



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
Π.Μ.Σ. ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Για την απόκτηση Διπλώματος Μεταπτυχιακού Ειδίκευσης
από την
ΕΥΤΥΧΙΑ ΚΟΝΤΗ
A.M. 4262018013

ΘΕΜΑ:

Η Επαγγελματική Ηθική στην Εκπαίδευση: Αντιλήψεις των Διευθυντών/τριών Σχολικών
Μονάδων Β/θμιας Εκπαίδευσης

ΘΕΜΑ:

Professional Ethics in Education: Perceptions of the Secondary Education School Principals.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

ΕΛΕΝΑ ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΝΤΑΚΟΣ	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
ΜΑΡΙΑ ΚΑΙΛΑ	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Ρόδος, 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
1. ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΗΘΟΣ.....	12
1.1 Ηθική και ήθος: Ορισμός	12
1.2 Η ηθική φιλοσοφία.....	14
1.3 Θεωρίες της ηθικής φιλοσοφίας.....	16
2. ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΗΘΙΚΗ.....	18
2.1 Ορισμός της εφαρμοσμένης ηθικής	18
2.2 Κλάδοι της εφαρμοσμένης ηθικής	20
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ	22
3.1 Η επαγγελματική ηθική ως κλάδος της εφαρμοσμένης	22
3.2 Κώδικας Δεοντολογίας.....	26
4. ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	29
4.1 Ορισμός και αντικείμενο της εκπαίδευσης	29
4.2 Εκπαίδευση και η κρίση του σχολείου.....	30
4.3 Κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.....	31
4.4 Εκπαίδευση και κριτική σκέψη.....	32

4.5 Εκπαιδευτικός: επάγγελμα ή λειτουργήμα;	35
5. Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	36
5.1 Χαρακτηριστικά του/της σχολικού ηγέτη/ιδας	37
5.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας	38
5.3 Ηθική Ηγεσία	39
6. Η ΗΘΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	40
6.1 Εκπαίδευση Ηθοποιητική.....	40
6.2 Επαγγελματικό ήθος: αρχές & αξίες.....	43
6.3 Επαγγελματική ηθική	45
6.4 Ηθικά ζητήματα στο χώρο του σχολείου: από την ηθική στην επαγγελματική ηθική	50
6.5 Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας για τον/την εκπαιδευτικό.....	53
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	57
7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
7.1 Διατύπωση θεωρητικών παραδοχών της έρευνας.....	57
7.2 Ερευνητικό πρόβλημα, ερευνητικά ερωτήματα / σκοπός, στόχοι	59
7.2.1 Ερευνητικό πρόβλημα	59
7.2.2. Η αναγκαιότητα και επικαιρότητα της έρευνας	60
7.2.3 Περιορισμοί	61
7.3 Οριοθέτηση και σκοπός της έρευνας. Σκοπός και στόχοι	62
7.4 Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι της έρευνας	62
7.5. Μέσο συλλογής Δεδομένων: Η ημιδομημένη συνέντευξη	63

7.6 Διαδικασία ανάλυσης.....	67
7.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	67
7.8 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας.....	69
7.9 Άξονες ερωτηματολογίου και εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	71
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	75
8.1 Περιγραφικά αποτελέσματα.....	75
8.1.1 1 ^{ος} Άξονας: Ηθικές συγκρούσεις.....	75
8.1.2 2 ^{ος} Άξονας: Διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα.....	84
8.1.3 3 ^ο Άξονας: Το προφίλ του/της Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα.....	91
8.1.4 4 ^{ος} Άξονας: Ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση.....	96
8.1.5. 5 ^{ος} Άξονας: Το προφίλ του ηθικού διευθυντή/ντριας και των ηθικών εκπαιδευτικών.....	101
8.1.6 6 ^{ος} Άξονας: Ηθική στην εκπαίδευση και κώδικας δεοντολογίας.....	103
8.1.7 7 ^{ος} Άξονας: Η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής.....	106
9. ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	117
9.1 Ηθικές συγκρούσεις.....	117
9.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα.....	118
9.3 Το προφίλ του/της διευθύντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα.....	120
9.4 Ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση.....	120
9.5 Το προφίλ του/της «ηθικού/ης διευθυντή/ντριας» και του/της «ηθικού/ης εκπαιδευτικού».....	121
9.6 Ηθική στην εκπαίδευση και κώδικας δεοντολογίας.....	122

9.7 Η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής.....	123
ΣΥΖΗΤΗΣΗ –ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	125
10.1 Ηθικές συγκρούσεις	125
10.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα	126
10.3 Το προφίλ του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα	127
10.4 Ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση	128
10.5 Το προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και του/της ηθικού/ης εκπαιδευτικού	129
10.6 Ηθική στην εκπαίδευση και κώδικας δεοντολογίας.....	130
10.7 Η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής.....	131
11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	133
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	136
Ελληνόγλωσση.....	136
Ξενόγλωσση	141

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην καθηγήτρια Ε. Θεοδοροπούλου, που είχε την εποπτεία αυτής της έρευνας, για τις πολύτιμες συμβουλές της, την λεπτομερή καθοδήγησή της και την υπομονή της κατά τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας, και στον καθηγητή Α. Κοντάκο που ως μέλος της εξεταστικής επιτροπής, συνέβαλε με καθοριστικό τρόπο στην ολοκλήρωση της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μετά τον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο και ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η εκπαίδευση, διεθνώς, υπόκειται σε σημαντική αναδιάρθρωση και μεταρρύθμιση. Ο ρόλος της ηθικής στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα ζήτημα που προκαλεί ενδιαφέρον, ιδιαιτέρως όταν ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης γίνεται ολοένα και περισσότερο “επιτελεστικός”, σε μία σύγχρονη κοινωνία που συγχρόνως επιθυμεί τον ολοένα και περισσότερο δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας της, ενώ η ηθική μάθηση ενθαρρύνει την εξέλιξη του ατόμου σε ενεργό στοχαστή και ικανό κριτή. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι πολύπλευρος, καθώς ανάμεσα στα ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί, είναι και η αναγνώριση και επίλυση ηθικών συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα, το προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και ο ρόλος του Κώδικα Δεοντολογίας στην ηθική συμπεριφορά στην εκπαίδευση αποτελούν σημεία τα οποία διερευνά η παρούσα εργασία.

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι Διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τα ζητήματα που άπτονται της επαγγελματικής ηθικής κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα υποκείμενα της έρευνας έχουν εντοπίσει την επαγγελματική ηθική ως ένα πεδίο στο οποίο είναι ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση τόσο κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και κατά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Ηθική στην Εκπαίδευση, ηθική, ηθικός επαγγελματίας

ABSTRACT

After World War II and especially the last two decades, education, internationally, is subject to significant restructuring and reform. The role of ethics in education is an issue of interest, especially as the orientation of education becomes more and more "executive", in a modern society, which, at the same time, desires its increasingly democratic way of working, while ethical learning encourages the development of the individual into an active thinker and a competent judge. The role of the principal is multifaceted, as, among the issues he / she is called upon to manage, is the recognition and resolution of moral conflicts in the school environment. The decision-making process on ethical issues, the profile of the ethical director and the role of the Code of Ethics in ethical behavior in education are points that are explored in this paper.

The purpose of this paper was to understand the way in which the Principals of the Secondary Education schools perceive and manage the issues related to professional ethics in the exercise of their duties. The results of the research showed that the subjects of the research have identified professional ethics as an area in which there is a need for greater emphasis both in the training of teachers and in the operation of school units.

Keywords: Professional Ethics in Education, ethics, ethical professional

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικά ένα πεδίο μελέτης εφόσον αποτελεί μια θεμελιώδη διαδικασία της ανθρώπινης ζωής (Gülcan, 2015) επιφορτισμένη με την ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων των νέων ώστε να ζούν ελεύθερα και να έχουν κοινές αξίες.

Η παγκόσμια κοινωνικο-οικονομική κρίση οδήγησε σε κρίση αξιών και ηθικής και ειδικότερα επηρέασε την εκπαίδευση η οποία δέχτηκε την επίδραση αυτών των αλλαγών,εφόσον, επιπροσθέτως, αποτελεί μια ηθική δραστηριότητα (Θεοδωροπούλου, Έ., Moreau D. & Cohier C. 2018), με συνέπεια την ανάπτυξη εντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος και βιβλιογραφίας για τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

Οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων καλούνται να διαχειριστούν αυτές τις αλλαγές από τη θέση ευθύνης που κατέχουν, χωρίς όμως να έχουν λάβει την αναγκαία κατάρτιση που θα τους παρείχε τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στα αυξανόμενα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας συνίσταται στην έλλειψη βιβλιογραφίας στο πεδίο της Επαγγελματικής Ηθικής στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αποπειράται να μελετήσει τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας και να ερευνήσει από την σκοπιά των διευθυντών/τριών, τον τρόπο που τα βιώνουν, τα διαχειρίζονται και πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη σύνδεσή τους με την Επαγγελματική Ηθική.

Το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για το πεδίο της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση, απορρέει από την μακρόχρονη εμπειρία της στην εκπαίδευση από τη θέση της ως εκπαιδευτικού αλλά και ως διευθύντριας, σε συνάρτηση με τη σημαντικότητα του συγκεκριμένου πεδίου διεθνώς και την ελλιπή έρευνα στην Ελλάδα. Η παρακολούθηση του οικείου μεταπτυχιακού μαθήματος¹ παρείχε το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διεξαγωγή αυτής της μελέτης.

1 «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός: Φιλοσοφία της Παιδείας και Επαγγελματική Ηθική»: διδάσκουσα, Καθ. Έλενα Θεοδωροπούλου, https://pms-msaem.pse.aegean.gr/?page_id=59)

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων της Β/μιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση.

Στόχοι της έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των διευθυντών/τριών για τις ηθικές συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σύγχρονο σχολείο, τον τρόπο με τον οποίο τις διαχειρίζονται λαμβάνοντας αποφάσεις και τον ρόλο που το προφίλ ενός/μιας διευθυντή/τριας διαδραματίζει στη λήψη αυτών των αποφάσεων. Τέλος, διερευνάται ο ρόλος της Επαγγελματικής Ηθικής στην εκπαίδευση και οι απόψεις των διευθυντών/τριών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα ηθικής.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της ποιοτικής έρευνας με εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Από τις απαντήσεις των διευθυντών/τριών αναδείχθηκαν ζητήματα της καθημερινής λειτουργίας των σχολικών μονάδων στο πεδίο της ηθικής, όπως, κατά κύριο λόγο, είναι οι ηθικές συγκρούσεις

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παραντίθενται τα θεωρητικά στοιχεία και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο δεύτερο τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται οι έννοιες της ηθικής και του ήθους, των ηθικών αξιών και κανόνων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο κλάδος της ηθικής φιλοσοφίας και οι βασικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εφαρμοσμένη ηθική και οι κλάδοι από τους οποίους αποτελείται, όπως η βιοηθική, η περιβαλλοντική ηθική και η επαγγελματική ηθική.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερέστερη ανάλυση της επαγγελματικής ηθικής, όπως διαμορφώνεται υπό το πρίσμα των όρων της ηθικής και της δεοντολογίας. Στη συνέχεια, εξετάζεται ο κώδικας δεοντολογίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το πεδίο της εκπαίδευσης. Ορίζεται το αντικείμενό της, και γίνεται αναφορά στην κρίση που αντιμετωπίζει η σύγχρονη εκπαίδευση αναλύοντας τη κοινωνική της διάσταση και το σημαντικό ζήτημα της κριτικής σκέψης. Παρουσιάζεται, επίσης, η διττή διάσταση του ρόλου του /της εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και λειτουργού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναλύεται η ηγεσία στην εκπαίδευση. Δίνεται ορισμός και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη. Περιγράφονται τα μοντέλα ηγεσίας και, τέλος, εξετάζεται η ηθική ηγεσία.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ηθική διάσταση της εκπαίδευσης και αναλύεται η ηθοποιητική πλευρά της εκπαίδευσης. Σκιαγραφείται το επαγγελματικό ήθος και αναλύονται οι αρχές και αξίες που διέπουν τον επαγγελματία. Παρουσιάζονται τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν στην εκπαίδευση και πως αυτά συνδέονται με το πεδίο της επαγγελματικής ηθικής. Τέλος, επιχειρηματολογείται η σημαντικότητα της κατάρτισης και θέσπισης ενός κώδικα δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται η έρευνα και οι μεθοδολογικές της προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, το έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και περιέχει την προβληματική της, την αναγκαιότητα, τη σημαντικότητα και την πρωτοτυπία της, την οριοθέτηση του προβλήματος και το σκοπό της, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της, τους άξονες του ερωτηματολογίου και τους λειτουργικούς της ορισμούς, τις διαδικασίες διεκπεραίωσής της, τα μέσα συλλογής δεδομένων, τον πληθυσμό αναφοράς και το δείγμα της έρευνας, τις τεχνικές ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς.

Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική περιγραφή των περιγραφικών αποτελεσμάτων της έρευνας, και στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται μια σύνοψη των αποτελεσμάτων και παρουσίαση των ειδικών συμπερασμάτων.

Στο ένατο κεφάλαιο γίνεται η σύνοψη των αποτελεσμάτων και, στο δέκατο, συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων με τη συγκριτική μελέτη των απόψεων των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, στο ενδέκατο κεφάλαιο παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα και ακολουθεί η συναφής βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη.

Το παράρτημα I, που περιέχει το πρωτόκολλο της συνέντευξης βρίσκεται στο τέλος της εργασίας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΗΘΙΚΗ ΚΑΙ ΗΘΟΣ

1.1 Ηθική και ήθος: Ορισμός

Η ηθική αποτελεί έναν από τους κλάδους της φιλοσοφίας, ο οποίος πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται η ανθρώπινη δραστηριότητα, σύμφωνα με το αν αυτή είναι ορθή, αποδεκτή, λανθασμένη ή ακόμη και ανάρμοστη. Είναι πολύ δύσκολο να διατυπωθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την ηθική, καθώς παρατηρείται πως οι ερευνητές και επιστήμονες του συγκεκριμένου κλάδου έρχονται σε αντικρουόμενες απόψεις (Corp, 2006). Ωστόσο, μπορεί να λεχθεί πως η «ηθική» αποτελεί μια ευρύτερη ομάδα αντιλήψεων σχετικών με το ήθος του ανθρώπου και το τι κυριαρχεί ως κοινωνικά αποδεκτό για ένα συγκεκριμένο περιβάλλον σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Υπό αυτή τη σκοπιά, η ηθική, αποτελεί μια λέξη που χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους με σκοπό να περιγράψουν τις αποδεκτές πράξεις και πρακτικές σε μια συγκεκριμένη κοινωνία (Corp, 2006). Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως η σημασία της ηθικής μεταβάλλεται, καθώς επηρεάζεται από το κοινωνικό σύνολο στο πλαίσιο του οποίου συμβαίνει μια πράξη ή εκδηλώνεται μια συμπεριφορά. Μάλιστα, η ηθική μιας συγκεκριμένης κοινωνίας διαφοροποιείται ανάλογα με το γεωγραφικό περιβάλλον (τοποθεσία, αξίες, στάσεις), το πολιτισμικό περιβάλλον (κώδικες ηθικής) και το τεχνολογικό περιβάλλον (τεχνολογικά επιτεύγματα και τρόπος ζωής). Τελικά, η ηθική, αποτελεί μια έννοια που εξελίσσεται στο χρόνο (Corp, 2006).

Το ήθος ορίζεται ως η δράση του ανθρώπου με υπευθυνότητα σύμφωνα με συγκεκριμένες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές σταθερές (Βώρος, 2002). Με άλλα λόγια, το ήθος είναι το σύνολο των συμπεριφορών του ανθρώπου που εκδηλώνονται με τη θέλησή του και περιλαμβάνουν την εκδήλωση συναισθημάτων που περιγράφουν την προσωπικότητά του και

όχι το νοητικό του δυναμικό (Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, 1968). Ακόμη, το ήθος ενός ανθρώπου δύναται να καθοριστεί μέσω των βιωμάτων, των πράξεων και των συνηθειών του. Την ίδια στιγμή, η οικογένεια, τα φιλικά πρόσωπα και γενικότερα το ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο του ανθρώπου επιδρούν στο ήθος και στη συμπεριφορά του (Βώρος, 2002).

Στις μέρες μας είναι αποδεκτό πως η ηθική αφορά σε οτιδήποτε συμβαίνει γύρω μας και βρίσκει πρακτική εφαρμογή (Benton, 1971). Ο πιο απλός και κοινά αποδεκτός ορισμός για την ηθική, θέλει να αποτελεί μια έννοια η οποία αντικατοπτρίζει το αντίκτυπο των ανθρώπινων πράξεων και τη διάκριση αυτών μεταξύ «σωστών» και «λανθασμένων». Σε κάθε περίπτωση, η έννοια της ηθικής επηρεάζει πολλές και πολύ σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης ζωής και καθημερινότητας. Η ηθική είναι κατά βάση φιλοσοφική έννοια (Copp, 2006) αλλά έχει καταβολές και σε άλλες επιστήμες, όπως η βιολογία, η ανθρωπολογία και η ψυχολογία καθώς το σύνολο των προαναφερθέντων επιστημονικών κλάδων ζητά εξίσου να καταλάβει τι είναι η ηθική (Kirilyuk, Kimmel, & Rasing, 2013; Koopmans et al, 2009), πως κρίνεται μια πράξη για το αν είναι ηθική, πως διαφορετικοί άνθρωποι αντιλαμβάνονται με άλλο τρόπο τις ηθικές πράξεις, την ηθική συγκεκριμένων ομάδων ή πολιτισμών καθώς και το ποιες είναι οι επιπτώσεις των ηθικών και μη ηθικών συμπεριφορών (Hofmann, Wisneski, Brandt & Skitka, 2014).

Η ηθική περιλαμβάνεται στο σύνολο της καθημερινότητας του ανθρώπου (Nyberg, 2007) και κατά συνέπεια σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα, ενώ το ηθικό ζητούμενο είναι να αποτελεί πυρήνα της ηθικής, να αποφεύγονται μη ηθικές ενέργειες και να αναπτύσσεται η μια πρακτική ηθική ενσυναίσθηση (Clegg et al., 2006). Ο Αριστοτέλης, στα «Ηθικά Νικομάχεια» (Tsoukas & Cummings, 1997) συζητά την ηθική ως μια πνευματική αρετή, η οποία βασίζεται στην πρακτική σοφία, η οποία με τη σειρά της αναφέρεται ως η κατάλληλη ικανότητα για την άσκηση ηθικών πράξεων. Αξίζει να σημειωθεί, πως η ηθική αποτελεί μια έννοια, το περιεχόμενο της οποίας γίνεται αντιληπτό μέσα από την απάντηση των λεγόμενων «ηθικών συναισθημάτων». Όσον αφορά στα ηθικά συναισθήματα, εκείνα συνδέονται τόσο με τα συμφέροντα ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου όσο και με την ευημερία του συνόλου αυτού σε επίπεδο προσώπων που εμπλέκονται σε μια πράξη με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο. Πιο απλά, τα ηθικά συναισθήματα αφορούν στους τρόπους με τους οποίους αντιδρά ένας άνθρωπος

και τους τρόπους με τους οποίους γίνονται αντιληπτές οι διάφορες αλλαγές, ευκαιρίες ή απειλές στον σύγχρονο κόσμο. Τα ηθικά συναισθήματα έχουν άμεση σχέση με την προσωπικότητα του κάθε ατόμου αλλά και με το βαθμό στον οποίο θίγονται τα συμφέροντά του μέσα από μια ενέργεια (Haidt, 2003).

Τέλος, η ηθική και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν, έχουν τη δυνατότητα να οδηγούν σε αποφυγή μιας κακής κατάστασης ή συμπεριφοράς ή στην αποκατάστασή της με κάποια «καλή» ή «ορθή» (Menesini & Camodeca, 2008). Μεταξύ των ηθικών συναισθημάτων διακρίνονται όλα εκείνα που συνδέονται με τη συνείδηση, δηλαδή η ντροπή, το αίσθημα της ενοχής, η αμηχανία, η υπερήφανη στάση. Όλα τα παραπάνω έχουν ένα κοινό σημείο, το οποίο αποτελεί την αυτό – αξιολόγηση του ανθρώπου για τον τρόπο με τον οποίο κινείται και πράττει. Ωστόσο, σημειώνεται πως η αυτό – αξιολόγηση μπορεί να λαμβάνει χώρα ακόμη και με έμμεσο και υποσυνείδητο τρόπο. Έτσι, διαπιστώνεται πως κεντρικό ρόλο στην ηθική διαδραματίζει ο ίδιος ο εαυτός του ατόμου (Tidngney, Stuewig & Mashek 2007).

1.2 Η ηθική φιλοσοφία

Η φιλοσοφία αποτελεί μια σύνθετη λέξη και οι ρίζες της προέρχεται από την αρχαία ελληνική γλώσσα. Διαπιστώνεται πως η φιλοσοφική σκέψη αποτελεί την ικανότητα του ανθρώπου να θέτει ερωτήματα σχετικά με τη θέση του στην κοινωνία και στον κόσμο. Ρόλος της φιλοσοφίας είναι να παροτρύνει την αλλαγή μέσω του στοχασμού (Αυγελής, 2012).

Η φιλοσοφία διαιρείται σε επιμέρους τομείς και κλάδους, όπως αυτός της ηθικής, της πολιτικής, της αισθητικής, της μεταφυσικής, της οντολογίας και της αναλυτικής (Αυγελής, ο.π.). Στην περίπτωση της ηθικής φιλοσοφίας διαμορφώνεται ένας κλάδος ο οποίος θέτει υπό διερεύνηση τον τρόπο με τον οποίο δραστηριοποιείται, πράττει και ενεργεί ο άνθρωπος. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τη διερεύνηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου αλλά και τους κανόνες του εκάστοτε κοινωνικού συνόλου. Σε αυτό το γνωστικό πεδίο την επιστήμη εξετάζεται και η σχέση μεταξύ του ήθους και των προσπαθειών του ανθρώπου να επιλύει πρακτικά προβλήματα ηθικής που συναντά σε καθημερινή βάση (Αυγελής, ο.π.).

Το ήθος αποτελεί τον τρόπο καλής ή ορθής συμπεριφοράς του ανθρώπου μέσα στην κοινωνία. Η ηθική διερευνά και ερμηνεύει τις πράξεις του ανθρώπου. Η ηθική φιλοσοφία περιλαμβάνει κανόνες αλλά και πρακτικές εντολές μέσω των οποίων ορίζεται η ορθή/ κοινά αποδεκτή συμπεριφορά (Δραγώνα – Μονάχου, 1995). Σύμφωνα με την οπτική του Schermerhorn (2011), η ηθική είναι ένας κώδικας από αρχές που δημιουργούν πρότυπα θεμιτών και αθέμιτων συμπεριφορών. Ακόμη, το ζητούμενο του κώδικα αυτού είναι η ανάπτυξη ηθικών συμπεριφορών, δηλαδή, συμπεριφορών που γίνονται αποδεκτές από το σύστημα αξιών της κοινωνίας. Στην αγγλική γλώσσα, η ηθική (ethics) οριοθετείται ως ένας προβληματισμός με φιλοσοφική διάσταση και περιεχόμενο, αναφορικά με τις ηθικές αξίες, πεποιθήσεις αλλά και πράξεις (Hinman, 2013). Η ηθική φιλοσοφία, λοιπόν, αποτελεί έναν ολόκληρο κλάδο της φιλοσοφίας, ο οποίος ενασχολείται με την αξιολόγηση και τον διαχωρισμό του καλού και του κακού.

Η φιλοσοφία σημαίνει την επιθυμία και την έντονη αγάπη για την σοφία, γεγονός που τη συνδέει αυτόματα με την ηθική και το περιεχόμενο αυτής. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση φιλοσοφίας και ηθικής υπερτονίζεται μέσα από τα λεγόμενα του Αθανασόπουλου (2002), ο οποίος υποστηρίζει πως η σοφία και συνεπώς η αγάπη για τη σοφία δεν έχει υπόσταση χωρίς την ηθική στις πράξεις των ανθρώπων. Στόχος της ηθικής φιλοσοφίας είναι η απάντηση στο φιλοσοφικό ερώτημα: «*πως θα πρέπει να ζουν οι άνθρωποι;*» (Dureyrou, 2014), αναζητώντας με αυτόν τον τρόπο τις σταθερές που κρίνουν μια πράξη ως ηθική ή μη ηθική. Παράλληλα, η ηθική φιλοσοφία ασχολείται με τη διερεύνηση κεντρικών εννοιών στη ζωή του ανθρώπου, όπως τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις τους, οι αξίες και οι αρχές που ρυθμίζουν μια ανθρώπινη συμπεριφορά. Η ηθική φιλοσοφία υποδιαιρείται σε τρεις επιμέρους λειτουργίες: α) η περιγραφική ή ερμηνευτική, β) η αξιολογική και η κανονιστική (Αθανασόπουλος, 2002). Η περιγραφική ή ερμηνευτική λειτουργία της ηθικής φιλοσοφίας δίνει βάση στην επεξήγηση της πρόθεσης του ανθρώπου να προχωρήσει σε μια πράξη. Από την άλλη, η αξιολογική λειτουργία επικεντρώνεται στην διατύπωση κρίσεων και αξιολογήσεων για συγκεκριμένες ενέργειες, δράσεις και συμπεριφορές που έχουν εκδηλωθεί από πλευράς ανθρώπου. Τέλος, η κανονιστική λειτουργία έχει ως βασικό της στόχο να ορίσει αρχές, κανόνες και αξίες ώστε να πετύχει τη ρύθμιση των πράξεων του ανθρώπου (Αθανασόπουλος, ο.π.).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα έχουν παρατεθεί, γίνεται φανερό πως η ηθική φιλοσοφία σκοπεύει να μελετήσει το ανθρώπινο ήθος, να αναζητήσει αξίες και αρχές για τη ζωή του ανθρώπου, είναι μια επιστήμη της δεοντολογίας επιχειρώντας να συνδέσει το «είναι» με το «πρέπει». Με άλλα λόγια, η ηθική φιλοσοφία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της ζωής του ανθρώπου και της υπόστασής του στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό συνδέεται με άλλες επιστήμες που μελετούν την ανθρώπινη ύπαρξη και πιο αναλυτικά με την ιατρική, τη βιολογία, την ψυχολογία, την οικολογία και το δίκαιο (Αθανασόπουλος, ο.π.).

1.3 Θεωρίες της ηθικής φιλοσοφίας

Η ηθική καθώς και οι τρόποι συμπεριφοράς που θα πρέπει να διέπουν τη δράση και τη στάση ενός ανθρώπου στην κοινωνία, έχει αποτελέσει κεντρικό ζήτημα ενδιαφέροντος στην Αρχαία Ελλάδα. Βέβαια, η ηθική και το ήθος αποτελούν δυο κεντρικούς άξονες αναστοχασμού και ερευνητικών αναζητήσεων ακόμη και σήμερα. Το πεδίο της ηθικής φιλοσοφίας έχει τις βάσεις του στους Αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους και ιδιαίτερα στον Αριστοτέλη και τον Πλάτωνα (Αθανασόπουλος, 2002). Τα κριτήρια για τον χαρακτηρισμό μιας συμπεριφοράς ως ηθικής έχουν μεταβληθεί από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, ενώ μια συμπεριφορά που θεωρούνταν ως ηθικά ορθή στο παρελθόν ενδέχεται να αποτελεί σήμερα μια μη αποδεκτή ή εσφαλμένη συμπεριφορά.

Αναφορικά με τις θεωρίες που περιλαμβάνονται στην ηθική φιλοσοφία, εντοπίζονται τρεις επιμέρους προσεγγίσεις. Πρόκειται για τις θεωρίες των συνεπειών, τις δεοντολογικές θεωρίες αλλά και για τις θεωρίες των αρετών. Σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (2002) και την Γασπαράτου (2015) ισχύουν τα εξής για την κάθε μια από αυτές τις θεωρίες:

- **Θεωρίες Συνεπειών:** Μελετούν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις πράξεις των ανθρώπων δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στον τρόπο υπολογισμού του οφέλους των συμπεριφορών αυτών σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη μερίδα

του πληθυσμού. Μεταξύ των θεωριών συνεπειών, η περισσότερο διαδεδομένη είναι ο «ωφελιμισμός». Στον ωφελιμισμό μια πράξη δύναται να χαρακτηριστεί ως ηθική, μόνο στην περίπτωση όπου το αποτέλεσμά της οδηγεί στο όφελος όσο το δυνατόν περισσότερων ανθρώπων. Πιο αναλυτικά, ο ωφελιμισμός συγκαταλέγεται στα συνεπειοκρατικά συστήματα ηθικής. Βάσει των συγκεκριμένων συστημάτων ηθικής, μια πράξη είναι ορθή ανάλογα με τις συνέπειες που επιφέρει στους ανθρώπους. Πρόκειται για μια θεωρία η οποία χαρακτηρίζεται ως ορθολογική.

- **Δεοντολογικές Θεωρίες:** Οι θεωρίες αυτές δίνουν μεγαλύτερη βάση στη μελέτη των χαρακτηριστικών που περιλαμβάνονται στους κανόνες που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες πράξεις. Κατά συνέπεια, οι δεοντολογικές θεωρίες αναζητούν κανόνες οι οποίοι θα έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζονται καθολικά και να διέπουν τη διαχείριση του εαυτού και των συνανθρώπων ως αυτοσκοπός. Η θεωρία της κατηγορικής προσταγής του Kant αποτελεί την περισσότερο γνωστή δεοντολογική θεωρία. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ανθρώπινη λογική αποτελεί την δύναμη που παρακινεί τους ανθρώπους να πράξουν με συγκεκριμένο τρόπο (Αθανασόπουλος, 2002; Γεωργόπουλος, 2002; Μαρκόπουλος, 2014).
- **Θεωρίες Αρετών:** Οι θεωρίες αυτές εντοπίζουν και τοποθετούν σε εξέχουσα θέση τις αρετές και τον χαρακτήρα του ατόμου που εκδηλώνει μια πράξη. Στην περίπτωση των θεωριών αρετών, η πλέον γνωστή είναι εκείνη του Αριστοτέλη. Ο Αριστοτέλης (αναφέρεται στο Αθανασόπουλος, 2002; Μαρκόπουλος, 2014), στη θεωρία του, διατύπωσε πως ο χαρακτήρας του ανθρώπου που ενεργεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο αποτελεί και το κριτήριο μέσω του οποίου αξιολογείται η ηθική της πράξης του. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, ο ενάρετος χαρακτήρας δομείται σταδιακά και κατακτάται μέσω ρουτινών και συνηθειών.

2. ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΗΘΙΚΗ

2.1 Ορισμός της εφαρμοσμένης ηθικής

Ο Αριστοτέλης, διατύπωσε την άποψη πως το ήθος αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος είναι σε θέση να εκφράζεται και να ενεργεί και μια κοινωνία. Η εφαρμοσμένη ηθική, ως κλάδος της ηθικής, μελετά έννοιες, όπως η δικαιοσύνη και η υπευθυνότητα και στηρίζει το έργο της σε ένα ευρύτερο σύστημα στάσεων και αξιών που δημιουργούν μια συγκεκριμένη αντίληψη για την ανθρώπινη υπόσταση. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο κλάδο, ο οποίος είναι αρκετά σύνθετος, στόχος είναι η προστασία του ανθρώπινου είδους, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας και της ακεραιότητας του χαρακτήρα του ανθρώπου σε απειλητικές συνθήκες και συνθήκες κρίσης (Jutras, 2014).

Η εφαρμοσμένη ηθική δεν αφορά μόνο τον άνθρωπο αλλά επεκτείνεται και στα ζώα και στο περιβάλλον (Jutras, ο.π.). Η εφαρμοσμένη ηθική δημιουργήθηκε μέσω διαφόρων διεργασιών και αναλύσεων σε σχέση με τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν κατά την περίοδο μετά από τους παγκοσμίους πολέμους και αποτελεί συνέχεια της ηθικής φιλοσοφίας έχοντας συνάφεια με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Δραγώνα – Μονάχου, 2002). Πιο αναλυτικά, τα προβλήματα αυτά ή αλλιώς οι προβληματισμοί που δημιουργήθηκαν κατά την μεταπολεμική περίοδο, είχαν σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα, με την οικολογία, με το φεμινισμό και με ζητήματα όπως η Παγκόσμια Ειρήνη. Με άλλα λόγια, στόχος της εφαρμοσμένης ηθικής αποτελεί η ενασχόληση με πρακτικά προβλήματα των ανθρώπων και η διατύπωση προτάσεων – λύσεων βάσει της ηθικής. Η σχέση ανάμεσα στις διάφορες εκφάνσεις της εφαρμοσμένης ηθικής–και την ηθική θεωρία γίνεται κατανοητή, τη θέση που παίρνει η καθεμία ως προς την ίδια την ηθική θεωρία. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά πεδία της εφαρμοσμένης ηθικής στον σύγχρονο κόσμο αλλά τα βασικότερα είναι η βιοηθική, η επαγγελματική ηθική, η περιβαλλοντική ηθική και η νευροηθική.

- **Βιοηθική:** Είναι ο κλάδος που διερευνά τη ιατρική ως ηθική ανθρώπινη δραστηριότητα και θέτει συλλογικές υποχρεώσεις στους ιατρούς. Η εξάρτηση του ιατρικού επαγγέλματος από τον κώδικά του είναι η μακροβιότερη, έχοντας τις ρίζες της στα αρχαία χρόνια, από τον όρκο του Ιπποκράτη. Περιλαμβάνει την ηθική για τον βίο, για τη ζωή και έχει βιολογική σημασία και πραγματεύεται ζητήματα όπως η γενετική, η γονιμοποίηση, η άμβλωση, η ευθανασία και η στείρωση.
- **Επαγγελματική Ηθική:** Πραγματεύεται τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ανθρώπου στο πεδίο της εργασίας του και του επαγγελματικού του ρόλου και πως αυτά επηρεάζουν όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη που εμπλέκονται στις δραστηριότητες μιας επιχείρησης: τους εργαζομένους, καταναλωτές, προμηθευτές, μέλη της κοινότητας, το περιβάλλον, κ.ά. Εξετάζονται ζητήματα όπως η διαφήμιση, το μάρκετινγκ, πολιτικώς ορθές συμπεριφορές στο εργασιακό περιβάλλον όπως η σεξουαλική/ηθική παρενόχληση.
- **Περιβαλλοντική Ηθική:** Το συγκεκριμένο πεδίο ασχολείται με την εξέταση ζητημάτων που αφορούν την σχέση ανθρώπου περιβάλλοντος και εγείρει ανησυχίες για τους περιορισμούς της οικονομικής ανάλυσης κόστους-οφέλους με δεδομένο ότι η οικονομική αξία δεν είναι το μόνο πρίσμα εξέτασης του ζητήματος, εφόσον βασική προϋπόθεση είναι ότι το περιβάλλον είναι πολύτιμο. Η περιβαλλοντική ηθική εξετάζει κριτικά τόσο τον έμβιο όσο και τον άβιο κόσμο του περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική ηθική εξετάζει επιμέρους ζητήματα όπως αυτό της αλόγιστης χρήσης των φυσικών πόρων, της μόλυνσης του περιβάλλοντος, της χρήσης των ζώων ως πειραματόζωα, της ψυχαγωγίας, της ενδυμασίας και της διατροφής.
- **Νευροηθική:** Πρόκειται για μια διεπιστημονική ερευνητική περιοχή, και η μόνη μη-φιλοσοφική, που εστιάζει στα ηθικά ζητήματα που εγείρονται από την αυξανόμενη και διαρκώς βελτιούμενη κατανόηση του εγκεφάλου και την ικανότητά μας να τον παρακολουθήσουμε και να τον επηρεάσουμε, καθώς επίσης, τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από την συνεπακόλουθη σε βάθος

κατανόηση των βιολογικών του βάσεων και την ηθική λήψη αποφάσεων (Roskies Adina, 2016)

Η εφαρμοσμένη ηθική παρουσιάζει ισχυρούς δεσμούς με άλλους φιλοσοφικούς κλάδους και πιο ειδικά με εκείνους της πολιτικής και της κοινωνικής φιλοσοφίας. Έχει τις ρίζες του στη δεκαετία του 1970, οπότε και ξεκίνησε να εδραιώνεται. Περιλαμβάνει ηθικές διαστάσεις στην κλινική έρευνα, στον κλάδο των επιστημών, στις σχέσεις των ανθρώπων αλλά και στις σχέσεις ανθρώπου – φυσικού περιβάλλοντος. Η σημαντικότητα της διερεύνησης του ήθους σε πρακτικές που εφαρμόζονται είναι μεγάλη. Στο εύρος των ενδιαφερόντων της εφαρμοσμένης ηθικής εντάσσεται και η μελέτη ζητημάτων όπως η τήρηση των αρχών δεοντολογίας στην έρευνα, η πρωτοτυπία και η τεκμηρίωση των επιχειρημάτων που αξιοποιούνται κατά περίπτωση.

2.2 Κλάδοι της εφαρμοσμένης ηθικής

Όπως αναφέρθηκε με συνοπτικό τρόπο στην προηγούμενη παράγραφο, οι κλάδοι που περιλαμβάνονται στην εφαρμοσμένη ηθική είναι τρεις: η βιοηθική, η επαγγελματική ηθική, η επιχειρησιακή και η περιβαλλοντική ηθική. Σε αυτή την παράγραφο θα γίνει μια περισσότερο ενδελεχής παρουσίαση για τον κάθε κλάδο ξεχωριστά.

Στο παρελθόν, η ηθική θεωρήθηκε ως κατ' αποκλειστικότητα πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών. Έχει διδαχθεί μαζί με τη λογική, την αισθητική και την μεταφυσική, ως κλάδος της φιλοσοφίας. Η ηθική αποτελεί τη μελέτη των ανθρώπινων αξιών, του ιδανικού ανθρώπινου χαρακτήρα, των ηθών, των ενεργειών και των στόχων, οι οποίοι βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στα ιστορικά γεγονότα. Ένα από τα βασικά ερωτήματα τα οποία θέτει η ηθική ως πεδίο της φιλοσοφίας, αφορά στο αν η ηθική συνεπάγεται δράση σύμφωνα με ηθικά πρότυπα. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Potter (1970), ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «βιοηθική» δεν συμπεριέλαβε μόνο την ιατρική ηθική, αλλά και την περιβαλλοντική ηθική ή πιο απλά περιέγραψε την ηθική σε όλο το φάσμα της ζωής

Ο κλάδος της βιοηθικής πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν στις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις στην βιοϊατρική (Marshall, 1992). Ζητήματα βιολογικής ηθικής, όπως η άμβλωση και η αυτοκτονία με τη βοήθεια και την σύμφωνη γνώμη του ιατρού αποτέλεσαν βασικά ζητήματα που προκάλεσαν αντικρουόμενες τοποθετήσεις. Ωστόσο, δεν μπορεί να μη λαμβάνεται υπόψη το αίτημα και το δικαίωμα του ασθενούς να αυτονομείται και να λαμβάνει αποφάσεις για τον εαυτό του (Gutmann & Thompson, 1997). Όπως επισημαίνει ο Childress (1990), υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους η αυτονομία του ανθρώπου παρερμηνεύεται. Οι τρόποι αυτοί αφορούν στις αρχές του σεβασμού και της αυτονομίας, οι οποίες μπορούν εν μέρει να προκαλέσουν λανθασμένες απόψεις και στάσεις.

Η βιοηθική καθώς και η περιβαλλοντική ηθική αποτελούν δύο ταχύτατα εξελισσόμενους κλάδους που συνδέονται στενά με τη διάσταση της Φιλοσοφικής Ηθικής και συγκεκριμένα της Εφαρμοσμένης Ηθικής. Η εξέλιξή τους συνδέεται με την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας αλλά και με την άμεση εφαρμογή τους στην καθημερινότητα. Στην πορεία, διαπιστώνεται πως οι δυο αυτοί κλάδοι συνδέονται με την αμφισβήτηση της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Αναφέρεται, δε, πως η περιβαλλοντική ηθική έχει ως στόχο τη διερεύνηση της ηθικής εικασίας ως προς το περιβάλλον με τον μη ανθρώπινο κόσμο. Η περιβαλλοντική ηθική ως κλάδος της εφαρμοσμένης ηθικής, αναπτύχθηκε και αυτή με συστηματικό τρόπο στις αρχές της δεκαετίας του 70' ως μια προσπάθεια μελέτης των ειδών και των οικοσυστημάτων αναφορικά με την αξία, την ηθική και την δικαιοσύνη μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος (Tsekos & Matthopoulos, 2014).

Το κύριο ζητούμενο το οποίο πραγματεύεται ο κλάδος της περιβαλλοντικής ηθικής είναι το αν το ανθρώπινο είδος έχει το δικαίωμα να εκμεταλλεύεται τη φύση ως κτήμα του. Κατά συνέπεια, ο κλάδος της περιβαλλοντικής ηθικής πραγματεύεται την αλόγιστη εκμετάλλευση και η κατασπατάληση των φυσικών πόρων, τη ρύπανση της ατμόσφαιρας και του περιβάλλοντος, την εξαφάνιση των ειδών και την μείωση της βιοποικιλότητας, την χρήση των ζώων για σκοπούς πειραματικής δραστηριότητας, την χρήση των ζώων ως τροφή, ενδυμασία αλλά και ψυχαγωγία. Ένα ακόμη ζήτημα με το οποίο ασχολείται η περιβαλλοντική ηθική είναι και η κλιματική

αλλαγή (Πρωτοπαπαδάκης & Μανωλάς, 2012). Και σε αυτή την περίπτωση, σε αντιστοιχία με τον κλάδο της βιοηθικής, παρατηρούνται αντικρουόμενες απόψεις.

Η ηθική εμπεριέχεται σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας του ανθρώπου και η επαγγελματική ζωή είναι μια από αυτές. Στην περίπτωση της επαγγελματικής ηθικής, παρατηρείται η ενασχόληση με ζητήματα που προκύπτουν μέσα από τον ηθικό στοχασμό σχετικά με την εργασία. Περισσότερο ενδελεχής αναφορά περί επαγγελματικής ηθικής, πραγματοποιείται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΗΘΙΚΗ

3.1 Η επαγγελματική ηθική ως κλάδος της εφαρμοσμένης

Σε μια προσπάθεια ορισμού και αποσαφήνισης της επαγγελματικής ηθικής, αξίζει να σημειωθεί πως «επαγγελματικό ήθος» ή «δεοντολογία» στην επαγγελματική ζωή είναι το σύνολο των στάσεων ηθικής υπό το πρίσμα των οποίων ο κάθε άνθρωπος ασκεί τα επαγγελματικά του καθήκοντα (Brezinka, 1999). Περισσότερο αναλυτικά, η ηθική στην επαγγελματική ζωή αφορά στο «επαγγελματικό ήθος». Το συγκεκριμένο ήθος περιγράφει την αναμενόμενη και θεμιτή συμπεριφορά που οφείλει να υιοθετεί ένας/μια επαγγελματίας. Ακόμη, στο επαγγελματικό ήθος περιλαμβάνονται όλα τα στοιχεία της αποδεκτής από την κοινωνία στάσης του/της επαγγελματία, ούτως ώστε να ασκεί τα εργασιακά του καθήκοντα, να έχει ενεργό ρόλο στην κοινωνία, να επιτυγχάνει σε μια κοινωνία ανταγωνισμού και να βιοπορίζεται. Σύμφωνα με τον Σιδηρόπουλο (2012), η ηθική στην επαγγελματική ζωή είναι διμερής, καθώς περιλαμβάνει τόσο στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου όσο και αρχές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Βέβαια, σημειώνεται πως αυτή η διάκριση δεν είναι ευρέως αποδεκτή, δεδομένου ότι ο κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας δεν βρίσκεται σε απόλυτη ταύτιση με το σύστημα αρχών του περιβάλλοντος και παρουσιάζει σχέσεις και με άλλες παραμέτρους. Περισσότερο αναλυτικά, σε έρευνα των Ford και Richardson (1994) εντοπίστηκαν αυτής. 11 επιμέρους βασικοί παράγοντες σχετιζόμενοι με τη λήψη ηθικών αποφάσεων. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η ηθική συμπεριφορά συνδέεται με: α) την προσωπικότητα του ατόμου, β) το εκπαιδευτικό επίπεδο, γ)

τη συμπεριφορά του ατόμου, δ) την συχνότητα συναναστροφής με τους συναδέλφους, ε) τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ανώτατη διοίκηση, στ) την ύπαρξη εταιρικών κανόνων ηθικής συμπεριφοράς που ενισχύουν την ηθική στάση του εργαζομένου, ζ) την ύπαρξη «ηθικού» κλίματος στο χώρο εργασίας, η) το μέγεθος της επιχείρησης απασχόλησης του ατόμου, θ) την βαθμίδα της εργασιακής θέσης, ι) τον τομέα στον οποίο δραστηριοποιείται η επιχείρηση απασχόλησης και ια) η ανταγωνιστικότητα της επιχείρησης

Για τα πλέον παλαιά και αναγνωρισμένα επαγγέλματα, ο κλάδος της επαγγελματικής ηθικής, δημιουργήθηκε μέρα από τη σκέψη για την ηθική δραστηριότητα στο πλαίσιο των εκάστοτε ηθικών θεωριών. Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ηθική ορίστηκε ως μια ηθική των αξιών με στόχο την ανάπτυξη της επαγγελματικής δεοντολογίας και του ηθικού επαγγελματικού χαρακτήρα (Collste, ο.π.). Στόχος του συγκεκριμένου κλάδου είναι να καταφέρει μέσα από τις αρχές του τις οποίες μελετά, ερευνά και αναπτύσσει να επιτύχει την ανάπτυξη ενός ηθικού χαρακτήρα σε κάθε επαγγελματία. Ως ηθικός/ή επαγγελματίας χαρακτηρίζεται εκείνος/η που καταφέρνει να εργάζεται συναρτώντας τη λογική με την ηθικότητα (Collste, ο.π.).

Αρχικά, οι Ford και Richardson (1994) ανασκόπησαν την υπάρχουσα εμπειρική βιβλιογραφία σχετικά με την λήψη ηθικών αποφάσεων. Τα βασικά πορίσματα της έρευνας ήταν: 1. Σε μερικές έρευνες η συμπεριφορά του κάθε ατόμου σχετίζεται με τα πιστεύω περί ηθικής και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων εντούτοις σε άλλες δεναποδεικνύεται κάτι τέτοιο. 2. Σε ορισμένες περιπτώσεις το είδος και τα έτη εκπαίδευσης σχετίζονται με τα πιστεύω περί ηθικής και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. 3. Ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που λαμβάνει μια απόφαση σχετίζονται με τα πιστεύω του περί ηθικής και τη συμπεριφορά του. 4. Η άμεση επίδραση των ισόβαθμων ενός εργαζομένου αυξάνεται καθώς αυξάνεται η συχνότητα επαφής του μαζί τους. 5. Η ηθική και η διαδικασία λήψης αποφάσεων ενός ατόμου γίνεται ανάλογη με αυτή της ανώτατης διοίκησης όταν αυξάνονται οι ανταμοιβές συμμόρφωσης στα καθιερωμένα πρότυπα ηθικής. 6. Η ύπαρξη ηθικών κανόνων εταιρικής συμπεριφοράς θα ενισχύσει θετικά την ηθική συμπεριφορά. 7. Όσο περισσότερο 'ηθικό' είναι το κλίμα μιας επιχείρησης τόσο πιο ηθική είναι η συμπεριφορά και η διαδικασία λήψης αποφάσεων των

ατόμων. 8. Όσο πιο μεγάλη είναι μια επιχείρηση τόσο πιο ανήθικη συμπεριφορά και διαδικασία λήψης αποφάσεων τείνουν να υιοθετούν οι εργαζόμενοι. 9. Όσο πιο υψηλή θέσηκατέχει ένας εργαζόμενος σε έναν οργανισμό τόσο πιο ανήθικη συμπεριφορά υιοθετεί. 10. Ο τομέας δραστηριότητας των επιχειρήσεων δεν σχετίζεται με την ηθική των εργαζομένων. 11. Η ανταγωνιστικότητα μιας επιχείρησης μπορεί να επηρεάσει την ηθική των εργαζομένων.

Ο κάθε άνθρωπος καθορίζει τη συμπεριφορά του επηρεαζόμενος από κοινωνικές σταθερές και αξίες αλλά τείνει να αυτο-προσδιορίζεται μέσα από την δική του ταυτότητα, τις δικές του αξίες και ήθη. Η ανθρώπινη συμπεριφορά αυτο-προσδιορίζεται υπό την επίδραση ισχυρών συναισθημάτων σχετικά με τη διάκριση του καλού από το κακό και του ορθού από το λανθασμένο. Ορισμένες φορές, οι συντονισμένες απόψεις σχετικά με τις παραπάνω έννοιες είναι σε θέση να δημιουργήσουν πολιτισμό. Στις περιπτώσεις όπου παραβιάζονται οι ηθικές αξίες του ατόμου, τότε, τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι αρνητικά και ορισμένα από τα αποτελέσματα που παρατηρούνται, είναι η αύξηση του άγχους, οι εσωτερικές συγκρούσεις, ο εξαναγκασμός (Joseph & Efron, 1993). Όλα τα παραπάνω, μπορούν να μεταφερθούν και στο περιβάλλον της εργασίας.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η επαγγελματική ηθική, περιλαμβάνει το σύνολο όλων των ηθικών κανόνων, αξιών και καθηκόντων, οι οποίες προσδιορίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του επαγγελματία και των ατόμων με τα οποία έρχεται σε επικοινωνία και συνεργασία. Ακόμη, στις αξίες, στους κανόνες και στα ηθικά καθήκοντα συμπεριλαμβάνονται και οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ συναδέλφων στον ίδιο εργασιακό χώρο αλλά και οι σχέσεις μεταξύ εργοδότη και εργαζομένων. Οι ηθικές αρχές στο χώρο εργασίας αφορούν στα χαρακτηριστικά της εντιμότητας και της αξιοπιστίας, ενώ η ηθική δραστηριότητα (καθήκοντα) αφορά στην ανάπτυξη σχέσης φροντίδας, σχέσης εμπιστοσύνης, στην δράση με αλληλεγγύη, στην δράση για τήρηση της ασφάλειας και γενικότερα τη δημιουργία ενός πλαισίου ηθικής στην εργασία (Collste, ο.π.).

Η επαγγελματική ηθική αφορά επίσης σε μεγάλο βαθμό τη δράση του ηγέτη στον εργασιακό χώρο. Ένας από τους βασικούς στόχους στις μελέτες που διερευνούν τα ζητήματα ηγεσίας, είναι η κατανόηση των παραγόντων που καθιστούν τον/την ηγέτη/ίδα ενός εργασιακού περιβάλλοντος αποτελεσματικό. Ο ρόλος του/της ηγέτη/ιδας είναι μοναδικός ως προς το βαθμό που η ικανότητα ή η ανικανότητά του/της μπορεί να ωφελεί ή βλάπτει τους άλλους μέσα στον εργασιακό χώρο. Η πρωταρχική πρόκληση της ηγεσίας, και το πλαίσιο για την ηθική της ηγεσίας υπό το πρίσμα της επαγγελματικής ηθικής, είναι η κατανόηση και η περιγραφή της σχέσης μεταξύ ηθικής και αποτελεσματικότητας (Ciulla, 2018).

Στα σύγχρονα περιβάλλοντα εργασίας, αλλά και στις συνεχώς εξελισσόμενες κοινωνίες παρατηρείται ολοένα και πιο συχνά να γίνεται λόγος για ηθική, για ηθικές αποφάσεις αλλά και για άσκηση κριτικής αναφορικά με τις αποφάσεις ενός τρίτου (Virovere, Kooskora & Valler, 2002). Αξίζει να σημειωθεί πως η συμπεριφορά του ανθρώπου μπορεί να προκύπτει από το συνδυασμό του συναισθήματος και του ενστίκτου ή να προκύπτει μόνο υπό την επιρροή ενός εκ των δυο αυτών δυνάμεων (Legault, 1999). Η ηθική αποτελεί την διαβίωση με ήθος, δηλαδή αξιοπρέπεια (Jutras, 2014), γεγονός που επιτυγχάνεται μέσα από την αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς, την αυτο-πειθαρχία αλλά με την απουσία εξαναγκασμών, όπως η χρήση τιμωρητικών μεθόδων συμμόρφωσης. Στην περίπτωση της επαγγελματικής ηθικής, δεν σημειώνεται μια απλή θεωρητική προσέγγιση των παραπάνω. Αντιθέτως, ως κλάδος της εφαρμοσμένης ηθικής, ασχολείται με τα όσα λαμβάνουν χώρα στον εργασιακό χώρο κατά την άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων και την αξιολόγηση των αναγκών τόσο των εργαζομένων όσο και των επωφελούμενων από την εργασία ατόμων. Ακόμη, στόχοι της επαγγελματικής ηθικής είναι η κατανόηση του τρόπου συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων, μέσα από τη μελέτη και κατανόηση των υφισταμένων ηθών, εθίμων, θεσμών και προσανατολισμών (Jutras, ο.π.)

Το πεδίο της επαγγελματικής ηθικής είναι συνεχώς εξελισσόμενο και κατά συνέπεια δεν δύναται να χαρακτηριστεί από στατικότητα και παγιωμένες θέσεις οι οποίες δεν μεταβάλλονται. Βέβαια, δεν θα ήτο σωστό να σημειωθεί πως δεν στηρίζεται σε συγκεκριμένες και ουσιώδεις θέσεις. Κατά την Jutras (2014), βασικές αυτές θέσεις είναι η αυτογνωσία, η συνέπεια, η δράση

βάσει συγκεκριμένου κινήτρου, η υιοθέτηση συμπεριφορών που είναι αποδεκτές ανάλογα με το επαγγελματικό περιβάλλον, η αιτιολόγηση των πράξεων του/της επαγγελματία, η επίγνωση του/της ίδιου/ας αναφορικά με τα επιτρεπτά όρια και ο σεβασμός των νομών του επαγγέλματος. Όλες αυτές οι θέσεις απαιτούν και την ικανότητα του επαγγελματία να τις τηρεί και να τις εφαρμόζει στην επαγγελματική του σταδιοδρομία (Jutras, ο.π.).

Εν κατακλείδι, η επαγγελματική ηθική έχει τα χαρακτηριστικά ενός εφαρμοσμένου κλάδου, ενώ περιγράφεται από τις διαδικασίες αυτόορύθμισης και επαγγελματικής συμπεριφοράς με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Jutras, ο.π.). Διαπιστώνεται πως περιλαμβάνει αξίες και αρχές που αφορούν κατά βάση στη συμπεριφορά του ανθρώπου στον εργασιακό του χώρο και όχι τόσο την προσωπική του ηθική. Βέβαια, η προσωπικότητα του επαγγελματία δεν δύναται να διαχωριστεί εξ' ολοκλήρου από τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα επαγγελματικά του καθήκοντα και κινείται στα διάφορα περιβάλλοντα της καθημερινότητάς του (Melo, 2003).

3.2 Κώδικας Δεοντολογίας

Ο Κώδικας επαγγελματικής Δεοντολογίας περιλαμβάνει συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς στην εργασία. Περιλαμβάνει συγκεκριμένες αρχές, υποχρεώσεις και κανόνες για τη στάση του /της εργαζομένου/ης, αλλά καθορίζει και τα δικαιώματα του/της ίδιου/ας κατά την άσκηση του εργασιακού του/της καθήκοντος (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, 1990). Ο Κώδικας Δεοντολογίας μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το κάθε επάγγελμα και να περιγράφει τις αρχές της επιτρεπτής και της μη επιτρεπτής συμπεριφοράς σε αυτό. Επιπροσθέτως, σημειώνεται πως ο Κώδικας Δεοντολογίας καθορίζει τα πρότυπα συμπεριφοράς συνυπολογίζοντας τυπικούς κοινωνικούς κανόνες ηθικής αλλά και συγκεκριμένους κανόνες δεοντολογίας για τις λειτουργίες ενός επαγγελματικού κλάδου. Ακόμη, περιλαμβάνει και άτυπους κανόνες, όπως η αξιοπρέπεια. Τέλος, η δεοντολογία αποτελεί μια από τις όψεις της επαγγελματικής ηθικής. Ο Κώδικας ορίζει τις ευθύνες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του/της κάθε εργαζόμενου/ης και καθιστά σαφές το εύρος των αποδεκτών και των μη αποδεκτών ενεργειών (Desaulniers & Jutras, 2012).

Σύμφωνα με τον Spielthener (2014), οι Κώδικες Δεοντολογίας δεν υπήρξαν ποτέ περισσότερο διαδεδομένοι απ' όστις μέρες μας. Οι Κώδικες Δεοντολογίας ενσωματώνουν τις βασικές αξίες που περιλαμβάνονται σε ένα επάγγελμα και αντιπροσωπεύουν έναν από τους βασικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται στα διάφορα επαγγέλματα με σκοπό να προωθηθεί η ηθική συμπεριφορά των επαγγελματιών και να βελτιωθεί το καθεστώς της εργασίας τους. Κατά συνέπεια, η μάθηση και η διδασκαλία της ηθικής συχνά ξεκινά από τους επαγγελματικές κώδικες που περιλαμβάνουν πρακτικές εφαρμογές της συγκεκριμένης έννοιας (Banks 2003). Ακόμη, ένα μέρος των συναφών βιβλιογραφικών αναφορών υποστηρίζει πως οι Κώδικες Επαγγελματικής Δεοντολογίας παρέχουν μια επαγγελματική ηθική ως πρότυπο συμπεριφοράς (Spielthener, 2014). Από την άλλη μεριά, υπάρχουν άλλες μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν πως οι Κώδικες Δεοντολογίας έχουν ως βασικό τους στόχο της ευαισθητοποίηση των επαγγελματιών σε ηθικά ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι κατά το έργο τους (Carlson, Boyd & Webb, 2004). Σε κάθε περίπτωση, οι Heymans, van der Arend και Gastman (2007) υπογραμμίζουν πως οι Κώδικες Δεοντολογίας αποτελούν εργαλεία καθοδήγησης στο πεδίο της επαγγελματικής πρακτικής.

Οι Κώδικες Δεοντολογίας παρουσιάζουν ενίοτε ορισμένους περιορισμούς. Συνήθεις περιορισμοί, οι οποίοι εκφράζονται από τους «σκεπτικιστές» είναι εκείνοι που αφορούν στην αποτελεσματικότητα των Κωδίκων Δεοντολογίας αναφορικά με την πραγματική προώθηση της καλής συμπεριφοράς του επαγγελματία, καθώς επίσης αμφισβητούν την ενημέρωση των επαγγελματιών σχετικά με τα όσα αναγράφονται στον αντίστοιχο Κώδικα του επαγγέλματός τους (Morin 2005; Schwitzgebel, 2009). Ακόμη, ο Barker (1998) επισημαίνει πως υπάρχουν επαγγελματίες των οποίων η δραστηριότητα μπορεί να υπόκειται σε διαφορετικούς και αντιφατικούς Κώδικες Δεοντολογίας στην περίπτωση που ανήκουν σε περισσότερες από μια επαγγελματικές ενώσεις. Κάτι τέτοιο, περιορίζει την ισχύ του κάθε Κώδικα, ενώ σημειώνεται πως ορισμένοι Κώδικες Δεοντολογίας περιγράφουν επαρκώς την ηθική σκέψη (Beauchamp & Childress, 2009).

Οι ερευνητές/τριες κάνουν συχνά λόγο για διάκριση μεταξύ διαφορετικών τρόπων με τους οποίους ο Κώδικας Δεοντολογίας καθοδηγεί την επαγγελματική συμπεριφορά (Banks, 2003; Carr, 2006; Forster, 2012; Van Nuland, 2009). Πιο απλά, ο Van Nuland (2009) συζητά το

γεγονός ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς που περιλαμβάνονται στον Κώδικα Δεοντολογίας ανάλογα με το επάγγελμα στο οποίο αφορά. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, υποστηρίζεται πως οι αρχές των Κωδίκων Δεοντολογίας δίνουν έμφαση στην «επαγγελματική» συμπεριφορά που θα πρέπει να υιοθετείται. Οι αρχές αυτές έχουν τη μορφή ρυθμιστικών και συγκεκριμένων κανόνων, οι οποίοι δηλώνουν ρητά τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνουν οι επαγγελματίες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Μάλιστα, ορισμένες μη θεμιτές ενέργειες τιμωρούνται με την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων (Banks, 2003).

Υπάρχουν κάποιοι Κώδικες Δεοντολογίας οι οποίοι περιλαμβάνουν κυρίως «φιλοδοξίες» και λιγότερο ρητές εντολές ρύθμισης συμπεριφορών. Αυτοί οι Κώδικες Δεοντολογίας, εστιάζουν την προσοχή τους στην παρουσίαση ιδανικών και αξιών για το επάγγελμα στο οποίο αναφέρονται. Τέτοια ιδανικά είναι η ισότητα, η δικαιοσύνη και η ακεραιότητα (Schwimmer & Maxwell, 2017). Σύμφωνα με τον Forster (2012), ο Κώδικας Δεοντολογίας πρέπει να συντάσσεται σε ύψος το οποίο εμπνέει με θετικό τρόπο τους επαγγελματίες, έτσι ώστε να προσπαθήσουν να επιτύχουν τα ιδανικά της επαγγελματικής συμπεριφοράς και να μην τοποθετήσουν τον εαυτό τους σε τέτοια θέση, ώστε να τιμωρηθούν βάση των πειθαρχικών αρχών. Ο ίδιος, σημειώνει πως ο κάθε Κώδικας Δεοντολογίας είναι σε θέση να επιβάλλει ένα συγκεκριμένο είδος προσδοκιών σε κάθε επαγγελματία.

Η αυτονομία του/της επαγγελματία χαρακτηρίζει τα επαγγέλματα που έχουν επιστημονική βάση (Hoyle, 1995). Ως επαγγέλματα με επιστημονική βάση μπορούν να θεωρηθούν εκείνα, των οποίων το περιεχόμενο προέρχεται από την κατάκτηση εξειδικευμένης γνώσης ενός αντικειμένου. Ωστόσο, ο Κώδικας Δεοντολογίας, καθορίζει τις «πρέπουσες» συμπεριφορές ακόμη και για τα ελεύθερα επαγγέλματα. Σε διάφορα επιστημονικά κείμενα επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι Κώδικες Επαγγελματικής Δεοντολογίας έχουν χαρακτήρα ρυθμιστικό και χαρακτηρίζονται από τις αρχές του φιλοσοφικού ορισμού της ηθικής (Banks, 2003; Cingman, 2000; Foster, 2012). Συνοψίζοντας, μπορεί να υποστηριχθεί πως ένας Κώδικας Δεοντολογίας είναι ουσιαστικά μια λίστα με προκαθορισμένους κανόνες. Οι κανόνες θεσπίζονται και επιβάλλονται από μια κοινότητα επαγγελματιών και καθορίζουν την

επαγγελματική συμπεριφορά όλων των μελών της ίδιας ομάδας. Ένας Κώδικας Δεοντολογίας φαίνεται να έχει χαρακτηριστική μορφή, να είναι ειδικά σχεδιασμένος, να αποθαρρύνει την αυτόνομη δράση, να ενισχύει τον ηθικό προβληματισμό σχετικά με τη συμπεριφορά του επαγγελματία προς όφελος του συμφέροντος του ατόμου που λαμβάνει την προσφερόμενη υπηρεσία αλλά και την ανάπτυξη από κοινού εμπιστοσύνης μεταξύ του/της επαγγελματία και του ατόμου αυτού (Schwimmer & Maxwell, 2017).

4. ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1 Ορισμός και αντικείμενο της εκπαίδευσης

Στις δημοκρατικές κοινωνίες, τα σχολεία φέρουν διπλή ευθύνη να βοηθήσουν στην ανάπτυξη τόσο της γνώσης όσο και των δεξιοτήτων που οι νέοι πρέπει να κατακτήσουν, ώστε να ζουν ελεύθερα και να έχουν κοινές αξίες (συμπεριλαμβανομένων του σεβασμού των πολιτών και των πολιτικών ελευθεριών του κάθε ατόμου. Η δημοκρατική εκπαίδευση περιλαμβάνει ποικίλες θεσμικές δομές και διδακτέα ύλη, κατάλληλες για την εκπαίδευση ελευθέρων πολιτών που ζουν και αναπτύσσονται σε δημοκρατικές κοινωνίες. Η δημοκρατική εκπαίδευση προϋποθέτει ένα πολιτικό πλαίσιο που επιτρέπει την εκπροσώπηση των διαφορετικών απόψεων κατά τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τις θεσμικές δομές και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών (Gutman & Ben – Porath, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, σημειώνεται η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ηθικής, καθώς η πρώτη αποτελεί μια ηθική δραστηριότητα (Θεοδωροπούλου, Moreau & Cohier, 2018). Ένα αντικείμενο που συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση είναι η διδασκαλία. Η διδασκαλία, με τη σειρά της, έχει γνωσιακές και ηθικές προεκτάσεις. Πιο αναλυτικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εκπλήρωση του διδακτικού έργου περιγράφεται μέσα από ηθικές αρχές και αξίες, ενώ η άσκηση του προϋποθέτει την λήψη ηθικών αποφάσεων. Επιπλέον, η ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ μαθητών/τριών – εκπαιδευτικού αναδεικνύει τις πολύπλευρες διαστάσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής (Πρώιος & Γιαννιτσοπούλου, 2009).

Η εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη διαδικασία της ανθρώπινης ζωής (Gülcan,2015).Όσον αφορά στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη ή εμπειρία, εκείνες έχουν συνδεθεί άμεσα με τις ικανότητες που κατακτά το άτομο. Ετυμολογικά, η λέξη εκπαίδευση προέρχεται από το λατινικό “Educo”. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία εκμάθησης και απόκτησης πληροφοριών. Σημαίνει διδασκαλία και μάθηση. Επιπροσθέτως, σημειώνεται πως επηρεάζει το ανθρώπινο μυαλό, τον χαρακτήρα και τις φυσικές ικανότητες, ενώ αναγνωρίζεται και ως ένας τρόπος να γίνει κανείς πολιτισμένος άνθρωπος (Gülcan, ο.π)

Στην εισαγωγή τους οι Σακελλαρίου, Ζεμπύλα και Πέτρου (2010), Πέτρου (2010), αναφέρουν πως η εκπαίδευση αποτελεί υποσύνολο της Παιδείας, ενώ η Παιδεία είναι όρος συνώνυμος της αυτονομίας. Υπό αυτή τη σκοπιά, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε όσους συμμετέχουν σε αυτή. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η κατάκτηση των προσωπικών στόχων των μαθητών/τριών και μαθητευόμενων και συνεπώς η δημιουργία ώριμων πολιτών, με ικανότητες αυτόνομης δράσης και ενεργού στάσης στην κοινωνία. Όπως επισημαίνει η Θεοδοροπούλου (2004), απώτερος στόχος της Παιδαγωγικής Επιστήμης, είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων αυτό-πραγμάτωσης. Ο Dewey (1897), παρουσιάζει την εκπαίδευση ως έναν θεσμό της κοινωνίας. Ωστόσο, η σύνδεση της ηθικής με την εκπαίδευση συνθέτει ένα πολυδιάστατο πλέγμα. Για τη σχέση αυτή υπάρχει ένας συνεχόμενος κριτικός στοχασμός και ένας διαρκής επαναπροσδιορισμός με κεντρικό στόχο το ηθικό και την αναίρεση της επικράτησης του ηθικολογικού, το οποίο αποτελεί σύνθετες χαρακτηριστικό της σχολικής μονάδας ως ομάδα της κοινωνίας (Σακελλαρίου, 2010).

4.2 Εκπαίδευση και η κρίση του σχολείου

Πληθώρα προγενέστερων ερευνών έχουν μελετήσει διάφορα θέματα σχετικά με τους παράγοντες που οδηγούν στην οργάνωση επιτυχημένων /αποτελεσματικών σχολείων. Τα κυριότερα ευρήματά τους αφορούν στην αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που πετυχαίνουν την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας (Brown, 2016; Martin, Fergus, & Noguera, 2010; McLeskey, Waldron, & Redd, 2012). Άλλοι παράγοντες που φαίνεται να συνδέονται με την καλή απόδοση του συστήματος

εκπαίδευσης είναι το καθεστώς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Brown, 2016; Cooper, Ponder, Merritt & Matthews, 2005; Martin et al., 2010; McLeskey et al., 2012), η οργάνωση δικτύων συνεργασίας (Cooper et al., 2005, Martin et al., 2010; McLeskey et al., 2012) και η δημιουργία θετικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινωνίας (Brown, 2016; Cooper et al., 2005).

Παρά την ύπαρξη πληθώρας ερευνών σχετικά με την βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων, παρατηρείται σχετική αποτυχία ως προς την επίτευξη της διασφάλισης ποιότητας. Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2014: 454-455): «σε εκπαιδευτικά πεδία ειδικών συνθηκών, η προβληματοποίηση αφρά κατ'εξοχήν σε ριζικές καταστάσεις κάτι που, για τους/τις εκπαιδευτικούς, θα μετέτρεπε τις δύστροπες αναγκαιότητες σε μοχλό, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που ορίζονται από αυτόν καθεαυτό το σκοπό του επαγγέλματός τους». Για την υπερπήδηση των συνθηκών που δημιουργούν εμπόδια στην προαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα ήταν θεμιτή και η στροφή προς την ηθική και την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Με άλλα λόγια, κατά την εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να δίνεται έμφαση και στην ηθοποιητική της διάσταση. Η ηθοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 5).

4.3 Κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης

Μια εκ των διαστάσεων της εκπαίδευσης είναι και η κοινωνική, στην οποία εμπεριέχεται και η ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν τρόπο παροχής ευκαιριών, σύναψης σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους του (Nakken & Pijl, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης είναι μια από τις πλέον σημαντικές, καθώς υπάρχει ανάγκη για την ένταξη του παιδιού σε περιβάλλοντα που αποτελούν μικρογραφία της κοινωνίας κατά τα στάδια της ανάπτυξής του. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού επιτυγχάνεται μέσω της παρουσίας του στο σχολείο, ενώ η φοίτηση όλων των μαθητών/τριών στο ίδιο σχολείο έχει θετικά αποτελέσματα στις στάσεις που διαμορφώνονται από την κοινωνία απέναντι στη διαφορετικότητα/ μοναδικότητα του καθενός (Koster et al., 2007).

Σε διεθνές επίπεδο, η κοινωνική συμμετοχή σε διάφορους θεσμούς αποτελεί ένα βασικό ζήτημα συζητήσεων. Το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό όπου παροτρύνονται οι σχέσεις μεταξύ συμμαθητών/τριών (Scheepstra, Nakken & Pijl 1999). Όπως επισημαίνεται από τον Dewey (1987), η εκπαίδευση είναι αληθινή και πετυχαίνει τους σκοπούς της μόνο στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες λαμβάνουν ερεθίσματα και ευκαιρίες ανάπτυξης των κοινωνικών τους ικανοτήτων.

Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει ως μόνο στόχο της απόκτηση γνώσεων από πλευράς παιδιών. Ο ρόλος του σχολείου είναι πολυδιάστατος και μια από αυτές τις διαστάσεις είναι και η ανάπτυξη ενεργών πολιτών που μπορούν να εφαρμόζουν ηθικούς κανόνες και να ζουν αξιοπρεπώς. Παράλληλα, το σχολικό περιβάλλον είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβίωσης και συνεργασίας με άλλους ανθρώπους. Πρόκειται, δηλαδή, για έναν φορέα όπου επιτυγχάνεται η εμβάθυνση στην εξέλιξη και στην συνειδητοποίηση βασικών συνθηκών της καθημερινής και ενήλικης ζωής. Ορισμένες από τις αρχές που προάγει η εκπαίδευση, είναι ο πολιτισμός, η πειθαρχία, η απόδοση, ο ηθικός χαρακτήρας και η προσωπική ανάπτυξη με αποτέλεσμα της βελτίωση της αποδοτικότητας του κάθε παιδιού. Όλα τα παραπάνω, συνδέονται άμεσα με την καθημερινή ζωή (Dewey, 1916) και τελικά περιγράφουν την κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.4 Εκπαίδευση και κριτική σκέψη

Η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την σχολική ζωή αποτελεί μια δράση που είναι δυνατόν να προάγει την κριτική σκέψη και ικανότητα, τόσο των επαγγελματιών της εκπαίδευσης όσο και των ίδιων των μαθητών/τριών. Πράγματι, οι μαθητές/τριες που ανήκουν στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είναι σκόπιμο να έρχονται αντιμέτωποι με ερεθίσματα τα οποία προάγουν την κριτική ικανότητα, μέσα από την πρόκληση καταστάσεων προβληματισμού. Όσον αφορά στη στάση που θα πρέπει να κρατούν οι εκπαιδευτικοί, αυτή περιλαμβάνει την διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων κριτικής ικανότητας, αντίληψης και συνειδητοποίησης. Το σχολείο, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να

αναστοχάζονται και να αντιλαμβάνονται την σημασία και το περιεχόμενο των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα γύρω τους. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε ηθικά διλήμματα που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους (Gregory, 2009).

Μέσα από την εκπαίδευση είναι δυνατό να κατακτηθούν τόσο η κριτική σκέψη, όσο και η δημιουργική σκέψη σε συνεργατικά περιβάλλοντα προβληματοποίησης και διαλόγου, προς όφελος της ενίσχυσης των δημοκρατικών αντανακλαστικών. ή μιας πράξης². Οι κοινωνίες εξελίσσονται και τα δεδομένα συνεχώς αλλάζουν (Jutras, 2014). Οι σύγχρονοι και ενημερωμένοι πολίτες καλούνται να επιλύουν προβλήματα και να σκέφτονται κριτικά. Οι εν λόγω ικανότητες μπορούν να κατακτηθούν, να υπονομευθούν ή να εμποδιστούν μέσω της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο ανάλογα με το πώς αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του σχολείου ή πώς λειτουργεί κάθε σχολείο.

Στις μέρες μας, ζητούμενο των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών αποτελεί η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο της φιλοσοφικής εκπαίδευσης, η κριτική σκέψη και ικανότητα αποτελεί τη δυνατότητα του ανθρώπου να παράγει ποιοτικές σκέψεις και να προχωρά σε λήψη αποφάσεων οι οποίες είναι ορθές (Θεοδωροπούλου, 2014) Ακόμη, η κριτική σκέψη αποτελεί προϊόν την κριτικής ικανότητας και πρόκειται για ένα μέσο άρσης των προκαταλήψεων και μείωσης της κατάκτησης στείρας γνώσης. Στο σύγχρονο σχολείο, ο /η εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει πολλαπλούς ρόλους και καθήκοντα, ενώ η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ζητούμενο που εμπίπτει στους τομείς της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας αλλά και της οικονομίας (Adams, 1986; Orr, & Klein, 1991; Pithers & Sode, 2000; Thomas, 1973). Μάλιστα, κατά τους υποστηρικτές του κινήματος της κριτικής σκέψης, αναγνωρίζεται ως βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης

² Αξίζει να σημειωθεί πως η Θεοδωροπούλου (2013) πραγματεύεται την έννοια και τη μεθοδολογική προσέγγιση της «προβληματοποίησης» ως κατεξοχήν συνδεδεμένη με την ανάπτυξη κριτικών και αναστοχαστικών διεργασιών που δεν εξαντλούνται στην εφαρμογή μιας ορθολογικής φιλοσοφίας.

φύσης γεγονός που δικαιολογεί την πρόταξή του εντός των εκπαιδευτικών επιδιώξεων (Coles & Robinson, 1989).

Ωστόσο, το πλαίσιο μιας οικονομικής – διοικητικής αντίληψης στην εκπαίδευση που έχει οδηγήσει στην οικονομικοποίηση των εκπαιδευτικών παραμέτρων ευθύνεται για την ελλιπή, ποσοτικά και ποιοτικά, αντιπροσώπευση της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση, με το πρόταγμα ότι ως αξία δεν εργαλειοποιείται. Τα Εθνικά Αναλυτικά προγράμματα επικαλούνται την πρόκριση της αυτενέργειας, την κριτική και τη δημιουργική επεξεργασία των παρεχόμενων πληροφοριών ως κινητήριο μοχλό της εκπαίδευσης από τη μία, ενώ η φιλοσοφία απουσιάζει ποσοτικά όσο και ποιοτικά. Και είναι ακριβώς η φιλοσοφία η κατεξοχήν επιστήμη που αναπτύσσεται με κριτικά εργαλεία, μέσα από τη διαρκή κριτική ανατροπή των ερωτημάτων που προκύπτουν από τα εγκαθιδρυμένα συστήματα και της αμφισβήτησης του δυτικού ορθολογισμού. (Θεοδωροπούλου, 2014). Η παιδαγωγική αξία της εισαγωγής της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση ως μέσου και, η αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα οδηγούσε τη συζήτηση στην τάξη να αποτελέσει κύριο, όχι μόνο φιλοσοφικό, αλλά και διδακτικο- παιδαγωγικό εργαλείο για την ενδυνάμωση και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ως θεμέλιου της ιδέας της δημοκρατίας (Θεοδωροπούλου, 2012)

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως υπάρχει σχέση εκπαίδευσης και κριτικής σκέψης ως αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ατόμου στο να αντιμετωπίζει τις αυξανόμενες και συνεχείς αλλαγές της σημερινής κοινωνίας στα πεδία της κοινωνιολογίας, της φιλοσοφίας, της οικονομίας, της παραγωγής και της επίλυσης πραγματικών και πολύπλοκων προβλημάτων. Ο σύγχρονος πολίτης ως μέλος της κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας οφείλει να αντεπεξέρχεται στις όποιες αλλαγές και εξελίξεις κατακτώντας μια σχετική ευημερία. Άλλωστε, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές πραγματικότητες επηρεάζουν τον τρόπο ζωής του ανθρώπου και συνεπώς την εκπαίδευση, την επιστήμη, την εργασία, την πολιτική και τελικά ολόκληρη την κοινωνία (Τριλιανός, 1997). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως οι μελέτες στο πεδίο των διδακτικών τεχνικών κριτικής σκέψης μπορούν να την καλλιεργήσουν αλλά όχι και να επιλύσουν τα σύγχρονα προβλήματα. Αντιθέτως, για την επίλυση των προβλημάτων της

σημερινής κοινωνίας απαιτείται παράλληλα κριτική σκέψη και σημαντικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης των πολιτών (Ennis, 1962; McPeck, 2016; Paul, & Binker, 1990).

4.5 Εκπαιδευτικός: επάγγελμα ή λειτουργήμα;

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, κρίθηκε σκόπιμος ο αναστοχασμός αναφορικά με τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Έτσι, αξίζει να γίνει αναφορά σε απαντήσεις στο ρητορικό ερώτημα: «*Εκπαιδευτικός: επάγγελμα ή λειτουργήμα;*». Από τη μία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πληροί τις προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί επάγγελμα καθώς έχει συγκεκριμένο ωράριο απασχόλησης, η άσκησή του πραγματοποιείται έπειτα από την ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου πεδίου σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχουν τα αντίστοιχα σωματεία εκπαιδευτικών, αλλά και ο αντίστοιχος Κώδικας Δεοντολογίας (Ξωχέλλης, 2006). Σύμφωνα με την ίδια προσέγγιση, ο/η εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας, αμείβεται για το έργο του και ως εργοδότη του αναγνωρίζει το Κράτος (Κάτσικας & Καββαδίας, 1996). Από την άλλη μεριά, η ιδιότητα του εκπαιδευτικού διαφέρει αισθητά από εκείνη των λοιπών επαγγελματιών εξαιτίας του πολυδιάστατου ρόλου του σχολείου αλλά και των προεκτάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη οπτική, ο/η εκπαιδευτικός είναι σχετικά «ελεύθερος/η», καθώς έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα εκπληρώσει τα καθήκοντά του. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός δεν αποτελεί έναν συνηθισμένο δημόσιο υπάλληλο, αλλά διατηρεί την ταυτότητα του/της παιδαγωγού (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991).

5. Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Την τελευταία δεκαετία η σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας έχει αναδειχθεί στην διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα, καθιστώντας ευρέως αποδεκτά τον σχολικό ηγέτη/ίδα, ως ζωτικής σημασίας για την σχολική επιτυχία και αποτελεσματικότητα (Cranston,2013),διερευνώντας, επίσης, σε τι συνίσταται η αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Harris, 1999; Marks and Printy, 2003).

Ο σχολικός ηγέτης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζοντας τα κίνητρα και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, στην δημιουργία του σχολικού κλίματος σύμφωνα τους Pont et al., (2008:9), παρέχει στήριξη και διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία, τη μάθηση, αποτελώντας συστατικό παράγοντα στην επιτυχία ή αποτυχία των οργανισμών(Κατσαρός, 2008β).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της χαμηλής απόδοσης για την οποία ένας από τους τρεις σημαντικούς παράγοντες θεωρείται σχολικός διευθυντής/διευθύντρια, ο οποίος/α δεν μπορεί να είναι πλέον ο/η τυπική γραφειοκράτης αλλά να αναδεικνύεται σε εκπαιδευτικό με όραμα για τον οργανισμό που διοικεί, ώστε αυτός/ή να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις, δυνατότητες και προοπτικές τόσο της εκπαίδευσης όσο και της κοινωνίας Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ο παραδοσιακός διευθυντής/τρια του σχολείου, προίσταται του οργανισμού τον οποίο διοικεί, διεκπεραιώνοντας διοικητικές και υπηρεσιακές υποθέσεις με στόχο της εύρυθμη λειτουργία του. Στην σύγχρονη εποχή, ωστόσο, στην κοινωνία της πληροφορίας, της τεχνολογίας και της παγκοσμιοποίησης, έχουν διαμορφωθεί πολύπλευρες και πολύπλοκες ανάγκες, δυνατότητες και προοπτικές για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαίδευσης και, συνεπώς, ο σχολικός ηγέτης αναλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους με στόχο την αποτελεσματικότητα του σχολείου.(Κιρκιγιάννη,2011)

Οι έννοιες διευθυντής/τρια και ηγέτης/ίδα στην εκπαίδευση πολύ συχνά θεωρούνται ταυτόσημες, στην πράξη όμως, αποδεικνύονται συνδυαζόμενες μεν διακριτές δε. Σύμφωνα με τον Grace (2005), ο/η ηγέτης/ίδα έχει ένα όραμα για την σχολική μονάδα ευθύνης του και πως

αποδοτικότερα θα μπορέσει αυτή να λειτουργήσει στοχεύοντας να εμπνεύσει τους υφισταμένους του αλλά και εν γένει τα εμπλεκόμενα μέρη, ενεργοποιώντας και υποκινώντας τους προς αυτόν το σκοπό, δημιουργώντας ένα σχολικό κλίμα το οποίο θα είναι ευχάριστο για όλους.

5.1 Χαρακτηριστικά του/της σχολικού ηγέτη/ιδας

Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου διευθυντή/τριας-ηγέτη/ιδας που είναι απαραίτητα να διαθέτει, σύμφωνα με τη έρευνα του Morgan (1996) είναι:

1. Να παρέχει καθημερινά βοήθεια στους ανθρώπους χωρίς ανάγκη επίβλεψης.
2. Να καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης στο προσωπικό.
3. Να δημιουργεί όραμα για το σχολείο.
4. Να δημιουργεί τις συνθήκες για την επίτευξη στόχων.
5. Να επιλύει διαφορές και συγκρούσεις.
6. Να ενισχύει την συνεργατικότητα και τη συμμετοχικότητα ανάμεσα στο προσωπικό.
7. Να αναπτύσει κάθε είδους συνεργασίες.
8. Να αντιμετωπίζει καταστάσεις αβεβαιότητας άμεσα.
9. Να διακρίνεται για την ευελιξία του/της αλλά να δρά αποφασιστικά όταν απαιτείται.
10. Να λειτουργεί ως εμπνευστής και παρακινητής για τους συνεργάτες του/της.
11. Να αναπτύσει προσωπικές σχέσεις με το προσωπικό.
12. Να διαδίδει τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού.
13. Να ηγείται λειτουργώντας ως παράδειγμα για τους συνεργάτες του/της, να κατευθύνει ,ενώ παραμένει ανοικτός/ή στις απόψεις των άλλων.

Παρόμοια, ο Ιορδανίδης (2005) αναφέρει την ύπαρξη οράματος, την παρακίνηση του προσωπικού, την παροχή κινήτρων, την ικανότητα διαχείρισης της ομάδας και την ανάπτυξη του κατάλληλου σχολικού κλίματος ως βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη.

5.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Διάφοροι ερευνητές έχουν ταξινομήσει τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι Leithwood & Duke (1999) κατηγοριοποίησαν την εκπαιδευτική ηγεσία σε έξι τύπους: α. την συμμετοχική, β. την εκπαιδευτική, γ. την διοικητική- διαχειριστική, δ. την μετασχηματιστική, ε. την ηθική και στ. την ενδεχομενική. Συγκεκριμένα:

- Η **συμμετοχική ηγεσία** εστιάζει στην ομαδική λήψη αποφάσεων
- Η **εκπαιδευτική ηγεσία** στηρίζει και διευκολύνει την μάθηση και διδασκαλία
- Η **διοικητική – διαχειριστική ηγεσία** σχετίζεται με το management και εστιάζει στις λειτουργίες τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές.
- Η **μετασχηματιστική ηγεσία** στοχεύει στην ανάπτυξη και ανάδειξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων.
- Η **ηθική ηγεσία** εστιάζει στις αξίες και ηθική του ηγέτη.
- Η **ενδεχομενική ηγεσία** υποστηρίζει ότι διαφορετικό στυλ ηγεσίας χρησιμοποιείται ανάλογα με την περίσταση ή το πρόβλημα.

Οι Bush & Glover (2003) συμπλήρωσαν την ταξινόμηση με τύπους ηγεσίας όπως οι:

- Η **διαπροσωπική ηγεσία** η οποία εστιάζει στη σημασία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα, στη συναδελφικότητα και συνεργασία.
- Η **συναλλακτική ηγεσία** εστιάζει στην χορήγηση αμοιβών εφόσον επιτυγχάνονται οι σκοποί και οι στόχοι της διοίκησης.
- Η **μοντέρνα ηγεσία** εστιάζει στις υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και εκπαιδευτικών, αναγνωρίζει τη σημασία του ατόμου χωρίς να παρέχει οδηγίες για την άσκηση ηγεσίας.

5.3 Ηθική Ηγεσία

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί θέμα έρευνας τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον το «οποίο δημιουργεί προκλήσεις στην εκπαιδευτική ηγεσία όπως ποτέ μέχρι σήμερα» (Starratt, 2004, σ.1). Η εκπαιδευτική πρακτική και πραγματικότητα μεταβάλλεται συνεχώς ασκώντας πιέσεις στη σχολική ηγεσία να εκπληρώσει συγκεκριμένους στόχους απόδοσης, αφενός, και αφετέρου τον μεγαλύτερο εκδημοκρατισμό της διοίκησης της σχολικής μονάδας, σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο που σέβεται τη διαφορετικότητα, τις ιδιαιτερότητες και την προσωπικότητα των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το περιβάλλον δημιουργούνται περίπλοκες ηθικές επιλογές, συγκρούσεις ρόλων και ηθικά διλήμματα. (Shapiro 2006).

Η ηθική ηγεσία είναι μια διαδικασία κατά την οποία η προσωπική ηθική συμπεριφορά του διευθυντή/τριας-ηγέτη/ιδος επηρεάζει τα εμπλεκόμενα μέρη με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, τους οποίους προσδιορίζει, λαμβάνει αποφάσεις και καθοδηγεί προς αυτή την επίτευξη.

Ο/Η ηθικός/ή ηγέτης/ίδα επιδεικνύοντας ο/η ίδιος /α αίσθημα δικαίου, χρέους και ορθότητας, αποτελεί παράδειγμα το οποίο κινητοποιεί τους/τις εκπαιδευτικούς στην κριτική εξέταση των πρακτικών τους (Wong, 1998. 2001). Μέσα από την στάση τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την διαχείριση των ηθικών συγκρούσεων και διλημάτων σύμφωνα με την επαγγελματική ηθική τους, διαμορφώνουν τον ηθικό τόνο του σχολείου (Shapiro-Stefkovich, 2016. Cherkowski et al., 2015:3)

Η ηθική ηγεσία χαρακτηρίζεται από αξίες, όπως η ξεκάθαρη και συναινετική από όλους στοχοθεσία, η σύνδεση των μελών με ηθικούς δεσμούς, η αυτόνομη λειτουργία των εμπλεκομένων μερών, η καθιέρωση αξιών που καθοδηγούν την συμπεριφορά των εμπλεκόμενων μερών, η συναδελφικότητα, η κινητοποίηση όλων για τον κοινό στόχο, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση της καθημερινότητας του σχολείου, η παροχή προτύπου, και η εποπτεία της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου (Sergiovanni, T. J, 1998)

6. Η ΗΘΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

6.1 Εκπαίδευση Ηθοποιητική

Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι, όπως ο Σωκράτης, ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης, έχουν συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικά, όλοι οι προαναφερθέντες φιλόσοφοι υποστήριζαν πως ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να βελτιώσει την ανθρωπότητα. Και είναι ηθικός, καθώς δεν επικεντρώνεται στις ομοιότητες αλλά και στις διαφορές των μαθητών/τριών (θρησκεία, ιδεολογία, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο) και στην αξιοποίηση κάθε ευκαιρίας για δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων που θα λάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία.

Πολλές από τις «Σωκρατικές» μεθόδους χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα, ενσωματωμένες στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, επενδύοντας στον διάλογο, ως πυρήνα και αποτέλεσμα της διαδικασίας που καλλιεργεί την κριτική σκέψη στην εκπαίδευση, (Gülcan, ο.π.) και είναι σε θέση να ενδυναμώσουν τις ικανότητες των μαθητών και μαθητριών της τάξης. Ο διάλογος αποτελεί το μέσο έκφρασης μιας εσωτερικής σκέψης. Έτσι, ο διάλογος που λαμβάνει χώρα στην εκπαίδευση, αποτελεί τρόπο προαγωγής ήθους. Η διδασκαλία που λαμβάνει χώρα μέσω διαλόγου είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τους δημοκρατικούς στόχους του σχολείου, να προάγει την επικοινωνία, να επιλύσει διαφορές και να καταστήσει δυνατή την ανασυγκρότηση της νέας γνώσης και της κατανόησής της (Burbules, 1993). Και ενώ ο διάλογος, η κριτική σκέψη και η φιλοσοφία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, η αναγνώριση αυτής της σχέσης τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο αποσιωπάται, στη λογική της εργαλειακότητας και επιτελεστικότητας³.

³ Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου, «Το ενδιαφέρον είναι ότι, ενώ οι αναφορές στη συζήτηση εμπεριέχονται (κυρίως ως μέσο ή διαδικασία παρά ως πλαίσιο, προϋπόθεση, και ορίζοντας) σε κάποιο βαθμό στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν εμφανίζεται σε αυτά η συζήτηση να αποτελεί κεντρική μέριμνα ούτε σε σχέση με την οργάνωση της διδασκαλίας ούτε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Εξίσου ενδιαφέρον είναι ότι στα ΑΠΣ του Δημοτικού, οι αναφορές στη συζήτηση/διάλογο περιορίζονται στη λεκτική και μόνο αποτύπωση των όρων, για να δηλωθεί έτσι η παιδαγωγική διαδικασία/δραστηριότητας μέσω της οποίας θα επιτευχθεί ο εκάστοτε στόχος» [Θεοδωροπούλου, Έ, «Ανίχνευση στην τάξη: κείμενα, συζητήσεις και φιλοσοφικά

«Ωστόσο η ανάπτυξη του διαλόγου κατεξοχήν προσιδιάζει στη φιλοσοφική έρευνα και η έλλειψή της στο εκπαιδευτική πραγματικότητα εξασθενίζει τις δυνατότητες διαμόρφωσης αυτόνομης και κριτικής σκέψης» (Θεοδωροπούλου, 2012, σ.241-242). « Καθώς ο διάλογος δεν συγκροτεί αυτομάτως απάντηση στις αυταρχικές μορφές εκπαίδευσης, όπως φιλάρεσκα το εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να αποδέχεται,συγκατανεύοντας, δίκην αποενοχοποίησης, στον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό του» (Θεοδωροπούλου, 2012, σ.245), το ζήτημα της ενσωμάτωσης της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση διερευνάται ως προς την λειτουργική της διάκριση: την φιλοσοφική εκπαίδευση που «καθόλου δεν θα αντιστοιχούσε σε μια παρόμοια τυχαία και αδιάφορη ως προς τα αποτελέσματά της (τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την φιλοσοφία) επιλογή φιλοσοφικών στοιχείων (δίχως πρόθεση, δηλαδή, να συγκροτηθεί μια συνεκτική μορφή φιλοσοφίας)», και, την φιλοσοφική κουλτούρα, «δίχως αναγκαστικά να παραπέμπει με απόλυτους όρους στο φιλοσοφικώς είναι, σκέπτεσθαι και διάγειν, θα έτεινε να αποκαθιστά μια πρόθεση συνάρθρωσης των διαφορετικών επιπέδων φιλοσοφικής εμπειρίας, ως μιας πυκνής εμπειρίας, που συνέχει το πρόσωπο στο σύνολό του και που, ως εκ τούτου, αποβαίνει σημαντική παιδαγωγική εμπειρία με προεκτάσεις στη συγκρότηση της μορφής του πολίτη, αυτή τη μορφή στην οποία επενδύουν μακροπρόθεσμα οι εκπαιδευτικές ασκήσεις διαμόρφωσης του χαρακτήρα» που είναι και το εκπαιδευτικό ζητούμενο (Θεοδωροπούλου,2012 σ.253)

Ο/Η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός, μέσα από τη δράση του στη σχολική μονάδα και τελικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, καλείται να χειραφετήσει ηθικά τους νέους ανθρώπους. Η εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει ομοιότητες με την Φιλοσοφία, καθώς και οι δυο αποτελούν κλάδους που προάγουν την συγκρότηση του ατόμου και την εξασφάλιση ενός αξιοπρεπούς βίου (Dureygon, 2014). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

θράυσματα- η ανάδυση μιας έρευνας (Dépistage dans la classe: textes, discussions et fragments philosophiques – l'émergence d'une recherche / Detection in classroom: texts, discussions and philosophical fragments – the emergence of a research)», ό.π., σσ. 354-355].

βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η ηθοποιητική πλευρά της εκπαίδευσης περιλαμβάνει διαδικασίες που εξάρουν τις αξίες της δημοκρατίας και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων όπως η αγάπη και η εκτίμηση.

Σύμφωνα με όσα έχουν λεχθεί, η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία ηθοποίησης των μαθητών/τριών, καθώς φροντίζει για τη συμπεριφορά των επαγγελματιών και μεριμνά για την παροχή της απαραίτητης φροντίδας στους μαθητές/τριες. Οι διάφορες διδακτικές και εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, δεν έχουν ως μόνο στόχο την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη ανταγωνισμού/ βαθμοθηρίας. Παράλληλα, κατά τον Dupeyron (2014), η εκπαίδευση έχει ηθοποιητική διάσταση, η οποία γίνεται φανερή από διεργασίες όπως, η δημιουργία ομάδων και η παρακίνηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών σε αυτές. 4 Ένα ακόμη σημείο από το οποίο γίνεται αντιληπτή η εκπαιδευτική ηθοποιητική, είναι οι σύγχρονες πρακτικές συμπερίληψης όλων των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην συναφή βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες θέσεις οι οποίες τάσσονται υπέρ της ύπαρξης ηθοποιητικής διάστασης στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες τάσεις που θέλουν το σύγχρονο σχολείο να δρα ως ένας φορέας που αποδέχεται κάθε διαφορετικότητα. Κατά τους Sharma και Mahapatra (2007), οι μαθητές/τριες των σχολείων βιώνουν πολλαπλά οφέλη από τα επακόλουθα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Τα οφέλη αυτά είναι τα μειωμένα ποσοστά ακατάλληλης συμπεριφοράς, τα αυξημένα ποσοστά επιτευχθέντων επιμέρους μαθησιακών στόχων, η ένταξη σε μελλοντικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και κοινωνικές μνήσεις, η βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και την απόκτηση φίλων. Η πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια της συμπερίληψης έχει λάβει παγκόσμιες διαστάσεις (Artiles & Kozleski, 2007). Το συγκεκριμένο εύρημα κάνει φανερή την ευρεία εξάπλωση της ηθοποιητικής διάστασης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα προς όφελος των μαθητών/τριών που βρίσκονται σε κίνδυνο αποκλεισμού.

Τελικά, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να φροντίζει τον/την κάθε μαθητή/τρια και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τις αναφορές του Biesta (2008), υπάρχει ένα πρότυπο βάσει του οποίου πρέπει να καθορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, ούτως ώστε να εξετάζονται διεξοδικά τα ζητήματα και οι στόχοι λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο ίδιος, συζητά την ισχυρή θέση της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης, την ανάγκη για εξασφάλιση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από όλους τους μαθητές/τριες, ενώ εκτός από την κατάκτηση γραμματισμού σημειώνει και την ικανότητα του σχολείου να δημιουργεί ολοκληρωμένους ανθρώπους που θα ενταχθούν επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο. Η Φιλοσοφία εμπεριέχει ηθοποιητική διάσταση, το ίδιο συμβαίνει και με την περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία είναι σε θέση να διαμορφώσει ως ένα βαθμό τον τρόπο ζωής των μαθητών/τριών, να προσεγγίσει και να επιλύσει διάφορα ηθικά διλήμματα. Ωστόσο, για να γίνει φανερό η ηθοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης απαιτείται η συναφής επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Θεοδωροπούλου (2014:455): «η ενίσχυση της φιλοσοφικής διεργασίας κατά την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα τους επέτρεπε να αναπτύξουν πολύπλοκο βλέμμα απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και εντός των βιωμάτων της».

6.2 Επαγγελματικό ήθος: αρχές & αξίες

Το ήθος αποτελεί την ορθή ή την αναμενόμενη συμπεριφορά που υιοθετείται από τον άνθρωπο, επειδή αισθάνεται την ανάγκη να τηρήσει τις κοινωνικά αποδεκτές αξίες και αρχές που ορίζουν μια θεμιτή συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Καραφύλλη (2008), οι αξίες αποτελούν ορισμένα στεγανά της κοινωνίας, καθώς χρήζουν κοινής αποδοχής και συμφωνίας των διαφόρων ανθρώπων σχετικά με την αναγκαία αξιοποίησή τους ως αρχές συμπεριφοράς. Η απουσία αρχών και αξιών μπορεί να οδηγήσει σε προβληματικές συμπεριφορές. Βέβαια, σημειώνεται πως σε αρκετές περιπτώσεις ο άνθρωπος δεν είναι σε θέση να ενεργήσει βάσει των αρχών μια κοινωνίας (Καζεπίδης, 1994). Επιπλέον, οι ηθικές αξίες και αρχές αναπαρίστανται μέσω συμβολισμών. Τα διάφορα σύμβολα που χρησιμοποιούνται έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά και δημιουργούν ένα γενικότερο ηθικό πλαίσιο από κανόνες, συμπεριφορές και θεσμούς (Καραφύλλης, 2008).

Το ήθος δεν αποτελεί αποκλειστικά στοιχείο επαγγελματικής συμπεριφοράς. Πρόκειται για μια προσωπική επιλογή του κάθε ανθρώπου που γίνεται φανερή σε όλο το εύρος των καθημερινών δραστηριοτήτων. Το ήθος είναι υπόθεση ευθύνης (Brezinka, 1999, Βώρος, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ένας άνθρωπος ο οποίος ακολουθεί αξίες και αρχές και συνεπώς έχει ήθος, συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο επειδή το επιθυμεί και όχι επειδή του επιβάλλεται από τρίτους. Σύμφωνα με το Βώρο (2002), το ήθος προέρχεται από τη συνείδηση του κάθε ανθρώπου και αποτελεί προϊόν ελεύθερης σκέψης και έκφρασης. Σημειώνεται, μάλιστα, πως στο ήθος του κάθε ανθρώπου συμβάλλει και η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα προσωπικά βιώματα του κάθε ανθρώπου και τα περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιείται διαμορφώνουν το ήθος του, τις αρχές και τις αξίες του (Βώρος, ο.π.). Συνεπώς, το επάγγελμα του ανθρώπου διαμορφώνει μέχρι ενός βαθμού το ήθος του. Παράλληλα, οι αξίες και αρχές που διέπουν το ήθος διαφοροποιούνται από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία, καθώς συνάδει με το αντίστοιχο πλαίσιο (Βώρος, 2002). Αναφορικά με τις ηθικές αρχές, ο Καζεπίδης (1994) σημειώνει πως εκείνες αποτελούν ένα σύστημα αναφοράς του εκάστοτε ηθικού κώδικα. Ο ίδιος συμπληρώνει πως τις αρχές δεν τις επιλέγουν οι άνθρωποι, αλλά τις κατακτούν με συνειδητό τρόπο με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να τις αναγνωρίσουν. Με τη σειρά τους, οι κοινωνικές αξίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ατομικές και κοινωνικές.

Το παράδοξο των δημοκρατικών κοινωνιών είναι το γεγονός ότι, ενώ από τη μία ο κάθε άνθρωπος είναι ελεύθερος να πράττει βάσει της δικής του κρίσης, από την άλλη, η ίδια η κοινωνία επιβάλλει το δικό της ήθος μέσω αρχών και αξιών που προωθεί (Καραφύλλης, 2008). Οι ηθικοί κανόνες αποτελούν τρόπους που έχουν καθιερωθεί και ως αποτέλεσμα προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Giddens, 2002), όπως αυτό της εργασίας. Επιπλέον, οι υφιστάμενοι κανόνες είναι σε θέση να αποτρέψουν ή να απαγορεύσουν μια μη θεμιτή συμπεριφορά και στη συνέχεια να μπορέσουν να πετύχουν την θεμιτή και αναμενόμενη ομαλή κοινωνική συναναστροφή και συμβίωση (Giddens, 2002). Κατά τον

Καπεζίδη (1994), οι ηθικοί κανόνες ρυθμίζουν συμπεριφορές, επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις με ειρηνικό τρόπο.

Κατά τον Brezinka (1999), το επαγγελματικό ήθος αναφέρεται και ως επαγγελματική δεοντολογία και συνεπώς περιλαμβάνει όλες τις ηθικές αρχές και αξίες οι οποίες πρέπει να διέπουν τον άνθρωπο κατά την άσκηση των ενεργειών που συμπεριλαμβάνονται στο επάγγελμά του. Οι αρχές και αξίες του επαγγελματικού ήθους έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση συγκεκριμένων συμπεριφορών και στάσεων από πλευράς του επαγγελματία, οι οποίες είναι αποδεκτές κοινωνικά από τους υπόλοιπους πολίτες. Το ήθος αποτελεί ένα χαρακτηριστικό το οποίο θα πρέπει να διακρίνει όλους/όλες τους/τις επαγγελματίες και κατά συνέπεια και τους/τις εκπαιδευτικούς. Η τήρηση των αξιών και αρχών αποτελούν κεντρική προϋπόθεση της επιτυχημένης επαγγελματικής πορείας του ανθρώπου.

6.3 Επαγγελματική ηθική

Ο όρος της επαγγελματικής ηθικής περιλαμβάνει δυο ευρείες έννοιες, εκείνη του «επαγγέλματος» και εκείνη της «ηθικής». Ένας τρόπος ορισμού της έννοιας του επαγγέλματος είναι εκείνος που συνδέει τα καθήκοντα του κάθε επαγγελματία με τον αντίστοιχο Κώδικα Δεοντολογίας, ο οποίος όπως σημειώθηκε πιο πάνω, περιγράφει τον επιθυμητό τρόπο συμπεριφοράς, την ιδανική σχέση μεταξύ συναδέλφων αλλά και τον τρόπο επικοινωνίας και συναλλαγών του επαγγελματία με τους πελάτες. Όπως σε κάθε επάγγελμα, έτσι και σε εκείνο του εκπαιδευτικού, μπορεί να γίνει λόγος για επαγγελματική ηθική και για τον αντίστοιχο Κώδικα Δεοντολογίας. Στην περίπτωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι Κώδικες ηθικής/δεοντολογίας περιγράφουν τον εξιδανικευμένο τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται η σχέση ανάμεσα με τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές/τριες, τους συναδέλφους, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Όπως επισημαίνει η Melo (2003), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες έχουν λάβει γνώση του Κώδικα Δεοντολογίας του επαγγέλματος τους και προχωρούν στην εφαρμογή του, επιλύουν ευκολότερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και αντεπεξέρχονται αποτελεσματικότερα σε δύσκολες αποφάσεις και διλήμματα. Ακόμη, βάσει των λεγομένων της Jutras (2014), όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί – ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην

οποία υπηρετούν – οφείλουν να είναι ευαισθητοποιημένοι/ες ηθικά και να γνωρίζουν σε βάθος τις ηθικά αποδεκτές συμπεριφορές σύμφωνα με τον Κώδικα ηθικής/δεοντολογίας, ούτως ώστε να είναι σε θέση να συμπεριφέρονται με ηθικό τρόπο, να διατηρούν σε υψηλά επίπεδα το επαγγελματικό τους ήθος και να μπορούν να μεταδώσουν αξίες αλλά και πνεύμα ενσυναίσθησης⁵ στους μαθητές/τριες τους.

Μετά τον 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο και σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης ο δυτικός ή αγγλόφωνος και κατά συνέπεια αμερικανικός τρόπος εργασίας κυριάρχησε, επηρεάζοντας και την φιλοσοφία της παιδείας. Η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών έπαψε να εμπεριέχει τις επιστήμες της φιλοσοφίας, της ιστορίας, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας αλλά περισσότερη έμφαση να δίνεται στην αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου, με άμεση επίδραση τόσο στην αρχική όσο και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε εστίασε περισσότερο στην κατάκτηση «δεξιοτήτων» και «ικανοτήτων» εις βάρος της κατάκτησης της γνώσης, ενώ παράλληλα αναπτύχθηκε ένα νέο είδος εκπαιδευτικής διοίκησης, κυρίως με τις αλλαγές που επέφερε η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών, που εξοβέλισε τις ακαδημαϊκές προτεραιότητες. Η «κουλτούρα της λογοδοσίας» ή «η κοινωνία του ελέγχου» αναπτύχθηκε κατά συνέπεια συμπάρεσυρε και την αντίληψη διδασκαλίας και μάθησης, ωστόσο, υπάρχουν όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν μπορούν να αξιολογηθούν με υπό όρους επιτελεσματικότητας, και για αυτό τον λόγο η φιλοσοφία της παιδείας οφείλει να διαδραματίσει καίριο ρόλο στη μελέτη και την πράξη της παιδείας ως σύνολο. (Standish P., 1997)

⁵ Η λήψη ηθικών αποφάσεων είναι αποτέλεσμα μια διαδικασίας που εμπεριέχει τη χρήση ορθού λόγου και συναισθήματος. Σημαντικό ρόλο στη λήψη ηθικών αποφάσεων κατέχει και η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση αποτελεί την ικανότητα του υποκειμένου να «μπαίνει» στη θέση του άλλου και να κατανοεί τις συνέπειες των πράξεών του στους άλλους ανθρώπους (Neuberg, et al., 1997; Prinz, 2011). Συνεπώς, η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ηθική συμπεριφορά χωρίς η δεύτερη να αποτελεί άμεση συνέπεια της πρώτης (Batson, et al., 1995).

Η σύγχρονη οικονομικο-τεχνολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγεί στη ανταπόκριση της Φιλοσοφίας και της Φιλοσοφίας της Παιδείας σχετικά με τον ρόλο και την αποστολή της στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα. Η Ε. Θεοδωροπούλου επιβεβαιώνει τη σχέση της Φιλοσοφίας με τον πρακτικό λόγο υπενθυμίζοντας ότι η «πραξιακή έμφαση ως έμφαση δηλώνει όχι μία εκτροπή αλλά μία ένταση της φιλοσοφίας, μία αυτοποιητική απόδειξη που ενέχει την ετερολογική ανάγκη, κυρίως, ωστόσο εξηγεί την επανάκαμψη του πρακτικού ως ηθικής κατηγορίας και ως φιλοσοφικής υπόδειξης» (Θεοδωροπούλου,Ε.,2014,σ,35)

Όπως στη ζωή κάθε επαγγελματία, έτσι και σε εκείνοι των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, προκύπτουν ηθικά διλήμματα. Σύμφωνα με τους Cranston, Ehrich και Kimber (2003, 2006) τα ηθικά διλήμματα είναι τα αποτελέσματα των αξιών που συγκρούονται μεταξύ τους. Ένας από τους ρόλους που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός είναι και εκείνος του ηγέτη/ίδας της σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ένας εκπαιδευτικός είναι ο ηγέτης του σχολείου, καθώς περνά περιόδους αλλαγών και ανακατατάξεων, ενώ διεκπεραιώνει μεγάλο όγκο διεργασιών και καθηκόντων, έρχεται συχνά αντιμέτωπος/η με ηθικούς προβληματισμούς και την ανάγκη να αντιμετωπίσει λεπτά ηθικά ζητήματα. Ορισμένες από τις βασικές αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού – ηγέτη, οι οποίες περιλαμβάνονται στην επαγγελματική του/της ηθική είναι η λήψη αποφάσεων για την πορεία της σχολικής μονάδας, η πίεση από τα ανώτερα στελέχη και το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τα αυξημένα επίπεδα λογοδοσίας βάσει των οποίων λειτουργεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Cranston, Ehrich & Kimber, 2003, 2006). Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως η λογοδοσία δεν εντοπίζεται μόνο στον τρόπο με τον οποίο δομείται και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά εντοπίζεται και στις απαιτήσεις των γονέων, οι οποίοι τείνουν να δίνουν έμφαση στην στενή παρακολούθηση της πορείας των παιδιών τους (Belcher, 2017; Hopey-McLesky, 2013; Cranston, 2013).

Σε κάθε επαγγελματικό χώρο εξελίσσεται μια διαδικασία η οποία καλείται «επαγγελματική κοινωνικοποίηση». Κατ' αυτή τη διαδικασία, ο εργαζόμενος, κατακτά σταδιακά συμπεριφορές, υιοθετεί αξίες και αναπτύσσει τις απαιτούμενες δεξιότητες για τα καθήκοντα τα οποία καλείται να διεκπεραιώσει (Melo, 2003). Ως συνέπεια, η επαγγελματική κοινωνικοποίηση

λαμβάνει χώρα και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, η συγκεκριμένη διαδικασία μπορεί να συμβεί είτε άμεσα είτε έμμεσα. Σύμφωνα με μελέτες, κατά την έμμεση επαγγελματική κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού, συντελείται μεγαλύτερου βαθμού κατάκτηση των κωδίκων επαγγελματικής ηθικής/δεοντολογίας, καθώς ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να εμβαθύνει ακόμη και στους άγραφους κανόνες ηθικής συμπεριφοράς κατά την άσκηση των καθηκόντων του (Anderson, 1991; Greenfield, 1984).

Παρατηρείται δυσκολία διατύπωσης ενός αυστηρά δομημένου ορισμού που να περιγράφει την επαγγελματική ηθική της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια έννοια με μεγάλο εύρος, η οποία συνθέτει ένα ιδιαίτερος ευρύ πεδίο συζητήσεων, αξιών και αρχών ηθικής. Σύμφωνα με τον Gregory (2009), η επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει μόνο τον Κώδικα Δεοντολογίας αλλά και περαιτέρω ηθικές αρχές και αξίες, αλλά και διαδικασίες κριτικής σκέψης και συλλογιστικής. Κατά την Jutras (2014), η επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών μπορεί να περιγραφεί ως μια σχέση ανάμεσα στις γνώσεις, στη συναναστροφή με συναδέλφους και μαθητές/τριες και της παρουσίας των συγκεκριμένων επαγγελματιών σε ένα συγκεκριμένο ίδρυμα.

Το ιδιαίτερο σημείο που συναντάται στην περίπτωση της επαγγελματικής ηθικής του/της εκπαιδευτικού, είναι εκείνο του αναγκαίου εκσυγχρονισμού και εμπλουτισμού των γνώσεών τους ούτως ώστε αυτές να συμβαδίζουν με τα δρώμενα της κάθε περιόδου. Υπάρχει, δηλαδή, μια στενή σχέση μεταξύ της κατακτημένης γνώσης και των σύγχρονων δεξιοτήτων διδασκαλίας. Εκτός από τα παραπάνω, η επαγγελματική ηθική του/της εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την ύπαρξη ειλικρινούς στάσης, την ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και κριτική ικανότητα. Επιπλέον, περιλαμβάνει τις ανεπτυγμένες δεξιότητες συζήτησης, τη δυνατότητα του να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των άλλων, την αναγνώριση του προφίλ και των χαρακτηριστικών του συνόλου των μαθητών/τριών αλλά και την ικανότητα σχεδιασμού ομαδικών και εξατομικευμένων παρεμβατικών δράσεων οι οποίες θα δρουν προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Συνήθη προβλήματα που εντοπίζονται αναφορικά με την επαγγελματική ηθική, είναι η παιδαγωγική ανεπάρκεια, η έλλειψη γνώσεων, η απροθυμία ή η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών/τριών καθώς και η εκπλήρωση πληθώρας καθηκόντων σε περιορισμένο χρόνο (Jutras, 2014).

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών αποτελεί μια ακόμη παράμετρο της επαγγελματικής ηθικής των συγκεκριμένων επαγγελματιών. Μάλιστα, η σχέση αυτή αποτελεί το κέντρο του βασικού σκοπού άσκησης του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού καθώς σχετίζεται άμεσα με τις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγονται, με την επικοινωνία και με τις απαραίτητες αποστάσεις μεταξύ των εμπλεκομένων. Σύμφωνα, με την Jutras (2014), απαραίτητα στοιχεία για την εκπλήρωση των παραπάνω ζητούμενων είναι η υπεύθυνη στάση των εκπαιδευτικών, η αμεροληψία, η ενσυναίσθηση, το θάρρος και οι δημοκρατικές αρχές. Αναφερόμενοι στις δημοκρατικές αρχές περιλαμβάνεται η αποφυγή συμπεριφορών εκφοβισμού, απολυταρχικού τρόπου επιβολής στους μαθητές/τριες, έλλειψης σεβασμού, ρατσισμού, περιθωριοποίησης, αποκλεισμού, σεξισμού, άσκησης λεκτικής ή σωματικής βίας ή περιφρονητικής στάσης (Jutras, ο.π.). Επιπροσθέτως, τα επαγγελματικά καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού είναι και άμεσα συνυφασμένα με την δημιουργία και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους συναδέλφους. Οι θετικές σχέσεις επιτυγχάνονται μέσω της αμοιβαιότητας και του πνεύματος αλληλεγγύης μεταξύ συναδέλφων. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις όπου παρατηρούνται δυσκολίες στη σύναψη συνεργασιών (Jutras, ο.π.).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει ηθικές αρχές οι οποίες καθορίζουν τον αναμενόμενο και αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς των συγκεκριμένων επαγγελματιών, αλλά και τις αναμενόμενες δεξιότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει. Η ηθική διδασκαλία αποτελεί μια από τις παραμέτρους της επαγγελματικής ηθικής του/της εκπαιδευτικού. Βέβαια, η επαγγελματική ηθική αποτελεί μια έννοια περίπλοκη, παρά το γεγονός ότι η κατανόησή της είναι ζωτικής σημασίας για το διδακτικό αυτό επάγγελμα (Strike, 1990). Σε κάθε περίπτωση, το κλειδί για την εφαρμογή των κανόνων της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η ικανότητα του δασκάλου να δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις με τους ανθρώπους που συναναστρέφεται. Επιπλέον, η επαγγελματική ηθική του εκπαιδευτικού απαιτεί δεξιότητες όπως η λήψη αποφάσεων, η εκτέλεση πολλαπλών καθηκόντων σε σύντομο χρονικό διάστημα, το πνεύμα σεβασμού, η ικανότητα για αυτόνομη αλλά και για συνεργατική δράση. Η

Jutras (ο.π.) συνοψίζει όλα όσα έχουν αναφερθεί λέγοντας πως η επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο ευέλικτο.

6.4 Ηθικά ζητήματα στο χώρο του σχολείου: από την ηθική στην επαγγελματική ηθική

Η ηθική/δεοντολογία στο χώρο του σχολείου αποτελεί ένα ζήτημα που ενδιαφέρει την σύγχρονη επιστημονική κοινότητα, ενώ έχει μελετηθεί και στο παρελθόν. Σύμφωνα με την Boon (2011), ο/η εκπαιδευτικός που προσφέρει ποιοτικό έργο ασκώντας τα επαγγελματικά του καθήκοντα είναι εκείνος του βασίζεται στις αρχές της παιδαγωγικής, δίνει βάσει σε αξίες και πεποιθήσεις που φροντίζουν τη σχέση δασκάλου – μαθητή/τριας και δομούνται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Σύμφωνα με την Connell (2009), οι έρευνες αναφορικά με το πρότυπο του/της καλού/ής εκπαιδευτικού συνεχώς εξελίσσονται, ενώ η ηθική αποτελεί κεντρικό ζήτημα το οποίο οδηγεί στην περιγραφή και της επαγγελματικής ηθικής των ίδιων. Ωστόσο, η έννοια του ηθικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι δύσκολο να οριστεί αλλά και να μετρηθεί, καθώς σε όλη τη διαδικασία της εκπαίδευσης δημιουργούνται συνεχώς νέα ζητήματα ηθικής, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί (Ingvarson & Rowe, 2008). Αναγκαίες παράμετροι είναι η επίγνωση των καθηκόντων, η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, η επίγνωση του συστήματος ανταμοιβών που επικρατεί και η παροχή προτύπου συμπεριφοράς αλλά και η επιλογή θετικού προτύπου διδακτικών μεθόδων (Boon, 2011; Ingvarson & Rowe, 2008). Οι Decety και Cowell (2014) υποστηρίζουν πως οι ηθικές αξίες που ατόμου επηρεάζονται άμεσα από στοιχεία δημογραφικού χαρακτήρα. Αντιθέτως, σύμφωνα με τους Young & Saxe (2011), οι άνθρωποι δρουν περισσότερο ηθικά στις περιπτώσεις όπου εντοπίζουν ίδιες ηθικές αρχές με τις δικές τους, γεγονός ανεξάρτητο του φύλου, της ηλικίας, της εθνικότητας και της θρησκείας τους.

Οι εμπειρικές μελέτες συμφωνούν με την άποψη πως ο καλύτερος δάσκαλος είναι εκείνος που είναι σε θέση να δομεί θετικές σχέσεις με τους / τις μαθητές/τριες του, καθώς οι

σχέσεις αυτές μπορούν να έχουν αντίκτυπο στη μάθηση, τη συμπεριφορά και την παρακολούθηση (Arthur & Wilson, 2010; Sakiz & Woolfolk-Hoy, 2009; Gorard & See, 2011). Έτσι, υποστηρίζεται πως η σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών αποτελεί ένα ηθικό ζήτημα στο οποίο αντεπεξέρχεται ο/η εκπαιδευτικός κατά την άσκηση των καθηκόντων του/της και το οποίο συνδέει την πρόοδο της προσωπικής με την επαγγελματική ηθική. Όσον αφορά στην αδυναμία του/της εκπαιδευτικού να συνάψει καλές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες του, αυτή οδηγεί συνήθως σε προβλήματα εντός του σχολικού χώρου (Boon, 2008). Ένα ακόμη ζήτημα ηθικής που καλείται να διεκπεραιώσει ο/η εκπαιδευτικός είναι εκείνο της αξιολόγησης. Η Hattie (2009) πραγματοποίησε μια μετά – ανάλυση ενός μεγάλου όγκου ερευνών – περίπου 50.000. Σε αυτή την μελέτη διαπιστώθηκε πως οι απευθείας αξιολογήσεις από πλευράς εκπαιδευτικού είχαν θετικό αντίκτυπο στο πρότυπο που δημιουργούσε απέναντι στους μαθητές/τριες τους αλλά και ωθούσε στη δημιουργία θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών.

Στην πορεία, αξίζει να σημειωθεί πως η αντιμετώπιση των συγκρούσεων αποτελεί ένα ακόμη ζήτημα ηθικής το οποίο εντοπίζεται στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν τις αρχές του κώδικα επαγγελματικής τους δεοντολογίας αλλά και να τις συνδέσουν με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, στάσεις και βιώματα. Έτσι, γίνεται φανερό πως η διαφορετική ηθική του κάθε ατόμου, οδηγεί σε διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης κάθε σύγκρουσης που προκύπτει (Θεοδωροπούλου & Carvalho Dias, 2014).

Υπάρχουν κι άλλα ηθικά ζητήματα τα οποία συναντώνται στον χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, η επίδραση διαφόρων παραγόντων είναι καθοριστικής σημασίας, ενώ δημιουργούν μια σχέση ανάμεσα στην ατομική και την επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Ehrlich et al. (2011) ζητήματα ηθικής προκύπτουν μέσα από τους νόμους και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί ένα κράτος, μέσα από τις αποφάσεις των διοικητικών, οι οποίες συνήθως προκαλούν σύγκρουση του προσωπικού και επαγγελματικού ήθους των εκπαιδευτικών, μέσω των στάσεων και πράξεων των μαθητών/τριων, μέσα από τις πράξεις των εκπαιδευτικών αλλά και μέσω του ισχύοντος κώδικα ηθικής/δεοντολογίας.

Παρόμοια, οι Cranston, Ehrich και Kimber (2003) κατηγοριοποιούν τα ηθικά ζητήματα που εντοπίζονται στο σχολικό χώρο σε τέσσερις επιμέρους ομάδες. Πιο αναλυτικά, κάνουν λόγο για:

- τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών, ως προς τα ζητήματα εμπιστευτικότητας και υιοθέτησης επαγγελματικής συμπεριφοράς μεταξύ συναδέλφων
- τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι μαθητές/τριες, ως ζήτημα το οποίο πυροδοτεί διλήμματα ηθικών τρόπων διαχείρισής του από πλευράς των εκπαιδευτικών
- τα δικαιώματα των μειονοτήτων – και κυρίως των μαθητών/τριών που προέρχονται από μειονότητες -, ως πεδίο που αφορά την παροχή ισότιμων ευκαιριών συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην σχολική ζωή
- τους κανόνες που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σεβαστούν είτε κάτι τέτοιο συμφωνεί είτε διαφωνεί με το προσωπικό τους ήθος.

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ηθική του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ισχύουσα νομοθεσία, το δημόσιο και το προσωπικό συμφέρον, τα ζητήματα οικονομικού περιεχομένου αλλά και με τα ζητήματα θεσμικού πλαισίου. Σύμφωνα με τους Cranston, Ehrich και Kimber (2003), η προσωπική και επαγγελματική ηθική του εκπαιδευτικού άλλοτε συγκρούονται και άλλοτε επικαλύπτονται σχετικά με τα ζητήματα ηθικής που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο. Όπως ήδη παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, η εκπαίδευση αποτελεί μια πράξη ηθοποιητική, ενώ κάθε ηθική πράξη εμπεριέχει και εκπαιδευτικές διαστάσεις. Στόχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η επίτευξη ενός αξιοπρεπούς βίου στους μαθητές/τριες που φοιτούν σε κάθε σχολείο. Έτσι, στους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η δημιουργία πολιτών που έχουν ηθικές αξίες και μπορούν να εκπληρώσουν τους κοινωνικούς τους ρόλους (Blackledge & Hunt, 1994). Σύμφωνα με τα παραπάνω, πράγματι, το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με ζητήματα ηθικής. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των ηθικών ζητημάτων, και η αποστολή τους δυσχεραίνεται αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαγγελματικό ήθος (Brezinka, 1999 :342). Το ήθος και η ηθική είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το εκπαιδευτικό επάγγελμα, εφόσον η κοινωνία έχει αναθέσει στον

εκπαιδευτικό το καθήκον να παρέχει Αγωγή στους νέους, να διαμορφώσει προσωπικότητες και να ενθαρρύνει συμπεριφορές που είναι κοινωνικά αποδεκτές. Έπειτα, οι θέσεις των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και του σχολικού διευθυντή διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο και μια συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα. Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχουν ρόλοι οι οποίοι θα πρέπει να ακολουθούν τις ηθικές προσδοκίες όλων των μελών (Blackledge & Hunt, ο.π.).

6.5 Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας για τον/την εκπαιδευτικό

Οι διεθνείς εξελίξεις κινούν την «επαγγελματικοποίηση» της διδασκαλίας και γενικότερα του κλάδου της εκπαίδευσης, γεγονός που έχει άμεση συνέπεια στην συχνή ενασχόληση της κοινής γνώμης με τον Κώδικα Δεοντολογίας για τον/την εκπαιδευτικό (Schwimmer, & Maxwell, 2017). Υπάρχει μια μερίδα της κοινότητας, στην οποία συγκαταλέγονται και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αμφισβητούν την αξία του Κώδικα Δεοντολογίας στην διδασκαλία και γενικότερα στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού (Harris 1994; Ladd 1998; Shortt et al. 2012; Terhart 1998). Για τους συγκεκριμένους ανθρώπους, ο Κώδικας Δεοντολογίας, φαίνεται να υπονομεύει ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού: την αυτονομία του/της εκπαιδευτικού.

Ο Κώδικας Δεοντολογίας αναπτύσσεται και εφαρμόζεται με διττό σκοπό: α) την ενίσχυση της εμπιστοσύνης της κοινής γνώμης για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και β) για την καθοδήγηση και επίτευξη ηθικής συμπεριφοράς από τους επαγγελματίες (Banks 2003). Πιο αναλυτικά, ο Κώδικας Δεοντολογίας ενισχύει την δημόσια εμπιστοσύνη και καθορίζει ρητά και δημόσια συγκεκριμένα ηθικά πρότυπα για συγκεκριμένες ομάδες επαγγελματιών. Ο Κώδικας Δεοντολογίας των εκπαιδευτικών, των ιατρών και των νομικών φαίνεται να είναι ο περισσότερο απαραίτητος για τη στάση τόσο των επαγγελματιών όσο και εκείνης που υιοθετεί η κοινωνία απέναντί τους αλλά και τα άτομα που βρίσκονται σε άμεση σχέση μαζί τους, καθώς αποτελούν παραλήπτες του έργου ή/και των υπηρεσιών τους (Carr, 2000).

Η ύπαρξη ενός εξειδικευμένου Κώδικα Δεοντολογίας αποτελεί σύνηθες φαινόμενο για εξειδικευμένους επαγγελματικούς τομείς και υπηρεσίες. Ο Κώδικας Δεοντολογίας καθορίζει την

κατάλληλη συμπεριφορά των επαγγελματιών που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε ένα συγκεκριμένο κλάδο. Παρατηρούνται δυσκολίες και ηθικά διλήμματα στην εκπλήρωση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, καθώς ο ρόλος τους είναι επιφορτισμένος με την εφαρμογή συγκεκριμένων νομοθετικών ρυθμίσεων, τήρηση των αρχών των εγκυκλίων, εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος και συμμόρφωση σε ζητήματα επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης. Ως συνέπεια, το καθηκοντολόγιο του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά πιεστικό και δεσμευτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι δημόσιος/α υπάλληλος που εξαρτάται άμεσα από τις αποφάσεις των ανωτέρων του και που συνεχώς καλείται να εκπληρώσει τις απαιτήσεις της θέσης του. Συνεπώς, διαθέτει λίγη ή καθόλου αυτονομία ή παιδαγωγική ελευθερία. Με λίγα λόγια, ο Κώδικας Δεοντολογίας του/της εκπαιδευτικού δομείται μέσω ενός νομικού πλαισίου το οποίο απαριθμεί και ξεκαθαρίζει τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά του, ενώ προκαθορίζει και τις προσδοκίες του (Κωνσταντίνου, 1994).

Οι θεωρίες ηθικής έχουν αναπτυχθεί και έχουν χρησιμοποιηθεί ως πρότυπα για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Στις ΗΠΑ, υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοντέλο το οποίο καλείται «Μοντέλο Ηθικής Ωριμότητας Τεσσάρων Συστατικών» (Benniga, 2013; Dotger-Theoharis, 2008; Athanailidis & Arvanitidou, 2011). Τα παραπάνω συστατικά παρουσιάζονται ως εξής:

- Η δράση με ενσυναίσθηση ή αλλιώς η ηθική ευαισθησία. Μέσω της συγκεκριμένης ικανότητας, ο εκπαιδευτικός, είναι σε θέση να ερμηνεύει μια κατάσταση η οποία λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο. Ακόμη, η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει τις γνώσεις του/της εκπαιδευτικού αναφορικά με τη χάραξη διαφορετικών πλάνων δράσης. Περιλαμβάνει, επίσης, την ικανότητά του/της να αποκωδικοποιεί και να κατανοεί τις πράξεις τρίτων ανθρώπων, αλλά και να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο οι δικές του/τις πράξεις επηρεάζουν τους άλλους ανθρώπους με τους οποίους συνυπάρχει στη σχολική μονάδα.
- Η ηθική κρίση. Πρόκειται για την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει κριτική σκέψη βάσει κανόνων ηθικής/δεοντολογίας. Ο εκπαιδευτικός με ηθική κρίση είναι σε θέση να αξιολογεί τις δικές του πράξεις και τις πράξεις των άλλων ως ορθές ή λανθασμένες αναφορικά με την ηθική.

- Το ηθικό κίνητρο. Το συγκεκριμένο πεδίο περιγράφει την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να βάζει σε μια ιεραρχία τις ηθικές του αξίες. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα ταξινόμησης με σειρά προτεραιότητας τις επαγγελματικές αξίες, τις προσωπικές πεποιθήσεις περί ηθικής κ.α.
- Ο ηθικός χαρακτήρας. Το εν λόγω χαρακτηριστικό αφορά στην προδιάθεση του/της εκπαιδευτικού να δρα σεβόμενος/η τους ηθικούς κανόνες. Ο ηθικός χαρακτήρας είναι εκείνος που χαρακτηρίζεται από θάρρος και από ψυχική ανθεκτικότητα με σκοπό την υπερπήδηση των εμποδίων και την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στην επαγγελματική ζωή.

Η συμπεριφορά και η επιθυμητή στάση του/της εκπαιδευτικού καθορίζεται από κανόνες και αξίες του Κώδικα Δεοντολογίας, αλλά και μέσα από το σύστημα λογοδοσίας. Όσον αφορά στην επαγγελματική αυτονομία του/της εκπαιδευτικού, αυτή αποτελεί μια έννοια που βρίσκεται σε σύγκρουση με τον κρατικό έλεγχο που ασκείται. Η επαγγελματική αυτονομία λαμβάνει χώρα μέσω της συμμετοχής του/της εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, τον αυτο-προσδιορισμό του ρόλου του, την αυτο-αξιολόγηση και την λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους που επιλέγει (Ξωχέλλης, 2000). Σύμφωνα με την οπτική μέσω της οποίας εξετάζει το ζήτημα του Κώδικα Δεοντολογίας του/της εκπαιδευτικού, ο Ματσαγγούρας (2004), προτείνει την ύπαρξη δυο διαστάσεων σε αυτόν: α) την ηθική και β) την νομική ισχύ. Ο ίδιος, σημειώνει πως είναι απαραίτητη και η διαμόρφωση του συγκεκριμένου Κώδικα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι αρχές και οι δεσμεύσεις του/της εκπαιδευτικού να είναι γνωστές στον ίδιο/α αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι αξίες και αρχές που περιλαμβάνονται στον Κώδικα Δεοντολογίας του/της εκπαιδευτικού είναι η αφοσίωση στο διδακτικό έργο, η υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων και η εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η φροντίδα των μαθητών/τριών και η μέριμνα για την κοινωνία με σκοπό την επίτευξη των καλύτερων δυνατών γνωστικών αποτελεσμάτων και την αποφυγή ή την επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων (Thomson, 1997). Επιπλέον, βασικές δεξιότητες που θα πρέπει να διέπουν το έργο του/της εκπαιδευτικού με στόχο τη διασφάλιση ενός υψηλού επιπέδου ποιοτικής εκπαίδευσης, είναι η

αυτοεκτίμηση, ο αναστοχασμός, η κριτική ικανότητα και η συμμετοχή στην λήψη σημαντικών αποφάσεων για την πορεία του σχολείου (Santoro, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Διατύπωση θεωρητικών παραδοχών της έρευνας

Η ιδέα της επαγγελματικής ηθικής εμπλέκεται στην καθημερινότητα των σύγχρονων πολιτών, ενώ φαίνεται πως απασχολεί τις κοινωνίες του σήμερα, οι οποίες σε μια διάρκεια συνεχούς εξέλιξης κάνουν λόγο για ηθική και ηθικές αποφάσεις (Virovere et al., 2002). Η εργασία αποτελεί τμήμα της καθημερινότητας των πολιτών και αναγνωρίζεται πως το πεδίο της επαγγελματικής ηθικής εξελίσσεται δυναμικά.

Η εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη διαδικασία της ανθρώπινης ζωής (Gülcan, 2015), για την οποία εντοπίζεται μια δυσκολία στο χαρακτηρισμό της ως λειτουργήματος ή επαγγέλματος. Στη βιβλιογραφία, η εκπαίδευση παρουσιάζεται άλλοτε ως να έχει μια ηθοποιητική διάσταση (Cranston et al., 2003; Dupevron, 2014) και άλλοτε ως να έχει μια διάσταση κοινωνική (Koster et al., 2007; Nakken & Pijl, 2002; Scheepstra et al., 1999). Και στις δυο περιπτώσεις, στόχος της είναι να φροντίσει για την αλληλεπίδραση, τη δημιουργία ομάδων μεταξύ μαθητών/τριών και την συμμετοχή τους σε αυτές αλλά και στην παροχή ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύπλευρος και η διδασκαλία τους αποτελεί μια ηθική διαδικασία (Melo, 2003). Παράλληλα, ο ρόλος που διαδραματίζουν οι σχολικοί διευθυντές/ντριες είναι σπουδαίος. Οι ίδιοι συμμετέχουν στη δημιουργία της κουλτούρας του σχολείου, στην διαμοίραση διάφορων αρμοδιοτήτων στα μέλη της σχολικής μονάδας, ενώ καλούνται να εκπληρώσουν και τις ηθικές προσδοκίες των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Blackledge & Hunt, 1994). **Οι σχολικοί ηγέτες/ιδες οι οποίοι ασκούν την διοικητική τους εξουσία με ηθικά χαρακτηριστικά, θεωρούνται ως οι πλέον αποτελεσματικοί για την σχολική επιτυχία στη σύγχρονη εποχή.**

Σε μια εποχή όπου κυριαρχεί η πολυπολιτισμικότητα και λαμβάνουν χώρα κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές, η σύγχρονη κοινωνία εντείνει τη στήριξη και την ενθάρρυνση του δικαιώματος στον αυτο-προσδιορισμό και την έκφραση της ηθικής αυτονομίας του ατόμου, ενώ η εκπαίδευση καλείται να ενσαρκώσει αυτόν τον ρόλο. Στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, παρά τη σπουδαιότητά τους, στην ζωή των σύγχρονων πολιτών (Σακελλαρίου, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2010). Αντιθέτως, τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο καλούνται να προσφέρουν ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες αναδιαμορφώνοντας τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών (Brown, 2016; Martin, Fergus, & Noguera, 2010; McLeskey, Waldron, & Redd, 2012), να προχωρήσουν σε οργάνωση δικτύων συνεργασίας (Cooper et al., 2005, Martin et al., 2010; McLeskey et al., 2012) και να ενισχύσουν τη θετική σχέση μεταξύ σχολικών μονάδων και κοινωνίας (Brown, 2016; Cooper et al., 2005). Ηθικά ζητήματα προκύπτουν από καταστάσεις οι οποίες επιτάσσουν μια επιλογή ανάμεσα από αντικρουόμενες αρχές και αξίες, οι οποίες μπορούν να έχουν επιπτώσεις στο άτομο, τον οργανισμό και την κοινότητα είτε άμεσα ή έμμεσα. Μέσα από τη σχέση σχολείου και κοινωνίας προκύπτουν και τα ηθικά ζητήματα με τα οποία καλούνται να ενασχοληθούν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση (Cranston et al., 2003).

Τα ηθικά ζητήματα αυτά ζητήματα επικεντρώνονται: α) στις σχέσεις που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους/τις μαθητές/τριες, β) στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών γ) στον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, γ) στην εφαρμογή του κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας σε σχέση με τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, δ) στην εφαρμογή των νόμων και της εκπαιδευτικής πολιτικής ε) στους κανόνες λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας, στ) στις προσδοκίες και απαιτήσεις της κοινωνίας, ι) στους οικονομικούς παράγοντες, ια) σε θέματα δημοσίου συμφέροντος, ιβ) στο πολιτικό πλαίσιο, ιγ) στη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Cranston et al., 2003). Οι σχολικοί/ές διευθυντές/ντριες έρχονται αντιμέτωποι/ες με το σύνολο των παραπάνω ηθικών ζητημάτων. Καλούνται να επιβλέπουν και να κατευθύνουν τη δράση των εκπαιδευτικών βάσει του κανονισμού λειτουργίας των σχολικών μονάδων και του καθηκοντολογίου των εκπαιδευτικών βάσει των κανόνων επαγγελματικής ηθικής και δεοντολογίας, στο βαθμό στον οποίο αυτά έχουν αναπτυχθεί στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, να διασφαλίζουν κουλτούρα συνεργασίας, να προάγουν την ηθική ανάπτυξη των

μαθητών/τριών, να επιλύουν συγκρούσεις με γνώμονα την ηθική και να συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας τους. Η λήψη ηθικών αποφάσεων περιλαμβάνει επιμέρους στάδια σκέψης, στα οποία περιλαμβάνεται η ηθική δικαιοσύνη, η ηθική της φροντίδας και η ηθική της κριτικής (Starratt, 1991). Στα παραπάνω στάδια, μπορεί να προστεθεί και η επαγγελματική ηθική, καθώς οι διευθυντές/ντρίες σχολικών μονάδων κατέχουν τη συγκεκριμένη θέση στο πλαίσιο των εργασιακών τους καθηκόντων. Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η λήψη αποφάσεων για τη διευθέτηση ηθικών συγκρούσεων περιλαμβάνει επιμέρους διεργασίες και είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς η κάθε απόφαση πρέπει να είναι δίκαιη, να περιέχει φροντίδα, να έχει επέλθει έπειτα από κριτική σκέψη και από επαγγελματισμό του/της εκάστοτε διευθυντή/ντριας.

7.2 Ερευνητικό πρόβλημα, ερευνητικά ερωτήματα / σκοπός, στόχοι

7.2.1 Ερευνητικό πρόβλημα

Η έρευνα για την επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση έχει ενταθεί κυρίως στον δυτικό ή αγγλόφωνο κόσμο – ελάχιστα όμως στη Ελλάδα- μετά τον 2^ο Παγκόσμιο πόλεμο εστιάζοντας ωστόσο κυρίως στην «εργαλειοποίηση» και «επιτελεστικότητα» της εκπαίδευσης σε βάρος αναστοχαστικών προσεγγίσεων όπως αναπτύσσονται μέσα από τις φιλοσοφικές θεωρίες (StandishP.1997). Ηθικά διλήμματα προκύπτουν στη ζωή των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, όπως σε κάθε επαγγελματία, ωστόσο παρατηρείται δυσκολία διατύπωσης ενός αυστηρά δομημένου ορισμού ο οποίος να περιγράφει την επαγγελματική ηθική της εκπαίδευσης, η οποία συνθέτει ένα πολύπλοκο πεδίο συζητήσεων, αξιών και αρχών ηθικής (Théodoropoulou, 2018). Η εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη διαδικασία της ανθρώπινης ζωής (Gülcan, 2015), ωστόσο η συνεχής εξέλιξη των αξιολογικών και ιδεολογικών πλαισίων, στο σύγχρονο διεθνές και εθνικό επίπεδο δεν μπορούν παρά να την επηρεάζουν διαμορφώνοντας νέα συμφραζόμενα για την επαγγελματική ηθική στο χώρο του σχολείου, που αναδεικνύεται σε πεδίο συνεχών διαφοροποιήσεων, αξίζει μελέτης. Η λήψη κρίσιμων αποφάσεων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου που εμπεριέχουν ηθικές συγκρούσεις, αποτελεί καθημερινή διαδικασία

για τον/την διευθυντή/τρια. Ωστόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική ηθική δεν αποτελεί αποσαφηνισμένο, συστηματοποιημένο, διαδομένο πεδίο πρακτικής και δεν αποτελεί μέρος της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ενώ δεν αποτυπώνεται σε κώδικα δεοντολογίας. Επομένως, η διερεύνηση των αντιλήψεων τους στα παραπάνω θέματα, αποτελεί ενδιαφέρον νέο πεδίο έρευνας.

7.2.2. Η αναγκαιότητα και επικαιρότητα της έρευνας

Αίτημα της σύγχρονης κοινωνίας είναι η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου (Furman, 2004; Korkmaz-Erden, 2014), η οποία συνεπάγεται την ανταλλαγή ιδεών, την ελευθερία της έκφρασης, τη συμμετοχή στις δράσεις που υλοποιούνται, τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια (Furman, 2004). Ένα από τα ζητούμενα που συνδέονται με τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου είναι η αναγνώριση της ηθοποιητικής του διάστασης και της διερεύνησης της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση.

Η θέση του/της σχολικού διευθυντή/ντριας στο σχολείο, αναγνωρίζεται ως μια θέση με ηγετικές προεκτάσεις και καθήκοντα, όπως η αναγνώριση περιστατικών ηθικών συγκρούσεων και η επίλυσή τους μέσω της λήψης ηθικών αποφάσεων. Η ηθική ηγεσία αποτελεί μια πολυπαραγοντική έννοια, όπου η λήψη αποφάσεων σε ηθικές συγκρούσεις οφείλει ή προσπαθεί να συμφωνεί με τις κοινωνικές αξίες και τον κώδικα δεοντολογίας. Το κυριότερο και σημαντικότερο έργο που καλείται να επιτύχει ένας/μία σχολικός διευθυντής/ντρια είναι η ηθική ηγεσία του σχολείου. Ωστόσο, οι υψηλές απαιτήσεις της θέσης τους, του/την οδηγεί συχνά στη μη προτεραιοποίηση του κώδικα επαγγελματικής ηθικής, αλλά στην ανάλωση σε διοικητικά ζητήματα, όπως η ρύθμιση της λειτουργίας του σχολείου, η θέσπιση κανόνων, η παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας κ.α.

Σε όλη τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διαπιστώθηκε έλλειψη ερευνητών/τριών και εργασιών έργων που να πραγματεύονται τα είδη ήδη των ηθικών συγκρούσεων και τη διαχείρισή τους στο σχολείο είτε από εκπαιδευτικούς (Melo, 2003) είτε από

διευθυντές/ντριες. Ακόμη, δεν εντοπίστηκε κάποια ελληνόγλωσση έρευνα που να μελετά την παράμετρο της επιμόρφωσης των διευθυντών/ντριων δημόσιων ελληνικών σχολείων σε ζητήματα επαγγελματικής ηθικής, αναγνώρισης ηθικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου και διευθέτησης ηθικών συγκρούσεων μέσα από τη λήψη αποφάσεων. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να συνδέσει την επαγγελματική ηθική με την ηθική στο χώρο του σχολείου μελετώντας τις αντιλήψεις εν ενεργεία διευθυντών/ντριών. Επιπλέον, έχει στόχο τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την αναγνώριση ηθικών συγκρούσεων και τη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η παρούσα εργασία αναγνωρίζεται ως αναγκαία καθώς πραγματεύεται ένα επίκαιρο και άξιο μελέτης ζήτημα.

7.2.3 Περιορισμοί

Κίνητρο για τη μελέτη της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση μέσα από τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριων αποτέλεσε η προσωπική επαγγελματική σταδιοδρομία της ερευνήτριας στον χώρο της εκπαίδευσης. Ακόμη, στη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου συνετέλεσε η αναγκαιότητα εμπλουτισμού της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αλλά και το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τη μελέτη της ηθικής διάστασης της εκπαίδευσης. Αναγνωρίζεται, ακόμη, πως υπάρχει ανάγκη ανίχνευσης των ηθικών συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο αλλά και η μελέτη της σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ηθικής και λήψης αποφάσεων για τη διευθέτησή τους. Αναγκαία είναι και η μελέτη της παραμέτρου της επιμόρφωσης των διευθυντών/ντριών στα προαναφερθέντα ζητήματα. Ωστόσο, τα όσα σημειώθηκαν ενέχουν περιορισμούς. Η μικρής έκτασης ελληνική βιβλιογραφία, οδήγησε σε δυσκολία εντοπισμού αναφορών που διερεύνησαν τις αντιλήψεις διευθυντών/ντριων ελληνικών σχολείων σχετικά με την επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση. Παράλληλα, επόμενη δυσκολία αποτέλεσε η εύρεση διαθέσιμων διευθυντών/ντριών στην περιοχή της Σάμου, οι οποίοι θα λάμβαναν μέρος στην ημι-δομημένη συνέντευξη. Ακόμη μια δυσκολία ήταν ο περιορισμένος χρόνος δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021 εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού. Τέλος, οι καταστροφές στη Σάμο, τον Οκτώβριο του 2020 αποτέλεσε μία ακόμη τροχοπέδη στη διαδικασία της έρευνας και στη συνάντηση με σχολικούς διευθυντές/ντριες του νησιού.

7.3 Οριοθέτηση και σκοπός της έρευνας. Σκοπός και στόχοι

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις των εν ενεργεία διευθυντών/ντριών Δημόσιων Γυμνασίων και Λυκείων της Σάμου σχετικά με την έννοια της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση. Πιο ειδικά, διερευνάται η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων ως προς τη διάσταση της ηθικής στην εκπαίδευση και των ηθικών συγκρούσεων που αναδύονται κατά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, καθώς ως προς το πώς οι αντιλήψεις τους για την επαγγελματική ηθική επηρεάζουν τις αποφάσεις τους.

7.4 Ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στο να προσδιοριστούν: οι μορφές των ηθικών συγκρούσεων τις οποίες αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, ο τρόπος με τον οποίο αυτό γίνεται αντιληπτό στην καθημερινότητα του σχολείου, ο τρόπος με τον οποίο οι συγκρούσεις αυτές αντιμετωπίζονται από τους διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων, ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται αποφάσεις σε ζητήματα ηθικής, το προφίλ και ο ρόλος των διευθυντών /τριών στη λήψη τέτοιων αποφάσεων, ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση, το προφίλ του ηθικού διευθυντή και εκπαιδευτικών, η ύπαρξη κώδικα δεοντολογίας στην εκπαίδευση, η ύπαρξη ή και αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών σε θέματα επαγγελματικής ηθικής.

Στη βάση αυτή, οι στόχοι της παρούσας έρευνας, είναι:

- 1) Η καταγραφή των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών για την έννοια της ηθικής σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου.
- 2) Η καταγραφή των προσωπικών εμπειριών των διευθυντών/ντριών για περιστατικά ηθικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου.
- 3) Η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών για τη σημαντικότητα λήψης αποφάσεων.

- 4) Η διερεύνηση του προφίλ του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα.
- 5) Η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών για το ρόλο της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση.
- 6) Η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών για την επιμόρφωση σε θέματα ηθικής.

7.5. Μέσο συλλογής Δεδομένων: Η ημιδομημένη συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί μια ποιοτική μέθοδο συλλογής εμπειρικών δεδομένων. Η συνέντευξη ορίζεται ως ένα ειδικό εργαλείο έρευνας, το οποίο μέσα από τη συζήτηση του ερευνητή με τον/την συνεντευξιαζόμενο αντλούνται σημαντικές πληροφορίες. Το περιεχόμενο της συνέντευξης είναι προκαθορισμένο και συνάδει με το περιεχόμενο και τον σκοπό της έρευνας. Έχει ως στόχο την άντληση πληροφοριών από τον/την συνεντευξιαζόμενο/η και στη συνέχεια την ερμηνεία τους (Cohen & Manion, 1994). Οι ποιοτική έρευνα με εργαλείο τη συνέντευξη, αντλεί δεδομένα από συνεντευξιαζόμενους/ες που θεωρεί ως σημαντικές πηγές πληροφοριών και αξιοποιεί την αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους για να μελετήσει εις βάθος ένα ζήτημα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ακόμη, μέσα από τη διεξαγωγή συνέντευξης, δίνεται η δυνατότητα μέτρησης των γνώσεων των συνεντευξιαζόμενων αλλά και των στάσεων, πεποιθήσεων και αξιών τους στο υπό μελέτη ζήτημα. Παράλληλα, η συνέντευξη αποτελεί ερευνητικό εργαλείο κατάλληλο για τον έλεγχο υποθέσεων, για την ανάδειξη νέων υποθέσεων αλλά και για την ερμηνεία των πληροφοριών που συλλέγονται. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί πως αποτελεί ερευνητικό εργαλείο ικανό να αξιοποιηθεί συνδυαστικά με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Cohen & Manion, 1994).

Ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο η συνέντευξη που διεξάγεται είναι τυποποιημένη ή δομημένη, διακρίνονται επιμέρους είδη. Κατά συνέπεια, ένας/μια ερευνητής /τρια μπορεί να διεξάγει μια δομημένη, μια ημι-δομημένη ή μια μη δομημένη συνέντευξη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Όλοι οι τύποι συνεντεύξεων επιτρέπουν στον/στην ερευνητή/τρια να αντλήσει πλούσιο

ερευνητικό υλικό, ενώ την ίδια στιγμή παρέχουν στους συμμετέχοντες/ουσες την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις αντιλήψεις, τις σκέψεις ή τις εμπειρίες τους (Robson, 2007).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η διεξαγωγή μιας ημι-δομημένης συνέντευξης με διευθυντές/ντριες Δημόσιων Σχολείων. Πρόκειται για έναν τύπο συνέντευξης που επιτρέπει την σε βάθος διερεύνηση του ζητήματος που επιλέχθηκε, δηλαδή των αντιλήψεών τους για την επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση. Περιλαμβάνει ένα σύνολο από προκαθορισμένες ερωτήσεις οι οποίες αποτελούν οδηγό του/της ερευνητή/τριας για τα θέματα που έχουν κριθεί ως σημαντικά και αναμένεται να καλυφθούν και να διερευνηθούν στο πλαίσιο της συνέντευξης που υλοποιείται (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Είναι ένας ευέλικτος τύπος συνέντευξης, καθώς επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να: α) τροποποιεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων που έχει συντάξει ανάλογα με τον/την ερωτώμενο/η με τον οποίο συνδιαλέγεται, β) εμβαθύνει περισσότερο σε κάποιες θεματικές με ερωτώμενους/ες που κρίνονται ως να είναι κατάλληλοι να παρέχουν πληροφορίες, γ) διαφοροποιούν τη σειρά με την οποία θέτουν τις ερωτήσεις και δ) να προσθέτουν ή να αφαιρούν μεμονωμένες ερωτήσεις ή ολόκληρα θέματα από μια συζήτηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η ποιοτική έρευνα μέσω ημι-δομημένης ες συνέντευξης κρίθηκε ως η καταλληλότερη, καθώς οι ποιοτικές έρευνες πραγματεύονται κατά κύριο λόγο κοινωνικά φαινόμενα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Επιπλέον, στις ποιοτικές έρευνες επιδιώκεται η αποσαφήνιση συγκεκριμένων θεωρητικών εννοιών (Κυριαζή, 2006). Σε περίπτωση που επιλεγόταν ποσοτική μέθοδος για τη διεξαγωγή της έρευνας, θα ήταν δυνατή μόνο η αποδοχή ή απόρριψη της αρχικής υπόθεσης, η διερεύνηση της ύπαρξης συσχετισμών μεταξύ επιμέρους μεταβλητών αλλά και η παράθεση αποτελεσμάτων σε ποσοτικοποιημένη μορφή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Σε αντίθετη περίπτωση, η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου επιτρέπει την αναγνώριση του/της κάθε συνεντευξιαζόμενου/ης ως μοναδικής πηγής πληροφοριών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Κατά συνέπεια, είναι δυνατή η ανάδειξη των αντιλήψεων του/της εκάστοτε διευθυντή/ντριας σε ζητήματα επαγγελματικής ηθικής, η ανάδειξη των διαφορετικών όψεων της έννοιας και η διερεύνηση των εμπειριών των συνεντευξιαζόμενων για ηθικές συγκρούσεις και τη διαχείριση αυτών στο σχολείο τους.

Η πρώτη διαμόρφωση των ερωτήσεων του οδηγού της ημι-δομημένης συνέντευξης πραγματοποιήθηκε σε συνέχεια με τις διατυπώσεις του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας κατά το χειμερινό εξάμηνο του 2020. Η τελική μορφή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων αποτελείται από δυο μέρη: α) Μέρος Α: Προσωπικές ερωτήσεις/ Ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου και β) Μέρος Β: Κύριες ερωτήσεις συνέντευξης (Βλ. Παράρτημα Ι). Στο πρώτο μέρος συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν σε προσωπικά στοιχεία των διευθυντών/ντριών. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν σχετικές με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, την ειδικότητα, τη βαθμίδα απασχόλησης (Α/βαθμια ή Β/βαθμια), τα έτη εργασίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια και το ενδεχόμενο παρακολούθησης σεμιναρίου/συνεδρίου στην επαγγελματική ηθική στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες αναφέρονταν στις αντιλήψεις των διευθυντών για την επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ταξινομήθηκαν σε τέσσερις άξονες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους: α) ηθικές συγκρούσεις, β) διαδικασία λήψης αποφάσεων και το προφίλ του/της Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα, γ) ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση και δ) η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής.

Οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου της συνέντευξης αναφέρονταν στις ηθικές συγκρούσεις. Αρχικά αναφέρονταν στην περιγραφή των χαρακτηριστικών μιας ηθικής σύγκρουσης και τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών αναφορικά με την παρουσία ηθικών συγκρούσεων στο χώρο της εκπαίδευσης και στο σύγχρονο σχολείο. Ακόμη, αναφερόταν στις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών μέσα από το ενδεχόμενο να έχουν γίνει μάρτυρες ηθικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου και ζητούνταν να δοθούν διευκρινήσεις. Μάλιστα, σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωναν την παρουσία ηθικών συγκρούσεων στο σχολείο τους, ζητούνταν αναφορά στον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπιζόταν από εκείνους. Εν συνεχεία οι ανοιχτές ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών σε θέματα λήψης αποφάσεων στο χώρο του σχολείου, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις στο σχολείο των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις αναφέρονταν στη λήψη αποφάσεων για την διαχείριση της ηθικής σύγκρουσης σε επίπεδο εμπλεκομένων αλλά και στο προφίλ και το ρόλο του

διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των αποφάσεων που λαμβάνονται γύρω από ηθικά ζητήματα. Ύστερα, το ενδιαφέρον των ερωτήσεων εστιάζοταν στο ρόλο της επαγγελματικής ηθικής, στο βαθμό στον οποίο και με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται από τα ερωτώμενα υποκείμενα στην εκπαίδευση. Ο ρόλος της εξεταζόταν μέσω των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών για το περιεχόμενο της επαγγελματικής ηθικής και της επαγγελματικής ηθικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέσω των ερωτήσεων ζητούνταν από τους/τις διευθυντές/ντριες να περιγράψουν το προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και των «ηθικών εκπαιδευτικών» και να αναφέρουν τη γνώμη τους για την ηθική στην εκπαίδευση μέσα από τον κώδικα δεοντολογίας. Τέλος, οι ερωτήσεις κινήθηκαν γύρω από τον άξονα της επιμόρφωσης σε θέματα ηθικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διευθυντές/ντριες διατύπωσαν τις απόψεις τους για την επιμόρφωση των ίδιων και των εκπαιδευτικών σε θέματα ηθικής. Ζητήθηκε η διατύπωση των τρόπων με τον οποίο εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες έχουν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν σε θέματα ηθικής, διερευνήθηκε το επιμορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων στο σύγχρονο σχολείο και διατυπώθηκαν προτάσεις για την προώθηση της επιμόρφωσης ως μέσου για δημιουργία ηθικών επαγγελματιών εκπαίδευσης (Βλ. Παράρτημα Ι).

Οι διευθυντές/ντριες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους διατυπώθηκαν, με ελευθερία. Ο/Η εκάστοτε συμμετέχοντας/ουσα απαντούσε με ελευθερία και με τον τρόπο που επιθυμούσε, χωρίς να περιορίζεται από το περιεχόμενο ή τη φύση της ερώτησης. Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους/τις διευθυντές/ντριες ήταν μη δομημένες. Το κύριο πλεονέκτημα των ανοικτών ερωτήσεων, λοιπόν, ήταν η ευελιξία και η δυνατότητα εμβάθυνσης στα επιμέρους θέματα που προέκυπταν. Η ερευνήτρια ήταν σε θέση να εμβαθύνει, να ζητήσει διευκρινίσεις και να επιλύει οποιαδήποτε παρανόηση ενδεχομένως προέκυπτε. Επιπλέον, μέσω των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια να ελέγξει τα όρια των γνώσεων των διευθυντών/ντριών και έτσι να εκτιμηθούν ορθότερα οι αντιλήψεις τους (Robson, 2007) Επόμενο πλεονέκτημα των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων είναι η στενότερη επαφή μεταξύ ερευνητή/τριας και συνεντευξιαζόμενου/ης. Ωστόσο, η συγκεκριμένη συνθήκη προκάλεσε δυσκολία στην απώτερη κωδικοποίηση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν (Cohen & Manion, 1994), ενώ δεν αποκλείεται να προκαλέσει μείωση της αντικειμενικότητας κατά την συναγωγή γενικών συμπερασμάτων από την έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

7.6 Διαδικασία ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με ποιοτικά μέσα. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου κατά την οποία εντοπίζονται, περιγράφονται και αναφέρονται τα θέματα που επαναλαμβάνονται στα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων και προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Πρώτο στάδιο για την ανάλυση υπήρξε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και δακτυλογραφήθηκαν σε αρχεία κειμένου word. Η αποκωδικοποίηση περιλάμβανε την αυτολεξεί καταγραφή των όσων ειπώθηκαν από την ερευνήτρια και τον/την εκάστοτε συμμετέχοντα/ουσα. Για να επιτευχθεί αυτό, μετά από την δακτυλογράφηση των λεγομένων στη συνέντευξη πραγματοποιήθηκαν και επόμενες ακροάσεις για τη διόρθωση λαθών και τη συμπλήρωση σημείων που ενδεχομένως είχαν παραλειφθεί. Δεύτερο στάδιο που ακολούθησε, ήταν αυτό της κωδικοποίησης των στοιχείων. Αποδόθηκαν εννοιολογικοί προσδιορισμοί σε κάθε απόσπασμα κειμένου και εν συνεχεία αναζητήθηκαν τα ευρύτερα θέματα όπου ανήκαν περισσότεροι του ενός κωδικού. Για την ακριβέστερη απόδοση των θεμάτων πραγματοποιήθηκε επανεξέτασή τους σε συνάρτηση με τους στόχους της έρευνας. Σε αυτό το βήμα εκπονήθηκε και μικρή γλωσσική επεξεργασία των δεδομένων με σκοπό τη διόρθωση ενδεχόμενων γλωσσικών ανωμαλιών που προέκυπταν από την αυτολεξεί απόδοση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών.

7.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Μεταξύ των δυνατών σημείων της μεθόδου της συνέντευξης για την άντληση δεδομένων/ πληροφοριών, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο γεγονός ότι μπορούν να βρεθούν πολλές ευκαιρίες για εμβάθυνση στα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων και να αυξηθεί το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ωστόσο, η μέθοδος της συνέντευξης περιλαμβάνει πηγές σφάλματος, οι οποίες αφορούν στον/στην ίδιο/α τον/την συνεντευκτή/τρια, στο πρότυπο των ερωτήσεων της συνέντευξης (εργαλείο έρευνας),

στην κωδικοποίηση των πληροφοριών και στο δείγμα, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η συνολική αξιοπιστία της έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Η μη αντικειμενικότητα του/της ερευνητή/τριας κατά την αξιολόγηση των πληροφοριών βάσει των χαρακτηριστικών του/της, το περιεχόμενο των ερωτήσεων αλλά και η πολύ στενή επαφή συνεντευκτή/τριας και συνεντευξιαζόμενου/ης μειώνει την αμεροληψία των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Κατά συνέπεια, οι Cohen και Manion (1994) υποστηρίζουν πως η αύξηση του βαθμού αξιοπιστίας στις ποιοτικές έρευνες με εργαλείο τη συνέντευξη επιτυγχάνεται με την ελαχιστοποίηση των μεροληψιών.

Με σκοπό την υπέρβαση των εμποδίων αμεροληψίας στην ποιοτική έρευνα, θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων της συνέντευξης. Ο/Η ερευνητής/τρια θα πρέπει να αποκτήσει εξοικείωση με τη διαδικασία της συνέντευξης, να γνωρίζει τις πιθανές δυσκολίες εγκυρότητας και να προσεγγίζει τους συμμετέχοντες με επιστημονικό τρόπο. Αναφορικά με τα ζητήματα αξιοπιστίας, η προσωπική συνέντευξη πραγματοποιείται με την παρουσία μόνο του/της συνεντευκτή/τριας και του/της συνεντευξιαζόμενου/ης, με τον/την πρώτο/η να μπορεί να προχωρά σε επεξηγήσεις και διευκρινίσεις, ωμε σκοπό οι ερωτήσεις του/της να γίνονται κατανοητές. Επιπλέον, για την αύξηση του βαθμού αξιοπιστίας, μπορούν να καταγράφονται οι συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται η συνέντευξη και οι συμπεριφορές των συνεντευξιαζόμενων για την καλύτερη ερμηνεία των ευρημάτων.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε προσπάθεια για επίτευξη υψηλού βαθμού εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Για την εγκυρότητα αξιοποιήθηκε η μέθοδος της εγκυρότητας όψης (ή φαινομενικής εγκυρότητας) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συγκεκριμένα, το εργαλείο (η φόρμα ημιδομημένης συνέντευξης) αξιολογήθηκε αδρά από την ερευνήτρια, ώστε να ελεγχθεί εάν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που περιλάμβανε σχετιζόνταν εννοιολογικά με τους άξονες που αναμενόταν να διερευνηθεί. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έγινε προσπάθεια για εμβάθυνση σε όσες περισσότερες πληροφορίες ήταν εφικτό. Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ενημερώθηκαν πως η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και ανώνυμη και πως μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς να κριθούν γι' αυτές. Η ερευνήτρια

προσπάθησε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων/ουσών δημιουργώντας ένα οικείο κλίμα, το οποίο θα τους βοηθούσε να εκφραστούν ελεύθερα.

7.8 Πληθυσμός αναφοράς και δείγμα της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα εκπονήθηκε σε Δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια της περιοχής της Σάμου κατά το δεύτερο μισό του σχολικού έτους 2020 – 2021. Ένα σύνολο από επτά (7) διευθυντές/ντριες ζητήθηκε να λάβει μέρος στην έρευνα συμμετέχοντας σε μια ημι-δομημένη συνέντευξη με την ερευνήτρια. Και οι επτά (7) διευθυντές/ντριες ανταποκρίθηκαν θετικά στο κάλεσμα της ερευνήτριας και κατά συνέπεια η ανταποκρισιμότητα του εν δυνάμει δείγματος άγγιξε το 100%.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι/ες οι εν ενεργεία διευθυντές/ντριες της Σάμου που εργάζονταν σε Γυμνάσια και Λύκεια γενικής αγωγής κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε, στηρίζεται στην επιλογή ατόμων του πληθυσμού που είναι άμεσα διαθέσιμα για την έρευνα και δηλώνουν τη συμφωνία τους να συμμετάσχουν σε αυτήν (Κυριαζή, 2006). Πρόκειται, λοιπόν, για δειγματοληψία «ευκολίας» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), η οποία χαρακτηρίζεται από την ευκολία πρόσβασης στο δείγμα, καθώς κρίνεται αδύναμη η πρόσβαση στις λίστες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Σάμου. Συνεπώς, το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν είναι τυχαίο και δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό τμήμα του υπό μελέτη πληθυσμού. Μειονέκτημα του μη τυχαίου δείγματος είναι η αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό. Ωστόσο, στα θετικά σημεία της δειγματοληψίας «ευκολίας» είναι η εύκολη πρόσβαση στο δείγμα, η εξασφάλιση του μέγιστου βαθμού ανταποκρισιμότητας και η επιλογή ατόμων που φέρουν τα ίδια περίπου χαρακτηριστικά (ομοιογένεια δείγματος), (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν επτά (7) άμεσα διαθέσιμοι/ες διευθυντές/ντριες που υπηρετούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί συνοψίζονται οι απαντήσεις του δείγματος σε ερωτήσεις δημογραφικού

περιεχομένου. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών, δόθηκε μοναδικός κωδικός συνεντευξιαζόμενου/ης στον κάθε ένα/ κάθε μια. Οι κωδικοί που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι αριθμοί 1 έως 7. Όσον αφορά στο φύλο του δείγματος, από τους/τις 7 συμμετέχοντες/ουσες, οι 3 ήταν άνδρες και οι 4 γυναίκες. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από 48 έως 59 έτη, με μέση ηλικία τα 54,4 έτη. Το δείγμα είχε διαφορετικές ειδικότητες, και μεταξύ των διευθυντών/ντριών υπήρχαν 2 φιλόλογοι ΠΕ02, 1 μαθηματικός ΠΕ03, 1 βιολόγος ΠΕ04.4, 1 μηχανικός ΠΕ82, 1 πληροφορικός ΠΕ19 και 1 κοινωνιολόγος ΠΕ78. Ακόμη, τα έτη εργασίας του δείγματος στην εκπαίδευση κυμαίνονταν από 20 έως 34 έτη, με μέσο όρο ετών 26,9. Τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια ήταν από 2 έως 16, με μέσο όρων ετών τα 8,6. Τέλος, 3 εκ των διευθυντών/ντριών του δείγματος είχε επιμορφωθεί σχετικά με την επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση και 4 δεν είχαν αντίστοιχη επιμόρφωση.

Πίνακας 1. Δημογραφικές πληροφορίες του δείγματος

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Βαθμίδα	Έτη εργασίας στην εκπαίδευση	Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια	Επιμόρφωση επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση
Σ1	Γυναίκα	59 ετών	Βιολόγος ΠΕ04.04	Β/βαθμια	22	3	Ναι
Σ2	Άνδρας	48 ετών	Μηχανολόγος ΠΕ82	Β/βαθμια	20	4	Όχι
Σ3	Γυναίκα	50 ετών	Μαθηματικός ΠΕ03	Β/βαθμια	24,5	2 (διευθ.) + 5 (υποδιευθ.)	Όχι
Σ4	Άνδρας	54 ετών	Φιλόλογος ΠΕ02	Β/βαθμια	31	16	Ναι
Σ5	Άνδρας	56 ετών	Πληροφορική ΠΕ19	Β/βαθμια	27	16	Όχι
Σ6	Γυναίκα	58 ετών	Κοινωνιολόγος ΠΕ78/ Βρεφ. ΠΕ87	Β/βαθμια	30	10	Όχι
Σ7	Γυναίκα	56 ετών	Φιλόλογος ΠΕ02	Β/βαθμια	34	9	Ναι

7.9 Άξονες ερωτηματολογίου και εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας ανέδειξε τέσσερεις θεματικούς άξονες που αναφέρονται, ο πρώτος στις ηθικές συγκρούσεις στον χώρο του σύγχρονου σχολείου και τα χαρακτηριστικά τους, ο δεύτερος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και το προφίλ του Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα, ο τρίτος στον ρόλο της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση και το προφίλ και τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα, και ο τέταρτος άξονας στην επιμόρφωση σε θέματα ηθικής.

Στο στάδιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της συνέντευξης, αναδύθηκαν περισσότεροι των τεσσάρων αυτών άξονες. Ειδικότερα, ο πρώτος άξονας των περιγραφικών αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τα ερωτήματα για τις ηθικές συγκρούσεις, τα χαρακτηριστικά τους, την ύπαρξή τους στο σχολείο και την διαχείρισή τους από τους διευθυντές/τριες. Ο δεύτερος, διερευνά την σημασία λήψης αποφάσεων, τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται και πιο εξειδικευμένα την διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα ηθικής σύγκρουσης. Για την ερώτηση σχετικά με το προφίλ και τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα, δημιουργήθηκε ξεχωριστός άξονας. Το πεδίο της επαγγελματικής ηθικής και της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση αναλύθηκε στον τέταρτο άξονα. Οι αντιλήψεις των διευθυντών/τριών για το προφίλ του “ηθικού” διευθυντή/τριας και την ηθική στην εκπαίδευση μέσα από τον κώδικα της εκπαίδευσης αναλύθηκαν στον πέμπτο και έκτο άξονα αντίστοιχα. Τέλος, τα θέματα της επιμόρφωσης σε θέματα ηθικής, το επίπεδο επιμόρφωσης και οι προτάσεις που ενδεχομένως διατύπωναν οι διευθυντές/τριες αποτελούν τον έβδομο άξονα.

Κεντρικές έννοιες και θέματα, όπως, ηθική σύγκρουση, ηθικό ζήτημα, λήψη αποφάσεων, ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας, επαγγελματική ηθική, ο/η «ηθικός/ή Διευθυντής/ντρια και εκπαιδευτικός», ο κώδικας δεοντολογίας, οι οποίες περιλαμβάνονται στις ερωτήσεις της συνέντευξης, αποσαφηνίζονται με αντίστοιχους λειτουργικούς ορισμούς, ως εξής:

Οι ηθικές συγκρούσεις και η αντιμετώπισή τους αποτελούν φαινόμενο που εντοπίζεται στο χώρο του σχολείου. Οι ηθικές συγκρούσεις αντανakλούν την σύγκρουση ανάμεσα στις προσωπικές αξίες και την ηθική συνείδηση των εκπαιδευτικών, και το διαμορφωμένο πλαίσιο

λειτουργίας του σχολείου (Ehrich et al., 2011), ενώ η αντιμετώπισή τους ποικίλει σε σχέση με την διαφορετική ηθική του κάθε ατόμου (Θεοδωροπούλου & Carvalho Dias, 2014).

Ηθικά ζητήματα δημιουργούνται κατά την διαδικασία της εκπαίδευσης, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί (Ingvarson & Rowe, 2008), είναι δε δυνατό να εισάγουν τον/την εκπαιδευτικό στην διαδικασία της προβληματοποίησης «ένα μηχανισμό που θέτει υπό ερώτηση το ίδιο το είναι του εκπαιδευτικού που εμπλέκεται μέσα στην εκπαιδευτική πράξη εντείνοντας τη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας της παρακτικής» (Θεοδωροπούλου, 2014 σ.193)

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί μια από τις αρμοδιότητες του /της εκπαιδευτικού ηγέτη/ιδας (Cranston, Ehrich & Kimber, 2003, 2006), και είναι αποτέλεσμα διαδικασίας που εμπεριέχει τη χρήση ορθού λόγου και συναισθήματος, με την ενσυναίσθηση να παίζει σημαντικό ρόλο (Neuberg, et al., 1997; Prinz, 2011).

Η επαγγελματική ηθική αποτελεί το σύνολο των ηθικών και αξιακών στάσεων του ατόμου υπό το πρίσμα των οποίων ο κάθε άνθρωπος ασκεί τα καθήκοντά του. Στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ηθική δεν περιλαμβάνει μόνο τον κώδικα δεοντολογίας, αλλά και περαιτέρω ηθικές αρχές και αξίες, καθώς και διαδικασίες κριτικής σκέψης και συλλογιστικής (Gregory, 2009). Απαιτεί δεξιότητες, όπως η λήψη αποφάσεων, η εκτέλεση πολλαπλών καθηκόντων σε σύντομο χρονικό διάστημα, πνεύμα σεβασμού και ικανότητα για αυτόνομη αλλά και συνεργατική δράση (Jutras, 2014).

Η έννοια του ηθικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού είναι δύσκολο να οριστεί και να μετρηθεί, καθώς σε όλη τη διαδικασία της εκπαίδευσης δημιουργούνται συνεχώς νέα ζητήματα ηθικής, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί ((Ingvarson & Rowe, 2008). Ο/η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός καλείται να χειραφετήσει ηθικά τους νέους ανθρώπους και αυτός ο ρόλος ενισχύεται με την φιλοσοφική διεργασία και κατάρτιση (Θεοδωροπούλου, 2014) για την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων ώστε να ανταποκρίνεται απέναντι στην ηθοποιητική διάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η δεοντολογία είναι μια από τις όψεις της επαγγελματικής ηθικής, η οποία καθορίζει τις ευθύνες, τα δικαιώματα, και τις υποχρεώσεις του κάθε εργαζόμενου και καθιστά σαφές το εύρος των αποδεκτών ή μη αποδεκτών ενεργειών (Desaulniers & Jutras, 2012). Ο κώδικας δεοντολογίας στην εκπαίδευση δομείται μέσω ενός πλαισίου αρχών που χαρακτηρίζουν την ιδιαίτερη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, απαριθμούν και ξεκαθαρίζουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα, ενώ προκαθορίζουν τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού (Κωνσταντίνου, 1994) και είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι αρχές και οι δεσμεύσεις του να είναι γνωστές στον ίδιο και την ευρύτερη κοινωνία (Ματσαγγούρας, 2004).

Στην παρούσα εργασία αναφέρονται οι έννοιες, «ηθική», «επαγγελματική ηθική», και «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας» οι οποίες προσδιορίζουν τον πυρήνα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Η «ηθική» αποτελεί μια ευρύτερη ομάδα αντιλήψεων σχετικών με το ήθος του ανθρώπου και το τι κυριαρχεί ως κοινωνικά αποδεκτό για ένα συγκεκριμένο περιβάλλον σε μια δεδομένη χρονική περίοδο και χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους με σκοπό να περιγράψουν τις αποδεκτές πράξεις και πρακτικές σε μια συγκεκριμένη κοινωνία (Corpp, 2006). Η ηθική και η εκπαίδευση άρρηκτα συνδεδεμένες καθώς η δεύτερη αποτελεί μια κατεξοχήν ηθική δραστηριότητα (Θεοδωροπούλου, Moreau & Cohier, 2018). Η φιλοσοφία εμπεριέχει ηθοποιητική διάσταση, όπως και η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι σε θέση να διαμορφώσει ως ένα βαθμό τον τρόπο ζωής των μαθητών/τριών, να προσεγγίσει και να επιλύσει διάφορα ηθικά ζητήματα.

Η Επαγγελματική Ηθική ως κλάδος της εφαρμοσμένης ηθικής περιλαμβάνει τις έννοιες του «επαγγέλματος» και της «ηθικής». Καθορίζει την αναμενόμενη συμπεριφορά του επαγγελματία, όπως αυτή είναι αποδεκτή από την κοινωνία κατά την άσκηση του επαγγέλματος, όπου το ήθος του επαγγελματία αποτελεί βασική προϋπόθεση. Περιλαμβάνει κώδικες ηθικής, των οποίων η γνώση και εφαρμογή μπορεί να διευκολύνει αποφάσεις και επιλογές διαχείρισης δύσκολων ηθικών ζητημάτων (Melo, 2003), και στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί

ανεξάρτητα με την βαθμίδα στην οποία υπηρετούν- οφείλουν να είναι ευαισθητοποιημένοι/ες ηθικά και να γνωρίζουν σε βάθος τις ηθικά αποδεκτές συμπεριφορές σύμφωνα με τον Κώδικα δεοντολογίας (Jutras, 2014).

Ο «Κώδικας δεοντολογίας» στην εκπαίδευση απορρέει από τις διεθνείς εξελίξεις «επαγγελματικοποίησης» της διδασκαλίας (Schwimmer, & Maxwell, 2017). Ο Κώδικας Δεοντολογίας αναπτύσσεται και εφαρμόζεται με διττό σκοπό: α) την ενίσχυση της εμπιστοσύνης της κοινής γνώμης για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και β) για την καθοδήγηση και επίτευξη ηθικής συμπεριφοράς από τους επαγγελματίες (Banks 2003). Πιο αναλυτικά, ο Κώδικας Δεοντολογίας ενισχύει την δημόσια εμπιστοσύνη και καθορίζει ρητά και δημόσια συγκεκριμένα ηθικά πρότυπα για συγκεκριμένες ομάδες επαγγελματιών.

Στον αντίποδα των παραπάνω, υπάρχει μια μερίδα της κοινότητας, στην οποία συγκαταλέγονται και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αμφισβητούν την αξία του Κώδικα Δεοντολογία στην διδασκαλία και γενικότερα στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού (Harris 1994; Ladd 1998; Shortt et al. 2012; Terhart 1998). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, ο Κώδικας Δεοντολογίας, φαίνεται να υπονομεύει ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού: την αυτονομία του/της εκπαιδευτικού.

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.1 Περιγραφικά αποτελέσματα

8.1.1 1^{ος} Άξονας: Ηθικές συγκρούσεις

1^ο Ερώτημα: Ποια τα χαρακτηριστικά μιας «ηθικής σύγκρουσης» κατά τη γνώμη σας;

Στον πρώτο άξονα διερευνώνται οι ηθικές συγκρούσεις εντός των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτό τον άξονα εξετάζονται τα χαρακτηριστικά μια ηθικής σύγκρουσης που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, η αναγνώριση και καταγραφή των περιστατικών ηθικών συγκρούσεων που έχουν καταγραφεί στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα εντός των χώρων των σχολείων και μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών. Οι συγκρούσεις αυτές αφορούν τη σύγκρουση μεταξύ μαθητών/τριών, γονέων, εκπαιδευτικών και εκείνων που ασκούν διοίκηση/ηγεσία. Επιπλέον, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι ηθικές συγκρούσεις γίνονται αντιληπτές από διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων. Απώτερος σκοπός του συγκεκριμένου άξονα είναι να αναδειχθούν τα διάφορα είδη ηθικών συγκρούσεων που έχουν καταγράψει οι ερωτώμενοι/ες διευθυντές/ντριες και η περιγραφή των χαρακτηριστικών μιας ηθικής σύγκρουσης την οποία αντιμετώπισαν στο πλαίσιο της θητείας τους στο σχολείο. Στόχος αποτελεί η καταγραφή των αντιλήψεων που έχουν σχηματίσει οι διευθυντές/ντριες περί ορισμού/ χαρακτηριστικών των ηθικών συγκρούσεων και ο τρόπος με τον οποίο που οι ίδιοι/ες θα τις αντιμετώπιζαν στο χώρο του σχολείου.

Αρχικά, οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες διευθυντές/ντριες ρωτήθηκαν για τα χαρακτηριστικά τα οποία, κατά τη γνώμη τους, φέρουν οι ηθικές συγκρούσεις. Οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν στην καταγραφή διαφορετικών χαρακτηριστικών τα οποία άλλοτε ομαδοποιήθηκαν ως προς το χαρακτήρα τους (πχ. συναισθηματικές), άλλοτε παρουσιάστηκαν με επιχειρηματολογία και άλλοτε παρουσιάστηκαν μέσω παραδειγμάτων. Οι επτά διευθυντές/ντριες επικεντρώθηκαν σε διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία παρουσίαζαν άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη σχέση. Ωστόσο, το σύνολο των διευθυντών/ντριών ήταν σε θέση να εκφράσει τις αντιλήψεις του απαντώντας στην ερώτηση. Κάποιοι διευθυντές/ντριες απάντησαν με τέτοιο τρόπο ώστε να

κατονομάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και άλλοι απάντησαν πιο γενικά, μέσω παραδειγμάτων και προσωπικών παραδοχών.

Λόγω του ότι ορισμένες φορές παρατηρήθηκε διστακτικότητα στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, η ερευνήτρια τους παρότρυνε να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα και να εκφραστούν ελεύθερα. Ακόμη, τους εξήγησε πως η πρώτη ερώτηση περί χαρακτηριστικών μιας ηθικής σύγκρουσης, συμπεριλήφθηκε ώστε οι ίδιοι/ες να κατανοήσουν καλύτερα τη βάση της συζήτησης γύρω από αυτόν τον άξονα και να απαντήσουν ευκολότερα τις επόμενες συναφείς ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Εντύπωση προκάλεσε πως ο/η κάθε διευθυντής/ντρια αντιμετώπισε με διαφορετικό τρόπο την ίδια έννοια, γεγονός που οδήγησε σε καταγραφή ποικίλων απαντήσεων και σε κατανόηση του ότι οι αντιλήψεις τους οδηγούν σε διαφορετικές αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι ηθικές συγκρούσεις.

Για παράδειγμα, ο/η διευθυντής/ντρια Σ1 αντιλαμβάνονταν τα χαρακτηριστικά της ηθικής σύγκρουσης ως εκείνα που προκύπτουν από τη σύγκρουση μεταξύ δικαίου και κοινωνικής ηθικής και προτίμησε να τα περιγράψει φέρνοντας παράδειγμα:

«Η σύγκρουση της έννοιας του Δικαίου (Εθιμικό ή Γραπτό) με την Κοινωνική Ηθική. Για παράδειγμα η απόκτηση παιδιού με παρένθετη μητέρα (συνήθως με αμοιβή χρηματική ή δωρεάν με συμμετοχή συγγενικού προσώπου) δίνει την δυνατότητα σε άτεκνα ζευγάρια να αποκτήσουν παιδί αντιβαίνοντας στους νόμους της Φύσης.»

Η απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ2 δεν διέφερε ως προς το περιεχόμενο με εκείνη του/της Σ1, αλλά ως προς τον τρόπο διατύπωσης. Ο ίδιος μίλησε μια σύγκρουση μεταξύ συναισθήματος και λογικής:

«Το κύριο χαρακτηριστικό της ηθικής σύγκρουσης είναι το δίπολο μεταξύ συναισθήματος και λογικής. Ανάλογα με το τομέα ή το χώρο στον οποίο ανακύπτει η ηθική σύγκρουση αυτό το δίπολο μετασχηματίζεται σε δίλημμα μεταξύ προσωπικών αξιών και πιστεύω από τη μια και

καθήκοντος από την άλλη ή θρησκευτικών δοξασιών σε αντιδιαστολή με τη κοσμική τάξη. Πάντα όμως ενέχει τη διαμάχη μεταξύ του έλλογου με το αίσθημα.»

Σε αντίθεση με τις παραπάνω πιο «ελεύθερες» απαντήσεις, ο/η διευθυντής/ντρια Σ3 προχώρησε σε διαφορετικό τρόπο απάντησης, κατηγοριοποιώντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά ως εξής:

«Τα χαρακτηριστικά μιας «ηθικής σύγκρουσης» είναι τα εξής: α) Διαφορές που αφορούν αξίες, επιθυμίες ή στόχους, β) Ένταση, άγχος και γ) Αδυναμία σωστής διαχείρισης θυμού.»

Με παρόμοιο τρόπο απάντησε και ο/η διευθυντής/ντριας Σ6, ο/η οποίος/α υπήρξε συγκεκριμένος και προχώρησε σε κατηγοριοποιήσεις συναισθημάτων οι οποίες ήταν αντίστοιχες της επιθυμίας για σύγκρουση με σκοπό τη δικαίωση και το αίσθημα της αδικίας ως κινητήρια δύναμη για την πρόκληση ηθικών συγκρούσεων:

«Χαρακτηριστικά μιας ηθικής σύγκρουσης είναι μια ένταση, η αίσθηση της αδικίας, να θέλω να αντιδράσω, να διαπληκτιστώ, να θέλω να μαλώσω και περιμένω μία δικαίωση.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ5 στην απάντησή του/της έθεσε τα χαρακτηριστικά του συνδικαλισμού, της φιλίας αλλά και της σύγκρισης μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας. Παράλληλα, έκανε λόγο για διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ των μελών μικρών σχολικών μονάδων και σχολικών μονάδων μεγάλων αστικών κέντρων.

«Συνδικαλιστικά, φιλικά, ποιος θα έχει μες στο σχολείο τη λιγότερη εξωδίδακτική απασχόληση και ποιος θα πάρει τα πιο εύκολα μαθήματα. Το ίδιο , μεταξύ των μαθητών, ποιος θα έχει τον καλύτερο βαθμό, ποιος θα βγει πρώτος, ποιος θα πάρει τη σημαία. Περιπτώσεις έχουμε πολλές. Είναι και πολύ μεγάλες οι συγκρούσεις. Ειδικά σε μικρά σχολεία. Σε μεγάλα σχολεία στυλ Αθηνών, ακόμη και στο Βαθύ, δεν έχουμε τόσες συγκρούσεις όσες έχουμε στον Πύργο, στον Μαραθόκαμπο, σε μικρά σχολεία. Έχει τέτοιες συγκρούσεις πολύ μεγάλες μεταξύ των παιδιών.»

Η απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ7 παρουσίασε κοινά στοιχεία με εκείνη του/της Σ5. Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη απάντηση δεν περιλάμβανε ξεκάθαρα τα χαρακτηριστικά μιας ηθικής σύγκρουσης. Αντίθετα, επικεντρώθηκε στα στοιχεία που προκαλούν ηθικές συγκρούσεις τα οποία είναι αξιακά και έρχονται σε αντίφαση με τους κοινωνικούς κανόνες. Ουσιαστικά, μέσω αυτής της απάντησης, διαπιστώθηκε πως η ηθική σύγκρουση έχει προσωπικό και κοινωνικό χαρακτήρα, ενώ περιλαμβάνει το στοιχείο της «αντίδρασης» του ατόμου σε περιπτώσεις όπου οι προσωπικές του πεποιθήσεις συγκρούονται με το υφιστάμενο σύστημα αξιών.

«Κατά την άποψή μου, ηθική σύγκρουση προκύπτει όταν το αξιακό σύστημα ενός ατόμου βρίσκεται σε αντίφαση με τους κοινωνικούς κανόνες. Η σύγκρουση ανάμεσα στο «καλό και αγαθό» και το «πρέπον». Δημιουργούν συχνά το αίσθημα του άδικου και της καταπίεσης έκφρασης των πεποιθήσεων του ατόμου και οδηγούν σε εντάσεις προσωπικές και κοινωνικές.»

2^ο Ερώτημα: Πιστεύετε ότι στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο σύγχρονο σχολείο λαμβάνουν χώρα ηθικές συγκρούσεις;

Σε επόμενο στάδιο, ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/ντριες να τοποθετηθούν σχετικά με το αν πιστεύουν πως στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο σύγχρονο σχολείο λαμβάνουν χώρα ηθικές συγκρούσεις. Και οι επτά διευθυντές/ντριες συμφώνησαν πως οι ηθικές συγκρούσεις είναι παρούσες στο χώρο του σχολείου. Οι διευθυντές/ντριες Σ1, Σ5 και Σ6 έδωσαν πιο σύντομες απαντήσεις επιλέγοντας να επιβεβαιώσουν την παρουσία τέτοιων συγκρούσεων ή μιλήσουν για τη συχνότητα των συγκρούσεων αυτών.

Σ1. *«Στο σύγχρονο σχολείο όπως και σε κάθε άλλη δομή (εκπαιδευτική, εργασιακή) υφίστανται ηθικές συγκρούσεις».*

Σ5. *«Πολλές φορές...».*

Σ6. *«Ναι, πολύ. Όλη την ημέρα, συνεχώς.».*

Όσον αφορά τον τρόπο που προσέγγισαν την απάντηση οι διευθυντές/ντριες Σ2, Σ3, Σ4 και Σ7 εντοπίστηκε διαφορά σε σχέση με τις προαναφερθείσες ως προς την αιτιολόγηση της παρουσίας συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολείο. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές/ντριες παρουσίασαν την εμφάνιση ηθικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου ως λογική συνέπεια του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας αλλά και της επαφής διαφορετικών ανθρώπων με διαφορετική ιδιότητα, θέση και ευθύνες μέσα σε αυτό. Παράλληλα, σε ορισμένες από τις απαντήσεις (βλ. Σ2 και Σ7) παρουσιάζεται έντονα και ο ρόλος της διοίκησης: Σ2. «...Στο χώρο του σχολείου συναντιούνται η Διοίκηση του σχολείου, οι Εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους. Ανά ζεύγη οι παραπάνω ομάδες είναι υποψήφιας δημιουργίας συγκρούσεων που αρκετές φορές έχουν και ηθικά χαρακτηριστικά. Η Διοίκηση μέσω της επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής κοινότητας και της συνεργασίας τους, έχει σκοπό την επίτευξη των διδακτικών ή άλλων στόχων και τη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος...», Σ7. «Το σύγχρονο σχολείο αποτελεί ένα συνηθισμένο χώρο ηθικών συγκρούσεων σε ευθεία συνάρτηση με την πολυπλοκότητα των διαστάσεων του και φυσικά αποτελώντας ένα καθρέπτη της σύγχρονης κοινωνικής και πολιτικοοικονομικής ζωής. Η σχέση του ατομικής και της επαγγελματικής ηθικής συγκρούονται καθημερινά με ποικίλους τρόπους ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Η σύγκρουση προκύπτει μέσα από τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί με τους εκπαιδευτικούς, με τις στάσεις των μαθητών και γονέων, γενικότερα η σύγκρουση του προσωπικού ήθους με το επαγγελματικό.».

3^ο Ερώτημα: Έχετε γίνει μάρτυρας ηθικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου (πχ συγκρούσεις μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών ή άλλων μελών που ασκούν διοίκηση/ηγεσία) [αν ναι, με ποιόν τρόπο τις αντιληφθήκατε]

Αμέσως μετά, οι διευθυντές/ντριες απάντησαν σε σχετική ερώτηση με το αν έχουν γίνει μάρτυρες ηθικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Για να γίνει περισσότερο ξεκάθαρη η ερώτηση και να μην περιορίσει τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, η ερευνήτρια ξεκαθάρισε πως οι μαρτυρίες τους (σε περίπτωση που υπάρχουν) μπορούν να αφορούν σε συγκρούσεις μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών ή άλλων μελών του σχολείου που ασκούν διοίκηση/ηγεσία. Επιπλέον, η ερευνήτρια παρότρυνε τους/τις διευθυντές/ντριες να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλήφθηκαν τις ηθικές συγκρούσεις.

Από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν, διαπιστώνεται πως και οι επτά διευθυντές/ντρίες γίνονται μάρτυρες ηθικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου και μάλιστα με μεγάλη συχνότητα. Μέσα από τις διαφορετικές απαντήσεις που δόθηκαν, προκύπτει πως οι μαρτυρίες των διευθυντών/ντριων αφορούν ηθικές συγκρούσεις μεταξύ μαθητών/τριών, γονέων, γονέων – μαθητών, εκπαιδευτικών και ασκούντων διοικητικού έργου. Σε μεγαλύτερο βαθμό, οι συγκρούσεις που αναφέρονται, περιλαμβάνουν τους γονείς των μαθητών/τριων του σχολείου τους.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ1 αναφέρεται σε προσωπικές εμπειρίες ηθικών συγκρούσεων με πρωταγωνιστές του γονείς, οι οποίοι έκριναν ως ηθικά ορθό να παρέμβουν στον τρόπο με τον οποίο που διεξάγεται η διδασκαλία. Ο/Η ίδιος/α, παρουσίασε ως ηθική σύγκρουση και την διαταραχή στις σχέσεις των μαθητών/τριων ενός τμήματος του σχολείου.

«Έχω υπάρξει αυτόπτης μάρτυρας ηθικών συγκρούσεων που σχετίζονταν με την παρεμβατικότητα ορισμένης μερίδας γονέων στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος στην σχολική τάξη. Τις επόμενες μέρες υπήρξε μια κατάσταση αταξίας στο τμήμα, αναστάτωση στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών του τμήματος.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2 κατέθεσε την προσωπική του/της εμπειρία μιλώντας για ηθικές συγκρούσεις οι οποίες εκδηλώνονται μεταξύ εκπαιδευτικών, με αφορμή τους συλλόγους που πραγματοποιούνται τέλος της χρονιάς. Επιπλέον, έκρινε ως περιστατικά ηθικής σύγκρουσης, την τιμωρία ορισμένων μαθητών/τριων από τη διοίκηση του σχολείου.

«...Ένα συνηθισμένο γεγονός που λαμβάνει χώρα σε ετήσια σχεδόν βάση είναι ο σύλλογος φοίτησης στο τέλος της χρονιάς, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποφασίσουν για τους μαθητές που θα χάσουν τη χρονιά λόγω υπέρβασης κατά ελάχιστες απουσίες του ορίου...Τέλος σε επίπεδο διοίκησης συνήθως ηθικές συγκρούσεις συμβαίνουν σε περιστατικά τιμωρίας μαθητών ανάλογα βέβαια με την περίπτωση...»

Ο/Η διευθυντής/τρις επικεντρώθηκε σε περιστατικά ηθικών συγκρούσεων μεταξύ γονέων, γονέων -μαθητών αλλά και μεταξύ μελών που ασκούν διοίκηση. Οι συγκρούσεις που περιλαμβάνουν γονείς υποστηρίχθηκε, πως προκαλούνται από την δυνατότητά τους να παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας: *«...Τα τελευταία χρόνια παρουσιάστηκε το φαινόμενο συγκρούσεων ηθικών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών εφόσον η εμπλοκή τους κι βάσει νόμου στη διαδικασία είναι πλέον θεσμοθετημένη...»*. Οι συγκρούσεις μεταξύ των ασκούντων διοίκηση παρουσιάστηκαν ως να προκαλούνται από την αναγκαιότητα λήψης κοινών αποφάσεων: *«...παράδειγμα όταν πρέπει να εφαρμοστεί μία εγκύκλιος, οι επιδράσεις που υπάρχουν, ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται αυτές οι αντιδράσεις ή οι αντιρρήσεις, και μπορώ να αναφέρω και ένα πρόσφατο παράδειγμα σε σχέση με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, πράγμα που είδαμε ότι το τελευταίο διάστημα έφερε σε εισαγωγικά σε σύγκρουση ακόμα και εκπαιδευτικές κοινότητες μεταξύ τους...»*.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ5 έδωσε έμφαση σε ηθικές συγκρούσεις μεταξύ μαθητών/τριών και συγκεκριμένα σε περιστατικό σχετικό με τη σχολική επίδοση και την ανταμοιβή αυτής: *«Για παράδειγμα, υπήρξε σύγκρουση ανάμεσα σε δύο πολύ καλές μαθήτριες, η μία λίγο καλύτερη από την άλλη. Ποια θα πάρει το απόλυτο είκοσι, ποια θα σηκώσει τη σημαία...»*. Ο/Η ίδιος/α σημείωσε πως είναι εξαιρετικά σπάνιο το φαινόμενο της πρόκλησης ηθικής σύγκρουσης μεταξύ αγοριών – κοριτσιών, καθώς θεωρεί πως κατ' αυτό τον τρόπο συγκρούονται μαθητές/τριες του ίδιου φύλου.

Ο/Η διευθυντής/ντρια αναφέρθηκε σε περιστατικά με πρωταγωνιστές τους γονείς αλλά και μεταξύ συναδέλφων. Στην απάντησή του, έδωσε έμφαση σε ηθικές συγκρούσεις οι οποίες είναι έκδηλες μέσω της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων απέναντι σε κάποιο άλλο άτομο: *«Πολλές φορές. Και από γονείς. Τις αντιλαμβάνεσαι πάντα στη διαδικασία της ημέρας. Καταστάσεις οι οποίες είναι ανήθικες. Ας πούμε μία διαφορετική συμπεριφορά απέναντι σε μαθητές. Λόγω γνωριμίας, λόγω γονιών ή τέλος πάντων σχέσεων με κάποιους άλλους, παρέμβασης. Ακόμη και οι συνάδελφοι τους διαχειρίζεσαι ή συμπεριφέρεσαι διαφορετικά για κάποιο λόγο. Μια προσωπική συμπάθεια χωρίς να λαμβάνεις υπόψη σου τι αξίζει ο άλλος. Ναι, υπάρχει σε καθημερινή βάση. Ο διευθυντής, γιατί κάποιος ήταν συμφοιτητής σου, για πολλούς*

λόγους. Επί παραδείγματι, ο διευθυντής μπορεί να απαιτεί από κάποιον την ανάθεση μιας εργασίας στην ώρα της, και κάποιον να τον περιμένει.».

Όσον αφορά στην τοποθέτηση του/της διευθυντή/ντριας, εκείνη ήταν περισσότερο σφαιρική. Σημείωσε πως οι ηθικές συγκρούσεις παρουσιάζονται μεταξύ διαφορετικών ομάδων που εμπλέκονται στο σχολείο και πως οι λόγοι είναι οι διαφορετικές τους προσδοκίες για ένα κοινό ζήτημα: «Υπάρχουν οι συνηθισμένες συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ,γονείς και μαθητές για θέματα συμπεριφοράς και επίδοσης, κυρίως εξαιτίας των διαφορετικών προσδοκιών που το κάθε μέρος έχει στο συγκεκριμένο θέμα...».

4^ο Ερώτημα: Σε περίπτωση που καταγράφατε ηθικές συγκρούσεις στο σχολείο σας, πως θα τις αντιμετωπίζατε;

Τελευταία ερώτηση του συγκεκριμένου άξονα, ήταν εκείνη που περιλάμβανε την ερώτηση στους διευθυντές/ντριες σχετικά με τον τρόπο που θα αντιμετώπιζαν μια ηθική σύγκρουση. Διατυπώθηκαν απαντήσεις οι οποίες διέφεραν λιγότερο η περισσότερο μεταξύ τους. Η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών, έθεσε το ζήτημα του διαλόγου για την επίλυση ηθικών συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, υποστήριξε πως ο επικοινωνιακός διάλογος αποτελεί μια αποδοτική διευθέτηση ηθικών συγκρούσεων. Μάλιστα, ο/η διευθυντής/ντρια σημείωσε πως στόχος της διαχείρισης συγκρούσεων με διάλογο, είναι το όφελος των μαθητών/τριών: «Πρόσκληση στα αντικρουόμενα άτομα, ακρόαση των γεγονότων και από τα δύο μέρη ατομικά και κατά αντιπαράθεση. Επίλυση της διαφοράς με κύριο γνώμονα το συμφέρον των μαθητών/τριών.».

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2. όρισε τη συζήτηση ως μοναδικό τρόπο επίλυσης ηθικών συγκρούσεων: «Ο μοναδικός τρόπος αντιμετώπισης είναι η κατάθεση απόψεων από όλες τις πλευρές, ο διάλογος μέσα από τον οποίο θα υπάρξει η ώσμωση αυτών των θέσεων και ο όσο το δυνατόν μεγαλύτερος συγκερασμός τους που θα οδηγήσει τελικά στη λιγότερο επώδυνη απόφαση.».

Από την μεριά του/της, ο/ η διευθυντής/ντρια Σ3 θεώρησε πως προς όφελος του διαλόγου είναι η αξιοποίηση ομάδας διαμεσολάβησης, ενώ ο/η Σ4 υποστήριξε πως κουβεντιάζει ο/η ίδιος/α με τα εμπλεκόμενα μέλη της ηθικής σύγκρουσης: «...*Προσωπική επαφή του Διευθυντή ή τέλος πάντων του Συμβούλου καθηγητή, του εκπαιδευτικού που είναι υπεύθυνος του τμήματος μαζί με τον διευθυντή σε κατ' ιδίαν συζήτηση με τον μαθητή.*». Παράλληλα, η οπτική του/της Σ4 φάνηκε ως να διαφοροποιείται ανάλογα με τα εμπλεκόμενα μέλη στη σύγκρουση. Συγκεκριμένα, η προσωπική επαφή κρίθηκε ως ο καταλληλότερος τρόπος για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών-διευθυντή/ντριας. Αντιθέτως, εάν η σύγκρουση πραγματοποιείται μεταξύ διευθυντή/ντριας και γονέα, τότε ο/η πρώτος/η καλείται να την επιλύσει: «...*Τώρα μεταξύ Διευθυντή και Γονιού, αν υπάρχει τέτοια σύγκρουση τότε προφανώς την λύνει ο/η Δ/ντης/τρια Εκπαίδευσης. Δύσκολα θα τη λύσει ο ίδιος ο διευθυντής εφόσον έρχεται σε σύγκρουση. Ή πρέπει να κάνει λίγο πίσω ή να μιλήσει με τον άλλο εμπλεκόμενο και να ρίξει λίγο τους τόνους...*».

Σύμφωνα με την τοποθέτηση του/της διευθυντή/ντριας Σ6, ο βέλτιστος τρόπος διεθέτησης ηθικών συγκρούσεων είναι η σιωπή για ένα εύλογο χρονικό διάστημα: «*Τις περισσότερες φορές πρέπει να σιωπάς, τουλάχιστον για ένα χρονικό διάστημα. Εγώ προσπαθώ να κρατήσω την ισορροπία μου, την ηρεμία μου και να μην αντιδράσω αμέσως. Είναι μία τεχνική αυτή στην ουσία. Μετά τα πράγματα έρχονται μόνα τους. Εάν ηρεμήσεις και τα σκεφτείς, τα διαχειρίζεσαι. Κοιτάζω πάντα να το διαχειριστώ προς το δικαιότερο. Δεν γίνεται πάντα, αλλά τουλάχιστον αυτό.*».

Σε ότι αφορά στην απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ7, θεωρήθηκε πως ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι ιδιαίτερος σημαντικός στην επίλυση ηθικών συγκρούσεων. Ο/Η συγκεκριμένος/η συνεντευξιαζόμενος/η έκρινε πως όταν κάποιος/α λαμβάνει τη θέση του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας τότε θα πρέπει να φέρει όλες τις απαραίτητες δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, να έχει ενσυναίσθηση, αποφασιστικότητα και να είναι ειλικρινής.

«Πεποίθησή μου είναι ότι ένας Διευθυντής, από τη στιγμή που αποφασίζει να αναλάβει αυτή τη θέση, θα πρέπει να έχει εκείνα τα στοιχεία προσωπικότητας που θα του επιτρέπουν να διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό, όλα τα εμπλεκόμενα μέρη δηλαδή, με ισοτιμία, ειλικρίνεια αλλά και αποφασιστικότητα. Η ενσυναίσθηση είναι για εμένα κυρίαρχο προσόν, πέρα φυσικά από τον προσωπικό αξιακό κώδικα που δεν μπορεί να διαφέρει από αυτό που περιέγραψα παραπάνω. Αλλά χωρίς ενσυναίσθηση και συνείδηση του έργου που επιτελεί, η αντιμετώπιση των ηθικών συγκρούσεων καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη.»

8.1.2 2^{ος} Άξονας: Διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα

1^ο Ερώτημα: Πόσο σημαντική είναι για εσάς η διαδικασία λήψης αποφάσεων στο χώρο του σχολείου;

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών για τη σημαντικότητα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στο χώρο του σχολείου, για τον τρόπο που λαμβάνονται οι σημαντικές αποφάσεις στο σχολείο τους και για τη λήψη αποφάσεων με σκοπό την επίλυση μιας ηθικής σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου. Σκοπός του άξονα αυτού είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων σε θέματα ηθικής σύγκρουσης και λήψης αποφάσεων εντός του σχολείου, αναδεικνύοντας παράλληλα και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι διευθυντές/ντριες διαχειρίζονται τις ηθικές συγκρούσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Στόχος είναι να γίνει αντιληπτός ο βαθμός που οι διευθυντές/ντριες κρίνουν ως σημαντική τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατ' επέκταση τη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα ηθικής σύγκρουσης.

Αρχικά, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ρωτήθηκαν για το βαθμό σημαντικότητας της λήψης αποφάσεων στο χώρο του σχολείου και διατύπωσαν τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριων έδειξαν συμφωνία σχετικά με τη μεγάλη σημασία της υπό μελέτη διαδικασίας. Ακόμη, σε ορισμένες απαντήσεις εντοπίστηκε και η σύνδεση του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας που διαδραματίζει ρόλο ηγέτη στη σχολική μονάδα, με τη λήψη αποφάσεων.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ1 συνέδεσε το στυλ ηγεσίας του σχολείου με τη σημαντικότητα της λήψης αποφάσεων. Έκανε λόγο για τη μετασχηματιστική ηγεσία και ταύτισε την έννοια του οργανισμού με εκείνη του σχολείου. Σύμφωνα με τον/την ίδιο/α, ο μετασχηματιστικός ηγέτης εξασφαλίζει τη συνοχή και θέτει στόχους για το σχολείο του, γεγονός που δημιουργεί κοινό όραμα. Παρά το γεγονός ότι δεν απάντησε πολύ στοχευμένα στην ερώτηση που του τέθηκε, φαίνεται να πιστεύει πως ο μετασχηματιστικός ηγέτης αναλαμβάνει και την λήψη αποφάσεων, μέσα σε ένα σχολείο όπου υπάρχει όραμα και συνεκτικότητα μεταξύ των μελών του.

«Ο υπεύθυνος ηγέτης πρέπει να μετασχηματίζει τον οργανισμό/σχολείο για δράση και να διασφαλίζει την συνεκτικότητα, να φιλτράρει τους στόχους και να δημιουργεί κοινό όραμα».

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2 έκρινε τη διαδικασία λήψης αποφάσεων πολύ σημαντική και συνέχισε να μιλά για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται μια κατάσταση όπου απαιτείται λήψη αποφάσεων. Έκανε λόγο για διατήρηση συγκεκριμένου τρόπου δράσης και σημείωσε πως σε περίπτωση που δεν λαμβάνονται αποφάσεων εντός του σχολείου, προκαλείται απογοήτευση και μη επίλυση ζητημάτων του σχολείου.

Σ2. «Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στο χώρο του σχολείου είναι πολύ σημαντική. Δεν είναι λίγες οι φορές που με άλλες σκέψεις και προσανατολισμούς ξεκινάω την εξέταση του και καταλήγω σε εντελώς διαφορετικές αποφάσεις μέσω της διαδικασίας. Για αυτό το λόγο θεωρώ ουσιώδη την τήρηση της σε όλα τα στάδια ώστε να ξεδιπλωθούν πτυχές και να φωτιστούν σημεία που δεν φαίνονται εκ πρώτης όψεως. Επίσης θα ήθελα να τονίσω τη φράση «στο χώρο του σχολείου» που υπάρχει στην ερώτηση. Μου προκαλεί μεγάλη απογοήτευση η μη επίλυση ενός θέματος εντός των τειχών της σχολικής μονάδας. Θεωρώ προσωπική αποτυχία την αναγκαιότητα προσφυγής σε ανώτερη βαθμίδα διοίκησης για την επίλυση ενός θέματος εφόσον αυτό θα μπορούσε να επιλυθεί εντός του σχολείου...».

Αντιστοίχως, ο/η διευθυντής/ντρια Σ3 έκρινε ως πολύ σημαντική τη λήψη αποφάσεων, ως μια διαδικασία βελτίωσης των προβληματικών σχέσεων.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ4 απάντησε με γνώμονα το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στο σύγχρονο σχολείο. Περιέγραψε κυρίως τον/τη διευθυντή/ντρια ως ένα πρόσωπο με ηγετικό ρόλο, το σχολείο του οποίου η θέση περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων ως μια πολύ σημαντική διαδικασία. Ακόμη, η σημασία της λήψης αποφάσεως αιτιολογήθηκε από το γεγονός ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου θα πρέπει να είναι ένα πρόσωπο που με φυσικότητα θα πρέπει να λαμβάνει ώστε να βοηθά στη λειτουργία του σχολείου.

«Αντιλαμβανόμενος το ρόλο του διευθυντού στο σύγχρονο σχολείο και κυρίως η ηγετική διάσταση, η λήψη αποφάσεων είναι υπερβολικά σημαντική και κυρίως έχει να κάνει με την προσωπικότητα του διευθυντή και το πώς χειρίζεται τις καταστάσεις, με τη διπλωματικότητά του, φυσικότητα με την γνώση των νόμων των εγκυκλίων των διατάξεων γιατί πάνω απ' όλα και πέρα από το ανθρώπινο και προσωπικό επίπεδο, υπάρχει και αυτή η υποχρεωτική, ας το πούμε διάσταση της εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου, άρα και εδώ μιλάμε για πολυπλοκότητα στη διαδικασία των αποφάσεων αλλά όπως προανέφερα όλα σχετίζονται με τη γνώση, το επίπεδο όχι μόρφωσης αλλά και επιμόρφωσης του διευθυντή και την ηγετική διάσταση της προσωπικότητάς του.»

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του/της διευθυντή/ντριας Σ5, η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι σημαντική. Η λήψη απόφασης αποτελεί μια λειτουργία συνδεδεμένη με το σχολείο και τη λειτουργία του, η οποία πραγματοποιείται είτε εν ώρα συζήτησης ενός θέματος είτε σε επόμενο χρόνο. Οι αποφάσεις αφορούν σε ζητήματα που αφορούν και τους γονείς των μαθητών. Ανάλογα με την περίπτωση της απόφασης, και τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, ο χρόνος κατά τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις που λαμβάνονται διαφέρει.

Σύμφωνα με τον/τη διευθυντή/ντρια Σ6, η σημασία της λήψης αποφάσεως είναι μεγάλη, καθώς στο χώρο του σχολείου τα εμπλεκόμενα μέλη καλούνται να παίρνουν αποφάσεις όλη την ώρα και με πολύ μεγάλη συχνότητα.

Όσον αφορά στην απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ7, εκείνος/η πιστεύει πως η σημαντικότητα της λήψης αποφάσεων σχετίζεται με τη θέση ευθύνης την οποία κατέχει. Είναι

μια συνεχής, καθημερινή διαδικασία καθώς και οι αποφάσεις που θα πρέπει να ληφθούν είναι πολυάριθμες. Μάλιστα, για τη λήψη αποφάσεων, σημείωσε πως θα πρέπει να υπάρχει εμπειρία αλλά και συγκεκριμένα στοιχεία προσωπικότητας, όπως η ενσυναίσθηση.

«Ένας διευθυντής, αναλαμβάνει θέση ευθύνης. Και είναι ακριβώς αυτό. Καθημερινή , συνεχής λήψη αποφάσεων. Φυσικά, υπάρχει μια, ας πούμε πυραμίδα αποφάσεων. Οι διοικητικές- γραφειοκρατικές, που ανάλογα με την εμπειρία, λαμβάνονται εύκολα, καθότι είναι διεκπεραιωτικές. Οι αποφάσεις σε θέματα ηθικών συγκρούσεων, όμως που είναι και το θέμα μας, διαφέρουν πολύ σε σχέση με το προφίλ του διευθυντή. Η εμπειρία είναι φυσικά ένας παράγοντας αλλά δεν είναι απαραίτητα και ο καθοριστικός. Τα στοιχεία της προσωπικότητας, η ενσυναίσθηση – για μένα είναι μείζονος σημασίας, που σε τελική ανάλυση την έχεις ή δεν την έχεις ως προσωπικότητα, δεν γνωρίζω αν μπορεί να «διδασχθεί» και η ξεκάθαρη εικόνα του έργου που επιτελεί καθώς και του οράματος που μπορεί να έχει ή όχι.»

2^ο Ερώτημα; Με ποιόν τρόπο λαμβάνετε σημαντικές αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο σας;

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/ντριες να διατυπώσουν τις πρακτικές διαμέσου των οποίων με τις οποίες λαμβάνουν τις σημαντικές αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο τους. Με αυτό τον τρόπο, οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν σε θέση να διατυπώσουν τις αντιλήψεις τους για το βέλτιστο τρόπο λήψης αποφάσεων, αλλά και να εκθέσουν τον τρόπο δράσης τους στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον/τη διευθυντή/ντρια Σ1, ο τρόπος λήψης σημαντικών αποφάσεων από πλευράς του/της είναι η εισήγηση του/της ίδιου/σας ή κάποιου από τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και στη συνέχεια η επικύρωση της απόφασης που λήφθηκε από το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά, καθώς ο σύλλογος διδασκόντων συζητά και στη συνέχεια επικυρώνει μια σημαντική απόφαση για τη σχολική μονάδα.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2 προχωρά σε εξέταση του νομικού ή κανονιστικού υπόβαθρου της υπόθεσης/ του ζητήματος και στη συνέχεια προχωρά σε λήψη απόφασης. Στη συνέχεια, επιλέγει να ζητά τη γνώμη και άλλων εμπλεκόμενων, ενώ προχωρά και σε εισήγηση για να θέσει ένα σημαντικό ζήτημα στο Σύλλογο των Διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Ως προς την προσέγγιση που ακολουθεί ο/η διευθυντής/ντρια Σ3, η λήψη αποφάσεων συντελείται έπειτα από διερεύνηση των επιθυμητών αλλά και των εφικτών διαθέσιμων λύσεων. Ο/Η ίδιος/α ακολουθεί δημοκρατικές μεθόδους που εμπλέκουν και άλλα πρόσωπα της σχολικής μονάδας, όπως η ψηφοφορία. Δηλώνει πως δρα με ενσυναίσθηση στην προσπάθεια λήψης αποφάσεων και προσπαθεί να βρει διαφορετικές οπτικές.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ4 ξεκίνησε να διατυπώνει τον τρόπο που λειτουργεί για τη λήψη των σημαντικών αποφάσεων, τις οποίες φάνηκε να διαχωρίζει από τη λήψη πιο «απλών» αποφάσεων. Σύμφωνα με την πρακτική του/της, ακολουθεί πέντε διαδικασίες. Δηλαδή, προΐσταται, καθοδηγεί, συνεργάζεται, ενθαρρύνει και επιδιώκει. Έθεσε, ακόμη, το ζήτημα πως η ίδια η ψυχολογία και η στάση του/της διευθυντή/ντριας διαφοροποιεί τη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

«Άρα με πέντε λέξεις θα σας αναφέρω τον τρόπο ή μάλλον με πέντε ρήματα: ο σύγχρονος διευθυντής προΐσταται, καθοδηγεί, συνεργάζεται, ενθαρρύνει και επιδιώκει. Απ' τη στιγμή λοιπόν που στη ψυχολογία του διευθυντή και φυσικά, στον τρόπο με τον οποίο διοικεί το σχολείο, κυριαρχούν αυτά τα πέντε ρήματα, αν τα βάλετε όχι σε σειρά αλλά σε συνδυασμό θα δείτε και τον τρόπο με τον οποίο ο σύγχρονος διευθυντής αντιμετωπίζει και λαμβάνει αποφάσεις με τον καθοδηγητικό του ρόλο, την διάθεσή του για συνεργασία με τους εμπλεκόμενους την ενθάρρυνση κυρίως για την επίλυση των συγκρούσεων γιατί υπάρχουν και εμπλεκόμενοι οι οποίοι έχουν μία εντελώς αρνητική στάση και δεν έχουν καμία διάθεση συνεργασίας και φυσικά το να επιδιώκει τη λύση αυτών των σε εισαγωγικά ή όχι προβληματικών καταστάσεων.»

Οι ενέργειες που ακολουθούνται από πλευράς του διευθυντή/ντριας Σ5 είναι η συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες στο γραφείο του/της και η προσπάθεια ενδυνάμωσης του ηθικού τους.

«Το έχω ήδη απαντήσει παραπάνω. Είπαμε με τους μαθητές την ίδια ώρα, με συζητήσεις επί τόπου με κλειστές πόρτες μέσα στο γραφείο και προσπαθείς να τονώσεις το ηθικό για να σταματήσεις αυτή την σύγκρουση. Με συζήτηση, βασικά.»

Σύμφωνα με τον/την διευθυντή/ντρια Σ6, η καλή γνώση της θέσης την οποία κατέχει και η πολυετής εμπειρία οδηγεί στη λήψη ορισμένων αποφάσεων χωρίς κόπο και χρόνο. Αυτές οι αποφάσεις χαρακτηρίζονται ως συνηθισμένες και επαναλαμβανόμενες. Ωστόσο, διαχώρισε τις πρακτικές του/της, σε περίπτωση που καλείται να λάβει αποφάσεις για πρώτη φορά. Τότε, σκέφτεται, αναζητά πληροφορίες και ρωτά πιο έμπειρα άτομα σε συναφή ζητήματα. Βέβαια, τονίζει πως η πλειοψηφία των αποφάσεων που καλείται να λάβει, είναι απλές και συνεπώς ολοκληρώνονται διεκπεραιωτικά.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ7 επιλέγει να λάβει μια απόφαση ανάλογα με το περιεχόμενο του ζητήματος στο οποίο αυτή αφορά. Συγκεκριμένα, διαφορετικής φύσης ζήτημα οδηγεί σε διαφορετικά βήματα λήψης απόφασης. Ο επιθυμητός στόχος του σχολείου και ο βαθμός στον οποίο μπορεί να κατακτήσει αυτό τον στόχο με τα ελληνικά δεδομένα, καθορίζουν και τον τρόπο λήψης της απόφασης. Ως προς το γενικότερο πλαίσιο λήψης της απόφασης, αυτό υποστηρίζεται να είναι δημοκρατικό, καθώς περιλαμβάνει διάλογο, συνεργασία, συναίνεση, φιλαλήθεια και αποφασιστικότητα.

3^ο Ερώτημα: Η λήψη αποφάσεων σχετικά με την επίλυση μιας ηθικής σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου, ποιους/ες εμπλεκόμενους/ες συμπεριλαμβάνει (πχ γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες κ.ά)

Η επόμενη ερώτηση εμπλέκει τη λήψη αποφάσεων με σκοπό την επίλυση μιας ηθικής σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια ερώτηση, η οποία διερευνά τη σχέση λήψης αποφάσεων και επίλυσης ηθικών συγκρούσεων, μέσα από τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του/της διευθυντή/ντριας Σ1, η διαδικασία της λήψης αποφάσεων με σκοπό την επίλυση ηθικών συγκρούσεων σε επίπεδο σχολείου, εξαρτάται από τον ίδιο τον τύπο της ηθικής σύγκρουσης. Ακόμη, εξαρτάται άμεσα από τον/την εκπαιδευτικό ή τους/τις μαθήτριες που εμπλέκονται σε αυτή την ηθική σύγκρουση. Ωστόσο, ο/η ίδιος/α αναγνωρίζει ως καλή πρακτική τη συνδρομή κάποιου κατάλληλου φορέα. Ως τέτοιοι κατάλληλοι φορείς αναφέρονται τα Κ.Ε.Σ.Υ. και ο θεσμός του/της σχολικού/ης ψυχολόγου, εάν αυτός υφίσταται στο σχολείο του/της.

Όσον αφορά στην απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ2, παρατηρείται πως εκείνος/η σημειώνει πως η λήψη αποφάσεων για την επίλυση ηθικών συγκρούσεων δεν βαραίνει μόνο τον/την ίδιο/α. Αντιθέτως, αναγνωρίζεται πως αφορά το σύνολο των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα. Υποστηρίζει, ακόμη, πως το ποσοστό εμπλοκής διαφέρει, ανάλογα με το ρόλο του κάθε ενός. Άλλωστε, μεταξύ των εμπλεκόμενων, υπάρχουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι/ες (πχ. οι μαθητές, οι διδάσκοντες από το σύνολο των εκπαιδευτικών) και οι έμμεσα οι (πχ. γονείς). Η φύση του προβλήματος αναγνωρίζεται ως μια σημαντική παράμετρος που διαφοροποιεί τον τρόπο διαχείρισης της λήψης αποφάσεων και την εμπλοκή εξωσχολικών φορών, όπως ο Δήμος στον οποίο ανήκει το σχολείο ή η αρμόδια σχολική επιτροπή. Τέλος, η λήψη της απόφασης εμπίπτει στις αρμοδιότητες του/της διευθυντή/ντριας και του Συλλόγου των Διδασκόντων.

Σύμφωνα με τον/την διευθυντή/ντρια Σ3, η λήψη των εν λόγω αποφάσεων συμπεριλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα:

«Συμπεριλαμβάνει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, φύλακες, υπάλληλους καθαριότητας, προϊστάμενους.»

Από την πλευρά του/της, ο/η διευθυντής/ντρια Σ4 διαμερίζει τη λήψη αποφάσεων για ηθικά ζητήματα σε επιμέρους επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, η λήψη των αποφάσεων σχετίζεται τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή. Εξαιτίας όμως της πολυπλοκότητας και της συστημικότητας της σχολικής μονάδας, η λήψη αποφάσεων επηρεάζει και όλα τα υπόλοιπα μέλη εκτός από τα εμπλεκόμενα. Επομένως, σε ένα δεύτερο επίπεδο, η συγκεκριμένη διαδικασία εμπλέκει τους γονείς των μαθητών/τριών, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες αλλά και την τοπική

κοινωνία. Το πλήθος των ομάδων εμπλεκόμενων στο οποίο επεκτείνεται η εμπλοκή της λήψης αποφάσεων εξαρτάται από το μέγεθος του ίδιου του ηθικού προβλήματος, το είδος της σύγκρουσης και το μέγεθος που έχει λάβει.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ5 επισημαίνει κι εκείνος/η πως η διαδικασία λήψης αποφάσεων περιλαμβάνει ένα ευρύ σύνολο εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα. Ακόμη, διαχωρίζει την ευκολία της «ανταλλαγής» αυτής σε σχέση με το μέγεθος της κοινωνίας στην οποία ανήκει το σχολείο.

«Μεταξύ εκπαιδευτικών γονιών, μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ διευθυντή εκπαιδευτικών, με όλους. Σε μικρές κοινωνίες εμπλέκονται πολύ περισσότερο σε σχέση με τις μεγάλες κοινωνίες. Στις μικρές κοινωνίες υπάρχει ένα εύκολο πάρε δώσε, γνωριζόμαστε μεταξύ μας.»

Σύμφωνα με τον/την διευθυντή/ντρια Σ6, η διαδικασία λήψης αποφάσεων εμπλέκει το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Όμως, η τελική απόφαση λαμβάνεται από τον/την διευθυντή/ντρια.

«Συμπεριλαμβάνονται όλοι. Αλλά ο διευθυντής καλείται να πάρει την τελική απόφαση. Όλοι, όμως, θα πρέπει να το διαχειριστούν.»

Τέλος, ο/η διευθυντής/ντρια τονίζει την πολυπλοκότητα της λήψης αποφάσεων και κάνει λόγο για την εμπλοκή διάφορων μερών μελών της σχολικής κοινότητας.

«Οι διαστάσεις τους σχολείου είναι πολύπλοκες και περιλαμβάνουν την εσωτερική κοινότητα, διοίκηση, εκπαιδευτικούς, μαθητές γονείς και η εξωτερική που είναι οι κοινωνία στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Άρα περιλαμβάνονται όλοι εφόσον το σχολείο είναι «ανοιχτό» και «αλληλεπιδρά.»

8.1.3 3^ο Άξονας: Το προφίλ του/της Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα

Ερώτημα: Πως θα περιγράφατε το προφίλ και τον ρόλο του Διευθυντή/τριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα;

Ακολουθεί ο άξονας ο οποίος προσανατολίζεται στο προφίλ που υιοθετεί ο/η διευθυντής/ντρια στη διαχείριση αποφάσεων σε σχέση με ηθικά ζητήματα. Η ερώτηση αυτή ζητούσε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να περιγράψουν το προφίλ και το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σχετικά με ηθικά ζητήματα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους. Ο λόγος για τον οποίο η συγκεκριμένη ερώτηση διαχωρίζεται από τις προηγούμενες έγκειται, στο γεγονός ότι η παρούσα εργασία εστιάζει στις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών. Σκοπός του άξονα είναι να εντοπιστούν οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών για τη σχέση του προφίλ του/της διευθυντή/ντριας και του τρόπου διαχείρισης των αποφάσεων που λαμβάνονται για επίλυση ηθικών ζητημάτων. Στόχος, είναι να αναδειχθούν οι κοινές ή διαφορετικές πτυχές των αντιλήψεών τους.

Αρχικά, ο/η διευθυντής/ντρια μίλησε για τον «ηθικό επόπτη» και τον συντονιστή της σχολικής ζωής. Ακόμη, ανέφερε τον ρόλο του παιδαγωγού και στη συνέχεια τον ρόλο του δημιουργού μιας κοινότητας μάθησης.

«του ηθικού επόπτη & συντονιστή της ζωής στο σχολείο, β) του παιδαγωγού και, τέλος, γ) του δημιουργού μιας κοινότητας μάθησης ανοικτής στο περιβάλλον, διασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις της ασφάλειας, της ισότητας, της δικαιοσύνης και της συλλογικότητας στη λήψη αποφάσεων.».

Στην περιγραφή του προφίλ του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα, ο/η διευθυντής/ντρια Σ2 έκανε λόγο για την ηθική ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο. Η ηθική ηγεσία έχει θετικά οφέλη στη διαχείριση αποφάσεων καθώς οδηγεί στη δημιουργία ξεκάθαρα οράματος, εμπνέει τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη σχολική κοινότητα, προάγει την επικοινωνία, τη δημοκρατικότητα και την επιβράβευση. Αντιθέτως, δεν προάγει την επιλογή τιμωρητικών μεθόδων. Στο προφίλ του/της ηθικού/ης ηγέτη συνυπάρχει η γνώση και η ευαισθησία. Χαρακτηριστικά του/της ίδια είναι η ακεραιότητα, η τιμιότητα, η ηθική συλλογιστική, η προσαρμοστικότητα και η πειθαρχία.

«Η ηθική ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο έχει ως χαρακτηριστικά την δημιουργία ξεκάθαρων οράματων, την έμπνευση, την επικοινωνία, τη δημοκρατικότητα και την επιβράβευση μάλλον παρά την τιμωρία. Το προφίλ του ηθικού ηγέτη συνδυάζει τη γνώση με την ευαισθησία ενώ οι ιδιότητες που τον χαρακτηρίζουν είναι η ακεραιότητα, η τιμιότητα, η ηθική συλλογιστική, η προσαρμοστικότητα και η πειθαρχία. Κύρια έκφραση αυτού του προφίλ είναι κατά τη διάρκεια της λήψης αποφάσεων. Σε αυτή την περίπτωση, ιδιαίτερα όταν ενσκήπτουν ζητήματα ηθικής, η διαφάνεια, η συνεργατικότητα και η ευαισθησία πρέπει να αποτελούν γνώμονα της διαδικασίας απόφασης.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ3 αναγνωρίζει ως πολύ σημαντικό τον ρόλο του/της στη λήψη αποφάσεων. Τα επιμέρους στοιχεία του προφίλ του/της θα πρέπει να προάγουν τη δημοκρατική λειτουργία στη λήψη των αποφάσεων. Η υπομονή, η ενσυναίσθηση, η λογική και η διορατικότητα αποτελούν καίρια χαρακτηριστικά που θα έπρεπε να περιγράφουν στο προφίλ του/της διευθυντή/ντριας κατά τη λήψη αποφάσεων.

Στην περιγραφή του/της Σ4 εμπλέκονται οι παράμετροι της συνεργατικότητας με ισότιμο τρόπο. Δηλαδή, ο/η διευθυντής θα πρέπει να είναι συνεργατικός/ή και να αντιμετωπίζει τους/τις εμπλεκόμενους/ες στη λήψη αποφάσεων ως ίσο προς ίσο. Στη γενικότερη τοποθέτηση του/της Σ4 σημειώνεται η ανάγκη για άμβλυνση των αντιθέσεων αναδεικνύει και την ανάγκη για υιοθέτηση δημοκρατικής συμπεριφοράς από πλευράς διευθυντή/ντριας. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας θα πρέπει να έχει καθοδηγητικό χαρακτήρα, να αποσκοπεί στη συνεργασία, στη διασφάλιση θετικού και ειρηνικού κλίματος.

«Ο Διευθυντής συνεργάζεται με ισοτιμία, άρα σε μία απόφαση πρέπει να αντιμετωπίζει ισότιμα τους εμπλεκόμενους, είναι πολύ άσχημο ο εμπλεκόμενος να αντιλαμβάνεται ή να αντιληφθεί ότι αντιμετωπίζεται σαν κατώτερος σε κάποιο επίπεδο, άρα πρέπει να δώσουμε, πρώτα π' όλα τη διάσταση της ισοτιμίας και φυσικά μέσα σε ένα πνεύμα αλληλεγγύης. Γενικότερα, άποψή μου είναι ότι πρέπει να αμβλύνονται πάντα οι αντιθέσεις και να υπάρχει ένα πλαίσιο δημοκρατικού και ανοικτού σχολείου. Απ' τη στιγμή, λοιπόν, που βάζουμε αυτές τις παραμέτρους και με βάση τον καθοδηγητικό ρόλο και τις πρωτοβουλίες που οφείλει να αναλαμβάνει ένας

διευθυντής, δεν πρέπει να ξεχνάει και τον εκπαιδευτικό και τον παιδαγωγικό χαρακτήρα που έχει ο ρόλος του, παράλληλα. Άρα, λοιπόν, όπως σας είπα αρχικός του σκοπός είναι η συνεργασία και η επιδίωξη ενός κλίματος ειρηνικού θα μπορούσαμε να το πούμε με όλα αυτά τα χαρακτηριστικά στοχεύει στη επίλυση των συγκρούσεων και στη διαχείριση των αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα.».

Σύμφωνα με τον/την διευθυντή/ντρια Σ5, κανείς/καμία «δεν γεννήθηκε διευθυντής/ντρια», αλλά ο διευθυντής/ντρια, δεν γεννιέται αλλά γίνεται Συνεπώς, ασπάζεται την άποψη πως ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τον ρόλο του διευθυντή/τριας δεν επιλέγεται επειδή έχει εγγενώς χαρακτηριστικά προσωπικότητας που τον καθιστούν ηγέτη, αλλά συνήθως, γίνεται ο παλιότερος, λόγω περισσότερης εμπειρίας. Ακόμη, η ηγεσία δεν σπουδάζεται. Η εμπειρία, δηλαδή, αναγνωρίζεται ως πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του/της διευθυντή/ντριας στον τρόπο δράσης του/της. Κυρίαρχος τρόπος διαχείρισης των ηθικών ζητημάτων προκύπτει ως να είναι η συζήτηση αλλά και άλλα μέσα τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με την εμπειρία.

Για τη σημασία του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας μίλησε και ο/η συμμετέχοντας/ουσα Σ6. Μίλησε, ακόμη, για την ορθότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται από τον/την διευθυντή/τρια αλλά για την μη ορθή λειτουργία του συστήματος. Ωστόσο, ο/η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα για τα υπόλοιπα μέλη, χωρίς να αδικεί κανένα μέλος με τις αποφάσεις που θα λάβει.

«Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός. Αν ο διευθυντής δεν έχει τον τρόπο και δεν ξέρει να διαχειριστεί τα ηθικά ζητήματα και να μπορεί να πάρει σωστές αποφάσεις, όλο το σύστημα δεν δουλεύει καλά. Εκείνος πρέπει να δίνει πρώτος το παράδειγμα και να μη ταλαντεύεται, ακόμη και να μη φαίνεται στους άλλους ότι η απόφαση είναι σωστή και να πρέπει χαλάσει καρδιές, θα πρέπει να την πάρει.».

Τέλος για τον/την διευθυντή/ντρια Σ7, το προφίλ του/της διευθυντή/ντριας φαίνεται να έχει ήδη περιγραφεί στις πιο πάνω απαντήσεις του κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας αναγνωρίζεται και από τον/την ίδιο/α ως σημαντικός ακόμη και στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αιτιολογήθηκε από το γεγονός ότι η κεντρική διοίκηση αποφασίζει μεν για σημαντικά ζητήματα, αλλά οι σημαντικές αποφάσεις διεκπεραιώνονται από τον/την διευθυντή/ντρια. Σε κάθε περίπτωση, η προσωπικότητα, το ήθος και η στάση του/της διευθυντή/ντριας ως ηγέτη/ιδας του σχολείου είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του προφίλ του κατά τη λήψη αποφάσεων.

8.1.4 4^{ος} Άξονας: Ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση

1^ο Ερώτημα: Τι είναι για εσάς η επαγγελματική ηθική;

Ο τέταρτος άξονας αφορά στο ρόλο της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση. Σε αυτό τον άξονα γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών για το περιεχόμενο της έννοιας «επαγγελματική ηθική». Ακόμη, περιγράφεται από τους/τις διευθυντές/ντριες το περιεχόμενο της επαγγελματικής ηθικής ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Σκοπός του συγκεκριμένου άξονα είναι να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με το περιεχόμενο της επαγγελματικής ηθικής και ειδικότερα της επαγγελματικής ηθικής στο χώρο του σχολείου. Ιδιαίτερα η δεύτερη θεματική/διάσταση, είναι ενδιαφέρουσα από τη σκοπιά ότι η εκπαίδευση έχει και διάσταση ηθοποιητική. Στόχος του παρόντα άξονα είναι να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ επαγγελματικής ηθικής και επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση.

Αρχικά, σύμφωνα με τον/την διευθυντή/ντρια Σ1, η επαγγελματική ηθική αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις διαστάσεις που σχετίζονται με την αυθεντικότητα, την ευθύνη και την ωριμότητα.

«Συνίσταται στις θεμελιώδεις διαστάσεις που σχετίζονται με την αρετή της αυθεντικότητας, την αρετή της ευθύνης και την αρετή της ωριμότητας.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2 ορίζει την επαγγελματική ηθική ως μια διαδικασία αυτορρύθμισης της επαγγελματικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία οι εργαζόμενοι υιοθετούν τον αναμενόμενο και επιτρεπόμενο τρόπο συμπεριφοράς, ιδιαίτερα στα επαγγέλματα όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν πολύ σημαντικό ρόλο. Απόρροιας της επαγγελματικής ηθικής είναι οι αξίες και τα ήθη ενός ατόμου. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ηθική είναι κάτι περισσότερο από την προσωπική ηθική, καθώς περιλαμβάνει και την κατανόηση των ορίων και αξιών του επαγγέλματος που ασκεί το άτομο αλλά και την αντίστοιχη δεοντολογία του.

«Επαγγελματική ηθική είναι η διαδικασία αυτορρύθμισης της επαγγελματικής συμπεριφοράς ιδιαίτερα σε επαγγέλματα όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν σπουδαίο ρόλο. Σχετίζεται με τη συμπεριφορά του ατόμου και τις επιλογές που κάνει καθημερινά στο χώρο της εργασίας του. Η επαγγελματική ηθική απορρέει από τις προσωπικές αξίες και τα ήθη του ατόμου. Ωστόσο ξεπερνά την προσωπική ηθική και επεκτείνεται στη γνώση των ορίων και των αξιών του επαγγέλματος και της δεοντολογίας που το διέπει, καταλήγοντας μέσα από την αυτογνωσία, στην ικανότητα του ατόμου να παίρνει αποφάσεις σύμφωνα με τον ηθικό κώδικα του επαγγέλματος του και να συμπεριφέρεται ανάλογα, εφαρμόζοντας τες.»

Όσον αφορά στην οπτική του/της διευθυντή/ντριας Σ3 για το περιεχόμενο της επαγγελματικής ηθικής, αυτή στηρίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων. Συνεπώς, η επαγγελματική ηθική αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του στο χώρο εργασίας και υιοθετεί επαγγελματική συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τον/την διευθυντή/ντρια Σ5, το περιεχόμενο της επαγγελματικής ηθικής έχει άμεση σχέση με αυτό που δηλώνει η ίδια η λέξη. Ωστόσο, δεν προχωρά σε περαιτέρω ερμηνεία της έννοιας. Δηλώνει πως είναι η μεγαλύτερη αρετή για τον επαγγελματικό χώρο και συνάμα μια διαδικασία η οποία αποφεύγεται από αρκετούς.

«Το λέει και η λέξη. Η λέξη ηθική είναι μεγάλο πράγμα, άσχετα που προσπαθούμε που προσπαθούμε να την αποφύγουμε αρκετοί. Είναι το καλύτερο πράγμα που μπορεί να υπάρξει. Είναι το τέλειο. Τώρα το κατά πόσο μπορούμε να το τηρήσουμε ή όχι, εκεί αρχίζουν οι συγκρούσεις.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια ταυτίζει την έννοια της επαγγελματικής ηθικής με κείνη της ηθικής. Η προσωπική ηθική του κάθε ατόμου παραμένει αναλλοίωτη όταν αυτός αποκτά επαγγελματικό ρόλο. Επιπλέον, η επαγγελματική ηθική συμπεριλαμβάνει την προσωπική ηθική και την επαγγελματική δεοντολογία. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τους κανόνες που καθορίζουν το τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται σε έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο.

Όσον αφορά στην τοποθέτηση του/της διευθυντή/ντριας Σ7, σε αυτή, η επαγγελματική ηθική νοείται ως ο κώδικας αξιών που οφείλει να έχει ο/η εκάστοτε επαγγελματίας, όταν εισέρχεται στον επαγγελματικό του χώρο.

2^ο Ερώτημα: ειδικότερα, πως περιγράφεται/ή τι περιλαμβάνει η επαγγελματική ηθική στον τομέα της εκπαίδευσης;

Η επόμενη ερώτηση του παρόντος άξονα αφορούσε στην εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ηθικής στον τομέα της εκπαίδευσης από τους/τις διευθυντές/ντριες.

Στην απάντηση που δόθηκε από τον/την διευθυντή/ντρια Σ1, η επαγγελματική ηθική στον χώρο της εκπαίδευσης είναι συνώνυμη με την δέσμευση για την ανάληψη ηθικής ευθύνης. Περιλαμβάνει ακόμη τη δέσμευση του ατόμου για τήρηση των ηθικών κανόνων και προτύπων της εκπαίδευσης. Αφορά σε μια ηθική στρατηγική, όπου το άτομο έχει επίγνωση της σημαντικότητας των ζητημάτων τα οποία καλείται να πραγματευθεί, διακατέχεται από αλtruισμό, εντιμότητα, ενσυναίσθηση, αυθεντικότητα, εμπιστοσύνη, παρακίνηση και συμπαράγωγη. Επιπλέον, πρόκειται για μια έννοια που περιλαμβάνει την ανάληψη ηθικών ρόλων. Αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τα οποία θα πρέπει να εμπλέκονται στις οργανωσιακές διεργασίες λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2 αποσαφηνίζει την έννοια της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση μιλώντας για την ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού. Η ιδιότητα του/της εκπαιδευτικού είναι κάτι περισσότερο από ένα επάγγελμα. Είναι λειτουργήμα με τρεις άξονες: α) τη σχέση με τον εαυτό του/της, β) τη σχέση με τους/τις μαθητές/τριες του/της και γ) τη σχέση με τους/τις συναδέλφους.

«Καθώς η ιδιότητα του εκπαιδευτικού ξεπερνά τη στενή έννοια του όρου επάγγελμα η επαγγελματική ηθική του εκπαιδευτικού λειτουργού επεκτείνεται σε τρεις άξονες: τη σχέση με τον εαυτό του, τη σχέση με τους μαθητές του και τη σχέση με τους συναδέλφους του. Σε ότι αφορά τον

εαυτό του, η ηθική έχει να κάνει με την προετοιμασία του εκπαιδευτικού για το έργο του μέσω της πολύχρονης και συνεχούς προσπάθειας απόκτησης, διατήρησης και ανατροφοδότησης της γνώσης αλλά επιπλέον και με τη στάση ζωής του που αντανακλά σε κάθε πτυχή της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του. Ο Δάσκαλος όσο καλός και αν είναι σε επίπεδο γνώσεων πρέπει να κερδίσει το ακροατήριο του προτού ακόμα μιλήσει, με την εμφάνιση του, το κύρος και τη φήμη του. Η σχέση με τους μαθητές βρίσκεται στον πυρήνα του εκπαιδευτικού λειτουργήματος και έχει άμεση επίδραση στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Εκεί η εύρεση της βέλτιστης απόστασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι το ζητούμενο, καθώς ο Δάσκαλος δεν νοείται να είναι απόμακρος από τους μαθητές του, αλλά ταυτόχρονα να γνωρίζει πως να διατηρεί τις απαραίτητες αποστάσεις. Επίσης γνωρίζει ότι έχει επιρροή όχι μόνο στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών αλλά πολύ περισσότερο στη συναισθηματική, ψυχική ακόμα και ηθική ανάπτυξη τους. Τέλος η σχέση με τους συναδέλφους, όπως και στα υπόλοιπα επαγγέλματα, είναι καθοριστική για το κλίμα της εργασίας και εν τέλη το αποτέλεσμα της και πρέπει να βασίζεται στην αλληλεγγύη, τον αλληλοσεβασμό και τη συντροφικότητα.».

Η απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ3 μπορεί να χαρακτηριστεί ως περιεκτική και λακωνική. Ο/Η ίδιος/α, κατηγοριοποιεί τις παραμέτρους που περιλαμβάνει η επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση. Έτσι, κάνει λόγο για συνύπαρξη εφαρμοσμένης ηθικής, για ευελιξία και προσαρμοστικότητα, για διάθεση των εμπλεκόμενων να επιδιώξουν την εξέλιξη και τη βελτίωση και την δράση με ομαδικότητα.

Στην ίδια ερώτηση, ο/η διευθυντής/ντρια Σ4 υποστηρίζει πως η διατύπωση ενός μοναδικού και ολιστικού ορισμού για την έννοια της επαγγελματικής ηθικής είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του/της, το γεγονός ότι τα θέματα ηθικής ενέχουν φιλοσοφικές διαστάσεις καθώς και η συνεχής εξέλιξη του τομέα της φιλοσοφίας παρεμποδίζουν την διατύπωση ενός αυστηρού ορισμού. Ωστόσο, για τον/την ίδιο/α, η επαγγελματική ηθική διαφοροποιείται από επάγγελμα σε επάγγελμα ως προς τους εμπλεκόμενους και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση από τις αντιλήψεις του διευθυντή. Έπειτα συμπληρώνει πως η επαγγελματική ηθική περιλαμβάνει κώδικες δεοντολογίας και καθορίζει τη στάση των εμπλεκόμενων απέναντι στην επίλυση μια ηθικής σύγκρουσης.

«... Αλλά όπως καταλαβαίνεται και σεις, απ' τη στιγμή που αναφερόμαστε σε θέματα ηθικής γενικότερα, και με τη φιλοσοφική της διάσταση, είναι ένας τομέας ο οποίος εξελίσσεται συνεχώς, έχει πάρα πολλές διακλαδώσεις γιατί επαγγελματική ηθική δεν μπορεί να μπει σε ένα καλούπι ή μια φόρμα, έχει διαφοροποιήσεις ανάλογα με το επάγγελμα, ανάλογα με τους εμπλεκόμενους, και κυρίως με την αντίληψη που έχει ο διευθυντής, απ' τη στιγμή που μιλάμε για διευθυντές στην εκπαίδευση... Σίγουρα, περιλαμβάνονται κάποιοι κώδικες δεοντολογίας, για παράδειγμα, δεν μπορείς να εκθέσεις τους εμπλεκόμενους...για μένα η επαγγελματική ηθική είναι απ' τη μία η ορθή στάση απέναντι στην επίλυση μιας σύγκρουσης, και πάλι σε εισαγωγικά, γιατί γνωρίζεται πάρα πολύ καλά όλες αυτές τις διαστάσεις που έχει και μόνο ο όρος ηθική, αλλά αν το θέταμε με πιο, έτσι, απλό λόγο και ορολογία, είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη αντιμετώπιση της χ σύγκρουσης με σκοπό πάντα την επίλυση της κατάστασης με τις λιγότερες δυνατές συνέπειες».

Κατά τον/την διευθυντή/ντρια Σ5 η επαγγελματική ηθική στο πεδίο της εκπαίδευσης αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο ορίζονται και οριοθετούνται οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Στην επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται κανόνες για τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων. Ακόμη, σημειώνει τα οφέλη του ενδεχόμενου εσωτερικού κανονισμού, ο οποίος θα καταρτιζόταν από τους διευθυντές/ντριες των σχολείων. Οι ίδιοι οι κανόνες είναι το περιεχόμενο της επαγγελματικής ηθικής. Ωστόσο, στην εκπαίδευση δεν υπάρχουν αντίστοιχοι κανόνες, όπως για παράδειγμα ενδυματολογικοί κανόνες.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ6 οριοθέτησε την επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση ως το περίγραμμα. Δηλαδή, η συγκεκριμένη έννοια περικλείει τα όσα δεν επιτρέπονται στην εκπαίδευση. Παράλληλα, περιλαμβάνει τα ορθά πρότυπα συμπεριφοράς. Αντίστοιχα πρότυπα είναι η δικαιοσύνη απέναντι στους μαθητές, η υιοθέτηση ενισχυτικού ρόλου, η συνεργατικότητα, ο σεβασμός στον/στην συνάδελφο και στις ανάγκες των άλλων ανθρώπων.

«Όπως είπα και πριν είναι το περίγραμμα. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός να μην είναι παιδόφιλος, δεν μπορείς να έχεις εκπαιδευτικό παιδόφιλο ως ένα ακραίο παράδειγμα. Θα πρέπει

να είναι δίκαιος απέναντι στους μαθητές του, να μη τους ξεχωρίζει. Να είναι ενισχυτικός, να είναι συνεργατικός όχι με την έννοια της καλής τεχνικής στη δουλειά, αλλά με την έννοια του σεβασμού στον συνάδελφο, στις ανάγκες των άλλων. Σέβομαι το ωρολόγιο πρόγραμμά μου, τον διευθυντή μου, το σχολείο, τους κανόνες που βάζει το σχολείο. Αυτό είναι επαγγελματική δεοντολογία. Από κει και πέρα αυτό το παντρεύεις με το τι άνθρωπος είσαι και βγαίνει το αποτέλεσμα.»

Τέλος, ο/η διευθυντής/ντρια Σ7 οριοθετεί την επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση ως τις αξίες της φιλαλήθειας και της ισοτιμίας, όπως αυτές περιγράφονται στην παιδαγωγική και διδάσκονται στα τμήματα των Πανεπιστημίων.

«Οι αξίες της φιλαλήθειας, της ισοτιμίας για παράδειγμα όπως αυτές περιγράφονται στη παιδαγωγική, και διδάσκονται στις περισσότερες αλλά όχι σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές. Είναι οι αυτονόητοι κανόνες που διέπουν και ορίζουν το επάγγελμα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως «δασκάλου» αλλά και δημοσίου υπαλλήλου.»

8.1.5. 5^{ος} Άξονας: Το προφίλ του ηθικού διευθυντή/ντριας και των ηθικών εκπαιδευτικών

Ερώτημα: Περιγράψτε το προφίλ του/της «ηθικού /ής» Διευθυντή/τριας και των «ηθικών εκπαιδευτικών»

Ο πέμπτος άξονας ανάλυσης των απαντήσεων των διευθυντών/ντριών ήταν εκείνος που περιλάμβανε και την οριοθέτηση του προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας αλλά και των ηθικών εκπαιδευτικών. Σε αυτόν τον άξονα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σε μια ερώτηση, η οποία τους ζητούσε να περιγράψουν το προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και των ηθικών εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Συνεπώς, ο συγκεκριμένος άξονας έχει δυο επιμέρους παραμέτρους. Σκοπός του παρόντος άξονα είναι η ανάδειξη των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών του ρόλου της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση, που εξετάστηκε παραπάνω, αλλά και των αντιλήψεων των διευθυντών/τριών για το ηθικό προφίλ των ίδιων αλλά και των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν το σχολείο. Στόχος του άξονα είναι να συλλεχθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων και να εντοπιστούν κοινά σημεία

και διαφορές μεταξύ του ηθικού προφίλ των διευθυντών/ντριων και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

Ξεκινώντας από την παρουσίαση της απάντησης που δόθηκε από τον/της διευθυντή/ντρια Σ1, προκύπτει πως ο/η ίδιος/α κατηγοριοποίησε τις διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας και του/της ηθικού εκπαιδευτικού ως εξής: 1) η δυνατότητα δημιουργίας κοινού οράματος, 2) η δυνατότητα καλλιέργειας κουλτούρας ενθάρρυνσης της εδραίωσης ηθικής συμπεριφοράς από τους εμπλεκόμενους στο σχολείο, 3) η παροχή ηθικής καθοδήγησης, 4) η ενθάρρυνση της ηθικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου, 5) η επιβράβευση και 6) η προώθηση της συνεισφοράς μεταξύ των μελών σε ζητήματα ηθικής. Κατά συνέπεια, ο ρόλος του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και του/της ηθικού εκπαιδευτικού ταυτίζονται.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2 προτίμησε να τοποθετηθεί μόνο για το προφίλ του/της ηθικού/ης εκπαιδευτικού. Στο προφίλ του/της συνυπάρχουν στοιχεία όπως η ακεραιότητα, η επιμέλεια, η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η πίστη και ο σεβασμός στο νόμο και την ανθρώπινη ζωή και αξιοπρέπεια. Ακόμη, η δράση του/της ηθικού/ης εκπαιδευτικού εξασφαλίζει την ισότητα των παρεχόμενων ευκαιριών στους/στις μαθητές/τριες και ενθαρρύνει την κατανόηση.

Η τοποθέτηση του/της διευθυντή/ντριας Σ3 περιλαμβάνει σαφή διαχωρισμό του προφίλ μεταξύ ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και ηθικού/ης εκπαιδευτικού. Στα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των δυο αυτών προφίλ εντοπίζεται η συνεργατικότητα.

«Ηθικός δ/ντης ή δ/ντρια: Εμπνευστής, δίκαιος, αξιολογικός, συνεργάσιμος και διαλλακτικός. Ηθικός εκπαιδευτικός: Επικοινωνιακός, συνεπής, συνεργάσιμος, εργατικός».

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ4 θεωρεί πως ο όρος «ηθικός/η διευθυντής/ντρια» και «ηθικός/η εκπαιδευτικός» ακούγονται παράξενοι για άτομα τα οποία δεν είναι μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι, τα άτομα που δεν εντάσσονται στην εκπαιδευτική κοινότητα ενδεχομένως να προχωρούσαν στη διατύπωση ορισμών σχετικά με το τι είναι ηθικό και τι όχι. Για το λόγο αυτό προτίμησε να μιλήσει μεταφορικά, παρομοιάζοντας τον/την διευθυντή/ντρια με χειρουργό και

τους εκπαιδευτικούς με βοηθούς και λοιπούς/ες γιατρούς. Η εμπιστοσύνη και η συνεργασία μεταξύ των μελών, συνθέτουν το προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικού.

«...Μιλώντας μεταφορικά, ίσως και για να γίνει καλύτερα κατανοητό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας χειρουργός είναι ο διευθυντής, οι βοηθοί του και λοιποί γιατροί είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο χειρουργούμενος είναι ο εμπλεκόμενος. Βλέπετε, λοιπόν, ότι με αυτόν τον παραλληλισμό το τι συμβαίνει και ο τρόπος που αντιμετωπίζεται μία επέμβαση χειρουργική σε ένα χειρουργείο, είναι παρόμοιος ηθικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται μία σύγκρουση στον χώρο του σχολείου. Με εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη, με σωστή συνεργασία και εφόσον χρησιμοποιήσα αυτό το παράδειγμα με τη διάθεση της ίασης.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ5 διαχωρίζει κι εκείνος/η το προφίλ ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και ηθικού/ης εκπαιδευτικού. Βάσει της απάντησής του/της, στην περίπτωση του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας περιλαμβάνεται η δυνατότητα δημιουργίας συνθηκών σεβασμού για τους/τις υφισταμένους και τους/τις μαθητές/τριες. Το προφίλ του/της ηθικού/ης εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την επιθυμία για σεβασμό από τους/τις μαθητές/τριες.

Τέλος, ο/η διευθυντής/ντρια Σ7 ταυτίζει τα δυο προφίλ. Μιλά για επαγγελματίες που ενσωματώνουν αξίες και προτάγματα της παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας και που είναι οι ίδιοι/ες ηθικές προσωπικότητες.

«Πρόκειται για τους επαγγελματίες εκείνους που ενσωματώνουν τις αξίες και τα προτάγματα της παιδαγωγικής και φιλοσοφίας που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών και φυσικά δεν μπορεί να είναι σε αντιδιαστολή με τον ατομικό αξιακό τους κώδικα. Ειδάλλως υπάρχει σύγκρουση.»

8.1.6 6^{ος} Αξονας: Ηθική στην εκπαίδευση και κώδικας δεοντολογίας

Ερώτημα: Ποια η γνώμη σας για την ηθική στην εκπαίδευση μέσα από τον κώδικα δεοντολογίας;

Ο έκτος άξονας περιλαμβάνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών για την ηθική στην εκπαίδευση σε σχέση με τον κώδικα δεοντολογίας. Σε αυτό τον άξονα πραγματοποιείται προσπάθεια άντλησης των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών για τον κώδικα δεοντολογίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές/ντριες απαντούν σε μια ερώτηση σχετικά με την γνώμη τους απέναντι στην ηθική στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτή προκύπτει από τον κώδικα δεοντολογίας. Σκοπός του συγκεκριμένου άξονα είναι η ανάδειξη των γνώσεων των διευθυντών/ντριών για τον κώδικα δεοντολογίας στην εκπαίδευση. Στόχος είναι η ελεύθερη έκφραση της γνώμης των διευθυντών/ντριών για τα στοιχεία του κώδικα δεοντολογίας τα οποία οδηγούν και στο περιεχόμενο της ηθικής στον χώρο της εκπαίδευσης όπου δραστηριοποιούνται.

Σύμφωνα με την γνώμη του/της διευθυντή/ντριας Σ1, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τους κώδικες ηθικής του επαγγέλματός τους, οι οποίοι διακρίνονται σε τυπικούς και άτυπους. Στόχος είναι η συνεχής εξέλιξη των δεξιοτήτων τους και της παιδαγωγικής τους επάρκειας. Δίχως να δίνεται σαφής απάντηση στην ερώτηση που τέθηκε, ο/η Σ1 θεωρεί προϋπόθεση την γνώση του κώδικα δεοντολογίας από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ως προς την απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ2, διακρίνεται πως σε άλλες χώρες έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες για σύνταξη ενός κώδικα που θα περιλαμβάνει όλα τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση και συγκεκριμένα τη λειτουργία του σχολείου. Επισημαίνει, επίσης, την ανάγκη για προσπάθεια καταγραφής και σύνταξης ενός κώδικα δεοντολογίας και πραγματική επανάσταση την εφαρμογή του.

«Ποια η γνώμη σας για την ηθική στην εκπαίδευση μέσα από τον κώδικα δεοντολογίας; Σε άλλες χώρες, με πρωτοβουλία κυρίως των συνδικάτων των εκπαιδευτικών, έχει γίνει προσπάθεια καταγραφής και σύνταξης ενός κώδικα δεοντολογίας που στην πραγματικότητα είναι η καταγραφή και κωδικοποίηση όλων αυτών των «πρέπει» που αισθανόμαστε όταν περνάμε τη πόρτα του σχολείου. Θα ήταν μια τομή για το εκπαιδευτικό κίνημα της χώρας μας η προσπάθεια καταγραφής και σύνταξης ενός κώδικα δεοντολογίας και πραγματική επανάσταση η εφαρμογή του. Με αυτό τον τρόπο ίσως να αναγκαζόμαστε να αντιμετωπίσουμε συμπεριφορές, όπως η

κοινωνική προκατάληψη ή τα ιδιαίτερα μαθήματα, που τώρα απλώς τις κρύβουμε κάτω από το χαλί. Η υιοθέτηση ενός κώδικα δεοντολογίας θα βοηθούσε στη χάραξη μιας κοινής ηθικής καθώς και στη διαχείριση ζητημάτων ηθικής συνεπικουρούμενη ταυτόχρονα της υποστήριξης από ειδικούς επιστήμονες και υπηρεσίες για τη διευθέτηση των ηθικών αυτών ζητημάτων.».

Η απάντηση του/της Σ3 είναι πιο συγκεκριμένη. Σύμφωνα με τη γνώση του/της Σ3, ο κώδικας δεοντολογίας καθορίζει τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες, τις αποδεκτές και τις μη αποδεκτές συμπεριφορές που μπορούν να εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου. Ακόμη, από τον κώδικα δεοντολογίας προκύπτει και ο τρόπος με τον οποίο θα τιμωρηθούν οι παραλείψεις ή τα λάθη των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα.

«Καθορισμός υποχρεώσεων και ευθυνών καθώς και αποδεκτών ή μη ενεργειών ή συμπεριφορών. Αλλά και επίπληξη ή τιμωρία σε περίπτωση παραλήψεων ή λαθών.».

Από την απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ4 γίνεται φανερό πως θεωρεί ότι η ηθική στην εκπαίδευση περιορίζεται μέσα από τον κώδικα δεοντολογίας. Ο/Η ίδιος/α δήλωσε όχι καλός/η γνώστης του κώδικα δεοντολογίας ώστε να δώσει απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση. Συμπλήρωσε λέγοντας πως οι έμπειροι διευθυντές/ντριες έρχονται αντιμέτωποι με τον κώδικα δεοντολογίας και την ηθική στην εκπαίδευση μέσω των συγκρούσεων και των άλλων ζητημάτων που καλούνται να διαχειριστούν. Σύμφωνα με την εμπειρία του/της, η εμπειρία των διευθυντών/ντριων προσδίδει με το πέρασμα των ετών, ηθική διάσταση στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο που καθοδηγούν του συνεργάτες τους, υιοθετούν δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας και ενθαρρύνουν τους άλλους.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ5 αναφέρει πως δεν υπάρχει κώδικας δεοντολογίας στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό τον/την λυπεί. Παράλληλα, θεωρεί πως δεν εντοπίζει σε επαρκή βαθμό και την ηθική καθώς το κάθε εμπλεκόμενο μέλος πράττει όπως πιστεύει. Ωστόσο, η ενδεχόμενη κατάρτιση ενός κώδικα δεοντολογίας θα προφύλασσε την ανάπτυξη συγκρούσεων, καθώς θα οριοθετούσε τις σχέσεις εντός του σχολείου και τη δράση των μελών.

«Δεν υπάρχει κώδικας δεοντολογίας, δυστυχώς στην εκπαίδευση. Δεν υπάρχει τόσο πολύ ηθική. Ότι θέλουμε κάνουμε, γι' αυτό έχουμε τις συγκρούσεις, γι' αυτό έρχεται ο γονιός στα σχολεία και κάνει φασαρία εύκολα. Ένας κώδικας δεοντολογίας θα μας προφύλασσε από τις συγκρούσεις. Ένας κώδικας δεοντολογίας θα οριοθετούσε τις σχέσεις. Με το να μην υπάρχει, ο καθένας μας κάνει ότι θέλει. Μπορεί να μην έχουμε τις απόλυτες συγκρούσεις που έχουν άλλα επαγγέλματα όπως στην ιατρική ή τη νομική, αλλά χωρίς κώδικα δεοντολογίας κάνουμε αυτό που θέλουμε.».

Η γνώση του/της Σ6 είναι πως η ηθική στην εκπαίδευση μέσα από τον κώδικα δεοντολογίας είναι ξεκάθαρη και περιγράφεται στον κανονισμό λειτουργίας του σχολείου αλλά και στο περίγραμμα του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού. Ο/Η διευθυντής/τρια Σ6 θεωρεί πως είναι πολύ εύκολο να εφαρμοστεί η επαγγελματική ηθική στο χώρο του σχολείου, ως συνέπεια των παραπάνω ξεκάθαρων κωδίκων. Ακόμη, παρουσιάζεται βέβαιος/α πως ο/η εκπαιδευτικός γνωρίζει το τι θα πρέπει να κάνει.

Τέλος, σύμφωνα με την απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ7, ο κώδικας δεοντολογίας καθώς και η πιστή τήρησή του δεν εξασφαλίζει τη δημιουργία ηθικών εκπαιδευτικών. Ακόμη, ξεκαθαρίζει πως ο κώδικας δεοντολογίας του/της εκπαιδευτικού δεν υφίσταται στην Ελλάδα, με τον τρόπο που ισχύει ο αντίστοιχος κώδικας για τους ιατρούς ή τους νομικούς. Βέβαια, θεωρεί πως η κατάρτιση του αντίστοιχου κώδικα δεοντολογίας θα ήταν χρήσιμη, κυρίως ως προς την κωδικοποίηση του καθηκοντολογίου του/της εκπαιδευτικού, όπως αυτό περιγράφεται στο ΦΕΚ που καθορίζει τη λειτουργία του σχολείου.

8.1.7 7^{ος} Άξονας: Η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής

1^ο Ερώτημα: Ποια η αποψή σας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών σε θέματα ηθικής;

Τελευταίος άξονας είναι αυτός της επιμόρφωσης σε θέματα ηθικής. Σε αυτό τον άξονα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών σε τέσσερις επιμέρους ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια για τη συλλογή των απόψεων των διευθυντών/ντριων για την επιμόρφωση των ίδιων και των εκπαιδευτικών σχολείων σε θέματα ηθικής. Ακόμη, διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες μπορούν να επιμορφώνονται για θέματα ηθικής. Επιπλέον, κρίνεται το επιμορφωτικό επίπεδο των διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο και διατυπώνονται προτάσεις για τους πιθανούς τρόπους προώθησης της επιμόρφωσης. Σκοπός του άξονα είναι να αντλήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριων για την επιμόρφωση σε θέματα ηθικής. Στόχος είναι να αναδειχθούν οι απόψεις τους για τη διαδικασία της επιμόρφωσης και την αξία της ενημέρωσης εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων σε θέματα ηθικής, η προσέγγιση των τρόπων επιμόρφωσης και των πιθανών τρόπων επιμόρφωσης αλλά και η αξιολόγηση του επιπέδου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων στο σύγχρονο σχολείο.

Αρχικά, οι διευθυντές/ντριες κατέθεσαν τις απόψεις τους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριων σε θέματα ηθικής, απαντώντας σε σχετική ερώτηση.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ1 τοποθετήθηκε πως είναι θερμός/η οπαδός της «δια βίου μάθησης» και της συνεχούς επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, θεωρεί την επιμόρφωση στην ηθική, ένα τμήμα της «δια βίου μάθησης» των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριων σχολείων.

Σύμφωνα με τον/την διευθυντή/ντρια Σ2 η αναφερόμενη επιμόρφωση αποτελεί μια σημαντική διαδικασία. Ωστόσο, έγκειται στην προσωπική επιθυμία του/της κάθε διευθυντή/ντριας ή εκπαιδευτικού. Συνεπώς, επιμορφώνονται μόνο όσοι/όσες το επιθυμούν.

«Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε θέματα ηθικής είναι πολύ σημαντική. Δυστυχώς και αυτή όπως και κάθε άλλου είδους επιμόρφωση, επαφίεται στην προσωπική ανησυχία και το φιλότιμο του κάθε εκπαιδευτικού.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ3 πιστεύει πως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να παρέχεται πολυεπίπεδη επιμόρφωση. Η επιμόρφωσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει γνωστικά, τεχνολογικά, παιδαγωγικά και ζητήματα ηθικής. Στην περίπτωση της επιμόρφωσης σε θέματα ηθικής, εντοπίζει μια πολύ σημαντική πτυχή, την οποία θα πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς σχετίζεται με την επαγγελματική ηθική η οποία αναπτύσσεται διαρκώς.

Ο/Η διευθυντής/ντριας Σ4 παρουσιάζεται πολύ θετικός/η στην επιμόρφωση. Θεωρεί πως κανένας δεν τα γνωρίζει όλα και πως η εκπαίδευση δεν είναι στατική αλλά εξελίσσεται. Κατά συνέπεια, αντιμετωπίζει θετικά την καθοδήγηση και επιμόρφωση πρωτίστως των διευθυντών/ντριών και εν συνεχεία των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία και η μελέτη ενός βιβλίου δεν αποτελούν πάντα επικαιροποιημένη γνώση. Έτσι, η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι «δια βίου» ώστε οι διευθυντές/ντριες να παραμένουν σύγχρονοι ή να προπορεύονται των εξελίξεων.

«Εννοείται, και αυτό το εννοείται, για μένα βέβαια και αυτός ο άξονας για μένα έχει πάντα μπροστά ένα τεράστιο ναι στην επιμόρφωση. Κανένας δεν είναι παντογνώστης, η εκπαίδευση όπως και όλοι οι τομείς της σύγχρονης ζωής δεν χαρακτηρίζονται από στατικότητα, άρα ναι στην καθοδήγηση, ναι στην επιμόρφωση, πρώτα των διευθυντών που θα μεταφέρουν τη γνώση, αν έχουν τη διάθεση να το κάνουν, και δεύτερον, ναι στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία, που ανέφερα πριν, δεν είναι ούτε μπουσουλές ούτε κανόνες, η απόκτηση ενός βιβλίου που σήμερα μπορεί να είναι σύγχρονο, άριο, όμως μπορεί να είναι παρωχημένο, δεν σημαίνει ότι ο διευθυντής έμαθε ή επιμορφώθηκε. Άρα γενικότερα θα το βάλω στο πλαίσιο μίας δια βίου επιμόρφωσης, θα έλεγα, για να είμαστε πάντα όχι μόνο σύγχρονοι με τις εξελίξεις αλλά αν μπορούμε και ένα βήμα πιο μπροστά.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ5 θεωρεί την επιμόρφωση μια πολύ σοβαρή διαδικασία, καθώς δεν υπάρχει κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας του/της εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια διαδικασία την οποία εκλαμβάνει ως «αυτοεπιμόρφωση» που υλοποιείται με την καθοδήγηση ενός/μίας συντονιστή/τριας. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς υπάρχει μία διάχυτη δυσπιστία απέναντι στην σπουδαιότητα ή την καταλληλότητα των επιμορφώσεων και κατ' επέκταση των ανθρώπων που τις παρέχουν στο πλαίσιο της αίσθησης ότι απέχουν από την πραγματικότητα της

εκπαίδευσης, όπως την βιώνουν οι ίδιοι/ες καθημερινά ή τις θεωρούν «επιβαλλόμενες» και συνεπώς αντιδρούν, θεωρώντας ότι δεν έχουν να τους προσφέρουν κάτι χρήσιμο για την δουλειά τους.

Ο/Η διευθυντής/ντρια του Σ6 πιστεύει πως η επιμόρφωση δεν είναι επαρκής και αναγκαία συνθήκη για την ηθική δράση ενός/μιας διευθυντή/ντριας ή εκπαιδευτικού. Θεωρεί την επιμόρφωση ως κάτι το μη σημαντικό. Ωστόσο, σημαντικότερη κρίνεται η επιμόρφωση στην επαγγελματική δεοντολογία.

«Δεν θεωρώ ότι με την επιμόρφωση μπορείς να χτίσεις ηθική. Δεν θεωρώ ότι η επιμόρφωση μπορεί να προσφέρει κάτι σημαντικό. Η επιμόρφωση στην επαγγελματική δεοντολογία μπορεί να προσφέρει και να ορίσει έναν άνθρωπο. Δεν ξέρω στην επιμόρφωση να θέλουμε να κάνουμε ηθικούς τους διευθυντές, γιατί είναι σαν να αρνούμαστε ότι είναι ήδη. Στην επαγγελματική δεοντολογία θα βοηθούσε, στα ναι και τα όχι.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ7 αναγνωρίζει τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις διευθυντές/ντριες ως ηθικούς/ές λειτουργούς, οι οποίοι/ες θα πρέπει να ανανεώνουν τις γνώσεις τους μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση. Η επιμόρφωση αποτελεί μια ευπρόσδεκτη διαδικασία, η οποία θεωρείται ως αυτονόητο πως θα πραγματοποιείται από επιστήμονες της παιδαγωγικής και φιλοσοφίας.

«Νοώντας τους λειτουργούς της εκπαίδευσης ως επαγγελματίες που οφείλουν να ανανεώνουν τη γνώση δια βίου, φυσικά η επιμόρφωση είναι θεμιτή και καλοδεχούμενη. Υπάρχουν επιστήμονες της παιδαγωγικής και φιλοσοφίας που μπορούν να το κάνουν αυτό και εν πολλοίς χρειάζεται γιατί πολλά πράγματα δεν είναι αυτονόητα.»

2^ο Ερώτημα: Με ποιους τρόπους μπορούν εκπαιδευτικοί και διευθυντές/τριες να επιμορφώνονται για θέματα ηθικής;

Στη συνέχεια, οι διευθυντές/ντριες απάντησαν σχετικά με τους τρόπους τους οποίους εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες μπορούν να επιμορφώνονται σε θέματα ηθικής.

Σύμφωνα με την απάντηση του/της διευθυντή/ντριας Σ1, η επιμόρφωση μπορεί να λάβει χώρα μέσα από συνεργασία με πανεπιστημιακούς φορείς και διενέργεια σεμιναρίων με σύγχρονη ή ασύγχρονη συμμετοχή σε τακτά ή δυνατόν ετήσια διαστήματα.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2 δεν κρίνει την επιμόρφωση στο ελληνικό σχολείο ως μια αποδοτική διαδικασία, καθώς υπάρχουν προβλήματα, όπως η έλλειψη πόρων, η νησιωτικότητα και η απαξίωση. Κατά τον/την ίδιο/α, ο καλύτερος δυνατός τρόπος επιμόρφωσης είναι τα ηλεκτρονικά σεμινάρια καθώς έχουν πολλά πλεονεκτήματα. Ως καλύτερη μέθοδος προβλήθηκε η μελέτη περίπτωσης σε συνδυασμό με τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων.

«Ο βέλτιστος τρόπος επιμόρφωσης για τον Ελλαδικό χώρο πιστεύω ότι είναι τα σεμινάρια μέσω υπολογιστή (webinars) καθώς μπορούν να συνδυάσουν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, αξιόλογους εισηγητές που σε διαφορετική περίπτωση δε θα μπορούσαν να ταξιδέψουν εκτός του κέντρου και μεγάλη ευελιξία στο τρόπο διεξαγωγής τους με ταυτόχρονα μικρό κόστος διοργάνωσης...Για θέματα ηθικής πιστεύω ότι καλύτερη μέθοδος θα ήταν η μελέτη περιπτώσεων (case study) η οποία θα ακολουθούταν από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.»

Κατά τον/την διευθυντή/ντρια Σ3, η επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιείται μέσω εργαστηρίων που θα οργανώνονται κατά τόπους στις διάφορες διευθύνσεις εκπαίδευσης. Θα περιλαμβάνουν συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών. Ακόμη, μπορούν να διοργανώνονται από φορείς που διαθέτουν τον κατάλληλα επιμορφωμένο προσωπικό, όπως τα Πανεπιστήμια.

Μιλώντας για τους τρόπους με τους οποίους εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες μπορούν να επιμορφωθούν σε θέματα ηθικής, ο/η διευθυντής/ντρια Σ4, υποστήριξε πως σήμερα υπάρχει πληθώρα διαθέσιμων επιλογών, όπως η εξ' αποστάσεως και η δια ζώσης επιμόρφωση. Στα λεγόμενά του/της τόνισε το γεγονός ότι ο καλύτερος τρόπος είναι η επιμόρφωση από εξειδικευμένους καθηγητές σε θέματα ηθικής στην εκπαίδευση καθώς η αυτομόρφωση δεν οδηγεί πάντοτε σε εντοπισμό και μελέτη των σωστών πηγών.

«Η προσωπική αναζήτηση, δεν οδηγεί πάντα στο σωστό δρόμο και στις σωστές πηγές. Θεωρώ ότι σε όλους τους τομείς, όπως και σε αυτόν εδώ, στον τομέα της ηθικής ας το πούμε

επιμόρφωσης, υπάρχουν άνθρωποι, οι οποίοι είναι εξειδικευμένοι, καθηγητές που ασχολούνται αποκλειστικά με την ηθική στην εκπαίδευση, είναι οι άνθρωποι εκείνοι οι οποίοι είναι ως επί το πλείστον αρμόδιοι για να κινήσουν η διαδικασία αυτή της επιμόρφωσης. Τώρα πλέον, όσο αφορά τους τρόπους υπάρχει πληθώρα τρόπων, είτε εξ αποστάσεως, είτε δια ζώσης, αλλά όπως και να είναι απαραίτητο.».

Όπως σχολιάζει ο/η διευθυντής/ντρια Σ5, ο πρώτος τρόπος είναι η αυτοεπιμόρφωση μεταξύ των ίδιων των διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών. Η συζήτηση των συγκρούσεων με τους συναδέλφους και η κατάθεση προσωπικών εμπειριών θα αποτελούσε μια αποδοτική διαδικασία. Αντιθέτως, οι τυπικές επιμορφώσεις ενδέχεται να αμφισβητούνταν εξαιτίας της ποιότητας και των γνώσεων του επιμορφωτή.

Ο/Η διευθυντής/ντρια δεν κρίνει ως αποτελεσματικά τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Θεωρεί ως αποτελεσματικότερη τη διαδικασία της αναζήτησης πληροφοριών από τον/την ίδια τον/την διευθυντή/ντρια ή τον/την εκπαιδευτικό και τις ομάδες υποστήριξης.

«Σεμινάρια επιμόρφωσης δεν νομίζω να βοηθούν. Ο ίδιος πρέπει να το αναζητά, ίσως με κάποιες ομάδες υποστήριξης του εκπαιδευτικού θα βοηθούσε πάρα πολύ.».

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ7 δεν αμφισβητεί την εξωτερική επιμόρφωση ως έναν αποτελεσματικό τρόπο. Επιπλέον, υποστηρίζει και την αξία της εσωτερικής επιμόρφωσης.

«Η εξωτερική επιμόρφωση είναι πάντα ένας τρόπος αλλά και η εσωτερική επιμόρφωση, η διαλογική συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που μπορούν να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία του παλαιότερου αλλά και τις φρέσκιες ιδέες των νεότερων είναι ένας τρόπος. Για μένα η πρώτη επιμόρφωση πρέπει να ξεκινάει κατά τη διάρκεια των σπουδών ενός μελλοντικού εκπαιδευτικού, και όχι αφού κληθεί να δουλέψει σε ένα σχολείο.».

3^ο Ερώτημα: Πως κρίνετε το επιμορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών στο σύγχρονο σχολείο;

Στην αμέσως επόμενη ερώτηση, οι διευθυντές/ντρίες κλήθηκαν να κρίνουν το επιμορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων στο σύγχρονο σχολείο.

Σύμφωνα με την τοποθέτηση του/της διευθυντή/ντριας Σ1, αναγνωρίζεται πως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει πως είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση και αυτοβελτίωσή τους. Κατά συνέπεια, κρίνει το επιμορφωτικό τους επίπεδο ικανοποιητικό, σημειώνοντας πως επιδέχεται βελτίωσης και εξέλιξης.

Αρκετά υψηλό κρίνει το επίπεδο των διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ο/η διευθυντής/ντρια Σ2. Επισημαίνει πως η επιμόρφωση λαμβάνει χώρα μέσα από την προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών και όχι μέσα από προσπάθεια της πολιτείας. Ωστόσο, διαπιστώνει πως το πεδίο της επιμόρφωσης έχει εμπορευματοποιηθεί.

«Το επιμορφωτικό επίπεδο στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο είναι αρκετά υψηλό αν αναλογιστεί κανείς τις προσπάθειες της Πολιτείας για το αντίθετο. Δυστυχώς μόνο η προσωπική δίψα και αναζήτηση οδηγούν την επιμορφωτική προσπάθεια στο σχολείο, ενώ τελευταία με λύπη μου διαπιστώνω την εκμετάλλευση και εμπορευματοποίηση αυτής της προσπάθειας από επιστημονικές ενώσεις ή ακόμα και Πανεπιστήμια, που επενδύουν στην απόγνωση των νέων συναδέλφων για μόνιμο διορισμό ή την ανάληψη θέσεων ευθύνης από τους παλιότερους.»

Ο/Η Σ3 κρίνει πως η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών έχουν καλό επιμορφωτικό επίπεδο και ενδιαφέρονται να λάβουν βοήθεια στο έργο τους.

Ο/Η διευθυντής/ντριας Σ4 κρίνει το επιμορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων ως πολύ χαμηλό. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως να επαναπαύονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στο οποίο έχουν ενταχθεί και λιγοστοί έχουν την πρόθεση να διαφοροποιήσουν την κατάσταση που επικρατεί. Σταδιακά, οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης μεταμορφώνονται σε δημοσίους υπαλλήλους με πρωταρχικό στόχο της εξασφάλιση του

μηνιαίου μισθού τους. Ωστόσο, η παραπάνω αντίληψη δεν γενικεύεται για το σύνολο των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων αλλά για την πλειονότητά τους.

«Δυστυχώς, και λυπάμαι που ξεκινάω με το δυστυχώς, το επιμορφωτικό επίπεδο είναι πάρα πολύ χαμηλό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και δεν ξεχωρίζω εδώ τους διευθυντές, τους βάζω στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών, στα ελληνικά δεδομένα, επαναπαύονται στην κατάσταση που βρήκαν. Λίγοι έχουν τη διάθεση να αλλάξουν την κατάσταση και τους τρόπους αντιμετώπισης, πάνω απ όλα λίγοι έχουν τη διάθεση να αλλάξουν τον ίδιο τους τον εαυτό. Και ξαναλέω, δυστυχώς, κάνουν αυτό που κατηγορούν σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους. Μεταμορφώνονται σταδιακά σε δημόσιους υπάλληλους, όπου ο πρώτος στόχος δεν είναι ούτε ο καθοδηγητικός ρόλος, ούτε η συνεργασία ούτε οτιδήποτε άλλο ανέφερα προηγουμένως, αλλά η συνέχιση της εξασφάλισης του μηνιαίου εισοδήματος και μόνο. Αν λοιπόν, έχουμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι χαρακτηρίζονται με αυτά που σας προανέφερα, έχουν μετατραπεί, έχουν πάρει τη μορφή του κλασικού και παρωχημένου δημοσίου υπαλλήλου δεν θα πάμε ποτέ μπροστά. Δεν αναφέρομαι στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά, η αντίληψή μου είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει αυτή την άποψη πάνω στο θέμα που με ρωτήσατε.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ5 θεωρεί πως το επιμορφωτικό επίπεδο είναι χαμηλό. Η αιτιολογία του χαμηλού αυτού επιπέδου έγκειται στο γεγονός ότι διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί δεν αυτοεπιμορφώνονται αλλά ούτε επιμορφώνονται από τρίτο πρόσωπο. Μάλιστα, υποστηρίζει πως οι διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να επιμορφωθούν σε ζητήματα ηθικής, καθώς κάτι τέτοιο θα συνεπάγεται και την επιβολή του κώδικα δεοντολογίας.

«Το επιμορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι πολύ χαμηλό γιατί δεν κάνουμε ούτε αυτή την αυτοεπιμόρφωση, ούτε δεχόμαστε να μας επιμορφώσουν γιατί υπάρχει πάντα αμφισβήτηση ως προς το πρόσωπο. Παρόλο που μπορεί να υπάρχουν καλοί επιμορφωτές, τους κρίνουμε εμείς γιατί δεν θέλουμε να κάνουμε επιμόρφωση και να εφαρμόσουμε κάποια πράγματα. Αν κάνουμε επιμόρφωση πρέπει να επιβληθεί ο κώδικας δεοντολογίας.»

Το αντίστοιχο επιμορφωτικό επίπεδο κρίνεται ως καλό ή πάρα πολύ καλό από τον/την διευθυντή/ντρια Σ6.

«Καλό. Επιμορφωμένοι είναι. Πάρα πολύ καλό. Αν μιλήσουμε για την περιοχή μας που είναι μακριά από το κέντρο και δεν έχουμε την άνεση να πάμε σε ένα σεμινάριο ή σε μία ομάδα, παρόλα αυτά το επίπεδο επιμόρφωσης είναι πολύ καλό.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ7 εστιάζει στις κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες τις εποχής, όπως η απόσταση και η έλλειψη ψηφιακών τεχνολογιών. Ωστόσο, αναλογικά με τις προαναφερθείσες δυσκολίες, κρίνει το επιμορφωτικό επίπεδο ως καλό, καθώς προκύπτει από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και την αυτοεπιμόρφωσή τους.

4^ο Ερώτημα: Ποιες οι προτάσεις σας για την προώθηση της επιμόρφωσης ως μέσο για δημιουργία «ηθικών επαγγελματιών» εκπαίδευσης;

Σε τελευταίο στάδιο της συνέντευξης, ζητήθηκε από τους/τις διευθυντές/ντριες να εκθέσουν προτάσεις μέσω των οποίων μπορεί να προωθηθεί η επιμόρφωση για τη δημιουργία ηθικών επαγγελματιών στις εκπαίδευση. Ακολούθως παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν.

Αρχικά, ο/η διευθυντής/ντρια Σ1 σημείωσε ως πρώτη πρόταση τη δημιουργία ηθικού κλίματος και υγιών σχέσεων εντός της σχολικής μονάδας. Η ανοικτή στάση απέναντι στην αλλαγή, η συλλογική δράση και η επιθυμία για αυτοβελτίωση μπορεί να ενισχύσει την επιμορφωτική διαδικασία. Ακόμη, τόνισε τη στάση του/της διευθυντή/ντριας λέγοντας πως εάν είναι ηθικός, τότε παρακινεί και συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευτικούς. Επόμενη πρόταση ήταν η προώθηση επιμορφωτικών δράσεων από το ΥΠΑΙΘ.

«Αρχικά δημιουργία ηθικού κλίματος και υγιών σχέσεων στην σχολική μονάδα. Ανοικτότητα στην αλλαγή έναντι του συντηρητισμού, συλλογικότητα και αυτοβελτίωση. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ο ηθικός ηγέτης να παρακινεί, να συμβουλεύει, να ακούει, να είναι δίκαιος και δημοκρατικός. Θεωρώ η επιμόρφωση να πραγματοποιείται σε πλαίσιο ενσυναίσθησης

,όχι σαν συμμετοχή σε «φάμπρικα» υπολογισμού μορίων. Το ΥΠΑΙΘ ,να διοργανώνει επιμορφωτικές δράσεις, εκτός σχολικού ωραρίου, υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς, με υψηλό επίπεδο και πριν την έναρξη του διδακτικού έτους ώστε να μην παρακωλύεται η λειτουργία της σχολικής μονάδας.».

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ2 σημείωσε πως η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής είναι απαραίτητη, διότι οδηγεί σε δημιουργία ηθικών επαγγελματιών της εκπαίδευση. Είναι ανάγκη η επιμορφωτική διαδικασία να είναι συστηματική και να οργανωθεί από Πανεπιστήμια της χώρας, τα οποία θα διαθέτουν το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο. Επιπλέον, πιστεύει πως η επιμορφωτική προσπάθεια θα πρέπει να έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα και να περιλαμβάνει ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, νομικούς και επαγγελματίες της εκπαίδευσης από διάφορες θέσεις, μεταξύ των οποίων και διευθυντές/ντριες με πολλά χρόνια εμπειρίας σε επίπεδο σχολικής διοίκησης.

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ3 κατέθεσε τρεις επιμέρους προτάσεις ως εξής:

«1) Να δοθούν κίνητρα «ηθικής ανταμοιβής» και επιβράβευσης στους συνάδελφους που παρακολουθούν επιμορφώσεις. 2) Να γίνονται οι επιμορφώσεις σε περιόδους που να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να τις παρακολουθούν και να γίνονται από ανθρώπους που μπορούν να εμπνεύσουν και να κινητοποιήσουν το ακροατήριο. 3) Σε κάθε σχολείο να υπάρχουν ομάδες που θα έχουν το ρόλο του επιμορφωτή (πολλαπλασιαστές).».

Σύμφωνα με τον/την διευθυντή/ντρια Σ4, η άμεση έκθεση του ατόμου σε ένα πρόβλημα με σκοπό να το αντιμετωπίσει, αποτελεί τον βέλτιστο τρόπο επιμόρφωσης σε ένα ζήτημα. Η αντιμετώπιση ενός ηθικού προβλήματος από τον/την διευθυντή/ντρια ενός σχολείου αποτελεί μια αφορμή. Ο προβληματισμός και η διαδικασία επίλυσης της ηθικής σύγκρουσης στην οποία υποβάλλεται ο/η διευθυντής/ντρια χρησιμοποιώντας ηθικά μέσα και ηθική στάση αποτελεί έναν τρόπο επαγρύπνησης. Ουσιαστικά, η πρόταση του/της διευθυντή/ντριας Σ4 περιλαμβάνει τον προσωπικό αναστοχασμό των διευθυντών/ντριων με σκοπό την αξιολόγηση των πιθανών ηθικών λύσεων σε ένα πρόβλημα σχολικής ζωής.

«Για μένα ο καλύτερος τρόπος είναι να βάζεις τον άλλον να είναι άμεσα αντιμέτωπος ενός προβλήματος. Αν ξαφνικά παρουσιαστεί ένα πρόβλημα ηθικό, ή μάλλον ας το θέσω διαφορετικά. Αν ένας διευθυντής έρθει ξαφνικά αντιμέτωπος σε ένα παράδειγμα ηθικής σύγκρουσης, για μένα είναι μία αφόρμηση. Όταν ερχόμαστε ξαφνικά αντιμέτωποι με ένα ερώτημα ή με ένα ζήτημα, όπως γίνεται με μας αυτή τη στιγμή, γιατί γνώριζα ότι μέσω της συνέντευξης θα πρέπει να απαντήσω σε κάποια ερωτήματα αλλά δεν γνώριζα ποια είναι εξαρχής τα ερωτήματα αυτά. Η αφόρμηση, λοιπόν, είναι το να βρεθείς αντιμέτωπος μπροστά σε ένα ηθικό ζήτημα συγκεκριμένο αυτή τη στιγμή, να μη μιλάμε έτσι με γενικότητες και να κληθείς να δώσεις μία απάντηση. Και μόνο ο προβληματισμός και η διαδικασία που θα μπει ο διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός στο να λύσει το πρόβλημα λαμβάνοντας την ηθική διάσταση του προβλήματος και, κυρίως, τον ηθικό τρόπο με τον οποίο ο ίδιος θα δώσει τη λύση είναι ένα μέσο να «ζυπνήσουν», και πάλι χρησιμοποιώ αυτό το ρήμα, γιατί είναι ζωντανό και χαρακτηριστικό, οι διευθυντές και να μπουν στη διαδικασία να καταλάβουν υπάρχει και μία άλλη οδός που εκτός από τη σωστή λύση, όπου μπορεί να δοθεί, θα τους ανοίξει και ένα δρόμο στο να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις και θα τους κάνει καλύτερους επαγγελματίες.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ5 έκρινε ως αποτελεσματική πρόταση την εφαρμογή της αυτοεπιμόρφωσης και την αξιοποίηση της εμπειρίας. Επιπλέον, σημείωσε πως η επιμόρφωση θα μπορούσε να γίνεται από επιμορφωτές που προσπαθούν να κατασκευάσουν των κώδικα δεοντολογίας. Ακόμη, κατέθεσε ως πρόταση την επιμόρφωση σε ζητήματα ηθικής με την μορφή πανεπιστημιακού μαθήματος των παιδαγωγικών σχολών.

«Όπως είπα από πριν, η αυτοεπιμόρφωση και χρήση της εμπειρίας πρώτον. Δεύτερον, από επιμορφωτές οι οποίοι θα προσπαθούσαν να φτιάξουν κώδικα δεοντολογίας, κυρίως παιδαγωγοί γιατί πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικών δεν έχουν διδαχθεί παιδαγωγικά, ίσως να ήταν ένα μάθημα σε κάποιο έτος. Οι περισσότερες σχολές δεν είναι καθηγητικές. Νομίζω ότι η όποια επιμόρφωση πρέπει να είναι από ειδικούς εκτός κλάδου.»

Ο/Η διευθυντής/ντρια Σ6 δήλωσε την προτίμησή του/της στις ομάδες υποστήριξης από ειδικούς στο κομμάτι της ηθικής. Πρότεινε την αξιοποίηση υποστηρικτικών δομών και την εφαρμογή βιωματικών δράσεων και όχι επιμορφώσεων με την τυπική τους μορφή.

Τέλος, ο/η διευθυντής/ντρια σημείωσε ως καλή πρακτική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών.

«Προσωπικά θα ήθελα, όπως είπα και παραπάνω, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται ή μάλλον να το διδάσκονται στο στάδιο των σπουδών τους. Πρέπει να έχουν σαφή γνώση της δεοντολογίας του επαγγέλματος που θέλουν να ακολουθήσουν. Η εμπειρία μου λέει ότι το επάγγελμα επαφίεται στο προσωπικό «φιλότιμο» του καθενός και τα όρια του δέοντος γίνε με αυτό που γίνεται να είναι ασαφή, μάλλον όχι σαφώς καθορισμένα. Αυτό είναι που δημιουργεί πρόβλημα κυρίως με αυτούς που οι αξιακοί τους κώδικες δεν συνάδουν απαραίτητα με το λειτούργημά τους, το επάγγελμα τους αλλά και δεν είναι εύκολο να κάνει κάτι κανείς γι' αυτό, γιατί όπως είπα και πριν τα όρια δεν είναι σαφή.».

9. ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

9.1 Ηθικές συγκρούσεις

Από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν στον άξονα των ηθικών συγκρούσεως και την προσπάθεια των συμμετεχόντων να ορίζουν την ηθική σύγκρουση εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά τα οποία σημειώθηκαν από τους/τις περισσότερους/ες διευθυντές/ντριες. Έτσι, προέκυψε πως οι ηθικές συγκρούσεις διατηρούν τα χαρακτηριστικά των συγκρούσεων. Δηλαδή, πρόκειται για τη διαφωνία μεταξύ δυο πλευρών αναφορικά με ένα ζήτημα. Επιπλέον, στην περίπτωση των ηθικών συγκρούσεων, αυτά τα ζητήματα περιλαμβάνουν συναισθήματα. Ακόμη, οι ηθικές συγκρούσεις σημειώθηκε πως προκύπτουν όταν θίγονται θέματα κοινωνικής ηθικής και δικαίου. Πολύ συχνά, οι διευθυντές/ντριες προσπάθησαν να περιγράψουν το περιεχόμενων των ηθικών συγκρούσεων χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την σχολική ζωή. Άλλοι, έκαναν λόγο για σύγκρουση μεταξύ της λογικής και του συναισθήματος. Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου Έ., Dias de Carvalho, A., «οι ηθικές κρίσεις συνδέονται με την προσοχή που οφείλεται απέναντι στο κάθε άτομο ξεχωριστά στο πλαίσιο βιωμένων καταστάσεων, με τις συγκεκριμένες συνθήκες, με τις ατομικές επιθυμίες διαμορφώνοντας μια προσεκτική ανθρωπολογία, η οποία ευαισθητοποιείται στην εμπειρία της τρωτότητας (εγκιβωτίζοντας το συναίσθημα και το συναισθητό και συμπεριλαμβάνοντάς το στον ηθικό στοχασμό

υπερβαίνοντας την πόλωση μεταξύ συναισθήματος – λογικής), εφόσον αυτή αποτελεί ανθρώπινη συνθήκη- η ηθική έκτοτε είναι δίχως οντολογία, συγκεκριμένη και μη κανονιστική, δίνοντας προτεραιότητα στην πρακτική διάσταση και τις διαφοροποιημένες μορφές της, δίχως ωστόσο, η δέσμευση στο καθέκαστον πρόσωπο να αποκλείει τη δέσμευση σε αξίες και αρχές» (Θεοδωροπούλου Έ., Dias de Carvalho, A., 476, 2019).

Στην πορεία, σε ερώτηση σχετικά με την παρουσία ηθικών συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου, οι διευθυντές/ντριες φάνηκε να συμφωνούν πως έχουν γίνει μάρτυρες αντίστοιχων περιστατικών. Η συχνότητα των ηθικών συγκρούσεων βρέθηκε ως να είναι πολύ μεγάλη, έως και καθημερινή. Οι ηθικές συγκρούσεις παρατηρούνται συχνότερα μεταξύ συμμαθητών/τριών ή γονέων. Ωστόσο, ορισμένες φορές εκτυλίσσονται μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών – διευθυντών/ντριών ή γονέων – εκπαιδευτικών, γονέων – διευθυντών/ντριών.

Στην τελευταία ερώτηση του άξονα των ηθικών συγκρούσεων, ζητήθηκε από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να τοποθετηθούν σχετικά με τον τρόπο που θα αντιμετώπιζαν μια ηθική σύγκρουση. Από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν, εντοπίστηκαν μικρές ή μεγαλύτερες διαφορές. Στην πλειονότητα των απαντήσεων των διευθυντών/ντριών τέθηκε το ζήτημα της επίλυσης ηθικών συγκρούσεων μέσω του διαλόγου. Ο διάλογος κρίθηκε ως ένας ηθικός τρόπος επίλυσης συγκρούσεων και συνάμα ως μια τεχνική με εποικοδομητικό χαρακτήρα. Ο διάλογος φαίνεται να επιλέγεται ως η καλύτερη δυνατή μέθοδος, καθώς ωφελεί τις δυο αντικρουόμενες πλευρές, ενισχύει την ακρόαση και την επίλυση της σύγκρουσης προς το συμφέρον όλων. Η διαλογική κουλτούρα στην εκπαίδευση αποτελεί συστατικό στοιχείο, «εφόσον η εκπαίδευση έρχεται ακριβώς να εμφανίσει προγραμματικά την αγωγή του εαυτού πάνω στη σχέση με τον άλλο» (Θεοδωροπούλου, 2012 και Θεοδωροπούλου, 2019a, 2019b)

9.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα

Η ερώτηση περί βαθμού σημαντικότητας της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στον χώρο του σχολείου, οδήγησε σε σχετική ομοφωνία απαντήσεων από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες διευθυντές/ντριες. Πιο αναλυτικά, από τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν προέκυψε πως αντιλαμβάνονται τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως μεγάλης σημασίας για την λειτουργία της

σχολικής μονάδας. Και σε αυτή την περίπτωση, διατυπώθηκαν αντιλήψεις σχετικά με τη σχέση του/της διευθυντή/ντριας ηγέτη και της λήψης αποφάσεων. Ακόμη, το στυλ ηγεσίας που ασκεί ο/η εκάστοτε διευθυντής/ντρια διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο και συνεπώς την σημαντικότητα την οποία λαμβάνει η διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τις πρακτικές οι οποίες ακολουθούνται για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών απάντησε πως αξιοποιεί δημοκρατικά μέσα τα οποία περιλαμβάνουν συζήτηση με εκπαιδευτικούς ή μαθητές/τριες ή συζήτηση του θέματος στον Σύλλογο Διδασκόντων. Κάποιες φορές, για την λήψη σημαντικής απόφασης επιστρατεύεται και η μέθοδος της ψηφοφορίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Ωστόσο, δεν έλειψαν απαντήσεις που θέλουν τον/την διευθυντή/ντρια προϊστάμενο/η του σχολείου που έχει τον τελευταίο λόγο για την απόφαση που θα ληφθεί, αλλά και απόψεις περί διαχωρισμού των αποφάσεων σε διαδικαστικές/απλές και πιο σπάνιες/σύνθετες. Στην περίπτωση των διαδικαστικών/απλών αποφάσεων, ο/η διευθυντής/ντρια δρα βάσει της εμπειρίας του/της και του τρόπου με τον οποίο επέλεξε να λάβει την απόφαση κατά τη θητεία του/της.

Η τελευταία ερώτηση του παρόντος άξονα αφορούσε στην εμπλοκή της λήψης αποφάσεων για την επίλυση ηθικών συγκρούσεων στον χώρο του σχολείου. Ο τύπος της ηθικής σύγκρουσης και τα εμπλεκόμενα μέλη στη συγκρουσιακή κατάσταση φαίνεται να επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνεται η εκάστοτε απόφαση από τους/τις διευθυντές/ντριες. Τις περισσότερες φορές, οι συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως για την επίλυση ηθικών συγκρούσεων, η λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει αρμόδιους φορείς, εμπλεκόμενα μέλη και δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία.

Σε σχέση με τα εμπλεκόμενα μέρη στη διαδικασία λήψης μια απόφασης για τη σχολική ομάδα, παρατηρήθηκε ομοφωνία στις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών. Εκείνοι/ες υποστήριξαν πως η λήψη αποφάσεων εμπλέκει ένα ευρύ σύνολο ατόμων, μεταξύ των οποίων εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες αλλά και την τοπική κοινωνία. Η σχολική μονάδα και λειτουργία της χαρακτηρίστηκαν ως πολύπλοκες, ενώ η πολυπλοκότητα αυτή καθορίζει και το ευρύ σύνολο των εμπλεκομένων. Και σε αυτή την περίπτωση, υπήρχαν διευθυντές/ντριες οι

οποίοι/οι σημείωσαν πως παρά την ευρύτητα των εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα, η τελική απόφαση λαμβάνεται από εκείνους/ες.

9.3 Το προφίλ του/της διευθύντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στη συνέντευξη σχετικά με το προφίλ του/της διευθυντή/ντριας ως προς ζητήματα διαχείρισης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα, προκύπτει ομοφωνία όσον αφορά στον παραλληλισμό του/της ηθικού/ής με τον δημοκρατικό ηγέτη/ίδα. Μεταξύ των απαντήσεων, προέκυψε συμφωνία πως ο/η διευθυντής/ντρια που διαχειρίζεται αποφάσεις σε θέματα ηθικής, διαδραματίζει ρόλο καθοδηγητή, συντονιστή και παιδαγωγού. Προσπαθεί να προωθήσει τη συνεργατική επίλυση συγκρούσεων, να δημιουργήσει ένα κοινό όραμα, να εμπνεύσει τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας και όχι να τα τιμωρήσει. Όπως και στη γενικότερη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, έτσι και στην περίπτωση της λήψης αποφάσεων σε ζητήματα ηθικής, η σημασία του ρόλου του προέκυψε να είναι μεγάλη. Άλλα χαρακτηριστικά που διέπουν τον/την διευθυντή/ντρια που λαμβάνει αποφάσεις σε ηθικά θέματα είναι η επιμονή, η δράση βάσει λογικής, η διορατικότητα και η δυνατότητα να διασφαλίζει θετικό κλίμα συνεργασιών.

9.4 Ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση

Από την απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, στην ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας «επαγγελματική ηθική» προκύπτει μια κοινή γραμμή. Παρά τις διαφοροποιήσεις στις τοποθετήσεις των διευθυντών/ντριών, παρατηρείται συμφωνία στη θέση πως η επαγγελματική ηθική αποτελεί μια διαδικασία που ρυθμίζει τη συμπεριφορά του/της εργαζομένου/ης στον επαγγελματικό του/της χώρο. Βασίζεται σε σαφείς κανόνες και αξίες που καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς των εργαζομένων, ενώ έχει σχέση και με την προσωπική ηθική του κάθε ατόμου. Μάλιστα, δυο από τους/τις 7 συμμετέχοντες/ουσες προσπάθησαν να

ερμηνεύσουν την έννοια της επαγγελματικής ηθικής τοποθετώντας την στο χώρο του σχολείου. Σε αυτές τις απαντήσεις τονίστηκε η ηθοποιητική διάσταση της εκπαίδευσης και η ανάγκη για σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Σε επόμενη ερώτηση, οι διευθυντές/ντριες κλήθηκαν να προχωρήσουν σε εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ηθικής ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις τους φάνηκαν να συμφωνούν σε σχέση με την ομαδικότητα και την ισότιμη συνεργασία των μελών του σχολείου που δρουν βάσει επαγγελματικής ηθικής. Από τις απαντήσεις διασαφηνίστηκε πως πρόκειται για μια έννοια που προϋποθέτει την ανάληψη ηθικών ευθυνών ως προς τη λειτουργία των κανόνων αλλά και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων ηθικής και ηθικών προτύπων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ηθική στην εκπαίδευση συσχετίστηκε με την ηθική, υποστηρικτική στάση των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση μελών του και με τις ομαδικές διεργασίες.

9.5 Το προφίλ του/της «ηθικού/ης διευθυντή/ντριας» και του/της «ηθικού/ης εκπαιδευτικού»

Οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη ομάδα απαντήσεων είναι εκείνη που ταυτίζει το προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας με εκείνο του/της ηθικού/ης εκπαιδευτικού. Από την άλλη μεριά, η δεύτερη ομάδα διαχωρίζει τα προφίλ των δυο αυτών μερών.

Ως προς την πρώτη ομάδα απαντήσεων, οι διευθυντές/ντριες πιστεύουν πως τόσο οι ηθικοί/ες διευθυντές/ντριες όσο και οι ηθικοί/ες εκπαιδευτικοί αποτελούν ηθικές προσωπικότητες, οι οποίες ενσωματώνουν τους κώδικες και τις αρχές της ηθικής κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι ηθικοί/ές αυτοί εργαζόμενοι προσπαθούν να συνεισφέρουν σε ζητήματα ηθικής, ενώ δρουν με γνώμονα την ισότητα, την ομαδικότητα και την ενθάρρυνση της εκδήλωσης ηθικών συμπεριφορών από όλα τα μέλη του σχολείου.

Στις απαντήσεις των διευθυντών/ντριών που διαχωρίζουν τα δυο υπό μελέτη προφίλ, εντοπίζεται ως κοινό χαρακτηριστικό και των δυο πλευρών η συνεργατικότητα. Ωστόσο, στην περίπτωση των ηθικών διευθυντών/ντριών παρουσιάζονται ως πρόσωπα τα οποία δημιουργούν συνθήκες σεβασμού, εμπνέουν τους/τις άλλους/ες και προάγουν τη δικαιοσύνη και την αξιοκρατία στο σχολικό χώρο. Όσον αφορά στο προφίλ του/της ηθικού/ης εκπαιδευτικού αυτό σχετίζεται κυρίως με την αποδοχή και τον σεβασμό από τους/τις μαθητές/τριες ως αποτέλεσμα της επικοινωνιακής τους φυσιογνωμίας, της συνέπειας και της εργατικότητάς τους.

9.6 Ηθική στην εκπαίδευση και κώδικας δεοντολογίας

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν σχετικά με την ηθική στην εκπαίδευση και τον κώδικα δεοντολογίας δεν παρουσίασαν συμφωνία. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν αρκετές απαντήσεις οι οποίες ανέφεραν πως δεν υπάρχει κώδικας δεοντολογίας για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Ορισμένοι από τους/τις διευθυντές/ντριες δηλώνουν πως σε αντίθεση με την Ελλάδα, υπάρχουν άλλες χώρες στις οποίες έχουν γίνει συντονισμένες προσπάθειες κατάρτισής τους. Άλλοι/ες συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν πως ο κανονισμός λειτουργίας των σχολικών μονάδων διαδραματίζει ρόλο κώδικα δεοντολογίας καθώς σε αυτόν περιγράφονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριων, ενώ ρυθμίζονται και τρόποι λειτουργίας. Σε κάθε περίπτωση και παρά τη διχογνωμία που παρατηρήθηκε, επισημάνθηκε πως για την εφαρμογή ηθικής συμπεριφοράς όπως αυτή παρουσιάζεται στον εκάστοτε κώδικα δεοντολογίας, προϋπόθεση αποτελεί η γνώση του κώδικα από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Οι διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα, αναγνωρίζουν την ύπαρξη κωδίκων δεοντολογίας για τους εκπαιδευτικούς διεθνώς και την έλλειψή τους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Κώδικας δεοντολογίας καθορίζει τις ευθύνες, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εργαζομένου, ενώ επισημαίνει τις επιτρεπτές και μη επιτρεπτές συμπεριφορές (Desaulniers & Jutras, 2012). Θεωρούν πως η κατάρτιση ενός τέτοιου κώδικα θα καθόριζε με ευκρίνεια τις αποδεκτές και μη συμπεριφορές, τις υποχρεώσεις, καθώς ένα σύστημα απόδοσης ευθυνών για

λάθη και παραλείψεις. Ωστόσο αναγνωρίζεται ότι ο κανονισμός λειτουργίας του σχολείου περιγράφει επαρκώς τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών, τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν. Σχεδόν όλοι/ες περιγράφουν την διαμόρφωση ενός τέτοιου κώδικα, με διαβάθμιση της αναγκαιότητας από «επαναστατική τομή» στο «οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν», ή «θα ήταν χρήσιμο», καθιστώντας σαφές ότι δεν υπάρχει παγιωμένη αντίληψη ανάμεσα στους ασκούντες τη διοίκηση.

9.7 Η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής

Στον άξονα που προσανατολίστηκε στην επιμόρφωση σε θέματα ηθικής, εντοπίστηκαν διαφορετικές απαντήσεις από πλευράς διευθυντών/ντριών. Ο συγκεκριμένος άξονας περιλάμβανε τέσσερις επιμέρους ερωτήσεις. Ωστόσο, η διχογνωμία μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών στη συνέντευξη αποτέλεσε κοινή συνιστώσα.

Οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών για την επιμόρφωση διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών σε θέματα ηθικής προσανατολίστηκαν σε διαφορετικά πεδία. Αρχικά, παρατηρήθηκε πως άλλοι διευθυντές/ντριες συμφώνησαν πως η επιμόρφωση μπορεί να βελτιώσει την ηθική τους συμπεριφορά. Αντιθέτως, παρατηρήθηκε πως ορισμένοι διευθυντές/ντριες δεν συμφώνησαν πως μετά από μια επιμόρφωση, η δράση διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει πιο ηθική. Ακόμη, υπήρχαν διευθυντές/ντριες οι οποίες ενέταξαν την επιμόρφωση σε ζητήματα ηθικής ως μέρος της προσωπικής πρωτοβουλίας ορισμένων διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών για δια βίου μάθηση. Μια άλλη μερίδα έκρινε πως η επιμόρφωση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε διάφορα πεδία, μεταξύ των οποία και η ηθική. Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων σημειώθηκε πως η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική, καθώς δεν υπάρχει κώδικας επαγγελματικής ηθικής για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν σχετικά με τους τρόπους επιμόρφωσης σε θέματα ηθικής, παρουσίαζαν περισσότερα κοινά σημεία. Μεταξύ των συχνότερων απαντήσεων ήταν η παρακολούθηση σεμιναρίων, η αυτομόρφωση και η κατάρτιση στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών. Παρά το γεγονός ότι κάποιοι διευθυντές/ντριες αμφισβήτησαν την επιτυχία των

σεμιναρίων, πολλοί από αυτούς/ές συμφώνησαν πως θα ήταν αποδοτική η συντονισμένη δράση του ΥΠΑΙΘ και των Πανεπιστημίων για προώθηση της επιμόρφωσης σε ζητήματα ηθικής.

Ακόμη, διαφορετικές απαντήσεις συγκεντρώθηκαν και στην ερώτηση σχετικά με το επιμορφωτικό επίπεδο διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Ένας/Μια διευθυντής/ντρια έκρινε ως φτωχό το επιμορφωτικό επίπεδο. Οι περισσότεροι/ες, όμως, αναγνώρισαν πως υπάρχει ικανοποιητικό προς υψηλό επίπεδο. Η συγκεκριμένη άποψη προήρθε από τη σύγκριση της συμμετοχής εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών σε επιμορφωτικά προγράμματα παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και από την ανάγκη για κατάκτηση ολοένα και περισσότερων προσόντων. Σε κάθε περίπτωση, η ικανοποιητική επιμορφωτική κατάσταση των μελών του σχολείου συμφωνήθηκε πως προκύπτει από τις προσωπικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών και όχι από πρωτοβουλίες της πολιτείας.

Ποικίλες απαντήσεις προέκυψαν και από τις προτάσεις των διευθυντών/ντριών για την προώθηση επιμορφώσεων με σκοπό τη δημιουργία ηθικών επαγγελματιών εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι αμφισβητήθηκε η καταλληλότητα των επιμορφωτικών δράσεων, οι διευθυντές/ντριες προχώρησαν σε έκθεση αρκετών προτάσεων. Η αυτοεπιμόρφωση ήταν μια από αυτές τις προτάσεις. Ακόμη, κατάλληλη κρίθηκε και η συλλογική δράση των μελών του σχολείου και η προώθηση διαλόγου με σκοπό τη δημιουργία ανοικτού και ηθικού κλίματος. Επόμενη πρόταση που συζητήθηκε αρκετά ήταν η πραγματοποίηση συντονισμένων επιμορφωτικών προσπαθειών από το αρμόδιο Υπουργείο ή η διοργάνωση επιμορφώσεων από Πανεπιστήμια που διαθέτουν κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ –ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

10.1 Ηθικές συγκρούσεις

Στην προσπάθεια περιγραφής της ηθικής διάστασης στην εκπαίδευση, δεν λείπουν οι αναφορές στις ηθικές συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αναπτύσσονται στο σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και κατά συνέπεια και στον χώρο του σχολείου. Στις ηθικές συγκρούσεις παρατηρούνται αντιφάσεις μεταξύ των προσωπικών ηθικών αρχών, στάσεων και βιωμάτων με τη συμπεριφορά κάποιων ατόμων. Η διαφορετική προσωπική ηθική του εκάστοτε ανθρώπου οδηγεί κι εκείνη σε ηθικές συγκρούσεις. Σύμφωνα με τους Ehrich και συνεργάτες (2011) τα ζητήματα ηθικής προκύπτουν έπειτα από την επίδραση νόμων, πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων. Το σύνολο των προαναφερθέντων οδηγούν σε συγκρούσεις μεταξύ του προσωπικού και του επαγγελματικού ήθους των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ηθικές συγκρούσεις προκαλούνται και στο επίπεδο πράξεων και στάσης των μαθητών/τριών αλλά και μέσω αντιφάσεων στη στάση των εκπαιδευτικών και του επιθυμητού τρόπου εργασιακής τους συμπεριφοράς.

Η παρουσία ηθικών συγκρούσεων αποτελεί συνέπεια των ηθικών ζητημάτων που καλούνται να διαχειριστούν οι σχολικές μονάδες, καθώς αυτά είναι πολύπλευρα (Cranston et al., 2003). Οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών σε ερώτηση σχετική με την οριοθέτηση της έννοιας των ηθικών συγκρούσεων, φανέρωσαν και τον πολύπλοκο ρόλο τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε πως οι ηθικές συγκρούσεις προκύπτουν μέσα από τα θέματα κοινωνικής ηθικής και δικαίου που τίγονται εντός του σχολείου. Το εν λόγω εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με την τοποθέτηση των Ehrich et al. (2011) η οποία σημειώθηκε πιο πάνω. Παράλληλα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών, οι ηθικές συγκρούσεις δεν παύουν να αποτελούν συγκρούσεις. Δηλαδή, περιλαμβάνουν την παρουσία δυο αντικρουόμενων πλευρών, όπου συνυπάρχουν αντιφάσεις μεταξύ της λογικής και του συναισθήματος των εμπλεκομένων.

Σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας, οι ηθικές συγκρούσεις αποτελούν σύνθητες ή ακόμη και καθημερινό φαινόμενο στο χώρο του σχολείου. Οι ίδιοι/ιες οι διευθυντές/ντριες δηλώνουν μάρτυρες περιστατικών συγκρούσεων μεταξύ διαφορετικών εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ηθικές συγκρούσεις ενδέχεται να προκαλέσουν και ηθικά διλήμματα στους/στις διευθυντές/ντριες. Σύμφωνα με τους Cranston et al. (2003) σε ηθικά διλήμματα οδηγούν τον/την ηθικά διλήμματα για τον/την εκάστοτε διευθυντή/ντρια είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται εντός της σχολικής μονάδας, οι συμπεριφορές των μαθητών/τριών και η ανάγκη για διασφάλιση της ισοτιμίας των δικαιωμάτων τους. Συνεπώς, μια σημαντική παράμετρος είναι και η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους επιλύονται οι ηθικές συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου, διαμέσου της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Οι Cranston et al. (2003) αναγνωρίζουν πως τα προσωπικά χαρακτηριστικά του/της εκάστοτε διευθυντή/ντριας διαφοροποιούν τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις. Παρόμοια, οι Θεωδοροπούλου et al. (2014) υποστήριξαν πως διαφορετική προσωπική ηθική οδηγεί σε διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης μιας σύγκρουσης. Όσον αφορά στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι διευθυντές/ντριες του δείγματος βρέθηκαν να προτιμούν τις δημοκρατικές/συνεργατικές διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων. Κύριο μέσο που χρησιμοποιείται είναι ο διάλογος και η συζήτηση ενός σημαντικού θέματος στον Σύλλογο Διδασκόντων ή ο άμεσος διάλογος των δυο αντικρουόμενων πλευρών παρουσίας του/της διευθυντή/ντριας. «Η συνάρτηση των διαλογικών μορφών με την αρχή της δημοκρατικότητας, εμπεριέχει αναπόφευκτα, ρητώς ή υπονοουμένως, το στοιχείο της κανονικότητας και της κανονιστικότητας στη συνάφειά του με το αίτημα της ορθολογικότητας, ενώ, συγχρόνως, απηχεί την ένταση ανάμεσα στο υποκείμενο και την αυτονομία του και την κοινωνία των πολιτών και την ελευθερία του ανθρώπου υπό τη σκέπη του αιτήματος της ισότητας εν είδει ανεξάντλητων διακυβευμάτων» (Θεωδοροπούλου, Ε., 2019b).

10.2 Διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα

Οι ερωτηθέντες/θείσες διευθυντές/ντριες φάνηκε πως αντιλαμβάνονται την ηθική σύγκρουση ως μια μορφή σύγκρουσης που ενέχει συναίσθημα και περιλαμβάνει μάχη μεταξύ

λογικής και συναισθήματος. Σύμφωνα με τους Joseph και Efron (1993), πράγματι, μια σύγκρουση χαρακτηρίζεται ως ηθική όταν οι συμμετέχοντες βιώνουν τις προσωπικές τους αξίες και ηθικές σταθερές να παραβιάζονται. Ως αποτέλεσμα, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και άγχος. Εξαιτίας των αρνητικών συναισθημάτων και των περιγραφών των διευθυντών/ντριών, έγινε φανερό πως αξιολογούν την διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα ως μεγάλης σημασίας για το σχολείο τους.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η διαδικασία λήψης μια ηθικής απόφασης περιλαμβάνει την αξιοποίηση συναισθήματος και ορθού λόγου. Επίσης, μεγάλη σημασία στη λήψη ηθικών αποφάσεων έχει και η δράση με ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα ενός ατόμου να μπαίνει στην θέση του άλλου και να κατανοεί τον αντίκτυπο των πράξεών του (Neuberg, et al., 1997; Prinz, 2011). Η λήψη ηθικών αποφάσεων, περιλαμβάνει και την υιοθέτηση ηθικής συμπεριφοράς (Batson, et al., 1995). Οι συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας έθεσαν και το ζήτημα του ηγετικού στυλ σε σχέση με τη διαδικασία λήψης ηθικών αποφάσεων από τον/την διευθυντή/ντρια ενός σχολείου. Οι περισσότεροι, μάλιστα, δήλωσαν πως προσεγγίζουν την διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα με δημοκρατικό τρόπο, μέσω διαλόγου ή ακόμη και ψηφοφοριών. Ωστόσο, οι πρακτικές ορισμένων συμμετεχόντων/ουσών διαφοροποιούνται σημαντικά, καθώς δηλώνουν πως σε πολλές των περιπτώσεων, η τελική απόφαση λαμβάνεται από τον/την προϊστάμενο/η – διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας. Άλλες φορές και ανάλογα με τη φύση του ηθικού ζητήματος για το οποίο αναζητάται απόφαση, οι διευθυντές/ντριες χρησιμοποιούν και την εμπειρία τους.

10.3 Το προφίλ του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα

Ο ρόλος των διευθυντών/ντριών στο σύγχρονο σχολείο είναι πολύπλευρος. Περιλαμβάνει πολλές αρμοδιότητες, αλλά και την εκπλήρωση των ηθικών προσδοκιών των μελών της σχολικής μονάδας (Blackledge & Hunt, 1994). Ο πολύπλευρος ρόλος των διευθυντών/ντριών γίνεται αντιληπτός και από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων σε ερώτηση σχετικά με το προφίλ του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά

ζητήματα. Σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/ντριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το επιθυμητό προφίλ του/της διευθύντριας που διαχειρίζεται αποφάσεις σε ηθικά ζητήματα είναι εκείνο του/της δημοκρατικού/ης ηγέτη/ιδας. Οι συμμετέχοντες/ουσες συμφώνησαν πως το προφίλ του/της συγκεκριμένου/ης διευθυντή/ντριας είναι καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και συντονιστικό. Ο/Η διευθυντής/ντρια που διαχειρίζεται αποφάσεις σε ηθικά ζητήματα, παρουσιάζεται να αποφεύγει τιμωρητικές μεθόδους επιλύοντας αλλά να επιλύει συγκρούσεις με δημιουργικό τρόπο, με επιμονή και βάσει της λογικής του διασφαλίζοντας θετικό κλίμα.

10.4 Ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση

Το επαγγελματικό ήθος αφορά στο σύνολο των ηθικών αρχών, στις αξίες και στα χαρακτηριστικά ενός ατόμου κατά τη διάρκεια που ασκεί τα επαγγελματικά του καθήκοντα (Brezinka, 1999). Το παραπάνω έρχεται σε συμφωνία με τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών για το περιεχόμενο της επαγγελματικής ηθικής. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών σημείωσε πως η επαγγελματική ηθική περιλαμβάνει τον τρόπο συμπεριφοράς του/της εργαζομένου/ης, και πως συμφωνεί με επαγγελματικούς κώδικες, αρχές και αξίες. Σύμφωνα με τους/τις ίδιες, πρόκειται για έναν συνδυασμό προσωπικής ηθικής και επιθυμητού τρόπου συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο.

Η θέση του σχολείου στην κοινωνία αναδεικνύει την αξία της ενασχόλησης των εμπλεκόμενων με ηθικά ζητήματα στην εκπαίδευση (Cranston et al., 2003). Τα ηθικά ζητήματα στην εκπαίδευση διαχωρίζονται σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες και εμπλέκουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, τη συμπεριφορά των μελών, τη λειτουργία του σχολείου και την προστασία των δικαιωμάτων των μελών της σχολικής μονάδας και ιδιαίτερα των μειονοτήτων (Cranston et al., 2003). Οι συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας ερμήνευσαν το περιεχόμενο της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση κάνοντας λόγο για ομαδική δράση, για ισοτιμία και συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών και για συμπεριφορά με γνώμονα τις επιτρεπτές και ηθικές συμπεριφορές.

10.5 Το προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας και του/της ηθικού/ης εκπαιδευτικού

Η φύση της θέσης των διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων οδηγεί στην αντιμετώπιση και στην ανάγκη διαχείρισης ηθικών ζητημάτων που προκύπτουν κατά την λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η παραβίαση των ηθικών αξιών οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα και αύξηση του άγχους, ενώ προκαλεί εξαναγκασμούς και συγκρουσιακές καταστάσεις (Joseph & Efron, 1993). Ένας εκ των ρόλων των διευθυντών/ντριών είναι και η θέσπιση κανόνων που διέπουν την λειτουργία των σχολείων. Ο Giddens (2002) θίγοντας το ζήτημα των ηθικών κανόνων, σημειώνει πως αυτοί καθορίζουν την συμπεριφορά των ανθρώπων σε συγκεκριμένο πλαίσιο και την αποτροπή της εκδήλωσης μη επιτρεπτών συμπεριφορών.

Στην παρούσα μελέτη, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών σε σχέση με το προφίλ του/της ηθικού/ης διευθυντή/ντριας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που αξιολογήθηκαν, οι διευθυντές/τριες, ως προσωπικότητες, έχουν αναπτύξει ήθος μέσω των βιωμάτων, πράξεων και των συνηθειών τους υπό την επιρροή της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού δικτύου που συναναστρέφονται (Βώρος, 2002) αντικατοπτρίζονται, κατά συνέπεια, σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα, αποφεύγονται μη ηθικές ενέργειες και αναπτύσσεται μία πρακτική ενσυναίσθηση (Clegg et al., 2006). Ο ηθικός τόνος του σχολείου καθορίζεται από τα ηθικά χαρακτηριστικά του διευθυντή/τριας, με τη στάση τους στην διαχείριση των ηθικών συγκρούσεων και τη λήψη αποφάσεων. (Shapiro-Stefkovich, 2016. Cherkowski et al., 2015:3) Οι διευθυντές/τριες είναι σε θέση να ενσωματώνουν κώδικες και αρχές ηθικής και δεοντολογίας στο έργο τους. Ενδιαφέρονται για την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και ενθαρρύνουν την εκδήλωση ηθικών συμπεριφορών από τα μέλη του σχολείου.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, πολύ σπουδαίος είναι και ο ρόλος του/της ηθικού/ης εκπαιδευτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν παύει να αποτελεί εργαζόμενο/η που αμείβεται για το έργο που προσφέρει (Κάτσικας & Καββαδίας, 1996). Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές μεταξύ του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από άλλα επαγγέλματα, καθώς ενέχει ρόλο παιδαγωγού (Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη, 1991). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των

διευθυντών/ντριών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, το προφίλ των ηθικών εκπαιδευτικών είναι εκείνο του συνεργατικού ανθρώπου που ενδιαφέρεται για την αξιοκρατία και την δικαιοσύνη στον χώρο του σχολείου.

10.6 Ηθική στην εκπαίδευση και κώδικας δεοντολογίας

Όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, οι κώδικες Επαγγελματικής Δεοντολογίας αποτελούν ένα ευρέως διαδεδομένο σύγχρονο εργαλείο, στο οποίο ενσωματώνονται οι βασικές αξίες του εκάστοτε επαγγέλματος, ως ένας από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους προωθείται η ηθική συμπεριφορά των επαγγελματιών και η βελτίωση του καθεστώτος εργασίας τους (Spielthener, 2014).

Απόρροια των διεθνών εξελίξεων σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο οδηγούν την εκπαίδευση σε «επαγγελματοποίηση», με συνέπεια την συχνή ενασχόληση της κοινής γνώμης με τον Κώδικα Δεοντολογίας για τον/την εκπαιδευτικό (Schwimmer,& Maxwell, 2017). Διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα έχουν προχωρήσει στην κατάρτιση τέτοιων Κωδίκων για τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενίσχυση της εμπιστοσύνης για το επάγγελμα και την καθοδήγηση της ηθικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Banks,2003). Οι αρχές και αξίες που περιλαμβάνονται στον Κώδικα δεοντολογίας του/της εκπαιδευτικού, είναι η αφοσίωση στο διδακτικό έργο, η υιοθέτηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η φροντίδα των μαθητών/τριών και η μέριμνα για την κοινωνία με σκοπό την επίτευξη των καλύτερων δυνατών γνωστικών αποτελεσμάτων και την αποφυγή ή την επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων (Thomson,1997), οι οποίες σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) πρέπει να είναι γνωστές και στους/στις εκπαιδευτικούς αλλά και την ευρύτερη κοινωνία. Η θέση της φιλοσοφίας της Παιδείας βρίσκεται στον αντίποδα των παραπάνω απόψεων θεωρώντας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω της ιδιαιτερότητάς της, δεν μπορεί να αξιολογηθεί υπό όρους επιτελεσματικότητας (βλ. Standish P., 1997, Θεοδωροπούλου, Έ., Moreau D. & Cohier C., 2018, Revue d'Éthique Professionnelle en Philosophie et en Éducation. Études et Pratiques, vol. 1, 2017-2018/ 2, 2018-9/3, 2019-2020).

10.7 Η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής

Από την βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως παιδαγωγοί αλλά και επαγγελματίες και επιζητούν την συνεχή αναβάθμιση των γνώσεών τους θεωρώντας ότι η ακαδημαϊκή τους προετοιμασία δεν είναι επαρκής στις σημερινές συνθήκες (Ξωχέλλης, 2005:96).Ανταποκρινόμενοι στον ρόλο τους ως ηθικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, υπάρχει ανάγκη συνεχόμενης εκπαίδευσης και προσωπικής αναζήτησης.

Σύμφωνα με τον Bürlí A. «οι επαγγελματίες χρειάζεται να διαθέτουν γνώσεις για να αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις, να τις κατανοούν και να πράττουν. Γνώσεις οι οποίες παραπέμπουν στην ακαδημαϊκή μάθηση, σε αναστοχαστικές εμπειρίες, σε τεχνικές και διαδικασίες, στην εξέταση των ίδιων των αντιδράσεων, των ίδιων των σκέψεων [τους...]. Πρόκειται για γνώσεις που επερωτώνται εξάλλου και ως προς τη γονιμότητά τους αναφορικά με την εξέλιξη και τη θέση του συγκεκριμένου επαγγέλματος στο πεδίο των πρακτικών της εργασίας κοινωνικού περιεχομένου [...] Το εκπαιδευτικό λειτούργημα είναι, εν προκειμένω, μια δραστηριότητα επικοινωνίας, δέσμευσης, θεώρησης, υπευθυνότητας, διασάφησης, διαμεσολάβησης, συνεργασίας, λεκτικοποίησης και ενεργοποίησης, καθώς και κριτικής ανάλυσης των αποστολών του εκπαιδευτικού, αλλά ενίοτε είναι και δραστηριότητα σύγκρουσης. Πρόκειται για ένα επάγγελμα απαιτητικό, πολυσύνθετο, «εξανθρωπιστικό».

Σύμφωνα με την Θεοδοροπούλου (2014:455): «η ενίσχυση της φιλοσοφικής διεργασίας κατά την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα τους επέτρεπε να αναπτύξουν πολύπλοκο βλέμμα απέναντι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και εντός των βιωμάτων της».

Στα παραπάνω συμφωνούν και οι διευθυντές/τριες της έρευνας, οι οποίοι θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη εκπαίδευσης/επιμόρφωσης σε νέες προσεγγίσεις που αφορούν την προβληματοποίηση σε ηθικά ζητήματα που προκύπτουν στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Η

επιμόρφωση σε θέματα Επαγγελματικής Ηθικής από πανεστημιακούς φορείς κυρίως, φαίνεται αποδεκτή για τους/τις ερωτώμενους/ες.

11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εμπειρική έρευνα επικεντρώθηκε στη μελέτη των αντιλήψεων των διευθυντών/τριών διαφορετικών Δημόσιων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Σάμου. Από αυτή προέκυψαν αρκετά σημαντικά και ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εν ενεργεία διευθυντές/τριες αντιλαμβάνονται την Επαγγελματική Ηθική στη εκπαίδευση, μέσα από τις διαστάσεις της.

Οι έννοιες της ηθικής και των ηθικών συγκρούσεων φάνηκαν οικείες στους/στις διευθυντές/τριες, αλλά διαπιστώθηκε δυσκολία στην ανάπτυξη σαφούς απάντησης στο αρχικό στάδιο της συνέντευξης. Αντλώντας παραδείγματα από την πολυετή εκπαιδευτική τους υπηρεσία και εμπειρία ήταν σε θέση να περιγράψουν τις έννοιες και να δώσουν περιεχόμενο στις ηθικές συγκρούσεις, που κατά κύριο λόγο αποτελούν σημαντικό κομμάτι της καθημερινότητας της σχολικής ζωής, και πηγή προβληματισμού για τους διευθυντές/τριες που είναι επιφορτισμένοι με την διαχείριση και επίλυσή τους. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συμπεριφορές και στάσεις των διευθυντών/τριών απέναντι στη διαχείριση των ηθικών ζητημάτων είναι περισσότερο απόρροια της προσωπικότητας και της εμπειρίας του/της διευθυντή/τριας παρά μιας δομημένης διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή/τριας αναδείχθηκαν ως σημαντικός παράγοντας στην διαχείριση των ηθικών ζητημάτων και ταυτίζονται με το το στυλ της δημοκρατικής ηγεσίας, όπου η λήψη των αποφάσεων γίνεται με συμμετοχικές διαδικασίες, με γνώμονα τις αξίες και τον προσωπικό ηθικό κώδικα, με τον βαθμό ενσυναίσθησης να παίζει σημαντικό ρόλο. Για την προσδοκούμενη αποτελεσματικότητα του σχολείου σε όλες του της διαστάσεις, παιδαγωγική, κοινωνική και ηθοποιητική, η ηθική ηγεσία διαθέτει τις αξίες και τα εργαλεία, αλλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται περιορισμένη αυτονομία δράσης αφενός, αφετέρου η επιμόρφωση των διευθυντών /τριών και των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση της ηθικής σχολικής κοινότητας είναι ανύπαρκτη.

Για τους όρους της επαγγελματικής ηθικής και του κώδικα δεοντολογίας, επίσης, ενώ φαίνονται οικείοι στους/στις ερωτώμενους/ες, κυρίως μέσα από άλλα επαγγέλματα όπως αυτό της ιατρικής, δεν μπόρεσε να αποδοθεί αποκρυσταλλωμένη απάντηση όσο αφορά το πεδίο της

εκπαίδευσης. Όλοι οι ερωτώμενοι/ες αναφέρθηκαν στην διεθνή πρακτική αλλά, όσο αφορά στην Ελλάδα, οι απόψεις κυμάνθηκαν σχετικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής τους, από εξαιρετικά αναγκαίες και εποικοδομητικές ως καθόλου αναγκαίες, εφόσον η νομοθεσία που αφορά στη λειτουργία των σχολικών μονάδων παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές που καθορίζουν το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού.

Η έρευνα έδειξε πώς οι διευθυντές/τριες, στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο παιδαγωγικό συνέδριο, σεμινάριο ή επιμόρφωση που να ασχολείται με θέματα της ηθικής στην εκπαίδευση. Έγινε αναφορά στην έλλειψη ηθικής εκπαίδευσης, ακόμη και σε προπτυχιακό στάδιο, ενώ αναδείχθηκε και το γεγονός ότι πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικών δεν έχουν παιδαγωγικά μαθήματα σε προπτυχιακό στάδιο ειδίκευσης. Ωστόσο, όλοι/ες υπερθεμάτισαν την σημασία της δια βίου μάθησης και της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη, τη βελτίωση της λειτουργίας στους σχολείου και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Κοινό σημείο των απαντήσεων των ερωτηθέντων/εισών διευθυντών /τριών σχετικά με την επιμόρφωση σε θέματα ηθικής είναι ότι βασίζεται στο προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αφενός, αφετέρου αναδείχθηκε μια δυσπιστία ή και αμφισβήτηση στην θεσμοθετημένη επιμόρφωση, διότι θεωρούν ότι αποτυγχάνει να συνδέσει την θεωρία με την πραγματικότητα της σχολικής ζωής, σε σχέση με την σχολική ενδοεπιμόρφωση που χρησιμοποιεί την εμπειρία των μελών της. Το πανεπιστήμιο αναδείχθηκε ως ένας αποδεκτός φορέας για τον σχεδιασμό και εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων γιατί θεωρείται ότι έχει τις προδιαγραφές και την τεχνογνωσία να το πράξει.

Εν κατακλείδι, οι διευθυντές/τριες της έρευνας φαίνεται να έχουν επίγνωση του ρόλου τους και της αποστολής τους. Οι σημαντικές αλλαγές, ωστόσο, που έχουν προκύψει στις κοινωνίες σήμερα, διεθνώς, και στην Ελλάδα, οδηγούν στη διαπίστωση ότι η διερεύνηση των ηθικών ζητημάτων στο σχολείο πρέπει να γίνει σε μεγαλύτερο βάθος. Η άσκηση των καθηκόντων των διευθυντών/τριών στο σύγχρονο σχολείο είναι πλέον περισσότερο απαιτητική. Η έλλειψη προηγούμενης ειδίκευσής τους, οδηγεί στην ανάγκη εξέλιξης και επιμόρφωσής τους στις θεωρητικές προσεγγίσεις των ειδικών του πεδίου της Επαγγελματικής Ηθικής. Η «θέση ευθύνης» που αναλαμβάνουν ως διευθυντές/τριες πρέπει να γίνεται αντικείμενο εμβάνθυσης ως

προς την ηθική της διάσταση και να μη βασίζεται μόνο στα στοιχεία προσωπικότητας ή την εμπειρία.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, συστήνεται η επανάληψη της έρευνας σε δείγμα διευθυντών/ντριών διαφορετικών περιοχών της χώρας, με σκοπό την ανίχνευση των αντιλήψεων διευθυντών/ντριων που κατοικούν και εργάζονται όπου επικρατούν διαφορετικές συνθήκες. Ακόμη συστήνεται η διεξαγωγή έρευνας για περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών των δυο βαθμίδων σε ζητήματα επιμόρφωσης για την ηθική.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αθανασόπουλος, Κ. (2002). *Η ηθική φύση και η ελευθερία του προσώπου. Προβλήματα και προσωπικότητες της Νεώτερης Ηθικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ανδριανόπουλος, Δ.Ζ. και συν. (2011). *Διάλογος, Επετηρίδα φιλοσοφικής έρευνας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Αριστοτέλης, Ἠθικά Νικομάχεια, Α, 1094a 1-3, Α, 1094a 6-9 και Α, 1094a 18-24.

Αυγελής Ν. (2012). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*. Θεσσαλονίκη : Σταμούλης.

Brezinka, W. (1999). Το επαγγελματικό ήθος του δασκάλου - ένα παραμελημένο πρόβλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Ι. Πυργιωτάκης & Ι. Κανάκης (Επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση – Μύθος ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Bürli A. [2005]. [επιμ.] *L'enseignement spécialisé dans le système suisse d'éducation et de formation. Situations et perspectives*. Berne. Στο Θεοδωροπούλου, Έ. & Carvalho Dias, Α. (2014). Διλημματοποίηση: μια φιλοσοφική είσοδος στην επαγγελματική ηθική. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της πράξης* (σσ. 453-482). Αθήνα: Πεδίο.

Βώρος, Φ. Κ., (2002). *Περί ήθους ατόμων, κοινωνικών ομάδων, μελών της Κοινωνίας ενεργών*. Διαθέσιμο στο: <https://www.siatistanews.gr/voros/katalogos.html>

Γασπαράτου, Ρ. (2015). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.

Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg

Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1995). *Σύγχρονη Ηθική Φιλοσοφία - Ο αγγλόφωνος στοχασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Δραγώνα – Μονάχου, Μ. (2002). *Ηθική και βιοηθική*. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/715/713>

Dureygon J. Fr. (2014). Η εκπαίδευση ως Ηθο-ποιητική Πρακτική. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: όψεις της πράξης* (σσ. 427-453). Αθήνα: Πεδίο.

Θεοδωροπούλου, Έ. (2004). *Η εγκοπή της Φιλοσοφίας της Παιδείας*. Αθήνα: Ατραπός.

Θεοδωροπούλου, Ε., (2010) (επιμ., μτφρ., εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*, Αθήνα: Πεδίο

Θεοδωροπούλου, Ε., 2012. «Η διαλογική εκζήτηση στην εκπαίδευση και η φιλοσοφική δυστροπία», Διά-λογος, Επετηρίδα Φιλοσοφικής Έρευνας, Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση, 2, σσ.241-269.

Θεοδωροπούλου, Έ. (2013), *Επιστημ. επιμ. μτφρ. εισαγ., Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*, (πρόλ. Kennedy, D.), Αθήνα: Διάδραση (Σειρά: Φιλοσοφία και Παιδί. Υπεύθ. Σειράς: Θεοδωροπούλου, Έ., Κ., – Gregory, M.,) (σ. 367).

Θεοδωροπούλου, Έ. (2013). Η προβληματοποίηση: προοίμιο στην αναστοχαστική επιταγή. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – 5. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σσ. 47-79). Αθήνα: Διάδραση.

Θεοδωροπούλου, Έ. (2014). I would prefer not to (;) Η πράξη, όταν βαθαίνει απότομα (εισαγωγή). Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της πράξης* (σσ. 21-67). Αθήνα: Πεδίο.

Θεοδωροπούλου Έ., Καΐλα Μ., Πολεμικός Ν., Παπαδόπουλος Γ., Καφούση Σ., Φώκιαλη Π., (επιμ.). 2014, *Η έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, σσ. 68-100. «Ανιχνεύοντας την έννοια της κριτικής σκέψης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: η κρυφή είσοδος της φιλοσοφίας / Tracking the concept of critical thinking in the New Curriculum of Primary Education: the hidden entrance of philosophy», (σε συνεργ. με Μονιούδη Μ.),

Θεοδωροπούλου, Έ. & Carvalho Dias, A. (2014). Διληματοποίηση: μια φιλοσοφική είσοδος στην επαγγελματική ηθική. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., Μτφρ., Εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Όψεις της πράξης* (σσ. 453-482). Αθήνα: Πεδίο.

Θεοδωροπούλου, Έ., 2014. « «Φαντασία νεκρή φανταστείτε»... το παράδοξο μιας επίκλησης στην εκπαίδευση», στο: Σαραφίδου, Κ., (επιμ.) Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας, «Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση», σσ. 181-200.

Θεοδωροπούλου, Έ., Moreau D. & Cohier C. (Επιστ. Επιμ.). (2018). *Η ηθική στην Εκπαίδευση. Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις και φιλοσοφικά ζέφωτα*. Ρόδος: Ε.Ε.Π.Ε.Φ.

Θεοδωροπούλου, Έ., 2019α. «Ανίχνευση στην τάξη: κείμενα, συζητήσεις και φιλοσοφικά θραύσματα – η ανάδυση μιας έρευνας», στο: ΑΜΗΧΑΝΟΝ, Διεθνές Περιοδικό τοΕργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική Φιλοσοφία, τεύχος 1, 2016—2018 , ISSN: 2459-2846, σελ. 342-367.

Θεοδωροπούλου, Ε., 2019b. Θεοδωροπούλου, Έ., «Η αντίσταση μιας διαφοράς – περί διαλόγου» στο: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΒΛΕΜΜΑ – REVISTA DE ESTUDOS HELÊNICOS, Ν. 6 (2019), <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ellinikovlemma/article/view/48861/32656>

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία –Το Βοήθημα του Φοιτητή*, τόμ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Jutras, F. (2014). A deliberative approach to professional ethics in the teaching profession based on its core values. Στο Κ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*- 26-28 120 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη, Μοσχάτο. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου. Τόμος Β (σσ. 25-29). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.

Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 123-157.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων (κεφ. 4). Στο Φ. Ίσαρη & Μ. Πουρκός (επιμ.), *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σ.Ε.Α.Β.

Καζεπίδης, Τ. (1994). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καραφύλλης, Γ. (2008), *Αξιολογία και Παιδεία*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1996). *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000 – εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, 99, 96-113.

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (10η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σε αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης

Μαρκόπουλος, Ι. (2014). *Επιστήμη και Ηθική. Εισαγωγή στην περιπέτεια μιας διαχρονικά αμφίδρομης σχέσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ματσαγούρας, Η. (2004). Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της επαγγελματικής αυτονομίας τους. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 8 – 26.

Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια. (1968). Ηερε, τομ. Γ' (σσ. 73 – 74). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το Εκπαιδευτικό Έργο ως Κοινωνικός Ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. *Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα*.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός στον Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, (1990), Τόμος. 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναστασίου, Ε. Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση των ίδιων.

Πρώιος, Μ., & Γιαννιτσοπούλου, Ε. (2009). Ηθική Εκπαίδευση των Νέων: Μια Πτυχή του Ρόλου του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7(2), 149-160.

Πρωτοπαπαδάκης, Ε. & Μανωλάς, Ε. (2012). *Περιβαλλοντική Ηθική. Προκλήσεις και Προοπτικές για τον 21ο Αιώνα*. Ορεστιάδα: Εκδόσεις του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης.

Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ. & Πέτρου, Α. (2010). Εισαγωγή. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση: Διλήμματα και Προοπτικές* (σσ. 17-51). Αθήνα: Κριτική.

Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά Προγράμματα και Ηθική Εκπαίδευση: Μια Μετανεωτερική Πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση: Διλήμματα και Προοπτικές* (σσ. 329- 360). Αθήνα: Κριτική.

Schermerhorn, J. (2011). *Εισαγωγή στο Management*. Λευκωσία: Broken Hill – Πασχαλίδης.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 3.

Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού - Τσερούλη, Φ. (1991), *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μία κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.

Ξενόγλωσση

Adams, H. (1986). The Teaching of General Problem Solving Strategies. *Gifted Education International*, 8 (2), 85-88.

Allhoff, F. (2011). What are applied ethics? *Science and engineering ethics*, 17(1), 1-19.

Anderson, G. (1991). Cognitive Politics of Principals and Teachers. In J. Blase (Ed.), *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation* (pp. 120–138). Newbury Park: Sage Publications.

Arthur, J. & Wilson, K. (2010). New research directions in character and values education in the UK. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 339-358). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Artiles, A. J. & E. B. Kozleski. (2007). Beyond Convictions: Interrogating Culture, History, and Power in Inclusive Education. *Language Arts*, 84 (4), 351–358.

Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133–144.

Barker, R.L. (1988). Just whose code of ethics should the independent practitioner follow? *Journal of Independent Social Work*, 2(4), 1–5.

Batson, C. D., Klein, T. R., Highberger, L. & Shaw, L. L. (1995). Immorality From Empathy-Induced Altruism: When Compassion and Justice Conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1042-1054.

Beauchamp, T.L., & Childress, J. F. (2009). *Principles of biomedical ethics*, 6th ed. New York: Oxford University Press.

Belcher, D. (2017). Moral Leadership in an age of School Accountability. *Journal of Leadership Studies*, 11(2), 60-62.

Benniga, S.J. (2013). Resolving Ethical Issues at School. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 77-88.

Benton, W. (1971). Ethics. *Encyclopaedia Britannica*, 8,752-56.

Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 33-46.

Boon, H. J. (2008) *Students at risk: a bioecological investigation*. VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co. KG: Saarbruecken, Germany.

Boon, H. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 86 – 93.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Brown, G. (2016). Leadership's Influence: A Case Study of an Elementary Principal's Indirect Impact on Student Achievement. *Education*, 137(1), 101-115.

Burbules, C. N. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*.

Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge.

Carr, D. (2006). Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching. *Oxford Review of Education*, 32 (2), 171–183.

Carlson, R.V., Boyd, K.M. & Webb, D.J. (2004). The revision of the declaration of Helsinki: Past, present and future. *British Journal of Clinical Pharmacology*, 57(6), 695–713.

Cherkowski, S., Walker, K. D., & Kutsyuruba, B. (2015). Principals' Moral Agency and Ethical Decision-Making: Toward a Transformational Ethics. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(5), n5.

Cigman, R. (2000). Ethical Confidence in Education. *Journal of Philosophy of Education* 34 (4), 643–657.

Ciulla J.B. (2020). Ethics and Effectiveness: The Nature of Good Leadership. In: *The Search for Ethics in Leadership, Business, and Beyond*. Issues in Business Ethics, vol 50. Springer, Cham.

Cohen, L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coles, M. & Robinson, W. (1989). *Teaching Thinking: A Survey of Programmes in Education*. Bristol: The Bristol Press.

Cooper, J. E., Ponder, G., Merritt, S., & Matthews, C. (2005). High-performing high schools: Patterns of success. *NASSP Bulletin*, 89(645), 2-23.

Collste, G. (2012). Applied and Professional Ethics. *Kemanusiaan*, 19 (1), 17-33.

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.

Copp, D. (2006). *The Oxford handbook of ethical theory*. California: Department of Philosophy, University of California-Davis, Davis – Books.

Childress, J. F. (1990). The Place of Autonomy in Bioethics. *The Hastings Center Report*, 20(1), 12. doi:10.2307/3562967

Cranston, N. (2013). School Leaders Leading: Professional Responsibility Not Accountability as the Key Focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 129-142.

Cranston, N. Ehrich, L. C. & Kimber, M. (2003). The “right” decision? Towards an understanding of ethical dilemmas for school leaders. *Westminster Studies in Education*, 26(2), 135-147.

Cranston, N. Ehrich, L.C. & Kimber, M. (2006). Ethical Dilemmas: the “bread and butter” of educational leaders’ lives. *Journal of Educational Administration*, 4(2), 106-121.

Decety, J. & Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 9(4), 525-537.

Desaulniers, M. P., & Jutras, F. (2012). *L' éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*. Québec: Presses de l' Université du Québec.

Dotger, B.H.-Theoharis, G.T. (2008). From disposition to action: bridging moral/ethical reasoning and social justice leadership. *Values and Ethics in Educational Administration*, 6(3), 1-8.

Ehrich, L.C. Kimber, M. Millwater, J. & Cranston, N. (2011). Ethical Dilemmas: a model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 173-185.

Ennis, R. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32 (1), 81-111.

Ford, R. and Richardson, W. (1994). Ethical decision making: A review of the empirical literature. *Journal of Business Ethics*, 13, 205-221.

Forster, J. D. (2012). Codes of Ethics in Australian Education: Towards a National Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (9), 1–17.

Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235

Gorard, S. & See, B. H. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37, 1-20. Doi: 10.1080/01411926.2010.488718

Grace, G. (2005). *School leadership: Beyond education management*. Routledge.

Greenfield, T. (1984). Leaders and Schools: Willfulness and Nonnatural Order in Organizations. In T. J. Sergiovanni (Ed.), *Leadership and Organizational Culture* (pp. 142–169). Chicago: University of Illinois.

Gregory, M. (2009). Ethics Education and the Practice of Wisdom. *Teaching Ethics*, 9(2), 105-130.

Gülcan, N. Y. (2015). Discussing the Importance of Teaching Ethics in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2622–2625. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.942

Gutmann, A., & Thompson, D. (1997). Deliberating about Bioethics. *The Hastings Center Report*, 27(3), 38. doi:10.2307/3528667

Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K.R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 852 - 870). Oxford: Oxford University Press.

Hargreaves, A., & Lo, L. N. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 30(2), 167-180.

Harris, N. (1994). Professional Codes and Kantian Duties. In R. Chadwick (Ed.), *Ethics and the Professions* (pp. 104–115). Aldershot: Avebury Publishers.

Harris, 1999; Marks and Printy, 2003 στο Odhiambo G, Hii A. Key Stakeholders' Perceptions of Effective School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. 2012;40(2):232-247. doi:10.1177/1741143211432412

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Heymans, R., van der Arend, A. & Gastmans, C. (2007). Dutch nurses' views on codes of ethics. *Nursing Ethics*, 14(2), 156–170.

Hinman, L. (2013). *Ethics. A pluralistic approach to moral theory*. 5th edition, USA: Wadsworth.

Hofmann, W., Wisneski, D. C., Brandt, M. J., & Skitka, L. J. (2014). Morality in everyday life. *Science*, 345(6202), 1340–1343. doi:10.1126/science.1251560

Hopey, D.-McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special education*, 46(4), 245-256.

Hoyle, E. (1995). Teachers as Professionals. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.

Ingvarson, L. & Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35.

Joseph, P. & Efron, S. (1993). Moral choice/moral conflicts: teachers' selfperceptions. *Journal of Moral Education*. 22(3), 201-221.

Kirilyuk, A., Kimel, A.V., Rasing, T. (2013). Laser-induced magnetization dynamics and reversal in ferrimagnetic alloys. *Rep. Prog. Phys.* 76 (2), 026501

Koopmans, B., Malinowski, G., Dalla Longa, F., Steiauf, D., Fähnle, M., Roth, T.,

Aeschlimann, M. (2009). Explaining the paradoxical diversity of ultrafast laser-induced demagnetization. *Nature Materials*, 9(3), 259–265. doi:10.1038/nmat2593

Korkmaz, H.E.-Erden, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 365-373.

Koster, M., Pijl, S. J., Van Houten, E. J. & Nakken, H. (2007) The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31–46.

Ladd, J. 1998. The Quest for a Code of Ethics: An Intellectual and Moral Confusion. In P. Vesilund & A. Gunn (Eds.), *Engineering, Ethics and the Environment* (pp. 210–218). Cambridge: Cambridge University Press

Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et deliberation éthique*. Québec: Presses de l' Université du Québec.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, 2(5), 45-72.

Marshall, P. A. (1992). Anthropology and Bioethics. *Medical Anthropology Quarterly*, 6(1), 49–73. doi:10.1525/maq.1992.6.1.02a00040

Martin, M., Fergus, E., & Noguera, P. (2010). Responding to the needs of the whole child: A case study of a high-performing elementary school for immigrant children. *Reading & Writing Quarterly*, 26(3), 195-222.

McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2012). A Case Study of a Highly Effective, Inclusive Elementary School. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.

Melo, P. (2003). Ethical Conflicts in Teaching: The Novice Teacher's Experience. *Connections '03*, 175-189.

McPeck, J., E. (2016). *Critical Thinking and Education*, London: Routledge Library Edition: Philosophy of Education.

Menesini, E. & Camodeca, M. (2008). Shame and- guilt as behavioral regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183 – 196.

Morin, K. (2005). Code of ethics for bioethics: Medicine's lessons worth heeding. *The American Journal of Bioethics*, 5(5), 60–62.

Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), *Human Resource Management in Education* (pp. 32-37). London: The Open University.

Nakken, H. & Pijl S. J. (2002) Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47–61.

Neuberg, S. L., Cialdini, R. B., Brown, S. L., Luce, C., Sagarin, B. & Lewis, B P. (1997). Does Empathy Lead to Anything More Than Superficial Helping? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 510-516.

Nyberg, D. (2007). The Morality of Everyday Activities: Not the Right, But the Good Thing To Do. *Journal of Business Ethics*, 81(3), 587–598. doi:10.1007/s10551-007-9530-1

Orr, J. & Klein, M. (1991). Instruction in Critical Thinking as a Form of Character Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (2), 130-134.

Paul, R. W. & Binker, A., J. (1990). *A Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Pithers, R. T. & Soden, R. (2000). Critical Thinking in Education: a review. *Educational Research*, 42 (3), 237-249.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD publishing.

Potter, V. R. (1970). Bioethics, the Science of Survival. *Perspectives in Biology and Medicine*, 14(1), 127–153. doi:10.1353/pbm.1970.0015 Razis, D.V. (1990). Ethics and the Universality of Morality. *Quality Assurance in Health Care*, 2, 369- 373.

Prinz, J. (2011). Against empathy. *The Southern Journal of Philosophy*, 49(1), 214-233.

Proios, M. Athanailidis, J. & Arvanitidou, V. (2011). A study of the Greek school-teachers' moral judgment structures. *Teachers and Teaching*, 17(2), 187-200.

Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Roskies, Adina, "Neuroethics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/neuroethics/>>.

Sakiz, G. & Woolfolk-Hoy, A. (2009). *Improving middle school students' academic enjoyment, academic self-efficacy, and academic effort in mathematics: Teacher affective support effect*. Paper presented at the annual meeting of the European Conference on Educational Research, Vienna, Austria.

Santoro, N. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1-23.

Scheepstra, A.J.M., H. Nakken, & S.J. Pijl. 1999. Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education* 14(3), 212 –220.

Schwimmer, M. & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12(2), 141–152. doi:10.1080/17449642.2017.1287495

Schwitzgebel, E. (2009). Do ethicists steal more books? *Philosophical Psychology*, 22(6), 711–725.

Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46.

Shapiro, J. P. (2006). Ethical decision making in turbulent times: Bridging theory with practice to prepare authentic educational leaders. *Values and Ethics in Educational Administration*, 4(2), n2.

Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Routledge.

Sharma, K. & Mahapatra, B. C. (2007). *Emerging Trends in Inclusive Education*. New Delhi: IVY Publication House.

Shortt, D., Hallett, F., Spendlove, D., Hardy, G. & Barton, A. (2012). Teaching, Morality, and Responsibility: A Structuralist Analysis of a Teachers' Code of Conduct. *Teaching and Teacher Education*, 28, 124–131.

Spielthener, G. (2014). Why comply with a code of ethics? *Medicine, Health Care and Philosophy*, 18(2), 195–202. doi:10.1007/s11019-014-9594-5

Standish, P. (1997) Heidegger and The Technology of Further Education in Θεοδωροπούλου, Ε., (2010) (επιμ., μτφρ., εισαγ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές*, Αθήνα: Πεδίο

Starrat, R.J. (1991). Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.

Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership* (Vol. 8). Jossey-Bass.

Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47–53. doi:10.1016/0742-051x(90)90006-q

Tdngney, J. p., Stuewig, 1., & Mashek, D. 1. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Renew of Psychology*, 58,34.

Terhart, E. (1998). Formalised Codes of Ethics for Teachers: Between Professional Autonomy and Administrative Control. *European Journal of Education*, 33 (4), 433–444.

Théodoropoulou Elena (2018). Le relais de l'éthique professionnelle en éducation –pente glissante ou point d'appui? Pour la résistance d'une in-quiétude – l'apport philosophique, In *Revue d'Éthique Professionnelle en Philosophie et en Éducation. Études et Pratiques*, vol. 1, 2017-2018, pp. 13-43, <http://eprepe.pse.aegean.gr/> ISSN: 1234-5678-9000

Thomas, J. (1973). *A Design for Teaching Critical Thinking Using Programmed Instruction*, Philadelphia: Research for Better Schools.

Thomson, M. (1997). *Professional Ethics and the Teacher*. Staffordshire: Oakhi.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Tsekos, C. A. & Matthopoulos, D. P. (2014). Environmental ethics, bioethics and education. *American Journal of Life Sciences*, 2(1), 1 – 4.

Tsoukas, H. & Cummings, S. (1997). Marginalization and Recovery: The Emergence of Aristotelian Themes in Organization Studies. *Organization Studies* 18(4), 655–683.

Van Nuland, S. (2009). *Teacher Codes: Learning from Experience*. Paris: UNESCO.

Virovere, A., Kooskora, M. & Valler, M. (2002). Conflict as a Tool for Measuring Ethics at Workplace. *Journal of Business Ethics*, 39(1/2), 75–81. doi:10.1023/a:1016332017620

Wong, K. C., & Evers, C. W. (2001). *Leadership for quality schooling: International perspectives*. Routledge

Young, L. & Saxe, R. (2011). Moral Universals and Individual Differences. *Emotion Review*, 3(3), 323–32

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

«Η Επαγγελματική Ηθική στην Εκπαίδευση: Αντιλήψεις Διευθυντών Β/μιας Εκπαίδευσης»

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Κωδικός Συνεντευξιζόμενου:

Ημερομηνία διεξαγωγής συνέντευξης:

Τόπος διεξαγωγής συνέντευξης:

Διάρκεια;

Μέρος Α: Προσωπικές ερωτήσεις/ Ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου

1. Φύλο Δ/ντη:ΘΗΛΥ
2. Ποια η ηλικία σας;
3. Ποιες η σπουδές/ η ειδικότητά σας;
4. Εργάζεστε στην Α/βάθμια ή στην Β/βάθμια εκπαίδευση;
5. Πόσα έτη εργάζεστε στην εκπαίδευση;
6. Πόσα έτη υπηρετείτε ως διευθυντής/τρια;
7. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο/συνέδριο σχετικά με την επαγγελματική ηθική στην εκπαίδευση;

Μέρος Β: Κύριες ερωτήσεις συνέντευξης

1ος άξονας: Ηθικές συγκρούσεις

1. Παρακαλώ πείτε μου, ποια τα χαρακτηριστικά μιας «ηθικής σύγκρουσης» κατά τη γνώμη σας;
2. Πιστεύετε ότι στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο σύγχρονο σχολείο λαμβάνουν χώρα ηθικές συγκρούσεις;;
3. Έχετε γίνει μάρτυρας ηθικών συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου (πχ. Συγκρούσεις μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών ή άλλων μελών που ασκούν διοίκηση/ηγεσία). [Αν ναι, με ποιον τρόπο τις αντιληφθήκατε]
4. Σε περίπτωση που καταγράφατε ηθικές συγκρούσεις στο σχολείο σας, πως θα τις αντιμετωπίζατε;

2ος άξονας: Διαδικασία λήψης αποφάσεων και το προφίλ του/της Διευθυντή/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα

5. Πόσο σημαντική είναι για εσάς η διαδικασία λήψης αποφάσεων στο χώρο του σχολείου;
6. Με ποιον τρόπο λαμβάνεται σημαντικές αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο σας;
7. Η λήψη αποφάσεων σχετικά με την επίλυση μιας ηθικής σύγκρουσης στο χώρο του σχολείου, ποιους εμπλεκόμενους συμπεριλαμβάνει (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.α.);
8. Πως θα περιγράφατε το προφίλ και το ρόλο του Δ/ντη/ της Δ/ντριας στη διαχείριση αποφάσεων σε ηθικά ζητήματα;

3ος άξονας: Ο ρόλος της επαγγελματικής ηθικής στην εκπαίδευση

9. Τι είναι για εσάς η επαγγελματική ηθική;
10. Ειδικότερα, πως περιγράφεται/ ή τι περιλαμβάνει η επαγγελματική ηθική στον τομέα της εκπαίδευσης;
11. Περιγράψτε μου το προφίλ του/της «ηθικού/ής» δ/ντη ή δ/ντριας και των «ηθικών εκπαιδευτικών»;
12. Ποια η γνώμη σας για την ηθική στην εκπαίδευση μέσα από τον κώδικα δεοντολογίας;

4ος άξονας: Η επιμόρφωση σε θέματα ηθικής

13. Ποια η άποψή σας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριων σε θέματα ηθικής;
14. Με ποιους τρόπους μπορούν εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες να επιμορφώνονται για θέματα ηθικής;
15. Πως κρίνετε το επιμορφωτικό επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριων στο σύγχρονο σχολείο;
16. Ποιες οι προτάσεις σας για την προώθηση της επιμόρφωσης ως μέσο για δημιουργία ηθικών επαγγελματιών εκπαίδευσης;