

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Παράγοντες οργάνωσης και διοίκησης που επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (η περίπτωση του νομού Λάρισας)»

Όνομα φοιτήτριας: Τσίγκα Γεωργία

*Επιβλέποντες καθηγητές : Κόλλιας Βασίλης
Πασιαρδής Πέτρος*

ΒΟΛΟΣ 2008



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7403/1
Ημερ. Εισ.: 16-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.2
ΤΣΙ

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας
συντελέστηκε με τη συμβολή αρκετών ανθρώπων
κι αυτό αποτέλεσε πολύτιμη εμπειρία για τη γράφουσα.

Πολλά οφείλω στον κ. Βασίλη Κόλλια,
για την ακάματη ερευνητική του διάθεση, την υπομονή και το σεβασμό
με τον οποίο αντιμετώπισε όλες τις προσπάθειες και τους προβληματισμούς μου.

Επίσης, στον κ. Πέτρο Πασιαρδή
που οι καίριες συμβουλές και οι διδασκαλίες του αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης.
Επιπλέον, ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους διδάσκοντες και το προσωπικό του
Μ.Π.Σ. «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

για τις σημαντική εμπειρία γνώσης και αλληλεπίδρασης που προσέφεραν.
Από βάθους καρδιάς ευχαριστώ το συνάδελφο και φίλο Βαγγέλη Κυριτσάκα,
επειδή η θετική του σκέψη και η δημιουργικότητά του
τροφοδότησαν τη διάθεσή μου σε όλη τη διάρκεια της εργασίας..

Τέλος, ειδική αναφορά θα ήθελα να κάνω σε όλους τους εκπαιδευτικούς
που διέθεσαν το χρόνο και τις πολύτιμες εμπειρίες τους για τις συνεντεύξεις,
αποδεικνύοντας ότι στην εκπαιδευτική κοινότητα υπάρχει μεγάλος πλούτος
που πρέπει να έρθει στο φως.

Το πιο μεγάλο ευχαριστώ, όμως, αισθάνομαι ότι ανήκει στον Παναγιώτη και το
Σωτήρη Ζάχο, τα μέλη της οικογένειάς μου, καθώς, παρόλο που η ενασχόλησή μου
με τις σπουδές ανέτρεψε συχνά την καθημερινότητα και τις επιθυμίες τους,
με στήριξαν και με ενθάρρυναν συνεχώς.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- 1.1.Εισαγωγή.....Σελ. 10
- 1.2.Το πρόβλημα.....Σελ.11
- 1.3.Σκοπός της έρευνας..... Σελ.13
- 1.4. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....Σελ.13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

- 2.1. Οι όροι Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.....Σελ.14
- 2.2. Χαρακτηριστικά της διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
 - 2.2.1. Συγκεντρωτισμός..... Σελ.17
 - 2.2.2. Γραφειοκρατία.....Σελ.18
 - 2.2.3. Άλλα χαρακτηριστικά της διοίκησης της εκπαίδευσης.....Σελ.22
- 2.3.Διοίκηση της εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο.....Σελ.23
- 2.4. Ηγεσία στην εκπαίδευση
 - 2.4.1.Το αίτημα για αποτελεσματικότητα.....Σελ.26
 - 2.4.2. Μοντέλα ηγεσίας.....Σελ.26
 - 2.4.3. Ηγεσία, Διοίκηση και Διεύθυνση.....Σελ.31
 - 2.4.4. Υποκίνηση: Μια βασική λειτουργία της διοίκησης.....Σελ.33
- 2.5. Οι έννοιες Αλλαγή και Καινοτομία στην εκπαίδευση
 - 2.5.1. Οι σύγχρονες προτεραιότητες για την εκπαίδευση..... Σελ.36
 - 2.5.2. Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.....Σελ.37
 - 2.5.3. Η αλλαγή στην εκπαίδευση.....Σελ.38
 - 2.5.4.Η καινοτομία στην εκπαίδευση.....Σελ.39
 - 2.5.5.Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση: Φορέας αλλαγής και καινοτομίαΣελ..41
- 2.6. Τα Προαιρετικά Καινοτόμα Προγράμματα (Καινοτόμες Δράσεις)...Σελ.43

2.6.1. Διοίκηση και Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.....	Σελ.45
2.6.2. Το θεσμικό πλαίσιο των προγραμμάτων Καινοτόμων Δράσεων...	Σελ.45
2.6.3. Οι δράσεις Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, eTwinning	
Α. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.....	Σελ.46
Β. Αγωγή Υγείας.....	Σελ.48
Γ. eTwinning.....	Σελ.49
2.6.4. Επιτυχής υλοποίηση Καινοτόμων Δράσεων.....	Σελ.50

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Μέθοδος, σχεδιασμός, στάδια της έρευνας.....	Σελ.51
3.2. Δείγμα της έρευνας.....	Σελ.56
3.3. Εργαλεία της έρευνας – Συνοπτική παρουσίαση των συνεντεύξεων.....	Σελ.58
3.3.1. Συνέντευξη Διευθυντή/ Διευθύντριας σχολείου.....	Σελ.60
3.3.2. Συνέντευξη Σχολικού Συμβούλου.....	Σελ.61
3.3.3. Συνέντευξη Υπευθύνου Καινοτόμου Δράσης.....	Σελ.63
3.3.4. Συνέντευξη Πρεσβευτή eTwinning.....	Σελ.65
3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	Σελ.66
3.5. Περιορισμοί της έρευνας.....	Σελ.66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Ερευνητικό ερώτημα 1 ^ο : Πώς αντιλαμβάνονται τα στελέχη της εκπαίδευσης την καινοτομία	
4.1.1. Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για την καινοτομία.....	Σελ.68
4.1.2. Αντιλήψεις Υπευθύνων Καινοτόμων Δράσεων (Π.Ε., Α.Υ.) για την καινοτομία.....	Σελ.69
4.1.3. Αντιλήψεις Πρεσβευτών (eTw1, eTw2) eTwinning για την καινοτομία.....	Σελ. 69

4.1.4. Αντιλήψεις Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ.) για την καινοτομία.....	Σελ.69
4.2.Ερευνητικό ερώτημα 2 ^ο : Τι περιθώρια ανάπτυξης έχουν οι Καινοτόμες Δράσεις στο πλαίσιο που θέτει η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ;	
4.2.1. Οργανωσιακή δομή των Κ.Δ.....	Σελ.70
4.2.2. Διαθέσιμη τεχνολογία.....	Σελ.73
4.2.3. Οικονομική στήριξη.....	Σελ.74
4.3. Ερευνητικό Ερώτημα 3 ^ο : Ποιοι παράγοντες της διοίκησης και πώς υποκινούν την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση;	
4.3.1. Εθελοντική συμμετοχή.....	Σελ.76
4.3.2. Βελτίωση των συνθηκών εργασίας.....	Σελ.76
4.3.3. Εμπιστοσύνη στον οργανισμό.....	Σελ.76
4.3.4. Υψηλές βαθμίδες της διοίκησης.....	Σελ.77
4.3.5. Προσανατολισμός επιβράβευσης του ρίσκου.....	Σελ.77
4.3.6. Ικανός λειτουργικός χρόνος.....	Σελ.78
4.3.7. Καλές σχέσεις.....	Σελ.78
4.3.8. Επιβράβευση.....	Σελ.79
4.4.. Ερευνητικό ερώτημα 4 ^ο : Μετά από δέκα και πλέον χρόνια με καινοτόμες δράσεις και Τ.Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν ηγέτες της αλλαγής	
4.4.1. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για τον ηθικό σκοπό.....	Σελ.80
4.4.2. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για την αλλαγή.....	Σελ.80
4.4.3. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για τη βελτίωση σχέσεων.....	Σελ.81
4.4.4. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για τη δημιουργία και διάχυση της γνώσης.....	Σελ.82
4.4.5. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για την επίτευξη της συνοχής...Σελ.82	
4.4.6. Εκτιμήσεις των Διευθυντών για το ρόλο των άλλων στελεχών στη διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση.....	Σελ.83

4.4.7. Αντιλήψεις Υπευθύνων Καινοτόμων Δράσεων (Π.Ε., Α.Υ.) για τον ηθικό σκοπό.....	Σελ.85
4.4.8. Αντιλήψεις Υπευθύνων Κ.Δ. (Α.Υ., Π.Ε) για την αλλαγή.....	Σελ.85
4.4.9. Αντιλήψεις Υπευθύνων Κ.Δ. (Α.Υ., Π.Ε) για τη βελτίωση σχέσεων.....	Σελ.85
4.4.10. Αντιλήψεις Υπευθύνων Κ.Δ.(Α.Υ., Π.Ε.) για τη δημιουργία και διάχυση γνώσης.....	Σελ.86
4.4.11.Αντιλήψεις Υπευθύνων Κ.Δ. (Α.Υ., Π.Ε.) για τη συνοχή.....	Σελ.86
4.4.12. Εκτιμήσεις Υπευθύνων Κ.Δ. για το ρόλο των άλλων στελεχών στη διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση	Σελ.87
4.4.13 Αντιλήψεις Πρεσβευτών eTwinning (eT1, eT2) για τον ηθικό σκοπό.....	Σελ.88
4.4.14. Αντιλήψεις Πρεσβευτών (eT1, eT2) για την αλλαγή.....	Σελ.88
4.4.15.Αντιλήψεις Πρεσβευτών (eT1, eT2) για τη βελτίωση σχέσεων... ..	Σελ.89
4.4.16. Αντιλήψεις Πρεσβευτών (eT1, eT2) για τη δημιουργία και διάχυση γνώσης.....	Σελ.89
4.4.17. Αντιλήψεις Πρεσβευτών (eT1, eT2) για τη συνοχή... ..	Σελ.89
4.4.18. Εκτιμήσεις των Πρεσβευτών για το ρόλο των άλλων στελεχών στη διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση.....	Σελ.90
4.4.19.Αντιλήψεις Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ) για τον ηθικό σκοπό.....	Σελ.91
4.4.20.Αντιλήψεις Σχ. Συμβούλου (Σ.Σ) για την αλλαγή.....	Σελ.91
4.4.21.Αντιλήψεις Σχ. Συμβούλου (Σ.Σ) για τη βελτίωση σχέσεων.....	Σελ.91
4.4.22.Αντιλήψεις Σχ. Συμβούλου (Σ.Σ) για δημιουργία και διάχυση γνώσης....	Σελ.92
4.4.23.Αντιλήψεις Σχ. Συμβούλου (Σ.Σ) για τη συνοχή.....	Σελ.92
4.4.24. Εκτιμήσεις του Συμβούλου για το ρόλο άλλων στελεχών στη διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση.....	Σελ.93
4.5.Ερευνητικό Ερώτημα 5 ^ο : Αποτελούν οι Τ.Π.Ε το έναυσμα μιας σταδιακής αλλά ριζικής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία;	
4.5.1.Ποια στελέχη βλέπουν τις ΤΠΕ ως μέσο για βελτιστοποίηση της εκπαίδευσης.....	Σελ.93
4.5.2. Πώς αντιλαμβάνονται τα στελέχη το «γιατί ΤΠΕ;».....	Σελ.94
4.5.3. Εντάσσονται οι ΤΠΕ σε μια συστημική αναθεώρηση της εκπαίδευσης; ...	Σελ.94
4.5.6. Ο ρόλος του Συμβούλου.....	Σελ.95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

<i>Μια εκτίμηση σε πρώτο επίπεδο.....</i>	<i>Σελ.96</i>
<i>Οι αντιλήψεις των στελεχών για την καινοτομία.....</i>	<i>Σελ.96</i>
<i>Οργανωσιακή δομή.....</i>	<i>Σελ.99</i>
<i>Διαθέσιμη τεχνολογία, οικονομική στήριξη.....</i>	<i>Σελ.101</i>
<i>Διαθέσιμα μέσα και μέθοδοι υποκίνησης.....</i>	<i>Σελ.104</i>
<i>Η θεωρία του Maslow.....</i>	<i>Σελ.106</i>
<i>Η θεωρία του Hertzberg.....</i>	<i>Σελ.106</i>
<i>Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom.....</i>	<i>Σελ.107</i>
<i>Καλές σχέσεις.....</i>	<i>Σελ.108</i>
<i>Αντίσταση στην αλλαγή;.....</i>	<i>Σελ.108</i>
<i>Οι Διευθυντές σχολείων ως Ηγέτες της Αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.110</i>
<i>Σύνοψη για το Διευθυντή ως Ηγέτη Αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.118</i>
<i>Οι Υπεύθυνοι Π.Ε. και Α.Υ. ως Ηγέτες της Αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.120</i>
<i>Σύνοψη για τους Υπευθύνους Π.Ε. και Α.Υ ως Ηγέτες Αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.125</i>
<i>Οι Πρεσβευτές eTwinning ως Ηγέτες της Αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.125</i>
<i>Σύνοψη για τους Πρεσβευτές eTwinning ως Ηγέτες Αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.129</i>
<i>Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Ηγέτης της Αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.129</i>
<i>Σύνοψη για το Σχολικό Σύμβουλο ως Ηγέτη της Αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.133</i>
<i>Οι Τ.Π.Ε. ως δύναμη αλλαγής.....</i>	<i>Σελ.133</i>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1.1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	Σελ.136
6.2.2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	Σελ.137
6.3.3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	Σελ.138
6.4.4^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	Σελ.139
6.5.5^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	Σελ.143

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	Σελ.144
----------------------------------	----------------

ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ	Σελ.147
-------------------------	---------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ξενόγλωσση.....	Σελ.148
II. Ελληνόφωνη.....	Σελ.155
III. Νομοθετικά κείμενα.....	Σελ.162
IV. Ιστότοποι.....	Σελ.163
V. Συντομογραφίες – Ακρωνύμια	Σελ. 164

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ.....	Σελ.2
--------------	-------

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Συνέντευξη Δ1.....	Σελ.4
Συνέντευξη Δ2.....	Σελ.20
Συνέντευξη Δ3.....	Σελ.33
Συνέντευξη Δ4.....	Σελ.42
Συνέντευξη Π.Ε.....	Σελ.57
Συνέντευξη Α.Υ.....	Σελ.62
Συνέντευξη eTw1, eTw2.....	Σελ.70
Συνέντευξη Σ.Σ.....	Σελ.84

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Εισαγωγή

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ο Άλβιν Τόφλερ στο βιβλίο του «Το τρίτο κύμα» (1982), που τότε θεωρήθηκε επαναστατικά προφητικό, ανέφερε: *«Ένας νέος πολιτισμός προβάλλει στη ζωή μας. Αναζητούμε λέξεις για να περιγράψουμε τη δύναμη και την εμβέλεια αυτής της εκπληκτικής αλλαγής. Μερικοί μιλάνε για τη χαραυγή της Διαστημικής Εποχής, της Εποχής των Πληροφοριών, της Ηλεκτρονικής Περιόδου ή του Παγκόσμιου Χωριού. Τόσο θεμελιακά επαναστατικός είναι αυτός ο νέος πολιτισμός, ώστε θέτει σε αμφισβήτηση όλες τις παλιές μας αντιλήψεις. Παλιοί τρόποι σκέψης, παλιές μέθοδοι, δόγματα και ιδεολογίες, άσχετα με το πόσο τιμήθηκαν ή αποδείχτηκαν χρήσιμοι στο παρελθόν, δεν ανταποκρίνονται πια στα πράγματα».*

Το Μάρτιο του 2002, κατά τη σύνοδο κορυφής στη Βαρκελώνη, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνώρισε για ακόμα μια φορά ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση. Υπογραμμίστηκε, δε, ότι οι αλλαγές αυτές απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας αλλά και ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης (http://europa.eu.int/comm/dgs/educationculture/index_el.html).

Η αύξηση της πολυπλοκότητας και της εξατομίκευσης, στις σύγχρονες, δυτικού τύπου κοινωνίες, γεννά προκλήσεις που για να τις αντιμετωπίσουν τα σχολεία πρέπει να προχωρήσουν σε αλλαγές στην κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης (Posch, 2000). Καθώς έχει γίνει σαφής η αναποτελεσματικότητα και η ανεπάρκεια της εκπαίδευσης όπως ήταν δομημένη επί δεκαετίες, πολλές χώρες εστιάζουν το ενδιαφέρον στην ενσωμάτωση της αλλαγής στην εκπαίδευση ήδη από τη δεκαετία του 1980. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται φανερό ότι το παραδοσιακό ανταγωνιστικό και δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, οι ισχύουσες δομές και τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ανεπαρκή (Βοσνιάδου, 2001), με την εκπαιδευτική κοινότητα να αντιμετωπίζει διαρκώς την ανάγκη προσαρμογής στα νέα δεδομένα.

Οι επιδιωκόμενες αλλαγές εκφράστηκαν με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αποτύπωσαν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε χώρας και τις

κυρίαρχες πολιτικές ιδεολογίες. Στο κλίμα αυτό, η καινοτομία κρίθηκε παράγοντας σημαντικής προτεραιότητας και φορέας αλλαγής για την εκπαίδευση και το σχολείο, με διαβαθμίσεις ανάλογα με το συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα του κάθε συστήματος. Η Ελλάδα ακολούθησε το παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων και τις πρόσφατες τρεις δεκαετίες, έγιναν αρκετές προσπάθειες εναρμόνισης της παιδείας στα ευρωπαϊκά και διεθνή δεδομένα. Με το σκεπτικό της υιοθέτησης και ενσωμάτωσης ποικίλων νέων πολιτικών, προγραμμάτων και υπηρεσιών στις αρχές της δεκαετίας του 1990 θεσπίστηκαν τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα ως Καινοτόμες Δράσεις (Κ.Δ.) άτυπης μάθησης. Την ίδια εποχή εισήχθη το μάθημα της Πληροφορικής αρχικά στη Δευτεροβάθμια και αργότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο μια ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Οι ανάγκες που προέκυψαν από τις νέες αυτές μαθησιακές δραστηριότητες καλύφθηκαν στο μεγαλύτερο μέρος τους από την εισροή κονδυλίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η διοίκηση, ως η δραστηριότητα που επιφορτίζεται την εναρμόνιση όλων των προσπαθειών για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης, κλήθηκε -ίσως περισσότερο από ποτέ άλλοτε- να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο. Παράλληλα με το ζήτημα της προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις συνθήκες που προαναφέρθηκαν, η ίδια η διοίκηση έπρεπε να αναπροσαρμόσει δομές και να αποκτήσει τεχνογνωσία για να αντεπεξέλθει. Στο θέμα αυτό θα ήταν πολύτιμη η συμβολή της έρευνας αλλά μόνο πολύ πρόσφατα υπήρξε ενδιαφέρον στην Ελλάδα για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στην πρόσφατη αυτή ερευνητική δραστηριότητα, οι Καινοτόμες Δράσεις (Κ.Δ.) και η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από το μάθημα της Πληροφορικής, αποτελούν σημείο ενδιαφέροντος.

1.2. Το πρόβλημα

Μια επισκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας παρουσιάζει μελέτες περίπτωσης Κ.Δ. και παιδαγωγικής χρήσης των Τ.Π.Ε., αντιλήψεις εκπαιδευτικών, διερεύνηση θεμάτων μεθοδολογίας, στατιστικά δεδομένα, προβλήματα, αποτελέσματα, θεωρητικές προσεγγίσεις για την παιδαγωγική αξία, ζητήματα επιμόρφωσης (Σπυροπούλου κ.ά. 2007, Αγγελίδου & Κρητικού, 2006, Ναχόπουλος κ.ά. 2005, Δίτσιου, 2005, Κονιδάρη, 2005, Δημοπούλου, 2005, Ζόμπολας, 2005, Σπυροπούλου, 2004, Καραγεωργίου, 2004, Θάνου, 2003, Δημητρακοπούλου, 2003,

Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2001, Σπυροπούλου, 2001). Στην πλειονότητά τους οι έρευνες βλέπουν τις απόψεις του εκπαιδευτικού και όχι της διοίκησης, Γίνονται, βέβαια, αναφορές στη διοίκηση αλλά υπό μορφή επιμέρους στοιχείου του θέματος. Παράλληλα, ενώ στη διεθνή έρευνα η ηγεσία αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα για την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, στην Ελλάδα μόνο πολύ πρόσφατα το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε προς αυτήν την κατεύθυνση, κυρίως όσον αφορά στο ρόλο της διεύθυνσης σχολείου στην υλοποίηση Κ.Δ. (Δρούμπαλης, 2007, Μπίντση, 2007). Έτσι προέκυψε συνοπτικά ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας, τόσο για τον τρόπο με οποίο γίνονται αντιληπτές οι Κ.Δ. και η καινοτόμος χρήση των Τ.Π.Ε. ως εκφάνσεις αλλαγής από στελέχη στα κατώτερα επίπεδα της εκπαιδευτικής διοίκησης (πιο συγκεκριμένα, στα όρια ενός νομού της χώρας) όσο και για το βαθμό επίδρασης της διοίκησης στη διάχυση και εδραίωση αυτών των αλλαγών και για τη διαχείρισή τους.

Κατά τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος, θεωρήσαμε σημεία αναφοράς τα συμπεράσματα πολλών μελετητών. Ένα από αυτά αποτέλεσε η άποψη του Hargreaves (1999), ότι η καινοτομία είναι κυρίως bottom-up και μικρής κλίμακας. Ό, τι συμβαίνει στις περιφερειακές υπηρεσίες της εκπαίδευσης μπορεί να είναι ο καλύτερος δείκτης του τι θα επιβιώσει στο σχολείο του αύριο. Επίσης, θεωρήσαμε βασική τη θέση της Giannakaki (2005), πως η αντίληψη και η εφαρμογή της καινοτομίας είναι καθοριστικοί παράγοντες για την προσαρμογή του σχολείου στις συνεχείς αλλαγές του σύγχρονου περιβάλλοντος, ώστε η εκπαίδευση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις κοινωνικές απαιτήσεις και να προσδώσει στους μαθητές και τους άλλους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία τις αναγκαίες δεξιότητες. Λάβαμε ακόμα υπόψη ότι σε έναν οργανισμό που μαθαίνει είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί να μοιράζονται ένα κοινό όραμα και να εργάζονται μαζί, συμπληρωματικά, σύμφωνα με τους Anderson και Dexter (2000) και πως η κουλτούρα έχει μεγαλύτερη επιρροή στην ηγεσία και από την επαγγελματική εμπειρία (Bass, 1990, Dickson et al. 2003). Τέλος, εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε είναι το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής του M. Fullan (2001), οι προϋποθέσεις για τη διάχυση της καινοτομίας που διατύπωσε ο Πασιαρδής (2007) και οι παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία εκπαιδευτικών καινοτομιών σύμφωνα με την Καβούρη (1999). Επιπρόσθετα, η έρευνα του Iordanidis (2006) «Διεύθυνση σχολείου και καινοτομία στην ελληνική Α΄θμια Εκπαίδευση: Απόψεις Διευθυντών» αποτέλεσε γενικότερα σημαντικό βοήθημα.

1.3. Σκοπός της έρευνας

Στη διεθνή βιβλιογραφία η καινοτομία θεωρείται καθοριστική για την προσαρμογή του σχολείου στις κοινωνικές αλλαγές. Ωστόσο, όσον αφορά στην Ελλάδα, παρατηρείται μια στασιμότητα τόσο στην υλοποίηση Κ.Δ όσο και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Το σκεπτικό αυτό αποτέλεσε αφορμή για την παρούσα εργασία. Σκοπός της είναι, με τη σύνθεση θεωρητικών και ερευνητικών δεδομένων από την Ελλάδα και άλλες χώρες και τα αποτελέσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο, να καταλήξουμε σε κάποια χρήσιμα συμπεράσματα για τους παράγοντες οργάνωσης και διοίκησης που επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο επίπεδο ενός νομού της χώρας.

Για το σκοπό αυτό, επιδιώξαμε καταρχήν να διαπιστώσουμε πώς κατανοούν τα στελέχη σε νομαρχιακό επίπεδο την καινοτομία, αν συγκλίνουν οι απόψεις και αν προσανατολίζονται στην προσαρμογή του σχολείου στις αλλαγές του σύγχρονου περιβάλλοντος. Επίσης, επιχειρήσαμε να δούμε τις διαστάσεις των καινοτόμων δράσεων στη διοίκηση του συγκεντρωτικού γραφειοκρατικά δομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, τη θέση τους στη διαμόρφωση ιεραρχικής πυραμίδας, στην κατανομή αρμοδιοτήτων, εξουσίας και ευθύνης, και τις επενδύσεις σε πόρους και πηγές που τους αποδίδονται. Στη συνέχεια, θεωρήσαμε σημαντικό να καταγράψουμε τη λειτουργία της υποκίνησης εκ μέρους της διοίκησης και να διερευνήσουμε αν ασκείται ηγεσία της αλλαγής σε σχέση με τις συγκεκριμένες δράσεις. Πώς, δηλαδή, και εάν οι Κ.Δ. επηρεάζουν το στυλ ηγεσίας σε τοπικό επίπεδο όπως και αν διαμορφώνεται με τα νέα αυτά δεδομένα ένα μοντέλο ηγεσίας της αλλαγής. Τέλος, επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε αν οι καινοτόμες δράσεις που ενσωματώνουν Τ.Π.Ε. αποτελούν μια δύναμη αλλαγής για την εκπαίδευση με τον τρόπο που η διοίκηση διαχειρίζεται το θέμα: αν εντάσσονται οι ΤΠΕ σε μια συστημική αναθεώρηση της διδακτικής και αν τα στελέχη αντιλαμβάνονται το «γιατί ΤΠΕ» στην παιδαγωγική διαδικασία.

1.4. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Για τους σκοπούς της έρευνας διατυπώσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται τα στελέχη της εκπαίδευσης την καινοτομία;
2. Τι περιθώρια ανάπτυξης έχουν οι Καινοτόμες Δράσεις στο πλαίσιο που θέτει η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ;

3. Ποιοι παράγοντες της διοίκησης και πώς υποκινούν την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση;
4. Μετά από δέκα και πλέον χρόνια με καινοτόμες δράσεις και Τ.Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν ηγέτες της αλλαγής;
5. Αποτελούν οι Τ.Π.Ε το έναυσμα μιας σταδιακής αλλά ριζικής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ως παράγοντες οργάνωσης εξετάσαμε τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των στελεχών όπως ορίζονται από τη νομοθεσία και ως παράγοντες διοίκησης τις λειτουργίες όπως ο σχεδιασμός, η διεύθυνση, ο συντονισμός, η παρώθηση. Επίσης, διερευνήσαμε τις στάσεις των στελεχών της διοίκησης, το βαθμό διακριτικής ευχέρειας στην ερμηνεία της νομοθεσίας και πώς επηρεάζει η επαγγελματική κουλτούρα το χειρισμό των θεμάτων που μας ενδιαφέρουν. Για τη συλλογή δεδομένων απευθύναμε το λόγο σε εννέα τοπικά στελέχη: τέσσερις Διευθυντές σχολείων, δύο Υπευθύνους Κ.Δ., δύο Πρεσβευτές του προγράμματος eTwinning και ένα Σχολικό Σύμβουλο.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Οι όροι Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης

Οι έννοιες της οργάνωσης και της διοίκησης είναι αλληλένδετες μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003α:20) «ο όρος οργάνωση αφενός εμπεριέχει τη διευθέτηση, τη ρύθμιση, το συντονισμό, τη συστηματοποίηση των τμημάτων ενός συνόλου προσώπων και πραγμάτων, τον καταμερισμό έργου, αρμοδιοτήτων και ευθυνών με ένα συγκεκριμένο σκοπό και αφετέρου εκφράζει τη σχηματική παρουσίαση της δομής και της διάρθρωσης ενός συνόλου όπου απεικονίζονται οι αρμοδιότητες και οι λειτουργίες της» Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1990:29) αναφέρουν ότι οργάνωση είναι η «διάρθρωση και διασύνδεση διαφόρων συντελεστών με στόχο την επίτευξη ενός σκοπού καθορισμένου εκ των προτέρων». Η έννοια της οργάνωσης όμως περιλαμβάνει ακόμη την εσωτερική δομή, την αρμονία των μελών και την προσαρμογή στις

αλλαγές που επιβάλλονται λόγω εξωτερικών συνθηκών και αλλαγών. Προσδιορίζει την εργασία που θα πρέπει να πραγματοποιηθεί και τον καταμερισμό της καθορίζοντας τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που έχουν τα μέλη της ομάδας.

Από τους παραπάνω ορισμούς εξάγουμε το συμπέρασμα πως η οργάνωση προϋποθέτει έναν επιδιωκόμενο σκοπό καθώς και τους συντελεστές (άνθρωποι, υλικά και τεχνικά βοηθητικά μέσα, χώρος) που θα συμβάλουν στην επίτευξη αυτού του σκοπού. Απαραίτητη βέβαια κρίνεται η τήρηση αρχών και η εφαρμογή κανόνων μεταξύ των συντελεστών. Αν όμως το πεδίο της οργάνωσης είναι η διάρθρωση και η διασύνδεση των συντελεστών για την πραγματοποίηση του επιδιωκόμενου σκοπού, τότε τι είναι η διοίκηση;

Η έρευνα της Επιστήμης της Διοίκησης αποδεικνύει ότι η διοίκηση έχει εφαρμοστεί εδώ και χιλιάδες χρόνια. Ωστόσο, ως επιστήμη αναπτύχθηκε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Οι μελετητές της διοικητικής επιστήμης (management) δεν καταλήγουν σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για τον όρο «διοίκηση» (Σαΐτης , 2005:29). Ο Πασιαρδής (2004:1) αναφέρει ότι στόχος της, ανέκαθεν όπως και τώρα, ήταν η υποκίνηση, ώστε να υπάρχει ικανοποιητικό έργο και αποτελεσματικότητα μέσα σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια. Ο Ιordanidis (2006) προσδιορίζει τη διοίκηση ως το σύνολο κατευθυνόμενων ενεργειών που καθοδηγούν μια οργανωμένη ομάδα ατόμων στην πραγματοποίηση οργανωσιακών επιδιώξεων ή τη συλλογική και ορθολογιστική προσπάθεια προσδιορισμού των συνδυασμών και των επιλογών για την επίτευξη στόχων μέσω της διαχείρισης υλικών και ανθρώπινων πόρων. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005), οι περισσότερες θεωρήσεις αφορούν συγκεκριμένες πτυχές της διοικητικής λειτουργίας ενός κοινωνικού οργανισμού όπως:

- τον προγραμματισμό
- την οργάνωση
- τη λήψη αποφάσεων
- τη διεύθυνση
- το συντονισμό
- τον έλεγχο

Ο ίδιος μελετητής εντοπίζει τα εξής κοινά στοιχεία στο πλήθος των ερμηνειών:

- μια *οργανωσιακή δομή*, στην οποία κάθε μέλος του οργανισμού αναλαμβάνει κάποιο ρόλο, με δεδομένη την ύπαρξη ιεραρχικής πυραμίδας στην κορυφή της οποίας βρίσκεται κάποιος (ή κάποιοι) που συντονίζει και λαμβάνει αποφάσεις
- *σκοπούς και διαδικασίες*, οι οποίοι πρέπει να είναι απόλυτα κατανοητοί αν ο οργανισμός επιδιώκει την εφαρμογή των λειτουργιών του

Η Επιστήμη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ως ειδικός κλάδος ακολούθησε ουσιαστικά τον ίδιο δρόμο αν και συστάθηκε αργότερα. Η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων –ανθρώπινων και υλικών- για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών (Σαϊτης, 2005). Με τον όρο «οργανισμός» εννοούμε μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες αξίες (Κουτούζης, 1999). Ωστόσο, στο ερώτημα αν η διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών διαφέρει από τη διοίκηση άλλων τύπων οργανισμών η απάντηση είναι θετική. Οι Iordanidis (1998) και Σαϊτης (2005) εντοπίζουν μερικές αρχές της «γενικής» διοίκησης που δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού μεταξύ σχολικών και άλλου τύπου οργανισμών υπάρχουν κάποιες διαφορές. Για παράδειγμα, η τυποποίηση (ομοιομορφία) δεν μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολείο καθώς υπάρχουν τόσες μέθοδοι διδασκαλίας όσοι και οι εκπαιδευτικοί ή τα διαφορετικά μαθήματα χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις.

Εντούτοις, ο Μοσχόπουλος (2005) χαρακτηρίζει αμφίδρομη τη σχέση δημόσιας διοίκησης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Προτείνει, μάλιστα, πως η μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να επιχειρηθεί μέσα από διαφορετική οπτική, αυτή της μελέτης του διοικητικού συστήματος. Άλλωστε η εκπαίδευση ως μια μορφή παιδείας, είναι μια κοινωνική λειτουργία και για το λόγο αυτό εντάσσεται στο σύνολο της κρατικής δραστηριότητας (Μιχαλόπουλος, 1997).

2.2. Χαρακτηριστικά της διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Αρκετοί έγκριτοι μελετητές εντοπίζουν το συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία στα κύρια δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης (Bombas, 1995, Μιχόπουλος, 1997: 63, Ζαβλανός, 1998: 79, Ματσαγούρας, 2000: 12, Ξωχέλλης, 2005:17, Iordanidis, 2006).

2.2.1. Συγκεντρωτισμός

Η μελέτη της διοικητικής ιστορίας αναδεικνύει την επίδραση συστημάτων δημόσιας διοίκησης των χωρών της κεντρικής Ευρώπης από το 19^ο αιώνα στην Ελλάδα, με κύριο χαρακτηριστικό τη διαμόρφωση ισχυρού κράτους όπου η κυβέρνηση καθορίζει αποφασιστικά την πολιτική σε όλους τους τομείς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Iordanidis, 2006). Όταν το σύνολο των αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, για υποθέσεις κεντρικού ή τοπικού χαρακτήρα, έχει ανατεθεί από το νόμο στα κεντρικά διοικητικά όργανα, έχουμε το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης ή διοικητική συγκέντρωση (Μιχόπουλος, 1997: 62). Συγκεντρωτικός οργανισμός θεωρείται αυτός στον οποίο ο βαθμός της μεταβιβαζόμενης εξουσίας και ευθύνης στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια είναι μικρός. Η τάση αυτή στη διοίκηση εξασφαλίζει την ενότητα της πολιτικής, τον άμεσο έλεγχο των εργασιών και την καλύτερη χρησιμοποίηση των εξειδικευμένων στελεχών του οργανισμού. Στα μειονεκτήματα του συστήματος αυτού συγκαταλέγονται η διόγκωση των κεντρικών υπηρεσιών και η χρονοτριβή στη μετάδοση της εξουσίας (Σαΐτης, 2005). Με την έννοια αυτή, ο Μιχόπουλος αναφέρει ότι τα περιφερειακά ή τα εξειδικευμένα κρατικά όργανα έχουν εξάρτηση από τα κεντρικά και δεν έχουν καμιά διακριτική ευχέρεια στη λήψη απόφασης, παρά μόνο εκτελούν τις αποφάσεις των κεντρικών οργάνων.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, σύμφωνα με το Μοσχόπουλο (2005) οι εκπαιδευτικοί θεσμοί ήδη από τη γέννησή τους έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Αυτό προκύπτει τόσο από την οργανωτική δομή τους όσο και από το σύστημα χρηματοδότησης της παιδείας. Σήμερα, από λειτουργικής πλευράς, η διοικητική δομή δείχνει ότι στην εποπτική αρμοδιότητα της κεντρικής διοίκησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) υπάγονται οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης κάθε νομού της χώρας, ενώ στην εποπτική αρμοδιότητα των τελευταίων υπάγονται οι κατά περιφέρεια σχολικές μονάδες. Ο Πουλής (1999:81), στη μελέτη της σχετικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας, μιλάει για ένα έντονο ιεραρχικό και εξουσιαστικό σχήμα όπου «το ιεραρχικά ανώτερο όργανο έχει τη δυνατότητα να επιβάλει τη θέλησή του στο ιεραρχικά κατώτερο όργανο». Ο Σαματάς (1995:131) είχε χαρακτηρίσει «υπουργοκεντρικό» το σύστημα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης και χρόνια αργότερα, ο Σαΐτης (2002, β) τόνιζε ότι και η σύσταση των Περιφερειακών Διευθύνσεων (Ν. 2817/2000, αρ. 14, παρ. 29) απλώς αύξησε τα επίπεδα διοίκησης, ενώ επιβάρυνε τη δυσκαμψία στη λήψη αποφάσεων και τη δυσκολία στην επικοινωνία.

Οι Εκθέσεις εμπειρογνομών του Ο.Ο.Σ.Α το 1996 και 2005 για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναφέρονται στο θέμα του συγκεντρωτισμού. Θεωρούν επίφαση την ύπαρξή του στο όνομα της διαφάνειας και της αποφυγής πελατειακών σχέσεων και επικριτικά χαρακτηρίζουν το φαινόμενο ως εμπόδιο για την εξέλιξη σε πολλά σημεία- κλειδιά. Προτείνουν, δε, ως μέσο θεραπείας το μίρασμα αρμοδιοτήτων δια μιας αποτελεσματικής αποκέντρωσης.

Αποκέντρωση, κατά το Μιχόπουλο (1997: 64), είναι η σύσταση περιφερειακών κρατικών οργάνων και η ανάθεση σε αυτά αποφασιστικών αρμοδιοτήτων. Πολιτικά αποκεντρωμένο θεωρείται το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται στο κεντρικό επίπεδο και τα περιφερειακά όργανα συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τουλάχιστον στο τοπικό επίπεδο. Η άσκηση ιεραρχικού ελέγχου (προληπτικού ή κατασταλτικού) δεν αντιτίθεται στην έννοια της αποκέντρωσης (Κατσαρός, 2006). Ο ισχύων Νόμος 1566/1985 εξήγγειλε σε μεγάλο βαθμό μια προσπάθεια δημοκρατικού προγραμματισμού και κοινωνικού ελέγχου με τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στην πρωτοβάθμια τοπική αυτοδιοίκηση. Ωστόσο, δεν έχει ακόμα εξασφαλιστεί με πάγια μορφή η απαιτούμενη οικονομική παροχή με αποτέλεσμα να ισχύει μόνο η αποσυγκέντρωση, δηλαδή διατηρείται η ιεραρχική εξάρτηση των περιφερειακών οργάνων από την κεντρική διοίκηση (Μιχόπουλος, 1997, Φαναριώτης 1999, Σαΐτης, 2002).

2.2.2. Γραφειοκρατία

Το βεμπεριανό μοντέλο γραφειοκρατίας, παρά την κριτική που έχει δεχτεί, φαίνεται κατάλληλο σημείο αναφοράς για την περιγραφή ενός ακόμα χαρακτηριστικού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Iordanidis, 2006). Ο κοινωνιολόγος Weber, που συνέδεσε το όνομά του με τον όρο γραφειοκρατία, δημιούργησε το δικό του σύστημα οργάνωσης μελετώντας τον πρωσικό στρατό, έναν από τους πιο καλά οργανωμένους και αποτελεσματικούς της Ευρώπης. Σύμφωνα με το Μιχόπουλο (1997), η γραφειοκρατία έχει την έννοια του διοικητικού συστήματος το οποίο έχει σχεδιαστεί να επιτελέσει ένα διοικητικό έργο μεγάλης κλίμακας με το συστηματικό συντονισμό της εργασίας πολλών ατόμων. Κατά μια άποψη αποτελεί αμιγώς κρατικό φαινόμενο εφόσον δίνει μονοπωλιακή μορφή στο σύστημα κατανομής ρόλων, κάτι που το ανταγωνιστικό περιβάλλον των ιδιωτικών

οργανώσεων δεν επιτρέπει. Ο Dubrin (1998, στο Σαΐτης 2005:171) ερμηνεύει τη γραφειοκρατία ως λογική, συστηματική και ακριβή μορφή οργάνωσης στην οποία καθορίζονται επακριβώς οι κανόνες, οι κανονισμοί και οι τεχνικές ελέγχου. Στο μοντέλο του Weber (1947) υπάρχουν πέντε κύρια χαρακτηριστικά τα οποία βρίσκονται σε σύνδεση και αλληλεξάρτηση. Ο Πασιαρδής (2004) τα αποδίδει ως εξής::

1. *εξειδίκευση και καταμερισμός της εργασίας*
2. *απόσπαστος προσανατολισμός*
3. *ιεραρχία*
4. *κανόνες και κανονισμοί*
5. *προσανατολισμός καριέρας*

Οι μηχανιστικοί οργανισμοί, όπως είναι τα σχολεία, μπορούν να περιγραφούν με βάση τις αρχές αυτές (Πασιαρδής, 2004: 40). Η *εξειδίκευση* ως τρόπος να γίνει κάποιος πιο αποδοτικός στην εργασία του, είναι ορατή σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και τεκμηριώνεται από τη νομοθεσία (ενδεικτικά: Ν. 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 1340/16-10-02 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες στελεχών», Ν. 3467/06 «Επιλογή στελεχών»). Σύμφωνα με τον Iordanidis (2006), στην ελληνική εκπαίδευση υπάρχει, καταρχήν, σαφής καταμερισμός της εργασίας και διαχωρισμός σε τέσσερις τομείς με αντίστοιχες αρμοδιότητες για τους εργαζομένους:

- τομέας που αφορά στο έργο που γίνεται στο σχολείο,
- τομέας που αφορά στον καθορισμό και την οργάνωση της παρεχόμενης γνώσης και, εν μέρει, στον τρόπο μετάδοσής της,
- τομέας διοίκησης και ελέγχου,
- τομέας που αφορά στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδέεται με όλους του προηγούμενους

Επίσης, οι εργαζόμενοι διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες για τις οποίες απαιτούνται συγκεκριμένα, τεκμαρτά προσόντα:

- εκπαιδευτικοί
- διοικητικοί
- επιστήμονες-παιδαγωγοί
- εκπρόσωποι της κυβέρνησης και κοινωνικών φορέων

Ο *απρόσωπος προσανατολισμός*, η δεύτερη αρχή της βεμπεριανής γραφειοκρατίας, παρέχει τη βεβαιότητα ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται στηρίζονται στα γεγονότα και όχι στο συναίσθημα. Οι θέσεις στο γραφειοκρατικό μοντέλο υπόκεινται σε ένα σύστημα καθορισμένης ισχύος. Κάθε θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης παρέχει συγκεκριμένη ισχύ. έχει συγκεκριμένα όρια και δεν παρέχει αυτονομία στις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση με τους άλλους εργαζομένους. Έτσι, αποκλείονται οι προσωπικές εκτιμήσεις και εξασφαλίζεται η αμεροληψία στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2005).

Η *ιεραρχία* χαρακτηρίζει κάθε γραφειοκρατική οργάνωση και συντελεί στην πρόβλεψη. Όσο ψηλότερα στην ιεραρχία βρίσκεται μια θέση, συνοδεύεται από περισσότερο κύρος, ισχύ, αρμοδιότητες θεσμικό ελέγχου και δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Καθένας από τη θέση του στην ιεραρχία έχει ευθύνες και είναι υπόλογος στον ανώτερο. Εξασφαλίζεται έτσι, η ενότητα στη διοίκηση αφού κάθε υφιστάμενος λαμβάνει καθορισμένες εντολές από έναν προϊστάμενο και αναφέρεται σ' αυτόν. Κατά τον Iordanidis (2006) η ιεραρχική δομή, όπως εδραιώνεται από την εκπαιδευτική νομοθεσία, διασφαλίζει τη συγκέντρωση εξουσίας στο υπουργείο. Συνεπώς, σε κάθε επίπεδο της διοίκησης, ο βαθμός αυτονομίας και η ισχύς στη λήψη αποφάσεων είναι καθοριστικής σημασίας.

Οι *κανόνες και κανονισμοί* βεβαιώνουν τη σταθερότητα, ομοιομορφία και συνέχιση μιας πολιτικής ανεξάρτητα από τα πρόσωπα που έχουν τις θέσεις. Τα γραφειοκρατικά καθήκοντα αποτελούν μια τυπική επανάληψη τυποποιημένων ενεργειών. Στην εκπαίδευση αυτό μεταφράζεται σε πλήθος εγκυκλίων που ερμηνεύουν και διευκρινίζουν νόμους και υπουργικές αποφάσεις. Οι κανόνες εφαρμόζονται ομοιόμορφα και απρόσωπα τόσο μεταξύ του προσωπικού όσο και προς τα πρόσωπα που προσφέρονται οι λειτουργίες της διοίκησης και καθορίζουν επακριβώς το πλαίσιο ευθύνης των μελών της οργάνωσης. Έτσι, η διακριτική ευχέρεια ελαχιστοποιείται από κανόνες που δεν αφήνουν περιθώρια για πρωτοβουλία και αυτοσχεδιασμό (Μιχόπουλος, 1997).

Τέλος, ο *προσανατολισμός καριέρας* προσφέρει κίνητρα και διασφαλίζει την αφοσίωση και την υπακοή στην οργάνωση. Η αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια και όσο το δυνατό ποσοτικά μετρήσιμα προσόντα. έχει στόχο να υπάρχει ένα ομοιογενές σύνολο στελεχών στο ίδιο επίπεδο της διοίκησης (Σαΐτης, 2005). Το κυρίαρχο κριτήριο της αρχαιότητας επιβεβαιώνει την ισχύ της αντίληψης αυτής.

Σύμφωνα με τη θεωρία για την επαγγελματική γραφειοκρατία που ανέπτυξε ο Goulder (1957, στο Πασιαρδής, 2004), τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας έχουν λειτουργίες και δυσλειτουργίες (Παράρτημα, πίνακας 1). Η εξειδίκευση μπορεί να οδηγήσει σε ανία, ο απρόσωπος προσανατολισμός σε έλλειψη κινήτρων και χαμηλό ηθικό. Η προσήλωση στην ιεραρχία να επιφέρει εμπόδια στην επικοινωνία, οι πολλοί κανόνες να οδηγήσουν σε μονολιθικότητα, σε κυριαρχία της ήσσονος προσπάθειας και ασάφεια των κύριων στόχων ενώ ο προσανατολισμός καριέρας σε λανθασμένα κριτήρια αξιολόγησης. Η θεωρία της επαγγελματικής γραφειοκρατίας αναφέρεται σε οργανώσεις όπου η πλειονότητα των εργαζομένων είναι επαγγελματίες με πανεπιστημιακή μόρφωση (πανεπιστήμια, νοσοκομεία, σχολεία). Αφετηρία για τη διατύπωσή της στάθηκε η παρατήρηση των συχνών συγκρούσεων μεταξύ των γραφειοκρατικών κανόνων και της επιθυμίας των επαγγελματιών που είναι ειδικοί στον τομέα τους να δρουν ανεξάρτητα από γραφειοκρατικούς περιορισμούς. Αναλόγως με τη στάση των επαγγελματιών αυτών, ο Goulder εντόπισε δύο τύπους συμπεριφοράς, τον «κοσμοπολίτη» και το «ντόπιο». Ο «κοσμοπολίτης» δεν τρέφει μεγάλη αφοσίωση στον οργανισμό και είναι μέλος σε επαγγελματικούς συνδέσμους. Δεν ενδιαφέρεται πολύ για τη γραφειοκρατία, απλώς προσπαθεί να κάνει τη δουλειά του όσο δυνατό καλύτερα. Είναι συνήθως καλός γνώστης της επιστήμης της ειδικότητάς του και πιστεύει ότι ανήκει στον οργανισμό για να επιτελέσει ένα έργο κι όχι να συντηρήσει τη γραφειοκρατία. Ο «ντόπιος» τρέφει αφοσίωση στον οργανισμό και τον προστατεύει όπως και τους κανόνες γιατί νιώθει ανασφάλεια. Κρύβει την ανασφάλειά του πίσω από τους πολλούς κανόνες. Συναναστρέφεται ενδοϋπηρεσιακά με άλλους γραφειοκράτες, πιστεύει στο θεσμό της εξουσίας και σέβεται την ιεραρχία διότι περιμένει ότι κάποτε θα ανέλθει και ο ίδιος.

Για τον Πασιαρδή (2004) αυτή η θεωρία δίνει ίσως ένα από τα καλύτερα μοντέλα οργάνωσης σχολείων. Έχει το πλεονέκτημα να δέχεται τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα που γνωρίζει καλά τι αναμένεται από την εργασία του και είναι ικανός να αντεπεξέλθει χωρίς να υπεισέρχονται πολλοί γραφειοκρατικοί κανόνες. Και άλλοι ερευνητές τόνισαν τη λεπτή ισορροπία μεταξύ των γραφειοκρατικών αναγκών της εκπαίδευσης και της ανάγκης των επιστημόνων-εκπαιδευτικών για αυτονομία και δημιουργικότητα (Ματσαγγούρας, 2000:12, Ζαβλανός, 1998:80) χαρακτηρίζοντας ιδιόμορφη τη σχολική γραφειοκρατία.

Οι επικριτές της γραφειοκρατικής οργάνωσης είναι πολλοί. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα όργανα που συγκροτούν τη διοίκηση *«μπορούν να αναλάβουν δράση και*

να αναπτύξουν πρωτοβουλίες μόνο εφόσον τούτο προβλέπεται ή επιτρέπεται από τις ισχύουσες σχετικά διατάξεις και τους κανόνες, και με τον τρόπο που αυτό προβλέπεται» (Μακρυδημήτρης, 2007). Το κύριο θέμα, επομένως, είναι το κατά πόσο θα μπορούσε να αντιστραφεί η πορεία, ώστε οι στόχοι της αγωγής και της εκπαίδευσης και οι σχετικές δραστηριότητες και πράξεις να μην απορροφώνται από τον γραφειοκρατικό κλοιό και τη λογική που τον διέπει αλλά οποιαδήποτε οργανωτική δομή να υποτάσσεται στη μέριμνα για την αγωγή και την εκπαίδευση κι όχι να προηγείται (Μιχαλακόπουλος, 1987, σ.σ.173-179).

2.2.3. Άλλα χαρακτηριστικά της διοίκησης της εκπαίδευσης

Ο Πασιαρδής αναφέρει ότι τα κοινωνικά συστήματα θεωρούνται ανοιχτά συστήματα και το σχολείο είναι κοινωνικό σύστημα. Ωστόσο, ο Μιχόπουλος, (1997: 168) μελετώντας τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το θεωρεί κλειστό σύστημα, που κινείται με βάση την κλασική θεωρία οργάνωσης γιατί όλα διοχετεύονται σε κανάλια που οδηγούν στο μοναδικό κέντρο λήψης αποφάσεων, το υπουργείο. Επομένως, η κάθε δυσλειτουργία πρέπει να συμπέσει με την ιδεολογικοπολιτική αντίληψη του κρατούντος πολιτικού παράγοντα για να κινηθεί η προσαρμογή του συστήματος καθιστώντας μη περατά τα σύνορα του συστήματος από επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, μέσα από μια ιστορική προσέγγιση της δημόσιας και της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα, ο Μοσχόπουλος (2005) διακρίνει την τυπική και την άτυπη πλευρά των εκπαιδευτικών θεσμών. Η τυπική πλευρά αποτελείται από την οργανωτική δομή της εκπαίδευσης, δηλαδή το σύνολο των κανόνων, διαδικασιών, συστημάτων λήψης αποφάσεων κλπ. Η άτυπη πλευρά, *άτυπα πρότυπα*, είναι αξίες και πρότυπα που με την πάροδο του χρόνου παγιώνονται και αποτελούν τον ισχυρότερο παράγοντα διαμόρφωσης αποφάσεων και συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα του φαινομένου της «τροχιάς εξάρτησης». Από τη μια μεριά έχουμε την ορθολογική παρέμβαση για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών θεσμών κι από την άλλη την «αυξανόμενη ανταπόδοση» του ισχύοντος μορφώματος που πιέζει προς τη διατήρησή τους, μια ηρωική αντίσταση σε κάθε θεσμική αλλαγή. Η έρευνα για ποιοτικά χαρακτηριστικά της διοίκησης της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να συναντά αυτές τις εκφάνσεις της κουλτούρας. Με τον όρο κουλτούρα

εκφράζεται το περίπλοκο σύστημα που περιλαμβάνει την τεχνολογία, την τέχνη, την επιστήμη καθώς επίσης τα ηθικά συστήματα και τις χαρακτηριστικές συμπεριφορές και συνήθειες των ανθρώπων ως μελών της κοινωνίας (Tyler, 1974).

Αναφερόμενος σε θέματα οργανωσιακής κουλτούρας της διοίκησης, ο Μακρυδημήτρης (2007) αναφέρει ότι οι καθηγητές μαζί με άλλους λειτουργούς που οι δράση τους έχει έντονο αξιακό περιεχόμενο (γιατροί, δικαστές, στρατιωτικοί) αναπτύσσουν τις δικές τους αξίες και κώδικες με τρόπο ώστε ο εξωτερικός έλεγχος και οι πιέσεις να μην υπεισέρχονται εύκολα στα ενδότερα του συστήματος, το οποίο αποκτά έτσι τη δική του αυτονομία και αυτοαναφορά.

2.3.Διοίκηση της εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο

Εξαιτίας της ιδιάζουσας φύσης του εκπαιδευτικού έργου, η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει δικές της αρχές που την καθιστούν αυθύπαρκτο κλάδο. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από ένα σύνολο οργάνων διάσπαρτων σε όλη την επικράτεια που συνδέονται μεταξύ τους με ένα σύστημα σχέσεων και εξαρτήσεων το οποίο εξασφαλίζει το συντονισμό και την αποτελεσματική εκπλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Οι εξαρτήσεις αυτές ακολουθούν πυραμιδοειδή διάρθρωση με την ΚΥ του ΥΠΕΠΘ στην κορυφή της.

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα διαφοροποιείται σε τρεις βαθμίδες, την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια, την τριτοβάθμια, που συνιστούν μια ιεραρχημένη κλίμακα σχολικών και εκπαιδευτικών μονάδων ανάλογα με την ηλικία των σπουδαστών. Καθεμιά από τις βαθμίδες αποτελεί ένα οργανωτικό επίπεδο και καλύπτει ένα καθορισμένο από κανόνες γνωστικό αντικείμενο μάθησης (Σαϊτής , 2005). Η οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται με τις διατάξεις του Ν. 1566/85 όπως τροποποιήθηκαν και συμπληρώθηκαν αργότερα. Τα όργανα της διοίκησης από άποψη χωρικής αρμοδιότητας διακρίνονται:

- σε *κεντρικά*, με δυνατότητα δράσης σε οποιαδήποτε υπηρεσία της επικράτειας
- σε *περιφερειακά*, με αρμοδιότητα σε ένα συγκεκριμένο εδαφικό χώρο (νομό, επαρχία)

Η διοικητική δομή των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης ακολουθεί τη διοικητική διαίρεση της χώρας και διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό και επίπεδο σχολικής μονάδας

Στο επίπεδο νομού προΐσταται ο Διευθυντής Εκπαίδευσης με διοικητικό και πειθαρχικό προϊστάμενό του τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) από τη θέσπιση αυτό του επιπέδου διοίκησης με το Νόμο 2817/2000, την κυριότερη προσπάθεια αποκέντρωσης της εκπαίδευσης κατά την τελευταία εικοσαετία. Ο καλούμενος και Προϊστάμενος Διεύθυνσης εποπτεύει, συντονίζει ελέγχει και καθοδηγεί το έργο των Γραφείων Εκπαίδευσης, των Γραφείων Εκπαίδευσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής καθώς και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων της ευθύνης τους. Είναι ο άμεσος προϊστάμενος των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Επίσης, ασκεί διοίκηση σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. όπως οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, (ΣΣΝ), τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ), τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) και τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗΝΕΤ).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή Εκπαίδευσης εισήχθησαν με το Ν. 1304/82, ΦΕΚ 144,τ.Α' στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε αντικατάσταση των επιθεωρητών της βασικής και μέσης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005,β) με τη θεσμική αυτή ρύθμιση έγινε διαχωρισμός των διοικητικών καθηκόντων, που ανατέθηκαν στο Διευθυντή Εκπαίδευσης, από τα καθήκοντα για επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση που ανατέθηκαν στο Σύμβουλο. Ο συσχετισμός αυτών των δύο στελεχών και η λειτουργία του επιμερισμού της ηγεσίας σε νομαρχιακό επίπεδο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς από τους ερευνητές.

Ως έργο του Σχολικού Συμβούλου, η νομοθεσία (Ν. 1304/82, Π.Δ. 214/84) αναφέρει την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Το έργο των Συμβούλων εποπτεύει και συντονίζει ο Προϊστάμενος του τμήματος Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ο οποίος λειτουργεί ως ενδιάμεσος με το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. και εισηγείται στον ΠΔΕ Η τοποθέτηση στη θέση Συμβούλου προϋποθέτει

αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα (Π.Δ. 25/2002) και η επιλογή τους γίνεται από ειδικά συμβούλια (Ν. 2817/2002, αρ. 14) Λεπτομερής αναφορά στα καθήκοντά τους γίνεται στην Υ.Α 105657/2002.

Στο κατώτερο επίπεδο της διοικητικής δομής της εκπαίδευσης βρίσκεται η σχολική μονάδα. Σύμφωνα με το Ν. 1566/85, σε κάθε σχολείο τη διοίκηση ασκούν: 1. ο Διευθυντής, 2. ο Υποδιευθυντής, 3. ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου. Σύμφωνα με το αρ. 1 του Ν. 1566/1985, κάθε εκπαιδευτική μονάδα στοχεύει «στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...». Στο άρθρο 11 του ίδιου νόμου, η διοίκηση θεωρείται βασικός άξονας της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η θέση του Διευθυντή, αν και στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας, σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο ανάμεσα στα ανώτερα στελέχη και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005,β), κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής που κατευθύνεται από τις κεντρικές υπηρεσίες «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση, ανάλογα με τις ικανότητες του Διευθυντή. Ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής και η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται από τις επιλογές και στάσεις του Διευθυντή και κυρίως από την ικανότητά του στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του Διευθυντή σχολικής μονάδας καθορίζονται με την Υ.Α. 105657/2002. Βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος. Το έργο του περιγράφεται συνοπτικά από το Σαΐτη (2005,β) ως εξής:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους
- Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και οφείλει να αποτελεί το παράδειγμα
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, εμπνέει και παρέχει κίνητρα.

- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στην έγκαιρη πλήρωση των υποχρεώσεών τους
- Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς

Από όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι ο Διευθυντής σχολείου αναλαμβάνει πλήθος ποικίλων καθηκόντων που σχετίζονται αφενός με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κ.ά.), με την οργάνωση του σχολείου αλλά και τις σχέσεις με το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

2.4. Ηγεσία στην εκπαίδευση

2.4.1. Το αίτημα για αποτελεσματικότητα

Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, οι ταχύτατες αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο επηρέασαν καταλυτικά τα κοινωνικά συστήματα και επέφεραν εκ βάθρων αλλαγές. Ως αντανάκλαση αυτών των αλλαγών στην κοινωνία στην οποία λειτουργούν, τα εκπαιδευτικά συστήματα επηρεάστηκαν περισσότερο ή λιγότερο και χρειάστηκε να αναζητήσουν τρόπους αναπροσαρμογής. Το αίτημα για αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση έγινε έντονο και αποτέλεσε, κατά τον Creemers (1997, στο Πασιαρδής, 2004:100) τον πυρήνα της παιδαγωγικής και επιστημονικής έρευνας

Η αποτελεσματικότητα στους οργανισμούς ορίζεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων με όσο δυνατό μικρότερη σπατάλη πόρων (Πασιαρδής, 2004). Στην αναζήτηση της αποτελεσματικότητας αναδύθηκε και η ανάγκη προσδιορισμού των «επιθυμητών στόχων». Στο πνεύμα αυτό, έγιναν πολλές θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες με στόχο την περιγραφή του αποτελεσματικού σχολείου. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που αναδεικνύονται από την έρευνα είναι οι εξής επτά: ηγεσία, υψηλές προσδοκίες και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, έμφαση στη διδασκαλία, σχολικό κλίμα, μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, συνεργασία των γονιών και της κοινότητας και τέλος, παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (Πασιαρδής, 2004).

2.4.2. Μοντέλα ηγεσίας

Η διεθνής βιβλιογραφία ταυτίζει την ηγεσία με έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας και στήριξης της διαρκούς βελτίωσης κάθε οργανισμού (Pamouktsogloy et al., 2006). Για τον προσδιορισμό της έννοιας ηγεσία, ο Cronin

(1993) ανέφερε χαρακτηριστικά ότι, ενώ είναι από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα, είναι ταυτόχρονα ακαθόριστη και περίπλοκη. Ο Stogdill (1974) ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία της επιρροής στις ενέργειες μιας οργανωμένης ομάδας ώστε να θέσουν και να επιτύχουν στόχους. Κατά την άποψη του Πασιαρδή (2004), ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά και «ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει». Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, οι πιο πρόσφατοι ορισμοί είναι λιγότερο ορθολογικοί και κάνουν λόγο για τη χρήση της συναισθηματικής επιρροής με την οποία οι ηγέτες εμπνέουν τους υφισταμένους τους. Ως παράγοντας αποτελεσματικότητας, το αίτημα για ισχυρή ηγεσία παρήγαγε διεθνώς πολλές θεωρίες και προσεγγίσεις του θέματος, τόσο στο χώρο των οργανισμών-επιχειρήσεων όσο και στην εκπαίδευση. Τεράστιος όγκος σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρεται στα αγγλοσαξωνικά μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης ενώ οι Έλληνες συγγραφείς που παρουσιάζουν τις απόψεις τους, δε διευκρινίζουν αν οι όροι αυτοί μπορούν να εφαρμοστούν στο ισχύον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μερικά σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, αποδεκτά για την στην εκπαίδευση, είναι τα εξής:

Ενδεχομενικό - περιπτωσιακό μοντέλο (contingency model of leadership)

Ο Fred Fiedler (1967) ανέπτυξε ένα ενδεχομενικό μοντέλο ηγεσίας το οποίο βασίζεται στη διαπίστωσή του ότι η απόδοση της οργάνωσης συσχετίζεται με τους εξής δείκτες ενδεχομένων::

1. το στυλ ηγεσίας, το οποίο εξαρτάται από την παρώθηση του καθήκοντος και την παρώθηση των σχέσεων
2. τον έλεγχο της περίπτωσης, που καθορίζεται από τρεις παράγοντες:
 - τη σχέση ηγέτη – μέλους της οργάνωσης, δηλαδή ο βαθμός εμπιστοσύνης των υφισταμένων προς τον ηγέτη
 - τη δομή των καθηκόντων, ο βαθμός δηλαδή που οι υφιστάμενοι κάνουν δουλειά ρουτίνας ή όχι
 - την εξουσία της θέσης που αναφέρεται στη θεσμική ισχύ που έχει ο ηγέτης ανάλογα με τη θέση του στην ιεραρχία και την υποστήριξη από τους ανωτέρους του

Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Σύμφωνα με τη θεωρία που ανέπτυξε ο Bernard Bass (1985), ο ηγέτης μετασχηματίζει ή αλλάζει τους υφισταμένους μα τρεις τρόπους που σε συνδυασμό τους οδηγούν να εμπιστεύονται τον ηγέτη, να δρουν έτσι ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων και να υποκινούνται για υψηλή απόδοση. Συγκεκριμένα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες

- αυξάνουν στους υφισταμένους τη συναίσθηση της σημασίας των καθηκόντων τους και της απόδοσής τους
- ωθούν τους υφισταμένους να κατανοήσουν τις ανάγκες τους για προσωπική ανάπτυξη, εξέλιξη και πραγμάτωση
- υποκινούν τους υφισταμένους τους να εργαστούν περισσότερο για το καλό του οργανισμού παρά για προσωπικό τους όφελος

Οι Tichy και Devanna, (1986) με βάση το μοντέλο του Bass αναγνώρισαν τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη

- μιλά για αλλαγή
- δημιουργεί όραμα
- είναι θαρραλέο άτομο
- πιστεύει στους ανθρώπους
- πιστεύει σε αξίες
- εφαρμόζει τη δια βίου μάθηση
- είναι ικανός στο χειρισμό της πολυπλοκότητας

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι σε μεγάλο βαθμό αποδεκτή ως κατάλληλη για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών αλλαγών. Έχει τις δυνατότητες να οικοδομήσει υψηλά επίπεδα δέσμευσης στην πολυπλοκότητα και αβεβαιότητα των αλλαγών και να ενισχύσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν ((Leithwood and Jantzi, 1997).

Τα μοντέλα ηγεσίας του Daniel Goleman

Ο Goleman (2000) στηρίζει τη θεωρία του σε δεδομένα της έρευνας που δείχνει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες εφαρμόζουν ένα σύνολο διακριτών μοντέλων ηγεσίας στον κατάλληλο βαθμό την κατάλληλη στιγμή. Πιστεύει, ακόμα, ότι τα μοντέλα αυτά διδάσκονται. Επιγραμματικά, ο ηγέτης ανάλογα με το μοντέλο που υιοθετεί, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Επιτακτικός ηγέτης: απαιτεί υποταγή («κάντε ό,τι σας λέω»)
- Οραματιστής ηγέτης: υποκινεί τους ανθρώπους σε ένα όραμα («ελάτε μαζί μου»)
- Ιδιογραφικός ηγέτης: δημιουργεί αρμονία και οικοδομεί συναισθηματικούς δεσμούς («οι άνθρωποι έχουν προτεραιότητα»)
- Δημοκρατικός ηγέτης: δημιουργεί συναίνεση μέσω της συμμετοχής («τι πιστεύετε;»)
- Πατερναλιστικός ηγέτης: θέτει υψηλά πρότυπα απόδοσης («κάντε ό,τι κι εγώ, τώρα»)
- Καθοδηγητικός ηγέτης: προετοιμάζει τους ανθρώπους για το μέλλον («δοκιμάστε αυτό»)

Τα δύο από αυτά τα μοντέλα έχουν αρνητική επίδραση στο κλίμα και κατά συνέπεια στην απόδοση: οι άνθρωποι αντιδρούν και αντιστέκονται στον επιτακτικό ηγέτη και εξουθενώνονται υπό έναν πατερναλιστή ηγέτη.

Το μοντέλο Ηγέτη της Αλλαγής του Michael Fullan

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική ηγεσία και κυρίως στη διεύθυνση σχολείου, ο Fullan (2001) ανέπτυξε το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής. Το σκεπτικό του έχει ως βάση την πεποίθηση ότι ο ηγέτης του μέλλοντος είναι ο ηγέτης αλλαγής κουλτούρας «ένας εκλεπτυσμένος αναστοχαστής, που βλέπει στο μέλλον και μετασχηματίζει τον οργανισμό μέσω ατόμων και ομάδων». Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι αλληλένδετα και περιγράφονται ως εξής:

- Ηθικός σκοπός: ο διευθυντής με ηθικό σκοπό θέλει να «κάνει τη διαφορά» στη ζωή των μαθητών. Τον απασχολεί να μειωθούν οι μεγάλες αποκλίσεις στην απόδοση των μαθητών και στην απόδοση σχολείων της περιοχής του. Επίσης, εργάζεται για την ανάδειξη και άλλων ηγετών που θα συνεχίσουν αυτήν την αναμόρφωση και μετά την αποχώρησή του
- Κατανόηση της αλλαγής: δεν ταυτίζεται με τη διαρκή υιοθέτηση καινοτομιών αλλά με την ικανότητά του να βοηθήσει τους άλλους να αξιολογήσουν και να βρουν συλλογικό νόημα ώστε να δεσμευτούν σε νέες ιδέες. Έχει υπόψη του την κάμψη που εμφανίζεται κάποτε στην προσπάθεια για αλλαγή και αξιοποιεί, δεν περιθωριοποιεί, την αντίσταση στην αλλαγή. Στόχος του είναι η

αλλαγή κουλτούρας και ο τρόπος που ο ηγέτης κατανοεί την αλλαγή καθορίζει και το μοντέλο (ή τα μοντέλα) ηγεσίας που εφαρμόζει.

- Βελτίωση σχέσεων: ο ηγέτης της αλλαγής κατανοεί ότι η εργασία σε οργανώσεις είναι ταυτόχρονα ατομική και συλλογική. Στο σύγχρονο κόσμο, της μη γραμμικότητας και του δυναμισμού, η αλληλεπίδραση –οι σχέσεις– είναι βασική αρχή στην οργάνωση. Οι συνεργατικές κουλτούρες έχουν εξορισμού στενές σχέσεις αλλά μόνο με ηθικό σκοπό, καλές ιδέες και εστίαση στα αποτελέσματα καθοδηγούνται σωστά
- Δημιουργία και διάχυση γνώσης: η πληροφορία είναι πολύτιμη μόνο όταν υπάρχει σε κοινωνικό πλαίσιο. Η επένδυση οργανώσεων σε εξοπλισμό και εκπαίδευση του προσωπικού χωρίς αντίστοιχη δημιουργία και διάχυση γνώσης, δεν επιτυγχάνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι καλές σχέσεις κάνουν τα άτομα να αισθάνονται ασφαλή μπροστά σε νέα δεδομένα. Η εδραίωση πρακτικών για τη δημιουργία και διάχυση γνώσης είναι δρόμος για την επίτευξη συνεργατικής κουλτούρας. Ο οργανισμός πρέπει να προβάλλει τις πρακτικές αυτές ως υποχρέωση και να δώσει κίνητρα και ευκαιρίες.
- Δημιουργία συνοχής: η αλλαγή είναι φίλος του ηγέτη αλλά η μη γραμμικότητα που τη συνοδεύει δημιουργεί ακαταστασία. Κάθε ζωντανός οργανισμός έχει τις εξής αρχές :
 - Η ισορροπία είναι προάγγελος της παρακμής
 - Ενόψει αλλαγών ή όταν συμπίεζονται από επιτακτικές υποχρεώσεις, οι ζωντανοί οργανισμοί κινούνται στο χείλος του χάους. Τότε αναδύονται υψηλά επίπεδα πειραματισμού και είναι πιο πιθανό να βρεθούν νέες ιδέες
 - Τα ζωντανά συστήματα δεν καθοδηγούνται σε γραμμικά μονοπάτια. Οι απρόβλεπτες συνέπειες είναι αναπόφευκτες

Σεβόμενος αυτές τις αρχές, ο ηγέτης της αλλαγής διαμορφώνει το πλαίσιο και σχεδιάζει εμπειρίες μάθησης, δεν είναι μια φιγούρα εξουσίας με έτοιμες λύσεις. Η πιο ισχυρή συνοχή επιτυγχάνεται όταν έχεις συνεργαστεί μέσα σε ασάφειες και πολύπλοκα στη λύση τους προβλήματα.

2.4.3. Ηγεσία, Διοίκηση και Διεύθυνση

Η ανάδειξη, από το Fullan, της μείζονος σημασίας που έχει η ηγεσία στην εκπαίδευση και ειδικά στη σχολική μονάδα, εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πεδίο μελετών. Αρκετές έρευνες με θέμα τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συμπέραναν ότι το κράτος δεν μπορεί να προσδοκά λαμπρές επιδόσεις στην εκπαίδευση χωρίς αποτελεσματική ηγεσία (Fullan, 1993; Jackson & Davis, 2000; Leithwood, 2003; Teddlie & Reynolds, 2000). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης σε σχέση με άλλες οργανώσεις διαμορφώνουν και ιδιαίτερες ανάγκες για την άσκηση ηγεσίας. Ενδεικτικό είναι ότι σε έρευνά του ο Πασιαρδής (1998, στο Πασιαρδής 2004:210) διαπίστωσε ότι οι αποτελεσματικοί Διευθυντές σχολείων επιδεικνύουν ένα στυλ ηγεσίας που ονόμασε MBFE (Management By Feelings and Emotions) – Διοίκηση Μέσω Αυθορμητισμού και Συναισθημάτων. Ένα βασικό χαρακτηριστικό που είχαν κοινό αυτοί οι Διευθυντές ήταν ο ανθρωπισμός τους και τα σαφή ανθρώπινα και ανθρωπιστικά συναισθήματα κατά την άσκηση του έργου τους.

Πολλοί ερευνητές της εκπαιδευτικής διοίκησης εστιάζουν στο Διευθυντή ως καθοριστικό πρόσωπο για την άσκηση ηγεσίας στη σχολική μονάδα, όταν καταφέρει να διευρύνει τη λειτουργία της διεύθυνσης. Στο Σαΐτη (2005,α) αναφέρεται η διάκριση διευθυντή/ προϊσταμένου από τον ηγέτη: όταν ο επικεφαλής επιτυγχάνει ένα αποτέλεσμα χάρη στα μέσα που του παρέχει η θέση που κατέχει, είναι ένας καλός προϊστάμενος αλλά μόνο προϊστάμενος. Εκείνος, όμως, που πέρα από την εξουσία της θέσης έχει και άλλες ικανότητες χάρη στις οποίες ασκεί και επιρροή στην ομάδα του και επιτυγχάνει έτσι καλύτερο αποτέλεσμα, είναι όχι μόνο καλός προϊστάμενος αλλά και καλός ηγέτης. Η διαφορά μεταξύ ενός προϊσταμένου ή διευθυντικού στελέχους και ενός ηγέτη εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος. Στο πνεύμα αυτό, του διαχωρισμού διεύθυνσης-ηγεσίας ο Πασιαρδής περιγράφει τον καλό Διευθυντή ως άτομο που εργάζεται σκληρά, είναι άκρως ενημερωμένο σε θέματα των αρμοδιοτήτων του, σέβεται το σύστημα και ακολουθεί κατά γράμμα. Είναι πολυάσχολος, χωρίς πολύ ελεύθερο χρόνο για τους εργαζομένους στον οργανισμό, με συνέπεια κάποτε να αποξενώνεται. Από την άλλη, ο καλός ηγέτης είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει τη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την πρωτοβουλία, ενώ παραβιάζει την ιεραρχία όταν χρειάζεται. Τον διακρίνει η απλότητα και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά το

προσωπικό του, βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη γι' αυτό κοινοποιεί τα προβλήματα στους υφισταμένους και αναζητά από κοινού λύσεις. Το σημαντικότερο είναι ότι αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του αλλά έχει την ανάγκη όλων

Ένας ακόμα διαχωρισμός γίνεται μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας. Η διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή διεκπεραίωση εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Πασιαρδής (2001) δημιούργησε τον όρο *adminstrivia* (administration +trivial) ο οποίος αποδίδει τις ρουτινιάρικες, καθημερινές και κυρίως διεκπεραιωτικές ασχολίες των διοικητικών στελεχών. Εν κατακλείδι, η ηγεσία είναι ομπρέλα στην οποία υπάγονται η διοίκηση και η διεύθυνση.

Μερικά από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή σχολείου είναι η αποτελεσματική μετάδοση της αποστολής του σχολείου στο προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και η διάθεση χρόνου εκ μέρους του για την αποστολή αυτή. Επίσης η συμβολή του στη διασαφήνιση των προσδοκιών του προσωπικού και η επικοινωνία και συνεργασία μαζί του. Το σημαντικότερο, ίσως, χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα των ερευνών για τον αποτελεσματικό Διευθυντή είναι ότι ο ίδιος είναι καινοτόμος και ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο. Ο Mulford (2003) αναφέρεται στα συμπεράσματα του προγράμματος «Ηγεσία για τη Μάθηση και τα Μαθητικά Αποτελέσματα» που εστιάζει στη σχέση σχολικής ηγεσίας και οργανωσιακής μάθησης. Τονίζει ότι για να γίνει το σχολείο οργανισμός που μαθαίνει, απαιτείται ο Διευθυντής να δημιουργήσει πρώτα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, στη συνέχεια να θέσει μια κοινή και ελεγχόμενη αποστολή και μετά να προβεί σε πρωτοβουλίες και να πάρει ρίσκα. Δηλαδή να είναι καινοτόμος. Ο Σαΐτης (2005,α) παρουσιάζει την ηγεσία ως μέρος της διοίκησης που αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στη συμπεριφορά και τη νοοτροπία των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν.

Στην εκπαίδευση ως επαγγελματική κοινότητα, η μελέτη του Mulford (2003) διακρίνει δύο διαστάσεις της ηγεσίας που κάνει τη διαφορά: την ηγεσία που ασκείται από μια οργανική προσωποπαγή θέση (παράδειγμα ο Διευθυντής) και την *επιμεριστική* ηγεσία που εφαρμόζεται από ομάδα (για παράδειγμα ομάδα διοικητικών και εκπαιδευτικών). Στην οργάνωση της ελληνικής εκπαίδευσης η νομοθεσία

προβλέπει τη συνεργασία στελεχών μεταξύ τους και αυτών με τη σχολική μονάδα. Μια τέτοια περίπτωση (Ν. 1304/82) είναι ο επιμερισμός του έργου της επιστημονικής- παιδαγωγικής καθοδήγησης και του έργου της διοίκησης μεταξύ Σχολικού Συμβούλου και Διευθυντή Εκπαίδευσης αντίστοιχα και η πρόβλεψη για συνεργασία ώστε να επιτυγχάνεται το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους.

2.4.3.Υποκίνηση: Μια βασική λειτουργία της διοίκησης

Οι οργανισμοί υπάρχουν για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους αφενός αλλά και για να ικανοποιούν τις ανάγκες των ατόμων που τους υπηρετούν αφετέρου. Με βάση αυτόν το συλλογισμό, οι θεωρίες κινήτρων, παρώθησης και ικανοποίησης αναγκών μπαίνουν στην καρδιά της Διοικητικής Επιστήμης και γίνονται απαραίτητο εργαλείο του κάθε ηγέτη (Πασιαρδής, 2004).

Η περιορισμένη επιτυχία οργανωσιακών αλλαγών είναι συχνό φαινόμενο. Παράγοντες καθοριστικοί σε αυτή τη διαδικασία είναι η παροχή κινήτρων και η ετοιμότητα για αλλαγή (Bouckenooghe, & Devos, 2007). Ένα μέρος της μεγάλης αποδοχής του μοντέλου μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ότι συνδέεται άμεσα με την παροχή κινήτρων. Το συγκεκριμένο μοντέλο εντοπίζεται όταν ηγέτης και υφιστάμενοι δρουν ενωμένοι προς κοινούς υψηλούς στόχους ή, κατά τον Burns (1978:20), δεσμεύονται μεταξύ τους με έναν τρόπο που ενισχύει ηγέτη και υφισταμένους σε υψηλότερα επίπεδα υποκίνησης και ηθικού. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Leithwood, (1990) και Hargreaves, (1994), η ηγεσία θεωρείται σε σημαντικό βαθμό παράγοντας προβλεπτικός της επαγγελματικής και προσωπικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Αρκετές θεωρίες κινήτρων και υποκίνησης επιχειρούν να δώσουν απάντηση στο ζητούμενο για αποτελεσματική ενεργοποίηση των μελών οργανώσεων και θεωρούνται έγκυρες και για την εκπαίδευση.

Η θεωρία κινήτρων το Abraham Maslow

Ο Maslow (1943) κατασκεύασε μια πυραμίδα στην οποία κατέταξε ιεραρχικά τις ανάγκες του ανθρώπου. Η θεωρία του υποστηρίζει ότι τα κίνητρα που ενεργοποιούν τον άνθρωπο είναι οι ανάγκες που έχει και προσπαθεί να καλύψει. Η ύπαρξη κάθε ανάγκης δημιουργεί κίνητρο για να ενεργήσει ο άνθρωπος.

Τα επίπεδα αναγκών κατά τη θεωρία του Maslow

Ανάγκες	Δείκτες
Επίπεδο 5 Αυτοπραγμάτωση	Επίτευξη των στόχων μας στο μέγιστο βαθμό, αυτοολοκλήρωση, δημιουργικότητα
Επίπεδο 4 Αναγνώριση	Αυτοσεβασμός, αυτοπεποίθηση, στάτους, αξιοπρέπεια
Επίπεδο 3 Κοινωνικότητα, αγάπη, κοινωνικές δραστηριότητες	Ικανοποιητικές σχέσεις με τους άλλους, το να ανήκουμε σε ομάδες
Επίπεδο 2 Ασφάλεια	Προστασία από κινδύνους και απειλές, ελευθερία από φοβίες, άγχη, ανάγκη για δομή, νόμους, όρια
Επίπεδο 1 Βιολογικές ανάγκες	Πείνα, δίψα, γεύση, όσφρηση, αφή, ύπνος

Θεωρία κινήτρων του Hertzberg

Η θεωρία είναι παρόμοια με του Maslow. Μετά από έρευνα, ο Hertzberg (1966) κατέληξε σε δυο ομάδες παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια από την εργασία. Οι *παράγοντες υποκίνησης* (έντονα παρωθητικές δυνάμεις- motivators), όταν υπήρχαν μεγάλωναν την ικανοποίηση από την εργασία. Όταν δεν υπήρχαν δεν ερχόταν δυσαρέσκεια. Αυτό σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι, και όταν δεν υπάρχουν οι παράγοντες υποκίνησης, συνεχίζουν να εργάζονται, ίσως όχι με τον ίδιο ενθουσιασμό όπως αν υπήρχαν. Η άλλη ομάδα παραγόντων, οι *παράγοντες υγιεινής* (απλοί παρωθητές- hygiens) όταν δεν υπήρχαν, δημιουργούνταν δυσαρέσκεια από την εργασία. Αλλά κι όταν υπήρχα, προκαλούσαν μικρή ικανοποίηση.

Οι ομάδες παραγόντων του Hertzberg

Ικανοποίηση (+) <i>παράγοντες υποκίνησης</i> (<i>motivators</i>)	Δυσαρέσκεια (-) <i>παράγοντες υγιεινής</i> (<i>hygiens</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Επιτυχία • Αναγνώριση • Φύση της εργασίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαπροσωπικές σχέσεις- υφιστάμενοι • Διαπροσωπικές σχέσεις- συνάδελφοι • Επίβλεψη

<ul style="list-style-type: none"> • Ανάλυση ευθύνης • Ανέλιξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Πολιτική και διοίκηση • Συνθήκες εργασίας • Προσωπική ζωή • Μισθός
--	---

Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (expectancy theory)

Η θεωρία αυτή πηγάζει από έρευνες του ψυχολόγου Tolman το 1932. Ο Victor Vroom (1962) διατείνεται ότι οι άνθρωποι επιλέγουν μεταξύ εναλλακτικών συμπεριφορών γιατί από κάποιες προσδοκούν θετικά αποτελέσματα και από κάποιες άλλες αρνητικά. Σύμφωνα με το Vroom, η παρώθηση είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, υποκειμενική και άρα μοναδική για κάθε άτομο. Εξαρτάται από τις εμπειρίες του οι οποίες προκύπτουν από τη δράση του και το κλίμα του χώρου εργασίας του. Η παρώθηση προκύπτει από μια πολλαπλασιαστική σχέση τριών μεταβλητών: της προσδοκίας (expectancy), της συντελεστικότητας (instrumentality) και του σθένους (valence).

$$\text{Παρώθηση} = \text{προσδοκία} \times \text{συντελεστικότητα} \times \text{σθένος}$$

Προσδοκία ορίζεται ο υποκειμενικός βαθμός στον οποίο αναμένει το άτομο να επιτύχει ένα στόχο αν προσπαθήσει ικανοποιητικά

Συντελεστικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο το άτομο αναμένει να ανταμειφθεί για την προσπάθεια που θα καταβάλει

Σθένος είναι ο βαθμός σημαντικότητας που αποδίδει το άτομο στη συγκεκριμένη αμοιβή

Αφού η σχέση των τριών μεταβλητών είναι πολλαπλασιαστική, αν μια από αυτές μειώνεται ή μηδενίζεται, σημαίνει ότι μειώνεται ή μηδενίζεται το γινόμενο, δηλαδή η παρώθηση (Πασιαρδής, 2004).

Η θεωρία της αυτοεπάρκειας ((πεποιθήσεις για τις ικανότητες)

Η αυτοεπάρκεια είναι το ζήτημα γύρω από το οποίο αναπτύχθηκε η κοινωνική γνωσιακή θεωρία του Albert Bandura (1997). Ορίζεται ως ο σημαντικότερος δείκτης αυτογνωσίας των ατόμων όπως αυτός παρουσιάζεται στην καθημερινή τους ζωή.

Είναι η κρίση ενός προσώπου για το βαθμό στον οποίο είναι ικανό να οργανώνει, να εκτελεί και να ελέγχει ένα σχέδιο δράσης που απαιτείται για να επιτύχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης. Η αυτοεπάρκεια μετατρέπεται σε κινητήρια δύναμη, σε κίνητρο που οδηγεί σε καθορισμό στόχων, προσπάθειας και χρόνου που θα καταβληθεί. Ταυτόχρονα, η αυτοεπάρκεια καθορίζει και το βαθμό στον οποίο τα άτομα θα εμμένουν στην επίλυση προβλημάτων παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν. Η αυτοεπάρκεια εξαρτάται από πολλές πηγές, συμπεριλαμβανομένης και της ανατροφοδότησης, της προηγούμενης επιτυχίας ή αποτυχίας και της κοινωνικής επιρροής (Πασιαρδής, 2004).

Μέσα από τις θεωρίες παρώθησης και κινήτρων, γίνεται φανερό πόσο σημαντικό είναι η ηγεσία να έχει υπόψη τα κυριότερα ευρήματα από τις έρευνες για την παρώθηση των εκπαιδευτικών και να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την επιδιωκόμενη μάθηση.

2.5. Οι έννοιες Αλλαγή και Καινοτομία στην εκπαίδευση

2.5.1. Οι σύγχρονες προτεραιότητες για την εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και έτσι είναι ευαίσθητο απέναντι στις αλλαγές σε κοινωνικο- πολιτικό και οικονομικο- τεχνολογικό επίπεδο (Αθανασούλα- Ρέππα κ.ά., 1999:43). Σύμφωνα με την Pampouktsoglou (2006), η πολιτική για την εκπαίδευση πρέπει να είναι η οργάνωση και εφαρμογή ενός συστήματος στις σύγχρονες δυναμικές και προκλήσεις, με τις εξής προτεραιότητες:

1. Ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη, κριτική σκέψη και επικοινωνιακές δεξιότητες με θετική στάση στη συνεργασία και την ανάληψη πρωτοβουλιών
2. Πρόσβαση στη δια βίου μάθηση
3. Κριτική στάση απέναντι στις Τ.Π.Ε.
4. Καλλιέργεια κοινωνικής συνοχής με προβολή ίσων ευκαιριών για όλους
5. Ώθηση της ανάπτυξης συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη
6. ενίσχυση πνεύματος συνεργασίας παράλληλα με ατομική και συλλογική ευθύνη.

2.5.2. Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Η επιστήμη της παιδαγωγικής, δίνει απαντήσεις στο αίτημα για προσαρμογή της εκπαίδευσης με νέες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Οι σύγχρονες οικοδομιστικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (constructivist approach) αναφέρονται στη διερευνητική και αποκαλυπτική μάθηση με την οποία οικοδομείται η γνώση (Bruner, 1966/1990, Fennimore & Tinzmann, 1990, Ahlberg, 1993, Kearsley, 1999). Δίνουν μεγάλη σημασία στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την ομαδική εργασία και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη των πληροφοριών. Δίνουν, επίσης, έμφαση στη δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης στην τάξη, στην καθοδήγηση, τη συνεργασία κι την αλληλεπίδραση με πιο ικανούς ενήλικες ή συμμαθητές παράγοντες που ανέδειξε ο Vigotsky στις αρχές του 20ου αιώνα (Vigotsky, 1978).

Στο πλαίσιο αυτό προβάλλονται οι αρχές της συνεργατικής θεωρίας μάθησης (collaborative learning theory) (Sharan 1990, Slavin, 1990, Johnson, D. and Johnson, R. 1990). Είναι η θεωρητική βάση των συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης που παίρνει δάνεια σχήματα από την εποικοδομιστική θεωρία (constructivist theory). Ως συνεργατική μάθηση ορίζεται η από κοινού εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με τρόπο ώστε να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών, ενώ, τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές είναι ενεργοί συμμετοχοί στη μαθησιακή διαδικασία. Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε ότι ο όρος ατομική μάθηση που συμπεριλαμβάνεται στη συνεργατική θεωρία προσδιορίζει την προσαρμογή της μάθησης στο διαφορετικό προφίλ του κάθε μαθητή, την καθιέρωση των μαθησιακών στόχων από το μαθητή, την αυτοδιαχείριση του ρυθμού μάθησης (Olguin, 2000). Η γνώση δεν είναι κάτι που παραδίδεται στους μαθητές αλλά κάτι που προκύπτει από τον ενεργό διάλογο (Σγουροπούλου & Κουτουμάνος, 2001). Η οικοδόμηση των εννοιών εμφανίζεται σαν δραστηριότητα στο πλαίσιο μιας κοινότητας ατόμων που μαθαίνουν. Η συνομιλία των μαθητών τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση των αρχικών τους ιδεών και στη μετέπειτα επεξεργασία τους (Scardamalia & Bereiter, 1994).

Μεταβάλλοντας το παραδοσιακό ανταγωνιστικό πρότυπο διδασκαλίας σε συλλογικό-συνεργατικό, προωθείται η ισότητα μεταξύ μαθητών και μαθητριών, η οικοδόμηση της γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 2001) και η ανάπτυξη νοήματος από αυτούς μέσα από διαδικασίες συνεργασίας, αλληλεπίδρασης με ποικίλες πηγές πληροφόρησης, πειραματισμού, απόκτησης εμπειρίας και κατάλληλης καθοδήγησης

(Edelson, Pea & Gomez, 1998, Σολομωνίδου, 2002). Η επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δεν εξασφαλίζεται αυτόματα με την ομαδοποίηση των μαθητών σε ολιγομελείς ομάδες. Επέρχεται μετά από μεγάλες και μακρές προσπάθειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών. (Ματσαγγούρας 1989). Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν για να κατασκευάσουν τη γνώση και τις δεξιότητές τους μέσω της ενεργού επεξεργασίας, παρά της παθητικής ακρόασης.

Τα πορίσματα της τρέχουσας έρευνας για τη μάθηση ανακεφαλαιώνονται στις εξής ψυχολογικές αρχές: σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2001):

- Ενεργός συμμετοχή
- Κοινωνική αλληλεπίδραση
- Δραστηριότητες που έχουν νόημα
- Σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις
- Χρήση στρατηγικών
- Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και εσωτερική σκέψη
- Αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης
- Στόχος η κατανόηση κι όχι η απομνημόνευση
- Βοήθεια για πώς να μάθουν οι μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους
- Διάθεση χρόνου για εξάσκηση
- Αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές
- Καλλιέργεια των κινήτρων

Οι σύγχρονες αρχές για τη μάθηση βρίσκονται στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και πίσω από ένα μεγάλο αριθμό καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται σε σχολεία πολλών χωρών. Τα προγράμματα αυτά έχουν στόχο να επηρεάσουν την παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία και να επέλθει αλλαγή στα Αναλυτικά Προγράμματα, ώστε η εκπαίδευση να εφαρμόσει τις σύγχρονες προτεραιότητές της.

2.5.3. Η αλλαγή στην εκπαίδευση

Εκπαιδευτική αλλαγή συνιστά οτιδήποτε αλλάζει στο θεσμοθετημένο σχολικό πλαίσιο, από το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως την αναθεώρηση ενός σχολικού βιβλίου. Υπάρχουν μικρές και άμεσα εφαρμόσιμες αλλαγές που δεν επηρεάζουν ριζικά τη σχολική καθημερινότητα, όπως μια αλλαγή στη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος. Άλλες είναι πιο βαθιές και γι' αυτό χρονοβόρες, μακροπρόθεσμες και απαιτητικές. Αυτές συνήθως αφορούν αλλαγή του προσανατολισμού του Α.Π. και έχουν αντίκτυπο στη μεθοδολογία και την καθημερινή πρακτική, όπως για παράδειγμα η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

(McNeil, 1996). Περιγράφοντας ένα μοντέλο αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης ο Corbett (1990) προτείνει ότι τα «γιατί» της βελτίωσης του σχολείου προηγούνται το «τι και πώς» και ότι τα «γιατί» πρέπει να εδραιώνονται πλήρως στα αποτελέσματα της μάθησης. Ο Cuban (1988) συστήνει *αλλαγή δεύτερου βαθμού* που μετασχηματίζει (αναδιαρθρώνει) τον παλιό τρόπο λειτουργίας του σχολείου σε νέους τρόπους που επιλύουν προβλήματα. Η αλλαγή πρώτου βαθμού που επιδιώκει τη βελτίωση χωρίς σημαντικές ή ουσιώδεις αλλαγές, λέει ο Cuban, επέτρεψε στο σχολείο να παραμένει αναποτελεσματικό στο να παράγει την επιτυχία για όλους τους μαθητές.

Μερικές εκπαιδευτικές αλλαγές που εισήχθησαν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα τα τελευταία χρόνια είναι:

- Η σύσταση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, όσον αφορά αλλαγές στην οργάνωση και διοίκηση,
- Η εισαγωγή του μαθήματος της Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια (Ν. 1993/94) και αργότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. από το 2002, με σκοπό την παιδαγωγική αξιοποίηση τους, όσον αφορά αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Η θεσμοθέτηση των Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Καινοτόμων Δράσεων, όσον αφορά στην ενσωμάτωση εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Υ.Α.Γ2/4867/28-08-1992)

2.5.4. Η καινοτομία στην εκπαίδευση

Συχνά, με την αλλαγή συνδέεται η καινοτομία, ως η δημιουργική επιλογή, οργάνωση και χρήση ανθρώπινων και υλικών πόρων με νέους και μοναδικούς τρόπους, με πρόθεση να πετύχουμε υψηλότερα επίπεδα στους επιδιωκόμενους στόχους και σκοπούς (Huberman, 1973). Ο Rogers (1984) χαρακτηρίζει την καινοτομία ως διαδικασία. Μέσω αυτής, ένα άτομο ή ομάδα λήψης αποφάσεων περνά από την αρχική γνώση της καινοτομίας στο να διαμορφώσει μια στάση απέναντι στην καινοτομία, μια απόφαση να αποδεχτεί ή να απορρίψει μια νέα ιδέα και στην επιβεβαίωση αυτής της απόφασης. Αυτό που διακρίνει μια καινοτομία από την αλλαγή είναι το στοιχείο του σκόπιμης προγραμματισμού ή της πρόθεσης.

Τις πρόσφατες δύο δεκαετίες, η καινοτομία αναγνωρίζεται ως στοιχείο προτεραιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών και συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο διεκδικεί το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και της διοίκησης όσον αφορά στην υλοποίησή τους. Το περιεχόμενο και η σημασία της καινοτομίας φυσικά εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και τη χώρα. Σε χώρες με αποκεντρωμένα συστήματα και αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι σύμφυτο στοιχείο του συστήματος. Αντίθετα, σε χώρες με συγκεντρωτική διοίκηση και γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά όπως η Ελλάδα, η καινοτομία αποτελεί επίκτητο στοιχείο (Iordanidis, 2006). Η αντίληψη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την προσαρμογή του σχολείου στις διαρκείς αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας (Γιαννακάκη, 2005).

Η έρευνα του Iordanidis (2006) σε δείγμα 100 Διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την καινοτομία απέδωσε τις εξής θεματικές κατηγορίες απαντήσεων:

1. Απόπειρα έκφρασης προσωπικής αντίληψης για την καινοτομία, με υποενότητες
 - 1.α.. Προσωπική αντίληψη με προσανατολισμό γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία:
 - 1.β.. Προσωπική αντίληψη με προσανατολισμό στη διδακτική διαδικασία
 - 1.γ.. Προσωπική αντίληψη με πιο γενικό προσανατολισμό
2. Έκφραση γνώμης για τα αποτελέσματα από την εφαρμογή καινοτομιών
3. Έκφραση γνώμης για τις συνθήκες εφαρμογής καινοτομιών

Οι προϋποθέσεις για τη διάχυση της καινοτομίας σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2007) είναι:

- Ύπαρξη κοινού οράματος & αποτελεσματική μετάδοσή του
- Δημιουργία κοινού συστήματος αξιών
- Επιμεριστική ηγεσία και κατανομή του έργου σε ομάδες
- Επιμόρφωση
- Εξασφάλιση πόρων & πηγών
- Στήριξη και επιβράβευση του προσωπικού

- Αποσαφήνιση των επιδράσεων της καινοτομίας στην υπηρεσιακή κατάσταση του εργαζόμενου και στις σχέσεις του με τους συναδέλφους
- Αποσαφήνιση των προσδοκιών
- Αντί της Παιδαγωγικής της Συντήρησης να έχουμε την Παιδαγωγική του Μετασχηματισμού

Η Dooley (1999) αναφέρει ότι εκπαιδευτικές περιφέρειες με ηγέτες. Προσανατολισμένους στην αλλαγή είναι πιο πιθανό να ενσωματώσουν τις καινοτομίες. Παράγοντες όπως η αυτονομία, η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων, ο επαγγελματισμός των εργαζομένων και στοιχεία του οργανωσιακού κλίματος, δεκτικότητα, εμπιστοσύνη και ελεύθερη επικοινωνία, συσχετίζονται με την καινοτόμο συμπεριφορά σύμφωνα με τους Deal, Meyer & Scott (1975).

2.5.5.Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση: Φορέας αλλαγής και καινοτομία

Στην πορεία υιοθέτησης των νέων προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης από την ελληνική πολιτεία, από το σχολικό έτος 1993-94.εισάγεται η Πληροφορική στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Π,Δ, 446/95 ΦΕΚ 260) και στις τρεις τάξεις ως μονόωρο μάθημα. Επιπλέον, όπως αναφέρεται στο σχεδιασμό του Π.Ι., προκειμένου να εξασφαλισθεί για όλους τους μαθητές-αυριανούς πολίτες, η πρόσβαση στην «Κοινωνία της Πληροφορίας» και να αποφευχθούν έτσι, νέες ανισότητες και νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, η προσέγγιση της διδασκαλίας μέσω των Νέων Τεχνολογιών είναι μοναδική επιλογή για τη χώρα μας (Παπαδόπουλος, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, από το 2002 υλοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. και συντάσσονται νέα Α.Π. με προσανατολισμό στη διαθεματικότητα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Οι προσπάθειες αυτές αποσκοπούν στην παιδαγωγική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και των σύγχρονων αξιών των επιστημών της αγωγής στη διδακτική διαδικασία. Στην παρούσα φάση η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία θεωρείται καινοτομία (http://www.pi-schools.gr/epim_tpe/).

Στην καθημερινή εκπαιδευτική, πρακτική, φαίνεται να επικρατούν τρεις τάσεις (πρότυπα) χρήσης των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία:

A) Ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (τεχνοκεντρική προσέγγιση):

B) Μέσα σε όλα τα μαθήματα ως έκφραση μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (ολοκληρωμένη προσέγγιση):

Γ) Ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων τρόπων (πραγματολογική προσέγγιση). Το πρότυπο αυτό, χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος γενικών γνώσεων πληροφορικής και την προοδευτική ένταξη της χρήσης των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (αποδίδεται και με του όρο εφικτή ή μικτή προσέγγιση). Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, η έμφαση δίνεται στις γνωστικές και τις κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατάλληλη μάλιστα και εμπνευσμένη παιδαγωγική τους χρήση είναι από μόνη της μια εν δυνάμει καινοτόμος παιδαγωγική μεθοδολογία, που μετασχηματίζει τις παραδοσιακές δομές επικοινωνίας και ευνοεί την εφαρμογή πολλών άλλων παιδαγωγικών αρχών, που ήταν δύσκολο μέχρι τώρα να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής τάξης (Παπαδόπουλος, 1999).

Σε δημοσίευση της Βοσνιάδου (2002) για τα αποτελέσματα τριών πειραματικών έργων που προσπάθησαν να δημιουργήσουν τεχνολογικά υποστηριζόμενα περιβάλλοντα μάθησης στο Ελληνικό σχολείο και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματά τους, οι μαθητές:

1) Βλέπουν με ενθουσιασμό τη χρήση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία και έχουν αυξημένα κίνητρα για μάθηση στα τεχνολογικά υποστηριζόμενα περιβάλλοντα.

2) Προσαρμόζονται με ευκολία στα τεχνολογικά περιβάλλοντα και γρήγορα αναπτύσσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για το χειρισμό τους.

3) σταδιακά μαθαίνουν πώς να ακούν τι λένε οι συμμαθητές τους και να το λαμβάνουν υπόψη τους στη διαμόρφωση των δικών τους απόψεων, να συνεργάζονται

4) Με την κατάλληλη παρέμβαση των εκπαιδευτικών καθίστανται σταδιακά ικανοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εκτελέσουν με αξιοθαύμαστο τρόπο πολύπλοκα, συνεργατικά projects.

5) Αναπτύσσουν γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες που δεν είναι εύκολο να αναπτυχθούν στα παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης, ικανότητες ιδιαίτερα χρήσιμες για την Κοινωνία της Μάθησης,

Παρά τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, η καινοτομική χρήση και η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει επιτευχθεί. Παρακάμπτοντας τις εκτενείς συζητήσεις για το καθοριστικό θέμα της ελλιπούς επιμόρφωσης (Ράπτης & Ράπτη, 2000, 2001), γενικότερα είναι απαραίτητη η αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου για να ενσωματώσει δημιουργικά την πληροφορική κουλτούρα (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005). Συνοπτικά αυτό σημαίνει εγκατάλειψη της παραδοσιακής διδασκαλίας και υιοθέτηση των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, της οικοδομιστικής θεωρίας και της συνεργατικής μάθησης.

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με σκοπό την υποκίνηση των εκπαιδευτικών προς την πραγματολογική αντίληψη για τις Τ.Π.Ε. ενεργοποιεί δράσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως: η «Επιμόρφωση τύπου Β' στη διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών», ο «Διαγωνισμός Πρωτοπόρων Δασκάλων» και «Ξεμπλόκαρε» της Microsoft, το πρόγραμμα «Φορητός Η/Υ ανά μαθητή», η δράση ηλεκτρονικής αδελφοποίησης σχολείων eTwinning κ.ά.

2.6. Τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Καινοτόμες Δράσεις)

Την ίδια εποχή με την ένταξη του της Πληροφορικής στο Α.Π. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αρχές της δεκαετίας '90, η ανάγκη αλλαγής και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, οδήγησε τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής να εισαγάγουν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων μια σειρά από προγράμματα καινοτομικού χαρακτήρα, που είναι γνωστά ως προγράμματα Καινοτόμων Δράσεων.

Με τον όρο αυτό προσδιορίζονται οι δέσμες δράσεων που δεν υπαγορεύονται από το επίσημο Α.Π. και κατά κανόνα έχουν αφετηρία τους την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Είναι δυνατό να εντάσσονται σε μη υποχρεωτικά αλλά θεσμοθετημένα πλαίσια (με ή χωρίς χρηματοδότηση) ή να βασίζονται σε μη θεσμοθετημένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2000). Αρκετές από τις Κ.Δ ξεκίνησαν ως πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με στόχους αναπτυξιακούς και ερευνητικούς. Τα σχολεία μέσω των Κ.Δ. ανταποκρίνονται καλύτερα στους παραδοσιακούς στόχους της εκπαίδευσης (γνώσεις δεξιότητες, στάσεις) και έρχονται

σε επαφή με στοιχεία καινοτομίας που γίνονται αφορμές για αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Mateusen, L., 2003: 235-250)

Θεσμοθετημένες μη υποχρεωτικές Κ.Δ. είναι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής του Καταναλωτή και Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων. Πρόκειται για προγράμματα που χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας και ενίοτε την Ε.Ε. και υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά έχουν τεθεί εκτός αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, ενώ έχουν προαιρετικό χαρακτήρα τόσο για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε αυτά όσο και για τους μαθητές.

Στόχοι

Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα Κ.Δ., ανεξάρτητα από τον αντικειμενικό και τον παιδαγωγικό ή ιδεολογικό τους προσανατολισμό, έχουν ανάμεσα στους στόχους τους τη μερική ή συνολική ανανέωση ή τον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης, την αλλαγή του σχολικού κλίματος και την ανάπτυξη συνεργασιών εντός και εκτός σχολείου, την αύξηση του βαθμού αυτονομίας των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στη διαμόρφωση και τον έλεγχο του προγράμματος σπουδών και της σχολικής ζωής, τον περιορισμό της ομοιογένειας και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης (Σολομών, 2000).

Τα τελευταία χρόνια, όμως, μετά την έκρηξη που γνώρισαν κατά την προηγούμενη δεκαετία, καταγράφεται μια τάση εξασθένησης του ενδιαφέροντος προς τις Κ.Δ.. Οι ερευνητές αποδίδουν την κάμψη σε δύο λόγους:

Πρώτον, στην επίσημη κυβερνητική πολιτική, η οποία με την αύξηση των εξεταζόμενων μαθημάτων και των τεστ, ιδιαίτερα στα Λύκεια, αλλά και με την προώθηση της τυποποίησης και της ομογενοποίησης των προγραμμάτων σπουδών συντελεί στην περιθωριοποίηση των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μπαγάκης, 2000).

Δεύτερον, στην καχυποψία και τις αντιστάσεις μερίδας εκπαιδευτικών αλλά και διευθυντών απέναντι στα προγράμματα. Είναι αρκετοί αυτοί που βλέπουν την κατεστημένη τάξη να διαταράσσεται μέσα από τα προαιρετικά προγράμματα καινοτόμων δράσεων και τους εαυτούς τους να ξεβολουούνται (Σολομών, 2000).

2.6.1. Διοίκηση και Καινοτόμα Προγράμματα

Η ανάληψη καινοτόμων προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα επηρεάζει τη λειτουργία της και επιδρά τόσο στις σχέσεις του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία όσο και με άλλα στελέχη σε παράλληλες ή ανώτερες βαθμίδες. Η ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού με τις εξελίξεις αυτές αποτελεί ένα μεγάλο στοίχημα τόσο για την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για την κεντρική διοίκηση. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τα στελέχη της εκπαίδευσης (Διευθυντές, Υπευθύνους προγραμμάτων, Συμβούλους, Προϊσταμένους), ώστε η σχολική μονάδα να αντεπεξέλθει στη σύγχρονη πραγματικότητα και να μην απομονωθεί είναι πλέον αυξημένες. Πρέπει να είναι τέτοιες ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν δράσεις και προγράμματα που να επιτρέπουν στην σχολική μονάδα να προσεγγίσει τις ευρωπαϊκές και διεθνείς εξελίξεις. Τα εκπαιδευτικά στελέχη πρέπει να γνωρίζουν το πλαίσιο εφαρμογής καθώς και να αναπτύσσουν δεξιότητες ώστε να εμπλέκονται πραγματικά σε προγράμματα: δεξιότητες επικοινωνιακές, ικανότητα στο συντονισμό ομάδων, αντίληψη της αποκέντρωσης, εκπόνηση σχεδίου και χρονοδιαγράμματος (Αθανασούλα- Ρέπα, Α., 1999γ)

2.6.2. Το θεσμικό πλαίσιο τω Καινοτόμων Δράσεων

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να υλοποιήσουν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, αφού συγκροτήσουν την εθελοντική μαθητική ομάδα (κανονικό σχολικό τμήμα ή ομάδα από μαθητές διαφορετικών τμημάτων), επιλέγουν σε συνεργασία με τους μαθητές το θέμα του προγράμματος. Στη συνέχεια προχωρούν στο σχεδιασμό του προγράμματος που περιλαμβάνει τον τίτλο, τα υποθέματα. Τους στόχους το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα, το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων, τα ονοματεπώνυμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών που θα συμμετέχουν, καθώς και τις ανάγκες για οικονομική υποστήριξη (αναλώσιμα και άλλα υλικά του προγράμματος, μετακινήσεις, έκδοση και τελική εκδήλωση παρουσίασης του προγράμματος). Η διάρκεια ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων δεν μπορεί να είναι μικρότερη των πέντε (5) μηνών (Ν. 2986/2002, ΦΕΚ 24, τ. Α' /13-02-2002).

Τα σχέδια αυτά πρέπει να εγκριθούν από τον Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας και να υποβληθούν στους αντίστοιχους Υπευθύνους της τοπικής Διεύθυνσης, προκειμένου αυτοί να εισηγηθούν για την έγκρισή του και τη χρηματοδότησή του (με βάση τις πραγματικές ανάγκες καθενός από τα προγράμματα) από την Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης.

Οι Υπεύθυνοι των σχολικών δραστηριοτήτων της τοπικής Διεύθυνσης και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχουν την ευθύνη του ελέγχου της υλοποίησης του εγκεκριμένου από την Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων προγράμματος.

Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων μπορούν να υλοποιηθούν, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις και διαδικασίες, στα πλαίσια οποιουδήποτε προγράμματος εγκεκριμένης συνεργασίας του ΥΠΕΠΘ με άλλους κυβερνητικούς ή μη φορείς που μπορούν με τα δικά τους μέσα να στηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών των σχολείων, καθώς επίσης και στα πλαίσια υλοποίησης προγραμμάτων διεθνών συνεργασιών (Υ.Α. 47587/Γ7, ΦΕΚ 693, τ. Β' /03-06-2003).

2.6.3. Οι δράσεις Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, eTwinning

A) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Τα χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που αφορούν το περιεχόμενο, τους στόχους και τις προτεινόμενες προσεγγίσεις αποτελούν προϊόν σύντηξης ιδεών που είχαν αναπτυχθεί στο πλαίσιο πρόδρομων περιβαλλοντικών και εκπαιδευτικών κινήσεων, με ιδέες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της οικολογικής κίνησης των δεκαετιών 1960-70. Όπως προκύπτει από τα σχετικά κείμενα μέσω των οποίων οριοθετείται, όπως είναι η χάρτα του Βελιγραδίου και η διακήρυξη της Τυφλίδας, η Π.Ε. χαρακτηρίζεται ως εκπαίδευση δια βίου με στόχους την κατανόηση των περιβαλλοντικών θεμάτων, την ευαισθητοποίηση για αυτά, την ανάπτυξη στάσεων διαφορετικών από τις επικρατούσες απέναντι στο περιβάλλον, καθώς και την απόκτηση μιας ποικιλίας δεξιοτήτων, όπως διερεύνησης περιβαλλοντικών θεμάτων, επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Παπαδημητρίου, 1998).

Ο Ν. 1892/31-7-90. ήταν ο θεμελιώδης λίθος για την εδραίωση και ανάπτυξη του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα η παράγραφος 13 του άρθρου 11 αυτού του νόμου, ορίζει ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Β/θμιας

Εκπαίδευσης. Από τότε μέχρι σήμερα έχουν θεσπιστεί μια σειρά Υπουργικών Αποφάσεων που καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο των προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων των καινοτόμων δράσεων

Το ΥΠΕΠΘ για να στηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο έχει θεσμοθετήσει θέση Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε κάθε τοπική Διεύθυνση και έχει ιδρύσει 34 Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε όλη τη χώρα (ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. 57905/Γ2/04-06-2002, ΦΕΚ 745, τ. Β' / 14-06-2002). Οι Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης παρακολουθούν, υποστηρίζουν και αξιολογούν τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσής τους. Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές για τις δυνατότητες υλοποίησης προγραμμάτων σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, τους βοηθούν στο σχεδιασμό, επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες, οργανώνουν συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών, καθώς και εκδήλωση παρουσιάσεως εργασιών των σχολείων της Διεύθυνσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επίσης, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες συνεργασιών με τα ΚΠΕ της περιφερειακής

Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος που προαναφέραμε προσδιόρισαν και τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Επειδή αντικείμενο μελέτης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αποτελούν θέματα περιβάλλοντος που αφορούν την καθημερινή ζωή των μαθητών, είναι αυτονόητο ότι οι πιο κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις είναι αυτές που εμπλέκουν άμεσα τους μαθητές στη διερεύνηση των θεμάτων, στην αναζήτηση λύσεων για αυτά, καθώς και στην εφαρμογή λύσεων. Έτσι, η μέθοδος project, η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων και η βιωματική μέθοδος αποτέλεσαν και αποτελούν την κύρια μεθοδολογική προσέγγιση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης –και κατ' επέκταση των προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων-, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα για την προώθηση του συνόλου των στόχων της.

Η Π.Ε. υπήρξε για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που είχαν εκπαιδευτικές ανησυχίες και ανοικτό μυαλό μια εναλλακτική πρόταση που έδινε διέξοδο στους προβληματισμούς τους σχετικά με την κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης που επικρατούσε στο σχολείο. Οι θέσεις αυτές στηρίζονται στο περιεχόμενο πολλών δημοσιεύσεων των εκπαιδευτικών (Μπότσαρης, 2006, Φλογαίτη, 1998, Σιαμαντάς, 1996), και σε δεδομένα έρευνας (Παπαδημητρίου, 1995). Εισήγαγε στο εκπαιδευτικό

μας σύστημα, έστω και σε περιορισμένη κλίμακα, αντιλήψεις και πρακτικές της προοδευτικής κίνησης στην εκπαίδευση. Με βάση αυτά τα δεδομένα, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνέβαλε στο να διαμορφωθεί μια κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικών εξοικειωμένων με διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις από αυτές που επικρατούν στο σχολείο, ικανών να αποδεχτούν και να προωθήσουν άλλα προγράμματα καινοτόμου χαρακτήρα, όπως είναι η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή Σταδιοδρομίας, η Αγωγή του Καταναλωτή και τα προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων (Παπαδημητρίου, 2004).

B) Αγωγή Υγείας

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας προέκυψαν από τη διαπίστωση της ανάγκης για ενημέρωση και πρόληψη σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων υγείας μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων, για τους κινδύνους της υγείας από τρόφιμα (συντήρηση, μεταλλάξεις, κ.λπ.), ασθένειες, έξεις (κάπνισμα, ναρκωτικά, κ.λπ.), αλλά και από τα πορίσματα κοινωνιολογικών μελετών που θεωρούν ότι η καλή ατομική και δημόσια υγεία αποτελεί μια βασική παραγωγική επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος, 2000).

Αρχικά, στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης υλοποιούνταν προγράμματα που θεματολογικά ανήκαν στο χώρο της υγιεινής. Όλα τα παραπάνω όμως, καθώς και η διαπίστωση ότι τα παιδιά πρέπει από νωρίς να γνωρίζουν το σώμα τους και ότι καθοριστικές παρεμβάσεις στις συμπεριφορές και στάσεις αλλά και στην πρόληψη επιβλαβών για την υγεία καταστάσεων έχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν πραγματοποιούνται σε μικρή ηλικία υπαγόρευαν την ανάδειξη της Αγωγής Υγείας σε διακριτό και αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Έτσι, στην εγκύκλιο Γ1/1152/24-09-1991 του ΥΠΕΠΘ, όπου καθορίζονται οι σκοποί, οι στόχοι και το πλαίσιο εφαρμογής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γίνεται λόγος και για άλλες δραστηριότητες, ανάμεσα στις οποίες αναφέρεται και για πρώτη φορά και η Αγωγή Υγείας. Με την Υ.Α. Γ2/4867/2881992, (ΦΕΚ 629 τ. Β/23-10-1992), διευκρινίζεται ο θεσμός, οι κατηγορίες, το περιεχόμενο και ο τρόπος υλοποίησης των Σχολικών Δραστηριοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση = Περιβαλλοντική Εκπαίδευσης, Αγωγή Υγείας Αγωγή Σταδιοδρομίας και Πολιτιστικών θεμάτων)

Το ΥΠΕΠΘ για να στηρίξει το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο έχει θεσμοθετήσει θέση Υπευθύνου Αγωγής Υγείας σε κάθε τοπική Διεύθυνση. Οι

Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας παρακολουθούν, υποστηρίζουν και αξιολογούν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσής τους. Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές για τις δυνατότητες υλοποίησης προγραμμάτων σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, τους βοηθούν στο σχεδιασμό, επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες, οργανώνουν συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών, καθώς και εκδήλωση παρουσιάσεως εργασιών των σχολείων της Διεύθυνσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς (ΦΕΚ 11, τ. Α' /04-02-1991).

Γ) Η δράση ηλεκτρονικής αδελφοποίησης σχολείων της Ευρώπης, eTwinning

Οι σχολικές συνεργασίες στην Ευρώπη είναι μία αυξανόμενη κοινή πρακτική που αποκτά ευρεία αναγνώριση. Η eTwinning, μια από τις πολλές δράσεις του προγράμματος eLearning, κάνει ένα βήμα μπροστά όσον αφορά στη δομή, στις θεματικές και στη διαδικασία. Ενεργοποιήθηκε το Σεπτέμβρη του 2004 και έχει ως ευρύτερο στόχο τη διασύνδεση/ αδελφοποίηση των σχολείων μέσω Internet. Δύο τουλάχιστον σχολεία από δύο τουλάχιστον ευρωπαϊκές χώρες, χρησιμοποιώντας εργαλεία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, συνεργάζονται για αρκετό διάστημα, ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Η συγκεκριμένη δράση προσφέρει μία ευκαιρία στους νέους, προκαλώντας το ενδιαφέρον τους να μάθουν ο ένας για τον άλλον, για την κουλτούρα του σχολείου τους και της οικογένειάς τους ενώ εξασκούν ταυτόχρονα τις ικανότητές τους στις Τ.Π.Ε. Τα σχολεία ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν την Ευρωπαϊκή ποικιλομορφία στον πυρήνα της εργασίας τους. Ακόμα, η μεγάλη πρόοδος στις Τ.Π.Ε., όπως η πρόσβαση στην ευρυζωνικότητα και σε καλύτερες υπηρεσίες επικοινωνιών, προσθέτει μία νέα διάσταση στις ευκαιρίες που δίνονται στα σχολεία να επικοινωνήσουν και να αναπτύξουν δραστηριότητες μεταξύ τους. Αυτές οι εξελίξεις διευκολύνουν τις συνεργασίες με μία πρωτοφανή για την Ελλάδα παιδαγωγική αξία. Ο στόχος ξεπερνά τη στενή έννοια της θεματικής συνεργασίας και αναφέρεται σε μια πλήρη και συστηματική συνεργασία των σχολείων σε όλα τα επίπεδα (Μαθητές, Δάσκαλοι, Σχολικές Τάξεις και Σχολικές Διευθύνσεις). Η συνεργασία μπορεί να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως βλέπουμε στους σχετικούς ιστότοπος (ευρωπαϊκή πύλη <http://www.etwinning.net>).

Με την απόφαση του Γ.Γ του ΥΠ.Ε.Π.Θ. 96235/ΚΓ/592007 συστάθηκε η Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης και με την 89255/ΚΓ/6-9-2006 ορίστηκε το σώμα μη αμειβόμενων Προωθητών, μετέπειτα Πρεσβευτών της δράσης

Η δομή της δράσης eTwinning στηρίζεται στην Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης (CSS) και στην Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης (NSS), που έχει καθιερώσει κάθε χώρα που συμμετέχει. Η CSS παίζει κεντρικό ρόλο στο συντονισμό με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και εξασφαλίζει την ευρωπαϊκή προσέγγιση της δράσης. Η CSS παρέχει

- τη δικτυακή πύλη <http://www.eTwinning.net.>, έναν επίσημο ιστότοπο που προσφέρει τον τομέα εύρεσης συνεργατών και μια πλατφόρμα επικοινωνίας,
- την υπεύθυνη για δελτία τύπου και έντυπο υλικό υπηρεσία και
- ένα γραφείο υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς (απαντά σε ερωτήσεις, ενθαρρύνει, υποστηρίζει).

Η Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης της Ελλάδας λειτουργεί από το ΥΠΕΠΘ. Και διαθέτει

- δική της δικτυακή πύλη (<http://eTwinning.sch.gr>) και
- προσωπικό εξοικειωμένο με την εκπαιδευτική κατάσταση στη χώρα.

2.6.4.Επιτυχής υλοποίηση Καινοτόμων Δράσεων

Η Καβούρη (1999) συνοψίζει ως εξής τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία της εκπαιδευτικής καινοτομίας:

- Το είδος και η φύση της καινοτομίας.
- Το ηγετικό στίλ του διευθυντή σχολείου
- Η ενημέρωση και η επιμόρφωση.
- Η καθοδήγηση και η υποστήριξη από τους ειδικούς και αρμόδιους
- Το κλίμα του σχολείου.
- Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

Σύμφωνα με το σκεπτικό της ερευνήτριας, είναι σαφές ότι μέρος των παραγόντων αυτών άπτονται αρμοδιοτήτων της περιφερειακής-νομαρχιακής διοίκησης και μέρος αυτών της κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης, μιλώντας για ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως της Ελλάδας. Η αξιολόγηση των Κ.Δ. είναι αντικείμενο ειδικού πεδίου της έρευνας και όπως αναφέρει η Δίτσιου (2005) δεν

υφίσταται μία μόνο μέθοδος που να ισχύει για όλα τα προγράμματα. Ωστόσο, σε μια συνολική θεώρηση των Κ.Δ. ως θεσμού που υφίσταται στην ελληνική εκπαίδευση πλέον των 15 ετών, θα λέγαμε επιτυχή την υλοποίησή τους αν διαπιστώναμε την επίτευξη των γενικών στόχων τους όπως εύστοχα τους διατύπωσε συνοπτικά ο Σολομών (2000): η μερική ή συνολική ανανέωση ή ο εμπλουτισμός της διδακτικής πράξης, η αλλαγή του σχολικού κλίματος και η ανάπτυξη συνεργασιών εντός και εκτός σχολείου, η αύξηση του βαθμού αυτονομίας των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων η διαμόρφωση και ο έλεγχος του προγράμματος σπουδών και της σχολικής ζωής, ο περιορισμός της ομοιογένειας και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Μέθοδος, σχεδιασμός, στάδια της έρευνας

Με την εργασία αυτή επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε αν και ποιοι παράγοντες της οργάνωσης και διοίκησης επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τις συνήθειες τυπολογίες, υιοθετήσαμε το μεταθετικιστικό πλαίσιο, που είναι περισσότερο αποδεκτό στις κοινωνικές επιστήμες, αποδεχόμενοι: α) την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων φαινομένων και την πολλαπλότητα των παραγόντων που επιδρούν σ' αυτά, β) την αμφισβήτηση της έννοιας της αντικειμενικότητας που ερμηνεύεται στο ότι ο

ερευνητής οφείλει να είναι μάλλον αμερόληπτος παρά αντικειμενικός, γ) την άποψη ότι δεν υπάρχουν καθολικές αλήθειες και καθολικοί νόμοι που διέπουν την κοινωνική πραγματικότητα (Δίτσιου, 2005).

Στο **πρώτο στάδιο** της εργασίας αναζητήσαμε το θεωρητικό υπόβαθρο του υπό μελέτη θέματος. Καταρχήν ανατρέξαμε στη διεθνή και ελληνική έρευνα σχετικά με τους όρους που μας ενδιαφέρουν και διαπιστώσαμε ότι ο κύριος όγκος της βιβλιογραφίας σχετικά με την καινοτομία στην εκπαίδευση συνίσταται σε μελέτες αγγλοσαξωνικού τύπου εκπαιδευτικών συστημάτων. Στα συστήματα αυτά ισχύει σε μεγάλο βαθμό η αποκέντρωση σε περιφερειακές υπηρεσίες με σημαντικές αποφασιστικές αρμοδιότητες ενώ οι σχολικές μονάδες είναι αυτοδιοικούμενες με υψηλό κύρος και ευθύνη στο Διευθυντή. Στο ίδιο στάδιο, ερευνήσαμε την ισχύουσα ελληνική νομοθεσία, νόμους, προεδρικά διατάγματα, εγκυκλίους, σχετικά με θέματα αρμοδιοτήτων και θεσμικών ρυθμίσεων για την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο.

Στο **δεύτερο στάδιο** της εργασίας, επιλέξαμε να εφαρμόσουμε μεθόδους και εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Σύμφωνα με τον Woods (1999), οι μελετητές που καταπιάνονται με την ποιοτική έρευνα δεν ξεκινούν τη μελέτη τους ορμώμενοι από μια θεωρία την οποία θέλουν να θέσουν υπό δοκιμασία αλλά η εργασία τους διεξάγεται αντίστροφα. Επιδιώκουν δηλαδή να δημιουργήσουν μια θεωρία βάσει των δεδομένων και των στοιχείων που προκύπτουν από την έρευνά τους. Στην εργασία μας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επισκόπησης και της ανάλυσης περιεχομένου, έγινε δηλαδή περιγραφική έρευνα, η οποία κατά τους Cohen & Manion (1997:101) επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει μια υπάρχουσα κατάσταση: «... ενδιαφέρεται για τις συνθήκες ή τις σχέσεις που υπάρχουν, τις πρακτικές που επικρατούν, τις πεποιθήσεις, τις οπτικές γωνίες ή τις στάσεις που έχουν οι άνθρωποι, τις διαδικασίες που βρίσκονται σε εξέλιξη, τα αποτελέσματα που γίνονται αισθητά ή τις τάσεις που αναπτύσσονται». Στην εργασία αυτή, δεδομένης της απουσίας εκτεταμένης έρευνας για την καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση, κρίναμε χρήσιμο όχι τόσο να ελέγξουμε αν τα πορίσματα της έρευνας σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα ισχύουν και στο ελληνικό, αν και αναπόφευκτα υιοθετήσαμε πορίσματα και εργαλεία τέτοιων μελετών, αλλά επιδιώξαμε κυρίως να καταγράψουμε δεδομένα από τη σύγχρονη αυτή ελληνική πραγματικότητα. Οι σημαντικές ποιοτικές διαφορές των αποκεντρωμένων συστημάτων με το συγκεντρωτικά δομημένο, γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτυπώνονται τόσο στις θεσμικές ρυθμίσεις για την καινοτομία όσο και στην

κοινωνική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Έτσι, στόχος της τοποθέτησής μας είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας συνολικής θεώρησης για την εισαγωγή και διάχυση της καινοτομίας στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετώντας μια μη θετικιστική προσέγγιση, θελήσαμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που λειτουργεί η διοίκηση μέσω της υποκειμενικής εμπειρίας των στελεχών της. Επιδιώξαμε να καταγράψουμε πώς νοηματοδοτούν την καινοτομία, τη διάχυση και την εφαρμογή της, τα στελέχη της εκπαίδευσης

Στο στάδιο αυτό της έρευνας, επιλέξαμε ως μεθοδολογικά εργαλεία τη μελέτη περίπτωσης τη μελέτη της νομοθεσίας και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η μελέτη περίπτωσης (case study) είναι η εντατική και σε βάθος διερεύνηση μιας κοινωνικής μονάδας. Η χρήση της είναι ευρέως αποδεκτή ως εργαλείο και μέθοδος έρευνας στη σύγχρονη κοινωνική επιστήμη και την εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να αντληθούν περαιτέρω πληροφορίες για τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο της ζωής μιας περίπτωσης (Cohen & Manion, 1997). Στη μελέτη περίπτωσης η έρευνα συντελείται με τη συλλογή δεδομένων για την παρούσα κατάσταση της μονάδας και την εξέταση των περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται με την «ατομικότητά» της. Η case study χρησιμοποιείται για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας της μονάδας που εξετάζεται όπως αυτή λειτουργεί στον κοινωνικό χώρο. Η εικόνα αυτή, συγκρινόμενη με τις εικόνες άλλων ομοειδών μονάδων οδηγεί στην κατανόηση των παραγόντων που τις δημιουργούν συνολικά (Χοντολίδου, 2003). Στην έρευνά μας ως μονάδα θεωρήσαμε ένα νομό της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, ασχοληθήκαμε με την περίπτωση λειτουργίας κατώτερων στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης σε ένα νομό της χώρας, όσον αφορά στις καινοτόμες δράσεις Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας και eTwinning.

Δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο στην εργασία αυτή αποτέλεσε η αναζήτηση στη σχετική νομοθεσία θεμάτων που μας βοήθησαν να κατανοήσουμε το θεσμικό πλαίσιο, τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες των στελεχών και το σκεπτικό με βάση το οποίο ορίζονται οι Κ.Δ. στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά από τα νομοθετήματα που χρησιμοποιήσαμε:

Θέματα οργάνωσης των υπηρεσιών και θεσμικό πλαίσιο: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος 1566/85), Οργάνωση των

περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Νόμος 2986/2002), Συνεργασίες ΥΠ.Ε.Π.Θ. Θεσμικών οργάνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Σχολείων με Ανώτατα & Ερευνητικά Επιστημονικά Ιδρύματα, άλλους κυβερνητικούς φορείς και μη κυβερνητικές οργανώσεις (Υ.Α. 47587/Γ7/03-06-2003), Χρήση Εργαστηρίων Πληροφορικής και Εφαρμογών Η/Υ (Εγκύκλιος Γ2/64885/21-06-2002), Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων, Comenius, Leonardo da Vinci και eTwinning (Εγκύκλιος 108800/Γ7/ 19-10-2006).

Καθήκοντα στελεχών, αρμοδιότητες και κριτήρια επιλογής τους: Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Νόμος 3467/06), Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων (Π.Δ. 214/84), Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων Τμημάτων των Διευθύνσεων αυτών (Υ.Α. Φ..353.1./324/105657/Δ1), Διαδικασίες στελέχωσης και καθήκοντα των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) και των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Υ.Α. 6099/Γ7/10-7-2006), Καθορισμός καθηκόντων και αρμοδιοτήτων Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας Β/θμιας Εκπαίδευσης (Υ.Α. Φ11.2/273/Γ11/218/31-3-2001),

Το τρίτο μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέξαμε είναι η συνέντευξη καθώς μας επιτρέπει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα και ιδίως στις σκέψεις, τις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. (Somech, 1991). Σύμφωνα με τον Κελπανίδη (1999), η συνέντευξη διαφέρει από τις άλλες μεθόδους παρατήρησης από την άποψη ότι εξυπηρετεί αποκλειστικά γνωστικούς σκοπούς και καθοδηγείται από μεθοδολογικούς κανόνες που διασφαλίζουν (σε υψηλό αλλά όχι απόλυτο βαθμό) την εγκυρότητα των δεδομένων που παράγονται στη συνέντευξη. Όσον αφορά στη χρήση της συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα, ο Freebody (2004) αναφέρει ότι αποτελεί τον τρόπο να καταγραφούν οι αλλαγές μέσω της εξερεύνησης της ερμηνείας που δίνουν τα μέλη της συγκεκριμένης κουλτούρας στη σημασία και τη φύση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Μάλιστα, κατά τον Baker (1997), είναι μια μέθοδος όχι τόσο συλλογής

δεδομένων αλλά ενεργοποίησης δεδομένων. Στην έρευνά μας χρησιμοποιήσαμε ημιδομημένες ή ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις, στις οποίες το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του και ο συνεντευκτής παρεμβαίνει ελάχιστα αλλά όμως φροντίζει να κατευθύνει τον ερωτώμενο στο να ομιλεί για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν κατά τη διάρκεια του χρόνου της συνέντευξης (Βάμβουκας, 2006). Οι συνεντεύξεις της παρούσας εργασίας έλαβαν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, με εξαίρεση του Σχολικού Συμβούλου που έγινε στο γραφείο του.

Κατά την επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου, λάβαμε υπόψη την ύπαρξη των δύο επιπέδων επικοινωνίας (Watzlawick, 1980): το επίπεδο του περιεχομένου και το επίπεδο της σχέσης. Τα επίπεδα αυτά αλληλοεπηρεάζονται γιατί η σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων (π.χ. η αμοιβαία εμπιστοσύνη) επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν όσα λέγονται (το περιεχόμενο). Και αντίστροφα, η ερμηνεία αυτών που λέγονται επηρεάζει τη σχέση. Ο ερωτών μπορεί να ασκήσει επιρροή και στα δύο επίπεδα, αλλά μόνο ως ένα σημείο. Επίσης, θεωρήσαμε ιδιαίτερος σημαντικό ο συνεντευκτής να εξηγεί από την αρχή ποιος είναι ο σκοπός της συνέντευξης και να ζητά τη βοήθεια του ερωτώμενου για πολλούς λόγους: α) δεοντολογίας, γιατί δεν είναι θεμιτό να χρησιμοποιούνται οι πληροφορίες που παρέχονται κατά τη συνέντευξη για οποιοδήποτε σκοπό, χωρίς να το ξέρει ο ερωτώμενος, β) για λόγους που αφορούν στην ποιότητα των πληροφοριών, καθώς αν ο ερωτώμενος ξέρει περί τίνος πρόκειται, είναι πιθανότερο να μπορέσει να δώσει τις πληροφορίες που χρειάζεται ο συνεντευκτής, γ) λόγους που αφορούν στα κίνητρα του ερωτώμενου, γιατί αν ο ερωτών μεταχειρίζεται τον ερωτώμενο σαν ίσο και τον ενημερώνει για τα πάντα (κάνοντάς τον ένα είδος συνεργάτη), είναι πιο πιθανό εκείνος να μιλήσει ειλικρινά και ελεύθερα.

Στην εργασία μας αντλήσαμε στοιχεία από εννέα συνεντεύξεις: τεσσάρων Διευθυντών Σχολείων, ενός Υπευθύνου Π.Ε., ενός Υπευθύνου Α.Υ., δύο Πρεσβευτών της δράσης eTwinning και ενός Σχολικού Συμβούλου Πληροφορικής που ασκούν τα καθήκοντά τους στον ίδιο νομό.

Με βάση τα δεδομένα της βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, διατυπώσαμε τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων και επιλέξαμε στο δείγμα της έρευνας προχωρώντας στο **τρίτο στάδιο** της έρευνας, την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων και τη μαγνητοφώνησή τους. Πριν τις συνεντεύξεις των εννέα

στελεχών, κάναμε δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, μία με Υπεύθυνο Π.Ε. και μια με Διευθυντή σχολείου, ώστε να ελέγξουμε την απόδοση των ερωτήσεων και να καταλήξουμε στην τελική μορφή τους. Στο **τέταρτο στάδιο** απομαγνητοφωνήσαμε ολόκληρες τις συνεντεύξεις και μετά την προσεκτική δεύτερη ανάγνωση επιλέξαμε τα αποσπάσματα που μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για τους σκοπούς της έρευνας. Προσπαθήσαμε για όσο γίνεται πιο πιστή μεταφορά του προφορικού σε γραπτό λόγο, ώστε να διασφαλίσουμε την ποιότητα των δεδομένων παρά την αρκετά κοπιαστική αυτή διαδικασία.

Στο **πέμπτο στάδιο** της έρευνας, έχοντας πια διαθέσιμα τα δεδομένα, επιχειρήσαμε να συνθέσουμε την εικόνα της λειτουργίας της διοίκησης σε νομαρχιακό επίπεδο όσον αφορά στις συγκεκριμένες καινοτόμες δράσεις. Επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα με τη βοήθεια συμπερασμάτων αρκετών ερευνών και καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα.

3.2. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούν εννέα στελέχη που ασκούν τις αρμοδιότητές τους στην ίδια νομαρχιακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Εστίασαμε την έρευνα στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) τόσο για να υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο μεταξύ των υποκειμένων των συνεντεύξεων όσο και επειδή η σύνδεση του Λυκείου με την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ο όγκος της διδακτέας ύλης διαμορφώνουν αρκετά διαφορετικές, συχνά απαγορευτικές, συνθήκες όσον αφορά στην εφαρμογή καινοτομιών. Επιδιώξή μας ήταν, αφενός, να επιλέξουμε στελέχη που στα καθήκοντά τους ανήκει η διαχείριση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Έτσι, επιλέξαμε τέσσερις Διευθυντές σχολείων και ένα Σχολικό Σύμβουλο. Επιπλέον, εφόσον η έρευνα εστιάζει σε Καινοτόμες Δράσεις, θεωρήσαμε επιβεβλημένο να συνεργαστούμε και με κάποιους θεσμικά ορισμένους υπευθύνους για τις δράσεις αυτές, συνολικά τέσσερις.

Βασικό κριτήριο επιλογής για τους συγκεκριμένους Διευθυντές αποτέλεσε η συστηματική προσωπική ενασχόλησή τους ή μη με Κ.Δ και τις Τ.Π.Ε.. Επίσης, δευτερεύον μεν αλλά ικανό, κριτήριο αποτέλεσε το κύρος τους στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία. Επιδιώξαμε να εκπροσωπούνται οι γυναίκες στη διεύθυνση σχολείου, η ιδιωτική εκπαίδευση και τα σχολεία εκτός πρωτεύουσας του νομού. Ο αριθμός των Διευθυντών (4 από 58 στο νομό) θεωρήσαμε ότι είναι ικανοποιητικός για τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας.

Ο καλούμενος στο εξής Διευθυντής 1 (Δ1), σε ηλικία 55 ετών έχει πολυετή διδακτική εμπειρία και 13 χρόνια σε διευθυντική θέση περιφερειακών σχολείων και την τελευταία χρονιά στην πρωτεύουσα του νομού. Τα τελευταία 10 χρόνια συμμετέχει συστηματικά σε καινοτόμες δράσεις. Ενδεικτικά, την προηγούμενη διετία συμμετείχε σε 12 προγράμματα Π.Ε., Α.Υ. και Σ..Ε.Π.

Ο Διευθυντής 2 (Δ2) με διδακτική προϋπηρεσία 27 ετών βρίσκεται τα 10 στη διεύθυνση περιφερειακού σχολείου. Λειτουργήσε επί δύο χρόνια στο πρόγραμμα Σ.Ε.Π.Π.Ε και είναι ένθερμος υποστηρικτής της παιδαγωγικής ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε.

Ο Διευθυντής 3 (Δ3) υπηρετεί σε κεντρικό σχολείο της πρωτεύουσας, στη θέση αυτή επί 2 χρόνια. Έχει προϋπηρεσία 31 χρόνια και δε συμμετείχε ποτέ σε Κ.Δ. Ο ίδιος χειρίζεται Η/Υ για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του αλλά αδυνατεί να προωθήσει στο σχολείο τη χρήση των Τ.Π.Ε πέρα από το μάθημα της πληροφορικής.

Η Διευθύντρια 4 (Δ4) διευθύνει ιδιωτικό γυμνάσιο τα τελευταία 8 χρόνια στη διάρκεια των οποίων συμμετέχει συστηματικά στην υλοποίηση Κ.Δ. Πιστεύει στη μεγάλη αξία της παιδαγωγικής χρήσης των Τ.Π.Ε., τις χρησιμοποιεί η ίδια κατά τη διδασκαλία και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς προς την αξιοποίηση του υλικού που προμηθεύεται τα σχολεία.

Ο Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής, στο εξής Σ.Σ., υπηρετεί στη θέση αυτή 1 χρόνο. Πιστεύει ότι καινοτομία δεν είναι η χρήση των Τ.Π.Ε. αλλά η παιδαγωγική αξιοποίησή τους, για την οποία δεν είναι αισιόδοξος.

Ο Υπεύθυνος γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καλούμενος στο εξής Π.Ε., είναι 5 χρόνια στη θέση αυτή και έχει 24 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Θεωρεί ότι η Περιβαλλοντική Αγωγή ανταποκρίνεται στην κοινωνική απαίτηση για διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης στους νέους.

Η Υπεύθυνη γραφείου Αγωγής Υγείας, στο εξής αναφερόμενη ως Α.Υ., υπηρετεί 27 χρόνια, τα 12 στη θέση αυτή. Πιστεύει ότι μέσω των προγραμμάτων αναπτύσσεται η δυναμική των ομάδων στο σχολείο. Η ίδια χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες και θεωρεί τις Τ.Π.Ε. εργαλείο κατά την υλοποίησή Κ.Δ..

Ο πρώτος Πρεσβευτής eTwinning, (eT1), είναι 33 ετών με 7 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, στα 4 από τα οποία εκτελεί καθήκοντα Προωθητή- Πρεσβευτή της δράσης eTwinning. Η καθημερινή εργασία του στο σχολείο παρέχει χρήσιμη εμπειρία για τις δυσκολίες ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.

Ο δεύτερος Πρεσβευτής eTwinning, (eT2), υπηρετεί 6 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και από την αρχή συμμετέχει στον προγραμματισμό και την υλοποίηση της δράσης εργαζόμενος στην Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. Έχει μια συνολική θεώρηση του προγράμματος στην Ελλάδα και την Ευρώπη και πιστεύει θερμά στο θεωρητικό του υπόβαθρο.

3.3.Εργαλεία της έρευνας – Συνοπτική παρουσίαση των συνεντεύξεων

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν εννέα ημιδομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τους παράγοντες της οργάνωσης και διοίκησης που επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σκοποί των ερωτήσεων

Η διατύπωση των ερωτήσεων έχει σκοπό να παράσχει στοιχεία για τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Επιδίωξή μας ήταν να συγκεντρώσουμε δεδομένα για τη λειτουργία της διοίκησης σε νομαρχιακό επίπεδο όσον αφορά την κατανόηση της καινοτομίας, για το πλαίσιο που διαμορφώνει η νομοθεσία και αν αυτό διευρύνεται από τα στελέχη και δώσαμε έμφαση στη λειτουργία της υποκίνησης ως καθοριστικού παράγοντα για τη διάχυση και υλοποίηση καινοτομιών. Επίσης, θελήσαμε να μάθουμε αν η υλοποίηση Κ.Δ. και η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στην άσκηση ηγεσίας αλλαγής και αν και κατά πόσο οι Τ.Π.Ε. γίνονται αντιληπτές από τα στελέχη ως έναυσμα αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τους σκοπούς που αναφέραμε, άλλοτε διατυπώσαμε ευθέως το ερευνητικό ερώτημα και άλλοτε το διαιρέσαμε σε υποερωτήματα με βάση εργαλεία καταξιωμένων ερευνητών.

Οι σκοποί και το σκεπτικό για καθέναν έχουν ως εξής:

- *Αντίληψη του υποκειμένου για την καινοτομία*, καθώς η αντίληψη και η εφαρμογή της καινοτομίας είναι καθοριστικοί παράγοντες για την προσαρμογή του σχολείου στις συνεχείς αλλαγές του σύγχρονου περιβάλλοντος (Γιαννικάκη, 2005) και η αντίληψη των στελεχών έχει σημασία
- *Εξουσία και ευθύνη των στελεχών όσον αφορά τις Κ.Δ.*, ώστε να κατανοήσουμε αν έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τη χρήση των σύγχρονων εργαλείων και των νέων παιδαγωγικών μεθόδων που υιοθετούν οι Κ.Δ. και στη

διδασκτική πράξη στα αντικείμενα του Α.Π. -αν το επιτρέπουν η Οργανωτική δομή, η Διαθέσιμη τεχνολογία, η Οικονομική στήριξη- να μάθουμε πώς τα στελέχη νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τα καθήκοντά τους, αν έχουμε επιτελέσεις της διοίκησης και ποιος ο βαθμός διακριτικής ευχέρειας. Συνολικά, δηλαδή, ποιες είναι οι πραγματικές διαστάσεις των Κ.Δ.

- *Διαθέσιμα μέσα υποκίνησης*, καθώς οι θεωρίες κινήτρων βρίσκονται στην καρδιά της Διοικητικής Επιστήμης, απαραίτητο εργαλείο στα χέρια του ηγέτη και στην περίπτωση της εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για τη μάθηση (Πασιαρδής, 2004)
- *Χαρακτηριστικά Ηγεσίας της Αλλαγής*, ώστε να κατανοήσουμε αν υπάρχουν ενδείξεις εκπαιδευτικής ηγεσίας του μέλλοντος, όπου ο ηγέτης αλλαγής κουλτούρας μετασχηματίζει τον οργανισμό μέσω ατόμων και ομάδων (Fullan, 2001) και μετατρέπει το σχολείο σε οργανισμό που μαθαίνει θέτοντας μια κοινή ελεγχόμενη αποστολή, παίρνοντας πρωτοβουλίες και ρίσκα όντας καινοτόμος (Mulford, 2003).
- *Διάχυση του σκοπού ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία*, επειδή σε έναν οργανισμό που μαθαίνει είναι σημαντικό να υπάρχει κοινό όραμα και συνεργασία (Anderson & Dexter, 2000), όπως προϋπόθεση για τη διάχυση της καινοτομίας είναι η δημιουργία κοινού συστήματος αξιών και αποτελεσματική μετάδοσή του (Πασιαρδής, 2007)
- *Βαθμός ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε.*, ώστε να κατανοήσουμε εάν γίνονται αντιληπτές ως δύναμη της αναγκαίας αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία
- *Στοιχεία κουλτούρας στο πεδίο άσκησης καθηκόντων του υποκειμένου*, αφενός για να έχουμε μια πιο σφαιρική εικόνα από το περιβάλλον στο οποίο δρα το υποκείμενο της συνέντευξης και αφετέρου γιατί η κουλτούρα έχει μεγαλύτερη επιρροή στην ηγεσία από την επαγγελματική εμπειρία (Bass, 1990, Dickson et al., 2003).

Αναλόγως με τη θέση του στελέχους στην ιεραρχία, υπήρξαν διαφοροποιήσεις στις ερωτήσεις δεδομένου ότι η κάθε θέση συνοδεύεται από διαφορετικά καθήκοντα. Επίσης, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, στις περισσότερες ερωτήσεις έγιναν υποερωτήματα και επεκτάσεις αναλόγως με το σκεπτικό του ομιλητή, όπως φαίνεται στην απομαγνητοφώνηση (Παράρτημα).

3.3.1. Συνέντευξη Διευθυντή/ Διευθύντριας σχολείου

Οι σκοποί των ερωτήσεων όπως διατυπώθηκαν στις συνεντεύξεις έχουν ως εξής:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΣΚΟΠΟΣ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΟΥΜΕ
1 ^ο	3	Την αντίληψη του Διευθυντή για την καινοτομία
2 ^ο	8, 12	Την Οργανωτική δομή, Διαθέσιμη τεχνολογία, Οικονομική στήριξη, Εξουσία και ευθύνη του Διευθυντή
3 ^ο	5, 7, 9, 11	Τα Διαθέσιμα μέσα υποκίνησης
4 ^ο	2 (ηθικός σκοπός), 4 (κατανόηση της αλλαγής), 6 (βελτίωση σχέσεων), 7 (δημιουργία γνώσης), 9 (συνοχή), 11 (στυλ ηγεσίας)	Τα Χαρακτηριστικά Ηγεσίας της Αλλαγής κατά το M. Fullan
5 ^ο	13, 14	Τη Διάχυση του σκοπού ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε., βαθμός ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε.
	1	Το Κοινωνικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας
	10	Τα Στοιχεία κουλτούρας της σχολικής μονάδας

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

- 1.Θα θέλαμε να περιγράψετε με λίγα λόγια τη φυσιογνωμία του σχολείου σας.
2. Κατά τη γνώμη σας, τι πρέπει να προσφέρει το σημερινό σχολείο στους μαθητές;

3. Πώς αντιλαμβάνεστε την καινοτομία στο σχολείο;
4. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξει στο σχολείο σας;
5. Ποιοι σας βοηθούν να πετύχετε τους στόχους σας;
6. Σας απασχολούν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών;
7. Ο διευθυντής ή ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να φροντίζει για τη διαρκή μάθηση του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας;
8. Δημιουργούνται προβλήματα στο αναλυτικό πρόγραμμα λόγω των καινοτόμων προγραμμάτων;
9. Υπάρχει μια «δεξαμενή σκέψης» στο σχολείο ;
10. Πιστεύετε ότι οι συνάδελφοι θα ήθελαν να δουλέψουν για μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
11. Ο σχολικός σύμβουλος πόσο συμμετέχει στις προσπάθειές του διευθυντή και των εκπαιδευτικών;
12. Πόσο ελεύθερος/η νιώθετε να εφαρμόσετε καινοτομίες;
13. Υπάρχει ένα όραμα που προωθείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή το ΥΠΕΠΘ σχετικά με την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
14. Στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές;
15. Αν θέλετε, δώστε μας μερικά παραδείγματα καινοτόμων δράσεων που πραγματοποιήθηκαν από μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου σας τα τελευταία δύο χρόνια.

3.3.2. Συνέντευξη Σχολικού Συμβούλου

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΣΚΟΠΟΣ
1 ^ο	1, 2, 3	Την Αντίληψη του Συμβούλου για την καινοτομία
2 ^ο	4, 9, 10	Την Οργανωτική δομή, Διαθέσιμη τεχνολογία, Οικονομική στήριξη, Εξουσία

		και ευθύνη του Συμβούλου
3 ^ο	11	Τα Διαθέσιμα μέσα υποκίνησης
4 ^ο	5 (διαχείριση), 6 (στυλ ηγεσίας, συνοχή), 7 (στυλ ηγεσίας, συνοχή), 12 (δημιουργία, διάχυση γνώσης), 14 (ηθικός σκοπός)	Τα Χαρακτηριστικά Ηγεσίας της Αλλαγής κατά το M. Fullan
5 ^ο	8, 9	Τη Διάχυση του σκοπού ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε., βαθμός ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε.
	13	Τα Στοιχεία κουλτούρας στο πεδίο αρμοδιοτήτων του Συμβούλου

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

1. Από τις θέσεις που ως τώρα έχετε υπηρετήσει την εκπαίδευση, έχετε εφαρμόσει κάποια καινοτομία ;
2. Στην Υ.Α. 353, ΦΕΚ 1340/2002 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων» αναφέρεται: «Ο Σχολικός Σύμβουλος διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση». Ο όρος «εκπαιδευτικές καινοτομίες» διευκρινίζεται από το υπουργείο;
3. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την καινοτομία στην εκπαίδευση;
4. Σας προτείνονται από το Π.Ι. ή το ΥΠΕΠΘ κάποιοι τρόποι για την επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ή κάθε σύμβουλος ενεργεί αναλόγως με τις ανάγκες της περιοχής ευθύνης του;
5. Ποιοι είναι οι στόχοι που θέτετε στους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζεστε;
6. Σε ποιο βαθμό πραγματοποιείται η συνεργασία συμβούλου – διευθυντή σχολείου;

7. Υπάρχει συνεργασία σας με κάποιους από τους υπευθύνους καινοτόμων δράσεων;
 8. Αποτελούν οι Τ.Π.Ε. το έναυσμα μιας σταδιακής αλλά ριζικής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία;
 9. Γνωρίζετε αν προωθούνται οι ΤΠΕ από τους συμβούλους άλλων ειδικοτήτων;
 10. Οι συνοπτικές εκθέσεις που συντάσσει ο σύμβουλος στο τέλος κάθε σχολικού έτους για τις δραστηριότητες και τα προβλήματα στην περιοχή ευθύνης του στο νομό, ακολουθούνται από κάποιας μορφής ανατροφοδότησης;
 11. Με το υπάρχον σύστημα, ποια μέσα έχετε για να κινητοποιήσετε;
 12. Κατά τη γνώμη σας, ποιες δεξιότητες πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμόρφωσης;
 13. Πιστεύετε ότι μια αλλαγή στις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους του ελληνικού σχολείου μπορεί να ξεκινήσει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς; Διαπιστώνετε μια τέτοια διάθεση εκ μέρους τους;
 15. Μιλήστε μας λίγο για το όραμά σας για την εκπαίδευση.
- Σας ευχαριστώ

3.3.3. Συνέντευξη Υπευθύνου Καινοτόμου Δράσης

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΣΚΟΠΟΣ
1 ^ο	1	Την Αντίληψη του Συμβούλου για την καινοτομία
2 ^ο	3, 10	Την Οργανωτική δομή, Διαθέσιμη τεχνολογία, Οικονομική στήριξη, Εξουσία και ευθύνη του Υπευθύνου Κ.Δ.
3 ^ο	4, 5, 11	Τα Διαθέσιμα μέσα υποκίνησης
4 ^ο	2 (κατανόηση της αλλαγής), 4 (διάχυση γνώσης) 6 (συνοχή), 7 (συνοχή), 8 (κατανόηση της αλλαγής)	Τα Χαρακτηριστικά Ηγεσίας της Αλλαγής κατά το M. Fullan

	13 (ηθικός σκοπός)	
5 ^ο	12	Τη Διάχυση του σκοπού ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε., βαθμός ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε
	9	Τα Στοιχεία κουλτούρας στο πεδίο αρμοδιοτήτων του Συμβούλου

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΔΡΑΣΗΣ

1. Ως εκπαιδευτικός έχετε εφαρμόσει κάποια καινοτομία;
2. Σε γενικές γραμμές, ποια είναι τα καινοτόμα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων;
3. Μιλήστε μας για την οργανωτική δομή που στηρίζει τα προγράμματα.
4. Με ποιες μεθόδους προκαλείτε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ώστε να υλοποιήσουν προγράμματα;
5. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς;
Θα προτείνατε κάτι επιπλέον;
6. Υπάρχει ενδιαφέρον για τα προγράμματα. από τους διευθυντές σχολείων
7. Με τους σχολικούς συμβούλους συνεργάζεστε;
8. Είστε ικανοποιημένος/ η από την πορεία των προγραμμάτων;
9. Διαπιστώνετε στους εκπαιδευτικούς ή στα στελέχη της εκπαίδευσης την τάση για αλλαγή των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων του παρόντος;
10. Από τη θέση αυτή, έχετε λόγο στο σχεδιασμό των προγραμμάτων.;
11. Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά θετικά στη διάχυση και ανάπτυξη των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
12. Η χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας προβλέπεται στην υλοποίηση των προγραμμάτων ;
13. Μιλήστε μας λίγο για το όραμά σας για την εκπαίδευση.
Θα μπορούσατε να μας δώσετε κάποια στατιστικά στοιχεία τελευταίων ετών για τα προγράμματα;

Σας ευχαριστώ πολύ

3.3.4. Συνέντευξη Πρεσβευτή eTwinning

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΣΚΟΠΟΣ
1ο	1	Την Αντίληψη του Πρεσβευτή για την καινοτομία
2ο	3, 4, 5, 11	Την Οργανωτική δομή, Διαθέσιμη τεχνολογία, Οικονομική στήριξη, Εξουσία και ευθύνη του Πρεσβευτή
3ο	7	Τα Διαθέσιμα μέσα υποκίνησης
4ο	6 (κατανόηση της αλλαγής), 8 (στυλ ηγεσίας, συνοχή) 9 (στυλ ηγεσίας, συνοχή), 13 (ηθικός σκοπός), 14 (κατανόηση της αλλαγής)	Τα Χαρακτηριστικά Ηγεσίας της Αλλαγής κατά το M. Fullan
5ο	10	Τη Διάχυση του σκοπού ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε., βαθμός ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε
	12	Τα Στοιχεία κουλτούρας στο πεδίο αρμοδιοτήτων του Πρεσβευτή

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΡΕΣΒΕΥΤΗ eTwinning

1. Έχετε εφαρμόσει κάποια καινοτομία ως εκπαιδευτικός;
2. Το πρόγραμμα eTwinning γιατί είναι καινοτόμος δραστηριότητα;
3. Πείτε μας για την οργάνωση του προγράμματος.
4. Ποια εργαλεία ΤΠΕ χρησιμοποιούνται κατά την υλοποίησή του;

5. Στη διάρκεια του προγράμματος, σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται το εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου;
 6. Είστε ικανοποιημένος /η από την πορεία του προγράμματος;
 7. Ως προωθητής, με ποιες μεθόδους προκαλείτε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών;
 - Κατά την υλοποίηση του προγράμματος χρειάζονται υποστήριξη;
 8. Συνεργάζεστε με το σχολικό σύμβουλο της πληροφορικής;
 9. Υπάρχει ανταπόκριση από τους διευθυντές σχολείων;
 10. Πόσο διαχέονται τα αποτελέσματα του προγράμματος eTwinning, ποιους πιστεύετε ότι επηρεάζουν;
 11. Περιμένετε από το διευθυντή σχολείου ή το σχολικό σύμβουλο να προωθήσει ένα όραμα για τους εκπαιδευτικούς;
 12. Είναι ελεύθερος ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει καινοτομίες; Έχει αυτή τη διάθεση;
 13. Για σας ποιο είναι το κίνητρο ώστε να ασχολείστε με καινοτόμες δραστηριότητες;
 14. Τι θα θέλατε να αλλάξει στο σχολείο;
- Σας ευχαριστώ

3.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τη χρονική περίοδο Ιανουάριος – Μάρτιος 2008, στις σχολικές μονάδες των Διευθυντών και των Πρεσβευτών eTwinning και στα γραφεία των Υπευθύνων Κ.Δ. και του Σχολικού Συμβούλου. Πριν τη συνέντευξη έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με το κάθε στέλεχος, ενημέρωσή του για το θέμα της διπλωματικής εργασίας και αποστολή των ερωτήσεων της συνέντευξης με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Σε δεύτερη επικοινωνία ορίστηκε η συνάντηση της ερευνήτριας με το στέλεχος. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 90- 120 λεπτά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε από την ερευνήτρια.

3.5. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ο αριθμός του δείγματος και η υποκειμενική επιλογή του από την ερευνήτρια, στοιχεία που συνήθως χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους. Για το λόγο αυτό, έχουμε λάβει υπόψη ότι δεν μπορούμε να

γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας για όλη την επικράτεια. Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι οι ομιλητές χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές όπως η έμφαση στην ασάφεια δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, στις δομές και τους θεσμούς, για να δημιουργήσουν το κατάλληλο υπόβαθρο ώστε να δραματοποιήσουν και να προσθέσουν κύρος στα λεγόμενά τους. Το υποκείμενο υπερασπίζεται τα δικαιώματα και τις ευθύνες του κατά τη συνέντευξη (Freebody, 2004). Έτσι, ο ερευνητής, κατά την επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να σταθεί αμερόληπτος απέναντι στο υλικό της συνέντευξης, πράγμα που δεν είναι πάντα εφικτό.

4.ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι συντομογραφίες που ακολουθούν στο κείμενο αναφέρονται στα εξής πρόσωπα που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας:

Δ1, Δ2, Δ3, Δ4: Οι τέσσερις Διευθυντές σχολικών μονάδων

Π.Ε.: Ο Υπεύθυνος γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Α.Υ. Η Υπεύθυνη γραφείου Αγωγής Υγείας

eTw1, eTw2: Οι δύο Πρεσβευτές της δράσης eTwinning

Σ.Σ.: Ο Σχολικός Σύμβουλος

Πριν την επεξεργασία των δεδομένων που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα, αξίζει να αναφερθεί η σταθερή από την αρχή ως το τέλος της έρευνας διαπίστωση για πρόθυμη συμμετοχή όλων των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης και η διατύπωση εκ μέρους τους της ελπίδας να καταγραφεί η εμπειρία και η γνώμη τους. Σχεδόν όλοι εξέφρασαν την επιθυμία- πρόταση να αποτελέσουν το σημείο ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω ποιοτικών μεθόδων καταγραφής της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, πέρα από τη συλλογή και στατιστική μελέτη ποσοτικών δεδομένων που συχνά καλούνται να παράσχουν στο υπουργείο και άλλους αρμόδιους φορείς. *«Είναι πολύ καλή αυτή η προσέγγιση της έρευνας σε πρόσωπα. Γιατί όταν συναθροιζόμαστε σε συγκεντρώσεις διευθυντών και λοιπών, σου δίνεται η ευκαιρία να μιλήσεις για 2-3 λεπτά. Τα συζητάμε αλλά δε μεταφέρονται πουθενά. Εγώ και να εισηγηθώ δε θα εισακουστώ»* (Δ2, σ.20). *«Ελπίζω από τα αποτελέσματα αυτών των συνεντεύξεων κάποιοι να ενοχληθούν από τα αρνητικά και να τα θέσουν ως θέματα συζήτησης. Και να φτάσουν ως ερέθισμα πιο ψηλά γιατί εμένα, αν δεν έρθετε εσείς, δε με ρωτάει κανένας»*(Δ3). *«Οι συνεντεύξεις είναι αυτές που μας δίνουν πραγματικά ερεθίσματα για την έρευνα. Το χρειαζόμαστε αυτό»* (Σ.Σ).

4.1. Ερευνητικό ερώτημα 1^ο: Πώς αντιλαμβάνονται τα στελέχη της εκπαίδευσης την καινοτομία

Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή προέκυψαν από τις απαντήσεις στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης στα ερωτήματα των συνεντεύξεων. Παρόλο που οι ερωτήσεις προς κάθε επίπεδο στελεχών διέφεραν σε κάποια σημεία, ανάλογα με το έργο που τους ανατίθεται, απευθύνουμε σε όλους το ερώτημα : «Πώς αντιλαμβάνεστε την καινοτομία στην εκπαίδευση;». Ακολουθώντας το σκεπτικό της έρευνας του Iordanidis (2006), σκοπός της ερώτησης αυτής ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των στελεχών ως προς τον όρο καινοτομία στο σχολείο ή στην εκπαίδευση γενικότερα. Ο όρος χρησιμοποιείται συχνότατα τα τελευταία χρόνια και επιδίωξη του ερωτήματος ήταν να σημειώσουμε αν υπάρχει κοινή αντίληψη κι αν όχι ποιες είναι οι διαστάσεις ή οι αποχρώσεις της διαφοράς.

Ένα δεδομένο από τις απαντήσεις όλων των στελεχών της εκπαίδευσης στο 1ο ερώτημα αποτελεί η απουσία συμπαγών, βιβλιογραφικά τεκμηριωμένων προσδιορισμών του όρου καινοτομία. Παρουσίασαν τις απόψεις τους όχι σε σχέση με ερευνητικά δεδομένα ή με ένα θεωρητικό σχήμα που προέκυψε από την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων κατά την εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο τους.

4.1.1. Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για την καινοτομία

Όλοι οι Διευθυντές εκφράστηκαν με τρόπους που παραπέμπουν στην, «απόπειρα έκφρασης μιας προσωπικής άποψης για την καινοτομία», με αναφορές στην εκπαιδευτική – διδακτική διαδικασία, την 1^η κατηγορία του Ιορδανίδη Οι μικρές διαφοροποιήσεις κατατάσσουν τα δεδομένα στις τρεις υποενότητες της κατηγορίας αυτής

A. Προσωπική αντίληψη με προσανατολισμό γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία: Οι Δ1 και Δ2 προσδιορίζουν την καινοτομία σε σχέση με το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: «Πολλά πράγματα μπορεί να είναι καινοτομία. Καινοτόμος μπορεί να είναι ο διδάσκων λόγω της φιλοσοφίας του και της διάθεσης που έχει να δώσει στα παιδιά ή με τον τρόπο που έχει να προσεγγίζει το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται» (Δ1, σ.10). Ο Δ1 διατυπώνει απόψεις με φιλοσοφική χροιά, για την καινοτομία που διαχέεται μέσω του συνολικού έργου του εκπαιδευτικού. Παρόμοια, ο Δ2, αντιλαμβάνεται ως καινοτομία οτιδήποτε εξωβελίζει κατεστημένα από την εκπαιδευτική διαδικασία με κεντρική αναφορά στον εκπαιδευτικό, «Είναι καθετί που ανατρέπει το παλιό- είτε κριτική, ιδέα είτε τεχνολογία που βοηθά να φύγει το παλιό ... Πρέπει να αφήσουν τον καθηγητή ελεύθερο» (Δ2, σ.33).

B. Προσωπική αντίληψη με προσανατολισμό στη διδακτική διαδικασία: Η Δ4 εστιάζει στο Α.Π.Σ., με έμφαση στη διδακτική μέθοδο αλλά και την παιδαγωγική, «καινοτομία είναι πρώτον οι διαθεματικές προσεγγίσεις στα διδακτικά αντικείμενα και δεύτερο οι τρόποι με τους οποίους θα κάνουμε τους μαθητές να νιώθουν άνετα με μας που είμαστε δίπλα τους, για να μπορούμε να καταλαβαίνουμε τι ακριβώς δεν μπορούν να μάθουν ή δεν μπορούν να κατακτήσουν και να τους βοηθήσουμε. Ό,τι συμβάλλει στην καλύτερη σχέση με τους μαθητές» (Δ4, σ. 48).

Γ. Προσωπική αντίληψη με πιο γενικό προσανατολισμό: Ο Δ3 αντιλαμβάνεται την καινοτομία ως οτιδήποτε οδηγεί στην απαιτούμενη πρόοδο υπαινισσόμενος τις περιορισμένες προϋποθέσεις για υλοποίηση, «*Κάτι προοδευτικό που πρέπει να γίνει. Και δεν αναφέρομαι μόνο στα συγκεκριμένα προαιρετικά προγράμματα του υπουργείου ας πούμε. Για να υλοποιηθεί όμως, ... απαιτούνται διαφοροποιήσεις σε πάρα πολλά πράγματα που υπάρχουν στο σημερινό σχολείο, στο δικό μας σχολείο*» (Δ3, σ.34).

4.1.2. Αντιλήψεις Υπευθύνων Καινοτόμων Δράσεων (Π.Ε., Α.Υ.) για την καινοτομία

Στην ίδια κατηγορία με τους Διευθυντές, «απόπειρα έκφρασης μιας προσωπικής άποψης για την καινοτομία», με αναφορές στην εκπαιδευτική – διδακτική διαδικασία και την υποεπαιδευτικότητα, (Β) για τη διδακτική διαδικασία, τοποθετούνται οι απαντήσεις των Π.Ε και Α.Υ. «*Η ενεργητική μάθηση, η βιωματική, και η δυναμική της ομάδας είναι τελείως καινοτόμο όσον αφορά την υπόλοιπη διαδικασία του σχολείου. αυτά τα δύο είναι για μένα τα σημαντικότερα για την καινοτομία*» (Α.Υ σ.60). Η άποψη της Α.Υ. για την καινοτομία εστιάζει στη διδακτική μεθοδολογία με ζητούμενο τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή, εκφράζεται δε μέσω μιας συνολικής ματιάς στην εκπαίδευση. Στη διδακτική, επίσης, αναφέρεται ο Π.Ε. κατά τον προσδιορισμό της καινοτομίας, «*Οτιδήποτε βγάζει το σχολείο εκτός των τειχών, διαφορετικό από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Είναι ό,τι δελεάζει τα παιδιά που δεν αντέχουν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, θέλουν βιωματική μάθηση σε όλα τα αντικείμενα*» (Π.Ε. σ.60).

4.1.3. Αντιλήψεις Πρεσβευτών (eTw1, eTw2) eTwinning για την καινοτομία

Οι πρεσβευτές δίνουν απαντήσεις που εντάσσονται στην 1^η κατηγορία, με λίγο διαφορετικό προσανατολισμό.

Α. Προσωπική αντίληψη με προσανατολισμό γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία: Σε σχέση με μια γενική θεώρηση της μάθησης εκφράζεται ο eTw1 για την καινοτομία, «*Νέες δράσεις που οδηγούν τους μαθητές σε υψηλότερα επίπεδα γνώσεως και μάθησης*». (eT1,σ.78).

Β. Προσωπική αντίληψη με προσανατολισμό στη διδακτική διαδικασία: Ο όρος καινοτομία συνδέεται περισσότερο με τη διδακτική μεθοδολογία στην απάντηση του eT2, «*Νέες διαδικασίες που εξελίσσουν μια δασκαλοκεντρική τάξη σε μαθητοκεντρική τάξη, εφαρμογή και χρησιμοποίηση νέων τεχνικών και πρωτοποριακών προγραμμάτων που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στις μαθησιακές διαδικασίες*» (eT2,σ.78).

4.1.4. Αντιλήψεις Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ.) για την καινοτομία

Η απάντηση του Σ.Σ. εντάσσεται στην 1^η κατηγορία, Β υποεπαιδευτικότητα, καθώς συσχετίζει την καινοτομία με τη διδακτική διαδικασία μέσω μιας συνολικής θεώρησης της εκπαίδευσης πάντα, «*Καινοτόμο είναι κάτι καινούργιο που εξυπηρετεί τους συνταγματικούς στόχους της παιδείας, βοηθάει το μαθητή να ενηλικιωθεί πνευματικά και κοινωνικά, να γίνει ολοκληρωμένος πολίτης...έχει να κάνει κυρίως με τις συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας – μάθησης ..είναι καινοτόμα εφόσον εξυπηρετούν κάποιους σκοπούς, και γνωστικούς και στην κατεύθυνση της ολοκλήρωσης του παιδιού, στην πορεία προς την ενηλικίωση για να μπορέσει να πάει*

στο επόμενο στάδιο της ανάπτυξής του που είναι η τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ένα επάγγελμα» (Σ.Σ., σ.82).



4.2. Ερευνητικό ερώτημα 2ο: Τι περιθώρια ανάπτυξης έχουν οι Καινοτόμες Δράσεις στο πλαίσιο που θέτει η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ;

Με το ερώτημα αυτό θέλουμε να διαπιστώσουμε τι περιθώρια αφήνει το συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης και η γραφειοκρατικά δομημένη διοίκηση της εκπαίδευσης για την καινοτομία; Μέσω των συνεντεύξεων, επιδιώκουμε να κατανοήσουμε πώς τα στελέχη της διοίκησης ερμηνεύουν – αξιοποιούν - υποστηρίζουν τις θεσμικές ρυθμίσεις που δημιουργούνται για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και Τ.Π.Ε. στο σχολείο. Να κατανοήσουμε, δηλαδή, τι διαστάσεις υποδεικνύουν ή επιτρέπουν οι ίδιοι στις δραστηριότητες αυτές. . (συγκεντρωτισμός και καινοτομία συμβαδίζουν;;;;)

Για την επεξεργασία των δεδομένων, λάβαμε υπόψη ότι οι αντικειμενικές συνθήκες υπό τις οποίες μια καινοτομία είναι επιτυχής αφορούν στην οργανωσιακή δομή, στη διαθέσιμη τεχνολογία και την οικονομική στήριξη. (Van den Berg & Ros, 1999). Έτσι, καταναίμαμε σε τρεις ομάδες τα δεδομένα από τις απαντήσεις των σχετικών ερωτήσεων

4.2.1. Οργανωσιακή δομή των Κ.Δ.: Πώς την ερμηνεύουν- αξιοποιούν τα στελέχη

Σχετικά με την οργανωσιακή δομή για τις θεσμοθετημένες καινοτόμες δράσεις, κοινός τόπος αναφοράς των στελεχών είναι η εκτός διδακτικού ωραρίου υλοποίηση των Κ.Δ., «αυτό το 2ωρο εκτός ωραρίου και ξέροντας ότι τα παιδιά τα απογεύματα είναι απίστευτα απασχολημένα...Στην επαρχία τα παιδιά κατανέμονται σε χωριά γύρω από το σχολείο, σε ποιο πλαίσιο να τα ζαναφέρεις; Ούτε καλυμμένα είναι στις μετακινήσεις τους. Τελικά θα πρέπει να το κοιτάζουμε» (Α.Υ, σ.64), «τα παιδιά είναι όλη την ώρα με το ρολόι στο χέρι. Αυτό δημιουργεί άγχος στον εκπαιδευτικό» (Π.Ε,σ.56). Έτσι, είναι φανερό ότι προκύπτουν σημαντικά θέματα που κατ' αρχήν ο ίδιος ο Διευθυντής πρέπει να αντιμετωπίσει, να κάνει υπερβάσεις, να πάρει ρίσκα, «Πρέπει να φέρει τα παιδιά απόγευμα ή Σάββατο. Κι εκεί έχουμε άλλα προβλήματα. Πώς θα λειτουργήσει το σχολείο τότε; Εγώ κάνω συνεχώς υπερβάσεις. Αλίμονο αν δεν έκανα» (Δ2, σ.22). "Όταν ο Διευθυντής έχει τη στήριξη του συλλόγου, μπορεί να κάνει ανώδυνες ανατροπές, αν και πρέπει να σημειώσουμε ότι πιο εμφατικά το δεδομένο έρχεται από την ιδιωτική εκπαίδευση, «εμείς το τακτοποιούμε μεταξύ μας χωρίς να χάνονται ώρες. Κάνουμε τις αναγκαίες μετακινήσεις (στο πρόγραμμα). Δεν είναι τόσο πρόβλημα. Δεν μπορώ να του μειώσω π.χ. τις ώρες διδασκαλίας. Αν δω ότι είναι πολύ κουρασμένος, την επόμενη ώρα μπορώ να μπω να κάνω την ώρα του. Κι αυτό δεν είναι νόμιμο φυσικά αλλά δεν μπορώ να κάνω και κάτι άλλο. Αυτό γίνεται off the record, δεν ενημερώνουμε κανέναν. Ξέρουμε όμως ότι δεν είναι εις βάρος κανενός να γίνει κάτι τέτοιο. Η ώρα δε χάνεται, την ανταλλάσσουμε με κάποιους τρόπους» (Δ4, σ.49). Φαίνεται, δηλαδή, ότι ο Διευθυντής μπορεί να ερμηνεύσει και να αξιοποιήσει ως κάποιο βαθμό το οργανωσιακό πλαίσιο αναλόγως με τη δέσμευσή του στην αξία της καινοτομίας. Όταν έχει αυτή τη στάση, υπάρχει η δυνατότητα συγκερασμού των Κ.Δ. με το Α.Π. , «φυσικά δεν είναι αυτός λόγος να μη γίνονται αυτές οι

δραστηριότητες, από το φόβο μήπως ανατραπεί το πρόγραμμα. Σε καμία περίπτωση» (Δ4, σ.50). Κάποτε, βέβαια, τη λύση δίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας την αυτονομία του στην τάξη, δε διαταράσσει τη λειτουργία του σχολείου, οπότε δεν παρεμβαίνει κανείς, «αν κάνει τη δραστηριότητα σε ώρα μαθήματός του, δε χρειάζεται να ενημερώσει κανέναν» (eT1, σ.74).

Πάλι όσο αφορά στο διδακτικό ωράριο, το δικαίωμα των εκπαιδευτικών που υλοποιούν καινοτόμες δράσεις για δίωρη συμπλήρωση ωραρίου ή υπερωριακή απασχόληση αποτελεί σημείο τριβής. Άλλοτε είναι αντικείμενο διεκδίκησης μεταξύ συναδέλφων και ο Διευθυντής πρέπει να συναινέσει σε υποβάθμιση του σκοπού του προνομίου, «έρχεται κάποιος εκπαιδευτικός και σου ζητάει ότι ο ίδιος “το δικαιούται” γιατί έχει μειωμένο ωράριο, άρα να μην το κάνει ο άλλος. Μα αφού ο άλλος πρότεινε να το κάνει ή έχει τα προσόντα να το κάνει. Δηλαδή να εξαργυρώσουμε το πρόγραμμα σε ώρες» (Δ4, σ.48). Άλλοτε η κατάχρηση αυτού του δικαιώματος κάνει αρκετούς Διευθυντές ή ανώτερα στελέχη να είναι επιφυλακτικοί γενικότερα με τις καινοτόμες δράσεις, να ασκούν τόσο έλεγχο μέσω της γραφειοκρατίας, ώστε να αποτρέπουν, «Η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ο όχι αύξων αριθμός τους, δείχνει κούραση, όχι σωματική αλλά ψυχική. “Γιατί θα το κάνεις, πώς θα το κάνεις, πηγες και άλλη φορά στο βουνό...”» (Δ1,σ.18). Τέτοια προβλήματα είναι σπανιότερα όταν όλα τα μέρη του συστήματος έχουν λειτουργήσει πλήρως: όταν το σχολείο έχει σταθερό στην πλειοψηφία διδακτικό προσωπικό πλήρους απασχόλησης, «...Ξέρω από την αρχή της χρονιάς ποιοι συνάδελφοι θα ζητήσουν να κάνουν Π.Ε. Και κανονίζω με τη Δευτεροβάθμια, με τον υπεύθυνο από εκεί. Ζητώ από την αρχή της χρονιάς να με καλύψουν και δεν έχω προβλήματα» (Δ3,σ.39), όταν η διάχυση της καινοτομίας έχει επιτύχει τη συνοχή, το κοινό όραμα, «Υπάρχει ένα team εκπαιδευτικών για τους οποίους η Α.Υ έχει μπει στην καθημερινότητά τους, την εκπαιδευτική και της ζωής τους. Δεν εμπλέκονται ούτε για το 2ωρο ούτε κάτι άλλο τέτοιο» (Α.Υ,σ.62), όταν ο εκπαιδευτικός πιστεύει στην αξία της καινοτόμου δράσης και είναι ειλικρινής εθελοντής.

Συνεχίζοντας την αναφορά στη στάση των στελεχών ως προς τα χαρακτηριστικά του οργανωσιακού πλαισίου, διαπιστώνουμε ότι η αδράνεια του Διευθυντή ή του Προϊσταμένου κάποτε οφείλεται στην έλλειψη γνώσης ή αντίστοιχης εμπειρίας, «Οι περισσότεροι δε γνωρίζουν» (eT1,σ.76). «Αν ο Προϊστάμενος της διεύθυνσης ήταν κάποιος με προϋστορία στα προγράμματα, θα είχε εμπειρία και θα καταλάβαινε» (Δ1,σ.19). Δεν είναι καθήκον των στελεχών να γνωρίζουν και να έχουν εμπειρία στις καινοτόμες δράσεις που προτείνει το υπουργείο και είναι ενδεικτική η ευμενής αδιαφορία τους, «γίνονται εκδηλώσεις στα σχολεία για την παρουσίαση των προγραμμάτων, τις οποίες οι προϊστάμενοι δεν παρακολουθούν. Όταν (ο εκπαιδευτικός) κάνει τόση δουλειά στο πρόγραμμα και μετά για τη διοργάνωση της ημερίδας, καλεί τον προϊστάμενο κι αυτός δεν πάει ... σκέφτεται “μας απαξιώνουν”, έτσι το εκλαμβάνει και απογοητεύεται» (Π.Ε.,σ.56). Από τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ενώ τονίζεται ο ελεγκτικός τους ρόλος στην υλοποίηση καινοτομιών, ατονεί ο υποστηρικτικός ρόλος «Στο ΣΕΠΠΕ έδωσα τεράστιο αγώνα για να μπει το σχολείο. Από αυτά θέλουμε το αποτέλεσμα. Αυτοί δε μέτρησαν τα αποτελέσματα. Δεν ήρθαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μετά από τα χρόνια αυτά να πουν τι έγινε. Το follow up που λέμε δεν υπήρξε, μα το follow up είναι το πιο σημαντικό» (Δ2,σ.30). Η απουσία αξιολόγησης και ανατροφοδότησης κάνουν να περιορίζεται ο ορίζοντας επιρροής των κατώτερων στελεχών, του Υπευθύνου της δράσης και του Διευθυντή.

Σε αυτές τις συνθήκες, μπορεί ο Διευθυντής να αντιλαμβάνεται ως εξαιρετικά στενά τα περιθώρια να εφαρμοστούν καινοτομίες εκτός των προβλεπόμενων από το υπουργείο, με πρωτοβουλίες στο επίπεδο σχολικής μονάδας, *«Νιώθω ελεγχόμενος όταν δεν κάνω αυτά που μου έχουν προδιαγράψει στο όριο του νόμου. Αισθάνομαι ότι το πλαίσιο είναι αυστηρό και συγκεκριμένο. Γι' αυτό θα πρέπει οι καινοτομίες να ορίζονται από ψηλά. Να υπάρχει καθοδήγηση, μια υπόδειξη»* (Δ3,σ.34). Αντίθετα, ο Υπεύθυνος Καινοτόμων Δράσεων έχει γνώση και θεσμικό ρόλο με μεγαλύτερη ευελιξία, ώστε να διευρύνει το πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, μπορεί να προωθεί τη συνεργασία σχολείου – τοπικής αυτοδιοίκησης, *«σκέφτηκα τη δράση “περπατώ στην πόλη μου και σκέφτομαι”. Οι μαθητές θα γράψουν εκθέσεις με επισημάνσεις σε παράγοντες της Δημοτικής Αρχής για προβλήματα που εντόπισαν, θα συμμετάσχουν στο Δημοτικό Συμβούλιο & μετά από επιλογή κάποιιοι και στη Βουλή των Εφήβων»*(Π.Ε.,σ.60).. Πάντως, είναι φανερό ότι ο προαιρετικός χαρακτήρας των προγραμμάτων και η υλοποίησή τους εκτός διδακτικού ωραρίου συχνά αποτελούν εμπόδιο στη διάχυση των καινοτομιών, όταν είναι θεμελιωμένη η δημοσιοϋπαλληλική αδράνεια των εκπαιδευτικών, *«το έκανα πολλές φορές, αλλά δεν υπάρχει μεγάλη προθυμία. Είναι λίγο σπάνιο να δείξει κάποιος συνάδελφος ενδιαφέρον για κάτι εκτός ωραρίου»* (Δ2.σ.27).

Τέλος, το εύρος της οργανωσιακής δομής για την καινοτομία θέτει συγκεκριμένα όρια στη διάχυσή της. Το ολιγάριθμο αρμόδιο προσωπικό, *«το ότι ένας ουσιαστικά άνθρωπος θα πρέπει να καλύψει όλους αυτούς που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν προγράμματα (να τους επιμορφώσει, να τους στηρίξει), που τελικά δεν είναι δυνατό να γίνουν και περισσότερα. με τη συγκεκριμένη δομή δε νομίζω ότι θα μπορούσε το γραφείο να σηκώσει περισσότερα προγράμματα, αν θέλουμε να είμαστε κοντά στους εκπαιδευτικούς και να τους στηρίζουμε στην υλοποίηση»* (Α.Υ,σ.62) και η τοποθέτηση της συγκεκριμένης υπηρεσίας ιεραρχικά χαμηλά στο συγκεντρωτικό σύστημα διοικητικής οργάνωσης απεικονίζει εμφανώς τον πειραματικό χαρακτήρα των καινοτόμων δράσεων που πρέπει να αποδείξουν την ισχύ τους ως μια δύναμη αλλαγής από κάτω προς τα πάνω, *«πόσες διοικητικές παρενέργειες έχει το ότι οι καινοτόμες δράσεις δεν έχουν δικό τους πρωτόκολλο... Να θέλω να στείλω ένα έγγραφο και να πρέπει αυτό να περνάει από το Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι έξω από τα πράγματα. Μπορεί να έχει όλη την καλή διάθεση αλλά δεν μπορεί να μπει στο θέμα με όλες τις άλλες αρμοδιότητες που έχει»* (Π.Ε.σ.59) Η γραφειοκρατικά δομημένη συμπεριφορά της δημόσιας διοίκησης αποθαρρύνει, *«Το ΥΠΕΠΘ έχει καλό πλαίσιο. Οι προϊστάμενοι το απορρίπτουν στην πράξη, οι διοικητικοί δεν κατανοούν»* (Π.Ε.σ.57), και λειτουργεί αποτρεπτικά στον προσανατολισμό καριέρας, *«Ο υπεύθυνος ασκεί ηγεσία αλλά άτυπα, να προωθήσει, να εμπνεύσει, να συντονίσει, να διεκπεραιώσει γραφειοκρατία, να στηρίξει στα προβλήματα. Παρ' όλα αυτά δεν του αναγνωρίζεται διοικητική προϋπηρεσία. Είναι κι ένας λόγος να εγκαταλείπουν τις θέσεις υπευθύνων όσοι θέλουν περαιτέρω εξέλιξη στη διοίκηση»* (Π.Ε. σ.57), *«έχοντας αυξημένα προσόντα, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, καταλαμβάνεις τη θέση του υπευθύνου αλλά αυτό δεν καταγράφεται ως διδακτική εμπειρία, παρόλο που έχουμε καθημερινή επαφή με μαθητές και με σχολεία. Αρκετοί, λοιπόν, αποσύρθηκαν οικειοθελώς, επέστρεψαν στα σχολεία για την απόκτηση της διδακτικής εμπειρίας ώστε να διεκδικήσουν κάποια άλλη θέση»* (Α.Υ. σ.68). Οι Υπεύθυνοι καινοτόμων δράσεων δεν αποκτούν μέσω του έργου τους αυξημένα προσόντα και δεν έχουν κίνητρα προσανατολισμού καριέρας .Το αίτημα, λοιπόν, είναι αφενός ενίσχυση του ρόλου τους με λειτουργικό κύρος, επισφράγιση με βαρύνουσα θεσμική εξουσία, *«Πρέπει να του αναγνωρίζονται όσα προνόμια έχουν οι*

Σχολικοί Σύμβουλοι. Πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρξει προϊστάμενος καινοτόμων δράσεων, να έχει πρωτόκολλο και σφραγίδα. Αν υπήρχε, θα γινόταν πιο συστηματική δουλειά» (Π.Ε σ.59), αφετέρου είναι η συστηματική ενσωμάτωση των καινοτόμων δράσεων στο Α.Π, και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, «θα πρέπει αυτό το κίνητρο, αυτή η παρακίνηση να δίνεται πολύ κοντά στον εκπαιδευτικό. Ο παράγοντας που θα τα προκαλέσει όλα αυτά να είναι πολύ κοντά στον εκπαιδευτικό, στο σχολείο» (Δ1, σ.13), «υπάρχουν πολλά μοντέλα με τα οποία εφαρμόζονται οι καινοτομίες. Στη Δανία υπάρχει ένα 10ήμερο καινοτομιών στο σχολείο. Αυτές τις μέρες στο σχολείο όλοι και όλα κάνουν καινοτόμες δράσεις. Στη Γαλλία ανάλογα υπάρχουν 3ήμερα ή 5ήμερα καινοτομιών. Νομίζω ότι είναι καιρός να το δει το υπουργείο» (Α.Υ. σ.64).

4.2.2. Διαθέσιμη τεχνολογία

Μια προϋπόθεση για την υλοποίηση καινοτομιών είναι η διαθέσιμη τεχνολογία (Van den Berg & Ros, 1999). Στις περιπτώσεις που ερευνούμε, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων, το σχολείο μπορεί να αποκτήσει υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τεχνογνωσία, «τουλάχιστον για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα του Αιγαίου (με την επιχορήγηση και την εποπτεία του πανεπιστημίου Αιγαίου) λειτούργησαν πολύ θετικά για ένα πολύ μεγάλο ποσοστό συναδέλφων. Υπήρχε και το κίνητρο να πάρουμε πράγματα για το σχολείο που δε θα τα παίρναμε αλλιώς. Φωτογραφικές μηχανές, κάμερες, lap-top, προβολείς με έξοδα του προγράμματος. Και από εκεί μας δόθηκε σημαντική τεχνογνωσία για τα προγράμματα» (Δ1,σ.13). Η δυνατότητα υπάρχει, ωστόσο λόγω του προαιρετικού χαρακτήρα των προγραμμάτων επαφίεται στην προτεραιότητα που δίνει ο Διευθυντής σε τέτοιες δραστηριότητες, «Είναι και το θέμα (ο Διευθυντής) να γνωρίσει το πρόγραμμα, να καταλάβει» (Π.Ε. σ.58). Επιπλέον, επειδή η υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων επιβάλλει σύνταξη τεχνικού δελτίου και πιο απαιτητικές γραφειοκρατικές διαδικασίες από τα εθνικά ή τα τοπικά προγράμματα, η συμβολή του Υπευθύνου είναι καθοριστική αλλά όχι πάντα επιτυχής, «Τα ευρωπαϊκά προγράμματα δελεάζουν τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς ...Καθοριστικό ρόλο, βέβαια, έχει και ο υπεύθυνος. Κάποιοι δεν ενημερώνονται, δεν τρέχουν» (Π.Ε σ.56)

Όσον αφορά στις Τ.Π.Ε., η εξασφάλιση εξοπλισμού για τη σχολική μονάδα είναι αρμοδιότητα του Διευθυντή, «είμαι ικανοποιημένος ως προς την ύπαρξη των εργαστηρίων, τους οποίους φροντίζουμε να ανανεώνουμε όχι απαραίτητα περιμένοντας από το υπουργείο αλλά με χρήματα που προέρχονται από τη σχολική επιτροπή κι έτσι ανανεώνουμε το στόλο. Είναι ένας από τους στόχους στους οποίους καταλήξαμε σε συνεργασία με τους καθηγητές πληροφορικής. Έτσι φροντίζουμε να είμαστε μέσα στις εξελίξεις» (Δ1.σ.14), «αυτά περνάνε από το διευθυντή που διαχειρίζεται τα χρήματα, συζητώ μαζί του και τον παρακαλώ να βοηθήσει εκεί που αυτός μπορεί» (Σ.Σ.σ.86). Σύμφωνα με την Υ.Α. Γ2/4867/28-08-1992 «Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να στηρίζονται οικονομικά και από την Τοπική Αυτοδιοίκηση, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τα έσοδα των μαθητικών κοινοτήτων και τους διάφορους φορείς και χορηγούς». Η νομοθεσία παρέχει στη σχολική κοινότητα την ευχέρεια, αναλόγως με τη πίστη στην παιδαγωγική αξία του εξοπλισμού, να αναζητήσει πόρους και εκτός σχολείου. Ο Διευθυντής, κυρίως, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ενεργοποίησης αυτής της δυνατότητας, «Έχω κάνει ασύρματη δικτύωση σε όλο το κτίριο, το έκανα μόνος μου...(στόχος μου είναι) να μπει ένας υπολογιστής σε κάθε αίθουσα. Σας το υπόσχομαι ότι θα γίνει αυτό. Μετά από 3 χρόνια που θα φύγω θα υπάρχει. Θα βρω

τρόπο να τους αγοράσω. Αν δεν πληρώσει το κράτος, η σχολική επιτροπή, θα βρω σπόνσορες.» (Δ2, σ.22).

Επιπλέον, η νομοθεσία (Εγκύκλιος Γ2/64885/21-06-2002, ΥΠ.Ε.Π.Θ) προβλέπει την αξιοποίηση του τεχνολογικού εξοπλισμού για δραστηριότητες εκτός του μαθήματος της πληροφορικής, «η εγκύκλιος για τους υπευθύνους εργαστηρίων αναφέρει ότι ο καθηγητής της πληροφορικής, εφόσον δεν παρακωλύει το μάθημά του και τη λειτουργία του σχολείου, πρέπει να ανοίξει την αίθουσα υπολογιστών και να κάνει μαθήματα. Το θέμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν το θέλουνε, οι πιο πολλοί μάλλον δεν ασχολούνται» (eT2, σ.79). Όταν ο εκπαιδευτικός έχει κινητοποιηθεί, σε συνεργασία με τον καθηγητή πληροφορικής που θέλει να κάνει τη διαφορά κι έχει όραμα για την παιδαγωγική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., επιτυγχάνεται η αξιοποίηση του θεσμικού πλαισίου, «Και όταν συνεργαζόμαστε με άλλον καθηγητή, πχ των Αγγλικών, βρίσκω ώρα που έχω κενό και το τμήμα κάνει αγγλικά και κάνουμε κάποια δραστηριότητα του προγράμματος. Όχι δε με πειράζει να χάσω κάποιο κενό» (eT2, σ.74). Και εδώ, όμως, η πρόσβαση στη διαθέσιμη τεχνολογία είναι θέμα προτεραιοτήτων του Διευθυντή εφόσον η εγκύκλιος 64885/2002 τον ορίζει υπεύθυνο για το ωρολόγιο πρόγραμμα χρήσης των εργαστηρίων Πληροφορικής και Εφαρμογών Η/Υ,. Έτσι ο Πρεσβευτής eTwinning αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί να επέμβει στην οργάνωση του ωρολόγιου προγράμματος ώστε να εξυπηρετεί τη χρήση του εργαστηρίου για ανάγκες του προγράμματος, «Δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό, διότι μπορεί να έρθουμε σε σύγκρουση με την κοινωνία του σχολείου» (eTw1, σ.71), «Επαφίεται στην καλή διάθεση του Διευθυντή» (eTw2, σ.71). Ενώ για το ίδιο θέμα ο Διευθυντής θεωρεί ότι αρμοδιότητα έχει ο Σύμβουλος, «Όσο για την περαιτέρω χρήση των σχολικών εργαστηρίων πληροφορικής, έχουν σχέση με το σύμβουλο των καθηγητών πληροφορικής και βέβαια με το σύμβουλο ειδικότητας για τον κάθε καθηγητή που θα εφαρμόσει νέο τρόπο διδασκαλίας» (Δ1, σ. 17). Σε αυτό το πλαίσιο, οι Πρεσβευτές προτείνουν μια διέξοδο ειδικά για τον καθηγητή πληροφορικής. Η πρόταση, που υλοποιείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς, οδηγεί και στη διαμόρφωση μιας βιωματικής διδακτικής μεθόδου του συγκεκριμένου μαθήματος, «Ό,τι κάνουμε γίνεται μέσα στο ωράριο εμείς οι πληροφορικοί» (eT2, σ. 74). «αν κάνει τη δραστηριότητα σε ώρα μαθήματός του, δε χρειάζεται να ενημερώσει κανέναν» (eT1, σ. 74). Οι δυσκαμψίες του θεσμικού πλαισίου παρακάμπτονται, εφόσον το καινοτόμο πρόγραμμα ενσωματώνεται στο Α.Π.Σ. και ο πληροφορικός πετυχαίνει την κινητοποίηση των μαθητών, «Μαθαίνουν αυτό που είναι να μάθουν από άλλο δρόμο» (eT1, σ.75).

4.2.3. Οικονομική στήριξη

Η τεχνολογία, ωστόσο, που μπορεί να εξασφαλίσει ο Διευθυντής αρκετά συχνά δεν επαρκεί για χρήση σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις, λόγω αντικειμενικών συνθηκών, «στο σχολείο αυτό από νέες τεχνολογίες έχουμε μόνο 11 υπολογιστές στους οποίους κάνουν κάθε ώρα οι μαθητές το μάθημα της πληροφορικής. Δεν υπάρχει κάτι άλλο να προωθηθεί στο μαθητή. Είναι θέμα του προγράμματος όλου του σχολείου έτσι όπως είναι διευθετημένο. Όταν το μάθημα της πληροφορικής είναι μια ώρα τη βδομάδα και σ' αυτή τα μισά παιδιά είναι μπροστά στον υπολογιστή, γιατί τα άλλα μισά κάνουν την άλλη εβδομάδα αφού είναι 27 σε κάθε τμήμα και δεν υπάρχουν θέσεις για όλους, καταλαβαίνεις ποια είναι η επαφή των μαθητών με τις Ν.Τ.» (Δ3, σ.40), «Φέτος καταργήσαμε το πρόγραμμα (ΣΕΠΠΕ) γιατί δεν έχουμε αίθουσες, τότε είχαμε»

(Δ2,σ.23). Η ανεπάρκεια αιθουσών στα αστικά και ημιαστικά σχολεία διαμορφώνει μια πάγια κατάσταση που δεν ελέγχεται από τα τοπικά στελέχη. Επιπλέον, η κρατική χρηματοδότηση των καινοτόμων δράσεων σε επίπεδο νομού είναι πολύ χαμηλή, πάγια και ευθυγραμμισμένη με γραφειοκρατικές πρακτικές, «Περισσότερη γραφειοκρατία είναι όταν γίνεται η απόδοση και δικαιολόγηση των χρημάτων, τα οποία είναι ένα μικρό ποσό, κάθε πρόγραμμα παίρνει περίπου 60 ευρώ το χρόνο αλλά χρειάζεται μια αρκετά μεγάλη διαδικασία για να δικαιολογηθούν» (Α.Υ.σ.62).

Τα στελέχη δηλώνουν ικανοποίηση από οικονομικά εύρωστα προγράμματα που έγιναν πανελλαδικά, με χρηματοδότηση από την Ε.Ε, σε συνεργασία με Α.Ε.Ι, και άλλους επιστημονικούς φορείς. Ενδεικτικό είναι το πρόγραμμα Π.Ε. υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, «την περίοδο 2002-2006 σημαντική ήταν η πραγματοποίηση έργου συμβούλου για τη συμπλήρωση των τεχνικών δελτίων σε πρόγραμμα με φορέα το Παν. Αιγαίου. Ήρθαν πολλά χρήματα στα σχολεία που υπέβαλαν σωστά δελτία. εξοπλίστηκαν με νέα τεχνολογία» (Π.Ε), «τα προγράμματα με την επιχορήγηση και την εποπτεία του Πανεπιστημίου Αιγαίου λειτούργησαν πολύ θετικά για ένα πολύ μεγάλο ποσοστό συναδέλφων... από εκεί μας δόθηκε σημαντική τεχνογνωσία» (Δ1,σ.13) όπως και το πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ με συμμετοχή μεγάλου μέρους της ακαδημαϊκής κοινότητας, «Σε μας παιδαγωγικά πέτυχε, βεβαίως. Γιατί είχε η καθηγήτρια μέσα στην τάξη της τα βιβλία της, εξοπλίστηκαν όλες οι αίθουσες διδασκαλίας με οθόνες, με τηλεοράσεις, βιντεοπροβολείς, κασετόφωνα με χρήματα από το ΣΕΠΠΕ (πήραμε πολλά χρήματα και αγοράσαμε όλα αυτά), έχουμε από τα καλύτερα εργαστήρια πληροφορικής στο νομό. Είχαμε βάψει από την αρχή το κτίριο» (Δ2,σ.24). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα στελέχη έδωσαν έμφαση στην περίπτωση αυτών των προγραμμάτων, αναφέροντας αριθμούς που δείχνουν αύξηση της συμμετοχής εκπαιδευτικών σε αυτά και μείωσή της με το πέρας της συγκεκριμένης περιόδου (Πίνακας, 2), καθώς και βελτίωση στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Πλέον προκύπτει το ερώτημα, αν θα αντικαταστήσει η πολιτεία αυτού του είδους τις ευρωπαϊκές δράσεις με ανάλογες εθνικές, «είναι ευθύνη της πολιτείας να κάνει σχεδιασμό και να καλύπτει ανάγκες. Εμείς όμως στηρίζομαστε πολύ στα ευρωπαϊκά προγράμματα.. θα έλεγα ολοκληρωτικά Θα πρέπει να πατήσουμε στα δικά μας πόδια. .. Σιγά-σιγά θα πρέπει να περνάμε στο στάδιο που δε θα γίνονται έτσι όλα αυτά» (Σ.Σ,σ.83).

4.3.Ερώτημα 3^ο : Ποιοι παράγοντες της διοίκησης και πώς υποκινούν την υλοποίηση Καινοτόμων Δράσεων και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση;

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι εθελοντική (Υ.Α. Γ2/4867/28-08-1992) Παράλληλα, δεν υπάρχει νομοθετικό κείμενο που να καθιστά υποχρεωτική τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν κείμενα του ΥΠ Ε.Π.Θ. και του Π.Ι. για τους στόχους και το σχεδιασμό προς την κατεύθυνση αυτή (Παπαδόπουλος, 1998, Κ.Ε.Ε., 2006, ΕΣΥΠ, 2006, Ε.Π. 2007-2013 «Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση») αλλά στην παρούσα χρονική περίοδο θεωρούνται προαιρετικές δραστηριότητες. Με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνούμε την παρώθηση προς τις Κ.Δ. και την παιδαγωγική χρήση Τ.Π.Ε. από την πλευρά της διοίκησης. Σκοπός είναι να διαπιστώσουμε αν τόσο

οι νομοθετικές ρυθμίσεις όσο και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής ηγεσίας γίνονται αντιληπτές ως ικανά ή μοναδικά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς κι αν εφαρμόζονται επιπλέον στρατηγικές και μέθοδοι υποκίνησης από τα στελέχη; Πώς και κατά πόσο η διοίκηση επιδιώκει την παρώθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση και παιδαγωγική αξιοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων & των ΤΠΕ; Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων όσον αφορά στην υποκίνηση, εντοπίσαμε αναφορές στους εξής παράγοντες:

4.3.1. Εθελοντική συμμετοχή

Κάποια στελέχη αναφέρονται στη θεσμικά ορισμένη εθελοντική συμμετοχή στις καινοτόμες δράσεις ως στοιχείο δέσμευσης των εκπαιδευτικών που διεκδικούν το δικαίωμα συμμετοχής, *«Ο μη εξαναγκασμός για συμμετοχή μπαίνει σαν ασπίδα προστασίας των καινοτόμων προγραμμάτων. Δεν πιάνει κάποιος τον αδιάφορο, αυτόν που δεν έχει καμία σχέση.. Κι αυτός να κάνει ό,τι περνάει από το χέρι του ή να το κάνει τυπικά ή να το κάνει στραβά και να πει δε μ' ενδιαφέρει. Όσοι συμμετέχουν διεκδικούν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν. Είναι σε πολύ μεγάλο ποσοστό σίγουρη εκ προοιμίου η αποτελεσματικότητα του προγράμματος»* (Δ1, σ. 18), *«να ξαναδούμε τον τρόπο με τον οποίο αυτό θα απλωθεί στο σύνολο των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Χωρίς όμως, προσέξτε, να χάσει το χαρακτήρα της καινοτομίας και του εθελοντισμού»* (Α.Υ, σ. 64). Η ικανοποίηση από την εθελοντική δράση ικανοποιεί την ανάγκη του εκπαιδευτικού για προσωπική ανάπτυξη και λειτουργεί ως κίνητρο παραπέμποντας στο μοντέλο των ανθρώπων αναγκών του Maslow, *«όσοι συμμετέχουν στα προγράμματα χωρίς να τους αναγκάζει κανένας, είναι κάτι που γίνεται αυθόρμητα, έχουν σαν πολύ μεγάλη πληρωμή αυτήν τη μεγάλη ικανοποίηση που εισπράττουν με την ολοκλήρωση του προγράμματος»* (Δ1, σ. 18).

4.3.2. Βελτίωση των συνθηκών εργασίας

Το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει και ρυθμίσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, για την ενσωμάτωση των καινοτόμων δράσεων στο διδακτικό τους ωράριο. Ωστόσο, τα στελέχη βλέπουν τους απλούς αυτούς παρωθητικούς παράγοντες με σκεπτικισμό, *«δόθηκε 2ωρη προαιρετική απασχόληση και συμπλήρωση ωραρίου μέσω του προγράμματος. Βέβαια, αυτό εισήγαγε μια γραφειοκρατική διαδικασία που αρχικά δεν τη θέλαμε στο eTwinning»* (eT1 σ.70), *«μπορεί να έχει συμπλήρωση στο διδακτικό του ωράριο 2 ώρες την εβδομάδα ή, αν έχει πλήρες ωράριο, 2 ώρες υπερωριακή απασχόληση την εβδομάδα. Αυτά είναι κίνητρα που μπορεί να λειτουργήσουν σε κάποιους περιστασιακά»* (Α.Υ.σ.62), *«συνήθως εγκρίνεται να πάρει πρόγραμμα κάποιος που δεν έχει πλήρες ωράριο (και έτσι να συμπληρώσει ώρες)»* (Δ4,σ.48). Η ρύθμιση του ωραρίου λειτουργεί ως παράγοντας «υγιεινής» κατά το μοντέλο του Herzberg: (1966). Αν δεν ικανοποιηθεί προκαλεί δυσαρέσκεια αλλά, κι όταν υπάρχει, επιτελείται το ελάχιστο των απαιτήσεων της εργασίας (Πασιαρδής, 2004), *«Να το αναλάβει μια χρονιά ένα πρόγραμμα για το 2ωρο. Αυτό που μαθαίνει όμως στο πρόγραμμα είναι τόσο σημαντικό, που την επόμενη χρονιά δε θα μπει στη διαδικασία να διεκδικήσει το 2ωρο»* (Α.Υ., σ. 62).

4.3.3. Εμπιστοσύνη στον οργανισμό

Στα δεδομένα από τις συνεντεύξεις διακρίνουμε την ανάγκη για πιο ουσιαστική παρώθηση εκ μέρους της ανώτατης ηγεσίας της εκπαίδευσης. Παράλληλα, αρκετά στελέχη δεν εκφράζουν εμπιστοσύνη στον οργανισμό ενόψει αλλαγής, *«Η έκφραση καινοτομία, ναι αλλά μέχρι τώρα τη λέμε για να λέμε ότι*

υπάρχει, η εκάστοτε κυβέρνηση όχι μόνο τώρα. Λέμε, δηλαδή, ότι κάνουμε καινοτομίες κι είναι καθαρά φραστικές, στα χαρτιά. Δεν είδαμε τίποτα να βελτιώνεται» (Δ3,34), «Ότι γίνονται καινοτομίες στο σχολείο, γίνονται (αλλά.....) Η γραφειοκρατία που υπάρχει είναι τρομακτική. Η ελαστικότητα στο ωράριο δεν επιτρέπεται. Πας να κάνεις κάτι που ο προϊστάμενος δεν το επιτρέπει» (Δ2,σ.21), «Ως τώρα ο υπεύθυνος αντιμετωπίζει μεγάλη γραφειοκρατία» (Π.Ε. σ.57), «το να νιώθεις ότι το κράτος δεν είναι ενέλικτο όπως εσύ ή, ακόμα χειρότερα, να θεωρεί ότι λειτουργείς εις βάρος των μαθητών σου... Υπάρχει ένα τυπικό και είναι ένα κλίμα που οι ίδιοι οι διευθυντές-προϊστάμενοι το δημιουργούν στους διευθυντές των σχολείων και κατ' επέκταση στους εκπαιδευτικούς» (Δ4,σ.52). Η διάθεση της ανώτατης ηγεσίας για αλλαγή αποτυπώνεται ισχυρά σε σχέση με τη γραφειοκρατία και την εμμονή στην τήρηση των τύπων. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση που το στέλεχος νιώθει καθοδηγητής με μεγάλη δέσμευση στον ηθικό σκοπό. Τότε η γραφειοκρατία δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά μόνο μέρος της διαδικασίας, «Μετά από τόσα χρόνια που λειτουργώ εδώ, νομίζω ότι (η γραφειοκρατία) είναι η λιγότερο δυνατή που υπάρχει» (Α.Υ.σ.62).

4.3.4. Υψηλές βαθμίδες της διοίκησης

Η εκπαιδευτική πολιτική για τις καινοτόμες δράσεις και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. δε στηρίζεται επαρκώς από τις υψηλές βαθμίδες της διοίκησης, ώστε να επιτευχθεί η δέσμευση των εκπαιδευτικών. Ενδείξεις τέτοιων αντιλήψεων έχουμε από τα κατώτερα στελέχη, τους Υπευθύνους Καινοτόμων Δράσεων και τους Διευθυντές, «Πλάνο υπάρχει όμως για τέτοιες (ομαδοσυνεργατικές) μεθόδους. Το προτείνει το ΥΠΕΠΘ και το ΠΙ με τη λογική να εφαρμοστεί σε βάθος χρόνου. Το θέμα είναι ότι δεν πιέζουν προς αυτή την κατεύθυνση, ούτε μετράνε το πού έχουμε φτάσει, τι πετύχαμε μέχρι τώρα» (εΓw2,σ.80), «Ο εκπαιδευτικός, όπως και να 'χει ψάχνει για μία αναγνώριση. Όταν καλεί τον προϊστάμενο κι αυτός δεν πάει, ... σκέφτεται "μας απαξιώνουν", έτσι το εκλαμβάνει και απογοητεύεται» (Π.Ε. σ.56). Παρόμοια, δεν επιτεύχθηκε ακόμα η υποκίνηση και η δέσμευση στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία, «είναι λίγοι οι καθηγητές που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν (το λογισμικό που συνοδεύει σχολικά βιβλία). Αυτό που προσπαθούμε να πούμε τώρα, ότι θα πρέπει να γίνει χρήση του, νομίζω ότι είναι το τρίτο βήμα, το τέταρτο. Το πρώτο είναι να μάθει ο εκπαιδευτικός να το χρησιμοποιεί. Το δεύτερο να δει την αναγκαιότητα χρήσης.. Σε ένα σεμινάριο που έγινε το Σεπτέμβριο για καθηγητές αντιστοίχων ειδικοτήτων, όπου τους δόθηκε ύλη για τα καινούργια βιβλία, έγινε σαφής αναφορά για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών σ' αυτούς που μπορούν» (Δ1,σ.16), «καταστάσεις όπως με την επιμόρφωση στις Ν.Τ. με το επίδομα των 300 ευρώ. Οι περισσότεροι πήγαν στο πρόγραμμα, αμόρφωτοι μείνανε, ούτε Η/Υ αγόρασαν» (Δ2,σ.27). Είναι σαφές ότι οι εξαγγελίες του Π.Ι. και του ΥΠΕΠΘ για την ανάγκη ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. δε συνεπάγονται και υποχρέωση αξιοποίησης της επιμόρφωσης και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού.

4.3.5. Προσανατολισμός επιβράβευσης του ρίσκου

Επιπλέον χαρακτηριστικό του θεσμικού πλαισίου, όσον αφορά στα κατώτερα στελέχη, είναι η έλλειψη προσανατολισμού επιβράβευσης του ρίσκου τους, «Αν προσπαθήσω να κάνω κάτι άλλο, πιστεύω ότι μπορεί να βρεθώ στο μάτι του κυκλώνα γιατί κάποιος μπορεί να θέλουν να κάνουν μια πολιτική εις βάρος άλλων» (Δ3,σ.34), «Έξω από το φόβο για αρνητική κριτική, δεν είναι σίγουρο το αποτέλεσμα. Πρέπει να

είναι προσγειωμένος αυτός που εισηγείται μια καινοτομία. .. Ξεκινώ έχοντας περιχαρακώσει την προσπάθεια, ώστε να μην είναι κάτι “παράνομο”» (Δ1,σ.12). Τα εξωτερικά κίνητρα για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων προσκρούουν στη γραφειοκρατική κουλτούρα της πιστής τήρησης του νόμου, «Αισθάνομαι ότι το πλαίσιο είναι αυστηρό και συγκεκριμένο.» (Δ3, σ.34). Η αύξηση ελέγχου στις καινοτόμες δράσεις φανερώνει την τάση υπαγωγής της καινοτομίας στους κανόνες της συγκεντρωτικής διοίκησης Η δημιουργική ανυπακοή στις υποχρεώσεις, στις επαγγελματικές / οργανωσιακές «νόρμες» (Crowson, 1989), η δυνατότητα των στελεχών να παρακάμπτουν κανόνες ανώφελους για τους μαθητές ή και για τους υφισταμένους είχε διέξοδο έκφρασης στα πρώτα χρόνια των καινοτόμων δράσεων, «σε ημερίδες όταν συναντιόμαστε με τους “παλιούς”, της εποχής “του άγουρου φρούτου” που λέει ο κ. Μπότσαρης, θυμόμαστε με νοσταλγία εκείνα τα προγράμματα. Όντως υπήρχε μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και λιγότερες αντιδράσεις» (Δ1, σ. 18).

4.3.6. Ικανός λειτουργικός χρόνος

Ο Σύμβουλος, από την υψηλότερη βαθμίδα ιεραρχίας μάλιστα, δε βρίσκει ικανούς παράγοντες υποκίνησης, «Σίγουρα πρέπει να αναζητήσουμε κι άλλους τρόπους. Εδώ θα πρέπει όλο το πλαίσιο να συνοδεύεται από ένα σύστημα κινήτρων για τον εκπαιδευτικό» (Σ.Σ.σ.88.) Ο Δ1 δε βρίσκει στον τρόπο οργάνωσης του Α.Π. λειτουργικό χρόνο ικανό για να δώσει κίνητρα, «Δεν είναι εύκολο ...εφόσον δεν υπάρχει χρόνος, κοινός χρόνος, στον ίδιο χώρο, δεν είναι δυνατό ούτε να πλησιάσεις, ούτε να ανταλλάξεις απόψεις αλλά ούτε και να δώσεις» (Δ1,σ.7). Η νομοθεσία ορίζει έξι υποχρεωτικές συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και περαιτέρω αν υπάρχουν έκτακτα ζητήματα.(Υ.Α. Φ/353, ΦΕΚ 1340/16-10-02) Εκτός από αυτήν την σύσκεψη, που εξαντλεί συνήθως το χρόνο σε θέματα βαθμολογίας, ωρολογίου προγράμματος και κατανομή διδακτικών αντικειμένων, στο δημόσιο σχολείο δεν προβλέπεται άλλη ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, δεν ανήκει στη σχολική κουλτούρα η συνέλευση διδασκόντων εκτός ωρών λειτουργίας του σχολείου. Στο θέμα της εύρεσης λειτουργικού χρόνου για αλληλεπίδραση, είναι διακριτή η διαφοροποίηση του ιδιωτικού σχολείου, «Η γενική συνέλευση είναι χρήσιμη για θεωρητικά θέματα και κάνουμε δύο φορές το μήνα» (Δ4, σ.50), «Βέβαια δεν πρέπει να αποφασίσουμε για όλα σε μία συνέλευση. Θα μπει το θέμα και θα δούμε τι θα κάνουμε αναλόγως. Θα ξαναβρεθούμε για να δούμε π.χ. ποιοι μπορούν να συνεργαστούν» (Δ4, σ. 43). Είναι φανερό ότι υπάρχει μια συνέχεια στις συνελεύσεις που αποτελούν οργανικό μέρος της κουλτούρας του σχολείου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το διευρυμένο ωράριο δημιουργεί επιπλέον ευκαιρίες, «όλες αυτές οι (εξωδιδακτικές) εργασίες δεν είναι εντός ωραρίου κι αυτό είναι το πλεονέκτημα που έχουμε ως προς τη φυσιογνωμία του σχολείου. Είναι ολοήμερο σχολείο, τελειώνουμε στις 15:15, άρα έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε εκτός του προγράμματος κάποια πράγματα επιπλέον» (Δ4, σ.41). Οι συνθήκες εργασίας διαμορφώνονται σαφώς πιο κατάλληλες για την υποκίνηση και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.

4.3.7. Καλές σχέσεις

Στη βιβλιογραφία για τη λειτουργία οργανώσεων αναφέρεται ότι οι καλοσχεδιασμένοι μηχανισμοί που ευνοούν τις καλές σχέσεις στον οργανισμό και η συμμετοχή δίνουν στους εργαζόμενους το αίσθημα “του ανήκειν” (Bouckenooghe & Devos, 2007). Στο ζήτημα αυτό, ένα ανασταλτικό χαρακτηριστικό του θεσμικού πλαισίου, πιθανότατα απόρροια του κλίματος που δημιουργεί η γραφειοκρατική

συμπεριφορά, είναι η αδυναμία ρύθμισης των καλών σχέσεων στον οργανισμό σε τοπικό επίπεδο από το θεσμικό πλαίσιο, *«Δεν είναι ξεκαθαρισμένος ο ρόλος των συμβούλων, η εμπλοκή τους στις καινοτόμες δράσεις κι ο δικός μας σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους» (Α.Υ.σ.64), «Ο υπεύθυνος μιας καινοτόμου δράσης είναι καθ' ύλην αρμόδιος, ασχολείται αποκλειστικά με το αντικείμενο ενώ ο Σύμβουλος ασχολείται παρεπιπτόντως. Το θεσμικό πλαίσιο όμως δεν είναι σαφές, μέχρι πού μπορεί να φτάσει» (Π.Ε.,σ.59).* Οι κανόνες που θέτει η εξειδίκευση είναι απαράβατοι για τα στελέχη που δεν έχουν μετασχηματίσει τις υπηρεσιακές σχέσεις σε σχέσεις ικανές να εξυπηρετούν ευθέως τις ανάγκες του ηθικού σκοπού και να υποκινήσουν. Πρέπει να σημειωθεί ότι στην επιτροπή αξιολόγησης προτάσεων για καινοτόμες δράσεις, προεδρεύει ο Σύμβουλος (Υ.Α.Γ2/4867/28-08-1992). Ωστόσο, αν και η πολιτεία τον εμπλέκει στις καινοτόμες δράσεις και μέσω αντίστοιχης αναφοράς στο έργο του και μέσω της επιτροπής, δε θεωρείται παρά μόνο τυπική η συμμετοχή του για λόγους που αξίζει να διερευνηθούν, *«Παρόλο που στην επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων ο επικεφαλής είναι σχολικός σύμβουλος. Εκεί μέχρι εκεί σταματάει η συνεργασία μας, δηλαδή υποβάλλουμε εμείς τις προτάσεις και είναι ο πρόεδρος της επιτροπής» (Α.Υ, σ. 64).* Και βέβαια, αυτού του είδους οι σχέσεις εύκολα ακινητοποιούν τις προθέσεις των ανωτέρων να υποκινήσουν τους κατωτέρους και τη διάθεση των κατωτέρων να συμβουλευτούν τον ανώτερο σε μια κουλτούρα απόστασης εξουσίας όπως η ελληνική. .

4.3.8. Επιβράβευση

Η εθελοντική υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και η προαιρετική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε συναντούν την έλλειψη επιβράβευσης και την αποστασιοποίηση της ανώτερης ηγεσίας καταλήγοντας σε μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, *«Σε πολλά σχολεία όμως, άνθρωποι που από μόνοι τους εναισθητοποιήθηκαν νωρίτερα το κάνουν. Εδώ έχουμε 1-2 συναδέλφους που δουλεύουν με lap-top στην τάξη τους» (Δ1,σ.15).* Το υπουργείο δεν έχει στηρίξει θεσμικά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν καινοτόμες δράσεις ή χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. ως διδακτικό εργαλείο. Αντίθετα, τους εξισώνει με εκείνους που δεν ασχολούνται. Ένα τέτοιο πλαίσιο, σύμφωνα με το μοντέλο των προσδοκιών του Vroom, οδηγεί στη μείωση του παραγόμενου έργου, στην αδιαφορία, *«το πρόβλημα επίσης είναι ότι αυτή η δουλειά θέλει κάποια προετοιμασία. Δε θέλουν να κάτσουν να κάνουν προετοιμασία» (Δ2,σ.28).* Ενδείξεις για μεγαλύτερο βαθμό προθυμίας των εκπαιδευτικών έχουμε στο ιδιωτικό σχολείο, *««το σχολείο παισιώνεται από εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει διάθεση να κάνει πράγματα» (Δ4).* Ενδεχομένως η άποψη να εκφράζει περισσότερο τις προσδοκίες της Διευθύντριας, πάντως η έρευνα εντοπίζει στο πλαίσιο, ιδιωτικό ή δημόσιο, των οργανισμών έναν παράγοντα διαφοροποίησης στην ετοιμότητα για αλλαγή (Bouckenooghe & Devos, 2007).

4.4. Ερευνητικό ερώτημα 4ο: Μετά από δέκα και πλέον χρόνια με καινοτόμες δράσεις και Τ.Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν ηγέτες της αλλαγής

Ο ηγέτης της αλλαγής στην κοινωνία της γνώσης, σύμφωνα με του M. Fullan, διακρίνεται για πέντε ουσιώδη χαρακτηριστικά: τον ηθικό σκοπό, την κατανόηση της αλλαγής, τη βελτίωση σχέσεων, τη δημιουργία και διάχυση της γνώσης και την ικανότητα να επιτυγχάνει τη συνοχή. Στο 4^ο ερώτημα διερευνούμε αν, από τις

απαντήσεις που λάβαμε, διακρίνονται σε κάποια στελέχη τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το συγκεκριμένο μοντέλο. Σκοπός του ερευνητικού ερωτήματος είναι να κατανοήσουμε πώς οι θεσμοθετημένες καινοτόμες δράσεις και οι Τ.Π.Ε. έχουν επηρεάσει τη διοίκηση σε επίπεδο νομού και αν διαμορφώνεται κάποιο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία που υλοποιούν καινοτόμες δράσεις και την προτεινόμενη πολιτική για τις Τ.Π.Ε. Η διερεύνηση γίνεται ανά επίπεδο διοίκησης, αν κάποιες θέσεις στην ιεραρχία συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής ηγεσίας της αλλαγής και κατ' άτομο, αν υπάρχουν μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικού ηγέτη της αλλαγής.

4.4.1. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για τον ηθικό σκοπό

Από τον ένα Διευθυντή διατυπώνεται ευθέως ηθικός σκοπός. *«Η δική μου άποψη έχει να κάνει με τη φιλοσοφία που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές και οι διδάσκοντες. Αν καταφέρουμε όλη η κοινότητα να έχουν συνειδητοποιημένη άποψη για το γιατί κάνουν το επάγγελμα αυτό, γιατί είναι στο σχολείο που είναι, τι σκέφτονται να δώσουν στα παιδιά όταν μπαίνουν στην τάξη. Θέλει τη δημιουργία οράματος κι αυτό επιχειρώ να το δώσω στο σύλλογο»* (Δ1,σ.6). Ο Δ1 αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως καθοδηγητή με όραμα, που επιδιώκει την αλλαγή με τη μορφή συστημικής ανάπτυξης. Δύο από τους Διευθυντές σχολείου του δείγματος εκφράζονται παρόμοια, σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά χωρίς εμφανή το δικό τους ρόλο, *«το σημερινό σχολείο πρέπει να προσφέρει μια άλλη προσέγγιση της μάθησης»* (Δ3) και *«(το σχολείο να) χαράζει έναν αξιοπρεπή δρόμο για την κατάκτηση της γνώσης, για να βρεις τη γνώση»* (Δ4,σ.43). Αναφέρονται σε σκοπούς αλλά όχι σε μέσα με τα οποία θα ενεργοποιήσουν την εσωτερική δέσμευση των συνεργατών τους. Τέλος, ένας Διευθυντής δηλώνει ξεκάθαρα την αδυναμία να λειτουργήσει ως εμπνευστής ενός οράματος καθώς *«ο διευθυντής δεν είναι διευθυντής για τους καθηγητές, είναι διευθυντής για τους μαθητές. Αυτή είναι η κατάσταση. Εγώ διεκπεραιώνω ...πρέπει να φύγει η γραφειοκρατία Χρειάζεται να κάνουμε χιλιάδες πράγματα που μας καθυστερούν από αυτό που θα έπρεπε να κάνουμε»* (Δ2,σ.21). Ο ένας από τους τέσσερις Διευθυντές (Δ1) αναφέρεται σε σκοπούς και μέσα δείχνοντας ισχυρή την πεποίθησή του να κάνει τη διαφορά στη γενικότερη στάση μαθητών και εκπαιδευτικών, οι δύο (Δ3, Δ4) περιορίζονται στη δήλωση του ηθικού σκοπού και ένας (Δ2) υπερτονίζει τη σαφώς ορισμένη ιδιότητα του διευθυντή ως δημόσιου λειτουργού σε έναν γραφειοκρατικά δομημένο οργανισμό.

4.4.2. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για την αλλαγή

Ο Δ1 αναφέρεται στην αλλαγή της συνολικής στάσης των μαθητών *«...εστιάζω στη φιλοσοφία των μαθητών. Δουλεύοντας προς αυτήν την κατεύθυνση ευελπιστώ κάποια στιγμή να εξαλείψω .. όλες αυτές τις αρνητικές εκδηλώσεις και να εισπράττουμε τη θετική εικόνα του σχολείου, που μας ενδιαφέρει και περισσότερο»*. Η διαχείριση της διαδικασίας της αλλαγής είναι προσπάθεια συλλογική που την ενεργοποιεί αυτός *«όχι μόνο εγώ προσωπικά αλλά σαν σύλλογος γιατί είναι κοινή προσπάθεια... Πέρα από τις συνεδριάσεις, όπου.. δίνεις ένα περίγραμμα...δημιουργώ κατευθυνόμενα θέματα συζήτησης»* (Δ1,σ.5). Παρόμοια, η Δ4 *«πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών και να πλησιάζουν περισσότερο τα παιδιά»* (Δ4, σ. 43). Έχει τη δυνατότητα για παρεμβάσεις από τη θέση της *«μπορώ να κάνω κάποιες ανατροπές»* (Δ4,σ.44) και θέλει να εμπλέκει στη διαδικασία όλο το σύλλογο διδασκόντων, *«Η γνώμη μου είναι ο διευθυντής να μη ζητάει πάντα βοήθεια από*

αυτούς που μπορεί καλύτερα να συνεργαστεί αλλά και από τους άλλους, γιατί όλοι πρέπει να μουν σε αυτήν τη διαδικασία. Κι ας μη βγει τόσο καλό το αποτέλεσμα.» (Δ4, σ.45). Ο Δ2 εκφράζει πίστη στη δυνατότητα να εξασφαλίσει τις υποδομές που θα διαμορφώσουν τα αναγκαίες συνθήκες για την αλλαγή «Η μετωπική διδασκαλία πέθανε. (Πρέπει) να μπει ένας υπολογιστής σε κάθε αίθουσα. Σας το υπόσχομαι ότι θα γίνει αυτό» (Δ2,σ.32). Καθώς πιστεύει στην κινητήρια δύναμη της υλικοτεχνικής υποδομής, ενεργοποιεί διαδικασίες για τη σύμπραξη των γονέων που «βοηθάνε αλλά όχι πολύ» αλλά και φορέων εκτός σχολείου «ψάχνοντας ανθρώπους να κάνουν δωρεές» (σ.29). Διαφορετικά τοποθετείται ο Δ3, «το σχολείο πρέπει να αλλάζει, να γίνει παιδοκεντρικό» αλλά «δεν είχα πιστεύω τη σωστή ιδέα, δηλαδή δε μου δόθηκε το ερέθισμα, να μου πουν “κάνε ό,τι νομίζει” που μπορεί να βελτιώσει» (σ.34). Είναι περιορισμένος από το πλαίσιο καθηκόντων που δεν του δίνει αρμοδιότητες για λήψη τέτοιου είδους αποφάσεων και την απόσταση εξουσίας από τα κέντρα λήψης αποφάσεων. Αποδέχεται τους κανόνες και κανονισμούς όπως και τον απρόσωπο προσανατολισμό, έκφραση της βεμπεριανής γραφειοκρατικής οργάνωσης. Εκφράζει, έτσι, την ανάγκη για γραμμική ομοιομορφία στη διαδικασία αλλαγής, «θα πρέπει οι καινοτομίες να ορίζονται από ψηλά, να απελευθερώνουν τα χέρια αυτών που θα τις εφαρμόσουν... Να υπάρχει καθοδήγηση, μια υπόδειξη, “μπορείτε να κινηθείτε σ’ εκείνο, σ’ εκείνο το πλαίσιο”» (σ.35). Οι τρεις Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4), ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αλλαγή, εφαρμόζουν και διαδικασίες για την επίτευξή της. Ο ένας (Δ3) επιθυμεί άνωθεν οδηγίες για την αλλαγή.

4.4.3. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για τη βελτίωση σχέσεων

Ο Δ1 επιδιώκει, κατ’ αρχήν, βελτίωση των σχέσεών του με τον κάθε εκπαιδευτικό, «Αυτό που επιδιώκω με τους συνεργάτες- συναδέλφους είναι να ξεκινήσω από μια σχέση που τυπικά, με βάση τη νομοθεσία, είναι απολύτως προκαθορισμένη και με βάση αυτό να αρχίσω το πλησίασμα ώστε να αναπτύξω διαπροσωπική σχέση με τον καθένα. Δεν είναι εύκολο ...εφόσον δεν υπάρχει χρόνος, κοινός χρόνος, στον ίδιο χώρο» (Δ1,σ.7). Η Δ4 επενδύει στην εδραίωση αμοιβαίας κατανόησης, «Υπάρχει φόρτος πολύς, ειδικά σε κάποιες ειδικότητες και δεν προλαβαίνουν, το καταλαβαίνω. Εκεί θα βοηθήσω κι εμένα θα με βοηθήσουν κάποιιοι άλλοι. Υπάρχει συνεργασία δηλαδή Προσπαθώ να τηρώ τις ισορροπίες δίκαια, χωρίς να λαμβάνω υπόψη μου τις συμπάθειες» (Δ4,σ.44). Η βελτίωση σχέσεων εμποδίζεται από το λιγοστό χρόνο παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο εκτός του διδακτικού ωραρίου και από την ενασχόληση του καθενός με το διδακτικό αντικείμενο στη διάρκεια αυτού του ωραρίου. Οι συγκεκριμένοι δύο διευθυντές (Δ1, Δ4) ενισχύουν το συλλογικό πνεύμα στη διοίκηση του σχολείου με κάποιες τακτικές: είτε με τη δημιουργία ενός συνεκτικού υποσυνόλου, «έβλεπα τον εαυτό μου ως μέλος της παιδαγωγικής ομάδας... ένας πυρήνας καθηγητών με πολύ σωστό τρόπο δουλειάς» (Δ1,σ.18), είτε αναδεικνύοντας σε ανώτατο, επί της ουσίας, όργανο το σύνολο των διδασκόντων «η συνέλευση αποφασίζει... κάνουμε δύο φορές το μήνα Αν δε θέλει η συνέλευση δε θα γίνει καθόλου» (Δ4,σ.43).

Η βελτίωση σχέσεων είναι μέλημα των διευθυντών, ωστόσο κάποτε οι σχέσεις φαίνονται εύθραυστες «Έχω άριστες σχέσεις με τους παλαιότερους που είμαστε και χρόνια μαζί.. Όμως, αν δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα και χρειαστεί να κάνω οποιαδήποτε παρατήρηση, να ξέρετε ότι μπορεί να μου κρατάνε μούτρα για ένα χρόνο, να μη μου μιλάνε» (Δ2,σ.26). Παρόλα αυτά, ο ίδιος παραχωρεί εξουσίες, «Στην αρχή ήμουν υπερσυγκεντρωτικός. Τώρα έχω εκχωρήσει αρκετές αρμοδιότητες στην υποδιευθύντρια που έχει αναλάβει αποκλειστικά όλα τα μαθητικά θέματα. Σιγά-σιγά βάζουμε κι άλλους καθηγητές στο παιχνίδι. Τους λέμε, “έλα να μαθαίνεις, εσύ θα είσαι

διευθυντής σε λίγο, εγώ θα φύγω”» (σ.30), σε μια προσπάθεια να δημιουργήσει δεσμούς. Με διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, ο Δ3 επιδιώκει τη διατήρηση της υπάρχουσας ισορροπίας, «Γνωρίζομαστε καλά και αν κάποιος θελήσει κάτι να επιβάλει ή να διεκδικήσει ξέρουμε να αντιμετωπίσουμε ο ένας τον άλλο, δε δίνουμε σημασία, δεν το προωθούμε, δεν το συζητάμε, δεν ερχόμαστε σε αντιπαράθεση. Υπήρχε πάντα μια ισορροπία και προσπαθώ να τη διατηρήσω» (Δ3,σ.36). Στην περίπτωση αυτή, για χάρη της τήρησης των ισορροπιών απουσιάζουν οι διαβαθμίσεις που ενεργοποιούν διεκδικήσεις, δε δημιουργούνται ηγετικές θέσεις, «είμαι κι εγώ ένας καθηγητής και μπαίνω στο ίδιο επίπεδο Υπάρχουν τέτοιες υποδείξεις που πραγματικά εγκρίνονται κι από τους άλλους για να λειτουργήσει σωστά το σχολείο» (σ.35).

4.4.4. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για τη δημιουργία και διάχυση της γνώσης

Όσον αφορά στη δημιουργία και διάχυση της γνώσης, ο Δ1 επιχειρεί τη μάθηση εντός πεδίου, «ζητούσα από τους συναδέλφους σε τακτά χρονικά διαστήματα να συναντιούνται και να ανταλλάσσουν απόψεις για συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα, τον τρόπο προσέγγισης, τον τρόπο που επιλέγουν να διδάξουν ένα κεφάλαιο, για τις εργασίες να ανταλλάζουν θέματα. Το προτείνω αλλά δε γίνεται κατ’ ανάγκη αποδεκτό. Με τίποτα δεν μπορώ να το επιβάλλω» (σ.7). Μπορεί να επιδιώξει τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης εντός σχολείου αλλά χωρίς κάτι τέτοιο να είναι μέρος της σχολικής κουλτούρας. Αν συμβαίνει, αποκτά εθελοντικό και αποσπασματικό χαρακτήρα. Για μια πιο συστηματική διαδικασία δεν έχει τα μέσα, «Θεωρητικά πάντα, μπορεί ένα σχολείο να αναλάβει πρωτοβουλία για την επιμόρφωση. Πρακτικά, σε καμία περίπτωση» (σ.8) και βλέπει την επιμόρφωση ως μια κεντρικά σχεδιασμένη δράση «για επιμόρφωση χρειάζεται οργανωμένο σχέδιο, σε τακτά χρονικά διαστήματα, όχι αυτών που θέλουν αλλά αυτών που διδάσκουν, θέλουν – δε θέλουν» (σ.8). Μια άλλη διάσταση του συλλόγου στο θέμα αυτό αναδεικνύει η Δ4, μέσω της συνέντευξης. «Η γενική συνέντευξη είναι χρήσιμη για θεωρητικά θέματα και κάνουμε δύο φορές το μήνα» (σ.50). Η καθιέρωση συνέντευξης ανά δεκαπενθήμερο, ανεξαρτήτως επειγόντων θεμάτων, έχει εν μέρει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις για παιδαγωγικά θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητά τους. Ως ζήτημα εκτός των αρμοδιοτήτων του αντιλαμβάνεται ο Δ2 την επιμόρφωση, «Οι σύμβουλοι είναι καταρτισμένοι κι έχουν αυτό το ρόλο. Εγώ δεν μπορώ να επέμβω. Δεν μπορώ καν να το συζητήσω μαζί τους παρά μόνο ακαδημαϊκά. Έχω άποψη για τη διδακτική αλλά μόνο διακριτικά μπορώ να τους δίνω κάποιο μήνυμα» (σ.27). Ο Δ2 αντανάκλα την απόσταση εξουσίας που χαρακτηρίζει την ελληνική εργασιακή κουλτούρα στο δημόσιο τομέα.

4.4.5. Αντιλήψεις Διευθυντών (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4) για την επίτευξη της συνοχής

Ο Δ1 καταθέτει την εμπειρία του στη διεύθυνση του σχολείου όπου η συνοχή έχει επιτευχθεί σε ένα υποσύνολο του συλλόγου διδασκόντων, «ένας πηρήνας καθηγητών με πολύ σωστό τρόπο δουλειάς, με μοντέρνες απόψεις ...εκείνοι δεν περίμεναν πλέον την ευαισθητοποίηση, αρκούσε ένα βλέμμα για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Ένας διευθυντής που βρίσκεται σε τέτοιο σχολείο δε χρειάζεται να υπενθυμίσει τίποτα, έρχεται να πει “θα προσπαθήσω να υλοποιήσω από την πλευρά της διοίκησης την πρότασή σου”. Δηλαδή έρχονται ουσιαστικά έτοιμα πράγματα με μορφή προτάσεων. Απλά θέλει οργάνωση για να προχωράνε» (σ.6). Αντιλαμβάνεται τη συνοχή ως φορέα δημιουργίας στο σχολείο. Αν και ο ίδιος αποδίδει αυτό το επίτευγμα εν μέρει σε συγκυρία, «υπήρχε αντίστοιχος τρόπος σκέψης με το δικό μου,

αυτό που λέμε *χημεία*» (σ.6), είναι δυνατό να το συνδέσουμε με τα δεδομένα που μας έδωσε σχετικά με τον ηθικό σκοπό και τη διαχείριση της διαδικασίας της αλλαγής ώστε να οδηγηθούμε σε πιο ουσιαστικά συμπεράσματα. Όπως η διάχυση του οράματος του διευθυντή και η καλλιέργεια των σχέσεων, που διακρίνεται και στα λεγόμενα της Δ4, «ο καθένας πρέπει να κάνει τη δουλειά του και να τη χαίρεται... Για μας δεν είναι το θέμα να παρουσιαστεί μια πολύ ωραία εργασία και να χειροκροτηθεί. Το θέμα είναι μέχρι να γίνει η παρουσίαση πόσες ωραίες στιγμές υπήρξαν» (σ.48). Η ενεργή εμπλοκή της διεύθυνσης όταν υπάρχουν δυσκολίες, «Εκεί έρχεται ο διευθυντής και λέει κατανοώ τις δυσκολίες αλλά αποφασίσαμε να το κάνουμε και προσπαθεί όσο μπορεί να βοηθήσει» (Δ4,σ.49) και παράλληλα η ανάδειξη της παιδαγωγικής διάστασης, «Καθοριστικό ρόλο παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, πόσο του αρέσει η δουλειά του», συνδράμουν τη συνοχή, «Εδώ βλέπω ότι αρέσει στους περισσότερους να κάνουν τέτοιες δραστηριότητες γιατί αρέσει στα παιδιά» (σ.49). Η εκτίμηση της Δ4 για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου, η ευελιξία της διεύθυνσης και η επένδυση στη δημιουργικότητα του κάθε εκπαιδευτικού εκφράζουν την άποψη της για τη λειτουργία μιας συνεκτικής ομάδας.

Η συνοχή είναι ουσιώδης αλλά πολύπλοκος παράγοντας. Έρχεται ως φυσική συνέχεια της επίδρασης όλων των υπόλοιπων χαρακτηριστικών του ηγέτη της αλλαγής (Fullan, 2001). Με τις ενέργειές του ο Δ2 μπορεί να δημιουργεί τις συνθήκες για αλλαγή, «τους ενθαρρύνω “πάρτε το lap top σας και κάντε στην αίθουσα προβολή, μπειτε στο internet χωρίς να ρωτήσετε κανέναν” τους δίνω τον κωδικό του σχολείου. Το κάνουν; Περιμένω»(Δ2,σ.25). Αναζητά, δηλαδή, απαντήσεις για την αλλαγή σε εξωτερικές καινοτομίες και αποστασιοποιείται μετά, «Εγώ δεν είμαι υπεύθυνος για το διδακτικό μέρος του σχολείου, είναι αρμοδιότητα του συμβούλου. Εγώ έχω τη διοικητική λειτουργία του σχολείου» (Δ2,σ.27). Εκτιμά ότι, ως διοικητικό στέλεχος, έχει επιτύχει οι συνεργάτες του να τηρούν τα καθήκοντά τους και να ενστερνιστούν τις απόψεις του, «όταν λείπω το σχολείο λειτουργεί άψογα, εννοώ όπως θέλω κι όταν είμαι εδώ»(Δ2,σ.31). Δεν εκφράζει υψηλές προσδοκίες για τη συνοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών «Σπάνια έχουμε μαλώσει σε συνεδριάσεις αλλά πρέπει να κρατά κανείς τις ισορροπίες»(Δ2,σ.26). Το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργεί ως ασφάλεια στις αντεγκλήσεις και ο Δ3 αντιλαμβάνεται τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων ως εδραίωση της απόλυτης ισότητας απέναντι σ' αυτό. «δεν αφήνω να εκδηλωθεί μια αντιπαλότητα σχετική με το σχολείο ανάμεσα σε συναδέλφους..... Αν αντιληφθώ ότι κάτι δεν πάει καλά, καλώ τα ενδιαφερόμενα μέρη για να συζητήσουμε επί πραγματικών γεγονότων κι όχι τι νομίζει ο ένας τι νομίζει ο άλλος. Απλώς ξέρουν ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής όταν πάμε εκεί θα μας πει “ο νόμος λέει αυτό”. Κι αυτό δεν αλλάζει» (Δ3,σ.36). Ο διευθυντής αυτός δεν εκφράζεται για τη συνοχή μεταξύ των συναδέλφων ως δυναμική της αλλαγής αλλά με την έννοια της αποδεκτής από όλους υπηρεσιακής ομοιομορφίας με τον ίδιο ως εκπρόσωπο της αρχής.

4.4.6. Οι εκτιμήσεις των Διευθυντών για το ρόλο των άλλων στελεχών στη διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον να καταγράψουμε πώς –και εάν- οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο άλλων στελεχών (του Σχολικού Συμβούλου, του Υπευθύνου Γραφείου Καινοτόμων Δράσεων, του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης) ως ηγετών της αλλαγής. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, στα στελέχη αυτά ανατίθεται το έργο της προώθησης της καινοτομίας και του ελέγχου εφαρμογής της σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων, συνήθως στο σύνολο του κάθε νομού.(ΦΕΚ 1340/2002). Σκοπός της διερεύνησης αυτής είναι να διαπιστώσουμε αν υπάρχει επικοινωνία και

συνεργασία μεταξύ όλων των στελεχών για μια κοινά στοχευόμενη αλλαγή στην εκπαίδευση.

Για το Διευθυντή ο Σύμβουλος είναι καθοδηγητής στο διδακτικό αντικείμενο, «τις περισσότερες φορές τους καλούμε γιατί θέλουμε να εμπλουτίσουμε, γιατί έχεις από το Α.Π. δύο ενότητες και πέντε ασκήσεις και κρίνεις ότι αυτό δε φτάνει σε καμία περίπτωση, οπότε θες να εμπλουτίσεις... Ειδικά οι νέοι σύμβουλοι βλέπουν αλλιώς το μάθημα. Με νέο όραμα» (Δ4). Τουλάχιστον θεσμικά, αναμένει αυτήν την καθοδήγηση, «Αν μιλάμε για διαφορετικό τρόπο σκέψης, προσέγγισης του διδακτικού αντικείμενου, ναι βέβαια. Εδώ μιλάμε για μια βελτίωση των ήδη υφισταμένων. Αυτό σαφώς και θα πρέπει να το κάνει. Είναι εξάλλου ο καθοδηγητής» (Δ1,σ.13). Αντιλαμβάνεται το ρόλο του Συμβούλου περιορισμένο στο διδακτικό αντικείμενο, ρόλο χρηστικό αλλά όχι φορέα της καινοτομίας, όπως αναφέρεται στη νομοθεσία για το έργο του, «Εγώ βλέπω ότι είναι ένας άνθρωπος ανάμεσα στο υπουργείο και στον καθηγητή, που μεταφέρει γνώμες και προτείνει λύσεις. Όχι επιστημονική καθοδήγηση»(Δ4,σ.47). Οι μισοί όμως διευθυντές του δείγματος δηλώνουν απογοήτευση από την εφαρμογή αυτού του θεσμού, «Οι σύμβουλοι δε συμμετέχουν καθόλου. Απλώς έρχονται για μια μικρή ενημέρωση μιας ώρας, λένε πέντε πράγματα κα φεύγουν» (Δ2,σ.28), «ο σύμβουλος μεταφέρει ό,τι του 'χει πει το Π.Ι. το οποίο αποδέχεται γιατί είναι σε αυτή τη θέση και πρέπει να το αποδεχτεί. Κι έρχεται εδώ και λέει «έτσι πρέπει να γίνει, αλλιώς πρέπει να γίνει» πράμα που δεν μπορεί να γίνει. Καμιά σχέση με την πραγματικότητα» (Δ3,σ.38). Ο Σύμβουλος δεν έχει δώσει λύση στην ανάγκη για έναν καθοδηγητή-εμπνευστή οράματος γενικότερης αλλαγής, «Ποιος είναι εκείνος που θα παίξει το ρόλο εκείνου που θα δημιουργήσει το όραμα στο συναδέλφο που ξεκινάει τώρα ή που έχει κάποια διδακτική εμπειρία;» (Δ1,σ.13).

Όσον αφορά στους Υπευθύνους Καινοτόμων Δράσεων, οι Διευθυντές βλέπουν επιτυχή το ρόλο τους στην προώθηση των σχετικών προγραμμάτων, «για τα θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας με τα οποία και θα έλεγα ότι είναι επιτυχημένη η πορεία που ακολούθησαν αυτά τα γραφεία εδώ» (Δ1,σ.13), «ο υπεύθυνος της Π.Ε. είχε έντονη παρουσία, ήταν επεξηγηματικός, βοηθούσε τους συναδέλφους να κινηθούν σωστά και να κάνουν το πρόγραμμα όσο πιο άρτιο γίνεται. Ό,τι βοήθεια ζητήσαμε ήταν έτοιμος να τη δώσει» (Δ3,σ.39). Οι Διευθυντές αναφέρονται στη δράση των Υπευθύνων εντός του πλαισίου των καινοτόμων προγραμμάτων. Διακρίνουμε μια ενεργή σχέση εμπιστοσύνης εκ μέρους τους, «Είναι σύμβουλος, αξιολογικά σε χαμηλότερο επίπεδο από το σχολικό σύμβουλο, αλλά σε επίπεδο σημαντικό ώστε να δίνει κατευθυντήριες γραμμές, οδηγίες για την υλοποίηση προγραμμάτων», (Δ1,σ.20). Η ανώτερη ιεραρχικά, σε σχέση και με το Διευθυντή, θέση του Συμβούλου και η ισόβαθμη με τον εκπαιδευτικό θέση του Υπευθύνου αντανακλάται, «ήταν διαφορετική η σχέση. Ο σύμβουλος, παρ' ότι δεν έχει ακόμα το δικαίωμα, είναι σαν ελεγκτής της δουλειάς μας. Ενώ ο υπεύθυνος Π.Ε. δεν έδινε την εντύπωση του ελέγχου, έδινε την εντύπωση ότι προσπαθεί να σε κάνει καλύτερο, να σου εξηγήσει, σε παρακινούσε, σου έλυνε τα χέρια να πας παρακάτω» (Δ3,σ.39). Η ευθεία αυτή διατύπωση της αντίληψης του Διευθυντή για τη σχέση με τα δύο στελέχη είναι σημαντική για την κατανόηση, εν μέρει, της δυσλειτουργίας του θεσμού του Συμβούλου.

Η αντίληψη των Διευθυντών για τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης δεν παραπέμπει σε ηγέτη της αλλαγής, «Βλέπουν τις καινοτόμες δράσεις σαν να θέλουμε να διαλύσουμε το σχολείο. Δεν το βλέπουν ότι αυτό είναι εκπαίδευση. Τα υπουργεία πολύ καλά κάνει που προτείνει αυτό και το επιτρέπει. Αλλά οι προϊστάμενοι δεν το βλέπουν έτσι» (Δ2,σ.21), «Ο Διευθυντής εκπαίδευσης αυτό που κάνει είναι να στέλνει

και σε εμάς όποιο έγγραφο έρχεται. Εκεί αρχίζει και τελειώνει. Μόνο αυτά. Δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για καινοτομίες και ΤΠΕ» (Δ4,σ.54).

4.4.7. Αντιλήψεις Υπευθύνων Γραφείων Καινοτόμων Δράσεων (Π.Ε., Α.Υ.) για τον ηθικό σκοπό

Ο υπεύθυνος Π.Ε πιστεύει ότι «η προστασία του περιβάλλοντος είναι σε μεγάλο βαθμό υπόθεση της εκπαίδευσης. Υπάρχει μια απαίτηση από το κοινωνικό σύνολο, ο κόσμος πιστεύει ότι συνείδηση για το περιβάλλον πρέπει να διαμορφώσει ο άνθρωπος στο σχολείο» (σ.56). Αναφέρεται στους σκοπούς της καινοτόμου δράσης, την απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης από τους μαθητές, αλλά δε δίνει έμφαση στο δικό του ρόλο. Η υπεύθυνη Α.Υ. στοχεύει να επιδράσει τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς, «Αυτό που εμείς κυρίως δουλεύουμε είναι η επικοινωνία. Να αποκτηθούν επικοινωνιακές δεξιότητες από μαθητές και εκπαιδευτικούς βελτιώνει και το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη και η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο εύκολα» (σ.63). Μιλάει σε πρώτο πρόσωπο, ως φορέας ενός οράματος που εμπεριέχει τη βελτίωση σε σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.4.8. Αντιλήψεις Υπευθύνων Καινοτόμων Δράσεων (Α.Υ., Π.Ε) για την αλλαγή

Για την υπεύθυνη Α.Υ. η αλλαγή αναφέρεται στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, «Σήμερα (το να αποκτηθούν επικοινωνιακές δεξιότητες από μαθητές και εκπαιδευτικούς) είναι το βασικότερο αίτημα - ανάγκη των εκπαιδευτικών αυτό και μια από τις απαντήσεις μπορούν να τη βρουν στην Α.Υ. Η δική μου εμπειρία στο νομό λέει ότι θα πρέπει να στοχεύουμε πρώτιστα σ' αυτό, στη σχολική κοινότητα, να μπορεί να προκαλεί κάποιες αλλαγές στη σχολική κοινότητα» (σ.63). Πιστεύει ότι φορέας αυτής της αλλαγής είναι οι δράσεις Α.Υ. και συνειδητοποιεί ότι «έτσι χτίζονται οι αλλαγές, με μικρά βήματα. Δεν είναι θεαματικές, από τη μια μέρα στην άλλη» (σ.65). Από την πλευρά του υπεύθυνου Π.Ε. έχουμε μια, πιο έμμεση, αναφορά στην αλλαγή της αντίληψης που επικρατεί για τη σχολική γνώση. Συγκεκριμένα, για τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα πιστεύει ότι στον εκπαιδευτικό πρώτα, «πρέπει να του περάσουμε ότι κι αυτό είναι γνώση». Η αλλαγή εδώ είναι μια διαφορετική αντίληψη για τη διδακτική μεθοδολογία και το Α.Π.Σ. που αποκτούν χαρακτήρα πιο ευέλικτο και βιωματικό. Διαδικασίες που μπορεί να εδραιώσουν την αλλαγή προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο. Είναι ο έλεγχος (με την έννοια της διόρθωσης) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όπου εμπλέκεται και ο Διευθυντής, «Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, ο διευθυντής θα πρέπει να ελέγχει και να υπογράφει σε τακτά χρονικά διαστήματα το ημερολόγιο του προγράμματος. Υπογράφει ο διευθυντής και ο υπεύθυνος Π.Ε. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να "ελέγχει"» (Π.Ε,σ.56), και ο σχηματισμός δικτύων σε ευρύτερη κλίμακα, «έχω επιλέξει να υλοποιούνται τα προγράμματα Α.Υ. σε δίκτυα. Αυτό σημαίνει ότι πολλά σχολεία υλοποιούν το ίδιο πρόγραμμα και μου δίνει αυτό πολλές δυνατότητες» (Α.Υ.,σ.63). Ο Υπεύθυνος Γραφείου Καινοτόμων Δράσεων έχει θεσμικά ένα ρόλο που επιτρέπει να διαχέει το ίδιο μήνυμα αλλαγής σε πολλές διαφορετικές σχολικές μονάδες.

4.4.9. Αντιλήψεις Υπευθύνων Καινοτόμων Δράσεων (Α.Υ., Π.Ε) για τη βελτίωση σχέσεων

Ο Υπεύθυνος Καινοτόμων Δράσεων βλέπει ως μέρος των καθηκόντων του να επηρεάσει τις σχέσεις στη σχολική μονάδα. Η παρέμβασή του άλλοτε είναι σε βάθος

και απαιτεί χρόνο, «κάνω εισαγωγικά σεμινάρια σε όλους μαζί τους εκπαιδευτικούς, ... αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν και παρεμβάσεις στους Συλλόγους Διδασκόντων. Δηλαδή, ενημέρωση και παρεμβάσεις που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου για να αντιστρέφεται το κλίμα. Μόνο που για να γίνουν όλα αυτά θέλει τη συνεχή επανάληψη, τη σπειροειδή ανέλιξη. Δεν αποκτιέται η δεξιότητα από τη μια μέρα στην άλλη, με ένα σεμινάριο τη χρονιά. Χρειάζεται να αναιρέσει παγιωμένες συμπεριφορές. Δεν είναι εύκολο, οι αντιστάσεις είναι μεγάλες. όταν πάμε σε συλλόγους πρώτη φορά να πούμε να προσεγγίσουν τους μαθητές με έναν άλλο τρόπο, άλλη μεθοδολογία, βλέπουμε τις απίστευτες αντιστάσεις» (Α.Υ,σ.63.). Χτίζει σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων ή ανθρώπων που σκέφτονται διαφορετικά, δημιουργεί ομάδες (Fullan, 2002). Πρόσφατα σε σχέση με τη λειτουργία των καινοτόμων δράσεων ενεργοποιείται και η συνεργασία με τους Διευθυντές, «Αυτή τη στιγμή βρισκόμαστε στην κατάσταση που το 50% των διευθυντών να είναι ουδέτεροι, δηλαδή ούτε θετικοί ούτε αρνητικοί, αλλά αυτό επιτρέπει στους συναδέλφους να λειτουργούν, και το 50% να αρχίζουν να είναι θετικοί» (Α.Υ., σ. 63). Άλλοτε ο Υπεύθυνος λειτουργεί ως κριτικός φίλος στην επίλυση προβλημάτων, «Όταν γίνεται μια προστριβή σ' ένα σχολείο, πού θα πάει ο συνάδελφος που θέλει να κάνει πρόγραμμα να το λύσει; Στον υπεύθυνο. Πού θα πάει κι ο διευθυντής για να δει αν έχει δίκιο; Στον υπεύθυνο» (Π.Ε.,σ.57). Σε κάθε περίπτωση αντιλαμβάνεται ότι η εκπαιδευτική κοινότητα του αναγνωρίζει έναν σημαντικό επικοινωνιακό ρόλο στα νέα δεδομένα που προκαλεί η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο.

4.4.10. Αντιλήψεις Υπευθύνων Καινοτόμων Δράσεων (Α.Υ., Π.Ε.) για τη δημιουργία και διάχυση γνώσης

Το θεσμικό πλαίσιο επιβάλλει την επιμόρφωση του Υπευθύνου Καινοτόμων Δράσεων, «Όταν ξεκίνησε η Α.Υ. το υπουργείο για δικούς του λόγους είχε βάλει ένα πολύ δυνατό πλαίσιο επιμόρφωσης των υπευθύνων» (Α.Υ.,σ.66), τους αναθέτει την ευθύνη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν αντίστοιχα προγράμματα. «ανακαλύπτοντας όλα αυτά, φρόντισα να κάνω επιμορφώσεις και σε προσωπικό επίπεδο, ώστε τελικά να ενδυναμωθώ περισσότερο. Και μέσα από το ρόλο μου ως υπεύθυνη διοργάνωσα ευρωπαϊκά προγράμματα κατάρτισης (εκπαιδευτικών) στο εξωτερικό που παρακολούθησα κι εγώ» (Α.Υ,σ.66). Επιπλέον, για πολλούς λόγους, πιστεύει ότι «ο υπεύθυνος Π.Ε. θα κάνει τέτοια επιμόρφωση που δε θα την κάνει ποτέ ο Σύμβουλος, εκ των πραγμάτων, από τον τρόπο που γίνεται η επιμόρφωση. Η Π.Ε. προσδιόρισε τις μεθόδους» (Π.Ε,σ.59). Το αντικείμενο των καινοτόμων δράσεων εισήγαγε μια αναγκαία διαδικασία δια βίου μάθησης για τους εκπαιδευτικούς που, παράλληλα, τροφοδοτεί τον ηθικό σκοπό των Υπευθύνων.

4.4.11.Αντιλήψεις Υπευθύνων Γραφείων Καινοτόμων Δράσεων (Α.Υ., Π.Ε.) για τη συνοχή

Ο σχηματισμός δικτύων, «τα τελευταία χρόνια, έχω επιλέξει να υλοποιούνται τα προγράμματα Α.Υ. σε δίκτυα. Αυτό σημαίνει ότι πολλά σχολεία υλοποιούν το ίδιο πρόγραμμα και μου δίνει αυτό πολλές δυνατότητες» (Α.Υ,σ.63.) η διοργάνωση σεμιναρίων, «κάνεις ο ίδιος ένα σεμινάριο για να τους πεις πόσες χαρές θα αποκομίσουν τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα» (Π.Ε.σ.55), η συχνή επαφή με τις σχολικές μονάδες «έχουμε καθημερινή επαφή με μαθητές και με σχολεία» (Α,Υ.σ.68), και η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων άμεσα «ο υπεύθυνος Π.Ε, ή Α.Υ. θα έρθει, είναι πιο κοντά στο σχολείο» (Π.Ε.σ.59) καθιερώνουν στη συνείδηση του ίδιου του Υπευθύνου και των εκπαιδευτικών ένα στέλεχος προσιτό και επιφορτισμένο με τη

διαχείριση της αλλαγής. Αποκτά έτσι τις προϋποθέσεις να έχει ανταπόκριση το όραμά του για την καινοτομία και την αλλαγή.

4.4.12. Εκτιμήσεις Υπευθύνων Καινοτόμων Δράσεων για το ρόλο των άλλων στελεχών στη διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον να καταγράψουμε πώς –και εάν– οι Υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων αντιλαμβάνονται το ρόλο άλλων στελεχών (του Διευθυντή Σχολείου, του Σχολικού Συμβούλου, του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης) ως ηγετών της αλλαγής. Σύμφωνα με τη νομοθεσία, στα στελέχη αυτά ανατίθεται το έργο της προώθησης της καινοτομίας και του ελέγχου εφαρμογής της σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων, συνήθως στο σύνολο του κάθε νομού. Σκοπός της διερεύνησης αυτής είναι να διαπιστώσουμε αν υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των στελεχών για μια κοινά στοχευόμενη αλλαγή στην εκπαίδευση.

Η επιτυχής υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων εξαρτάται από την επικοινωνία και συνεργασία όλων των στελεχών της διοίκησης, *«Όλοι νομίζω παίζουν το ρόλο τους. Αν ένας δε λειτουργεί θετικά, μπορεί να αναστείλει τη δουλειά όλων. Αν εμένα με μπλοκάρει ο διευθυντής του σχολείου, αν δε μου δώσει τη δυνατότητα να παρέμβω, αν δε δώσει στους συναδέλφους τη δυνατότητα να κάνουν πράγματα, δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα, δε θα γίνει σωστά. Αν ο διευθυντής εκπαίδευσης του νομού είναι αρνητικός, θα μπλοκάρει εμένα»*, (Α.Υ.σ.66). Η εμπειρία των Υπευθύνων φανερώνει ότι δεν έχει επιτευχθεί η συνοχή μεταξύ των στελεχών. *“Όσον αφορά στους Διευθυντές σχολείων, «τα πρώτα χρόνια δεν υπήρχε ενδιαφέρον, οι περισσότεροι ήταν αρνητικοί. Αυτή τη στιγμή βρισκόμαστε στην κατάσταση που το 50% των διευθυντών να είναι ουδέτεροι, δηλαδή ούτε θετικοί ούτε αρνητικοί, αλλά αυτό επιτρέπει στους συναδέλφους να λειτουργούν, και το 50% να αρχίζουν να είναι θετικοί»* (Α.Υ.σ.63) *«Τα πράγματα τώρα είναι καλύτερα. Παλαιότερα πολλοί ήταν αρνητικοί. Ειδικά από τους νέους διευθυντές, αρκετοί στο παρελθόν έχουν υλοποιήσει προγράμματα οπότε είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα. Θέλουν να συμμετέχουν»*(Π.Ε.σ.58). Οι Υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων δεν αντιλαμβάνονται το Διευθυντή ως ηγέτη της αλλαγής. Διαπιστώνουν ότι η συνεργασία τους βελτιώνεται αλλά μεγάλο ποσοστό των Διευθυντών δε συμμερίζεται το πνεύμα της αλλαγής που φέρνουν οι καινοτόμες δράσεις.

Όσον αφορά στο Σχολικό Σύμβουλο, η επικοινωνία με τους Υπευθύνους δεν έχει ακόμα επιτευχθεί, αν και το θεσμικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα, *«δεν μπορώ να πω ότι έχω – δεν υπάρχουν- ιδιαίτερες σχέσεις, ενώ θα μπορούσαμε να κάνουμε πάρα πολλά πράγματα από κοινού...Παρόλο που στην επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων ο επικεφαλής είναι σχολικός σύμβουλος, εκεί σταματάει η συνεργασία μας, δηλαδή υποβάλλουμε εμείς τις προτάσεις και είναι ο πρόεδρος της επιτροπής»*, (Α.Υ.σ.64). Μεταξύ Υπευθύνου Καινοτόμων Δράσεων και Σχολικού Συμβούλου υπάρχει απόσταση, έλλειψη επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, *«νομίζω ότι είναι χαοτική η κατάσταση. Οι Σύμβουλοι δεν κατέχουν τις καινοτόμες δράσεις. Πολλοί από αυτούς προσπαθούν να πατήσουν στις πλάτες των υπευθύνων για να καρπωθούν «οφέλη», ενώ (ο υπεύθυνος Π.Ε.) θα τραβήξει όλο το κουπί να διοργανώσει την ημερίδα και θα έρθει η Σύμβουλος από πάνω, καπέλο, να πει ότι συνδιοργάνωσε την ημερίδα»*, *«ενώ (η πολιτεία) έχει βάλει το Σύμβουλο υπεύθυνο για την παιδαγωγική καθοδήγηση, δεν μπορεί να την κάνει στα καινοτόμα προγράμματα που ενσωματώνουν μια σύγχρονη παιδαγωγική. Σε ποιο να την πρωτοκάνει;»* (Π.Ε.σ.58). Οι υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων δεν αντιλαμβάνονται το Σύμβουλο ως καθοδηγητή για την καινοτομία στην εκπαίδευση, όπως αναφέρεται στο θεσμικό του ρόλο, αλλά περιορισμένο στο

διδακτικό αντικείμενο. Από τις απαντήσεις τους δε διαπιστώνουμε προσπάθεια κανενός μέρους για βελτίωση της συνεργασίας, εκτός από τη διατύπωση της Υπεύθυνης Α.Υ. για τις απώλειες εξαιτίας της ανύπαρκτης αυτής συνεργασίας.

4.4.13 Αντιλήψεις Πρεσβευτών eTwinning (eT1, eT2) για τον ηθικό σκοπό

Οι πρεσβευτές επιδιώκουν την ενσωμάτωση στην κουλτούρα και την αξιοποίηση των σύγχρονων δεδομένων, της ενωμένης Ευρώπης και της τεχνολογίας, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, «να συνειδητοποιήσει ο Έλληνας ότι δεν είναι ξεκάρφωτος στην άκρη της Ευρώπης αλλά υπάρχει μια σύνδεση και υπάρχει δυνατότητα να ανταλλάξει ιδέες και γνώμες με άλλους καθηγητές. Να καταλάβει ότι δεν υπάρχει απόσταση, δεν είναι οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί καλύτεροι από εμάς και επίσης αυτή η διαφορά κουλτούρας να αρχίσει να διαχέεται. Στόχος είναι μέσω του προγράμματος να χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές, να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί, να εξοικειωθούν και να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας τους» (eT1,σ.69) αλλά και των μαθητών «Πρέπει όμως και να εμπλέξουμε τους μαθητές. Αυτός είναι ο ρόλος μας στο σχολείο» (eT1,σ.74). Σκοπός τους είναι να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των εκπαιδευτικών κι αυτοί στον μαθητών.

4.4.14. Αντιλήψεις Πρεσβευτών eTwinning (eT1, eT2) για την αλλαγή

Και οι δύο, πιθανώς λόγω της ειδικότητας του πληροφορικού, μιλούν για αξιοποίηση της τεχνολογίας με έμφαση στις ευκαιρίες που παρέχει για επικοινωνία και συνεργασία, «η διαφορά κουλτούρας να αρχίσει να διαχέεται. Ένας εκπαιδευτικός που είναι σε ένα μονοθέσιο σχολείο σε ένα χωριουδάκι πχ να μπορεί να επικοινωνήσει με κάποιον αντίστοιχο από άλλη χώρα και να δουν πώς μπορεί ο ένας να βοηθήσει τον άλλο» (eT1,σ.69) και «Οι αποστάσεις μηδενίζονται μέσω του διαδικτύου οπότε ας χρησιμοποιηθεί για να γίνουν συνεργασίες» (eT2,σ.70). Η επικοινωνία εδώ εκτείνεται πέρα από τα όρια της σχολικής μονάδας και η αλλαγή αναφέρεται τόσο σε αξίες όσο και στον τρόπο εργασίας, στην αναδιαμόρφωση δηλαδή της σχολικής κουλτούρας. Διαδικασίες που ακολουθούν για την επίτευξη του σκοπού είναι η διοργάνωση ημερίδων, «Τα πρώτα χρόνια κύριος στόχος ήταν η διάχυση: να μάθουν ότι υπάρχει αυτή η ευρωπαϊκή δράση» (eT2,σ.73), η προσωπική επαφή μέσω των πρεσβευτών, «Από εκεί και πέρα, σχεδιάστηκε ότι η ανάπτυξη πρέπει να γίνει με πολλαπλασιαστές οι οποίοι ονομάστηκαν προωθητές και φέτος έχουμε γύρω στους 30, οι οποίοι ονομάστηκαν πρεσβευτές» (eT1,σ.69), το στοιχείο του εθελοντισμού, «να σημειώσουμε και να τονίσουμε, (οι πρεσβευτές) δεν έχουν κανένα όφελος, οικονομικό ή μείωση ωραρίου, δεν έχουν απόσπαση στη Δ/βάθμια να είναι σε ένα γραφείο, είναι άμισθη υπηρεσία που κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους» (eT1,σ.72), η εξοικονόμηση πόρων, «Το καλό με το eTwinning είναι ότι είναι μια δράση σχετικά εύκολη» (eT1,σ.69), «Χωρίς οικονομικό κόστος μάλιστα» (eT2,σ.70), «στέλνονται e-mail σε όλους τους καθηγητές που είναι γραμμένοι στο σχολικό δίκτυο., βγαίνουν ανακοινώσεις σε διάφορες εκπαιδευτικές πύλες» (eT2,σ.70), η προβολή της δράσης, «Προσπαθούμε βέβαια μέσω των ημερίδων ή μέσω των βραβείων που απονέμει ο υπουργός ή ο γενικός γραμματέας του υπουργείου να υπάρχει μια αίγλη» (eT1,σ.71). Η εκτίμησή τους για την ως τώρα ανταπόκριση στην αλλαγή είναι ότι, «Υπάρχει ένας καινούργιος αέρας στο σχολείο αλλά σε ένα συγκεκριμένο ποσοστό καθηγητών. Δεν μπορεί έτσι να αλλάξει πραγματικά το σχολείο» (eT1,σ.77), «Αν δεν αλλάζουμε εμείς οι ίδιοι δεν αλλάζει το σχολείο Βλέπουμε τους μαθητές ... σαν ένα καθήκον, μια υποχρέωση που πρέπει να κάνουμε. Δε βλέπω να υπάρχει παιδαγωγικός ρόλος»

(eT2,σ.77). Για τους πρεσβευτές, το περιεχόμενο της αλλαγής περιέχει το μετασχηματισμό της κουλτούρας του εκπαιδευτικού με επίκεντρο την αγωγή των μαθητών, την αλλαγή στο τι θεωρούν αξία οι άνθρωποι στον οργανισμό και πώς συνεργάζονται για να το πετύχουν (Fullan, 2002)

4.4.15. Αντιλήψεις Πρεσβευτών eTwinning (eT1, eT2) για τη βελτίωση σχέσεων

Αν και υπάρχει η ηλεκτρονική πλατφόρμα του προγράμματος eTwinning, που εκτός από την υλοποίηση αυτού καθ' αυτού του προγράμματος είναι και πεδίο επικοινωνίας, οι πρεσβευτές αναφέρονται συχνά στην προσωπική επικοινωνία, «ημερίδες σε κάθε νομό έγιναν αρκετές και η προσωπική επαφή του κόσμου των εκπαιδευτικών με τους προωθητές ήτανε αρκετά καλή»(eT1,σ.69), «Τον πρώτο μήνα πήγα σε όλους τους νομούς» (eT2,σ.73), «επειδή γνώριζα 2-3 άτομα σε κάθε σχολείο τα οποία είναι δραστήρια, και στόχος μας κυρίως είναι αυτά τα άτομα_ που έχουν δραστηριοποιηθεί σε άλλα προγράμματα_ κάνω από ένα τηλέφωνο και τους ενημερώνω, υπάρχει προσωπική επαφή» (eT2,σ.70). Εκφράζουν τη δυνατότητα να χτίσουν προσωπικές σχέσεις για να προωθήσουν τους σκοπούς της δράσης. Επιπλέον, μέσω του ευρωπαϊκού ηλεκτρονικού δικτύου που δημιουργείται κατά την υλοποίηση του προγράμματος, οι πρεσβευτές προσδοκούν την επίδραση στο ηθικό του εκπαιδευτικού, «να καταλάβει ότι δεν είναι οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί καλύτεροι από εμάς», και τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ φαινομενικά ξεκομμένων εκπαιδευτικών, «να δουν πώς μπορεί ο ένας να βοηθήσει τον άλλο» (eT1,σ.69).

4.4.16. Αντιλήψεις Πρεσβευτών eTwinning (eT1, eT2) για τη δημιουργία και διάχυση γνώσης

Η έμφαση στην παιδαγωγική αξιοποίηση της δράσης δίνεται μέσω δημιουργίας και διάχυσης αντίστοιχης γνώσης και οι προσδοκίες των πρεσβευτών είναι υψηλές, «Η ομάδα που ασχολείται με την παιδαγωγική αξιοποίηση του προγράμματος είναι στο EuNet (European schoolNet), ανήκουν εκεί κι έχουν αναλάβει ένα κομμάτι του eTwinning. Έχουν κατά καιρούς κάνει διάφορα, και ένα βιβλιαράκι παιδαγωγικής αξιοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος για το οποίο θέμα υπάρχει ένας αναβρασμός και μια ανησυχία», «Δεν έχουν βγάλει τόσο πολλή δουλειά όση θα περίμενε η E.Y.Y» (eT1,σ.76). Η γνώση αυτή παράγεται και διαχέεται κεντρικά, «Την επιμόρφωση την κάνει το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Π.Ι, δεν κάνει άλλος. Οι επιστημονικές ενώσεις λειτουργούν ανεξάρτητα». Αξιοσημείωτο είναι ότι καινοτόμος είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω Τ.Π.Ε., «ξεκινάει αυτές τις μέρες το πρώτο ηλεκτρονικό μάθημα. Έχει θέμα «Διαθεματικότητα και eTwinning» στην πλατφόρμα, θα έχει διάρκεια 6 εβδομάδων, 3 ώρες μελέτη κάθε εβδομάδα, 18 ώρες σεμινάριο θα είναι, e-learning» (eT2,σ.73). Οι πρεσβευτές εκτός από την επιμόρφωση σε επίπεδο νομού, «ξεκινήσαμε με ημερίδες που έκανε η EYY, οι πρώτες 5. Μετά έγιναν 30 περίπου από τους προωθητές. Το ίδιο και το επόμενο έτος» (eT1,σ.73) μπορούν να έχουν και πιο κεντρικό ρόλο, στην πανελλαδική επιμόρφωση, «κάποιοι πρεσβευτές έχουν αναλάβει να υποστηρίζουν το μάθημα: θα βάζουν τις ερωτήσεις, θα κάνουν chat, θα διορθώσουν τις εργασίες που θα κάνουν οι εκπαιδευόμενοι» (σ.73). Συμμετέχουν έτσι σε δύο επίπεδα της διάχυσης γνώσης. Αντιλαμβάνονται την ιδιαίτερη αξία της δράσης αυτής καθώς υπάρχει διαχείριση γνώσης, «Πολλά πράγματα που μας δίδαξαν τα άλλα προγράμματα μπαίνουν στο σκεπτικό αυτού του προγράμματος» (eT2,σ.70).

4.4.17. Αντιλήψεις Πρεσβευτών eTwinning (eT1, eT2) για τη συνοχή

Η μάθηση συγκεντρώνει το ενδιαφέρον τους ως κεντρικό σημείο της αλλαγής και θεωρούν τον ενθουσιασμό των μαθητών με τα χρήσιμα των ΤΠΕ. ως καθοριστική πρόκληση, «στη συνέχεια όλο το σχολείο ήθελε να πάρει μέρος. Πάνω από έναν υπολογιστή ήταν 20 άτομα κι έγραφε ένας ... Μετά μ' έβρισκαν και ρωτούσαν πότε θα το ξανακάνουμε. Δηλαδή κίνητρο δεν υπήρχε πλέον μόνο για τους καθηγητές αλλά και για τους μαθητές. Κι αυτοί είναι που σε σπρώχνουν να κάνεις κάτι περισσότερο» (eT2,σ.71). Οι πρεσβευτές διαπιστώνουν τις επιπλέον δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος ηλεκτρονικής αδελφοποίησης, «δυστυχώς (οι συνάδελφοι) βλέπουν τη χρήση υπολογιστή σαν εμπόδιο. Κι επειδή όλη η διαδικασία είναι καθαρά ηλεκτρονική, είναι εμπόδιο για τους περισσότερους» (eT2,σ.70) Φαίνεται να κατανοούν τα εμπόδια αλλά και να πιστεύουν στις δημιουργικές δυνατότητες της αντίστασης των εκπαιδευτικών. Προσβλέπουν στην ευρύτερη αποδοχή του κοινού οράματος και την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Αναγνωρίζουν, όπως οι Υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων, ότι η διαδικασία αλλαγής χρειάζεται χρόνο, «η δράση απλώνεται σιγά-σιγά και αρχίζει να αποκτά μια σταθερή βάση από κάτω η οποία δρα πολύ ουσιαστικά», (eT1,σ.71). Πιστεύουν ότι μπορούν και οι ίδιοι να συμβάλουν στη συνοχή, «Γενικά, φροντίζουμε να ενημερώνουμε και τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας. Εγώ τον πρώτο χρόνο τους είχα επισκεφτεί όλους, Α' και Β'θμιας. Τους είχα μοιράσει υλικό, τους είχα καλέσει στις ημερίδες» (eT2,σ.72), «στις ημερίδες λέμε πάντα στους προωθητές «καλέστε διευθυντές, προϊσταμένους και υπευθύνους των άλλων καινοτόμων προγραμμάτων». Να λάβουν κι αυτοί γνώση τι γίνεται» (eT1,σ.72). Με τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης επιδιώκουν να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας κατ' αρχήν μέσω της ενημέρωσης. Δε διακρίνουμε συνεργασία προς το παρόν παρά μόνο με τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων.

4.4.18.Οι εκτιμήσεις των Πρεσβευτών για το ρόλο των άλλων στελεχών στη διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση

Η εμπειρία των Πρεσβευτών από τη στάση της διοίκησης απέναντι στην καινοτόμο δράση έχει διακυμάνσεις, «έχουμε προβλήματα με ορισμένες διοικήσεις και ορισμένες είναι πάρα πολύ εξυπηρετικές» (eT1,σ.72). Δε θεωρούν δεδομένη τη θετική στάση της διοίκησης σε μια δράση που εποπτεύεται από το υπουργείο, «Προφανώς είναι θέμα της προσωπικής ανησυχίας του καθενός. Είναι θέμα προσωπικότητας» (eT1,σ.72). Η έλλειψη γνώσης για το πρόγραμμα δε θεωρείται παράλειψη του Διευθυντή, «οι διευθύνσεις πολλές φορές δε βοηθούν, επειδή δε γνωρίζουν» (eT1,σ.72) και η δυσκαμψία της γραφειοκρατίας είναι παράγοντας απροθυμίας, συχνά τεκμηριωμένης στην εμπειρία του Διευθυντή, «πολλοί είναι αρνητικοί σε καθετί καινούργιο που θα τους μπλέξει με τη γραφειοκρατία. Γνωρίζουν τόσα χρόνια πώς κινούνται με την Π.Ε., με την Α.Υ., γνωρίζουν τη διαδικασία. Αν πάει κάποιος και τους πει "θέλω να κάνω eTwinning και θέλω μια 2ωρη", δυσανασχετούν» (eT2,σ.71). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι πρεσβευτές δεν έχουν τη θεσμική ισχύ να ζητήσουν πρόβλεψη στο ωρολόγιο πρόγραμμα για διαθεσιμότητα του εργαστηρίου πληροφορικής σε εκπαιδευτικούς που υλοποιούν τη δράση. Τόσο ο Διευθυντής όσο και ο Σύλλογος έχουν καθοριστικό ρόλο στην έγκριση μιας τέτοιας παρέμβασης, «Δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό διότι μπορεί να έρθουμε σε σύγκρουση με την κοινωνία του σχολείου» ((eT1) και «Επαφίεται στην καλή διάθεση του διευθυντή» (eT2,σ.71).

Με το Σύμβουλο ειδικότητας, οι πρεσβευτές, ως καθηγητές πληροφορικής, δεν έχουν εδραιώσει ακόμα την επικοινωνία, «Ο Σύμβουλος πληροφορικής είναι ένας για όλη τη Θεσσαλία. Δεν είχα μαζί του καμιά επικοινωνία ούτε αυτός ήρθε να μας βρει» (eT2,σ.75). Ωστόσο, ίσως, αρχίζει μιας νέας μορφής συνεργασία, «Γνωρίζω ότι

ο σύμβουλος ζήτησε να γίνει μια ημερίδα και να μιλήσεις ως προωθητής. Μάλλον το παρακολουθεί το πρόγραμμα. Σε κάποιους νομούς οι σύμβουλοι ασχολήθηκαν» ((eT1, σ.75). Ο (πρόσφατα θεσμοθετημένος) Σύμβουλος Πληροφορικής διευρύνει το ρόλο του, (επιδιώκει να) εμπλέκεται σε μια καινοτόμο δράση πέρα από το διδακτικό αντικείμενο που όμως ενσωματώνει το διδακτικό αντικείμενο.

4.4.19. Αντιλήψεις Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ) για τον ηθικό σκοπό

«Ως εκπαιδευτικός χρησιμοποίησα κάτι στο οποίο πίστευα πάρα πολύ και ως σύμβουλος εργαζομαι γι' αυτό και προσπαθώ να μεταφέρω στους συναδέλφους ένα πνεύμα, τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Προώθησα πάρα πολύ τη μάθηση μέσα από διαθεματικού και συνεργατικού τύπου συνθετικές εργασίες» (σ.84). Ηθικός σκοπός του Σ.Σ είναι η ελκυστική μάθηση και προωθεί τη μέθοδο που η προσωπική εμπειρία του απέδειξε ότι αποδίδει. Είναι ένας σκοπός για τον οποίο μπορεί και ο ίδιος να συμβάλει.

4.4.20. Αντιλήψεις Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ) για την αλλαγή

«Στόχος είναι ο εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση και το σχολείο να είναι πιο ελκυστικό για τους μαθητές» (Σ.Σ, σ.86). Ο Σύμβουλος αντιλαμβάνεται την αλλαγή μέσω μετασχηματισμού της κουλτούρας του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση της λειτουργίας όλου του σχολείου. Προτείνει αλλαγή αφενός στο θεσμικό πλαίσιο «Υπάρχει πρόβλημα με τον εκπαιδευτικό του 3ωρου. Όταν πάει στο σχολείο στις 8 και φεύγει στις 10:30 υπάρχει πρόβλημα. Για μένα θα 'πρεπε να είναι σε όλο το ωράριο εκεί πέρα, όχι βέβαια διδακτικά, αλλά να του χορηγούνται τα πράγματα που θα 'πρεπε: γραφείο, βιβλιοθήκη, η/υ και διαδίκτυο να κάνει την προετοιμασία του. Να είναι ένας full time εκπαιδευτικός που να αφιερώνει ώρες για τις καρτέλες των μαθητών, να βλέπει το προφίλ του καθενός, να προγραμματίζει δραστηριότητες» (σ.86). και αφετέρου στην παιδαγωγική, «πράγματα πέρα από το μάθημα, τέτοιες δραστηριότητες κάνουν το σχολείο πιο ελκυστικό για τα παιδιά» (σ.86). Δεν έχει συνταγές επιτυχίας, «Πάντα με γνώμονα, τις ανάγκες των παιδιών, την καλύτερη και αποτελεσματικότερη παροχή εκπαίδευσης θα πρέπει να κινηθείς και να προτείνεις λύσεις που υπηρετούν αυτούς τους στόχους» (σ.85). Η διαδικασία διαχείρισης της αλλαγής χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και ρευστότητα ή ευελιξία., «Επειδή δεν είναι διοικητική η δουλειά του συμβούλου, δεν καθορίζεται νομοτελειακά» (σ.85). Κατανοεί τη διαφορά μεταξύ ενός ειδικού που ενεργεί σε δεδομένο πλαίσιο καινοτομίας και αυτού που διαχειρίζεται την αλλαγή, ένα γνώρισμα του ηγέτη της αλλαγής κατά το Fullan (2002). Θέτει προτεραιότητες, «για μένα πρωταρχικό είναι η ενεργοποίηση στο συνάδελφο της διάθεσης να προσφέρει. Κι εδώ δεν μπορούν να υπάρξουν κάποιες σαφείς οδηγίες που να περιορίζουν τον τρόπο δράσης» (σ.85), «Αυτό το οποίο δίνει το Π.Ι. είναι κυρίως το πνεύμα. Το πνεύμα είναι αυτό που περιγράφεται από το νόμο και εξειδικεύεται μετά στις συναντήσεις που κάνουμε οι σύμβουλοι μεταξύ μας σε συνεργασία με τον προϊστάμενο παιδαγωγικής καθοδήγησης ο οποίος μεταφέρει το πνεύμα του Π.Ι. περισσότερο» (σ.85). Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται την αλλαγή φανερώνει ότι πιστεύει στην ανάγκη ελευθερίας του καθοδηγητή, αυτού που έργο του είναι η προώθηση του πνεύματος για καινοτομία και αλλαγή.

4.4.21. Αντιλήψεις Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ) για τη βελτίωση σχέσεων

Αντιλαμβάνεται το ρόλο του κατά ένα μέρος στην εξομάλυνση θεμάτων που παρακωλύουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, ως παιδαγωγικού καθοδηγητή όπως αναφέρεται και στη νομοθεσία, «Μπορεί να προκύπτουν θέματα που αφορούν ένα συγκεκριμένο μαθητή, έναν εκπαιδευτικό, στις σχέσεις. Εκεί καλεί συνήθως ο διευθυντής το σύμβουλο» (σ.87). Από τις απαντήσεις του Συμβούλου, προβάλλει η σχέση με το διευθυντή, η διττή ηγεσία στο σχολείο με έναν εκπρόσωπο διοικητικό και έναν επιστημονικό, «Επειδή πολλές φορές, το να κάνεις το μάθημα που εγώ συμβουλεύω, με βιντεοπροβολέα πχ., αυτά περνάνε από το διευθυντή που διαχειρίζεται τα χρήματα, συζητώ μαζί του και αφού έχω τελειώσει με τους συναδέλφους και τον παρακαλώ να βοηθήσει εκεί που αυτός μπορεί» (σ.86), «(Ο Σύμβουλος) μπορεί να ισχυροποιήσει τις απόψεις που έχει ένας διευθυντής, να πατήσει ο διευθυντής στη γνώμη του συμβούλου προκειμένου να κάνει κάποιες ενέργειες» (σ.87). Η σχέση του Συμβούλου με τη σχολική μονάδα περιορίζεται στο πλαίσιο της νομοθεσίας, είναι τυπική, «πριν επισκεφτώ ένα σχολείο ενημερώνω το διευθυντή ότι θα τους επισκεφτώ τη συγκεκριμένη μέρα και ώρα» (σ.86), «Ο σύμβουλος δε συμμετέχει στο συμβούλιο ούτε στο σύλλογο διδασκόντων. Όπως πρέπει να συμβουλέψει τον εκπαιδευτικό, συμβουλεύει και το διευθυντή» (σ.87). Πρέπει να σημειωθεί ότι στην πρώτη χρονιά της θητείας του, και της θέσπισης Συμβούλου Πληροφορικής, διοργάνωσε ημερίδα όπου κεντρικός ομιλητής ήταν εκπαιδευτικός που διδάσκει μέσω του eTwinning, «Το ερέθισμά μου ήταν μια πληροφορικός στο λύκειο Χ. Όταν είδα πώς κάνει το μάθημα χρησιμοποιώντας αυτό το πρόγραμμα, είδα τι μπορούν να κάνουν οι συνάδελφοι στο μάθημα όπου έχουμε κάποια προβλήματα...Σκέφτηκα, λοιπόν, να το διαχύσω αυτό στους συναδέλφους.. και η συνάδελφος αυτή έκανε μια παρουσίαση για το πώς υλοποιείται το πρόγραμμα, έδειξε εργασίες παιδιών και συζητήσαμε πάρα πολύ το πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά το πρόγραμμα» (σ.87). Επιχειρεί να σχηματίσει ένα δίκτυο όπου οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν δυναμικά.

4.4.22.Αντιλήψεις Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ) για τη δημιουργία και διάχυση γνώσης

«Έχω κάνει ημερίδα πρόσφατα για το eTwinning, με τους προωθητές και καθηγητές πληροφορικής Το ερέθισμά μου ήταν μια πληροφορικός στο λύκειο Χ. Όταν είδα πώς κάνει το μάθημα χρησιμοποιώντας αυτό το πρόγραμμα, είδα τι μπορούν να κάνουν οι συνάδελφοι στο μάθημα όπου έχουμε κάποια προβλήματα. Σκέφτηκα, λοιπόν, να το διαχύσω αυτό στους συναδέλφους» (σ.87). Η περίπτωση στην οποία αναφέρεται ο Σύμβουλος συμπυκνώνει όλες τις κατευθυντήριες γραμμές των καθηκόντων που του αναθέτει ο νόμος: εξομάλυνση της διδακτικής πράξης, προώθηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών. Τα γνωρίσματα αυτά αποδίδει ο Fullan στον αποτελεσματικό ηγέτη, τον Ηγέτη Αλλαγής Κουλτούρας ο οποίος διαμορφώνει το μοντέλο της δια βίου μάθησης διαχέοντας ό,τι ο ίδιος έχει μάθει πρόσφατα, δεσμεύοντας και ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να ερευνούν και να εφαρμόζουν.

4.4.23.Αντιλήψεις Σχολικού Συμβούλου (Σ.Σ) για τη συνοχή

Διατηρεί ακόμα την απόσταση του θεσμικού του ρόλου και δεν αποτελεί δυναμικό παράγοντα στην επίτευξη της συνοχής, «ο σύμβουλος γνωμοδοτεί, δεν αποφασίζει. Σε θέματα που αφορούν το σχολείο την απόφαση θα την πάρει ο σύλλογος διδασκόντων, που είναι το ανώτερο όργανο στο σχολείο, ή το σχολικό συμβούλιο που είναι ακόμα ισχυρότερο όργανο. Ο σύμβουλος δε συμμετέχει στο συμβούλιο ούτε στο σύλλογο διδασκόντων. Όπως πρέπει να συμβουλέψει τον εκπαιδευτικό, συμβουλεύει και

το διευθυντή». Η απόσταση της ιεραρχίας και της εξειδίκευσης δεν έχει μετεξελιχθεί σε δυναμική καθημερινή σχέση.

4.4.24. Εκτιμήσεις του Συμβούλου για το ρόλο άλλων στελεχών στην αλλαγή στην εκπαίδευση

Αντιλαμβάνεται τον Προϊστάμενο Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως καθοδηγητή του και τον εμπιστεύεται, «Είναι αυτός που βάσει της εμπειρίας του, έχει συνήθως μεγάλη εμπειρία, θα απαντήσει στις απορίες, τουλάχιστον έτσι έγινε μ' εμένα, για το πώς αυτά που έχω στο μυαλό μου θα μπορέσω αν τα κάνω πράξη. Συμβουλευτήκα πολύ αυτόν τον άνθρωπο» (σ.85). Μέσα από τη συνεργασία με το Διευθυντή Σχολικής Μονάδας έχει τη δυνατότητα να προωθήσει το έργο του. Οι στόχοι τους έχουν πολλά κοινά σημεία, «Σε μεγάλο βαθμό (συνεργαζόμαστε). Γιατί πολλά απ' αυτά που θέλουμε να γίνουν μέσα στην τάξη περνάνε από το χέρι του διευθυντή. Βέβαια, με το διευθυντή μπορούμε να συζητήσουμε γενικότερα θέματα για το σχολείο, θέματα γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπάρχουν και τα σχολεία που οι σύμβουλοι έχουμε τη γενική παιδαγωγική καθοδήγηση. Εκεί η συνεργασία με τους διευθυντές θα έλεγα ότι είναι πιο στενή» (σ.86). Οι περιορισμοί της ειδικότητας αίρονται στα σχολεία γενικής καθοδήγησης. Εκεί δίνεται η εντύπωση άσκησης μιας διττής ηγεσίας, με το διοικητικό και τον επιστημονικό ηγέτη.

4.5. Αποτελούν οι Τ.Π.Ε το έναυσμα μιας σταδιακής αλλά ριζικής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τρόπο που καμιά δύναμη δε θα μπορούσε να ανακόψει;

Με το 4^ο ερώτημα διερευνούμε, στο πλαίσιο της υλοποίησης καινοτομιών και της επίδρασης της διοίκησης, αν οι Τ.Π.Ε. αποτελούν για τα στελέχη το έναυσμα μιας ουσιαστικής αλλαγής στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θέλουμε να διαπιστώσουμε αν όλα ή ένα μέρος των στελεχών βλέπουν τις ΤΠΕ ως μέσο για βελτιστοποίηση της εκπαίδευσης, αν έχει γίνει κατανοητό το γιατί οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν στην απαιτούμενη αλλαγή στην ελληνική εκπαίδευση και αν από την άσκηση των καθηκόντων τους διαπιστώνουν ότι οι ΤΠΕ εντάσσονται σε μια συστημική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού έργου.

4.5.1. Ποια στελέχη βλέπουν τις ΤΠΕ ως μέσο για βελτιστοποίηση της εκπαίδευσης

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει το ενδιαφέρον αποτέλεσμα η πλειοψηφία των Διευθυντών σχολικών μονάδων να εκφράζει μια κοινή πεποίθηση για τη χρήση των Τ.Π.Ε ως μέσου για βελτιστοποίηση της εκπαίδευσης. Οι απόψεις των τριών δείχνουν σαφώς την πίστη όχι μόνο στην αναγκαιότητα χρήσης αλλά και στην καινοτόμο και παιδαγωγική αξία των υπολογιστών που συνδέεται με αλλαγή προς τη βελτίωση, «μιλάμε σαφώς για καινοτομία. Αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας», (Δ1, σ. 14), «(με τη χρήση ΤΠΕ) μειώνεται η απόσταση μεταξύ καθηγητή- μαθητή. Παύεις να είσαι αυθεντία αλλά του δείχνεις πώς μπορεί να μάθει. Αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή» (Δ4, σ. 52), «Μπορεί να είναι άξιος καθηγητής αλλά θα γίνει καλύτερος αν μάθει ΤΠΕ.» (Δ2, σ. 25). Προς την ίδια κατεύθυνση αλλά με μετριοπάθεια και υπαινιγμό για ανάγκη συνολικής θεώρησης του θέματος εκφράζεται και ο τέταρτος Διευθυντής, «Νομίζω ότι αυτό που προωθούν (οι Τ.Π.Ε.) είναι να περάσει ένας καινούργιος τρόπος σκέψης, μεθοδολογίας διδασκαλίας σε ένα καινούργιο σχολείο που πρέπει να δημιουργηθεί. Σαν ιδέες, ό,τι προωθούν νομίζω ότι είναι καλό». (Δ3, σ. 40). Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον το αποτέλεσμα της αντιπαραβολής των

συγκεκριμένων δεδομένων με τις απόψεις των Διευθυντών για την καινοτομία στην εκπαίδευση. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει αντιστοιχία και συνέχεια της σκέψης τους, στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα.

Οι Πρεσβευτές και ο Σύμβουλος, λόγω ειδικότητας στην Πληροφορική πιθανότατα, θεωρούν δεδομένη την αξία των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και δίνουν έμφαση στις ελλείψεις προϋποθέσεις για παιδαγωγική χρήση τους, «*Αν δεν αλλάξουμε εμείς οι ίδιοι δεν αλλάζει το σχολείο. Στο γνωστικό αντικείμενο όλες οι ειδικότητες γνωρίζουν όσα πρέπει αλλά δε γνωρίζουν παιδαγωγικά*» (eTw2, σ.77), «*Σήμερα είναι κάτι συνηθισμένο να κάνεις κάτι με τη βοήθεια υπολογιστή. Καινοτόμο θα είναι, αν ο τρόπος που θα επιλέξεις να το κάνεις είναι διαφορετικός. Και το διαφορετικό στην ελληνική εκπαίδευση έχει να κάνει κυρίως με τις συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας – μάθησης που είναι κάτι ξένο προς το ελληνικό σύστημα.*» (Σ.Σ, σ. 82).

4.5.2. Πώς αντιλαμβάνονται τα στελέχη το «γιατί ΤΠΕ;»

Τα υπόλοιπα στελέχη δεν έδωσαν έμφαση στις Τ.Π.Ε. ως μέσο βελτιστοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, κατανοούν τη σημασία της χρήσης τους, το «γιατί Τ.Π.Ε», ως ενός σύγχρονου εργαλείου που συμβάλλει, κατ' αρχήν, στην αρτιότητα της εργασίας στις θεσμοθετημένες καινοτόμες δράσεις, «*όταν κάνουμε προγράμματα σε δίκτυα, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών είναι μέσω υπολογιστών. Κάποιες φορές τα τελικά προϊόντα που παράγουν οι μαθητές κάνουν χρήση υπολογιστών για να τα παρουσιάσουν, πολύ συχνά κάνουν χρήση του διαδικτύου για να πάρουν πληροφορίες*» (Α.Υ., σ. 67). Η ανάγκη ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. γίνεται κατανοητή ως υποχρέωση της εκπαίδευσης προς τους μαθητές, να προσεγγίσει τα ενδιαφέροντά τους, «*Πρέπει να δίνεις υλικό στους μαθητές εικόνες να συμπληρώσουν, να δημιουργήσεις προϋποθέσεις στην τάξη να ενδιαφερθούν τα παιδιά.... Η θεωρία πάει τελείωσε*» (Δ2, σ. 25), «*Οι μαθητές χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ παντού. Πολλοί από αυτούς ξέρουν πολύ περισσότερα από εμάς. Παρ' όλα αυτά είναι καινοτομία για τους εκπαιδευτικούς*» (Δ4, σ. 55). Επίσης, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. κρίνεται αναγκαία ως ο τρόπος να προωθήσει η εκπαίδευση μια συνολική και σε όλες τις διαστάσεις αντίληψη του κόσμου, «*να καταλάβουμε όλοι ότι είμαστε μαθητές και εκπαιδευτικοί μιας ευρύτερης ένωσης, της ευρωπαϊκής, που οι ανταλλαγές γίνονται πολύ εύκολα μέσω υπολογιστών*», (eTw1, σ. 69)

4.5.3. Εντάσσονται οι ΤΠΕ σε μια συστημική αναθεώρηση της εκπαίδευσης;

Από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, προβάλλεται η απόσταση μεταξύ του σχεδιασμού και της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι σαφές ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. δεν αντιμετωπίστηκε ακόμα υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης της εκπαίδευσης. Οι προϋποθέσεις δεν πληρούνται, με πρώτη την αποτελεσματική επιμόρφωση, «*είναι λίγοι οι καθηγητές που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν το λογισμικό που συνοδεύει σχολικά βιβλία. Αυτό που προσπαθούμε να πούμε τώρα, ότι θα πρέπει να γίνει χρήση του, νομίζω ότι είναι το τρίτο βήμα, το τέταρτο. Το πρώτο είναι να μάθει ο εκπαιδευτικός να το χρησιμοποιεί. Το δεύτερο να δει την αναγκαιότητα χρήσης.*» (Δ1, σ.15), «*Πήγαν στο σεμινάριο επιμόρφωσης για τις βασικές δεξιότητες. Αλλά και που πήγαν; Πήγαν για να πάρουν τα χρήματα όχι για να μάθουν.*» (Δ2, σ. 25), «*Έχουν περάσει τα 2/3 του μόνιμου προσωπικού και αυτοί που έχουν μάθει, που ασχολούνται και μπορούν να κάνουν κάτι είναι οι 3 ή 2. Δηλαδή ένα 10% αξιοποίησε ό,τι έμαθε στην επιμόρφωση*» (Δ3, σ. 40), «*η χρήση του Η/Υ είναι εμπόδιο. Δεν είναι εξοικειωμένοι οι συνάδελφοι*» (eTw 2,σ.70). Έτσι, απενεργοποιείται

μια βασική παράμετρος της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε., η ικανότητα και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες

Επίσης, η ποιότητα των λογισμικών επισημαίνεται ως ανεπαρκής σε αρκετά σημεία, «αν είναι δυνατό, να είναι πεφωτισμένοι αυτοί που έφτιαξαν τα εκπαιδευτικά πακέτα, να έχουν ληφθεί υπόψη αρχές παιδαγωγικής και το αποτέλεσμα για το εκπαιδευτικό πακέτο να είναι πολύ υψηλό ώστε να περιμένουμε ότι θα είναι καλό και το αποτέλεσμα από την εφαρμογή του μέσα στην τάξη» (Δ1, σ. 14), «Δεν είναι έλλειψη εξοικείωσης των συναδέλφων, οι περισσότεροι εδώ τουλάχιστον (αλλά) τους δυσκολεύει πολύ η χρονική διάρκεια του μαθήματος που τα λογισμικά συνήθως απαιτούν. Δεν μπορείς να το κάνεις στα 45 λεπτά,.. Δεν είναι σχεδιασμένα σωστά για τη διδακτική πράξη. Η κάτι λείπει από το ωράριο. Γιατί αυτά για να τα δουλέψεις καλά χρειάζεσαι δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες.» (Δ4, σ. 52). Τα όργανα που είναι επιφορτισμένα με την παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού, και βρίσκονται σε στενή συνεργασία με τα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας, δε λαμβάνουν πάντα υπόψη το Ω.Π. και Α.Π.Σ. πράγμα που φαίνεται ανακόλουθο με την ισχύ που έχουν αυτά για τα στελέχη σε επίπεδο νομού.

Τέλος, η έλλειψη συστημικής θεώρησης για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. εκφράζεται με την απουσία ελέγχου-ανατροφοδότησης και σύνδεσής τους με τα αποτελέσματα της μάθησης, «Πλάνο υπάρχει όμως για τέτοιες (ομαδοσυνεργατικές) μεθόδους. Το προτείνει το ΥΠΕΠΘ και το ΠΙ με τη λογική να εφαρμοστεί σε βάθος χρόνου. Το θέμα είναι ότι δεν πιέζουν προς αυτή την κατεύθυνση, ούτε μετράνε το πού έχουμε φτάσει, τι πετύχαμε μέχρι τώρα (eTwin2, σ. 80). Μια τέτοια στάση της εκπαιδευτικής ηγεσίας επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες. Τα κατώτερα στελέχη, πάντως, εισπράττουν ασάφεια στόχων κι αυτό καθιστά ανίσχυρη την «από πάνω προς τα κάτω» (top-down) αλλαγή, όπως είναι η περίπτωση της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. Η συγκεκριμένη επισήμανση φέρνει στο προσκήνιο τον καθοδηγητή στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο, το Σχολικό Σύμβουλο.

4.5.6. Ο ρόλος του Συμβούλου

Από τα καθήκοντα στελεχών (Υ.Α. Φ.3531/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340, Αρ. 7-10), ο ρόλος του Συμβούλου φαίνεται κρίσιμος για την καθιέρωση των Τ.Π.Ε. ως έναυσμα για αλλαγή στην παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία. Ο Δ1 διατυπώνει απερίφραστα την άποψη, «Είναι έργο του Συμβούλου η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και η παρόθηση σε πιο σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας» (Δ1, σ. 17). Ίσως είναι ενδεικτική η προσδοκία, ο Σύμβουλος, που είναι καταρτισμένος σε θέματα παιδαγωγικής, να συμβάλει περισσότερο ενεργά στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. και όχι ο διοικητικός μηχανισμός, «να γίνεται έλεγχος της χρήσης του νέου τρόπου διδασκαλίας από τους Συμβούλους. Οι διοικητικοί είναι αυτοί που είναι και σήμερα και δε θα κάνουν τίποτα περισσότερο από το να εφαρμόζουν το διοικητικό πλαίσιο που υφίσταται» (Δ1, σ. 19). Εκτός από μια υποκειμενική τοποθέτηση για το ρόλο της διοίκησης, αντιλαμβανόμαστε τη διάθεση για «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up) αλλαγή που μπορεί να ενεργοποιήσει τη βάση του συστήματος με προϋπόθεση την πλήρη ανάπτυξη του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου, «Οι Σύμβουλοι δε συμμετέχουν καθόλου. Απλώς έρχονται για μια μικρή ενημέρωση μιας ώρας, λένε πέντε πράγματα και φεύγουν» (Δ2, σ. 28). Προς το παρόν ο ρόλος του δεν είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικός, «αυτά που λέει μπορούν να γίνουν μόνο μετά από μια εξελικτική κατάσταση και με την ύπαρξη μιας υλικοτεχνικής υποδομής στην οποία νέα κατάσταση όλα αυτά θα εφαρμόζονται» (Δ3, σ. 38).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που αφορούν στο 5^ο ερώτημα, διαπιστώνουμε ότι από το δείγμα της έρευνας οι Διευθυντές σχολικών μονάδων είναι πεπεισμένοι για την παιδαγωγική αξία των Τ.Π.Ε. και τη δυναμική τους να φέρουν αλλαγή στο σχολείο. Αν και χωρίς σημαντική ενημέρωση από δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας για τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, τα στελέχη κατανοούν εμπειρικά, από το κοινωνικό γίνεσθαι, ότι η διδασκαλία με Τ.Π.Ε. θα συμβάλει στον εκσυγχρονισμό του σχολείου και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότητά του. Οι ίδιοι δε φαίνεται να αντιστέκονται σε αυτήν την αλλαγή. Ωστόσο, δεν την επιδιώκουν με έμφαση καθώς αντιλαμβάνονται την απουσία συστημικής θεώρησης της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής και δεν έχουν αποφασιστικές αρμοδιότητες. Οι Τ.Π.Ε. προτείνονται και υλοποιούνται αρκετές δράσεις προς αυτήν την κατεύθυνση αλλά χωρίς παράλληλα να αναπροσαρμόζονται οι δομές και οι παροχές, το Α.Π., η παιδαγωγική καθοδήγηση, η επιμόρφωση, η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

5.ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μια εκτίμηση σε πρώτο επίπεδο

Η ανταπόκριση των στελεχών να συμμετάσχουν με προθυμία στην έρευνα, η άλλοτε απερίφραστα κι άλλοτε έμμεσα διατυπωμένη επιθυμία – πρόταση των περισσότερων να αποτελέσουν το σημείο ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω ποιοτικών μεθόδων καταγραφής της εκπαιδευτικής καθημερινότητας μπορούν να ερμηνευτούν ποικιλοτρόπως. Ενδεχομένως είναι επισήμανση της απόστασης που νιώθουν τα κατώτερα στελέχη από τη λήψη αποφάσεων ή, ακόμα και, διάθεση για επιβεβαίωση της επαγγελματικής τους αυτοαντίληψης όπως την αποδίδουν οι Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2007). Οι ερμηνείες μπορεί να είναι πολλές. Πιθανότατα, όμως, η πιο χρήσιμη για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης είναι ότι έχουν ωριμάσει οι συνθήκες στη χώρα μας, ώστε οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί σε όλες τις θέσεις να αποτελέσουν το αντικείμενο και τον αποδέκτη συστηματικής και σε βάθος έρευνας, με στόχο τη ζητούμενη ποιότητα στην εκπαίδευση.

Οι αντιλήψεις των στελεχών για την καινοτομία

Από τις απαντήσεις που λάβαμε στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, ένα εύρημα είναι η συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Iordanidis (2006). Στην έρευνα αυτή, οι περισσότεροι από τους 100 Διευθυντές δημοτικών σχολείων που

συμμετείχαν εκφράζουν άποψη για την καινοτομία με αναφορά στην εκπαιδευτική-διδασκαλική διαδικασία. Καθώς όλα τα στελέχη της παρούσας έρευνας έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις, έχουμε ενδείξεις ότι η τυπολογία του Iordanidis είναι έγκυρη και για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ένα από τις ερευνητικά συμπεράσματα που λάβαμε υπόψη στην εργασία μας είναι η άποψη της Γιαννακάκη (2005), ότι η αντίληψη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την προσαρμογή του σχολείου στις διαρκείς αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας. Στις συνεντεύξεις μας, τα στελέχη όταν ορίζουν την καινοτομία δεν αναφέρονται στη διάχυση των μεθόδων των Κ.Δ. στη διδασκαλία των μαθημάτων του Α.Π. Πιθανώς, δεν τις έχουν συνδέσει απόλυτα με τη δύναμη που θα προωθήσει την ενσωμάτωση των σύγχρονων οικοδομιστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και των νέων ψυχολογικών αξιών για τη μάθηση (Βοσνιάδου, 2001) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται εν μέρει από την απουσία βιβλιογραφικά τεκμηριωμένων απαντήσεων για την καινοτομία όπως και ενός προσωπικού θεωρητικού σχήματος που να προκύπτει από την άσκηση των καθηκόντων των συγκεκριμένων στελεχών. Υποδεικνύεται, έτσι, το πνεύμα στο οποίο προσαρμόζεται η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις διαρκείς αλλαγές. Παρόλο που από τη θέση τους όλα τα στελέχη έχουν εμπειρίες, άμεσες ή έμμεσες, από καινοτόμες δράσεις και είναι φανερό ότι γνωρίζουν πολύ καλά τη νομοθεσία που τις διέπει, στα λεγόμενά τους δεν απεικονίζεται η γνώση για την επιστημονική διάσταση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Έτσι, δε θεωρούν σύμφυτη την καινοτομία με το διοικητικό έργο που ασκούν, παρά μόνο σε μια έμμεση σχέση, από τη θεσμική θέση τους στην υλοποίηση των δράσεων. Επιπλέον, ο αριθμός αναφορών της καινοτομίας σε συνδυασμό με το σχολικό κλίμα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι περιορισμένος στους Π.Ε. και Σ.Σ., που ίσως βλέπουν το ρόλο τους ως σύνδεσμο του σχολείου με σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες ο πρώτος και με την ακαδημαϊκή γνώση ο δεύτερος.

Όπως διαπιστώσαμε, όλα τα στελέχη του δείγματός μας έχουν ένα κοινό σύστημα αξιών και πεποιθήσεων όσον αφορά στην καινοτομία, στοιχείο που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διάχυση της καινοτομίας (Πασιαρδής, 2007). Επιπλέον, οι δηλώσεις των συγκεκριμένων στελεχών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, όσον αφορά στις καινοτομίες, η διοίκηση σε επίπεδο νομού εστιάζει στις διαδικασίες περισσότερο παρά στα αποτελέσματα, ένα σύνθημα χαρακτηριστικό οργανωσιακής κουλτούρας, κατά το σκεπτικό του Robbins (1993). Οι Σπυροπούλου κ.ά. (2007) τονίζουν πως η

σύγχρονη αντίληψη συνίσταται στο ότι η προώθηση καινοτόμων προγραμμάτων είναι αποτελεσματική, όταν η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετωπίζεται ως «διαδικασία» και όχι ως «γεγονός». Το ερευνητικό αυτό δεδομένο μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι η στάση των στελεχών σε επίπεδο νομού είναι θετικής κατεύθυνσης. Ωστόσο, ο Fullan (2001) υποστηρίζει τη σημασία της αντίστοιχης έμφασης στα αποτελέσματα της καινοτομίας ως βασικής προϋπόθεσης για τη σωστή καθοδήγηση στην αλλαγή. Το στοιχείο αυτό απουσιάζει από τα δεδομένα ης έρευνάς μας: τα στελέχη δεν δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα της καινοτομίας, πραγματοποιηθέντα ή αναμενόμενα. Το ότι η διοίκηση δε δίνει έμφαση στα αποτελέσματα, μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας που δεν ευνοεί την επιτυχή υλοποίηση των Κ.Δ. καθώς υπονοεί ότι δεν υπάρχει επαρκής έλεγχος, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για διορθωτικές κινήσεις.

Από όσα προαναφέρθηκαν, αντιλαμβανόμαστε ότι τα πρόσωπα που συμμετείχαν στην έρευνά μας δίνουν στοιχεία για την επίδραση της οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην αντίληψη για τις καινοτομίες και την υλοποίησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η συγκεντρωτική δομή, η έλλειψη αυτονομίας της σχολικής μονάδας αναδεικνύει το Διευθυντή σε ηγέτη με περιορισμένο πεδίο δράσης και πάντως όχι εντεταλμένο να υλοποιήσει πραγματικές καινοτομίες, πρωτότυπες ιδέες που παράγονται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας για τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, όπως συμβαίνει στα αποκεντρωμένα συστήματα (Iordanidis, 2006). Παρόμοια, οι Υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων περιορίζονται στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων Κ.Δ. και ο Σύμβουλος, στο διδακτικό αντικείμενο. Πιθανότατα η σύμπνοια στις απόψεις τους δεν αξιοποιείται σε μια από κοινού διαχείριση της καινοτομίας στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά περιορίζεται στο θεσμικά καθορισμένο πεδίο δράσης του καθενός. Από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα στελέχη την καινοτομία, έχουμε ενδείξεις ότι δεν είναι ισχυρό εργαλείο στα χέρια τους για την προσαρμογή του σχολείου στις συνεχείς αλλαγές του σύγχρονου περιβάλλοντος.

Τα ως τώρα ευρήματα, οδηγούν το ενδιαφέρον μας να διερευνήσουμε αν τα στελέχη του δείγματος έχουν την ισχύ και τα περιθώρια να διευρύνουν τις θεσμικά ορισμένες διαστάσεις των καινοτόμων δράσεων και πώς σκιαγραφούν οι ίδιοι τις διαστάσεις της καινοτομίας από την άποψη της διοίκησης: τη θέση τους στην οργανωσιακή δομή (διαμόρφωση ιεραρχικής πυραμίδας, κατανομή αρμοδιοτήτων,

εξουσίας και ευθύνης), τη διαθέσιμη τεχνολογία και οικονομική στήριξη (επένδυση σε πόρους και πηγές).

Οργανωσιακή δομή

Εξετάζοντας τα δεδομένα αφενός από την οργανωσιακή δομή και τη νομοθεσία και αφετέρου από τις συνεντεύξεις των στελεχών, διαπιστώνουμε τις αδρές γραμμές που θέτουν το πλαίσιο υλοποίησης των Κ.Δ. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι καινοτόμες δράσεις έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και υλοποιούνται επί το πλείστον εκτός διδακτικού ωραρίου (Γ2/4867/28-08-1992). Οι Υπεύθυνοι των καινοτόμων δράσεων είναι χαμηλά στην ιεραρχία (ως αποσπασμένοι σε γραφείο καθηγητές κι αυτό δεν ισχύει για τους Πρεσβευτές eTwinning), αν και ασκούν διοικητικό και παιδαγωγικό έργο, ενώ ένας για κάθε Κ.Δ. είναι αρμόδιος για όλες τις σχολικές μονάδες του νομού. Δε συμμετέχουν σε κεντρικά όργανα λήψης αποφάσεων για τις δράσεις, δεν αποκτούν διοικητική-διδακτική προϋπηρεσία υπηρετώντας σε αυτήν τη θέση, παρά μόνο προσόντα για παραμονή σε αυτή, και εκτιμούν ότι έχουν πετύχει τη διάχυση στο ποσοστό που επιτρέπει ο αριθμός τους σε σχέση με τον αριθμό σχολείων και εκπαιδευτικών του νομού. Επιπλέον, η υλοποίηση καινοτομιών και η χρήση Τ.Π.Ε στο διδακτικό αντικείμενο δεν είναι μετρήσιμα προσόντα για υπηρεσιακή εξέλιξη. (Ν. 3467/2006, αρ.8.2.η.). Κατά τις κρίσεις στελεχών, οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνονται στη δέσμη κριτηρίων «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου», χωρίς όμως να τους δίνεται έμφαση ως παραμέτρους οι οποίες αποτιμώνται ιδιαίτερα από την εκπαιδευτική πολιτική για την άσκηση διοίκησης. Θα λέγαμε ότι αξίζει να διερευνηθεί αυτό το σκεπτικό όπως και εκείνο με βάση το οποίο οι Υπεύθυνοι καινοτόμων δράσεων δεν αποκτούν μέσω του έργου τους αυξημένα προσόντα και δεν έχουν κίνητρα προσανατολισμού καριέρας

Σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης στελεχών και με όσα δηλώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, τα ανώτερα στελέχη συνήθως δεν έχουν εμπειρία στις καινοτόμες δράσεις που προτείνει το υπουργείο, δεν αντιλαμβάνονται ως καθήκον τους τη γνώση και συμμετοχή σε αυτές και βλέπουν τις καινοτόμες δράσεις και τη χρήση του Εργαστηρίου Πληροφορικής εκτός του συγκεκριμένου μαθήματος με επιφύλαξη, σαν κίνδυνο για την τήρηση των υποχρεώσεων στο Ω.Π. και το Α.Π.Σ. Αν αυτό ισχύει σε μεγάλο ποσοστό, αποτελεί αφορμή προβληματισμού αφενός για τη βαρύτητα που δίνει το ίδιο το υπουργείο στις συγκεκριμένες δράσεις, αφετέρου για

τον επαγγελματισμό των στελεχών. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Μακρυδημήτρης (2007) «το διοικητικό όργανο δεν είναι *legibus solutus*, δεν μπορεί να κάνει ό,τι θέλει, αρκεί τούτο να μην απαγορεύεται, όπως οι ιδιώτες, αλλά μόνο εκείνο που προβλέπεται και επιτρέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις και τους κανόνες». Καθώς, όμως, στα καθήκοντα του Διευθυντή σχολείου, του Συμβούλου και του Προϊσταμένου Διεύθυνσης αναφέρεται η διαχείριση της καινοτομίας, προκύπτει το ερώτημα, γιατί η ίδια προσήλωση που τηρείται σε θέματα Ω.Π. και Α.Π.Σ. δεν τηρείται από όλους και προς τις καινοτόμες δράσεις. Κατανοούμε ότι αυτό που εισπράττουν τα κατώτερα στελέχη, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι οι *επιτελέσεις* της εκπαιδευτικής πολιτικής (Peristeras & Tarabanis, 2004) και όχι το μοντέλο υλοποίησης των καινοτομιών όπως έχει νοητικά σχεδιαστεί. Η διοικητική κουλτούρα, οι δομές και οι ρόλοι αντανακλούν ακόμα την εποχή της ευμενούς αδιαφορίας, κατά την έκφραση του Πασιαρδή (2004).

Όσον αφορά στην οργανωσιακή δομή, αξίζει, ακόμα, να παρατηρήσουμε την αίσθηση των κατώτερων στελεχών (Διευθυντών, Υπευθύνων, Πρεσβευτών), ότι τα ανώτερα στελέχη (Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Διεύθυνσης) δεν αφιερώνουν χρόνο και δεν έχουν κοινό προσανατολισμό προς τις καινοτόμες δράσεις. Ο φόρτος εργασίας τους όσον αφορά στην τυπική εκπαίδευση, που έχει γραφειοκρατικό χαρακτήρα, αποτελεί αφορμή για περιορισμό τους στη διεκπεραίωση τυπικών διαδικασιών κι όχι ενασχόλησή τους με τις Κ.Δ. Σε δημοσίευση της Παγγέ (2002) αναφέρεται ότι η άσκηση των καθηκόντων των στελεχών συχνά εξαντλείται στην άσκηση περιοριστικού ελέγχου στη μη τυπική εκπαίδευση. Τα φαινόμενα, αν ισχύουν στην πλειοψηφία, δείχνουν ότι, ενώ η γραφειοκρατία έκλεισε τον κύκλο ζωής της και νέα δομικά συστήματα περιγράφουν μια πραγματικότητα διοίκησης και οργάνωσης μέσα από όρους όπως «δομή καλειδοσκόπιο», «οργανική δομή», «δομές χαλαρής συνάρθρωσης» (Μιχαλόπουλος, 2003), εντούτοις στην ελληνική εκπαίδευση συνεχίζει να ισχύει ένα νομικίστικο, συγκεντρωτικό και πολιτικά πατερναλιστικό σύστημα (ΟΟΣΑ, 2005).

Η άσκηση περιοριστικού ελέγχου σε συνδυασμό με την ισχνή συμμετοχή ανώτερων στελεχών στις καινοτομίες αντανακλά εκ μέρους τους το χαμηλό αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας, όπως είδαμε να αναφέρεται στις συνεντεύξεις. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα της αντίληψης αυτής καθορίζουν την επιρροή του ηγέτη (Walumbwa, Lawler, Wang & Shi, 2004) όπως και ότι η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται ευθέως με την ικανοποίηση των

υφισταμένων από τον ηγέτη, καθώς ταυτίζονται μαζί του (Judge, Bono & Locke, 2000). Επομένως, αν είναι γενικευμένη η αποστασιοποίηση των ανώτερων στελεχών τόσο από την υλοποίηση Κ.Δ. και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο είναι ελλιπής η ανατροφοδότηση των υφισταμένων τους, κατανοούμε ότι δεν αξιοποιούν την οργανωσιακή δομή για άσκηση ηγεσίας, έμπνευση ενός οράματος και δέσμευση των εργαζομένων. Τα κατώτερα στελέχη αντιλαμβάνονται ότι αναφέρονται σε προϊστάμενο, πιθανώς καλό, αλλά όχι ηγέτη. . Αυτή η στάση σε συνδυασμό με την κουλτούρα απόστασης εξουσίας για την οποία είχαμε ενδείξεις στην έρευνα αυτή, και που επηρεάζει την άσκηση ηγεσίας περισσότερο από την εμπειρία (Bass, 1990, Dickson et al. 2003), ενδεχομένως να περιορίζουν το ρόλο των στελεχών σε ρόλο διαχειριστή, επόπτη της τήρησης της νομοθεσίας. Η συγκεκριμένη μορφή διοίκησης θα μπορούσε να περιορίζει τις διαστάσεις των καινοτόμων δράσεων και να ερμηνεύει κατά ένα μέρος τους μικρούς αριθμούς συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών (Παράρτημα, Πίνακες 2 & 4). Αντίθετα, η εντυπωσιακή αύξηση συνεργασιών στη δράση eTwinning (Παράρτημα, Πίνακας 3) πιθανότατα ευνοείται και από την ως τώρα παράκαμψη μεγάλου μέρους εμπλοκής ανώτερων στελεχών και γραφειοκρατικών διαδικασιών.

Διαθέσιμη τεχνολογία, οικονομική στήριξη

Ένα άλλο θέμα που διερευνήσαμε είναι η από μέρους του οργανισμού εξασφάλιση εξοπλισμού και οικονομικής στήριξης. Σύμφωνα με τους Baylor and Ritchie (2002) και τους Van den Berg & Ros (1999) αυτά αποτελούν λειτουργικό συστατικό για την ενσωμάτωση και την επιτυχία της καινοτομίας στην εκπαίδευση. Επίσης, ο Κιμουρτζής (2007) θεωρεί ότι το ζητούμενο της καινοτομικότητας στο σχολείο θέτει επιτακτικά στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής τη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών μονάδων και τη μετατροπή των σχολικών μονάδων σε κέντρα εκμάθησης. Πράγματι, στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του '90, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης έδωσε έμφαση στην ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Σπυροπούλου κ.ά., 2007). Τα τελευταία χρόνια το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προέβη στην επιμόρφωση 83.320 εκπαιδευτικών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) και μέσω του γραφείου για την Κοινωνία της Πληροφορίας χρηματοδοτείται εξοπλισμός Σχολικών Εργαστηρίων Πληροφορικής, λειτουργία και στήριξη του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, σύνδεση στο διαδίκτυο των εκπαιδευτικών μονάδων και ιδρυμάτων (www.yperph.gr/ktp, Σπυροπούλου κ.ά., 2007, Ρούσσο, 2007). Οι

ενέργειες αυτές χρηματοδοτήθηκαν από το Γ΄ Κ.Π.Σ. και είναι ενταγμένες στο Ε.Σ.Π.Α 2007-2013, (Ε.Π. 2007-2013). Επιπλέον, στους άξονες προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Σχεδίου, στο αναπτυξιακό πρότυπο που έχει υιοθετήσει η κυβέρνηση περιλαμβάνονται η ενίσχυση της έρευνας και της καινοτομίας, η επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και η ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην καινοτομία και τις Τ.Π.Ε. Επιπρόσθετα, η Υ.Α. 4867/92 επιτρέπει τη χρηματοδότηση σχολικών δραστηριοτήτων από εξωσχολικούς φορείς όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και άλλοι.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με αρκετές άλλες έρευνες για την επικρατούσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικά όσον αφορά στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Κονιδάρη, 2005, Δημητριάδης, Μπάρμπας, Ψύλλος & Πομπόρτσης, 2004, Δημητρακοπούλου, 2003, Δαπόντες, 2001, Τζιμογιάννης, Θεοδώρου, 2000). Δηλαδή, ως προς την αξιοποίηση της διαθέσιμης τεχνολογίας και την οικονομική στήριξη, διαπιστώνουμε την αδυναμία του πλαισίου που προαναφέρθηκε να προωθήσει τη δυναμική και καινοτόμο αξιοποίηση των παρεχόμενων μέσων σε ευρεία κλίμακα. Σύμφωνα με τους Ράπτη & Ράπτη (2000), η επίσημα ακολουθούμενη τακτική της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. φανερώνει μια μονομερώς τεχνοκρατική αντίληψη εκσυγχρονισμού που στερείται στόχων, αφού δεν έχει προηγηθεί έρευνα και μελέτη σκοπιμότητας. Πράγματι, στην έρευνά μας τα στελέχη αξιολογούν πολλές ενέργειες ως αποσπασματικές και αναποτελεσματικές για τη διδακτική και την αγωγή. Πολλές από αυτές εξαιτίας του συγκεντρωτικού συστήματος οργάνωσης δεν ανήκουν στις αρμοδιότητες των τοπικών στελεχών και όπως οι ίδιοι αναφέρουν δεν εισακούονται όταν επισημαίνουν τις δυσλειτουργίες. Προκύπτει έτσι το ερώτημα γιατί οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, συνδικαλιστικά όργανα και επιστημονικές ενώσεις, δε λειτουργούν ως μοχλοί πίεσης. Είναι θέματα όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που δε συνδέθηκε με τη δέσμευσή τους στο όραμα της αναγκαίας ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, η ανεπάρκεια αιθουσών σε σχολικές μονάδες όπου η αντίστοιχη οργάνωση του Ω.Π. απαγορεύει τη χρήση του Εργαστηρίου Πληροφορικής και Εφαρμογών Η/Υ εκτός του διδακτικού αντικειμένου και η ανελαστικότητα του Α.Π.. Ωστόσο, η συχνά τυπολατρική ερμηνεία του Κανονισμού Σχολικού Εργαστηρίου από τους Διευθυντές αναφέρεται ως όχι σπάνιος ανασταλτικός παράγοντας για την

υλοποίηση καινοτόμων δράσεων που ενσωματώνουν Τ.Π.Ε. Ενδεικτικό για το πώς αντιλαμβάνονται τα καθήκοντά τους είναι και το ότι μόνο σε μια περίπτωση ο Διευθυντής επιχειρεί να εξασφαλίσει υποδομές μέσω χορηγών από την τοπική κοινωνία.

Όσον αφορά στις άλλες Κ.Δ., τα οικονομικά εύρωστα και τεχνικά υποστηριζόμενα από υπερεθνικούς οργανισμούς ή Α.Ε.Ι. καινοτόμα προγράμματα είναι πιο ελκυστικά. Περιορίζονται, όμως, αριθμητικά στους έμπειρους στο πεδίο αυτό εκπαιδευτικούς, αφενός εξαιτίας των υψηλών απαιτήσεων των προγραμμάτων αυτών σε ανάλογες γραφειοκρατικές διαδικασίες και αφετέρου εξαιτίας της περιορισμένης δυνατότητας υποστήριξης των γραφείων καινοτόμων δράσεων λόγω του ολιγάριθμου προσωπικού τους.

Από όσα προαναφέραμε, διαπιστώνουμε περιορισμένη εξουσία των κατώτερων στελεχών στη διεύρυνση των θεσμικά ορισμένων διαστάσεων των Κ.Δ. όπως και περιορισμένη ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους σε θέματα που δεν υπαγορεύονται αλλά επιτρέπονται από τη νομοθεσία. Θέματα κουλτούρας είναι αρκετά ισχυρά, ώστε να υπερισχύουν των προτεραιοτήτων που θέτει η καθημερινότητά τους και η ιδιότητα του επιστήμονα. Το συμπέρασμα του Hargreaves (1999), ότι η καινοτομία είναι κυρίως bottom-up και μικρής κλίμακας φαίνεται να έχει ισχύ στην περίπτωση που ερευνήσαμε. Η υλοποίηση Κ.Δ. αποτελεί για μια μερίδα εκπαιδευτικών που έχουν ανησυχίες και ανοιχτό μυαλό μια εναλλακτική πρόταση που δίνει διέξοδο στους προβληματισμούς τους σχετικά με την κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης που επικρατεί στο σχολείο, όπως εύστοχα αναφέρει η Παπαδημητρίου (2004). Από την οπτική αυτή είναι πράγματι μια από κάτω προς τα πάνω αλλαγή (bottom-up). Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές αυτές καινοτομίες θέτουν υπό αμφισβήτηση την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα και τις εδραιωμένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, τυπικά συγκεντρωτικού στην Ελλάδα, ενεργοποιεί και την αντίσταση του συστήματος, άποψη που τεκμηριώθηκε από ερευνητές εκπαιδευτικών προγραμμάτων αρκετών χωρών (Gleeson, 1979, Goodlad, 1984 στο Παπαδημητρίου, 2004). Έτσι, έχουμε μια ερμηνεία γιατί οι διαστάσεις των Κ.Δ. που προαναφέραμε είναι πράγματι μικρής κλίμακας. Από τα στελέχη της διοίκησης, ακόμα και σε επίπεδο νομού, εμπλέκονται σε αυτές κυρίως τα κατώτερα που δεν έχουν σημαντικές αποφασιστικές αρμοδιότητες, ο αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών που τις υλοποιούν είναι μικρός όπως και ο βαθμός

διάχυσης των αποτελεσμάτων τους. Οι διαστάσεις αυτές των Κ.Δ. δεν υποδεικνύουν επιτυχή υλοποίησή τους. Αν η άποψη του Hargreaves «*ό,τι συμβαίνει στις περιφερειακές υπηρεσίες της εκπαίδευσης μπορεί να είναι ο καλύτερος δείκτης του τι θα επιβιώσει στο σχολείο του αύριο*», έχει καθολική ισχύ, οι προοπτικές για επέκταση των μεθόδων και των εργαλείων των Κ.Δ. και των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη και για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας δεν είναι ιδιαίτερα αισιόδοξες.

Διαθέσιμα μέσα και μέθοδοι υποκίνησης

Η περιορισμένη επιτυχία οργανωσιακών αλλαγών είναι συχνό φαινόμενο. Παράγοντες καθοριστικοί σε αυτή τη διαδικασία είναι η παροχή κινήτρων και η ετοιμότητα για αλλαγή (Bouckenooghe, & Devos, 2007). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει ότι είναι σημαντικό για τον ηγέτη «*να δημιουργεί τέτοιο εργασιακό περιβάλλον, ώστε ο εργαζόμενος να έχει κίνητρα και να εργάζεται καλύτερα και αποδοτικότερα*». Στην ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με τη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τα καθήκοντα – αρμοδιότητες των στελεχών, η παροχή κινήτρων και οι ανταμοιβές από την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων είναι συγκεκριμένες και προβλέπονται από τη νομοθεσία στην πλειονότητά τους. Με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα θέλουμε να εντοπίσουμε τους διοικητικούς παράγοντες που υποκινούν την εισαγωγή και υλοποίηση καινοτομιών στην εκπαίδευση και τους τρόπους με τους οποίους αυτό επιδιώκεται. Στο σημείο αυτό, έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε, επιπλέον, αν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής προσανατολίζονται σε κάποια από τις αποδεκτές θεωρίες παρώθησης όσον αφορά τις Κ.Δ. Είναι φανερό ότι οι μέθοδοι και τα μέσα παρώθησης είναι καθοριστικά για την επιτυχή υλοποίηση των δράσεων. Δεδομένης ήδη της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, μια ισχυρή παρώθηση θα εξέφραζε τη δέσμευση του οργανισμού στην επίτευξη των στόχων των Κ.Δ. και θα είχε πολλές πιθανότητες αποτελεσματικότητας.

Ένα από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι ότι τα στελέχη δεν αισθάνονται τη δυνατότητα να επηρεάσουν αποφασιστικά την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, ακόμα δε λιγότερο την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., κι αυτό παραπέμπει στη θεωρία της αυτεπάρκειας του Bandura (Bandura, 1993 στο Πασιαρδής 2004), Οι δηλώσεις τους κυμαίνονται μεταξύ της αδυναμίας να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν από τον τρόπο εισαγωγής αυτών των δραστηριοτήτων στο υπάρχον

συγκεντρωτικό σύστημα ως την προσπάθεια να κάνουν μικρής εμβέλειας ανατροπές υπό την προϋπόθεση της τήρησης της νομιμότητας και του σεβασμού της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στους Διευθυντές σχολείου, η αυτεπάρκεια φαίνεται να συμπίεζεται περισσότερο από την έλλειψη θεσμικής ευελιξίας, τον έλεγχο του Προϊσταμένου και την εργασιακή κουλτούρα όσον αφορά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών και τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες αλλά και από το ενδεχόμενο της αποτυχίας. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι ο συνδυασμός χαμηλής αυτεπάρκειας και έλλειψης θεωρητικής κατάρτισης των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης τους οδηγεί να είναι δέσμοι περιορισμών που αντανακλούν παλιότερες αντιλήψεις, *άτυπα πρότυπα*, παγιωμένα από δεκαετίες που αποτελούν τον ισχυρότερο παράγοντα διαμόρφωσης αποφάσεων και συμπεριφορών (Μοσχόπουλος, 2005) αλλά δεν ανταποκρίνονται στις σημερινές συνθήκες. Τέτοια παραδείγματα είδαμε σε προηγούμενες αναφορές, όπου το σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο δεν αξιοποιείται πλήρως από τα στελέχη.

Οι Υπεύθυνοι καινοτόμων δράσεων και οι Πρεσβευτές eTwinning από την πλευρά τους, ενώ έχουν θεσμικά κατοχυρωμένη μεγαλύτερη ευελιξία για τη υποστήριξη των Κ.Δ., προσκρούουν στην έλλειψη στήριξης και ανάδρασης από τα ανώτερα στελέχη. Τέλος, ο Σύμβουλος αισθάνεται αυτεπάρκεια αλλά μόνο πολύ πρόσφατα διευρύνει το πεδίο δράσης του πέρα από τις επιταγές του Α.Π. για το διδακτικό αντικείμενο, ώστε να μπορούμε να συναγάγουμε συμπεράσματα. Ο περιορισμός του ρόλου των συγκεκριμένων στελεχών, που θεωρητικά μόνο έχουν αρμοδιότητες μέντορα, αποδυναμώνει τη λειτουργία της παρώθησης. Ωστόσο, όπως οι Zhao και Bryant (2006) συμπεραίνουν χαρακτηριστικά στην έρευνά τους, η συμβουλευτική υποστήριξη του ειδικού είναι ο πιο θετικά συσχετιζόμενος παράγοντας επιτυχίας της ενσωμάτωσης Τ.Π.Ε. καθώς συνδράμει στην κάλυψη ατομικών αναγκών του συμβουλευόμενου. Ανασταλτικό στοιχείο αποτελεί κάποτε το ότι η σχέση μέντορα/ συμβούλου με το συμβουλευόμενο ενέχει την «από πάνω προς τα κάτω» προσέγγιση και την αντιπαλότητα (Crow and Matthews (1998), στοιχεία ενσωματωμένα στην οργανωσιακή κουλτούρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό, για να λειτουργήσει η σχέση αυτή, πρέπει ο μέντορας να εγκαταλείψει το πεδίο της άνεσης και να αποδεχτεί την πρόκληση διαφορετικών αξιών και πεποιθήσεων (Pamouktsoglou et al, 2006). Από τις δηλώσεις Διευθυντών για την ελλιπή συμμετοχή του Συμβούλου στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. και στην επιμόρφωση και τις δηλώσεις των Υπευθύνων Π.Ε. και Α.Υ. για τον τυπικό ρόλο του στην Επιτροπή Σχολικών

Δραστηριοτήτων, αναδεικνύεται αισθητή η απουσία του ως μέντορα, που θα υποκινήσει την επιτυχή υλοποίηση καινοτομιών στην ελληνική εκπαίδευση.

Η θεωρία του Maslow

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη θεωρία κινήτρων, ο σχεδιασμός της υλοποίησης των Κ.Δ και της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. σε εθελοντική βάση φαίνεται να αντανακλά τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χρήση τους ως μέσων αυτοπραγμάτωσης των εκπαιδευτικών: μπορούν, μέσω αυτών των μορφών άτυπης μάθησης, να δραστηριοποιηθούν σε τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος, να αντλήσουν προσωπική ικανοποίηση και ενδεχομένως αυτοπραγμάτωση. Ενδεικτικό είναι το ότι κάποια στελέχη έδωσαν έμφαση στον εθελοντικό χαρακτήρα των καινοτόμων δράσεων, ως παράγοντα υποκίνησης των ίδιων και των εκπαιδευτικών, που λειτουργεί θετικά προς την ικανοποίηση εσωτερικών τους αναγκών. Ωστόσο, στο επίπεδο της Αναγνώρισης από μέρους των άλλων της θεωρίας αυτής, τα ανώτερα στελέχη και η εκπαιδευτική ηγεσία δεν παρέχουν ανάλογα τεκμήρια στα κατώτερα στελέχη. Η υλοποίηση καινοτομιών και η χρήση Τ.Π.Ε στο διδακτικό αντικείμενο δεν είναι μετρήσιμα προσόντα για υπηρεσιακή εξέλιξη. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες αποτιμάται σε 0,75 για τη θέση Σχολικού Συμβούλου και ως 0,25 για τη θέση Διευθυντή σχολείου, στο σύνολο 100 αξιολογικών μονάδων (Ν. 3467/2006, αρ.8.2.η.). Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνονται στη δέσμη κριτηρίων «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου», χωρίς όμως να γίνεται ειδική αναφορά. Επίσης, δεν είναι σαφές πόσο η συγκεκριμένη εμπειρία αποτιμάται από τα Συμβούλια Επιλογής στην αξιολόγηση του «Προσωπικού Φακέλου». Η ενίσχυση της αλλαγής στάσης του ατόμου μέσω ανταμοιβής, κατά τη θεωρία ενδυνάμωσης του Skinner (1953), δεν προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο για τις Τ.Π.Ε. και τις Κ.Δ.. Θα λέγαμε ότι αξίζει να διερευνηθεί αυτό το σκεπτικό όπως και εκείνο με βάση το οποίο οι Υπεύθυνοι Κ.Δ δεν αποκτούν μέσω του έργου τους αυξημένα προσόντα και δεν έχουν κίνητρα προσανατολισμού καριέρας.

Η θεωρία του Hertzberg

Με γνώμονα αυτή τη θεωρία κινήτρων (1966), διαπιστώνουμε ότι οι καθαρά παρωθητικές δυνάμεις (παράγοντες υποκίνησης) και οι απλές παρωθητικές δυνάμεις (παράγοντες υγιεινής) δε συνυπάρχουν με θετική φόρτιση. Ως προς τις καθαρά

παρωθητικές δυνάμεις, τα στελέχη της παρούσας έρευνας αντιλαμβάνονται ένα μοντέλο διοίκησης όπου οι ηθικές αμοιβές της επιτυχίας και αναγνώρισης, που παρωθούν πιο πολύ τον άνθρωπο, υπάρχουν αλλά περιορίζονται σε στενά τοπικά πλαίσια, κυρίως μεταξύ συναδέλφων που ήδη δραστηριοποιούνται στα καινοτόμα προγράμματα ή την ενσωμάτωση Τ.Π.Ε. και ανήκουν στην ίδια ιεραρχική βαθμίδα. Τα ανώτερα στελέχη δεν ενεργοποιούν αυτά τα κίνητρα. Ενδιαφέρουσα εξαίρεση αποτελεί ο Σύμβουλος ο οποίος προσφάτως αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό που διαφοροποιεί το μάθημα της πληροφορικής και ξεκινά τη διάχυση αυτής της εμπειρίας με ημερίδες σε επίπεδο νομού. Επιπλέον, τα κατώτερα στελέχη συχνά αναφέρονται αφενός στις συνθήκες εργασίας, όπως το ανελαστικό Α.Π., η κινητικότητα των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και η έλλειψη αξιολόγησης, που δεν επιτρέπουν ουσιαστικές αλλαγές και αφετέρου στην ανύπαρκτη επαγγελματική ανέλιξη μέσω της υλοποίησης Κ.Δ. και ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. Με περισσότερο θετική φόρτιση από τους παράγοντες υποκίνησης διακρίνεται το αίσθημα ευθύνης που παρέχει η υλοποίηση Κ.Δ. στους εκπαιδευτικούς, στοιχείο που διευρύνει την προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά όχι και την επαγγελματική. Ως προς τις απλές, κατά τη θεωρία του Herzberg, παρωθητικές δυνάμεις, οι πολλοί κανονισμοί, η νομικίστικη επίβλεψη και η απουσία επιβράβευσης του ρίσκου, η απόσταση εξουσίας από τους ανωτέρους, η τυπικά κυρίως εδραιωμένη συνεργασία με τους συναδέλφους στο ασφυκτικό πλαίσιο του διδακτικού ωραρίου, το αναχρονιστικό Α.Π. και οι ελλείψεις στις σχολικές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό και την τεχνογνωσία φορτίζουν αρνητικά την υλοποίηση Κ.Δ. και, ακόμα περισσότερο, την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Η δίωρη συμπλήρωση ωραρίου ως βελτίωση των συνθηκών εργασίας δε μεταστρέφει τις εντυπώσεις. Οι παράγοντες υγιεινής δεν ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό, προκαλούν συχνά απογοήτευση και δεν ενθαρρύνουν την υλοποίηση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Η θεωρία των προσδοκιών του Vroom

Τέλος, με γνώμονα τις απόψεις του Vroom (1964), είναι εμφανές ότι τα στελέχη έχουν προσδοκίες από τις Κ.Δ. και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η σύνθετη διαδικασία της παρώθησης δεν ολοκληρώνεται. Η έλλειψη προσανατολισμού καριέρας μέσω αυτών των δραστηριοτήτων και η εμπειρία της χαμηλής ηθικής ανταμοιβής από την υλοποίησή τους συμβάλλουν στην περιορισμένη συντελεστικότητα και το χαμηλό σθένος

μειώνοντας αναλόγως την παρόθηση. Ειδικά όσον αφορά στο σθένος, τα στελέχη γνωρίζουν τη μικρή σημασία της αναμενόμενης ανταμοιβής για τους ίδιους και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, το ότι δεν έχουν υπόψη συμπαγή δεδομένα από τη βιβλιογραφία και την έρευνα, ώστε να αντιμετωπίσουν τις διαδικασίες και να εισηγηθούν τεκμηριωμένες προτάσεις, περιορίζει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που και θεσμικά αποκλείεται από τη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Καλές σχέσεις

Ένα στοιχείο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία για τη λειτουργία οργανώσεων είναι ότι οι καλοσχεδιασμένοι μηχανισμοί που ευνοούν τις καλές σχέσεις στον οργανισμό και η συμμετοχή δίνουν στους εργαζόμενους το αίσθημα “του ανήκειν” (Bouckenooghe & Devos, 2007). Όμως, τα δεδομένα των συνεντεύξεων δείχνουν ότι και σε τοπικό επίπεδο υπάρχει απόσταση εξουσίας: κυριαρχούν οι τυπικές υπηρεσιακές σχέσεις που δε συνοδεύονται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και επομένως δε λειτουργούν ως σημείο ενότητας και παράγοντες υποκίνησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κουλτούρας είναι η λειτουργία της Επιτροπής Σχολικών Δραστηριοτήτων και η τυπική μόνο συμμετοχή του Συμβούλου που δεν την αξιοποιεί ως δεξαμενή γνώσης και άσκησης τοπικής πολιτικής για τις καινοτομίες.

Αντίσταση στην αλλαγή;

Η υποκίνηση των εργαζομένων για αλλαγή είναι προϋπόθεση για την επιτυχή αλλαγή (Madsen et al., 2005). Κατά συνέπεια, η ικανότητα και η καθοδήγηση ενός οργανισμού προς την αλλαγή εξαρτάται σημαντικά από τη δέσμευση, την υποκίνηση και την ετοιμότητα των εργαζομένων για αλλαγή (Armenakis et al., 1993; Bernerth, 2004) Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, διαπιστώσαμε την απεριφραστη επιθυμία όλων των στελεχών για αλλαγή και η δράση των περισσότερων τεκμηριώνει την πίστη τους στην ανάγκη αυτή. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική δε λαμβάνει υπόψη τις νεότερες θεωρίες της ψυχολογίας για την προθυμία για αλλαγή που σύμφωνα με τον Jansen (2000) αντιτίθενται στις παλαιότερες απόψεις για την αντίσταση στην αλλαγή. Ο Kotter (1995), για παράδειγμα, ισχυρίζεται ότι η ατομική αντίσταση στην αλλαγή είναι σπάνια καθώς το άτομο επιθυμεί να αποφεύγει το στρες που συνοδεύει την αντίσταση. Η ερμηνεία του φαινομένου της αργής ανταπόκρισης του

εκπαιδευτικού μας συστήματος στις αλλαγές αφενός μπορεί να στηριχτεί στο έντονο ιεραρχικό και εξουσιαστικό σχήμα (Πουλής, 1999:81) που αυτουντηρείται και αντιστέκεται στο ενδεχόμενο αυτονομίας των κατά τόπους υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Αφετέρου προκύπτει και πάλι η απουσία σύνδεσης της εκπαίδευσης με την έρευνα τόσο εκ μέρους της ανώτατης ηγεσίας για να συμπεριλάβει στο σχεδιασμό των Κ.Δ. ισχυρά κίνητρα όσο και εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των τοπικών στελεχών για να τα διεκδικήσουν.

Από τα αποτελέσματα της ερευνάς μας γίνεται κατανοητό ότι η υποκίνηση εκ μέρους της διοίκησης δεν προσανατολίζεται σε ένα σαφές μοντέλο για την παρώθηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών προς τους σκοπούς των Κ.Δ. και των Τ.Π.Ε. Από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής δε δίνονται ικανοποιητικά κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης στα στελέχη των οποίων τα καθήκοντα συμπεριλαμβάνεται η διάχυση των Κ.Δ. Μάλιστα τα κατώτερα στελέχη δηλώνουν κυρίως ιδεολογικούς λόγους παρά επαγγελματικούς για τη στήριξη των Κ.Δ. Επιπλέον, τα στελέχη αυτά λόγω του συγκεντρωτισμού του συστήματος δεν έχουν την εξουσία να παράσχουν ικανοποιητικές ανταμοιβές στους εκπαιδευτικούς που στηρίζουν, ούτε ανταμοιβές προσανατολισμού καριέρας ούτε και ηθικές. Σε αυτό συμβάλλει σημαντικά και η ελλιπής επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και επομένως σε γνώση θεωριών και τεχνικών υποκίνησης. Έτσι, ο εθελοντικός χαρακτήρας των Κ.Δ. και της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. αναδεικνύεται σε κύριο μοχλό παρώθησης στελεχών, όπως και εκπαιδευτικών, που έχουν ανησυχίες και αναζητούν σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, όμως, δεν μπορούμε να μιλάμε για επιτυχή υλοποίηση των Κ.Δ. καθώς περιορίζονται σε έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών οι οποίοι χρησιμοποιούν τις μεθόδους και τα εργαλεία τους στο πλαίσιο των Κ.Δ. κυρίως και όχι στη διδασκαλία των αντικειμένων του Α.Π.

Παρά τις περιορισμένες διαστάσεις των Κ.Δ. και το έλλειμμα σε ισχυρούς παρωθητικούς παράγοντες για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., η θεσμική παρουσία τους πλέον της δεκαετίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει δημιουργήσει κάποιες δυνάμεις. Με το 4^ο ερευνητικό ερώτημα θελήσαμε να διερευνήσουμε εάν και πώς οι Κ.Δ. και η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. έχουν επηρεάσει την άσκηση διοίκησης σε νομαρχιακό επίπεδο, αν

υπάρχουν ενδείξεις ότι κάποιο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας διαμορφώνεται στα σχολεία που υλοποιούν Κ.Δ. ή ακόμα και σε άλλο τοπικό επίπεδο της διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήσαμε αν, από τις απαντήσεις που λάβαμε, διακρίνονται στελέχη με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής όπως το ορίζει ο M. Fullan (2001).

Οι Διευθυντές σχολείων ως Ηγέτες της Αλλαγής

Ανατρέχοντας στη νομοθεσία, βλέπουμε ότι πρωταρχικό καθήκον του Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ο καθορισμός και η επίτευξη υψηλών στόχων, «ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους» (Υ.Α. Φ..353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ, 1340, 2002, αρ. 27.2.α). Απουσία, όμως, αξιολόγησης το σημαντικό αυτό καθήκον δε συσχετίζεται με συγκεκριμένους δείκτες επιτυχίας ούτε ο Διευθυντής είναι υπόλογος για το βαθμό στον οποίο υποκινεί τη δέσμευση των συνεργατών του σε αυτό. Στην πλειοψηφία τους οι Διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα έχουν πράγματι έναν ηθικό σκοπό που επικεντρώνεται στη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης. Διατυπώνεται, όμως, μάλλον άτονα και στερεότυπα ένα όραμα με εμβέλεια που δεν ξεπερνά τα όρια της σχολικής μονάδας, όπως ορίζει ο Fullan τον ηθικό σκοπό. Σε μια μόνο περίπτωση διατυπώνεται ρητά το όραμα του Διευθυντή (Δ1) να κάνει τη διαφορά στη ζωή των εκπαιδευτικών και μαθητών της σχολικής κοινότητας, να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα μάθησης σε ένα πλαίσιο όπου η διδασκαλία και η μάθηση αποκτούν ευρύτερη διάσταση. Τα δεδομένα αυτά παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή σχολείου σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004). Οι υπόλοιποι τρεις Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ4), αναφερόμενοι στον ηθικό σκοπό μιλούν περισσότερο γενικά, χωρίς να δηλώνουν άμεσα προσδοκίες για επίτευξη ενός οράματος με τη συμβολή τη δική τους και του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό πιθανώς συμβαίνει γιατί αντιλαμβάνονται περιορισμένο τον έλεγχο που ασκούν στην εφαρμογή του οράματός τους Σύμφωνα με τον Bandura (1986), η πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητα επίτευξης από το ίδιο ή την ομάδα όπου ανήκει ενός ή πολλών στόχων είναι καθοριστική για το αποτέλεσμα. Το χαμηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας, το εντοπίσαμε ξανά στην αδυναμία των στελεχών να διευρύνουν τις θεσμικές διαστάσεις των Κ.Δ., έχει ως βάση εν μέρει την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών της

Δευτεροβάθμιας σε θέματα παιδαγωγικής, αντικείμενο περιορισμένο στα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων Α.Ε.Ι. Σε αυτό προστίθεται η ελλιπής επιμόρφωση των στελεχών σε θέματα διοίκησης. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Ζούκης (2007), η δέσμευση σε ένα όραμα προϋποθέτει την ύπαρξη μιας βαθιάς ανθρωποκεντρικής θεωρίας εκ μέρους του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, στοιχείο που είναι ισχνό στην περίπτωση της χώρας μας και επηρεάζει την αντίληψη των Διευθυντών για την άσκηση των καθηκόντων τους. Δεν τους αναγνωρίζεται υψηλών απαιτήσεων θέση ηγεσίας, ώστε να θέσουν σε εφαρμογή το όραμα, αλλά περισσότερο μεσολαβητικός και διεκπεραιωτικός ρόλος (Burnham, 2003).

Ενταγμένος σε αυτά τα πλαίσια, ο ηθικός σκοπός (όραμα) των Διευθυντών δεν είναι τόσο σαφής, βαθύς και ευρύς, όπως ορίζει ο Fullan. Οι ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική δε ζητούν από το Διευθυντή να εφαρμόσει στρατηγικές ώστε να κάνει τη διαφορά στο σχολείο του, να είναι υπόλογος και να επιβραβεύεται για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και την υλοποίηση του οράματος. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, υπάρχει το προσωπικό όραμα αλλά είναι μια δύναμη που επιδρά μερικώς στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στην υλοποίηση καινοτομιών και την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων στη διδασκαλία.

Όσον αφορά στην *κατανόηση της αλλαγής*, όλοι οι Διευθυντές σχολείων αναφέρονται σε αυτήν ως θέμα καίριας σημασίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι δύο (Δ1 και Δ4) δίνουν έμφαση στην αλλαγή φιλοσοφίας και νοοτροπίας που πρέπει να έχει συλλογική διάσταση. Αυτό και επιχειρούν με στρατηγικές που εμπλέκουν το σύλλογο διδασκόντων ενεργά στα καθημερινά ζητήματα, μέσω μιας διάθεσης να καμφθεί η αντίσταση στην αλλαγή. Ένας τρίτος (Δ2) δίνει συλλογική διάσταση στην αλλαγή αναζητώντας τη στήριξη των γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής κοινότητας ώστε να εξασφαλίσει τις υλικοτεχνικές υποδομές που θεωρεί προϋπόθεση για την αλλαγή. Με κάποιες διαφοροποιήσεις, οι τρεις Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4) προσανατολίζονται στο μοντέλο του Fullan και. Η αναζήτηση της συμμετοχής όλων των διδασκόντων ή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας φανερώνει εκ μέρους των τριών (που προαναφέρθηκαν) από τους τέσσερις Διευθυντές την κατανόηση της αλλαγής στην εκπαίδευση ως αλλαγής στην κουλτούρα πρώτιστα και απηχούν την άποψη του Goleman (2005), ότι το ίδιο το άτομο πρέπει να θέλει να αλλάξει και η κουλτούρα του οργανισμού να το στηρίζει. Στο ερώτημα των Wallace και Pocklington (2002) «Η αλλαγή συμβαίνει. Το ερώτημα

είναι πώς τη διαχειριζόμαστε», από το δείγμα της έρευνας οι ίδιοι που δίνουν έμφαση στην αλλαγή της φιλοσοφίας (Δ1 και Δ4) αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο στους συναδέλφους για συζήτηση και παροχή στήριξης. Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001), η στάση αυτή των Διευθυντών είναι θεμελιώδης για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας. Συμβάλλει στην ενδυνάμωση και βελτίωση της σχολικής μονάδας, δίνοντας στα μέλη της την ευκαιρία να επανεξετάσουν τις δικές τους αξίες και παραδοχές σ' ό,τι αφορά τη διδακτική πράξη, να διαμορφώσουν δηλαδή μια κουλτούρα αντίστοιχη με τους σύγχρονους στόχους της εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των Διευθυντών κατανοεί τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα και την πολυπλοκότητα της αλλαγής όπως κάποιοι σύγχρονοι ερευνητές, που θεωρούν ότι γι' αυτό απομακρυνόμαστε από τις θετικιστικές θεωρίες του απόλυτου ελέγχου και τείνουμε προς την υιοθέτηση στοιχείων της πιο σύγχρονης θεωρίας του χάους στις κοινωνικές επιστήμες (Wallace and Pocklington, 2002, Everard and Moris, 1999). Στην περίπτωση του Διευθυντή (Δ3) που εναρμονίζεται περισσότερο με την επαγγελματική γραφειοκρατία (Πασιαρδής, 2004, σ.44), εμπρός στο βάρος της πολυπλοκότητας και των απρόβλεπτων εξελίξεων βλέπουμε την επιθυμία για άνωθεν, δομική, αλλαγή. Σε αντίθεση με αυτό, οι Sergiovanni και Starratt (1998, στο Πασιαρδή, 2001) αναφέρουν ότι οι αλλαγές για να είναι μόνιμες και να έχουν επίδραση στα αποτελέσματα, θα πρέπει να μη γίνονται μόνο σε πρώτο επίπεδο, δηλαδή στις δομές, αλλά και σε δεύτερο, στις νόρμες συμπεριφοράς. Βέβαια, η αλλαγή κουλτούρας είναι οδυνηρή (Putman και Burke, 1992) και μπορούμε, στους Διευθυντές που το επιχειρούν, να αναγνωρίσουμε μια ισχυρή δέσμευση στο έργο τους που προσδίδει χαρακτηριστικά ηγέτη.

Ο Fullan (2001) συνδέει άμεσα την αντίληψη του Διευθυντή για την αλλαγή με το στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με τους προσδιορισμούς του Goleman (2000) που χρησιμοποιεί ο ερευνητής, ο Δ1 έχει στοιχεία *οραματιστή και καθοδηγητικού ηγέτη*, κινητοποιεί τους ανθρώπους προς το όραμά του («ελάτε μαζί μου», «δοκιμάστε αυτό»), έχει χαρακτήρα, έντονο επαγγελματισμό αλλά και χαμηλό προφίλ. Η Δ4 φανερώνει στοιχεία *ιδιογραφικού και δημοκρατικού ηγέτη* που δημιουργεί αρμονία και ενισχύει δεσμούς («προτεραιότητα οι άνθρωποι», «ποια είναι η άποψή σας»), δίνει έμφαση στις διαδικασίες που συμβάλλουν στην ηθική ικανοποίηση και τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Ο Δ2 εμμένει στην ιδέα που θεωρεί σωστή, επιθυμεί-αναμένει τη συμμόρφωση στις συνθήκες που διαμορφώνει, δείχνοντας χαρακτηριστικά *επιτακτικού αλλά και καθοδηγητικού ηγέτη* («κάντε

αυτό», «δοκιμάστε αυτό»), χωρίς να φτάνει στα άκρα. Η χαμηλή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για καινοτομίες και χρήση των Τ.Π.Ε. τον κάνουν περισσότερο «καθοδηγητικό», κατά τη θεωρία των Hersey και Blanchard (1988). Ο Δ3 δεν προβάλλει την ισχύ του θεσμικού του ρόλου ως καθοδηγητή παρά για τα καθαρά διοικητικά καθήκοντά του. Έχει χαρακτηριστικά *δημοκρατικού ηγέτη* και, όπως ο Goleman αναφέρει για το συγκεκριμένο, μικρή επίδραση στο σχολικό κλίμα σε σχέση με άλλα στυλ ηγεσίας. Προβάλλει την ανησυχία για την «κάμψη της αλλαγής» (Fullan, 2001) αναζητώντας σταθερότητα και ασφάλεια σε άνωθεν λύσεις, στην ιεραρχία και τους κανόνες. Λειτουργεί στο πλαίσιο της επαγγελματικής γραφειοκρατίας όπως τη διατύπωσε ο Goulder (1957/1958, στο Πασιαρδής, 2004) με προφίλ *«ντόπιου» ηγέτη*.

Από τους Διευθυντές σχολικών μονάδων του δείγματος της έρευνας, πιο έντονα χαρακτηριστικά ηγέτη, επιπλέον αυτών του προϊσταμένου, εντοπίζουμε στους Δ1 και Δ4 οι οποίοι κατά τους Murray & Feitler, (1989 στο Leithwood, 1992) κινητοποιούν τους συνεργάτες τους σε μεγάλους κι όχι προσωπικούς στόχους προς την επιτυχία και την αυτοπραγμάτωση περισσότερο παρά τη σιγουριά και την ασφάλεια

Από όσα προαναφέρθηκαν, οι Διευθυντές, με τις διαφοροποιήσεις στο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν για να ενεργοποιήσουν δυνάμεις αλλαγής, αναδεικνύουν μια δυνατότητά τους για ευελιξία, ίσως και αυτονομία και άσκηση εσωτερικής πολιτικής στη σχολική μονάδα στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το εύρημα αυτό έχει συμπεράνει μερίδα ερευνητών, όπως ο Μαυρογιώργος (1999) που αναφέρεται στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας που ο Διευθυντής μπορεί να έχει κατά τη διαμόρφωση της «εσωτερικής, τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής και να κάνει χρήση της διακριτικής ευχέρειας που του παρέχεται. Κατανοούμε, λοιπόν, ότι κάποιες δυνάμεις έχουν ενεργοποιηθεί σε ευρύτερη κλίμακα. Οι τρεις από τους τέσσερις Διευθυντές του δείγματός μας επιχειρούν να μειώσουν τις αντιστάσεις στην αλλαγή, να μετασηματίσουν με κάποιους τρόπους τις συμπεριφορές και την κουλτούρα αποδεχόμενοι την πολυπλοκότητα που συνοδεύει την αλλαγή. Δεν πληρούν τα χαρακτηριστικά του μοντέλου του Fullan, όσον αφορά στην κατανόηση της αλλαγής, αλλά υπάρχουν ενδείξεις για προσανατολισμό σε αυτό.

Μια τελευταία παρατήρηση από τις πληροφορίες που δίνουν οι Διευθυντές σχολείων για την αλλαγή είναι η απουσία σύνδεσής της με την καινοτομία, με

εξαίρεση την περίπτωση του Δ2 ο οποίος αναφέρεται στη ανάγκη παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.. Οι υπόλοιποι Διευθυντές, όταν μιλούν για αλλαγή αναφέρονται στην ανάγκη, κατ' αρχήν, να υλοποιηθούν οι θεωρητικοί στόχοι της εκπαίδευσης και το σύστημα να αξιοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό και τις θεσμικές ρυθμίσεις για ποιότητα στην εκπαίδευση με σύγχρονους όρους.. Η καινοτομία είναι για την πλειοψηφία των Διευθυντών ένα από τα στοιχεία της αλλαγής αλλά η αλλαγή δε χρειάζεται μόνο την καινοτομία.

Όσον αφορά στον παράγοντα *βελτίωση σχέσεων* της ηγεσίας αλλαγής, από τα λεγόμενα των δύο Διευθυντών (Δ1 και Δ4) έχουμε ενδείξεις για Διοίκηση μέσω Αυθορμητισμού και Συναισθημάτων (Πασιαρδής, 2004:210.). Η έλλειψη επιστημονικής κατάρτισής τους σε θέματα διοίκησης και η εμπειρική άσκηση των καθηκόντων τους, αναδεικνύει τη λειτουργία του συναισθήματος σε κύρια συνδετική ύλη του συλλόγου διδασκόντων. Οπότε οι προσωπικές σχέσεις αφενός επικουρούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αφετέρου ενθαρρύνουν τη συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες άτυπης μάθησης. Δεν έχουμε, όμως, δεδομένα για δυναμική εμπλοκή όλων των Διευθυντών στη βελτίωση σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, όσον αφορά στη σκόπιμη δημιουργία συνεκτικών δικτύων, πέρα από τις επιταγές του νομοθετικού πλαισίου για τυπική συνεργασία και συντονισμό (Υ.Α. Φ..353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ, 1340, 2002, αρ. 27, 2.δ, ε). Η αναφορά της συνεργασίας στα καθήκοντα και του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και παράλληλα η έλλειψη ουσιαστικού χρόνου και δομών για εμπάθυνση στις σχέσεις διαμορφώνουν αυτό που ο Hargreaves (1995) ονομάζει *τεχνητή νοοτροπία συνεργασίας*. Περισσότερο στις περιπτώσεις των Δ2 και Δ3, το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι το σύνολο μάλλον ατομικών προσπαθειών και όχι συστηματικά ομαδικής εργασίας, τον ορατό παράγοντα καινοτόμων στρατηγικών στο σχολείο σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (The euroREAD project, 1999).

Διαφορετική διαχείριση και δημιουργία ομάδων, κατά την αντίληψη του Fullan για τη βελτίωση σχέσεων, έχουμε στην περίπτωση των Δ1 και Δ4. Η συστηματική υλοποίηση καινοτόμων δράσεων στο σχολείο του Δ1, που προϋποθέτει το σχηματισμό παιδαγωγικής ομάδας, και η ένθερμη συμμετοχή του ίδιου σε αυτές βελτιώνει τις σχέσεις και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική ομάδα γίνεται πεδίο που ευνοεί την άσκηση συμμετοχικής ηγεσίας. Ο Somech (2005) σε έρευνά του διαπίστωσε θετική συσχέτιση αυτού του στυλ ηγεσίας με την ενθάρρυνση

προς την εκπαιδευτική καινοτομία, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για το Διευθυντή. Επίσης, η καθιέρωση συνέλευσης ανά δεκαπενθήμερο, εκτός του ωραρίου μαθημάτων, στο ιδιωτικό σχολείο της Δ4 ενισχύει τους δεσμούς των διδασκόντων που αλλιώς είναι τυπικοί λόγω έλλειψης κοινού ελεύθερου και λειτουργικού χρόνου. Είναι ενδιαφέρουσες οι τακτικές και των δύο αυτών Διευθυντών υπό το σκεπτικό ότι η συνεργασία που επιτυγχάνεται μέσω της ποιότητας των σχέσεων που καλλιεργούν τους βοηθά να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της μονάδας τους και συμβάλλει στο μετασχηματισμό του σχολικού κλίματος. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι έρευνες σχετικά με την επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών και ιδιαίτερα όσον αφορά στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σε διάφορες χώρες (Somekh 2001, Coutts et al. 2001, Rudd 2001) αναφέρουν ότι ένας κύριος λόγος που τα εγχειρήματα αυτά δεν ανταποκρίθηκαν στις επιδιώξεις των σχεδιαστών τους είναι πως δε λήφθηκαν υπόψη οι ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και των συνθηκών που καθημερινά αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους. Στις περιπτώσεις Δ1 και Δ4 επιχειρείται η κατανόηση των αναγκών των διδασκόντων που ταυτίζονται με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Έχουμε, δηλαδή, εφαρμογή μιας εσωτερικής πολιτικής, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, και δείγματα άσκησης ηγεσίας αλλαγής.

Παραμένοντας στο θέμα της βελτίωσης σχέσεων, είναι χρήσιμα τα αποτελέσματα της έρευνας των Χυτήρη και Άννινου (2004) για την ηγεσία σε ελληνικά ιδιωτικά σχολεία. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές καταγράφουν ότι οι διευθυντές αφιερώνουν σχετικά μικρό ποσοστό, 20% του εργασιακού τους χρόνου, για τη διεύθυνση-ηγεσία των υφισταμένων τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αποτελεσματικότητα στην ιδιωτική εκπαίδευση απαιτείται και με επιχειρηματικούς όρους, το εύρημα αυτό δείχνει ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι ένα χαρακτηριστικό της ελληνικής εργασιακής κουλτούρας. Παράλληλα, η Τσιβάκου (2000) αναφέρει ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι εργασιακές συνθήκες υπερέχουν για τον Έλληνα εργαζόμενο σε σύγκριση με τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης, ένα από τα οποία είναι η διοίκηση. Είναι κατανοητό ότι αυτό το στοιχείο κουλτούρας συνδιαμορφώνει το κύρος του διευθυντή και τη μικρή, σχετικά, δυνατότητά του για παρέμβαση στη βελτίωση σχέσεων και την άσκηση ηγεσίας αλλαγής. Σε αυτές τις νόρμες, ο διευθυντής χωρίς την αναγνώριση ενός υψηλών απαιτήσεων ηγετικού ρόλου είναι εύκολο να γίνει μεσολαβητικός, πρακτικός και να νιώθει υποβιβασμένος σε διαχειριστή (Burnham, 2003). Ωστόσο, τα δεδομένα από τις

συνεντεύξεις Διευθυντών σχολείων, δείχνουν τάση, στους τρεις από τους τέσσερις, να αποδεσμευτούν από αυτήν την κουλτούρα. Οι δύο που συμμετέχουν συστηματικά στην υλοποίηση Κ.Δ. , όπως προαναφέρθηκε, εφαρμόζουν τακτικές μιας εσωτερικής πολιτικής στο σχολείο τους. Το στοιχείο αυτό πιθανότατα ευνοεί τη συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο, που θεωρείται καθοριστικός παράγοντας μετασχηματιστικής ηγεσίας και αποτελεσματικού σχολείου (Leithwood, 1992). Για το λόγο αυτό θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω, ώστε να αξιοποιηθεί από την εκπαιδευτική πολιτική.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων σχετικά με τη βελτίωση σχέσεων σύμφωνα με το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής του Fullan, οι Διευθυντές δεν παρουσιάζουν πάντα ξεκάθαρους στόχους και δυσκολεύονται να απαιτήσουν το καλύτερο δυνατό από τους εκπαιδευτικούς της μονάδας τους. Οι εφαρμογή μιας πολιτικής αλλαγής στο επίπεδο σχολικής μονάδας συναντά προσκόμματα στην έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας που ενισχύεται από την έλλειψη κοινού, ελεύθερου από διδακτικά καθήκοντα, χρόνου στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Η δημιουργία και διάχυση γνώσης είναι σύμφωνα με το Fullan ένα χαρακτηριστικό της ηγεσίας αλλαγής. Πράγματι, η επιμόρφωση αναφέρεται στα καθήκοντα του διευθυντή σχολείου (Υ.Α. Φ..353.1./324/105657/Δ1/ 2002, αρ. 27, 2.γ). Ωστόσο, η καθιερωμένη ερμηνεία της νομοθεσίας για το έργο των στελεχών λειτουργεί αποτρεπτικά, με ενδεχόμενο τη σύγκρουση ρόλων με το ανώτερο ιεραρχικά στέλεχος, το Σχολικό Σύμβουλο, που έχει την ίδια αρμοδιότητα. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, τη βεμπεριανή «γραφειοκρατική δομή ισχύος» όπου τα κατώτερα στελέχη αναμένουν τις εντολές των ανωτέρων σε ό,τι εμπίπτει σε καθήκοντα και των δυο. Παράλληλα, και αντιφατικά με το προηγούμενο, η παγιωμένη επαγγελματική αυτοαντίληψη για επιστημονική επάρκεια των συναδέλφων, ειδικά αυτών με μεγάλη προϋπηρεσία, λειτουργεί αποτρεπτικά στην ανάληψη πρωτοβουλίας για επιμόρφωση από το διευθυντή. Είναι σαφής μια κολεκτιβιστική αντίληψη όπου η ομάδα ιεραρχικά κατωτέρων επιβάλλει τη στάση της στον ανώτερο. Άλλη αντιφατικότητα, στα καθήκοντα των Διευθυντών είναι αυτή που διέπει τη νομοθεσία στο θέμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης: αναφέρεται στο έργο των Διευθυντών αλλά δεν τους δίνονται πόροι, τεχνογνωσία και ευελιξία στο Α.Π. για να την πραγματοποιήσουν. Η συμβολή, εν τέλει, των Διευθυντών στη

δημιουργία και διάχυση γνώσης είναι από ανύπαρκτη ως ελάχιστη. Αν και φαίνεται παράδοξο, ο Fullan (2001) διαπίστωσε ότι σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και στο ελληνικό, υπάρχουν αδιαπέραστα τείχη για τη διάχυση της γνώσης, τόσο στη δομή όσο και στην κουλτούρα. Ωστόσο, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, οι πρακτικές διάχυσης γνώσης είναι που εδραιώνουν τη συλλογική κουλτούρα στους οργανισμούς που με τη σειρά της δεσμεύει και κινητοποιεί τα μέλη. Εύστοχα ο Crainer (1998: 18-20) λέει πως η διεύθυνση οργανισμών στην εποχή μας είναι διαχείριση γνώσης.

Η *επίτευξη συνοχής*, ένα ακόμα από τα χαρακτηριστικά ηγεσίας αλλαγής, στα ευρήματα της έρευνάς μας συσχετίζεται με την υλοποίηση Κ.Δ. Οι Δ1 και Δ4 διοικούν σχολεία που υλοποιούν συστηματικά, για σειρά ετών καινοτόμες δράσεις. Γι' αυτούς η συνοχή των διδασκόντων είναι μέρος της διαδικασίας, σκοπός και αποτέλεσμα. Στην επιδίωξη της συνοχής, η ισορροπία δεν είναι αυτοσκοπός, καθώς έχουν αντιληφθεί ότι ένας ζωντανός οργανισμός, στον οποίο έχουν κύρος, αυτορυθμίζεται μέσα από την αναστάτωση που προκαλείται από τις εξωδιδασκτικές καινοτόμες δραστηριότητες, από την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Μάλιστα, η συνοχή επιτυγχάνεται ακριβώς από την εργασία μαζί με τους συναδέλφους για την επίλυση προβλημάτων, μέσα από ασάφειες και σύνθετες καταστάσεις. Όπως αναφέρει ο Fullan (2001), ο ηγέτης τότε είναι σχεδιαστής εμπειριών μάθησης, όχι εκπρόσωπος της εξουσίας. Στην περίπτωση των Δ1 και Δ4, διαπιστώνουμε αρκετά από τα χαρακτηριστικά *μετασχηματιστικής ηγεσίας* κατά τους Bass (1990) και Tichy and Devanna (1986): θεωρούν τον εαυτό τους φορέα της αλλαγής και δεν εστιάζουν στο τι δεν μπορούν αλλά στο τι μπορούν να κάνουν, πιστεύουν στους ανθρώπους, τις πράξεις τους καθοδηγούν αξίες, είναι ικανοί στη διαχείριση σύνθετων καταστάσεων, είναι οραματιστές. Η διαπίστωση αυτή μας παρέχει λόγους να ερευνήσουμε βαθύτερα τη συσχέτιση αυτού του στυλ στη διεύθυνση σχολείου με την συστηματική υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.

Στην περίπτωση του Δ2, η έμφαση στην εξασφάλιση υποδομών που μπορούν να στηρίξουν την υλοποίηση καινοτομιών, ιδιαίτερα στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., χωρίς ανάλογη στρατηγική για διάχυση του οράματος στους εκπαιδευτικούς μέσω της βελτίωσης σχέσεων και της διαρκούς μάθησης υποσκάπτουν το πνεύμα ενότητας. Επιπλέον, η προβολή χαρακτηριστικών *επιτακτικής ηγεσίας* ως λύση για τη χαμηλή αυτοεπάρκεια των συναδέλφων, δεν επιτυγχάνει τη συνοχή και τη δέσμευσή τους στην αλλαγή. Εισηγείται νέες ιδέες και

πρακτικές αλλά εποπτεύει, δε συμμετέχει, στην υλοποίησή τους από τους συναδέλφους Επιπλέον, η έμφαση στην τήρηση των κανόνων και της ισορροπίας εκ μέρους του Δ3, η επιλογή του να μην ταράζει τα νερά στη σχολική ζωή και να μην αποτελεί ηγετική φυσιογνωμία στο σύλλογο μετριάζει την ισχύ του δημιουργικού πνεύματος στο σχολείο. Σύμφωνα με το Fullan, δεν υπάρχει γραμμική εξέλιξη στους ζωντανούς οργανισμούς και η απόλυτη ισορροπία προαναγγέλλει το μαρασμό. Στην περίπτωση του, δεν προτείνονται νέα μοτίβα σχέσεων και δράσης για προσαρμογή στις αλλαγές που έτσι κι αλλιώς εισέρχονται στο σχολείο από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Συνακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τα προβλήματα της σχολικής μονάδας ως και δικά τους όπου έχουν τη δυνατότητα να δώσουν απαντήσεις μέσα από μια ομάδα με ειρμό και συνοχή. Σύμφωνα με το Ολιστικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας του Creemers (1994), μια από τις βασικές αρχές είναι μεταξύ τους τα μέλη της σχολικής μονάδας να επιδεικνύουν ομοιόμορφα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας (cohesion principle). Όταν ο Διευθυντής δεν επιτυγχάνει τη συνοχή με συγκεκριμένη τακτική, είναι αναμενόμενη η αποσπασματικότητα των Κ.Δ., η αδυναμία προώθησης του οράματος παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. και η αδυναμία μετάγγισης των μεθόδων τους στις διδακτικές μεθόδους της τυπικής εκπαίδευσης.

Σύνοψη για το Διευθυντή ως Ηγέτη Αλλαγής

Ηγεσία αλλαγής, σύμφωνα με το Fullan, (2001), σημαίνει διαμόρφωση κουλτούρας, όχι μόνο δομών, αλλαγής. Ο ηγέτης της αλλαγής δεν ωθεί στη διαρκή υιοθέτηση καινοτομιών αλλά στη δημιουργία της ικανότητας για αναζήτηση, κριτική αξιολόγηση και επιλεκτική ενσωμάτωση νέων ιδεών και πρακτικών διαρκώς, εντός και εκτός του οργανισμού. Στην παρούσα εργασία λαμβάνουμε υπόψη ότι οι περιφερειακές και νομαρχιακές διευθύνσεις αποτελούν εκτελεστικά όργανα της κεντρικής διοίκησης (ΥΠΕΠΘ). Στα τοπικά στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης δε δίδονται σημαντικές αποφασιστικές αρμοδιότητες για θέματα δομής, συνήθως δε το έργο τους συνίσταται στην επίβλεψη της εφαρμογής των αποφάσεων του κέντρου και την εκτέλεση αρμοδιοτήτων δευτερεύουσας σημασίας (Σαΐτης, 2002:37). Επισημαίνουμε δε, ότι το μοντέλο Ηγέτη της Αλλαγής του M. Fullan συνοφαινεται με χαρακτηριστικά αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων όπου η αυτονομία της σχολικής μονάδας προσδίδει στο Διευθυντή μεγάλη αυτονομία και ευθύνη. Επομένως, απόλυτη εφαρμογή του μοντέλου αυτού στο ελληνικό σύστημα δεν

αναμένεται. Ενδιαφέρον εύρημα από τα δεδομένα της εργασίας μας, αναδεικνύεται η τάση για απεμπλοκή αρκετών στελεχών από την καθιερωμένη αντίληψη, το διοικητικό όργανο να κάνει μόνο εκείνο που προβλέπεται και επιτρέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις και τους κανόνες (Μακρυδημήτρης, 2007). Οι ίδιοι αναφέρονται σε «ανατροπές και ρίσκα» της καθημερινότητάς τους, πέρα από τα προβλεπόμενα καθήκοντα (πχ δημιουργία συνεκτικών ομάδων που λειτουργούν εκτός του υποχρεωτικού ωραρίου, παρέκκλιση στο ωράριο για πραγματοποίηση εξωδιδασκτικών καινοτόμων δράσεων, κατανομή αρμοδιοτήτων και ίδια εξασφάλιση πόρων) ξεπερνώντας την παραδοσιακή αντίληψη για διεύθυνση σχολείου με μικρά, ωστόσο, βήματα. Αν αυτό ισχύει για ικανό αριθμό στελεχών, σημαίνει σταδιακή αλλαγή κουλτούρας που πιθανώς θα οδηγήσει και στη θεσμοθέτηση της αυτονομίας της τοπικής διοίκησης της εκπαίδευσης.

Οι τρεις Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4) περισσότερο ή λιγότερο και για λόγους που δεν εξετάζουμε διεξοδικά στην εργασία μας, επιδιώκουν την ουσιαστική ενεργοποίηση του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων. Στα όρια που θέτει η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήσαμε και χωρίς να έχουμε απευθύνει το λόγο στους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, θα λέγαμε ότι οι Δ1, Δ4 υιοθετούν ένα συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας και ο Δ2 ένα πιο καθοδηγητικό μοντέλο.

Στο σημείο αυτό ανατρέχουμε αφενός στις θεωρίες του Fiedler (1967, 1996), των Hersey-Blanchard (1993,1996) και των Vroom-Yetton (1973) για τα ενδεχομενικά μοντέλα ηγεσίας, αφετέρου στη θεωρία του Bass (1985) για τη μετασχηματιστική ηγεσία που παρουσιάζει τρόπους ενοποίησης του συμμετοχικού με το καθοδηγητικό μοντέλο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, έχουμε ενδείξεις ότι οι τρεις Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4), με ελλείψεις σε πόρους, πηγές και επιμόρφωση στην άσκηση διοίκησης, ασκούν μετασχηματιστική ηγεσία καθώς παράλληλα με καθοδηγητικά στοιχεία (την αίσθηση σκοπού που ενεργοποιεί τους υφισταμένους) έχουν και συμμετοχικό προσανατολισμό (δηλαδή επιχειρούν να αναπτύξουν οι υφιστάμενοι τις ικανότητές τους για να πετύχουν τους σκοπούς).

Με βάση αυτήν τη διαπίστωση και το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σε ένα πλαίσιο συγκεντρωτικού- αποσυγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης, είναι πράγματι πρόκληση η διερεύνηση των περιθωρίων που έχει το διευθυντικό στέλεχος στο πλαίσιο της εθνικής πολιτικής να λειτουργήσει ως ηγέτης αλλαγής, για τη διαμόρφωση μιας εσωτερικής / τοπικής πολιτικής. Είναι δυνατόν, από μια ευρύτερη έρευνα να αναδειχθούν πεδία άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής

που μπορεί να λειτουργούν σε λανθάνουσα μορφή και να μην μπορούν να αναδειχθούν έτσι αβασάνιστα (Πιλιτζίδης, 2005). Ενδεχομένως, το συμπέρασμα της Σιβροπούλου (2002), «ο ν. 1566/85 δεν καθορίζει καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή, τα αναμενόμενα και απαιτούμενα Π.Δ ποτέ δεν εκδόθηκαν με αποτέλεσμα ο διευθυντής να αυτοσχεδιάζει και να μένει αποδυναμωμένος» να έχει και άλλη οπτική: παρέχει το έδαφος για «από κάτω προς τα πάνω» αλλαγή και αυτονομία της σχολικής μονάδας. Οι περιπτώσεις των Δ1 και Δ4 παρέχουν ενδείξεις για κάτι τέτοιο, με αίτημα την ενίσχυση της κατάρτισης το διευθυντή σε θέματα διοίκησης και την ώθησή του στη διαρκή μάθηση.

Οι Υπεύθυνοι Π.Ε. και Α.Υ. ως Ηγέτες της Αλλαγής

Η ισχύουσα νομοθεσία για τα καθήκοντά του Υπευθύνου Π.Ε. και Α.Υ. (Υ.Α. 6099/Γ7/ΦΕΚ856/10-7-06, Εγκύκλιος 108800/Γ7/ 19-10-2006) τους αναθέτει το έργο της προώθησης και παρακολούθησης άτυπων μορφών εκπαίδευσης σε γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με σημαντικά κοινωνικά θέματα. Στα πεδία του περιβάλλοντος, της οικολογίας και της ψυχικής – σωματικής υγείας εμπλέκονται πολλοί τομείς της επιστήμης. Επιπλέον, στα νομικά κείμενα αναφέρεται ρητά η εφαρμογή στρατηγικών και αναμένεται από τους Υπευθύνους η κατοχή ποικίλων ικανοτήτων (είναι διοικητικοί, οικονομικοί διαχειριστές, παιδαγωγοί, μέντορες) τόσο για την αφύπνιση ενδιαφέροντος προς τα σχετικά προγράμματα όσο και για την επιτυχή ολοκλήρωσή τους. Ο Π.Ε. εκφράζεται ως λειτουργός με καθήκον την κάλυψη μιας σημαντικής κοινωνικής αποστολής με βιωματικό μαθησιακό χαρακτήρα. Πιθανώς για το λόγο αυτό αναδεικνύει τη θεσμική σημασία της θέσης του και όχι την προσωπική του αντίληψη για τη θέση του, υπαινισσόμενος ίσως και τον απρόσωπο προσανατολισμό του, βεμπεριανού, γραφειοκρατικού μοντέλου της διοίκησης της εκπαίδευσης. Η Α.Υ. προσανατολίζεται σε ένα ευρύ πεδίο δράσης, με απώτερο σκοπό να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ανθρώπων και ομάδων (Fullan, 2002). Σαφώς επιδιώκει να κάνει τη διαφορά. Με τα δεδομένα αυτά, οι δύο Υπεύθυνοι (Π.Ε, Α.Υ.) πληρούν σε προσωπικό και θεσμικό επίπεδο μερικές προϋποθέσεις του *ηθικού σκοπού* που περιγράφει ο Fullan: έργο και όραμά τους είναι η αλλαγή αντιλήψεων και μεθόδων διδασκαλίας, η υποκίνηση είναι από τα κύρια καθήκοντά τους και οι αρμοδιότητές τους εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα 105 σχολείων και 2672 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός του νομού.

Παράλληλα, όμως, η αξιολόγηση του έργου τους και η απόδοση λόγου δεν εφαρμόζονται πέρα από τυπικές διαδικασίες.

Όπως αναφέρεται σε εγκύκλιο του Υ.Π.Ε.Π.Θ. «*Το πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων δεν αποτελεί τυπικό μάθημα και διακρίνεται ως προς το θεματικό - περιορισμένο χαρακτήρα του γνωστικού αντικειμένου, ως προς την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και ως προς τη δομή, καθώς περιλαμβάνει μελέτη πεδίου και εργαστήρια δραστηριοτήτων (108800/Γ7, 19/10/2006 Δ/νση Σ.Ε.Π.Π.Ε.Δ. του ΥΠΕΠΘ)*. Το κείμενο δίνει σαφείς κατευθύνσεις για τον καινοτόμο χαρακτήρα των δράσεων. Ο Π.Ε. της έρευνάς μας εστιάζει στην αλλαγή διδακτικών μεθόδων με υιοθέτηση βιωματικού χαρακτήρα πρακτικών, κάτι που προβλέπεται από το υπουργείο αλλά για να εφαρμοστεί απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αλλαγή κουλτούρας. Η Α.Υ. επιδιώκει την αλλαγή στο επίπεδο σχολικής μονάδας, συνολικά. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, επιδιώκει, πέρα από την προώθηση των σχετικών προγραμμάτων, την αλλαγή κουλτούρας με κύριο άξονα τη λειτουργική επικοινωνία των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Κατανοεί, επίσης, ότι η αλλαγή αυτή θα συμβεί με αργά βήματα. Μέσω των συγκεκριμένων προγραμμάτων, οι Υπεύθυνοι δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να καινοτομήσουν, να πειραματιστούν, να αναλάβουν υπολογισμένα ρίσκα και τους στηρίζουν σε αυτήν την προσπάθεια. Στις Κ.Δ., αναγνωρίζουμε την απουσία συγκεκριμένων συνταγών επιτυχίας αφού οι μαθητές κυρίως ενεργούν και δίνουν την έκταση του κάθε προγράμματος υπό την καθοδήγηση της παιδαγωγικής ομάδας και το συντονισμό του Υπευθύνου. Αυτή η έλλειψη συνταγής και ορισμένης «ύλης» δημιουργεί υπόβαθρο για άσκηση ηγεσίας αλλαγής από τους Υπεθύνους των συγκεκριμένων δράσεων. Η φύση της εργασίας τους παρέχει τις συνθήκες να επηρεάσουν ως οραματιστές και καθοδηγητικοί ηγέτες μια μεγάλη κοινότητα εκπαιδευτικών, στο επίπεδο νομού. Σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman, (2000), το μοντέλο οραματιστή ηγέτη μπορεί να λειτουργήσει στην περίπτωση των Υπευθύνων, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πιο πεπειραμένοι στις Κ.Δ. από τους ίδιους εφόσον είναι δραστήριοι, είναι φορείς μηνυμάτων από πολλές παιδαγωγικές ομάδες και λειτουργούν στο πνεύμα της διαρκούς μάθησης. Καθώς οι συνθήκες υλοποίησης των Κ.Δ δεν εξελίσσονται με γραμμικό τρόπο και συχνά εμφανίζονται εμπόδια και προβλήματα που απαιτούν λύσεις, οι Υπεύθυνοι εφαρμόζουν και άλλες τακτικές που παραπέμπουν στο καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας. Το ότι δε λειτουργούν ως ανώτεροι από τους εκπαιδευτικούς στην ιεραρχία δε δημιουργεί απόσταση μεταξύ τους, με αποτέλεσμα

να μπορούν να σταθούν συμβουλευτικά, σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Στην περίπτωση των Υπευθύνων είναι σημαντικό θετικό στοιχείο ότι και οι δύο πλευρές, Υπεύθυνος και εκπαιδευτικός, επιλέγουν αβίαστα, από καθαρά προσωπική επιθυμία, να βρίσκονται στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Συμπερασματικά, οι Π.Ε. και Α.Υ. κατανοούν την αλλαγή και εφαρμόζουν πρακτικές και μεθόδους που πλησιάζουν σημαντικά το μοντέλο ηγεσίας αλλαγής του Fullan, ως προς αυτόν τον παράγοντα.

Η βελτίωση σχέσεων αποτελεί μέρος των καθηκόντων του Υπευθύνου μέσω διαδραστικών συναντήσεων με ομάδες εκπαιδευτικών. Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς ενημερώνουν εκπαιδευτικούς και Διευθυντές σχετικά με τις δυνατότητες υλοποίησης προγραμμάτων σύμφωνα με τις εκάστοτε ισχύουσες εγκυκλίους του Υ.Π.Ε.Π.Θ., σε ειδικές συναντήσεις εξηγούν τις προδιαγραφές συγκεκριμένων προγραμμάτων και δίνουν οδηγίες για παιδαγωγικές και οργανωτικές πτυχές τους, επισκέπτονται τα σχολεία και παρακολουθούν την πορεία των προγραμμάτων σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μαθητές, κάνουν συναντήσεις για επίλυση παιδαγωγικών και οργανωτικών ή άλλων προβλημάτων, διοργανώνουν τις παρουσιάσεις εργασιών σχολικών προγραμμάτων (Υ.Α. 6099/Γ7/ΦΕΚ856/10-7-06, εγκύκλιος 108800/Γ7/ 19-10-2006)

Από τη νομοθεσία ο Υπεύθυνος είναι επιφορτισμένος να δημιουργεί συνεκτικές ομάδες εντός σχολείου και δίκτυα μεταξύ εκπαιδευτικών, και μαθητών, διαφορετικών σχολείων. Σε συνέντευξή του ο Γενικός Γραμματέας του Υ.Π.Ε.Π.Θ. το 2005 (http://www.ypepth.gr/ktp/download/2005/press_release/interview_GG_etwinning_eun.pdf) αναφέρει τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας ως ενδεικτικά της προώθησης του πνεύματος εργασίας των εκπαιδευτικών σε ομάδες και διαθεματικότητας στη διδασκαλία. Ο Π.Ε. αναφέρεται στο ρόλο του ως κριτικού φίλου στην επίλυση προβλημάτων και η Α.Υ. ως του επιφορτισμένου να κάνει παρεμβάσεις στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και αυτών με τους μαθητές με στόχο την υπέρβαση των συμβατικών. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι ενεργοποιείται πρόσφατα μια νέα πτυχή της λειτουργίας του θεσμού των Υπευθύνων, η αποδοχή και συνεργασία με το Διευθυντή σχολείου, με τη θετική στάση του 50% των Διευθυντών κατά κοινή παραδοχή των Π.Ε. και Α.Υ. Αν αυτό ισχύει σε ικανό αριθμό σχολείων, η συνεργασία τους μπορεί να διαμορφώσει συνθήκες για το μοντέλο επιμεριστικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας κατά τους Mulford and Silins (2003), ηγεσία που μπορεί να διαχειριστεί την

αλλαγή. Από τη δική τους οπτική, που καταγράφεται από την ποιοτική έρευνα, έχουν χαρακτηριστικά ηγέτη αλλαγής στον τρόπο που κατανοούν και χειρίζονται την αλλαγή μέσω της βελτίωσης σχέσεων, κατά τη διατύπωση του Fullan (2001).

Ο ίδιος ερευνητής αναφέρει πως οι καλές σχέσεις αποτρέπουν τη δυσπιστία, το φόβο και την έλλειψη ικανοποίησης που εμφανίζονται στη διαδικασία *διάχυσης της γνώσης*. Με την παρούσα έρευνα δεν μπορούμε να συμπεράνουμε την ποιότητα στη βελτίωση σχέσεων που επιχειρούν οι Υπεύθυνοι Π.Ε. και Α.Υ. καθώς δεν έχουμε δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται. Ωστόσο, είναι μέρος των καθηκόντων τους στο οποίο δίνουν έμφαση, ώστε να επιτύχουν τη διάχυση γνώσης που αφορά στις Κ.Δ. και την αλλαγή σε πεποιθήσεις, τα οποία πιστεύουν ότι είναι προϋποθέσεις για να διευρυνθεί η εμβέλεια των δράσεων. Από σχετική έρευνα της Δημοπούλου (2005), διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν καινοτόμα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τον Υπεύθυνο και βρίσκουν το ρόλο του ιδιαίτερα απαιτητικό και σύνθετο. Η εγκύκλιος 108800/Γ7/ 19-10-2006 αναφέρει ότι *«Οι Υπεύθυνοι Α.Υ. και Π.Ε λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές: επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες και οργανώνουν συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα βιβλιογραφίας, μεθοδολογίας αλλά και για την μεταβίβαση / διάχυση των πληροφοριών και γνώσεων από τα κάθε είδους επιμορφωτικά σεμινάρια και συναντήσεις που συμμετέχουν οι ίδιοι»*. Στην άσκηση του έργου τους, δηλαδή, δημιουργούν κοινότητες μάθησης και πραγματοποιούν ενδοσχολική επιμόρφωση ενώ, όπως αναφέρουν οι ίδιοι και έχουν δικαίωμα από τη νομοθεσία, συμμετέχουν σε ευρύτερες επιμορφωτικές διοργανώσεις. Έτσι διαχειρίζονται την πολυπλοκότητα που συνοδεύει την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων, συγκρίνοντάς τα με τη διαδικασία τυπικής μάθησης. Μεταξύ των εμπλεκόμενων στις σχολικές δραστηριότητες υπάρχει διάδραση και οι εκπαιδευτικοί αυτοί βρίσκουν κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης. Η υποστήριξη των προγραμμάτων απαιτεί γνώσεις από τομείς πολλών επιστημών που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μέσω της καθοδήγησης του Υπευθύνου. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε την πίστη των Α.Υ. και Π.Ε. για την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν στο θέμα της διάχυσης γνώσης στο αντικείμενό τους. Η πεποίθηση αυτή ενισχύεται από εκφράσεις όπως η επιστολή του καθηγητή κ. Θ. Λέκκα, επιστημονικού υπεύθυνου Σ.Π.Π.Ε. προς τους Διευθυντές Εκπαίδευσης (Α.Π. 709/5-2-2003) όταν το Πανεπιστήμιο Αιγαίου προκήρυξε την Πράξη ως φορέας υλοποίησης: *«Βασικός είναι ο ρόλος των*

Υπευθύνων Π.Ε. των Διευθύνσεων ...οι οποίοι θα υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών και θα παρέχουν την απαιτούμενη τεχνογνωσία...Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου ως τελικός δικαιούχος του έργου επιθυμεί να αξιοποιήσει τους Υπευθύνους...εκτιμώντας την εμπειρία και την προσφορά τους...» Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου τείχη εμποδίζουν τη διάχυση και αλληλεπίδραση της γνώσης, οι Υπεύθυνοι γίνονται φορείς της αλλαγής μέσω αυτής τους της λειτουργίας. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι βρίσκονται σε διαρκή επαφή με τους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σχολικών μονάδων που αναλαμβάνουν και επομένως διαθέτουν το κοινωνικό πλαίσιο, που κατά το Fullan είναι προϋπόθεση για την κατανόηση και αξιοποίηση της πληροφορίας.

Από το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τις Κ.Δ. και τα δεδομένα των συνεντεύξεων των Π.Ε. και Α.Υ., κατανοούμε ότι δεν αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς μια φιγούρα στην ιεραρχία που έχει τις απαντήσεις αλλά αυτούς που σχεδιάζουν μια εμπειρία μάθησης. Η αντίληψη αυτή πιθανότατα προσελκύει τους εκπαιδευτικούς που έχουν ανησυχίες για νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Ο αριθμός τους, βέβαια, δεν είναι αντίστοιχος του ρόλου που φαίνεται να μπορεί να διαδραματίσει ο Υπεύθυνος. Οι Π.Ε. και Α.Υ. δημιουργούν νέα μοτίβα σχέσεων και δράσης σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που δεν άλλαξε πολλές άλλες δομές για να άρει τα εμπόδια στη διάχυση των καινοτομιών. Πραγματοποιούν το έργο τους στο χρόνο που μπορεί να εξασφαλιστεί εκτός του ωραρίου διδασκαλίας σε συνεργασία περισσότερο με τους Διευθυντές σχολείων, που πρόσφατα είναι πιο θετικοί, αλλά ελάχιστα με το Σύμβουλο και τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης πέρα από τις τυπικές διαδικασίες. Μέσω των σχέσεων που προωθούν, των ομάδων και δικτύων που ενεργοποιούν, και μέσω της προσωπικότητάς τους που αναδεικνύει τον ηθικό σκοπό και τη δέσμευσή τους σε αυτόν, επιτυγχάνουν τη συνοχή μεταξύ των εμπλεκομένων σε Κ.Δ. αλλά όχι σε μεγάλο ποσοστό της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία αναφέρονται. Το ζήτημα φαίνεται να είναι η παρόθηση περισσότερων στην υλοποίηση προγραμμάτων. Δε χρειάζεται να υπενθυμίσουμε ότι από τη νομοθεσία δε δίνονται στα τοπικά στελέχη, πόσο μάλλον στους Υπευθύνους που δεν έχουν υψηλή θέση στην ιεραρχία, εξουσίες για παροχή κινήτρων. Επιπλέον, οι ίδιοι αναφέρονται στην απουσία διαρκούς υποστήριξης από τα ανώτερα στελέχη, παράγοντα καθοριστικού κατά το Fullan (2002) για τη διαμόρφωση ηγεσίας αλλαγής: χρειάζεται ολόκληρο το σύστημα να τους ανατροφοδοτεί προς τη βελτίωση.

Σύνοψη για τους Υπευθύνους Κ.Δ. ως Ηγέτες Αλλαγής

Οι Υπεύθυνοι έχουν σε αξιοσημείωτο βαθμό, και μάλιστα θεσμικά κατοχυρωμένα, τα χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη κατά τους Tichy και Devanna που επεξεργάστηκαν τη θεωρία του Bass: πιστεύουν ότι είναι φορείς της αλλαγής, είναι οραματιστές καθώς υποκινούνται από την ηθική αξία της δράσης που διαχειρίζονται και γνωρίζουν ότι η υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων προϋποθέτει την πίστη στους ανθρώπους. Είναι εξοικειωμένοι με την πολυπλοκότητα λόγω της φύσης του έργου τους και μέρος της καθημερινότητάς τους είναι η διαβίου μάθηση. Όσον αφορά το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής του Fullan, έχουν ηθικό σκοπό που απευθύνεται σε μια εκπαιδευτική κοινότητα με σημαντικό εύρος, κατανοούν και διαχειρίζονται την αλλαγή εισάγοντας νέες πρακτικές ως μέρος της δουλειάς τους, τη διαρκή μάθηση και το υπολογισμένο ρίσκο. Με αργά βήματα παρεμβαίνουν στις σχέσεις μέσω δημιουργίας ομάδων και δικτύων αλληλεπίδρασης και οργανώνουν έναν συνεκτικό κοινωνικό πλαίσιο.

Οι Πρεσβευτές eTwinning ως Ηγέτες της Αλλαγής

Οι Πρεσβευτές δρουν υποκινούμενοι από την πρόθεση να ενσωματώσουν την ευρωπαϊκή συνείδηση και τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία. Οι eT1 και eT2 σαφώς έχουν ηθικό σκοπό, καθώς πιστεύουν ότι με τη δράση τους θα συμβάλουν στην αλλαγή προς την ενσωμάτωση πληροφορικής κουλτούρας από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2005), κάτι που δεν πέτυχε η διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες. Μεταξύ άλλων, όπως αναφέρεται στο σχετικό εγχειρίδιο της Κεντρικής Υπηρεσίας του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου: (2006), σκοπός της δράσης είναι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας και τις Τ.Π.Ε. Με τις μεθόδους που η δράση προτείνει και τα δεδομένα των συνεντεύξεων, κατανοούμε ότι οι Πρεσβευτές ασκούν καθοδηγητικό έργο, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη την ως τώρα καταγεγραμμένη στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στις Τ.Π.Ε. τόσο στην Ελλάδα (Ράπτης και Ράπτη, 2001, Μιτσούλης, Πολάκης, Τζωρτζακάκης, 2002) όσο και σε άλλες χώρες (Somekh 2001, Coutts et al. 2001, Rudd 2001). Η δράση eTwinning υλοποιείται τα τελευταία τρία χρόνια και οι Πρεσβευτές δεν έχουν μεγάλη εμπειρία, ωστόσο διακρίνονται σε αυτούς χαρακτηριστικά ηγεσίας αλλαγής στον παράγοντα ηθικός σκοπός σύμφωνα με το μοντέλο του Fullan: το έργο τους εξ ορισμού επιδιώκει να κάνει τη διαφορά τόσο

στις διδακτικές μεθόδους όσο και στην αντίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών για τη μάθηση. Η παιδαγωγική αξία του έργου τους και η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης αυτής της αντίληψης από την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί γι' αυτούς τον ηθικό σκοπό.

Είναι φανερό από τα δεδομένα της έρευνας ότι η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία δεν είναι αυτοσκοπός για τους eT1 και eT2 τη θεωρούν φορέα αλλαγής στην αντίληψη για τη μάθηση. Κύριο στοιχείο στην αντίληψη αυτή είναι η συνεργασία, όχι μόνο στο επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά μεταξύ διδασκόντων και μαθητών σχολείων διαφορετικών χωρών. Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, διαπιστώνουμε ότι θεωρούν τον εαυτό τους καθοδηγητή, που δεν επιβάλλει αλλά προτείνει, ενημερώνει και υποστηρίζει την υλοποίηση της δράσης eTwinning. Το έργο τους εξ ορισμού αντιμετωπίζει τις ελλείψεις σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών σε τεχνογνωσία και εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε., επομένως και την αντίσταση στην αλλαγή. Παρά τα εμπόδια, οικοδομούν ως τώρα την πορεία της δράσης, την οποία οι αριθμοί συμμετοχών δείχνουν επιτυχή (Παράρτημα, πίνακας 4). Γνωρίζουν εν τέλει ότι εργάζονται ουσιαστικά για αλλαγή κουλτούρας των εκπαιδευτικών, για να κάνουν τη διαφορά στη διδασκαλία των παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων με άλλους τρόπους. Υπό αυτό το πρίσμα, αν και είναι πρόσφατη η ενασχόλησή τους με την υποστήριξη της δράσης, διακρίνουμε στοιχεία ηγεσίας της αλλαγής κατά το μοντέλο Fullan (2001) ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αλλαγή και τις μεθόδους που εφαρμόζουν.

Όπως προαναφέρθηκε, μέσω της δράσης ηλεκτρονικής αδελφοποίησης eTwinning επιχειρείται η ανάδειξη της συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών σε υπερεθνικό επίπεδο. Ως στοιχείο της σύγχρονης καθημερινότητας η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση χωρίς σύνορα μπαίνει στην εκπαίδευση φέροντας τα μηνύματα της διαρκούς αλλαγής και της ανάγκης για προσαρμογή και ευελιξία στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας. Από την άλλη, η συγκεντρωτική δομή και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος εμμένει σε παρωχημένες αντιλήψεις που δεν καλλιεργούν την ομαδική εργασία και την επικοινωνία. Αντίθετα, οι Πρεσβευτές προωθούν αυτήν την κύρια ιδέα στους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιούν την πλατφόρμα της δράσης αλλά και επιμορφωτικές συναντήσεις ώστε να γίνει κατανοητή η σημασία των Τ.Π.Ε. ως εργαλείων που τους κάνουν μέλη μιας ευρωπαϊκής κοινότητας μάθησης. Προωθούν λοιπόν τη συνεργατική κουλτούρα σε διευρυμένες διαστάσεις, διαφορετική από αυτήν που είδαμε στις προηγούμενες

καινοτόμες δράσεις. Είναι οι διαστάσεις που διαμορφώνουν οι Νέες Τεχνολογίες. Λαμβάνοντας υπόψη τον σημαντικά αύξοντα αριθμό των συνεργασιών eTwinning τα τρία χρόνια που υφίσταται, οι Πρεσβευτές συμβάλλουν στη βελτίωση σχέσεων αλληλεπίδρασης, όπως ερμηνεύει ο Fullan (2001).

Μέρος των καθηκόντων των Πρεσβευτών eTwinning είναι η διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων στην περιοχή ευθύνης τους. Στους στόχους του προγράμματος καίρια θέση έχει η παιδαγωγική αξιοποίηση της δράσης (www.etwinning.gr). Παράλληλα, η πρόοδος των Τ.Π.Ε., όπως η πρόσβαση στην ευρυζωνικότητα και σε καλύτερες υπηρεσίες επικοινωνιών απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς δεξιότητες. Οι Πρεσβευτές συμμετέχουν στη διάχυση γνώσης στο επίπεδο του νομού τους κυρίως, έχουν όμως την ευκαιρία να συμμετέχουν και σε κεντρικό επίπεδο όπως με τη διοργάνωση ασύγχρονης επιμόρφωσης «Διαθεματικότητα και eTwinning». Στο σημείο αυτό πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το σώμα των Πρεσβευτών είναι μη αμειβόμενο (Εγκύκλιος 96236/ΚΓ, 5-9-2007) και είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία. Με τον τρόπο που ορίζεται θεσμικά ο ρόλος του Πρεσβευτή, πιθανώς δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για επιτυχή ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Mehlinger (1996, στο Anderson και Dexter 2000) η επιτυχής εκπαιδευτική χρήση των τεχνολογιών γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς παρά από εξωτερικούς ειδικούς. Οι Anderson και Dexter υποστηρίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί να μοιράζονται το ίδιο όραμα. Στην περίπτωση των Πρεσβευτών, που είναι ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εξοικειωμένοι με τα καθημερινά θέματα και τις συνθήκες διδασκαλίας, τις απαιτήσεις του Α.Π., τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, και παράλληλα είναι επιφορτισμένοι να καθοδηγήσουν τους συναδέλφους που επιθυμούν, διαμορφώνεται ένας νέος ρόλος εντός σχολείου που έχει, παράλληλα, εποπτεία της πορείας της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. σε επίπεδο νομού. Όσον αφορά το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής του Fullan (2001), οι Πρεσβευτές εργάζονται στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας με ευελιξία λόγω ειδικότητας στην πληροφορική, αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη δράση και παρέχουν κίνητρα συμμετοχής, τις διακρίσεις των ολοκληρωμένων συνεργασιών eTwinning και τον ενθουσιασμό των μαθητών.

Όπως είδαμε στις συνεντεύξεις, οι Πρεσβευτές eTwinning διοργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις στην περιοχή ευθύνης τους με στόχο την προβολή της σημασίας που έχει η παιδαγωγική αξιοποίηση της δράσης (www.etwinning.gr).

Παράλληλα, η πρόοδος των Τ.Π.Ε., όπως η πρόσβαση στην ευρυζωνικότητα και σε καλύτερες υπηρεσίες επικοινωνιών απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς δεξιότητες. Οι Πρεσβευτές συμμετέχουν στη διάχυση γνώσης στο επίπεδο του νομού τους κυρίως, έχουν όμως την ευκαιρία να συμμετέχουν και σε κεντρικό επίπεδο όπως με τη διοργάνωση ασύγχρονης επιμόρφωσης «Διαθεματικότητα και eTwinning». Στο σημείο αυτό πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι το σώμα των Πρεσβευτών είναι μη αμειβόμενο (Εγκύκλιος 96236/ΚΓ, 5-9-2007) και είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία. Με τον τρόπο που ορίζεται θεσμικά ο ρόλος του Πρεσβευτή, πιθανώς δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για επιτυχή ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Mehlinger (1996, στο Anderson και Dexter 2000) η επιτυχής εκπαιδευτική χρήση των τεχνολογιών γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς παρά από εξωτερικούς ειδικούς. Οι Anderson και Dexter υποστηρίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί να μοιράζονται το ίδιο όραμα. Στην περίπτωση των Πρεσβευτών, που είναι ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, εξοικειωμένοι με τα καθημερινά θέματα και τις συνθήκες διδασκαλίας, τις απαιτήσεις του Α.Π., τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, και παράλληλα είναι επιφορτισμένοι να καθοδηγήσουν τους συναδέλφους που επιθυμούν, διαμορφώνεται ένας νέος ρόλος εντός σχολείου που έχει, παράλληλα, εποπτεία της πορείας της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. σε επίπεδο νομού. Όσον αφορά το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής του Fullan (2001), οι Πρεσβευτές εργάζονται στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας με ευελιξία λόγω ειδικότητας στην πληροφορική, αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη δράση και παρέχουν κίνητρα συμμετοχής, τις διακρίσεις των ολοκληρωμένων συνεργασιών eTwinning και τον ενθουσιασμό των μαθητών.

Στην εγκύκλιο (108800/Γ7, 19/10/2006) της Διεύθυνσης Σ.Ε.Π.Π.Ε.Δ. του ΥΠΕΠΘ αναφέρεται: *«Τονίζουμε τη συμπληρωματικότητα του eTwinning με τα υπόλοιπα σχολικά προγράμματα (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Αγωγή σταδιοδρομίας κ.α.). Έτσι είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί το eTwinning ως μέσο ανάδειξης της εργασίας των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με τα προαναφερθέντα προγράμματα, εκτός των ορίων της χώρας μας».* Κατά τη διαδικασία ενημέρωσης σχετικά με τη δράση, οι Πρεσβευτές απευθύνονται σε όλα τα τοπικά στελέχη, Διευθυντές σχολείων, Υπευθύνους Καινοτόμων Δράσεων, Συμβούλους, Προϊσταμένους. Προς το παρόν η συνεργασία τους περιορίζεται στους Διευθυντές και το Σύμβουλο Πληροφορικής πολύ πρόσφατα. Πέρα από τις επιμορφωτικές

συναντήσεις και την ενημέρωση στελεχών, ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν έχουν πολύ διαθέσιμο χρόνο για επισκέψεις σε σχολεία και η ηλεκτρονική επικοινωνία είναι κύριος φορέας της αλληλεπίδρασης. Καθώς το μέσο υλοποίησης της δράσης είναι οι Τ.Π.Ε. διαμορφώνουν μια ηλεκτρονική κοινότητα, με χαρακτηριστικά που διαφέρουν από τις ομάδες των άλλων καινοτόμων δράσεων. Δημιουργούν νέα μοτίβα σχέσεων και δράσης, αυτά της Κοινωνίας της Πληροφορίας και των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης. Όσον αφορά το μοντέλο ηγεσίας της αλλαγής του Fullan, (2001) πράγματι καλούνται συχνά να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς είναι αποδεκτοί ώστε να δίνουν απαντήσεις σε ασάφειες και ζητήματα που προκύπτουν. Η συνοχή που επιτυγχάνουν οι Πρεσβευτές έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από τη συμβατική θεώρηση του όρου. Οι προτροπές της εγκυκλίου, ωστόσο, για συνεργασία με τους υπευθύνους άλλων Κ.Δ. δεν έχουν επιτευχθεί.

Σύνοψη για τους Πρεσβευτές eTwinning ως Ηγέτες Αλλαγής

Η δράση τους εξ ορισμού επιδιώκει «να κάνει τη διαφορά» τόσο στις διδακτικές μεθόδους όσο και στην αντίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών για τη μάθηση. Η παιδαγωγική αξία του έργου τους και η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης αυτής της αντίληψης από την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί γι' αυτούς τον ηθικό σκοπό. Το ότι είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συμβάλλει στην κατανόηση της διστακτικότητας των συναδέλφων ως προς την παιδαγωγική χρήση των Τ.Π.Ε. και ακολουθούν στάση καθοδηγητή Γνωρίζουν ότι εργάζονται ουσιαστικά για αλλαγή κουλτούρας των εκπαιδευτικών, που γίνεται με μικρά βήματα. Λαμβάνοντας υπόψη τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό των συνεργασιών δράσης eTwinning στα τρία χρόνια που υφίσταται, φαίνεται ότι οι Πρεσβευτές συμβάλλουν στη βελτίωση σχέσεων αλληλεπίδρασης. Εργάζονται στο πλαίσιο της πολυπλοκότητας με ευελιξία λόγω ειδικότητας στην πληροφορική και παρέχουν κίνητρα συμμετοχής, τις διακρίσεις των ολοκληρωμένων συνεργασιών eTwinning και τον ενθουσιασμό των μαθητών. Η συνοχή που επιτυγχάνουν οι Πρεσβευτές έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από τη συμβατική θεώρηση του όρου..

Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Ηγέτης της Αλλαγής

Με το ΦΕΚ 1340/16-10-02, Κεφ. Β' «Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων», ανατίθεται στο Σύμβουλο η ευθύνη επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας

περιοχής και η γενική παιδαγωγική ευθύνη συγκεκριμένων σχολείων. Στο έργο του, παράλληλα με τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, την επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, περιλαμβάνεται η υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες και η υποστήριξη καινοτομιών, δηλαδή η ενθάρρυνση για εφαρμογή νέων, αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλία καθώς και για χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Πράγματι, ο Σύμβουλος που συμμετείχε στην έρευνά μας αναφέρει ως σκοπό του την προώθηση σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων για τη μάθηση, τη διαθεματικότητα και τη συνεργατικότητα. Κατά τη διατύπωση αυτού του σκοπού κάνει λόγο για μετάδοση περισσότερο ενός ανάλογου «πνεύματος» που, ίσως, υπαινίσσεται την αδυναμία του για εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών και παρακολούθησης από πολύ κοντά του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ο συγκεκριμένος Σύμβουλος έχει στην ευθύνη του 493 εκπαιδευτικούς του κλάδου του σε 283 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Καθώς, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δε διαθέτει την εξουσία να απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από ώρες διδασκαλίας για να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές συναντήσεις που διοργανώνει, περιορίζεται σε επισκέψεις στα σχολεία. Αυτές είναι, ίσως, μία σε κάθε σχολείο ανά σχολικό έτος. Επομένως, η εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών που θα υποκινήσουν τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς του είναι ανέφικτη πέρα από τη μετάδοση ενός ενδεικτικού πνεύματος νέων προσεγγίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, ο Σύμβουλος δύσκολα προβάλλει χαρακτηριστικά ηγεσίας αλλαγής υπό τη μορφή ενός οράματος που μεταδίδεται και δεσμεύει τους συνεργάτες, κατά το μοντέλο του Fullan (2001).

Ωστόσο, η αλλαγή για το Σύμβουλο απαραίτητη είναι σε θεσμικά θέματα και στην παιδαγωγική διαδικασία. Η άποψή του συμπίπτει σε πολλά σημεία με τις απόψεις των Διευθυντών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κι αυτό είναι ενθαρρυντικό στοιχείο γιατί ο κοινός προσανατολισμός αναδεικνύεται από την έρευνα ως προϋπόθεση για το αποτελεσματικό σχολείο (Reynolds et al. 1996, Fullan, 2001). Η αντίληψη του Συμβούλου για τον εκπαιδευτικό πλήρους ωραρίου και τον εμπλουτισμού του διδακτικού αντικειμένου με βιωματική και διαθεματική διδασκαλία δείχνει την πίστη του στην ανάγκη αλλαγής στις νόρμες, πέρα από τις δομές, κατά τη διατύπωση των Sergiovanni και Starratt (1998, στο Πασιαρδή, 2001). Η Πασιαρδή αναφέρει ότι η διαχείριση τέτοιου είδους αλλαγής απαιτεί χρόνο για συζήτηση με τους υφισταμένους, δυνατότητα που στην περίπτωση του Συμβούλου δεν είναι συχνή, ώστε να υπάρχει ισχυρή δέσμευση των υφισταμένων.

Ένα ενδεικτικό στοιχείο της σύγχρονης αντίληψης του Συμβούλου για την αλλαγή είναι η κατανόηση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πιστεύει ότι οι συνταγές δεν είναι αποτελεσματικές και πως οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται με ενδεχομενικό τρόπο, όχι με θετικιστική θεώρηση και απόλυτο έλεγχο, όπως δηλαδή προτείνουν μελετητές της εφαρμογής της θεωρίας του χάους στις κοινωνικές επιστήμες (Wallace and Rocklinton, 2002). Ο Σύμβουλος, πιθανώς και λόγω της ακαδημαϊκής του κατάρτισης, είναι φορέας της σύγχρονης παιδαγωγικής με ουσιαστικές προτάσεις για αλλαγές που θα ενισχύσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η αποσπασματική επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς λόγω και του υπερβολικού αριθμού υπό την ευθύνη του, και η στάση του ως ειδικού που μεταφέρει το πνεύμα αλλά όχι και καλές πρακτικές τον αποδυναμώνει στην άσκηση ηγεσίας αλλαγής, κατά το μοντέλο του Fullan (2001). Ο νομοθέτης ορίζει τη δημιουργία ομάδων αλληλεπίδρασης με καθοδηγητή το Σύμβουλο Συγκεκριμένα, στο ΦΕΚ 1340/16-10-02, Κεφ. Β, αρ. 9, προβλέπεται η σύγκληση συσκέψεων του Συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς του κλάδου από όλη την περιοχή ευθύνης του για προγραμματισμό της νέας σχολικής χρονιάς, ενημέρωση σε σύγχρονα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και επιμόρφωση. Επίσης, στο επίπεδο σχολικής μονάδας προβλέπεται να επισκέπτεται τις σχολικές τάξεις και να οργανώνει υποδειγματικές διδασκαλίες από εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευτικούς, να εξασφαλίζουν κοινό χρόνο με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας για συνάντηση εργασίας κάθε εβδομάδα και απολογισμό του έργου κατά τη λήξη του έτους. Ο Harris (2003) τονίζει ότι οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης είναι ο τόπος που αναπτύσσεται το αίσθημα του καθήκοντος και οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στη συνεργατική δουλειά και τη συλλογική ευθύνη για τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας. Επίσης, ο Fullan (2001) τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης του ανωτέρου με τους υφισταμένους, ώστε να υπάρξει επιρροή του ως ηγέτη αλλαγής στη βελτίωση σχέσεων. Ωστόσο, από τα δεδομένα συνεντεύξεων των Διευθυντών και του ίδιου του Συμβούλου, διαπιστώνουμε ότι οι ομάδες αυτές δε λειτουργούν. Ο Σύμβουλος δεν έχει ενσωματωθεί στη σχολική κοινότητα και ο ίδιος επισημαίνει ότι δε συμμετέχει σε κανένα από τα συλλογικά όργανα του σχολείου, υπαινισσόμενος τον επιφανειακά συμβουλευτικό του ρόλο που δεν ισχυροποιείται θεσμικά. Η άποψη αυτή απηχεί μια τεχνική, καθαρά εκλογικευμένη οπτική της ηγεσίας, που κατά τους Ogawa και Bossert (2000) ισχύει στην εκπαίδευση και προωθεί την ιεραρχική δομή αντί τη συνεργασία στην άσκηση ηγεσίας. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι αυτή η

ιεραρχική οργανωσιακή δομή αποτρέπει τους Διευθυντές σχολείων από την άσκηση επιμεριστικής ηγεσίας. Το ίδιο βλέπουμε να συμβαίνει με το Σύμβουλο. Συμπερασματικά, όσον αφορά το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής του Fullan (2001), ο Σύμβουλος δε βελτιώνει τις σχέσεις μέσω συνεκτικών δικτύων αλληλεπίδρασης στα οποία θα μπορούσε να διαχέει το όραμα της αλλαγής και να δεσμεύει τους συμμετέχοντες. Εκείνο που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους είναι *επιτελέσεις* της εκπαιδευτικής πολιτικής (Peristeras & Tarabanis, 2004) και όχι το μοντέλο Σχολικού Συμβούλου όπως έχει νοητικά σχεδιαστεί.

Όσον αφορά στη διάχυση γνώσης, ο Σύμβουλος ορίζεται από την πολιτεία «επιμορφωτής των εκπαιδευτικών» (ΦΕΚ 1340/16-10-02, Κεφ. Β', αρ.8,γ) που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στην περιοχή ευθύνης του. Από τα δεδομένα της συνέντευξης του Συμβούλου, προκύπτει μια τέτοια πρόσφατη πρωτοβουλία του που μάλιστα φέρνει στο προσκήνιο τον εκπαιδευτικό που μέσω της δράσης eTwinning εφαρμόζει καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας στο αντικείμενό του. Από την πρωτοβουλία αυτή ο Σύμβουλος φαίνεται να αντιλαμβάνεται το σχολείο ως κοινότητα μάθησης και να επιχειρεί τη συνεργασία του με τους υφισταμένους. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ηγεσία αναπτύσσεται όταν το διοικητικό στέλεχος και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, υποστηρίζουν ο ένας την ανάπτυξη του άλλου και διαμορφώνουν τους ρόλους τους ως επαγγελματίες (Hoerr, 1996). Η ηγεσία μετασχηματίζεται από ατομική σε οργανωσιακή ιδιότητα και οι πολιτικές δίνουν έμφαση όχι σε τυπικά σχεδιασμένους ρόλους αλλά σε κοινωνική γνησιότητα και εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων για ποιότητα στην εκπαίδευση (Ogawa & Bossert, 2000). Η διάχυση της γνώσης με αυτόν τον τρόπο είναι πρόσφατη σύμφωνα με τα λεγόμενα του Συμβούλου και όχι συνηθισμένη σύμφωνα με τους Διευθυντές. Φανερώνει, όμως, τη δυνατότητα ανάπτυξης του ρόλου του Συμβούλου σε περιοχές που για διάφορους λόγους έμειναν αναξιοποίητες επί δεκαετίες. Η πρόκληση στην παρούσα φάση είναι ο Σύμβουλος να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμόσει αποδεκτές πρακτικές για τη δια βίου μάθηση σε ενδοσχολικό και ευρύτερο επίπεδο. Οι ενδείξεις ότι ο Σύμβουλος είναι ισχυρός παράγοντας στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο στέρεες ώστε να πληροί το μοντέλο ηγέτη της αλλαγής του Fullan (2001) στον συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Πάντως, φαίνεται να ανοίγονται προοπτικές.

Από όσα προαναφέρθηκαν, η αποσπασματικότητα των επαφών του Συμβούλου με τους υφισταμένους του και η επιφανειακή, κατά αυτούς,

συμβουλευτική του δράση υποσκάπτουν το πνεύμα ενότητας που θα μπορούσε να εισφέρει ως μέντορας. Το ότι δε δόθηκαν από την πολιτεία τα αναγκαία μέσα και πόροι για την αξιοποίηση του θεσμικού πλαισίου που διέπει το ρόλο αυτό, το ότι η κουλτούρα στην εκπαίδευση δεν είναι ομαδοσυνεργατική, κι επιπλέον δεν έγιναν προσπάθειες να αλλάξει, αποτρέπει το στέλεχος αυτό από το επιτύχει τη συνοχή στην περιοχή ευθύνης του. Είναι ίσως άξιο να μελετηθεί ποιοι παράγοντες θα συμβάλουν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του καθώς κατά τους Crow και Mathews (1998) σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπου οι αλλαγές είναι από πάνω προς τα κάτω, ο μέντορας μπορεί να εδραιωθεί. Η παρεμβάσεις του Συμβούλου κινούνται σε θεωρητικό επίπεδο και είναι σποραδικές για να μπορεί να διαμορφώνει ο ίδιος το πλαίσιο, να σχεδιάζει εμπειρίες μάθησης. Παραμένει περισσότερο μια φιγούρα στην ιεραρχία που δε θέτει νέα μοτίβα σχέσεων και δράσης. Όσον αφορά στο μοντέλο του Fullan (2001), λείπουν χαρακτηριστικά ηγέτη της αλλαγής.

Σύνοψη για το Σχολικό Σύμβουλο ως Ηγέτη της Αλλαγής

Ο Σύμβουλος δεν αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως διοικητικό αλλά ως καθοδηγητικό στην παιδαγωγική διαδικασία. Η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας και κατάρτισης είναι πιθανώς ένας από τους λόγους που δεν επιτυγχάνει να «επιβληθεί» στην εκπαιδευτική κοινότητα της οποίας έχει την ευθύνη. Τα αυξημένα ακαδημαϊκά του προσόντα δε διαχέονται, με παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου και το πλήθος των εκπαιδευτικών που θα έπρεπε να εποπτεύει να το καθιστούν απαγορευτικό. Έχει σύγχρονες απόψεις για τις αναγκαίες αλλαγές στην εκπαίδευση και επιχειρεί πρόσφατα να οργανώσει κοινότητες μάθησης. Ωστόσο, η απουσία ισχυρού ερείσματος με τους υφισταμένους του τον αποδυναμώνουν. Ενώ η νομοθεσία περιγράφει το ρόλο του ως μέντορα, δεν έχει βρει τη θέση του στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να μην ασκεί ουσιαστική αλλά μόνο τυπική ηγεσία.

Οι Τ.Π.Ε. ως δύναμη αλλαγής

Η πρόθεση της εκπαιδευτικής πολιτικής να αποτελέσουν οι Τ.Π.Ε. δύναμη αλλαγής στην εκπαίδευση είναι σαφής στο Σχεδιασμό του Π.Ι. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «η κατάλληλη μάλιστα και εμπνευσμένη παιδαγωγική τους χρήση είναι από μόνη της μια εν δυνάμει καινοτόμος παιδαγωγική μεθοδολογία που μετασχηματίζει τις παραδοσιακές δομές επικοινωνίας και ευνοεί την εφαρμογή πολλών άλλων παιδαγωγικών αρχών, που ήταν δύσκολο μέχρι τώρα να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της

παραδοσιακής τάξης» (Παπαδόπουλος, 1999). Παρόμοια εκφράζεται και σε άλλα κείμενα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (http://www.yperth.gr/ktp/download/2007/erga_ktp_yperth_2007.pdf.pdf, http://www.pi-schools.gr/erga_ktp/page3.html, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα 2007-2013). Στο πλαίσιο αυτό, και θέλοντας να διακρίνουμε αν τα στελέχη θεωρούν τις Τ.Π.Ε. έναυσμα για την αναγκαία αλλαγή και σε ποιο βαθμό προωθούν το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τους απευθύνουμε ερωτήσεις σχετικά με το όραμα που εκφράζεται άνωθεν: πώς το αντιλαμβάνονται, αν διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να εφαρμόσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις, πώς εξελίσσεται η διαδικασία στην καθημερινότητά τους.

Στην παρουσίαση του ευρωπαϊκού προγράμματος “SEED” που πραγματοποιήθηκε σε Ελλάδα, Γερμανία, Ελβετία και είχε στόχο την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής καινοτομίας με Τ.Π.Ε ως στοιχείο αλλαγής κουλτούρας, οι Horpe, Kynigos and Magli (2002) θεωρούν την εκπαιδευτική τους χρήση ως βασική προϋπόθεση για εμπλουτισμό της μάθησης. Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώσαμε με ενδιαφέρον ότι τα στελέχη που συμμετείχαν δίνουν έμφαση στη χρήση των Τ.Π.Ε ως μέσου για βελτιστοποίηση της εκπαίδευσης. Κυρίως όσον αφορά στους Διευθυντές, καθώς η εισαγωγή των Τ.Π.Ε στο σχολείο επηρεάζεται καθοριστικά από τις πρωτοβουλίες της διεύθυνσης (K.E.E., 2006, Maurer & Davidson, 1998, Sergiiovanni, 1995) και η ενσωμάτωσή τους προϋποθέτει αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και αξιών (Τζιμογιάννης, 2001), έχουμε ενδείξεις για αποδοχή τους ως έναυσμα μιας σταδιακής και ριζικής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τους περιορισμούς που θέτει η ποιοτική έρευνα υπόψη, διακρίνουμε μια πίστη στην οικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης (Papert, 1980, Kafai et al. 1996). Αν αυτό ισχύει σε ικανό αριθμό Διευθυντών, αποτελεί προϋπόθεση για να προχωρήσει η διαδικασία ένταξης των Τ.Π.Ε. στο επόμενο στάδιο, την ενσωμάτωση και την καινοτόμο λειτουργία τους (Τζιμογιάννης, 2001). Θα πρέπει, δε, να επισημάνουμε ότι όλοι οι Διευθυντές του δείγματος χειρίζονται τις Νέες Τεχνολογίες για τα καθήκοντά τους και οι τρεις από αυτούς (Δ1, Δ2, Δ4) έχουν σημαντική εμπειρία σε Κ.Δ..

Ερευνώντας περισσότερο τα δεδομένα σχετικά με το 5^ο ερευνητικό ερώτημα, είναι κατανοητό ότι η αλλαγή στην εκπαίδευση μέσω χρήσης ΤΠΕ γίνεται αντιληπτή από τα στελέχη κυρίως ως απάντηση στην κοινωνική απαίτηση για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Ωστόσο, παράλληλα απουσιάζουν αναφορές που να φανερώνουν συμπαγή γνώση των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών, όπως του οικοδομισμού, σύμφωνα με τον οποίο τα υπερμέσα υλοποιούν τις προδιαγραφές του για τη μάθηση.

Μια τέτοια επιστημονικά εδραιωμένη αντίληψη θα δέσμευε τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς σε ενεργή εμπλοκή τους στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. ως αναπόσπαστο μέρος του έργου τους. Το ότι δεν έχουν αναπτύξει επιστημονικό λόγο, κάτι που συμβαίνει με άλλους επιστημονικούς κλάδους, αντανακλάται στις πρακτικές τους κι αυτό δημιουργεί τον κίνδυνο να πιστέψουν ότι οι μέθοδοί τους δεν πρέπει να αλλάξουν ουσιαστικά (Loughran, 1999). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, από την πλευρά της διοίκησης δεν ηχεί ισχυρό το αίτημα για ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. ούτε υιοθετούνται από τα κατώτερα στελέχη μέθοδοι αξιοποίησης της παρεχόμενης τεχνολογίας και οικονομικής στήριξης, όπως συμβαίνει σε άλλους οργανισμούς όπου τα αποτελέσματα είναι πιο απτά και άμεσα μετρήσιμα από της εκπαίδευσης. Στη σχολική πραγματικότητα, οι ΤΠΕ φαίνονται από μόνες τους μια αλλαγή για την ελληνική εκπαίδευση και εισάγονται ως μια πρώτου βαθμού αλλαγή, κατά τον Cuban (1988). Μια αλλαγή που επιδιώκει τη βελτίωση χωρίς σημαντικές ή ουσιώδεις τομές, χωρίς δηλαδή να μετασχηματίζει - αναδιαρθρώνει τον παλιό τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

Ένα ακόμα στοιχείο που προκύπτει από τα δεδομένα των συνεντεύξεων είναι η απουσία συστημικής θεώρησης της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Η έρευνα των Baylor και Ritchie (2002) έχει δείξει ότι σχολεία που ενσωμάτωσαν επιτυχώς τις ΤΠΕ καθοδηγούνταν από ένα ολοκληρωμένο σχέδιο που περιλάμβανε, εκτός από συγκεκριμένες εφαρμογές και στόχους, τη συνολική φιλοσοφία της χρήσης τους και τη διερεύνηση πώς η τεχνολογία θα βελτιώσει τη διδασκαλία και μάθηση. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή σε 94 σχολικές τάξεις στις Η.Π.Α., η ικανότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση τεχνολογιών, η άνοδος του ηθικού τους, οι υψηλότερες δεξιότητες σκέψης μέσω της χρήσης ΤΠΕ είναι καθοριστικές μεταβλητές στη διευκόλυνση της ενσωμάτωσης. Σε άλλη έρευνα, του McNaught et al, (2000), για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δύο από τους κύριους παράγοντες είναι η συνοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλα τα επίπεδα και η κουλτούρα των θεσμών και της ηγεσίας. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, από τα δεδομένα έρευνάς μας είναι φανερό ότι τα στελέχη διαπιστώνουν καθημερινά τις συνέπειες της αναποτελεσματικής επιμόρφωσης και της ελλιπούς παρώθησης, με κυριότερα την περιορισμένη ικανότητα των εκπαιδευτικών στη χρήση Νέων Τεχνολογιών και τη χαμηλή αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά στη χρήση τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Και όπως επισημαίνουν οι Cuban (1992) και Waks (2003) οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, από τις «σκοπούμενες αλλαγές», να επιλέγουν

αυτές που δε διαταράσσουν την ισορροπία που έχουν συνηθίσει και νιώθουν ασφαλείς. Επομένως δεν υπερισχύει το έναυσμα για χρήση των Τ.Π.Ε. στη μάθηση και η συμβολή τους στην αλλαγή αλλά οι θεμελιώδεις ελλείψεις. Το σύστημα δεν έχει προσαρμοστεί στη στοχοθεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και του Π.Ι., η οποία περιορίστηκε στη θεωρία. Παράλληλα, η έλλειψη διοίκησης βάσει στόχων και αξιολόγησης-ανατροφοδότησης καθιστά τα στελέχη σε επίπεδο νομού ανίσχυρα. Από όσα προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι η αποτελεσματική μετάδοση του οράματος, μια από τις προϋποθέσεις διάχυσης της καινοτομίας, δεν έχει επιτευχθεί στο νομαρχιακό επίπεδο εκπαιδευτικής ηγεσίας που μελετήσαμε.

Επιπλέον, δεν επιχειρείται αλλαγή στην ισχύουσα κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία ο βαθμός που το στέλεχος υλοποιεί αυτό που προτείνει το Π.Ι. δεν είναι απόλυτος. Στην περίπτωση μας έχουμε το βεμπεριανό μοντέλο διοίκησης όπως το ερμήνευσε ο Goulder (στο Πασιαρδής, 2004), με την αυστηρή ιεράρχηση της εξουσίας να μην εμφανίζεται ως πειθαρχημένη υπακοή και συντονισμός αλλά ως δυσλειτουργία και εμπόδιο στην επικοινωνία. Επιπρόσθετα, ο ρόλος του Συμβούλου, που θα μπορούσε να προωθήσει αυτήν την αλλαγή, είναι ακόμα φορμαλιστικός και άκαμπος. Δεν αξιοποιείται η δυνατότητά του να παράσχει επιμόρφωση ούτε να μεταστρέψει τη δημοσιοϋπαλληλική κουλτούρα, τα άτυπα πρότυπα, σε δέσμευση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξία της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. από τη θέση του επιστήμονα. Ο Σύμβουλος παραμένει απομονωμένος, χωρίς συνεχή επικοινωνία με τα υπόλοιπα στελέχη σε επίπεδο νομού, ως εν δυνάμει ελεγκτής του εκπαιδευτικού έργου και όχι ως κριτικός φίλος (Leitch and Williams, 2007) εκ μέρους της διοίκησης προς τους εκπαιδευτικούς και τα κατώτερα στελέχη.

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. δεν μπορεί από μόνη της να ωθήσει την εκπαιδευτική κοινότητα να ανατρέψει πρακτικές καθιερωμένες εδώ και δεκαετίες.

6.ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1.1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται τα στελέχη της εκπαίδευσης την καινοτομία

1) Τα κατώτερα στελέχη σε επίπεδο νομού έχουν σε μεγάλο βαθμό κοινές αντιλήψεις για την καινοτομία.

2) Στις αντιλήψεις των στελεχών για την καινοτομία, η απουσία βιβλιογραφικών αναφορών από την έρευνα υποδεικνύει ότι οι αξίες που διατυπώνονται είναι κυρίως εμπειρικές. Δεν είναι αξίες στηριγμένες στις βαθιές πεποιθήσεις ενός επιστήμονα, Επιπλέον, τα στελέχη δε θεωρούν σύμφυτη την καινοτομία με το διοικητικό έργο που ασκούν, παρά μόνο σε μια έμμεση σχέση, από τη θεσμική θέση τους στην υλοποίηση των δράσεων. Επομένως υπάρχει το υπόβαθρο για διαχείριση μικρών διαστάσεων Κ.Δ. .

3) Το ότι τα στελέχη δε δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα της καινοτομίας μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας που δεν ευνοεί την επιτυχή υλοποίηση των Κ.Δ. καθώς υπονοεί ότι δεν υπάρχει επαρκής έλεγχος, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για διορθωτικές κινήσεις

6.2.2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι περιθώρια ανάπτυξης έχουν οι Καινοτόμες Δράσεις στο πλαίσιο που θέτει η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης :

1) Σε σχέση με την οργανωσιακή δομή, παράγοντες που επηρεάζουν τις διαστάσεις των Κ.Δ. είναι ο προσανατολισμός καριέρας των Υπευθύνων Κ.Δ., ο βαθμός υποστήριξης αυτών των μορφών άτυπης εκπαίδευσης από τα ανώτερα στελέχη και το αίσθημα ατομικής και συλλογικής αποτελεσματικότητας των στελεχών. Οι παράγοντες έχουν αρνητική φόρτιση, με συνέπεια τα κατώτερα στελέχη να μη συμβάλλουν καθοριστικά στη διεύρυνση των διαστάσεων των καινοτόμων δράσεων και να ενισχύουν κυρίως θεωρητικά την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2) Η νομοθεσία παρέχει τη δυνατότητα στο Διευθυντή σχολείου να εργαστεί και ως μάνατζερ εξασφαλίζοντας, και εκτός σχολικής επιτροπής και υπουργείου, πόρους για εξοπλισμό και άλλα μέσα απαραίτητα για την επιτυχή υλοποίηση Κ.Δ. και την πραγματολογική προσέγγιση της χρήσης των Τ.Π.Ε. Ωστόσο, ο Διευθυντής δεν αξιοποιεί συνήθως αυτή τη δυνατότητα και εκφράζει την επαγγελματική κουλτούρα της θέσης του, να ασχολείται με τις διαδικασίες κυρίως χωρίς να δεσμεύεται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Από αυτήν την οπτική, μπορούμε να μιλάμε μόνο για μικρής κλίμακας bottom-up αλλαγή, εφόσον το θεσμικό πλαίσιο δεν αξιοποιείται

στο έπακρο από τα στελέχη, ώστε να εξασφαλίζεται η διαθέσιμη τεχνολογία και οικονομική στήριξη και να διευρύνονται οι διαστάσεις της καινοτομίας.

3) Η απόσταση εξουσίας (Hofstede, 2001) υφίσταται στη διοίκηση της εκπαίδευσης σε επίπεδο νομού, με συνακόλουθο την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των στελεχών που εν τέλει επηρεάζει την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Η μετάθεση ευθυνών δημιουργεί στασιμότητα, ιδίως σε θέματα χρηματοδότησης, την οποία τα κατώτερα στελέχη (και οι εκπαιδευτικοί) εισπράττουν ως ασάφεια στόχων. Τα δε στελέχη απαντούν με το να μη δεσμεύονται στην αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων και θεσμικών πλαισίων, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία τους για τη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική.

4) Η υλοποίηση της δράσης eTwinning στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής είναι μια ενδιαφέρουσα ένδειξη εκπαιδευτικής αξιοποίησης της διαθέσιμης υλικοτεχνικής υποδομής και ενσωμάτωσης σύγχρονων μεθόδων στη διδασκαλία. Δίνει διέξοδο στη διάθεση για bottom-up αλλαγή, δεν επηρεάζει το Ω.Π. και επιτυγχάνει ταυτόχρονα τους στόχους του Α.Π. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. δίνοντας μια ώθηση προς την αλλαγή της αντίληψης για τη διδασκαλία παρακάμπτοντας, παράλληλα, πολλούς διοικητικούς και οργανωτικούς περιορισμούς.

6.3.3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι παράγοντες της διοίκησης και πώς υποκινούν την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση;

1) Ο εθελοντικός χαρακτήρας των καινοτόμων δράσεων λειτουργεί ως παρωθητικός παράγοντας, καθώς παρέχει αυτονομία, πρωτοβουλία και ανάληψη ευθύνης στον εκπαιδευτικό που ασκεί το επάγγελμά του σε ένα γραφειοκρατικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι παράγοντας που προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο και, προς το παρόν, φαίνεται σε αυτόν να θεμελιώνεται κατά μεγάλο ποσοστό, εκτός από την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων, και η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε.

2) Στην περίπτωση που εξετάσαμε, περισσότερο οι Υπεύθυνοι Κ.Δ. (καθώς είναι και κύριο καθήκον τους) και οι Διευθυντές σχολείων (ανάλογα και με την προσωπική τους δέσμευση στην αξία της καινοτομίας παράλληλα με τα διοικητικά τους καθήκοντα) λειτουργούν ως παρωθητικές δυνάμεις. Ωστόσο, οι Διευθυντές δεν υπερβαίνουν εύκολα τα όρια που θέτει το ανελαστικό Α.Π. και η εξουσία τους να παρέχουν μόνο ηθικά κίνητρα, ενώ οι Υπεύθυνοι μπορούν να υποστηρίξουν σωστά μόνο έναν περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών στα όρια του νομού τους κυρίως.

3) Η εκπαιδευτική πολιτική δεν προσανατολίζεται σε ένα σαφές μοντέλο υποκίνησης προς τη δυναμική διάχυση της καινοτομίας και των Τ.Π.Ε. το οποίο να εφαρμόζεται με πληρότητα και συνέπεια σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Οι προσπάθειες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού δε χαρακτηρίζονται από μια ολοκληρωμένη προσέγγιση αλλά από αποσπασματικότητα, με αποτέλεσμα την περιορισμένη αποτελεσματικότητά τους στη λειτουργία της παρώθησης

4) Τα κατώτερα στελέχη σε επίπεδο νομού, στο ισχύον σύστημα αποσυγκέντρωσης, έχουν περιορισμένες αρμοδιότητες να παράσχουν «αμοιβές» ως κίνητρα για την υλοποίηση καινοτομιών και την εκπαιδευτική χρήση των Τ.Π.Ε. Μπορούν να το κάνουν αλλά σε περιορισμένη έκταση, βασιζόμενοι στην εμπειρία τους και ασκώντας Διεύθυνση μέσω Αυθορητισμού και Συναισθημάτων.. Δίχως, όμως, την ανάλογη γνώση θεωριών και τεχνικών από τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα, υπάρχει ένδεια τεχνογνωσίας και κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων. Απομονωμένοι σε τοπικό επίπεδο και με ανεπαρκή επικοινωνία με στελέχη σε ανώτερο επίπεδο, ακόμα και εντός της ίδιας Διεύθυνσης, δύσκολα επιτυγχάνουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες κι ακόμα λιγότερο να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν στρατηγικές οι οποίες θα υποβοηθήσουν την ανάπτυξη των δράσεων αυτών.

5) Ο Σχολικός Σύμβουλος, δεν έχει αναπτύξει τις δυνατότητες του θεσμικού του ρόλου και ενεργούς διαύλους επικοινωνίας με τα υφιστάμενά του στελέχη. Χωρίς να είναι εφοδιασμένος με πόρους και δομές για το επιμορφωτικό του έργο, έχει περιπέσει σε αδράνεια όπως και το προβλεπόμενο από τη νομοθεσία έργο του στην υποκίνηση και στήριξη της καινοτομίας

6) Ο βαθμός ελευθερίας που αισθάνονται τα στελέχη, ώστε να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές αποφάσεων άλλων, είναι μικρός εξαιτίας του συγκεντρωτικού συστήματος και στοιχείων της κουλτούρας, όπως ο συντηρητισμός, η απόσταση εξουσίας και η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ των επιπέδων της διοίκησης. Αυτό αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση καινοτομιών, καθώς «σε οργανισμούς όπως είναι τα εκπαιδευτήρια, που το προσωπικό της πρώτης γραμμής είναι επιστήμονες, η ελευθερία αποτελεί μια από τις βασικότερες κινητήριες δυνάμεις», (Πασιαρδής, 2004).

7) Για όλους τους παραπάνω λόγους, τα στελέχη σε νομαρχιακό επίπεδο φαίνεται να έχουν στη διάθεσή τους λίγα και μικρής εμβέλειας μέσα και μεθόδους υποκίνησης για την επιτυχή υλοποίηση Κ.Δ. και τη χρήση των Τ.Π.Ε. ως διδακτικών εργαλείων.

6.4.4° Ερευνητικό ερώτημα: Μετά από δέκα και πλέον χρόνια με καινοτόμες δράσεις και Τ.Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπάρχουν ηγέτες της αλλαγής

1) Στην περίπτωση του νομού που εξετάσαμε, οι Διευθυντές, με τις διαφοροποιήσεις στο στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν, καταρρίπτουν τον ισχυρισμό του γραφειοκρατικού συστήματος για ομοιομορφία κι αναδεικνύουν μια δυνατότητά τους για ευελιξία. Λειτουργώντας στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας που μπορεί να έχουν κατά τη διαμόρφωση της «εσωτερικής, τοπικής» εκπαιδευτικής πολιτικής και κάνοντας χρήση της διακριτικής ευχέρειας που τους παρέχεται, κατανοούμε ότι κάποιες δυνάμεις αλλαγής έχουν ενεργοποιηθεί. Οι τρεις από τους τέσσερις Διευθυντές του δείγματος επιχειρούν να μειώσουν τις αντιστάσεις στην αλλαγή, να μετασηματίσουν με κάποιους τρόπους τις συμπεριφορές και την κουλτούρα αποδεχόμενοι την πολυπλοκότητα που συνοδεύει την αλλαγή.

2) Η καινοτομία είναι για την πλειοψηφία των Διευθυντών ένα από τα στοιχεία της αλλαγής αλλά η αλλαγή ως μέρος του οράματός τους δε χρειάζεται μόνο την καινοτομία. Πιστεύουν ότι κατ' αρχήν πρέπει να υλοποιηθούν οι θεωρητικοί στόχοι της εκπαίδευσης και το σύστημα να αξιοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό και τις θεσμικές ρυθμίσεις για ποιότητα στην εκπαίδευση με σύγχρονους όρους

3) Η συμμετοχή των Διευθυντών σε Κ.Δ. συσχετίζεται με την Ηγεσία Αλλαγής Οι Διευθυντές που συστηματικά συμμετέχουν στην υλοποίηση Κ.Δ., αν και με όραμα παιδαγωγών και όχι διοικητικών, επιχειρούν με την άσκηση διοίκησης να μετασηματίσουν το σχολικό κλίμα και να δημιουργήσουν συνεργατική κουλτούρα.. Επιτυγχάνουν, έτσι, ισχυρότερη συνοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών Για τους άλλους Διευθυντές, η έλλειψη επίσημων δομών για την καλλιέργεια τέτοιας κουλτούρας είναι υπολογίσιμο εμπόδιο που ενισχύεται από την έλλειψη κοινού, ελεύθερου από διδακτικά καθήκοντα, χρόνου μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Κοινή διαπίστωση για όλους τους Διευθυντές αποτελεί η από ανύπαρκτη ως ελάχιστη συμβολή τους στη δημιουργία και διάχυση γνώσης. Αν και το θέμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης: αναφέρεται στο έργο των Διευθυντών, δεν τους δίνονται πόροι, τεχνογνωσία και ευελιξία στο Α.Π. με αποτέλεσμα να αδυνατούν να την πραγματοποιήσουν.

4). Οι τρεις Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4) που έμπρακτα στηρίζουν τις Κ.Δ. και την παιδαγωγική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε., αν και με ελλείψεις σε πόρους, πηγές και επιμόρφωση στην άσκηση διοίκησης, ασκούν μετασηματιστική ηγεσία καθώς

παράλληλα με καθοδηγητικά στοιχεία (την αίσθηση σκοπού που ενεργοποιεί τους υφισταμένους) έχουν και συμμετοχικό προσανατολισμό (δηλαδή επιχειρούν να αναπτύξουν οι υφιστάμενοι τις ικανότητές τους για να πετύχουν τους σκοπούς).

5) Οι Υπεύθυνοι Κ.Δ., χωρίς να έχουν σημαντική θεσμική εξουσία και όντας χαμηλά στην πυραμίδα της ιεραρχίας, ωστόσο πληρούν αρκετές προϋποθέσεις του ηγέτη αλλαγής που περιγράφει ο Fullan: έργο και όραμά τους είναι η αλλαγή αντιλήψεων και μεθόδων διδασκαλίας, η υποκίνηση είναι από τα κύρια καθήκοντά τους και οι αρμοδιότητές τους εκτείνονται σε ένα ευρύ φάσμα σχολείων και εκπαιδευτικών εντός του νομού. Παρόλο που δεν καταγράφεται στους μικρούς αριθμούς υλοποιούμενων προγραμμάτων, εφαρμόζουν πρακτικές και μεθόδους που πλησιάζουν σημαντικά το μοντέλο ηγεσίας αλλαγής, αφενός με υιοθέτηση βιωματικού χαρακτήρα πρακτικών και αφετέρου με παρεμβάσεις αλλαγής κουλτούρας όπου κύριος άξονας είναι η λειτουργική επικοινωνία των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Ο τρόπος που χειρίζονται την αλλαγή μέσω της βελτίωσης σχέσεων, δημιουργία ομάδων και δικτύων, συμβάλλει στο ρόλο τους ως φορέων δημιουργίας και διάχυσης γνώσης.

6) Οι Υπεύθυνοι Π.Ε. και Α.Υ., μετά δεκαέξι χρόνια λειτουργίας του θεσμού, διατηρούν σε επίπεδο νομού μια προσιτή θέση για τους εκπαιδευτικούς. Ασκούν μεν έργο με ευθύνη αλλά προωθούν δράσεις που δίνουν διέξοδο στη δημιουργικότητα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Χωρίς να είναι αξιολογητές του διδακτικού έργου διαχέουν γνώση που το εμπλουτίζει με στοιχεία της σύγχρονης παιδαγωγικής: τη βιωματική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η πρόσφατη ενεργοποίηση της θετικής στάσης των Διευθυντών σχολείων δίνει προοπτικές για αλλαγή στον τρόπο άσκησης ηγεσίας μαζί τους, όταν οι Διευθυντές επιχειρούν μια πολιτική αλλαγής στη σχολική μονάδα αλλά η έλλειψη ανάλογης εξουσίας και χρόνου τους περιορίζουν. Ο Υπεύθυνος μαζί με το Διευθυντή, και στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορούν να ασκήσουν επιμεριστική ηγεσία ως ομάδα και να επηρεάσουν σημαντικά το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα του επαγγέλματος.

7) Οι αριθμοί των υλοποιούμενων προγραμμάτων και των εμπλεκόμενων σε αυτά εκπαιδευτικών (Παράρτημα, πίνακες 2,3) δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικοί για να συμπεράνουμε επιτυχή άσκηση του έργου τους και καθολική διάχυση των μεθόδων και σκοπών των Κ.Δ. Μια αιτία φαίνεται να είναι οι διαστάσεις που δίνει η εκπαιδευτική πολιτική στις καινοτόμες δράσεις μέσω του αριθμού των Υπευθύνων.

Επιπλέον, ένα μέρος της κατάστασης πιθανώς οφείλεται στην έλλειψη συνεχούς στήριξης των δραστηριοτήτων τους από τα ανώτερα στελέχη, στην απενεργοποίηση της λογοδοσίας και της αξιολόγησης που προβλέπεται από τη νομοθεσία και στην έλλειψη διαχείρισης γνώσης. Επιπλέον, η παρώθηση των ίδιων των Υπευθύνων στερείται υπηρεσιακών κινήτρων. Η άσκηση των καθηκόντων τους αποδίδει μόρια μόνο για παραμονή στην ίδια θέση που δεν έχει περαιτέρω εξέλιξη στην ιεραρχία, αφού δε συνοδεύεται από διδακτική ή διοικητική προϋπηρεσία

8) Στους Πρεσβευτές eTwinning, αν και είναι πρόσφατη η ενασχόλησή τους με την υποστήριξη της δράσης, διακρίνουμε στοιχεία ηγεσίας της αλλαγής κατά το μοντέλο Fullan (2001) ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αλλαγή και τις μεθόδους που εφαρμόζουν. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία δεν είναι αυτοσκοπός γι' αυτούς αλλά τη θεωρούν φορέα αλλαγής στην αντίληψη για τη μάθηση και επιδιώκουν να κάνουν τη διαφορά τόσο στις διδακτικές μεθόδους όσο και στην αντίληψη εκπαιδευτικών και μαθητών για τη μάθηση. Η παιδαγωγική αξία του έργου τους και η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης αυτής της αντίληψης από την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί γι' αυτούς τον ηθικό σκοπό Κύριο στοιχείο στην αντίληψη αυτή είναι η συνεργασία, υπό μορφή διάχυσης γνώσης σε επιμορφωτικές συναντήσεις ή σε διαδικυακά περιβάλλοντα μάθησης. Σημαντική συμβολή τους στην εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων είναι ότι δημιουργούν νέα μοτίβα σχέσεων και δράσης, αυτά της Κοινωνίας της Πληροφορίας και των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης. Καθώς είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί, διαμορφώνουν ένα νέο ρόλο εντός σχολείου που έχει, παράλληλα, εποπτεία της πορείας της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. σε επίπεδο νομού.

9) Η αποσπασματική επικοινωνία του Συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς, εν μέρει λόγω του υπερβολικού αριθμού των υπό την ευθύνη του σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, και η στάση του ως ειδικού που μεταφέρει το πνεύμα αλλά όχι και καλές πρακτικές τον αποδυναμώνουν στην άσκηση ηγεσίας αλλαγής. Αποτέλεσμα αυτού είναι η αδυναμία εδραίωσης συνεκτικών δικτύων μάθησης και αλληλεπίδρασης στα οποία θα μπορούσε να διαχέει το όραμα της αλλαγής και να δεσμεύει τους συμμετέχοντες. Το ότι ο Σύμβουλος παραμένει περισσότερο μια φιγούρα στην ιεραρχία που δε θέτει νέα μοτίβα σχέσεων και δράσης καθιστά το

στέλεχος αυτό ανενεργό ακόμα στην προώθηση και εφαρμογή καινοτομιών, τόσο όσον αφορά στην τυπική μάθηση όσο και τις προαιρετικές καινοτόμες δράσεις.

10) Η πρωτοβουλία του νέου στη θέση αυτή Συμβούλου, να οργανώσει επιμόρφωση με κεντρικά πρόσωπα του εκπαιδευτικού που εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, είναι ίσως ένδειξη νέου πνεύματος στο θεσμό. Πιθανώς, η υψηλή ακαδημαϊκή κατάρτιση επιχειρεί πλέον να συναντήσει την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

11) Στην περίπτωση των στελεχών του νομού που εστίασαμε τη μελέτη, δεν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις για κοινό όραμα, μια από τις προϋποθέσεις για τη διάχυση της καινοτομίας. Επιπλέον, πιο έντονη πεποίθηση για προσδοκίες επίτευξης του οράματος διαπιστώσαμε στους Υπευθύνους Κ.Δ. και τους Πρεσβευτές eTwinning, που έχουν ενεργοποιήσει διασχολικά δίκτυα, και λιγότερο στους Διευθυντές, που περιορίζονται στη σχολική τους μονάδα, και το Σύμβουλο που πολύ πρόσφατα επιχειρεί τη δημιουργία δικτύου διαρκούς μάθησης.

12) Το μοντέλο Ηγέτη της Αλλαγής δεν εφαρμόζεται αμιγώς στην περίπτωση του νομού που ερευνήσαμε. Σε αυτό, βέβαια, συμβάλλουν τα θεσμικά κατοχυρωμένα γενικότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης, η γραφειοκρατία κι ο συγκεντρωτισμός. Έτσι, αφενός αναπτύσσονται μόνο μερικά από τα χαρακτηριστικά ηγεσίας της αλλαγής, αφετέρου αυτά δεν είναι αρκετά για την επιτυχή υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Τα τοπικά στελέχη δεν έχουν την εξουσία να παρακάμψουν πολλές δομές και καθήκοντα για να μετασχηματίσουν τον οργανισμό μέσω ατόμων και ομάδων ώστε το πνεύμα των Κ.Δ. να διαχέεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

6.5.5^ο Ερευνητικό ερώτημα: Αποτελούν οι Τ.Π.Ε το έναυσμα μιας σταδιακής αλλά ριζικής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τρόπο που καμιά δύναμη δε θα μπορούσε να ανακόψει;

1) Τα στελέχη της διοίκησης θεωρούν τις Τ.Π.Ε. φορέα αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως ως απάντηση στο κοινωνικό αίτημα για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και εναρμόνιση στα διεθνή δεδομένα. Τα μηνύματα της κοινωνίας ωθούν προς τα εκεί αναπόφευκτα. Ωστόσο, αρκετά στελέχη δεν έχουν ισχυρό

επιστημονικό υπόβαθρο για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Αυτό συμβάλλει στον περιορισμό της αλλαγής σε πρώτου βαθμού, χωρίς να μετασχηματίζει αναδιαρθρώνει τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

2) Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. δεν έχει πρωτεύοντα ρόλο στη σχολική καθημερινότητα, καθώς δεν έχει επιτευχθεί η δέσμευσή της διοίκησης σε μια αντίστοιχη αποστολή. Ένας παράγοντας που ως τώρα αποτελεί πρόσκομμα στην ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία είναι η έλλειψη συστημικής θεώρησης του θέματος εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3) Η δύναμη της αλλαγής μέσω παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. ανακόπτεται από τα χαρακτηριστικά της διοίκησης σε επίπεδο νομού που δεν έχει την επαγγελματική κουλτούρα, την επιμόρφωση και τις αποφασιστικές αρμοδιότητες για διάχυση σε ευρεία κλίμακα.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συνολική θεώρηση όλων των δεδομένων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας οδηγεί στη διατύπωση των εξής συμπερασμάτων για τους παράγοντες οργάνωσης και διοίκησης που επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά:

1) Ενώ οι Καινοτόμες Δράσεις έχουν θεσμοθετηθεί από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και εμπλουτίζονται με νέα προγράμματα, ανασταλτικό παράγοντα επιτυχούς υλοποίησής τους αποτελεί το ότι δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διάχυση και την επιτυχία της καινοτομίας όπως διατυπώνονται από τους Πασιαρδή (2007) και Καβούρη (1999) αντίστοιχα.. Για τις προϋποθέσεις διάχυσης, διαπιστώσαμε την έλλειψη καθοδήγησης των στελεχών από την πολιτεία σε ισχυρούς κοινούς προσανατολισμούς μέσω αποτελεσματικής μετάδοσης ενός οράματος και, κατ' επέκταση, έλλειψη δημιουργίας κοινού συστήματος αξιών. Όσον αφορά στον παράγοντα επιμεριστική ηγεσία και κατανομή του έργου σε ομάδες, υπάρχουν δομές σε επίπεδο Κεντρικής Υπηρεσίας και νομού, αντίστοιχη Διεύθυνση στο υπουργείο, γραφεία και Υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων σε κάθε νομό. Στο επίπεδο, όμως, της σχολικής μονάδας αυτό ισχύει μόνο όταν υπάρχει πυρήνας ευαισθητοποιημένων

εκπαιδευτικών ενώ ο Διευθυντής δεν έχει τη γνώση να το μεθοδεύσει και την εξουσία να το επιβάλει. Επιπλέον, η επιμόρφωση σε θέματα καινοτομίας δεν προσφέρεται αποτελεσματικά από το Σύμβουλο, με εξαίρεση την πρόσφατη ενεργοποίησή του προς την καινοτόμο παιδαγωγική χρήση των Τ.Π.Ε. Η επιμόρφωση από τους Υπευθύνους είναι πιο δυναμική αλλά εστιάζει κυρίως σε συγκεκριμένες καινοτόμες δραστηριότητες ενώ οι προεκτάσεις των μεθόδων στην τυπική μάθηση επαφίονται στην κρίση του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, τα κατώτερα στελέχη που συμμετέχουν στην υλοποίηση Κ.Δ. έχουν ελάχιστη εξουσία στην εξασφάλιση πόρων και πηγών σε ικανοποιητικά επίπεδα και δεν είναι σαφείς οι προσδοκίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας από τις συγκεκριμένες δράσεις, αφού απουσιάζουν αξιολόγηση και διαχείριση της παραγόμενης γνώσης. Ένας ιδιαίτερα ανασταλτικός παράγοντας επιτυχούς υλοποίησης καινοτομιών είναι τόσο η απουσία διαρκούς στήριξης και επιβράβευσης των κατώτερων στελεχών και των εκπαιδευτικών που υλοποιούν καινοτομίες, όσο και η έλλειψη συσχετισμού της εμπειρίας αυτής με τον προσανατολισμό καριέρας. Ωστόσο, οι διαμετρικά αντίθετες συνθήκες θα αποτελούσαν παράγοντες επιτυχίας της καινοτομίας. Η έλλειψη αρκετών προϋποθέσεων δείχνει τον ανεπαρκή σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, περιορίζει τη διάχυση της καινοτομίας και τη συμβολή της ως δύναμης αλλαγής και πειραματισμού.

2) Οι θεσμικά ορισμένες διαστάσεις των καινοτόμων δράσεων είναι περιορισμένες και δύσκολα διευρύνονται από τα τοπικά στελέχη. Η συγκεντρωτική δομή με συνακόλουθη την έλλειψη αποκέντρωσης και αυτονομίας της σχολικής μονάδας καθιστά τα στελέχη όχι εντεταλμένα να υλοποιήσουν πραγματικές καινοτομίες, πρωτότυπες ιδέες που παράγονται στο πεδίο αρμοδιοτήτων τους. Επιπλέον, η συντηρητική φύση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θέτει σε περιορισμένες διαστάσεις τις Κ.Δ. καθώς το σύστημα αντιστέκεται στην αμφισβήτηση της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας και τις εδραιωμένες δομές που συνοδεύει τις καινοτομίες. Επιπλέον, η έλλειψη αξιολόγησης και λογοδοσίας δε δεσμεύει όλα τα στελέχη στην πλήρη αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων και θεσμικών πλαισίων. Κατ' επέκταση, η διακριτή σε τοπικό επίπεδο ανάγκη και δυνατότητα για αλλαγή από «κάτω προς τα πάνω» δεν είναι διακριτή στα κεντρικά όργανα λήψης αποφάσεων.

3) Τα τοπικά στελέχη, χωρίς πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων και σημαντικές εξουσίες, δύσκολα πετυχαίνουν να σχεδιάσουν και ακόμα λιγότερο να εφαρμόσουν

στρατηγικές υποκίνησης. Στην περίπτωση που εργαστήκαμε, τα στελέχη που κατανοούν την αξία της καινοτομίας μπορούν να ενισχύσουν στο πεδίο αρμοδιότητάς τους το αίσθημα επίτευξης, υπευθυνότητας και αναγνώρισης όσων υλοποιούν Κ.Δ. Δεν έχουν, όμως, την εξουσία να εφαρμόσουν δημοφιλείς στρατηγικές υποκίνησης όπως η εναλλαγή εργασίας, η επέκταση και ο εμπλουτισμός της.

4) Όσον αφορά στην επικοινωνία και συνεργασία των στελεχών που στα καθήκοντά τους ανήκει η διάχυση της καινοτομίας, διαπιστώνουμε σημαντική δυσλειτουργία. Ο Σύμβουλος απενεργοποιείται από την απόσταση εξουσίας και δεν είναι μέντορας, μολονότι τα άλλα στελέχη εκφράζουν μια τέτοια ανάγκη. Έτσι, ο θεσμικός του ρόλος σε σχέση με την καινοτομία εκλείπει από την ιεραρχία της διοίκησης, απουσιάζει δηλαδή μια σημαντική παρωθητική δύναμη. Με περισσότερη επιτυχία έναν παρόμοιο ρόλο έχουν αναλάβει οι Υπεύθυνοι Κ.Δ. και οι Πρεσβευτές eTwinning. Ωστόσο, η διαστρεβλωμένα αυστηρή υπακοή στην ιεραρχία του γραφειοκρατικού συστήματος καθιστά δυσχερή την επικοινωνία μεταξύ αυτών των τριών: ο Σύμβουλος περιορίζεται στο διδακτικό αντικείμενο ενώ οι Υπεύθυνοι, όπως και οι Πρεσβευτές, στις αντίστοιχες Κ.Δ. Από την άλλη, οι Διευθυντές σχολείου περιορίζονται στη σχολική τους μονάδα. Δεν υπάρχει, όμως, κάποιο επίπεδο στη διοίκηση όπου το στέλεχος να λειτουργεί κάθετα ως φορέας της αλλαγής στην παιδαγωγική διδακτική διαδικασία, με εμβέλεια που να δημιουργεί ενότητα και συνοχή, τουλάχιστον σε τοπικές κοινωνίες με κοινά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες.

5) Αρκετά από τα στελέχη της εκπαίδευσης στερούνται ερείσματος από τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα σχετικά με τη διάχυση και υλοποίηση καινοτομιών. Αυτό συνιστά εμπόδιο στην επιτυχή υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων, την καθιστά περιορισμένη και όχι δυναμικά αυξανόμενη.

6) Χαρακτηριστικά της κουλτούρας της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως η απόσταση εξουσίας, η έμφαση στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα, η χαμηλή συλλογική αποτελεσματικότητα συντελούν στον περιορισμό των καινοτόμων δράσεων σε μικρές διαστάσεις

Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά:

1) Ο εθελοντικός χαρακτήρας των καινοτόμων δραστηριοτήτων λειτουργεί ως παρωθητική δύναμη προσωπικής ανάπτυξης στελεχών και εκπαιδευτικών. Σε αυτόν θεμελιώνεται στο μεγαλύτερο ποσοστό η υλοποίηση των εξωδιδασκτικών καινοτόμων δραστηριοτήτων και η παιδαγωγική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. Για παρόμοιους λόγους, οι Διευθυντές σχολείων και οι Υπεύθυνοι Καινοτόμων Δράσεων συμβάλλουν στην υποκίνηση, με ισχυρή δέσμευση κάποτε, αλλά έχουν μικρή εμβέλεια.

2) Ο θεσμός των Υπευθύνων Καινοτόμων Δράσεων και Πρεσβευτών eTwinning διαθέτει μεγάλο δυναμικό. Έχουν τη δυνατότητα να προωθούν τη διαθεματικότητα και να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν κοινότητες μάθησης στο επίπεδο νομού, να φέρνουν σε επαφή τα σχολεία μεταξύ τους και να αποτελούν το μέντορα και κριτικό φίλο καθώς δεν υπάρχει απόσταση εξουσίας μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών ή των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό το ότι λειτουργούν συμβουλευτικά χωρίς να είναι αξιολογητές, κάτι που στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού έχει μελανές αποχρώσεις.

3) Το κύρος μερικών κατώτερων στελεχών στο σύλλογο διδασκόντων και τους συνεργάτες και η πίστη τους στην παιδαγωγική αξία των Καινοτόμων Δράσεων επιτρέπει την ευελιξία και την άσκηση πολιτικής σε τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι *καλοί*, κατά τον ορισμό του Πασιαρδή (2004:210), Διευθυντές που υλοποιούν Κ.Δ. υιοθετούν στοιχεία Ηγεσίας της Αλλαγής στην άσκηση των καθηκόντων τους. Στις περιπτώσεις αυτές, η συστηματική υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων συσχετίζεται με άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας που ενδεχομένως συμβάλλει στη διάχυση του πνεύματος των προγραμμάτων και εκτός αυτών, στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρα και στην επιτυχή υλοποίησή τους.

ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ

Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη οφείλουν να εγκαταλείψουν τη στάση αναμονής κι άγονης κριτικής άνωθεν αλλαγών, ενώ μέσω της δια βίου μάθησης να ενισχύσουν επιστημονικά τις προτάσεις και τις διεκδικήσεις τους ως επαγγελματίες-επιστήμονες. Επιπλέον, ως εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται να μελετήσουμε περισσότερο θέματα κουλτούρας τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και διδασκαλίας. Η διεύρυνση και αποδοχή της κατάλληλης κουλτούρας μπορεί μακροπρόθεσμα να αποδειχθεί

καλύτερη μέθοδος τόσο για τη βελτίωση της διοίκησης στο σύνολό της όσο και για την αποκατάσταση της αποτελεσματικότητάς της και της εμπιστοσύνης σε αυτήν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ξενόγλωσση

- Anderson, R. and Dexter, S. (2000), *School technology leadership: Incidence and impact*, 1998 National Survey “Teaching, Learning and Computing”, Report 6, Center for Research on Information Technology and Organizations, University of California and University of Minnesota
- Armenakis A.A., Harris S.G. and Mossholder K.W. (1993), *Creating readiness for organizational change*, *Human Relations*, 46, 681-703.
- Bandura, A. (1997), *Self efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman
- Barker, M. (Ed.). (1990), *Oriented for Success: A Resource Book on Overseas Student Services*, Canberra: Australian Government Publishing Services (AGPS).
- Baker, C.D. (1997), *Membership categorization and interview accounts*, in D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*, London: Sage, pp. 130-43
- Bass, B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectations*, New York: Academic Press.
- Bass, B. (1990), *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*, (3rd edition) New York: Free Press
- Baylor, A. and Ritchie, D. (2002), *What factors facilitate teacher skill, teacher morale and perceived student learning in technology –using classrooms*, *Computers and Education*, v. 39, 395-414
- Bernerth J. (2004), *Expanding our understanding of the change message*, *Human Resource Development Review*, 3, 36-52.
- Bombas L. (1995), *Centralization and decentralization in education :a comparative approach*, *Pedagogic Review*, vol. 22, 79-111.
- Bouckenooghe, D.& Devos, G. (2007), *The role of process, context and individual characteristics in explaining readiness to change: A multilevel analysis*, Vlerick Leuven Gent Working Paper Series, 2007/12
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2002), *Avoiding burnout: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Burbules, N. & Callister, Th. (1999), *A Post-Technocratic Policy Perspective on New Information and Communication Technologies for Educationn*, από την ιστοσελίδα του συγγραφέα: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/ncb/papers/posttech.html> (ανάκτηση 20/3/2008)
- Burnham, J.W.(2003), *Education Leadership in Europe*, published on the School Manager Centre's website of the European Schoolnet, insight.eun.org/ww/en/pub/insight/school_innovation/leadership_and_change (ανάκτηση 15/3/2008)
- Burns, J.M. (1978), *Leadership*, New York: Harper & Row
- Coutts N., Drinkwater R. & Simpson M. (2001), *Using information and communication technology in learning and teaching: a framework for reflection, planning and evaluation in school development*, *Teacher Development*, 5(2), 225-239
- Corbett, H.D. (1990), *On the Meaning of Restructuring*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Crainer, S., (1998), *Key Management Ideas*, Financial Times Prentice-Hall.
- Creemers, B.P.M. (1994), *The Effective Classroom*. London, Cassell
- Cronin, T. E. (1993), *Reflections on leadership*. In W. E. Rosenbach & R. L. Taylor (Eds.), *Contemporary issues in leadership* (pp. 7–25). Boulder, CO: Westview Press.
- Crowson, R.L. (1989), *Managerial Ethics in Urban Education: The Rational Choice Approach*, *Urban Education*, Vol. 23, No. 4: 412-435.
- Crow, G. M. & Matthews, L. J. (1998), *Finding one's way. How mentoring can lead to dynamic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Cuban, L. (1988), *A fundamental puzzle of school reform*, *Phi Delta Kappan*, 69(5), 341-344
- Cuban, L. (1992), *Curriculum stability and change*, In P. Jackson (ed.) *Handbook Of Research on curriculum*, ch. 8, New York: McMillan
- Cumming, J. and Owen, C. (2001), *Reforming Schools through Innovative Teaching*, Australian College of Educators, Enterprise and Career Education Foundation and Dusseldorp Skills Forum, ACE Canberra.
- Deal, T. Meyer, J. & Scott, W. (1975), *Organizational influences on educational innovation*. In J.V. Baldrige & T.E. Deal (Eds) *Managing Change in Educational Organizations*, Berkley, CA: McCutchan Publishing Corporation, 109-132

- Dickson, M. Den Hartog, D. Mitchelson, J. (2003), *Research on leadership on a cross-cultural context: Making progress and raising new questions*, Leadership Quarterly, 14(6), 729-769
- Dooley, K.E. (1999), *Towards a holistic model for the diffusion of educational technologies: An integrative review of educational innovation studies*, Educational Technology and Society, 2(4)
- Euro Read - European Commission, (1999), *Factors regarding teachers ability to adopt change*, Project No 98-01-3PE-0419-00
- Fiedler, F. (1967), *A theory of leadership effectiveness*, New York: McGraw-Hill
- Fiedler, F. (1996), *Research on leadership selection and training: One view of the future*, Administration Science Quarterly (June), p. 241-250
- Freebody, P. (2004), *Qualitative Research in Education*, Sage Publications
- Fullan, M. (2002), *The change leader*, Educational Leadership, v. 59
- Fullan, M. (2001), *Leading in a culture of change*, San Francisco, Jossey- Bass
- Fullan, M. (1993), *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA: The Falmer Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A., (1992), *Teacher Development and Educational Change*, in: M. Fullan, & A. Hargreaves, (eds), *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer, p.1-9.
- Gardner, H. (1986), *Rethinking the Value of Intelligence Tests*, The New York Times Education Supplement, v.3
- Goleman, D. (2000), *Leadership that Gets Results*, Harvard Business Review. March-April, p. 82-83.
- Goleman, D. (2005), *Leadership with Emotional Intelligence*, 5th Annual Emotional Intelligence Conference, Holland
- Hargreaves, A, 1994), *Changing teachers, Changing time*, London: Cassell
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, . New York: Teachers College Press
- Harris, A. (2003), *Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility*, School Leadership and Management, 23(3), 313-324
- Hersey, P. and Blanchard, K. (1996), *Great ideas: Revisiting the life- cycle theory of leadership*, Training and Development, (January), p. 42-47

- Hersey, P. and Blanchard, K (1993), *Management of organizational behavior*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall
- Hertzberg, F. (1966), *Work and the nature of Man*, Crowell Publications, 1966.
- Hofstede, G. (2001), *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, Thousand Oaks: Sage
- Hoppe H. U., Kynigos C. & Magli R., (2002), *Policies for educational innovation with new technologies*, στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Τόμος Α', 203-213, Ρόδος
- Huberman A. M, (1973), *Understanding change in education : An introduction*, Paris, Unesco
- Iordanidis, G. (2006), *Headship and Innovation in the Greek Primary Education: Head-Teachers Points of View*, C.C.E.A.M. Conference, Conference proceedings, 12-17 October 2006, Lefkosia (Nikosia), Cyprus
- Iordanidis G. (1998), *Administrative approach to organizations and schools*, Administrative Review, vol. 11, 84 - 94.
- Iordanidis G. (1998), *Schools and industrial or commercial organizations : similarities and differences*, New Education vol. 85, 130 – 137.
- Jackson, A. W., & Davis, G. A. (2000), *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers College Press.
- Jansen K. J. (2000), *The emerging dynamics: Resistance, readiness and momentum*, Human Resource Planning, 23, 53-4.
- Judge, T. A., Bono, J. E., & Locke, E. A. (2000), *Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics*. Journal of Applied Psychology, 85, 751-765.
- Kafai, Y. R, Resnick, M. Eds (1996), *Constructionism in practice. Designing, thinking and learning in a digital world*, Lawrence Earlbaum Associates, New Jersey
- Kotter, J. & Heskett, J. (1992), *Corporate culture and performance*, New York: Free Press
- Kotter, J.P. (1995), *Leading change: Why transformation efforts fail*,. Harvard Business Review, 73, 59-67.
- Leithwood, K. (2003), *Introduction*. Leadership and Policy in Schools, 2(1), 1.

- Leithwood, K., (1990), *The principal's role in teacher development*. In: Joyce B. (red.). *Changing School through Staff Development*, (pp. 71–90). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K.A. (1992), *The Move Toward Transformational Leadership*, *Educational Leadership* 49, 5 (February): 8-12
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1997), *Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: a replication*,. *Journal of Educational Administration*, Vol.35 No.4, pp. 312-331.
- Leitch, B.R. & Williams, C. (2006), *Being and having a critical friend: The concept at work*, C.C.E.A.M. Conference, Conference proceedings, 12-17 October 2006, Lefkosia (Nikosia), Cyprus
- Loughran J. (1999), *Understanding and articulating teacher knowledge*, Paper presented at the Biennial Conference of the International Study Association of Teachers and Teaching, (ISATT), Dublin, Ireland
- Madsen S.R., Miller D. and Cameron J. (2005), *Readiness for organizational change: Do organizational commitment and social relationships in the workplace make a difference?*, *Human Resource Development Quarterly*, 16, 213-33.
- Malen, B., Ogawa, R.T., & Kranz, J. (1990), *What do we know about school-based management? A case study of the literature - A call for research*. In W.H. Clune & J.F. Witte (Eds.) *Choice and control in American education*, Vol. 2: *The practice of choice, decentralization, and school restructuring* (pp. 289-342). London: Falmer Press.
- Maslow, A. H., (1943), *A theory of Human Motivation*, *Psychological Review*, 50
- Maslow, A.H. (1970), *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row
- Mateusen, L., (2003), *Τα ευρωπαϊκά προγράμματα ανοίγουν το δρόμο για καινοτόμα και δημιουργικά σχολεία* στο: Μπαγάκης Γ., (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*,. Σελ. 235-250. Αθήνα : Μεταίχμιο
- Maurer, M.& Davidson, G. (1998), *Leadership in instructional technology*, Columbus, OH: Merrill
- McNaught, C., Phillips, P., Rossiter, D., and Winn, J. (2001), *Developing a Framework for a Usable and Useful Inventory of Computer-facilitated Learning and Support Materials in Australian Universities, Evaluations and Investigations Program report*. Canberra: Higher Education Division Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- McNeil, J. (1996), *Curriculum. A comprehensive introduction*. New York: Harper Collins

- Mohr, N. & Dichter, N. (2001), *Building a learning organisation*, Phi Delta Kappan 82(10), 744–747.
- Mulford, B. (2003), *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*, paper commissioned by OECD Education and Training Policy Division.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003), *Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What Do We Know?*, Cambridge Journal of Education, 33(2), 175-195
- Murray, F. Feitler, F.C. (1989), *An investigation of transformational leadership and organizational effectiveness in small college settings*, Presentation at the 1989 annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco
- CCED (2001), *Promoting Whole School Reform: Closer Look at the Role of External Facilitators*. Boston: Centre for Collaborative Education.
- Ogawa, P.T. και Bossert, .T. (2000), *Leadership as an organizational quality*, in the Jossey-Bass reader on educational leadership, p. 38-58), San Francisco: Jossey-Bass
- O'Reilly C., Chatman J., Calwell D. (1991), *People and organizational culture: a profile comparison approach to assess personal – organizational fit*. Academy of Management Journal, {AMJ} 34, 487-516
- Osborne, B. & Cochran, J.L. (1992), *Total quality management and educational leadership*., OASCD Journal, 4(1), 15-18.
- Pamouktsoglou A., Antonopoulos J., Lagos D., Kalouri O. (2006), *Finding the Way: Linking School Mentors with School Effectiveness*, C.C.E.A.M. Conference, Conference proceedings, 12-17 October 2006, Lefkosia (Nikosia), Cyprus
- Pange J. (2000), *Educational Technology*, University of Ioannina Eds.
- Papanaoum Z. (1995), *Headship*, Thessaloniki : Kiriakidis.
- Papert, S. (1990), *Introduction by Seymour Papert*, In I. Harel (Ed.) Constructionist learning, Boston, MA: MIT Laboratory
- Papert, S. (1993), *The children's machine. Rethinking school in the age of the computer*, New York: Basic Books
- Pashiardis, P., (1997), *Towards effectiveness: What do secondary school leaders need in Cyprus*, British Journal of In-service Education, v. 23
- Pashiardis P., Thody A., Papanaoum Z., Johanson O. (2003), *European Education Leadership : a search for consensus in diversity*, CD-ROM.

- Peristeras V., Tarabanis K., Frigidis G. (2001), *Building an Enterprise Architecture for Public Administration: A High Level Model for Strategic Planning*. Conference proceedings, 9th European Conference on Information Systems, pp. 987-998, June 2001, Bled, Slovenia.
- Peristeras V., Tarabanis K., (2004), *Advancing the Government Enterprise Architecture -GEA: The Service Execution Object Model*. DEXA 2004 Conference - 3rd International Conference on Electronic Government, Zaragoza, Spain, 30 Aug.-3 Sep. 2004. Δημοσιευμένο στο βιβλίο, R. Traunmüller (Ed.): *Electronic Government 2004, Lecture Notes in Computer Science 3183*, Springer, 2004, pp. 476-482.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M. and Hillman, J. (1996), *School effectiveness and school improvement in the United Kingdom*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 7, pp. 133-58.
- Robbins, S. P. (1993), *Essentials of organizational behavior*, (4th edition), Prentice Hall
- Rogers, E.M., (1983), *Diffusion of innovation* (2nd edition), New York : Free Press.
- Rubinstein, R. (2005), *Knowledge, Culture and Change: Structure vs. Culture*, 5ο Διεθνές Συνέδριο Γνώση, Κουλτούρα & Αλλαγή στους Οργανισμούς Παν. Αιγαίου, Ρόδος, 19-22 Ιουλίου 2005
- Rudd P. (2001), *School improvement through information and communications technology: limitations and possibilities*, Teacher Development, 5(2), 211-223
- Roussos, P. (2007), *The Greek computer attitudes scale: construction and assessment of psychometric properties*, Computers in human behavior, 23
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994), *Computer Support for Knowledge-Building Communities*, The Journal of Learning Sciences, 3(3), 265-283
- Schlechty, P.C. & Cole, B. (1991), *Creating a system that supports change*, Educational Horizons, 69(2), 78-82.
- Sergiovanni, T. (1995), *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon
- Sergiovanni, T., και Starratt, R. (1993), *Supervision: a Redefinition* (5th edition). Singapore: McGraw-Hill.
- Skinner, B.F. (1953), *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Somekh B. (2001), *Methodological issues in identifying and describing the way knowledge is constructed with and without information and communications technology*, Journal of Information Technology for Teacher Education, 10(1/2), 157-178

- Somech, A. (1991), *Towards a pedagogy for information technology*, *The curriculum Journal*, 2,2: 153 -57
- Somech, A. (2005), *Directive Versus Participative Leadership: Two Complementary Approaches to Managing School Effectiveness*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 41, No. 5, 777-800
- Stogdill, R. M. (1974), *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000), *The international handbook of school effectiveness research*. London: Routledge.
- Tichy N.M. and Devanna M.A., (1986), *The transformational leader*, New York: John Wiley & Sons
- Tylor, E. (1974), *Primitive culture: Researchers into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*, New York: Gordon Press
- Van den Berg, P. & Ros, A. (1999), *The Permanent Importance of the Subjective Reality of Teachers During Educational Innovation: A Concerns-Based Approach*. *American Educational Research Journal*, v. 36, pp. 879-906
- Vrasidas, C., McIsaac, M. (2001), *Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform*. *Educational Media International*, (38)2/3, 127-132.
- Vroom, V. (1964), *Work and motivation*. New York: Wiley
- Vroom, V. Yetton, P. (1973), *Leadership and decision making*, Pittsburg: University of Pittsburg Press
- Waks, L. (2003), *How globalization can cause fundamental curriculum change: : An American perspective*, *Journal of Educational Change*, v. 4
- Wallace, M. and Pocklington, K. (2002), *Managing complex educational change. Large-scale reorganisation of schools*, Routledge/Falmer, New York
- Walumbwa F. O., Wang P., Lawler J., Shi K. (2004), *The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes*, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77: 515~530
- Watzlawick, P. et al. (1980), *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern: M. Huber
- Zhao Y. and Bryant F. (2006), *Can Teacher Technology Integration Training Alone Lead to High Levels of Integration? A Qualitative Look at Teachers'*

II. Ελληνόφωνη

- Αγγελή, Χ. (2006) *Η τεχνολογία και το μαθησιακό περιβάλλον: Δυνατότητες και περιορισμοί*, τεκμήριο διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://epa-web.soe.ucy.ac.cy/courses/EPA138/personal2/poedGreek.doc> (7/4/2008)
- Αγγελίδου Ε. και Κρητικού Ε. (2006), *Για ποιους λόγους και ποια εμπόδια συναντούν οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται συστηματικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής*, 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκέμβρη 2006
- Αγγελόπουλος Η. και Φραγκούλης Ι. (2003), *Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο*, Νέα Παιδεία, τ. 115, σ. 50-57, Αθήνα
- Αθανασούλα- Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. (1999), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τ.1, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999), *Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον*, στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. ΙΙΙ, σελ. 99-144, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001), *Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή*, Τα Εκπαιδευτικά, σσ. 252-262, Αθήνα
- Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ. (1990), *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Π. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Βάμβουκας, Μ. (2006), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Βοσνιάδου, Σ. (2001), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*, Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO
- Βοσνιάδου, Σ. (2001), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Τόμος Α', Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Αθήνα: Καστανιώτης
- Βρύζας Κ. & Τσιτουρίδου Μ. (2005), *Πληροφορική Κουλτούρα και Εκπαίδευση*, 3ο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής, Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005)

- Γεωργιάδης Ν., Παπαδόπουλος Λ., (2000), *Η εφαρμογή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων*, στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα:Μεταίχιμο
- Γεωργογιάννης Π. και άλλοι, (2005), *Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων*, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, τ. 2, σ. 19-32, Πάτρα
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005), *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα στο Α. Καψάλης, Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ. 243-276
- Γούπος, Θ. (2005), *Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Πρακτικά 1^ο Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σ.21
- Δαπόντες, Νίκος (2001), *Η κοινωνία της πληροφορίας: η εκπαιδευτική διάσταση*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της "Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση" - Ε.Τ.Π.Ε., 41-48.
- Δημητρακοπούλου, Α., (2003), *Διαστάσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην Ελληνική Εκπαίδευση: υπάρχουσα κατάσταση και ενέργειες βελτίωσης*. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου στη Σύρο – Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, 30-41
- Δημητριάδης Σ., Μπάρμπας Α., Ψύλλος Δ., Πομπόρτσης Α.(2004), *Μετασχηματιστικές διεργασίες στο πλαίσιο Εκπαίδευσης του παραδοσιακού σχολείου κατά την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της "Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση" – Ε.Τ.Π.Ε..
- Δημοπούλου, Μ. (2005), *Ο ρόλος του Υπευθύνου στην προώθηση των Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (αποτελέσματα μιας μικρής κλίμακας ποιοτικής έρευνας*, 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,, Ισθμός Κορίνθου, 21-23 Σεπτέμβρη 2005
- Δίτσιου, Μ. (2005), *Ο σχεδιασμός του πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο»*, 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005
- Δόκου Μ. (2007), *Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης*, στο Διοικητική θεωρία και πράξη - Διοίκηση και κοινωνία, Εισηγήσεις 1^ο συνεδρίου Διοικητικών Επιστημόνων, Αθήνα, Εκδ. Σάκκουλα
- Everard, B. and Morris, G. (1999), *Περιγραφή της Αλλαγής*, στο Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, μτφρ. Κίκιζας Δ., Ε.Α.Π. Πάτρα

- Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (Ε.Π.) 2007-2013 «Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση», τεκμήριο διαθέσιμο στον ισότοπο: http://www.yperth.gr/docs/20sel_ereaeak_080214.pdf
- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.), (2006), *Εκθεση Επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα
- Ζόμπολας Α., Κουβέλη Α., Λημναίου Β., Πετροπούλου Β., (2005), *Η συμβολή των Σ.Π.Π.Ε. στην αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών (Η περίπτωση τριετούς εφαρμογής του προγράμματος σε ένα σχολικό συγκρότημα)*, 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,, Ισθμός Κορίνθου, 21-23 Σεπτέμβρη 2005
- Θάνου, Ν. (2003), *Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 8
- Καβούρη, Π. (1999), *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/τριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 106, σσ. 91-100
- Καραγεωργίου, Μ. (2004), *Προγράμματα Καινοτόμων Δράσεων και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών: Μια ερευνητική προσέγγιση των πιθανών επιδράσεων*, Διπλωματική Εργασία στο Ε.Α.Π., Πάτρα
- Κασιμάτη, Κ., Γιαλαμάς, Β. (2001), *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5
- Κατσαρός, Ι. (2006), *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή-σύγχρονο ηγέτη*, Διατριβή (διδακτορική) - Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης
- Κ.Ε.Ε. (2006), *Επιπτώσεις Νέων Τεχνολογιών στη Μάθηση και τη διδασκαλία (ΟΟΣΑ, ICT) Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.kee.gr/html/research_main.php*
- Κεντρική Υπηρεσία του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου, (2006), *Μαθαίνοντας με το eTwinning*, Βρυξέλλες
- Κονιδάρη, Ελένη (2005), *Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Στάσεις και πεποιθήσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους Η/Υ*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 141, 143-156
- Κιμουρτζής, Π. (2007), *Νέες τεχνολογίες: Επίδραση στην επιστήμη και την εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ιστορίας*, στο Νέες τεχνολογίες και επιστήμες της αγωγής, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2001), *Η ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 6

- Κουτούζης, Μ. (1999), *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*, στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Cohen L., Manion L., (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση
- Μακρυδημήτρης, Α. (2007α), *Δημόσια Διοίκηση*. Αθήνα: Σάκκουλας
- Μακρυδημήτρης, Α. (2007β), *Η 'λογική' της ήσσονος προσπάθειας και το 'πνεύμα' της συντεχνίας, τεκμήριο διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.dee.gr/contents.asp?id=74&category=17> (ανάκτηση 10/1/2008)*
- Mason, J. (2003), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Η σχολική τάξη*, Αθήνα, Β΄ έκδοση
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999), *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*, στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τόμος Α΄, ΕΑΠ., Πάτρα.
- Μιτσούλης Χ., Πολάκης Γ., Τωρτζακάκης Γ., (2002), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στις ΤΠΕ: Ο Πίθος των Δαναΐδων. Σκέψεις για μια Διαφορετική προσέγγιση Βασισμένη στις "Πρακτικές Γνώσεις των Εκπαιδευτικών*, στο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Α΄, Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις Καστανιώτη
- Μιχαλακόπουλος, (1987), *Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τομ.7, σ.σ. 148-194
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2003), *Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Μιχόπουλος, Α. (1997), *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωσιακής θεωρίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μοσχόπουλος, Δ. (2005), *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μύθος ή πραγματικότητα;*, Διοικητική Ενημέρωση, τ. 36
- Μπαγάκης, Γ. (2000), (Επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπότσαρης, Ι. (2006), *Η νομοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Από την ίδρυση του θεσμού μέχρι σήμερα)*, Αγρίνιο: Αυτοέκδοση

- Ναχόπουλος Ν., Ξανθάκου Γ., Καΐλα Μ., Οργανόπουλος, Γ. (2005), *Θεματικός προσανατολισμός Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα Δημοτικά Σχολεία του νομού Πιερίας (1991-2005)*, 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης,, Ισθμός Κορίνθου, 21-23 Σεπτέμβρη 2005
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ο.Ο.Σ.Α, (2005), *Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, τεκμήριο διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oosa.htm (ανάκτηση 12/5/2008)
- Ο.Ο.Σ.Α. (1996), *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας: Έκθεση εμπειρογνομώνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παγγέ Τ. (2002), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.
- Παπαδημητρίου Β. (2004), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ.480-487
- Παπαδημητρίου Β. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολείο: Μια Διαχρονική Θεώρηση*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παπαδημητρίου, Β. (1995), *Εκπαιδευτικοί και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 22, σ. 215-231
- Παπαδόπουλος, Γ. (1999) *Η Πληροφορική στο σχολείο: Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Πρακτικά Ημερίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2007), *Διαχείριση & ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα*, Σημειώσεις μαθήματος, Μ.Π.Σ. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εαρινό εξάμηνο 2007, Βόλος
- Πασιαρδή Γεωργία. (2001), *Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή στο Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση*, Πρακτικά Ι΄ Διεθνούς συνεδρίου, ηλεκτρονική δημοσίευση, Ναύπλιο, τεκμήριο διαθέσιμο στον ιστότοπο http://www.pee.gr/pr_syn/s_nav/c/2/georgia_pasiardi.htm (ανάκτηση 12/5/2008)
- Πιλιτζίδης, Σ.Α. (2005), *Το Διευθυντικό στέλεχος ως φορέας άσκησης, διαμόρφωσης και αλλαγής της εσωτερικής/ τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής*, Πανεπιστήμιο Πατρών-ΚΕΔΕΚ. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Επαίδευσης. Αρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005
- Πουλής, Π. (1999), *Δίκαιο της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σάκκουλας

- Α. Ράπτης και Α. Ράπτη (2000), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΠΤΝ του Παν/μίου Πατρών με θέμα: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Πάτρα, Οκτώβριος 2000 (σς 15-28).
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Αθ. (2001), *Είναι δυνατόν να αλλάξει η κουλτούρα της μάθησης και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση; Η σημασία της εκπαιδευτικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας*, στο Τσολακίδης, Κ., (επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου: Η πληροφορική στην εκπαίδευση, τεχνικές εφαρμογές, κατάρτιση εκπαιδευτικών, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σαϊτης, Χ. (2005,α), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (αυτοέκδοση)
- Σαϊτης, Χ. (2005, β), *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτης, Χ. (2002,α), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτης, Χ. (2002,β), *Οργανωτικός σχεδιασμός του σχολικού μας συστήματος: Με πολλά ή λίγα επίπεδα; Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 124
- Σαματάς, Μ. (1995), *Ο ελληνικός εκπαιδευτικός γραφειοκρατισμός*, στο Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού των Καζαμία, Α. και Κασσωτάκη, Μ., Αθήνα:Σείριος
- Σιαμαντάς Χ. (1996), *Η ΠΕ ως διαδικασία ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος*, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τ. 16, σσ. 19-20
- Σιβροπούλου- Καπλάνη, Ι. (2002), *Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Νέα Παιδεία, τ. 104, σ. 23-33.
- Σολομών, Ι, (2000), *Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση*, στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Σπυροπούλου, Δ. (2001), *Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 5
- Σπυροπούλου, Δ. (2004), *Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 9
- Σπυροπούλου Δ., Βαβουράκη Α., Κούτρα Χ., Λουκά Ε., Μπούρας Σ. (2007), *Καινοτόμα προγράμματα στην Εκπαίδευση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 13
- Στραβάκου, Π. (2003α), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης,

Τζιμογιάννης Α. (2001) *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές*, 1ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο", Σύρος 11, 12,13 Μαΐου 2001. Διαθέσιμο στον ιστότοπο

<http://www.epyna.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=54> (3/10/2007)

Τζιμογιάννης Α., Θεοδώρου Ε., (2000), *Τεχνικά και εργονομικά χαρακτηριστικά των σχολικών εργαστηρίων Πληροφορικής. Μία μελέτη περίπτωσης*, 2ο Συνέδριο: Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, Πάτρα, 13, 14 και 15 Οκτωβρίου 2000

Τσιβάκου, Ι. (2000), *Το οδοιπορικό του εαυτού στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Θεμέλιο

Τύπας, Γ. (1999), *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*, Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΥΠΕΠΘ, (2007), *Το έργο μας για την Παιδεία: Δράσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την αναβάθμιση της ποιότητας της Δημόσιας Εκπαίδευσης, Μάρτιος 2004 – Μάιος 2007*, τεκμήριο διαθέσιμο στον ιστότοπο: [http:// www.vpepth.gr/docs/site_apologismos_pepr.pdf](http://www.vpepth.gr/docs/site_apologismos_pepr.pdf)

Φαναριώτης, Π. (1999), *Δημόσια διοίκηση, αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση*, Αθήνα: Σταμούλης

Φλογαΐτη, Ε. (1998), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χοντολίδου Ε., *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας: Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας*, Σχολική Παιδαγωγική, τ. ΙΙ, Θεσσαλονίκη 2002-2003, Corpus

Χυτήρης Λ., Άννινος Λ. (2007). *Ηγεσία και Ποιότητα σε Ιδιωτικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, στο Διοικητική θεωρία και πράξη - Διοίκηση και κοινωνία, Εισηγήσεις 1^{ου} συνεδρίου Διοικητικών Επιστημόνων, Αθήνα: Σάκκουλας

III. Νομοθετικά κείμενα

Εγκύκλιος 108800/Γ7/ 19-10-2006 της Δ/σης Σ.Ε.Π.Π.Ε.Δ του Υ.Π.Ε.Π.Θ., *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων: Αγωγής Σταδιοδρομίας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων, Comenius, Leonardo da Vinci και eTwinning* .

Εγκύκλιος 87158 /Γ7/30-8-2004, της Δ/σης Σ.Ε.Π.Π.Ε.Δ του Υ.Π.Ε.Π.Θ., *Προκήρυξη θέσεων Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας των 58 Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των 58 Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας*

Εγκύκλιος Γ2/64885/21-06-2002, ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Χρήση Εργαστηρίων Πληροφορικής και Εφαρμογών Η/Υ*

Εγκύκλιος 96236/ΚΓ, 5-9-2007, Γραφείο ΚτΠ, Υ.Π.Ε.Π.Θ., *Δημιουργία μη αμειβόμενου σώματος περιφερειακών πρεσβευτών στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής δράσης eTwinning για τη χρονική περίοδο από Σεπτέμβριο 2007 έως Δεκέμβριο 2008*

Νόμος 1304/82 (ΦΕΚ 144,τ.Α), *«Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπ/ση και άλλες διατάξεις»*

Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α'/30-9-85) *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*

Νόμος 3467/06 (ΦΕΚ 128 Α/ 21-6-2006) *Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 78 Α' /13-2-02), *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*

Νόμος 2817/2000, (ΦΕΚ Α'78/14.03.2000), *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*

Π.Δ. 214/84 (ΦΕΚ Α' 77, 29-5-1984), *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων*

Π.Δ. 25/2002 (Φ.Ε.Κ. Α' 20, 7-2-2002), *Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*

Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28-08-1992, ΦΕΚ 629 τ. Β', *Σχολικές Δραστηριότητες*

Υπουργική Απόφαση Φ..353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340/16-10- 2002, *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Προϊσταμένων Τμημάτων των Διευθύνσεων αυτών*

Υπουργική Απόφαση 6099/Γ7/10-7-2006, ΦΕΚ 856, *Διαδικασίες στελέχωσης και καθήκοντα των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) και των υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.)*

Υπουργική Απόφαση Φ11.2/273/Γ11/218/31-3-2001, *Καθορισμός καθηκόντων και αρμοδιοτήτων Υπευθύνων Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας Β/θμιας Εκπαίδευσης*

Υπουργική Απόφαση Υ.Α. 47587/Γ7, ΦΕΚ 693, τ. Β'/03-06-2003, *Συνεργασίες ΥΠ.Ε.Π.Θ. Θεσμικών οργάνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Σχολείων με*

Ανώτατα & Ερευνητικά Επιστημονικά Ιδρύματα, άλλους κυβερνητικούς φορείς και μη κυβερνητικές οργανώσεις».

IV. Ιστότοποι

http://www.pi-schools.gr/erga_ktp/page3.html, ΕΡΓΟ: «Ολοκληρωμένη Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Ημερομηνία ανάκτησης 21/2/2008

http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/books/odigos_eveliktis_kathigiti.pdf, Ημερομηνία ανάκτησης 21/2/2008

http://www.pi-schools.gr/epim_tpe/ Ενδεικτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την εκπαίδευση των επιμορφωτών Ημερομηνία ανάκτησης 12/3/2008

http://www.yperth.gr/ktp/download/2007/erga_ktp_yperth_2007.pdf.pdf Γραφείο για την «Κοινωνία της Πληροφορίας» του ΥΠ.Ε.Π.Θ, Ημερομηνία ανάκτησης 5/4/2008

V. Συντομογραφίες – Ακρωνύμια

Α.Ε.Ι. : Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Α.Π.: Αναλυτικό Πρόγραμμα

Α.Υ.: Αγωγή Υγείας

Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Σ.Π.Α.: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

Κ.Δ.: Καινοτόμες Δράσεις

ΟΟΣΑ/OECD: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Ε.: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Σ.Ε.Π.Ε.Δ.: (Διεύθυνση) Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων

Σ.Ε.Π.Π.Ε.: Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης

Τ.Π.Ε.: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Υ.Α.: Υπουργική Απόφαση

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Ω.Π.: Ωρολόγιο Πρόγραμμα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΙΝΑΚΕΣ	Σελ. 2
ΜΕΡΟΣ Β΄ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	
2. Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις Διευθυντών	
2.1 Συνέντευξη Δ1.....	Σελ. 4
2.2. Συνέντευξη Δ2... ..	Σελ. 20
2.3. Συνέντευξη Δ3.....	Σελ. 33
2.4. Συνέντευξη Δ4.....	Σελ. 41
3. Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις Υπευθύνων Κ.Δ.	
3.1. Συνέντευξη Π.Ε.....	Σελ. 55
3.2. Συνέντευξη Α.Υ.....	Σελ. 60
3.3.Συνεντεύξεις Πρεσβευτών eTw1, eTw2.....	Σελ. 68
4. Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Σχ. Συμβούλου.....	Σελ. 81

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Λειτουργίες και δυσλειτουργίες του βεμπεριανού μοντέλου γραφειοκρατίας

Λειτουργία	Γραφειοκρατικό Χαρακτηριστικό	Δυσλειτουργία
Ειδικότητα	Εξειδίκευση της εργασίας	Ανία
Λογικότητα	Απρόσωπος προσανατολισμός	Έλλειψη ηθικού
Πειθαρχημένη υπακοή και συντονισμός	Αυστηρή ιεράρχηση της εξουσίας	Εμπόδια στην επικοινωνία
Συνεκτικότητα και ομοιομορφία	Κανόνες και κανονισμοί	Μονολιθικότητα και αλλαγή στόχων
Κίνητρα	Προσανατολισμός καριέρας	Σύγκρουση μεταξύ αποδοτικότητας - αρχαιότητας

* τα 5 χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας όπως τα συνέλαβε ο Goulder (1957/ 58) στο Πασιαρδής (2004) Εκπαιδευτική ηγεσία, σελ. 43

Πίνακας 2. Στοιχεία για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο νομό την περίοδο 2005-2008

	2005- 06	2006- 07	2007- 08	
Σύνολο προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν	64	58	47	
Σύνολο εκπαιδευτικών που συμμετείχαν	157	116	94	N= 2.672
Σύνολο μαθητών που συμμετείχαν	1721	1547	1041	N= 18.893

(Στοιχεία από το αρμόδιο γραφείο Π.Ε. του νομού)

Πίνακας 3. Στοιχεία για την Αγωγή Υγείας στο νομό την περίοδο 2001-2004

	2001- 02	2002- 03	2003- 04
Σύνολο προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν	56	70	87
Σύνολο Δημερίδων	1		
Σύνολο Κεντρικών Ημερίδων/ Επιμορφούμενοι Εκπαιδευτικοί	2	2	6
Σύνολο σεμιναρίων	4	4	5
Σύνολο επιμορφούμενων Εκπαιδευτικών	30	64	90

(Στοιχεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης)

Πίνακας 4. Στοιχεία για το πρόγραμμα eTwinning σε όλη την επικράτεια την περίοδο 2005-2008

	2005	2006	2007	2008
Σύνολο εγγεγραμμένων σχολείων	7225	16539	27.426	38.984
Σύνολο συνεργασιών	463	1968	9.675	16.534
Ελληνικά εγγεγραμμένα σχολεία	314	688	1.253	1.710
Ελληνικά σχολεία που έχουν συνάψει συνεργασίες	54	248	662	1.057

(Στοιχεία της Ελληνικής Υπηρεσίας Υποστήριξης eTwinning)

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

2.1. . ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Δ1

29/1/2008

Διευθυντής Γυμνασίου της πρωτεύουσας του νομού

Δυναμικό σχολείου: 300 μαθητές

Χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση διευθυντή: 13

Ηλικία: 55

Ειδικότητα: Φυσικός

1.α. Ερ: Θα θέλαμε να μας περιγράψετε με λίγα λόγια τη φυσιογνωμία του σχολείου σας. (1)

Εδώ βρίσκομαι σε δυσχερή θέση δεδομένου ότι είναι περίπου ενάμισης μήνας ο χρόνος που διευθύνω αυτό το σχολείο.

Θα σου πω όμως πρώτα τι έκανα σε προηγούμενο ή σε προηγούμενα σχολεία όπου ήμουν διευθυντής. Η δική μου άποψη που έχει σχέση όχι απλά με τον επιτυχημένο διευθυντή αλλά και με το τι πρέπει να κάνει αρχικά ώστε να οδηγήσει σε σωστό δρόμο την πορεία του σχολείου, και να περιμένει από εκεί και πέρα τα αποτελέσματα, έχει να κάνει λοιπόν με τη φιλοσοφία που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές και οι διδάσκοντες.

Αν καταφέρουμε όλη η κοινότητα να έχουν συνειδητοποιημένη άποψη για το γιατί κάνουν το επάγγελμα αυτό, γιατί είναι στο σχολείο που είναι, τι σκέφτονται να δώσουν στα παιδιά όταν μπαίνουν στην τάξη_ την ξερή ύλη που περιγράφεται από το Α.Π., κάτι άλλο;_ να δώσουν ερεθίσματα που θα βρουν σταδιακά απαντήσεις από τους μαθητές;

Η σκέψη μου λοιπόν, και η αγωνία μου, είναι προς αυτήν την κατεύθυνση. Τους μιλάω, και μιλάω πολύ με τους μαθητές και κατ' ιδίαν και στις πρωινές συγκεντρώσεις,. Μιλάω για να τους δώσω όχι γραμμές κατ' ανάγκη αλλά ερεθίσματα. Να βρουν απαντήσεις σε αυτά είτε από το σχολείο κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του μέσα από διδακτικά αντικείμενα είτε από εμπειρίες που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν είτε ευρύτερα σε επίπεδο κράτους.

Θετική φιλοσοφία, λοιπόν είναι το πρώτο βήμα που πρέπει να κάνει ένα σχολείο για να οδηγηθεί σε θετικά αποτελέσματα. Είναι θέμα χρόνου, αν μπει σε αυτήν την κατεύθυνση ένα σχολείο να αρχίσει να βλέπει επιδόσεις μαθητών ψηλές, συμπεριφορά που έχει να κάνει με κοινά αποδεκτές αρχές και αξίες και ουσιαστικά να βλέπουμε εικόνα σχολείου απ' αυτές που χαίρεται κάποιος όχι με τη μορφή του διευθυντή, του ασκούντος εξουσία, αλλά με τη μορφή αυτού που δουλεύει σ' αυτό το χώρο.

Αυτήν την προσπάθεια την έκανα, την κάνω και στο καινούργιο σχολείο. Πιστεύω ότι είναι πολύ λίγος ο χρόνος κι αυτό έχει να κάνει με μια κακή πορεία που παρατήρησα ότι είχε τούτο το σχολείο όταν ήρθα. Η παλιά διευθύντρια συνταξιοδοτήθηκε και το σχολείο έμεινε ακέφαλο, η παλιά υποδιευθύντρια επελέγη σε θέση συμβούλου και πολύ νωρίς άφησε το σχολείο άρα λοιπόν από την αρχή του σχολικού έτους μέχρι που ήρθα εγώ (προ 1,5 μήνα) λειτουργούσε με τον αναπληρωτή που κατ' ανάγκη ως αρχαιότερος ανέλαβε αυτά τα καθήκοντα.

Και σαν να μην έφταναν αυτά, ήρθε και το επιστέγασμα των καταλήψεων, που είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται σε συγκεκριμένη περίοδο, χωρίς να υπάρχουν αιτήματα ή κι αν δηλώνονται κάποια αιτήματα είναι αυτά που ανακαλύπτονται εκ των υστέρων και που εκτός από τις όποιες ζημιές, τις όποιες απώλειες διδακτικών ωρών, όλα αυτά τα υλικά κακά, ακολουθούνται οι καταλήψεις κι από κάτι άλλο που κατά τη δική μου εκτίμηση είναι πολύ σοβαρότερο. Τη βία που αποκτά το παιδί: «Κάνω κάτι παράνομο, μου το 'χουν τονίσει οι δάσκαλοι, παραβιάζω το σύνταγμα, μένω ατιμώρητος και κερδίζω και το θαυμασμό των συμμαθητών. Άρα έχω κάθε λόγο να το επαναλάβω». Έχω την αίσθηση ότι η απουσία που δείχνει η πολιτεία σε τέτοιες περιπτώσεις είναι αν μη τι άλλο ενοχλητική για τους εκπαιδευτικούς, αυτούς που έχουν συνειδητοποιήσει το λόγο για τον οποίο βρίσκονται στα σχολεία.

1.β. Ερ: Θα μπορούσαμε, έστω καταχρηστικά, να πούμε ότι αυτό είναι ένα μέσο σχολείο;

Ως διευθυντής έχω υπηρετήσει 13 χρόνια σε περιφερειακά σχολεία. Σε σχέση με τα σχολεία που πέρασα, αυτό είναι σημαντικά χειρότερο και λέγοντας αυτό εστιάζω στη φιλοσοφία των μαθητών. Βέβαια, δουλεύοντας προς αυτήν την κατεύθυνση ευελπιστώ κάποια στιγμή να εξαλείψω, όχι μόνο εγώ προσωπικά αλλά σαν σύλλογος γιατί είναι κοινή προσπάθεια, όλες αυτές τις αρνητικές εκδηλώσεις και να εισπράττουμε τη θετική εικόνα του σχολείου που μας ενδιαφέρει και περισσότερο.

2.α. Ερ: Μου λέτε λοιπόν ότι αυτό που θα θέλατε να αλλάξετε στο σχολείο σας είναι η φιλοσοφία των μαθητών;(4)

Ναι, ναι. Διότι πιστεύω ότι η καλύτερη επίδοση των μαθητών θα 'ναι το επόμενο βήμα που θα 'ρθει μόνο του. Αν ξέρει ο μαθητής ότι έρχεται στο σχολείο γιατί διεκδικεί το δικαίωμα στη γνώση, δεν του το επιβάλλει κανένας, δεν τον φέρνουν σέρνοντας, είναι δική του επιθυμία και διεκδίκηση η γνώση, τότε το να κάνει το 12, 15 ή το 15, 20 είναι θέμα πολύ λίγου χρόνου. Σ' αυτό το δεύτερο βήμα βοηθά ο διδάσκων στην τάξη, η δική του στάση, ο δικός του τρόπος δουλειάς είναι αυτός που θα πείσει τους μαθητές και θα τους οδηγήσει στη γνώση και όχι μόνο. Στην τάξη, σε χρόνο ανύποπτο, μπορεί να περνάς και φιλοσοφία όσο θετικό ή αρνητικό κι αν φαίνεται αυτό. Γιατί απόψεις που έχουν σχέση με φιλοσοφία μπορεί να περάσει ένας μη συνειδητοποιημένος με σωστό τρόπο εκπαιδευτικός και σε λάθος δρόμο. Γι' αυτό είπα, η φιλοσοφία προς τη θετική κατεύθυνση κι από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

2.β.Ερ: Αντιληφθήκατε ότι ο εδώ σύλλογος ήταν κάπως αδρανοποιημένος σ' αυτό το θέμα;

Δε θα μπορούσα να το πω αυτό. Σίγουρα ο σύλλογος δεν παίρνει πρωτοβουλίες. Δηλαδή είναι πολύ μικρά τα βήματα που περιμένεις από το σύλλογο.

2.γ. Ερ: Θέλει παρακίνηση;

Θέλει τη δημιουργία οράματος κι αυτό επιχειρώ να το δώσω στο σύλλογο.

3.α. Ερ: Πώς μπορείτε να το κάνετε αυτό (τη δημιουργία οράματος); Πρακτικά, έχετε στο νου σας κάποια στρατηγική, κάποια μεθοδολογία;

Πέρα από τις συνεδριάσεις, όπου τίγονται θέματα αλλά στις οποίες δεν μπορείς να δώσεις πολλά, δίνεις ένα περίγραμμα. Έχω, όμως, τη δυνατότητα κάθε φορά που υπάρχει κενό σε καθηγητές του συλλόγου ή να τους καλώ στο γραφείο να πίνουμε μαζί καφέ ή να πάω εγώ στο δικό τους γραφείο κι όταν βρίσκω 2-3 να δημιουργώ κατευθυνόμενα θέματα συζήτησης. Ακούω τους δικούς τους προβληματισμούς και δίνω τις δικές μου απόψεις. Ανταλλάσσοντας άποψη σε κάποια σημεία αποδέχονται τη δική μου φιλοσοφία και τους παρακινώ, βάζοντας τους ίδιους στόχους, να αρχίσουμε την προσπάθεια για να τους υλοποιήσουμε.

4.α.Ερ: Ποιοι αισθάνεστε ότι σας βοηθούν σ' αυτήν την προσπάθεια; Βλέπετε ότι ανταποκρίνονται περισσότερο κάποιοι συγκεκριμένοι; Έχουν αυτοί κάτι κοινό; (5)

Σίγουρα. ...*(αλλαγή τόνου φωνής και χαμόγελο)* Και κάτι για το οποίο δεν μπορώ να απογαλακτιστώ από το προηγούμενο σχολείο μου είναι ότι υπήρχε ένας πυρήνας καθηγητών με πολύ σωστό τρόπο δουλειάς, με μοντέρνες απόψεις τις οποίες είχαν βάσει στην εκπαίδευση, πολύ ευσυνείδητοι, πολύ εργατικοί, πολύ αποτελεσματικοί. Και σίγουρα μ' αυτούς που λειτουργούσαν, όχι μόνο σαν πυρήνας αλλά σαν κολώνα που θα στηρίξει το σχολείο, μπορούσα να 'μια σίγουρος για το αποτέλεσμα που θα προκύψει μέσα από μια προσπάθεια.

Γιατί εκείνοι δεν περίμεναν πλέον την ευαισθητοποίηση, αρκούσε ένα βλέμμα για να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Ουσιαστικά υπήρχε η διάθεση μέσα τους, υπήρχε αντίστοιχος τρόπος σκέψης με το δικό μου, αυτό που λέμε χημεία. Ένας διευθυντής που βρίσκεται σε τέτοιο σχολείο δε χρειάζεται να υπενθυμίσει τίποτα, έρχεται να πει «θα προσπαθήσω να υλοποιήσω από την πλευρά της διοίκησης την πρότασή σου». Δηλαδή έρχονται ουσιαστικά έτοιμα πράγματα με μορφή προτάσεων. Απλά θέλει οργάνωση για να προχωράνε.

Σ' όλα τα σχολεία που πέρασα υπήρχαν αξιόλογοι συνάδελφοι, με ενδιαφέροντα, με ιδέες, που έδειχναν τον καλό τρόπο δουλειάς τους στην αίθουσά τους. Για να χαρείς όμως ότι είσαι σε ένα σχολείο που είναι θέμα χρόνου να εμφανίσει πολύ υψηλές επιδόσεις, έχει σχέση με το πόσοι είναι αυτοί. 5 στους 30 ή μήπως 10 στους 20; Γιατί αν μιλάμε για 10 στους 20, τότε όλοι οι υπόλοιποι, θέλουν δε θέλουν, παρασύρονται. Ουσιαστικά είναι πολύ δυνατό το ρεύμα που δημιουργούν αυτοί που έλεγα ότι αποτελούν τον πυρήνα.

4.β. Ερ: Από τη μεγάλη σας εμπειρία στη διεύθυνση σχολείου, πόσος καιρός χρειάζεται να ασχοληθεί ο διευθυντής για να δημιουργηθεί ένας δυναμικός πυρήνας στο σύλλογο διδασκόντων;

Έχω την εντύπωση ότι δεν πρέπει να σταματά η προσπάθεια. Δεν πρέπει κι αυτό το βλέπουν οι συνάδελφοι. Έρχομαι πολύ νωρίς στο σχολείο και φεύγω πολύ αργά, έτσι ώστε κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου να μην ασχολούμαι με τίποτα άλλο παρά με τους μαθητές και τους συναδέλφους. Τα διοικητικά μου τα κάνω ουσιαστικά εκτός ωρών λειτουργίας, κρατώντας αυτό το χρόνο για ευαισθητοποίηση, για ενημέρωση, για παρακίνηση.

Βέβαια, με όλα αυτά κινδυνεύω να χαρακτηριστώ ρομαντικός και, όχι να έρθω σε αντίθεση αλλά, να διαφοροποιηθώ σε σχέση με κάποιους άλλους που λένε «τόσο μας

πληρώνουν, τόσο δουλεύουμε». Δεν υπήρξε ποτέ αυτό άποψη δική μου και δε θα υπάρξει ποτέ.

5. α.Ερ: Φαίνεται να δίνετε μεγάλη σημασία στις σχέσεις μέσα στο σχολείο, στη σχέση σας με τους εκπαιδευτικούς; (6)

Αυτό που επιδιώκω με τους συνεργάτες- συναδέλφους είναι να ξεκινήσω από μια σχέση που τυπικά, με βάση τη νομοθεσία, είναι απολύτως προκαθορισμένη και με βάση αυτό να αρχίσω το πλήσιασμα ώστε να αναπτύξω διαπροσωπική σχέση με τον καθένα. Δεν είναι εύκολο. Σε πολλές πολλές περιπτώσεις είναι κατεβασμένα τα ρολά, έχουμε τις δικές μας απόψεις ή τις δικές μας δουλειές, σε κεντρικά σχολεία της πόλης συχνά ακούγεται η άποψη που περιγράφει τη στάση συναδέλφων κατά την οποία «έχουμε το ένα πόδι στην τάξη και το άλλο πόδι στ' αμάξι». Σ' αυτήν την περίπτωση βέβαια, εφόσον δεν υπάρχει χρόνος, κοινός χρόνος, στον ίδιο χώρο δεν είναι δυνατό ούτε να πλησιάσεις, ούτε να ανταλλάξεις απόψεις αλλά ούτε και να δώσεις.

(294) 5.β.Ερ: Αν ήταν υποχρεωμένοι οι εκπαιδευτικοί να παραμένουν σε όλο το ωράριο στο σχολείο, θα είχαμε καλύτερα αποτελέσματα;

Χίλια τα εκατό καλύτερα τα πράγματα!

Με βάση το ν. 1566, το ωράριο των εκπαιδευτικών είναι 30 ώρες για όσους έχουν 21-16 διδακτικές ώρες τη βδομάδα και παραμένουν στο σχολείο με την προϋπόθεση ότι μετά το διδακτικό τους ωράριο τους έχει ανατεθεί «συγκεκριμένο αντικείμενο», ώστε να ολοκληρώσουν τη δουλειά γι' αυτό. Όχι όμως παραμονή στο σχολείο 8-2μμ.

5.γ. Ερ: «Συγκεκριμένο αντικείμενο» δεν υπάρχει πάντα;

Το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι για παράδειγμα, αν εσύ έχεις οριστεί υπεύθυνος ενός τμήματος για να καταχωρείς τις απουσίες ή τους βαθμούς.... Αυτό μπορεί να σου πάρει 1 ώρα Ένα διοικητικό αντικείμενο, γραφική δουλειά

5.γ. Ερ: Δε θα μπορούσε συγκεκριμένο αντικείμενο να θεωρηθεί αν προτείνει ο διευθυντής να αφιερώσουν οι μαθηματικοί κάποιο χρόνο ώστε να κάνουν έναν προγραμματισμό για το διδακτικό τους αντικείμενο και κάποιες εξωδιδακτικές εκδηλώσεις;

Ακούστε κάτι. Αυτό τώρα με το διαθεματικό πλαίσιο σπουδών (ΔΕΠΠΣ) είναι αναγκαία προϋπόθεση η οποία όμως έχει περάσει όχι σε δεύτερη, ..σε τρίτη μοίρα. Και παλιότερα, πριν την εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ έχοντας ακούσει αντίστοιχη πρακτική σε σχολεία του εξωτερικού, ζητούσα από τους συναδέλφους σε τακτά χρονικά διαστήματα να συναντιούνται (ανά ειδικότητα και τάξη πρωτίστως αλλά και ειδικότητες όλων των τάξεων ή διδάσκοντες μιας τάξης) και να ανταλλάσσουν απόψεις για συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα, τον τρόπο προσέγγισης, τον τρόπο που επιλέγουν να διδάξουν ένα κεφάλαιο, για τις εργασίες να ανταλλάξουν θέματα. Έχω την άποψη, κι αυτό ισχύει και για τους μαθητές, ότι ο καθένας μας μπορεί να μάθει από τον οποιονδήποτε σε οποιαδήποτε στιγμή. Άρα λοιπόν, η προσέγγιση η δική μου, που μπορεί να θεωρώ τον εαυτό μου αυθεντία, μπορεί να είναι μια πολύ καλή προσέγγιση αλλά δεν είναι κατ' ανάγκη ούτε η πιο έξυπνη ούτε η πιο αποτελεσματική.

5.δ. Ερ: Δεν μπορείτε να το προτείνετε στους συναδέλφους αυτό;

Το προτείνω αλλά δε γίνεται κατ' ανάγκη αποδεκτό. «Ε, ναι ... τα συζητάμε.....» λένε. Με τίποτα δεν μπορώ να το επιβάλλω. Εξάλλου, η προσπάθεια για επιβολή απόψεων ή προτάσεων συγκρούεται με τις εξουσίες που δεν έχω για να το επιβάλω.

Κι ύστερα, σε καμία περίπτωση δε θεωρώ τον εαυτό μου αυθεντία, που ό,τι πω θα είναι νόμος που πρέπει να εφαρμόζεται από όλους τους άλλους. Υιοθετώ μια πρακτική που στοχεύει καθένας από το εκπαιδευτικό προσωπικό να γίνει λίγο καλύτερος απ' ό,τι ήταν. Διευρύνουμε τις απόψεις μας επικοινωνώντας με άλλους, ειδικά αν λάβουμε υπόψη ότι αυτοί οι άλλοι είναι συνάδελφοι που έχουν το ίδιο πτυχίο με μας, την ίδια εμπειρία.

(540-680 κενό)

6.Ερ: Ο διευθυντής ή ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να φροντίζει για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού ενός σχολείου;

Η επιμόρφωση είναι επιβεβλημένη. Εγώ, να ξεκινήσουμε από αυτό, τελείωσα το πανεπιστήμιο πριν 32 χρόνια. Σε αυτά τα χρόνια δεν έγινε τίποτα; Έτσι, με δική μας επιθυμία κάποια τα καλύπτουμε, συμπληρώνουμε αλλά είναι και τομείς – εγώ είμαι των θετικών επιστημών- που δεν έχουμε καμία μα καμία επαφή. Σε κάποιες επιμορφωτικές συναντήσεις βλέπεις τη γύμνια σου που δεν έχει κατ' ανάγκη να κάνει με το διδακτικό αντικείμενο αλλά έχει να κάνει με το γεγονός ότι διαχειρίζεσαι μαθητές.

Θεωρητικά πάντα, μπορεί ένα σχολείο να αναλάβει πρωτοβουλία για την επιμόρφωση. Πρακτικά, σε καμία περίπτωση. Μπορούμε να οργανώσουμε μια βραδιά και να φέρουμε κι έναν ομιλητή; Δεν είναι έτσι η επιμόρφωση όμως. Κάτι που να είναι ολοκληρωμένο, να έχει μια εύλογη διάρκεια δεν μπορούμε. Ποιος θα είναι ο εισηγητής; Και γιατί θα έρθει να διδάξει; Έχοντας να κερδίσει τι; Κι αν ακόμα γίνει αυτό, γιατί κατ' ανάγκη ο συνάδελφος του συλλόγου θα πειστεί να κάνει κάτι που δεν ξεπηδά από μέσα του; Λέει «έλα βρε αδερφέ, εγώ ό,τι ήταν να μάθω το 'μαθα. Καλός καθηγητής είμαι». Δεν υπάρχει η ώθηση από τους ίδιους εμάς να γίνει μια τέτοια προσπάθεια. Αλλά δεν έχουμε και τα μέσα. Για να προσκαλέσεις επιμορφωτές πρέπει να αμείβονται, τη δυνατότητα αυτή δεν την έχουμε. Να καλέσουμε λόγω προσωπικής γνωριμίας κάποιον να κάνει μια εισήγηση μπορεί να γίνει. Αλλά για επιμόρφωση χρειάζεται οργανωμένο σχέδιο, σε τακτά χρονικά διαστήματα, όχι αυτών που θέλουν αλλά αυτών που διδάσκουν θέλουν – δε θέλουν. Μετά να αξιολογήσω το επίπεδο της νέας γνώσης και αντίστοιχα θα σε επιβραβεύσω ή όχι. Πιστεύω ότι η επιμόρφωση είναι επιβεβλημένο μέσο για να έχεις ετοιμοπόλεμους εκπαιδευτικούς.

Θα ήθελα επιμόρφωση υψηλών απαιτήσεων, απαλλαγμένη από διδακτικά καθήκοντα. Αυτό σταματά και σε οικονομικά προβλήματα: να προσληφθούν αναπληρωτές στη θέση των επιμορφούμενων. Πάντως πρέπει να γίνει συνείδηση ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει καλύτερος κι αυτό συνδέεται με την υψηλότερη επίδοση των μαθητών

Αν ίσχυε η αξιολόγηση.....

Αλλά απουσία αξιολόγησης, αντικίνητρα θα βρει ο καθένας για την επιμόρφωση, κίνητρα πού θα βρει; Άρα γιατί θα το κάνει αν αυτό δεν είναι κάτι που ξεπηδάει από μέσα του σαν παρόρμηση και τότε το κάνει γιατί έχει το αντίτιμο της ικανοποίησης.

6.β. Ερ: Οι επιστήμονες, στην εποχή μας ιδιαίτερα, αναζητούν την επιμόρφωση και τη διαρκή ενημέρωση. Οι εκπαιδευτικοί μήπως δε νιώθουν επιστήμονες;

Δε θα μπορούσα να απαντήσω μονολεκτικά σ' αυτό. Στον κλάδο των καθηγητών συναντάς ανθρώπους που είναι εργατικοί, με οράματα, με προσφορά και συναντάς και την άλλη όψη του νομίσματος. Και βέβαια, όλοι χαρακτηρίζονται με τον ίδιο τρόπο, αμείβονται με τον ίδιο τρόπο και για να μην πω, ο πρώτος χαρακτηρίζεται και αρνητικά γιατί όντως «χαλάει την πιάτσα».

(884) 7. Ερ: Ως προς τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, όταν υπάρχει αρνητικό κλίμα μεταξύ κάποιων επεμβαίνετε με κάποιο τρόπο για να υπάρχει συνοχή;

Αντιπαραθέσεις έντονες δεν έχω συναντήσει. Από τους συλλόγους δεν παραλείπω να θυμίζω ότι δε θα πρέπει να συζητάμε θέματα πολιτικού περιεχομένου που είναι δυνατό να δημιουργήσουν αντιπαραθέσεις. Όλα τα άλλα είναι ήπια. Κι επειδή όπως είπα είναι προκαθορισμένες οι αρμοδιότητες ενός εκάστου και οι δικαιοδοσίες του, δεν υπάρχει τίποτα που να παίζει το ρόλο της γκρίζας ζώνης, που πρέπει να το διεκδικήσει και ο ένας και ο άλλος με αποτέλεσμα τις αρνητικές σχέσεις.

Όποτε πάντως βλέπω κάτι σαν σκιά, τους θυμίζω ότι η καλύτερη δυνατή κατάσταση που μπορεί να υφίσταται ανάμεσα στα μέλη ενός συλλόγου είναι οι φιλικές σχέσεις. Αν δεν υπάρχουν φιλικές, να υπάρχουν καλές κι αν ούτε αυτό, να υπάρχουν αυτές οι τυπικές σχέσεις που καθορίζονται από τις υποχρεώσεις που έχει ο καθένας. Ας πούμε, η συνεργασία ανάμεσα σε μέλη του συλλόγου είναι» εκ των ων ουκ άνευ». Περιγράφεται από τις υποχρεώσεις. Συνάντησα μια περίπτωση που κάποιοι δεν ήθελαν να βγάλουν κοινά θέματα σε διαγωνισμό γιατί είχαν ανταλλάξει κουβέντες. Και βέβαια, σε αυτήν την περίπτωση αναγκάστηκα να τους θυμίσω τη νομοθεσία και, εμμέσως πλην σαφώς, ότι αυτό που κάνουν είναι παράπτωμα σημαντικό.

7.β. Τι συνέπειες επισύρει αυτό;

Στη χειρότερη περίπτωση, επίπληξη σε ψηλό επίπεδο. Αφού ο διευθυντής κάνει τις προσπάθειες που είναι να κάνει, αν δε φέρει αποτέλεσμα, επικοινωνεί με το σύμβουλο που έχει χρεωθεί το σχολείο διοικητικά, εκείνος πάλι με τη σειρά του, αν δεν είναι σύμβουλος ειδικότητας των εμπλεκομένων καλεί το σύμβουλο ειδικότητας, και παρεμβαίνει και ο σύμβουλος ειδικότητας και ο διοικητικός προϊστάμενος της διεύθυνσης. Είναι επιβεβλημένο να συνεργαστείς, δεν μπορείς να πεις δε θέλω, Είναι καθήκον.

8.Ερ: Τα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα, δημιουργούν προβλήματα στην τήρηση του ωρολόγιου και του αναλυτικού προγράμματος;

Αν γίνει όπως είναι η τελευταία εισήγηση, να περάσουν οι καινοτόμες δράσεις μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και μέσα σε διδακτικά αντικείμενα, όχι δε φέρνουν καμία αναστάτωση. Υπάρχει πλέον η άποψη ότι πρέπει να γίνουν διαθεματικές προσεγγίσεις, να φύγουν τα διαχωριστικά ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα, να δούμε τη μάθηση ολιστικά.

Κι αν ακόμα φύγουμε απ' αυτό και γυρίσουμε στην προηγούμενη περίπτωση, με τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων όπως εφαρμόζονταν μέχρι τώρα, εκτός ειδικότητας και εκτός προγράμματος. Αυτά, για να τα βάλουμε στο πρόγραμμα θα δημιουργηθούν σημαντικά προβλήματα κι αυτό γιατί δεν μπορείς να επιβάλεις σε κάποιον που δε διεκδικεί το δικαίωμα να ασχοληθεί με κάτι. Γιατί, αν αναγκαστεί να ασχοληθεί με κάτι δε θα είναι επιτυχημένη η ενασχόλησή του και μάλλον αρνητικά παραπροϊόντα θα δημιουργήσει η συμμετοχή του παρά θετική εξέλιξη. Δε θα υπάρξει

αυτή η ευαισθητοποίηση στην οποία στοχεύουν τα προγράμματα των καινοτόμων δράσεων.

8.β. Περισσότερο θα συμφωνούσατε να μουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου;

Αυτό θα 'ταν καλό αλλά να δούμε με ποιον τρόπο για να διασφαλιστεί αυτό που έλεγα νωρίτερα. Να μην πάρει κατ' ανάγκη κάποιος την ευθύνη προγράμματος ξέροντας ότι δε θέλει να ασχοληθεί μαζί του. Πρόβλημα θα δημιουργηθεί κι όχι θετικό αποτέλεσμα.

8.γ. Βρίσκετε κάποιο ουσιαστικό περιεχόμενο στα καινοτόμα προγράμματα;
Πάρα πολλή ουσία! (εμφανής ενθουσιασμός)

Πολλές φορές δεν είναι αυτή ακριβώς και η άποψη της διοίκησης σε ψηλότερα επίπεδα, όχι στο νομό, γενικότερα,. Το λέω επειδή η επικοινωνία μέσω των προγραμμάτων με ανθρώπους που ζουν σε πολλές άλλες περιοχές μας δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάξουμε απόψεις και να έχουμε μια σφαιρικότερη άποψη. Πιστεύω ότι τα προγράμματα των καινοτόμων δράσεων μας δίνουν τη δυνατότητα, πέρα από την ευαισθητοποίηση σε σημαντικά σύγχρονα θέματα, δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να μάθει.

Κι έρχονται βέβαια, οι πολέμιοι αυτών των δράσεων: «Μα είναι δυνατόν να είσαι στο βουνό, εδώ, εκεί και να μαθαίνει το παιδί;» Ναι, είναι ένας εναλλακτικός τρόπος μάθησης, άλλος. Το ότι δεν τον έχουμε συνηθίσει είναι μια άλλη ιστορία. Το να γίνει πιο ελεγχόμενος κι αυτό είναι μια άλλη ιστορία. Υπάρχουν τρόποι.

Αν φοβόμαστε ότι σε αυτή τη διαδικασία θα μουν κι άλλοι, τα λαμόγια που λένε «α, εγώ κάνω πρόγραμμα» και ουσιαστικά κάνουν σχέδιο επί χάρτου, κι αυτό είναι κάτι που μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε. Για όσους έχουν ασχοληθεί με αυτά τα προγράμματα, κι εγώ είμαι ένας από αυτούς, ξέρετε ότι μπορείτε με την πρώτη συζήτηση που θα κάνεις με συνάδελφό σου να καταλάβεις αν κάνει πρόγραμμα ή σχέδιο επί χάρτου.

Πιστεύω ότι τα καινοτόμα προγράμματα έχουν πολλά πολλά να δώσουν στο μαθητή.

(1000) 9. Ερ: Πώς αντιλαμβάνεστε την καινοτομία στο σχολείο;

Γενικά; Είναι κάτι καινούργιο, διαφορετικός τρόπος προσέγγισης. Τα προγράμματα στα οποία αναφερόμασταν πριν είναι σαφώς μια καινοτομία. Όχι μόνο γιατί διαφέρουν από τη μέχρι τώρα πρακτική του σχολείου. Έχει κάτι διαφορετικό σε σχέση με το παρωχημένο. Μπορεί να έχει να κάνει με διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, με χρήση διαφορετικού εποπτικού υλικού, με τον υπολογιστή, την πληροφορία και τον τρόπο με τον οποίο την πληροφορία θα την κάνεις γνώση . Πολλά πράγματα μπορεί να είναι καινοτομία. Καινοτόμος μπορεί να είναι ο διδάσκων λόγω της φιλοσοφίας του και της διάθεσης που έχει να δώσει στα παιδιά ή με τον τρόπο που έχει να προσεγγίζει το αντικείμενο με το οποίο ασχολείται.

Μπορούμε να πούμε καλά ή άσχημα για τους συναδέλφους αλλά αν ψάξουμε μπορούμε να βρούμε χαρισματικούς!

Βέβαια, αν ήταν η δουλειά μας έτσι που σε διάρκεια να καταλάμβανε ένα σημαντικό μέρος της ημέρας, όσοι μέχρι τώρα ασχολούνται σε βάρος του δικού τους ελεύθερου χρόνου δε θα είχαν κανένα πρόβλημα γιατί έτσι κι αλλιώς το χρόνο το δίνουν για τη δουλειά τους. Θα ζορίζονταν όμως όλοι οι άλλοι. Κι εκείνο που αναρωτιέμαι είναι: γιατί δεν τους ζορίζουν αυτούς τους άλλους;

Βέβαια, όταν έχουμε συνδικαλιστικές διεκδικήσεις μας θυμίζουν πόσο μικρό είναι το ωράριό μας, πόσο αμείβονται στον ιδιωτικό τομέα κ.ο.κ. Είχε ακολουθηθεί παλιότερα η τακτική, κάθε φορά που ζητάγαμε αύξηση δε μας δίνανε χρήματα γιατί δεν το επέτρεπε η εισοδηματική πολιτική. Μας κόβανε, όμως, κάτι από το υποχρεωτικό ωράριο οπότε κι εμείς συμβιβαζόμασταν. Δηλαδή, αν αυτοί που πρέπει να πάρουν αποφάσεις σε ψηλό επίπεδο δουν όλες τις παραμέτρους κι αποφασίσουν να κάνουν αυτό που θέλουν γιατί το 'χουν σχεδιάσει κι έχουν αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, τότε μπορούν όλα να τακτοποιηθούν. Συνήθως όμως επιχειρούμε να κάνουμε μισές δουλειές, να μη δώσουμε λεφτά- να μειώσουμε ωράριο- αλλά να πούμε ότι δώσαμε αύξηση ενώ πραγματικά δε δώσαμε

10. Ερ: Δεν υπήρξε ποτέ ισχυρή πολιτική βούληση;

Πάντα κάτω από δεσμευτικές παραμέτρους. Αν δε δώσεις λεφτά

Καταρχήν σχεδιάζεις, αν το σχεδιάσεις σωστά και επιβλέψεις την υλοποίηση σε όλη τη διάρκειά της, τότε δεν έχεις παρά να οδηγηθείς στο θετικό αποτέλεσμα. Δεν είναι δυνατό λοιπόν να χρησιμοποιούμε άλλες χώρες σαν πρότυπα, που έχουν πετύχει σ' αυτόν τον τομέα, να λέμε ότι έχουμε τη βούληση, να λέμε ότι έχουμε τη διάθεση να επιβλέψουμε όλη την πορεία και να μη φτάνουμε στα ίδια θετικά αποτελέσματα.

Πού χάνουμε τη συνέχεια;

Μπορεί να μην τη σχεδιάζουμε σωστά, δε λαμβάνουμε υπόψη όλες τις παραμέτρους.

11. Ερ: Υπάρχει μια δεξαμενή σκέψης στο σχολείο;

Υπάρχει αλλά δεν είναι «του σχολείου». Είναι συγκεκριμένων ατόμων που έχουν ανησυχίες, που έχουν ψάξει μέσα τους και στο χώρο τους κι αυτές τις ιδέες τις καταθέτουν σε συναντήσεις, είτε σε επιμέρους είτε στις γενικές του συλλόγου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι σαν δεξαμενή σκέψης μπορεί να λειτουργήσει η εμπειρία του διευθυντή ή η εμπειρία ενός συναδέλφου. Κάτι περισσότερο χειροπιαστό, που περιγράφεται από υποχρεώσεις όχι, δεν υπάρχει.

11.β. Συμβαίνει να γίνεται μια συνέλευση, κάπου στην αρχή της χρονιάς χωρίς συγκεκριμένο θέμα αλλά «για να σκεφτούμε τι θα κάνουμε φέτος»;

Συμβαίνει. Στο προηγούμενο σχολείο που ήμουν το κάναμε στην προσπάθειά μας να προγραμματίσουμε πώς θα συνεργαστούμε διαθεματικά, ώστε να προκύψουν εργασίες στις οποίες θα συμμετέχουν 3-4-5 συνάδελφοι.

Εγώ μάλιστα είχα προτείνει, επειδή φέτος είναι έτος του δάσους, ένα πρόγραμμα «Δάσος» (θα βλέπαμε πώς θα το ονομάζαμε τελικά) το οποίο θα λειτουργούσε σαν ομπρέλα. Από αυτό θα βγάzaμε υποπρογράμματα που θα ταίριαζαν περισσότερο/ λιγότερο στις διάφορες ειδικότητες και από τα υποπρογράμματα θα βγάzaμε διαθεματικές εργασίες τις οποίες καθένα τμήμα θα αναλάμβανε. Θα υπήρχε μια συνεργασία σε πολύ πολύ μεγάλο ποσοστό, σχεδόν όλο το σχολείο θα δούλευε, ένα θα 'ταν το βασικό η ομπρέλα και επιμερίζοντάς το, κάθε τμήμα θα είχε τη δουλειά του. Οι μαθητές με 3-4-5 συναδέλφους.

11.γ. Θα το εντάσσατε σε κάποιο υπάρχον πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;

Θα μπορούσαμε το αρχικό πρόγραμμα να το κάνουμε, για να έχουμε και την ικανοποίηση της εκδρομής π.χ. ή για να εξασφαλίσουμε περισσότερες ώρες,, εκείνο

το 10% από τα διδακτικά αντικείμενα, ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να ετοιμάσουν ένα σημαντικό μέρος της δουλειάς μέσα στο σχολείο.

11.δ. Κάτι τέτοιο που μου περιγράφετε γίνεται συχνά στα σχολεία; Μόνο σ' εκείνα που υπάρχει ο πυρήνας που σας έλεγα. Με τους συναδέλφους εκείνους ταίριαζε πάρα πολύ ο τρόπος σκέψης μας.

Επρεπε να τους φέρετε μαζί σας σε αυτό το σχολείο.
Το πρότεινα αλλά νιώθουν αναπόσπαστο μέρος εκείνου του σχολείου, το οποίο σημειωτέον ήταν περιφερειακό. Κι αν λάβουμε υπόψη ότι εκείνο το σχολείο είχε επιτυχίες, βλέπουμε τη δουλειά που κάνουν οι συνάδελφοι εκείνοι. Είναι ξεχωριστοί.

12. Ερ. : Πόσο ελεύθερος νιώθετε να εισάγετε μια καινοτομία στο σχολείο σας; Ελεύθερος δεν αισθάνομαι. Έξω από το φόβο για αρνητική κριτική, δεν είναι σίγουρο το αποτέλεσμα. Πρέπει να είναι προσγειωμένος αυτός που εισηγείται μια καινοτομία. Ξεκινώ έχοντας περιχαράκώσει την προσπάθεια, ώστε να μην είναι κάτι «παράνομο». Υπάρχει το ενδεχόμενο να χαθούν διδακτικές ώρες αλλά η γνώση μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων είναι κι αυτή μετρήσιμη. Να χαθούν οι ώρες αλλά να πιάσουν τόπο. Υπάρχουν προγράμματα και δραστηριότητες από συνειδητοποιημένους συναδέλφους και προγράμματα «επί χάρτου».

12^α.: Ερ: Τα περιφερειακά σχολεία έχουν μεγαλύτερη ευελιξία σε τέτοια θέματα, συμμετέχουν; Έχω την αίσθηση ότι συμμετέχει η τοπική κοινωνία, ο Δήμος;
Ναι. Χωρίς να σημαίνει ότι στα αστικά κέντρα δε γίνεται. Αλλά εκεί υπάρχει η δυνατότητα να αναπτύξεις για παράδειγμα διαπροσωπική σχέση με το δήμαρχο, να τον πάρεις τηλέφωνο και να χαρεί που σου μίλησε και να σε καλέσει στο γραφείο του για καφέ.
Τα περιφερειακά σχολεία μπορεί να έχουν ευελιξία και λόγω του μεγέθους του συλλόγου διδασκόντων. Αλλιώς οι 20 κι αλλιώς οι 60.
Δε θα πρέπει να παραβλέψουμε τη σύνθεση ηλικίας στα περιφερειακά σχολεία και στα αστικά.

13.α. Ερ: Ο σχολικός σύμβουλος πόσο συμμετέχει σε τέτοιου είδους προσπάθειες;
Κατ' αρχήν, και μόνο η λέξη πονεμένη ιστορία (γέλια).
Ήταν ένας θεσμός ο οποίος πήγε να διορθώσει τα πράγματα από εκείνα τα κακώς κείμενα πριν από τη δεκαετία του '80, έμεινε σε αδράνεια είκοσι χρόνια και αρχίζει τώρα να κάνει κινήσεις που έπρεπε να έχουν γίνει τότε. Ο θεσμός είναι σε νηπιακή ηλικία ενώ έπρεπε να είναι μεστός τώρα.

13.β. Γιατί δε λειτούργησε από την αρχή ο θεσμός;
Δεν υπήρχε πλαίσιο που ανάγκαζε, καθοδηγούσε το σύμβουλο να κάνει κάτι.

13.γ. Στα καθήκοντα του συμβούλου διαβάζουμε: ...«να υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση. Έχει ως αρμοδιότητα να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους».
Μια στιγμή: Εννοεί το σύμβουλο ειδικότητας, δηλαδή ο φιλόλογος θ' αρχίσει να μιλάει με τους φιλόλογους για καινοτόμες δράσεις;

Αν μιλάμε για διαφορετικό τρόπο σκέψης, προσέγγισης του διδακτικού αντικειμένου, ναι βέβαια. Εδώ μιλάμε για μια βελτίωση των ήδη υφισταμένων. Αυτό σαφώς και θα πρέπει να το κάνει. Είναι εξάλλου ο καθοδηγητής.

Αλλά αν ξεφύγουμε λίγο από θέματα ειδικότητας και μιλήσουμε για δράσεις καινοτόμες, ποιος είναι υπεύθυνος; Υπεύθυνος δεν είναι ίσως η κατάλληλη λέξη... Ποιος είναι εκείνος που θα παίξει το ρόλο εκείνου που θα δημιουργήσει το όραμα στο συνάδελφο που ξεκινάει τώρα ή που έχει κάποια διδακτική εμπειρία;

13.δ. Οι υπεύθυνοι των καινοτόμων δράσεων δεν έχουν αυτό το ρόλο;

Βεβαίως, για τα θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας με τα οποία και ασχολήθηκα, θα έλεγα ότι είναι επιτυχημένη η πορεία που ακολούθησαν αυτά τα γραφεία εδώ.

Δεν ξέρω όμως, θα πρέπει αυτό το κίνητρο, αυτή η παρακίνηση να δίνεται πολύ κοντά στον εκπαιδευτικό. Ο παράγοντας που θα τα προκαλέσει όλα αυτά να είναι πολύ κοντά στον εκπαιδευτικό, στο σχολείο. Αν υπάρξει πυρήνας στα σχολεία, είναι θέμα χρόνου, πολύ λίγου χρόνου. Θα ξεκινήσεις σαν συνεργάτης, θα μπεις σαν μέλος της παιδαγωγικής ομάδας και θα μπεις συντονιστής σε άλλο πρόγραμμα, θα έχεις μάθει την πορεία.

Εδώ θα πρέπει να πω, τουλάχιστον για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ότι τα προγράμματα του Αιγαίου (με την επιχορήγηση και την εποπτεία του πανεπιστημίου Αιγαίου) λειτούργησαν πολύ θετικά για ένα πολύ μεγάλο ποσοστό συναδέλφων. Υπήρχε και το κίνητρο, και δε μιλώ για 100 ευρώ που θα μπορούσε να πάρει κάποιος που ήταν μέλος της παιδαγωγικής ομάδας, κίνητρο να πάρουμε πράγματα για το σχολείο που δε θα τα παίρναμε αλλιώς. Φωτογραφικές μηχανές, κάμερες, lap-top, προβολείς με έξοδα του προγράμματος. Και από εκεί μας δόθηκε σημαντική τεχνογνωσία για τα προγράμματα. (τέλος 1^{ης} κασέτας)

14. α. Υπάρχει ένα όραμα που προωθείται από το Π.Ι. ή το ΥΠΕΠΘ σχετικά με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Δεν είναι μόνο όραμα, είναι θέμα χρόνου.

Είναι γεγονός ότι όταν ξεκίνησε η πληροφορική στη δεκαετία του 1980 στα σχολεία, ήταν πληροφορική για την πληροφορική. Ήταν μια προσπάθεια να μάθουν οι μαθητές να γίνουν χρήστες του Η/Υ. Από εκεί και πέρα όμως, έτρεξε πολύ νερό στο αυλάκι. Με τα καινούργια λειτουργικά συστήματα, με τα windows, που δε ζητούσαν πλέον από το χρήστη του Η/Υ να 'ναι κατ' ανάγκη σπουδαγμένος, να έχει ειδικές γνώσεις, χρήστες μπορούσαν να 'ναι όλοι, πολλοί είδαν τον υπολογιστή σαν εργαλείο που θα μπορούσαν να κάνουν και άλλα πράγματα στη διδακτική διαδικασία. Πολύ νωρίς χρησιμοποιήθηκε ο υπολογιστής σαν άλλος πίνακας, ο οποίος εντυπωσιάζει, παρακινεί με το χρώμα, η άμεση αλλαγή, η ακρίβεια... Έτσι, πολύ νωρίς αρκετοί κατάλαβαν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν εργαλείο. Βέβαια, τα δεδομένα από το εξωτερικό συνέτειναν προς αυτήν την κατεύθυνση. Κάποια στιγμή, το 2002 αν θυμάμαι καλά, ένα πρόγραμμα για την Κοινωνία της Πληροφορίας, χρηματοδοτούμενο και από την Ε.Ε. χρησιμοποιήθηκε σε πρώτη φάση για σεμινάρια που θα έδιναν τη δυνατότητα στον καθηγητή που δεν είχε προηγούμενες γνώσεις να μάθει να χειρίζεται τον Η/Υ. Ταυτόχρονα όμως, με βάση την εξαγγελία, υπήρχε ένα σχέδιο σε Β' επίπεδο, ο εκπαιδευτικός που ήδη ξέρει να χειρίζεται να μάθει να χειρίζεται εκπαιδευτικά πακέτα. Με τα οποία θα μπορούσε να κάνει το μάθημά του προσεγγίζοντας το διδακτικό αντικείμενο με τελείως διαφορετικό τρόπο.

Μόλις πριν λίγο άρχισε η επιμόρφωση των επιμορφωτών του Β' επιπέδου.

Εδώ μιλάμε σαφώς για καινοτομία. Αλλάζει ο τρόπος. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός είναι πάλι το κεντρικό σημείο στη διαδικασία, είναι αυτός που καθοδηγεί το μαθητή. Όμως, τα εκπαιδευτικά πακέτα δίνουν τη δυνατότητα διδασκαλίας σαφώς ψηλότερου επιπέδου.

Διαχωρίζω τελείως το μάθημα της πληροφορικής από τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα της φυσικής, της ιστορίας, της μουσικής κλπ. Το διαχωρίζω γιατί: βλέπω ότι άρχισε να διδάσκεται η πληροφορική σιγά σιγά και στα δημοτικά σχολεία. Κάποια στιγμή ο μαθητής του δημοτικού θα τελειώνει το σχολείο του έχοντας πάρει όσες γνώσεις χρειάζεται για να χειρίζεται τον υπολογιστή. Άρα λοιπόν, στο γυμνάσιο θα μπορούσε κάλλιστα να σταματήσει να διδάσκεται σαν ξεχωριστό αντικείμενο (τουλάχιστον ως κάποια τάξη, να μην έχουμε πάντως στο λύκειο τέτοια διαδικασία) παρά ίσως ως μάθημα επιλογής για αυτούς που θέλουν να κάνουν σπουδές πληροφορικής. Σε όλους τους άλλους οι οποίοι έχουν αυτό το απαιτούμενο υπόβαθρο, να χρησιμοποιείται ο υπολογιστής αποκλειστικά σαν εργαλείο για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων.

14.β. Θα λέγατε ότι το πλαίσιο είναι καλό για να γίνει κάτι τέτοιο;

Το πλαίσιο είναι πολύ καλό. Δεν ξέρω πόσο θα γενικευτεί και πόσο γρήγορα θα γίνει αυτό. Εδώ θα πρέπει να πούμε ότι το επίπεδο επιμόρφωσης Β' άργησε τουλάχιστον 2 χρόνια. Θα ξεκινήσει την επόμενη σχολική χρονιά για εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας, φιλολόγους και μαθηματικούς. Άργησε αρκετά και θα έπρεπε να περιλάβει όλες τις ειδικότητες.

Από την άλλη μεριά, για να είναι επιτυχημένη η εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση ΤΠΕ δε χρειάζεται μόνο να είναι καλός ο εκπαιδευτικός όσον αφορά τη χρήση του εκπαιδευτικού πακέτου αλλά, αν είναι δυνατό, να είναι πεφωτισμένοι αυτοί που έφτιαξαν τα εκπαιδευτικά πακέτα. Να είναι, δηλαδή, πολύ καλός ο αναλυτής που χρησιμοποιήθηκε, να είναι πολύ καλός ο προγραμματιστής που έκανε το πρόγραμμα, να έχουν ληφθεί υπόψη αρχές παιδαγωγικής και το αποτέλεσμα για το εκπαιδευτικό πακέτο να είναι πολύ υψηλό ώστε να περιμένουμε ότι θα είναι καλό και το αποτέλεσμα από την εφαρμογή του μέσα στην τάξη.

15.α.Ερ: Στο σχολείο σας σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ;

Κατ' αρχήν υπάρχουν 2 εργαστήρια όπου διδάσκεται ο μαθητής το μάθημα της πληροφορικής. Έχουμε 300 μαθητές στο σχολείο. Ταυτόχρονα υπάρχει αίθουσα τεχνολογίας που έχει υπολογιστή. Οι διοικητικές δουλειές στο γραφείο του διευθυντή, του υποδιευθυντή, της γραμματείας και στο γραφείο των καθηγητών υπάρχει από ένας Η/Υ συνδεδεμένος με το internet, άρα γίνονται αυτές οι δουλειές μηχανογραφημένα. Αλλά δίνεται και η δυνατότητα και στον καθηγητή να ενημερωθεί ή να κατεβάσει πληροφορίες για το μάθημά του.

Σαφώς υπάρχουν. Ενώ είμαι ικανοποιημένος ως προς την ύπαρξη των εργαστηρίων, τους οποίους φροντίζουμε να ανανεώνουμε όχι απαραίτητα περιμένοντας από το υπουργείο αλλά με χρήματα που προέρχονται από τη σχολική επιτροπή κι έτσι ανανεώνουμε το στόλο.

15.β. Είναι από τους πρώτους στόχους σας αυτή η ανανέωση του εξοπλισμού;

Είναι ένας από τους στόχους στους οποίους καταλήξαμε σε συνεργασία με τους καθηγητές πληροφορικής. Είναι ένας χώρος στον οποίο κάτι μετά από 5 χρόνια δε γίνεται παλιό, γίνεται παρωχημένο. Έτσι φροντίζουμε να είμαστε μέσα στις εξελίξεις.

15.γ. Είναι επαρκή τα εργαστήρια για να χρησιμοποιηθούν, πέρα από την πληροφορική, και από άλλους καθηγητές στο μάθημά τους;

Όχι. Μακάρι να υπήρχε η δυνατότητα σε κάθε αίθουσα να έχουμε ένα δίκτυο υπολογιστών που θα χρησιμοποιείται πλέον για το μάθημα της μέρας σε κάθε διδακτικό αντικείμενο. Μακάρι να υπήρχε. Δεν μπορούμε, βέβαια, να φτάσουμε άμεσα σ' αυτό το επίπεδο.

Νομίζω όμως ότι μερικοί βιντεοπροβολείς και μερικά lap-top που θα μπορούσαμε να προμηθευτούμε είτε από το υπουργείο, όλα τα σχολεία με μαζική παραγγελία είτε με χρήματα της σχολικής επιτροπής, θα είναι ένα καλό ξεκίνημα.

Έχω την εντύπωση ότι οι καθηγητές που έχουν πάρει τα πρώτα ερεθίσματα μέσα από την επιμόρφωση βλέποντας σε εφαρμογή τη χρήση εκπαιδευτικών πακέτων, αν δεν εντυπωσιάζονται τουλάχιστον βλέπουν πολλά θετικά στοιχεία στη χρήση τους.

Βέβαια, όταν μιλάμε για υπολογιστή δε λέμε «είμαστε στον υπολογιστή δείχνουμε μόνο στον υπολογιστή, κάνουμε εικονικά πειράματα». Χρησιμοποιούμε και τα άλλα μέσα, τα κλασικά. Υπάρχει, ή καλό θα είναι να υπάρχει, μια συνδυασμένη χρήση των ΤΠΕ με τη χρήση του κλασικού υλικού, ας πούμε χάρτες, προπλάσματα, τα κλασικά πειράματα σε καμία περίπτωση δεν αντικαθιστούνται από τα εικονικά (πχ μια συνδεσμολογία στο εργαστήριο) .

Θα καταφεύγουμε στη βοήθεια του εικονικού πειράματος εκεί που δεν μπορούμε να το κάνουμε πραγματικά.

16.Ερ: Επομένως, δεν έχουμε στα σχολεία τη διδακτική στην οποία αξιοποιούνται οι ΤΠΕ (ομαδοσυνεργατική, διερευνητική, ο μαθητής να χτίζει τη γνώση με έναν εξατομικευμένο τρόπο) κατ' αρχήν λόγω έλλειψης εξοπλισμού;

Δεν την έχουμε γενικευμένη. Σε πολλά σχολεία όμως, άνθρωποι που από μόνοι τους ευαισθητοποιήθηκαν νωρίτερα το κάνουν. Εδώ έχουμε 1-2 συναδέλφους που δουλεύουν με lap-top στην τάξη τους. Και ξέρω ότι καλούν και τα παιδιά να κάνουν κάποιες ενέργειες, να συμμετάσχουν με κάποιο τρόπο στην παρουσίαση του μαθήματος.

16.β. Ποιο θα θέλατε να είναι το επόμενο βήμα στο θέμα των ΤΠΕ στο σχολείο σας;

Σίγουρα απαιτείται η ενημέρωση στη χρήση διδακτικών πακέτων. Πλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν στο σπίτι τους ένα μηχάνημα. Αν υπήρχε η δυνατότητα να έχουν το διδακτικό πακέτο στο σπίτι τους, την άδεια χρήσης δηλαδή στο σπίτι, για να εξοικειωθεί περισσότερο, να δει τις λεπτομέρειες, νομίζω ότι θα ήταν μια πολύ καλή αρχή.

Από 'κει και πέρα, προσπαθώντας να κατανείμουμε ορθολογικά το χρόνο χρήσης των εργαστηρίων, θα μπορούσαν πέρα από τους καθηγητές πληροφορικής να το λειτουργήσουν και άλλοι συνάδελφοι.

Κι αν υπάρξει εμπλουτισμός με βιντεοπροβολείς και lap-tops, όλο και περισσότεροι θα έμπαιναν στο παιχνίδι της διδασκαλίας με ΤΠΕ.

17.α.Ερ: Κάποια από τα καινούργια βιβλία του γυμνασίου συνοδεύονται από cd. Το οποίο μαθαίνω ότι δεν έφτασε ποτέ στους μαθητές.

Η αναπαραγωγή ενός cd που δεν έχει φραγή είναι πολύ εύκολη διαδικασία και κοστίζει ελάχιστα. Άρα, αν έχει πειστεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει το αντίστοιχο cd, και μπορεί να το κάνει αυτό, και δει την αναγκαιότητα να χρησιμοποιεί ο μαθητής το κομμάτι που αναφέρεται στο μαθητή, είναι πολύ εύκολο

μόνος του και σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου να το αναπαράγει και να μοιραστεί στους μαθητές του.

(320)17.β. Δεν είμαστε υποχρεωμένοι όμως να χρησιμοποιήσουμε το υλικό του καινούργιου βιβλίου;

Ήδη είπαμε ότι είναι λίγοι οι καθηγητές που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν. Αυτό που προσπαθούμε να πούμε τώρα, ότι θα πρέπει να γίνει χρήση του, νομίζω ότι είναι το τρίτο βήμα, το τέταρτο. Το πρώτο είναι να μάθει ο εκπαιδευτικός να το χρησιμοποιεί. Το δεύτερο να δει την αναγκαιότητα χρήσης.

Δεν ήταν άστοχη κίνηση η παροχή του cd..Από κάπου πρέπει να αρχίσουμε. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών νομίζω πρέπει να προηγείται. Τώρα, αν δώσαμε ένα cd φέτος χωρίς να έχουν ενημερωθεί οι καθηγητές που θα το πάρουν, δε θα 'λεγα ότι είναι άστοχη κίνηση. Απλά προηγήθηκε της ενημέρωσης. Ίσως καλύτερος συντονισμός: Να είχε προηγηθεί η επιμόρφωση επιπέδου Β΄ των εκπαιδευτικών.

18. α.Ερ: Στο πλαίσιο των προαιρετικών καινοτόμων προγραμμάτων, έχουν την ευκαιρία οι μαθητές και εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ σε σημαντικό βαθμό; Χρειάζεται αυτό;

Στα καινοτόμα προγράμματα ο καθηγητής δεν είναι το κεντρικό πρόσωπο. Ο μαθητής είναι αυτός που αυτενεργεί, ψάχνει να βρει τη γνώση μέσα από την πληροφορία και σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται ο μαθητής τον Η/Υ για να βρει την πληροφορία.

Στις καινοτόμες δράσεις υπάρχουν κι άλλα στοιχεία που είναι σοβαρά, πέρα από την πληροφορία. Νομίζω ότι ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης είναι εκείνος που θα δώσει μεγαλύτερη δυνατότητα στο μαθητή να κάνει την πληροφορία γνώση.

Αν και με αυτό διαφωνούν πολλοί, τα καινοτόμα προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα άλλου τρόπου μάθησης και οι διαφωνούντες ως προς αυτήν την αντίληψη τονίζουν ότι είναι μια προσπάθεια να μη γίνει μάθημα, να χαθούν ώρες κλπ

Εγώ νομίζω ότι από τη στιγμή που δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης προγραμμάτων τέτοιου τύπου, έχει μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο θα υλοποιούνται και έχουν πάρει με κάποιο τρόπο το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Από τη στιγμή που εγκρίθηκε η υλοποίηση προγραμμάτων, φαίνεται ότι αυτοί που συμμετείχαν στην απόφαση για την υλοποίησή τους είχαν κατά νου ότι το προβλεπόμενο αποτέλεσμα θα ήταν θετικό.

Αν λοιπόν φοβούνται ότι μπορεί να γίνεται κατάχρηση μιας διαδικασίας που οδηγεί στην απώλεια ωρών ή κάτι άλλο που είναι αρνητικό, αυτό θα πρέπει να το κλειδώσουν και να μη δίνεται η δυνατότητα σ' αυτούς που όχι συνειδητά συμμετέχουν σε υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

18.β. Αξιολογούνται τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών ώστε να έχουμε πολύ συγκεκριμένη εικόνα του αποτελέσματος

Κατά καιρούς έχω βρεθεί στην παρουσίαση τελικού προϊόντος από καινοτόμο δράση. Όσοι μιλάνε, ξεκινώντας από τους συντονιστές, από τους μαθητές, από τους υπευθύνους της παιδαγωγικής ομάδας και μερικές φορές και από εκπροσώπους της διοίκησης σε ψηλότερο βαθμό, θα 'λεγα ότι επαίρονται για τη δυνατότητα που δίνεται σε σχολείο κα μαθητές να υλοποιούν τέτοια προγράμματα. Όλοι χαίρονται για την εφαρμογή τους. Αυτό σημαίνει ότι βλέπουν θετικά αποτελέσματα.

Τώρα γιατί στην πράξη αποδεικνύονται πολύ επιφυλακτικοί ή παίρνουν αποφάσεις που είναι δεσμευτικές, δεν επιτρέπουν την απελευθέρωση της παιδαγωγικής ομάδας και της ομάδας των μαθητών που συμμετέχει, αυτό είναι ένα ζητούμενο, όντως.

(494) 19.Ερ: Μήπως δε μοιράζονται όλοι το ίδιο όραμα όσον αφορά την παιδαγωγική τους αξία;

Υπάρχει επιφυλακτικότητα. Και σε 'μένα έτυχε να αντιμετωπίσω περίπτωση προγράμματος που ήταν σχέδιο επί χάρτου, που οι μαθητές που ήταν δηλωμένοι ότι συμμετέχουν δεν το ήξεραν καν. Τα προγράμματα αυτά δεν είναι να τα κάνει από την αρχή ως το τέλος ο καθηγητής, με τις γνώσεις, με την εμπειρία του σίγουρα θα έχει εντυπωσιακό αποτέλεσμα.

Σκοπός είναι να μπουν τα παιδιά σε ομάδες, να δουν τι σημαίνει προϊόν συνεργασίας, τι σημαίνει βάζω στόχους και βρίσκω ενδιάμεσους στόχους για να τους πετύχω. Αυτά είναι τα αποτελέσματα κι όχι κατ' ανάγκη το τελικό προϊόν.

19.β. Δεν είναι κάτι ανάλογο με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του ίδιου μαθήματος και ύλης από διαφορετικής ποιότητας εκπαιδευτικούς; Εκεί γιατί δεν είναι ο προϊστάμενος ή ο σύμβουλος τόσο ανήσυχος;

Δεν είναι το ίδιο γιατί στα μαθήματα το τυπικό μέρος τηρείται: είσαι στην τάξη τόσα λεπτά, έκανες τόσες σελίδες στο τρίμηνο και τόσες όλη τη χρονιά. Άρα ανεξάρτητα από το ποιοτικό αποτέλεσμα, το τυπικό μέρος τηρήθηκε, η ποσότητα της ύλης βγήκε άρα είμαστε εντάξει.

Στα προγράμματα ίσως το κούμπωμα να υπάρχει γιατί έχει φανεί ότι κάποιοι συνάδελφοι κάνουν σχέδια επί χάρτου σαν συντονιστές ή μέλη ομάδας, που δεν πρέπει. Τώρα το ότι χάνονται κάποιες ώρες, ναι είναι σίγουρο ότι χάνονται. Αλλά η υλοποίηση των καινοτόμων δράσεων δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να μάθει με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με την παραδοσιακή μάθηση. Έχουμε μάθηση, δεν έχουμε αποτελέσματα που μπορούμε να πούμε ότι εντάσσονται στις σελίδες του τάδε εγχειριδίου που διδάσκεται στην τάδε τάξη.

20. Ερ: Θα ήταν καλό για την καλύτερη ενσωμάτωση των ΤΠΕ να υπάρχει ένα αρμόδιο γραφείο σε κάθε διεύθυνση, όπως για τις καινοτόμες δράσεις;

Οι ΤΠΕ δεν αποτελούν ένα διαφορετικό πρόγραμμα, μπορούν να συμβάλουν σε διαφορετική διδασκαλία των αντικειμένων. Σε αυτό λοιπόν έχουν ρόλο οι σύμβουλοι. Όσο για την περαιτέρω χρήση των σχολικών εργαστηρίων πληροφορικής, έχουν σχέση με το σύμβουλο των καθηγητών πληροφορικής και βέβαια με το σύμβουλο ειδικότητας για τον κάθε καθηγητή που θα εφαρμόσει νέο τρόπο διδασκαλίας. Δε νομίζω ότι θα διευκόλυνε περισσότερο αν υπήρχε γραφείο που θα συγκέντρωνε όλες αυτές τις αρμοδιότητες, θα είχαμε επικαλύψεις.

Είναι έργο του συμβούλου η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και η παρώθηση σε πιο σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας.

Σε ένα σεμινάριο που έγινε το Σεπτέμβριο για καθηγητές αντιστοίχων ειδικοτήτων, όπου τους δόθηκε ύλη για τα καινούργια βιβλία, έγινε **σαφής αναφορά για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών σ' αυτούς που μπορούν και με βάση τα ήδη υπάρχοντα**. Έγινε σαφής αναφορά σ' όλα αυτά. (670) Δεν αισθάνεται κανένας ότι «εγώ θέλω να χρησιμοποιήσω κάτι, υπάρχει εκπαιδευτικό πακέτο αλλά δεν ξέρω από πού θα πάρω οδηγίες». Είναι σίγουρο ότι ο καθηγητής θα απευθυνθεί είτε απευθείας είτε μέσω του σχολείου στο σύμβουλο και θα πάρει απάντηση στα ερωτήματα που έχει. Θα πάρει οδηγίες. (770, 2^η)

21. *Ερ: Αν θέλετε δώστε μας μερικά παραδείγματα καινοτόμων προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές και εκπαιδευτικούς του σχολείου σας τα τελευταία δύο χρόνια*

Πραγματοποιήσαμε 2 προγράμματα Π.Ε., υπό την εποπτεία του πανεπιστημίου Αιγαίου

3 προγράμματα Π.Ε. σε νομαρχιακό επίπεδο

4 προγράμματα Αγωγής Υγείας, στο ένα ήμασταν συντονιστικό σχολείο για το νομό.

1 πρόγραμμα Αγωγής Καταναλωτή (για το οποίο δεν έμεινα ευχαριστημένος, ήταν η άσκηση επί χάρτου που προανέφερα)

2 προγράμματα ΣΕΠ, το ένα υπό την εποπτεία του Α.Π.Θ.

Στην τελετή λήξης της σχολικής χρονιάς που αφιερώναμε στη διάχυση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων του σχολείου στην τοπική κοινωνία, καμάρωνα γιατί στο σχολείο αυτό κάθε χρόνο γίνονταν 4-5 προγράμματα. Καμάρωνα κυρίως γιατί οι συνάδελφοι και μέλη της παιδαγωγικής ομάδας ήταν ευαισθητοποιημένοι και μέσω των προγραμμάτων περνάγανε αυτό που οι ίδιοι βίωναν ως προσωπική ευαισθητοποίηση.

(950) Το καλό σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι όσοι συμμετέχουν στα προγράμματα χωρίς να τους αναγκάζει κανένας, είναι κάτι που γίνεται αυθόρμητα, έχουν σαν πολύ μεγάλη πληρωμή αυτήν τη μεγάλη ικανοποίηση που εισπράττουν με την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Στα προγράμματα η ικανοποίηση είναι προϋπόθεση για να συνεχίσουν οι εκπαιδευτικοί να ασχολούνται. **Δεν έβλεπα τον εαυτό μου ως διευθυντή αλλά ως μέλος της παιδαγωγικής ομάδας**

Ο μη εξαναγκασμός για συμμετοχή μπαίνει σαν ασπίδα προστασίας των καινοτόμων προγραμμάτων. Δεν πιάνει κάποιος τον αδιάφορο, αυτόν που δεν έχει καμία σχέση να του πει «θα εφαρμόσεις πρόγραμμα». Κι αυτός να κάνει ό,τι περνάει από το χέρι του ή να το κάνει τυπικά ή να το κάνει στραβά και να πει δε μ' ενδιαφέρει. Όσοι συμμετέχουν διεκδικούν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν. Είναι σε πολύ μεγάλο ποσοστό σίγουρη εκ προοιμίου η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

21. *Ερ: Είναι σήμερα η Π.Ε. μια πραγματικά καινοτόμος δράση δεδομένου του αρκετά λεπτομερούς πλαισίου (μέσω εγκυκλίων) που τη διέπει;*

Παρά το υφιστάμενο πλαίσιο, υπάρχουν αυτοί οι ονειροπόλοι που θα κάνουν Π.Ε. γιατί οι ίδιοι αγαπούν το περιβάλλον. Βέβαια, σε ημερίδες όταν συναντιόμαστε με τους «παλιούς», της εποχής «του άγουρου φρούτου» που λέει ο κ. Μπότσαρης, θυμόμαστε με νοσταλγία εκείνα τα προγράμματα. Όντως υπήρχε μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και λιγότερες αντιδράσεις.

Ήσασταν οι επαναστάτες;

Οι καινοτόμοι, το καινούργιο. Όχι ότι και τότε δεν υπήρχαν επικριτές ακόμα και στο σύλλογο μέσα («έλα βρε αδερφέ, τι είναι αυτά που κάνετε με τα λουλουδάκια, με τα δεντράκια...»).

Στατιστικά, περιμέναμε να αυξάνεται ο αριθμός των συναδέλφων που ασχολούνται με τις καινοτόμες δράσεις. Περιμέναμε κάθε χρονιά να υπάρχει αύξηση στον αριθμό. Η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ο όχι αύξων αριθμός τους, δείχνει κούραση, όχι σωματική αλλά ψυχική. «Γιατί θα το κάνεις, πώς θα το κάνεις, πηγες και άλλη

φορά στο βουνό...» Έχω την εντύπωση ότι αυτό πρέπει να γίνεται, αναγκαστικά, για να πιάνονται τα λαμόγια που έλεγα. Αλλά όταν υπάρχει προσωπική εμπειρία νομίζω ότι θα έπρεπε να είναι χαλαρότερα τα πράγματα. Όταν υπάρχει επίγνωση του ποιος υλοποιεί το πρόγραμμα, κι αν το κάνει πρώτη φορά, αν τον βάζει στο παιχνίδι η πολυήμερη εκδρομή ή αν αυτό που βγάζει είναι διάθεση από μέσα του, θα πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση και χαλαρότερη διαδικασία. Αναστολές υπάρχουν για ό,τι γίνεται έξω από την τάξη. Κι εμείς όμως έχουμε δώσει δικαιώματα να μη μας εμπιστεύονται πλήρως. Αν ο προϊστάμενος της διεύθυνσης ήταν κάποιος με προϊστορία στα προγράμματα, θα είχε εμπειρία και θα καταλάβαινε.

Αντικίνητρα βρίσκεις, κίνητρα δε βρίσκεις. Αν δε σου πουν μπράβο, εντάξει αλλά να μη σε πουν και λαμόγιο.

22.α. Ερ: Υπάρχει επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ του σχολικού συμβούλου και του υπευθύνου καινοτόμων δράσεων;

Όταν επιλέγονται τα προγράμματα, η επιτροπή επιλογής είναι πολυμελής. Εκτός του υπεύθυνου του γραφείου καινοτόμων, συμμετέχει και σύμβουλος και διοικητικοί. Είναι πενταμελής επιτροπή. Άρα εκεί ακούγονται περισσότερα πράγματα. Και καλό είναι να ακούγεται η άποψη που έχω, αν όντως θέλουμε ομελέτα πρέπει να σπάσουμε αβγά .

22.β. Ερ: Ποια είναι εκεί η σχέση συμβούλου-υπευθύνου καινοτόμων;

Είναι προφανές ότι ο υπεύθυνος καινοτόμων θα είναι υπέρμαχος της έγκρισης προγραμμάτων. Ο σύμβουλος δε θα είναι κατ' ανάγκη αντίθετος με την έγκριση. Ίσως σε κάποιες περιπτώσεις να έχει επιφυλάξεις. Από την άλλη μεριά πιστεύω ότι αν είναι να επιλέξουν κάποιον για υπεύθυνο γραφείου, δε θα πρέπει να δούνε μόνο τι σπουδές έχει κάνει. Θα πρέπει να δουν και ποια είναι η εμπλοκή του σε αντίστοιχα προγράμματα στο παρελθόν. Δε νομίζω ότι υπάρχει χειρότερη επιλογή από το να βάλεις υπεύθυνο καινοτόμων κάποιον ο οποίος είναι αρνητής των διαδικασιών αυτών και μπαίνει εκεί γιατί έχει μόρια, έχει πτυχίο, μεταπτυχιακό αλλά όχι αντίστοιχη διάθεση.

22.γ.Ερ: Σε ποιο επίπεδο της ιεραρχίας νομίζετε ότι πρέπει να γίνει κάποια βελτίωση/ παρέμβαση για την πιο αποτελεσματική διάχυση των καινοτόμων δράσεων και των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση;

Για τις Τ.Π.Ε. είμαι σίγουρος ότι δεν πρέπει να αλλάξει τίποτα. Είναι θέμα υπουργείου αν ενημερώσει μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων τους συναδέλφους και από εκεί και πέρα να γίνεται έλεγχος της χρήσης του νέου τρόπου διδασκαλίας από τους συμβούλους. Επαφές, συναντήσεις, επισκέψεις στα σχολεία και δε χρειάζεται τίποτα περισσότερο.

Οι διοικητικοί είναι αυτοί που είναι και σήμερα και δε θα κάνουν τίποτα περισσότερο από το να εφαρμόζουν το διοικητικό πλαίσιο που υφίσταται.

Τώρα για τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων, κι εκεί δε νομίζω ότι πρέπει να γίνουν σοβαρές αλλαγές. Ίσως να αλλάξει το πλαίσιο. Και ίσως να δοθούν περισσότερες αρμοδιότητες όσον αφορά την έγκριση προγραμμάτων στον υπεύθυνο του γραφείου καινοτόμων. Δηλαδή η γνώμη του να είναι βαρύνουσα, να μην είναι η μία στις πολλές, όταν οι άλλες τέσσερις (στο όργανο που αξιολογεί τις προτάσεις των

σχολείων) δεν έχουν σχέση με τις καινοτόμες δράσεις. Ίσως θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη η διοικητική ισχύς που θα έχει ο υπεύθυνος καινοτόμων δράσεων.

22.δ. Ερ: Αυτή τη στιγμή, στην πυραμίδα της ιεραρχίας πού βρίσκεται ο υπεύθυνος; Βρίσκεται δίπλα στους διευθυντές σχολείων;

Αν κρίνουμε από το επίδομα της θέσης ευθύνης, βρίσκεται χαμηλότερα. Δε νομίζω ότι το οικονομικό μέρος κατ' ανάγκη θα πρέπει να συναρτάται. Ίσως να μην μπορούμε να τον συγκρίνουμε με άλλο μέλος της ιεραρχίας. Είναι σύμβουλος, αξιολογικά σε χαμηλότερο επίπεδο από το σχολικό σύμβουλο, αλλά σε επίπεδο σημαντικό ώστε να δίνει κατευθυντήριες γραμμές, οδηγίες για την υλοποίηση προγραμμάτων. Δεν ξέρω αν γίνονταν σύμβουλοι για τις καινοτόμες δράσεις (διαφορετικός για καθεμιά). Θα ήταν πάρα πολλές οι θέσεις που θα δημιουργούνταν.

Όπως και να 'χει οι θέσεις αυτές πρέπει να καταλαμβάνονται από χαρισματικά άτομα, που ίσως πρέπει να έχουν ειδικές σπουδές σε θέματα διοίκησης, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Τέτοιου τύπου γνώσεις.

Δε με εντυπωσιάζει αν έχει μεταπτυχιακό στη ρίγη ακοντίου, τίποτα δεν αλλάζει αυτό στην ικανότητα που είχε και που έχει. Δε με πείθει καθόλου ότι θα είναι καλός διαχειριστής των υποθέσεων. Μπορεί να είναι αλλά όχι επειδή έχει το συγκεκριμένο χαρτί.

2.2. . ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Δ2

5/2/08

Διευθυντής γυμνασίου ημιαστικού κέντρου του νομού

Μαθητικό δυναμικό σχολείου: 290

Εμπειρία στη θέση Διευθυντή: 10 χρόνια

Ηλικία: 55

Προϋπηρεσία: 27 χρόνια

Ειδικότητα: Καθηγητής Αγγλικών

(συζήτηση πριν τη συνέντευξη) Είναι πολύ καλή αυτή η προσέγγιση της έρευνας σε πρόσωπα. Γιατί όταν συναθροίζομαστε σε συγκεντρώσεις διευθυντών και λοιπών, σου δίνεται η ευκαιρία να μιλήσεις για 2-3 λεπτά. Πας να μιλήσεις παραπάνω και σου λένε «συντομεύετε, ο χρόνος δεν το επιτρέπει». Εκεί που πρέπει να λεχθούν τα πράγματα, γιατί είναι και κάποιοι αρμόδιοι, συνήθως δε λέγονται. Τα λέμε στο καφενείο, εδώ όταν έρθει κάποιος σύμβουλος ή προϊστάμενος τα συζητάμε αλλά δε μεταφέρονται πουθενά. Έχω ένα πρόβλημα με το αθλητικό σχολείο και ζητώ να σκεφτούν αλλαγή στον κανονισμό του, τα μαθήματα, το πρόγραμμα (γιατί αυτό είναι και αθλητικό σχολείο, έχουμε Τάξεις Αθλητικής Διευκόλυνσης) Πρέπει να μελετηθεί πώς λειτουργούν αυτά τα σχολεία*Συνεχίζει για λίγο με σχετικά θέματα*

(102) 1. α. Ερ: Γι' αυτά τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε καθημερινά, πού μπορείτε να εισηγηθείτε ώστε να αλλάξει κάτι;

Εγώ και να εισηγηθώ δε θα εισακουστώ. Δηλαδή, όταν μας καλεί ο προϊστάμενος σε συνεδρίαση διευθυντών εκεί τα συζητάμε, Σε μία τελευταία τέτοια συνάντηση, τους έθεσα ένα σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε με τα παιδιά τα οποία στέλνουμε (οι γονείς τους δηλαδή) στο ΚΔΑΥ που γνωματεύει ότι το παιδί χρειάζεται, ανάλογα με τις ανάγκες του, ενισχυτική διδασκαλία ή ειδική φροντίδα. Τα παιδιά τελικά ούτε το ένα λαμβάνουν ούτε το άλλο. Απλώς τα βάζουμε σε μία αίθουσα και υποφέρουν όλοι, παιδιά και καθηγητές *(συνεχίζει λίγο ακόμα με το θέμα των ειδικών αυτών αναγκών)*

Εγώ μπορεί να κάνω τη συγκεκριμένη πρόταση, να δώσω λύση σαν σχολείο, αλλά δεν πάει παραπέρα. Υπάρχει η νομοθεσία, το αρμόδιο όργανο αλλά σταματάει. Για να γίνει αυτή η διεύθυνση είναι μια γραφειοκρατία περίεργη. Να πάρω βεβαιώσεις και από τους δύο γονείς (όταν οι γονείς είναι χωρισμένοι βγαίνουν διάφορα προβλήματα) στη συνέχεια να κάνω την πρόταση στη διεύθυνση δευτεροβάθμιας ότι πρέπει να κάνω τμήμα ένταξης κι ότι θα πρέπει εκεί να έχουμε 2-3 καθηγητές για 2-3 παιδιά, είναι ειδικό τμήμα είπαμε. Σε όλη τη Λάρισα λειτουργεί μόνο 1 τμήμα ένταξης που έχει 4 παιδιά. Δεν υπάρχουν, σε 200.000 κατοίκους άλλα παιδιά με τέτοιες ανάγκες; Δεν μπορούν όμως να το κάνουν γιατί π.χ. δε συνεννοείσαι με τους γονείς αυτούς εύκολα κλπ. Εμείς με το ΚΔΑΥ δεν μπορούμε να δώσουμε λύση μόνοι μας.

Οι εξουσίες στους διευθυντές, αν υπήρχαν κάποτε, δεν υπάρχουν. Ο διευθυντής είναι απλώς ένα εκτελεστικό όργανο, ένα διοικητικό όργανο. Είναι ίσος με τους καθηγητές, δεν είναι προϊστάμενος των καθηγητών. Διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος είναι ο προϊστάμενος του γραφείου δευτεροβάθμιας.

Ο διευθυντής δεν είναι διευθυντής για τους καθηγητές, είναι διευθυντής για τους μαθητές. Αυτή είναι η κατάσταση. Εγώ διεκπεραιώνω. Η οικονομική διαχείριση, άλλο αγκάθι, πρέπει να φύγει από τα σχολεία και πρέπει να φύγει και η γραφειοκρατία. Δηλαδή, απορώ πώς ανέχεται ακόμα αυτό το κράτος που έχει φτάσει το 2008 να υπάρχουν αυτά τα κρούσματα της γραφειοκρατίας σε τέτοιο βαθμό. Χρειάζεται να κάνουμε χιλιάδες πράγματα που μας καθυστερούν από αυτό που θα έπρεπε να κάνουμε (αναφέρει ως παράδειγμα έγγραφο που φτάνουν με την αλληλογραφία εκπρόθεσμα και τι πρέπει να γίνει για να κάνει αυτό που λέει το έγγραφο_ το λέμε snail mail, του σαλιγκαριού_). Έρχονται τόνοι χαρτιού, γιατί;

Καινοτόμες δράσεις

Θα σας συνιστούσα για την εργασία σας να πάτε πολύ παραπάνω στη διοίκηση, στους προϊσταμένους και πιο πάνω. Αν μιλήσουν ειλικρινά, θα δείτε ότι υπάρχει μία επιφύλαξη. Βλέπουν τις καινοτόμες δράσεις σαν να θέλουμε ένα διαλύσουμε το σχολείο. Δεν τις βλέπουν με καλό μάτι. Λένε «αυτοί θέλουν να περάσουν την ώρα τους, να διασκεδάσουν, να αποφύγουν τα μαθήματα, να πάνε εκδρομές». **Δεν το βλέπουν ότι αυτό είναι εκπαίδευση.** Τα υπουργεία πολύ καλά κάνει που προτείνει αυτό και το επιτρέπει. **Αλλά οι προϊστάμενοι δεν το βλέπουν έτσι.** Είναι γεγονός αυτό.

Ότι γίνονται καινοτομίες στο σχολείο, γίνονται. Η γραφειοκρατία που υπάρχει είναι τρομακτική. Η ελαστικότητα στο ωράριο δεν επιτρέπεται. Πας να κάνεις κάτι που ο προϊστάμενος δεν το επιτρέπει.

Παράδειγμα: Στο σχολείο μας στεγάζεται το ΓΡΑ.ΣΕΠ. (Γραφείο Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού). Θέλαμε να κάνουμε ενημέρωση για τους μαθητές του γυμνασίου, του λυκείου και του Τ.Ε.Ε. (150-200 μαθητές) όπου καλέσαμε διάφορους επαγγελματίες από σώματα στρατού να μιλήσουν για όλα αυτά τα επαγγέλματα. Θα γινόταν στο πολιτιστικό κέντρο του Δήμου, γιατί εδώ δεν έχουμε χώρο. Είναι 300 μέτρα από το σχολείο το οίκημα και αποφασίσαμε ότι ήταν καλά να γίνει 11:30 για να προλάβουμε να ολοκληρωθεί όταν τα παιδιά θα έπρεπε να φύγουν με τα λεωφορεία (έχουμε πολλά παιδιά από τα χωριά που φεύγουν συγκεκριμένη ώρα το μεσημέρι). Είχαμε τα πάντα έτοιμα αλλά δεν το επέτρεψε ο προϊστάμενος. Είπε να το κάνουμε 1 η ώρα. Μα 1:30 τα παιδιά φεύγουν, δε γίνεται να αλλάξουν αυτά τα δρομολόγια. Δε θα προλαβαίναμε τίποτα να γίνει. Ο προϊστάμενος δεν καταλαβαίνει το πρόβλημα με τη συγκοινωνία. Και τι κακό είναι να χάσουν ένα τρίωρο διδασκαλίας μια φορά στο τόσο; Και υπήρξε και άλλο πρόβλημα: για να διανύσουμε αυτά τα 300 μέτρα έπρεπε να πάρουμε έγκριση μετακίνησης! Για να καλυφθούμε σε περίπτωση που συμβεί κάποιο ατύχημα. Μα είναι δίπλα, όπως όταν πάμε εκκλησία που είναι εξίσου κοντά δε ζητάμε έγκριση.

1.β. Ερ: Ο προϊστάμενος έχει την ευελιξία να δώσει το «ελεύθερο» για κάποιες τέτοιες περιπτώσεις, πχ να διανύσετε μια τόσο μικρή απόσταση εκτός σχολείου;
Φαντάζομαι πως την έχει, όπως το κάνει για τον εκκλησιασμό. Δεν ξέρω βέβαια τι οδηγίες παίρνει από τους ανωτέρους του. Είναι άλλο ζήτημα αν υπάρχει παρωπιδισμός. Πιστεύω ότι μπορεί πράγματι αυτές τις εντολές να τους δίνουν «να μη χαθεί ούτε μία ώρα, να είστε αυστηροί» Αν υπάρχουν αυτές οι εντολές, τότε το σφάλμα είναι στην κεφαλή του υπουργείου. Αλλιώς είναι πρόβλημα ευελιξίας των τοπικών προϊσταμένων.

2. Ερ (8): Τα προβλήματα που δημιουργούνται στο πρόγραμμα του σχολείου όταν γίνονται τα προαιρετικά καινοτόμα προγράμματα, πώς αντιμετωπίζονται;
Πρέπει να φέρει τα παιδιά απόγευμα ή Σάββατο. Κι εκεί έχουμε άλλα προβλήματα. Πώς θα λειτουργήσει το σχολείο τότε; Εγώ κάνω συνεχώς υπερβάσεις. Αλίμονο αν δεν έκανα. Το σχολείο θα λειτουργούσε με αυστηρή προσήλωση στους νόμους και τότε δε θα ήταν σχολείο, θα ήταν κάτι άλλο. (665)
Μπορώ να πω τι έχω κάνει, δεν έχω πρόβλημα γιατί πιστεύω σε αυτά (αναφέρει παράδειγμα όταν ο τεχνικός που ήρθε να εγκαταστήσει τους Η/Υ στο ΓΡΑΣΕΠ αρνήθηκε, να εγκαταστήσει στο μηχάνημα την κάρτα ασύρματης δικτύωσης στο internet που ο διευθυντής με δική του πρωτοβουλία είχε προμηθευτεί, ώστε να διευκολύνει την επικοινωνία του συγκεκριμένου γραφείου, γιατί δεν ήταν στις εντολές που είχε, «απαγορεύεται να ανοίξω το μηχάνημα»). Ο τεχνικός που έκανε την εγκατάσταση Η/Υ στο ΓΡΑΣΕΠ, δίπλα μας, ήθελε να τραβήξει καλώδιο από το σχολικό δίκτυο, πράγμα που κι εγώ και ο πληροφορικός ξέραμε ότι θα δημιουργούσε πρόβλημα ταχύτητας στο εργαστήριο Η/Υ. Όταν έφυγε, έβαλα κάρτα για ασύρματο, το έκανα μόνος μου. Το ΓΡΑΣΕΠ αυτό έχει internet, mail κλπ τα υπόλοιπα όμως όχι. Τότε τι τους θέλουν τους υπολογιστές; Για γραφομηχανή; Όπως σε πολλές δημόσιες υπηρεσίες. Σε ποια εποχή ζούμε;

(715) Έχω κάνει ασύρματη δικτύωση σε όλο το κτίριο. Με το φορητό υπολογιστή μπορείτε να δουλέψετε παντού, και στο απέναντι κτίριο, σε όλες τις αίθουσες διδασκαλίας. Ο καθηγητής που κάνει φυσικοχημεία στο εργαστήριο απέναντι, του πήγαμε έναν υπολογιστή, έρχεται και παίρνει τον προβολέα από εδώ, κάθε φορά τον

παίρνει και τον επιστρέφει (φοβάμαι για τα μηχανήματα, έχουν χαλάσει πολλά μηχανήματα, δεν τα προσέχουμε κι εγώ είμαι πολύ ευαίσθητος με τα μηχανήματα γιατί ασχολούμαι πολύ με την πληροφορική). Μπορεί να μπει στο internet με ασύρματη κάρτα εκεί, να δείξει στα παιδιά (τέλος Α΄ πλευράς, 759)

(Β΄51) Ερ: Σκεφτείτε μια καινοτομία που κάνατε στο σχολείο σας.

Καινοτομία ξεκίνησε το 1996-97 κι αυτό πάλι με υπέρβαση. Ήταν μόλις έγινα εδώ διευθυντής. Έκανα μια αίτηση στο Π.Ι. για να ενταχθεί το σχολείο μου στα ΣΕΙΠΠΕ (Σχολεία Επαγγελματικών Πειραματικών Εφαρμογών), ώστε να έχουμε κάθε καθηγητής μια αίθουσα ή μάθημα και αίθουσα. Το σύστημα που υπάρχει και στο εξωτερικό.

Κάποια στιγμή με παίρνουν από κάτω, λένε: πού το βρήκατε εσείς αυτό; Εγώ είχα μάθει ότι γίνονταν πειραματικά σε 10-12 σχολεία της Αθήνας και θα ξεκινούσε σιγά-σιγά για την υπόλοιπη Ελλάδα. Λέω θα τους κάνω μια κρούση να με βάλουν κι εμένα μέσα. Ε, λέω το 'μαθα, με ενδιαφέρει. Πόσο σας ενδιαφέρει; Του εξήγησα. Στη συνέχεια μ' αυτόν τον άνθρωπο γνωριστήκαμε, του είπα τις απόψεις μου, ποιο είναι το δικό μου, αν θέλεις όραμα για το σχολείο, βρεθήκαμε στη Λάρισα (είχε έρθει σαν επιμορφωτής στους δασκάλους) μέλος του Π.Ι., είναι ο Γιώργος ο Πασιάς. Με το Γιώργο έχουμε βρεθεί πολλές φορές, τον έφερα στο σχολείο μια Κυριακή, έβρεχε καρεκλοπόδαρα. Του λέω πρέπει να δεις το σχολείο, να δεις πώς το έχω κάνει. Μου λέει υπέροχο. Γίνεται αυτό που θέλεις να γίνει ('97-98 αυτά). Του δείχνω το κυλικείο. Τεράστιο, μέσα είχα βάλει τραπεζάκια με καρέκλες για να κάθονται τα παιδιά. Μετατρέψαμε τις αίθουσες, κάναμε 5 αίθουσες φιλολογικές, Πήραμε χρηματοδότηση, βέβαια με μια σκληρή γραφειοκρατία μας ταλαιπώρησαν πάρα πολύ, με τα τιμολόγια, με το 'να με τα' άλλο για να πάρουμε χρήματα. Μπήκαμε εγώ και μια καθηγήτρια υπεύθυνοι σ' αυτό το πρόγραμμα, το κρατήσαμε 3 χρόνια. Βάλαμε ντουλαπάκια στους διαδρόμους (θα τα δείτε δεν τα καταργήσαμε)

.....

Φέτος καταργήσαμε το πρόγραμμα, άτυπα χωρίς να ενημερώσουμε το Π.Ι., γιατί δεν έχουμε αίθουσες, τότε είχαμε. Δεν ήταν το ΚΠΕ δίπλα μας. Είχαμε αίθουσες ας πούμε για τον κάθε φιλόλογο, η κα Κ. είχε την 1, είχε τα πράγματά της, το κλειδί της και ήξερες ότι θα τη βρεις εκεί.

Ερ: Δημιουργούνταν αναστάτωση με τις συνεχείς μετακινήσεις μαθητών;

Υπήρχε μια μικρή αναστάτωση. Θα σας πω. Τα προβλήματα δημιουργήθηκαν μετά. Όταν αρχίσαμε να τα βλέπουμε, κάναμε συναντήσεις ενημερωτικές στην Αθήνα και τα συζητήσαμε όλα. Δικές μου εισηγήσεις ήταν: Προτείνετε στο υπουργείο να αλλάξει το σύστημα των μαθημάτων. Ή να έχουμε 2ωρα συνεχόμενα ή, το καλύτερο απ' όλα, κόψτε τα μαθήματα. Από 14 που έχει το κάθε σχολικό έτος σε 6. Τι θα γίνουν μου λένε οι υπόλοιποι καθηγητές, τι θα τους κάνουμε; Ας κάνουν 3μηνα, κύκλους. Θα πας εσύ να κάνεις τώρα σε αυτό το σχολείο πχ οικιακή οικονομία, θα την τελειώσεις θα πας σε ένα άλλο σχολείο. Δε χάνονται τα μαθήματα. Μάλιστα, μαθήματα που δε χρειάζονται να τα μελετήσεις να γίνονται με μορφή σεμιναρίων, με προβολές, καλύτερα θα είναι έτσι γιατί θα 'μαστε κι άλλοι 5 καθηγητές μέσα, θα βοηθάμε και θα παρακολουθήσουμε κιόλας. Είναι δυνατό να κάνεις οικιακή οικονομία μέσα σε μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο, με διαγωνίσματα κλπ; Ή επαγγελματικό προσανατολισμό στο σχολείο με τέτοιες συνθήκες; Δε γίνεται έτσι, ούτε η τεχνολογία θα έπρεπε να γίνεται έτσι. Θέλει εργαστήριο, δεν είναι δυνατό να γίνεται σε απλή αίθουσα διδασκαλίας.

Εδώ δημιουργήθηκε το ΓΡΑΣΕΠ και το ΚΠΕ κι έχουμε περιορισμό αιθουσών, φέτος μας ήρθε και το γυμνάσιο Μελιβοίας (έκλεισε ένα σχολείο κι ήρθαν σε ‘μας τα παιδιά). Έτσι, φέτος καταργήσαμε πλήρως την αίθουσα καθηγητή, δε γινόταν. Η καθηγήτρια γερμανικών με ένα τμήμα κάνει μάθημα στο χημείο, δεν έχουμε αίθουσα.

Με το ΣΕΠΠΕ είχαμε ένα πρόβλημα με τις μετακινήσεις των μαθητών. Τα παιδιά έπρεπε να βάζουν τα βιβλία τους στα ντουλαπάκια. Για να γίνεται αυτό θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερα τα διαλείμματα, να μπορεί να πάρει τα πράγματά του, να αλλάξει βιβλία και να πάει στην άλλη αίθουσα. Σε 5 λεπτά πού να προλάβουν τα παιδιά να κάνουν όλα αυτά. Επίσης έχαναν τα κλειδιά συχνά, έπρεπε να σπάζουμε τις κλειδαριές Θα μπορούσαν πολλά από αυτά τα προβλήματα να έχουν λυθεί με μια άλλη προσέγγιση συνολικά, εκ βάθρων. Θέλουμε τέτοια σχολεία; Να τα κάνουμε (δεν ξέρω τι έκαναν τα άλλα σχολεία).

Σε μας παιδαγωγικά πέτυχε, βεβαίως. Γιατί είχε η καθηγήτρια μέσα στην τάξη της τα βιβλία της _ *εγώ έβαλα γραφεία στις αίθουσες, κατήγγησα την έδρα* _ εξοπλίστηκαν όλες οι αίθουσες διδασκαλίας με οθόνες, με τηλεοράσεις, βιντεοπροβολείς, κασετόφωνα με χρήματα από το ΣΕΠΠΕ (πήραμε πολλά χρήματα και αγοράσαμε όλα αυτά), έχουμε από τα καλύτερα εργαστήρια πληροφορικής στο νομό. Είχαμε βάψει από την αρχή το κτίριο και περάσαμε στους μαθητές το μήνυμα ότι δική τους είναι η ευθύνη για την καθαριότητα, δεν έχουμε επιστάτη, οι καθαρίστριες τότε δεν ήταν μόνιμες κι έρχονταν λίγες ώρες.

Τα παιδιά περιφρούρησαν το σχολείο. Τουλάχιστον 4 χρόνια ήταν πεντακάθαρο..

(11) Πόσο ελεύθερος νιώθετε να εφαρμόσετε καινοτομίες στο σχολείο σας;

Οι καινοτομίες είναι συγκεκριμένες που μας επιτρέπει το υπουργείο. Θα μπορούσαμε να κάνουμε άλλες; Δεν το ξέρω. Πιστεύω ότι κι αυτές που λέει το υπουργείο είναι καλές αλλά να επιτρέπεται μεγαλύτερη ελευθερία στους καθηγητές.

Ερ: Δεν μπορείτε δηλαδή να εφαρμόσετε πλήρως όλα αυτά που προτείνει το υπουργείο στις καινοτόμες δράσεις;

Όχι, όχι. Όσα σας είπα για τις μετακινήσεις των μαθητών, για την αντιμετώπιση από τον προϊστάμενο, την τήρηση του προγράμματος (δεν μπορούμε αν χάσουμε μάθημα)

(260) Ερ: Όταν ένας εκπαιδευτικός του σχολείου σας, που τον ξέρετε κάποια χρόνια και είναι υπεύθυνος στη δουλειά του, σας πει ότι θέλει να «χάσει» μια ώρα από το μάθημά του, τη φυσική πχ, για να κάνει μια άλλης μορφής διδακτική δραστηριότητα με τους μαθητές του, τι κάνετε;

Εγώ το επιτρέπω αλλά γίνεται άτυπα, δεν ενημερώνουμε κανέναν. Πρέπει να κάνουμε υπερβάσεις αλλιώς δε γίνεται. Αν κολλήσω στο γράμμα, στους τύπους δε θα γίνεται η δουλειά μας.

Ερ: Τα είναι αυτό που φοβόμαστε; Ποιες κυρώσεις μπορεί να έχει ένας διευθυντής σχολείου;

Τα πρώτα χρόνια που ήρθα εδώ έβλεπα ότι οι καθηγητές φοβούνται το καινούργιο. Εγώ ήρθα από την ιδιωτική εκπαίδευση όπου είχαμε μεγάλη ευελιξία και ελευθερία κινήσεων. Εκεί είχα θέση υποδιευθυντή και πολλές ώρες εργασίας, από τις 8 το πρωί ως 11 το βράδυ. Ήταν εξουθενωτικό το ωράριο. Ήρθα εδώ και επειδή είχα μάθει να δουλεύω πολύ, ασχολήθηκα τα πρώτα χρόνια να βοηθώ το διευθυντή. Του έλεγα «δώσε μου κάτι να κάνω, τι θέλεις να κάνω;» δεν μπορούσα να καθίσω, ήμουναι και μόνος τα πρώτα χρόνια.

Ήξερα γραφομηχανή, με βάζανε λοιπόν και τους δακτυλογραφούσα. Μετά λέω δεν αγοράζουμε έναν υπολογιστή να κάνουμε τη δουλειά μας καλύτερα; Ήμασταν το πρώτο σχολείο στο νομό που απέκτησε υπολογιστή, έναν bbc2 τον είχαμε εδώ στο γραφείο, μας τον κλέψανε σε κατάληψη. Με αυτόν βγάζαμε το μισθολόγιο γιατί ο διευθυντής- εκκαθαριστής αποδοχών έφτιαχνε μόνος του τις καταστάσεις. Εμείς κάναμε τις καταστάσεις με το χέρι αλλά τους υπολογισμούς με τον υπολογιστή (αναφέρει στοιχεία για τη λειτουργία αυτού του υπολογιστή, για πρόγραμμα που υπολογίζει την ΑΤΑ)

Οι συνάδελφοι λοιπόν, τα πρώτα χρόνια αντιμετώπιζαν το καινούργιο με τρομακτική επιφύλαξη. Ήταν βέβαιοι και ορισμένοι που μπορούσαν να κάνουν κάτι, ξέρανε, και δεν το κάνανε. Εγώ χρησιμοποιούσα το διαφανειοσκόπιο από τα πρώτα χρόνια που διορίστηκα. Τους έλεγα είναι πολύ απλό: ή το γράφεις ή φωτοτυπείς αυτό που θέλεις και το δείχνεις. Κανένας δεν το έκανε.

Ερ: Πιστεύετε ότι οι σπουδές σας στην αγγλική γλώσσα ήταν ο λόγος που από την αρχή αναζητούσατε το καινούργιο στη διδασκαλία;

Όχι, μετά τα ανακάλυψα σιγά-σιγά. Στην ιδιωτική εκπαίδευση πάντα ψάχνεις να κάνεις κάτι καλύτερο. Εκεί χρησιμοποιούσαμε τους λευκούς πίνακες δεκαετίες πριν, στα δημόσια σχολεία δεν έχουμε καταφέρει ακόμα να αλλάξουμε τους πίνακες. Τα 1976 αγόρασα δικό μου overhead projector, ένας μικρού μεγέθους, έβαζα πάνω το βιβλίο (δεν ήταν διαφανειοσκόπιο) και το πρόβαλλα. Στο δημόσιο υπήρχε ο φόβος, δεν ψάχνανε, ίσως και να βαριόνταν να κάνουν τέτοια πραγματάκια.

Ερ: Τώρα έχει αλλάξει αυτό;

Όχι 100%. Για παράδειγμα, η υποδιευθύντριά μου δεν ήξερε να χρησιμοποιεί υπολογιστή. Οι περισσότεροι καθηγητές του συλλόγου δεν ξέρουν. Και τους λέω κάντε το για τη βαθμολογία, για τα τεστ. Κάντε το στους 2 υπολογιστές στο γραφείο καθηγητών. Πήγαν στο σεμινάριο επιμόρφωσης για τις βασικές δεξιότητες. Αλλά και που πήγαν; Πήγαν για να πάρουν τα χρήματα όχι για να μάθουν.

Το θεωρώ απαράδεκτο σήμερα να είσαι υποδιευθυντής, διευθυντής σχολείου και να μην ξέρεις υπολογιστή. Πρέπει να εκπαιδευτεί ο καθηγητής στους Η/Υ γιατί μπορεί να είναι άξιος καθηγητής αλλά θα γίνει καλύτερος αν μάθει ΤΠΕ. Αυτό πρέπει να γίνει σωστά, είναι υποχρέωση της πολιτείας.

Πρέπει να δίνεις υλικό στους μαθητές εικόνες να συμπληρώσουν, να δημιουργήσεις προϋποθέσεις στην τάξη να ενδιαφερθούν τα παιδιά.... Η θεωρία πάει τελείωσε.

(9) Ερ: Πιστεύετε ότι οι συνάδελφοι θα ήθελαν να δουλέψουν με νέες διδακτικές μεθόδους, ομαδοσυνεργατικές, να ξεφύγουν από τη μετωπική διδασκαλία;

Όχι οι περισσότεροι. Οι νεότεροι ίσως. Έχουν περισσότερες γνώσεις, σχεδόν όλοι ξέρουν να χρησιμοποιούν υπολογιστές και έχουν υπολογιστές. Κι εγώ τους ενθαρρύνω «πάρτε το lap top σας και κάντε στην αίθουσα προβολή, μπειτε στο internet χωρίς να ρωτήσετε κανέναν» τους δίνω τον κωδικό του σχολείου. Το κάνουν; Περιμένω.

Οι περισσότεροι βέβαιοι στο σχολείο δεν είναι νέοι, έχουν 15 – 20 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, κάποιοι ξέρουν αλλά δε θέλουν να κάνουν κάτι. Έχω ακόμα εδώ συνάδελφο που ξέρει αλλά ποτέ δεν ενδιαφέρθηκε να πει «θέλετε κάτι να σας βοηθήσω;» Είχαμε στατιστικά, να συγκεντρώσουμε, να καταγράψουμε και αν στείλουμε. Αυτός δεν κούνησε το δαχτυλάκι του.

Ερ: Αυτό δείχνει κάτι για την αντίληψη που έχουν για τη συνεργασία ή για την αντίληψη που έχουν για το τι είναι η δουλειά τους;

Είναι η αντίληψη τι είναι η δουλειά τους. Εγώ πιστεύω είναι ότι το πειθαρχικό μας δίκαιο, ο κώδικάς μας, ακόμα και η μονιμότητα (το λέω 27 χρόνια τώρα) έπρεπε να έχει αρθεί. Εφησυχάζουν, δεν εξηγείται αλλιώς. Καθηγητής που όσο ήταν αναπληρωτής βοηθούσε, συμμετείχε και όταν διορίστηκε αρνήθηκε στο διευθυντή να κάνει αναπλήρωση (να απασχολήσει τους μαθητές σε κενό). Είναι η μόνη περίπτωση όπου ο διευθυντής έχει το δικαίωμα να σε διατάξει σε όλες τις άλλες περιπτώσεις λέει πρέπει να τηρήσουμε τους κανόνες. Αυτός λοιπόν ο καθηγητής αρνήθηκε, γιατί είχε κενό εκείνη την ώρα και διάβαζε την εφημερίδα. Ο διευθυντής δεν επέμεινε για να μη διαρρήξει τη σχέση τους αλλά του έκανε εντύπωση η αλλαγή της συμπεριφοράς.

(600) Εγώ τους ζω ως αναπληρωτές και ως μόνιμους, τους ίδιους ανθρώπους, κάποιους τους είχαμε και μαθητές στο σχολείο.

(639) (6) Ερ: Πώς μπορεί ο διευθυντής να φροντίσει τις σχέσεις των συναδέλφων, να υπάρχει συνοχή, να υπάρχει ομάδα;

Υπάρχουν σχολεία όπου υπάρχει τοίχος ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Ο καθηγητής δεν μπορεί να μπει μέσα στο διευθυντή, πρέπει να χτυπήσει την πόρτα. Εγώ την πόρτα την έχω πάντα ανοιχτή για όλους (και μαθητές και γονείς). Το 80% των συναδέλφων με φωνάζουν με το μικρό όνομα, οι πολύ νέοι που δεν έχουν καιρό στο σχολείο με φωνάζουν «κ. Διευθυντά». Έχω άριστες σχέσεις με τους παλαιότερους που είμαστε και χρόνια μαζί.

Όμως, αν δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα και χρειαστεί να κάνω οποιαδήποτε παρατήρηση, να ξέρετε ότι μπορεί να μου κρατάνε μούτρα για ένα χρόνο, να μη μου μιλάνε (αναφέρει πρόσφατο περιστατικό με 2 καθηγήτριες που έκαναν χοντρό σφάλματα: η μία έβγαλε μαθητές από την τάξη χωρίς να τους στείλει στο γραφείο και τα παιδιά έφυγαν στην πόλη, η άλλη έβαλε απροειδοποίητο επαναληπτικό διαγώνισμα και έγινε φοβερή αναστάτωση στο σχολείο με αποτέλεσμα ο διευθυντής να καλέσει το σύμβουλο ο οποίος την υποχρέωσε να το ακυρώσει_ αυτές δεν του μιλάνε και πριν τις γιορτές επιδεικτικά δεν τον χαιρέτησαν). Εγώ τα προσέχω αυτά.

(τέλος 1ης κασέτας)

Ερ: Αυτού του είδους οι σχέσεις είναι συνηθισμένες στα σχολεία;

Όχι, σε πολλά σχολεία υπάρχει τοίχος μεταξύ διευθυντή- συναδέλφων. Ξέρω για σχολεία που οι συνάδελφοι δεν τολμάνε να μπουν στο διευθυντή, ξέρω σχολείο που η διευθύντρια κολλάει χαρτάκια όταν θέλει να ανακοινώσει κάτι στους καθηγητές. Εγώ θέλω να έχω και προσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους. Σπάνια έχουμε μαλώσει σε συνεδριάσεις αλλά πρέπει να κρατά κανείς τις ισορροπίες. Να είναι ευέλικτος, διπλωματικός και περισσότερο να ενθαρρύνεις τον άλλο για να κάνει κάτι. Να τον βοηθήσεις μετά, να πεις κι ένα μπράβο, να τον αφήσεις να το κάνει, να μην πας να το κάνεις μόνος σου. Ας κάνει και λάθος δεν πειράζει, εγώ τους αφήνω.

Ερ: Αναθέτετε καθήκοντα στους συναδέλφους;

Ναι το κάνω. Κι όταν γίνεται λάθος το διορθώνω και πιστεύω ότι κάποιος θα μάθουν. Δεν ξέρουν άλλωστε, δεν το έμαθαν κάπου.

Ερ: Μπορείτε να προωθήσετε την ιδέα να κάνουν κάτι οι συνάδελφοι έξω από αυτά τα καθορισμένα από τις εγκυκλίους θέματα του σχολείου;

Μπορώ να το κάνω, και το έκανα πολλές φορές, αλλά δεν υπάρχει μεγάλη προθυμία. Είναι λίγο σπάνιο να δείξει κάποιος συνάδελφος ενδιαφέρον για κάτι εκτός ωραρίου, είτε γιατί δεν έχει άλλες υποχρεώσεις ή έχει περισσότερο ελεύθερο χρόνο.

Εντοπίζεται σε κάποιες ειδικότητες αυτό. Βλέπεις μια απροθυμία.

Ξεκινήσαμε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα για το νερό της περιοχής: να μαζέψουμε δείγματα, να τα στείλουμε για ανάλυση στο χημείο, να δουλέψουν τα παιδιά με τα αποτελέσματα. Το ξεκινήσαμε αλλά ο συνάδελφος δεν έκανε τη δουλειά του. Εγώ ως διευθυντής τι να κάνω; Δεν μπορώ να πάω τα παιδιά να μαζέψουν τα δείγματα από τις πηγές. Δηλαδή στην αρχή έδειξε ενθουσιασμό και μετά σταμάτησε.

Υπάρχει μια απροθυμία. Ίσως δεν υπάρχουν και τα κίνητρα. Θα έλεγα ότι για την ενασχόληση εκτός ωραρίου με εκπαιδευτικά προγράμματα τα κίνητρα έπρεπε να είναι πιο συγκεκριμένα: Να λαμβάνεται υπόψη στις προαγωγές του, στη βαθμολογία αν θέλει να καταλάβει μια θέση στελέχους να μετράει (δεν υπάρχει βέβαια βαθμολογία, εγώ 27 χρόνια στην εκπαίδευση δεν αξιολογήθηκα ποτέ). Αν είχε και οικονομικό όφελος θα κινητοποιούνταν ακόμα περισσότερο. Αλλά έτσι βέβαια θα δημιουργούνταν και καταστάσεις όπως με την επιμόρφωση στις Ν.Τ. με το επίδομα των 300 ευρώ. Οι περισσότεροι πήγαν στο πρόγραμμα, αμόρφωτοι μείνανε, ούτε Η/Υ αγόρασαν.

Ή στο μάθημα της γλώσσας, γιατί δεν παίρνουν παράδειγμα από τις τόσες μεθόδους που υπάρχουν στη διδασκαλία πχ της αγγλικής, που είναι επιστήμη ολόκληρη πώς θα διδάξεις με χίλιους τρόπους και τεχνάσματα.

Και δεν είναι θέμα του πανεπιστημίου μόνο αυτό. Είναι θέμα επιμόρφωσης. Εγώ όταν τέλειωσα τι πανεπιστήμιο ήξερα μόνο αγγλική φιλολογία, τίποτα για διδακτική. Πήγα στην Αγγλία 2 φορές κι έμαθα πράγματα που στο δημόσιο δεν μπόρεσα να τα εφαρμόσω ποτέ. Προσπάθησα αλλά ήταν αδύνατο. Στο ιδιωτικό θα μπορούσα.

Ήταν εκτός κανόνων στο δημόσιο;

Δεν αρκεί ο χρόνος. Όταν έχεις 2 ώρες μάθημα την εβδομάδα, Τρίτη –Πέμπτη, ξεκινάς κάτι τη μια μέρα και την άλλη πάνε εκδρομή. Χάνεις τη συνέχεια επίσης.

(7) Ερ: Ο διευθυντής μπορεί να φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του;

Έρχονται οι σύμβουλοι συχνά, τους μιλάνε για τεχνικές. Οι σύμβουλοι είναι καταρτισμένοι κι έχουν αυτό το ρόλο. **Εγώ δεν μπορώ να επέμβω.** Δεν μπορώ καν να το συζητήσω μαζί τους παρά μόνο ακαδημαϊκά. Έχω άποψη για τη διδακτική αλλά μόνο διακριτικά μπορώ να τους δίνω κάποιο μήνυμα. Σε κάποιους μάλιστα οι απόψεις μου φαίνονται πολύ επαναστατικές. Πιστεύω ας πούμε πάρα πολύ στις ομαδικές εργασίες των μαθητών. Τώρα με το ΔΕΠΠΣ θα μπορούσε να γίνει αυτό. Αν όμως δεν το επιβάλλεις δε θα γίνει ποτέ.

Ερ: Πώς γίνεται το ΔΕΠΠΣ να μην είναι υποχρεωτικό;

Με ποιον θα συνεργαστείς για να κάνεις διαθεματικό; Αφού δε θέλει κανένας. Υπάρχει κανένας να το ελέγξει ότι δεν κάνουμε διαθεματική; Ούτε ο σύμβουλος. Κανένας δεν ελέγχει, καταλάβατε; Εγώ δεν είμαι υπεύθυνος για το διδακτικό μέρος του σχολείου, είναι αρμοδιότητα του συμβούλου. Εγώ έχω τη διοικητική λειτουργία του σχολείου. Και αν ήθελαν να κάνουν διαθεματικά θα έκανα τις απαραίτητες αλλαγές στο πρόγραμμα.

(10). Ερ: Ο σχολικός σύμβουλος πόσο συμμετέχει ώστε να εισαχθούν καινοτομίες στο σχολείο;

Οι σύμβουλοι δε συμμετέχουν καθόλου. Απλώς έρχονται για μια μικρή ενημέρωση μιας ώρας, λένε πέντε πράγματα και φεύγουν. Εκείνη την ώρα βγάζουν τα παιδιά έξω, οπότε πρέπει κάποιος να τα εποπτεύει. Θα μπορούσαν αυτές οι συναντήσεις να γίνουν εκτός ωραρίου, το απόγευμα.

Θα έπρεπε να τις προγραμματίζουν με βάση πόσα σχολεία έχουν στην αρμοδιότητά τους. Γιατί είναι πάρα πολλά τα σχολεία που επιβλέπουν.

(353) Ερ: Οι ΤΠΕ μπορούν να συμβάλλουν σε μια νέα διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων

Εγώ, μπορεί να φαίνομαι ιδιόρρυθμος, είμαι από τους καθηγητές που ασχολήθηκα νωρίς με την πληροφορική στο νομό μας. Ο πρώτος μου Η/Υ αγοράστηκε το 1983, ένας Spectrum μικροσκοπικός, που τον συνδέαμε με την τηλεόραση, γιατί δεν υπήρχαν οθόνες, και τα προγράμματα τα παίρναμε από ένα κασετόφωνο σαν αυτό που έχετε εσείς. Είμαι υπέρ της τεχνολογίας και να την εκμεταλλευτείς όσο μπορείς. Από το απλό, να ψάξεις στο διαδίκτυο(αναφέρει παράδειγμα που στο μάθημά του έβαλε να βρουν πληροφορίες για τη Σαχάρα για να εμπλουτίσουν μια έκθεση). Τους δίνω σε ποια site να ψάξουν, αυτά για το μάθημα των αγγλικών.

Οι ΤΠΕ συμβάλλουν σε μια άλλη μορφή διδασκαλίας αλλά δεν μπορείς να το επιβάλλεις στους συναδέλφους. Εγώ έχω ενημερώσει ότι σε λίγο καιρό θα έχουν οι τάξεις πτυσσόμενες οθόνες προβολής, θα έχουμε και φορητό υπολογιστή. Μπορούν όπως είπα, σε όποιο σημείο του κτιρίου να μπουν στο διαδίκτυο. Έχουμε δηλαδή κάποια υποδομή. Πρέπει και να το θέλουν όμως.

Ερ: Είπατε έχετε ένα καλό εργαστήριο Η/Υ. Εκτός από τις ώρες διδασκαλίας της πληροφορικής, χρησιμοποιείται από άλλους καθηγητές;

Πρέπει να χρησιμοποιείται. Τους έχουμε πει ότι όποιος θέλει να χρησιμοποιήσει το εργαστήριο θα πρέπει να ξέρει τι να κάνει. Πιστεύω ότι οι περισσότεροι ξέρουν αυτά που πρέπει, μερικοί ξέρουν πολύ καλά αλλά δε θέλουν να δείξουν ότι ξέρουν. Κακό που το λέω αλλά τέτοια εντύπωση αποκόμισα. Γιατί δεν παίρνουν το τμήμα τους να πάνε; Πρέπει μόνο να μου το πουν, να το προγραμματίσουμε βέβαια. Γιατί ο άλλος που είναι υπεύθυνος του εργαστηρίου έχει και την ευθύνη. Έχουμε σύστημα προστασίας από ιούς (μια φορά βέβαια προσβλήθηκαμε και κατέρρευσε όλο το σύστημα ώστε χρειάστηκε να το στήσει από την αρχή). Έχω έναν καλό πληροφορικό, με ακούει, προσέχει, τηρεί τους κανόνες. Έχει εγκαταστήσει και το πρόγραμμα που ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί όλες τις οθόνες όπου δουλεύουν οι μαθητές

(554) Ερ: Μήπως ο έντονος φόβος, μήπως γίνει ζημιά στο εργαστήριο και πώς θα τη διορθώσουμε με τα λίγα οικονομικά μέσα του σχολείου, είναι ανασταλτικός παράγοντας για να μπουν και οι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων στο εργαστήριο;

Η φοβία υπήρχε παλιότερα, ακόμα και για το κασετόφωνο ή το επιδιασκόπιο. Τώρα η φοβία να χρησιμοποιήσεις τον Η/Υ Δεν είναι να κάνεις τίποτα σπουδαίο: να βάλεις το cd, να πατήσεις δύο κουμπιά και να δείξεις ένα λογισμικό. Έκαναν την επιμόρφωση, μπορούν να μπουν στο διαδίκτυο, ξέρουν ότι έχουμε τείχος προστασίας. Υπάρχει γενικά μια φοβία στο καινούργιο. Και το πρόβλημα επίσης είναι ότι αυτή η δουλειά θέλει κάποια προετοιμασία. Δε θέλουν να κάτσουν να κάνουν προετοιμασία: «για μια ώρα μάθημα να κάτσω μια ώρα στο σπίτι μου να το προετοιμάσω;» Προτιμούν να πάρουν το βιβλίο παραμάσχαλα και να κάνουν τη δουλειά.

Ερ: Επομένως, στο σχολείο σας, αν και υπάρχει μια καλή υποδομή, οι Η/Υ χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο για το μάθημα της πληροφορικής;

Ναι, λίγοι καθηγητές χρησιμοποιούν το εργαστήριο ή θα φέρουν το δικό τους υπολογιστή. Ή σπανίως πάλι, τα παιδιά θα μουν στο εργαστήριο για να ψάξουν κάτι στο διαδίκτυο, παρουσία του υπευθύνου. Περιστασιακά γίνονται. Κάποτε τους βοηθώ κι εγώ να βρουν κάτι. Γιατί για να πάει το παιδί στο εργαστήριο πρέπει και να είναι ελεύθερο και να έχει χρόνο να καθίσει ο υπεύθυνος και να έχει κενό ο μαθητής.

Θα μπορούσε να θεσμοθετηθεί, μετά πχ. το τέλος των μαθημάτων, να μπορεί ο μαθητής να μπει στο εργαστήριο να δουλέψει και να υπάρχει κάποιος υπεύθυνος εκεί. Σαν ολόημερο, να τελειώνει 3 η ώρα και οι δύο τελευταίες ώρες να είναι το εργαστήριο ανοιχτό, για να κάνουν εργασίες οι μαθητές και πολύ περισσότερο οι μαθητές που δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι.

Στο εργαστήριο έχουμε 12 υπολογιστές, δύο στο γραφείο των καθηγητών (ο ένας θα πάει στο γραφείο της υποδιευθύντριας γιατί πρέπει να περάσουμε στοιχεία των μαθητών, βαθμολογίες κλπ). Έναν έχω στο γραφείο μου, όπου τηρώ το ίδιο αρχείο και κάποια άλλα στοιχεία για να έχω ανά πάσα στιγμή εικόνα του σχολείου, έναν Η/Υ έχουμε στο εργαστήριο φυσικοχημείας.

Είμαστε σύνολο 30 εκπαιδευτικοί.

Επίσης, γιατί να μη δώσει ο δήμος ελεύθερο internet σε όλους τους κατοίκους; (779, τέλος Α' πλευράς, 2)

(12) Ερ: Αντιλαμβάνεστε να προωθείται κάποιο όραμα από το Π.Ι. ή το ΥΠΕΠΘ σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο σχολείο;

Όλοι μας παροτρύνουν να τις χρησιμοποιούμε. Για παράδειγμα, ήρθε πριν λίγο έγγραφο από τη σχολική σύμβουλο των γαλλικών που λέει να χρησιμοποιούμε τις νέες τεχνολογίες. Το θέμα είναι, τις χρησιμοποιούν οι καθηγητές; Μπορούν; Έχουν το χρόνο; Χρειάζεται μια προεργασία.

Δε βλέπω μια συνολική αντιμετώπιση. Πρέπει να αφήσουν τον καθηγητή ελεύθερο, όχι τελειώς ελεύθερο, να του βάλουν κάποια όρια και εκεί μέσα να υπάρχουν ελευθερίες. Αν του πεις έχεις ένα βιβλίο και πρέπει να τελειώσεις την τάδε ύλη 15 Μαΐου, δεν υπάρχει αυτή η ελευθερία που λέω.

Ερ: Αρκετοί συνάδελφοι λένε ότι μέσα στην τάξη είναι ελεύθεροι να κάνουν όπως νομίζουν.

Εντάξει, μπορεί να γράφουν αυτό που πρέπει στο βιβλίο ύλης και να κάνουν κάτι άλλο. Έτσι θα πρέπει να γίνεται όμως; Να ζούμε σε μια πλασματική κατάσταση; Σε αυτήν την «ελευθερία» δε γίνεται συνήθως κάτι δημιουργικό. Εγώ παρακολουθώ κάποιους συναδέλφους και ξέρω ότι κάποιες ώρες κάνουν συζητήσεις που είναι άσκοπες. Υπάρχει βέβαια κάποια ανταλλαγή απόψεων με τους μαθητές, κι αυτό χρειάζεται, αλλά δεν υπάρχει συγκεκριμένη πορεία στις συζητήσεις αυτές, είναι στον αέρα και δεν ωφελούνται όσο θα έπρεπε οι μαθητές.

(4). Ερ: Υπάρχει κάτι συγκεκριμένο που θέλετε να αλλάξετε στο σχολείο; Που το έχετε βάλει στόχο;

Θα ήθελα, βραχυπρόθεσμα, να χρησιμοποιούνται οι ΤΠΕ σε όλο το σχολείο. Αυτό έχει κόστος κι είμαι αποφασισμένος να το καλύψω. Είτε ψάχνοντας ανθρώπους να κάνουν δωρεές (στο εργαστήριο μας έκανε δωρεά ένας συμπολίτης τις καινούργιες οθόνες). Αυτό θέλω να το κάνω κι ό,τι έβαλα στόχο να γίνει για το σχολείο το κάναμε αλλά το αποτέλεσμα δεν ξέρω αν ήταν αυτό που μπορούσαμε.

Στο ΣΕΠΠΕ έδωσα τεράστιο αγώνα για να μπει το σχολείο, βάλαμε κάτω χιλιάδες πράγματα για να γίνει, ήρθαν από τα άλλα σχολεία και το είδαν, ήρθαν οι αρχές του τόπου ... Από αυτά θέλουμε το αποτέλεσμα. Δηλαδή, βοήθησε, έγινε καλύτερη η εκπαίδευση; Τρία χρόνια διήρκεσε, οι μαθητές που ήταν εκείνα τα τρία χρόνια δεν πήγαν καλύτερα, όχι. Πρέπει να μετράς τα αποτελέσματα. Αυτοί δε μέτρησαν τα αποτελέσματα. Δεν ήρθαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μετά από τα χρόνια αυτά να πουν τι έγινε. Το follow up που λέμε δεν υπήρξε, μα το follow up είναι το πιο σημαντικό. Ξεκινάς, παίρνεις μηχανήματα, κάνεις δείχνεις, μετά από ένα χρόνο μετράς, τον άλλο χρόνο ξαναμετράς, παίρνεις στοιχεία, βάζεις ερωτηματολόγια στους καθηγητές να δεις πού πήγε λάθος, τι έγινε. Δεν έγινε τέτοιο πράγμα, εγώ θα το κάνω; Για τον εαυτό μου έχω κάνει πράγματα αλλά έμειναν για τον εαυτό μου αφού δε μου τα ζητάει κανείς.

Το κράτος λέει κάντε προτάσεις για την καταπολέμηση της γραφειοκρατίας. Μα δεν ξέρεις πώς καταπολεμάται η γραφειοκρατία; Με μια απλή κίνηση. Λες «από σήμερα αυτό το έγγραφο δε θα υπάρχει». Απλοποιείς τα πράγματα. Δεν είναι δυνατόν το ίδιο υλικό ... τα στατιστικά δίνονται τρεις φορές. Δηλαδή στέλνουμε όλα τα στατιστικά του έτους στις αρχές Οκτώβρη σε έντυπα που μας στέλνουν κι επί 1-2 βδομάδες τρέχουμε να τα συμπληρώσουμε. Το Κ.Ε.Ε. μας στέλνει κάτι άλλα κατεβατά να συμπληρώσουμε στον υπολογιστή. Το survey του υπουργείου άλλη ιστορία να συμπληρώσουμε κι εκείνα. Τι δουλειά να κάνει ο διευθυντής, να συμπληρώνει έντυπα; Δεν μπορούν να συνεννοηθούν να υπάρχει μία βάση δεδομένων και από εκεί να παίρνουν όλοι τα στοιχεία;

Εγώ για να κάνω τη δουλειά μου κάθισα κι έφτιαξα αρχείο καθηγητών. Δεν μπορούσε το υπουργείο να το φτιάξει; Βάζω τα στοιχεία του καθενός που διδάσκει στο σχολείο (πού είναι η οργανική του, τι υποχρεωτικό ωράριο έχει, μπορώ να περνάω τις άδειες, βάζω μέσα και το ωρολόγιο πρόγραμμα της εβδομάδας, το πρόγραμμα του καθηγητή, ξέρω ποιες μέρες είναι εδώ ανά πάσα στιγμή). (313) Έχω τη μισθοδοσία του κάθε συναδέλφου (παρόλο που από τη διεύθυνση μας στέλνουν τις καταστάσεις) για να βγάλω βεβαίωση αποδοχών που τις ζητάνε συνέχεια , βεβαίωση υπηρεσίας του καθηγητή... Αυτό είναι καλό γιατί ανά πάσα στιγμή έχω εικόνα αλλά απαιτεί και χρόνο. Μόνος μου τα περνάω, ανανεώνω τα στοιχεία Καμιά φορά βάζω να με βοηθήσει ο πληροφορικός του σχολείου. Με βάση αυτό μπορώ να κάνω και το φύλλο διακοπής μισθοδοσίας, καταχωρούνται οι άδειες (κανονική, αναρρωτική, γονεϊκή κλπ).

Το ίδιο έχω και για τους μαθητές.

Το ζήτημα είναι ότι αυτό απαιτεί πολύ χρόνο. Η βοήθεια που έχω είναι η εξής: αυτό είναι το πρόγραμμα του σχολείου που κατασκευάζεται με το πρόγραμμα time tables και στη συνέχεια μου το δίνουν σε δισκέτα κι εγώ απλώς κάνω εισαγωγή των στοιχείων εδώ. Λειτουργεί μετά ως excel. Αυτό συνδέεται με το κάθε όνομα εκπαιδευτικού ή μαθητή και την καρτέλα του που έχω φτιάξει εγώ.

Είναι θέμα προσωπικής οργάνωσης, δεν ξέρω οι άλλοι συνάδελφοι πώς οργανώνουν το γραφείο τους σαν διευθυντές. Εμένα έτσι με βολεύει.

Στην αρχή ήμουν υπερσυγκεντρωτικός, τώρα έχω εκχωρήσει αρκετές αρμοδιότητες στην υποδιευθύντρια που έχει αναλάβει αποκλειστικά. Έχει όλα τα μαθητικά θέματα, δηλαδή παράδειγμα, θέλει άδεια ο μαθητής για να βγει από το χώρο του σχολείου η διευθύντρια το σημειώνει και όταν επιστρέφει ο μαθητής παρουσιάζεται και σημειώνει την επιστροφή του.

Ερ: Της αναθέτετε το καθήκον αυτό βάσει νόμου ή είναι δική σας απόφαση;
Με βάση τον κανονισμό η υποδιευθύντρια έχει κάποιες αρμοδιότητες. Αυτές τις βάζουμε κάτω και λέμε αυτό λίγο παραπάνω αυτό λιγότερο, ελαστικότητα. Αυτό δεν το κάνεις, κάνεις κάτι άλλο. Παράδειγμα τα στατιστικά, το δελτίο κινήσεως είναι δική της αρμοδιότητα αλλά δεν το κάνει εκείνη το κάνω εγώ. Όμως τα στατιστικά είναι αρμοδιότητα του διευθυντή, αυτός υπογράφει κάποια αλλά τα κάνει σχεδόν εξολοκλήρου εκείνη και μένουν κάποια που τα φέρνει και τα συμπληρώνω εγώ. Υπάρχει overlapping σε κάποια θέματα αλλά ο χωρισμός είναι για τη δική μας οργάνωση. Ο νόμος δεν αναθέτει στον υποδιευθυντή πολλά πράγματα. Το κάναμε «αυθαίρετα» για να μας βολεύει όλους.

(409) Εγώ είμαι υπεύθυνος για τους καθηγητές, τις άδειές τους, τη μισθοδοσία, τα διαδικαστικά του σχολείου αλλά για απουσίες μαθητών και ό,τι άλλο είναι εκείνη υπεύθυνη.

Ερ: Την εμπιστεύεστε απ' ό,τι φαίνεται.

Ναι. Ήταν αρκετά χρόνια καθηγήτρια, περισσότερα από εμένα αλλά μικρότερή μου ένα χρόνο. Πριν 10 χρόνια που ανέλαβα διευθυντής δεν ήξερε πολλά πράγματα, ούτε το πρωτόκολλο καλά. Έμαθε σιγά-σιγά. Της έδειξα, έχει το τετράδιό της, καταγράφει ό, τι μαθαίνει, με ρωτάει.

Έχουμε πολύ καλή συνεργασία. Σιγά-σιγά βάζουμε κι άλλους καθηγητές στο παιχνίδι. Τους λέμε «έλα να μαθαίνεις, εσύ θα είσαι διευθυντής σε λίγο, εγώ θα φύγω» Προετοιμάζεται έτσι η διαδοχή. Βλέπεις ποιος είναι καλύτερος, ποιος ενδιαφέρεται, ποιος μαθαίνει και μπορεί να κάνει τη δουλειά... Δεν ξέρω αν είναι σωστό. Αλλά κατά βάθος πιστεύω ότι η δουλειά του διευθυντή είναι να μοιράζει καθήκοντα, πρέπει να διοικεί δεν έχει κι άλλη δουλειά. Και να διοικεί τι είναι; Τους μαθαίνει και σταδιακά μοιράζει κάποιες αρμοδιότητες. Έτσι δουλεύουν όλα ρολόι, όπως σε μια ορχήστρα, κάνεις ενορχήστρωση. Και πρέπει να δουλεύουν κυκλικά, όπως στις τράπεζες να εναλλάσσονται οι ρόλοι, μάθε εσύ το άλλο κι αυτός το δικό σου. Συχνά κάποιος κολλάει, λέει «αυτό το έμαθα καλά, δε θέλω το άλλο». Αυτό πρέπει να γίνεται στο σχολείο. Όλοι να ξέρουν να κάνουν πολλές δουλειές του σχολείου.

Πιστεύω ότι όταν λείπω το σχολείο λειτουργεί άψογα, εννοώ όπως θέλω κι όταν είμαι εδώ. Δεν πιστεύω ότι είμαι επιτυχημένος, δεν εννοώ αυτό. Δε νομίζω ότι αυτή είναι μεγάλη επιτυχία αλλά λειτουργεί, έχω εμπιστοσύνη σε 3-5 ανθρώπους, μου έχουν κι εκείνοι, έχω καλύτερη σχέση μαζί τους και ξέρω ότι αν λείπω η υποδιευθύντρια θα κάνει τέλεια τη δουλειά της, κανένας δε θα παραβιάσει κανέναν κανόνα, ξέρω ότι θα δουλέψουν σωστά.

Υπάρχει ένας πυρήνας στον οποίο στηρίζομαι, αυτό είναι προσωπικό. Αλίμονο όμως αν δεν υπάρχει. Θέλει δουλειά για να γίνει.

Ερ: Ο βραχυπρόθεσμος στόχος σας για να αλλάξει κάτι στο σχολείο ποιος είναι;

Να μπει ένας υπολογιστής σε κάθε αίθουσα. Σας το υπόσχομαι ότι θα γίνει αυτό. Μετά από 3 χρόνια που θα φύγω θα υπάρχει. Θα βρω τρόπο να τους αγοράσω. Αν δεν πληρώσει το κράτος, η σχολική επιτροπή, θα βρω σπόνσορες. Ο κάθε Η/Υ δε μας στοιχίζει ούτε 500 ευρώ. Εκείνο που είναι ακριβό είναι οι βιντεοπροβολείς. Θέλουμε άλλους 2.

Ερ: Θεωρείτε ότι αυτό είναι το πρώτο βήμα για να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία;

Ναι, αν υπάρχει ο εξοπλισμός στην τάξη του, σιγά-σιγά θα τον χρησιμοποιήσει. Με τα επιδιασκόπια στην αρχή υπήρχε άρνηση «πού να το μάθω τώρα» μα είναι απλούστατο και τους έδειχνα, «πώς να το κουβαλήσω στην τάξη, μέχρι να το βάλω σε λειτουργία πάει η ώρα κλπ» Πάρε το από νωρίτερα έλεγα. Βάλαμε και τραπεζάκια στην κάθε αίθουσα ώστε να είναι βολική η θέση τους και τοποθετήσαμε μερικά μόνιμα σε αίθουσες. Δεν μπορώ να πω ότι όλοι τα χρησιμοποίησαν, μερικά έμειναν γεμάτα σκόνη.

Ερ: Δε φοβάστε ότι θα γίνει το ίδιο με τους υπολογιστές;

Όχι, γιατί εκείνο ήταν χρήση μόνο από την πλευρά του καθηγητή, αυτός έκανε μια δουλειά και την παρουσίαζε. Με τους υπολογιστές θα παίζει ρόλο και ο μαθητής. Θα έχει λόγο ο μαθητής. Επίσης, ο ήχος, η δυνατότητα εναλλαγών ανάλογα με τις ανάγκες κάνουν μεγάλη διαφορά. Οι μαθητές θα το προτείνουν, θα υπάρχει διάδραση (interaction)

Ερ: Ο σύλλογος γονέων έχει προτείνει θέματα για την εισαγωγή των ΤΠΕ στη μάθηση;

Βοηθάνε αλλά όχι πολύ. Όταν γίνονται οι συνελεύσεις τους δε μαζεύονται πολλοί, 30 άτομα. Τους πρότεινα φέτος να χρηματοδοτήσουν κάτι από όσα χρειαζόμαστε. Διαλέξανε το πιο ανώδυνο και το πιο εύκολο, να μας βάλουνε οθόνες. Τα ηχεία που χρειαζόμαστε θα τα πάρουμε με δικά μας λεφτά. Χρειάζεται να είναι καλός ο ήχος, πχ να δεις ένα βίντεο για τον Καζαντζάκη, ώστε να είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Η μετωπική διδασκαλία πέθανε. Πρέπει να βρουν άλλους τρόπους να μεταδώσουν τη γνώση. Οι μεγάλοι, το υπουργείο δεν το καταλαβαίνει αυτό. Ζει σε άλλο πλανήτη. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν ιδέα από πληροφορική. Σε άρθρο του δημοσιογράφου Νίκου Δήμου, που ασχολείται με την πληροφορική, έλεγε αυτό, ότι οι πολιτικοί μας αφού έχουν μεσάνυχτα από τεχνολογία δεν μπορεί να είναι πολιτικοί. Πόσο ενδιαφέρον θα ήταν ας πούμε όταν κάνουν Ιλιάδα, να βρουν στο internet κάποιον να το διαβάσει. Δε θες αυτό, θα βρεις εκατοντάδες κείμενα σχετικά, εικόνες θες θα βρεις.

Ερ: Πραγματοποιούνται καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο σας τα τελευταία δύο χρόνια;

Πέρυσι είχαμε το πρόγραμμα ισότητας. Τα παιδιά μπήκαν στο διαδίκτυο, κατέβασαν κάποια πράγματα από διάφορα site, κάναμε μια εργασία και παρουσίαση στο πνευματικό κέντρο, καλέσαμε κόσμο. Τα παιδιά ασχολήθηκαν γιατί έναυσμα ήταν αυτό, υπήρχε μια εστίαση.

Ερ: Έχετε στην αυλή σας το ΚΠΕ και το ΓΡΑΣΕΠ. Υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για τις αντίστοιχες καινοτόμες δραστηριότητες;

Όχι μεγάλο ενδιαφέρον. Καταρχήν πρέπει να σας πω ότι ήμουν από εκείνους που προσπαθήσαμε να γίνει το ΚΠΕ στην περιοχή. Κάναμε αγώνα και τρομακτική προσπάθεια. Συνάντησα μεγάλη αντίδραση από τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου.

Ερ: Τι είναι για σας καινοτομία;

Είναι καθετί που ανατρέπει το παλιό- είτε κριτική, ιδέα είτε τεχνολογία - που βοηθά να φύγει το παλιό. Η καινοτομία πρέπει να αποδείξει ότι φέρνει αποτέλεσμα, να βρεις δείκτες να το μετρήσεις

2.3. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Δ3

15/2/2008

Διευθυντής Γυμνασίου της πρωτεύουσας του νομού

Ειδικότητα:Γυμναστής

Προϋπηρεσία: 31 χρόνια

Υπηρεσία ως διευθυντής :2 χρόνια

Μαθητικό δυναμικό σχολείου: 460

Εκπαιδευτικό δυναμικό: 45

1. Ερ: Θα θέλαμε να μας περιγράψετε με λίγα λόγια τη φυσιγνωμία του σχολείου σας.

Είναι ένα σχολείο στο κέντρο μιας μεγάλης πόλης όπου φοιτούν παιδιά από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Υπάρχει εκπαιδευτικό προσωπικό με πολλών ετών εμπειρία, αυτό μπορεί να είναι θετικό και αρνητικό, διότι κάποιος μπορεί να βαριούνται κάποιος να έχουν ακόμα όρεξη. Η εμπειρία που κάνει πιο εύκολη τη διδασκαλία δεν παύει να υπάρχει.

Υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό πολύ καλών μαθητών στο σχολείο αυτό. Κάθε πρόγραμμα που υλοποιείται έχει τη συμμετοχή των παιδιών που θα επιλεγούν. Συμμετέχουν και μάλιστα πολύ έντονα.

2. Ερ: Το σημερινό σχολείο τι πρέπει να προσφέρει κατά τη γνώμη σας;

Έχω μια προσωπική άποψη μέσα από την εμπειρία. Το σχολείο δεν έχει εκσυγχρονιστεί με την έννοια να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας. Η διδασκαλία είναι καθηγητοκεντρική, εξακολουθεί ο καθηγητής είναι ο απόλυτος άρχοντας και να λέει, να λέει κι ο μαθητής πρέπει να τα ξέρει την επόμενη μέρα χωρίς να αυτενεργήσει. Θα έλεγα ότι το σχολείο πρέπει να αλλάξει, να γίνει παιδοκεντρικό, να δίνουμε πολλή πρωτοβουλία στα παιδιά, να προκαλούμε το έργο να παράγεται από τα παιδιά. Το να παπαγαλίζουν κουράζει τα παιδιά και γι' αυτό έχουμε τόσα παραβατικά φαινόμενα, να μη θέλει ο μαθητής να παρακολουθήσει. Σκέφτεται πες πες εσύ, εγώ θα διαβάσω τις 5 σελίδες στο σπίτι, θα έρθω αύριο να σας τις πω κι έχω πάρει το 20. Κι αρχίζει να μην έχει συμμετοχή ο μαθητής. Η συμμετοχή του μαθητή είναι να τον δεσμεύσουμε για κάποιες ώρες να καθίσει στο σπίτι να διαβάσει.

Η άποψή μου είναι ότι το σημερινό σχολείο πρέπει να προσφέρει μια άλλη προσέγγιση της μάθησης. Από τότε που ήμουν εγώ μαθητής, το 1969 τελείωσα, δεν

άλλαξε σε πολλά πράγματα. Μπορεί να βγήκαν καινούργια βιβλία αλλά δεν ήρθε κάτι καινούργιο που να αλλάξει τις συνθήκες διδασκαλίας. Ο τρόπος είναι ο ίδιος. Ίσως να προβλέπεται από τα βιβλία και από τις οδηγίες του Π.Ι. πλην όμως δεν υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή σε ένα σχολείο, σε αυτό εδώ το σχολείο για να γίνει κάτι καινούργιο. Δηλαδή δεν υπάρχει ξεχωριστή αίθουσα για τον κάθε καθηγητή, όπου θα είναι οργανωμένος με την τηλεόρασή του, τον προτζέκτορα, με τα εργαλεία εκείνα (το cd, το dvd) που θα τον κάνουν να παράγει το έργο που θέλει. Δεν υπάρχουν αυτά. Υπάρχουν οι αίθουσες όπου πηγαίνει ο καθηγητής με το βιβλίο στα χέρια και αναγκαστικά θα κάνει αυτό το μάθημα που ξέρουμε.

Η εξέλιξη είναι ότι μπορεί να βγάξει φωτοτυπίες και να δίνει στους μαθητές κάτι εκτός του σχολικού βιβλίου. Αλλά αυτό δεν το θεωρώ πρόοδο ως προς τη διδασκαλία.

3. Ερ: Την καινοτομία στο σχολείο πώς την αντιλαμβάνεστε;

Σαν ιδέα την καινοτομία τη βρίσκω σύγχρονη, κάτι προοδευτικό που πρέπει να γίνει. Και δεν αναφέρομαι μόνο στα συγκεκριμένα προαιρετικά προγράμματα του υπουργείου ας πούμε. Για να υλοποιηθεί όμως, είπαμε, απαιτούνται διαφοροποιήσεις σε πάρα πολλά πράγματα που υπάρχουν στο σημερινό σχολείο, στο δικό μας σχολείο. Γιατί υπάρχουν άλλα σχολεία που έχουν διαφορετική δομή, γιατί είναι ένα καινούργιο σχολείο που έχει αίθουσες όπου μπορεί ο καθηγητής όταν το επιτρέπει το πρόγραμμά του να πάει να διδάξει τα παιδιά με έναν άλλο τρόπο εκτός από τον παραδοσιακό της έδρας (ανεβαίνω, παραδίδω και φεύγω).

Η έκφραση καινοτομία, ναι αλλά μέχρι τώρα τη λέμε για να λέμε ότι υπάρχει, η εκάστοτε κυβέρνηση, όχι μόνο τώρα. Λέμε δηλαδή ότι κάνουμε καινοτομίες κι είναι καθαρά φραστικές, στα χαρτιά. Δεν είδαμε τίποτα να βελτιώνεται.

Ερ: Εσείς έχετε κάνει κάποια καινοτομία, είτε ως απλός εκπαιδευτικός είτε ως διευθυντής;

Όχι δεν έχω κάνει. Αφενός γιατί δεν είχα πιστεύω τη σωστή ιδέα, δηλαδή δε μου δόθηκε το ερέθισμα, να μου πουν «κάνε ό,τι νομίζεις που μπορεί να βελτιώσει ή μπορεί να μη βελτιώσει» γιατί δεν είναι σίγουρο ότι θα είναι θετικό κάτι που εγώ θα σκεφτώ. Και κανείς δε διακινδυνεύει μετά από τόσα χρόνια υπαλληλικής ζωής να βρεθεί στο επίκεντρο της τηλεόρασης, γιατί κατήγγειλε κάποιος «τι κάνουν σ' αυτό το σχολείο».

Εκτός από το ομορφύνω το χώρο έξω με κήπους, το να ομορφύνω μια κατάσταση, που δεν είχε σχέση με το παιδαγωγικό και το μαθησιακό μέρος. Αν προσπαθήσω αν κάνω κάτι άλλο, πιστεύω ότι μπορεί να βρεθώ στο μάτι του κυκλώνα γιατί κάποιιοι μπορεί να θέλουν να κάνουν μια πολιτική εις βάρος άλλων. Δε διακινδυνεύω πάρ' όλο που θα το ήθελα, να προσφέρω κάτι εφόσον μου δινόταν η ελευθερία και το ερέθισμα.

(11) Ερ: Πόσο ελεύθερος, λοιπόν, νιώθετε ως διευθυντής να εφαρμόσετε μια καινοτομία;

Δε νιώθω ελεύθερος. Νιώθω ελεγχόμενος όταν δεν κάνω αυτά που μου έχουν προδιαγράψει στο όριο του νόμου. Αισθάνομαι ότι το πλαίσιο είναι αυστηρό και συγκεκριμένο. Διότι όταν κάποιιοι δεν ικανοποιηθούν θα υπάρξουν προβλήματα. Και δεν είναι σίγουρο ότι κάθε καινοτομία θα έχει καλό αποτέλεσμα. Θα φτάσουν και οι

γονείς να πουν «στα δικά μας παιδιά θα κάνετε πειράματα;» όταν δεν είναι ικανοποιημένοι και δεν ξέρουμε τι ικανοποιεί τον καθένα.

Γι' αυτό θα πρέπει οι καινοτομίες να ορίζονται από ψηλά, να απελευθερώνουν τα χέρια αυτών που θα τις εφαρμόσουν, να δίνουν τα απαραίτητα κονδύλια και υλικοτεχνική υποδομή για να μπορεί κάποιος να τις προωθήσει και να τις εξελίξει. Να υπάρχει καθοδήγηση, μια υπόδειξη, «μπορείτε να κινηθείτε σ' εκείνο, σ' εκείνο το πλαίσιο, σε συνεργασία με τους συναδέλφους να το ελέγξετε αν μπορεί αν προωθηθεί στο σχολείο σας και να το κάνετε». Εγώ δεν αισθάνομαι ότι μπορώ να κάνω μόνος μου τέτοιο πράγμα.

4. *Ερ: Είναι κάτι που θα θέλατε να αλλάξει στο συγκεκριμένο σχολείο που θα μείνετε χρόνια;*

Αυτό είναι ευχή; (γέλια) Στο θέμα της διδασκαλίας δεν μπορώ να αλλάξω κάτι. Στο θέμα της παιδαγωγικής, έχουμε να κάνουμε με παιδιά διαφόρων οικογενειών και διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων τα οποία αντιλαμβάνονται κάθε πράξη, κάθε εφαρμογή του νόμου με διαφορετικό τρόπο. Ένα παιδί από τα λαϊκά στρώματα δέχεται την παρατήρηση ενώ το παιδί από ανώτερη οικονομικά τάξη δεν τη δέχεται την παρατήρηση, «δεν μπορούμε» να του την κάνουμε. Μας δυσκολεύει αυτή η ανομοιομορφία. Ο νόμος λέει ότι δεν μπορείς να διαφοροποιηθείς, πρέπει να είναι ενιαία η στάση απέναντι σε όλους κι αυτό είναι που προσπαθούμε συνέχεια. Όλη η φροντίδα του συλλόγου είναι να μην υπάρχουν διακρίσεις. Κι εγώ προσωπικά έχω αυτήν την πεποίθηση γι' αυτό έχουμε πολλούς γονείς να διαμαρτύρονται. Λένε ότι είμαι πολύ αυστηρός γιατί δε χαρίζομαι σε κανέναν. Προέρχομαι από χαμηλή τάξη, δε θεωρώ ότι αδικήθηκα ποτέ και γι' αυτό δεν ξεχωρίζω τα παιδιά: για την ίδια παράβαση έχω σε όλους την ίδια συμπεριφορά, εκτός αν ξέρω ότι συντρέχουν σοβαροί οικογενειακοί λόγοι ή λόγοι υγείας (σωματικής ή ψυχικής). Τότε είμαστε πιο ελαστικοί, με συμβουλή και αγάπη για να μη διώξουμε το παιδί από το σχολείο (λέει κι άλλα σχετικά με παρόμοια προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς).

5. *Ερ. Ποιοι σας βοηθούν να πετύχετε τους στόχους σας;*

Αν όχι όλος, τα $\frac{3}{4}$ του συλλόγου, θεωρώντας ότι είμαι κι εγώ ένας καθηγητής και μπαίνω στο ίδιο επίπεδο. Απλώς κατευθύνω μερικές φορές τις όλες ενέργειες. Όταν ζητώ τη συνδρομή και τη συνεργασία ανταποκρίνονται με τον καλύτερο τρόπο. Υπάρχουν τέτοιες υποδείξεις που πραγματικά εγκρίνονται κι από τους άλλους για να λειτουργήσει σωστά το σχολείο.

6. *Ερ: Έχετε κάποιους τρόπους να κινητοποιείτε τους συναδέλφους αυτούς; Τα $\frac{3}{4}$ είναι πολύ μεγάλο ποσοστό σύμπνοιας.*

Αυτό το σχολείο, όταν πρόκειται για παιδαγωγικά θέματα, κινείται σε πολύ καλό επίπεδο για να λύσει το θέμα με το σωστό τρόπο. Και κάτι που μπορεί να μην το δω εγώ θα το προτείνουν άλλοι, θα γίνει μια διαδικασία δημοκρατική για να βρούμε λύση.

Είναι κάτι που το βρήκατε στο σχολείο αυτό το κλίμα;

Ναι, ήρθα πριν 10 χρόνια από περιφερειακό σχολείο και βρήκα ένα πολύ καλό κλίμα το οποίο συνεχίζεται.

Πώς γίνεται αυτό; Το πέτυχαν όλοι οι προηγούμενοι διευθυντές;

Ναι. Όλοι οι διευθυντές που έτυχα εδώ ήταν ακέρατοι, με την έννοια ότι ήταν αντικειμενικοί σ' αυτό που έκαναν. Κατ' αρχάς δεν έκανε κανένας ιδιαίτερες χάρες σε κανέναν. Υπήρχε ισότητα στη μεταχείριση, δεν υπήρξε προνομιούχος. Έτσι δε δημιουργήθηκαν μικροπαρέες με ιδιαίτερα συμφέροντα. Δεν υπάρχει τρόπος ούτε να ευνοηθεί π.χ. στο πρόγραμμα κάποιος. Ακόμα κι αν διαμαρτυρηθεί κάποιος του δίνεται σαφέστατη εξήγηση και όλοι στο σχολείο το έχουν καταλάβει.

Κινούμαστε μαζί με τους υποδιευθυντές, όπως και όλοι οι προηγούμενοι διευθυντές, μέσα από το γράμμα του νόμου. Δε θα κάνουμε κάτι που θα ευνοήσει έναν και για τον άλλο θα ισχύει ο νόμος. Ο νόμος ισχύει για όλους, δε γίνεται να το ξεπεράσουμε αυτό. Δεν κάνουμε συζήτηση επί προσωπικού, ποια είναι η άποψή σου έξω από το πλαίσιο του νόμου. Σε όλα κινούμαστε στο πλαίσιο της ισότητας. Αυτό που μπορούν και τους προβλέπει ο νόμος. Αλλά πάλι αλλάζουν αυτά κάθε χρόνο ώστε να νιώθουν όλοι ότι συμμετέχουν. Γιατί, σας είπα, είναι παλιοί συνάδελφοι και ξέρουν τι έγινε πέρσι, πρόπερσι και ότι δε διαφοροποιούμαστε.

Το καλό κλίμα πιστεύω ότι υπάρχει γιατί υπάρχει ισότητα, δεν υπάρχει αδικημένος. Σεβόμαστε τον καθένα, ό,τι κι αν προσφέρει στο σχολείο. Έτσι δε δημιουργούνται παρεξηγήσεις.

Ερ: Το προσωπικό του σχολείου σας είναι μάλλον σταθερό;

Τα ¾ και παραπάνω. Είμαστε 45, οι 38 είμαστε μόνιμοι και οι 33 είμαστε 10 χρόνια εδώ. Γνωρίζομαστε καλά και αν κάποιος, γιατί όλοι έχουμε ιδιαιτερότητες, θελήσει κάτι να επιβάλει ή να διεκδικήσει ξέρουμε να αντιμετωπίσουμε ο ένας τον άλλο, δε δίνουμε σημασία, δεν το προωθούμε, δεν το συζητάμε, δεν ερχόμαστε σε αντιπαράθεση. Υπήρχε πάντα μια ισορροπία και προσπαθώ να τη διατηρήσω. Δεν έχουμε αντεγκλίσεις. Κι αν κάποιος φτάσει να διεκδικεί κάτι του λέμε να προτείνει κάτι άλλο σύννομο. Τότε σταματάει

Ερ: Στις σχέσεις αυτές που λέτε ότι είναι καλές σε επίπεδο συνεργασίας, φροντίζετε να τις τροφοδοτείτε, αφιερώνετε σκέψη και χρόνο ώστε να συνεχίσουν να είναι καλές;

Σκέψη ναι, χρόνο δεν αφιερώνω αλλά δεν αφήνω να εκδηλωθεί μια αντιπαλότητα σχετική με το σχολείο ανάμεσα σε συναδέλφους. Αν διαμαρτυρηθεί κάποιος θα πρέπει να του εξηγήσουμε για ποιο λόγο έγινε έτσι. Υπάρχει καλή προαίρεση από τους συναδέλφους και επειδή έχουμε δώσει την εντύπωση, κι εγώ και οι προηγούμενοι διευθυντές, ότι δεν κάνουμε κάτι σκοπίμως εις βάρος κανενός, γίνεται αποδεκτό αυτό που θα εξηγήσουμε.

Αν αντιληφθώ ότι κάτι δεν πάει καλά, καλώ τα ενδιαφερόμενα μέρη για να συζητήσουμε επί πραγματικών γεγονότων κι όχι τι νομίζει ο ένας τι νομίζει ο άλλος. Καλώ εδώ και το θέμα λύνεται εδώ μπροστά, δε θα φύγει από δω και θα πάει δίπλα να πει μου είπε εμένα έτσι και στον άλλο αλλιώς.

Αυτό με προβληματίζει και κάθε μέρα προσπαθώ από τη συμπεριφορά των συναδέλφων να ανιχνεύσω αν κάποιος είναι δυσαρεστημένος από τη λειτουργία του σχολείου που εξαρτάται από εμένα, από συναδέλφους για να υπάρξει συζήτηση και να το λύσουμε.

Ερ: Τη δυσαρέσκεια πώς την ανιχνεύετε; Μιλάτε πολύ με τους συναδέλφους;

Ναι είμαι συνέχεια με τους συναδέλφους, δεν κρατώ τη θέση του διευθυντή, είμαι ένας από αυτούς που πριν δύο χρόνια έκανα μάθημα και ήμουν εκεί κι έλεγα τα

ανέκδοτα. Δεν έχει κοπεί τίποτα από αυτά. Απλώς ξέρουν ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής όταν πάμε εκεί θα μας πει «ο νόμος λέει αυτό». Κι αυτό δεν αλλάζει.

7. *Ερ. Στο θέμα της επιμόρφωσης, νομίζετε ότι εκτός από αυτήν που παρέχει το υπουργείο, μπορεί ένα σχολείο μόνο του να οργανώσει κάτι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτό;*

Όχι, τουλάχιστον για το προσωπικό που είναι χρόνια στο σχολείο, είναι πολύ δύσκολο να πειστεί ότι κάποιος άλλος έχει καλύτερη άποψη από αυτόν. Δεν υπάρχει εδώ κάποιος που γνωρίζει περισσότερα από κάποιους άλλους και να τους επιμορφώσει. Οι συνάδελφοι άλλωστε συνεργάζονται μεταξύ τους, οι ειδικότητες. Άρα ο καθένας από αυτούς γνωρίζει το επίπεδο του άλλου, οπότε δε νομίζω ότι θα γινόταν επιμόρφωση.

Ερ: Δεν το ζητάνε δηλαδή, δεν εκφράζουν ποτέ την ανάγκη για επιμόρφωση; Ούτε να προτείνουν στο σύμβουλο να έρθει 2 μέρες να κάνει υποδειγματική διδασκαλία;

Δεν περνάει αυτό, δεν κολλάει στην όλη εκπαίδευση. Πιστεύω πως ό,τι μπορεί να πάρει κανείς πρέπει να γίνεται μέσα σε ένα διδακτικό έτος πάνω σε θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας γιατί εμείς ό,τι σχετικό μάθαμε το μάθαμε στην πράξη. Εγώ δεν έμαθα τίποτα παρά να δίνω παραγγέλματα και να ξέρω, σαν γυμναστής, γιατί τα δίνω σε σχέση με έναν εμπειρικό που μπορεί να κάνει γυμναστική. Ίσως νιώθουν την ανάγκη αλλά δε θα περάσει μετά από 20- 25 χρόνια υπηρεσίας να μπει μια τέτοια διαδικασία στο σχολείο.

Ερ: Σε ένα περιφερειακό σχολείο, που εργάζονται πιο νέοι εκπαιδευτικοί, θα μπορούσε να γίνει αν το ζητούσαν οι φιλόλογοι, οι μαθηματικοί;

Ναι, θα μπορούσε να γίνει εκτός ωρών μαθήματος αλλά θα έπρεπε να είναι αναγνωρισμένος για την ποιότητα της δουλειάς του αυτός που θα ερχόταν να επιμορφώσει. Κάποτε παρακολούθησα ΠΕΚ. Η κυρία που μας έκανε παιδαγωγικά ήταν το κάτι άλλο. Είχε τον τρόπο και τη γνώση εκείνη, μερικά επίπεδα παραπάνω από τους άλλους. Ακόμα και τώρα θυμάμαι πράγματα που άκουσα τότε. Πρέπει αυτός που θα επιμορφώσει να αναγνωρίζεται από τους άλλους. Κι εδώ είναι το πρόβλημα του συμβούλου.

(10). Ερ: Ο σύμβουλος λοιπόν, πόσο συμμετέχει στις προσπάθειες του διευθυντή και των άλλων συναδέλφων;

Προσωπικά σε αυτήν την ερώτηση θα απαντούσα ένα «καληνύχτα». Δεν ξέρω κατά πόσο σας καλύπτει.

Θεωρώ ότι είναι αξιόλογοι συνάδελφοι με την έννοια ότι αν έμπαιναν στην τάξη θα έκαναν μάθημα σωστό, όπως και οι περισσότεροι συνάδελφοι που είναι σε αυτό το σχολείο. Αλλά από εκεί και πέρα, για να επιμορφώσουν Διότι όταν οι σύμβουλοι λένε στους συναδέλφους θα κάνεις αυτό κι εκείνο και οι συνάδελφοι ζητάνε «έλα να μας το κάνεις εσύ στην ώρα 40-45 λεπτά» αδυνατούν να το κάνουν ή ζητούν από τους συναδέλφους, αν υποθεθεί ότι θα έρθουν να το κάνουν, να είναι ένα καλό τμήμα, να έχει γίνει η σχετική προετοιμασία κλπ κλπ για να μην εκτεθούν. Θυμάμαι όταν ήμουν μαθητής, θα ερχόταν ο επιθεωρητής στα μαθηματικά και είτε ο καθηγητής όταν γίνεται ερώτηση θα σηκώνετε όλοι χέρι και θα ρωτάω όποιον θέλω εγώ. Να φαίνεται ότι έχουμε μεγάλη συμμετοχή, ότι το τμήμα πετάει. Αυτά μου θυμίζουν όσα σας είπα.

(λέει και για περίπτωση που πήρε τη θέση με πλάγιο τρόπο, χωρίς προσόντα)

τέλος Α' πλευράς

Νομίζω ότι ο σύμβουλος πρέπει να κινείται στο σκεπτικό «βρίσκω ότι έχεις ελλείψεις σε αυτό που κάνεις, όχι σε αυτό που θέλει το υπουργείο να κάνεις γιατί αυτό δεν μπορείς να το κάνεις όταν έχεις τόσο πολλά παιδιά (κοιτάξτε κάτω πόσα είναι στη γυμναστική). Σου λείπουν οι γνώσεις από αυτό, εκείνο το άλλο. Σου δίνω κάποια υποδείγματα που μπορείς να προμηθευτείς, θα μελετήσεις, θα προσπαθήσεις να τα εφαρμόσεις και μετά από 3 μήνες θα σε ειδοποιήσω για να έρθω να δω πώς πας». Κι έχει τη δυνατότητα κάποιος έμπειρος να καταλάβει ποιος προσπαθεί να βελτιωθεί.

Ερ: Ο σύμβουλος τελικά δεν έχει καταφέρει να συμβουλευτεί; Μήπως εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν το θέλουμε γιατί θα μας αξιολογήσει; Μήπως υπάρχει κάποια παρεξήγηση;

Δεν υπάρχει παρεξήγηση, διότι ο σύμβουλος μεταφέρει ό,τι του 'χει πει το Π.Ι. το οποίο αποδέχεται γιατί είναι σε αυτή τη θέση και πρέπει να το αποδεχτεί. Κι έρχεται εδώ και λέει «έτσι πρέπει να γίνει, αλλιώς πρέπει να γίνει» πράμα που δεν μπορεί να γίνει. Καμιά σχέση με την πραγματικότητα. Εννοώ, αυτά που λέει μπορούν να γίνουν μόνο μετά από μια εξελικτική κατάσταση και με την ύπαρξη μιας υλικοτεχνικής υποδομής στην οποία νέα κατάσταση όλα αυτά θα εφαρμόζονται.

Δεν μπορεί ξαφνικά να λέει θα φτιάξεις τον πίνακα να είναι έτοιμος όταν μπουν τα παιδιά γιατί για να γίνει αυτό πρέπει να έχεις τη δική σου αίθουσα. Πώς μπορεί ο φιλόλογος πχ να το κάνει αυτό; Να κάνει υπερέργο; Να έρθει σε σύγκρουση με άλλο συνάδελφο;

8. *Να μιλήσουμε για τα καινοτόμα προγράμματα. Είδα έχετε στους διαδρόμους φωτογραφίες και υλικό από προγράμματα Π.Ε. που έγινε πριν κάποια χρόνια*

Κάθε χρόνο αυτό το σχολείο έχει 2,3,4, προγράμματα Π.Ε. Παλιότερα κάναμε τα προγράμματα του πανεπιστημίου Αιγαίου, φέτος δεν προλάβαμε το πρόγραμμα Καλλιστώ, δε δραστηριοποιήθηκαν οι συνάδελφοι εγκαίρως.

Ερ: Ακούμε ότι με την υλοποίηση αυτών των προαιρετικών προγραμμάτων δημιουργούνται κάποια θέματα στο σχολείο, με τη συμπλήρωση ωραρίου κάποιων συναδέλφων, με την τήρηση του ωρολόγιου προγράμματος, με τη λειτουργία του σχολείου Σαββατοκύριακο. Εσείς τι εμπειρία έχετε σχετικά;

Επειδή είμαι χρόνια στο σχολείο αυτό, υπήρξα και υποδιευθυντής κι έχω ασχοληθεί και με την Π.Ε. θα ας πω τη δική μου εμπειρία. Ξέρω από την αρχή της χρονιάς ποιοι συνάδελφοι θα ζητήσουν να κάνουν Π.Ε. κι απευθύνομαι σ' αυτούς αν ενδιαφέρονται ή σε κάποιους άλλους. Αυτό γίνεται το Σεπτέμβρη ακόμα, όταν ερχόμαστε. Και κανονίζω με τη Δευτεροβάθμια, με τον υπεύθυνο από εκεί, ότι επειδή θα υπάρξουν συγκεκριμένες ώρες δεσμευμένες για την Π.Ε., ζητώ από εκεί ώρες καθηγητών που δεν μπορώ να καλύψω με το προσωπικό από την αρχή. Να ξέρουν ότι θα γίνει αυτό.

πχ η καθηγήτρια της οικιακής οικονομίας ζητά να πάρει ένα πρόγραμμα επειδή ενδιαφέρεται και το κάνει σωστά. Είπα λοιπόν στη δευτεροβάθμια ότι εγώ δεν έχω έλλειψη για τις 4 ώρες αλλά έχω 6 ώρες τις οποίες θέλω να καλύψει από τώρα η δευτεροβάθμια για να μην υπάρξει πρόβλημα με τα προγράμματα όταν πλέον λειτουργούν και μέσα στα διαγωνίσματα. Η δευτεροβάθμια, στα 2 χρόνια που είμαι διευθυντής με έχει καλύψει. Έχω προβλέψει όμως. Ζητώ από την αρχή της χρονιάς να

με καλύψουν και δεν έχω προβλήματα, δε λέω «ωχ, τι θα γίνει». Ζητώ. Αν μου πουν ότι δεν έχουν να κάνουν αναπλήρωση, θα δώσουν υπερωρίες. Το ξέρουμε αυτό.

Ερ: Σας ευνοεί το ότι είναι σταθεροί οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας, δε φεύγουν με μεταθέσεις, αποσπάσεις.

Ναι και γνωρίζω τα άτομα. Επιπλέον δεν υπάρχουν πισωγυρίσματα, θα πάρω δε θα πάρω. Ξέρουν τι δικαιούνται και υπάρχει μια διαδικασία που πηγαίνει ομαλά.

Το μπέρδεμα με τις Περιβαλλοντικές είναι, θα λέγαμε, ότι δε γίνονται τόσο σωστά όσο θα έπρεπε να γίνονται. Δηλαδή αυτό το 2ωρο το εβδομαδιαίο στις 8 φαίνεται μια αδικία προς τους άλλους συναδέλφους. Ενώ κάποιος έχει απαλλαγή, κι αυτό το 2ωρο θα έπρεπε να το αξιοποιήσει σαν όγδοη ώρα κάποιες μέρες τη βδομάδα ή στις 15, δεν αξιοποιείται. Κι όταν γίνεται αντιληπτό από τους συναδέλφους, που γίνεται αντιληπτό, υπάρχει μια σκέψη ότι αυτοί κερδίζουν δύο ώρες, εμείς κάνουμε λίγο παραπάνω ... Αλλά αυτό δεν προσωποποιείται με την έννοια να έρθουν σε αντιδικία γι' αυτό το θέμα διότι αν ζητάγανε, έχει τεθεί το θέμα, δε θα σας δίνανε τις ώρες αυτές σαν Π.Ε.; Ζητείστε κι εσείς, γιατί δεν υπάρχει περιορισμός πόσα προγράμματα θα κάνει κάθε σχολείο, και οι ώρες αυτές θα σας δοθούν. Τώρα, αν τις κάνετε οπωσδήποτε όλες ή όχι, δε θα σας ελέγξουμε αρκεί το αποτέλεσμα στο τέλος, η απασχόληση των παιδιών κλπ να καλύπτει τις προδιαγραφές του προγράμματος.

Ερ: Είστε υπέρ αυτών των προγραμμάτων;

Ναι. Στα παιδιά που συμμετέχουν προσφέρουν πολλά. Ψάχνουν, μαθαίνουν, γράφουν, συνεργάζονται μεταξύ τους, κάνουν πράγματα που δεν τα προσφέρει το μάθημα. Θέλω να γίνονται στο σχολείο.

(200) Προωθείτε τα προαιρετικά προγράμματα;

Οι συνάδελφοι είναι παλιοί, συμμετέχουν χρόνια στα προγράμματα, είναι ενημερωμένοι. Και κρίνουν εκείνοι με τι θα ασχοληθούν. Τη συνδρομή μου τη ζητούν ως προς τα διαδικαστικά ή τη γνώμη μου για τις επισκέψεις που σκέφτονται να κάνουν.

Ερ: Θα ήθελα να σας ρωτήσω για τους υπευθύνους των καινοτόμων προγραμμάτων. Έχουν ρόλο συμβουλευτικό ως προς τα προγράμματα. Απ' την άλλη μεριά, για τα μαθήματα συμβουλευτικό ρόλο έχει ο σύμβουλος. Ποιος νομίζετε ότι είναι πιο επιτυχημένος, αν επιτρέπεται αυτή η σύγκριση;

Από την εμπειρία που έχω, ο υπεύθυνος της Π.Ε. (δε γνωρίζω για την υπεύθυνη αγωγής υγείας γιατί δεν κάναμε ποτέ τέτοιο πρόγραμμα) είχε έντονη παρουσία, ήταν επεξηγηματικός, βοηθούσε τους συναδέλφους να κινηθούν σωστά και να κάνουν το πρόγραμμα όσο πιο άρτιο γίνεται. Ό,τι βοήθεια ζητήσαμε ήταν έτοιμος να τη δώσει. Αλλά ήταν διαφορετική η σχέση. Ο σύμβουλος, παρ' ότι δεν έχει ακόμα το δικαίωμα, και σαν ελεγκτής της δουλειάς μας. Ενώ ο υπεύθυνος Π.Ε. δεν έδινε την εντύπωση του ελέγχου, έδινε την εντύπωση ότι προσπαθεί να σε κάνει καλύτερο, να σου εξηγήσει, σε παρακινούσε, σου έλυνε τα χέρια να πας παρακάτω.

(13) Ερ: Για τις ΤΠΕ, ένα επίσης καινούργιο στοιχείο της πρόσφατης δεκαετίας στο σχολείο, έχετε την αίσθηση ότι το υπουργείο / Π.Ι. προωθεί ένα καινούργιο όραμα στη διδασκαλία μέσω αυτών; Η περιορίζεται η χρήση τους μόνο το μάθημα της πληροφορικής;

Νομίζω ότι αυτό που προωθούν είναι να περάσει ένας καινούργιος τρόπος σκέψης, μεθοδολογίας διδασκαλίας σε ένα καινούργιο σχολείο που πρέπει να δημιουργηθεί. Σαν ιδέες ό,τι προωθούν νομίζω ότι είναι καλό.

(289) Ερ: Πώς προωθείται στο δικό σας σχολείο αυτό το όραμα;

Δεν προωθείται γιατί στο σχολείο αυτό από νέες τεχνολογίες έχουμε μόνο 11 υπολογιστές στους οποίους κάνουν κάθε ώρα οι μαθητές το μάθημα της πληροφορικής. Δεν υπάρχει κάτι άλλο να προωθηθεί στο μαθητή. Είναι θέμα του προγράμματος όλου του σχολείου, του 7ώρου του σχολείου έτσι όπως είναι διευθετημένο. Όταν το μάθημα της πληροφορικής είναι μια ώρα τη βδομάδα και σ' αυτή τα μισά παιδιά είναι μπροστά στον υπολογιστή, γιατί τα άλλα μισά κάνουν την άλλη εβδομάδα αφού είναι 27 σε κάθε τμήμα και δεν υπάρχουν θέσεις για όλους, καταλαβαίνεις ποια είναι η επαφή των μαθητών με τις Ν.Τ. Έναν lap top και προβολέα που έχουμε χρησιμοποιούνται μόνο στο τέλος της χρονιάς για την παρουσίαση του προγράμματος Π.Ε.

Ερ: Αν οι δύο πληροφορικοί που έχετε ζητούσαν να αγοράσετε περισσότερους υπολογιστές;

Δεν έχουμε αίθουσες.

Αν είχατε σε κάθε αίθουσα έναν υπολογιστή θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν;

Δε νομίζω. Δε θα προσφερόταν. Πιστεύω στο παιδοκεντρικό σύστημα, όπου θα έπρεπε να προβληματίσει ο καθηγητής και να ενεργήσει ο μαθητής. Ο καθηγητής θα τον προβληματίσει με βάση αυτό που προτείνει το Π.Ι.

Ερ: Οι συνάδελφοι έχουν ευχέρεια με τις νέες τεχνολογίες; Έχουν περάσει την επιμόρφωση στις βασικές δεξιότητες;

Έχουν περάσει τα 2/3 του μόνιμου προσωπικού και αυτοί που έχουν μάθει, ασχολούνται και μπορούν να κάνουν κάτι είναι 3 ή 2. Δηλαδή ένα 10% αξιοποίησε ό,τι έμαθε στην επιμόρφωση. Για προσωπική τους χρήση μιλάω αλλά κι αν τους δινόταν η δυνατότητα στο σχολείο πιστεύω ότι θα το κάνανε, αν υπήρχαν αίθουσες, υπολογιστές κλπ

Οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται για το μάθημα της πληροφορικής καθαρά και μόνο.

Εκτός από τους 11 υπολογιστές του εργαστηρίου έχουμε 2 εδώ για γραμματειακή υποστήριξη. Στο γραφείο καθηγητών υπήρχε ένας, ήταν σε αχρηστία ώσπου πέρασε πια η εποχή του. Υπάρχει ακόμα ένας σε ένα άλλο γραφείο και οι συνάδελφοι ξέρουν πως αν χρειαστούν κάτι μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν ελεύθερα. Μπορεί να πάρουν μια πληροφορία από το internet αλλά θα τη μεταδώσουν πάλι με τον παραδοσιακό τρόπο, δεν αλλάζει κάτι σημαντικό.

Κι επειδή πρέπει να βγει και η ύλη περιορίζονται και οι συνάδελφοι σ' αυτό που λέει το βιβλίο. Δεν προσπαθούν να κάνουν τίποτα παραπάνω παρ' ότι αυτά για τα οποία μας ενημερώνουν, αν εφαρμόζονταν θα είχαμε μια σημαντική εξέλιξη.

Ερ: Θα τα θέλατε να μουν στο σχολείο σας δυναμικά οι ΤΠΕ;

Θα το ήθελα γιατί ασχολήθηκα με την πληροφορική από το 1990. όταν μπήκαν οι πρώτοι Η/Υ στα σχολεία. Νομίζω ότι κέρδισα πολλά στο επίπεδο των γνώσεων και της ενημέρωσής μου για τη δουλειά μου. Χρησιμοποίησα αρκετά πράγματα για να τα δείξω στους μαθητές. Σε μαθήματα που έκανα στα ΠΕΚ με βοήθησε η γνώση αυτή στις παρουσιάσεις.

Ερ: Αν θέλετε να μας πείτε κάτι ακούγοντας το θέμα που μας απασχολεί, θα σας ακούσω ευχαρίστως.

Ελπίζω ότι τα αποτελέσματα αυτών των συνεντεύξεων κάποιοι να ενοχληθούν από τα αρνητικά και να τα θέσουν ως θέματα συζήτησης. Και να φτάσουν ως ερέθισμα πιο ψηλά γιατί εμένα, αν δεν έρθετε εσείς, δε με ρωτάει κανένας.

Έχουμε πει πολλές φορές ότι τις αποφάσεις τις παίρνουν καρεκλοκένταυροι που δεν ήταν ποτέ μάχιμοι (σε τάξη, σε διοίκηση σχολείου) και λένε εφαρμόστε αυτό. Δε γίνεται να εφαρμοστεί γιατί δεν ξέρεις τις συνθήκες στο κεντρικό σχολείο της Λάρισας, στο σχολείο της Βερδικούσιας, στο σχολείο του Ναρθακίου με 7 παιδιά κλπ. Είδα στο εξωτερικό η μέριμνα να είναι ίδια για όλο τον πληθυσμό ενώ εδώ δεν είναι. Ίσως μπαίνουν σε θέσεις υπευθύνων άνθρωποι που δε θα έπρεπε να είναι καν στην εκπαίδευση και προωθούν κάποια θεωρητικά που τους λένε κάποιοι σύμβουλοί τους.....

Σας ευχαριστώ πολύ

2.4. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Δ4

15/1/2008

Διευθύντρια ολοήμερου ιδιωτικού Γυμνασίου στην πρωτεύουσα νομού

Δυναμικό σχολείου: 60 μαθητές

Χρόνια προϋπηρεσίας στη θέση αυτή: 8

Ηλικία 42

Ειδικότητα: Χημικός με μεταπτυχιακές σπουδές

1. *Ερ: Πώς θα περιγράφατε τη φυσιογνωμία του σχολείου σας και τη θέση σας σ' αυτό ως διευθύντρια;*

Καταρχήν το γυμνάσιο επειδή έχει ένα πρόγραμμα πολύ συγκεκριμένο από μόνο του είναι σφιχτό. Όμως εδώ έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε, με την εύνοια αν θες του προϊστάμενου, κάποιες περισσότερες εργασίες στα θέματα που εμείς διαλέγουμε.

Ερ: «Εδώ» εννοείτε στο ιδιωτικό σχολείο;

Ναι. Βέβαια όλες αυτές οι εργασίες δεν είναι εντός ωραρίου κι αυτό είναι το πλεονέκτημα που έχουμε ως προς τη φυσιογνωμία του σχολείου. Είναι ολοήμερο σχολείο, τελειώνουμε στις 15:15, άρα έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε εκτός του προγράμματος κάποια πράγματα επιπλέον.

Και επίσης, η σχέση με τους συναδέλφους είναι τέτοια που μπορούμε να αλλάζουμε κάπως τις ώρες διδασκαλίας χωρίς να τις χάνουμε, ώστε αν εγώ χρειαστώ 1^η και 2^η ώρα μπορώ σε συνεννόηση με τον καθηγητή της 2^{ης} ώρας να το κάνω _Χωρίς να περιμένω την επόμενη φορά που θα έρθει η ώρα μου για να ολοκληρώσω ένα προγραμματάκι που θέλω να κάνω.

Στη φυσιογνωμία του σχολείου υπάρχει μια ευελιξία, και μια ελευθερία από την πλευρά του εργοδότη αν θέλεις, να μπορούμε να εφαρμόζουμε αυτά που σκεφτόμαστε.

Επίσης το σχολείο πλαισιώνεται από εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει διάθεση να κάνει πράγματα. Και αυτή η διάθεση, όσο είναι δυνατό, ενθαρρύνεται από τον ιδιοκτήτη και από τους διευθυντές

Διαδικαστικά, αυτά που σκεφτόμαστε τα καταθέτουμε το Σεπτέμβριο. Κάνουμε ένα πλάνο, δηλαδή, ποιες θα είναι οι εργασίες του έτους, οι επιπλέον εργασίες, εκτός από τις διαθεματικές που είμαστε υποχρεωμένοι να κάνουμε. Μετά εμείς, στις συνελεύσεις των καθηγητών κάνουμε έναν προγραμματισμό, ποιες θα γίνουν μέχρι το Νοέμβριο, ποιες ως τον Ιανουάριο κλπ. Βέβαια δεν είμαστε πάντα μέσα στα χρονικά αυτά περιθώρια αλλά αυτό που γίνεται αρχικά νομίζω ότι είναι πολύ θετικό.

Το σχολείο αυτό έχει έναν χαρακτήρα ελευθερίας,μάλλον ευελιξίας θα το έλεγα, γιατί δε νομίζω ότι κανένα σχολείο στερείται ελευθερίας. Απλώς, τα δημόσια σχολεία, ίσως, επειδή πρέπει να προσπεράσουν δυσκολίες γραφειοκρατικές περισσότερες από εμάς μέχρι να πάρουν μια έγκριση για να κάνουν κάτι, ενώ εμείς κινούμαστε πιο γρήγορα. Εκεί το βλέπω να διαφέρει

Ερ: Εννοείτε ότι σε σχέση με τα δημόσια σχολεία, από σας οι απαιτήσεις είναι λιγότερες σε θέματα διαδικασιών;

Εμείς, αν συμφωνήσει ο σύλλογος και ο εργοδότης, κατευθείαν φτιάχνουμε την αλληλογραφία για να εγκριθεί αυτό που θέλουμε να κάνουμε από τον προϊστάμενο. Δεν κάνουμε κάτι εν αγνοία του προϊσταμένου αλλά δεν έχουμε κι αυτήν την τεράστια αλληλογραφία για να εγκρίνουμε κάτι, να συμφωνήσουν όλοι

Ερ: Αυτό δεν το καταλαβαίνω, σε τι είδους διαδικασίες είστε εσείς υποχρεωμένοι να κάνετε λιγότερα από το δημόσιο;

Λοιπόν, λέμε για παράδειγμα ότι εμείς φέτος θέλουμε να πάρουμε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικό. Κάνουμε συνέλευση στο σύλλογο, λέμε είμαστε εμείς- θέλουμε να κάνουμε αυτό – θέλει και κάποιος άλλος; Συμφωνούμε, παίρνουμε την έγκριση του συλλόγου, καταθέτουμε την έγκριση στον ιδιοκτήτη του σχολείου. Αυτός συνήθως το εγκρίνει, δηλαδή μέχρι τώρα δεν έχει απορρίψει κάτι που θέλουμε να κάνουμε. Απ' την άλλη, επειδή εμείς δεν έχουμε επιχορηγήσεις, από το δημόσιο, δεν περιμένουμε να μας το εγκρίνουν. Κατάλαβες, το κάνουμε από μόνοι μας.

Ερ: Δεν το κάνετε, αν είναι περιβαλλοντικό, σε συνεργασία με το γραφείο Περ. Εκπ/σης;

Βεβαίως. Αλλά το γραφείο Π.Ε. κάνει δεκτά όσα έχουν έγκριση και για το οικονομικό κομμάτι. Εμείς υποβάλλουμε στη διεύθυνση, το εφαρμόζουμε αλλά δεν παίρνουμε χρήματα για να πάμε στο Κ.Π.Ε. ας πούμε. Επίσης δεν έχουμε και τα προβλήματα που έχουν στο δημόσιο που λένε «εσείς πήρατε πέρσι πρόγραμμα άρα φέτος θα πάρει κάποιος άλλος» για να μοιράζονται τα χρήματα κάπως ανάλογα. Όταν δεν έχεις να περιμένεις οικονομική ενίσχυση δουλεύεις καλύτερα.

Κατά τα άλλα εμείς ακολουθούμε τις διαδικασίες όπως ακολουθούν και τα δημόσια σχολεία αλλά δεν έχουμε καμιά οικονομική σχέση με το δημόσιο (πχ για να φτιάξουμε μια αφίσα όπως γίνεται συχνά).

2. *Ερ: Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας στο σχολείο; Πιθανώς κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται και με έναν προσωπικό τρόπο το ρόλο του αλλά διαπιστώνω ότι εσείς αναφέρεστε συχνά τον ιδιοκτήτη του σχολείου και εργοδότη σας (πράγμα που στα δημόσια σχολεία δε συμβαίνει έτσι, δε μιλάνε έτσι για τον εργοδότη τους, για το ΥΠΕΠΘ, οι διευθυντές του δημοσίου)*

Ναι, ο ιδιοκτήτης είναι σημαντικό μέρος ενός ιδιωτικού σχολείου γιατί υποτίθεται ότι τη δική του φιλοσοφία εμείς προσπαθούμε να εφαρμόσουμε και να αναπτύξουμε. Φαντάσου να υπάρχει ένας άνθρωπος ο οποίος έχει οραματιστεί ένα σχολείο το οποίο θα προσφέρει στα παιδιά αυτό που εκείνος έχει φανταστεί, δηλαδή την ελευθερία της έκφρασης, το δρόμο προς τη γνώση, και το προσωπικό που έχει επιλέξει να μην έχει τη διάθεση να κάνει τίποτα από όλα αυτά. Ή το αντίθετο, να έχεις προσωπικό που θέλει να δουλέψει, θέλει να κάνει παραπάνω πράγματα κι αυτός να λέει στοπ. «Επεμβαίνει» δηλαδή.

Ερ: Εσείς μοιράζεσαι το δικό του όραμα, κάπως έτσι συμβαίνει;

Ναι, διαφορετικά δε γίνεται. Δε συμφωνούμε πάντα αλλά στα γενικά σημεία του οράματος συμφωνούμε. Πιστεύω ότι το σχολείο αυτό δείχνει στα παιδιά το δρόμο για τη γνώση.

Ερ: Με δυο λόγια ποιο είναι το όραμα αυτού του σχολείου;

Νομίζω ότι χαράζει έναν αξιοπρεπή δρόμο για την κατάκτηση της γνώσης, για να βρεις τη γνώση. Δεν πιστεύω ότι το σχολείο, αυτό ή οποιοδήποτε σχολείο, βάζει τη γνώση στο κεφάλι του μαθητή αλλά διδάσκει την αξιοπρέπεια με την οποία ψάχνεις να βρεις τη γνώση.

3. *Ερ: Υπάρχει κάτι που θέλετε να αλλάξετε;*

Ναι, φυσικά.

Μεγαλώνοντας, νομίζω ότι πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών και να πλησιάζουν περισσότερο τα παιδιά. Μεγαλώνοντας το νιώθω αυτό.

Και επίσης να γίνει προσπάθεια να αλλάξουν τα δύσκολα σημεία του νόμου ή να διεκδικήσουμε περισσότερη ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η οποία δεν υπάρχει.

4. *Κάποιες από τις αλλαγές που λέτε ή αυτές που αφορούν μόνο στο σχολείο αυτό, έχετε προσπαθήσει να τις κάνετε πράξη; Με ποιες διαδικασίες;*

Ναι, έχω καταλάβει ότι ο μόνος τρόπος για να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου είναι να δουλεύω εγώ όχι λιγότερο αλλά περισσότερο από αυτούς. Δεν πιστεύω ότι ο διευθυντής πρέπει να λέει «θα γίνει αυτό, θα γίνει εκείνο» και να μένει πίσω από το γραφείο του να κάνει τη γραφική δουλειά. Ό, τι έχω κάνει ως τώρα, νομίζω ότι ζητάω κάτι και προσφέρω επίσης πολύ σ' αυτό το κάτι.

Συγκαλείτε το σύλλογο και τους ανακοινώνετε μια ιδέα, κάνετε μια πρόταση, αυτή είναι η διαδικασία προώθησης κάποιων καινοτομιών;

Ναι η συνέλευση αποφασίζει. Λέω «έχω φανταστεί για φέτος αυτά. Τι μπορούμε να κάνουμε; Εγώ μπορώ να κάνω αυτό το μέρος. Μπορεί κάποιος άλλος να κάνει κάτι άλλο;» Αν δε θέλει η συνέλευση δε θα γίνει καθόλου. Βέβαια δεν πρέπει να αποφασίσουμε για όλα σε μία συνέλευση. Θα μπει το θέμα και θα δούμε τι θα κάνουμε αναλόγως. Θα ξαναβρεθούμε για να δούμε π.χ. ποιοι μπορούν να συνεργαστούν. Γιατί και οι συνεργασίες δεν είναι πάντα εύκολες και εδώ όπως και παντού.

Ο ρόλος μου νομίζω ότι είναι και πυροσβεστικός. Δηλαδή προσπαθώ να είμαι δίκαιη.

Όταν υπάρχουν διαφωνίες ή αδιαφορία για κάτι καινούργιο που πιστεύεις στην αξία του, πώς το χειρίζεστε ως διευθύντρια;

Στην τελευταία περίπτωση, όταν βλέπω ότι δεν προχωράει κάτι, αφού το έχουμε εγκρίνει θα το κάνω μόνη μου. Δεν έχει συμβεί όμως αυτό, δηλαδή αδιαφορία δεν έχω συναντήσει. Όλοι είναι πρόθυμοι. Υπάρχει φόρτος πολύς, ειδικά σε κάποιες ειδικότητες και δεν προλαβαίνουν, το καταλαβαίνω. Εκεί θα βοηθήσω κι εμένα θα με βοηθήσουν κάποιοι άλλοι. Υπάρχει συνεργασία δηλαδή. Προσπαθώ να τηρώ τις ισορροπίες δίκαια, χωρίς να λαμβάνω υπόψη μου τις συμπάθειες.

Στη ζωή ενός διευθυντή είναι πολύ συχνό να βρίσκεται μπροστά σε αντιπαραθέσεις ή διεκδικήσεις;

Δεν είναι πολύ συχνό αλλά υπάρχει. Γιατί καθένας από εμάς, δεν ξέρω γιατί, νομίζει ότι αυτός κάνει κάτι παραπάνω από τους άλλους και δεν επιβραβεύεται όσο θα ήθελε. Αυτό πρέπει να το κάνει ο διευθυντής κατά τη γνώμη μου. Η επιβράβευση βέβαια είναι κάτι υποκειμενικό. Άλλοτε μπορεί να είναι ένας φραστικός έπαινος κι άλλοτε για παράδειγμα να βγούμε έξω, όχι από υποχρέωση, για να δώσουμε μια άλλη διάσταση, να το γιορτάσουμε.

5. Ερ: Μπορεί ένας διευθυντής να εφαρμόσει μια καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας (π.χ. την ομαδοσυνεργατική) στο σχολείο του; Είναι νομικά κατοχυρωμένος αν συμφωνεί ο σύλλογος;

Κάθε αλλαγή στο πρόγραμμα πρέπει να εγκριθεί από τη διεύθυνση. Αν αυτό δε διαταράσσεται, πάλι δεν είμαι σίγουρη ότι μπορώ να το κάνω. Δηλαδή, ο καθένας από μας έχει συνηθίσει σ' έναν τρόπο διδασκαλίας του μαθήματός του. Πάλι, ο καθένας αλλάζει τον τρόπο διδασκαλίας στο σχολείο μας (μπορεί να μπουν εποπτικά μέσα, εργαστήρια), υπάρχει μια ευελιξία αλλά αυτά δεν αρκούν από μόνα τους. Δεν έχει τραβήξει όσες φορές το δοκιμάσαμε, να μάθουν τα παιδιά χωρίς να χρειαστεί να κάνουν και το γνωστό διάβασμα. Ειδικά σε μαθήματα όπως είναι τα αρχαία και οι φυσικές επιστήμες είναι πάρα πολύ δύσκολο. Εγώ το έχω δοκιμάσει στη Φυσική, στη Β' και Γ' γυμνασίου. Τα παιδιά συνεχώς, και οι γονείς τους, έλεγαν στο τέλος της εβδομάδας «τώρα τι θα έχουμε να διαβάσουμε». Ενώ προσπαθείς να τους μάθεις μέσα από το πείραμα και την παρατήρηση, ρωτούν «τι θα έχουμε για τις εξετάσεις;». Πέρυσι δίδαξα έτσι τη Φυσική και τη Χημεία αλλά στο τέλος αναγκάστηκα να δώσω 100 ερωτήσεις γιατί σχεδόν κανείς δεν μπορούσε να αποφασίσει τι θα διαβάσει από αυτά που είπαμε. Το ίδιο και οι γονείς. Και δεν είμαι σίγουρη ότι έτσι τα παιδιά θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν το ισχύον σύστημα εξετάσεων στο τέλος του Λυκείου.

Ερ: Πάντως εσείς μπορείτε να κάνετε κάποιες ανατροπές;

Ναι

Ερ: Δε σας ελέγχει κάποιος;

Τις δηλώνουμε. Μπορούμε, για παράδειγμα, να κάνουμε μια διαθεματική προσέγγιση του νερού στο μάθημα της φυσικής μαζί με το μάθημα της λογοτεχνίας, των εικαστικών, των θρησκευτικών, Αυτές οι διαθεματικές προσεγγίσεις δουλεύουν. Τα παιδιά μαθαίνουν πιο ευχάριστα και είναι επιθυμητό για μας αυτό. Απλώς, επειδή δεν εξετάζονται δεν έχεις την αίσθηση πως ό,τι έδωσες ή ό,τι βρέθηκε έγινε κατανοητό από όλους και σε πιο βαθμό. Το αξιολογείς με τα φύλλα αξιολόγησης αλλά και αυτά είναι χαλαρά.

Δεν τους ετοιμάζεις έτσι για την εξέταση του Ιουνίου ή τις μελλοντικές εξετάσεις, χωρίς να πιστεύω ότι αυτός είναι ο στόχος, όμως κερδίζουν σε θέματα αυτοεκτίμησης, αυτοπειθαρχίας.

Τους δίνει την άνεση αυτός ο τρόπος διδασκαλίας να μιλάνε.

6. *Ερ: Ποιοι σε βοηθούν να πετύχεις τους στόχους σου;*
(χαμόγελο) Καταρχήν οι συνάδελφοι. Δε γίνεται αν δε συνεργαστείς και δε νιώθεις ικανοποίηση. Απ' την άλλη, οι ιδιοκτήτες του σχολείου ό,τι τους ζητάμε προσπαθούν να το κάνουν. Κυρίως όμως είναι οι συνάδελφοι.

Υπάρχει ένα κανάλι που ο διευθυντής το βρίσκει με κάποιους συναδέλφους και λειτουργούν αυτοί, άτυπα, ως βοηθοί του; Ο διευθυντής μοιράζεται την ηγεσία;
Από το νόμο οφείλει να τη μοιράζει. Υποτίθεται ότι έχει υποδιευθυντή. Από εκεί και πέρα, στη δική μου την περίπτωση στο κανάλι έχουν πρόσβαση όλοι κι εγώ από όλους περιμένω βοήθεια ή ζητάω βοήθεια όπως και την προσφέρω. Η γνώμη μου είναι ο διευθυντής να μη ζητάει πάντα βοήθεια από αυτούς που μπορεί καλύτερα να συνεργαστεί αλλά και από τους άλλους, γιατί όλοι πρέπει να μπου σε αυτήν τη διαδικασία. Κι ας μη βγει τόσο καλό το αποτέλεσμα. Πιστεύω ότι όλοι πρέπει να μπου σε αυτήν τη διαδικασία, Το θέμα είναι να κερδίζουν κάτι τα παιδιά, όχι να προβάλλεται το σχολείο. Άλλωστε, μέρος των παιδιών είναι καινούργια κάθε χρόνο και πρέπει να γίνεται άλλη δουλειά και από άλλους.

7. *α. Αυτές οι συνεχείς αλλαγές στο μαθητικό δυναμικό που αναφέρετε είναι ένα μέρος των προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, οι οποίες με τη σειρά τους φέρνουν στο προσκήνιο την ανάγκη του για διαρκή μάθηση. Το σχολείο φροντίζει για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;*

Δεν υπάρχει κάποια τέτοια διαδικασία. Πέρα από ό,τι κάνει το υπουργείο, τίποτα άλλο δεν υπάρχει. Δεν έχουμε τέτοιες διεξόδους. Μόνο εργαστήρια πληροφορικής έγιναν και εδώ όπως και στα δημόσια σχολεία στο πλαίσιο της σχετικής εντολής. Επίσης, όταν θέλουμε να παρακολουθήσουμε κάτι μπορούμε να έχουμε τις άδειες που χρειάζονται.

Στο παρελθόν, το σχολείο είχε εσωτερικούς συμβούλους ανά ειδικότητα για υποστήριξη στο διδακτικό αντικείμενο. Μετά από χρόνια σταμάτησε αυτή η διαδικασία γιατί, ...δεν ξέρω αν θα φανεί εγωιστικό, αλλά όλοι μετά από χρόνια υπηρεσίας έμαθαν πια να χειρίζονται θέματα στο γνωστικό αντικείμενο. Τώρα όσο για τους άλλους συμβούλους από τη διεύθυνση, έρχονται ή τους καλούμε εμείς για να βοηθήσουν ή να δουν πώς δουλεύει το σύστημα.

7.β. *Ερ: Εσείς τους καλείτε συχνά τους συμβούλους;*

Το κάνουμε πάντα όταν υπάρχει μια ένσταση ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, να πούμε «αυτό έτσι όπως γράφεται (στο βιβλίο) δε βγαίνει και θέλω να το κάνω έτσι». Για το αν θα διδάξω ένα κεφάλαιο με τον τρόπο που λέει το Π.Ι. Βέβαια τις περισσότερες φορές τους καλούμε γιατί θέλουμε να εμπλουτίσουμε, γιατί έχεις από το Α.Π. δύο ενότητες και πέντε ασκήσεις και κρίνεις ότι αυτό δε φτάνει σε καμία περίπτωση, οπότε θες να εμπλουτίσεις.

7.γ.Ερ: Αυτό δεν μπορείς να το κάνεις χωρίς να ρωτήσεις το σύμβουλο, χωρίς να τον ενημερώσεις;

Μπορείς αλλά πρέπει να τον ενημερώσεις γιατί κι εκείνος πρέπει να ενημερώσει ότι αυτό το καινούργιο στοιχείο που μπήκε στη διδασκαλία δεν είναι πλήρες.

7.δ.Ερ: Τον βλέπετε ως συνδυετικό κρίκο με το υπουργείο ή το Π.Ι. δηλαδή;
Ναι, έτσι τον βλέπουμε και τέτοια οδηγία έχουμε. Εγώ ως διευθυντής οφείλω να τα μαζεύω όλα αυτά και να τηλεφωνώ και να λέω «φτιάξτε το καινούργιο βιβλίο το οποίο λέει αυτά αλλά σε αυτό το σημείο υπάρχει σύγχυση ή μια έλλειψη κατά τη γνώμη μας»

7.ε. Ερ: Έχετε δει να έχει αποτέλεσμα αυτή η παρέμβαση του συμβούλου;
Ναι και στέλνονται διορθώσεις ή διευκρινίσεις σε πολλά πράγματα. Βέβαια, έχει να κάνει και με την προσωπικότητα του συμβούλου αυτό. Με το πόσο υπεύθυνος νιώθει στη θέση που είναι. Νομίζω ότι τώρα αυτά γίνονται πολύ γρήγορα, με ένα e-mail για το πρόβλημα παίρνουν συχνά άμεσα την απάντηση.

8. α.Ερ: Ο σύμβουλος συνηθίζει να προτείνει στους εκπαιδευτικούς καινούργια πράγματα; Να τους ενθαρρύνει π.χ. να ξεφύγουν ίσως από το βιβλίο, να ακολουθήσουν το ένστικτό τους στη διδασκαλία του μαθήματος;

Ναι συνηθίζει, το προτείνει. Ειδικά οι νέοι σύμβουλοι βλέπουν αλλιώς το μάθημα. Με νέο όραμα. Εγώ αυτό κατάλαβα από τις επιμορφώσεις του Σεπτεμβρίου και τις περσινές. Βέβαια αυτό δε γίνεται πάντα αποδεκτό από τους μαθητές ή από τους γονείς.

Δηλαδή, άλλαξαν τα βιβλία στο μάθημα της φυσικής ή της χημείας. Λέει λοιπόν θα δώσουμε μεγαλύτερη βαρύτητα στα εργαστήρια, έτσι ώστε να κάνουν πραγματικά δουλειά τα παιδιά, και δε χρειάζεται κάνουν 30 ασκήσεις, στο κεκλιμένο επίπεδο για παράδειγμα, φτάνουν 3. Πρακτικά αυτό δεν μπορεί να γίνει γιατί δε νιώθουν ασφαλείς οι ίδιοι οι μαθητές, ότι έχουν κατακτήσει το αντικείμενο. Θα κάνουμε τα εργαστήρια αλλά και οι ασκήσεις πρέπει να γίνουν. Τα παιδιά έχουν στο μυαλό τους ότι το εργαστήριο είναι ένα παιχνίδι αλλά «όταν πρέπει να διαβάσω πρέπει να έχω και το βιβλίο μου με τις ασκήσεις».

Κάτι που ο σύμβουλος έλεγε «όχι». Δηλαδή, όταν είδαμε τα βιβλία είναι πολύ ωραία, θα τα κάνουμε αλλά πρέπει εκτός απ' αυτά να κάνουμε και τις ασκήσεις γιατί έτσι πρέπει κατά τη γνώμη μας, έτσι θέλουν και τα παιδιά. Τότε όμως υπάρχει ένα πρόβλημα: δεν προλαβαίνεις. Ή θα κάνεις τον ένα τρόπο ή τον άλλο.

Τι λέει λοιπόν ο σύμβουλος; Λέει ότι εσύ είσαι ο αρχηγός της τάξης, αποφασίζεις πόσες ασκήσεις και ποιες θα κάνεις και του χρόνου κάνε λιγότερες αν είσαι περισσότερο έτοιμος ή αν δεις ότι το τμήμα σου τραβάει. Κι αν τραβάει θα κάνεις ακόμα λιγότερες.

8.β. Ερ: Εννοείτε ότι οι μαθητές μας δεσμεύουν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας; Τους αρέσει να λύνουν ασκήσεις ατέλειωτες ώρες;

Ναι, τους αρέσει γιατί είναι πιο εύκολος. Δε θέλουν να διαβάζουν με τις ώρες αλλά θέλουν να διαβάζουν κάτι χειροπιαστό. Το πείραμα δεν τους πείθει ότι αυτό που είδαν έχει γενική ισχύ. Θέλουν αυτό που είδαν να το κάνουν αριθμητικό ή γιατί το (οικογενειακό) περιβάλλον τους είναι τέτοιο που λέει «καλό το πείραμα αλλά εξάσκηση δε θα κάνεις στο σπίτι; Οι μαθητές στο άλλο σχολείο κάνουν 30 ασκήσεις, εσύ όχι; »

8.γ.Ερ: Πάντως εσείς πιστεύετε ότι οι σύμβουλοι κινούνται προς το να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς σε νέες διδακτικές μεθόδους;
Ναι, αυτό φαίνεται να ισχύει τα τελευταία χρόνια.

8.δ. Ερ: Πιστεύετε ότι ο ουσιαστικός ρόλος του συμβούλου είναι η επιστημονική καθοδήγηση ή κάτι άλλο;

Όχι επιστημονική καθοδήγηση. Εγώ βλέπω ότι είναι ένας άνθρωπος ανάμεσα στο υπουργείο και στον καθηγητή, που μεταφέρει γνώμες και προτείνει λύσεις. Νομίζω ότι ο κάθε καθηγητής έχει την επιστημονική επάρκεια να αντιμετωπίσει θέματα του μαθήματός του. Από κει και πέρα όμως ο σύμβουλος είναι καθοριστικός στο να του πει «αυτό μπορείς να το κάνεις και έτσι, δεξ κι αυτόν τον τρόπο, συνέβη και σε ένα άλλο σχολείο και αντιμετωπίστηκε με επιτυχία με τον τάδε τρόπο» κλπ. Είναι ένας άνθρωπος που συγκεντρώνει πληροφορίες και δίνει πληροφορίες, είναι στη μέση. Δεν τον βλέπω σαν «ανώτερο» από τους απλούς εκπαιδευτικούς. Μπορεί να έχει αυξημένα προσόντα αλλά είναι σε θέση προσιτή ώστε να ανιχνεύει τα προβλήματα.

8.ε.Ερ: Ο σύμβουλος έχει την εξουσία να πει «με την άδειά μου αυτό να το κάνεις» σε μια περίπτωση που δεν προβλέπεται από τις επίσημες οδηγίες του υπουργείου;

Ναι, αυτό μπορεί να το κάνει. Μπορείς να πούμε να δώσει την άδεια να αλλάξουμε τη δομή της διδασκαλίας ενός μαθήματος. Αλλά αυτό γίνεται μόνο όσον αφορά στα μαθήματα της ειδικότητάς του και σε αυτόν τον τομέα είναι πάνω από το διευθυντή σχολείου, έχει αποφασιστικές αρμοδιότητες. Σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, σε καθαρά διοικητικά θέματα, ο διευθυντής παίρνει τις αποφάσεις και μετά προϊστάμενός του είναι ο προϊστάμενος της διεύθυνσης εκπαίδευσης

8.στ.Ερ: Αν ο σύμβουλος δε συμφωνεί με τη διδακτική του μαθήματος από έναν εκπαιδευτικό και του πει μην ακολουθείς αυτόν τον τρόπο (για παράδειγμα, μην τους δίνεις 30 ασκήσεις ας θέλουν οι μαθητές) αλλά ο εκπαιδευτικός δε συμμορφώνεται, ποιος θα του κάνει την παρατήρηση;

Ο σύμβουλος θα ενημερώσει τον αρμόδιο διευθυντή εκπαίδευσης και αυτός θα πει στον εκπαιδευτικό ότι αυτό δεν μπορεί να γίνεται γιατί ο σύμβουλος έχει άλλη γνώμη. Θα συνταχθεί ο διευθυντής με τη γνώμη του συμβούλου και θα υπακούσουμε. Θα έχουμε όμως και ενστάσεις.

Βέβαια οι σύμβουλοι δε μας έχουν συνηθίσει σε τέτοιου είδους αντιμετώπιση των θεμάτων που προκύπτουν.

Στο παρελθόν τα πράγματα ήταν διαφορετικά με τους συμβούλους. Μου έχει συμβεί να ρωτήσω σύμβουλο πώς να διδάξω αυτήν την ενότητα και να μου δίνει απάντηση η οποία αφορά ενότητα ύλης άλλης τάξης. Και άλλα περιστατικά που έδειχναν ότι δεν ήταν ενημερωμένοι για τη διδακτέα ύλη και είχαν πολύ χαμηλότερο επίπεδο από αυτό ζητούσε η κοινωνία από τα σχολεία,

Στο παρελθόν αυτά, γιατί τώρα νομίζω ότι έγιναν σύμβουλοι νέοι άνθρωποι, είναι πιο καταρτισμένοι, έχουν δουλέψει στα σχολεία.

9.Ερ: Μου είπατε ότι θεωρείτε πολύ σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Εσείς δημιουργείτε σκόπιμα ομάδες εργασίας με τους εκπ/κούς του σχολείου σας;

Όχι, ίσως θα έπρεπε αλλά δε δημιουργώ γιατί δεν μπορώ να λειτουργήσω έτσι. Το είχα δοκιμάσει στο παρελθόν, να μπουν σε μια ομάδα εργασίας άνθρωποι οι

οποίοι δεν έκαναν παρέα, ας πούμε, που δεν ήταν ομάδα από μόνοι τους αλλά δεν το κάνω πια γιατί δεν ήταν ευχαριστημένοι. Και πιστεύω ότι ο καθένας πρέπει να κάνει τη δουλειά του και να τη χαίρεται. Τότε βγαίνει και ένα ωραίο αποτέλεσμα. Αν δε γίνεται έτσι, δεν κερδίζουν οι μαθητές. Για μας δεν είναι το θέμα να παρουσιαστεί μια πολύ ωραία εργασία και να χειροκροτηθεί. Το θέμα είναι μέχρι να γίνει η παρουσίαση πόσες ωραίες στιγμές υπήρξαν_ και δεν εννοώ μόνο διασκεδαστικές, μέσα από την εργασία θα φανεί η αξιοπρέπεια, ο πολιτισμός ανεξάρτητα από το θέμα της.

9. Τι θεωρείτε καινοτομία στην εκπαίδευση;

Για μένα καινοτομία είναι πρώτον οι διαθεματικές προσεγγίσεις στα διδακτικά αντικείμενα και δεύτερο οι τρόποι με τους οποίους θα κάνουμε τους μαθητές να νιώθουν άνετα με μας που είμαστε δίπλα τους, για να μπορούμε να καταλαβαίνουμε τι ακριβώς δεν μπορούν να μάθουν ή δεν μπορούν να κατακτήσουν και να τους βοηθήσουμε. Ό,τι συμβάλλει στην καλύτερη σχέση με τους μαθητές.

Τα προαιρετικά προγράμματα νομίζετε ότι προσφέρουν κάτι ουσιαστικό;
Στους μαθητές προσφέρουν αλλά δεν τα προτιμάμε πια όλοι. Υπάρχουν άλλου είδους προβλήματα. Δηλαδή, από τη στιγμή που το υπουργείο δεν ξεκαθαρίζει θέματα, όπως πχ ότι πρέπει να το κάνει αυτός που θέλει αλλά χωρίς άλλο όφελος, υπάρχουν προβλήματα ειδικά εδώ σε μας. Επειδή στα ιδιωτικά σχολεία δεν έχουν όλοι οι συνάδελφοι πλήρες ωράριο και συνήθως εγκρίνεται να πάρει πρόγραμμα κάποιος που δεν έχει πλήρες ωράριο (και έτσι να συμπληρώσει ώρες), κάτι γίνεται λάθος. Δε σημαίνει ότι αυτός που θέλει να συμπληρώσει ωράριο θέλει πράγματι να κάνει και το πρόγραμμα. Αν κάποιος κάνει ένα πρόγραμμα που δεν το θέλει πραγματικά αλλά για να συμπληρώσει 19-20 ώρες, τα παιδιά δε θα κερδίσουν αυτό που πρέπει. Τα προγράμματα πρέπει να τα κάνουν άνθρωποι που έχουν όρεξη ή να μας κάνουν όλους να έχουμε όρεξη. Δεν το βλέπω όμως να γίνεται έτσι. Δε βλέπω να έχει αλλάξει κάτι στην πολιτική του υπουργείου για να μην έχουμε θέματα όπως έρχεται κάποιος εκπαιδευτικός και σου ζητάει ότι ο ίδιος «το δικαιούται» γιατί έχει μειωμένο ωράριο, άρα να μην το κάνει ο άλλος. Μα αφού αυτός πρότεινε να το κάνει ή έχει τα προσόντα να το κάνει. Δηλαδή κάπου είμαστε εμείς οι ίδιοι κολλημένοι σε αυτά τα πράγματα του ωραρίου, να εξαργυρώσουμε το πρόγραμμα σε ώρες

Θα ήταν ιδανικό να μπορούσε ο καθένας στο μάθημά του να κάνει ένα πρόγραμμα και να μη σκέφτεται αν αυτό θα το πληρωθεί, αν γεμίζει ωράριο (ή, στα δημόσια σχολεία, το κάνει εδώ και όχι στο άλλο χωριό που δε θέλει να πάει). Αυτό δυσκολεύει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και δυσκολεύει κι εμάς τους διευθυντές για το ποιος θα το πάρει το πρόγραμμα. Κι ενώ στην αρχή λέγαμε εδώ όσο το δυνατόν περισσότερα προγράμματα, γιατί αρέσει στα παιδιά, μαθαίνουν

φτάνεις σε ένα σημείο να λες και όχι.
Λέω θα ήταν καλά να μπουν στο Α.Π. και να είναι μέρος του μαθήματος, γιατί όταν δεν είναι στο ωρολόγιο πρόγραμμα δημιουργούνται τέτοια προβλήματα. Πρέπει να δοθεί μια λύση πώς θα εντάσσονται στο πρόγραμμα. Η ευέλικτη ζώνη ήταν μια πολύ ωραία έμπνευση η οποία δεν εφαρμόστηκε. Εμείς υποβάλαμε πριν 3 χρόνια αίτηση, δεν πήραμε ποτέ απάντηση και διαπιστώσαμε ότι δεν απάντησαν γιατί ήμαστε το μοναδικό σχολείο που εκδήλωσε ενδιαφέρον. Δεν κρίθηκε σκόπιμο από τη διεύθυνση να φύγει η αίτηση ενός μόνο και μάλιστα ιδιωτικού σχολείου. Δεν έφυγε καν η αίτηση.

10. Ερ: Η τύχη μιας καινοτομίας από τι καθορίζεται;

Καθορίζεται κυρίως από τον εκπαιδευτικό και μετά από το διευθυντή. Ιδέες υπάρχουν και προτείνονται αλλά μέσα στη χρονιά μπορεί να κολλήσουν γιατί ο καθένας έχει ένα ωράριο, κάποτε νιώθει κουρασμένος Εκεί έρχεται ο διευθυντής και λέει κατανοώ τις δυσκολίες αλλά αποφασίσαμε να το κάνουμε και προσπαθεί όσο μπορεί να βοηθήσει. Καθοριστικό ρόλο παίζει όμως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, πόσο του αρέσει η δουλειά του. Εδώ βλέπω ότι αρέσει στους περισσότερους να κάνουν τέτοιες δραστηριότητες γιατί αρέσει στα παιδιά. Έχει να κάνει με το πόσο αφοσιωμένος είναι στη δουλειά του ως δάσκαλος και όχι ως υπάλληλος. Η δουλειά του τότε δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη, από τη στιγμή που έχει να κάνει με μαθητές κάνει και άλλα πράγματα.

Ερ: Νομίζετε ότι αν οι εκπαιδευτικοί αμείβονταν περισσότερο θα είχαν περισσότερη διάθεση, χρόνο, ψυχή να κάνουν εργασίες πέρα από τη διδακτέα ύλη; Δε θεωρώ ότι επειδή ο μισθός είναι αυτός δεν υπάρχει διάθεση αλλά ένας μεγαλύτερος μισθός μπορεί να έδινε στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη άνεση να κινείται. Να αγοράσει πέντε βιβλία παραπάνω, ίσως τώρα να το σκέφτεται. Εγώ το σκέφτομαι κάποτε, δεν το στερώ από τον εαυτό μου βρίσκεις τρόπους να πάρεις αυτό που θέλεις. Νομίζω όμως ότι όταν η αμοιβή είναι μεγαλύτερη έχεις την άνεση να κάνεις περισσότερα πράγματα για τον εαυτό σου.

(609)Ερ: Αν τα καινοτόμα προγράμματα μπουν στο ολοήμερο και γίνουν υποχρεωτικά σε όλα τα γυμνάσια και οι εκπαιδευτικοί πληρώνονται extra, νομίζετε ότι θα δουλευτούν περισσότερο, θα έχουν καλύτερη μοίρα; Όχι, νομίζω το αντίθετο. Πρέπει τα προγράμματα να είναι ανεξάρτητα από κάθε υλική ανταμοιβή. Αλλιώς θα το κάνουν πάλι κυρίως για τα χρήματα, θα το κάνουν άσχημα, δε θα αρέσει στα παιδιά και δε θα έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ερ: Τα προγράμματα που κάνετε επί χρόνια στο σχολείο σας τα αξιολογείτε ως σχολική μονάδα; Έχουμε ένα αρχείο αλλά όχι με την έννοια της αξιολόγησης. Στο τέλος της χρονιάς συζητούμε για τα προγράμματα που πραγματοποιήσαμε αλλά όχι σε σύγκριση με κάποια άλλα Μιλάμε για το πώς πήγε σε σχέση με τους μαθητές κυρίως. Όχι όμως αν το «Νερό» του 2003 πήγε καλύτερα από του 2006, αυτό δεν το κάνουμε, Η συζήτηση γίνεται στην απολογιστική συνέλευση, στο τέλος μαζί με τα άλλα θέματα. Θα ήταν καλή ιδέα να το κάναμε γιατί θα βγάζαμε χρήσιμα συμπεράσματα. Ποτέ δεν είναι ίδιο ένα πρόγραμμα που γίνεται με διαφορετικούς μαθητές. Κάναμε το «Στηρίζομαι στα πόδια μου» δύο φορές και ήταν τελείως διαφορετικό την κάθε φορά.

Ερ: Κάνετε ενέργειες δημοσιοποίησης των εργασιών αυτών; Κάνουμε ό,τι απαιτεί το πρόγραμμα, ναι. Το σχολείο (ενν. οι ιδιοκτήτες) λέει το αντίθετο (χαμόγελα). Δε θέλει να ασχολούμαστε ιδιαίτερα με το να βγαίνουν προς τα έξω αλλά εμείς θέλουμε και το κάνουμε

11.α. Ερ. Δημιουργούνται προβλήματα στο Α.Π. εξαιτίας των δραστηριοτήτων που απαιτούν τα καινοτόμα προγράμματα; Κάνατε σχετική αναφορά νωρίτερα... Ναι αλλά εμείς το τακτοποιούμε μεταξύ μας χωρίς να χάνονται ώρες. Κάνουμε τις αναγκαίες μετακινήσεις. Δεν είναι τόσο πρόβλημα. Πρόβλημα μεγάλο είναι το ποιος θα πάρει το πρόγραμμα, τα θέματα που είπα πριν για συμπλήρωση ωραρίου κλπ.

(663) 11.β. Ερ: Πείτε μου αν υπάρχει κάποια διαδικασία: η διεύθυνση ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για τα θεσμοθετημένα προγράμματα ή το μόνοι τους οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται και προτείνουν να το πραγματοποιήσουν;

Και οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους και εμείς στην πρώτη ή τη δεύτερη συνέλευση του έτους έχουμε ενημερωθεί και έχουμε προτάσεις .. Θα κάνουμε περιβαλλοντικά; Ποιος ενδιαφέρεται;

11.γ. Ερ: Υπάρχει ομάδα καθηγητών που ψάχνει, ενημερώνεται συστηματικά και διαχέει την πληροφόρηση στους υπόλοιπους;

Όχι, αυτό το κάνουν οι διευθυντές.

11.δ. Ερ: Όταν βλέπετε ότι ένας εκπαιδευτικός δουλεύει πολύ καλά ένα πρόγραμμα, οι μαθητές ενδιαφέρονται πολύ, και καταβάλλει πολλές προσπάθειες μπορείτε να τον ελαφρώσετε από κάποιες υποχρεώσεις;

Διευκολύνσεις ναι, γίνονται αλλά δεν μπορώ να του μειώσω π.χ. τις ώρες διδασκαλίας. Αν δω ότι είναι πολύ κουρασμένος την επόμενη ώρα μπορώ να μπω να κάνω την ώρα του. Κι αυτό δεν είναι νόμιμο φυσικά αλλά δεν μπορώ να κάνω και κάτι άλλο. Αυτό γίνεται off the record, δεν ενημερώνουμε κανέναν (και αυτό θα μπορούσαμε να το κάνουμε αλλά συχνά δεν το ξέρεις από πριν ότι θα χρειαστεί κάτι τέτοιο εντός της ημέρας) . Ξέρουμε όμως ότι δεν είναι εις βάρος κανενός να γίνει κάτι τέτοιο. Η ώρα δε χάνεται, την ανταλλάσσουμε με κάποιους τρόπους. Ή μπορεί ένας συνάδελφος να έφυγε σε μια εκπαιδευτική επίσκεψη και να μην προλάβει να επιστρέψει για την επόμενη ώρα μαθήματός του. Τότε θα την κάνει κάποιος άλλος χωρίς αντάλλαγμα κι όταν του λείπει αυτή η ώρα θα τη γεμίσει.

Κανονικά κάθε αλλαγή στο ωρολόγιο πρόγραμμα πρέπει να δηλώνεται. Και προσπαθούμε να δηλώνεται αλλά υπάρχουν και οι έκτακτες περιπτώσεις. Πήγε να φυτέψει βολβούς με το τμήμα του κάποιος και τους πήρε περισσότερη ώρα ή έχει κίνηση και δεν επέστρεψε εγκαίρως. Εντάξει, θα συμπληρώσουμε το κενό. Και φυσικά δεν είναι αυτός λόγος να μη γίνονται αυτές οι δραστηριότητες, από το φόβο μήπως ανατραπεί το πρόγραμμα. Σε καμία περίπτωση.

12. Ερ: Υπάρχει μια δεξαμενή σκέψης στο σχολείο σας; Από πού αντλείτε εσείς όταν σκέφτεστε την επόμενη σχολική χρονιά, πώς θα κάνετε πιο ενδιαφέρον το επόμενο εξάμηνο;

Για μένα είναι οι μαθητές. Από αυτούς παίρνω τη σπίθα και μετά ψάχνω με τους συναδέλφους από εδώ και από άλλα σχολεία στην Αθήνα.

Τα παιδιά είναι διαφορετικά κάθε χρόνο και αλλάζουν τα πράγματα. Αισθάνομαι ότι ποτέ δε δίδαξα δεύτερη χρονιά το ίδιο πράγμα, δε λέω για το βιβλίο λέω για τον τρόπο. Άλλοτε είμαι εγώ ο κυρίαρχος της τάξης κι άλλοτε τα παιδιά, τα βλέπω να ανθίζουν, τις σχέσεις μεταξύ τους....

Ερ: Ο σύλλογος παράγει ιδέες;

Ναι παράγει. Η γενική συνέλευση είναι χρήσιμη για θεωρητικά θέματα και κάνουμε δύο φορές το μήνα. Συζητάμε παιδαγωγικά θέματα που προκύπτουν στο σχολείο, ο καθένας μπορεί να θέσει ένα θέμα που νομίζει σημαντικό ή θέλει τη γνώμη των άλλων, όχι μόνο προβλήματα.

Βέβαια, εδώ η αρχική στρατηγική χαράσσεται από τους ιδιοκτήτες. Έχουν πει θέλουμέ να κάνετε νέα πράγματα, δε θέλουμε ένα σχολείο όπου ο μαθητής θα παίρνει

ασκήσεις και θα πηγαίνει θα 'ρχεται, βρείτε συνεργασίες με το Πανεπιστήμιο ή βρίσκουν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και μας βοηθάνε. Είναι και δικό τους θέμα δηλαδή. Η στρατηγική του σχολείου αυτού δεν είναι έργο ενός (ούτε δικό μου μόνο ούτε του συλλόγου).

Για μένα αυτό είναι αποκούμπι. Κάνω κανονικά το μάθημά μου γιατί το θέλω, είμαι σε 1-2 προγράμματα κάθε χρόνο, έχω και τα διοικητικά, τους γονείς ... κάποτε στραγγίζεις.

13. Ερ: Οι συνάδελφοι στο σχολείο θα ήθελαν να δουλέψουν για μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Είναι ανοιχτοί σε νέες εμπειρίες;

Πιστεύω ότι θα δέχονταν να το κάνουν. Γιατί είναι καλό το κλίμα. Δεν είναι όλοι μια παρέα αλλά υπάρχει συνεργασία και θα το κάνουν,

14. α.Ερ: Νομίζετε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί ένα αυστηρό πλαίσιο που εγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό;

Ναι, δυστυχώς. Αυτό που τον εγκλωβίζει είναι όλη η διαδικασία που πρέπει να κινήσει για να κάνει κάτι. Κάτι που είναι έξω από την τάξη. Ό,τι έχει να κάνει με δράση έξω από την τάξη είναι πρόβλημα.

14.β. Ερ: Είναι πρόβλημα για ποιον; Εσείς μου είπατε ότι έχετε δώσει λύσεις σε αρκετά τέτοια προβλήματα

Είναι ψυχοφθόρο. Όταν πρέπει να ενημερώνεις για το καθετί τη διεύθυνση εγγράφως, αυτό είναι όχι η κούραση για να φτιάξεις το έγγραφο _αυτό δεν το μετρώ_ είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και είναι άσχημο. Δηλαδή, το απλό, θέλεις να τους πας εκκλησία. Πρέπει να πάρουμε άδει και εγκριτικά σημειώματα από τους γονείς 10 μέρες πριν. Δεν μπορείς να το πεις από τη Δευτέρα για την Παρασκευή, πρέπει νωρίτερα. Ή θέλεις να τους πας σε μια ανασκαφή. Πρέπει να συμμετάσχουν τα 2/3 της τάξης, μα αν είναι ασθενείς οι υπόλοιποι. Σου λένε όχι.

Ό,τι έχει να κάνει με δράση έξω από την τάξη ο προϊστάμενος είναι δύσκολος. Και είναι έτσι γιατί κι αυτός υπακούει. Δεν είναι μόνος του.

14.γ Ερ: Μέσα στην τάξη, έχει ελευθερία ο εκπαιδευτικός;

Ναι, έχει ελευθερία. Αρκεί να έχει και το χρόνο να την προετοιμάσει. Εκεί είναι το θέμα. Πώς θα αξιοποιήσει τον ελεύθερο χρόνο του για να ετοιμάσει κάτι έξω από το βιβλίο του καθηγητή.

15.α. Ερ: Οι διαταγές και οι εγκύκλιοι τηρούνται πιστά στα σχολεία;

Ναι, τουλάχιστον οι πολύ σοβαρές. Αυτό που είπα πριν για την αλλαγή του προγράμματος δείχνει ότι δεν τηρούνται όλες. Γιατί ο προϊστάμενος λέει, «ο νόμος λέει, οποιεσδήποτε αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα πρέπει να δηλώνονται το πρωί της ίδιας ημέρας». Ωραία. Εγώ σήμερα είχα άρρωστο τον καθηγητή των αγγλικών και δε θα 'ρθει. Με βάση το νόμο τα παιδιά θα κάνουν κενό γιατί σήμερα δεν μπορώ να ενημερώσω τον προϊστάμενο ότι κάλεσα άλλον καθηγητή αγγλικών να κάνει την ώρα. Τα παιδιά όμως δε θα κάνουν κενό. Θα κάνουν άλλο μάθημα. Χωρίς φυσικά να αφαιρεθεί τίποτα από το μισθό αυτού που απουσιάζει.

Αν όμως εκείνη την ώρα έρθει ο προϊστάμενος και δε βρει τον καθηγητή των αγγλικών αλλά εμένα, έχουμε πρόβλημα.

15.β. Ερ: Πείτε μου ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα τότε.

Ότι δεν τηρείται το ωρολόγιο πρόγραμμα. Και ο προϊστάμενος θα κάνει έγγραφο προς το υπουργείο για μη τήρηση του προγράμματος. Όχι, δεν υπάρχουν φοβερές συνέπειες, ...μπορεί το υπουργείο να μας κάνει επίπληξη.

Αυτό όμως, το να νιώθεις ότι το κράτος δεν είναι ευέλικτο όπως εσύ ή, ακόμα χειρότερα, να θεωρεί ότι λειτουργείς εις βάρος των μαθητών σου Ξέρουμε ότι δεν είναι έτσι. Εκεί που προσπαθείς να λύσεις ένα πρόβλημα να φαίνεται ότι λειτουργείς ακόμα και σε βάρος των συναδέλφων. Είναι άραγε καλύτερα να κάθονται έξω τα παιδιά από το να δώσεις μια λύση;

15.γ Ερ: Θα ήθελα να επανέλθω, αν μπορείτε να μου πείτε: ποιες είναι οι συνέπειες που «φοβόμαστε» και γι' αυτό τηρούμε όλα τα τυπικά ενώ η εμπειρία μας λέει ότι κανείς δεν έχει υποστεί συνέπειες από μη τήρηση των εγκυκλίων (εκτός από περιπτώσεις ατυχημάτων ή εξαιρετικές περιπτώσεις όπου καταλύεται η νομιμότητα, η αξιοπρέπεια του σχολείου, η τιμή μαθητών ή συναδέλφων) ;

Δεν είναι αυτές καθαυτές οι συνέπειες. Υπάρχει ένα τυπικό και είναι ένα κλίμα που οι ίδιοι οι διευθυντές- προϊστάμενοι το δημιουργούν στους διευθυντές των σχολείων και κατ' επέκταση στους εκπαιδευτικούς. Και ή δεν το κάνεις, λες θα ενημερώνω μόνο για τα σημαντικά και έχεις ήσυχη τη συνειδησή σου ή αλλιώς δίνεις τις λύσεις- κάντε το αυτό- και τρέχεις μέχρι τις 5 το απόγευμα για να φτιάξεις και τα τυπικά εντάξει.

Και δεν είναι κάτι που ανταμείβεται αν θέλεις, η προθυμία του διευθυντή να είναι και τυπικά εντάξει. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις τέτοιες ο διευθυντής γίνεται και αντιπαθητικός.

16. Ερ: Νομοθεσία που να αναφέρεται στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση υπάρχει;

Έρχονται κατά καιρούς έγγραφα που μιλάνε για καινοτόμες δράσεις ή για νέες τεχνολογίες. Το πνεύμα αυτών των εγγράφων είναι να εμπλουτίσουμε το μάθημά μας με άλλου είδους εργαλεία. Δηλαδή όσο γίνεται περισσότερο με τη χρήση Η/Υ. Υπάρχουν πολύ ωραία λογισμικά για κάποιες ειδικότητες.

Ερ: Αυτά τα λογισμικά έχουν απήχηση στους καθηγητές;

Όχι, τους δυσκολεύουν. Δεν είναι έλλειψη εξοικείωσης των συναδέλφων, οι περισσότεροι εδώ τουλάχιστον είναι. Τους δυσκολεύει πολύ η χρονική διάρκεια του μαθήματος που τα λογισμικά συνήθως απαιτούν. Δεν μπορείς να το κάνεις στα 45 λεπτά, που είναι λιγότερα αν υπολογίσεις το χρόνο που χρειάζεται για να κάνεις μια σύνδεση με τα προηγούμενα μαθήματα. Δεν προφταίνεις να το κάνεις ολόκληρο και μένει στα παιδιά μια σύγχυση, ότι δεν ολοκληρώθηκε αυτό που άρχισε και δεν τους αρέσει.

Δεν είναι σχεδιασμένα σωστά για τη διδακτική πράξη. Η κάτι λείπει από το ωράριο. Γιατί αυτά για να τα δουλέψεις καλά χρειάζεσαι δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Έτσι βγαίνει ένα καλό αποτέλεσμα.

(733)17. Ερ: Δίνετε έμφαση στη χρήση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς; Διακρίνετε κάποιο όφελος σε αυτή; Τους παρακινείτε;

Ναι, βέβαια. Καταρχήν μειώνεται η απόσταση μεταξύ καθηγητή- μαθητή. Παύεις να είσαι αυθεντία αλλά του δείχνεις πώς μπορεί να μάθει. Αυτό ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή. Απ' την άλλη, μία εικόνα είναι χίλιες λέξεις. Είναι πολύ καλό εποπτικό μέσο.

Στο μάθημα της χημείας μπορούν οι μαθητές να δουν αντιδραστήρια που δεν αγοράζονται (είναι πανάκριβα) ή είναι πολύ επικίνδυνα και αλλιώς δε θα μπορούσαν να τα γνωρίσουν.

Αν τους παρακινούμε ... να. Προσπαθώ να βρίσκω τι καινούργιο κυκλοφορεί και το αγοράζουμε. Δεν υποχρεώνω κανέναν αλλά κοιτάμε πού μπορεί κάποιος να το χρησιμοποιήσει. Πρόσφατα μας ενημέρωσε το υπ. Πολιτισμού για μια νέα έκδοση για την ιστορία της Αθήνας με 3 dvd και τα πήραμε, όλοι το γνωρίζουν κι ελπίζω να χρησιμοποιηθούν.

Δε θέλω να το επιβάλω σε κανέναν

18.α. Ερ: Αλήθεια, θα μπορούσατε να επιβάλετε στους συναδέλφους να κάνουν κάτι;

Ναι, μπορώ αλλά δε θέλω. Μπορώ να τους πω ότι αυτό πρέπει να γίνει και θα το κάνουν. Αλλά δεν έχει νόημα αν δεν το θέλει ο ίδιος, να το φτιάξει, να το δουλέψει στο μυαλό του για να είναι ωραίο για τα παιδιά.

18.β. Ερ: Γιατί θα το κάνει αν του το πείτε; Μήπως επειδή είναι ιδιωτικό σχολείο με ό,τι αυτό σημαίνει για τη σχέση εργασίας;

Δε νομίζω. Πιστεύω ότι είναι πιο προσωπικοί λόγοι, «για να το λέει η διευθύντρια ίσως πρέπει να το κάνουν» ή «ας μη λένε και οι συνάδελφοι ότι μου αναθέτουν κάτι που μπορώ και δεν το κάνω» Είναι αποτέλεσμα της σχέσης που έχουμε. Αλλά κι εγώ δεν είπα ποτέ αυτό θα γίνει γιατί πρέπει να γίνει. Αν δε θέλει κανένας να κάνει κάτι που πιστεύω ότι είναι καλό, το κάνω μόνη μου.

19. Ερ: Αν υπήρχε ένας Η/Υ σε κάθε τάξη, νομίζετε ότι θα τον αξιοποιούσαν όλοι οι συνάδελφοι;

Νομίζω ναι, θα τον αξιοποιούσαν οι περισσότεροι στο σχολείο.

(840) Ερ: Αν λέγατε σαν σχολείο (οι ιδιοκτήτες, οι διευθυντές και ο σύλλογος) στο σύλλογο γονέων ότι χρειάζεται ένας Η/Υ σε κάθε τάξη, νομίζετε ότι θα συνέβαλαν οικονομικά για να αποκτήσει το σχολείο τον εξοπλισμό; Επιτρέπεται να γίνει τέτοια χορηγία από κάποιους εκτός σχολείου;

Ναι, θα το έκαναν. Και χορηγοί άλλοι, ιδιώτες επίσης. Δεν απαγορεύεται.

20. Ερ: Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην καινοτομία και την ανάγκη για αλλαγές στην εκπαίδευση γιατί δε δικτυώνονται, να κάνουν ομάδες κρούσης;

Υπάρχει μια τέτοια ανάγκη και μια τέτοιου είδους επικοινωνία γίνεται άτυπα. Έχουμε βρει ο καθένας κάποιους τέτοιους ανθρώπους με τους οποίους συνεργαστήκαμε, έστω και ηλεκτρονικά αλλά κάτι πιο οργανωμένο δε γνωρίζω να υπάρχει. Μέσω της πύλης του υπουργείου (school.gr και e-yliko) επίσης υπάρχει μια τέτοια δικτύωση. Βοηθάει αυτή η επικοινωνία όπως βοηθάνε και τα προγράμματα στην ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων. Η ελληνική εταιρία προστασίας της φύσης είναι ένας χώρος που συγκεντρώνονται πολλοί εκπαιδευτικοί με ανησυχίες όπως και ο ΟΚΑΝΑ..

Ερ: Ο σύμβουλος καλεί σε συναντήσεις εκπαιδευτικούς από διάφορα σχολεία ;

Όχι. Ο κ. Χόρτης το κάνει από το ΕΚΦΕ (εργαστηριακό κομμάτι φυσικών επιστημών) αλλά είναι ξεχωριστή προσωπικότητα. Μας καλεί για ενημέρωση σχετικά με τον εξοπλισμό των εργαστηρίων, κάνει ασκήσεις επίδειξης ... και μιλάμε, αυτό

δουλεύει -γίνεται καλύτερα έτσι. Θα μπορούσες να πεις ότι εκεί υπάρχει ενός είδους κοινότητα γύρω του.

Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτικοί που αυτό το κομμάτι της επικοινωνίας το σνομπάρουν. Άλλοι γιατί δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται, άλλοι γιατί θεωρούν ότι μετά από πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν αξίζει να ανταλλάσσουν απόψεις με τους νεότερους.

21.Ερ: Οι συνδικαλιστές έχουν κάποιο ρόλο να ενοποιούν, να σχηματίζουν δημιουργικές ομάδες εκπαιδευτικών;

Δε νομίζω. Οι συνδικαλιστές, κατά τη γνώμη μου, ενδιαφέρονται για τα πράγματα του σχολείου μέχρι να γίνει το ωρολόγιο πρόγραμμα και να πάρουν όλοι τις ώρες που δικαιούνται..... Ντρέπομαι που το λέω γιατί πίστευα στο παρελθόν εντελώς το αντίθετο

22.Ερ: Νομίζετε ότι όλο αυτό το υλικό που παράγεται και για το οποίο μιλάμε εδώ και ώρα φτάνει στην Κ.Υ. του υπουργείου; Η τεράστια παρακαταθήκη από πρακτικές που πέτυχαν ή δεν πέτυχαν, δοκιμάστηκαν πάντως, γιατί κατά τη γνώμη σας δεν τις αξιοποιούμε, να τις μετατρέψουμε σε πολιτικές;

Δεν το ξέρω αλλά από τους εκπαιδευτικούς έχουν γίνει πολλές προτάσεις. Τόσα που μας έχει δείξει η περιβαλλοντική εκπαίδευση πάνω από μια δεκαετία, λέμε πρέπει να μπει στο ωρολόγιο πρόγραμμα για να λειτουργήσει σωστά Είναι και ότι οι εκπαιδευτικοί εγκλωβισμένοι στο καθημερινό πρόγραμμα και δεν μπορούν να δουν τι πραγματικά είναι αυτό που πρέπει να κάνουν, ποιος είναι ο τρόπος προσέγγισης. Γιατί είναι και τρόπος προσέγγισης το ζήτημα αυτό. Πέρα από τα προβλήματα που έχεις πρέπει να βρίσκεις και λύσεις να τα αντιμετωπίζεις. Ο καθένας εγκλωβίζεται στα δικά του.

Ερ: Εννοείτε δε λειτουργούν συλλογικά οι εκπαιδευτικοί;

Όχι, εννοώ προσωπικά δεν παίρνουν την απόφαση να ασχοληθούν με κάτι. Αν την πάρουν θα βρουν ανθρώπους και τρόπους. Και το υπουργείο δεν έχει δώσει μια σωστή κατεύθυνση. Ακόμα κι αυτά τα λίγα που δίνει το υπουργείο δεν τα παίρνουμε όλα εμείς οι εκπαιδευτικοί.

23.Ερ: Ποιοι αξιολογούν τις προτάσεις των σχολείων για καινοτόμες δράσεις;

Αν το πρόγραμμα αρχίζει και τελειώνει στο νομό αξιολογείται από το υπεύθυνο γραφείο καινοτόμων του νομού. Αν είναι πανελλήνιο πηγαίνει στην Αθήνα, αν έχει σχέση με το πανεπιστήμιο από εκεί. Εμείς ως ιδιωτικό δεν μπορούμε να κάνουμε πρόγραμμα με πανεπιστήμιο παρά μόνο άτυπα. Έχουν επιμείνει σ' αυτό οι λειτουργοί της δημόσιας εκπαίδευσης.

24.Ερ: Θα ήθελα να σχολιάσετε το άρθρο 14, της Υ.Α. Φ.

353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340, «Καθήκοντα & αρμοδιότητες των Δ/ντών Εκπ/σης» .. Αρ. 14.: «Έργο των Δ/ντων Εκπ/σης» παρ. 6: Παρέχουν οδηγίες στους Δ/ντές σχ. μονάδων σχετικά με τη διοίκηση & λειτουργία των σχολείων. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις & αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπ/ση, αντιμετωπίζουν ενδεχόμενα κρίσιμα προβλήματα, ...

Ο Διευθυντής εκπαίδευσης αυτό που κάνει είναι να στέλνει και σε εμάς όποιο έγγραφο έρχεται. Εκεί αρχίζει και τελειώνει. Όσο αφορά στα καινοτόμα, αν υπάρχει χώρος από τα δημόσια σχολεία μπορεί να μας πάρει ή αν δε μας πάρει θα του ζητήσουμε να πάρουμε το υλικό, να το φωτοτυπήσουμε και να κάνουμε άτυπα το

πρόγραμμα, με δικά μας έξοδα. Μόνο αυτά. Δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για καινοτομίες και ΤΠΕ.

25. *Ερ: Θεωρείτε ότι η χρήση των ΤΠΕ στο μάθημά μας είναι μια καινοτομία; (γέλια)* Ναι είναι αλλά δε θα 'πρεπε. Οι μαθητές τις χρησιμοποιούν παντού. Πολλοί από αυτούς ξέρουν πολύ περισσότερα από εμάς. Παρ' όλα αυτά είναι για τους εκπαιδευτικούς, για τον τρόπο διδασκαλίας ναι, είναι.

Σας ευχαριστώ πολύ
Κι εγώ ευχαριστώ

3.ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ Κ.Δ.

3.1. ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Π.Ε.)

19/3/2007

Ειδικότητα: Μαθηματικός

Προϋπηρεσία: 24 χρόνια

>> στη θέση Υπευθύνου Π.Ε. : 5 χρόνια

(Α6) (4) Πώς κινητοποιείτε τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρόγραμμα Π.Ε
Υπάρχουν πολλοί τρόποι. Πρώτα απ' όλα να τους στείλεις σε ένα σεμινάριο Π.Ε. Δεύτερο να κάνεις ο ίδιος ένα σεμινάριο και να τους πεις πόσες χαρές θα αποκομίσουν τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα. Ένας άλλος, πολύ σημαντικός τρόπος, είναι τα παιδιά που μπορεί να έχουν ακούσει ή να έχουν γευτεί ένα πρόγραμμα στο Δημοτικό ή στην προηγούμενη τάξη να παρασύρουν τον εκπαιδευτικό. Αν ο διευθυντής είναι θετικός, μπορεί ο υπεύθυνος Π.Ε. να πάει σε ένα σχολείο (αν είναι μικρό το σχολείο μπορεί να συγκεντρώσει όλα τα παιδιά σ' ένα διάλειμμα) να ενημερώσει ότι υπάρχουν αυτά κι αυτά τα προγράμματα, υπάρχουν αυτές οι δυνατότητες, να τους δώσεις κίνητρα. Και εκεί που οι καθηγητές δεν είχαν στο μυαλό τους κάτι τέτοιο, να σπρωχτούν από τους μαθητές στο να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα. Ευαισθητοποιούνται και οι ίδιοι.

Και, βέβαια, είναι να μιλήσεις και στους ίδιους τους καθηγητές ότι στα πλαίσια των ίσων ευκαιριών που έχουν οι μαθητές, δεν πρέπει για να μη χάσουν αυτοί τη βόλεψή τους να στερήσουν από τα παιδιά μια τέτοια εμπειρία. Συνήθως υπάρχει δεσμός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς- μαθητές

Το καλό των μαθητών είναι ένας τρόπος κινητοποίησης για πολλούς καθηγητές.

(5) Ερ: Τα κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς ποια είναι ώστε να αναλάβουν ένα πρόγραμμα Π.Ε.;

Υπάρχει μια πεποίθηση ότι η προστασία του περιβάλλοντος είναι σε μεγάλο βαθμό υπόθεση της εκπαίδευσης. Ένας καθηγητής που θέλει να είναι σύγχρονος, μπορεί να το θεωρεί υποχρέωση να προσφέρει κάτι στο θέμα αυτό κι ας ξεβολουτεί. Υπάρχει

μια απαίτηση από το κοινωνικό σύνολο, ο κόσμος πιστεύει ότι συνείδηση για το περιβάλλον πρέπει να διαμορφώσει ο άνθρωπος στο σχολείο.

Οι περισσότεροι καθηγητές κάνουν εθελοντική προσφορά. Μερικοί το κάνουν για να συμπληρώσουν ωράριο, να μη μετακινηθούν σε άλλο σχολείο. Αυτό δεν τους κάνει κατ' ανάγκη να μην υλοποιούν σωστά το πρόγραμμα. Ίσως έτσι να ξεκινάει αλλά με μια παρέμβαση του υπευθύνου, μια παρέμβαση του διευθυντή (εδώ είναι να εφαρμόσει την ευθύνη της καθοδήγησης, να ελέγξει την πορεία έχει τα δικαιώματα από την εγκύκλιο). Αν ο διευθυντής δείξει ενδιαφέρον ο υπεύθυνος δείξει ενδιαφέρον με επισκέψεις στο σχολείο, έχουμε πολλές πιθανότητες να πάει καλά το πρόγραμμα. Αν ενεργοποιηθούν, θα κάνουν και εκπαιδευτικές επισκέψεις, που είναι πάντα το κερασάκι στην τούρτα, τότε είναι που ενθουσιάζονται.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο (εγκύκλιος για καθήκοντα υπευθύνου Π.Ε.) ο διευθυντής θα πρέπει να ελέγχει και να υπογράφει σε τακτά χρονικά διαστήματα το ημερολόγιο του προγράμματος. Υπογράφει ο διευθυντής και ο υπεύθυνος Π.Ε. Έτσι, λοιπόν, μπορεί να «ελέγχει»

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα (όπως αυτό που υλοποιήθηκε με στήριξη του πανεπιστημίου Αιγαίου δελεάζουν τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Κάθε σχολείο σε αυτό το πρόγραμμα πήρε εξοπλισμό αξίας 2.500 ευρώ. Έγιναν 100 προγράμματα και ο νομός μας ήταν πρώτος. Καθοριστικό ρόλο, βέβαια, έχει και ο υπεύθυνος. Κάποιοι δεν ενημερώνονται, δεν τρέχουν.

Ερ: Θα προτείνετε κάποια επιπλέον κίνητρα;

Βλέπω τα πράγματα πρακτικά. Τι είναι αυτό που μας δημιουργεί τα προβλήματα; Το ωράριο. Αν απαλύνουμε αυτό, θα έχουμε σημαντική διαφορά. Τώρα τα παιδιά είναι όλη την ώρα με το ρολόι στο χέρι. Αυτό δημιουργεί άγχος στον εκπαιδευτικό. Αν είχε μέσα στο διδακτικό ωράριο ένα 2ωρο να ασχοληθεί με το πρόγραμμα, θα ήταν κίνητρο και θα αίρονταν αρκετά προβλήματα. Θα πρότεινα να επεκταθεί το σχολικό ωράριο με εφαρμογή Ευέλικτης Ζώνης, κάθε μέρα ένα 2ωρο. Αυτό θα δημιουργούσε ευφορία στις καινοτόμες δράσεις γενικά.

Επίσης, μια καλύτερη θεώρηση από τη μεριά της Διοίκησης η οποία να συνίσταται στο εξής: Πρώτα απ' όλα όταν γίνονται εκδηλώσεις στα σχολεία για την παρουσίαση των προγραμμάτων, τις οποίες οι προϊστάμενοι δεν παρακολουθούν. Ο εκπαιδευτικός, όπως και να 'χει ψάχνει για μία αναγνώριση. Όταν κάνει τόση δουλειά στο πρόγραμμα και μετά για τη διοργάνωση της ημερίδας, καλεί τον προϊστάμενο κι αυτός δεν πάει ... σκέφτεται «μας γράφουν», έτσι το εκλαμβάνει και απογοητεύεται. Πρέπει οι προϊστάμενοι να βρουν χρόνο να παρακολουθούν τις παρουσιάσεις. Υπάρχουν τρόποι να γίνει αυτό.

Εγώ παλιά έκανα κάτι και περπατούσε υπέροχα. Δεν κάναμε παρουσιάσεις σε 2 μέρες, (όλα τα σχολεία τις ίδιες) τι θα πει αυτό; μπορεί το τελευταίο 15ήμερο να πάρουν τα σχολεία αυτές τις 2 μέρες που δικαιούνται και να κάνουν εκδηλώσεις, έτσι κι αλλιώς κάθε σχολείο 2 μέρες θα τις χάσει. Ας είναι διαφορετικές μέρες. Να γίνει ένας σχεδιασμός από τους υπεύθυνους: πόσα προγράμματα έχω; 30 πχ. από αυτά 5 στην επαρχία Χ. οπότε μια συγκεκριμένη ημέρα στο δημοτικό θέατρο της περιοχής όλα τα σχολεία να κάνουν τις παρουσιάσεις. Άλλα δυο στην επαρχία Ψ και να γίνει το ίδιο άλλες δύο μέρες κλπ. να βγάλεις ένα πρόγραμμα και να πάνε και οι

προϊστάμενοι να παρακολουθήσουν. Άλλωστε δεν ανήκουν όλες οι επαρχίες στον ίδιο προϊστάμενο. Έτσι θα μπορούσαν να παραστούν επίσημα πρόσωπα και να νιώσουν την ικανοποίηση οι εκπαιδευτικοί μαθητές. Ενώ τώρα μας υποχρέωσε ο προϊστάμενος της Διεύθυνσης να γίνουν όλες αυτές οι εκδηλώσεις τα τελευταίες 2 μέρες της σχολικής χρονιάς που είναι απαγορευτικό να έρθουν και οι ίδιοι.

(Α, 09, 45) Ερ: Τι κατά τη γνώμη σας δημιουργεί εμπόδια στη μεγάλη εξάπλωση των καινοτόμων προγραμμάτων;

Όταν έχεις ένα εξεταστικοκεντρικό σύστημα, όπου πρέπει να βγει η ύλη, δεν μπορείς να κάνεις όλα τα άλλα επιπρόσθετα. Θα τα κάνεις επιτυχώς πότε; Όταν λες δεν πειράζει να «βγει η ύλη, όπου φτάσει» γιατί και τα προγράμματα είναι γνώση. Όπως είναι τώρα, γκρινιάζει ο συνάδελφος. Πρέπει να του περάσουμε ότι κι αυτό είναι γνώση.

Στα σεμινάρια προσπαθώ να τους πείσω ότι με το νόμο του '92 η Π.Ε. , που θεσμοθετήθηκε πρώτη, είναι μάθημα _ που ανήκει στο Α.Π. _ το οποίο γίνεται εκτός διδακτικού ωραρίου. Μόνο αυτή ήταν η διαφορά. Ανήκει όμως στο Α.Π. δεν μπορεί να έρθει ο συνάδελφος και να λέει να μην πάρεις το 2ωρο Π.Ε. για να έχω εγώ 2 ώρες «άνεση» στο πρόγραμμα. Γιατί να έχει άνεση αυτός, αφού κι ο άλλος που κάνει πρόγραμμα δουλεύει το 2ωρο που παίρνει.

(άνεση = ας πούμε ότι έχουμε 2 μαθηματικούς και περισσεύουν 2 ώρες, είναι 38 οι ώρες μαθηματικών και οι συνάδελφοι με το ωράριό τους καλύπτουν 40, άρα κάποιος κάνει 2 ώρες λιγότερο μάθημα, συνήθως ο παλαιότερος)

Το ΥΠΕΠΘ έχει καλό πλαίσιο – Οι προϊστάμενοι το απορρίπτουν στην πράξη, οι διοικητικοί δεν κατανοούν

(Α, 11) Ερ: Ο υπεύθυνος λειτουργεί ως καθοδηγητής ή ως διοικητικός;

Όταν γίνεται μια προστριβή σ' ένα σχολείο, πού θα πάει ο συνάδελφος που θέλει να κάνει πρόγραμμα να το λύσει; Στον υπεύθυνο. Πού θα πάει κι ο διευθυντής για να δει αν έχει δίκιο; Στον υπεύθυνο.

Έχει απόλυτη διοικητική ευθύνη ο υπεύθυνος των καινοτόμων δράσεων.

Ως τώρα ο υπεύθυνος αντιμετωπίζει μεγάλη γραφειοκρατία – Το υπουργείο δείχνει διάθεση να ακούει αλλά ... Ο υπεύθυνος ασκεί ηγεσία αλλά άτυπα = να προωθήσει, να εμπνεύσει, να συντονίσει, να διεκπεραιώσει γραφειοκρατία, να στηρίζει στα προβλήματα

Και λέει το θεσμικό του πλαίσιο ότι το έργο του υπευθύνου είναι συντονιστικό και διοικητικό. Παρ' όλα ταύτα, παρόλο που είναι έργο επί της ουσίας διοικητικό, δεν του αναγνωρίζεται διοικητική προϋπηρεσία. Εγώ δεν είχα διοικητικά μόρια στις κρίσεις των διευθυντών. Είναι κι ένας λόγος να εγκαταλείπουν τις θέσεις υπευθύνων όσοι θέλουν περαιτέρω εξέλιξη στη διοίκηση.

Ερ: Στην πυραμίδα της ιεραρχίας πού είναι πραγματικά η θέση του υπευθύνου γραφείου καινοτόμων δράσεων;

Πρέπει να του αναγνωρίζονται όσα προνόμια έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Ο υπεύθυνος καινοτόμων προγραμμάτων είναι εγκλωβισμένος: Παίρνει μόρια μόνο για τη διεκδίκηση αυτής της θέσης κι όχι για να εξελιχθεί στην ιεραρχία, είναι ένας απλός αποσπασμένος εκπ/κός, λαμβάνει 88 ευρώ επίδομα, η προσωπικότητά του είναι το μόνο όπλο για να επιβληθεί (πχ στα εμπόδια της διοίκησης) – Ζητάμε 1)

ενίσχυση της θέσης υπεύθυνου προγραμμάτων, 2) Κίνητρα στους εκπ/κούς (οικονομικά ή εξέλιξη), 3) Επιμόρφωση, 4) Χρήματα στο σχολείο (από το ΥΠΕΠΘ το σχολείο παίρνει 50 ευρώ για κάθε πρόγραμμα), 5) Να είναι εντός του ωραρίου τα προγράμματα (πχ η ευέλικτη ζώνη, που ο κλάδος μας όμως δεν την ασπάστηκε) 6) Μηχανογραφικό σχεδιασμό των επισκέψεων σχολείων στα ΚΠΕ (το σύστημα υποβολής αίτησης- έγκρισης – προγραμματισμού πράγματι φαίνεται να το χρειάζεται) γιατί ως τώρα ο υπεύθυνος αντιμετωπίζει μεγάλη γραφειοκρατία. Το υπουργείο δείχνει διάθεση να ακούει αλλά ... Ο υπεύθυνος ασκεί ηγεσία αλλά άτυπα. Πρέπει να προωθήσει, να εμπνεύσει, να συντονίσει, να διεκπεραιώσει γραφειοκρατία, να στηρίξει στα προβλήματα

A. 7 (6) Ερ: υπάρχει ενδιαφέρον από τους διευθυντές σχολείων για τα προγράμματα Π.Ε.;

Τα πράγματα τώρα είναι καλύτερα. Παλαιότερα πολλοί ήταν αρνητικοί. Ειδικά από τους νέους διευθυντές, αρκετοί στο παρελθόν έχουν υλοποιήσει προγράμματα οπότε είναι πολύ καλύτερα τα πράγματα. Θέλουν να συμμετέχουν κι όταν μάλιστα βλέπουν ότι στα σχολεία γίνονται μεγάλες εκδηλώσεις και τα παιδιά ευαισθητοποιούνται, συμμετέχουν, πάνε στα ΚΠΕ οι ίδιοι κι ενθουσιάζονται ... Είχαμε τις προάλλες, πηγαίνοντας στο σεμινάριο των διευθυντών για την Π.Ε., έναν που σε όλη τη διαδρομή ήταν αρνητικός (χάνουν μαθήματα κλπ). Όταν πήγε στο σεμινάριο στο ΚΠΕ του άρεσε και ζήτησε να πάει εκεί το σχολείο. Πήγε και τώρα επικρατεί άκρατος ενθουσιασμός.

Είναι και το θέμα να γνωρίσει το πρόγραμμα, να καταλάβει κάποιος.

Εντός σχολείου πάλι, οι εκπαιδευτικοί που δε συμμετέχουν σε προγράμματα αρκετά συχνά δημιουργούν προβλήματα στην υλοποίησή τους_ Τα σαμποτάρουν όταν απαιτείται απόφαση του συλλ. Διδασκόντων, προβάλλουν εμπόδια πχ για την κατανομή ωρών. Αυτά μπορεί να τα διευθετήσει ο διευθυντής, αν θέλει.

(7) Ερ: με τους Σχολικούς Συμβούλους συνεργάζεστε;

Υπάρχει ο Προϊστάμενος Παιδαγωγικής Καθοδήγησης στην Περιφερειακή Διεύθυνση, ο οποίος είναι αξιόλογο άτομο, έχει θητεύσει στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, και ως τέτοιος είναι θετικότατος απέναντι στις καινοτομίες. Γενικότερα, νομίζω ότι είναι χαοτική η κατάσταση. Οι Σύμβουλοι δεν κατέχουν τις καινοτόμες δράσεις. Πολλοί από αυτούς προσπαθούν να πατήσουν στις πλάτες των υπευθύνων για να καρπωθούν οφέλη. Δηλαδή, η Σύμβουλος ΠΕ4, που δεν έχει κάνει ποτέ πρόγραμμα Π.Ε. μου είπε να κάνουμε ημερίδα, να μαζέψω εγώ τα σχολεία, και να είναι από κοινού η διοργάνωση. Κι αυτή τι θα κάνει στην ημερίδα; «Μέσα από τη διαθεματικότητα, θα πω κάτι». Δηλαδή, σε κάποια ενότητα μαθήματος της ειδικότητάς της αναφέρεται κάτι για το περιβάλλον κι αυτό θα της δώσει το δικαίωμα να συμμετέχει ισότιμα με τον υπεύθυνο Π.Ε. στην ημερίδα ενώ αυτός θα τραβήξει όλο το κουπί να διοργανώσει την ημερίδα και θα έρθει η Σύμβουλος από πάνω, καπέλο, να πει ότι συνδιοργάνωσε την ημερίδα. Αυτά θέλουν ξεκαθάρισμα. Να τους δώσουν ρόλους να κάνουν δουλειά κι όχι να καρπώνονται τα οφέλη.

Αυτή είναι μια διάχυτη ατμόσφαιρα. Ιδίως στους Συμβούλους των δασκάλων που έχουν δημιουργήσει τέτοιες τριβές με τους υπευθύνους που δε λένε καλημέρα, σε όλες τις περιφέρειες. Αυτή είναι η πραγματικότητα. Στη δευτεροβάθμια είναι καλύτερα τα πράγματα γιατί υπάρχουν και οι ειδικότητες και δεν πάει τόσο εύκολα να πει «εγώ γνωρίζω τα πράγματα καλύτερα».

Ο υπεύθυνος Π.Ε. θα κάνει τέτοια επιμόρφωση που δε θα την κάνει ποτέ ο Σύμβουλος, εκ των πραγμάτων, από τον τρόπο που γίνεται η επιμόρφωση. Η Π.Ε. προσδιόρισε τις μεθόδους. Η μέθοδος project από εκεί ξεκίνησε.

Ο Σύμβουλος έρχεται να πει για τη μέθοδο στον καθηγητή, ο οποίος το κάνει την Π.Ε. δέκα χρόνια. Έτσι δεν μπορεί να καταξιωθεί όμως (ο Σύμβουλος). Έτσι όπως λειτουργεί ο θεσμός του συμβούλου δεν μπορεί να το παρακολουθήσει. Του ζητάς να έρθει στο ωράριο και δεν έρχεται. Ενώ ο υπεύθυνος Π.Ε, ή **Α.Υ. θα έρθει, είναι πιο κοντά στο σχολείο.**

Η πολιτεία έχει θεσμοθετήσει λάθος. Ενώ έχει βάλει το Σύμβουλο υπεύθυνο για την παιδαγωγική καθοδήγηση, δεν μπορεί να την κάνει στα καινοτόμα προγράμματα που ενσωματώνουν μια σύγχρονη παιδαγωγική. Σε ποιο να την πρωτοκάνει; Το μόνο που δημιουργεί είναι συγκρούσεις. Αυτοί που το αντιλαμβάνονται, ότι ο υπεύθυνος έχει την πρωτοκαθεδρία, αποσύρονται γιατί δεν το κατέχουν. Όταν θέλει να βγει μπροστά για ίδιον όφελος, να καρπωθεί μια ημερίδα που θα διοργανώσει ο υπεύθυνος με 5 σχολεία, ενώ εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά (να βρει τον εξοπλισμό, να κάνει το στήσιμο, να κινήσει τους μηχανισμούς) Δεν μπορεί αυτά να τα κάνει ο Σύμβουλος γιατί δεν έχει μια τέτοια καθημερινή γνώση. Θα το κάνει «για να πει» ότι συνδιοργάνωσε μια ημερίδα αλλά ο υπεύθυνος δε θα το ανεχθεί. **Αν έχει τεκμηριωμένη παιδαγωγική άποψη, να έρθει όταν υλοποιείται το πρόγραμμα το σχολείο να την καταθέσει, να συμβάλει. Αλλά «βαριά η καλογερική».**

Ο υπεύθυνος μιας καινοτόμου δράσης είναι καθ' ύλην αρμόδιος, ασχολείται αποκλειστικά με το αντικείμενο ενώ ο Σύμβουλος ασχολείται παρεμπιπτόντως. Το θεσμικό πλαίσιο όμως δεν είναι σαφές, μέχρι πού μπορεί να φτάσει.

Πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρξει προϊστάμενος καινοτόμων δράσεων, να έχει πρωτόκολλο και σφραγίδα. Για να απεμπλακούν τα προγράμματα από τη διοίκηση. Πρέπει να υπάρξει ισότιμος με τους προϊσταμένους γιατί δεν μπορείς να φανταστείς πόσες διοικητικές παρενέργειες έχει το ότι οι καινοτόμες δράσεις δεν έχουν δικό τους πρωτόκολλο. Όπως οι προϊστάμενοι των γραφείων εκπαίδευσης δίνει λογαριασμό στο Διευθυντή Εκπαίδευσης, έτσι κι αυτός. Όχι να θέλω να στείλω ένα έγγραφο πχ στο ΚΠΕ Νάουσας, ότι στο σεμινάριο Π.Ε. θα συμμετάσχουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί και να πρέπει αυτό να περνάει από το Δ/ντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι έξω από τα πράγματα. Μπορεί να έχει όλη την καλή διάθεση αλλά δεν μπορεί να μπει στο θέμα με όλες τις άλλες αρμοδιότητες που έχει.

Αν πας στα γραφεία καινοτόμων δράσεων, υπάρχουν περίοδοι που έχουν περισσότερη δουλειά από γραφείο της Δευτεροβάθμιας. Φαντάσου ότι εκεί είναι 13 άτομα που δουλεύουν συστηματικά κάποια αντικείμενα και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί να μην έχουν έναν προϊστάμενο. Σαφώς αποκτά κι ένα λειτουργικό κύρος το αντικείμενο όταν υπάρχει γραφείο και προϊστάμενος. Οι άνθρωποι αυτοί προσφέρουν πολλή δουλειά, απογεύματα και Σαββατοκύριακα. Αν υπήρχε προϊστάμενος θα γινόταν πιο συστηματική δουλειά. Όταν ο υπεύθυνος, λείπει σε σχολεία ή σεμινάρια, θα μπορούσε εκείνος να αναθέτει στα άτομα που κάνουν γραμματειακή υποστήριξη εργασίες αρχειοθέτησης, να επικοινωνεί με φορείς, να παρίσταται σε όλες τις εκδηλώσεις που είπαμε πριν ότι δεν πηγαίνουν οι άλλοι προϊστάμενοι κλπ.

(10) Ερ: Οι υπεύθυνοι καινοτόμων προγραμμάτων έχετε λόγο στο σχεδιασμό της πολιτικής για τα προαιρετικά προγράμματα;

Το ΥΠΕΠΘ με τη διεύθυνση ΣΕΠΕΔ ζητά τη γνώμη μας να τη στείλουμε με αλληλογραφία. Εγώ κατά καιρούς έστειλα πάρα πολλά. Το πρόβλημα είναι το εξής: ενώ η αρμόδια στο ΣΕΠΕΔ συγκέντρωσε στοιχεία και μετά από μεγάλη αλληλογραφία πρότεινε λύσεις, όταν έφτασε το θέμα «παραπάνω» για υπογραφή, είπαν «τι είναι αυτά..... πολυτέλειες».

Ενιαίο όραμα μεταξύ των υπευθύνων υπάρχει. Συναντιόμαστε στα σεμινάρια και ανταλλάσσουμε απόψεις. Υπάρχει αυτή η περιρρέουσα ατμόσφαιρα, να εντοπίζονται τα προβλήματα. Κι αυτό το κάνουν αυτοί που δουλεύουν πολύ. Αυτοί γράφουν και προτάσεις. Αυτούς που κάνουν προτάσεις, διαπιστώνουμε ότι στο υπουργείο (ο κάθε αρμόδιος, γιατί έχουν περάσει διάφοροι) τους έχουν σε υπόληψη. Φαινόταν έτσι η δουλειά μας.

Κάπου παραπάνω βραχυκυκλώνει το θέμα. Ο υπουργός χαράζει μια πολιτική. Από εκεί και πέρα αναθέτει θέματα στους παρακάτω. Για να προχωρήσει ένα θέμα χρειάζονται 5 υπογραφές και μπορεί να κολλήσει στον ένα (γενικό/ ειδικό γραμματέα πχ)

Κάποια προβλήματα τα βάζουμε μέσα από την ΠΕΕΚΠΕ (Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Π.Ε.) προς το υπουργείο.

Ερ: Πώς αντιλαμβάνεστε την καινοτομία στην εκπαίδευση;

Οτιδήποτε βγάζει το σχολείο εκτός των τειχών, διαφορετικό από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Είναι ό,τι δελεάζει τα παιδιά που δεν αντέχουν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, θέλουν βιωματική μάθηση σε όλα τα αντικείμενα.

Τα ερεθίσματα είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για τη σύλληψη μιας καινοτομίας, π.χ. μετά από επίσκεψη με το euroscola στην Ιταλία σκέφτηκα να κάνει τη δράση «περπατώ στην πόλη μου και σκέφτομαι»: Οι μαθητές θα γράψουν εκθέσεις με επισημάνσεις σε παράγοντες της Δημοτικής Αρχής για προβλήματα που εντόπισαν, θα ακολουθήσει συζήτηση μαζί τους, θα εκλέξουν ένα σώμα που θα κάνει επιλογή των πιο καίριων επισημάνσεων, θα τις παρουσιάσουν στο Δημ. Συμβούλιο & μετά από δική τους επιλογή κάποιο θα συμμετάσχουν στη Βουλή των Εφήβων. = αγωγή σε δημοκρατικές διαδικασίες, περιβαλλοντική εκπ/ση, προσέγγιση & κατανόηση της λειτουργίας των φορέων κ.ά.

3.2. ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΓΡΑΦΕΙΟΥ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ (Α.Υ.)

20/3/2007

Ειδικότητα: Βιολόγος - Φυσιολγώστρια

Έτη προϋπηρεσίας: 27

Έτη στο γραφείο Α.Υ.: 12

Είμαι από την αρχή, έστησα το γραφείο Α.Υ. στο νομό.

1.Ερ: Ως εκπαιδευτικός είχατε εφαρμόσει κάποια καινοτομία;

Ναι. Είχα ξεκινήσει και εφάρμοσα προγράμματα Π.Ε. γιατί τότε δεν υπήρχε ο θεσμός της Α.Υ. αλλά τα θέματα που και τότε επέλεγα είχαν σχέση με την υγεία. Ίσως λόγω της ειδικότητάς μου, έκανα βιολογία στο σχολείο, οπότε επέλεγα σχετικά θέματα,

ίσως και λόγω προσωπικών ενδιαφερόντων, δεν ξέρω ακριβώς τι ήταν εκείνο που με οδήγησε.

2. Ερ: Σε γενικές γραμμές, ποια είναι τα καινοτόμα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας;

Πρώτα απ' όλα νομίζω ότι το σημαντικότερο, η πιο μεγάλη καινοτομία, είναι ότι χρησιμοποιούν μια μεθοδολογία υλοποίησης που είναι τελείως διαφορετική από ό,τι η καθημερινή ζωή του σχολείου. δηλαδή, η ενεργητική μάθηση, η βιωματική, και η δυναμική της ομάδας _ οι δύο μέθοδοι που χρησιμοποιούνται _ είναι τελείως καινοτόμο όσον αφορά την υπόλοιπη διαδικασία του σχολείου. αυτά τα δύο είναι για μένα τα σημαντικότερα για την καινοτομία.

Και, βέβαια, η θεματολογία που αγγίζει θέματα που συνήθως δεν αγγίζονται από το Α.Π.

3. Ερ: Μιλήστε μας για την οργανωτική δομή που στηρίζει τα προγράμματα αυτά.

Όλες οι καινοτόμες δράσεις έχουν το ίδιο θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Υπάρχει στο υπουργείο μια διεύθυνση, διεύθυνση ΣΕΠΕΔ, που καθορίζει την πολιτική πάνω σ' αυτά τα θέματα. Ανήκει στο τμήμα σπουδών, το οποίο έχει πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Εκεί δεν ξέρω περισσότερα για τις δομές, αν ανήκουν σε γενικό γραμματέα κλπ. Υπάρχουν σχετικές με τα θέματά μας αποφάσεις που υπογράφει ο γ.γ. και άλλες που υπογράφει ο υπουργός.

Σε κάθε νομό υπάρχουν οι υπεύθυνοι των καινοτόμων δράσεων, και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια. Σε κάποιους νομούς που είναι μεγάλοι μπορεί να έχουμε και 2 υπευθύνους σε κάθε δράση, πχ στη Θεσσαλονίκη είναι χωρισμένος ο νομός σε ανατολική και δυτική Θεσ/νίκη και υπάρχουν 2 υπεύθυνοι Α.Υ. στην κάθε περιοχή, το ίδιο και στην πρωτοβάθμια. Η Αχαΐα έχει 2 και η Αττική, η Αθήνα θα έλεγα, σε κάθε διεύθυνση υπάρχουν και 2 υπεύθυνοι, γιατί είναι μεγάλος ο αριθμός των σχολείων. ο νομός μας είναι οριακά, θα μπορούσε να έχει και 2 υπευθύνους, γιατί ο αριθμός των σχολείων είναι οριακός.

Οι υπεύθυνοι ανήκουν απευθείας στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, όχι στα επιμέρους γραφεία. Επιλέγονται κάθε 4 χρόνια με μια εγκύκλιο που καθορίζει τα κριτήρια επιλογής τους, τα οποία, θα μπορούσα να πω ότι, είναι αντίστοιχα με εκείνα των σχολικών συμβούλων. Ο υπεύθυνος προωθεί, στηρίζει τα προγράμματα που υλοποιούνται στο νομό.

Στην αρχή κάθε χρονιάς, μετά την εγκύκλιο που στέλνει το υπουργείο για την προκήρυξη των προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να υλοποιήσουν πρόγραμμα υποβάλλουν μια αίτηση στη Διεύθυνση και αυτή φθάνει στον υπεύθυνο. Η αίτηση θα αξιολογηθεί από τον ίδιο και στη συνέχεια συγκαλείται η Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων, η σύνθεση της οποίας είναι καθορισμένη με Υ.Α., δηλαδή οι ρόλοι είναι προκαθορισμένοι, αλλά αποφασίζεται από το Διευθυντή Εκπαίδευσης του νομού ποια άτομα θα μπου. Η Επιτροπή σχηματίζεται κάθε χρόνο. Μετά από εισήγηση του υπευθύνου εγκρίνει ή απορρίπτει τις προτάσεις που έχουν υποβληθεί. Επίσης, η Επιτροπή κατανέμει το χρηματικό ποσό σε κάθε πρόγραμμα. Αυτά πάντα μετά την εισήγηση του υπευθύνου. Και η έγκριση και η κατανομή των χρημάτων.

Ερ: Θα λέγατε ότι υπάρχει μια γραφειοκρατία σε αυτές τις διαδικασίες;

Μετά από τόσα χρόνια που λειτουργώ εδώ, νομίζω ότι είναι η λιγότερο δυνατή που υπάρχει. Περισσότερη γραφειοκρατία είναι όταν γίνεται η απόδοση και δικαιολόγηση των χρημάτων, τα οποία είναι ένα μικρό ποσό, κάθε πρόγραμμα παίρνει περίπου 60 ευρώ το χρόνο αλλά χρειάζεται μια αρκετά μεγάλη διαδικασία για να δικαιολογηθούν αυτά. Κατά τα υπόλοιπα, δεν είναι μεγάλη γραφειοκρατία, υποβάλλουν μια αίτηση και παίρνουν μια έγκριση.

4. Ερ: Με ποιες μεθόδους προκαλείτε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ώστε να υλοποιήσουν προγράμματα Α. Υ.;

Επειδή ακριβώς τα προγράμματα γίνονται σε εθελοντική βάση και εκτός Ω.Π., θα πρέπει να πείσουμε τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια αυτοί τους μαθητές τους (γιατί και οι μαθητές λειτουργούν εθελοντικά), να πείσουμε για να αναλάβουν την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Με ποιον τρόπο; Αυτό είναι το μεγάλο στοίχημα. Και νομίζω είναι ο ίδιος τρόπος που θα χρησιμοποιούσε κάποιος για να προωθήσει κάτι που πιστεύει. Εγώ λοιπόν πιστεύω ότι αν ο υπεύθυνος έχει επιλέξει συνειδητά αυτό που κάνει, μπορεί να πείσει τους συναδέλφους απαντώντας και στις προσωπικές τους ανάγκες.

Τα προγράμματα ιδιαίτερα της Α.Υ. διαχειρίζονται θέματα που έχουν να κάνουν πολύ με την καθημερινότητά μας σαν άνθρωποι αλλά και σαν εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Οπότε, αν προσεγγίσεις τους εκπαιδευτικούς απαντώντας σε ανάγκες τους, ανταποκρίνονται. Εγώ δεν έχω παράπονο από την ανταπόκριση.

Το πρόβλημα βρίσκεται στο ότι είναι έτσι δομημένη η υλοποίηση των προγραμμάτων, εκτός ωραρίου και το ότι 1 ουσιαστικά άνθρωπος θα πρέπει να καλύψει όλους αυτούς που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν προγράμματα (να τους επιμορφώσει, να τους στηρίξει), που τελικά δεν είναι δυνατό να γίνουν και περισσότερα.

Κάθε χρόνο στο νομό εμπλέκονται 150-200 άτομα στην Α.Υ. σε ένα σύνολο όμως περίπου 3.000 εκπαιδευτικών. Είναι ελάχιστος ο αριθμός και κατά συνέπεια ελάχιστος και ο αριθμός των μαθητών. Όμως, με τη συγκεκριμένη δομή δε νομίζω ότι θα μπορούσε το γραφείο να σηκώσει περισσότερα προγράμματα_ αν θέλουμε να είμαστε κοντά στους εκπαιδευτικούς και να τους στηρίζουμε στην υλοποίηση_ Μην ξεχνάμε ότι στις βασικές τους σπουδές δεν περιλαμβάνονται ούτε η μεθοδολογία ούτε η θεματολογία που χρησιμοποιούμε.

Πρέπει, δηλαδή, και να διαχέουμε την τεχνογνωσία και να υποστηρίξουμε την υλοποίηση.

5. Ερ: Μιλάτε για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών. Ποια είναι τα κίνητρα για να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα Α.Υ., είναι προσωπικά κυρίως;

Εννοώ τις ανάγκες τους σαν εκπαιδευτικοί, για να μπορούν να κάνουν τη δουλειά τους μέσα στη σχολική τάξη. Αυτό πιστεύω ότι είναι ένα κίνητρο.

Από την άλλη, ένας εκπαιδευτικός που υλοποιεί ένα πρόγραμμα, σύμφωνα με τη νομοθεσία, μπορεί να έχει συμπλήρωση στο διδακτικό του ωράριο 2 ώρες την εβδομάδα ή, αν έχει πλήρες ωράριο, 2 ώρες υπερωριακή απασχόληση την εβδομάδα. Αυτά είναι κίνητρα που μπορεί να λειτουργήσουν σε κάποιους περιστασιακά. Να το αναλάβει μια χρονιά ένα πρόγραμμα για το 2ωρο. Αυτό που μαθαίνει όμως στο

πρόγραμμα είναι τόσο σημαντικό, που την επόμενη χρονιά δε θα μπει στη διαδικασία να διεκδικήσει το 2ωρο.

Υπάρχει ένα team εκπαιδευτικών για τους οποίους η Α.Υ έχει μπει στην καθημερινότητά τους, την εκπαιδευτική και της ζωής τους. Δεν εμπλέκονται ούτε για το 2ωρο ούτε κάτι άλλο τέτοιο.

(τέλος ψηφιακής ηχογράφησης)

(Α', 132)

Τα τελευταία χρόνια, έχω επιλέξει να υλοποιούνται τα προγράμματα Α.Υ. σε **δίκτυα**. Αυτό σημαίνει ότι πολλά σχολεία υλοποιούν το ίδιο πρόγραμμα και μου δίνει αυτό πολλές δυνατότητες.

Πρώτα απ' όλα να κάνω εισαγωγικά σεμινάρια σε όλους μαζί τους εκπαιδευτικούς, αφού υλοποιούν το ίδιο πρόγραμμα. Συνήθως αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν και παρεμβάσεις στους Συλλόγους Διδασκόντων. Δηλαδή, ενημέρωση και παρεμβάσεις που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου για να αντιστρέφεται το κλίμα και να μαθαίνουν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αρνούνται να ενημερωθούν, να κατανοήσουν ποιος μπορούσε να είναι ο ρόλος της Α. Υ. στο σχολείο. Ο ρόλος αυτός δεν αφορά μόνο την υγεία τη σωματική αλλά και την ψυχική και κοινωνική, τις σχέσεις. Αυτό που εμείς κυρίως δουλεύουμε είναι η επικοινωνία. Να αποκτηθούν επικοινωνιακές δεξιότητες από μαθητές και εκπαιδευτικούς βελτιώνει και το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη και η διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο εύκολα.

Σήμερα είναι το βασικότερο αίτημα, ανάγκη των εκπαιδευτικών αυτό και μια από τις απαντήσεις μπορούν να τη βρουν στην Α.Υ. Έχουν αρχίσει αυτό να το κατανοούν σιγά-σιγά. Αρχίσαμε να πηγαίνουμε και στους Συλλόγους.

Η δική μου εμπειρία στο νομό λέει ότι θα πρέπει να στοχεύουμε πρώτιστα σ' αυτό, στη σχολική κοινότητα, αν μπορεί να προκαλεί κάποιες αλλαγές στη σχολική κοινότητα. Γι' αυτό θα ήταν σκόπιμο να γίνουν σεμινάρια σε επίπεδο Διευθυντών και Συλλόγων. Εκεί θα έπρεπε να στοχεύσει αυτή τη στιγμή, να είναι από τους βασικούς πυλώνες της Α.Υ. Παράλληλα, με αυτό που αφορά τα παιδιά.

6. Ερ: Υπάρχει ενδιαφέρον των διευθυντών για τα προγράμματα;

Θα έλεγα ότι τα πρώτα χρόνια δεν υπήρχε ενδιαφέρον, οι περισσότεροι ήταν αρνητικοί. Αυτή τη στιγμή βρισκόμαστε στην κατάσταση που το 50% των διευθυντών να είναι ουδέτεροι, δηλαδή ούτε θετικοί ούτε αρνητικοί, αλλά αυτό επιτρέπει στους συναδέλφους να λειτουργούν, και το 50% να αρχίζουν να είναι θετικοί _ εξαιρέσεις πάντα υπάρχουν. Είναι θετικοί γιατί κάποιος από αυτούς βοηθήθηκαν σε προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν στο σχολείο και γιατί όταν υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο τους, περνά και στο δικό τους βιογραφικό. Κι αυτό είναι ένα κίνητρο (γέλια)

Ερ: Συμμετέχουν οι ίδιοι, οι διευθυντές, σε καινοτόμα προγράμματα;

Σπάνια. Παρόλο που, όταν πριν 5 χρόνια είχαμε κάνει ένα 2ήμερο σεμινάριο για τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική κοινότητα και απευθυνόταν σε διευθυντές η ανταπόκριση ήταν μεγάλη. Αν το γραφείο μας μπορούσε να το κάνει αυτό, νομίζω ότι θα συμμετείχαν πολλοί διευθυντές. Το έχουν μεγάλη ανάγκη. Πάνε στις διευθυντικές θέσεις, η μεγάλη πλειοψηφία, χωρίς να έχουν στα χέρια τους κανένα

απολύτως εργαλείο, καμία δεξιότητα για το πώς θα χειριστούν τη σχολική κοινότητα, μπορώ να σας διαβεβαιώσω ότι τα πράγματα δεν είναι εύκολα.

(224) 7. Ερ: Με τους σχολικούς συμβούλους συνεργάζεστε;

Α, εδώ είναι μια ιστορία λίγο ιδιαίτερη, θα έλεγα, με τους σχολικούς συμβούλους. Δεν είναι ξεκαθαρισμένος ο ρόλος των συμβούλων, η εμπλοκή τους στις καινοτόμες δράσεις κι ο δικός μας σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους. Για κάποια χρόνια είχα μια πολύ καλή συνεργασία με τη σύμβουλο του κλάδου ΠΕ04. Από εκεί και πέρα δεν μπορώ να πω ότι έχω – δεν υπάρχουν- ιδιαίτερες σχέσεις, ενώ θα μπορούσαμε να κάνουμε πάρα πολλά πράγματα από κοινού. Δεν ξέρω.. ίσως δεν είναι ακόμα έτοιμοι οι δυο θεσμοί να συνεργαστούν.

Κατά τη δική μου άποψη θα έπρεπε να υπάρχει μια πάρα πολύ μεγάλη συνεργασία. Πάντα φτάνει τα θεσμικά πλαίσια που δεν έχουν ξεκαθαρισμένους τους ρόλους του καθενός και κάπου υπάρχει μια σύγκρουση, ότι εμπλέκεται ο ένας στο ρόλο του άλλου_ ενώ θεωρείται ότι ο ένας είναι προϊστάμενος κι ο άλλος υφιστάμενος... δεν ξέρω. Πάντως από το νομό μας, και ξέρω τι συμβαίνει και στην υπόλοιπη Ελλάδα, σπάνια συμβαίνει συνεργασία. Παρόλο που στην επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων ο επικεφαλής είναι σχολικός σύμβουλος. Εκεί μέχρι εκεί σταματάει η συνεργασία μας, δηλαδή υποβάλλουμε εμείς τις προτάσεις και είναι ο πρόεδρος της επιτροπής.

Το θεσμικό πλαίσιο τον βάζει λοιπόν να εμπλέκεται....

Σαν να είναι προϊστάμενος όλων των εκπαιδευτικών, δεν ξεκαθαρίζει ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του συμβούλου σε σχέση με τις καινοτόμες δράσεις.

Ερ: Αν υπήρχε ένας προϊστάμενος καινοτόμων δράσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα βοηθούσε τα πράγματα;

Νομίζω ότι είναι καιρός να ξαναδεί το υπουργείο το θεσμικό πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων. Κι όχι μόνο σε επίπεδο προϊσταμένων που είπατε... δεν μπορώ να απαντήσω αν είναι αυτό που θα βοηθούσε. Εκείνο που σίγουρα ξέρω μετά από 12 χρόνια Α.Υ και Π.Ε. ακόμα περισσότερα είναι ότι ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών (αλλά και εκπαιδευτικών) εμπλέκεται, κι αυτό για μια φορά στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Υπάρχουν παιδιά που ποτέ δε θα συναντήσουν μια καινοτόμη δράση σε όλη τη σχολική ζωή τους. Πρέπει να ξαναδούμε τον τρόπο με τον οποίο αυτό θα απλωθεί στο σύνολο των μαθητών και των εκπαιδευτικών. **Χωρίς όμως, προσέξτε, να χάσει το χαρακτήρα της καινοτομίας και του εθελοντισμού.**

Υπάρχουν πολλά μοντέλα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, στο εξωτερικό υπάρχουν πολλά μοντέλα με τα οποία εφαρμόζονται οι καινοτομίες. Θα μπορούσαμε να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε εμείς, αν μπορούμε να συγκεράσουμε κάποια..... αλλά χρειάζεται κάτι να αλλάξει. Δηλαδή, αυτό το 2ωρο εκτός ωραρίου και ξέροντας ότι τα παιδιά τα απογεύματα είναι απίστευτα απασχολημένα. Στην επαρχία τα παιδιά κατανέμονται σε χωριά γύρω από το σχολείο, σε ποιο πλαίσιο να τα ξαναφέρεις; Ούτε καλυμμένα είναι στις μετακινήσεις τους.

Τελικά θα πρέπει να το κοιτάξουμε. Δεν είναι θέμα ιεραρχίας, αν θα υπάρχει ένας προϊστάμενος αλλά, για μένα, το ερώτημα είναι η ένταξη των καινοτόμων δράσεων στον κορμό της σχολικής ζωής. Γιατί τώρα λειτουργεί στα περιθώριά του.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι που θα μπορούσε να μπει. Στη Δανία υπάρχει ένα 10ήμερο καινοτομιών στο σχολείο. Αυτές τις μέρες στο σχολείο όλοι και όλα κάνουν καινοτόμες δράσεις. Στη Γαλλία ανάλογα υπάρχουν 3ήμεα ή 5ήμερα καινοτομιών.

Νομίζω ότι είναι καιρός να το δει το υπουργείο.

(10) Ερ: Από τη θέση αυτή, έχετε λόγο στο σχεδιασμό των προγραμμάτων Α.Υ.; Ζητούν τη γνώμη σας;

Το υπουργείο; Να πω την αλήθεια μέχρι τώρα δεν την έχουν ζητήσει. Εμείς τις προτάσεις μας κάθε χρόνο στις εκθέσεις τις κάνουμε. Έχει ξεκινήσει μια διαδικασία, για πρώτη φορά, που τελικά φαίνεται ότι θα ζητήσουν τη γνώμη μας. Το υπουργείο προτίθεται να κάνει κάποιες αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο και έχουν ξεκινήσει αυτές τις μέρες όπου φαίνεται ότι θα ζητήσουν οργανωμένα τη γνώμη μας. Αισιόδοξη προοπτική, να μας καλέσουν όλους τους υπευθύνους και να βγάλουμε θέσεις και προτάσεις που αφορούν το πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων.

Ερ: Οι υπεύθυνοι Α.Υ. και Π.Ε. έχετε ιδρύσει και συλλόγους;

Εγώ είμαι η πρόεδρος του πανελλήνιου συλλόγου εκπαιδευτικών Α.Υ. είναι η πρώτη φορά που το υπουργείο απευθύνθηκε και μας ζήτησε θέσεις σε μια 4ήμερη συνάντηση. Για πρώτη φορά θα βρεθούμε όλοι οι υπεύθυνοι μαζί, αυτό το ακούω πολύ θετικά.

(8) Ερ: Είστε ικανοποιημένη από την πορεία των προγραμμάτων;

Από κάποια πολύ, από κάποια όχι. Το αν ένα πρόγραμμα θα υλοποιηθεί καλά ή όχι και θα έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, θα πιάσει το focus του, εξαρτάται από κάποιους παράγοντες. Πρώτα απ' όλα εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται, από την επιμόρφωση. Στα προγράμματα Α.Υ. χρειάζεται να είναι επιμορφωμένος ο εκπαιδευτικός. Αυτό το κανονίζω εγώ. Εκτός από την επιμόρφωση, εξαρτάται από τις συνθήκες υλοποίησης:: όταν έχει τη δυνατότητα να συναντά τα παιδιά για ένα 2ωρο θα υλοποιηθεί καλά το πρόγραμμα. Αν όμως πρέπει να βρει ώρες που έχουν κενό τα παιδιά, που τα άλλα είναι εκδρομή κι αυτά μένουν για να κάνουν το πρόγραμμα ή σε μια εθνική γιορτή, τότε δεν είναι και πολύ αισιόδοξο. Γι' αυτό ζητάμε το χρόνο τους. Ιδιαίτερα η Α.Υ. που δουλεύει με ομάδες, για να αναπτυχθεί η δυναμική της ομάδας, η συνοχή, η εμπιστοσύνη χρειάζεται χρόνος. Δεν μπορείς να το κάνεις στο πόδι.

Αν είμαι ευχαριστημένη; Όχι, θα ήθελα περισσότερα.

Σιγά-σιγά υπάρχει μια θετική αντιμετώπιση των δράσεων αυτών. Όταν πια πήγαμε σε επίπεδο συλλόγων κάναμε παρεμβάσεις και να κατανοήσουν τι είναι αλλά και πώς μπορεί να λειτουργήσει η αγωγή υγείας. Σε πρώτο επίπεδο στοχεύοντας να βελτιώσει τους μαθητές πχ σε αυτό που επιλέγουν να φάνε αν κάνουμε πρόγραμμα διατροφής, αλλά εκείνο που στοχεύει και είναι το δεύτερο επίπεδο των προγραμμάτων, είναι να βελτιώσει την επικοινωνιακή κατάσταση μεταξύ των ανθρώπων που εμπλέκονται. Όταν θα συμβεί σε ένα τμήμα, αυτό θα το εισπράξουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που μπαίνουν μέσα. Κι εγώ ξέρω πολύ καλά ότι τμήματα στα οποία έχουν γίνει προγράμματα για 2 συνεχή χρόνια έχουν αλλάξει τελείως το προφίλ τους και το λένε όλοι. Γιατί και τα θέματα που κάνουμε, ιδιαίτερα σε λύκεια και ΤΕΕ, έχουν να κάνουν με τη διαχείριση πχ των συγκρούσεων. Στο νομό έτρεξαν 3 πιλοτικά μ' αυτό το θέμα όπου έχουν εμπλακεί 30-35 σχολικές μονάδες σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων, διαχείριση άγχους, διαφυλικές σχέσεις. Αυτά αρχίζουν και φαίνονται στην καθημερινότητά τους. Αλλά είναι μακρύς ο δρόμος και με πολύ κόπο. Εγώ βέβαια πιστεύω ότι έτσι χτίζονται οι αλλαγές, με μικρά βήματα. Δεν είναι θεαματικές, από τη μια μέρα στην άλλη.

(9) Ερ: Οι εκπαιδευτικοί που συστηματικά αναλαμβάνουν προγράμματα Α.Υ βλέπετε να χρησιμοποιούν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις στα μαθήματα της ειδικότητάς τους;

Αυτό είναι το δεύτερο στοίχημα που βάζει η Α.Υ. Όταν, λοιπόν, εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί σε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τις ανάγκες του προγράμματος, αυτό περνάει στην καθημερινότητά τους. Κι εκεί για μένα είναι το μεγάλο στοίχημα. Ο μετασχηματισμός σιγά-σιγά και σταδιακά του διδακτικού μοντέλου που ακολουθεί το ελληνικό σχολείο που πρέπει να πούμε ότι είναι τελείως ξεπερασμένο.

Εγώ κάθε φορά που σκέφτομαι ότι εκπαιδεύουμε παιδιά που έχουν μεγαλώσει με ήχο και εικόνα με μεθόδους του '60 και του '70, για να ζήσουν σε μια κοινωνία, ενήλικες, μετά από 10 χρόνια, τρομοκρατούμαι. Ειλικρινά, το ελληνικό σύστημα ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις είναι απίστευτα πεπαλαιωμένο. (654) Γιατί οι δεξιότητές τους, η ενασχόλησή τους (των εκπαιδευτικών), η οπτική που βλέπουν τα πράγματα αλλάζει την καθημερινότητά τους. Κι όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και στην προσωπική τους ζωή.

Το βλέπω και από το προσωπικό μου παράδειγμα. Οι εκπαιδευτές που έχω κάνει με έχουν αλλάξει σαν άτομο. Αλλά πρέπει να γίνουν πρώτα δικό τους κτήμα και μετά να το περάσουν. σε άλλους. Για μένα είναι το πιο δυνατό σημείο της Α.Υ. αυτό.

ΕΡ: Αυτό, το ότι επηρεάζει την παιδαγωγική αντίληψη των εκπαιδευτικών, κάνει την Α.Υ. μια πετυχημένη καινοτομία;

Έτσι ακριβώς. Μόνο που για να γίνουν όλα αυτά θέλει τη συνεχή επανάληψη, τη σπειροειδή ανέλιξη. Δεν αποκτιέται η δεξιότητα από τη μια μέρα στην άλλη, με ένα σεμινάριο τη χρονιά. Χρειάζεται να αναίρεσει παγιωμένες συμπεριφορές. Δεν είναι εύκολο, οι αντιστάσεις είναι μεγάλες. Το βλέπουμε όταν πάμε σε συλλόγους πρώτη φορά να πούμε να προσεγγίσουν τους μαθητές με έναν άλλο τρόπο, άλλη μεθοδολογία: βλέπουμε τις απίστευτες αντιστάσεις. Για μένα είναι κατανοητό αυτό. Δε θυμώνω (τα πρώτα χρόνια θύμωνα) ξέρω ότι χρειάζεται χρόνος.

(720) Όταν ξεκίνησε η Α.Υ. το υπουργείο για δικούς του λόγους είχε βάλει ένα πολύ δυνατό πλαίσιο επιμόρφωσης των υπευθύνων. Με αποτέλεσμα να μας κάνει 2 σεμινάρια εξαιρετικά καλά με πολύ καλούς επιμορφωτικούς φορείς και να μας δώσει πολύ καλές βάσεις. Αυτό συνεχίζεται σε μικρότερο βαθμό. Αλλωστε οι ανάγκες των παλιών υπευθύνων δεν είναι τόσο μεγάλες. Για τους καινούργιους που μπαίνουν είναι εντελώς απαραίτητο. Εγώ ανακαλύπτοντας όλα αυτά, φρόντισα να κάνω επιμορφώσεις και σε προσωπικό επίπεδο, ώστε τελικά να ενδυναμωθώ περισσότερο. Και μέσα από το ρόλο μου ως υπεύθυνη διοργάνωσα ευρωπαϊκά προγράμματα κατάρτισης στο εξωτερικό που παρακολούθησα κι εγώ... έχοντας κάνει ένα μεταπτυχιακό στη Γαλλία είχα την ευχέρεια στη γλώσσα κι αυτό μου έδωσε τη δυνατότητα να φύγω κάποτε από τα πλαίσια του νομού και της Ελλάδας. Τελικά, φτάνει το background να είναι καλό, και από το υπουργείο αλλά και από προσωπική ενασχόληση.

11 Ερ: . Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στη διάχυση και ανάπτυξη των καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων;

Όλοι νομίζω παίζουν το ρόλο τους. Δε νομίζω ότι είναι ένας. Είναι ένα πλέγμα που επιδρά. Αν ένας δε λειτουργεί θετικά, μπορεί να αναστείλει τη δουλειά όλων. Αν εμένα με μπλοκάρει ο διευθυντής του σχολείου, αν δε μου δώσει τη δυνατότητα να

παρέμβω, αν δε δώσει στους συναδέλφους τη δυνατότητα να κάνουν πράγματα, δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα, δε θα γίνει σωστά. Το θεσμικό πλαίσιο που είπα ότι πρέπει να αλλάξει, ήταν καλό για την πρώτη φάση αλλά τώρα πρέπει να αλλάξει, και αυτό μπορεί να μπλοκάρει. Αν ο διευθυντής εκπαίδευσης του νομού είναι αρνητικός, θα μπλοκάρει εμένα.

Νομίζω ότι όλοι έχουν το δικό τους μερίδιο στο αν θα διαχυθούν επαρκώς ή αν θα υλοποιηθούν καλά τα προγράμματα.

Ερ: Στο νομό αυτό, νομίζετε ότι είναι μια καλή κατάσταση ως προς την κινητικότητα στα προγράμματα Α.Υ.;

Είναι στους πρώτους νομούς ως προς τον αριθμό των προγραμμάτων και την ποιότητα, την κινητικότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν σεμινάρια. Μέσα στους 10 πρώτους θα έλεγα με τα στατιστικά στοιχεία που έχουμε. Κάθε χρόνο στέλνουμε εκθέσεις απολογισμοί για το τι κάναμε: πόσα σεμινάρια, πόσα προγράμματα

12.Ερ: Στα προγράμματα Α.Υ. προβλέπεται η χρήση ΤΠΕ;

ναι οπωσδήποτε. Πρώτα απ' όλα όταν κάνουμε προγράμματα σε δίκτυα η επικοινωνία των εκπαιδευτικών είναι μέσω υπολογιστών. Κάποιες φορές τα τελικά προϊόντα που παράγουν οι μαθητές κάνουν χρήση υπολογιστών για να τα παρουσιάσουν, πολύ συχνά κάνουν χρήση του διαδικτύου για να πάρουν πληροφορίες. Άρα μπαίνει χωρίς να έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Συχνά γίνεται χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής γιατί έχουμε και cd, παιχνίδια... κάποτε το κάνουν στο μάθημα της πληροφορικής ή στο σπίτι στον ατομικό τους υπολογιστή. Πολύ συχνά οι συνάδελφοι της πληροφορικής βοηθάνε.

13.Ερ: Μιλήστε μας λίγο για το όραμά σας για την εκπαίδευση.

Το δικό μου όραμα είναι να είχαμε εκπαίδευση που να βγάζει ανθρώπους που αν κάνουν συνειδητές επιλογές στη ζωή τους, ό,τι και να 'ναι αυτές. Θέλω να πω ότι ο υπεύθυνος μπορεί να κάνει πολλά πράγματα. Το θεσμικό πλαίσιο του δίνει τη δυνατότητα να πάρει μέρος στην εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων. Οπότε μπορεί και από 'κει να προωθήσει το θεσμό. Υπάρχουν κάποιοι τρόποι τους οποίους πρέπει να ενεργοποιήσει για να προωθήσει τους θεσμούς. Αυτό εξαρτάται από τον ίδιο βέβαια.

Ένα θέμα είναι η διαχείριση της γνώσης που παράγεται σε αυτά τα προγράμματα. Ένα τεράστιο απόθεμα γνώσης και τεχνογνωσίας η οποία δε μεταβιβάζεται. Θα πρέπει ο καθένας να βρει έναν τρόπο να το κάνει. Κι όταν ένας υπεύθυνος φεύγει από τη θέση αυτή, ο επόμενος πολλές φορές ξεκινάει από την αρχή.

Αυτό είναι ένα πάρα πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Κατά τη δικιά 'μου κρίση θα έπρεπε όταν εγώ αποφασίσω να φύγω θα έπρεπε να αποσπάσουν στο γραφείο κάποιον που έχει τα προσόντα για 1-2 χρόνια για να του μεταβιβάσω την εμπειρία που έχω από όλα αυτά τα χρόνια. Για να μη βρεθεί στο μηδέν το γραφείο. Θα έπρεπε και στην επιλογή που θα κάνουν να είναι άνθρωποι που έχουν τέτοια ενασχόληση. Επίσης, το τελικό προϊόν, που παρουσιάζεται στο τέλος κάθε χρονιάς, μερικές δουλειές είναι πάρα πολύ αξιόλογες. Εμείς τα στέλνουμε στο υπουργείο αλλά «χάνονται». Επιτέλους πέρυσι κάναμε μια προσπάθεια και πήραμε ISDN για τα τεύχη αυτά. Που σημαίνει ότι θα υπάρχουν στην εθνική βιβλιοθήκη και κάποιος που θέλει θα μπορεί να έχει πρόσβαση στο υλικό. Ξέρεις ότι για μεταπτυχιακά αναζητούσαν

δουλειές που έγιναν και δεν έβρισκαν τίποτα, μόνο κάποια που παρουσιάστηκαν σε συνέδρια. Πέρυσι άρθηκε η άρνηση του υπουργείου να δοθεί ISDN.

Ερ: Οι υπεύθυνοι είναι ακόμα από τους πρώτους που ανάλαβαν ή έχει έρθει η διαδοχή;

Ναι είναι πολλοί καινούργιοι. Κι αυτό συνέβη για 2 λόγους. Ο ένας είναι ότι για να πάρεις τη θέση του υπευθύνου έχεις αυξημένα προσόντα. Και κάποτε διεκδικείς μια θέση στην ιεραρχία, κάποιιοι έχουν γίνει διευθυντές κλπ.

Το άλλο είναι ότι έχοντας αυξημένα προσόντα, μεταπτυχιακά, διδακτορικά, καταλαμβάνεις τη θέση του υπευθύνου αλλά αυτό δεν καταγράφεται ως διδακτική εμπειρία, παρόλο που έχουμε καθημερινή επαφή με μαθητές και με σχολεία. Οπότε μην έχοντας χρόνια με διδακτική εμπειρία δεν έχουν από το προσόν για κάποια ανώτερη θέση. Αρκετοί, λοιπόν, αποσύρθηκαν οικειοθελώς, επέστρεψαν στα σχολεία για την απόκτηση της διδακτικής εμπειρίας ώστε να διεκδικήσουν κάποια άλλη θέση. Το επισημάναμε στο υπουργείο. Ότι έτσι αποδυναμώνονται τα γραφεία καινοτόμων δράσεων από ανθρώπους πολύ αξιόλογους ή δεν έρχονται καθόλου κάποιοι έχοντας αυτήν την «οροφή». Το υπουργείο μας είπε ότι αυτό θα αλλάξει. Αν γίνει, θα συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της θέσης αυτής. Γιατί τώρα δεν είμαστε τίποτα, ούτε παιδαγωγική καθοδήγηση κάνουμε ούτε διδακτικό έργο, τίποτα. Δεν υπάρχει κίνητρο έτσι. Όταν κάποιος έχει 10-12 χρόνια υπηρεσίας θέλει να έχει τη δυνατότητα μιας θέσης στην ιεραρχία όταν το θελήσει (B,180_τέλος)

3.3. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΠΡΕΣΒΕΥΤΩΝ eTwinning

20/2/08

(Γ) eTw1: Εκπαιδευτικός – Πληροφορικός, Πρεσβευτής σε 2 νομούς

Ηλικία 33

Έτη προϋπηρεσίας: 7

Υπηρεσία στη θέση αυτή 4

(Μ) eTw2: Εκπαιδευτικός – Πληροφορικός,

Ηλικία 35

Έτη προϋπηρεσίας: 6

Υπηρεσία στη θέση αυτή 6, 3 από τα οποία αποσπασμένος στην Ε.Υ.Υ. eTwinning στο ΥΠΕΠΘ

eTw1 ...δυστυχώς είναι αλήθεια. Έχουμε φτάσει σε αυτό το σημείο, να κάνουν προγράμματα μόνο και μόνο για να συμπληρώνουν ωράριο. Γίνονται προγράμματα στο σχολείο ώστε εγώ να είμαι κατοχυρωμένος ότι δε θα με διώξουν κι αυτό δεν το λέω για το δικό μας σχολείο, γίνεται παντού.

(eT21) Αυτό δεν είναι κακό....

(eTw1) Εντάξει δεν είναι κακό γιατί είναι μια διέξοδος, κατοχυρώνεις τον εαυτό σου.

1. *Ερ: Έχετε εφαρμόσει άλλα καινοτόμα προγράμματα πριν το eTwinning;*
eTw1 Μια δυνατότητα που μου παρουσιάστηκε ήταν να ασχοληθώ με το πρόγραμμα Δαίδαλος, δεν ξέρω αν το γνωρίζετε. Αφορά κυρίως την Τεχνική Εκπαίδευση. Υπάρχει μια βάση δεδομένων, υποβάλλεις αίτηση και πρέπει να κάνεις ένα έργο που παρουσιάζεται σε έκθεση που γίνεται το Μάιο για όλη τη Θεσσαλία. Τα 5 καλύτερα βραβεύονται

Εμείς την πρώτη χρονιά κατασκευάσαμε μια μακέτα κτιρίου όπου φιλοξενούνται ΑΜΕΑ. Όλες οι πόρτες και τα παράθυρα συνδέονται με υπολογιστή με σκοπό να γίνεται έλεγχος, ποια είναι κλειστά ποια όχι, μετά το βελτιώσαμε ώστε να κλείνουν αυτόματα. Η λογική αυτού του προγράμματος είναι να κατασκευάζονται τα έργα, όχι θεωρητικά.

2. *Ερ: Πώς ενδιαφερθήκατε για το eTwinning;*
eTw1 Τα γνώρισα το 2005. Είχα μια άποψη γι' αυτό, ότι είναι ένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα με μια νέα διάσταση σε σχέση με όλα τα' άλλα, είχα κι έναν πολύ καλό φίλο που με παρότρυνε να ασχοληθώ. Εκείνος γνώριζε καλά τα πράγματα γιατί ήταν στην ομάδα υποστήριξης.

3. *Ερ: Ως προωθητής, θα θέλαμε να μας μιλήσετε για τον τρόπο που διαχέεται η πληροφόρηση για το πρόγραμμα; Με ποιες μεθόδους;*
(eT21) Αρχές του 2005, η διάχυση ξεκίνησε από το ΥΠΕΠΘ, από την Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης κάνοντας 5 ημερίδες σε Αθήνα, Θεσ/νίκη, Πάτρα, Ηράκλειο και Σύρο, πριν συσταθεί το σώμα των προωθητών. Από εκεί και πέρα, σχεδιάστηκε ότι η ανάπτυξη πρέπει να γίνει με πολλαπλασιαστές οι οποίοι ονομάστηκαν προωθητές. Αρχικά είχαμε 25 προωθητές σε όλη την Ελλάδα και φέτος έχουμε γύρω στους 30, οι οποίοι ονομάστηκαν πρεσβευτές.

Η αρχική ιδέα ήταν να ξεκινήσουμε με ημερίδες: να κάνουμε 1-2 ημερίδες σε κάθε νομό. Έγιναν αρκετές και η προσωπική επαφή του κόσμου των εκπαιδευτικών με τους προωθητές ήταν αρκετά καλή.

Τα νούμερα είναι πολύ καλά πλέον, έχουμε πολύ μεγάλη αύξηση συμμετοχών. Στις παρουσιάσεις αναφέρουμε τα νούμερα για το αυξανόμενο ενδιαφέρον προς το πρόγραμμα.

Το καλό με το eTwinning είναι ότι είναι μια δράση σχετικά εύκολη. Η Ε.Ε. όταν τη δημιούργησε δεν ήθελε να κάνει άλλο ένα Comenius, με ανταλλαγή μαθητών. Ήθελε να κάνει μια δράση όπου να δοθεί σημασία και βάση στην ευρωπαϊκή διάσταση των καθηγητών και μαθητών. Δηλαδή να καταλάβουμε όλοι ότι είμαστε μαθητές και εκπαιδευτικοί μιας ευρύτερης ένωσης, της ευρωπαϊκής, που οι ανταλλαγές γίνονται πολύ εύκολα μέσω υπολογιστών. Κι επειδή έχουν δαπανηθεί πάρα πολλά λεφτά και με το Β' και το Γ' ΚΠΣ για εργαστήρια, υποδομές, εξοπλισμούς, λογισμικά, ήθελε η Ε.Ε. να γίνει κάποια απόσβεση.

Είναι πολύ μεγάλη ανάγκη να συνειδητοποιήσει ο Έλληνας ότι δεν είναι ξεκάρφωτος στην άκρη της Ευρώπης αλλά υπάρχει μια σύνδεση και υπάρχει δυνατότητα να ανταλλάξει ιδέες και γνώμες με άλλους καθηγητές. Επίσης, να καταλάβει ότι δεν υπάρχει απόσταση, δεν είναι οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί καλύτεροι από εμάς και επίσης αυτή η διαφορά κουλτούρας να αρχίσει να διαχέεται. Ένας εκπαιδευτικός που είναι σε ένα μονοθέσιο σχολείο σε ένα χωριουδάκι πχ να μπορεί

να επικοινωνήσει με κάποιον αντίστοιχο από άλλη χώρα και να δουν πώς μπορεί ο ένας να βοηθήσει τον άλλο.

eTw1 Χωρίς οικονομικό κόστος μάλιστα. Δεν είναι όπως το Comenius που έχει ανταλλαγές μαθητών, μετακινήσεις κλπ. και έτσι γίνεται μια επιλογή. Στο eTwinning όλα τα σχολεία μπορούν να συμμετάσχουν. Μπαίνουν στην πλατφόρμα που υπάρχει και αναζητούν συνεργάτη.

Πολλά πράγματα που μας δίδαξαν τα άλλα προγράμματα μπαίνουν στο σκεπτικό αυτού του προγράμματος. Οι αποστάσεις μηδενίζονται μέσω του διαδικτύου οπότε ως χρησιμοποιηθεί για να γίνουν συνεργασίες. Αυτός είναι και ο κύριος στόχος.

Ερ: Πώς προκαλείτε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για να έρθουν στις ημερίδες;

(eTw1) Υπάρχει πολύ καλή οργάνωση από την Ε.Υ.Υ. Υπάρχει η κλασική μέθοδος, μια εγκύκλιος που στέλνεται σε όλα τα σχολεία και ο διευθυντής πρέπει να την κοινοποιήσει σε όλο το σύλλογο αλλά πέρα από αυτά, στέλνονται e-mail σε όλους τους καθηγητές που είναι γραμμένοι στο σχολικό δίκτυο. (180) Επίσης, βγαίνουν ανακοινώσεις σε διάφορες εκπαιδευτικές πύλες. Τέλος, σε μια μικρή πόλη όπως η Καρδίτσα ή η Λάρισα υπάρχουν οι προσωπικές επαφές. Εγώ για παράδειγμα, επειδή γνώριζα 2-3 άτομα σε κάθε σχολείο τα οποία είναι δραστήρια, και στόχος μας κυρίως είναι αυτά τα άτομα_ ποια έχουν δραστηριοποιηθεί σε άλλα προγράμματα _ κάνω από ένα τηλέφωνο και τους ενημερώνω, υπάρχει προσωπική επαφή.

(eT21) Αυτή είναι η διαδικασία. Επίσης, δίνονται βεβαιώσεις για την παρακολούθηση κάθε ημερίδας, με υπογραφή του υπουργού, που μπορούν να μουν στο βιογραφικό. Αυτό είναι κι ένα κίνητρο (με την ελπίδα ότι κάποτε θα έχει κάποια αξία). Από την άλλη, υπάρχει ελληνικός ιστότοπος της δράσης και για δεύτερη χρονιά φέτος, που είναι σημαντικό βήμα, δόθηκε 2ωρη προαιρετική απασχόληση και συμπλήρωση ωραρίου μέσω του προγράμματος. Πριν υπήρχαν πολλά σχετικά παράπονα. Βέβαια, αυτό εισήγαγε μια γραφειοκρατική διαδικασία που αρχικά δεν τη θέλαμε στο eTwinning.

Δηλαδή, θέλαμε, ο εκπαιδευτικός αν τώρα θελήσει να ξεκινήσει ένα έργο να εγγραφεί στην ευρωπαϊκή πύλη και να κάνει τη συνεργασία. Αν όμως θέλει να πάρει τη 2ωρη απασχόληση, πρέπει να κινήσει τη διαδικασία όπως γίνεται με την Π.Ε. κλπ. (225)

Ερ: Δημιουργούνται προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου όταν υλοποιείται ένα πρόγραμμα eTwinning;

(eTw1) Δεν υπάρχουν προβλήματα όπως πχ στην Π.Ε. διεκδικήσεις ποιος θα το πάρει για συμπλήρωση ωραρίου κλπ. Ίσως και γιατί δεν γνωρίζουν όλοι το πρόγραμμα. Δυστυχώς σαν εμπόδιο βλέπουν τη χρήση υπολογιστή. Το ότι θα κάνω ένα πρόγραμμα και θα διευρύνω τις γνώσεις μου στον υπολογιστή δεν το βλέπουν και η χρήση του Η/Υ είναι εμπόδιο. Δεν είναι εξοικειωμένοι οι συνάδελφοι, ούτε μια αίτηση να συμπληρώσουν, το φοβούνται. Κι επειδή όλη η διαδικασία είναι καθαρά ηλεκτρονική, ακόμα και το πρακτικό σκανάρεται και το στέλνεις ηλεκτρονικά, είναι εμπόδιο για τους περισσότερους.

Ερ: Επομένως, πιστεύετε ότι το πρόγραμμα απευθύνεται μόνο σ' αυτούς που έχουν ευχέρεια με τις ΤΠΕ;

(eT21) Δυστυχώς περιορίστηκε. Ο σκοπός ήταν να αποτελέσει κίνητρο για να ασχοληθείς με τις ΤΠΕ. , για όλους τους εκπαιδευτικούς. Γιατί δε θέλει πολλά

πράγματα. Θέλει να μπορείς να συμπληρώσεις μια φόρμα, να κάνεις την εγγραφή σου, κι από 'κει και πέρα παρέχονται κάποια πολύ απλά εργαλεία που μπορείς να κάνεις τη συνεργασία και μόνο με mail ή με chat. Να μην κάνει τίποτα άλλο, να μην κάνει blog, να μη σηκώνει ιστοσελίδα. Αρκεί να έχεις μια επικοινωνία και με αυτήν να προσπαθήσει να οργανώσει την τάξη του.

Το καλό είναι ότι όσοι μπαίνουν στη διαδικασία γλυκαίνονται και πάνε ακόμα παραπέρα. Να δοκιμάσουν και κάτι ακόμα. Μπορεί να δουν ότι υπάρχει η δυνατότητα να δουλέψουν με forum. «τι είναι forum;» Άλλος παράγει ένα βιντεάκι Σιγά-σιγά απλώνεται η δράση και αρχίζει να αποκτά μια σταθερή βάση από κάτω η οποία δρα πολύ ουσιαστικά.

(eTw1) Εμείς πριν 2 χρόνια κάναμε συνεργασία με ιταλικό σχολείο. Ξεκινήσαμε μόνο με e-mail, μετά αρχίσαμε συνομιλίες, chat δηλαδή, στη συνέχεια όλο το σχολείο ήθελε να πάρει μέρος. Πάνω από έναν υπολογιστή ήταν 20 άτομα κι έγραφε ένας. Και του 'λεγαν «γράψε αυτό, γράψε κι εκείνο». Η αγγλική γλώσσα είναι πρόβλημα για αρκετούς μαθητές, είναι μερικοί που γνωρίζουν καλά και γράφουν αλλά συμμετείχε όλο το σχολείο. Μετά μ' έβρισκαν και ρωτούσαν πότε θα το ξανακάνουμε. Φτιάξαμε παρουσίαση σε power point. Δηλαδή κίνητρο δεν υπήρχε πλέον μόνο για τους καθηγητές αλλά και για τους μαθητές. Κι αυτοί είναι που σε σπρώχνουν να κάνεις κάτι περισσότερο.

Ερ: Πρακτικά πώς γίνεται το πρόγραμμα; Πότε χρησιμοποιείται πχ το εργαστήριο πληροφορικής κι από έναν φιλόλογο που κάνει αυτό το πρόγραμμα;

Καλύτερα είναι να γίνεται στο εργαστήριο που έχει σύνδεση στο διαδίκτυο. Γενικά τα εργαστήρια πληροφορικής, που είναι 1-2 σε κάθε σχολείο, συνήθως έχουν κάποιες διαθέσιμες ώρες. Εδώ κάποιο εργαστήριο αυτή τη στιγμή είναι άδειο. Αν μου πει κάποιος «θέλω το εργαστήριο» δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα.

Ερ: Ως προωθητές του προγράμματος, μπορείτε να ζητήσετε από το διευθυντή να είναι ελεύθερο το εργαστήριο ώρες που ο καθηγητής που ανέλαβε eTwinning μπορεί να κάνει κάποια δραστηριότητα;

(eT21) Γενικά όχι. Δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό διότι μπορεί να έρθουμε σε σύγκρουση με την κοινωνία του σχολείου.

(eTw1) Επαφίεται στην καλή διάθεση του διευθυντή.

(eT21) Προσπαθούμε βέβαια μέσω των ημερίδων ή μέσω των βραβείων που απονέμει ο υπουργός ή ο γενικός γραμματέας του υπουργείου να υπάρχει μια αίγλη. Και υπάρχει φροντίδα να ακούγεται καλά το πρόγραμμα. Από εκεί και πέρα, όπως σε κάθε τέτοια περίπτωση, αν ο αρχηγός μιας οργάνωσης ή ο διοικητής μιας οργάνωσης είναι αντίθετος σε κάτι, αυτό δε θα γίνει ή θα το δυσκολέψει.

Είχαμε δυσκολίες με λίγους, πολύ λίγους διευθυντές που έβλεπαν το eTwinning αρνητικά (τι το θέλουμε, αφού δεν παίρνει χρήματα το σχολείο κλπ) ενώ η εμπλοκή τους ήταν μηδαμινή, απλώς βάζει το όνομά του. Αν θέλει μπορεί να συμμετάσχει ο ίδιος, με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ή σαν διοικητικός. Δηλαδή, έχει γίνει συνεργασία μεταξύ 2 διευθυντών σε θέματα αρμοδιοτήτων τους, αντιμετώπιση πειθαρχίας κλπ και να ανταλλάξουν απόψεις. Στο γυμνάσιο Καβασιλών Ημαθίας έγινε πολυεπίπεδη τέτοια συνεργασία.

(eTw1) πολλοί είναι αρνητικοί σε καθετί καινούργιο που θα τους μπλέξει με τη γραφειοκρατία. Γνωρίζουν τόσα χρόνια πώς κινούνται με την Π.Ε., με την Α.Υ.,

γνωρίζουν τη διαδικασία. Αν πάει κάποιος και τους πει «θέλω να κάνω eTwinning και θέλω μια 2ωρη», δυσανασχετούν. «Τι είναι αυτό που θα μπλεχτώ, πώς θα τα βγάλουμε πέρα». Και οι διευθύνσεις πολλές φορές δε βοηθούν, επειδή δε γνωρίζουν

Ερ: Στη διάχυση της πληροφόρησης για το πρόγραμμα δεν περιλαμβάνετε και τους προϊσταμένους; Κάνετε ειδικές ενημερώσεις για τους διευθυντές;

(eT21) Στην Αθήνα, και κατά τόπους περιφερειακά, έχουμε προσπαθήσει να πούμε στους προωθητές να γίνεται. Οι οποίοι, να σημειώσουμε και να τονίσουμε, δεν έχουν κανένα όφελος, οικονομικό ή μείωση ωραρίου, δεν έχουν απόσπαση στη Δ/βάθμια να είναι σε ένα γραφείο, είναι άμισθη υπηρεσία που κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους _ Οι λόγοι είναι πάρα πολλοί. Ένας είναι η δυσκολία να γίνει ακόμα ένα γραφείο όπου θα πρέπει να υπάρξει προϊστάμενος, επομένως πρέπει να έρθεις σε επικοινωνία με το Υπ. Οικονομικών, πρέπει να βγάλει κονδύλι. Ο προϊστάμενος παίρνει κάποιο επίδομα (πχ ο υπεύθυνος Π.Ε.).

Μετά, το ΥΠΕΠΘ προσανατολιζόταν κάποιο διάστημα να μειώσει τους υπευθύνους καινοτόμων δράσεων, σε όλα τα προγράμματα μαζί με Comenius κλπ ήταν νομίζω πάνω από 2000 σε όλη την Ελλάδα.

Από την άλλη, οι προωθητές επειδή έχουν να κάνουν και με μια ηλεκτρονική δράση, έχουν και εργαλεία από το διαδίκτυο για να κάνουν τη δουλειά τους. Δηλαδή οι αιτήσεις γίνονται ηλεκτρονικά και εισάγονται στο σύστημα. Ο προωθητής, πρεσβευτής πλέον, του eTwinning μπαίνει στο σύστημα και βλέπει ότι έχουν κάνει αίτηση 10 εκπαιδευτικοί στην τάδε περιοχή. Οφείλει αυτός να ελέγξει τις αιτήσεις, να δει την παιδαγωγική διάσταση, αν έχει εγκριθεί σαν θέμα υποστήριξης για τα σχολεία, δίνει το ΟΚ, στέλνει στη διεύθυνσή του φάκελο με όλες τις αιτήσεις των εκπαιδευτικών και οφείλει να κάνει τακτικά ημερίδες. Αυτά είναι γενικά τα καθήκοντα του προωθητή.

(eTω1) Γενικά, φροντίζουμε να ενημερώνουμε και τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας. Εγώ τον πρώτο χρόνο τους είχα επισκεφτεί όλους, Α' και Β'θμιας. Τους είχα μοιράσει υλικό, τους είχα καλέσει στις ημερίδες...

(eT21) Οι ημερίδες λέμε πάντα στους προωθητές «καλέστε διευθυντές, προϊσταμένους και υπευθύνους των άλλων καινοτόμων προγραμμάτων». Να λάβουν κι αυτοί γνώση τι γίνεται. ΕντάξειΕλλάδα είναι έχουμε προβλήματα με ορισμένες διοικήσεις και ορισμένες είναι πάρα πολύ εξυπηρετικές «Πείτε μας τι θέλετε, γιατί δε γίνονται παραπάνω ημερίδες, ελάτε»

Ερ: Οι διευθύνσεις που είναι πιο θετικές, έχουν κάτι κοινό μεταξύ τους (είναι πιο νέοι, έχουν ασχοληθεί με καινοτομίες παλιότερα);

(eT21) Προφανώς είναι θέμα της προσωπικής ανησυχίας του καθενός. Κάποιος που σκέφτεται μόνο να κάνει τη δουλειά του ως εκεί που πρέπει να την κάνει δε θ' ασχοληθεί με κάτι παραπάνω. Κάποιος που είναι φιλόδοξος, θέλει να ακουστεί η διεύθυνσή του παραπάνω, δεν είναι θέμα ηλικίας έχω δει και μεγάλους που είναι αρκετά θετικοί. Είναι θέμα προσωπικότητας.

(3) Ερ: Η ερώτηση για την οργάνωση του προγράμματος έχει απαντηθεί σε διάφορα σημεία της συζήτησης. Με δυο λόγια η δομή του προγράμματος;

(eTw1) Ξεκινάμε από την Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης, την ευρωπαϊκή. Μετά υπάρχουν ανά χώρα οι Εθνικές Υπηρεσίες Υποστήριξης και καταλήγουμε στους πρεσβευτές. Αλλά αυτό το ξεκίνησε η Ελλάδα.

(eT21) Εμείς είπαμε θα κάνουμε προωθητές για να διαχύσουμε τη δράση. Σημειωτέον ότι για την Ελλάδα αυτές οι δράσεις είναι σχετικά δύσκολες γιατί σαν χώρα έχουμε μορφολογικά πολλές ιδιαιτερότητες, βουνά, νησιά, το κλίμα είναι ιδιόμορφο, οι συγκοινωνίες έχουν προβλήματα. Η προσωπική επαφή του προωθητή δεν είναι εύκολη σε αρκετές περιοχές.

Το ίδιο ισχύει και με τις τεχνολογίες. Είμαστε 4-5 χρόνια πίσω στις ευρυζωνικές υποδομές. Το υπουργείο μεταφορών έπρεπε να είναι και επικοινωνιών (αναφέρεται σε τεχνικά θέματα των επικοινωνιών).

Ερ: Είναι πυραμιδοειδής η δομή; Υπάρχει ένας γενικός ιθύνων;

Ναι, ο υπεύθυνος CSL που εδρεύει στις Βρυξέλλες, άλλοι 2 υπεύθυνοι κάτω απ' αυτόν και μετά δίνονται οδηγίες στον υπεύθυνο κάθε χώρας που κατά 99% εδρεύει σε υπουργείο παιδείας. Το πώς θα το προωθήσει κάθε χώρα είναι δικό της κομμάτι. Στην Κύπρο υπεύθυνος της Ε.Υ.Υ. είναι ένας καθηγητής που είναι και σχολικός σύμβουλος. Βέβαια, τώρα όλοι κατευθύνονται στην προώθηση με προωθητές.

Αρχικά ξεκινήσαμε με ημερίδες που έκανε η ΕΥΥ, οι πρώτες 5. Μετά έγιναν 30 περίπου από τους προωθητές. Το ίδιο και το επόμενο έτος. Είδαν από τις εγγραφές των σχολείων ότι άρχισε να γίνεται γνωστό το πρόγραμμα. Εμφανίστηκαν και μεταπτυχιακοί ή σε συνέδρια να κάνουν παρουσιάσεις σχετικά με το πρόγραμμα, να το ελέγξουν, να κάνουν στατιστικά, οπότε άρχισε το πράγμα να διαδίδεται.

(eTw1) Τα πρώτα χρόνια κύριος στόχος ήταν η διάχυση: να μάθουν ότι υπάρχει αυτή η ευρωπαϊκή δράση. Μετά αλλάξαμε λιγάκι το σκοπό.

(eT21) Τότε άρχισαν να υπάρχουν προβλήματα με τις εγκρίσεις μετακίνησης των προωθητών. Έπρεπε να πάρουν έγκριση μετακίνησης, να γίνουν οι ημερίδες, κάποτε αναβλήθηκαν πχ λόγω καιρικών συνθηκών, ξανά εγκρίσεις. Υπήρξε μια δυστοκία. Βλέπαμε καλά αποτελέσματα αλλά θέλαμε και να ελαφρύνουμε τους προωθητές.

(eTw1). Τον πρώτο μήνα που πήγα σε όλους τους νομούς είχα απίστευτη αλληλογραφία, έστειλα έγγραφα μου τα επιστρέφανε... Οι ενημερώσεις γίνονται εκτός ωραρίου βέβαια, το απόγευμα, αλλά για να την προετοιμάσω έπρεπε ένα πρωί να πάω στο σχολείο, να βρω το διευθυντή, να γίνει μια προετοιμασία. Δεν είχα πρόβλημα ποτέ να πάρω την έγκριση αλλά ήταν ένα θέμα που ήθελε χρόνο κι αυτό.

(eT21) Φέτος είπαμε να ελαφρύνουμε τους προωθητές, να οφείλουν να κάνουν 1 ημερίδα στο δικό τους νομό κι αν θέλουν να κάνουν και δεύτερη ή περισσότερες. Έχουμε επίσης υποχρέωση να στηρίζουμε το θέμα για τις 2 ώρες και ξεκινάει αυτές τις μέρες το πρώτο ηλεκτρονικό μάθημα. Έχει θέμα «Διαθεματικότητα και eTwinning» στην πλατφόρμα. Πήγε πολύ καλά. Πριν 5 μέρες είχαμε 580 αιτήσεις για 50 θέσεις. Η διαδικασία είναι εκπαίδευση από απόσταση, που σημαίνει ότι κάποιος μπορεί να ασχοληθεί όποτε θέλει, βράδυ ή όταν έχει κενό, με έναν Η/Υ συνδεδεμένο στο διαδίκτυο να παρακολουθήσει τα μαθήματα κάποιος πρεσβευτής έχουν αναλάβει να υποστηρίξουν το μάθημα: θα βάζουν τις ερωτήσεις, θα κάνουν chat, θα διορθώσουν τις εργασίες που θα κάνουν οι εκπαιδευόμενοι. Κι αυτό θα έχει διάρκεια

6 εβδομάδων, 3 ώρες μελέτη κάθε εβδομάδα, 18 ώρες σεμινάριο θα είναι, e-learning είναι.

Θέλουμε κι εμείς, επειδή το eTwinning αφορά τις ΤΠΕ, θέλουμε και οι πρεσβευτές να αρχίσουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να διαχέουν τη γνώση.

(eTw1) Τώρα δίνουμε περισσότερη βάση στην υποστήριξη. Τον πρώτο καιρό στόχος ήταν να γίνει γνωστό, να εγγραφούν σχολεία, να δοθεί ένα κίνητρο για ν' αρχίσει η συνεργασία. Τώρα νομίζω είμαστε πιο ποιοτικοί.

(B) Είναι στόχος μέσω του eTwinning ο εκπαιδευτικός να βάλει τις ΤΠΕ στο μάθημά του, στο γνωστικό αντικείμενο να πάρει πρωτοβουλίες;
(τέλος Α' πλευράς)

(eT21) Στόχος είναι μέσω του προγράμματος να χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές, να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί, να εξοικειωθούν και να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας τους.

(eTw1) Στόχος είναι και να εμπλέξουμε τους μαθητές. Γιατί μπορεί να κάνω μια συνεργασία ως εκπαιδευτικός, να ανταλλάξω απόψεις με κάποιον άλλο. Πρέπει όμως και να εμπλέξουμε τους μαθητές. Αυτός είναι ο ρόλος μας στο σχολείο.

Ερ: Στις σελίδες του eTwinning αναφέρονται συγκεκριμένες δράσεις που υλοποιήθηκαν και κάνει εντύπωση η διαθεματικότητα, πχ ενσωματώνει ένα πρόγραμμα ιστορία, γεωγραφία, θρησκευτικά. Πώς δημιουργούνται αυτές οι ιδέες ενώ στην καθημερινότητα του σχολείου δεν πραγματοποιούνται διαθεματικές διδασκαλίες από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών;
(eTw1) Καταρχήν υπάρχουν και έτοιμα πακέτα προγραμμάτων. Υπάρχει η gallery όπου ψάχνουν θέματα για συνεργασίες, το eTwinning δίνει ιδέες και πολλοί ξεκινούν από αυτές.

(B) Ερ: Υπάρχει μεγαλύτερη απορρόφηση σε κάποια βαθμίδα;
(eTw1) Στα δημοτικά είναι πιο εύκολες οι συνεργασίες. Επίσης, εκεί ο δάσκαλος οφείλει να είναι διαθεματικός. Μπορεί το θέμα εκεί να είναι κάτι πολύ απλό, ανταλλαγή ζωγραφιών ή και κάτι πιο απαιτητικό. Το ίδιο και στα γυμνάσια. Στα Λύκεια η δουλειά γίνεται μέχρι τη Β' τάξη, μετά ενόψει πανελλαδικών είναι δύσκολο να ασχοληθούν οι μαθητές αν και κάποτε το βλέπουν σαν μια διέξοδο. Ό,τι κάνουμε γίνεται μέσα στο ωράριο εμείς οι πληροφορικοί. Και όταν συνεργαζόμαστε με άλλον καθηγητή, πχ των Αγγλικών, βρίσκω ώρα που έχω κενό και το τμήμα κάνει αγγλικά και κάνουμε κάποια δραστηριότητα του προγράμματος. Όχι δε με πειράζει να μην κάνω κάποιο κενό.

Ερ: Αρκούν οι λίγες αυτές ώρες για να ολοκληρωθεί ένα πρόγραμμα;
(eT21) Θα σας δώσω μερικές απόψεις για το πώς γίνεται κάτι τέτοιο. Μερικοί λένε «θα βρεθούμε το απόγευμα ή το Σάββατο με τα παιδιά». Παίρνουν άδεια από το σύλλογο γονέων & κηδεμόνων και το διευθυντή και κάθονται στη βιβλιοθήκη 2 ώρες και κάνουν την εργασία τους. Αν θέλω να πάρω τη 2ωρη υπερωρία πρέπει να ενημερωθεί και ο σύλλογος διδασκόντων. Αλλιώς, αν κάνει τη δραστηριότητα σε ώρα μαθήματός του, δε χρειάζεται να ενημερώσει κανέναν. Και αυτό μπορεί να το κάνει κάποιες φορές και χωρίς υπολογιστές, να κάνει κάτι με τα παιδιά, να συγκεντρωθεί υλικό, να πουν τις γνώμες

τους και να καθίσει ο εκπαιδευτικός να τα περάσει στον υπολογιστή κάποια άλλη ώρα.

Στο μάθημα το δικό μας μπορείς να διδάξεις το word (που πρέπει να το διδάξεις πχ στο Λύκειο) κάνοντας ταυτόχρονα ένα μέρος του προγράμματος. Και οι πληροφορικοί θέλουν να δώσουν κίνητρα στους μαθητές να μάθουν. Τα Χριστούγεννα βάλαμε στο πρόγραμμα διάφορα έθιμα της περιοχής, τα παιδιά έγραψαν γι' αυτά, ή για τις Αποκριές στην πόλη μας.

Μαθαίνουν αυτό που είναι να μάθουν από άλλο δρόμο. Πριν ασχοληθώ με το eTwinning, κάναμε στο μάθημα της πληροφορικής μια προβολή έργων ζωγραφικής για την επανάσταση 1821 τα οποία οι μαθητές είχαν βρει στο διαδίκτυο. Στην ώρα της γιορτής, ενώ τραγουδούσε η χορωδία ή απαγγέλλονταν ποιήματα, έπαιξε η προβολή

(8) Ερ: Με το σχολικό σύμβουλο της πληροφορικής συνεργάζεστε ως προωθητές ή απλοί εκπαιδευτικοί που υλοποιούν πρόγραμμα eTwinning;

(eTw1) Ο Σύμβουλος πληροφορικής είναι στη Λάρισα, ένας για όλη τη Θεσσαλία. Δεν είχα μαζί του καμιά επικοινωνία ούτε αυτός ήρθε να μας βρει. Εγώ συνεργάζομαι πολύ με τον υπεύθυνο γραφείου ΠΛΗΝΕΤ. Θα μου πει πού υπάρχουν εργαστήρια πληροφορικής αν χρειάζομαι αμφιθέατρο να έχουμε σύνδεση στο διαδίκτυο.

(eT21) Γνωρίζω ότι ο σύμβουλος ζήτησε να γίνει μια ημερίδα μέσα στο Μάρτιο και ζήτησε να μιλήσεις ως προωθητής. Μάλλον το παρακολούθει το πρόγραμμα. Σε κάποιους νομούς οι σύμβουλοι ασχολήθηκαν. Σε ορισμένα ΠΕΚ φωνάζουν τους πρεσβευτές να μιλήσουν στην επιμόρφωση των νεοδιόριστων για το eTwinning. Το έχουν ψάξει οι ίδιοι για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

(6) Ερ: Είστε ικανοποιημένοι από την πορεία του προγράμματος;

(eT21). Αν το δούμε ποσοτικά, ναι. Μέσα σε 3 χρόνια έχουν 10πλασιαστεί οι συνεργασίες. Από εκεί και πέρα, αναλογικά με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έχει γίνει πολύ καλή δουλειά και η Ελλάδα βρίσκεται στην 4^η- 5^η θέση. Την πρώτη χρονιά οι Έλληνες πήραν τα μισά βραβεία. Γίνεται ο εθνικός και ο ευρωπαϊκός διαγωνισμός. Ήταν η έκπληξη, η Ελλάδα, αυτή η αποκομμένη χώρα, να κάνει τέτοια εμφάνιση. Ποσοτικά πάμε καλά. Το παιδαγωγικό θέμα είναι υπό συζήτηση. Υπάρχει μια ομάδα παιδαγωγικής αξιοποίησης του eTwinning στην Ε.Υ.Υ. του ΥΠΕΠΘ που είναι σε αναζήτηση κριτηρίων αξιολόγησης των συνεργασιών. Έχουν γίνει κάποια βήματα, υπάρχει μια ετικέτα ποιότητας που παίρνουν κάποιες συνεργασίες σαν να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις. Αν και τα δύο σχολεία πάρουν την ετικέτα ποιότητας, παίρνουν την ευρωπαϊκή ετικέτα.

(eTw1) Για να θέσεις υποψηφιότητα στα ευρωπαϊκά βραβεία, πρέπει να έχεις την εθνική ετικέτα.

Ερ: Όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ένα πρόγραμμα, γνωρίζει τα κριτήρια αξιολόγησης;

(eT21) Υπάρχουν κάποια ελαστικά κριτήρια και, ναι, ο εκπαιδευτικός τα γνωρίζει. Δεν είναι όμως αυστηρά. Για την ετικέτα κάνει αίτηση στην Ε.Υ.Υ., εκεί ελέγχουν την αίτησή του και το έργο του και του αποδίδουν ή όχι την ετικέτα ποιότητας. (306).

(eTw1) Πάντως, γενικά, όσες συνεργασίες ξεκινούν δεν τελειώνουν κιάλας. Είναι φυσικό. Όταν ξεκινάς συνεργασία με ένα άτομο που δε γνωρίζεις προσωπικά, θα

θέσεις τους στόχους αλλά στην πορεία παρουσιάζονται προβλήματα και μπορεί να μη φτάσουν τους στόχους. Γίνεται συχνά αυτό.

Στην Πολωνία το έχουν εντάξει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τους «υποχρεώνουν» να κάνουν το eTwinning, και εκεί έχουμε τις περισσότερες συνεργασίες. Στο site τα πολωνικά σχολεία είναι 3.000.

Σχετικά με την ποιότητα.... Τι μπορεί να θεωρηθεί ποιότητα; Δεν είναι η ανταλλαγή e-mail; Ή αυτό είναι κάτι πολύ απλό; Μια παρουσίαση δεν έχει ποιότητα; Άλλο το μάθημα της πληροφορικής, που μαθαίνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα εργαλεία αλλά λένε «γιατί». Δηλαδή αυτό μένει στο εργαστήριο ενώ εδώ (στο πρόγραμμα) η δουλειά τους βγαίνει από τα σύνορα.

Ερ: Η ομάδα που ασχολείται με την παιδαγωγική αξιοποίηση του eTwinning πού ανήκει;

(eT21) Είναι στο EuNet (European schoolNet), ανήκουν εκεί κι έχουν αναλάβει ένα κομμάτι του eTwinning. Έχουν κατά καιρούς κάνει διάφορα, και ένα βιβλιαράκι παιδαγωγικής αξιοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος για το οποίο θέμα υπάρχει ένας αναβρασμός και μια ανησυχία. Δεν έχουν βγάλει τόσο πολλή δουλειά όση θα περίμενε η Ε.Υ.Υ, ένα μπουσουλα πχ για τα ευρωπαϊκά βραβεία αυτά είναι τα κριτήρια...., με ποσόστωση τέτοια ...

Από την άλλη πλευρά, για πολλούς είναι πολύ σχετικό αυτό, αν μια συνεργασία μπορεί να μετρηθεί

(eTw1) Μα μπορεί να μετρηθεί η ποιότητα; Είναι τόσο θεωρητικοί αυτοί οι στόχοι γιατί το έργο δεν είναι κάτι χειροπιαστό

(eT21) Φανταστείτε ένα πάρα πολύ καλό σχολείο, με καλούς και συνεργάσιμους μαθητές που ξέρουν ότι έχουν έρθει σχολείο για να μάθουν και να περάσουν σε ένα πανεπιστήμιο και κάνουν μια συνεργασία. Κάνουν μια πολύ καλή συνεργασία, ένα θέμα πχ η εξέλιξη της πόλης από το 18^ο αι. μέχρι σήμερα. Παίρνουν συνεντεύξεις από ηλικιωμένους, ψάχνουν σε βιβλιοθήκες και φτιάχνουν ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Επίσης, ένα άλλο σχολείο με αδιάφορους μαθητές, όχι καλό επίπεδο. Παρ' όλα αυτά τους βάζει ο καθηγητής να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία ΤΠΕ και μπαίνουν σε μια συνεργασία. Οι μαθητές ενθουσιάζονται, συμμετέχουν κι εκεί που ήταν τελείως αδιάφοροι βγάζουν ένα αποτέλεσμα, μέτριο όμως σε σύγκριση με το άλλο σχολείο.

Η παιδαγωγική αξία αυτού του προγράμματος είναι ίσως πολύ πιο μεγάλη από του «καλού» σχολείου.

(B) Πρέπει να βρίσκεται μεταβολή στην ουσία!

(eT21) Παιδαγωγική αξία είναι και η χαρά που νιώθει ο μαθητής. Μπορεί ένας καθηγητής πολύ οργανωτικός να παράγει πολύ καλό έργο αλλά να είναι σφικτός, να τους πιέζει και μια άλλη ομάδα να είναι χαλαρή και πολύ χαρούμενη που γνώρισε μαθητές από μια άλλη χώρα, να μαθαίνει και διασκεδάζει μέσα από το πρόγραμμα.

(9) Ερ: από τους διευθυντές σχολείων η ανταπόκριση ποια είναι;

Οι περισσότεροι δε γνωρίζουν. Άλλοι επιθυμούν να μάθουν τι είναι αυτό το καινούργιο που μπαίνει στη σχολική ζωή.. μερικοί που είναι πιο δραστήριοι και

ασχολούνται με άλλα προγράμματα θέλουν περισσότερες πληροφορίες. Πουθενά όμως δε με υποδέχτηκαν αρνητικά.

(465) Ερ: Μπαίνοντας σε διάφορα σχολεία με την ιδιότητα του προωθητή του προγράμματος, βλέπετε να υπάρχει ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα και μια κινητοποίηση προς μια αλλαγή στην εκπαίδευση από κάποιους συγκεκριμένους (διευθυντή, σύμβουλο, προϊστάμενο);

(eT21) Εγώ βλέπω κάτι τέτοιο γιατί όποιος ασχολείται σημαίνει ότι έχει μια ανησυχία. Τώρα ίσως η 2ωρη απαλλαγή να θεωρείται ότι είναι κίνητρο, το βλέπουν ως κάτι πιο εύκολο, εναλλακτικό, διαφορετικό, ενδιαφέρον. Αλλά αρχικά όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα, αυτοί που ασχολήθηκαν ήταν αρκετά ενθουσιασμένοι. Το πώς θα αντιδράσει ένας διευθυντής ή ένας προϊστάμενος ποικίλλει. Υπήρξε διευθυντής που μας πήρε τηλέφωνο και παραπονέθηκε γιατί δεν τον καλέσαμε σε παρουσίαση που κάναμε στη Σύρο (γιατί τον ξεχάσαμε κλπ). Υπάρχουν διάφοροι τύποι διευθυντών.

(eTw1) Μια συνάδελφος, την είχα και καθηγήτρια στο σχολείο, είναι τώρα διευθύντρια σε γυμνάσιο μικρής πόλης και ήρθε σε μια ημερίδα, ζήτησε το τηλέφωνό μου να πάω εκεί να ενημερώσω. Είναι καινούργια διευθύντρια, θέλει να κινητοποιήσει συναδέλφους, να κάνει κάτι να ακουστεί το σχολείο. Είναι καθηγήτρια γαλλικής και ήξερε ότι τουλάχιστον οι συνάδελφοι ξένων γλωσσών θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το πρόγραμμα.

(eT21) Υπάρχει ένας καινούργιος αέρας στο σχολείο αλλά σε ένα συγκεκριμένο ποσοστό καθηγητών. Δεν μπορεί έτσι να αλλάξει πραγματικά το σχολείο. Το αν υπάρχει μια καινούργια άποψη στο σχολείο είναι μεγάλο θέμα. Ένα από τα καλά του ΑΣΕΠ (υπάρχουν και άσχημα) είναι ότι έβαλε νέο κόσμο στα σχολεία κι αυτοί έχουν ανησυχίες. Ειδικά οι νέοι άνθρωποι αναζητούν τρόπους να ταρακουνήσουν τα πράγματα.

Ειδικά τώρα με το ηλεκτρονικό σεμινάριο eTwinning έχουμε δει αιτήσεις με πολύ καλά βιογραφικά (άτομα με διδακτορικά, 2-3 γλώσσες, συγγραφικό έργο) να θέλουν να μπουν στο πρόγραμμα.

(14) Ερ: Τι θα θέλατε να αλλάξει στο σχολείο;

(eTw1) Αν δεν αλλάξουμε εμείς οι ίδιοι δεν αλλάζει το σχολείο. Δε φταίνε τα κτίρια ή οι μαθητές. Στο γνωστικό αντικείμενο όλες οι ειδικότητες γνωρίζουν όσα πρέπει αλλά δε γνωρίζουν παιδαγωγικά. Βλέπουμε τους μαθητές σαν αναγκαίο κακό, «ευτυχώς που υπάρχουν για να 'χουμε δουλειά». Σαν ένα καθήκον, μια υποχρέωση που πρέπει να κάνουμε. Δε βλέπω να υπάρχει παιδαγωγικός ρόλος. Στο δικό μου σχολείο αρκετοί μαθητές δεν ξέρουν να κάνουν πρόσθεση και οι μαθηματικοί κάνουν πολύ άσχημες καταστάσεις μέσα στην τάξη γιατί δεν μπορούν να διδάξουν αυτό που πρέπει. Ναι αλλά βρες κάτι άλλο να κάνεις, κάνε κάτι να μάθουν την πρόσθεση, αυτό να είναι το κίνητρο. Κίνητρο δεν είναι να κάνουμε μαθητές που να είναι πανέξυπνοι αλλά τουλάχιστον να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους σε μια κοινωνία, να μην είναι προβληματικοί.

Πρέπει να αλλάξουμε εμείς πρώτα.

Ερ: πιστεύετε ότι μια αλλαγή στην εκπαίδευση να έρθει από τους εκπαιδευτικούς, από κάτω προς τα πάνω;

(eT21) Πιστεύω ότι κάθε αλλαγή ξεκινάει από τον εαυτό μας. Αν κάποιος θέλει να ασχοληθεί θα ασχοληθεί. Αν δε θέλει, όση πίεση κι αν δεχτεί

Πρέπει να υπάρχει ένας γενικός στρατηγικός σχεδιασμός, διακομματικός και να δούνε πολλά πράγματα. Καταρχήν ότι η εκπαίδευση έχει απαξιωθεί, οι εκπαιδευτικοί έχουν απαξιωθεί και φταίνε οι ίδιοι και η κοινωνία, η δε πολιτεία κάποια στιγμή πρέπει να δώσει παραπάνω χρήματα και παραπάνω σημασία στην εκπαίδευση. Ανεξάρτητα πολιτικής παράταξης. Δεν υπάρχει από καμιά παράταξη τέτοιος σχεδιασμός, όλοι είναι στη θεωρία.

Είναι τα σχολεία και οι υποδομές αυτές που είναι και δεν υπάρχει ένα πλάνο που να λέει «σε 20 χρόνια θέλω να φτάσω εδώ». Είμαστε η μοναδική χώρα στην Ευρώπη που έχουμε περισσότερους μαθητές στη γενική από ό,τι στην τεχνική εκπαίδευση. Δε γίνεται πουθενά αλλού αυτό. Σαν κοινωνία δεν έχουμε κατανοήσει την αξία της τεχνικής εκπαίδευσης.

(eTw1) Υπάρχει μια απογοήτευση και μια μιζέρια. Εγώ μπήκα πριν 5 χρόνια στην εκπαίδευση και βλέπω κι άλλους νέους που μπαίνουν με όρεξη. Στην αρχή βλέπουν τα διάφορα φαινόμενα και τα παραβλέπουν, λένε «εγώ θα ασχοληθώ με τους μαθητές». Αλλά σιγά-σιγά μένουν σε λιμνάζοντα νερά, δεν υπάρχει κάτι που να τους κινητοποιεί, να ταράζει τα νερά.

(eT21). Εγώ έχω να κάνω μια πρόταση. Ας πούμε το θέμα με την εξωσχολική εκπαίδευση. Να κάνουν όλα τα σχολεία ολοήμερα, να έχουν όλα εστιατόρια, να βελτιωθούν οι υποδομές, να αυξήσουν τους μισθούς ώστε να μην κυνηγάνε ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί. Με τα ολοήμερα θα απορροφηθούν και όσοι αδιόριστοι ασχολούνται στα φροντιστήρια, πολλοί είναι αξιολογότεροι κατά τη γνώμη μου.
(τέλος Β' πλευράς)

(Α' πλευρά μικρής)

(eT21).θα έπρεπε ο κάθε εκπαιδευτικός να έχει τη δική του τάξη. Μετά πάμε στο θέμα της αξιολόγησης. Πρέπει να γίνει αξιολόγηση κάποια στιγμή. Ποιος θα την κάνει και πώς θα την κάνει δεν μπορώ να δώσω απάντηση αλλά πρέπει να γίνει. Μιλούσαμε με εκπαιδευτικό που έκανε eTwinning στην Κύπρο, δασκάλα. Μας έλεγε ότι θα έρθει ο σύμβουλος της ειδικότητάς της να την αξιολογήσει, θα καθίσει 2 βδομάδες και θα τα ξετινάξει. «Θα κοιτάξει όλους τους φακέλους με ό,τι εκπαιδευτικό υλικό έχω κάνει, θα παρακολουθήσει όλα μου τα μαθήματα και θα μου κάνει προτάσεις βελτίωσης».

Επίσης θα πρέπει τα σχολεία να αλλάξουν μορφή, είναι σαν φυλακές. Αυτό το κτίριο είναι καλό αλλά θα έπρεπε να έχει μια βιβλιοθήκη διαφορετική, να έχει μια αίθουσα εκδηλώσεων, να λειτουργεί και τ' απόγευμα. Το σχολείο ν' ανοίξει για την κοινωνία, δηλαδή να γίνουν τ' απογεύματα συνελεύσεις των γονέων για συγκεκριμένα ζητήματα. Θα πρέπει το σχολείο ν' αλλάξει, να γίνει πιο πολυδιάστατο. Να μπαίνει ο μαθητής και να χαίρεται.

(eTw1) Πάντως η τωρινή κατάσταση που επικρατεί μάλλον προς το χειρότερο πάει. Δεν είναι κρυφό, όλοι το γνωρίζουν. Θέλει πολιτική βούληση. Το θέμα είναι να αλλάξουμε εμείς οι ίδιοι. Και υπάρχουν και οι κλίκες εδώ στην Ελλάδα, θα πουν εγώ θίγομαι οικονομικά ή ωραριακά

Ερ: τι θεωρείτε καινοτομία στην εκπαίδευση

(eT1) -νέες δράσεις που οδηγούν τους μαθητές σε υψηλότερα επίπεδα γνώσεως και μάθησης

(eT2)- νέες διαδικασίες που εξελίσσουν μια δασκαλοκεντρική τάξη σε μαθητοκεντρική ταξη

- εφαρμογή και χρησιμοποίηση νέων τεχνικών και πρωτοποριακών προγραμμάτων που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στις μαθησιακές διαδικασίες

(B) Ερ: Υπάρχει μια ένωση πληροφορικών, δεν υπάρχει;

(eT2). Είναι 3. Η ΕΠΥ είναι πιο γενική και μπορεί να έχει και ανθρώπους που δεν είναι πληροφορικοί αλλά έχουν σχέση με την πληροφορική, άσχετα από την εκπαίδευση. Και η ΕΠΕ επίσης άσχετα από την εκπαίδευση, ξεκίνησε θετικά κάνανε καλή δουλειά, πέρασε διάφοροι από κυβερνήσεις. Η ΠΕΚΑΠ είναι πιο ανεξάρτητη, κι αυτή έχει κάνει διάφορα πράγματα. Εγώ είμαι στην ΠΕΚΑΠ, παλιότερα ήμουν και στην ΕΠΥ.....

(eTw1) Στην ΕΠΕ είναι πολύ αυστηρό το καταστατικό (.....)

(B) Ερ: Δεν είναι υποχρεωμένος κάποιος να είναι γραμμένος σε μία; Γιατί η ΕΠΕ το πρότεινε για τον εαυτό της ... Είναι επαγγελματική ένωση δεν είναι επιστημονική σαν του Δαπόντε ή η ΕΤΠΕ. Αυτές ασχολούνται με τέτοια πράγματα, την προώθηση των Ν.Τ. ;

Ναι (...)

Ερ: Ο καθηγητής πληροφορικής μπορεί μέσα στο σχολείο που διδάσκει να παρακινήσει τους συναδέλφους να ασχοληθούν περισσότερο με τις ΤΠΕ;

(eTw1) Κοιτάζτε .. Κάθε χρόνο το Μάιο διατίθεται μια μέρα για την παρουσίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία. Εκείνη τη μέρα κάνεις παρουσίαση τι έχεις κάνει, έτσι παρουσιάσαμε πέρυσι τι κάναμε στο eTwinning. Πέρα απ' αυτό που γίνεται στο τέλος της χρονιάς, γνωρίζεις ποια άτομα στο σχολείο είναι ευαισθητοποιημένα σε αυτές τις νέες τάσεις. Συνάδελφος γεωπόνος ζήτησε τη βοήθειά μου να επικοινωνήσει με αμπελοουργό από την Ιταλία ή Ρουμανία για ανταλλαγή απόψεων.

Ερ.: Οι καθηγητές πληροφορικής θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν πυρήνα που να περνά μια νέα φιλοσοφία;

(eTw1) Οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν περάσει από επιμόρφωση, γνωρίζουν πλέον αρκετά πράγματα. Μπορούν να αναζητήσουν μια πληροφορία, δεν είναι ανάγκη να πέσει το βάρος σ' εμάς. Να τους εξυπηρετήσουμε αλλά υπάρχει φυσικός, μηχανολόγος, μαθηματικός που δεν έχουν απασχολήσει ποτέ το εργαστήριό. Μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν, γνωρίζουν αρκετά εργαλεία.

(eTw2) Αυτό πάντως ισχύει, για το τρίωρο που έχει απαλλαγή ο υπεύθυνος εργαστηρίου. Δηλαδή, η εγκύκλιος για τους υπευθύνους εργαστηρίων αναφέρει ότι ο καθηγητής της πληροφορικής, εφόσον δεν παρακωλύει το μάθημά του και τη λειτουργία του σχολείου, πρέπει να ανοίξει την αίθουσα υπολογιστών και να κάνει μαθήματα (.....576, γραμμή 2). Το θέμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν το θέλουνε, οι πιο πολλοί μάλλον δεν ασχολούνται (.....)

(B) Ερ: Οι επιστημονικές ενώσεις ασχολούνται με την επιμόρφωση;

Την επιμόρφωση την κάνει το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το ΠΙ, δεν κάνει άλλος. Οι επιστημονικές ενώσεις λειτουργούν ανεξάρτητα. Υπάρχει και η Εθνική Υπηρεσία Εφαρμογών (ΕΥΕ) που ανήκει στο ΥΠΕΠΘ.

(eTw1) Έγινε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και πήραν όλοι σαν κίνητρο 600€ για να αγοράσουν υπολογιστές. Στους πληροφορικούς, με το σκεπτικό ότι έχουν υπολογιστή, δεν τους έδωσαν αυτά τα χρήματα. Πιστεύω όμως ότι ο πληροφορικός θα αξιοποιούσε καλύτερα αυτή τη χρηματοδότηση.

(eTw1) Όταν πρωτοδίδαξα ως αναπληρωτής καθηγητής σε σχολείο του Παπάγου έρχεται ένας 55χρονος μαθηματικός και μου λέει: «θα μου γράψεις ένα κείμενο;» Κανένα πρόβλημα του λέω, δεν ήταν τίποτα για μένα... Την άλλη μέρα έρχεται ξανά και μου ζητάει το ίδιο. Του λέω ότι δεν μπορώ να το κάνω συνέχεια και του πρότεινα να του δείξω πώς να γράφει κείμενο: «για να το γράψω θέλω 10 λεπτά, αλλά να καθίσουμε 2 ώρες να σου δείξω το word». Ξέρεις τι μου απάντησε; «Άσε, θα βρω κανέναν άλλο».

Το e-Twinning είναι ένας τρόπος ένταξης των ΤΠΕ στο σχολείο, ως καινοτομία. Υπάρχουν άλλοι τρόποι, ποια είναι η γνώμη σας;

(eTw1). Υπάρχουν άλλοι τρόποι, αλλά πρέπει να ασχοληθείς. Έστω ότι επιμορφώνεσαι, θα το βάλεις στο σχολείο μετά; Αν π.χ. έχεις μάθει να χρησιμοποιείς power point και συνεχίζεις να χρησιμοποιείς διαφάνειες στο μάθημα, τι να συζητάμε μετά, είσαι χοντροκέφαλος!

Από τη μία το αναλυτικό πρόγραμμα δεν το επιβάλλει, εκτός σε κάποια μαθήματα των ΕΠΑΛ, στο μάθημα της ειδικότητας. Από την άλλη χρειάζεται φιλότιμο, όρεξη και μια αίσθηση προσωπικής ευθύνης για να εντάξεις τις ΤΠΕ στο μάθημά σου.

(eTw2). Βέβαια, για να μην γκρινιάζουμε συνεχώς, θα πρέπει να πούμε ότι αυτό είναι παγκόσμιο πρόβλημα: το ότι έχουν πολλά εξοπλισμένα εργαστήρια, έχουν εκπαιδευτεί πάρα πολύ εκπαιδευτικοί. Τελικά το ερώτημα είναι: έχει αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας; Φοβάμαι ότι η απάντηση, κατά 80%, είναι πως όχι. Ο εκπαιδευτικός θα κάνει τη δασκαλοκεντρική – μετωπική διδασκαλία και κάποιες φορές ίσως και κάποια επίδειξη με εποπτικά μέσα ή με πείραμα. Ομαδοσυνεργατικές μεθόδους δύσκολα θα κάτσει κάποιος να σχεδιάσει και να τις χρησιμοποιήσει.

(eTw1) Πλάνο υπάρχει όμως για τέτοιες μεθόδους. Το προτείνει το ΥΠΕΠΘ και το ΠΙ με τη λογική να εφαρμοστεί σε βάθος χρόνου. Το θέμα είναι ότι δεν πέζουν προς αυτή την κατεύθυνση, ούτε μετράνε το που έχουμε φτάσει, τι πετύχαμε μέχρι τώρα. Αυτό το βλέπουμε και στους συναδέλφους που έχουν επιμορφωθεί. Αυτοί που κάτι κάνουν είναι πολύ λίγοι και συνήθως όσοι είχαν ήδη κάποια σχέση με Η/Υ. Είχα μια υποδιευθύντρια στο Γαλαξίδι που κάθε μέρα μου έφερνε απορίες και καθόμασταν στο διάλειμμα να τις δούμε. Φοβερή. Ήταν και συνάδελφοι που δεν πλησίαζαν τον υπολογιστή, αν και είχαν επιμορφωθεί.

Από την άλλη, όταν ο πιτσιρικάς έχει μάθει να χρησιμοποιεί την τεχνολογία και να παίρνει τόσες πολλές και διαφορετικές πληροφορίες, όμορφες και εντυπωσιακές, να καταστρέφει γαλαξίες με το play-station, πως μπορείς μετά να απαιτείς να ενθουσιάζεται αν του δείξεις μαθηματικά στον πίνακα; Πρέπει να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα.

Ερ: Έχει τα σχολεία ασύρματη πρόσβαση στο internet;

(eTw2) Αυτή τη στιγμή όχι. Υπάρχει όμως ένα, υπό υλοποίηση πρόγραμμα, για ασύρματη δικτύωση δήμων, κοινοτήτων και σχολικών μονάδων.

γιατί έτσι θα μπορείς να φέρεις το φορητό σου στο σχολείο και να κάνεις πράγματα... μοιάζει αυτή η ιστορία με το εργαστήριο λίγο να φρενάρει τα πράγματα.

(eTw1) Εδώ στο σχολείο υπάρχει η δυνατότητα να αποκτήσουμε ασύρματο δίκτυο από το γραφείο των καθηγητών, απλά με ένα καλώδιο μέχρι το εργαστήρι. Το πρότείνω στο σύλλογο αλλά σου λένε «να τώρα πως θα το κάνουμε και θέλει χρήματα, μην κάνουμε καμιά ζημιά...». Δεν μπορείς να πιέσεις και πολύ γιατί... Αν τα βάλεις από την τσέπη σου βέβαια δε θα σου τίποτα, είναι θέμα το πώς αντιλαμβάνεται κάποιος την προτεραιότητα.

(eTw2) Μια άλλη καλή ιδέα είναι ο μαθητικός φορητός υπολογιστής. Αρχικά επρόκειτο για το OLPC, μια ιδέα που ξεκίνησε από το Δαπόντε, με linux πάνω και ηλιακούς συλλέκτες. Τώρα έχει προταθεί μια άλλη κατασκευή πιο οικονομική (περίπου 100€) και με δυνατότητα ασύρματης σύνδεσης στο internet. Εγώ προσωπικά το βρίσκω πολύ καλή λύση. Έχουν παραγγελθεί 2-3 εκατομμύρια από μερικές χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, ήταν να ξεκινήσει πιλοτικά από φέτος αλλά δεν ξεκίνησε.

Έπειτα σκεφτείτε ότι ο μαθητικός υπολογιστής θα είναι ένα προσωπικό αντικείμενο, θα μπορώ να τον στολίσω να τον βάζω ... τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να τον αφορά μόνο αν δουλεύει σωστά.

4. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

13/3/08

Ειδικότητα: Καθηγητής Πληροφορικής, Σχ. Σύμβουλος Ειδικότητας

Ηλικία:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Θητεία στη θέση αυτή: 1 έτος

.....
Κάνετε ποιοτική έρευνα. Οι συνεντεύξεις είναι αυτές που μας δίνουν πραγματικά ερεθίσματα. Τα ερωτηματολόγια, μπορεί να είναι και κλειστού τύπου γιατί έτσι μας βολεύει να τα επεξεργαστούμε με το SPSS, δε σου δίνουν καινούργια πράγματα πολλά, εκτός αν έχουν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Εκεί βέβαια έχεις πρόβλημα με την κωδικοποίηση.

(Ζ) Υπενθυμίζω το θέμα της εργασίας μου (...)

(406) Αυτή τη χρονική στιγμή μπορούμε να πούμε ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι σε εξέλιξη ή βρίσκεται προς το τέλος τους. Μερικά θα συνεχιστούν και στο Δ' ΚΠΣ. Ο λόγος που είναι πολλά τα έργα είναι ότι συμπίπτουν αυτά που είχαν από παλιά δρομολογηθεί και παράλληλα υλοποιούνται κάποια που ξεκίνησαν πιο πρόσφατα. Μάλιστα χρονικά πιεζόμαστε γιατί στο τέλος του 2008 τελειώνει το Γ' ΚΠΣ και πρέπει να τελειώσουν κάποια έργα

και να ολοκληρωθεί και η γραφειοκρατία τους. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να γίνονται συνεχώς εκδηλώσεις, σεμινάρια διάφορα που έχουν να κάνουν με τις δράσεις που ονομάζονται καινοτόμες.

(1) .Ερ: Πώς αντιλαμβάνεστε την καινοτομία στην εκπαίδευση;

Τώρα καινοτόμο στοιχείο ποιο είναι..... Για μένα καινοτόμο είναι για παράδειγμα το eTwinning. Γιατί αυτό φέρνει κοντά σχολεία, εκπαιδευτικούς και μαθητές από όλη την Ευρώπη.

Το καινοτόμο όσον αφορά ένα πρόγραμμα Π.Ε. Δε νομίζω να είναι καινοτόμο, απλά είναι ένα αντικείμενο το οποίο πρέπει να εισέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επειδή δεν υπάρχει ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, εισέρχεται με αυτόν τον τρόπο. Τώρα, το καινοτόμο θα είναι ο τρόπος με τον οποίο θα διδάξεις έννοιες περιβαλλοντικές στα παιδιά και θα τα εκπαιδεύσεις σε αυτά τα θέματα.

Δεν είναι, δηλαδή από τη φύση του κάτι, επειδή έχει να κάνει με την Π.Ε. ή την Α.Υ. καινοτόμο. Μπορεί να ήταν πριν 10-15 χρόνια, σήμερα δεν είναι. Σήμερα είναι κάτι συνηθισμένο να κάνεις κάτι με τη βοήθεια υπολογιστή. Καινοτόμο θα είναι, αν ο τρόπος που θα επιλέξεις να το κάνεις είναι διαφορετικός. Και το διαφορετικό στην ελληνική εκπαίδευση έχει να κάνει κυρίως με τις συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας – μάθησης που είναι κάτι ξένο προς το ελληνικό σύστημα. Δεν μπορώ να κρίνω για την πρωτοβάθμια, δεν είμαι μεγάλος γνώστης αλλά αν κρίνω από τα παιδιά μου δεν υπάρχει. Και στη δευτεροβάθμια, δεν υπάρχει τίποτα συνεργατικό, αν εξαιρέσεις το 2ωρο που παίζουν ομαδικά βόλεϊ στη γυμναστική, Γι' αυτό οτιδήποτε προωθείται προς αυτήν την κατεύθυνση, σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, είναι καινοτόμο. (703) Είναι ένα παράδειγμα αυτό γιατί μας λείπει στην Ελλάδα. Για μια άλλη χώρα δε θα είναι καινοτόμο. Καινοτόμο είναι κάτι καινούργιο που εξυπηρετεί τους συνταγματικούς στόχους της παιδείας, βοηθάει το μαθητή να ενηλικιωθεί πνευματικά και κοινωνικά, να γίνει ολοκληρωμένος πολίτης. Πέρα από τη βοήθεια που μπορεί να πάρει ένας μαθητής με ένα καινούργιο εποπτικό μέσο, παλιότερα δεν κάναμε μάθημα με βινεοπροβολέα – είναι ένα εργαλείο να κάνουμε διαφορετικά το μάθημα. Σήμερα μπορούμε να κάνουμε μάθημα και με τηλεδιάσκεψη με άλλους μαθητές και μπορούμε να περάσουμε πολλά μηνύματα.

Αυτά είναι καινοτόμα εφόσον εξυπηρετούν κάποιους σκοπούς, και γνωστικούς και στην κατεύθυνση της ολοκλήρωσης του παιδιού, στην πορεία προς την ενηλικίωση για να μπορέσει να πάει στο επόμενο στάδιο της ανάπτυξης του που είναι η τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ένα επάγγελμα. Ό,τι υπηρετεί αυτούς τους στόχους είναι καινοτόμο. Το να κάνουμε κάτι που δεν έχει ενδιαφέρον για τα παιδιά, απλά θα χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες, έναν υπολογιστή, ένα δίκτυο, μια κάμερα, αλλά δε θα αξιοποιεί αυτές τις τεχνολογίες για τους στόχους που είπα δεν είναι καινοτομία_ είναι μάλλον «ράσα που προσπαθούν να κάνουν κάποιον παπά»

(B)(4). Υπάρχει κατεύθυνση, οδηγίες από το υπουργείο που να δείχνει πώς να γίνεται αυτό καινοτόμο ή δίνει απλώς τα εργαλεία και αυτοσχεδιάζει ο καθένας;

(933) Κάθε έργο, κάθε ευρωπαϊκό έργο _γιατί από εκεί ξεκινούν όλα, έχει μια δική του φιλοσοφία. Τη φιλοσοφία των ανθρώπων που το σχεδίασαν στην ουσία. Ένα κομμάτι αυτής της φιλοσοφίας είναι στα κεντρικά όργανα της Ε.Ε. τα οποία προωθούν τους άξονες για να κινηθούν τα έργα. Ένα δεύτερο κομμάτι είναι στα πλαίσια της δικιάς μας, της ελληνικής πρωτοβουλίας που καλείται μέσα σ' αυτούς τους άξονες να προτείνει πιο συγκεκριμένα έργα που γίνονται αποδεκτά από την Ε.Ε.

και το τρίτο κομμάτι είναι το στάδιο της υλοποίησης όπου πρέπει αυτά, όπως σχεδιάστηκαν και εμπνεύστηκαν από κάποιους ανθρώπους να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, μαθητές κλπ.

Το κακό με τα ευρωπαϊκά προγράμματα είναι ότι είναι αποσπασματικά. Δηλαδή, σήμερα γίνεται ένα πρόγραμμα να δοθούν Η/Υ στους αριστεύσαντες μαθητές. Μπορεί να δώσουμε 10.000 Η/Υ σε μαθητές σε όλη την επικράτεια. Εάν όμως το σχολείο δίπλα δεν έχει εργαστήριο Η/Υ δεν μπορεί τώρα να εξοπλιστεί, πρέπει να περιμένει το αντίστοιχο πρόγραμμα. Δεν μπορεί οι 10.000 να γίνουν 9.990 και οι 10 να πάνε στο εργαστήριο. Αυτό είναι μια αδυναμία. Δεν είναι μια κρατική χρηματοδότηση που καλύπτει τις ανάγκες κατά προτεραιότητα. Προσπαθούν τα όργανα που σχεδιάζουν να δουν τις προτεραιότητες και να πάνε προς τα εκεί τα πράγματα αλλά δεν μπορεί να αλλάζουν στην πορεία. Απαγορεύεται, υπάρχουν νομικές συνέπειες, είναι επομένως ανελαστικά σ' αυτό το θέμα.

(1200) Υποτίθεται ότι είναι ευθύνη της πολιτείας να κάνει σχεδιασμό και να καλύπτει ανάγκες. Εμείς όμως στηριζόμαστε πολύ στα ευρωπαϊκά προγράμματα. Όλοι οι εξοπλισμοί εργαστηρίων έγιναν έτσι, ό,τι επιμορφωτικό πρόγραμμα έγινε χρηματοδοτήθηκε από ευρωπαϊκά. Έχουμε στηριχτεί, θα έλεγα ολοκληρωτικά, σε αυτά τα προγράμματα. Σιγά-σιγά θα πρέπει να περνάμε στο στάδιο που δε θα γίνονται έτσι όλα αυτά. Έχουμε ορίζοντα ως το 2013. μετά θα θεωρούμαστε αναπτυγμένοι γιατί μπήκαν και χώρες πιο φτωχές από εμάς. Θα πρέπει να πατήσουμε στα δικά μας πόδια.

(B) Μέχρι στιγμής, όποιο πρόγραμμα υλοποιήθηκε με χρήματα της Ε.Ε. και ολοκληρώθηκε, έπαψε να λειτουργεί πια;

Ανάλογα με το πρόγραμμα. Κάποια θα συνεχίσουν και στο Δ' ΚΠΣ, κάποια όχι.

(B) Εννοώ αν ανέλαβε το κράτος με δικό του προϋπολογισμό να το συνεχίσει. Δεν ξέρω πολλά τέτοια. Πχ το ολοήμερο σχολείο στην πρωτοβάθμια ήταν πιλοτικό πρόγραμμα και συνεχίζει να είναι χρηματοδοτούμενο απ' την Ε.Ε. Νομίζω ότι σταμάτησε ή κάπου σύντομα θα σταματήσει η χρηματοδότησή του αλλά τέτοια προγράμματα είναι δύσκολο να τα σταματήσει κανείς. Πλέον έχουν εμπεδωθεί στη συνείδηση του κόσμου. Αναπόφευκτα, κι αυτό ίσως είναι το καλό, θα πρέπει το κράτος να βρει τους πόρους κι από 'κει ίσως ευνοηθεί η εκπαίδευση. Η απαίτηση του κόσμου είναι να συνεχιστούν αυτά τα προγράμματα. Πιθανόν κάποια προγράμματα που φάνηκαν ανώφελα να μη συνεχίσουν. Αλλά θέματα όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών....., τα τελευταία 2 χρόνια είδαμε τον ΟΕΠΕΚ να κάνει πολύ ωραία σεμινάρια για θεωρίες μάθησης και παρακολούθησε μεγάλος αριθμός συναδέλφων από Α' και Β' θμια και είναι απαίτηση όλων μας η επιμόρφωση. Δε θα πρέπει ο ΟΕΠΕΚ να ενισχυθεί; Ενισχύεται και στο Δ' ΚΠΣ. Αν συνεχίσει να υπάρχει χωρίς να κάνει επιμόρφωση δε θα γίνει αποδεκτό. Αυτοί που είναι πιο υπεύθυνοι από εμάς γι' αυτά τα θέματα πρέπει να συνεχίσουν να χρηματοδοτούν ωφέλιμες δράσεις.

(1612) (2). Ερ: Στην Υ.Α. 353, ΦΕΚ 1340/2002 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων» αναφέρεται: «Ο Σχολικός Σύμβουλος διαχειρίζεται στον τομέα της ευθύνης του την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση». Ο όρος «εκπαιδευτικές καινοτομίες» διευκρινίζεται από το υπουργείο ή το Π.Ι.;

Όχι δεν έχω βρει προσωπικά κάποια ερμηνεία. Αλλά δε θα μπορούσε και να γίνει αυτό νομίζω. Να βγει κάποιος και να δώσει έναν ορισμό και να το περιορίσει, ότι καινοτομία είναι αυτό και δεν είναι το άλλο. Θα ήταν η προσωπική του άποψη, μπορεί να ήταν ενδεικτική αλλά δε θα μπορούσε να είναι υποχρεωτικό να ακολουθηθεί από όλους. Γιατί κατ' αρχάς υπάρχει και ο τοπικός χαρακτήρας σε κάποια θέματα. Εγώ κρίνω ότι καινοτομία για το σχολείο ενός χωριού μπορεί να είναι να δει ο μαθητής σε έναν υπολογιστή κάτι που δεν μπορεί να δει ζωντανό, πχ να γίνει σύνδεση με το μουσείο φυσικής ιστορίας Γουλανδρή, στην Αθήνα, και να κάνει περιήγηση εκεί μέσα. Τα παιδιά από ένα σχολείο αστικό έχουν περισσότερες ευκαιρίες να πάνε σε τέτοιο μουσείο. Όχι με το σχολείο αλλά με την οικογένεια. (1821) Δεν είναι όμως καινοτομία να κάνεις κάτι τέτοιο σε σχολείο της Αθήνας. Άρα πρέπει να δεις και τον τοπικό χαρακτήρα μιας καινοτομίας. Να δείξω στον Τύρναβο την απόσταξη τσίπουρου δεν είναι καινοτομία αλλά είναι να το δείξω στην Αθήνα.

(1) Ερ: Έχετε εφαρμόσει καινοτομίες κατά τη διάρκεια των χρόνων υπηρεσίας σας ως απλός εκπαιδευτικός ή τώρα ως σύμβουλος;

Ως εκπαιδευτικός χρησιμοποίησα κάτι στο οποίο πίστευα πάρα πολύ και ως σύμβουλος εργαζομαι γι' αυτό και προσπαθώ να μεταφέρω στους συναδέλφους ένα πνεύμα, τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Προώθησα πάρα πολύ τη μάθηση μέσα από διαθεματικού και συνεργατικού τύπου συνθετικές, όπως λέγονται, εργασίες. Όταν κάναμε μάθημα, για παράδειγμα _ ξέρετε τι συμβαίνει με την τεχνολογία; Τα βιβλία δεν μπορούν να αποτυπώσουν τη σημερινή πραγματικότητα αλλά αυτήν λίγα χρόνια πριν.

(1937) Λίγα χρόνια όμως για την τεχνολογία είναι αιώνας. Άρα το να μένω στο ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο σημαίνει ότι δε δίνω στα παιδιά την εικόνα που θα έπρεπε να έχουν για το σήμερα. Θα έπρεπε λοιπόν να επικαιροποιήσω τη γνώση. Προφανώς δε δικαιούμουν εγώ να γράψω βιβλίο αλλά μπορούσα μια έννοια, έναν όρο, να μην τον διαπραγματευτώ με τα παιδιά εντελώς θεωρητικά, με βάση αυτά που γράφει το βιβλίο και μόνο. Να τον δω μέσα από το διαδίκτυο, να βάλω τα παιδιά να το ψάξουν, και να τα βάλω να συζητήσουν τι συμβαίνει μ' αυτόν τον όρο. Μετά να δώσω και τη δική μου πινελιά.

Παράδειγμα, τι συμβαίνει με τις μονάδες μνήμης του υπολογιστή σήμερα; Υπάρχουν τα blue-ray disk, τα high definition disk που θα τα δούμε να παίζουν σε λίγο, να αντικαθιστούν τα dvd. Αυτά δεν αναφέρονται σε κανένα σχολικό βιβλίο μέχρι στιγμής κι όμως είναι στην αγορά, είναι οι τεχνολογίες αιχμής για τις μνήμες.

Ακόμα- ακόμα και για άλλα πράγματα επεδίωκα να γίνουν εργασίες γιατί προωθούσαν, εκτός από τις συνεργασίες, μια νότα ευθύνης στα παιδιά. Έπρεπε να συντονίσουν την ομάδα τους, να κινητοποιήσουν όλα τα μέλη της ομάδας, αναγκάζονταν να συμμετέχουν μαθητές που σε διαφορετική περίπτωση δε θα το έκαναν. Όταν γινόταν η παρουσίαση των εργασιών, γιατί παρουσιάζονταν όλες μέσα στην τάξη και μερικές φορές και στο σύλλογο διδασκόντων, στο σύλλογο γονέων στη διάρκεια μιας πολιτιστικής εκδήλωσης, την παρουσίαση λοιπόν την έκανε ο πιο αδύνατος της ομάδας. Αναγκαστικά είχε ρόλο. Όλα αυτά προϋποθέτουν βέβαια, να έχεις χρόνο να τα κάνεις, σχολικό χρόνο. Αν η ύλη είναι τόσο μεγάλη που πρέπει να λες μεγάλο όγκο πληροφοριών καθημερινά, δεν έχεις την πολυτέλεια να ασχοληθείς με τέτοιες διαδικασίες.

Παρόλα αυτά, νομίζω ότι αν δώσεις κάποιες προτεραιότητες ίσως προσπεράσεις κάποια κομμάτια τα οποία δεν έχουν μεγάλη σημασία _κι αυτό είναι στην κρίση του

εκπαιδευτικού πάντα _ βέβαια σε συνεννόηση πάντα με τους συμβούλους και τους υπόλοιπους συναδέλφους. Μπορείς τότε να εξοικονομήσεις χρόνο και να ενεργοποιήσεις διαδικασίες που έχουν πολλαπλά μαθησιακά οφέλη. Και όχι μόνο στενά στο γνωστικό αντικείμενο.

2310 (4) Ερ: Σας προτείνονται από το Π.Ι. ή το ΥΠΕΠΘ κάποιοι τρόποι για την επιστημονική/ παιδαγωγική καθοδήγηση (υποκίνηση) των εκπαιδευτικών ή κάθε σύμβουλος ενεργεί αναλόγως με τις ανάγκες της περιοχής ευθύνης του;

Κι εδώ δεν μπορούν να υπάρξουν κάποιες σαφείς οδηγίες που να περιορίζουν τον τρόπο δράσης. Αυτό το οποίο δίνει το Π.Ι. είναι κυρίως το πνεύμα. Το πνεύμα είναι αυτό που περιγράφεται από το νόμο και εξειδικεύεται μετά στις συναντήσεις που κάνουμε οι σύμβουλοι μεταξύ μας σε συνεργασία με τον προϊστάμενο παιδαγωγικής καθοδήγησης ο οποίος μεταφέρει το πνεύμα του Π.Ι. περισσότερο. Είναι αυτός που βάσει της εμπειρίας του, έχει συνήθως μεγάλη εμπειρία, να απαντήσει στις απορίες, τουλάχιστον έτσι έγινε μ' εμένα, για το πώς αυτά που έχω στο μυαλό μου θα μπορέσω αν τα κάνω πράξη. Συμβουλευτήκα πολύ αυτόν τον άνθρωπο. Επιπλέον, μπορείς να συμβουλευτείς και το συντονιστή που έχουμε στο γραφείο συμβούλων. Επειδή δεν είναι διοικητική η δουλειά του συμβούλου, δεν καθορίζεται νομοτελειακά. Πάντα με γνώμονα, τις ανάγκες των παιδιών, την καλύτερη και αποτελεσματικότερη παροχή εκπαίδευσης θα πρέπει να κινηθείς και να προτείνεις λύσεις που υπηρετούν αυτούς τους στόχους.

Είχαμε τώρα, για παράδειγμα, το θέμα της αναπλήρωσης διδακτικών ωρών που χάθηκαν από τις καταλήψεις. Ήρθε μια εγκύκλιος που έλεγε αυτό κι αυτό μπορείτε να κάνετε (μην πάτε κάποιες εκδρομές, βάλετε 8^η και 9^η ώρα,) η δικιά μου θέση σαν σύμβουλος είναι να δω το θέμα καθαρά από παιδαγωγική σκοπιά. Να δω ότι τα παιδιά δε θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν βάλετε 8^η και 9^η ώρα, αν το βάλουμε θα πούμε ότι καλύψαμε τις ώρες αλλά ουσιαστικά δε θα τις έχουμε καλύψει, εδώ 6^η και 7^η ώρα γνωρίζουμε πώς είναι τα παιδιά.

(2610) Αν ζητούμε την ουσία πρέπει να βρούμε μέρες να καλύψουμε τις χαμένες μέρες. Αν δεν πάμε μια εκδρομή κι αυτή είναι η μοναδική εκδρομή μέσα στο 3μηνο, πάλι δεν είναι σωστό γιατί όλοι την περιμένουν.

Ερ: έχει το Π.Ι. θέσει πολύ συγκεκριμένους στόχους, πχ ως το 2010 να επιτύχουμε 3 συγκεκριμένους;

Κάτι τέτοιο δεν υπάρχει. Το Π.Ι. πάλι μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων προσπαθεί να συντονίσει και να συμβουλευσει. Πχ. είχαμε ένα πρόβλημα με τα σχολικά βιβλία και το Π.Ι. έχει τώρα ένα υποπρόγραμμα που αναφέρεται στην αξιολόγηση των βιβλίων. Θα γίνει έρευνα με ερωτηματολόγια σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, θα την αναλάβει εξωτερική εταιρία, θα συντονίζει το Π.Ι., θα συμμετάσχουμε κι εμείς οι σύμβουλοι/ γι' αυτό το έργο μας μάξεναν και μας μίλησαν, πώς θα γίνει κλπ. Το Π.Ι. διοργανώνει επιμορφώσεις (Απρίλιο- Μάιο επιμορφώνονται στελέχη της διοίκησης). Τέτοιες πρωτοβουλίες παίρνει το Π.Ι.

(5) Ερ: Εσείς ποιους στόχους θέτετε στους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς σας; Αν προσπαθούσα να αναλύσω τους στόχους στο δικό μου γνωστικό αντικείμενο ίσως δε θα ήταν εύκολο να τους κατανοήσετε λόγω εξειδίκευσης. Θα ήθελα επιγραμματικά να πω ότι για μένα πρωταρχικό είναι η ενεργοποίηση στο συνάδελφο της διάθεσης να προσφέρει. Αν υπάρχει το μεράκι μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα και να

υλοποιηθούν όχι μόνο αυτά που εγώ μπορεί να συμβουλευτώ αλλά κι άλλα τόσα που ο συναδέλφος θα σκεφτεί από μόνος του.

Υπάρχουν πάρα πολλές ενέργειες που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός (αναφέρεται σε προσωπική του εμπειρία ως μαθητής, κινηματογραφική λέσχη, σχολικό καρναβάλι, θεατρικές παραστάσεις). Σήμερα δε γνωρίζω πολλά σχολεία που να κάνουν μαθητικούς συνεταιρισμούς, πράγματα πέρα από το μάθημα, τέτοιες δραστηριότητες κάνουν το σχολείο πιο ελκυστικό για τα παιδιά.

Στόχος είναι

1. ο εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση και
2. το σχολείο να είναι πιο ελκυστικό για τους μαθητές

Μπορώ να πω το απλό: μπαίνεις σε ένα εργαστήριο πληροφορικής και υπάρχουν αυτοί οι τοίχοι όπως σε αυτό το γραφείο. Όπως εμείς προβληματιζόμαστε να βάλουμε έναν πίνακα εκεί, κάτι άλλο εδώ, για να ομορφύνουμε το χώρο, μπορούμε να κάνουμε το ίδιο στο εργαστήριο.

Να βάλουμε ένα πίνακα με φελλό με αναρτημένες τις εργασίες των παιδιών. Γιατί να μην τις βάλουμε μέσα στην τάξη των μαθητών, να αισθάνονται τους τοίχους δικούς τους. Υπάρχει πρόβλημα σ' αυτό. Τα παιδιά δε θεωρούν το σχολείο δικό τους.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν το σχολείο δικό τους.

Υπάρχει πρόβλημα με τον εκπαιδευτικό του 3ωρου. Όταν πάει στο σχολείο στις 8 και φεύγει στις 10:30 υπάρχει πρόβλημα. Για μένα θα 'πρεπε να είναι σε όλο το ωράριο εκεί πέρα, όχι βέβαια διδακτικά, αλλά να του χορηγούνται τα πράγματα που θα 'πρεπε: γραφείο, βιβλιοθήκη, η/υ και διαδίκτυο να κάνει την προετοιμασία του. Να είναι ένας full time εκπαιδευτικός που να αφιερώνει ώρες για τις καρτέλες των μαθητών, να βλέπει το προφίλ του καθενός, να προγραμματίζει δραστηριότητες.....

(3306) (10) Ερ: Οι συνοπτικές εκθέσεις που συντάσσει ο σύμβουλος στο τέλος κάθε σχολικού έτους για τις δραστηριότητες και τα προβλήματα στην περιοχή ευθύνης του στο νομό, ακολουθούνται από κάποιας μορφής ανατροφοδότηση;

Φέτος είναι η πρώτη μου χρονιά και ακόμα δεν έχω κάνει. Από συναδέλφους δεν μπορώ εύκολα να απαντήσω. Αυτές οι εκθέσεις απευθύνονται στον προϊστάμενο παιδαγωγικής καθοδήγησης με τον οποίο υπάρχει συνεχής συνεργασία και νομίζω ότι δε θα περίμενε το τέλος της χρονιάς και τη συγκεκριμένη έκθεση για να λύσει θέματα. Φαντάζομαι ότι αν προκύπτουν θέματα που χρειάζονται ανάλυση, αυτό θα γίνει από τον ίδιο τον προϊστάμενο.

(6) Ερ: Με το διευθυντή σχολείου σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε;

Σε μεγάλο βαθμό. Γιατί πολλά απ' αυτά που θέλουμε να γίνουν μέσα στην τάξη περνάνε από το χέρι του διευθυντή.

Πρακτικά, πριν επισκεφτώ ένα σχολείο ενημερώνω το διευθυντή ότι θα τους επισκεφτώ τη συγκεκριμένη μέρα και ώρα. Βρίσκουμε μια ώρα που να βολεύει και τους συναδέλφους της ειδικότητας. Βέβαια, με το διευθυντή μπορούμε να συζητήσουμε γενικότερα θέματα για το σχολείο, τη σύνδεση στο σχολικό δίκτυο και άλλα που ενδιαφέρουν τους διευθυντές, θέματα γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Επειδή πολλές φορές, το να κάνεις το μάθημα που εγώ συμβουλευώ, με βιντεοπροβολέα πχ, αυτά περνάνε από το διευθυντή που διαχειρίζεται τα χρήματα, συζητώ μαζί του και αφού έχω τελειώσει με τους συναδέλφους και τον παρακαλώ να βοηθήσει εκεί που αυτός μπορεί. Υπάρχουν και τα σχολεία που οι σύμβουλοι έχουμε τη γενική παιδαγωγική καθοδήγηση. Εκεί η συνεργασία με τους διευθυντές θα έλεγα ότι είναι πιο στενή, όπως τώρα με την αναπλήρωση ωρών από τις καταλήψεις.

Μπορεί να προκύπτουν θέματα που αφορούν ένα συγκεκριμένο μαθητή, έναν εκπαιδευτικό, στις σχέσεις. Εκεί καλεί συνήθως ο διευθυντής το σύμβουλο.

Υπάρχει επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ των δύο;

Όχι, αντιθέτως ο σύμβουλος γνωμοδοτεί, δεν αποφασίζει. Σε θέματα που αφορούν το σχολείο την απόφαση θα την πάρει ο σύλλογος διδασκόντων, που είναι το ανώτερο όργανο στο σχολείο, ή το σχολικό συμβούλιο που είναι ακόμα ισχυρότερο όργανο. Ο σύμβουλος δε συμμετέχει στο συμβούλιο ούτε στο σύλλογο διδασκόντων. Όπως πρέπει να συμβουλέψει τον εκπαιδευτικό, συμβουλεύει και το διευθυντή.

Πολλες φορές η γνώμη του συμβούλου μπορεί να προσφέρει μια διαφορετική άποψη μέσα στο σύλλογο, είχα μια εμπειρία πρόσφατα. Μπορεί να ισχυροποιήσει τις απόψεις που έχει ένας διευθυντής, να πατήσει ο διευθυντής στη γνώμη του συμβούλου προκειμένου να κάνει κάποιες ενέργειες.

Ο ρόλος του συμβούλου έχει αποκτήσει την ισχύ που περιγράφει η νομοθεσία;

(3920) Κοιτάζτε ...εξαρτάται τι θέλουμε από ένα σχολείο. Αν όντως θέλουμε αυτά που περιγράφει η σημερινή νομοθεσία, τότε θα έπρεπε να συμβούν και κάποια περισσότερα από αυτά που μπορεί ο σύμβουλος να κάνει.

(Ζ) Οι διευθυντές λένε ότι χρειάζονται περισσότερο τη συνδρομή του συμβούλου σε θέματα που τα καθήκοντά τους δεν επιτρέπουν αν επέμβουν (πχ παιδαγωγική ανεπάρκεια ενός εκπαιδευτικού)

Αυτό είναι μια πρακτική δυσκολία. Εντάσσεται στο πλαίσιο της αξιολόγησης. Θα πρέπει η αξιολόγηση να υπάρχει όπως υπάρχει κάθε άποψη της ζωής μας από τη στιγμή που γεννιόμαστε.

Βέβαια αξιολόγηση όχι μόνο του εκπαιδευτικού και του έργου του αλλά της υποδομής, του διδακτικού υλικού, των πάντων. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό, με γνώμονα τη βελτίωση, ο σύμβουλος θα μπορούσε να παίζει καταλυτικό ρόλο. Θα μπορούσε να επιχειρηματολογεί για τα θετικά και τα αρνητικά, τις ελλείψεις, τις αδυναμίες πχ του εκπαιδευτικού, και να αξιοποιείται αυτό ώστε να γίνονται οι ενέργειες από το Π.Ι., ώστε οι αδυναμίες να αρθούν.

(4315) Υπάρχει νομική πρόβλεψη για αξιολόγηση αλλά είναι ανενεργή. Από τότε που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, σε 4-5 ρυθμίσεις αναφέρεται ο ρόλος του συμβούλου στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού. Κανένας από τους νόμους δεν υλοποιήθηκε. Έμειναν όλοι στα χαρτιά. Ο τελευταίος, του 2000, δεν έχει αλλάξει και δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ.

(7) Ερ: Υπάρχει συνεργασία σας με κάποιους από τους υπευθύνους καινοτόμων δράσεων;

Ναι, έχω κάνει μάλιστα ημερίδα πρόσφατα για το eTwinning, με τους προωθητές και καθηγητές πληροφορικής. Το ερέθισμά μου ήταν μια πληροφορικός στο λύκειο Χ. Όταν είδα πώς κάνει το μάθημα χρησιμοποιώντας αυτό το πρόγραμμα, στο οποίο ομολογουμένως δεν είχα δώσει τη σημασία που θα μπορούσα, είδα τι μπορούν να κάνουν οι συνάδελφοι στο μάθημα όπου έχουμε κάποια προβλήματα. Έχουμε μάθημα πληροφορικής που είναι επιλογής στο Ε.Λ. του οποίου η βαθμολογία δε συμμετέχει, δεν ενδιαφέρονται έτσι τα παιδιά. Πρέπει εκεί να βρούμε πολύ ελκυστικά θέματα για να ασχοληθούν τα παιδιά.

(4540) Σκέφτηκα, λοιπόν, να το διαχύσω αυτό στους συναδέλφους. Έκανα την ημερίδα στην Καρδίτσα και θα γίνει και εδώ σε μεγαλύτερη κλίμακα αυτή τη φορά.

Εκεί, έκανε μια 10λεπτη εισήγηση ο πρεσβευτής του προγράμματος και η συνάδελφος αυτή έκανε μια παρουσίαση για το πώς υλοποιείται το πρόγραμμα, έδειξε εργασίες παιδιών και συζητήσαμε πάρα πολύ το πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά το πρόγραμμα.

Αυτό ήθελα να μεταφερθεί στους συναδέλφους και ειπώθηκε από πολλούς «το είχα δει αλλά δεν έδωσα πολλή σημασία, δε μας δίνει χρήματα, ας' το»

Γι' αυτό λέω ότι πρέπει να υπάρχει το μεράκι. Αυτές οι δραστηριότητες προϋποθέτουν λίγη δουλειά παραπάνω, πέρα από τα καθιερωμένα θέλει μια προετοιμασία. Πολλές φορές δημιουργούνται προβλήματα, υπάρχει στη μέση η ξένη γλώσσα. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει την όρεξη να κάνει κάτι εκτός του συνηθισμένου και του ασφαλούς.

Εκεί είναι και ο ρόλος του συμβούλου: να βρίσκει λύσεις, να προτείνει. Αλλά ό,τι και να προτείνει, μπορεί να δώσει 2-3 προτάσεις που ίσως ο εκπαιδευτικός να μην τις είχε σκεφτεί. Για να υλοποιηθούν όμως θα πρέπει να τις θέλει ο εκπαιδευτικός, να τις κυνηγήσει ουσιαστικά, να καταθέσει ψυχή.

Ερ: Εκτός από το μεράκι, που πολλοί το επικαλούνται συχνά, ποιο άλλο κίνητρο έχετε για να κινητοποιήσετε τους εκπαιδευτικούς να κάνουν κάτι καινοτόμο που να βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης;

(4812) Σίγουρα πρέπει να αναζητήσουμε κι άλλους τρόπους. Εδώ θα πρέπει όλο το πλαίσιο να συνοδευτεί από ένα σύστημα κινήτρων για τον εκπαιδευτικό. Όταν ο εκπαιδευτικός παίρνει τέτοιες πρωτοβουλίες στο σχολείο του, αυτό πρέπει να μπορεί να αποτυπωθεί και να αξιολογηθεί με έναν αντικειμενικό τρόπο, αν το θέλουμε όλοι μας. Αν το θέλουμε, μπορούμε να το συμφωνήσουμε και να το πράξουμε.

Η κουλτούρα αυτή, που λέει ότι στο σχολείο καταθέτω ψυχή κοιτάζω τα παιδιά στα μάτια με το χέρι στην καρδιά, είναι παρόμοια με την κουλτούρα αξιολόγησης που θέλουμε να υιοθετήσουμε. Γιατί; Διότι αυτός που κάνει αυτό το πράγμα δεν έχει κανένα απολύτως πρόβλημα να δεχτεί την όποια μορφή αξιολόγησης.

Αν μείνουμε σε μια συντηρητική, ισοπεδωτική λογική που λέει «ας' τα αυτά, θα βγούνε σε βάρος μας» και το μόνο που ζητάμε είναι πώς θα αυξήσουμε το μισθό μας κατά 100- 200 ευρώ, τίποτα δε θα πάει καλύτερα στην εκπαίδευση. 500 ευρώ αύξηση να πάρουμε αύριο, τίποτα δε θα αλλάξει αν το σύστημα μείνει ως έχει.

Πρέπει το κίνητρο να μην είναι αποσπασματικό αλλά συνολικό, να υιοθετηθεί μια σειρά πραγμάτων, μεταξύ αυτών και η αξιολόγηση, με κίνητρα για εξέλιξη των εκπαιδευτικών βάσει της δουλειάς που κάνουν. Κι όλα αυτά κοινή συναινέσει σε αξιοκρατικό πλαίσιο, για να πάμε μπροστά. Αν γίνει αυτό, θα υπάρχει αποδοχή με εξαιρέσεις που πάντα υπάρχουν.

(5040)(4) Ερ: Με το υπάρχον σύστημα ποια μέσα έχετε για να κινητοποιήσετε;

Πάντως δεν πηγαίνω ως ο ιεραρχικά ανώτερος που έχει εξουσία στον εκπαιδευτικό. Αυτό είναι ακόμα πέρα από τις επιδιώξεις μας πιστεύω.

Αν υπήρχαν και διοικητικά τέτοια μέσα, πχ η δυνατότητα μιας έκθεσης για συγκεκριμένη κατάσταση, το κύρος του συμβούλου θα ήταν υψηλότερο. Αυτό όμως θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί ανατροφοδοτικά. Και να μην είναι άλλοθι σε όποιον έχει μια μορφή εξουσίας ώστε να προβαίνει σε αναξιοκρατικές επιλογές.

Σκοπός μας είναι να προωθήσουμε την ποιότητα στην εκπαίδευση προς όφελος των παιδιών. Πάντα με γνώμονα τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός είναι το μέσο, ασχολούμαστε με τον εκπαιδευτικό για να ωφεληθούν τα παιδιά.

(7) Ερ: Με άλλους υπεύθυνους καινοτόμων δράσεων συνεργάζεστε;

Σιγά-σιγά θα γίνει κι αυτό, θα χρειαστεί βεβαίως.

(8) Ερ: Οι ΤΠΕ είναι το έναυσμα για μια ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση;

Εξαρτάται πώς τις χρησιμοποιεί κανείς. Με το μαχαίρι μπορείς να κόψεις ψωμί, μπορείς και να σκοτώσεις. Δεν είναι κοινωνικό πρόβλημα η μεγάλη και ανεξέλεγκτη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά; Είναι ένα παράθυρο στον κόσμο αλλά ανοιχτό οπουδήποτε. Κι αν δεν ελέγξεις πού ανοίγει το παιδί Πρέπει να δημιουργήσεις ένα προστατευμένο περιβάλλον.

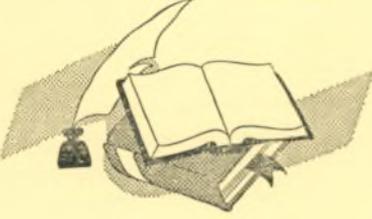
Ένα πρόβλημα είναι αυτό. Ένα άλλο, που μπορεί να μην είναι πρόβλημα αλλά να μην προσφέρει και κάτι θετικό, είναι πώς χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές.

Αυτό που μπορεί να προσφέρει ο υπολογιστής είναι, 1. μια δυνατότητα επικοινωνίας (το eTwinning ας πούμε είναι επικοινωνία, σύγχρονη και ασύγχρονη), 2. αναζήτηση πληροφοριών οι οποίες όμως θα πρέπει να ενταχθούν σε κάποια σφαιρική εργασία. Να πω στα παιδιά «ψάξτε στο google πληροφορίες για τον τάδε ποιητή», είναι μια αναζήτηση αλλά αν τη δώσω για το σπίτι, θα την κάνει το παιδί ή ο γονιός; Αν το παιδί δεν έμαθε στο σχολείο να το κάνει αυτό, είναι σαν να λες στο γονέα να κάνει αυτή την εργασία.

Θα πρέπει να μπούμε και σ' άλλες διαδικασίες όταν χρησιμοποιούμε την τεχνολογία. Δηλαδή, αξιολόγηση της πληροφορίας. Βρίσκω στο google δέκα ερμηνείες για τον όρο που ψάχνω. Τι θα κάνω; Θα τις αντιγράψω στο word σελίδες ολόκληρες; Πρέπει να το αξιολογήσω. Τι θα πάρω απ' αυτό; Είναι η αξιοποίηση της τεχνολογίας.
(5630 τέλος)

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
13-5-11	
29641	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
 Τηλ.: 24210 06300-2




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
 ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091971