



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΕ ΣΥΓΧΡΟΝΑ  
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ**

της

**ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ ΚΥΡΙΑΚΑΚΗ**

Επιβλέπων Καθηγητής

Κωνσταντίνος Καρράς

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2020

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας στην Κρήτη. Η ερευνητική αυτή εργασία είναι ποιοτική και διμερής. Στην αρχή έγινε βιβλιογραφική έρευνα γύρω από τους όρους εκπαιδευτική ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση και στη συνέχεια ακολούθησε η μεθοδολογική έρευνα, όπου μέσω συνεντεύξεων φάνηκε το κατά πόσο επηρεάζει τελικά η εκπαιδευτική ηγεσία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα το πρώτο μέρος καλύπτει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας εστιασμένο στο να εξηγήσει τους όρους επαγγελματική ανάπτυξη και πως αντιμετωπίζεται στην Ελλάδα. Έπειτα, αναλύεται ο όρος επιμόρφωση ως μέσο της επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιες επιμορφωτικές πολιτικές εφαρμόζονται στη χώρα μας. Το μέρος αυτό ολοκληρώνουν οι θεωρίες γύρω από τη σχολική ηγεσία, ο ρόλος και τα καθήκοντά της με απώτερο σκοπό την σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δίνοντας αξία στο ρόλο του μέντορα μέσα στη σχολική πραγματικότητα.

Στο δεύτερο μέρος, που αποτελεί το κύριο μέρος της εργασίας, μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα εξετάστηκε η επιρροή που έχει ο/η σχολικός ηγέτης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αφού εξετάστηκε το είδος της ηγεσίας που υπάρχει σήμερα στα σχολεία και το κατά πόσο επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν την ιδανική για εκείνους εκπαιδευτική ηγεσία και αν τελικά η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί προσωπική υπόθεση των ίδιων ή του κράτους.

Στα τελευταία κεφάλαια της εργασίας παραθέτονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της κύριας έρευνας πάντα σε αντιδιαστολή με το τι αναφέρεται στη βιβλιογραφία. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πάντως φαίνεται ότι όχι μόνο υπάρχει ανάγκη για εξέλιξη και στον κλάδο της παιδείας αλλά είναι και επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, μέντορας, μανθάνον οργανισμός

## ABSTRACT

The present study examines the role of educational leadership in the professional development of primary school teachers in Crete. This research work is qualitative and two-sided. Initially, a literature survey was conducted on the terms of educational leadership, professional development and training and then followed the methodological research, where through interviews it was seen whether the educational leadership ultimately affects the professional development of teachers.

Specifically, the first part covers the theoretical framework of the research focused on explaining the terms of professional development and how it is treated in Greece. Then, the term training is analyzed as a means of professional development and which training policies are implemented in our country. This part is completed by the theories about the school leadership, its role and tasks with the ultimate goal of connecting it with the professional development of teachers, giving value to the role of mentor in the school reality.

In the second part, which is the main part of the work, the research questions examined the influence of the school leader on the professional development of teachers. After examining the type of leadership that exists in schools today and whether it affects the professional development of teachers, the subjects were asked to answer questions about the ideal educational leadership for them and whether the professional development of teachers is a personal matter. of themselves or the state.

The last chapter of the paper presents the results and conclusions of the main research, always in contrast to what is mentioned in the literature. From the teachers' point of view, however, it seems that not only is there a need for development in the field of education, but it is also a desire of the teachers themselves to improve and develop both professionally and personally.

Key words: school leadership, professional development, training, mentor, ...

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη .....	3
Abstract .....	4
Εισαγωγή .....	7
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	
1. Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση	
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση .....	9
1.2 Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης .....	10
1.3 Μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης .....	12
1.4 Αποτελεσματικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης .....	15
1.5 Η επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα .....	17
2. Επιμόρφωση και εκπαιδευτικοί	
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση .....	19
2.2 Μοντέλα επιμόρφωσης – Τύποι επιμόρφωσης .....	21
2.3 Επιμόρφωση αρωγός στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	24
2.4 Το σχολείο ως μανθάνον οργανισμός .....	25
2.5 Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα .....	28
3. Ηγεσία και σχολικός διευθυντής	
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση .....	30
3.2 Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας .....	31
3.3 Ο ρόλος και τα καθήκοντα της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην σχολική πραγματικότητα .....	33

3.4 Αποτελεσματική σχολική ηγεσία .....	35
4. Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	
4.1 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....	36
4.2 Mentoring – Εννοιολογική προσέγγιση .....	39
4.3.1 Ζητήματα εφαρμογής mentoring στην ελληνική πραγματικότητα .....	40
4.3.2 Άτυπη εφαρμογή mentoring στην ελληνική πραγματικότητα .....	40
4.3.3 Μη θεσμική εφαρμογή του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα .....	42
4.4 Έρευνες σχετικά με το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....	44
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b>	
5.1 Εισαγωγή .....	46
5.2 Αναγκαιότητα και στόχοι έρευνας .....	46
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα και σχεδιασμός συνεντεύξεων .....	46
5.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και είδους συλλογή δεδομένων .....	47
5.5 Το δείγμα .....	49
5.6 Ζητήματα δεοντολογίας – Εγκυρότητας – Αξιοπιστίας .....	50
5.7 Διεξαγωγή έρευνας .....	53
5.8 Επιλογή μεθόδου ανάλυσης δεδομένων .....	54
6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας .....	56
7. Συζήτηση - Συμπεράσματα - Περιορισμοί – Προτάσεις .....	82
Βιβλιογραφικές .....	92
Παραρτήματα .....	96

## Εισαγωγή

Η επιλογή μου να ασχοληθώ στη διπλωματική μου μελέτη με το θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας προέκυψε από τον προβληματισμό αναφορικά με τη συμβολή της ηγεσίας στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που συνακόλουθα επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και ο ρόλος του ηγέτη στην εκπαίδευση είναι καθοριστικής σημασίας καθώς η μορφή ηγεσίας που αυτοί ασκούν και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έτσι, μέσα από τα διάφορα στυλ ηγεσίας θα δούμε ποιο είναι εκείνο που ενθαρρύνει περισσότερο την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην εργασία αυτή θα εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των τεσσάρων νομών της Κρήτης, όπου μέσα από συνεντεύξεις θα προκύψει η μορφή της ηγεσίας που προωθεί καλύτερα κατά την άποψη των ίδιων την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση. Σύμφωνα, με την σύγχρονη βιβλιογραφία η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τόσο τυπικές όσο και άτυπες δραστηριότητες, δεν έχει σαφή γραμμικό και χρονικό προσδιορισμό και έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και επηρεάζεται από τη σχέση των εκπαιδευτικών με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, μαθητές, συναδέλφους και στελέχη της διοίκησης).

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αναδείξει πως οι μορφές ηγεσίας στην εκπαίδευση επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Κρήτης. Τα ερευνητικά ερωτήματα συγκεκριμένα εξετάζουν: α) τις μορφές ηγεσίας που υπάρχουν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κρήτη, β) τη μορφή ηγεσίας που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της και τα αίτια γύρω από αυτό, γ) το κατά πόσο επηρεάζει το στυλ ηγεσίας του σχολείου τον εκάστοτε εκπαιδευτικό στην επαγγελματική του ανάπτυξη και επιμόρφωση και δ) το αν η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί προσωπική υπόθεση των εκπαιδευτικών ή είναι υποχρέωση του κράτους να τους την παρέχει.

Η μεθοδολογία που έχει επιλεγεί για την παρούσα εργασία είναι η ποιοτική μέθοδος με την θεματική ανάλυση. Η επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird, &

συν.,1999: 320). Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση κι ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων, αφού πρώτα συλλέξουμε, κατηγοριοποιήσουμε και αξιολογήσουμε τα δεδομένα της. Την επιλέγουμε όταν μας ενδιαφέρει να κάνουμε βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών. Το δείγμα της μελέτης θα αποτελέσουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από τους τέσσερεις νομούς της Κρήτης, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες του. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων θα χρησιμοποιηθούν ως μεθοδολογικό εργαλείο οι συνεντεύξεις. Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Είναι ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας.

Στα πλαίσια της εργασίας αυτής έγινε στην αρχή η πιλοτική έρευνα με τη δόμηση των συνεντεύξεων και τη συλλογή δεδομένων από εκπαιδευτικούς του νομού Ρεθύμνου. Έτσι, προετοιμάστηκε το έδαφος για την κανονική έρευνα που συμπεριέλαβε υποκείμενα και από τους υπόλοιπους νομούς της Κρήτης. Στη συνέχεια, η μετεγγραφή των συνεντεύξεων και στη μετέπειτα η επεξεργασία τους μέσω της θεματικής ανάλυσης.

Τέλος, ακολούθησε η εξαγωγή των συμπερασμάτων και αντιστοίχιση ή μη με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας, αναφέροντας τους περιορισμούς της έρευνας και προτείνοντας επιπλέον θέματα για έρευνα γύρω από το εξεταζόμενο θέμα αυτής της εργασίας.

# 1. Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτικοί

## 1.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Σύμφωνα με την Evans (2002), παρόλο που η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο έρευνας τα τελευταία χρόνια, στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται ένας σαφής ορισμός της έννοιας. Σε ορισμένες περιπτώσεις η εννοιολογική ανάλυση γίνεται είτε με τη μορφή παρουσίας ή εξέτασης ερμηνειών είτε υπονοείται στο πλαίσιο των επιχειρημάτων ή της συζήτησης. Με βάση τα παραπάνω λοιπόν η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αφορά στη διαδικασία ή στο αποτέλεσμα αυτής. Κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας παρατηρείται από πολλούς ερευνητές ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία στην οποία συντελούν διάφορα μέσα.

Ενώ αρχικοί οι ορισμοί εστίαζαν στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αργότερα επεκτάθηκαν συμπεριλαμβάνοντας οποιαδήποτε εμπειρία ή δραστηριότητα σε προσωπικό ή επαγγελματικό επίπεδο που συμβάλλει στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας καλύπτοντας την περίοδο των βασικών τους σπουδών αλλά κι εκείνη κατά την οποία ασκούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα (Γκαμπρέλας, 2014; Υφαντή & Βοζαίτη, 2009).

Ειδικότερα, από το 1980 και μετά ο εκπαιδευτικός άρχισε να θεωρείται ως επαγγελματίας γνώστης της παιδαγωγικής όντας σε θέση να λάβει αποφάσεις, να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να γνωρίζει τη διαδικασία μέσω της οποίας θα επιτύχει την συνεχή του επαγγελματική ανάπτυξη (Cohran-Smith, 2004).

Η Evans (2002) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία παρά αποτέλεσμα, η οποία θα μπορούσε να έχει χαρακτήρα συνεχή ή να έχει συντελεστεί και να ολοκληρώθηκε, ωστόσο δεν θεωρεί ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να ολοκληρωθεί με έναν πεπερασμένο τρόπο. Λαμβάνει χαρακτήρα υποκειμενικό ή αντικειμενικό και συνιστά εσωτερική διαδικασία του εκπαιδευτικού ή εξωτερική με την έννοια ότι παρέχεται από κάποιον εξωτερικό φορέα ενισχύοντας τις γνώσεις τις δεξιότητες και την πρακτική του. Συνεπώς, ορίζεται ως μια διαδικασία μέσω της οποίας ενισχύεται ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού. Με παρόμοιο τρόπο ορίζει και ο Mitchell (2013) την επαγγελματική αποκατάσταση, ως ένα τη διαδικασία ενίσχυσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων ή/και της στάσης του εκπαιδευτικού με στόχο την βελτίωση της πρακτικής του.



Η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μια μορφή μάθησης μέσω της οποίας πολλοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν στη συνέχεια το ρόλο του σχολικού ηγέτη (Alexandrou & Swaffield, 2012). Αποσκοπεί στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού μέσω ενίσχυσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αντιλήψεών του (Παπανάουμ, 2008) και συντελεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009). Ακόμη, να πούμε ότι συνιστά ατομική δράση κοινωνικά ενταγμένη, που οδηγεί σε αλλαγή του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε κοινωνικά οργανωμένες δραστηριότητες και αξιοποιεί τη γνώση του (Caena, 2011).

Σύμφωνα με τις Λιακοπούλου και Παπάουμ (2009), η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρεται στον τρόπο που αποκτά τον γνωστικό εξοπλισμό, στον τρόπο που διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες καθώς και στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος. Με βάση τον παραπάνω ορισμό προκύπτει η σύνδεση της αποτελεσματικότητας με τις ατομικές προϋποθέσεις και πως νοηματοδοτούν οι εσωτερικές όψεις της ταυτότητας των εκπαιδευτικών με την προσωπική τους εξελικτική πορεία.

Με βάση τα παραπάνω και παρά τη δυσκολία διατύπωσης ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, γίνεται σαφές ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία που δεν ταυτίζεται με την έννοια της εκπαίδευσης δεδομένου ότι φέρει έναν ευρύτερο χαρακτήρα. Βέβαια, η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού εννοιολογικού τύπου θα συνέβαλε ουσιαστικά στην αποτελεσματικότερη μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ωφελούσαν τόσο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία όσο και τη μαθητική κοινότητα.

## **1.2 Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης**

Σύμφωνα με την Evans (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη ακολουθεί εκείνα τα στάδια που χαρακτηρίζουν την διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα επιτυγχάνουν την επαγγελματική τους ολοκλήρωση και αφορούν:

- Στη συνειδητοποίηση εκείνων των σημείων/συνθηκών σε σχέση με την εργασία που επιδέχονται βελτίωση.
- Στο σχεδιασμό των κατάλληλων στρατηγικών που θα συμβάλλουν στη διόρθωση των ατελειών/ αδυναμιών του συστήματος

- Στην εφαρμογή των διορθωτικών στρατηγικών.

Τα εν λόγω στάδια αφορούν σε ασυνείδητα ατομικά βιώματα, επομένως δεν είναι σχεδιασμένα ή προμελετημένα. Η σειρά των σταδίων υποδηλώνει ότι προϋπόθεση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά η έως ένα βαθμό αίσθηση δυσαρέσκειας σε σχέση με τις επαγγελματικές συνθήκες, αφού η αίσθηση πλήρους ικανοποίησης θα καθιστούσε περιττή την αντιληπτή ανάγκη για βελτίωση. Η ίδια η έννοια της αυτοανάπτυξης περιλαμβάνει την αντίληψη της βελτίωσης κάποιας πτυχής του εαυτού, που πριν την εμπλοκή σε δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αυτό-βελτίωση, δεν ικανοποιούσαν πλήρως το άτομο.

Από την άλλη, σύμφωνα με το μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζεται στα σχολεία εκτεταμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών φαίνεται να ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και συνίσταται από επτά φάσεις:

- Καθορισμός των στόχων
- Αξιολόγηση των χαρακτηριστικών των μαθητών
- Καθορισμός των μαθησιακών στόχων
- Σχεδιασμός του περιεχομένου
- Επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων
- Έλεγχος της αποτελεσματικότητας μέσω διαδικασιών αξιολόγησης
- Αξιολόγηση του προγράμματος βάσει της παρεχόμενης ανατροφοδότησης.

Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και μεταφέρουν τις δεξιότητες που αποκτούν στη σχολική τάξη βελτιώνοντας την ικανοποίηση των μαθητών (Boonmark, Tesaputa & Duangpraeng, 2015).

Ακόμη, σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2015) η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιείται από εκείνη της επιμόρφωσης, ενώ δίνεται η έμφαση στη διαδικασία του αναστοχασμού. Βάσει της πρότασης που κατατέθηκε για την ενιαία πολιτική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατόπιν μελέτης προγενέστερων σχεδίων που είχαν υποβληθεί και αξιολόγησης της παρούσας κατάστασης, προτείνεται η συμπλήρωση από κάθε εκπαιδευτικό 50 ωρών παρακολούθησης ημερίδων, σεμιναρίων, συνεδριών, και άλλων δράσεων σε διάστημα δυο ετών. Για την εξασφάλιση της ποιότητας προβλέπεται η δόμηση του προγράμματος σε τέσσερα στάδια:

- Διερεύνηση και ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών.
- Σχεδιασμός και οργάνωση του προγράμματος
- Υλοποίηση των προβλεπόμενων δράσεων.
- Τελική αξιολόγηση του εγχειρήματος.

### **1.3 Μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να εφαρμοστεί σε ατομικό ή επαγγελματικό επίπεδο. Ειδικότερο, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης απευθύνονται σε κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, στο προσωπικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή τμήματος αυτού, σε ομάδες εκπαιδευτικών του ίδιου αντικειμένου ή ρόλου, στο σύνολο των επαγγελματιών. Η επαγγελματική ανάπτυξη κινείται σε δυο άξονες, την συμπεριφοριστική (attitudinal development) που στοχεύει στην τροποποίηση της στάσης του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία και τη λειτουργική ανάπτυξη (functional development) που αποσκοπεί στη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης. Η συμπεριφοριστική ανάπτυξη περιλαμβάνει την πνευματική ανάπτυξη και την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα η λειτουργική συμπεριφορά στην ανάπτυξη των διαδικασιών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και στην παραγωγικότητα που τον χαρακτηρίζει. Δύο επιπλέον διαστάσεις που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη αφορούν σε αλλαγές του ρόλου του εκπαιδευτικού (role development) και στην πολιτισμική ανάπτυξη (cultural development). Αλλαγές στους προαναφερθέντες τομείς που υποδηλώνουν μάθηση σηματοδοτούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Evans, 2008).

Οι Clarke & Hollingsworth (2002) διατυπώνουν το Διασυνδεδετικό Μοντέλο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών, στα πλαίσια του οποίου η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ενεργούς μάθησης, αναστοχασμού και συμμετοχής σε πρακτικά προγράμματα οι αλλαγές επηρεάζουν τον προσωπικό τομέα (γνώσεις, στάση και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών), την πρακτική (επαγγελματικός πειραματισμός και προετοιμασία), τις συνέπειες (αποτελέσματα και συνέπειες που γίνονται αντιληπτά από τον ίδιο) και τον εξωτερικό τομέα (εξωτερικές πηγές πληροφόρησης ερεθισμάτων). Ο αναστοχασμός συμβάλλει στην μετάδοση των αλλαγών από τον ένα τομέα στον άλλο και η ανάπτυξη είναι εφικτή μέσω των αλληλεπιδράσεων που επισυμβαίνουν μεταξύ των τομέων στα πλαίσια του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, το οποίο με τη σειρά του επενεργεί στις αλλαγές κάθε τομέα (περιορίζοντας ή

ενισχύοντας τες) και στην αναστοχαστική διαδικασία. Το μεταβαλλόμενο περιβάλλον αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται στον εκπαιδευτικό και ευνοούν την επαγγελματική του ανάπτυξη (όπως η συνδρομή της σχολικής μονάδας σε επιστημονικά περιοδικά, υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία).

Ο Guskey (2002) προτείνει το Μοντέλο για την Ανταλλαγή του Εκπαιδευτικού δίνοντας έμφαση στην σειρά με την οποία θα πρέπει να διαδραματιστούν οι αλλαγές προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου προκειμένου να τροποποιηθεί η στάση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου προκειμένου να τροποποιηθεί η στάση και οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά ο εντοπισμός ενδείξεων βελτίωσης της μάθησης των μαθητών, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη όσον αφορά στην παιδαγωγική προσέγγιση, τη χρήση υλικού, την διδακτική διαδικασία.

Η Desimone (2009), ερμηνεύει την επαγγελματική ανάπτυξη βάσει δυο αξόνων. Ο πρώτος αφορά στα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικότερη την επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. συνοχή με προϋπάρχουσα γνώση, περιεχόμενο δραστηριοτήτων, συμμετοχικός χαρακτήρας) και ο δεύτερος στη λειτουργική θεωρία η οποία εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει την αποτελεσματικότητα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή. Οι παράμετροι που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των αλληλεπιδράσεων και τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής:

- ✓ Αντίληψη του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.
- ✓ Ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων και αλλαγή της στάσης και των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης.
- ✓ Εφαρμογή νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πεποιθήσεων στην καθημερινή πρακτική.
- ✓ Βελτίωση της μάθησης των μαθητών ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των αλλαγών.

Σύμφωνα με το μοντέλο Leadership for Learning MacBeath Dempster (Alexandrou & Swaffield, 2012), το οποίο βασίζεται σε ηθικές και δημοκρατικές αρχές, η ηγεσία και η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστούν μαθησιακές Δραστηριότητες. Η ηγεσία δεν γίνεται αντιληπτή ως ένας ρόλος ή μια θέση και η μάθηση αποτελεί παθητική λήψη πληροφοριών. Στα πλαίσια μάλιστα της σχολικής

μονάδας η μάθηση συνδέεται με τρία επίπεδα: το μαθητή, τον επαγγελματία και τον οργανισμό. Το συγκεκριμένο μοντέλο διέπεται από τις εξής πέντε αρχές:

- ✓ Έμφαση στη μάθηση: Ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση της μάθησης των μαθητών, την οποία οφείλει να εξυπηρετεί τόσο η σχολική ηγεσία όσο και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μάλιστα η ίδια η λειτουργία της ηγεσίας συνιστά μια μορφή μάθησης, αφού παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.
- ✓ Συνθήκες μάθησης: Ο σχολικός ηγέτης και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλουν να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν την ηγεσία και την επαγγελματική ανάπτυξη.
- ✓ Διάλογος: Κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να βασίζεται στο διάλογο και τη συνεργασία.
- ✓ Κατανομημένη ηγεσία: Η ηγεσία ασκείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, αφού ηγείται ανάλογα με το πλαίσιο και το έργο αυτός που κρίνεται καταλληλότερος σε συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους.
- ✓ Λογοδοσία: Αφορά σε μια εσωτερική αίσθηση κοινής ευθύνης που προϋποθέτει τη δέσμευση του κάθε εκπαιδευτικού να προβαίνει σε αυτό-αξιολόγηση και να ενεργεί σμε το στόχο τη βελτίωση.

Στο βαθμό που η ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως μια θέση αλλά και ως ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, το επίσημο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών οφείλει να τους προετοιμάζει, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν ευθύνες καθοδηγώντας τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Εναλλακτικά και στην περίπτωση που ηγεσία δεν θεωρείται ρόλος/θέση και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια άτυπη δραστηριότητα, τότε η σχολική ηγεσία και η μάθηση είναι αλληλένδετες (Alexandrou & Swaffield, 2012). Ο

Gall (Βαρσαμίδου,2012) προτείνει ένα μοντέλο για την απόκτηση διαδικαστικών γνώσεων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Το εν λόγω μοντέλο βασίζεται σε τέσσερις αρχές:

- ✓ Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκεται αντιμέτωπος με πραγματικές καταστάσεις για να αναπτύξει τις δεξιότητες του.
- ✓ Τα προγράμματα κατάρτισης θα πρέπει να παρέχουν την ευκαιρία στον συμμετέχοντα να αναπτύξει τις δικές τους προσωπικές λύσεις στα ενδεχόμενα προβλήματα.

- ✓ Η βασική προϋπόθεση είναι ο εκπαιδευτικός να κατέχει εκ των προτέρων την απαραίτητα θεωρητική γνώση σε σχέση με το προς επίλυση πρόβλημα
- ✓ Απαραίτητη κρίνεται η ανατροφοδότηση που θα λάβει από τους συναδέλφους.

Σύμφωνα με τον Χρίση (2013) τα κυρίαρχα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστικό κριτικό. Το τεχνοκρατικό μοντέλο που προκύπτει από την θετικιστική παιδαγωγική δίνει έμφαση στην πρακτική πλευρά της εκπαιδευτικής κρίσης του εκπαιδευτικού. Το ερμηνευτικό μοντέλο που είναι επηρεασμένο από την ερμηνευτική παιδαγωγική και δίνει έμφαση τόσο στην πρακτική όσο και την επιστημονική γνώση ενισχύει την αίσθηση ελέγχου του εκπαιδευτικού. Τέλος, το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική και εστιάζει στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη της κοινωνικές; Επίδρασης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **1.4 Αποτελεσματικότητα Επαγγελματικής Ανάπτυξης**

Η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων που διακρίνονται σε ψυχολογικούς, οι οποίοι αφορούν στην νόηση και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και στους οργανωσιακούς που σχετίζονται με την ηγεσία, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία και τις σχέσεις μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις ευκαιρίες για μάθηση που παρέχονται στον εκπαιδευτικό (Caena, 2011). Ο κεντρικός ρόλος της δυνατότητας συνεργασίας των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και η προώθηση του συνεργατικού πνεύματος που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τα διαθέσιμα προγράμματα τονίζεται και από άλλους θεωρητικούς. Η επαγγελματικής τους ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσω πολύπλοκων και αλληλένδετων διαδικασιών, που προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή τους στα πλαίσια κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης (Hilton, Hilton, Dole & Goos, 2015).

Πέρα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους γονείς και τους μαθητές εξίσου σημαντική είναι και η συνεργασία των σχολικών μονάδων με άλλους επίσημους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που λειτουργούν στην κοινότητα. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα συνεργασίας αποτελούν οι Σχολικές Συνεργασίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών η

αποτελεσματικότητα αυτών των συνεργασιών κατά την τελευταία δεκαετία καταδεικνύει αύξηση της μαθητικής επίδοσης, μείωση της αναλογίας μαθητή-εκπαιδευτικού και βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, των οργανωσιακών ζητημάτων και της ικανότητας λήψης αποφάσεων.

Επίσης, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται από το κατά πόσο λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται. Κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι παράγοντες που λειτουργούν ως κίνητρο για τον εκπαιδευτικό, καθώς επίσης και εκείνοι που καθιστούν τη διαδικασία αλλαγής επιτυχή. Ύστερα από τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι κρίνουν και οι ίδιοι σημαντική τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να τους παρέχονται ευκαιρίες μάθησης, τις οποίες να μπορούν να αξιοποιήσουν μέσα στην τάξη και να εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών τους (Μαλέτσκος, Μαστρογιάννης, 2013).

Υψίστης σημασίας θεωρείται ακόμη και η αντίληψη των ιδεολογικών-πολιτικών συνθηκών στα πλαίσια των οποίων προκύπτουν αυτές οι ανάγκες. Σε αντίθετη περίπτωση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν οδηγεί σε μετασχηματισμό και βελτίωση των συνθηκών του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά αναπαραγωγή του ισχύοντος (Μαυρογιώργος, 2009).

Εξίσου σημαντική είναι και η αίσθηση ελέγχου που βιώνει ο εκπαιδευτικός ως προς τη διαδικασία. Μετασχηματιστικά μοντέλα εκπαίδευσης που βασίζονται σε συνδυασμό διαφορετικών τεχνικών επιτρέπουν την αξιοποίηση των θετικών στοιχείων και την απαλοιφή των αρνητικών διαφορετικών μοντέλων παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις κοινωνικές και σχολικές εξελίξεις (Χαρίσης, 2013).

Σύμφωνα με την Παπανάουμ (2008) η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου εξαρτάται από το κατά πόσο χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συνοχή, από τη δυνατότητα αξιολόγησης της επαγγελματικής επάρκειας και προόδου που σημειώνουν αλλά και από τη δυνατότητα που τους παρέχεται να λειτουργούν με μια σχετική αυτονομία.

Τέλος, η Desimone (2009) καταλήγει σε πέντε βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

- Περιεχόμενο: δραστηριότητες που εστιάζουν στο ζητούμενο και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν το θέμα οδηγούν στη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της πρακτικής των εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής επίδοσης.
- Ενεργός μάθηση: δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού.
- Συνοχή: αφορά στη σχέση του περιεχομένου της μάθησης με τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και με την πολιτική του σχολείου, τις κρατικές μεταρρυθμίσεις και ισχύουσες πολιτικές.
- Διάρκεια: η διάρκεια των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι επαρκής και οι ώρες παρακολούθησης κατανεμημένες κατάλληλα.
- Συλλογική συμμετοχή: επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής στη δραστηριότητα ομάδας εκπαιδευτικών, προερχόμενων από το ίδιο σχολείο, βαθμίδα, τάξη, συνθήκη, η οποία ενθαρρύνει το διάλογο και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών.

### **1.5 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κινείται σε δυο άξονες, τον γενικό και τον επαγγελματικό. Ο γενικός άξονας αφορά στη θεματολογία των μαθητών που θα κληθούν να διδάξουν και ο επαγγελματισμός στις θεωρητικές και πρακτικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαδικασία της διδασκαλίας. Μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών και παρά την αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η συμμετοχή τους σε σχετικές δραστηριότητες δεν είναι υποχρεωτική στην Ελλάδα. Την ευθύνη για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων επαγγελματικής τους ανάπτυξης στη χώρα μας έχει η ανώτατη αρχή για την εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Στην Ελλάδα παρόλο που η επιμόρφωση, ως μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι υπερεκτιμημένη παρατηρείται ότι παρέχεται ευκαιριακά χωρίς να έχει προηγηθεί συστηματικός σχεδιασμός και σύνδεση των προγραμμάτων με τις λοιπές ρυθμίσεις που σχετίζονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, ενώ στην πλειοψηφία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από τη θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση, ένα μικρό



ποσοστό είναι αυτό που συμμετέχει σε σχετικά προγράμματα (Παπανάουμ, 2008). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει ο Δούκας (2008) σύμφωνα με τους οποίους το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων διάκειται θετικά όσον αφορά στην αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται ωστόσο ότι απουσιάζει το εξωτερικό κίνητρο, δεδομένου ότι δεν είναι πεπεισμένοι ότι η πολιτεία θα καλύψει τις υλικοτεχνικές ανάγκες που παρουσιάζονται, πράγμα που προκαλεί και την απουσία εσωτερικού κινήτρου για συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες έρευνας, παρά το γεγονός ότι κρίνεται καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και την ενίσχυση της δυνατότητας τους να παρέμβουν ενεργά στις οργανωσιακές διαδικασίες του σχολείου (Σοφού & Διερωνίτου, 2015), αλλά και την πρόβλεψη να περιλαμβάνει η βασική τους εκπαίδευση κατάρτιση στις γνώσεις μεθοδολογίας της έρευνας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Από το 2008 εφαρμόζεται στην Ελλάδα το «InternationalTeacherLeadershipProject» που στοχεύει στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και σχολείων για την προώθηση καινοτόμων δράσεων που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετέχουν 40 εκπαιδευτικοί από 6 σχολεία και ερευνητική ομάδα που αποτελείται από έναν πανεπιστημιακό, δυο σχολικούς συμβούλους, υπεύθυνο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δυο διευθυντές σχολείων και έξι εκπαιδευτικούς υψηλών προσόντων. Το πρόγραμμα προβλέπει την εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων, τακτικές συναντήσεις των μελών, συνεργασία και επισκέψεις σε άλλα σχολεία, εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών εντός τάξης, εργαστήρια σε ετήσια βάση (Μπαγάκης & Δεμερτή, 2010).

Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη διαδραματίζονται και τα δίκτυα των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα δημιουργήθηκε το 2007 ένα άτυπο δίκτυο με στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην διδασκαλία μέσω οργάνωσης ενός σεμιναρίου για τη μέλη του δικτύου.

Ένας βασικός θεσμός που αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνιστά η αυτοαξιολόγηση, που περιλαμβάνει εκείνες τις διαδικασίες που στοχεύουν στον καθορισμό των απαιτούμενων αλλαγών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και την αποκέντρωση της εκπαίδευσης.

Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης καταδεικνύω τη σημασία που αποδίδουν στη δυνατότητα συμμετοχής τους στις σχετικές ομάδες εργασίας και τη μεταξύ τους συνεργασία ως [ένα μέσο που οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όμως δεν αντιλαμβάνονται τον βαθμό στον οποίο η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως μια ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

## **2. Επιμόρφωση και εκπαιδευτικοί**

### **2.1 Εννοιολογική προσέγγιση**

Με τον όρο «επιμόρφωση» πολλοί επιστήμονες εννοούν μια συμπληρωματική εκπαίδευση, η οποία συμβάλλει στην ανανέωση και στην τελειοποίηση των επαγγελματικών τεχνικών μέσω της βελτίωσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση. Άλλοι επιστήμονες εννοούν μια συμπληρωματική κατάρτιση, η οποία επιτρέπει ενδεχομένως την αλλαγή προσανατολισμού του επαγγέλματος, μέσα από την απόκτηση νέων γνώσεων που παρέχουν νέα διπλώματα.

Ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπυκνώνουν τις έννοιες αυτές στον όρο «συνεχής επιμόρφωση» ή «ενδουπηρεσιακή κατάρτιση». Αυτή η συνεχής επιμόρφωση είναι στην ουσία «ένα σύνολο δραστηριοτήτων και τεχνικών που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητές τους, να αναλύσουν και να επιτύχουν την εξέλιξη της επαγγελματικής πρακτικής» (Eurydice,1995).

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση είναι μια συνεχής και συστηματική μορφωτική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν και να διευρύνουν τις επιστημονικές και επαγγελματικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες σε διάφορους τομείς, να διαμορφώνουν στάσεις, να ποικίλουν τα ενδιαφέροντά τους κτλ., έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους και να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο».

Με βάση τα παραπάνω, η «συνεχής επιμόρφωση διαφοροποιείται ουσιαστικά από την «απλή» κατάρτιση, καθώς ανταποκρίνεται τόσο στις ατομικές όσο και στις

επαγγελματικές και οργανωτικές ανάγκες του επιμορφούμενου. Παράλληλα, ευνοεί την ανάπτυξη της αυτονομίας του εκπαιδευτικού.

Έτσι, η συνεχής επιμόρφωση συμβάλλει ακόμα περισσότερο στην επαγγελματικοποίηση του εκπαιδευτικού, στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, στη διερεύνηση των τεχνικών και επιστημονικών επιτευγμάτων, στην πρόληψη οποιωνδήποτε αρνητικών εξελίξεων.

Ο γενικότερος σκοπός της επιμόρφωσης είναι να συμβάλλει τόσο στη βελτίωση τόσο της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών όσο και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη νέα γενιά των πολιτών.

Για να είναι αποτελεσματική, η επιμόρφωση οφείλει να είναι συνεχής και όχι αποσπασματική και συμπτωματική, να είναι προσαρμοσμένη στις ξεχωριστές ανάγκες των εκπαιδευτικών, εκσυγχρονισμένη και όχι απαρχαιωμένη, ώστε να μπορεί πραγματικά να προσφέρει.

Προκειμένου η επιμόρφωση να είναι επιτυχής, οφείλει να λαμβάνει υπόψη της την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς έτσι μπορεί να επέμβει για να τροποποιήσει κάτι παλαιό, να το βελτιώσει με κάτι νεότερο ή να διευρύνει τα ήδη κερτημένα (Αντωνίου Χ.,2019).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε και τους επιμέρους στόχους ενός επιμορφωτικού προγράμματος:

- Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες γνώσεις των συγγενών με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιστημών, όπως της Παιδαγωγικής Διδακτικής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας.
- Ανανέωση των γνώσεων σχετικά με αποκλειστικά θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, όπως είναι η χρησιμότητα της ομοκεντρικής διδασκαλίας.
- Άσκηση στην παιδαγωγικά ενδεικνυόμενη αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και κρίσεων που εμφανίζονται καθημερινά μέσα στην τάξη, όπως είναι η φασαρία, η αδιαφορία, η ακατάσχετη πολυλογία.
- Ενημέρωση σε θέματα που εμφανίζονται για πρώτη φορά στην ελληνική κοινωνία, όπως είναι η πολυπολιτισμικότητα και η συνύπαρξη με τους ξένους οικονομικούς μετανάστες και τους πρόσφυγες μετά το 2015.

- Ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν την παγκόσμια ειρήνη, την πολλαπλής σημασία προστασία περιβάλλοντος, τη συνύπαρξη των λαών των βαλκανικών χωρών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

## 2.2 Μοντέλα επιμόρφωσης – Τύποι επιμόρφωσης

Με βάση το χώρο διεξαγωγής της η επιμόρφωση συμβατικά θα μπορούσε να ενταχθεί στα εξής δυο μοντέλα.

Μοντέλο Επιμόρφωσης εκτός σχολείου

A) Η επιμόρφωση διεξάγεται στα Ανώτατα ή Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα πρωτίστως λόγω του επιστημονικού κύρους και της διασφαλιζόμενης ποιοτικής παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα τμήματα του Πανεπιστημίου προσφέρουν την αναγκαία σύνδεση μεταξύ της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας στην εξεύρεση τόσο του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και του χώρου στέγασης και της υλικοτεχνικής υποδομής.

Οι πιο συνηθισμένες μορφές ;αυτού του είδους της επιμόρφωσης είναι οι εξής:

- 1) Ταχύρρυθμα σεμινάρια διάρκειας μια ή περισσότερων εβδομάδων
- 2) Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- 3) Συνεργασία ενός μέλους του Πανεπιστημίου με τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου
- 4) Υποστήριξη μιας ομάδας εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που αναλαμβάνουν κάποια ερευνητική πρωτοβουλία.

Φυσικά, στο σημείο αυτό να πούμε ότι η αποτελεσματικότητα αυτού του είδους της επιμόρφωσης εξαρτάται κυρίως από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας στον προσδιορισμό του σκοπού του περιεχομένου και της μεθόδευσης της διαδικασίας.

B) Τα «Κέντρα Εκπαιδευτικών» είναι τοπικά ή περιφερειακά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, που έχουν ως σκοπό να παρέχουν κυρίως επιστημονική ή συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Τα «κέντρα» αυτά αποτελούν στην ουσία ένα

αποκεντρωτικό σύστημα συνεχούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να καλύψουν τις επαγγελματικές ανάγκες τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θεωρούνται τα πιο κατάλληλα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς παρέχουν την αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή. Είναι χώροι συνάντησης και επικοινωνίας εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας και ηλικίας, λειτουργούν ως κέντρα εντοπισμού και επίλυσης προβλημάτων που αφορούν τη λειτουργία της διδακτικής πράξης και υποστηρίζουν την αυτόνομη επαγγελματική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών.

#### Μοντέλο επιμόρφωσης εντός σχολείου (ενδοσχολική επιμόρφωση)

Αυτή η μορφή της επιμόρφωσης στηρίζεται στο ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται από τη βελτίωση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε σχολική μονάδα όσο και από την ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του κάθε εκπαιδευτικού. Η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει ως σκοπό να βελτιώσει τις συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών γι' αυτό η επιμόρφωση αυτή πραγματοποιείται μέσα στη σχολική μονάδα.

Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από ευελιξία καθώς προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου, οι οποίες εξαρτώνται από:

- Το πλήθος των μαθητών και την οικονομική κατάσταση κάθε τοπικής κοινωνίας.
- Τη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων και την προσωπικότητα κάθε διευθυντή.
- Την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών.

Σε μια τέτοια περίπτωση όπως αυτής της ενδοσχολικής επιμόρφωσης τα οφέλη είναι πολλά: 1) με την ενδοσχολική επιμόρφωση στηρίζεται το εκπαιδευτικό έργο, 2) επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση και η και η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, 3) γίνεται η ενδυνάμωση και η ενεργοποίηση του συλλόγου των διδασκόντων, 4) τέλος προς όφελος των μαθητών αναβαθμίζεται ποιοτικά το εκπαιδευτικό έργο.

#### Τύποι επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες: εισαγωγική επιμόρφωση, ετήσια επιμόρφωση, περιοδική επιμόρφωση και η επιμόρφωση που παρέχει επιπρόσθετα προσόντα. Όλες οι παραπάνω μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές. Παρακάτω θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά κάθε τύπου επιμόρφωσης:

α) Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική για τους υποψήφιους για διορισμό ή για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, με στόχο την ανανέωση ή συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής τους εκπαίδευσης, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα.

β) Η ετήσια επιμόρφωση αφορά στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας. Ο στόχος αυτής της επιμόρφωσης είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εξελίξεων της επιστήμης τους, εκπαιδευτικής πολιτικής, διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης και γενικότερα η επαρκέστερη κατάρτιση τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του διδακτικού τους έργου.

γ) Η περιοδική επιμόρφωση αφορά τους νόμιμους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δυο κύκλους και τη διάρκεια του διδακτικού τους έργου με στόχο που αποσκοπεί στην ενημέρωσή τους σε θέματα που αφορούν τα νέα σχολικά προγράμματα, τα νέα μαθήματα, τα νέα σχολικά εγχειρίδια και τις νέες διδακτικές μεθόδους.

δ) Ο τελευταίος τύπος επιμόρφωσης ονομάζεται συμπληρωματική επιμόρφωση και αποτελείται από τρεις μορφές επιμόρφωσης:

#### I. Τελειοποίηση της αρχικής εκπαίδευσης

Αυτή η επιμόρφωση επιτρέπει στους Έλληνες εκπαιδευτικούς να αναλάβουν αμέσως τα διδακτικά τους καθήκοντα μετά το διορισμό τους.

#### II. Απόκτηση επιπλέον δικαιωμάτων

Τα επιπλέον δικαιώματα βελτιώνουν τη θέση του εκπαιδευτικού, χωρίς όμως να αλλάζουν επαγγελματικά τους καθήκοντα.

#### III. Επαγγελματική «ανακύκλωση»

Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Αντωνίου Χ., 2019)

### 2.3 Επιμόρφωση αρωγός στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συναρτάται με τις ευρύτερες προσπάθειες αναβάθμισης της επαγγελματικής θέσης τους. Γενικότερα όπως έχει σημειωθεί σε διάφορες μελέτες πέραν της χώρας μας, οι προσπάθειες υποστήριξης της ενδουπηρεσιακής εκπαίδευσης, με άξονα το αίτημα για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνήθως περιορίζονταν σε διακηρύξεις και ρητορικές για τη βελτίωση. Επισημαίνεται ότι, όπου αναπτύχθηκε ένα σύνολο εθνικά πιστοποιημένων κύκλων μαθημάτων κατάρτισης, τα οποία θεωρείται ότι κάλυπταν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά στάδια της υπηρεσίας τους και με βάση το υφιστάμενο πλαίσιο, δεν εξυπηρετεί τελικά μακροπρόθεσμες προσωπικές και επαγγελματικές/αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Έχει υπογραμμιστεί η ανάγκη αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πόρων σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, με στόχο την τόνωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sammons,2010).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζεται αρκετά διαφοροποιημένη και δεν μπορεί να σχηματοποιηθεί με ενιαίο τρόπο όσον αφορά στις μορφές, στα προγράμματα σπουδών, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στους φορείς που την υλοποιούν. Φαίνεται να επικρατεί η μικρής διάρκειας επιμόρφωση, παράλληλα με την άσκηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές δραστηριότητες με δικές τους δαπάνες, χωρίς να συμμετέχει το κράτος. Επιπρόσθετα, καταγράφεται ένας κοινός προβληματισμός για το ρόλο του συστηματικού ελέγχου και αξιολόγησης αυτών των δραστηριοτήτων όπως και για τη συσχέτιση τους με τη βελτίωση της επαγγελματικής θέσης των εκπαιδευτικών.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των επιμορφωτικών πολιτικών, που στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου αναμένεται να εστιάζει στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, στις μακροπρόθεσμες επαγγελματικές τους ανάγκες ως μελών μιας κοινότητας επαγγελματιών καθώς και στις ανάγκες τους ως εργαζομένων σε ένα σχολείο. Είναι αυτονόητο ότι απαιτείται πολιτική βούληση και ένας μακρόπνοος σχεδιασμός για τη στήριξη όλων αυτών των διαδικασιών, που συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Οι συνεχείς λοιπόν εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς διαρκή επιστημονική ενημέρωση και επαγγελματική

ευαισθητοποίηση, ώστε να διατηρούν και να καθιστούν αποδοτική τη συμβολή τους στη διαδικασία της μάθησης στην τάξη τους. Η επιμόρφωση προϋποθέτει την καθιέρωση ενός συνόλου δραστηριοτήτων και προγραμμάτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό, έτσι ώστε να καλύπτονται οι ακαδημαϊκές, πρακτικές, προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια πολύ σημαντική ομάδα στην κοινωνία της μάθησης. Η ομάδα αυτή πρέπει να συγκροτηθεί από ένα καλά εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό και ταυτόχρονα να λειτουργεί σε ένα οργανωμένο θεσμικό πλαίσιο, που θα υποστηρίζει την έρευνα και θα στοχεύει στην ενδυνάμωση του σχολείου. Αν και οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν έχουν ενθαρρυνθεί στο να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αλλαγών, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο συνδέεται με τη δυναμική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ατομικά και συλλογικά, τόσο στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων όσο και στην οργάνωση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης τους, δεδομένου ότι είναι πρωταγωνιστές στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Μια τέτοια βέβαια εμπλοκή των εκπαιδευτικών απαιτεί ενίσχυση του γνωστικού υποβάθρου και την ενεργό παρουσία τους στα θέματα που τους αφορούν, πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επιμόρφωσης και άμβλυνση των υφιστάμενων γραφειοκρατικών και οργανωτικών δομών (Οικονομίδης, 2010).

## **2.4 Το σχολείο ως μανθάνον οργανισμός**

Η μακρόχρονη μελέτη των οργανισμών και των πρακτικών ανάπτυξης μάθησης που υιοθετούν, η επαφή και οι συζητήσεις με εκπαιδευτές ενηλίκων, επαγγελματίες της οργανωσιακής ανάπτυξης και της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και εργαζόμενους σε οργανισμούς αποτέλεσαν για τις Watkins και Marsick το έναυσμα για τη διαμόρφωση ενός μοντέλου μετασχηματισμού των οργανισμών σε μανθάνοντες. Διαβάζοντας κανείς το έργο τους, εύκολα μπορεί να διαπιστώσει τις επιρροές που έχουν δεχτεί από τη δουλειά των Argyris και Schön (1978) αναφορικά με την οργανωσιακή μάθηση (ιδιαίτερα στο έργο της Karen Watkins), από τον μεγάλο παιδαγωγό John Dewey (1938) (στο έργο της Victoria Marsick), τον Reginald Revans (1907-2003), με τη θεωρία του περί αλλαγής



και τον ρόλο των ηγετών, τον Kurt Lewin για τη σημαντική επίδραση που ασκεί το κοινωνικό πλαίσιο στην κατανόηση της μάθησης μέσα από την πρακτική και τέλος, τον Jack Mezirow (1991) με τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και τον ρόλο του κριτικού στοχασμού.

Ένας μαθάνων οργανισμός έχει ενσωματωμένη την ικανότητα να μαθαίνει και να μετασχηματίζεται, δομές που επιτρέπουν στα μέλη να εμπλέκονται σε δράσεις τυπικής και άτυπης μάθησης, που ενθαρρύνουν τον διάλογο, προωθούν την ομαδική μάθηση και παρωθούν τα άτομα να συνδέουν συστηματικά τον οργανισμό τους με το περιβάλλον του. Συγκεκριμένα, μαθάνων είναι ο οργανισμός, ο οποίος συνεχώς μαθαίνει και καλλιεργεί μια μαθησιακή κουλτούρα με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνεχής μάθηση να συντελείται σε επίπεδο ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό και κοινωνικό (Watkins & Marsick, 1992a, 1992b, 1994 ; Watkins & Golembiewski, 1995 ; Watkins, 1996 ; Yang et al., 2004 ; Marsick & Watkins, 2003 ; Watkins & Kim, 2018). Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση είναι μια συνεχής ενσωματωμένη διαδικασία, που χρησιμοποιείται στρατηγικά, συνδέεται με την καθημερινή εργασία και πρακτική και διαμοιράζεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Marsick & Watkins, 1994). Σημαντικό είναι ότι την ευθύνη της μάθησης δεν την αναλαμβάνουν μόνο οι ηγέτες ή μόνο μερικά άτομα στον οργανισμό. Η μάθηση είναι ευθύνη όλων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, αλλά και του ίδιου του οργανισμού, ώστε να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός του.

Ένα ακόμη δυνατό σημείο στην προσέγγιση των Marsick και Watkins (2003) είναι η επιτυχής σύνδεση της οργανωσιακής μάθησης με την έννοια του μαθάνοντος οργανισμού (Örtenbland, 2018) και η αξιοποίηση όλων των προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί σε ένα μοντέλο, το οποίο όχι μόνο παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης των χαρακτηριστικών ενός οργανισμού που μαθαίνει, αλλά παρέχει και τις κατάλληλες κατευθύνσεις που θα πραγματοποιήσουν τον μετασχηματισμό του. Οι επτά διαστάσεις (7 Dimensions) που προτείνουν οι ερευνήτριες, όπως υποστηρίζουν, δεν αφορούν συγκεκριμένες συμπεριφορές, αλλά αποτελούν επιτακτικές απαιτήσεις δράσης (action imperatives), στρατηγικά σημεία επίτευξης στόχων (strategic leverage points) (Sidani & Reese, 2018), στα οποία πρέπει να εμπλακούν τα μέλη του οργανισμού. Κατά συνέπεια, ένας μαθάνων οργανισμός περιλαμβάνει (Marsick & Watkins, 2003; Yang et al., 2004):

- Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά

- Τρία επίπεδα μάθησης (ατομικό, ομαδικό, οργανωσιακό)
- Τέσσερα συστημικά επίπεδα (άτομο, ομάδα, οργανισμός, εξωτερικό περιβάλλον)
- Συγκεκριμένες διαστάσεις ανά συστημικό επίπεδο

#### Βασικά χαρακτηριστικά ενός μανθάνοντος οργανισμού

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως και συνάγεται από τα παραπάνω, οι οργανισμοί για τις Marsick και Watkins (2003) εκλαμβάνονται ως οργανικές οντότητες που έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν. Τα βασικά τους χαρακτηριστικά συνοψίζονται στα εξής (Marsick et al., 2000):

- Συνεχής μάθηση σε επίπεδο συστήματος: τα άτομα αναμένεται να μαθαίνουν συνεχώς και να διαμοιράζονται τη μάθησή τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η μάθηση όλου του συστήματος.
- Δημιουργία, γενίκευση και διαμοιρασμός της γνώσης: τα άτομα καλούνται να κατακτήσουν έναν νέο τρόπο σκέψης, που θα τους δίνει τη δυνατότητα να προσδιορίσουν, να αμφισβητήσουν ή/και να τροποποιήσουν τις μέχρι πρότινος παγιωμένες αντιλήψεις και παραδοχές τους. Μέσω του διαλόγου με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, ο νέος αυτός τρόπος σκέψης και η νέα γνώση που θα προκύψει, θα διαμοιραστεί και θα διαδοθεί και όλοι θα έχουν γρήγορη και άμεση πρόσβαση σε αυτήν.
- Ικανότητα συστημικής σκέψης: τα άτομα αντλούν γνώση από ποικίλες πηγές, μέσα κι έξω από τον οργανισμό. Η γνώση αυτή πρέπει να συνδυαστεί, ώστε να διαφανούν οι αλληλεπιδράσεις και οι βρόγχοι ανατροφοδότησης.
- Ευρύτερη συμμετοχή και απόδοση λόγου από τα περισσότερα μέλη: όλα τα μέλη του οργανισμού καλούνται να συνεισφέρουν στον οργανισμό, ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν σε αυτόν, να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης τους και των αποτελεσμάτων αυτής και να αποδίδουν λόγο, κάτι που απαιτεί νέα μάθηση.
- Κουλτούρα και δομές ταχείας επικοινωνίας και μάθησης: κάθε προσπάθεια που αποσκοπεί στη μάθηση πρέπει να υποστηρίζεται και να επιβραβεύεται με κατεύθυνση από πάνω προς τα κάτω και μέσω διαφόρων συστημάτων επιβράβευσης. Αυτό θα δημιουργήσει μια συνθήκη ασφάλειας στα μέλη,

ώστε να αναλαμβάνουν υπολογισμένα ρίσκα, να πειραματίζονται στην καθημερινή τους πρακτική, να εκλαμβάνουν τα λάθη και τις αποτυχίες ως μαθησιακές ευκαιρίες και να διαμοιράζονται πληροφορίες και καλές πρακτικές.

Τα χαρακτηριστικά αυτά καταδεικνύουν μια κουλτούρα με σαφή προσανατολισμό προς τη μάθηση, η οποία είναι ενσωματωμένη στον οργανισμό, ώστε αυτός να καταβάλει συστηματική προσπάθεια να αξιοποιεί και να διαχειρίζεται τη γνώση με έναν περισσότερο μόνιμο τρόπο για τα άτομα, τις ομάδες και τελικά, για τον ίδιο τον οργανισμό (Watkins,1996).

## **2.5 Η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα**

Ιστορικά, οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξεκίνησαν το 1910, όταν νομοθετήθηκε για πρώτη φορά η μετεκπαίδευση, όπως ονομάστηκε, των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Αθήνα. Αντίστοιχη προσπάθεια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας ξεκίνησε το 1922 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και αργότερα Θεσσαλονίκης, με ένα ευρύ πρόγραμμα παιδαγωγικών και μαθημάτων γενικής παιδείας. Το ίδιο καθεστώς συνεχίστηκε μέχρι και το 1964, οπότε η επιμόρφωση βρέθηκε υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, για να καταργηθεί από τη δικτατορία, η οποία θεσμοθέτησε το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης με στόχο τη διετή μετεκπαίδευση δασκάλων και νηπιαγωγών (Ξωχέλλης, 2001, Οικονομίδης, 2011).

Μετά τα διδασκαλία, που υπήρξαν ο κύριος επιμορφωτικός φορέας των εκπαιδευτικών για μισό και πλέον αιώνα, ιδρύθηκαν οι δυο Σχολές Επιμόρφωσης των δυο βαθμίδων. Οι σχολές αυτές ήταν υπό την εποπτεία της πολιτικής εξουσίας, που ασκούσε έλεγχο στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού και στα προγράμματα σπουδών. Οι Σχολές επιμόρφωσης αντικαταστήθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Το ίδιο έτος τέθηκαν και οι προϋποθέσεις για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών με τη θεσμοθέτηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης που πραγματοποιούνταν στα ΠΕΚ, χωρίς τελικά η επιμόρφωση να απαγκιστρωθεί από γραφειοκρατικές αξιολογικές διαδικασίες, ενώ οι υφιστάμενες θεσμικές ρυθμίσεις εξέφραζαν ξεπερασμένες και υπερσυγκεντρωτικές τάσεις. Κατά την περίοδο 1995-

1996 λειτούργησαν πιλοτικά ευέλικτες επιμορφώσεις καθώς και ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα σε διάφορες περιοχές της αρμοδιότητας του κάθε ΠΕΚ. Το περιεχόμενο αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων αφορούσε την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Από το 1996 έως και το 1999 η επιμόρφωση ενισχύθηκε και χρηματοδοτήθηκε με κοινοτική χρηματοδότηση παρουσιάζει πολυμορφία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (εισαγωγική, ταχύρυθμη, μέσης διάρκειας).

Στις τελευταίες ρυθμίσεις για την επιμόρφωση αξίζει να αναφερθεί η ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), ο οποίος ανέλαβε τον συντονισμό όλων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς όλων των τύπων σχολείου. Μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει αξιολόγηση του έργου, ούτε και επίσημη κατάργησή του. Από τις εξελίξεις αυτές δεν επηρεάστηκε ο θεσμός των ΠΕΚ, ο οποίος έχει περιοριστεί στην υλοποίηση μόνο της υποχρεωτικής εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Όμως, η σύντομη διάρκεια του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης και η στοχοθεσία δεν μπορούν να αντισταθμίσουν την έλλειψη παιδαγωγικής και επαγγελματικής κατάστασης, ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, οι πολιτικές για την επαγγελματική κατάρτιση και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη διά βίου (Μαυρογιώργος, 2005). Αν και καταβλήθηκαν προσπάθειες από τη μεριά της πολιτείας εντούτοις το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη μια σταθερή συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική και μια μακροπρόθεσμη στρατηγική προσαρμοσμένη στις επιμορφωτικές ανάγκες. Ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντανakλάται ακόμη και σήμερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς ο εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει ούτε στον σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική. Τα περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης ήταν κεντρικά σχεδιασμένα και εστιασμένα στο τεχνοκρατικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης αγνοώντας πολλά καίρια ζητήματα όπως την εμπειρία, την ανάγκη συνεργατικότητας και την κριτική και δημιουργική σκέψη των εκπαιδευτικών και αποκαλύπτοντας αδυναμίες στην διερεύνηση των θεμάτων που αφορούσαν άμεσα στη την διδακτική διαδικασία του σχολείου (Υφαντή, Βοζαίτης, 2005, Οικονομίδης, 2010).

### 3. Ηγεσία και σχολικός διευθυντής

#### 3.1 Εννοιολογική προσέγγιση

2       Συνυπολογίζοντας τους ορισμούς της εκπαιδευτικής ηγεσίας που έχουν διατυπωθεί από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, διαφαίνεται ότι στην πλειονότητα τους, άλλοτε υποβόσκει και άλλοτε γίνεται ξεκάθαρη η σχέση της ηγεσίας με τις αξίες, με το όραμα και η συνεισφορά της ως διαδικασία επιρροής.

Οι Ogawa & Bossert επισημαίνουν ότι η ηγεσία εμπεριέχει ασφαλώς την έννοια της επιρροής και μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε, αφού ρέει μέσα στον οργανισμό από πάνω προς τα κάτω αλλά και αντίθετα, συνδέοντας και ενώνοντας τα διάφορα επίπεδα. Ο Cuban και οι συνεργάτες τους υποστηρίζουν ότι η ηγεσία αναφέρεται σε άτομα που κατευθύνουν-επηρεάζουν την κινητοποίηση και τη δράση των άλλων με τέτοιο τρόπο ώστε να πετύχουν τους επιδιωκόμενους στόχους, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα τους για ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκων. Στο ίδιο μοτίβο ο Fidler κάνει λόγο για εργαζόμενους που επηρεάζονται θετικώς προκειμένου να επιτευχθούν οι εκάστοτε στόχοι (Κριεμάδης Θ., Θωμοπούλου Ι., 2016)

Σύμφωνα με τον Wasserberg ο κατ' αρχήν ρόλος του ηγέτη είναι η ενοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας με αξίες, ενώ οι Greenfield & Ribbins προσθέτουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία ξεκινάει με το χαρακτήρα των ηγετών, εκπεφρασμένου μέσω των προσωπικών τους αξιών, της αυτό-αντίληψης τους και της συναισθηματικής και ηθικής τους ικανότητας. T Day, Harris & Hadfield έπειτα από έρευνα που διεξήγαγαν σε 12 σχολεία της Αγγλίας και της Ουαλίας, κατέληξαν στο ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες είναι ενημερωμένοι και επικοινωνούν στα μέλη του σχολείου ξεκάθαρες εκπαιδευτικές και προσωπικές αξίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν το ήθος του σκοπού τους για το σχολείο.

Όσον αφορά στο όραμα και τη σχέση με την ηγεσία στην εκπαίδευση, οι Beare, Caldwell & Millikan πρεσβεύουν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει ένα συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο του και μια εσωτερική, νοητική εικόνα του προσδοκώμενο μέλλοντος, την οποία μοιράζονται και ενστερνίζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Έτσι και σύμφωνα με τα παραπάνω οι Bush & Glover (2003) κατέληξαν σε έναν πρακτικό ορισμό που διευκολύνει την κατανόηση της σχολικής ηγεσίας. *Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών*

στόχων. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους βασισμένο σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Διευκρινίζουν και υπενθυμίζουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους με τέτοιον τρόπο ώστε να μοιράζονται αυτό το όραμα. Όλη η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου στοχεύουν στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος.

Τέλος, οι Leithwood & Riel (2003) κατέληξαν ότι οι περισσότεροι ορισμοί ενέχουν δυο λειτουργίες: τον καθορισμό της κατεύθυνσης και την άσκηση επιρροής. Για τους ίδιους η ηγεσία κινητοποιείται και συνεργάζεται για να πετύχει τους κοινά συμφωνημένους στόχους. Ο συγκεκριμένος ορισμός εμπεριέχει τρεις εφαρμογές:

- Η ηγεσία δεν επιβάλλει τους στόχους στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, δουλεύει μαζί τους, ώστε να αναπτύξουν μια κοινή αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης.
- Η ηγεσία επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τα αποτελέσματα του σχολείου, λειτουργώντας ως αρωγός στην καθιέρωση εκείνων των συνθηκών που θα προάγουν της αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.
- Η ηγεσία είναι μια διαδικασία, παρά ένας ρόλος εφόσον περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών που δύνανται να υλοποιηθούν από πολλά και διαφορετικά άτομα, με διαφορετικούς ρόλους μέσα στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, είναι ασφαλές να συναχθεί το πόρισμα ότι η σχολική ηγεσία είναι εκείνη η διαδικασία που καθορίζει την κατεύθυνση ασκώντας την κατάλληλη επιρροή ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου.

### **3.2 Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Η μεγαλύτερη βιβλιογραφία και η αντίστοιχη έρευνα στο θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει συμβάλει στην ανάπτυξη πολλαπλών και εναλλακτικών μοντέλων ηγεσίας, εξαρτώμενα από τα πλαίσια και το επίκεντρο της προσοχής του εκάστοτε ερευνητή. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η παρουσίαση των οκτώ μοντέλων των Leithwood, Jantzi & Steinbach, τα οποία από τέσσερα διαφορετικά διεθνή επιστημονικά περιοδικά εκπαιδευτικού περιεχομένου και τα οποία συναντώνται κατά το πλείστον στη βιβλιογραφία (Κριεμάδης Θ., Θωμοπούλου Ι., 2015).

- Διδακτική Μορφωτική Ηγεσία (Instructional Leadership): εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και στη συμπεριφορά των δασκάλων καθώς δουλεύουν με τους μαθητές. Η επιρροή των ηγετών κατευθύνεται στη μάθηση των μαθητών δια μέσου των εκπαιδευτικών. Η έμφαση επιδίδεται στην κατεύθυνση και το αποτέλεσμα της επιρροής παρά στην ίδια τη διαδικασία της επιρροής.
- Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership): περιγράφει έναν συγκεκριμένο τύπο διαδικασίας επιρροής, προσβλέποντας στη δέσμευση των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Οι ηγέτες αυτού του μοντέλου επιζητούν την εγγύηση της αμέριστης υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο όραμά τους για το σχολείο και την αυξανόμενη συνδρομή τους στην επίτευξη των στόχων.
- Ηθική Ηγεσία (Moral Leadership): ενδιαφέρεται για το ήθος και τις αξίες των ηγετών. Είναι μια προσέγγιση παρόμοια με αυτήν της μετασχηματιστικής, αλλά με ισχυρότερη βάση αξιών και πνευματική επικέντρωση που περιβάλλει το σχολείο με μια ξεκάθαρη αίσθηση σκοπού και των κινήτρων.
- Συμμετοχική Ηγεσία (Participative Leadership): αναφέρεται κυρίως στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Με την παρούσα προσέγγιση υπερτονίζεται η αξία της επιμερισμένης ηγεσίας που συνδέεται άρρηκτα με τις αρχές της δημοκρατίας και την ενδυνάμωση του προσωπικού. Είναι η συμμετοχική ηγεσία που οδηγεί στην αύξηση της απόδοσης και των αποτελεσμάτων μέσω της ειλικρινούς δέσμευσης στην εφαρμογή των κοινά συμφωνημένων αποφάσεων.
- Τεχνοκρατική- Διοικητική Ηγεσία (Managerial Leadership): εστιάζει στις λειτουργίες, τα τεχνοκρατικά ζητήματα και τις συμπεριφορές, οι οποίες όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς και τα λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας έγκεινται σε ορθολογική βάση κυρίως. Η επιρροή ασκείται από την εξουσία του σχολείου, μέσω της ιεραρχίας του. Το περιεχόμενο αυτού του μοντέλου συνάδει με την τυπική μορφή της διοίκησης του σχολείου.
- Μετά-Μοντέρνα Ηγεσία (Post-modern Leadership): έχει ως κατευθυντήρια γραμμή την υποκειμενική εμπειρία την υποκειμενική εμπειρία των ηγετών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τις πολλαπλές

ερμηνείες των ηγετών και των εκπαιδευτικών που επιδέχονται τα γεγονότα από τους εκάστοτε συμμετέχοντες. Δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια πάρα μόνον οι ποικίλες εμπειρίες των εργαζομένων του σχολείου. Είναι το μοντέλο που καθοδηγεί τους ηγέτες με τέτοιον τρόπο ώστε να ενστερνιστούν όσο το δυνατόν περισσότερο τη σημασία της προσωπικότητάς.

- Διαπροσωπική Ηγεσία (Interpersonal Leadership): αποτελεί το είδος, κατά το οποίο εκθειάζει η σημασία της συνεχούς ανάπτυξης-καλλιέργειας και διατήρησης της σχέσης των ηγετών με τους δασκάλους, τους μαθητές και τα λοιπά μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ηγεσία αυτή τροφοδοτείται από προσεγγίσεις που εμπεριέχουν ηθικές διακλαδώσεις και που αναδεικνύουν τη συνεργασία, ενώ δύναται να διαχειριστεί επιτυχώς τα οποιαδήποτε εσωτερικά και εξωτερικά συμφέροντα.
- Ηγεσία κατά περίπτωση (Contingent Leadership): διευκρινίζει τη σημασία του τρόπου με τον οποίο αντιδρούν οι ηγέτες κάθε σχολείου σε διαφορετικές περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν. Η μεγάλη ποικιλία των πλαισίων κάθε σχολείου είναι το ορθολογικό έρεισμα αυτού του μοντέλου. Οι ηγέτες πρέπει να είναι ικανοί να υιοθετούν και να αφομοιώνουν προσεγγίσεις συσχετιζόμενες με τις απαιτήσεις του σχολείου και των καταστάσεων που χρήζουν προσοχής.

### **3.3 Ο ρόλος και τα καθήκοντα της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην σχολική πραγματικότητα**

Ο διευθυντής μια σχολικής μονάδας μπορεί να είναι ηγέτης. Η δύναμη της επιρροής του ηγέτη καθορίζεται από τις έννοιες της δύναμης της εξουσίας, της επιρροής της δύναμης της ανταμοιβής, της διαχείρισης τιμωρίας, της νομικής δύναμης και της δύναμης της πληροφορίας. Για να επιτύχει ο διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας πρέπει με τις ενέργειές του να απαντήσει σε μια σειρά από τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα (Μπουραντάς, 2005, Μπρινία, 2014).

- Τι πρέπει να επιτυγχάνει ο ηγέτης;

Ο διευθυντής ενός σχολείου προκειμένου να είναι αποτελεσματικός ηγέτης, πρέπει να επιτυγχάνει αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί στο



στάδιο του προγραμματισμού. Μέσα από βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα ο ηγέτης-διευθυντής κερδίζει παρόν και χτίζει το αύριο της εκπαιδευτικής μονάδας.

- ο Τι πρέπει να κάνει ο ηγέτης και πώς, ούτως ώστε να επιτυγχάνει αυτά που πρέπει;

Ο ηγέτης πρέπει να διαθέτει θεμελιώδη ηγετικά χαρακτηριστικά, όπως όραμα, αυτοεκτίμηση, πίστη, σε αξίες, αυτοπεποίθηση, θάρρος, κουράγιο και αυτοπειθαρχία που θα του επιτρέψουν κατά την άσκηση των καθηκόντων του να λειτουργήσει ως παράδειγμα για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

- ο Τι πρέπει να διαθέτει ο ηγέτης για να ασκεί αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά;

Μέχρι ενός βαθμού οι ηγετικές ικανότητες ενός ατόμου μπορούν να καλλιεργηθούν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την κατάλληλη εκπαίδευση σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και με την εμπειρία στην επίλυση προβλημάτων.

- ο Πως αναπτύσσονται οι ηγετικές ικανότητες, τα ηγετικά χαρακτηριστικά και η ηγεσία στην πράξη;

Στην πράξη δεν αρκεί μόνο η ανάπτυξη ηγετών-διευθυντών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά χρειάζεται η ηγεσία να αποτελέσει στοιχείο κουλτούρας του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι εξόχως σημαντικός και κυρίως ενισχυτικός. Το σχολείο για να λειτουργεί αποτελεσματικά και βάσει των αρχών και μεθόδων της Ποιότητας και της Δημιουργικότητας, οι διαδικασίες προχειρότητας θα πρέπει να απουσιάζουν και ο διευθυντής να έχει σαφείς αρμοδιότητες. Ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει να:

- α) σχεδιάζει με τη συνεργασία της Ομάδας Προγραμματισμού το Στρατηγικό Σχέδιο και το Ετήσιο Σχέδιο Ανάπτυξης του σχολείου,
- β) εμπνέει το προσωπικό του στην επίτευξη των στόχων του σχολείου μέσω του παραδείγματος και της προγραμματισμένης εργασίας του,
- γ) υποστηρίζει και να ενθαρρύνει με αδρό τρόπο το προσωπικό να προσαρμόζεται στις αλλαγές που δημιουργεί τόσο το εξωτερικό περιβάλλον όσο και η διοίκηση του σχολείου,
- δ) συντονίζει την εργασία του σχολείου, δημιουργώντας τις ομάδες εργασίες, κατανέμοντας ρόλους και αρμοδιότητες και αποκεντρώνοντας έτσι τις ευθύνες, προωθώντας ταυτόχρονα τη συνεργασία μεταξύ των μελών του ανθρώπινου δυναμικού,

- ε) επιβραβεύει τις συμμετέχουσες ομάδες σε δραστηριότητες συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών του σχολείου,
- ζ) αναπτύσσει μηχανισμό παροχής έγκυρης και έγκαιρης πληροφόρησης του προσωπικού του σχολείου σε θέματα που ενδιαφέρουν καθέναν, έτσι ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην εργασία τους,
- η) αναπτύσσει μηχανισμό αμφίδρομης επικοινωνίας με το προσωπικό του σχολείου,
- θ) αναπτύσσει μηχανισμό πρόβλεψης των προβλημάτων και να εντοπίζει τις ευκαιρίες που υπάρχουν στο εξωτερικό περιβάλλον,
- ι) τέλος, διασφαλίζει στο έπακρο την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω της περιοδικής αυτό-αξιολόγησης του σχολείου και της συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών.

### **3.4 Αποτελεσματική σχολική ηγεσία**

Ένας διευθυντής για να πετύχει τους στόχους της σχολικής μονάδας, εκτός από των άλλων, πρέπει να ασκεί αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, αφού μέσω αυτής, ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς, τους κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και γενικά τους παρακινεί για υψηλές επιδόσεις.

Στη σχετική βιβλιογραφία (Μπουραντάς, 2005) η αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς προσδιορίζεται από δυο βασικές συνιστώσες:

**Το περιεχόμενο της, δηλαδή το τι κάνει ο διευθυντής- ηγέτης του σχολείου.**

Ως υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου οφείλει να μεριμνά:

- τόσο για τα καθημερινά ζητήματα του σχολείου, όπως η τήρηση του ωραρίου από τους διδάσκοντες, η επίβλεψη των εφημερευόντων εκπαιδευτικών, οι συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών, κ.α.
- όσο και για θέματα που σχετίζονται με την καλύτερη λειτουργία των σχολείων στο μέλλον. Ο διευθυντής, για παράδειγμα, σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων μπορεί να λύσει χρόνια προβλήματα, να εμπλουτισθεί η σχολική βιβλιοθήκη κ.α.

Και στις δυο περιπτώσεις, ο διευθυντής για να πετύχει ικανοποιητικά αποτελέσματα πρέπει από τη μια, να φροντίζει για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος,

να εμπνέει και να παρακινεί τους συνεργάτες εκπαιδευτικούς για ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων και να τους βοηθά έμπρακτα να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Από την άλλη, να φροντίζει για τη βελτίωση των διαδικασιών, της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών κ.α.

Η άσκηση των παραπάνω ηγετικών ρόλων, από τον διευθυντή σχολείου, απαιτεί αμφίδρομη επικοινωνία και λήψη σωστών-δημοκρατικών αποφάσεων.

**Η δεύτερη συνιστώσα είναι ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο δραστηριοποιείται ο διευθυντής-ηγέτης.**

Δεν αρκεί ένας διευθυντής να διαθέτει εμπειρία και διοικητικές ικανότητες, πρέπει ακόμα να έχει καλό χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς. Κι αυτό γιατί ο χαρακτήρας ενός διευθυντή είναι καθοριστικός στο να κερδίζει το μυαλό, την ψυχή, και την καρδιά των συνεργατών του. Πραγματικά οι άνθρωποι ακολουθούν θεληματικά και πρόθυμα κάποιον που τους εμπνέει, που τους μιλάει στην ψυχή και στην καρδιά. Επομένως όλα αυτά δεν προκύπτουν μόνο από το τι κάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλά και από τον χαρακτήρα της συμπεριφοράς του, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο δραστηριοποιείται στον εργασιακό χώρο του σχολείου.

## **4. Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

### **4.1 Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά προσωπική ευθύνη κάθε ενός, ενώ ταυτόχρονα αφορά την σχολική ηγεσία αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και τα πολιτειακά όργανα που είναι αρμόδια για την ορθή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σχολική ηγεσία οφείλει να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, να παρέχει συστηματική ανατροφοδότηση και επαρκή υποστήριξη του όλου εγχειρήματος. Σύμφωνα με του Boomark, Tesaruta και Duangraeng (2015) οι βασικές φάσεις της ανάπτυξης των συστημάτων για τη διαχείριση της μάθησης στο σχολείο διακρίνονται στην εισροή, τη διαδικασία, την εκροή και την ανατροφοδότηση.

Η βελτίωση της διδασκαλίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών

αποτελεί ευθύνη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του διευθυντή της σχολικής μονάδας που ηγείται (Αποστολόπουλος, 2014). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013) λιγότεροι από τους μισούς μαθητές 15 ετών (40%) στην Ελλάδα δηλώνουν ότι οι διευθυντές των σχολείων μεριμνούν για την εφαρμογή δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους που να εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με το Διασυνδεδετικό Μοντέλο της Επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών η σχολική ηγεσία συνιστά παράγοντα του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, υπό την έννοια ότι μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών παρέχοντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και ενθαρρύνοντας τον πειραματισμό των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Παράλληλα, και στα πλαίσια του ίδιου του μοντέλου, ο διευθυντής είναι σε θέση να επηρεάσει τον εξωτερικό τομέα των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Παράλληλα, και στα πλαίσια του ίδιου μοντέλου, ο διευθυντής είναι σε θέση να επηρεάσει τον εξωτερικό τομέα των εκπαιδευτικών προωθώντας τις συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων και τον αναστοχασμό σε σχέση με τις διδακτικές μεθόδους. Η εμπλοκή του ίδιου στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών του επιτρέπουν να αναγνωρίσει τις ανάγκες τους για υποστήριξη και να προβεί στους απαραίτητους μετασχηματισμούς (Hilton, Hilton, Dole & Goos, 2015).

Διεθνώς τα τελευταία δίνεται έμφαση στην ικανότητα του διευθυντή να προβαίνει στην κατάλληλη δράση με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών και την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Huber, 2011). Η διεύθυνση οφείλει να προβαίνει σε αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής, έτσι ώστε να είναι εφικτός στη συνέχεια ο καθορισμός των αναγκών των εκπαιδευτικών και η υποστήριξη τους σε επίπεδο συναισθηματικό και υλικοτεχνικό προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα του έργου τους. Βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης τίθενται οι στόχοι της επαγγελματικής ανάπτυξης (Phillips & Weingarten, 2013).

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας, που αφορά στον ρόλο που διαδραματίζεται ο σχολικός διευθυντής στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ανατροφοδότηση τους. Η σημασία της ανατροφοδότησης και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Στην περίπτωση που διαθέτει τα επιθυμητά χαρακτηριστικά και εφαρμόζει ένα επιτυχημένο σύστημα ανατροφοδότησης, τότε

αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες που οδηγούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Tuytens & Devons, 2011).

Η σχολική ηγεσία είναι αποτελεσματική και ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όταν είναι κατανοημένη και εφαρμόζεται μέσω δομών που υποστηρίζουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία καλλιεργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με το προσωπικό (Γκαλέπας, 2014). Ειδικότερα, όταν εστιάζει στη μάθηση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, προωθεί την κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα που προάγει τη μάθηση και ενθαρρύνει το διάλογο (MacBeath & Dempster, 2009). Εξίσου σημαντική θεωρείται κι η διάθεση του σχολικού ηγέτη να συνεργαστεί με εξωτερικούς φορείς και ειδικότερα με την πανεπιστημιακή κοινότητα συμμετέχοντας σε συναντήσεις με τους προ υπηρεσίας εκπαιδευτικούς, στηρίζοντας, την έρευνα και αξιοποιώντας τις διαθέσιμες καινοτομίες (Carpenter & Sherretz, 2012).

Κρίσιμος χαρακτηρίζεται ο ρόλος και η στάση και ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και απέναντι στους νεοεισαχθέντες στο σχολικό σύστημα εκπαιδευτικούς, αφού έχει την ευθύνη υποστήριξης τους με τη συμμετοχή του συνόλου ή μελών του προσωπικού. Το στυλ ηγεσίας που έχει επιλέξει καθορίζει το σχολικό κλίμα, τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αποφασίσει να εφαρμόσει στην τάξη ο εκπαιδευτικός και το κίνητρό του για ενίσχυση γνώσεων και των δεξιοτήτων του. Μάλιστα από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών διαπιστώνεται συσχέτιση μεταξύ του τρόπου υποδοχής των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών από τον σχολικό διευθυντή και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Κατά την προσαρμογή του νέου εκπαιδευτικού ο σχολικός διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί την πορεία του και να παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση. Κατά την εισαγωγή του οφείλει να την αναθέσει την υποστήριξη του σε ένα ή περισσότερα μέλη του προσωπικού με περισσότερη εμπειρία και να προγραμματίζει συναντήσεις για την παρουσίαση γενικών και ειδικών θεμάτων που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος & Τρίκος, 2005).

#### **4.2 Mentoring εννοιολογική προσέγγιση**

Όσον αφορά την έννοια του mentoring αυτή μπορεί να περιγραφεί ως μία σύνθετη, κοινωνική, αλλά και ψυχολογική δραστηριότητα η οποία διερευνάται με συστηματικό τρόπο τα τελευταία χρόνια (Roberts, 2000). Ο όρος αυτός στα ελληνικά

αποδίδεται ως συμβουλευτική καθοδήγηση, η οποία παρέχεται από ένα έμπειρο άτομο προς τον καθοδηγούμενο. Εκφράζει δηλαδή, μια μορφή σχέσης κατά την οποία ο μέντορας είναι ο ειδικός, ενώ ο μαθητευόμενος είναι ο δικαιούχος σε αυτή τη σχέση (Frykholm, 2005). Κατά αυτό το τρόπο καθίσταται εμφανές πως καλλιεργείται μια χημεία μεταξύ δύο ατόμων σε στόχο την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη (Knippelmeyer and Torracco, 2007).

Σύμφωνα με τον Johnson (2002) η έννοια του mentoring συνιστά την προσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα έμπειρο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο οποίος λειτουργεί ως καθοδηγητής, υποστηρικτής προτύπου και δάσκαλος ενός άλλου εκπαιδευτικού ο οποίος είναι λιγότερο έμπειρος. Ο Johnson (2002) επισημαίνει ακόμα, ότι το mentoring παραπέμπει στη μοναδική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικούς και η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα από ρόλους, καθώς σε αυτή τη σχέση εμπερικλείεται η διδασκαλία, η εποπτεία, η παροχή συμβουλών.

Οι Bozeman και Feeney (2007) από την άλλη μεριά, προσδιορίζουν το mentoring ως μία διαδικασία κατά την οποία συντελείται η άτυπη μετάδοση της γνώσης, του κοινωνικού κεφαλαίου και της ψυχοκινητικής υποστήριξης, που είναι άρρηκτα συνυφασμένα με ζητήματα σταδιοδρομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Προσθέτουν ακόμα οι συγκεκριμένοι ερευνητές, πως αυτή η διαδικασία συνεπάγεται μεταξύ άλλων τη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ανάμεσα σε ένα άτομο που διαθέτει μεγαλύτερη γνώση και εμπειρία(μέντορας) και σε ένα άτομο με λιγότερη εμπειρία και γνώσεις.

Ο Enrich (2013) σημειώνει σχετικά με την συγκεκριμένη έννοια, πως αυτή αναφέρεται σε μία χρήσιμη προσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του καθηγουμένου και η οποία συμπεριλαμβάνει αφενός, παραμέτρους της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης του καθοδηγούμενου και αφετέρου, ένα διαφοροποιημένο βαθμό υποστήριξης του ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω λειτουργούν και τα όσα επισημαίνει η Ambrosetti (2013), σύμφωνα με την οποία η σχέση που αναπτύσσεται είναι αμοιβαία, ενώ στόχος της είναι να παρέχει ο μέντορας στον εκπαιδευόμενο ποικίλες ευκαιρίες για σχεδιασμό, διδασκαλία και προβληματισμό, καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής του άσκησης.

#### **4.3.1 Ζητήματα εφαρμογής του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.**

Το θεσμικό πλαίσιο όπως αυτό διαμορφώθηκε το έτος 2010 σχετικά με το θεσμό του μέντορα δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο, αν και δεν εφαρμόζεται θεσμικά, τίθεται σε εφαρμογή ως διδακτική άσκηση, πιλοτικά από το έτος 2010, από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζεται μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ με τίτλο «Πρακτική άσκηση φοιτητών ως βοηθών καθηγητή». Το mentoring ως ένας από τους βασικούς πυλώνες της πρακτικής άσκησης, πραγματοποιείται στα παιδαγωγικά τμήματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου επιδιώκεται η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, η οποία συμβάλλει στην απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Ανδρούσου και Τσάφος 2013).

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, φιλόλογοι/εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων συμμετέχουν εθελοντικά ως μέντορες σε μία προσπάθεια καθοδήγησης των τελειόφοιτων φοιτητών. Ανάλογα προγράμματα υλοποιούνται και από άλλα πανεπιστήμια, όπως είναι για παράδειγμα το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης του πανεπιστημίου του Αιγαίου. Μέσα από την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών αναδεικνύεται η σημασία της κοινωνικής και αλληλεπίδρασης της φύσης που ενέχει η εμπειρική μάθηση και η οποία συμβάλλει στην αυτοβελτίωση μέσα από τη συνεργασία, τον αναστοχασμό, αλλά και την προώθηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Οικονομάκου, 2013. Ανδρούσου και Τσάφος 2013).

#### **4.3.2 Άτυπη εφαρμογή του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα.**

Στην προηγούμενη υποενότητα έγινε αναφορά στην πρακτική της εισαγωγικής επιμόρφωσης που πραγματοποιείται από το 2000 και έπειτα στην ελληνική πραγματικότητα, σε μία προσπάθεια υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εισαγωγική επιμόρφωση από μόνη της δεν είναι σε θέση να καλύψει το κενό που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας. Είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανάγκη από πρόσθετη υποστήριξη κατά την ένταξή τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό το πλαίσιο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα πρέπει να αναλάβει

κατά την είσοδο των νέων εκπαιδευτικών να τους μεταλαμπαδεύσει την κουλτούρα αλλά και τους στόχους της σχολικής μονάδας, προκειμένου ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός να καταφέρει να εξοικειωθεί με το κλίμα και τη γενικότερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολικό οργανισμό (Μαυρογιώργος, 2007. Θεοφιλίδης, 2012).

Ευθύνη και μέλημα του διευθυντή αποτελεί η συστηματική ενημέρωση και ο προσανατολισμός του νέου εκπαιδευτικού, σχετικά με τη φυσιογνωμία και τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας προκειμένου να έρθει σε μία πρώτη επαφή με το σχολικό οργανισμό, τους μαθητές, τους συναδέλφους και να μπορέσει να αισθανθεί ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας (Σαΐτης, 2005). Ο διευθυντής έχει την επιστημονική αλλά και την παιδαγωγική ευθύνη υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, για να μπορέσει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει με επιτυχία στο εκπαιδευτικό του έργο. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι στην ευχέρεια του εκάστοτε διευθυντή το κατά πόσο θα βοηθήσει, θα καθοδηγήσει και θα υποστηρίξει το νέο εκπαιδευτικό κατά το διδακτικό του έργο. Παράλληλα όμως, μέλημα του διευθυντή είναι και η ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής θα πρέπει να διερευνήσει και να αντιληφθεί τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του νέου εκπαιδευτικού, να ακούσει και να κατανοήσει τους προβληματισμούς του προκειμένου να άρει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Κατσουλάκης, 1999. Σαΐτης, 2008).

Καθίσταται εμφανές, πως ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών, διότι είναι ένα από τα βασικά πρόσωπα μέσα στη σχολική μονάδα που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό μέσα από την εποπτεία του ώστε να ενταχθεί ομαλά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ενέργειες του διευθυντή σε αυτή την κατεύθυνση σχετίζονται λόγω χάρη με την ανάθεση των κατάλληλων τμημάτων, με την έννοια ότι θα ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά του νέου εκπαιδευτικού και δεν θα τεθεί να αναλάβει ιδιαίτερα απαιτητικά τμήματα διότι δεν διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία. Άλλες ενέργειες σε αυτό το πλαίσιο είναι το να παρέχει ο διευθυντής στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες. Εκτός όμως από τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων ο οποίος δύναται να συνδράμει με καταλυτικό τρόπο στην αποτελεσματική ένταξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού μέσα από την παροχή



οργανωμένης υποστήριξης στο διδακτικό αλλά και εν γένει στο παιδαγωγικό του έργο (Ντούρου, 2014).

Τα παραπάνω στοιχεία που επισημάνθηκαν εστιάζουν στο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει κατά κύριο λόγο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε μία προσπάθεια υποστήριξης και καθοδήγησης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Οι ενέργειες και τα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν από τη μεριά του διευθυντή, συνάδουν με το θεσμό του μέντορα που έχει θεσπιστεί στην ελληνική πραγματικότητα και ο οποίος παραμένει μέχρι και σήμερα ανενεργός. Η υποστήριξη το νεοδιόριστων εκπαιδευτικών βρίσκεται στη διακριτική ευχέρεια της εκάστοτε σχολικής μονάδας, του εκάστοτε διευθυντή και του αντίστοιχου συλλόγου διδασκόντων. Αυτό σημαίνει ότι αποτελεί “επιλογή” του διευθυντή το κατά πόσο θα βοηθήσει και θα υποστηρίξει ένα νέο εκπαιδευτικό κατά την είσοδό του στο επάγγελμα. Υπάρχουν δηλαδή, σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόζεται “άτυπα” ο θεσμός του μέντορα, ενώ παράλληλα υπάρχουν σχολικές μονάδες που δε λαμβάνουν τα απαιτούμενα μέτρα για την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών.

#### **4.3.3 Μη θεσμική εφαρμογή του mentoring στην ελληνική πραγματικότητα**

Από το έτος 2010 και έπειτα, η Ελλάδα αποτελεί μία από τις χώρες της ευρωζώνης η οποία βιώνει τις αρνητικές επιδράσεις της δημοσιονομικής κρίσης. Οι συνεχείς οικονομικές μεταρρυθμίσεις σε συνδυασμό με τις απολύσεις, τις περικοπές των μισθών και τα μέτρα λιτότητας που έχουν ληφθεί, συνιστούν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας. Όπως είναι φυσικό επόμενο, τα παραπάνω δεδομένα επένδυσαν με καταλυτικό τρόπο στο χώρο της εκπαίδευσης. Η οικονομική κρίση συνεχίζει ακόμα και σήμερα να επηρεάζει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, και είναι γεγονός ο σημαντικός περιορισμός των δαπανών για την παιδεία. Το στοιχείο αυτό, αντανακλάται με ανάγλυφο τρόπο στη μείωση του αριθμού των μόνιμων εκπαιδευτικών που διορίζονται τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, χαρακτηριστικό είναι ότι δεν πραγματοποιούνται διαγωνισμοί ΑΣΕΠ, ενώ με βάση τα στοιχεία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (2014), αν και έχουν συνταξιοδοτηθεί περίπου 9.000 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη θέση τους έχουν διοριστεί περίπου 272 μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται δηλαδή, για μία αναλογία της τάξης του 1 προς 45.

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στην Ελληνική πραγματικότητα υπό την επίδραση της οικονομικής κρίσης, το κέντρο βάρους στο σημείο αυτό, θα εστιάσει στην επίδραση της σε παραμέτρους που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο παρατηρείται, ότι με εξαίρεση την εισαγωγική επιμόρφωση η οποία συνεχίζει μέχρι και σήμερα να αποτελεί το βασικό μηχανισμό στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, όλοι οι υπόλοιποι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί που αφορούν την υποδοχή, την υποστήριξη και την καθοδήγηση των νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών απουσιάζει (Ντούρου, 2014).

Αναφορά αξίζει να γίνει στη μείζονα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιήθηκε μόνο μία φορά κατά την πιλοτική βάση το σχολικό έτος 2011. Από τότε η συγκεκριμένη επιμόρφωση δεν επαναλήφθηκε. Η μόνη επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε τακτική βάση είναι η επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των ΤΠΕ κατά τη διδακτική πράξη. Ωστόσο, και αυτή η μορφή επιμόρφωσης απευθύνεται σε συγκεκριμένες ειδικότητες. Σε αυτό το πλαίσιο συγκαταλέγεται και η μη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, η οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένη με το γεγονός ότι τα καθήκοντα του μέντορα καλούνται να αναλάβουν είτε ο διευθυντής, είτε άτομα από το εκπαιδευτικό προσωπικό, στοιχείο όμως το οποίο είναι ιδιαίτερα δύσκολο εξαιτίας του γεγονότος ότι, αφενός έχουν αυξηθεί τα καθήκοντα του διευθυντή και αφετέρου, έχει μειωθεί το βοηθητικό προσωπικό μέσα στις σχολικές μονάδες (Ντούρου, 2014).

Καθίσταται εμφανές ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην ελληνική πραγματικότητα. Η αύξηση των καθηκόντων του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες, σε συνδυασμό με τη μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές, δυσχεραίνουν την εφαρμογή πρακτικών και ενεργειών που σχετίζονται με την υποστήριξη και την καθοδήγηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

#### **4.4 Έρευνες σχετικά με τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Τόσο η έννοια της ηγεσίας όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο του οποίου μελετώνται και εξαρτώνται από αυτό, επομένως κρίνεται σκόπιμο να λαμβάνει υπόψη κατά την εξέταση και την ερμηνεία

των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών. Παρόλα αυτά, μελέτες που διεξήχθησαν σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο είναι δυνατό να εγείρουν συζητήσεις και προβληματισμό σε σχέση με την ηγεσία και την επαγγελματική ενδυνάμωση, όπως αυτή διαμορφώνεται και λειτουργεί ενός διαφορετικών πλαισίων (Alexandroy & Swaffield, 2012). Οι περισσότερες μελέτες που έχουν διεξαχθεί εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία στηρίζει και προωθεί την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και την εφαρμογή των αλλαγών που προκύπτουν στη σχολική τάξη (Hilton, Hilton, Dole & Goos, 2015).

Σε μακροχρόνια μελέτη που διήρκησε τρία χρόνια διερευνήθηκε ο ρόλος της συμμετοχής του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Στη μελέτη συμμετείχαν 70 εκπαιδευτικοί από 18 σχολικές μονάδες και 20 διευθυντές. Το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης συνίστατο από διετή εργαστήρια στα οποία συμμετείχαν και οι διευθυντές. Τα ερευνητικά δεδομένα, που προέκυψαν από συνεντεύξεις και εργαστήρια διαλόγου, κατέδειξαν τον ουσιαστικό ρόλο της συμμετοχής του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητα των συμμετεχόντων να αξιοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες. Οι αλλαγές στον προσωπικό τομέα των διευθυντών προκαλούν αλλαγές στον εξωτερικό τομέα και κατά συνέπεια στην πρακτική των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα εντοπίζεται θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των σχολικών ηγετών. Η από κοινού συμμετοχή εκπαιδευτικών και διευθυντών συντελεί στην γενικότερη ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας, του υποστηρικτικού κλίματος για την εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων στην σχολική πραγματικότητα, της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας αλλά και την προώθηση και εισαγωγή νέων προοπτικών (Hilton, Hilton, Dole & Goos, 2015).

Σημαντική κρίνουν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την εμπλοκή του σχολικού διευθυντή στις δραστηριότητες που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, ο Λασκαράκης (2012) διερευνά τις αντιλήψεις 20 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα και διαπιστώνει ότι επιθυμούν την εποπτεία των διαδικασιών που σχετίζονται με την εφαρμογή δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης από τον σχολικό διευθυντή θεωρώντας μάλιστα ότι η εμπλοκή του καθορίζει και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

Προγράμματα που ευνοούν την κατανομή της ηγεσίας στα πλαίσια της

σχολικής μονάδας ενισχύουν τη συνεργατική διάθεση και αποδεικνύουν το βαθμό σύνδεσης της ηγεσία με την ομάδα του προσωπικού. Κατά την εξέταση του προγράμματος InternationalTeacherLeadership, που εφαρμόστηκε και σε ελληνικά σχολεία, διαφαίνεται η άρρηκτη σχέση μεταξύ της διεύθυνσης και ομάδας και αναδεικνύεται ως ένα μοντέλο ηγεσίας που λειτουργεί προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιτυγχάνεται η κατανομή της εξουσίας μέσω της συλλογικότητας και της συνεργασίας, ενώ ο σχολικός διευθυντής εξακολουθεί να ασκεί επίδραση στα μέλη της ομάδας (Ιωσηφίδου,2012).

Τέλος, το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική ευημερία του προσωπικού, όπως καταδεικνύεται από τις απαντήσεις 145 εκπαιδευτικών από 25 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αποτυπώνεται και η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την ευημερία των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι στα πλαίσια άσκησης τους ο σχολικός ηγέτης παρέχει εξατομικευμένη φροντίδα στα μέλη του προσωπικού εκδηλώνοντας το ενδιαφέρον του για τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους. Δεν εντοπίζεται συνάφεια με την διάσταση της επαγγελματικής ευημερίας που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η συνθήκη αυτή καταδεικνύει, ότι στην ελληνική πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός δεν έχει συνδέσει την επαγγελματική ανάπτυξη με την υποστήριξη της διεύθυνσης θεωρώντας την ως ατομική/προσωπική υπόθεση. Τέλος, να αναφερθεί ότι όσον αφορά στη σχέση μεταξύ παθητικής/αποφευκτικής ηγεσίας και επαγγελματικής ευημερίας διαπιστώνεται από τα δεδομένα της παρούσας μελέτης αρνητική συνάφεια (Ζερβά, 2012).

## **5. Μεθοδολογικό πλαίσιο**

### **5.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας, έτσι όπως προκύπτει μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, που οδήγησαν στο σχεδιασμό του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Στη συνέχεια τεκμηριώνεται η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας και η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Ακολουθεί η παρουσίαση του δείγματος της έρευνας και παρουσιάζονται τα θέματα δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας που λήφθηκαν υπόψη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η περιγραφή του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας και τέλος, η επεξεργασία του εμπειρικού υλικού που προέκυψε από τα επεξεργασμένα δεδομένα των συνεντεύξεων.

### **5.2 Αναγκαιότητα και στόχοι έρευνας**

Στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια συντελούνται ραγδαίες εξελίξεις παγκοσμίως, οι οποίες είναι αλληλένδετες με τις εξελίξεις που συντελούνται στον τεχνολογικό και επιστημονικό χώρο. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την κοινωνική και οικονομική κρίση που υπάρχει καθιστά αναγκαία τη συνεχή εγρήγορση στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και ένα διαρκώς εξελισσόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το παρελθόν. Βασική προτεραιότητα στον ρόλο αυτό είναι η συνεχής μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, η οποία συντελεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Καθώς είναι δεν είναι πολλές οι έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας για τον ρόλο του σχολικού διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης. Στόχος της έρευνας που υλοποιήθηκε ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για το είδος της σχολικής ηγεσίας που επικρατεί στο σχολική πραγματικότητα και το πως θα την ήθελαν να είναι καθώς και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζεται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

### 5.3 Ερευνητικά ερωτήματα και σχεδιασμός συνεντεύξεων

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε επιλέχθηκαν τα βασικά ερωτήματα της έρευνας που αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το είδος της σχολικής ηγεσίας που επικρατεί στην σχολική τους μονάδα, αν και κατά πόσο αυτό το είδος επηρεάζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ποιο είδος σχολικής ηγεσίας προτιμούν και αν η επαγγελματική ανάπτυξη είναι προσωπική υπόθεση ή είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς.

Αναλυτικότερα διερευνήθηκαν ως προς το είδος της ηγεσίας που επικρατεί στα σχολεία:

- πως θα περιέγραφαν τον ηγέτη του σχολείου τους με βάση το έργο που προσφέρει,
- πως θα περιέγραφαν τον ηγέτη του σχολείου τους έχοντας υπόψη τους τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου,
- αν ο διευθυντής του σχολείου τους έχει όραμα για το σχολείο τους και αν να πως ζήτησε να εμπλακούν σε αυτό,

Ως προς την επιρροή που έχει το είδος της ηγεσίας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ερωτήθηκαν:

- αν είναι ο ηγέτης του σχολείου ένα άτομο με το οποίο μπορούν να συζητήσουν προβληματισμούς που έχουν σε θέματα δουλείας,
- αν έχει δώσει ποτέ την εντύπωση ο σχολικός ηγέτης, ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για εκείνους κι όχι απλά στα πλαίσια του σχολείου,
- αν έχουν ποτέ δεχθεί συμβουλές από το διευθυντή για την δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και πόσο συχνά έχει συμβεί κάτι τέτοιο.

Ως προς το είδος της σχολικής ηγεσίας που θα ήθελαν να έχουν στη σχολική τους μονάδα διερευνήθηκε:

- αν είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης που εστιάζει στον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία μέσα στην τάξη ώστε να γίνεται σωστά η διαδικασία της μάθησης,
- αν ένας ηγέτης που εκπληρώνει κάθε καθήκον που έχει με το γράμμα του νόμου και δεν ενδιαφέρεται για άλλου είδους συνεργασίες και χωρίς να έχει κάποιο συγκεκριμένο όραμα είναι καλός στη δουλειά του,

- πως θα τους φαινόταν αν ο διευθυντής τους συνυπολόγιζε στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, έτσι ώστε να εφαρμόζονται στο σχολείο από κοινού συμφωνημένες αποφάσεις,
- αν θα προτιμούσαν ο σχολικός ηγέτης να τους ξεκαθαρίζει εξ αρχής τους σκοπούς και τους στόχους που έχει για τη νέα σχολική χρονιά έτσι ώστε να τους έχει δίπλα του υποστηρικτές,
- αν είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης που δεν πρεσβεύει κάποιο συγκεκριμένο όραμα αλλά ενθαρρύνει κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά να δώσει το στίγμα του στην δουλειά του.

Ως προς το αν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί προσωπική υπόθεση του κάθε εκπαιδευτικού ή είναι υποχρέωση του κράτους να παρέχει επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς εξετάσθηκε:

- αν ενδιαφέρει το διευθυντή του σχολείου να αναβαθμίσει την ποιότητα του σχολείου εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται εκεί,
- αν θεωρούν ότι το σχολείο με βάση τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και τη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς έχει τις κατάλληλες συνθήκες για ενδοσχολική επιμόρφωση,
- αν έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναζητήσει επιμόρφωση εκτός του σχολείου και αν ναι τι είδους,
- αν κατά τη γνώμη τους θεωρούν ότι είναι καλύτερο να υπάρχει ένα πλαίσιο που να υποχρεώνει κάθε εκπαιδευτικό να επιμορφώνεται ή η επιμόρφωση αποτελεί προσωπική υπόθεση,
- αν πιστεύουν ότι είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς ή η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ανάλογη των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, καταγράφηκαν γενικά στοιχεία που αφορούσαν το φύλο, την κατάσταση εργασίας, τα χρόνια προϋπηρεσίας καθώς και το επίπεδο μόρφωσης των ερωτηθέντων όπως η ύπαρξη μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου ή άλλων σπουδών, η γνώση ξένων γλωσσών και χειρισμού Η/Υ.

#### 5.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και είδους εργαλείου συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία θεωρήθηκε καταλληλότερη, διότι στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου που σκέφτονται οι συμμετέχοντες και εμβαθύνει στα προσωπικά τους βιώματα, σε σχέση με την ποσοτική έρευνα που στοχεύει στην ανάδειξη μιας τάσης και στην γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο την ανάλυση, την περιγραφή, την ερμηνεία, την κατανόηση καταστάσεων, φαινομένων και ομάδων δίνοντας απάντηση σε ερωτήματα του «πώς» και «γιατί». Οι ποιοτικοί ερευνητές προκειμένου να έχουν εξασφαλισμένη την εγκυρότητα της έρευνας συλλέγουν τα δεδομένα τους απευθείας από τα υποκείμενα μιλώντας μαζί τους πρόσωπο με πρόσωπο. Αντικείμενο έρευνας στις ποιοτικές προσεγγίσεις είναι οι παύσεις και οι σιωπές στην ομιλία των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής ερμηνεύει όλα όσα βλέπει, ακούει και κατανοεί. Σύμφωνα με τον Σταλικά (2011), οι απαντήσεις του ερωτώμενου μεταφέρουν «ρητό» αλλά και «άρρητο» περιεχόμενο. Το «ρητό» αναφέρεται στην αμεσότητα των λόγων που γίνονται εύκολα αντιληπτοί, ενώ το «άρρητο» αφορά τις αντιδράσεις όπως νευρικότητα κ.α. Ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο συνομιλητής του για το θέμα που ερευνάται, τις αντιλήψεις, τις αξίες αλλά και τις προθέσεις ή τα συναισθήματα. Προσπαθεί δηλαδή με αυτή τη διαδικασία να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη ιδέα για το νοητικό και συναισθηματικό υλικό του αποκρινόμενου σχετικά με το θέμα της μελέτης (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Προκειμένου να συλλεχθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα, αλλά προσφέρει και το απαραίτητο πλαίσιο συζήτησης, ώστε να αποφευχθούν άσκοπες συζητήσεις και κατ' επέκταση συσσώρευση άσχετης με το θέμα πληροφορίας. Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί μια προσέγγιση της γνώσης, η οποία παράγεται από τα άτομα και αποτελεί προϊόν των μεταξύ τους συζητήσεων με σκοπό τη συλλογή στοιχείων σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια ενδιάμεση μορφή μεταξύ της δομημένης δομημένης και της μη δομημένης συνέντευξης, όπου τα θέματα ή οι θεματικές περιοχές και το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένα, χωρίς όμως να τηρείται η ίδια διατύπωση και η ίδια αλληλουχία των ερωτήσεων. Η ημιδομημένη συνδυάζει επίσης, τα πλεονεκτήματα των



συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων. Έτσι, έχει το πλεονέκτημα ότι εξασφαλίζει την προσωπική επαφή ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο, επιτρέπει τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος με την υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων, καθώς και την εξέταση μεγαλύτερου φάσματος ερωτήσεων που οδηγούν στην ανάλογη απόκτηση δεδομένων και μπορεί να διεξαχθεί με το ρυθμό που ο ερευνητής κρίνει κατάλληλο (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές σε χώρο που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενοι, ούτως ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και άνεσης. Στηρίχθηκαν σε ένα πρωτόκολλο ανοιχτών ερωτήσεων, αλλά και κάποιον διευκρινιστικών ερωτήσεων επαναφοράς, όπου αυτό θεωρήθηκε ότι χρειάζονταν. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις παρουσιάζουν μεγάλη ευελιξία, μπορούν να γίνουν περισσότερες διευκρινήσεις και ταυτόχρονα είναι σε θέση να αναδείξουν νέα θέματα ή υποθέσεις μέσα από μη αναμενόμενες απαντήσεις που μπορούν να δοθούν στους ερωτώμενους (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Δόθηκε επίσης μεγάλη προσοχή οι ερωτήσεις και οι όποιες διευκρινήσεις δόθηκαν, να μην κατευθύνουν τους ερωτώμενους και να ελαχιστοποιήσουν την επίδραση του συνεντευκτή προς αυτούς. Οι ερωτώμενοι είχαν την ελευθερία να διατυπώσουν να αναπτύξουν τις απόψεις τους με ελάχιστες παρεμβάσεις που στόχο είχαν να κατευθύνουν τη συζήτηση σε θέματα που έπρεπε να καλυφθούν για την επίτευξη των ανωτέρω σκοπών.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε σωστό να πραγματοποιηθεί μια πιλοτική συνέντευξη τον Φεβρουάριο του 2020 για να δοθεί η δυνατότητα για τυχόν διορθώσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης, αλλά και να μετρηθεί ο χρόνος ολοκλήρωσής της.

## **5.5 Το δείγμα**

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νομό Ρεθύμνου και στην συγκεκριμένα στην πόλη του Ρεθύμνου, που αποτελεί τόπο εργασίας και κατοικίας της ερευνήτριας και ήταν σαφώς πιο εύκολη η παραχώρηση συνεντεύξεων, από τη στιγμή που υπήρχαν οι ανάλογες γνωριμίες και επαφές. Το δείγμα ήταν τυπικό για τέτοιου είδους έρευνες στις οποίες στόχος είναι η κατανόηση σε βάθος εμπειριών και απόψεων και επιλέχθηκαν σε πρώτη φάση οκτώ εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου για να συμμετάσχουν στην

πιλοτική έρευνα. Η επιλογή του δείγματος, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως δείγμα σκοπιμότητας (Cohen, Manion & Morisson, 2008), έγινε με βάση την υποκειμενική γνώση της ερευνήτριας για τα χαρακτηριστικά, τις γνώσεις και τη θέληση των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να επιτρέπουν την εξασφάλιση όσο το δυνατό περισσότερων στοιχείων και πληροφοριών για το υπό εξέταση θέμα.

Η κανονική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε όλη την Κρήτη με την παραχώρηση είκοσι συνεντεύξεων, δηλαδή πέντε από κάθε νομό (Χανιά, Ρέθυμνο, Ηράκλειο, Λασιθί). Το δείγμα σε αυτήν την περίπτωση ήταν δείγμα ευκολίας, αφού ήταν ανάλογο των γνωριμιών και των επαφών των υποκειμένων της έρευνας.

Τα γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα που αφορούσαν το φύλο, το είδος της πρόσληψης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο της μόρφωσης των εκπαιδευτικών καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ	ΦΥΛΟ	ΕΙΔΟΣ ΠΡΟΣΛΗΨΗΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ
Υ.1	Α	ΜΟΝΙΜΟΣ	23	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
Υ.2	Γ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	6	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
Υ.3	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	34	ΕΞΟΜ./ ΕΠΙΜΟΡ. ΣΕΜΙΝ
Υ.4	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	18	ΔΙΔΑΣΚ./ ΕΠΙΜΟΡ. ΣΕΜΙΝ
Υ.5	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	11	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
Υ.6	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	20	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ
Υ.7	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	34	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ
Υ.8	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	34	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ
Υ.9	Γ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	10	ΜΕΤΑΠΤΥΧ.
Υ.10	Α	ΑΝΑΠΛΗΡ.	10	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
Υ.11	Γ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	10	ΜΕΤΑΠΤΥΧ.
Υ.12	Γ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	10	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ

Υ.13	Γ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	5	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ
Υ.14	Γ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	10	ΜΕΤΑΠΤΥΧ.
Υ.15	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	11	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ
Υ.16	Α	ΑΝΑΠΛΗΡ.	12	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ
Υ.17	Γ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	10	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ
Υ.18	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	25	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ
Υ.19	Γ	ΑΝΑΠΛΗΡ.	6	ΜΕΤΑΠΤΥΧ.
Υ.20	Γ	ΜΟΝΙΜΗ	10	ΕΠΙΜΟΡ.ΣΕΜΙΝ

### 5.6 Ζητήματα δεοντολογίας – Εγκυρότητα – Αξιοπιστία

Κατά την διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας μπορούν να προκύψουν θέματα που αντιβαίνουν τις αρχές ηθικής και δεοντολογίας και οι οποίες σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014), μπορούν να συνοψισθούν στις εξής:

- Αρχή προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη
- Αρχή αποφυγής σύγκρουσης συμφερόντων
- Αρχή αποφυγής εξαπάτησης

Στο πλαίσιο αυτό η ερευνήτρια ενημέρωσε απλά και κατανοητά τους συμμετέχοντες για το στόχο της έρευνας, για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, έτσι ώστε η συμμετοχή τους να προκύψει αβίαστα και εθελοντικά. Παράλληλα, τονίστηκε το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, καθώς και να ζητήσουν απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συνέντευξη. Επίσης, στην παρούσα έρευνα διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία της ταυτότητάς τους. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σωστή χρήση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αλλά και στην ασφαλή αποθήκευσή τους, ενώ διασφαλίστηκε το δικαίωμά τους να λάβουν γνώση, εάν φυσικά το επιθυμούν, των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας. Επομένως, η εγκυρότητα είναι βασική προϋπόθεση για τις έρευνες και ο πρακτικός τρόπος να επιτύχει κάποιος μεγαλύτερη εγκυρότητα είναι να ελαττώσει όσο το δυνατόν περισσότερο τη μεροληψία (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Οι πηγές της μεροληψίας είναι:

- τα χαρακτηριστικά της συνέντευξης
- τα χαρακτηριστικά του απαντώντος και
- το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων

Στην προσπάθεια για να ελαττωθεί η μεροληψία υπήρξε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή, ώστε να υπάρξει προσεκτική φραστική διατύπωση των ερωτήσεων προκειμένου το μήνυμα να είναι απολύτως ξεκάθαρο και να αποφευχθεί το ζήτημα των καθοδηγητικών ερωτήσεων, ενώ υπήρξε πιλοτική διαδικασία δοκιμής, ώστε η ερευνήτρια να είναι περισσότερο ενήμερη για τα πιθανά προβλήματα.

Ζητήματα αξιοπιστίας δεν ανακύπτουν μόνο στη διάρκεια της προετοιμασίας και της διεξαγωγής της συνέντευξης αλλά επεκτείνονται και στους τρόπους με τους οποίους αναλύονται οι συνεντεύξεις (Cohen, Manion & Morisson, 2008), γιατί ασυνείδητα μπορεί να δοθεί έμφαση στις απαντήσεις εκείνες που συμφωνούν με τις προσδοκίες της ερευνήτριας και να αποφευχθεί να επισημανθούν απαντήσεις που είναι αντίθετες. Στο πλαίσιο αυτό και για την επίτευξη όσο το δυνατό μεγαλύτερης αξιοπιστίας καταβλήθηκε προσπάθεια για αποστασιοποίηση και τήρηση ουδετερότητας, ενώ δόθηκε έμφαση στο να αποδοθούν με ακρίβεια οι απόψεις και οι ιδέες των συμμετεχόντων.

## 5.7 Διεξαγωγή έρευνας

Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2020 σε μέρη που διάλεξαν οι ίδιοι οι συνεντευξιαζόμενοι, μετά από τηλεφωνικό ραντεβού. Δόθηκε μεγάλη σημασία στη δημιουργία ενός καλού κλίματος επαφής και επικοινωνίας ανάμεσα στους ερωτώμενους και τον ερευνητή ακριβώς για να μπορέσουν να νιώσουν ασφάλεια και να μιλήσουν με ελευθερία (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Στην αρχή της συνάντησης γίνονταν μια σύντομη, αλλά αναλυτική επεξήγηση του θέματος και στη συνέχεια επιβεβαιωνόταν η συμφωνία των συμμετεχόντων για ηχητική καταγραφή της συνέντευξης. Ταυτόχρονα δίνονταν η διαβεβαίωση ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους, καθώς και ότι είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο είκοσι με τριάντα λεπτά, με σχετικά μικρές αποκλίσεις που είχαν σχέση με προσωπικό λόγω των ερωτώμενων, τις τυχόν διακοπές που υπήρχαν από αστάθμητους παράγοντες και

με το πλήθος των πρόσθετων διευκρινιστικών ερωτήσεων που τέθηκαν.

Η έρευνα όμως, δε περιορίστηκε μόνο στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν επιλεγεί, αλλά πλαισιώθηκαν και από τις αναλυτικές σημειώσεις και τα σχόλια της ερευνήτριας που προέκυψαν από τη συνεχή παρατήρηση σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η μετεγγραφή τους, όπου ο προφορικός λόγος μετατράπηκε σε γραπτό κείμενο, έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι κίνδυνοι απώλειας και απλούστευσης των στοιχείων (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

### **5.8 Επιλογή μεθόδου ανάλυση δεδομένων**

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των απαντήσεων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις είναι η *Θεματική ανάλυση* (thematic analysis). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες (Braun & Clarke 2012).

Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006· Holloway & Tondres, 2003· Roulston, 2001).

Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία ωστόσο δεν προϋποθέτουν μια γραμμική πορεία.

#### **1. Εξοικείωση με τα δεδομένα**

Στο στάδιο αυτό απαιτείται επαναλαμβανόμενη προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο

#### **2. Κωδικοποίηση**

Η διαδικασία της κωδικοποίησης αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης (Miles & Huberman, 1994), καθώς εντοπίζονται μονάδες νοήματος που συνδέονται μεταξύ τους και οργανώνονται τα δεδομένα σε ομάδες που έχουν νόημα (σε σχέση πάντα με το ερευνητικό ερώτημα). Γενικότερα, οι κωδικοί συνοψίζουν τις βασικές μονάδες νοήματος, αλλά δεν είναι το ίδιο πράγμα με τα θέματα, τα οποία αποτελούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης (Guest, Macqueen & Namey, 2012).

### 3. Αναζήτηση των θεμάτων

Εδώ, ο ερευνητής συνδυάζει διαφορετικούς κωδικούς αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Κάποιοι αρχικοί κωδικοί μπορεί να σχηματίσουν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και ενέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς ή τις κατηγορίες (Langdridge, 2004).

### 4. Επανεξέταση των θεμάτων

Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει δύο επίπεδα επανεξέτασης και βελτίωσης των θεμάτων. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την αναθεώρηση στο επίπεδο των κωδικοποιημένων δεδομένων. Αυτό σημαίνει πως ο ερευνητής πρέπει να διαβάσει όλα τα αποσπάσματα για κάθε θέμα και να σκεφτεί εάν φαίνεται να σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο. Εάν τα υποψήφια θέματα σχηματίζουν ένα συνεκτικό σύνολο, τότε προχωρά στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου.

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει μια παρόμοια διαδικασία, αλλά σε σχέση με ολόκληρο το σύνολο των δεδομένων. Στο επίπεδο αυτό αξιολογείται αν ο αναδυόμενος χάρτης θεματικός χάρτης απεικονίζει τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε ολόκληρο το ερευνητικό υλικό, και εντοπίζονται μονάδες νοήματος που ενδεχομένως δεν είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική κωδικοποίηση. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να χρειαστεί να συμπεριληφθούν νέοι κωδικοί και θέματα.

### 5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων

Το πέμπτο στάδιο ξεκινά όταν έχει διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων. Στη συγκεκριμένη φάση προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει.

## 6. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή των ευρημάτων

Στο στάδιο αυτό, οι συγγραφείς καλούνται να επιλέξουν ιδιαίτερα ζωντανά παραδείγματα ή απλά αποσπάσματα που να συλλαμβάνουν την ουσία των θεμάτων ή ζητημάτων τα οποία επιλέγουν να παρουσιάσουν ή να αναδείξουν. Τα αποσπάσματα, ενσωματωμένα σε μια αναλυτική αφήγηση, απεικονίζουν την ιστορία που διηγούνται οι ερευνητές για τα δεδομένα τους, η οποία προχωρεί πέρα από την απλή περιγραφή σε επιχειρήματα, συμπεράσματα ή την πληρέστερη κατανόηση του νοήματος που περικλείεται στα δεδομένα (ερμηνεία) σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και το εξεταζόμενο φαινόμενο.

## 6. Παρουσία αποτελεσμάτων έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων όπως προαναφέρθηκε έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Έτσι οι απαντήσεις των υποκειμένων για κάθε ερώτημα συγκεντρώθηκαν για να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο σημείο αυτό, λοιπόν θα γίνει η παρουσίαση των δεδομένων όπως προκύπτουν από τις συνεντεύξεις. Η απάντηση σε κάθε ερευνητικό ερώτημα πηγάζει στις απαντήσεις των υποκειμένων από μια ομάδα ερωτήσεων των συνεντεύξεων.

Αρχικά, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο **είδος ηγεσίας που επικρατεί στα σχολεία** των υποκειμένων της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

A.1 Πως θα περιγράφατε τον ηγέτη του σχολείου στο οποίο εργάζεστε με βάση το έργο που προσφέρει;

A.2 Πως θα περιγράφατε τον ηγέτη με του σχολείου σας έχοντας υπόψη σας τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;

A.3 Ο διευθυντής/ντρια του σχολείου σας έχει όραμα για το σχολείο στο οποίο εργάζεστε και αν ναι πως σας ζήτησε να εμπλακείτε σε αυτό;

Ως προς το A.1 ερώτημα που αφορά στο χαρακτηρισμό του ηγέτη σε σχέση με το έργο του, οι περισσότεροι τον χαρακτήρισαν υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό προς τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, φιλόδοξο για άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω, δημοκρατικό και ευέλικτο. Επωμίζεται το μέρος της δουλειάς του χωρίς να

φορτώνει τους άλλους με δικές του υποχρεώσεις. Τα παραπάνω φαίνονται στα παρακάτω αποσπάσματα:

*«Γενικότερα, έχει ένα δυναμισμό, μια αποφασιστικότητα σε θέματα, ελίσσεται και σχετικά με το συναδελφικό, με το σύλλογο του σχολείου και σε όλα αυτά υπάρχει μια ισορροπία.» (Υ.3)*

*«Σίγουρα έχει φροντίσει να έχει καλές σχέσεις ακόμη και με τον πιο δύσκολο δάσκαλο. Είναι ανοιχτή σε καινούργιες θεματικές, προγράμματα στο να γίνεται το σχολείο της εξωστρεφές περισσότερο, όσο γίνεται.» (Υ.5)*

*«Το χαρακτηριστικό που διακρίνει την συγκεκριμένη διευθύντρια είναι η επιθυμία για συνεργασία, άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία και οι διάφορες δραστηριότητες που γίνονται εκτός του σχολικού ωραρίου για να πετύχει καλύτερη σύνδεση με τα παιδιά.» (Υ.9)*

*«Θέλει το σχολείο του να είναι ένα δημοκρατικό σχολείο στο οποίο να έχουν όλοι λόγο και ότι συμβαίνει να είναι όλοι ενήμεροι.» (Υ.10)*

Υπάρχει όμως και ένα άλλο σημαντικό μέρος εκπαιδευτικών, οι οποίοι χαρακτήρισαν τον ηγέτη του σχολείου τους ευθυνόφοβο, διεκπεραιωτή, που δεν έχει όραμα για το σχολείο και εκμεταλλευτή, που λόγω της θέσης του φορτώνει τους συναδέλφους του με δικές του υποχρεώσεις. Παρακάτω παρατίθενται τα συγκεκριμένα αποσπάσματα:

*«Η συγκεκριμένη διευθύντρια είναι πάρα πολύ αγχώδης με πάρα πολύ φόβο να αναλάβει ευθύνες να κάνει πράγματα. Θέλει τα πράγματα, τα διαδικαστικά να γίνονται διεκπεραιωτικά, να κάνουμε δηλαδή αυτά που πρέπει να γίνουνε και να τελειώνουμε.» (Υ.12)*

*«Δεν κάνει αυτά που θα έπρεπε να κάνει και επιφορτιζόμαστε οι εκπαιδευτικοί για μπορέσει να σταθεί το σχολείο σε πολλούς τομείς. Ουσιαστικά, αναγκαζόμαστε να το κάνουμε για να μπορέσει να λειτουργήσει κανονικά το σχολείο.» (Υ.16)*

*«Είναι διευθύντρια πολύ αγχώδης. Δεν καλύπτει όλο το εύρος της δουλειάς της αλλά αναθέτει σε εμάς πολλά κομμάτια που δεν μας αφορούν και είναι δουλειά δίκια της. ... Δεν είναι ιδανική διευθύντρια. Έχω ζήσει και με ιδανικό διευθυντή, έχω υπάρξει και με ιδανικό διευθυντή αλλά η συγκεκριμένη δεν πληροί τις προϋποθέσεις.» (Υ.20)*



Το Α.2 ερώτημα ερευνά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον ηγέτη του σχολείου και πάλι οι απαντήσεις των υποκειμένων δόθηκαν μέσω χαρακτηρισμών όπως τους ζητήθηκε. Παρόμοια με την προηγούμενη ερώτηση φαίνεται πως οι περισσότεροι έχουν καλές σχέσεις με το/τη διευθυντή/ντρια χαρακτηρίζοντάς τους υποστηρικτικούς, συνεργατικούς, ισορροπιστές, με διάθεση να τους ακούσουν και να είναι δίπλα τους. Συγκεκριμένα ανέφεραν:

*« Όπως είπα και πριν μας στηρίζει και μας βοηθάει σε οποιαδήποτε δυσκολία έχουμε.»*  
(Υ.2)

*«Ο διευθυντής είναι έτσι πολύ δεκτικός σε προβλήματα των εκπαιδευτικών, τα ακούει συζητάει μαζί τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν το θάρρος να μιλήσουν μαζί του και πιστεύω αρκετές φορές παίρνει αποφάσεις και χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις με πολύ ωραίο τρόπο.»* (Υ.8)

*«Είναι όσο κοντά πρέπει σε κάθε εκπαιδευτικό. ... Κρατάει δηλαδή, ακριβώς τις αποστάσεις που πρέπει. Και είναι όλοι ευχαριστημένοι με τα πάντα. Ούτε εκμεταλλεύτηκε κάποιον, ούτε ήταν ποτέ κάνεις εκνευρισμένος μαζί της. Ταλέντο αυτή η γυναίκα. Δεν έχω ξανασυναντήσει τέτοια διευθύντρια όλα τα χρόνια που είμαι σε σχολεία.»* (Υ.11)

Από την άλλη μεριά, υπάρχει και μια μικρή αλλά σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών που λόγω της στάσης του/της διευθυντή/ντριας τους χαρακτηρίζουν ως φαινομενικά τυπικούς αλλά στην ουσία εκμεταλλευτές λόγω της θέσης τους, για τον καταμερισμό που κάνουν της δικής τους εργασίας στους συναδέλφους τους, ενώ φαίνεται να υπάρχει και ανταγωνιστικότητα από την μεριά των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς. Ας δούμε τα αντίστοιχα αποσπάσματα:

*«Η σχέση με τους δασκάλους είναι καλή σε ένα επιφανειακό επίπεδο έτσι ώστε να μπορεί να έχει η ίδια βοήθεια αργότερα. Οι σχέσεις δηλαδή χρησιμοποιούνται προς όφελος της διεύθυνσης, ώστε όταν έχει ανάγκη να γίνουν οι δουλειές που πρέπει να γίνουν για να υποστηριχθεί η διεύθυνση... έχω αναφέρει ότι με ενδιαφέρει να κάνω ένα μεταπτυχιακό να με συμβουλέψει και μάλιστα να πούμε ότι η ίδια κάνει τώρα το δεύτερο μεταπτυχιακό. Μάλιστα όταν της είπα ότι θα κάνω τα χαρτιά μου σε ένα πανεπιστήμιο ήταν αποτρεπτική λέγοντάς μου ότι θέλει μέσο για να μπει κανείς εκεί.»*  
(Υ.12)

*«...Είναι κάθετη πολλές φορές και θεωρεί ότι αυτή διοικεί κι εμείς είμαστε τα πόνια της...» (Υ.13)*

*«Υπάρχει μια αντιφατικότητα στο τι σου λέει και στο τι κάνει ας πούμε. Φαίνεται συναδελφική αλλά κατά βάθος δεν είναι και τόσο. Αυτό δεν το βλέπω μόνο εγώ, συμβαίνει και σε άλλους συναδέλφους.» (Υ.16)*

Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ολοκληρώνει η ερώτηση Α.3 που διερευνά τον αν οι σχολικοί ηγέτες έχουν όραμα για το σχολείο και αν ναι, με ποιόν τρόπο ενέπλεξαν τα υποκείμενα (εκπαιδευτικοί του σχολείου) σ' αυτό.

Λίγο παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες αποκρίθηκαν ότι ο/η διευθυντής/ντρια έχει όραμα για το σχολείο στο οποίο εργάζονται. Μάλιστα κάποιοι ήταν και σε θέση να συγκεκριμενοποιήσουν το όραμα του/της διευθυντή/ντριας. Μερικά από τα οράματα που αναφέρθηκαν ήταν χαρακτηριστικά «σύγχρονο σχολείο», «καινούργιο κτίριο, άρα και σχολείο γενικά», «καινοτόμα προγράμματα» και «εξάλειψη παραβατικής συμπεριφοράς» κ.α. Ας δούμε μερικά αποσπάσματα:

*«...Θέλει το σχολείο της να είναι σύγχρονο. ... Και να μπορέσει να βγάλει μαθητές οι οποίοι να είναι ολοκληρωμένοι πολίτες, να έχουν άποψη για διάφορα πράγματα που συμβαίνουν στην κοινωνία και να μην είναι απλά άτομα που έμαθαν πρόσθεση αφαίρεση και δεν ξέρουν τίποτα πέρα από αυτό...» (Υ.2)*

*«Στοχεύει στο να εξάλειψη της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών και να ακούνε τους κανόνες του σχολείου.» (Υ.8)*

*«Κυνηγάει δράσεις καινοτόμες για το σχολείο του χωρίς να είναι πιεστικός και επιδιώκει την καλή επικοινωνία.» (Υ.18)*

Στο σημείο αυτό αξίζει να δούμε τον τρόπο που οι σχολικοί ηγέτες ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στο όραμά τους. Αρκετοί κάνουν λόγο για την ενθάρρυνση, παρακίνηση που έγινε από το διευθυντή για τη συμμετοχή τους στο όραμά του. Άλλοι, αναφέρουν ότι ο ίδιος ο διευθυντής επέλεξε να συζητήσει και να πάρει τη γνώμη τους για τις ιδέες που έχει και την εμπλοκή κατάλληλων προσώπων ανάλογα με την ειδικότητα. Συγκεκριμένα ειπώθηκε:

*«Πραγματικά ότι θέλει το κατεβάζει στο σύλλογο, το συζητάμε, ζητάει να εμπλακούμε, .... κι έτσι με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο εμπλέκονται τα κατάλληλα πρόσωπα.» (Υ.7)*

*«Θα έλεγα πως έχει όραμα για το σχολείο και το επιδιώκει μέσω της δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην συγκεκριμένη περίπτωση αυτό που κάνει είναι να μας παρακινεί στο να κάνουμε πράγματα στο σχολείο γνωρίζοντας πάντα που αποσκοπεί αυτό που μας ζητάει.» (Υ.9)*

*«Πάντα μας δίνει κατευθύνσεις πάνω σε αυτά και πάντα καταφέρνει να εμπλέκει γονείς και παιδιά σε αυτό δημιουργώντας τους μεγάλο ενθουσιασμό.» (Υ.11)*

*«Κατά καιρούς υπάρχουν κάποιες βλέψεις για έργα βραχυπρόθεσμα ... και πάντα εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς που πιστεύει ότι μπορούν λόγω ειδικότητας και γνώσεων να μπορούν να βοηθήσουν» (Υ.18)*

Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι που υποστήριξαν ότι ο ηγέτης του σχολείου τους δεν έχει όραμα ανέφεραν μερικούς λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Κάποιοι έθιξαν την αδιαφορία που συντρέχει κάποιους που μάλλον οφείλεται σε εφησυχασμό των ίδιων ή και των εκπαιδευτικών του σχολείου ή για άλλους προσωπικούς λόγους. Άλλοι πάλι έκαναν λόγο για την ηλικία του/της διευθύντριας ως ανασταλτικός παράγοντας για να έχουν όραμα για το σχολείο τους. Τα αποσπάσματα αυτά είναι τα εξής:

*«Όχι, μπορώ να πω ότι είχε κάποιο συγκεκριμένο όραμα, ούτε κάποιο συγκεκριμένο προγραμματισμό ούτε κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Σίγουρα νιώθει ότι όλα αυτά θα την επιβαρύνουν, σε εργατώρες και επειδή είναι αρκετά μεγάλη σε ηλικία και αρκετά ταλαιπωρημένη από τα οικογενειακά της προβλήματα, δεν είχε χρόνο να ασχοληθεί με αυτά.» (Υ.5)*

*«Δεν υπήρχε κάποιο όραμα για το σχολείο να επεκταθεί και να βελτιωθεί. Σκοπός της είναι να γίνονται οι δουλειές της διεκπεραιωτικά με λίγο προσωπικό κόστος και ενώ είχαμε να κάνουμε λίγα πράγματα τα κάνουμε με πάρα πολύ άγχος.» (Υ.12)*

*«Θεωρώ ότι όχι, δεν έχει μεγάλο όραμα για το σχολείο γενικά να κάνει πολλά πράγματα ως πούμε για να εξελιχθεί η σχολική μονάδα. Εάν είχε όντως αυτό το όραμα και στην πράξη πιστεύω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα γίνονταν μέρος αυτού του οράματος. Δεν μας εμπνέει. Δεν αποτελεί έμπνευση για τους συναδέλφους.» (Υ.17)*

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ερευνά την επιρροή της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το ερευνητικό ερώτημα αυτό καλύφθηκε από τις παρακάτω ερωτήσεις μέσα στη συνέντευξη:

B.1 Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας είναι ένα άτομο με το οποίο μπορείτε να συζητήσετε προβληματισμούς που έχετε σε θέματα δουλείας;

B.2 Σας έχει δώσει ποτέ την εντύπωση ο σχολικός ηγέτης ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για εσάς κι όχι απλά στα πλαίσια του σχολείου;

B.3 Έχετε ποτέ δεχθεί συμβουλές από το/τη διευθυντή/ντρια για την δική σας επαγγελματική εξέλιξη δίνοντάς σας επιλογές για επιμόρφωση κι αν ναι πόσο συχνά έχει συμβεί αυτό;

Ως προς το ερώτημα B.1 σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν μπορούν να συζητήσουν προβληματισμούς σε θέματα δουλείας με το/τη διευθυντή/ντρια, η πλειοψηφία αποκρίθηκε θετικά. Μόλις τέσσερις στους είκοσι απάντησε ότι δεν είναι σε θέση να το κάνει αυτό. Και στις δυο περιπτώσεις όμως δίνονται εξηγήσεις για την εμπιστοσύνη ή όχι που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τους/τις διευθυντές ή διευθύντριες.

Όσον αφορά στους θετικά προσκείμενους προς τους/τις διευθυντές/ντριες, οι εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν την απάντησή τους σημειώνοντας ότι α) η ψυχραιμία, β) η εμπιστοσύνη, γ) η ελευθερία λόγου που τους έχουν εμπνεύσει, δ) το γεγονός ότι είναι ενημερωμένοι, ε) το ότι τους ακούνε και ζ) το ότι είναι σε θέση να δίνουν λύσεις και συμβουλές είναι από τους κυριότερους λόγους που τους επιλέγουν και συζητούν για προβληματισμούς που έχουν σε θέματα δουλείας. Μερικά από τα αποσπάσματα είναι τα εξής:

*«Μπορώ, βέβαια με ακούει πάρα πολύ και μου δίνει λύσεις. Ναι, πάντα με ακούει.»*  
(Y.5)

*«Είναι ένα άτομο που μπορώ να συζητήσω τα προβλήματά μου και μάλιστα με απόλυτη ειλικρίνεια. Διότι εκείνη την ώρα, δεν παίζει σημασία ότι εκείνος είναι ο διευθυντής άρα αυτό που εγώ θα μεταφέρω θα πρέπει να είναι στρογγυλεμένο.»* (Y.7)

*«Είναι ένας καλός ακροατής, έχει πάντα χρόνο. Την ενδιαφέρει και θέλει οτιδήποτε συμβαίνει στη σχολική μονάδα να είναι ενημερωμένη, γιατί θέλει να προλαβαίνει καταστάσεις.» (Υ.4)*

*«Το πιο σημαντικό είναι ότι δεν φοβάσαι να του μιλήσεις.» (Υ.10)*

*«Ναι, και μάλιστα είναι ανοιχτό και σε διαφωνίες. Ισχύει και για τους συναδέλφους μου. Ένα χαρακτηριστικό το οποίο θαυμάζω και δεν το έχω είναι η ψυχραιμία του πολλές φορές να αντιμετωπίσει καταστάσεις που δεν είναι εύκολες και μπορούν να είναι και σε προσωπικό επίπεδο ακόμα.» (Υ.17)*

Αντίθετη άποψη για το θέμα αυτό δείχνουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με α) «παντογνώστες» διευθυντές/ντριες, β) ηγέτες που λόγω της ιδιοσυγκρασίας τους δεν ενέπνευσαν ποτέ εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν μαζί τους προβλήματα που συναντούν σε θέματα δουλείας. Μάλιστα, γ) υπήρξε περίπτωση ηγέτη που κάλυπτε καταστάσεις για την υστεροφημία του σχολείου.

*«Σίγουρα πρέπει να την ενημερώνουμε για το κάθε τι επειδή είναι διευθύντρια αλλά δεν το κάνω. Προτιμώ να ενημερώσω την υποδιευθύντρια που έχω καλύτερες σχέσεις.» (Υ.13)*

*«Όχι. Σε κάποιες περιπτώσεις που ίσως είναι πολύ όχι κάτι ιδιαίτερα σοβαρό ίσως ή αν έχει να κάνει με κάποιο γονιό που επειδή εκείνη ζει πολλά χρόνια στην περιοχή εκεί τους ξέρει καλύτερα οπότε σε αυτό το θέμα κάποιες φορές βοηθάει, αν θες να ρωτήσεις κάτι για το γονιό ενός μαθητή. Σε άλλα θέματα δεν βοηθάει, όχι. Σε τυχόν διενέξεις θα προσπαθήσει να βοηθήσει την κατάσταση, δεν θα ρίξει λάδι στην φωτιά. Απλά είναι υπερβολικά ήπια σαν χαρακτήρας οπότε μπορεί και να μην ακουστεί. Θα προσπαθήσει να σε ηρεμήσει αλλά δεν ξέρω αν θα την ακούσεις. Έχουμε τέτοιο θέμα.» (Υ.16)*

*«Θα εκφραστούμε, θα πούμε τα προβλήματά μας αλλά όταν ξέρεις ότι κάποιος δεν μπορεί να σου προσφέρει μια λύση και δεν είναι άνθρωπος στον οποίο δεν μπορείς να στηριχθείς επάνω του νομίζω ότι κάπου εκεί χάνεται η διαδικασία. Περιμένει δηλαδή στην ουσία λύσεις από εμάς, να προτείνουμε εμείς. ... Δεν είναι ο ηγετικός χαρακτήρας. Θεωρώ ότι για να είσαι διευθύντρια πρέπει να έχεις κάποιες ικανότητες. Δεν μπορεί να γίνει οποιοσδήποτε διευθυντής είτε επειδή έχει τα προσόντα είτε επειδή μπορεί να έχει κάποιο γνωστό είτε οτιδήποτε. Θεωρώ ότι πρέπει να έχεις ικανότητες.» (Υ.17)*

*«Όχι καθόλου. Ότι και να της πεις τα ξέρει όλα. Είναι παντογνώστης. Όλα της φαίνονται απλά και εύκολα, δεν μπαίνει στην διαδικασία να συζητήσει. Συγκεκριμένα, είχαμε ένα περιστατικό στο σχολείο με έναν εκπαιδευτικό που Πρωτοβάθμια. Γενικά προσπαθεί να καλύπτει καταστάσεις και να τα παρουσιάζει όλα καλά ενώ στην ουσία δεν είναι τα πράγματα έτσι.» (Υ.20)*

Στο ερώτημα Β.2 εξετάζεται η σχέση διευθυντών/ντριων με τους εκπαιδευτικούς εστιάζοντας στο κατά πόσο οι διευθυντές ενδιαφέρονται σε προσωπικό επίπεδο για τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τα 3/4 έχουν δεχθεί το προσωπικό ενδιαφέρον των διευθυντών/ντριων α) σε καταστάσεις όπου για προσωπικούς λόγους χρειάστηκαν να λείψουν από το σχολείο, β) λαμβάνοντας την υποστήριξη τους μέσω προτροπής για εξέλιξη και γ) αρωγής σε διάφορα θέματα των εκπαιδευτικών τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

*«Ναι, ναι. Μάλιστα, με έχει καλέσει και η ίδια στο γραφείο της, χωρίς να το καταλάβει κανείς, να μου πει κάποια πράγματα που παρατήρησε και να με ρωτήσει αν χρειάζομαι κάτι.» (Υ.11)*

*«Άνετα. Δεν φοβάμαι να πάω να τη βρω και να της πω για μια κατάσταση που δημιουργήθηκε στο τμήμα μου. Είναι η πρώτη με την οποία θα συζητήσω κάτι που με προβληματίζει. Και μάλιστα ποτέ δεν έχει αποφύγει να κάνει τη δουλειά της ή να βοηθήσει σε κάποιο πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί. Μάλιστα, για να κάλυψε εκπαιδευτικό του σχολείου που έλειπε μια βδομάδα για προσωπικούς λόγους μπήκε η ίδια αυτοβούλως και το κάλυψε.» (Υ.18)*

*«Ναι, είναι τέτοιος άνθρωπος. Σε εμένα δεν έχει τύχει κάτι σοβαρό βέβαια αλλά σε έναν συνάδελφο έτυχε κάτι πρόσφατα και ήταν εκεί γι' αυτόν, ενημερωνόταν, ενημέρωνε και εμάς για την κατάστασή του. Ενδιαφέρεται δηλαδή για τον άλλο σαν άνθρωπο, όχι απλά στην επαγγελματική βάση.» (Υ.19)*

Παρόλα αυτά η υπόλοιπη μερίδα εκπαιδευτικών έκαναν λόγο για α) αδιαφορία, β) δυσπιστία, που συχνά τους έφερνε σε δύσκολη θέση, γ) και επίδειξη ανθρωπιάς μόνο σε εξαιρετικά δύσκολες καταστάσεις λόγω του φόβου της νομοθεσίας. Δεν δέχθηκαν δηλαδή από τη μεριά των διευθυντών/ντριων την υποστήριξη τους σε ζητήματα προσωπικού επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα ειπώθηκαν:

*«Αν ήταν ένα πολύ σοβαρό θέμα υγείας και θα έπρεπε να λείπω από το σχολείο να. Σε κάθε άλλη περίπτωση είναι δύσπιστη και γενικότερα πρέπει κάτι να είναι πολύ σοβαρό για να την πείσει και να δείξει αυτήν την ανθρωπιά.» (Υ.13)*

*«Όχι δεν είναι τέτοιος άνθρωπος. Γενικά είναι τυπική και φοβάται μην την ελέγξουνε από το νόμο. Όχι, φοβάται πάρα πολύ το νόμο, ασχέτως τι αντιμετωπίζεις εσύ.» (Υ.16)*

*«Είναι αναλόγως το πρόβλημα. Μάλιστα έτυχε να είμαι άρρωστη και δεν μπορούσα να συνοδεύσω τα παιδιά σε μια σχολική εκδρομή κι ενώ επέμενα ότι δεν θα τα κατάφερνα δεν με πίστευε. Τελικά, κατάφερε να με καλύψει ένας συνάδελφος αλλά με έκανε να νιώσω τόσο άσχημα με τα λόγια και την στάση της.» (Υ.20)*

Κι αφού εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο αξίζει στο σημείο αυτό να παραθέσουμε τις απαντήσεις των υποκειμένων στο ερώτημα Β.3 που αφορά στις συμβουλές που δέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί από τους/τις διευθυντές/ντριες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες για αυτήν την ερώτηση. Έτσι, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δέχθηκαν ουσιαστικές συμβουλές για την επιμόρφωσή τους. Όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις τους η σχολική ηγεσία ενδιαφέρεται έμπρακτα για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών τους είτε προτείνοντας ήδη δοκιμασμένες από τους ίδιους επιμορφώσεις είτε προτρέποντάς τους να αναζητήσουν και να κάνουν πράγματα που ενδιαφέρουν τους ίδιους και διευρύνουν τους εκπαιδευτικούς τους ορίζοντες. Χαρακτηριστικά είπαν:

*«Μας ενθαρρύνει να διευρύνουμε τις γνώσεις μας έξω από το σχολείο και για εμάς αλλά και για την αποκατάστασή μας την επαγγελματική. ... Δηλαδή, δεν μας «πιέζει» να κάνουμε κάτι απλά και μόνο για να γίνει και να έχουμε αποκατάσταση αλλά χωρίς να θεωρεί ότι πρέπει να πληρώσουμε κάτι αλλά να το κάνουμε με το σπαθί μας γιατί μας ενδιαφέρει, με αυτό θα γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Γενικά, να ανοίξει το μυαλό μας, αυτό που μας λέει συνεχώς.» (Υ.2)*

*«Ο δικό μας διευθυντής είχε προετοιμάσει εμάς, τους γονείς για αυτήν την ημερίδα χωρίς καν να σκεφτεί ότι θα δημιουργούνταν πρόβλημα στο σχολείο με την απουσία μου. Τότε συνειδητοποίησα ότι τίποτα δεν είναι δεδομένο. Δεν είχα ποτέ συναντήσει*

διευθυντή να εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν ημερίδες και σεμινάρια και όταν το άκουσα αυτό από συναδέλφους εξεπλάγην.» (Υ.18)

Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν εκείνοι, οι οποίοι έλαβαν από τους/τις διευθυντές/ντριες ειδοποιήσεις για επιμορφώσεις που κάνει το υπουργείου κι όχι κάποια προσωπική συμβουλή. Αναλυτικότερα ειπώθηκαν τα εξής:

«Αυτά τα σεμινάρια απευθύνονται σε όλους. Εμείς τα γνωρίζουμε μέσω mail. Δεν πρόκειται να μου επιβάλλει να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο κοινώς.» (Υ.8)

«Όχι, δεν μου έχει δώσει ποτέ κάποια συμβουλή για επιμόρφωση προτείνοντάς μου για παράδειγμα κάποιο μεταπτυχιακό. Μας προωθεί ωστόσο ότι προτείνει το υπουργείο να ακολουθήσουμε.» (Υ.14)

«Όχι, δεν μου έχει δώσει κάποιες συμβουλές. Σεμινάρια που τυχόν προωθούνται από το υπουργείο μας τα ανακοινώνει, αυτό τίποτε άλλο. Δεν προσπαθεί να μας δώσει κίνητρα να τα παρακολουθήσουμε. Δεν συμβαίνει αυτό.» (Υ.20)

Τέλος, η τρίτη κατηγορία χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες σε εκείνους που δεν δέχθηκαν ποτέ κάποια συμβουλή για την επαγγελματική τους εξέλιξη είτε για λόγους αρτιότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών, είτε για λόγους ανταγωνιστικότητας προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, είτε για λίγους έλλειψης ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας των διευθυντών/ντριων για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου τους. Ας δούμε πιο συγκεκριμένα τι είπαν:

«Αυτό δεν συμβαίνει και πολύ συχνά και δεν έχει τύχει αν και έχω αναφέρει ότι με ενδιαφέρει να κάνω ένα μεταπτυχιακό να με συμβουλέψει και μάλιστα να πούμε ότι η ίδια κάνει τώρα το δεύτερο μεταπτυχιακό. Μάλιστα όταν της είπα ότι θα κάνω τα χαρτιά μου σε ένα πανεπιστήμιο ήταν αποτρεπτική λέγοντάς μου ότι θέλει μέσο για να μπει κανείς εκεί.» (Υ.12)

«Ξεχνάς ότι βασικά επιμορφωτής είμαι και πιστοποιημένος πολλαπλός από το υπουργείο και το ΙΕΠ οπότε μάλλον το αντίστροφο συμβαίνει. Εγώ συμβουλεύω τους συναδέλφους και το διευθυντή και λοιπά.» (Υ.1)

«Όχι, γιατί κανονικά εγώ θα έπρεπε να είμαι διευθύντρια κι όχι αυτή. Είναι δύσκολο σε έναν δάσκαλο ο οποίος έχει πιο πολλά προσόντα από τον διευθυντή του να υπάρξει μια



*τέτοιου είδους σχέση και καθοδήγηση από μέρους του διευθυντή γιατί εγώ έπαιρνα τα προγράμματα και τα σύστημα στο σχολείο.» (Υ.5)*

*«Χωρίς να θέλω να ακουστεί κάπως αυτό, επειδή μάλλον είμαι το πιο επιμορφωμένο άτομο, επειδή ακριβώς έχω κάνει το μεταπτυχιακό μου και δεύτερη σχολή κι αυτά συχνά θα έλεγα ότι μου ζητά την δικιά μου γνώμη για πράγματα. Είναι όμως από αυτούς που όταν γίνεται κάποιο συνέδριο θα μας στείλει, αφού μπορούμε να πάρουμε ειδική άδεια γι' αυτό. Θα μας ενθαρρύνει δηλαδή να παρακολουθήσουμε πράγματα γιατί τον ενδιαφέρει η μετεκπαίδευση. Και φυσικά μας ενημερώνει όλους μέσα από mail για συνέδρια, συμπόσια, ημερίδες κ.τ.λ.» (Υ.10)*

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναζητά στις απόψεις των εκπαιδευτικών τον ιδανικό για εκείνους σχολικό ηγέτη. Για να διαπιστωθεί δηλαδή στην προκειμένη περίπτωση το είδος της σχολικής ηγεσίας που εκείνοι θα ήθελαν να έχουν στο σχολείο που εργάζονται. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων που απαντούν στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα είναι συνδεδεμένες με τους τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας που υπάρχουν σύμφωνα με την βιβλιογραφία. Έτσι προέκυψαν τα παρακάτω ερωτήματα:

Γ.1 Κατά τη γνώμη σας ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που εστιάζει στον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία μέσα στην τάξη έτσι ώστε να γίνεται σωστά η διαδικασία μάθησης;

Γ.2 Ένας ηγέτης που εκπληρώνει κάθε καθήκον που έχει σύμφωνα με το γράμμα του νόμου και δεν ενδιαφέρεται για άλλου είδους συνεργασίες και χωρίς να ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο όραμα είναι καλός στη δουλειά του;

Γ.3 Πως θα σας φαινόταν ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου να σας συνυπολογίζει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων έτσι ώστε να εφαρμόζονται στο σχολείο από κοινού συμφωνημένες πολιτικές;

Γ.4 Θα προτιμούσατε ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου να σας ξεκαθαρίζει εξαρχής του σκοπούς και τους στόχους που έχει για τη νέα σχολική χρονιά έτσι ώστε να σας έχει δίπλα του υποστηρικτές;

Γ.5 Είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης που δεν πρεσβεύει κάποιο συγκεκριμένο όραμα αλλά ενθαρρύνει κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά να δώσει το στίγμα του στην δουλειά του;

Στο Γ.1 ερώτημα εξετάζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών η αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη που εστιάζει στον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία μέσα στην τάξη έτσι ώστε να είναι σωστή η διαδικασία της μάθησης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκριναν ότι δεν αφορά το σχολικό διευθυντή τι γίνεται μέσα στην τάξη αφού α) ο δάσκαλος είναι ο ηγέτης της τάξης του, β) ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας είναι διαφορετικός σε σχέση με αυτό του δασκάλου, περισσότερο διοικητικός, γ) μια τέτοια κατάσταση θα δημιουργούσε προστριβές μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή/ντριας και δ) δεν γνωρίζει τις ανάγκες της τάξης για να μπορεί να το κάνει αυτό. Ας δούμε τα συγκεκριμένα αποσπάσματα:

*«Για μένα όχι, καμιά σχέση. Για μένα δεν είναι αυτός ο ηγέτης που θα εστιάσει, καταρχήν δεν είναι ο ρόλος του αυτός. Ο ρόλος του είναι έξω από την τάξη. Στο να βλέπει καλά τη σχολική μονάδα. Να είναι οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων αυτές που πρέπει να είναι, οι σχέσεις με τους γονείς κ.τ.λ. Βέβαια, σε ότι αφορά τη διδακτική μας αφεντικό είναι μόνο ο δάσκαλος.» (Υ.7)*

*«Έκανα σε μια πρώτη δημοτικού και μπαίνει μέσα στην τάξη και μου λέει, «Μαρία, εδώ στην τάξη εσύ είσαι το αφεντικό, δεν θα δεχτείς από κανέναν να σου πει πως θα κάνεις τη δουλειά σου ακόμα και σε μένα.» Αυτά τα λόγια του έχουν χαραχθεί. Δεν μπορεί λοιπόν ο διευθυντής του σχολείου να ξέρει τι κλίμα υπάρχει στην τάξη, τι ιδιαιτερότητες έχουν τα παιδιά. Κάθε παιδί έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες τις δικές του αντοχές οπότε ο διευθυντής δεν μπορεί να ξέρει. Το να είναι κάποιος δάσκαλος σε μια τάξη έχει πάρει κάποια εκπαίδευση.» (Υ.8)*

*«Όχι, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός όταν επεμβαίνει στο δικό μου έργο. Και αυτό γιατί εκεί θα δημιουργηθούν προστριβές. Δεν μπορεί ο άλλος να σου πει πως θα κάνεις τη δουλειά σου. Είναι άλλο να ζητάς μια συμβουλή κι άλλο αυτό. Είναι τελείως διαφορετικό.» (Υ.15)*

Όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικό έναν ηγέτη που εστιάζει στον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία μέσα στην τάξη έτσι ώστε να γίνεται σωστά η διαδικασία της μάθησης, είναι εκείνοι που είτε μπορούν να δεχτούν μια τέτοια

συμπεριφορά α) σε ακραίες καταστάσεις ή β) μέσω συμβουλής ως τρίτη ματιά που θα τους βελτιώσει στην διδασκαλία τους.

*«Γενικά, δεν πρέπει να τον απασχολεί τι γίνεται μέσα στην τάξη. Ο διευθυντής δεν θα πρέπει να παίρνει μέρος παρά μόνο σε ακραίες καταστάσεις.» (Υ.20)*

*«Σαφώς έχει άποψη για το πώς γίνεται η διδασκαλία μέσα στην τάξη, σε κάθε τάξη. Τώρα να έχει άποψη και να την επιβάλλει θα πρέπει να έχει όλες τις παραμέτρους για να το κάνει κι αυτό πάντα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του. Δηλαδή μια τρίτη ματιά δεν είναι κακή έχει όμως σημασία πως γίνεται και τι προσόντα έχει αυτός ώστε να μιλήσει για κάτι τέτοιο. Αν γίνεται σε συναδελφικό επίπεδο, από έναν άνθρωπο που έχει την επιθυμία και την καλή πρόθεση είναι αποδεκτό και απαραίτητο. Εάν γίνεται μόνο από θέση διευθυντή για έλεγχο ή για δική του επιβολή απόψεων και θέσεων όχι.» (Υ.18)*

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν ένας σχολικός ηγέτης που εκπληρώνει κάθε καθήκον που έχει σύμφωνα με το γράμμα του νόμου και δεν ενδιαφέρεται για άλλου είδους συνεργασίες και χωρίς να ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο όραμα είναι τελικά καλός στην δουλεία του. Έτσι, το Γ.2 ερώτημα βρίσκει όλους τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν αναποτελεσματικό έναν σχολικό ηγέτη τέτοιο σχολικό ηγέτη. Χαρακτηρίστηκα είπαν α) ότι ο νόμος είναι σκληρός και χρειάζεται ανθρωπιά, β) ότι είναι διεκπεραιωτής-υπάλληλος κι όχι δάσκαλος, γ) ότι χρειάζεται ελιγμός και ομαδικότητα από τη μεριά του και δ) είναι απαραίτητο το όραμα για το σχολείο. Τα παραπάνω βεβαιώνονται από τα παρακάτω αποσπάσματα:

*«Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός, γιατί αυτή η τυφλή ας πούμε τήρηση των κανόνων και των νόμων πολλές φορές στο εργασιακό μας περιβάλλον βρισκόμαστε σε καταστάσεις που δεν υπάρχει μαύρο ή άσπρο, υπάρχει και το γκρι. Πρέπει να μπορείς να υπάρχει μια ευελιξία. Δεν μπορείς πάντα να είσαι με το τυπικό γιατί έτσι χάνεις την ουσία του πράγματος.» (Υ.14)*

*«Όχι δεν είναι. Σίγουρα πρέπει να ακολουθεί και το νόμο αλλά σε ειδικές περιπτώσεις που υπάρχει σοβαρός λόγος πρέπει να δείχνει συναδελφική αλληλεγγύη. Και για μένα ο διευθυντής θα πρέπει να έχει όραμα. Συνήθως οι διευθυντές είναι πολλά χρόνια σε ένα σχολείο, οπότε θεωρώ ότι η δουλεία τους είναι αυτή. Εκτός του ότι θα πρέπει να*

*λειτουργεί σωστά το σχολείο θα πρέπει να τους ενδιαφέρει πως θα μπορούσαν να το εξελίξουν και έχουν τη δυνατότητα να το κάνουν ακριβώς επειδή μένουν χρόνια στο ίδιο σχολείο.» (Υ.16)*

*«...Καλύπτει απλά ένα διεκπεραιωτικό ρόλο, δεν μπαίνει πιο βαθιά στο να αλλάζει προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην καθημερινότητά μας.» (Υ.17)*

*«...Όχι, πιστεύω ότι όταν κάποιος είναι πολύ τυπικός και λειτουργεί μόνο με βάση το νομοθετικό πλαίσιο δεν έχει την ψυχή του επαγγέλματος για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε άλλες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν.» (Υ.19)*

Παρόμοια με το Γ.2 ερώτημα, και στο Γ.3 οι εκπαιδευτικοί όταν ερωτήθηκαν για το πώς θα τους φαινόταν ο διευθυντής του σχολείου να τους συνυπολογίζει κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων όλοι τους ανταποκρίθηκαν θετικά. Μάλιστα πάνω από τους μισούς είπαν πως αυτό συμβαίνει στο σχολείο τους. Έτσι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με βάση την αιτιολόγηση που έδωσαν στο ερώτημα αυτό χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες α) κάθε τι που συμβαίνει τους αφορά και β) η ομαδικότητα φέρνει καλύτερα αποτελέσματα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν οι εξής:

*«Τι πιο ωραίο να συμμετέχεις στις αποφάσεις, στα προβλήματα, στις συζητήσεις στο χώρο που σε αγγίζει και τον αγγίζεις, στο χώρο που καθημερινά ζεις. Πως αλλιώς; Μπαίνεις κάνεις μάθημα, δεν σε ενδιαφέρει τίποτα και δεν ασχολείσαι; Ή ο άλλος δεν θέλει να σε συμπεριλάβει; Τότε τι γίνεται; Μα, το κάθε τι αφορά κι εμένα. Δεν μπορείς τότε να λες, ότι φοβάμαι για όλα όσα θα γίνουν για εμένα χωρίς εμένα. Δεν γίνεται αυτό το πράγμα.» (Υ.3)*

*«Θεωρώ ότι κερδίζει με το να συζητάει με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ... σαν πρώτο βήμα πιστεύω ότι θα πρέπει να κάνει μια συζήτηση για να δει τι λένε και οι υπόλοιποι και στο τέλος να καταλήξουν και να πάρουν από κοινού μια απόφαση.» (Υ.11)*

*«Γενικά θεωρώ ότι είναι αρκετά ατελέσφορο να υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ προϊστάμενου και εκπαιδευτικού προσωπικού γιατί εντάζει και το αποφασίζω και διατάζω ούτε αυτό θεωρώ ότι λειτουργεί. ... Το να δώσω εγώ δηλαδή μια ιδέα να δώσει κάποιος άλλος μια ιδέα, μπορεί να οδηγήσει σε πολύ καλά αποτελέσματα.» (Υ.17)*

*«Είναι ευκαιρία γιατί συμβαίνει. Είμαι σε ένα σύλλογο που όντως συμβαίνει αυτό και για αυτό αισθάνομαι πάρα πολύ τυχερή και γι' αυτό παραμένω εκεί. Τα τελευταία πέντε χρόνια βρέθηκα τυχαία σε αυτό το σχολείο και παραμένω. Είναι ευχής έργου να συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτικό και σε κάθε σχολείο γιατί σε πάει παρακάτω.» (Υ.18)*

Μια ακόμη ερώτηση που συμπληρώνει το ερευνητικό ερώτημα για τον ιδανικό ηγέτη κατά την άποψη των εκπαιδευτικών είναι η Γ.4. Σε αυτήν, τα υποκείμενα κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν προτιμούν ο/η διευθυντής/ντρια να ξεκαθαρίζει εξ αρχής τους σκοπούς και τους στόχους που έχει για τη νέα σχολική χρονιά για να τους έχει δίπλα του υποστηρικτές. Και σε αυτήν την ερώτηση όλα τα υποκείμενα της έρευνας αποκρίθηκαν πως σίγουρα είναι κάτι που το θέλουν αιτιολογώντας την απάντησή τους υποστηρίζοντας ότι α) γνωρίζοντας τι πρέπει να γίνει εξ αρχής θα είναι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να βοηθήσουν, β) η καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού ηγέτη μπορεί να αποφέρει καλύτερα και πιο άμεσα αποτελέσματα και γ) είναι αναγκαίο για να υπάρχει ένας μπούσουλας. Παρακάτω παρατίθενται μερικά από τα αποσπάσματα:

*«...έτσι κι αλλιώς αυτά θα πρέπει να συνδιαμορφώνονται από το σύλλογο διδασκόντων. Εδώ είναι ο πραγματικός ρόλος και η ισχύ που πρέπει να έχει ένας σύλλογος διδασκόντων με απλά ηγέτη και ίσο ανάμεσα σε όλους αλλά να μπορεί να τραβήξει το άρμα μπροστά και με όραμα το διευθυντή.» (Υ.1)*

*«...Είναι καλός ένας τέτοιος τύπος διευθυντή. Έχει στο σχολείο της ένα σύστημα. Δεν μας ενδιαφέρει αν είναι καλό ή όχι όμως όλοι οι δάσκαλοι είχαν μια κοινή γραμμή και αυτό είναι σημαντικό. Δηλαδή, δίνει μεγάλη σημασία στο να ακολουθούμε όλοι αυτήν την κοινή γραμμή. Βέβαια, το πώς θα εξελιχθεί ο καθένας μέσα σε αυτήν την σχέση εξαρτάται και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη συνεργασία που έχει με τον διευθυντή του σχολείου.» (Υ.5)*

*«Ναι, καλό είναι με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και με τον προγραμματισμό του έτους και τον καταμερισμό των ευθυνών που αναλαμβάνει ο κάθε εκπαιδευτικός να γίνεται μια συζήτηση πως οραματίζεται να κυλίσει αυτή η σχολική χρονιά. Να δούμε την προηγούμενη χρονιά τι πήγε καλά τι όχι έτσι ώστε να το διορθώσουμε, οπότε να ξέρεις πως κατευθύνεται για να μπορείς κι εσύ να προγραμματίσεις το έργο σου αντίστοιχα για να βοηθήσεις όπου μπορείς.» (Υ.16)*

*«Ναι, ξεκάθαρα. Θεωρώ ότι πρέπει να ανοίγουμε τα χαρτιά μας γενικότερα και να μην βγαίνουν στην πορεία πράγματα που δεν τα περίμενες, που θα βγουν ίσως και κάποια αλλά θεωρώ ότι ένας διευθυντής που εξαρχής είναι ξεκάθαρος στο τι θέλει θα πετύχει και μια καλή συνεργασία και ένα καλό αποτέλεσμα.» (Υ.17)*

Τέλος, το ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον ιδανικό ηγέτη κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ολοκληρώνει το ερώτημα Γ.5 που ρωτά τους εκπαιδευτικούς εάν ένας σχολικός ηγέτης που δεν πρεσβεύει κάποιο όραμα αλλά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ξεχωριστά να δώσουν το στίγμα τους στη δουλειά τους είναι αποτελεσματικός. Εδώ οι απαντήσεις των ερωτώμενων κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις διαφορετικές ομάδες: α) οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υπάρχει το όραμα χωρίς την ενθάρρυνση, β) οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα ήθελαν να μπορούν και τα δυο αυτά χαρακτηριστικά να υπάρχουν στον σχολικό τους ηγέτη και γ) εκείνοι οι οποίοι προτιμούν την ενθάρρυνση παρά το όραμα ως χαρακτηριστικά του ηγέτη με αιτιολογία ότι με τον τρόπο αυτό φαίνονται οι διαφορετικοί χαρακτήρες των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο. Μερικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνονται παρακάτω:

*«Νομίζω το όραμα χρειάζεται, όπως έλεγε και ο Μαιερ «Εάν ξέρεις που πηγαίνεις, έχεις περισσότερες πιθανότητες να φτάσεις εκεί.» Όποτε άμα δεν ξέρεις που πηγαίνεις κάπου χάνεσαι στην πορεία. Ένα όραμα χρειάζεται για να συνοδεύεται με συγκεκριμένους στόχους, πεπραγμένο έργο και αξιολόγηση αυτού του έργου για να ξέρουμε και τι κάνουμε.» (Υ.1)*

*«Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει στοχοθεσία. Σε μια ουτοπία το να δώσουμε το καλύτερο του εαυτού μας και χωρίς ένα πλάνο ή ένα συγκεκριμένο σχέδιο δεν γίνεται.» (Υ.9)*

*«Αυτό είναι αφενός καλό και αφετέρου αρνητικό. Το να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να δίνουν το στίγμα τους είναι τόσο καλό. Από την άλλη αν δεν έχει ο ίδιος ο διευθυντής όραμα για το σχολείο τότε τι; Απλά βγάλαμε τη χρονιά κι εντάζει. Και τα δυο μαζί θα πρέπει να συμβαίνουν. Και τα δυο έχουν βαρύτητα για εμένα.» (Υ.20)*

*«Σίγουρα το να σε ενθαρρύνει ο προϊστάμενος σου δίνει μια ώθηση αλλά πρέπει να υπάρχει μια κεφαλή, σε κάθε τι πρέπει να υπάρχει ένας οδηγός. Αλλιώς θα υπάρχει σύγχυση. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει ένα όραμα και ένα σκοπό ο ίδιος και έτσι να*

*εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, να ακούει τις ιδέες τους, να τους ενθαρρύνει, να τους ακούει. Πάνω από όλα όμως πρέπει να έχει ένα όραμα ο προϊστάμενος.» (Υ.17) .*

*«...Είναι καλύτερα να αφήσει τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει το όραμά του και να βοηθήσει τον διευθυντή όπου χρειάζεται γνωρίζοντάς το από την αρχή της χρονιάς. Είναι άλλο το πρέπει κι άλλο το βοηθώ και υποστηρίζω.» (Υ.15)*

*«Ναι. Εφόσον σαν σχολείο είμαστε πολύ διαφορετικοί, ο καθένας έχει ένα διαφορετικό κομμάτι και εφόσον έχει τη δυνατότητα αυτά να τα ταιριάζει και να τα αναδειξεί ναι. Έχει συμβεί να γνωρίσω διευθυντή που να μπορεί να παίρνει το καλύτερο από τον καθένα. Και σε ένα σύλλογο τελείως ανομοιογενή να δουλεύουν όλα ρολόι. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό και είναι και απελευθερωτικό. ... « (Υ.18)*

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν αυτή αποτελεί προσωπική υπόθεση των ίδιων ή εάν είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς. Το ερώτημα αυτό απαντάται μέσα από τις παρακάτω ερωτήσεις.:

Δ.1 Ενδιαφέρει το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου σας να αναβαθμίσει την ποιότητα του σχολείου σας εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου;

Δ.2 Το σχολείο σας με βάση τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και η σχέση του/της διευθυντή/ντριας με τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ότι έχει τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε να γίνει ενδοσχολική επιμόρφωση;

Δ.3 Εσείς ως εκπαιδευτικός, έχετε αναζητήσει επιμόρφωση εκτός του σχολείου και αν ναι, τι είδους;

Δ.4 Θεωρείτε ότι θα ήταν καλύτερο να υπάρχει ένα πλαίσιο που να υποχρεώνει κάθε εκπαιδευτικό να επιμορφώνεται ή η επιμόρφωση αποτελεί προσωπική υπόθεση;

Δ.5 Πιστεύετε ότι είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς ή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη των απόψεών τους;

Το πρώτο ερώτημα αυτού του συνόλου ερωτήσεων εξετάζει το αν ο σ ηγέτης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται να αναβαθμίσει την ποιότητα του σχολείου, εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Δ.1 αυτό ερώτημα δημιουργούνται δυο ομάδες με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν βλέψεις στο να επιμορφώσουν το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου τους, ενώ οι υπόλοιποι δεν δείχνουν να έχουν τέτοιους στόχους. Αξίζει να δούμε όμως στο σημείο αυτό πως επιτυγχάνεται στη μια ομάδα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τους λόγους για τους οποίους δεν εφαρμόζεται οποιοδήποτε είδος επιμόρφωσης από τους υπόλοιπους σχολικούς ηγέτες. Για την μερίδα των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν ότι ενδιαφέρει τον ηγέτη του σχολείου τους να εστιάσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμπλήρωσαν ότι αυτό γίνεται μέσω α) με την πρόταση για συμμετοχή σε σεμινάρια και ημερίδες εκτός του σχολικού ωραρίου, και β) μέσω συμβουλών των ίδιων των διευθυντών/τριων. Ας δούμε μερικές απαντήσεις:

*«... Θα γυρίσω πάλι σε αυτό, όταν έρχονται προγράμματα, ή σεμινάρια ή ομιλίες που θα ωφελούσαν το έργο μας, επιδιώκει την επιμόρφωση.. ...» (Y.6)*

*«Αυτό που μπορεί να κάνει είναι να εκμεταλλεύεται και να προωθεί τις ευκαιρίες που τις δίνονται, γιατί κι εκείνη από κάπου παίρνει τα προγράμματα και τις επιμορφώσεις οι οποίες θα πρέπει να γίνουν.» (Y.9)*

Παρόλα αυτά, μια σημαντική μερίδα ερωτώμενων απάντησαν ότι δεν ενδιαφέρει το σχολικό ηγέτη να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τα αίτια μιας τέτοιας επιλογής είναι τα εξής: α) απουσία αντίληψης του σχολικού ηγέτη, ώστε να το κάνει, β) έλλειψη ικανότητας ηγέτη – εκπαιδευτικοί πιο προσοντούχοι από διευθυντές/τριες, γ) άλλοι στόχοι – πιο σημαντικά προβλήματα, δ) ενδιαφέρονται για την προσωπική τους και μόνο εξέλιξη, ε) αρτιότητα εκπαιδευτικών και ζ) εφησυχασμένοι εκπαιδευτικοί. Παρακάτω ακολουθεί ένα παραδειγματικό απόσπασμα για κάθε κατηγορία:

*«Αυτός θα ήταν ο ιδανικός στόχος. Σε πολλές των περιπτώσεων και στην συγκεκριμένη δεν συμβαίνει. Γιατί για να συμβεί προϋποθέτει αντίληψη του πράγματος, αντίληψη των τεκταινόμενων της εκπαίδευσης ας πούμε και το που θέλουμε να πάμε το πράγμα και να το έχουμε αποφασίσει και να υπάρχουν και δυνατότητες να αναβαθμίσουμε το σχολείο.» (Y.1)*



*«Δεν φαίνεται τόσο πολύ αυτό όσο το ότι εστιάζει σε θέματα πειθαρχίας. Θέλει το σχολείο της να μην της δημιουργεί τόσα πολλά προβλήματα.» (Υ.5)*

*«Οι περισσότεροι διευθυντές δεν ενδιαφέρονται για την δική σου προσωπική εξέλιξη αυτό παρατηρώ εγώ σε σχέση με όλα τα χρόνια που είμαι σε σχολεία.» (Υ.12)*

*«Στο συγκεκριμένο σχολείο όχι. Γιατί έχει ένα πολύ καλό εκπαιδευτικό προσωπικό.» (Υ.4)*

*«Το θέμα είναι ότι στον κλάδο μας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι εφησυχασμένοι. Δεν παρακολουθούν καμία επιμόρφωση. Κι όσοι το κάνουν το κάνουν γιατί πληρώνουν για να πάρουν μόρια στους πίνακες. Δεν επιδιώκουν ουσιαστική επιμόρφωση. Από την άλλη, δεν μπορεί κανείς να σε υποχρεώσει να κάνεις κάτι.» (Υ.15)*

Το επόμενο ερώτημα αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο κι αν αυτές είναι ικανές να στηρίζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα τα υποκείμενα της έρευνας για να απαντήσουν στο ερώτημα Δ.2 έπρεπε να λάβουν υπόψη τους τόσο τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και τη σχέση του/της διευθυντή/ντριας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι στο σχολείο τους μπορεί να γίνει ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) δεμένη εκπαιδευτική ομάδα και β) συνειδητοποιημένοι, πρόθυμοι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν την επιμόρφωση. Πιο αναλυτικά είπαν:

*«Ακόμη, και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, ένα παράδειγμα θα δώσω το pinterest που πλέον κυκλοφορεί πάρα πολύ, ψάχνουν συνεχώς καινούργια πράγματα να δείξουν στα παιδιά. Οπότε μια επιμόρφωση στο σύλλογο θα ήταν πολύ καλή και αποδεκτή από όλους. Και συγκεκριμένα, χθες είχαμε ένα απογευματινό σεμινάριο για την συναισθηματική νοημοσύνη και ήρθαν οι δυο εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Ενδιαφέρθηκαν που σημαίνει ότι θέλουν να εξελιχθούν μετά από τόσα χρόνια» (Υ.2)*

*«Ναι, μπορεί να γίνει ενδοσχολική επιμόρφωση στο σχολείο μας γιατί πάνω από όλα είμαστε μια ομάδα δεμένη και συζητάμε τα πάντα όλοι μαζί.» (Υ.3)*

Αντίθετα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι το σχολείο τους δεν πληροί τις προϋποθέσεις για ενδοσχολική επιμόρφωση αιτιολόγησαν την

απάντησή τους ως εξής: α) κακές σχέσεις με την διεύθυνση του σχολείου, β) αδιάφοροι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο σχολικός ηγέτης και γ) δεν ενδιαφέρει την σχολική ηγεσία η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Ας δούμε μερικά αποσπάσματα των απαντήσεων:

*«Όσον αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ναι. Αλλά η σχέση της διευθύντριας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου δεν πληροί τις προδιαγραφές για ενδοσχολική επιμόρφωση...» (Υ.13)*

*«Όχι. Κι αυτό γιατί όταν μας ρωτήθηκε από τη σύμβουλο το τι θέλουμε να κάνουμε οι μισοί βαριόντουσαν να παρακολουθήσουν το στιδήποτε και τελικά δεν έγινε ποτέ τίποτα.» (Υ.12)*

*«Όχι, δεν νομίζω γιατί η ίδια η διευθύντρια έχει εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς την φιλοσοφία του να είμαστε όλοι ήσυχoi και να κοιτάει ο καθένας τη δουλεία του σύντομα και να τελειώνουν οι διαδικασίες στο σχολείο αναίμακτα. Έτσι ο κάθε δάσκαλος κοιτούσε τη δική του ζωή και μένει ήσυχος. Και δεν μου είχε ζητήσει ποτέ ξέροντας ότι εγώ η ίδια μπορώ να προσφέρω ενδοσχολική επιμόρφωση να κάνω κάτι στο σχολείο για να το βοηθήσω οπότε και εγώ ασχολήθηκα με τα δικά μου πράγματα.» (Υ.5)*

*« ... Αλλά το να ενθαρρύνει και να μας βοηήσει είναι το τελευταίο που την απασχολεί.» (Υ.20)*

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα που αφορά στην δική τους προσωπική αναζήτηση για επιμόρφωση. Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί ένας πίνακας ο οποίος θα περιέχει τις επιμορφωτικές επιλογές που έχουν κάνει τα υποκείμενα της έρευνας.

	Βασικό πτυχίο Ακαδ/μια ή ΠΤΔΕ	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Επιμ/κο Σεμ/ριο ΥΠΕΘ	Επιμ/κο Σεμ/ριο Προσωπικής Επιλογής
Υ.1	✓		✓	✓	✓	✓
Υ.2	✓	✓			✓	✓
Υ.3	✓				✓	✓

Y.4	✓				✓	✓
Y.5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Y.6	✓				✓	✓
Y.7	✓				✓	✓
Y.8	✓				✓	✓
Y.9	✓		✓		✓	✓
Y.10	✓	✓	✓		✓	✓
Y.11	✓		✓		✓	✓
Y.12	✓				✓	✓
Y.13	✓				✓	✓
Y.14	✓		✓		✓	✓
Y.15	✓				✓	✓
Y.16	✓				✓	✓
Y.17	✓				✓	✓
Y.18	✓				✓	✓
Y.19	✓				✓	✓
Y.20	✓				✓	✓

Όπως φαίνεται και στον πίνακα όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο το οποίο ήταν υποχρεωτικό από το υπουργεία παιδείας ενώ μόλις έξι στους είκοσι έχει προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές. Να αναφέρουμε ακόμη ότι τρεις στους είκοσι έχουν κι άλλο τίτλο σπουδών τετραετούς φοίτησης, ενώ μόλις δυο στους είκοσι έχουν διδακτορικό τίτλο. Βέβαια, ήταν πολλοί εκείνοι που ανέφεραν ότι θα ήθελαν να κάνουν ένα μεταπτυχιακό στον τομέα της εκπαίδευσης που τους ενδιαφέρει για να αποκομίσουν γνώσεις και να γίνουν οι ίδιοι καλύτεροι εκπαιδευτικοί κι όχι επειδή αποτελεί πλέον προσόν πρόσληψης αν και το κόστος είναι μεγάλο στις περισσότερες περιπτώσεις. Αρκετοί είπαν ότι όση προϋπηρεσία κι αν έχουν, ποτέ δεν είναι αρκετή. Ενώ κάποιοι άλλοι σχολίασαν την απουσία συμβούλων από τα σχολεία με αποτέλεσμα να μην έχουν ούτε αυτών τις συμβουλές για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Χαρακτηριστικά είπαν:

*«Είμαι συνεχώς σε αναζήτηση λόγω του ότι η κοινωνία μας εξελίσσεται ραγδαία, την τεχνολογία δεν την προλαβαίνουμε πλέον, άρα αναγκάζομαι και εγώ να εξελιχθώ μαζί της. Κάθε χρόνο συναντώ καινούργιες καταστάσεις. Η δομή της οικογένειας είναι διαφορετική σε σχέση με αυτήν που όταν πριν από μερικά χρόνια οπότε και εγώ πρέπει να είμαι διαφορετική και θα πρέπει μαζί με τα παιδιά να μάθω για να μπορέσω να βοηθήσω.» (Υ.4)*

*«Μπορεί να έχω πολλά χρόνια προϋπηρεσίας αλλά ποτέ δεν είναι αρκετό.» (Υ.18)*

*«Σκέφτομαι να κάνω στο ΕΑΠ ένα μεταπτυχιακό στον τομέα της ψυχολογίας αλλά με προβληματίζει το κόστος. Έχουν σταματήσει να γίνονται και οι επιμορφώσεις. Η σύμβουλος ήρθε μόνο μια φορά στο σχολείο και μας μίλησε. Ούτε εκείνη μας πρότεινε κάτι έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιμορφωθούμε.» (Υ.20)*

Η επόμενη ερώτηση εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση και πως αυτή θα πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς. Αν δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο που θα υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται ή αν η επιμόρφωση αποτελεί προσωπική υπόθεση του κάθε εκπαιδευτικού. Στο ερώτημα Δ.4 περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αποφάνθηκαν ότι θα ήταν καλύτερο να γίνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υποχρεωτική αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους ως εξής: α) αναγκαιότητα εξέλιξης, εφόσον τα πάντα γύρω μας αλλάζουν – δια βίου μάθηση, β) εξάλειψη στασιμότητας – οι εκπαιδευτικοί επαναπαύονται και γ) επιμόρφωση για όλους ανεξαρτήτως οικονομικών κριτηρίων. Μερικές από τις απαντήσεις τους ήταν:

*«Όχι, πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο που να επιμορφώνεται ο εκπαιδευτικός. Ας είναι και προσωπική του υπόθεση. Αφότου βέβαια, πραγματοποιήσει όλα τα υπόλοιπα. Γιατί η εκπαίδευση δεν τελειώνει με το πτυχίο, αρχίζει. Το πτυχίο εμένα δεν μου είπε πραγματικά τίποτα εμένα προσωπικά απολύτως. Η αναζήτηση σε εμένα ξεκίνησε όταν μπήκα στην τάξη και είδα ότι υστερώ σε πάρα πολλά, δεν μπορούσα να διαχειριστώ μαθησιακές καταστάσεις και το μαθησιακό. Έτσι, μπήκα στο διδασκαλείο, έκανα μετεκπαίδευση και από τότε και μετά κάνω συνέχεια σεμινάρια. Όχι μόνο, για να μαθαίνω, αλλά και να θυμάμαι αυτά που ξέρω και να μην τα ξεχάσω.» (Υ.4)*

*«Εγώ προσωπικά, θα χαιρόμουν πολύ να υπάρχει ένα πλαίσιο που να υποχρεώνει κάθε εκπαιδευτικό να επιμορφωθεί και αυτό γιατί υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που μένουν στάσιμοι και δεν κάνουν τίποτα.» (Υ.9)*

*«Αν θέλεις επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς πιστεύω ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχεται σε όλους χωρίς να απαιτείται από τον καθένα να έχει την οικονομική δυνατότητα να το κάνει. Γιατί ναι μεν μπορεί κανείς να θέλει να επιμορφωθεί αλλά δεν έχει τα μέσα. Τότε, εφόσον ζητάς προσόντα καλά θα κάνεις να τα παρέχεις.» (Υ.11)*

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα είναι αναγκαίο να γίνει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υποχρεωτική ταυτόχρονα όμως να δίνει επιλογές στους εκπαιδευτικούς ως προς το τι θα επιλέξουν να επιμορφωθούν. Επιθυμούν δηλαδή ένα υποχρεωτικό πλαίσιο επιμόρφωσης το οποίο όμως θα είναι ευέλικτο και θα τους δίνει επιλογές. Συγκεκριμένα είπαν:

*«Και τα δυο. Να υπάρχουν δηλαδή κάποια υποχρεωτικά κατά την άποψή μου επειδή δεν ξέρω σε τι θα πρέπει να επιμορφωθώ. Σίγουρα μπορώ να καταλάβω ότι κάπου χρειάζομαι μια επιμόρφωση αλλά συνεχώς προκύπτουν νέα τα οποία τελικά μπορεί να είναι ωφέλημα για εμένα. Επομένως, ας υπάρχουν υποχρεωτικά κάποια τα οποία είναι αναγκαία και από την άλλη ας μου δίνει και την ελευθερία να επιλέξω.» (Υ.3)*

*«Ίσως να μπορούσε να υπάρχει ένα πλαίσιο που να λέει εσύ σε ένα χρόνο θα παρακολουθείς έναν αριθμό τάδε σεμιναρίων μέσα στη χρονιά ας πούμε 5 αλλά να μην σου ορίζουν τα ενδιαφέροντά σου και την κλίση σου και να παρακολουθήσεις αυτά που σου προσφέρουν κάτι στην επαγγελματική σου σταδιοδρομία. Αλλά δεν θα ήμουν αρνητική σε αυτό.» (Υ.14)*

Μικρή μερίδα πάντως εκπαιδευτικών ήταν εκείνη η οποία θεωρεί την υποχρεωτική επιμόρφωση ως επιβολή ή καταπιεστική κίνηση που θα επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα είπαν:

*«Νομίζω πως είναι προσωπική υπόθεση. Όταν σε αναγκάζουν να κάνεις κάτι, νομίζω μετά δεν θα είσαι και αποτελεσματικός.» (Υ.7)*

Πέρα όμως από το ζητούμενο που κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα Δ.4 οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έδωσαν και κάποια χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει αυτό το υποχρεωτικό πλαίσιο των επιμορφώσεων. Μέσα από

τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι θα πρέπει να η επιμόρφωση να είναι α) ουσιαστική-κατατοπιστική, έτσι ώστε να δίνει λύσεις, β) δωρεάν, προσιτή σε όλους τους εκπαιδευτικούς και γ) να τους παρέχει κίνητρα π.χ. οικονομικά. Ας δούμε στο σημείο αυτό τι ακριβώς ειπώθηκε:

*«Από εκεί και πέρα όμως τα σεμινάρια που γίνονται πρέπει να έχουν ένα σκοπό, να είναι πρακτικά. Πολλές φορές βαριόμαστε τα σεμινάρια γιατί είναι πολύ θεωρητικά και δεν σου δίνουν πρακτικές λύσεις. Αυτό έχει αποτρέψει πάρα πολλούς από την επιμόρφωση. ... Αυτοί λοιπόν, που κάνουν τα σεμινάρια θα πρέπει να καταλάβουν πως γίνεται το μάθημα, σε αντικειμενικούς χρόνους, σε τάξεις εικοσιπέντε παιδιών χωρίς την απαραίτητη υλικοτεχνική δομή έτσι ώστε να δίνονται στους εκπαιδευτικούς πιο ουσιαστικές λύσεις.» (Υ.12)*

*«...Όχι σεμινάρια θεωρίας. Έχουμε ακούσει παρά πολλά τέτοια τα οποία δεν βοηθάνε. Θέλουμε σεμινάρια με λύσεις σε στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. ...» (Υ.17)*

*«Είναι δυνατόν, εκπαιδευτικός ο οποίος θέλει να επιμορφωθεί να δίνει 5.000-6.000 χιλιάδικα για να κάνει ένα μεταπτυχιακό. ...είναι απαράδεκτο να προσπαθούμε να το κάνουμε μόνοι μας με έναν μισθό των 800 ευρώ και να δίνουμε 5.000 και 6.000 όπως είπα και νωρίτερα σε μεταπτυχιακά.» (Υ.2)*

*«Ίσως να μπορούσε να υπάρχει ένα πλαίσιο που να λέει εσύ σε ένα χρόνο θα παρακολουθείς έναν αριθμό τάδε σεμιναρίων μέσα στη χρονιά ας πούμε 5 αλλά να μην σου ορίζουν τα ενδιαφέροντά σου και την κλίση σου και να παρακολουθήσεις αυτά που σου προσφέρουν κάτι στην επαγγελματική σου σταδιοδρομία. Αλλά δεν θα ήμουν αρνητική σε αυτό. Σε άλλους κλάδους όταν παρακολουθούν κάτι εκτός ωραρίου παίρνουν κάποια χρήματα. Σε εμάς τα κάνουν πάντα εκτός ωραρίου. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να υπάρχει κι αυτό σαν κίνητρο.» (Υ.14)*

Το τελευταίο ερώτημα που ολοκληρώνει το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το αν είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς ή αν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη των απόψεών τους. Σχεδόν όλα τα υποκείμενα της έρευνας αποφάνθηκαν ότι είναι υποχρέωση του κράτους να αναλάβει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω α) ουσιαστικών, β) ευέλικτων για την επιλογή, γ) δωρεάν υποχρεωτικών σεμιναριακών επιμορφώσεων.

«Να ανοίξουν μεταπτυχιακά στην Ελλάδα και όχι στο εξωτερικό τα οποία θα παρέχονται στους εκπαιδευτικούς δωρεάν, περισσότερες θέσεις αυτό σημαίνει βέβαια περισσότερο προσωπικό στα πανεπιστήμια που όσο πάει το προσωπικό μειώνεται. Να δίνουν την δυνατότητα πολλών επιλογών προφανώς δεν γίνεται να πεις στον εκπαιδευτικό αυτό θα κάνεις θέλεις δεν θέλεις και θεωρώ ότι δίνοντάς του επιλογές, σίγουρα θα βρει κάτι που θα του αρέσει και θα το επιδιώξει κιόλας. Είμαστε άτομα που θεωρώ στην πλειοψηφία που θέλουμε να εξελισσόμαστε.» (Υ.2)

«Χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση. Δεν μου αρέσει όταν ο άλλος πάει να μου το φορτώσει σαν υποχρέωσή μου. Δηλαδή να με πείσει ότι με αυτό προάγομαι εγώ, εγώ θα βοηθηθώ από αυτό το πράγμα. Κάθε επιμόρφωση δεν σημαίνει ότι σε βοηθάει, δεν είναι απόλυτο. Άλλωστε έχουμε ακούσει ότι γίνονται και επιμορφώσεις για άλλους λόγους, ιδιοτελής.» (Υ.7)

«Και φυσικά δεν αρκεί μόνο η θεωρία. Αυτό ίσχυε από τότε που ήμουνα εγώ στο πανεπιστήμιο. Θυμάμαι επειδή ακριβώς είχαμε πολλά εξάμηνα πρακτικής, ωραία η θεωρία αλλά κάντε μας και μια διδασκαλία όπως τη λέτε. Ποτέ δεν το έκανε κανείς. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Όμως έχω τώρα την επιθυμία να ξαναμπώ στο πανεπιστήμιο και να κάνω ένα μεταπτυχιακό. Είμαι σε θέση με την εμπειρία που έχω να δω τα πράγματα με άλλο μάτι. Μπορώ να εφαρμόσω κατευθείαν πράγματα στην τάξη. Όμως δεν έχεις πάντα αυτές τις δυνατότητες. Αυτή τη στιγμή εγώ αν ακούσω ένα σεμινάριο και είναι μόνο θεωρία δεν θα είναι και τόσο χρήσιμο. Αν είναι όμως μια θεωρία προσαρμοσμένη στην τάξη, σε πραγματικά γεγονότα, ναι θα έχει αντίκρισμα και θα μπορώ και θα θέλω να το φέρω στην πράξη. Δεν θα μεταφέρω μόνο θεωρίες επιστημόνων, θα ήθελα και να τις ακούσω εφαρμοσμένες στην πράξη και να μπορώ κι εγώ να τις προσαρμόσω στην δική μου πραγματικότητα. Αυτό το είμαι μάχιμος δάσκαλός είναι πολύ μεγάλη κουβέντα. Πραγματικά είμαστε μάχιμοι.» (Υ.18)

«Όχι, θεωρώ ότι είναι υποχρέωση του κράτους να προωθεί υποχρεωτικούς πόρους δωρεάν εννοώ, για να έχουμε τη δυνατότητα. Διαφορετικά είναι δύσκολο.» (Υ.20)

Τέλος, αξίζει να δούμε τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν ότι είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς κι όχι η επιμόρφωση να είναι ανάλογη των απόψεών τους. Ειδικότερα, δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες απαντήσεων: α) επάγγελμα εκπαιδευτικού-λειτουργήμα, β) δια βίου μάθηση άρα ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και γ)

καλύτερη εκπαιδευτικοί ισοδυναμεί με μια καλύτερη παιδεία. Ας δούμε τα αποσπάσματα:

*«Όχι, θεωρώ ότι το υπουργείο θα πρέπει να θέτει υποχρεωτικά κάποια σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς να τα παρακολουθούν. Είναι μέρος της δουλειάς μας να εξελίσσεσαι. Το να το αφήνεις απλά στη δικαιοδοσία του κάθε ανθρώπου ίσως και να μην το κάνει. Γιατί υπάρχει μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που δεν το κάνει και επειδή η δουλειά μας είναι λειτούργημα και ασχολείσαι με ανθρώπινες ψυχές τις οποίες τις διαμορφώνεις και τα χρόνια περνάνε και αλλάζουν πάρα πολύ τα δεδομένα μας και οι συνθήκες θεωρώ ότι ναι, πρέπει να τεθεί η υποχρεωτική παρακολούθηση σε κάποια σεμινάρια αλλά σεμινάρια που να είναι ουσιαστικά σεμινάρια.» (Υ.17)*

*«Το κράτος θα πρέπει να αναλαμβάνει το κύριο οικονομικό φόρτο γιατί ένα κράτος με καλύτερους εκπαιδευτικούς έχει καλύτερη παιδεία με ότι αυτό συνεπάγεται.» (Υ.10)*

Ωστόσο, υπήρξε εκπαιδευτικός ο οποίος υποστήριξε ότι είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού να επιμορφώνεται καθώς το κράτος δεν είναι σε θέση να την προσφέρει. Χαρακτηριστικά είπε:

*«Πιστεύω ότι είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους . Όπως είπα και πριν είναι δια βίου μάθησης. Περνούν τα χρόνια, αλλάζουν όλα γύρω σου, οι κοινωνίες, τα status, τα πάντα γενικά. Οι αλλαγές είναι τόσο ραγδαίες που αν περιμέναμε από το κράτος, δεν ξέρω τι θα γινόταν. Καλό είναι να προτείνονται πράγματα. Όμως αν ο εκπαιδευτικός, που είναι το κύτταρο δεν ακούσει πώς; Αν δεν πει ότι έχουμε ανάγκη από αυτό στις μεγάλες συνελεύσεις πως θα μαθευτούν οι ανάγκες μας για να υπάρξουν στη συνέχεια οι αντίστοιχες επιμορφώσεις.» (Υ.3)*



## 7. Συμπεράσματα

Ας δούμε συνολικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, θα παραλληλίσουμε τη βιβλιογραφία με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το είδος της ηγεσίας που επικρατεί στα σχολεία, την επιρροή που αυτή έχει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τον ορισμό του ιδανικού σχολικού ηγέτη και το αν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι υπό την ευθύνη των ίδιων ή του κράτους.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το είδος της ηγεσίας που επικρατεί σήμερα στα σχολεία των υποκειμένων της έρευνας. Το ερώτημα αυτό εξετάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τρία βασικά κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά ήταν το έργο του/της σχολικού διευθυντή/ντριας, οι σχέσεις μεταξύ σχολικής διεύθυνσης και εκπαιδευτικών και η ύπαρξη ή μη οράματος του σχολικού ηγέτη.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο έργο πάνω από τους μισούς χαρακτήρισαν τους/τις διευθυντές/ντριες τους ως δίκαιοι ηγέτες έχοντας αντίληψη των υποχρεώσεών τους, συνεργάσιμοι και ευέλικτοι απέναντι στο νόμο. Είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί απέναντι στους εκπαιδευτικούς με διάθεση να τους ακούσουν δημιουργώντας έτσι μια σχέση εμπιστοσύνης. Ακόμη, τους αποδίδουν τον χαρακτηρισμό του οραματιστή αφού κατά τη γνώμη τους υπάρχει όραμα για την βελτίωση και την ανέλιξη των σχολείων τους με την δική τους αμέριστη συμβολή.

Σύμφωνα με τα παραπάνω στα 2/3 των σχολείων φαίνεται ότι επικρατεί το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία σε αυτό το είδος ηγεσίας ο σχολικός ηγέτης επιζητά την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων. Κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να πετύχει αν οι σχολικοί ηγέτες δεν ήταν υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί προς τους συναδέλφους τους με σκοπό την υλοποίηση των στόχων τους χωρίς την συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη μεριά, υπάρχει μια μικρή αλλά σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών που δηλώνει ότι μάλλον στο σχολείο τους επικρατεί ακριβώς το αντίθετο. Πιο ειδικά, αναφέρουν ότι οι διευθυντές/ντριες όχι μόνο είναι ευθυνόφοβοι και διεκπεραιωτές εξαιτίας της νομοθεσίας την οποία και καλούνται να ακολουθούν

αλλά πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται μέρος της δουλειάς τους για μπορέσει γενικά να υπάρξει μια «κανονικότητα» και να έρθει εις πέρας η σχολική χρονιά. Μάλιστα, δεν είναι μόνο η μεγάλη ηλικία η αιτία μιας τέτοιας συμπεριφοράς, αφού βλέπουμε ότι υπάρχουν και περιπτώσεις αδιάφορων διευθυντών/ντριων που είναι εφησυχασμένοι και αρκούνται απλά στο να περάσει η συγκεκριμένη σχολική χρονιά και οι ίδιοι να είναι καλυμμένοι απέναντι στο νόμο χωρίς να έχουν βλέψεις να προσφέρουν κάτι παραπάνω στην σχολική κοινότητα την οποία διοικούν, καθώς στην προκειμένη περίπτωση δεν ηγούνται, όπως χαρακτηριστικά υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους.

Άρα, ένας τέτοιος τύπος ηγεσίας δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αλλιώς εκτός από τεχνοκρατικός και διοικητικός όπως αναφέρουν οι Κρειμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι., (2012). Όπως χαρακτηριστικά είπαν αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, τα τεχνοκρατικά ζητήματα και τις συμπεριφορές και η επιρροή ασκείται από την εξουσία του σχολείου μέσω της ιεραρχίας. Αν και το παρόν μοντέλο συνάδει με την τυπική μορφή της διοίκησης των σχολείων, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται να είναι ευχαριστημένοι από αυτό το είδος ηγεσίας, όχι μόνο επειδή επιβαρύνεται το δικό τους πρόγραμμα με υποχρεώσεις που δεν τους αναλογούν αλλά και επειδή αυτός ο τύπος ηγεσίας δεν τους εμπνέει στο έργο τους. Επιπλέον, τονίζουν ότι σε έναν χώρο όπως είναι το σχολείο θα πρέπει να δίνεται μεγάλη σημασία στις ανθρωπινές σχέσεις (διευθυντές- εκπαιδευτικοί - παιδιά - γονείς) και στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν, αφού η φύση του επαγγέλματος είναι τέτοια που καλείται να διαμορφώσει προσωπικότητες που θα αποτελέσουν μέλη της αυριανής κοινωνίας. Επομένως, θα πρέπει η στοχοθεσία ενός ηγέτη όχι μόνο να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να ζητά την υποστήριξη τους αλλά και να επιδιώκει το καλύτερο δυνατό για την μαθητική κοινότητα με τρόπους που είναι έξω από το τυπικό πλαίσιο διοίκησης ενός σχολείου

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπεί στο να διερευνήσει το κατά πόσο η μορφή της σχολικής ηγεσίας επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Και σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν έχοντας υπόψη τους τρεις βασικούς παράγοντες α) αν μπορούν να συζητήσουν προβληματισμούς που έχουν σε θέματα δουλειάς, β) αν έχουν δεχθεί το ενδιαφέρον των διευθυντών/ντριων σε προσωπικό επίπεδο και γ) αν έχουν δεχθεί συμβουλές από τον σχολικό ηγέτη για την δική τους επαγγελματική εξέλιξη. Και σε αυτό το ερώτημα φαίνεται ότι υπάρχουν δυο πραγματικότητες.

Τα δυο τρίτα των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι όχι μόνο είναι σε θέση να μοιραστούν προβληματισμούς που έχουν σε θέματα δουλειάς με τους/τις διεθυντές/ντριες των σχολείων τους αλλά και σε προσωπικό επίπεδο φαίνεται ότι οι τους νιώθουν κοντά τους, έχουν την υποστήριξή τους και δέχονται τις συμβουλές τους. Γενικότερα, φαίνεται να υπάρχει μια σχέση εμπιστοσύνης από την μεριά των εκπαιδευτικών προς τους διευθυντές. Πολύ χαρακτηριστικά ήταν αρκετοί εκείνοι που ανέφεραν ότι οι διευθυντές/ντριες τους ακούνε έχοντας δώσει την ελευθερία να συζητούν κάθε τι που τους προβληματίζει με απώτερο σκοπό να καταλήξουν μαζί σε μια λύση. Ο «αρωγός τους στα πάντα» όπως τον χαρακτήρισαν κάποιοι λόγω της ψυχραιμίας που έχει, όπως χρειάζεται να έχουν και σε μια τέτοια θέση, και εξαιτίας της εμπειρίας του φαίνεται ότι είναι κοντά στους εκπαιδευτικούς. Επομένως, ένα τέτοιο είδος ηγεσίας μπορεί να επηρεάσει θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θα το δούμε όμως αναλυτικότερα παρακάτω.

Αντίθετα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι ο τεχνοκρατικός-διεκπεραιωτικός χαρακτήρας του σχολικού ηγέτη δεν αφήνει περιθώρια δημιουργίας μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης. Από τη στιγμή που οι διευθυντές/ντριες δεν είναι σε θέση να ακούσουν άρα και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι δύσκολο να δείξουν ενδιαφέρον και σε προσωπικό επίπεδο. Άλλοι/ες διεθυντές/ντριες είτε για λόγους ιεραρχίας που τους προσδίδει η θέση τους είτε για λόγους «ανικανότητας» δεν ενδιαφέρονται ή δεν μπορούν να φανούν αντάξιοι της θέσης τους και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Αυτό που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί είναι να νιώθουν ασφάλεια από τη μεριά των διευθυντών/ντριων τους έτσι ώστε να μπορούν να φέρουν εις πέρας με καλύτερα αποτελέσματα το επάγγελμα που έχουν αποφασίσει να ακολουθήσουν στη ζωή τους. Αναλογικά λοιπόν ένα τέτοιο είδος ηγεσίας δεν μπορεί να έχει θετική επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ένα τέτοιο σχολείο.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν έχουν δεχθεί συμβουλές από τον/την διευθυντή/ντρια για την επαγγελματική τους ανάπτυξη προέκυψαν τρεις κατηγορίες απαντήσεων. Στην πρώτη ανήκουν εκείνοι που έχουν δεχθεί από τους/τις διευθυντες/ντριες συμβουλές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη δεύτερη κατηγορία είναι εκείνοι οι οποίοι έλαβαν κάποια ενημέρωση για επιμορφώσεις που γίνονται από το υπουργείο παιδείας μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος από τους σχολικούς ηγέτες ενώ στην τρίτη είναι εκείνοι που δεν του δόθηκε η ευκαιρία να

δεχθούν τέτοιου είδους συμβουλές. Αναλογικά και σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι στις πρώτες δυο κατηγορίες επικρατεί η μετασχηματιστική ηγεσία ενώ στην τρίτη κατηγορία όπως είναι αναμενόμενο θα ταίριαζε η τεχνοκρατική μορφή ηγεσίας. Αυτό όμως που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι παρατηρείται μια ουσιαστική έλλειψη ικανότητας mentoring από τον σχολικό ηγέτη προς τους εκπαιδευτικούς. Ήταν μόλις το ένα τέταρτο των διευθυντών/ντριων που δίνουν ουσιαστικές συμβουλές επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς τους προτείνοντας τους κάποιο μεταπτυχιακό, σεμινάριο ή ημερίδα ή και παρέχοντας ενδοσχολική επιμόρφωση μέσω ειδικευμένων εκπαιδευτικών που ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Αξίζει να εξετάσουμε στο σημείο αυτό τα πιθανά αίτια που εξηγούν αυτήν την συμπεριφορά.

Αν κρίνουμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που δεν έχουν γενικά δεχθεί κάποια συμβουλή ή προτροπή για επιμόρφωση αυτό εξηγείται α) λόγω γενικότερης αδιαφορίας των διευθυντών/ντριων για την σχολική πραγματικότητα, β) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιμορφωμένοι από τους διευθυντές, άρα στην προκειμένη περίπτωση μάλλον το αντίθετο θα έπρεπε να συμβαίνει, γ) αρτιότητας εκπαιδευτικών που σημαίνει ότι εμπιστεύονται τις μέχρι τώρα γνώσεις και εμπειρία που έχουν άρα δεν προτείνουν επιμορφώσεις και δ) εξαιτίας της ανταγωνιστικότητας που μπορεί να νιώθουν προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μήπως και βρεθούν με περισσότερα προσόντα από εκείνους και πάρουν τη θέση τους. Παρόλα αυτά, ακόμη και σε ένα σχολείο που επικρατεί η μετασχηματιστική ηγεσία είναι έντονη όπως προαναφέρθηκε η απουσία του μέντορα. Ένας «ιδανικός» ηγέτης αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτόν τον όρο θα πρέπει να είναι σε θέση να βρίσκει τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών και να μπορεί να τους προτρέψει σε κάποιου είδους επιμόρφωση μόνο και μόνο για την δική τους βελτίωση και μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη έχοντας έτσι απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου του.

Εύλογα λοιπόν προκύπτει το συμπέρασμα ότι στην προκειμένη περίπτωση η αδιαφορία των διευθυντών/ντριων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς με τους εξής δυο τρόπους. Όσοι εκπαιδευτικοί δέχονται προτρέπονται στο να επιμορφωθούν το κάνουν έχοντας και την ενθάρρυνση της σχολικής ηγεσίας. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν απλά την τυπική ενημέρωση για επιμορφωτικά σεμινάρια του υπουργείου, που είναι και οι περισσότεροι, ή δεν ενδιαφέρει τους διευθυντές/ντριες η επαγγελματική τους

ανάπτυξη στο σύνολό τους επιλέγουν να επιμορφώνονται για την δική τους προσωπική εξέλιξη έχοντας πάντα στο μυαλό τους ότι έτσι θα μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές τους. Μια τέτοια όμως συμπεριφορά από την μεριά της σχολικής ηγεσίας προκαλεί αποδοκιμασία των εκπαιδευτικών. Ίσως λοιπόν, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση και σε αυτό το κομμάτι να μπορεί να υποσχεθεί καλύτερα αποτελέσματα γενικά στον τομέα της παιδείας.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, για τους νεοπροσληθέντες εκπαιδευτικούς ο διευθυντής είναι υποχρεωμένος να τους παρέχει μια καθοδήγηση ως προς τα καθήκοντά τους προς τη σχολική μονάδα. Όμως σε κάποιες περιπτώσεις λόγω της αύξησης των αρμοδιοτήτων των διευθυντών/ντριων δεν γίνεται ούτε αυτό. Το πιο ουσιαστικό όμως που είναι ο καθοδηγητικός ρόλος του σχολικού ηγέτη υπό τη μορφή του μέντορα δεν προβλέπεται να υπάρχει στα σχολεία. Μάλιστα, από τα λόγια των ίδιων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ενώ αυτός ο ρόλος θα μπορούσε να καλυφθεί από τους σχολικούς συμβούλους και σε αυτήν την περίπτωση είτε η επαφή τους είναι σπάνια είτε ανύπαρκτη. Κι αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να επιμορφωθούν για να μπορέσουν να εξελιχθούν και να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές τους επισημαίνοντας την αναγκαιότητα συμβούλων στα σχολεία με σκοπό την στήριξή τους ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, αφού οι ίδιοι οι διευθυντές δεν ήταν σε θέση να το κάνουν. Με λίγα λόγια, είναι σημαντική και αναγκαία η ύπαρξη ενός μέντορα σε κάθε σχολείο. Όπως έχουν τα πράγματα σήμερα δεν είναι ξεκάθαρό ποιος είναι αυτός που μπορεί να παίξει αυτό το ρόλο, αν είναι ο/η διευθυντής/ντρια, ο/η σχολικός/η σύμβουλος ή κάποιο άλλο πρόσωπο. Όπως και να έχει πάντως, η ύπαρξη μέντορα μέσα στα σχολεία είναι κάτι που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο και επιθυμούν να έχουν.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον ιδανικό ηγέτη από την σκοπιά των εκπαιδευτικών, η απάντηση δόθηκε μέσα από πέντε ερωτήσεις που προέκυψαν ύστερα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι οποίες στόχο έχουν να καταδείξουν πιο είναι το είδος εκπαιδευτικής ηγεσίας που οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να έχουν. Έτσι, στο ερώτημα που αφορά στον ηγέτη που εστιάζει στο πως γίνεται η διδασκαλία μέσα στην τάξη για να είναι σωστή η διαδικασία της μάθησης μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί έδειξαν να συμφωνούν με αυτόν τον τύπο ηγεσίας. Αιτιολογώντας την απάντησή τους υποστηρίζοντας είτε ότι κάτι τέτοιο θα πρέπει να γίνεται μόνο σε ακραίες περιπτώσεις όπου για κάποιους λόγους δεν γίνεται μάθημα στην τάξη είτε λέγοντας ότι μια τρίτη ματιά είναι ωφέλιμη για τους ίδιους και την διδασκαλία τους.

Η πλειοψηφία πάντως δεν υπερασπίζεται τον τύπο της διδακτικής μορφωτικής ηγεσίας αν αυτή γίνεται μόνο και μόνο για να φανεί η ιεραρχική υπεροχή του/της διευθύντριας κι όχι από συναδελφική αλληλεγγύη. Ενστερνίζονται την άποψη ότι αρχηγός της τάξης είναι ο δάσκαλος, ο ρόλος του διευθυντή είναι να βλέπει τις σχολικές τάξεις ως ένα σύνολο και με συναδελφική πρόθεση να βοηθήσει αν χρειαστεί ή του ζητηθεί.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών πάντως δεν επιθυμεί στο σχολείο του έναν διευθυντή που εκπληρώνει κάθε καθήκον που έχει σύμφωνα με το γράμμα του νόμου που δεν ενδιαφέρεται για άλλου είδους συνεργασίες και χωρίς να ακολουθεί κάποιο όραμα. Στις απαντήσεις τους φαίνονται και οι λόγοι για τους οποίους ο τεχνοκρατικός τύπος ηγεσίας δεν είναι αποτελεσματικός άρα και επιθυμητός. Η απουσία ευελιξίας απέναντι στο νόμο σε έναν εργασιακό χώρο όπως το σχολείο δεν βοηθάει στο να εντοπιστούν τα βαθύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα σχολείο και σίγουρα δεν βοηθάει την βελτίωση και την αναβάθμισή του. Το σχολείο είναι ίσως ο πρώτος εργασιακός χώρος όπου η επικοινωνία και η κατανόηση θα πρέπει να είναι πρώτιστα αγαθά και να προστατεύονται τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Όσο αφορά στο τύπο συμμετοχικής ηγεσίας βλέπουμε ότι είναι κάτι που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί αφού υπερασπίζονται την άποψη αυτοί λέγοντας ότι κάθε τι που συμβαίνει στο σχολείο τους αφορά, οι αποφάσεις που παίρνονται είναι και πρέπει να είναι για το καλό όλων οπότε μια κοινή στοχοθεσία και η ομαδικότητα θα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα για το σχολείο στο σχολείο. Η συμμετοχική ηγεσία λοιπόν είναι ο τύπος της ηγεσίας που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιδοκιμάζουν.

Έπειτα στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το αν προτιμούν να ενημερώνονται εξ αρχής για το πλάνο που έχουν οι σχολικοί ηγέτες έτσι ώστε να μπορούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια να βοηθήσουν στην υλοποίησή του. Και σε αυτό το ερώτημα οι εκπαιδευτικοί παμψηφεί αποκρίθηκαν πως είναι ανάγκη να υπάρχει εξ αρχής ένα σχέδιο, ένας «μπούσουλας» όπως τον χαρακτήρισαν κάποιοι έτσι ώστε να μπορεί σε δεύτερο στάδιο να υπάρξει μια συνεργασία μεταξύ σχολικής διεύθυνσης και εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε έτσι και εδώ υποστήριξαν ότι μια καλή συνεργασία θα έχει σίγουρα και ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Άλλωστε, ένας μόνος του σέρνει το άρμα, χρειάζεται όμως ένας να καθοδηγεί και στη συνέχεια όλοι μαζί να μπορούν να τραβούν προς μια κοινή πορεία. Ένας τέτοιος λοιπόν τύπος ηγεσίας ταιριάζει περισσότερο στη μετασχηματιστική

ηγεσία καθώς ύστερα από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη στοχοθεσία για τη νέα σχολική χρονιά ακολουθεί η συζήτηση και στη συνέχεια η δέσμευση των εκπαιδευτικών για την κοινή επίτευξη των στόχων.

Τέλος, το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα ολοκληρώνει η ερώτηση που ζητά από τους εκπαιδευτικούς να διαλέξουν πιο χαρακτηριστικό προτιμούν να έχει η σχολική ηγεσία ανάμεσα στο όραμα και την ενθάρρυνση των ίδιων από τους/τις διευθυντές/ντριες ώστε να δώσουν το στίγμα τους στη δουλεία τους. Εδώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεώρησαν το όραμα πρωτεύον χαρακτηριστικό για ένα σχολικό ηγέτη καθώς αποτελεί οδηγό για την επίτευξη των στόχων για την καινούργια σχολική χρονιά. Σχεδόν οι μισοί έκριναν ότι και τα δυο αυτά στοιχεία αποτελούν απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη καθώς και η ενθάρρυνση προς τους εκπαιδευτικούς είναι θεμιτή από την άλλη όμως αυτό που επίσης έχει σημασία είναι το όραμα. Ενώ μικρή μερίδα εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της ενθάρρυνσης με την αιτιολογία ότι δεν χρειάζεται ο/η διευθυντής/ντρια να έχουν όραμα αρκεί οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να έχουν το δικό τους. Όπως προκύπτει λοιπόν ούτε ο μετα-μοντέρνος τύπος ηγεσίας ταιριάζει στα σχολεία των εκπαιδευτικών.

Φαίνεται λοιπόν, ότι η μετασηματιστική εξουσία είναι ο πιο επιθυμητός τύπος σχολικής ηγεσίας κατά την άποψη των εκπαιδευτικών αρκεί οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι εξαρχής για το όραμα του/της διευθυντή/ντριας και να είναι μαζί στην στοχοθεσία και εν συνεχεία στην υλοποίησή της. Ακόμη, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αποτελεί επίσης επιδίωξη της σχολικής ηγεσίας.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στο αν κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών αποτελεί προσωπική υπόθεση των ίδιων ή είναι υποχρέωση τους κράτους να τους παρέχει επιμορφώσεις. Το ερευνητικό ερώτημα αυτό πλαισιώνουν τα παρακάτω πέντε ερωτήματα.

Αρχικά, ερωτήθηκαν για το αν ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό του σχολείου να αναβαθμίσει την ποιότητα του σχολείου εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου. Λιγότεροι από τους μισούς απάντησαν καταφατικά εξηγώντας ότι κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται μέσω είτε σεμιναρίων ή ημερίδων που τους προτρέπει ο σχολικός ηγέτης να πάνε είτε μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης που αναλαμβάνουν να κάνουν συνάδελφοι τους, είτε μέσω συμβουλών. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είπαν ότι μια τέτοια βλέψη από τη μεριά των διευθυντών/ντριων συμβαίνει είτε λόγω ανικανότητας των διευθυντών να ανταπεξέλθουν σε κάτι τέτοιο,

είτε έχουν άλλους στόχους, είτε εστιάζουν στην δική τους προσωπική εξέλιξη. Φαίνεται επομένως, ότι για περιπτώσεις που συμβαίνει οι εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν θετικά ενώ στην άλλη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί που δεν τυχαίνουν ενός τέτοιου ενδιαφέροντος επιθυμούν να υπάρχει κάτι αντίστοιχο και στα σχολεία με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Πάντως, σύμφωνα με τους Hilton, Hilton, Dole & Goos (2015) κατά το διασυνδεδετικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν και μπορούν να εστιάσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου τους διότι η εμπλοκή των ίδιων στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους επιτρέπουν να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και να προβούν στους απαραίτητους μετασχηματισμούς.

Επίσης, στην ενότητα αυτού του ερευνητικού ερωτήματος οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν αν το σχολείο τους έχει τις κατάλληλες συνθήκες για ενδοσχολική επιμόρφωση έχοντας ως σημείο αναφοράς τις σχέσεις μέσα στο σχολείο (εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και εκπαιδευτική με την σχολική διεύθυνση). Πλειοψηφικά, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αποτελούν ενωμένες ομάδες και διατηρούν καλές σχέσεις με την σχολική ηγεσία οπότε κρίνουν ότι σε ενδεχόμενη ενδοσχολική επιμόρφωση θα θελήσουν όλοι να συμμετάσχουν. Η μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που έκρινε το αντίθετο, εξήγησε ότι είτε οι κακές σχέσεις με την διεύθυνση του σχολείου είτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είτε οι σχολικοί διευθυντές/ντριες αδιαφορούν σχετικά με την επιμόρφωση γενικά.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν έχουν αναζητήσει επιμόρφωση εκτός του σχολείου φάνηκε ότι όλοι λίγο πολύ έχουν επιμορφωθεί σε αντικείμενα που οι ίδιοι επέλεξαν κρίνοντας ότι είναι ανάγκη τόσο στα πλαίσια της δουλειάς τους όσο και προσωπικό επίπεδο να επιμορφωθούν. Ο πιο δημοφιλής τρόπος επιμόρφωσης φαίνεται να είναι τα βραχύχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια που εστιάζουν κυρίως σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, παιδικής ψυχολογίας, διαχείρισης της τάξης κ.α. Συμπεραίνουμε επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν και αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και επιλέγουν να καλύψουν κενά που έχουν ή να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους βελτιώνοντας έτσι τις δεξιότητες τους. Επομένως, ίσως και να μπορούσε να υπάρξει ένα πλαίσιο ανατροφοδότησης της κεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας από το εκπαιδευτικό σύνολο, έτσι ώστε να γίνονται συχνές και ουσιαστικές επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους που να δίνουν λύσεις, προσαρμοσμένες πάντα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.



Ακόμη, καθοριστικής σημασίας ερώτηση ήταν αυτή που αφορούσε το τι είναι καλύτερο να υπάρχει ένα πλαίσιο που να υποχρεώνει κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά να επιμορφωθεί ή η επιμόρφωση να είναι στη ευχέρεια των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι αποφάνθηκαν ότι ένα υποχρεωτικό πλαίσιο επιμόρφωσης, το οποίο θα είναι κατατοπιστικό, θα δίνει περιθώρια επιλογής στους εκπαιδευτικούς, γνωρίζοντας τις ανάγκες τους και χωρίς οικονομικό φόρτο για εκείνους θα μπορούσε εύκολα να γίνει αποδεκτό και θα μεγάλη απήχηση στην εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, όχι μόνο θα εξαλείφει η στασιμότητα και η επανάπαυση μερίδας εκπαιδευτικών αλλά θα καλύψει τις ανάγκες που υπάρχουν στον εκπαιδευτικό τομέα για εξέλιξη και θα αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα πλάτη και μήκη της χώρας. Ωστόσο ακριβώς επειδή θα υπάρχει και το περιθώριο επιλογής ποιών επιμορφώσεων θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ακόμη κι αυτοί που θεωρούν την υποχρεωτική επιμόρφωση ως επιβολή ίσως να πειστούν να δοκιμάσουν κι αν όντως ένα τέτοιο πρόγραμμα ευδοκιμήσει γιατί όχι και να το επιδοκιμάσουν.

Το μόνο σίγουρο είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, εξαιρουμένου ενός που θεωρεί ότι έτσι όπως είναι το κράτος σήμερα δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε κάτι τέτοιο, συμφωνούν ότι είναι υποχρέωση τους της πολιτείας να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς της. Το πώς θα την ήθελαν αυτήν την υποχρεωτική επιμόρφωση και υπό ποιες προϋποθέσεις έχει ήδη περιγραφεί παραπάνω. Οι λόγοι όμως για τους οποίους έχουν αυτήν άποψη αξίζει να συζητηθούν. Θεωρούν λοιπόν, ότι αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στα χέρια του κράτους και πάντα υπό τις παραπάνω προϋποθέσεις, όχι μόνο θα επιτευχθεί μια διαρκής επιμόρφωση που αποτελεί ζητούμενο για να υπάρξει οποιαδήποτε εξέλιξη στον εκπαιδευτικό τομέα τονίζουν ότι μόνο έτσι θα καταφέρει το κράτος να παρέχει στους πολίτες του καλού επιπέδου παιδεία έχοντας πρώτα από όλα επενδύσει και εφοδιάσει με γνώσεις και δεξιότητες τους εκπαιδευτικούς της. Άλλωστε, όπως είπαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα καλύτεροι εκπαιδευτική ισοδυναμεί με μια καλύτερη παιδεία άρα και καλύτερα μορφωμένους πολίτες αν αυτό αποτελεί ζητούμενο μιας κοινωνίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

## 8. Περιορισμοί έρευνας – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα ακριβώς λόγω του είδους της, ποιοτική, περιορίστηκε σε είκοσι συνεντεύξεις στους νομούς της Κρήτης. Ίσως μια ποσοτική έρευνα με αντίστοιχο θέμα, που έρευνα την επιρροή της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική εκπαίδευση των να καταφέρει να συγκεντρώσει μια πιο αντικειμενική εικόνα του τι πραγματικά συμβαίνει σε αυτόν τον τομέα στην ελληνικά εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το δείγμα της κανονικής έρευνας ήταν δείγμα ευκολίας αφού λόγω της γενικότερης κατάστασης που επικρατούσε με την πανδημία οι εκπαιδευτικοί ήταν κλεισμένοι στα σπίτια τους οπότε οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μέσω τηλεφωνικών κλήσεων και κάθε εκπαιδευτικός πρότεινε έναν συνάδελφό του μέχρι να βρεθεί ο επιθυμητός αριθμός υποκειμένων που συμμετείχε στην έρευνα.

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία δεν έφερε στο φως αλήθειες και πραγματικότητες άγνωστες σε όσους ανήκουν στο εκπαιδευτικό πεδίο. Όμως ένα μεγάλο μέρος των επιθυμιών των εκπαιδευτικών που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη εκφράστηκε, με σκοπό να δείξει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα, ένα μέρος της τουλάχιστον, επιθυμεί να επιμορφωθεί και το κάνει, μα έχοντας και την στήριξη της πολιτείας άρα και των διευθυντών/ντριων τους που θα τους δώσει αυτήν την ώθηση και την ενθάρρυνση που τους λείπει, θα μπορέσουν να φτάσουν και οι ίδιοι σε ένα επίπεδο τέτοιο που όχι μόνο θα είναι αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στη δουλειά τους αλλά θα το κάνουν και με ευχαρίστηση. Άλλωστε όπως είπε και ο Dewey, όσα περισσότερα μαθαίνει ένας οργανισμός τόσα περισσότερα μένουν ακόμη να μάθει, ώστε να μπορέσει να συνεχίσει. Διαφορετικά, έρχεται ο θάνατος και η καταστροφή.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρουσα μια έρευνα που να εξετάζει τα κίνητρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα μιας και με το καινούργιο νομοσχέδιο, τα ακαδημαϊκά προσόντα αποτελούν προσόν πρόσληψης. Εκεί, θα φανεί πραγματικά πόσοι είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι η εκπαίδευση μαζί με την υγεία είναι οι πρώτοι κλάδοι που οφείλουν πρώτα από όλα στη φύση τους να εξελίσσονται.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανάσουλα-Ρεππα, Α., (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή συμπεριφορά, Αθήνα: Έλλην
- Αντωνίου, Χ., (2018). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός
- Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013 Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014- Διαδικασίες.
- Αποστολοόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 1, 25-51.
- Γκαμπρέλας, Μ. (2014). Οριοθετώντας τη διαμόρφωση συστηματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: αρχές, όροι και προϋποθέσεις.
- Δούκας, Χ. Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνωπούλου, Α. Δαγκλής (Εκδ.), Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σελ. 357-390). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Επιστημονική Επιτροπή (2015). Διαμόρφωση ενιαίας πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Ζέρβα, Γ. (2012). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ιωσιφίδου, Σ. (2012) Ενδυναμώνοντας την ηγεσία του εκπαιδευτικού μέσα από την ανάπτυξη επιτυχημένων ομάδων: το παράδειγμα του InternationalTeacherLeadership. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής πολιτικής
- Κρειμάδης, Θ., Θωμοπούλου, Ι., (2012). Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα, Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα : Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο : Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σελ. 211225. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Λασκαράκης, Δ. (2012) Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή - ηγέτη. Στο: Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπρινιά, Β., (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Οικονομίδης, Β., (2011). Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
- Παναούμ, Ζ., Λιακοπούλου, Μ., (2014) Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης Μ. (2016). «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμού του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης». Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας Οικονομίας & Διοίκησης, Τρίπολη.
- Ράπτης, Ν., Γρηγοριάδης, Δ., (2017). Ηγεσία εκπαιδευτικών μονάδων, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη Α.Ε.
- Σαΐτης, Χ., (2014). Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, Αθήνα
- Σοφού, Ε., & Διεωνίτου, Ι. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ ιδευτικός κύκλος
- Υφαντή, Α., (2014), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alexandrou, A. & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership professional development: perspectives, connections and prospects. *Development in education*.
- Boonmak, T. Tesaputa, K. & Duangpaeng, A. (2015) The ultimate impact for the Thai teachers: Teachers development system in learning management, International edition studies.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College For School Leadership.
- Caena, F. (2011) Literature review: Quality in teachers' continuing professional development. European Commission Directorate-General for education and culture.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15 -25.
- Cohen, D.K., & Hill, H.C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S., & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Desimone, L., Smith, T., and Frisvold, D., 2007. Is NCLB increasing teacher quality for pupils in poverty? In: A. Gamoran, ed. *Standards-based reform and the poverty*
- Evans, L. (2002) What is Teacher Development?, *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. California: Corwin Press
- Starratt, R., (2017) *Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα
- Hallinger, P. (2010). *Developing Instructional Leadership*. *Studies in Educational Leadership*, 11, 61-76. Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015) School leaders as participants in teachers professional development The impact on teachers; and school leaders professional growth. *Australian journal of Teacher Education*.
- Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in

individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387400.

- Van Niekerk, E., & Muller, H. (2017). Staff perceptions of professional development and empowerment as long-term leadership tasks of school principals in South African schools: an exploratory study. *Africa Education Review*.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*

## Παραρτήματα

### Δομή συνέντευξης

Όνοματεπώνυμο:

Νομός εργασίας:

Μόνιμος ή αναπληρωτής:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Επίπεδο σπουδών:

**A) Ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το είδος της ηγεσίας που επικρατεί στο σχολείο που εργάζεστε;**

- 1) Πως θα περιγράφατε τον ηγέτη του σχολείου στο οποίο εργάζεστε με βάση το έργο που προσφέρει;
- 2) Πως θα περιγράφατε τον ηγέτη με του σχολείου σας έχοντας υπόψη σας τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;
- 3) Ο διευθυντής/ντρια του σχολείου σας έχει όραμα για το σχολείο στο οποίο εργάζεστε και αν ναι πως σας ζήτησε να εμπλακείτε σε αυτό;

**B) Ερευνητικό ερώτημα: Αν και κατά πόσο η μορφή αυτής της σχολικής ηγεσίας επηρεάζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη;**

- 1) Ο/Η διευθυντής/ντρια του σχολείου σας είναι ένα άτομο με το οποίο μπορείτε να συζητήσετε προβληματισμούς που έχετε σε θέματα δουλείας;
- 2) Σας έχει δώσει ποτέ την εντύπωση ο σχολικός ηγέτης ότι ενδιαφέρεται πραγματικά για εσάς κι όχι απλά στα πλαίσια του σχολείου;
- 3) Έχετε ποτέ δεχθεί συμβουλές από το/τη διευθυντή/ντρια για την δική σας επαγγελματική εξέλιξη δίνοντάς σας επιλογές για επιμόρφωση κι αν ναι πόσο συχνά έχει συμβεί αυτό;

**Γ) Ερευνητικό ερώτημα: Πως θα περιγράφατε τον/την ιδανικό για εσάς σχολικό ηγέτη;**

- 1) Κατά τη γνώμη σας ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι εκείνος που εστιάζει στον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία μέσα στην τάξη έτσι ώστε να γίνεται σωστά η διαδικασία μάθησης;
- 2) Ένας ηγέτης που εκπληρώνει κάθε καθήκον που έχει σύμφωνα με το γράμμα του νόμου και δεν ενδιαφέρεται για άλλου είδους συνεργασίες και χωρίς να ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο όραμα είναι καλός στη δουλειά του;
- 3) Πως θα σας φαινόταν ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου να σας συνυπολογίζει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων έτσι ώστε να εφαρμόζονται στο σχολείο από κοινού συμφωνημένες πολιτικές;
- 4) Θα προτιμούσατε ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου να σας ξεκαθαρίζει εξαρχής του σκοπούς και τους στόχους που έχει για τη νέα σχολική χρονιά έτσι ώστε να σας έχει δίπλα του υποστηρικτές;
- 5) Είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης που δεν πρεσβεύει κάποιο συγκεκριμένο όραμα αλλά ενθαρρύνει κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά να δώσει το στίγμα του στην δουλειά του;

**Δ) Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί προσωπική υπόθεση των εκπαιδευτικών ή είναι υποχρέωση του κράτους να τους την παρέχει;**

- 1) Ενδιαφέρει το/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου σας να αναβαθμίσει την ποιότητα του σχολείου σας εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου;
- 2) Το σχολείο σας με βάση τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και η σχέση του/της διευθυντή/ντριας με τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ότι έχει τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε να γίνει ενδοσχολική επιμόρφωση;
- 3) Εσείς ως εκπαιδευτικός, έχετε αναζητήσει επιμόρφωση εκτός του σχολείου και αν ναι, τι είδους;
- 4) Θεωρείτε ότι θα ήταν καλύτερο να υπάρχει ένα πλαίσιο που να υποχρεώνει κάθε εκπαιδευτικό να επιμορφώνεται ή η επιμόρφωση αποτελεί προσωπική υπόθεση;
- 5) Πιστεύετε ότι είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς ή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη των απόψεών τους;



## Απαντήσεις υποκειμένων στις ερωτήσεις της συνέντευξης

### Υποκείμενο 1

A1. Ο ηγέτης του σχολείου που εργάζομαι είναι καλός στο να φτιάχνει το πρόγραμμα του σχολείου με τη δική του οπτική. Είναι καλός στο να οργανώνει λίγο τη σχολική κατάσταση και τέλος. Δεν έχει εκπαιδευτικό όραμα, δεν έχει ψηθεί σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που να είναι απαιτητικές και να μπορούν να συντονίσουν εκπαιδευτικό έργο των υπολοίπων εκπαιδευτικών, οπότε αποτυγχάνει σημαντικά στο να εμπνεύσει το σχολείο και να έχει ένα σχετικό όραμα και μια κατεύθυνση για τα πράγματα. Αυτό είναι ένα σημαντικό πρόβλημα.

A2. Όλοι λένε στο σχολείο ότι έχουμε ένα καλό κλίμα και φιλικές σχέσεις. Πολύ ωραία. Όταν δεν γίνονται πράγματα είναι όλοι φίλοι. Μόλις ξεκινήσουν να γίνονται πράγματα αρχίζουν τα ζητήματα. Γιατί έχει απαιτήσεις η εργασία, έχει συγκεκριμένους ρόλους που πρέπει να παίζει ο καθένας, έχει καταμερισμό έργου ο οποίος τελικά ποτέ δεν γίνεται. Τώρα θέλουμε να υποβάλλουμε πρόταση για ευρωπαϊκά έργα. Μαζευτήκαμε μια ομάδα επτά ανθρώπων (επτά δασκάλες και δάσκαλοι του σχολείου) και προσπαθούμε να συντονιστούμε για να υποβάλλουμε μια πρόταση. Γιατί καταλάβανε ότι θα τους φάει η μαρμάγκα εδώ πέρα και μαύρη τρύπα της ελληνικής πραγματικότητας, οπότε καλό θα ήταν να πάνε και λίγο παρά έξω να δούνε τι γίνεται. Αλλά υπάρχουν δυσκολίες στη συνεργασία και φυσικά ο διευθυντής και ο ηγέτης είναι άφαντος σε αυτήν την διαδικασία. Εγώ κάνω τον συντονισμό, αφήνοντας άλλους ανθρώπους μπροστά για να μάθουνε επίσης παράλληλα. Είμαι και πίσω από τα πράγματα. Μπαίνουν άλλοι contact person.

A3. Εγώ συζητάω αλλά είμαστε σε διαφορετικά μήκη κύματος ας πούμε. Δεν μπορούμε να συζητήσουμε ιδιαίτερα. Διαπιστώνουμε ότι διαφωνούμε σημαντικά. Επίσης του έχω πει πολλές φορές ότι δεν χωράω στα κουτάκια που μας βάζει. Δεν το έχει καταλάβει αυτό. Επιμένει να βάζει κουτάκια, οπότε έχω βαρεθεί και δεν ασχολούμαι. Είμαστε και πολλά χρόνια εδώ πέρα μαζί μάλλον 20, 12 με τον ίδιο διευθυντή.

B1.-B2 Όχι ιδιαίτερα θα έλεγα, δηλαδή δεν ξέρει και τι να κάνει ακριβώς. Τι να πρωτοπαρακολουθήσει από αυτά που κάνω εγώ. Έχει μερικές δυσκολίες στο να με παρακολουθήσει. Δεν είναι και αντίθετος σε αυτά που θέλω να κάνω. Πάντα ναι λέει αλλά είναι μακριά από το να είναι επιδεικτικός να μπορεί να συντονίσει να κάνει μια δουλειά, να φύγει από το κεφάλι μου και να την κάνει εκείνος. Αυτά απέχουν ας πούμε και υπάρχει ζήτημα.

B3. Ξεχνάς ότι βασικά επιμορφωτής είμαι και πιστοποιημένος πολλαπλός από το υπουργείο και το ΙΕΠ οπότε μάλλον το αντίστροφο συμβαίνει. Εγώ συμβουλευώ τους συναδέλφους και το διευθυντή και λοιπά. Ελάχιστες συμβουλές νομίζω έχω δεχτεί αυτά τα χρόνια. Σε κάποιες είχε δίκιο. Γενικά από σχολικούς διευθυντές δηλαδή μάλλον εγώ τραβούσα το άρμα, που ήταν οι άλλοι απάνω. Too bad! Στο μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας ...

Γ1. Εντάξει, αυτό έχει να κάνει με το θεσμικό πλαίσιο και το επίπεδο παρεμβατισμού που έχει σε μια τέτοια διαδικασία. Γιατί με το τωρινό πλαίσιο, το υφιστάμενο δεν έχει κανενός τύπου παρέμβαση να σου πει κάποιος τι κάνεις και τι δεν κάνεις και λοιπά. Δεν ελέγχει καν. Ο διευθυντής είναι γραφειοκράτης και ρυθμιστής οπότε δεν...

Γ2. Είναι καλός γραφειοκράτης και δημόσιος υπάλληλος. Κάνει καλά τη δουλειά του οπότε προάγεται. Είναι το κλασικό που λέμε έτσι, δουλεύεις πολύ κάνεις πολλά λάθη άρα εκτίθεται και μπορείς να απολυθείς. Δεν δουλεύεις καθόλου, δεν κάνεις κανένα λάθος άρα δεν υπάρχει πρόβλημα. Μπορεί να είναι καλός και συμβατικός με τις καταστάσεις αλλά δεν είναι καθόλου καλός ηγέτης για το σχολείο του. Δεν ηγείται ουσιαστικά, διεκπεραιώνει. Είναι καλός διεκπεραιωτής.

Γ3. Υποτίθεται ότι το κάνουμε αυτό. Συμφωνούμε τις αποφάσεις μέχρι το επίπεδο της εφαρμογής. Η εφαρμογή δεν μπορεί να γίνεται πάντα με παραινέσεις χρειάζεται και στοιχειώδης έλεγχος. Κι αυτό πρέπει να το κάνει ένας ηγέτης. Πρέπει να ελέγχει του υφιστάμενούς του σε πράγματα και πρέπει να υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο που να το κάνει κι αντίστροφα, οι υφιστάμενοι θα πρέπει να έχουν την δυνατότητα ελέγχου και του ηγέτη τους. Αυτή η σχέση θα πρέπει να είναι αμφίδρομη για να είναι λειτουργική. Και δυστυχώς έχουμε απουσία τέτοιου πλαισίου αυτή τη στιγμή και δεν νομίζω να αποκτήσουμε και άμεσα. Από ότι ακούω δηλαδή δεν βλέπω αλλαγές προς αυτήν την κατεύθυνση.

Γ4. Υπό την προϋπόθεση ότι τα έχει κάπου στο κεφάλι του, καλό θα ήταν να... Αλλά έτσι κι αλλιώς αυτά θα πρέπει να συνδιαμορφώνονται από το σύλλογο διδασκόντων. Εδώ είναι ο πραγματικός ρόλος και η ισχύ που πρέπει να έχει ένας σύλλογος διδασκόντων με απλά ηγέτη και ίσο ανάμεσα σε όλους αλλά να μπορεί να τραβήξει το άρμα μπροστά και με όραμα το διευθυντή. Δυστυχώς δεν είναι αυτή η κατάσταση στις περισσότερες των περιπτώσεων. Ελάχιστοι τέτοιοι ηγέτες κυκλοφοράνε στην πιάτσα. Είπαμε οι περισσότεροι είναι διεκπεραιωτές και κάπου ερμηνεύουν και επεξεργάζονται το γράμμα του νόμου, ούτε καν την ουσία του.

Γ5. Νομίζω το όραμα χρειάζεται, όπως έλεγε και ο Μαιερ *«Εάν ξέρεις που πηγαίνεις, έχεις περισσότερες πιθανότητες να φτάσεις εκεί.»* Όποτε άμα δεν ξέρεις που πηγαίνεις κάπου χάνεται στην πορεία. Ένα όραμα χρειάζεται για να συνοδεύεται με συγκεκριμένους στόχους, πεπραγμένο έργο και αξιολόγηση αυτού του έργου για να ξέρουμε και τι κάνουμε. Ξανά μακριά από το πλαίσιο που είμαστε τώρα.

Δ1. Αυτός θα ήταν ο ιδανικός στόχος. Σε πολλές των περιπτώσεων και στην συγκεκριμένη δεν συμβαίνει. Γιατί για να συμβεί προϋποθέτει αντίληψη του πράγματος, αντίληψη των τεκταινόμενων της εκπαίδευσης ας πούμε και το που θέλουμε να πάμε το πράγμα και να το έχουμε αποφασίσει και να υπάρχουν και δυνατότητες να αναβαθμίσουμε το σχολείο. Εδώ έχουμε καταντήσει να είμαστε στους χορηγούς οπότε είναι ένα ευρύτερο ζήτημα. Ή στα ευρωπαϊκά έργα που μπαίνουν αρκετά χρήματα στο σχολείο. Δηλαδή είμαστε στη φάση που πρέπει να έχουμε ευρωπαϊκά έργα για να κινείται οικονομικά το σχολείο διαφορετικά έχουμε

μηδενικό μπαντζετ και αυτό δημιουργεί σημαντικά προβλήματα. Τι να κάνει και ο διευθυντής, δεν είναι μάγος. Ωραίο μότο εεε...

Δ2. Φαινομενικά ναι αλλά η ενδοσχολική επιμόρφωση δεν έχει άμεση σχέση με αυτό είναι οι ανάγκες για ενδοσχολική επιμόρφωση, οι οποίες μπορούν να καλυφθούν και εντός του σχολείου σε κάποια ζητήματα αλλά και τριγύρω. Δηλαδή έχουμε πει να έχουμε ομάδες σχολείων όπου να γίνεται τέτοιου τύπου ανταλλαγή και να δουλεύουν έτσι τα πράγματα στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Μεγαλύτερα γκρουπ σχολείων υπό την επίβλεψη κάποιου σχολικού συμβούλου ή όπως θέλεις πες τον και τέλος πάντων όλα αυτά να ξεκινάνε από κάτω προς τα πάνω και από πάνω προς τα κάτω. Γιατί είναι διττή η επιμόρφωση η ενδοσχολική θα πρέπει να έχει κεντρική πολιτική και παράλληλα τοπική πολιτική. Όλα αυτά.

Δ3. Υποτίθεται ότι κατά καιρούς κάνουν διερεύνηση αναγκών είτε είναι σύμβουλοι είτε συντονιστές και καταλήγουν σε κάποιες προτεραιότητες επιμόρφωσης και αυτές κάπως ρυθμίζονται. Εμείς προσφέρουμε ενδοσχολική επιμόρφωση 15 χρόνια μέσα στο εργαστήριο φυσικών επιστημών που έχει ένα συντονιστικό ρόλο στο Ρέθυμνο στην Κρήτη και στην Ελλάδα ευρύτερα. Αυτό είναι το κομμάτι της προσφοράς αλλά από την άλλη αυτό που ζητάμε και παίρνουμε είναι κάποιες επιμόρφωσης στη διαχείριση σχολικής τάξης και είναι επιμορφώσεις τύπου γουεμπλεις που είτε και τώρα τελευταίο ο κύριος Αντωνίου που είναι ο καινούργιος προϊστάμενος του ΙΕΠ δηλαδή είναι παουερ πόντ και λένε οι άλλοι διάφορα μα απέχουμε πολύ από τα συμμετοχικά εργαστήρια, απέχουμε πολύ από το να επιστρέφουμε με δουλειά μετά την ενδοσχολική επιμόρφωση, εφαρμογή στην τάξη, η αναζήτηση και η αξιολόγηση, όπως είχαμε κάνει σε άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης και τέτοιου τύπου επιμορφώσεις χρειαζόμαστε και όχι σαν και αυτές που κάνουμε τώρα.

Δ4. Η επιμόρφωση δεν θα έπρεπε να είναι προσωπική επιμόρφωση, πέρα από την αυτομόρφωση. Η Πολιτεία έχει ευθύνη στο να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς της. Χρειάζεται ένας συνδυασμός των πραγμάτων και ενδοσχολικής επιμόρφωσης και επιμόρφωσης των κεντρικών πολιτικών. Οι κεντρικές πολιτικές πρέπει να υποστηρίζονται. Για παράδειγμα, στα νέα προγράμματα σπουδών όταν έχεις μια αλλαγή παραδείγματος, όπου πηγαίνεις από το ξεφύλλισμα του βιβλίου στη χρήση όλων των έντυπων και ηλεκτρονικών μορφών που μπορείς να χρησιμοποιήσεις για να φτιάξεις ένα μάθημα και για να μην χτυπήσει παραίτηση ο μισός εκπαιδευτικός πληθυσμός, χρειάζεται επιμορφωτική υποστήριξη προκειμένου τουλάχιστον να κατευθύνονται προς αυτήν την προσέγγιση. Τώρα θα μου πεις, με τους μισούς εκπαιδευτικούς να έχουν μεταπτυχιακά αυτήν την περίοδο πόσο επιμορφωμένοι είναι; Είμαστε από τους πιο επιμορφωμένους δημόσιους υπαλλήλους άρα κάτι πάει λάθος στο βασίλειο αυτό της εκπαίδευσης. Στα τυπικά προσόντα όταν είναι οι επιλογές στελεχών απέχουμε μακράν του υπόλοιπου δημοσίου. Άρα, κάτι λάθος πάει. Δεν μπορεί να έχεις τόσο υψηλού επιπέδου στα χαρτιά εκπαιδευτικούς και τόσο χάλια εκπαίδευση στην πράξη. Κατά κοινή ομολογία και κατά τα στάνταρ των υπολοίπων.

Δ5. Το ίδιο με το Δ4.

## Υποκείμενο 2

A.1 Η συγκεκριμένη διευθύντρια είναι αρκετά καλή στην δουλεία της. Είναι άνθρωπος ο οποίος είναι αφιερωμένος στο σχολείο και τη δουλεία του. Προσπαθεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα, δράσεις που βοηθάνε και τους ίδιους αλλά και τους μαθητές. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, είναι εκεί αν χρειαστούμε κάποια βοήθεια κτλ., αλλά ταυτόχρονα είναι και όχι αυστηρή ακριβώς αλλά τηρεί θεωρώ τους κανόνες και τους νόμους οι οποίοι θα έπρεπε να υπάρχουν σε κάθε σχολείο και σχολική κοινότητα.

A.2 Κατά τη γνώμη μου είναι πολύ καλή η σχέση που έχουμε. Όπως είπα και πριν μας στηρίζει και μας βοηθάει σε οποιαδήποτε δυσκολία έχουμε. Υπάρχουν βέβαια άτομα με τα οποία δεν συμβαδίζουν οι χαρακτήρες, δεν ξέρω ακριβώς αλλά κατά τη δική μου άποψη είμαστε πάρα πολύ καλά, ότι χρειαστώ είναι εκεί και δεν έχει τύχει να ζητήσω κάτι και να μην με βοηθήσει στο πρόβλημά μου. Αλλά εντάξει, ο καθένας είναι διαφορετικός οπότε...

A.3 Έχει όραμα, νομίζω ότι η συγκεκριμένη διευθύντρια δεν είναι για το ελληνικό σχολείο, αλλά μάλλον για κάτι στο εξωτερικό. Θέλει το σχολείο να είναι τελείως διαφορετικό από αυτό που είναι τώρα. Θέλει να εμπλέκεται σε προγράμματα, οι μαθητές να μην είναι απλά στο βιβλίο, ασκήσεις, διάβασμα απ' έξω και δεν καταλαβαίνω τι γίνεται, όπως στο καθιερωμένο ελληνικό σχολείο, αλλά να εμπλακούν σε δράσεις που αφορούν την ανακύκλωση, το περιβάλλον, διάφορες δράσεις για την τεχνολογία. Γενικά, ότι απασχολεί την κοινωνία σήμερα. Και να μπορέσει να βγάλει μαθητές οι οποίοι να είναι ολοκληρωμένοι πολίτες, να έχουν άποψη για διάφορα πράγματα που συμβαίνουν στην κοινωνία και να μην είναι απλά άτομα που έμαθαν πρόσθεση αφαίρεση και δεν ξέρουν τίποτα πέρα από αυτό. Προσπαθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες που υπάρχουν δυσκολίες στο ελληνικό σχολείο. Προσπαθεί να ανοίξει το μυαλό των εκπαιδευτικών του σχολείου αλλά και των γονέων και των μαθητών. Ως ένα σημείο νομίζω τα καταφέρνει. Δεν μπορεί βέβαια να γίνει πάντα.

B.1 Ναι, εγώ προσωπικά την νιώθω πάρα πολύ κοντά μου. Όποτε είχα πρόβλημα οτιδήποτε είναι αυτό. Είτε αυτό έχει να κάνει με το σχολείο είτε προσωπικό δεν είχα θέμα να συζητήσω μαζί της. Όχι ότι έγινε κάτι σοβαρό αλλά...

B.2 Ναι, και πρόσφατα είχαμε μια συζήτηση σχετικά με το τι κάνουμε εκτός σχολείου, ποια είναι τα ενδιαφέροντά μας, τι μας αρέσει. Την ενδιαφέρει να εξελιχθούμε και ως άτομα αλλά και ως εκπαιδευτικοί, μας ενθαρρύνει να κάνουμε κι άλλα πράγματα εκτός σχολείου, είτε αυτό αφορά γνώσεις είτε κάποιο χόμπι για να νιώσουμε εμείς καλύτερα.

B.3 Η αλήθεια είναι ότι με αυτά που συμβαίνουν τελευταία με τους διορισμούς των εκπαιδευτικών - προσλήψεις και τα λοιπά είχαμε μια συζήτηση σχετικά με τις

επιμορφώσεις μας. Μας ενθαρρύνει να διευρύνουμε τις γνώσεις μας έξω από το σχολείο και για εμάς αλλά και για την αποκατάστασή μας την επαγγελματική. Ο καθένας έχει την άποψή του σχετικά με την επιμόρφωση. Αυτή θεωρεί ότι ένα μεταπτυχιακό εξειδικευμένο σε κάποιο τομέα που μας ενδιαφέρει προφανώς θα είναι καλό για εμάς. Παρόλα αυτά οτιδήποτε και να κάνουμε νομίζω ότι και μόνο που προσπαθεί να μας ανοίξει το μυαλό είναι καλό. Δηλαδή, δεν μας «πιέζει» να κάνουμε κάτι απλά και μόνο για να γίνει και να έχουμε αποκατάσταση αλλά χωρίς να θεωρεί ότι πρέπει να πληρώσουμε κάτι αλλά να το κάνουμε με το σπαθί μας γιατί μας ενδιαφέρει, με αυτό θα γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Γενικά, να ανοίξει το μυαλό μας, αυτό που μας λέει συνεχώς.

Γ.1 Σίγουρα θα πρέπει να εστιάζει στην διαδικασία της μάθησης αλλά όχι μόνο σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο για μέσα στην τάξη, είναι και για τα διαλείμματα, είναι και εκτός σχολείου. Όλα αυτά. Αρχικά πρέπει να είναι καλά ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται ασφάλεια στο σχολείο που βρίσκεται, να νιώθει την στήριξη του διευθυντή και των συναδέλφων, των γονέων, οπότε είναι ένα σύστημα πολύπλευρο. Δεν είναι μόνο καθαρά τι γίνεται μέσα στην τάξη, να μάθουμε αυτά που λέει το βιβλίο και τίποτα πέρα από αυτό. Όποτε είναι ένα σύστημα πραγμάτων που πρέπει να το δουν πολύπλευρα και μέσα και έξω από την τάξη.

Γ.2 Όχι, ξεκάθαρα όχι. Νομίζω ότι ο νόμος είναι πολύ σκληρός, πως να το πω, δεν μπορούμε να τον ακολουθούμε κατά γράμμα. Το σχολείο δεν είναι ένα πράγμα, όπου ένα και ένα κάνει δυο. Έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους, με παιδιά οπότε και όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς βέβαια, μιλάμε για χαρακτήρες μιλάμε για προσωπικότητες οπότε αναλόγως με την κάθε περίπτωση-συνθήκη, με το οτιδήποτε συμβαίνει είναι καλό να το αντιμετωπίζουμε αναλόγως. Βασιζόμενοι πάντα στο νόμο αλλά όχι καθαρά πάνω σε αυτό.

Γ.3 Είναι πάρα πολύ καλό και σωστό να γίνεται αυτό. Στο συγκεκριμένο σχολείο εγώ το νιώθω σε πολύ μεγάλο βαθμό απλά δεν είναι πάντα εφικτό. Είναι κάποιες αποφάσεις που πρέπει να της πάρει εκείνη τη στιγμή μόνη της ή μόνο του ο καθένας, αλλά υπάρχει ενημέρωση με mail για οτιδήποτε περνάει μέσα από το σχολείο αλλά γίνονται αρκετά συχνά και αρκετοί σύλλογοι. Εκεί συζητάμε το οτιδήποτε συμβαίνει και ότι χρειάζεται την προσοχή μας.

Γ.4 Ναι, φυσικά. Έτσι, μπορούμε όλοι να γνωρίζουμε τι να προσέξουμε, τι να περιμένουμε την επικείμενη σχολική χρονιά. Βέβαια, αυτό με τις παρούσες συνθήκες δεν είναι εύκολο. Εμείς είμαστε αναπληρωτές, οπότε πηγαίνουμε στο σχολείο πιο αργά από ότι έχουν ξεκινήσει οι μόνιμοι που υπάρχουν σε αυτό το σχολείο. Αυτοί έχουν κάνει ήδη μια συζήτηση για το πώς θέλουν να είναι το σχολείο την επόμενη σχολική χρονιά και τι θέλουν να πετύχουν. Παρόλα αυτά, φέτος επειδή κι εγώ ήμουν από την αρχή της σχολικής χρονιάς είχαμε μια συζήτηση για το τι θέλουν, τι περιμένουμε και τι είναι καλό να γίνει αυτή τη χρονιά και φυσικά είναι πιο εύκολο για εμάς γιατί λειτουργούμε στο κενό και ανταλλάσσουμε απόψεις και όλα αυτά είναι για το καλό.

Γ.5 Ναι, κι αυτό είναι πολύ καλό γιατί με το να σου λέει θα κάνεις αυτό θα κάνεις εκείνο σε περιορίζει σαν άτομο και δεν φαίνονται οι διαφορετικοί χαρακτήρες μέσα στην εκπαίδευση. Ο κάθε δάσκαλός έχει να δώσει κάτι διαφορετικό μέσα στο σχολείο και νομίζω ότι η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων πάνω σε διάφορα προγράμματα ή οτιδήποτε γίνεται σε αυτό είναι καλύτερο για το σχολείο. Σίγουρα δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν όλες οι προτάσεις και οι απόψεις αλλά μέσα από την συζήτηση βρίσκουμε αυτό που είναι καλύτερο για το σχολείο και τα παιδιά.

Δ.1 Ίδια με Β.3. Ισχύει για όλους η ίδια αντιμετώπιση. Είναι άνθρωπος που δεν έχει συμπάθειες και αντιπάθειες. Αντιμετωπίζει όλους τους ανθρώπους το ίδιο.

Δ.2 Αρχικά να πω ότι το σχολείο μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς διαφόρων ηλικιών. Είναι άτομα που κοντεύουν στην σύνταξη είναι άτομα που μόλις μπήκαν στο σχολείο, είναι η πρώτη τους χρονιά. Οπότε οι ηλικίες διαφέρουν, χάσμα. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και μιλάω για το 90% είναι άτομα που τους ενδιαφέρει να μάθουν και να κάνουν καινούργια πράγματα. Ακόμη, και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, ένα παράδειγμα θα δώσω το pinterest που πλέον κυκλοφορεί πάρα πολύ, ψάχνουν συνεχώς καινούργια πράγματα να δείξουν στα παιδιά. Οπότε μια επιμόρφωση στο σύλλογο θα ήταν πολύ καλή και αποδεκτή από όλους. Και συγκεκριμένα, χθες είχαμε ένα απογευματινό σεμινάριο για την συναισθηματική νοημοσύνη και ήρθαν οι δυο εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Ενδιαφέρθηκαν που σημαίνει ότι θέλουν να εξελιχθούν μετά από τόσα χρόνια στο σχολείο.

Δ.3 Η αλήθεια είναι ότι όταν τελείωσα τη σχολή μου επειδή τα πρώτα χρόνια δεν δούλεψα ως αναπληρώτρια έκανα διάφορες δουλειές. Ένιωθα ότι το μυαλό μου αχρηστεύεται, οπότε ξεκίνησα μια δεύτερη σχολή, την κοινωνιολογία. Επηρεασμένη από φίλη μου που έμαθα ότι είναι ωραία σχολή και ξεκίνησα αυτό. Παράλληλα, όταν δεν μπορούσα να την παρακολουθώ γιατί ήμουν σε απόσταση από τη σχολή παρακολούθησα δυο σεμινάρια και τώρα έχοντας τελειώσει τη σχολή μου. Φιλοδοξώ να ξεκινήσω ένα μεταπτυχιακό ή ένα ακόμη σεμινάριο αναλόγως την εξέλιξη. Με ενδιαφέρει πολύ.

Δ.4 Αυτή είναι λίγο δύσκολη ερώτηση. Θεωρώ ότι έτσι όπως εξελίσσεται η κοινωνία, το σχολείο και η τεχνολογία, είναι σίγουρα υποχρέωσή μας εξελιχθούμε με αυτά. Ένας εκπαιδευτικός που δεν επιμορφώνεται ποτέ και μένει σε αυτά που έχει μάθει στη σχολή πριν 10-20 χρόνια, προφανώς είναι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει μένει πίσω στο χρόνο και δεν μπορεί να μεταδώσει στα παιδιά πράγματα που συμβαίνουν στην σημερινή κοινωνία. Τώρα το να σε υποχρεώσουν να κάνεις κάτι που εσύ δεν θέλεις δεν θεωρώ ότι θα έχει και το αποτέλεσμα που θα θέλαμε. Γιατί ακόμη και αν κάποιος δεν θέλει να κάνει κάτι και τον πιάσουν δεν θα το κάνει καλά. Άρα, κάπου στη μέση είναι η λύση. Να υπάρχει δηλαδή ένας τρόπος που να ωθεί τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να επιμορφωθούν κι αυτό να παρέχεται από το κράτος.

Δ.5 Αρχικά να πω ότι το κράτος είναι σίγουρα υποχρέωσή του να παρέχει επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Είναι δυνατόν, εκπαιδευτικός ο οποίος θέλει να επιμορφωθεί να δίνει 5.000-6.000 χιλιάδικα για να κάνει ένα μεταπτυχιακό. Είναι απαράδεκτο. Να ανοίξουν μεταπτυχιακά στην Ελλάδα και όχι στο εξωτερικό τα οποία θα παρέχονται στους εκπαιδευτικούς δωρεάν, περισσότερες θέσεις αυτό σημαίνει βέβαια περισσότερο προσωπικό στα πανεπιστήμια που όσο πάει το προσωπικό μειώνεται. Να δίνουν την δυνατότητα πολλών επιλογών προφανώς δεν γίνεται να πεις στον εκπαιδευτικό αυτό θα κάνεις θέλεις δεν θέλεις και θεωρώ ότι δίνοντάς του επιλογές, σίγουρα θα βρει κάτι που θα του αρέσει και θα το επιδιώξει κιόλας. Είμαστε άτομα που θεωρώ στην πλειοψηφία που θέλουμε να εξελισσόμαστε. Δεν γίνεται να μπαίνουμε μέσα στην τάξη και να λέμε πράγματα τα οποία ίσχυαν 20 χρόνια πριν. Αλλά είναι απαράδεκτο να προσπαθούμε να το κάνουμε μόνοι μας με έναν μισθό των 800 ευρώ και να δίνουμε 5.000 και 6.000 όπως είπα και νωρίτερα σε μεταπτυχιακά.

### Υποκείμενο 3

A.1 Θα την περιέγραφα αρκετά δυναμική καταρχήν, παρότι γενικά υπάρχει η αντίληψη ότι ο διευθυντής, ακόμα και σήμερα με το φύλο, το ότι είναι γυναίκα, έχει τσαγανό, η φωνή είναι πιο βροντερή επειδή είναι άντρας μπορεί να κοντρολάρει πιο εύκολα ένα σχολείο κι όλα αυτά. Παρόλα αυτά η κυρία αυτή έχει έρθει τώρα. Είναι ο τρίτος χρόνος της στο σχολείο. Η συμβολή της γενικά στο σχολείο αλλά και στο κτιριακό θέμα του σχολείου, η προσπάθειά της να κάνει έργο και να βοηθήσει το σχολείο αυτό είναι μεγάλη πραγματικά και αντιμετώπιζε και κάποιες δυσκολίες, έβαλε κάποια πράγματα στη θέση τους. Πήρε κάποιες καινοτόμες αποφάσεις του στυλ που μέχρι τότε δεν ήταν συνηθισμένο οι γονείς να είναι έξω από το σχολείο, τα παιδιά να έρχονται στην ώρα τους στο σχολείο κ.α. Γενικότερα, έχει ένα δυναμισμό, μια αποφασιστικότητα σε θέματα, ελίσσεται και σχετικά με το συναδελφικό, με το σύλλογο του σχολείου κιόλα αυτά υπάρχει μια ισορροπία. Μπορεί δηλαδή να βρίσκει τις ισορροπίες πράγμα που με τα χρόνια που έχω θεωρώ πολύ βασικό προσόν για έναν διευθυντή. Οργανωτική, μην το ξεχάσω και πάρα πολύ ευχαριστημένοι είμαστε όλοι εδώ στο σχολείο.

A.2 Από εκεί που τελείωσα πριν θα συνεχίσω τώρα. Αναγκάστηκε; Το είχε σαν προσόν; Είδε ότι διαφορετικά δεν γίνεται; Θεωρώ ότι κρατάει ισορροπίες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν σε έναν σύλλογο διδασκόντων κάποιες φορές και εντάσεις και διαφωνίες ακόμη και σπάνια παρεκτροπές. Εκεί λοιπόν, μέσα σε αυτά τα τρία χρόνια έχει κλιθεί να βάλει ένα όριο να εξηγεί, να μιλήσει, να κατεβάσει τους τόνους, να έχει σε απόσταση. Δηλαδή έχει κάνει λάθη, αλλά έχει ζητήσει συγγνώμη. Είναι ένας πολύ ωραίος τύπος σαν άνθρωπος και από την αρχή που ήρθε, μπορούσε να έρθει πολύ κοντά μας. Αυτό ήταν πολύ θετικό. Και αυτό έφερε αποτελέσματα, διότι όταν υπάρχει αυτό το πράγμα, έχεις την ιδιότητα και είσαι εκπαιδευτικός θα μπει στο γραφείο, θα μιλήσεις και θα δεις τον διευθυντή και θα πεις αμάν αυτός πως τα λέει ή πως θα το πάρει. Με ωραίο τρόπο μπορεί να σου δώσει λύσεις. Το βασικό της προτέρημα είναι ότι λύνουμε όλοι μαζί τα προβλήματα. Κι αυτό γίνεται ειδικά φέτος γιατί κι εκείνης της πήρε χρόνο να το βρει. Ένα πολύ θετικό του σχολείου είναι ότι έχει έναν βασικό κορμό που δεν αλλάζει παρά μόνο οι ειδικότητες. Με αποτέλεσμα ότι και εμείς γνωρίζουμε τον άλλο και ο άλλος γνωρίζει εμάς κι έτσι σιγά σιγά λύνονται τα προβλήματα.

A.3 Αυτό το σχολείο συγκεκριμένα έχει ένα μεγάλο πρόβλημα το κτιριακό. Έχουν γίνει κινήσεις χρόνια τώρα, να πούμε σε αυτό το σημείο ότι είναι το μόνο σχολείο στην πόλη που είναι προκάτ. Γίνονται κινήσεις από το σχολείο, από τους γονείς, από τους δασκάλους, ζητάμε οικόπεδα, ζητάμε ένα καινούργιο σχολείο. Επομένως, αυτό το όραμα που έχει κάθε διευθυντής ο οποίος έρχεται σε αυτό το σχολείο είναι ένα σχολείο με αίθουσες γιατί έχουμε αυτό το πρόβλημα, που να έχει βοηθητικούς χώρους, που να έχει χώρους για τα παιδιά να παίξουν, να κάνουμε θεατρικές παραστάσεις, χώρους για υπολογιστές, τραπεζαρία για το ολοήμερο, όλα όσα δηλαδή έχουν τα σύγχρονα σχολεία. Όραμα δηλαδή και της τωρινής, επομένως αυτό είναι το βασικό όραμα κάθε διευθυντή. Βέβαια, εμπλεκόμαστε και εμείς όσον αφορά στη



λειτουργία του σχολείου. Σίγουρα ήρθε η γυναίκα για να κάνει κάτι παραπάνω. Οπότε καταλαβαίνεται ένας διευθυντής που έρχεται σε ένα σχολείο, όραμά του είναι καλή λειτουργία, καλή συνεργασία με γονείς, δασκάλους και με τα ίδια τα παιδιά. Να υπάρχει δηλαδή ένα καλό κλίμα στο σχολείο, βασικό για κάθε διευθυντή και η δική μας το έχει πετύχει κιόλας. Και στη συνέχεια ένα άλλο σχολείο. Και ευτυχώς σύντομα θα υλοποιηθεί.

B.1 Ναι, είναι ένα άτομο που ο καθένας μπορεί να συζητήσει τους προβληματισμούς του και πάντα είναι εκεί να σε στηρίζει και να δώσει λύσει στο πρόβλημα.

B.2 Ναι, και σε προσωπικό μου πρόβλημα φέτος που χρειάστηκε να λείπω ήταν πολύ υποστηρικτική. Ναι, και σε όλους συμπεριφέρεται έτσι. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς ήρθε πολύ κοντά μας.

B.3 Ναι, κατά καιρούς μας έχει προτείνει προγράμματα τα οποία για να τα τρέξουμε πρέπει πρώτα να επιμορφθούμε. Οπότε ναι, το κάνει αυτό.

Γ.1 Γιατί θα πρέπει να εστιάσει μόνο μέσα στη διδασκαλία της τάξης. Δεν καταλαβαίνω το λόγο. Παλαιότερα, ναι. Όμως ο ηγέτης της τάξης είναι ο δάσκαλος. Ο διευθυντής είναι συνεργάτης. Ο τύπος του σχολείου έχει αλλάξει. Παλαιότερα ήμασταν δασκαλοκεντρικοί, περάσαμε όλα αυτά τα στάδια. Τώρα θέλουμε ομαδοσυνεργατικές, άλλου τύπου διδασκαλίες και βιωματικές. Επομένως δεν μπορεί ένας ηγέτης που θέλει πραγματικά να είναι μπροστά να εστιάζει μόνο μέσα στην διδασκαλία που γίνεται μέσα στην τάξη. Δεν υπάρχει περίπτωση.

Γ.2 Εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να είναι καλός στη δουλειά του. Κι αυτό γιατί η ίδια η δουλειά του θα τον φέρει αντιμέτωπο με καταστάσεις. Δεν μπορείς να είσαι με παρωπίδες. Και τον νόμο, γιατί είσαι διοικητικός, έχεις και τα διοικητικά μέσα. Πρέπει να εφαρμόζεις κάποια πράγματα και διοικητικά και παιδαγωγικά και τους νόμους και τι λέει το αναλυτικό πρόγραμμα. Καλά όλα αυτά, όμως πρέπει να ελίσσεσαι και να έχεις την ικανότητα να οσμίζεσαι το παραπέρα. Το επάγγελμά μας είναι δια βίου μάθησης, θα πρέπει να αγκαλιάζει καινοτομίες και τεχνολογίες γιατί προχωράει και εξελίσσεται. Αν λοιπόν στέκεσαι με το γράμμα του νόμου και δεν υπολογίζεις τον ανθρώπινο παράγοντα (πολυπολιτισμικά σχολεία), πως θα προχωρήσεις;

Γ.3 Λοιπόν, αυτό γίνεται και γινόταν και παλαιότερα. Ο καθένας με διαφορετικό τρόπο. Άλλοι τα κατάφεραν καλύτερα άλλοι λιγότερο καλά. Τι πιο ωραίο να συμμετέχεις στις αποφάσεις, στα προβλήματα, στις συζητήσεις στο χώρο που σε αγγίζει και τον αγγίζεις, στο χώρο που καθημερινά ζεις. Πως αλλιώς; Μπαίνεις κάνεις μάθημα, δεν σε ενδιαφέρει τίποτα και δεν ασχολείσαι; Ή ο άλλος δεν θέλει να σε συμπεριλάβει; Τότε τι γίνεται; Μα, το κάθε τι αφορά κι εσένα. Δεν μπορείς τότε να λες, ότι φοβάμαι για όλα όσα θα γίνουν για εμένα χωρίς εμένα. Δεν γίνεται αυτό το πράγμα.

Γ.4 Ναι. Και το βλέπω κι εγώ ως δασκάλα μέσα στην τάξη. Στην αρχή της χρονιάς κανονίζω σκοπούς, στόχους. Κατά τη διάρκεια βελτιώνω, αφαιρώ. Δεν γίνεται αλλιώς. Το ίδιο ακριβώς κάνει και η διευθύντρια για τη σχολική μονάδα. Αν δεν υπάρχει ένα πλάνο ένα σχέδιο εξαρχής δεν γίνεται ξαφνικά να αποφασίζουμε και να ανακοινώνουμε. Όποτε το κάνει αυτό. Μας ενημερώνει από νωρίς για προγράμματα, τι γίνεται δηλαδή και πως θα τα ακολουθήσουμε. Χωρίς προγραμματισμό και συζήτηση πάνω σε αυτό για το τι έχουμε σκοπό να κάνουμε, τι σκεφτόμαστε δεν προχωράει το πράγμα σωστά. Στη δική μας περίπτωση συμμετέχουμε όλοι και έτσι κυλά ομαλά η χρονιά.

Γ.5 Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να έχει όραμα. Γιατί αν έχει όραμα μπορεί να εμπνεύσει κι εμένα. Όμως να έχει τα αυτιά του ανοιχτά και να αφουγκράζεται. Και μέσα από τη συζήτηση περί ενδιαφερόντων και του οράματος της διευθύντριας, ίσως καταφέρει κι εμένα να με κάνει να οραματίζομαι και να συμπορευθώ μαζί της. Άλλωστε ένας μόνος του δεν μπορεί να φέρει τη διαφορά. Επομένως, όλοι μαζί πρέπει να δουλέψουμε για ένα κοινό όραμα και αυτό είναι στα χέρια της διευθύντριας και του κάθε διευθυντή γενικά.

Δ.1 Ναι, την ενδιαφέρει πάρα πολύ. Και μάλιστα πολλές φορές συζητάμε πράγματα και έχουμε ανάγκη επιμόρφωσης, βραχείας χρονικής διάρκειας ή ημερίδες. Ζητάει προγράμματα, συζητάμε και με τους σχολικούς συμβούλους τι μπορεί να γίνει για να επιμορφωθούμε για ένα πρόγραμμα και με την Πρωτοβάθμια, οπότε ναι την ενδιαφέρει και το κυνηγάει πολύ αυτό.

Δ.2 Ναι, μπορεί να γίνει ενδοσχολική επιμόρφωση στο σχολείο μας γιατί πάνω από όλα είμαστε μια ομάδα δεμένη και συζητάμε τα πάντα όλοι μαζί.

Δ.3 Ναι έχω παρακολουθήσει σεμινάρια. Λόγω του ότι είμαι από τις παλιές αναγκάστηκα να επιμορφωθώ σχετικά με τους υπολογιστές, αειφόρο ανάπτυξη, μετα περιβαλλοντικά. Όμως χρειαζόμαστε πιο χειροπιαστά πράγματα γιατί πάνω σε αυτό είμαστε τελείως αβοήθητοι. Παλαιότερα, ερχόταν στο σχολείο ψυχολόγος και κοινωνική λειτουργός και μας βοηθούσαν πώς να λύσουμε διάφορα ζητήματα που αφορούσαν στην διαχείριση των παιδιών. Αυτό θα θέλαμε να ξαναέρθει.

Δ.4 Και τα δυο. Να υπάρχουν δηλαδή κάποια υποχρεωτικά κατά την άποψή μου επειδή δεν ξέρω σε τι θα πρέπει να επιμορφωθώ. Σίγουρα μπορώ να καταλάβω ότι κάπου χρειάζομαι μια επιμόρφωση αλλά συνεχώς προκύπτουν νέα τα οποία τελικά μπορεί να είναι ωφέλημα για εμένα. Επομένως, αν υπάρχουν υποχρεωτικά κάποια τα οποία είναι αναγκαία και από την άλλη ας μου δίνει και την ελευθερία να επιλέξω.

Δ.5 Πιστεύω ότι είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους . Όπως είπα και πριν είναι δια βίου μάθησης. Περνούν τα χρόνια, αλλάζουν όλα γύρω σου, οι κοινωνίες, τα status, τα πάντα γενικά. Οι αλλαγές είναι τόσο ραγδαίες που αν περιμέναμε από το κράτος, δεν ξέρω τι θα γινόταν. Καλό είναι να προτείνονται πράγματα. Όμως αν ο εκπαιδευτικός, που είναι το κύτταρο δεν ακούσει πώς; Αν δεν

πει ότι έχουμε ανάγκη από αυτό στις μεγάλες συνελεύσεις πως θα μαθευτούν οι ανάγκες μας για να υπάρξουν στη συνέχεια οι αντίστοιχες επιμορφώσεις.

#### Υποκείμενο 5

A.1 Θα έλεγα ότι είναι συγκεντρωτική, θέλει να ελέγχει τι γίνεται στο σχολείο της. Σίγουρα έχει φροντίσει να έχει καλές σχέσεις ακόμη και με τον πιο δύσκολο δάσκαλο. Είναι ανοιχτή σε καινούργιες θεματικές, προγράμματα στο να γίνεται το σχολείο της εξωστρεφές περισσότερο, όσο γίνεται. Με τους γονείς δεν μπορώ να πω ότι είχε τις καλύτερες σχέσεις. Σίγουρα είναι με το μέρος των εκπαιδευτικών. Οπότε ο διευθυντής ή θα έχει καλές σχέσεις με τους γονείς και θα έχει μια όχι και τόσο καλή σχέση με τους συναδέλφους. Ή θα πάρει τη θέση των συναδέλφων και δεν θα έχει καλές σχέσεις με τους γονείς. Γιατί στις μέρες μας δεν υπάρχει σύνδεση σχολείου και οικογένειας. Όποτε αυτά τα δυο είναι δυο διαφορετικοί κόσμοι. Αναγκαστικά, πρέπει να πάρεις θέση πλέον και εκείνη έπαιρνε θέση υπέρ των εκπαιδευτικών κι αυτό το εκτιμώ πάρα πολύ.

A.2 Η απάντηση υπάρχει στο A1.

A.3 Όχι, δεν μπορώ να πω ότι είχε κάποιο συγκεκριμένο όραμα, ούτε κάποιο συγκεκριμένο προγραμματισμό ούτε κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Σίγουρα ένιωθε ότι όλα αυτά θα την επιβαρύνανε, σε εργατώρες και επειδή ήταν αρκετά μεγάλη σε ηλικία και αρκετά ταλαιπωρημένη από τα οικογενειακά της προβλήματα, δεν είχε χρόνο να ασχοληθεί με αυτά. Επιπλέον, όταν θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός που έχει πολλά προσόντα μπορεί να την βγάλει από την δύσκολη θέση και την ίδια ως διευθύντρια αλλά και το σχολείο σε μια δύσκολη κατάσταση έχει την τάση να δίνει τις δύσκολες τάξεις στους πιο προσοντούχους εκπαιδευτικούς κι έτσι λύνει το πρόβλημά της.

B.1 Μπορούσα, βέβαια με άκουγε πάρα πολύ και μου έδινε λύσεις. Ναι, πάντα με άκουγε.

B.2 Ναι, ήταν έτσι με τους συναδέλφους της πολύ θετική.

B.3 Όχι, γιατί κανονικά εγώ θα έπρεπε να είμαι διευθύντρια κι όχι αυτή. Είναι δύσκολο σε έναν δάσκαλο ο οποίος έχει πιο πολλά προσόντα από τον διευθυντή του να υπάρξει μια τέτοιου είδους σχέση και καθοδήγηση από μέρος του διευθυντή γιατί εγώ έπαιρνα τα προγράμματα και τα σύστηνα στο σχολείο.

Γ.1 Γενικά, δεν νομίζω ότι έναν διευθυντή τον αφορά ή θα πρέπει να τον αφορά τι γίνεται μέσα στην σχολική τάξη. Για τη δική μας δεν ισχύει αυτό. Ναι σε αυτό είναι πάρα πολύ πεισματάρα. Θέλει να τηρείται το ωρολόγιο πρόγραμμα μέχρι τέλους. Φυσικά, ένας δάσκαλος οποίος ξέρει να ξεφύγει από τα πλαίσια του προγράμματος χωρίς να εκθέσει και τον διευθυντή του αλλά η ύλη πρέπει να έχει τελειώσει μέχρι κάποια στιγμή.

Γ.2 Ναι, γι' αυτό και την είπα συγκεντρωτική επειδή θέλει το σχολείο της να λειτουργεί σαν ένας απόλυτα καλός μηχανισμός. Από τη μια, έτσι προφυλάσσεται και δεν εκτίθεται στα μάτια των γονέων. Όταν ακολουθεί το γράμμα του νόμου κανείς γονέας δεν μπορεί να της πει τίποτα. Από την άλλη, όμως είχε τον τρόπο της να μας υποστηρίζει οπότε δεν είχε παράπονο κανένας μας. Οπότε κάπως ελίσσεται κιόλας. Άρα, για μένα θα πρέπει να κάνει και τα δυο.

Γ.3 Είναι πολύ καλό να συμβαίνει. Ακούει την γνώμη μας. Δεν έχουμε παράπονο σε αυτό. Δηλαδή, μας εμπλέκει στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, παρόλο που δεν χρειάστηκε να κάνει κάτι παράτολμο. Γιατί ήξερε ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν είναι τόσο ριψοκίνδunami οπότε δεν χρειάστηκε να κάνει κάτι.

Γ.4 Ναι ναι, μας το κάνει αυτό. Και από την αρχή μας ξεκαθάριζε τα πάντα. Είναι καλός ένας τέτοιος τύπος διευθυντή. Έχει στο σχολείο της ένα σύστημα. Δεν μας ενδιαφέρει αν είναι καλό ή όχι όμως όλοι οι δάσκαλοι είχαν μια κοινή γραμμή και αυτό είναι σημαντικό. Δηλαδή, δίνει μεγάλη σημασία στο να ακολουθούμε όλοι αυτήν την κοινή γραμμή. Βέβαια, το πώς θα εξελιχθεί ο καθένας μέσα σε αυτήν την σχέση εξαρτάται και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη συνεργασία που έχει με τον διευθυντή του σχολείου.

Γ.5 Ναι, είναι πολύ σημαντικό ένας διευθυντής να είναι πρωτεργάτης και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και από εκεί και πέρα με μια κοινή και συλλογική προσπάθεια και οι ομάδες συνεργασίας που θα δημιουργήσει ο ίδιος με τη φιλοσοφία και το πνεύμα του να χτίσει στο σχολείο μια νέα φιλοσοφία και κουλτούρα.

Δ.1 Δεν φαίνεται τόσο πολύ αυτό όσο το ότι εστιάζει σε θέματα πειθαρχίας. Θέλει το σχολείο της να μην της δημιουργεί τόσα πολλά προβλήματα. Μην υπάρχει bullying, θέματα βίας, τα παιδιά να είναι καλά στο σχολείο έτσι ώστε να την ενοχλούν όσο το δυνατόν λιγότερο οι γονείς και οι δάσκαλοι απλά μπαίνουν και να βγαίνουν στις τάξεις τους έτσι ώστε να υπάρχει ένα καλό κλίμα. Αυτά τα βασικά την ενδιαφέρουν.

Δ.2 Όχι, δεν νομίζω γιατί η ίδια η διευθύντρια έχει εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς την φιλοσοφία του να είμαστε όλοι ήσυχοι και να κοιτάει ο καθένας τη δουλειά του σύντομα και να τελειώνουν οι διαδικασίες στο σχολείο αναίμακτα. Έτσι ο κάθε δάσκαλος κοιτούσε τη δική του ζωή και μένει ήσυχος. Και δεν μου είχε ζητήσει ποτέ ξέροντας ότι εγώ η ίδια μπορώ να προσφέρω ενδοσχολική επιμόρφωση να κάνω κάτι στο σχολείο για να το βοηθήσω οπότε και εγώ ασχολήθηκα με τα δικά μου πράγματα.

Δ.3 Ναι, βέβαια πάρα πολλές φορές, είτε σε ημερίδες είτε σε συνέδρια.

Δ.4 Θα έπρεπε να υπάρχει ένα πρόγραμμα το οποίο να είναι υποχρεωτικό και φυσικά να υπάρχουν άλλα προγράμματα που να είναι προαιρετικά. Υπάρχουν και οι δυο επιλογές. Η πρώτη δεν είναι επιλογή, είναι κάτι που χρειάζεται.

Δ.5 Είναι σε απόλυτη συνάρτηση. Και το κράτος πρέπει να ορίζει επιμορφώσεις συγκεκριμένες σε θεματικές κι έτσι αναδεικνύεται το σχολείο και εξάλλου όλα τα ωρολόγια προγράμματα από εκεί έρχονται. Από εκεί και πέρα θα πρέπει να ορίζει το

υπουργείο ότι υπάρχει μια υποχρεωτική επιμόρφωση αλλά να δίνει και στο σχολείο προτεραιότητα να κάνει από μόνο του κάποιες ενδοσχολικές επιμορφώσεις που θα επιλέγει το ίδιο αλλά να είναι τρεις τέσσερις το χρόνο και πάλι να είναι υποχρεωτικές αλλά να διακινούνται από το ίδιο σχολείο σαν προαιρετικές θεματικές.

## Υποκείμενο 7

A.1 Θεωρώ ότι είναι ένας πολύ δυναμικός διευθυντής, ο οποίος ψάχνει να μπει σε προγράμματα Erasmus κ.τ.λ., έχουμε δηλαδή και τώρα τρέχουμε. Ενδιαφέρεται για το κομμάτι το κτιριακό μας γιατί εμείς στο σχολείο αυτό έχουμε θέμα. Είμαστε ένα τεράστιο σχολείο, δεν έχουμε την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Είναι επομένως ένας διευθυντής που το τρέχει, ενοχλεί σχολικές επιτροπές.

A.2 Είναι ένας άνθρωπος, είναι άνθρωπος και αυτή τη στιγμή είναι ο αρχηγός μιας μονάδας, που προσπαθεί να είναι κοντά στον εκπαιδευτικό. Πολλές φορές μας συμπαραστέκεται σε θέματα εκτός από τα διδακτικά μας καθήκοντα, προβλήματα που έχουμε με γονείς και μαθητές, αλλά έχει ένα αρνητικό χαρακτηριστικό το οποίο το ξέρει και ο ίδιος είναι πάρα πολύ παρορμητικός. Πράγμα, που είναι αρνητικό σε αυτή τη θέση γιατί πολλές φορές μπορεί κανείς να κρίνει λάθος τα πράγματα και να πάρει λάθος αποφάσεις. Μετά εκ των υστέρων, επειδή είναι και ένας πολύ έξυπνος άνθρωπος, κάνει μια αυτοκριτική και προσπαθεί να το μαζέψει. Κατά τα άλλα είναι συμπαραστάτης μας, βοηθός ειδικά στα παιδιά που κάνουν παράλληλη στήριξη και είναι νέα.

A.3 Δεν είναι ένας διευθυντής που είναι συγκεντρωτικός. Πραγματικά ότι θέλει το κατεβάζει στο σύλλογο, το συζητάμε, ζητάει να εμπλακούμε, είτε είναι για διοργάνωση μιας εκδήλωσης είτε είναι για να ζητήσουμε δυναμικά κάτι σαν σχολείο από κάποιον φορέα κι έτσι με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο εμπλέκονται τα κατάλληλα πρόσωπα.

B.1 Είναι ένα άτομο που μπορώ να συζητήσω τα προβλήματά μου και μάλιστα με απόλυτη ειλικρίνεια. Διότι εκείνη την ώρα, δεν παίζει σημασία ότι εκείνος είναι ο διευθυντής άρα αυτό που εγώ θα μεταφέρω θα πρέπει να είναι στρογγυλεμένο.

B.2 Απόλυτα. Κι εμένα σε ένα προσωπικό πρόβλημα που είχα πέρσι με στήριξε πάρα πολύ, διότι χρειάστηκε να μεταφερθώ στη Θεσσαλονίκη. Κι όχι μόνο εμένα και άλλους συναδέλφους. Όπου υπάρχει πρόβλημα και το μοιραζόμαστε μαζί του είναι αυτός αρωγός μας πάντα.

B.3 Όχι, αυτό μπορεί να ακουστεί εγωιστικό αλλά μου εμπιστεύτηκε το παιδί του που ήρθε από άλλο σχολείο όποτε με έχει... Ίσως επειδή γνωριζόμαστε από παλιά και υπάρχει αλληλοεκτίμηση, ίσως και γι' αυτό να βγαίνει όλο αυτό.

Γ.1 Για μένα όχι, καμιά σχέση. Για μένα δεν είναι αυτός ο ηγέτης που θα εστιάσει, καταρχήν δεν είναι ο ρόλος του αυτός. Ο ρόλος του είναι έξω από την τάξη. Στο να

βλέπει καλά τη σχολική μονάδα. Να είναι οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων αυτές που πρέπει να είναι, οι σχέσεις με τους γονείς κ.τ.λ. Βέβαια, σε ότι αφορά τη διδακτική μας αφεντικό είναι μόνο ο δάσκαλος.

Γ.2 Όχι, για μένα δεν είναι καλός. Το γράμμα του νόμου σημαίνει ότι κάποιοι άνθρωποι αποφασίσανε και γράψανε έναν νόμο. Σε αυτό το πράγμα πρέπει να είσαι ευέλικτος, ανάλογα με τις συνθήκες, την δυναμική του σχολείου σου, των συναδέλφων σου, των παιδιών σου, των γονιών σου. Αυτά είναι μεταβλητά, δεν μπορείς να τα έχεις απόλυτα.

Γ.3 Αυτό σε εμάς γίνεται. Γιατί κάθε φορά που κάτι συμβαίνει και πολλές φορές για κάτι πολύ πιο επουσιώδες κατεβαίνει στο σύλλογο. Δηλαδή πάντα αποφασίζουμε από κοινού. Κι έτσι πιστεύω ότι είναι καλό να γίνεται για το καλό όλων.

Γ.4 Βέβαια, αυτό είναι απόλυτο και γίνεται. Το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου γίνεται αυτό ακριβώς. Ο διευθυντής φτιάχνει τον προγραμματισμό της σχολικής χρονιάς και σε αυτό είμαστε μέτοχοι κι εμείς.

Γ.5 Εγώ νομίζω ναι, αν ενθαρρύνει εμένα, την κάθε μονάδα να δώσω τον καλύτερο εαυτό μου, σίγουρά το σύνολο θα βγει θετικό.

Δ.1 Νομίζω ναι αυτό συμβαίνει.

Δ.2 Νομίζω ναι και το έχουμε κάνει. Κάναμε ενδοσχολική επιμόρφωση με ψυχολόγους που αφορούσε στην διαχείριση της τάξης, το ασφαλές διαδίκτυο το bullying και άλλα. Και απογεύματα έχουμε καλέσει ψυχολόγους να μας βοηθήσουν σε προβλήματα που έχουμε με παιδιά και μας έχουν συμβουλέψει πώς να τα διαχειριστούμε.

Δ.3 Τα τελευταία χρόνια μόνη μου όχι. Αλλά ακολουθώ όταν κάτι προτείνεται από την σχολική μονάδα κι όταν κάτι με ενδιαφέρει που γίνονται ημερίδες αλλά ότι διακαώς αναζητώ κάτι νομίζω ότι είναι και το πέρας της ηλικίας. Παλαιότερα ήμουν και πιο ενεργή σε αυτό το πράγμα, νομίζω ότι τώρα δεν είμαι.

Δ.4 Νομίζω πως είναι προσωπική υπόθεση. Όταν σε αναγκάζουν να κάνεις κάτι, νομίζω μετά δεν θα είσαι και αποτελεσματικός. Δεν ξέρω, αν με βάλουνε να κάνω κάτι. Ίσως όμως να βρω ένα κίνητρο. Όλα είναι λίγο πολύ σχετικά. Δεν θέλω να λέω ή το ένα ή το άλλο, ή μαύρο ή άσπρο. Πιθανότατα να νιώθουμε ικανοποιημένοι με αυτό που κάνουμε στο ωράριό μας και να μην ψάχνουμε κάτι παραπάνω. Ίσως αν μας βάλουνε σε μια διαδικασία εκ των άνωθεν μπορεί να ανακαλύψουμε, μπορεί όμως και να πάει και ανάποδα αυτό. Δηλαδή όταν σου επιβάλλει ότι θα πας να παρακολουθήσεις αυτό το σεμινάριο το παρατηρώ τι συμβαίνει όταν βρισκόμαστε με τους συμβούλους μας. Νομίζω ότι είναι λίγο γελοίο όλο αυτό γιατί κοιτάνε πότε θα βάλουν την υπογραφή για να σηκωθούν να φύγουν. Άρα, δεν γίνεται κάτι επί της ουσίας, είναι όταν εσύ έρχεσαι στη σχολική μονάδα και το συζητάς εσύ, ο εισηγητής ο άλφα, ο βήτα, οι άλλοι κρατάνε τα θετικά αυτού που θα πάρουνε κι αν μου το φορέσεις πιθανόν να αντιδράσω και να μην βρω κάτι θετικό.

Δ.5 Πιστεύω ότι το κράτος χρειάζεται να κάνει επιμορφώσεις κι όχι μόνο μια φορά το χρόνο μαζεύοντας 10-15 σχολικές μονάδες και να στέλνει έναν επιμορφωτή και να τελειώνει εκεί η υποχρέωση του. Χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση. Δεν μου αρέσει όταν ο άλλος πάει να μου το φορτώσει σαν υποχρέωσή μου. Δηλαδή να με πείσει ότι με αυτό προάγομαι εγώ, εγώ θα βοηθηθώ από αυτό το πράγμα. Κάθε επιμόρφωση δεν σημαίνει ότι σε βοηθάει, δεν είναι απόλυτο. Άλλωστε έχουμε ακούσει ότι γίνονται και επιμορφώσεις για άλλους λόγους, ιδιοτελής.

#### Υποκείμενο 8

A.1 Η θέση του διευθυντή είναι μια καίρια θέση και πρέπει να έχει λεπτές ισορροπίες. Ο συγκεκριμένος είναι αρκετά καλός, συνεργαζόμαστε όλοι μαζί, είμαστε μια ομάδα. Το σχολείο μας είναι ένα δύσκολο σχολείο. Έχει 300 παιδιά, 40 εκπαιδευτικούς και είναι δύσκολο για ένα διευθυντή όλη τη δομή του σχολείου. Ο διευθυντής μας νομίζω τα καταφέρνει αρκετά καλά.

A.2 Ο διευθυντής είναι έτσι πολύ δεκτικός σε προβλήματα των εκπαιδευτικών, τα ακούει συζητάει μαζί τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν το θάρρος να μιλήσουν μαζί του και πιστεύω αρκετές φορές παίρνει αποφάσεις και χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις με πολύ ωραίο τρόπο.

A.3 Αυτό δεν το ξέρω αν έχει όραμα ή όχι, θα πρέπει να ρωτήσεις τον ίδιο. Είναι αρκετά μεθοδικός και θέλει μια τάξη σε όλα τα πράγματα και για τα παιδιά και για τους συναδέλφους. Σε αυτό είναι πολύ αυστηρός και έτσι θα πρέπει να είναι. Στοχεύει στο να εξάλειψη της παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών και να ακούνε τους κανόνες του σχολείου.

B.1 Ναι βέβαια, δεν έχω κανένα πρόβλημα. Τα συζητάω όλα. Και πράγματα που δεν θέλω να κρατάω μέσα μου βεβαίως θα τα συζητήσω. Κι εκείνος είναι πάντα σε θέση να με ακούσει.

B.2 Ναι, βέβαια και όχι μόνο σε έμενα σε όλους.

B.3 Αυτά τα σεμινάρια απευθύνονται σε όλους. Εμείς τα γνωρίζουμε μέσω mail. Δεν πρόκειται να μου επιβάλλει να παρακολουθήσω κάποιο σεμινάριο κοινός ναι βέβαια.

Γ.1 Θυμάμαι τα λόγια ενός παλιού μου διευθυντή του κυρίου Λευτέρη καλή του ώρα όπου και να βρίσκεται. Εγώ ήμουν τότε μικρή δασκάλα τότε. Έκανα σε μια πρώτη δημοτικού και μπαίνει μέσα στην τάξη και μου λέει, «Μαρία, εδώ στην τάξη εσύ είσαι το αφεντικό, δεν θα δεχτείς από κανέναν να σου πει πως θα κάνεις τη δουλειά σου ακόμα και σε μένα.» Αυτά τα λόγια του έχουν χαραχθεί. Δεν μπορεί λοιπόν ο διευθυντής του σχολείου να ξέρει τι κλίμα υπάρχει στην τάξη, τι ιδιαιτερότητες έχουν τα παιδιά. Κάθε παιδί έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες τις δικές του αντοχές

οπότε ο διευθυντής δεν μπορεί να ξέρει. Το να είναι κάποιος δάσκαλος σε μια τάξη έχει πάρει κάποια εκπαίδευση. Δεν σημαίνει ότι τα ξέρει όλα, εγώ έχω 33 χρόνια προϋπηρεσίας κι ακόμη μαθαίνω. Για εμένα η εμπειρία είναι η μεγαλύτερη μάθηση. Όσα πτυχία και να πάρεις κι όσα πανεπιστήμια κι αν τελειώσεις. Οπότε, άλλο να τον ρωτήσω για ένα μου πρόβλημα κι άλλο να ξέρει και να επιβλέπει τι γίνεται μέσα στην τάξη. Δεν είναι αυτή η δουλειά του.

Γ.2 Όχι καθόλου. Δεν είναι δημόσιος τομέας στα όρια που ξέρουμε. Εμείς έχουμε να κάνουμε με παιδιά που είναι μια ευαίσθητη ομάδα της κοινωνίας, οπότε δεν μπορείς να ακολουθείς το γράμμα του νόμου. Και αυτοί που βγάζουν τους νόμους δεν έχουν καμία σχέση με την εκπαίδευση.

Γ.3 Ναι, φυσικά αυτό γίνεται στο σχολείο μας. Πιστεύω ότι έτσι μόνο μπορεί μια ομάδα να προχωρήσει για να έχει ένα καλό αποτέλεσμα.

Γ.4 Ναι, βέβαια είναι θεμιτό να γίνεται. Στην πορεία βέβαια προκύπτουν κι άλλοι στόχοι κι άλλα θέματα. Στην αρχή της χρονιάς να κάνει τον προγραμματισμό του και τι θέλει εκείνος από εμάς ή από τη σχολική μονάδα αλλά προκύπτουν συνέχεια προβλήματα.

Γ.5 Δεν έχει εκείνος όραμα τότε δεν είναι ηγέτης.

Δ.1 Ναι τον ενδιαφέρει. Θέλει να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί.

Δ.2 Ναι, βέβαια. Και όλοι οι συνάδελφοι είναι πολύ υπεύθυνοι, συνειδητοποιημένοι σε αυτό που κάνουνε. Νομίζω ότι συμβαίνει αυτό.

Δ.3 Είχα πάει στο διδασκαλείο δυο χρόνια, έκανα εξομοίωση, διότι τελείωσα την παιδαγωγική ακαδημία που ήταν δυο χρόνια. Παρακολούθησα μαθήματα στο Παιδαγωγικό εδώ και έκανα εξομοίωση του πτυχίου. Και κατά διαστήματα παρακολουθώ διάφορα σεμινάρια από ψυχολόγους κυρίως γιατί πιστεύω ότι εκεί πρέπει να εστιάσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί.

Δ.4 Να υπάρχει ένα πλαίσιο αλλά από εκεί και πέρα όμως υπάρχουν άνθρωποι που θέλουν και το κάτι παραπάνω. Και αυτό είναι προσωπική υπόθεση του καθενός.

Δ.5 Βεβαίως, το κράτος πρέπει να έχει την εποπτεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και να δίνει επιλογές. Το κράτος όμως είναι ο θεμελιωτής όλων αυτών των επιμορφώσεων.



## Υποκείμενο 6

A.1 Ναι γενικά είμαι ευχαριστημένη. Είναι τυπικός, μας ενημερώνει για προγράμματα. Θεωρώ ότι κάνει τη δουλειά του. Καμία φορά όμως λόγω του χαρακτήρα του περνά μια ένταση που δεν βοηθάει πάντα. Εγώ πάλι είμαι ένας άνθρωπος έξω καρδία, προσπαθώ να μην επηρεάζομαι από καταστάσεις και προσωπικά δεν έχω επηρεαστεί. Περισσότερο είναι συναισθηματικό το κομμάτι αυτό. Δηλαδή λόγω δικού του χαρακτήρα, θέλει να μεταφέρει κάτι και δεν το μεταφέρει με τον καλύτερο τρόπο. Ενώ είναι τυπικός, αφήνει στην κρίση μας κάποια πράγματα κάποιες φορές γίνεται καταπιεστικός.

A.2 Σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό έχουν καλές σχέσεις. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου έχουν υπάρξει προστριβές και αυτό οφείλεται στον τρόπο που αυτός χειρίζεται καταστάσεις. Εγώ, προσωπικά δεν έχω πρόβλημα και σε ένα προσωπικό μου πρόβλημα σοβαρό με στήριξε πάρα πολύ. Απλά κάποιες φορές, ο τρόπος που χειρίζεται θέματα με συναδέλφους φέρνει κάποιες προστριβές. Και ενώ μπορεί να έχει δίκιο με τον τρόπο του το χάνει.

A.3 Στην αρχή αυτό έδειξε. Είναι θετικός άνθρωπος, μας παρότρυνε να εμπλακούμε σε διάφορα προγράμματα Erasmus ακόμη και συναδέλφους που δεν είχαμε ασχοληθεί τα παλαιότερα χρόνια. Ακόμη και στο κτιριακό κομμάτι επιδιώκει να βελτιώσει τους χώρους του σχολείου. Τώρα βέβαια τον βλέπω πιο μέτριο τον ενθουσιασμό αυτό. Αλλά ξεκίνησε πολύ πιο δυναμικά έτσι. Τώρα είναι πιο μετριασμένα τα πράγματα, ίσως για προσωπικούς λόγους.

B.1 Ναι, εγώ νομίζω ναι. Θα μπορούσα να μιλήσω μαζί του σε θέματα δουλείας.

B.2 Ναι, όταν χρειάστηκα βοήθεια μου φέρθηκε πολύ ανθρώπινα.

B.3 Προσωπικές όχι, αλλά γενικά μας δίνει για να επιμορφωνόμαστε να παρακολουθούμε σεμινάρια. Στα μέρη που μας στέλνει δηλαδή καταλαβαίνουμε ότι είναι άνθρωπος της εξέλιξης. Γενικά μας προτείνει πράγματα, άσχετα με το αν τα ακολουθεί ο καθένας μας ή όχι.

Γ.1 Τυπικά θα έλεγα, το σωστά είναι σχετικό. Θέλει να είμαστε σωστοί και τυπικοί στην διδασκαλία. Δεν επεμβαίνει, δεν ελέγχει μας αφήνει στην κρίση μας. Ούτως ή άλλως, ο διευθυντής δεν έχει λόγο μέσα στην τάξη μας.

Γ.2 Θεωρώ ότι θα ήταν πολύ στημένο αυτό. Μέσα σε κουτιά, που ναι μεν γίνεται μια δουλειά σωστή, βγαίνει ένα αποτέλεσμα αλλά δεν νομίζω ότι αυτό είναι αρκετό. Δεν ταιριάζει ένας τέτοιος τύπο διευθυντή σε σχολείο που απλά κάνεις τη δουλειά σου και φεύγεις.

Γ.3 Θα ήταν το ιδανικό αυτό. Συμβαίνει κάποιες φορές αυτό, ναι γενικά γίνεται ψηφοφορία, λαμβάνονται αποφάσεις από κοινού, βέβαια δεν είναι απόλυτος. Απλά,

καμία φορά όταν η δική του σκέψη είναι διαφορετική εκεί μπορεί να γίνει πιεστικός απλά μας επηρεάζει αρνητικά όλο αυτό. Όχι πάντα σε κάποιες περιπτώσεις πάλι αυτό.

Γ.4 Ναι, και το κάνει αυτό. Πρέπει να γίνεται. Στην πορεία πάντα γίνονται κάποιες αλλαγές και παράγοντες αστάθμητοι που μπαίνουνε στη μέση. Αλλά γενικά μας είπε είμαι αυτός, κάνω αυτό, θέλω αυτό, αν είστε έτσι. Ξεκίνησε δηλαδή πολύ καλά.

Γ.5 Και αυτό έχει τα θετικά του για εμένα. Πρέπει να υπάρχει βέβαια ένας σκοπός γιατί αλλιώς προς τα πού θα κινηθώ εγώ. Χρειαζόμαστε ένα μπουσούλα αλλά σαφώς είναι πολύ σημαντικό να εστιάσει στον καθένα μας ξεχωριστά σαν οντότητα, σαν προσωπικότητα. Αλλά πρέπει να υπάρχει πάντα κάτι για να πιαστούμε από αυτό.

Δ.1 Πάλι μέσω σεμιναρίων και ενημερώσεων. Ναι σε αυτό θεωρώ ότι είναι θετικός. Βέβαια, θα μπορούσαν να γίνονται περισσότερα πράγματα στο σχολείο μέσα, σε αυτό υστερούμε λιγάκι. Αλλά ότι παροτρύνει όμως, ναι. Θα γυρίσω πάλι σε αυτό, όταν έρχονται προγράμματα, ή σεμινάρια ή ομιλίες που θα ωφελούσαν το έργο μας, επιδιώκει. Εγώ θα ήθελα όμως και κάτι μέσα στο χώρο του σχολείου. Μια επιμόρφωση παράδειγμα. Παλαιότερα είχαμε ανά διαστήματα. Τα τελευταία χρόνια έχουν λίγο εξαλείφει.

Δ.2 Θα μπορούσε να γίνει. Γενικά είναι καλές οι σχέσεις που έχουμε, με μερικές παρασπονδίες. Αλλά γενικά επικρατεί ένα καλό κλίμα στο σχολείο.

Δ.3 Τώρα του τύπου μεταπτυχιακό. Εγώ όταν τελείωσα έκανα περίπου δέκα χρόνια να διοριστώ και έκανα ιδιαίτερα αναγκαστικά, ήμουν σε αυτήν τη φουρνιά. Μετά έκανα οικογένεια παιδιά, θα το πεις άλλοθι, απλά έκανα το α επίπεδο στους υπολογιστές. Παρακολούθησα μεμονωμένα σεμινάρια που γίνανε. Όσες φορές μέσα από το σχολείο είχα την δυνατότητα την παρακολούθησα. Προσωπική δουλειά δηλαδή, αλλά κάποιο μεταπτυχιακό δεν έκανα.

Δ.4 Είναι προσωπική υπόθεση αλλά ίσως αν υπήρχε ένα πλαίσιο που να μας δίνει επιλογές και απλά ο καθένας να επιλέγει αυτό που πιστεύει ότι το έχει ανάγκη. Γιατί αν δεν υπάρχει πλαίσιο επαναπαυόμαστε. Αν υπήρχε όμως ένα πλαίσιο και εγώ ήξερα π.χ. ότι αυτό το μήνα έχεις αυτή την επιλογή, εγώ η ίδια θα ήμουν πιο θετική και θα συμμετείχα περισσότερο. Γιατί αλλιώς επαναπαύομαι κι εγώ και κάθε εκπαιδευτικός.

Δ.5 Είναι υποχρέωση του κράτους να φροντίζει να υπάρχει επιμόρφωση, να δίνει κίνητρα και προγράμματα γιατί δεν μπορεί μόνο να κρίνει τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια είναι δικό μου θέμα αν θα επιλέξω και τι να ακολουθήσω. Αλλά σαφώς το κράτος πρέπει να δίνει κίνητρα και επιλογές.

#### Υποκείμενο 4

A.1 Όσο αφορά στο διοικητικό κομμάτι, στο τυπικό κομμάτι, το οποίο είναι ένα μεγάλο μέρος των υποχρεώσεών της είναι άκρως τυπική και όλοι οι προηγούμενοι διευθυντές που έχω γνωρίσει. Στο οργανωτικό κομμάτι επίσης θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ τυπική, στο να οργανώνει το χρόνο, να φτιάχνει ένα καλό χρονοδιάγραμμα. Ναι, θεωρώ ότι σε αυτό το κομμάτι είναι πολύ καλή. Δεν υστερεί σε κάτι στο διοικητικό, έχει πάρα πολύ καλές γνώσεις και το ίδιο και οι προηγούμενοι διευθυντές. Στο να καταφέρει να το φτάσει στο ανώτερο σημείο και να καταφέρει να επιτύχει ένα στόχο συνεισφέρει όλος ο σύλλογος διδασκόντων και ο γονέων και κηδεμόνων καθώς υποστηρίζουμε πάρα πολύ το έργο της.

A.2 Θεωρώ ότι καταβάλει πολύ μεγάλες προσπάθειες για να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα όσο αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών. Το εργασιακό περιβάλλον είναι εξαιρετικό, τηρεί κατά γράμμα το νόμο του κράτους. Αυτό βέβαια είναι θετικό στο ότι εμείς οι εκπαιδευτικοί μπορούμε να έχουμε εμπιστοσύνη καθώς γνωρίζει πολύ καλά τους νόμους και μπορεί να μας προστατεύσει. Από την άλλη όμως δεν υπάρχει ευελιξία στο να λύνουμε άμεσα τα προβλήματα που προκύπτουν ανά καιρούς. Βέβαια, λόγω του ότι το υπουργείο παιδείας τα τελευταία χρόνια έχει στείλει διάφορες εγκυκλίους ουσιαστικά κλειδώνει τους γονείς έξω από το σχολείο, καθώς αυτός είναι ο σκοπός από ότι έχουμε αντιληφθεί. Πράγμα, που δεν βοηθάει να έχουμε καλές δημόσιες σχέσεις και συνεργασία με τους γονείς. Γιατί οι γονείς το αντιλαμβάνονται αρνητικά. Δεν κατανοούν ότι αυτό είναι απόφαση του υπουργείου και νομίζουν ότι αυτό είναι απόφαση της διευθύντριας και του συλλόγου διδασκόντων και αυτό δημιουργεί περισσότερες εντάσεις από ότι θα μπορούσε να δημιουργήσει. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει μια σχετική ισορροπία και σε αυτό βοηθάει όχι μόνο η διοίκηση, δηλαδή η διευθύντρια, αλλά και το γεγονός ότι πρόεδρος του συλλόγου γονέων είναι δάσκαλος του σχολείου.

A.3 Η διευθύντρια είναι ένα άτομο αρκετά προοδευτικό, ενημερωμένο όσον αφορά τις καινοτόμες δράσεις πάνω στην εκπαίδευση. Οτιδήποτε καινοτόμο, πρωτοποριακό το στηρίζει αρκεί να είναι νόμιμο. Την ενδιαφέρει πάρα πολύ να ακολουθεί κατά γράμμα τη διαδικασία. Βέβαια, όπως είπα πριν αυτό είναι καλό γιατί μας καλύπτει νομικά και προλαβαίνουμε καταστάσεις λόγω του ότι είμαστε σε μια πάρα πολύ δύσκολη θέση και από παντού δεχόμαστε πυρά. Ουσιαστικά είμαστε μόνοι. Οι διευθυντές παίζουν το ρόλο του διευθυντή, έχουν τις ευθύνες του σχολείου. Αν ο διευθυντής αποφασίσει να βοηθήσει και να καλύψει το δάσκαλο θα το κάνει, αν όμως ο ίδιος αποφασίσει να καλύψει τη δική του τη θέση δεν θα το κάνει. Και λόγω του ότι το υπουργείο έχει ρίξει όλο το βάρος στον διευθυντή, το οποίο εμείς κατανοούμε, λειτουργούν έτσι. Η ίδια στηρίζει τις καινοτόμες δράσεις και ένα πρόγραμμα που την ενδιαφέρει και το τρέχει πάρα πολύ είναι το Erasmus. Στο σχολείο μας τρέχει εδώ και δυο χρόνια. Το ξεκίνησε η ίδια, το στηρίζει η ίδια και έχει προσπαθήσει να εντάξει όλο το σχολείο και όλες τις τάξεις. Είναι πάρα πολύ δύσκολο να γίνει αυτό πρακτικά

και γίνεται με πάρα πολύ προσπάθεια από τη δική μας πλευρά. Είναι δύσκολο, δεν σημαίνει ότι έχει και εκατό τις εκατό επιτυχία. Τώρα υπάρχουν και άλλες δράσεις όπως είναι το χωρίο του Αγίου-Βασίλη, πράγμα καινοτόμο για μια τόσο μικρή σχολική μονάδα σε σύγκριση με άλλα σχολεία, το στήριξη αλλά είναι πάρα πολύ δύσκολο να το συνεχίσεις γιατί όπως είπα και προηγουμένως την ευθύνη την έχει ο διευθυντής.

B.1 Είναι ένας καλός ακροατής, έχει πάντα χρόνο. Την ενδιαφέρει και θέλει οτιδήποτε συμβαίνει στη σχολική μονάδα να είναι ενημερωμένη, γιατί θέλει να προλαβαίνει καταστάσεις. Επίσης, την ενδιαφέρει να παρεμβαίνει και θέλει να έχει πάντα ενεργό ρόλο σε αυτό που κάνει. Συνήθως τα προβλήματα λύνονται με τη βοήθειά της αλλά και με τη βοήθεια του συλλόγου διδασκόντων και αυτό γιατί οτιδήποτε και να προκύψει ενημερώνεται όλος ο σύλλογος διδασκόντων, επίσημα και ανεπίσημα.

B.2 Ναι, το έχει κάνει. Από την πρώτη στιγμή προσπάθησε να δημιουργήσει μια πολύ καλή ατμόσφαιρα και να προσεγγίσει τον καθένα μας ξεχωριστά. Έκανε αρκετά καλές προσπάθειες θα έλεγα ναί.

B.3 Δεν μου έχει δώσει, γιατί από ότι έχω καταλάβει έχω επιμορφωθεί αρκετά. Το αντίθετο μάλιστα στο σύλλογο είμαι το άτομο το οποίο οργανώνει επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς.

Γ.1 Ο διευθυντής θα πρέπει να ξέρει τα πάντα μέσα στο σχολείο, αυτή είναι η άποψή μου. Θα πρέπει να γνωρίζει το άτομο προσωπικά να γνωρίζει τις γνώσεις του και να ξέρει με ποιον τρόπο σχεδιάζει και υλοποιεί μια διδασκαλία. Τώρα, θα πρέπει να παρεμβαίνει όχι με ηγετικό τρόπο, αλλά με συμβουλευτικό τρόπο. Όταν θεωρεί ότι κάτι μπορεί να βελτιωθεί ή ότι κάτι πρέπει να αλλάξει. Όμως, δεν είναι ο ρόλος του να μπαίνει μέσα στην τάξη και να ελέγχει το δάσκαλο αν κάνει καλά το μάθημά του.

Γ.2 Δεν μου λείπει τίποτα αυτό. Μου είναι τελείως αδιάφορο. Ένας διευθυντής ο οποίος έρχεται απλά και μόνο για να κάνει τη δουλειά του, θα μου κόψει τα φτερά και δεν θα έχω το ενθουσιασμό που θα ήθελα να έχω. Εργάζομαι ομαδικά, μου αρέσει η ομαδική ατμόσφαιρα. Δεν είμαι άτομο που θέλει να δουλέψει ατομικά και θα προβάλλει μόνο τον εαυτό του. Με ενδιαφέρει πάρα πολύ το έργο που παρουσιάζει η σχολική μονάδα. Άρα, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι συλλογικά μαζί μου και υποστηρικτικά.

Γ.3 Αυτό είναι το καλύτερο που μπορεί να γίνει. Από την αρχή έτσι κι αλλιώς γίνονται κάποια πρακτικά και κάποιοι σύλλογοι οι οποίοι αποφασίζουν από κοινού τι θα κάνουν. Πολλές φορές όμως αναλαμβάνουμε υποχρεώσεις οι οποίες πρέπει να γίνουν, αλλά δεν μας αρέσει. Νομίζω όμως γενικά, ότι έχουμε μια καλή πολιτική στο σχολείο μας, γιατί η πορεία και οι αποφάσεις μας γενικώς όσον αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων ή γονέων γίνεται μετά από κοινές αποφάσεις.

Γ.4 Ναι, βεβαίως. Πρώτα άτυπα και μετά επίσημα.

Γ.5 Αυτός είναι πιο αποτελεσματικός για εμένα. Δεν χρειάζεται να έχει όραμα ο διευθυντής. Είναι πολύ σημαντικό να ξέρει ότι εσύ έχεις όραμα και να το στηρίζει. Μετά από τόσο χρόνια εκεί έχω καταλήξει.

Δ.1 Στο συγκεκριμένο σχολείο όχι. Γιατί έχει ένα πολύ καλό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ότι πέφτει όμως στα χέρια της και το κρίνει αξιόλογο μας το προτείνει.

Δ.2 Ναι, θεωρούμε ότι έχει κι αυτό γιατί πρόκειται για μια ομάδα διδασκόντων πολύ δεμένη.

Δ.3 Έχω παρακολουθήσει πολλά επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν την παιδική ψυχολογία, την παραγωγή το γραπτού λόγου και άλλα πολλά. Είμαι συνεχώς σε αναζήτηση λόγω του ότι η κοινωνία μας εξελίσσεται ραγδαία, την τεχνολογία δεν την προλαβαίνουμε πλέον, άρα αναγκάζομαι και εγώ να εξελιχθώ μαζί της. Κάθε χρόνο συναντώ καινούργιες καταστάσεις. Η δομή της οικογένειας είναι διαφορετική σε σχέση με αυτήν που όταν πριν από μερικά χρόνια οπότε και εγώ πρέπει να είμαι διαφορετική και θα πρέπει μαζί με τα παιδιά να μάθω για να μπορέσω να βοηθήσω.

Δ.4 Όχι, πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο που να επιμορφώνεται ο εκπαιδευτικός. Ας είναι και προσωπική του υπόθεση. Αφότου βέβαια, πραγματοποιήσει όλα τα υπόλοιπα. Γιατί η εκπαίδευση δεν τελειώνει με το πτυχίο, αρχίζει. Το πτυχίο εμένα δεν μου είπε πραγματικά τίποτα εμένα προσωπικά απολύτως. Η αναζήτηση σε εμένα ξεκίνησε όταν μπήκα στην τάξη και είδα ότι υστερώ σε πάρα πολλά, δεν μπορούσα να διαχειριστώ μαθησιακές καταστάσεις και το μαθησιακό. Έτσι, μπήκα στο διδασκαλείο, έκανα μετεκπαίδευση και από τότε και μετά κάνω συνέχεια σεμινάρια. Όχι μόνο, για να μαθαίνω, αλλά και να θυμάμαι αυτά που ξέρω και να μην τα ξεχάσω.

Δ.5 Και τα δυο. Ορισμένα πράγματα θα πρέπει να τα κάνει το κράτος και από εκεί και έπειτα είναι υποχρέωση των εκπαιδευτικών. Κάθε χρόνο δηλαδή, να ξέρει το υπουργείο ότι εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει επιλεκτικά τα παρακάτω. Οπότε έχει επιμορφωθεί υποχρεωτικά.

## Υποκείμενο 9

A.1 Το χαρακτηριστικό που διακρίνει την συγκεκριμένη διευθύντρια είναι η επιθυμία για συνεργασία, άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία και οι διάφορες δραστηριότητες που γίνονται εκτός του σχολικού ωραρίου για να πετύχει καλύτερη σύνδεση με τα παιδιά.

A.2 Θα την περιέγραφα ως καθοδηγητή, που διεκπεραιώνει όλες τις αρμοδιότητες, αλλά και παράλληλα συνάδελφος.

A.3 Θα έλεγα πως έχει όραμα για το σχολείο και το επιδιώκει μέσω της δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην συγκεκριμένη περίπτωση αυτό που κάνει είναι να μας παρακινεί στο να κάνουμε πράγματα στο σχολείο γνωρίζοντας πάντα που αποσκοπεί αυτό που μας ζητάει.

B.1 Ναι, βέβαια. Κι όσες φορές χρειάστηκε να συζητήσω κάποιο πρόβλημα που είχα μου πρότεινε πράγματα.

B.2 Ναι. Και σε προσωπικό ζήτημα που δεν αφορούσε τα σχολικά μου καθήκοντα φάνηκε συνεργάσιμη.

B.3 Ναι, συμβαίνει αλλά όχι και τόσο συχνά. Μας προωθεί σεμινάρια που προτείνονται από την αρμόδια υπηρεσία ή μας προτείνει πράγματα που έχει κάνει εκείνη στο παρελθόν που αξίζει να τα κάνουμε και υπάρχουν ακόμη.

Γ.1 Όχι απαραίτητα. Εγώ θα ήθελα τον διευθυντή να ενδιαφέρεται πια ολιστικά για το σχολείο. Να επικεντρώνεται κυρίως στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο (εκπαιδευτικοί-γονείς-παιδιά) και κυρίως στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και να μην εστιάζει τόσο στη διδασκαλία που γίνεται μέσα στην τάξη.

Γ.2 Όχι, κατά τη γνώμη μου. Γιατί είναι απλά διοικητικός αν ακολουθεί απλά το γράμμα του νόμου. Εγώ θα τον ήθελα και πιο οδηγό που να εμπνέει και να κάνω καλύτερα την δουλεία μου.

Γ.3 Θα πρέπει να γίνεται και γίνεται. Με συμπεριλαμβάνει, αναφέρεται σε όλο το προσωπικό όταν παίρνει μια απόφαση. Στα σχολεία για να πάρεις μια απόφαση πρέπει να υπογράψεις ένα πρακτικό. Οπότε για το οτιδήποτε γίνεται στο σχολείο το συζητάμε και στην συνέχεια παίρνουμε μια απόφαση.

Γ.4 Ναι, θα το ήθελα αυτό. Από την άλλη, δεν μπορείς να έχεις από την αρχή πλάνο για εννιά μήνες. Όσο όμως υπάρχει μια γενική ιδέα σίγουρα μπορείς να ενημερώσεις τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για να ξέρουμε κι εμείς που πάμε.

Γ.5 Θεωρώ ναι αλλά όχι εκατό τοις εκατό. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει στοχοθεσία. Σε μια ουτοπία το να δώσουμε το καλύτερο του εαυτού μας και χωρίς ένα πλάνο ή ένα συγκεκριμένο σχέδιο δεν γίνεται. Φυσικά, το να ενθαρρύνει ένας διευθυντής τον εκπαιδευτικό του σχολείου να δώσει το καλύτερο που μπορεί είναι θεμιτό. Όμως, θα

πρέπει κι εκείνος να αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο ευθυνών και υποχρεώσεων που έχει.

Δ.1 Κατά την γνώμη μου, δεν περνάει από το χέρι της να βοηθήσει τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη του καθένα. Αυτό που μπορεί να κάνει είναι να εκμεταλλεύεται και να προωθεί τις ευκαιρίες που τις δίνονται, γιατί κι εκείνη από κάπου παίρνει τα προγράμματα και τις επιμορφώσεις οι οποίες θα πρέπει να γίνουν. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο. Σε όλα τα χρόνια της προϋπηρεσίας μου δεν έχω συναντήσει κάποιον διευθυντή που να υποχρεώνει εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν.

Δ.2 Ναι, το σχολείο μας έχει αυτές συνθήκες. Σε περίπτωση δηλαδή, που ο διευθυντής θεωρεί ότι χρειάζεται να γίνει ενδοσχολική επιμόρφωση πιστεύω ότι ο σύλλογος διδασκόντων θα το υποστηρίξει.

Δ.3 Ναι, σε θέματα διαχείρισης τάξης και στην μοντεσσοριανή εκπαίδευση υπό τη μορφή εκπαιδευτικών σεμιναρίων. Έχω κάνει κι ένα μεταπτυχιακό στην σχολική ψυχολογία.

Δ.4 Συνδυασμός θα έλεγα, αλλά τείνω και προς την υποχρεωτική επιμόρφωση. Να μπορείς δηλαδή να συμμετέχεις σε ημερίδες ή σε σεμινάρια που οργανώνονται από τις κατά τόπους υπηρεσίες για να μην χάνεις την επαφή σου με την επικαιρότητα. Εγώ προσωπικά, θα χαιρόμουν πολύ να υπάρχει ένα πλαίσιο που να υποχρεώνει κάθε εκπαιδευτικό να επιμορφωθεί και αυτό γιατί υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που μένουν στάσιμοι και δεν κάνουν τίποτα.

Δ.5 Νομίζω το κράτος. Δηλαδή, οι σχετικοί θεσμοί με το σχολείο θα πρέπει να έχουν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς σε ετήσια βάση έτσι ώστε να γίνεται συμβατικά. Αλλιώς, ο εκπαιδευτικός μένει στάσιμος και δεν χρησιμοποιεί σύγχρονες μεθόδους και δεν «προλαβαίνει» τα παιδιά.

## Υποκείμενο 10

A.1 Σε γενικές γραμμές θα έλεγα ότι είναι δημοκρατικός, όχι πολύ συγκεντρωτικός. Θέλει το σχολείο του να είναι ένα δημοκρατικό σχολείο στο οποίο να έχουν όλοι λόγο και ότι συμβαίνει να είναι όλοι ενήμεροι.

A.2 Στο σχολείο μας συμβαίνει το εξής. Από την μια υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών που τάσσονται υπέρ του διευθυντή και από την άλλη μια ομάδα που δεν τον συμπαθεί. Εγώ βρίσκομαι στη μέση για να μένω ουδέτερος. Ο ίδιος ο διευθυντής όμως είναι ένα άτομο που θα ακούσει τους πάντες και θα τους βοηθήσει όλους.

A.3 Έχει όραμα για το σχολείο του και μας ζητάει συνέχεια να εμπλακούμε σε αυτό. Προσωπικά, μου έχει ζητήσει να γράψω άρθρο στην τοπική εφημερίδα επειδή είμαι και φιλόλογος άρθρο για δράσεις του σχολείου. Μου έχει ζητήσει να κάνω σεμινάριο στους συναδέλφους για τη λανθασμένη χρήση της γλώσσας. Το έκανε και παλαιότερα αυτό, έβαζε δηλαδή την κάθε ειδικότητα να κάνει ένα μικρό σεμινάριο μέσα στο σχολείο.

B.1 Ναι, μπορείς άνετα να συζητήσεις ένα πρόβλημα μαζί του. Θα ακούσει τους όλους όσους έχουν ένα πρόβλημα. Δεν ξέρω αν μπορεί να δώσει σε όλους λύσεις, αλλά θα τους ακούσει όλους. Το πιο σημαντικό είναι ότι δεν φοβάσαι να του μιλήσεις.

B.2 Ναι, αρκετές φορές. Είτε είναι θέματα υγείας θα ενδιαφερθεί, θα μου πει να φύγω αν δεν είμαι καλά είτε αν ξέρει ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα στο οικογενειακό περιβάλλον θα με ρωτήσει την εξέλιξή του. Διατηρεί δηλαδή μια τέτοια προσωπική επαφή.

B.3 Χωρίς να θέλω να ακουστεί κάπως αυτό, επειδή μάλλον είμαι το πιο επιμορφωμένο άτομο, επειδή ακριβώς έχω κάνει το μεταπτυχιακό μου και δεύτερη σχολή κι αυτά συχνά θα έλεγα ότι μου ζητά την δικιά μου γνώμη για πράγματα. Είναι όμως από αυτούς που όταν γίνεται κάποιο συνέδριο θα μας στείλει, αφού μπορούμε να πάρουμε ειδική άδεια γι' αυτό. Θα μας ενθαρρύνει δηλαδή να παρακολουθήσουμε πράγματα γιατί τον ενδιαφέρει η μετεκπαίδευση. Και φυσικά μας ενημερώνει όλους μέσα από mail για συνέδρια, συμπόσια, ημερίδες κ.τ.λ.

Γ.1 Ο σωστός ηγέτης θα πρέπει να έχει επαφή με το τι γίνεται μέσα στην τάξη και μπορεί να το κάνει γιατί έχει τρόπους να το κάνει (από τους γονείς, τους μαθητές, τους συναδέλφους). Ο συγκεκριμένος διευθυντής έχει μια καλή εποπτεία του τι συμβαίνει στην τάξη και συζητάμε συχνά επειδή τον ενδιαφέρει η γνώμη μου. Επίσης αυτό που παρατηρώ είναι ότι βλέπει σαν να είναι μέσα στην τάξη. Κι έτσι έχει μια αρκετά καλή εικόνα του ποιος δουλεύει, ποιος τεμπελιάζει, ποιος δεν φέρεται ενδεχομένως καλά, ποιος δημιουργεί προβλήματα, ποιος είναι επικοινωνιακός και όταν ανακύψουν προβλήματα παρεμβαίνει. Ο σωστός ηγέτης του σχολείου θα πρέπει να γνωρίζει τι γίνεται και θα πρέπει να παρεμβαίνει κι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που



θα πρέπει να έχει είναι να μοιράζεται πράγματα και να μην τα έχει όλα επάνω του. Η ηγεσία δεν είναι ένα άτομο μόνο, είναι μια ομάδα. Οπότε θα πρέπει να μοιράζει αρμοδιότητες. Και γενικά θα πρέπει να έχει εποπτεία για όλα.

Γ.2 Όχι, αυτός είναι ένας τυπολάτρης ηγέτης, ένας απλά νομότυπος, είναι συχνά διεκπεραιωτικός ο ρόλος του και ευθυνόφοβος. Δεν θέλω ένα τέτοιο ηγέτη και δεν θεωρώ ότι αυτός ο ηγέτης είναι καλός ηγέτης. Σίγουρα υπάρχει το θεσμικό που πρέπει να το παρακολουθεί αλλά ένας ηγέτης σχολείου θα πρέπει οπωσδήποτε να έχει ένα σχετικό όραμα και θα πρέπει να ξεφεύγει από αυτό πλαίσιο που συχνά είναι ασφυκτικό αφού δεν τον βοηθάει και να ρισκάρει να μην τι λέει ο νόμος αλλά και να δίνει πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς. Συχνά συγκρούονται οι νόμοι, μπορεί να μπλέξεις στα γρανάζια της γραφειοκρατίας και ο σωστός ηγέτης θα πρέπει να μπορεί να τα προσπερνά αυτά. Ένας ηγέτης που το κάνει απλά τυπικά και δημοσιούπαλληλικά τον ρόλο του ασκεί δεν θεωρώ ότι μπορεί να πάει μπροστά το σχολείο του.

Γ.3 Είναι κάτι που με βρίσκει σύμφωνο, μου αρέσει και γίνεται στο σχολείο μας ήδη όπως κατάλαβες. Θεωρώ ότι αυτό βοηθάει πολύ την εκπαιδευτική πρακτική και εφαρμόζεται ήδη άρα είναι κάτι που το περιμένω σε έναν διευθυντή. Δεν το κάνουν όλοι οι διευθυντές αυτό. Υπάρχουν διευθυντές οι οποίοι είναι συγκεντρωτικοί, απόλυτοι και ουσιαστικά δεν μοιράζουν ούτε ρόλους ούτε αρμοδιότητες ούτε ρωτάνε τους εκπαιδευτικούς.

Γ.4 Ναι, αυτό που ρωτάς θεωρώ ότι είναι μια καλή πρακτική όμως δεν θεωρώ ότι είναι κάτι που εφαρμόζεται στην Ελλάδα και στο σχολείο μου. Δηλαδή, δεν τίθεται από την αρχή το πλαίσιο δράσης της χρονιάς, δεν γίνεται ούτε στα πλαίσια της δικής μας σχολικής χρονιάς. Θεωρώ ότι θα βοηθούσε πολύ αν υπήρχε από την αρχή της χρονιάς αυτό το πλάνο και ο προγραμματισμός.

Γ.5 Είναι λίγο αντιφατικό αυτό γιατί αν ενθαρρύνει, γίνεται σωστά η δουλειά και το μάθημα επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό ο ρόλος του σχολείου, όχι όμως στο εκατό τοις εκατό, άρα δεν είναι τόσο αποτελεσματικός όσο θα τον θέλαμε. Το βασικό και το πρωτεύον είναι αυτό. Αν δηλαδή το έχεις αυτό είναι σημαντική κατάκτηση. Το εφικτό και το επιθυμητό είναι να έχει το όραμα, να δώσει το κάτι παραπάνω και να πάει μπροστά το σχολείο. Αλλά επειδή δεν τυχαίνει να ισχύει ούτε το πρώτο σε πολλά σχολεία, όταν το βρίσκεις αυτό είσαι χαρούμενος.

Δ.1 Ναι, νομίζω ότι δείχνει ενδιαφέρον, ενθαρρύνει τέτοιες δράσεις και θεωρεί ότι μέσα από ένα καλό δυναμικό του σχολείου και καλούς εκπαιδευτικούς θα πάει μπροστά και το σχολείο του. Όταν μάλιστα έχει πρόβλημα με συγκεκριμένα άτομα και ειδικότητες γνωρίζω καλά ότι τους καλεί και τους το ανακοινώνει. Ενθαρρύνει κατά τη γνώμη του τους καλούς και σε γενική κατά τεκμήριο εκπαιδευτικούς να μείνουν στο σχολείο και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς που θεωρεί ότι δεν δίνουν πολλά πράγματα στο σχολείο ειδικά αναπληρωτές ή ειδικότητες να έρθουν την επόμενη χρονιά.

Δ.2 Υπάρχουν δυσκολίες γιατί όπως είπαμε υπάρχουν και ομάδες όπως είπαμε, δέκα εκπαιδευτικοί δηλαδή πάντα θα διαφωνούν για κάτι. Αλλά σε γενικές γραμμές υπάρχει ένα καλό δυναμικό. Οι μισοί εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα καλό δυναμικό που επιθυμούν τέτοιες δράσεις και άρα αυτό μπορεί να συναντήσει δυσκολίες στο να υλοποιηθεί αλλά να μπορεί να υλοποιηθεί τελικά.

Δ.3 Εκτός του σχολείου έχω ζητήσει επιμόρφωση κυρίως σε θέματα ειδικής αγωγής επειδή είναι ένας τομέας που ενδιαφέρει και έχω ζητήσει αρκετές φορές επιμόρφωση σε επίπεδο μεταπτυχιακού προγράμματος και σε επίπεδο σεμιναρίων, ημερίδων και συμποσίων.

Δ.4 Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο. Οι μισοί εκπαιδευτικοί ίσως έχουν την διάθεση και θέληση να επιμορφωθούν αλλά το πρόβλημα είναι με αυτούς που δεν θέλουν. Αυτός που θέλει θα το κάνει και μόνος του άρα όταν υπάρχει το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο και υποχρεώσει τον μέτριο ή τον τεμπέλη ή τον αδιάφορο εκπαιδευτικό τότε τον αναγκάζει και κάτι θα πάρει από αυτό.

Δ.5 Το κράτος θα πρέπει να αναλαμβάνει το κύριο οικονομικό φόρτο γιατί ένα κράτος με καλύτερους εκπαιδευτικούς έχει καλύτερη παιδεία με ότι αυτό συνεπάγεται. Άρα, είναι κριτικά υπόθεση. Να πω ότι στην Ελλάδα έχει να γίνει τέτοια επιμόρφωση πολλά χρόνια. Τώρα συζητιέται ότι μπορεί να γίνει με ασύγχρονες μεθόδους. Εν κατακλείδι, το κράτος θα πρέπει να μεριμνά γιατί είναι στα πλαίσια των ευθυνών του απέναντι στους εκπαιδευτικούς και την μαθητική κοινότητα.

#### Υποκείμενο 11

A.1 Προσπαθεί πάρα πολύ και θέλει να βοηθήσει το σχολείο να πάει μπροστά. Δεν επηρεάζεται ούτε από εκπαιδευτικούς, ούτε από γονείς. Την ενδιαφέρει ξεκάθαρα η σωστή ηγεσία του σχολείου. Έχει έναν απίστευτο τρόπο να το περνάει αυτό καλά σε όλους. Δεν ξέρω πως το καταφέρνει πραγματικά, χωρίς να δημιουργούνται προστριβές με τους εκπαιδευτικούς κι ακόμη κι όταν υπήρχε κάποιο πρόβλημα καταφέρνει με τον τρόπο της να μένουν όλοι ικανοποιημένοι. Και μιλάμε για ένα σχολείο επαρχίας, όπου ούτε οι γονείς ούτε τα παιδιά ήταν εύκολοι.

A.2 Είναι όσο κοντά πρέπει σε κάθε εκπαιδευτικό. Τι εννοώ με αυτό; Δεν είναι ούτε αυστηρά διευθύντρια και κρατάει αποστάσεις από όλους, ούτε δείχνει ότι είναι κολλητή με όλους. Κρατάει δηλαδή, ακριβώς τις αποστάσεις που πρέπει. Και είναι όλοι ευχαριστημένοι με τα πάντα. Ούτε εκμεταλλεύτηκε κάποιον, ούτε ήταν ποτέ κάνεις εκνευρισμένος μαζί της. Ταλέντο αυτή η γυναίκα. Δεν έχω ξανασυναντήσει τέτοια διευθύντρια όλα τα χρόνια που είμαι σε σχολεία.

A.3 Μας ενθαρρύνει να συμμετέχουμε σε προγράμματα που αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό, το περιβάλλον κ.α. Πάντα μας δίνει κατευθύνσεις πάνω σε αυτά και

πάντα καταφέρνει να εμπλέκει γονείς και παιδιά σε αυτό δημιουργώντας τους μεγάλο ενθουσιασμό.

B.1 Άνετα. Δεν φοβάμαι να πάω να τη βρω και να της πω για μια κατάσταση που δημιουργήθηκε στο τμήμα μου. Είναι η πρώτη με την οποία θα συζητήσω κάτι που με προβληματίζει. Και μάλιστα ποτέ δεν έχει αποφύγει να κάνει τη δουλειά της ή να βοηθήσει σε κάποιο πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί. Μάλιστα, για να κάλυψε εκπαιδευτικό του σχολείου που έλειπε μια βδομάδα για προσωπικούς λόγους μπήκε η ίδια αυτοβούλως και το κάλυψε.

B.2 Ναι, ναι. Μάλιστα, με έχει καλέσει και η ίδια στο γραφείο της, χωρίς να το καταλάβει κανείς, να μου πει κάποια πράγματα που παρατήρησε και να με ρωτήσει αν χρειάζομαι κάτι.

B.3 Όχι πολύ συχνά είναι η αλήθεια. Εκτός από τα προγράμματα που γίνονται στο σχολείο και χρειάζεται να επιμορφωθούμε πάνω σε αυτά δεν μου έχει προτείνει ποτέ κάτι άλλο.

Γ.1 Όχι, σε καμία περίπτωση. Ο διευθυντής του σχολείου δεν μπορεί να μου πει πως θα κάνω εγώ το μάθημά μου μέσα στην τάξη γιατί απλούστατα δεν γνωρίζει την τάξη μου και τις ανάγκες της. Δεν έχει χρόνο να το κάνει αυτό κάθε μέρα και σε όλες τις τάξεις κι από την άλλη δεν είναι αυτή η δουλειά του. Υπάρχουν όρια. Εγώ έχω την ευθύνη της τάξης μου κι εκείνος έχει την ευθύνη της σχολικής μονάδας γενικά. Οπότε, ένας τέτοιος διευθυντής δεν είναι σίγουρα αποτελεσματικός.

Γ.2 Όχι, κι αυτό γιατί το γράμμα του νόμου δεν ταιριάζει σε πολλές περιπτώσεις. Δεν είπα να μην ακολουθούμε τη νομοθεσία και να κάνουμε ότι θέλουμε αλλά τις περισσότερες φορές ο διευθυντής χρειάζεται να είναι πιο ελαστικός και να προσαρμόζει τον κάθε νόμο στην σχολική πραγματικότητα.

Γ.3 Θεωρώ ότι κερδίζει με το να συζητάει με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να μην βγαίνει απλά και να ανακοινώνει θα κάνουμε αυτό, αυτό και τέλος. Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει συζήτηση, όχι βέβαια για να το συζητάει και να περιμένει πότε θα συμφωνήσουνε τριάντα άτομα, γιατί ούτε αυτό γίνεται. Αλλά σαν πρώτο βήμα πιστεύω ότι θα πρέπει να κάνει μια συζήτηση για να δει τι λένε και οι υπόλοιποι και στο τέλος να καταλήξουν και να πάρουν από κοινού μια απόφαση.

Γ.4 Ναι, και έγινε μάλιστα και φέτος. Αλλά πολλοί ξεκινάνε και λένε θα κάνουμε αυτά αλλά στην πορεία να αλλάζει το πράγμα γιατί αυτοί οι ίδιοι δεν τα ακολούθησαν. Σε κάθε περίπτωση είναι καλό να υπάρχει ένα πλάνο για να μην σου έρχονται όπως να 'ναι τα πράγματα κι από εκεί που δεν το περιμένεις.

Γ.5 Καλό είναι να υπάρχει και μια ευελιξία, να ενθαρρύνει δηλαδή κάθε εκπαιδευτικό που έχει να κάνει καλά τη δουλειά του απλά δεν είμαι σίγουρη ότι με αυτόν τον τρόπο όλοι θα παρακινηθούν να κάνουν κάτι. Θα νιώσουν ότι δεν μας ζητάει κάτι συγκεκριμένο κι έτσι θα χαλαρώσουν.

Δ.1 Όχι, από μεριάς της δεν υπάρχει τέτοιο ενδιαφέρον.

Δ.2 Ναι, το σχολείο και συγκεκριμένα ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να υποστηρίξει ενδοσχολική επιμόρφωση. Το ίδιο το σχολείο έχει υλικοτεχνική υποδομή, είναι προσεγμένο, και η ίδια η διευθύντρια αλλά και ο υποδιευθυντής το φροντίζουν το σχολείο οπότε αν ήθελαν θα γινόταν κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει. Και πιστεύω ότι επειδή και ο σύλλογος γονέων είναι πολύ καλός θα βοηθούσε κι αυτός με τη σειρά του.

Δ.3 Ναι, έχω κάνει ένα μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, έχω κάνει υπολογιστές και έχω και γλώσσες.

Δ.4 Δεν έχω αποφασίσει γι' αυτό. Θα σε πάω με την τωρινή κατάσταση για να σου εξηγήσω πως το σκέφτομαι. Αν θέλεις επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς πιστεύω ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχεται σε όλους χωρίς να απαιτείται από τον καθένα να έχει την οικονομική δυνατότητα να το κάνει. Γιατί ναι μεν μπορεί κανείς να θέλει να επιμορφωθεί αλλά δεν έχει τα μέσα. Τότε, εφόσον ζητάς προσόντα καλά θα κάνεις να τα παρέχεις. Κι αφού του δίνεις την δυνατότητα να το κάνεις είναι δική του η επιλογή αν θα το κάνει ή όχι, να μπορεί όμως. Πως είναι το Β' επιπέδου; Δεν γίνεται να γίνεται κλήρωση και μετά να σου το ζητάει σαν προσόν. Ας δίνει τη δυνατότητα σε όλους να το κάνουν κι μετά άμα εσύ δεν το κάνεις, θα μείνεις πίσω και αυτό θα είναι δικό σου πρόβλημα.

Δ.5 Είναι υποχρέωση του κράτους να τους επιμορφώνει, απλά δεν είναι στο χέρι του αν αυτοί μετά θέλουν να τα χρησιμοποιήσουν γιατί δεν θέλουν όλοι να κατέχουν διευθυντικές θέσεις. Βέβαια, η γενιές αλλάζουν. Δεν θα έχω εγώ τις ίδιες γνώσεις με κάποιον που τελειώνει τώρα ή με κάποιον που θα τελειώσει σε δέκα χρόνια από τώρα. Οπότε είναι υποχρέωση του κράτους να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς δίνοντας όμως περιθώρια ευελιξίας.

## Υποκείμενο 12

A.1 Η συγκεκριμένη διευθύντρια είναι πάρα πολύ αγχώδης με πάρα πολύ φόβο να αναλάβει ευθύνες να κάνει πράγματα. Γενικότερα, υπάρχει μια σύγχυση στο τι πρέπει να κάνω και πως πρέπει να γίνει. Δεν υπάρχει ιδιαίτερο όραμα για το σχολείο. Θέλει τα πράγματα, τα διαδικαστικά να γίνονται διεκπεραιωτικά, να κάνουμε δηλαδή αυτά που πρέπει να γίνουμε και να τελειώνουμε.

A.2 Η σχέση με τους δασκάλους είναι καλή σε ένα επιφανειακό επίπεδο έτσι ώστε να μπορεί να έχει η ίδια βοήθεια αργότερα. Οι σχέσεις δηλαδή χρησιμοποιούνται προς όφελος της διεύθυνσης, ώστε όταν έχει ανάγκη να γίνουν οι δουλειές που πρέπει να γίνουν για να υποστηριχθεί η διεύθυνση. Παράλληλα, εκμεταλλεζόμενη την

επιφανειακή σχέση διασπείρει ψέματα για να κρατάει τους συναδέλφους σε διχόνοια. Είναι ένα περίεργο πράγμα όλο αυτό που συμβαίνει.

A.3 Δεν υπήρχε κάποιο όραμα για το σχολείο να επεκταθεί και να βελτιωθεί. Ούτε σε υλικοτεχνικό επίπεδο, ούτε σε προγράμματα. Η γραμμή που ακολουθείται, αυτό δηλαδή που μου ζήτησε η διεύθυνση είναι, να επιλύουμε κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σαν δάσκαλοι και μου ζήτησε ακόμη να τη βοηθήσω στο διεκπεραιωτικό κομμάτι δηλαδή να καλέσουμε τον τεχνικό για τις κάμερες κ.τ.λ. Σκοπός της είναι να γίνονται οι δουλειές της διεκπεραιωτικά με λίγο προσωπικό κόστος και ενώ είχαμε να κάνουμε λίγα πράγματα τα κάνουμε με πάρα πολύ άγχος.

B.1 Ναι, συζητάμε το τι συμβαίνει μέσα στην τάξη και τι προβλήματα αντιμετωπίζει ο καθένας και αυτό γίνεται και από τις δυο πλευρές.

B.2 Ναι, σε καταστάσεις που χρειάζονταν να δείξει ανθρωπιά το έκανε.

B.3 Αυτό δεν συμβαίνει και πολύ συχνά και δεν έχει τύχει αν και έχω αναφέρει ότι με ενδιαφέρει να κάνω ένα μεταπτυχιακό να με συμβουλέψει και μάλιστα να πούμε ότι η ίδια κάνει τώρα το δεύτερο μεταπτυχιακό. Μάλιστα όταν της είπα ότι θα κάνω τα χαρτιά μου σε ένα πανεπιστήμιο ήταν αποτρεπτική λέγοντάς μου ότι θέλει μέσο για να μπει κανείς εκεί.

Γ.1 Όχι, για εμένα ο διευθυντής πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τα μέσα που χρειάζονται για να ασχοληθούν με την διδακτική διαδικασία στην τάξη τους. Δεν νομίζω ότι ο διευθυντής πρέπει να ανακατεύεται στη μέθοδο που χρησιμοποιεί ο κάθε δάσκαλος. Αλλά είναι πολύ σημαντικό να μπορεί να προσφέρει στον κάθε δάσκαλο τα μέσα για αρχή που χρειάζεται για να κάνει τη διδασκαλία του. Είναι πολύ σημαντικό επίσης, να παρέχει μια ασφάλεια γύρω από τον εκπαιδευτικό όταν ο δάσκαλος θέλει να εφαρμόσει κάποια πράγματα για να τον προστατεύει και να τον στηρίζει από συναδέλφους και από γονείς. Δεν νομίζω ότι ο διευθυντής χρειάζεται να έχει και την επίβλεψη μέσα στην τάξη.

Γ.2 Όχι, ακόμα και οι πιο τυπικοί διευθυντές επειδή ακριβώς έχουν να αντιμετωπίσουν ανθρώπους κάποια στιγμή θα αντιμετωπίσει πρόβλημα. Θεωρώ ότι τα πράγματα έχουν μια χρυσή γραμμή για το διευθυντή του σχολείου. Πρέπει οπωσδήποτε να είναι τυπικός, πρέπει να είναι οπωσδήποτε μέσα στο πλαίσιο του νόμου και να μην κάνει πράγματα εκτός, πρέπει να βάζει επίσης τους δασκάλους να ακολουθούν αυτό που είναι μέσα στο νόμο π.χ. εφημερίες, αφίξεις στο σχολείο κι όλα τα άλλα. Όμως χρειάζεται να έχει και μια ανθρώπινη αντιμετώπιση απέναντι στο προσωπικό για να μπορέσει να εκπληρώσει το οποιοδήποτε όραμα έχει για το σχολείο.

Γ.3 Εγώ είμαι πάντα πολύ θετική και θεωρώ ότι το σχολείο έχει ένα διευθυντή ο οποίος όμως είναι σε συνεργασία και σε ανοιχτή συζήτηση με το σύλλογο. Ούτε ο διευθυντής μπορεί να αποφασίζει μόνος του και να στέλνει γραμμές στο σύλλογο, ούτε ο σύλλογος, γιατί συμβαίνει και το αντίθετο, να παίρνει αποφάσεις μόνος του

εναντίον του διευθυντή, ούτε λειτουργεί το σχολείο χωρίς συζήτηση και δημοκρατικές διαδικασίες. Εγώ είμαι πάντα πολύ θετική να συζητούνται τα πράγματα και μετά από συζήτηση να παίρνονται οι αποφάσεις.

Γ.4 Ναι, θα το προτιμούσα. Και μετά να το συζητήσουμε όλοι μαζί και αποφασίσουμε και να συμφωνήσουμε στο τι θα ακολουθήσουμε.

Γ.5 Όχι ακριβώς. Ο κάθε δάσκαλος έχει το δικό του όραμα για την τάξη του. Και αυτό είναι το ένα πράγμα που έχεις να αντιμετωπίσεις στο σχολείο, έχεις το όραμα για την τάξη σου. Θεωρώ όμως πάντα ότι τα αποτελέσματα, δηλαδή καλό είναι να υπάρχει κι ένας κοινός σκοπός στο σχολείο όχι σε όλα τα πράγματα αλλά στα περισσότερα χρειάζεται να υπάρχει ένας κοινός σκοπός. Χρειάζεσαι την αυτονομία σου, είμαι ξεκάθαρη σε αυτό. Δεν θα μου άρεσε ένας διευθυντής που παρεμβαίνει στη δουλεία μου. Άλλωστε στο σχολείο δεν μπορείς να δουλεύεις πάντα μόνος σου, θέλεις να κάνεις ένα πρόγραμμα, χρειάζεται να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας. Θεωρώ ότι σαν σχολείο αν οι δάσκαλοι συνεργάζονται θα γίνουν πολύ περισσότερα με λιγότερο κόπο.

Δ.1 Όχι, δεν την ενδιαφέρει καθόλου. Και για το γενικεύσω, οι διευθυντές που είχα κανείς δεν με παρότρυνε να συμμετέχω σε επιμόρφωση μόνο στο παρελθόν μια διευθύντρια μας παρακινούσε να πάμε σε πολλά σεμινάρια επιμορφωτικά εκτός από τα προγραμματισμένα και ήταν η πρώτη χρονιά που παρακολούθησα πάρα πολλά προγράμματα και έμαθα πάρα πολλά πράγματα και το χάρηκα κιόλας. Αλλά αυτή είναι μια στα δέκα χρόνια. Οι περισσότεροι διευθυντές δεν ενδιαφέρονται για την δική σου προσωπική εξέλιξη αυτό παρατηρώ εγώ σε σχέση με όλα τα χρόνια που είμαι σε σχολεία.

Δ.2 Όχι. Κι αυτό γιατί όταν μας ρωτήθηκε από τη σύμβουλο το τι θέλουμε να κάνουμε οι μισοί βαριόντουσαν να παρακολουθήσουν το στιδήποτε και τελικά δεν έγινε ποτέ τίποτα.

Δ.3 Κάνω τις προσπάθειές μου για μεταπτυχιακό φέτος έχω παρακολουθήσει σεμινάρια που προσφέρονται γενικά από συλλόγους εκπαιδευτικών.

Δ.4 Θεωρώ ότι τα πράγματα βρίσκονται κάπου στη μέση. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχουν επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία να προσφέρονται από το υπουργείο, χρειάζονται γιατί δεν παίρνεις απλά ένα πτυχίο και λες τέλειωσα. Τα πράγματα αλλάζουν και χρειάζεται να είσαι σύγχρονος. Από εκεί και πέρα όμως τα σεμινάρια που γίνονται πρέπει να έχουν ένα σκοπό, να είναι πρακτικά. Πολλές φορές βαριόμαστε τα σεμινάρια γιατί είναι πολύ θεωρητικά και δεν σου δίνουν πρακτικές λύσεις. Αυτό έχει αποτρέψει πάρα πολλούς από την επιμόρφωση. Από εκεί και πέρα όμως είναι και λίγο προσωπικό ζήτημα γιατί όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες επιθυμίες, τα ίδια θέλω και κάποιους θα τους κουράσει και δεν το θέλουνε. Πολύ πιο ενδιαφέρον θα μου φαινόταν να σου λένε στη διάρκεια του έτους θα παρακολουθήσεις πέντε σεμινάρια ναι μεν να βασίζονται σε μια θεωρία αλλά αυτό που χρειάζονται οι δάσκαλοι είναι πρακτικές λύσεις. Αυτοί λοιπόν, που κάνουν τα

σεμινάρια θα πρέπει να καταλάβουν πως γίνεται το μάθημα, σε αντικειμενικούς χρόνους, σε τάξεις εικοσιπέντε παιδιών χωρίς την απαραίτητη υλικοτεχνική δομή έτσι ώστε να δίνονται στους εκπαιδευτικούς πιο ουσιαστικές λύσεις.

Δ.5 Πιστεύω ότι δεν μπορεί να το αφήνεις στην προσωπική επιλογή του καθενός. Το κράτος από τη μεριά του πρέπει να επιμορφώσει. Σε όλες τις δουλειές στον ιδιωτικό τομέα, οι εταιρίες θα πρέπει να εκπαιδεύουν το προσωπικό τους για να έχει καλύτερο αποτέλεσμα. Επίσης, με όλα όσα γίνονται τα τελευταία χρόνια οι δάσκαλοι δεν μπορούν να αντέξουν το οικονομικό βάρος αποκλειστικά και μόνο της επιμόρφωσης. Και ας το δούμε και αντικειμενικά. Είναι άνθρωποι που έχουν οικογένειες, παιδιά δεν μπορούν να πληρώνουν να επιμορφώνονται και να μεγαλώνουν και παιδιά. Άρα, χρειάζεται να γίνεται σωστή επιμόρφωση από το κράτος και μετά να δίνει στον καθένα το δικαίωμα να επιμορφωθεί όπως μπορεί, αν θέλει παραπάνω αρκεί να παρέχει σωστή επιμόρφωση. Δηλαδή είναι ουσιαστική να σε βελτιώνει και να δίνει επιλογές και να επιμορφώνεσαι σε αντικείμενα που σε ενδιαφέρουν και θεωρείς ότι θα σε βελτιώσουν σαν δάσκαλο. Και μετά ο καθένας ανάλογα με το που θέλει να φτάσει να πράττει αναλόγως. Με το τωρινό σύστημα ο άνθρωπος που έχει βγάλει τα μάτια του τόσα χρόνια να διαβάζει και έχει διδακτορικό θα είναι και αυτός που θα μπει στο σχολείο.

### Υποκείμενο 13

A.1 Η διευθύντρια στο σχολείο που εργάζομαι είναι πάρα πολύ αυστηρή. Έχει πάρα πολλές εργασίες στον τομέα της είτε διαδικαστικές ήταν αυτές είτε το να μπαίνει στην τάξη και να μας επιτηρεί. Δεν μας επηρεάζει απόλυτα αλλά μοίραζε όμως τις δικές μας δουλειές με αποτέλεσμα να φορτώνει λίγο παραπάνω το δικό μας πρόγραμμα.

A.2 Η διευθύντρια του σχολείου μας είναι ιδιαίτερη. Δεν έχει καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με το να είναι απόμακρη από αυτούς. Είναι κάθετη πολλές φορές και θεωρεί ότι αυτή διοικεί κι εμείς είμαστε τα πόνια της. Παρόλα αυτά, είναι πολύ συνεπής με το νόμο. Και ίσως αυτό είναι που μας έκανε να έχουμε αυτήν την απόσταση από αυτήν.

A.3 Έχει στόχους να φάνει στα μάτια των γονιών. Δεν την ενδιαφέρουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Την ενδιαφέρει τι θα πουν οι γονείς των παιδιών. Για παράδειγμα το ολοήμερο. Έχουμε τέσσερα τμήματα ολοήμερου στο σχολείο, το σχολείο μας είναι στην επαρχία, και σε περίπτωση που γινόταν κάτι (κάποιος εκπαιδευτικός χρειαζόταν να λείπει για σοβαρό προσωπικό λόγο) δεν αφήνει να λείπει κανείς κάνοντας ψυχικό πόλεμο στους εκπαιδευτικούς για να μην χρειαστεί να πει στους γονείς των παιδιών ότι δεν θα μπορέσουμε να κρατήσουμε σήμερα τα παιδιά σας στο ολοήμερο.

B.1 Σίγουρα πρέπει να την ενημερώνουμε για το κάθε τι επειδή είναι διευθύντρια αλλά δεν το κάνω. Προτιμώ να ενημερώσω την υποδιευθύντρια που έχω καλύτερες σχέσεις. Ωστόσο, το ίδιο το σχολείο είναι χωρισμένο με τέτοιο τρόπο που εγώ είμαι στο παράρτημα οπότε εκεί υπεύθυνη είναι η υποδιευθύντρια. Την διευθύντρια την συναντώ μόνο σε συλλόγους.

B.2 Αν ήταν ένα πολύ σοβαρό θέμα υγείας και θα έπρεπε να λείπω από το σχολείο να. Σε κάθε άλλη περίπτωση είναι δύσπιστή και γενικότερα πρέπει κάτι να είναι πολύ σοβαρό για να την πείσει και να δείξει αυτήν την ανθρωπιά.

B.3 Στην αρχή της σχολικής χρονιάς προσπάθησε να πει τι ορίζει η εγκύκλιος όσον αφορά στις αρμοδιότητές μου σαν εκπαιδευτικός. Προτάσεις για επιμορφωτικά σεμινάρια ή κάποιο μεταπτυχιακό δεν έγινε ποτέ. Μόνη μου κάνω ότι κάνω. Εννοώ με δική μου πρωτοβουλία και επιθυμία.

Γ.1 Όχι. Νομίζω ότι θέλει και λίγο αγάπη. Όχι μόνο από το διευθυντή προς τα παιδιά αλλά και στους εκπαιδευτικούς από τον διευθυντή. Γενικά είμαστε μια ομάδα και δεν με ενδιαφέρει αν ο εκπαιδευτικός κάνει καλά τη δουλειά του ή όχι. Με τις προσβολές και τις φωνές δεν πας παρακάτω απλά κι εσύ πεισμώνεις και ίσως τα κάνεις και χειρότερα, δεν ακούς αυτά που σου λέει η διευθύντρια και ο κάθε διευθυντής.

Γ.2 Όχι, δεν πιστεύω ότι είναι καλός. Κι αυτό γιατί χρειάζεται μια συλλογική σκέψη, να είμαστε ομάδα και να λέει τη γνώμη του ακόμη και ο τελευταίος τροχός της αμάξης. Το ότι είσαι ο διευθυντής και ακολουθείς το γράμμα του νόμου δεν σημαίνει ότι παύεις να ακούς τις γνώμες των άλλων και επειδή είσαι ο διευθυντής ότι λες πρέπει να γίνεται.

Γ.3 Ναι, θα μου άρεσε. Όπως είπα και πριν η συλλογική σκέψη είναι το ζητούμενο. Να καταθέτω κι εγώ κι ο κάθε εκπαιδευτικός την άποψή του, να καταθέτει και η διευθύντρια την άποψή της όπως πρέπει και να βρίσκουμε μια κοινή οδό για να προχωρήσουμε. Στο σχολείο μας αυτό συμβαίνει σπάνια. Κι αυτό γιατί κοιτάει πρώτα από όλα τους γονείς και τελευταίο τον εκπαιδευτικό. Μάλιστα, αν η πλειοψηφία του συλλόγου καταψήφισε την άποψή της διευθύντριας, τότε μας επιτίθεται με κάτι άλλο άσχετο.

Γ.4 Ναι, θα το προτιμούσα και φυσικά ξέρω εξ αρχής ότι δεν θα καταφέρουμε να φέρουμε εις πέρας όλους τους στόχους όμως προτιμώ να ξέρω από την αρχή τι με περιμένει.

Γ.5 Ναι, αυτό σίγουρα είναι πιο χρονοβόρο. Θα φτάσουμε και σε προσωπικό επίπεδο ίσως. Αλλά θα έχουμε καλύτερες σχέσεις και θα πηγαίνεις με μεγαλύτερη όρεξη στη δουλειά σου γιατί ξέρεις ότι ο διευθυντής είναι μαζί σου και θα σου βρει λύσεις για το οτιδήποτε και μπορεί καμία φορά να μην σου αρέσει η λύση αυτή, αλλά σίγουρα θα ξέρεις ότι είναι δίπλα σου.

Δ.1 Όχι, η διευθύντριά μας δεν ενδιαφερόταν για αυτό. Μόνο ότι ερχόταν από το υπουργείο μας το προωθούσε και όταν πρόκειται για την συμμετοχή μας σε ένα



πρόγραμμα δεν την ενδιαφέρει να μας επιμορφώσει, την νοιάζει να ακουστεί το σχολείο σαν σχολείο ότι ξεχώρισε και βγήκε πρώτο.

Δ.2 Όσον αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ναι. Αλλά η σχέση της διευθύντριας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου δεν πληροί τις προδιαγραφές για ενδοσχολική επιμόρφωση όπως έχω ήδη αναφέρει και νωρίτερα.

Δ.3 Ναι, έχω παρακολουθήσει σεμινάριο ειδικής αγωγής για να με βοηθήσει εμένα την ίδια στην τάξη μου και ίσως στο μέλλον ένα μεταπτυχιακό.

Δ.4 Νομίζω ότι αποτελεί προσωπική υπόθεση. Έτσι όπως είναι τα πράγματα στην χώρα μας αν και είναι προσωπική υπόθεση σε οδηγεί να ακολουθήσεις το σύνολο. Να κάνεις οπωσδήποτε ένα μεταπτυχιακό για να μπει στον κύκλο των εκπαιδευτικών αλλά και να κατοχυρώσεις τη θέση σου και να επιμορφωθείς για να μπορέσεις να ανταπεξέλθεις διότι όσο προχωράνε τα χρόνια τόσο αλλάζει η εκπαίδευση. Δεν μένει ίδια οπότε κι εσύ με τη σειρά σου πρέπει να επιμορφώνεσαι για να μπορείς να ανταπεξέλθεις στις ανάγκες της τάξης σου.

Δ.5 Αν θέλουν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί θα επιμορφωθούν αλλιώς θα παραμείνω έτσι όπως είμαι. Από την άλλη αν το κράτος θέλει να επιμορφώνει όλους τους εκπαιδευτικούς οφείλει να το κάνει με καλά καταρτισμένους επιμορφωτές. Εμείς θα πάμε αλλά θέλουμε με απλά πράγματα να μάθουμε τι πρέπει να κάνουμε, να γίνει κτήμα μας και στη συνέχεια να το μεταδώσουμε στα παιδιά.

#### Υποκείμενο 14

A.1 Γενικότερα, συγκριτικά με άλλους που έχω συναντήσει, το διοικητικό έργο το έχει αναλάβει κατακόρων αυτός. Δεν αναθέτει δηλαδή τέτοιες ευθύνες στους εκπαιδευτικούς. Η λογική του είναι ότι έχετε την τάξη σας, εσείς ασχολείστε με αυτό και εγώ θα κάνω τα γραφειοκρατικά. Τώρα για το όραμα θα σου πω ότι δεν μας κυνηγάει για προγράμματα για να φανεί το σχολείο. Είμαστε και σε σχολείο επαρχίας, οπότε έχουμε να ασχολούμαστε με άλλα θέματα. Αλλά θέλει να οργανώνει ημερίδες για τη σχολική βία να κάνουμε δράσεις, με αυτά ασχολείται.

A.2 Είναι πολύ υποστηρικτικός και όταν προκύπτουν θέματα με γονείς καλύπτει τον εκπαιδευτικό με διπλωματικό τρόπο. Δεν πάει κόντρα στους γονείς. Θα προσπαθήσει να τους ηρεμήσει, θα τους δώσει ένα δίκιο αλλά δεν θα ρίξει τον εκπαιδευτικό, για να στο πω έτσι απλά. Θα τον υποστηρίζει. Είναι πολύ καλός.

A.3 Έχει όραμα. Θέλει να γίνονται πράγματα. Να βελτιωθούν κάποιες καταστάσεις με παιδιά που έχουν κάποια προβληματική συμπεριφορά με το να οργανώνει σεμινάρια όπως σου είπα. Μας καλεί το σύλλογο διδασκόντων πάντα, μας προτείνει κάποια θέματα που θα μπορούσε να κάνουμε και με το σύλλογο γονέων κάνουμε κάποιες δράσεις μέσα στην χρονιά πάντα είτε απόγευμα είτε εν ώρα εργασιακού ωραρίου.

B.1 Ναι, ναι. Θα βγει στη σύνταξη τώρα τον επόμενο μήνα, είναι πολύ έμπειρος και καθόλου απόμακρος. Όλοι οι συνάδελφοι μπορούμε να τον πιάσουμε να του μιλήσουμε να τα πούμε. Ακόμα και το παράπονό μας θα του το πούμε. Δεν θα διστάσουμε.

B.2 Σίγουρα, σίγουρα. Δεν μένει στα τυπικά και στα εργασιακά. Μπορεί το παιδί να είναι άρρωστο ή να έχει προκύψει κάτι στο πρόγραμμά μας και να μας πει «Μην αγχώνεσαι, θα μπω εγώ να σας καλύψω ή θα μπει κάποιος άλλος και θα τα βρούμε μετά. Δεν είναι αυτό το πράγμα το αυστηρά εργασιακό, έχεις ευελιξία και δεν φοβάσαι ότι κάτι θα γίνει και πως θα το διαχειριστούμε. Και να πω στο σημείο αυτό ότι αυτό ισχύει και για τους αναπληρωτές, όχι μόνο για τους μόνιμους.

B.3 Όχι, δεν μου έχει δώσει ποτέ κάποια συμβουλή για επιμόρφωση προτείνοντάς μου για παράδειγμα κάποιο μεταπτυχιακό. Μας προωθεί ωστόσο ότι προτείνει το υπουργείο να ακολουθήσουμε.

Γ.1 Κοίτα σίγουρα πρέπει να διασφαλίσει από νομικής πλευράς ότι δεν θα υπάρχουν ατασθαλίες από εκπαιδευτικούς και ότι τηρούνται αυτά που πρέπει να τηρούνται. Αλλά για εμένα δεν θα πρέπει να επεμβαίνει στον τρόπο που διδάσκεις. Μπορεί να σου κάνει κάποιες προτάσεις αλλά όχι να σου πει αυτό δεν μου άρεσε κάνε το αλλιώς. Γιατί έτσι δεν έχεις καμία ελευθερία στάσης πιστεύω. Μέσα από συζήτηση ή μέσα από συλλόγους γενικά μπορούν να τεθούν κάποια ζητήματα. Όλα πρέπει να γίνονται υπό τη μορφή διαλόγου κι όχι αποφασίζω και διατάζω.

Γ.2 Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός, γιατί αυτή η τυφλή ας πούμε τήρηση των κανόνων και των νόμων πολλές φορές στο εργασιακό μας περιβάλλον βρισκόμαστε σε καταστάσεις που δεν υπάρχει μαύρο ή άσπρο, υπάρχει και το γκρι. Πρέπει να μπορείς να υπάρχει μια ευελιξία. Δεν μπορείς πάντα να είσαι με το τυπικό γιατί έτσι χάνεις την ουσία του πράγματος.

Γ.3 Κοίτα εμείς αυτό κάνουμε και αυτό θεωρώ και σωστό. Ο σύλλογος διδασκόντων είναι το πιο δυνατό όργανο ας πούμε κι όχι μόνο ο διευθυντής. Ότι είναι να παρθεί σαν απόφαση αφορά όλο το σχολείο στο σύνολό του και πρέπει να συζητιέται στο σύλλογο διδασκόντων.

Γ.4 Ναι, καλό είναι με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και με τον προγραμματισμό του έτους και τον καταμερισμό των ευθυνών που αναλαμβάνει ο κάθε εκπαιδευτικός να γίνεται μια συζήτηση πως οραματίζεται να κυλίσει αυτή η σχολική χρονιά. Να δούμε την προηγούμενη χρονιά τι πήγε καλά τι όχι έτσι ώστε να το διορθώσουμε, οπότε να ξέρεις πως κατευθύνεται για να μπορείς κι εσύ να προγραμματίσεις το έργο σου αντίστοιχα για να βοηθήσεις όπου μπορείς.

Γ.5 Κοίτα είναι ενθαρρυντικός, είναι σίγουρα απλά για μένα είναι καλό είναι να υπάρχει ένα ευρύτερο όραμα σαν σχολείο. Να φαίνεται ότι γίνεται και μια συλλογική δουλειά γιατί τώρα να κάνει ο καθένας τελειώς ότι θέλει και το τι γίνεται στο υπόλοιπο σχολείο δεν το θεωρώ σωστό. Να υπάρχει δηλαδή συλλογικότητα.

Δ.1 Κοίτα, ότι σεμινάριο πάντα μας προωθεί και από το σύμβουλο μας συμβουλεύει τι σεμινάρια να παρακολουθήσουμε, την υλικοτεχνική δομή του σχολείου προσπαθεί να την ενισχύσει συνέχεια προτζέκτορες, τηλεοράσεις, ότι του συζητήσουμε μας το φέρνει με σκοπό να το χρησιμοποιήσουμε, δεδομένο ότι το σχολείο μας διαθέτει κάποια χρήματα ακόμη. Θέλει να μας βοηθήσει έτσι ώστε το έργο μας να γίνει καλύτερο ειδικά με τα τεχνολογικά μέσα που πλέον στην εποχή μας είναι απαραίτητα. Οπότε είναι πολύ υποστηρικτικός σε αυτό το θέμα.

Δ.2 Ναι, γενικότερα έχουμε πολύ καλό κλίμα και διάθεση για δουλεία, είμαστε κατά κόρον νέοι οπότε δεν βλέπεις το «είμαι κουρασμένος, θέλω να πάω σπίτι μου» και μαζί με τον διευθυντή πιστεύω ότι πληρούμε αυτές τις προδιαγραφές για επιμόρφωση μέσα στο σχολείο.

Δ.3 Κοίτα, έχω παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια έτσι δίωρα όχι αυτά του τα πολύωρα. Από πρώτες βοήθειες μέχρι και μαθησιακές δυσκολίες.

Δ.4 Ίσως να μπορούσε να υπάρχει ένα πλαίσιο που να λέει εσύ σε ένα χρόνο θα παρακολουθείς έναν αριθμό τάδε σεμιναρίων μέσα στη χρονιά ας πούμε 5 αλλά να μην σου ορίζουν τα ενδιαφέροντά σου και την κλίση σου και να παρακολουθήσεις αυτά που σου προσφέρουν κάτι στην επαγγελματική σου σταδιοδρομία. Αλλά δεν θα ήμουν αρνητική σε αυτό. Σε άλλους κλάδους όταν παρακολουθούν κάτι έκτος ωραρίου παίρνουν κάποια χρήματα. Σε εμάς τα κάνουν πάντα εκτός ωραρίου. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να υπάρχει κι αυτό σαν κίνητρο.

Δ.5 Θα μπορούσε να γίνει καταμερισμός των ευθυνών αυτών. Εφόσον προωθούμε το δια βίου μάθησης θα έπρεπε το ίδιο το υπουργείο να δίνει τέτοιες παροχές και στους εκπαιδευτικούς μέσα στο έτος είτε εξ αποστάσεως, από την άλλη βέβαια είναι και στο χέρι του καθενός μας.

#### Υποκείμενο 15

A.1 Είναι εξαιρετικός. Το σχολείο έχει αναβαθμιστεί και υλικοτεχνικά και γενικότερα. Σε σχέση δηλαδή με άλλα σχολεία που είναι είκοσι χρόνια πίσω. Έχει όραμα να βγει στην σύνταξη. Πέρα από αυτό όμως είχε όραμα για το σχολείο γιατί αναβάθμισε το σχολείο.

A.2 Η σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ καλή. Δεν είναι το τυπικό αυτό ούτε να βγαίνουμε συνέχεια και να κάνουμε, εντάξει δυο φορές το χρόνο αλλά γενικά έχει καλές σχέσεις, ούτε φόβος ούτε εσωτερικοί τσακωμοί, τίποτα.

A.3 Φυσικά. Έχει κάνει σεμινάρια και εκτός του εκπαιδευτικού τομέα π.χ. μάσκες από γύψο, ένα πρότυπο αργαλειού πρότζεκτ το οποίο εμείς κάνουμε στα παιδιά. Οπότε σε αυτό το στάδιο εμπλεκόμαστε εμείς στο όραμα του, ως λειτουργοί των προγραμμάτων που φέρνει στο σχολείο.

B.1 Βεβαίως, και το επιδιώκει κιόλας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί μιλούν ελεύθερα μαζί του χωρίς να φοβούνται να τον προσεγγίσουν.

B.2 Βεβαίως, σε ζητήματα προσωπικού επιπέδου που έχει τύχει κάτι είναι αρκετά υποστηρικτικός.

B.3 Γίνεται συχνά αυτό μέσω των επιμορφώσεων που μας στέλνει όταν ενημερώνεται από το υπουργείο. Υπάρχουν βέβαια πάρα πολλές επιμορφώσεις, αλλά ο δικός ο κλάδος δεν είναι διαθετημένος να κάνει επιμορφώσεις. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί οκτώ με δύο. Όχι κάτι παραπάνω.

Γ.1 Όχι, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός όταν επεμβαίνει στο δικό μου έργο. Και αυτό γιατί εκεί θα δημιουργηθούν προστριβές. Δεν μπορεί ο άλλος να σου πει πως θα κάνεις τη δουλειά σου. Είναι άλλο να ζητάς μια συμβουλή κι άλλο αυτό. Είναι τελείως διαφορετικό.

Γ.2 Καλός στη δουλειά του ναι. Δεν έχει όραμα αλλά ακολουθεί το νόμο και είναι καλός στη δουλειά του τέλος.

Γ.3 Σίγουρα. Κι αυτό γίνεται στο σύλλογο. Συζητάμε όσοι έχουμε το θάρρος να πούμε ανοιχτά τις απόψεις μας και στη συνέχεια αποφασίζουμε από κοινού. Και ο ίδιος ο διευθυντής αν μια πρόταση κάποιου εκπαιδευτικού είναι καλή θα την ακούσει.

Γ.4 Ναι, είναι πιο αποτελεσματικό να ξέρεις εξ αρχής τι θέλεις να κάνεις.

Γ.5 Ναι, όταν έχει ο εκπαιδευτικός όραμα δεν χρειάζεται και ο ηγέτης να έχει όραμα. Όταν έχεις είκοσι πέντε εκπαιδευτικούς σε ένα σχολείο είναι αδύνατο το όραμα του όλων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή να ταιριάζουν, δεν μιλάμε για ένα σχολείο με δέκα εκπαιδευτικούς. Είναι καλύτερα να αφήσει τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει το όραμά του και να βοηθήσει τον διευθυντή όπου χρειάζεται γνωρίζοντάς το από την αρχή της χρονιάς. Είναι άλλο το πρέπει κι άλλο το βοηθώ και υποστηρίζω.

Δ.1 Αυτό είναι τελείως φάουλ αντικειμενικό. Αυτός μπορεί να σου προτείνει οχτακόσια πράγματα. Το θέμα είναι ότι στον κλάδο μας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι εφησυχασμένοι. Δεν παρακολουθούν καμία επιμόρφωση. Κι όσοι το κάνουν το κάνουν γιατί πληρώνουν για να πάρουν μόρια στους πίνακες. Δεν επιδιώκουν ουσιαστική επιμόρφωση. Από την άλλη, δεν μπορεί κανείς να σε υποχρεώσει να κάνεις κάτι.

Δ.2 Εντός ωραρίου εκατό τοις εκατό. Εκτός του σχολείου μιλάμε για ένα ποσοστό σαράντα τοις εκατό που θα παρακολουθούσε κάποιο σεμινάριο ή κάποια άλλου είδους επιμόρφωση.

Δ.3 Παρακολουθώ όσα μας προωθεί ο διευθυντής όχι κάτι παραπάνω.

Δ.4 Σύμφωνα με τα όσα έχω δει μέχρι τώρα μόνο αν κάτι είναι υποχρεωτικό γίνεται από όλους, ότι κι αν είναι αυτό. Είναι ένα εργαλείο διδασκαλίας, είναι ένα σεμινάριο που πρέπει να το δουν όλοι. Σε άλλη περίπτωση πολύ λίγοι θα είναι εκείνοι που θα

κάνουν κάτι από μόνη τους για τον εαυτό τους, στην την εκπαιδευτική τους ταυτότητα.

Δ.5 Καλύτερα το κράτος να επιμορφώνει από το να το αφήσει στην προσωπική επιλογή του καθενός. Έτσι θα καταφέρει να επιμορφωθούν πολύ περισσότεροι εκπαιδευτικοί από ότι θα επιμορφώνονταν από δική τους επιλογή. Κανείς στον κλάδο μας δεν ενδιαφέρεται για την δική του προσωπική εξέλιξη. Στα πιο απλά πράγματα π.χ. η σύνδεση προτζέκτορα με υπολογιστή, για τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι κάτι που δεν το ξέρουν. Οπότε καλύτερα να είναι κάτι υποχρεωτικό για να αλλάξει κάτι.

### Υποκείμενο 16

A.1 Το έργο της είναι ελλιπές. Δεν ξέρω τι λεπτομέρειες μπορώ να πω. Δεν είναι ανάλογο τους πως θα έπρεπε να είναι κανονικά. Δεν κάνει αυτά που θα έπρεπε να κάνει και επιφορτίζομαστε οι εκπαιδευτικοί για μπορέσει να σταθεί το σχολείο σε πολλούς τομείς. Ουσιαστικά, αναγκάζομαστε να το κάνουμε για να μπορέσει να λειτουργήσει κανονικά το σχολείο.

A.2 Γενικά φαίνεται να είναι συναδελφική αλλά δεν υπάρχει καλή συνεννόηση. Μπορεί να σου πει άλλα και τελικά να κάνει άλλα. Υπάρχει μια αντιφατικότητα στο τι σου λέει και στο τι κάνει ας πούμε. Φαίνεται συναδελφική αλλά κατά βάθος δεν είναι και τόσο. Αυτό δεν το βλέπω μόνο εγώ, συμβαίνει και σε άλλους συναδέλφους.

A.3 Όχι. Δεν υπάρχει όραμα από την πλευρά της. Νομίζω ότι απλά προσπαθεί να τα καταφέρει κρατώντας το έτσι απλά όπως είναι, αλλά όχι να το αλλάξει ή να το μεγαλώσει ή να το προωθήσει προς τα έξω. Έχει κάνει κάποιες νύξεις να το κάνουμε εμείς βέβαια, όχι εκείνη, να έχει τον συντονισμό. Μετά είναι ότι κάνουμε εμείς, ο καθένας για την τάξη του για τα παιδιά του και για το σχολείο βέβαια αλλά από μόνη της όχι.

B.1 Όχι. Σε κάποιες περιπτώσεις που ίσως είναι πολύ όχι κάτι ιδιαίτερα σοβαρό ίσως ή αν έχει να κάνει με κάποιο γονιό που επειδή εκείνη ζει πολλά χρόνια στην περιοχή εκεί τους ξέρει καλύτερα οπότε σε αυτό το θέμα κάποιες φορές βοηθάει, αν της να ρωτήσεις κάτι για το γονιό ενός μαθητή. Σε άλλα θέματα δεν βοηθάει, όχι. Σε τυχόν διενέξεις θα προσπαθήσει να βοηθήσει την κατάσταση, δεν θα ρίξει λάδι στην φωτιά. Απλά είναι υπερβολικά ήπια σαν χαρακτήρας οπότε μπορεί και να μην ακουστεί. Θα προσπαθήσει να σε ηρεμήσει αλλά δεν ξέρω αν θα την ακούσεις. Έχουμε τέτοιο θέμα.

B.2 Όχι δεν είναι τέτοιος άνθρωπος. Γενικά είναι τυπική και φοβάται μην την ελέγξουνε από το νόμο. Όχι, φοβάται πάρα πολύ το νόμο, ασχέτως τι αντιμετωπίζεις εσύ.

B.3 Δεν μας ενημερώνει γενικά για επιμορφώσεις. Τώρα δεν θυμάμαι να μας έχει στείλει κάποια φορά και να μας πει. Μπορεί να είναι κάποιο σεμινάριο που να είναι ημερήσιο ας πούμε και να φορά όλο το σχολείο. Εκεί θα μας πει, εντός των ορίων του νομού. Αλλά για μεγαλύτερες επιμορφώσεις δεν μας έχει πει κάτι ή να μας ενθαρρύνει καν. Και όσο αφορά στα μεταπτυχιακά περισσότερες γνώσεις έχουμε εμείς παρά εκείνη.

Γ.1 Όχι, δεν συμφωνώ με αυτό. Να ελέγχει το μάθημα και το πώς γίνεται αυτό, δεν θεωρώ ότι είναι σωστό. Εκτός κι αν γίνεται κάτι ακραίο μέσα στην τάξη. Αν ο δάσκαλος δεν κάνει καλό μάθημα, εκεί να παρέμβει. Αλλά σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός κάνει καλά το μάθημά του δεν υπάρχει λόγος να παρέμβει. Όχι, κατά την γνώμη μου δεν τον αφορά τι γίνεται μέσα στην τάξη. Τον αφορά τα διοικητικά του σχολείου και το τι παρουσιάζουμε από θέμα δραστηριοτήτων όλο το σχολείο. Το τι γίνεται μέσα στην τάξη δεν θεωρώ ότι τον αφορά, το τι γίνεται γενικά σε όλο το σχολείο, ναι.

Γ.2 Όχι δεν είναι. Σίγουρα πρέπει να ακολουθεί και το νόμο αλλά σε ειδικές περιπτώσεις που υπάρχει σοβαρός λόγος πρέπει να δείχνει συναδελφική αλληλεγγύη. Και για μένα ο διευθυντής θα πρέπει να έχει όραμα. Συνήθως οι διευθυντές είναι πολλά χρόνια σε ένα σχολείο, οπότε θεωρώ ότι η δουλειά τους είναι αυτή. Εκτός του ότι θα πρέπει να λειτουργεί σωστά το σχολείο θα πρέπει να τους ενδιαφέρει πως θα μπορούσαν να το εξελίξουν και έχουν τη δυνατότητα να το κάνουν ακριβώς επειδή μένουν χρόνια στο ίδιο σχολείο.

Γ.3 Αυτό είναι πολύ σωστό. Θεωρώ ότι οι περισσότερες αποφάσεις, αν όχι όλες του σχολείου θα πρέπει να παίρνονται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς.

Γ.4 Ναι, αυτό είναι το πιο καλό που θα μπορεί να γίνει. Είναι καλό να μας πει από την αρχή τι χρονιάς τι θα γίνει στο σχολείο ή τι θέλει να κάνει με τα παιδιά ή στο κτίριο κι αν είμαστε πρόθυμοι να βοηθήσουμε και να ξεκαθαρίζονται αυτά από την αρχή και να μας πει εξαρχής πια είναι η γραμμή σαν σχολείο. Δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει μια κοινή γραμμή. Οπότε ναι, θα πρέπει να τα ξεκαθαρίζει αυτά από την αρχή.

Γ.5 Ναι είναι αποτελεσματικός θεωρώ. Όχι τόσο βέβαια χωρίς το όραμα. Εφόσον ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και είναι συνεργάσιμος πιστεύω ότι είναι αποτελεσματικός.

Δ.1 Θεωρητικά πιστεύω ότι θα ήθελε. Στην πράξη όμως δεν προσπαθεί να το κάνει αυτό. Δεν θα έλεγα ότι το θέλει ιδιαίτερα.

Δ.2 Ναι μπορεί να γίνει. Απλά στο σχολείο μας είναι άλλη οι σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και άλλη η σχέση που έχει ο καθένας με την διευθύντρια. Εκεί υπάρχει μια σύγκρουση. Αλλά θα μπορούσε να γίνει επιμόρφωση κι αυτό γιατί συνεργαζόμαστε τουλάχιστον μεταξύ μας οι συνάδελφοι λειτουργεί το σχολείο. Αλλά δημιουργούνται πολλά προβλήματα λόγω της σχέσης με τον διευθυντή.

Δ.3 Έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια που προτείνονται γενικά από το σχολείο και σεμινάρια που ενδιαφέρουν εμένα την ίδια και θεωρώ ότι θα με βοηθήσουν στην δουλειά μου. Έχω κάνει και ένα μεταπτυχιακό στις τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Γενικά ναι, κάνω διάφορα.

Δ.4 Όχι εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικό για όλους. Και για διευθυντές και για εκπαιδευτικούς ασχέτως ηλικίας θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική. Ο λόγος είναι ότι πρέπει να εξελισσόμαστε. Δεν μπορούμε να μένουμε στάσιμοι όταν τα πράγματα προχωράνε. Και είναι η δουλειά μας τέτοια που δεν γίνεται να μένουμε στάσιμοι. Οπότε δεν μπορεί να το αφήνει στον κάθε εκπαιδευτικό. Για εμένα θα πρέπει να είναι υποχρεωτικό οπότε κανείς δεν έχει το επιχείρημα εγώ δεν ήθελα, δεν ασχολήθηκα και δεν έκανα. Δεν γίνεται αυτό. Πρέπει να προχωράμε.

Δ.5 Όχι, εγώ πιστεύω ότι είναι υποχρέωση του κράτους ξεκάθαρα να γίνεται αυτό και μετά από αυτό αν ο καθένας θέλει να κάνει κάτι παραπάνω για τον εαυτό του μπορεί να προχωρήσει. Όπως και κάνουμε ήδη σε ιδιωτικά πανεπιστήμια ή κάτι άλλο. Πρώτιστα είναι ευθύνη του κράτους για εμένα. Είναι μεγάλο λάθος που γίνεται αυτό τόσα χρόνια.

#### Υποκείμενο 17

A.1 Ανεπαρκές είναι το έργο θεωρώ. Είναι τυπολάτρης στα γραφειοκρατικά κυρίως από θέμα ευθυνοφοβίας περισσότερο. Αλλά στο πρακτικό κομμάτι, σε ζητήματα σοβαρά στο σχολείο δεν στέκεται αντάξια των περιστάσεων. Είναι ανεπαρκής θα έλεγα.

A.2 Τυπική θα την χαρακτηρίζα. Υπάρχει ένα σχετικά καλό κλίμα, το οποίο για εμένα είναι φαινομενικά καλό. Αλλά από πίσω υποβόσκουν άλλα.

A.3 Θεωρώ ότι όχι, δεν έχει μεγάλο όραμα για το σχολείο γενικά να κάνει πολλά πράγματα ας πούμε για να εξελιχθεί η σχολική μονάδα. Εάν είχε όντως αυτό το όραμα και στην πράξη πιστεύω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα γίνονταν μέρος αυτού του οράματος. Δεν μας εμπνέει. Δεν αποτελεί έμπνευση για τους συναδέλφους.

B.1 Αναλόγως σε τι φάση θα την πετύχεις. Θα εκφραστούμε, θα πούμε τα προβλήματά μας αλλά όταν ξέρεις ότι κάποιος δεν μπορεί να σου προσφέρει μια λύση και δεν είναι άνθρωπος στον οποίο δεν μπορείς να στηριχθείς επάνω του νομίζω ότι κάπου εκεί χάνεται η διαδικασία. Περιμένει δηλαδή στην ουσία λύσεις από εμάς, να προτείνουμε εμείς. Π.χ. λέω το πρόβλημά μου και μου απαντά «Τι έχεις να προτείνεις; Πρότεινέ μου τι μπορούμε να κάνουμε.» Δεν είναι ο ηγετικός χαρακτήρας. Θεωρώ ότι για να είσαι διευθύντρια πρέπει να έχεις κάποιες ικανότητες. Δεν μπορεί να γίνει οποιοσδήποτε διευθυντής είτε επειδή έχει τα προσόντα είτε

επειδή μπορεί να έχει κάποιο γνωστό είτε οτιδήποτε. Θεωρώ ότι πρέπει να έχεις ικανότητες.

B.2 Θα σε καλύψει με τον τρόπο που μπορεί απλά δεν θεωρώ ότι υπάρχει το βαθύτερο ενδιαφέρον. Σε πρώτο επίπεδο θα καλύψει κάπως αλλά δεν θεωρώ ότι είναι τόσο ανθρώπινο. Δηλαδή σε κάποιο προσωπικό πρόβλημα που έτυχε να έχω εγώ δεν ήταν τόσο άμεση γενικότερα για να δείξει το ενδιαφέρον. Ενδιαφέρεται πολύ για το τυπικό κομμάτι. Να είμαστε καλυμμένοι με το νόμο. Για να μην εκτεθεί η ίδια στην ουσία.

B.3 Θα μπορούσα να πω ότι η συμβουλή της είναι απλά να κάνω ένα μεταπτυχιακό. Με βάση τα δεδομένα που επικρατούν στην εκπαίδευση καλό θα είναι για την δική σου εξέλιξη να κάνεις ένα μεταπτυχιακό. Αλλά από εκεί και πέρα κάποια άλλη βαθύτερη επιμόρφωση που να αφορά τους μαθητές μου για να διαχειριστώ κάποιες καταστάσεις για παράδειγμα, όχι δεν έχει προτείνει.

Γ.1 Όχι, δεν θεωρώ ότι ο διευθυντής θα πρέπει να παρεμβαίνει στο εκπαιδευτικό έργο του κάθε δασκάλου. Δεν θεωρώ ότι εκεί είναι η αποτελεσματικότητα του κάθε διευθυντή.

Γ.2 Όχι, είναι ότι ακριβώς είπα πριν για την διευθύντριά μου. Όχι, δεν θεωρώ ότι ένας τέτοιος διευθυντής είναι καλός στη δουλειά του κι αυτό γιατί μένει μόνο στους τύπους και δεν μπαίνει βαθύτερα στα προβλήματα του σχολείου. Καλύπτει απλά ένα διεκπεραιωτικό ρόλο δεν μπαίνει πιο βαθιά στο να αλλάξει προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην καθημερινότητά μας.

Γ.3 Γενικά θεωρώ ότι είναι αρκετά ατελέσφορο να υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ προϊστάμενου και εκπαιδευτικού προσωπικού γιατί εντάζει και το αποφασίζω και διατάζω ούτε αυτό θεωρώ ότι λειτουργεί. Πέρα εντάζει από κάποιες περιπτώσεις που μπορεί να υπάρχουν κάποια θέματα κακής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών εννοείται. Αλλά όταν υπάρχει ένα υγιές κλίμα στο σχολείο, η συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε πολύ καλά αποτελέσματα. Το να δώσω εγώ δηλαδή μια ιδέα να δώσει κάποιος άλλος μια ιδέα, μπορεί να οδηγήσει σε πολύ καλά αποτελέσματα.

Γ.4 Ναι, ξεκάθαρα. Θεωρώ ότι πρέπει να ανοίγουμε τα χαρτιά μας γενικότερα και να μην βγαίνουν στην πορεία πράγματα που δεν τα περίμενες, που θα βγουν ίσως και κάποια αλλά θεωρώ ότι ένας διευθυντής που εξαρχής είναι ξεκάθαρος στο τι θέλει θα πετύχει και μια καλή συνεργασία και ένα καλό αποτέλεσμα.

Γ.5 Σίγουρα το να σε ενθαρρύνει ο προϊστάμενος σου δίνει μια ώθηση αλλά πρέπει να υπάρχει μια κεφαλή, σε κάθε τι πρέπει να υπάρχει ένας οδηγός. Αλλιώς θα υπάρχει σύγχυση. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει ένα όραμα και ένα σκοπό ο ίδιος και έτσι να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, να ακούει τις ιδέες τους, να τους ενθαρρύνει, να τους ακούει. Πάνω από όλα όμως πρέπει να έχει ένα όραμα ο προϊστάμενος.



Δ.1 Δεν θεωρώ ότι μας ωθεί στο να παρακολουθούμε κάποιες επιμορφώσεις. Όχι, Μένει απλά στα πλαίσια του νόμου. Είναι υποχρεωτικό να παρακολουθήσουμε την τάδε επιμόρφωση, το τάδε σεμινάριο.

Δ.2 Ναι, θεωρώ ότι το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων είναι καλό και προσπαθούμε να κάνουμε διάφορα πράγματα. Ωραία, και αφού το συζητάμε εμείς και είναι μέρος και η διευθύντρια δεν μπορεί αναγκαστικά να μας πει κανείς όχι. Όταν προτείνουμε κάτι προσπαθεί να το κάνει είναι η αλήθεια. Δεν φέρνει αντίρρηση σε οτιδήποτε ζητήσουμε για κάποια επιμόρφωση, είτε και των παιδιών ακόμα να έρθει κάποιος να μιλήσει. Αν δώσει κάποιος την ιδέα, θα το προσπαθήσει.

Δ.3 Κυρίως έχω αναζητήσει σε τεχνολογικά θέματα, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που κάνουμε τώρα, επίσης σεμινάρια πρώτων βοηθειών που χρειάζονται σε ένα σχολείο. Και επίσης έχω παρακολουθήσει σεμινάρια με θέματα ψυχολογίας, μαθησιακές δυσκολίες.

Δ.4 Θεωρώ ότι καλό είναι να υπάρχουν κάποια σπάνια σεμινάρια τα οποία πρέπει να παρακολουθούμε οι εκπαιδευτικοί ανά τακτά χρονικά διαστήματα, γνώμη μου. Όχι σεμινάρια θεωρίας. Έχουμε ακούσει παρά πολλά τέτοια τα οποία δεν βοηθάνε. Θέλουμε σεμινάρια με λύσεις σε στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Θεωρώ ότι επιμορφώσεις θα πρέπει να υπάρχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα μέσα στη σχολική χρονιά. Γιατί ξέρεις ότι όταν περνάνε τα χρόνια τα προβλήματα αυξάνονται. Από εκεί και πέρα θεωρώ ότι είναι στη δικαιοδοσία κάθε εκπαιδευτικού να εξελιχθεί και να θέλει να παρακολουθήσει κάτι άλλο.

Δ.5 Όχι, θεωρώ ότι το υπουργείο θα πρέπει να θέτει υποχρεωτικά κάποια σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς να τα παρακολουθούν. Είναι μέρος της δουλειάς μας να εξελίσσεσαι. Το να το αφήνεις απλά στη δικαιοδοσία του κάθε ανθρώπου ίσως και να μην το κάνει. Γιατί υπάρχει μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που δεν το κάνει και επειδή η δουλειά μας είναι λειτούργημα και ασχολείσαι με ανθρώπινες ψυχές τις οποίες τις διαμορφώνεις και τα χρόνια περνάνε και αλλάζουν πάρα πολύ τα δεδομένα μας και οι συνθήκες θεωρώ ότι ναι, πρέπει να τεθεί η υποχρεωτική παρακολούθηση σε κάποια σεμινάρια αλλά σεμινάρια που να είναι ουσιαστικά σεμινάρια.

#### Υποκείμενο 18

A.1 Ξεκίνησε χωρίς να έχει μεγάλη προϋπηρεσία σαν διευθυντή, με αρκετά κενά και ελλείψεις που όμως όσο προχωράει το διάστημα και η συνεργασία του με το σύλλογο βελτιώνεται όλο και περισσότερο και η απόδοσή του και η προσπάθειά του μεγαλώνει.

A.2 Εξαρχής επεδίωξε η σχέση να είναι φιλική. Είναι όντως συνεργατικός και υποστηρικτικός.

A.3 Έχει πράγματι όραμα για το σχολείο στο οποίο εργάζεται σε διάφορα επίπεδα. Στο επίπεδο που ζήτησε τη δική μου συνεργασία είναι στην ανάπτυξη προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και διαπροσωπικών σχέσεων κυρίως, κομμάτι που το έχω. Κινηγάει δράσεις καινοτόμες για το σχολείο του χωρίς να είναι πιεστικός και επιδιώκει την καλή επικοινωνία.

B.1 Ναι, και μάλιστα είναι ανοιχτό και σε διαφωνίες. Ισχύει και για τους συναδέλφους μου. Ένα χαρακτηριστικό το οποίο θαυμάζω και δεν το έχω είναι η ψυχραιμία του πολλές φορές να αντιμετωπίσει καταστάσεις που δεν είναι εύκολες και μπορούν να είναι και σε προσωπικό επίπεδο ακόμα.

B.2 Η αλήθεια είναι ότι σε όλους μας υποστηρικτικός. Δηλαδή σε διαφορετικές στιγμές, σε διαφορετικά περιστατικά έχει δείξει αυτή τη συμπεριφορά σε όλους.

B.3 Ναι έχει συμβεί. Έχει συμβεί αρκετές φορές είτε σε σεμινάρια είτε σε ημερίδες που θέλω να λάβω μέρος. Είτε σε πρόταση δική του που μας συμβουλεύει ότι καλό θα είναι να παρακολουθήσουμε το τάδε σεμινάριο. Και σε καμία περίπτωση δεν θα εμποδίσει αν θέλουμε να παρακολουθήσουμε και εγώ και οι άλλοι κάποια ημερίδα. Άλλοι συνάδελφοι είχαν αναφέρει ότι είχαν προβλήματα στο να παρακολουθήσουν μια συγκεκριμένη ημερίδα που θυμάμαι τώρα. Ο δικό μας διευθυντής είχε προετοιμάσει εμάς, τους γονείς για αυτήν την ημερίδα χωρίς καν να σκεφτεί ότι θα δημιουργούνταν πρόβλημα στο σχολείο με την απουσία μου. Τότε συνειδητοποίησα ότι τίποτα δεν είναι δεδομένο. Δεν είχα ποτέ συναντήσει διευθυντή να εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν ημερίδες και σεμινάρια και όταν το άκουσα αυτό από συναδέλφους εξεπλάγην.

Γ.1 Σαφώς έχει άποψη για το πώς γίνεται η διδασκαλία μέσα στην τάξη, σε κάθε τάξη. Τώρα να έχει άποψη και να την επιβάλλει θα πρέπει να έχει όλες τις παραμέτρους για να το κάνει κι αυτό πάντα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του. Δηλαδή μια τρίτη ματιά δεν είναι κακή έχει όμως σημασία πως γίνεται και τι προσόντα έχει αυτός ώστε να μιλήσει για κάτι τέτοιο. Αν γίνεται σε συναδελφικό επίπεδο, από έναν άνθρωπο που έχει την επιθυμία και την καλή πρόθεση είναι αποδεκτό και απαραίτητο. Εάν γίνεται μόνο από θέση διευθυντή για έλεγχο ή για δική του επιβολή απόψεων και θέσεων όχι.

Γ.2 Είναι ασφαλής αλλά δεν είναι καλός. Δηλαδή, αισθάνεσαι με αυτόν ασφάλεια ότι τα πάντα είναι ελεγμένα και λειτουργούν βάση του νόμου αλλά εάν αυτό περιορίζεται μόνο σε αυτό το κομμάτι παραμένει απρόσωπο και χάνεται το ανθρώπινο κομμάτι που είναι απαραίτητο για τη δουλειά μας.

Γ.3 Είναι ευκαιρία γιατί συμβαίνει. Είμαι σε ένα σύλλογο που όντως συμβαίνει αυτό και για αυτό αισθάνομαι πάρα πολύ τυχερή και γι' αυτό παραμένω εκεί. Τα τελευταία πέντε χρόνια βρέθηκα τυχαία σε αυτό το σχολείο και παραμένω. Είναι ευχής έργου να συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτικό και σε κάθε σχολείο γιατί σε πάει παρακάτω.

Γ.4 Καλό είναι εξαρχής να μπαίνουνε στόχοι ώστε να ξέρουμε όλοι που βαδίζουμε και που θα κινηθούμε, με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει ευελιξία στην πορεία.

Γ.5 Ναι. Εφόσον σαν σχολείο είμαστε πολύ διαφορετικοί, ο καθένας έχει ένα διαφορετικό κομμάτι και εφόσον έχει τη δυνατότητα αυτά να τα ταιριάξει και να τα αναδείξει να. Έχει συμβεί να γνωρίσω διευθυντή που να μπορεί να παίρνει το καλύτερο από τον καθένα. Και σε ένα σύλλογο τελείως ανομοιογενή να δουλεύουν όλα ρολόι. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό και είναι και απελευθερωτικό. Το όραμα μπορεί να είναι το καλό του σχολείου, η εξέλιξη του σχολείου. Και σε μια δράση που γίνεται στο σχολείο για το σχολείο μπορεί να μην θέλουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν άμεσα όμως έμμεσα μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και να βοηθήσουν έτσι για το καλό του σχολείου.

Δ.1 Ναι, τον ενδιαφέρει. Υπάρχουν συνάδελφοί που κάνουν μεταπτυχιακά, που δοκιμάζουν διαφορετικές τακτικές στην τάξη τους. Εκείνος δεν είναι ούτε επικριτικός ούτε αποτρεπτικός, ίσα ίσα είναι υποστηρικτικός. Τώρα για τους υπόλοιπους που δεν είναι και τόσο δραστήριοι βλέπει την ανθρωπινή πλευρά τους και συγκεκριμένα την φάση της ζωής στην οποία βρίσκονται και αν μπορεί να ακολουθήσει ή όχι οπότε δεν πιέζει σε αυτό το κομμάτι.

Δ.2 Έχει γίνει και γίνεται. Και είναι κάτι που επιδιώκουμε και το διεκδικούμε.

Δ.3 Μπορεί να έχω πολλά χρόνια προϋπηρεσίας αλλά ποτέ δεν είναι αρκετό. Σε θέματα κυρίως διαπροσωπικών σχέσεων, αντιμετώπισης και διαχείρισης οικογενείας παιδιών σχολείου, μαθησιακών δυσκολιών και τέτοιου είδους σεμινάρια έχω παρακολουθήσει.

Δ.4 Αφενός αποτελεί προσωπική υπόθεση από την άλλη όμως θα πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Δεν ξέρω αν το υποχρεωτικό είναι βαριά λέξη αλλά σίγουρα επιμόρφωση σε ένα πλαίσιο είναι απαραίτητη για όλους μας. Όσα χρόνια υπηρεσία και να έχουμε είναι απαραίτητη. Είμαστε επιστήμονες που χρειαζόμαστε να επιμορφωνόμαστε και να ανανεωνόμαστε και να παίρνουμε ανατροφοδότηση συνεχώς γιατί είμαστε σε μια επιστήμη που συνεχώς αλλάζει, όμως με προϋποθέσεις ούτε με μεταπτυχιακά επί πληρωμή, ούτε να τρέχεις και να μην φτάνεις, ούτε με ψεύτικα μεταπτυχιακά, ούτε να μην τρέχεις και να μην φτάνεις ούτε να έναν ανταγωνισμό αθέμιτο. Παλιότερα υπήρχε πολύ μεγαλύτερη ικανότητα συνεχούς επιμόρφωσης, δεν θα αναφερθώ μόνο στο διδασκαλείο, θα αναφερθώ και σε ημερίδες και σε σεμινάρια που γινόντουσαν για πάρα πολλά και διαφορετικά θέματα σιγά σιγά εκλείπει αυτό και είναι απαραίτητο. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται αλλά όχι μόνο με την προσωπική του φροντίδα και μέριμνα.

Δ.5 Θεωρώ ότι το κράτος πρέπει να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς του γιατί είναι απαραίτητο. Είμαστε σε μια επιστήμη που εξελίσσεται μόνιμα και καθώς επιμορφωνόμαστε εξελισσόμαστε συνεχώς. Αφενός λοιπόν, πρέπει να το θέτει λοιπόν σε μια βάση να είναι ωφέλιμο για όλους και για το κράτος και για εμάς. Και φυσικά δεν αρκεί μόνο η θεωρία. Αυτό ίσχυε από τότε που ήμουν εγώ στο πανεπιστήμιο.

Θυμάμαι επειδή ακριβώς είχαμε πολλά εξάμηνα πρακτικής, ωραία η θεωρία αλλά κάντε μας και μια διδασκαλία όπως τη λέτε. Ποτέ δεν το έκανε κανείς. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Όμως έχω τώρα την επιθυμία να ξαναμπώ στο πανεπιστήμιο και να κάνω ένα μεταπτυχιακό. Είμαι σε θέση με την εμπειρία που έχω να δω τα πράγματα με άλλο μάτι. Μπορώ να εφαρμόσω κατευθείαν πράγματα στην τάξη. Όμως δεν έχεις πάντα αυτές τις δυνατότητες. Αυτή τη στιγμή εγώ αν ακούσω ένα σεμινάριο και είναι μόνο θεωρία δεν θα είναι και τόσο χρήσιμο. Αν είναι όμως μια θεωρία προσαρμοσμένη στην τάξη, σε πραγματικά γεγονότα, ναι θα έχει αντίκρυσμα και θα μπορώ και θα θέλω να το φέρω στην πράξη. Δεν θα μεταφέρω μόνο θεωρίες επιστημόνων, θα ήθελα και να τις ακούσω εφαρμοσμένες στην πράξη και να μπορώ κι εγώ να τις προσαρμόσω στην δική μου πραγματικότητα. Αυτό το είμαι μάχιμος δάσκαλός είναι πολύ μεγάλη κουβέντα. Πραγματικά είμαστε μάχιμοι.

### Υποκείμενο 19

A.1 Είναι συνεργάσιμος πάρα πολύ. Είναι εκεί όταν τον χρειαστείς για βοήθεια. Και πιστεύω ότι είναι και εκείνος που θα επιλύσει διαφορές όταν υπάρξουν συγκρούσεις μεταξύ των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Φυσικά και έχει απαιτήσεις. Πολλές φορές κάθεται και μετά το πέρας του ωραρίου του για να τελειώσει τις εργασίες τις οποίες του έχουν ανατεθεί. Και γενικά δουλεύει πάρα πολύ στο πόστο του, δεν είναι άτομο που θα εκμεταλλευτεί τη θέση αυτή για να μην κάνει τη δουλειά του.

A.2 Θα έλεγα ότι δεν έχει πάντα αυτό το επίσημο ύφος, αλλά όχι με την κακή έννοια. Πολλές φορές θα είναι κοντά σε συναδέλφους και σε πιο φιλικό επίπεδο. Τώρα αυτό κατά τη γνώμη μου κάποιες φορές είναι καλό και κάποιες φορές χάνει την αυστηρότητά του σαν άτομο, την οποία πρέπει να την έχει και να δείχνει και στα παιδιά επίσης αργότερα.

A.3 Κατά καιρούς υπάρχουν κάποιες βλέψεις για έργα βραχυπρόθεσμα, κάποια έργα που πρέπει να κάνουμε όπως τη συντήρηση του κτιρίου και τα προγράμματα στα οποία πρέπει να συμμετέχουμε πχ σχολικός εκφοβισμός και πάντα εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς που πιστεύει ότι μπορούν λόγω ειδικότητας και γνώσεων να βοηθήσουν. Γενικά ενδιαφέρεται στο να αλλάξουν κάποια πράγματα που στόχο έχουν να αλλάξουν το σχολείο.

B.1 Ναι εννοείται και το έχω κάνει κιόλας. Του λέω πολλές φορές πως πρόκειται να αντιδράσω σε κάποιες περιπτώσεις με τους μαθητές μου και ζητάω τη γνώμη μου. Και τις περισσότερες συμφωνεί με την άποψή μου και μου δίνει συμβουλές για κάτι που εγώ μπορέι να μην είχα σκεφτεί να κάνω.

B.2 Ναι, είναι τέτοιος άνθρωπος. Σε εμένα δεν έχει τύχει κάτι σοβαρό βέβαια αλλά σε έναν συνάδελφο έτυχε κάτι πρόσφατα και ήταν εκεί γι' αυτόν, ενημερωνόταν, ενημέρωνε και εμάς για την κατάστασή του. Ενδιαφέρεται δηλαδή για τον άλλο σαν άνθρωπο, όχι απλά στην επαγγελματική βάση.

B.3 Αυτό συμβαίνει κυρίως με μαιλ από διάφορες επιμορφώσεις που λαμβάνουν χώρα κατά καιρούς. Και γενικά είναι εκεί. Μόλις έρχεται κάποιο μαιλ για επιμόρφωση είναι εκεί. Δεν μας επιβάλλει κάτι να μας πει κάντε το. Είναι στη δική μας ευχέρεια.

Γ.1 Νομίζω ότι ο ρόλος του ηγέτη δεν είναι να μπει τόσο στο ρόλο του εκπαιδευτικού και να πει με ποιον τρόπο πρέπει να γίνει το μάθημα. Εκεί πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει μια ελευθερία, φυσικά μπορεί να συμβουλευτεί σε θέματα διαχείρισης της τάξης. Από εκεί και πέρα όμως είναι άλλοι οι ρόλοι του κυρίως.

Γ.2 Όχι, πιστεύω ότι όταν κάποιος είναι πολύ τυπικός και λειτουργεί μόνο με βάση το νομοθετικό πλαίσιο δεν έχει την ψυχή του επαγγέλματος για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε άλλες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν.

Γ.3 Θα το θεωρούσα σωστό. Πιστεύω ότι ούτος ή άλλος και στα πλαίσια του συλλόγου σαν οργάνου αλλά και γενικά με συζητήσεις και πλειοψηφικές απόψεις να λαμβάνεται κάποια απόφαση και όχι απλά από έναν άλλο. Και αυτό δεν σημαίνει ότι απλά επειδή είναι ηγέτης ο άλλος δεν σημαίνει ότι αυτός την παίρνει την απόφαση.

Γ.4 Ναι, εννοείται αυτό. Κατευθείαν από την αρχή πρέπει να λέγονται κάποιες σκέψεις για τη χρονιά κάποια οράματα για είναι ενήμεροι όλοι και για να μπορούν να βοηθήσουνε. Τελευταία στιγμή δεν γίνεται η δουλειά αυτή.

Γ.5 Εν μέρει ναι. Μπορεί ένας άνθρωπος να μην έχει δικό του όραμα αλλά αν είναι ανοιχτός σε προτάσεις γιατί όχι.

Δ.1 Ναι, τον ενδιαφέρει προφανώς και μας συμβουλεύει για επιμορφώσεις και τα λοιπά.

Δ.2 Ναι πιστεύω ότι έχει τις κατάλληλες συνθήκες και πιστεύω ότι επιβάλλεται. Επίσης καλό θα ήταν να γίνεται αν και δεν γίνεται ένας συνάδελφος στο ίδιο σχολείο να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς σε κάτι που έχει ο ίδιος επιμορφωθεί.

Δ.3 Ναι έχω κάνει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, στην σχολική ψυχολογία και τον σχολικό εκφοβισμό, σε μορφή σεμιναρίων.

Δ.4 Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα πλαίσιο στο οποίο να υπάρχουν θέματα επιμόρφωσης ελεύθερα προς κάθε εκπαιδευτικό και δωρεάν.

Δ.5 Από τη μια και το κράτος πρέπει να έχει την ευθύνη στο να προσφέρει κάποια προγράμματα επιμόρφωσης δωρεάν όπως είπα έτσι δημόσια αλλά από την άλλη και αυτό που είπαμε ότι και οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους να έχουν την ελευθερία να επιμορφώνονται ίσως και ο ένας τον άλλο σε πράγματα που έχουν κάνει κι εκείνο μου φαίνεται σωστό. Αλλά κυρίως από το κράτος για να είναι κάτι δημοσίου φορέα πιστεύω. Θα ήταν επομένως καλύτερα να αναλάβει το κράτος αυτήν την ευθύνη στην οποία να υπάγονται όλοι οι εκπαιδευτικοί.

## Υποκείμενο 20

A.1 Είναι διευθύντρια πολύ αγχώδης. Δεν καλύπτει όλο το εύρος της δουλειάς της αλλά αναθέτει σε εμάς πολλά κομμάτια που δεν μας αφορούν και είναι δουλειά δίκια της. Γενικά έχει μια τάση να προσελκύει τους γονείς και να τους παίρνει με το μέρος της και δεν παίρνει στάση παίρνει στάση όταν υπάρχει θέμα με κάποιο παιδί ή με κάποιο γονιό. Με απλά λόγια παίρνει το μέρος του γονιού. Τώρα όσον αφορά τη δουλειά της είναι κλεισμένη στο γραφείο της, στον υπολογιστή της και μας λέει πότε θα κάνουμε εκδρομές και πολλές φορές κανονίζει και μόνη της τις εκδρομές χωρίς καν να μας ρωτήσει όπως και με το σχολικό πρόγραμμα. Δεν είναι ιδανική διευθύντρια. Έχω ζήσει και με ιδανικό διευθυντή, έχω υπάρξει και με ιδανικό διευθυντή αλλά η συγκεκριμένη δεν πληροί τις προϋποθέσεις.

A.2 Αδιάφορη είναι. Δεν την ενδιαφέρει το η σχέση που θα έχουν οι συνάδελφοι. Την ενδιαφέρει πως θα κάνει τη δουλειά της και επειδή κάνει διακρίσεις σε κάποια άτομα και σε κάποιους εκπαιδευτικούς δημιουργεί κλίμα ανταγωνισμού στο σχολείο προς τους συναδέλφους.

A.3 Όχι, δεν έχει όραμα για το σχολείο. Την ενδιαφέρει να κάνει την δουλειά της. Έχει έρθει με μετάθεση εδώ και δυο χρόνια και όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παράπονα από αυτήν. Έχει απαιτήσεις, κανονίζει μόνη της πράγματα εκπαιδευτικά που είναι στις αρμοδιότητες μας χωρίς να μας ρωτήσει. Εγώ προσωπικά δεν είμαι ευχαριστημένη από τη συγκεκριμένη διευθύντρια.

B.1 Όχι καθόλου. Ότι και να της πεις τα ξέρει όλα. Είναι παντογνώστης. Όλα της φαίνονται απλά και εύκολα, δεν μπαίνει στην διαδικασία να συζητήσει. Συγκεκριμένα, είχαμε ένα περιστατικό στο σχολείο με έναν εκπαιδευτικό που Πρωτοβάθμια. Γενικά προσπαθεί να καλύπτει καταστάσεις και να τα παρουσιάζει όλα καλά ενώ στην ουσία δεν είναι τα πράγματα έτσι.

B.2 Είναι αναλόγως το πρόβλημα. Μάλιστα έτυχε να είμαι άρρωστη και δεν μπορούσα να συνοδεύσω τα παιδιά σε μια σχολική εκδρομή κι ενώ επέμενα ότι δεν θα τα κατάφερα δεν με πίστευε. Τελικά, κατάφερε να με καλύψει ένας συνάδελφος αλλά με έκανε να νιώσω τόσο άσχημα με τα λόγια και την στάση της.

B.3 Όχι, δεν μου έχει δώσει κάποιες συμβουλές. Σεμινάρια που τυχόν προωθούνται από το υπουργείο μας τα ανακοινώνει, αυτό τίποτε άλλο. Δεν προσπαθεί να μας δώσει κίνητρα να τα παρακολουθήσουμε. Δεν συμβαίνει αυτό.

Γ.1 Δεν είναι ηγέτης τότε. Ιδανικός δάσκαλος. Το θέμα όμως είναι ότι δεν έχει να κάνει μόνο με τις σχέσεις. Έχει να κάνει και με τις ανθρώπινες σχέσεις και σε διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με τα παιδιά. Γενικά, δεν πρέπει να τον απασχολεί τι γίνεται μέσα στην τάξη. Ο διευθυντής δεν θα πρέπει να παίρνει μέρος παρά μόνο σε ακραίες καταστάσεις.

Γ.2 Όχι σε καμία περίπτωση. Δεν είναι μόνο το γραφειοκρατικό κομμάτι. Το θέμα είναι να αναπτύσσεις και σχέσεις με τους συναδέλφους και να προωθεί ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας και όχι να δημιουργεί κόντρες και αντιπαλότητες ανάμεσα στους συναδέλφους.

Γ.3 Ναι βέβαια. Με τον προηγούμενο διευθυντή που είχαμε αυτό γίνονταν. Βάζαμε στόχους, σκοπούς για ότι αφορά τη σχολική ζωή κι έτσι πορευόμασταν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Τους βάζαμε μαζί τους στόχους κι όχι το μοτίβο αποφασίζω και διατάζω για να είμαστε μαζί και στην υλοποίηση.

Γ.4 Ναι, φαίνεται πάρα πολύ καλό αυτό και πολύ ωφέλιμο. Και είναι και το ιδανικό. Αυτό συμβαίνει. Κι όχι να πάρεις μόνος σου τι αποφάσεις και να μας δίνει οδηγίες και να μας προστάζει να κάνουμε πράγματα.

Γ.5 Αυτό είναι αφενός καλό και αφετέρου αρνητικό. Το να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να δίνουν το στίγμα τους είναι τόσο καλό. Από την άλλη αν δεν έχει ο ίδιος ο διευθυντής όραμα για το σχολείο τότε τι; Απλά βγάλαμε τη χρονιά κι εντάξει. Και τα δυο μαζί θα πρέπει να συμβαίνουν. Και τα δυο έχουν βαρύτητα για εμένα.

Δ.1 Όχι, την ενδιαφέρει πως θα βάψει τους τοίχους, πως θα βάψει τα κλιματιστικά, τα καλοριφέρ. Για να φανεί στους γονείς ότι κάτι κάνει. Αλλά το να ενθαρρύνει και να μας βοηθήσει είναι το τελευταίο που την απασχολεί.

Δ.2 Θα μπορούσε να προτείνει κάποια πράγματα αλλά δεν την ενδιαφέρει να διευρύνει τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες κανενός εκπαιδευτικού.

Δ.3 Σκέφτομαι να κάνω στο ΕΑΠ ένα μεταπτυχιακό στον τομέα της ψυχολογίας αλλά με προβληματίζει το κόστος. Έχουν σταματήσει να γίνονται και οι επιμορφώσεις. Η σύμβουλος ήρθε μόνο μια φορά στο σχολείο και μας μίλησε. Ούτε εκείνη μας πρότεινε κάτι έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιμορφωθούμε.

Δ.4 Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένα πλαίσιο κατατοπιστικό έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιμορφωθούμε. Γιατί το να ψάχνεις ο κάθε εκπαιδευτικός μόνο του να κάνει επιμόρφωση είναι δύσκολο και χρονοβόρο. Και στην σχολική πράξη δεν είναι τόσο εύκολο. Είναι τόσο έντονη η σχολική διαδικασία, η επαφή με τους μαθητές, η διδασκαλία που δεν σου μένει χρόνος να σκεφτείς και να ασχοληθείς με κάτι παραπάνω. Αν υπήρχε ένα πλαίσιο κατατοπιστικό θα βοηθούσε και θα μπορούσαμε να προγραμματίσουμε το χρόνο μας. Γενικά, όπως προείπα οι επιμορφώσεις έχουν σταματήσει. Η σύμβουλος δεν μας κάλεσε σε καμία επιμόρφωση. Ούτε που ξέρει τι κάνω στην τάξη μου και φυσικά δεν έχουμε επιμορφωθεί σε κάτι όλη τη χρονιά μέχρι τώρα.

Δ.5 Όχι, θεωρώ ότι είναι υποχρέωση του κράτους να προωθεί υποχρεωτικούς πόρους δωρεάν εννοώ, για να έχουμε τη δυνατότητα. Διαφορετικά είναι δύσκολο.