



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤ/ΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΔΡΟΛΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2015

ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Ο Κωνσταντίνος Α. Σδρόλιας, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Ο Σχολικός Σύμβουλος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: προκλήσεις και προοπτικές του θεσμικού του ρόλου**», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

A square image showing a handwritten signature in dark ink on a light background. The signature is cursive and appears to read 'Κ. Σδρόλιας'.

Κωνσταντίνος Α. Σδρόλιας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΑ

Θεωρώ υποχρέωσή μου πριν από την παρουσίαση της παρούσας ερευνητικής εργασίας να ευχαριστήσω τους ανθρώπους εκείνους που συνέδραμαν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στην ολοκλήρωσή της..

Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Επίκουρο Καθηγητή του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, κ. Αριστοτέλη Ζμα, που στάθηκε ως δάσκαλος και φίλος, ακούραστος συμπαραστάτης και καθοδηγητής, σε όλη την πορεία της παρούσας εργασίας. Η αμεσότητα των απαντήσεών του, τα εποικοδομητικά του σχόλια καθώς και η κατανόηση και η εμπιστοσύνη που με περιέβαλε, συνέβαλλαν ιδιαίτερα στην ορθή και έγκαιρη ολοκλήρωσή της.

Ευχαριστώ επίσης, τη Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Καθηγήτρια κ. Γιασεμή Σαραφίδου για την συμβολή της στην επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήσαμε στην εργασία μας καθώς και στην παρουσίασή της.

Ευχαριστώ τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Αγγελική Λαζαρίδου και τον Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ, Χρήστο Γκόβαρη για την τιμή που μου έκαναν να μελετήσουν και να κρίνουν την ερευνητική μου εργασία.

Ευχαριστώ τους και τις συναδέλφους σχολικούς συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας που πήραν μέρος στην έρευνά μας. Η άμεση ανταπόκρισή τους, η προθυμία της συμμετοχής τους και η διάθεση παροχής στοιχείων σχετικά με το θέμα της εργασίας μας συνέβαλλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωσή της.

Ευχαριστώ τα παιδιά μου Απόστολο και Ελένη καθώς και την καλή μου φίλη, κ. Αναστασία Μανωλή για την πολύτιμη βοήθεια τους στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων..

Τέλος ευχαριστώ την αγαπημένη μου Γιώτα για την αμέριστη κατανόηση, ανοχή και συμπάρασταση σε όλες τις επιστημονικές μου προσπάθειες, όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract	8
Εισαγωγή	10
1^ο Κεφάλαιο: Από τον επιθεωρητή στον σχολικό σύμβουλο	13
1.1 Εποπτεία και καθοδήγηση στην Π.Ε.	13
1.2 Ο θεσμός του επιθεωρητή στην Π.Ε.	14
1.3 Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στην Π.Ε.	17
1.4 Συνοπτικές επισημάνσεις	19
2^ο Κεφάλαιο: Νομοθετικό πλαίσιο για σχολικό σύμβουλο	21
2.1 Το διάστημα 1982-1989: αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων	21
2.2 Το διάστημα 1990-2009: καθιέρωση θεσμού και αμφισβήτηση	25
2.3 Το διάστημα 2010-2014: η σύγχρονη πραγματικότητα	29
3^ο Κεφάλαιο: Πολιτικές εποπτείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης	32
3.1 Εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση εκπαιδευτικών	34
3.2 Ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση	37
3.3 Παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση εκπαιδευτικών Π.Ε.	38
3.4 Αποτίμηση διεθνών πρακτικών με την ελληνική πραγματικότητα	40
4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	44
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	44
4.2 Μεθοδολογία	46
4.3 Μεθοδολογικά εργαλεία	49
4.4 Συμμετέχοντες και διαδικασία επιλογής	51
4.5 Ερευνητική διαδικασία	52
4.5.1 Διεξαγωγή συνεντεύξεων	53
4.5.2 Καταγραφή και ανάλυση δεδομένων	55

4.6 Μεθοδολογικοί περιορισμοί	58
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	62
5.1 Δημογραφικά στοιχεία	63
5.2 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου	66
5.2.1 Το έργο του σχολικού συμβούλου	68
5.2.1.1 Επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση	69
5.2.1.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών	71
5.2.1.3 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	79
5.2.1.4 Ενθάρρυνση για εκπαιδευτική έρευνα	81
5.2.2 Δυσκολία επιτέλεσης έργου	84
5.2.3 Κλιμάκωση δυσκολίας	89
5.2.4 Αποδοχή και αμφισβήτηση	94
5.2.5 Αυτονομία	100
5.2.6 Επαγγελματική ικανοποίηση	105
5.3 Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου Π.Ε.	110
5.3.1 Ο θεσμός σήμερα	112
5.3.2 Η στήριξη του θεσμού	126
5.3.3 Η προοπτική του θεσμού	131
5.3.4 Διαδικασίες επιλογής	137
5.3.5 Προτάσεις εκπαιδευτικής κοινότητας	142
5.3.6 Προτάσεις συμμετεχόντων	147
6^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	151
6.1 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου	151
6.1.1 Το έργο	152
6.1.2 Δυσκολίες	155
6.1.3 Αποδοχή	159
6.1.4 Αίσθηση επαγγελματικής αυτονομίας	160
6.1.5 Επαγγελματική ικανοποίηση	161
6.2 Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στην Π.Ε.	161
6.2.1 Ο θεσμός σήμερα στην Π.Ε.	162

6.2.2 Υποστήριξη του θεσμού στην Π.Ε.	163
6.2.3 Προοπτικές	164
6.2.4 Επιλογή σχολικών συμβούλων	167
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	168
Βιβλιογραφία	169
Παράρτημα Ι: Οδηγός συνέντευξης	186
Παράρτημα ΙΙ: Φύλλο καταγραφής	188

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει το πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου σήμερα, καθώς και τις προκλήσεις και προοπτικές του θεσμικού του ρόλου. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτού του προγράμματος διερευνήθηκε ένας σημαντικός θεσμός που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του οργανωτικού και διοικητικού σχήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περισσότερο από τρεις δεκαετίες.

Ο θεσμός αυτός, εισήχθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1982, ως αντικατάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή και ήταν αποτέλεσμα της ικανοποίησης ενός χρόνιου αιτήματος των εκπαιδευτικών που ζητούσαν αντί του καταπιεστικού ελέγχου των επιθεωρητών, την επιστημονική και παιδαγωγική τους καθοδήγηση καθώς και τη διαρκή τους επιμόρφωση στο εκπαιδευτικό τους έργο, από άτομα υψηλού μορφωτικού και εκπαιδευτικού κύρους.

Η έρευνά μας βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα που προέρχονταν από συνεντεύξεις δεκαεσσάρων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην περιφέρεια Θεσσαλίας. Τα δεδομένα αυτά, συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων που βασίζονταν σε οδηγό συνέντευξης που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό. Συνδυάστηκαν με δεδομένα από την παρατήρηση και την καταγραφή σημειώσεων κατά τη διάρκεια ης συνέντευξης και δευτερογενή δεδομένα από πηγές έντυπου και ηλεκτρονικού Τύπου, ανακοινώσεις και ψηφίσματα συνδικάτων, δημοσιευμένες απόψεις εκπαιδευτικών κ.λ.π.

Η έρευνά μας εστιάστηκε σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορούσε τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου όπως τον βιώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο καθημερινό τους έργο και ο δεύτερος αφορούσε τις αντιλήψεις τους για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου γενικότερα. Η διερεύνηση του πρώτου άξονα ανέδειξε την πολυπλοκότητα του έργου του σχολικού συμβούλου καθώς και τις παραμέτρους που επηρεάζουν και συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Αναδείχθηκε, επίσης, ο ιδιαίτερος βαθμός δυσκολίας καθώς και η κλιμάκωσή της κάθε φορά που η

εκπαιδευτική πολιτική των εκάστοτε κυβερνώντων επέβαλε την εμπλοκή του σχολικού συμβούλου σε διάφορες ενέργειες και διαδικασίες προώθησης και εφαρμογής της πολιτικής αυτής. Η υλοποίηση του δύσκολου αυτού έργου επηρεάζει το βαθμό αποδοχής των σχολικών συμβούλων από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, αλλά και την αυτονομία και την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Ο διερεύνηση του δεύτερου άξονα ανέδειξε τη θέση του θεσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως ιδιαίτερα σημαντικού για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παράλληλα, εντόπισε την έλλειψη υποστήριξης του θεσμού από την Πολιτεία καθώς και τον προβληματισμό των συμμετεχόντων για την προοπτική του θεσμού. Διερεύνησε επίσης, τις απόψεις των σχολικών συμβούλων για το πλαίσιο επιλογής τους και ενδεικτικών προτάσεων για το μετασχηματισμό του θεσμού που συζητούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι σχολικοί σύμβουλοι διαφωνούν με τις συνεχείς αλλαγές των διαδικασιών επιλογής τους και βλέπουν θετικά τη λειτουργία περισσότερο συνεργατικών σχημάτων σε επίπεδο περιφερειακών ενοτήτων. Γι' αυτό και προτείνουν λύσεις για την ενίσχυση του θεσμικού τους ρόλου.

Λέξεις-Κλειδιά: πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σχολικός σύμβουλος, παιδαγωγική καθοδήγηση, επιμόρφωση, αξιολόγηση, εκπαιδευτική έρευνα, επαγγελματική ικανοποίηση, επιλογές στελεχών εκπαίδευσης.

Abstract

This study aims to present the operating framework of Educational Advisors nowadays, as well as the challenges and the prospect of his operating role. This project was carried out as a part of the postgraduate program "Management and Administration of Education" in the Department of Primary Education at the University of Thessaly. Within the framework of this project we investigated an important institution that is an integral part of the organizational and administrative model of primary education for more than three decades.

This institution was first introduced to primary education in 1982, as a replacement of the Inspector and was a result of granting a long-period request conducted by teachers, who demanded instead of the inspectors' repressive control, scientific and pedagogical guidance and their continuous training in their educational work by people of high educational and cultural prestige.

Our research is based on primary data, which came from interviews of fourteen primary school educational advisors who serve in the region of Thessaly. These data was collected by semi-structured interviews, which were based on an interview guide which was created only for this purpose. Those were combined with data from observation and note-taking during the interviews in addition with secondary data sources from printed and electronic press releases, public announcements and resolutions of trade unions, published opinions of teachers etc.

Our research focused on two axes. The first one concerned the role of the educational advisor as experienced by the subjects in their daily work and the second one concerned their beliefs about the institution of the educational advisors in general.

Exploring further the first axe highlighted the complexity of the educational advisors' work and the parameters which influence and contribute to the efficient operation of the work itself. It was also highlighted the particular degree of difficulty and its escalation whenever the educational policy of each government requires the involvement of school educational advisors in various procedures and actions in order to promote and apply this policy. The implementation of this difficult project not only

affects the acceptability of educational advisors by teachers and parents, but also the autonomy and professional satisfaction.

Exploring thoroughly the second axe is emphasized on the position of the institution in primary education as a particularly important one for our educational system. In parallel, it was also identified the lack of support provided by the State and the concerns of the subjects about the prospect of the institution. It was also investigated the opinions of educational advisors about their choices and indicative proposals for the transformation of the institution discussed in the education field. The educational advisors disagree with the constant changes of the selection procedures and they also see positively the operation of more collaborative forms in a regional level. To support their argument they propose solutions, which can lead to reinforcement of their institutional role.

Keywords: primary education, educational advisor, pedagogical guidance, education, evaluation, educational research, job satisfaction, education personnel options.

Εισαγωγή

Το 1982 με τον νόμο 1304 του 1982 (Φ.Ε.Κ. 144/τ.Α'7-12-1982) εισήχθηκε στην εκπαίδευση ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ικανοποιώντας ένα χρόνιο αίτημα των εκπαιδευτικών για κατάργηση του επιθεωρητισμού και αντικατάστασή του από έναν θεσμό που θα υποστηρίζει το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Ο νέος θεσμός αναμενόταν να είναι απαλλαγμένος από την ευθύνη, αλλά και τον κίνδυνο κατάχρησης της διοικητικής εξουσίας. Το αίτημα αυτό απαιτούσε την κατάργηση του αναχρονιστικού και αυταρχικού θεσμού του Επιθεωρητή. Την ίδια στιγμή, επιδίωκε την εισαγωγή ενός θεσμού που θα τον εκπροσωπούσαν άτομα με επαρκή επιστημονική επάρκεια, ώστε να στηρίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό έργο και τους εκπαιδευτικούς που το προάγουν.

Οι υψηλές προσδοκίες για τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου (Παναγόπουλος, 2012) δεν αποτυπώθηκαν τελικά στα μέτρα στήριξής τους τόσο από την Πολιτεία όσο και από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα. Παρά τις νομοθετικές διατάξεις προς ενίσχυση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, καθορίζοντας τόσο τα καθήκοντά του όσο και την εμπλοκή του σε νέους φορείς (π.χ. Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας), λίγα χρόνια αργότερα (1989) συζητούταν από πολιτικούς κύκλους η αντικατάστασή του από τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο. Ο τελευταίος θα πλαισιωνόταν από σχολικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων με σκοπό την επαρκέστερη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε νομό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι πολιτικές εξελίξεις που ακολούθησαν και οι αγωνιστικές κινητοποιήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης ανάγκασαν την τότε πολιτική ηγεσία να διατηρήσει τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Όμως, οι ακόλουθες νομοθετικές ρυθμίσεις εστιάζονταν πλέον στον τρόπο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και των υπόλοιπων στελεχών εκπαίδευσης παρά στην ανάδειξη και ενίσχυση του ρόλου τους.

Η αμφισβήτηση και η καχυποψία των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου σχετίζεται κυρίως με τις αρμοδιότητές του ως αξιολογητή. Οι τελευταίες, παρότι προβλεπόταν από τη σχετική νομοθεσία, δεν εφαρμόστηκαν

λόγω της σθεναρής αντίδρασης των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών αφ' ενός και της ασθενούς βούλησης της Πολιτείας αφ' ετέρου. Ανεξάρτητα από τις προθέσεις των εκάστοτε ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας, οι αμφισβητήσεις και οι αντιδράσεις αυτές συνέβαλαν στην εδραίωση της καχυποψίας και της επιφύλαξης των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου ως επιμορφωτή τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι αναπτύσσεται μία προσπάθεια επαναφοράς του επιθεωρητισμού στην εκπαίδευση (Νεράντζης, 2001). Έτσι, το έργο του Σχολικού Συμβούλου περιορίστηκε κυρίως σε διαδικασίες επιμόρφωσης και παιδαγωγικής καθοδήγησης και ελάχιστα σε διαδικασίες ερευνητικών δραστηριοτήτων.

Ύστερα, όμως, από την έκδοση, το 2013, των νομοθετημάτων για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και του Προεδρικού Διατάγματος 152 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκλήθηκαν έντονες αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο. Ταυτόχρονα, αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό η καχυποψία απέναντι στον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος, ούτε λίγο ούτε πολύ, κλήθηκε να επωμιστεί το κύριο βάρος της διαδικασίας αυτής.

Κύριος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του θεσμικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου στη σύγχρονη εκπαίδευση, εστιάζοντας στους παράγοντες εκείνους που προκαλούν μετασχηματισμούς στον εν λόγω θεσμό, τη σημασία των οποίων θα μελετήσουμε. Ειδικότερα, θα επιδιώξουμε να αποτυπώσουμε τις αντιλήψεις των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τον προαναφερθέντα προβληματισμό. Ενδεικτικά, τα ερευνητικά μας ερωτήματα θα είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων για τον ρόλο τους και την προοπτική του;
- Ποια προβλήματα δημιουργήθηκαν κατά τη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου;
- Ποια είναι η θέση του Σχολικού Συμβούλου στον εκπαιδευτικό χώρο σήμερα;
- Ενδυναμώνεται ή αποδυναμώνεται ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου με τις προβλέψεις των νέων νομοθετικών διαταγμάτων;
- Ποιοι παράγοντες μετασχηματίζουν τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου;
- Είναι αναγκαίος ο θεσμός ή χρειάζεται να αντικατασταθεί;

Σημαντική «διαφορά» από προηγούμενες έρευνες σχετικά με τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, είναι ότι σε αυτές τονίζεται η απουσία του αξιολογικού έργου των Σχολικών Συμβούλων ως αδυναμία της Πολιτείας να εφαρμόσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών «υποκύπτοντας» στις πιέσεις των συνδικάτων των εκπαιδευτικών. Η εργασία αυτή θα συμπεριλάβει και το δεδομένο της εφαρμογής της αξιολόγησης που ήδη υλοποιείται, μεταβάλλοντας τα μέχρι τώρα δεδομένα που σχετίζονται με τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου. Γι' αυτό και θεωρούμε ότι κατά τη συλλογή των δεδομένων η παράμετρος αυτή διαμόρφωσε, σε μεγάλο βαθμό, το πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, τη Θεωρία και την Έρευνα. Το θεωρητικό μέρος, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την εποπτεία και την παιδαγωγική καθοδήγηση. Επίσης, περιγράφονται οι δύο κυριότεροι θεσμοί που την υπηρέτησαν ως σήμερα, δηλαδή ο θεσμός του Επιθεωρητή και ο αντίστοιχος του Σχολικού Συμβούλου. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται μια σύντομη ανασκόπηση του νομοθετικού πλαισίου που σχετίζεται με τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου καθώς και στοιχεία που δείχνουν τις επιδράσεις των νομοθετημάτων αυτών στον εκπαιδευτικό κόσμο. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται στοιχεία από τη διεθνή πραγματικότητα που εστιάζονται στην ασκούμενη πολιτική που σχετίζεται με το έργο της εποπτείας και της καθοδήγησης στην εκπαίδευση.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας αποτελείται, επίσης, από τρία κεφάλαια επίσης. Καταρχήν, παρουσιάζονται τα ερευνητικά μας ερωτήματα και αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνάς μας (τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας). Περιγράφονται επίσης, τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και η στρατηγική ανάλυσής τους. Στη συνέχεια (πέμπτο κεφάλαιο) αναπτύσσεται η συζήτηση και τα αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων. Στο τελευταίο (έκτο κεφάλαιο) παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις μας που προκύπτουν από αυτά.

1^ο Κεφάλαιο: Από τον επιθεωρητή στον σχολικό σύμβουλο

1.1 Εποπτεία και καθοδήγηση στην Π.Ε.

Η βιβλιογραφική μας αναζήτηση σχετικά με τον όρο «εποπτεία στην εκπαίδευση» συνάντησε ποικίλα δεδομένα ως προς τον εννοιολογικό του προσδιορισμό. Ο τελευταίος περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις δομές και ενέργειες της Πολιτείας με τις οποίες ασκείται ο έλεγχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Τζήκας & Φασφαλής 2009· Zepeda, 2002· Γιοκαρίνης, 2000· DeWitt, 1997) ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν τις καλύτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Με άλλα λόγια, η εποπτεία της εκπαίδευσης σχετίζεται με τη συνεχή επίβλεψη της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και της αποτελεσματικότητάς του στο πλαίσιο της εφαρμοζόμενης κάθε φορά πολιτικής και υπό το πρίσμα της κείμενης νομοθεσίας.

Από την ανασύσταση της δημοτικής εκπαίδευσης, μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους, η εποπτεία αυτή ασκούνταν αρχικά από συλλογικά όργανα, τα ονομαζόμενα Εποπτικά Συμβούλια. Σε αυτά συμμετείχαν κυρίως εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες της πολιτικής, δικαστικής ή θρησκευτικής εξουσίας και της τοπικής κοινότητας (νομαρχία, δικαστικοί, μητρόπολη, μέλη παραγωγικών τάξεων κ.λ.π.). Στα όργανα αυτά μετείχε και ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής της εκπαίδευσης ο οποίος αποτελούσε και μονοπρόσωπο όργανο εποπτείας, κυρίως μετά το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ του 1895 (Φ.Ε.Κ. 37/τ. Α'5-10-1895). Με το πέρασμα των χρόνων η άσκηση της εποπτείας της εκπαίδευσης πέρασε, ουσιαστικά, στα χέρια των Επιθεωρητών. Αυτοί απέκτησαν μονιμότητα και ισχυρή εξουσία, αφού ασκούσαν ταυτόχρονα διοίκηση και παιδαγωγική εποπτεία.

Επιχειρώντας να περιγράψουμε τον όρο «Παιδαγωγική Καθοδήγηση», μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, παρατηρήσαμε ότι ο όρος αυτός αποδίδεται κυρίως μέσα από τις αρμοδιότητες και τους σκοπούς που υπηρετεί. Περιλαμβάνει, ουσιαστικά, συμβουλευτικό, ενημερωτικό, πληροφοριακό, υποστηρικτικό και καθοδηγητικό έργο στους εκπαιδευτικούς που στοχεύει στην συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των μαθητών (Κωστίκα, 2004, σ. 69·

Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994, σ. 290-291). Το έργο αυτό επεκτείνεται και στη διαμεσολάβηση και παρέμβαση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αναζητώντας συνεχώς τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας ανάμεσά τους.

Η παιδαγωγική καθοδήγηση αποτελούσε μέρος των καθηκόντων των οργάνων που ασκούσαν εποπτεία στην εκπαίδευση, όπως ήταν οι Επιθεωρητές. Υποβαθμιζόταν, όμως, για χάρη του ελέγχου και της χειραγώγησης των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό αναδείχθηκε και προτάχθηκε ιδιαίτερα ως επιτακτική ανάγκη των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του έργου τους (Ευαγγελόπουλος 1998, σ. 191· Ζαΐμη 2007). Ζητούμενο, λοιπόν, για τον εκπαιδευτικό κόσμο ήταν η καθιέρωση ενός θεσμού που θα υλοποιούσε την παιδαγωγική καθοδήγηση και θα αντικαθιστούσε τον αυταρχικό και αναχρονιστικό θεσμό του Επιθεωρητή. Το αίτημα αυτό υλοποιήθηκε το 1982 με την εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος ήταν απαλλαγμένος από διοικητικά καθήκοντα και έργο του, εκτός των άλλων, ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Δ.Ο.Ε., 1982).

1.2 Ο θεσμός του επιθεωρητή στην Π.Ε.

Η ανασύσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν από τα πρώτα μελήματα του Κυβερνήτη Καποδίστρια, αμέσως μετά τη δημιουργία της «Ελληνικής Πολιτείας». Στόχευε στην εκπαίδευση του λαού, η οποία με τη σειρά της, θα αποτελούσε ένα από τα θεμέλια που θα οικοδομούταν ένα σύγχρονο ελληνικό κράτος. Από την εποχή αυτή και ως τις μέρες μας εκδίδονται συνεχώς νόμοι και διατάγματα, που αποτύπωναν την εκπαιδευτική πολιτική των εκάστοτε κυβερνώντων με την οποία επιχειρούνταν αλλαγές, τροποποιήσεις και βελτιώσεις των υφιστάμενων κάθε φορά καταστάσεων. Η φιλοσοφία τους στηρίζονταν σε πολιτικές ή προσωπικές πεποιθήσεις των εμπνευστών τους και η εφαρμογή τους συνοδευόταν, σχεδόν πάντα, από κριτικές και αντιδράσεις, από την εκπαιδευτική ή την ευρύτερη κοινότητα, περισσότερο ή λιγότερο ισχυρές. Η πλειοψηφία των παρεμβάσεων αυτών χαρακτηριζόταν από τους εμπνευστές τους κυρίως ως «εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις» και εστιάζονταν άλλοτε στην οργάνωση της βασικής ή υποχρεωτικής εκπαίδευσης και άλλοτε στην λειτουργία της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης.

Η ευθύνη, η εποπτεία και ο έλεγχος της εφαρμογής των «μεταρρυθμίσεων» αυτών αναθέτονταν σε νομαρχιακά συμβούλια ή μονοπρόσωπα όργανα με κυριότερο από αυτά τους «Νομαρχιακούς Επιθεωρητές» της εκπαίδευσης. Παρότι συναντούμε Επιθεωρητές στην κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης από το 1834, ουσιαστικά, ο θεσμός του Επιθεωρητή εισήχθη με το νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895, που επιχείρησε να εισαγάγει την αποκέντρωση της δημοτικής εκπαίδευσης, ο οποίος προέβλεπε ότι η εποπτεία των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης ασκείται από το Εποπτικό Συμβούλιο κάθε νομού και τον Νομαρχιακό Επιθεωρητή ο οποίος ήταν παράλληλα και μέλος του Εποπτικού Συμβουλίου. Ο Επιθεωρητής ήταν ανώτερος δημόσιος υπάλληλος που διοριζόταν με πρόταση του Υπουργού των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως με ιδιαίτερα αυξημένα επιστημονικά και επαγγελματικά προσόντα. Ως απαραίτητα προσόντα οριζόταν ότι ο επιθεωρητής έπρεπε να είναι Διδάκτωρ της Φιλοσοφίας που υπηρέτησε για πέντε τουλάχιστον χρόνια ως καθηγητής Διδασκαλείου ή Γυμνασίου ή για τρία χρόνια ως Διευθυντής Διδασκαλείου ή Γυμνασίου, έχοντας αποδεδειγμένη παιδαγωγική ειδίκευση σε πανεπιστήμια της Ευρώπης. Μπορούσε επίσης να διοριστεί Επιθεωρητής πρωτοβάθμιος δημοδιδάσκαλος του Διδασκαλείου Αθηνών ή διδάσκαλος με τριετή θητεία στο Πρότυπο Σχολείο Αθηνών ή απόφοιτος του ανώτερου Διδασκαλείου της Γερμανίας ή της Γαλλίας. Τέλος, σε μεγαλύτερους νομούς της χώρας διοριζόταν και Βοηθός Επιθεωρητή ή Επιθεωρητής Β΄ τάξης με παρόμοιες αρμοδιότητες με τον Νομαρχιακό Επιθεωρητή.

Κατά τη μακρόχρονη διάρκεια λειτουργίας του θεσμού, από το 1895 μέχρι και το 1982, οι Επιθεωρητές είχαν ουσιαστικά τη συνολική ευθύνη της εποπτείας της εκπαίδευσης. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 καθιερώνεται ο θεσμός των ανώτερων Εποπτών Δημοτικής Εκπαίδευσης, αποτυπώνοντας και ονοματολογικά, θα λέγαμε, τον ρόλο των μονοπρόσωπων αυτών οργάνων εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου (Φ.Ε.Κ. 188/τ. Α΄/5-9-1917). Οι Επόπτες ήταν ουσιαστικά ανώτεροι Επιθεωρητές, οι οποίοι βρίσκονταν στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης και είχαν την ευθύνη της εφαρμογής της μεταρρύθμισης που εισήγαγε τη δημοτική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της απριλιανής δικτατορίας, οι Επόπτες ονομάστηκαν Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι οι οποίοι επιτελούσαν, κατά τον νομοθέτη, έργο «ανώτατης επιστημονικής και παιδαγωγικής

καθοδηγήσεως, εποπτείας και διοικήσεως επί των σχολείων της περιφέρειάς των, Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσέως...» (Φ.Ε.Κ. 179/τ. Α'/29-8-1970). Ο θεσμός των Εποπτών επικαιροποιείται και πάλι το 1976, όταν με το νόμο 309 (Φ.Ε.Κ. 100/τ. Α'/30-4-1976) δημιουργήθηκαν 16 θέσεις Εποπτών - 15 στις αντίστοιχες περιφέρειες της χώρας και μία θέση «Γενικού Διευθυντή Γενικής Εκπαίδευσέως ή Προϊσταμένου της Υπηρεσίας Εκπαίδευσέως της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» - οι οποίες παράλληλα στελεχώθηκαν με 240 θέσεις Επιθεωρητών για τις κατά τόπους εκπαιδευτικές περιφέρειες. Το σώμα των Επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης περιλάμβανε, κατά καιρούς, τους Επόπτες, τους Γενικούς Επιθεωρητές, τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές και τους Βοηθούς Επιθεωρητές ή Επιθεωρητές Β' στις μεγαλύτερες περιφέρειες της χώρας. Από όσα, όμως, προαναφέραμε, ανεξάρτητα από την ονοματολογία που κάθε περίοδο υιοθετούταν, είχε απόλυτη εξουσία όσο αφορά την εποπτεία της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση και των εκπαιδευτικών που την υπηρετούσαν.

Ο Επιθεωρητής είχε εποπτικά, διοικητικά και καθοδηγητικά καθήκοντα, τα οποία με την πάροδο του χρόνου και τις πολιτικές αλλαγές αυξάνονταν και επεκτείνονταν και σε θέματα μισθοδοσίας, υπηρεσιακών μεταβολών, πειθαρχικού ελέγχου και ορισμένες φορές και σε έλεγχο της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Επιθεωρητής, επιθεωρούσε τα σχολεία της περιφέρειάς του ανά τακτά χρονικά διαστήματα, υπέδειχνε θέσεις για ανέγερση νέων διδακτηρίων, υποστήριζε επιμορφωτικά τους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα ασκούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις υπηρεσιακές μεταβολές τους (προαγωγές, τοποθετήσεις, μεταθέσεις, αποσπάσεις κ.λ.π.), τον πειθαρχικό τους έλεγχο και τη μισθοδοσία τους που είχαν άμεσες επιπτώσεις στον επαγγελματικό και προσωπικό τους βίο. Η αυξημένη «εξουσία» του Επιθεωρητή επί των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε περιόδους δικτατορικών καθεστώτων, προκάλεσε πολύ γρήγορα προβληματισμούς και αντιδράσεις στα συνδικάτα τους, τα οποία υπέδειχναν ζητήματα κατάχρησης εξουσίας αρχικά και στη συνέχεια ζητούσαν κατάργηση του θεσμού και αντικατάστασή του από έναν θεσμό με κύριο καθήκον του την παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών.

Με την έλευση της μεταπολίτευσης, οι εκπαιδευτικοί στις γενικές τους συνελεύσεις, αναγνώρισαν την ανάγκη θεσμού εποπτείας της εκπαίδευσης, αλλά,

παράλληλα, ζήτησαν κρίση και κάθαρση του σώματος των Επιθεωρητών, οι οποίοι διορίστηκαν με το νομοθετικό διάταγμα 651 του 1970 της απριλιανής δικτατορίας. Το Ειδικό Συμβούλιο κρίσεων και προαγωγών, που συστάθηκε με το άρθρο 73 του Ν. 309 του 1976, έκρινε ότι οι συγκεκριμένοι επιθεωρητές με τη δράση τους δε στήριζαν το δικτατορικό καθεστώς επιχειρώντας να δώσει τέλος, προσωρινά τουλάχιστον, στη σχετική διαμάχη εκπαιδευτικών και επιθεωρητών. Για την ενέργεια αυτή η Διδασκαλική Ομοσπονδία εξέφρασε έντονη δυσαρέσκεια και άσκησε έντονη κριτική παραθέτοντας στοιχεία για τη στήριξη του καθεστώτος από συγκεκριμένους Επιθεωρητές (Δ.Ο.Ε. 1979). Η πεποίθηση, η προσδοκία και η διεκδίκηση του εκπαιδευτικού κλάδου για αντικατάσταση του θεσμού των Επιθεωρητών, η οποία εκφραζόταν μέσα από τις, κατά τόπους, γενικές συνελεύσεις των συλλόγων δασκάλων και νηπιαγωγών συνεχίστηκε αμείωτη. Επικράτησε δε η άποψη της εισαγωγής του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος θα κάλυπτε την ανάγκη για επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Δημητρόπουλος, 1984), απαλλαγμένος από διοικητικά καθήκοντα. Το αίτημα των εκπαιδευτικών υλοποιήθηκε λίγο αργότερα, το 1982, από την κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου, η οποία ανέλαβε την εξουσία μετά τις εκλογές του 1981.

1.3 Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στην Π.Ε.

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου εισάγεται με το νόμο 1304 του 1982 (Φ.Ε.Κ. 144/τ. Α'/7-12-1982), υλοποιώντας το πολύχρονο αίτημα των εκπαιδευτικών για κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού κόσμου ήταν πολλές από τον νέο θεσμό, με κυριότερη την αλλαγή σελίδας όσο αφορά την καταπίεση του «επιθεωρητισμού», η οποία πολλές φορές, επεκτεινόταν και έξω από την εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 282). Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος εκφράζοντας την ικανοποίησή της για την εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στην πρώτη σελίδα του Διδασκαλικού Βήματος του Δεκεμβρίου του 1982, σημειώνει ότι η ψήφιση του νόμου 1304 «υλοποιεί ένα όραμα του εκπαιδευτικού κόσμου της χώρας μας, που χρονολογείται από το 1925 και δικαιώνει τους μακροχρόνιους αγώνες του κλάδου για την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Η θεσμική αλλαγή μαζί με τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων

στα Πανεπιστήμια και την αναμενόμενη ρύθμιση του τρόπου επιμόρφωσής μας υπερκαλύπτουν, αρχικά, το διεκδικητικό πλαίσιο του οργανωμένου κλάδου μας...» (Δ.Ο.Ε., 1982).

Οι υψηλές προσδοκίες που είχε ο εκπαιδευτικός κόσμος από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, δεν αποτυπώθηκαν τελικά στην υποστήριξή του, τόσο από την Πολιτεία όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα (Παναγόπουλος, 2012). Παρά τις νομοθετικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν τα επόμενα τρία χρόνια, οι οποίες, θεωρητικά, στόχευαν στην ενίσχυση του θεσμού, καθορίζοντας με σαφήνεια τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων ή τη συμμετοχή τους σε νέους φορείς, όπως τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τις Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας κ.λ.π. λίγα χρόνια αργότερα, το 1989, συζητούνταν από ορισμένα πολιτικά κόμματα, να αντικατασταθεί ο Σχολικός Σύμβουλος με τον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο, ο οποίος θα πλαισιωνόταν από σχολικούς ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων με σκοπό την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου επαρκέστερα σε κάθε νομό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Οι πολιτικές εξελίξεις που ακολούθησαν και οι αγωνιστικές κινητοποιήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης ανάγκασαν την τότε πολιτική ηγεσία να διατηρήσει τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, όμως τα επόμενα χρόνια οι νομοθετικές ρυθμίσεις εστιάζονταν κυρίως στον τρόπο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και των άλλων εκπαιδευτικών στελεχών παρά στην ανάδειξη και ενίσχυση του ρόλου τους. Μέχρι το 2014, δεν είχε εφαρμοστεί κάποια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, εκτός από εκείνη των επιλογών των στελεχών της εκπαίδευσης. Έτσι, οι σχολικοί σύμβουλοι δεν άσκησαν την αρμοδιότητά τους αυτή, παρότι προβλέπονταν από τον ιδρυτικό νόμο του 1982. Η σθεναρή αντίδραση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών δεν επέτρεψε την εφαρμογή των διαδικασιών αυτών, περιορίζοντας το έργο των σχολικών συμβούλων κυρίως σε διαδικασίες επιμόρφωσης, παιδαγωγικής καθοδήγησης και ελάχιστα σε διαδικασίες ερευνητικών δραστηριοτήτων. Οι όποιες νομοθετικές ρυθμίσεις προωθήθηκαν είτε δεν ψηφίστηκαν από τη Βουλή είτε παρέμειναν ανενεργές, παρότι ψηφίστηκαν.

Ανεξάρτητα από τις προθέσεις των εκάστοτε ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας, οι αμφισβητήσεις και οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν, από τις όποιες προσπάθειες, συνέβαλαν στην εδραίωση της καχυποψίας και της επιφύλαξης των

εκπαιδευτικών για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, προκαλώντας συνειρμούς για προσπάθεια επανεισαγωγής του επιθεωρητισμού στην εκπαίδευση (Νεράντζης, 2001). Από την εισαγωγή του θεσμού ως και σήμερα ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου παρουσιάζονταν ως αξιοκρατικός και στελεχώνονταν από άτομα αυξημένων προσόντων. Κάθε φορά που επιχειρούνταν να εισαχθούν στην εκπαίδευση διαδικασίες αξιολόγησης, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου ως παιδαγωγικού καθοδηγητή, συνεργάτη και υποστηρικτή των εκπαιδευτικών αμφισβητούνταν και ερμηνευόταν ως προώθηση ενός ρόλου ελεγκτή του εκπαιδευτικού (Γκουντούρα, 2002).

1.4 Συνοπτικές επισημάνσεις

Όσα προαναφέραμε, καταδεικνύουν ουσιαστικά ότι η πορεία της εποπτείας και καθοδήγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από παλινωδίες εφαρμογής των νομοθετικά προβλεπόμενων αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβούλου που σχετίζονταν με την εκάστοτε βούληση των ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας και την περισσότερο ή λιγότερο ισχυρή αντίδραση των εκπαιδευτικών.

Τα νομοθετήματα, τα οποία θα παρουσιάσουμε εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο, που κατά καιρούς εκδίδονταν και αφορούσαν τον θεσμό, εστιάζονταν κυρίως στις διαδικασίες επιλογής των σχολικών συμβούλων. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι οι επιλογές των σχολικών συμβούλων βασιζόνταν κάθε φορά σε διαφορετικό νομοθέτημα με αλλαγές στο είδος και τη βαρύτητα των οριζόμενων, κάθε φορά, κριτηρίων. Από την άλλη μεριά, όσα νομοθετήματα αναφερόταν στις αρμοδιότητές του σχολικού συμβούλου, ως αξιολογητή, ποτέ δεν εφαρμόστηκαν λόγω των έντονων αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και της έλλειψης βούλησης από τη μεριά της Πολιτείας.

Σήμερα η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ισχυρίζεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι απαίτηση της ευρύτερης κοινωνίας και ακολουθεί τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ball, 2003· Thoonenetal, 2012). Ο εκπαιδευτικός κόσμος από την άλλη μεριά, θεωρεί ότι μέσα από τις διαδικασίες της αξιολόγησης δρομολογούνται δυσμενείς εξελίξεις για τα εργασιακά του δικαιώματα και διαδικασίες χειραγώγησης

των εκπαιδευτικών (Καββαδίας, 2014α). Είναι, επομένως, θεμιτό να υποθέσουμε ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο και ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα κρίσιμος αν αναλογιστούμε ότι είναι εκείνος που καλείται να υλοποιήσει, στο μεγαλύτερο μέρος της, την διαδικασία της αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει με βάση τα νέα δεδομένα οδηγούν σε εξέλιξη και μετασχηματισμό του σημερινού ρόλου του σχολικού συμβούλου (Καββαδίας, 2014β).

Στην επόμενη ενότητα θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε διεξοδικότερα την εξέλιξη της νομοθεσίας που αφορά το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Πιστεύουμε ότι με τον τρόπο αυτό θα αποτυπωθεί καλύτερα η εκπαιδευτική πολιτική που σχετίζεται με τον θεσμό αυτό και θα γίνει περισσότερο κατανοητή η πορεία και η εξέλιξη του ρόλου του στην εκπαίδευση.

2^ο Κεφάλαιο: Νομοθετικό πλαίσιο για σχολικό σύμβουλο

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιδιώξουμε να παρουσιάσουμε το νομοθετικό πλαίσιο που καθόριζε τη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Μέσα από τα στοιχεία της αναδρομής αυτής, θα παρουσιάσουμε τα βασικότερα σημεία των νομοθετημάτων που εκδόθηκαν από την εισαγωγή του θεσμού ως σήμερα και καταδεικνύουν την πορεία που ακολούθησε και το ρόλο που κατά καιρούς καλούνταν να διαδραματίσει ο σχολικός σύμβουλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ήδη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου διανύει την τέταρτη δεκαετία λειτουργίας του. Θα διαχωρίσουμε την χρονική αυτή περίοδο σε τρία επιμέρους χρονικά διαστήματα. Το πρώτο διάστημα, που περιλαμβάνει τα έτη 1982 έως και το 1989, που γίνεται η εισαγωγή του θεσμού και ο καθορισμός των αρμοδιοτήτων του. Το δεύτερο διάστημα, περιλαμβάνει τα έτη 1990 έως και το 2009 κατά το οποίο τα νομοθετήματα που εκδίδονται καθιερώνουν το θεσμό αλλά, ταυτόχρονα, προκαλούν αντιδράσεις και αμφισβητήσεις του από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Το τρίτο διάστημα περιλαμβάνει τα έτη 2010 έως και σήμερα και περιγράφει τη σημερινή πραγματικότητα.

2.1 Το διάστημα 1982-1989: αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων

Στον άρθρο 1 του νόμου 1304 του 1982, καθορίζεται το έργο των Σχολικών Συμβούλων ως «η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης», ενώ στο άρθρο 2 γίνεται σαφής η ανάθεση του διοικητικού έργου στους προϊσταμένους Διευθύνσεων ή Γραφείων εκπαίδευσης, απαλλάσσοντας ουσιαστικά τους Σχολικούς Συμβούλους από το έργο αυτό. Να σημειώσουμε ότι το αίτημα και η ανάγκη διαχωρισμού της διοικητικής ευθύνης από την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διατυπώθηκε πολύ νωρίς, ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, τόσο από εκπαιδευτικούς – ανάμεσα σε αυτούς και Επιθεωρητές – όσο και από παράγοντες της πολιτικής ηγεσίας (Παναγόπουλος, 2013).

Αρχικά, η θέση του Σχολικού Συμβούλου προβλεπόταν επί τηρεία τετραετή με δυνατότητα ανανέωσης για άλλες δύο τετραετίες. Προϋπέθετε δε ότι η επιλογή ενός εκπαιδευτικού σε θέση Σχολικού Συμβούλου συνεπαγόταν άτομο με «υπηρεσιακή κατάρτιση, κοινωνική προσφορά, αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο και δημοκρατική προσωπικότητα» το οποίο είχε τουλάχιστον δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία ενώ, λαμβάνονταν υπόψη τα ακαδημαϊκά του προσόντα και η συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου επιλογής. Οι σημαντικότεροι άξονες δραστηριοποίησης του Σχολικού Συμβούλου ορίζονταν η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, η εποπτεία και η παρατήρηση των σχολείων της περιφέρειάς του, η επιμόρφωση και η ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή του στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία του με τις διοικητικές αρχές της εκπαίδευσης, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων ή άλλους κρατικούς φορείς και όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Ειδικότερα, όσο αφορά τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα πάντα με τον «ιδρυτικό» νόμο, αυτή θα πρέπει να στοχεύει στην συνεισφορά του Σχολικού Συμβούλου στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην αντιμετώπιση διδακτικών προβλημάτων ή προβλημάτων αγωγής και στην εισαγωγή και εφαρμογή των επιστημονικών εξελίξεων των επιστημών της αγωγής στα σχολεία. Η εποπτεία του αφορά την επιτόπια παρατήρηση του έργου των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να τους κατευθύνει θεωρητικά και κυρίως πρακτικά στο διδακτικό τους έργο. Η επιμόρφωση και η ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών μέσα από σεμινάρια ή άλλους τρόπους επιμόρφωσης που ο Σχολικός Σύμβουλος θεωρεί κατάλληλους και πρόσφορους για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του. Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, για την οποία αναμένονταν η έκδοση σχετικών Προεδρικών Διαταγμάτων, αν και προβλεπόταν στον νόμο 1304 δεν υλοποιήθηκε μέχρι και σήμερα. Η συνεργασία με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων ή άλλους κρατικούς φορείς και όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης αφορά ουσιαστικά την παρέμβαση και διαμεσολάβηση του Σχολικού Συμβούλου στα όργανα αυτά ώστε να βελτιώνεται η παρεχόμενη εκπαίδευση που αποτελεί και το ουσιαστικό μέρος της αποστολής του.

Από την έκδοση του νόμου 1304 ως σήμερα εκδόθηκαν και άλλα νομοθετικά κείμενα – Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις κ.λ.π. – στα οποία περιλαμβάνονταν διατάξεις που αφορούσαν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, περιγράφοντας αρμοδιότητες και καθήκοντα που σχετίζονταν με τον θεσμικό του ρόλο. Έτσι, με το Π.Δ. 214(Φ.Ε.Κ. 77/τ. Α'/29-05-1984) του 1984, το πρώτο καθηκοντολόγιο, ουσιαστικά, των Σχολικών Συμβούλων, ορίζεται ότι ο Σχολικός Σύμβουλος συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, διευθυντές και διδακτικό προσωπικό, των σχολείων για τη βέλτιστη υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης και την ενθάρρυνσή τους για ανάληψη πρωτοβουλιών κατά την άσκηση του έργου τους. Παράλληλα, παρέχει την επιστημονική και παιδαγωγική του στήριξη στους εκπαιδευτικούς για τον συντονισμό και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού τους έργου και της διδακτέας ύλης των μαθημάτων, παρακολουθεί διδασκαλίες τους ή οργανώνει υποδειγματικές διδασκαλίες για γνωριμία και συζήτηση των νέων διδακτικών μεθόδων, την αποδοτικότερη αξιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων.

Οργανώνει επιμορφωτικές δράσεις, αξιοποιώντας ειδικούς επιστήμονες και παιδαγωγούς για την έγκυρη και πληρέστερη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εξελίξεις στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα και πρακτική. Παρακολουθεί τη λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών και των εργαστηρίων καθώς και τη χρήση των εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία, κάνοντας παράλληλα υποδείξεις ή δίνοντας οδηγίες για τη βελτίωση της λειτουργικότητας και τον εμπλουτισμό τους.

Αναπτύσσει συνεργασίες με τη διοίκηση της εκπαίδευσης – Διευθυντές και Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής – με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, με τους συνδικαλιστικούς φορείς και την τοπική αυτοδιοίκηση για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Συντάσσει εκθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της περιφέρειάς του, προς το Υπουργείο Παιδείας όπου επισημαίνει πιθανά προβλήματα και δυσκολίες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και προτείνει τρόπους επίλυσης. Τις εκθέσεις αυτές τις κοινοποιεί στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στην τοπική αυτοδιοίκηση και στο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης

(Κ.Ε.Μ.Ε.). Τέλος, μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως ορίζουν οι κείμενες διατάξεις. Η αρμοδιότητα αυτή που προβλέπει το Π.Δ. 214 του 1984 δεν ενεργοποιήθηκε, σε αντίθεση με όλες τις προηγούμενες που υλοποιούνταν κανονικά.

Με το Π.Δ. 277(Φ.Ε.Κ. 104/τ. Α'/19-07-1984) του 1984 συστήνονται δύο συμβούλια για την επιλογή, την επανάκριση, τις τοποθετήσεις, τις μεταθέσεις, τα πειθαρχικά, και την υπηρεσιακή κατάσταση των Σχολικών Συμβούλων. Ένα για τους σχολικούς συμβούλους της προσχολικής, της ειδικής αγωγής και της δημοτικής εκπαίδευσης και ένα για τους σχολικούς συμβούλους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής. Τα συμβούλια αυτά ήταν επταμελή και αποτελούνταν από έναν δικαστή, ως Πρόεδρο, πέντε μέλη που προέρχονταν από το διδακτικό προσωπικό των Α.Ε.Ι. ή ήταν σύμβουλοι του Κ.Ε.Μ.Ε ή ήταν επιστήμονες «αναγνωρισμένου κύρους» και ένα Σχολικό Σύμβουλο της πρώτης κατηγορίας για το πρώτο συμβούλιο ή της δεύτερης κατηγορίας για το δεύτερο. Στο ίδιο Προεδρικό Διάταγμα, στο άρθρο 5, περιγράφεται η διαδικασία επιλογής των σχολικών συμβούλων ενώ στο άρθρο 7, ορίζεται η διαδικασία και οι προϋποθέσεις μετάθεσης των σχολικών συμβούλων από περιοχή σε περιοχή που γινόταν υποχρεωτικά μετά τη δεύτερη θητεία του σε μια εκπαιδευτική περιφέρεια.

Στον νόμο 1566 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α'/30-09-1985) του 1985, που έγινε ευρύτερα γνωστός ως «νόμος πλαίσιο» ορίζεται ότι στους σχολικούς συμβούλους «απονέμεται» ο βαθμός του παρέδρου επί θητεία του επανιδρυθέντος (Άρθρο 23, παρ.1 του Ν. 1566/85) Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για όσο διάστημα ασκούν τα καθήκοντά τους και τους καταβάλλονται οι αντίστοιχες αποδοχές. Η απονομή του βαθμού αυτού, ισχυροποίησε το κύρος του Σχολικού Συμβούλου αφού τον κατέτασσε σε βαθμό ανώτερο από τον Διευθυντή εκπαίδευσης κάθε νομού προτάσσοντας την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση από την άσκηση του διοικητικού έργου και του πειθαρχικού ελέγχου. Παράλληλα, ο Σχολικός Σύμβουλος μπορεί, μέχρι και σήμερα, να καταλαμβάνει θέση Διευθυντή ή υποδιευθυντή στα νεοσυσταθέντα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) που αναλαμβάνουν την ευθύνη της εισαγωγικής και περιοδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Άρθρο 29, παρ. 1 του Ν. 1566/85). Με τον ίδιο νόμο, ο Σχολικός Σύμβουλος συμμετείχε στην νομαρχιακή

επιτροπή παιδείας ως μέλος και το σχολικό συμβούλιο ως παιδαγωγικός σύμβουλος (Άρθρο 49, παρ. 2 του Ν. 1566/85).

Τρία χρόνια αργότερα, το 1988, στο δεύτερο Προεδρικό Διάταγμα ((Φ.Ε.Κ. 1/τ. Α'/8-01-1988) που εκδίδεται, καθορίζονται οι διαδικασίες επανάκρισης και ανανέωσης της θητείας των υπηρετούντων σχολικών συμβούλων με βάση τον προσωπικό τους φάκελο, μία συνοπτική έκθεση σχολικών συμβούλων, που προβλεπόταν στην παράγραφο 13 του Προεδρικού διατάγματος 214 του 1984 και μια ειδική έκθεση πεπραγμένων για τις επιμορφωτικές ή άλλες παιδαγωγικές και καθοδηγητικές δράσεις που ανέπτυξαν, καθώς και τα προβλήματα που κατέγραψαν κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Έτσι, όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι, εκτός από εκείνους που δεν το επιθυμούσαν, παρέμειναν στις θέσεις τους χωρίς άλλη διαδικασία κρίσης. Με τον τρόπο αυτό τους δόθηκε η δυνατότητα να συνεχίσουν το έργο τους και ταυτόχρονα τους αναγνωρίστηκε, εμμέσως, το παραγόμενο έργο για την προηγούμενη θητεία τους.

2.2 Το διάστημα 1990-2009: καθιέρωση θεσμού και αμφισβήτηση

Οι πολιτικές εξελίξεις της περιόδου 1989-1990 οδήγησαν αρχικά στη δημιουργία συνεργατικής και στη συνέχεια οικουμενικής κυβέρνησης χωρίς καμία νομοθετική ρύθμιση που να αφορά τους σχολικούς συμβούλους. Οι πολιτικές εκλογές της 8^{ης} Απριλίου του 1990, εξέλεξαν στην εξουσία την κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Μητσοτάκη. Η κυβέρνηση αυτή - παρότι στο προεκλογικό της πρόγραμμα για την παιδεία προέβλεπε αντικατάσταση του Σχολικού Συμβούλου με τον «Εκπαιδευτικό Σύμβουλο», ως βασικό στέλεχος των Κέντρων Υποστήριξης Εκπαιδευτικού Έργου που θα δημιουργούσε - διατήρησε το θεσμό (Παναγόπουλος 2012), κατήργησε όμως, με τον νόμο 1966(Φ.Ε.Κ. 147/τ. Α'/26-09-1991) του 1991, την επανάκριση, ως διαδικασία ανανέωσης της θητείας των σχολικών συμβούλων. Στο άρθρο 8 του νόμου αυτού με τίτλο «Σχολικοί Σύμβουλοι» καταργείται συνολικά το Προεδρικό Διάταγμα 2 του 1988 αλλά και η παράγραφος 2 του άρθρου 11 του νόμου 1824(Φ.Ε.Κ. 296/τ. Α'/30-12-1988) που προέβλεπε παράταση της θητείας των σχολικών συμβούλων για το τέλος του σχολικού έτους όταν αυτή έληγε κατά τη διάρκειά του. Με τον τρόπο αυτό αποτυπώνεται η βούληση της τότε κυβέρνησης για εκ νέου πλήρωση των θέσεων των σχολικών συμβούλων. Για τον λόγο αυτό, θεσπίζει τρεις κατηγορίες

κριτηρίων για την επιλογή των σχολικών συμβούλων, τα οποία αποτιμούνται συνολικά σε 100 αξιολογικές μονάδες με ελάχιστο όριο τις 40 αξιολογικές μονάδες.

Τα κριτήρια αυτά είναι:

- Η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου - που περιλαμβάνει τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές του σπουδές, τη διετή μετεκπαίδευση και τις ετήσιες επιμορφώσεις σε Ελλάδα και εξωτερικό, τη γλωσσομάθεια και το συγγραφικό του έργο – με μέγιστη αποτίμηση 50 αξιολογικές μονάδες.
- Η υπηρεσιακή κατάρτιση και η διδακτική του εμπειρία – που περιλαμβάνει την πέραν της προαπαιτούμενης για την υποβολή αίτησης εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τη διδακτική εμπειρία σε σχολές εκπαίδευσης, μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης και την άσκηση καθοδηγητικού ή διευθυντικού έργου – με μέγιστη αποτίμηση τις 25 αξιολογικές μονάδες.
- Την γενική συγκρότησή του - που διαπιστώνεται από το συμβούλιο επιλογής με βάση αναλυτικό βιογραφικό σημείωμα που καταθέτει ο υποψήφιος με όλα τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία και με προσωπική συνέντευξη ενώπιον του συμβουλίου σχετική με επιστημονικά, και παιδαγωγικά θέματα, καθώς και θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης και της άσκησης του έργου του σχολικού συμβούλου – που αποτιμάται με 25 αξιολογικές μονάδες.

Ο νόμος αυτός προέβλεπε, επίσης, στο άρθρο 9, ότι το συμβούλιο επιλογής μπορούσε να αποκλείσει έναν υποψήφιο αν ομόφωνα έκρινε, ότι αυτός δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην άσκηση του έργου του σχολικού συμβούλου, ανεξάρτητα από τις αξιολογικές μονάδες που συγκέντρωνε στα δύο πρώτα κριτήρια. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία, θεωρώντας τις νομοθετικές ρυθμίσεις του Υπουργείου ως προσπάθεια χειραγώγησης των σχολικών συμβούλων με επιλογή «ημετέρων», αντιπροτείνει να γίνει επανάκριση των σχολικών συμβούλων με αντικειμενικά κριτήρια βάλλοντας, κυρίως, εναντίον της προτεινόμενης συνέντευξης και της αξιολογικής βαρύτητας που της αποδίδεται (Δ.Ο.Ε., 1991).

Ένα χρόνο αργότερα, το 1992, ψηφίζεται ο νόμος 2043 (Φ.Ε.Κ. 79/τ. Α'/19-05-1992) με τον οποίο ορίζεται η διαδικασία κρίσης των Διευθυντών σχολικών μονάδων και Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων εκπαίδευσης. Στα άρθρα 1 και 5 του νόμου αυτού προβλέπεται ότι κατά την διαδικασία κρίσης αυτών των

στελεχών της εκπαίδευσης συνυπολογίζεται για τον/την υποψήφιο/α, μέχρι 15 αξιολογικές μονάδες σε σύνολο 100, η έκθεση του σχολικού συμβούλου. Στην πραγματικότητα, όμως, τέτοια έκθεση δεν υπήρχε αφού δεν είχε υλοποιηθεί καμία διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον σχολικό σύμβουλο.

Τα επόμενα χρόνια, το νομοθετικό πλαίσιο που σχετιζόταν με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου εστιάζονταν, κυρίως, σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε την επιλογή των σχολικών συμβούλων και τα νομοθετήματα εστιάζουν στην σύσταση των συμβουλίων και στα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων όπου παραμένουν, ουσιαστικά, οι τρεις κατηγορίες του νόμου 1966 του 1991 με κάποιες παραλλαγές στην ονοματολογία τους. Μεταβαλλόταν, όμως, κάθε φορά η βαρύτητα των κριτηρίων αυτών προκαλώντας αντίστοιχες αντιδράσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Για παράδειγμα, στο Προεδρικό Διάταγμα 398 του 1995 τα κριτήρια επιλογής διακρίνονταν σε μοριοδοτούμενα, τα λεγόμενα «μετρήσιμα», που αποτιμούνταν μέχρι 65 αξιολογικές μονάδες και σε συνεκτιμώμενα, από το συμβούλιο επιλογής, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης του/της υποψηφίου/ας σχολικού συμβούλου, που αποτιμούνταν μέχρι 35 αξιολογικές μονάδες. Στο νόμο 3467 του 2006, η συνέντευξη αποτιμούνταν με 20 αξιολογικές μονάδες σε σύνολο 100. Παράλληλα, λόγω έλλειψης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των υποψηφίων προβλεπόταν και γραπτή εξέταση σε επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα ή θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Η εξέταση αυτή είχε προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή των υποψηφίων στη διαδικασία επιλογής την βαθμολογική βάση των 60 αξιολογικών μονάδων σε σύνολο 100 που αποτιμούνταν η μέγιστη επίδοση. Κάθε αξιολογική μονάδα που υπερέβαινε την «βάση» πρόσθετε 0,1 αξιολογικές μονάδες στην συνολική αξιολόγηση των υποψηφίων. Στον τελευταίο νόμο επιλογής των σχολικών συμβούλων, τον 3848 του 2010, στον οποίον θα αναφερθούμε εκτενέστερα στην επόμενη ενότητα, καταργήθηκε η γραπτή εξέταση ενώ η συνέντευξη αποτιμούνταν με 15 αξιολογικές μονάδες. Και πάλι ενώ προβλεπόταν 12 αξιολογικές μονάδες από διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δεν προσμετρήθηκαν λόγω μη εφαρμογής της.

Ο δεύτερος άξονας των νομοθετημάτων εστιάζόταν στις αρμοδιότητες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από τον/την σχολικό σύμβουλο. Με βάση τα οριζόμενα στο Προεδρικό Διάταγμα 320 του 1993 οι

σύλλογοι διδασκόντων υπέβαλαν έκθεση στο σχολικό σύμβουλο που θα αποτύπωνε την πορεία υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας, τις τυχόν αδυναμίες της, καθώς και τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους. Για τον σκοπό αυτό ο σύλλογος διδασκόντων λάμβανε υπόψη και την άποψη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του σχολείου. Ο σχολικός σύμβουλος, προσθέτοντας τις δικές του παρατηρήσεις υπέβαλλε με τη σειρά του έκθεση στο συντονιστή των σχολικών συμβούλων κάθε νομού στην οποία αποτύπωνε το συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς του. Ο συντονιστής σχολικός σύμβουλος συνέτασσε γενική έκθεση κατά νομό την οποία και υπέβαλε μαζί με τις επιμέρους εκθέσεις των σχολικών συμβούλων στο Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ώστε να διαμορφωθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός σε εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλάμβανε την επιστημονική κατάρτιση, συγκρότηση και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, την κατοχή της διδακτέας ύλης, την ενημέρωσή του στις επιστημονικές εξελίξεις, την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, την υπηρεσιακή του συνέπεια, τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς.

Ο νόμος 2525 του 1997 ορίζει ότι ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του και συντάσσει έκθεση αξιολόγησης για την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του κάθε εκπαιδευτικού. Εκτός, όμως, από τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση συμμετέχουν και εξωτερικοί αξιολογητές που προέρχονται από το «Σώμα Μονίμων Αξιολογητών» που ιδρύεται για τον σκοπό αυτό και έχει αυξημένες αρμοδιότητες στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Η ίδρυση του σώματος αυτού ματαιώθηκε από τη σθεναρή αντίδραση των συνδικάτων των εκπαιδευτικών και για άλλη μια φορά δεν εφαρμόστηκε καμία αξιολογική διαδικασία στην εκπαίδευση.

Το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ως αρμοδιότητα του σχολικού συμβούλου, επανήλθε με το νόμο 2986 του 2002. Στον νόμο αυτό, που αφορούσε την οργάνωση των περιφερειακών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών καθώς και θέματα που σχετίζονται με την επιμόρφωσή τους, περιγράφεται αναλυτικά ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο οποίος εστιαζόταν στη

βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αναλύονταν σε επιμέρους παραμέτρους που συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπού αυτού. Η υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανατέθηκε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν αρμοδιότητα του διευθυντή του σχολείου και του οικείου σχολικού συμβούλου. Στόχευε δε, στην ενίσχυση της αυτογνωσίας τους σχετικά με τις επιστημονικές παιδαγωγικές και διδακτικές ικανότητές τους, στην ανάδειξη τυχόν αδυναμιών του και την προσπάθεια απάλειψής τους, την παροχή κινήτρων για την εξέλιξή τους σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης, η ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης. Καθοριζόταν, επίσης, οι διαδικασίες της αξιολόγησης – αξιολογικές περίοδοι, συμμετέχοντες, χρονοδιαγράμματα κ.λ.π. – καθώς και της επιμόρφωσής τους. Για τον σκοπό της επιμόρφωσης μάλιστα ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) που εποπτεύει την όλη διαδικασία και συνεργάζεται για το σκοπό αυτό με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

2.3 Το διάστημα 2010-2014: η σύγχρονη πραγματικότητα

Στο διάστημα αυτό εκδόθηκε ο νόμος 3848 του 2010, που προαναφέρθηκε παραπάνω, με τον οποίο ορίζεται αφ' ενός η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης και αφ' ετέρου η διαδικασία και οι τομείς αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και καθορίζεται η έναρξη της πιλοτικής εφαρμογής της σε επιλεγμένες, ύστερα από εθελοντική συμμετοχή, σχολικές μονάδες της χώρας. Η εφαρμογή του προαναφερθέντος νόμου όσο αφορά την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης οδήγησε στην επιλογή και τοποθέτηση των νέων σχολικών συμβούλων, τον Ιανουάριο του 2012. Οι νέοι σχολικοί σύμβουλοι κλήθηκαν, άμεσα, από το Υπουργείο Παιδείας να ενημερωθούν για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα.

Όσο αφορά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, αυτή γενικεύεται, ως θεσμός, με τις εγκυκλίους 30972/5-03-2013 και 157723/23-10-2013 του Υπουργείου Παιδείας, σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι

σχολικοί σύμβουλοι καλούνται να επιμορφωθούν σχετικά με τις διαδικασίες αυτές στις κατά τόπους περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης από την επιστημονική ομάδα του έργου και στη συνέχεια αυτοί ορίζονται να ενημερώσουν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεσήκωσε «θύελλα» αντιδράσεων από τον εκπαιδευτικό κόσμο και τα συνδικάτα του. Πολλές επιμορφωτικές συναντήσεις των σχολικών συμβούλων με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ματαιώθηκαν και σε πολλά σχολεία οι σύλλογοι διδασκόντων, ακολουθώντας τις οδηγίες των συνδικαλιστικών φορέων (Δ.Ο.Ε. 2013), αρνήθηκαν να συγκροτήσουν ομάδες εργασίας. Το Υπουργείο Παιδείας με την αρ. 44375/Γ1/24-03-2014, γνωστή στον εκπαιδευτικό κόσμο ως «η εγκύκλιος του εντέλλεσθε», υποχρέωσε, ουσιαστικά τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που οι σύλλογοι διδασκόντων αρνήθηκαν τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας να ορίσουν οι ίδιοι «σύμφωνα με το άρθρο 39, παρ. 15, ΦΕΚ 1340/2002... τον αριθμό, τη σύνθεση και τις συγκεκριμένες αρμοδιότητες κάθε ομάδας».

Παράλληλα με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης από τις σχολικές μονάδες, στα τέλη του 2013, εκδίδεται το Π.Δ. 152 (Φ.Ε.Κ. 240/τ. Α' /5-11-2013) που περιγράφει τις διαδικασίες και τα κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο διάταγμα αυτό προβλέπεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε πέντε κριτήρια, τέσσερα εκ των οποίων ανατίθενται στην αξιολογική κρίση του σχολικού συμβούλου και ένα στον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή τον διευθυντή εκπαίδευσης του νομού, αν πρόκειται για αξιολόγηση διευθυντή σχολείου. Τα κριτήρια που αξιολογεί ο σχολικός σύμβουλος στους διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι: α) η άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης, β) το σχολικό κλίμα και η παιδαγωγική της σχολικής μονάδας, γ) ο προγραμματισμός και η διεξαγωγή της διδασκαλίας καθώς και η αξιολόγηση των μαθητών και δ) η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του διευθυντή. Τα κριτήρια που αξιολογεί ο σχολικός σύμβουλος τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης είναι: α) το εκπαιδευτικό περιβάλλον, β) ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η προετοιμασία της διδασκαλίας, γ) η διεξαγωγή της διδασκαλίας και η αξιολόγηση των μαθητών και δ) η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Κάθε αξιολογικό κριτήριο έχει συντελεστή βαρύτητας και συνίσταται σε υποκριτήρια. Η αποτίμηση της αξιολόγησης γίνεται με ποιοτικό, σε τετραβάθμια κλίμακα και αριθμητικό, σε εκατονταβάθμια κλίμακα, προσδιορισμό. Ο ποιοτικός χαρακτηρισμός αποτυπώνεται με τους χαρακτηρισμούς «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» και «εξαιρετικός», ενώ ο αριθμητικός προσδιορισμός αντιστοιχίζεται με τον ποιοτικό χαρακτηρισμό ως εξής: ελλιπής από 0 έως 30 αξιολογικές μονάδες, επαρκής από 31 έως 60 αξιολογικές μονάδες, πολύ καλός από 61 έως 80 αξιολογικές μονάδες και εξαιρετικός από 81 έως 100 αξιολογικές μονάδες.

Η έκδοση του Προεδρικού Διατάγματος 152 του 2013, πυροδότησε νέες, ισχυρότερες, αντιδράσεις των συνδικάτων των εκπαιδευτικών. Ήδη όμως ολοκληρώθηκε η διαδικασία αξιολόγησης των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των προϊσταμένων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών εκπαίδευσης και βρίσκεται σε εξέλιξη η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία, όμως, εξακολουθεί να καλεί τον εκπαιδευτικό κόσμο να απέχει από κάθε διαδικασία αξιολόγησης.

Σήμερα, ύστερα από την τελευταία πολιτική αλλαγή, η νέα κυβέρνηση αποφάσισε αναστολή των διαδικασιών της αξιολόγησης «παγώνοντας» τις μέχρι τώρα ενέργειες και ακυρώνοντας στην πράξη όποια αξιολόγηση στελεχών έχει πραγματοποιηθεί. Παράλληλα, ανακοίνωσε διατήρηση αξιολογικών διαδικασιών στην εκπαίδευση με αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου. Για άλλη μια φορά συνεπώς, ο εκπαιδευτικός κόσμος και η πολιτική του ηγεσία, αναγνωρίζοντας την ανάγκη αξιολόγησης στην εκπαίδευση, αναζητά το κατάλληλο πλαίσιο και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να περιγράψουμε τη διεθνή πραγματικότητα που σχετίζεται με την εκπαιδευτική εποπτεία και καθοδήγηση, με θεσμούς ανάλογους με του Σχολικού Συμβούλου, όπου αυτοί απαντώνται, ώστε να γίνει καλύτερα κατανοητή η σύνδεση, η αλληλεπίδραση ή η πιθανή απόκλιση της διεθνώς ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής με την ελληνική πραγματικότητα.

3^ο Κεφάλαιο: Πολιτικές εποπτείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης

Η αποτελεσματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης. Παρότι δεν είναι ο μόνος παράγοντας που φέρει ανάλογη ευθύνη, ο πολυδιάστατος ρόλος του τον καθιστά από τους πιο σημαντικούς, αν όχι τον σημαντικότερο (Ξωχέλης, 2005· Carlisle, Jackson & George 2006· Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou 2005). Η συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς επιβάλλουν, κατά κάποιο τρόπο, συνεχή αναδιοργάνωση και προσαρμογή των δομών εποπτείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και όλα αυτά βάσει και των σύγχρονων απαιτήσεων που ρέουν από το πολυσύνθετο επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, είναι κατανοητό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο προβλέπουν τη δημιουργία και συνεχή βελτίωση των δομών αυτών που επηρεάζουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ανεξάρτητα από το βαθμό συγκεντρωτισμού που το χαρακτηρίζει.

Κεντρικός στόχος αυτής της προσπάθειας που εξαπλώνεται όλο και περισσότερο σε διεθνές επίπεδο, είναι ο προσανατολισμός σε μία εκπαίδευση που εξυπηρετεί ανάγκες της αγοράς. Η δημιουργία και ενίσχυση δομών εποπτείας, ελέγχου και καθοδήγησης με στόχο να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποβλέπουν ουσιαστικά στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Η θέσπιση κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών παγιώνεται όλο και περισσότερο στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Συχνά μάλιστα τα κριτήρια αυτά αποτελούν εργαλείο για την εντατικοποίηση διαδικασιών κατάρτισης των μαθητών και μαθητριών που επιδιώκουν την ικανοποίηση των αναγκών της παγκοσμιοποιημένης αγοράς.

Οι εντατικές αυτές προσπάθειες από την πλευρά των διαφόρων κυβερνήσεων – οι οποίες χρησιμοποιούν πολλές φορές ως επιχείρημα τη χαμηλή κατάταξη του εκπαιδευτικού τους συστήματος σε συγκριτικές έρευνες τύπου PISA – έχουν ως αποτέλεσμα την εφαρμογή πολιτικών χωρίς ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις ή με μεταρρυθμίσεις που δεν είναι συμβατές με την ιδιαιτερότητα των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης (Ζμας, 2009). Γι' αυτό αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη καχυποψία και επιφύλαξη από τον εκπαιδευτικό κόσμο που εκδηλώνεται με έντονη κριτική και αντίσταση της εφαρμογής τους, όπου αυτή επιχειρείται. Για τους λόγους αυτούς είναι μάλλον φυσιολογικό να υποθέσουμε ότι επιδιώκεται και σε διεθνές επίπεδο, οι θεσμοθετημένες δομές που ευθύνονται αλλά και εφαρμόζουν την εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, να στοχεύουν στην κατάρτιση δασκάλων που θα μπορούν να προωθήσουν εκπαιδευτικό έργο που στοχεύει σε ανάλογα αποτελέσματα. Αυτό, άλλωστε, θεωρούμε ότι δείχνει η αυξανόμενη συζήτηση, σε ερευνητικό αλλά και συντεχνιακό επίπεδο, σχετικά με τις παγκοσμιοποιημένες επιδιώξεις της διεθνούς πολιτικής για την εκπαίδευση γενικότερα (Newby, 2007· Storey, 2006).

Η εφαρμοζόμενη πολιτική στα εκπαιδευτικά συστήματα που μελετήσαμε από το διεθνή χώρο περιλαμβάνει διάφορες μορφές παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Η τελευταία αρχίζει παράλληλα ή αμέσως μετά το πέρας της αρχικής κατάρτισής τους στις αντίστοιχες σχολές. Η διαφορετικότητα αφορά τόσο την πηγή εκπόρευσής της όσο και τα θεσμοθετημένα όργανα που την ασκούν. Ανάλογα με το έργο που επιτελείται παράλληλα με την παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση διαφοροποιείται και η ονοματολογία των προσώπων που την ασκούν. Η ονοματολογία που διεθνώς απαντάται για την ποικιλία των ρόλων αυτών αποτυπώνεται σε τίτλους όπως «school advisors», «school counselors», «school supervisors» και «school inspectors». Ίσως, εδώ θα προσθέταμε και τον μέντορα (mentor) για τα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν στη δομή τους τον θεσμό αυτό.

Στην αναζήτησή μας αυτή επιχειρούμε να παρουσιάσουμε μια γενική εικόνα σχετικά με τις μορφές που απαντάται η παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση του έργου των εκπαιδευτικών διεθνώς. Θα αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα θεσμοθετημένων διαδικασιών και οργάνων που τις υλοποιούν από χώρες της

Ευρώπης, της Αμερικής, της Αυστραλίας και της Ασίας, αποτυπώνοντας, κατά κάποιον τρόπο, την διεθνή πραγματικότητα που σχετίζεται με την παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση σήμερα. Στηριχθήκαμε σε δημοσιευμένες έρευνες και επίσημες κρατικές αναφορές για το θέμα αυτό, που αναζητήσαμε τόσο σε καταλόγους και βάσεις συμβατών και ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών ή σε επίσημα κυβερνητικά sites του διαδικτύου. Τα δεδομένα της αναζήτησής μας αυτής παρουσιάζουμε στις επόμενες ενότητες.

3.1 Εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση εκπαιδευτικών

Σε χώρες όπως η Κύπρος, η Τουρκία ή το Πακιστάν, η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση ακολουθεί τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος εκπαίδευσης, υπάγεται στη γενικότερη εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος από το κράτος και υλοποιείται παράλληλα με την επιθεώρηση των σχολείων και τις διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Pasiardis & Pasiardis 2010· Ecinci & Karacus 2011· Mehrunnisa 2000). Το έργο αυτό το ασκούν οι επιθεωρητές ή οι επόπτες, όπως ονομάζονται.

Το είδος αυτό της εποπτείας δέχεται έντονη κριτική στις χώρες που εφαρμόζεται. Οι Behlol et al. (2011) υπογραμμίζουν ότι πρωταρχικός σκοπός της εποπτείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να είναι η παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώνουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική τάξη. Και αυτό θα γίνει όταν προάγονται διαδικασίες συμβουλευτικής, ανταλλαγής απόψεων και υποστήριξης των δασκάλων. Επικρίνουν, οι ίδιοι ερευνητές, τις πρακτικές εποπτείας που συντελούνται κατά τις επισκέψεις των εποπτών στις σχολικές τάξεις που μόνο σκοπό έχουν τη συλλογή σημειώσεων γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας βάσει προδιαγεγραμμένου σχεδίου. Όπως προαναφέραμε στα προηγούμενα κεφάλαια, ανάλογες διαδικασίες εποπτείας υπήρχαν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέχρι το 1982, οπότε διαχωρίστηκαν οι διαδικασίες διοικητικού ελέγχου και επιθεώρησης από την παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση.

Η κριτική αυτή που ασκείται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα με παρόμοιες διαδικασίες εποπτείας και ελέγχου, έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη προβληματισμού και την υποβολή προτάσεων για μετασχηματισμό ή και

αντικατάσταση των διαδικασιών αυτών από άλλες περισσότερο προσαρμοσμένες στις διεθνείς εξελίξεις. Οι εξελίξεις αυτές καταδεικνύουν διαδικασίες περισσότερο αποκεντρωμένες από το έλεγχο της κεντρικής εξουσίας, διαμορφούμενες από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι απόψεις που εκφράζονται διεθνώς για μετασχηματισμό του επιθεωρητή σε ρόλο εκπαιδευτικού ή παιδαγωγικού συμβούλου (Αγγελίδης 2007· Rooney, 2005· Kyrakides & Campbell, 2003).

Σε άλλες χώρες, η παιδαγωγική καθοδήγηση έχει περισσότερο αποκεντρωμένο χαρακτήρα. Η αποκέντρωση αυτή μπορεί να εφαρμόζεται σε επίπεδο περιφέρειας από πρόσωπα ή ειδικά συμβούλια και μπορεί να φτάσει μέχρι το επίπεδο της σχολικής μονάδας όπου το έργο αυτό το αναλαμβάνουν εμπειρότεροι ή εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί ή ειδικοί επιστήμονες. Για παράδειγμα, σε ορισμένες πολιτείες των Η.Π.Α., οι σχολικοί σύμβουλοι (school counselors), που συνήθως δραστηριοποιούνται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στοχεύουν στη συνεχή αναβάθμιση της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς, τον ορθό επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους (Sink, 2008· Anderson & Reiter, 1996· Campbell, 1992).

Στην Ολλανδία, επίσης, που χαρακτηρίζεται ως χώρα με ιδιαίτερα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ο μεγαλύτερος αριθμός των σχολικών μονάδων δεν τελούν υπό την άμεση ευθύνη της κεντρικής διοίκησης αλλά ανήκουν σε άλλες συλλογικότητες (δημοτικές, θρησκευτικές κ.λ.π.), η κυβέρνηση παρέχει στα σχολεία μεγάλο μέρος της ευθύνης για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως κομμάτι της πολιτικής της κάθε σχολικής μονάδας. Για την παιδαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προβλέπονται ειδικά προγράμματα κατάρτισης που όλο και περισσότερο υιοθετούν μια προσέγγιση προσανατολισμένη στην αγορά και ελέγχονται, ως προς την ορθή αξιοποίηση των δαπανών, από την κρατική επιθεώρηση της εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά παρέχονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων προκειμένου να εμβαθύνει και να επεκτείνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τον επαγγελματισμό του ώστε να ανταποκριθεί στις συχνές αλλαγές των σχολικών βιβλίων και των διδακτικών αντικειμένων. Γι' αυτό και οι εποπτικές αρχές δαπανούν τρεις ώρες την εβδομάδα για την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Eurydice, 2005).

Στη Γαλλία, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση ασκείται από το αντίστοιχο υπουργείο υπό το πρίσμα μιας αποκεντρωμένης λειτουργικής οργάνωσης, κυρίως σε επίπεδο περιφέρειας και παράλληλα με την ομάδα ακαδημαϊκής επιθεώρησης που ανήκει στο υπουργείο και είναι υπεύθυνη για την ενδυνάμωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περιφερειακή ομάδα της εποπτείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης περιλαμβάνει έναν επιθεωρητή, δύο συμβούλους, ένα γραμματέα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έναν γραμματέα γενικότερων, όχι όμως ήσσονος σημασίας, καθηκόντων. Η ομάδα αυτή πλαισιώνεται από διάφορους εμπνευστές και συντονιστές, εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους, που προσφέρουν πολύτιμο έργο στην παιδαγωγική υποστήριξη των σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής και των διευθυντών τους. Αυτό το προσωπικό συσκέπτεται όσο συχνά χρειάζεται υπό την καθοδήγηση των επιθεωρητών και η παρέμβασή τους είναι οριοθετημένη. Λειτουργεί στο μέτρο των διαθέσιμων μέσων και του ανθρώπινου δυναμικού και το έργο του επηρεάζεται από την προσωπικότητα και την πολιτική που ασκεί ο κάθε επιθεωρητής. Ο επιθεωρητής έχει την ευθύνη να διευθύνει και να βοηθάει όλους τους συνεργάτες του, προκειμένου να εργάζονται μαζί αρμονικά, προς όφελος των σχολείων και των μαθητών της περιφέρειάς του. Στο έργο του αυτό συνεπικουρείται από τους παιδαγωγικούς συμβούλους που είναι επιφορτισμένοι με την άσκηση συμβουλευτικού έργου, επαγγελματικής υποστήριξης, παιδαγωγικής καθοδήγησης, κατάρτισης και εμπύχωσης, ειδικά των νέων εκπαιδευτικών (Durpaire et al., 2003).

Ένας άλλος θεσμός που σχετίζεται και υλοποιεί παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέραμε, είναι αυτός του μέντορα. Ο θεσμός αυτός έχει ιστορία αρκετών δεκαετιών στην εκπαίδευση πολλών χωρών (Murray, Mitchell & Dobbins, 1998). Η αναγκαιότητα και οι διαδικασίες υλοποίησης που συνδέονται με το mentoring στην εκπαίδευση, αποτελούν αντικείμενο διεθνούς συζήτησης και διερεύνησης (Hargreaves & Fullan, 2000). Συνδέονται, κυρίως, με την παιδαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση των αρχάριων εκπαιδευτικών κατά την ένταξή τους στο επάγγελμα και συνεχίζονται και στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους σε αυτό με διάφορους τρόπους. Θα αναφερθούμε ειδικότερα σ' αυτές τις πρακτικές σε επόμενη ενότητα.

Η εκπαιδευτική έρευνα, σε διεθνές επίπεδο, έχει καταγράψει τα οφέλη του mentoring στους αρχάριους εκπαιδευτικούς, ειδικά το πρώτο έτος της εισαγωγής τους

στον επαγγελματικό χώρο του σχολείου (Andrews & Quinn, 2005· Ehrich, Hansford, & Tennent, 2004). Πέρα, όμως, από την παιδαγωγική καθοδήγηση, ο μέντορας αναλαμβάνει και ρόλο εμπνευστή του εκπαιδευτικού υποστηρίζοντάς τον να προσαρμοστεί στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Στις Ηνωμένες Πολιτείες διερευνώνται και προτείνονται πρακτικές mentoring που εστιάζονται στην προσπάθεια που καταβάλλεται ώστε να αποφεύγεται η συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες (Parker, 2010).

Σήμερα, ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών χωρών ενώ σε άλλα συζητείται η εισαγωγή του. Τα προγράμματα εισαγωγής και εφαρμογής αυτού του θεσμού διαφέρουν ως προς τη φύση, τη στοχοθεσία και τα αποτελέσματά τους (Jacobi, 1991). Δεν λείπει, βέβαια, ο προβληματισμός για την συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που εστιάζεται κυρίως στον έλεγχο και την εξάρτηση που εγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένες πρακτικές (Sundli, 2007). Στην Ελλάδα δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι τώρα ο θεσμός αυτός, επιχειρήθηκαν όμως συζητήσεις για την εισαγωγή του. Στην επόμενη ενότητα περιγράφουμε σύντομα την προσπάθεια αυτή ως μέρος της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων χρόνων στη χώρα μας.

3.2 Ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση

Στην Ελλάδα, μέχρι πρόσφατα, δεν προβλέπονταν διαδικασίες mentoring στην εκπαίδευση. Το 2010 και στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» υιοθετείται η εισαγωγή του θεσμού του «Μέντορα» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Για το σκοπό αυτό, το Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων εκδίδει έγγραφο διαβούλευσης (ΥπΔΒΜΘ, 2010α) στο οποίο περιγράφεται η πολιτική του για την εισαγωγή του θεσμού αυτού. Στο έγγραφο αυτό περιγράφεται ότι ο νέος θεσμός προβλέπει ότι για κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό θα ορίζεται ένας παλαιότερος και εμπειρότερός του, με αυξημένα επιστημονικά και επαγγελματικά προσόντα, ως μέντορας που έργο του θα είναι η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας προς το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό σχετικά με ζητήματα γενικής και ειδικής διδακτικής, καθώς και με ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογικής, διοικητικής και επαγγελματικής φύσης, αποτελώντας, ταυτόχρονα ένα είδος πρότυπο του νεοδιοριζομένου.

Στη διαβούλευση, που κάλεσε τον εκπαιδευτικό κόσμο, το Υπουργείο, έλαβαν μέρος πανεπιστημιακά τμήματα, ιδιωτικοί σύλλογοι και φορείς ιδιωτικής εκπαίδευσης, ενώ απείχαν τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση. Καταγράφεται ποικιλία απόψεων για την ανάγκη εισαγωγής του θεσμού, τις προϋποθέσεις και το πλαίσιο λειτουργίας του, οι οποίες στην πλειοψηφία τους τον θεωρούν αναγκαίο ως επιτακτικό καθώς οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση ώστε να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου και στις διδακτικές πρακτικές (ΥπΔΒΜΘ, 2010β).

Καταγράφηκαν, βέβαια, και απόψεις που αντιτίθενται στην εισαγωγή του θεσμού οι οποίες θεωρούν ότι ο μέντορας δεν είναι αναγκαίος αφού οι νεοδιοριζόμενοι έχουν επάρκεια από την αρχική τους εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως υποστηρίζουν. Οι κυριότερες διαφωνίες καταγράφηκαν γύρω από την πρακτική υλοποίησης του θεσμού που εστιάζονται στις διαδικασίες επιλογής των καταλληλότερων για το έργο αυτό. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι το έργο του μέντορα ταυτίζεται με αυτό του σχολικού συμβούλου και θεωρούν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να διαδραματίσουν το ρόλο αυτό. Η θέση του Υπουργείου, όπως εκφραζόταν στο αρχικό κείμενο που αναφέρθηκε παραπάνω, ήταν ότι οι μέντορες θα πρέπει να συντονίζονται από τον οικείο σχολικό σύμβουλο, ο οποίος θα έχει και την ευθύνη της τοποθέτησης και καθοδήγησής τους στο έργο τους. Με τις πολιτικές αλλαγές που ακολούθησαν ματαιώθηκαν τόσο οι προθέσεις του Υπουργείου όσο και η συζήτηση για την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.3 Παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση εκπαιδευτικών Π.Ε.

Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διεθνώς ξεκινά ουσιαστικά με την έναρξη της αρχικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ανάλογες σχολές, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως. Σε ορισμένες χώρες ο τίτλος που συνεπάγεται η επιτυχής αποφοίτηση από τις σχολές αυτές είναι αρκετός ώστε οι απόφοιτοι να μπορούν να εργαστούν στην εκπαίδευση. Σε άλλες, όμως, εκτός από αυτόν τον τίτλο χρειάζεται περαιτέρω κατάρτιση σε ειδικά προγράμματα που οδηγούν σε πιστοποιημένη εξειδίκευση, μεταπτυχιακού ή μη επιπέδου. Αυξάνεται, επίσης, ο αριθμός των χωρών που χρησιμοποιούν εξεταστικές διαδικασίες εισαγωγής

των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Chaliès, et al., 2010). Στη Φιλανδία, για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό σύστημα της οποίας αξιολογείται στις υψηλότερες διεθνώς θέσεις, για να γίνει κάποιος/α δάσκαλος/α δημοτικού σχολείου παίρνει μέρος σε μια πολύ ανταγωνιστική διαδικασία ώστε να επιλεγούν οι ικανότεροι για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Μετά την επιλογή και την πρόσληψή τους η κάθε σχολική μονάδα και ο δήμος που υπάγεται αυτή, αναλαμβάνουν τη ευθύνη της διαρκούς παιδαγωγικής υποστήριξής τους (Sahlberg, 2010).

Η παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί πρακτικές, οι οποίες σχετίζονται, λίγο ή πολύ, με τα μοντέλα της μετάδοσης γνώσης, της σύνδεσης θεωρίας και πράξης και του συνεργατικού μοντέλου έρευνας, που οι Wang και Odell (2002) περιγράφουν για την εκπαίδευση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οι έχοντες την ευθύνη για την παιδαγωγική καθοδήγηση εφαρμόζουν πρακτικές που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη βελτίωση των γνώσεών τους σε παιδαγωγικά, διδακτικά, επιστημονικά κ.ά. θέματα και τη σύνδεση και αξιοποίηση των νέων αυτών γνώσεων για την βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού τους έργου, μέσα από συνεργασία με τους παιδαγωγικούς καθοδηγητές τους και τη διερεύνηση της καθημερινής τους πρακτικής.

Οι Cheung et al (2008), συζητώντας την οικοδόμηση ενός μοντέλου που θα ορίζει τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό στο Hong Kong, συνιστούν τους υπευθύνους για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αντί να εστιάζουν στα «στενά» επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους ή να αναδεικνύουν και να προωθούν καλές πρακτικές που παράγονται από επιτυχημένους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, είναι ανάγκη να ακουστεί περισσότερο η φωνή των εκπαιδευτικών, που στην πραγματικότητα δεν έχει επαρκώς ακουστεί, και να προβληθεί περισσότερο το παραγόμενο έργο τους. Για το λόγο αυτό το ίδρυμα με την ονομασία «Pillar Education Foundation» έχει θεσπίσει ένα ετήσιο βραβείο «εξαιρετικής επίδοσης δασκάλου», προωθώντας την αριστεία του εκπαιδευτικού έργου. Τα κριτήρια επιλογής των «αρίστων» είναι η καθημερινή απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο, οι εκπαιδευτικές τους πεποιθήσεις και η συμμετοχή τους σε κοινωνικές υπηρεσίες.

Μια καλή, κατά την άποψή μας, πρακτική που υιοθετείται από ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα και συμβάλει στην παιδαγωγική καθοδήγηση και επάρκεια, κυρίως των νέων εκπαιδευτικών, είναι η θήτευσή τους κοντά σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς. Οι Chaliès, et al. (2008) θεωρούν ότι το παραγόμενο έργο αυτής της καθοδήγησης που συνίσταται στην από κοινού προετοιμασία, διαμόρφωση και αξιολόγηση του διδακτικού έργου μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω από τα γαλλικά πανεπιστημιακά ινστιτούτα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υλοποιούν διαρκή παιδαγωγική καθοδήγηση. Παρόμοιες πρακτικές εφαρμόζονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ιαπωνίας και της Ταϊβάν, όπου οι εκπαιδευτικοί, αφού επιλεγούν ύστερα από ιδιαίτερα απαιτητικές διαδικασίες, θητεύουν σε σχολικές τάξεις κάτω από την επίβλεψη ενός επαγγελματία δασκάλου (master teacher) για επιπλέον εκπαίδευση (Darling-Hammond, 2005).

3.4 Αποτίμηση διεθνών πρακτικών με την ελληνική πραγματικότητα

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, παρατηρείται μια ποικιλία προσεγγίσεων αναφορικά με την παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Άλλοτε αυτή περιγραφόταν με ξεκάθαρο τρόπο, και άλλοτε υπονοούνταν μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της προσπάθειας που τα κράτη καταβάλουν για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες. Ουσιαστικά, όμως, σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αναγνωρίσαμε διαδικασίες παιδαγωγικής εποπτείας και καθοδήγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Σε ορισμένα από αυτά δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο διάστημα της εισόδου των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση και σε άλλα η υποστήριξη συνεχίζεται από το κράτος και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδρομής των υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήσαμε να σχολιάσουμε αλλά και να καταγράψουμε στοιχεία που θα βοηθήσουν μια συγκριτική προσέγγιση της διεθνούς πραγματικότητας σε σχέση με την ελληνική. Τα στοιχεία που συλλέξαμε και καταγράψαμε δεν περιλαμβάνουν, βέβαια, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο. Θεωρούμε, όμως, ότι περιλαμβάνουν μια ενδεικτική αντιπροσώπηση από συστήματα με διαφοροποιήσεις ως προς την γενικότερη

εκπαιδευτική τους κουλτούρα. Οι καταγραφές αυτές οδηγούν σε ορισμένες διαπιστώσεις που περιγράφουμε αμέσως παρακάτω.

Ως πρώτη μας διαπίστωση θα σημειώναμε ότι η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση είναι διαδικασίες που συγκρινόμενες από χώρα σε χώρα παρουσιάζουν ομοιότητες και διαφορές. Οι ομοιότητες σχετίζονται κύρια με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι διαφορές με τη σειρά τους αφορούν κυρίως μεθοδολογικά θέματα και πρακτικές εφαρμογής της παιδαγωγικής καθοδήγησης και εποπτείας, καθώς και τα θεσμοθετημένα όργανα που την ασκούν.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στις ομοιότητες, η παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση επικεντρώνονται στην προαγωγή και βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων καθώς και στη βελτίωση των διαδικασιών αρχικής κατάρτισης και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές επιδιώκεται ουσιαστικά να καταστούν οι εκπαιδευτικοί γνώστες των κανόνων – «Regeln», κατά τον Wittgenstein (1967, σ. 227) – διδασκαλίας και μάθησης, όπως τους περιγράφει, που θα τους επιτρέπουν να παρατηρούν καλύτερα το έργο τους και τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση. Οι κανόνες αυτοί κατανοούνται καλύτερα, όταν υλοποιούνται στην πράξη από έμπειρους επαγγελματίες, παρά όταν περιγράφονται και οδηγούν στην αυτο-βελτίωση των εκπαιδευτικών (Gareis & Grant, 2014).

Αναφορικά με τις παρατηρούμενες διαφορές η παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση υλοποιείται, όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες, σε άλλες χώρες από κρατικούς φορείς και θεσμοθετημένα όργανα – εκπαιδευτικά συμβούλια, ινστιτούτα εκπαίδευσης, πανεπιστημιακά ιδρύματα κ.λ.π - και σε άλλες χώρες είναι φροντίδα των σχολικών μονάδων ή πρωτοβουλίας των ίδιων των εκπαιδευτικών που απευθύνονται σε πιστοποιημένους φορείς, δημόσιους ή ιδιωτικούς, για την επιμόρφωση και την υποστήριξή τους. Η διαφοροποίηση των πρακτικών παιδαγωγικής καθοδήγησης εξαρτάται από το στόχο που κάθε φορά επιδιώκει. Ενδεικτικά να αναφέρουμε πρακτικές που στοχεύουν στην αποσαφήνιση των διαδικασιών του εκπαιδευτικού έργου - οι οποίες έχουν περισσότερο βιωματικό ή εργαστηριακό χαρακτήρα όπου παρατηρούνται ή προσομοιώνονται πραγματικές διδακτικές καταστάσεις – μέσα από παρακολούθηση, συμμετοχή και σχολιασμό «υποδειγματικών» διδασκαλιών ή μικροδιδασκαλιών αλλά και ανάπτυξη

συνεργασιών μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών για πληροφόρηση και διάχυση «καλών» πρακτικών διδασκαλίας και παιδαγωγικής διαχείρισης. Να αναφέρουμε, επίσης, πρακτικές που προάγουν και βελτιώνουν την επαγγελματική αυτογνωσία και ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, όπως η παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και η αναζήτηση και μελέτη της ανάλογης προτεινόμενης βιβλιογραφίας (Shechtman & Or, 1996).

Στην Ελλάδα, η παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση εκπορεύεται από την κεντρική διοίκηση, εν προκειμένω από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και υλοποιείται ως προς το σχεδιασμό από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και ως προς την εφαρμογή από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και τους κατά τόπους Σχολικούς Συμβούλους. Ως πρακτικές εφαρμόζονται τόσο η διενέργεια επιμορφωτικών δράσεων (επιμορφωτικά προγράμματα, παρακολούθηση σεμιναρίων, ενδοσχολικές επιμορφώσεις) όσο και επιτόπιες αυτοψίες στις σχολικές τάξεις συμβουλευτικού χαρακτήρα που στοχεύουν στην ανάδειξη και «θεραπεία» αδυναμιών του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών, αν και ζητούμενο των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους, μάλλον αδρανεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007).

Δεύτερη διαπίστωσή μας είναι ότι μονοπρόσωπος θεσμός ανάλογος με αυτόν του Σχολικού Συμβούλου στην Ελλάδα, με υψηλή θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, που έχει αποκλειστικά σχεδόν, θα λέγαμε, την ευθύνη της παιδαγωγικής εποπτείας και καθοδήγησης των εκπαιδευτικών – έχοντας στην ευθύνη του αρκετά μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών – χωρίς άσκηση αξιολογικού έργου, δεν απαντήσαμε κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Όπως παραπάνω σημειώσαμε, η διεθνής πρακτική θέλει οι αρμοδιότητες αυτές είτε να συνυπάρχουν σε πρόσωπα ή συμβούλια μαζί με αρμοδιότητες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είτε να περιορίζονται σε επίπεδο σχολικών μονάδων όπου ασκούνται από τον διευθυντή ή έναν εξειδικευμένο επιστήμονα ή κάποιον/α εμπειρότερο/η και καλύτερα καταρτισμένο/η εκπαιδευτικό που ιεραρχικά υπάγεται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Τρίτη διαπίστωσή μας είναι ότι συζητείται τις τελευταίες δεκαετίες από την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα ένα είδους μετασχηματισμού των διαδικασιών της

παιδαγωγικής εποπτείας και καθοδήγησης στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ των οργάνων εποπτείας και καθοδήγησης και των εκπαιδευτικών παράλληλα με διαδικασίες απόδοσης λογοδοσίας για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (Stones, 1987). Η διαπίστωσή μας αυτή ενισχύεται από τις επιχειρούμενες και ως ένα βαθμό επιβαλλόμενες προσπάθειες διεθνών θεσμικών οργανισμών, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. με το πρόγραμμα PISA, να εισάγουν διαδικασίες ανταγωνιστικότητας - μέσα από διεθνείς διαγωνισμούς μαθητών και μαθητριών αλλά και παραγωγής καταλόγων αξιολογικής κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που μετέχουν - και να κατευθύνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών σε συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η συζήτηση για μετασχηματισμό των διαδικασιών της παιδαγωγικής εποπτείας και καθοδήγησης στην Ελλάδα άρχισε την τελευταία πενταετία όταν εκφράστηκαν οι προθέσεις των τότε κυβερνώντων για εισαγωγή διαδικασιών αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα μετά τις πολύ πρόσφατες εξελίξεις με την εφαρμογή των νόμων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, που θα τις υλοποιούσαν κυρίως οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αλλά και τη ματαίωσή τους με την πρόσφατη αλλαγή εξουσίας οι φωνές των συνδικάτων των εκπαιδευτικών για ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του θεσμού των σχολικών συμβούλων έγιναν εντονότερες, ασκώντας πιέσεις στην νέα κυβέρνηση γι' αυτό. Ο εκπαιδευτικός κόσμος αυτή την περίοδο που γράφεται η παρούσα εργασία μας, τελεί σε αναμονή για τις σχετικές εξελίξεις.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να αποτυπώσουμε τη διαδικασία της έρευνάς μας, περιγράφοντας τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέξαμε, τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, την επιλογή και την αλληλεπίδρασή μας με τους συμμετέχοντες, τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήσαμε, καθώς και την διαδικασία της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων που συλλέξαμε.

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η εργασία αυτή επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται με το θεσμικό ρόλο των Σχολικών Συμβούλων στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο βασικός της σκοπός είναι να διερευνήσει τις απόψεις των υπηρετούντων, σήμερα, σχολικών συμβούλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με το σημερινό τους θεσμικό ρόλο, τις προκλήσεις που αυτός δέχεται, από την εφαρμογή της εκάστοτε πολιτικής που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, αλλά και τις αναμενόμενες ή διαφαινόμενες προοπτικές μετασχηματισμού του θεσμού.

Από το 1982, όταν εισήχθηκε ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην εκπαίδευση ως απαίτηση του εκπαιδευτικού κόσμου για να αντικαταστήσει τον «αναχρονιστική αντίληψη εποπτείας» του θεσμού του Επιθεωρητή (Δ.Ο.Ε., 1982, σ. 1), έχουν ήδη περάσει 33 χρόνια. Κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου επήλθαν μεταβολές τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Υποθέτουμε, λοιπόν, ότι οι αλλαγές αυτές επέφεραν με τη σειρά τους τροποποιήσεις στην εφαρμογή της παιδαγωγικής εποπτείας και καθοδήγησης των σχολείων. Επιχειρούμε, λοιπόν μέσα από την έρευνά μας, που πραγματοποιήσαμε για τις ανάγκες της εργασίας μας να δώσουμε απαντήσεις, βασιζόμενοι, ουσιαστικά στις απαντήσεις που εν ενεργεία σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μας παραχώρησαν.

Τα επιμέρους ερωτήματα που θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε, μέσα από αυτή τη διερεύνηση σχετίζονται με τέσσερις βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τις απόψεις των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σημερινό ρόλο του σχολικού συμβούλου. Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τη θέση του θεσμού στην εκπαίδευση σήμερα, ο τρίτος άξονας σχετίζεται με τον βαθμό και το είδος της υποστήριξης του θεσμού τόσο από την Πολιτεία όσο και από τον εκπαιδευτικό κόσμο και ο τέταρτος άξονας σχετίζεται με την προοπτική του θεσμού, την πιθανή ανάγκη μετασχηματισμού του αλλά και την κατεύθυνση που πιθανόν θα ακολουθήσει ο πιθανός μετασχηματισμός αλλά και η προοπτική του γενικότερα.

Ειδικότερα επιχειρούμε να απαντήσουμε σε μια σειρά ερωτημάτων σαν και αυτά που ενδεικτικά αναφέρουμε στις αμέσως επόμενες γραμμές του κειμένου μας. Συγκεκριμένα:

- *Ποιες είναι οι απόψεις και αντιλήψεις των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων για τον ρόλο τους;* Η ερώτηση αυτή θα διερευνηθεί μέσα από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων σχετικά με την επιτέλεση του έργου τους, σύμφωνα με το οριζόμενο νομοθετικό πλαίσιο, την ικανοποίηση που νιώθουν από την άσκηση του ρόλου αυτού, την αυτονομία που απολαμβάνουν στο καθημερινό τους έργο, τον βαθμό αποδοχής ή αμφισβήτησης που «εισπράττουν» από την άσκηση του έργου τους αλλά και τον βαθμό δυσκολίας κατά την άσκηση του έργου αυτού.
- *Ποιες είναι οι απόψεις και αντιλήψεις των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων για τη θέση του θεσμού στην εκπαίδευση σήμερα;* Η ερώτηση αυτή θα διερευνηθεί μέσα από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων γύρω από τη σημαντικότητα του θεσμού στην εκπαίδευση, τις πιθανές μεταβολές που οι ίδιοι βιώνουν κατά τη διάρκεια της θητείας τους, τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν στο διάστημα λειτουργίας του θεσμού και τη συμβολή, αρνητική ή θετική, των ίδιων των σχολικών συμβούλων αλλά και την επίδραση των εφαρμοζόμενων πολιτικών και των εξελίξεων που κάθε φορά επιφέρουν στον εκπαιδευτικό κόσμο.
- *Ποιες είναι οι απόψεις και αντιλήψεις των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων για τον βαθμό και το είδος της υποστήριξης του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου;* Η ερώτηση αυτή θα διερευνηθεί μέσα από τις απαντήσεις των σχολικών

συμβούλων σχετικά με την ύπαρξη αλλά και την ανάγκη υποστήριξης του θεσμού τόσο από την Πολιτεία όσο και από τον εκπαιδευτικό κόσμο, το βαθμό αποδοχής και αναγνώρισης του έργου τους αλλά και την περιοδικότητα της ανανέωσης του σώματος των σχολικών συμβούλων.

- *Ποιες είναι οι απόψεις και αντιλήψεις των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων για την προοπτική του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου;* Η ερώτηση αυτή θα διερευνηθεί μέσα από τις απαντήσεις των σχολικών συμβούλων σχετικά με την προοπτική του θεσμού, τις θεωρούμενες ως αναγκαίες μεταβολές ή προσαρμογές του αλλά και την κατεύθυνση της εξέλιξής του μέσα από συγκεκριμένες προτάσεις.

4.2 Μεθοδολογία

Ως ερευνητική μέθοδος εννοείται το σύστημα εκείνο που μας επιτρέπει να χειριζόμαστε και να χρησιμοποιούμε τα διάφορα ερευνητικά εργαλεία που η ερευνητική μεθοδολογία μάς παρέχει και ταυτόχρονα μάς προσανατολίζει ή μάς βοηθά στον τρόπο χρήσης και τον χειρισμό των δεδομένων που συλλέγονται με τη χρήση των εργαλείων αυτών. Σημαντικό κριτήριο επιλογής της ερευνητικής μεθόδου είναι η απάντηση που καλείται να δώσει κάθε ερευνητής ή ερευνήτρια σχετικά με το «τι» θέλει να διερευνήσει καθοδηγούμενος/η από το γενικό σκοπό των ερευνητικών του ερωτημάτων. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Judith Bell (1997, σ. 105), το αρχικό ερώτημα του ερευνητή «δεν είναι ποια μεθοδολογία, αλλά τι χρειάζεται να ξέρω και γιατί».

Ακολουθώντας την παραπάνω συλλογιστική και με δεδομένο ότι ο βασικός σκοπός της εργασίας μας είναι η εις βάθος διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο αλλά και την προοπτική του θεσμού που υπηρετούν οι ίδιοι, θεωρήσαμε καταλληλότερη την ποιοτική προσέγγιση για την συγκεκριμένη έρευνά μας. Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι η ποιοτική έρευνα επιλέγεται έναντι της ποσοτικής, όταν ο σκοπός που εξυπηρετείται, σχετίζεται με τη διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων, όπου απαιτείται ένα είδος νατουραλιστικής διείσδυσης στην προσωπικότητα των υποκειμένων της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2006· Lincoln & Guba, 1985). Στην εκπαίδευση, ειδικότερα, η ποιοτική έρευνα μπορεί να εμπλουτίσει τις οπτικές γωνίες

των εκπαιδευτικών οι οποίες αναπόφευκτα είναι υποκειμενικές και εκφράζουν τον κόσμο της εκπαίδευσης όπως αυτοί βίωσαν (Kincheloe, 2004, σ. 191).

Η προσπάθειά μας, λοιπόν, να κατανοήσουμε εις βάθος, τις απόψεις και αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων αναφορικά με τον θεσμικό τους ρόλο, τις προκλήσεις που βιώνουν κατά την άσκηση του έργου τους, αλλά και την προοπτική του θεσμού γενικότερα, μάς οδήγησε να επιλέξουμε μια προσέγγιση με κυρίαρχα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της. Συνέβαλε σε αυτό και η εξοικείωση του ερευνητή με την ποιοτική έρευνα, αφού και στο πλαίσιο διδακτορικής του διατριβής ασχολήθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα με διαδικασίες και εργαλεία ποιοτικής έρευνας.

Οι ποιοτικές έρευνες γενικότερα, αλλά και εκείνες που πραγματοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο ειδικότερα, δέχονται έντονη κριτική τόσο για τις διαδικασίες τους όσο και για την αξία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Η κριτική αυτή, αν και αρχικά προερχόταν από το χώρο των ερευνητών που επέλεγαν ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, στη συνέχεια επεκτάθηκε και, ως ένα βαθμό, μετατράπηκε σε έντονο προβληματισμό και στους ερευνητές της ποιοτικής προσέγγισης. Οι κυριότερες ενστάσεις και προβληματισμοί τους, εστιάζονται τόσο στην διαδικασία της ερευνητικής πορείας, όσο και στον τρόπο παρουσίασης της διαδικασίας αυτής (Συμεού, 2006· Altheide & Johnson, 1994, σ. 485).

Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, κριτήρια, όπως η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, που χαρακτηρίζουν και εξετάζονται κυρίως στις ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, απασχολούν και τους ερευνητές της ποιοτικής προσέγγισης, όχι βέβαια με την έννοια της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Ο Ιωσηφίδης (2008, σ. 272), ερμηνεύοντας την έννοια της αξιοπιστίας (reliability) στην ποιοτική έρευνα, σημειώνει ότι αυτή «αναφέρεται στον βαθμό συνέπειας (consistency) της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και στον βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία». Οι Madill, Jordan και Shirley (2000) αναφερόμενοι στα κριτήρια της εγκυρότητας και αξιοπιστίας, σημειώνουν ότι η συζήτηση για αυτά έχει νόημα μόνο στο πλαίσιο μιας ρεαλιστικής ποιοτικής προσέγγισης. Επομένως, οι ερευνητές πρέπει να αποσαφηνίζουν επαρκώς την επιστημολογική τους θέση βάσει της οποίας πραγματοποιούν την έρευνά τους. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση μιας ποιοτικής έρευνας συνάδει με την θεωρητική λογική που τη διέπει και την ερευνητική πορεία

που ακολούθησε. Η λογική αυτή κυρίως διαφοροποιεί την ποσοτική απ' την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση.

Το φαινόμενο αυτό, αποτέλεσμα και της αύξησης της επιλογής ποιοτικών μεθόδων έρευνας τα τελευταία χρόνια, συνετέλεσε στην έντονη συζήτηση για τα ζητήματα αυτά (Anfara, et al., 2002). Τα πορίσματα, θα λέγαμε, αυτών των συζητήσεων συγκλίνουν στο ό,τι η διασφάλιση της ποιότητας της έρευνας παράγεται με την ξεκάθαρη και λεπτομερή περιγραφή του μεθοδολογικού σχεδιασμού αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας, που αποδεικνύει την πιστή τήρηση των επιστημονικών αρχών μιας ποιοτικής έρευνας (Fontana & Frey, 2005). Με άλλα λόγια, θα πρέπει να είναι ξεκάθαρη και απολύτως κατανοητή, τόσο από τους ερευνητές όσο και από τους αναγνώστες, η διαδικασία, τα εργαλεία και ο τρόπος συλλογής, επεξεργασίας και πιθανού συσχετισμού των δεδομένων της έρευνας.

Οι Denzin και Lincoln (2005, σ. 8), συζητώντας παρόμοιες ενστάσεις των διαδικασιών της ποιοτικής έρευνας, σημειώνουν ότι οι σημαντικότερες κριτικές που δέχονται οι ποιοτικές έρευνες αφορούν την έλλειψη επιστημονικότητας και την αδυναμία επιβεβαίωσης των αποτελεσμάτων τους θεωρώντας, ότι αυτά χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα. Ζητήματα, όπως η επαληθευσσιμότητα (verifiability) των ερευνητικών ευρημάτων στην ποσοτική προσέγγιση νοηματοδοτούνται μόνο αν μπορούν να επαληθευτούν εμπειρικά μέσω των αισθήσεων. Στην ποιοτική έρευνα η επαληθευσσιμότητα χαρακτηρίζεται και εξαρτάται από τον εσωτερικό κόσμο του συμμετέχοντα και το βαθμό της συναισθηματικής του ανάμειξης με το θέμα (Kincheloe, 2004, σ. 159, 188).

Η Griffin (2004), υπογραμμίζει ότι οι ποιοτικές έρευνες κάθε άλλο παρά «soft» και αντιεπιστημονικές μπορούν να χαρακτηριστούν. Για το λόγο αυτό, αναφερόμενη σε παραδείγματα διαφόρων ερευνών της, σημειώνει ότι για κάποιες ερευνητικές αναζητήσεις η ποιοτική μεθοδολογία είναι η μόνη που μπορεί να επιτρέψει μία εις βάθος διερεύνηση, αφού μπορεί να αντιμετωπίσει καταφανώς αντικρουόμενα δεδομένα και να προσφέρει μια οπτική από την πλευρά των υποκειμένων της έρευνας που μπορεί να είναι αόρατη κατά τη χρήση ποσοτικών μεθόδων. Επιπλέον, οι περιορισμοί που σχετίζονται με την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας, λόγω και του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων σε αυτή, αντικαθίστανται, κατά κάποιο τρόπο, από την πυκνότητα

των περιγραφών της που επιτρέπουν την μεταφορά των ευρημάτων της (transferability) σε άλλα πλαίσια (Holloway, 1997, σ. 161).

Όπως σημειώνει η Σαραφίδου (2011, σ. 86), «είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι ερευνητές τους περιορισμούς της ποιοτικής έρευνας» ώστε να την αξιοποιήσουν αποτελεσματικότερα. Με την υπογράμμιση αυτή, ουσιαστικά αναδεικνύεται ο κρίσιμος ρόλος του ίδιου του ερευνητή που πραγματοποιεί την ποιοτική έρευνα. Ο ερευνητής, μετέχοντας ο ίδιος στην ερευνητική διαδικασία, αλληλεπιδρά με το ερευνητικό περιβάλλον και τα υποκείμενα της έρευνας. Ίσως, αυτό να είναι το κυριότερο σημείο που εστιάζεται η κριτική περί υποκειμενικότητας των ποιοτικών ερευνών αφού οι αντιλήψεις του ερευνητή επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία και κυρίως την ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων (Thomas & Nelson, 1996). Αποτελεί, όμως, ταυτόχρονα, και σημαντικό παράγοντα που μπορεί να συμβάλλει στην βαθύτερη διερεύνηση ενός θέματος, μέσα από αυτή του την αλληλεπίδραση, αφού μπορεί με κατάλληλες παρεμβάσεις να την προκαλέσει. Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η λογοδοσία και η περιγραφή του ρόλου του από τον ίδιο τον ερευνητή για την διαδικασία που ακολούθησε σε όλα τα στάδια της ερευνητικής του εργασίας (Anfara et al., 2002).

4.3 Μεθοδολογικά εργαλεία

Το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview). Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε, διότι στοχεύαμε στην συλλογή πληροφοριών από ενήλικες όπου απαιτούνταν άμεση επικοινωνία ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας ώστε, μέσα από την αλληλεπίδραση που πραγματοποιούνταν, να αντληθούν στοιχεία που θα συνέβαλλαν στην βαθύτερη διερεύνηση του θέματός μας. Η Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008) υπογραμμίζει ότι έρευνες τέτοιου είδους, όπου απαιτείται συνεργασία με ενήλικες, για να ξεπεραστούν δυσκολίες απόσπασης αξιοποιήσιμων πληροφοριών απ' αυτούς, απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων που επιτυγχάνεται, σε μεγάλο βαθμό, μέσω των συνεντεύξεων. Η αλληλεπίδραση αυτή συμβάλλει, επίσης, στην κατανόηση του τρόπου σκέψης των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το θέμα που

εξετάζεται και κατά συνέπεια στην ουσιαστικότερη κατανόηση των απόψεων και αντιλήψεών τους (Σαραφίδου, 2011, σ. 55).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη στην ποιοτική έρευνα στοχεύει να παράξει στοιχεία σχετικά με τον πυρήνα του υπό διερεύνηση θέματος, παρέχοντας, παράλληλα, τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες την ελευθερία να «κινηθούν» γύρω ή και έξω από τον πυρήνα αυτόν (Freebody, 2003, σ. 133). Είναι μια οργανωμένη συζήτηση που βασίζεται μεν σε έναν «οδηγό» – κείμενο με βασικούς, προαποφασισμένους άξονες ερωτήσεων, στο οποίο αποτυπώνονται ουσιαστικά, οι ερευνητικοί στόχοι – επιτρέπει δε, την διεξαγωγή συζήτησης και τις επιπλέον διερευνητικές ερωτήσεις του ερευνητή προς τους συμμετέχοντες. Για να αποδώσει η συνέντευξη πολλές και ουσιώδεις πληροφορίες θα πρέπει να σχεδιαστεί με ιδιαίτερη προσοχή. Ο σχεδιασμός αυτός θα πρέπει να υποβοηθά τον ερευνητή στη δημιουργία κοινωνικής και ψυχολογικής σχέσης με τους συμμετέχοντες, ώστε να αντληθούν περισσότερα και ουσιαστικότερα δεδομένα που θα οδηγήσουν στην, κατά το δυνατόν, βαθύτερη διερεύνηση του θέματος (Φίλιας, 1998, σ. 131). Ο οδηγός των ημι-δομημένων συνεντεύξεων της έρευνάς μας παρουσιάζεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας μας.

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της συνέντευξης, σύμφωνα με την Bell (1997, σ. 143), είναι η προσαρμοστικότητα η οποία επιτρέπει στον ικανό ερευνητή να διακρίνει και να κατανοήσει ιδέες, κίνητρα και συναισθήματα αλλά και να ερμηνεύσει αντιδράσεις, λεκτικές ή σωματικές, των συμμετεχόντων που δεν θα μπορούσε να εκμαιεύσει, για παράδειγμα, από ένα ερωτηματολόγιο. Η ίδια συγγραφέας επισημάνει, επίσης, πως κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης υπεισέρχεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ο κίνδυνος της προκατάληψης. Θα προσθέταμε, ίσως, ότι η προκατάληψη αυτή, αφορά μεν σε μεγάλο βαθμό τον ερευνητή που χρησιμοποιεί το εργαλείο αυτό και ερμηνεύει τα δεδομένα που συλλέγει, χωρίς όμως να αποκλείει ένα βαθμό προκατάληψης και στα υποκείμενα της έρευνας.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας που συμβάλει στην άμεση επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και ερευνομένου. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μερών αυτών εξαρτάται και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (κοινό ή μη κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο προέλευσης ερευνητή και υποκειμένων, μεθοδολογία στην οποία εντάσσεται

η συνέντευξη κ.λ.π.) και παράγει γνώση όταν λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Kvale, 1996, σ. 127). Για τη διαδικασία των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας ο/η αναγνώστης θα βρει επιπλέον στοιχεία στις επόμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου.

Εκτός από τη διενέργεια των ημι-δομημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήσαμε και έντυπες καταγραφές-σημειώσεις όπου σημειώναμε στοιχεία που σχετίζονταν με τα υποκείμενα της έρευνας όπως δημογραφικές καταγραφές, στοιχεία του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος, εντυπώσεις κατά την συμμετοχή τους (προθυμία, προβληματισμός, δισταγμός κ.λ.π.) και εντυπώσεις μετά τη συμμετοχή τους. Για την καταγραφή χρησιμοποιήσαμε μια υποβοηθητική φόρμα καταγραφής που ο/η αναγνώστης της εργασίας μας αυτής θα δει στο Παράρτημά της.

Αξιοποιήσαμε, επίσης, στοιχεία που προέρχονταν από νομοθετικά κείμενα και εγκυκλίους ή και δημοσιεύματα στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, που αναφέρονταν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών συμβούλων, από την εισαγωγή του θεσμού μέχρι και σήμερα, όπως για παράδειγμα η υπουργική απόφαση με Φ.Ε.Κ. 1340/2002, γνωστή στον εκπαιδευτικό κόσμο ως «καθηκοντολόγιο». Τέτοιου είδους δεδομένα, δευτερογενή δεδομένα όπως τα περιγράφει η Σαραφίδου (2011, σ. 65), μπορεί ο ερευνητής στην ποιοτική προσέγγιση να τα επεξεργαστεί και να τα αξιοποιήσει, συνδυάζοντάς τα, όπου χρειάζεται, και με δεδομένα άλλων πηγών. Τα δεδομένα αυτά μπορεί να προέρχονται από προσωπικά ή δημόσια αρχεία και μπορεί να περιλαμβάνουν έντυπο ή οπτικοακουστικό υλικό, δημόσια έγγραφα, αποσπάσματα από τον τύπο κ.λ.π.

4.4 Συμμετέχοντες και διαδικασία επιλογής

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα του ερευνητή ή της ερευνήτριας που χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας του/της, την συνέντευξη είναι η εξεύρεση ικανού αριθμού ερευνητικών υποκειμένων που να αποτελούν ταυτόχρονα περιπτώσεις που πληρούν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις αναζητήσεις της έρευνας. Όταν ο αριθμός των ερευνητικών υποκειμένων επιλεγεί προσεκτικά, ώστε να πληροί τις προϋποθέσεις που θα συμβάλουν στην εις βάθος διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, συνήθως απαιτείται ένας μικρός αριθμός συνεντεύξεων διότι σύντομα επέρχεται ο «πληροφοριακός κορεσμός» που σημαίνει ότι όσες

επιπλέον συνεντεύξεις και να πάρουμε θα έχουμε, λίγο-πολύ, ίδια ή παρόμοια δεδομένα και επομένως περάτωση της διαδικασίας κωδικοποίησής τους (Σαραφίδου, 2011, σ. 86).

Βασική προϋπόθεση, επίσης, για την κατάλληλη επιλογή των συμμετεχόντων στην διαδικασία της ερευνητικής συνέντευξης, είναι οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν όσο το δυνατόν περισσότερα για το αντικείμενο της έρευνας και, φυσικά, να έχουν διάθεση να μιλήσουν γι' αυτό με ειλικρίνεια. Η δυνατότητα πρόσβασης και προσέγγισης των συμμετεχόντων είναι ένα ακόμη σημείο που επηρεάζει την επιλογή τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία που διερευνά το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και τις προκλήσεις και τις προοπτικές του, οι καταλληλότεροι συμμετέχοντες είναι οι ίδιοι οι σχολικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας.

Επιλέχθηκαν δέκα τέσσερις εν ενεργεία σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επτά άνδρες και επτά γυναίκες δώδεκα από τη δημοτική και δύο από την προσχολική εκπαίδευση που ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στην πρόσκληση να μετέχουν στην έρευνά μας. Αυτό ήταν αναμενόμενο, σε μεγάλο βαθμό, διότι αφ' ενός ο ερευνητής, όντας ο ίδιος σχολικός σύμβουλος, γνωριζόταν με τους συμμετέχοντες και αφ' ετέρου το θέμα της έρευνας είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για αυτούς, αφού σχετιζόταν άμεσα με το επαγγελματικό τους έργο.

4.5 Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήσαμε βασίστηκε σε ένα σχέδιο έρευνας που υλοποιήθηκε σε ορισμένα στάδια που περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία της ποιοτικής έρευνας (Τσιώλης, 2014· Merriam, 2002, σ. 11). Ειδικότερα, πριν τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας αυτής καθ' αυτής και ύστερα από την επιλογή του θέματος, πραγματοποιήθηκε η σχετική ανασκόπηση και μελέτη της βιβλιογραφίας ώστε να διατυπώσουμε σαφέστερα την ανάγκη της έρευνάς μας αλλά και να διαμορφώσουμε πληρέστερα τα ερευνητικά μας ερωτήματα (Mertens, 2009, σ. 141-144). Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη συγγραφή του θεωρητικού μέρους της εργασίας μας, στο οποίο παρουσιάσαμε το θεωρητικό

υπόβαθρο της μελέτης μας, αποτυπώνοντας την τεκμηρίωση των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησής τους.

4.5.1 Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Το στάδιο αυτό, αφορούσε την εφαρμογή και χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου για την παραγωγή κατάλληλων ερευνητικών δεδομένων. Ως τέτοιο, όπως προαναφέραμε στις προηγούμενες ενότητες, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη και ως εκ τούτου σχεδιάστηκε ο κατάλληλος οδηγός για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια επιλέξαμε τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, που ήταν σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Θεσσαλίας, όπως σημειώσαμε παραπάνω και ήρθαμε σε προσυεννόηση μαζί τους, ώστε να εξασφαλισθεί η συναίνεσή τους και να οριστικοποιηθεί ο χρόνος και ο τόπος που θα πραγματοποιούνταν οι συνεντεύξεις μας. Η εξασφάλιση της συναίνεσης των συμμετεχόντων και η πρόσβασή τους σε αυτούς είναι σοβαρά ζητήματα δεοντολογίας που οπωσδήποτε δεν πρέπει να αγνοούνται ή να υποτιμούνται από τον ερευνητή (Cohen et al., 2008, σ. 79-86). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Μάρτιο του 2015 στο χώρο εργασίας ή κατοικίας των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό, απαιτήθηκε μετακίνηση του ερευνητή στον τόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά - πρόσωπο με πρόσωπο - και ηχογραφήθηκαν με ψηφιακό μαγνητόφωνο, ύστερα από την συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, με συμμετέχουσα μία σχολική σύμβουλο, σε πραγματικές ερευνητικές συνθήκες, η οποία ηχογραφήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε, ώστε να αναδειχθούν πιθανά θέματα σαφήνειας της διατύπωσης, αλλά και της κατανόησης των ερωτήσεων η οποία οδήγησε τελικά τον ερευνητή στην οριστικοποίηση του οδηγού των επόμενων συνεντεύξεων.

Σ8: «Να πω ότι με εντυπωσιάζει το ερωτηματολόγιο (*εννοεί τον οδηγό συνέντευξης¹*), ότι είναι ερωτήματα που με απασχολούν κατά καιρούς και τα είδα συγκροτημένα σε ένα πεδίο, σε ένα σκεπτικό θα το ονόμαζα. Τέτοιες εκδοχές, όπου ερωτήματα, ανάγκες, σκέψεις αρχίζουν και

¹ Στις παρενθέσεις των απομαγνητοφωνημένων αποσπασμάτων με πλάγια γραφή είναι σχόλια του ερευνητή. Στο τέλος του αποσπάσματος σημειώνεται με έντονη γραφή σε αγκύλες ο αριθμός του αποσπάσματος, π.χ. [ΑΠ. 1], [ΑΠ. 2] κ.λ.π.

συγκροτούνται σαν μια προσέγγιση και έναν προβληματισμό, ακόμη και αυτό... (δύο δευτερόλεπτα παύση) στο δικό σας το ερωτηματολόγιο (εννοεί τον οδηγό συνέντευξης) το θεωρώ ενθαρρυντικό.» [ΑΠ. 1]

Ο οδηγός της συνέντευξης που παρατίθεται στο Παράρτημα της εργασίας μας ήταν δομημένος σε πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα, περιείχε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, για την επαγγελματική και υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Στοιχεία που αφορούσαν τις σπουδές και την κατάληψη θέσεων διοικητικού χαρακτήρα, σημειώνονταν και στο φύλλο καταγραφής του ερευνητή. Η δεύτερη ενότητα, περιείχε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το ρόλο του σχολικού συμβούλου όπως τον βίωνε ο/η κάθε σχολικός/ή σύμβουλος. Η τρίτη ενότητα περιείχε ερωτήσεις για τη θέση του θεσμού του σχολικού συμβούλου στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα γενικότερα. Η τέταρτη ενότητα περιείχε ερωτήσεις για την ύπαρξη και την ανάγκη υποστήριξης του θεσμού και η πέμπτη και τελευταία ενότητα περιείχε ερωτήσεις για την προοπτική του θεσμού.

Οι ερωτήσεις που περιλάμβανε ο οδηγός της συνέντευξης ήταν δύο κατηγοριών. Υπήρχαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου με τις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας καλούνταν να διατυπώσουν την άποψή τους χωρίς περιορισμούς ως προς την απάντηση και τον τρόπο διατύπωσής της. Οι Cohen et al. (2008, σ. 419), σημειώνουν ότι αυτό είναι το πλεονέκτημα των ερωτήσεων αυτού του τύπου διότι επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις απαντήσεις τους με βάση το προσωπικό τους ύφος. Από την άλλη μεριά, όμως, οι απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήσεων, έχουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας ως προς την κωδικοποίηση και την κατηγοριοποίησή τους.

Στον οδηγό υπήρχαν και ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες παραμέτρους του ρόλου τους αλλά και του θεσμικού πλαισίου που τον καθορίζει. Οι ερωτήσεις αυτές συνήθως, προεκτείνονταν με μια ανοικτού τύπου ερώτηση που αναζητούσε αιτιολόγηση. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις από τη μια μεριά, είναι λιγότερο μεροληπτικές και ευκολότερες ως προς την κωδικοποίηση και την ανάλυσή τους αλλά, από την άλλη, περιορίζουν τους συμμετέχοντες ως προς την ευελιξία των απαντήσεών τους. Ίσως για το λόγο αυτό οι Cohen & Manion (1994, σ. 376) χαρακτηρίζουν την ημι-

δομημένη συνέντευξη ως «ανοικτή διαδικασία» με «μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία».

Στους συμμετέχοντες δόθηκε η διαβεβαίωση, από τον ερευνητή, για τήρηση της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας και του απορρήτου των πληροφοριών που θα παρείχαν κατά τη συνέντευξη, στοιχεία απολύτως ουσιαστικά όσον αφορά την ορθή δεοντολογία διεξαγωγής μιας έρευνας (Cohen & Manion, 1994, σ. 496-500). Για τον λόγο αυτό στα απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα που περιλαμβάνονται στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται οι κωδικοί Σ1, Σ2 ... Σ14, για κάθε σχολικό/ή σύμβουλο, όπου αναφέρεται η συμμετοχή τους. Ύστερα από κάθε συνέντευξη, ακολουθούσε η απομαγνητοφώνησή της από τον ερευνητή και το κείμενο που παραγόταν, επιστρέφονταν στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες, ώστε να έχουμε επιβεβαίωση των δεδομένων που συλλέχτηκαν. Η επιβεβαίωση αυτή, καταγραμμένη ως «participant validation», ισχυροποιεί τη φερεγγυότητα των δεδομένων που παράγονται και της έρευνας εν γένει (Horsburgh, 2003).

4.5.2 Καταγραφή και ανάλυση δεδομένων

Η βιβλιογραφική μας αναζήτηση, που πραγματοποιήθηκε στα πρώτα στάδια της ερευνητικής μας διαδικασίας, μάς έδωσε τα πρώτα προς αξιοποίηση δεδομένα. Η κύρια, όμως πηγή, θα λέγαμε, ερευνητικών δεδομένων ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με τους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους. Τα δεδομένα αυτά συνδυάστηκαν, επίσης, με τις ερευνητικές καταγραφές που πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, τα επιπλέον σχόλια των συμμετεχόντων, ύστερα από την ανάγνωση των κειμένων των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων από αυτούς, καθώς και τα δευτερογενή δεδομένα (νομοθετικά κείμενα, δημοσιεύσεις και αποσπάσματα από τον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο κ.λ.π.), που μελετήθηκαν από τον ερευνητή.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης προέρχονταν από τους σχολικούς συμβούλους μιας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης – της Θεσσαλίας – από τις δεκατρείς που απαρτίζουν το σύνολο των περιφερειακών διευθύνσεων της χώρας. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής προσέγγισης δεν μπορούν να γενικευθούν. Αντιπροσωπεύουν την συγκεκριμένη ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα (Σαραφίδου, 2011, σ. 85). Παρόλα αυτά, τα ευρήματα

μιας τέτοιας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω συζήτηση, κατανόηση και διερεύνηση του θέματος, δίνοντας επιπλέον πληροφορίες και γνώσεις αλλά και να μεταφερθούν, πιθανώς, σε άλλα ομοειδή κοινωνικά πλαίσια, όπως προαναφέρθηκε, καθώς επίσης και να ληφθούν υπόψη για τη διαμόρφωση ευρύτερης έρευνας ή πιθανών πολιτικών που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα. Αυτή η θεωρητική γενίκευση, άλλωστε, είναι συμβατή με την ποιοτική προσέγγιση (Τσιώλης, 2014). Να σημειωθεί εδώ ότι ο ερευνητής υπηρετεί ο ίδιος ως Σχολικός Σύμβουλος ήδη επί μια τετραετία και το ενδιαφέρον του για περαιτέρω ανάδειξη του ρόλου και του έργου που επιτελεί, μέσα από τις απόψεις και αντιλήψεις και άλλων συναδέλφων του, για τον θεσμό και την προοπτική του, είναι ιδιαίτερα μεγάλο.

Η διαδικασία συλλογής και καταγραφής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε για τα βιβλιογραφικά δεδομένα και τα σχόλια και τις επισημάνσεις του ερευνητή από τη διαδικασία των συνεντεύξεων, σε σημειωματάριο και έντυπη φόρμα καταγραφής για κάθε συμμετέχοντα. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν σε ψηφιακό μαγνητόφωνο και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, από τον ερευνητή, ώστε να αποτυπωθεί με ακρίβεια ο προφορικός λόγος σε γραπτό. Στη συνέχεια, τα κείμενα που παρήχθησαν, επεστράφησαν στους συμμετέχοντες οι οποίοι τα έλεγξαν για την ορθή απόδοση των καταγραφέντων και πρόσθεσαν περαιτέρω σχόλια ή συμπληρώσεις, όπου εκείνοι νόμιζαν ότι χρειαζόνταν. Η επιλογή που παρέχει η ηχογράφηση για ακριβή αποτύπωση των λεγομένων των συμμετεχόντων αλλά και του τρόπου και της χροιάς που εκείνοι χρησιμοποιούν μαζί με την δυνατότητα αναπαραγωγής των καταγραφέντων, όσες φορές χρειαστεί ο ερευνητής ή η ερευνήτρια, καθιστούν, κατά κάποιο τρόπο, την ηχογράφηση ως ένα από τους περισσότερο ενδεδειγμένους τρόπους συλλογής στοιχείων από διαδικασίες συνέντευξης ή συζήτησης. Παράλληλα, επιτρέπει στον ερευνητή να επικεντρωθεί σε σημεία που η ηχογράφηση δεν καταγράφει, όπως οι εκφράσεις του προσώπου και γενικότερα η σωματική «γλώσσα» των συμμετεχόντων (Verma & Mallick, 2004, σ. 253).

Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων δεν είναι πάντοτε εύκολα αποδεκτή από τους συμμετέχοντες για ποικίλους λόγους που άπτονται της έλλειψης ανάλογης εξοικείωσης ή και του δισταγμού τους να μιλήσουν για την καθημερινότητά τους. Στην περίπτωσή μας δεν εκφράστηκε και δεν παρατηρήθηκε, σε βαθμό αντιληπτό

από τον ερευνητή τουλάχιστον, ανάλογο φαινόμενο, υποθέτουμε για δύο λόγους. Ο πρώτος σχετίζεται με την εξοικείωση των συμμετεχόντων σε ανάλογες διαδικασίες αφού οι ίδιοι διετέλεσαν και συνεχίζουν να διατελούν ερευνητές στο πλαίσιο της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ο δεύτερος σχετίζεται με την γνωριμία και σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, εξοικείωση με τον ερευνητή ο οποίος είναι σχολικός σύμβουλος και έχει συνυπάρξει ή συνεργαστεί μαζί τους, σε κοινές επιστημονικές και επαγγελματικές δράσεις.

Ύστερα από την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και τη διαδικασία απομαγνητοφώνησής τους, ο ερευνητής είχε στη διάθεσή του ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών. Το υλικό αυτό, έπρεπε να μελετηθεί, να ταξινομηθεί με βάση τους βασικούς άξονες της έρευνας, να κατηγοριοποιηθεί και να κωδικοποιηθεί και τέλος να ερμηνευθεί και να αποδώσει νόημα (Σαραφίδου, 2011, σ. 70-71). Η επαναλαμβανόμενη μελέτη των δεδομένων μας, κυρίως αυτών που προέρχονταν από τις συνεντεύξεις μαζί με τις καταγραφές στις φόρμες καταγραφής των συμμετεχόντων οδήγησαν σε μια πρώτη συσχέτισή τους με τους ερευνητικούς μας άξονες και τα βιβλιογραφικά μας δεδομένα. Οι αρχικοί ερευνητικοί άξονες ή οι πιθανές αρχικές κατηγορίες αποτέλεσαν μια αφετηρία στην επεξεργασία των ευρημάτων μας (Bell, 1997, σ. 193).

Το επόμενο βήμα που ακολουθήθηκε κατά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων ήταν η διαδικασία της κωδικοποίησης. Ως τέτοια θεωρείται η μετάβαση από τα πρωτογενή δεδομένα στις θεωρητικές έννοιες που αναδύονται από αυτά. Βασική λειτουργία της κωδικοποίησης είναι η θεωρητική εννοιολόγηση που συνίσταται στην ανάπτυξη κατηγοριών, την αποσαφήνισή τους μέσω του προσδιορισμού ιδιοτήτων και διαστάσεων, καθώς και την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων. Ως αφαιρετική διαδικασία, από τις ατομικές περιπτώσεις στην παραγωγή θεωρητικών εννοιών, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και δημιουργικότητα, είναι δυναμική και εξελισσόμενη και όχι μηχανική (Τσιώλης, 2014). Στην εργασία μας προτιμήθηκε η θεματική ανάλυση κατά άξονα ενδιαφέροντος, αφού και ο οδηγός της συνέντευξης κατασκευάστηκε έτσι ώστε να αναγνωσθεί ανάλογα και να υποβοηθήσει σ' αυτόν τον τρόπο κατηγοριοποίησης των δεδομένων μας. Θεωρούμε χρήσιμο να επαναλάβουμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας κατηγοριοποίησης λαμβάνονταν συνεχώς υπόψη οι σημειώσεις του ερευνητή, στα φύλλα καταγραφής

και στο σημειωματάριό του, διότι οι πληροφορίες που δεν ήταν φανερές στα κείμενα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, όπως η έκφραση του προσώπου, η σωματική γλώσσα, οι εντυπώσεις ή οι περιγραφές μετά τη συνέντευξη, βοηθούσαν στην επαρκέστερη κωδικοποίηση των δεδομένων.

Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης ιδιαίτερα υποστηρικτικό, όσο αφορά τη διαχείριση και οργάνωση των δεδομένων μας αλλά την ανάκτησή τους όποτε απαιτήθηκε, ήταν η χρήση του λογισμικού «MAXQDA, 2007». Η θετική συμβολή του λογισμικού αυτού αποδείχτηκε περαιτέρω κατά τη διαδικασία περιορισμού και σύμπτυξης των διαφόρων κατηγοριών των δεδομένων ανά θεματικό άξονα που βασίστηκε στις ομοιότητες των κατηγοριών αυτών. Τα κριτήρια που καθόρισαν τον έλεγχο των ομοιοτήτων τα αποδίδει ο Patton (2002, σ. 456) με τους όρους εσωτερική και εξωτερική ομοιογένεια. Ως εσωτερική ομοιογένεια (internal homogeneity) περιγράφεται η ταξινόμηση ομοειδών δεδομένων με σαφή σύνδεση ανά κατηγορία, ενώ ως εξωτερική ομοιογένεια (external homogeneity) εννοείται η ισχυρή και ξεκάθαρη διαφοροποίηση των κατηγοριών που προκύπτουν κατά την διαδικασία της κατηγοριοποίησης των ερευνητικών δεδομένων.

Η οριστικοποίηση των θεματικών κατηγοριών ολοκληρώθηκε, όταν η επαναλαμβανόμενη μελέτη και επεξεργασία των δεδομένων δεν παρήγαγε προσθήκη νέων κατηγοριών ή περαιτέρω σύμπτυξη των υπαρχόντων. Μετά και από αυτή τη διαδικασία συνεχίστηκε και ολοκληρώθηκε η ερμηνεία και η εννοιολογική απόδοση νοήματος των δεδομένων της έρευνά μας. Η σύνθεση των κατηγοριοποιημένων και νοηματοδοτημένων ευρημάτων οδήγησε στην παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων που αφορούσαν τις προκλήσεις και προοπτικές του θεσμικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

4.6 Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Οι περιορισμοί της έρευνάς μας σχετίζονται κυρίως με τους γενικότερους περιορισμούς μιας ποιοτικής έρευνας, με την μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Ειδικότερα, σε μια έρευνα σαν και την παρούσα, δεν μπορούμε να μιλούμε για γενίκευση των αποτελεσμάτων μας, εφόσον τα ερευνητικά μας δεδομένα προέρχονται από έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων που δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει τον συνολικό

αριθμό των σχολικών συμβούλων της χώρας. Ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα μπορεί να ενισχύσει τη λεγόμενη «μεταφερσιμότητα» - αποδίδει τον όρο «transferability» που αποκαλείται και μεταβιβασιμότητα - περιγράφοντας διεξοδικά τα περιεχόμενα και τους κεντρικούς άξονες της έρευνας. Αυτό, άλλωστε, επιδιώξαμε μέσα από την πυκνότητα των ερευνητικών μας περιγραφών.

Η μεταφερσιμότητα, σημειώνει ο Shenton (2004), είναι ένα κριτήριο της ποιοτικής έρευνας για το οποίο διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις. Για παράδειγμα, ο Stake (1994, σ. 239), θεωρεί ότι παρότι τα ευρήματα των ποιοτικών ερευνών προέρχονται από μεμονωμένες περιπτώσεις, στην πραγματικότητα περικλείουν μια αλληλουχία τομέων, όπως υποσύνολα, ομάδες-στόχους, ακόμα και συγκεκριμένες καταστάσεις, που περιπλέκουν την υπόθεση, ώστε στην καλύτερη περίπτωση να μπορούν να αποτυπωθούν μόνο ως παραδείγματα. Για το λόγο αυτό η μεταφερσιμότητα δεν μπορεί εύκολα να αποκλειστεί ακόμα και σε μικρά δείγματα συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά, εφόσον τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας αφορούν ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων μέσα σε ορισμένο περιβάλλον, δεν είναι δυνατόν να αποδείξουμε ότι τα συμπεράσματα από μια τέτοια έρευνα είναι σίγουρα εφαρμόσιμα σε άλλα πλαίσια. Στην έρευνά μας περιοριστήκαμε σε δεκατέσσερις συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους από μια Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης της χώρας γι' αυτό και τα ευρήματά μας αντιπροσωπεύουν τις περιπτώσεις αυτές.

Στις ποιοτικές έρευνες η έννοια της αξιοπιστίας ερμηνεύεται διαφορετικά από ότι στις ποσοτικές. Η αξιοπιστία (reliability) των ποσοτικών μεθόδων έρευνας δεν μπορεί να υπάρξει στις ποιοτικές έρευνες. Αυτό που περιγράφει μια γενικότερη έννοια αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα είναι η φερεγγυότητα που δείχνει ότι τα ευρήματα είναι πειστικά και πιθανόν θα μπορούσαν να επαναληφθούν αν και το θέμα της επαναληψιμότητας είναι ιδιαίτερα αμφισβητήσιμο στην ποιοτική έρευνα.

Στην έρευνά μας η περιορισμένη αξιοπιστία που συνοδεύει μια ποιοτική έρευνα επιχειρήθηκε να ανατραπεί μέσα από τις ακόλουθες διαδικασίες. Συγκεκριμένα, η προσωπική εμπειρία του ερευνητή αφ' ενός - όσον αφορά το θεσμικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού ο ίδιος υπηρετεί το θεσμό από το 2011 - και οι σχέσεις εμπιστοσύνης αφ' ετέρου, που έχει αναπτύξει ο ερευνητής με τους συμμετέχοντες - λόγω της γνωριμίας του με αυτούς

μέσα από την εργασία τους και τη συνεργασία του σε άλλα πλαίσια - ενισχύει σημαντικά την εξοικειώσή του με την κουλτούρα των ατόμων που μελετώνται (Σαραφίδου, 2011, σ. 86). Η χρήση και ο συνδυασμός επίσης, των δεδομένων των συνεντεύξεων με εκείνα που προέρχονται από τις σημειώσεις του ερευνητή, τα βιβλιογραφικά και τα δευτερογενή δεδομένα συνιστούν άλλη μια διαδικασία ενίσχυσης της φερεγγυότητας της έρευνας.

Μέσα από την παροχή διευκρινίσεων και επεξήγησης των αξόνων της έρευνάς μας αλλά και του περιεχομένου του οδηγού της συνέντευξης, καθώς και μέσα από την ευκαιρία των συμμετεχόντων να μελετήσουν τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις τους, να επιβεβαιώσουν και να σχολιάσουν περαιτέρω, εφόσον το επιθυμούσαν, τα κείμενα αυτά, επιχειρήσαμε να ενισχύσουμε τον βαθμό αξιοπιστίας και ποιότητας των ερευνητικών μας δεδομένων. Η διασταύρωση αυτή, θα λέγαμε, των δεδομένων, που προήλθαν από διαφορετικές πηγές και αντλήθηκαν με διαφορετικές μεθόδους (συνέντευξη, παρατήρηση, αρχειακή αναζήτηση δευτερογενών δεδομένων, μελέτη σημειώσεων του ερευνητή, βιβλιογραφική αναζήτηση δεδομένων) συνιστούν, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, ένα είδος τριγωνοποίησης ή τριγωνισμού (triangulation) των στοιχείων στη μελέτη του θέματός μας (Denzin, 1987, σ. 291· Δημητρόπουλος, 2001, σ. 188). Οι τεχνικές τριγωνοποίησης, σημειώνουν οι Πασχαλιώρη και Μίλεση (2005), που χρησιμοποιούνται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες και την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, στοχεύουν να σχεδιάσουν ή να ερμηνεύσουν πιο ολοκληρωμένα την ανθρώπινη συμπεριφορά εξετάζοντάς την μέσα από περισσότερες από μία οπτικές.

Όπως σε όλες τις έρευνες που επιλέγουν ποιοτική προσέγγιση, έτσι και στην παρούσα, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο μικρότερος ή μεγαλύτερος βαθμός υποκειμενικότητας του ερευνητή που εκπορευόταν από τις προσωπικές του αντιλήψεις, ως ένα βαθμό ισχυρές, για το εξεταζόμενο θέμα. Η ιδιότητά του, ως σχολικού συμβούλου, η οποία παραπάνω περιγράφηκε ως παράγοντας ενίσχυσης της αξιοπιστίας μπορεί να έδρασε και ως περιοριστικός παράγοντας λόγω των προσωπικών του πεποιθήσεων ή απόψεων. Για τον λόγο αυτό ο ερευνητής προσπάθησε, στο βαθμό που ήταν δυνατόν, να εξετάσει τα δεδομένα που προήλθαν από διαφορετικές πηγές χωρίς προκαταλήψεις, να περιορίσει τις παρεμβάσεις του στο ελάχιστο κατά τις συνεντεύξεις, παρεμβαίνοντας μόνο όπου οι συμμετέχοντες

χρειάζονταν κάποια διευκρίνιση ή όταν επιβαλλόταν ερώτηση εμβάθυνσης ή επαναφορά των συμμετεχόντων στο θέμα. Και όλα αυτά, αφού οι συμμετέχοντες ολοκλήρωναν την τοποθέτησή τους δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα.

Δεν μπορούμε, επίσης, να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι και από τη μεριά των συμμετεχόντων πιθανόν να υπήρχε ένα βαθμός περιορισμού στην ελεύθερη έκφρασή τους, έχοντας απέναντί τους έναν ερευνητή που προερχόταν από το «σώμα» των σχολικών συμβούλων με ότι αυτό μπορεί να σημαίνει. Ούτως ή άλλως, όμως, τέτοιου είδους περιορισμοί είναι συμβατοί, αναμενόμενοι και, ως ένα βαθμό, αναπόφευκτοι, στις διαδικασίες της ποιοτικής έρευνας.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιάσουμε τα στοιχεία που προέκυψαν από την διαδικασία της ανάλυσης των ερευνητικών μας δεδομένων. Η διαδικασία της ανάλυσης εξελισσόταν παράλληλα με τη διαδικασία συλλογής των συνεντεύξεων και της απομαγνητοφώνησής τους. Η κωδικοποίηση των δεδομένων της έρευνας βασίστηκε αρχικά στην κατηγοριοποίηση που αποτυπώνεται στον οδηγό της συνέντευξης, εμπλουτίστηκε όμως κατά την εξέλιξη της διαδικασίας. Το λογισμικό «portable MAXQDA 2007» που χρησιμοποιήθηκε, συνέβαλε αρκετά στην διαδικασία αυτή.

Τα δεδομένα που προέρχονται από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων κατηγοριοποιήθηκαν αρχικά σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορούσε τον ρόλο του σχολικού συμβούλου όπως τον βίωναν οι συμμετέχοντες μέσα από την καθημερινότητά τους και ο δεύτερος αφορούσε το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου γενικότερα. Κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας θα ακολουθήσουμε τους δύο αυτούς βασικούς άξονες. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων συνεξετάζονται με δεδομένα που προέρχονται από τα φύλλα καταγραφής, τις σημειώσεις του ερευνητή και τα δευτερογενή δεδομένα της έρευνάς μας.

Να υπενθυμίσουμε ότι στα αποσπάσματα που προέρχονται από τις συνεντεύξεις τα σχόλια του ερευνητή που παρεμβάλλονται για επεξήγηση σημείων των λεγομένων, βρίσκονται ανάμεσα σε παρενθέσεις και γράφονται με πλάγια γραφή. Στο τέλος κάθε αποσπάσματος σημειώνεται ο αριθμητικός κωδικός του σε αγκύλες με έντονη γραφή και τη συντομογραφία «ΑΠ.», π.χ. **[ΑΠ. 2]**. Στο κείμενο της συζήτησης των δεδομένων όταν παραπέμπουμε σε συγκεκριμένο απόσπασμα το σημειώνουμε αριθμητικά σε αγκύλες χωρίς έντονη γραφή και πρόθεμα, π.χ. [2]. Τα αποσπάσματα από κείμενα που προέρχονται από δευτερογενή δεδομένα της έρευνάς μας (αναρτήσεις στον ηλεκτρονικό και έντυπο Τύπο, έγγραφα εκπαιδευτικών ομοσπονδιών ή ενώσεων, γνώμες εκπαιδευτικών κ.λ.π.), παρατίθενται με αναγνωριστική συντομογραφία σε έντονη μορφή, π.χ. **[Κ. 3]** στο τέλος του κειμένου-αποσπάσματος. Στη συζήτηση των δεδομένων μας, όταν παραπέμπουμε σε

συγκεκριμένο κείμενο-απόσπασμα, το σημειώνουμε αριθμητικά σε αγκύλες με πρόθεμα χωρίς έντονη γραφή, π.χ. [Κ. 3]

Θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε το γεγονός ότι, όταν χρησιμοποιούμε στο κείμενό μας, τη φράση «σχολικός σύμβουλος», στο αρσενικό γένος, αυτό γίνεται για την τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Το αρσενικό γένος, για τον ίδιο λόγο, χρησιμοποιούμε και στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Επαναλαμβάνουμε ότι στην έρευνά μας συμμετείχαν επτά γυναίκες και επτά άνδρες σχολικοί σύμβουλοι.

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Τα ερευνητικά δεδομένα, που προέρχονται από τις συνεντεύξεις, τα φύλλα καταγραφής και τις σημειώσεις του ερευνητή αρχικά περιλαμβάνουν, στοιχεία που σχετίζονται με τα τυπικά προσόντα (ακαδημαϊκές ή άλλες σπουδές, επίπεδο γλωσσομάθειας, γνώσεις Η/Υ κ.λ.π.), την εκπαιδευτική εμπειρία και την ανάληψη θέσης ευθύνης εκτός του/της σχολικού/ής συμβούλου, στην εκπαίδευση. Όπως προαναφέραμε στο τέταρτο κεφάλαιο, στην έρευνά μας συμμετείχαν δέκα τέσσερις σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επτά άνδρες και επτά γυναίκες. Ο μέσος όρος της ηλικίας των συμμετεχόντων ήταν τα 52 έτη, ενώ το ηλικιακό τους εύρος ήταν από 48 έως 54 ετών.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που συνοδεύουν τον υπηρεσιακό φάκελο των εκπαιδευτικών, το οποίο συνδέεται άμεσα με την μισθολογική αλλά και την εργασιακή τους προαγωγή - είτε ως προϋπόθεση είτε ως συγκρίσιμο μέγεθος - είναι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία ή εμπειρία. Η αξιολογη εκπαιδευτική υπηρεσία και δράση συνηγορεί στην αρτιότερη επικοινωνιακή πρακτική κατά την άσκηση του έργου του/της σχολικού/ής συμβούλου (Ζαΐμη, 2007). Σύμφωνα με τον ισχύοντα μέχρι σήμερα νόμο 3848 του 2010, στον οποίο περιλαμβάνονται και οι διαδικασίες επιλογής των σχολικών συμβούλων, προϋπόθεση συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής είναι η δωδεκαετής εκπαιδευτική υπηρεσία. Επιπλέον εκπαιδευτική υπηρεσία ενισχύει την συνολική αξιολόγηση των υποψηφίων σχολικών συμβούλων αφού αυξάνει τον συνολικό αριθμό μορίων αξιολόγησης τους. Το ίδιο ισχύει και για την προϋπηρεσία τους ως σχολικών συμβούλων.

Πέρα, όμως, από τη συνεισφορά της εκπαιδευτικής υπηρεσίας ή της υπηρεσίας σε θέση σχολικού συμβούλου στην επιλογή ενός εκπαιδευτικού στη θέση

αυτή, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι η αυξημένη εκπαιδευτική εμπειρία και η υπηρεσία ενός/μιας εκπαιδευτικού σε θέση σχολικού συμβούλου μπορεί να δώσει περισσότερα και, ίσως, επαρκέστερα δεδομένα για το θέμα που ερευνά η παρούσα εργασία. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι όλοι και όλες υπηρετούντες σχολικοί σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο επόμενος πίνακας (Πίνακας 1) παρουσιάζει την εκπαιδευτική υπηρεσία αλλά και την εμπειρία σε θέση σχολικού συμβούλου των συμμετεχόντων στην έρευνά μας.

Πίνακας 1. Στοιχεία εργασιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων

Δεδομένα	Έτη
Εύρος εργασιακής προϋπηρεσίας	26-32
Μέσος όρος εργασιακής προϋπηρεσίας	29,4
Εύρος προϋπηρεσίας ως Σχολικός/ή Σύμβουλος	0,25-8
Μέσος όρος προϋπηρεσίας των Σχολικών Συμβούλων	5

Ένα άλλο στοιχείο που καταγράφηκε κατά τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων είναι η εμπειρία των συμμετεχόντων σε άλλη θέση ευθύνης στην εκπαίδευση. Η σημαντικότητα του στοιχείου αυτού σχετίζεται με τον θεσμό του σχολικού συμβούλου με την έννοια ότι οι υπηρετούντες σχολικοί σύμβουλοι συνεργάζονται με τους/τις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις θέσεις αυτές και επομένως έχουν ίδια γνώση των χαρακτηριστικών τους καθώς και των ευθυνών που οι θέσεις αυτές συνεπάγονται. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την υπηρεσία των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων σε θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση.

Πίνακας 2. Υπηρεσία σε θέσεις ευθύνης

Θέση ευθύνης	Αριθμός Σχολικών Συμβούλων που την κατείχαν	Ποσοστό
Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης	1	7,1%
Διευθυντής/Υποδιευθυντής ΠΕΚ	1	7,1%
Προϊστάμενος ΠΙΝΕΠ	1	7,1%
Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	6	42,9%

Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδας	2	14,2%
Προϊστάμενος Ολιγοθέσιου Σχολείου	14	100%

Ένα τρίτο σημαντικό στοιχείο που καταγράψαμε κατά τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων ήταν τα «τυπικά» προσόντα των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων. Σε αυτά περιλαμβάνονται οι ακαδημαϊκές σπουδές, το επίπεδο γλωσσομάθειας και η πιστοποιημένη γνώση χρήσης και αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα εν λόγω προσόντα αποτελούν, κατά κάποιον τρόπο, δείκτη επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού γι' αυτό και προσμετρούνται ανάλογα για την κατάληψη θέσης σχολικού συμβούλου, κατά τη διαδικασία επιλογής τους. Αυτό άλλωστε αποτυπώνεται και ως επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε σχετικές έρευνες που εστιάζονται στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Η Κοντούλη (2012), για παράδειγμα, διερευνώντας τον σχολικό σύμβουλο ως εκπαιδευτή ενηλίκων, σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν καταρτισμένους με πολλαπλά προσόντα σχολικούς συμβούλους. Η Τσιούμαρη (2014), επίσης, μελετώντας το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, υπογραμμίζει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά της σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό εφόδιο για την επιτέλεση του έργου τους τα ουσιαστικά τυπικά προσόντα. Στον ε Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα τυπικά προσόντα των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων στην έρευνά μας.

Πίνακας 3. «Τυπικά» προσόντα των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων

Περιγραφή δεδομένων	Αριθμός Σχολικών Συμβούλων	Ποσοστό
Παιδαγωγική Ακαδημία και πτυχίο Εξομοίωσης	14	100%
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	14	100%
<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτορικό Δίπλωμα 	7	50%
<ul style="list-style-type: none"> • Μεταπτυχιακό Δίπλωμα 	12	85,7%
2ο Πτυχίο ΑΕΙ	9	64,3%
Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	9	64,3%
Πιστοποιημένη Γνώση Ξένης Γλώσσας	10	71,4%
<ul style="list-style-type: none"> • Άριστο Επίπεδο 	7	50%
<ul style="list-style-type: none"> • Πολύ Καλό Επίπεδο 	3	21,4%
Πιστοποίηση στους Η/Υ και τις Τ.Π.Ε.	14	100%

• Επίπεδο 1	14	100%
• Επίπεδο 2	14	100%

Όπως φαίνεται και από τον προηγούμενο Πίνακα 3, οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι είναι άτομα με υψηλή ακαδημαϊκή κατάρτιση, αφού όλοι κατέχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών αλλά και η πλειοψηφία τους έχει αποκτήσει και δεύτερο πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, πέρα από το βασικό για το διορισμό τους στην εκπαίδευση. Παράλληλα οι 10 στους 14 έχουν πιστοποιημένη γλωσσομάθεια σε μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα ενώ όλοι τους είναι πιστοποιημένοι χρήστες του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των τεχνολογιών πληροφορίας και εκπαίδευσης.

5.2 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου όπως τον βιώνουν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της θητείας τους χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα τόσο στους τομείς της εκπαίδευσης που ο/η σχολικός/ή σύμβουλος εμπλέκεται όσο και στις σχέσεις και τους δεσμούς που αναπτύσσει στη σχολική κοινότητα τόσο με τους εκπαιδευτικούς που εποπτεύει και καθοδηγεί, όσο και με τις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της εκπαιδευτικής του/της περιφέρειας. Οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι στην έρευνά μας επισημαίνουν την πολυπλοκότητα αυτή ως στοιχείο αναπόσπαστο της άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περιγραφή κάποιων από αυτούς παρακάτω.

Σ1: Υπάρχει πολυπλοκότητα στο έργο μας. Πολυπλοκότητα γιατί ακριβώς πολύπλοκη είναι και η εκπαίδευση και οι εμπλεκόμενοι. Σκεφτείτε ότι έχουμε να κάνουμε με γονείς, με μαθητές, με την ύλη, με τις υπηρεσίες είτε αυτό είναι ΚΕΔΔΥ, είτε είναι υπουργείο, είτε είναι διοίκηση. Χρειάζεται λοιπόν ένας πλουραλισμός, χρειάζεται μία ευελιξία και κυρίως χρειάζεται μια στενή συνεργασία, ώστε τα βήματά μας να είναι πάντοτε σύννομα και πάντοτε προς μια κοινή κατεύθυνση, για να είναι ορατά και τα αποτελέσματά τους.

[ΑΠ. 2]

Σ14: Πρώτα απ' όλα ο ρόλος και το έργο που αναφέρεται αυτό το διάταγμα δεν είναι ένας. Είναι πολλαπλοί. Ένας είναι ο επιμορφωτικός ρόλος, άλλος είναι ο αξιολογικός ρόλος και άλλος ο ερευνητικός ρόλος. Είναι τρεις διαφορετικοί ρόλοι έτσι;

[ΑΠ. 3]

Η ανάλυση των δεδομένων που σχετίζονται με το ρόλο του σχολικού συμβούλου ανέδειξε διάφορες παραμέτρους που τον συνιστούν αλλά και τον επηρεάζουν. Η παρουσίαση των παραμέτρων αυτών, θεωρούμε, θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου του σχολικού συμβούλου αλλά και των συνθηκών που αυτός διαδραματίζεται. Ορισμένες από τις παραμέτρους αυτές αναπτύσσονται εκτενέστερα διότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αναφέρονταν σε αυτές περισσότερο, σηματοδοτώντας, ίσως, την σπουδαιότητα που είχαν για τους ίδιους. Το διαγραμματικό σχήμα 1, παρουσιάζει τις παραμέτρους αυτές όπως προέκυψαν από την κατηγοριοποίηση των δεδομένων της έρευνάς μας.

Διαγραμματικό Σχήμα 1

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

- ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ
 - ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
 - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
 - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
 - ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
- ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ
 - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ
 - ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ
 - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
 - ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
 - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ
- ΚΛΙΜΑΚΩΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ.
- ΑΠΟΔΟΧΗ – ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ
 - ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
 - ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ
- ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ
- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

5.2.1 Το έργο του σχολικού συμβούλου

Το έργο που καλείται να επιτελέσει ο σχολικός σύμβουλος, βρίσκεται σε συμφωνία με την εκάστοτε εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Απαιτεί συνεργασίες με όλο το διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης και επιβάλλει, κατά κάποιο τρόπο, το άτομο που αναλαμβάνει ρόλο σχολικού συμβούλου να έχει ανάλογο προφίλ. Η κατάρτισή του πρέπει να επικαιροποιείται διαρκώς, ώστε να ανταποκρίνεται στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του.

Σ10: [...] ο ρόλος ο δικός μας είναι εξαιρετικά απαιτητικός, πρέπει να έχουμε και βαθιά επιστημονική συγκρότηση, γνώση του αντικείμενου μας πάρα πολύ καλή, να γνωρίζουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι μέσα στα σχολεία, επίσης πρέπει να γνωρίζουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στο έργο τους και να τους στηρίζουμε (*μικρή παύση*), οφείλουμε να... να λύνουμε συγκρούσεις που πολλές φορές φτάνουν μέχρι... μέχρι... μέχρι τα γραφεία μας, συγκρούσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων ή άλλου είδους [...]

[ΑΠ. 4]

Πέρα όμως και από τα αυξημένα προσόντα που θα πρέπει να έχει ο σχολικός σύμβουλος η θέση αυτή απαιτεί και κάτι επιπλέον, κατά την άποψη ενός σχολικού συμβούλου που συμμετείχε στην έρευνά μας. Την ετοιμότητα του ατόμου που αναλαμβάνει τη θέση αυτή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του.

Σ7: Ότι είναι ένα πολύ δύσκολο έργο και πολυδιάστατο έργο, το οποίο απαιτεί συνεχή εγρήγορση και να είσαι πάντα σε δραστηριότητα. Αλλά κατά τη γνώμη μου, η δυσκολία εκτός από την εγρήγορση που θα έχει στο επίπεδο του παρόντος, εξαρτάται στο βαθμό... η διαχείρισή της εξαρτάται από το βαθμό που είσαι έτοιμος να γίνεις σχολικός σύμβουλος. Δηλαδή δεν είναι μία θέση που πιστεύω κάποιος πρέπει να την καταλαμβάνει απλά επειδή έτυχε να έχει δυο χαρτιά και μέσω (*αυτών των χαρτιών εννοεί*)... αναδεικνύεται σε ένα σύστημα μοριοδότησης (*το εκάστοτε σύστημα επιλογής των σχολικών συμβούλων εννοεί*). Θα πρέπει πρώτα να ρωτήσει τον εαυτό του "Είμαι έτοιμος;", γιατί δεν είναι μια θέση που καθορί... που λειτουργείς με βάση διατάγματα και νόμους. Δουλεύεις με

την σκέψη και την ψυχή των ανθρώπων όλων. Παιδιών, συναδέλφων και γονιών.[...]

[ΑΠ. 5]

Το έργο του σχολικού συμβούλου συνίσταται, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 1304/82, που εισήγαγε το θεσμό στην εκπαίδευση, στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικής έρευνας. Παρόλα αυτά, όπως οι ίδιοι οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν το έργο τους επεκτείνεται και στις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών αλλά και στην διαμεσολάβηση και συνεργασία με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς ώστε να μεγιστοποιούνται τα οφέλη και να βελτιώνεται η παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά (βλ. αποσπάσματα [2], [4] και [5]).

5.2.1.1 Επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση

Το έργο της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης είναι ίσως αυτό που υλοποιείται περισσότερο, σύμφωνα με τις απόψεις ορισμένων από τους συμμετέχοντες, σε σχέση με τους υπόλοιπους άξονες του έργου του σχολικού συμβούλου, δηλαδή της αξιολόγησης, της επιμόρφωσης και της ενίσχυσης της έρευνας. Η άποψη ενός συμμετέχοντα με δεύτερη θητεία ως σχολικός σύμβουλος περιγράφεται παρακάτω:

Σ8: Κυρίαρχα προωθείται, αν θα θέλαμε να κάνουμε μια ιεράρχηση (*μικρή σιωπή*) προωθείται η παιδαγωγική καθοδήγηση. Είναι καθημερινά ανάγκη και κυρίαρχη νομίζω μέσα στα σχολεία.

[ΑΠ. 6]

Ανάλογη άποψη εκφράζεται και από σχολικό σύμβουλο που διανύει την πρώτη του θητεία.

Σ14: [...] αυτό που φαίνεται από την εμπειρία μου και από τη συνεργασία μου και με άλλους συναδέλφους είναι ότι κυρίως η παιδαγωγική καθοδήγηση, ο επιμορφωτικός ρόλος είναι περισσότερο έντονος [...]

[ΑΠ. 7]

Παρόμοια, όμως, άποψη εκφράζεται και από σχολικό σύμβουλο που έχει πολύ μικρή εμπειρία, μόλις τριών μηνών, στη θέση αυτή και πολύχρονη εμπειρία ως εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης.

Ε: Ο ιδρυτικός νόμος 1304 του '82 ορίζει ως έργο των σχολικών συμβούλων την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο σύντομο αυτό χρόνο που έχετε ως σχολικός σύμβουλος, νιώθετε ότι επιτελείται ένα τέτοιο έργο;

Σ3: Ως προς τον τομέα της παιδαγωγικής τουλάχιστον, μέσα από την καθημερινή επαφή που έχω με τα σχολεία είμαι σίγουρος ότι ναι (*αυτή επιτελείται εννοεί*), και το παλεύουμε μαζί και με την συνεργασία των εκπαιδευτικών [...]

[ΑΠ. 8]

Η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι ζητούμενο ως έργο του σχολικού συμβούλου και από τους εκπαιδευτικούς. Θα λέγαμε, μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί και μέσα από τις ανακοινώσεις των εκπροσώπων τους θέλουν τον σχολικό σύμβουλο να επιτελεί κυρίως αυτόν το έργο παράλληλα ή σε συνδυασμό με το επιμορφωτικό. Σε ανακοίνωση του αιρετού εκπροσώπου του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΥΣΠΕ) και μέλους του συμβουλίου επιλογής σχολικών συμβούλων, ύστερα από τις τελευταίες επιλογές των σχολικών συμβούλων, που κοινοποιήθηκε στα ΜΜΕ και σε διαδικτυακά εκπαιδευτικά sites, αφού περιγράφεται ο προβληματισμός εκπαιδευτικών και υποψηφίων γύρω από σημεία της διαδικασίας καταλήγει: «Οι συνεντεύξεις σε συνδυασμό με τα μοριοδοτούμενα κριτήρια έδωσαν τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε για άλλη μια φορά πως ο Κλάδος διαθέτει ένα αξιόλογο και αξιόμαχο δυναμικό. Διαθέτει εκπαιδευτικούς με πολλά επιστημονικά προσόντα και κυρίως με διάθεση προσφοράς και έργου. Σημειώνω ότι από το σύνολο των υποψηφίων 241 διέθεταν διδακτορικό τίτλο. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα κληθούν σε λίγες ημέρες να στηρίξουν επιστημονικά και παιδαγωγικά τον μαχόμενο εκπαιδευτικό

στο δύσκολο έργο του. Η Πολιτεία οφείλει να στηρίζει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου και να τον αποδεσμεύσει από αξιολογήσεις που θα συνδέονται με τις μισθολογικές και βαθμολογικές εξελίξεις των εκπαιδευτικών» (Παληγιάννης, 2012).

Με άλλα λόγια, η προαναφερόμενη ανακοίνωση περιγράφει ότι εκείνο που προτάσσεται και επιζητείται από τον σχολικό σύμβουλο είναι το έργο της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Στην ίδια κατεύθυνση οι Κουλουμπαρίτση et al (2007), περιγράφοντας το διοικητικό πλαίσιο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σημειώνουν ότι η βασική αποστολή του σχολικού συμβούλου συνίσταται στη συνεχή φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών καθώς και την υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές τους ανάγκες.

5.2.1.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών

Το έργο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους τέσσερις άξονες που το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει ως έργο του σχολικού συμβούλου. Παρόλα αυτά, η άσκηση του έργου αυτού δεν υλοποιούνταν από το 1982 ως το 2013, όπως προαναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, όταν άρχισε η γενίκευση του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων και εκδόθηκε το Π.Δ. 152 του 2013 που προέβλεπε το πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Κατά καιρούς επιχειρήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας να ανοίξει η συζήτηση και να αρχίσει η υλοποίηση της αξιολόγησης. Η αντίσταση όμως του εκπαιδευτικού κόσμου και των συνδικάτων των εκπαιδευτικών απέτρεψε την εφαρμογή της αξιολόγησης. Οι σχολικοί σύμβουλοι, αναφέρει η Τσιούμαρη (2015), θεωρούν ότι η καθιέρωση ενός αξιόπιστου και εφαρμόσιμου συστήματος αξιολόγησης θα μπορούσε να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έρευνα που πραγματοποίησε η ερευνήτρια αυτή, πραγματοποιήθηκε την περίοδο που εξελίσσονταν η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σήμερα οι διαδικασίες αυτές αναστάλθηκαν και το Υπουργείο Παιδείας ετοιμάζει το νομοθετικό πλαίσιο κατάργησης των προαναφερθέντων νομοθετημάτων.

Οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι της έρευνάς μας περιγράφουν το έργο της αξιολόγησης που το θεσμικό τους πλαίσιο προβλέπει, έχοντας βέβαια όλα αυτά υπόψη τους.

Σ14: [...] Ο αξιολογικός (ρόλος του σχολικού συμβούλου εννοεί) εκ προοιμίου δεν υπάρχει, απ' τη στιγμή που δεν μας έχει δοθεί τέτοια αρμοδιότητα [...] Τώρα όσον αφορά για την αξιολόγηση (που επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί εννοεί) εφαρμό ήταν ένα μεγάλο... ένας μεγάλος... υπήρξε μεγάλη αντίδραση... είναι ένα πολύ μεγάλο θέμα, εάν ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να είναι και αξιολογητής (μιλάει με έντονο τόνο), αυτό είναι ένα άλλο θέμα, δηλαδή τη στιγμή που δίνεις παιδαγωγική καθοδήγηση, ταυτόχρονα και αξιολογείς; Ο άλλος δεν θα σε προσκαλέσει για να ζητήσει βοήθεια όταν αισθάνεται ότι και μόνο η ερώτησή του θα θεωρηθεί άγνοια οπότε θα βαθμολογηθεί... θα αξιολογηθεί χαμηλά. Αυτό είναι ένα άλλο θέμα αν θα έπρεπε να είναι μαζί ή να είναι διακριτός (εννοεί ο ρόλος του σχολικού συμβούλου σχετικά με την αξιολόγηση). [...] Δηλαδή πώς; Πώς σε αυτή τη σχέση (σχολικού συμβούλου και εκπαιδευτικών εννοεί) που με τόσο αγώνα προσπαθούμε να χτίσουμε ο καθέν... ο κάθε σύμβουλος με τον κάθε εκπαιδευτικό ώστε να τον καθοδηγήσουμε, θα μπει ξαφνικά τη μία μέρα σα σύμβουλος και την άλλη μέρα θα μπει σαν αξιολογητής. Αυτό δεν έχω απάντηση πως μπορεί να γίνει [...]

[ΑΠ. 9]

Η αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου στράφηκε, σε μεγάλο βαθμό, ενάντια στους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι θεωρήθηκαν ως οι αξιολογητές που θα αναβίωναν, κατά κάποιο τρόπο, τον επιθεωρητισμό στην εκπαίδευση. Πολλοί σχολικοί σύμβουλοι δέχτηκαν υβριστικούς χαρακτηρισμούς από μερίδα εκπαιδευτικών και συνδικάτων. Χαρακτηριστική είναι η ανάρτηση εκπαιδευτικού στο διαδίκτυο με τίτλο «Καμαρώστε την προσέλευση των δωσίλογων του Κλάδου», όπου περιγράφει την προσέλευση των σχολικών συμβούλων στα ενημερωτικά σεμινάρια για την εφαρμογή της αξιολόγησης που οργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας για όλους του σχολικούς συμβούλους της χώρας.

Σ13: Δεν αποδέχτηκε όλη αυτήν την διαδικασία της αξιολόγησης η μεγάλη μάζα των εκπαιδευτικών, κακώς για εμένα τέλος πάντων, ήταν μια... είναι μια συκοφαντημένη ιστορία δεν υπήρξε σαφής ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς, υπήρξε μία παραπληροφόρηση στους εκπαιδευτικούς και έτσι επειδή ο σχολικός σύμβουλος ήταν αυτός που εκπροσωπούσε, κατά κάποιον τρόπο, την... το υπουργείο, την υπηρεσία ως κύριος αξιολογητής των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε με κάποιον να τα βάλουνε, αφού διαφωνούσαν με την... με την όλη διαδικασία της αξιολόγησης, ο μόνος που βρισκάνε μπροστά τους ήταν ο σχολικός σύμβουλος και έτσι υπήρξε μία... μία κατάσταση έτσι εχθρική απέναντι στο σχολικό σύμβουλο [...] τώρα ο σχολικός σύμβουλος, ο σημερινός σχολικός σύμβουλος, δύσκολα μπαίνει τώρα σε σχολεία όπου είχε συζητηθεί το θέμα της αξιολόγησης, και ο σχολικός σύμβουλος εμφανώς είχε πάρει θετική στάση απέ... σε αυτή την αξιολόγηση [...]

[ΑΠ. 10]

Εκτός από την παραπληροφόρηση που περιγράφεται στο απόσπασμα [10], η εχθρική στάση από την μεριά των εκπαιδευτικών προς τους σχολικούς συμβούλους οφείλεται και στην κακή διαχείριση της εφαρμογής των διαδικασιών της αξιολόγησης από την πλευρά του υπουργείου.

Σ1: Τώρα ότι η αξιολόγηση έχει πάρα πολλά προβλήματα, πρόχειρα σχεδιάστηκε, πρόχειρα εφαρμόστηκε, πιεστικά, χωρίς υποδομές, χωρίς να υπάρχει η ολοκλήρωσή της, δηλαδή όταν ενημερωθήκαμε για την επιμόρφωση είπαμε ότι αν διατυπώσουμε οτιδήποτε αρνητικό σε εκπαιδευτικό και δούμε, όχι βέβαια ελλιπής, αλλά στο πλαίσιο ότι μπορεί από πολύ καλός να γίνει εξαιρετικός ή από καλός να γίνει πολύ καλός (αναφέρεται στους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς που περιγράφονται στο Προεδρικό Διάταγμα), θα υπήρχαν και μηχανισμοί υποστήριξης επιμόρφωσης. Αυτά δεν σχεδιάστηκαν, σχεδιάστηκαν όλα στο πόδι και το μόνο που έγινε ήταν να μας δοθούν ημερομηνίες και να σχεδιάζουν όλοι να γεμίζουμε portfolio ή να εφαρμόζουμε την νομοθεσία, χωρίς όμως

υποδομή περαιτέρω, η οποία είναι απαραίτητη, η οποία προβλέπεται μέσα από το προεδρικό[...]

[ΑΠ. 11]

Ανεξάρτητα, όμως, από τις αιτίες και παρότι η αξιολόγηση δύσκολα απορρίπτεται, ως θεσμός και ως εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο από τους σχολικούς συμβούλους όσο και από τους εκπαιδευτικούς οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι στοχοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με συνέπειες στην επιτέλεση του έργου τους.

Σ10: [...] πράγματι ο θεσμός της αξιολόγησης ενώ είναι ένας πολύ σημαντικός θεσμός και δεν ήμασταν αρνητικοί ούτε οι σχολικοί σύμβουλοι διά της ΠΕΣΣ, η οποία μας αντιπροσωπεύει, αλλά ούτε και οι δάσκαλοι δια της ΔΟΕ, που επίσης μας αντιπροσωπεύει όλους, έτσι κι αλλιώς, θα έλεγα ότι ενώ είναι ένας πολύ σημαντικός θεσμός και θα 'πρεπε να... να αντιμετωπιστεί με μεγαλύτερη... με μεγαλύτερη σοβαρότητα από τους εκάστοτε υπουργούς, λόγω της εφαρμογής της τα τελευταία δύο χρόνια με έναν τρόπο όχι, όχι ιδιαίτερα καλό, θα έλεγα, γνωρίζουμε όλοι ότι ήτανε συνδεδεμένη η αξιολόγηση με... με το νόμο διοικητικής μεταρρύθμισης όπου, με τις ποσοτώσεις και συνδεόταν με... με τη μισθολογική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού κι όλα αυτά, τα οποία μας έφεραν... μας έφεραν τους σχολικούς συμβούλους απέναντι στους εκπαιδευτικούς, χωρίς να είμαστε υπαίτιοι εμείς γι' αυτά [...] τα τελευταία δύο χρόνια μέχρι την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, που ήταν μέχρι πρόσφατα στην ατζέντα, ας πούμε, του Υπουργείου και ήμασταν εμείς που θα το επιτελούσαμε το έργο αυτό, οπότε πράγματι τα τελευταία δύο χρόνια ήμασταν στο μάτι του κυκλώνα θα έλεγα για τους εκπαιδευτικούς[...]

[ΑΠ. 12]

Η αντιπαράθεση αυτή ξεκίνησε με την εφαρμογή του νόμου 3848 του 2010 όπου περιγράφονταν οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Οι

ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συζήτησαν προτάσεις για διαγραφές των σχολικών συμβούλων από τα σωματεία των εκπαιδευτικών και απηύθυναν δημόσια ερωτήματα του τύπου «ας αποφασίσουν (οι σχολικοί σύμβουλοι) με ποιους θα πάνε;». Στην πρώτη σελίδα της εφημερίδας «Έθνος» που κυκλοφόρησε την Παρασκευή 24 Ιανουαρίου 2014 προβάλλεται η αντιπαράθεση αυτή με τον κύριο τίτλο «Σύρραξη στα σχολεία για την αξιολόγηση» και υπότιτλο «Με διαγραφές απειλούν τους σχολικούς συμβούλους οι συνδικαλιστές της Ο.Λ.Μ.Ε.».

Σε απάντηση των καταγγελιών και των ερωτημάτων αυτών η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), επιχειρώντας να προασπίσει του σχολικούς συμβούλους δημοσίευε με τη σειρά της τις δικές της απαντήσεις και τοποθετήσεις. Η παράθεση ορισμένων ενδεικτικών απαντήσεων θα βοηθήσει, θεωρούμε, στην καλύτερη κατανόηση της κατάστασης που δημιούργησε η προσπάθεια εφαρμογής των διαδικασιών της αξιολόγησης. Παρακάτω παρουσιάζουμε ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα της απάντησης προς την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, η οποία κοινοποιήθηκε και στα Μ.Μ.Ε. (Αρ. πρωτ. 162/ 3-11-2012).

«Αγαπητά μέλη του ΔΣ της ΟΛΜΕ.

Το ΔΣ της ΠΕΣΣ με έκπληξη και αίσθημα απογοήτευσης ενημερώθηκε για την από 30/10/2012 ανακοίνωσή σας. Έκπληξη, για το ύφος της (*Να αποφασίσουν με ποιους θα πάνε*) και απογοήτευση για το είδος της κριτικής που επιφυλάξατε στο πλαίσιο αρχών που θέσαμε προς συζήτηση στο δημόσιο διάλογο, με την 157/30-9-12 ανακοίνωσή μας. Για τους “ανάλητους” επιθεωρητές, τους “επιτρόπους” και τα αποτελέσματα των πολιτικών που επικράτησαν τα τελευταία χρόνια, στρέψτε την προσοχή σας μακριά από τους Σχολικούς Συμβούλους. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν “τρίψει” επί πολλά χρόνια κιμωλία στο πίνακα, είναι σαρξ εκ της σαρκός της εκπαίδευσης, την οποία υπηρετούν από μια θέση που δεν τους χαρίστηκε, δεν αποκτήθηκε σε διαδρόμους και προέκυψε μετά από πολυετείς προσπάθειες απόκτησης προσόντων».

[Κ.1]

Αλλά και ύστερα από τις προτάσεις των ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών για διαγραφές των σχολικών συμβούλων ο τότε Πρόεδρος της Π.Ε.Σ.Σ. Γ. Μπαραλός, παρεμβαίνει με ανακοίνωσή του και τίτλο «Κάνουν στρατηγικό λάθος» απευθυνόμενος σε αυτές και τον εκπαιδευτικό κόσμο γενικότερα. Την παραθέτουμε όπως την ανακτήσαμε από τον διαδικτυακό τόπο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος.

«Η ΠΕΣΣ αντιλαμβάνεται τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες των Ομοσπονδιών. Ωστόσο οι πρόσφατες ανακοινώσεις τους για διαγραφές όσων Σχολικών Συμβούλων συμμετάσχουν στην αυτοαξιολόγηση είναι άδικες, αφού γνωρίζουν ότι ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων είναι ενημερωτικός και την ευθύνη της εφαρμογής έχουν οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Η επόμενη ενέργεια των Ομοσπονδιών ποια θα είναι; Η διαγραφή όλων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων; Εκτιμώ ότι είναι στρατηγικό λάθος η μεταφορά του μετώπου εντός της Εκπαίδευσης, με στοχοποίηση των Στελεχών. Τα προβλήματα στην Εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζονται με πρακτικές κοινωνικού αυτοματισμού οι οποίες προξενούν ρήγματα, διαλύουν τη συνοχή και αθρώνουν τους αυτουργούς των προβλημάτων. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν παραγγέλνουν μελέτες στον ΟΟΣΑ, δεν νομοθετούν, δεν υπογράφουν μνημόνια, ούτε θέτουν συνάδελφους σε διαθεσιμότητα και η κατάδειξή τους από τις Ομοσπονδίες ως συνιστώσα των προβλημάτων είναι λανθασμένη και εν πολλοίς αναποτελεσματική. Κανείς δεν περισσεύει μπροστά στα όσα έπονται και οι Ομοσπονδίες έχουν ιστορική ευθύνη για τη διαφύλαξη της ενότητας».

[Κ.2]

Η στοχοποίηση αυτή των σχολικών συμβούλων προκάλεσε, όπως είναι φυσικό, έντονους προβληματισμούς στους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους για τις διαδικασίες της αξιολόγησης αλλά και για το ρόλο των σχολικών συμβούλων που σχετίζεται με αυτές. Η ανάληψη από μέρος τους ρόλο αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από κάποιους συμμετέχοντες αντιμετωπίζεται θετικά. Θεωρούν δηλαδή, υπό προϋποθέσεις ίσως, ότι μπορούν να επιτελέσουν ένα τέτοιο έργο.

Σ1: Θεωρώ ότι ο σχολικός σύμβουλος και ως αξιολογητής έχει αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρώ ότι αν ήταν υπέρ της αξιολόγησης και αν η Πολιτεία τους έδινε την ασφάλεια ότι θα αξιολογηθούν και θα αξιολογηθούν αξιοκρατικά, θα θέλανε την εμπλοκή του σχολικού συμβούλου, τουλάχιστον η δική μου εμπειρία και αυτά τα μηνύματα που φτάνουν σε εμένα είναι μάλλον θετικά[...]

[ΑΠ. 13]

Σ5: [...] ο ρόλος των σχολικών... ο ρόλος του συμβούλου δεν είναι μόνο να πάω να δω ή να κάνω κάτι μέσα στην τάξη ή να δείξω κάτι. Πρέπει να το αξιολογήσω με την καλή έννοια. Εξάλλου η λέξη έχει θετικό πρόσημο. Είναι άξιο λόγου αυτό που κάνουμε ή αυτό που βλέπουμε. Επομένως, δεν έχει... δεν μπορώ να καταλάβω όταν πας να πεις κάτι πως θα αξιο... εντός εισαγωγικών, εφόσον το θέλει έτσι η πολιτεία, πως θα το "αξιολογήσεις" για να δεις για να... για να πάρεις την ανατροφοδότηση, κάτω από ποιο πλαίσιο; Και πολύ φοβάμαι ότι αν βγάλουν την αξιολόγηση από τις υποχρεώσεις του σχολικού συμβούλου θα υποβαθμιστεί και άλλο ο εκπαιδευτικός του ρόλος [...]

[ΑΠ. 14]

Άλλοι πάλι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τουλάχιστον με επιφύλαξη αυτήν την αξιολόγηση. Δε συμφωνούν με το πλαίσιο αυτό και θεωρούν ότι μάλλον είναι κάτι που τους επιβλήθηκε και αποδυναμώνει το ρόλο τους.

Σ4: Νομίζω τον αποδυνάμωσαν (το ρόλο του σχολικού συμβούλου εννοεί). Ε, τον αποδυνάμωσαν όσον αφορά στην συνείδηση των εκπαιδευτικών. Από αυτήν την άποψη τον αποδυνάμωσαν... γιατί ο σύμβουλος από συμπαραστάτης και αρωγός έγινε αξιολογητής, άλλαξε κατά κάποιο τρόπο στρατόπεδο, άλλαξε στρατόπεδο όπως το λέω[...]

[ΑΠ. 15]

Σ14: [...] Μμ!... ακριβώς επειδή ήταν ένας ρόλος που..., συγγνώμη για την χύδη φράση μου, μας φορτώθηκε,... και επειδή η όλη αντίδραση των...

των σχολικών συμβούλων μέσω της ΠΕΣΣ ήταν ότι εμείς δεν θέλουμε αυτό το ρόλο τον τιμωρητικό, θέλουμε να ανατροφοδοτικό ρόλο, ναι, ε φάνηκε ότι εμείς ξεχωρίσαμε απ' αυτό που πήγαιναν να μας α... αποδώσουν, αυτό το ρόλο να μας αποδώσουν[...]

[ΑΠ. 16]

Στην πρόταση της ομάδας εργασίας που σύστησε το Υπουργείο Παιδείας για το σύστημα αξιολόγησης υπογραμμίζονται τρεις προϋποθέσεις που η Πολιτεία πρέπει να παράσχει για την επιτυχία του συστήματος αξιολόγησης που προτείνεται. Η πρώτη προϋπόθεση αφορά τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η δεύτερη αφορά την υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και η τρίτη την υποστήριξη του θεσμού του Διευθυντή του σχολείου και του Συλλόγου Διδασκόντων (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012, σ. 16). Οι μετέπειτα εξελίξεις με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και την αναστολή των διαδικασιών δείχνουν ότι ούτε ο εκπαιδευτικός κόσμος ούτε και η νέα πολιτική ηγεσία ενστερνίστηκε την προτεινόμενη αξιολόγηση. Η στάση τους αυτή σημειώνει η Αναστασίου (2014), δεν μπορεί να αποδοθεί σε γενικότερη αντίθεση των εκπαιδευτικών σε κάθε μορφή αξιολόγησης αλλά στο ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση δε φαίνεται να είχε έναν ξεκάθαρα διαμορφωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Επιπλέον η καχυποψία ότι μπορεί να αποσκοπεί πρωτίστως σε απολύσεις, τιμωρίες και χειραγώγηση των εκπαιδευτικών όξυνε τις αντιθέσεις. Κάτι ανάλογο σημειώνει και ένας σχολικός σύμβουλος που συμμετείχε στην έρευνά μας.

Σ8: Κοιτάζτε η αξιολόγηση για μένα θα πρέπει να γίνεται μόνο με στόχο την αναβάθμιση. Εάν η αξιολόγηση μπορεί να υποστηρίζεται με επιμόρφωση συμφωνώ. Δεν μου άρεσε όλο το προηγούμενο πλαίσιο και αυτό το απειλητικό καθεστώς το οποίο κρέμονταν πάνω από κάθε εκπαιδευτικό για την ανεπάρκειά του, για την περικοπή στον μισθό του θα έπρεπε πρώτα, νομίζω ότι είναι ένα σχήμα πρωθύστερο, πρέπει να υπάρξει οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μετά έλα να αξιολογήσεις [...]

[ΑΠ. 17]

Ο Κρέκης (2008), διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σημαντικότερος φορέας που μπορεί να υλοποιήσει την αξιολόγηση είναι οι σχολικοί σύμβουλοι. Η εμπιστοσύνη αυτή υπερτερεί και έναντι του συλλόγου διδασκόντων και έναντι του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Παρόλα αυτά, η υλοποίηση της αξιολόγησης, στον βαθμό που πραγματοποιήθηκε, επηρέασε σε σημαντικό βαθμό την επιτέλεση του έργου των σχολικών συμβούλων αφού ήταν αυτοί που δέχθηκαν την ισχυρότερη κριτική για μετασχηματισμό τους σε αξιολογητές –επιθεωρητές.

5.2.1.3 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ο τρίτος άξονας του έργου του σχολικού συμβούλου σύμφωνα με το ιδρυτικό Προεδρικό Διάταγμα 1304 του 1982 είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο άξονας αυτός υλοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό μαζί με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε σημείο μάλιστα που ένας σχολικός σύμβουλος από τους συμμετέχοντες θεωρεί ότι αυτά σχεδόν ταυτίζονται.

Σ14: [...] Επιμόρφωση, καθοδήγηση θεωρώ πως είναι το ίδιο πράγμα και όλα αυτά οδηγούνε στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού [...]

[ΑΠ. 18]

Ο ρόλος του επιμορφωτή αποτελεί κεντρικό στοιχείο της ιδιότητας του σχολικού συμβούλου. Ο σχολικός σύμβουλος διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του και αποφασίζει για τις θεματικές και το υλικό της επιμόρφωσης που θα χρησιμοποιηθεί. Μπορεί να επιλέξει και να προσκαλέσει ειδικούς επιστήμονες ως επιμορφωτές για να υποστηρίξουν επιμορφωτικές δράσεις στα σχολεία που έχει την ευθύνη της παιδαγωγικής καθοδήγησης. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν και γενικότερα αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή και εμπνευστή στην όλη διαδικασία της επιμόρφωσής τους (Μπουλούμπασης, 2012).

Σ8: Η επιμόρφωση είναι ένα κομμάτι που θα ήθελα περισσότερο χρόνο, με δυσκολεύει επειδή είναι ένας νομός και μάλιστα με τη συγκεκριμένη

μορφολογία (λέει το όνομα νομού), το δώρο που παρέχεται από τον νόμο δεν μου φτάνει και δεν μπορώ να το προσεγγίσω όταν ο συνάδελφος πρέπει να έρθει από (λέει το όνομα τοποθεσίας), για να πάει κάνει δυόμιση ώρες για να φύγει τη χρονική στιγμή που είναι το δώρο δεν φτάνει [...] οι ημερίδες που γίνονται στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς είναι και αυτές ένα κομμάτι που μπορούν να συμβάλλουν στην επιμόρφωση αλλά τα θέματα είναι τρέχοντα μέσα σε μια σχολική χρονιά δεν μπορούμε να περιμένουμε τον Ιούνιο και τον Σεπτέμβριο να επιμορφώσουμε τον εκπαιδευτικό με αυτά που έχουν συμβεί και ζούμε και σε μια κοινωνία με καταγιστικές εξελίξεις [...] η μία μέρα που παίρνουμε από το νομοθετικό πλαίσιο, που είναι δύο επί της ουσίας, αλλά με συνεννόηση πάντα λέμε «μην κλείσετε τα σχολεία για δύο μέρες, αλλά πάρτε τουλάχιστον τη μία» φροντίζουμε να είναι μεστή, αλλά είναι μία μέρα, μιλάμε για επιμόρφωση που θα κλείσουν τα σχολεία για μία ημέρα [...] δεν καλύπτουμε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, γιατί ο εκπαιδευτικός πια για μένα είναι πρώτης γραμμής στην κοινωνία.[...] Εμένα δεν μου αρκεί.

[ΑΠ. 19]

Στο προηγούμενο απόσπασμα [19] ο σχολικός σύμβουλος περιγράφει διαφορετικές μορφές επιμορφώσεων που το νομοθετικό πλαίσιο του επιτρέπει να χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους εντός του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Οι μορφές αυτές είναι οι δίωρες επιμορφώσεις - συνήθως 12:00 με 14:00 στο τέλος του εργασιακού ωραρίου εργασίας τους - οι ημερίδες – δύο συνολικά στη διάρκεια του έτους – και οι επιμορφωτικές δράσεις τον μήνα Σεπτέμβριο, από 1 έως 10 Σεπτεμβρίου, πριν την έναρξη των μαθημάτων και τον μήνα Ιούνιο, από 16 έως 21 Ιουνίου, μετά τη λήξη των μαθημάτων στα σχολεία. Ο συγκεκριμένος σχολικός σύμβουλος του αποσπάσματος [19] θεωρεί ότι οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις δεν επαρκούν ούτε ποσοτικά ούτε ποιοτικά.

Σ10: [...] ασφαλώς, για να... για να προχωρήσουμε σε επιμορφωτικές συναντήσεις, που γίνονται ανά τακτά διαστήματα κάθε... κάθε σχολική χρονιά προηγούνται οι... προηγείται η ανίχνευση των επιστημονικών αναγκών των εκπαιδευτικών, είτε από την παρακολούθηση που κάνω και

καταγράφω κάποια πράγματα μετά την αποχώρησή μου από τις τάξεις, από τις αίθουσες διδασκαλίας, είτε μετά από συζήτηση που γίνεται με το σύλλογο διδασκόντων και μου αναφέρουνε ανάγκες που έχουν σε επιμορφωτικές... σε επιμορφωτικές... σε αντικείμενα για επιμορφωτικές συναντήσεις, με βάση... με βάση... άρα προηγείται μία αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, σαφώς, από εμένα και καταγραφή κάποιων στοιχείων [...] προχωρώ μετά στο σχεδιασμό μου, αυτό γίνεται έτσι κι αλλιώς Αύγουστο - Σεπτέμβριο, ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών συναντήσεων κάθε χρονιάς [...]

[ΑΠ. 20]

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση του προγραμματισμού των επιμορφωτικών δράσεων, σύμφωνα με το σχολικό σύμβουλο του αποσπάσματος [20]. Αυτό είναι απολύτως συμβατό με συμπεράσματα διεθνών ερευνών που σημειώνουν ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικότερη όταν σχεδιάζεται με βάση τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (Duncombe & Armour, 2004).

5.2.1.4 Ενθάρρυνση για εκπαιδευτική έρευνα

Ο τέταρτος άξονας του έργου του σχολικού συμβούλου σύμφωνα με το ιδρυτικό Προεδρικό Διάταγμα 1304 του 1982 είναι η ενθάρρυνση της έρευνας στην εκπαίδευση. Η ίδρυση του κινήματος του δασκάλου-ερευνητή είχε ως κεντρική στόχευση το μετασχηματισμό του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού ως διδάσκοντα συγκεκριμένης διδακτέας ύλης σε ενεργό συμμετοχο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών που προκύπτουν από την κριτική παρατήρηση του έργου τους. Ο σχολικός σύμβουλος, ως βασικός συντελεστής για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να συμβάλει στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε δάσκαλο-ερευνητή που παρατηρεί, διερευνά και προτείνει σχέδια βελτίωσης του εκπαιδευτικού του έργου.

Σ14: [...] να προωθήσει έρευνες βεβαίως! Είναι μέρος θα έλεγα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού [...] αλλά μέρος της

επιμόρφωσης είναι να προωθήσει την έρευνα, να προωθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν οι ίδιοι, να θέσουν οι ίδιοι τα ερωτήματα και να αναζητήσουν απαντήσεις, οπότε στην πραγματικότητα μιλάμε για την προώθηση της έρευνας ...στην εκπαίδευση. Προσωπικά έχω ολοκληρή.. έχω πολύ μεγάλη... έχω φτιάξει ένα μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών το οποίο στηρίζεται στην action research και έχουμε και αποτελέσματα σε διεθνή συνέδρια.

[ΑΠ. 21]

Η έρευνα δράσης (action research), που περιγράφει ο σχολικός σύμβουλος στο απόσπασμα [21], παρέχει στον/ην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εξετάζει και να εντοπίζει ζητήματα διδακτικής πρακτικής και εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στη σχολική τάξη. Επιπλέον συζητά και αξιοποιεί τα δεδομένα από την ερευνητική του αναζήτηση, εισάγοντας καινοτόμες δράσεις στη διδασκαλία του προς όφελος των μαθητών και μαθητριών του (Κωνσταντινίδης, 2006). Είναι επαγγελματική υποχρέωση του σχολικού συμβούλου, όπως δηλώνεται στο απόσπασμα [21], να συμβάλει στην σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας ενισχύοντας και προωθώντας δράσεις που οδηγούν τον/ην εκπαιδευτικό να ερευνά το έργο του (Mathew, 2008).

Ε: Υπάρχει ένας όρος που λέγεται «ο δάσκαλος ως ερευνητής».

Σ3: Ως ερευνητής. Ναι αυτό. Από το λίγο που είδα, απλά εγώ βλέπω από την δικιά μου εμπειρία έτσι, πως πρότεينا μερικά πράγματα σε κάποιους συναδέλφους. Άρα εκεί θα μπορώ να πω ότι ναι, το κάνει ο σύμβουλος. Και λίγο με όλη την επαφή που έχω με όλους τους συναδέλφους που έχω στο γραφείο βλέπω όμως ότι το ίδιο κάνουν, κάτι ανάλογο. Ειδικά οι δυσκολίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτές που δίνουν το έναυσμα για να γίνουν ερευνητές, σε διάφορους τομείς [...]

[ΑΠ. 22]

Οι «δυσκολίες» που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους είναι μία από τις αιτίες της εμπλοκής τους με την έρευνα, σύμφωνα με την άποψη του σχολικού συμβούλου του αποσπάσματος [22]. Οι σχολικοί σύμβουλοι

παροτρύνουν γι' αυτό τους εκπαιδευτικούς και προτείνουν τρόπους εμπλοκής είτε ατομικούς είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σ2: Θεωρώ ότι είναι προσωπικό, μόνο σε προσωπικό επίπεδο, βέβαια εδώ σε επίπεδο Θεσσαλίας έχει γίνει μία δράση μέσα από τα δίκτυα έρευνας που ως σχολική σύμβουλος παρότρυνα τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε αυτό το δίκτυο έρευνας για να κάνουν δικές τους έρευνες, στις οποίες εγώ συμμετείχα σε αρχικό επίπεδο αλλά δεν έλαβα η ίδια μέρος.

[ΑΠ. 23]

Σ10: [...] τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί, πράγματι, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και γι' αυτό το κομμάτι, υπάρχουνε δάσκαλοι με πολλά, με πολλά επιστημονικά προσόντα που... που έτσι κι αλλιώς για... για το δικό τους το... για τη δική τους την επαγγελματική ανάπτυξη θέλουνε να... να προχωρήσουν την έρευνα γενικότερα, αλλά και ειδικότερα την εκπαιδευτική έρευνα στα σχολεία, και υπάρχει εκ μέρους μου μεγάλη ενθάρρυνση γι' αυτό [...]

[ΑΠ. 24]

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, μέσα από την εμπλοκή του σε ερευνητικές διαδικασίες βελτιώνει την επαγγελματική του ανάπτυξη, αναπτύσσοντας και συζητώντας τους προβληματισμούς και τα ερωτήματά του για το καθημερινό του έργο μέσα από διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης ή αυτομόρφωσης και ενημέρωσης στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα (Armstrong & Moore, 2004).

Σ9: [...] ναι θεωρώ ότι από την εικόνα που έχω μέχρι τώρα και από αυτά που έχουμε κάνει κάποιες δράσεις και έχουμε συμμετάσχει και σε συνέδρια, έχουμε κάνει και συλλογικούς τόμους [...]

[ΑΠ. 25]

Ο μετασχηματισμός του/ης εκπαιδευτικού σε «δάσκαλο - ερευνητή», τον καθιστά περισσότερο επαρκή και αποτελεσματικό στη δουλειά του και ταυτόχρονα παράγει ερευνητικό έργο που αξιοποιείται από την ευρύτερη εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα όπως σημειώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι στα αποσπάσματα

[24] και [25]. Αναγνωρίζεται, επομένως, από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας σχολικούς συμβούλους ότι η ενθάρρυνση της έρευνας της εκπαίδευσης εκτός από υπηρεσιακή τους υποχρέωση είναι και αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κόσμου ειδικότερα.

Όσα αναφέραμε στις προηγούμενες υποενότητες αφορούσαν τους κύριους άξονες του έργου του σχολικού συμβούλου. Στη συνέχεια θα συζητήσουμε την αποτίμηση, ως προς το βαθμό δυσκολίας, της άσκησης αυτού του έργου και θα αναφερθούμε στους κυριότερους παράγοντες, σύμφωνα πάντα με τους συμμετέχοντες, που το επηρεάζουν.

5.2.2 Δυσκολία επιτέλεσης έργου

Η πολυπλοκότητα του έργου των σχολικών συμβούλων, που προαναφέρθηκε, έχει ως φυσικό επακόλουθο έναν αυξημένο βαθμό δυσκολίας στην υλοποίησή του. Η δυσκολία αυτή περιγράφηκε από όλους τους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους οι οποίοι παράλληλα αναφερόταν και σε παράγοντες που καθιστούν ιδιαίτερα απαιτητικό το έργο τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε παρακάτω ορισμένα αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους.

Ε: Πως θα αποτιμούσατε το έργο του ως προς τη δυσκολία;

Σ14: Ααα! Όπως κάθε ηγετικός ρόλος και συγχωρέστε μου τη φράση, είναι σύνηθες πλέον να μιλάμε για την ηγεσία στην εκπαίδευση, κάθε ηγετικός ρόλος έχει πολύ μεγάλο βαθμό δυσκολίας γιατί έχει να κάνει με διαφορετικούς ανθρώπους και με διαφορετικές περιστάσεις, καταστάσεις. Πόσο μάλλον όταν είναι διάσπαρτα τα σχολεία σε μια περιφέρεια που ξεκινάει έξω από την (λέει το όνομα πόλης) και φτάνει τρεις ώρες μακριά από την έδρα, βαθιά στην (λέει το όνομα περιοχής) όταν έχει να κάνει με διαφορετικές σχολικές μονάδες, μονοθέσια και εξαθέσια, όταν έχει να κάνει με τόσους διαφορ... ακόμα-ακόμα και με διαφορετική κουλτούρα. Κουλτούρα εκπαίδευσης, κουλτούρα αντιμετώπισης των ανθρώπων ή των σχολικών συμβούλων είτε ακόμα και την αντιμετώπιση του φύλου (με έμφαση). Ένας σχολικός σύμβουλος άρρεν (με έμφαση), στην (λέει το όνομα περιοχής) ενδεχομένως να είχε λιγότερη... αρνητική ή ...

αμφισβήτηση; (αναρωτιέται) απ' ότι θα είχε μια γυναίκα. [...]

[ΑΠ. 26]

Στο απόσπασμα [26], ο σχολικός σύμβουλος, αποτιμώντας το βαθμό δυσκολίας του έργου του ως «πολύ μεγάλο» περιγράφει τους κυριότερους, κατά την άποψή του, παράγοντες που συμβάλουν στη δυσκολία αυτή. Η εξακτίωση των σχολικών μονάδων σε γεωγραφικά μεγάλη περιοχή αλλά και η διαφορά της δυναμικότητας των σχολείων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συμβάλει στην αύξηση της δυσκολίας στην εκτέλεση του έργου του σχολικού συμβούλου. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού - που χαρακτηρίζεται από διαφορετική «κουλτούρα εκπαίδευσης» αλλά και διαφορετικότητα ως προς την αντιμετώπιση των σχολικών συμβούλων - είναι επίσης ένας άλλος παράγοντας που καθιστά το έργο του σχολικού συμβούλου ιδιαίτερα δύσκολο. Σε αυτό προσθέτει και την αμφισβήτηση του σχολικού συμβούλου λόγω φύλου υπονοώντας, όπως μπορούμε να υποθέσουμε από την περιγραφή, ότι μια γυναίκα σχολική σύμβουλος δέχεται περισσότερο αρνητική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς. Όπως σημειώνουν οι Μαρκόπουλος και Αργυρίου (2014), παρά τα βήματα προόδου που έχουν κάνει οι σύγχρονες κοινωνίες, οι έμφυλες διακρίσεις εξακολουθούν να είναι παρούσες.

Ε: [...] Όσον αφορά τη δυσκολία στο έργο του σχολικού συμβούλου, πως θα την αποτιμούσατε;

Σ13: Ε, τεράστια. Η δυσκολία είναι πολύ μεγάλη. Πραγματικά, είναι... ίσως είναι ένας απ' τους... από τους σημαντικότερους λόγους που ο σχολικός σύμβουλος δεν έχει τελικά επί... όπως προσδιορίστηκε από την αρχή και όπως τον αναμέναμε και θα έλεγα ότι αυτές οι δυσκολίες αφορούν κυρίως στον... στην ανατροφοδότηση από τις κεντρικές υπηρεσίες είτε είναι το υπουργείο είτε είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παλαιότερα, το ΙΕΠ σήμερα [...] δεν υπάρχει στήριξη δηλαδή του έργου του σχολικού συμβούλου. Και από αυτή την άποψη νομίζω ότι έχουμε... συναντούμε πάρα πολλές δυσκολίες στο βαθμό που μπορούμε όλοι, ο καθ... και στο βαθμό που ο καθένας σέβεται τον εαυτό του, προσπαθούμε να επιλύσουμε αυτές τις δυσκολίες.

[ΑΠ. 27]

Στο απόσπασμα [27], ο σχολικός σύμβουλος αναγνωρίζοντας το μεγάλο βαθμό δυσκολίας του έργου των σχολικών συμβούλων εστιάζεται στην έλλειψη υποστήριξης από την Πολιτεία. Θεωρεί δε, ότι η αντιμετώπιση των δυσκολιών βασίζεται στην ατομική προσπάθεια και τον αυτοσεβασμό του κάθε σχολικού συμβούλου. Κάτι ανάλογο περιγράφει και ο σχολικός σύμβουλος του επόμενου αποσπάσματος.

Σ9: Είναι αρκετά δύσκολο έργο όταν είσαι αρκετά υπεύθυνο άτομο και όταν θέλεις να κάνεις όλα αυτά τα οποία έχουν σχέση με τον ρόλο. Γιατί υπάρχουν απαιτήσεις πάρα πολλές. Με αποτέλεσμα να μην έχουμε προσωπική ζωή, απόγευμα, Σαββατοκύριακα, είναι κάποιες υποχρεώσεις στα σχολεία, σε συλλόγους, σε γονείς, που δουλεύουμε πολύ περισσότερο από τον καθένα.

[ΑΠ. 28]

Η δυσκολία του έργου των σχολικών συμβούλων επιδεινώνεται λόγω των προβλημάτων που σχετίζονται με τη γενικότερη οικονομική κατάσταση της χώρας. Αυτό περιγράφεται από το μεγαλύτερο αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναγνωρίζουν την δυσμενή επίδρασή της στις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών και την υποστήριξη των ίδιων των σχολικών συμβούλων. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα αποσπάσματα [29], [30] και [31].

Σ12: Θα έλεγα ότι το έργο του σχολικού συμβούλου είναι ιδιαίτερα απαιτητικό. [...] Γίνεται δε, καθίσταται δε ακόμα περισσότερο δύσκολο λόγω της ελλείψεως υποδομών, υποστηρικτικών υποδομών, [...] εδώ θα απαντήσω με απόλυτο τρόπο, η γενικότερη κρίση, που έχει περάσει από οικονομική και είναι σαφώς και κοινωνική και κρίση αξιών και τα λοιπά, έχει αυξήσει το επίπεδο των απαιτήσεων από εκείνα τα στελέχη της εκπαίδευσης κυρίως... κυρίως τα στελέχη που επιτελούν παιδαγωγικό ρόλο, όπως είναι και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. [...] ας πούμε σε θέματα όπως οι σχέσεις σχολείου-γονέων, ζητήματα... ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της συμπεριφοράς στο σχολείο, διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων, όλα αυτά είναι ζητήματα που έχουν ανεβάσει

πάρα πολύ τον πήχη, θα έλεγα εγώ, για το σχολικό σύμβουλο.

[ΑΠ. 29]

Η οικονομική κρίση επηρέασε και τους εκπαιδευτικούς με συνέπεια το κύριο έργο του σχολικού συμβούλου, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, να δυσχεραίνεται περεταίρω.

Σ2: Η κρίση που υπάρχει γενικότερα, η αμφισβήτηση των αξιών, η οικονομική κρίση έχει περάσει από τις οικογένειες στα παιδιά και από τα παιδιά στα σχολεία [...] και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτό το κλίμα, συνεπώς υπάρχουν πολλά φαινόμενα, πολλές αντιδράσεις στα οποία καλούμαστε να επέμβουμε και επομένως οι δυσκολίες αυξάνονται και στο δικό μας έργο.

[ΑΠ. 30]

Σ1: Επειδή οι γονείς και τα παιδιά επηρεάζονται από ένα κοινωνικό περιβάλλον και όπως όλοι καταλαβαίνουμε και συναισθηματικά και οικονομικά και ζητήματα ανεργίας και ζητήματα τα οποία άπτονται της οικογένειας τα φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο [...] ο εκπαιδευτικός είναι ένας πολίτης αυτής της χώρας επίσης και εκείνος αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα. Έτσι λοιπόν οι σχέσεις φαίνεται να περνούν μια κρίση που όμως εγώ θεωρώ ότι δεν είναι τίποτα αμετάκλητο

[ΑΠ. 31]

Ένας σχολικός σύμβουλος, επισημαίνει τα αρνητικά αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης στην παράλληλη στήριξη των παιδιών με «ιδιαιτερες ανάγκες», όπως τα περιγράφει. Το έργο του σχολικού συμβούλου περιλαμβάνει την εποπτεία, την υποστήριξη και καθοδήγηση των δομών που υποστηρίζουν μαθητές και μαθήτριες με ιδιαίτερες ανάγκες. Η επιδείνωση αυτών των δομών καθιστά το έργο του σχολικού συμβούλου δυσχερέστερο, αφού δεν του επιτρέπει να υποστηρίξει, όσο θα ήθελε, τα παιδιά αυτά.

Σ8: [...] και αυτό φτάνει στο σχολείο και αρχίζουν και οι δυσκολίες. Και είναι τεράστιες οι ανάγκες. Ύστερα επειδή το έχω άμεσα σαν ζήτημα δεν

υποστηρίζονται τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Και δεν σας λέω με ειδικές ανάγκες, ξέρω πως σας το είπα τώρα, με ιδιαίτερες ανάγκες πού να φτάσουμε στις ειδικές ανάγκες, δεν καλύπτονται λοιπόν παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά εγώ θα ήθελα για να έχω μία ομορφιά γύρω μου και μια λειτουργία και του παιδαγωγικού πλαισίου που συντελείται μέσα στην τάξη και του ρόλου μου να βοηθάω και τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Μιλάμε για πρόωμη αντιμετώπιση και πρόωμη παρέμβαση και να είναι ο ρόλος ανενεργός; [...]

[ΑΠ. 32]

Η πολυπλοκότητα του έργου του σχολικού συμβούλου απαιτεί διαρκή επιμόρφωση ώστε αυτός να ανταποκριθεί επαρκέστερα στο ρόλο του. Η έλλειψη τέτοιας υποστήριξης καθιστά το έργο του δυσκολότερο και ανεπαρκέστερο αν αναλογιστεί κανείς ότι στην εκπαίδευση εισάγονται καινοτομίες που σχετίζονται με την διδακτική πράξη όπως νέα διδακτικά αντικείμενα, νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτόμες δράσεις και μέσα διδασκαλίας. Ο σχολικός σύμβουλος του επόμενου αποσπάσματος επισημαίνει αυτή την έλλειψη ως αποτέλεσμα της γενικότερης οικονομικής κρίσης που αποδυναμώνει, κατά κάποιο τρόπο το έργο του σχολικού συμβούλου.

Σ13: [...] Στοχευμένη θεωρητική κατάρτιση πάνω στην πράξη δηλαδή, στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σχο... ο εκπαιδευτικός και εντέλει ο σχολικός σύμβουλος που καλείται να στηρίζει τον εκπαιδευτικό. Θα πρέπει δηλαδή να υπάρξουν μετά την επιλογή των σχολικών συμβούλων [...] θα πρέπει να υπάρχει όμως και πολύ στοχευμένη κατά... επιμόρφωση, όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση ενηλίκων ας πούμε [...] ή υπάρχουνε καινούργια αντικείμενα που μπαίνουν [...] Επομένως, χρειάζεται να υπάρξουν τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα, για τη στήριξη του έργου του σχολικού συμβούλου, δηλαδή του καθοδηγητικού του ρόλου σε ζητήματα που αντιμετωπίζει στην πράξη [...] Αν το πάρουμε... επειδή κατά βάση αυτά είναι και οικονομικά. Αφορ... αφορούν και την οικονομική κατάσταση του υπουργείου μας τέλος πάντων, για να μην πω της χώρας [...]

5.2.3 Κλιμάκωση δυσκολίας

Η συζήτηση γύρω από το βαθμό δυσκολίας στην υλοποίηση του έργου του σχολικού συμβούλου επεκτάθηκε στο κατά πόσο η δυσκολία αυτή κλιμακώθηκε στα τελευταία χρόνια που οι συμμετέχοντες ασκούν το έργο τους. Δύο σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι δεν έχουμε κλιμάκωση της δυσκολίας.

Σ11: Όχι, όχι δεν έχει κλιμακωθεί (η δυσκολία εννοεί). Νομίζω ότι είναι θέμα προσωπικότητας, από το πόσο αντιλαμβάνεται καθένας. Από την μέχρι τώρα εμπειρία μου έχω καταλάβει ότι όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι ανταποκρίνονται άριστα και άψογα στο καθήκον τους, στον ρόλο που έχουν αναλάβει, δεν έχει πέσει κάτι στην αντίληψή μου, το οποίο αυτή η δυσκολία που αναφέρετε εσείς να μπορέσει να τους εμποδίσει στο να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους.

[ΑΠ. 34]

Σ4: Όχι, δεν κλιμακώθηκε, δεν νομίζω να κλιμακώθηκε τουλάχιστον όσον αφορά το... τις απαιτήσεις του ρόλου[...]

[ΑΠ. 35]

Ένας σχολικός σύμβουλος θεωρεί ότι ενώ η δυσκολία που εκπορεύεται από τη νομοθετική πρόβλεψη για το έργο του σχολικού συμβούλου δεν έχει μεταβληθεί, παρόλα αυτά οι απαιτήσεις από τον εαυτό του αυξάνονται γιατί είναι, κατά την άποψή του, μέρος της επαγγελματικής του εξέλιξης.

Σ6: Όχι... θεωρώ ότι... ως προς τους άξονες αυτούς (που προβλέπονται από το νόμο για την άσκηση του έργου του σχολικού συμβούλου εννοεί) μιλάμε πάντα;

Ε: Ναι, ναι.

Σ6: Όχι είναι στάνταρ οι άξονες αυτοί στους ρόλους. Απλά, εσύ... οι δικές σου οι απαιτήσεις είναι που κάθε φορά δυσκολεύουν, γιατί όλο ξεκινάς από μία βάση, κάνεις κάτι, προχωράς στο επόμενο βήμα, στο επόμενο, δεν θα το έλεγα βαθμό δυσκολίας, ίσως να το έλεγα εξέλιξης, βαθμό

εξέλιξης.

[ΑΠ. 36]

Οι υπόλοιποι έντεκα σχολικοί σύμβουλοι που πήραν μέρος στην έρευνά μας θεωρούν ότι υπάρχει κλιμάκωση της δυσκολίας στην άσκηση του έργου τους τα τελευταία χρόνια. Ορισμένοι, μάλιστα, την θεωρούν ραγδαία και έντονη.

Σ14: Και την περίοδο την τελευταία με την αξιολόγηση και με την αντίδραση των εκπαιδευτικών σε αυτή έγινε ακόμη δυσκολότερος. Θεωρούσα ότι όταν ξεκίνησα ήμουν περισσότερο αισιόδοξη ότι ο.κ.! εντάξει, θα το καταφέρουμε, θα προσαρμοστούμε άπαντες μέχρι που μας ήρθε... που ψηφίστηκε ο νόμος το '13, ο 152 του 2013 και τότε ξαφνικά ότι είχαμε χτίσει θεωρώ, ότι είχα χτίσει, γκρεμίστηκε εν μια νυχτί.

[ΑΠ. 37]

Σ12: [...] έχω την αίσθηση ότι αυτή η δυσκολία ήταν μεγαλύτερη το τελευταίο χρονικό διάστημα, γιατί οι απαιτήσεις αυξήθηκαν από τη στιγμή που κληθήκαμε να υλοποιήσουμε το σύνολο των καθηκόντων που υπάρχουν και που προβλέπονται (εννοεί τις διαδικασίες αξιολόγησης) [...] θα έλεγα ότι, για το τελευταίο χρονικό διάστημα, ήταν η σημαντικότερη αιτία αυτή αυτής της κλιμάκωσης των δυσκολιών, είχε να κάνει με τις επαφές, με τις σχέσεις και τα λοιπά, με τους ανθρώπους [...] αλλά εκ των πραγμάτων η ανάληψη, ας πούμε, αξιολογικού ρόλου ήταν μία κατάσταση η οποία... (διέκοψε το λόγο του κοιτάζοντας τον ερευνητή σαν να του έλεγε «καταλαβαίνεις...»)

[ΑΠ. 38]

Στα αποσπάσματα [37] και [38], όπου οι σχολικοί σύμβουλοι εκφράζουν την άποψη για αύξηση του βαθμού δυσκολίας κατά την επιτέλεση του έργου τους, εστιάζονται κυρίως στις διαδικασίες αξιολόγησης που εισήχθησαν τη διετία 2013 2014. Ο λόγος αυτός προτάσσεται και από άλλους σχολικούς συμβούλους ως αιτία κλιμάκωσης της δυσκολίας στην υλοποίηση του έργου των σχολικών συμβούλων. Ενδεικτικά να αναφέρουμε τα αποσπάσματα [10], [11], [12], [15] και [16] όπου και

εκεί οι συμμετέχοντες περιγράφουν μια κατάσταση που προέρχεται από την αξιολόγηση και δυσκόλεψε την άσκηση του έργου τους.

Οι προαναφερόμενες απόψεις είναι συμβατές με τους προβληματισμούς που εκφράστηκαν τόσο από την Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων όσο και από τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Ενδεικτικά να αναφέρουμε το έγγραφο της Π.Ε.Σ.Σ. με θέμα «Απειλές και πιέσεις προς τους σχολικούς συμβούλους» που εκδόθηκε στις 19 Φεβρουαρίου 2014 και απεικονίζει, θα λέγαμε, τις δυσχέρειες που οι σχολικοί σύμβουλοι αντιμετώπιζαν λόγω της εφαρμογής της αξιολόγησης και την ανάθεση σε αυτούς αξιολογικού έργου προς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς. Το έγγραφο αυτό, απευθύνονταν προς τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και τα μέλη της, τους σχολικούς συμβούλους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και ανάμεσα στα άλλα αναφέρει:

- [...] «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, διαχρονικά πράττουν και θα συνεχίσουν να πράττουν το οφειλόμενο καθήκον τους, ασκώντας τις θεσμικά προβλεπόμενες αρμοδιότητές τους.
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν ασκούν πιέσεις και απειλές σε κανένα, αλλά και δεν δέχονται πιέσεις και απειλές από κανένα.» [...]

και καταλήγει:

[...] «Τονίζουμε επίσης προς όσους επιθυμούν την μετατροπή του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων σε κακέκτυπο του παρελθόντος με την ανάθεση και Διοικητικών αρμοδιοτήτων, ότι ο ιδρυτικός νόμος 1304/1982 του δασκαλογέννητου θεσμού των Σχολικών Συμβούλων προσδιόρισε το έργο των Σχολικών Συμβούλων ως Επιστημονικό και Παιδαγωγικό και κανένας ενδιάμεσος νόμος μέχρι σήμερα δεν το αμφισβήτησε.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι προσπαθούν να υπηρετούν την Εκπαίδευση, να στηρίζουν και να συνεπικουρούν τους Εκπαιδευτικούς στο δύσκολο έργο τους κι αυτό θα συνεχίσουν να κάνουν με αίσθημα ευθύνης απέναντι στους Εκπαιδευτικούς και τους Θεσμούς, μακριά από οποιεσδήποτε σκοπιμότητες».

[K.3]

Ο δεύτερος ισχυρός λόγος που περιγράφουν οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι ως αιτία κλιμάκωσης της δυσκολίας στην υλοποίηση του έργου τους είναι

η οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας. Η κρίση αυτή είχε ποικίλες αρνητικές επιδράσεις στο χώρο της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο υποδομών όσο και σε επίπεδο σχέσεων.

Σ2: [...] Ε ναι! Τα τελευταία χρόνια, αν κρίνω από τον εαυτό μου από την πρώτη χρονιά, από το 2012 και μέχρι σήμερα, ολοένα κάθε χρόνο, μην πω κάθε μήνα ή κάθε εβδομάδα οι δυσκολίες αυξάνονται και αυτό σχετίζεται άμεσα με την όλη κατάσταση που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. [...]

[ΑΠ. 39]

Σ8: [...] Ναι βέβαια, βέβαια γιατί έχουμε κλιμάκωση στην δυσκολία μέσα στην τάξη, η οποία έχει και οικονομική παράμετρο. Από το ότι δεν υπάρχουν υλικά, από το ότι οι τάξεις για να βαφτούν υπάρχει ολόκληρη διαδικασία με τον δήμο, από το ότι έχουμε οικονομική κρίση την οποία βιώνουν οι γονείς και αυτό μεταφέρεται ψυχολογικά ως πίεση και αποτέλεσμα συμπεριφοράς μέσα στα νήπια που όλοι εδώ ζούμε σε αυτόν εδώ τον βιότοπο, έχει ζέστη στον βιότοπο; Ζεσταινόμαστε όλοι. Έχει χαμηλή θερμοκρασία και ψύχρα, έχουμε παγώσει όλοι, όλες οι παράμετροι είναι παγωμένες. [...]

[ΑΠ. 40]

Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση που περιγράφουν οι σχολικοί σύμβουλοι στα αποσπάσματα [39] και [40], περιλαμβάνουν την έλλειψη οικονομικών πόρων για προμήθεια εκπαιδευτικών υλικών και τη συντήρηση των σχολείων. Στα επόμενα αποσπάσματα [41], [42] και [43] οι συνέπειες αυτές επεκτείνονται στην αύξηση των προβλημάτων που μεταφέρονται από τις οικογένειες στο σχολείο, μέσω των παιδιών τους, που βιώνουν τα προβλήματα αυτά αλλά και στις συγχωνεύσεις των σχολικών μονάδων ή τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό για την υποστήριξη του έργου των σχολικών συμβούλων.

Σ7: [...] νομίζω ότι τα τελευταία χρόνια τα πράγματα γίνονται πιο δύσκολα... τώρα αν... η προσωπική μου ερμηνεία είναι... ότι ο τρόπος που λειτουργούμε στο σχολείο, δεν είναι αυτόνομος αλλά εξαρτάται από

τον γενικότερο τρόπο που ζούμε. Και όταν η κατάσταση η κοινωνική, γενικό... γενικότερα η κατάσταση στην Ελλάδα γίνεται δύσκολη και η ζωή των ανθρώπων έξω από το σχολείο είναι επίσης δύσκολη, λογικό είναι να έρχονται και προβλήματα πιο έντονα στο σχολείο [...]

[ΑΠ. 41]

Σ10: [...] με το που ανέλαβα στην (λέει το όνομα περιφέρειας), πριν από τρεισήμισι χρόνια περίπου, είχα, έχω, έχω μία περιφέρεια με άλλου είδους σχολεία, μεγαλύτερα... μετά τις συγχωνεύσεις που έγιναν, δημιουργήθηκαν και σχολικές μονάδες με τριακόσια παιδιά στον (λέει όνομα τοποθεσίας) και στον (λέει όνομα άλλης τοποθεσίας) κάποιες από, από τις σχολικές μονάδες που, που είναι στην περιφέρειά μου [...]

[ΑΠ. 42]

Σ5: [...] κλιμακώθηκε ως προς τις υποχρεώσεις που έχουμε, της διοικητικής φύσης, και οι οποίες όμως προέκυψαν λόγω της... της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, και στελέχωσης των γραφείων μας με το απαραίτητο προσωπικό [...]

[ΑΠ. 43]

Ο Σκλάβος (2014), μελετώντας τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση, χαρακτηρίζει την σημερινή κατάσταση ως «φτωχοποίηση» της ελληνικής εκπαίδευσης. Η φτωχοποίηση αυτή περιλαμβάνει, ανάμεσα στα άλλα, όλα όσα οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι ανέφεραν στα παραπάνω αποσπάσματα, δηλαδή τη δημιουργία πολυπληθών τμημάτων και σχολικών μονάδων, την έλλειψη προσωπικού, την υποβάθμιση ή την έλλειψη υποδομών και την αύξηση των προβλημάτων στις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών.

Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζονται για την ελληνική εκπαίδευση στην έρευνα με θέμα «Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον τομέα της εκπαίδευσης από το 2008 μέχρι σήμερα» της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Εκπαιδευτικών. Στην έρευνα αυτή σημειώνεται ότι η Ελλάδα είναι τέταρτη στα ποσοστά περικοπών των δαπανών για την Παιδεία ανάμεσα σε 40 χώρες, 26 εντός και 14 εκτός Ευρωπαϊκής

Ένωσης με πρώτες τις Λετονία, Ρουμανία και Ουγγαρία που εντάχθηκαν σε πρόγραμμα του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (Ο.Λ.Μ.Ε., 2012).

Μπορούμε να υποθέσουμε, επομένως, ότι οι σχολικοί σύμβουλοι ουσιαστικά βιώνουν και αυτοί με τη σειρά τους ανάλογες συνέπειες της οικονομικής κρίσης με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Τις συνέπειες αυτές, που δυσχεραίνουν περισσότερο το ήδη δύσκολο έργο τους, αποτυπώσαμε στα προηγούμενα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων.

5.2.4 Αποδοχή και αμφισβήτηση

Το έργο του σχολικού υλοποιείται κυρίως μέσα στις σχολικές μονάδες. Οι καθοδηγητικές και οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις του στοχεύουν στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών και μαθητριών. Η εμπλοκή του με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αναπτύσσει και διαμορφώνει σχέσεις που χαρακτηρίζονται, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, από αποδοχή ή αμφισβήτηση στο πρόσωπο του κάθε σχολικού συμβούλου. Ο βαθμός αποδοχής ή αμφισβήτησης που απολαμβάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι είναι ένα θέμα που συζητείται διαρκώς, θα λέγαμε, στην εκπαιδευτική κοινότητα, από την εισαγωγή του θεσμού μέχρι σήμερα (Μαυρογιώργος, 1987· Μακρίδης, 2008). Εξαρτάται, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, από το πρόσωπο που κατέχει τη θέση αυτή, επηρεάζει την άσκηση του έργου του και διευκολύνεται ή δυσχεραίνεται περαιτέρω εξ αιτίας αυτής της αποδοχής ή της αμφισβήτησης.

Στην έρευνά μας οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων σχετικά με την αποδοχή τους συγκλίνουν σε θετική αποδοχή του σχολικού συμβούλου από τους/τις εκπαιδευτικούς, χωρίς να απουσιάζει η έκφραση αμφιβολιών σχετικά με το κατά πόσο η εκφραζόμενη αποδοχή είναι και πραγματική.

Σ14: Χμ! *(συλλογίζεται)*... αυτό που βλέπω στα σχολεία και αυτό σας είπα πριν ότι είναι το θέμα τι βλέπουμε ή τι θέλουμε να δούμε; Αυτό που βλέπω λοιπόν στα σχολεία είναι χαμόγελα, είναι «σας ευχαριστούμε πολύ, είναι μας ανοίξατε τα μάτια, μας δείξατε τρόπους, εύκολους τρόπους, δεν χρειάζεται να δουλεύουμε πιο πολύ αλλά διαφορετικά, μας το δείξατε εμπράκτως καθώς κάνατε δειγματικές διδασκαλίες» *(αποδίδει*

πιθανά λόγια εκπαιδευτικών) είναι το καλωσόρισμα. Να μάθουμε... αυτό... μπορεί να είναι μια γενική εικόνα της σχολικής μονάδας ή ατομική, δηλαδή ένα άτομο να αναφέρεται έτσι ενώ κάποια άλλα άτομα να σιωπούν. Να σκέφτονται δηλαδή «*τώρα γιατί ήρθε πάλι σήμερα*» (*αποδίδει πιθανές σκέψεις εκπαιδευτικών*) εντάξει; Άρα κανείς πραγματικά-πραγματικά δεν μπορεί να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα... θεωρώ... παρά μόνο θα μπορούσαν να μιλήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αν μπορούσαν να δηλώσουν την ικανοποίησή τους από το... από τη δουλειά του σχολικού συμβούλου [...]

[ΑΠ. 44]

Η αποδοχή ή η αμφισβήτηση του σχολικού συμβούλου από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από το πρόσωπο που ασκεί το έργο αυτό.

Σ1: Όσο αφορά την δική μου εμπειρία, θεωρώ ότι έχει (*αποδοχή εννοεί*). Βέβαια πάντοτε είναι θέμα προσώπων και όχι τόσο θεσμών αλλά θεωρώ ότι γενικότερα υπάρχει αποδοχή.

[ΑΠ. 45]

Σ5: Σε ότι με αφορά, στην περιφέρειά μου μεγάλη (*αποδοχή εννοεί*).

Ε: Θεωρείται δηλαδή ότι είναι θέμα προσώπου πρωτίτως.

Σ5: Ναι είναι θέμα προσώπου, το πρόσωπο όμως ως background που διαθέτει, τη δουλειά που κάνει, το βαθμό συνεργασίας που επιτυγχάνει και το πόσο σέβεται τον δάσκαλο, τον μάχιμο δάσκαλο της τάξης[...]

[ΑΠ. 46]

Εξαρτάται, όμως, και από το έργο που κατά καιρούς η Πολιτεία αναθέτει στο σχολικό σύμβουλο ή ο ίδιος προωθεί στα σχολεία, στο πλαίσιο των καθηκόντων του. Το έργο αυτό, μπορεί να είναι η υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών ή διδακτικών και παιδαγωγικών προτάσεων που ο ίδιος επιχειρεί να εισάγει ή η άσκηση αξιολογικού έργου που του ανατίθεται.

Ε: Αισθάνεστε ότι έχει αποδοχή ο σχολικός σύμβουλος από τους εκπαιδευτικούς;

Σ4: Νομίζω ναι, αν εξαιρέσουμε τα τελευταία χρόνια που με την

αξιολόγηση, που υπήρχε ένας φόβος, μία δυσπιστία απέναντι στο ρόλο του σχολικού συμβούλου διότι αρκετοί έλεγαν ότι είμαστε πλέον... θα γίνουμε πλέον αξιολογητές. Πιο πριν υπήρχε... υπήρχε νομίζω μεγάλη αποδοχή στο ρόλο του σχολικού συμβούλου, και αυτό το καταλαβαίνω και από την.. από τις προσκλήσεις για υποστήριξη σε ποικίλα θέματα, τόσο συμπεριφοράς παιδιών όσο και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών. [...]

[ΑΠ. 47]

Ε: Έχετε αισθανθεί ποτέ αμφισβήτηση του ρόλου σας;

Σ6: Μμμμ, ναι. Αλλά προσωπικά από εμένα τον ίδιο όχι από άλλους περισσότερο. Δηλαδή καμιά φορά νιώθω ο ίδιος ότι δεν μπορώ για διάφορους – ανεξάρτητους και μη προσωπικούς – λόγους να υποστηρίξω, όπως θα ήθελα τον ρόλο μου ...

Ε: Από σας. Από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς;

Σ6: Ελάχιστες φορές.

Ε: Ελάχιστες φορές.

Σ6: Κυρίως από εκπαιδευτικούς, ελάχιστες φορές. Κυρίως από εκπαιδευτικούς...

[ΑΠ. 48]

Η ερώτηση για αποδοχή ή αμφισβήτηση από τους γονείς των μαθητών και μαθητριών είχε, θα λέγαμε, περισσότερο ξεκάθαρη απάντηση από το σύνολο των ερωτηθέντων.

Ε: [...] τι θα λέγατε για την αποδοχή σας από τους γονείς;

Σ14: Ααα... θεωρώ ότι είναι... εξαιρετική! (με έμφαση) Οι γονείς ξέρουνε ότι μπορούν να με συναντήσουνε οποιαδήποτε... ώρα της ημέρας καθώς μπορούν να κλείσουν ραντεβού και το απόγευμα, είμαι στο γραφείο μου όλα τ' απογεύματα, των εργασιμων ημερών, οπότε μπορ... διευκολύνονται να 'ρθούν σ' εμένα, έρχονται ακόμα και για προβλήματα που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, δηλαδή «πώς να το χειριστώ αυτό;» (περιγράφει ερώτηση γονέων, δεν έρχονται δηλαδή μόνο

για να κάνουν ε! το κλασικό, παράπονα για τον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και τα λοιπά και τα λοιπά, έρχονται είτε οργανωμένα είτε κατ' άτομο όπως σας είπα... στη σχολική μονάδα... στις σχολικές μονάδες συχνά κάνω σεμινάρια στους γονείς, είτε με δική μου πρωτοβουλία είτε γιατί εκείνοι (με έμφαση) μου το ζητάνε, οπότε θεωρώ πως έχουνε ένα πρόσωπο να απευθυνθούνε και να πάρουν απαντήσεις επιστημονικού επιπέδου [...]

[ΑΠ. 49]

Ε: Από τους γονείς πιστεύετε ότι έχει αποδοχή;

Σ11: Ναι, ναι το ίδιο. Εξίσου σημαντικά με τους γονείς. Και από την προσωπική μου εμπειρία επιτρέψτε μου να πω ότι όταν υπάρχουν προβλήματα στις σχολικές μονάδες η παρουσία του σχολικού συμβούλου και μόνο το άκουσμά του από τους γονείς, δρα καταλυτικά ώστε να μπορέσουνε και αυτοί οι γονείς να νιώσουν ότι έχουν ένα άτομο, το οποίο πιθανά με τις γνώσεις του είναι εξειδικευμένο σε θέματα παιδαγωγικής και να τους βοηθήσουν και εκείνους σε κάποια προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν είτε στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους είτε στο μαθησιακό τους κομμάτι [...]

[ΑΠ. 50]

Η σχέση του σχολικού συμβούλου με τους γονείς αναπτύσσεται μέσα από διαφορετικούς διαύλους επικοινωνίας. Οι γονείς απευθύνονται στο σχολικό σύμβουλο είτε αυτοβούλως, χωρίς να ενημερώσουν τη σχολική μονάδα γι' αυτό, είτε κατόπιν διαμεσολάβησης ή πρόσκλησης από τη σχολική μονάδα, είτε προσκαλώντας τον, ως σύλλογοι γονέων για διαλέξεις.

Ε: Από τους γονείς νιώθετε ανάλογη αποδοχή;

Σ5: Ναι, ναι. Το έχω εισπράξει είτε σε συναντήσεις που έχουμε κάνει ενδοσχολικές, είτε σε εκτός ωραρίου εργασίας που με έχουν καλέσει οι σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων διαφόρων σχολείων ή και κατ' ιδίαν από περιπτώσεις που με συμβουλευονται ή θέλουν κάτι να μάθουν σχετικά με διάφορες περιπτώσεις που τυγχάνουν στα παιδιά τους, ή κάτι

άλλο μέχρι και οικογενειακό ... (θέμα εννοεί)

[ΑΠ. 51]

Σ6: Ναι και για τους γονείς πιστεύω ότι, τουλάχιστον από την προσωπική εμπειρία, ότι αρκετοί γονείς, επειδή έτυχε και έκανα και συναντήσεις σε όλα τα σχολεία με τους γονείς, εεε αρχίζουν και συμμετέχουν ολοένα περισσότερο και αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο το σχολικό σύμβουλο, που πιθανόν κάποιοι να μην γνώριζαν το ρο... το θεσμό του σχολικού συμβούλου.

[ΑΠ. 52]

Σ7: [...] σ' όσους γονείς μίλησα μέχρι τώρα με ακούνε με σεβασμό. Πιστεύω ότι ακούνε τις συμβουλές μου δικαιώνοντας πλήρως τον τίτλο, δηλαδή σύμβουλος.

[ΑΠ. 53]

Τους τρόπους που αναπτύσσεται η επικοινωνία γονέων και σχολικών συμβούλων αλλά και την οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης και αποδοχής περιγράφει και το επόμενο απόσπασμα [54].

Σ8: [...] υπάρχουν δύο άξονες να τους ορίσω έτσι. Υπάρχει ο άξονας στον οποίο κινούνται γονείς οι οποίοι θέλουν να βρουν τον σύμβουλο με καταγγελτική διάθεση (να καταγγείλουν θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς ή τη λειτουργία του σχολείου εννοεί) και υπάρχει ένας άξονας ο οποίος είναι πολυπληθέστερος ο οποίος περιμένει με πολύ χαρά τον σχολικό σύμβουλο γιατί πιστεύει ότι θα βρει λύση για το παιδί του ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που τα παιδιά έχουν κάποιες παραπάνω ανάγκες από τα παιδιά μιας κανονικής τάξης. Εκεί οι γονείς έρχονται και θεωρούν τον σχολικό σύμβουλο, προς τιμήν μας και αυτό δεν πρέπει να το χάσουμε, είναι ένα μήνυμα το καιρών και εμείς πρέπει να το πιάσουμε και λέει «εσύ είσαι ο ειδικός, βλέποντας το παιδί μου καταλαβαίνεις αυτά που εγώ καμιά φορά φοβάμαι να πω στον εαυτό μου. Πες μου τι θα κάνω!»

[ΑΠ. 54]

Η αποδοχή, λοιπόν, ή η αμφισβήτηση από τους γονείς εξαρτάται κατά κάποιο τρόπο, από την ικανοποίηση των αναγκών τους για υποστήριξη και επίλυση των ζητημάτων που θέτουν στο σχολικό σύμβουλο. την τελευταία περίοδο που η οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει ποικίλα προβλήματα στην ελληνική οικογένεια ο σχολικός σύμβουλος έρχεται σε συχνότερη επαφή με τους γονείς των μαθητών και μαθητριών των σχολικών μονάδων που εποπτεύει.

Σ2: Τον τελευταίο καιρό που έχουν οξυνθεί τα προβλήματα στα σχολεία, ολοένα και περισσότεροι γονείς επισκέπτονται τα γραφεία μας ή ζητούν τηλεφωνικές επικοινωνίες ή κατ' ιδίαν συναντήσεις. Συνεπώς θεωρούν το σχολικό σύμβουλο ως ένα κομβικό παράγοντα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να τους λύσει κάποια θέματα και θεωρώ ότι από την εμπειρία μου μέχρι τώρα σε αρκετές περιπτώσεις, η επέμβαση του σχολικού συμβούλου μετά από συνεργασία με τους γονείς έλυσε αρκετά προβλήματα.

[ΑΠ. 55]

Η προηγούμενη συζήτησή μας για την αποδοχή ή την αμφισβήτηση του σχολικού συμβούλου θεωρούμε ότι ουσιαστικά αναδεικνύει περισσότερο το πολυδιάστατο έργο που επιτελεί αλλά και τις δυσκολίες που συναντά κατά την υλοποίησή του, καθιστώντας τον σημαντικό συντελεστή στην εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο χαρακτηρισμός ως «κομβικός παράγοντας» που περιγράφεται στο απόσπασμα 55, αποτυπώνεται και στο λόγο της Υπουργού Παιδείας Άννας Διαμαντοπούλου όταν πρότεινε στη Βουλή των Ελλήνων την απονομή του Α' βαθμού στους νεοεκλεγέντες σχολικούς συμβούλους, το 2012, για όσο χρόνο κατέχουν τη θέση αυτή. Η τότε Υπουργός, ανάμεσα στα άλλα κατέληξε:

[...] «Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι ένα πολύ μικρός αριθμός επί 170.000 εκπαιδευτικών. Είναι 700. Παίζουν έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο. Επιλέγονται με πάρα πολύ δύσκολες και αντικειμενικές διαδικασίες [...] Είναι ίσως από τους πιο βασικούς θεσμούς στην εκπαίδευση, γι' αυτό και παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στα σχολεία. Ο καθένας έχει στην ευθύνη του κατά μέσο

όρο 25 σχολεία και 250 εκπαιδευτικούς, γι' αυτό είναι σημαντικό και συμβολικά αλλά και επί της ουσίας να έχουν το βαθμό Α' κατά τη διάρκεια της επιλογής τους» [...]

[K.4]

Οι εποικοδομητικές σχέσεις που αναπτύσσει ο σχολικός σύμβουλος με εκπαιδευτικούς και γονείς, στο πλαίσιο της άσκησης του έργου του, είναι ιδιαίτερα σημαντικές και ζητούμενες. Ταυτόχρονα όμως μοιάζουν ευάλωτες. Στην έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005), για παράδειγμα, που αφορούσε την αποδοχή του σχολικού συμβούλου ως αξιολογητή των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο ποσοστό, θεωρούσαν τον σχολικό σύμβουλο ικανό και κατάλληλο να τους αξιολογήσει, υπό τις προϋποθέσεις να σέβεται τις συνθήκες της δουλειάς τους, να έχει καλή και ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία μαζί τους, να έχει ο ίδιος καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και να υπάρχει αξιοκρατία κατά την επιλογή του. Αν και σε γενικές γραμμές φαίνεται να πληρούνται οι προϋποθέσεις αυτές σήμερα, η εμπειρία της εισαγωγής των διαδικασιών της αξιολόγησης στην εκπαίδευση κλόνισε όπως ενδεικτικά περιγράφουν οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι, στα αποσπάσματα [37], [38] και [47], την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, ο βαθμός αποδοχής ή αμφισβήτησης κλιμακώνεται ανάλογα με τις περιστάσεις που άλλοτε επηρεάζονται από τα δύο μέρη και άλλοτε επηρεάζονται από την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

5.2.5 Αυτονομία

Η πολυπλοκότητα του έργου του σχολικού συμβούλου επιβάλλει, κατά κάποιο τρόπο, έναν βαθμό αυτονομίας, στο πλαίσιο βέβαια των θεσμοθετημένων αρμοδιοτήτων του. Η αυτονομία αυτή συνίσταται, βασικά, στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων του που επιβάλλεται από τη διαφορετικότητα των συνθηκών που έχει η κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων, η δυναμικότητα των σχολείων, η απόσταση από υποστηρικτικές δομές στο έργο του σχολικού συμβούλου, (Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Α.Ε.Ι.,

ΚΕΔΔΥ, δομές πληροφόρησης και στήριξης οικογενειών κ.λ.π) είναι κάποιες από τις διαφορές που οδηγούν σε διαφορετική προσαρμογή και σχεδιασμό της υλοποίησης του έργου του σχολικού συμβούλου.

Οι σχολικοί σύμβουλοι που πήραν μέρος στην έρευνά μας αισθάνονται στην πλειοψηφία τους, ότι έχουν την αυτονομία που χρειάζονται για την υλοποίηση του έργου τους. Ενδεικτικά να αναφέρουμε ορισμένες από τις απόψεις τους για το θέμα αυτό.

Ε: Νιώθετε αυτονομία στην εκτέλεση του έργου σας;

Σ10: Θα έλεγα ναι, υπάρχει μεγάλη αυτονομία, ο σχολικός σύμβουλος έχει... έχει τη... έχει την δυνατότητα να σχεδιάζει και να... και να... και να προχωράει στο έργο του αυτόνομα... να υλοποιεί το έργο του αυτόνομα σχεδόν, βέβαια υπάρχει, έχουμε μία συνεργασία μεταξύ μας εδώ, οι σύμβουλοι που βρισκόμαστε στους ίδιους χώρους, μία πάρα πολύ καλή συνεργασία, και βέβαια και με την περιφέρεια έχουμε συνεργασία, αλλά κατά βάση το έργο του συμβούλου διέπεται από μία μεγάλη αυτονομία.

[ΑΠ. 56]

Ε: Νιώθετε αυτονομία στην εκτέλεση του έργου σας;

Σ5: Βεβαίως! Δεν έχω δεχτεί παρεμβάσεις στο έργο μου από κανέναν προϊστάμενο... από καμιά προϊστάμενη αρχή, που στη συγκεκριμένη περίπτωση πρόκειται για τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης και μάλιστα όλοι τους μας ενθαρρύνουν, να πράττουμε κατά συνείδηση και σύμφωνα με τα όσα γνωρίζουμε ως επιστήμονες [...]

[ΑΠ. 57]

Η αυτονομία στην εκτέλεση του έργου των σχολικών συμβούλων δεν είναι θεσμοθετημένη. Ωστόσο, η υλοποίηση του έργου τους θα ήταν μάλλον πλημμελής αν δεν χαρακτηριζόταν από αυξημένο βαθμό αυτονομίας.

Σ13: Αρκετά μεγάλη. Νιώθω ότι... αν και τυπικά με βάση την νομοθεσία, δεν προκύπτει αυτό απόλυτη αυτονομία και σε σχέση με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα στο οποίο λειτουργούμε... ε!

νομίζω όμως ότι το σώμα σχολικών συμβούλων έχει καταφέρει μέσα από αυτά τα χρόνια τουλάχιστον αυτό να το πετύχει. Δηλαδή, να πετύχει μια αυτονομία του έργου του σχολικού συμβούλου και ο καθένας χωριστά νομίζω, άλλος λιγότερο άλλος περισσότερο το έχει καταφέρει. Προσωπικά πιστεύω ότι το έχω καταφέρει αρκετά αυτό, δεν ένιωσα ποτέ ότι είχα κάποια δέσμευση κάποιον περιορισμό στη δράση μου και σε αυτό που θα κάνω, εκτός βέβαια από τα... από την ανάγκη να εφαρμόζω την εκπαιδευτική πολιτική, να... κάθε φορά που μου έρχεται κάτι από το κέντρο, από το Υπουργείο Παιδείας. Ότι χρόνος περισσεύει όμως επενδύεται ελεύθερα από εμένα. [...]

[ΑΠ. 58]

E: Νιώθετε αυτονομία στην εκτέλεση του έργου σας;

Σ6: Αρκετή. Ναι. Θα έλεγα ναι.

E: Έχετε αισθανθεί περιορισμούς;

Σ6: Μμμ... έτσι που φέρνω στο νου μου κάποιους περιορισμούς που πήγαν να... απλώς δεν τους δέχτηκα.

E: Μάλιστα.

Σ6: Οπότε θα έλεγα όχι. Δεν αισθάνθηκα περιορισμούς. [...]

[ΑΠ. 59]

Οι όποιοι περιορισμοί επιβάλλονται από το νομοθετικό πλαίσιο είναι διαχειρίσιμοι, κατά την άποψη των σχολικών συμβούλων των αποσπασμάτων [58] και [59]. Ο σχολικός σύμβουλος Σ2, όπως φαίνεται στο απόσπασμα [60], έχει διαφορετική άποψη. Θεωρεί ότι περιορίζεται η αυτονομία του έργου του από τις εγκυκλίους που εκδίδει κατά καιρούς το Υπουργείο Παιδείας, αλλάζοντας το πλαίσιο λειτουργίας που το καθηκοντολόγιο του σχολικού συμβούλου προβλέπει..

E: Νιώθετε αυτονομία στην εκτέλεση του έργου σας;

Σ2: Σχετική αυτονομία νιώθω, διότι πάντα όπως καλά γνωρίζεται υπάρχουν οι δεσμεύσεις που έρχονται από πάνω, κάποιες εγκυκλίους που θέτουν κάποια όρια στον τρόπο δράσης. Παρόλο δηλαδή που υπάρχει το καθηκοντολόγιο, όπου περιγράφονται θα έλεγα γενικότερα τα καθήκοντα,

υπάρχουν οι εκάστοτε εγκύκλιοι που περιορίζουν τις δυνατότητες του σχολικού συμβούλου στο να δράσει. [...]

[ΑΠ. 60]

Οι περιορισμοί που προέρχονται από το πλαίσιο συνεργασίας σχολικών συμβούλων και διοίκησης της εκπαίδευσης, σε τοπικό επίπεδο, περιορίζουν την αυτονομία στην εκτέλεση του έργου ορισμένων σχολικών συμβούλων της έρευνάς μας. Οι σχέσεις διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης στην εκπαίδευση, εξαρτώνται άμεσα από τις συμπεριφορές των προσώπων που αναλαμβάνουν τις θέσεις αυτές και επηρεάζουν την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Μυλωνά, Βαϊραμίδου & Καραβασίλης, 2007).

Σ8: Αυτονομία με την έννοια των πρωτοβουλιών. Η πρωτοβουλία υπάρχει.

Αισθάνομαι βέβαια δεσμεύσεις. Όχι αισθάνομαι, δεν είναι θέμα αίσθησης δικής μου, υφίσταμαι δεσμεύσεις από διοικητικά πλαίσια, τα οποία στο πλαίσιο της συνεργασίας του σχολικού συμβούλου με τη διοίκηση έρχονται και βάζουν τροχοπέδη, άλλοτε εσκεμμένα, άλλοτε χωρίς να το καταλαβαίνουν σε αυτό που προσπαθώ να κάνω. Δηλαδή θα ήθελα πιο ανοικτό και πιο ανοιχτόμυαλο – αν μου επιτρέπετε την έκφραση- το πλαίσιο συνεργασίας διοίκησης και σχολικού συμβούλου ή πιο οριοθετημένου στις αρμοδιότητες; Δηλαδή το παιδαγωγικό μου έργο θα το ήθελα πιο οριοθετημένο σε ένα νομοθετικό πλαίσιο που να μου δίνει αυτή την ευθύνη και την πρωτοβουλία με την οποία το προηγούμενο καθηκοντολόγιο με «υποχρεώνει» να δρω και να λειτουργώ. Μου μιλάει για ευθύνη και με πνίγει το άλλο πλαίσιο. [...]

[ΑΠ. 61]

Ε: Νιώθετε αυτονομία στην εκτέλεση του έργου σας;

Σ9: Όχι πάντα γιατί υπάρχουν παράγοντες που δυσκολεύουν το έργο μας.

Παρόλο που θα θέλαμε να κάνουμε περισσότερα πράγματα δεν είναι εύκολο κάποια φορά.

Ε: Μπορείτε να σκεφτείτε να το κάνετε πιο συγκεκριμένο;

Σ9: Συγκεκριμένα, όταν θέλω να κάνω επιμορφώσεις και μου περιορίζεται ο

χρόνος αντί για 12-2 μπορεί να καταλήγει και 12:30 (αναφέρεται στο πλαίσιο των δώρων επιμορφωτικών δράσεων που μπορεί να αξιοποιήσει ο σχολικός σύμβουλος), λόγω της ιδιαιτερότητας των σχολείων που είναι από μακρινές περιοχές που δεν μπορούν να έρθουν. Ήθελα να κάνω και δεύτερη επιμόρφωση (εννοεί ημερήσια επιμορφωτική δράση όπου το νομοθετικό πλαίσιο δίνει την άδεια στον σχολικό σύμβουλο δύο φορές ανά διδακτικό έτος) και δεν μου δόθηκε άδεια εφόσον ήταν... προβλέπεται δύο επιμορφώσεις το χρόνο. Και ζήτησα και δεύτερη γιατί ήταν πολύ σημαντικό θέμα, δεν μου δόθηκε η άδεια (εννοεί από την περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης), τέτοιου είδους θέματα [...]

[ΑΠ. 62]

Άλλη αιτία που περιορίζει το βαθμό αυτονομίας στην εκτέλεση του έργου του, σύμφωνα με την άποψη ενός συμμετέχοντα σχολικού συμβούλου, είναι οι παρεμβάσεις από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών.

Ε: [...] νιώθετε αυτονομία στην εκτέλεση του έργου σας;

Σ14: (Γελάει) Πολύ καλή ερώτηση! Εεε... δεν ...ξέρω αν θέλω να απαντήσω σε αυτή την ερώτηση... ο σχολικός σύμβουλος... υποτίθεται (υπονοεί ότι έτσι προβλέπεται αλλά αναρωτιέται-αμφισβητεί κατά κάποιο τρόπο το γεγονός αυτό στην πράξη) ότι είναι υψηλότερα στην ιεραρχία από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και υποτίθεται πως όλοι μας ακόμα και όλοι οι εκπαιδευτικοί, ο σύλλογος διδασκόντων είναι ένα όργανο που έχει αυτονομία... μ' αυτό το σκεπτικό θα έλεγα πως ναι. Απ' την άλλη οι εμπειρίες που έχω απ' τη συγκεκριμένη περιφέρεια και από τη δράση του συγκεκριμένου συλλόγου εκπαιδευτικών του νομού στον οποίον ...υπηρετώ, θεωρώ ότι με εμποδίζει (με σαφήνεια και έμφαση) να αναπτύξω όλες τις δυνατότητες που μου δίνει ο νόμος ώστε να... φροντίσω... να... προωθήσω την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. [...]

[ΑΠ. 63]

5.2.6 Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων αποτελεί αντικείμενο έρευνας εδώ και πολλές δεκαετίες. Επηρεάζει την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητά τους, συμβάλλει στην καλή ψυχική υγεία και στη μείωση των απουσιών από την εργασία τους και, εν τέλει, συντελεί στην καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2001· Koustelios et al, 2006). Ανάλογες έρευνες πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διεθνώς (Klassen & Chiu, 2010· Caprara et. al., 2003) αλλά και στην Ελλάδα και την Κύπρο (Χατζηγιάνης & Χατζηπαναγιώτου, 2012· Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Saiti, 2007· Koustelios, 2001· Papanastasiou & Zembylas, 2005). Ο μεγάλος αριθμός ερευνών που εστιάζονται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μάς επιτρέπει και μάς προτρέπει, κατά κάποιο τρόπο, να συζητήσουμε για τον παράγοντα αυτόν όσον αφορά τους σχολικούς συμβούλους. Ο σχολικός σύμβουλος με το διττό του ρόλο ως εκπαιδευτικού αλλά και ως καθοδηγητή και εμπνευστή εκπαιδευτικών για να επιτελέσει περισσότερο αποτελεσματικά το έργο του θα πρέπει να είναι έτοιμος να αναλάβει τέτοιο ρόλο, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο σχολικός σύμβουλος Σ7 στο απόσπασμα [5] όταν λέει ότι όποιος επιθυμεί να θητεύσει ως σχολικός σύμβουλος θα πρέπει πρώτα να αναρωτηθεί για το βαθμό ετοιμότητάς του.

Την ικανοποίηση από το ρόλο τους, ως σχολικών συμβούλων, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε στην ενότητα αυτή βασιζόμενοι στα ερευνητικά μας δεδομένα. Από τους δεκατέσσερις σχολικούς συμβούλους που πήραν μέρος στην έρευνά μας οι τρεις δηλώνουν με σαφήνεια ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το ρόλο τους.

Ε: Είστε ικανοποιημένος από το ρόλο σας μέχρι τώρα;

Σ3: Ενθουσιασμένος είμαι.

Ε: Ενθουσιασμένος. Για να γίνουμε λίγο πιο αναλυτικοί, γιατί;

Σ3: Ενθουσιασμένος, λόγω ότι είναι ένας άλλος ρόλος, βασικό. Μπήκα ακριβώς απέναντι από ότι είχα μέχρι τώρα, έχω το ρόλο αυτή την αμεσότητα με τους δασκάλους, η συνεργασία που κάνουμε. Μου αρέσει πάρα πολύ, αυτή η ανταλλαγή απόψεων, έχω φύγει από ένα μικρό κλίμα σχολείου και είμαι σε πολλά σχολεία [...]

[ΑΠ. 64]

Σ9: Εγώ είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένος αν και εξουθενωμένος μερικές φορές, μου αρέσει και νιώθω ότι είμαι στη φάση που μπορώ να προσφέρω πολλά πράγματα, μετά από αυτά που έχω κάνει (σπουδές εννοεί) [...]

[ΑΠ. 65]

Ε: Είστε ικανοποιημένος από το ρόλο σας;

Σ5: Βεβαίως... είμαι ικανοποιημένος διότι μπορώ να επιμορφώσω, μπορώ να καθοδηγήσω, μάλλον μου επιτρέπει το θεσμικό πλαίσιο να καινοτομήσω, να κάνω πράξη τις σπουδές μου, να συνεργαστώ με συναδέλφους, να αφουγκραστώ τις ανησυχίες τους και αδυναμίες τους, να σχεδιάσουμε μαζί διδασκαλίες και γενικά να υλοποιήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική όπως αυτή ορίζεται κάθε φορά από την εκάστοτε κυβέρνηση και τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας. [...]

[ΑΠ. 66]

Πέντε σχολικοί σύμβουλοι δηλώνουν ικανοποίηση από το ρόλο τους αλλά περιγράφουν ή υπονοούν ότι υπάρχουν ζητήματα που τους μετριάζουν την ικανοποίηση αυτή.

Ε: Είστε ικανοποιημένος από το ρόλο σας;

Σ2: Αρκετά ικανοποιημένος, ωστόσο υπάρχουν και ζητήματα [...]

[ΑΠ. 67]

Σ12: ... ναι, σε προσωπικό επίπεδο ναι, σε προσωπικό επίπεδο θα έλεγα ότι είναι κάτι που με ικανοποιεί, ή τουλάχιστον θα το έλεγα διαφορετικά ότι... είναι... αυτό που επιθυμούσα να κάνω σε μία επόμενη φάση μετά τη θητεία μου, την πορεία μου ως εκπαιδευτικού και ως διευθυντή σχολείου. Αυτό όσον αφορά τις προσωπικές επιδιώξεις. Τώρα, όσον αφορά τις υποδομές, το πλαίσιο και τις δυνατότητες, εκεί θα το συζητήσουμε στην πορεία. [...]

[ΑΠ. 68]

Ε: Πολύ ωραία. Είστε ικανοποιημένος από τον ρόλο σας τελικά;

Σ8: Ικανοποιημένος (συλλογίζεται)... Αυτός ο ρόλος μου δίνει ικανοποίηση στο πλαίσιο της παιδαγωγικής καθοδήγησης που είναι καθημερινή. Για την επιμόρφωση θεωρώ ότι δεν κάνω αυτά που θα ήθελα να κάνω και μπορώ, κατά την δική μου κρίση. Για τις δικές μου τις δυνατότητες θεωρώ ότι θα μπορούσα να κάνω και άλλα πράγματα, πότε να τα κάνω;

[ΑΠ. 69]

Σ7: Ε., Χμ!... (συλλογίζεται) τώρα από το ρόλο μου... Με τον τρόπο που υπηρετώ εγώ το ρόλο μου, έτσι όπως είναι τα πράγματα και μπορώ να τον... να τον κάνω λειτουργικό πιστεύω ότι είμαι ευχαριστημένος, στη δουλειά που κάνω. Εε, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι τα πράγματα δε θα μπορούσαν να γίνουν καλύτερα και η θέσπιση του ρόλου να είναι διαφορετικότερη ώστε να μου επιτρέψει και εμένα πιστεύω να προσφέρω περισσότερα και να αποδώσω καλύτερα. [...]

[ΑΠ. 70]

Ε: Είστε ικανοποιημένος από το ρόλο σας;

Σ4: Ικανο.. ικανοποιημένος είμαι από τον εαυτό μου τουλάχιστον. Προσπαθώ να κάνω ότι καλύτερο μπορώ. [...]

[ΑΠ. 71]

Τρεις σχολικοί σύμβουλοι προβληματίζονται ιδιαίτερα. Ειδικότερα, δεν απαντούν ούτε θετικά ούτε αρνητικά αλλά περιγράφουν ζητήματα του πλαισίου λειτουργίας του ρόλου του σχολικού συμβούλου αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Σ14: Μμ! Μια ερώτηση που δεν μπορεί να έχει μια μόνο απάντηση. Μονολεκτική απάντηση. Ικανοποιημένος ως προς τι; Ως προς τους στόχους που έθεσα προσωπικά; Ως προς αυτό που μου ζητείτε; Ως προς αυτό που δεν μου επιτρέπεται να κάνω; [...] Έπρεπε να παρακινήσω τους εκπαιδευτικούς, έπρεπε να τους εμπνεύσω να ψαχτούνε, συγνώμη για την

χύδην φράση, να κοιτάξουν αλλιώς τη δουλειά τους. Θεωρώ λοιπόν ότι κάποιους... για κάποιους το κατάφερα, αυτοί που ήταν δυνητικά, ήταν έτοιμοι να το δεχτούν, κάποιοι άλλοι... κάποιοι άλλοι αρνούνται σθεναρώς να κάνουν κάτι πέρα από αυτό που κάναν τη δεκαετία του '80. Σε αυτή την περίπτωση... δεν μπορώ να πω εάν είμαι ευχαριστημένος ή δεν είμαι ευχαριστημένος [...]

[ΑΠ. 72]

Σ11: Ομολογώ ότι ο προβληματισμός μου έγκειται στο γεγονός ότι πολλές φορές το πλαίσιο το οποίο αναφέρεται μέσα στη νομοθετική διαδικασία, αν και το γνωρίζω, προσπαθώ να το επιτελέσω όσον το δυνατόν καλύτερα, όμως υπάρχουνε περιπτώσεις τις οποίες, τα προβλήματα, τα κοινωνικά προβλήματα, οι συνθήκες οι οποίες επικρατούν στις σχολικές μονάδες, τα οικονομικά πλαίσια της πολιτικής των τελευταίων ετών στην πατρίδα μας, την Ελλάδα, έχουν επηρεάσει το σχολικό περιβάλλον και αυτό έχει ως αποτέλεσμα μερικές φορές, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου να επικεντρώνεται στο να επιλύει διαφορές μεταξύ μαθητών ή μεταξύ εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία τα οποία πραγματικά τους στερούν το χρόνο, τον οποίο θα μπορούσε να τον αφιερώσει στις διαδικασίες επιμόρφωσης, αξιολόγησης, παρακολούθησης της προσπάθειας των εκπαιδευτικών και οτιδήποτε άλλο προβλέπεται στο νομικό πλαίσιο. [...]

[ΑΠ. 73]

Σ1: Ο ρόλος μας, όπως είναι σχεδιασμένος θεωρώ ότι είναι σημαντικός και απαραίτητος στην εκπαίδευση κατά την άποψή μου, ωστόσο το πλαίσιο θα πρέπει λίγο να το ξαναδούμε. Χρειάζεται μια αναπροσαρμογή, χρειάζεται μια ανατροφοδότηση και έναν επαναπροσδιορισμό στην σύγχρονη πραγματικότητα, η οποία πραγματικότητα αφού η εκπαίδευση είναι ένας ζωντανός οργανισμός που επηρεάζεται από την κοινωνία και η κοινωνία βρίσκεται σε μια φάση που και αυτή έχει ζητήματα τα οποία χρειάζονται επαναπροσδιορισμό θεωρώ ότι και ο σχολικός σύμβουλος

προκειμένου να είναι πιο ελεύθερος στο έργο του, χρειάζεται και αυτός ως προς το πλαίσιο λειτουργίας έναν επαναπροσδιορισμό και μία επικαιροποίηση. [...]

[ΑΠ. 74]

Δύο σχολικοί σύμβουλοι δηλώνουν μάλλον ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από το ρόλο τους, είτε γιατί είχαν άλλες προσδοκίες γι' αυτό είτε γιατί δεν έχουν την υποστήριξη σε υποδομές που θα χρειαζόταν.

Σ13: Χμ! Δεν θα έλεγα ότι είμαι ικανοποιημένος, σε σχέση με την προ.. με τις προσδοκίες που είχα.

Ε: Μάλιστα.

Σ13: Εμ, αλλιώς τον φανταζόμουν το ρόλο του σχολικού συμβούλου, αλλιώς τον βρήκα, επομένως δεν είμαι ικανοποιημένος, όχι όμως σε βαθμό που να... που να τον απορρίπτω.

Ε: Μάλιστα.

Σ13: Ε.. έστω και έτσι, συμβιβάζομαι και επιτελώ αυτό το ρόλο[...]

[ΑΠ. 75]

Είστε ικανοποιημένος από το ρόλο σας;

Σ6: Όχι απόλυτα.

Ε: Μπορείτε να μου το περιγράψετε λίγο καλύτερα;

Σ6: Εε... μάλλον κακώς λέω όχι απόλυτα. Ο ρόλος είναι καθορισμένος. Από το αποτέλεσμα του ρόλου μου δεν είμαι τόσο ικανοποιημένος, αυτό θες να σου περιγράψω;

Ε: Ναι, ναι. Βεβαίως.

Σ6: Χμ! θεωρώ ότι θα μπορούσα, προσωπικά μιλάω πάντα, να προσφέρω κάτι περισσότερο ως προς την καθοδήγηση, ως προς την επιμόρφωση αν είχα μια λίγο κατά... λίγο πιο κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, περισσότερο κάποια υποστήριξη σε θέματα γραφείου[...]

[ΑΠ. 76]

Η ανάλυση των δεδομένων που προήλθαν από τις απόψεις που εξέφρασαν οι

σχολικοί σύμβουλοι κατά τη διαδικασία της συνέντευξης επιτρέπει να υποθέσουμε ότι δεν απολαμβάνουν όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι ανάλογη επαγγελματική ικανοποίηση. Είναι πολλοί οι παράγοντες που αναφέρθηκαν κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Θα μπορούσαμε ίσως, να τους διαχωρίσουμε σε ενδογενείς και εξωγενείς.

Ως ενδογενείς εννοούμε εκείνους τους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους και αφορούν τις προσδοκίες που είχαν από το ρόλο που ανέλαβαν, τις προσωπικές τους αντιλήψεις για την υλοποίηση του έργου τους, την δυνατότητα εφαρμογής και αξιοποίησης των επιστημονικών τους γνώσεων, το όραμα για την εκπαίδευση γενικότερα κ.ο.κ. Ο βαθμός επαλήθευσης όλων αυτών συμβάλλει, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Ως εξωγενείς παράγοντες εννοούμε εκείνους που δεν εξαρτώνται ούτε καθορίζονται από τους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους όπως η εκπαιδευτική περιφέρεια που υπηρετούν, το νομοθετικό πλαίσιο που καλούνται να ακολουθήσουν, ο αριθμός και ο τύπος των σχολικών μονάδων που εποπτεύουν και καθοδηγούν, οι υποδομές που τους υποστηρίζουν, οι επιμορφωτικές δομές που τους στηρίζουν κ.ο.κ. Οι παράγοντες αυτοί είναι εξίσου σημαντικοί στην επιτέλεση του έργου του σχολικού συμβούλου και οι ίδιοι αναγνωρίζουν, όπως είδαμε και από την καταγραφή των απόψεών τους, τη συμβολή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

5.3 Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου Π.Ε.

Ο δεύτερος άξονας που διερευνά η παρούσα εργασία αφορά το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου γενικότερα. Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης οδήγησε στις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες που παρουσιάζονται στο επόμενο Διαγραμματικό Σχήμα 2.

Διαγραμματικό Σχήμα 2.

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

- Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΣΗΜΕΡΑ
 - ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
 - ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

- ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
- ΕΥΘΥΝΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΣΗΜΕΡΑ.
- Η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
 - ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
 - ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
 - ΕΙΔΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
- Η ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
 - ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
 - ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
 - ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ Ή ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ.
- ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΝΕΩΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ
- ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ Σ.Σ. ΣΕ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, από την ίδρυσή του ως τις μέρες μας, πέρασε από διάφορες φάσεις και υπέστη διάφορες μεταβολές ως προς τον τρόπο λειτουργίας του. Κατά καιρούς, διατυπώνονταν διάφορες προτάσεις που σχετίζονταν με τη θέση και το ρόλο του στην εκπαίδευση. Η υλοποίηση ορισμένων από αυτές ενίσχυαν το θεσμό και άλλων είχαν αρνητικές επιδράσεις σ' αυτόν. Όπως περιγράφει ο σχολικός σύμβουλος στο επόμενο απόσπασμα [77], η λειτουργία του θεσμού επαφίεται στα προσωπικά εφόδια, την προσωπικότητα και τις σχέσεις που αναπτύσσει ο ίδιος ο σχολικός σύμβουλος.

Σ7: Και έτσι δεν μπορεί να γίνει διαφορετικά, γιατί όταν έχουμε έναν θεσμό που δεν έχεις... που έχεις ευθύνη χωρίς αποφασιστική αρμοδιότητα, χωρίς το εντέλλεστε εκεί θα λειτουργήσεις περισσότερο με τα ουσιαστικά εφόδια που έχει, με την προσωπικότητά σου, τις σχέσεις, αυτό που είπα πως μπορείς να μιλήσεις στην καρδιά και στο μυαλό των συναδέλφων.

[ΑΠ. 77]

Πολύ πρόσφατα, στις 6 Μαΐου 2015, η διοικούσα επιτροπή του τοπικού παραρτήματος της Ένωσης των Σχολικών Συμβούλων Θεσσαλίας απέστειλε στα μέλη του ανακοίνωση με τις αποφάσεις της τελευταίας του γενικής συνέλευσης, ως θέσεις και προτάσεις των σχολικών συμβούλων Θεσσαλίας, τις οποίες κοινοποίησε στην Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων για περαιτέρω συζήτηση, ώστε να διαμορφωθεί μια τελική πρόταση προς το Υπουργείο Παιδείας για τη λειτουργία του

θεσμού. Ανάμεσα στα άλλα αναφέρονται και τα εξής:

[...] «Η εμπειρία των προηγούμενων χρόνων υπέδειξε ότι η «μοναχική» δραστηριότητα δεν οδήγησε στην αναμενόμενη αναγνώριση του καθοδηγητικού μας ρόλου από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ως εκ τούτου προτάθηκε η ενίσχυση του θεσμού με αναδιοργάνωση της θέσης του Σχολικού Συμβούλου, ώστε να τεθεί επικεφαλής μιας δομής με σκοπό την επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και να μην αποτελεί μονοπρόσωπο όργανο» [...]

[Κ. 5]

Το παραπάνω κείμενο [Κ. 5] είναι ενδεικτικό του γεγονότος, ότι βρίσκεται σε εξέλιξη μία συνολικότερη συζήτηση ανάμεσα στους σχολικούς συμβούλους, τον εκπαιδευτικό κόσμο και το Υπουργείο Παιδείας για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Κατά την συζήτηση των δεδομένων μας, στις επόμενες ενότητες, θα αναφερθούμε ειδικότερα στις απόψεις επί του θέματος αυτού που οι συμμετέχοντες διατύπωσαν στις συνεντεύξεις τους.

5.3.1 Ο θεσμός σήμερα

Στην ενότητα αυτή θα συζητήσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων για τη σημερινή κατάσταση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τις απόψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης και τη σημαντικότητα του θεσμού, την αποδοχή που απολαμβάνει από την Πολιτεία και τον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και τις μεταβολές που υφίσταται. Στο τέλος της ενότητας θα συζητήσουμε τις απόψεις περί ευθύνης των σχολικών συμβούλων για την σημερινή θέση του θεσμού.

Όσο αφορά την αναγκαιότητα και σημαντικότητα του θεσμού όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι ο θεσμός που υπηρετούν είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Πέρα από εκφράσεις του τύπου «πάρα πολύ σημαντικός», «ιδιαίτερα σημαντικός», διατυπώθηκαν ισχυρότερες εκφράσεις όπως «καίριος», «εκ των ον ουκ άνευ», «καταλυτικός» κ.λ.π. Ενδεικτικά περιγράφουμε ορισμένα αποσπάσματα.

Ε: πόσο σημαντικός είναι, κατά την άποψή σας ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην εκπαίδευση;

Σ14: Καίριος!! Εάν χάσουμε το σχολικό σύμβουλο, μη μιλάμε μετά για ανάπτυξη επαγγελματική (των εκπαιδευτικών εννοεί) και για ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαίδευση! Γιατί; Γιατί ο σχολικός σύμβουλος είναι ο διαμεσολαβητής ανάμεσα στην επιστημονική γνώση που παράγεται στα πανεπιστήμια και στην... στη γνώση που εφαρμόζεται στην τάξη. [...] Ποιος μπορεί άλλος να το κάνει; [...] Αν λείπει αυτό το πρόσωπο τότε πραγματικά... δεν ξέρω... πως θα γίνει αυτή η ώσμωση ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και στην εφαρμογή της.

[ΑΠ. 78]

Σ13: Πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, έχω την εντύπωση ότι δεν θα μπορούσε και εύκολα να βρεθεί και κάτι διαφορετικό... είναι αυτό ακριβώς που χρειάζεται το σχολείο, ο εκπαιδευτικός, ο διευθυντής του σχολείου... είναι ένας θεσμός ο οποίος παρακολουθεί πολύ στενά τα δρώμενα τα εκπαιδευτικά μέσα στο σχολείο, λόγω του ότι προέρχεται ακριβώς μέσα από τη σχολική μονάδα, είναι προϋπόθεση για να γίνεις σχολικός σύμβουλος [...] γνωρίζουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα και επομένως ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι πολύ σημαντικός, γιατί είναι ο άνθρωπος που καθοδηγεί την... τους... την εκπαίδευση με βάση την εμπειρία του και με βάση... και με γνώση.

[ΑΠ. 79]

Σ5: Εκ των ουκ άνευ. Είναι ένας θεσμός ο οποίος συμπληρώνει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία σε όλους τους τομείς, από το σχολικό κλίμα μέχρι την ωριαία διδασκαλία, έχουμε ανάγκη του θεσμού και των ανθρώπων που του... που τον υπηρετούν και θεωρώ ότι μάλιστα πρέπει να αναβαθμιστεί σε σχέση με το διοικητικό κομμάτι [...]

[ΑΠ. 80]

Θα μπορούσαμε ενδεχομένως να ισχυριστούμε ότι ήταν μάλλον αναμενόμενες οι απαντήσεις αυτές, αφού αφορούν τον θεσμό που επέλεξαν να υπηρετήσουν οι

συμμετέχοντες. Αν παρατηρήσουμε όμως τα παραπάνω αποσπάσματα [78], [79] και [80], λαμβάνοντας υπόψη μας και τα σχετικά αποσπάσματα όλων των συνεντεύξεων οι απαντήσεις επεκτείνονται και σε αιτιολόγηση της αναγκαιότητας και σπουδαιότητας του θεσμού. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του σχολικού συμβούλου στο επόμενο απόσπασμα [81].

Σ7: Κατά τη γνώμη τη δική μου, όχι επειδή είμαι σχολικός σύμβουλος, είναι ο γεν... ο σημαντικότερος υπό την εξής έννοια. Ότι αντιπροσωπεύει... ότι αντιπροσωπεύει την παιδαγωγική διάσταση του έργου που παράγει το σχολείο. Η παρατήρηση που κάνω, είναι ότι βλέπω ολοένα και με μεγαλύτερη ταχύτητα τα τελευταία χρόνια, από τότε που μπήκα στην εκπαίδευση ως δάσκαλος όχι ως σχολικός σύμβουλος, είναι ότι το σχολείο σταδιακά μετατρέπεται σε μηχανισμό παραγωγής διοικητικού έργου και όχι εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου. Επειδή όμως θεωρώ ότι το πρόταγμα στην εκπαίδευση και στο σύστημα, θα πρέπει να είναι η παιδαγωγική και η εκπαίδευση, που λέμε, των παιδιών γι' αυτό θεωρώ ότι όσοι εμπλέκονται με... μ' αυτό το κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας... μ' αυτό το κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι και οι πιο σημαντικές θέσεις.

[ΑΠ. 81]

Το επιστημονικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων συνίσταται, όπως είδαμε και στην παρουσίαση των δημογραφικών τους στοιχείων, σε αυξημένα τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα και σε πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία. Αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός αυτό τότε η αιτιολόγησή τους για τη σπουδαιότητα του θεσμού έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Η διαμεσολάβηση του σχολικού συμβούλου σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρουσιάζεται στα αποσπάσματα [78], [79], [80] και [81] - από τη σχολική τάξη, τα άτομα που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, το κλίμα που διαμορφώνεται στις σχολικές μονάδες, την μεταφορά της επιστημονικής γνώσης και την υποστήριξη του μετασχηματισμού της σε διδακτική πράξη, την παρότρυνση για ερευνητική δράση των εκπαιδευτικών - ουσιαστικά καθιστούν το θεσμό στο σημαντικότερο, ίσως, διαμεσολαβητή στην ζητούμενη σύνδεση Θεωρίας και Πράξης στην εκπαίδευση

(Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2010· Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 126-127· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, πέρα από την αρχική «δασκαλογένητη» απαίτηση της εισαγωγής του, για την οποία αναφερθήκαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, προκύπτει κατά κάποιον τρόπο και από την διατήρησή του, με μικρές μεταβολές, για περισσότερα από τριάντα χρόνια στην εκπαίδευση, αποτελώντας, θα λέγαμε, έναν εκπαιδευτικό θεσμό που απαιτούσε η νέα μεταπολιτευτική εποχή. Κάτι ανάλογο ίσως εννοεί ο σχολικός σύμβουλος του αποσπάσματος [79] όταν λέει «[...] έχω την εντύπωση ότι δεν θα μπορούσε και εύκολα να βρεθεί και κάτι διαφορετικό... είναι αυτό ακριβώς που χρειάζεται το σχολείο [...]».

Πέρα, όμως, από τη διαπίστωση των συμμετεχόντων για τη σπουδαιότητά του, η συζήτηση επεκτάθηκε και στο βαθμό αποδοχής που απολαμβάνει ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων της έρευνά μας. Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι η κατά καιρούς αποδοχή ή απόρριψη, που υπέστη ο θεσμός σχετιζόταν με την κάθε χρονική περίοδο. Αρχικά, με την εισαγωγή του θεσμού, ο εκπαιδευτικός κόσμος τον συνέδεε με τον θεσμό του Επιθεωρητή. Ως μετεξέλιξη του άλλοι τον θεωρούσαν παρόμοιο με τον προηγούμενο και ήταν επικριτικοί και άλλοι τον θεωρούσαν ως ελπιδοφόρα μεταρρυθμιστική αλλαγή και τον αντιμετώπιζαν θετικά.

Σ10: Θα έλεγα πως ναι, όταν πρωτοεισήχθη ο θεσμός του σχολικού συμβούλου ήμουν πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός, δάσκαλος τότε, το '83 άρχισα να εργάζομαι, οπότε θυμάμαι το, θυμάμαι τον σχολικό σύμβουλο ερχόταν στα σχολεία αλλά δεν, δεν έμπαινε, ας πούμε, μέσα στις τάξεις εύκολα να παρακολουθήσει να παρακολουθήσει κάποιον δάσκαλο. Υπήρχε, βέβαια, μία καχυποψία από τη μεριά των εκπαιδευτικών τότε και δεν ήταν καθόλου εύκολο να το κάνει αυτό ο σχολικός σύμβουλος [...]

[ΑΠ. 82]

Σ3: Α! Πέρασε από διάφορες φάσεις πάντως. Τώρα έτσι τον έχω βιώσει. Στην αρχή ενθουσιώδεις όλοι οι συνάδελφοι τον αγκάλιασαν, έχουν φύγει από εκείνο το πιο αυστηρό (του επιθεωρητή εννοεί), κάποια στιγμή

ένιωσα την απαξίωσή του, από μερικά σχολεία, δηλαδή ήταν και θέμα σχολικού κλίματος μέσα, πως αν απαξίωναν τον σχολικό σύμβουλο... και πέρασα σε σχολεία που τον είχαν υψηλά και πολύ συνεργάτη δίπλα του. Τελευταία τουλάχιστον μπορώ να πω ότι ήμουν στο top, εκεί που ήτανε ο σύμβουλος που έλεγες ναι θα σηκώσω το τηλέφωνο ατομικά και θα μιλήσω μαζί του γιατί το χρειάζομαι [...]

[ΑΠ. 83]

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου εξαρτιόνταν από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, τα πρόσωπα που επιλέγονταν να υπηρετήσουν το θεσμό και την εμπλοκή τους με την προώθηση εκπαιδευτικών ή άλλων διαδικασιών που το Υπουργείο Παιδείας προωθούσε.

Σ12: [...] Εδώ υπάρχει ένα ζήτημα ευθύνης. Μπορεί βέβαια να αναζητήσει κάποιος τις ευθύνες και στο... στις αρμοδιότητες... στις υποδομές που μπορεί να μην είχανε (οι σχολικοί σύμβουλοι) κτλ, αλλά σίγουρα ένα μερίδιο της ευθύνης υπάρχει και στα πρόσωπα. Πιστεύω όμως ότι το τελευταίο χρονικό διάστημα, το ορίζω στις τελευταίες δύο τετραετίες, όπως είπα και σε προηγούμενη ερώτηση αρκετά πριν, η εικόνα με ευθύνη, σε εισαγωγικά ή εκτός, των σχολικών συμβούλων έχει βελτιωθεί, [...]

[ΑΠ. 84]

Αυτό ουσιαστικά επισημαίνει και ο σχολικός σύμβουλος στο απόσπασμα [10], μιλώντας για την «εχθρική» στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους συμβούλους, ύστερα από την εισαγωγή των διαδικασιών της αξιολόγησης την διετία 2013-2014. Κάτι ανάλογο συνέβη και με την εισαγωγή τη «Ευέλικτης Ζώνης» στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ανακοίνωσή του ο σύλλογος εκπαιδευτικών μιας μεγάλης περιφέρειας της Αττικής απευθυνόμενος προς τους εκπαιδευτικούς-μέλη του συλλόγου σημειώνει:

«Συναδέλφισσες και συνάδελφοι,

Επειδή τις μέρες αυτές οι νέοι Σχολικοί Σύμβουλοι, με την ενεργό συμμετοχή των Προϊσταμένων, αλωνίζουν τα σχολεία, προσπαθώντας να μας πείσουν να

δεχτούμε την «Ευέλικτη Ζώνη», ως Δ.Σ. του Συλλόγου μας, έχουμε να επισημάνουμε τα παρακάτω:

Η «καινοτομία» αυτή δεν είναι ούτε κάτι καινούριο, γιατί υπάρχει πλούσια διεθνής εμπειρία, ούτε τόσο «αθώα», όπως θέλουν να την παρουσιάσουν μερικοί Σύμβουλοι

[...]καλούμε τους Συλλόγους Διδασκόντων να απορρίψουν την «ευέλικτη» ζώνη γιατί συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η «καινοτομία» αυτή είναι ένας επικίνδυνος πειραματισμός που απειλεί τη δημόσια εκπαίδευση [...]

[Κ. 6]

Τα πρόσωπα που υπηρετούν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου είναι, ίσως, από τους σημαντικότερους παράγοντες, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, που συμβάλουν στην αποδοχή του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς.

Σ8: [...] δεν πρέπει αυτή την παράμετρο να την ξεχνάμε, εδώ η ευθύνη έχει σχέση με το πρόσωπο. Όλα ξεκινούν από την παιδεία και τον χαρακτήρα του προσώπου που αναλαμβάνει, εν προκειμένω τον θεσμό του σχολικού συμβούλου αλλά και γενικότερα, δεν σας είπα κάτι το φοβερό αυτή τη στιγμή, ντύνουμε και τις θέσεις και τις καρέκλες και του θεσμούς...

Ε: Μάλιστα

Σ8: Και καμιά φορά μας ξεγυμνώνουν και οι καρέκλες και οι θεσμοί και δείχνουν την γύμνια μας να το πω και αντίστροφα.

[ΑΠ. 85]

Σ2: Νομίζω ότι δεν έχει σημασία τόσο η διακήρυξη της πολιτείας (για τη σημαντικότητα του θεσμού εννοεί) [...] όσο η εικόνα και η πραγματική δουλειά που κάνει κάθε σχολικός σύμβουλος στην περιφέρειά του. Η αποδοχή λοιπόν, δεν είναι θέμα επιλογής του αρίστου ή της αρίστης αλλά είναι θέμα των δράσεων του σχολικού συμβούλου και κατά πόσο αυτός γίνεται αποδεκτός, αποτελεσματικός σε επίπεδο σχολικής μονάδας της οποίας έχει την παιδαγωγική ευθύνη.

[ΑΠ. 86]

Τα αυξημένα επιστημονικά και εκπαιδευτικά προσόντα των σχολικών συμβούλων δεν είναι από μόνα τους αρκετά για την θετική αποδοχή του θεσμού.

Σ7: [...] δεν είναι δεδομένη η αποδοχή του. Έτσι; Νομίζω ότι είναι απαραίτητα όμως τα πτυχία, γιατί δεν μπορείς να δομήσεις πρακτικές και να είσαι αποτελεσματικός, χωρίς να προηγείται η γνώση. Και η πιστοποίηση της γνώσης, είναι τα πτυχία που πρέπει να έχεις. Από εκεί και πέρα όμως, δεν αρκούν μόνο αυτά. Αυτά είναι απαραίτητη προϋπόθεση, κατά τη γνώμη μου, και από εκεί και πέρα είναι η προσωπικότητα και η ουσιαστική επιστημονικότητα του καθενός μας.

[ΑΠ. 87]

Σ13: [...] κατά κανόνα... ναι, πιστεύω (έχει αποδοχή). Υπάρχει όμως και μία έτσι.... μία... ένα... μια περιρρέουσα ατμόσφαιρα στα σχολεία, όπου πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο σχολικός σύμβουλος απέχει από την εκπαιδευτική πράξη, λόγω του ότι έκανε αυτές τις πολλές σπουδές, και ότι είναι εικονικά τα εκπαιδευτικά του χρόνια. Στην πραγματικότητα, πιστεύουν οι εκπαι... πολλοί εκπαιδευτικοί ότι αρκετούς... αρκετοί από τους σχολικούς συμβούλους ήταν εκτός τάξης, ότι ήταν μες στα πανεπιστήμια και σπούδασαν όλα αυτά τα χρόνια [...]

[ΑΠ. 88]

Παρόλα αυτά, η επιστημονική συγκρότηση των σχολικών συμβούλων και η, κατά το δυνατόν, αξιοκρατική επιλογή τους συνέβαλαν στη επιστημονική και παιδαγωγική καταξίωση των σχολικών συμβούλων και ενίσχυσαν την αποδοχή του θεσμού στα μάτια του εκπαιδευτικού κόσμου. Αυτό επισημαίνεται από ορισμένους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους.

Σ13: [...] αναγνωρίζουν (οι εκπαιδευτικοί εννοεί) ότι έχουμε αναβαθμιστεί ως σύμβουλοι, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου μέσα από την πολύ μεγάλη επιμόρφωση, που έχει κάνει και τις μεγάλες σπουδές και τις πολλές σπουδές και ότι δεν είναι εντέλει και με κομματικά κριτήρια τώρα, αυτό το αναγνωρίζουν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς[...]

[ΑΠ. 89]

Σ7: Ωστόσο όμως, έχω την εντύπωση ότι μετά από κάθε κρίση, οι λιγότερες επικρίσεις που διατυπώνονται για τα πρόσωπα που επιλέχθηκαν είναι για τους σχολικούς συμβούλους, σε σχέση με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, [...] το ομολογεί και ο πολύς κόσμος [...]

[ΑΠ. 90]

Σ5: [...] Το σεβασμό και την αποδοχή την κατακτούμε καθημερινά στα Σχολεία. Ο καθένας λοιπόν εισπράττει αποδοχή ανάλογη του έργου του και όχι των μετρήσιμων προσόντων, τα οποία όμως έχουν συμβάλει στο γίνεσθαι του ατόμου[...]

[ΑΠ. 91]

Από τα αποσπάσματα της ενότητας αυτής, συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι η αποδοχή του θεσμού εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο άσκησης του έργου των προσώπων που τον υπηρετούν. Τα αποτελέσματα του έργου αυτού τα εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι με τη σειρά τους αποδίδουν ανάλογη αποδοχή στο θεσμό και τα πρόσωπα. Αυτό περιγράφει, κατά την άποψή μας και το επόμενο απόσπασμα [92].

Σ1: [...] αλλά βλέπω ότι και οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές και οι γονείς έρχονται σε εμάς γιατί έχουν εμπιστοσύνη στο θεσμό; Βλέπουν ότι ανταποκρινόμαστε; Βλέπουν ότι λόγω της αποδοχής μας έχουμε την δυνατότητα να προτείνουμε και λύσεις και αυτές να γίνουν αποδεκτές, μέσα από την επιμόρφωση που πάντοτε την επικαιροποιούμε και προσπαθούμε να την προσαρμόζουμε κατά το δυνατόν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στην αποτύπωση της πραγματικότητας; Πάντως υπάρχει αυτό, είναι ορατό και είναι κλιμακούμενο!

[ΑΠ. 92]

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, από την ίδρυσή του ως και σήμερα, αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην τριαντάχρονη και πλέον ιστορία του, επηρεάστηκε από και επηρέασε τις

θεσμοθετημένες αλλαγές που, κατά καιρούς, επιχειρούνται στον εκπαιδευτικό χώρο. Ενδεικτικό είναι το γεγονός - που αποτυπώνεται στην ανακοίνωση που εξέδωσε η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων με θέμα «Συνάντηση της ΠΕΣΣ με τον Υπουργό Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων» στις 12 Μαρτίου 2015 - ότι στη συνάντηση ο υπουργός διαβεβαίωσε τους σχολικούς συμβούλους ότι η Ένωση θα είναι «συνομιλητής» του Υπουργείου Παιδείας στις «σχεδιαζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές». Ανάλογα, ο Αναπληρωτής Υπουργός Παιδείας λίγες μέρες νωρίτερα, στις 6 Μαρτίου 2015, σε συνάντησή του με την Ένωση Σχολικών Συμβούλων, αφού χαρακτήρισε πολύ σημαντικό το θεσμό, ζήτησε από τους σχολικούς συμβούλους να προσφέρουν τις επιστημονικές τους γνώσεις προς το Υπουργείο Παιδείας για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια λειτουργίας του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου δεν παρατηρήθηκαν πολλές μεταβολές στο πλαίσιο λειτουργίας του. Η σημαντικότερη μεταβολή που περιγράφουν οι συμμετέχοντες είναι η εισαγωγή των διαδικασιών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών τη διετία 2013-14. Η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στις διαδικασίες αυτές παρότι, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, προβλεπόταν με τον εισαγωγικό νόμο 1304/1982 αλλά και τον νόμο 1304/2002, που καθόριζε τις αρμοδιότητες των στελεχών της εκπαίδευσης, δεν είχαν ενεργοποιηθεί ποτέ.

Σ14: [...] από τη στιγμή που ισχύουν τα διατάγματα που όρισαν αυτό το θεσμό, η μόνη μεταβολή ήταν ο 152 του 2013 (ο νόμος περί αξιολόγησης) που ξεκάθαρα πλέον, ξεκαθάριζε αυτό που προβλέπονταν βέβαια στο 1340 (το καθηκοντολόγιο) του 2002 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προβλέπονταν αλλά τότε ήτανε... χωρίς να δηλώνεται ακριβώς, δεν είχε οργανωθεί ακόμα στη σκέψη, δεν είχε οργανωθεί πως θα γίνει ... Ναι! Αυτή ήταν μια μεγάλη (με έμφαση) μεταβολή.

[ΑΠ. 93]

Σ11: [...] Νομίζω ότι από την δική μου εμπειρία των τελευταίων δύο χρόνων μπορώ να σταθώ στο κομμάτι εκείνο που είχε να κάνει με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ήτανε κάτι διαφορετικό, με την έννοια

ότι τα τελευταία χρόνια δεν ήτανε... δεν είχε ασχοληθεί η πολιτεία με την ένταξη του θεσμού (της αξιολόγησης εννοεί), ή μάλλον στο θεσμικό πλαίσιο (των καθηκόντων του σχολικού συμβούλου εννοεί) προβλέπεται αξιολόγηση, αλλά δεν είχε μπει σε διαδικασία εφαρμογής. Η συγκεκριμένη λειτουργία από την εμπειρία μου, ή μάλλον κατά τη διάρκεια της θητείας μου ενεργοποιήθηκε αυτός ο μηχανισμός της αξιολόγησης [...]

[ΑΠ. 94]

Σ9: Ναι, ιδιαίτερα σε σχέση με την αξιολόγηση που τουλάχιστον πήγε να αλλάξει ο ρόλος μας και να αλλάξει σαν..να γίνει αξιολογητής, που δεν θεωρώ ότι... πρέπει να μας αποδεσμεύσουν από αυτόν τον ρόλο [...]

[ΑΠ. 95]

Οι σφοδρές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους, που περιγράφηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια, καθώς και η πρόσφατη εξέλιξη με την εισαγωγή και αναστολή των αξιολογικών διαδικασιών στην εκπαίδευση, στις οποίες συμμετείχαν και αξιολογήθηκαν οι σχολικοί σύμβουλοι, ουσιαστικά καθιστούν τη μεταβολή αυτή ως τη σπουδαιότερη στη ιστορία του θεσμού.

Η δεύτερη μεταβολή που περιγράφουν οι συμμετέχοντες είναι η εισαγωγή της Υπουργικής Απόφασης, γνωστής ως «καθηκοντολόγιο» ή 1340/2002 (από τον Αριθμό Φ.Ε.Κ. που πήρε), η οποία οριοθέτησε τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων μαζί με των υπολοίπων στελεχών της εκπαίδευσης.

Σ13: [...] μεταβολές με την έννοια της αλλαγής, ας πούμε, της νομοθεσίας με βάση αυτό που ξεκίνησε δεν νομίζω ότι υπάρχουν σημαντικές, αλλά αν πάρουμε δηλαδή το... ίσως το 2002, που έγινε το καθηκοντολόγιο, εκεί προσδιορίζονται κάπως, προσδιορίζεται κάπως ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, και κάπως αναβαπτίζεται, ανανεώνεται τέλος πάντων αναδρομολογείται θα λέγαμε...

[ΑΠ. 95]

Σ10: Νομίζω πως ναι, νομίζω πως ναι. Υπήρξε μία περίοδος που, που οι

σχολικοί σύμβουλοι δεν ήταν αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς, επειδή ήταν κοντά ο θεσμός του επιθεωρητή, μετά σιγά-σιγά και με το έργο που άρχισε να παράγεται από τη μεριά των σχολικών συμβούλων, αλλά και με την αναβάθμισή τους την επιστημονική και επαγγελματική των συμβούλων αυτών καθ'αυτών, άρχισε ν' αναβαθμίζεται και το έργο του σιγά-σιγά, και πιστεύω ότι τα τελευταία δέκα χρόνια να πω, ίσως και λίγο παραπάνω, μετά το 2002 θα έλεγα, που, που το Υπουργείο είχε, είχε περάσει το καθηκοντολόγιο σε όλες τις... σε όλους τους εκπαιδευτικούς, και άρχισε σιγά-σιγά [...] και να οριοθετείται, ναι, το έργο του, πιστεύω ότι αναβαθμίστηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου.

[ΑΠ. 96]

Η τρίτη μεταβολή που περιγράφεται αφορά την απαλλαγή του σχολικού συμβούλου από τη συμμετοχή του σε διοικητικές θέσεις, που είχαν αρχικά προβλεφθεί – όπως η προεδρία του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) ή η συμμετοχή του στην επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, που καταργείται και επανεισάγεται διαρκώς – και η μεταβίβασή τους στον Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Σ6: [...] μεταβλήθηκε λίγο αλλά νομίζω ότι μεταβλήθηκε από διοικητικής... από διοικητική πλευρά, δηλαδή γίνεται μία προσπάθεια από μέρους της διοίκησης να αποδυναμωθεί ο ρόλος του συμβούλου, για χι λόγους που δεν ξέρω ποιοι μπορεί να είναι[...]

[ΑΠ. 97]

Μικρότερες αλλά συχνότερες μεταβολές, σημειώνει ένας σχολικός σύμβουλος, προέρχονται από τις συνεχείς νομοθετικές παρεμβάσεις που συνοδεύουν τις συχνές αλλαγές της πολιτικής ηγεσίας «αλλοιώνουν» και τροποποιούν, κατά κάποιο τρόπο, τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων. Οι συχνές αυτές παρεμβάσεις, αποτέλεσμα της προσπάθειας εφαρμογής νέας εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, δυσχεραίνουν το έργο του σχολικού συμβούλου όπως περιγράφεται στο απόσπασμα [98].

Σ2: Οι μεταβολές σχετίζονται με πάλι..., ίσως επαναλάβω το προηγούμενο.

Ενώ υπάρχει το καθηκοντολόγιο... συνεχώς και με τις αλλαγές μέσα στο ίδιο το υπουργείο Παιδείας, που αλλάζουν οι υπουργοί και τα συμβούλια, πολλές φορές αλλάζει και η λογική του τι θέλει να προωθήσει ο κάθε υπουργός, η εκπαιδευτική πολιτική γενικώς, που αυτό τροποποιεί κατά την άποψή μου και τις ενέργειες που πρέπει εμείς να κάνουμε οι ίδιοι, δηλαδή λειτουργούν ως τροχοπέδη μερικές φορές ή είναι δεσμευτικές στο πως θα δράσουμε.

[ΑΠ. 98]

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, σχολικοί σύμβουλοι, αναγνωρίζουν ευθύνες και στους ίδιους για την θέση του θεσμού σήμερα. Ευθύνες θετικές αλλά και ευθύνες αρνητικές. Η προηγηθείσα συζήτησή μας για την αποδοχή του θεσμού εστίασε, ανάμεσα στα άλλα, στο ρόλο των προσώπων που υπηρετούν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου (Βλ. και αποσπάσματα [84], [85], [86] και [87]).

Σ14: [...] λυπάμαι που δεν μπορώ να απαντήσω διότι τότε, ως δάσκαλος τάξης, αυτό που ήξερα ήταν ότι ο σύμβουλος να έρχεται μία φορά το χρόνο στην τάξη μου και έκτοτε να μην τον ξαναβλέπω ποτέ.

Ε: Νομίζω ότι έχετε απαντήσει.

Σ14: (Χαμογελάει)

Ε: (επανερχεται) αναγνωρίζετε ευθύνες στους σχολικούς συμβούλους τους ίδιους για τη θέση του θεσμού σήμερα;

Σ14: Νομίζω με την τελευταία μου παρατήρηση έθεσα τον δάκτυλο επί των τύπων των ήλων.

[ΑΠ. 99]

Ε: Αναγνωρίζεται ευθύνες στους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους για τη θέση του θεσμού;

Σ13: Οπωσδήποτε. Νομίζω ότι έχουμε πολύ μεγάλη ευθύνη οι σχολικοί σύμβουλοι στα... στο που βρίσκεται σήμερα ο θεσμός λόγω του ότι κάποια στιγμή πριν περίπου... πριν γίνουν οι περιφερειακές διευθύνσεις, οι σχολικοί σύμβουλοι ήταν πραγματικά... η εξάρτησή τους η ιεραρχική, ήτανε σε σχέση με το υπουργείο και το παιδαγωγικό ινστιτούτο. Δεν

υπήρχε μία ενδιάμεση κατάσταση. Με το πέρασμα των χρόνων χαλάρωσαν σιγά-σιγά οι σχολικοί σύμβουλοι δεν είχαν καθημερινή παρουσία στις σχολικές μονάδες με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων να τους βλέπουν με καχυποψία [...]

[ΑΠ. 100]

Η συχνή παρουσία του σχολικού συμβούλου στις σχολικές μονάδες προβάλλεται από τους συμμετέχοντες ως η απαραίτητη ενέργεια που καταξιώνει, κατά κάποιο τρόπο, τον σχολικό σύμβουλο και «ισχυροποιεί» το θεσμό, απέναντι στους εκπαιδευτικούς, την Πολιτεία και την κοινωνία γενικότερα. Ανάλογη άποψη υποστηρίζει και η Ορφανού (2000), στη μελέτη της για την αξιολόγηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σ6: Υποθέτω ότι αρχίζει να... να είναι λίγο αρνητικά. Αλλά υπάρχουν και θετικές, εξαρτάται τι βλέπουμε. Θεωρώ ότι είναι πολύ βασικός ο θεσμός του συμβούλου.. βασίζεται σε πρόσωπα. Η εξέλιξη τα τελευταία χρόνια μπορεί να είναι θετική, αλλά για την άποψη που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί για τους συμβούλους, η οποία δεν είναι κάτι που έγινε τώρα, επηρεάστηκε αρνητικά πολλές φορές [...]

[ΑΠ. 101]

Σ2: Ε... βεβαίως! Σε οποιαδήποτε χώρα και από την οποιαδήποτε θέση υπάρχει συνευθύνη και θεωρώ τα δύο 'συν' στη λέξη σύμβουλος και στην λέξη συνευθύνη ίσως πολλαπλασιάζουν και την ευθύνη που έχουμε γενικότερα και εμείς στα δρώμενα τα εκπαιδευτικά

Ε: Θετική ή αρνητική ευθύνη.

Σ2: Δεν θα έλεγα αρνητική, θετική.

[ΑΠ. 102]

Η αυτοκριτική που οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι διατυπώνουν, περιλαμβάνουν ζητήματα ανάλογα με αυτά που οι Κόπτης et.al. (2005) και ο Κόπτης (2006), περιγράφουν στις έρευνές τους για το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Στις έρευνες αυτές αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται το

σχολικό σύμβουλο δίπλα τους να τους καθοδηγεί και να τους υποστηρίζει, να τους κατανοεί και να τους συμπαρίσταται.

Αποδίδονται ευθύνες όμως και στο συλλογικό όργανο των σχολικών συμβούλων αλλά και στην Διδασκαλική Ομοσπονδία, ως ευρύτερο συνδικάτο όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σ5: Βεβαίως. Μεγάλες, διότι πέρα από την... πέρα από μία πανελλήνια ένωση σχολικών συμβούλων, η οποία είναι περισσότερο επιστημονική και όχι συνδικαλιστική, δεν φροντίσαμε να ακούγεται η Φωνή μας και τα αιτήματά μας στη ΔΟΕ, της οποίας τα μέλη της διοίκησης μας θεωρούν παρείσακτους [...]

[ΑΠ. 103]

Σ1: Πάντοτε πιστεύω ότι όταν μελετούμε κάτι, θετικό ή αρνητικό, υπάρχει πάντα συνευθύνη και συνδιαμόρφωση στο μέτρο βέβαια του δυνατού και κατά αναλογία. Σίγουρα και οι σχολικοί σύμβουλοι έχουνε και αν θέλετε και ως ΠΕΣΣ, ως Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων, έχουμε και εμείς τις ευθύνες μας [...]

[ΑΠ. 104]

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία, αναφέρει η Μπαρτζάκλη (2010), ενώ στις δημόσιες τοποθετήσεις της, αναγνωρίζει τη σημαντικότητα του θεσμού, επί της ουσίας όμως, αποδέχεται το ρόλο των σχολικών συμβούλων υπό την προϋπόθεση ότι αυτοί συναινούν με τις αποφάσεις της. Αναφέρει δε ως χαρακτηριστικό παράδειγμα και ενδεικτικό της πίεσης που ασκεί στους σχολικούς συμβούλους τις υπόνοιες και απειλές σχετικά με τις επόμενες κρίσεις τους κάθε φορά που οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν έναν ρόλο που τους αναθέτει η εκάστοτε πολιτική ηγεσία (Δ.Ο.Ε., 2005). Όλα αυτά, όμως, επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και τον υποβαθμίζουν, όπως περιγράφει το παρακάτω απόσπασμα [105].

Σ5: Πιστεύω ότι υπάρχουν μεταβολές προς τα κάτω, απαξίωσης του θεσμού από την πολιτεία και γενικά από το συνδικαλιστικό κίνημα, από την διοίκηση, οι οποίοι θεωρούν το έργο των Σχολικών Συμβούλων υποδεέστερο και ενίοτε «ενοχλητικό» για τις φιλοδοξίες κάποιων.

5.3.2 Η στήριξη του θεσμού

Η πολυπλοκότητα του έργου του σχολικού συμβούλου καθώς και η σημαντικότητά του, που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, προϋποθέτουν και απαιτούν, κατά κάποιο τρόπο διαδικασίες υποστήριξης του θεσμού ώστε να επιτελέσει αποτελεσματικότερα το έργο του. Παρόλα αυτά η υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, ενώ προβάλλεται ως αίτημα του εκπαιδευτικού κόσμου, φαίνεται ότι τελικά αποτελεί ένα συνεχές ζητούμενο στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης (Παναγόπουλος, 2014· Υφαντή & Βοζαΐτης, 2010).

Η παράμετρος αυτή, απαραίτητη στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού, μας απασχόλησε ιδιαίτερα και αποτέλεσε μέρος της διερεύνησής μας. Όλοι οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν την ανάγκη υποστήριξης του θεσμού και ταυτόχρονα την έλλειψή της.

Ε: Πιστεύετε ότι χρειάζεται υποστήριξη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου;

Σ13: Οπωσδήποτε χρειάζεται υποστήριξη! Νομίζω ότι δεν μπορεί... είναι τόσο πολύπλοκος ο ρόλος του σχολικού συμβούλου και τόσο σοβαρός και σημαντικός, που δεν μπορεί μόνος του ο σχολικός σύμβουλος να... να πορευθεί. Θα πρέπει να έχει οπωσδήποτε μία στήριξη, όπως είχα πει και πριν θα πρέπει να είναι σε... τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε οικονομικό επίπεδο[...]

Σ12: [...] λοιπόν, η υποστήριξη, την υποστήριξη του θεσμού του σχολικού συμβούλου την αντιλαμβάνομαι σε διαφορετικά επίπεδα. Ξεκινώντας από τη στοιχειώδη υποστήριξη, που είναι η υλικοτεχνική του υποστήριξη, και στην οποία πάσχει απίστευτα ο θεσμός, σε σημείο που μάλιστα κάποιος, κάποια στιγμή θα μπορούσε κάποιος να πει ότι είναι απαξιωτική σχεδόν η συμπεριφορά εκείνων που έχουν την ευθύνη γι' αυτό, αλλά φεύγοντας απ' αυτό, πηγαίνοντας πέρα από την υλικοτεχνική υποδομή, υποστήριξη ο σχολικός σύμβουλος χρειάζεται όπως χρειάζεται κι ένας εκπαιδευτικός στην... διαρκή του επαγγελματική ανάπτυξη, στην υποστήρισή τους [...]

[ΑΠ. 106]

Σ7: [...] εγώ πιστεύω ότι χρειάζεται υποστήριξη ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και χρειάζεται η παιδαγωγική καθοδήγηση να συγκροτηθεί ως δομή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γιατί σήμερα έχουμε πρόσωπα... μονομελή όργανα, τον σχολικό σύμβουλο, χωρίς καμία άλλη υποστηρικτική δομή, ούτε σε υλικοτεχνική υποδομή ούτε σε ανθρώπινο προσωπικό. Και γι' αυτό δεν ξέρω επειδή βασανίζομαι πολλές φορές με τη σκέψη... λέω ότι ο σχολικός σύμβουλος κατά τη γνώμη μου δεν πρέπει να έχει γραφείο, αλλά θα πρέπει να έχει εργαστήριο [...]

[ΑΠ. 107]

Η αναγκαιότητα της υποστήριξης, για τους σχολικούς συμβούλους που πήραν μέρος στην έρευνά μας, εστιάζεται κυρίως σε τρεις παράγοντες. Την υποστήριξη σε βοηθητικό προσωπικό, την υλικοτεχνική υποδομή και την διαρκή τους επιστημονική κατάρτιση. Οι σχολικοί σύμβουλοι χρειάζονται κυρίως, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, επαρκή γραμματειακή υποστήριξη ώστε να υποστηρίζεται σωστά η γραφειοκρατική επικοινωνία με τα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης, τις σχολικές μονάδες, τις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών και με όποιους άλλους φορείς συνεργάζεται ο σχολικός σύμβουλος για την άσκηση του έργου του. Η γραμματειακή υποστήριξη των σχολικών συμβούλων αποτελεί διαρκές αίτημά τους προς την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι στις ανακοινώσεις που εξέδωσε η Π.Ε.Σ.Σ., ύστερα από τις συναντήσεις της με τον τωρινό Υπουργό Παιδείας, στις 12/03/2015 αλλά και με τον προηγούμενο Υπουργό στις 8/08/2014 το αίτημα της γραμματειακής υποστήριξης των γραφείων των σχολικών συμβούλων ήταν απ' τα πρώτα που έθεσε. Για το θέμα αυτό υπάρχουν νομοθετικές προβλέψεις. Ενδεικτικά να αναφέρουμε το άρθρο 2, παρ. 5 του Ν. 2986/2002, που καθορίζει την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, προβλέπει «Σε κάθε έδρα ενός ή περισσότερων σχολικών Συμβούλων συνιστάται γραμματεία για τη διοικητική στήριξη του έργου τους χωρίς αύξηση των θέσεων διοικητικού προσωπικού των Περιφερειακών Υπηρεσιών». Το ζήτημα αυτό, όπως φαίνεται τόσο από τα συνεχιζόμενα αιτήματα της Ένωσης των σχολικών συμβούλων όσο και από τις απόψεις των συμμετεχόντων

μας, χρονίζει.

Η υλικοτεχνική υποδομή αφορά τους χώρους εργασίας, τα γραφεία των σχολικών συμβούλων στις έδρες τους και τα απαραίτητα μέσα και υλικά για την εύρυθμη λειτουργίας τους. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι για τους σχολικούς συμβούλους δεν προβλέπεται οικονομική υποστήριξη των υπηρεσιών τους παρότι σύμφωνα με την άποψη που διατυπώνεται στο απόσπασμα [107] θα έπρεπε αντί για γραφεία να συστήνουν εργαστήρια.

Σ9: [...] βεβαίως χρειάζεται υποστήριξη, γιατί ούτε οικονομική βοήθεια έχουμε ούτε υλικοτεχνική υποδομή, εμείς ιδιαίτερα σε αυτή την περιοχή που είμαστε δεν έχουμε καμία υποστήριξη και μάλιστα η διεύθυνση (εκπαίδευσης εννοεί) ούτε καν μας θέλει στον ίδιο χώρο, ίσα-ίσα καλύτερα λειτουργούμε μαζί. Και από την περιφερειακή διεύθυνση δεν έχουμε ιδιαίτερη βοήθεια, από την νομαρχία δεν έχουμε στήριξη. Παρόλο που προσπαθούμε δυστυχώς δεν έχουμε [...]

[ΑΠ. 108]

Η επιστημονική υποστήριξη στο έργο των σχολικών συμβούλων που συνίσταται στη διαρκή ενημέρωση και επιμόρφωσή τους στις νέες επιστημονικές εξελίξεις, ώστε να αναβαθμίζεται και να εξελίσσεται συνεχώς η επαγγελματική τους ανάπτυξη, είναι το τρίτο κυριότερο ζητούμενο για τους σχολικούς συμβούλους που μετείχαν στην έρευνά μας.

Σ8: [...] εννοείται ότι ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να έχει γραμματειακή υποστήριξη [...] όμως θα ήθελα και επιστημονική υποστήριξη. Και ανατροφοδότηση. Μιλάμε για παιδαγωγική καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εν προκειμένω στην περίπτωσή μου, εγώ θέλω συχνή επιμόρφωση, να αναλαμβάνει μία ομάδα, θα λέγεται... από το Υπουργείο, θα λέγεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δεν με πειράζουν καθόλου οι ταμπέλες εμένα, με ενδιαφέρει η ομάδα, η οποία θα μου κοινωνεί τις καινούργιες αντιλήψεις με διαπιστωμένες έρευνες κ.λ.π. όλο το πλαίσιο το επιστημονικό που εμείς ξέρουμε να προσεγγίσουμε, καινούργιες αντιλήψεις, καινούργια προγράμματα που γίνονται στο εξωτερικό, προτάσεις, να μου τις μεταφέρει, να τις μετουσιώνω και εγώ στις ανάγκες

των δικών μου σχολείων και αναγκών και να τις μεταφέρω. Εδώ τώρα για να μην παρεξηγηθώ δεν αποποιούμαι της ευθύνης της συνεχούς δικής μου ενημέρωσης [...]

[ΑΠ. 109]

Η ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης των σχολικών συμβούλων επαφίεται συνήθως στις προσπάθειες και ενέργειες που οι ίδιοι καταβάλουν για την αυτομόρφωσή τους. Η αυτομόρφωση είναι μια διαδικασία που της δίδεται ιδιαίτερη σημασία ανάμεσα στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης και στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Κορωναίου, 2001). Παρότι οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι φαίνεται να το συμερίζονται αυτό, ταυτόχρονα θεωρούν ότι χρειάζεται μια οργανωμένη και κεντρικά σχεδιασμένη επιμορφωτική διαδικασία για τους σχολικούς συμβούλους.

Σ2: [...] υποστήριξη κυρίως σε υποδομή στους χώρους μας, στην υλικοτεχνική υποδομή, στη γραμματειακή υποστήριξη. Υποστήριξη και για την επαγγελματική μας εξέλιξη και ανάπτυξη είναι θεμιτή, να μην γίνεται μόνο σε προσωπικό επίπεδο αλλά θα μπορούσε να γίνει ακόμη και κεντρικά μέσα από πλαίσια διαρκούς επιμόρφωσης και των σχολικών συμβούλων.

[ΑΠ. 110]

Ένας σχολικός σύμβουλος παρότι αναγνωρίζει ότι θα ήταν ωφέλιμη η υποστήριξη του έργου του σχολικού συμβούλου σε όλα τα προαναφερόμενα ζητούμενα, προσεγγίζει λίγο διαφορετικά το θέμα της υποστήριξης των σχολικών συμβούλων.

Σ14: Μμ! Ο.κ! Αυτό το θέμα με την υλικοτεχνική υποδομή μας έχει ταλανίσει πολύ και έχει γίνει η η... η αιχμή του δόρατος, ενώ δεν θα 'πρεπε. Ίσως ακούγετε βαρύ. Ε ναι! Είμαστε στριμωγμένοι μέσα σε γραφεία, χωρίς... χωρίς υπολογιστές κάποιες φορές... το ίδιο θα μπορούσαν να πούνε και οι εκπαιδευτικοί. [...] λοιπόν, ο καθένας απ' τη στιγμή που έχει ένα όραμα και έχει βάλει κάποιους στόχους, με ότι υπάρχει γύρω του, θα δουλέψει. Είτε με το υλικό... με την υλικοτεχνική υποδομή, είτε όχι. Αυτό θα μας βοηθούσε. Αλλά δεν

νομίζω πως πρέπει να είναι η αιχμή του δόρατος. Όσο δε αφορά, το θέμα της αυτομόρφωσης, βεβαίως είναι κύριο. Αλλά και αυτή τη στιγμή, χωρίς αυτά που δεν μας παρέχεται αυτή τη στιγμή, εμείς δεν αυτομορφωνόμαστε; Εμείς δεν ψάχνουμε είτε μέσω των... του πανεπιστημίου, είτε μέσα από τις βιβλιοθήκες, είτε μέσω... μέσα από τα sites, από ιστότοπους με ότι τέλος πάντων μπορούμε να βρούμε από βιβλία που μπορούμε να αγοράσουμε δεν επιμορφωνόμαστε, αυτομορφωνόμαστε; Δεν τρέχουμε σε συνέδρια; [...] Αν πρέπει να γίνει κάτι, θα πρέπει να γίνει για όλους (τους εκπαιδευτικούς εννοεί). Διαφορετικά πηγαίνουμε στην ε... στην ε στο άλλο το μοντέλο της διοίκησης, που μας λέει ο καθένας προσπαθεί και είναι αυτόνομος και προσπαθεί να εεε.. να καταφέρει και να μορφωθεί και να βρει τρόπους να εξελιχθεί. [...] σε κάθε περίπτωση, είναι θεμιτά. Απλώς, θα πρέπει και εμείς να κάνουμε κάτι. Συν Αθηνά και χείρα κίνει.

[ΑΠ. 111]

Στις 30 Απριλίου 1996 οι σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του λεκανοπεδίου Αττικής αποφασίζουν να συμμετάσχουν στις τότε κινητοποιήσεις της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ διότι αντιλαμβάνονται «την πλήρη και από κάθε άποψη εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού και της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης», αλλά και την «πλήρη και από κάθε άποψη υποβάθμιση και εγκατάλειψη του θεσμού του Συμβούλου» (Εφημερίδα Ριζοσπάστης, 1996). Υπογραμμίζουν δε «ότι μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει κανένα σεμινάριο για την ενίσχυση του θεσμού του Συμβούλου, όπως και ότι δεν υπάρχει καμιά επαφή με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και κανένας αρμόδιος δεν ενδιαφέρεται για τη λειτουργία του θεσμού και τα προβλήματά του».

Το 2000, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, στην αποστολή του αρ. 652 εγγράφου-υπομνήματος προς τον, τότε, Υπουργό και τον Υφυπουργό Παιδείας ζητά, ανάμεσα στα άλλα, για λογαριασμό των σχολικών συμβούλων:

«Εξασφάλιση γραφείων για τους σχολικούς συμβούλους. Γραμματειακή υποστήριξη.

Δημιουργία επιστημονικής βιβλιοθήκης.

Επαρκής οικονομική ενίσχυση για έξοδα λειτουργίας των γραφείων των σχολικών συμβούλων, την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και τη μετακίνησή τους στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να στηρίζουν επιστημονικά τους συναδέλφους

Τα ΠΥΣΠΕ, να λαμβάνουν υπόψη τους και τις εισηγήσεις των σχολικών συμβούλων ιδιαίτερα για θέματα που έχουν σχέση με το χωρισμό τμημάτων, τον υποβιβασμό σχολικών μονάδων και διάφορα άλλα ζητήματα που έχουν να κάνουν με το έργο τους.»

[Κ. 7]

Κατά την άποψη όλων των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων και στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, ο αρμοδιότερος για την υποστήριξη του θεσμού είναι το Υπουργείο Παιδείας με τις κεντρικές (Διεύθυνση Σπουδών, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κ.λ.π) ή τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Αναλύοντας όμως τα δεδομένα μας, πρωτογενή και δευτερογενή, μπορούμε να υποθέσουμε ότι, από την ίδρυση του θεσμού μέχρι και σήμερα, η υποστήριξη αυτή εκκρεμεί.

5.3.3 Η προοπτική του θεσμού

Η λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, από την ίδρυσή του ως σήμερα, ήταν συνεχώς συνδεδεμένη με μια διαρκή συζήτηση για το πλαίσιο λειτουργίας του, τις αρμοδιότητές του, τη θέση του στην εκπαίδευση αλλά και την προοπτική του. Οι διαφορετικές απόψεις που διατυπώνονταν από τον εκπαιδευτικό κόσμο, στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής, αντιπροσωπεύουν απόψεις που υπερασπίζονται τον θεσμό και συζητούν τρόπους ενίσχυσης, υποστήριξης και βελτίωσής του, μέσα από πιθανές προσαρμογές ή μετασχηματισμούς του ή απόψεις που αμφισβητούν το θεσμό (Καββαδίας 2014β· Παναγόπουλος, 2012· Γκουντούρα, 2002· Νεράντζης, 2001).

Κάθε φορά που εντεινόταν η συζήτηση για τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, αυτή εστιαζόταν στον τρόπο επιλογής τους και τα κριτήρια που θα καθόριζαν την επιλογή. Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία νομοθετούσε με βάση τη δική

της αντίληψη για το θεσμό και οι αλλαγές των διαδικασιών ήταν συνεχείς και ενίοτε αιφνιδιαστικές (Φουρκιώτη, 2012, σ. 149). Ενδεικτικό, της κατάστασης αυτής, είναι το γεγονός, ότι οι τρεις διαδικασίες επιλογών σχολικών συμβούλων που πραγματοποιήθηκαν την τελευταία δεκαετία, βασίστηκαν σε διαφορετικό νομοθετικό πλαίσιο.

Σ7: [...] προσπάθησα να το πω με διαφορετικά λόγια, ότι η πολιτεία αλλάζοντας κάθε λίγο τα κριτήρια της αξιολόγησης, διαμορφώνει το ποιος θα είναι άριστος και ποιος δεν θα είναι [...] έχουμε περιφέρεια εδώ στη Θεσσαλία, όπου στις προηγούμενες κρίσεις, ένας συνάδελφος ήταν πρώτος. Στις κρίσεις του 2007 ήταν πρώτος στην περιφέρεια αυτή, με το σύστημα αξιολόγησης που έγινε. Στις κρίσεις του 2011, ήταν τελευταίος (με το νέο σύστημα εννοεί) [...]

[ΑΠ. 112]

Τα θέματα αυτά μάς απασχόλησαν στην έρευνά μας και αποτέλεσαν μέρος των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους. Η συζήτηση για την προοπτική του θεσμού ανέδειξε έναν προβληματισμό των συμμετεχόντων σχετικά με την εξέλιξή του. Οι συμμετέχοντες είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί που θα οδηγήσουν το θεσμό οι πολιτικές εξελίξεις. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα [113], [114] και [115].

Ε: Ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η προοπτική του θεσμού;

Σ12: [...] στη φάση αυτή είναι λίγο δύσκολο να απαντήσει κάποιος, διότι έχουμε μία... αλλαγή και σε επίπεδο πολιτικής ηγεσίας, με διαφορετικές προσεγγίσεις, θα πρέπει κάποιος να περιμένει, [...] ποιον ρόλο διαφυλάσσει για τον σχολικό σύμβουλο, όπως και για τους άλλους θεσμούς η... ξέρω γω, η νέα έτσι κυβέρνηση στο νέο νομοσχέδιο, πολυνομοσχέδιο που θα 'ρθει [...]

[ΑΠ. 113]

Σ6: [...] Έχω την εντύπωση ότι βρισκόμαστε σε ένα σταυροδρόμι που θα παιχθεί αρκετά ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, που εξαρτάται από πολιτικές αποφάσεις περισσότερο φαντάζομαι [...]

[ΑΠ. 114]

Σ9: [...] η προοπτική του θεσμού πραγματικά στις μέρες μας είναι λίγο αμφίβολη. Εγώ θα ήθελα να μείνει αυτός ο ρόλος όπως πρέπει να είναι αλλά να μας υποστηρίξει το κράτος περισσότερο [...]

[ΑΠ. 115]

Σ4: [...] νομίζω ότι παραμένει στο ίδιο... δεν ξέρω... αυτό νομίζω πρέπει να ξέρουμε την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης για να μιλήσουμε για την προοπτική έτσι. Αν υποθέσουμε ότι είναι η ίδια πολιτική τότε και ο σύμβουλος θα παραμένει στην ίδια κατάσταση. Δεν μπορώ να απαντήσω [...]

[ΑΠ. 116]

Όλοι οι συμμετέχοντες επισημαίνουν την αναγκαιότητα του θεσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ορισμένοι, μάλιστα, διαπιστώνουν ότι η πολιτική ηγεσία αμφισβητεί και επιθυμεί, ίσως, την κατάργηση του θεσμού. Παράλληλα όμως, διαπιστώνουν τη βούληση διατήρησης του θεσμού από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Θεωρούν δε ότι η αναγκαιότητα του θεσμού και η βούληση του εκπαιδευτικού κόσμου, θα καθορίσουν την θέση και το ρόλο του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σ13: [...] Η προοπτική του θεσμού; Με βάση τα δεδομένα που υπάρχουν, με βάση αυτό που ακούγεται, αυτό που συζητιέται στην εκπαιδευτική κοινότητα και αυτό που ακούω, δεν φαίνεται να... δεν φαίνεται να υπάρχει μεγάλη διάρκεια ζωής ακόμα στο ρόλο του σχολικού συμβούλου, έτσι τουλάχιστον όπως είναι σήμερα προσδιορισμένος και ορισμένος. Άσχετα το ότι οι πολιτικοί σήμερα και η νέα κυβέρνηση βγαίνει και λέει ότι εκτιμά το ρόλο του σχολικού συμβούλου και ότι θα τον αναβαθμίσει, και ότι θα τον προωθήσει και λοιπά και λοιπά. Κατά βάθος, πιστεύω, [...] αμφισβητείται ο ρόλος του σχολικού συμβούλου σήμερα από την πολιτική ηγεσία, την σημερινή πολιτική ηγεσία, και θα... και μάλλον ψάχνουν να βρουν κάτι άλλο. Όμως, επειδή όπως είπαμε οι εκπαιδευτικοί

αυτόν τον καθοδηγητή θέλουν, αυτ... έναν τέτοιο, δηλαδή έναν δικό τους άνθρωπο, έναν που να είναι μέσα από την εκπαίδευση, δύσκολα θα το πετύχουνε (η πολιτική ηγεσία την κατάργηση εννοεί). Επομένως πιστεύω ότι σε συνδυασμό δηλαδή με την θέληση των πολλών εκπαιδευτικών, θα παραμείνει ο ρόλος του σχολικού συμβούλου αλλά κάπως μεταλλαγμένος, κάπως διαφορετικά προσδιορισμένος, ας πούμε, με... άλλα καθήκοντα ίσως πιο περιορισμένα [...]

[ΑΠ. 117]

Σ2: Ποια πιστεύω ότι θα είναι (η προοπτική του θεσμού εννοεί). Νομίζω ότι παρόλο που έχουν γραφεί διάφορα και έχουν γίνει διάφορες εξαγγελίες περί κατάργησης του θεσμού, θεωρώ ότι θα παραμείνει και νομίζω ότι ίσως και να ενδυναμωθεί ο ρόλος του. Ακούγονται διάφορα περί κατάργησης όμως και από αυτό που εισπράττουμε εμείς από την εκπαιδευτική κοινότητα, είμαστε άτομα τα οποία εύκολα οι εκπαιδευτικοί μας εμπιστεύονται, και οι διευθυντές των σχολείων, πολλές φορές μας προσεγγίζουν ακόμη και για θέματα διοικητικά, θεωρώ λοιπόν ότι θα υπάρξουν και αντιδράσεις και από τον εκπαιδευτικό κόσμο εάν τεθεί στο τραπέζι η αμφισβήτηση του θεσμού του σχολικού συμβούλου.

[ΑΠ. 118]

Ο ρόλος του αξιολογητή των εκπαιδευτικών, ύστερα και από την εμπειρία της εφαρμογής των διαδικασιών της αξιολόγησης, με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε, προβληματίζει και επηρεάζει την άποψη ορισμένων συμμετεχόντων που θεωρούν ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου θα πρέπει να περιοριστεί στο επιστημονικό, καθοδηγητικό και επιμορφωτικό έργο των εκπαιδευτικών. Κάποιοι όμως θεωρούν ότι η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου και σε ρόλο αξιολογητή ενδυναμώνει τον θεσμό.

Σ10: [...] Με... μετά την αλλαγή της κυβέρνησης φαίνεται ότι θα... θα συνεχιστεί, θα συνεχιστεί... ο ρόλος του σχολικού συμβούλου όπως ήτανε μέχρι πριν δύο χρόνια, δηλαδή με μεγαλύτερη βαρύτητα προς το συμβουλευτικό του έργο και το καθοδηγητικό και επιμορφωτικό. Δεν

ξέρουμε πώς θα είναι το αξιολογικό του έργο αυτή τη στιγμή που μιλάμε. Επομένως οι προοπτικές πιστεύω ότι είναι καλές, ότι δεν θα πάψει να υπάρχει ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, γιατί είναι απαραίτητος για τα σχολεία μας [...]

[ΑΠ. 119]

Σ7: [...] δεν ξέρω. Εγώ βλέπω ότι από την πλευρά των σχολείων και των γονιών της... αυτών που έχουν πράγματι ανάγκη... από τα πράγματα ότι ο σχολικός σύμβουλος είναι χρήσιμος. Απ' την άλλη μεριά, δεν ξέρω η πολιτεία πως το πάει και εάν περιορίσουμε το σχολικό σύμβουλο στο θέμα... σε θέματα μόνο αξιολόγησης, τότε πιθανόν και να μην χρειάζεται. Αν όμως είναι ένας άνθρωπος που θα καθοδηγεί, θα κατευθύνει, θα ενδυναμώνει, θα υποστηρίζει τους συναδέλφους, θα βοηθάει να συγκροτήσουν πρακτικές κοινότητες πρακτικής μάθησης μέσα από τις οποίες θα αναδεικνύονται οι λύσεις στα προβλήματα, τότε νομίζω ότι χρειάζεται [...]

[ΑΠ. 120]

Σ5: [...] φαίνεται ότι πάει να υποβαθμιστεί περαιτέρω ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, εφόσον όλοι οι ιθύνοντες μετά μανίας διαμηνύουν ότι πρέπει να πάψει να ισχύει η αξιολόγηση και να περιορισθούν οι αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου [...]

[ΑΠ. 121]

Ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές διεθνώς που σχετίζονται με ρόλους και αρμοδιότητες συμβατές με εκείνες των σχολικών συμβούλων πιθανόν να αποτελέσουν τον οδηγό για την προοπτική του θεσμού και στην Ελλάδα.

Σ14: Για να δούμε... Υπάρχουν σύμβουλοι στο εξωτερικό;... όχι. Είναι ...inspectors. Είναι επιθεωρητές. Οι σχολικοί σύμβουλοι με αυτό που κάνουμε εμείς εδώ δεν υπάρχουν [...] στην Αμερική οι school counselors είναι κάτι σαν συμβουλευτική μέσα σε κάθε σχολική μονάδα, δεν έχουν

σχέση με την ιεραρχία [...] στο αγγλοσαξονικό σύστημα μπορεί να υπάρχει επιμόρφωση, ναι αλλά απ' τους βοηθούς του σχολικού συμβούλου. Ο σύμβουλος δεν είναι σύμβουλος είναι inspector. Είναι επιθεωρητής. [...] σε κάθε περίπτωση... είμαστε σε εξελικτική φάση [...]

[ΑΠ. 122]

Σ12: [...] θεωρώ όμως ότι ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, με την μία ή την άλλη μορφή, εμφανίζεται σε πάρα πολλές χώρες, δεν μπορώ να πω αυτή τη στιγμή σε πόσες και λοιπά, αλλά σίγουρα γνωρίζω σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, είπαμε με μία ή με άλλη μορφή, άρα η ύπαρξή του, κατά τη γνώμη μου, είναι απαραίτητη.

[ΑΠ. 123]

Οι απόψεις των σχολικών συμβούλων σχετικά με την προοπτική του θεσμού επεκτάθηκαν και στην εκτίμησή τους για πιθανή αναβάθμιση ή υποβάθμιση του θεσμού. Στο θέμα αυτό ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο θεσμός θα αναβαθμιστεί (βλ. αποσπάσματα [118] και [119]) και ορισμένοι ότι θα υποβαθμιστεί (βλ. αποσπάσματα [117] και [121]). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων όμως θεωρεί ότι θα επαναπροσδιοριστούν οι αρμοδιότητες και το έργο του (βλ. αποσπάσματα [115] και [122]). Οι προβληματισμοί αυτοί σχετικά με την προοπτική του θεσμού δεν είναι τωρινοί. Οι Σκαρτσίλας και Μουσταΐρας (2002), μελετώντας το πλαίσιο ελέγχου και εποπτείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και εστιάζοντας στη μετάβαση από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, σημειώνουν ότι οι προοπτικές του θεσμού μάλλον δεν είναι ευοίωνες, διότι η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται δεν ήταν πειστική και συνεπής, αλλά συγκαλυμμένη και αντιφατική, ιδιαίτερα στη φάση της εφαρμογής και υλοποίησης του θεσμού. Ουσιαστικά, οι ερευνητές αναδεικνύουν την έλλειψη ενδιαφέροντος για το θεσμό από την Πολιτεία, επισημαίνοντας ότι η εκάστοτε πολιτική ηγεσία επικεντρωνόταν, κυρίως, σε θέματα που αφορούσαν την επιλογή των σχολικών συμβούλων – νομοθετώντας πλαίσια και διαδικασίες – παραμελώντας όμως, την βελτίωση και ενίσχυση του θεσμού ώστε να επιτελεί ουσιαστικότερα το έργο του.

5.3.4 Διαδικασίες επιλογής

Το πλαίσιο της επιλογών και η διαδικασία των κρίσεων για την ανάληψη θέσης σχολικού συμβούλου αποτέλεσε αντικείμενο και για την έρευνά μας. Από την εισαγωγή του θεσμού η θέση ορίστηκε ως μετακλητή με τετραετή θητεία. Όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας, το Π.Δ. 1304 του 1982, προέβλεπε επανάκριση για τη θέση για δύο ακόμα τετραετίες από το ίδιο πρόσωπο. Η πρόβλεψη αυτή υλοποιήθηκε το 1988, για μία φορά και στη συνέχεια με το νόμο 1966 του 1991 καταργήθηκε. Από τότε οι σχολικοί σύμβουλοι περνούν από νέες διαδικασίες επιλογής κάθε τέσσερα χρόνια περίπου.

Η συζήτηση με τους συμμετέχοντες σχετικά με το θέμα αυτό εστιάστηκε στο γεγονός ότι οι κρίσεις αυτές, επαναλαμβάνονται από την αρχή για όλους τους υπηρετούντες σχολικούς συμβούλους αλλά και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που θέτουν υποψηφιότητα για τη θέση αυτή.

Σ12: Είναι γεγονός ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η μία λέει ότι πρέπει να ανανεώνεται έτσι, ώστε να μη μονιμοποιούνται, αν υπάρχουν, αρνητικά χαρακτηριστικά και λοιπά, να δίνεται η ευκαιρία και λοιπά και λοιπά... Και η άλλη, υπάρχει η άλλη άποψη που λέει πρέπει κάποια στιγμή αυτοί οι άνθρωποι να αποκτούν ένα μόνιμο χαρακτήρα έτσι, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να μπορούν να πατήσουν πάνω στην εμπειρία τους, να συνεχίσουν και ούτω καθεξής. Δυσκολεύομαι να τοποθετηθώ αυτή τη στιγμή, δυσκολεύομαι να τοποθετηθώ και υπάρχει και η περίπτωση να παρεξηγηθώ, θα μπορούσε να παρεξηγηθεί κάποιος όντας σχολικός σύμβουλος, αν μιλούσε για μονιμότητα του θεσμού. Θα πω μόνο ένα πράγμα. Θα πρέπει να συνεκτιμηθούν όλα.

[ΑΠ. 124]

Οι δύο «προσεγγίσεις» για το θέμα των κρίσεων των σχολικών συμβούλων, που περιγράφει ο σχολικός σύμβουλος του αποσπάσματος [124], αποτυπώθηκαν στις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων. Έτσι, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους δεν διαφωνούν με την εκ νέου κρίση τους, θέτουν όμως το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου τους αλλά και της αλλαγής των κριτηρίων κάθε φορά που επανακρίνονται.

Σ14: Αχ! μια ερώτηση που καίει. (γέλια) [...] Για να γίνει καινούργια επιλογή σημαίνει ότι θα γίνει, θα περάσουμε από μια αξιολογική διαδικασία. Κάθε αξιολογική διαδικασία, όταν την περιμένεις και ξέρεις ποια είναι τα κριτήρια, επαναλαμβάνω ξέρεις ποια είναι τα κριτήρια και η διαδικασία (προφέρει τις λέξεις αυτές αργά και με έμφαση)... και δεν το ξέρεις τρεις μήνες πριν... να το ξέρεις γενικά, από τη στιγμή που μπαίνεις τρία χρόνια πριν, τότε θεωρώ ότι το άτομο και δεν θα... θα το αφαιρέσω το ρόλο του σχολικού συμβούλου, γενικά το άτομο είναι περισσότερο ενεργοποιημένο. Έχει κίνητρο να εξελιχθεί. Η μονιμότητα, η όποια μονιμότητα, χωρίς να είμαι κατά της μονιμότητας, μην θεωρηθώ ότι παίρνω τέτοια θέση, επαναπαύει τους ανθρώπους.

[ΑΠ. 125]

Σ2: Θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται η επανάκριση των σχολικών συμβούλων κάθε τέσσερα χρόνια, για να μην αποκλείονται και νέοι συνάδελφοι οι οποίοι έχουν στην πορεία αποκτήσει κάποια προσόντα όπως και εμείς όταν ξεκινήσαμε είχαμε και μπήκαμε στην όλη διαδικασία. Θεωρώ όμως καλό να λαμβάνεται υπόψη με μία μορφή αξιολόγησης, δεν ξέρω τι μπορεί να είναι αυτό, και η πορεία του σχολικού συμβούλου τα προηγούμενα χρόνια και αν είναι θετική να πριμοδοτείται στην νέα επανεκλογή του.

[ΑΠ. 126]

Σ1: Καλό είναι να ανανεώνεται (οι σχολικοί σύμβουλοι εννοεί). Απλά θα έλεγα ότι θα μπορούσε να υπάρχει ένας νόμος, ο οποίος να είναι πιο δίκαιος. Δηλαδή να αναγνωρίζει πέρα από τα τυπικά προσόντα και βεβαίως να μπαίνουν και νέοι στην διαδικασία αυτήν, να δίνεται όμως μια πριμοδότηση στους ήδη υπάρχοντες σχολικούς συμβούλους, μέσα πάντοτε από το έργο τους και από αξιοκρατικά στοιχεία.

[ΑΠ. 127]

Σ6: [...] νομίζω ναι. Ότι επιβάλλονται να γίνονται κρίσεις κάθε τέσσερα χρόνια γιατί δεν σημαίνει κάποιος επειδή επιλέχθηκε ότι κάνει και σωστά

την δουλειά του... πιθανόν για εμένα να υπήρχε και ένα άλλο πλαίσιο αξιολόγησης της δουλειάς που έκανε και όχι μόνο η κρίση ως κρίση. Δηλαδή αυτός που είναι να κριθεί διαφορετικά απ' αυτόν που μπαίνει για πρώτη φορά [...]

[ΑΠ. 128]

Σ10: Ναι. Υπάρχει, υπάρχει μία άποψη που λέει ότι θα ήταν καλό να... να έχουμε μια μονιμότητα στις θέσεις αυτές, δηλαδή να γίνονται κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι και να είναι μόνιμα σ' αυτή τη θέση. Θα έλεγα ότι δε συμφωνώ μ' αυτό, νομίζω ότι καλό είναι να κρίνονται οι σχολικοί σύμβουλοι, να κρίνονται, να κρίνεται το έργο που παράγουνε και όχι απλά μόνο τα προσόντα τα τυπικά που καταθέτει με το φάκελό του ο σύμβουλος για τις κρίσεις.

[ΑΠ. 129]

Οι επισημάνσεις που αναφέρονται στα αποσπάσματα [125], [126], [127], [128] και [129], περιγράφουν, κατά κάποιο τρόπο, την άποψη του Παναγόπουλου (2014), σύμφωνα με την οποία μέσα από τις διαρκείς αλλαγές των κριτηρίων και του τρόπου επιλογής καθώς και την έλλειψη αξιοποίησης της εμπειρίας των ίδιων των σχολικών συμβούλων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποδεικνύεται η προχειρότητα στις πολιτικές επιλογές αλλά και η απουσία υπερκομματικής πολιτικής στη χώρα μας. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και ο Γκότοβος (2008), η σύνθεση των συμβουλίων επιλογής εξαρτώνται από τις κομματικές επιλογές της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Αυτός περιγράφεται και στο λόγο ενός σχολικού συμβούλου της έρευνάς μας που θεωρεί ότι η εκ νέου κρίσεις των σχολικών συμβούλων γίνονται για πολιτικούς λόγους και δεν σχετίζονται με την προσπάθεια επιστημονικής ανανέωσης του θεσμού.

Σ5: Αυτό (η εκ νέου κρίση) θεωρώ ότι είναι... υποκρύπτει πολιτικά και κομματικά κίνητρα και όχι επιστημονικά [...]

[ΑΠ. 130]

Το ειδησεογραφικό blog, eidisis.gr, αναρτά στις 31 Αυγούστου 2007, ύστερα

από το πέρας της διαδικασίας επιλογής των σχολικών συμβούλων, την ανακοίνωση της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων για το θέμα αυτό. Στην ανακοίνωση αυτή σημειώνεται, μεταξύ των άλλων.

[...] «Η ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής Σχολικών Συμβούλων από το Υ-ΠΕΠΘ, μέσα στο καλοκαίρι (9 Αυγούστου), έδωσε την ευκαιρία σε λίγους στο χώρο της εκπαίδευσης να αντιληφθούν τι έγινε στον ευαίσθητο αυτό χώρο», αναφέρει σε ανακοίνωσή της η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων. «Η τελική λίστα, η οποία ανακοινώθηκε από το ΥΠΕΠΘ, δεν είναι προϊόν μιας αντικειμενικής και διαφανούς διαδικασίας, αλλά μιας ωμής κομματικής παρέμβασης για την προώθηση πολλών ατόμων, οι οποίοι σε καμιά περίπτωση δεν είναι σε θέση να σηκώσουν το βάρος του αξιώματος αυτού, της παιδαγωγικής δηλ. και επιστημονικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών» [...]

[Κ. 8]

Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι, θεωρούν ότι για τη συνέχιση και την απρόσκοπτη υλοποίηση του έργου τους μετά την πρώτη τους επιλογή και αφού το έργο τους κρίνεται επαρκές, θα πρέπει να διατηρούν τη θέση αυτή μέσω ενός είδους μονιμότητας ή επανατοποθέτησης.

Σ13: Νομίζω ότι όχι μόνο δεν επιβάλλεται (η εκ νέου κρίση), αλλά δεν πρέπει να γίνεται. Έτσι, δηλαδή ο σχολικός σύμβουλος, θα πρέπει να δοκιμάζεται βέβαια, θα έλεγα ότι η πρώτη τετραετία θα μπορούσε να είναι έτσι δοκιμαστική και από εκεί και πέρα να υπάρχει μία... κάποια μονιμότητα ας πούμε μπορεί να μην είναι μέχρι το τέλος της θητείας, αλλά να υπάρχει ας πούμε τουλάχιστον ένα μεγαλύτερο διάστημα, ίσως οχτώ, δέκα χρόνια ίσως και μονιμότητα γιατί όχι;

[ΑΠ. 131]

Σ4: [...] η κάθε τέσσερα χρόνια επιλογή... ενδεχομένως τώρα αν το συγκρίνουμε και με άλλους κλάδους ενδεχομένως εφόσον στους άλλους κλάδους η κάθε... ο κάθε βαθμός που λαμβάνεται είναι μόνιμος ενδεχομένως και στους συμβούλους πρέπει να γίνεται και μόνιμη πρέπει να υπάρχει και μονιμότητα [...]

Σ9: Αυτό είναι ένα θέμα που πραγματικά με προβληματίζει. Πιστεύω αλλά δεν είναι εύκολο να κρίνεις, να ανανεώνεται να συμφωνώ (το σώμα των σχολικών συμβούλων εννοεί) αλλά όταν έχεις μία περιφέρεια και έχεις κάνει δουλειά, το λέω τώρα από προσωπική άποψη, θα ήθελα δηλαδή να ξαναμείνω στην ίδια περιφέρεια, γιατί ήδη έχω κτίσει τις σχέσεις, έχω βάλει επιμορφώσεις, έχει ιεραρχήσει μάλλον τις προτεραιότητες και τις ανάγκες των συναδέλφων για επιμόρφωση και μου φαίνεται ότι αν δεν ξαναεπιλεγώ στην ίδια περιφέρεια ότι δεν θα συνεχιστεί η δουλειά μου και ότι δεν θα ολοκληρώσω το έργο μου τουλάχιστον που θα ήθελα να κάνω.

Η καχυποψία, ως προς την αξιοκρατία, απέναντι στις διαδικασίες επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης – μεταξύ αυτών και των σχολικών συμβούλων – που διατυπώνεται από τον εκπαιδευτικό κόσμο κάθε φορά που αυτές πραγματοποιούνται, σχετίζεται με την πρόθεση, θα λέγαμε, χειραγώγησης των στελεχών από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία ή τους κομματικούς συσχετισμούς (Αλεξανδρόπουλος, 2008· Γκότοβος, 2008). Η ανάγκη προσδιορισμού του ρόλου που αντικειμενικά θέλουμε να επιτελέσει ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να καθορίζει το «πότε», το «πώς» και το «ποιοί» των επιλογών των προσώπων που θα υπηρετήσουν το θεσμό αναφέρει ένας σχολικός σύμβουλος που συμμετείχε στην έρευνά μας.

Σ7: Να πω, δεν θα επιβάλλονταν (επιλογές ανά τέσσερα χρόνια εννοεί) εάν το σύστημα επιλογής ήταν καθορισμένο, όχι με βάση τα ποια πρόσωπα θέλουμε να επιλέξουμε, αλλά με βάση να επιλέξουμε αυτούς που θα είναι... που έχουμε τις περισσότερες πιθανότητες να επιτελέσουν αρτιότερα τις συγκεκριμένες λειτουργίες που συγκροτούν το θεσμό του σχολικού συμβούλου, το ρόλο του. Αυτό θα απαιτούσε, ότι να μελετήσουμε ποιο... ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτού του ανθρώπου που θέλουμε να επιλέξουμε για αυτή τη θέση, ποια είναι τα

χαρακτηριστικά πρώτα της θέσης που θέλουμε να λειτουργήσουμε, τι πρέπει να κάνει ο σχολικός σύμβουλος, και μετά να βρούμε πως θα επιλέξουμε τους ανθρώπους που θα' χουν αυτά και αυτό αν καταλήγαμε εκεί τότε δεν θα χρειαζόταν κάθε τέσσερα χρόνια να γίνεται και αλλαγή του νόμου επιλογής και επαναπροσδιορισμού των κριτηρίων.

[ΑΠ. 134]

5.3.5 Προτάσεις εκπαιδευτικής κοινότητας

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των προκλήσεων και των προοπτικών του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, η έρευνά μας επεκτάθηκε και σε προτάσεις που κατά καιρούς εισήγαγε, προς συζήτηση, η εκπαιδευτική κοινότητα. Ουσιαστικά, η συζήτησή μας εστίασε σε δύο προτάσεις. Η πρώτη αφορούσε την εξειδίκευση των σχολικών συμβούλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η δεύτερη το μετασχηματισμό του μονοπρόσωπου οργάνου του Σχολικού Συμβούλου ανά εκπαιδευτική περιφέρεια σε συλλογικότερο όργανο όπως για παράδειγμα το Σώμα των σχολικών συμβούλων ανά διοικητική περιφερειακή ενότητα-νομό.

Η πρώτη πρόταση προβληματίζει τους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους και μάλλον δεν τους βρίσκει σύμφωνους, διότι θεωρούν ότι το έργο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιείται από εκείνο της δευτεροβάθμιας όπου ισχύει η εξειδίκευση των σχολικών συμβούλων, όπως άλλωστε και των εκπαιδευτικών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη διδασκαλία των βασικών αντικειμένων την έχει ο «δάσκαλος» ή «η δασκάλα της τάξης» ενώ στη δευτεροβάθμια για κάθε γνωστικό αντικείμενο υπάρχει ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία του.

Σ12: Ναι... αυτό έχει ακουστεί από παλιά και είναι κάτι που όλους μάς προβληματίζει. Εδώ το βασικό ερώτημα είναι κατά πόσο είναι δυνατόν ένας άνθρωπος, ένας σχολικός σύμβουλος, να ανταποκριθεί σε πολλαπλούς ρόλους, όπως αναφέρατε πριν, ρόλους που αφορούν εξειδικεύσεις σε αντικείμενα, ρόλους που αφορούν διαχείριση σε επίπεδο ψυχολογικό και λοιπά και λοιπά... Δεν ξέρω αν η απάντηση είναι οι σχολικοί σύμβουλοι ειδικοτήτων και στη δημοτική εκπαίδευση, ή η απάντηση είναι, θα μπορούσε να είναι η καλύτερη, πιο οργανωμένη,

δομημένη συνεργασία ανθρώπων με διαφορετικές εξειδικεύσεις έτσι, ώστε να καλύπτονται, να αλληλοσυμπληρώνονται τα κενά και να καλύπτονται οι ανάγκες. Εγώ θα ήθελα να δοκιμαστεί η δεύτερη περίπτωση λίγο περισσότερο, χωρίς να αποκλείω το πρώτο, γιατί νομίζω ότι υπάρχουν κι εκεί περιθώρια βελτίωσης πάρα πολλά και στη συνεργασία ανάμεσα στους σχολικούς συμβούλους [...]

[ΑΠ. 135]

Σ14: Ειδικότητες λοιπόν και στους σχολικούς συμβούλους. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να τα ξέρει όλα, θεωρώ ότι ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να ξέρει αυτά και ακόμα δέκα χιλιάδες πράγματα από πάνω. Αλλιώς, γιατί να είναι σχολικός σύμβουλος; Επειδή πήρε ένα διδακτορικό σε.. στο.. στη χι... στο χι γνωστικό αντικείμενο; Όχι. Έτσι και αλλιώς, και δεν είναι προσωπική μου θέση, τις συνεργασίες μεταξύ μας όταν αισθανόμαστε ότι ο άλλος ακριβώς επειδή έχει το διδακτορικό και έχει εξελιχθεί περισσότερο σε εκείνο το γνωστικό αντικείμενο, είναι καλύτερα να τον προσκαλέσουμε στην περιφέρειά μας και να κάνει μία σειρά σεμιναρίων, το κάνουμε έτσι και αλλιώς [...]

[ΑΠ. 136]

Σ7: [...] οπότε δεν μπορεί κατά τη γνώμη μου το ίδιο παράδειγμα που ισχύει στη δευτεροβάθμια, να το μεταφέρουμε στην πρωτοβάθμια ή το ανάποδο [...]

[ΑΠ. 137]

Σ5: Όχι! Θεωρώ ότι το δημοτικό σχολείο δεν έχει ανάγκη από εξειδίκευση λόγω και της... ιδιαιτερότητας των μαθητών. Θεωρώ ότι είναι άκαιρη και χωρίς εε.... (ψάχνει να βρει τη λέξη)

Ε: ...ουσία;

Σ5: ...λόγο, ουσία, λόγο ύπαρξης [...]

[ΑΠ. 138]

Σ3: [...] Να γίνει της εξειδίκευσης; Δεν είμαι και πολύ υπέρ, γιατί δεν είμαστε γυμνάσιο – λύκειο. Ο εκπαιδευτικός ο δάσκαλος είναι παιδαγωγός, άρα και ο σχολικός σύμβουλος είναι παιδαγωγός. Μπορεί να αντιμετωπίσει τα πάντα. Ειδικής αγωγής καλώς υπάρχει και χρειάζεται να υπάρχει αλλά όχι δεν νομίζω ότι η εξειδίκευση θα βοηθούσε τουλάχιστον την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ως προς την πρωτοβάθμια τουλάχιστον μιλάω [...]

[ΑΠ. 139]

Σ1: Θεωρώ ότι είναι καλά να μείνει όπως είναι γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκπαιδευτικοί μαθηματικών, εκπαιδευτικοί γλώσσας κ.ά. Βέβαια και στην δευτεροβάθμια αν το δείτε που υπάρχουν σχολικοί σύμβουλοι ειδικότητας πάντα υπάρχει και παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Ε: Ναι.

Σ1: Εκείνο που κυρίως χρειάζεται είναι ο παιδαγωγικής καθοδήγησης.

[ΑΠ. 139]

Το πλαίσιο, όμως, διαφοροποιείται αισθητά όταν η συζήτηση εστιάζεται στη δεύτερη πρόταση που αφορά το Σώμα των σχολικών συμβούλων ανά περιφερειακή ενότητα-νομό. Εκεί έχει θέση και η πρώτη πρόταση για την βέλτιστη αποτελεσματικότητα του έργου των σχολικών συμβούλων στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

Σ13: Γιατί όχι; Όπως πάω με τον σχολικό σύμβουλο της ειδικής αγωγής κάποια στιγμή, εε και επισκεπτόμαστε το σχολείο για να λύσουμε ένα πρόβλημα, γιατί να μην επισκεφτώ το σχολείο με τον σχολικό σύμβουλο ο οποίος ειδικεύεται για παράδειγμα στη γλώσσα. Και να πάμε εκεί να δει τα ζητήματα της γλώσσας με τους εκπαιδευτικούς, όχι για επιμόρφωση μόνο αλλά στην καθημερινότητα. Να μπούμε στην τάξη, να παρακολουθήσουμε τον εκπαιδευτικό [...]

[ΑΠ. 140]

Σ10: Ναι. Δεν είναι κακή ιδέα, θα έλεγα ότι πράγματι επειδή οι απαιτήσεις

των καιρών είναι, είναι πολλές και υψηλού επιπέδου και η πολυπλοκότητα του έργου μας είναι μεγάλη, ότι δεν θα ήταν κακό να υπήρχε ένα σώμα ανά περιφέρεια, αν κατάλαβα καλά...

Ε: ...ανά νομό, ίσως...

Σ10: ...ανά νομό εε, όπου μια ομάδα σχολικών συμβούλων θα, θα ήτανε επιφορτισμένη με, με το έργο, με το έργο της καθοδήγησης, της επιμόρφωσης, της αξιολόγησης, όλα όσα είπαμε πριν, και να γίνεται, αν κατάλαβα καλά, με κάποια εξειδίκευση από το, από τον καθένα, δηλαδή ο καθένας με ένα αντικείμενο και όχι με όλα, όπως τώρα κάνουμε μόνοι μας. Δεν θα 'ταν άσχημη ιδέα...

[ΑΠ. 141]

Σ9: Ευχής έργο αν θα μπορούσε, αλλά δεν είναι εύκολο να λειτουργήσει. Γιατί για φανταστείτε η δική μου περιφέρεια να είχε έναν μουσικό, να είχε έναν θεατρολόγο, να είχε διάφορες ειδικότητες για να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες. Μακάρι για να μπορούσαμε και να συνεργαζόμαστε.

[ΑΠ. 142]

Ε: [...] Ως προς της λειτουργίας σώματος σχολικού συμβούλου ανά περιφέρεια;

Σ6: Δηλαδή;

Ε: Να μην λειτουργεί ως μονοπρόσωπο όργανο αλλά να λειτουργεί ως α σώμα σχολικών συμβούλων ανά νομό ας πούμε.

Σ6: Νομίζω ότι γίνεται μια προσπάθεια σε αυτό το στυλ, με τις έννοιε... με την έννοια ότι προσπαθούμε να κάνουμε ένα γραφείο. Παρόλα αυτά, θεωρώ δύσκολο την συνύπαρξη απ' τη μία, δηλαδή θα πρέπει να θεσμοθετηθεί κάπως αυτό...

[ΑΠ. 143]

Σ4: Ναι συμφωνώ σε αυτή την προοπτική βέβαια, να υπάρχουν διάφορες ειδικότητες ή τουλάχιστον να ασχολούνται, να υπάρχει ένα συγκεκριμένο

σω... ένα σώμα και να ασχολείται η κάθε μία ομάδα συμβούλων ή κάθε σύμβουλος με ένα συγκεκριμένο θέμα, νομίζω είναι... μπορεί να προσφέρει τουλάχιστον περισσότερα. [...]

[ΑΠ. 144]

Η θετική στάση των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων εκπορεύεται, κατά κάποιο τρόπο, από την επίγνωση του πολυδιάστατου έργου τους αλλά και την ανάγκη συνεργασιών για την αποτελεσματικότερη επίτευξή του. Αναγνωρίζεται, κατά κάποιο τρόπο, ότι λόγω της συνεργασίας των σχολικών συμβούλων που υπηρετούν σε μια περιφερειακή ενότητα λειτουργεί «άτυπα» ένα τέτοιο Σώμα. Τίθενται όμως και ζητήματα λειτουργίας και συντονισμού ενός οργάνου σαν και αυτό της συζητηθείσας πρότασης.

Σ14: Αυτός ο όρος έχει ανακοινωθεί, αλλά από τη στιγμή που δεν έχουν οριστεί τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες ενός τέτοιου σώματος θα δημιουργήσει μεγαλύτερο πρόβλημα από αυτό που υπάρχει τώρα. Σκεφτείτε λοιπόν! Τι σημαίνει σώμα σχολικών συμβούλων; Πάει λοιπόν το σώμα σε ένα... σε μία σχολική μονάδα ταυτόχρονα; Ή πάει πότε ο ένας, πότε ο άλλος; Ε αυτό δεν κάνουμε και εμείς; Α, ναι... όχι-όχι-όχι δεν κάνουμε εμείς αυτό. Εμείς πηγαίνουμε σταθερά. Είμαστε το ίδιο πρόσωπο αναφοράς, που έχουμε τον ίδιο τρόπο, λέμε τα ίδια πράγματα συνέχεια. Για σκεφτείτε λοιπόν! Την μία μπαίνει ο ένας σχολικός σύμβουλος από το σώμα, λέει αυτά [...] μετά μπαίνει ένας άλλος σχολικός σύμβουλος, λέει κάποια άλλα. [...] Αυτή η ιδέα λοιπόν, του σώματος των σχολικών συμβούλων, θεωρώ πως είναι εξαιρετικά προβληματική. Έτσι και αλλιώς, σώμα σχολικών συμβούλων περιφερειακής ενότητας αυτό δεν είμαστε και τώρα;

[ΑΠ. 145]

Σ1: Νομίζω ότι άτυπα υπάρχει. Νομίζω ότι δεν μπορεί κανένας σχολικός σύμβουλος από τη στιγμή που είναι υπηρεσία από μόνος του, έτσι, και τυπικά με την σφραγίδα του, με την περιφέρειά του να λειτουργεί αυτόνομα. Οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να συσκέπτονται, όπως γίνεται,

σε τακτά χρονικά διαστήματα, τακτικές συσκέψεις και έκτακτες κάθε φορά που προκύπτει κάποιο ζήτημα που ο σχολικός σύμβουλος χρειάζεται τη σύμφωνη γνώμη ή τη σύσκεψη με τους συναδέλφους του προκειμένου να φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα, το οποίο θα είναι το πιο έγκριτο για την συγκεκριμένη περίπτωση.

[ΑΠ. 146]

5.3.6 Προτάσεις συμμετεχόντων

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους σχολικούς συμβούλους κατατέθηκαν από τους συμμετέχοντες διάφορες προτάσεις που, κατά την άποψή τους, θα ενίσχυαν το θεσμό και θα συντελούσαν στην επαρκέστερη υλοποίηση του έργου τους.

Η πρώτη πρόταση εστιάζεται στη δημιουργία ενός πλαισίου βελτίωσης της συνεργασίας των σχολικών συμβούλων.

Σ12: [...] ψάχνω να δω με ποιον τρόπο θα μπορούσε και θεσμοθετημένα να ενισχυθεί η συνεργασία ανάμεσα στους σχολικούς συμβούλους, είναι κάτι το οποίο υλοποιείται τουλάχιστον στο χώρο που βρίσκομαι εγώ, στην περιοχή της Θεσσαλίας, και μάλιστα κάποιες φορές με υποδειγματικό τρόπο και χαίρομαι, γιατί συμμετέχω σ' αυτές τις διαδικασίες, αλλά δεν ξέρω πώς θα μπορούσε κάποιος να το δει γενικότερα και θεσμικά έτσι, ώστε να γίνει, αυτό που λέμε, η ισχύς εν τη ενώσει [...]

[ΑΠ. 147]

Η δεύτερη πρόταση αφορά τη δημιουργία ομάδας υποστήριξης του έργου του σχολικού συμβούλου ώστε αυτό να είναι περισσότερο αποτελεσματικό. Η ομάδα αυτή να απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς που έχουν προσόντα για ένα τέτοιο έργο.

Σ7: [...] ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να είναι... να έχει μία ομάδα, που θα τον υποστηρίζουν στον έργο του.

Ε: Ναι ακριβώς δηλώσατε ότι αυτό το μονοπρόσωπο δεν είναι επαρκές.

Σ7: Αυτή η ομάδα δεν θα είναι κάποιιοι... ναι, δεν θα' ναι κάποιιοι δηλαδή που δεν μπορούν να σταθούν μέσα στην τάξη ή κάποιιοι που δεν μπορούν να πάρουν απόσπαση με άλλον τρόπο και θα τους πάμε στους σχολικούς

συμβούλους. Θα 'ναι κάποιοι άνθρωποι που θα έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να μπορούνε και να υποστηρίζουνε (το έργο του σχολικού συμβούλου εννοεί)

[ΑΠ. 148]

Η πρόταση αυτή περιελήφθη, τρεις μήνες αργότερα από την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, στις αποφάσεις της Γενικής Συνέλευσης του Περιφερειακού Τμήματος Θεσσαλίας της Ένωσης σχολικών συμβούλων. Κατατέθηκε στην Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων για περαιτέρω διαβούλευση μαζί με άλλες προτάσεις από τα υπόλοιπα περιφερειακά τμήματα των σχολικών συμβούλων της χώρας. Ειδικότερα, στο κείμενο των αποφάσεων αναφέρεται:

« [...] Ως εκ τούτου προτάθηκε η ενίσχυση του θεσμού με αναδιοργάνωση της θέσης του Σχολικού Συμβούλου, ώστε να τεθεί επικεφαλής μιας δομής με σκοπό την επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και να μην αποτελεί μονοπρόσωπο όργανο. Συγκεκριμένα θα μπορούσαν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων να αποτελούν μέρος αυτής της δομής και να λειτουργούν ως βοηθοί των Σχολικών Συμβούλων στο έργο υποστήριξης της ευέλικτης ζώνης και να μην περιορίζονται σε συνθήκες απλής συνεργασίας όπως γίνεται σήμερα. Παράλληλα το έργο του Σχολικού Συμβούλου να υποστηρίζεται από παιδαγωγικές ομάδες των οποίων τα άτομα-εκπαιδευτικοί θα λειτουργούν σε πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ώστε να διευρυνθούν οι τρόποι που θα έχει διαθέσιμους ο Σχολικός Σύμβουλος για την υποστήριξη-καθοδήγηση των εκπαιδευτικών [...]

[Κ. 9]

Μία άλλη πρόταση που πρότεινε ένας σχολικός σύμβουλος που μετείχε στην έρευνά μας αφορά την υποστήριξη των σχολικών συμβούλων από άτομα ή ομάδες που θα τον καθοδηγούν και θα τον υποστηρίζουν. Πολλές φορές ένας/μία σχολικός/ή σύμβουλος, ιδιαίτερα όταν χειρίζεται δύσκολες περιπτώσεις στο πλαίσιο άσκησης του έργου του/της, νιώθει την ανάγκη υποστήριξης από ανθρώπους περισσότερο εξειδικευμένους ίσως.

Σ8: Κοιτάζετε... εγώ θα ήθελα εξειδικευμένους συμβούλους του συμβούλου.

Ε: Μάλιστα, σε πιο υψηλό επίπεδο.

Σ8: Ναι. Γιατί εμείς έχουμε να διαχειριστούμε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και τα διαχειρίζεται ένας άνθρωπος, θα ήθελα περισσότερη υποστήριξη για να υποστηρίξω εγώ τον έναν άνθρωπο (τον εκπαιδευτικό εννοεί) [...]

[ΑΠ. 149]

Η τελευταία πρόταση των συμμετεχόντων αφορά στη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σ5: [...] θεωρώ ότι εδώ στην επαρχία υπάρχει ένα μείον όσον αφορά στο ερευνητικό κομμάτι του σχολικού συμβούλου και στη συμμετοχή του είτε σε όργανα αποφάσεων, είτε σε επιτροπές που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Παρατηρείται συχνά το φαινόμενο η... τέτοιου είδους επιτροπές και να στελεχώνονται από άτομα των Αθηνών ή της Θεσσαλονίκης. Αντίστοιχα διάφορα προγράμματα επειδή δεν υπάρχει η πληροφόρηση, είτε το κόστος είναι δυσβάσταχτο για κάποιον από την επαρχία να μεταβαίνει κάθε φορά στην Αθήνα, αφού εκεί γίνονται όλα, να αποτελεί μειονέκτημα για έναν σχολικό σύμβουλο της επαρχίας να συμμετέχει σε αυτά [...]

[ΑΠ. 150]

Σ1: [...] θεωρώ ότι η Πολιτεία μπορεί να έρθει σε επικοινωνία μαζί μας, να καταγράψουμε τις απόψεις μας, να κάνουμε τις αναφορές μας, να κάνουμε τις προτάσεις μας, να τις στοιχειοθετήσουμε και να γίνουν επιτροπές εμπειρογνομόνων, οι οποίοι θα είναι ειδικοί και καθ' ύλην αρμόδιοι για να αξιολογήσουν όλα αυτά και να φέρουν σε πέρας αυτό που θα είναι το πιο εγκεκριμένο και το πιο αποδεκτό[...]

[ΑΠ. 151]

Είναι πάγιο αίτημα των σχολικών συμβούλων η συμμετοχή τους στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

« [...] Σε όλα τα ζητήματα της εκπαίδευσης, η Πανελλήνια Ένωση Σχολικών

Συμβούλων ζητά τη θεσμική συμμετοχή της στις επιτροπές των σχεδιαζόμενων αλλαγών, με γνώμονα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την ενδυνάμωση της δημόσιας και δωρεάν παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες, προασπίζοντας τον κοινωνικό της χαρακτήρα [...]

[Κ. 10]

Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, με την ανάληψη της εξουσίας, διαμηνύει στους σχολικούς συμβούλους ότι αναγνωρίζει τη σημαντικότητα του ρόλου τους, επιθυμεί τη συνεργασία τους και τις προτάσεις τους. Το ίδιο έκανε και η νέα πολιτική ηγεσία. Το πρόσφατο ψήφισμα της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, μέρος της οποίας παρουσιάζουμε στο κείμενο [Κ. 10], περιγράφει αφ' ενός, τη θέλησή τους να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφ' ετέρου το διαρκές του αιτήματος αυτού προς την εκάστοτε πολιτική ηγεσία

6^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Η παρουσίαση των ερευνητικών μας δεδομένων και η συζήτηση που προηγήθηκε στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας μας, ανέδειξε σημαντικά ζητήματα που αφορούν το θεσμικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου καθώς και τις προκλήσεις που δέχεται ο θεσμός σήμερα αλλά και τις προοπτικές του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διερεύνηση του θέματος μας. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων μας θα ακολουθήσει την οργάνωση της συζήτησης των δεδομένων μας. Θα παρουσιαστούν αρχικά τα συμπεράσματα που αφορούν το ρόλο του σχολικού συμβούλου όπως τον βιώνουν οι συμμετέχοντες και στη συνέχεια θα ακολουθήσουν τα συμπεράσματα που αφορούν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Στο κείμενό μας, χρησιμοποιούμε τον όρο «σχολικός σύμβουλος» και για τα δύο γένη.

6.1 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

Ο σχολικός σύμβουλος στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί ιεραρχικά τον υπεύθυνο της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, της επιμόρφωσης, της αξιολόγησης και της προώθησης της εκπαιδευτικής έρευνας στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι τέσσερις αυτοί άξονες που θεσμοθετημένα ο σχολικός σύμβουλος υλοποιεί το έργο του, συνθέτουν ένα έργο πολύπλοκο και πολυδιάστατο. Ως επιστημονικός και παιδαγωγικός καθοδηγητής αποτελεί εκπαιδευτικό ηγέτη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ορισμένα από τα οποία είναι συμβατά και ορισμένα διαφέρουν από εκείνα ενός εκπαιδευτικού ηγέτη που ασκεί διοικητικό έργο. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης θα πρέπει να είναι καταρτισμένος τόσο γνωστικά όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων. Θα πρέπει να τον χαρακτηρίζει ένα είδος «εμπειρογνωμοσύνης» στο έργο το οποίο αναλαμβάνει (Lazaridou, 2009).

Η πολυπλοκότητα του έργου του σχολικού συμβούλου αναγνωρίζεται καθολικά από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, οι οποίοι θεωρούν ότι αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του έργου τους. Για να ανταποκριθεί στο πολύπλοκο αυτό έργο ο σχολικός σύμβουλος είναι ανάγκη να χαρακτηρίζεται από γνώσεις και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει συνεργασίες με το διοικητικό

μηχανισμό της εκπαίδευσης, την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, τις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών και γενικότερα όλους τους κοινωνικούς φορείς που μπορούν να αξιοποιηθούν στην παροχή υπηρεσιών στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αυξημένα επιστημονικά και εκπαιδευτικά του προσόντα αποτελούν εχέγγυα για την αποτελεσματική υλοποίηση του έργου αυτού υπό την προϋπόθεση, όπως αναφέρει ένας σχολικός σύμβουλος, της ετοιμότητας για ανάληψη ενός τέτοιου ρόλου.

6.1.1 Το έργο

Η έρευνά μας ανέδειξε ότι ο σχολικός σύμβουλος ασκεί κυρίως το καθοδηγητικό και επιμορφωτικό του έργο ενώ τα τελευταία χρόνια αναπτύσσει και την προώθηση του ερευνητικού έργου στις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς. Όσο αφορά το αξιολογικό έργο, αυτό επιχειρήθηκε από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμοστεί, αλλά οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών από τη μια και οι πολιτικές εξελίξεις από την άλλη το ανέστειλαν για άλλη μια φορά καθιστώντας το ρόλο του σχολικού συμβούλου στον τομέα αυτό ανενεργό.

Ειδικότερα για το καθοδηγητικό έργο του σχολικού συμβούλου η έρευνά μας διαπιστώνει ότι το έργο αυτό είναι εκείνο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ζητούν περισσότερο και συχνότερα από το σχολικό τους σύμβουλο. Ίσως διότι μέσα από την συνεργασία του σχολικού συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς, εκείνοι νιώθουν περισσότερο σίγουροι για το εκπαιδευτικό έργο που παράγουν και τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους (Sink, 2008). Αλλά και οι ίδιοι οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι το έργο αυτό είναι το σημαντικότερο και πιστεύουν ότι ο ρόλος τους θα πρέπει να είναι σημείο αναφοράς.

Όσον αφορά το επιμορφωτικό έργο του σχολικού συμβούλου, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι υλοποιείται παράλληλα με το καθοδηγητικό τους έργο και πιστεύουν ότι ο ρόλος του επιμορφωτή είναι χαρακτηριστικό της ιδιότητας του σχολικού συμβούλου. Ταυτόχρονα όμως θεωρούν ότι οι ευκαιρίες που τους δίνονται για την άσκηση του έργου αυτού δεν επαρκούν ούτε ποσοτικά ούτε ποιοτικά. Αν, μάλιστα, αναλογιστεί κανείς, το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών για διαρκή

επιμόρφωσή τους (Μπαγάκης 2011, σ. 4), κατανοεί ότι οι ανάγκες τους αυτές επιβάλλουν, κατά κάποιο τρόπο, τη συνεχή δραστηριοποίηση των σχολικών συμβούλων στον τομέα αυτό.

Το έργο αυτό είναι, ίσως, το μοναδικό που φτάνει στους εκπαιδευτικούς όλων των σχολικών μονάδων της χώρας. Γι' αυτό θα πρέπει να εστιάζεται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και παράλληλα να επεκτείνεται και σε ζητήματα δια βίου μάθησης (Πήλιουρας, 2011, σ. 15). Θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων εφόσον απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και γονείς (Μπουλούμπασης, 2012· Κοντούλη, 2012) και να είναι εντονότερο σε περιοχές όπου η πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε άλλους φορείς επιμόρφωσης καθίσταται, για διάφορους λόγους, δυσχερής. Σημαντικό στοιχείο που διέπει τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών γι' αυτό θα πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση του προγραμματισμού των επιμορφωτικών δράσεων των σχολικών συμβούλων, όπως επισημαίνουν δύο σχολικοί σύμβουλοι που πήραν μέρος στην έρευνά μας.

Στον τομέα της προώθησης και ενθάρρυνσης της έρευνας στην εκπαίδευση οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι, παρότι διαπιστώνουν ότι ασκείται λιγότερο σε σχέση με την επιστημονική καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αρκετοί από αυτούς έχουν να επιδείξουν ανάλογο έργο στις σχολικές μονάδες των περιφερειών τους, που αποτυπώνεται σε συμμετοχές σε επιστημονικά συνέδρια και σε παραγωγή συγγραφικού έργου μαζί με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων.

Η επαγγελματική υποχρέωση που υπογραμμίζει ένας σχολικός σύμβουλος για σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας στο σχολείο, περιλαμβάνει καλλιέργεια κριτικής στάσης και αποτίμησης του έργου τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και χρήση νέων διδακτικών μέσων που προκύπτουν και σχεδιάζονται με βάση τα νέα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η σύνδεση αυτή πραγματοποιείται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις και ερευνητικά προγράμματα που ο σχολικός σύμβουλος έχει την υποχρέωση της ενημέρωσης και προώθησης στα σχολεία της περιφέρειάς του. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός γίνεται δάσκαλος-ερευνητής όταν συντρέχουν οι τρεις προσδιοριστικοί παράγοντες που οι Gray και Campbell-Evans (2002)

περιγράφουν ως προϋπόθεση γι' αυτό. Την ανάπτυξη ερευνητικής νοοτροπίας, την ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης και εμπιστοσύνης σε μια αξιολόγηση με βάση το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης για σχολιασμό των εφαρμοζόμενων πολιτικών.

Αυτούς τους παράγοντες οφείλει, κατά κάποιο τρόπο, να προωθεί ο σχολικός σύμβουλος με δράσεις και ιδέες που μετασχηματίζουν το εκπαιδευτικό από δάσκαλο που εφαρμόζει οδηγίες ή ακολουθεί παραδοσιακές πρακτικές σε δάσκαλο-ερευνητή που αναστοχάζεται, διερευνά, δοκιμάζει και προσαρμόζει τις διδακτικές του πρακτικές και συμπεριφορές. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας, αναγνωρίζουν ότι, πέρα από επαγγελματική τους υποχρέωση, η ενθάρρυνση της εκπαιδευτικής έρευνας στα σχολεία είναι αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κόσμου ειδικότερα.

Για το έργο τους ως αξιολογητές οι συμμετέχοντες, ύστερα και από τις τελευταίες πολιτικές εξελίξεις με την αναστολή των διαδικασιών αξιολόγησης, διαπιστώνουν για άλλη μια φορά ότι δεν υφίσταται υλοποίηση ενός τέτοιου έργου, παρόλο που όλο το νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει το ρόλο και τις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου το προβλέπει με σαφήνεια. Από την άλλη διαπιστώνουν ασυμβατότητες στην άσκηση ενός τέτοιου που σχετίζονται με το κατά πόσο ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να είναι ταυτόχρονα παιδαγωγικός καθοδηγητής και αξιολογητής στο έργο του εκπαιδευτικού. Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι θα μπορούσαν να υλοποιήσουν αξιολογικό έργο υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Η άρση της καχυποψίας απέναντί τους και η προάσπιση του κύρους τους είναι κάποιες από αυτές.

Παρότι οι εκπαιδευτικοί με ανακοινώσεις τους, ατομικά ή μέσω των συνδικάτων τους, δεν αρνούνται διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου επί της ουσίας όταν επιχειρείται εφαρμογή τέτοιων διαδικασιών προκαλούνται μεγάλες αντιδράσεις που στοχοποιούν εκείνους που τους ανατίθεται το έργο αυτό. Το γεγονός αυτό επισημαίνουν και οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας σχολικοί σύμβουλοι που θεωρούν ότι στοχοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με αρνητικές συνέπειες στην συνολικότερη επιτέλεση του έργου τους.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης - αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών - που επιχειρήθηκαν κατά τη διετία 2013-2014, εξέταζαν και αποτιμούσαν, σύμφωνα με το επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, το σχολικό χώρο, τις υλικοτεχνικές υποδομές, τη στελέχωση των σχολικών μονάδων και τους οικονομικούς πόρους της σχολικής μονάδας. Παράλληλα εξέταζαν και αποτιμούσαν το εκπαιδευτικό έργο των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών «με πλαίσιο αναφοράς το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο λειτουργούν» (Ματσαγγούρας, 2014, σ. 5).

Παρά τις προθέσεις που η τότε πολιτική ηγεσία διατύπωνε για την εφαρμογή της αξιολόγησης, οι εξελίξεις που ακολούθησαν με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και την αναστολή των διαδικασιών, αποδεικνύει ότι ούτε ο εκπαιδευτικός κόσμος ούτε και η νέα πολιτική ηγεσία ενστερνίστηκε την προτεινόμενη αξιολόγηση. Όπως, όμως, περιγράφουν αρκετοί συμμετέχοντες στην έρευνά μας, η αντίδραση των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους, στράφηκε ενάντια στους σχολικούς συμβούλους, τους οποίους χαρακτήριζαν ως «νέους επιθεωρητές» που θα συμπράξουν σε απολύσεις, τιμωρίες και χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, υποκινούμενη, όπως αναφέρει ένας σχολικός σύμβουλος, από παραπληροφόρηση αλλά και κακή διαχείριση της εφαρμογής των διαδικασιών της αξιολόγησης. Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι η στοχοποίηση αυτή των σχολικών συμβούλων τους προβλημάτισε ιδιαίτερα σχετικά με τις επιχειρούμενες διαδικασίες αξιολόγησης τον ρόλο τους σε αυτές ως αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

6.1.2 Δυσκολίες

Η πολυπλοκότητα του έργου του σχολικού συμβούλου επισημάνθηκε από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας σχολικούς συμβούλους. Όπως μάλλον είναι αναμενόμενο ένα τέτοιο έργο θα χαρακτηρίζεται και από ανάλογο βαθμό δυσκολίας. Αυτό υπογραμμίστηκε από όλους τους σχολικούς συμβούλους όταν τους ζητήθηκε να αποτιμήσουν τη δυσκολία του έργου τους. Όπως σημειώνει ο Πήλιουρας (2011, σ. 15), ένας σχολικός σύμβουλος, προκειμένου να υπηρετήσει με επάρκεια και να επιτύχει στο έργο του θα πρέπει να υπερβεί εαυτόν.

Η δυσκολία υλοποίησης του έργου του σχολικού συμβούλου, που περιγράφεται από τους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ως τέτοιοι αναφέρθηκαν η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η έλλειψη υποστήριξης από την Πολιτεία, η εξακτίνωση των σχολικών μονάδων σε γεωγραφικά μεγάλες περιοχές, το πλήθος και η διαφορά δυναμικότητας των σχολικών μονάδων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, η γενικότερη οικονομική κατάσταση της χώρας και η έλλειψη επιμόρφωσης των ίδιων των σχολικών συμβούλων. Δύο σχολικοί σύμβουλοι σημείωσαν και τα προβλήματα αμφισβήτησης που βίωσαν ως γυναίκες στην άσκηση του έργου τους.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ορισμένοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η διαφορετική «κουλτούρα εκπαίδευσης» των εκπαιδευτικών, που συνίσταται σε διαφορετικό επίπεδο σπουδών, επιμόρφωσης και συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις, αλλά και διαφορά των αντιλήψεών τους για τους σχολικούς συμβούλους και το ρόλο τους, δημιουργεί δυσχέρειες στην αποδοχή από μέρους τους των καθοδηγητικών ή επιμορφωτικών παρεμβάσεων του σχολικού συμβούλου στο έργο τους.

Οι Paul και Anantharaman (2003) σημειώνουν ότι σημαντική παράμετρος στη διαχείριση του προσωπικού ενός οργανισμού είναι η ηγεσία του. Ο σχολικός σύμβουλος, ως επιστημονικός και παιδαγωγικός καθοδηγητής των εκπαιδευτικών κατέχει υψηλή θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία, αφού εποπτεύει και καθοδηγεί τις σχολικές μονάδες της εκπαιδευτικής του περιφέρειας. Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, η καθοδήγηση του προσωπικού γίνεται μέσα από συμβουλευτική που πραγματοποιείται από τους «μέντορες». Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το ρόλο αυτό σήμερα τον έχει ο Σχολικός Σύμβουλος. Ίσως, αυτός είναι και ο λόγος που συζητείται έντονα η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα για το νεοεισερχόμενο προσωπικό, τουλάχιστον και στην ελληνική εκπαίδευση.

Η ελλιπής υποστήριξη της Πολιτείας, αποτελεί επίσης, σημαντικό παράγοντα που δυσχεραίνει το έργο των σχολικών συμβούλων, σύμφωνα με τους σχολικούς συμβούλους που πήραν μέρος στην έρευνά μας. Ο Σαλτερής (2011) σημειώνει ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου εγκαταλείφτηκε στην τύχη του, χωρίς να στηριχτεί ουσιαστικά από την πολιτεία. Η εγκατάλειψη αυτή, είχε ως αποτέλεσμα οι σχολικοί σύμβουλοι να μην διαθέτουν κονδύλια για στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή και

γραμματειακή υποστήριξη, ούτε λόγος για βοηθητικό εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να ανταποκριθεί στο δύσκολο έργο που αναλαμβάνει. Παρακάτω θα αναφερθούμε εκτενέστερα στον παράγοντα αυτό και τις συνέπειές του, όταν θα παραθέσουμε τα συμπεράσματά μας για την έλλειψη υποστήριξης από την Πολιτεία γενικότερα στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

Η εξακτίνωση των σχολικών μονάδων σε γεωγραφικά μεγάλες περιοχές και ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών περιφερειών που οι σχολικοί σύμβουλοι εποπτεύουν και καθοδηγούν δυσχεραίνει ιδιαίτερα την υλοποίηση του έργου τους. Αυτό επισημαίνουν τρεις σχολικοί σύμβουλοι που μετέχουν στην έρευνά μας. Οι σχολικοί σύμβουλοι, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους θα πρέπει να επισκέπτονται τακτικά τις σχολικές μονάδες, να παρατηρούν το εκπαιδευτικό έργο στις σχολικές τάξεις, να εκτιμούν θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές και τις μαθήτριες, να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και παράλληλα να παρέχουν συμβουλευτικές και διαμεσολαβητικές υπηρεσίες στους γονείς των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους. Όπως, όμως, διαπιστώνει και η Κουλουμπαρίτη (2008), οι σχολικοί σύμβουλοι που πήραν μέρος στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αποτίμηση της ποιότητας του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιβεβαιώνουν ότι αδυνατούν να επισκεφτούν όλες τις σχολικές μονάδες ευθύνης τους λόγω του μεγάλου τους αριθμού. Η ερευνήτρια συμπληρώνει επίσης, ότι είναι εύλογη η επιχειρηματολογία των σχολικών συμβούλων αρκεί να προσέξει κάποιος τον αριθμό των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους.

Η οικονομική κατάσταση της Ελλάδας, ιδιαίτερα την τελευταία πενταετία που η οικονομική κρίση έπληξε την ελληνική κοινωνία, είχε πολύ αρνητικές επιπτώσεις και στην ελληνική εκπαίδευση. Όπως σημειώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας σχολικοί σύμβουλοι, οι επιπτώσεις στην υλοποίηση του έργου τους είναι πολλαπλές. Για παράδειγμα η οικονομική κρίση έπληξε πολλές οικογένειες δημιουργώντας προβλήματα επιβίωσης και ομαλής συμβίωσης που αντανακλώνται άμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων. Επηρέασε επίσης και τους εκπαιδευτικούς πλήττοντας τα εισοδήματά τους αλλά και τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξής τους. Δημιούργησε πολλά προβλήματα στις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές με την ελλιπή στελέχωσή τους, την αδυναμία υποστήριξης μαθητών και μαθητριών με

ιδιαίτερες ανάγκες κ.λ.π. Ενδεικτικό της εμπλοκής του σχολικού συμβούλου στην αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων είναι το γεγονός ότι ο Συνήγορος του Πολίτη σε ετήσια έκθεσή του, στις 27/12/2012, για περιπτώσεις επέμβασής του σε όλα τα περιστατικά βίας και επιθετικότητας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που του καταγγέλλθηκαν, σημειώνει ότι για την επίλυσή τους, συνεργάστηκε με τις σχολικές μονάδες ενεργοποιώντας τους οικείους σχολικούς συμβούλους (Συνήγορος του Πολίτη, 2012).

Η έλλειψη οργανωμένης και διαρκούς επιμόρφωσης των ίδιων των σχολικών συμβούλων είναι άλλος ένας παράγοντας που δυσχεραίνει το έργο τους αφού οι ανάγκες του απαιτούν πολλαπλές γνώσεις και δεξιότητες. Η έλευση δε, της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας, επιδείνωσε περισσότερο την ήδη αρνητική κατάσταση στον τομέα αυτό αφού καθιστά απαγορευτική, θα λέγαμε, τη συμμετοχή τους, λόγω οικονομικών αναγκών, σε επιμορφωτικές δράσεις που γίνονται μακριά από την έδρα τους. Οι συνεχείς όμως ανάγκες, εμπλοκής του σχολικού συμβούλου σε ποικίλα ζητήματα που προκύπτουν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιβάλλουν τη διαρκή του ενημέρωση και κατάρτιση στα ζητήματα αυτά.

Η δυσκολία υλοποίησης του έργου τους που βίωσαν οι δύο σχολικοί σύμβουλοι της έρευνά μας εξαιτίας της γυναικείας τους ιδιότητας καταδεικνύει την παρουσία των έμφυλων διακρίσεων και την αντιφατικότητα των αντιλήψεων για τη γυναικεία εργασία και στο χώρο της εκπαίδευσης, που ορισμένες φορές μπορεί να φτάσει μέχρι τον αποκλεισμό των γυναικών από διοικητικές θέσεις, παρότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερες από τους άνδρες (Αναστασίου, 2011).

Η δυσκολία στην υλοποίηση του έργου των σχολικών συμβούλων κλιμακώθηκε σημαντικά κατά τη διάρκεια της θητείας τους, θεωρεί η πλειοψηφία των σχολικών συμβούλων που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Οι κυριότερες αιτίες της κλιμάκωσης αυτής είναι, κατά την άποψη των συμμετεχόντων οι διαδικασίες της αξιολόγησης που επιχειρήθηκε η εφαρμογή τους και η επιδείνωση της οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα, όσον αφορά τις διαδικασίες της αξιολόγησης, οι σχολικοί σύμβουλοι της έρευνά μας θεωρούν ότι αυτές δημιούργησαν δυσάρεστες ανατροπές στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Η διατάραξη των σχέσεων αυτών είχε

αρνητικές επιπτώσεις στην υλοποίηση του έργου τους στις σχολικές μονάδες αφού ένιωθαν ένα είδος αντιπαλότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών.

Αρνητικές επιπτώσεις στο έργο τους είχε και η επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης της χώρας αφού υποβάθμισε εκπαιδευτικές υποδομές προκαλώντας μείωση προσλήψεων εκπαιδευτικών, συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και δημιουργία πολυπληθών τμημάτων, μείωση εκπαιδευτικής υποστήριξης μαθητών και μαθητριών με ιδιαίτερες ανάγκες κ.λ.π. Αυξήθηκαν επίσης περιστατικά ενδοσχολικής βίας, επιθετικότητας και κακής διατροφής μαθητών και μαθητριών αποτέλεσμα των αυξημένων ενδοοικογενειακών προβλημάτων με αποτέλεσμα, όπως συζητήσαμε και στην ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων, την «φτωχοποίηση» της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα (Σκλάβος, 2014).

6.1.3 Αποδοχή

Το έργο των σχολικών συμβούλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί συνεχείς συνεργασίες και καθοδηγητικές παρεμβάσεις σε δασκάλους και γονείς προς όφελος των μαθητών και μαθητριών. Οι συνεργασίες και οι παρεμβάσεις αυτές προϋποθέτουν αφ' ενός και διαμορφώνουν αφ' ετέρου επαγγελματικές σχέσεις συνεισφέρουν στην υλοποίηση του έργου τους ανάλογα με το βαθμό αποδοχή ή αμφισβήτησης προς το πρόσωπό τους.

Οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι αναγνωρίζοντας τη σημασία της αποδοχής τους από εκπαιδευτικούς και γονείς θεωρούν ότι αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πρόσωπο που αναλαμβάνει το ρόλο αυτό και την ποιότητα του έργου που παρέχει. Ιδιαίτερα, όσον αφορά την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς, αυτή επηρεάζεται πολλές φορές από το έργο που αναθέτει η Πολιτεία στους σχολικούς συμβούλους ή οι ίδιοι προωθούν στα σχολεία που εποπτεύουν, στο πλαίσιο των καθηκόντων τους. Ως παραδείγματα μπορούμε να αναφέρουμε την εισαγωγή καινοτόμων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία, την προώθηση νέων προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών εγχειριδίων, την ανάληψη αξιολογικού έργου, την διεξαγωγή επιμορφωτικών δράσεων κ.λ.π.

Όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας, θεωρούν ότι απολαμβάνουν αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αν και ορισμένοι

εξέφρασαν μια δυσπιστία σχετικά με το κατά πόσο η εκφραζόμενη αποδοχή, από τους εκπαιδευτικούς κυρίως, είναι και πραγματική.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι απολαμβάνουν σημαντικής αποδοχής από τους γονείς των μαθητών και μαθητριών, η οποία εξαρτάται κυρίως από την ικανοποίηση των αναγκών τους για υποστήριξη και επίλυση των ζητημάτων που τους θέτουν για επίλυση ή παρέμβαση. Έχοντας υπόψη όσα προαναφέραμε, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο βαθμός αποδοχής ή αμφισβήτησης των σχολικών συμβούλων από εκπαιδευτικούς και γονείς, κλιμακώνεται ανάλογα με τις περιστάσεις που άλλοτε επηρεάζονται από τα δύο μέρη και άλλοτε επηρεάζονται από την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

6.1.4 Αίσθηση επαγγελματικής αυτονομίας

Οι σχολικοί σύμβουλοι αισθάνονται στην πλειοψηφία τους ότι έχουν την αυτονομία που χρειάζονται για την υλοποίηση του έργου τους. Η αυτονομία αυτή συνίσταται, στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους που επιβάλλεται από τη διαφορετικότητα των συνθηκών που ο κάθε σχολικός σύμβουλος αντιμετωπίζει στην εκπαιδευτική του περιφέρεια. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας γνωρίζουν ότι η αυτονομία αυτή δεν είναι θεσμοθετημένη και εννοείται στο πλαίσιο των θεσμοθετημένων αρμοδιοτήτων τους.

Οι όποιοι περιορισμοί επιβάλλονται από το νομοθετικό πλαίσιο δεν μειώνουν την αυτονομία των σχολικών συμβούλων, σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων αν και ένας σχολικός σύμβουλος φαίνεται ότι έχει διαφορετική άποψη. Θεωρεί δηλαδή, ότι περιορίζεται η αυτονομία του έργου του από τις εγκυκλίους που εκδίδει κατά καιρούς το Υπουργείο Παιδείας, αλλάζοντας το πλαίσιο λειτουργίας που το καθηκοντολόγιο του σχολικού συμβούλου προβλέπει. Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν επίσης ότι περιορισμοί στο έργο τους προέρχονται από το πλαίσιο συνεργασίας σχολικών συμβούλων και διοίκησης της εκπαίδευσης, κυρίως σε τοπικό επίπεδο, που σχετίζεται περισσότερο με την ποιότητα των σχέσεων διοίκησης και σχολικών συμβούλων σε επίπεδο προσώπων (Μυλωνά, Βαϊραμίδου & Καραβασίλης, 2007). Τέλος, ένας σχολικός σύμβουλος θεωρεί ότι οι παρεμβάσεις από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών περιορίζουν το βαθμό αυτονομίας στην υλοποίηση του έργου των σχολικών συμβούλων.

6.1.5 Επαγγελματική ικανοποίηση

Έρευνες στην Ελλάδα και διεθνώς περιγράφουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων συμβάλλει θετικά στη βελτίωση του παραγόμενου έργου τους, στην αποδοτικότητα, στην καλή ψυχική τους υγεία, στη μείωση των απουσιών από την εργασία τους και, εν τέλει, συντελεί στην καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Χατζηγιάννης & Χατζηπαναγιώτου, 2012· Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2001· Klassen & Chiu, 2010· Koustelios et al, 2006).

Οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι δεν απολαμβάνουν στον ίδιο βαθμό ικανοποίηση από τον ρόλο τους, αφού τρεις από τους δεκατέσσερις δήλωσαν με σαφήνεια ότι είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Εξαρτούν δε την επαγγελματική τους ικανοποίηση από εξωγενείς και ενδογενείς, όπως τους ονομάσαμε, παράγοντες. Οι εξωγενείς δεν εξαρτώνται ούτε καθορίζονται από τους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους και σχετίζονται με την εκπαιδευτική περιφέρεια που υπηρετούν, το νομοθετικό πλαίσιο που καλούνται να ακολουθήσουν, τον αριθμό και τον τύπο των σχολικών μονάδων που υποστηρίζουν και καθοδηγούν, τις υποδομές που τους υποστηρίζουν, την ύπαρξη δομών για τη συνεχή τους επιμόρφωση κ.λ.π. Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με τους ίδιους τους σχολικούς συμβούλους και αφορούν τις προσδοκίες που είχαν από το ρόλο που ανέλαβαν, τις προσωπικές τους αντιλήψεις για την υλοποίηση του έργου τους, την δυνατότητα εφαρμογής και αξιοποίησης των επιστημονικών τους γνώσεων, το όραμά τους για την εκπαίδευση κ.ά.

Θεωρούμε σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι οι απόψεις των σχολικών συμβούλων για την επαγγελματική τους ικανοποίηση κατεγράφησαν ύστερα από την αναστολή των διαδικασιών της αξιολόγησης και εν αναμονή των εξελίξεων σχετικά με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου από τη νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

6.2 Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην Π.Ε.

Η ιστορία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου παρουσιάζει διακυμάνσεις τόσο ως προς τη θέση και το ρόλο που, κατά καιρούς, είχε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και ως προς την σημαντικότητα και την αποδοχή που απολάμβανε από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Άλλωστε και σήμερα επανέρχεται στο προσκήνιο η

συζήτηση για την προοπτική του θεσμού και τον πιθανό μετασχηματισμό του.

6.2.1 Ο θεσμός σήμερα στην Π.Ε.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι ο θεσμός που υπηρετούν είναι ιδιαίτερα σημαντικός και απαραίτητος. Τα αυξημένα επιστημονικά τους προσόντα και η πλούσια εκπαιδευτική τους εμπειρία εγγυώνται, κατά κάποιο τρόπο την θετική συνεισφορά του σε θέματα που σχετίζονται με τη σχολική τάξη, τα άτομα που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα, το κλίμα που διαμορφώνεται στις σχολικές μονάδες, την μεταφορά της επιστημονικής γνώσης και την υποστήριξη του μετασχηματισμού της σε διδακτική πράξη και την παρότρυνση για ερευνητική δράση των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια εγγυώνται την υλοποίηση του έργου που ο ιδρυτικός νόμος 1304/82 προέβλεψε για το νέο, τότε, θεσμό. Γι' αυτό, ίσως, ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι ο θεσμός είναι ακριβώς αυτό που χρειάζονται τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσο αφορά την αποδοχή του θεσμού, οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι απολαμβάνει θετικής αποδοχής, αν και αυτή εξαρτάται κατά καιρούς από την εκπαιδευτική πολιτική που υλοποιεί και τα πρόσωπα που τον υπηρετούν. Ιδιαίτερα το θέμα του προσώπου που υπηρετεί το θεσμό και ο τρόπος άσκησης των καθηκόντων του επισημαίνεται από όλους τους συμμετέχοντες ως ο σημαντικότερος παράγοντας που συντελεί στην αποδοχή ή μη του θεσμού γενικότερα. Γι' αυτό και θεωρούν ότι τα αυξημένα επιστημονικά και εκπαιδευτικά προσόντα τους δεν είναι από μόνα τους αρκετά για την θετική αποδοχή του θεσμού.

Στην τριαντάχρονη και πλέον ιστορία του οι σχολικοί σύμβουλοι που μετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν ότι η σημαντικότερη μεταβολή που υπέστη ο θεσμός είναι η εισαγωγή των διαδικασιών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών τη διετία 2013-14, που επέτρεπαν στο σχολικό σύμβουλο να ασκήσει το αξιολογικό έργο που οι κατά καιρούς νομοθεσίες προέβλεπαν αλλά ποτέ δεν υλοποιούνταν. Τα γεγονότα της όποιας εφαρμογής της αξιολόγησης επιχειρήθηκε αλλά και της αναστολής της, για άλλη μια φορά, ύστερα από την πολιτική αλλαγή και τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου ουσιαστικά καθιστούν τη μεταβολή αυτή ως τη σπουδαιότερη, κατά τους συμμετέχοντες, στην ιστορία του θεσμού του σχολικού Συμβούλου.

Σημαντική, επίσης, μεταβολή στην ιστορία του θεσμού αποτελεί για τους συμμετέχοντες σχολικούς συμβούλους η θεσμοθέτηση και ο λεπτομερής καθορισμός των αρμοδιοτήτων του σχολικού συμβούλου απέναντι στη διοίκηση, τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η θεσμοθέτηση αυτή έγινε με την Υπουργική Απόφαση Φ353.1./324/105657/Δ1, γνωστή ως «καθηκοντολόγιο» ή νόμος 1340 από τον αριθμό Φ.Ε.Κ. που απέκτησε.

Η τρίτη σημαντική μεταβολή του θεσμού θεωρούν οι σχολικοί σύμβουλοι αφορά την απαλλαγή του σχολικού συμβούλου από τη συμμετοχή του σε διοικητικές θέσεις, που είχαν αρχικά προβλεφθεί – όπως η προεδρία του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) ή η συμμετοχή του στην επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, που καταργείται και επανεισάγεται διαρκώς – και η μεταβίβασή τους στον Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Ένας σχολικός σύμβουλος θεωρεί ότι κατά καιρούς έχουμε μικρότερες αλλά συχνότερες μεταβολές, που προέρχονται από τις συνεχείς νομοθετικές παρεμβάσεις πολιτικής ηγεσίας που βρίσκεται κάθε φορά στο Υπουργείο Παιδείας. Οι μεταβολές αυτές όπως τονίζει ο εν λόγω σχολικός σύμβουλος «αλλοιώνουν» και τροποποιούν τις αρμοδιότητές τους και παράλληλα δυσχεραίνουν το έργο τους.

Για τη θέση του θεσμού σήμερα οι σχολικοί σύμβουλοι της έρευνά μας αποδίδουν πρώτα ευθύνες στους ίδιους, με κυριότερη τη συχνότητα παρουσίας τους στις σχολικές μονάδες η οποία θεωρούν ότι ενισχύει το θεσμό απέναντι στους εκπαιδευτικούς, την Πολιτεία και την κοινωνία γενικότερα. Αποδίδουν, επίσης, ευθύνες και στο συλλογικό όργανο των σχολικών συμβούλων, την Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) για την αδράνειά του αλλά και στην Διδασκαλική Ομοσπονδία, ως ευρύτερο συνδικάτο όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την άσκηση πίεσης και τις υπόνοιες ή απειλές προς τους σχολικούς συμβούλους κάθε φορά που η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του αναθέτει κάποιο εκπαιδευτικό έργο.

6.2.2 Υποστήριξη του θεσμού στην Π.Ε.

Από την εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η εκάστοτε πολιτική ηγεσία δεσμευόταν για τη υποστήριξή του. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός κόσμος είχε ανάλογο αίτημα ώστε να μπορεί ο θεσμός

να επιτελέσει αποτελεσματικά το πολύπλοκο έργο του. Παρόλα αυτά, η υποστήριξη αυτή παραμένει ζητούμενο τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παναγόπουλος 2014· Πήλιουρας, 2011).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας σχολικοί σύμβουλοι, τονίζουν την ανάγκη υποστήριξης του θεσμού αλλά υπογραμμίζουν ταυτόχρονα την μέχρι τώρα έλλειψη της. Ιεραρχώντας τις ανάγκες που οι ίδιοι περιέγραψαν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης κυριάρχησε η ενίσχυση των σχολικών συμβούλων με κατάλληλο βοηθητικό προσωπικό γραμματειακής υποστήριξης τους ώστε να μην επιφορτίζονται οι ίδιοι και με τη γραφειοκρατία που επιβάλλει η άσκηση του έργου τους αλλά να επιτελούν το έργο που θεσμοθετημένα ανατέθηκε σε αυτούς. Στη συνέχεια τονίστηκε η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και χώρου των γραφείων των σχολικών συμβούλων. Η επιστημονική υποστήριξη στο έργο τους είναι η τρίτη κατά σειρά έλλειψη που τονίστηκε από τους συμμετέχοντες και συνίσταται στη διαρκή ενημέρωση και επιμόρφωσή τους στις νέες επιστημονικές εξελίξεις, ώστε να αναβαθμίζεται και να εξελίσσεται συνεχώς η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Διαπιστώνουν δε ότι η ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης των σχολικών συμβούλων επαφίεται συνήθως στις προσπάθειες και ενέργειες που οι ίδιοι καταβάλουν για την αυτομόρφωσή τους. Ένας σχολικός σύμβουλος προσεγγίζει το θέμα της υποστήριξης λίγο διαφορετικά. Χωρίς να απορρίπτει την υποστήριξη της Πολιτείας στα προαναφερόμενα ζητήματα, θεωρεί ότι είναι υποχρέωση του σχολικού συμβούλου να προσπαθήσει να επιτελέσει το έργο του με ό,τι μέσα διαθέτει ο ίδιος. Όλοι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι κύρια αρμοδιότητα για την υποστήριξη του θεσμού, η οποία μέχρι σήμερα εκκρεμεί, έχει πρωτίστως το Υπουργείο Παιδείας με τις κεντρικές (Διεύθυνση Σπουδών, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κ.λ.π) ή τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).

6.2.3 Προοπτικές

Όπως αναφέρθηκε και στο πέμπτο κεφάλαιο της συζήτησης των ερευνητικών μας δεδομένων η λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, από την ίδρυσή του ως σήμερα, ήταν συνεχώς συνδεδεμένη με μια διαρκή συζήτηση σχετική με την προοπτική του θεσμού, υπό το πρίσμα κάθε φορά των εκπαιδευτικών εξελίξεων και

πολιτικών. Οι σχολικοί σύμβουλοι της έρευνάς μας έδειξαν έναν προβληματισμό και ένα είδους αδυναμίας στην εκτίμησή τους για την προοπτική του θεσμού. Ήταν, όπως άλλωστε είναι φυσικό, ιδιαίτερα επιφυλακτικοί σχετικά με το που θα οδηγήσουν το θεσμό οι πολιτικές εξελίξεις στη χώρα μας. Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι έχουν την άποψη ότι η πολιτική ηγεσία αμφισβητεί και ίσως επιθυμεί την κατάργηση ή το μετασχηματισμό του θεσμού. Η αναγκαιότητα όμως του θεσμού για την εκπαίδευση μαζί με τη βούληση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, εκτιμούν ότι θα καθορίσουν εκ νέου τη θέση και το ρόλο που του αρμόζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι έχουν την άποψη ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου θα πρέπει να περιοριστεί στο επιστημονικό, καθοδηγητικό και επιμορφωτικό έργο των εκπαιδευτικών κυρίως. Δεν θα ήθελαν ρόλο αξιολογικό, ύστερα μάλιστα και από την εμπειρία της τελευταίας εφαρμογής των διαδικασιών της αξιολόγησης. Κάποιοι όμως θεωρούν ότι η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου σε ρόλο αξιολογητή ενδυναμώνει το θεσμό και θα ήθελαν να τον συνοδεύει. Θεωρούν μάλιστα ότι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές διεθνώς που σχετίζονται με ρόλους και αρμοδιότητες συμβατές με εκείνες των σχολικών συμβούλων πιθανόν να αποτελέσουν τον οδηγό για την προοπτική του θεσμού και στην Ελλάδα.

Σε εκτίμησή τους για την προοπτική αναβάθμισης ή υποβάθμισης του θεσμού, ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι τονίζουν ότι θα αναβαθμιστεί και ορισμένοι ότι θα υποβαθμιστεί. Η πλειοψηφία όμως των συμμετεχόντων θεωρεί ότι θα επαναπροσδιοριστούν οι αρμοδιότητες και το έργο του. Η Μπαρτζάκη (2010) θεωρεί ότι τρεις θα είναι οι μοχλοί ώθησης για την οποιαδήποτε προοπτική του θεσμού. Η πολιτική ηγεσία, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Από την σύγκλιση των απόψεών τους θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό η προοπτική του θεσμού του σχολικού Συμβούλου. Αυτό συνέβη μέχρι τώρα. Αν, όμως, οι επιταγές της διεθνούς πραγματικότητας και κυρίως οι συλλογικές αποφάσεις με τα υπόλοιπα κράτη μέλη του Ο.Ο.Σ.Α επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Ζμας 2009· Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008, σ. 22-23) τότε θα μιλούσαμε για έναν τέταρτο μοχλό πίεσης, ίσως ισχυρότερο και για την προοπτική του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής συζητήθηκαν, κατά την έρευνά μας, προτάσεις που κατά καιρούς συζητήθηκαν ως προοπτική του θεσμού των σχολικών

συμβούλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι προτάσεις αυτές σχετίζονταν με την εξειδίκευση των σχολικών συμβούλων και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η θεσμοθέτηση ενός Σώματος σχολικών συμβούλων ανά περιφερειακή ενότητα-νομό.

Η πρώτη πρόταση, περί εξειδίκευσης των σχολικών συμβούλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν έτυχε της αποδοχής των συμμετεχόντων διότι θεωρούν ότι το έργο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιείται από εκείνο της δευτεροβάθμιας όπου ισχύει η εξειδίκευση των σχολικών συμβούλων. Η δεύτερη πρόταση, που αφορά το Σώμα των σχολικών συμβούλων, συζητήθηκε ως ενδιαφέρουσα και θεωρήθηκε θετική από τους περισσότερους σχολικούς συμβούλους. Σε ένα τέτοιο Σώμα μάλιστα, ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι θα εξέταζαν το ενδεχόμενο της πλαισίωσης από εξειδικευμένους σχολικούς συμβούλους.

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι στην προσπάθειά τους για ανάπτυξη συνεργασιών και αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους λειτουργούν ένα άτυπο Σώμα σχολικών συμβούλων σε επίπεδο νομού. Παρόλα αυτά κάποιοι θέτουν ζητήματα λειτουργίας και συντονισμού ενός οργάνου σαν και αυτό της συζητηθείσας πρότασης.

Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων περιέγραφαν προτάσεις που κατά την άποψή τους θα ενδυνάμωναν την προοπτική του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Η πρώτη πρόταση αφορά τη δημιουργία θεσμοθετημένου πλαισίου συνεργασίας των σχολικών συμβούλων. Η δεύτερη αφορά τη δημιουργία ομάδας υποστήριξης του έργου του σχολικού συμβούλου που να απαρτίζεται από προσοντούχους και με θέληση εκπαιδευτικούς, ώστε να μεγιστοποιούνται τα οφέλη παρέμβασης και υποστήριξης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Η τρίτη πρόταση σχετίζεται με τη δημιουργία πλαισίου καθοδήγησης και υποστήριξης του σχολικού συμβούλου ώστε να αντιμετωπίζει επαρκέστερα τα δύσκολα ζητήματα που του παρουσιάζονται κατά την εκτέλεση του έργου του. Η τελευταία πρόταση, που είναι και πρόταση της Ένωσης Σχολικών συμβούλων, αφορά στη συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

6.2.4 Επιλογή σχολικών συμβούλων

Όταν συζητούνται ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμό του Σχολικού

Συμβούλου, τόσο στον εκπαιδευτικό κόσμο όσο και στα συνδικάτα που τον εκπροσωπούν, η συζήτηση εστιάζεται στον τρόπο επιλογής τους και τα κριτήρια που θα καθορίζουν την επιλογή αυτή. Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία από την άλλη μεριά, επιχειρώντας να υλοποιήσει την εκπαιδευτική της πολιτική καταθέτει τις δικές της προτάσεις και για το θέμα της επιλογής των σχολικών συμβούλων. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η συνεχείς τροποποιήσεις του πλαισίου που επιλέγει κάθε τέσσερα χρόνια περίπου, τους νέους σχολικούς συμβούλους στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως αναφέρει η Φουρκιώτη (2012, σ. 146) οι σχολικοί σύμβουλοι που συμμετείχαν στην έρευνά της επέμειναν ιδιαίτερα στα μειονεκτήματα του συστήματος επιλογής τους, χωρίς να παραβλέπουν και τα θετικά του στοιχεία.

Οι περισσότεροι σχολικοί σύμβουλοι συμφωνούν με την περιοδικότητα των κρίσεων για την επιλογή τους, υπογραμμίζουν, όμως, δύο ζητήματα στη συντριπτική τους πλειοψηφία. Το ζήτημα της αξιολόγησης του έργου που ως σχολικοί σύμβουλοι παρήγαγαν και της αλλαγής, κάθε φορά, των κριτηρίων επιλογής τους. Η απουσία υπερκομματικής πολιτικής και στο θέμα από τη μια μεριά και οι κομματικές επιλογές στη σύνθεση των συμβουλίων επιλογής των σχολικών συμβούλων από την άλλη, εντείνει τις καχυποψίες των εκπαιδευτικών και των ίδιων των σχολικών συμβούλων απέναντι στο θεσμό (Παναγόπουλος, 2014· Γκότοβος, 2008). Ορισμένοι σχολικοί σύμβουλοι, θεωρούν ότι μετά την πρώτη τους επιλογή και αφού το έργο τους κρίνεται επαρκές, θα πρέπει να διατηρούν τη θέση αυτή μέσω ενός είδους μονιμότητας ή επανατοποθέτησης.

Θεωρούμε ότι η δηλούμενη σημαντικότητα του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου από τον εκπαιδευτικό κόσμο επιβάλλει, κατά κάποιο τρόπο την καθιέρωση ενός συστήματος επιλογής που θα αναγνωρίζει αφ' ενός τη δυνατότητα εισαγωγής νέων εκπαιδευτικών στη θέση του σχολικού συμβούλου και αφ' ετέρου θα αποτιμά το έργο και την εκπαιδευτική προσφορά των υπηρετούντων σχολικών συμβούλων. Το σημαντικότερο ίσως είναι, όπως χαρακτηριστικά σημείωσε ένας σχολικός σύμβουλος της έρευνάς μας να κατανοήσει η εκάστοτε πολιτική ηγεσία και ο εκπαιδευτικός κόσμος ότι θα πρέπει να επιλέγονται τα πρόσωπα εκείνα που εξασφαλίζουν «τις περισσότερες πιθανότητες να επιτελέσουν αρτιότερα τις συγκεκριμένες λειτουργίες που συγκροτούν το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου». Αυτό, όμως, είναι θέμα σοβαρής διερεύνησης και όχι μικροπολιτικών και κομματικών επιλογών.

6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα εξέτασε το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου στο συγκείμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εξετάσαμε τον θεσμικό του ρόλο, τις προκλήσεις που δέχεται και την πιθανή προοπτική του μέσα από τις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων της Θεσσαλίας που πήραν μέρος στην έρευνά μας. Κατά την παραγωγή της εργασίας μας και ιδιαίτερα ύστερα από την ολοκλήρωσή της θα μπορούσαμε να προτείνουμε ερευνητικά εγχειρήματα που θα συμπλήρωναν ή και θα προέκτειναν την παρούσα έρευνά μας.

Μία παρόμοια έρευνα με συμμετέχοντες τους εκπαιδευτικούς θα μας έδινε περισσότερα και επαρκέστερα στοιχεία για το θέμα που επεξεργαστήκαμε. Θα μας βοηθούσε να σχηματίσουμε πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το προφίλ του σχολικού συμβούλου που επιζητούμε για την ελληνική εκπαίδευση. Θα μπορούσε, επίσης, μια έρευνα με παρόμοια χαρακτηριστικά να διερευνά το θέμα μας και σε άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας ώστε τα πορίσματά της να μην περιορίζονται στα στενά όρια της Θεσσαλίας.

Σχετική έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αναφορικά με άλλους θεσμούς που έχουν ανάγκη η ελληνική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί. Ένας τέτοιος θα ήταν ενδεχομένως ο θεσμός του μέντορα ο οποίος υπάρχει σε άλλες χώρες, σχεδιάστηκε και στην Ελλάδα, δεν εφαρμόστηκε όμως ποτέ. Τέλος ενδιαφέρον θα είχε η ανάπτυξη μιας ερευνητικής προσπάθειας που θα μελετούσε ζητήματα επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Είναι ένας τομέας που επιβαρύνεται με καχυποψίες από τον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και τις εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π.** (2007). Ο ρόλος του παιδαγωγικού συμβούλου στο αναπτυσσόμενο σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 5, 9-10.
- Αλεξανδρόπουλος, Γ.** (2008). Επιλογές στελεχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνική δικαιοσύνη. Ο λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (1975 – 1995). *Στα Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 28/04/2015 από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el_GR.
- Αναστασίου, Μ-Φ.** (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teychos/teychos-2-%282_2014%29.pdf στις 21/4/2015.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Γιοκαρίνης, Κ.** (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι.** (2008). Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 5/04/2015 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelechoi/epim_yliko/book6.pdf.
- Γκουντούρα, Ε.** (2002). Η επιμόρφωση των δασκάλων στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 63, 36-38.
- Γκότοβος, Α.** (2008). Εκπαίδευση και κόμμα: από τη μάχη της ιδεολογίας στη μάχη της διανομής. *Στα Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 28/04/2015 από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el_

GR.

- Δημητριάδης, Σ. & Παπαδόπουλος, Δ.**, (2011). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Proceedings of 6th International Conference in Open & Distance Learning*, 741-752. Loutraki, Greece.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1984). Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. *Νέα Παιδεία*, 29, 97-107.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Δ.Ο.Ε.** (1979). Το κάλυμα και η κάθαρση του Εποπτικού Προσωπικού. Η αλήθεια με τα ντοκουμέντα της τυραννοφιλίας. *Διδασκαλικό Βήμα*, 856, 1-3.
- Δ.Ο.Ε.** (1982). Μπροστά στο νέο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Διδασκαλικό Βήμα*, 926,1.
- Δ.Ο.Ε.** (1982). Επιθεωρήσεις τέλος. *Διδασκαλικό Βήμα*, 908, 1.
- Δ.Ο.Ε.** (1991). Η απάντηση της ΔΟΕ. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1041, 5.
- Δ.Ο.Ε.** (2013). Αποφάσεις 82^{ης} Γενικής Συνέλευσης. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1164, 3.
- Ευαγγελόπουλος, Σ.** (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση. Τόμος Β΄. 20^{ος} Αιώνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαΐμη, Χ.** (2007). *Ο Σχολικός Σύμβουλος, όψεις της ελληνικής πραγματικότητας: ο ρόλος τους, οι απόψεις και τα προβλήματα. η περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων στο 7^ο Γραφείο Π.Ε. Ηλιούπολης και στο 1^ο Γραφείο Π.Ε. Καλλιθέας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π., Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Ζαμπέτα, Ε.** (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζμας, Α.** (2009). Επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7-24.
- Ιωσηφίδης, Ι.** (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Ι.** (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καβαδιάς, Γ.** (2014α). Η Αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθάρχησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 106, 13-18.

- Καββαδίας, Γ.** (2014β). Ο Επιθεωρητισμός θεσμοποιείται με το Π.Δ. 152. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 106, 10-12.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β.** (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κοντούλη, Α.** (2012). *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ε.Α.Π., Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Κορωναίου, Α.** (2002). *Εκπαιδύοντας εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόπτσης, Α., Μητροπούλου, Β. & Λαλούτσου, Μ.** (2005). Σχολικός Σύμβουλος: Ένας Θεσμός που Αναζητά την Ταυτότητά του. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση και Οργάνωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, 2, 170-179. Άρτα, Πανεπιστήμιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κουλουμπαρίτση, Α.** (2008). Το Διοικητικό Πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και ερευνητικά δεδομένα. Στην έρευνα του ΥΠΕΠΘ με τίτλο « *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», 73-88. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 30/04/2015 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/poiot_ekp_erevn/s_71_88.pdf.
- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π. & Τσιρίκος, Γ.** (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 43-54.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι.** (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ.** (2010). Η Έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 1, 4-9. Ανακτήθηκε στις 28/04/2015 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf.

- Κρέκης, Δ.** (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf στις 18/03/2015.
- Κωνσταντινίδης, Γ.** (2006). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Στοιχείο απαραίτητο για την υλοποίηση του θεσμού του ενιαίου σχολείου ή άμεση απειλή για το «παραδοσιακό – θετικιστικό» μοντέλο έρευνας; Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι. & Μοδέστου, Μ. (Επ.). *Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 855-866. Λευκωσία.
- Κωστίκα, Ι.** (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μακρίδης, Γ.** (2008). Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση»*. Ανακτήθηκε στις 25/04/2015 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/372/107.pdf>.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Αργυρίου, Α.** (2014). Η απουσία των Γυναικών Εκπαιδευτικών από την Εκπαιδευτική Διοίκηση. Στο *Proceedings 9th MIBES International Conference*. Thessaloniki Greece, 529-547. Ανακτήθηκε στις 28/04/2015 από <http://mibes.teilar.gr/proceedings/2014/greek/>.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η.** (2014). Εισαγωγή. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας, Π. Γιαλούρης & Α. Χ. Κουλουμπαρίτη (Επ.) *Προκαταρτικές Ενέργειες για την Εφαρμογή Συστήματος Αξιολόγησης: Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ.** (2002). Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικό-κριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-25.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1987). Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η αντίσταση των εκπαιδευτικών και ο “εγκιβωτισμός” ενός θεσμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, 17.
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε. & Δασκαλόπουλος, Ι.** (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 34-45.

- Μπαγάκης Γ.** (2011). Εισαγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.). *Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: προς αναζήτηση καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ανακτήθηκε στις 18/03/2015 από <http://www.slideshare.net/edu4adults/vivlio-kales-praktikes>.
- Μπαρτζάκη, Η.-Μ.** (2010). *Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Ο Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 2/04/2015 από <http://hdl.handle.net/10889/4216#sthash.eY6wcb8u.dpuf>.
- Μυλωνά, Ζ., Βαϊραμίδου, Σ. & Καραβασίλης, Ι.** (2007). Στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Σχέσεις – Προβλήματα – Προοπτικές. Στο Καψάλης, Δ. Γ. & Κατσίκης, Ν. Α. (Επ.). *Πρακτικά του συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, 54-62. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Ιωάννινα.
- Νεράντζης, Ι.** (2001). Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και η μετατροπή τους σε Προγράμματα Επιμόρφωσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 89-100.
- Ξωχέλλης, Π.** (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ο.Λ.Μ.Ε.** (2012). *Παρουσίαση της Έρευνας της ETUCE (Ευρωπαϊκή Συνομοσπονδία Εκπαιδευτικών, τμήμα της EDUCATION INTERNATIONAL) στο πλαίσιο της δράσης και εκστρατείας για την οικονομική κρίση*. Ανακτήθηκε στις 25/04/2015 από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2012/06/etuce050612.pdf>.
- Ορφανού, Α.** (2000). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1976. *Νέα Παιδεία*, 95, 164-175.
- Παναγόπουλος, Α.** (2014). Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του έργου του σχολικού συμβούλου και ο ρόλος του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. 1982-2012: ένας θεσμός 30 ετών. Ο μύθος και η πραγματικότητα μέσα από τις πολιτικές για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *PEDAGOGY theory & praxis*, 7, 55- 68.

- Παναγόπουλος, Α.** (2013). Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 163-174.
- Παναγόπουλος, Α.** (2012). *Το σύστημα εποπτείας και ελέγχου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου και οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το θεσμό. Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαγεωργίου Γ.** (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε-Α.** (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 72-81. Ανακτήθηκε στις 21/3/2015 από τη διεύθυνση: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/60/35>.
- Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ.** (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33.
- Πήλιουρας, Π.** (2011). Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητές του. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.). *Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: προς αναζήτηση καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ανακτήθηκε στις 18/03/2015 από <http://www.slideshare.net/edu4adults/vivlio-kales-praktikes>.
- Σαραφίδου Γ-Ο.** (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Σαλτερής, Ν.** (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.). *Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: προς αναζήτηση καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ανακτήθηκε στις 18/03/2015 από <http://www.slideshare.net/edu4adults/vivlio-kales-praktikes>.
- Σκαρτσίλας, Π. & Μουσταΐρας, Π.** (2002). Έλεγχος - Εποπτεία στο παράδειγμα της ελληνικής Α/θμιας εκπαίδευσης: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. *Ιστορική - Συγχρονική θεώρηση*. *Πρακτικά του 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό - Συγκριτικές Προσεγγίσεις»*.

- Ανακτήθηκε στις 20/04/2015 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/skratsilas.htm>. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σκλάβος, Δ.** (2014). Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση. Ερευνητική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πάτρας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Ανακτήθηκε στις 24/04/2015 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/handle/10889/8296>
- Συμεού, Α.** (2006). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι. & Μοδέστου, Μ. (Επ.), 'Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο'. *Πρακτικά 9^ο Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 1055-1064. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τζήκας, Δ. & Φασφαλής, Ν.** (2009). Η εποπτεία και η διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μικρό ιστορικό του θεσμού των επιθεωρητών. *Ρόπτρο*, 25, 22-27.
- Τσιούμαρη, Ν.** (2014). *Νέο θεσμικό πλαίσιο εκπαιδευτικών και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Π.Τ.Δ.Ε.
- Τσιώλης, Γ.** (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α** (2012). *Ομάδα εργασίας: Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/files/1/2012/11/13/sxedio-1.pdf> στις 20/4/2015.
- ΥπΔΒΜΘ** (2010α). *Ο Θεσμός του Μέντορα. Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός*. Ανακτήθηκε στις 25/2/2015 από <http://www.opengov.gr/yrepth/wp-content/uploads/downloads/2010/11/mentoras.pdf>.
- ΥπΔΒΜΘ** (2010β). *Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης. Ο Θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε στις 25/2/2015 από http://www.opengov.gr/yrepth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/mentor_final.pdf.

- Υφαντή Α. & Βοζαΐτης Γ.** (2010). Πολιτικές για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η ρητορική και η πράξη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 37-56.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ.** (2007). *Ο λόγος της Ο.Λ.Μ.Ε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα. Πρακτικά του 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου*. Ανακτήθηκε στις 8/3/2015 από: <http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/ifanti/ifanti.pdf>.
- Φύλιας, Β.** (1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φουρκιώτη, Ε.** (2012). Η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα : Το παράδειγμα των Σχολικών Συμβούλων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηγιάννης, Γ. & Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. *Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής, Εταιρείας Κύπρου*, 164-174. Ανακτήθηκε στις 27/04/2015 από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/ekpedeftiki_igesia/Hadjigiannis&Hadjipanayiotou.pdf.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mertens, M. M.** (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. [Γιαννακοπούλου, Ε. (Επ.) και Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Π. Μπιθαρά (Μτφ.)]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Verma, G. & Mallick, K.** (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* [Ε. Γρίβα (μτφ), Α. Παπασταμάτης (Επ.)]. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

- Abdurrahman, E. & Mehmet K.** (2011). The Functionality of Guidance and Supervision Visits Made by Supervisors in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1862-1867.
- Altheide, D. & Johnson, J.** (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 485-499. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B.** (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μτφ. Δεληγιάννη Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, R. & Reiter, D.** (1996). The indispensable counselor. *The School Counselor*, 42(4), 268-276.
- Andrews, B. D. & Quinn, R. J.** (2005). The effects of mentoring on first-year teachers' perceptions of support received. *The Clearing House*, 78(3), pp. 110-116.
- Anfara, V. A., Jr., Brown, K. M. & Mangione, T. L.** (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Armstrong, F. & Moore, M.** (2004). *Action Research for Inclusive Education: changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge.
- Ball, S.** (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Behlol, M.G., Yousuf, M.I., Parveen, Q. & Kayani M.M.** (2011). Concept of supervision and supervisory practices at primary level in Pakistan. *International Education Studies*, 4(4): 28-35.
- Campbell, C. A.** (1992). The school counselor as consultant: Assessing your aptitude. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26, 237-240.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. & George, A.** (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education*, 39 (1), 55-64.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P.** (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.

- Chaliès, S., Bertone, S., Flavieerc, E. & Durandd, M.** (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 550–563.
- Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J. & Bertone, S.** (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767–774.
- Cheung L.E., Cheng M. M. & Pang, K. C.** (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24, 623–634.
- Darling-Hammond, L.** (2005). Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development, *Phi Delta Kappan*, 87(3), 237- 240.
- DeWitt, W.** (1997). Instructional Supervision. *Educational Leadership*, 34(8), 589-593.
- Denzin, N. K.** (1987). *The Research Act in Sociology*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S.** (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd ed)*, 1-32. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, Inc.
- Duncombe, R. & Armour, K.** (2004). Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 141-166.
- Durpaire, J-L., Guerin, J-C. & Jardin, P.**(2003).L’ organization pedagogique des circonscriptions de l’ enseignement primaire. Rapport n° 2003-034 à:à monsieur le ministre de la jeunesse, del’ éducation nationale et de la recherché, à monsieur le ministre délégué et à l’enseignementscolaire. Ανακτήθηκε στις 25/2/2015 από <http://media.education.gouv.fr/file/11/5/6115.pdf>.
- Ehrich, L. C., Hansford, B. C. & Tennent, L.** (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Emerson, R. M. & Pollner, M.** (1988). On the use of members’ responses to researchers’ accounts. *Human Organization*, 47, 189-198.
- Eurydice** (2005). *The Education System in the Netherlands 2005*. The Hague: Ministry of Education, Culture and Science. Ανακτήθηκε στις 4/3/2015 από

<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/12/23/education-system-in-the-netherlands.html>.

- Fontana, A. & Frey, H.J.** (2005). The Interview. From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd ed)*, 695-727. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, Inc.
- Freebody, P.** (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London: Sage Publications.
- Gareis, R. C. & Grant, W. L.** (2014). The efficacy of training cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 39, 77- 88.
- Gray, J., & Campbell-Evans, G.** (2002). Beginning Teachers as Teacher-Researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1). Ανακτήθηκε στις 2/05/2012 από <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2002v27n1.4> .
- Griffin, C.** (2004). The advantages and limitations of Qualitative Research in Psychology and Education. In A. Eflkides, G. Kiosseoglou & Y. Theodorakis (Eds.). *Quantitative and Qualitative Research in Psychology*, 2, 3-15. Athens: Ellinika Grammata.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Horsburgh, D.** (2003). Evaluation of qualitative research. *Journal of Clinical Nursing*, 12: 307–312.
- Holloway, I.** (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. London: Blackwell Science.
- Jacobi, M.** (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Kincheloe, L. J.** (2004). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment (2nd Ed.)*. London and New York: Routledge.
- Klassen, M. R. & Chiu, M. M.** (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Kokkinos, C., Panayiotou, G. & Davazoglou, A.** (2005) Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.

- Koustelios, A., Tsigilis, N., Zachopoulou, E., Grammatikopoulos, V.** (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Koustelios, A.** (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*. 15(7), 354-358.
- Kyriakides, L. & Cambell, R.J.** (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- Lazaridou, A.** (2009). The kinds of knowledge principals use: Implications for training. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(10), 1-15.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, Ca: Sage Publications, Inc.
- Madill, A., Jordan, A. & Shirley, C.** (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, 91, 1-20.
- Mathew, A. G.** (2008). Teacher as Researcher: A Paradigm for Professional Development. *Kappa Delta PI Record*, 45(1), 5-7.
- Mehrunnisa, A. A.** (2000). Supervision for teacher development: an alternative model for Pakistan. *International Journal of Educational Development*, 20(3), 177-188.
- Merriam, S. B.** (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε στις 12/03/2015 από http://media.wiley.com/product_data/excerpt/56/07879589/0787958956.pdf
- Murray, S., Mitchell, J. & Dobbins, R.** (1998). An Australian mentoring program for beginning teachers: Benefits for mentors. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(1), 21-28.
- Newby, M.** (2007). Standards and Professionalism: Peace Talks? In: Townsend T. & Bates, R. (Eds.). *Handbook of Teacher Education. Globalisation, Standards and Professionalism in Times of Chance*, 113-126. Dordrecht: Springer.

- Papanastasiou, E., Zembylas, M.** (2005). Job satisfaction variance among public and private Kindergarten school teachers in Cyprus. *Educational Research*, 43, 147-167.
- Parker, M.** (2010). Mentoring Practices to Keep Teachers in School. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8(2), 111-123.
- Pasiardis, G. & Pasiardis, P.** (2010). Teacher Training in Cyprus: Past, Present and Future Issues. In: Karras, G. K. & Wolhuter, C. C. (eds). *International Handbook of Teacher Education World-Wide*, 157-174. Athens: Atrapos Editions.
- Patton, Q. M.** (2002). *Qualitative research & evaluations Methods*. 3rd Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Paul, A. K. and Anantharaman, R. N.** (2003). Impact of people management practices on organizational performance: analysis of a causal model. *International Journal of Human Resources Management*, 14(7), 1246-1266.
- Platsidou, M., Agaliotis, I.** (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 1-32.
- Rooney, J.** (2005). Teacher Supervision: If It Ain't Working. *Educational Leadership*, 63(3), 88-89.
- Sahlberg, P.** (2010). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education ~ Research Brief, 1-7. Ανακτήθηκε στις 4/3/2015 από <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secret-finland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf> .
- Saiti, A.** (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Shechtman, Z. & Or, A.** (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching & Teacher Education*, 12(2), 137-147.
- Shenton, K. A.** (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sink, A. C.** (2008). Elementary School Counselors and Teachers: Collaborators for Higher Student Achievement. *The Elementary School Journal*, 108(5), 445-458.

- Sundli, L.** (2007). Mentoring - A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214.
- Stake, E. R.** (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 236-247. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Stones, E.** (1987). Teaching Practice Supervision: bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 67-79.
- Storey, A.** (2006). The search for teacher standards: a nationwide experiment in the Netherlands. *Journal of Educational Policy*, 21(2), 215-234.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K.** (1996). *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thoonen, E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J. & Peetsma, T. D.** (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.
- Wang, J. & Odell, S. J.** (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Wittgenstein, L.** (1967). *Philosophical Investigations, 3rd edition*, (in English and German language). Oxford, Great Britain: Basil Blackwell Ltd.
- Zepeda, J. S.** (2002). Linking Portfolio Development to Clinical Supervision: A Case Study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 83-102.
- Zmas, A.** (2012). The Transformation of European educational discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47(3), 364-377.

Νομοθεσία

- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος. (1895). Νόμος ΒΤΜΘ΄, Φ.Ε.Κ.37/τ. Α΄/5-10-1895, «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος. (1917). Ν. 826, Φ.Ε.Κ. 188/τ.Α΄/5-9-1917, «Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του αναγκαστικού διατάγματος της 29ης Ιουνίου 1917 περί συμπληρώσεως του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαιδύσεως».

- Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος. (1970). Νομοθετικόν Διάταγμα 651, Φ.Ε.Κ. 179/τ. Α'/29-8-1970, «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1976). Νόμος 309, Φ.Ε.Κ. 100/30-04-1976, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1982). Νόμος 1304, Φ.Ε.Κ. 144/τ.Α'/7-12-1982, «Για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και στη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1984). Προεδρικό Διάταγμα 214, Φ.Ε.Κ. 77/τ.Α'/29-05-1984, «Καθήκοντα και αρμοδιότητες σχολικών συμβούλων».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1984). Προεδρικό Διάταγμα 277, Φ.Ε.Κ. 104/τ.Α'/19-07-1984, «Σύσταση και συγκρότηση συμβουλίων αρμοδίων για την επιλογή, την επανάκριση για ανανέωση της θητείας, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και τον πειθαρχικό έλεγχο των σχολικών συμβούλων».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1985). Νόμος 1566, Φ.Ε.Κ. 167/τ.Α'/30-09-1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1988). Προεδρικό Διάταγμα 2, Φ.Ε.Κ. 1/τ.Α'/8-01-1988, «Διαδικασία επανάκρισης σχολικών συμβούλων για ανανέωση της θητείας τους».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1991). Νόμος 1824, Φ.Ε.Κ. 296/τ. Α'/30-12-1988, «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1991). Νόμος 1966, Φ.Ε.Κ. 147 /τ.Α'/26-09-1991, «Μεταγραφές φοιτητών Α.Ε.Ι., σπουδαστών Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (1992). Νόμος 2043, Φ.Ε.Κ. 79 /τ.Α'/19-05-1992, «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2002). Νόμος υπ' αρ. 2986. Φ.Ε.Κ. 24/τ. Α'/13-02-2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2002). Απόφαση αρ. Φ353.1./324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340/τ. Β'/16-10-2002, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

Πηγές Δευτερογενών Δεδομένων

Γ. Μπαραλός. Παρέμβαση-απάντηση προς τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες σχετικά με τις ανακοινώσεις για διαγραφή των σχολικών συμβούλων από αυτές. Ανακτήθηκε από http://www.doe.gr/index.php?categoryid=3&p2_articleid=10587 στις 22/04/2015.

Διοικούσα Επιτροπή Π.Ε.Τ. Θεσσαλίας. (2015). *Προτάσεις της Γενικής Συνέλευσης*. Λάρισα, 6-05-2015.

Δ.Ο.Ε. Έγγραφο-υπόμνημα με αρ. πρωτ. 652/18/4/2000.

Eidisis.gr. (2007). Ανάρτηση της ανακοίνωσης της Π.Ε.Σ.Σ. στις 31/08/2007. Ανακτήθηκε στις 28/04/2015 από <http://www.eidisis.gr/topika-nea-toy-n-kilkis/kommatikes-oi-epiloges-stoys-sxolikoy-symboyloys.html>

Εφημερίδα ΕΘΝΟΣ (2014). Αρ. Φύλου 9694/24 Ιανουαρίου 2014. Ανακτήθηκε στις 22/04/2015, από <http://www.newsbeast.gr/newspapers/?dt=01/24/2014#np102443> .

Εφημερίδα ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ (1996). Υποβαθμίζεται ο θεσμός του Σχολικού συμβούλου. 3 Μαΐου 1996. Ανακτήθηκε στις 23/04/2015, από <http://www.rizospastis.gr/story.do?id=3658101> .

Παλληγιάνη, Β. (2012). *Με αποκλεισμούς, διαμαρτυρίες και παράπονα... η επιλογή Σχ. Συμβούλων*. Ενημέρωση από τον Αιρετό (ΚΥΣΠΕ) Β. Παλληγιάννη. Ανακτήθηκε από την e-πύλη εκπαίδευσης, <http://pekp.gr/?p=7948> στις 20/04/2015.

- Π.Ε.Σ.Σ. Έγγραφο αρ. 14/12-03-2015, με θέμα «Συνάντηση της ΠΕΣΣ με τον Υπουργό Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων».
- Π.Ε.Σ.Σ. Ψήφισμα της Γενικής Συνέλευσης της Π.Ε.Σ.Σ., 08.05.2015.
- Π.Ε.Σ.Σ. Έγγραφο αρ. 8/19-02-2014, με θέμα «Απειλές και πιέσεις προς τους σχολικούς συμβούλους».
- Π.Ε.Σ.Σ. Έγγραφο αρ. 19/9-08-2014, με θέμα «Απειλές και πιέσεις προς τους σχολικούς συμβούλους».
- Π.Ε.Σ.Σ./ΠΕ.Τ.Α.Μ.Θ. Ανακοίνωση της ΠΕΣΣ για τη συνάντηση με τον Υπουργό Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 28/04/2015 από <https://plus.google.com/116343268008502710924/posts/3GQdivEeL96> .
- Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων. (2012). *Αιτιολόγηση της Υπουργού για την απονομή του Α΄ βαθμού στους σχολικούς συμβούλους*. Ημερομηνία 18/01/2012. Ανακτήθηκε στις 25/04/2015 από <http://greekparliament.info/speaker/> στο όνομα Διαμαντοπούλου Άννα.
- Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Βύρωνα-Καισαριανής-Παγκρατίου. (2003). «Ευέλικτη Ζώνη» ή «Ευέλικτο Σχολείο της Αγοράς;». *Ανακοίνωση του συλλόγου*. Βύρωνα, 22/05/2003.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2012). Το σχολείο σε κρίση. Ετήσια Έκθεση. Ανακτήθηκε στις 25/04/2015 από <http://www.synigoros.gr/resources/docs/08parembasi-sxoleio.pdf>.

Παράρτημα Ι: Οδηγός συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία

- Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως Σχολικός/ή Σύμβουλος;
- Έχετε αναλάβει άλλη θέση ευθύνης, εκτός του/της Σχολικού Συμβούλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Αν ναι για πόσα χρόνια;

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

- Ο ιδρυτικός νόμος 1304/82 ορίζει ως έργο των σχολικών συμβούλων «την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης». Νιώθετε ότι επιτελείτε ένα τέτοιο έργο;
- Είστε ικανοποιημένος/η από το ρόλο σας; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί;
- Νιώθετε αυτονομία στην εκτέλεση του έργου σας;
- Αισθάνεστε ότι έχει αποδοχή ο Σχολικός Σύμβουλος από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς; Που στηρίζετε την άποψή σας;
- Αισθανθήκατε ποτέ αμφισβήτηση του ρόλου σας από τους εκπαιδευτικούς;
- Πως θα αποτιμούσατε, όσον αφορά τη δυσκολία, το έργο του σχολικού συμβούλου; Κατά τη διάρκεια της θητείας κλιμακώθηκε η δυσκολία αυτή; Αν ναι, σε ποια σημεία εντοπίζετε την κλιμάκωση αυτή;

Η θέση του θεσμού στην εκπαίδευση σήμερα

- Πόσο σημαντικός είναι, κατά την άποψή σας, ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στην εκπαίδευση;
- Από την ανάληψη των καθηκόντων σας ως σήμερα θεωρείτε ότι υπάρχουν μεταβολές στο ρόλο σας και στο έργο που ασκείτε;

- Αναγνωρίζετε ευθύνες (θετικές ή αρνητικές) στους σχολικούς συμβούλους για τη θέση του θεσμού σήμερα;
- Ενδυναμώνεται ή αποδυναμώνεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με τις προβλέψεις των νέων νόμων (αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών) αλλά και την εξέλιξη (αναστολή - ματαίωση) της εφαρμογής τους;

Η υποστήριξη του θεσμού του σχολικού συμβούλου

- Χρειάζεται υποστήριξη ο θεσμός του σχολικού συμβούλου; Αν ναι από ποιους και τι είδους;
- Θεωρείτε ότι η Πολιτεία στηρίζει το θεσμό του σχολικού συμβούλου;
- Νιώθετε υποστήριξη από την Πολιτεία στο έργο σας;
- Τα άτομα που καταλαμβάνουν θέσεις σχολικών συμβούλων έχουν αυξημένα επιστημονικά και επαγγελματικά προσόντα. Κάθε φορά, ύστερα από της επιλογές των Σχολικών Συμβούλων, ο/η εκάστοτε Υπουργός μιλάει για την επιλογή των «αρίστων». Απολαμβάνουν ανάλογης αναγνώρισης από τον εκπαιδευτικό κόσμο; Από την Πολιτεία;
- Η ανανέωση του σώματος των σχολικών συμβούλων επιβάλλεται κάθε τέσσερα χρόνια; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί;

Προοπτική του θεσμού

- Ποια, κατά τη γνώμη σας, θεωρείτε ότι είναι η προοπτική του θεσμού;
- Είναι αναγκαίος ο θεσμός ή χρειάζεται κάτι διαφορετικό η εκπαίδευση;
- Χρειάζεται μετασχηματισμός; Ως προς ποια κατεύθυνση;
- Ποια είναι η γνώμη σας για συμβούλους με συγκεκριμένη ειδικότητα (ανά διδακτικό αντικείμενο, παιδαγωγικών, ειδικής αγωγής κ.λ.) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

Παράρτημα II: Φύλλο καταγραφής

ΟΔΗΓΟΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Αριθμός συνέντευξης:.....

Ημερομηνία:.....

Δημογραφικά στοιχεία

Όνοματεπώνυμο:.....

Εκπαιδευτική Περιφέρεια:.....

Εκπαιδευτική Υπηρεσία:.....

Ηλικία:

Εκπαιδευτική Εμπειρία ως σχολικός/η σύμβουλος :..... έτη.....μήνες

Εκπαιδευτική Εμπειρία σε θέση ευθύνης: :

Διευθυντής Σχολικής Μονάδας: έτη.....μήνες

Υποδιευθυντής Σχολικής Μονάδας: έτη.....μήνες

Υπεύθυνος Ολοήμερου: έτη.....μήνες

Άλλο (τι): έτη.....μήνες

Χώρος διεξαγωγής συνέντευξης

Τόπος:.....

Χώρος:

.....

.....

Βοηθητικό προσωπικό:.....

Διαθέσιμος εξοπλισμός του/της σχολικού/ής συμβούλου (γραφεία, βιβλιοθήκη, άλλα
έπιπλα, Η/Υ, FAX, φωτοτυπικό μηχάνημα κ.λ.π.) :

.....

.....

.....

.....

.....

Υποδοχή και βαθμός ανταπόκρισης

.....

.....

.....

.....

Επικοινωνία (Λεκτική και μη λεκτική)

Χαρακτηριστικά λεκτικής επικοινωνίας (ύφος ομιλίας, χρήση ενικού ή πληθυντικού,
διάθεση για συνομιλία, έκφραση συναισθημάτων):

.....

.....

.....

.....

Χαρακτηριστικά μη λεκτικής επικοινωνίας (κινήσεις χεριών, μορφασμοί προσώπου,
σωματική γλώσσα):

.....
.....
.....
.....

Σχόλια συμμετεχόντων μετά τη διεξαγωγή της συνέντευξης

.....
.....
.....
.....

Παρατηρήσεις ή άλλα σχόλια του ερευνητή μετά τη διεξαγωγή της συνέντευξης:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....