



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ –ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ  
ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Του  
ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΒΡΟΥΖΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής  
Περικλής Χριστίδης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

**Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο

**Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

**Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.

**Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.

**Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 25, Ιανουαρίου 2020

Ο Δηλών: Δημήτριος Βρούζος

## Περίληψη

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης αποτελεί μια πραγματικότητα και οι κοινωνικές-πολιτισμικές ανάγκες έχουν αλλάξει ριζικά στην εποχή μας. Η εθνική ταυτότητα και η διατήρηση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας κάθε λαού πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο. Παράλληλα, το ανθρωπιστικό ιδεώδες και γενικότερα οι ανθρωπιστικοί θεσμοί διέρχονται κρίση και συχνά αμφισβητούνται εξαιτίας της τεχνολογικής «επέλασης» και κυριαρχίας. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η εκπαίδευση και η παιδεία γενικότερα μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην προσπάθεια σύνδεσης παρόντος και παρελθόντος και παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να κρατήσουν ζωντανή την ανθρωπιστική τους αποστολή. Ένα σημαντικό εργαλείο που μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα μουσεία και γενικότερα η αξιοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία αποβλέπει στο να καταγράψει αφενός τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μουσειακή εκπαίδευση και στα παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν και αφετέρου τη συμβολή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην υιοθέτηση και αξιοποίησή της.

Μετά από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε, προκύπτουν δύο βασικά συμπεράσματα. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διάκειται θετικά απέναντι στην αξιοποίηση των μουσείων εντός και εκτός σχολείου, αναγνωρίζοντας την παιδαγωγική αξία τους. Αποφασιστικός παράγοντας για την έμπρακτη υλοποίηση αυτής της κατεύθυνσης είναι ο διευθυντής του σχολείου και ειδικότερα εκείνος που υιοθετεί και εφαρμόζει τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, εμπνυχώνοντας τους εκπαιδευτικούς, μεταδίδοντάς τους το όραμά του για ένα ανοιχτό σχολείο με ανθρωπιστικό προσανατολισμό και ενθαρρύνοντας την καινοτομία. Το υπόβαθρο και οι προϋποθέσεις υπάρχουν, αλλά απαιτείται ο κατάλληλος ηγέτης που θα οδηγήσει στην έμπρακτη εφαρμογή της μουσειακής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες.

**Λέξεις-Κλειδιά:** μουσεία-άτυπες μορφές εκπαίδευσης-ηγεσία-ανοιχτό σχολείο-μετασχηματιστικός ηγέτης.

## **Abstract**

The phenomenon of globalization has become a reality and the social and cultural needs have changed radically nowadays. The national identity and the preservation of the unique appearance of each people should be a primary objective. At the same time, humanitarianism and humanitarian institutions in general are in crisis and are frequently in doubt because of the technological “attack” and domination. Under these circumstances, education can contribute decisively in the attempt to connect the past with the present and at the same time it has the ability to keep their humanitarian mission alive. Museums and the exploitation of the ‘museological’ education in general can serve as an important tool, which can be integrated in the educational process. This essay aims to record on the one hand the teachers’ attitude towards museological education and the pedagogical-educational elements that describe it, and, on the other hand, the contribution of a school’s principal in adopting and exploiting these elements.

After processing the answers of teachers from primary and secondary education in questions posed through the questionnaire distributed, two main conclusions emerge. The vast majority of teachers are in favour of the exploitation of museums, within and outside the school, recognizing their pedagogical value. A decisive factor for the practical implementation of this direction is the school’s principal, and in particular the one who adopts and puts into practice the principles of transformational leadership, motivating the teachers, getting across his vision for an open school with humanitarian orientation to them, as well as encouraging innovation. The foundation and the premises do exist; nevertheless the appropriate leader who will lead to the practical implementation of the museological education in schools is required.

**Key-Words:** museums - informal forms of education – leadership - open school- transformational leader

## Περιεχόμενα

<b>Περίληψη</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Ευχαριστίες</b> .....	<b>8</b>
<b>Πίνακας διαγραμμάτων και πινάκων</b> .....	<b>9</b>
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>12</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Ηγεσία</b> .....	<b>15</b>
1.1 Ηγεσία και διοίκηση.....	15
1.2 Θεωρίες για την ηγεσία .....	17
1.3. Η έννοια της ηγεσίας στην εποχή μας.....	20
1.4 Τι σημαίνει ηγέτης: χαρακτηριστικά και δεξιότητες .....	22
1.5 Ηγεσία στην εκπαίδευση .....	25
1.6 Μετασχηματιστικός ηγέτης και εκπαίδευση .....	32
<b>Κεφάλαιο 2 : Μουσειακή εκπαίδευση</b> .....	<b>35</b>
2.1 Ορισμοί -εννοιολογική προσέγγιση του μουσείου .....	35
2.2 Ιστορική εξέλιξη μουσείων.....	37
2.3 Η εξέλιξη των μουσείων στην Ελλάδα .....	38
2.4 Θεωρίες μάθησης σε σχέση με τα μουσεία. ....	40
2.5 Τυπική-άτυπη εκπαίδευση.....	42
2.6 Μουσειοπαιδαγωγική και άτυπες μορφές εκπαίδευσης .....	44
2.6.1 Μουσειοπαιδαγωγική και αναλυτικά προγράμματα.....	48
2.7 Μουσείο και εκπαιδευτικά προγράμματα .....	50
2.8 Εκπαιδευτικοί και μουσείο .....	51
2.9 Μουσειακή Εκπαίδευση και Τ.Π.Ε.....	53
2.10 Ο Διευθυντής του σχολείου ως μετασχηματιστικός ηγέτης και η μουσειακή εκπαίδευση .....	54
<b>Κεφάλαιο 3 : Μεθοδολογία έρευνας</b> .....	<b>61</b>

3.1 Συλλογή δεδομένων .....	61
3.2 Εργαλείο έρευνας .....	62
3.3 Παρουσίαση ερωτηματολογίου .....	62
3.4 Επεξεργασία δεδομένων .....	64
<b>Κεφάλαιο 4 : Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας, Σύνθεση &amp; Σχολιασμός.....</b>	<b>65</b>
4.1 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων .....	65
4.2 Μουσείο και εκπαίδευση .....	73
4.3 Διευθυντής και μουσειακή εκπαίδευση .....	79
<b>Κεφάλαιο 5 :Συμπεράσματα .....</b>	<b>116</b>
<b>Προτάσεις.....</b>	<b>119</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>123</b>
<b>Παράρτημα Α΄ .....</b>	<b>134</b>
<b>Παράρτημα Β΄: Πίνακες –Διαγράμματα συσχετισμών .....</b>	<b>140</b>

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με βοήθησαν για τη διεκπεραίωσή της.

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά μου, Γιώργο και Εύα, καθώς και τη σύζυγό μου Δέσποινα, που με την παρουσία και τη στήριξή τους, απομάκρυναν τους όποιους ενδοιασμούς με διακατείχαν στη διάρκεια υλοποίησης των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Νοιώθω ακόμη την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κ. Χριστίδη Περικλή, τόσο για την υπομονή και την ευγένειά του, όσο και για τις πολύ εποικοδομητικές και επωφελείς οδηγίες του, χάρη στις οποίες κατάφερα να φτάσω στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.



## **Πίνακας διαγραμμάτων και πινάκων**

Πίνακας 1.1: Διαφορές διοίκησης-ηγεσίας

Πίνακας 4.1.1: Φύλο

Διάγραμμα 4.1.1: Φύλο

Πίνακας 4.1.2: Ηλικιακή ομάδα

Διάγραμμα 4.1.2: Ηλικιακή ομάδα

Πίνακας 4.1.3: Σχέση εργασίας

Διάγραμμα 4.1.3: Σχέση εργασίας

Πίνακας 4.1.4: Θέση που κατέχετε στο σχολείο

Διάγραμμα 4.1.4: Θέση στο σχολείο

Πίνακας 4.1.5: Επίπεδο σπουδών

Διάγραμμα 4.1.5: Επίπεδο σπουδών

Πίνακας 4.1.6: Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Διάγραμμα 4.1.6: Βαθμίδα Εκπαίδευση

Πίνακας 4.1.7: Προϋπηρεσία

Διάγραμμα 4.1.7: Προϋπηρεσία

Πίνακας 4.1.8: Τοποθεσία σχολείου

Διάγραμμα 4.1.8: Τοποθεσία σχολείου

Πίνακας 4.2.1: Νέοι τρόποι μάθησης

Διάγραμμα 4.2.1: Νέοι τρόποι μάθησης

Πίνακας 4.2.2: Μουσείο και διαθεματικότητα

Διάγραμμα 4.2.2: Μουσείο και διαθεματικότητα

Πίνακας 4.2.3: Μουσείο και αυτενέργεια

Διάγραμμα 4.2.3: Μουσείο και αυτενέργεια

Πίνακας 4.2.4: Μουσείο και βιωματική μάθηση

Διάγραμμα 4.2.4: Μουσείο και βιωματική μάθηση

Πίνακας 4.2.5: Στάση εκπαιδευτικών Α/θμιας απέναντι στα Μουσεία

Πίνακας 4.2.6: Στάση εκπαιδευτικών Β/θμιας απέναντι στα Μουσεία

Πίνακας 4.3.1: Διευθυντής και μουσειακή εκπαίδευση

Διάγραμμα 4.3.1: Διευθυντής και μουσειακή εκπαίδευση

Διάγραμμα 4.3.2: Άποψη όσων κατέχουν θέση ευθύνης για συμβολή Διευθυντή

Πίνακας 4.3.2: Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις

Διάγραμμα 4.3.3: Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις

Διάγραμμα 4.3.4: Με ενθαρρύνει στη χρήση ΤΠΕ

Διάγραμμα 4.3.5: Προώθηση μουσειακής εκπαίδευσης μέσω αξιοποίησης της τεχνολογίας

Διάγραμμα 4.3.6: Διαφωνία με διάχυση ωφελειών εκπαιδευτικής δράσης

Πίνακας 4.3.3 : Επαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση

Διάγραμμα 4.3.7: Επαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση

Διάγραμμα 4.3.8 : Οργανώνει και σχεδιάζει συστηματικά τη δράση

Διάγραμμα 4.3.9 :Συνεργάζεται με μουσειολόγους

Διάγραμμα 4.3.10: Ενημέρωση με τηλεδιασκέψεις

Διάγραμμα 4.3.11: Επίλυση πρακτικών προβλημάτων

Διάγραμμα 4.3.12: Είναι καταρτισμένος –έχει επαρκείς γνώσεις για το θέμα

Διάγραμμα 4.3.13: Επισημαίνει τους ενδεχόμενους κινδύνους αποτυχίας της μουσειακής εκπαίδευσης

Διάγραμμα 4.3.14: Με ενημερώνει για τα θετικά στοιχεία και οφέλη της δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

Πίνακας : 4.3.4 :Έπαινος- επιβράβευση ανάληψης πρωτοβουλίας

Διάγραμμα 4.3.15 : Επιβράβευση πρωτοβουλίας

Πίνακας :4.3.5 : Αναγωγή του διευθυντή σε πρότυπο

Διάγραμμα 4.3.16: Αναγωγή του διευθυντή σε πρότυπο

Διάγραμμα 4.3.17 : Μη ανάληψη ευθύνης

Πίνακας 4.3.6 : Μουσείο και αιφόρο σχολείο

Διάγραμμα 4.3.18: Μουσείο και αιφόρο σχολείο

Πίνακας 4.3.7 : Ενίσχυση συλλογικού πνεύματος

Διάγραμμα 4.3.19 : Ενίσχυση συλλογικού πνεύματος

Πίνακας 4.3.8 : Αξιοποίηση δυνατοτήτων εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 4.3.20 : Αξιοποίηση δυνατοτήτων εκπαιδευτικών

Πίνακας 4.3.9 : Η ενσυναίσθηση του διευθυντή

Διάγραμμα 4.3.21 : Η ενσυναίσθηση του διευθυντή

Πίνακας 4.3.10 : Επίδραση δημοκρατικής ή μη στάσης του διευθυντή

Διάγραμμα 4.3.22 : Απόρριψη διαφορετικών απόψεων

Διάγραμμα 4.3.23 :Αποδέχεται την άποψή μου

Διάγραμμα : 4.3.24 : Εθελοντική συμμετοχή-αποφυγή εξαναγκασμού

Διάγραμμα :4.3.25 : Απομόνωση όσων εκφράζουν αντιρρήσεις

Πίνακας 4.3.11 : Σχολαστική τήρηση του νομοθετικού πλαισίου

Διάγραμμα 4.3.26 : Σχολαστική τήρηση νόμων

Πίνακας 4.3.12 : Συγκεντρωτική οργάνωση μουσειακής δράσης

Διάγραμμα 4.3.27 : Συγκεντρωτική οργάνωση μουσειακής δράσης

Πίνακας4.3.13:Εμπλοκή εξωτερικού περιβάλλοντος στη μουσειακή εκπαίδευση

Διάγραμμα 4.3.28: Εμπλοκή εξωτερικού περιβάλλοντος

Πίνακας 4.3.14: Στάση απέναντι στην ενθάρρυνση της καινοτομίας με κριτήριο την ηλικιακή ομάδα

Πίνακας 4.3.15 : Στάση ως προς την απόρριψη της διαφορετικής άποψης με κριτήριο την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα

Πίνακας 4.3.16 : Στάση ως προς την ενημέρωση για τα θετικά στοιχεία της μουσειακής εκπαίδευσης, με κριτήριο την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα

Πίνακας 4.3.17: Η στάση των εχόντων διδακτορικό απέναντι στην ενίσχυση της συλλογικότητας

Διάγραμμα 4.3.29 : Μη ανάληψη ευθύνης (κριτήριο το επίπεδο σπουδών)

Πίνακας4.3.18:Σχολαστική τήρηση νομοθετικού πλαισίου ( κριτήριο η προϋπηρεσία)

## Εισαγωγή

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταβολές σχεδόν σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας. Ιδιαίτερα οι καταγιστικές εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα έχουν ως αποτέλεσμα τη ρευστότητα στις περισσότερες πτυχές της ζωής και πολλές φορές δημιουργούν ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Τα παραπάνω αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη σημασία αν αναλογιστούμε τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, που έχουν δημιουργήσει εντελώς νέες συνθήκες και ενώ υπόσχονται μεγαλύτερη ελευθερία, αν δεν υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, υπάρχει ο κίνδυνος να οδηγήσουν τον άνθρωπο σε πνευματική και ιδεολογική υποδούλωση.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον καλείται να λειτουργήσει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αρκετές φορές νιώθουν αδύναμοι και αναζητούν νέες μεθόδους, που αφενός θα καταστήσουν την όλη τους προσπάθεια πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές τους και αφετέρου θα τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και την αξία του λειτουργήματός που επιτελούν. Στο νέο αυτό τοπίο θεωρείται απαραίτητη η καλλιέργεια τέτοιων προτύπων σκέψης και συμπεριφοράς που θα ενισχύουν το σεβασμό στα πνευματικά και κυρίως στα ανθρωπιστικά ιδεώδη. Προς αυτή την κατεύθυνση επωφελής θα ήταν η υιοθέτηση και η αξιοποίηση από τις σχολικές μονάδες της μουσειακής εκπαίδευσης.

Το μουσείο, πέρα από τη γνωστική του διάσταση, καλλιεργεί την κριτική ικανότητα, ενισχύει την αυτενέργεια και ταυτόχρονα ψυχαγωγεί (Νάκου, 1998). Επιπλέον, οι μουσειακοί χώροι ικανοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και παράλληλα επικεντρώνονται στο συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Οικονόμου, 2003). Ειδικά στην εποχή μας, που η παγκοσμιοποίηση «επελαύνει», η σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν και γενικότερα η επαφή με τα προηγούμενα ανθρώπινα επιτεύγματα αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις για να περάσουν από το στάδιο της θεωρητικής προσέγγισης στο στάδιο της πρακτικής υλοποίησής τους χρειάζονται, πέρα από άλλες παραμέτρους, και τη συμβολή ενός ανθρώπου που θα εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και θα τους οδηγήσει στην εισαγωγή καινοτομιών, όπως είναι και η μουσειακή εκπαίδευση, και πάνω από όλα θα τους

βοηθήσει να πιστέψουν στην αναγκαιότητα υιοθέτησης τέτοιων μεθόδων και πρακτικών στη διδασκαλία τους. Αυτός ο άνθρωπος δεν είναι άλλος από το διευθυντή του σχολείου. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να καταδείξει τη συμβολή του διευθυντή του σχολείου -και ειδικότερα του διευθυντή εκείνου που υιοθετεί και εφαρμόζει τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας- στην αποδοχή και αξιοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης ως μέσου διδασκαλίας και γνωστικού εργαλείου. Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες και μελέτες αναφορικά με τον μετασχηματιστικό ηγέτη και με τα επωφελή αποτελέσματα αυτού του τύπου ηγεσίας (Θεοφιλίδη, 2012, Μπουραντάς, 2002). Ωστόσο, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να εξετάσει τη συμβολή του στην αποδοχή της μουσειακής ειδικά εκπαίδευσης, ενός επιμέρους και ιδιαίτερου τομέα, που εξαιτίας της μη επαρκούς παρουσίας του στις σχολικές μονάδες, δεν έχει αναδειχθεί τόσο πολύ στις διεξαχθείσες έρευνες. Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις όποιες επιφυλάξεις τους, φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία της μουσειακής εκπαίδευσης και τα οφέλη που θα προκύψουν από την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φαίνεται από τις έρευνες των Βέμη (2008), Ανδρέου Κασίδου, Κυρίδη & Τσεκιρίδου (2008), καθώς και την ερευνητική μελέτη της Στεφάνου (2010). Ωστόσο, χρειάζεται να γίνουν αρκετά βήματα ακόμη για την ουσιαστική παρουσία της μουσειακής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που φιλοδοξεί να διερευνήσει η παρούσα εργασία είναι τα παρακάτω:

α. Κατά πόσο συσχετίζεται η μουσειακή εκπαίδευση με τη γενική εκπαίδευση; Ποιοι παράγοντες συσχετίζονται, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, με την αποτελεσματικότητα της μουσειακής εκπαίδευσης; Ενδεικτικά, τέτοιοι παράγοντες θα μπορούσαν να είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αφού τα μουσεία αναφέρονται σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, η ενίσχυση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών και η βιωματική φύση των μουσειακών προγραμμάτων.

β. Συσχετίζεται η μουσειακή εκπαίδευση με το στυλ ηγεσίας σε έναν εκπαιδευτικό φορέα; Η διεύθυνση του σχολείου αποτελεί το σημείο αναφοράς και επομένως η θετική ή η αρνητική στάση της σε θέματα και μεθόδους που ξεφεύγουν από τα παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας, κατά γενική ομολογία, αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Ισχύει αυτή η άποψη και για πιο εξειδικευμένα θέματα, όπως είναι η μουσειακή εκπαίδευση ;

γ. Ποιο στυλ ηγεσίας συσχετίζεται με τη διδακτική προσέγγιση της μουσειακής εκπαίδευσης; Σύμφωνα με την ξένη και την ελληνική βιβλιογραφία η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας μπορεί να ασκηθεί με ποικίλους τρόπους και πολλές φορές επιβάλλεται να έχει συνδυαστικό χαρακτήρα, συγκεντρώνοντας γνώρισμα από διαφορετικές εκφάνσεις και πτυχές της. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να καταγράψει τις πιο πρόσφορες, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, πλευρές που ενθαρρύνουν τη μουσειακή εκπαίδευση. Με ποιον τρόπο θα μπορέσει ο διευθυντής του σχολείου να ωθήσει το σύλλογο διδασκόντων στην αποδοχή και χρήση ενός όχι και τόσο διαδεδομένου στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσου, όπως είναι οι μουσειακοί χώροι;

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο της εργασίας καταγράφηκαν οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί από Έλληνες και ξένους ερευνητές για την έννοια της ηγεσίας. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν οι κυριότερες θεωρίες, τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες του ηγέτη, οι κυριότερες μορφές ηγεσίας και η ιδιαίτερη σχέση της ηγεσίας με την εκπαίδευση. Δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού οι σχολικές μονάδες κατά γενική ομολογία αποτελούν ζωντανούς οργανισμούς στηριγμένους εξ ολοκλήρου στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού με διαφορετικά ηλικιακά δεδομένα και διαφορετικές ανάγκες. Σε τέτοιες συνθήκες είναι φυσικό η έννοια της ηγεσίας να αποκτά άλλες διαστάσεις, που ξεφεύγουν από τα όρια και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στον χώρο της επιχειρηματικής δραστηριότητας.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο εξετάστηκε η έννοια του μουσείου και της μουσειακής εκπαίδευσης, η σχέση της με τα αναλυτικά προγράμματα, τα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει από τις τεχνολογικές εξελίξεις και έγινε σύντομη αναφορά σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των μουσείων στη διδασκαλία. Τα τελευταία χρόνια οι μουσειακοί χώροι ξέφυγαν από τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισής τους και έχουν αναχθεί, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, σε χώρους με ιδιαίτερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Τα μουσεία γενικότερα, πέρα από τη διατήρηση της παράδοσης και της παρουσίας του ανθρώπου στο παρελθόν, παρουσιάζουν και ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, αφού σε αυτά η χρήση της κριτικής ικανότητας και η ενεργοποίηση του διανοητικού κόσμου ενός επισκέπτη είναι δεδομένα.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο έγινε αναφορά στη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε, στο δείγμα της έρευνας, στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, καθώς και στον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο καταγράφηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν και ακολούθησε ο σχολιασμός, η σύνθεση και η ανάλυσή τους. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο, όπου διατυπώθηκαν συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνες, αφού η τεχνολογική ανάπτυξη και η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, καθώς και η αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων θα αποτελέσουν στο εγγύς μέλλον αντικείμενο σκέψης και προβληματισμού.

## **Κεφάλαιο 1: Ηγεσία**

### **1.1 Ηγεσία και διοίκηση**

Ο συμβολισμός και γενικότερα το σημαινόμενο των λέξεων που χρησιμοποιούνται πολλές φορές υποδηλώνουν και τη διαφορετική προσέγγιση των εννοιών στις οποίες αναφέρονται. Για παράδειγμα, στην εκπαίδευση, η έννοια «γυμνασιάρχης» ή «λυκειάρχης» του παρελθόντος αντικαταστάθηκε από τον όρο «διευθυντής», υποδηλώνοντας τη διαφορετικότητα του ρόλου του σήμερα. Ο διευθυντής δεν «άρχει» του γυμνασίου ή του λυκείου, αλλά διευθύνει. Δεν είναι πια ο αυταρχικός και απρόσωπος προϊστάμενος, που απλά εφαρμόζει την νομοθεσία, αλλά ο άνθρωπος που καλείται να διαχειριστεί πρόσωπα και καταστάσεις, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για οποιαδήποτε επιτυχία ή αποτυχία. Καλείται επομένως να αναδειχθεί σε ηγέτη. Οι παραπάνω διαπιστώσεις καθιστούν αναγκαία τη διάκριση ανάμεσα στους όρους διοίκηση και ηγεσία.

Σύμφωνα με τον John Kotter (1988), σκοπός της διοίκησης είναι κατά κύριο λόγο η διαχείριση της καθημερινής τάξης σε έναν οργανισμό ή φορέα στα πλαίσια της καθημερινής λειτουργίας του. Ο διευθυντής είναι επιφορτισμένος με την υποχρέωση να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο εργασιακός τομέας που διοικεί, με έμφαση στην αξιοποίηση των υπαρχουσών δομών και των υφιστάμενων προγραμμάτων. Ο ρόλος του περιορίζεται περισσότερο στην οργάνωση, το συντονισμό και την εποπτεία, παρά στην υιοθέτηση αλλαγών ή διαφορετικής φιλοσοφίας. Αντίθετα η ηγεσία, όπως τονίζει ο Πασιαρδής (2004) και παρατίθεται στη Χρονοπούλου (2012), αποβλέπει προς το μέλλον χαράσσοντας όραμα και υιοθετώντας αλλαγές, ενώ ταυτόχρονα συσχετίζεται περισσότερο με το ανθρώπινο δυναμικό παρά με τις άψυχες δομές. Καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και απομακρύνει τους εργαζομένους από την ηττοπάθεια και τη μεμψιμοιρία, με αποτέλεσμα, οι έννοιες εφικτό- ανέφικτο, ρεαλιστικό-ουτοπικό να αποκτούν άλλη διάσταση (Μπουραντάς, 2005, Harris,

2005). Ασφαλώς οι δύο έννοιες βρίσκονται σε αμφίδρομη σχέση και αλληλοσυμπληρώνονται. Ο Burns (1978), συμφωνώντας με τον Πασιαρδή (2004), κάνει λόγο για τη διαφοροποίηση ανάμεσα στην διοίκηση και την ηγεσία, υπογραμμίζοντας ότι η ειδοποιός διαφορά που τα ξεχωρίζει είναι ο σκοπός στον οποίο αποβλέπουν. Οι ηγέτες δρουν με γνώμονα τον ομαδικό στόχο και σκοπό και ο απώτερος στόχος τους είναι η υιοθέτηση ουσιαστικών αλλαγών, σε αντίθεση με τη διοίκηση που επικεντρώνεται στο παρόν και στη διατήρηση των υπαρχουσών δομών.

Μία άλλη διάσταση δίνει ο Bush (2008), που υποστηρίζει ότι η ηγετική στάση δεν σημαίνει αδιαφορία και παραμέληση των διοικητικών υποχρεώσεων και καθηκόντων, αλλά αντίθετα διαφορετική ιεράρχηση. Παρόμοιες απόψεις προβάλλουν και οι Bass & Avolio (1994), που στο ερωτηματολόγιό τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, τα κριτήρια που τίθενται αφορούν διοικητικές μεθόδους και πρακτικές, γεγονός που αποδεικνύει την αλληλεξάρτηση των δύο εννοιών.

Ο Cuban (1988) αποσαφηνίζει τις δύο έννοιες, τονίζοντας ότι ο όρος ηγεσία συνδέεται άμεσα με τη στοχοθεσία, την παρώθηση και την υιοθέτηση αλλαγών. Η διοίκηση από την άλλη επικεντρώνεται περισσότερο προς την αποφυγή ριζικών αλλαγών, αφού με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα η ικανοποίηση των τρεχουσών διοικητικών και οργανωτικών αναγκών. Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του Καραγιάννη (2014), ο οποίος συσχετίζει την ηγεσία με την έμπνευση των εργαζομένων, αποδίδοντας στον ηγέτη τις ιδιότητες του καθοδηγητή και εμπνευστή των ατόμων που υπηρετούν σε έναν οργανισμό.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά, (2002) οι διαφορές ανάμεσα στη διοίκηση και την ηγεσία εντοπίζονται σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: τη στοχοθεσία, την υλοποίηση του έργου, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την εικόνα που διατηρούν για τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα ο manager καθορίζει τους στόχους με αντικειμενικά στοιχεία και κριτήριο για τον καθορισμό τους αποτελεί η υφιστάμενη κατάσταση και οι ανάγκες του οργανισμού. Αντίθετα ο ηγέτης θέτει στόχους στηριγμένος σε υποκειμενικές εκτιμήσεις που συνάδουν με το προσωπικό του όραμα. Η υλοποίηση των υποχρεώσεων ενός φορέα από τον manager στηρίζεται σε υπαρκτά δεδομένα και σε στερεοτυπικές αντιλήψεις σε αντίθεση με τον ηγέτη που υιοθετεί πρωτοποριακές και καινοτόμες λύσεις. Στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων η διαφορά γίνεται περισσότερο εμφανής, αφού ο manager αντιμετωπίζει το προσωπικό του οργανισμού ως υφισταμένους, δρώντας ορθολογιστικά, ενώ ο ηγέτης



μοιράζεται το όραμά του και δένεται συναισθηματικά με τους συνεργάτες του. Τέλος οι managers επιδιώκουν τη διατήρηση της υφιστάμενης κουλτούρας, υπερασπίζοντάς την με κάθε τρόπο σε αντίθεση με τους ηγέτες που είναι υπέρμαχοι της καινοτομίας και της αλλαγής. Είναι ανάγκη να σημειωθεί ότι ιδανικός ηγέτης είναι το άτομο που έχει τη δυνατότητα να συνδυάζει και να χρησιμοποιεί δημιουργικά τις ηγετικές και τις διοικητικές του ικανότητες και δεξιότητες. (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Συνοψίζοντας διαγραμματικά τις παραπάνω διαπιστώσεις θα μπορούσε κανείς να αποτυπώσει τις διαφορετικές οπτικές που χαρακτηρίζουν την ηγεσία με τη διοίκηση στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 1.1: Διαφορές διοίκησης-ηγεσίας**

<b>Διοικητής</b>	<b>Ηγέτης</b>
Στήριξη σε δοτή δύναμη	Στήριξη σε προσωπική δύναμη
Διορισμός	Ανάδειξη
Διαχείριση παροντικής κατάστασης	Βλέμμα στο μέλλον
Στασιμότητα	Αλλαγή
Έλεγχος - συντονισμός	Έμπνευση-εμπύχωση
Έμφαση στις διαδικασίες	Ανθρωποκεντρική προσέγγιση
Ορθολογισμός	Συναίσθημα
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει τα σωστά πράγματα

## **1.2 Θεωρίες για την ηγεσία**

Τι περιλαμβάνουν, όμως, οι έννοιες *ηγεσία* και *ηγέτης*; Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις και θεωρίες, γεγονός που καταδεικνύει πόσο σύνθετη και ταυτόχρονα ευρεία είναι η έννοια της ηγεσίας. Κατά γενική ομολογία, παρά το μεγάλο ενδιαφέρον και τη συνεχή μελέτη του περιεχομένου της έννοιας, κυρίως από εκπροσώπους των ανθρωπιστικών επιστημών, δεν υπάρχει η δυνατότητα να τεθούν σαφή όρια που να είναι καθολικά αποδεκτά. Από τη μια πλευρά η φύση της ηγεσίας είναι σύνθετη και πολυδιάστατη, με αποτέλεσμα την αδυναμία του περιορισμού της σε συγκεκριμένο και αυστηρά οριοθετημένο πλαίσιο και από την άλλη η προσέγγισή της μπορεί να γίνει με διαφορετικό τρόπο από τον κάθε μελετητή, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Ανδρής, 2015). Ωστόσο,

παρά τη μη σαφή οριοθέτηση της έννοιας της ηγεσίας, όλοι συγκλίνουν στην άποψη ότι η σημασία και η βαρύτητά της είναι πολύ μεγάλη, αφού όπως αναφέρει ο Ανδρής, παραπέμποντας στον Hemphill (1968), στηρίζεται σε εξίσου σημαντικές έννοιες, όπως είναι η δύναμη, η εξουσία και η επιρροή. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον». Παρεμφερής είναι και η προσέγγιση του Σαΐτη (2005), που κάνει λόγο για «διαδικασία επιρροής», «εκούσια συνεργασία», «επίτευξη αποτελέσματος», ενώ με βάση τους Cagner & Kanungo (1987), η ηγεσία συμπεριλαμβάνει και την πλευρά της παρακίνησης και της παροχής κινήτρων σε ένα σύνολο ανθρώπων, ώστε να υιοθετήσει την ανάγκη επίτευξης ενός κοινού στόχου. Παρόμοια προσέγγιση της ηγεσίας γίνεται και από τον Rahim (1983), που δίνει έμφαση στις έννοιες της επίδρασης του ηγέτη στις πράξεις και στον τρόπο δράσης των ατόμων ή των ομάδων, καθώς και στο στοιχείο της συνειδητής προσπάθειας επίτευξης των στόχων. Προς επίρρωση των παραπάνω μπορεί κανείς να ανατρέξει και στον ορισμό του Χυτήρη (1996), ο οποίος ορίζει την ηγεσία ως «την ικανότητα των διοικούντων να επιβλέπουν αλλά και να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη εκτέλεση του έργου που τους έχει ανατεθεί, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού».

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, ηγεσία είναι «η ιδιότητα ενός ατόμου να προΐσταται σε μια ομάδα ανθρώπων» (Χολέβας, 1995). Γίνεται λόγος για δύο μορφές της: *φυσική*, όπου ο ηγέτης διαφοροποιείται και ξεχωρίζει σε μία ομάδα, με αποτέλεσμα να την καθοδηγεί και *τυπική*, όπου το άτομο που ασκεί την ηγεσία βρίσκεται σε θέση ευθύνης και προσπαθεί να πετύχει τους επιδιωκόμενους στόχους μέσω της παροχής κινήτρων.

Αρκετές είναι ακόμη οι απόψεις και οι θεωρίες που μπορούν να εντοπιστούν σε μελέτες και βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τα κύρια στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν ηγέτη. Οι πιο χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες:

- Η Γενετική Θεωρία, που θέτει ως βάση του προβληματισμού της το δίλημμα : « Ηγέτης: γεννιέσαι ή γίνεσαι;». Σύμφωνα με αυτήν, το ηγετικό χάρισμα είναι κληρονομικό και επομένως η άσκηση της ηγεσίας περιορίζεται σε κλειστές ομάδες που είναι «φορείς» αυτής

της ικανότητας. Οι «ελέω Θεού» ηγεμόνες, οι τσάροι, οι αυτοκρατορικές οικογένειες, αποτελούν μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις υιοθέτησης της γενετικής θεωρίας. Το ιστορικό γίνεσθαι κατέδειξε την ανεπάρκεια αυτής της θεωρίας, αφού γόννοι αυτοκρατορικών και βασιλικών οίκων αποδείχθηκαν κατώτεροι των ευθυνών τους, σε αντίθεση με την αποτελεσματική παρουσία ηγετών που δεν σχετίζονταν με τους υποτιθέμενους «ανώτερους» οίκους (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

- Η Θεωρία των χαρακτηριστικών, που επιχειρεί να αποτυπώσει τα κύρια χαρακτηριστικά ενός ατόμου, τα οποία τον ανάγουν σε αποτελεσματικό και αληθινό ηγέτη. Με βάση την παραπάνω θεωρία υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (σωματικά, συναισθηματικά, πνευματικά), που αποτελούν την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στους απλούς ανθρώπους και σε αυτούς που μπορούν να χαρακτηριστούν ως εν δυνάμει αποτελεσματικοί ηγέτες. Μερικά τέτοια στοιχεία είναι: η εξωστρέφεια, η προσήνεια, η αίσθηση του καθήκοντος, η συναισθηματική σταθερότητα και η αξιοποίηση της εμπειρίας. Οι απόψεις αυτές προσιδιάζουν βέβαια με τις ιδέες της γενετικής θεωρίας, αλλά διαφέρουν ως προς το στοιχείο της κληρονομικότητας. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να είναι εγγενή, όχι όμως κατ' ανάγκη και κληρονομικά. Με το πέρασμα των χρόνων και αυτή η θεωρία εξασθένησε, αφού πολλοί μεγάλοι και παγκόσμια αποδεκτοί ηγέτες δεν διέθεταν κάποια ιδιαίτερα, κυρίως σωματικά, χαρακτηριστικά. Από την άλλη, όπως αναφέρουν οι Montana & Charnov (1993), πολλοί πνευματικοί άνθρωποι αναφέρθηκαν σε πλήθος χαρακτηριστικών που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως «ηγετικά» και επομένως δεν υπάρχει σαφές πλαίσιο καθορισμού τους.

- Η Θεωρία της συμπεριφοράς, που επικεντρώνεται στην άποψη ότι η συμπεριφορά, όπως φαίνεται και από τον τίτλο της θεωρίας, καθορίζει σε μεγάλη έκταση τη μορφή της ηγεσίας. Σε αυτήν την περίπτωση η έρευνα εστιάζει στις πράξεις και τις ενέργειες του ηγέτη και όχι στα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τις δεκαετίες του '50 και του '60 σε Πανεπιστήμια της Αμερικής και συγκεκριμένα στο Ohio State University και στο Michigan University, υπάρχουν δύο είδη συμπεριφοράς, το πρώτο με προσανατολισμό στην αποτελεσματική παραγωγή και το δεύτερο με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό. Οι Blake & Mouton (1981) στη συνέχεια επιχείρησαν να επεκτείνουν την έρευνα αναλύοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των παραπάνω συμπεριφορών, δημιουργώντας το «διευθυντικό πλέγμα» που περιελάμβανε και τις δύο παραπάνω συμπεριφορές. Αποτιμώντας τη θεωρία της συμπεριφοράς, θα μπορούσε κανείς να διακρίνει και εδώ στοιχεία που προβληματίζουν, αφού σε κάθε

περίπτωση η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί συνισταμένη της μιας ή της άλλης συμπεριφοράς, αλλά συνήθως απαιτείται συνδυασμός και των δύο. Επιπλέον, ο χαρακτηρισμός ενός ηγέτη ως καλού ή κακού, μάλλον δεν είναι επιτυχής και πρέπει να αντικατασταθεί από το χαρακτηρισμό «κατάλληλος» ή «μη κατάλληλος».

- Η Θεωρία της εξάρτησης, που πρεσβεύει ότι το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό) ενός οργανισμού, στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ένας ηγέτης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο σκέψης και δράσης του και επομένως βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την έννοια του ηγέτη. Οι ηγέτες, σύμφωνα με τη θεωρία της εξάρτησης, είναι αναγκαίο να επηρεάζονται και να ενεργούν λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των υφισταμένων τους. Για παράδειγμα σε νέους και επομένως άπειρους εργαζομένους ταιριάζει περισσότερο το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας, σε αντίθεση με το δημοκρατικό μοντέλο, το οποίο συνάδει περισσότερο με τους έμπειρους και επομένως πιο επαρκείς. Με βάση τους Tannenbaum & Schmidt (1973), οι αποφάσεις των κάθε είδους ηγετών θα πρέπει να είναι εναρμονισμένες τόσο με την ψυχοσύνθεση, τις προσδοκίες και την εν γένει προσωπικότητα των υφισταμένων, όσο και με την ωριμότητα ή την ετοιμότητα να αναλάβουν κάποια ευθύνη. Στη θεωρία της εξάρτησης αναφέρεται και ο Fiedler (1967), που συνδέει την σωστή καθοδήγηση των εργαζομένων ενός φορέα με την αποτελεσματικότητα στην εργασία τους. Αξιολογώντας κανείς την προαναφερόμενη θεωρία, αντιλαμβάνεται τη μεγάλη συνεισφορά της στην εξέταση της έννοιας της ηγεσίας, αφού περιγράφει ως αποτελεσματικό ηγέτη όχι αυτόν που υιοθετεί το μονοδιάστατο τρόπο σκέψης και δράσης, αλλά αυτόν που μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες που καλείται να διαχειριστεί, με ευελιξία και ευρύτητα πνεύματος. Από την άλλη, δεν πρέπει να παραλειφθεί το στοιχείο της υποκειμενικότητας που υπεισέρχεται, αφού η αποτύπωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός χώρου εργασίας καθώς και η οριοθέτηση των αναγκών του προσωπικού δεν στηρίζεται σε αντικειμενικά στοιχεία, αλλά σε υποκειμενικές κρίσεις.

### **1.3. Η έννοια της ηγεσίας στην εποχή μας**

Η εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας δεν μπορεί να έχει στατικό χαρακτήρα, ειδικά στην εποχή μας, η οποία χαρακτηρίζεται από καταγιστικές εξελίξεις που συχνά προσπερνούν το σύγχρονο άνθρωπο. Τα τεχνολογικά επιτεύγματα και οι ολοένα μεταβαλλόμενες συνθήκες αναγκάζουν τον άνθρωπο να αναθεωρήσει τις απόψεις που έχει διαμορφώσει και να επανακαθορίσει το πλαίσιο των εννοιών που γνωρίζει. Με αυτά τα

δεδομένα και η έννοια της ηγεσίας έχει αποκτήσει άλλη διάσταση. Έτσι, στη βιβλιογραφία, γίνεται λόγος για διάφορα στυλ ηγεσίας, όπως συναλλακτική, χαρισματική, αυθεντική και μετασχηματιστική (Σαραβάκος, 2012).

Σύμφωνα με την Καλογεροπούλου (2016), συναλλακτικός είναι ο ηγέτης που αποδέχεται το υφιστάμενο πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ένας οργανισμός, διοικεί με βάση την υπάρχουσα φιλοσοφία και κουλτούρα και σε καμία περίπτωση δεν επιχειρεί σημαντικές αλλαγές. Ενισχύει το υπάρχον statusquo, δίνοντας έμφαση στις τυπικές διαδικασίες και αποφεύγοντας συστηματικά τη διαμόρφωση οράματος. Ανταμείβει τους υφισταμένους του, αλλά οι ανταμοιβές που παρέχει κινούνται στη βάση της πυραμίδας του Maslow, δηλαδή στην κάλυψη των βιοτικών-φυσιολογικών αναγκών. Η Χατζηγνατίου (2008) αναφέρει ότι ο συναλλακτικός ηγέτης συμβιβάζεται, είναι πιο συμβατικός και ο βασικός στόχος που αποβλέπει είναι η σωστή διεκπεραίωση των καταστάσεων. Δημιουργεί μία ομάδα υφισταμένων που αντιμετωπίζονται με προνομιακό τρόπο και με αυτόν τον τρόπο απομακρύνεται από το να οδηγήσει τον οργανισμό ή τον φορέα που ηγείται σε νέους καθολικά αποδεκτούς στόχους. Σύμφωνα με τους Tracey & Hinkin (1998), υπάρχει άμεση σύνδεση της συναλλακτικής ηγεσίας με τη γραφειοκρατική άσκηση της εξουσίας, αφού οι βασικοί στόχοι που τίθενται σχετίζονται με την περάτωση των εργασιών και ως μέσα γι' αυτό χρησιμοποιούνται οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες. Επιπλέον ο συναλλακτικός ηγέτης δεν συνδέεται με τους εργαζομένους μέσω ενός κοινού σκοπού, αλλά μέσω της ανταλλαγής προϊόντων (Πασιαρδής, 2012).

Ένα άλλο είδος ηγέτη είναι ο χαρισματικός. Ο Παπαχριστόπουλος (2018), στηριζόμενος στη θεωρία του M. Weber, υποστηρίζει ότι η χαρισματική ηγεσία χαρακτηρίζεται από προσήλωση, ανάληψη ριψοκίνδυνων ενεργειών, αυταπάρνηση, αντισυμβατική συμπεριφορά. Ο χαρισματικός ηγέτης παρακινεί και κατευθύνει τους υφισταμένους του, ώστε να υπερβούν το μικρόκοσμό τους, αποβλέποντας στο συμφέρον του οργανισμού που εργάζονται. Πολλές φορές η συμπεριφορά του έχει ως γνώμονα την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, τις οποίες προσπαθεί να ικανοποιήσει. Τονίζει επίσης ότι οι χαρισματικοί ηγέτες αφενός ωθούν τους υφισταμένους τους προς την αυτονομία, παρακινώντας τους να σκέφτονται ανεξάρτητα και αυτόνομα και αφετέρου διακρίνονται από ξεχωριστή επικοινωνιακή δεινότητα.

Η Πετρίδου (2014) κάνει λόγο για τον αυθεντικό ηγέτη. Χαρακτηρίζεται από αυτεπίγνωση και αυτογνωσία, μένει σταθερός στον αξιακό κώδικα που έχει υιοθετήσει και οι

ενέργειές του κινούνται στα πλαίσια της ειλικρίνειας. Επιδιώκει τη διάχυση των πληροφοριών, βρίσκεται σε ανοιχτή επικοινωνία με το προσωπικό και τους υφισταμένους του και σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, η αυθεντική ηγεσία δημιουργεί ικανοποίηση στους εργαζομένους, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της απόδοσής τους. Οι υποστηρικτές της αυθεντικής ηγεσίας ταυτίζουν τη συγκεκριμένη στάση με την έννοια της ηθικής και για αυτό ο αυθεντικός ηγέτης είναι ταυτόχρονα και ηθικός.

Ο τύπος ηγεσίας που δεσπόζει στις τελευταίες μελέτες και έρευνες είναι ο μετασχηματιστικός. Ο όρος προήλθε από την έρευνα που διεξήγαγε ο Bass (1985). Η υπέρβαση του ατομικού συμφέροντος και η στροφή στις επιδιώξεις γενικότερα του οργανισμού αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Σε παρόμοια κατεύθυνση κινείται και η Dieronitou (2014), που υποστηρίζει ότι στις μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίες αυτό που ξεχωρίζει δεν είναι το πρόσωπο, αλλά η ομάδα που κινείται και δρα ως αρραγές σύνολο. Σύμφωνα με τον Sergiouvanni (2001), ως μετασχηματιστική θεωρείται η ηγεσία η οποία αποσκοπεί στο ριζικό μετασχηματισμό τόσο των ηγετών όσο και των οργανισμών ή των φορέων στους οποίους ηγούνται. Στηρίζεται στην δυνατότητα της επίδρασης που είναι συναφής με τις διαδικασίες και τον τρόπο δράσης του οργανισμού και το κύριο γνώρισμά της είναι ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας που υιοθετεί σε συνδυασμό με την αλλαγή κουλτούρας και γενικότερα φιλοσοφίας. Οι Bass & Avolio (1994), με την ίδια λογική, αναφέρθηκαν στη μετασχηματιστική ως ένα είδος ηγεσίας, όπου οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των υφισταμένων δεν αποτελούν τροχοπέδη, αλλά αντίθετα μετατρέπονται σε παράγοντα σκέψης και αλλαγής. Σημαντική για την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας είναι η απόδοση οκτώ χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τον Leithwood (1998), και τους συνεργάτες του: «η εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση», που ουσιαστικά επιβεβαιώνουν και τις απόψεις των άλλων ερευνητών.

#### **1.4 Τι σημαίνει ηγέτης: χαρακτηριστικά και δεξιότητες**

Η Γερούκη (2012) αναφερόμενη στην έννοια της ηγεσίας, προσθέτει ένα νέο γνώρισμα στα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του ηγέτη, την αναγκαιότητα χρήσης συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης. Ένας πραγματικός ηγέτης είναι επωφελής να διακρίνεται από την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να συνειδητοποιεί έγκαιρα τη συναισθηματική κατάσταση των ατόμων που συνεργάζεται και διοικεί, να ενισχύει την

ελευθερία έκφρασής τους και ταυτόχρονα να μην διστάζει να μοιράζεται και τα προσωπικά του συναισθήματα με τους άλλους. Με αυτές τις προϋποθέσεις θα δημιουργηθεί οικείο, θετικό και ομαδικό – συνεργατικό κλίμα στην ομάδα. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα να υπάρχει δημιουργική συνεργασία, να εκφράζονται οι προσωπικές απόψεις και οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού να ανάγονται σε μία ομάδα, υιοθετώντας κοινό όραμα και υπηρετώντας κοινές επιδιώξεις. Αναφέρει χαρακτηριστικά : «Το μυστικό μιας τέτοιας στάσης βρίσκεται όχι στη δυνατότητα του διευθυντή ή της διευθύντριας να συναισθάνεται τους άλλους, αλλά στη σοφία και στην εσωτερική δύναμη να συναισθάνεται μαζί με τους άλλους». Επιπρόσθετα η Γερούκη (2012) πιστεύει ότι ένας ηγέτης δημιουργεί θετική συναισθηματική εικόνα στους υφισταμένους του, αποπνέοντας αισιοδοξία και αντιμετωπίζοντας την οποιαδήποτε κατάσταση με θετικό τρόπο. Συναισθήματα όπως άγχος, πανικός ή ακραίες συναισθηματικές καταστάσεις δεν βοηθούν στο «κτίσιμο» μιας υγιούς και αποτελεσματικής κοινωνικής επαφής, που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική ηγεσία. Είναι ακόμη επιτακτική η ανάγκη να απουσιάζει ο δογματισμός, η πίστη σε αυθεντίες και είδωλα, οι προκαταλήψεις ή οι εμμονικές ιδέες και συμπεριφορές. Ο ηγέτης είναι καλός ακροατής, δεκτικός στις απόψεις των άλλων και κυρίως είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες και σε καινοτόμες απόψεις.

Την έννοια της ηγεσίας προσεγγίζει και ο Κατσαρός (2008). Ως κύριο βασικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας προκρίνει την ικανότητα άσκησης επιρροής στον τρόπο σκέψης και δράσης των άλλων. Η ικανότητα αυτή διακρίνει έναν αληθινό ηγέτη, που μπορεί με αυτό τον τρόπο να οδηγήσει σε εκούσια αποδοχή και υιοθέτηση των απόψεών του, καταφέροντας να προσπελάσει τις αναμενόμενες διαφωνίες ή αντιρρήσεις. Συμφωνώντας με την άποψη της Γερούκη, θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση αρετές ενός γνήσιου ηγέτη, προσθέτοντας στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και την ικανότητα αυτεπίγνωσης και ελέγχου των προσωπικών μας συναισθηματικών ορίων. Οι αρετές αυτές έχουν σαν αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων και των διαφορετικών προσεγγίσεων, την αντίληψη της αναγκαιότητας αλλαγών και υιοθέτησης νέων ιδεών καθώς και την αποτελεσματική χρήση της πειθούς. Ο εξαναγκασμός, οι απειλές και το τιμωρητικό πνεύμα δεν συνάδουν με τη σωστή ηγεσία.

Η Καταραχιά (2014), αναφερόμενη στην έννοια της ηγεσίας συμφωνεί με τις προηγούμενες απόψεις, χρησιμοποιώντας με τη σειρά της έννοιες όπως «όραμα», «εθελοντική υλοποίηση στόχων», «υλοποίηση αλλαγών», που δεσπόζουν και

πρωταγωνιστούν στη βιβλιογραφία που αφορά τον ηγέτη και εν γένει την έννοια της ηγεσίας. Συνδέει την έννοια της επιρροής, που αποτελεί βασικό και θεμελιώδη όρο στην ύπαρξη της ηγεσίας, με τη «δύναμη» που διαθέτει ένας ηγέτης, παρουσιάζοντας και τις μορφές αυτής της δύναμης. Πιο συγκεκριμένα κάνει λόγο για «δύναμη ανταμοιβής», «δύναμη τιμωρίας» και «δύναμη αναφοράς», εννοώντας αντίστοιχα ότι ο ηγέτης ταυτίζεται με την δυνατότητα ικανοποίησης ατομικών επιθυμιών και επιδιώξεων, τη δυνατότητα να γίνει τιμωρητικό όργανο και παράλληλα αναδεικνύεται σε πρότυπο σκέψης, συμπεριφοράς και αποτελεσματικής δράσης. Προχωρώντας περισσότερο τη σκέψη της, αναφέρεται στην έννοια της «υπερ-ηγεσίας», εννοώντας ότι ο αληθινός ηγέτης δρα και ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατευθύνει τους συνεργάτες και τους υφισταμένους του να γίνουν «αυτο-ηγέτες», δηλαδή κυρίαρχοι και ηγέτες του εαυτού τους. Παρόλο που η διαδικασία είναι αρκετά σύνθετη, προβάλλει την αναγκαιότητά της και προτείνει μέσα υλοποίησης και εφαρμογής αυτού του στόχου. Πιο συγκεκριμένα ο πραγματικός ηγέτης διαμορφώνει και υλοποιεί οράματα μέσα από την προσωπικό του τρόπο σκέψης και ακολουθώντας δικές του πρακτικές. Ανάγεται σε υπόδειγμα και πρότυπο για τους άλλους, δρώντας ο ίδιος σαν αυτο-ηγέτης, καλλιεργώντας και ενισχύοντας την κουλτούρα της αυτο-ηγεσίας και κυρίως προωθώντας σε ύψιστο βαθμό την ομαδικότητα και τη συνεργασία. Η έννοια της υπερ-ηγεσίας εντοπίζεται και στους Manz και Sims (1991), οι οποίοι μεταφέρουν τον ακρογωνιαίο λίθο της ηγεσίας από το άτομο στην ομάδα, προβάλλοντας και αυτοί με τη σειρά τους μια άλλη πτυχή στην έννοια της ηγεσίας. Επιπλέον η Καταραχιά, συναρτά στενά τις έννοιες *ηγεσία* και *μάνατζμεντ*, θεωρώντας ότι η σχέση μεταξύ τους είναι αλληλένδετη και απόλυτα συναφής. Ωστόσο υπογραμμίζει ότι ένας ηγέτης δεν είναι κατ' ανάγκη και καλός μάνατζερ, αφού στο ευρύτερο φάσμα της ηγεσίας συμπεριλαμβάνεται και το εγχείρημα για βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες αλλαγές που αποσκοπούν σε ένα καλύτερο μέλλον. Παράλληλα ο ηγέτης συσχετίζεται με το βαθμό άσκησης επιρροής και διαμόρφωσης κουλτούρας στους συνεργάτες του. Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Μπουρής (2008), που τονίζει ότι ένας καλός ηγέτης πρέπει να είναι καλός μάνατζερ, δρώντας πάντα μπροστά από την ομάδα, κατευθύνοντας και εμπνυχώντας τα μέλη που την απαρτίζουν. Ένας αληθινός ηγέτης, όπως τονίζει ο Μπουρής (2018) « ποτέ δεν βρίσκεται πίσω από την ομάδα και ποτέ δεν την σπρώχνει».

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2003), στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο ηγέτης, χαρακτηριστικά γνωρίσματα του οποίου είναι η κριτική και αντιληπτική ικανότητα, η δυνατότητα συγκερασμού και σύνθεσης των



παραγόντων εκείνων που ασκούν επίδραση στο συγκεκριμένο θέμα καθώς επίσης και δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ανθρώπινων συμπεριφορών. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν σε γενικές γραμμές με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αποδίδουν στον ηγέτη και οι προαναφερθέντες ερευνητές. Επιπλέον η ίδια θεωρεί ότι θεμελιώδες στοιχείο ενός ηγέτη πρέπει να είναι και η αναγνώριση-διαχείριση των αναμενόμενων σε μια ομάδα συγκρούσεων, καθώς και ο έλεγχος των εισηγμένων αποφάσεων που θα πρέπει πάντα να διέπονται από το στοιχείο της νομιμότητας. Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται από τους Peterson, Smith, Martorana, & Owens (2003), οι οποίοι συσχετίζουν την επιτυχία μιας ομάδας με την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Αναφέρουν συγκεκριμένα ότι οι «ευχάριστοι» ηγέτες, που δέχονται την καλοπροαίρετη κριτική και τείνουν στο συγκεκριισμό και τη σύνθεση των διαφορετικών απόψεων οδηγούν την ομάδα στη συνοχή και σε ποιοτική αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με την Κουφούδη (2017), που ανατρέπει στον Κωτσίκη (1993), ο ηγέτης στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να προσαρμόζεται στις ολοένα μεταβαλλόμενες καταστάσεις και να επιδιώκει τις αναγκαίες ισορροπίες, αφού τα σχολεία και η εκπαίδευση γενικότερα δεν μπορεί να διακατέχονται από εσωστρέφεια, αλλά αντίθετα είναι αναγκαίο να βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύστημα. Επομένως, ο ηγέτης στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να διακρίνεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως είναι η αποφασιστικότητα, η ειλικρίνεια και η ψυχική δύναμη, η σταθερότητα στις αποφάσεις και βέβαια να διαθέτει και την απαιτούμενη επιστημονική ικανότητα, που του διασφαλίζει την αποδοχή και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών.

## **1.5 Ηγεσία στην εκπαίδευση**

Ο χώρος που κατεξοχήν μπορούν να εφαρμοστούν οι παραπάνω θεωρίες είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες, απαιτεί ευελιξία και συνεχή προσαρμοστικότητα και κυρίως στηρίζεται σε συναισθήματα, ανάγκες και ιδέες ανθρώπων με διαφορετικές προσδοκίες, αφού ανήκουν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Για αυτό και ο ρόλος της ηγεσίας δεν παρουσιάζει πάντα την ίδια μορφή, ενώ συχνά «ξεφεύγει» από τυποποιημένες αντιλήψεις που σχετίζονται κυρίως με τον χώρο των επιχειρήσεων. Το σχολείο, δηλαδή, (πρέπει να) εστιάζει κατά κύριο λόγο σε πνευματικές και συναισθηματικές διεργασίες και λιγότερο στην παραγωγή προϊόντων ή υλικών αγαθών.

Το εύλογο ερώτημα που προκύπτει όταν αναφέρεται κανείς στη διοίκηση των σχολικών μονάδων είναι αν οι αρχές του management έχουν πεδίο εφαρμογής σε αυτό το χώρο. Σίγουρα υπάρχουν κοινά σημεία με τη λειτουργία άλλων οργανισμών, αφού ο διευθυντής ενός σχολείου, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, οφείλει να προβαίνει σε προγραμματισμό του έργου, σε οργάνωση και συντονισμό των ενεργειών, καθώς και σε έλεγχο, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, ενέργειες που χαρακτηρίζουν και τον τομέα των μη εκπαιδευτικών φορέων. Επιπλέον και στις σχολικές μονάδες απαιτείται κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, μοίρασμα των ευθυνών, καθώς και παρακίνηση των εργαζομένων από τον έχοντα την ευθύνη της διοίκησης. Ωστόσο, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθούν απарέγκλιτα και χωρίς την απαραίτητη ευελιξία οι γενικές αρχές του management, αφού υπάρχουν και ουσιώδεις διαφορές που διαφοροποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία από οργανισμούς και φορείς του επιχειρηματικού τομέα (Ιορδανίδης, 2002). Για παράδειγμα, στη σχολική τάξη η μέθοδος διδασκαλίας και η παιδαγωγική προσέγγιση ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, σε αντίθεση με τη μηχανοποίηση και την τυποποίηση που χαρακτηρίζει τον τρόπο εργασίας σε άλλους φορείς. Συμπερασματικά η γνώση των γενικών αρχών και τρόπων διοίκησης είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας και πρέπει να αποτελεί το υπόβαθρο για κάθε διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, που οφείλει όμως να διαθέτει και την κατάλληλη ευελιξία, ώστε να προσαρμόζει τη στάση και εν γένει τον τρόπο διοίκησης στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει ο τομέας της εκπαίδευσης (Ιορδανίδης, 2002).

Στη συνέχεια καταγράφονται ορισμοί και χαρακτηριστικά του ηγέτη και της ηγεσίας, που σχετίζονται περισσότερο με την παρουσία των εννοιών στην εκπαίδευση. Οι Bush & Glover (2003), υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται σε μια διαδικασία επιρροής, στηριγμένη σε ξεκάθαρες αξίες και όρους και υλοποιείται με την προσπάθεια επίτευξης ενός οράματος για το σχολείο. Σύμφωνα με τον Deming (1993), κάθε εκπαιδευτική μονάδα που αποβλέπει στη διοίκηση ολικής ποιότητας, επηρεάζεται και ταυτόχρονα επηρεάζεται από το εξωτερικό περιβάλλον, όπως οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, η κουλτούρα και ο τρόπος σκέψης που χαρακτηρίζουν την τοπική κοινωνία, αλλά παράλληλα δέχεται επιδράσεις και πολλές φορές διαμορφώνεται από το γενικότερο πολιτιστικό ή οικονομικό γίνεσθαι της εποχής. Επομένως η έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση έχει διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο και σίγουρα μεγαλύτερη ευρύτητα.

Ο Ανδρής (2015:5) διακρίνει τρεις μορφές ηγεσίας: την αυταρχική, τη χαλαρή και τη δημοκρατική. Ως αυταρχική θεωρεί την ηγεσία στην οποία κύριος παράγοντας είναι ο διευθυντής του σχολείου. Συγκεντρώνει στη δικαιοδοσία του το μεγαλύτερο μέρος των αρμοδιοτήτων και έχει υιοθετήσει ένα πλαίσιο σκέψης και δράσης που διέπεται από τις γραφειοκρατικές επιταγές και δεσμεύσεις. Απορρίπτει την πραγματική συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων και ταυτόχρονα δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να αυτενεργήσουν, με το να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να υιοθετήσουν διαφορετικές πρακτικές και μεθόδους. Αυτού του είδους η ηγεσία μειώνει τους διδάσκοντες, αντιμετωπίζει με επαγγελματικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία και οδηγεί σε αρνητικό σχολικό κλίμα, με κύριο χαρακτηριστικό την κυριαρχία απρόσωπων και επιφανειακών ανθρώπινων σχέσεων.

Για χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία κάνει λόγο και ο Θεοφιλίδης (1994) , που αναφέρει ότι σε αυτή τη μορφή ηγεσίας ο διευθυντής του σχολείου παρέχει σε μεγάλο βαθμό αυτονομία και ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, αφού γνωστοποιεί και μεταφέρει τα δεδομένα και τις υπάρχουσες πληροφορίες στο σύλλογο διδασκόντων και οι αποφάσεις που λαμβάνονται, κατά κύριο λόγο, στηρίζονται στους υφισταμένους του.. Στην πραγματικότητα ο διευθυντής απεμπολεί και αποποιείται τις ευθύνες του, με αποτέλεσμα η έννοια της ηγεσίας να μην υλοποιείται στην πράξη, αλλά να περιορίζεται σε ένα τυπικό και ανούσιο επίπεδο.

Στη δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία, αναφέρεται και ο Σαΐτης (2008), κατά την οποία ο διευθυντής προετοιμάζει, προγραμματίζει, δίνει οδηγίες, νουθετεί, συντονίζει και τελικά ενεργεί επιβλέποντας διακριτικά την υλοποίηση των αποφάσεων που έχουν ληφθεί. Σε αυτό τον τύπο ηγεσίας ενθαρρύνεται ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων, υπολογίζονται εξίσου οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων, κυριαρχεί η ελευθερία έκφρασης, ενώ η πολυφωνία και ο πλουραλισμός θεωρούνται δεδομένα στοιχεία. Με αυτή την μορφή ηγεσίας ο διευθυντής του σχολείου μετουσιώνεται σε ουσιαστικό ηγέτη, που ενεργεί ως παράγοντας παρακίνησης, εμπύχωσης και ενθάρρυνσης.

Οι Ζάχαρη (1985) και Χιώτης (1981) υποστηρίζουν ότι η εξασφάλιση της αποτελεσματικής συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η δημοκρατική ηγεσία μπορεί να οδηγήσει στην υλοποίηση αυτής της προϋπόθεσης, ενώ παράλληλα ο ηγέτης δεν αποποιείται την ευθύνη που πρέπει να τον χαρακτηρίζει

Οι Koontz και O' Donnell (1980) συμφωνούν με τις απόψεις του Ανδρή, αφού πιστεύουν ότι οι θεμελιώδεις μορφές της ηγεσίας είναι η αυταρχική, δημοκρατική ή συμμετοχική και χαλαρή (laissez-faire)-εξουσιοδοτική. Ο Κατσαρός (2008) με τη σειρά του, υιοθετώντας την κωδικοποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση, όπως αυτή παρουσιάζεται στο κείμενο «Εθνικές Προδιαγραφές για διευθυντές σχολείων» («NationalStandardsforheadteachers») (DfES, 2004), αναφέρεται στις έξι κατευθύνσεις ηγετικής συμπεριφοράς και στα συγκεκριμένα γνωρίσματα της καθεμιάς. Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για :

- τον εκπαιδευτικό ηγέτη, βασική φροντίδα του οποίου είναι η εξασφάλιση όλων εκείνων των προϋποθέσεων που απαιτούνται για την αποτελεσματική υλοποίηση κατά κύριο λόγο του διδακτικού-μαθησιακού στόχου του σχολείου. Οι διδακτικές προσεγγίσεις, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν προτεραιότητες για αυτόν τον ηγέτη. Δημιουργεί πολύ μεγάλες προσδοκίες αναφορικά με τη μάθηση και προνοεί για την αποτελεσματική υλοποίησή της, δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις.
- το διοικητικό ηγέτη, που μεριμνά για την όσο το δυνατόν ευρύτερη εκμετάλλευση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του σχολείου, τόσο σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού όσο και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, ακολουθώντας τα όρια που ορίζει το κείμενο νομοθετικό και θεσμικό γενικότερα πλαίσιο. Προωθεί τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της συνεργασίας και της ομαδικής λειτουργίας, ενώ παράλληλα εφαρμόζει τα τεχνολογικά επιτεύγματα και στον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση του σχολείου.
- το συμμετοχικό ηγέτη, που καλλιεργεί το πνεύμα της συμμετοχής, επιβραβεύει και ενθαρρύνει την ομαδικότητα, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί δημιουργικά τις κάθε είδους ηγετικές ικανότητες των συνεργατών του. Αποτελεί τον πρωτεργάτη και το δημιουργό του θετικού σχολικού κλίματος, εφαρμόζοντας τις αρχές της ισότητας και των ίσων ευκαιριών για όλους. Προχωρά στην ανταμοιβή των συνεργατών του αναδεικνύοντάς τους με κάθε τρόπο, ενώ ταυτόχρονα στηρίζει και ενθαρρύνει τους νέους εκπαιδευτικούς, αποτελώντας τον σύμβουλο και μέντορά τους.
- τον υπεύθυνο ηγέτη, που επικεντρώνεται στην οριοθέτηση και ανάληψη των ευθυνών όλων των φορέων του σχολείου, καθώς και την υιοθέτηση απολογισμού στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, είτε αυτό είναι οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών είτε οι φορείς της τοπικής κοινωνίας. Ενισχύει το αίσθημα ευθύνης τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, επιβραβεύει την προσφορά του κάθε εκπαιδευτικού, ανάγοντάς την σε

μέσο ανατροφοδότησης και για τους άλλους. Ενθαρρύνει και συμβουλεύει τις τυπικές ή άτυπες ομάδες καθώς και τα συλλογικά όργανα, ώστε να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τους στόχους τους. Ο ίδιος αποτελεί πρότυπο, αφού φροντίζει να αναπτύσσει και να καλλιεργεί τις δεξιότητές του.

- τον ηγέτη ενδυνάμωσης, που επιδιώκει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, υιοθετώντας κοινωνιοκεντρικές επιλογές και τακτικές. Εφαρμόζοντας καινοτόμες μεθόδους ενθαρρύνει τη συνεργασία με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες και μετατρέποντας το σχολείο σε πραγματικό φορέα κοινωνικοποίησης, το συνδέει με τον πολιτισμό, υλοποιεί την απόκτηση ανθρωπιστικής συνείδησης από τους μαθητές καλλιεργώντας αντιρατσιστική ιδεολογία και προωθώντας τις αρχές της ισότητας. Παρόμοιες απόψεις προβάλλονται και από τη Χατζηπαναγιώτου (2003), που χαρακτηρίζει την ενδυνάμωση και το άνοιγμα στην κοινωνία ως μέσα αποτελεσματικής και ουσιαστικής υλοποίησης στόχων και οραμάτων.

- τον μετασχηματιστικό ηγέτη, η κουλτούρα του οποίου περιλαμβάνει τη δημιουργία οράματος και την υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών και αλλαγών στη σχολική μονάδα. Οι αλλαγές αυτές συνάδουν αρχικά με την κουλτούρα του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, αλλά ταυτόχρονα κινούνται στα πλαίσια της εκάστοτε εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οραματίζεται ένα καλύτερο, κυρίως ποιοτικά, μέλλον για τη σχολική μονάδα που διευθύνει, προωθεί αλλαγές, είναι έτοιμος να ενθαρρύνει οποιαδήποτε πρωτοβουλία, αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις όποιες αντιδράσεις και διαφωνίες εκδηλώνονται. Μοιράζεται τις σκέψεις και τα σχέδιά του με τους εκπαιδευτικούς, διαχέοντας δημιουργικά το όραμά του και ενδυναμώνοντας παράλληλα την αυτοπεποίθηση όλων των διδασκόντων. Αντιτίθεται στη στασιμότητα και την αποτελμάτωση, διαβλέποντας τις ευκαιρίες τόσο του εσωτερικού, όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου που υπηρετεί. Είναι εμφανές ότι από την προαναφερθείσα κατηγοριοποίηση δύο μορφές ηγεσίας, η συμμετοχική και η μετασχηματιστική, σχεδόν ταυτίζονται με τα γνωρίσματα της «δημοκρατικής» ηγεσίας, όπως αυτή εκφράζεται από τον Ανδρή.

Οι Καστανίδου & Τσικαντέρη (2015) υπογραμμίζουν με τη σειρά τους την αξία της συμμετοχικής διοίκησης, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι η διοίκηση αποφέρει πιο ουσιώδη αποτελέσματα, όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μεριμνά ώστε να διευρυνθούν περισσότερο τα όρια της συμμετοχής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ανάμειξη στο στάδιο λήψης οριστικών αποφάσεων και των άλλων παραγόντων της σχολικής μονάδας, όπως είναι για παράδειγμα, πέρα από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές ή οι γονείς και κηδεμόνες. Μια

άλλη πτυχή είναι η προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλλει ο κάθε διευθυντής σχολείου για την επιμόρφωση των διδασκόντων και για την επαρκή προετοιμασία τους, ώστε να διαθέτουν τα γνωρίσματα της ευελιξίας και της προσαρμογής στις ολοένα μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής μας. Ο δημοκρατικός τρόπος διοίκησης κατά τις Καστανίδου & Τσικαντέρη (2015), είναι στηριγμένος στο γεγονός ότι οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται με τυχαίο και συγκυριακό τρόπο, αλλά μετά από πολυδιάστατη και ολόπλευρη πληροφόρηση και ενημέρωση που υλοποιείται με αμφίδρομο τρόπο, επειδή πηγάζει τόσο από την πλευρά του διευθυντή του σχολείου όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όλη η προαναφερθείσα διαδικασία ενισχύει την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, αφού η γνώμη τους θεωρείται βαρύνουσα σημασίας και παράλληλα δημιουργεί το κατάλληλο υπόβαθρο, όπως αναφέρεται και από τον Ανδρή (2015) στη δημοκρατική μορφή ηγεσίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν με όλες τις δυνάμεις τους και χωρίς το στοιχείο του εξαναγκασμού, να φέρουν εις πέρας τους στόχους που έχουν τεθεί, καθώς φέρουν και το προσωπικό τους αποτύπωμα.

Συμφωνώντας με τις απόψεις του Ανδρή, οι Γόγολα-Κατσής (2017) δεν δέχονται τη συγκεντρωτική στάση του διευθυντή όπως και την αυταρχική μορφή ηγεσίας και διοίκησης, παρουσιάζοντας ειδικότερα και μια άλλη πλευρά της έννοιας της συμμετοχικότητας. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν σε καθημερινή βάση με τους μαθητές, με τους οποίους πολλές φορές τους συνδέει μια σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας. Το γεγονός αυτό τους καθιστά ακόμη πιο κατάλληλους στο να εκφέρουν την άποψή τους κυρίως σε θέματα σχετικά με τα διδακτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα. Ουσιαστικά λειτουργούν ως «γέφυρα» επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και το διευθυντή του σχολείου και με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν με παραγωγικό και ουσιώδη τρόπο στη χάραξη στρατηγικού σχεδιασμού, αλλά και στη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας. Ένα εμπόδιο που μερικές φορές καθιστά δύσκολη τη λειτουργία της δημοκρατικής ηγεσίας είναι, όπως αναφέρεται, και ο βαθμός προθυμίας και διάθεσης των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν μέρος με ενεργό τρόπο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Η υπέρβαση αυτού του εμποδίου θα μπορούσε να επιτευχθεί με επαρκή τρόπο, εάν ο διευθυντής καλλιεργήσει θετικό κλίμα, δίνοντας έμφαση στις έννοιες της συνεργασίας και της ομαδικής δράσης.

Οι προηγούμενοι ερευνητές υπογραμμίζουν ακόμη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό και τις περισσότερες φορές ο διευθυντής του σχολείου μετατρέπεται σε μέσο αποδοχής και ερμηνείας νομοθετικών διατάξεων και διευκρινιστικών

εγκυκλίων που καθιστούν δύσκολη και συχνά ανέφικτη την αναγωγή του σε ηγέτη. Ωστόσο, παρά τα εξουθενωτικά νομοθετικά πλαίσια, που δυστυχώς εμποδίζουν τις πρωτοβουλίες και την αυτενέργεια, προτείνουν τις «διανεμητικές» μορφές ηγεσίας ως τις πλέον κατάλληλες και αποτελεσματικές. Θεωρούν ότι ένας διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να απομακρύνεται από συγκεντρωτικά πρότυπα και να προβαίνει σε κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, τόσο σε θέματα που αφορούν τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις όσο και σε τομείς που άπτονται της κουλτούρας και του τρόπου σκέψης του σχολείου. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι υπόθεση ενός ανθρώπου, έστω και χαρισματικού, αλλά ευθύνη και αρμοδιότητα όλων εκείνων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πραγματικότητα οι Γόγολα-Κατσήs περιγράφουν τη «δημοκρατική» μορφή ηγεσίας. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Fullan (1992), την οποία και υιοθετούν: «η αξιολόγησή τους (ενν. των διανεμητικών μορφών ηγεσίας) γίνεται με κριτήριο όχι το ποιος είσαι ως ηγέτης, αλλά από την ποιότητα ηγεσίας που παράγουν οι συνεργάτες σου».

Παρόμοια άποψη εκφράζεται και από τον Μπουρή (2008), που αναφέρεται στην ανάγκη αποφυγής του «διοικητικού υδροκεφαλισμού» με τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Όπως τονίζει, ο διευθυντής ενός οργανισμού μπορεί να θεωρείται σημείο αναφοράς και να βρίσκεται στο επίκεντρο των εξελίξεων, αλλά οι αποφάσεις που λαμβάνονται σχετίζονται με το μέλλον και τη μακροχρόνια εξέλιξη του οργανισμού, άρρηκτο μέρος του οποίου είναι και οι εργαζόμενοι σε αυτόν. Επομένως είναι αυτονόητη η συμμετοχική λειτουργία, η αμφίδρομη σχέση και η αλληλεξάρτηση ηγέτη-υφισταμένων.

Σύμφωνα με την Τεκτονοπούλου (2015), πρέπει να αποφεύγονται οι μονομερείς προσεγγίσεις, αφού θα ήταν λανθασμένη η άποψη ότι από μόνη της μια μορφή ηγεσίας μπορεί να αποβεί αποτελεσματική. Η εκπαίδευση, όπως αναφέρει, έχει πολυδιάστατο και σύνθετο χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να απαιτεί ευελιξία και προσαρμοστικότητα του ηγέτη στις εκάστοτε καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει. Επομένως μόνο ο συνδυασμός μοντέλων ηγεσίας και η αξιοποίηση των μεθόδων που προβάλλονται από το κάθε μοντέλο, προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος κάθε σχολικής μονάδας, μπορεί να αποφέρει αξιόλογα αποτελέσματα.

## 1.6 Μετασχηματιστικός ηγέτης και εκπαίδευση

Σύμφωνα με τις Βασιλειάδου & Διερωνίτου (2014), τα τελευταία χρόνια καταγράφεται μία στροφή σε μοντέλα ηγεσίας που σχετίζονται με μετασχηματιστικές μορφές, σύμφωνα με τις οποίες όπως προαναφέρθηκε, ο άνθρωπος τίθεται στο κέντρο, η προσπάθεια και οι επιλεγμένοι στόχοι είναι συνειδητοί και χαρακτηρίζονται από το πνεύμα της συλλογικής δράσης. Το ζητούμενο είναι το μέλλον και η υιοθέτηση αλλαγών αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό αυτής της ηγεσίας. Ένας τομέας που όλα τα παραπάνω βρίσκουν χώρο έκφρασης και πρακτικής εφαρμογής είναι η εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τις παραπάνω ερευνήτριες (2014), η στροφή προς τη μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να ερμηνευθεί αφενός εξαιτίας των μεγάλων απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής από την εκπαίδευση -γεγονός που σχετίζεται άμεσα με τις καταγιστικές τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις- και αφετέρου με το στόχο της αυτόνομης δράσης των σχολικών μονάδων. Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας παρουσιάζει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές, που καταγράφουν τις πολλές θετικές πτυχές του. Για παράδειγμα οι Hoy και Miskel (2005), την χαρακτηρίζουν ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» και αναφέρουν ότι η επιμόρφωση και η σωστή παρουσίαση των αρχών της θα μπορούσε να δημιουργήσει αποτελεσματικούς ηγέτες. Παρόμοια άποψη προβάλλεται και από τον Θεοφιλίδη (2012), που επικαλούμενος σχετικές έρευνες υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση συνδέεται με τον εμπλουτισμό και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στόχων. Τα κίνητρα που παρωθούν τον μετασχηματιστικό ηγέτη στην εκπαίδευση «συναντώνται» με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα και από κοινού εργάζονται για την υλοποίηση των προκαθορισμένων στόχων (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007).

Η αποδοχή των παραπάνω απόψεων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός κλίματος που επιτρέπει και ευνοεί την υιοθέτηση και εφαρμογή νέων ιδεών, που ξεφεύγουν από τα τυποποιημένα πλαίσια ενός αναλυτικού προγράμματος και δημιουργούν νέες προοπτικές σε μία σχολική μονάδα. Οι ιδέες αυτές αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους, αφού το μετασχηματιστικό ηγετικό μοντέλο στηρίζεται σε διαδικασίες συνεργατικού τύπου και δημιουργούν την αίσθηση της κοινής και συλλογικής προσπάθειας. Είναι σημαντικό ότι με αυτές τις συνθήκες οι αλλαγές δεν επιβάλλονται άνωθεν, αλλά από τη βάση προς την ηγεσία, χωρίς να είναι απαραίτητη η εποπτεία και ο έλεγχος από κάποιον ιεραρχικά ανώτερο.



Το υπόβαθρο των αλλαγών αποτελούν οι πρωτοβουλίες και η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2000).

Από τις παραπάνω παρατηρήσεις προκύπτει το συμπέρασμα ότι η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας στηρίζεται στην αξιοποίηση τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος σε ένα σχολείο, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Πολύ εύστοχα η Dierontiou (2014) παραλληλίζει τον μετασχηματιστικό ηγέτη της εκπαίδευσης με τον συνθέτη μιας ορχήστρας που καλείται να εναρμονίσει, να συντονίσει και να συνθέσει διαφορετικά μουσικά σύνολα, προκειμένου, υπό τις οδηγίες του, να παράγουν ένα αρμονικό αποτέλεσμα προκαθορισμένο από τον ίδιο. Οι στόχοι που τίθενται αποτελούν προϊόν συλλογικής απόφασης και επομένως θεωρείται δεδομένη και η ηθική δέσμευση, γεγονός αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματικότερη υλοποίησή τους. Το σχολείο αποτελεί μια οντότητα με υψηλές προσδοκίες, μακροπρόθεσμους εφικτούς στόχους, αλληλοϋποστήριξη και διάθεση προσφοράς. Η επιτυχία χαρακτηρίζεται ως συλλογική και στις ενδεχόμενες δυσκολίες ή ακόμη και αποτυχίες η ανάληψη ευθύνης δεν φοβίζει, αλλά αντίθετα μετατρέπεται σε έναυσμα για αυτοκριτική και ανατροφοδότηση

Ο Μπουραντάς (2002) αναφέρεται στην αξία της ασφάλειας που παρέχει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης στους εκπαιδευτικούς Γνωρίζουν ότι μπορούν να απευθυνθούν, οποτεδήποτε και αν χρειαστεί, σε έναν άνθρωπο που είναι έτοιμος να τους στηρίξει και να μοιραστεί μαζί τους αγωνίες, ανησυχίες και ενδοιασμούς. Το κοινό όραμα βέβαια πρέπει να είναι σαφές, εύληπτο, καθολικά αποδεκτό και φυσικά να συμβαδίζει με τον αξιακό κώδικα και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας καθώς και με τα πλαίσια της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα «την εσωτερίκευση της οργανωτικής κουλτούρας και την πλήρη ταύτιση του εργαζομένου με τον οργανισμό». Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν και οι Ράπτης και Βιτιλάκη (2007), που αποδίδουν στον μετασχηματιστικό ηγέτη, πέρα από την παρουσία οράματος, τη δημιουργία νέας κουλτούρας στηριγμένης σε αξίες και υψηλές προσδοκίες, καθώς και την εισαγωγή αλλαγών στη σχολική μονάδα που αποβλέπουν σε μακροπρόθεσμους στόχους.

Ανακεφαλαιώνοντας, ένας αληθινός μετασχηματιστικός ηγέτης σε οποιονδήποτε οργανισμό και ειδικότερα στην εκπαίδευση σύμφωνα με τον Bass (1985), είναι αναγκαίο να συγκεντρώνει τα παρακάτω γνωρίσματα :

- Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational motivation): ο ηγέτης ωθεί τους εκπαιδευτικούς να στηρίζονται στη συνεργασία και το κοινό όραμα που προέρχεται από τη συλλογική προσπάθεια, τους παρακινεί συναισθηματικά και πνευματικά, ώστε να είναι δημιουργικοί και παράλληλα προκρίνει την αξιοποίηση της αυτοκριτικής και του αναστοχασμού.
- Διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation): ο ηγέτης επιχειρεί να πείσει το σύλλογο διδασκόντων να αποφασίζει και να ενεργεί στηριγμένος στον ορθολογισμό, ενισχύοντας το δημιουργικό και καινοτόμο τρόπο σκέψης.
- Εξατομικευμένη θεώρηση (Individualized consideration): ο ηγέτης πιστεύει ότι ο κάθε υφιστάμενός του αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα με ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις. Γι' αυτό το λόγο δεν διστάζει να προβαίνει στην ανάθεση εκείνων των αρμοδιοτήτων και ρόλων που αφενός ταιριάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και αφετέρου θα τον βοηθήσουν να εξελιχθεί επαγγελματικά. Ουσιαστικά με αυτόν τον τρόπο μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη νέων ηγετών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση του κάθε εκπαιδευτικού.

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του μετασχηματιστικού ηγέτη αποτελεί και η ενσυναίσθηση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρουσιάζουν αυξημένους δείκτες στην ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές ικανότητες καθώς και στο βαθμό παρώθησης που προσφέρουν στους υφισταμένους τους. Έχουν την ικανότητα να βελτιώνουν σε μεγάλο βαθμό το περιβάλλον εργασίας, ενδυναμώνοντας και ενισχύοντας τους διδάσκοντες, που με αυτόν τον τρόπο ασκούν τα καθήκοντά τους πιο αποτελεσματικά (Polychroniou, 2009). Η έμπρακτη εφαρμογή της ενσυναίσθησης σημαίνει αναγνώριση των αναγκών και των προβλημάτων των υφισταμένων, κατανόηση των ενδεχόμενων αντιρρήσεων ή διαφωνιών και κυρίως την αποδοχή και την ανταπόκριση των συναισθηματικών μεταβολών τους. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η συνεργασία και υλοποιούνται οι στόχοι που έχει θέσει η σχολική μονάδα.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος στην προσπάθεια ενός διευθυντή-ηγέτη μιας σχολικής μονάδας να εισάγει καινοτόμες προσεγγίσεις και να αξιοποιήσει όχι μόνο τους ανθρώπινους πόρους του σχολείου του, αλλά και όλες τις ευκαιρίες του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως είναι η άτυπη εκπαίδευση, μέρος της οποίας είναι και η μουσειακή εκπαίδευση.

## Κεφάλαιο 2 : Μουσειακή εκπαίδευση

### 2.1 Ορισμοί -εννοιολογική προσέγγιση του μουσείου

Τι είναι το Μουσείο; Σίγουρα είναι αναγκαία η οριοθέτηση της έννοιας, αφού αυτό θα βοηθήσει στην καλύτερη και ουσιαστικότερη σύνδεσή της με την εκπαίδευση. Μία πρώτη απόπειρα ορισμού έγινε από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), που συστήθηκε το 1946 από την UNESCO και στηρίζεται σε εθνικές επιτροπές που λειτουργούν σε περισσότερους από 100 κρατικούς οργανισμούς. Το ICOM, επομένως, αποτελεί τον κατ'εξοχήν αρμόδιο φορέα, αφού εξετάζει πολύπλευρα και σφαιρικά όλες τις πτυχές των μουσείων και γενικότερα άπτεται θεμάτων που αφορούν την προστασία και διάσωση της πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε λαού. Συζητήθηκαν διεξοδικά πολλές απόψεις, εκδηλώθηκαν πολλές διαφωνίες και προστριβές και εκφράστηκαν πολλές διαφοροποιήσεις. Ο ορισμός του μουσείου που τελικά υιοθετήθηκε είναι ο παρακάτω: «Μουσείο είναι οργανισμός μόνιμος, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, υποταγμένος στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της και ανοικτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, μελετά, κοινοποιεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Κακκούρου-Χρόνη, 2006).

Ο ορισμός αυτός εκφράζει με σαφή τρόπο τα γνωρίσματα που επιβάλλεται να χαρακτηρίζουν τον τρόπο λειτουργίας του μουσείου ως οργανισμού, και επιπλέον οριοθετεί τις διαδικασίες και τους στόχους που είναι ανάγκη αυτό να επιδιώκει. Τα μουσεία ως αυτόνομοι οργανισμοί χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της μονιμότητας, γεγονός που εγγυάται τη λειτουργία των συλλογών των εκθεμάτων που φιλοξενούν καθώς και τη σωστή συντήρηση και διατήρησή τους στο χρόνο. Η κοινωνική τους διάσταση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει να έχουν μη κερδοσκοπικό και ωφελιμιστικό προσανατολισμό και επιπλέον να είναι προσβάσιμα και προσιτά σε όλους ( Γεωργοτά, 2018).

Παρόμοιες απόψεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του μουσείου έχουν υιοθετηθεί και από το ελληνικό Υπουργείο Πολιτισμού στον παρακάτω ορισμό: «Μουσείο ορίζεται η υπηρεσία ή ο οργανισμός μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα με ή χωρίς ίδια νομική προσωπικότητα, που αποκτά, δέχεται, φυλάσσει, συντηρεί, καταγράφει, τεκμηριώνει, ερευνά, ερμηνεύει και κυρίως εκθέτει και προβάλλει στο κοινό συλλογές αρχαιολογικών, καλλιτεχνικών, εθνολογικών ή άλλων υλικών μαρτυριών του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Ως μουσεία

μπορούν να θεωρηθούν, επίσης, υπηρεσίες ή οργανισμοί που έχουν παρεμφερείς σκοπούς και λειτουργίες, όπως τα μουσεία ανοιχτού χώρου»(Κακούρου-Χρόνη, 2006) . Είναι γεγονός ότι σε παγκόσμιο επίπεδο ο ορισμός του ICOM συγκεντρώνει θετικά σχόλια και έχει θεωρηθεί ως ο πληρέστερος. Ωστόσο, υπάρχουν και διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί και από άλλους φορείς και επίσημους οργανισμούς. Τέτοιου είδους ορισμούς φιλοξενεί στο πόνημά της η Ανδρεάδου (2008). Συγκεκριμένα η Ένωση μουσείων της Βρετανίας στο συνέδριο του 1984 ενέκρινε τον εξής ορισμό: «Το μουσείο είναι ένας οργανισμός που συλλέγει, τεκμηριώνει, διαφυλάσσει, εκθέτει και ερμηνεύει υλικές μαρτυρίες και σχετικές πληροφορίες για το δημόσιο όφελος». Ο ορισμός αυτός αλλάζει το 1998 και αναδιατυπώνεται με την παρακάτω μορφή: «Τα μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνούν συλλογές για έμπνευση, μάθηση και ψυχαγωγία. Κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου, τα οποία διαφυλάσσουν για την κοινωνία». Ενώ ο πρώτος ορισμός παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με αυτόν του ICOM, αφού εστιάζει στις συλλογές, στα εκθέματα και στις διαδικασίες, αναφέροντας ως τελικό σκοπό την κοινή ωφέλεια, ο δεύτερος ορισμός, του 1998, έχει περισσότερο ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα επειδή δίνει στον άνθρωπο πιο άμεσο και δυναμικό ρόλο. Η σχέση ανάμεσα στους χώρους του μουσείου και στους περιηγητές-επισκέπτες του είναι περισσότερο αμφίδρομη. Οι άνθρωποι εξερευνούν τα εκθέματα και εμπνέονται από αυτά , απομακρυνόμενοι από το ρόλο του παθητικού δέκτη. Επιπρόσθετα, ο δεύτερος ορισμός υπογραμμίζει και την πτυχή της πρόσβασης και γενικότερα του ανοιχτού χαρακτήρα των μουσειακών χώρων, στοιχείο που, όπως αναφέρει η Οικονόμου (2003), στην εποχή μας θεωρείται απαραίτητο για την σωστή λειτουργία όλων των μουσείων. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Μουσείων, όπως αναφέρει και πάλι η Ανδρεάδου (2008), ως μουσείο ορίζεται «ένας οργανωμένος και μη κερδοσκοπικός οργανισμός με στόχο κατ' ουσία εκπαιδευτικό ή αισθητικό, με επαγγελματικό προσωπικό, που κατέχει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία επιμελείται και εκθέτει στο κοινό με κάποιο τακτό πρόγραμμα».Μια συγκριτική εξέταση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και σε αυτόν τον ορισμό εντοπίζονται ομοιότητες με εκείνον του ICOM, όπως η αναφορά στον μη κερδοσκοπικό-χρησιμοθηρικό χαρακτήρα των μουσείων. Ο ορισμός αυτός επισημαίνει ακόμη την επαγγελματική και συστηματική πλευρά των μουσείων, κάνοντας λόγο για το ειδικό προσωπικό και το «τακτό» πρόγραμμα, πιθανόν για να διαφοροποιήσει τους μουσειακούς χώρους από την ανάπτυξη, κυρίως στις Η.Π.Α,

μεγάλου αριθμού ομάδων και ιδιωτικών επιχειρήσεων, που αποβλέπουν στην καταγραφή και ερμηνεία του παρελθόντος.

Εξετάζοντας πιο διεξοδικά τους ορισμούς που καταγράφηκαν θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει σχεδόν σε όλους τις εξής έννοιες: «μη κερδοσκοπικός χαρακτήρας», «κοινωνική διάσταση», «εξερεύνηση και παρουσίαση», «εκπαίδευση». Συνειρμικά σκεπτόμενος κάποιος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μουσείο μπορεί και πρέπει να συνδέεται με την εκπαίδευση, αφού ο αξιακός κώδικας και η στόχευσή τους παρουσιάζουν άμεση συνάφεια.

## **2.2 Ιστορική εξέλιξη μουσείων**

Είναι απαραίτητο και ταυτόχρονα πολύ σημαντικό για την πληρέστερη κατανόηση μιας έννοιας η αναφορά της παρουσίας και του ρόλου της στο παρελθόν, καθώς και η καταγραφή των σταδίων που διήλθε κατά την εξέλιξή της. Ετυμολογικά η λέξη μουσείο προέρχεται από τις Μούσες, τις γνωστές θυγατέρες του Δία και της Μνημοσύνης, που αποτελούσαν την πηγή έμπνευσης και ενόρασης των καλλιτεχνών στην αρχαία Ελλάδα (Βουτσά, 2013). Η αρχαία Ελλάδα και η Ρώμη, σύμφωνα με την Γκαζή (1999), αποτελούν τα πιο αξιοσημείωτα ορόσημα στην εξελικτική πορεία των μουσείων στο Δυτικό κόσμο. Επιγραμματικά θα μπορούσε κανείς να αναφέρει την πρώτη «πινακοθήκη» που λειτούργησε σε έναν χώρο στα προπύλαια της αθηναϊκής Ακρόπολης την εποχή του Πausanias, καθώς και την ίδρυση του μουσείου των Πτολεμαίων ή μουσείου της Αλεξάνδρειας. Η Ρώμη της ελληνιστικής εποχής στη συνέχεια πλημμυρίζει από έργα τέχνης, που αποτελούν συνήθως πολεμικά λάφυρα και ταυτόχρονα εκτίθενται στις πολυτελείς κατοικίες των πλούσιων Ρωμαίων, αποτελώντας, πέρα από απόδειξη υλικής ευδαιμονίας, σημείο αναφοράς φιλοσοφικών αναζητήσεων και διανοητικού στοχασμού.

Παρόμοιες δραστηριότητες σημειώνονται και στη διάρκεια των σκοτεινών χρόνων του Μεσαίωνα, όπου όμως τα εκθέματα αφορούν κυρίως εικόνες και θρησκευτικά σύμβολα από ιερούς χώρους, αλλά και την περίοδο της Αναγέννησης, όταν η έννοια μουσείο συσχετίζεται για πρώτη φορά με έκθεση συλλογών και έργων τέχνης. Ο όρος μουσείο αποκτά ευρύτερη έννοια την εποχή του Διαφωτισμού, αφού περιλαμβάνει όχι μόνο την ύπαρξη συλλογών ευρύτερης προέλευσης, αλλά και συγκεκριμένου ιδιωτικού χώρου όπου υλοποιείται η έκθεση καθώς και την λεπτομερειακή καταγραφή των αντικειμένων που εκτίθενται σε συγκεκριμένους καταλόγους. Τον 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αι.

ιδρύονται τα πρώτα μουσεία που έχουν πια ως αποδέκτη το ευρύ κοινό, γεγονός που τα απομακρύνει από το στοιχείο της ιδιωτικότητας και τους προσδίδει δημόσιο χαρακτήρα. Δύο μουσεία αυτήν την εποχή, το Βρετανικό και του Λούβρου, σηματοδοτούν με τη λειτουργία τους την εξελικτική πορεία που σημειώνεται σε αυτό το χώρο, ενώ στη διάρκεια του 19ου αι., όπως αναφέρει η Οικονόμου (2003), οι τα μουσεία αποκτούν πια εθνική διάσταση και συνδέονται άμεσα με τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης.

Τον 19<sup>ο</sup> αι. σημειώθηκαν πολύ μεγάλες αλλαγές, όπως η βιομηχανική επανάσταση και κατ' επέκταση η απομάκρυνση από τις παραδοσιακές αξίες ή από τις κλειστές κοινωνίες και η αστικοποίηση της ζωής. Οι νέες αυτές συνθήκες δημιούργησαν ανησυχία σε διανοούμενους της εποχής, που συνειδητοποιούσαν τον κίνδυνο εξαφάνισης λαϊκών στοιχείων και για αυτόν το λόγο δημιούργησαν τα πρώτα λαογραφικά και εθνογραφικά μουσεία. Την αντιμετώπιση των μουσείων ως χώρων με συγκεκριμένη αποστολή, συνήθως εθνικού χαρακτήρα, υπογραμμίζουν ακόμη η Γλύτση (2002) και η Κακούρου-Χρόνη (2006), τονίζοντας τη γενικότερη κοινωνική διάσταση που τώρα πια χαρακτηρίζει τα μουσεία.

Στη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αι. οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, που αλλάζουν άρδην τον τρόπο ζωής, σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διατήρηση των επιτευγμάτων του ανθρώπου στην προβιομηχανική εποχή, οδήγησαν στην ανάγκη δημιουργίας μουσείων τεχνολογίας και επιστήμης σε πολλές χώρες (Καλοφορίδης, 2012). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τον 20<sup>ο</sup> αι. η προσέγγιση και η αξιοποίηση των μουσείων αρχίζει να αποκτά ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και η όλη προσπάθεια επικεντρώνεται γενικότερα στον άνθρωπο και στην επίδραση που του ασκεί η επαφή με τα μουσειακά εκθέματα.

### **2.3 Η εξέλιξη των μουσείων στην Ελλάδα**

Η παρουσία των μουσείων στην Ελλάδα, όπως είναι φυσικό, συσχετίζεται άμεσα με τις ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες που την χαρακτηρίζουν. Ως πρωτεργάτης της ίδρυσης μουσείου στο ελεύθερο ελληνικό κράτος θεωρείται ο Αδαμάντιος Κοραΐς. Ο βασικός σκοπός ήταν η διαφύλαξη των αρχαιοτήτων από τους κατακτητές, που συχνά λεηλατούσαν και υφάρπαζαν τον αρχαίο ελληνικό πλούτο. Η Βουδούρη (2003) αναφέρεται στην έκρηξη οργής του Αδαμάντιου Κοραΐ, όταν πληροφορήθηκε τη σύληση

των χειρογράφων της Πάτμου το 1807 : «μήτε χαρίζομεν, μήτε πωλούμεν πλέον τα προγονικά κτήματα», γράφει ο Κοραΐς, ζητώντας ταυτόχρονα από το Οικουμενικό Πατριαρχείο την ίδρυση ελληνικού μουσείου. Οι αρχαιότητες αυτές, πέρα από την πολιτιστική τους αξία, είχαν και μεγάλη εθνική σημασία, αφού σε ένα νεοσύστατο ελληνικό κράτος που προσπαθεί δειλά να ορθοποδήσει, οτιδήποτε συμβάλλει στην ανύψωση της εθνικής ταυτότητας είναι πολύτιμο. Έτσι, το 1829 ιδρύεται το πρώτο μουσείο από τον Ιωάννη Καποδίστρια στην Αίγινα με διευθυντή τον Ανδρέα Μουστοξύδη.

Φυσικά η οργάνωση των πρώτων μουσείων στην Ελλάδα ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, με αποτέλεσμα οι διάφορες ανακαλύψεις των ανασκαφών να φιλοξενούνται σε εκκλησίες, σχολεία ή δημόσια κτήρια, με κύριο σκοπό τη διαφύλαξη και την αποθήκευσή τους. Το 1833 ιδρύθηκε η Αρχαιολογική Υπηρεσία και ταυτόχρονα αρχίζουν να ιδρύονται και τα πρώτα μουσεία στην επαρχία, όπως αυτά της Σπάρτης και της Ολυμπίας. Ο νεοκλασικισμός διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στον ευρωπαϊκό χώρο, με αποτέλεσμα παρόλο που οι μουσειακές συλλογές αναφέρονται στα προϊστορικά έως τα ύστερο-ρωμαϊκά χρόνια, να προωθείται η κλασική εποχή. Η άφιξη του Όθωνα στη συνέχεια προσανατολίζει την ελληνική κοινωνία σε μία υπερβολική επιμονή στον ιστορικισμό και σε εκδηλώσεις προγονολατρίας (Καλοφορίδης, 2012 ).

Στην τελευταία δεκαετία του 19<sup>ου</sup> αι. γίνεται εμφανής η σημασία των βυζαντινών και νεότερων χρόνων, αφού θεωρούνται ως ιστορικές περίοδοι που αποδεικνύουν την ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους. Εξ αιτίας αυτής της τάσης στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. λειτουργούν μουσεία προσανατολισμένα σε αυτόν τον σκοπό, όπως η Εθνική Πινακοθήκη, το Λαογραφικό και το Βυζαντινό Μουσείο, καθώς και το Μουσείο Μπενάκη το 1930. Στα δύσκολα χρόνια της Κατοχής τα μουσειακά εκθέματα αποκρύπτονται σε όλο το εύρος της ελληνικής επικράτειας, για να προφυλαχθούν από την καταστροφή και το μένος των κατακτητών (Καλοφορίδης, 2012 ).

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου, τα μουσεία διαδραματίζουν και πάλι ενεργό ρόλο, με την επαναλειτουργία των ήδη υπαρχόντων αλλά και με τη δημιουργία νέων ιστορικού, λαογραφικού και αρχαιολογικού περιεχομένου. Στη σύγχρονη εποχή είναι αξιοσημείωτη και η ίδρυση ιδιωτικών μουσείων, που μαζί με τη δράση πολιτιστικών φορέων με χορηγούς τράπεζες ή εταιρείες, συνέβαλαν στην αξιοποίηση των μουσείων τόσο σε εκπαιδευτικό, όσο και σε κοινωνικό ή εθνικό επίπεδο (Οικονόμου,

2003).

Σήμερα, αρκετά μουσεία στη χώρα μας προχώρησαν σε ένα επόμενο στάδιο, αφού πρόσθεσαν στην πολιτιστική λειτουργία τους και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής και ψυχαγωγικής διάστασης. Ειδικότερα, δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά τμήματα με σκοπό την καλύτερη οργάνωση, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών δράσεων μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και ταυτόχρονα προέβησαν σε επιμορφωτικές συναντήσεις με αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς. Είναι σίγουρο ότι η προαναφερθείσα προσπάθεια των μουσείων δεν επαρκεί, ωστόσο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσειακών χώρων στη χώρα μας. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός της ένταξης σε Πανεπιστημιακές σχολές και τμήματα μαθημάτων Μουσειολογίας, Μουσειοπαιδαγωγικής και Διαχείρισης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Χαρακτηριστική είναι και η προσπάθεια παρουσίας εξειδικευμένων μουσειολόγων και μουσειοπαιδαγωγών, μέσα από τη λειτουργία μεταπτυχιακών σπουδών σε αυτόν τον τομέα (Δερμιτζάκης, 2008).

## **2.4 Θεωρίες μάθησης σε σχέση με τα μουσεία.**

Κατά τη Νικονάνου (2002), η προσέγγιση της γνώσης θα πρέπει να γίνεται με μεθόδους που να συμφωνούν με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και να είναι απαλλαγμένες από το ασφυκτικό και πολλές φορές καταπιεστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Μία τέτοια προσέγγιση είναι και η εμπειρική μέθοδος, της οποίας η σημασία έχει γίνει αντιληπτή εδώ και πολλούς αιώνες.

Σύμφωνα με τον Hein (1995), η μάθηση πηγάζει από τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις που εκδηλώνονται στα εναύσματα που παρέχει η διδασκαλία. Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι Κακούρου-Χρόνη (2006), που υποστηρίζουν ότι ο επισκέπτης σε ένα μουσειακό χώρο θεωρείται ως *tabula rasa*, που από μηδενική βάση θα πρέπει μέσα από τη γνωριμία με τα μουσειακά εκθέματα να συνειδητοποιήσει την αξία που εμπεριέχουν.

Μία εντελώς διαφορετική άποψη εξέφρασε ο Piaget, που συσχέτισε τη μάθηση με την ηλικία των παιδιών και κατ' επέκταση με το στάδιο της γνωστικής τους ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι αισθήσεις διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για τη διαδικασία της μάθησης και επομένως η οργάνωση ενός μουσειακού χώρου θα πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά στα εκθέματα που αυτό περιλαμβάνει. Ο επισκέπτης μέσα από τα εκθέματα και επομένως μέσα από τα δεδομένα των αισθήσεων κατανοεί και μαθαίνει



ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο που τον χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του.

Η εκπαιδευτική θεωρία για την «ανακάλυψη της γνώσης» του J. Bruner, αποδέχεται τις προηγούμενες μεθόδους κατάκτησης της γνώσης, αλλά προσθέτει και την ανάγκη της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία. Επομένως τα μουσειακά εκθέματα προσφέρουν τα κατάλληλα ερεθίσματα, αλλά οι μαθητές καλούνται να αυτενεργήσουν, φτάνοντας μόνοι τους στη γνώση και καταλήγοντας στα δικά τους συμπεράσματα. Με τον τρόπο αυτό ο παιδαγωγικός στόχος δεν είναι μόνο αυτή καθεαυτή η γνώση, αλλά ο τρόπος που οδηγείται κανείς σε αυτήν (Τζιαφέρη, 2005).

Τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στους χώρους των μουσείων στηρίζονται κατά κύριο λόγο στις έννοιες της αυτενέργειας και της βιωματικής δράσης των παιδιών. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η γνωστική διαδικασία ακολουθεί την διαλεκτική μέθοδο, την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και παράλληλα την ενεργοποίηση των αισθήσεων (Τζιαφέρη, 2005- Τσιτούρη, 2002).

Η Montessori, με τη σειρά της αναφέρθηκε στους μουσειακούς χώρους ως πηγές ανακάλυψης της γνώσης μέσα από την παρατήρηση και την αμεσότητα της επικοινωνίας με τα μουσειακά εκθέματα. Μία άλλη παράμετρος που χαρακτηρίζει τη μάθηση μέσω της αξιοποίησης των μουσείων είναι και η έλλειψη καταναγκασμού ή υποχρεωτικότητας. Το γεγονός αυτό συνειρμικά οδηγεί στην παιδαγωγική θεωρία της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και κατ' επέκταση στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης. Με αυτό τον τρόπο δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην αξία της συμμετοχής και της δημιουργικής παρουσίας των μαθητών (Νικονάνου, 2002).

Η μουσειακή εκπαίδευση προωθείται και μέσα από τις θεωρήσεις των σύγχρονων ανθρώπινων επιστημών, όπως είναι η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία και η Παιδαγωγική. Σύμφωνα με αυτές η μάθηση είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων και ειδικότερα της περιέργειας και της ανάγκης για ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και όχι μόνο για παροχή έτοιμης γνώσης. Αυτές ακριβώς τις προσεγγίσεις εφαρμόζει και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων, όπου, σύμφωνα με τις Μπελεσιώτη - Ψαρράκη (1994), οι συμμετέχοντες αυτενεργούν και ο καθένας σχηματίζει τη δική του άποψη. Σύμφωνα με τους Falk και Dierking (1992), που αναφέρονται στο μοντέλο της διαδραστικής επίσκεψης, οι μουσειακοί χώροι προωθούν μια άλλη διάσταση της μάθησης, την κοινωνικοποίηση, που μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα

χώρο με μουσειακά εκθέματα, αλλά και από τη διαμόρφωση κοινωνικής συνείδησης. Ο Hein (1995), ακολουθώντας την κονστρουκτιβιστική θεωρία στο χώρο των μουσείων, θεωρεί ότι οι μουσειακοί χώροι δημιουργούν μία άμεση σύνδεση ανάμεσα στο υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή ή επισκέπτη και στο γνωστικό πεδίο που πρέπει να φτάσει, προσφέροντας την ελευθερία της επιλογής για τον τρόπο που θα φτάσει σε αυτό. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1993) επικεντρώνεται στο σύνολο των διανοητικών λειτουργιών που επιστρατεύει κάθε άτομο, προσπαθώντας να ερμηνεύσει τα δεδομένα του κόσμου που τον περιβάλλει. Η διαδικασία αυτή βρίσκει κατάλληλο έδαφος στους μουσειακούς χώρους, όπου ο επισκέπτης εμπλεκόμενος βιωματικά με τα εκθέματα φτάνει τελικά στο δικό του δρόμο (Κακούρου – Χρόνη, 2005). Το πλήθος των θεωριών που προαναφέρθηκαν φανερώνει με πολύ εμφαντικό τρόπο τόσο το εύρος των ωφελειών που μπορούν να προκύψουν στην εκπαίδευση από την αξιοποίηση των μουσείων, όσο και τις μεγάλες προκλήσεις και προοπτικές που δημιουργούνται, ειδικά σήμερα που χάρη στην τεχνολογία τα μουσεία «έρχονται» στο χώρο του σχολείου, δημιουργώντας μεγάλες προσδοκίες.

## 2.5 Τυπική-άτυπη εκπαίδευση

Στην εποχή μας, σύμφωνα με τη Χαλκιά (χ.χ), η εκπαίδευση στηρίζεται σε δύο βασικές μορφές: την τυπική και την άτυπη. Στην έννοια της τυπικής εκπαίδευσης περιλαμβάνεται η συστηματική, οργανωμένη και σίγουρα οριοθετημένη από τα επίσημα προγράμματα σπουδών μετάδοση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Όπως αναφέρει η Παγγέ (2005), η τυπική εκπαίδευση εκτείνεται χρονικά από την πρωτοβάθμια έως και την ανώτατη εκπαίδευση και αφορά τόσο αυτό που ονομάζουμε εγκυκλοπαιδικές γνώσεις όσο και συγκεκριμένα προγράμματα που παρέχουν εξειδικευμένες γνώσεις.

Η τυπική εκπαίδευση έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως η συνέχεια από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, η ύπαρξη συγκεκριμένων αποδεικτικών τίτλων και παράλληλα κινείται σε προκαθορισμένα με σαφήνεια χρονικά όρια. Στηρίζεται κυρίως στη «μετωπική» διδασκαλία και η όλη διαδικασία χαρακτηρίζεται ως δασκαλοκεντρική. Η προσέγγιση της γνώσης είναι κατά κύριο λόγο ποσοτική και ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην όλη διαδικασία, σε αντίθεση με την παθητική παρουσία του μαθητή. Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, οι έννοιες που κυριαρχούν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διδακτέα και κατ' επέκταση η εξεταστέα ύλη, η πιστή

εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, η διστακτική και πολλές φορές δύσπιστη στάση απέναντι σε πρωτοπόρες και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Μπουραντάς,2016).

Εντελώς διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει υιοθετηθεί από την άτυπη μορφή εκπαίδευσης. Στον όρο «άτυπη εκπαίδευση» περιλαμβάνεται οποιοδήποτε εκπαιδευτικό δρώμενο κινείται έξω από τα κλασικά πρότυπα διδασκαλίας και μπορεί να λάβει χώρα μέσα ή και έξω από το χώρο της κάθε σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστική είναι η άποψη των Παπανικολοπούλου-Χαλκιά (2007), που πιστεύουν ότι όλες αυτές οι εναλλακτικές δραστηριότητες της άτυπης εκπαίδευσης λειτουργούν υποστηρικτικά, συμπληρώνοντας με έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Η υλοποίηση της άτυπης εκπαίδευσης, ωστόσο, απαιτεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο άτομο και στους φορείς διάδοσης της γνώσης, εκούσια συμμετοχή, αυθορμητισμό των συμμετεχόντων και γενικότερα έλλειψη «ασφυκτικού» πλαισίου στον τρόπο σκέψης και δράσης. Έτσι, η γνώση αποκτά εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά, εκλαϊκεύεται και ξεφεύγει από την επιστημονικότητα, που συχνά δρα ανασταλτικά στην προσέγγισή της.

Οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν:

- α) τον προβληματισμό και ταυτόχρονα την ευαισθητοποίηση σε τομείς που άπτονται του περιβάλλοντος ή της υπέρμετρης τεχνολογικής ανάπτυξης
- β) την ενίσχυση της δημιουργικής αναζήτησης σε θέματα γενικότερου επιστημονικού και γνωστικού ενδιαφέροντος
- γ) την ενθάρρυνση για αυτενέργεια, ενεργό συμμετοχή και συνδιαμόρφωση καταστάσεων.
- δ) την έννοια της αυτομόρφωσης, που όπως προαναφέρθηκε, ξεφεύγει από τα οριοθετημένα και συχνά αυστηρά πλαίσια της επίσημης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπουραντάς, 2016).

Συμπερασματικά και οι δύο μορφές εκπαίδευσης έχουν ως αποδέκτη το μαθητή και η στόχευσή τους είναι κοινή, δηλαδή η ολοκλήρωση της ανθρώπινης προσωπικότητας και η παροχή των απαραίτητων εκείνων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καθιστούν τον κάθε μαθητή ικανό να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής του. Η βασική διαφορά τους έγκειται στη φιλοσοφία και στη μέθοδο υλοποίησης των στόχων. Χαρακτηριστική περίπτωση άτυπης εκπαίδευσης αποτελούν τα μουσεία και η αξιοποίησή τους από τις σχολικές μονάδες στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέμα που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια της εργασίας.

## 2.6 Μουσειοπαιδαγωγική και άτυπες μορφές εκπαίδευσης

Είναι ανάγκη να επισημανθεί πως η αξιοποίηση των μουσείων από το σχολείο θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως μορφή τυπικής εκπαίδευσης, επειδή εμπεριέχει στοιχεία, όπως τη βιωματική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ή τη σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, η μουσειακή εκπαίδευση διέπεται από τα χαρακτηριστικά της άτυπης μορφής, εφόσον στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν απαντώνται παραδοσιακά τυπικά στοιχεία, όπως η αυστηρή τήρηση του χρόνου, η υποχρεωτικότητα ή η αξιολόγηση μέσα από την εξέταση της διδαχθείσας ύλης (Κακούρου – Χρόνη, 2006).

Όπως γίνεται φανερό, από τις προηγούμενες βιβλιογραφικές αναφορές, στις άτυπες μορφές εκπαίδευσης η προσέγγιση της γνώσης γίνεται «μαθητοκεντρικά». Χαρακτηριστικό παράδειγμα υλοποίησής της αποτελεί η διδακτική-παιδαγωγική αξιοποίηση των μουσείων. Οι Otto (2007) και Kunz-Ott (2007), στους οποίους έχει ανατρέξει η Νικονάνου κ.ά (2015), υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση της γνώσης σε ένα μουσείο επικεντρώνεται στο ειδικό και συγκεκριμένο, αφού στηρίζεται στα εκθέματα των συλλογών και ταυτόχρονα προωθείται η βιωματική και συμμετοχική μέθοδος. Επιπλέον αυτός ο τρόπος μάθησης είναι πολύ ελκυστικός, στηρίζεται στην εκούσια συμμετοχή, εμπεριέχει το στοιχείο της δημιουργίας και αποτελεί μία μορφή «πρόκλησης» για κάθε μαθητή. Τα παιδιά στους χώρους του μουσείου εξερευνούν, αυτενεργούν και μαθαίνουν μέσα από τη διαδικασία της ψυχαγωγίας. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις του Black (2009), αναφορικά με την αξιοποίηση των μουσείων τόσο από πολιτιστικούς φορείς και οργανισμούς, όσο και από σχολικές μονάδες. Θεωρεί ότι μεταξύ άλλων τα μουσεία :

- παρέχουν ξεχωριστές εμπειρίες στην προσέγγιση της γνώσης
- καλλιεργούν τη βιωματική μάθηση, εμπνέοντας τα παιδιά μέσω της ζωντανής επαφής με σημαντικές συλλογές
- συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση από την πλευρά των νέων ανθρώπων ότι τα μουσεία συνδέουν άρρηκτα το παρόν με το παρελθόν, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνέχεια της εθνικής ταυτότητας, αλλά και της ιστορικής συνείδησης
- τα παιδιά μετατρέπονται σε «διαφημιστές» των μουσείων και επομένως διαχέουν την αξία και τη σημασία που τα χαρακτηρίζει

Με τις απόψεις του Black συμφωνεί και η Νικονάνου κ.ά. (2015), που τονίζει ότι ο

τρόπος μάθησης σε ένα μουσείο λειτουργεί συμπληρωματικά με την παραδοσιακή προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, δίνοντας όμως έμφαση στην ενεργητική – βιωματική μάθηση. Το μουσείο στηρίζεται περισσότερο στην εμπειρία που ενισχύει την ικανότητα αντίληψης των μαθητών και παράλληλα προϋποθέτει τη συμμετοχή των αισθήσεων, την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και φυσικά συμβάλλει στη συναισθηματική έκφραση.

Η διάσταση της ενεργούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αποφυγή της παθητικής αποδοχής της γνώσης-στοιχείο που εξασφαλίζεται από τις επισκέψεις σε μουσεία- τονίζεται και από τον Μουρατιάν (2008), αφού η ουσιαστική συμμετοχή, όπως αναφέρει, συμφωνεί με τις παιδαγωγικές θεωρίες που εκφράστηκαν στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις θεωρίες του Dewey, της Montessori καθώς και την έρευνα του Piaget.

Όλα τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη αξία και χρησιμότητα στην εποχή μας, που χαρακτηρίζεται ως εποχή της εικονικής πραγματικότητας, των ψηφιακών μέσων και της τεχνολογικής επανάστασης. Τα παιδιά του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχουν εθιστεί σε έναν οπτικό πολιτισμό και με αυτόν τον τρόπο έχουν απολέσει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα πρόσληψης βιωμάτων και εμπειριών μέσα από τα δεδομένα των αισθήσεων. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Beck(1994): επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική σημασία των αντικειμένων που φιλοξενούνται σε ένα μουσείο, αφού αυτά διεγείρουν τις αισθήσεις των μαθητών, οδηγώντας τους με αυτόν τον τρόπο σε γνώσεις και συμπεράσματα που προκύπτουν από την αξιοποίηση των δεδομένων των αισθήσεων. Οι Μπούνια, & Νικονάνου (2008), επεκτείνοντας την άποψη του Beck, αναφέρονται σε τέσσερις παιδαγωγικές πτυχές που είναι αναγκαίο να αξιοποιούνται εκπαιδευτικά σε ένα μουσείο:

- Υλικότητα: τα εκθέματα έχουν υλική υπόσταση και επομένως η γνώση προέρχεται από την άμεση οπτική επαφή που δημιουργεί γόνιμα εναύσματα και τροφοδοτεί τη διανοητική διαδικασία.
- Αυθεντικότητα: τα μουσειακά αντικείμενα χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της αυθεντικότητας και μπορούν να αποτελέσουν, μέσα από τη φαντασία και τις αισθήσεις, μια μορφή γέφυρας ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, φανερώνοντας την άρρηκτη σχέση τους.
- Ευρύτητα: πλήθος πληροφοριών, αλλά ταυτόχρονα και μεγάλο εύρος

χαρακτηρίζουν τα εκθέματα ενός μουσείου, γεγονός που τα καθιστά αξιοποιήσιμα σε όλους τους γνωστικούς τομείς, όπως είναι οι ανθρωπιστικές ή οι φυσικές επιστήμες, αλλά και άλλοι χώροι όπως τα εικαστικά ή η αισθητική αγωγή.

- Αισθητική: κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει την αισθητική ικανοποίηση που προσφέρουν τα αντικείμενα ενός μουσείου, ιδιαίτερα στην εποχή μας, που χαρακτηρίζεται από ακαλαισθησία και οι νεαροί μαθητές μεγαλώνουν στην εποχή της ποσότητας και όχι της ποιότητας.

Οι προαναφερόμενες γνώμες ενισχύονται και από μία ενδιαφέρουσα άποψη που διατυπώνει ο Δάλκος (2000). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι παρά τις καταστάσεις δυσπιστίας ή καχυποψίας που κάποιες φορές εντοπίζονται στη σχέση σχολείου και μουσείου, είναι αποδεκτό από όλους ότι μέσα στους μουσειακούς χώρους διαφαίνεται μια διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα στο «πολιτιστικό φορτίο» των εκθεμάτων και στους μαθητές επισκέπτες. Αυτή η επικοινωνία απαιτεί συμμετοχή, ενεργητική παρακολούθηση και αυτενέργεια, απαραίτητα ζητούμενα σε κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια.

Θα αποτελούσε παράλειψη η μη αναφορά και στην εθνική διάσταση της εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα σε ένα μουσείο. Ειδικότερα οι μαθητές συνειδητοποιούν τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν, αποκτούν ιστορική συνείδηση και ταυτόχρονα δημιουργείται το αίσθημα της ευθύνης που έχουν οι ίδιοι απέναντι στα δημιουργήματα των προγόνων τους και γενικότερα στην πολιτιστική τους κληρονομιά (Δάλκος, 2000).

Το μουσείο, ως χώρος μη τυπικής μάθησης, αποτέλεσε πεδίο εφαρμογής ποικίλων θεωριών αναφορικά με τη μάθηση που θα μπορούσαν να αποκομίσουν οι επισκέπτες του, γεγονός που επηρέασε σημαντικά την ίδια την εκθετική πρακτική αλλά και ειδικότερα την εκπαιδευτική πολιτική που θα μπορούσε να ασκήσει (Καλογιάννη, 2010).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η παιδαγωγική διάσταση των μουσείων. Όπως αναφέρουν οι Hooper-Greenhill (1994), «...τα μουσεία αντιμετωπίζονται εδώ και πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικά ιδρύματα», γεγονός που απαιτεί μεγαλύτερη οργάνωση και τη μετατροπή τους σε ανοιχτούς χώρους, με κοινωνική και πολιτιστική υπόσταση. Αποτελεί επομένως επιτακτική ανάγκη να εντοπιστούν νέοι τρόποι για την αύξηση της επισκεψιμότητάς τους, αλλά παράλληλα και νέες μέθοδοι για την «επικοινωνία» εκθεμάτων και κοινού, ώστε η υπόσταση και η αξία ενός μουσείου να υπερβεί τα στενά του όρια (Χατζηνικολάου, 2010).

Ο επαναπροσδιορισμός της αξίας των μουσείων και η ανάγκη για πιο συστηματική οργάνωσή τους οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας νέας επιστήμης, της μουσειοπαιδαγωγικής. Η Νικονάνου (2010) ορίζει τη Μουσειοπαιδαγωγική ως «...μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική με χώρο δράσης το μουσείο, ενώ παράλληλα είναι αυτή η επιστημονική κατεύθυνση που συνδράμει τη λειτουργία του μουσείου με στόχο την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του ρόλου για το κοινωνικό σύνολο». Οι Κόκκινος και Αλεξάκη (2002) συμπληρώνουν ότι στην εποχή μας η μουσειοπαιδαγωγική δεν αποτελεί μόνο μέσο προβολής του παρελθόντος και του πολιτισμού, όπως αναφέρει και ο Δάλκος (2000), αλλά ταυτόχρονα φροντίζει μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας αλλά και των κατάλληλων επικοινωνιακών μεθόδων τα πολιτιστικά δρώμενα και επιτεύγματα των προγόνων να γίνουν εύληπτα και κατανοητά με άμεσο και παραστατικό τρόπο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μουσειοπαιδαγωγική εστιάζεται στη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών επικοινωνίας επισκεπτών και μουσειακών χώρων. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται με την υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού, όπως είναι για παράδειγμα οι μουσειοσκευές. Με όλα αυτά, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Νάκου (2001), επιτυγχάνεται η γόνιμη προσέγγιση, ερμηνεία και τελικά επωφελής χρήση των μουσείων από πολλές ομάδες ανθρώπων, ανάμεσα στους οποίους φυσικά συγκαταλέγονται και οι μαθητές.

Γενικότερα τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων αποβλέπουν στους παρακάτω στόχους σε σχέση με τους μαθητές:

- να θέτουν με δημιουργικό τρόπο απορίες και προβληματισμούς
- να ενισχύουν την κριτική τους ικανότητα
- να αποτυπώνουν τις απόψεις τους
- να συνειδητοποιήσουν την αξία του πολιτισμού

Οι Αυδή, Χατζηγεωργίου, Φουρλίγκα, Γαβριηλίδου, Βεροπουλίδου (2008), αναφέρονται ιδιαίτερα στην αξία της συνειδητοποίησης του πολιτισμού μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, συμφωνώντας με την άποψη του Δάλκου (2000), που τονίζει, όπως προαναφέρθηκε, τη συμβολή των μουσείων στη διαμόρφωση εθνικής ευθύνης και στην ανάγκη της συνέχειας του πολιτισμού.

Στην Ελλάδα η μουσειοπαιδαγωγική τείνει να ταυτιστεί κυρίως με την προσφορά γνώσης στις σχολικές μονάδες και με την αξιοποίησή της κυρίως από τον κόσμο της

εκπαίδευσης (Βέμη, & Νάκου, 2010). Αυτή η άποψη οδήγησε στο εσφαλμένο συμπέρασμα ότι η συνεισφορά της αφορά μόνο μαθητές σχολείων, γεγονός που περιορίζει πάρα πολύ τα όρια και τις δυνατότητές της. Φυσικά η μουσειοπαιδαγωγική πρέπει να έχει ως αποδέκτες όλες τις ομάδες του ευρύτερου κοινού και ο ρόλος της να αποκτά ευρύτερο κοινωνικό χαρακτήρα. Από την άλλη είναι αναμφισβήτητο ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες προσφέρουν μοναδική δυνατότητα για κάθε μουσείο να υλοποιήσει την αρχή των ίσων ευκαιριών, αφού προσφέρει τη γνώση και την εμπειρία της επαφής με τα εκθέματα σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα με την οικονομική ή κοινωνική ομάδα που ανήκουν. Παρόμοια άποψη υιοθετείται από τον Γαλίτη (2000), που αναφερόμενος στην άποψη των Hooper–Greenhill, Sandell, Moussouri και O’ Rian (2000), υπογραμμίζει ότι η μουσειοπαιδαγωγική θεωρείται παράγοντας που συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, λειτουργώντας ως φορέας κοινωνικοποίησης.

### **2.6.1 Μουσειοπαιδαγωγική και αναλυτικά προγράμματα**

Η κυρίαρχουσα άποψη περί στενής σχέσης ανάμεσα στο μουσείο και την εκπαίδευση ήταν αναμενόμενο να οδηγήσει στην ένταξη των αναλυτικών προγραμμάτων στο σχεδιασμό και τη στοχοθεσία των μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του King (2007), που υποστηρίζει ότι τα τελευταία χρόνια η σχέση μουσείου και σχολείου είναι τόσο στενή, ώστε οι οποιοσδήποτε μεταβολές στη μουσειοπαιδαγωγική σχεδιάζονται με γνώμονα τη σχολική στοχοθεσία των 3R (wRiting, Reading, aRithmetics), στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά, και στην αξιολόγησή τους. Αυτό το γεγονός καθιστούσε «άχρωμη» και μη ενδιαφέρουσα την επίσκεψη στα μουσεία, αφού το μόνο που πρόσφεραν ήταν ένας μονομερής προσανατολισμός σε «κλασικούς» γνωστικούς στόχους. Η παραπάνω διαπίστωση οδήγησε τα μουσεία στη διεύρυνση των δραστηριοτήτων τους και τη διασύνδεσή τους με τα αναλυτικά προγράμματα. Η υιοθέτηση αυτής της στοχοθεσίας είχε ως αποτέλεσμα η μάθηση σε ένα μουσειακό χώρο να χαρακτηρίζεται ως ελκυστική και ταυτόχρονα, λειτουργώντας ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης, να διευρύνει το γνωστικό πεδίο των μαθητών μέσα από τη διαθεματικότητα και τη συμμετοχική διαδικασία. Ο Black (2009) υποστηρίζει ότι η προσπάθεια των μουσειοπαιδαγωγών να ικανοποιούν τις ανάγκες των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί μια συνθήκη και μία μονομερή προσέγγιση, αφού το σημαντικό είναι οι μαθητές να αποκομίσουν γνώσεις με έναν πρωτότυπο και εμπειρικό τρόπο. Παρόμοιες απόψεις εκφράζει η Marx (2012), χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα το



γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υπογραμμίζει ότι τα γερμανικά μουσεία αποστασιοποιήθηκαν από τα αναλυτικά προγράμματα ήδη από το 1980, με σκοπό να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα περισσότερο από την απόκτηση εμπειριών μέσα από τη μουσειοπαιδαγωγική και όχι από την υιοθέτηση του στείρου διδακτισμού που περιέχεται στα αναλυτικά προγράμματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερόμενες απόψεις, θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι η συνύπαρξη των αναλυτικών προγραμμάτων με την απόκτηση εμπειριών αποτελεί ίσως την ιδανική λύση για το σχεδιασμό των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Η βασική διαφοροποίηση έγκειται όχι στην ίδια τη γνώση αλλά στον τρόπο απόκτησής της. Ο Seifert (2012) υιοθετώντας το παραπάνω συμπέρασμα αναφέρει: «ο βασικός στόχος για τη συνεργασία μουσείου και σχολείου είναι να στηρίζει το κάθε ίδρυμα τη διαφορετικότητά του στη μεταξύ τους συνεύρεση: τα μουσεία δεν πρέπει να γίνουν σχολεία, αλλά δεν μπορούν και να αγνοούν βασικές αρχές της σχολικής μάθησης και της σχολικής πραγματικότητας».

Είναι αξιοσημείωτο ότι η αξιοποίηση των μουσείων στην εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνεται και στα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας της χώρας μας. Ειδικότερα στα νέα σχολικά βιβλία που εισήχθησαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τα σχολικά έτη 2006-07 και 2007-08, τα οποία στηρίζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, που περιέχονται στο Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ. φ. 303/13-03-03, προτείνονται διαθεματικά σχέδια εργασίας, με αξιοποίηση των μουσείων και του εκπαιδευτικού τους υλικού (μουσειοσκευές, εκπαιδευτικοί φάκελοι, βιβλία). Επιπλέον, στα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνονται κείμενα ή αποσπάσματα εκπαιδευτικών φυλλαδίων από μουσεία, φωτογραφίες εκθεμάτων με τις λεζάντες τους, άρθρα και σχετικές αναφορές. Παρόμοια πρόβλεψη υπάρχει και για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα στο Φ.Ε.Κ. τεύχος Β', αρ.φ. 959/21-03-2019, στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Ιστορίας, προτείνονται ως ενδεικτικές δράσεις ή ως προτάσεις αξιολόγησης οι χώροι των μουσείων. Για παράδειγμα, στη σελίδα 1012 του προαναφερόμενου Φ.Ε.Κ προτείνεται ως δράση η έρευνα «ψηφιακή ή πραγματική, σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία» και η δημιουργία ιστοσελίδας – ψηφιακού μουσείου «με μνημεία και τεχνουργήματα που θα επιλέξουν οι μαθητές-τριες με θεματικά κριτήρια». Παρόμοια προτεινόμενη δράση είναι η «επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία της περιοχής των μαθητών με ευρήματα της περιόδου και έρευνα σε ομάδες θεμάτων που

αφορούν στην τέχνη και την αρχιτεκτονική, τη θρησκεία, την οικονομία, την καθημερινότητα» (σελ. 1015).

## **2.7 Μουσείο και εκπαιδευτικά προγράμματα**

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω προσεγγίσεις, η συνύπαρξη και η συνεργασία μουσείων και σχολείων ήταν δεδομένη. Απότοκο αυτής της συνεργασίας είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στους μουσειακούς χώρους εδώ και πολλές δεκαετίες. Η Μόκα (2012), ανατρέχοντας στην Χορταρέα (2002), ορίζει ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα την εκπαιδευτική – παιδαγωγική διαδικασία που στηρίζεται σε αυτόβουλες και συμμετοχικές μεθόδους μάθησης και υλοποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των επισκεπτών, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του χώρου και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών μονάδων. Η παρουσία τους σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη των χωρών που εφαρμόζονται.

Όπως αναφέρει η Ζαφειράκου (2000), τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό σε χώρες που παρουσιάζουν μεγάλη ανάπτυξη είτε σε οικονομικό είτε σε πολιτιστικό επίπεδο. Η τάση που έχει επικρατήσει είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα να συσχετίζουν τα μουσειακά εκθέματα με την ιστορία και το κοινωνικό υπόβαθρο της περιοχής από την οποία προέρχονται, με αποτέλεσμα το όλο εγχείρημα να αποκτήσει εκπαιδευτική διάσταση. Βέβαια θα ήταν λανθασμένη η άποψη ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ως αποκλειστικούς αποδέκτες μόνο τους μαθητές. Αντίθετα απευθύνονται σε ένα ευρύτερο κοινό και αποβλέπουν στη γενικότερη πολιτιστική προβολή. Είναι προσिता σε όλους, καταρρίπτοντας έμπρακτα τις όποιες κοινωνικές ανισότητες υπάρχουν. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που λειτουργούν στους μουσειακούς χώρους στηρίζονται σε θεματικές ενότητες και όχι στην ολιστική προσέγγιση. Λειτουργούν με βάση τους κανόνες της ενεργητικής μάθησης, που σημαίνει παρατήρηση, αυθορμητισμός, έκφραση συναισθημάτων και αυτενέργεια. Μέσα από τα αντικείμενα του μουσείου, που έχουν συγκεκριμένη υλική υπόσταση τίθενται οι προϋποθέσεις για το πέρασμα στο επόμενο στάδιο της νοητικής και εννοιολογικής προσέγγισης (Hooper-Greenhil, 1994). Ένα όπλο, για παράδειγμα μπορεί να είναι ένα υλικό κατασκεύασμα, αλλά μία επιγραφή ή ένα χαραγμένο οικόσημο, που ενδεχομένως φέρει, μεταφέρει τον μαθητή ή γενικότερα τον επισκέπτη στον αξιακό κώδικα του ιδιοκτήτη, αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας που αυτός βιώνει.

Ειδικότερα στην εποχή μας που κυριαρχεί η τάση για ενασχόληση με το νέο και, όπως τονίζει ο Sullivan (1996), οι σύγχρονες κοινωνίες τείνουν να "ξεφορτώνονται" αντικείμενα, αντικαθιστώντας τα με καινούρια, τα μουσεία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα μετατρέπονται σε θεσμούς που διατηρούν την παράδοση και τον πολιτισμό, αλλά κυρίως προωθούν το σεβασμό στην ανθρώπινη υπόσταση.

Τα σύγχρονα μουσεία, ακόμη και αυτά που λειτουργούν στην περιφέρεια, συνειδητοποιώντας σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική και παιδαγωγική τους διάσταση, εκπονούν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, με αποδέκτες μαθητές-τριες και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα στην ιστοσελίδα του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αρχαία Παιχνίδια στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο» για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ή τη διαδικτυακή εφαρμογή «*Τα μυστήρια του Μηχανισμού των Αντικυθήρων*», για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόμοια προγράμματα υλοποιούνται και από άλλα μουσεία, όπως το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης ή από το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, η αναλυτική περιγραφή των οποίων βρίσκεται εκτός του θεματικού πλαισίου της παρούσας εργασίας.

## 2.8 Εκπαιδευτικοί και μουσείο

Είναι αποδεκτό ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική προσέγγιση ή μέθοδος είναι αναγκαίο να γίνεται αποδεκτή και να υποστηρίζεται από τον κύριο φορέα υλοποίησής της, τους εκπαιδευτικούς. Είναι οι άνθρωποι που, αφού πρώτα οι ίδιοι πειστούν για την παιδαγωγική αξία μιας μεθόδου, θα την υπηρετήσουν με αποφασιστικότητα και θα παράγουν ουσιώδη και επωφελή αποτελέσματα για τους μαθητές τους.

Σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των μουσείων από τους εκπαιδευτικούς έχουν διεξαχθεί στη διάρκεια των προηγούμενων ετών αξιολογες έρευνες. Σύμφωνα με αυτές καταγράφεται μία αντίφαση. Συγκεκριμένα, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει το μεγάλο εύρος των δυνατοτήτων που προσφέρει η μουσειοπαιδαγωγική, ιδιαίτερα στον τομέα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της βιωματικής γνώσης, η ενημέρωση και η επιμόρφωση σε τρόπους αξιοποίησής της κρίνεται από ελλιπής έως ανεπαρκής (Βέμη, 2008). Με τα συμπεράσματα αυτά συμφωνεί και η έρευνα των Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδη & Τσεκιρίδου (2008), καθώς και η ερευνητική μελέτη της Στεφάνου (2010), που επιπλέον αναδεικνύει και άλλες παραμέτρους που αποτελούν τροχοπέδη και

ανασταλτικούς παράγοντες για την αξιοποίηση των μουσείων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την προαναφερόμενη έρευνα, τέτοιοι παράγοντες είναι οι αδυναμίες στα προγράμματα σπουδών ή η διδακτέα-εξεταστέα ύλη που κινείται συχνά σε ασφυκτικά πλαίσια, δυσχεραίνοντας τις όποιες παρεκκλίσεις και πολλές φορές εμποδίζοντας πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.

Στον αντίποδα, στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών έχει καθιερωθεί στις συνειδήσεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των επίσημων αρμόδιων φορέων, η πολύ μεγάλη συμβολή των μουσειακών χώρων σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών ενοτήτων, όχι μόνο των ανθρωπιστικών, αλλά και των θετικών μαθημάτων. Στις χώρες αυτές (Μεγάλη Βρετανία, Γερμανία, Γαλλία, Βόρεια Αμερική) έχει υιοθετηθεί ιδιαίτερη στρατηγική και έχει δοθεί έμφαση στην επικοινωνία, με σκοπό την επέκταση της επισκεψιμότητας στα μουσεία και σε άλλες ομάδες, αναγνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη γενικότερη κοινωνική προσφορά τους (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008). Το ξεχωριστό ενδιαφέρον για τις σχολικές μονάδες είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που στηρίζεται σε τρεις άξονες: α) στη σωστή τοποθέτηση των εκθεμάτων, ώστε να συνάδει με την εκπαιδευτική στοχοθεσία β) στην προσαρμογή των μουσειοπαιδαγωγικών δράσεων με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, και γ) στην ενημέρωση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μουσειοπαιδαγωγικά θέματα.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι η μουσειακή εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κυρίως γιατί προσφέρει εφόδια μέσα από τα οποία γίνεται πολύ πιο αποτελεσματική η διδασκαλία στο χώρο της τυπικής σχολικής τάξης (Καλογιάννη, 2010). Οι Anderson, Kisiel & Storksdieck (2006) παρατηρούν ότι αυτή η άποψη υιοθετείται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε αντίθεση με το χώρο της δευτεροβάθμιας, όπου η μουσειακή εκπαίδευση δεν χρησιμοποιείται τόσο συστηματικά. Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι Valavanidou & Nikonanou (2001), που αναφέρονται στο μικρότερο αριθμό μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λαμβάνουν μέρος σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσειακούς χώρους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αξία των νέων εμπειριών που αποκτούν τα παιδιά, εξαιτίας κυρίως της βιωματικής φύσης που χαρακτηρίζει την επαφή με τα μουσεία και την ενεργοποίησή τους, που δημιουργείται μέσα από αυτή την επαφή (Tal, Bamberger & Morag, 2005 και Tilling, 2004).

## 2.9 Μουσειακή Εκπαίδευση και Τ.Π.Ε.

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από νέα τεχνολογικά επιτεύγματα που συνεχώς εξελίσσονται και αλλάζουν με ταχύτατο ρυθμό τα δεδομένα της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου. Η επικοινωνία ξεφεύγει από τα παραδοσιακά μέσα και στηρίζεται ολοένα και περισσότερο σε ψηφιακά επιτεύγματα. Είναι λοιπόν αναμενόμενο ότι τόσο τα μουσεία όσο και ο τομέας της εκπαίδευσης, δεν μπορούν να εξαιρεθούν από τα νέα δεδομένα που έχουν δημιουργηθεί. Ειδικά οι μουσειακοί χώροι εδώ και κάποιες δεκαετίες χρησιμοποιούν με ορθολογιστικό τρόπο και στα πλαίσια του υγιούς σκεπτικισμού τις νέες τεχνολογίες, προσπαθώντας να κάνουν αισθητή την παρουσία τους και στον ψηφιακό κόσμο. Σύμφωνα με την Μπούνια (2010), η στροφή αυτή οφείλεται αφενός στην αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία που εξασφαλίζεται με τη χρήση της τεχνολογίας και αφετέρου στο ανθρωποκεντρικό μοντέλο μουσειακής εκπαίδευσης. Το μοντέλο αυτό, όπως αναφέρει, αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως «διαμεσολαβητή» της μάθησης, ανατρέποντας την παραδοσιακή χρήση των μουσειακών χώρων όπου η παροχή πρόσβασης στον πολιτισμό ήταν επαρκής για να παραχθεί η γνώση. Η θέση αυτή αντικαταστάθηκε από τη διαδικασία «διάδρασης» μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας.

Με βάση αυτά τα δεδομένα η μουσειακή μάθηση, χάρη στη χρήση των τεχνολογικών επιτευγμάτων, αποκτά τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Μπούνια, 2010) :

- Η μάθηση στηρίζεται σε μια γόνιμη δημιουργική διαλεκτική διαδικασία, στοιχείο που αποτρέπει την παθητική αποδοχή της γνώσης. Ο μαθητής καλείται να «συνομιλήσει» με τα εκθέματα, που χάρη στην ψηφιοποίησή τους παρουσιάζονται «ζωντανά» μπροστά του, και να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα
- Οι μουσειακοί χώροι σε αυτή τη διαλεκτική σχέση δεν ασκούν το ρόλο της «αυθεντίας», αλλά συμμετέχουν μέσω των εκθεμάτων τους. Προσφέρουν το ερέθισμα και το έναυσμα για σκέψη, παρουσιάζοντας το υλικό τους.
- Η μουσειακή μάθηση αποβλέπει σε αυτό που ολοένα και περισσότερο αποτελεί μονόδρομο για το σύγχρονο άνθρωπο, στη δια βίου μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται πολύ περισσότερο τόσο στην εκπαίδευση όσο και στους γενικότερες αποδέκτες των μουσείων, χάρη στη δυνατότητα για ελεύθερη επιλογή περιβαλλόντων μάθησης ή μαθησιακών διαδρομών, που παρέχει η τεχνολογία.
- Διευκολύνεται η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς, όπως είναι κατά κύριο

λόγο οι σχολικές μονάδες, αφού αίρονται τα εμπόδια, όπως είναι για παράδειγμα η μετακίνηση, αλλά παράλληλα τα μουσεία έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν και να ανανεώνουν το πρόγραμμά τους.

Ενδεικτικό στοιχείο των νέων συνθηκών που έχουν δημιουργήσει οι Τ.Π.Ε στο χώρο των μουσείων και της εκπαίδευσης αποτελούν οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί που επιχειρούν να αποτυπώσουν τις απόπειρες αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογικών εργαλείων, με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους. Οι Γιαννούτσου κ.ά. (2011), αναφέρονται σε τέτοιες μελέτες (βλ. π.χ. Hawkey 2004, Sefton-Green 2004). Επίσης κάνουν λόγο για μελέτες που αφορούν τη διαδικασία μάθησης στηριγμένες σε ιστοχώρους μουσειακών χώρων καθώς και στην αξιοποίηση της εικονικής πραγματικότητας. Τέτοιες έρευνες είναι των Schalleretal (2002) ή των Economou & Pujol Tost (2008).

## **2.10 Ο Διευθυντής του σχολείου ως μετασχηματιστικός ηγέτης και η μουσειακή εκπαίδευση**

Ο Σαϊτής (1992) θεωρεί ότι η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται «ως τυπικός οργανισμός επιφορτισμένος με το καθήκον της πραγμάτωσης προκαθορισμένων αντικειμενικών σκοπών μέσω συγκεκριμένων οργανωτικών διαδικασιών, που προσδιορίζουν, συντονίζουν και αξιολογούν στοχευμένη συνεργατική εργασία των ανθρώπινων συντελεστών του, σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, την ίδια στιγμή που καθορίζουν και κατανέμουν ευθύνη και εξουσία στα μέλη του -συνδεδεμένα με σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ τους». Ωστόσο η προσπάθεια προσέγγισης της αποστολής του σχολείου θα ήταν μονόπλευρη, αν δεν περιελάμβανε και την κοινωνική-παιδαγωγική διάσταση. Το σχολείο, χωρίς να αρνείται και τον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα του, όπως συμβαίνει και σε κάθε οργανισμό, χαρακτηρίζεται από ένα τρόπο λειτουργίας που του προσδίδει μοναδικότητα και σίγουρα και έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα.

Αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι αυριανοί πολίτες και επομένως οι «διαχειριστές» του μέλλοντος σε όλα τα επίπεδα (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, ιδεολογικό). Αν στις παραπάνω διαπιστώσεις προστεθεί και το στοιχείο των μεγάλων προσδοκιών που δημιουργούνται από την υπέρμετρη τεχνολογική ανάπτυξη, σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποιημένη σύγχρονη πραγματικότητα, αντιλαμβάνεται κανείς την πολυπλοκότητα, αλλά και την αξία της αποστολής όλων των σχολικών μονάδων ιδιαίτερα στην εποχή μας.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο καλείται να λειτουργήσει ο διευθυντής ενός σχολείου και ειδικότερα εκείνος που εφαρμόζει τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Θεωρώντας την αποστολή του σχολείου ως συλλογική ευθύνη πρέπει να αντιμετωπίζει ως συνεργάτες και όχι ως υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς, ανθρώπους με ξεχωριστή προσωπικότητα, συχνά με διαφορετική βιοθεωρία και κοσμοθεωρία και επομένως με διαφορετική οπτική γωνία θεώρησης των εκάστοτε καταστάσεων. Ο Ηλιού (1988) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ο κάθε εκπαιδευτικός είναι φορέας μορφωτικής, παιδαγωγικής, πολιτικής «σκευής», που στα πλαίσια της αυτονομίας που παρέχει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, του δίνει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει και να συνδιαμορφώνει τους γενικούς άξονες της εκπαίδευσης. Τα παραπάνω στοιχεία φανερώνουν πόσο δύσκολη είναι η αποστολή του κάθε μετασχηματιστικού διευθυντή, που οφείλει να διαχειριστεί με επωφελή τρόπο τους ανθρώπινους πόρους που υπάρχουν στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, να τους εμπνεύσει, να αξιοποιήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, να συνθέσει τις διαφορές που εύλογα τους χαρακτηρίζουν και να τους καταστήσει κοινωνούς του οράματός του. Παράλληλα δεν πρέπει να παραλειφθεί και η σημαντικότερη ίσως πτυχή των ανθρώπινων πόρων, που πρέπει να λάβει υπόψη του ένας αποτελεσματικός διευθυντής. Ο λόγος για το μαθητικό δυναμικό των σχολικών μονάδων, που και αυτό με τη σειρά του χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα γνωρίσματα. Νέοι άνθρωποι, με έντονο παρορμητική συμπεριφορά, τάσεις αμφισβήτησης των θεσμών, επαναστατική διάθεση και πολλές φορές περισσότερο καταρτισμένοι, ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς, ειδικά σε θέματα ψηφιακού γραμματισμού.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, υιοθετώντας την αρχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας που σχετίζεται με την αξιοποίηση όλων των φορέων της εκπαίδευσης, εύλογα θεωρείται ο διαμεσολαβητής ανάμεσα σε δύο χώρους που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, τους εκπαιδευτικούς και το εξωτερικό περιβάλλον, διαδραματίζει αποφασιστικό και βαρυσήμαντο ρόλο, αφού έχει τη δυνατότητα να προκρίνει τους στόχους της ομάδας, επηρεάζοντας θετικά και δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για αλλαγή και προσαρμογή στα εκάστοτε νέα δεδομένα (Fullan, 2011). Επιπρόσθετα, η οποιαδήποτε αλλαγή που συντελείται δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα μεμονωμένο συμβάν, αλλά βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στην κάθε σχολική μονάδα. Η παρουσία ενός κατάλληλου κλίματος συνδράμει στην ανάπτυξη ενός γενικότερου πλαισίου που οδηγεί το σύλλογο διδασκόντων σε συναδελφικότητα και

συνεργασία, που αποτελούν θεμελιακούς παράγοντες για την υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτόμου ή πρωτότυπης ιδέας (Hoy & Miskel, 2013, Heck & Hallinger, 2014).

Όλες οι παραπάνω παρατηρήσεις καταδεικνύουν το εύρος των δεξιοτήτων που πρέπει να υπάρχουν σε έναν μετασχηματιστικό διευθυντή, αλλά και τη συμβολή του στις οποιεσδήποτε επιλογές και γενικότερα στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Ο Ανδρής, αναφερόμενος στην άποψη των Hersey & Blanchard (1977), τονίζει ότι η έννοια της ηγεσίας φτάνει στο αποκορύφωμά της, όταν οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της σωστής αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα. Ο ηγέτης καλείται να επηρεάσει και να εμπνεύσει το σύλλογο διδασκόντων πείθοντάς τον, μέσα από την κατάλληλη χρήση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, να ακολουθήσει νέες διδακτικές προσεγγίσεις και καλλιεργώντας κλίμα συνεργασίας, να μεταλαμπαδεύσει το όραμά του προς αυτήν την κατεύθυνση.

Το γεγονός της πολύπλευρης λειτουργίας του διευθυντή του σχολείου και η ανάγκη, ξεφεύγοντας από το γραφειοκρατικό τρόπο σκέψης και δράσης, να αναχθεί σε ηγέτη που αξιοποιεί όλες τις πηγές πληροφόρησης, προκύπτει και από τη νομοθεσία, όπως φαίνεται από τα αποσπάσματα νομοθετικών κειμένων που παρατίθενται στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα :

### **1.(Φ12/752/Γ1/866/19-8-98 Κ.Υ.Α. – ΦΕΚ 954 Β')**

Με την παρ. 1 του άρθρου 1 της Φ12/752/Γ1/866/19-8-98 Κ.Υ.Α. «ενσωματώνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και εκπαίδευσης εντός και εκτός των φυσικών συνόρων του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται η δυνατότητα διεξαγωγής μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σε εξωσχολικούς χώρους, με τη διοργάνωση σχετικών διδακτικών επισκέψεων».

### **2. Απόσπασμα από ΦΕΚ 681/2017) Απόφαση Αριθμ. 33120/ΓΔ4, Άρθρο 4 Διδακτικές επισκέψεις**

«Διδακτικές επισκέψεις είναι δυνατό να πραγματοποιούνται σε χώρους επιστημονικής, ιστορικής, θρησκευτικής, πολιτιστικής και περιβαλλοντικής αναφοράς, σε μονάδες παραγωγής, αξιοθέατα, αθλητικές εγκαταστάσεις κ.λπ., κατόπιν συνεννόησης και σε συνεργασία με τους αρμόδιους κατά περίπτωση δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, όπως υπηρεσίες του Υπουργείου Πολιτισμού, ιστορικά αρχεία, δημοτικές βιβλιοθήκες, φυσιολατρικές λέσχες, επιμελητήρια, επιστημονικούς συλλόγους, κέντρα νεότητας, δημόσιους οργανισμούς, εκθεσιακούς, μουσειακούς και θρησκευτικούς χώρους, εργαστήρια, Αποκεντρωμένες Διοικήσεις»



### 3.Άρθρο 16 - Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - Σχολικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής

«Οι διδακτικές επισκέψεις πραγματοποιούνται σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς ή σε χώρους τεχνολογικού ή επιστημονικού ενδιαφέροντος, όπως είναι τα μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι, τα αρχιτεκτονικά μνημεία, οι εκκλησίες, τα εργαστήρια καλλιτεχνών, τα θέατρα, οι χώροι παραστάσεων, τα πλανητάρια, τα ενυδρεία κ.λπ. και έχουν σκοπό να διευρύνουν τον πολιτιστικό ορίζοντα των μαθητών και να τους ενθαρρύνουν να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με τον φυσικό και κατασκευασμένο κόσμο.....».

Η υιοθέτηση άτυπων μορφών εκπαίδευσης και ειδικότερα των εκπαιδευτικών δράσεων σε μουσειακούς χώρους μπορεί να θεωρηθεί μορφή αυτής της κατεύθυνσης, ικανοποιώντας τους διδακτικούς στόχους με διαφορετικές από τις συνηθισμένες προσεγγίσεις. Ειδικότερα τα μουσεία :

- Ενισχύουν τη διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Καλλιεργούν την αυτενέργεια και την ομαδικότητα
- Συνδέουν το παρόν με το παρελθόν
- Αποτελούν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας
- Υπάρχουν σε κάθε γωνιά της ελληνικής επικράτειας

Επιπλέον όλοι αναγνωρίζουν την ανάγκη εισαγωγής της καινοτομίας στα σύγχρονα σχολεία, μορφή της οποίας μπορεί να θεωρηθεί και η ένταξη της μουσειοπαιδαγωγικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου το αειφόρο σχολείο, που όπως υποστηρίζουν οι περισσότεροι μελετητές είναι το σχολείο του σχολείου του μέλλοντος, μεταξύ των άλλων αποβλέπει και στη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό (Φέρμελη κ.ά., 2006), στοιχείο που καθιστά ακόμη πιο επίκαιρη τη μουσειακή εκπαίδευση.

Η υιοθέτηση τέτοιων άτυπων μορφών εκπαίδευσης αποτελεί δύσκολο εγχείρημα και είναι βέβαιο ότι τα προσκόμματα που θα παρουσιαστούν θα είναι πολλά και ποικίλα. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο η δράση και η παρουσία του διευθυντή με μετασχηματιστικό προσανατολισμό είναι καθοριστική και αποκτά βαρύνουσα σημασία. Αρχικά είναι βέβαιο ότι η υιοθέτηση ενός οράματος ή μιας αλλαγής προϋποθέτει τη σωστή, ευκρινή, εύλικτη και εύληπτη παρουσίασή τους από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Kotter, 2001). Η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία πρέπει να γίνει μέρος του οράματος και τα οφέλη που θα προκύψουν από την υλοποίηση της δράσης είναι αναγκαίο να είναι σαφή. Πέρα από την ανάγκη της επαρκούς ενημέρωσης, απαιτείται η ενθάρρυνση και η

παρουσία πειστικών επιχειρημάτων, αφού είναι σίγουρη η ύπαρξη διαφωνιών, με σκοπό την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων (Bryman, 1992).

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι όλα τα προαναφερόμενα γίνονται ακόμη πιο δύσκολο να υλοποιηθούν σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008), όπως είναι το ελληνικό, που αφήνει μικρά περιθώρια αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα οι νομοθετικές διατάξεις να δημιουργούν προβληματισμό και ενδιαασμούς για οποιαδήποτε νεωτεριστική δράση που δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Μία άλλη παράμετρος που με τη σειρά της θα επηρεάσει θετικά την αποδοχή τέτοιων προτάσεων, όπως είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσειακούς χώρους, είναι και η ανάληψη της ευθύνης εκ μέρους του διευθυντή σε ενδεχόμενη αποτυχία του εγχειρήματος και γενικότερα σε αρνητικές καταστάσεις που ενδέχεται να δημιουργηθούν. Ο Σαΐτης (2008) αναφέρει ότι ο διευθυντής του σχολείου, πέρα των άλλων, θα πρέπει να επωμίζεται τις ευθύνες, αφού με τον τρόπο αυτό κερδίζει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας, θα πρέπει να οδηγήσει το σύλλογο διδασκόντων σε ανώτερο επίπεδο (Polychroniou, 2008), μέσα από την αποδοχή ποιοτικών επιλογών, όπως είναι η μουσειακή εκπαίδευση.

Η εφαρμογή, εξάλλου, καινοτόμων προσεγγίσεων, όπως η προαναφερόμενη, θα δημιουργήσει και νέες συνθήκες και νέα δεδομένα που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίσει. Για παράδειγμα υπάρχουν μουσεία στα οποία μπορούν οι μαθητές να περιηγηθούν με ψηφιακό τρόπο, γεγονός που απαιτεί εμπλουτισμό της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η επικοινωνία με άλλες σχολικές μονάδες που έχουν υλοποιήσει παρόμοια προγράμματα θα μπορούσε να άρει ενδεχόμενες διαφωνίες, αφού η εμπειρία και τα βιώματα άλλων ατόμων ή ομάδων πάντα δρουν ευεργετικά. Σημαντικό κίνητρο ακόμη θα μπορούσε να αποτελέσει η αναφορά σε διάχυση των ωφελειών που θα προκύψουν από την υιοθέτηση της μουσειακής εκπαίδευσης προς την κοινωνία, αφού όπως αναφέρει ο Rogers (1995), η διάχυση της γνώσης δημιουργεί κανάλια επικοινωνίας και καθιστά το σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Η ύπαρξη, μετά από κατάλληλη προετοιμασία, έτοιμων λύσεων που θα άρουν οποιαδήποτε δυσκολία και φυσικά η έμπρακτη εκδήλωση ενδιαφέροντος για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, που όπως προαναφέρθηκε αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του μετασχηματιστικού ηγέτη, (Robbins and Judge, 2011) αποτελούν μία άλλη παράμετρο στο ευρύ πεδίο της δράσης ενός

διευθυντή. Όλες οι παραπάνω παρατηρήσεις καταδεικνύουν με πολύ σαφή τρόπο ότι όχι μόνο για τη μουσειακή εκπαίδευση, αλλά και για κάθε νέα ιδέα είναι καθοριστική η εφαρμογή των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τους τύπους της ηγεσίας καταλήγουν σε παρεμφερή συμπεράσματα. Για παράδειγμα η έρευνα των Θεοδωράκογλου Ε. & Χ. (2014), φανερώνει τη σημασία της ύπαρξης οράματος στον διευθυντή του σχολείου, αλλά και τη συμβολή της ενθάρρυνσης και εμπύχωσης εκ μέρους του προς τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν καλούνται να υπηρετήσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Χαρακτηριστική είναι και η άποψη της Κούλα (2011), που αναφέρει ότι η τυποποιημένη και μηχανοποιημένη, χωρίς δημιουργικότητα και ενθάρρυνση, εφαρμογή οδηγιών τους προκαλεί πλήξη και σίγουρα τους αποτρέπει από την εφαρμογή καινοτομιών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και αντίστοιχη έρευνα της Διάδου (2014), σύμφωνα με την οποία όλο και περισσότερο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας που εφαρμόζει τις πρακτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ο πιο κατάλληλος, αν και δεν έχει φτάσει ακόμη σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Ένας τελευταίος, αλλά εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η εμπλοκή και η αξιοποίηση των μαθητών καθώς και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων από το διευθυντή του σχολείου. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003), μία από τις πιο βασικές αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας είναι η συμμετοχή όλων των φορέων της σχολικής μονάδας σε οποιαδήποτε δράση στοχεύει στην πιο αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και έχει τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας. Η ενημέρωση των μαθητικών συμβουλίων και του συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων για τις σχεδιαζόμενες δράσεις είναι σίγουρο ότι θα συμβάλει στην πιο γρήγορη και ταυτόχρονα πιο αποτελεσματική αλλαγή της κουλτούρας και της φιλοσοφίας της σχολικής μονάδας. Ταυτόσημες απόψεις εκφράζει και ο Deming (1993), που αναφέρεται στην ουσία της ποιότητας μέσα από τη συμμετοχή όλων, κάνοντας λόγο ειδικά για τα μακροπρόθεσμα οφέλη που θα προκύψουν για τους μαθητές από τη συμμετοχή τους αφενός στη λήψη των αποφάσεων της σχολικής μονάδας και αφετέρου από την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, όπως είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία.

Όλες οι παραπάνω ενέργειες του διευθυντή ενός σχολείου, όταν λειτουργήσουν συνδυαστικά θα άρουν σταδιακά όλες εκείνες τις επιφυλάξεις που ενδεχομένως θα υπάρχουν σε ένα σύλλογο διδασκόντων και θα οδηγήσουν σταδιακά στην αλλαγή και σε χρήση νέων μεθόδων και πρακτικών. Σε αντίθεση περίπτωση οι πιθανότητες αποδοχής της μουσειακής εκπαίδευσης ή οποιασδήποτε άλλης νεωτεριστικής σκέψης θα συναντήσει ανυπέρβλητα

εμπόδια. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα μιας τέτοιας αποτυχημένης προσπάθειας που καταγράφει ο Αθανασίου (2015), στο οποίο η μη σωστή διαχείριση από την πλευρά του διευθυντή, οδήγησε σε ναυάγιο μια καινοτόμο προσπάθεια που προσπάθησε να εισάγει στον τομέα της διοίκησης του σχολείου. Ειδικότερα, χωρίς να συναισθανθεί τις ανησυχίες που διατυπώθηκαν, κυρίως από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς του συλλόγου των διδασκόντων, περιθωριοποίησε όσους εξέφρασαν διαφορετική άποψη. Με αυτόν τον τρόπο δημιούργησε αρνητικό κλίμα και απομακρύνθηκε από κάθε έννοια συνεργατικότητας και εκούσιας συμμετοχής.

## Κεφάλαιο 3 : Μεθοδολογία έρευνας

### 3.1 Συλλογή δεδομένων

Η παρούσα εργασία, όπως προαναφέρθηκε, στοχεύει στο να καταγράψει το βαθμό της συμβολής του μετασχηματιστικού διευθυντή-ηγέτη στην προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν επιχειρούσαν να αποτυπώσουν την άποψη των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα αξιοποίησης των μουσείων στη γενική εκπαίδευση και στην εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία, να εξετάσουν την επίδραση του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αποδοχή και υιοθέτηση των εκπαιδευτικών δράσεων των μουσείων και τέλος να εντοπίσουν το πιο πρόσφορο είδος ηγεσίας, που συμβάλλει στην υλοποίηση παρόμοιων εκπαιδευτικών επιλογών.

Ως αποδέκτες της έρευνας ορίστηκαν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας απασχολούνται στις σχολικές μονάδες. Το γεγονός ότι υπηρετούν σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης απέβλεπε στο να καταγραφεί με σφαιρικότερο τρόπο η στάση τους απέναντι στη μουσειακή εκπαίδευση, αλλά κυρίως για να διαπιστωθεί κατά πόσο ταυτίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας σχετικά με τη συμβολή της στάσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υιοθέτηση και αξιοποίηση της άτυπης αυτής μορφής εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από τους υπηρετούντες στην Περιφερειακή Ενότητα Χίου, αλλά περιελάμβανε και άλλους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες εκτός του νησιού. Η επιλογή αυτή είχε ως στόχο τη διεύρυνση του δείγματος, ώστε η έρευνα να αποκτήσει όσο ήταν δυνατό μεγαλύτερη αξιοπιστία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Παπαγεωργίου, 2015), η αύξηση του πληθυσμού πρέπει να συνοδεύεται και από αύξηση του δείγματος, αλλιώς η αξιοπιστία μειώνεται αντί να αυξάνεται. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ωστόσο, ο ικανοποιητικός αριθμός των απαντηθέντων ερωτηματολογίων, παρόλο που το δείγμα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «δείγμα ευκολίας», εξαλείφει σε κάποιο βαθμό τον παραπάνω κίνδυνο. Εξάλλου η παρουσία μουσειακών χώρων στο μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής επικράτειας εξασφάλιζε τη γνώση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, της αξίας των μουσειακών χώρων και των προοπτικών που αυτοί παρέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### **3.2 Εργαλείο έρευνας**

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα από 2-10-2019 έως 25-10-2019 και στηρίχτηκε στην ηλεκτρονική αποστολή ερωτηματολογίων. Η χρήση του ερωτηματολογίου, ως εργαλείου έρευνας θεωρήθηκε πιο πρόσφορη, αφού αφενός είναι ευκολότερη η αποστολή του και η συλλογή των απαντήσεων και αφετέρου επειδή, λόγω της ανωνυμίας, οι απαντήσεις στα ερωτήματα θεωρούνται -με βάση την κρατούσα βιβλιογραφία- πιο ειλικρινείς και επομένως πιο αντιπροσωπευτικές για τον τρόπο σκέψης και την κουλτούρα των ερωτηθέντων. Επιλέγη το δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο παρουσιάζει μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία (Ζαφειρόπουλος, 2015). Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τριάντα μία κλειστές ερωτήσεις τύπου Likert και παράλληλα υπήρχαν εννέα ερωτήσεις στο τελευταίο μέρος που σχετίζονταν με δημογραφικά στοιχεία. Η διανομή των ερωτηματολογίων της έρευνας υλοποιήθηκε ηλεκτρονικά, μέσω e-mail. Ειδικότερα, το ηλεκτρονικό μήνυμα περιείχε τον σύνδεσμο που οδηγούσε τον ερωτώμενο στο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής, το οποίο είχε κατασκευαστεί μέσω της εφαρμογής του Google Docs. Προηγούνταν ένα εισαγωγικό σημείωμα που ενημέρωνε τους ερωτώμενους για το θέμα και το σκοπό της έρευνας και παράλληλα διαβεβαίωνε για την ανωνυμία των παρεχόμενων πληροφοριών. Όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου συμπληρώθηκαν, αφού, κατά την συγγραφή του στην εφαρμογή Google Docs, είχαν οριστεί ως υποχρεωτικές. Εστάλησαν 300 ερωτηματολόγια και ανταποκρίθηκαν 225 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ποσοστό 75 %, που μπορεί να θεωρηθεί πολύ ικανοποιητικό.

### **3.3 Παρουσίαση ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος έχει ως περιεχόμενο ερωτήσεις που αναφέρονται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μουσειακή εκπαίδευση και ειδικότερα αποσκοπούν στην καταγραφή των στοιχείων εκείνων, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμα και επωφελή για τη γνωστική ανάπτυξη και γενικότερα για την παιδαγωγική συγκρότηση των μαθητών τους. Ως τέτοια στοιχεία αναφέρονται η ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτενέργειας των μαθητών, η διαθεματικότητα και η βιωματική μάθηση, που κατά γενική ομολογία χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσδίδουν ξεχωριστή

σημασία στη μουσειακή εκπαίδευση, αφού σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των στόχων της παιδείας.

Το δεύτερο μέρος αφορά τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα τη συμβολή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην υιοθέτηση και αξιοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο στόχος του ερωτηματολογίου σε αυτό το στάδιο είναι να διερευνήσει αφενός αν συσχετίζεται η μουσειακή εκπαίδευση με το στυλ ηγεσίας σε έναν εκπαιδευτικό φορέα και αφετέρου ποιο στυλ ηγεσίας συσχετίζεται με τη διδακτική προσέγγιση της μουσειακής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου σχεδιάστηκαν είκοσι επτά ερωτήσεις που αναφέρονται σε διαφορετικές συμπεριφορές και είδη ηγεσίας ενός διευθυντή και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ποια συμπεριφορά και κατ' επέκταση ποιο στυλ ηγεσίας τους ενθαρρύνει ή τους αποτρέπει από την υιοθέτηση της μουσειακής εκπαίδευσης ως μέσου διδασκαλίας. Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα είναι υποχρεωτική και σχετίζεται άμεσα με τις βιβλιογραφικές αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες η στάση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την αποδοχή ή μη οποιασδήποτε σχεδιαζόμενης αλλαγής.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποβλέπει στην καταγραφή δημογραφικών στοιχείων και ειδικότερα το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία, τις ακαδημαϊκές γνώσεις, την ειδικότητα, τη θέση που κατέχουν, καθώς και την περιοχή που ανήκει το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι ερωτώμενοι. Η αποτύπωση αυτών των στοιχείων αποσκοπεί στην κατανόηση και την ασφαλέστερη προσέγγιση των δεδομένων, αφού ο κάθε ερωτώμενος αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα που λειτουργεί όχι μόνο με βάση το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο που κινείται, αλλά και με βάση το «μικρόκοσμο» και τις ιδιαίτερες ανάγκες που τον χαρακτηρίζουν.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση τη βιβλιογραφία, η οποία παρατίθεται στην θεωρητική εξέταση των εννοιών της ηγεσίας και του μουσείου. Πιο συγκεκριμένα στηρίχτηκε σε έρευνες που είχαν διεξαχθεί από τις Βασιλειάδου- Διερωνίτου (2014), Κουφούδη (2017), Παναγιώτου (2018), Χρηστίδου (2014), μετά από την αναγκαία προσαρμογή στις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας.

### **3.4 Επεξεργασία δεδομένων**

Για την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS καθώς και το Microsoft Excel. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να παρουσιαστούν με όσο το δυνατόν πιο ακριβή τρόπο τα ποσοστά των απαντήσεων, χρησιμοποιήθηκαν διαγράμματα και παράλληλα δημιουργήθηκαν πίνακες που κατέγραφαν τις συσχετίσεις ανάμεσα σε μεταβλητές που έθεταν τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Η επεξεργασία των δεδομένων ήταν αρκετά σύνθετη -λόγω των πολλών ερωτηματολογίων που είχαν απαντηθεί- αλλά παράλληλα ο μεγάλος σχετικά αριθμός απαντήσεων καθιστά πιο αξιόπιστη την παρούσα έρευνα.

Στην παρουσία των αποτελεσμάτων δεν ακολουθήθηκε με απόλυτη ακρίβεια η σειρά των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, αλλά υιοθετήθηκε ως μέθοδος η ομαδοποίηση των ερωτήσεων που παρουσιάζουν συνάφεια μεταξύ τους ή έχουν παρεμφερές περιεχόμενο, με στόχο την οικονομία χώρου και χρόνου, καθώς και την παραστατικότερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων.



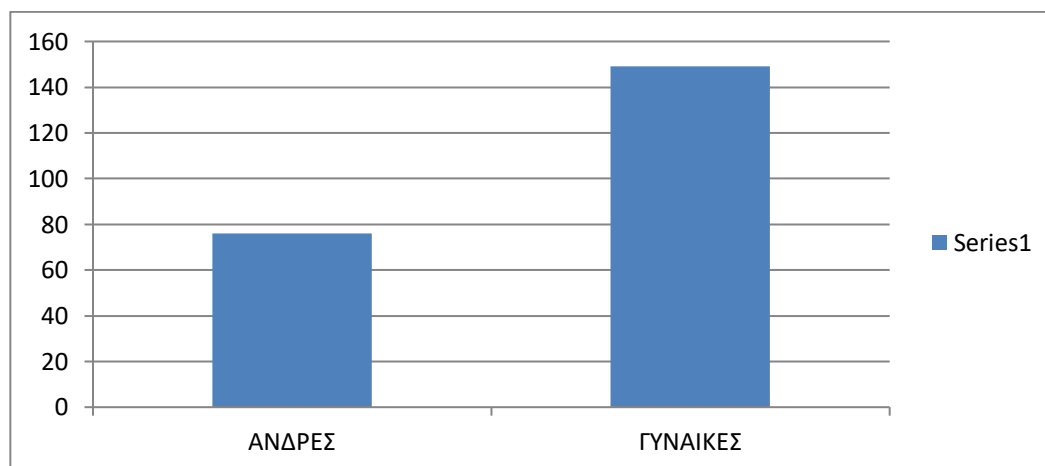
## Κεφάλαιο 4 : Ανάλυση αποτελεσμάτων έρευνας, Σύνθεση & Σχολιασμός

### 4.1 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

Πίνακας 4.1.1 : Φύλο

		Φύλο			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Ανδρας	76	33,8	33,8	6,7
	Γυναίκα	149	66,2	66,2	100
	Total	225	100,0	100,0	

Διάγραμμα 4.1.1 : Φύλο

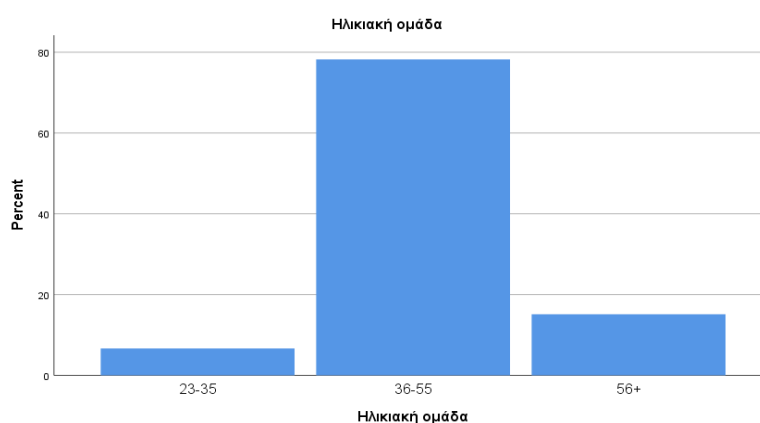


Στα ερωτήματα απάντησαν 149 γυναίκες, ποσοστό 66,2%, και 76 άνδρες, ποσοστό 33,8%.

Πίνακας 4.1.2 : Ηλικιακή ομάδα

		Ηλικιακή ομάδα			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	23-35	15	6,7	6,7	6,7
	36-55	176	78,2	78,2	84,9
	56+	34	15,1	15,1	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

### Διάγραμμα 4.1.2 : Ηλικιακή ομάδα

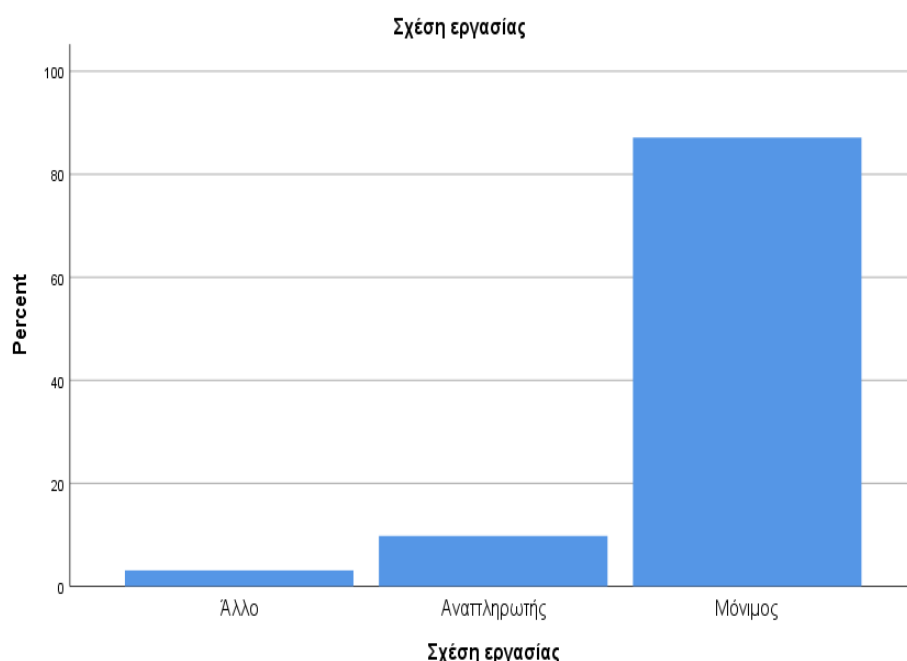


Το 78,2 % αυτών που απαντούν στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 36 έως 55 ετών, το 15,1% στην κατηγορία των 56 και άνω και μόλις το 6,7% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 23 έως 35 ετών. Από τα ποσοστά αυτά θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολικών μονάδων είναι ανάγκη να ανανεωθεί, αφού με αυτόν τον τρόπο μπορεί να γίνει ευκολότερη η μετάβαση στο μέλλον, μέσα από τη δημιουργική ζύμωση της εμπειρίας και των νέων ιδεών. Η υιοθέτηση καινοτομιών, η χρήση των ΤΠΕ, το πέρασμα στη μαθητοκεντρική διδασκαλία καθιστούν επιτακτική την ανάγκη πλαisiώσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες με ηλικιακά νεότερους εκπαιδευτικούς. Εναλλακτικά, η επιμόρφωση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών, ενδεχομένως θα συνέβαλλε σε εξίσου θετικά αποτελέσματα.

### Πίνακας 4.1.3 : Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	7	3,1	3,1	3,1
	Αναπληρωτής	22	9,8	9,8	12,9
	Μόνιμος	196	87,1	87,1	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

### Διάγραμμα 4.1.3 : Σχέση εργασίας

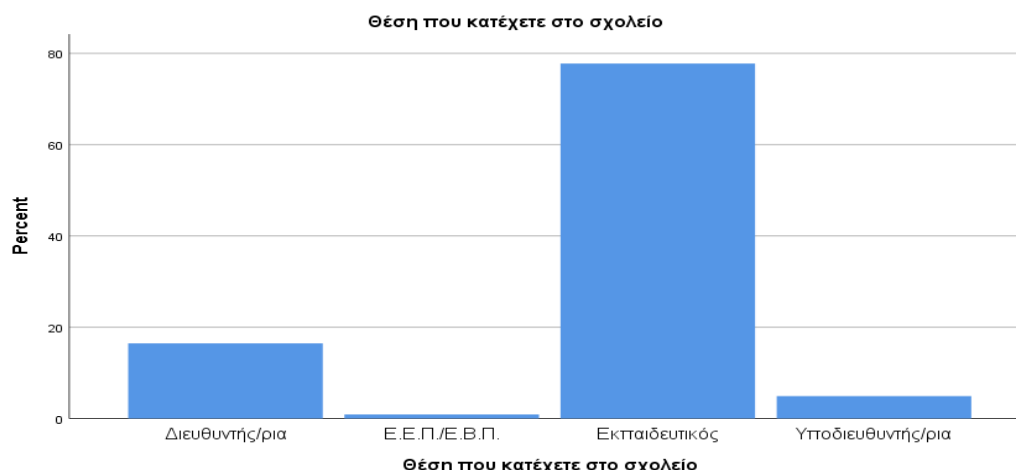


Η συντριπτική πλειοψηφία, με ποσοστό 87,1 %, είναι μόνιμοι και μόλις το 9,8% αναπληρωτές. Το στοιχείο αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό αν συνδυαστεί με μία άλλη ερώτηση των δημογραφικών στοιχείων, δηλαδή την περιοχή που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα το 74,2 % ( διάγραμμα 4.1.8) υπηρετεί σε σχολικές μονάδες αστικών περιοχών, που συνήθως είναι στελεχωμένες με μόνιμο προσωπικό και το 25,8 % εργάζεται σε σχολεία που βρίσκονται εκτός αστικού ιστού, όπου οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι.

### Πίνακας 4.1.3.4 : Θέση στο σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διευθυντής/ρια	37	16,4	16,4	16,4
Ε.Ε.Π./Ε.Β.Π.	2	,9	,9	17,3
Εκπαιδευτικός	175	77,8	77,8	95,1
Υποδιευθυντής/ρια	11	4,9	4,9	100,0
Total	225	100,0	100,0	

#### Διάγραμμα 4.1.4 : Θέση που κατέχετε στο σχολείο



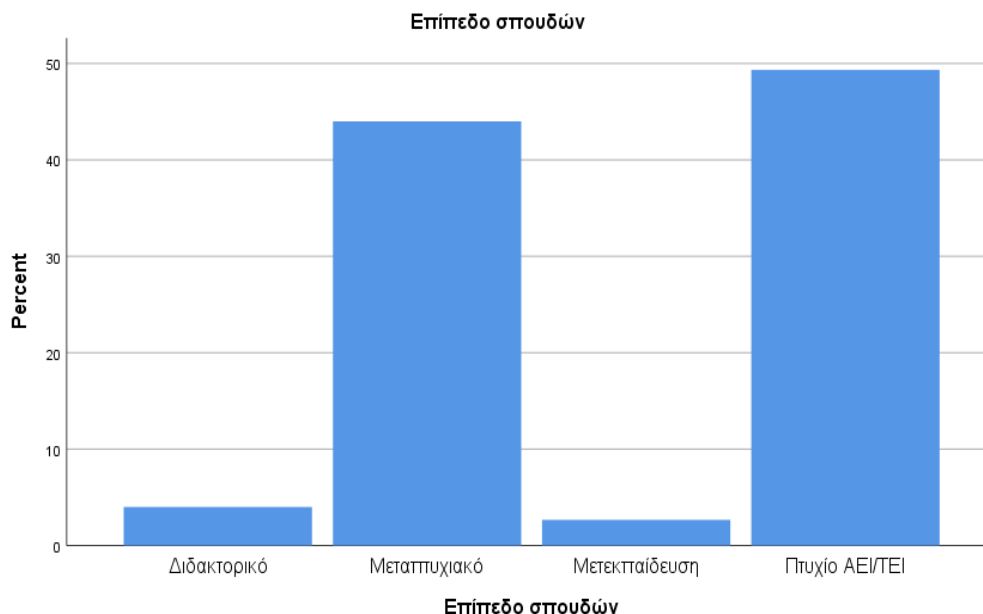
Ιδιαίτερα χρήσιμο στοιχείο για τη θεματολογία της παρούσας εργασίας είναι το επόμενο στοιχείο που σχετίζεται με τη θέση που κατέχουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα το 77,8 % είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, το 16,4 % κατέχει διευθυντική θέση και το 4,9 % υπηρετεί σε θέση υποδιευθυντή-τριας. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία ανήκει στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν μέσα στις σχολικές τάξεις θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επωφελές για την έρευνα, αφού τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας έχουν κατά κύριο λόγο ως αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς που το μεγαλύτερο μέρος της ενασχόλησής τους είναι η διδασκαλία και λιγότερο τα διοικητικά καθήκοντα. Από την άλλη πλευρά θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων και η άποψη των υπηρετούντων διευθυντών-ντριών και υποδιευθυντών-ντριών, αφού αποτελούν τον άλλο εξίσου σημαντικό παράγοντα για τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και η στάση ή το είδος της ηγεσίας που εφαρμόζουν ίσως να επηρεάζει τη γενικότερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

#### Πίνακας 4.1.5: Επίπεδο σπουδών

		Επίπεδο σπουδών			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Διδακτορικό	9	4,0	4,0	4,0
	Μεταπτυχιακό	99	44,0	44,0	48,0
	Μετεκπαίδευση	6	2,7	2,7	50,7
	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	111	49,3	49,3	100,0

Total	225	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

**Διάγραμμα 4.1.5 :Επίπεδο σπουδών**

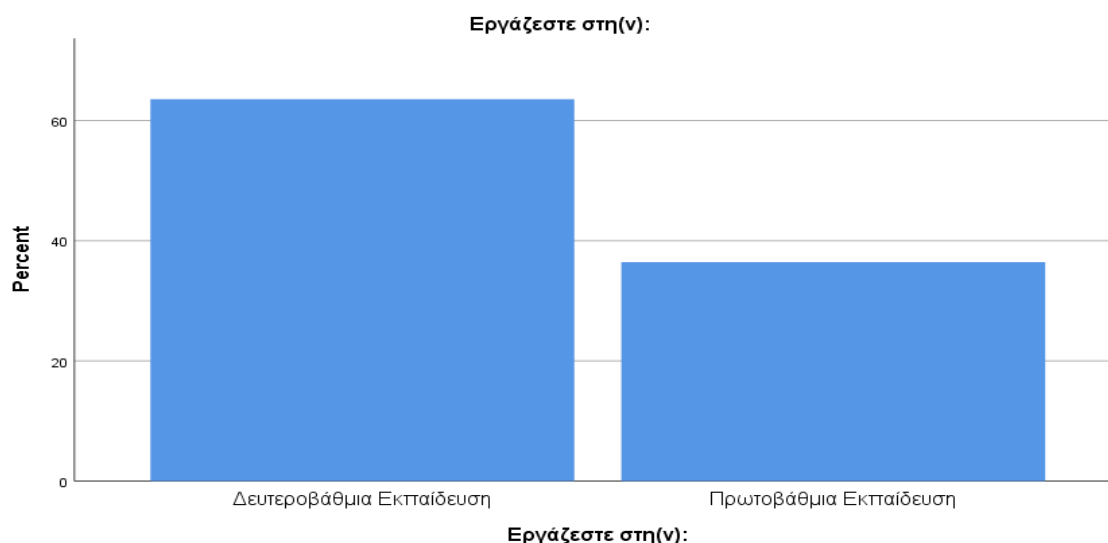


Το 49,3 % των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι μόνο πτυχίου ΑΕΙ /ΤΕΙ, ενώ το 44 % κατέχει και μεταπτυχιακό δίπλωμα. Το ποσοστό αυτό καταδεικνύει τη στροφή που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια προς τις μεταπτυχιακές σπουδές, γεγονός που καθιστά τους εκπαιδευτικούς πιο συγκροτημένους και καταρτισμένους και παράλληλα θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι εξαιτίας αυτής της κατάρτισης διάκνεται με πιο θετικό τρόπο στην υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων, αφού έχουν συνειδητοποιήσει περισσότερο την αναγκαιότητά τους. Καταγράφεται ακόμη ένα μικρό ποσοστό (4%), που κατέχει διδακτορικό δίπλωμα.

**Πίνακας 4.1.6 : Βαθμίδα Εκπαίδευσης**

		Εργάζεστε στη(ν):			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	143	63,6	63,6	63,6
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	82	36,4	36,4	100,0
Total		225	100,0	100,0	

### Διάγραμμα 4.1.6 : Βαθμίδα Εκπαίδευσης

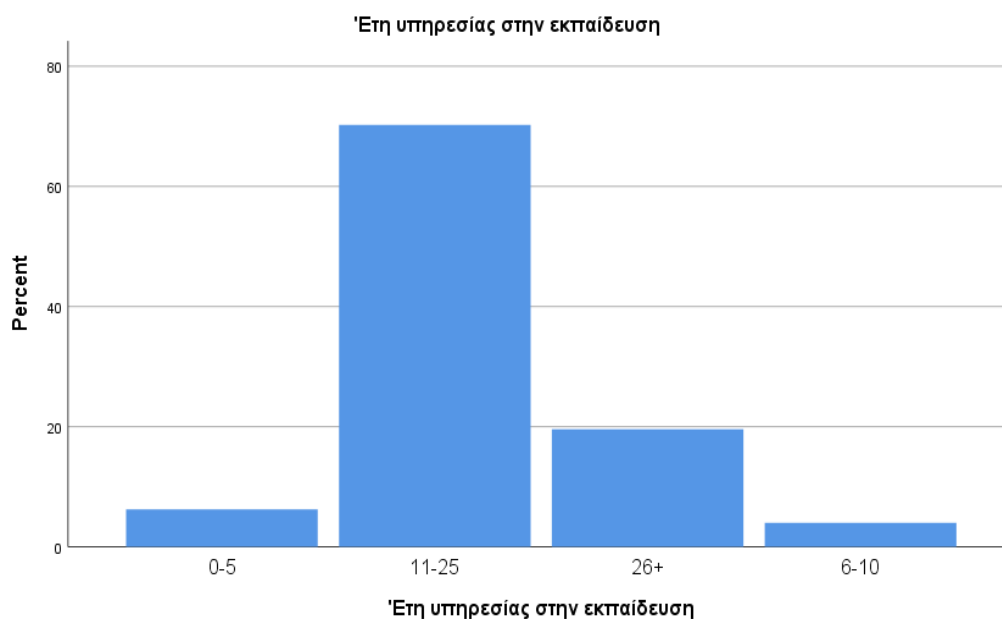


Η παρούσα έρευνα έχει ως αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού η μουσειακή εκπαίδευση αφορά όλες τις ηλικιακές ομάδες των μαθητών. Από τη Β/θμια απάντησαν 143 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 63,6% και από την Α/θμια 82 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 36,4 %. Το μικρότερο ποσοστό απαντήσεων από το χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί μειονέκτημα της έρευνας, χωρίς όμως να εμποδίζει το σχηματισμό ασφαλούς εικόνας για τις απόψεις των ερωτώμενων. Η μουσειακή εκπαίδευση εξάλλου έχει τη δυνατότητα να βρει χώρο και στα δύο στάδια της εκπαίδευσης, αφού προσφέρει εκπαιδευτικές δυνατότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα με τη βαθμίδα που φοιτούν.

### Πίνακας 4.1.7 : Προϋπηρεσία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	14	6,2	6,2	6,2
	11-25	158	70,2	70,2	76,4
	26+	44	19,6	19,6	96,0
	6-10	9	4,0	4,0	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

#### Διάγραμμα 4.1.7 : Προϋπηρεσία



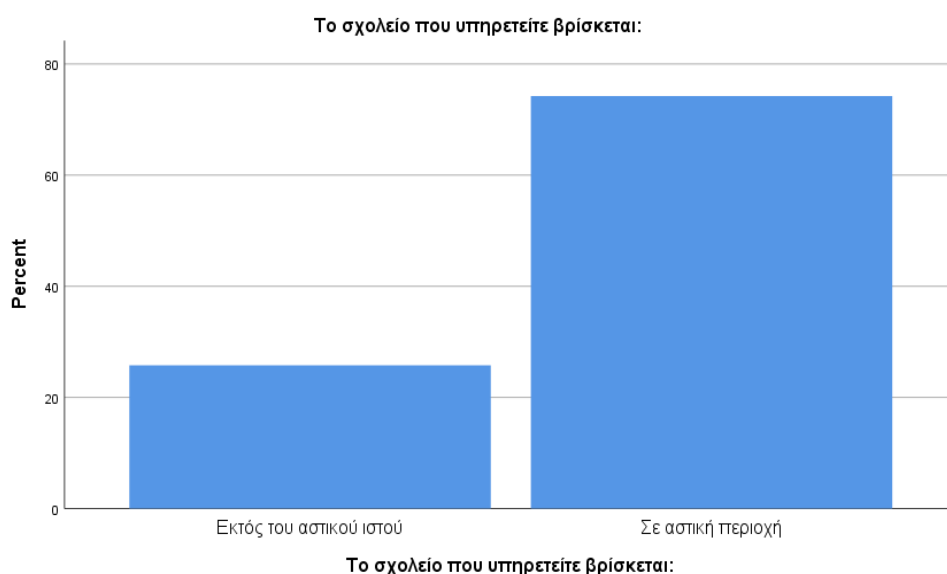
Σε κάθε έρευνα που διεξάγεται σημαντικό ερώτημα αποτελεί η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε αυτήν, αφού η εμπειρία μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας 158 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 70,2%) έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 25 έτη, 44 (ποσοστό 19,6%) περισσότερο από 25έτη, 9 (ποσοστό 4 %), από 6 έως 10 έτη και 14 (ποσοστό 6,2%) , από 0 έως 5 έτη. Με βάση τα προαναφερόμενα ευρήματα θα μπορούσε κανείς να αντιληφθεί ότι το στοιχείο της εμπειρίας μπορεί να θεωρηθεί μάλλον δεδομένο, γεγονός που δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στις απαντήσεις. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί έχουν διαχειριστεί για αρκετά χρόνια τη σχολική τάξη και παράλληλα έχουν κλήθην να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν κάθε νέα πρόταση πιο σφαιρικά. Επιπλέον έχουν έρθει σε επαφή με διαφορετικά είδη ηγεσίας, στοιχείο που τους επιτρέπει να συγκρίνουν και να διατυπώνουν πιο ολοκληρωμένες απόψεις για την επίδραση που ασκεί η ηγετική στάση στην αποδοχή και υιοθέτηση καινοτομιών και νέων παιδαγωγικών μεθόδων.

#### Πίνακας 4.1.8 : Τοποθεσία σχολείου

##### Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκτός του αστικού ιστού	58	25,8	25,8	25,8
	Σε αστική περιοχή	167	74,2	74,2	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

#### Διάγραμμα 4.1.8 : Τοποθεσία σχολείου



Παρουσιάζει ενδιαφέρον η καταγραφή του τόπου, αστικού ή μη αστικού, που βρίσκεται η σχολική μονάδα των ερωτώμενων για πολλούς λόγους. Οι μουσειακοί χώροι βρίσκονται κατά κύριο λόγο σε αστικές περιοχές και επομένως προβλήματα όπως η επικοινωνία με τους υπεύθυνους των μουσείων ή οι μετακινήσεις των μαθητών επιλύονται πολύ πιο εύκολα. Επιπλέον η κουλτούρα των σχολείων των αστικών περιοχών μάλλον είναι πιο ανοιχτή σε αλλαγές, εξαιτίας των περισσότερων βιωμάτων των μαθητών αλλά ταυτόχρονα και εξαιτίας του τρόπου ζωής των μεγάλων αστικών κέντρων. Στην συγκεκριμένη έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν σε αστικές περιοχές, ποσοστό 74,2 % και το 25,8 % σε σχολεία που βρίσκονται εκτός του αστικού ιστού.



## 4.2 Μουσείο και εκπαίδευση

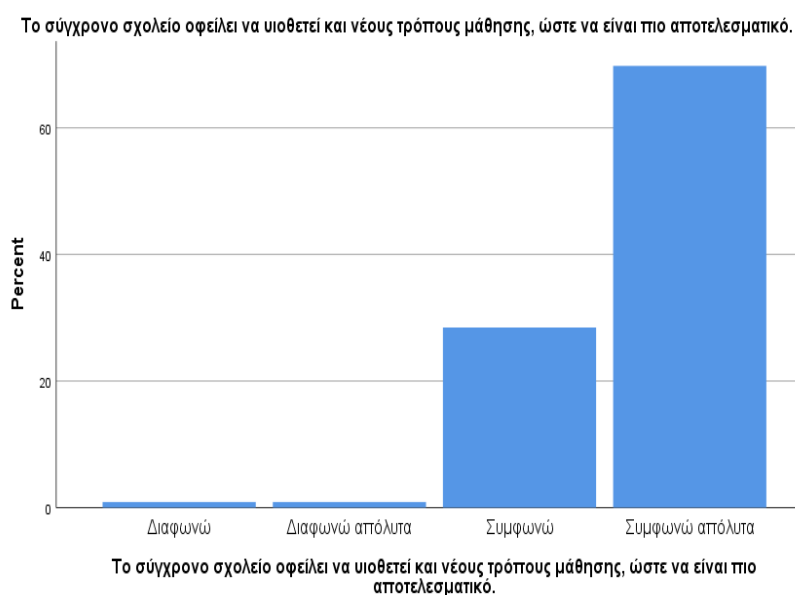
Μία από τις πιο βασικές προϋποθέσεις για την αποδοχή και προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης είναι η παραδοχή από τους εκπαιδευτικούς ότι το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα αποτελούν μία δυναμική έννοια, που πρέπει να εξελίσσεται προσαρμοζόμενη στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Ένα σχολείο που εμμένει μόνο σε παραδοσιακές μεθόδους, γίνεται εσωστρεφές και επομένως η προοπτική υιοθέτησης αλλαγών μοιάζει να είναι δύσκολη. Αυτήν ακριβώς την τάση επιδιώκει να ερευνήσει το ακόλουθο ερώτημα, που σχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγκη υιοθέτησης και υλοποίησης νέων παιδαγωγικών μεθόδων, με σκοπό την πιο αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

**Πίνακας 4.2.1 : Νέοι τρόποι μάθησης**

**Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να υιοθετεί και νέους τρόπους μάθησης, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικό.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	2	,9	,9	,9
	Διαφωνώ απόλυτα	2	,9	,9	1,8
	Συμφωνώ	64	28,4	28,4	30,2
	Συμφωνώ απόλυτα	157	69,8	69,8	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

**Διάγραμμα 4.2.1 : Νέοι τρόποι μάθησης**



Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο παραπάνω ερώτημα καταδεικνύουν ότι σχεδόν η απόλυτη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται την ανάγκη ότι το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, υιοθετώντας νέους τρόπους μάθησης. Συγκεκριμένα 221 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 98,2 %, συμφωνεί απόλυτα ή συμφωνεί ότι η αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου εξαρτάται άμεσα από την υλοποίηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων, γεγονός που επιτρέπει στους αρμόδιους φορείς να τολμήσουν παρεμβάσεις στα προγράμματα σπουδών, αφού οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γίνουν συνδιαμορφωτές των γενικών κατευθύνσεων της εκπαίδευσης ( Ηλιού, 1988). Τα επόμενα ερωτήματα επικεντρώνονταν στα μουσεία, που μπορούν να προσφέρουν νέα δεδομένα και περισσότερες επιλογές στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως σχετίζονται άμεσα με το προηγούμενο ερώτημα. Ειδικότερα στο χαρακτηριστικό της διαθεματικότητας της μουσειακής εκπαίδευσης καταγράφηκαν οι παρακάτω απόψεις:

**Πίνακας 4.2.2 : Μουσείο και διαθεματικότητα**

**Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ απόλυτα	2	,9	,9	,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	2,2	2,2	3,1
Συμφωνώ	104	46,2	46,2	49,3
Συμφωνώ απόλυτα	114	50,7	50,7	100,0
Total	225	100,0	100,0	

**Διάγραμμα 4.2.2 : Μουσείο και διαθεματικότητα**



Συγκεκριμένα 218 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 96,9 %, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες, αφού υλοποιούν την ανάγκη της διαθεματικότητας που, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, πρέπει να χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εκπαίδευση. Αυτό το στοιχείο γίνεται ακόμη πιο εμφανές, αφού οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος των ειδικοτήτων των σχολικών μονάδων, γεγονός που αποδεικνύει την ευρύτητα που χαρακτηρίζει τις μουσειακές δράσεις , καθώς και τις δυνατότητες που προσφέρει. Παρόμοια φαίνεται να είναι η άποψη των εκπαιδευτικών και για τα χαρακτηριστικά της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας, που προσφέρουν στους μαθητές οι μουσειακοί χώροι.

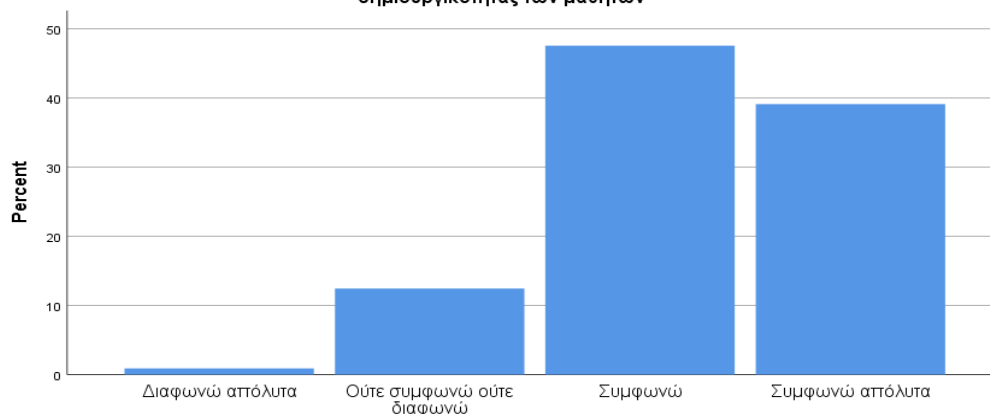
**Πίνακας 4.2.3 : Μουσείο και αυτενέργεια**

**Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της ενίσχυσης της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	,9	,9	,9
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	12,4	12,4	13,3
	Συμφωνώ	107	47,6	47,6	60,9
	Συμφωνώ απόλυτα	88	39,1	39,1	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

**Διάγραμμα 4.2.3 : Μουσείο και αυτενέργεια**

Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της ενίσχυσης της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών



Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της ενίσχυσης της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών

Η ενίσχυση της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας προκρίνεται από 195 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 86,7 %, ενώ 28 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 12,4 %, φαίνεται να μην είναι σίγουροι για αυτό το χαρακτηριστικό των μουσείων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τις απόψεις της Νάκου (1998), καθώς και την άποψη των Μπελεσιώτη - Ψαρράκη (1994), που δίνουν έμφαση στην ενεργητική παρουσία και την ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών που συμμετέχουν σε παρόμοιες δράσεις.

Τέλος, και το στοιχείο της βιωματικότητας στη μουσειακή εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως πολύ σημαντικό από τους ερωτηθέντες, όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες:

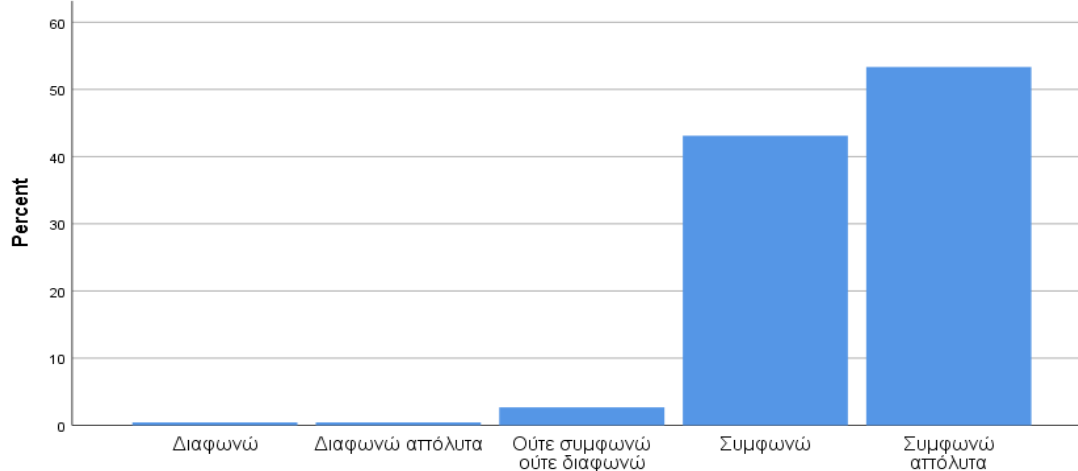
#### Πίνακας 4.2.4 :Μουσείο και βιωματική μάθηση

**Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	1	,4	,4	,4
Διαφωνώ απόλυτα	1	,4	,4	,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	2,7	2,7	3,6
Συμφωνώ	97	43,1	43,1	46,7
Συμφωνώ απόλυτα	120	53,3	53,3	100,0
Total	225	100,0	100,0	

#### Διάγραμμα 4.2.4 :Μουσείο και βιωματική μάθηση

Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης.



Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης.

Η βιωματικότητα που προσφέρουν οι μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις αναγνωρίζεται από 217 εκπαιδευτικούς, ποσοστό 96,6 %, γεγονός που επιβεβαιώνει τις απόψεις των Tal, Bamberger & Morag, (2005) και Tilling, (2004), αναφορικά με το στοιχείο της βιωματικής προσέγγισης που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των δράσεων στους μουσειακούς χώρους.

Επιχειρώντας κανείς να συσχετίσει τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγνώριση της σημασίας της μουσειακής εκπαίδευσης, μπορεί να καταλήξει στο εξής συμπέρασμα : Οι απόψεις που εκφράζονται είναι σχεδόν ταυτόσημες, στοιχείο που μάλλον δείχνει ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δημιουργική αξιοποίηση των προγραμμάτων που σχετίζονται με τους χώρους των μουσείων. Στους παρακάτω πίνακες καταγράφονται τα ποσοστά των απαντήσεων, με βάση τα χαρακτηριστικά της μουσειακής εκπαίδευσης.

**Πίνακας 4.2.5: Στάση εκπαιδευτικών Α/θμιας απέναντι στα Μουσεία**

	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Διαθεματικότητα	0 %	0 %	6 %	43 %	51 %
Ενίσχυση αυτενέργειας	0 %	0 %	16 %	48 %	36 %
Βιωματική προσέγγιση	0 %	0 %	6 %	46 %	48 %

**Πίνακας 4.2.6 : Στάση εκπαιδευτικών Β/θμιας απέναντι στα Μουσεία**

	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Διαθεματικότητα	1%	0 %	1%	48%	50 %
Ενίσχυση αυτενέργειας	1%	0%	10 %	47 %	42 %
Βιωματική προσέγγιση	1%	1 %	1 %	41 %	56 %

Τα προαναφερόμενα στοιχεία έρχονται ίσως σε αντίθεση με τους Anderson, Kisiel & Storksdieck (2006), που διαπιστώνουν ότι η μουσειακή εκπαίδευση δεν χρησιμοποιείται τόσο συστηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την πρωτοβάθμια, καθώς και με τις έρευνες των Valavanidou & Nikonanou (2001), που αναφέρονται στο μικρότερο αριθμό μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λαμβάνουν μέρος σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσειακούς χώρους. Βέβαια οι προαναφερόμενες έρευνες αναφέρονται σε δράσεις και στην έμπρακτη υλοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης, ενώ στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται οι προθέσεις των εκπαιδευτικών και η στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διάσταση των μουσείων σε θεωρητικό επίπεδο. Ωστόσο, θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι οι συνθήκες σήμερα είναι πιο «ώριμες» σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία, γεγονός που επιτρέπει τη δυναμικότερη παρουσία της μουσειακής εκπαίδευσης στο χώρο των σύγχρονων σχολικών μονάδων και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η θετική άποψη που αποτυπώνεται στους παραπάνω πίνακες ενδεχομένως καταδεικνύει ότι με την κατάλληλη επιμόρφωση, αλλά και με την αποφασιστική στάση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, η μετάβαση από τη θεωρητική αποδοχή στην έμπρακτη υλοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης είναι μάλλον εφικτή.

### 4.3 Διευθυντής και μουσειακή εκπαίδευση

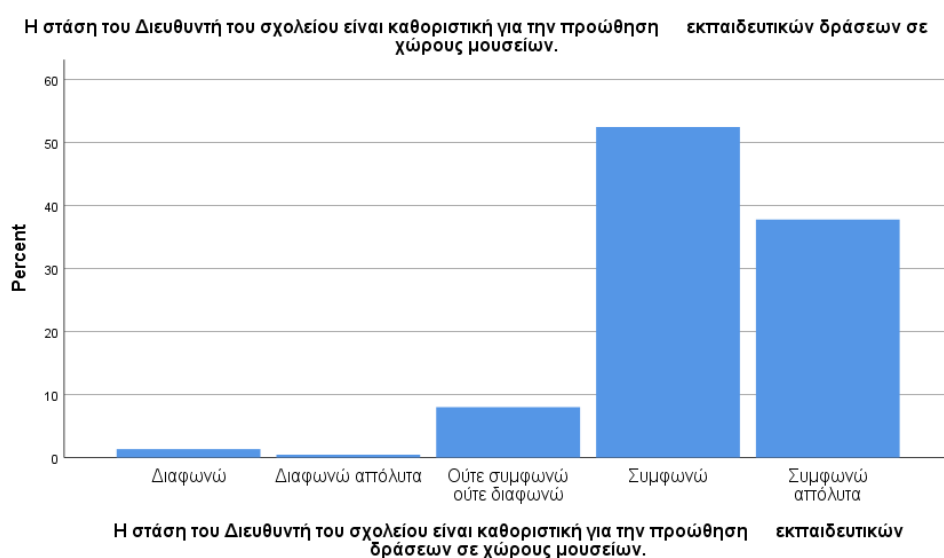
Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της στάσης του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην υιοθέτηση των μουσειακών προγραμμάτων. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, 203 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 90,2 %, συμφωνεί απόλυτα ή συμφωνεί ότι η στάση του διευθυντή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα και επηρεάζει αποφασιστικά την άποψή τους αναφορικά με την ανάληψη εκπαιδευτικών δράσεων σε μουσεία, ενώ μόλις 4 εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με αυτή τη γνώμη. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες:

**Πίνακας 4.3.1 : Διευθυντής και μουσειακή εκπαίδευση**

**Η στάση του Διευθυντή του σχολείου είναι καθοριστική για την προώθηση εκπαιδευτικών δράσεων σε χώρους μουσείων.**

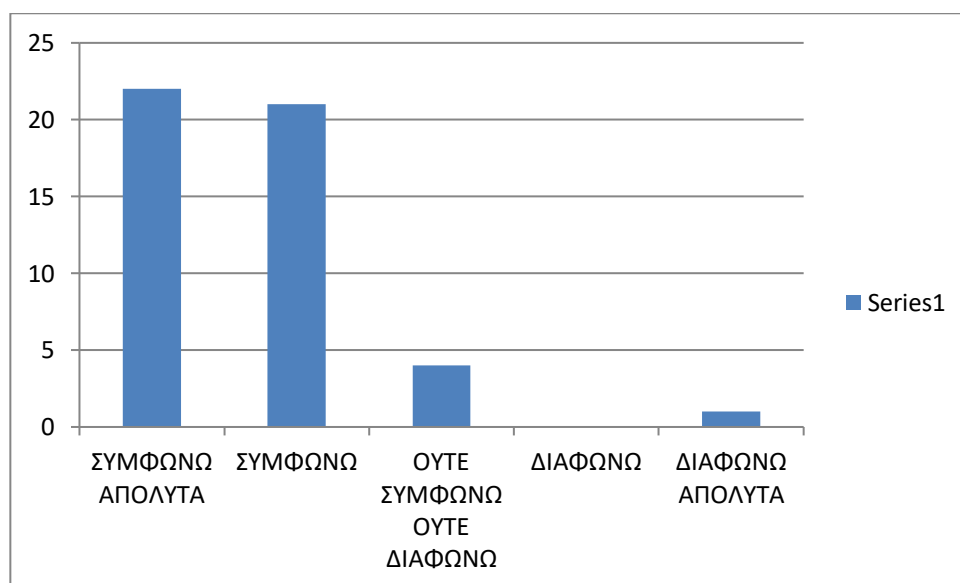
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	3	1,3	1,3	1,3
Διαφωνώ απόλυτα	1	,4	,4	1,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	8,0	8,0	9,8
Συμφωνώ	118	52,4	52,4	62,2
Συμφωνώ απόλυτα	85	37,8	37,8	100,0
Total	225	100,0	100,0	

**Διάγραμμα 4.3.1 : Διευθυντής και μουσειακή εκπαίδευση**



Τα ποσοστά αυτά μας παραπέμπουν στην άποψη του Kotter, (2001), που συνδέει την προώθηση οποιασδήποτε αλλαγής με την ξεκάθαρη στάση και την εν γένει παρουσία του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση 48 ερωτώμενοι κατέχουν θέση ευθύνης (διευθυντής/ντρια, υποδιευθυντής/-ντρια). Από αυτούς οι 43 διευθυντές - υποδιευθυντές συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι η στάση του διευθυντή είναι πολύ σημαντική για την υιοθέτηση των μουσειακών δράσεων. Το στοιχείο αυτό ίσως να δείχνει ότι όσοι κατέχουν θέσεις ευθύνης στο σύγχρονο σχολείο, αντιλαμβάνονται τη σημασία της δικής τους στάσης σε οποιαδήποτε αλλαγή υιοθετείται στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και παράλληλα έχουν συνειδητοποιήσει τις δυσκολίες, αλλά και το σύνθετο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν. Τα προαναφερθέντα στοιχεία καταγράφονται στο διάγραμμα που ακολουθεί :

**Διάγραμμα : 4.3.2: Άποψη όσων κατέχουν θέση ευθύνης για συμβολή Διευθυντή**



Οι επόμενες ερωτήσεις που τέθηκαν αναφέρονταν σε συγκεκριμένες επιλογές και στάσεις που χαρακτηρίζουν το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, με σκοπό να καταγραφεί μέσα από τις απαντήσεις ποια είναι τελικά η ενδεδειγμένη μορφή ηγεσίας κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, για την προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης.

Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων σχετιζόταν με την ενθάρρυνση εκ μέρους του διευθυντή της καινοτομίας, μορφή της οποίας είναι και η μουσειακή εκπαίδευση, και κατ' επέκταση με



την ενθάρρυνση για τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ και γενικότερα της τεχνολογίας στη σχολική μονάδα, αφού όλα αυτά σχετίζονται άμεσα με την προώθηση της καινοτομίας (ερωτήσεις 2, 24, 25 και 22 ερωτηματολογίου). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρακινείται πάρα πολύ ή πολύ από την θετική στάση του διευθυντή απέναντι στην καινοτομία, που κατ' ανάγκη συνοδεύεται και από την αξιοποίηση των ΤΠΕ και του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου. Συγκεκριμένα στην ερώτηση που αφορά την προώθηση των καινοτόμων δράσεων, 181 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 80,5 %, θεωρούν πολύ σημαντική την ενθάρρυνση από το διευθυντή των καινοτόμων δράσεων και στην επιλογή αρκετά απάντησαν θετικά 34 εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται παρακάτω :

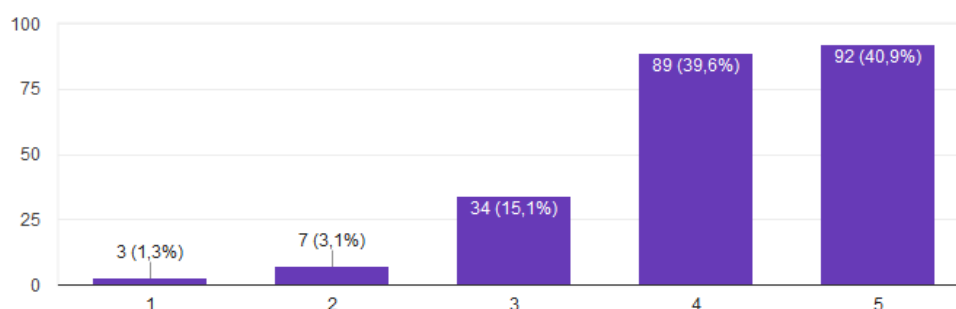
**Πίνακας : 4.3.2: Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	3	1,3	1,3	1,3
	2(λίγο)	7	3,1	3,1	4,4
	3 (αρκετά)	34	15,1	15,1	19,5
	4(πολύ)	89	39,6	39,6	59,1
	5(πάρα πολύ)	92	40,9	40,9	100
	Total	225	100,0	100,0	

**Διάγραμμα: 4.3.3: Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις**

· Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις

225 απαντήσεις

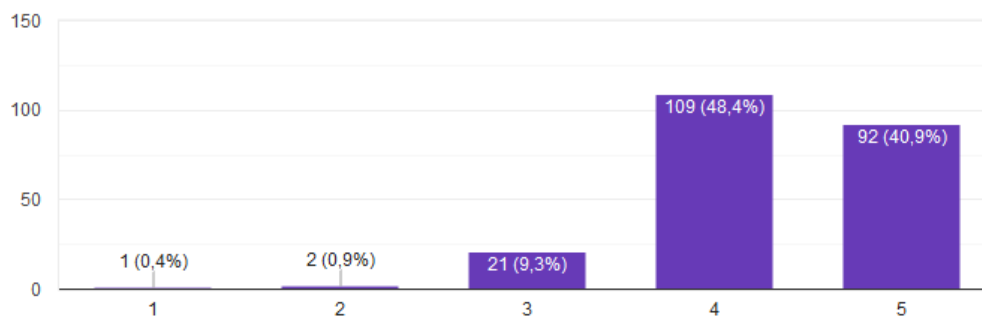


Παρεμφερή είναι τα ευρήματα που αφορούν ερωτήματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και της τεχνολογίας, όπως φαίνεται από τους τα διαγράμματα που ακολουθούν:

#### Διάγραμμα 4.3.4 :Με ενθαρρύνει στη χρήση ΤΠΕ

-Ενθαρρύνει τη χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής και των Τ.Π.Ε.

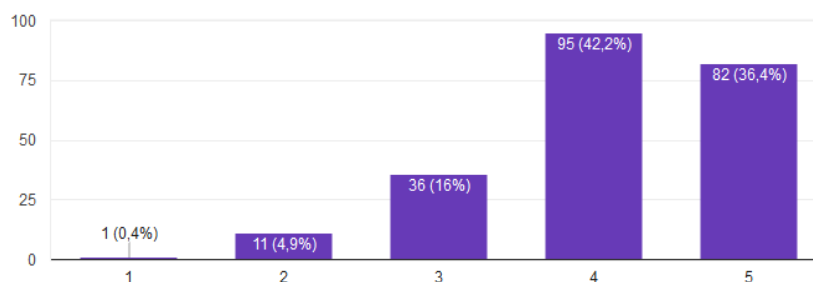
225 απαντήσεις



#### Διάγραμμα 4.3.5 : Προώθηση μουσειακής εκπαίδευσης μέσω αξιοποίησης της τεχνολογίας

-Πρωθει τη μουσειακή εκπαίδευση μέσα στο σχολείο μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας.

225 απαντήσεις



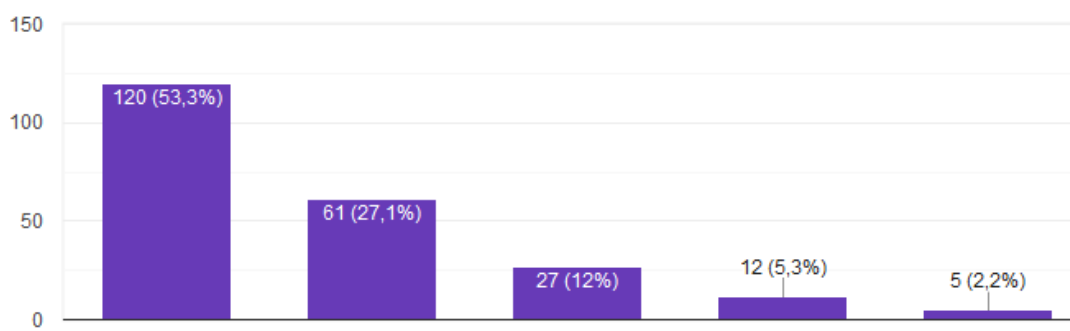
Τα στοιχεία αυτά παραπέμπουν στα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συγκεκριμένα στην άποψη του Bass (1985), που αναφέρεται στο διανοητικό ερέθισμα, ως αναγκαίο γνώρισμα του μετασχηματιστικού ηγέτη μέσα από την ενίσχυση του δημιουργικού και καινοτόμου τρόπου σκέψης. Επίσης επιβεβαιώνουν τις έρευνες των

Schalleretal (2002), ή των Economou & Pujol Tost (2008), που κάνουν λόγο για την ανάγκη αξιοποίησης των διαδικτυακών ιστοσελίδων και γενικότερα του ψηφιακού γραμματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι απόψεις αυτές μπορούν να συσχετιστούν με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα αναφορικά με τη στάση του διευθυντή απέναντι στη διάχυση των ωφελειών της εκπαιδευτικής δράσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 181 στον αριθμό, απάντησαν ότι δεν θεωρούν εποικοδομητική για την προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης τη διαφωνία του διευθυντή σε αυτό το θέμα, άποψη που παραπέμπει στον Rogers (1995), σύμφωνα με τον οποίο η διάχυση της γνώσης δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας, καθιστώντας το σχολείο ανοιχτό και εξωστρεφές. Η διάχυση των ωφελειών στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη χρήση της τεχνολογίας και επομένως θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν συνειδητοποιήσει την αξία της στο σύγχρονο σχολείο.

#### Διάγραμμα 4.3.6: Διαφωνία με διάχυση ωφελειών εκπαιδευτικής δράσης

**-Διαφωνεί με τη διάχυση των ωφελειών της εκπαιδευτικής δράσης προς τα έξω.**

225 απαντήσεις



Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε θέματα ενημέρωσης, από πλευράς του διευθυντή, για τον τρόπο οργάνωσης των μουσειακών δράσεων καθώς και για τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την υλοποίησή τους. Επίσης στην ίδια ομάδα ανήκουν ερωτήσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επίλυση των όποιων πρακτικών προβλημάτων προκύπτουν(ερωτήσεις 3,6,5,27,8,14,11 και 4 του ερωτηματολογίου). Οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 178, ποσοστό 79,2 %, θεωρούν πολύ σημαντικό να επιμορφωθούν για τα μουσειακά προγράμματα από ειδικούς μουσειολόγους και επιθυμούν να γνωρίζουν τα οφέλη που θα προκύψουν από αυτά, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα:

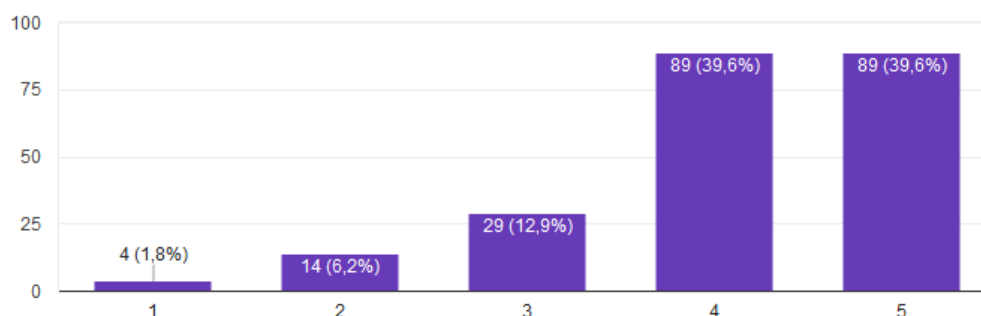
**Πίνακας 4.3.3 : Επαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	4	1,8	1,8	1,8
	2(λίγο)	14	6,2	6,2	8
	3 (αρκετά)	29	12,9	12,9	20,9
	4(πολύ)	89	39,6	39,6	60,5
	5(πάρα πολύ)	89	39,6	39,6	100
	Total	225	100	100	

**Διάγραμμα 4.3.7: Επαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση**

- Με ενημερώνει επαρκώς για τον τρόπο υλοποίησης της δράσης, οργανώνοντας εσωτερική επιμόρφωση σχετική με τα μουσειακά προγράμματα.

225 απαντήσεις



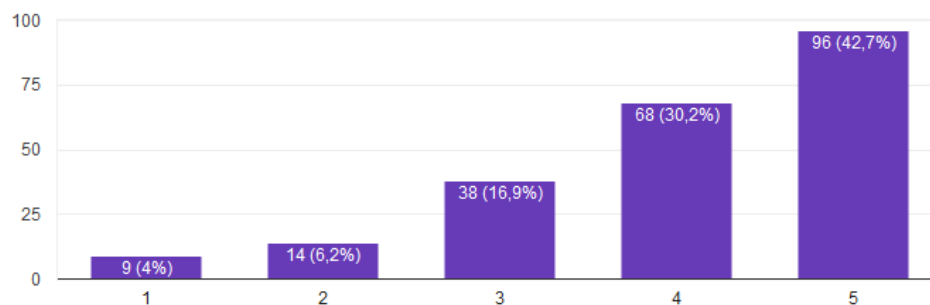
Η διαπίστωση αυτή θα μπορούσε ίσως να γίνει περισσότερο κατανοητή, αν αναλογιστεί κανείς την ανασφάλεια και τη δυσπιστία που συχνά νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να υλοποιήσουν αλλαγές στη σχολική τους μονάδα και συμφωνεί με την άποψη της Βέμη (2008), που υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση σε θέματα μουσείων θα συμβάλλει στην προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης, την οποία η πλειοψηφία των διδασκόντων αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο. Επομένως ο διευθυντής και ιδιαίτερα εκείνος που εφαρμόζει τη μετασχηματιστική ηγεσία οφείλει πριν από κάθε αλλαγή να ενημερώνει και να παρέχει βοήθεια και στήριξη σε οποιοδήποτε μέλος του συλλόγου της σχολικής

μονάδας (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Σε παρεμφερή ερωτήματα που αφορούν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών οι ερωτώμενοι απάντησαν με τον ίδιο περίπου τρόπο, όπως φαίνεται από τα ακόλουθα διαγράμματα :

#### Διάγραμμα 4.3.8 : Οργανώνει και σχεδιάζει συστηματικά τη δράση

-Οργανώνει και σχεδιάζει συστηματικά τη δράση.

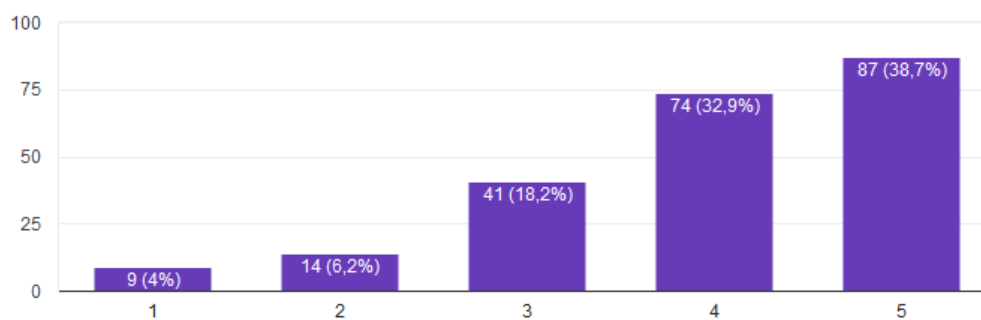
225 απαντήσεις



#### Διάγραμμα 4.3.9 : Συνεργάζεται με μουσειολόγους

-Συνεργάζεται με ειδικούς σε θέματα μουσείων.

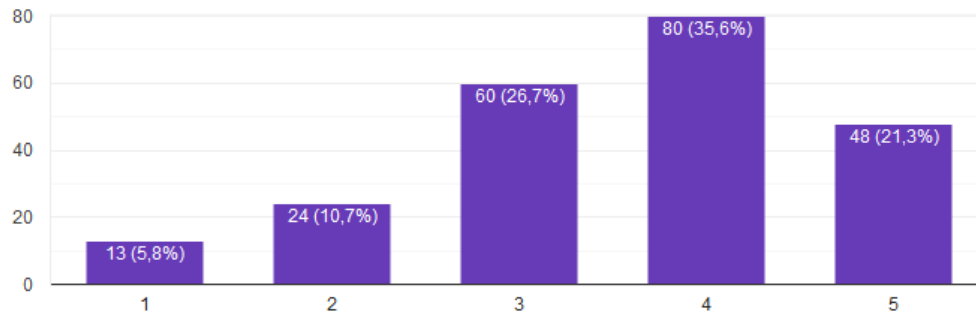
225 απαντήσεις



#### Διάγραμμα 4.3.10: Ενημέρωση με τηλεδιασκέψεις

-Διοργανώνει τηλεδιασκέψεις με άλλες σχολικές μονάδες που έχουν υλοποιήσει παρόμοιες δράσεις.

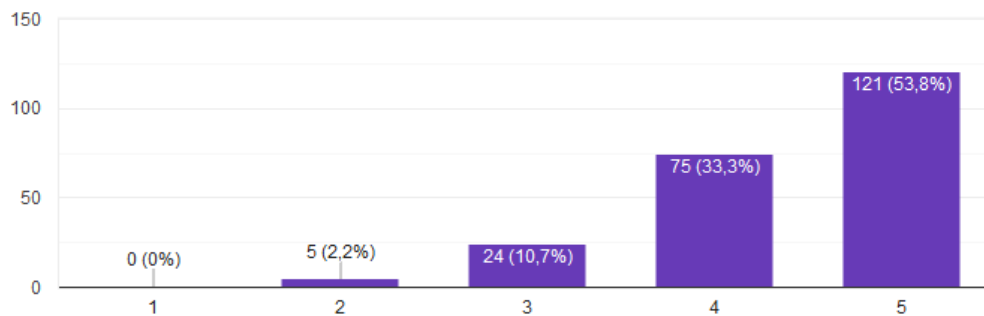
225 απαντήσεις



#### Διάγραμμα 4.3.11: Επίλυση πρακτικών προβλημάτων

-Επιλύει τα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν (μετακινήσεις, επικοινωνία με αρμόδιους φορείς).

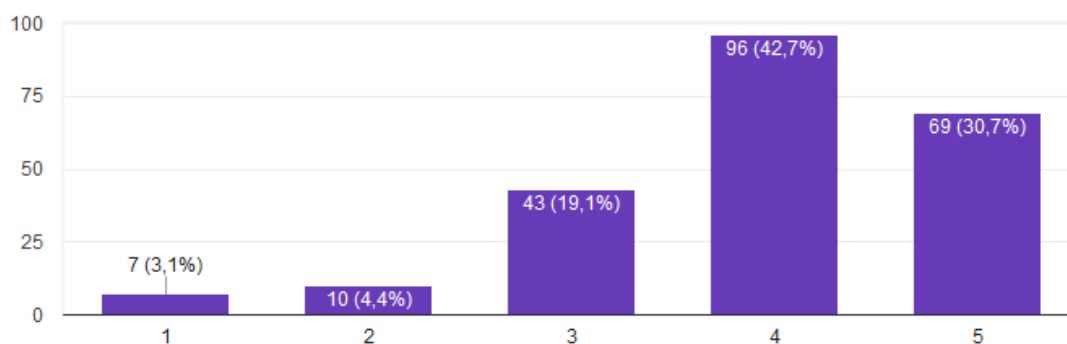
225 απαντήσεις



**Διάγραμμα 4.3.12: Είναι καταρτισμένος –έχει επαρκείς γνώσεις για το θέμα**

**-Είναι καταρτισμένος-έχει επαρκείς γνώσεις για το θέμα.**

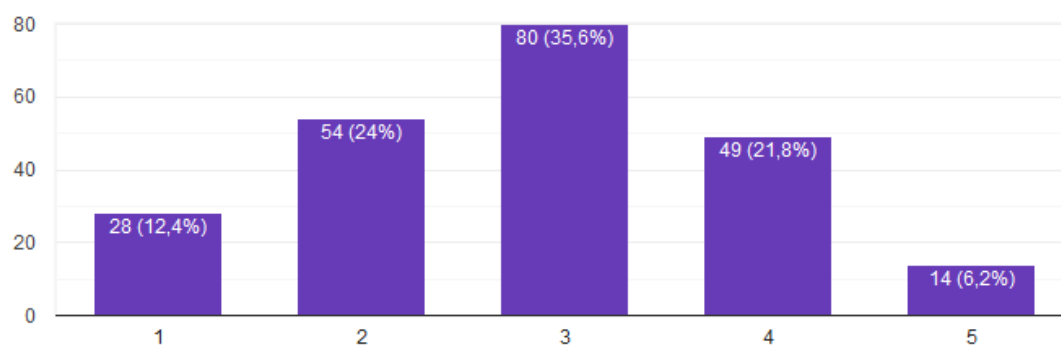
225 απαντήσεις



**Διάγραμμα 4.3.13: Επισημαίνει τους ενδεχόμενους κινδύνους αποτυχίας της μουσειακής εκπαίδευσης**

**-Επισημαίνει τους ενδεχόμενους κινδύνους αποτυχίας της μουσειακής εκπαίδευσης.**

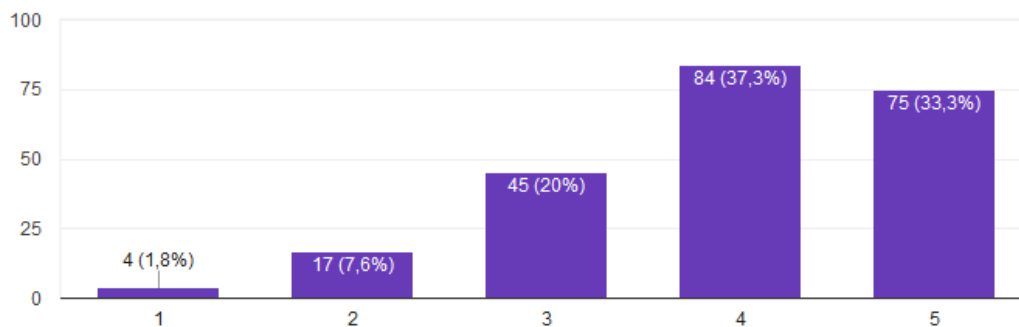
225 απαντήσεις



#### Διάγραμμα 4.3.14: Με ενημερώνει για τα θετικά στοιχεία και οφέλη της δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

- Με ενημερώνει για τα θετικά στοιχεία και οφέλη της δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

225 απαντήσεις



Η τρίτη ομάδα των ερωτήσεων αφορούσε την εφαρμογή των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την επίδραση που ασκεί η υλοποίησή της σε κάθε σχολική μονάδα (ερωτήσεις 12,20,18,19,16, 21,9,10,13,26,23,7,15,17 του ερωτηματολογίου). Σχετικά με αυτήν την πλευρά της ηγεσίας είναι τα ερωτήματα που αφορούν τον έπαινο και την επιβράβευση από το διευθυντή του σχολείου της πρωτοβουλίας, την ανάληψη ή μη από την πλευρά του της ευθύνης από ενδεχόμενη αποτυχία κάποιας μουσειακής δράσης, αλλά και την προσπάθεια του διευθυντή να αναδειχθεί σε πρότυπο, υιοθετώντας ο ίδιος παρόμοιες δράσεις.

Στο πρώτο ερώτημα 177 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 78,6 % παρακινούνται πολύ ή πάρα πολύ από την επιβράβευση της πρωτοβουλίας και 31 απάντησαν ότι επηρεάζονται αρκετά. Στο 2<sup>ο</sup> ερώτημα δόθηκαν παρεμφερείς απαντήσεις, γεγονός που επιτρέπει πιο ασφαλή συμπεράσματα. Συγκεκριμένα το κίνητρο της επιβράβευσης και της ενθάρρυνσης γενικότερα φαίνεται να είναι πολύ ισχυρό, επιβεβαιώνοντας την έρευνα των Θεοδωράκογλου Ε. & Χ.(2014), που αναφέρεται στη πολύ μεγάλη συμβολή της ενθάρρυνσης και της εμπύχωσης εκ μέρους του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν καλούνται να υπηρετήσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους. Το ίδιο σημαντικό φαίνεται να είναι και η ανάδειξη του διευθυντή σε παράδειγμα προς μίμηση, που και αυτό αποτελεί γνώρισμα του μετασχηματιστικού ηγέτη (Leithwood, 1998). Τα παραπάνω ευρήματα καταγράφονται στον πίνακα 4.3.5 και στο διάγραμμα 4.3.15 που παρατίθενται στη συνέχεια :



**Πίνακας : 4.3.4 : Έπαινος- επιβράβευση ανάληψης πρωτοβουλίας**

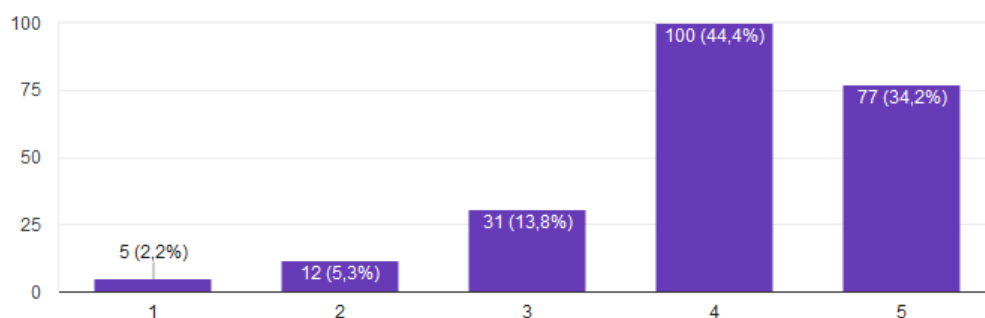
**Με επαινεί-επιβραβεύει για την ανάληψη πρωτοβουλίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	5	2,2	2,2	2,2
	2(λίγο)	12	5,3	5,3	7,5
	3 (αρκετά)	31	13,8	13,8	21,3
	4(πολύ)	100	44,4	44,4	65,7
	5(πάρα πολύ)	77	34,2	34,2	100
	Total	225	100	100	

**Διάγραμμα 4.3.15 : Επιβράβευση πρωτοβουλίας**

-Με επαινεί-επιβραβεύει για την ανάληψη πρωτοβουλίας.

225 απαντήσεις



**Πίνακας :4.3.5 : Αναγωγή του διευθυντή σε πρότυπο**

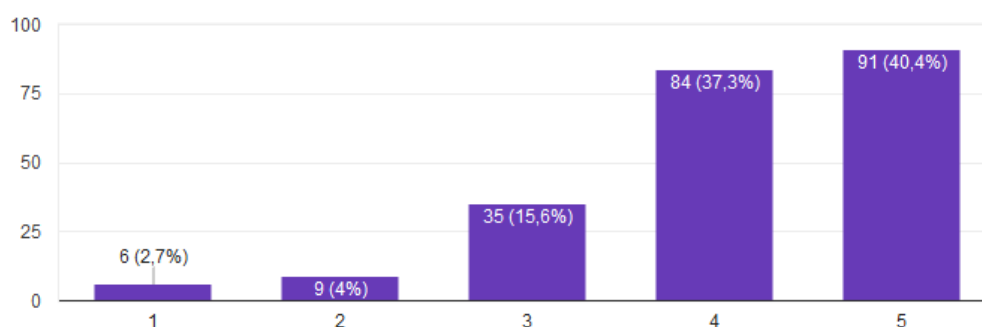
**Αποτελεί πρότυπο υιοθετώντας ο ίδιος παρόμοιες δράσεις**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	6	2,7	2,7	2,7
	2(λίγο)	9	4	4	6,7
	3 (αρκετά)	35	15,6	15,6	22,3
	4(πολύ)	84	37,3	37,3	59,6
	5(πάρα πολύ)	91	40,4	40,4	100
	Total	225	100	100	

### Διάγραμμα 4.3.16 : Αναγωγή του διευθυντή σε πρότυπο

-Αποτελεί πρότυπο, υιοθετώντας και ο ίδιος παρόμοιες δράσεις.

225 απαντήσεις

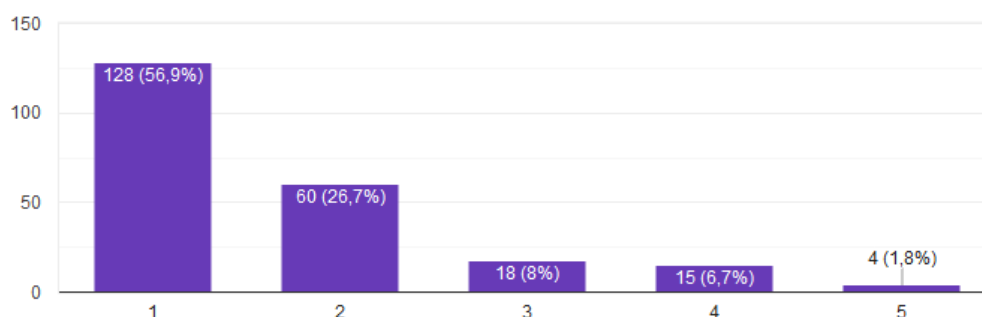


Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο παρεμφερές ερώτημα για την μη ανάληψη ευθύνης από την πλευρά του διευθυντή σε ενδεχόμενη αποτυχία. Το 83,6 % διάκειται αρνητικά στο ενδεχόμενο να μην αναλάβει ο διευθυντής την ευθύνη σε περίπτωση αποτυχίας, στοιχείο που παραπέμπει στον Σαΐτη (2008), ο οποίος αναφέρει ότι ο διευθυντής του σχολείου, πέρα των άλλων, δεν πρέπει να αποποιείται των ευθυνών του, αλλά να επωμίζεται τις συνέπειες, αφού με τον τρόπο αυτό κερδίζει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών.

### Διάγραμμα 4.3.17 : Μη ανάληψη ευθύνης

-Δεν αναλαμβάνει την ευθύνη σε ενδεχόμενη αποτυχία, αλλά θεωρεί ότι αυτή αφορά τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς.

225 απαντήσεις



Η έννοια του αειφόρου σχολείου, βασική αρχή του οποίου είναι η σύνδεση του σχολείου με τον πολιτισμό (Φέρμελη κ.ά., 2006), και επομένως και με τη μουσειακή εκπαίδευση, φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό επιχείρημα από το διευθυντή του σχολείου. Με βάση το διάγραμμα 4.3.17 που παρατίθεται στη συνέχεια 208 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 92,4 %, επηρεάζονται θετικά, ως προς την υιοθέτηση της μουσειακής δράσης, όταν ο διευθυντής τη συνδέει με το αειφόρο σχολείο. Το παραπάνω ποσοστό θα μπορούσε ίσως να θεωρηθεί ως ένα στοιχείο ωρίμανσης των συνθηκών για την θεσμοθέτηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων και προσεγγίσεων, αφού καταγράφει μια αλλαγή στάσης απέναντι στην αποστολή του σχολείου, που αποκτά μεγαλύτερη ευρύτητα στις σύνθετες και περίπλοκες συνθήκες του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

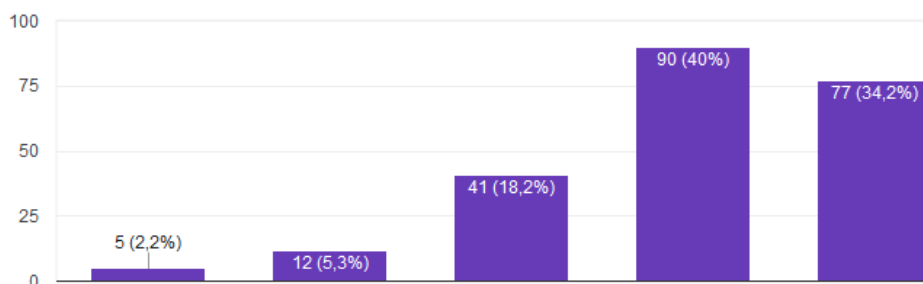
**Πίνακας 4.3.6 : Μουσείο και αειφόρο σχολείο**

Μουσείο και αειφόρο σχολείο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	5	2,2	2,2	2,2
	2(λίγο)	12	5,3	5,3	7,5
	3 (αρκετά)	41	18,2	18,2	25,7
	4(πολύ)	90	40	40	65,7
	5 (πάρα πολύ)	77	34,2	34,2	100
	Total	225	100	100	

**Διάγραμμα 4.3.18: Μουσείο και αειφόρο σχολείο**

-Συνδέει τις δράσεις στο μουσείο με το ανοιχτό-αειφόρο σχολείο και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.

225 απαντήσεις



Στη συνέχεια ετέθησαν ερωτήσεις που αφορούν δύο πολύ σημαντικούς, με βάση τη βιβλιογραφία, τομείς, την επίδειξη συλλογικού πνεύματος από το διευθυντή του σχολείου και ταυτόχρονα τον δημοκρατικό ή μη τρόπο σκέψης του, με σκοπό να συσχετιστούν αυτά τα ηγετικά χαρακτηριστικά με την προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης. Ειδικότερα η παράμετρος της ενίσχυσης του συλλογικού πνεύματος για την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε ένα μουσείο, αντιμετωπίστηκε με πολύ θετικό τρόπο από τους διδάσκοντες, αφού, όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, έτυχε σχεδόν καθολικής αποδοχής. Παρατηρούμε ότι 217 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 96,5 %, ωθείται αρκετά έως πάρα πολύ από την παρουσία του συλλογικού πνεύματος εκ μέρους του διευθυντή και μόλις 8 επέλεξαν την απάντηση καθόλου ή λίγο.

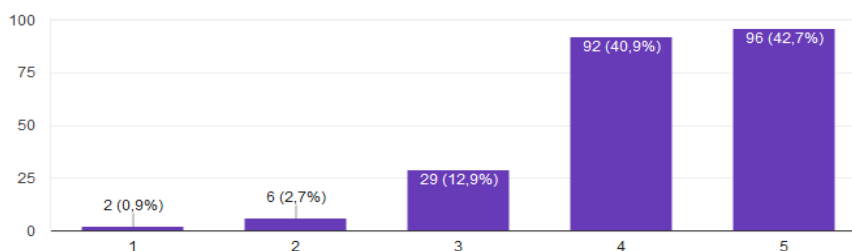
**Πίνακας 4.3.7 : Ενίσχυση συλλογικού πνεύματος**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	2	,9	,9	,9
	2(λίγο)	6	2,7	2,7	3,6
	3 (αρκετά)	29	12,9	12,9	16,5
	4(πολύ)	92	40,9	40,9	57,4
	5(πάρα πολύ)	96	42,7	42,7	100
	Total	225	100	100	

**Διάγραμμα 4.3.19 : Ενίσχυση συλλογικού πνεύματος**

-Ενισχύει το συλλογικό πνεύμα στην υλοποίηση της δράσης.

225 απαντήσεις



Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται και από το επόμενο διάγραμμα, που καταγράφει τις απόψεις των ερωτώμενων για την ανάγκη αξιοποίησης, στα πλαίσια της συλλογικής δράσης, των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων του κάθε μέλους του συλλόγου διδασκόντων.

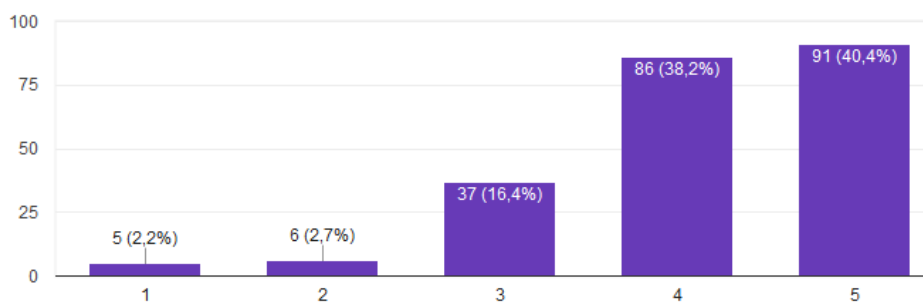
**Πίνακας 4.3.8 : Αξιοποίηση δυνατοτήτων εκπαιδευτικών**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	5	2,2	2,2	2,2
	2(λίγο)	6	2,7	2,7	4,9
	3 (αρκετά)	37	16,4	16,4	21,3
	4(πολύ)	86	38,2	38,2	59,5
	5(πάρα πολύ)	91	40,4	40,4	100
	Total	225	100	100	

**Διάγραμμα 4.3.20 : Αξιοποίηση δυνατοτήτων εκπαιδευτικών**

-Αξιοποιεί τις δυνατότητές μου, ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά μου.

225 απαντήσεις



Η στάση των εκπαιδευτικών στον τομέα της συλλογικής προσπάθειας παραπέμπει και πάλι στις απόψεις του Bass (1985) και συγκεκριμένα στις έννοιες της εμπνευσμένης παρώθησης, όσον αφορά το κοινό όραμα και τη συλλογική προσπάθεια, αλλά και στην έννοια της εξατομικευμένης θεώρησης, όσον αφορά την αξιοποίηση των ιδιαίτερων κλίσεων και των δυνατοτήτων του κάθε εργαζομένου. Τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά αποτυπώνουν τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας και ίσως δείχνουν ότι οι σημερινοί

εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε κάθε τομέα και δράση της σχολικής μονάδας την ενεργό συμμετοχή και όχι έναν τυπικό διεκπεραιωτικό ρόλο, που όπως πιστεύουν, τους καθιστά παθητικούς αποδέκτες στα πεπραγμένα του σχολείου που υπηρετούν.

Η ιδιότητα της ενσυναίσθησης σύμφωνα με τους Γερούκη (2012) και Κατσαρό (2008), αποτελεί ίδιο γνώρισμα του ηγέτη, που οφείλει να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κατάσταση των υφισταμένων του, αντιμετωπίζοντας κάθε κατάσταση από την δική τους οπτική γωνία. Επιπλέον είναι θεμελιώδες γνώρισμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας σύμφωνα με την Polychronίου (2009). Την άποψη αυτή από ότι φαίνεται ενστερνίζονται και οι εκπαιδευτικοί, αφού , με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν , η κατανόηση από την πλευρά του διευθυντή των ενδιασμών ή γενικότερα της ανησυχίας που εύλογα διατυπώνουν οι διδάσκοντες αναφορικά με την υιοθέτηση της μουσειακής εκπαίδευσης, αξιολογείται με πολύ θετικό τρόπο. Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα 212 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 94,1 %, θεωρούν αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικό ο διευθυντής τους να είναι προσηνής, να κατανοεί τις ανησυχίες τους και να μπαίνει στη θέση τους, υλοποιώντας έμπρακτα τις ιδιότητες της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης.

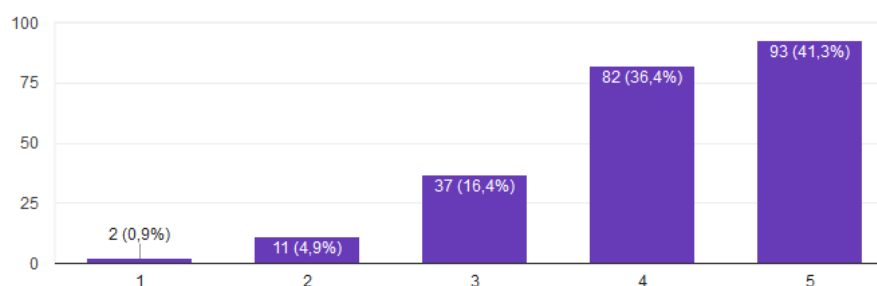
**Πίνακας 4.3.9 : Η ενσυναίσθηση του διευθυντή**

Κατανοεί τις ανησυχίες μου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	2	,9	,9	,9
	2(λίγο)	11	4,9	2,7	3,6
	3 (αρκετά)	37	16,4	16,4	20,0
	4(πολύ)	82	36,4	38,2	58,2
	5(πάρα πολύ)	93	41,3	40,4	100
	Total	225	100	100	

**Διάγραμμα 4.3.21 : Η ενσυναίσθηση του διευθυντή**

-Κατανοεί τις ανησυχίες μου.

225 απαντήσεις



Το ίδιο θετικά με το συλλογικό πνεύμα και την ενσυναίσθηση αντιμετωπίστηκε και η δημοκρατική στάση που επιδεικνύει ένας διευθυντής απέναντι στο σύλλογο διδασκόντων, σχετικά με την προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύεται πολύ έντονα, αν συγκρίνει κανείς τις απαντήσεις που δόθηκαν σε τέσσερις ερωτήσεις, από τις οποίες οι δύο αναφέρονται σε δημοκρατική στάση του διευθυντή σε αντίθεση με τις άλλες δύο, που φανερώνουν μη δημοκρατική συμπεριφορά. Οι απαντήσεις αυτές καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα και στα διαγράμματα 4.3.22, 4.3.23, 4.3.24 και 4.3.25, που παρατίθενται στη συνέχεια.

**Πίνακας 4.3.10 : Επίδραση δημοκρατικής ή μη στάσης του διευθυντή**

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Απορρίπτει την έκφραση διαφορετικών απόψεων	56%	21,8 %	14,2 %	4,4 %	3,6 %
Αποδέχεται την άποψή μου	0,4 %	3,1 %	23,1 %	44,4 %	28,9 %
Στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, χωρίς να επιβάλλει την άποψή του	2,7 %	6,2 %	21,3 %	42,2 %	27,6 %
Δεν λαμβάνει υπόψη του και απομονώνει όσους εκφράζουν αντιρρήσεις	56 %	22,7 %	11,1 %	7,1 %	3,1 %

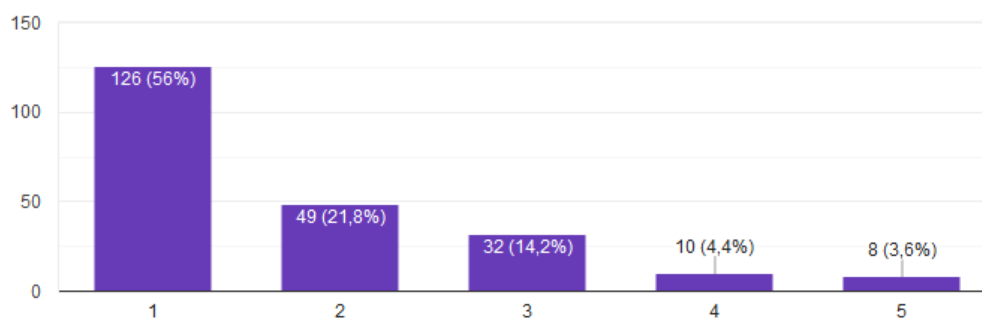
Όπως φαίνεται από τα προηγούμενα στοιχεία η υιοθέτηση αυταρχικής ηγεσίας από το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας μάλλον δεν γίνεται αποδεκτή από το μεγαλύτερο μέρος

των εκπαιδευτικών, αφού δημιουργείται αρνητικό κλίμα και παράλληλα οι διδάσκοντες θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο υποτιμώνται και μειώνονται (Ανδρής, 2015). Αντίθετα η δημοκρατική ηγεσία, που στηρίζεται σε μία διαλεκτική σχέση και οι όποιες διαφωνίες γίνονται αφορμή για σύνθεση και αναστοχασμό κρίνεται ως ενδεδειγμένη και συμβάλλει στην αναγωγή του διευθυντή σε ηγέτη (Κατσαρός , 2008). Επιπλέον η υψηλή αποδοχή της εθελοντικής συμμετοχής και η αποφυγή της επιβολής των απόψεων παραπέμπει στην Καταραχιά (2014), που θεωρεί χαρακτηριστικό του σωστού ηγέτη την εθελοντική υλοποίηση των στόχων και την αποφυγή του εξαναγκασμού.

#### **Διάγραμμα 4.3.22 : Απόρριψη διαφορετικών απόψεων**

**-Απορρίπτει την έκφραση διαφορετικών απόψεων.**

225 απαντήσεις

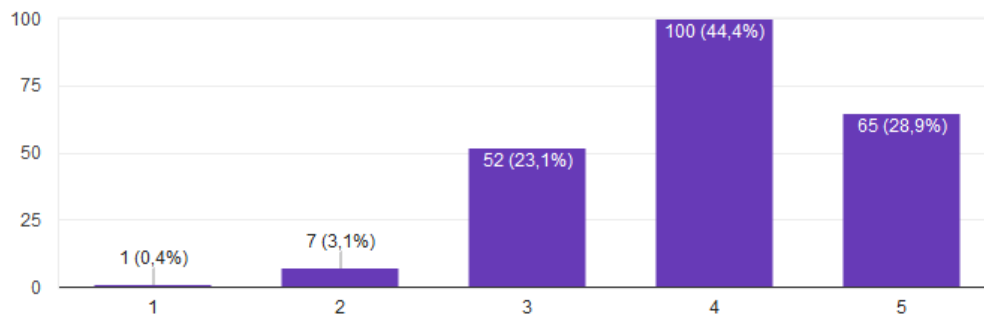




### Διάγραμμα 4.3.23 :Αποδέχεται την άποψή μου

-Αποδέχεται την άποψή μου.

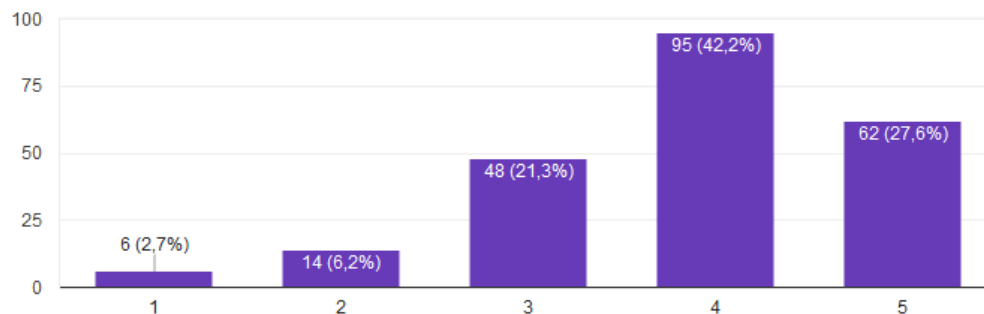
225 απαντήσεις



### Διάγραμμα : 4.3.24 : Εθελοντική συμμετοχή-αποφυγή εξαναγκασμού

-Στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δράσεις, χωρίς να επιβάλλει την άποψή του.

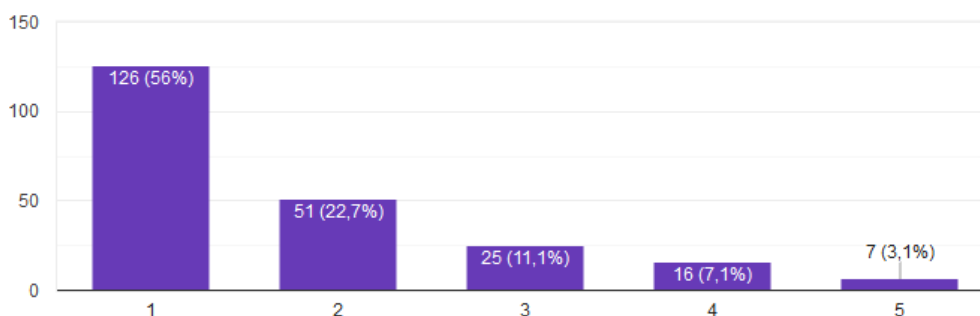
225 απαντήσεις



### Διάγραμμα :4.3.25 : Απομόνωση όσων εκφράζουν αντιρρήσεις

-Δεν λαμβάνει υπόψη του και απομονώνει αυτούς που εκφράζουν αντιρρήσεις.

225 απαντήσεις



Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις σε δύο ερωτήσεις που αφορούν η πρώτη τη σχολαστική τήρηση του νομοθετικού πλαισίου στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων στα μουσεία και η δεύτερη την υιοθέτηση του συγκεντρωτισμού στην οργάνωσή τους. Και οι δύο αυτές ερωτήσεις σχετίζονται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και αποφεύγει τον έντονο συγκεντρωτισμό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν 186 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 82,7 %, θεωρούν λιγότερο ή περισσότερο θετικό ο διευθυντής να τηρεί σχολαστικά την κείμενη νομοθεσία και από την άλλη 126 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 56 %, αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό το συγκεντρωτικό τρόπο δράσης. Η άποψη που αφορά τη νομοθεσία φανερώνει ότι ίσως οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχθεί την ανάγκη νομοθετικής κάλυψης των ενεργειών τους, παρόλο που όπως υποστηρίζει ο Κατσαρός (2008), οι νομοθετικές διατάξεις στην εκπαίδευση δημιουργούν προβληματισμό για οποιαδήποτε νεωτεριστική δράση προαιρετικού χαρακτήρα, εξαιτίας της περιορισμένης αυτονομίας που επιφέρουν στις σχολικές μονάδες. Ταυτόχρονα την ίδια στιγμή διαφαίνεται και η απόρριψη του συγκεντρωτισμού από τους ερωτώμενους και η επιδίωξη μεγαλύτερης αυτονομίας, αφού επιθυμούν να μοιραστούν ένα κοινό όραμα με το διευθυντή, συμμετέχοντας στη λήψη των αποφάσεων. Οι απαντήσεις των παραπάνω ερωτημάτων αποτυπώνονται στα παρακάτω διαγράμματα :

**Πίνακας 4.3.11 : Σχολαστική τήρηση του νομοθετικού πλαισίου**

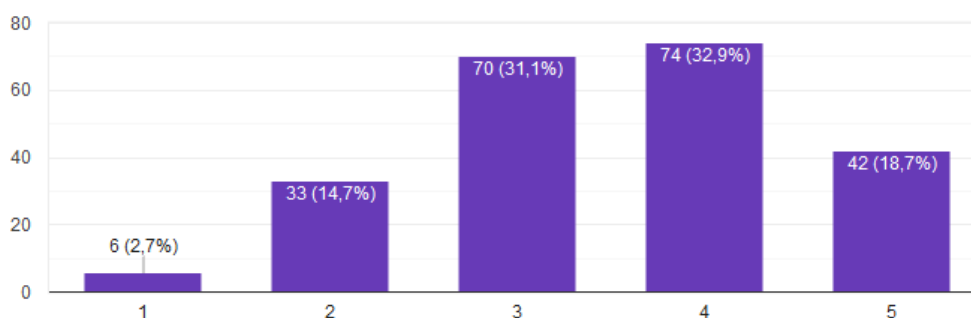
**Σχολαστική τήρηση του νομοθετικού πλαισίου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	6	2,7	2,7	2,7
	2(λίγο)	33	14,7	14,7	17,4
	3 (αρκετά)	70	31,1	31,1	48,5
	4(πολύ)	74	32,9	32,9	81,4
	5(πάρα πολύ)	42	18,7	18,7	100
	Total	225	100	100	

**Διάγραμμα 4.3.26 : Σχολαστική τήρηση νόμων**

-Τηρεί σχολαστικά το νομοθετικό πλαίσιο.

225 απαντήσεις



**Πίνακας 4.3.12 : Συγκεντρωτική οργάνωση μουσειακής δράσης**

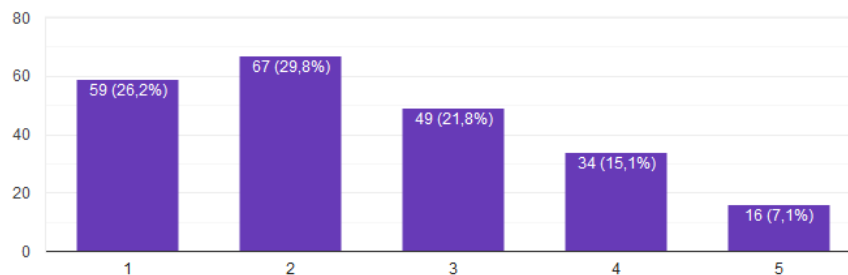
**Οργάνωση δράσης με συγκεντρωτικό τρόπο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	59	26,2	26,2	26,2
	2(λίγο)	67	29,8	29,8	56
	3 (αρκετά)	49	21,8	21,8	77,8
	4(πολύ)	34	15,1	15,1	92,9
	5(πάρα πολύ)	16	7,1	7,1	100
	Total	225	100	100	

### Διάγραμμα 4.3.27 : Συγκεντρωτική οργάνωση μουσειακής δράσης

-Οργανώνει την εκπαιδευτική δράση με συγκεντρωτικό τρόπο.

225 απαντήσεις



Μία άλλη παράμετρος που τέθηκε στην έρευνα αφορά το βαθμό επιρροής για την υιοθέτηση της μουσειακής εκπαίδευσης, από την συμμετοχή σε αυτές του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου και ειδικότερα του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ή των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία αποτελούν χαρακτηριστικά εκείνου του διευθυντή που έχει υιοθετήσει τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν 156 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 69,4 % και άλλοι 46, ποσοστό 20,4 %, φαίνονται δεκτικοί σε αυτή την επιλογή του διευθυντή, στοιχείο που συνάδει και πάλι με τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συγκεκριμένα με την προσπάθεια για αξιοποίηση τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος ( Leithwood&Jantzi, 2000 &Deming 1993), αλλά ταυτόχρονα με την μετασχηματιστική αρχή της αποφυγής της εσωστρέφειας και της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό σύστημα (Κουφούδη, 2017). Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι ίσως έχει αλλάξει η στάση που τηρείται σήμερα από το σχολείο απέναντι στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, αφού ο σημερινός δάσκαλος δεν βλέπει το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου με δύσπιστο τρόπο, αλλά μάλλον το αντιμετωπίζει ως αρωγό στην προσπάθεια που ο ίδιος καταβάλλει.

### Πίνακας 4.3.13: Εμπλοκή εξωτερικού περιβάλλοντος στη μουσειακή εκπαίδευση

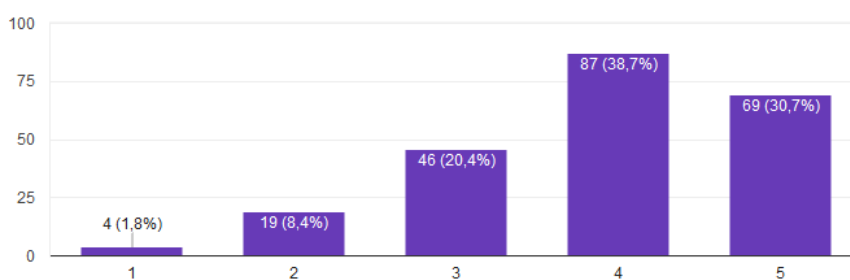
#### Εμπλέκει μαθητές, γονείς και τοπικούς φορείς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1(καθόλου)	4	1,8	1,8	1,8
	2	19	8,4	8,4	10,2
	3	46	20,4	20,4	30,8
	4	87	38,7	38,7	69,5
	5	69	30,7	30,7	100
	Total	225	100,0	100,0	

### Διάγραμμα 4.3.28: Εμπλοκή εξωτερικού περιβάλλοντος

-Εμπλέκει μαθητές, γονείς και τοπικούς φορείς στη δράση.

225 απαντήσεις



### Συσχετισμοί

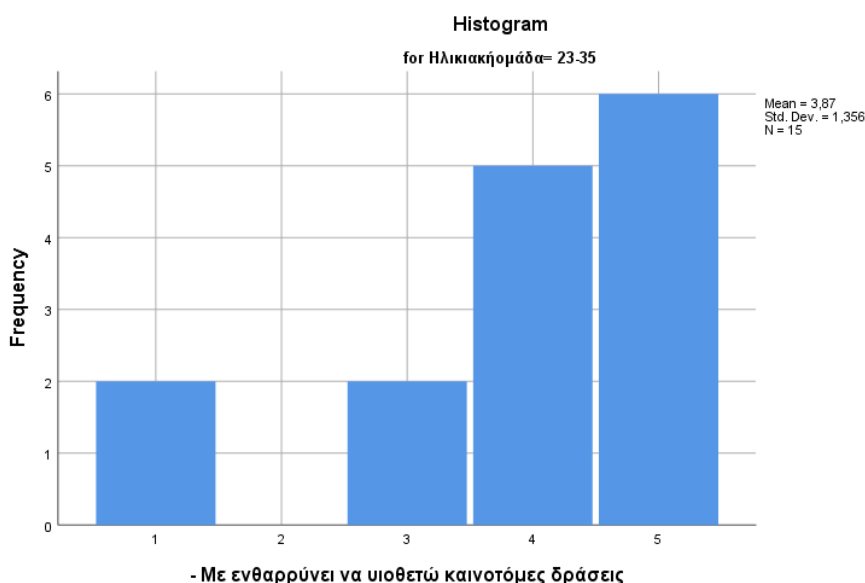
Για τη διεξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων θα ήταν χρήσιμο να συσχετιστούν κάποιες μεταβλητές, όπως για παράδειγμα η ηλικία, οι σπουδές ή η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών με ερωτήσεις που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και ειδικότερα με τη μορφή ηγεσίας και τη στάση του διευθυντή στη μουσειακή εκπαίδευση. Θα μπορούσε για παράδειγμα να διαφανεί, κατά πόσον η συμβολή του διευθυντή είναι εξίσου αποτελεσματική σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ή σε ποιο βαθμό το επίπεδο σπουδών των ερωτηθέντων ή τα έτη προϋπηρεσίας τους διαμορφώνουν την άποψή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη ως προς την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών μουσειακής εκπαίδευσης. Ειδικότερα στο ερώτημα που αφορά την ενθάρρυνση από την πλευρά του διευθυντή της καινοτομίας, που σχετίζεται με το ερευνητικό ερώτημα του είδους της ηγεσίας που προκρίνουν οι εκπαιδευτικοί, προκύπτει ότι η ηλικιακή ομάδα 23

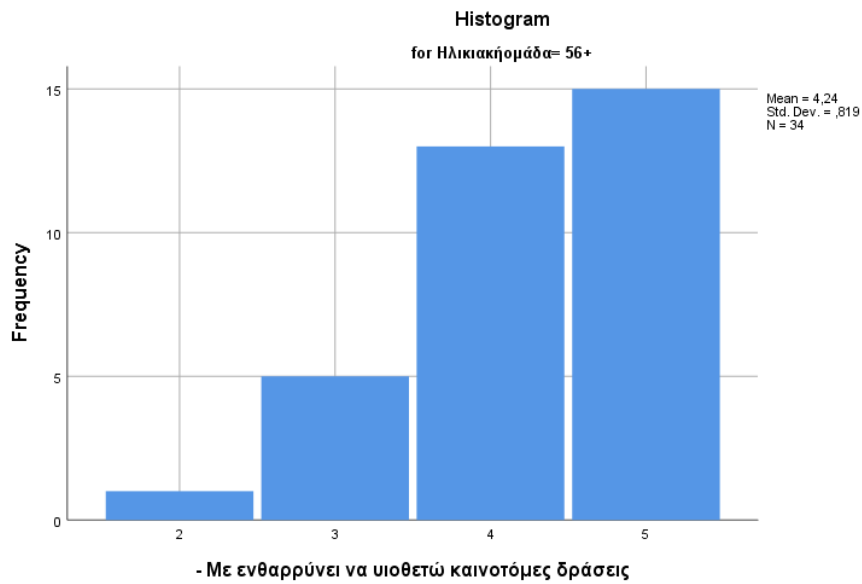
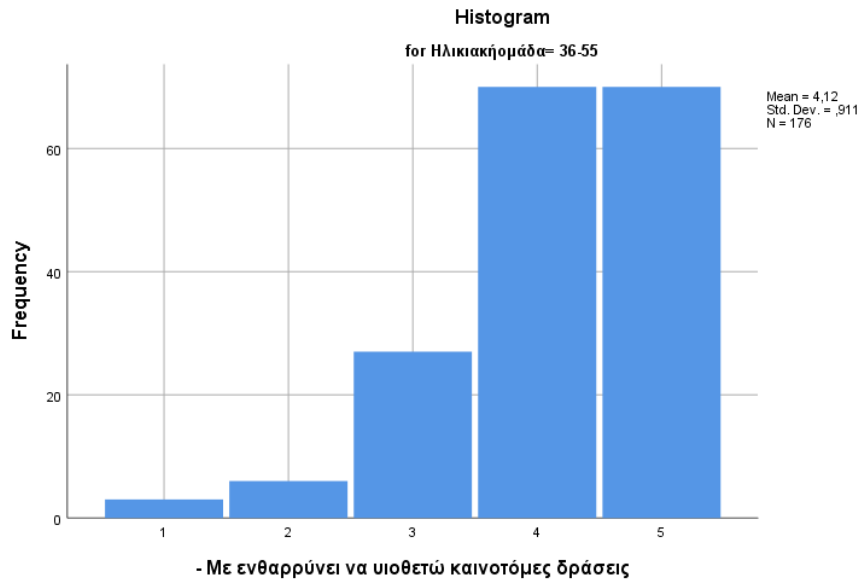
έως 35 αποκλίνει σε ένα βαθμό σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες και ωθείται λιγότερο στην υιοθέτηση της μουσειακής εκπαίδευσης. Αυτή η απόκλιση δεν είναι τόσο σημαντική και ενδεχομένως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, θα μπορούσε να δικαιολογηθεί λόγω της μικρής εμπειρίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και από το γεγονός του προβληματισμού που τους χαρακτηρίζει σχετικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις τις οποίες θεωρούν ότι πρέπει να ακολουθήσουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας. Τα παραπάνω στοιχεία προκύπτουν από τον πίνακα που ακολουθεί:

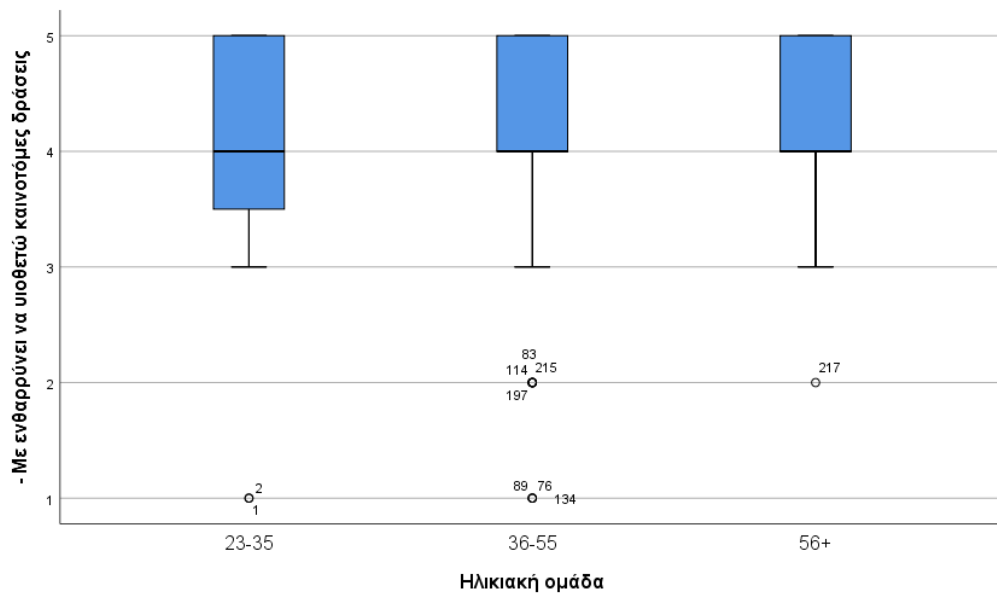
**Πίνακας 4.3.14: Στάση απέναντι στην ενθάρρυνση της καινοτομίας με κριτήριο την ηλικιακή ομάδα**

### Case Processing Summary

Ηλικιακή ομάδα	Cases						
	Valid		Missing		Total		
	N	Percent	N	Percent	N	Percent	
- Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις	23-35	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%
	36-55	176	100,0%	0	0,0%	176	100,0%
	56+	34	100,0%	0	0,0%	34	100,0%





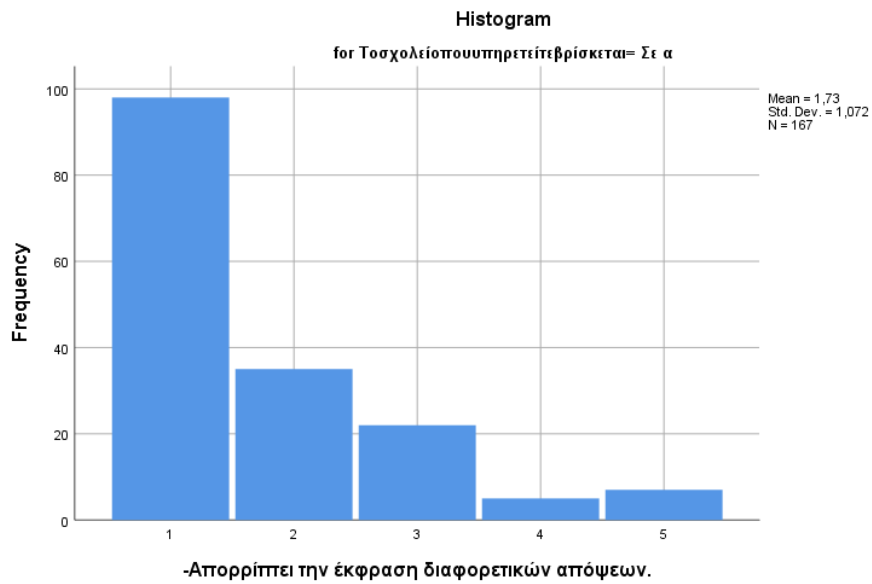
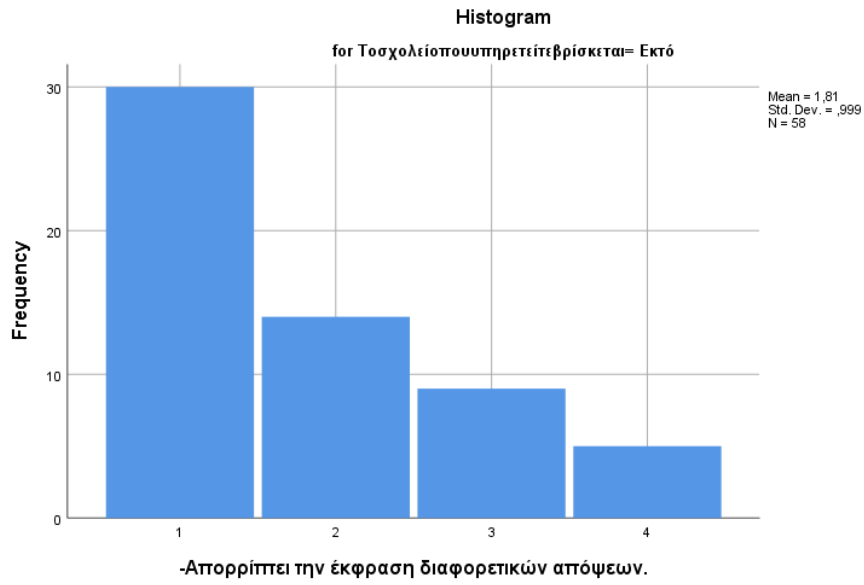


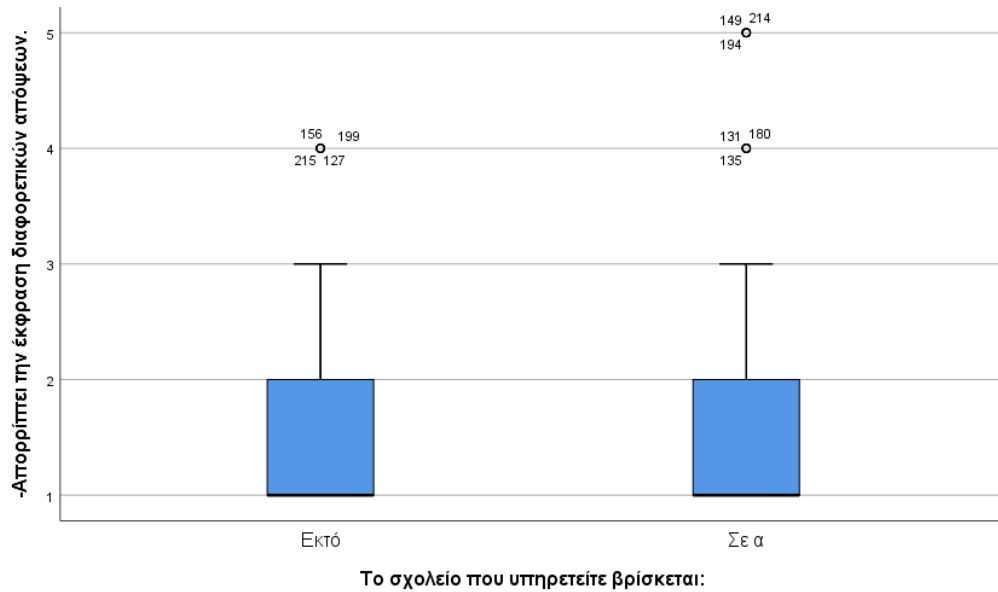
Η θέση που βρίσκεται το σχολείο δεν φαίνεται να επηρεάζει, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό, τις απόψεις των διδασκόντων, αφού στα περισσότερα ερωτήματα οι αποκλίσεις που καταγράφονται είναι πολύ μικρές. Το στοιχείο αυτό ίσως θα μπορούσε να γίνει κατανοητό από το γεγονός ότι ακόμη και σε μικρότερες κοινωνίες, που βρίσκονται εκτός αστικού ιστού τα εκπαιδευτικά θέματα και οι αντιλήψεις πάνω σε αυτά είναι περίπου οι ίδιες. Στη συνέχεια παρατίθενται πίνακες, που επιβεβαιώνουν αυτά τα στοιχεία.

**Πίνακας 4.3.15 : Στάση ως προς την απόρριψη της διαφορετικής άποψης με κριτήριο την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα**

	Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται:	Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Απορρίπτει την έκφραση διαφορετικών απόψεων.	Εκτός αστικού ιστού	58	100,0%	0	0,0%	58	100,0%
	Σε αστική περιοχή	167	100,0%	0	0,0%	167	100,0%



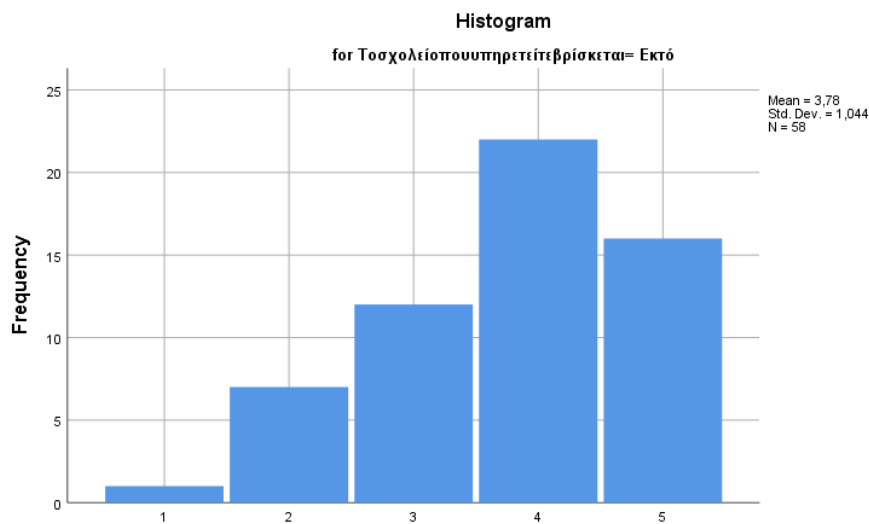




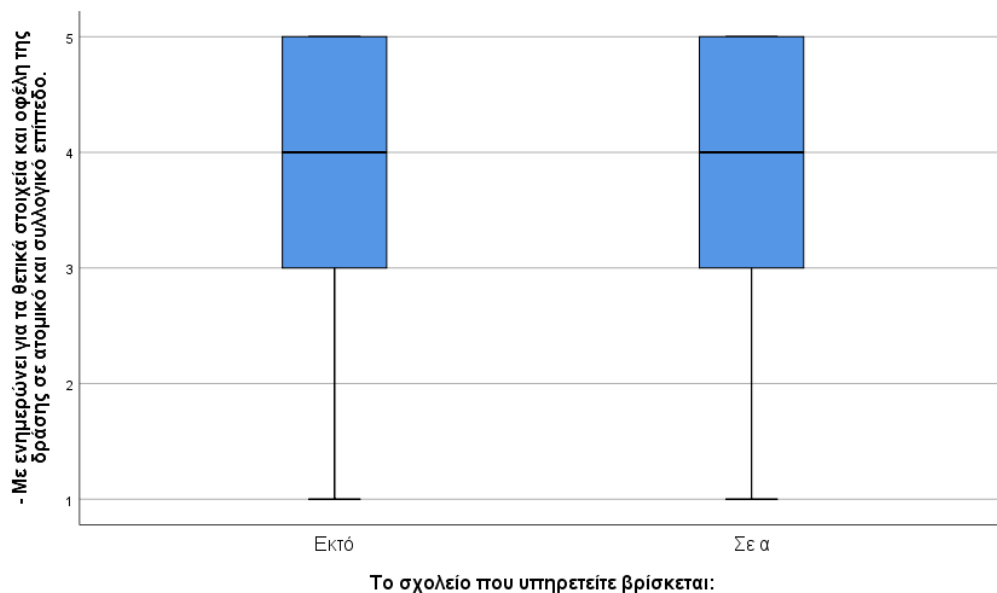
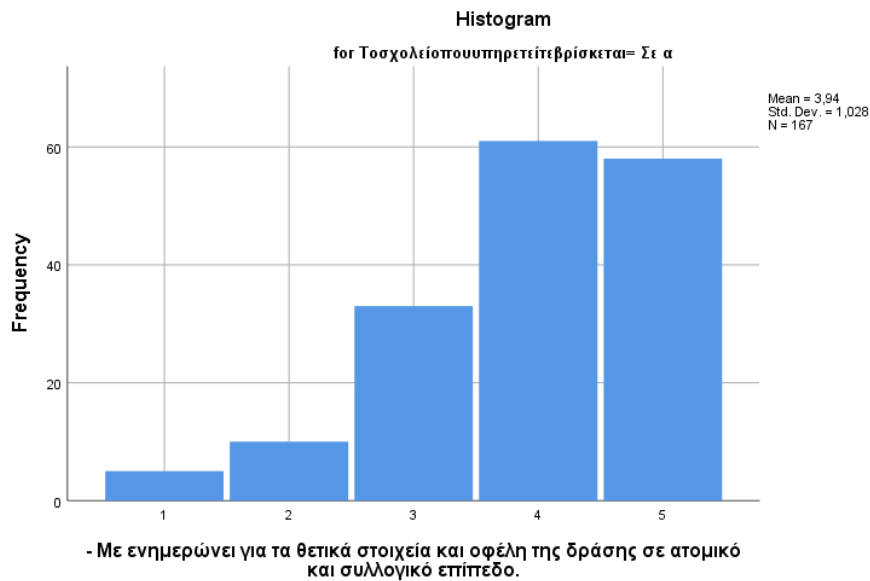
**Πίνακας 4.3.16 : Στάση ως προς την ενημέρωση για τα θετικά στοιχεία της μουσειακής εκπαίδευσης, με κριτήριο την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα**

### Case Processing Summary

	Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται:	Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
- Με ενημερώνει για τα θετικά στοιχεία και οφέλη της δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.	Εκτός αστικού ιστού	58	100,0%	0	0,0%	58	100,0%
	Σε αστική περιοχή	167	100,0%	0	0,0%	167	100,0%



- Με ενημερώνει για τα θετικά στοιχεία και οφέλη της δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.



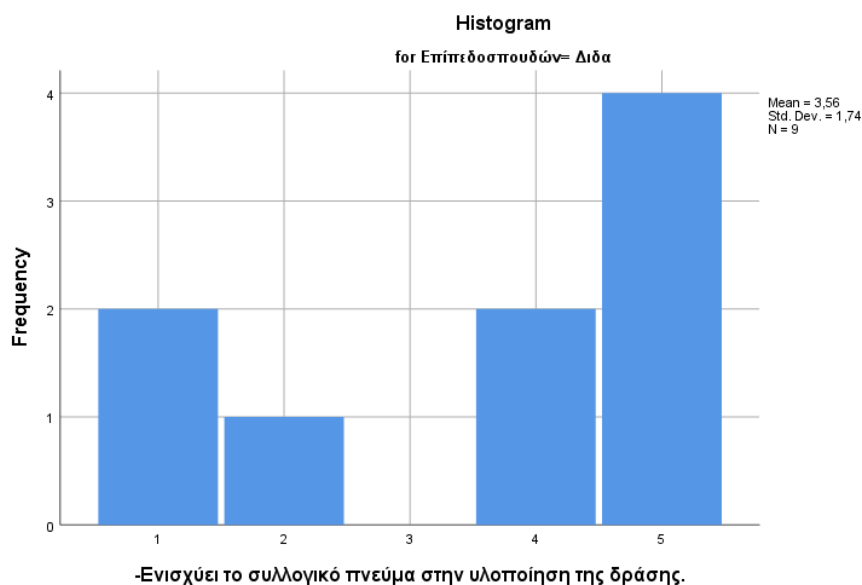
Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας (με κριτήριο την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα) και σε άλλα αντιπροσωπευτικά ερωτήματα, που αφορούσαν τη σύνδεση με το αιφόρο σχολείο ή την επισήμανση ενδεχόμενων κινδύνων σε περίπτωση αποτυχίας των εκπαιδευτικών δράσεων στα μουσεία, τη συνεργασία με ειδικούς μουσειολόγους, τη δημοκρατική στάση του διευθυντή, καθώς και την εφαρμογή των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Παράρτημα Β, σελ. 148-151).

Η ενίσχυση της συλλογικότητας, που αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, γνώρισμα του μετασχηματιστικού ηγέτη, αντιμετωπίζεται πολύ θετικά σχεδόν από το σύνολο των

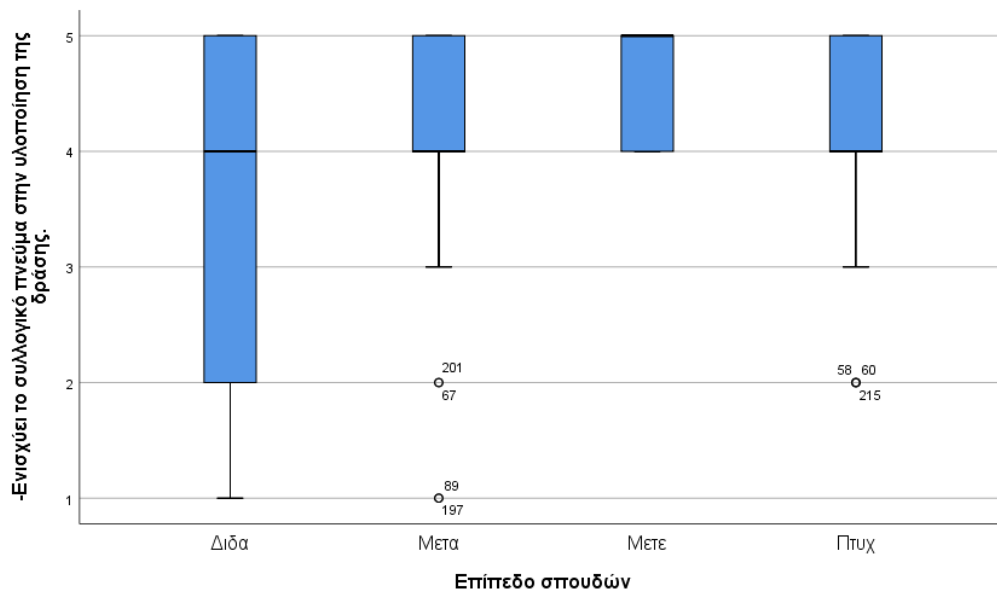
εκπαιδευτικών. Ωστόσο με κριτήριο το επίπεδο σπουδών παρατηρείται μια αρκετά μεγάλη απόκλιση από τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, όπως καταγράφεται στον ακόλουθο πίνακα :

**Πίνακας 4.3.17: Η στάση των εχόντων διδακτορικό απέναντι στην ενίσχυση της συλλογικότητας**

Case Processing Summary							
		Valid		Missing		Total	
Επίπεδο σπουδών		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Ενισχύει το συλλογικό πνεύμα στην υλοποίηση της δράσης.	Διδακτορικό	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Μεταπτυχιακό	99	100,0%	0	0,0%	99	100,0%
	Μετεκπαίδευση	6	100,0%	0	0,0%	6	100,0%
	Πτυχίο	111	100,0%	0	0,0%	111	100,0%

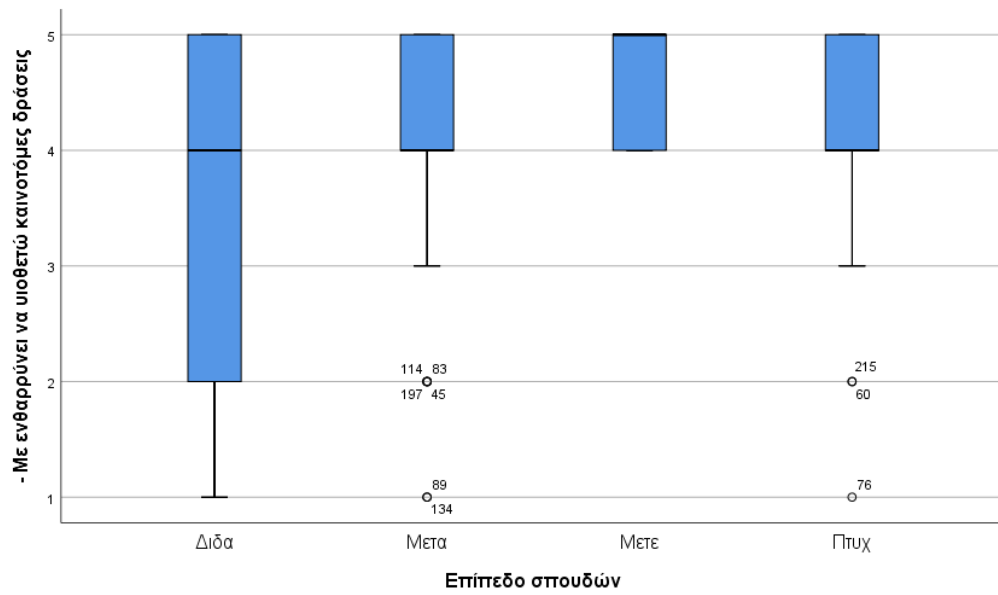


-Ενισχύει το συλλογικό πνεύμα στην υλοποίηση της δράσης.

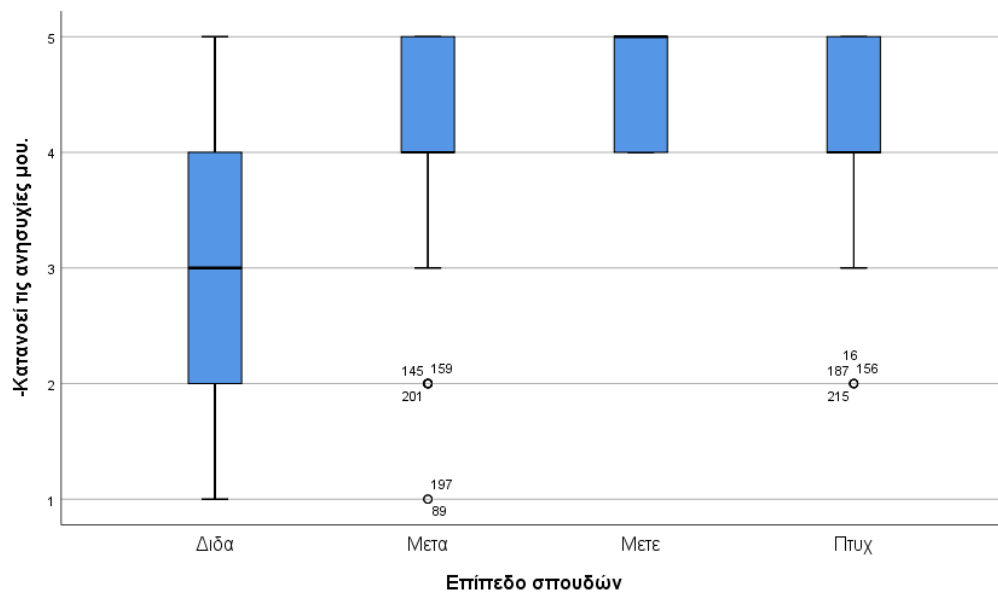


Γίνεται αντιληπτό ότι οι κατέχοντες διδακτορικό δίπλωμα δεν αποτιμούν την ενίσχυση του συλλογικού πνεύματος με την ίδιο τρόπο που αυτή αξιολογείται από τους άλλους εκπαιδευτικούς, των οποίων οι σπουδές βρίσκονται σε υποδεέστερο επίπεδο. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι μάλλον η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε να διδάσκει σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, λόγω των αυξημένων προσόντων που διαθέτει και γι' αυτό ίσως διαφοροποιούνται από το σύλλογο διδασκόντων και την κουλτούρα της συλλογικότητας, που έχει υιοθετήσει. Γενικότερα οι απόψεις αυτής της ομάδας αποκλίνουν και σε άλλους τομείς, μερικοί από τους οποίους αποτυπώνονται στα διαγράμματα που ακολουθούν:

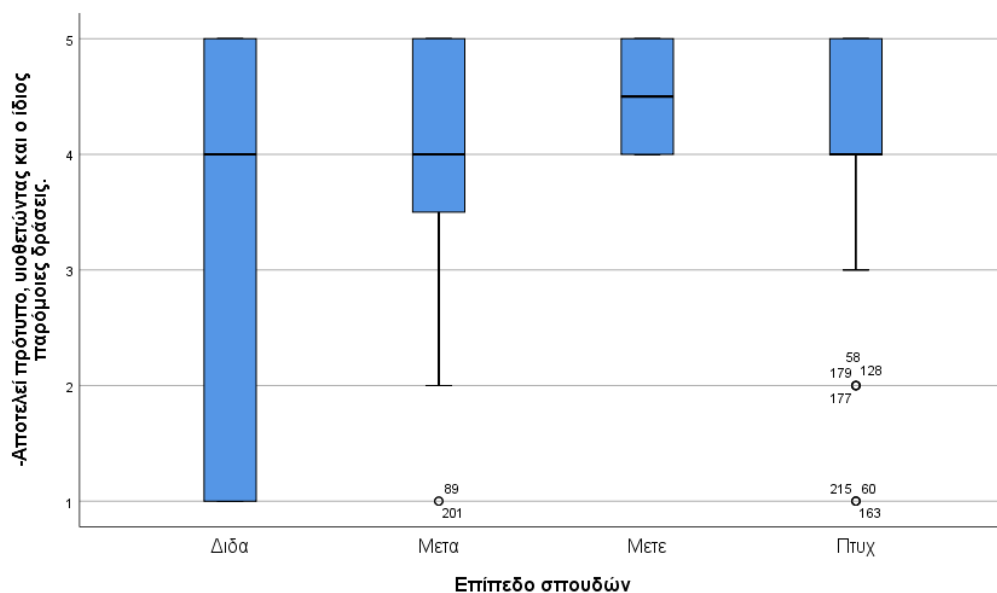
## Επίπεδο σπουδών



## -Κατανοεί τις ανησυχίες μου.



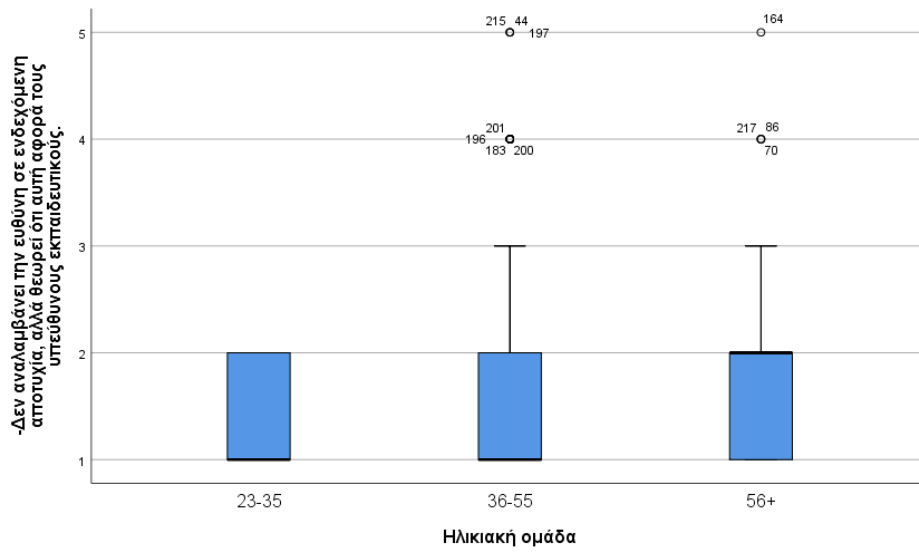
## -Αποτελεί πρότυπο, υιοθετώντας και ο ίδιος παρόμοιες δράσεις



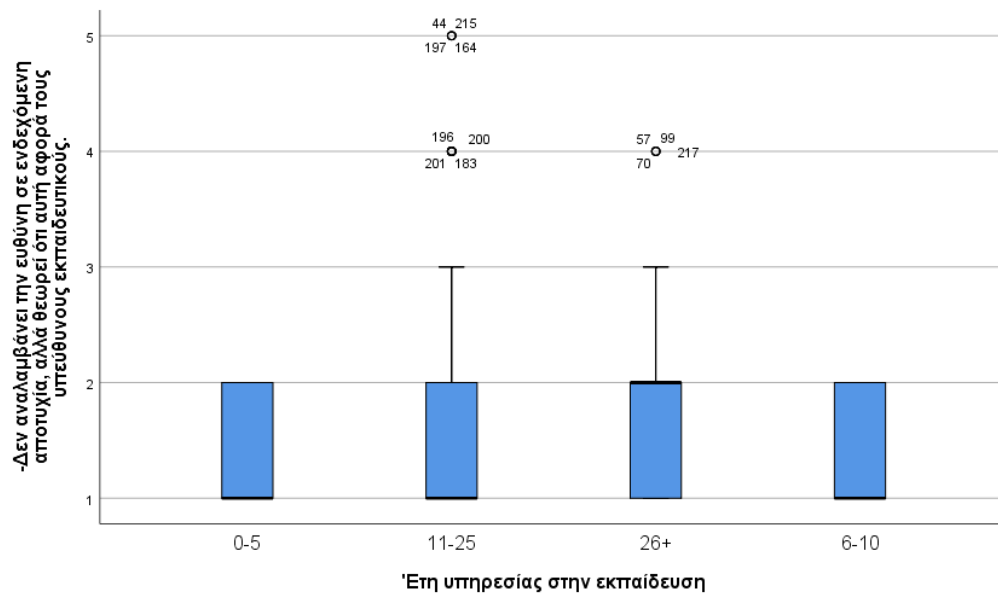
Βέβαια, το δείγμα της έρευνας είναι πολύ μικρό ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τη συγκεκριμένη διαπίστωση, τίθεται όμως εδώ ως προβληματισμός και ως αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση από μελλοντικούς ερευνητές.

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο αποτελεί η σχεδόν πλήρης ταύτιση των απόψεων από τους ερωτώμενους στο ερώτημα που αφορά την μη ανάληψη ευθύνης σε ενδεχόμενη αποτυχία της μουσειακής δράσης από το διευθυντή και την επίρριψη των ευθυνών στους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Με όποιο κριτήριο και αν εξεταστούν οι απαντήσεις που δόθηκαν (ηλικιακή ομάδα, προϋπηρεσία, θέση σχολικής μονάδας, επίπεδο σπουδών) δεν υπάρχει απόκλιση, αλλά αντίθετα καταγράφεται η ίδια άποψη και συγκεκριμένα η απόρριψη της συγκεκριμένης επιλογής του διευθυντή. Το στοιχείο αυτό φανερώνει με σχετική σιγουριά ότι άλλη μια πτυχή της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η ανάληψη της ευθύνης, που ανάγει το διευθυντή σε ηγέτη, αποτελεί πολύ σοβαρό παράγοντα και επιδρά καταλυτικά στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Στα παρακάτω διαγράμματα αποτυπώνονται τα προαναφερθέντα στοιχεία :

**Διάγραμμα 4.3.26 : Μη ανάληψη ευθύνης (κριτήριο η ηλικιακή ομάδα)**

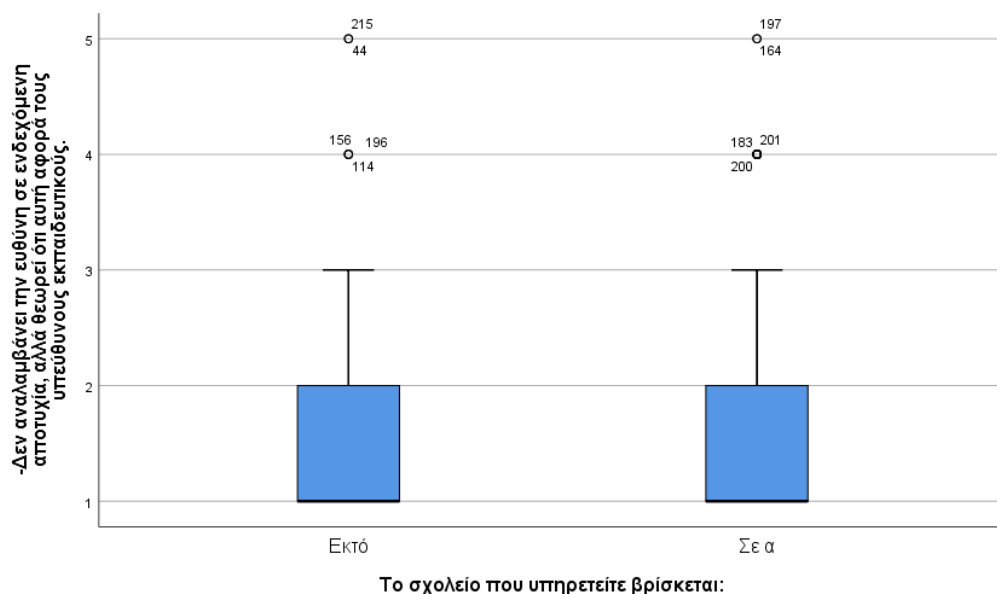


**Διάγραμμα 4.3.27 : Μη ανάληψη ευθύνης ( κριτήριο η προϋπηρεσία)**

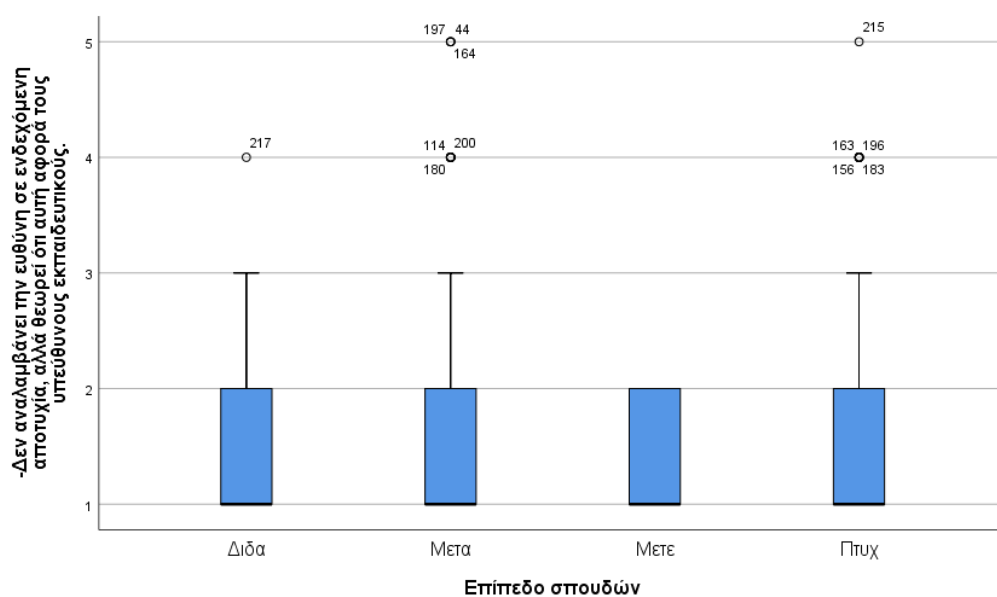




**Διάγραμμα 4.3.28 : Μη ανάληψη ευθύνης ( κριτήριο η θέση του σχολείου)**



**Διάγραμμα 4.3.29 : Μη ανάληψη ευθύνης (κριτήριο το επίπεδο σπουδών)**

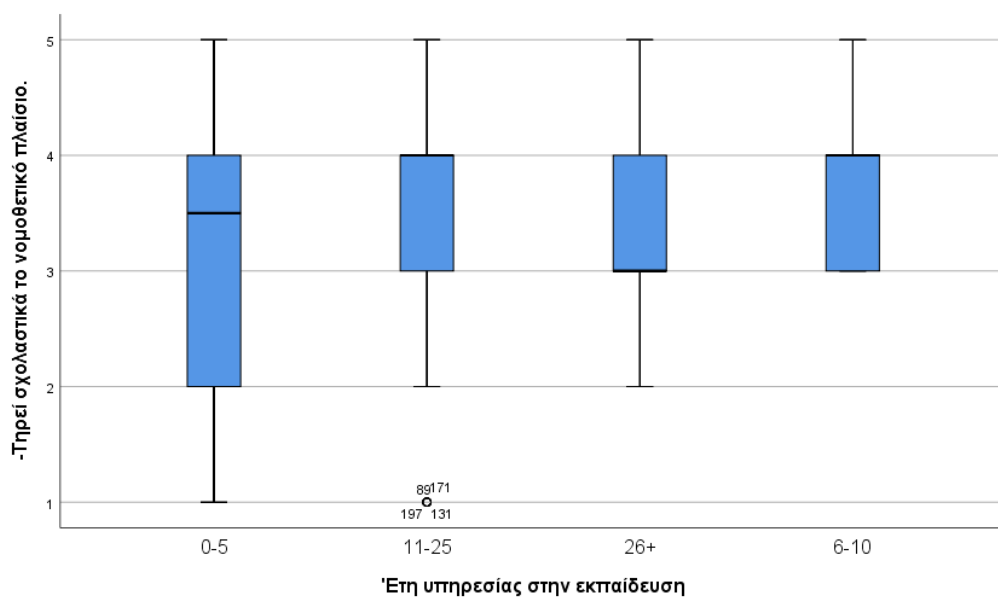


Η τήρηση του νομοθετικού πλαισίου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελεί σύμφωνα με την έρευνα σημαντικό παράγοντα που επιδρά σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην υιοθέτηση της μουσειακής εκπαίδευσης και γενικότερα αντιμετωπίζεται με θετικό τρόπο. Η θετική αυτή στάση παρουσιάζεται σε μικρότερο βαθμό στους

εκπαιδευτικούς που εργάζονται λίγα χρόνια στην εκπαίδευση (0 έως 5 έτη), σε αντίθεση με εκείνους που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία, που φαίνεται να θεωρούν τη σχολαστική τήρηση της νομοθεσίας ως προϋπόθεση για οποιαδήποτε ενέργειά τους. Η παραπάνω απόκλιση θα μπορούσε ίσως να γίνει κατανοητή με βάση τον διαφορετικό τρόπο σκέψης των διδασκόντων. Οι έχοντες μικρή προϋπηρεσία μάλλον δεν έχουν προλάβει να υιοθετήσουν τον ορθολογιστικό τρόπο σκέψης, που στηρίζεται κατά κύριο λόγο στη σιγουριά και την ασφάλεια από την τήρηση του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου, αλλά κάποιες φορές ενεργούν και σκέφτονται με παρορμητικό τρόπο, θέτοντας στόχους που ενδέχεται να κινούνται έξω από τα προκαθορισμένα όρια της κείμενης νομοθεσίας. Η ερμηνεία αυτή βέβαια δεν μπορεί να επαληθευτεί με σιγουριά, αφού είναι πολύ υποκειμενική, και επομένως θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με μεγάλη επιφύλαξη.

**Πίνακας4.3.18:Σχολαστική τήρηση νομοθετικού πλαισίου ( κριτήριο η προϋπηρεσία)**

Case Processing Summary							
	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Τηρεί σχολαστικά το νομοθετικό πλαίσιο.	0-5	14	100,0%	0	0,0%	14	100,0%
	11-25	158	100,0%	0	0,0%	158	100,0%
	26+	44	100,0%	0	0,0%	44	100,0%
	6-10	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%



Γενικότερα γίνεται αντιληπτό, σύμφωνα με τους παραπάνω συσχετισμούς, ότι οι μεγαλύτερες αποκλίσεις παρατηρούνται σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες και κατ' επέκταση έχουν λιγότερη προϋπηρεσία και σχετίζονται με τους περισσότερους τομείς της έρευνας (διαγράμματα Παραρτήματος Β' σελ. 143 έως 146). Επίσης παρόμοια είναι, όπως προαναφέρθηκε, και η απόκλιση που παρατηρείται από εκείνους που έχουν αποκτήσει διδακτορικό δίπλωμα. Αντίθετα, η βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν δεν φαίνεται να επηρεάζει σε αξιοσημείωτο βαθμό τις επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς την υιοθέτηση της μουσειακής εκπαίδευσης (διαγράμματα Παραρτήματος Β',σελ. 151-153).

## Κεφάλαιο 5 :Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια μπορεί κανείς να καταλήξει στα παρακάτω συμπεράσματα :

Τα μουσεία και η μουσειακή εκπαίδευση αποτελούν ένα ζωντανό κομμάτι της σύγχρονης ζωής. Μπορεί να αναφέρονται στο παρελθόν και σε συντελεσμένη δράση, ωστόσο παρέχουν πολλά στοιχεία που προσφέρονται για αξιοποίηση από την εκπαίδευση. Η πολιτιστική τους προσφορά, η συνδρομή τους στην καλλιέργεια της γνώσης, αλλά ταυτόχρονα η διαθεματικότητα που τα χαρακτηρίζει σε συνδυασμό με τις αρχές της συμμετοχικής μάθησης και της βιωματικής προσέγγισης δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για την επωφελή ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορούν να συνδυαστούν με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρήσεις και παράλληλα η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνίας ολοένα και περισσότερο στα σύγχρονα σχολεία αίρει τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται από την υλοποίησή τους. Αποτελούν ένα χώρο που προσφέρει πολλές ευκαιρίες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, όσο και για τους μαθητές που μέσα από αυτά έχουν τη δυνατότητα να αναθεωρήσουν τη συχνά δύσπιστη στάση τους απέναντι στην παράδοση και στο παρελθόν τους.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση τεκμαίρεται ότι το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχει συνειδητοποιήσει σε μεγάλο βαθμό ότι η μουσειακή εκπαίδευση έχει θέση στον πολυσύνθετο και πολύπλευρο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει. Από την άλλη και οι μουσειακοί χώροι μπορούν να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά την αποστολή τους μέσα από την εκπαίδευση, αφού αποδέκτες τους είναι οι μαθητές, το πιο ζωντανό τμήμα της ελληνικής κοινωνίας. Θα ήταν μεγάλο λάθος η περιχαράκωση των μουσείων σε ένα στατικό πλαίσιο, που απλά περιορίζεται στη φύλαξη κάποιων εκθεμάτων. Αντίθετα η αμφίδρομη σχέση μουσείων και εκπαίδευσης φαίνεται να οδηγεί και τις δύο πλευρές σε πολύ πιο αποτελεσματική λειτουργία. Οι στόχοι και η αποστολή που υπηρετούν και οι δύο φορείς αλληλοσυμπληρώνονται και η συνεργασία μεταξύ τους μπορεί να αποβεί δημιουργική και επωφελής.

Είναι ανάγκη το σύγχρονο σχολείο να προσαρμοστεί στη νέα κοινωνική και πολιτισμική δυναμική που χαρακτηρίζει την εποχή μας. Η εμμονή σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας,

η δασκαλοκεντρική εκπαίδευση και η μετωπική διδασκαλία, χωρίς να ακυρώνονται ή να απαξιώνονται, δεν επαρκούν από μόνες τους. Η πλαισίωσή τους από δραστηριότητες που τις χαρακτηρίζει η καινοτομία, η πρωτοτυπία, η χρήση της τεχνολογίας αποτελεί αδήριτη ανάγκη. Με την παραπάνω διαπίστωση, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στα αντίστοιχα ερωτήματα, συμφωνεί η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, πίνακας 4.2.1). Οι μαθητές-τριες ενός σχολείου του 21ου αιώνα είναι ανάγκη να αντιμετωπίζονται ως «ερευνητές», που με την κατάλληλη καθοδήγηση και τον απαιτούμενο συντονισμό από τους εκπαιδευτικούς, θα ανακαλύψουν τη γνώση και θα συνθέσουν μέσα από τις πηγές που τους προσφέρονται τη δική τους άποψη. Η μουσειακή εκπαίδευση διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά και μπορεί –πέρα από την εθνική και πολιτιστική της διάσταση- να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πιο έτοιμοι και πιο «ώριμοι» να αποδεχθούν τη μουσειακή εκπαίδευση, παρά τις όποιες επιφυλάξεις ή ενδοιασμούς διατυπώνουν (Βέμη, 2008, Ανδρέου, Κασίδου, Κυρίδη & Τσεκιρίδου 2008, Στεφάνου 2010). Αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά της για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους, αφού τους παρέχει τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν την διδακτική και παιδαγωγική τους ικανότητα, καθιστώντας τη διαδικασία της διδασκαλίας πιο αποτελεσματική. Μέσα από τη μουσειακή εκπαίδευση γίνονται, όπως προαναφέρθηκε, καθοδηγητές και συντονιστές των μαθητών τους, που απομακρύνονται από την παθητικότητα και την τυποποιημένη προσέγγιση της γνώσης. Τα μουσεία επιπλέον δεν απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερη και κοπιαστική επεξεργασία των γνωστικών δεδομένων που περιέχουν, αλλά στηρίζονται στη φαντασία, την επινοητικότητα και τη δημιουργική σκέψη, που κατά γενική ομολογία διαθέτει η μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόντων. Σύμφωνα με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο τη μουσειακή εκπαίδευση, αφού αναγνωρίζουν σε αυτήν τα στοιχεία της διαθεματικότητας, της αυτενέργειας και της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, πίνακες : 4.2.5 και 4.2.6).

Το τελικό βήμα για την υλοποίηση των παραπάνω εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα από το στυλ ηγεσίας που έχει υιοθετήσει (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, πίνακες, 4.3.1 και 4.3.2) . Ένας διευθυντής που είναι έτοιμος να ξεφύγει από τα τετριμμένα και από την απλή γραφειοκρατική διεκπεραίωση, μπορεί να

αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα προς αυτή την κατεύθυνση. Η αποδοχή και η προώθηση πρωτοτυπίας και καινοτομίας, όπως συμβαίνει με τη μουσειακή εκπαίδευση, θα γίνει πράξη, όταν ο διευθυντής του σχολείου οραματίζεται ένα αειφόρο και ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο, εξηγεί με υπομονή και επιμονή στους εκπαιδευτικούς την ανάγκη, αλλά και τις ωφέλειες που θα προκύψουν από παρόμοιες πρακτικές, είναι έτοιμος να αξιοποιήσει σε ύψιστο βαθμό κάθε πρωτότυπη ιδέα και ανάγεται σε ηγέτη θέτοντας τον εαυτό του επικεφαλής σε οποιοδήποτε παρόμοιο εγχείρημα. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται από την παρούσα έρευνα (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, πίνακες 4.3.6 και 4.3.5), η οποία ενισχύει την άποψη που διατυπώνεται στη βιβλιογραφία αναφορικά με τον πολυσήμαντο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στην πραγματικότητα είναι εκείνος που καλείται να δώσει απαντήσεις, να σχεδιάσει, να οργανώσει και παράλληλα να ηγηθεί οδηγώντας το σύλλογο διδασκόντων στα επόμενα βήματα. Είναι σίγουρο ότι η έλλειψη πρωτοβουλίας εκ μέρους του, η αντιμετώπιση της σχολικής μονάδας ως χώρου που αρκείται στη μετάδοση γνώσης και κυρίως η μη παρότρυνση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση οράματος και ταυτόχρονα αποθαρρύνουν ακόμη και εκείνους τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να προχωρήσουν μπροστά και οραματίζονται ένα πρωτοποριακό σύγχρονο σχολείο.

Όλες οι προηγούμενες προϋποθέσεις αποτελούν χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα συμπεράσματα και αυτής της εργασίας καταδεικνύουν την ανάγκη απομάκρυνσης από οποιαδήποτε αυταρχική ή απλά γραφειοκρατική νοοτροπία (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, πίνακας 4.3.10).

Έχει παρέλθει ανεπιστρεπτή η εποχή όπου ο διευθυντής ενός σχολείου προχωρούσε μόνος του στη λήψη αποφάσεων, αντιμετωπίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως υφισταμένους που οφείλουν να δέχονται άκριτα τις όποιες επιλογές του. Αντίθετα ο μετασχηματιστικός ηγέτης, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και αξιοποιώντας τις ικανότητες του καθενός, όχι μόνο θα προωθήσει την αποδοχή και την αξιοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης, αλλά θα εμπνεύσει το σύλλογο διδασκόντων να προχωρήσει προς το μέλλον και να προσανατολίζεται προς την αλλαγή. Το σημερινό σχολείο αντιμετωπίζεται από το μετασχηματιστικό ηγέτη ως ένα σύνολο ανθρώπων που εργάζεται συλλογικά, ως ένας χώρος που συνθέτει τις διαφορετικές απόψεις και αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των εκπαιδευτικών. Το προαναφερόμενο στοιχείο καταδεικνύεται από την παρούσα έρευνα με

εμφανή τρόπο, αφού η συλλογική δράση θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς αναγκαίο στοιχείο για κάθε σχολική μονάδα (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, πίνακας 4.3.7).

Η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να εμπεδώνεται και να προωθείται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, με ταυτόχρονη απομάκρυνση από γραφειοκρατικά μοντέλα διεύθυνσης που επικρατούσαν παλαιότερα. Το πιο αξιοσημείωτο πλεονέκτημά της είναι πως βασίζεται σε όλα τα άτομα που εργάζονται και δραστηριοποιούνται στις σχολικές μονάδες και τους δίνει τη δυνατότητα για έκφραση προσωπικών απόψεων και θεωρήσεων, καθιστώντας τους διδάσκοντες συνδιαμορφωτές και κοινωνούς του προγραμματισμού και της στοχοθεσίας που τίθενται σε κάθε σχολική μονάδα. Τα ηγετικά καθήκοντα βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τη συλλογική προσπάθεια και η έννοια της ηγεσίας διαχέεται στο σύνολο, αφού οι όποιες αποφάσεις εμπεριέχουν στοιχεία από την προσωπικότητα όλων των εμπλεκομένων. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης φαίνεται ότι συγκεντρώνει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τα σύγχρονα σχολεία, καθώς και για την υλοποίηση των πολύπλοκων και σύνθετων στόχων της εκπαίδευσης του μέλλοντος.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι με την παρούσα έρευνα καλύφθηκαν σε μεγάλο βαθμό τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής. Συγκεκριμένα στο ερώτημα αν μπορεί η μουσειακή εκπαίδευση να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, η έρευνα έδειξε ότι αυτό είναι απολύτως εφικτό και εφαρμόσιμο. Στη συμβολή του διευθυντή ως προς την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών που αφορούν τη μουσειακή εκπαίδευση το δείγμα ανταποκρινόμενο θετικά, κατέδειξε ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος στο ερώτημα για το προσφορότερο είδος ηγεσίας αναφορικά με την προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στο πρόσωπο του μετασχηματιστικού ηγέτησυναρπώνονται όλα τα θετικά χαρακτηριστικά.

## **Προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συμβάλλει στον γενικότερο προβληματισμό της εποχής μας σχετικά με τις αλλαγές που απαιτούνται στον χώρο της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα να αποτελέσει ένα ερέθισμα για τους εκπαιδευτικούς φορείς, αφού καταδεικνύει ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την περαιτέρω αξιοποίηση των μουσειακών χώρων.

Είναι ανάγκη οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να έρθουν σε επαφή με τις τοπικές κοινότητες και να εξετάσουν από κοινού τρόπους αξιοποίησης της μουσειακής εκπαίδευσης. Η συνεργασία μαζί τους, σε συνδυασμό με την εμπλοκή των συλλόγων γονέων και

κηδεμόνων ή πολιτιστικών φορέων της κάθε περιοχής, θα συνέβαλε αποφασιστικά στον ανθρωπιστικό και πολιτιστικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στόχων.

Τα προγράμματα σπουδών μπορούν να προσφέρουν κατάλληλα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνοντας συγκεκριμένες προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Απαιτείται επιμόρφωση και πολύπλευρη ενημέρωση, που μαζί με την παρουσία των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας θα απομακρύνουν τους ενδοιασμούς και τις πιθανές διαφωνίες, που είναι εύλογες και αναμενόμενες. Όπως κάθε αλλαγή έτσι και η αξιοποίηση των μουσειακών χώρων χρειάζεται ενημέρωση, οργάνωση και πάνω από όλα απαιτεί τη συνειδητή αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί κατά γενική ομολογία αποτελούν τους κύριους εκφραστές κάθε εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών γίνεται αναφορά στους μουσειακούς χώρους στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης. Ωστόσο είναι ανάγκη, πέρα από τη θεωρητική αναφορά στους μουσειακούς χώρους, να προωθηθεί με πιο πρακτικούς τρόπους η αξιοποίησή τους από την εκπαίδευση. Για παράδειγμα ίσως θα έπρεπε να ενταχθούν με πιο ουσιαστικό τρόπο στα σχολικά βιβλία με βιβλιογραφικές αναφορές ή με την παραπομπή των μαθητών σε αυτούς μέσα από κατάλληλους διαδικτυακούς συνδέσμους. Φυσικά αυτό προϋποθέτει και την ύπαρξη του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού σε όλα τα σχολεία της χώρας, που θα συντελέσει αποφασιστικά στην υλοποίηση αυτού του στόχου. Η ψηφιοποίηση πολλών μουσείων στην εποχή μας και η δυνατότητα εικονικής περιήγησης στους μουσειακούς χώρους, διευκολύνει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση.

Επιπλέον όλο και περισσότερο καταδεικνύεται η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης. Η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει ότι η προσωπικότητα και η εν γένει συμπεριφορά του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την κουλτούρα και γενικότερα τον προγραμματισμό και τον καθορισμό των στόχων. Επομένως, χωρίς να υποτιμάται η αξία της εμπειρίας ή της μεγάλης προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, η διεξοδικότερη ενημέρωση σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας, η επιστημονική προσέγγιση των σύγχρονων θεωριών που αφορούν αυτές τις έννοιες και γενικότερα η επιμόρφωση των μελλοντικών στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η υιοθέτηση των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που αποτελεί και την πιο ενδεδειγμένη επιλογή σύμφωνα με τα ευρήματα και της παρούσας έρευνας, δεν μπορεί να επαφίεται μόνο σε θεωρητικές αναφορές. Η απόκτηση διαπροσωπικών δεξιοτήτων, η



υιοθέτηση των σύγχρονων αρχών του management καθώς και η συνειδητοποίηση του πολύπλοκου ρόλου του διευθυντή ενός σχολείου θα υπάρξουν σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από τη συστηματική κατάρτιση και επιμόρφωση.

Η υιοθέτηση της μουσειακής εκπαίδευσης, αλλά και οποιασδήποτε άλλης καινοτόμου επιλογής, καθώς και η εφαρμογή των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας προϋποθέτουν και τη μεγαλύτερη αυτονομία των σχολικών μονάδων. Δεν είναι επιτρεπτό ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να κινούνται σε ένα ασφυκτικό νομοθετικό πλαίσιο, που συχνά είναι αυστηρό και δεν χαρακτηρίζεται από την απαραίτητη ευελιξία. Παράλληλα οι γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που πρέπει να διεκπεραιωθούν από μια σχολική μονάδα είναι τόσο πολλές, ώστε συχνά να αποτελούν τροχοπέδη στη δημιουργία του κλίματος εκείνου που επιτρέπει την επικοινωνία, την ανταλλαγή απόψεων, την έκφραση διαφωνιών και δημιουργικών αντιθέσεων. Επιπλέον θα βοηθούσε πολύ αν οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνταν να εφαρμόσουν, έστω και προαιρετικά, μία εκπαιδευτική δράση - όπως η μουσειακή εκπαίδευση- επιβεβλημένη άνωθεν. Αντίθετα θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματικό αν τους ζητούνταν οι ίδιοι σαν ομάδα, με την καθοδήγηση του μετασχηματιστικού ηγέτη τους, να προτείνουν τρόπους αξιοποίησης των μουσειακών χώρων και να εκφράσουν τις απόψεις τους για οποιαδήποτε προτεινόμενες αλλαγές. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη, τόσο από το διευθυντή τους, όσο και από τους αρμοδίους φορείς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, τότε θα στηρίζουν με μεγάλο σθένος την κάθε αλλαγή και θα παράξουν θεαματικά αποτελέσματα.

Ενδεχομένως θα βοηθούσε στην όλη προσπάθεια η διεξαγωγή μιας ξεχωριστής ανά βαθμίδα εκπαίδευσης έρευνας, με σκοπό την διεξοδικότερη καταγραφή των απόψεων και επομένως την ουσιαστικότερη παρουσία της μουσειακής εκπαίδευσης μέσα από τις απαραίτητες για την κάθε βαθμίδα προσαρμογές. Η αξιοποίηση των μουσειακών χώρων θα είναι πιο αποτελεσματική, εάν συνάδει με τις ιδιαίτερες διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες των αποδεκτών της.

Τέλος, μία μελλοντική έρευνα μάλλον θα έπρεπε να εξετάσει διεξοδικότερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν αποκτήσει περισσότερα τυπικά προσόντα και το επίπεδο σπουδών τους βρίσκεται σε ανώτερο επίπεδο, αφού όπως προέκυψε σκέφτονται και δρουν με ένα διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Για παράδειγμα ο εμπλουτισμός της έρευνας, πέρα από τα ποσοτικά της χαρακτηριστικά, με συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας, ενδεχομένως να οδηγούσε σε

χρήσιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή τους στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και για την υιοθέτηση από την πλευρά τους συλλογικότερου πνεύματος και πιο ουσιαστικής συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

# Βιβλιογραφία

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασίου, Ι. (2015). *Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και πολιτικά παιχνίδια*». Ανακτήθηκε 12/8/2019 από:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/126>

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.

Ανδρεάδου, Χ. (2008). *Το μουσείο ως χώρος διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών του δημοτικού σχολείου*. Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ στις Επιστήμες της Αγωγής, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Ανδρέου, Α., Κασίδου, Σ., Κυρίδης, Α., & Τσεκιρίδου, Ε. (2008). 'Το Μουσείο είναι Σχολείο': οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Μουσεία και την Εκπαιδευτική τους Αξιοποίηση. Στο: Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου, & Μ. Οικονόμου (επιμ.), *Η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Πολιτισμικής Κληρονομιάς: Διαχείριση, Εκπαίδευση, Επικοινωνία*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Ανδρής, Ε. (2015). *Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 13/8/2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/130/98>

Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ., Φουρλίγκα, Ε., Γαβριηλίδου, Ι., Βεροπουλίδου, Ρ., (2008), Εξερευνώντας την ιστορία ενός χειρόγραφου. Θεατρικό εργαστήριο στο μουσείο βυζαντινού πολιτισμού. Στο: Μπούνια και συν., *Η Τεχνολογία στην Υπηρεσία της Πολιτισμικής Κληρονομιάς. Διαχείριση-Εκπαίδευση-Επικοινωνία*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Βασιλειάδου, Δ., Διερωνίτου, Ε.(2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τχ. 3<sup>ο</sup>, 92-108.

Βέμη, Β., Κανάρη, Χ. (2008). Μουσειακή Αγωγή και Εκπαιδευτικό Υλικό Μουσείων: Μια Έρευνα σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Στο: Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολωμονίδου & Μ. Παπαρούση (επιμ.), *Προωθώντας τη μάθηση: έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού* (332-349). Βόλος.

Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (επιμ.) 2010. *Μουσεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μτφ. Κωτίδου, Σ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα.

Βουδούρη, Δ. (2003). *Κράτος και Μουσεία : το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων*. Αθήνα: Σακκουλάς.

Βουτσά, Α. (2013). «Ο ρόλος του Μουσείου σήμερα & η πολιτιστική συμβολή του». Διαθέσιμο στο [http://artsantiquesmagazine.blogspot.gr/2013/02/blog-post\\_12.html](http://artsantiquesmagazine.blogspot.gr/2013/02/blog-post_12.html). (12/2/2013). Ανακτήθηκε 31/12/2019.

Γαλίτης, Π.Ν. (2016). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα Μουσεία: Συγκριτική διερεύνηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πάτρα.

Γερούκη, Μ. (2012). Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα – Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ηλεκτρονικό Περιοδικό ΕΔΕΕΚ, τχ. 8. Ανακτήθηκε 2/9/2019 από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=520>

Γεωργιά, Α. (2018). «Πώς ορίζεται ένα μουσείο;». Διαθέσιμο στον ιστότοπο του Συλλόγου Αποφοίτων του τμήματος Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας & Μουσειολογίας Ιονίου Πανεπιστημίου (Σ.Α.Α.Β.Μ.Ι.Π)(28/8/2018) <http://saabmip.com/> Ανακτήθηκε 31/12/2019.

Γιαννούτσου, Ν., Μπούνια, Α., Ρούσσου, Μ., Αβούρης, Ν. (2011). Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού: μία κριτική θεώρηση επιλεγμένων παραδειγμάτων. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 131-149. Αθήνα.

Γκαζή, Α. (1999). Από τις μούσες στο μουσείο : η ιστορία ενός θεσμού δια μέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 70, 39-46.

Γλύτση, Ε. (2002). *Η ιστορία των μουσείων στην Ευρώπη: ειδική αναφορά στην Ελλάδα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών.

Γόγολα, Α. & Κατσης, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση - Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών*. Τόμος 6, (1), Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης .

Δάλκος, Γ. (2000), *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Δερμιτζάκης, Μ. (2008). Μουσειακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. *ILISSIA, Περιοδική Έκδοση για θέματα Μουσείων*, 3, 16-23.

Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική κουλτούρα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας*. Διπλωματική εργασία, ΜΠΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, ΕΑΠ, Πάτρα. Ανακτήθηκε 9/8/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28361>.

Ζαβλανός, Μ. (2003), *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλης.

Ζάχαρη, Ε. (1985). *Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ζαφειράκου, Α., (2000). *Μουσεία και σχολεία: Διάλογος και συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*, εκδ. Τυπωθήτω.

Ηλιού, Μ. (1988). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.

Θεοδωράκογλου, Ε. & Χ. (2014). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση (ικανοποίηση, παρακίνηση και ο ρόλος της ηγεσίας)*. Πτυχιακή εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Τ.Ε.Ι.) Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Θεοφιλίδης Χ., (1994), *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*, Αυτοέκδοση, Λευκωσία.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιορδανίδης, Γ., (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006) . *Μουσείο-σχολείο : αντικριστές πόρτες*. 1<sup>η</sup> έκδ. Αθήνα : Πατάκης.

Καλογεροπούλου, Μ., (2016). *Ηγεσία. Ανοιχτά μαθήματα*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε 10/9/2019 από: <https://eclass.duth.gr/courses/ENG112/>

Καλογιάννη, Α. (2010) . *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία*. Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ « Παιδαγωγικό παιχνίδι & παιδαγωγικό υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία» Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Καλοφορίδης , Β. (2012). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, *e- Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, τ.5, σ. 69-77.

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών(Ε.Κ.Π.Α).

Καστανίδου, Σ. & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 3,(3).

Καταραχιά, Α. (2014). *Ηγεσία. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα*, ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 10/9/2019 από: <https://openclass.teiwm.gr/courses/AF101/>

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμέλεια). (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kotter, J.P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κούλα, Β. (2011). *Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κουφούδη, Σ. (2017). *Ο Ρόλος του/της Ηγέτη/ιδας -Διευθυντή/τριας σ' ένα Πολυπολιτισμικό Σχολείο: η Ένταξη των Προσφύγων Μαθητών/τριών στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία*. Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ στη Διοίκηση Επιχειρήσεων- MBA, Κατεύθυνση: «Οργάνωση και Διοίκηση». Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Επιστημών της Διοίκησης, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Χίος.

Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Μόκα, Β., (2013). *Σχολείο και μουσείο*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 9/9/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/16569>

Montana, P. & Charnov, B.H., (1993). *Μάνατζμεντ*. Σειρά: Οικονομία & Διοίκηση, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Μουρατιάν Ζ. (2008). Μουσείο και μάθηση. Στο: *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών προγραμμάτων-Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, Βιοτεχνικό Βιομηχανικό Εκπαιδευτικό Μουσείο, Λαύριο.

Μπελεσιώτη - Ψαρράκη, Ν. (1994). Εκπαίδευση και μουσείο. *Εικαστική Παιδεία*, 10, 42 – 49.

Μπούνια, Α. (2010). *Μουσεία, μάθηση και νέες τεχνολογίες: τάσεις και προκλήσεις για την ελληνική πραγματικότητα*, Συμπόσιο με θέμα: «Δραστηριότητες μάθησης σε μουσεία και χώρους πολιτισμού με χρήση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών» στο: Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 691-692, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν., (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία, στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα, 69-101.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2016). *Το σχολείο σε διάλογο με το μουσείο: μελέτη της σχέσης του εκπαιδευτικού με τον μουσειοπαιδαγωγό*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Αθήνα.

Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης της διοίκησης και εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ. Ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων. ΚΠΣ. Ανακτήθηκε στις 3/10/2019 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1297>

Νάκου, Ε., (1998). Η αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και ο σχεδιασμός μιας σύγχρονης μουσειακής αγωγής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 102, σελ. 45-46.

Νάκου, Ε., (2001). *Μουσεία: Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα.

Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Παιδαγωγική Σχολή / Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Νικονάνου, Ν., (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Πατάκης.

Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.). (2008). *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο: Εμπειρίες και Ερμηνείες του Παρελθόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου, Ν. (2015), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα. Ανακτήθηκε 5/8/2019 από: <https://www.kallipos.gr/el/>

Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός : μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. 1<sup>η</sup>εκδ. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Παγγέ Τζένη .Τυπική, Μη-τυπική και Άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 11/9/2019 από: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hjw5doIid6kJ:equipe.up.pt/RESO/URCES/Casestudies/original\\_languages/Ioannina\\_GR.doc+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Hjw5doIid6kJ:equipe.up.pt/RESO/URCES/Casestudies/original_languages/Ioannina_GR.doc+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr)

Παναγιώτου, Ν. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τις πρακτικές της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και τον βαθμό εφαρμογής τους στο σχολείο από τον διευθυντή*. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών Εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες Αγωγής» Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, University of Nicosia, Κύπρος.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*, Σ.Ε.Α.Β., Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf> (Ανακτήθηκε 2/1/2020).

Παπανικολοπούλου Θ., Χαλκιά Κ., (2005): Άτυπες μορφές εκπαίδευσης και αξιοποίησή τους στη διδασκαλία στοιχείων αστρονομίας. Η περίπτωση του Νέου Ευγενίδειου Πλανητάριου. Ανακτήθηκε στις 11/9/2019 από : <http://docplayer.gr/6910730-Atypes-morfes-%20ekpaideysis-kai-axiopoisi-toys-sti-didaskalia-stoiheion-astronomias-i-periptosi-toy-neoy-eygenideiogy-planitarioy.html>

Παπαχριστόπουλος, Κων., (2018) Δ-ΔΠΜΣ Οργάνωση και Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας. Αθήνα, 24, 25/5/2018, *Ηγεσία, Παρακίνηση & Κοινωνικές/συναισθηματικές δεξιότητες*.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΕκδόσειςΙων.

Πετρίδου, Ε. (2014). «Οργανωτική θεωρία και οργανωσιακή συμπεριφορά. Ηγεσία». ΑΠΘ, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά μαθήματα, ενότητα 4, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 9/8/2019 από: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS479/7>

Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Robbins, St. and Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά, βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΕκδόσειςΚριτική.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, Τέταρτη Έκδοση: Αθήνα.

Σαΐτης, Χ., (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαραβάκος, Κ. (2012). «Σύγχρονες μορφές ηγεσίας σε οργανισμούς και επιχειρήσεις», Διπλωματική διατριβή, Τμήμα Μεθοδολογίας Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, ΕΚΠΑ. Διαθέσιμο στο: <https://www.academia.edu/11287233>  
Ανακτήθηκε 31/12/2019.

Στεφάνου Ελ., (2010). *Μουσείο και εκπαιδευτικοί: εμπειρική έρευνα στα Διδακταλεία των ΠΤΔΕ*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τεκτονοπούλου, Μ. (2015). *Η Ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Θεωρία και Έρευνα*. Μεταπτυχιακή διατριβή στο ΠΜΣ: «Επιστήμες της Αγωγής» και κατεύθυνση: «Σχολική παιδαγωγική και διαφορετικότητα στην εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο ΠανεπιστήμιοΘράκης.

Τζιαφέρη, Σ. Γ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το*



παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.

Τσιτούρη, Α. (2002). Το μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ICOM Ελληνικό Τμήμα (επιμ.). *Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Περιφερειακού Σεμιναρίου «Μουσείο – Σχολείο»* (σσ. 20-25). Καβάλα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ICOM Ελληνικό Τμήμα.

Φέρμελη Γ., Θεοδοσίου Ε., Κουτσούβελη Α. (2006). *Η Γεωλογική μας κληρονομιά. Καλειδοσκόπιο*.

Χαλκιά, Κ., (χ.χ.) *Άτυπες πηγές μάθησης. Ανοιχτά διαδικτυακά μαθήματα*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε 20/9/2019 από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU319/1%CE%B7-%CE%86%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B5%CF%82%20%CF%80%CE%B7%CE%B3%CE%AD%CF%82%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%28%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%201%CE%BF%29.pdf>

Χατζηγνατίου, Αδ., (2008). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά στα πλαίσια της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Συγκριτική ανάλυση μεταξύ της Αγροτικής Τράπεζας και της Τράπεζας Πειραιώς*, διπλωματική εργασία για το ΠΜΣ «Οικονομική & Επιχειρησιακή Στρατηγική» του τμήματος Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Χατζηνικολάου Τ., (2010), *Μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή*. Στο: Βέμη Μπ., Νάκου Ε., (επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Στο Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ.). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Πρακτικά Ημερίδας Α.Π.Θ. – Φιλοσοφική σχολή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Ανακτήθηκε στις 20/9/2019 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13525>

Χιώτη, Μ.Π. (1981). *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: εκδ. ΣΕΛΕΤΕ

Χολέβας, Γ. (1995). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σελ. 179-188). Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Χρηστίδου, Δ. (2014), *Λαϊκός πολιτισμός, μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Η περίπτωση του Λαογραφικού και Εθνολογικού Μουσείου Μακεδονίας-Θράκης*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων, Πάτρα.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εμπειρική Μελέτη*. Διπλωματική εργασία, ΠΜΣ Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.

Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Interbooks.

### **Ξενόγλωσσηβιβλιογραφία**

American Association of Museums (1973). *Museum Accreditation: Professional Standards*

Anderson, D., Kiesel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: discovering common ground in three countries. *Curator*, 49(3), 365-386.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York. The Free press.

Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Beck, J. (1994). Die Dinge und die Sinne in der Bildung. Στο: Zacharias, W. (επιμ.), *Sinnenreich. Vom Sinne in der Bildung der Sinneskulturell-ästhetisches Projekt*, Klartext Verlag: Essen.

Blake, R. R., & Mouton J. S., (1981). *The Versatile Manager: A Grid Profile*, Dow - Jones - Irwin, Homewood, IL.

Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271–288.

Conger, J. & Kanungo, R. (1987). Toward a behavioural theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12, 637-647.

Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: University of New York Press.

Deming, W.E., (1993), Leading quality transformations, *Executive Excellence*, 10(5).

Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.

Department for Education and Skills. *National Standards for headteachers*. London: DfES. Ανακτήθηκε 10/9/2019 από : [www.ncsl.org.uk/researchpublications12](http://www.ncsl.org.uk/researchpublications12)

Economou, M., & PujolTost, L. (2008). Educational tool or expensive toy? Evaluating VR evaluation and its relevance for virtual heritage. In Y.E. Kalay, T. Kvan & J. Affleck (eds.), *New Heritage: New Media and Cultural Heritage* (pp. 242-260). London and N. York: Routledge.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.

Fiedler, F. E., (1967) *A Theory of Leadership Effectiveness*, McGraw - Hill New York.

Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49 (5), 19–20.

Fullan, M. (2011). *Change Leader. Learning to do What Matters More*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (2nd ed.). Hammersmith, London : Fontana.

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.

Hawkey, R. (2004). *Learning with Digital Technologies in Museums, Science Centres and Galleries* (p. 25). Report 9, London, UK: NESTA Future Lab.

Heck & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of educational administration*, 52(5), 653-681.

Hein, G. (1995). The constructivist museum. *GEM News*, 16, 21-23.

Hemphill, J.K. (1968). What is Leadership? *The Canadian. Administrator*, 8, 2, σσ.5-8.

Hersey, P. and Blanchard, K.(1977). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs.

Hooper-Greenhill E., (1994), *Museums and Their Visitors*, Routledge, London& New York.

Hooper-Greenhill, E., (1994) *.Museum and Gallery Education*, Leicester University Press.

Hooper – Greenhill, E., Sandell, R., Moussouri, Th, O’Rian, H., (2000). *Museums and Social Inclusion*. The GLLAM Report. University of Leicester. Ανακτήθηκε 25/09/2019 από: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/museums-and-social-inclusion-the-gllam-report>).

Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2013). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (9th ed.). New York: Mc Graw-Hill.

ICOM (2007). *Definition of a Museum*. Ανακτήθηκε 25/09/2019 από <http://icom.museum/definition.html> και [ICOM Statutes art.3 para.1](#).

King, B. (2007). New Relationships with the Formal Education Sector, στο Lord, B. (επιμ.), *The Manual of Museum Learning*, Altamira Press: Plymouth.

Kotter, J.P., (1988) *The Leadership Factor*, The Free Press.

Kunz-Ott, H. (2007). Schule und Museum – Zum Bildungsauftrag der Museen, στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München.

Koontz, H. & O'Donnell, C. (1980). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια Σύστηματική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών*, Τόμος Β', (μετ. Χ. Βαρδάκος). Αθήνα: Παπαζήσης.

Leithwood, K., Jantzi, D. and R. Steinbach. (1998). *Leadership and Other Conditions Which Foster Organizational Learning in Schools*.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), p. 112.

Manz, C.C. & Sims, P.H. (1991). Super Leadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 18-35.

Marx, C. 2012. "Schule und Museum – Eine Partnerschaft im Wandel", στο Staupe, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene- Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 96-101.

Peterson, R., Smith, B., Martorana, P. & Owens, P. (2003). The impact of chief executive officer personality on top management team dynamics: one mechanism by which leadership affects organizational performance. *Journal of Applied Psychology*. 88,(5).

Polychroniou, P., (2008). Transformational leadership and Work Motivation in Modern Organizations: A critical analysis. *Advances in Management*, 1, 3, 9-12.

Polychroniou, P., (2009). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership of supervisors. The impact on team effectiveness. *Team Performance Management*, 15(7), 343-356.

Rahim, A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of management journal*, Vol.26, N.2, 368-376.

- Rogers, E.M., (1995). *Diffusion of Innovation*, 4th ed. New York, The Free Press.
- Seifert, R., (2012). Das Curriculum – Hindernis oder Chance?, στο: Staube, G. (επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 102-105.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Schaller, D. T., Allison-Bunnell, S., Borun, M., & Chambers, M. B. (2002). How do you like to learn? Comparing user preferences and visit length of educational Web sites. *Archives & Museum Informatics*.
- Sefton-Green, J. (2004). Literature review in informal learning with technology outside school. *Report 7*. London, UK: NESTA Future Lab. Ανακτήθηκε 10/9/2019 από: [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit\\_reviews/Informal\\_Learning\\_Review.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Informal_Learning_Review.pdf)
- Sullivan, R., (1996). Transforming Museums, in Cochran-Hirzy, E. (ed.), *True needs, true partners – Museums and Schools transforming education*, Institute of Museum Services, Washington, DC.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to Natural History Museums in Israel: teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W.H. (1973), How to Choose a Leadership Pattern στο *Harvard Business Review*, Vol. 38, pp. 95-101.
- Tilling, S. (2004). Fieldwork in UK secondary schools: influences and provision. *Journal of Biological Education*, 38(2), 54-58.
- Tracey, J. & Hinkin, T. (1998). Transformational leadership or effective managerial practices? *Group & Organizations Management*, 23, 220-236.
- Valavanidou, A., & Nikonanou, K. (2001). Pilot evaluation in a Greek Technical Museum: a useful contribution to museum planning. *Visitor Studies Today!*, IV(2), 12-16.

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ**

Φ12/752/Γ1/866/19-8-98 Κ.Υ.Α. – ΦΕΚ 954 Β

Απόσπασμα από ΦΕΚ 681/2017 Απόφαση Αριθμ. 33120/ΓΔ4,, Άρθρο 4 : Διδακτικές επισκέψεις

Άρθρο 16 - Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - Σχολικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

## Παράρτημα Α΄

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/-ές συνάδελφοι,

στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας, ζητώ τη βοήθειά σας και λίγα λεπτά από τον χρόνο σας, για τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου με θέμα: «Η συμβολή του μετασχηματιστικού ηγέτη-διευθυντή στην υιοθέτηση και προώθηση της μουσειακής εκπαίδευσης».

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμες** και οποιαδήποτε προσωπική πληροφορία θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Δημήτριος Βρούζος

Φιλολόγος

### ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να υιοθετεί και νέους τρόπους μάθησης, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικό.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΔΙΑΦΩΝΩ

ΟΙΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

2. Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΔΙΑΦΩΝΩ

ΟΙΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

3.Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της ενίσχυσης της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας των μαθητών

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΔΙΑΦΩΝΩ

ΟΙΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

4.Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων είναι χρήσιμες λόγω της ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΔΙΑΦΩΝΩ

ΟΙΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

#### **ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

1.Η στάση του Διευθυντή του σχολείου είναι καθοριστική για την προώθηση εκπαιδευτικών δράσεων σε χώρους μουσείων.

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΔΙΑΦΩΝΩ

ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

**Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω συμπεριφορές του Διευθυντή του σχολείου θα σας θούσαν, ώστε να υλοποιήσετε μια εκπαιδευτική δράση σε μουσείο ;**

1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ

2.Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις

1            2            3            4            5

3.Με ενημερώνει επαρκώς για τον τρόπο υλοποίησης της δράσης, οργανώνοντας εσωτερική επιμόρφωση σχετική με τα μουσειακά προγράμματα.

1            2            3            4            5

4.Με ενημερώνει για τα θετικά στοιχεία και οφέλη της δράσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

1            2            3            4            5

5.Συνεργάζεται με ειδικούς σε θέματα μουσείων.

1            2            3            4            5

6.Οργανώνει και σχεδιάζει συστηματικά τη δράση.

1            2            3            4            5

7.Τηρεί σχολαστικά το νομοθετικό πλαίσιο.

1            2            3            4            5

8.Επιλύει τα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν (μετακινήσεις, επικοινωνία με αρμόδιους φορείς).

1            2            3            4            5

9.Κατανοεί τις ανησυχίες μου.

1            2            3            4            5

10. Απορρίπτει την έκφραση διαφορετικών απόψεων.

1            2            3            4            5

11.Επισημαίνει τους ενδεχόμενους κινδύνους αποτυχίας της μουσειακής εκπαίδευσης.

1            2            3            4            5

12. Με επαινεί-επιβραβεύει για την ανάληψη πρωτοβουλίας.

1            2            3            4            5

13. Αποδέχεται την άποψή μου.

1            2            3            4            5

14.Είναι καταρτισμένος-έχει επαρκείς γνώσεις για το θέμα.

1            2            3            4            5

15.Οργανώνει την εκπαιδευτική δράση με συγκεντρωτικό τρόπο.

1            2            3            4            5



16.Ενισχύει το συλλογικό πνεύμα στην υλοποίηση της δράσης.

1                    2                    3                    4                    5

17.Εμπλέκει μαθητές, γονείς και τοπικούς φορείς στη δράση.

1                    2                    3                    4                    5

18.Δεν αναλαμβάνει την ευθύνη σε ενδεχόμενη αποτυχία, αλλά θεωρεί ότι αυτή αφορά τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς.

1                    2                    3                    4                    5

19.Συνδέει τις δράσεις στο μουσείο με το ανοιχτό-αιεφόρο σχολείο και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.

1                    2                    3                    4                    5

20.Αποτελεί πρότυπο, υιοθετώντας και ο ίδιος παρόμοιες δράσεις.

1                    2                    3                    4                    5

21.Αξιοποιεί τις δυνατότητές μου, ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά μου.

1                    2                    3                    4                    5

22. Διαφωνεί με τη διάχυση των ωφελειών της εκπαιδευτικής δράσης προς τα έξω.

1                    2                    3                    4                    5

23. Στηρίζεται στην εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δράσεις, χωρίς να επιβάλλει την άποψή του.

1                    2                    3                    4                    5

24. Ενθαρρύνει τη χρήση της υλικοτεχνικής υποδομής και των Τ.Π.Ε.

1                    2                    3                    4                    5

25. Προωθεί τη μουσειακή εκπαίδευση μέσα στο σχολείο μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας.

1                    2                    3                    4                    5

26. Δεν λαμβάνει υπόψη του και απομονώνει αυτούς που εκφράζουν αντιρρήσεις.

1                    2                    3                    4                    5

27. Διοργανώνει τηλεδιασκέψεις με άλλες σχολικές μονάδες που έχουν υλοποιήσει παρόμοιες δράσεις.

1                    2                    3                    4                    5

### **Δημογραφικά στοιχεία**

Φύλο

Άντρας

Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα

23-35

36—55

56+

Σχέση εργασίας

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Άλλο

Θέση που κατέχετε στο σχολείο

Διευθυντής-τρια

Υποδιευθυντής-τρια

Εκπαιδευτικός

Ε.Ε.Π/Ε.Β.Π

Εργάζεστε στη(ν):

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ειδικότητα

Επίπεδο σπουδών

Διδακτορικό

Μεταπτυχιακό

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μετεκπαίδευση

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

0-5

6-10

11-25

26+

Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται:

Σε αστική περιοχή

Εκτός του αστικού ιστού

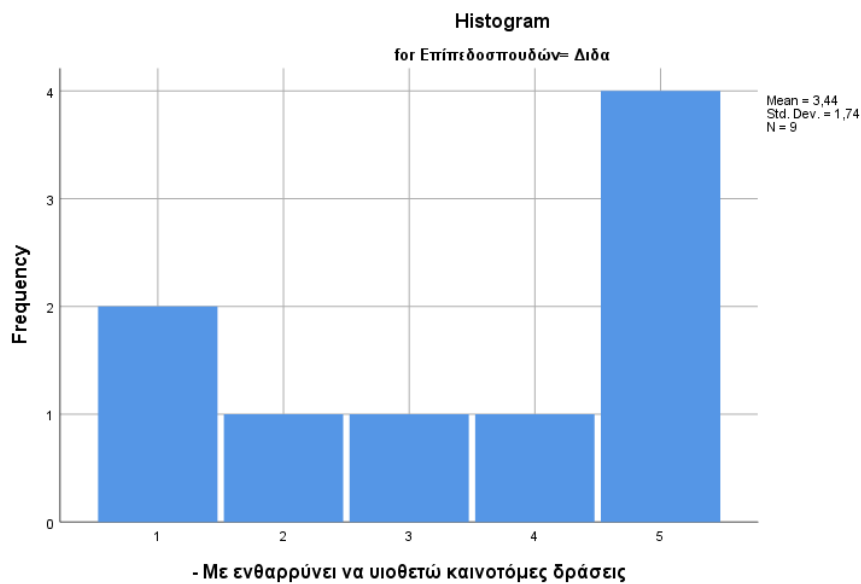
## Παράρτημα Β΄: Πίνακες – Διαγράμματα συσχετισμών

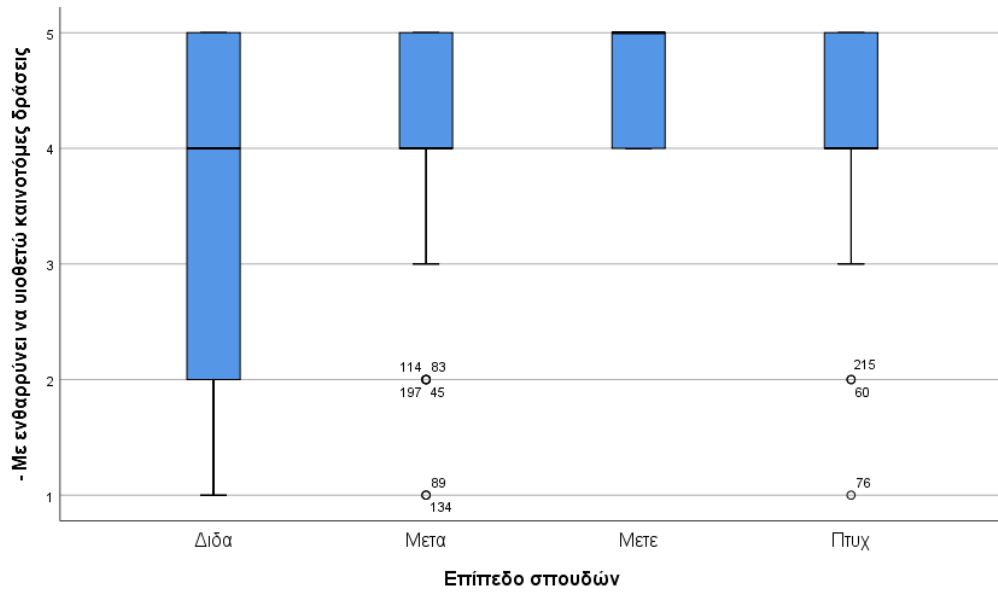
### Επίπεδο σπουδών

-Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις

#### Case Processing Summary

	<u>Επίπεδο σπουδών</u>	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
- Με ενθαρρύνει να υιοθετώ καινοτόμες δράσεις	Διδακτορικό	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Μεταπτυχιακό	99	100,0%	0	0,0%	99	100,0%
	Μετεκπαίδευση	6	100,0%	0	0,0%	6	100,0%
	Πτυχίο	111	100,0%	0	0,0%	111	100,0%

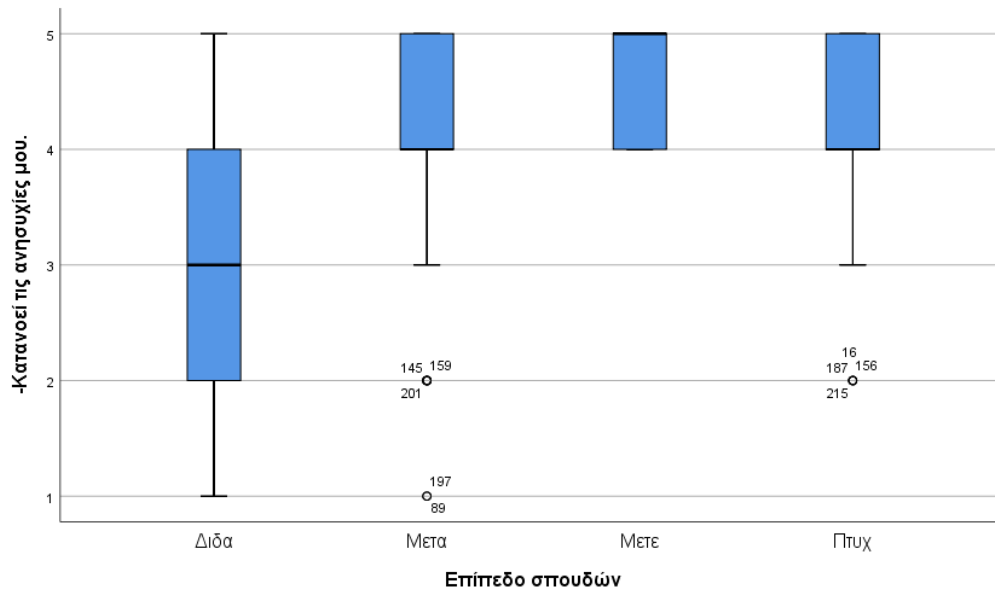
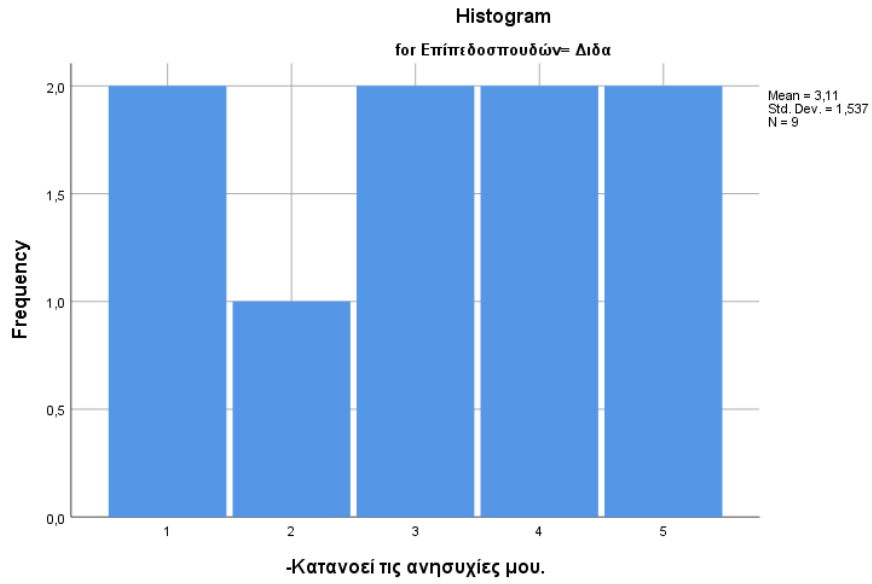




-Κατανοεί τις ανησυχίες μου.

### Case Processing Summary

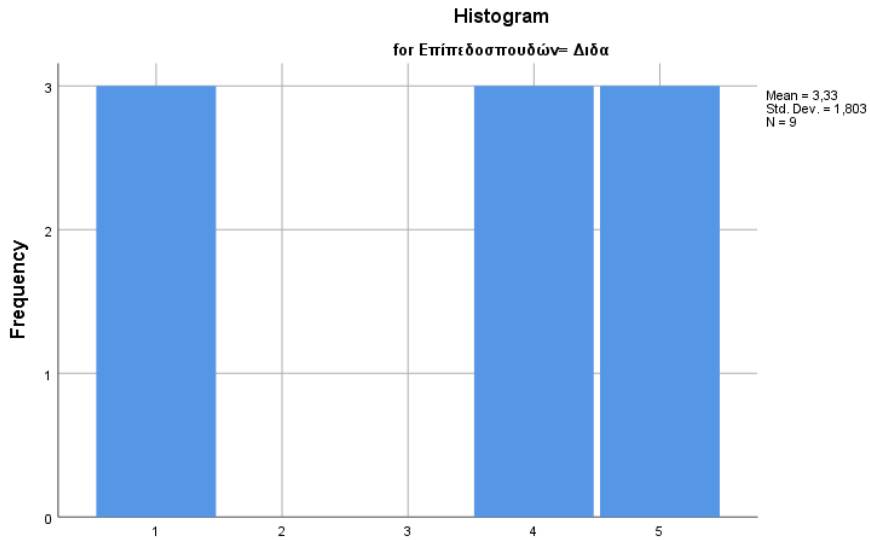
	Επίπεδο σπουδών	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Κατανοεί τις ανησυχίες μου.	Διδακτορικό	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Μεταπτυχιακό	99	100,0%	0	0,0%	99	100,0%
	Μετεκπαίδευση	6	100,0%	0	0,0%	6	100,0%
	Πτυχίο	111	100,0%	0	0,0%	111	100,0%



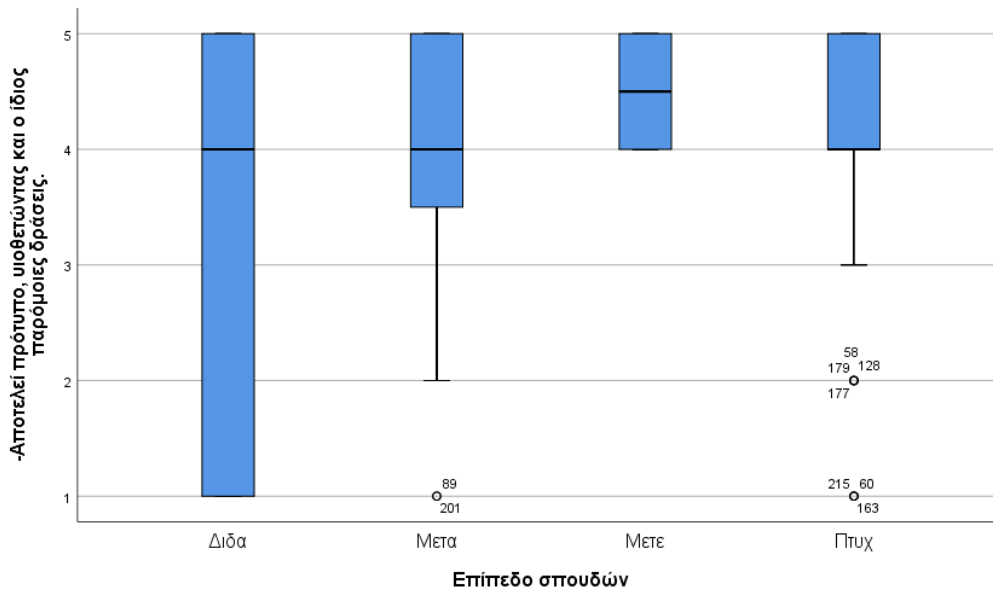
-Αποτελεί πρότυπο, υιοθετώντας και ο ίδιος παρόμοιες δράσεις

### Case Processing Summary

	Επίπεδο σπουδών	Valid		Cases Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Αποτελεί πρότυπο, υιοθετώντας και ο ίδιος παρόμοιες δράσεις.	Διδακτορικό	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%
	Μεταπτυχιακό	99	100,0%	0	0,0%	99	100,0%
	Μετεκπαίδευση	6	100,0%	0	0,0%	6	100,0%
	Πτυχίο	111	100,0%	0	0,0%	111	100,0%



-Αποτελεί πρότυπο, υιοθετώντας και ο ίδιος παρόμοιες δράσεις.

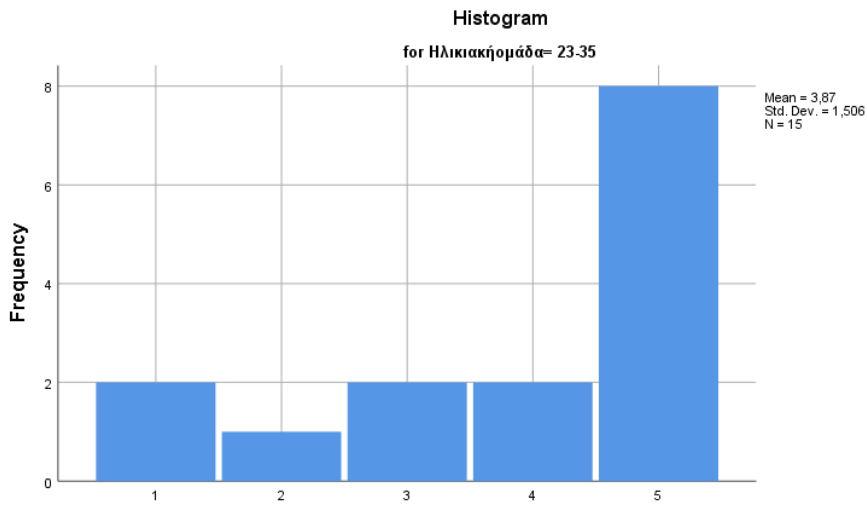


## Ηλικιακή ομάδα

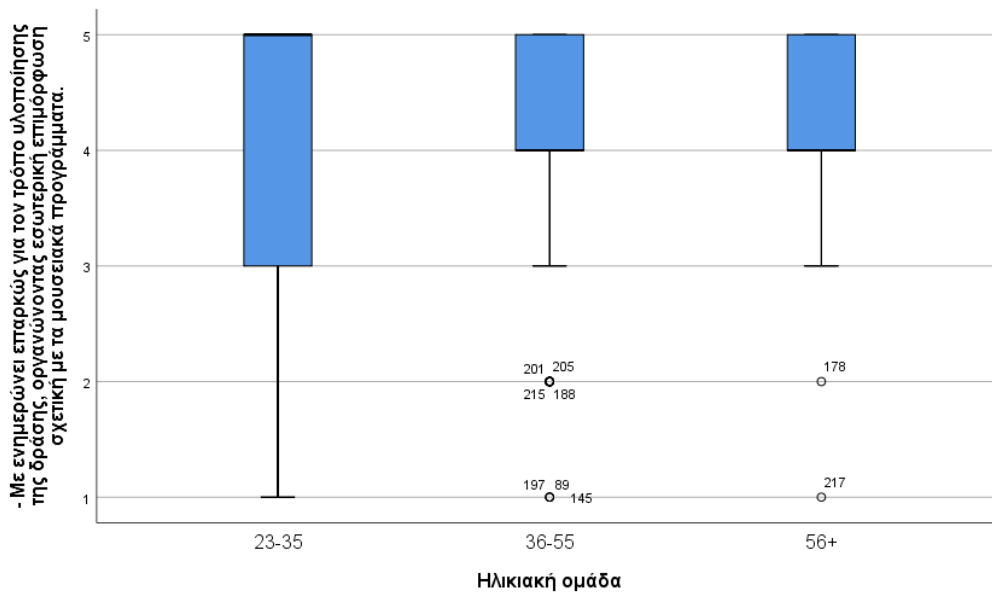
-Με ενημερώνει επαρκώς για τον τρόπο υλοποίησης της δράσης, οργανώνοντας εσωτερική επιμόρφωση σχετική με τα μουσειακά προγράμματα

### Case Processing Summary

	Cases						
	<u>Ηλικιακή ομάδα</u>	Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
- Με ενημερώνει επαρκώς για τον τρόπο υλοποίησης της δράσης, οργανώνοντας εσωτερική επιμόρφωση σχετική με τα μουσειακά προγράμματα.	23-35	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%
	36-55	176	100,0%	0	0,0%	176	100,0%
	56+	34	100,0%	0	0,0%	34	100,0%



- Με ενημερώνει επαρκώς για τον τρόπο υλοποίησης της δράσης, οργανώνοντας εσωτερική επιμόρφωση σχετική με τα μουσειακά προγράμματα.

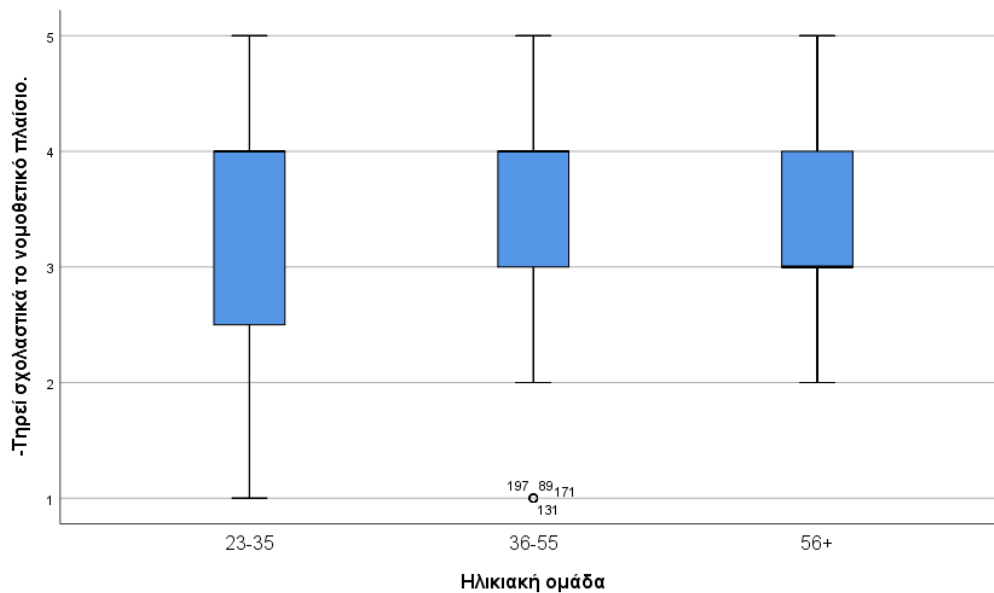
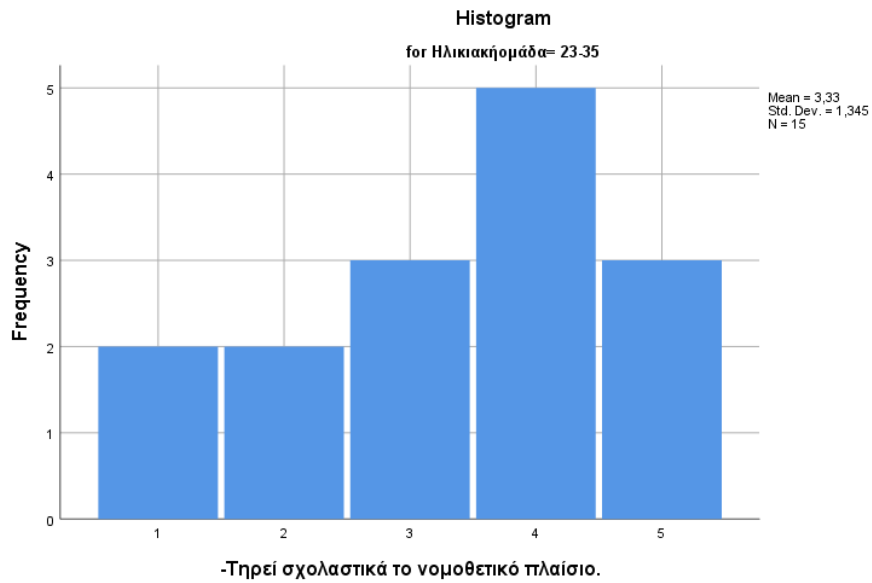


-Τηρεί σχολαστικά το νομοθετικό πλαίσιο.

### Case Processing Summary

	Ηλικιακή ομάδα	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Τηρεί σχολαστικά το νομοθετικό πλαίσιο.	23-35	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%
	36-55	176	100,0%	0	0,0%	176	100,0%
	56+	34	100,0%	0	0,0%	34	100,0%

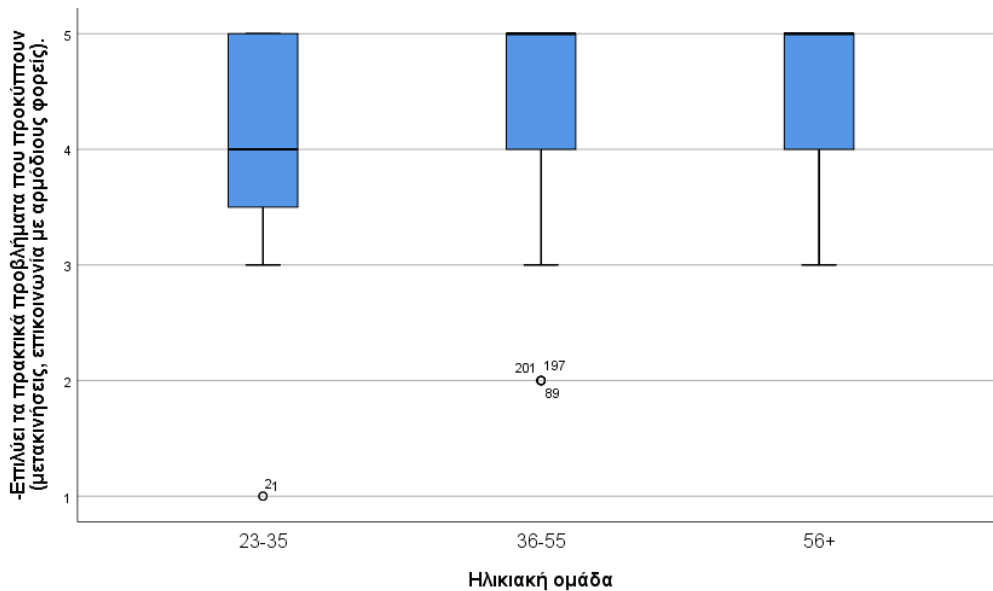
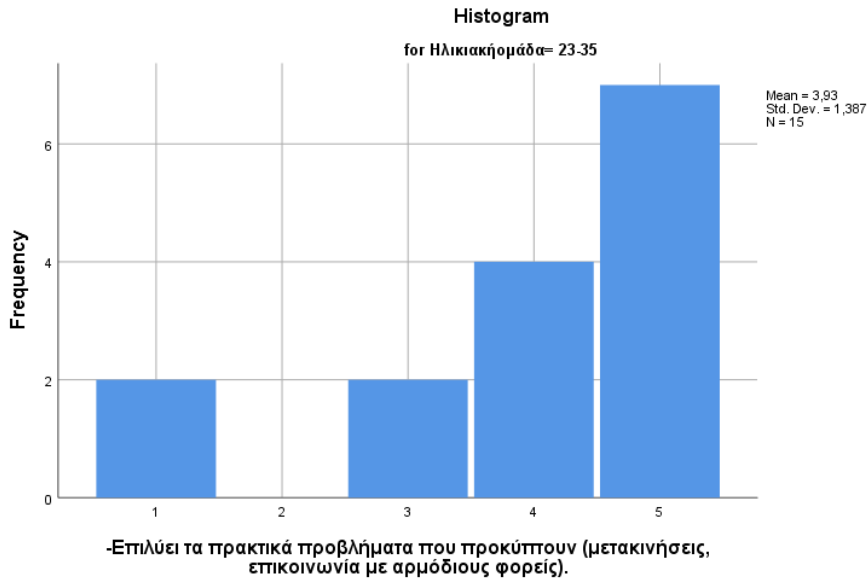




**-Επιλύει τα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν (μετακινήσεις, επικοινωνία με αρμόδιους φορείς).**

### Case Processing Summary

	<u>Ηλικιακή ομάδα</u>	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Επιλύει τα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν (μετακινήσεις, επικοινωνία με αρμόδιους φορείς).	23-35	15	100,0%	0	0,0%	15	100,0%
	36-55	176	100,0%	0	0,0%	176	100,0%
	56+	34	100,0%	0	0,0%	34	100,0%

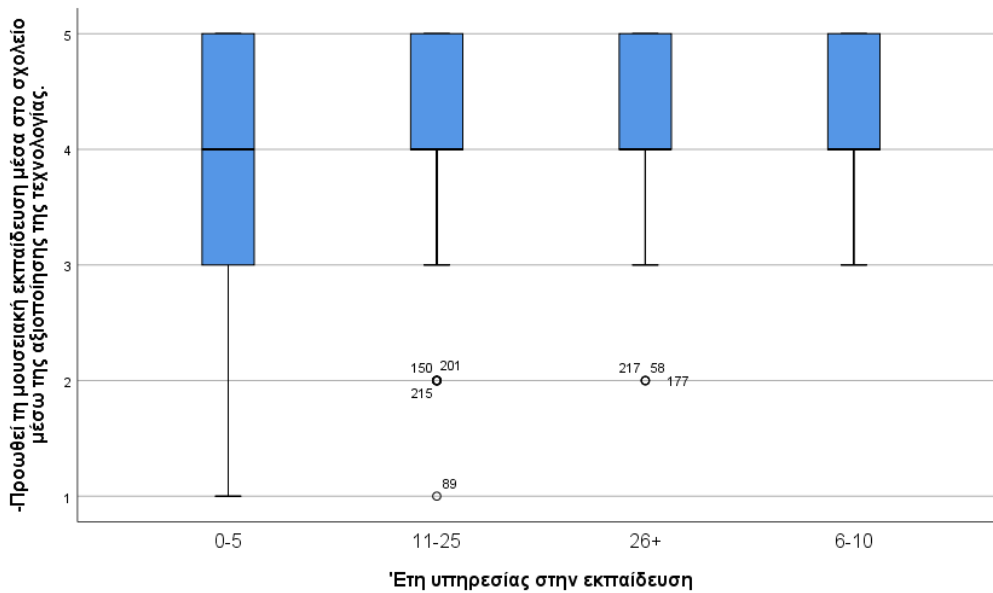
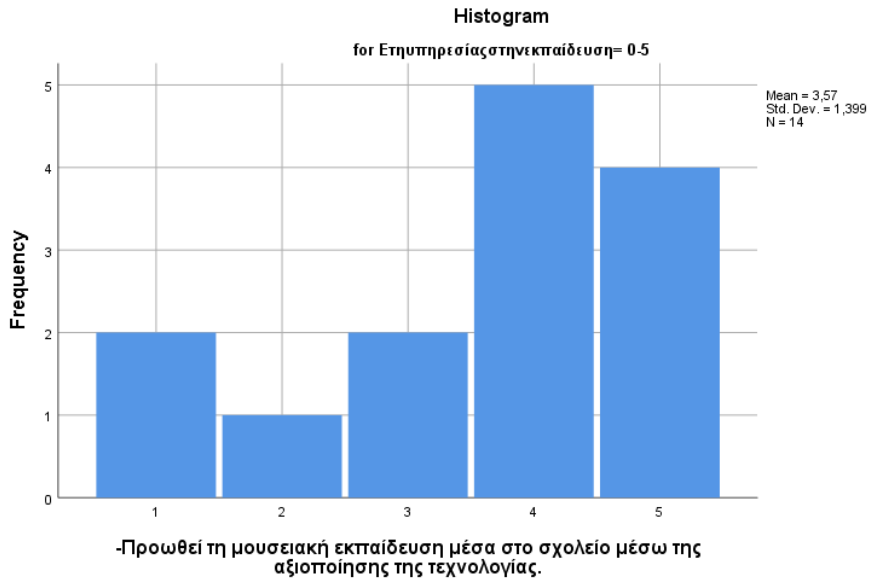


## Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

-Προωθεί τη μουσειακή εκπαίδευση μέσα στο σχολείο μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας.

### Case Processing Summary

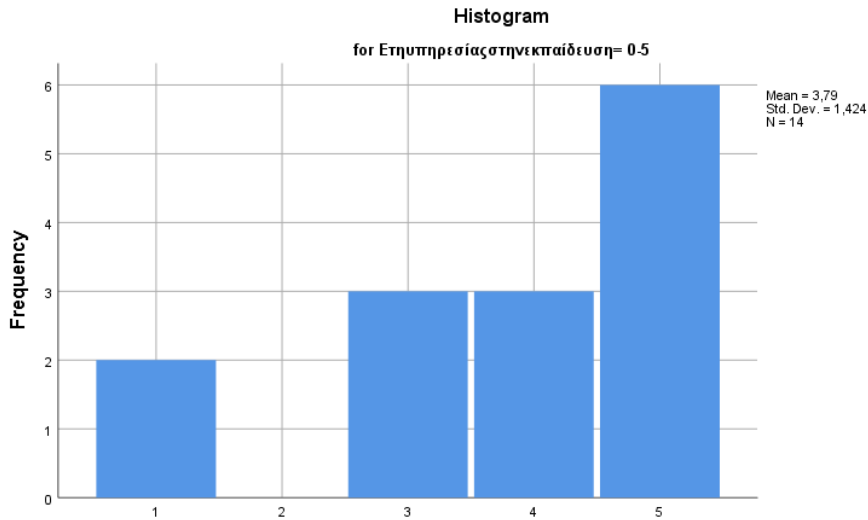
	Cases						
	'Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Προωθεί τη μουσειακή εκπαίδευση μέσα στο σχολείο μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας.	0-5	14	100,0%	0	0,0%	14	100,0%
	11-25	158	100,0%	0	0,0%	158	100,0%
	26+	44	100,0%	0	0,0%	44	100,0%
	6-10	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%



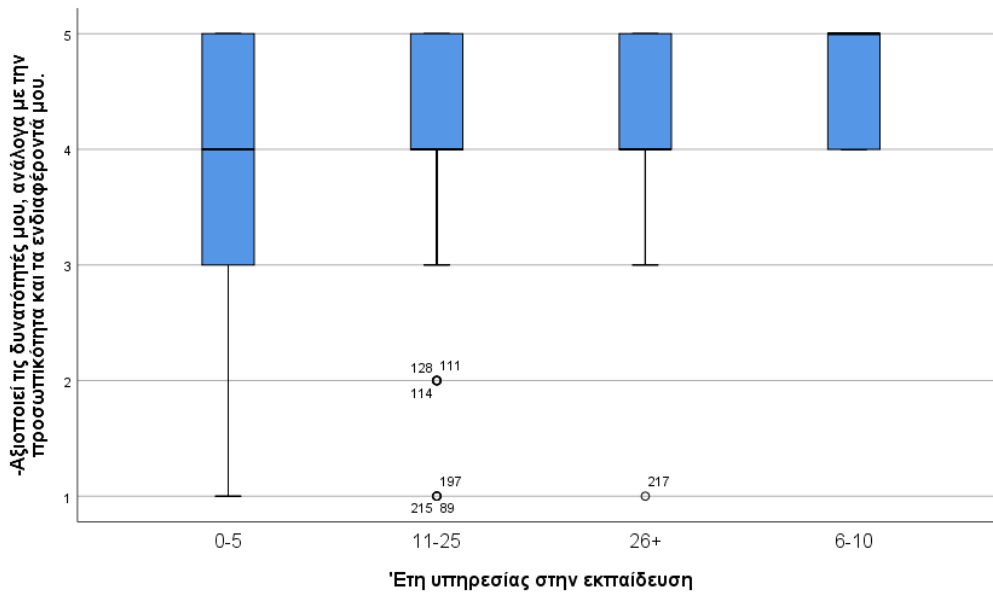
-Αξιοποιεί τις δυνατότητές μου, ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά μου

### Case Processing Summary

	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Αξιοποιεί τις δυνατότητές μου, ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά μου.	0-5	14	100,0%	0	0,0%	14	100,0%
	11-25	158	100,0%	0	0,0%	158	100,0%
	26+	44	100,0%	0	0,0%	44	100,0%
	6-10	9	100,0%	0	0,0%	9	100,0%



-Αξιοποιεί τις δυνατότητές μου, ανάλογα με την προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά μου.

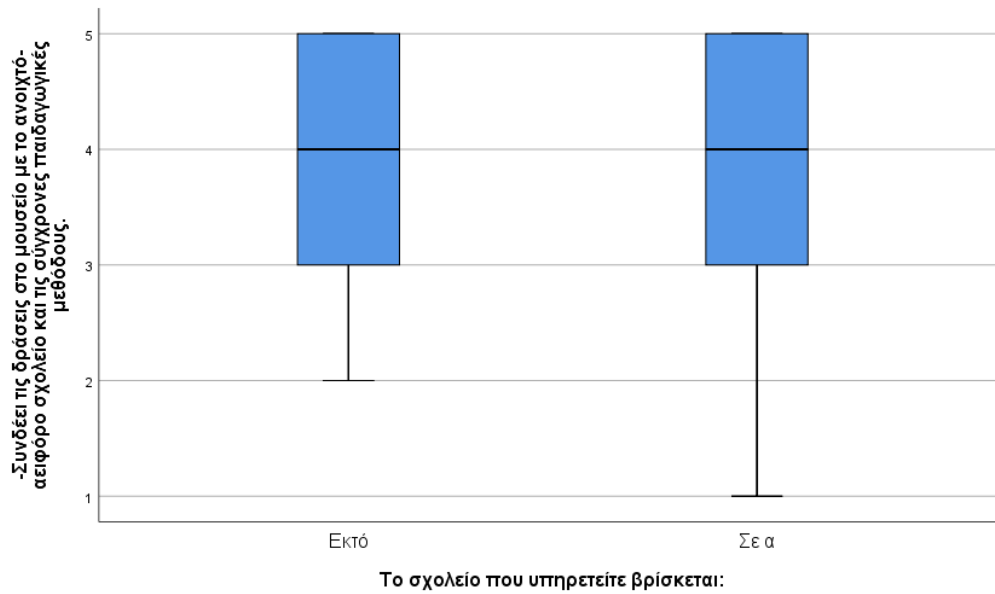


### Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται:

-Συνδέει τις δράσεις στο μουσείο με το ανοιχτό-αιεφόρο σχολείο και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.

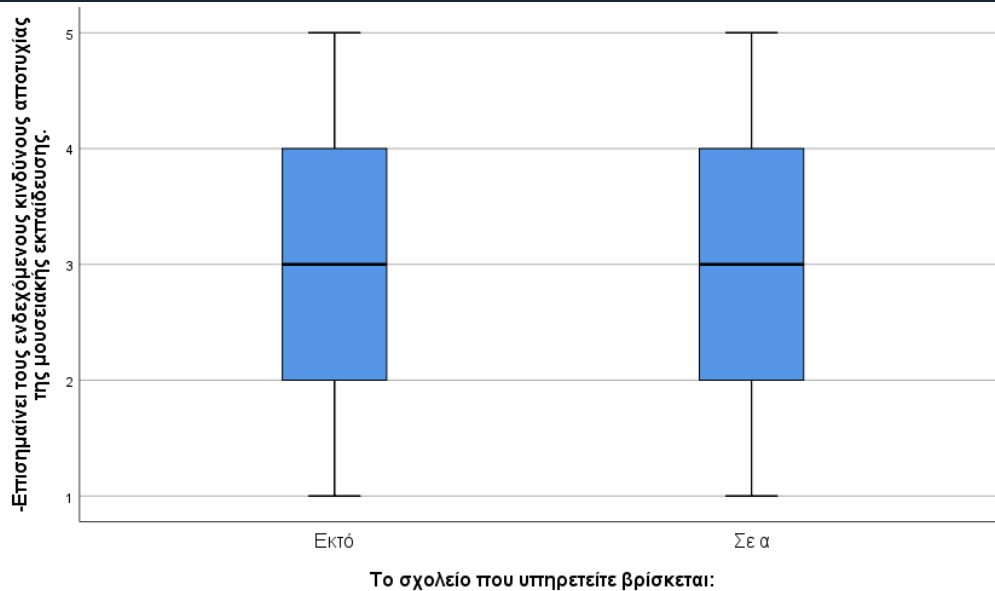
### Case Processing Summary

	<u>Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται:</u>	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Συνδέει τις δράσεις στο μουσείο με το ανοιχτό-αιεφόρο σχολείο και τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους.	Εκτός αστικού ιστού	58	100,0%	0	0,0%	58	100,0%
	Σε αστική περιοχή	167	100,0%	0	0,0%	167	100,0%

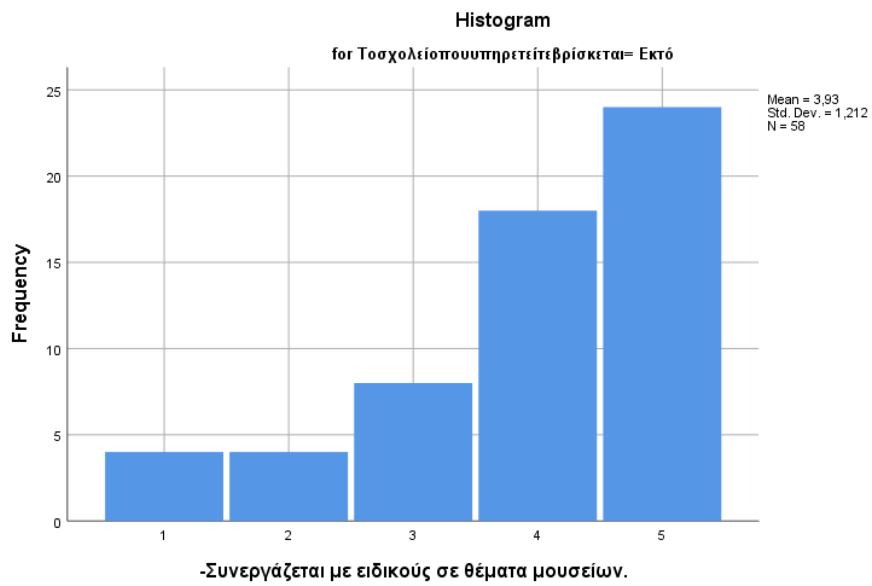


-Επισημαίνει τους ενδεχόμενους κινδύνους αποτυχίας της μουσειακής εκπαίδευσης.

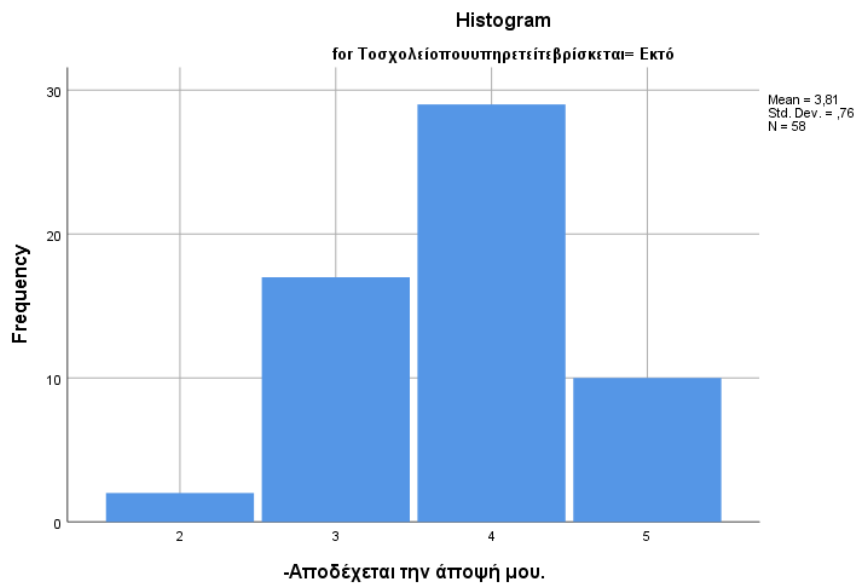
	<u>Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται:</u>	Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
-Επισημαίνει τους ενδεχόμενους κινδύνους αποτυχίας της μουσειακής εκπαίδευσης.	Εκτός αστικού ιστού	58	100,0%	0	0,0%	58	100,0%
	Σε αστική περιοχή	167	100,0%	0	0,0%	167	100,0%



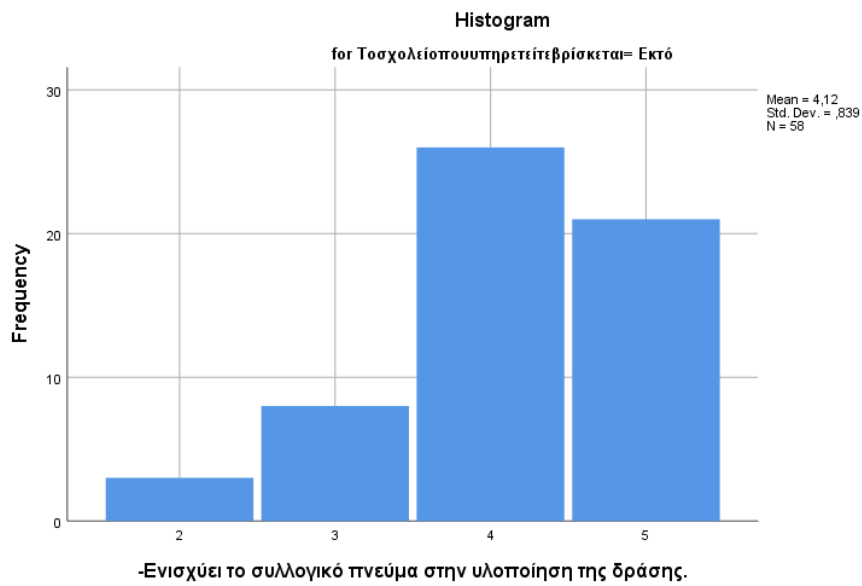
-Συνεργάζεται με ειδικούς σε θέματα μουσείων



-Αποδέχεται την άποψή μου

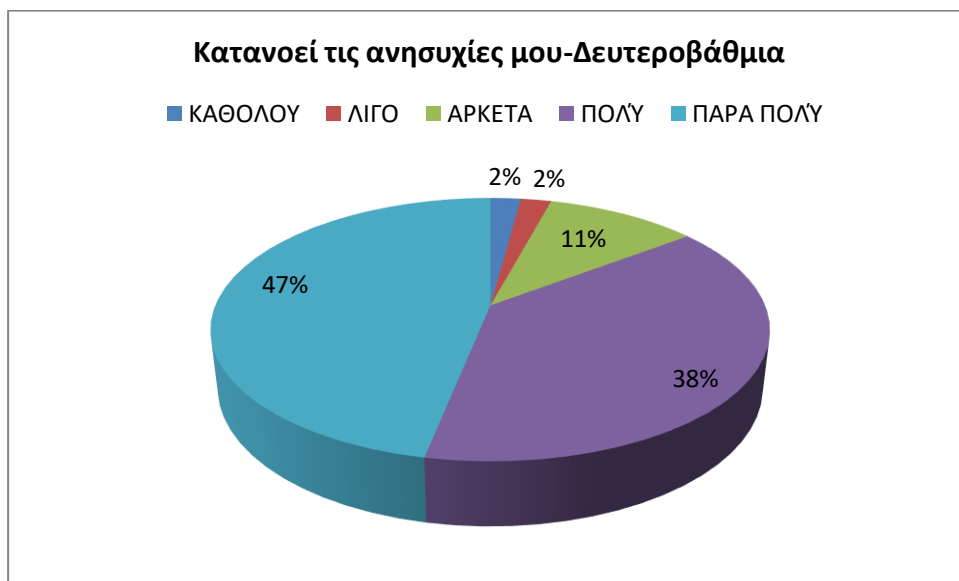


-Ενισχύει το συλλογικό πνεύμα στην υλοποίηση της δράσης



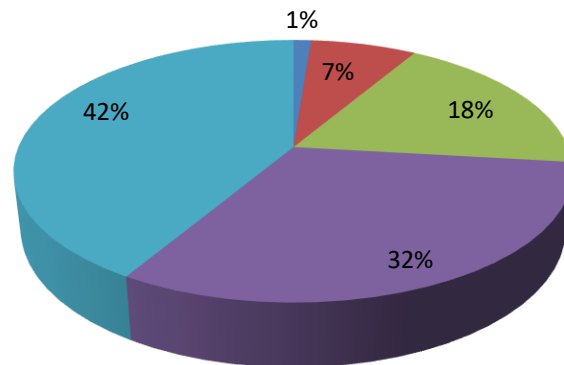
## Βαθμίδα εκπαίδευσης

-Κατανοεί τις ανησυχίες μου



### Κατανοεί τις ανησυχίες μου-Πρωτοβάθμια

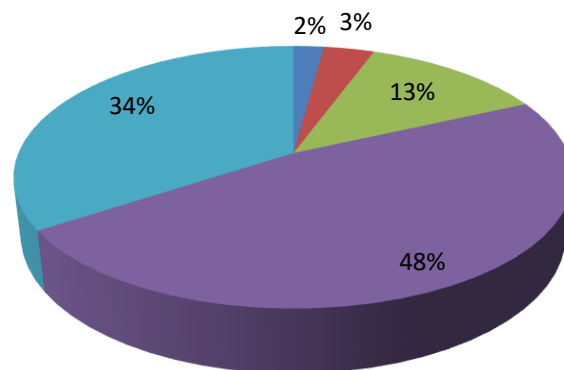
■ ΚΑΘΟΛΟΥ ■ ΛΙΓΟ ■ ΑΡΚΕΤΑ ■ ΠΟΛΥ ■ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ



-Με ενημερώνει επαρκώς για τη μουσειακή εκπαίδευση οργανώνοντας εσωτερική επιμόρφωση

### Εσωτερική επιμόρφωση-Δευτεροβάθμια

■ ΚΑΘΟΛΟΥ ■ ΛΙΓΟ ■ ΑΡΚΕΤΑ ■ ΠΟΛΥ ■ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ





### Εσωτερική επιμόρφωση -Πρωτοβάθμια

■ ΚΑΘΟΛΟΥ ■ ΛΙΓΟ ■ ΑΡΚΕΤΑ ■ ΠΟΛΥ ■ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

