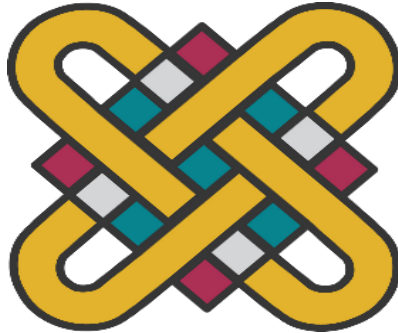


# Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας



**Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διοίκηση Ανθρώπινου  
Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία σε  
Οργανισμούς/Επιχειρήσεις**

**Σχολή Οικονομικών Επιστημών  
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**

**«Ο ηγετικός ρόλος του νηπιαγωγού στην τάξη»**

**ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΠΑΛΤΑΣ Α.Μ.:60**

**(υποβλήθηκε στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας-Πανεπιστήμιο  
Δυτικής Μακεδονίας)**

# **Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**

**Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διοίκηση Ανθρώπινου  
Δυναμικού, Επικοινωνία και Ηγεσία σε  
Οργανισμούς/Επιχειρήσεις**

**Σχολή Οικονομικών Επιστημών**

**Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:**

**«Ο ηγετικός ρόλος του νηπιαγωγού στην τάξη».**

**ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΠΑΛΤΑΣ Α.Μ.:60**

**Επιβλέπων Καθηγητής:**

Τζάρτζας Γεώργιος

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

Τζάρτζας Γεώργιος

Τριαντάρη Σωτηρία

Κωτσαλίδου Ευδοξία

«ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστική συγγραφέας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική Εργασία μου και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η εργασία μου προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΠΑΛΤΑΣ

Υπογραφή.....

Ημερομηνία (Ημέρα-Μήνας-  
Έτος):

*«Τὸν ἄρχοντα τριῶν δεῖ  
μέμνησθαι: Πρῶτον ὅτι  
ἀνθρώπων ἄρχει. Δεύτερον ὅτι  
κατὰ νόμους ἄρχει. Τρίτον ὅτι  
οὐκ ἀεὶ ἄρχει».*

Ἀγάθων 450-400π.Χ.  
Αρχαῖος Ἕλληνας Τραγικός  
(στο Γούδας, 1998, σ.213).

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	7
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ .....	8
Ελληνικές .....	8
Ξένες .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
Μεθοδολογία της έρευνας.....	11
Πρωτοτυπία και Συμβολή στη νέα γνώση .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ .....	15
Η ΗΓΕΣΙΑ ΑΝΑ ΤΟΥΣ ΑΙΩΝΕΣ.....	15
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας και ο ρόλος του ηγέτη στην αρχαιότητα	15
1.2. Σύζευξη Αρχαίου Ελληνικού Πνεύματος και Χριστιανισμού αναφορικά με την ηγεσία και τις ανθρώπινες αξίες.....	17
1.3. Ορισμοί της ηγεσίας.....	18
1.4. Η εκπαιδευτική ηγεσία.....	20
1.4.1. Τα είδη της εκπαιδευτικής ηγεσίας .....	21
1.4.1.1. Παλαιά Παιδαγωγική .....	22
1.4.1.2. Νεότερη, προοδευτική, κριτική ή ριζοσπαστική εκπαίδευση .....	23
1.4.1.3. Ελεύθερο σχολείο, το σχολείο της ανακάλυψης.....	24
1.4.1.4. Σύγχρονη Παιδαγωγική.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	28
Η ΜΟΝΑΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ .....	28
ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ .....	28
2.1. Σχέση νευρογένεσης και γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής ανάπτυξης.	28
2.1.1. Η εξέλιξη των νευροεπιστημών .....	32
2.1.2. Ίδρυματισμός, ψυχοσωματική και γνωστική ανάπτυξη.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ .....	38
Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Ο ΗΓΕΜΟΝΙΚΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ .....	38
3.1. Ήθος και Εκπαίδευση .....	38
3.2. Τα προσόντα του σύγχρονου εκπαιδευτικού .....	41
3.2.1. Εκπαιδευτικός και συναισθηματική νοημοσύνη.....	44
3.2.2. Εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα.....	47
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	49
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	55
Πηγές.....	55
Βοηθήματα .....	55
Νομολογία.....	66

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ήδη από την αρχαιότητα είχε γίνει συνείδηση η ρήση του Σωκράτη ότι «*Ἡ παιδεία, ὡς εὐφορη χώρα, πάντα τὰ ἀγαθὰ φέρει*», άποψη που υποστήριξαν ένθερμα και οι Πατέρες της Εκκλησίας. Οι τελευταίες ανακαλύψεις των σύγχρονων νευροεπιστημών, τονίζουν τη σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας ως μίας ηλικίας φυσικής, μοναδικής και αναντικατάστατης για τη διάπλαση του χαρακτήρα, για τη διαμόρφωση του ήθους και για την ομαλή είσοδο του παιδιού στην κοινωνική ζωή παράλληλα με την πνευματική του ανάπτυξη.

Στο σχολείο και ειδικά στις πρώτες σχολικές βαθμίδες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη είναι ένας ρόλος άκρως σημαντικός, καθώς το είδος της «ηγεσίας» του και οι σχέσεις που θα αναπτύξει με τους μαθητές του θα σμιλεύσουν τον χαρακτήρα τους και θα συμβάλλουν στο είδος της ταυτότητας που τα παιδιά θα αναπτύξουν.

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να εμβαθύνει ακριβώς στις πτυχές αυτές της προσωπικότητας ενός δασκάλου-ηγέτη, που τον καθιστούν ως τον πλέον κατάλληλο να σμιλεύσει χαρακτήρες, να διαπλάσει προσωπικότητες, να εδραιώσει τη γνώση και να δημιουργήσει κίνητρα στα παιδιά στην πιο ευαίσθητη αλλά και ευάλωτη ηλικία τους, την πρώτη παιδική.

Η μέθοδος που ακολουθείται είναι αυτή της ερμηνευτικής πρακτικής. Με τη βοήθεια βιβλίων από ένα πλήθος επιστημονικών τομέων, όπως της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, του μάνατζμεντ, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, αλλά και της θεολογίας και της κοινωνιολογίας καθώς και πρόσφατων επιστημονικών μελετών, γίνεται μία ενδελεχής προσέγγιση του θέματος, ώστε να έλθουν στην επιφάνεια και να προβληματίσουν τόσο τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όσο και τους εν γένει ηγέτες που ασχολούνται με παιδιά, πάνω σε πτυχές της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού σε συνδυασμό με την εκπαίδευση, που δεν είχαν δει το φως της δημοσιότητας μέχρι σήμερα. Επιπροσθέτως, γίνεται μία προσπάθεια σύζευξης του αρχαίου ελληνικού πνεύματος με τις πλέον πρόσφατες αποκαλύψεις των νευροεπιστημών, της ψυχολογίας και παιδαγωγικής.

Λέξεις Κλειδιά: ηγέτης της τάξης, νευρογένεση και πρώτη παιδική ηλικία, empathy in teaching, the role of kindergarten teacher as a leader in the classroom

## **ABSTRACT**

Since ancient times the saying of Socrates that “Education, as a prosperous land, brings all the good things”, was accepted as the ultimate purpose for children and it was fervently supported by the Fathers of the Church. The latest discoveries of modern neurosciences emphasize the importance of childhood as a natural, unique and irreplaceable age for the formation of character, of morality and for the smooth entry of the child into social life, alongside to his spiritual development.

In school and especially in the first school levels, the role of the teacher as a leader is an extremely important role, as the type of his “leadership” and the relationships he develops with his students will shape their character and contribute to the type of identity the children will develop.

The present thesis attempts to delve into precisely those aspects of a teacher-leader’s personality that make him the best suited to sculpt characters, to mold personalities, to consolidate knowledge and to create motivation in children, at their most sensitive and vulnerable age.

The method used is that of interpretative practice. With the help of books from a multitude of scientific fields, such as human resources administration, management, pedagogy, and psychology as well as theological and sociological ones, in addition to the recent scientific studies on the development of human mind, a thorough approach to the subject is made in order to challenge both future educators and general leaders who deal with children, on aspects of human resource management combined with education, which had not seen the light of day until today.

In addition, an attempt is made to combine the ancient Hellenic spirit with the most recent revelations of neuroscience, psychology and pedagogy.

**Key Words:** leader of the classroom, neurogenesis and early childhood, empathy in teaching, the role of kindergarten teacher as a leader in the classroom.

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

### *Ελληνικές*

άρθ.	:	άρθρο
βλ.	:	βλέπε
εκδ.	:	έκδοση
επιμ.	:	επιμέλεια
επιστ.	:	επιστημονική
Ι.Ε.Π.	:	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
μτφ.	:	μετάφραση
παρ.	:	παράγραφος
σ.	:	σελίδα/δες
Σ.	:	Σύνταγμα της Ελλάδος
στιχ.	:	στίχος
τ.	:	τόμος

### *Ξένες*

ed.	:	edition
Ed.	:	Editor/s
et al.	:	et alia
PG	:	Patrologia Greaca
p.	:	page/es
suppl.	:	supplement
vol.	:	volume



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*«Η παιδεία, ως εὐφορη χώρα, πάντα τὰ ἀγαθὰ φέρει»*, τόνιζε στους διαλόγους του ο Σωκράτης, διά στόματος Πλάτωνος (*Πολιτεία*, 192d), ενώ ο ιερός Χρυσόστομος ανέφερε ότι *«Ἄν εἰς ἀπαλήν οὖσαν ἔτι τὴν ψυχὴν ἐντυπωθῇ τὰ καλὰ διδάγματα, οὐδεὶς αὐτὰ ἐξελεῖν δυνήσεται, ὅταν σκληρὰ γένηται ὡς τύπος, ὥσπερ ὁ κηρός»* (PG 15, 487, 4b).

Οι θέσεις αυτές των Ελλήνων φιλοσόφων και των μεγάλων Πατέρων της Εκκλησίας δικαιώνονται εμφατικά από τις ανακαλύψεις των σύγχρονων νευροεπιστημών, που εντόπισαν ότι ο εγκέφαλος του ανθρώπου δημιουργεί και αναπτύσσει τους νευρώνες του (τα νευρικά εγκεφαλικά κύτταρα) και πολλαπλασιάζει τις συνάψεις τους (τις συνδέσεις των νευρώνων) που είναι υπεύθυνες για κάθε είδους ανώτερη πνευματική λειτουργία, μέσω των ερεθισμάτων που δέχεται από τα αντίστοιχα αισθητήρια ὄργανα, από τον 6<sup>ο</sup> μήνα της κύησης μέχρι τον 6<sup>ο</sup> χρόνο της ζωής. Το γεγονός αυτό προσδίδει στη νευρογένεση ένα χαρακτήρα μοναδικό και αναντικατάστατο, που διασφαλίζει στο νεαρό άτομο μέχρι την ηλικία των έξι ετών το 80%-90% των πληροφοριών που θα δεχθεί και που θα εγγραφούν στον εγκέφαλό του σε όλη την ενήλικη ζωή του και που θα καθορίσει το επίπεδο της νοημοσύνης του αλλά και της ψυχικής του υγείας (Λιολιόπουλος, 2004; Hill et al., 2019).

Η αρχαία ελληνική φιλοσοφία και η χριστιανική ηθική στη συνέχεια καθώς και οι σύγχρονες νευροεπιστήμες, τονίζουν την αδιαμφισβήτητη σπουδαιότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας, ως μίας ηλικίας φυσικής, μοναδικής και αναντικατάστατης για τη διάπλαση του χαρακτήρα, για τη διαμόρφωση του ήθους και για την ομαλή είσοδο του παιδιού στην κοινωνική ζωή παράλληλα με την πνευματική του ανάπτυξη, καθώς τα στοιχεία που συνθέτουν την πολύπλευρη προσωπικότητα ενός ανθρώπου φιλτράρονται μέσα από τις σχέσεις και τα βιώματα με τους γονείς αρχικά και με τους δασκάλους αμέσως έπειτα, μέσα στην σχολική ζωή. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι φορείς, που μεταφέρουν στο παιδί τις θέσεις και επιδράσεις της κοινότητας, του παρουσιάζουν με το παράδειγμά τους τις ανθρώπινες σχέσεις, του θέτουν κανόνες και βάσεις πάνω στις οποίες σμιλεύεται ο χαρακτήρας του, ενώ αποτελούν πρότυπο προς μίμηση και ταύτιση για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και της προσωπικότητάς του εν γένει, στην ενήλικη ζωή του (Ντράικωρς & Ντινκμέγιερ, 1979, Λιολιόπουλος, 2004; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Μπαλογιάννης, 2014; Miliaret. 2011).

Ο δάσκαλος ειδικότερα είναι ο κυρίαρχος της γνώσης, ο ηγέτης της τάξης και το πρότυπο για κάθε τι Ωραίο και Υψηλό. Στο σχολείο και ειδικά στις πρώτες σχολικές βαθμίδες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη είναι ένας ρόλος άκρως σημαντικός, καθώς το είδος της «ηγεσίας» του και οι σχέσεις που θα αναπτύξει με τους μαθητές του θα σμιλεύσουν τον χαρακτήρα τους και θα συμβάλλουν στο είδος της ταυτότητας που τα παιδιά θα αναπτύξουν. Η αναφορά στη σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ηγέτη της τάξης είναι άκρως σημαντική, διότι, πέρα από το γεγονός ότι ο δάσκαλος αποτελεί πρότυπο μίμησης και ταύτισης για τις εύπλαστες ψυχές των νεαρών μαθητών του, παράλληλα, ανάλογα με τη στάση ηγεσίας που διατηρεί, αποπνέει αίσθημα υπευθυνότητας και σοβαρότητας ή αντίθετα φόβου και επιβολής (Ζάχος, 2010; Miliaret. 2011).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις αναφορικά με το στυλ ηγεσίας του δασκάλου ως μέσο εκπαίδευσης, πειθαρχίας και διαμόρφωσης χαρακτήρων, το διδακτικό υλικό και το εκπαιδευτικό εν γένει σύστημα, με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία, τη δημιουργία κινήτρων και την καλλιέργεια των παιδιών σε γνωστικό αλλά και ηθικό επίπεδο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το σχολείο επιτήρησης, που κυριάρχησε στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα μετά την απελευθέρωση, τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και για μεγάλο διάστημα, όπου ο δάσκαλος ήταν ο κυρίαρχος της ύλης, ο κεντρικός ομιλητής και ο «εξ έδρας» διαμεσολαβητής μεταξύ παιδιών και ύλης. Ο δάσκαλος «αγόρευε» και οι μαθητές «άκουγαν παθητικά», ενώ ακολουθείτο ένα στυλ αυταρχικής ηγεσίας κατά το οποίο η πειθαρχία, η υπακοή και η συμμόρφωση στο σχολικό πρόγραμμα ήταν το απόλυτο ζητούμενο. Για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου ο δάσκαλος εφάρμοζε την τιμωρία εκτός από τις εξετάσεις και δεν επιτρέπονταν αλλαγές στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο ακολουθούσε ένα δογματικό χαρακτήρα (Tzartzas, 2013).

Στη συνέχεια, όχι μόνο στον ελλαδικό χώρο, αλλά στις περισσότερες ευνομούμενες πολιτείες, γίνεται αντιληπτό ότι η καλύτερη μορφή ηγεσίας είναι η δημοκρατική ηγεσία, που στηρίζεται στην ενίσχυση και επιβράβευση, ώστε ο δάσκαλος να δημιουργήσει κίνητρα, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και ανάδειξης της εκάστοτε προσωπικότητας των μαθητών και υποστηρίζει τη δυναμική της ομάδας, που είναι κάτι τελείως διαφορετικό από την ατομικότητα του κάθε μέλους της. Η νέα παιδαγωγική, η οποία αναπτύχθηκε ως ιδέα και ιδεολόγημα κυρίως στη Δύση, βάζει στο κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας το παιδί και θέτει τον δάσκαλο αρωγό και συμπαραστάτη στην προσπάθεια αυτή (Πασιαρδής, 2004).

Ο John Dewey στις αρχές της δεκαετίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έλεγε: *«Πιστεύω πως το άτομο που θα διαπαιδαγωγηθεί είναι ένα κοινωνικό ον και η κοινωνία μία οργανική ένωση ατόμων. Αν εξαλείψουμε τον κοινωνικό παράγοντα στο άτομο, θα μας μείνει κάτι το αφηρημένο. Αν εξαλείψουμε τον ατομικό παράγοντα από την κοινωνία θα μείνει μία αδρανής και άμορφη μάζα. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα για τη μεγαλύτερη δυνατή εξέλιξη, τόσο σαν άτομο όσο και σαν αυτοτελές μέλος της ανθρωπότητας»* (στο Williams, 2017). Οι θέσεις του αυτές αντικατοπτρίζουν σχεδόν επακριβώς τις θέσεις του μεγάλου Έλληνα φιλοσόφου Αριστοτέλη, ο οποίος θεωρούσε το άτομο *«ζῶον κοινωνικόν»* (Πολιτικά, 1253a1-4) και τονίζε πως ένας μεγάλος ηγέτης ξεχωρίζει από τη δυναμική του λόγου του, του παραδείγματός του και εν γένει της παρουσίας του, που εμπνέει, δημιουργεί όραμα και συμπαρασύρει με το ήθος, την ενσυναίσθηση και την ποιότητα του χαρακτήρα του όσους βρίσκονται υπό την καθοδήγησή του. Ο μεγάλος ηγέτης και στην προκειμένη ο δάσκαλος, με τη δυναμική της παρουσίας του, με την παρρησία του λόγου του, με την ισχυρή προσωπικότητα και το παράδειγμά του, δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας με τους μαθητές του, που αυτόματα τον αναγνωρίζουν ως ηγέτη και καθοδηγητή τους. Για να πετύχει όμως στους στόχους του ο εκάστοτε ηγέτης οφείλει να έχει μία «πραξιολογική ηθική», υπό την έννοια της καλής προαίρεσης και της μεταφοράς στην πράξη των ηθικών αρετών που οφείλουν να διακρίνουν τον κάθε άνθρωπο (Τριαντάρη, 2020; Τριαντάρη, 2021). Υπό το πρίσμα αυτό, ο ρόλος του δασκάλου ως ηγέτη είναι ένας ρόλος άκρως ουσιώδης και απαιτητικός ώστε να επιτυγχάνει στην ηγεσία της εκπαίδευσης. Απαιτείται όμως παράλληλα να υπάρχει κατάλληλη εκπαίδευση της ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004).

Ο δάσκαλος οφείλει να γίνεται από «απολυταρχικός ηγέτης» συντονιστής, αρωγός, θεμελιωτής, παρακινητής και καθοδηγητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να εμπνέει και να δημιουργεί όραμα, να ενισχύει και να επιβραβεύει, ενεργοποιώντας τα παιδιά να ξεπεράσουν τα γνωστικά τους εμπόδια και ωθώντας τα να μεταπηδήσουν από την τωρινή γνωστική τους κατάσταση στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», όπως την χαρακτήρισε ο Vygotsky (στο Blake & Pope, 2008; Βλ. και Grace, 1995).

## ***Μεθοδολογία της έρευνας***

Ως έρευνα ορίζεται η «πορεία επίτευξης, αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων» (Cohen *et al.*, 2008, σ.76). Η έρευνα αποτελεί το εργαλείο για την πρόοδο της γνώσης, μέσω της οποίας ο άνθρωπος γίνεται ικανότερος, πραγματοποιεί τους σκοπούς του και αντιμετωπίζει τις αντιθέσεις του. Για το λόγο αυτό και στη χώρα μας η επιστημονική έρευνα είναι συνταγματικά κατοχυρωμένη στο άρθρο 16 του Συντάγματος, όπου αναφέρεται ρητά ότι «*«Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες` η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους»*. (Σ. άρθ. 16, παρ.1).

Στόχος της παρούσας εκπόνησης είναι να εξετάσει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και αν μπορεί ένας εκπαιδευτικός να θεωρηθεί «ηγέτης» σε μία σχολική τάξη.

Παρά την επισταμένη έρευνα που κάναμε δεν εντοπίσαμε κάποια αντίστοιχη μελέτη, που να εξετάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα του νηπιαγωγού σε συνδυασμό με πλήθος επιστημονικών τομέων πέραν της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως για παράδειγμα σε συνδυασμό με τις πρόσφατες ανακαλύψεις των νευροεπιστημών αναφορικά με την ανάπτυξη του εγκεφάλου και τον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη σπουδαία διαδικασία ή/και τι πίστευαν πριν αιώνες οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι αλλά και οι Πατέρες της Εκκλησίας την εποχή του Βυζαντίου πάνω στο θέμα του τρόπου εκπαίδευσης των παιδιών ή υπό το πρίσμα της διοίκησης και του σύγχρονου μάρκετινγκ, που φαινομενικά είναι ένας τομέας που μακράν απέχει από την εκπαιδευτική διαδικασία και την γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Αντίθετα, εντοπίστηκαν πλήθος έρευνες πάνω σε επιμέρους τομείς του θέματος, όπως για παράδειγμα η σχέση της νευρογένεσης με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ή ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα της παλαιάς και νέας παιδαγωγικής, ιστορικά στοιχεία αναφορικά με την εκπαιδευτική δράση και αναγνώριση της σπουδαιότητας της εκπαίδευσης κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή ακόμη και οι θέσεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων ως προς τη μάθηση και εκπαίδευση αλλά και των Πατέρων της Εκκλησίας σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μεταλαμπαδεύονται οι γνώσεις, οι αξίες και το ήθος στη νέα γενιά. Κατά συνέπεια, η παρούσα μελέτη εστίασε στην προσπάθεια να αναπτύξει ένα άκρως ενδιαφέρον και σύγχρονο θέμα κάτω από την «ομπρέλα» όλων των σύγχρονων επιστημών, στηριζόμενη παράλληλα και στις επιμέρους έρευνες και δεδομένα που οι συγκεκριμένοι επιστημονικοί τομείς ανέφεραν.

Εδώ όμως έγκειται και η σπουδαιότητα και αξία μιας έρευνας, η οποία προσπαθεί να ρίξει φως σε κάθε τομέα που άπτεται ενός συγκεκριμένου θέματος και να εξετάσει το θέμα σφαιρικά, ώστε να συμβάλει, με τη συμμετοχή κάθε επιστημονικού τομέα, στην κατανόηση του προβλήματος και παρεπόμενα στη σωστότερη και ουσιαστικότερη αντιμετώπισή του. Η συγκέντρωση ποικίλων πληροφοριών, η σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερευνών από διάφορους επιστημονικούς τομείς, που όμως άπτονται του υπό εξέταση θέματος, και στη συνέχεια η ταξινόμηση, η επεξεργασία και η αξιοποίησή τους ανοίγουν τον δρόμο σε κάθε ερευνητή να καταλήξει σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Αθανασίου, 2007; Cohen et al., 2008).

Η μέθοδος που ακολουθείται είναι αυτή της ερμηνευτικής πρακτικής. Η μελέτη και ανάλυση πολλών επιστημονικών τομέων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, και ειδικότερα από την πλευρά της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, του τρόπου ανάπτυξης του εγκεφάλου, της δημιουργίας των νευρώνων αλλά και της συναισθηματικής καλλιέργειας και ψυχικής ανάτασης, εξετάζει πρισματικά το θέμα και ρίχνει φως σε πτυχές της έρευνας που δεν είχαν εξετάσει σφαιρικά τη σχέση δασκάλου-παιδιού, αναφορικά με κάθε τομέα ανάπτυξης σε συνδυασμό με τον ηγετικό ρόλο του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, ο συνδυασμός των θέσεων της ιατρικής επιστήμης και της νευρολογίας συγκεκριμένα, αλλά και των παιδαγωγικών επιστημών και της ψυχολογίας, όσον αφορά τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, όπως επίσης και των θέσεων των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων και αργότερα των Πατέρων της Εκκλησίας από τη μια πλευρά και της διοίκησης και μάρκετινγκ από την άλλη, εξετάζουν σε βάθος και σφαιρικά την πιο όμορφη αλλά ταυτόχρονα ευαίσθητη ηλικία του ανθρώπου, που λέγεται παιδική. Η σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου, αναδεικνύεται αναντικατάστατη και καταλυτική για να διαπλάσει χαρακτήρες και να σμιλέψει συνειδήσεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα:

- Είναι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ηγέτης της τάξης του και αν ναι, τι είδος ηγεσίας εφαρμόζει και πόσο αυτή μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές;
- Η σύγχρονη ηγεσία, όσον αφορά το σχολείο, συμβαδίζει με τις απόψεις και θέσεις των σύγχρονων νευροεπιστημών, της ψυχοπαιδαγωγικής, της ψυχολογίας και των άλλων επιστημών;
- Ποιες οι θέσεις των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων αλλά και των Πατέρων της Εκκλησίας για τη σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας και τον αναντικατάστατο ρόλο του δασκάλου;
- Ποιες πτυχές της προσωπικότητας ενός δασκάλου-ηγέτη, τον καθιστούν ως τον πλέον κατάλληλο να σμιλεύσει χαρακτήρες, να διαπλάσει προσωπικότητες, να εδραιώσει τη γνώση και να δημιουργήσει κίνητρα στα παιδιά στην πιο ευαίσθητη αλλά και ευάλωτη ηλικία τους, την πρώτη παιδική;

Εξετάζεται παράλληλα η «λεπτή γραμμή» μεταξύ του καθήκοντος και της αυστηρής εφαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της δυνατότητας ή όχι, ενσωμάτωσης στοιχείων της προσωπικότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ώστε η διδασκαλία να είναι επιτυχημένη και ανάλογη με τις ανάγκες των μαθητών. Ο Δημήτριος Γληνός εξάλλου τόνισε ότι «ο δάσκαλος που θα υποχρεωθεί να καταπνίξει τη σκέψη του, θα γίνει διπλά σκλάβος ή θα καταντήσει ένας ψυχικά ανάπηρος άνθρωπος, ανίκανος να μορφώσει άλλους» (Γληνός, 1927, σ.99).

### ***Πρωτοτυπία και Συμβολή στη νέα γνώση***

Με τη βοήθεια βιβλίων από ένα πλήθος επιστημονικών τομέων, όπως της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, του μάνατζμεντ, της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, αλλά και της θεολογίας και της κοινωνιολογίας καθώς και πρόσφατων επιστημονικών μελετών, γίνεται μία ενδελεχής προσέγγιση του θέματος, ώστε να έλθουν στην επιφάνεια και να προβληματίσουν τόσο τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όσο και τους εν γένει ηγέτες που ασχολούνται με παιδιά, πάνω σε πτυχές της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού σε συνδυασμό με την εκπαίδευση, που δεν είχαν δει το φως της δημοσιότητας μέχρι σήμερα.

Επιπροσθέτως, γίνεται μία προσπάθεια σύζευξης του αρχαίου ελληνικού πνεύματος με τις πλέον πρόσφατες αποκαλύψεις των νευροεπιστημών, της ψυχολογίας και παιδαγωγικής. Η ελληνική ευφυΐα, η οποία δημιούργησε λόγο, καλλιέργησε φιλοσοφία, ενέπνευσε πλήθος επιστήμονες για έρευνα και μελέτη του τρόπου λειτουργίας του εγκεφάλου, που αποτελεί την πηγή της γνώσης, της κριτικής σκέψης, της φαντασίας και κάθε ανώτερης ενέργειας που ξεχωρίζει τον άνθρωπο από τα άλογα όντα, αποτέλεσε αδιαμφισβήτητη τη βάση για κάθε Ωραίο και Υψηλό. Εδώ ακριβώς έγκειται και η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης.

Με τη βοήθεια πλήθους ερευνητικών εργαλείων όπως του academia.edu, του Science Direct, του Scholar Google, του Pub Med, του Springer Link κ.α. γίνεται μία πρισματική προσέγγιση του θέματος, που αφορά διαχρονικά τους ανθρώπους στην πιο ευάλωτη και μοναδική ηλικία τους, την πρώτη παιδική.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας και της διοίκησης γενικότερα και της εκπαιδευτικής ηγεσίας ειδικότερα.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην μοναδική και αναντικατάστατη όσον αφορά την γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, πρώτη παιδική ηλικία και στον τρόπο που ο άνθρωπος μαθαίνει και πλάθει τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Ψυχολογικές θεωρίες αναφορικά με τη μάθηση έχουν αναπτυχθεί ήδη από την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, ενώ πλέον σήμερα οι όροι «αγωγή» και «εκπαίδευση» είναι σχεδόν ταυτόσημοι, και αφορούν τη σκόπιμη, σχεδιασμένη, κατευθυνόμενη και φυσικά συνειδητή επίδραση του ώριμου ατόμου, που στην προκειμένη είναι ο δάσκαλος, στο αναπτυσσόμενο, με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης και την καλλιέργεια του χαρακτήρα του δευτέρου.

Το τρίτο κεφάλαιο μελετά τρόπους για δημιουργία διόδων επικοινωνίας που οφείλει να καλλιεργήσει ένας φωτισμένος ηγέτης-δάσκαλος μεταξύ του εαυτού του

και μεταξύ όλων των μαθητών του ώστε να αναπτύξει μέσα τους την αγάπη για τη γνώση, να δημιουργήσει όραμα και να διαπλάσει χαρακτήρες. Ο δάσκαλος είναι αναμφίβολα ο ηγέτης της τάξης που μπορεί να δημιουργήσει μία «εκπαιδευτική όαση» κατά τον Φρέιρε (1977), εμπνέοντας, καθοδηγώντας, ενισχύοντας, επιβραβεύοντας, κερδίζοντας την εκτίμηση και τον σεβασμό ή αντίθετα να προκαλέσει συναισθήματα ματαίωσης, ακόμη και άρνησης των παιδιών προς τον εκπαιδευτικό θεσμό (βλ. και Mayo, 2002).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## Η ΗΓΕΣΙΑ ΑΝΑ ΤΟΥΣ ΑΙΩΝΕΣ

### 1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας και ο ρόλος του ηγέτη στην αρχαιότητα

Αδιαμφισβήτητα, η έννοια της ηγεσίας συμβαδίζει με την έννοια της κοινωνίας, ενώ το διαχρονικό ζήτημά της συμβαδίζει αντίστοιχα με τη διαχρονική αξία της φιλοσοφικής σκέψης των αρχαίων Ελλήνων. Ο άνθρωπος ως «φύσει πολιτικὸν ζῷον» (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1253a1-4) επιβιώνει συμβιώνοντας με άλλους ανθρώπους, καθώς, ο άνθρωπος που ζει μόνος του είναι «ἢ θηρίον ἢ θεός» (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, 1253a29). Οι κοινωνίες όμως, όπως και κάθε ομαδική δραστηριότητα, από την οικογένεια μέχρι την εργασία, για να προοδεύσουν πρέπει να έχουν κάποιον ηγέτη που θα τις συντονίζει, θα τις οργανώνει, θα βάζει στόχους και κανόνες και θα δημιουργεί όραμα. Κατά την ελληνική αρχαιότητα, η έννοια του ηγέτη συνδέεται άμεσα με την εικόνα του σοφού ανθρώπου, ο οποίος κατέχει ιδιαίτερες ή/και απρόσιτες ιδιότητες, που οφείλονται στην ανώτερη παιδεία του, στη φιλομάθειά του αλλά και στην έμφυτη ικανότητά του να επικοινωνεί, να ρητορεύει, να ελκύει με τον λόγο και τα έργα του (Τριαντάρη, 2020).

Στην Ομηρική εποχή ο βασιλιάς εμφανίζεται ως ο σοφός ηγέτης, τον οποίο ο Δίας προίκισε με το θείο χάρισμα της εξουσίας του λαού, και για το λόγο αυτό οι ηγέτες θεωρείται ότι έχουν θεία καταγωγή. Οι Bass & Bass (1990) στο βιβλίο τους *Handbook of Leadership* θεωρούν ότι ο Όμηρος στα Έπη του δίνει βιωματικά τον ορισμό της ηγεσίας, καλύπτοντας κάθε πτυχή της. Χαρακτηριστικά στο βιβλίο αναφέρεται ότι (Bass & Bass, 1990, p.3): «*Ο Αγαμέμνων αποτελεί το πρότυπο δικαίου ηγέτη που απονέμει δικαιοσύνη. Ο Αίας αντιπροσωπεύει την επιβλητική παρουσία που πρέπει να έχει ένας ηγέτης, επιβάλλοντας την πειθαρχία και την τάξη. Ο Νέστωρ είναι συνδεδεμένος με την σοφία και τη συμβουλευτική, ενώ ο Οδυσσεύς εκπροσωπεί την ικανότητα ελιγμού, πειθούς και εφευρετικότητας. Κορυφαίος ο Αχιλλέας, εμπνέει με τη δυναμικότητα, τη μαχητικότητα, την παρορμητικότητα, την αγάπη και την αυτοθυσία του που αποτελούν πρότυπο και κίνητρο για δράση και θυσία, ακόμη και μετά το θάνατό του.*».

Στην Προσωκρατική εποχή, την περίοδο των Επτά Σοφών, ο φωτισμένος ηγέτης είναι ο άνθρωπος που κατανοεί τα προβλήματα των συνανθρώπων του και προσπαθεί να τα λύσει με ενσυναίσθηση αλλά και λογική. Έτσι, άλλοτε εμφανίζεται ως νομοθέτης, όπως π.χ. ο Σόλων ο Αθηναίος, που διαφυλάσσει τους ορθούς πολιτικούς κανόνες και την αρμονική κοινωνική ζωή, άλλοτε ως καθοδηγητής, σύμβουλος και πολιτικός, όπως π.χ. ο Θαλής ο Μιλήσιος που αποσκοπεί στην ορθολογική ευταξία και άλλοτε ως συνήγορος ή/και δικαστής, που με αρετή και

σοφία επιδιώκει να διαφυλάξει την ισότητα και την αρμονική διαβίωση των ανθρώπων μέσα σε μία ευνομούμενη πολιτεία (Τριαντάρη, 2020).

Την πορεία του ηγέτη στην κλασική πολιτική σκέψη καθόρισε ο Σωκράτης, με το «*γνώθι σαυτόν*», ενώ ο Αριστοτέλης βάσισε την προσωπικότητα του ηγέτη στην ηθική του φιλοσοφία, όπου εμπεριέχονται όλες οι αρετές, διανοητικές και ηθικές. Κατά τον Αριστοτέλη, ο ηγέτης πρέπει να είναι «ενάρετος», να διαθέτει δηλαδή όλες εκείνες τις διανοητικές και ηθικές αρετές που αφορούν τόσο στην ατομική όσο και στην κοινωνικοπολιτική ηθική και να φροντίζει την «ψυχή» του (Τριαντάρη, 1995; Βλ. και Τριαντάρη 2020a; Τριαντάρη, 2021).

Ο άνθρωπος κατά τον Αριστοτέλη αποτελείται από «ύλη» και «είδος». Η ύλη είναι μία δύναμη απτή, που όμως εξαρτάται και βρίσκεται σε μία συνεχή συσχέτιση με το «είδος», που είναι κατά τον Αριστοτέλη η ψυχή. Η σωστή χρήση της ύλης σε συνδυασμό με την ηρεμία της ψυχής οδηγεί τον άνθρωπο στην ευδαιμονία, που στηρίζεται στην αρετή και που είναι «*τὸ ὑψιστον ἀγαθόν*» (*Ηθικά Νικομάχεια*, IV, 1095). Κατά τον Αριστοτέλη οι πολλοί δέχονται ότι η ευδαιμονία συνδέεται με φανερά πράγματα όπως με την ηδονή, τον πλούτο ή τη δόξα. Όμως, κατ' αυτόν, η ευδαιμονία συνδέεται με τις εσωτερικές αξίες και αρετές του ανθρώπου και όχι με εξωτερικά, υλικά αγαθά. Δυστυχώς, ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται την έννοια της ευδαιμονίας όταν τα υλικά αγαθά δεν μπορούν να του προσφέρουν την ευτυχία, όπως για παράδειγμα όταν χάσει την υγεία του. Πάντοτε κατά τον Αριστοτέλη, ο σωστός πολιτικός, ο ρήτορας, ο καθοδηγητής, «*ὁ ἄξιος τοῦ ἄρχειν*» (*Ηθικά Νικομάχεια*, XIIIV, 1117d-e) θα πρέπει να διαθέτει μία σειρά από αξίες όπως η σωφροσύνη, η φιλομάθεια, η εγκράτεια, η αφιλοκέρδεια, η απάθεια στις ηδονές, η πραότητα, η μετριοφροσύνη, η αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η εντιμότητα και γενικότερα αρχές που τις ονομάζει «μεσότητα», διότι κατά τον ίδιο όλες αυτές οι αρχές βρίσκονται στο «μέσον» της εκάστοτε συμπεριφοράς. Τα άκρα είναι επιβλαβή για κάθε ενέργεια του ανθρώπου, πολύ δε περισσότερο όταν ο άνθρωπος αυτός άρχει. Οι αντιλήψεις αυτές του Αριστοτέλη έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θέση των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων που θεωρούσαν το «*πᾶν μέτρον ἄριστον*» αναγκαίο για την ψυχική ισορροπία σε ατομικό επίπεδο και την ομαλή συμβίωση σε κοινωνικό, «*πολλῶ δὲ μᾶλλον*», όταν η ψυχική αυτή ισορροπία εκφράζεται μέσα από τις σκέψεις, πράξεις, δράσεις ενός ηγέτη<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Όχι μόνον ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και νωρίτερα οι Σοφιστές αναφέρθηκαν στο ήθος που πρέπει να διέπει τους ηγέτες, αλλά και οι αρχαίοι Τραγικοί ποιητές τόνιζαν πόσο η εξουσία μπορεί να αλλοιώσει τους ανθρώπους και πως όταν κάποιος άρχει, τότε διαφαίνεται η ποιότητά του και ο χαρακτήρας του. Ο Σοφοκλής στην *Αντιγόνη* (στιχ. 176-178) υπογραμμίζει εύστοχα:

*«Αμύχανον δὲ παντός ἀνδρός ἐκμαθεῖν  
ψυχὴν τε καὶ φρόνημα καὶ γνώμην, πρὶν ἂν  
ἀρχαῖς τε καὶ νόμοισιν ἐντριβῆς φανῆ».* Δηλαδή:

*«Αδύνατο να μάθεις ανθρώπου κανενός  
φρόνημα, γνώμη και ψυχή, προτού  
ν' ακονιστεί στην εξουσία και στο νόμο».*



## 1.2. Σύζευξη Αρχαίου Ελληνικού Πνεύματος και Χριστιανισμού αναφορικά με την ηγεσία και τις ανθρώπινες αξίες

Οι αρχές, στις οποίες αναφέρθηκε πριν από αιώνες ο Αριστοτέλης και οι λοιποί αρχαίοι φιλόσοφοι, αποτελούν «σπερματικό έν Χριστῷ λόγο» και τη βάση της διδασκαλίας των Πατέρων της Εκκλησίας, συνεχιστών του έργου των Αποστόλων κατά το πρόσταγμα της Κεφαλής της Εκκλησίας, του Κυρίου ημών Ιησού Χριστού (Λασπίδης, 2002).

Βέβαια, τους πρώτους χριστιανικούς κυρίως χρόνους υπήρξε σοβαρή αντιπαράθεση και προσπάθεια απομόνωσης και απαξίωσης της ελληνικής φιλοσοφίας από τη χριστιανική διδασκαλία, ως κατά βάση ειδωλολατρικής. Μία όμως ενδελεχής μελέτη των θέσεων των Πατέρων της Εκκλησίας αποδεικνύει τις κοινές απόψεις και θέσεις όσον αφορά ηθικά ζητήματα και θέματα ηγεσίας και αγωγής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι Νεοπλατωνικές και Χριστιανικές Αντιπαραθέσεις περί Θεοδικίας, στο έργο του Ζαχαρία Γαζαίου *Αμμώνιος ή περί Δημιουργίας του Κόσμου* που άπτονται θεμάτων σχετικών με την αγαθότητα, την τελειότητα, τη μονιμότητα του Θεού και την αποφυγή της διαιώνισης του κακού (Τριαντάρη, 1999).

Εξάλλου, η ελληνική φιλοσοφία ουδέποτε θεώρησε ότι επαγγέλλεται την απόλυτη αλήθεια, που άλλωστε ως φιλοσοφία δεν μπορούσε ποτέ να το πράξει. Δεν είναι επίσης τυχαίο, ότι ο Απόστολος Παύλος ερχόμενος στην Ελλάδα, άρχισε να κηρύττει τον λόγο του Θεού ορμώμενος από το άγαλμα του αγνώστου Θεού, που βρισκόταν στην Αγορά των Αθηνών. Από τον Απόστολο Παύλο αρχίζει να διαφαίνεται η σύζευξη του αρχαίου Ελληνικού Πνεύματος με τον Αποκεκαλυμμένο Θείο Λόγο. Πράγματι, ο Χριστιανισμός από τότε που έκανε την πρώτη παρουσία του στον κόσμο, συνδέθηκε με τον Ελληνισμό, η δε ανάγκη των πραγμάτων οδήγησε τους Αποστόλους να υιοθετήσουν τα πλούσια σύμβολα της ελληνικής γλώσσας και προ πάντων τα σύμβολα εκείνα τα οποία εξέφραζαν βασικές έννοιες της ζωής και του πνεύματος του ανθρώπου. Ακόμη και με μία γρήγορη ματιά στα ιστορικά γεγονότα γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μία συνέχεια και μία συγγένεια του ελληνικού πνεύματος με τις αρχές και αξίες του Ευαγγελίου, που ως γνωστόν, γράφηκε στα ελληνικά (Λασπίδης, 2002; Ζάρρας, 2005).

Κατά τη διαχρονική πορεία του Χριστιανισμού, ο λόγος του Θεού δεν μπορούσε να μείνει ανερμήνευτος από τους ανθρώπους και η ερμηνεία αυτή όφειλε να επιχειρηθεί από ανθρώπινο όργανο. Και το καλύτερο όργανο και το τελειότερο μέσο που υπήρχε τότε στον κόσμο ήταν ο λόγος της ελληνικής φιλοσοφίας. Η ερμηνεία αυτή του λόγου και των αληθειών του Χριστιανισμού από την ελληνική φιλοσοφία ήταν υποχρεωτική, τόσο για τη διάδοσή του, όσο και για την επιχειρηματολογία του απέναντι στο μεγάλο πλήθος των μη χριστιανών. Τον ρόλο αυτό ανέλαβαν οι συνεχιστές του έργου των Αποστόλων, οι Πατέρες της Εκκλησίας (Ζηζιούλας, 2008; Nesselrath, 2003).

Οι Πατέρες ήταν κατ' εξοχήν μορφωμένοι άνθρωποι, οι οποίοι είχαν διδαχθεί την ελληνική φιλοσοφία και την ελληνική γραμματεία σε βάθος. Κατά τους Πατέρες της Εκκλησίας ο σωστός Ποιμένας θα πρέπει να ηγείται του ποιμνίου του στηριζόμενος στις αξίες του Ευαγγελίου και ο λόγος του να είναι κατά τον Μάξιμο

τον Ομολογητή (PG 11, 15d) «λόγος ἔμπρακτος καὶ πράξις ἐλλόγιμος» ενώ θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, να εμπνέει και να παρακινεί.

Ξεκάθαρη ήταν και η εντολή του Χριστού (Ιω.13,34) «ἀγαπᾶτε ἀλλήλους» καθώς «ὁ Θεός ἀγάπη ἐστίν». Ο υπέρτατος Ὑμνος της Αγάπης του Αποστόλου Παύλου<sup>2</sup>, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο απόλυτος ορισμός της ενσυναίσθησης και των διαχρονικών αρχών που πρέπει να διέπουν τη ζωή και κάθε έκφρασή της, όπως τις βίωσε και τις διατύπωσε πριν αιώνες ο Αριστοτέλης και όπως τις σφράγισε με τον μαρτυρικό Του θάνατο για τη σωτηρία όλου του κόσμου, ο ίδιος ο Κύριος.

### 1.3. Ορισμοί της ηγεσίας

Παρατηρείται επομένως μία διαχρονικότητα, από την αρχαία εποχή μέχρι τις ημέρες μας όσον αφορά τις αξίες, την ηθική και τα πιστεύω που οφείλουν να πλαισιώνουν μία ηγεσία για να είναι επιτυχημένη. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τους ορισμούς που έχουν δοθεί, γενικότερα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ηγεσία είναι η δυνατότητα «τοῦ ἄρχειν» και ο ηγέτης ένας φωτισμένος άνθρωπος, με γνώσεις και ενσυναίσθηση, που θέτει τους στόχους, πρωτοστατεί στην προσπάθεια επίτευξής τους και παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό του οποίου ηγείται, ώστε οι στόχοι να επιτευχθούν σε μία κοινή προσπάθεια.

Βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι η μελέτη των επιστημονικών βιβλίων και άρθρων καταγράφει μία πλειάδα ορισμών πάνω στην έννοια της ηγεσίας, την οποία ξεχωρίζει συχνά από τη διοίκηση<sup>3</sup>. Κατά την εκπόνηση του διδακτορικού του ο Bruce Winston (2003) πάνω στο θέμα της ηγεσίας, εντόπισε ένα τεράστιο αριθμό άρθρων -26.000 τον αριθμό- που προσπαθούσαν να διαμορφώσουν έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Προφανώς, αυτό συνέβη διότι η ηγεσία δεν είναι μία έννοια

---

<sup>2</sup> Ξεφυλλίζοντας και μόνο την Αγία Γραφή ο απλός αναγνώστης δεν μπορεί να μην εντυπωσιασθεί από τον υπέροχο, τον μοναδικό ύμνο του Αποστόλου των Εθνών στην πιο υψηλή και ευγενή έκφραση των αισθημάτων, στην κορυφή όλων των αρετών, που ο ίδιος ο Θεός έχει το όνομά της` στην αγάπη: «Εὰν ταῖς γλώσσαις τῶν ἀνθρώπων λαλῶ καὶ τῶν ἀγγέλων, ἀγάπην δὲ μὴ ἔχω, γέγονα χαλκὸς ἤχων ἢ κύμβαλον ἀλαλάζον. καὶ ἐὰν ἔχω προφητείαν καὶ εἰδῶ τὰ μυστήρια πάντα καὶ πᾶσαν τὴν γνῶσιν, κἂν ἔχω πᾶσαν τὴν πίστιν ὥστε ὄρη μεθιστάναι, ἀγάπην δὲ μὴ ἔχω, οὐθέν εἰμι. κἂν ψωμίσω πάντα τὰ ὑπάρχοντά μου, καὶ ἐὰν παραδῶ τὸ σῶμά μου ἵνα καυχῶμαι, ἀγάπην δὲ μὴ ἔχω, οὐδὲν ὠφελοῦμαι. Ἡ ἀγάπη μακροθυμεῖ, χρηστεύεται ἡ ἀγάπη, οὐ ζηλοῖ, οὐ περπερεύεται, οὐ φυσιοῦται, οὐκ ἀσχημονεῖ, οὐ ζητεῖ τὰ ἑαυτῆς, οὐ παροξύνεται, οὐ λογιζεται τὸ κακόν, οὐ χαίρει ἐπὶ τῇ ἀδικίᾳ, συγχαίρει δὲ τῇ ἀληθείᾳ· πάντα στέγει, πάντα πιστεύει, πάντα ἐλπίζει, πάντα ὑπομένει. Ἡ ἀγάπη οὐδέποτε ἐκπίπτει». (Κορ.Α΄13, 1-8).

<sup>3</sup> Δεν είναι σπάνιες οι φορές, ειδικά στη σύγχρονη εποχή, όπου οι όροι «ηγεσία», «διοίκηση», «διεύθυνση», «διαχείριση» είναι όροι που συγχέονται ή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, παρότι ουσιαστικά δεν ταυτίζονται. Αυτό οφείλεται ως ένα σημείο στο γεγονός ότι ενώ ο όρος «ηγεσία» ετυμολογικά προέρχεται από το αρχαιοελληνικό συνηρημένο ρήμα ἡγεομαι-ἡγοῦμαι (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1990, σ.297), που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δύναμη επιβολής του ηγέτη, που δεν προσδιορίζεται από το νόμο ούτε είναι δοτή από οποιαδήποτε εξωτερική πηγή, οι άλλες έννοιες προέρχονται από μετάφραση της αγγλικής ορολογίας «management», που δεν αποδίδεται επακριβώς στα ελληνικά (Sullivan & Decker, 2009). Ο πλέον διαδεδομένος ορισμός του management είναι «*the art of getting things done*» ή με απλά λόγια «*η τέχνη του να επιτυγχάνεις*». Το management στην ουσία είναι η ικανότητα του εκάστοτε υπευθύνου να ενεργοποιεί, να κινητοποιεί, να εμπνέει και να παρακινεί τους υφισταμένους του να δράσουν προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους που έχει θέσει αρχικά η ηγεσία, λαμβάνοντας υπόψη επίσης τους τρεις συντελεστές της παραγωγής: το είδος της εργασίας, τη φύση της και το κεφάλαιο (Friederichs et al., 2023).

στατική αλλά εγκολπώνεται την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου που ηγείται των άλλων.

Ο Γάλλος μηχανικός Henri Fayol (ο οποίος θεωρείται ο πατέρας της σύγχρονης επιστήμης της Διοίκησης των Επιχειρήσεων μαζί με τον Αμερικανό συνάδελφό του Fr. Taylor), ανέπτυξε τη θεωρία του σχετικά με την ηγεσία γύρω στα 1900. Σύμφωνα με αυτόν, ο ηγέτης είναι αυτός ο οποίος έχει τις γνώσεις, τη δύναμη αλλά και τη διάθεση να διοικήσει. Κατά τον Fayol η διοίκηση είναι μία τεχνική ικανότητα και μαθαίνεται, άποψη που ξεκάθαρα υποστήριξε πριν από αιώνες ο Αριστοτέλης. Μάλιστα ο ίδιος διατύπωσε και 14 χρυσούς κανόνες που συνθέτουν μία ηγετική προσωπικότητα (Edwards, 2018).

Ο W.E. Deming, ο Αμερικανός καθηγητής Πανεπιστημίου του τμήματος Ψυχολογίας, τον οποίον κάλεσε η Ιαπωνική κυβέρνηση για να βοηθήσει τη χώρα τους να ανακάμψει οικονομικά μετά την καταστροφή που υπέστη από την ρίψη των ατομικών βομβών στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι και από την άνευ όρων παράδοσή της, θεωρεί ότι ο ηγέτης θα πρέπει να δημιουργεί όραμα, να θέτει στόχους και να εμπνέει. Συχνά τόνιζε *«Είμαστε εδώ για να δημιουργήσουμε έναν άλλο κόσμο»* (στο Sollecito & Johnson, 2013, σ.1). Ο Deming, διατύπωσε κατά τα πρότυπα του Fayol, 16 «βήματα» που πρέπει να κάνουν οι επιχειρήσεις για να διαπρέψουν. Η διαφορά του με τον Fayol είναι ότι συνέδεσε την απόδοση με την ύπαρξη κινήτρων, τη δυναμική της ομάδας και την ποιότητα (Anderson et al., 1994). Χρόνια πριν την εμφάνιση του Goleman (1998) ο Deming πίστευε ότι οι άνθρωποι δεν είναι μόνο «εργατικά χέρια» αλλά και «καρδιά» και αν κάποιος επιθυμεί να αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, θα πρέπει να στοχεύει πρώτα στην «καρδιά» τους. Της ποιότητας υπεραμύνθηκε και μία άλλη μεγάλη μορφή στην Ιστορία της Διοίκησης των Επιχειρήσεων, ο Joseph M. Juran, ο οποίος θεωρούσε ότι το να διοικείς με ποιότητα απαιτεί ανθρώπους με ευαισθησίες αλλά και ιδιαίτερες ικανότητες, που πρέπει να συνδυάζουν την τήρηση κανόνων, την δημιουργία κινήτρων και τον συνεχή έλεγχο για την επίτευξη των στόχων (Juran & Godfrey, 1998).

Ένας από τους πλέον επίσης σημαντικούς στον χώρο της Διοίκησης των Επιχειρήσεων είναι και ο Hollander (1992, σ.43), ο οποίος θεωρεί ότι *«η διαδικασία της ηγεσίας συνίσταται σε μία σχέση αμοιβαίας επιρροής μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων, όπου οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι αλληλεξαρτούμενες για την αποπεράτωση κοινών στόχων μέσω ομαδικής δράσης, αμοιβαίας προσπάθειας, αλληλοκατανόησης και ενίσχυσης»*.

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο Chemers (στο Πασιαρδής, 2004, σ.209) χαρακτήρισε την ηγεσία ως *«τη διαδικασία κοινωνικής επίδρασης, κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων, για να επιτύχει κάποιο κοινό σκοπό»*.

Από την αρχή του 19<sup>ου</sup> αιώνα, εκτός από τους ορισμούς που διατυπώθηκαν κατά καιρούς, το βέβαιο είναι ότι οι οργανισμοί έχουν δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τρόπο της διοίκησής τους, που σταδιακά αναπτύχθηκε σε ολόκληρο επιστημονικό κλάδο. Ειδικά τα τελευταία χρόνια, που η ρήση του Ηρακλείτου *«Τὰ πάντα ρεῖ»* είναι σύγχρονη όσο ποτέ, η έννοια της διοίκησης έχει εμπλουτισθεί με νέες θεωρίες και ιδέες. Συχνά ακούγονται οι όροι Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας, Μάρκετινγκ Ολικής Ποιότητας, Επιχειρησιακός Επανασχεδιασμός, Μεταμόρφωση

του Μάρκετινγκ κ.α. Στην ουσία όμως, ενώ φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες διαφορές, τελικά οι θεωρίες καταλήγουν όλες να έχουν τις ίδιες απόψεις: Η προσωπικότητα του ηγέτη, οι γνώσεις, ικανότητες αλλά και η συναισθηματική του νοημοσύνη είναι η δικλείδα που μπορεί να οδηγήσει τον κάθε οργανισμό και τους ανθρώπους που εργάζονται και δρουν σε αυτόν, στην επιτυχία ή αντίστοιχα στην αποτυχία (βλ. και Τζωρτζιάκης & Τζωρτζιάκη, 2001).

Όταν μάλιστα ο οργανισμός αυτός είναι το σχολείο, που έχει επωμισθεί το βάρος της πνευματικής, σωματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής εκπαίδευσης των παιδιών, τότε η βαρύτητα του ρόλου του ηγέτη της τάξης είναι τεράστια (Ιωαννίδης, 1996; Βέβηλος & Μακρογιαννάκη, 2010; Elliott et al., 2008).

#### **1.4. Η εκπαιδευτική ηγεσία**

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τους γονείς, που βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και ακολουθούν ένα σύνολο κανόνων και αξιών, που συνδέονται με τις αρχές και αξίες των επιμέρους μερών αλλά και τους κανόνες που θέτει η εκάστοτε κυβέρνηση, μέσω των Υπουργικών Αποφάσεων, των Εγκυκλίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων που εκδίδονται (Πασιαρδής, 2004). Αναφερόμενος κανείς στην εκπαιδευτική ηγεσία αναφέρεται στον διευθυντή του σχολείου, κατά κύριο λόγο, αλλά και στον κάθε ένα εκπαιδευτικό, καθώς κατέχει ηγεμονικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Ψυχολογικές θεωρίες της μάθησης βρίσκονται στην ιστορία της φιλοσοφίας από την εποχή του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Συγκεκριμένα ο Αριστοτέλης (*Περί ζώων μορίων*, Α, 645a) υποστήριζε ένθερμα ότι «*Πάντες τοῦ ἰδέναί ὀρέγονται φύσει*» και ακριβώς σε αυτή την εσωτερική ανάγκη θα πρέπει να στρέφεται η εκπαίδευση των νέων.

Η εκπαίδευση ως πανανθρώπινο φαινόμενο, ξεκινά από την οικογένεια, συνεχίζεται στο σχολείο και ωριμάζει μέσα από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό (Ξωχέλλης, 2010). Βέβαια, φαντάζει εξαιρετικά απλοϊκός ο όρος ότι «η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ο τρόπος διδασκαλίας των μαθητών». Αν η κάθε μορφής ηγεσία εμπεριέχει μέσα της τις σχέσεις που καλλιεργούνται μεταξύ του εκάστοτε επικεφαλής και του ανθρώπινου δυναμικού του οποίου ηγείται, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι κάτι πολύ περισσότερο, καθώς αναφέρεται στον τρόπο που μεταλαμπαδεύονται οι γνώσεις, που σμιλεύονται οι συνειδήσεις, που καλλιεργούνται οι κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και αναδύεται η ηθική συνείδηση ενός νέου ανθρώπου (Elliott et al., 2008).

Η εκπαιδευτική ηγεσία φέρει τεράστια ευθύνη απέναντι στους μαθητές της, καθώς αναλαμβάνει την καλλιέργεια κάθε τομέα της προσωπικότητάς τους πέραν του γνωστικού, ενώ αποτελεί συνέχεια της ανατροφής που δίνει η οικογένεια (Ιωαννίδης, 1996; Ιεροδιακόνου & Ζηλίκης, 2005). Το γεγονός και μόνο ότι η παιδική ηλικία είναι η πλέον ευαίσθητη και ευάλωτη περίοδος της ζωής, όπου ό,τι βιώνει το παιδί εγγράφεται στο μυαλό και τη συνείδησή του ανεξίτηλα, είναι αρκετό για να συνειδητοποιήσουμε ότι το είδος, η ποσότητα, η ποιότητα των γνώσεων αλλά

και ο τρόπος με τον οποίο θα δώσουμε αυτές τις γνώσεις στο παιδί θα σμιλέψουν τον χαρακτήρα του και θα καθορίσουν την ταυτότητά του ως ενήλικου, παράλληλα με τη γνωστική του ανάπτυξη (Ζαφρανάς & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1991; Βέβηλος & Μακρογιαννάκη, 2010).

Ο Bruner (στο Elliott et al., 2008, σ.31) θεωρεί ότι το παιδί, απορροφά την προσφερόμενη γνώση μέσω της παρατήρησης, της μίμησης, της ταύτισης, αλλά κυρίως μέσω της αλληλεπίδρασης, που περιλαμβάνει, το διάλογο, τη συνεργασία, τη διαπραγματεύση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διατύπωση ερωτημάτων, την επιβράβευση και ανατροφοδότηση, τη βιωματική μάθηση εν γένει και για το λόγο αυτό ο ρόλος του ηγέτη της τάξης είναι καθοριστικός. Μία επιτυχημένη εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί πρώτιστα έναν ηγέτη με ηθική, με αρχές και αξίες. Γιατί, όπως θα αναπτυχθεί και στη συνέχεια, η ηθική είναι η βάση και το εφαλτήριο της επίτευξης κάθε μορφής υγιούς ανάπτυξης, στον γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα. Ο συγγραφέας Λέων Τολστόι υπογράμμισε ότι: «*Αν διδάξεις τους νέους χωρίς θρησκεία και ηθικούς φραγμούς θα τους κάνεις έξυπνους διαβόλους*» (Κοζάκου-Τσιάρα, 1988, σ.11).

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι η ηγεσία στην εκπαίδευση δεν είναι αποκομμένη από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκάστοτε ηγέτη-εκπαιδευτικού, που επιδρά άμεσα, ουσιαστικά και συχνά αμετάκλητα στις παιδικές ψυχές στην πλέον ευαίσθητη ηλικία, την παιδική.

#### **1.4.1. Τα είδη της εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Όπως σε κάθε μορφή ηγεσίας έτσι και στην εκπαίδευση έχουν παρουσιαστεί διαχρονικά διαφορετικοί τρόποι και τύποι ηγεσίας. Κάνοντας μία ιστορική ανασκόπηση της εκπαίδευσης ανά τους αιώνες, διαπιστώνονται τρεις κυρίως τάσεις όσον αφορά την ηγεσία της εκπαίδευσης και τον τρόπο μεταλαμπαδεύσης γνώσεων, αρχών και αξιών στα νέα άτομα:

- α) η *παλαιά παιδαγωγική*, που αντιστοιχεί σε μία αυταρχική εκπαιδευτική ηγεσία
- β) η *νεότερη παιδαγωγική*, με επίκεντρο το παιδί και στροφή σε μία μορφή δημοκρατικής θα λέγαμε εκπαιδευτικής ηγεσίας
- γ) η *σύγχρονη παιδαγωγική* όπου η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι αντίστοιχη της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με τον δάσκαλο συνοδοιπόρο και ταυτόχρονα γνώστη των σύγχρονων ανακαλύψεων των επιστημών (ιατρικών, ψυχολογικών, παιδαγωγικών) πάνω στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου.

Οι τρεις αυτές τάσεις διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τον χρόνο κατά τον οποίο αναπτύχθηκαν όσο και ως προς τη σημασία που έδωσαν στους τρεις παράγοντες της αγωγής: στο αναπτυσσόμενο άτομο, στο πρόσωπο που παιδαγωγεί αλλά και στο περιβάλλον (Φράγκος, 1985; Tzartzas, 2013).

#### 1.4.1.1. Παλαιά Παιδαγωγική

Η παλαιά παιδαγωγική, προσδιορίζεται χρονικά από τα πολύ παλιά χρόνια μέχρι τον 18<sup>ο</sup> περίπου αιώνα, όταν ο άνθρωπος προσπαθούσε να επηρεάσει το αναπτυσσόμενο άτομο, θεωρώντας το ως «μικρογραφία ενήλικου» με τρόπους και μεθόδους επιβολής της γνώσης, που στηρίζονταν κυρίως στην υπακοή, ώστε να το εντάξει στην κατηγορία των ώριμων ανθρώπων. Η διδασκαλία στηριζόταν κυρίως στην κανονιστική παιδαγωγική του Johan Friedrich Herbart (Tzartzas, 2013).

Ο Herbart έθεσε ως σημείο εκκίνησης στις παιδαγωγικές του τάσεις τις «νοολογικές θεωρήσεις» και τις φιλοσοφικές τοποθετήσεις. Δημιούργησε δηλαδή πρώτα μία σειρά φιλοσοφικών ιδεών και από αυτές τις φιλοσοφικές ιδέες δημιούργησε *ύστερα* το εκπαιδευτικό σύστημά του. Ο τρόπος αυτός σκέψης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτέλεσε μία «εκπαιδευτική παρεκτροπή», όπως την χαρακτηρίζει ο Φράγκος (1994, σ.102), στην όλη παιδαγωγική κίνηση, που για χρόνια εφαρμοζόταν και στον ελλαδικό χώρο (βλ. και Tzartzas, 2013).

Συγκεκριμένα και για αιώνες, ο εκπαιδευτικός θεωρείτο ο επικεφαλής της τάξης που είχε την απόλυτη εξουσία, η διδασκαλία γινόταν «εξ έδρας» και οι μαθητές όφειλαν να τον ακούν παθητικά, χωρίς να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Η διδασκαλία στηριζόταν κατά κύριο λόγο στην αποστήθιση και προωθείτο κυρίως η ανάκληση (η απομνημόνευση γνώσεων) που αφορά τις κατώτερες γνωστικές λειτουργίες. Ο μαθητής ωθείτο στην «παπαγαλία» και η ανάλυση, η αξιολόγηση και η σύνθεση, που αφορούν ανώτερες πνευματικές λειτουργίες και οδηγούν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, δεν θεωρούντο σημαντικές. Οι «παιδαγωγικές μέθοδοι» που εφαρμόζονταν ήταν η άσκηση πίεσης που συνδυαζόταν συχνά με τιμωρία και ο εκπαιδευτικός ήταν ο «κυρίαρχος» της τάξης. Η συγκεκριμένη μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως «αυταρχική ηγεσία», όπου ο ηγέτης είναι ο απόλυτος άρχων και όλοι οφείλουν να ακολουθούν τις εντολές του (Ζάχος, 2010; Miliaret. 2011; Tzartzas, 2013).

Η αυταρχική ηγεσία, που για αιώνες κυριαρχούσε σε όλο τον κόσμο όσον αφορά στην παιδαγωγική και την εκπαίδευση, δεν παρουσίαζε μία μορφή, μεθοδολογικά ή θεωρητικά συγκεκριμένη. Και είναι φυσικό να υπάρχει αυτή η πολυμορφία, γιατί ο συγκεκριμένος τρόπος «διοίκησης» και εκπαίδευσης των παιδιών καλλιεργήθηκε επί αιώνες στα σχολεία. Ο δάσκαλος έχαιρε του απόλυτου σεβασμού και όσο μεγαλύτερη εμπειρία διέθετε τόσο καλύτερος παιδαγωγός θεωρείτο. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι η παλαιά παιδαγωγική λέγεται και «εμπειρική παιδαγωγική», «κανονιστική παιδαγωγική» ή «παιδαγωγική της παράδοσης». Το παιδί κατά την παλαιά παιδαγωγική δεν διαφέρει από τον μεγάλο παρά ως προς την ποσότητα των γνώσεων, των επιθυμιών και της λογικής. Η διαφορά επομένως ανάμεσα στο παιδί και στον ενήλικα δεν είναι ποιοτική αλλά ποσοτική. Για το λόγο αυτό η διδασκαλία είχε κύριο στόχο την προσφορά ποσοτικών γνώσεων με απλοϊκό όμως τρόπο. Δεν λογάριάζε η παλαιά μορφή παιδαγωγικής το συντελεστή-μαθητή, αλλά έθετε ως αρχή εκκίνησης το δάσκαλο, τον ώριμο άνθρωπο (Φράγκος, 1985; Tzartzas, 2013).

#### 1.4.1.2. Νεότερη, προοδευτική, κριτική ή ριζοσπαστική εκπαίδευση

Οι παιδαγωγικές απόψεις του J.J. Rousseau, γεννημένου στη Γενεύη το 1712, μέσα από το έργο του *Αιμίλιος*, είχαν τεράστια επίπτωση στην όλη εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής του, καθώς εξέφραζαν με οξύτητα την απαλλαγή του ανθρώπου από κάθε μορφή καταδυνάστευσης, από κάθε κατάλοιπο αυταρχικής αγωγής. Αποτέλεσμα των θέσεων αυτών του Rousseau είναι σταδιακά να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο θεωρείται ο μικρός μαθητής και να μουν οι βάσεις της νεότερης παιδαγωγικής. Η νεότερη παιδαγωγική, γνωστή ως προοδευτική, κριτική ή ριζοσπαστική εκπαίδευση, παίρνει την τελική της μορφή κατά τα τέλη του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup>, με κύριους «πρωταγωνιστές» τους παιδαγωγούς Ferriere, Dewey, Claparede, Montessori και άλλους. Η νεότερη παιδαγωγική στοχεύει στη δημιουργία ενός νέου τύπου μαθητή, που βασίζεται στην εκπαίδευση που έχει ως αρχή «από το παιδί για το παιδί», μέσα από τις εμπειρίες του ίδιου του παιδιού και τη βιωματική μάθηση, με στόχο την αυτονομία, τον ορθολογισμό, την κοινωνικοποίηση και με σεβασμό στην ατομικότητα (Κάτσιου-Ζαφρανά, 1993; Φράγκος, 1994; Tzartzas, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρουσιάζεται μία στροφή στην ουσία και τον τρόπο της διδασκαλίας. Η νέα αυτή παιδαγωγική, με τον παιδοκεντρισμό της, απορρίπτει όλες τις προηγούμενες θεωρητικές αρχές. Η θέση της νέας παιδαγωγικής είναι συνέπεια της παραδοχής ότι βασικός και αποκλειστικός συντελεστής στην παιδαγωγική πράξη είναι το παιδί και όχι ο ώριμος άνθρωπος. Ο μαθητής είναι το κέντρο, ο σκοπός και ο κύριος πυλώνας γύρω από τον οποίο περιστρέφεται και οφείλει να περιστρέφεται κάθε εκπαιδευτική ενέργεια. Ο δάσκαλος οφείλει να ζει τα προβλήματα του σχολείου, όχι ως επιστημονικά θέματα αλλά ως ζωντανά ζητήματα, που ξεπηδούν από την άμεση πραγματικότητα που αντικατοπτρίζεται στα βιώματα και στις ανάγκες των παιδιών (Miliaret, 2011).

Η στροφή αυτή της εκπαίδευσης από την δασκαλο-κεντρική στην μαθητο-κεντρική, και η μεταμόρφωση του δασκάλου από «αδιαμφισβήτητο φορέα γνώσης» σε ενισχυτή, καθοδηγητή, εμπνευστή ξεκίνησε από την Αμερική<sup>4</sup> και σταδιακά επεκτάθηκε σε όλο τον δυτικό κόσμο. Όταν ο Dewey προσπάθησε να αλλάξει τη μορφή της τάξης ώστε να βάλει τα παιδιά να κάθονται σε κυκλικά τραπέζια για να αλληλοεπιδρούν και ο δάσκαλος να είναι «ίσος μεταξύ ίσων», προσπάθησε να βρει καθίσματα που να μετακινούνται και να μην είναι θρανία καρφωμένα στο πάτωμα. Ο πωλητής τότε του είπε: «Εσείς θέλετε θρανία όπου τα παιδιά θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και όχι να ακούν παθητικά». Πράγματι, η εποχή των «προφορικών παραδόσεων» και της «εξ έδρας» διδασκαλίας, φαίνεται να υποχωρεί και να δίνει τη θέση της στην κριτική/προοδευτική (κατ' άλλους ριζοσπαστική) παιδαγωγική, που άνθησε στην Αμερική στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα και σύντομα επεκτάθηκε σε ολόκληρη την Ευρώπη, ακόμη και στην πρώην Σοβιετική Ένωση (Giroux, 1983; McLaren, 1989; Hicks, 2004).

Αυτό το νέο «αίσθημα ζωής» αναφορικά με την εκπαίδευση, που βρίσκεται σε αντίθεση με την μέχρι τότε κανονιστική παιδαγωγική του Herbart, οδήγησε σε νέους

---

<sup>4</sup> Στο σημείο αυτό θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι στον ελλαδικό χώρο, παρά το νεοσύστατο του ελληνικού κράτους, υπήρξαν φωτισμένες μορφές εκπαιδευτικών που θεωρούσαν ότι αυτό που έχει αξία είναι η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου τα παιδιά θα μαθαίνουν μέσα από την αυτενέργεια, τη χαρά, τη δράση και τη βιωματική μάθηση (Χαραλάμπους, 1987).

τύπους σχολείου, όπως το Σχολείο Δραστηριοτήτων του Kerschensteiner & Gaudig καθώς και το Kunsterziehungsbewegung (Καλλιτεχνικό Ξύπνημα). Είναι η περίοδος της ανθρωπολογικής στροφής, στα τέλη της δεκαετίας του 1920, στις ανθρωπιστικές σπουδές, που στην Ευρώπη επηρεάστηκαν από τους Helmuth Plessner, Hermann Nohl, Max Scheler και Wilhelm Dilthey (Tzartzas, 2013).

Προς τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα μεγάλοι παιδαγωγοί αλλά και ψυχολόγοι, παιδίατροι και άλλοι επιστήμονες που το επάγγελμά τους σχετιζόταν με παιδιά, γίνονται φανατικοί υποστηρικτές της κριτικής αυτής παιδαγωγικής, που παρουσιάζει το ιδανικό σχολείο ως ένα σχολείο δημοκρατικό, ένα σχολείο δράσης και βιωμάτων, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, και ένα δάσκαλο συνοδουπόρο στην πορεία αυτή προς την κατάκτηση της γνώσης (Giroux, 1983; McLaren, 1989; Hicks, 2004).

Στην εδραίωση της δημοκρατικής αυτής μορφής εκπαίδευσης συνέβαλαν και οι απόψεις του Kurt Lewin για τη δυναμική των ομάδων (Μπακιρτζής, 1986) αλλά και των Ρώσων εκπαιδευτικών Vygotsky και Sukhomlinsky, που μίλησαν για τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» ο πρώτος και για το «σχολείο της χαράς» ο δεύτερος (Παπαδοπούλου, 1997; Ζάχος, 2010).

Σαφώς, ως ένα σημείο, η εκάστοτε πολιτική του κράτους επηρεάζει το εκπαιδευτικό γίνεσθαι, κάτι που είναι ολοφάνερο στον τρόπο που εφαρμοζόταν η εκπαιδευτική διαδικασία στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Από το 1917 και μετά, υπήρξε μία στροφή στην παιδαγωγική διαδικασία, η οποία επαναπροσδιορίστηκε με βάση το όραμα της πολιτικής ελίτ για το μέλλον της τότε σοβιετικής κοινωνίας. Ειδικότερα, κατά τη σοβιετική εποχή, οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στον κοινωνικό μετασχηματισμό, όπου θα ωθούσαν τους μαθητές τους να αποτελέσουν σημαντικό κρίκο στην αλυσίδα της κοινωνικής συνοχής. Κατά τη μετα-σοβιετική εποχή, αυτό το όραμα εγκαταλείφθηκε, καθώς οι δάσκαλοι έπαψαν να εφαρμόζουν τον κοινωνικό έλεγχο και κλήθηκαν να υιοθετήσουν μία πιο τεχνοκρατική παιδαγωγική, που στηριζόταν στην παιδοψυχολογία, στην εξατομίκευση της αγωγής και στην αποπολιτικοποίηση της διδασκαλίας (Aydarova, 2023).

#### **1.4.1.3. Ελεύθερο σχολείο, το σχολείο της ανακάλυψης**

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξαν και περιπτώσεις που η δράση των εκπαιδευτικών ως «ηγετών της τάξης» έφτασε να ακολουθεί το άλλο άκρο, κάτι αντίστοιχο με την ελεύθερη ηγεσία, γνωστή ως «laissez faire». Η μορφή αυτή εκπαίδευσης θεωρούσε ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απέχει από κάθε μορφή καθοδήγησης και να αφήνει τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τη γνώση. Ο πρώτος που την εφάρμοσε στο σχολείο του ήταν ο O'Neil, το 1980 (Busch & Garrett, 1991). Η μορφή αυτή εκπαίδευσης, όπως διαπιστώθηκε μετά από σειρά ερευνών, ήταν μεν αποδοτικότερη από την αυταρχική και εξ έδρας διδασκαλία αλλά πολύ κατώτερη της δημοκρατικής ηγεσίας μέσα στην τάξη (Klasmeier et al., 2022).

Βέβαια, κατά τους Frischer & Larsson (2000), η επιτυχία ή αποτυχία του συγκεκριμένου μοντέλου που τηρεί ο εκάστοτε ηγέτης της τάξης εξαρτάται και από το πνευματικό επίπεδο των παιδιών αλλά κυρίως από την ωριμότητά τους, που βρίσκεται σε συνάρτηση με την ηλικία τους. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές στα



Πανεπιστήμια σαφώς προτιμούν τη δυνατότητα έρευνας και ελεύθερης μελέτης με μία ελεύθερη ηγεσία (*laissez faire*), από την καθοδήγηση και γενικότερα τον περιορισμό των κινήσεών τους, καθώς τα κίνητρά τους είναι εσωτερικά.

#### 1.4.1.4. Σύγχρονη Παιδαγωγική

Η σύγχρονη παιδαγωγική εμφανίζεται κυρίως μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις ανακαλύψεις των νευροεπιστημών για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται ο εγκέφαλος και στην επίδραση που έχουν τα εξωτερικά ερεθίσματα αλλά και η συναισθηματική εμπλοκή των μετεχόντων στη φροντίδα και αγωγή του νέου ατόμου και εξακολουθεί να βρίσκεται σε διαμόρφωση έως τις ημέρες μας (Φράγκος, 1994; Goswami, 2010; Donoghue et al., 2016).

Είναι στην ουσία ένα τμήμα της κριτικής παιδαγωγικής αλλά προχωρά και ένα βήμα παραπέρα, καθώς απαιτεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να συμμετέχει ενεργά στην πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης, να έχει γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας και γενικών επιστημών ώστε η γνώση που προσφέρει να συμβαδίζει με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, με απώτερο σκοπό να πλάσει άτομα με αυτονομία, ορθολογισμό, συναισθηματικά ώριμα, που συνεχώς να βελτιώνονται και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία του σήμερα. Υπό τη μορφή αυτή της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία, ο δάσκαλος οφείλει να είναι γνώστης των τελευταίων επιστημονικών θέσεων πάνω σε θέματα μάθησης, ψυχολογίας και παιδαγωγικής αλλά και συνοδοιπόρος με τα παιδιά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Fensham, 2015).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει κριτική σκέψη και να συνδυάζει την εξατομικευμένη με την ομαδική διδασκαλία, ανάλογα με τις δυνατότητες της τάξης της οποίας ηγείται, να δημιουργεί κίνητρα, να αναθέτει ρόλους, να ενισχύει την ομαδικότητα, τη συνεργασία, τον σεβασμό στην προσωπικότητα του άλλου και να ωθεί σε ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών, ώστε να γίνουν υπεύθυνα και δυναμικά άτομα. Σημαντική παράμετρος είναι και η αγαστή συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση, συνεργασία και συνέχεια στην όλη αυτή πορεία της κατάκτησης της γνώσης (Wahlstrom & Louis, 2008; Ryan & Deci, 2020).

Φυσικά, η παιδεία δεν είναι υπόθεση μόνο των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Πρωταγωνιστικό ρόλο στο χώρο της παιδείας παίζουν και οι κατά καιρούς κυβερνητικές αποφάσεις, καθώς ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να συμμορφώνεται με τις Υπουργικές Αποφάσεις και να τηρεί τα Αναλυτικά Προγράμματα που εκδίδονται από το Υπουργείο Παιδείας. Σήμερα, θα πρέπει βέβαια να υπογραμμισθεί ότι, στις περισσότερες δυτικές χώρες και στην Ελλάδα, οι καθοριζόμενοι συνήθως διδακτικοί σκοποί των διαφόρων μαθημάτων στα Αναλυτικά Προγράμματα, εκφέρονται με γενικούς όρους (π.χ. καλλιέργεια της αγάπης για το ωραίο κλπ.), δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναλάβει πρωτοβουλίες, να ελιχθεί ανάλογα με τις ανάγκες και δυνατότητες της σχολικής τάξης της οποίας ηγείται και να επιλέξει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Φράγκος, 1994).

Ειδικά για το Νηπιαγωγείο, το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ι.Ε.Π. 2024), ακολουθώντας και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στοχεύει στην ανάπτυξη όλων των τομέων που άπτονται της πρώτης παιδικής ηλικίας, βάσει και των τελευταίων επιστημονικών ανακαλύψεων αναφορικά με τον τρόπο που αναπτύσσεται ο ανθρώπινος εγκέφαλος και ο άνθρωπος μαθαίνει, μέσω των αισθητηρίων ερεθισμάτων και εμπειριών.

Συγκεκριμένα, το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Ι.Ε.Π. 2024), στοχεύει στην καλλιέργεια των εξής τομέων:

- α) στην Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη (στη δημιουργία ταυτότητας, στην προσωπική ενδυνάμωση, στην αυτό-ρύθμιση, στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης,
- β) στην ανάπτυξη της γλώσσας και συγκεκριμένα στην κατανόηση και παραγωγή προφορικών κειμένων, στην κατανόηση γραπτών κειμένων και στην παραγωγή τους,
- γ) στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών (γνώση των αριθμών και μαθηματικών πράξεων αλλά και στοιχείων γεωμετρίας),
- δ) στην εισαγωγή στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα σε θέματα ιστορίας και πολιτισμού, θέματα που αφορούν τον άνθρωπο και το περιβάλλον, την αειφόρο ανάπτυξη και την κοινωνία γενικότερα,
- ε) στην εισαγωγή στις φυσικές επιστήμες, όπως ενημέρωση πάνω στους ζωντανούς οργανισμούς, τα αντικείμενα και τα υλικά καθώς και έννοιες που αφορούν φυσικά φαινόμενα, τον πλανήτη γη και το διάστημα και
- στ) στην ενίσχυση της φυσικής αγωγής. Η κίνηση είναι συνυφασμένη με το παιδί και βάση για μία υγιή ανάπτυξη. Βασικός στόχος των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Νηπιαγωγείου είναι η ενίσχυση των κινητικών δεξιοτήτων και η φυσική κατάσταση των νηπίων, αλλά και η ενημέρωσή τους πάνω στη σπουδαιότητα της άσκησης και της φυσικής ζωής. Μέσα από την κίνηση, το παιχνίδι και τις ελεύθερες δραστηριότητες προάγεται παράλληλα η αυτό-έκφραση και η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Καθώς στα νήπια δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη η νευρογένεση, τα ερεθίσματα που θα λάβουν στο σχολείο, τα θέματα που θα αναπτυχθούν και θα σχολιαστούν από τον εκάστοτε νηπιαγωγό αλλά και η ώθηση προς την κοινωνικοποίηση μέσα από το παιχνίδι, τις ομαδικές δραστηριότητες, την επαφή με τη φύση, τη χαρά και δράσεις που ενεργοποιούν όλες τις αισθήσεις, δρουν καταλυτικά στη γένεση και τον πολλαπλασιασμό των νευρώνων, στη βαθύτερη εγγραφή στον εγκέφαλο των εμπειριών και γνώσεων και στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος που συνδέεται με τη φοίτηση στο σχολείο. Για το λόγο αυτό και ο τρόπος με τον οποίο δρα και ηγείται της τάξης ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι καταλυτικός.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

## Η ΜΟΝΑΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ

### ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

#### 2.1. Σχέση νευρογένεσης και γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής ανάπτυξης

Για να γίνει αντιληπτή η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και ο ρόλος των προτύπων (γονέων και παιδαγωγών) στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νέου ανθρώπου, θα πρέπει να γίνει μία σύντομη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει. Από τα αρχαία ήδη χρόνια ήταν εμπειρικά γνωστό ότι η πορεία των ανθρώπων στη ζωή, από τη γέννηση μέχρι την εφηβική και ώριμη ηλικία, εξαρτιόταν ως ένα μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες των πρώτων χρόνων της ζωής. Ο Πλάτωνας θεωρούσε ότι «*ή παιδεία τοῖς ἀνθρώποις δεύτερον ἥλιον εἶναι*» (στο Στοβαίος, σ.407, στιχ.25) ενώ ο Πλούταρχος ισχυριζόταν ότι «*Παιδεία ἐν ἡμῖν ἐστὶν ἀθάνατον καὶ θεῖον*» (στο Θεοδωρακόπουλος, 1978, σ.51).

Αν και η εμπειρία ήταν αυτή που ώθησε τους αρχαίους φιλοσόφους να υποστηρίξουν την μοναδικότητα της παιδικής ηλικίας, η αλήθεια είναι ότι μόλις τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία εντυπωσιακή πρόοδος στις γνώσεις αναφορικά με τη λειτουργία του εγκεφάλου, που αποτελεί το γνωστικό εργαλείο του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να γίνεται γνωστός ο ηλεκτροχημικός τρόπος με τον οποίο λειτουργούν τα κύτταρα του εγκεφάλου, η βασική οργάνωσή του σε ανατομο-φυσιολογικές μονάδες λειτουργίας, η ανάπτυξή του κατά τη διάρκεια της ζωής σε αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον, όπως επίσης και ο τρόπος που κωδικοποιούνται σε αυτόν οι πληροφορίες (Ζαφρανάς & Κάτσιου-Ζαφρανά, 1991).

Πριν από 60-70 περίπου χρόνια θεωρείτο ότι ο εγκέφαλος του νεογέννητου ήταν πλήρως ανεπτυγμένος και ότι η δομή του ήταν γενετικά καθορισμένη. Πρόσφατες σχετικά μελέτες και έρευνες αποδεικνύουν ακριβώς το αντίθετο. Άφθονα επιστημονικά ευρήματα γύρω από τις μεταβολές που υφίσταται ο εγκέφαλος κατά τη διαδικασία της μάθησης, ιδωμένα από τη σκοπιά της μεταβίβασης της πληροφορίας από σύστημα σε σύστημα, με σύστημα-δέκτη τον εγκέφαλο και συστήματα-πομπούς το φυσικό και κοινωνικό περίγυρο, δείχνουν ότι από όλες τις υπάρχουσες θεωρίες μάθησης εκείνη που ευσταθεί και μπορεί να ερμηνεύσει πιο ικανοποιητικά από κάθε άλλη τα νέα επιστημονικά ευρήματα, είναι η θεωρία της αντανάκλασης. Μέσω της αντανάκλασης του περιβάλλοντος πάνω στον εγκέφαλο του ατόμου, άρα και μέσω της εκπαίδευσης, και κυρίως μέσω του γενικότερου κοινωνικού περιγύρου, είναι δυνατόν να επηρεαστεί κατά τέτοιο τρόπο ο εγκέφαλος, ώστε είτε να αμβλυνθούν οι ικανότητές του για μάθηση είτε αντίθετα να οξυνθούν (Λιολιόπουλος, 2004).

Πέρα όμως από τον γνωστικό τομέα η πρώτη παιδική κυρίως ηλικία είναι αναντικατάστατη και όσον αφορά την ψυχοσωματική ανάπτυξη. Δεν είναι τυχαίο ότι ο εικοστός αιώνας θεωρείται στον τομέα της ψυχολογικής και παιδαγωγικής έρευνας ως ο «αιώνας του παιδιού», γιατί κατά την περίοδο αυτή έγιναν ενδιαφέρουσες

μελέτες που αποκάλυψαν τον ιδιαίτερο ψυχικό κόσμο του παιδιού. Οι έρευνες του Wallon για τη γένεση της σκέψης και του χαρακτήρα του παιδιού, του Piaget για την εγωκεντρική σκέψη και τα στάδια της νοητικής ωριμότητας, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης που διατύπωσε ο Vygotsky και οι επιστημονικές παρατηρήσεις του Gesell για το ψυχοσωματικό ισοζύγιο που παρουσιάζει το παιδί σε διάφορες ηλικίες άνοιξαν το δρόμο για την θεμελίωση της παιδοψυχολογίας και την εδραίωση της άποψης ότι το παιδί δεν είναι «ένα απλό υποκοριστικό του ανθρώπου, αλλά ένας οργανισμός αναπτυσσόμενος, σχετικά πλήρης και τέλειος σε κάθε ηλικία» (Φράγκος, 1985, σ.23; βλ. και Baron et al., 2012).

Οι σύγχρονες νευροεπιστήμες με απτά στοιχεία υποστηρίζουν σήμερα ότι το 80%-90% των βασικών γνώσεων, που αποτελούν το υπόβαθρο της νοητικής ανάπτυξης του ανθρώπου αλλά και της κοινωνικής και συναισθηματικής αντίστοιχης, αποκτάται μέχρι το 6<sup>ο</sup> περίπου έτος της ζωής. Η θέση αυτή στηρίζεται στην ανακάλυψη ότι η αυθόρμητη ηλεκτρική δραστηριότητα των νευρικών κυττάρων, ήδη πριν από τη γέννηση, σχηματίζει νευρωνικά κυκλώματα και συνδέσεις και διαμορφώνει τη δομή του εγκεφάλου. Στη συνέχεια, στην αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου, τα ερεθίσματα που δέχονται τα άτομα μέσω των αισθήσεων και γενικότερα οι εμπειρίες των πρώιμων χρόνων συμβάλλουν στη δημιουργία νέων νευρώνων και στον πολλαπλασιασμό των συνάψεών τους (Λιολιόπουλος, 2004; Μπαλογιάννης, 2014).

Το έμβρυο, ήδη από τον 6<sup>ο</sup> μήνα της κύησης, συνδέεται άμεσα με την κατάσταση την ψυχική της μητέρας του αλλά και ακούει και γνωρίζει τη φωνή του πατέρα του. Μία ήρεμη εγκυμοσύνη, με ευχάριστα βιώματα επιδρά θετικά στο έμβρυο. Αντίθετα, μία εγκυμοσύνη με έντονα ακούσματα, με ψυχικό στρες της μητέρας και βίαιες γενικά καταστάσεις επηρεάζει αρνητικά το έμβρυο. Σειρά ερευνών (βλ. ενδεικτικά Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006; Leung et al., 2010; Glover, 2014; Glover, 2015; Rabiepoor et al., 2018) κατέγραψε ότι εάν μία έγκυος έχει κατάθλιψη, άγχος, στρες ή αν βιώνει βία στην οικογένεια, τότε αυξάνεται ο κίνδυνος για το παιδί της να παρουσιάσει ένα ευρύ φάσμα δυσμενών εκβάσεων, όπως συναισθηματικά προβλήματα, συμπτώματα διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα ή μειωμένη γνωστική ή/και συναισθηματική ανάπτυξη ακόμη και μειωμένη σωματική ανάπτυξη.

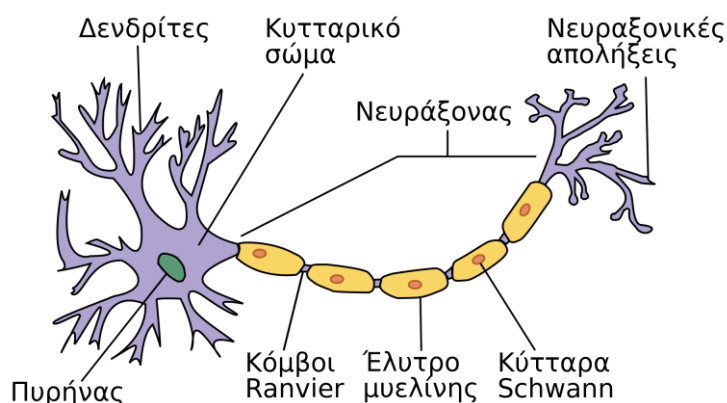
Η μεταγεννητική φροντίδα σαφώς μπορεί να επηρεάσει θετικά τα αποτελέσματα αυτά, που όμως δεν είναι βέβαιο ότι θα εξαλειφθούν παντελώς (Glover, 2015; Rabiepoor et al., 2018).

Και αν η εμβρυική περίοδος είναι σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού, η πρώτη παιδική ηλικία είναι η πλέον κρίσιμη, καθώς αποτελεί την περίοδο κατά την οποία ο εγκέφαλος «γεννά» και πολλαπλασιάζει τα νευρικά του κύτταρα, τους επονομαζόμενους νευρώνες, που είναι υπεύθυνοι για κάθε υψηλή πνευματική αλλά και συναισθηματική λειτουργία, ενώ οι εγγραφές στα αντίστοιχα κέντρα του εγκεφάλου είναι βαθύτερες από κάθε άλλη ηλικία και διατηρούνται περισσότερο χρονικό διάστημα (Twardosz, 2012; Leisman et al., 2015; βλ. Εικόνα Ι).

Είναι χαρακτηριστικό ότι άτομα με Alzheimer μπορεί να μην αναγνωρίζουν τα αγαπημένα τους πρόσωπα, όμως διατηρούν μνήμες από την παιδική ή/και εφηβική τους ηλικία (Leyhe et al., 2009). Η περίοδος αυτή, είναι σημαντικότερη και για τη

συναισθηματική ανάπτυξη και η τυχόν απομάκρυνση από τα οικεία πρόσωπα μπορεί να δημιουργήσει συναισθηματικό κενό που να είναι μη αναστρέψιμο (Music, 2009).

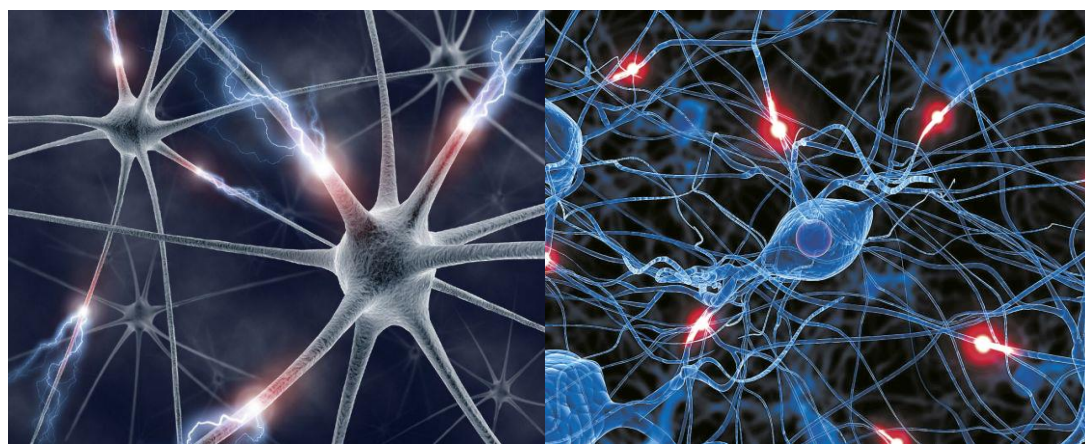
## ΕΙΚΟΝΑ I Νευρώνας Εγκεφάλου



Πηγή: <https://el.wikipedia.org/wiki>

Ένας ενήλικος εγκέφαλος διαθέτει κατά προσέγγιση 86 δισεκατομμύρια νευρώνες, οι οποίοι επικοινωνούν μεταξύ τους, μέσω των συνάψεων (που προσομοιάζουν με κλαδιά δένδρου) και των απολήξεών τους που ονομάζονται δενδρίτες. Οι νευρώνες, γεννιούνται, αναπτύσσονται, αντιδρούν και ενεργοποιούνται μέσω των ερεθισμάτων που δέχονται από τα αισθητήρια όργανα και στη συνέχεια επικοινωνούν μεταξύ τους μεταφέροντας τις πληροφορίες που έχουν δεχθεί και εγγράφοντάς τες στα αντίστοιχα εγκεφαλικά κέντρα (της σκέψης, της μνήμης κλπ.) με ηλεκτρικές κενώσεις ( Farmer-Dougan & Alferink, 2013; βλ. Εικόνα II).

## ΕΙΚΟΝΑ II Μεταφορά της πληροφορίας στον εγκέφαλο μέσω των νευρώνων



Πηγή: <https://www.healthweb.gr/nea-ygeias/epistimonika-nea/neurologia/>

Μετά το έκτο με έβδομο έτος της ηλικίας του παιδιού η νευρογένεση ολοκληρώνεται, έχοντας ένα χαρακτήρα αμετάκλητο. Τα ερεθίσματα που λαμβάνει το άτομο μετά την ηλικία αυτή συμβάλλουν στον πολλαπλασιασμό των συνάψεων των νευρώνων, ώστε να γίνουν μακρύτερες και πυκνότερες, αλλά όχι στη γένεση νέων νευρώνων. Νέοι νευρώνες μετά την ολοκλήρωση της νευρογένεσης δεν παράγονται πλέον και για το λόγο αυτό η νευρωνική δραστηριότητα (neural activity), που σχετίζεται άμεσα με τη νοητική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, είναι άκρως σημαντική στην βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία καθώς είναι μοναδική και ανεπανάληπτη (Cahoy et al., 2008; Maragkaki, 2016).

### 2.1.1. Η εξέλιξη των νευροεπιστημών

Οι διαπιστώσεις αυτές της επιστήμης αναφορικά με την γνωστική, κινητική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου και τη σχέση της με την αντίστοιχη ανάπτυξη του εγκεφάλου έχουν εδραιωθεί μόλις τα τελευταία χρόνια. Οι πρώτες δειλές προσεγγίσεις αναφορικά με τη λειτουργία του εγκεφάλου και τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη εντοπίζονται μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών συγκλίνουν κυρίως στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας με τη φασματογραφία και τα ηλεκτροεγκεφαλογραφήματα επιβεβαιώνει τις κλινικές παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, το 1998 επιβεβαιώνεται επιστημονικά ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος διαθέτει προγονικά κύτταρα, με τα οποία έχει τη δυνατότητα να παράγει νευροβλάστες, υπεύθυνους για την παραγωγή νευρώνων, κυρίως στον ιππόκαμπο, στον κροταφικό και στον μετωπιαίο λοβό (Curtis et al, 2011).

Στη δημιουργία και τον πολλαπλασιασμό των νευρώνων του εγκεφάλου καθοριστικό ρόλο παίζουν οι αισθήσεις και γενικότερα οι εμπειρίες που θα δεχθεί το νέο άτομο την περίοδο αυτή. Έρευνα των Ofen et al. (2012) σε μικρά παιδιά και εφήβους, με χρήση μαγνητικής τομογραφίας, διαπίστωσε ότι όσο περισσότερες αισθήσεις ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της νευρογένεσης τόσο βελτιώνονται τα συστήματα δηλωτικής μνήμης στον ανθρώπινο εγκέφαλο και η ανάκτηση των εγγεγραμμένων πληροφοριών γίνεται ταχύτερα, ενώ καλλιεργείται και η κριτική σκέψη. Οι ερευνητές ειδικότερα εντόπισαν ενεργοποίηση της περιοχής του ιππόκαμπου, του μετωπιαίου, βρεγματικού και έσω κροταφικού λοβού μετά την ενεργοποίηση περισσότερων της μιας αισθήσεων (π.χ. χρήση οπτικού σε συνδυασμό με ακουστικό υλικό), που σχετίζεται με την ταχύτητα αλλά και την ορθότητα όσον αφορά στην ανάκτηση παλαιών αλλά και νέων πληροφοριών και τη συσχέτιση μεταξύ τους (Ofen et al., 2012).

Σε έρευνα των Vrticka et al. (2013) και αντίστοιχη των Mayselless & Reiss (2021) διαπιστώθηκε ότι ακόμη και το χιούμορ, σημαντικό στοιχείο για την κοινωνική ανάπτυξη, μαθαίνεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής, μέσω του παραδείγματος, της μίμησης και γενικότερα των ποικίλων ερεθισμάτων που δέχεται ο εγκέφαλος. Ειδικότερα, οι Mayselless & Reiss (2021) με τη χρήση φασματοσκοπίου (fNIRS) εντόπισαν τη νευρική βάση της επεξεργασίας του χιούμορ σε 35 μικρά παιδιά, ηλικίας 6-8 ετών. Τα παιδιά υποβλήθηκαν σε απεικόνιση fNIRS ενώ παρακολουθούσαν βίντεο όπου εναλλάσσονταν αστεία ή και ουδέτερα βίντεο. Τα αστεία βίντεο προκαλούσαν αύξηση της ενεργοποίησης της αριστερής κροταφονιακής και βρεγματικής συμβολής του κάτω βρεγματικού λοβού, του προμετωπιαίου φλοιού και της δεξιάς κάτω μετωπιαίας έλικας, που συσχετίστηκαν θετικά με την ανάπτυξη των νευρώνων σε σχέση με την ηλικία. Αντίστοιχη ενεργοποίηση δεν υπήρξε στα ουδέτερα βίντεο. Τα αποτελέσματα των ερευνών ενισχύονται και από τη διαπίστωση ότι σήμερα, τα επίπεδα του δείκτη νοημοσύνης αυξάνουν σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες λόγω της βελτίωσης του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου. Χαρακτηριστικό είναι ότι στις Η.Π.Α. ο μέσος δείκτης νοημοσύνης αυξήθηκε κατά 24 βαθμούς από το 1918 έως τον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Λιολιόπουλος, 2004).

Στον ελλαδικό χώρο, πρόσφατη έρευνα της Maragkaki (2016) κατέγραψε διαφοροποιήσεις της νευρωνικής δραστηριότητας ανάλογα με τα ερεθίσματα που δέχεται ο εγκέφαλος. Συγκεκριμένα, η Μαραγκάκη, με τη βοήθεια του ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος και της ηλεκτροεγκεφαλογραφίας κατέγραψε τα



επίπεδα εστίασης της προσοχής και σκέψης (attention), μέσω της εστίασης του βλέμματος αλλά και του στοχασμού (mediation), που στη συνέχεια τα συνέκρινε με τα επίπεδα γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Η μελέτη της κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ποικίλα ερεθίσματα, τα οποία ενεργοποιούν περισσότερες της μιας αισθήσεις αλλά και η επανάληψη των ερεθισμάτων, η ενίσχυση και η ανατροφοδότηση (feed back) ερεθίζουν νευρώνες και από γειτονικές περιοχές του εγκεφάλου, προκαλώντας βαθύτερες εγγραφές στον εγκέφαλο, που διαρκούν περισσότερο. Συγκεκριμένα η επιστήμων τονίζει ότι (Maragkaki, 2016, σ.96) *«τα άτομα που δέχονται ποικίλα και επαναλαμβανόμενα γνωστικά ερεθίσματα έχουν την τάση να διατηρούν για μεγαλύτερο διάστημα την κατακτημένη γνώση και να παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά πνευματικής στέρευσης».*

Στο βιβλίο τους οι Diamond & Hopson (1999) έχουν συγκεντρώσει πλήθος ερευνών με ζώα (ιδιαίτερα με ποντίκια και χιμπατζήδες) και κατέγραψαν την πνευματική βελτίωση που είχαν τα ζώα όταν είχαν μία θερμή σχέση με τη μητέρα και όταν τους δίνονταν παράλληλα και άλλα ερεθίσματα (κυρίως οπτικά, ακουστικά και γευστικά). Τα ζώα που είχαν τη μητέρα τους κοντά (και άρα ανεπτυγμένη αίσθηση αφής, γεύσης-τροφή-, όσφρησης, αλλά και συναισθηματικής κάλυψης μέσω της φροντίδας και θαλωρής της) ενώ παράλληλα δέχονταν και άλλα ερεθίσματα (όπως επιβράβευση λεκτική ή/και μέσω τροφής όταν εκτελούσαν εντολές), έγιναν πιο έξυπνα και εφευρετικά από τα αντίστοιχα ζώα που δεν είχαν εξειδικευμένη αντιμετώπιση ή που είχαν βιώσει στέρηση της γονικής φροντίδας. Οι ίδιοι επιστήμονες υπογραμμίζουν την ανάγκη παρόμοιων ερευνών σε παιδιά, καθώς ο εγκέφαλος είναι το τελευταίο ανεξερεύνητο σε όλο το βάθος του τμήμα του ανθρώπινου σώματος. Θεωρούν ότι η εφευρετικότητα, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η ανώτερη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με την ποικιλία, την ποσότητα και το χρονικό διάστημα πρόσληψης πληροφοριών και ενεργοποίησης όλων των αισθήσεων.

Παράλληλες είναι και οι απόψεις σύγχρονων επιστημόνων, των οποίων οι έρευνες εστιάζουν στη σχέση γνωστικής/συναισθηματικής ανάπτυξης και πρώιμων εμπειριών. Ο Ridley (στο Krings et al., 2010, σ.381) αναφέρει ότι *«όσα περισσότερα μαθαίνουμε για το γονιδίωμα, τόσο πιο ευάλωτα φαίνονται τα γονίδια απέναντι στην εμπειρία»* υπεραμυνόμενος της άποψης των πρώτων, καθοριστικών εντυπώσεων που εγγράφονται στον εγκέφαλο. Θα πρέπει επίσης να τονισθεί ότι οι πρώτες εντυπώσεις των παιδιών «συλλέγονται» από τον παιδικό εγκέφαλο μέσω του παραδείγματος, της μίμησης, της ταύτισης, του προτύπου από τα πρόσωπα που είναι κοντά στο παιδί (στενοί συγγενείς και στη συνέχεια δάσκαλοι).

Η ύπαρξη σταθερού ή σταθερών προσώπων που φροντίζουν τα νήπια και η εκδήλωση συναισθημάτων αγάπης και χαράς αποτελούν το εφελύκτρο για την ανάπτυξη μίας υγιούς συναισθηματικά προσωπικότητας. Αντίθετα, η παραμέληση, η εναλλαγή των προσώπων στη φροντίδα των βρεφών ή/και των νηπίων και γενικότερα ένα στείρο σε ερεθίσματα και συναισθήματα περιβάλλον προκαλούν σοβαρές διαταραχές στην προσωπικότητα των παιδιών, που συνήθως τα σημαδεύουν σε όλη την ενήλικη ζωή τους. Έρευνες που διεξήχθησαν σε παιδιά που εγκαταλείφθηκαν σε ορφανοτροφεία αλλά και επιστημονικά δεδομένα από την αναπτυξιακή ψυχολογία, τις νευροεπιστήμες και την παιδοψυχιατρική επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω συμπεράσματα (Music, 2009).

### 2.1.2. Ιδρυματισμός, ψυχοσωματική και γνωστική ανάπτυξη

Τα όσα ισχυρίζονται οι επιστήμονες αναφορικά με την πρώτη παιδική ηλικία και την ψυχοσωματική και γνωστική ανάπτυξη, ανάλογα με τα ερεθίσματα και τη στάση των μεγάλων προς τα παιδιά, διαπιστώνεται από μελέτες πάνω στον εγκλεισμό παιδιών σε ιδρύματα, που παρουσίασαν μειωμένη πνευματική, συναισθηματική ή/και σωματική ανάπτυξη και οδήγησαν στη διατύπωση της θεωρίας του «συνδρόμου του ιδρυματισμού». Ειδικότερα, τα φτωχά σε ερεθίσματα περιβάλλοντα, η εναλλαγή στα πρόσωπα που φροντίζουν τα παιδιά και η συναισθηματική απεμπλοκή των εργαζομένων από αυτά συνδέονται με χαμηλή γνωστική ανάπτυξη αλλά και με ψυχικούς τραυματισμούς που τα συνοδεύουν σε όλη την ενήλικη ζωή τους (Ντάβου, 2001; Μπρούσκου, 2018; Music, 2009; McCall & Groark, 2015).

Ο όρος «σύνδρομο του ιδρυματισμού» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στα τέλη της δεκαετίας του 1990 από επιστήμονες που εξέτασαν τα παιδιά που μεγάλωναν στα ορφανοτροφεία της Ρουμανίας μετά τον θάνατο του δικτάτορα της χώρας Nicolae Ceausescu το 1989, πολλά από τα οποία στη συνέχεια δόθηκαν για υιοθεσία, κυρίως στο εξωτερικό. Όπως διαπιστώθηκε, στα ιδρύματα αυτά και κατά κύριο λόγο στο Βουκουρέστι, ζούσαν περισσότερα από 170.000 παιδιά σε άθλιες συνθήκες. Τα παιδιά ήταν περιορισμένα, πολλές φορές δεμένα σε σιδερένια κρεββάτια το μεγαλύτερο διάστημα της ημέρας, οι τοίχοι ήταν λευκοί χωρίς εικόνες ή άλλη διακόσμηση, δεν υπήρχαν παιχνίδια ή αντικείμενα με τα οποία τα παιδιά μπορούσαν να απασχοληθούν και το προσωπικό εναλλασσόταν συνέχεια και ήταν ελλιπές (ένα άτομο φρόντιζε 10-20 παιδιά ημερησίως). Η έλλειψη σωματικής και βλεμματικής επαφής με τα νήπια ήταν τόσο έντονη ώστε παιδιά ηλικίας 11 μηνών έως 2 ετών αναγκάζονταν να πιάνουν το μπουκάλι με το γάλα και να πίνουν μόνα τους ενώ έμεναν τις περισσότερες μέρες στο κρεββάτι και όχι σπάνια παρουσίαζαν συμπτώματα αυτισμού (κινήσεις μπρος-πίσω, επιθετικότητα, έλλειψη συνεργασίας, κοινωνικοποίησης κλπ.) (Castano, 2001; Βλ. και επόμενες εικόνες).

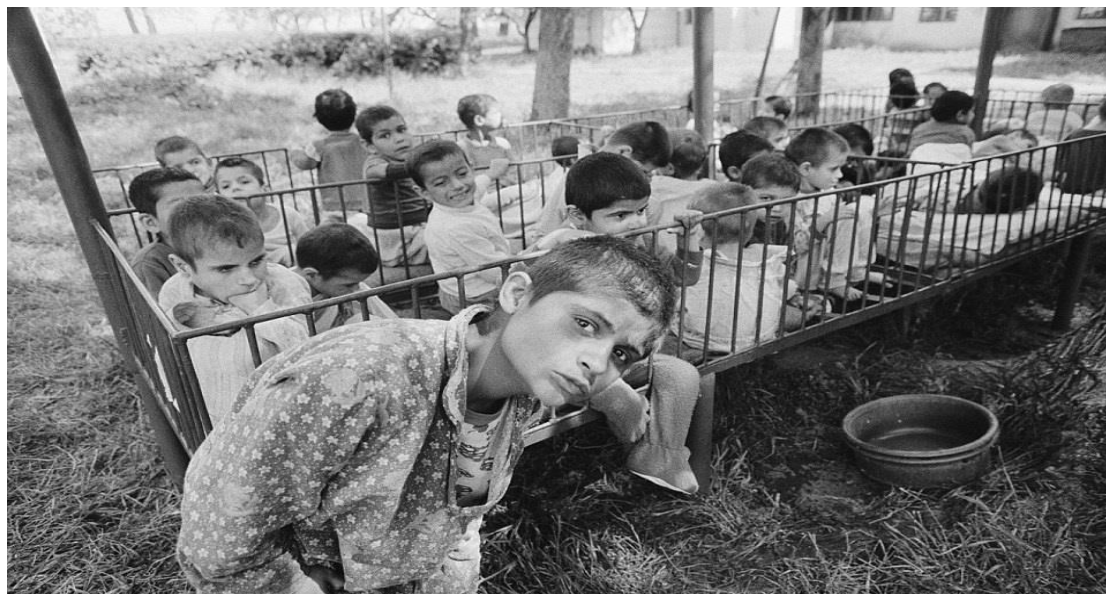
#### ΕΙΚΟΝΑ ΙΙΙ ΟΡΦΑΝΟΤΡΟΦΕΙΟ ΤΟ 1989 ΣΤΗ ΡΟΥΜΑΝΙΑ



Πηγή: <https://www.mixanitouxronou.gr/chiliades-orfana>.

## ΕΙΚΟΝΑ ΙV

### Ο Ιζίντορ, 11 ετών, πριν υιοθετηθεί



Πηγή: [https://www.janus.gr/2020/06/blog-post\\_18.html](https://www.janus.gr/2020/06/blog-post_18.html)

Οι κύριες μελέτες που έγιναν στα συγκεκριμένα παιδιά, αφορούσαν παιδιά που είχαν δοθεί για υιοθεσία στο εξωτερικό, και ειδικότερα στις ΗΠΑ και την Αυστραλία. Μελέτες έγιναν και σε ομοζυγωτά δίδυμα τα οποία μεγάλωσαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα στις περισσότερες των περιπτώσεων να καταγράφουν διαφορές τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ψυχολόγοι από το King's College του Λονδίνου μελέτησαν ομοζυγωτά δίδυμα με έλλειψη ενός γονιδίου του φορέα της σεροτονίνης, της ορμόνης της «χαράς», η έλλειψη της οποίας δημιουργεί κατάθλιψη, που όμως μεγάλωσαν σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι επιστήμονες διαπίστωσαν ότι η στήριξη και η θετική αντιμετώπιση από το περιβάλλον βοήθησε στην αποφυγή εμφάνισης κατάθλιψης στα συγκεκριμένα παιδιά, στο υψηλό ποσοστό του 43% (Kring et al., 2010).

Γενικά, οι μελέτες που αφορούσαν στα υιοθετημένα παιδιά της μετά Ceausescu εποχής, κατέγραψαν ότι τα παιδιά που υιοθετήθηκαν σε μικρή ηλικία, μέχρι τα 6-7 τους χρόνια είχαν βελτίωση σημαντική σε κάθε τομέα ανάπτυξης, ενώ τα παιδιά που ήταν μεγαλύτερα κατέγραψαν μικρή βελτίωση ή καθόλου, ανάλογα και με το βαθμό της πνευματικής, συναισθηματικής ή/και κινητικής τους υστέρησης, την πληθώρα και ποιότητα των ερεθισμάτων που έλαβαν (οπτικών, ακουστικών αλλά και συναισθηματικών) και φυσικά σε συνάρτηση με τον χρόνο παραμονής τους στο ορφανοτροφείο (Van der Voort et al., 2014). Βέβαια, η συναισθηματική απεμπλοκή που βίωσαν στα πρώτα έτη της ζωής ήταν αρνητική για την μετέπειτα ζωή των περισσότερων από τα παιδιά αυτά. Ακόμη και τα παιδιά που υιοθετήθηκαν σε μικρή ηλικία ένοιωθαν ανασφάλεια και δεν μπορούσαν να ανταποδώσουν την αγάπη που

έλαβαν ως ενήλικες, γιατί ποτέ δεν την είχαν λάβει στη βρεφική τους ηλικία<sup>5</sup> (Geert-Jan et al., 2002).

Το σύνδρομο του ιδρυματισμού δεν εντοπίστηκε αποκλειστικά στα ορφανοτροφεία της Ρουμανίας αλλά συνδέεται με την παραμονή σε ορφανοτροφεία, σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης. Η Μπρούσκου (2018) σε αντίστοιχη έρευνα έγραψε για την ελληνική πραγματικότητα στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα και συγκεκριμένα για τη δράση του Δημοτικού Βρεφοκομείου Θεσσαλονίκης «Άγιος Στυλιανός».

Η έλλειψη παραστάσεων αλλά και η συναισθηματική απεμπλοκή του οικείου περιβάλλοντος θεωρούνται οι κύριες αιτίες για την φτωχή γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού και για τυχόν ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να παρουσιάσει κατά την εφηβική αλλά και ώριμη ηλικία (Sandler, 1999). Έρευνα των van Ijzendoorn et al. (2020) κατέγραψε τις αρνητικές επιπτώσεις σε παιδιά που μεγαλώνουν σε ιδρύματα, σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους και τις σύγκρινε με το μέγεθος του ιδρύματος, τον αριθμό των υπαλλήλων που αντιστοιχούν ανά παιδί, τον τρόπο φροντίδας και τις παροχές σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό επίπεδο από το εκάστοτε ίδρυμα. Διαπιστώθηκε ότι η οργάνωση και οι αρχές πάνω στις οποίες θα πρέπει να λειτουργεί ένα ίδρυμα που φιλοξενεί παιδιά θα πρέπει να στηρίζονται στις σύγχρονες θέσεις της παιδοψυχολογίας και παιδαγωγικής και το κράτος να ελέγχει εξονυχιστικά τον τρόπο λειτουργίας αυτών των ιδρυμάτων (Ijzendoorn et al., 2020).

Αντίστοιχη έρευνα των Mueller & Sherr (2009) στο Ηνωμένο Βασίλειο κατέγραψε ότι τα παιδιά που εγκαταλείπονται σε ιδρύματα -φαινόμενο συχνό στη συγκεκριμένη χώρα- παρουσιάζουν συχνότερα συναισθηματική αστάθεια και ψυχικές ασθένειες. Οι ερευνητές προτείνουν για το λόγο αυτό το κράτος να επιληφθεί ώστε τα συγκεκριμένα ιδρύματα να προσφέρουν όσο το δυνατόν συνθήκες οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να μειωθούν οι αρνητικές συνέπειες του ιδρυματισμού.

Έρευνα των van der Voort et al. (2014) σε παιδιά απέδειξε και ιατρικά ότι η απότομη αποκοπή από τη μητρική αγάπη και φροντίδα μειώνει τα επίπεδα παραγωγής κορτιζόνης, που είναι υπεύθυνη για την ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη και ισορροπία κατά την ενήλικη ζωή τους.

Αντίστοιχη είναι και η μελέτη του Music (2009). Ο συγκεκριμένος επιστήμων εστίασε σε παιδιά που εγκαταλείφθηκαν σε ορφανοτροφεία, τα οποία μάλιστα είχαν

---

<sup>5</sup> Ο W. Wilson (2022) αναφερόμενος στη συγκλονιστική ιστορία του Ιζίντορ, ενός παιδιού από τα «γκουλάγκ» της Ρουμανίας, όπως χαρακτηρίζει τα ορφανοτροφεία της εποχής εκείνης ο συγγραφέας, που υιοθετήθηκε από Αμερικανούς στην ηλικία των 11 ετών, λέει τα εξής: «Τον Ιζίντορ, στην ηλικία των 3 ετών, επειδή είχε πρόβλημα με το δεξί του πόδι και οι γονείς ήταν πολύ φτωχοί για να τον μεγαλώσουν, τον άφησαν στο ορφανοτροφείο. Χωρίς την κατάλληλη διατροφή και χωρίς φυσιοθεραπεία το πόδι του ατρόφησε τελείως... Το νέο «σπίτι» ήταν ένα τσιμεντένιο φρούριο που φιλοξενούσε 500 παιδιά. Δεν ακούγονταν φωνές χαρούμενες παιδιών αλλά μόνο τσιρίδες, κλάματα και μαλώματα. Τα παράθυρα είχαν σιδερένιες μπάρες και ο φράχτης αγκαθωτό σύρμα. Τα παιδιά δεν είχαν παιχνίδια και οι νοσοκόμες έδιναν συχνά ηρεμιστικά ως τη μόνιμη λύση για ησυχία. Ο Ιζίντορ θυμάται ένα παιδί που το άφησε η μητέρα του στο ορφανοτροφείο το πρωί. Έκλαιγε όλη την ημέρα. Είχε βρέξει το εσώρουχό του και το κρεβάτι του ενώ κανείς δεν του έδινε σημασία. Στο τέλος κοιμήθηκε πάνω στο βρεμένο στρώμα.... Μεγάλος πια, ο Ιζίντορ υποστηρίζει ότι 'η οικογενειακή αγάπη στην παιδική ηλικία δεν του λείπει γιατί ποτέ δεν τη γνώρισε' όμως δεν θέλει να κάνει οικογένεια, γιατί θεωρεί ότι δεν μπορεί να δώσει κάτι [την αγάπη] στα παιδιά του που δεν βίωσε ποτέ» (Βλ. και Εικόνα IV).

δεχθεί και σεξουαλική κακοποίηση, που δημιούργησε μόνιμα τραύματα στον ψυχισμό τους και τα κατέστησε συναισθηματικά ανάπηρα. Ο ίδιος θεωρεί ότι η προσέγγιση των παιδιών αυτών από τους ειδικούς (ψυχολόγους, παιδοψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, ψυχιάτρους, κοινωνικούς λειτουργούς κλπ.) θα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά, από το ίδιο πρόσωπο κάθε φορά, με πρώτιστο μέλημα ο θεραπευτής να κερδίσει αρχικά την εμπιστοσύνη τους. Κατά τον Music (2009) τα παιδιά αυτά έχουν υποστεί σοβαρή κακοποίηση στον συναισθηματικό τους κόσμο και υποφέρουν από πολλαπλή, «υπερκαθορισμένη» μορφή παραμέλησης, καθώς, εκτός από την φροντίδα που αρχικά ως νήπια δεν έλαβαν, η κατάστασή τους επιδεινώθηκε από την αδυναμία τους να απευθυνθούν σε κάποιο άτομο που θα τους πρόσφερε βοήθεια και θα τα προστάτευε (Music, 2009).

Οι περισσότεροι ερευνητές στηρίζονται και στην άποψη του Αριστοτέλη, ότι ο άνθρωπος είναι «ζῷον κοινωνικόν» (*Πολιτικά*, 1253a1-4). Ο περιορισμός της επαφής με τους φροντιστές σε μικρή ηλικία αλλά και με τους συνομηλίκους με τη μορφή κοινωνικοποίησης μέσω του παιχνιδιού, της αλληλεπίδρασης και της χαράς δημιουργεί μειωμένη κοινωνικότητα, συναισθηματική διαταραχή και προβλήματα επικοινωνίας στην ενήλικη ζωή τους (Jacoby, 2004; Baron et al., 2012).

Μετα-ανάλυση των Bakermans-Kranenburg et al. (2008) κατέγραψε ότι η μικρότερη ηλικία εισόδου βρεφών και νηπίων σε ιδρύματα και η μεγαλύτερη παραμονή τους σε αυτά συνδέεται με μεγαλύτερη αρνητική γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη. Οι ίδιοι επιστήμονες διαπίστωσαν ότι ο έγκαιρος από-ιδρυματισμός και η παροχή ποικίλων ερεθισμάτων και η συναισθηματική εμπλοκή του οικείου περιβάλλοντος σε αυτά τα παιδιά μπορούν να αντιστρέψουν ως ένα σημείο τα αρνητικά βιώματα και να ενισχύσουν θετικά κάθε τομέα ανάπτυξης.

Συνοψίζοντας τις ανωτέρω διαπιστώσεις θα πρέπει να συμφωνήσουμε με τον Ridley (2003, p.136), ο οποίος αναφερόμενος στη σχέση ανάμεσα στα γονίδια και στο περιβάλλον, ξεκάθαρα διατυπώνει τη θέση του ότι «η φύση λειτουργεί μέσω της ανατροφής και εκπαίδευσης».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Ο ΗΓΕΜΟΝΙΚΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

#### 3.1. Ήθος και Εκπαίδευση

Η ηθική ως όρος και έννοια απασχόλησε τον άνθρωπο από τη στιγμή που εμφανίσθηκε στη γη. Με τον όρο «ηθική» νοείται (Τριαντάρη, 2021, σ.15): *«το σύνολο των κανόνων ή των αρχών, που διέπουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, οι οποίοι διακρίνονται για την κοινή κουλτούρα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας ή συνόλου»*. Η ηθική ως θεωρία γεννήθηκε και αναπτύχθηκε στην αρχαία Ελλάδα. Οι φιλόσοφοι θέλησαν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα «τι είναι ηθικά σωστό ή λάθος», «ποιο είναι το ηθικά σωστό, το αγαθό» και ποιο το «ηθικά λάθος» και γενικότερα να θέσουν όρους και τρόπους συμπεριφοράς μέσα στην κοινωνία των ανθρώπων. Κατά τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, ο άνθρωπος γνωρίζει ποιο είναι το καλό και ποιο το κακό, αλλά η απόφαση να ακολουθήσει «τον δρόμο της Αρετής ή της Κακίας», είναι στην ελεύθερη βούλησή του, θέση στην οποία στηρίζεται και ολόκληρη η χριστιανική διδασκαλία (Τσάμης, 1983; Τριαντάρη 2020, Τριαντάρη 2021; βλ. και Ρούσσο, 2019).

Ο Σωκράτης ώθησε τους ανθρώπους να ζήσουν με ήθος μέσω του «*γνώθι σαυτόν*», ενώ ο Αριστοτέλης θεώρησε ότι ο άνθρωπος πρέπει να υποτάξει την «ύλη» στο «είδος», δηλαδή στην ψυχή. Κατά τον Αριστοτέλη η σωστή χρήση της ύλης σε συνδυασμό με την ηρεμία της ψυχής οδηγεί τον άνθρωπο στην ευδαιμονία, που στηρίζεται στην αρετή και που είναι «*τὸ ὑψιστὸν ἀγαθόν*» (*Ηθικά Νικομάχεια*, IV, 1095; Βλ. και Τριαντάρη, 2020a). Αντίστοιχες είναι και οι θέσεις της χριστιανικής ανθρωπολογίας, που υπογραμμίζουν ότι το σώμα του ανθρώπου μετά την πτώση, παρά την αξία που έχει σαν όχημα της ψυχής, διακρίνεται σαφώς από την ψυχή που υπερέχει απόλυτα, καθώς υποτάσσεται στα πάθη, τα οποία με μεγάλο εσωτερικό αγώνα μπορεί να νικήσει ο άνθρωπος. Αυτός ο αγώνας, κατά τον Μ. Βασίλειο, θα πρέπει να είναι συνεχής, να στρέφεται στην αύξηση της γνώσης για τον Θεό και μέσα από αυτή τη γνώση ο άνθρωπος να κατανοήσει καλύτερα το νόημα της ζωής του και τον προορισμό του, που είναι το «*καθ' ὁμοίωσιν*» (Τσάμης, 1983).

Στον χώρο της παιδείας το ήθος του δασκάλου είναι καταλυτικός παράγοντας της αγωγής, καθώς διαπλάθει χαρακτήρες, διαμορφώνει ένα υγιές περιβάλλον διδασκαλίας και ενισχύει τις εσωτερικές ηθικές αξίες του ανθρώπου καθώς, όπως τονίζει και ο Γάλλος φιλόσοφος και παιδαγωγός J.J. Rousseau, «*ο άνθρωπος είναι εκ φύσεως καλός*» (Φράγκος, 1994, σ.22).

Η διαμόρφωση δημοκρατικού ήθους, κυρίως μέσω της εκμάθησης και διάδοσης δημοκρατικών αξιών και αρχών, όπως ο σεβασμός της διαφορετικότητας, της ελευθερίας, της συμμόρφωσης με τους κανόνες και τις νόρμες της κοινωνίας, είναι ένας βασικός στόχος που πρέπει, μεταξύ άλλων, να προωθηί η εκπαίδευση στις

σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες. Αυτό φυσικά προϋποθέτει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να ακολουθεί τους κανόνες που θέτει η κοινωνία αναφορικά με την εκπαίδευση και που μετουσιώνονται αυτοί στα Αναλυτικά Προγράμματα του Κράτους, αλλά απαιτεί και έναν εκπαιδευτικό που να είναι ολοκληρωμένος ως προσωπικότητα, με αντίστοιχο ήθος και αξίες, ώστε να είναι σε θέση να τις μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του (Bestias & Balias, 2020).

Η Merle Schwartz (2008) υποστηρίζει ότι στις σύγχρονες κοινωνίες γίνεται όλο και περισσότερο κατανοητό ότι για να μπορέσει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα να ωθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση, που είναι σήμερα πολύπλοκη, πολυεπίπεδη και ποικίλη, θα πρέπει αυτή να στηρίζεται στις παγκόσμιες διαχρονικές ηθικές και πνευματικές αξίες και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να στοχεύουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού και μόνο πάνω σε αυτόν να οικοδομούν τη γνώση.

Ωστόσο, η δημόσια εκπαίδευση στις ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου τρέφει τη νέα γενιά κυρίως με δεξιότητες που υποστηρίζουν πρωτίστως την ανταγωνιστικότητα και την παραγωγικότητα στον τομέα της οικονομίας. Με αυτόν τον τρόπο, μειώνει τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι νέοι για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν διάφορα θέματα ή προβλήματα ηθικής φύσεως και να αναλάβουν τις ευθύνες τους ως ενεργοί πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Χρειάζεται επομένως μια εκπαίδευση που θα συμβάλλει στη δημοκρατική κοινωνικοποίηση του μαθητή με αρχές και αξίες καθώς και τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Μία από τις βασικές προϋποθέσεις για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου είναι η ύπαρξη σχολικής διοίκησης ικανής να διαχειρίζεται με δημοκρατικό τρόπο τα θέματα του σχολείου, να καλλιεργεί δημοκρατικές ικανότητες και συμπεριφορές στους εκπαιδευτικούς και να εισάγει ομαλά τους μαθητές στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Κεντρική θέση σε αυτές τις αξίες είναι, μεταξύ άλλων, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, που είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκότοβος, 2003).

Η Merle Schwartz (2008) θεωρεί όμως ότι, στη σύγχρονη πολυπολιτισμική εποχή, η θεωρία απέχει πολύ περισσότερο από την πράξη, καθώς η έννοια των αξιών, των αρχών και της ηθικής είναι πολύ «προσωπική υπόθεση» και ο κάθε άνθρωπος, και στην προκειμένη ο εκπαιδευτικός, διατηρεί τα δικά του μέτρα και σταθμά αναφορικά με το ήθος και τις αξίες που τον διέπουν και στις οποίες υπακούει και τις οποίες κατ' επέκταση μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του. Η Schwartz αναρωτιέται βέβαια, εάν υπάρχουν κοινές βάσεις αναφορικά με την έννοια των αξιών και των αρχών, που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να δημιουργήσουν το κατάλληλο υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα κτισθεί η γνώση. Απαντώντας η ίδια στην ερώτηση αυτή, αναφέρεται σε μία έρευνα που έγινε το 2003 μεταξύ τριών Πανεπιστημίων στην Αμερική, που προσέγγισαν την ηθική εκπαίδευση, από την πλευρά των φοιτητών. Στις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες, αναφορικά με την ηθική και τις διαχρονικές αξίες (Schwartz, 2008, p.586):

A) Η πρώτη κατηγορία αναφερόταν στις κοινωνικές συμβατικές αξίες και ειδικότερα στον σεβασμό των νόμων και κανόνων που θεσπίζει και εφαρμόζει η εκάστοτε κοινωνία, συγκεκριμένα ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα, και που οφείλουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν αυτές αντιτίθενται στις προσωπικές τους πεποιθήσεις.

B) Η δεύτερη κατηγορία θεωρούσε την ηθική υπό το πρίσμα της μοναδικότητας του προσώπου και του σεβασμού στην ετερότητα. Θεωρούσε ότι η βάση για μία σωστή εκπαιδευτική προσέγγιση από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι η αποδοχή του άλλου, η καλλιέργεια πνεύματος αλληλεγγύης και η δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, ώστε οι μαθητές να ξεπεράσουν τυχόν ανασφάλειες και φοβίες και να κατακτήσουν σταδιακά την αυτοπραγμάτωσή<sup>6</sup>.

Γ) Στην τρίτη κατηγορία απαντήσεων μπορεί να δοθεί ο τίτλος «η εκπαίδευση του νου και της καρδιάς». Παράλληλα δηλαδή με την γνωστική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στοχεύουν και στην υγιή ψυχική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, που επιτυγχάνεται από άτομα που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Με την ενσυναίσθηση, την επιβράβευση και την κατανόηση δημιουργείται ένα θετικό κλίμα, όπου όλοι αισθάνονται ασφαλείς και ότι ανήκουν ισότιμα στη «σχολική οικογένεια» (Schwartz, 2008).

Από τη συγκεκριμένη έρευνα αλλά και από άλλες σχετικές έρευνες, καταγράφεται μία σύγκλιση απόψεων αναφορικά με την ποιότητα και τον χαρακτήρα που οφείλει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να διαμορφώσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες μέσα από την εκπαιδευτική πράξη (Schwartz, 2008; Music, 2009).

Το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διοίκηση έγινε εντονότερο στην αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς συνδέθηκε άμεσα με τις τελευταίες ανακαλύψεις των νευροεπιστημών αναφορικά με την ανάπτυξη του εγκεφάλου και τον τρόπο μάθησης, όπως ήδη έχει αναπτυχθεί. Η πεποίθηση ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός αναφορικά με τη μετάδοση γνώσεων αλλά και με τη διάπλαση χαρακτήρων είναι πλέον παγκόσμια. Στα περισσότερα μέρη του κόσμου η προσπάθεια βελτίωσης, όχι μόνο της οικονομικής κατάστασης μιας χώρας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας σε θέματα ηθικής, σεβασμού των νόμων και κανόνων, προσφοράς στον συνάνθρωπο και ατομικής εξέλιξης, ξεκινά και στηρίζεται σε μία υγιή εκπαίδευση και σε εκπαιδευτικούς που να προσανατολίζουν τους μαθητές τους στην απόκτηση γνώσεων αλλά και αξιών (Bush, 2007).

---

<sup>6</sup> Η αυτοπραγμάτωση αποτελεί την κορυφή της πυραμίδας του Maslow. Η ποιότητα ζωής είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο περιλαμβάνει όλες τις ανθρώπινες ανάγκες και βρίσκεται σε συνάρτηση με αυτές. Ο ψυχολόγος Abraham Maslow θεώρησε ότι οι ανθρώπινες ανάγκες σχηματίζουν μία πυραμίδα, στη βάση της οποίας είναι οι ανάγκες για την επιβίωση (τροφή, νερό, ύπνος, αναπνοή), πάνω από αυτές βρίσκονται οι ανάγκες που καλύπτουν το αίσθημα ασφάλειας (σωματική, οικογενειακή, ηθική, συναισθηματική ασφάλεια, ασφάλεια υγείας και περιουσίας), ακολουθούν οι ανάγκες του ανήκειν (φίλοι, οικογένεια, σεξουαλική οικειότητα), πάνω από αυτές υπάρχει η εκτίμηση (που περιλαμβάνει την επιτυχία, τον σεβασμό από και προς τους άλλους και την εμπιστοσύνη) και στην κορυφή όλων των αναγκών έρχεται η αυτοπραγμάτωση. Όποιος κατακτά την κορυφή της πυραμίδας είναι ικανοποιημένος από τον εαυτό του, δεν έχει προκαταλήψεις, είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τα προβλήματα της ζωής και της εργασίας του χωρίς να έχει ανάγκη εξωτερικών κινήτρων, καθώς διαθέτει ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και η ζωή του στηρίζεται στην ηθική, που κατευθύνει τις πράξεις του (Τριαντάρη, 2020a). Πλήθος έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές να κατακτήσουν την κορυφή της πυραμίδας των αναγκών τους, με το να γίνουν ανεξάρτητοι, να πιστεύουν στον εαυτό τους και να αντιμετωπίζουν με ηρεμία, αποφασιστικότητα και θάρρος τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται. Η κατάκτηση της αυτοπραγμάτωσης συμβάλλει στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας και στην στοχοθέτηση όλο και υψηλότερων επιτευγμάτων, τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό αλλά και συναισθηματικό επίπεδο (Akmetova et al., 2018; Afanasenkova et al., 2020).



### 3.2. Τα προσόντα του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Σαφώς οι αρχές και οι αξίες διδάσκονται, πρώτα από το σπίτι και στη συνέχεια από το σχολείο και συγκεκριμένα από εκπαιδευτικούς που καλούνται να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες της τάξης που διδάσκουν, να έχουν πλάνο και σχέδιο κατά τη διδασκαλία, να οργανώνουν το μάθημά τους ανάλογα με τις δυνατότητες της τάξης τους, να δημιουργούν κίνητρα, να αποτελούν πρότυπα για μίμηση και ταύτιση, να αξιολογούν σωστά και να εμπνέουν. Σήμερα ωστόσο, στην εποχή της πληροφορίας, της τεχνητής νοημοσύνης, της παγκοσμιοποίησης και των συνεχών κοινωνικών αλλαγών ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ πιο πολύπλοκος από παλαιότερα και συχνά οι ηγετικές του δυνατότητες αμφισβητούνται ενώ οι υποχρεώσεις του αυξάνονται, καθώς καλείται να αναλάβει ποικίλους ρόλους, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις αυξημένες ανάγκες της εποχής, αλλά και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη σύγχρονη τεχνολογία προς όφελος των μαθητών του, καθώς είναι ο κυρίαρχος της ύλης, ο συντονιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο μεσολαβητής μεταξύ παιδιών και ύλης (O’loughlin, 1992).

Ο Mandal (2018) θεωρεί ότι για να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων που προσφέρει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, θα πρέπει ο ίδιος να έχει τα κατάλληλα προσόντα για να τις προσφέρει. Τα προσόντα αυτά, που συμπεριλαμβάνονται στον τομέα των ηθικών κατά βάση αξιών, θα πρέπει να καλύπτουν τους εξής τομείς πέρα από τις επιστημονικές γνώσεις που οφείλει να έχει (Mandal, 2018, p.351):

- Ικανότητες επικοινωνίας και δεκτικότητα για νέες εμπειρίες
- Πείρα και ικανότητες διαχείρισης δύσκολων και απρόβλεπτων καταστάσεων
- Συνεχή ενημέρωση και διά βίου μάθηση
- Κοινωνικές, πολιτιστικές, ηγετικές ικανότητες
- Υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική σταθερότητα και ενσυναίσθηση, απαραίτητη προϋπόθεση για να έχει επικοινωνιακές ικανότητες
- Ικανότητες πειθούς (ρητορική δεινότητα, ήθος, επαγγελματισμό, αμεροληψία, ευσυνειδησία)
- Εξωστρέφεια, αυθορμητισμό
- Κριτική και αντιληπτική ικανότητα
- Λογική, ορθή αξιολόγηση, δικαιοσύνη
- Να δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, με δημιουργία κινήτρων και η μάθηση να γίνεται ως ανακάλυψη και όχι ως επιβολή.

Ως ηγέτης της τάξης ο σύγχρονος εκπαιδευτικός σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να προκαλεί φόβο στους μαθητές του αλλά αντίθετα να αποτελεί πρότυπο, το οποίο να θαυμάζουν, να εμπιστεύονται και να μιμούνται. Μόνο ένα άτομο με αυτά τα ηγετικά προσόντα, που εκπέμπει αίσθημα υπευθυνότητας, σοβαρότητας και ασφάλειας, γίνεται αποδεκτό και σεβαστό από τη μαθητική κοινότητα, εμπνέει και παρακινεί (Friederichs et al., 2023).

Ειδικά στο νηπιαγωγείο, που είναι το πρώτο σκαλί στην εισαγωγή του παιδιού στην εκπαίδευση, ο νηπιαγωγός οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις και το «ζεστό κλίμα» που απαιτείται ώστε τα παιδιά να ξεπεράσουν το φόβο και την άρνηση απομάκρυνσης από την οικεία οικογενειακή θαλπωρή και να ενταχθούν σταδιακά, ομαλά και φυσικά στο νέο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Φράγκος, 1994).

Ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών υποδηλώνει ότι ένας ηγέτης με ηθικές αντιλήψεις και αρχές έχει ευεργετικά αποτελέσματα στους υφισταμένους του καθώς δεν θεωρεί τον εαυτό του «αυθεντία», αλλά πάντα αφήνει «χώρο» για συζήτηση και αλληλεπίδραση, ακούει προτάσεις που συχνά υιοθετεί, προσφέρει κίνητρα και επιβραβεύει (βλ. ενδεικτικά, DeSensi, 2014; Bedi et al., 2015).

Οι Bedi et al. (2015), σε μετα-ανάλυσή τους κατέγραψαν στενή σχέση της ηθικής του ηγέτη με θετική διάθεση και προσπάθεια επίτευξης των εκάστοτε στόχων που έχουν τεθεί από την πλευρά της ομάδας.

Δεν είναι εξάλλου τυχαίο, όπως υποστηρίζει και η Rosenberg (2010), ότι η ηθική της ηγεσίας βρίσκεται σε συνάρτηση με την ευτυχία και δημιουργεί διαύλους επικοινωνίας με τους γύρω, δίνοντας τη δυνατότητα στον ηγέτη να επηρεάσει την ομάδα του και να επιφέρει με τον τρόπο αυτό τις επιθυμητές αλλαγές. Ένας ηγέτης οφείλει να έχει ρητορική δεινότητα, να πείθει με τον λόγο και τις πράξεις του, να προσαρμόζεται συνεχώς στις απαιτήσεις της εργασίας του αλλά και των στόχων που τίθενται κάθε φορά από τη διοίκηση, να έχει δημιουργικότητα και είναι ειλικρινής με όλους (Rosenberg, 2010).

Όταν μάλιστα αυτός ο ηγέτης αναφέρεται σε μαθητές, στην πλέον ευαίσθητη και εύλωτη ηλικία τους, τότε οι ευθύνες, οι απαιτήσεις στην εργασία και οι δεξιότητες που καλείται να έχει, είναι πολύ μεγαλύτερες (Bush, 2007; Friederichs et al., 2023).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός απαιτείται να έχει γνώσεις πάνω στην ειδικότητά του αλλά και γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, τεχνολογίας και διοίκησης καθώς και ηθικές αρχές και αξίες ώστε να ανταποκρίνεται επαρκώς στις διδακτικές, παιδαγωγικές, υπηρεσιακές απαιτήσεις της εργασίας του και να αντιμετωπίζει τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών του, καλλιεργώντας σε αυτούς την αίσθηση ότι «ανήκουν» στο συγκεκριμένο σχολείο και αποτελούν σημαντικό κρίκο της συγκεκριμένης μαθητικής ομάδας. Απαιτείται να διακρίνει τους εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ομαλή λειτουργία της τάξης του. Καλείται να είναι σε θέση να συγκεράσει διαφορετικές πολιτισμικές παραμέτρους όσον αφορά τους μαθητές του, που προκύπτουν στα πλαίσια της μετακίνησης πληθυσμών και της παγκοσμιοποίησης. Οφείλει να αυξάνει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής του δράσης μέσα από τη στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία

(μαθητών, γονέων και λοιπών συναδέλφων του εκπαιδευτικών) (Γκότοβος, 2003; Akhmetova et al., 2018).

Ως το φυσικό πρότυπο για μίμηση και ταύτιση, μεταξύ των μαθητών του, οφείλει να έχει άψογη συμπεριφορά, να εμπνέει, να ενισχύει, να καθοδηγεί, να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών εξατομικευμένα, επιμερίζοντας και αναθέτοντας σε κάθε μέλος συγκεκριμένη εργασία, αλλά και της τάξης ως ομάδας, φροντίζοντας για την ενίσχυση της δυναμικής της, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να συζητά, να δημιουργεί, να μεταλαμπαδεύει όραμα και να θέτει στόχους (Κιρκιγιάννη, 2011).

Οι Akhmetova et al. (2018) σε μελέτη τους κατέγραψαν ότι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν την επιβολή αυστηρής πειθαρχίας και αντ' αυτής χρησιμοποιούν το προσωπικό τους παράδειγμα για να εμπνεύσουν και να παρακινήσουν τα παιδιά στη μάθηση, καταφέρνουν οι μαθητές τους να εμπλέκονται σε περισσότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να αποδίδουν τόσο στον γνωστικό όσο και στους υπόλοιπους τομείς ανάπτυξης (κοινωνικό, συναισθηματικό, ψυχικό). Σε αυτό συνέβαλε βάσει της έρευνας και η δυνατότητα να υποβάλλουν οι μαθητές ερωτήσεις, να καταθέτουν προτάσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (δράσεις για μελέτη και έρευνα) και να συνεργάζονται όταν δούλευαν ομαδικά.

Έρευνα των Shatzer et al. (2013) μεταξύ 590 δασκάλων σε 37 δημοτικά σχολεία στις Δυτικές Πολιτείες της Αμερικής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα καλύτερα αποτελέσματα είχαν οι μαθητές των σχολείων, στα οποία οι δάσκαλοι απέπνεαν εμπιστοσύνη στην ομάδα, συνέβαλαν στη συνοχή της, δημιουργούσαν κίνητρα, παρείχαν ανατροφοδότηση και ενίσχυαν τις συλλογικές προσπάθειες της τάξης αλλά και τις εξατομικευμένες κατά περίπτωση.

Οι ανωτέρω έρευνες αλλά και οι ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών αναφορικά με την εκπαίδευση απαιτούν μία συνεχή επιμόρφωση και προσαρμογή στα σύγχρονα δεδομένα των ηγετών της τάξης, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών αλλά και τις ανάγκες της τάξης, ως μικρογραφίας της σύγχρονης κοινωνίας και να κατευθύνουν τα παιδιά με γνώμονα την ηθική και τη γνώση, προς την αυτονομία, την ανεξαρτησία και την αυτοπραγμάτωση. Η αντίληψη αυτή έχει στρέψει τις κυβερνήσεις πολλών χωρών παγκοσμίως στην αναβάθμιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και στην καλλιέργεια ηγετικών προσόντων. Για παράδειγμα, στον δυτικό κόσμο γίνεται μία συνεχής προσπάθεια ώθησης των εκπαιδευτικών για αναβάθμιση και διεύρυνση των γνώσεων πάνω σε θέματα σωματικής, πνευματικής, κοινωνικής, συναισθηματικής ανάπτυξης, μέσω της μετεκπαίδευσης και διά βίου μάθησης (Laurillard, 1997). Αλλά και στην Ασία ανοικτά πανεπιστήμια παρέχουν μηχανισμούς προσέγγισης μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών για το σκοπό αυτό. Συγκεκριμένα, στην Ινδονησία αυξήθηκε το επίπεδο των απαιτούμενων προσόντων για την πρόσληψη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα 273.000 εκπαιδευτικοί να πρέπει να μετεκπαιδευτούν για να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους, ενώ στην Ινδία η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών αποτελεί προτεραιότητα του κράτους, με αποτέλεσμα το 1/3 των φοιτητών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Yashwantrao Chavan Maharashtra να είναι δάσκαλοι (Manjulika & Reddy, 1996; Soonghee, 2001).

Στη συνέχεια αναπτύσσονται τα κυριότερα προσόντα που κάνουν έναν εκπαιδευτικό να είναι πραγματικός ηγέτης της τάξης του.

### 3.2.1. Εκπαιδευτικός και συναισθηματική νοημοσύνη

Με τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» νοείται η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων και των αιτιών που πυροδοτούν συγκεκριμένες συμπεριφορές των ατόμων μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο (Goleman, 1998; Goleman, 2001).

Το 1920 ο Αμερικανός ψυχολόγος Edward Thorndike προσπάθησε να ερμηνεύσει τις συμπεριφορές των ατόμων μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο και βάσει αυτών των συμπεριφορών όρισε την έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης» ως «την ικανότητα αντίληψης της συμπεριφοράς των άλλων αλλά και της βελτίωσης της δράσης σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, που απορρέει από τη γνώση αυτή» (στο Bar-On, 2006).

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 ο Howard Gardner στο έργο του *Frames of Mind: The theory of multiple intelligence* υποστήριξε ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη νοημοσύνης καθώς οι άνθρωποι μαθαίνουν το ίδιο πράγμα με διαφορετικό τρόπο και από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης. Ο επιστήμονας μάλιστα διαχώρισε την νοημοσύνη στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη και στη διαπροσωπική. Η πρώτη, κατ' αυτόν, είναι η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τον εαυτό του κάνοντας ενδοσκοπήση και γνωρίζοντας τις ικανότητες αλλά και τα αδύνατα σημεία του, να προσλαμβάνει τις κατάλληλες πληροφορίες από το περιβάλλον, να τις επεξεργάζεται εσωτερικά και να θέτει στόχους, τους οποίους με αυτοβελτίωση να επιτυγχάνει. Η διαπροσωπική νοημοσύνη κατά τον Gardner αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τις επιθυμίες, τις προθέσεις και τους σκοπούς των άλλων και να συνεργάζεται αποτελεσματικά μαζί τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Christodoulou et al., 2011; Βλ. και Τριαντάρη, 2020a).

Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Daniel Goleman (1998), στο έργο του *Η Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, όπου, αναφερόμενος σε διάφορες βιωματικές καταστάσεις, περιγράφει την ψυχολογία και τις αντιδράσεις ποικίλων ατόμων, βάσει των συναισθημάτων, όπου ο καθένας διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με το δικό του μοναδικό τρόπο, προσπαθώντας να επιτύχει ψυχική ισορροπία αλλά και ατομική επιτυχία σε διάφορους τομείς ενασχόλησης. Ο ίδιος ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων μας καθώς και των συναισθημάτων των άλλων, προκειμένου να κινητοποιηθούμε και να διαχειριστούμε σωστά τα συναισθήματα αυτά για αυτοβελτίωση και βελτίωση των σχέσεων» (Goleman, 1998, σ.13).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) κατ' αυτόν διαφέρει κατά πολύ από την γνωστική νοημοσύνη (IQ), θέση που υπεραμύνθηκε και ο David Wechsler, ο οποίος το 1943 σε μελέτες του μεταξύ ψυχοπαθών, εντόπισε ότι άτομα με χαμηλό IQ (90-100) μπορεί να έχουν μία εξαιρετική ικανότητα να χειραγωγούν τους γύρω τους, τη στιγμή που άλλα άτομα με υψηλό IQ αποτυγχάνουν σε θέματα πειθούς και χειραγώγησης (Wechsler, 1943).

Η αλήθεια είναι ότι ως έννοια και ως ορισμός η συναισθηματική νοημοσύνη είναι γέννημα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, όμως στην ουσία η ύπαρξή της και η επίδραση που έχει στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων έχει εντοπισθεί ήδη από τον μεγάλο φιλόσοφο Αριστοτέλη, αιώνες πριν, ο οποίος έδωσε τον καλύτερο ορισμό της, τονίζοντας ότι *«Μπορεί κανείς να φοβηθεί ή να δείξει θάρρος, να επιθυμήσει, να οργισθεί ή να σπλαχνισθεί, γενικά μπορεί να νοιώσει ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια... Όμως το να τα αισθανθεί όλα αυτά τη στιγμή που πρέπει, σε σχέση με τα πράγματα που πρέπει, για τον λόγο που πρέπει και με τον τρόπο που πρέπει, αυτό έχει άμεση σχέση με την αρετή»* (στο Τριαντάρη, 2020, σ.28).

Το ενδιαφέρον των επιστημόνων για τη συναισθηματική νοημοσύνη εντάθηκε στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα και όλο και περισσότερες έρευνες συνέδεσαν το συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης με την ανάπτυξη θερμών διαπροσωπικών σχέσεων, με την κατανόηση και τη συνεργασία καθώς και με την ενίσχυση της δυναμικής των ομάδων, στοιχείων που χαρακτηρίζουν ένα μεγάλο ηγέτη (Webb, 2009).

Η συναισθηματική νοημοσύνη βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ενσυναίσθηση, που είναι η ικανότητα να κατανοούμε τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων. Η ενσυναίσθηση είναι η κινητήρια δύναμη για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, για την αναγνώριση των ικανοτήτων των άλλων, για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στους άλλους, για τη μεταλαμπαδευση του οράματος και για την ανάληψη πρωτοβουλιών (Kotter, 2001; Ingram & Cangemi, 2012).

Ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει υψηλή ενσυναίσθηση μπορεί να αντιληφθεί τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών του αλλά παράλληλα να ενισχύσει και τη δυναμική της ομάδας, ώστε οι συμμετέχοντες σε αυτή να προοδεύσουν, ως σύνολο. Πολλές έρευνες καταδεικνύουν ότι όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη και τοποθετεί «αδύναμους» και «δυνατούς» μαθητές στην κατάλληλη ομάδα και αυτοί συνεργάζονται, οι πρώτοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται αρμονικά με τους «δυνατούς» συμμαθητές τους, δεν φοβούνται τυχόν αποτυχία γιατί η αποτυχία είναι της ομάδας και όχι προσωπικά δική τους ενώ η επιτυχία της ομάδας θεωρείται ταυτόχρονα και ατομική επιτυχία. Με τον τρόπο αυτό κατακτούν τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» όπως τη χαρακτηρίζει ο Vygotsky (Moll, 1993; Sternberg, 2011), γιατί η συνεργασία οδηγεί στην κατάκτηση του στόχου που είναι κατάκτηση της ομάδας ως συνόλου και συγχρόνως επιβράβευση του καθενός μέλους ξεχωριστά (Muijs & Harris, 2006; Frost, 2008; Webb, 2009).

Πέρα από τη δυναμική της ομάδας, ο εκπαιδευτικός που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι συνήθως αμερόληπτος, αξιολογεί δίκαια τους μαθητές του, ελέγχει και προσαρμόζει το επίπεδο κατάκτησης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ενδιαφέρεται να τους οδηγήσει στο δρόμο της γνώσης μέσω της βιωματικής μάθησης που αφομοιώνεται καλύτερα από αυτούς, συνεργάζεται με τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου, και δημιουργεί κίνητρα ενεργοποιώντας περαιτέρω τους μαθητές (Κουλάκογλου, 2020).

Ειδικά στο νηπιαγωγείο, εχνολ ο εκπαιδευτικός που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να εκμεταλλευθεί «αυτές τις αδυναμίες τους» και να τα ωθήσει ευκολότερα στην κατάκτηση της γνώσης, στην ενσωμάτωση στην ομάδα και στην αγάπη για το σχολείο. Ο Piaget διατύπωσε ορισμένες Αρχές για τον τρόπο που θα πρέπει να εισάγονται τα νήπια στην κριτική σκέψη. Μεταξύ των

Αρχών αυτών η πλέον σημαντική είναι η *Αρχή της Εκμετάλλευσης του Λάθους*. Στη σωματική διδασκαλία, η εκμετάλλευση του λάθους αποτελούσε ουσιαστικό στοιχείο για τη διαδικασία της μάθησης. Με γνώμονα τη θέση αυτή ο Piaget θεωρούσε ότι το λάθος του νηπίου δεν είναι τυχαίο, αλλά οφείλεται στο διαφορετικό τρόπο συλλογισμού. Στην πραγματικότητα, το λάθος δεν είναι «λάθος» αλλά επισήμανση του διαφορετικού τρόπου σκέψης. Ένας εκπαιδευτικός με υψηλή ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αντιληφθεί την αιτία «του λάθους» και μέσα από το «λάθος» να οδηγήσει τα παιδιά στην κατάκτηση του ορθού (Zigler & Gilman, 2009).

Στα σημερινά σχολεία είναι αλήθεια ότι δεν δίνεται μεγάλη σημασία στο λάθος αλλά στο ορθό. Και όταν δίνεται κάποια σημασία στο λάθος, ακολουθείται συνήθως η διαδικασία της επιτίμησης ή η προσφορά του ορθού χωρίς επεξηγήσεις ή η πραγματιστική και λογική αιτιολογία του λάθους. Δεν επιχειρείται δηλαδή καμία ανίχνευση της ψυχικής ή λειτουργικής αιτιολογίας που προκάλεσε το λάθος και έτσι το λάθος επαναλαμβάνεται μέχρις ότου ο μαθητής αυτοδιορθωθεί με την αύξηση της ηλικίας και την ανάπτυξη των τρόπων αντιμετώπισης των συγκεκριμένων λαθών (Φράγκος, 1994).

Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη που διέπει έναν εκπαιδευτικό, προσλαμβάνεται από τους μαθητές συνήθως ως προσωπικό ενδιαφέρον για τον καθένα χωριστά και για όλους ως σύνολο και συνδέεται με μία ευχάριστη παρουσία που εκπέμπει αγάπη και είναι ανοικτή στο διάλογο και στο έμπρακτο ενδιαφέρον για τις απορίες αλλά και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός αποτελεί, ειδικά για τα νήπια, πρότυπο μίμησης και ταύτισης, σημαντικότερο προσόν στη σύγχρονη εποχή. Όπως τονίζει και η Cheryl Thorlakson (2004) στο διδακτορικό της, στη σύγχρονη εποχή, όπου τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας αυξάνονται ακόμη και στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, ένας συναισθηματικά ώριμος εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει την ενσυναίσθηση, να αυξήσει τον αυτοέλεγχο και να μεταφέρει αξίες και ήθος στους μαθητές του, μέσω της συναισθηματικής/κοινωνικής εκπαίδευσης. Η ίδια μάλιστα διαχωρίζει την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη από την γνωστική νοημοσύνη, αλλά και από την ηθική νοημοσύνη, στην οποία ενσωματώνει την ενσυναίσθηση καθώς και την ικανότητα αυτό-ελέγχου και αυτό-συγκράτησης (Thorlakson, 2004; Qutaiba, 2021).

Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη από την πλευρά του νηπιαγωγού δεν βοηθά μόνο τα παιδιά να διδαχθούν το ορθό μέσα από τα λάθη τους, να ξεφύγουν από την εγωκεντρική συμπεριφορά και να μάθουν να δρουν ως μέλη μιας ομάδας και γενικότερα να ενταχθούν ομαλά στη σχολική τάξη, αλλά και τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Έρευνα που διεξήχθη σε νηπιαγωγεία της Κίνας καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαχειρίζονται καλύτερα τις εντάσεις μεταξύ των παιδιών, δημιουργούν ένα περιβάλλον ζεστό και οικείο στα παιδιά, τους ελκύουν το ενδιαφέρον και μέσα από τη βιωματική μάθηση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν αρχικά τεθεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται και το δικό τους προσωπικό άγχος, καθώς η διδασκαλία, ειδικά στα νήπια, θεωρείται ένα επάγγελμα απαιτητικό, ένα επάγγελμα με πολλές προκλήσεις και ιδιαίτερα στρεσογόνο (Cheng et al., 2020).

### 3.2.2. Εξωτερικά και εσωτερικά κίνητρα

Όπως ήδη έχει αναπτυχθεί, αν και ο άνθρωπος γεννιέται με ορισμένες προδιαγραφές, η απόδοση και εξέλιξή του επηρεάζεται σαφώς από τα βιώματα και την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ο ψυχολόγος Bandura (στο Krings et al., 2010, p.650-651) θεωρεί ότι το παράδειγμα και η δημιουργία κινήτρων είναι σημαντικά στοιχεία καθώς παρακινούν τα άτομα για μεγαλύτερη προσπάθεια για επίτευξη των εκάστοτε στόχων. Ειδικά στα δημοτικά σχολεία, η επίδοση των μαθητών παρατηρείται ότι βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ενεργοποίησή τους, καθώς τα κίνητρα βοηθούν τα παιδιά να δραστηριοποιούνται, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να ωθούνται προς την αυτό-αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση προς την αυτοκαταξίωση (Krings et al., 2010).

Ο Likert (στο Moss & Rowles 1997, p.32) διατύπωσε μία θεωρία, στην οποία υποστηρίζει ότι όταν τα άτομα παρακινούνται από τον ηγέτη τους, όταν έχουν τη δυνατότητα να συζητούν και να συνεργάζονται και όταν ενισχύεται η αμφίδρομη επικοινωνία, τότε ο φόβος αποβάλλεται, οι συγκρούσεις μειώνονται, ενισχύεται η επίλυση των προβλημάτων μέσα στην ομάδα, οι στόχοι επιτυγχάνονται και τα θετικά αποτελέσματα δρουν καταλυτικά στην αυτοεκτίμηση και στη θετική αυτοεικόνα. Φυσικά, η ενίσχυση/παρακίνηση πρέπει να είναι ανάλογη με τις δυνατότητες των παιδιών ή/και της ομάδας, της οποίας ο εκπαιδευτικός ηγείται.

Τα κίνητρα χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: Στα εξωτερικά ή «απτά» κίνητρα και στα εσωτερικά ή κοινωνικο-συναισθηματικά κίνητρα. Τα εξωτερικά κίνητρα είναι θετικά κίνητρα, που συνδέονται με αμοιβές και γενικότερα επιβραβεύσεις (όπως για παράδειγμα ο έπαινος, η διάκριση, η προφορική ή έγγραφη επιβράβευση, η καλή βαθμολογία, όσον αφορά στο σχολείο) αλλά και αρνητικά κίνητρα όπως είναι για παράδειγμα οι επιπλήξεις ή οι τιμωρίες. Αντίθετα, τα εσωτερικά κίνητρα δεν σχετίζονται με εξωτερικές αμοιβές ή/και επιβραβεύσεις, αλλά είναι το αποτέλεσμα ενός αισθήματος ολοκλήρωσης και εσωτερικής ικανοποίησης από την κατάκτηση του στόχου, που έχει θέσει ένα άτομο. Η εσωτερική αυτή ικανοποίηση αποτελεί κινητήρια δύναμη για νέες προσπάθειες σε νέες προκλήσεις και σταδιακά οδηγεί στην αυτοκαταξίωση. Όταν το άτομο επιτύχει την αυτοκαταξίωση δεν έχει ανάγκη εξωτερικών κινήτρων αλλά η ικανοποίηση πηγάζει από τον ίδιο του τον εαυτό, που είναι και ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες (Sternberg, 2011).

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι, όπως στα εξωτερικά κίνητρα, υπάρχει η θετική ή αρνητική παρακίνηση (π.χ. καλή βαθμολογία, προφορική ή γραπτή επιβράβευση, ενίσχυση, διάκριση ή αντίθετα κακή βαθμολογία, επίπληξη, τιμωρία) έτσι και στα εσωτερικά κίνητρα τυχόν αποτυχία μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα όπως αισθήματα ενοχής, απογοήτευσης, ντροπής κλπ. Έρευνες καταδεικνύουν ότι τα θετικά κίνητρα (επιβράβευση, ενίσχυση, διάκριση, θαυμασμός) δημιουργούν σχεδόν πάντα κατάλληλο έδαφος για περαιτέρω ενεργοποίηση του ατόμου και μεγαλύτερη προσπάθεια, ενώ αντίθετα τα αρνητικά κίνητρα (απειλή, τιμωρία, επιβολή των απόψεων του ηγέτη κλπ.) σπάνια συμβάλλουν στη βελτίωση του ατόμου και μπορούν να αποτελέσουν τροχοπέδη στην επιθυμία για επίτευξη των στόχων και σε οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης (De Meyer et al., 2016).

Στον σχολικό χώρο, τα θετικά κίνητρα συνδέονται με μία μετασχηματιστική ηγεσία και με ηγέτες με ιδιαίτερα υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όπου ο εκάστοτε εκπαιδευτικός δρα ως ενισχυτής, καθοδηγητής, συνοδοιπόρος των παιδιών στην διαδικασία κατάκτησης της γνώσης, ενώ τα αρνητικά κίνητρα παραπέμπουν στην αυταρχική ηγεσία και στο σχολείο του Herbart (Tzartzas, 2013; Qutaiba, 2021).

Έρευνα των Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon (2018) κατέγραψε ότι στα σχολεία όπου ο εκπαιδευτικός επιβραβεύει, είναι ενισχυτικός, δημιουργεί ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και προσφέρει αυτονομία στους μαθητές του, με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και την προσωπικότητά τους, η μάθηση αποτελεί μία ευχάριστη διαδικασία, όπου όλοι συμμετέχουν και τα αποτελέσματα είναι άκρως ικανοποιητικά.

Επίσης τα κίνητρα μπορεί να είναι ατομικά ή/και ομαδικά. Τα ατομικά κίνητρα είναι οι στόχοι που βάζει ο κάθε άνθρωπος στη ζωή του και αγωνίζεται να επιτύχει. Τα ομαδικά κίνητρα διαφέρουν κατά πολύ από τις ικανότητες και δυνατότητες των επιμέρους μελών της ομάδας, καθώς στην περίπτωση αυτή η επιτυχία (ή/και αποτυχία) της ομάδας είναι ομαδική προσπάθεια, η ομάδα ενεργεί ως αδιάσπαστη ενότητα και η συσπείρωση γύρω από αυτή καταγράφει αρτιότερα αποτελέσματα (Qutaiba, 2021).

Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ειδικά της προσχολικής αγωγής, παίζει καταλυτικό ρόλο όχι μόνο στη γνωστική κατάκτηση αλλά σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών, καθώς επωμίζεται την ευαισθητοποίηση, ενεργοποίηση και κινητοποίηση των μαθητών του σε συνεργασία με όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ηγέτης της τάξης μπορεί και οφείλει να εκμεταλλευθεί με παρακίνηση, υποκίνηση, με το παράδειγμά του, με ενίσχυση και επιβράβευση την επίτευξη των στόχων που τίθενται από τα Αναλυτικά Προγράμματα με τη διαμεσολάβηση του ίδιου, είτε εξατομικευμένα (σε ατομικό επίπεδο) είτε σε ομαδικό επίπεδο, έχοντας κατά νου τη μοναδικότητα και ιερότητα του κάθε ενός μαθητή του ως μοναδικού προσώπου. Η σπουδαιότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας και η σημαντικότητα του ρόλου του νηπιαγωγού φαίνεται και από την αλλαγή της Ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά με την εκπαίδευση των νηπίων, που επέφερε καινοτόμες αλλαγές την τελευταία δεκαετία, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών-μελών της κοινότητας, εξατομικευμένα. Μεταξύ των αλλαγών αυτών είναι η εισαγωγή της υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, που εφαρμόστηκε ήδη από το 2017 σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η έμφαση στις ίσες συνθήκες στην εκπαίδευση, στη συνεργασία σχολείου-πολιτείας-γονέων και στην δωρεάν παιδεία (Kvintova et al., 2022).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ένα μεγάλο τμήμα των προσφερόμενων γνώσεων ξεχνιέται στην πορεία της ζωής. Όμως, την εικόνα των εκπαιδευτικών που ήταν ηγέτες της τάξης τους και τους επηρέασαν στην καρδιά και στο μυαλό τους, οι μαθητές δεν την ξεχνούν ποτέ. Αντίστοιχα, και για τον κάθε ένα εκπαιδευτικό που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, κάθε μαθητής αφήνει το στίγμα του στην καρδιά και στην ψυχή του. Γιατί, όπως ισχυριζόταν και ο Ρώσος παιδαγωγός Βασίλιεφ Σουχομλίνσκι *«Όλα όσα ονομάζουμε διαπαιδαγώγηση, δεν είναι παρά η μεγάλη δημιουργία της επανάληψης του εαυτού μας στον άνθρωπο... Τι ήταν το κύριο στη ζωή μου; Απαντώ χωρίς να σκεφτώ: Η αγάπη προς τα παιδιά»* (Φράγκος, 1985, σ.79).



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σπουδαιότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας ήταν γνωστή από αρχαιοτάτων χρόνων, ως μία ηλικία φυσική, μοναδική και αναντικατάστατη για την απόκτηση γνώσεων, τη διάπλαση του χαρακτήρα, τη διαμόρφωση του ήθους και την ομαλή είσοδο του παιδιού στην κοινωνική ζωή. Για τη σπουδαιότητα της αγωγής που αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, εκτός από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους και παιδαγωγούς μίλησαν διαχρονικά και οι Πατέρες της Εκκλησίας, τονίζοντας την αναγκαιότητα της ηθικής αγωγής παράλληλα με τη γνωστική και κοινωνική εκπαίδευση. Οι γονείς είναι οι πρώτοι φορείς της αγωγής και στη συνέχεια τη σκυτάλη της παίρνουν οι εκπαιδευτικοί, που αναλαμβάνουν να σμιλέψουν χαρακτήρες, να πλάσουν συνειδήσεις, να μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις και να εισάγουν τους μικρούς μαθητές στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Τα μικρά παιδιά, που δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει την ταυτότητά τους και που μαθαίνουν μέσα από την παραστατική σκέψη, τη μίμηση και ταύτιση, συνδέονται συναισθηματικά με τους γονείς και στη συνέχεια με τους δασκάλους τους, που αναλαμβάνουν το βαρύ έργο της μόρφωσης και διαπαιδαγώγησής τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, ειδικά της προσχολικής εκπαίδευσης, θα ηγηθούν της τάξης και θα πλησιάσουν τα παιδιά, είναι καταλυτικός για την διαμόρφωση του χαρακτήρα τους αλλά και για τη δημιουργία ισχυρών δεσμών με το θεσμό του σχολείου ή αντίθετα, αποστροφής και φόβου γι' αυτό.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις αναφορικά με το στυλ ηγεσίας του δασκάλου ως μέσου εκπαίδευσης, πειθαρχίας και διαμόρφωσης χαρακτήρων, το διδακτικό υλικό και το εκπαιδευτικό εν γένει σύστημα, με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία, τη δημιουργία κινήτρων και την καλλιέργεια των παιδιών σε γνωστικό αλλά και ηθικο-κοινωνικό επίπεδο.

Αιώνες πριν, το σχολείο ήταν ένα μέρος αυστηρής πειθαρχίας και τήρησης κανόνων και ο εκπαιδευτικός, που ήταν ο κυρίαρχος της ύλης, δρούσε με αυστηρότητα, απαιτούσε υπακοή και απόλυτη συμμόρφωση στο σχολικό πρόγραμμα. Τα παιδιά δεν συμμετείχαν ενεργητικά στη σχολική διαδικασία, αλλά άκουγαν παθητικά, χωρίς δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης ή συνεργασίας μεταξύ τους, κάτι που ειδικά για τα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι τελείως αντίθετο με τη φύση τους, που διακρίνεται για την τάση εξερεύνησης, δοκιμής, ανακάλυψης και δράσης. Τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας έχουν έντονη κινητικότητα, περιέργεια, παραστατική σκέψη, μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση, την ταύτιση, την δοκιμή και πλάνη και κυρίως την αλληλεπίδραση, που περιλαμβάνει, το διάλογο, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη διατύπωση ερωτημάτων, την επιβράβευση και ανατροφοδότηση, τη βιωματική μάθηση εν γένει και για το λόγο αυτό ο ρόλος του ηγέτη της τάξης είναι καθοριστικός ενώ τα βιώματά τους εγγράφονται βαθιά στο μυαλό και τη συνείδησή τους. Έτσι, το είδος των γνώσεων και εμπειριών, η ποσότητα, η ποιότητα και ο τρόπος με τον οποίο θα δοθούν αυτές στα παιδιά, σε συνδυασμό με την παρακίνηση, την επιβράβευση και την αποδοχή, θα αποτελέσουν τη βάση για τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική τους ανάπτυξη και γενικότερα για κάθε τι Ωραίο και Υψηλό.

Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας, που στηριζόταν στην τυφλή υπακοή και την παθητική συμμετοχή των παιδιών στην τάξη και που αντιστοιχούσε σε μία αυταρχική εκπαιδευτική ηγεσία καταρρίφθηκε από τις πλέον πρόσφατες μελέτες και έρευνες πάνω στον τρόπο που αναπτύσσονται και λειτουργούν τα νευρικά κύτταρα του εγκεφάλου, οι νευρώνες.

Οι σύγχρονες νευροεπιστήμες με απτά στοιχεία υποστηρίζουν σήμερα ότι το 80%-90% των βασικών γνώσεων, που αποτελούν το υπόβαθρο της νοητικής ανάπτυξης του ανθρώπου αλλά και της κοινωνικής και συναισθηματικής αντίστοιχης, αποκτάται μέχρι το 6ο περίπου έτος της ζωής. Επομένως, η πρώτη παιδική ηλικία είναι η πλέον κρίσιμη για κάθε υψηλή πνευματική αλλά και συναισθηματική λειτουργία και για τη διαμόρφωση ενός υγιούς χαρακτήρα. Τη θέση αυτή των σύγχρονων νευροεπιστημών έρχονται να ενισχύσουν έρευνες που καταγράφουν ότι ακόμη και άτομα με Alzheimer και άλλες εκφυλιστικές νόσους του εγκεφάλου, διατηρούν μνήμες από την πρώτη παιδική τους ηλικία αλλά και αντίστοιχες έρευνες που αφορούν παιδιά που μεγάλωσαν σε ιδρύματα και που αποστερήθηκαν τόσο ποικίλων ερεθισμάτων (γνωστικών, ακουστικών, οπτικών κλπ.) όσο κυρίως συναισθηματικής καλύψεως.

Στην μοναδική αυτή ηλικία που ονομάζεται παιδική, ο ηγεμονικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για κάθε μορφή μάθησης. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κυρίαρχος της γνώσης και ο μεσολαβητής μεταξύ παιδιών και ύλης. Είναι παράλληλα το άτομο που αποτελεί πρότυπο προς μίμηση και ταύτιση, που εμπνέει, παρακινεί, ενισχύει, επιβραβεύει, δημιουργεί εξωτερικά ή/και εσωτερικά κίνητρα και διαπλάθει χαρακτήρες. Ένας σπουδαίος εκπαιδευτικός, με ήθος και αρχές, βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν γνωστικές εμπειρίες, αλλά και να γνωρίσουν τον εαυτό τους, το περίφημο «*γνώθι σαυτόν*» που δίδασκε ο Σωκράτης και που ο Αριστοτέλης το θεώρησε ως την υποταγή της ύλης στο «είδος», δηλαδή στην ψυχή. Η γνώση ως κατάκτηση όρων και εννοιών δεν είναι αρκετή για να σμιλέψει σωστούς ανθρώπους που θα διαπρέψουν στη σύγχρονη κοινωνία. Είναι απαραίτητη η μεταλαμπάδευση αρχών, αξιών και ήθους, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας υγιούς και ισχυρής προσωπικότητας.

Στον χώρο της παιδείας το ήθος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός παράγοντας της αγωγής, καθώς διαπλάθει χαρακτήρες, διαμορφώνει ένα υγιές περιβάλλον διδασκαλίας και ενισχύει τις εσωτερικές ηθικές αξίες του ανθρώπου. Επειδή η νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία είναι καθοριστικής σημασίας για την ομαλή ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα, την απομάκρυνση από τον εγωκεντρισμό που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη ηλικία και την αποδοχή του «άλλου» ως μοναδικού προσώπου και τη συνεργασία μαζί του, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως δημοκρατικού ηγέτη, ως ενισχυτή/καθοδηγητή και ως συνοδοιπόρου σε θέματα γνώσεων αλλά και αξιών με τους μαθητές του, είναι καταλυτικός.

Η σπουδαιότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας και η σημαντικότητα του ρόλου του νηπιαγωγού φαίνεται και από την αλλαγή της Ευρωπαϊκής πολιτικής σχετικά με την εκπαίδευση των νηπίων, που επέφερε καινοτόμες αλλαγές την τελευταία δεκαετία, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα των χωρών-μελών της κοινότητας. Μεταξύ των αλλαγών αυτών είναι η εισαγωγή της υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, που εφαρμόστηκε ήδη από το 2017 σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η

έμφαση στις ίσες συνθήκες στην εκπαίδευση, στη συνεργασία σχολείου-πολιτείας-γονέων και στην δωρεάν παιδεία.

Ωστόσο, η δημόσια εκπαίδευση στις ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου τρέφει τη νέα γενιά, κυρίως με δεξιότητες που υποστηρίζουν πρωτίστως την ανταγωνιστικότητα και την παραγωγικότητα στον τομέα της οικονομίας και θέματα που άπτονται προβλημάτων ηθικής φύσεως είτε παραγκωνίζονται είτε δεν λαμβάνουν την πρέπουσα σημασία.

Επιπροσθέτως, οι ανακαλύψεις των επιστημών και κυρίως των νευροεπιστημών σε θέματα που άπτονται του τρόπου λειτουργίας του εγκεφάλου και οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, οι έντονοι ρυθμοί ζωής και οι υψηλές απαιτήσεις αναφορικά με τα εφόδια που πρέπει να έχουν οι μαθητές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, μετατρέπουν το έργο του εκπαιδευτικού σε ένα αγώνα συνεχούς ενημέρωσης και προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, να έχουν γνώσεις διοίκησης και διαχείρισης κρίσεων, να έχουν τεχνολογικές γνώσεις, να είναι ευαίσθητοι και συνάμα αμερόληπτοι. Ισχυρά όπλα στον αγώνα αυτό είναι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη που πρέπει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να διαθέτει, ώστε να αφογκράζεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τις ικανότητες των μαθητών του παράλληλα με την επιστημονική του μόρφωση που θα ενισχύει με επιμόρφωση και διά βίου μάθηση.

Ειδικά για το νηπιαγωγείο, που αποτελεί το πρώτο σκαλί της εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί στα σχολικά δρώμενα, είναι συνήθως εγωκεντρικά και ο τρόπος σκέψης και μάθησης είναι βιωματικός και ιδιαίτερος για κάθε παιδί, ο νηπιαγωγός θα πρέπει να φροντίζει με προγραμματισμό και επιμέλεια να «ανοίξει τις πύλες του σχολείου» ώστε οι μαθητές του να νοιώσουν ότι εισέρχονται σε ένα οικείο, ζεστό και φιλικό περιβάλλον. Θα πρέπει να εξασφαλίζει την ομαλή μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο δημιουργώντας ένα περιβάλλον χαράς, εκτόνωσης και συστηματικής δράσης με την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων. Οφείλει να διαθέτει γνώσεις αλλά και ενσυναίσθηση ώστε με τη δημιουργία κινήτρων, με την επιβράβευση, την ενίσχυση, την ανατροφοδότηση, αλλά και με το παράδειγμά του να τα ωθήσει στην κατάκτηση της γνώσης αλλά και των αξιών που κάνουν μία κοινωνία να διαπρέπει. Θα πρέπει να δημιουργεί θετικά κίνητρα και να δίνει ίσες ευκαιρίες για δράση, συμμετοχή, ανακάλυψη.

Ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός με υψηλή γνωστική αλλά και συναισθηματική νοημοσύνη, με ενσυναίσθηση, που εκδηλώνεται με αγάπη προς τα παιδιά και το επάγγελμά του, με ηθικές αρχές και αξίες, μετατρέπει την τάξη σε μία δημιουργική κυψέλη και κερδίζει τις αγνές καρδιές των παιδιών, που τον έχουν πρότυπο για όλη την μετέπειτα ζωή τους.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε, πέραν πάσης αμφιβολίας, την σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού ως ηγέτη της τάξης, ειδικά στην προσχολική αγωγή. Απαντήθηκαν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς ο ηγεμονικός ρόλος του δασκάλου αποτελεί πρότυπο και φωτεινό παράδειγμα για μίμηση και ταύτιση, ενώ εμπνέει στα παιδιά την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του, την αγάπη για τα γράμματα και συμβάλλει στη μεταλαμπάδευση αρχών, αξιών και ήθους ώστε οι μικροί μαθητές να διαμορφώσουν μία υγιή και ισχυρή προσωπικότητα, που θα αποτελέσει κυματοθραύστη των σύγχρονων σειρήνων της ασφυκτικής, αστικής, καταναλωτικής κοινωνίας που

χαρακτηρίζεται από στειρότητα, αστάθεια και ανεπάρκεια αναφορικά με την ποιότητα και αξία της ζωής.

Η μελέτη προσέφερε επίσης και νέα γνώση όσον αφορά τη σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας, βάσει των πλέον σύγχρονων επιστημονικών στοιχείων και τόνισε τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή της σμίλευσης χαρακτήρων και καλλιέργειας, όχι μόνο του γνωστικού, αλλά και του συναισθηματικού καθώς και του κοινωνικού τομέα, που διαμορφώνεται στην νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αδιαμφισβήτητα ο ρόλος του νηπιαγωγού ως ηγέτη της τάξης για την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στα σχολικά δρώμενα, και για την ανάπτυξή τους σε κάθε τομέα, είναι καταλυτικός. Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός, που δρα ως ενισχυτής-καθοδηγητής, που βλέπει τα λάθη των παιδιών ως ευκαιρίες για βελτίωση και κατάκτηση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, που επιβραβεύει και δημιουργεί ευκαιρίες για έκφραση και συμμετοχή στην τάξη και που αποτελεί πρότυπο για μίμηση και ταύτιση είναι ο ιδανικός εκπαιδευτικός για να εμπνεύσει και να εισάγει, ειδικά τα μικρά παιδιά, στα σχολικά δρώμενα. Ένας τέτοιος δημοκρατικός εκπαιδευτικός είναι σχεδόν βέβαιο ότι, παράλληλα με τις γνώσεις και την εξειδίκευση στον συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα διαθέτει και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Όμως, η μείωση των αξιών και αρχών που καταγράφονται στην κοινωνία του σήμερα, έχει αρνητική επίδραση και στα σχολεία, με αύξηση κρουσμάτων ενδοσχολικής βίας ακόμη και στο δημοτικό, που συχνά καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός. Επιπροσθέτως, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να είναι ενήμερος σε πολλά επιστημονικά πεδία πέραν της ειδικότητός του, όπως στους τομείς της παιδοψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της διοίκησης και μάρκετινγκ, της τεχνολογίας, ακόμη και της ιατρικής, ώστε να ανταποκρίνεται σωστά στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του. Αποτέλεσμα αυτής της πίεσης αλλά και του γεγονότος ότι η διδασκαλία των νηπίων θεωρείται μία εργασία ιδιαίτερα στρεσογόνα και με πολλές απαιτήσεις, είναι να αυξάνεται το προσωπικό του άγχος.

Η συνεχής ενημέρωση πάνω στις εξελίξεις των επιστημονικών τομέων που αφορούν στα παιδιά σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό επίπεδο και η διά βίου μάθηση ίσως είναι η απάντηση στη σωστή διαχείριση των μικρών μαθητών και στη μείωση της πίεσης που ασκείται στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, η στενή συνεργασία με τους φορείς της αγωγής, που είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου αλλά και οι γονείς διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού και δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στα παιδιά, που βλέπουν το σχολείο ως συνέχεια του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Καθώς δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη τακτική που πρέπει να ακολουθούν οι νηπιαγωγοί για να επιτύχουν τους εκάστοτε στόχους που τίθενται από τα Αναλυτικά Προγράμματα, μια που κάθε σχολική τάξη έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και τη δική της δυναμική, θα πρέπει ο ηγέτης της τάξης να έχει τη δυνατότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να επιλέγει τους τρόπους προσέγγισης που θα εφαρμόσει για την κατάκτηση των στόχων.

Τέλος, νέες μελέτες και έρευνες πάνω στη γνωστική, συναισθηματική αλλά και ηθική νοημοσύνη και στους τρόπους καλλιέργειας και εκμετάλλευσής τους θα συνέβαλαν στην ηγεσία της εκπαίδευσης.

Όμως, πέρα από τις γνώσεις, την εμπειρία και τη συνεχή ενημέρωση, θεωρούμε ότι καταλυτική είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και κυρίως το ήθος του,

που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και την ύπαρξη ενσυναίσθησης. Ένας εκπαιδευτικός με ισχυρή προσωπικότητα, με ενσυναίσθηση, ήθος και αγάπη για τα παιδιά, μετατρέπει την τάξη του σε μία «εκπαιδευτική οάση».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Πηγές*

- Αριστοτέλης, *Ἠθικὰ Νικομάχεια* (μτφ. Μαγγίνας Σ.Χ.), τ.151<sup>ος</sup>, σειρά: «Βιβλιοθήκη των Ελλήνων», Αθήνα: Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός.
- Αριστοτέλης, *Περὶ ζώων μορίων, Α΄*, (μτφ. Μαγγίνας Σ.Χ.), τ.41<sup>ος</sup>, σειρά: «Βιβλιοθήκη των Ελλήνων», Αθήνα: Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός
- Αριστοτέλης, *Πολιτικά Α΄*, (μτφ. Μαγγίνας Σ.Χ.), τ.44<sup>ος</sup>, σειρά: «Βιβλιοθήκη των Ελλήνων», Αθήνα: Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός.
- Ἰωάννης ὁ Χρυσόστομος, *Τὰ Εὕρισκόμενα Πάντα, Ὁμιλία Ε΄ στήν πρός Θεσσαλονικεῖς Ἐπιστολή*, P.G. 15 487, 4b.
- Μάξιμος ὁ Ὁμολογητής, *Περὶ Ἀρετῆς καὶ Κακίας*, PG 11, 15d
- Πλάτων, *Πολιτεία* (1971). Σειρά: «Αρχαίοι Έλληνες Συγγραφείς», Αθήνα: Πάπυρος.
- Σοφοκλῆς, *Αντιγόνη*, τ.12<sup>ος</sup>, σειρά: «Οι Έλληνες», Αθήνα: Οδυσσέας Χατζόπουλος.
- Στοβαίος, I. *Ανθολόγιον, Plato, Florilegium ad Manuscriptorum Fidem Emendavit et Supplevit Thomas Gaisford, (edition auctior) vol. IV, Lipsiae, in Bibliopolio Kuehniano, MDCCCXXIV.*

### *Βοηθήματα*

- Αθανασίου Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και Ποιοτικές Προσεγγίσεις*, 2<sup>η</sup> εκδ., Ιωάννινα: Γέφυρα.
- Αμπατζόγλου Γ. & Μανωλόπουλος Σ. (επιμ.). (2001). *Προσεγγίσεις του Βρέφους. Θέματα Ψυχολογίας, Ψυχοπαθολογίας και Ψυχανάλυσης*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Βακόλα Μ. & Νικολάου Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*, Αθήνα: Rosili.
- Βέβηλος Π. & Μακρογιαννάκη Δ. (2010). *Ένταξη και ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία*, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Γκότοβος Α.Ε. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γληνός Δ.Α. (1927). «Για να κατανοούμε την εποχή μας», *Αναγέννηση, Μηνιαίο Περιοδικό*, χρονιά Β΄, φυλλάδιο 3<sup>ο</sup>, Αθήναι: Α.Ι. Ράλλης και Σία:97-99.
- Γούδας Ι. (1998). *Συλλογή Αποφθεγμάτων, Ρητών και Γνωμικών*, Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Ζάρρας Κ. (2005). *Ιστορία της Εποχής της Καινής Διαθήκης*, (Μπαλιάτσας Δ. επιμ.), Αθήνα: Έννοια.
- Ζηζιούλας Ι. (2008). *Ελληνισμός και Χριστιανισμός, η συνάντηση των δύο κόσμων*, 2<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Ζαφρανάς Α.Β. & Κάτσιου-Ζαφρανά Μ. (1991). *Υλη και Εγκέφαλος*, τ.1<sup>ος</sup>, σειρά: «Φυσιολογία της Μάθησης», Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Ο.Ε.
- Ζάχος Δ.Θ. (2010). «'Έλεγχος' και 'πειθαρχία' στο σχολείο: Αναγκαιότητες και κίνδυνοι για τα παιδιά των μεταναστών/στριών και των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών τάξεων», σ.368-376, στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 28-31 Μαΐου 2009, τ.2<sup>ος</sup>, *Πρακτικά Συνεδρίου*, Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης.
- Θεοδωρακόπουλος Ι.Ν. (1978). Κείμενα Πνευματικού Προσανατολισμού, *Εκπαιδευτική Έρευνα. Περιοδική Έκδοσις Ελληνικής Εκπαιδευτικής Εταιρείας*, 1(3-4):51-54.
- Λασπίδης Χ. (2002). *Ελληνισμός και Χριστιανισμός. Η σύζευξη του ελληνικού πνεύματος με τον αποκεκαλυμμένο θείο λόγο*, Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Ιεροδιακόνου Χ.Σ. & Ζηλίκης Ν. (2005). *Ψυχικά προβλήματα στα παιδιά*, εκδ.2<sup>η</sup>, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μαστορίδης.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΙΕΠ (2024). *Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα. Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2007-2013 «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών», με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Κ.Τ.).
- Ιωαννίδης Δ.Ι. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία. Προσαρμογή, Προσωπικότητα*, 1<sup>ος</sup> τ., Αθήνα: Εκδόσεις Κορφή.
- Κάκουρος Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κάτσιου-Ζαφρανά Μ. (1993). *Η Μοντεσσοριανή Μέθοδος στην Ελλάδα. Η Περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.



- Κιρκιγιάννη Φ.Π. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου, *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100:96-113.
- Κοζάκου-Τσιάρα Όλγα, (1988), *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλάκογλου Κ. (2020). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*, 3<sup>η</sup> εκδ. Αναθεωρημένη-Βελτιωμένη, Αθήνα: Πατάκης Α.Ε.
- Μπακιρτζής, Κ. (1996). Η Δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλογιάννης Σ.Ι. (2014). Ο Εμπεδοκλής και οι Νευροεπιστήμες, *Εγκέφαλος, Αρχεία Νευρολογίας και Ψυχιατρικής*, 51(4):68-80.
- Μπούσκου Αι. (2018). *‘Λόγω της Κρίσεως σας Χαρίζω το Παιδί μου’*. Η διακίνηση των παιδιών στην ελληνική κοινωνία του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Το παράδειγμα του Δημοτικού Βρεφοκομείου Θεσσαλονίκης ‘Άγιος Στυλιανός’, 2<sup>η</sup> εκδ. (επιμ. Ε. Φωτιάδου), Θεσσαλονίκη: Επιστημονικός Σύλλογος Μέριμνας Παιδιού και Εφήβου.
- Ντάβου Μπ. (2001). «Η πρόιμη αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους και η ανάπτυξη της σκέψης: Δάνεια και ερμηνείες από την γνωστική ψυχολογία», σ.61-88, στο Αμπατζόγλου Γ. & Μανωλόπουλος Σ. (επιμ.), *Προσεγγίσεις του Βρέφους. Θέματα Ψυχολογίας, Ψυχοπαθολογίας και Ψυχανάλυσης*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ντράικωρ Ρ. & Ντινκμέγιερ Ν. (1979). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση - Οι βάσεις για ένα νέο παιδαγωγικό σύστημα*, (μτφ. Ανδρέας Κοντοσιάνος), Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, 7<sup>η</sup> εκδ., Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαδοπούλου Ε.Δ. (1997). *Β. Σουχομλίνσκι: Το Σχολείο της Χαράς*, σειρά: «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Ο.Ε.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία, από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, σειρά: «Επιστήμες της Αγωγής/Οικονομία – Διοίκηση της Εκπαίδευσης», 1<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Ρούσσος Ε.Ν. (2019). «Η γενιά του Ηρακλή», σ.95-100, στο Κακριδής Ι.Θ. (επιμ.), *Ελληνική Μυθολογία. Οι ήρωες*, τ.2<sup>ος</sup>, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης (1990). *Ελληνικό Λεξικό, Ορθογραφικό, Ερμηνευτικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων, Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων*, 4<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Χ & Γ. Ζαχαρόπουλος & Δ. Σιταράς.

- Τζωρτζάκης Κ.Μ. & Τζωρτζάκη Α.Κ. (2001). *Αρχές Μάρκετινγκ. Η Ελληνική Προσέγγιση*, 1<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.
- Τριαντάρη Σ. (1995). *Η επίδραση της αρχαιοελληνικής γνώσης και της χριστιανικής πίστης στον Ιωάννη Φιλόπονο (6<sup>ος</sup> αιώνας μ.Χ.)*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Θεολογική Σχολή.
- Τριαντάρη Σ. (1999). *Νεοπλατωνικές και Χριστιανικές Αντιπαραθέσεις περί «Θεοδικίας» στο Έργο του Ζαχαρία Γαζαίου Αμμώνιος ή Περί Δημιουργίας Κόσμου*, στην Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ.227-252.
- Τριαντάρη Σ. (2020). *Ηγεσία. Θεωρίες Ηγεσίας. Από τον αριστοτελικό ρήτορα στο σύγχρονο ηγέτη*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κ. και Μ. Σταμούλη.
- Τριαντάρη Σ.Α. (2020α). *Ηθική και Κοινωνική Φιλοσοφία της Επικοινωνίας. Στρατηγικές και Τεχνικές της Επικοινωνίας*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Τριαντάρη Σ.Α. (2021). *Ηθική στη Λήψη Αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κ. & Μ. Σταμούλη.
- Τσάμης Δ.Γ. (1983). *Εισαγωγή στην Πατερική Σκέψη*, τ.2<sup>ος</sup>, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς Α.Ε.
- Τσαούσης Δ.Γ. (2008). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φράγκος Χ.Π. (1985). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις. Πρόσωπα και πράγματα στην προσχολική ηλικία παλιά και νέα παιδαγωγική, αντιθέσεις, εισαγωγή στη μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Φράγκος Χ.Π. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φρέιρε Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφ. Γιάννης Κρητικός), (εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Θεόφραστος Γέρου «Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα»), σειρά: «Προβλήματα του Καιρού μας», Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Χαραλάμπους Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Afanasenkovna E., Morozova J. & Pankstyanova N. (2020). Motivation of students with different professional education levels as a determinant of future professional self-realization, *Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020)*, 210(9):1-9.

- Akmetova A., Mukazhanova R., Omarbekova A., Amanova A. & Shauyenova M. (2018). Self-improvement as a Basis for Training of Future Social Pedagogues and Spiritual and Moral Development of Students. *Anais da Academia Brasileira de Ciencias*, 90(2):2070-2088.
- Anderson J.C., Rungtusanatham M. & Schroeder R.G. (1994). A theory of quality management underling the Deming management method, *Academy of Management Review*, 19(3), abstract.
- Aydarova E. (2023). Transform the world or adapt the student: discursive shifts in the constructions of teachers' roles and pedagogy in the Russian Federation, *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 59(6):1249-1268.
- Bakermans-Kranenburg M.J., van Ijzendoorn M.H. & Juffer F. (2008). Earlier is better: a meta-analysis of 70 years of intervention improving cognitive development in institutionalized children, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(3):279-293.
- Bar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl.: 13-25.
- Baron A.R., Branscombe R.N. & Byrne D. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία*, (επιμ. Α. Γιώτσα; μτφ. Ευ. Μπελεζίνη), Αθήνα: Ίων.
- Bass B.M. & Bass R. (2009). *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research, and Managerial Applications*, 4rd ed., New York, London, Toronto, Sydney: Free Press.
- Bedi A., Alpasian C. & Green S.E. (2015). A Meta-analytic Review of Ethical Leadership Outcomes and Moderators, *Journal of Business Ethics*, 139(3):1-15.
- Bestias G. & Balias St. (2020). Respect for Diversity in Greek Schools and the Role of Democratic Educational Leadership: A Survey of Secondary School Teachers, *Journal of Humanities and Social Science*, 25(3):61-72.
- Blake B & Pope T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms, *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1):59-67.
- Busch W.J. & Garrett S.C. (1991). Mentoring in Graduate Schools of Education, *Mentee's Perceptions, The Journal of Experimental Education*, 59(2):165-179.
- Bush T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice, *South African Journal of Education*, 27(3):391-406.

Cahoy J.D., Emery B., Kaushal A., Foo L.C., Zamanian J.L., Christopherson K.S., Xing Y., Lubischer J.L., Krieg P.A., Krupenko S.A., Thompson W.J. & Barres B.A. (2008). A Transcriptome Database for Astrocytes, Neurons, and Oligodendrocytes: A New Resource for Understanding Brain Development and Function, *Journal of Neuroscience*, 28(1):264-278.

Castano D. (2001). Effects of institutionalization on Romanian adoptees, Master of Arts Degree, Rowan University: School of Psychology, available at <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2552&context=etd>.

Cheng X., Ma Y., Li J., Cai Y., Li L. & Zhang J. (2020). Mindfulness and Psychological Distress in Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Emotional Intelligence, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8212):1-11.

Christodoulou D.K., Seider J.S. & Gardner H. (2011). “The theory of multiple intelligences” p.485-503, in Sternberg R.J. & Kaufman S.B. (eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence*, UK: Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπίθαρα & Μ. Φιλοπούλου μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Curtis M.A., Kam M. & Faull R.L.M., (2011). Neurogenesis in humans, *European Journal of Neuroscience*, 33:1170-1174.

De Meyer J., Soenens B., Aelterman N., De Bourdeaudhuij I. & Haerens L. (2016). The different faces of controlling teaching: implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students’ motivation in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6):632-652.

DeSensi J.T. (2014). Sport: An Ethos Based on Values and Servant Leadership, *Journal of Intercollegiate Sport*, 7:58-63.

Diamond M. & Hopson J. (1999). *Magic trees of the mind: how to nurture your child's intelligence, creativity and healthy emotions from birth through adolescence*, Washington, USA: Marguerite Kelly, Washington Post.

Donoghue G.M., Horvath J.C. & Yates G. (2016). Translating neuroscience, psychology and education: An abstracted conceptual framework for the learning sciences, *Cogent Education*, 3(1), available at <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1267422>.

Edwards R. (2018). An Elaboration of the Administrative Theory of the 14 Principles of Management by Henri Fayol, *International Journal for Empirical Education and Research*, 1(1):41-52.

Elliott S.N., Kratochwill R., Littlefield-Cook J. & Travers J.F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*, (Σόλμαν Μ. & Καλύβα Φ. μτφ.; Λεονταρή Α. & Συγκελλίτου Ε. επιμ.) 3<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Farmer-Dougan V. & Alferink L.A. (2013). Brain Development, Early Childhood, and Brain-Based Education: A Critical Analysis, *Early Childhood and Neuroscience. Links to Development and Learning*, 7(1):55-76, Springer Link.

Fensham P.J. (2015). Connoisseurs of Science: A Next Goal for Science Education? *The Future in Learning Science: What's in it for the Learner?* p.35-59, available at [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-16543-1\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-16543-1_3).

Friederichs K.M., Jostmann N.B., Kuhl J. & Baumann N. (2023). The art of getting things done: Training affective shifting improves intention enactment, *Emotion*, 23(3):651-663.

Frischer J. & Larsson K. (2000). Laissez-faire in research education-an inquiry into a Swedish doctoral program, *Higher Education Policy*, 13:131-155.

Frost D. (2008). Teacher leadership: values and voice, *Formerly School Organisation*, 28(4):337-352.

Geert-Jan S.J.M., Femmie J., van Ijzendoorn & Marinus H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents, *Developmental Psychology*, 38(5):806-821.

Giroux H.A. (1983). Critical Theory and Schooling: Implications for the Development of a Radical Pedagogy, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 3(2):1-21. Routledge Taylor & Francis Group.

Goleman D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* (μτφ. Α. Παπασταύρου; επιμ. Ι.Ν. Νέστορος & Χ. Ξενάκη), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman D. (2001). Emotional Intelligence: Perspectives on a Theory of Performance. In *The Emotionally Intelligent Workplace*; (Chermiss, C. & Goleman, D., Eds.): San Francisco, USA: Jossey-Bass CA.

Goswami U. (2010). Neuroscience and education, *British Journal of Educational Psychology*, 74(1):1-14, The British Psychological Society.

Glover V. (2014). Maternal depression, anxiety and stress during pregnancy and child outcome; what needs to be done, *Best Practice and Research Clinical Obstetrics and Gynecology*, 28(1):25-35, Elsevier.

- Glover V. (2015). Prenatal Stress and its Effects on the Fetus and the Child: Possible Underlying Biological Mechanisms, *Perinatal Programming of Neurodevelopment*, 10:269-283, Springer Link.
- Goleman D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη, Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*, 11<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Grace G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management. An Essay in Policy Scholarship*, London, Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Hicks D. (2004). Radical Education, in Ward S. (ed.), *Educational Studies: A Student Guide*, Routledge Farmer, p.1-10.
- Hill W.D., Marioni R.E., Maghziyan O., Ritchie S.J., Hagenaars S.P., McIntosh A.M., Gale C.R., Davies G. & Deary I.J. (2019). A combined analysis of genetically correlated traits identifies 187 loci and a role for neurogenesis and myelination in intelligence, *Molecular Psychiatry*, 24:169-181.
- Hollander P.E. (1992). Leadership, followership, self, and others. *The Leadership Quarterly*, Elsevier 3(1):43-54.
- Jacoby M. (2004). *Jungian Psychotherapy and Contemporary Infant Research. Basic patterns of emotional exchange*, (translated from German, in collaboration with the author, by Robert Weathers), London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Juran J.M. & Blanton A.G. (1998). *Juran's quality handbook*, 5<sup>th</sup> ed., USA: McGraw-Hill Co.
- Ingram J. & Cangemi J. (2012). Emotions, Emotional Intelligence and Leadership: A Brief, Pragmatic Perspective, *Education*, 132(4):771-778.
- Klasmeier K.N., Schleu J.E., Milhoff C., Poethke U & Bormann K.C. (2022). On the destructiveness of laissez-faire versus abusive supervision: a comparative, multilevel investigation of destructive forms of leadership, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3):406-420.
- Kotter J.P. (2001). *Ηγέτης στις Αλλαγές*, (Εμπέλογλου Ν.Μ. πρόλογος; Σοκοδήμος Α. μτφ, Ανδρέου Μ. επιμ.), τ.7<sup>ος</sup>, σειρά: Business Management, Αθήνα: Κριτική ΑΕ.
- Kring A.M., Davison G.C., Neale J.M. & Johnson S.L. (2010). *Abnormal Psychology* (11<sup>th</sup> Ed.), (Θ. Καραμπά μτφ; Αυδή Ε. & Ρούσση Π. επιστ. επιμ.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kvintova J., Kremenkova L., Cuberek R., Petrova J., Stuchlikova I., Dobesova-Cakirpaloglu S., Pugnerova M., Balatova K., Lemrova S., Viteckova M. & Plevova I. (2022). Preschoolers' Attitudes, School Motivation, and Executive Functions in the

Context of Various Types of Kindergarten, *Frontiers of Psychology, Educational Psychology*, 13, available at <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.823980/full>.

Laurillard, D. (1997). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.

Leisman G., Mualem R. & Mughrabi S.K. (2015). The neurological development of the child with the educational enrichment in mind, *Psicologia Educativa*, 21(2):79-96, Science Direct.

Leung E., Tasker S.L. Atkinson L., Vaillancourt T., Schulkin J. & Schmidt L.A. (2010). Perceived Maternal Stress during Pregnancy and its Relation to Infant Stress Reactivity at 2 Days and 10 Months of Postnatal Life, *Clinical Pediatrics*, 49(2), abstract.

Leyhe Th., Muller St., Milan M., Eschweiler G.W. & Saur R. (2009). Impairment of episodic and semantic autobiographical memory in patients with mild cognitive impairment and early Alzheimer's disease, *Neuropsychologia*, 47(12):2464-2469, Elsevier.

McCall R.B. & Groark C.J. (2015). Research on Institutionalized Children: Implications for International Child Welfare Practitioners and Policymakers, *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(2):142-159, American Psychological Association.

McLaren P. (1989). *Life in Schools, an Introduction to a Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York: Longman.

Mandal S. (2018). The competencies of the Modern Teacher, *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 1(10):351-361.

Maragkaki K. (2016). *Enhancing learning-A case study of mind's responses to external stimuli interfacing with brain wave sensors*, PhD in Science, Department of Informatics Engineering School of Applied Technology, Crete, 2016.

Mayo P. (2002). *Antonio Gramsci and Paulo Freire. Some Connections and Contrasts*. In *Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*, (Torres Carlos Alberto & Noguera Pedro eds.), *Social Justice Education for Teachers*, 17:77-110.

Mialaret G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης: Αδημοσίευτα και δημοσιευμένα κείμενα*, (μτφ. Μ. Μαλαφέκα, επιμ. Π. Καλογιαννάκη & Κ. Καρράς), Αθήνα: Gutenberg.

- Moll L.C. (1993). *Vygotsky and Education, Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, 2<sup>nd</sup> ed., UK: Cambridge University Press.
- Moss R. & Rowles C.J. (1997). Staff Nurse, Job Satisfaction and Management Style. *Nursing Management*, Chicago, 28(1):32-34.
- Mühlbauer K.R. (1985). *Κοινωνικοποίηση, Θεωρία και έρευνα*, τ.13<sup>ος</sup>, σειρά: «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοι Κυριακίδη Ο.Ε.
- Mueller M.J. & Sherr L. (2009). Abandoned babies and absent policies, *Health Policy* 93(2-3):157-164.
- Muijs D. & Harris A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK, *Teaching and Teacher Education*, 22(8):961-972, Elsevier.
- Music G. (2009). Neglecting neglect: some thoughts about children who have lacked good input, and are ‘undrawn’ and ‘unenjoyed’, *Journal of Child Psychotherapy*, 35(2):142-156.
- Nesselrath H.G. (επιμ.) (2003). *Εισαγωγή στην Αρχαιολογία. Αρχαία Ελλάδα*, τ.1<sup>ος</sup>, (μτφ. Ι. Αναστασίου, Ι. Βάσσης, Σ. Κοτζάμπαση, Θ. Κουρεμένος και Π. Κυριάκου; επιμ. Δ.Ι. Ιακώβ & Β. Ρεγκάκος), εκδ. 2<sup>η</sup>, Αθήνα: Δ.Ν. Παπαδήμα.
- O’loughlin M. (1992). Rethinking science education: Beyond Piagetian Constructivism toward a Sociocultural Model of Teaching and Learning, *Journal of Research in Science Teaching*, 29(8):791-820.
- Ofen N., Chai X.J., Schull K., Whitfield-Gabrieli S. & Gabrieli J.D. (2012). The Development of Brain Systems Associated with Successful Memory Retrieval of Scenes, *Journal of Neuroscience*, 32(29):10012-10020.
- Qutaiba A. (2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy, *International Journal of Instruction*, 14(1):1019-1034.
- Rabiepoor S., Abedi M., Saboory E. & Khalkhali H.R. (2018). Stress during pregnancy affected neonatal outcomes and changed cortisol and leptin levels both in mothers and newborns, *Journal of Neonatal-Perinatal Medicine*, 12(2):209-219.
- Ridley M. (2003). *Nature via Nurture: Genes, Experience & What Makes Us Human*, New York: Harper Collins, p.136-314.
- Rosenberg L.R. (2010). Transforming leadership: reflective practice and the enhancement of happiness, *International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(1):9-18.



Ryan R.M. & Deci E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices and future directions, *Contemporary Educational Psychology*, 61(101860), Elsevier, Science Direct, available at <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>.

Sandler A.M. (1999). «Μερικά προβλήματα στη μεταβίβαση και την αντιμεταβίβαση στην ανάλυση παιδιών και εφήβων», σ.139-164 στο (Τσιάντης Γ., Sandler A.M., Αναστασόπουλος Δ. & Martindale B. Επιμ.), *Η Αντιμεταβίβαση στην Ψυχαναλυτική Ψυχοθεραπεία Παιδιών και Εφήβων*, (Ζερβός Κ. μτφ.), σειρά: «Ψυχαναλυτική Βιβλιοθήκη για το Παιδί και τον Έφηβο», Αθήνα: Καστανιώτης.

Schwartz M.J. (2008). Teacher Education for Moral and Character Education. What Place does Moral and Character Education have in Teacher Education? p.583-600, in Nucci L.P. & Narvaez D. (eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, New York & London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Shatzer R.H., Caldarella P., Hallam P.R. & Brown B.L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice, *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4):443-444.

Shepherd-Jones A.R. & Salisbury-Glennon J.D. (2018). Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles, *Journal of Research in Education*, 28(2):93-131.

Sollecito W.A. & Johnson J.K. (2013). The global evolution of continuous quality improvement: from Japanese manufacturing to global health services, *Improvement in Health*, 5(1):1-31.

Soonghee H. (2001). Creating Systems for Lifelong Learning in Asia, *Asia Pacific Education Review*, 2:85-95, Springer Link.

Sternberg R.J. (2011). *Εισαγωγή στη Γνωστική Ψυχολογία*, (μτφ. Ιωάννα Βραχωρίτου; Επιμ. Γιώτα Ξανθάκου & Μαρία Κάιλα), Αθήνα: Πολιτεία.

Sullivan J.E. & Decker J. P. (2009). *Αποτελεσματική Ηγεσία και Διοίκηση στις Υπηρεσίες Υγείας*, 6<sup>η</sup> εκδ. (Θάλεια Μπελλάλη μτφ. & επιστ. επιμ.), Αθήνα: Μ. Γκιούρδας.

Twardosz S. (2012). Effects of Experience on the Brain: The Role of Neuroscience in Early Development and Education, *Early Education and Development*, 23(1):96-119, Taylor & Francis Online.

Tzartzas G. (2021). History of education in Greece: towards a new material culture of education? *Educacio i Historia: Revista d' Historia de l' Educacio*, 38:153-169.

Van der Voort A., Linting M., Juffer F., Schoenmaker Ch., Bakermans-Kranenburg M.J. & van Ijzendoorn M.H. (2014). More than two decades after adoption: Associations between infant attachment, early maternal sensitivity and the diurnal cortisol curve of adopted young adults, *Children and Youth Services Review*, 46:186-194.

Van Ijzendoorn H.M., Bakermans-Kranenburg M.J., Duschinsky R., Fox N.A., Goldman P.S., Gunnar M., Johnson D.E., Nelson Ch., Reijman S., Skinner G.C., Zeanah C.H. & Sonuga-Barke E.J.S. (2020). Institutionalization and deinstitutionalization of children 1: a systematic and integrative review of evidence regarding effects on development, *The Lancet Psychiatry*, abstract.

Vrticka P., Black J.M., Neely M., Shelly E.W. & Reiss A.L. (2013). Humor processing in children: Influence of temperament, age and IQ, *Neuropsychologia*, 51(13):2799-2811, Elsevier.

Wahlstrom K.L. & Louis K.S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy and Shared Responsibility, *Educational Administration Quarterly*, 44(4), available at <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X08321502>.

Webb N.M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom, *British Journal of Educational Psychology*, 79(1):1-28.

Wechsler D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, American Psychological Association, 38(1):101-103.

Williams M.K. (2017). John Dewey in the 21<sup>st</sup> century, *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1):1-7.

Wilson W. (2022). Τα... παιδιά του Τσαουσέσκου, διαθέσιμο στο [https://www.janus.gr/2020/06/blog-post\\_18.html](https://www.janus.gr/2020/06/blog-post_18.html).

Zigler E. & Gilman E. (2009). The Legacy of Jean Piaget, p.145-157, Kimble G.A. & Wertheimer M. (eds.), *Portraits of Pioneers in Psychology*, v.3, N.Y. & London: Psychology Press, Taylor & Francis Group, American Psychological Association, Washington D.C.

### ***Νομολογία***

Σύνταγμα της Ελλάδος, άρθ.16, παρ.1.