

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:
ΚΑΦΑΝΤΑΡΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ

ΒΟΛΟΣ 2014

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Ευαγγελία Καφαντάρη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου 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.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΚΑΦΑΝΤΑΡΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος της εργασίας: *«Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»*

Όνομα και Επίθετο: Καφαντάρη Ευαγγελία

Επαγγελματική θέση/κατάσταση και e-mail: Εκπαιδευτικός, Kafadarieva@yahoo.gr

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ

Ο σύγχρονος κόσμος με τις συνεχείς αλλαγές, τους απαιτητικούς ρυθμούς και τις νέες ανάγκες έχει αναμφισβήτητα επηρεάσει και το χώρο της εκπαίδευσης (Villegas Reimers, 2003), δημιουργώντας νέα δεδομένα στα οποία καλούνται να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί, υιοθετώντας ένα ρόλο σαφώς πιο διευρυμένο (Day, 2003· Lieberman, 1996). Κλειδί σε όλες τις παραπάνω εξελίξεις αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία απαιτείται να είναι συνεχής (Drucker, 1994· Fullan & Hargreaves, 1995) και εστιασμένη στη βελτίωση των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Darling Hammond, 1998· Desimone et al, 2007· Kennedy, 1998· Smith et al, 2005).

Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνες παγκοσμίως, τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποδειχθεί ότι ο ρόλος του διευθυντή επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Breteson & Johansson, 2000· Bryk et al., 1993· Clement & Vantenberghe 2001· Smylie & Hart, 1999· Useem et al., 1997· Youngs & King, 2002).

Στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε να διερευνήσουμε το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Η έρευνα ολοκληρώθηκε μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων για την επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών τους, τον ρόλο τους ως σχολικού ηγέτη αλλά και τον ρόλο που οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν στην επαγγελματική αυτή ανάπτυξη. Για την ολοκλήρωση της ερευνητικής προσπάθειας ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος και ειδικότερα το εργαλείο της ατομικής συνέντευξης. Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στον τύπο της ημιδομημένης συνέντευξης και πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα

Μαρτίου-Μαΐου 2014 με τη συμμετοχή 15 διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων της περιοχής της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και των προαστίων της.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα αφορούσαν αρχικά τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών γύρω από την έννοια και την πολυπλοκότητα του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης, τη σύνδεσή της με τον επαγγελματισμό και την αλλαγή και ταυτόχρονα με την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στα σχολεία. Ταυτόχρονα όμως, επισημάνθηκε η ανησυχία, ιδιαίτερα μετά την οικονομική κρίση, υπερβολικών απαιτήσεων και σε ορισμένες περιπτώσεις επιθετικότητας του ευρύτερου κόσμου απέναντι στους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας έντονο άγχος και εργασιακό φόρτο.

Στις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών σχετικά με την ηγεσία, προέκυψαν ευρήματα τα οποία αναφέρονται σε μορφές ηγεσίας με όραμα και συμμετοχικές διαδικασίες, οι οποίες επηρεάζουν ανάλογα με το στυλ, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όμως παράλληλα περιορίζονται αισθητά από τη γραφειοκρατική και έντονα συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οδηγώντας πολλές φορές το ρόλο του διευθυντή σε διεκπεραιωτικό και γραμματειακό.

Τέλος, ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ αναφέρεται ως σημαντικός από τους διευθυντές/ντριες, δεν συνοδεύεται από τις ανάλογες προσπάθειες και παρακινήσεις στην πράξη. Ταυτόχρονα διατυπώνεται όχι μόνο η έντονη απουσία του κράτους από κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα σε επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντών αλλά και οι λανθασμένοι κυβερνητικοί και σε πολλές περιπτώσεις συνδικαλιστικοί χειρισμοί σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης δημιουργώντας έντονο άγχος και αρνητικό κλίμα.

Today's world of constant change, fast pace and new needs has undoubtedly influenced the field of education (Villegas Reimers, 2003), by creating new data to which teachers are called to respond to by adopting a far wider role (Day, 2003· Lieberman, 1996). In all the above developments it is key to maintain ongoing professional evolution (Drucker, 1994· Fullan & Hargreaves, 1995), focused on improving teachers, which is also an important factor in improving the quality of educational institutions (Darling Hammond, 1998· Desimone et al, 2007· Kennedy, 1998· Smith et al, 2005).

At the same time, according to research worldwide, in the last decades the role of the school principal greatly influences the professional development of teachers (Breteson & Johansson, 2000· Bryk et al., 1993· Clement & Vantenberghe 2001· Smylie & Hart, 1999· Useem et al., 1997· Youngs & King, 2002).

In the present work we attempt to investigate the role of the principal in the professional development of teachers in modern Greek reality. The research was conducted through investigation on the perceptions of principals of schools on the professional development of their subordinate teachers, their role as leaders in education, as well as the role they themselves can play in this development.

In conducting this research, the qualitative method was implemented and more specifically the method of personal interview. The specific research was based on the type of semi-structured interview and conducted between March and May 2014 with the participation of fifteen principals from schools in the east Thessaloniki area and suburbs.

The findings from this study were initially drawn from the perceptions of principals on the concept and complexity of the term "professional development", its connection to professionalism and change and concurrent improvement of the quality and effectiveness in schools. At the same time, a concern was raised that especially after the financial crisis, excessive demand and in some cases aggressive attitude from the wider public has created intense anxiety and workload for teachers.

In the perceptions of principals regarding leadership, the findings refer to forms of leadership with vision and inclusive activities which can influence the professional development of teachers depending on the approach, however these are visibly limited

by the bureaucratic and highly centralised structure of the educational system that very often limits the role of the principal to implementing and administrative duties.

Finally, while the role of the principal is viewed to be important for the professional development of teachers, in practice it is not accompanied by the required effort and incentives. The stark absence of the state from relevant educational initiatives at the educator and principal level is noted, accompanied by erroneous practices on the part of government and unions regarding the assessment of teachers, resulting in a stressful and negative environment.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω αρχικά τον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Εμμανουήλ Κουτούζη, διότι μου έδωσε πρώτα από όλα το έναυσμα να προχωρήσω στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος και στη συνέχεια με στήριξε και με καθοδήγησε με απόλυτα αποτελεσματικό τρόπο καθόλη τη διάρκεια της επίπονης αλλά παράλληλα δημιουργικής αυτής προσπάθειας.

Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κα. Αναστασία Αθανασούλα Ρέππα και κα. Στεφανία Γιαννακάκη όπως και την υπεύθυνη καθηγήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης» κα. Γιασεμή Σαραφίδου.

Ευχαριστίες οφείλω επίσης, σε όλους τους Διευθυντές/ντριες που δέχτηκαν και αφιέρωσαν χρόνο για τις συνεντεύξεις της έρευνας μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στο διευθυντή του σχολείου που υπηρέτησα τη χρονική περίοδο 2013-2014 κ. Αλέξανδρο Ευθυμίου για την πολύτιμη βοήθεια του.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένεια μου, τη μητέρα μου, την αδερφή μου και κυρίως το γιο μου Ηλία και το σύζυγό μου Σταύρο για την υπομονή που έδειξαν και την πολύτιμη συμπαράστασή τους, καθώς και τις προσωπικές μου φίλες Χριστίνα και Ρηγίνη για την απόλυτη στήριξή τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	iii
Abstract	v
Εισαγωγή	1
Θεωρητικό μέρος	
Κεφάλαιο 1: Επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαιδευτικοί	
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση	5
1.2 Περιεχόμενο επαγγελματικής ανάπτυξης	10
1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης	13
1.4 Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης	20
1.5 Αποτελεσματικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	22
1.6 Σύγχρονες τάσεις	25
1.7 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	27
Κεφάλαιο 2: Σχολικός διευθυντής και ηγεσία	
2.1 Ο ρόλος του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα	33
2.2 Σχολική ηγεσία	36
2.3 Προσεγγίσεις ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης	39
2.3.1 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership)	39
2.3.2 Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed Leadership)	40
2.3.3 Ηγεσία των εκπαιδευτικών (Teacher Leader)	41
2.3.4 Παιδαγωγική ηγεσία (Instructional Leadership)	42
2.3.5 Ηγεσία ανάπτυξης προσωπικού	43
2.3.6 Άλλες μορφές ηγεσίας	43
2.4 Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης	45
Κεφάλαιο 3: Σχολικός διευθυντής και επαγγελματική ανάπτυξη	
3.1 Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	49
3.2 Έρευνες σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	52
Ερευνητικό μέρος	
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας	
4.1 Αναγκαιότητα και στόχος της έρευνας	56
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	56
4.3 Μεθοδολογικές επιλογές	58
4.3.1 Η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου	60
4.3.2 Το μοντέλο της ημιδομημένης συνέντευξης	61
4.3.3 Η κυρίως έρευνα	62
4.3.4 Το δείγμα	62
4.3.5 Η ανάλυση των δεδομένων	65
	viii

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

5.1	Α΄ άξονας	66
5.1.1	Το περιεχόμενο και η έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη	66
5.1.2	Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού και η σύνδεση του με την επαγγελματική ανάπτυξη	69
5.1.3	Μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού	72
5.1.4	Σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού	75
5.1.5	Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	78
5.2	Β΄ άξονας	80
5.2.1	Αντιλήψεις των Διευθυντών γύρω από την έννοια της Ηγεσίας	81
5.2.2	Η έννοια της σχολικής Ηγεσίας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα	84
5.2.3	Αντιλήψεις για τον αποτελεσματικό ηγέτη	86
5.2.4	Απόψεις των διευθυντών για τον τρόπο ηγεσία τους	89
5.2.5	Στυλ ηγεσίας και επίδραση τους στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	92
5.3	Γ΄ άξονας.....	95
5.3.1	Ενέργειες των διευθυντών για κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης ...	96
5.3.2	Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας	98
5.3.3	Τρόποι παρακίνησης και δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στη σχολική μονάδα	100
5.3.4	Επαγγελματική ανάπτυξη του Διευθυντή/ντριας	103
5.3.5	Αντιλήψεις των Διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	107

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Περιορισμοί της έρευνας

6.1	Συζήτηση – Συμπεράσματα	111
6.1.1	Γενικά στοιχεία	111
6.1.2	Επαγγελματική Ανάπτυξη	112
6.1.3	Ηγεσία	114
6.1.4	Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	117
6.2	Περιορισμοί της έρευνας	120

Βιβλιογραφία	121
---------------------------	-----

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο συνέντευξης	145
Παράρτημα Β: Συγκεντρωτικά στοιχεία των σχολικών διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα	147
Παράρτημα Γ: Συνεντεύξεις	151

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Στυλ και χαρακτηριστικά ηγεσίας. Πρόγραμμα ISSPP (2001-2007).....	46
--	----

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων διευθυντών.....	63
Γράφημα 2. Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών.....	64
Γράφημα 3. Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ως διευθυντές.....	64

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σύγχρονο κόσμο των ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών εμφανίζεται ως επιτακτική η ανάγκη για βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία καλούνται να προσφέρουν περισσότερα για να ανταποκριθούν στην πίεση που ασκείται από όλες τις πλευρές για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Οι συγκεκριμένες απαιτήσεις και αλλαγές έρχονται ως αποτέλεσμα των νέων εξελίξεων και ερευνητικών δεδομένων στην κοινωνική και παιδαγωγική ψυχολογία, στην εκπαιδευτική τεχνολογία του 20^{ου} αιώνα καθώς επίσης και των απαιτήσεων από μέρους της κοινωνίας για βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2004). Ως άμεση συνάρτηση όλων των παραπάνω, προβάλλει η ανάγκη να δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στο ρόλο του εκπαιδευτικού που παίρνει πλέον νέες διαστάσεις, καθώς το επάγγελμα του γίνεται ολοένα πιο σύνθετο και απαιτητικό (Commission of the European Communities, 2007). Οι σύγχρονες θεωρήσεις και έρευνες θέλουν πλέον τον εκπαιδευτικό στοχαζόμενο και ερευνητή, ενταγμένο σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης (Fullan & Hargreaves, 1995· Day, 2003· Παπαναούμ 2005) δίνοντας με αυτόν τον τρόπο σημαντική βαρύτητα στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω, είναι σημαντικό οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών μεθόδων καθώς και να κατέχουν ικανότητες που να ανταποκρίνονται στα νέα κοινωνικά δεδομένα (Reeves & Forde, 2004), οι οποίες τους ωθούν από τη μία πλευρά να εξελίσσονται και να διαμορφώνονται επαγγελματικά «ειδικοί» (Day, 2000· Fullan & Erskine-Cullen, 1995), ενώ από την άλλη καθιστούν την επαγγελματική ανάπτυξη τους, σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές, βασικό μέσο βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Mitchell, 2013).

Δεδομένου ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και άρα των μαθησιακών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων της μαθητικής κοινότητας, οι σύγχρονες κυβερνήσεις, καθώς και οι διαχειριστές των εκπαιδευτικών συστημάτων εστιάζουν στην ενθάρ-

ρυνση της συνεχούς και δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις τρέχουσες αλλαγές και την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Zwart, 2007). Συνεπώς, η βελτίωση των συνθηκών που επιτρέπουν την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί πλέον απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της συνεχούς ροής του σύγχρονου περιβάλλοντος (δημογραφικές αλλαγές, μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικές καινοτομίες, κοινωνικο-πολιτισμική ανανέωση), των πολυδιάστατων απαιτήσεων εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης και των σημαντικών εξωτερικών πιέσεων που προκύπτουν από τους αυστηρότερους ελέγχους των θεσμικών οργάνων (Putnam & Borko, 2000· Sleegers, Bolhuis & Geijssel, 2005).

Έρευνες αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι διευθυντές μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας στα σχολεία (Darling - Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, and Cohen, 2007· DeVita et al., 2007· EdSource, 2008· Leithwood, et al., 2004). Εδώ και δεκαετίες οι διευθυντές έχουν αναγνωριστεί ως βασικοί συντελεστές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Όμως για να υπάρχουν ποιοτικά και περισσότερα αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει να δημιουργούνται και τα κατάλληλα πλαίσια για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τις κατάλληλες πεποιθήσεις και ενέργειες του σχολικού διευθυντή-ηγέτη (Youngs & King, 2002). Το γεγονός ότι η σχολική βελτίωση και αλλαγή μπορούν να επιτευχθούν με τις καλύτερες προϋποθέσεις, αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εστιάσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει υποστηριχθεί ένθερμα από πολλούς ερευνητές (Hart & Bredeson, 1996· Krajewski, 1996, στο Bredeson & Johansson, 2000). Ο διευθυντής-ηγέτης έχει επιπλέον την ευθύνη να μετατρέψει το σχολείο του σε μια «κοινότητα μάθησης», τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους μαθητές με στόχο τη σχολική βελτίωση και την αλλαγή. Η μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» μπορεί να βοηθήσει τον οργανισμό να εξασφαλίσει καλύτερη και πληρέστερη ανάπτυξη του προσωπικού (Stoll et al., 2006) και να δημιουργήσει και μία διαφορετική κουλτούρα.

Όμως ενώ διαπιστώνονται μια σειρά από μελέτες για τη σχέση και το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό (Bredeson & Johansson, 2000· Bryk et al., 1993· Clement & Vantenberghe 2001· Smylie & Hart, 1999· Useem et al., 1997· Youngs & King, 2002), υπάρχει σχετικά πολύ μικρή βιβλιογραφία και έρευνα για το συγκεκριμένο θέμα στην ελληνική πραγματικότητα.

Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχει η έρευνα των Σωτηριάδου Χαραλάμπους και Αθανασούλα Ρέππα, (2008) για το ρόλο του Διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας στη διά βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά το θέμα του ρόλου της ελληνικής σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και αυτό το κενό έρχεται να καλύψει έως ένα σημείο η συγκεκριμένη έρευνα.

Στην παρούσα μελέτη επομένως, διερευνήθηκαν οι απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων για την επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών τους, τον ρόλο τους ως σχολικού ηγέτη αλλά και τον ρόλο που οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν στην επαγγελματική αυτή ανάπτυξη. Η μελέτη αποτελείται από 6 κεφάλαια. Στο κεφάλαιο 1, αρχικά, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και το ακριβές περιεχόμενό της, δηλαδή τα συστατικά και τις γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Παρουσιάζονται επίσης τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα στάδια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τέλος, η μελέτη επικεντρώνεται στην παρουσίαση της ελληνικής πραγματικότητας όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο 2 αναλύεται ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην Ελλάδα. Επιπλέον προσεγγίζεται εννοιολογικά η σχολική ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης και πώς αυτή επηρεάζει τη σχολική κοινότητα. Δίνονται οι διάφορες μορφές σχολικής ηγεσίας καθώς και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών του αναλύεται στο κεφάλαιο 3, όπως επίσης, η έννοια της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος που συντελούν τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στη βελτίωση των μαθητών. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα σε διεθνές επίπεδο αλλά και στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας. Στο κεφάλαιο 4 αναφέρεται το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, περιγράφεται το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, καθώς και ο τρόπος ανάλυσής τους. Στο κεφάλαιο 5 γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, ανάλυση των απαντήσεων, ενώ στο κεφάλαιο 6 ακολουθεί η

συζήτηση των αποτελεσμάτων, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα με το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης, που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να γίνει η συλλογή των δεδομένων καθώς και συγκεντρωτικός πίνακας με γενικά στοιχεία των ερωτηθέντων σχολικών διευθυντών, όπως η ηλικία, οι σπουδές που έχουν κάνει και η προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτικοί και ως διευθυντές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η σύγχρονη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, επηρεασμένη από τις θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, σε συνάρτηση με τις μαθησιακές γνωστικές προσεγγίσεις (Anderson, Greeno, Reder & Simon, 2000· Putnam & Borko, 2000· Smylie, 1995), θεωρείται πλέον ως μία ενεργή, συνεχής και εποικοδομητική διαδικασία που είναι προσανατολισμένη στην επίλυση των σύγχρονων προβλημάτων και στηρίζεται σε κοινωνικές ρυθμίσεις, λαμβάνοντας χώρα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές έχουν εστιάσει στη σημασία της συνεχούς και δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης, ως ένα βασικό συστατικό των επαγγελματικών δράσεων των εκπαιδευτικών και ως πρωταρχική συνιστώσα της σχολικής βιωσιμότητας (Sleegers et al, 2005· Smylie & Hart, 1999).

Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν προκύπτει αποκλειστικά μόνο από τις πιέσεις του εξωτερικού κοινωνικού και εσωτερικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αλλά και από τις σημαντικές και θετικές επιδράσεις που αυτή συνεπάγεται για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Συνοπτικά, έχει αποδειχθεί πως οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ζωτικής σημασίας στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συγχρονίζονται με τις απαιτήσεις της εποχής και να επικαιροποιούν το περιεχόμενο της διδακτικής πράξης, συλλέγοντας νέες γνώσεις και πληροφορίες (Kwakamn, 2003· Geijsel, Sleegers, Stoel & Kruger, 2009), να πειραματίζονται (Smylie, 1995), να στοχάζονται παρέχοντας και ζητώντας ανατροφοδότηση (Van Woerkom, 2004· Geijsel et al, 2009), να μοιράζονται τη γνώση (Ruhnaar, 2008) και να καινοτομούν (Janssen & van Yperen, 2004).

Η βαρύτητα επομένως που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στην επαγγελματική ανάπτυξη (Professional Development) των εκπαιδευτικών, έχει οδηγήσει σε έντονες συζητήσεις, αναφορές αλλά και αντιπαραθέσεις τόσο γύρω από το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης, όσο και των διαφορετικών μοντέλων της (Ματσαγούρας, 2005).

Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από ορισμούς της επαγγελματικής ανάπτυξης στο χώρο της εκπαίδευσης, που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης έννοιας αλλά και την ανάγκη να αναδειχθούν όλες οι πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό να μπορέσουν να ανταποκριθούν ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες. Επιχειρώντας λοιπόν, μία εννοιολογική προσέγγιση του όρου, ο Rudduck (1991, σελ 129) αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι «η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την περιέργεια της τάξης, να εντοπίζει τα σημαντικά ‘συμφέροντα’ της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και να αξιολογεί και να επιδιώκει το διάλογο με έμπειρους συναδέλφους του, ως πηγή υποστήριξης κατά την ανάλυση των καταστάσεων». Από την άποψη αυτή, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί ως μία στάση που βασίζεται στη συνεχή αμφισβήτηση και τη διαρκή αναζήτηση λύσεων.

Παράλληλα, ο Heideman (1990, σελ.4) σημειώνει πως «η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επεκτείνεται πέρα από ένα απλό ενημερωτικό στάδιο, καθώς συνεπάγεται την προσαρμογή στις αλλαγές, υπό μία σκοπιά αλλαγής των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, μεταβολής των εκπαιδευτικών στάσεων και βελτίωσης των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών». Υπό αυτό το πρίσμα, η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τόσο τις ατομικές όσο και τις επαγγελματικές και οργανωσιακές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Σε μία άλλη εννοιολογική προσέγγιση, οι Sparks & Loucks-Horsley (1990, σελ.234-235) αναφέρουν πως «η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μία συνολική διαδικασία βελτίωσης των γνώσεων, της δεξιοτήτας και της στάσης των εκπαιδευτικών», ενώ οι Oldroyd & Hall (1991, σελ.3) σημειώνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη «συνεπάγεται τη βελτίωση των δεξιοτήτων ελέγχου των πραγματικών συνθηκών εργασίας, καθώς και την εξέλιξη της επαγγελματικής κατάστασης στο πλαίσιο της σταδιοδρομίας διδασκαλίας». Επιπρόσθετα, οι Fullan και Hargreaves (1992) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα γνωστικά και παιδαγωγικά θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που προϋπήρχαν

ήδη από τη διάρκεια των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Διαπιστώνεται από τους παραπάνω ορισμούς ότι σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες παρουσιάζεται από τους ερευνητές μια διευρυμένη έννοια του ορισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Day (2003, σελ. 28) αναφέρεται σε μια διευρυμένη αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης, βασισμένος στη θεωρία του Lieberman (1996), υποστηρίζοντας πως «η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη».

Σε περισσότερο πρόσφατες εννοιολογικές προσεγγίσεις, ο Bredeson (2002, σελ.663) υποστηρίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά «τις επαγγελματικές ευκαιρίες που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δημιουργικών και στοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, και ως εκ τούτου, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα βελτίωσης των πρακτικών τους», ενώ η Villegas-Reimers (2003) επισημαίνει πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη που αυτοί αποκτούν ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους και της συστηματικής ανάλυσης των πρακτικών τους.

Όπως παρατηρείται από τους παραπάνω και ιδιαίτερα από τους πιο πρόσφατους ορισμούς, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται ως μία *διαδικασία*, η οποία μπορεί να είναι είτε ατομική είτε συλλογική, αλλά θα πρέπει να τοποθετείται στο συγκεκριμένο πλαίσιο της εργασίας, δηλαδή το σχολείο, συμβάλλοντας καίρια στην ανάπτυξη των προαναφερθεισών επαγγελματικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβάνοντας μία ευρεία ποικιλία τυπικών και άτυπων εμπειριών. Βέβαια, η εξέλιξη της έννοιας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ως αποτέλεσμα της βαθύτερης κατανόησης των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης, έχει επιφέρει αντίστοιχες αλλαγές των τρόπων με τους οποίους η επαγγελματική ανάπτυξη συμβαίνει και εξελίσσεται. Οι συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις που παρατηρούνται παγκόσμια αλλά και τα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτές απαιτούν μια συνεχή εγρήγορση από την εκπαίδευση και έναν διαρκώς εξελισσόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το παρελθόν. Ο νέος αυτός ρόλος θέτει σαν βασική

προτεραιότητα τη συνεχή μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου (Bredeson, 2000).

Παρόμοια, σε μία εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση του ζητήματος, η Villegas-Reimers (2003) αποδεικνύει πως η εξελικτική αυτή διαδικασία θεωρείται πλέον ως μακροπρόθεσμης φύσης, συμπεριλαμβάνοντας διαφορετικά είδη συστηματικά προγραμματισμένων ευκαιριών ανάπτυξης και εμπειριών. Ως εκ τούτου, οι νέες εννοιολογικές προοπτικές ερμηνεύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μία διαδικασία που έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (1) βασίζεται σε κonstruktivistικά και όχι διαπερατά μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτικός θεωρείται ως ένα άτομο που μαθαίνει ενεργά, ενώ παράλληλα εμπλέκεται σε συγκεκριμένα διδακτικά καθήκοντα, μέσω της αξιολόγησης, της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης, (2) είναι μία μακροπρόθεσμη διαδικασία που αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν με την πάροδο του χρόνου, με αποτέλεσμα η εμπειρία να θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική όταν επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να διασυνδέουν νέες εμπειρίες με προηγούμενες γνώσεις, (3) είναι μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα εργασιακό πλαίσιο και σύμφωνα με τις καθημερινές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, (4) συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες αναμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας, (5) αποσκοπεί στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών να κατασκευάζουν νέες θεωρίες και παιδαγωγικές πρακτικές, (6) αποτελεί μία συνεργατική διαδικασία, συμπεριλαμβάνοντας ωστόσο την ατομική εργασία και τον προσωπικό προβληματισμό, και (7) μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, καθώς εξαρτάται τόσο από τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού όσο και από τις αντίστοιχες πεποιθήσεις και σχολικές πρακτικές.

Επιπλέον, δύο σημαντικές έννοιες που σχετίζονται με αυτήν της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτές της επαγγελματικής ταυτότητας και του επαγγελματισμού. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική ταυτότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους, πρόκειται δηλαδή για μία εννοιολογική κατασκευή του επαγγελματικού «εγώ», η οποία εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και μπορεί να επηρεάζεται από τη σχολική κουλτούρα, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και το πολιτισμικό πλαίσιο (Marcelo, 2009). Καθίσταται, λοιπόν, προφανές πως η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική ταυτότητα, καθώς η τελευταία αφορά την προσωπική δέσμευση, την προθυμία μάθησης και διδασκαλίας, τις προσωπικές

πεποιθήσεις, αξίες και γνώσεις αναφορικά με τις εμπειρίες του παρελθόντος, τις δυνατότητες εξέλιξης και το βαθμό προσωπικής επαγγελματικής ευπάθειας στις νέες πρακτικές (Bolam & McMahon, 2004· Bolivar, 2006· Lasky, 2005).

Παράλληλα, πολλοί θεωρητικοί και ερευνητές τα τελευταία χρόνια υποστηρίζουν τη στενή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό (Professionalism) (Day & Sacks, 2004). Η έννοια του επαγγελματισμού αφορά «τη στάση και τη συμπεριφορά ενός ατόμου απέναντι στο επάγγελμά του, δηλαδή το συμπεριφορικό προσανατολισμό του έναντι των εργασιακών του καθηκόντων» (Boyt, Lusch & Naylor, 2001, σελ. 322) και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι ο επαγγελματισμός συνεπάγεται την εστίαση του εκπαιδευτικού στην ανάληψη σημαντικότερων πρωτοβουλιών για τον καθορισμό της φύσης και του περιεχομένου της εργασίας του (Evans, 2008).

Τέλος, σημαντικό είναι να σημειωθεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την έννοια της αλλαγής, τόσο σε προσωπικό όσο και οργανωσιακό επίπεδο, διαπίστωση κρίσιμης σημασίας για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία ενθαρρύνουν τις βιώσιμες εκπαιδευτικές βελτιώσεις. Ο Guskey (2002) σημειώνει πως κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να αναγνωρίζεται πως η αλλαγή είναι μία σταδιακή και επίπονη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, η οποία εξαρτάται από τη συστηματική ανατροφοδότηση σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους.

Σε κάθε περίπτωση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι υψηλής ποιότητας σε ότι αφορά το σχεδιασμό, τις δράσεις, τον προγραμματισμό και την εφαρμογή της. Για να συμβαίνει αυτό, θα πρέπει να είναι εντατικής φύσης, βιώσιμη, στοχοθετημένη στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και σαφώς καθορισμένη (Guskey, 2002· Supovitz, 2001· Wilson & Berne, 1996). Επιπλέον, θα πρέπει να βασίζεται σε προσεκτικά κατασκευασμένες και εμπειρικές διαδικασίες, οι οποίες επικυρώνουν την αποτελεσματικότητα των θεωριών μάθησης και διδασκαλίας, οδηγώντας προς την αλλαγή (Ball & Cohen, 1999· Richardson & Placier, 2001). Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να προωθεί και να επεκτείνει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών και των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών μοντέλων, βάσει μίας σαφώς καθορισμένης και έγκυρης διαδικασίας δράσης (Hiebert & Grouws, 2007· Rossi, Lipsey & Freeman, 2004).

1.2 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Αν, όπως φάνηκε παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πλέον μία αναγκαιότητα για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, ένα ερώτημα που εύλογα προκύπτει, αφορά το ακριβές περιεχόμενό της, δηλαδή τα συστατικά και τις γνώσεις που πρέπει να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, καθώς και τα πιθανά αποτελέσματα των εν λόγω παρεμβάσεων για τους ίδιους αλλά και τα εκπαιδευτικά πράγματα, όπως είναι η αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας.

Οι Cochran-Smith & Lytle (1999) διαχωρίζουν τη γνώση σε τρεις βασικές κατηγορίες, λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα, τις διδακτικές διαδικασίες και το ρόλο του εκπαιδευτικού, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

- Η γνώση *για* την πράξη, όπου στην περίπτωση αυτή η γνώση χρησιμεύει στην οργάνωση της πράξης, με αποτέλεσμα περισσότερη μάθηση (περιεχομένου, εκπαιδευτικών θεωριών, διδακτικών στρατηγικών) οδηγεί άμεσα σε αποτελεσματικότερη πράξη. Έτσι, η γνώση *για* τη διδασκαλία αφορά την τυπική γνώση που προέρχεται από την ακαδημαϊκή έρευνα και η πράξη αφορά την εφαρμογή της τυπικής αυτής γνώσης σε πρακτικές διδακτικές συνθήκες.
- Η γνώση *στην* πράξη, η οποία αποκτάται μέσω της εμπειρίας και του προσωπικού προβληματισμού του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεδομένης της παραδοχής ότι η διδασκαλία είναι μία αυθόρμητη αλλά και πλαισιωμένη διαδικασία που περιβάλλεται από αβεβαιότητα και υπόκειται σε ιδιαιτερότητες της καθημερινότητας της σχολικής ζωής. Έτσι, το είδος αυτής της γνώσης προέρχεται από την καθημερινή δράση, τις αποφάσεις και τις κρίσεις του εκπαιδευτικού.
- Η γνώση *της* πράξης, η οποία θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή και πηγάζει από την ιδέα ότι δεν υπάρχει νόημα να γίνονται διακρίσεις μεταξύ της τυπικής και πρακτικής γνώσης της διδασκαλίας, αλλά αντιθέτως η γνώση κατασκευάζεται συλλογικά μέσα στις τοπικές κοινωνικές και προέρχεται από εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξη της σχετικής έρευνας για τα σχολεία, την εκπαίδευση και τη διδασκαλία.

Σύμφωνα με τους Morine-Dersheimer & Kent (2003), το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να περιέχει τα ακόλουθα στοιχεία της γνώσης:

- i) Γενικές παιδαγωγικές γνώσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία (γενικές αρχές, μαθησιακές θεωρίες, ακαδημαϊκή περίοδος μάθησης, διδασκαλία σε μικρές ομάδες, διαχείριση τάξης κλπ)
- ii) Γνώση σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους (δομές τάξης, σχέδια διδασκαλίας, θεωρίες προσωπικής ανάπτυξης, διαδικασίες σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών, αξιολόγηση, κοινωνική κουλτούρα και επιρροές της στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ιστορία και φιλοσοφία της εκπαίδευσης, νομικές πτυχές της εκπαίδευσης κλπ)
- iii) Γνώση του περιεχομένου του μαθήματος που διδάσκεται από τον εκπαιδευτικό.
- iv) Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου, η οποία έχει αναδειχθεί ως μία από τις σημαντικότερες πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αντιπροσωπεύοντας τον κατάλληλο συνδυασμό γνώσεων σχετικά με το μάθημα που διδάσκεται και τις αντίστοιχες παιδαγωγικές γνώσεις που είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία του.

Συνεπώς, η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης, η οποία επιτρέπει τη μετάβαση του εκπαιδευτικού σε περισσότερο ενισχυμένους επαγγελματικούς ρόλους, όπως είναι αυτός του μέντορα (Villegas-Reimers, 2003). Για το θεσμό του μέντορα γίνεται εκτενέστερη αναφορά στην επόμενη ενότητα, ο οποίος εντάσσεται στα πλαίσια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και μέσω του συγκεκριμένου ρόλου, άτομα μέσα στον οργανισμό με μακροχρόνια πείρα και εξειδικευμένες γνώσεις αναλαμβάνουν να στηρίζουν και να καθοδηγούν άλλους εκπαιδευτικούς, κυρίως νεοδιόριστους. Εδώ είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα και επιδρά αποφασιστικά στην επαγγελματική πορεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, από τη στιγμή που η βοήθεια οι γνώσεις και οι εμπειρίες που τους παρέχονται στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας επιδρούν καθοριστικά τόσο στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου τους, όσο και στον καθορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Smith, 2007).

Επιπλέον, διάφοροι συγγραφείς και ερευνητές έχουν καταγράψει έναν αριθμό κριτηρίων για το σχεδιασμό των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παραδειγματικά, η Little (1992) υποστηρίζει πως τα βασικότερα εξ αυτών είναι η ανάπτυξη της γνωστικής τους βάσης, η ενίσχυση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, η προώθηση της κριτικής τους σκέψης κατά τη διδασκαλία στην τάξη και η ανάπτυξή τους εντός της επαγγελματικής τους κοινότητας. Επιπρόσθετα, η Leithwood (1992) υποστηρίζει πως τα προγράμματα προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζουν: (1) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ‘επιβίωσης’, (2) στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων διδασκαλίας, (3) στην προώθηση της ευελιξίας κατά τη διδασκαλία, (4) στην απόκτηση εκπαιδευτικής εμπειρίας, (5) στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων, και (6) στην άσκηση ηγεσίας και συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Ταυτόχρονα όμως με όλα τα παραπάνω, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να κατέχει ένα σύνολο γνώσεων, εμπειριών και πρακτικών αλλά να αποτελεί και ο ίδιος υποκινητής και φορέας αλλαγών (Day 2003· Ganser 2000· Glutthorn 1995) τόσο όσον αφορά τον ίδιο όσο και τα ευρύτερα εκπαιδευτικά πράγματα. Επομένως, βασικό στοιχείο του περιεχομένου της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί και η δημιουργία των προϋποθέσεων για την αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών του εκπαιδευτικού που θα τους οδηγήσει σε μια νέα αντίληψη του ρόλου τους. Ο Day (2003, σελ. 53) υποστηρίζει την ανάγκη της συνέχισης των ερευνών γύρω από το ρόλο του εκπαιδευτικού όχι μόνο ως δέκτη αλλά κυρίως ως φορέα και υποκινητή των αλλαγών και οδηγείται σε μια στενή συσχέτιση αυτού του ρόλου με τους ηθικούς στόχους ενός εκπαιδευτικού και την ηθική διάσταση του θέματος. Παράλληλα ο νέος αυτός ρόλος σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Elmore 2007· Fullan 2007) συνδέεται στενά με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της σχολικής μονάδας αλλά και της σχολικής τάξης ενώ σύμφωνα με άλλους μελετητές (Fraser et al όπ. αναφ. στο Mitchel 2013) η έννοια της αλλαγής ως περιεχόμενο και βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τοποθετείται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και ολοκληρώνεται με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, προσδίδοντας μια νέα διάσταση στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης με μακροπρόθεσμους στόχους και αλλαγές πλέον στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών και γενικότερα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

1.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελούν συγκεκριμένες και δομημένες διαδικασίες, οι οποίες απαιτούν την ύπαρξη συγκεκριμένων στόχων, πλαισίου, χαρακτηριστικών, τεχνικών εφαρμογής, κόστους, κατανομής αρμοδιοτήτων και πρακτικών αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας. Φυσικά, ανάλογα με τους άξονες ανάλυσης τους, υπάρχουν και διαφορετικές τυπολογίες μοντέλων.

Σε μία θεωρητική επισκόπηση των μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει ότι αυτά διακρίνονται σε τρεις τύπους: (1) το τεχνοκρατικό μοντέλο, το οποίο αφορά κατά βάση τη διδακτική πράξη και οδηγεί στη διαμόρφωση ενός τεχνοκράτη της εκπαίδευσης, (2) το ερμηνευτικό μοντέλο, το οποίο ενεργοποιεί τον εκπαιδευτικό, αναβαθμίζοντας το κύρος του και αυξάνοντας τον έλεγχο του τόσο πάνω στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και στη λειτουργία της εκπαίδευσης, και (3) το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο, το οποίο επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και διαμορφώνει έναν εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει το ρόλο του αναμορφωτή και διανοούμενου.

Πιο συγκεκριμένα, το *τεχνοκρατικό μοντέλο* προέρχεται από τη θεωρία της θετικιστικής παιδαγωγικής και, άρα, εστιάζει στην εκπαιδευτική πράξη, ως σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία, η οποία απαιτεί συγκεκριμένες οργανωτικές και διδακτικές δεξιότητες και τεχνικές. Συνεπώς, οι πρακτικές του τεχνοκρατικού μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης απευθύνονται κατά βάση σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν ανάγκη ένα πλαίσιο ασφάλειας αναφορικά με τη διδασκαλία, αλλά και σε εμπειρότερους, οι οποίοι εφαρμόζουν καινοτομικά προγράμματα και νέες τεχνολογίες. Ωστόσο, ο Ματσαγγούρας (2002) σημειώνει πως το μοντέλο αυτό είναι αρκετά περιορισμένο, διότι δεν προσεγγίζει ολιστικά την εκπαίδευση, αγνοώντας τις πολιτικές και αξιακές της διαστάσεις.

Το *ερμηνευτικό μοντέλο* βασίζεται στη θεωρία της ερμηνευτικής παιδαγωγικής και συνεπώς τονίζει πως η γνώση είναι συγκειμενικής φύσης και άρα αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή (Ματσαγγούρας, 2005). Βασικό στοιχείο του μοντέλου αυτού είναι η σημασία που αποδίδεται στην πρακτική γνώση, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να θεωρείται ο ίδιος ως παραγωγός της, λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες που αφορούν διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως είναι το

Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι παιδαγωγικές σχέσεις και η μαθητική συμπεριφορά. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναβαθμίζει το ρόλο και το κύρος των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα τους προσδίδει μεγαλύτερο έλεγχο στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Όμως οι πρακτικές του μοντέλου αυτού δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες, καθώς αυτό θεωρείται ως αρκετά υποκειμενικό, το οποίο προωθεί τον αναστοχασζόμενο εκπαιδευτικό, ως φορέα αμφισβήτησης των πρακτικών του και παράλληλα ως φορέα έρευνας και παραγωγής νέας γνώσης (Ματσαγγούρας, 2005).

Τέλος, το *στοχαστικό-κριτικό μοντέλο* επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2002). Η κριτική Παιδαγωγική (Giroux, 1997) αποτελεί τη θεωρητική βάση του εν λόγω μοντέλου, ενώ τα βασικά στοιχεία του είναι η στοχαστικότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος και η κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο, το οποίο υποστηρίζεται από τη σύγχρονη μετανωτερική επιστημολογία της αμφισβήτησης και της σχετικότητας (Ματσαγγούρας, 2005), αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως «σκεπτόμενο επαγγελματία» (Schol, 1983 οπ. αναφ. στο Day, 2003). Παράλληλα προσδίδει μεγάλη σημασία στον κριτικό στοχασμό και στην επίδραση του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003).

Συμπερασματικά, το τεχνοκρατικό μοντέλο εστιάζει την πρακτική πλευρά της εκπαίδευσης, το ερμηνευτικό στην υποκειμενική της πλευρά και το στοχαστικό στις πολιτικές και ηθικές της εκφάνσεις. Διαπιστώνεται τελικά ότι τα τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν και έχουν τις δυνατότητες να αλληλοσυμπληρώνονται και να χρησιμοποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες και τις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Το ζητούμενο επομένως σε όλες τις μελέτες και έρευνες γύρω από τα συγκεκριμένα μοντέλα που αναφέρθηκαν αλλά και τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν δεν είναι σαφώς η σύγκριση και η αντιπαράθεση ανάμεσα στους υποστηρικτές των μοντέλων κυρίως του τεχνοκρατικού και του στοχαστικό-κριτικού μοντέλου (Hargraves, 2000· Sachs, 2001) αλλά η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού ως τελικού αποδέκτη και επίκεντρου όλων των προσπαθειών για τη δημιουργία ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης που θα προκύψει μέσα από την συνθετική αξιοποίηση και υπέρβαση όλων των προηγούμενων προτάσεων και θέσεων (Ματσαγγούρας, 2005).

Σε ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που παρομοιάζει με το ερμηνευτικό, αναφέρεται ο Guskey (2002), όπου βασικό στοιχείο στο συγκεκριμένο εναλλακτικό μοντέλο είναι η αλλαγή που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη και ξεκινάει από την εφαρμογή των αλλαγών μέσα στην τάξη και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι αλλαγές στη μάθηση των μαθητών και οι προηγούμενες αλλαγές οδηγούν τελικά στην αλλαγή στα πιστεύω και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η βάση επομένως του μοντέλου «αλλαγής» του Guskey εστιάζει στην αλλαγή που θα προκύψει στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, μόνο όταν διαπιστώσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την επιτυχία της αλλαγής με την εφαρμογή της πρώτα στην πράξη.

Επίσης, σύμφωνα με ένα άλλο τρόπο κατηγοριοποίησης ο Ingvarson (1998) υποστηρίζει ότι τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορούν να διαχωριστούν στο παραδοσιακό σύστημα, αποκαλούμενο ως 'επιμόρφωση' (οι εργοδότες έχουν τον έλεγχο, οι κυβερνήσεις καθορίζουν τους στόχους, ενώ τα χρησιμοποιούμενα μοντέλα συνήθως είναι βραχυχρόνιας διάρκειας μαθήματα ή εργαστήρια, τα οποία δε σχετίζονται απαραίτητα με πρακτικά ζητήματα), και στο πρότυπο σύστημα (οι επαγγελματικοί φορείς έχουν τον έλεγχο λήψης αποφάσεων σχετικά με τους στόχους, οι οποίοι καθορίζονται βάσει των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών στις καθημερινές τους δραστηριότητες). Ο ερευνητής σημειώνει πως αν και το πρώτο σύστημα είναι απαραίτητο δεν είναι πλέον επαρκές αποδεικνύοντας την ανάγκη για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων σε τοπικό-σχολικό επίπεδο.

Σε σχέση με τις πρακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης, η Villegas-Reimers (2003) τις διαχωρίζει στις δύο ακόλουθες κατηγορίες γενικών μοντέλων, εκ των οποίων όμως η δεύτερη κατηγορία δεν αποτελεί καθαρά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά πρακτικές οι οποίες πολλές φορές υιοθετούνται και εφαρμόζονται από την πρώτη κατηγορία.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Villegas-Reimers (2003) υπάρχει η διάκριση σε:

- **Οργανωσιακά μοντέλα:** σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης, συνεργασίες σχολείων και πανεπιστημίων, άλλες διοργανικές συνεργασίες, σχολικά δίκτυα, δίκτυα εκπαιδευτικών, εξ αποστάσεων εκπαίδευση. Τα οργανωσιακά μοντέλα απαιτούν και προϋποθέτουν συγκεκριμένα οργανωσιακά πλαίσια και συνερ-

γασίες θεσμικού τύπου, δεδομένου ότι είναι ευρείας κλίμακας και εφαρμόζονται σε συνεργατικό επίπεδο εκπαιδευτικών οργανισμών.

- Ομαδικά ή ατομικά μοντέλα: εποπτεία, αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, εργαστήρια, σεμινάρια και μαθήματα, περιπτωσιολογικές μελέτες, προσωπική ανάπτυξη, συνεργατική ή συλλογική ανάπτυξη, παρατήρηση των βέλτιστων πρακτικών, συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους, ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, μοντέλα βασισμένα σε έργα, ερευνητική δράση, χρήση αφηγήσεων των εκπαιδευτικών, μοντέλο βασισμένο στις 'γενιές', καθοδήγηση και mentoring.

Οργανωσιακά Μοντέλα

Πιο συγκεκριμένα, σε οργανωσιακό επίπεδο, τα *σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης* (Professional-Development Schools – PDSs) αποτελούν συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, διοικητικών και ακαδημαϊκών μελών, αποσκοπώντας στη βελτίωση της διδασκαλίας και την προώθηση της αντίστοιχης θεωρίας και πρακτικής, απαιτώντας θεσμική υποστήριξη (Wise, 2000) και παρέχοντας ευκαιρίες δια βίου ανάπτυξης (Koehnecke, 2001). Μία παρόμοια μορφή οργανωσιακής πλαισίωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι *συνεργασίες μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων*, οι οποίες αποτελούν δίκτυα στα οποία οι συμμετέχοντες έχουν τα ίδια συμφέροντα και στόχους (Miller, 2001).

Ακόμη, τα *σχολικά δίκτυα* υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παράλληλα με την προώθηση της σχολικής αλλαγής και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Sachs, 2000), ενώ τα τυπικά ή άτυπα *δίκτυα των εκπαιδευτικών* αποσκοπούν στη διαμόρφωση δικτύων επικοινωνίας, για την από κοινού επίλυση των προβλημάτων και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Huberman, 2001). Τέλος, η *εξ αποστάσεως εκπαίδευση* αποτελεί μία επιπλέον μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε οργανωσιακό επίπεδο, παρέχοντας μία σειρά πλεονεκτημάτων, όπως είναι η αυξημένη προσβασιμότητα και ευελιξία της ατομικής επιμόρφωσης (Killion, 2000).

Ομαδικά ή ατομικά μοντέλα

Σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, η *εποπτεία* θεωρείται πλέον παρωχημένη πρακτική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δεν παρέχει επαρκή ανατροφοδότηση, ενώ αρκετά συνηθισμένη μέθοδος μέχρι και σήμερα είναι η *εφαρμογή αξιολογήσεων* της προόδου και των επιδόσεων των μαθητών, δεδομένου ότι έχει καταδειχθεί σημαντική σχέση μεταξύ μάθησης των εκπαιδευτικών και αξιολογήσεων των μαθητών εντός της σχολικής τάξης (Falk, 2001). Βέβαια, ο Danielson (2001) επισημαίνει πως για τη χρήση της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να υφίσταται ένα συνεχές σύστημα υποστήριξης και παροχής ανατροφοδότησης.

Η πιο παραδοσιακή και ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η *τυπική επιμόρφωση* «εντός της υπηρεσίας», η οποία περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε εργαστήρια και σεμινάρια και την παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων. Ωστόσο, η επιμόρφωση του είδους αυτού θα πρέπει να συνοδεύεται από την παροχή επιπλέον ευκαιριών ανάπτυξης, δεδομένου ότι τα σεμινάρια και τα εργαστήρια αποτελούν εμπειρίες που δε συνδέονται απαραίτητα με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Jesness, 2000).

Ακόμη, η επαγγελματική ανάπτυξη *βάσει περιπτώσιολογικών μελετών* αποτελεί μία πρακτική στην οποία χρησιμοποιούνται προσεκτικά επιλεγμένα και ρεαλιστικά παραδείγματα διδασκαλίας, τα οποία χρησιμεύουν ως εφελκυστήρια ανάπτυξης διαλόγου μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών (Barnett, 1999). Οι περιπτώσεις αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύπτουν πιθανές ασάφειες και επιλύουν συγκρούσεις σε πρακτικές καταστάσεις διδασκαλίας.

Στη μέθοδο της *ατομικής επαγγελματικής ανάπτυξης*, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ένα συγκεκριμένο στόχο που είναι ιδιαίτερα σημαντικός για αυτούς, είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε επίπεδο μικρών ομάδων, καθορίζουν μία σειρά δράσεων που πρέπει να εφαρμοστούν για να επιτευχθεί ο στόχος, καθώς και τους απαραίτητους πόρους, συνεχίζοντας στην εφαρμογή των αντίστοιχων διαδικασιών. Η Villegas-Reimers (2003) αναφέρει πως στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για την προσωπική τους ανάπτυξη, ενώ ο ρόλος των διευθυντών και των επιτηρητών είναι απλά υποστηρικτικός.

Σε περισσότερο συλλογικό επίπεδο, η πρακτική της *συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης* είναι μία μέθοδος που εφαρμόζεται σε ομάδες εκπαιδευτικών, ενώ το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη για τις δράσεις που εφαρμόζονται. Οι συνηθέστερες πρακτικές του τύπου αυτού είναι οι εξής (Wilson, 1994): (1) επαγγελματικοί διάλογοι σχετικά με επαγγελματικά ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος, (2) από κοινού ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, (3) εποπτεία από τους συναδέλφους, (4) βοήθεια και καθοδήγηση από τους συναδέλφους, (5) ανάληψη συνεργατικών ερευνητικών δράσεων πάνω σε συγκεκριμένα και πραγματικά προβλήματα διδασκαλίας.

Δύο ακόμα ευρέως διαδεδομένες πρακτικές είναι αυτές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της ενίσχυσης της *συμμετοχής τους σε νέους ρόλους* και της ανάπτυξης *βάσει συγκεκριμένων δεξιοτήτων*. Στην πρώτη περίπτωση, η βασική ιδέα είναι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενισχυμένης συμμετοχής και επιρροής του σε δραστηριότητες εκτός της διδασκαλίας, όπως είναι η διοίκηση, η οργάνωση και η παρακολούθηση διάφορων σχολικών δράσεων (Conley, 1991). Στη δεύτερη περίπτωση, επιλέγονται συγκεκριμένες δεξιότητες προς ανάπτυξη, όπως είναι οι νέες τεχνικές διδασκαλίας και η ομαδική εργασία, αν και η πρακτική αυτή απαιτεί σημαντικό χρόνο εκτός της θέσης εργασίας (Joyce & Showers, 1988).

Άλλες γνωστές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν την ανάπτυξη *βάσει έργου*, με βασικό στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να λειτουργούν ανεξάρτητα και συλλογικά σύμφωνα με την εμπειρία που αποκομίζουν από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό έργο, και το *‘χαρτοφυλάκιο’*, το οποίο αποτελεί τη συλλογή πληροφόρησης για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο αναφορικά με διάφορες πτυχές της εργασίας ενός εκπαιδευτικού, των επιτευγμάτων του στο πεδίο της επαγγελματικής εξέλιξης και των ικανοτήτων και αδυναμιών του (Riggs & Sandlin, 2000).

Ακόμη, η *εφαρμογή ερευνητικών δράσεων* αφορά την πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζει στη σημασία της προώθησης του ρόλου των εκπαιδευτικών ως ερευνητές που ασκούν επιρροή στην εκπαιδευτική κοινότητα (Stokes, 2001), η *χρήση αφηγήσεων* επικεντρώνεται στις σημαντικές επιδράσεις που ασκούν οι προσωπικές εμπειρίες και αφηγήσεις εκπαιδευτικών στην τάξη (Clements, 2001), ενώ το *μοντέλο των ‘γενεών’* βασίζεται στην εκπαίδευση και επιμόρφωση πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από την προηγούμενη γενιά που διδάσκει ακόμα στο σχολείο (Griffin, 1999).

Τέλος, η *καθοδήγηση (coaching)* είναι μία από τις σημαντικότερες πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και αποτελεί «μία διαδικασία κατά την οποία ένας συνάδελφος-εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί έναν κριτικό αναλυτή και παρατηρητή, θέτει ερωτήματα, κάνει παρατηρήσεις και διατυπώνει προτάσεις που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσονται και να λαμβάνουν διαφορετικές αποφάσεις (Harwell-Kee, 1999, σελ 28). Επιπλέον, η χρήση ενός συμβούλου-μέντορα (*mentoring*) είναι μία μορφή της καθοδήγησης (*coaching*) η οποία όμως προϋποθέτει τη σχέση ανάμεσα σε ένα σχετικά νέο και άπειρο εκπαιδευτικό με έναν πιο έμπειρο (Clutterbuck, 1991 οπ. αναφ. στο Kennedy, 2005) ο οποίος καθοδηγεί και συμβουλεύει τον νεότερο συνάδελφο μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και με την ενίσχυση και την ανταλλαγή διαλόγου ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Kennedy, 2005).

Σύμφωνα με τον Robbins (1999), ο μέντορας παρέχει στο νεοδιορισμένο εκπαιδευτικό υποστήριξη, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση, ένα πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων και ένα δίκτυο συνεργατών που μοιράζονται τους ίδιους πόρους, ιδέες, πρακτικές και υλικά μέσα (Robbins, 1999). Η καθοδήγηση από έναν μέντορα, ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, απευθύνεται τόσο στους νέους όσο και στους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς και σήμερα χρησιμοποιείται ευρέως από τους σχολικούς ηγέτες-διευθυντές, ως απάντηση στις εξελισσόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι Ballantyne & Hansford (1995) σημειώνουν πως ο ρόλος του μέντορα είναι να ανταλλάσει πληροφόρηση, να παρέχει πρόσβαση σε πόρους, να λειτουργεί ως πρότυπο, να παρέχει συμβουλές, να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει τον προσωπικό προβληματισμό και να υποστηρίζει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία.

Συμπερασματικά, είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι όλες οι προηγούμενες μέθοδοι και πρακτικές εντάσσονται στα ανάλογα μοντέλα που αναφέρθηκαν στην αρχή και κυρίως στα δύο μοντέλα που αναπτύχθηκαν περισσότερο και είναι το τεχνοκρατικό και το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης ενώ οι σύγχρονες καταστάσεις αλλά και οι συνεχείς παγκόσμιες εξελίξεις οδηγούν σε διαρκείς αλλαγές και ανανεώσεις των προγραμμάτων, των πρακτικών και των μοντέλων (Villegas-Reimers, 2003).

1.4 ΣΤΑΔΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Δεδομένου ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και με την απόκτηση διδακτικής εμπειρίας, οι αντίστοιχες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης διέρχονται διάφορων σταδίων. Σύμφωνα με τον Huberman (2001), τα στάδια αυτά διακρίνονται ως εξής:

- i) Είσοδος στο επάγγελμα (1-3 έτη), η οποία αφορά τα πρώτα χρόνια ανακάλυψης του επαγγέλματος και προσπάθειας 'επιβίωσης'.
- ii) Σταθεροποίηση (4-5 έτη), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεσμεύονται έναντι της διδασκαλίας και αποκτούν μία συγκεκριμένη αίσθηση του επαγγέλματος.
- iii) Πρώτη περίοδος διαφοροποίησης (7-18 έτη), η οποία αποτελεί μία περίοδο πειραματισμού και ενεργούς δράσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν το δικό τους τρόπο διδασκαλίας, δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις και αντιμετωπίζουν τα αντίστοιχα θεσμικά εμπόδια. Συχνά η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από αυτό-αμφιβολία και επαναξιολόγηση.
- iv) Δεύτερη περίοδος διαφοροποίησης (19-30 έτη), η οποία αφορά το χρονικό διάστημα αυτοαξιολόγησης, χαλάρωσης και νέας συνειδητοποίησης της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Συχνά, κατά την περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε μία φάση επίκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος, της διοίκησης, των συναδέλφων ή ακόμα και του ίδιου του επαγγέλματος.
- v) Αποχώρηση (41-50 έτη), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει σταδιακά το επάγγελμα, εισερχόμενος σε φάση περισυλλογής, ηρεμίας ή ακόμα και πικρίας.

Σύμφωνα με τους Keiffer-Barone & Ware (2001), και σε μια άλλου είδους προσέγγιση πιο συγκεκριμένη ως προς την ιεραρχία σε σχέση με την προηγούμενη, τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές για την κατάταξη στην ιεραρχία και τις μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών, και διακρίνονται ως εξής:

- i) Ασκούμενος εκπαιδευτικός, ο οποίος εργάζεται σε καθεστώς μερικής απασχόλησης για τα πρώτα χρόνια εργασίας

- ii) Εκπαιδευτικός πλήρους απασχόλησης, ο οποίος υποστηρίζεται από ένα εκπαιδευτικό εισαγωγικό πρόγραμμα κατά τον πρώτο χρόνο πλήρους απασχόλησης
- iii) Νέος εκπαιδευτικός, ο οποίος για τα πρώτα περίπου 4 ή 5 χρόνια εργασίας εκπαιδεύεται σε συγκεκριμένα πεδία διδασκαλίας
- iv) Εκπαιδευτικός σε περίοδο επαγγελματικής ανέλιξης, κατά την οποία του παρέχονται διάφορες ευκαιρίες ανάπτυξης μετά τα πρώτα 5 χρόνια εργασίας
- v) Ολοκληρωμένος εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να καταστεί καθοδηγητής, αναλαμβάνοντας νέες ευθύνες και ηγετική θέση στο σχολικό σύστημα.

Αποτελεί κοινό τόπο πως η διαδικασία της μάθησης και της τροποποίησης των πρακτικών διδασκαλίας ως αποτέλεσμα της εμπειρίας της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί μία χρονοβόρα πορεία. Μάλιστα, ο Mevarech (1995) έχει περιγράψει την πορεία αυτή με ένα μοντέλο «σχήματος U», για να εξηγήσει την αργή και σταθερή διαδικασία της οποίας διέρχονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ της ολοκλήρωσης της προσωπικής τους εξέλιξης και της χρονικής στιγμής κατά την οποία νέα πληροφορία ενσωματώνεται στην πρακτική της διδασκαλίας εντός της τάξης. Τα στάδια του μοντέλου αυτού αποτελούνται από: (1) την επιβίωση, κατά την οποία έμπειροι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται προσωρινά σε αρχάριους, προσπαθώντας να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους νέες μεθόδους και πρακτικές, (2) τη διερεύνηση, (3) την προσαρμογή, (4) την εννοιολογική αλλαγή, και (5) την εφεύρεση και τον πειραματισμό.

Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να σημειωθεί πως τα προαναφερθέντα μοντέλα είναι χρήσιμα μέχρι ένα βαθμό, καθώς κάθε μεμονωμένος εκπαιδευτικός που εισάγεται στο επάγγελμα έχει διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά και δυνατότητες, ενώ η μετέπειτα επαγγελματική του ανάπτυξη εξαρτάται σαφώς και από τις ευκαιρίες που θα του δοθούν στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του (Καραγιώργη, Καλογήρου & Κενδέου, 2007). Ιδιαίτερα αναφορικά με τις ευκαιρίες ανάπτυξης που παρέχονται κατά τα πρώτα χρόνια, ο Bullough (1997) επισημαίνει πως αυτές μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την ταχύτητα με την οποία ένας εκπαιδευτικός μπορεί να διέλθει μεταξύ των αντίστοιχων σταδίων, λαμβάνοντας υπόψη και τις ατομικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που συνθέτουν και διαφορετικές ανάγκες ανάπτυξης.

Επιπλέον, κατά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας εντοπίζονται διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ανά τον κόσμο, τα οποία δεν εφαρμόζονται σε όλες τις περιπτώσεις συνολικά. Παραδειγματικά, ο Greenland (1983) διαχωρίζει τέσσερις κατηγορίες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης, οι οποίες είναι οι εξής: (1) επιμόρφωση για μη έμπειρους εκπαιδευτικούς, η οποία λαμβάνει κυρίως τη μορφή μαθημάτων πιστοποίησης και διδακτικής επάρκειας, (2) επιμόρφωση για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής πράξης, (3) εκπαίδευση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν νέους ρόλους, όπως είναι μέντορες, σύμβουλοι ή διευθυντές, και (4) επιμόρφωση σε ζητήματα του προγράμματος σπουδών, ειδικά όταν υπάρχουν αλλαγές στη διδακτέα ύλη, αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα ή είσοδος νέων τεχνολογιών και διδακτικών μεθόδων. Τα προγράμματα και οι πρακτικές, σύμφωνα με την παραπάνω κατηγοριοποίηση, δεν εφαρμόζονται καθολικά και συνολικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς και, άρα, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται σημαντικά με την πάροδο του χρόνου. Εκτός αυτού, ο Gardner (1995) σημειώνει πως οι μορφές της ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται σημαντικά τόσο ανάμεσα στις χώρες όσο και εντός ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

1.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα ζήτημα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με ευρήματα της προηγούμενης βιβλιογραφίας (Blank & de las Alas, 2009· Darling-Hammond, 2009· Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002· Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001), τα βασικότερα εξ αυτών είναι: (1) η ευθυγράμμιση με τους στόχους του σχολείου, του κράτους και των αντίστοιχων προτύπων και αξιολογήσεων, καθώς και με άλλες επαγγελματικές μαθησιακές δραστηριότητες, όπως είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, (2) η εστίαση στο βασικό περιεχόμενο και την τυποποίηση των διδακτικών στρατηγικών σχετικά με το περιεχόμενο, (3) η ένταξη ευκαιριών ενεργούς μάθησης νέων στρατηγικών διδασκαλίας, (4) η παροχή ευκαιριών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, και (5) η ενσωμάτωση τεχνικών συνεχούς παρακολούθησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

Αναφορικά με το πρώτο χαρακτηριστικό, έχει αποδειχθεί πως οι δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης είναι πιθανόν να είναι αποτελεσματικότερες όταν αποτελούν μέρος ενός συνεκτικού προγράμματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (Cohen & Hill, 2000). Οι Garet et al (2001), παραδειγματικά, αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερη αλλαγή στις γνώσεις και τις δεξιότητές τους όταν οι δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης βασίζονται στην ήδη υπάρχουσα γνώση από συναφείς μαθησιακές δραστηριότητες, όταν εστιάζουν στην ευθυγράμμιση του περιεχομένου του μαθήματος και των παιδαγωγικών γνώσεων βάσει των εθνικών και τοπικών κανονιστικών πλαισίων και όταν πραγματοποιούνται σε ένα πλαίσιο σταθερής και συνεχούς επαγγελματικής επικοινωνίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ο Youngs (2001) αναφέρει πως τα επαγγελματικά πρότυπα διδασκαλίας και τα σχέδια βελτίωσης σχολικής λειτουργίας που εστιάζουν στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μπορούν να καθοδηγήσουν το σχεδιασμό της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, οι ερευνητές έχουν αποδείξει πως υφίσταται μία αιτιοκρατική μαθησιακή αλυσίδα μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, οδηγώντας στη διαπίστωση πως η βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών που ακολουθείται από μία ρητή αλλαγή στην πρακτική της διδασκαλίας οδηγεί σε βελτίωση της μάθησης εκ μέρους των μαθητών (McCutchen et al, 2002). Σε έρευνα των Cohen & Hill (2000) αναφορικά με τη μεταρρύθμιση του μαθήματος των Μαθηματικών στην Πολιτεία της Καλιφόρνια εντοπίστηκαν θετικές αλλαγές σε εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν σεμινάρια για τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος εντός του νέου προγράμματος σπουδών, σε αντίθεση με αυτούς που παρακολούθησαν εργαστήρια που δεν επικεντρώθηκαν στις στρατηγικές διδασκαλίας του. Το εύρημα αυτό τονίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να εστιάζει όχι μόνο στο περιεχόμενο του μαθήματος αλλά και στους τρόπους διδασκαλίας του, ενώ μία σύγχρονη προσέγγιση για τη μοντελοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας είναι η 'διδασκτική προπόνηση' των εκπαιδευτικών από ειδικούς (Blank & de las Alas, 2009).

Αναφορικά με το τρίτο προαναφερθέν χαρακτηριστικό, οι Garet et al (2001) σημειώνουν πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερες αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές τους μέσω επαγγελματικών μαθησιακών δράσεων που περιλαμβάνουν την ενεργή συμμετοχή τους, όπως είναι η πρακτική άσκηση μέσα στην τάξη, η παρατήρηση άλλων εκπαιδευτικών, η παρακολούθηση ενδεικτικών μαθημάτων από

ειδικούς, η διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων και η ομαδική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Ακόμη, οι Supovitz & Turner (2000) καταδεικνύουν πως η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες μάθησης σχετίζεται άμεσα με τις αλλαγές που παρατηρούνται σε επίπεδο αλλαγής της προσωπικής νοοτροπίας και σχολικής κουλτούρας. Ωστόσο, οι Birman, Boyle, LeFloch, Elledge, Holtzman, Song et al (2009) αναφέρουν πως δυστυχώς μόνο περίπου το 40% των εκπαιδευτικών αναφέρουν πως συμμετέχουν σε ανάλογες διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών τόσο με τους μαθητές όσο και με τους συναδέλφους τους. Οι Hill, Stumbo, Paliokas, Hansen, & McWalters (2010) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τεχνογνωσία όχι ως μεμονωμένα άτομα αλλά μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στο χώρο εργασίας τους, ως μέλη συνεργατικών και διεπιστημονικών ομάδων, με κοινούς στόχους αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων. Οι Harwell, D'Amico, Stein & Gatti (2000) καταδεικνύουν, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί που συζητούν με συνέπεια τα αποτελέσματα της επαγγελματικής τους μάθησης σχετικά με τη διδασκαλία της γραφής και ανάγνωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οδηγούν σε υψηλότερα αντίστοιχα επιτεύγματα από την πλευρά των μαθητών.

Επιπλέον, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης λειτουργούν ως καταλύτης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, βασιζόμενες στην ιδέα ότι η επαγγελματική γνώση καλλιεργείται εντός του σχολικού πλαισίου, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Vescio, Ross & Adams, 2008). Ακόμη, οι Butler et al (2004) υποστηρίζουν πως οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης είναι ζωτικής σημασίας για το σχηματισμό της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας ως το βασικότερο κίνητρο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τέλος, τα στοιχεία της διάρκειας και της συνεχούς ανατροφοδότησης είναι εξίσου σημαντικά για την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η καθοδήγηση (coaching) αποτελεί έναν από τους αποτελεσματικότερους τρόπους ενσωμάτωσης τεχνικών παρακολούθησης και σταθερής ανατροφοδότησης, ως ισχυρά εργαλεία της μαθησιακής διαδικασίας των εκπαιδευτικών (Garet et al, 2008· Lockwood, McCombs, & Marsh, 2010). Μάλιστα, οι διευθυντές των σχολείων

ενεργούν ως διαμεσολαβητές της διαδικασίας αυτής, ενεργώντας ως καθοδηγητές και διατηρώντας έναν ενισχυμένο καθοδηγητικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διασφαλίζοντας τη συνεργασία και συμμετοχή τους σε αντίστοιχα προγράμματα.

Βέβαια, οι Matsumura, Sartoris, Bickel, & Garnier (2009) επισημαίνουν πως οι καθοδηγητές είναι περισσότερο αποτελεσματικοί όταν έχουν την αυτονομία να παρατηρούν τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές τάξεις, εντοπίζοντας τις ανάγκες τους και παρέχοντας σχετική πληροφόρηση. Ακόμη, όπως προαναφέρθηκε, μία άλλη επιλογή για την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς είναι η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Vescio et al, 2008).

1.6 ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες σημαντικές αλλαγές έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο της γνωστικής βάσης αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα μαθαίνουν, συμπεριλαμβανομένων των μοντέλων και στρατηγικών επαγγελματικής ανάπτυξης (Bransford, Brown & Cocking, 1999). Η γνώση αυτή που έχει παραχθεί έχει οδηγήσει κατά συνέπεια σε πολλές θετικές αλλαγές στις πεποιθήσεις και τάσεις που αφορούν τις πρακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Μία σημαντική αλλαγή που αποτελεί παράλληλα σύγχρονη τάση της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η αναγνώριση της αξίας της γνώσης του εκπαιδευτικού, καθώς και της διδακτικής του εμπειρίας κατά την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών. Όπως αποδεικνύουν οι Rowan, Correnti & Miller (2002), η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, με τις σημαντικότερες μάλιστα επιδράσεις να καταγράφονται σε μαθητές των τελευταίων ετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνωρίζουν το περιεχόμενο και είναι σε θέση να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις υπάρχουσες διδακτικές στρατηγικές τείνουν να παράγουν υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα από την πλευρά των μαθητών. Ο Wenglinsky (2002) αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν στην πραγματικότητα να κάνουν τη διαφορά, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από μειονεκτούντα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα.

Επιπλέον, οι Sanders & Rivers (1996) έχουν καταδείξει στο παρελθόν πως οι μαθητές που εκπαιδεύονται από αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας τείνουν να αποδίδουν λιγότερο καλά σε σχέση με τους μαθητές που διδάσκονται από αποτελεσματικότερους εκπαιδευτικούς, ενώ ο Whitehurst (2002) σημειώνει πως η παλαιότερη άποψη πως η σχολική εκπαίδευση δεν είναι ικανή να υπερπηδήσει τα μαθησιακά μειονεκτήματα που προέρχονται από το οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών είναι εντελώς λανθασμένη.

Ως εκ τούτου, με την αναγνώριση πως η ποιοτική διδασκαλία είναι ζωτικής σημασίας για την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, όλο και περισσότερα σχολικά συστήματα επικεντρώνονται στην ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εισάγοντάς τους σε νέες εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με το Smith (2001), τα προγράμματα αυτά είναι επωφελή όχι μόνο για τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά και για αυτούς με πολλά χρόνια εμπειρίας, οι οποίοι μπορούν πλέον να εμβαθύνουν την εμπειρία τους, μελετώντας τι λειτουργεί και τι όχι στις τάξεις του σύγχρονου σχολικού πλαισίου, αξιολογώντας τις πρακτικές τους μέσω της αλληλεπίδρασης με τους νεότερους συναδέλφους τους και επεκτείνοντας τη γνωστική τους βάση αναφορικά με το περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις τους.

Επιπροσθέτως, σήμερα υπάρχει μεγαλύτερη γνώση σχετικά με τις συνθήκες που δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένων της πρακτικής άσκησης με τους συναδέλφους τους και της άμεσης σύνδεσης της επαγγελματικής εξέλιξης με το πρόγραμμα σπουδών (Loucks-Horsley, 2003). Εκτός αυτού, έχει καταστεί πλέον σαφές πως τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ταιριάζουν με τα εκπαιδευτικά πλαίσια στα οποία εντάσσονται, εστιάζοντας στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή νέων και αποτελεσματικότερων διδακτικών πρακτικών.

Ακόμη, μία από τις σημαντικότερες θετικές αλλαγές που εντοπίζονται στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η αναγνώριση πως αυτή θα πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών μέσω του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ο Sparks (2002) αναφέρει πως η τελευταία διαπίστωση έχει οδηγήσει στην ανάγκη διαμόρφωσης αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες προκλήσεις, διασφαλίζοντας την

ενσωμάτωση των μαθητών στο παρόν παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δε θεωρείται πλέον μία απλή διαχειριστική διαδικασία των σχολικών συστημάτων αλλά ένα σύγχρονο εργαλείο βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τέλος, μία από τις σημαντικότερες στις σύγχρονες τάσεις έννοια με κρίσιμες πρακτικές επιπτώσεις στη σχολική πράξη και γενικότερα στις απαιτήσεις του σχολείου σήμερα είναι η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuous Professional Development – CPD), η οποία ορίζεται ως η συνέχιση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού πέρα από την αρχική κατάρτιση, την ενδυνάμωση των προσόντων του και την ενίσχυση της διδασκαλίας (Mitchell, 2013). Ο ορισμός αυτός υποδηλώνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια την αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ενώ η συνεχιζόμενη μορφή της είναι η επέκταση της ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου στο χώρο της εκπαίδευσης που αποτελεί και το ζητούμενο της σύγχρονης εποχής όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες.

Ο Mitchell (2013), υποστηρίζει πως η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μετατροπής των σχολείων σε Επαγγελματικές Μαθησιακές Κοινότητες (Professional Learning Communities – PLCs). Σε πρακτικό επίπεδο, η σχετική έρευνα προτείνει λύσεις για τους ηγέτες και διαχειριστές της εκπαίδευσης, με σκοπό την ενθάρρυνση ενός περιβάλλοντος όπου η ατομική και οργανωσιακή μάθηση βελτιστοποιείται μέσω της συνεργασίας και της συνεργατικής ηγεσίας. Έτσι, σε αντίθεση με τα παραδοσιακά πρότυπα ηγεσίας, τα οποία έχουν την τάση να αποτιμούν μετρήσιμες και παρατηρήσιμες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, αγνοώντας εν μέρει λιγότερο απτές συμπεριφορικές και πνευματικές πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι Επαγγελματικές Μαθησιακές Κοινότητες διευκολύνουν την ισόρροπη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων προς τη συνολική βελτίωση του σχολείου και της εκπαιδευτικής κοινότητας.

1.7 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα συνοψίζεται κυρίως στις δράσεις των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ κατά την περίοδο 1978-1992 και των ΠΕΚ μετά το

1992, χωρίς ωστόσο να έχει πραγματοποιηθεί μία συστηματική και επιστημονική αξιολόγηση των αναγκών επιμόρφωσης. Βέβαια, κατά τη λειτουργία των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων, νηπιαγωγών και καθηγητών έχει επιμορφωθεί, αν και οι οργανωσιακές και λειτουργικές αδυναμίες των αντίστοιχων θεσμών ήταν εμφανείς καθόλη της διάρκεια λειτουργίας τους. Επιπλέον, κατά τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990, λειτούργησαν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας διάφορες Ομάδες Εργασίας, οι οποίες ανέπτυξαν προτάσεις για την επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών, η οποία ωστόσο δεν κατέστη ενιαία και συνεκτική.

Με την κατάργηση των ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ και την ίδρυση των ΠΕΚ και ΟΕΠΕΚ, καθώς και των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα άρχισε να αποτελεί βασικό ζήτημα του δημόσιου διαλόγου στο πεδίο της εξέλιξης του σχολικού συστήματος. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2003), από το 1990 και μετά, με τα διαδοχικά κοινοτικά προγράμματα, δεν αξιοποιήθηκαν επαρκώς τα κοινοτικά κονδύλια που διατέθηκαν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δεν έγιναν ουσιαστικές αλλαγές. Μάλιστα, παρότι το ΠΙ και ο ΟΕΠΕΚ έχουν κατά καιρούς εκπονήσει μελέτες ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κατά βαθμίδα και ειδικευση, τα εν λόγω ευρήματα δε φαίνεται ότι ελήφθησαν σοβαρά υπόψη κατά τη διαμόρφωση της αντίστοιχης πολιτικής, παρά τις εκάστοτε μεμονωμένες δράσεις.

Επιπλέον, η Υφαντή (2004) σημειώνει πως κατά τα προηγούμενα χρόνια η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, με αποτέλεσμα να υιοθετούνται διάφορα πρότυπα αξιολόγησης από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του εγχώριου εκπαιδευτικού και σχολικού συστήματος. Εκτός αυτού, η άμεση εξάρτηση των δομών επιμόρφωσης από την κεντρική διοίκηση, αντανακλώντας έναν ιδιαίτερα έντονο γραφειοκρατικό χαρακτήρα (Δεδούλη, 1998), είχε ως αποτέλεσμα τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς να μην είναι ευέλικτα, δεδομένου ότι δε λειτούργησαν με σκοπό την κάλυψη των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Προς επιβεβαίωση των προαναφερθέντων, η Παπαναούμ (2004) επισημαίνει πως στην Ελλάδα, οι εκάστοτε ρυθμίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν συγκυριακές ή συμπτωματικές.

Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι η όποια επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα μέχρι και τα προηγούμενα χρόνια, λειτούργησε ακόμη και στην πιο εκσυγχρονιστική μορφή της κάτω από την επίδραση του τεχνοκρατικού κυρίως μοντέλου (Μαυρογιώργος, 1999) δίνοντας μεγάλη σημασία κυρίως στη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μη δίνεται η δυνατότητα αξιοποίησης θετικών στοιχείων άλλων επιμορφωτικών προσεγγίσεων (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005).

Σε γενικές γραμμές, η πλειοψηφία των πρωτοβουλιών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού στην Ελλάδα είχε ως «Αχίλλειο πτέρνα» το γεγονός ότι η ανάπτυξη των αντίστοιχων προγραμμάτων ήταν αναντίστοιχη με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας συχνά απόκλιση μεταξύ του θεωρητικού πλαισίου και των διδακτικών στρατηγικών και αγνοώντας τις αποκλίσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων, αναφορικά με τις ανάγκες τους, την επαγγελματική τους εμπειρία και το γνωστικό τους υπόβαθρο. Επιπλέον, η συμμετοχή στα επιμορφωτικά προγράμματα, εκτός της αρχικής εκπαίδευσης των νεοπροσληφθέντων, συνήθως πραγματοποιείται σε εθελοντική βάση και ως εκ τούτου, πολλοί εκπαιδευτικοί, και συνήθως αυτοί που το είχαν περισσότερο ανάγκη, δεν τα παρακολούθησαν.

Ακόμη, το περιεχόμενο των προγραμμάτων συχνά επιλέγεται συγκυριακά, χωρίς να υποστηρίζεται από μία συστηματική διερεύνηση των ρεαλιστικών αναγκών, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και αναφορικά με την εξελικτική πορεία του σχολικού συστήματος. Εκτός του ότι η παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης ως επί το πλείστον έχει πραγματοποιηθεί μέσω συμβατικών και άκαμπτων πρακτικών που δεν έχουν την απαραίτητη ευελιξία, το σημαντικότερο ζήτημα είναι ότι δεν υφίσταται πρόβλεψη για ένα συνεχές σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο θα συνάδει παράλληλα με τους στόχους της αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και θα ανταποκρίνεται στη ζήτηση για σύγχρονες και ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Δεδούλη, 1998· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Καραμπίνη & Ψιλού, 2005).

Τέλος, θα πρέπει να γίνει αναφορά και στο θεσμό των Διδασκαλείων στην Ελλάδα, ο οποίος αποτέλεσε μια μορφή προαιρετικής επιμόρφωσης μεγάλης διάρκειας (2 έτη στο Δ.Μ.Ε.), με περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών μέσα από σύστημα επιλογής μέσω εξετάσεων και λειτούργησε κυρίως ως φυτώριο εκπαιδευτικών στελεχών με σκοπό τον έλεγχο από την κεντρική κρατική εξουσία και τη διαμόρφωση συγκε-

κριμένης εκπαιδευτικής αντίληψης και συμπεριφοράς από τους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου, 1992). Βέβαια μετά το 1996 με την υπαγωγή των Διδασκαλείων στα Πανεπιστήμια επιχειρήθηκε μία ανανέωση της λειτουργίας και του προγράμματος σπουδών τους μέσα από τους πανεπιστημιακούς θεσμούς χωρίς όμως να δημιουργηθεί μια ριζική αλλαγή στους στόχους και τις αντιλήψεις της επιμόρφωσης στον ελληνικό χώρο και η όποια μορφή αλλαγής όμως να διακοπεί οριστικά με την παύση λειτουργίας των Διδασκαλείων το 2012.

Φυσικά είναι ανάγκη να γίνει αναφορά και σε άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης όπως είναι η αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών που αποτέλεσε ίσως για πολλά χρόνια, ανεξάρτητα από τις κρατικές προσπάθειες επιμόρφωσης μοναδική πηγή ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς στον ελληνικό χώρο, σε συνδυασμό με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονταν από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα, επιμορφωτικές ημερίδες, συνέδρια) με επιβαρυντικό όμως πολλές φορές οικονομικό κόστος.

Σύμφωνα τώρα με τις πρόσφατες εξελίξεις, το υπουργείο Παιδείας αναγνωρίζοντας μια σειρά από λάθη και παραλείψεις που έχουν γίνει στο παρελθόν σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τόσο σε επίπεδο περιεχομένου, οργάνωσης και μεθοδολογίας όσο και αξιολόγησης (Λιγνός, 2006), επιχείρησε ένα σχέδιο δράσης και μια σειρά από αλλαγές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές αυτές συνοδεύτηκαν από την κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) με την αριθμ. Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-2-2012) πράξη του Υπουργείου Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης και συγχώνευση των Κ.Ε.Ε. και Ο.Ε.Π.Ε.Κ. σε έναν ενιαίο φορέα υποστήριξης των προγραμμάτων σπουδών και της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών το Ι.Ε.Π. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) που ιδρύθηκε το 2011 με το νόμο 3966 (ΦΕΚ Α'118/24-5-2011). Το συγκεκριμένο Ινστιτούτο ανέλαβε τη συνέχιση και επέκταση των δράσεων όλων των παραπάνω φορέων με βασικό έργο τα προγράμματα σπουδών, την αξιολόγηση, την επιμόρφωση και την έρευνα.

Ανάμεσα στις σημαντικότερες δράσεις που αφορούν την επιμόρφωση, αποτέλεσε το πρόγραμμα Ολοκληρωμένης Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, με στόχο τη σταδιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλης της χώρας μέσα από καινοτόμα προγράμματα όπως την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και την αξιολόγηση του προγράμματος και την αλλαγή στα μαθησιακά μοντέλα που εφαρμόζονται για την επιμόρ-

φωση. Το πρόγραμμα το οποίο είχε χρονική διάρκεια μέχρι τον Απρίλιο 2013, υλοποιήθηκε μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» και με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Μία ακόμη σημαντική δράση αποτέλεσε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες, πρώτα με το πρόγραμμα επιμόρφωσης και πιστοποίησης των εκπαιδευτικών στις βασικές δεξιότητες χρήσης της Νέας Τεχνολογίας (Α΄ Επίπεδο) που ολοκληρώθηκε τη χρονική περίοδο 2002-2008. Ακολούθησε στη συνέχεια, η Πράξη για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (Β΄ Επιπέδου) για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2007-2013) με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και του Ελληνικού Δημοσίου. Το υπουργείο μέσα από τις παραπάνω πράξεις, οραματίστηκε το «Νέο Ψηφιακό Σχολείο» με δράσεις που καλύπτουν όλα τα στάδια της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: την εισαγωγική επιμόρφωση και τη συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση-εξέλιξη.

Είναι ανάγκη επίσης να γίνει αναφορά και στις προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης για ενίσχυση και εκσυγχρονισμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μέσα από την καθιέρωση του θεσμού του δόκιμου εκπαιδευτικού (για 2 έτη) και του μέντορα (Νόμος 3848/19-5-2010), ο οποίος έχει την ευθύνη καθοδήγησης και υποστήριξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, καθώς και την αναμόρφωση του προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοδιόριστων στους τομείς της οργάνωσης, της θεματολογίας και των διδακτικών προσεγγίσεων (Μπιρμπίλη, 2011). Φυσικά πρέπει να αναφερθεί ότι ο θεσμός του Μέντορα παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο χωρίς να έχει εφαρμοστεί στην πράξη, όπως και πολλές δράσεις οι οποίες έχουν προκαλέσει σύγχυση και αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο εγείροντας ερωτήματα και ανησυχίες για τους γενικότερους χειρισμούς του υπουργείου στο όλο σημαντικό ζήτημα της επιμόρφωσης και γενικότερα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώνεται λοιπόν με τα τελευταία προγράμματα που υλοποιούνται πάντα μέσω κοινοτικών κονδυλίων, να γίνεται μια πρώτη προσπάθεια να εφαρμοστεί η έννοια της δια βίου μάθησης και να συνδεθεί άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διατηρούνται όμως, σοβαρές επιφυλάξεις για την εφαρμογή της σε

ένα εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα που εξακολουθούν οι αποφάσεις να παίρνονται από την κεντρική διοίκηση, με τη μορφή ενός συγκεντρωτικού συστήματος (Παπακωνσταντίνου και Ανδρέου, 1994· Μαυρογιώργος, 1999· Κουτούζης, 2012) και που κατά κύριο λόγο αρνείται να επενδύσει στη σχολική μονάδα και στο Διευθυντή της, που είναι σε θέση να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη της ελληνικής σχολικής μονάδας όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού του προσωπικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

2.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Ελλάδα έχει εξελιχθεί σε συνάρτηση με την πορεία του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας παράλληλα αλλά και με σχετική πάντα καθυστέρηση τις διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις αλλά και τις αντίστοιχες κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις. Ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα, όπως αυτός καθορίζεται από την ακριβή περιγραφή των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του, καθορίζεται σε κανονιστικό επίπεδο από την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ., Β'), όπου αναφέρεται πως «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό» (άρθρο 27).

Επιπλέον, στο ίδιο νομοθετικό κείμενο αναφορικά με τα γενικά καθήκοντα του διευθυντή καθορίζεται πως αυτός: (1) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία, (2) καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα, (3) φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, (4) προϊστάται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών,

εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς, (5) ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης (άρθρο 27). Σύμφωνα μάλιστα με την τελευταία νομοθεσία σχετικά με την αξιολόγηση (Π.Δ. 152/5/11/2013) ο διευθυντής καλείται να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς με βάση μία σειρά από πολυάριθμα και σύνθετα κριτήρια (άρθρο 14) συμπεριλαμβάνοντας όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «τον ποιοτικό αξιολογικό χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών (άρθρο 3, παρ. 10) ενώ ανάμεσα στα άλλα πεδία αξιολόγησης αναφέρεται ως ξεχωριστό πεδίο και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω, καθίσταται προφανές πως ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή είναι πολυεπίπεδος, καθώς βασίζεται σε διαφορετικές λειτουργίες και καθήκοντα, τα οποία εκτείνονται από το συντονισμό της μαθητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας μέχρι τη διαχείριση των διαθέσιμων σχολικών πόρων και την ανάπτυξη επαρκώς επικοινωνιακών δικτύων με όλες τις ενδιαφερόμενες ομάδες, με σκοπό την επίτευξη των θεσπισμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Ο Μελισσόπουλος (2006) σημειώνει πως ο πολυσύνθετος αυτός ρόλος έχει σήμερα εξελιχθεί βάσει των διεθνών αλλαγών σε εκπαιδευτικό επίπεδο, δεδομένου ότι ο βαθμός συγκεντρωτικότητας της εξουσίας στο σύγχρονο σχολείο τείνει να περιορίζεται, αποδίδοντας περισσότερες εξουσίες στο διευθυντή και αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τον κρίσιμο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επιπλέον, η Στραβάκου (2003) επισημαίνει το διαμεσολαβητικό ρόλο του σχολικού διευθυντή, αναφέροντας πως ένα από τα βασικότερα καθήκοντά του είναι η ανάπτυξη αποτελεσματικών ανθρώπινων και διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου στο τρέχον κοινωνικό πλαίσιο.

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως ένα από τα βασικότερα ζητήματα του διευθυντικού ηγετικού ρόλου στο ελληνικό σχολείο είναι πως αυτός αναπτύσσεται σε ένα αυστηρά κανονιστικό περιβάλλον με έντονα τα στοιχεία του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2012). Μπορεί να υποστηριχθεί πως η κεντρική εξουσία δεν έχει εκχωρήσει ακόμα αποφασιστικές αρμοδιότητες στους διευθυντές, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να λαμβάνουν ζωτικής σημασίας πρωτοβουλίες και ευθύνες αναφορικά με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και ολόκληρης της σχολικής

μονάδας. Το ζήτημα αυτό επισημαίνεται και από την Καταβάτη (2003), η οποία σημειώνει πως ο διευθυντής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θα πρέπει να ακολουθεί ένα αυστηρό νομικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα η δράση του να τυποποιείται σε μεγάλο βαθμό, ακολουθώντας συγκεκριμένους κανόνες που καθορίζουν με λεπτομέρεια την καθημερινή διοικητική πράξη, ενώ ο Κουτούζης (2012) αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υποστηρίζοντας ότι περιορίζεται στην πιστή εφαρμογή της κεντρικής πολιτικής της ελληνικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας παράλληλα μία ηγεσία λόγω «θέσης» και όχι λόγω της αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού.

Συνεπώς, η ουσιαστική διοίκηση παρεμποδίζεται εν μέρει από το γεγονός ότι ο διευθυντής δεν έχει τα περιθώρια να λειτουργεί ελεύθερα, καθώς περιορίζεται σε ένα ρόλο εκτελεστικού οργάνου της σχολικής διοίκησης. Αντιθέτως, όπως σημειώνει ο Day (2006), σε περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά διοικητικά συστήματα, όπως συμβαίνει χαρακτηριστικά στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο διευθυντής είναι περισσότερο ελεύθερος να επεμβαίνει σε ζητήματα διοίκησης, όπως είναι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανάπτυξη εναλλακτικών και καινοτόμων παιδαγωγικών οδών.

Σε κάθε περίπτωση, ο σχολικός διευθυντής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτός που αναλαμβάνει την ευθύνη για τη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας, επιτελώντας έναν πολυσύνθετο ρόλο, ο οποίος εκτείνεται σε δύο βασικούς άξονες, τη διοίκηση και τη διαχείριση των ανθρώπων, διαμορφώνοντας το ανάλογο σχολικό κλίμα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Σαΐτης (2007), ο διευθυντής αναλαμβάνει ένα ρόλο στρατηγικής σημασίας, ο οποίος αντανακλάται σε ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και λειτουργιών, συμπεριλαμβανομένων της αξιολόγησης, της εκπαιδευτικής αλλαγής, της οργάνωσης, της παρακίνησης, του προγραμματισμού, της συμβουλευτικής υποστήριξης, της διοίκησης και της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα κατά την εκτέλεση της πληθώρας αυτής καθηκόντων εξαρτάται τόσο από τη διοικητική επάρκεια, όσο και από την επιστημονική κατάρτιση σε ζητήματα διοίκησης και εκπαίδευσης. Βέβαια, τα χαρακτηριστικά αυτά αναπτύσσονται σε ένα συγκεκριμένο διοικητικό πλαίσιο καθοδήγησης, το οποίο επιτελείται μέσω της ηγεσίας, όπως αναλύεται παρακάτω.

2.2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η σχολική ηγεσία ως πεδίο ερευνητικού και θεωρητικού ενδιαφέροντος άρχισε να αναπτύσσεται μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αρχίζοντας σταδιακά να αντικαθιστά τους όρους της «εκπαιδευτικής διοίκησης» και «εκπαιδευτικής διαχείρισης» (Grace, 1995). Σήμερα, παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ακόμα μία σχετικά κατακερματισμένη έννοια, λόγω των θεωρητικών και μεθοδολογικών διαφορών που έχουν οδηγήσει σε διαφωνίες σχετικά με τις αντίστοιχες πρακτικές και ερευνητικές προτεραιότητες, τρεις είναι οι βασικές εστίες ενδιαφέροντος που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία, η κατανομημένη ηγεσία και η ηγεσία για τη μάθηση (Heck & Hallinger, 2005).

Προσπαθώντας να προσεγγιστεί εννοιολογικά η σχολική ηγεσία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο ως κατευθυντήρια αντίληψη της ηγεσίας, ο Fullan (2001) αναφέρει πως η Λυδία λίθος της είναι το αν ο σχολικός ηγέτης μπορεί να κινητοποιήσει τη δέσμευση των ανθρώπων, ώστε αυτοί να βάζουν όλη την ενέργειά τους σε δράσεις που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώνουν τις καταστάσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική ηγεσία έχει μία διττή έκφανση, καθώς από τη μία πλευρά είναι μία ατομική δέσμευση αλλά πάνω από όλα είναι μία συλλογική κινητοποίηση, η οποία μάλιστα δημιουργεί ένα πρότυπο ηγεσίας που μπορεί να είναι μετρήσιμο και αξιολογήσιμο. Για να καταστεί αυτό σαφές, ο Fullan (2001) διαχώρισε την έννοια της ηγεσίας σε πέντε βασικές συνιστώσες, οι οποίες είναι:

- η ύπαρξη ενός σαφούς ηθικού σκοπού,
- η δημιουργία και ανάπτυξη σχέσεων,
- η κατανόηση και διαχείριση της σχολικής αλλαγής,
- η δημιουργία και διαμοιρασμός της γνώσης, και
- η εξασφάλιση της συνεκτικότητας και η ευθυγράμμιση των σχολικών δομών.

Επιπλέον, οι Leithwood & Jantzi (2005), εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους η σχολική ηγεσία επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα στη σχολική κοινότητα, εντοπίζουν τρία βασικά πεδία στα οποία ο σχολικός διευθυντής μπορεί να ασκήσει ηγεσία, να καθοδηγήσει και να διαχειριστεί την αλλαγή, τη θέσπιση των κατευθύνσεων, την ανάπτυξη των ανθρώπων και τον επανασχεδιασμό του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, ένα ακόμα θεωρητικό πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας ευρέως

διαδομένο στη βιβλιογραφία είναι αυτό του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αναγνωρίζει έξι βασικούς τομείς που πλαισιώνουν το ρόλο του σχολικού διευθυντή, τη διαμόρφωση του μέλλοντος, την ηγεσία της μάθησης και της διδασκαλίας, τη διαχείριση του οργανισμού, την ανάπτυξη του εαυτού και τη συνεργασία με τους άλλους, τη διασφάλιση της κατανομής των ευθυνών και την ενίσχυση της σχολικής κοινότητας (National Standards for Headteachers, 2004).

Σε μία επισκόπηση των προσεγγίσεων σχολικής ηγεσίας ανά τον κόσμο, οι Ingvarson, Anderson, Gronn & Jackson (2006) αναφέρουν πως οι κοινοί στόχοι της σχολικής ηγεσίας, οι οποίοι θα πρέπει να χαρακτηρίζουν όλα τα αντίστοιχα πρότυπα εφαρμογής της, είναι οι εξής: (1) η αποσαφήνιση των προσδοκιών σχετικά με όλα τα πεδία τα οποία επηρεάζονται από την ηγεσία (εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς, μαθητές, εργοδότες, φορείς χάραξης πολιτικής), (2) η ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, (3) η ενίσχυση της ποιότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, (4) η παροχή ενός συγκεκριμένου πλαισίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, (5) η παροχή ενός πλαισίου πιστοποίησης της προαναφερθείσας ανάπτυξης, (6) η πλαισίωση της αξιολόγησης, και (7) η δημιουργία μίας βάσης για τον καθορισμό της επιλεξιμότητας για τις διευθυντικές θέσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η μεγαλύτερη σαφήνεια των προσδοκιών για τους σχολικούς ηγέτες μπορεί να εξυπηρετεί και άλλους πιο συγκεκριμένους σκοπούς, όπως είναι η αύξηση της εκπροσώπησης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις του σχολείου (Huber, 2003· Kim & Kim, 2005).

Αναφορικά με την αποτελεσματική ηγεσία, η έρευνα έχει αποδείξει πως αυτή εντοπίζεται σε ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από κοινούς κανόνες και αξίες, από μία συλλογική εστίαση στη μάθηση και την ευημερία των μαθητών, από υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και από τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος στοχαστικού διαλόγου (Louis, Marks & Kruse, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα, οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι αυτοί που εστιάζουν στη διαμόρφωση υψηλής ποιότητας επαγγελματικών προτύπων, διασφαλίζοντας πως ο χώρος εργασίας είναι ένα πεδίο μάθησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, επιτρέποντας την επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπική αναζήτηση και αναγνωρίζοντας πως η ηγεσία δεν είναι μία διαδικασία απονομής ευθυνών και διοικητικών αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά μία κατεύθυνση προς την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Mulford, 2005). Συνεπώς, ένας αποτελεσμα-

τικός διευθυντής είναι σε θέση να καθιερώσει μία επαγγελματική κοινότητα που χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα, συνεργασία, καινοτομικότητα και προσανατολισμό προς την έρευνα, για την ενίσχυση της ικανότητας επίλυσης των σχολικών προβλημάτων και τη δημιουργία μίας κουλτούρας συνεχούς αλλαγής (Leithwood & Jantzi, 2005).

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πεδίο της σχολικής ηγεσίας πηγάζει ουσιαστικά από τα αποτελέσματά της σε ολόκληρο το σχολικό φάσμα. Έχει αποδειχθεί πως η αποτελεσματική ηγεσία ωφελεί ολόκληρο το σχολικό οργανισμό, μέσω των επιδράσεών της στη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα, προωθώντας κοινούς σκοπούς και στόχους για τα δίκτυα συνεργασίας και την οργανωσιακή κουλτούρα (Silins, Mulford & Zarins, 2002) αλλά και τη συνοχή του σχολικού προγράμματος (Newmann, King & Youngs, 2000).

Τα αποτελέσματα της ηγεσίας, σύμφωνα με τους Leithwood & Jantzi (2005), είναι ορατά σε συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους, όπως είναι ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης, ο βαθμός βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών, η σχολική μαθησιακή κουλτούρα και οι γενικότερες πρακτικές μάθησης. Στην ίδια έρευνα, αποδείχθηκε πως οι κρισιμότερες πρακτικές ηγεσίας:

- θέτουν κατευθύνσεις (μέσω του οράματος, των στόχων και των προσδοκιών),
- βοηθούν ατομικά τους εκπαιδευτικούς (μέσω υποστήριξης και μοντελοποίησης της διδασκαλίας),
- εστιάζουν στην οργανωσιακή διάρθρωση (μέσω της ενίσχυσης της συνεργασίας με τις οικογένειες και τις κοινότητες) και
- διαχειρίζονται ολόκληρο τον οργανισμό (μέσω της παροχής των διαθέσιμων οργανωσιακών πόρων).

Συμπερασματικά, η βασική ιδέα πίσω από τη σχολική ηγεσία είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της ηγεσίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, διαμέσου της επιρροής της στην απόδοση των εκπαιδευτικών, η οποία βελτιώνεται μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Friedkin & Slater, 1994). Πολυάριθμες μελέτες έχουν αποδείξει πως επηρεάζει η διευθυντική ηγεσία τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, επιδρώντας καταλυτικά στα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας (Printy, 2008· Scribner, 1999· Youngs & King, 2002).

Σε μία από τις σημαντικότερες επισκοπήσεις των τελευταίων ετών, οι Marzano, Waters & McNulty (2005), εξετάζοντας 69 μελέτες στις οποίες συμμετείχαν 2.802 σχολεία, περίπου 1,4 εκατομμύρια μαθητές και 14.000 εκπαιδευτικοί, καταγράφηκε σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ της ηγεσίας του σχολικού διευθυντή και των επιτευγμάτων των μαθητών, αναδεικνύοντας περίπου 21 συγκεκριμένες συμπεριφορές που διαμεσολαβούν ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις σχολικής κοινότητας, εκ των οποίων οι περισσότερες σχετίζονται με τη σχολική κουλτούρα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός και εκτός σχολείου.

2.3 ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.3.1 Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational Leadership)

Στον αρχικό ορισμό του μετασχηματιστικού ηγέτη του Bass (1985), η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από τα κριτήρια της εξιδανικευμένης επιρροής, της πνευματικής παρακίνησης, των εμπνευσμένων κινήτρων και της εξατομικευμένες εξέτασης. Πιο πρόσφατα, ο ίδιος ερευνητής αναφέρει πως τα δύο πρώτα κριτήρια αποτελούν μία συνδυασμένη κατηγορία κριτηρίων, η οποία χαρακτηρίζεται ως ‘χάρισμα – έμπνευση’, δημιουργώντας έτσι ένα ‘πλήρες φάσμα’ ηγεσίας, όπου η μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία υπάγονται στην ίδια κατηγορία (Bass, 1998). Στον τομέα της σχολικής ηγεσίας, οι Leithwood & Jantzi (2005) σημειώνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία αντανακλά μία εξαιρετικά δημοφιλή εικόνα των βέλτιστων πρακτικών ηγεσίας, αποδεικνύοντας μέσω μίας επισκόπησης 32 ερευνητικών μελετών για την περίοδο 1996-2005 πως το είδος αυτό της διευθυντικής ηγεσίας είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό στο σχολικό περιβάλλον.

Τα κριτήρια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως αυτά αναφέρονται παραπάνω, περιγράφονται από τους ερευνητές μέσω ενός πλαισίου τεσσάρων διαστάσεων (Is), οι οποίες είναι οι εξής:

- (1) εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized influence), η οποία αφορά το χαρισματικό όραμα και τη συμπεριφορά που εμπνέει τους άλλους να ακολουθούν,
- (2) πνευματική παρακίνηση (Inspirational motivation), δηλαδή η ικανότητα παρακίνησης για δέσμευση στο κοινό όραμα,

- (3) εμπνευσμένα κίνητρα (Intellectual stimulation), δηλαδή ενθάρρυνση για καινοτομία και δημιουργικότητα, και
- (4) εξατομικευμένη εξέταση (Individualized consideration), η οποία αφορά την προσωπική αίσθηση ευθύνης για τα άτομα στον οργανισμό (Barbuto, 2005).

Ο Πασιαρδής (2012), συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά του σχολικού μετασχηματιστικού ηγέτη, αναφέρει πως τα κυριότερα εξ αυτών είναι η σαφής αίσθηση του σκοπού, ο προσανατολισμός στις αξίες, ο ισχυρός ρόλος προτύπου, οι υψηλές προσδοκίες, η επιμονή, η αυτό-επίγνωση, η διαρκής επιθυμία για μάθηση, ο οραματισμός, η αυτό-αναγνώριση ως φορέας της αλλαγής, η συναισθηματική ωριμότητα, η αίσθηση των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της δημόσιας ανάγκης. Επιπλέον, οι Spillane, Halverson & Diamond (2001) επισημαίνουν πως το σχολικό πλαίσιο για την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή θα πρέπει να επιτελεί τις εξής λειτουργίες: την προώθηση του εκπαιδευτικού οράματος, την ανάπτυξη μίας σχολικής κουλτούρας που δημιουργεί πρότυπα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, την εξασφάλιση και διανομή των πόρων, τη στήριξη και ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την παροχή συλλογικού και διαμορφωτικού ελέγχου και την καθιέρωση ενός σχολικού κλίματος που συνδυάζει τα πειθαρχικά με τα εκπαιδευτικά θέματα.

2.3.2 Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed Leadership)

Η δυσaréσκεια λόγω της «ηρωικής» εννοιολογικής χροιάς του μετασχηματιστικού ηγέτη και οι σχετικές οραματιστικές και χαρισματικές προσεγγίσεις οδήγησαν σε νέες αναζητήσεις για τα στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή. Συνεπώς, άρχισε να αναπτύσσεται ένα πεδίο έρευνας γύρω από την κατανεμημένη ηγεσία, δηλαδή αυτή τη μορφή ηγεσίας που διανέμεται σε πολλά μέλη ενός οργανισμού, χωρίς να αναπτύσσονται σχέσης απόλυτης εξάρτησης από το άτομο στην κορυφή της οργανωσιακής πυραμίδας, δηλαδή το διευθυντή (Harris, 2004). Η βασική ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η απόρριψη του υποτιθέμενου διαχωρισμού μεταξύ ηγέτη και ακολούθων και η έμφαση στην αλληλεξάρτηση των μελών του οργανισμού (Reid et al, 2004).

Οι Gronn & Hamilton (2004) αναφέρουν πως η κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζει πως διαφορετικά άτομα αποτελούν πηγές επιρροής ανάλογα με τις εκάστοτε συν-

θήκες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί ηγέτες και διαφορετικά ηγετικά πρότυπα, τα οποία εκφράζονται σε ολιστικές μορφές, σχηματίζοντας αυθόρμητες ή θεσμικές εντολές, σύνολα συνεργασίας και κοινούς ρόλους. Έτσι, σε ένα σχολικό περιβάλλον, τα πρότυπα επαγγελματικής λειτουργίας διασφαλίζουν ένα συνεχές, αντικατοπτρίζοντας διαφορετικές μορφές διανομής ευθύνης, εξουσίας και αρμοδιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς μέχρι το διευθυντή. Συνεπώς, αν η ηγεσία θεωρείται περισσότερο ως μία ποιότητα που χαρακτηρίζει τις αποτελεσματικές επαγγελματικές οργανώσεις, τότε ο κρισιμότερος ρόλος του διευθυντή είναι να οικοδομεί ένα τέτοιο οργανωσιακό πλαίσιο, ενθαρρύνοντας την προσωπική πρωτοβουλία και τις ενέργειες ηγεσίας.

Ο Spillane (2006) περιγράφει την κατανεμημένη ηγεσία ως την πρακτική σοφία που κατανέμεται από τους ηγέτες προς τους υφισταμένους, ενσωματώνοντας τις δραστηριότητες πολλαπλών ομάδων και ατόμων και υπονοώντας μία κοινωνική διανομή και ανακατανομή της ηγεσίας, όπου οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης των ηγετών. Ο Πασιαρδής (2012) αναφέρει, επίσης, πως αυτό το ηγετικό πρότυπο ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις πρακτικές της ηγεσίας παρά για την κατοχή μίας ιδιαίτερης ηγετικής θέσης ή ρόλου ηγεσίας εκ μέρους του διευθυντή, ενώ, τέλος, οι Harris & Lambert (2003) επισημαίνουν πως οι ηγετικές ενέργειες στο πλαίσιο της επιμεριστικής ηγεσίας κατανέμονται σε όλες τις ενδιαφερόμενες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, άλλων επαγγελματιών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας.

2.3.3 Ηγεσία των εκπαιδευτικών (Teacher Leader)

Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας επικεντρώνεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή στην αντίληψη πως αυτός θεωρείται ως υποστηρικτής των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και όχι απλά ως φορέας εφαρμογής τους, εστιάζοντας στην καινοτομικότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών, ως αναπόσπαστα στοιχεία της εκπαιδευτικής επαγγελματικής πρακτικής εργασίας (Mulford, 2003). Η ηγεσία των εκπαιδευτικών στη βιβλιογραφία συνδέεται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη (Poekert, 2012), με τη βελτίωση του σχολείου αλλά και το ζήτημα της βιωσιμότητας των εκπαιδευτικών βελτιώσεων (Day & Harris, 2002)

Επιπλέον, οι Muijs & Harris (2003) σημειώνουν πως η ηγεσία των εκπαιδευτικών σχετίζεται άρρηκτα τόσο με την επιμεριστική ηγεσία όσο και με την ιδέα των επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων, όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε

δραστηριότητες ηγεσίας και λήψης αποφάσεων, έχουν μία αίσθηση κοινού σκοπού, εργάζονται ομαδικά και δέχονται την κοινή ευθύνη για τα αποτελέσματα της εργασίας τους.

Η ιδέα της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, η οποία κατά βάση αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ και αργότερα στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Αυστραλία, μετατοπίζει την έμφαση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ανάληψη σχετικών βελτιωτικών πρωτοβουλιών σε ένα μάκρο περιβάλλον (Little, 2003).

2.3.4 Παιδαγωγική ηγεσία (Instructional Leadership)

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας επικεντρώνεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στη συμπεριφορά του σε σχέση με την ανάπτυξη των μαθητών καθώς και στην εστίαση προσοχής του ηγέτη στη συγκεκριμένη συμπεριφορά (Leithwood & Duke, 1999). Πυρήνας της Παιδαγωγικής Ηγεσίας αποτελεί η έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την προώθηση και τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας (Harris, 2005) και για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη ηγεσία συνδέθηκε με την αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, η *παιδαγωγική ηγεσία* βασίζεται στην αντιστοίχιση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση της αντίστοιχης ποιότητας, βάσει προκαθορισμένων στόχων (Πασιαρδής, 2012). Ένας σχολικός ηγέτης που εφαρμόζει αντίστοιχες πρακτικές παιδαγωγικής ηγεσίας θέτει υψηλούς στόχους και προσδοκίες για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Hallinger, 2005), αναπτύσσει δράσεις ελέγχου και αξιολόγησής και προωθεί την παιδαγωγική καινοτομία σε όλο το φάσμα του σχολικού περιβάλλοντος (Braukman & Pasiardis, 2008 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2012).

Από τις βασικότερες λειτουργίες που χαρακτηρίζουν το προφίλ του παιδαγωγικού ηγέτη (Instructional Leader) είναι η ύπαρξη εκπαιδευτικού οράματος, ανάπτυξη κουλτούρας που ευνοεί τη μάθηση και τη διδασκαλία, αποτελεσματική διαχείριση των πόρων, υποστήριξη και έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και δημιουργία κατάλληλου κλίματος καθορισμού συμπεριφοράς (πειθαρχία) (Spillane, Halverson & Diamont, 2004). Επιπλέον ανάμεσα στα σημαντικότερα ζητήματα της Παιδαγωγικής ηγεσίας αποτελεί ο καθορισμός από τον ηγέτη των στόχων της σχολικής μονάδας, η οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και η δημιουργία κλίματος για μάθηση στους εκπαιδευτικούς (Hallinger, 2010). Όσον αφορά την έμφαση που δίνεται από τον παιδαγωγικό ηγέτη στην

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι Blasé & Blasé (1999) σε έρευνα τους προσδιόρισαν τρόπους προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου ανάμεσα στα άλλα αναφέρουν την υποστήριξη και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ενθάρρυνση στη διδασκαλία και μάθηση και την εφαρμογή της έρευνας δράσεων και προβληματισμού γύρω από τις μεθόδους διδασκαλίας.

Η μεγάλη όμως έμφαση που δόθηκε από την Παιδαγωγική ηγεσία στη διδασκαλία και τη μάθηση οδήγησε σε επικρίσεις και αντιδράσεις γύρω από το ζήτημα της επικέντρωσης του συγκεκριμένου μοντέλου αποκλειστικά στην τάξη και τη διδασκαλία παραβλέποντας σημαντικές πτυχές της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού οργανισμού (Leithwood, 1994).

2.3.5 Ηγεσία ανάπτυξης προσωπικού

Η ηγεσία μέσω της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας, ο οποίος εν μέρει εμπίπτει σε όλες τις προαναφερθείσες κατηγορίες. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του ηγετικού στυλ είναι η παροχή εξατομικευμένων κινήτρων και συνεχιζόμενης υποστήριξης σε κάθε μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, με σκοπό την επαγγελματική του ανάπτυξη, καθώς και τα κατάλληλα μέσα και μοντέλα πρακτικής εφαρμογής (Youngs & King, 2002).

Επιπλέον, οι Clement & Vandenberghe (2001), εξετάζοντας το συγκριμένο ηγετικό στυλ σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποδεικνύουν πως ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην περίπτωση αυτή εστιάζει στη δημιουργία μίας κατάλληλης κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα προγράμματα και παρέχοντας τους κατάλληλους πόρους, όπως είναι η αγορά επιστημονικών περιοδικών, η διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων και η προώθηση καινοτομιών στις σχολικές συνεδριάσεις.

2.3.6 Άλλες μορφές ηγεσίας

Τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, αποτελούν τις σημαντικότερες μορφές που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα στη βιβλιογραφία αλλά και στην καθημερινή εκπαιδευτική και σχολική πράξη. Ωστόσο, εντοπίζονται ακόμα μερικές ιδιαίτερες μορφές ηγεσίας, οι οποίες θα αναφερθούν συνοπτικά, δεδομένου ότι οι

περισσότερες από αυτές εντάσσονται στις παραπάνω ολιστικές προσεγγίσεις ηγεσίας ή θεωρούνται προέκταση αυτών.

Σε αυτό το σημείο είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι ανάμεσα στις πολυάριθμες μελέτες γύρω από τις μορφές και τα μοντέλα ηγεσίας ξεχωρίζουν δύο έρευνες. Αρχικά, η έρευνα των Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999), η οποία μέσα από μία λεπτομερή επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατηγοριοποίησε τα μοντέλα ηγεσίας σε 6 μορφές, την παιδαγωγική ηγεσία (instructional Leadership), την μετασχηματιστική (transformational), την διοικητική (managerial), τη συμμετοχική (participative), την ηθική (moral) και την ενδεχομενική (contingent). Στα επόμενα χρόνια οι έρευνες των Bush & Glover (2003) και Bush (2011) συμπλήρωσαν και ανέβασαν τον αριθμό των μοντέλων σε 10 (Κουτούζης, 2012). Ανάμεσα στα μοντέλα που προστέθηκαν ήταν της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional), της διαπροσωπικής (interpersonal) και της μεταμοντέρνας ηγεσίας (postmodern leadership).

Από τις παραπάνω μορφές ηγεσίας αξίζει να αναφερθούμε και στην ηθική ηγεσία, η οποία συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη διαφοροποίηση όμως, ότι βασικό ρόλο πλέον αποτελεί η ηθική και οι αξίες του ηγέτη (Leithwood et al, 1999), οι οποίες καθορίζουν το σκοπό της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003).

Ακόμη, η *συμμετοχική* μορφή ηγεσίας εστιάζει στην οργάνωση συμμετοχικών διοικητικών δραστηριοτήτων, προωθώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και σε ομάδες εργασίες. Το στοιχείο της συμμετοχικότητας είναι βασικό χαρακτηριστικό της κατανεμημένης ηγεσίας και την υποστηρίζει (Bush & Glover, 2003), στο πλαίσιο της οποίας οι σχολικοί διευθυντές προωθούν την ομαδική ηγεσία, διανέμοντας εξουσίες στους εκπαιδευτικούς και με τον τρόπο αυτό βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας (Πασιαρδής, 2012).

Η συναλλακτική, επίσης, ηγεσία αποτελεί ένα μοντέλο το οποίο βασίζεται στη συναλλαγή μεταξύ του ηγέτη και των εκπαιδευτικών καθώς και στις παροχές αμοιβών για τις υπηρεσίες που προσφέρονται (Harris, 2005).

Επιπλέον, η διοικητική ηγεσία (managerial) επικεντρώνεται στη σωστή λειτουργία του σχολικού οργανισμού δίνοντας έμφαση στα καθήκοντα και στις διαδικασίες ελέγχου και οργάνωσης (Bush & Glover, 2003)

Ενώ τέλος, το *επιχειρηματικό μοντέλο* ηγεσίας επικεντρώνεται στην αποτελεσματική διαχείριση των διαθέσιμων σχολικών πόρων για την επίτευξη των αντίστοιχων στόχων, μέσω της δημιουργίας συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς και τη σχολική κοινότητα, καθώς και με άλλες ομάδες ενδιαφέροντος, όπως είναι οι επιχειρήσεις και οι κυβερνήσεις (Brauckmann & Pashiardis, 2008).

2.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ

Δεδομένου ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, όπως φαίνεται και από τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον παγκοσμίως, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, ως ηγέτη του σχολείου, εντοπίζονται σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, ικανοτήτων και προσωπικών γνωρισμάτων. Παράλληλα, ανεξαρτήτως του τύπου ηγεσίας που εφαρμόζεται από κάθε σχολικό διευθυντή, υπάρχει ένα σύνολο χαρακτηριστικών αποτελεσματικής ηγεσίας που είναι κοινά. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον είναι κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη της αντίστοιχης ηγεσίας, καθώς είναι προφανές πως οι αντίστοιχες στρατηγικές ηγεσίας, όσο επιτυχημένες και αν είναι σε ένα δεδομένο περιβάλλον, δεν μπορούν απαραίτητα να μεταφέρονται αυτούσιες σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Σήμερα, ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών διατίθεται αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη. Σε διεθνές επίπεδο, ένα από τα σημαντικότερα προγράμματα που έχουν πραγματοποιηθεί για την ανάδειξη των χαρακτηριστικών των επιτυχημένων διευθυντών είναι το Διεθνές Πρόγραμμα Σχολικής Ηγεσίας (International Successful School Principal's Project – ISSPP 2001-2007), στο οποίο έχουν συμμετάσχει οι χώρες της Αυστραλίας, της Κίνας, του Καναδά, των ΗΠΑ, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Νορβηγίας, της Σουηδίας και της Δανίας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτό, αποδείχθηκε αρχικά πως υπάρχει άμεση διασύνδεση μεταξύ αποτελεσματικού σχολείου και αποτελεσματικού διευθυντή (Gurr, Drysdale, & Mulford, 2005).

Σε δεύτερο επίπεδο, οι Johnson, Moller, Jacobson, & Wong (2008) συμπέραναν πως ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης έχει τα εξής χαρακτηριστικά: (1) θέτει ως προτεραιότητα την ακαδημαϊκή επίδοση και ανάπτυξη των μαθητών, (2) αξιοποιεί

την τοπική κοινότητα, (3) εστιάζει σε τρεις συγκεκριμένες πρακτικές ηγεσίας, τη θέσπιση στόχων και κατευθύνσεων, την ανάπτυξη του προσωπικού και τον επανασχεδιασμό της σχολικής μονάδας, (4) εξισορροπούν τις σχολικές πιέσεις, (5) είναι εργατικοί και αφοσιωμένοι, (6) εργάζονται ομαδικά με όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού, και, κυρίως (7) λαμβάνουν προσεκτικά υπόψη το τοπικό συγκείμενο, δηλαδή επιλέγουν τις διάφορες πρακτικές ηγεσίας σύμφωνα με τον τοπική και σχολική κουλτούρα.

Σύμφωνα με την Torsen (2009), ο επιτυχημένος διευθυντής, συνήθως εφαρμόζοντας ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, θέτει στόχους και τους προωθεί στην κοινότητα, υποστηρίζει τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, αναπτύσσει μία συνεργατική κουλτούρα, διευθύνει το διδακτικό και μαθησιακό πρόγραμμα και χτίζει συμμαχίες με την τοπική κοινότητα και τους γονείς. Για την απόδοση μίας γενικότερης εικόνας, στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα στυλ ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας για τις συμμετέχουσες χώρες στο πρόγραμμα ISSPP (Πασιαρδής, 2012).

Πίνακας 1. Στυλ και χαρακτηριστικά ηγεσίας, Πρόγραμμα ISSPP (2001-2007)

Χώρα	Στυλ ηγεσίας	Χαρακτηριστικά
Αυστραλία	Διαδραστική, συμμετοχική, συνεργατική	Ειλικρίνεια, συμπάθεια, εμπιστοσύνη, επιμονή, αποφασιστικότητα, δυναμικότητα, ενέργεια, λειτουργία ως πρότυπο
Κίνα	Εισαγωγή πρακτικών για τον επανασχεδιασμό του προγράμματος	Συμπόνια, ευαισθησία, όραμα
ΗΠΑ	Καταμερισμός ηγεσίας, συνεργασία με γονείς	Όραμα, σαφήνεια οράματος
Αγγλία	Συνεργασία με γονείς και τοπική κοινότητα	Όραμα, αξίες, πιστεύω, πάθος, εμπιστοσύνη
Νορβηγία	Καταμερισμός ηγεσίας, συνεργασία με διοικητικό προσωπικό	Εμπιστοσύνη
Σουηδία	Αλλαγές σε δομές και κουλτούρα, συνεργασία με τοπική κοινότητα	Ειλικρίνεια, αυτοπεποίθηση
Δανία	Συμμετοχικότητα, καταμερισμός ηγεσίας	Εμπιστοσύνη

Πηγή: Προσαρμοσμένο από Πασιαρδής (2012)

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, οι βασικές διαστάσεις του σύγχρονου αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή είναι ο ανθρωποκεντρισμός, η θέσπιση σαφούς οράματος, η εστίαση στη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η συμμετοχικότητα και η δημιουργία και αξιοποίηση δικτύων. Οι προαναφερθείσες βασικές διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας έχουν αποδειχθεί και σε άλλες έρευνες.

Παραδειγματικά, η εστίαση στον ανθρώπινο παράγοντα έχει συνδεθεί με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου (Kythreotis & Pashiardis, 2006· Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006), ενώ η οικοδόμηση σαφούς οράματος με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των άλλων ενδιαφερόμενων ομάδων υποστηρίζει το πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής ηγεσίας (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000· Gold, Evans, Early, Halpin, & Collarbone, 2003). Επιπλέον, η έμφαση στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως βασικές μεταβλητές του σύγχρονου σχολικού κλίματος (Leithwood & Jantzi, 2005). Τέλος, στο πλαίσιο της επιχειρηματικής ηγεσίας, η δημιουργία δικτύων αλληλεπίδρασης με τις κοινότητες, τους εκπαιδευτικούς φορείς και άλλες ομάδες (π.χ. επιχειρήσεις) διευκολύνει την αξιοποίηση των διαθέσιμων σχολικών πόρων (Day, 2006).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω ευρήματα, οι Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou (2011), εξετάζοντας τα μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον της Κύπρου, συνοψίζουν τα τέσσερα πλαίσια άσκησης επιτυχημένης ηγεσίας των διευθυντών ως εξής: (1) δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας, (2) σχολικό κλίμα και κουλτούρα συνεργασίας με τους εσωτερικά εμπλεκόμενους φορείς, (3) δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς, και (4) όραμα και προσωπικό σύστημα αξιών.

Σε επιβεβαίωση των προαναφερθέντων ευρημάτων, οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000) αναφέρουν πως ο αποτελεσματικός διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να αναπτύσσει το σαφές σχολικό όραμα, να διανέμει τις αρμοδιότητες και να αναθέτει ρόλους, να είναι αποτελεσματικός επικοινωνιακά και να επανεξετάζει τις υφιστάμενες διαδικασίες που εφαρμόζονται, να αισθάνεται δεσμευμένος απέναντι στο σχολείο, να εστιάζει στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και να υποστηρίζει όλα τα μέλη του σχολείου προς τη βελτιστοποίηση της απόδοσής τους. Ομοίως, ο Σαΐτης (2005) επισημαίνει πως ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να κατανέμει ορθολογικά το διδακτικό έργο, να παρακινεί

τους εκπαιδευτικούς προς την ανάληψη πρωτοβουλιών, να έχει ανοιχτή επικοινωνία με τις ενδιαφερόμενες ομάδες της σχολικής κοινότητας, να λειτουργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, να διαμεσολαβεί για την επίλυση των προβλημάτων και να χειρίζεται αποτελεσματικά το εξωτερικό σχολικό περιβάλλον. Τέλος, ο Κουτούζης (2012) αναφέρει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης ορίζεται από τη δυνατότητα των προσώπων που είναι στη συγκεκριμένη θέση να αξιοποιούν τα περιθώρια αυτονομίας που τους δίνονται, δημιουργώντας νέους στόχους ή και συμπληρώνοντας τους ήδη υπάρχοντες από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και αξιοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό και τις υποδομές που έχουν στη διάθεση τους.

Σε άμεση συνάρτηση της αποτελεσματικής ηγεσίας, είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι υπάρχει πλέον μία δυναμική τάση σύνδεσης της ηγεσίας με την κοινωνική δικαιοσύνη και μάλιστα μία σειρά ερευνών ασχολείται με το βασικό ερώτημα της προσπάθειας των σχολικών ηγετών να επιτύχουν κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό οργανισμό (Anderson, 2004· Foster, 1998· Marshall, 2004· Sackney & Mitchell, 2002· Smyth, 1996 όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2012) όπως και η σημαντικότητα που δίνεται πλέον στην αυθεντική ηγεσία, δηλαδή σε έναν σχολικό ηγέτη που δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολικό οργανισμό με την αυθεντικότητα του (Πασιαρδής, 2012).

Συμπερασματικά, η επιτυχημένη σχολική ηγεσία διαμεσολαβείται από βασικές ιδιότητες, δεξιότητες και συμπεριφορές εκ μέρους του διευθυντή και αντανakλάται σε μία ολιστική προσέγγιση της διοίκησης, όπου το ηθικό στοιχείο και η αυθεντικότητα διαδραματίζει εξέχων ρόλο. Παράλληλα, στην πράξη η αποτελεσματική ηγεσία θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με το εκάστοτε περιβάλλον αλλά και αναφορικά με τις αξίες που διέπουν τη σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικό οργανισμό. Ιδιαίτερα στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί και τον ερευνητικό άξονα της παρούσας μελέτης, η διευθυντική ηγεσία, προάγοντας την επαγγελματική μαθησιακή κουλτούρα, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν συστηματικά σε ατομική και συλλογική, επίσημη και ανεπίσημη μάθηση, βελτιστοποιώντας τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και βελτιώνοντας το σχολικό περιβάλλον, εν γένει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

3.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως ειπώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι πολυσύνθετος και έχει πρωταγωνιστική και άμεσα ρυθμιστική επίδραση στο περιβάλλον του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα μια σειρά από έρευνες αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι διευθυντές μπορούν να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας στα σχολεία (Darling - Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, and Cohen, 2007· EdSource, 2008· Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004· Halliherger & Heck, 1996). Επομένως, τις τελευταίες δεκαετίες οι διευθυντές έχουν αναγνωριστεί ως βασικοί συντελεστές στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Όμως για να υπάρχουν ποιοτικά και περισσότερα αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει να δημιουργούνται και τα κατάλληλα πλαίσια για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τις κατάλληλες πεποιθήσεις και ενέργειες του σχολικού διευθυντή-ηγέτη (Youngs & King, 2002). Η ποιότητα στην απόδοση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, που ανανεώνει τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και είναι επόμενο να επιδιώκεται ως βασικός παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας στους σχολικούς οργανισμούς (Villegas Rimers, 2003). Επομένως, γίνεται εύκολα κατανοητή η σημαντικότητα του ρόλου της ηγεσίας σε συστήματα όπως της εκπαίδευσης, όπου τα τελευταία χρόνια καλούνται να διαχειριστούν μια σειρά αλλαγών, καταστάσεων και πιέσεων που προκύπτουν από τις συνεχείς μεταβολές στο παγκόσμιο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι η ηγεσία απο-

τελεί το κλειδί για ένα αποτελεσματικό σχολείο, ενώ παρόμοια είναι και η άποψη του Μπουραντά (2012), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο σχολικός διευθυντής έχει καθήκον και ευθύνη να λειτουργεί αποτελεσματικά ως διαχειριστής, διευθυντής ή μάνατζερ. Αυτά είναι τα στοιχεία που θα οδηγήσουν τη σχολική μονάδα σε υψηλές αποδόσεις, αποτελεσματικότητα και αριστεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η αποτελεσματική ηγετική και διοικητική συμπεριφορά του διευθυντή, ώστε να «κερδίζει το σήμερα και να χτίζει το μέλλον», συνίσταται εκτός από τη διοίκηση και την υλοποίηση των διαφόρων έργων του στην ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας, την παρακίνηση και υποστήριξη των ανθρώπων του με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη, τη συνεχή βελτίωση και καινοτομικότητα.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους (Hart & Bredeson, 1996· Krajewski, 1996, όπ. αναφ. στο Bredeson & Johansson, 2000) η σχολική βελτίωση και αλλαγή μπορούν να επιτευχθούν με τις καλύτερες προϋποθέσεις, αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εστιάσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια, έχει αποδειχτεί ότι αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο βελτίωσης της ποιότητας στα σχολεία (Desimone, Smith, & Frisvold, 2007· Smith, Desimone & Ueno, 2005), ενώ πολλές επίσης μελέτες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη ισχυρίζονται ότι η συγκεκριμένη παρουσιάζει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν σχεδιάζεται και διαμορφώνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Fullan, 2003· Liberman, 1995). Επομένως, η συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική από τη στιγμή που ο ίδιος είναι σε θέση να τοποθετήσει στους κεντρικούς στόχους και σκοπούς του σχολικού οργανισμού την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο Day (2003, σελ. 193) υποστηρίζει ότι η ευθύνη για την επαγγελματική μαθησιακή κουλτούρα βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ηγετικού ρόλου των διευθυντών και επομένως είναι βασική τόσο για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όσο και για τη βελτίωση του σχολείου.

Η σχολική κουλτούρα έχει επίδραση ανάλογα θετική ή αρνητική στη μάθηση των εκπαιδευτικών και αναφέρεται σύμφωνα με τον Day (2003, σελ. 180) στα άτομα στο πλαίσιο του οργανισμού και χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και οι συμπεριφορές εκδηλώνονται μέσα

από τις μικροπολιτικές διαδικασίες της σχολικής ζωής. Υπάρχουν διαφορετικά είδη κουλτούρας, τα οποία επηρεάζουν με ποικίλους τρόπους τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Hargraves, 1992) ενώ ένα από τα σημαντικότερα είδη που συντελούν αποτελεσματικά τόσο στη βελτίωση του σχολείου όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι η συνεργατική κουλτούρα (Rozenholtz, 1989· Mortimore και συν., 1994· Purkey & Smith, 1982· Reynolds, 1988· Hopkins, 1996 όπ. αναφ. στο Day, 2003). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να παρακινεί και να στηρίζει τη σχολική κουλτούρα που ενθαρρύνει τη μάθηση των μαθητών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bredeson & Johansson, 2000) ενώ ταυτόχρονα γνωρίζοντας ότι η αλλαγή δεν είναι πάντα εύκολη θα πρέπει να έχει σαφές όραμα και στόχους προσανατολισμένους στη βελτίωση της μάθησης των ατόμων του σχολικού οργανισμού συμπεριλαμβανομένων μαθητών και εκπαιδευτικών (Day, 2003). Τέλος είναι ανάγκη ο διευθυντής να κατανοήσει ότι ένας από τους βασικότερους ρόλους του είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να δημιουργηθούν νέοι τρόποι σκέψης και μάθησης γνωρίζοντας ότι μόνο εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούν να δημιουργηθούν οι συνθήκες για επιτυχημένη αλλαγή και σχολική βελτίωση (Hart & Bredeson, 1996· Krajewski, 1996 όπ. αναφ. στο Bredesson & Johansson, 2000).

Το σχολικό κλίμα επίσης, είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα και την κάνουν να ξεχωρίζει από μία άλλη (Hoy, 1990) ενώ σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) το σχολικό κλίμα επηρεάζει έντονα την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Είναι μία έννοια που αναφέρεται σε αντιλήψεις, συχνά συγχέεται με τη σχολική κουλτούρα, είναι όμως πιο συγκεκριμένη και μετρήσιμη που για την αξιολόγησή της μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποσοτικές μέθοδοι. Ιδιαίτερα θετική επίδραση τόσο στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών αποδεικνύεται ότι έχει ένα ανοικτό, θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι αμφίδρομη, καθώς και από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού επηρεάζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητές του και η ίδια η σχολική μονάδα με τη δημιουργία ενός συνεκτικού, ενισχυτικού και φιλικού κλίματος (Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος είναι καθοριστικός ώστε να προάγονται οι καλές ανθρώπινες σχέσεις, η επικοινωνία και η συμ-

μετοχή όλων των εκπαιδευτών και γενικότερα των παραγόντων που δρουν σε μια σχολική μονάδα. Εκτός από την συμμετοχή του στη διαρκή ανανέωση και ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχει η σχολική μονάδα, ο ρόλος του πρέπει να είναι καθοδηγητικός και εκπαιδευτικός ώστε να αναπτύσσει και να βελτιώνει τις ικανότητες και τις γνώσεις των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να τους ενθαρρύνει να στοχάζονται, να αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους, να πειραματίζονται και να αναπτύσσουν νέες πρακτικές θέτοντας υψηλούς παιδαγωγικούς και μορφωτικούς στόχους (Μπρίνια, 2012).

3.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο διευθυντής-ηγέτης έχει επιπλέον την ευθύνη να μετατρέψει το σχολείο του σε μια «κοινότητα μάθησης», τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους μαθητές με στόχο τη σχολική βελτίωση και την αλλαγή. Η μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» μπορεί να βοηθήσει τον οργανισμό να εξασφαλίσει καλύτερη και πληρέστερη ανάπτυξη του προσωπικού (Stoll et al., 2006), ενώ παράλληλα να δημιουργήσει και μία διαφορετική κουλτούρα. Σε ποιοτική έρευνα που έγινε σε δύο φλαμανδικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί των σχολείων υποστήριξαν την άποψη ότι ο σχολικός ηγέτης είναι σε θέση να δημιουργήσει μια κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από μια σειρά ενεργειών του όπως η συνεχής ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης, η αγορά σχετικών περιοδικών, αλλά και η συζήτηση των καινοτομιών στις συνεδριάσεις του προσωπικού (Clement & Vantenberghe 2001, *οπ. Αναφ. στο Πασιαρδής, 2012*).

Αντίστοιχα, γνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού ηγέτη στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη δημιουργία και διατήρηση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής σχολικής κοινότητας, το Εθνικό Συμβούλιο Ανάπτυξης του προσωπικού, στις Ηνωμένες Πολιτείες ενέκρινε πρόσφατα πρότυπα για την ανάπτυξη του προσωπικού. Για την υλοποίηση των προτύπων αυτών στα σχολεία σημαντική είναι η αποτελεσματική ηγεσία των διευθυντών, όπως προαναφέρθηκε. Οι προτάσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Η δημιουργία κοινών στόχων και οράματος.
- Ο προσδιορισμός, η προώθηση και προστασία των κοινών αξιών
- Η καταγραφή των κρίσιμων στοιχείων της προσπάθειας βελτίωσης του σχολείου
- Η εξασφάλιση συστηματικής συνεργασίας σε όλο το σχολείο
- Η ενθάρρυνση του πειραματισμού
- Η δέσμευση για την επαγγελματική ανάπτυξη
- Η παροχή επαγγελματικής εξέλιξης σε κάθε άτομο ξεχωριστά
- Η παροχή προγραμμάτων ανάπτυξης στο προσωπικό τα οποία βασίζονται στην έρευνα και έχουν έναν σκοπό
- Η προώθηση της ατομικής και συλλογικής αυτο-αποτελεσματικότητας
- Η δέσμευση για τη συνεχή βελτίωση και την επίτευξη του στόχου ο οργανισμός να είναι εκπαιδευτικός.

Κεντρική ιδέα τους αποτελεί το σημείο ότι εστιάζοντας για πρώτη φορά στους ανθρώπους και τις ανάγκες τους, «οι διευθυντές συμβάλουν στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στο προσωπικό να αναπτυχθεί, έτσι ώστε το σχολείο να επιτύχει τους στόχους του πιο αποτελεσματικά» (Bredeson and Johansson 2000).

Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι, καθώς οι διευθυντές έχουν καθημερινά αυξημένο φόρτο εργασίας λόγω των διοικητικών τους καθηκόντων, είναι σημαντικό να βρεθούν εξειδικευμένοι και ιδιαίτερα αποτελεσματικοί τρόποι με τους οποίους μπορούν να μεγιστοποιήσουν την επίδρασή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους. Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της μελέτης τους αναφέρουν ότι έχουν ταυτοποιήσει τέσσερις θεματικές περιοχές, όπου οι διευθυντές έχουν σημαντική επίπτωση στη μάθηση των εκπαιδευτικών τους και αυτές είναι: (1) ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός ηγέτης και εκπαιδευόμενος, (2) η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, (3) η άμεση συμμετοχή στο σχεδιασμό, τα παραδοτέα και το περιεχόμενο της επαγγελματικής εξέλιξης και (4) η εκτίμηση των αποτελεσμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τονίζουν επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτόνομοι επαγγελματίες και υπεύθυνοι για τον έλεγχο της δικής τους μάθησης. Έτσι, ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι να ενθαρρύνει, να καλλιεργήσει και να υποστηρίξει τη μάθηση των εκπαιδευτικών και όχι να είναι ο φύλακας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bredeson and Johansson 2000). Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Barth σύμφωνα

με την οποία «η πιο σημαντική ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων υπό τις οποίες η μάθηση των ανθρώπων θα αυξηθεί ραγδαία. Είτε κάποιος είναι διευθυντής, δάσκαλος, καθηγητής, ιδρυματικός υπάλληλος, ή ένας γονέας, το πιο ζωτικής σημασίας έργο του καθενός είναι η προώθηση της ανθρώπινης μάθησης και πάνω απ' όλα της δικής του μάθησης» (Barth, 1996, σελ. 56).

Ενώ, όμως, υπάρχουν μια σειρά από μελέτες για τη σχέση και το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό (Bryk, Lee, & Holland, 1993· Lieberman, 1995· Smylie & Hart, 1999· Useem, Christman, Gold & Simon 1997· Darling-Hammond & Sykes, 1999· Youngs & King, 2002· Clement & Vantenberghe 2001· Breteson & Johansson, 2000· Printy, 2008), υπάρχει εξαιρετικά μικρή βιβλιογραφία και έρευνα για το συγκεκριμένο θέμα στην ελληνική πραγματικότητα. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχει η έρευνα των Σωτηριάδου Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα (2008) για το ρόλο του Διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας στη διά βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά το θέμα του ρόλου της ελληνικής σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται φυσικά περαιτέρω διερεύνηση.

Η έλλειψη σχετικών μελετών στην Ελλάδα μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι, μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '90 ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν εξαιρετικά συγκεντρωτικός όπως ήδη αναφέρθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια, με αποτέλεσμα ο ρόλος του σχολικού διευθυντή περιοριζόταν μόνο σε γραφειοκρατικές και διεκπεραιωτικές διαδικασίες. Σταδιακά και ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις σχολικής διεύθυνσης που υπήρχαν στο εξωτερικό, άρχισε και στην Ελλάδα ο προβληματισμός και η ακαδημαϊκή συζήτηση ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν μπορεί να είναι μόνο διεκπεραιωτικός και διοικητικός. Θα πρέπει να διαφοροποιηθεί ως προς τη διαδικασία διοίκησης, την οργάνωση των σχολικών μονάδων, την εκπαιδευτική ηγεσία και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας ώστε να είναι αποτελεσματικότερος (Ρέππα κ.ά. 1999).

Σταδιακά, έχουν διαμορφωθεί συνθήκες αυξημένης αυτονομίας των σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυνατότητες άσκησης ουσιαστικής διοίκησης από τους διευθυντές και διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1999). Ο διευθυντής έχει πλέον τη δυνατότητα να εντοπίσει, να ιεραρχήσει, να

διαμορφώσει την κατάλληλη σχολική κουλτούρα και να αξιοποιήσει κατά τον καλύτερο τρόπο τις υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής του μονάδας.

Ωστόσο, σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε τόσο από την Παπαναούμ το 1992 (Παπαναούμ, 1995) όσο και αρκετά χρόνια αργότερα από τον Κουτούζη (2008) διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων εξακολουθούν να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο ποσοστό το ρόλο τους ως διεκπεραιωτικό, καθώς και τα βασικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι τα διαχειριστικά. Σημαντικές δραστηριότητες για τους έλληνες διευθυντές, στις οποίες δαπανούν και το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους είναι η γνώση και τήρηση του θεσμικού πλαισίου καθώς και η αντιμετώπιση καθημερινών λειτουργικών προβλημάτων. Φυσικά, σημαντικό αίτιο της κατάστασης αυτής είναι η έλλειψη πόρων και γραμματειακής υποστήριξης.

Επομένως, είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα από τη στιγμή που προκύπτουν συνεχώς νέα δεδομένα στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και γενικότερα στη ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, που απαιτούν ίσως ριζικές αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στις δυνατότητες του που δημιουργούνται μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

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

Καθώς είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας για τον ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως έχει γίνει ήδη αναφορά στο προηγούμενο κεφάλαιο, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης. Στόχος της έρευνας που υλοποιήθηκε ήταν η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών σχολικών μονάδων για την επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών τους, τον ρόλο τους ως σχολικού ηγέτη αλλά και τον ρόλο που οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν στην επαγγελματική αυτή ανάπτυξη.

4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε επιλέχθηκαν τα βασικά ερωτήματα της έρευνας να αναφέρονται στις αντιλήψεις των σχολικών διευθυντών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους, τον σύγχρονο ρόλο των εκπαιδευτικών, την μορφή ηγεσίας στα σχολεία, τον ρόλο τους ως σχολικοί ηγέτες αλλά

και τον ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους (Παράρτημα Α).

Αναλυτικότερα διερευνήθηκαν ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη:

- πώς αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη,
- ποιά είναι η άποψή τους για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη,
- αν γνωρίζουν μορφές/μοντέλα αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα (Για παράδειγμα γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη),
- σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρούν ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού.
- αν πιστεύουν ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας.

Ως προς τη σχολική ηγεσία ρωτήθηκαν:

- πώς αντιλαμβάνονται την έννοια «ηγεσία» στο χώρο της εκπαίδευσης,
- πώς αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του όρου «ηγεσία» στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα,
- τι σημαίνει προσωπικά για αυτούς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης,
- πώς θα περιέγραφαν την ηγεσία τους στο σχολείο,
- ποια η άποψή τους για τα στυλ ηγεσίας και αν το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών,
- αν πιστεύουν ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ως προς τον ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών διερευνήθηκε:

- πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς, και ποιους τρόπους χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους και μεταξύ του προσωπικού τους,

- ποιος πιστεύουν ότι είναι ο ρόλος τους στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας τους,
- με ποιους τρόπους διευκολύνουν και παρακινούν τους υφιστάμενους τους να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη,
- να αναφέρουν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν οργανώσει στην εκπαιδευτική μονάδα τους,
- πως αντιλαμβάνονται την υπόθεση της δική τους επαγγελματικής ανάπτυξης, ποιος θεωρούν ότι έχει την ευθύνη για αυτή και σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι τους και απέναντι στο σχολείο,
- πώς αξιολογούν τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους για να τους δώσουν την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση, τι γνώμη έχουν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πως βλέπουν το δικό τους ρόλο σε αυτή.

Επιπλέον καταγράφηκαν γενικά στοιχεία που αφορούσαν την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο της μόρφωσης των ερωτηθέντων σχολικών διευθυντών, όπως η ύπαρξη μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, διδακτορικού διπλώματος ή άλλων σπουδών, η γνώση ξένων γλωσσών και χειρισμού Η/Υ καθώς και η επαγγελματική τους εμπειρία τόσο ως εκπαιδευτικοί, όσο και ως σχολικοί διευθυντές.

4.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

Στις κοινωνικές επιστήμες δύο αποτελούν τις κύριες ερευνητικές προσεγγίσεις, στις οποίες βασίζονται οι διαφοροί μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις έρευνες, η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση. Οι προσεγγίσεις αυτές βασίζονται σε διαφορετικές φιλοσοφικές αρχές και απόψεις για τη φύση των ανθρώπων και του κόσμου, για τη φύση της γνώσης μας για τον κόσμο καθώς και για το πώς η συγκεκριμένη μπορεί να αποκτηθεί (Σαραφίδου, 2011).

Οι δύο προσεγγίσεις έχουν διαφορετική θέση ως προς τη φύση της πραγματικότητας. Η ποσοτική έρευνα ανήκει στις θετικιστικές φιλοσοφίες που υποστηρίζουν ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι αντικειμενική, δεν είναι χαώδης και τυχαία αλλά διαμορφώνεται από κανονικότητες και νόμους. Υποστηρίζουν επίσης ότι και τα κοινωνικά φαινόμενα διέπονται από καθολικούς νόμους αιτίου και αποτελέσματος και συνεπώς η αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς των ατόμων μπορεί να οδη-

γήσει στην αποκάλυψη τέτοιων νόμων που θα συνδέουν το αίτιο με το αποτέλεσμα. Σε αντίθεση, η ποιοτική έρευνα ανήκει στις νατουραλιστικές φιλοσοφίες. Υποστηρίζει ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ανεξάρτητα από την ανθρώπινη συνείδηση αλλά κατασκευάζεται από τα υποκείμενα μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους και τα συστήματα σημασιοδότησης των εμπειριών τους (Neuman, 1997 όπ. αναφ. στο Σαραφίδου, 2011). Τέλος, οι δύο αυτές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται και ως προς τα κίνητρα και τους σκοπούς της έρευνας. Για τους θετικιστές σκοπός της έρευνας είναι να ανακαλύψουν τους νόμους που διέπουν την κοινωνική πραγματικότητα, ώστε τα κοινωνικά φαινόμενα και οι δράσεις τους να μπορούν να προβλεφθούν και να ελεγχθούν. Αντίθετα, οι οπαδοί του ερμηνευτισμού θεωρούν αναγκαία την κατανόηση των φαινομένων μέσα από την πυκνή περιγραφή τους με ολιστικό τρόπο, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες και λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο (Σαραφίδου, 2011).

Καθεμία από τις προσεγγίσεις αυτές έχει συνδεθεί με ένα συγκεκριμένο σύνολο μεθόδων συλλογής και ανάλυσης του υλικού. Οι ποσοτικές έρευνες διεξάγονται είτε με μελέτες επισκόπησης είτε με πειραματικές διαδικασίες, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συστηματικές παρατηρήσεις και τα δεδομένα τους αναλύονται στατιστικά. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται είτε σε μελέτες ειδικών περιπτώσεων είτε σε πληροφορίες που έχουν προκύψει από μεμονωμένα άτομα ή καταστάσεις. Οι τρόποι συλλογής δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες χαρακτηρίζονται από ευελιξία καθώς και από ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο. Ποικίλλουν από τις ατομικές συνεντεύξεις ως τις εστιασμένες ομάδες συζήτησης και από τη συμμετοχική παρατήρηση ως τη συγκέντρωση ημερολογίων, εγγράφων, ή άλλου δημοσιοποιημένου υλικού (άρθρα, διαφημίσεις, εικόνες, βίντεο κ.α.). Η διαχείριση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο μελετώμενο θέμα γίνεται επίσης με διαφορετικό τρόπο. Στην ποσοτική έρευνα, η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο εκτεταμένη αρχικά καθώς σε αυτή θα βασιστεί ο ερευνητής για να προσδιορίσει το θεωρητικό πλαίσιο και τις υποθέσεις της έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα αντίθετα, πιστεύεται ότι δεν πρέπει αρχικά να γίνεται εκτεταμένη αναζήτηση της βιβλιογραφίας για να μπορεί ο ερευνητής να προσεγγίσει το θέμα χωρίς προκαταλήψεις (Σαραφίδου, 2011).

4.3.1 Η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και ειδικότερα το εργαλείο της ατομικής συνέντευξης. Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί μία προσέγγιση της γνώσης η οποία παράγεται από τα άτομα και συχνά αποτελεί προϊόν των μεταξύ τους συζητήσεων με σκοπό τη συλλογή στοιχείων σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας (Kvale, 1996 οπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morisson, 2008). Ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο συνομιλητής του για το θέμα που ερευνάται, τις αντιλήψεις του, τις αξίες του, αλλά και προθέσεις ή συναισθήματα. Προσπαθεί με αυτή τη διαδικασία να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη ιδέα για το νοητικό και συναισθηματικό υλικό του αποκρινόμενου σχετικά με το θέμα της μελέτης (Kvale, 1996· Rubin & Rubin, 1995).

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται ανάλογα με το βαθμό δόμησής τους σε δομημένες, μη δομημένες και ημι-δομημένες. Στη δομημένη συνέντευξη τόσο οι ερωτήσεις, όσο και η διαδικασία είναι οργανωμένες εκ των προτέρων. Έχει το πλεονέκτημα ότι υπάρχει ομοιόμορφη μεταχείριση των ερωτωμένων, είναι πιο σύντομες, περιορίζουν την επίδραση του ερευνητή και καλύπτουν όλα τα προαποφασισμένα θέματα. Προϋποθέτουν ότι έχει προηγηθεί μια προσεκτική και πλήρη διατύπωση των ερωτήσεων. Το υλικό που προκύπτει προσφέρεται για ευκολότερη και πιο αξιόπιστη ανάλυση αλλά αναστέλλει τη φυσική ροή της συζήτησης και δεν επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει σε θέματα που δεν είχε προβλέψει και προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης (Σαραφίδου, 2011).

Αντίθετα στη μη-δομημένη συνέντευξη μόνο τα γενικά προς διερεύνηση θέματα και οι περιοχές έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων, αλλά το περιεχόμενο των ερωτήσεων, η διατύπωσή τους και η αλληλουχία τους είναι αυθόρμητα και επαφίενται στον ερευνητή. Η μη-δομημένη συνέντευξη έχει πιο ανεπίσημο ύφος, προσφέρει τη μέγιστη ευελιξία στον ερευνητή και προσπαθεί να παραγάγει όσο το δυνατόν περισσότερες και πιο ακριβείς πληροφορίες σε όποια κατεύθυνση μοιάζει να είναι καταλληλότερη κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Στην περίπτωση βέβαια αυτή υπάρχει ο κίνδυνος να συλλεχθούν περισσότερες και θεματικά διαφορετικές πληροφορίες από κάποιους ερωτώμενους σε σχέση με άλλους. Στα μειονεκτήματα της μη-δομημένης συνέντευξης ανήκουν ο μεγαλύτερος χρόνος που απαιτείται, η δυσκολία κωδικοποίησης του υλικού και η μεγαλύτερη υποκειμενικότητα που υπεισέρχεται στην έρευνα (Σαραφίδου, 2011).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια ενδιάμεση μορφή μεταξύ των δύο συνεντεύξεων, όπου τα θέματα ή οι θεματικές περιοχές και το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένα χωρίς όμως να τηρείται η ίδια διατύπωση και η ίδια αλληλουχία των ερωτήσεων.

Η ημιδομημένη συνδυάζει επίσης, τα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων. Έτσι, έχει το πλεονέκτημα ότι εξασφαλίζει την προσωπική επαφή ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο, επιτρέπει τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος με την υποβολή διευκρινιστικών ερωτήσεων καθώς και την εξέταση μεγαλύτερου φάσματος ερωτήσεων που οδηγούν στην ανάλογη απόκτηση δεδομένων, μπορεί να διεξαχθεί με το ρυθμό που ο ερευνητής κρίνει κατάλληλο (Cohen, Manion & Morisson, 2008· Glesne and Peshkin, 1992· Merriam, 1998· Tierney & Dilley 2002).

4.3.2 Το μοντέλο της ημιδομημένης συνέντευξης

Η συγκεκριμένη, έρευνα βασίστηκε στον τύπο της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα αλλά προσφέρει και το απαραίτητο πλαίσιο συζήτησης ώστε να αποφευχθούν άσκοπες συζητήσεις και κατ' επέκταση συσσώρευση άσχετης με το θέμα πληροφορίας.

Το σχέδιο της συνέντευξης, όπως προέκυψε μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, αποτελείται από τρεις θεματικούς άξονες: α) την Επαγγελματική Ανάπτυξη, β) τη Σχολική Ηγεσία και γ) τον ρόλο του Διευθυντή στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτών (Παράρτημα Α).

Ακολουθήθηκε η μεθοδολογία που προτείνει ο Patton (2002) για τους ενδεδειγμένους τύπους ερωτήσεων, τον τρόπο διατύπωσής τους και τη διαχείριση της συζήτησης, έτσι ώστε οι ερωτήσεις να είναι απλές, σαφείς, και όσο το δυνατόν διευκρινιστικές. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν ανοιχτού τύπου, ακριβώς γιατί οι συγκεκριμένες παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευελιξία, μπορούν να γίνουν περισσότερες διευκρινίσεις και ταυτόχρονα είναι σε θέση να αναδείξουν νέα θέματα ή υποθέσεις μέσα από μη αναμενόμενες απαντήσεις που μπορούν να δοθούν από τους ερωτώμενους. (Cohen, Manion & Morisson, 2008). Δόθηκε επίσης μεγάλη προσοχή οι ερωτήσεις και οι όποιες διευκρινίσεις δόθηκαν, να μην κατευθύνουν τους ερωτώμενους και να ελαχιστοποιήσουν την επίδραση του συνεντευκτή προς αυτούς.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρήθηκε σωστό από την ερευνήτρια να πραγματοποιηθεί μία πιλοτική συνέντευξη το Φεβρουάριο του 2014 για να δοθεί η δυνατότητα για τυχόν διορθώσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης αλλά και να μετρηθεί ο χρόνος ολοκλήρωσης της.

4.3.3 Η κυρίως έρευνα

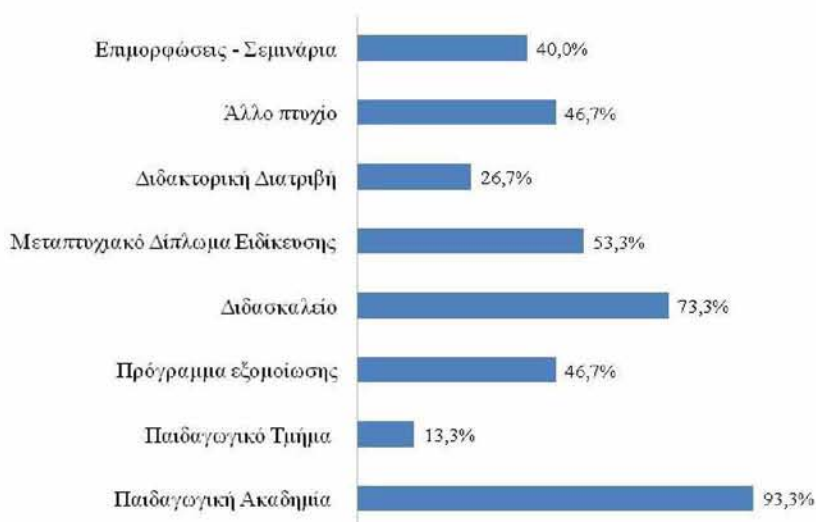
Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια, το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Μαΐου 2014 στα γραφεία των σχολικών διευθυντών μετά από τηλεφωνικό ραντεβού. Δόθηκε μεγάλη σημασία στη δημιουργία ενός καλού κλίματος επαφής και επικοινωνίας ανάμεσα στους ερωτώμενους και την ερευνήτρια ακριβώς για να μπορέσουν να νιώσουν ασφάλεια και να μιλήσουν με ελευθερία (Cohen, Manion & Morisson, 2008, σελ. 470). Στην αρχή της συνάντησης γινόταν μια σύντομη αλλά αναλυτική επεξήγηση του θέματος και στη συνέχεια επιβεβαιωνόταν η συμφωνία των συμμετεχόντων για ηχητική καταγραφή της συνέντευξης. Ταυτόχρονα δινόταν η διαβεβαίωση ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους καθώς και ότι είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο είκοσι με τριάντα λεπτά, με σχετικά μικρές αποκλίσεις που είχαν σχέση με τον προσωπικό λόγο των ερωτώμενων, τις τυχόν διακοπές που υπήρχαν από αστάθμητους παράγοντες και με το πλήθος των πρόσθετων διευκρινιστικών ερωτήσεων που τέθηκαν.

4.3.4 Το δείγμα

Η επιλογή των σχολικών διευθυντών που πήραν μέρος στην έρευνα έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας με βασικό σκοπό να υπάρχει στην έρευνα όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλομορφία στους διευθυντές (στυλ ηγεσίας, ηλικία, φύλο, επίπεδο μόρφωσης) αλλά και στα μεγέθη των σχολικών μονάδων. Το δείγμα προέκυψε μέσα από συζητήσεις, επαφές αλλά και προτάσεις του κάθε ερωτώμενου από τον οποίο είχε πάρει ήδη συνέντευξη η ερευνήτρια ο οποίος και υποδείκνυε ταυτόχρονα τους πιθανόν κατάλληλους και ενδιαφερόμενους για την επόμενη συνέντευξη. Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η βοήθεια από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούσε η ερευνήτρια στον οποίο έγινε η πιλοτική συνέντευξη ενώ ταυτόχρονα δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες και συστάσεις για τις επόμενες συνεντεύξεις.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα στην ευρύτερη περιοχή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης ακριβώς γιατί αποτελεί τόπο εργασίας και κατοικίας της ερευνήτριας και ήταν σαφώς πιο εύκολη η παραχώρηση συνεντεύξεων από τη στιγμή που υπήρχαν οι ανάλογες γνωριμίες και επαφές. Το δείγμα αποτέλεσαν 15 διευθυντές και διευθύντριες (9 άνδρες και 6 γυναίκες) που οι σχολικές τους μονάδες ανήκαν στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και κάλυπταν σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης αλλά και των ανατολικών προαστίων της.

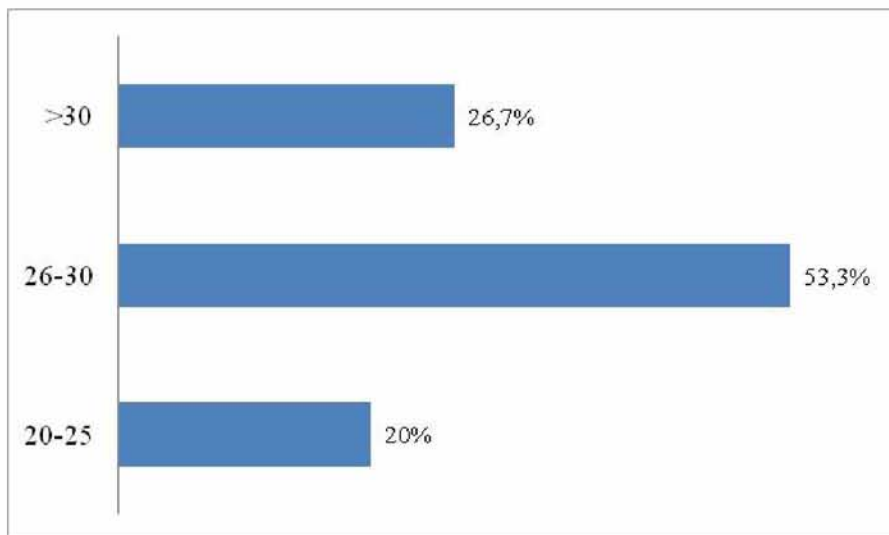
Η ανάλυση του δείγματος, όσον αφορά το στατιστικό μέρος των ερωτήσεων της συνέντευξης, έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (IBM SPSS 20). Τα στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους παρουσιάζονται συνολικά στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος (Παράρτημα Β). Όπως προκύπτει από το Γράφημα 1, το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών είναι σε μεγάλο ποσοστό υψηλό. Σε ποσοστό 93,3% (14/15) έχουν φοιτήσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία, ενώ δύο μόνο από τους δεκαπέντε έχουν τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας σε ποσοστό 46,7% παρακολούθησαν προγράμματα εξομοίωσης των σπουδών τους. Ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών (73,3% - 11/15) έχει τελειώσει Διδασκαλείο, έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό (53,3% - 8/15), έχει εκπονήσει διδακτορική διατριβή (26,7% - 4/15), είναι κάτοχος δεύτερου πτυχίου (46,7% - 7/15), ή τέλος έχει επιμορφωθεί παρακολουθώντας διάφορα σεμινάρια (40% - 6/15).



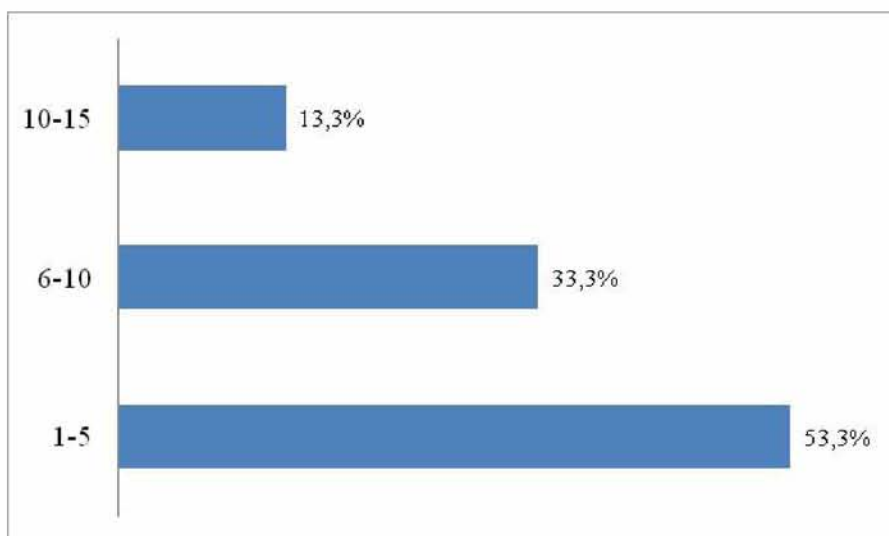
Γράφημα 1. Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων διευθυντών

Σε επίπεδο γνώσης ξένων γλωσσών όλοι γνωρίζουν αγγλικά, ενώ εννέα στους δεκαπέντε γνωρίζουν και δεύτερη ξένη γλώσσα, γαλλικά (5/15) και γερμανικά (4/15). Όλοι οι διευθυντές μπορούν να χειρίζονται ηλεκτρονικό υπολογιστή και έχουν αποκτήσει πιστοποίηση επιπέδου Α, ενώ 7 από τους 15 (46,7%) έχουν αποκτήσει και το δεύτερο επίπεδο πιστοποίησης.

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, το 20% των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα είχε 20 ως 25 χρόνια προϋπηρεσία, το 53,3% είχε 26 ως 30 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ το 26,7% είχε από 30 χρόνια και πάνω. Ως διευθυντές σχολικών μονάδων από 1 ως 5 χρόνια διητέλεσε το 53,3%, από 6 ως 10 χρόνια διητέλεσε το 33,3%, ενώ μόλις το 13,3% είχε πάνω από 10 χρόνια.



Γράφημα 2. Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων διευθυντών



Γράφημα 3. Έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ως διευθυντές

Η έρευνα όμως, δε περιορίστηκε μόνο στις συνεντεύξεις των διευθυντών και διευθυντριών που είχαν επιλεγεί αλλά πλαισιώθηκαν και από τις αναλυτικές σημειώσεις και τα σχόλια της ερευνήτριας τα οποία προέκυψαν από τη συνεχή παρατήρηση σε όλη τη διάρκεια της έρευνας αλλά και την επιτόπια παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο χώρο των σχολικών μονάδων. Για την καλύτερη καταγραφή όλων των παραπάνω, τηρήθηκε ένα είδος αναστοχαστικού ημερολόγιου (Σαραφίδου, 2011), όπου συμπεριλήφθηκαν όλες οι πληροφορίες που αφορούσαν τόσο τη διαδικασία της έρευνας όσο και τις προσωπικές σκέψεις και παρατηρήσεις του ερευνητή.

4.3.5 Η ανάλυση των δεδομένων

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτέλεσε η διασφάλιση ποιότητας στη συγκεκριμένη ποιοτική προσέγγιση την οποία προσπάθησε η ερευνήτρια να την πετύχει με την τριγωνοποίηση. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morisson (2008) περιλαμβάνει τη χρήση περισσότερων της μίας μεθόδων στην επιδίωξη ενός δεδομένου σκοπού (σελ. 194). Γι αυτό το λόγο η ερευνήτρια προσπάθησε να συνδυάσει τη μελέτη και έρευνα της βιβλιογραφίας, τις συνεντεύξεις από τους διευθυντές/ντριες, την παρατήρηση καθώς και την καταγραφή ημερολογίου για να είναι σε θέση να προχωρήσει με περισσότερη ασφάλεια στην ανάλυση όλων των παραπάνω δεδομένων.

Κατά τη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αφού απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο καθώς και όλα τα δεδομένα της έρευνας εκτός από τις συνεντεύξεις, όπως παρατηρήσεις και σχόλια της ερευνήτριας από τα στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας.

Για την ολοκλήρωση των επόμενων σταδίων της ανάλυσης που περιελάμβαναν την ανάγνωση των καταγραμμένων πλέον συνεντεύξεων, την επιλογή και απομόνωση των βασικών ενότητων, την κωδικοποίηση τους και τη ενοποίηση τους σε ενότητες που σχετίζονται άμεσα με τους άξονες του ερευνώμενου θέματος και τη συνεχή επαναδιαπραγμάτευση τους χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων MAXQDA.

Η διαδικασία η οποία υπήρξε αρκετά επίμονη και σχολαστική, διευκολύνθηκε από το παραπάνω πρόγραμμα ενώ η συνεχής προσπάθεια για αξιοπιστία θεωρήθηκε αναγκαία για να εξασφαλιστεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα της ποιοτικής προσέγγισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των δεδομένων τα οποία περιελάμβαναν το ερωτηματολόγιο, τις συνεντεύξεις και τις προσωπικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας, προέκυψαν τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τις πέντε υποενότητες που αναλύονται ακολούθως. Στη συνέχεια ο δεύτερος άξονας αναφέρεται στην ηγεσία που περιλαμβάνει επίσης έξι υποενότητες και τέλος ο τρίτος άξονας που ασχολείται με το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει έξι υποενότητες..

5.1 Α' ΑΞΟΝΑΣ

5.1.1 Το περιεχόμενο και η έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη

Στην πρώτη ερώτηση της ερευνητικής μελέτης που αφορούσε το περιεχόμενο και την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, παρουσιάστηκαν κάποιες δυσκολίες σε πολλούς διευθυντές, σχετικά με τη διατύπωση της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη». Δόθηκε η εντύπωση ότι η έννοια ήταν γνωστή αλλά ταυτόχρονα άγνωστη, ή τουλάχιστον περιορισμένη όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης.

«Επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο εννοείτε ή προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη;» (Δ/ντής 02)

«...επαγγελματική ανάπτυξη πιστεύω ότι είναι... ..στον τομέα των εκπαιδευτικών εννοείτε;» (Δ/ντής, 12).

«..Όσον αφορά το δάσκαλο έτσι;... ..Τον κλάδο μας... Τώρα όσον αφορά, επειδή καταλαβαίνω ότι η ερώτηση πρέπει να αφορά την ανάπτυξη καθαρά και μόνο την/του δασκάλου, του εκπαιδευτικού γενικότερα, νομίζω ότι είναι ο κλάδος ο οποίος δεν αναπτύσσεται και δεν δίνει τις δυνατότητες αυτής της ανάπτυξης,

όσον αφορά σε επίπεδα, όπως είμαι εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα μπορώ να αναπτυχθώ πάνω στην κλάδο της ψυχολογίας. Αυτό δεν δίνεται ποτέ η δυνατότητα, που για μένα είναι ένα πολύ μεγάλο λάθος (Δ/ντρια, 13).

Επίσης, υπήρχε ένας δισταγμός σε ορισμένους διευθυντές γύρω από την έννοια του όρου και χρειάστηκε να δοθούν τουλάχιστον σε τρεις διευθυντές/τριες κάποιες διευκρινίσεις για να μπορέσουν να δώσουν την προσωπική τους απάντηση, ενώ ο λόγος τους περιείχε κάποιες συγκεκριμένες αντιλήψεις γύρω από την έννοια του όρου.

«Επαγγελματική ανάπτυξη λέγοντας εννοείς δηλαδή το συνεχώς να επιμορφώνεται; Εννοείς επιμόρφωση; Εννοείς...» (Δ/ντρια 06)

«Εγώ..... το αντιλαμβάνομαι... .. με δύο διαστάσεις. Μία στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και δεύτερον στις ευκαιρίες και στο περιβάλλον που δημιουργεί ένας διευθυντής στο σχολείο του για να έχουν επαγγελματική ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί του. Άρα, συνολικά αν τα συνθέσουμε και τα δύο αυτά είναι επαγγελματική ανάπτυξη όλων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου. ...» (Δ/ντης, 02).

Ορισμένοι διευθυντές είχαν συνδέσει την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης αποκλειστικά με την επαγγελματική ανέλιξη και η απάντηση τους οδήγησε εντελώς αυθόρμητα στις ελάχιστες δυνατότητες που έχει ο διευθυντής να ανελιχθεί επαγγελματικά.

«Η αλήθεια είναι ότι θεωρώ πως δεν έχεις πολλές δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη, να κάνεις μια σταδιοδρομία επαγγελματική στην εκπαίδευση παρά μόνο να φτάσεις στα κλιμάκια των σχολικών συμβούλων. Διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, ή αν σε ενδιαφέρει περισσότερο να ασχοληθεί με τη διοίκηση, είτε ως διευθυντής πρωτοβάθμιας είτε ως περιφερειακός Διευθυντής...» (Δ/ντρια 11).

Επίσης, δύο διευθυντές συνέδεσαν την έννοια επαγγελματική ανάπτυξη με τον όρο επαγγελματισμός, ως απαραίτητο μάλιστα στοιχείο αλλά και προϋπόθεση για την ύπαρξη της.

«Ο επαγγελματισμός όχι μόνο σε έναν εκπαιδευτικό αλλά γενικά σε όλους τους ρόλους για μένα είναι πολύ σημαντικός. Σημαίνει ότι είναι ο άνθρωπος ο οποίος έχει πλήρη γνώση του αντικειμένου με το οποίο ασχολείται» (Δ/ντής, 04).

«Ο εκπαιδευτικός έχει ξεκινήσει με κάποια παιδαγωγικά προσόντα, είτε μια Ακαδημία είτε το Παιδαγωγικό, και θα πρέπει στη διάρκεια της καριέρας του στο

λειτουργήματα να βελτιώνονται. Δηλαδή να αυξάνει αυτά τα προσόντα. Να σπουδάζει και να επιμορφώνεται. Αυτό θα τον οδηγήσει και σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματισμού κατά την άσκηση του λειτουργήματος» (Δ/ντής 05).

Γενικά οι περισσότεροι διευθυντές στην προσπάθειά τους να διατυπώσουν την άποψή τους για τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη χρησιμοποίησαν λέξεις όπως βελτίωση και εξέλιξη, ενώ όλοι σχεδόν ισχυρίστηκαν ότι όλη αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να είναι συνεχής και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας.

«Αν μιλάμε για εκπαιδευτικούς μία πορεία η οποία έχει χαρακτηριστικά βελτίωσης μέσα στον επαγγελματικό χώρο, αλλά και έξω από αυτόν μέσω σπουδών, αναμορφώσεων. Ενημερώσεων» (Δ/ντής. 01).

«Το ότι βελτιώνεις συνέχεια τις γνώσεις σου πάνω στον τομέα» (Δ/ντής, 04).

«Επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει βελτιώνεσαι στον τομέα που είσαι, εξελίσσεσαι, αποκτάς περισσότερες γνώσεις και εξειδίκευση και κάποια στιγμή για μένα, αν θέλεις να μιλήσεις για επαγγελματική ανάπτυξη, σημαίνει ότι έχεις φτάσει σε ένα ανώτερο επίπεδο από αυτό που ξεκίνησες...» (Δ/ντρια, 09).

Παράλληλα, δύο διευθυντές συνέδεσαν την επαγγελματική ανάπτυξη με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να δεχτεί νέα πράγματα και παράλληλα να αποτελέσει φορέα αλλαγών στα εκπαιδευτικά πράγματα.

«Θα έπρεπε ο εκπαιδευτικός να προσπαθεί να ακούει καινούρια πράγματα, να μαθαίνει καινούρια πράγματα και να αναπτύσσεται μέσα από αυτό το πράγμα και επαγγελματικά νομίζω...» (Δ/ντής, 10).

«Να ασχολείται με άλλα πράγματα που έχουν σχέση με το χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως να ψάχνει από μόνος του, να έχει μια εσωτερική ανάγκη να μαθαίνει καινούρια πράγματα, καινούριες τάσεις που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης και να διαφοροποιείσαι» (Δ/ντρια, 11).

Όλη όμως αυτή η προσπάθεια δημιουργεί, όπως ισχυρίστηκαν τουλάχιστον 4 ερωτώμενοι και μια ψυχολογική φθορά σε πολλούς εκπαιδευτικούς. Υπήρχε δηλαδή μία αίσθηση ότι δημιουργείται παράλληλα με την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ένα διαρκές άγχος που οφείλεται στην αγωνία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Πολλές έρευνες στη βιβλιογραφία αναφέρονται στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Burke & Greenglass, 1995·

Kantas & Vassilaki, 1997· Travers & Cooper, 1996), που σύμφωνα με τον Καφέτσιο (2003) μπορεί να οφείλεται είτε σε ενδογενείς παράγοντες (χαρακτηριστικά ατόμου, προσδοκίες ατόμων από την εργασία) είτε σε εξωγενείς πιέσεις (συνθήκες εργασίας, έλλειψη συνεργασίας, στίλ ηγεσίας, υπερβολική δουλειά, έλλειψη απασχόλησης) και πολλές φορές οδηγούν τον εργαζόμενο σε επαγγελματική εξουθένωση (burnout).

«Ότι συνεχώς κάνοντας ένα επάγγελμα θα πρέπει συνεχώς να προσπαθούμε να γινόμαστε όσο το δυνατόν καλύτεροι... για να μπορέσουμε και εμείς να σταθούμε στην τάξη και απέναντι στα παιδιά και απέναντι σε όλους» (Δ/ντρια, 06)

«Δηλαδή κάποιος ο οποίος θέλει να αναπτύσσεται, δεν μπορεί να έχει πάρει ένα πτυχίο πριν από 20 χρόνια και έχει εγκαταλείψει τα πάντα, πιστεύω ότι σε επιστήμες όπως η Παιδαγωγική..... χρειάζονται ενημέρωση γιατί όποιος δεν είναι ενημερωμένος δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις τις σύγχρονες..... Βέβαια είναι λίγο δύσκολο αυτό, δηλαδή να έχεις επιλέξει να ασχοληθείς με το επάγγελμα σου και εκτός ωραρίου, διότι στην ουσία αφιερώνεις τη ζωή σου στο επάγγελμα σου» (Δ/ντής, 12).

«...αλλά να ενδιαφέρεται και να συμμετέχει σε σεμινάρια, σε επιμορφώσεις, να ψάχνει από μόνος του, όχι μόνο τα υποχρεωτικά που κάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Αυτό είναι το πιο ουσιαστικό και το πιο ίσως δύσκολο κομμάτι γιατί είναι αυτό που δεν έχει και αντίκρισμα. Γιατί το άλλο, η σταδιοδρομία έχεις και αντίκρισμα, μια ηθική ικανοποίηση, ότι κάνεις κάτι και φαίνεται ή έχεις και μια απολαβή οποιαδήποτε...» (Δ/ντρια, 11).

5.1.2 Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού και η σύνδεση του με την επαγγελματική ανάπτυξη

Η δεύτερη ερώτηση που εντάσσεται στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου, αφορά το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού και οι απαντήσεις που δόθηκαν στο σύνολο τους αναφέρονται σε ένα διαφορετικό ρόλο που έχει προκύψει από τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές εμφανίστηκαν ταυτόχρονα προβληματισμένοι σχετικά με το νέο αυτό ρόλο των εκπαιδευτικών αλλά και τις απαιτήσεις που δημιουργούνται μέσα από αυτόν. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

«Οι απαιτήσεις, οι σύγχρονες απαιτήσεις έχουν αυξηθεί με γεωμετρική πρόοδο. Άλλο... εμείς είχαμε το βιβλίο σαν κύριο, αυτό που είχε ο δάσκαλος ήταν το βιβλίο» (Δ/ντρια 06)

«... οι απαιτήσεις που υπάρχουνε σήμερα απέναντι στον εκπαιδευτικό είναι πολύ διαφορετικές από ότι ήτανε κάποια χρόνια πριν. Και η κοινωνία έχει διαφορετικές απαιτήσεις και, εφόσον εκπαιδεύουμε παιδιά τα οποία θα βγούνε μετά από λίγο καιρό στην κοινωνία έξω, η κοινωνία αυτή εφόσον είναι αλλαγμένη, έχουμε και εμείς μια ευθύνη να τα εφοδιάσουμε» (Δ/ντής 10).

Στις απαντήσεις τους επίσης, οι διευθυντές επισημαίνουν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πλέον πολυσύνθετος και διευρυμένος, δίνοντας μεγάλη σημασία σε έναν νέο ρόλο με πιο έντονα στοιχεία επαγγελματισμού από τη μία πλευρά αλλά και μια κυρίαρχη τάση η οποία αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως φορέα συντέλεσης αλλαγών των μαθητών με ηθικούς στόχους (Day, 2003 σελ. 59).

«Η σύγχρονη αντίληψη θα έλεγα ότι θα πρέπει να κλείσει μέσα όχι το διδακτικό, το οποίο είναι βέβαια πολύ παλιά ιστορία και άμεσα συνδεδεμένη, ούτε και το Παιδαγωγικό απλώς γιατί και αυτό πηγαίνει μαζί, αλλά πρέπει να δώσει και από κοινωνική σκοπιά ό,τι μπορεί να δώσει, και οικονομική και κοινωνική» (Δ/ντρια 14).

«Σήμερα όμως δεν μιλάμε για γνώσεις. Σήμερα μιλάμε για δεξιότητες. Γιατί ο όγκος των πληροφοριών είναι τόσος, που σαφώς δεν μπορείς να περιμένεις από τους μαθητές σου – μια και εσύ ο ίδιος δεν μπορείς να απορροφήσεις όλες αυτές τις γνώσεις. Επομένως εκείνο που πρέπει να διδάξεις για μένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στους μαθητές σου είναι οι βασικές δεξιότητες αλλά και οι δεξιότητες πνευματικής και ψυχικής ανάπτυξης του μαθητή..... είναι πιο σύνθετος δηλαδή ο ρόλος σήμερα. Δεν πρέπει να μένεις καθαρά στο μετρήσιμο μέγεθος της απόκτησης της γνώσης..... Είσαι ο πνευματικός οδηγός και όχι αυτός που μεταδίδει ξερή γνώση. Τη γνώση μπορεί να τη βρει σήμερα από πολλές πηγές (Δ/ντρια 09).

Εδώ είναι ανάγκη να τονιστεί ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση, που ζητήθηκε, να διατυπώσουν την άποψη τους για το πώς και αν συνδέεται ο ρόλος που ειπώθηκε προηγουμένως με την επαγγελματική ανάπτυξη, οι ερωτώμενοι στο σύνολο τους απάντησαν ότι συνδέεται άμεσα. Θεωρήθηκε μάλιστα επιβεβλημένη ανάγκη να υπάρχει συνεχής εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη, την

οποία όμως οι περισσότεροι διευθυντές δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν με σαφήνεια αλλά την τοποθετούσαν σε άμεση συσχέτιση με τις ανάγκες που δημιουργήσε ο νέος ρόλος των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη πραγματικότητα.

«Σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται συνέχεια και τα πράγματα αλλάζουν τόσο γρήγορα είναι δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι στάσιμος. Πρέπει και αυτός συνέχεια να εξελίσσεται και να εξελίσσεται όχι μονάχα στο θέμα των γνώσεων αλλά και των καινούριων δεδομένων της επιστήμης. Οπότε πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς» (Δ/ντής 03).

«Θα πρέπει... σχετίζεται άμεσα.. Γιατί πλέον οι σύγχρονες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές αλλά και κοινωνικές ανάγκες το απαιτούν. Παλαιότερα δηλαδή ο εκπαιδευτικός μπορούσε να εργαστεί χρησιμοποιώντας πολύ μεράκι και λιγότερες γνώσεις... .. Αυτά πλέον δεν αρκούν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας άριστος επιστήμονας πρώτα απ' όλα, να γνωρίζει πολυσχιδώς, πάρα πολλές πτυχές του επαγγέλματός του, του λειτουργήματός, για να μπορέσει να αντεπεξέλθει σ' αυτές τις απαιτήσεις και ανάγκες. Άρα λοιπόν πρέπει ο βαθμός της επαγγελματικής του ανάπτυξης διαρκώς, κατ' εμένα, να αυξάνεται προϊόντος του χρόνου» (Δ/ντής 05).

Έχει αλλάξει πάρα πολύ η κοινωνία, έχουν αλλάξει πάρα πολύ οι δεξιότητες που πρέπει οι αριανοί πολίτες να κατέχουν και όλα αυτά περνούν μέσα από το σχολείο. Ο δάσκαλος λοιπόν χρειάζεται οπωσδήποτε επαγγελματική ανάπτυξη για να αντεπεξέλθει σ' αυτό το σύγχρονο ρόλο». (Δ/ντής 08).

Φυσικά δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι γίνεται λόγος για τις πρόσφατες οικονομικές συγκυρίες που έχουν συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στη διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ενώ ορισμένοι διευθυντές διατύπωσαν τις ανησυχίες τους για ένα κύμα επιθετικότητας, υπερβολικών απαιτήσεων αλλά και απαξίωσης που εισπράττει ο εκπαιδευτικός κόσμος από ένα μεγάλο σύνολο της κοινωνίας. Συγκεκριμένα ο Δντής 03 αναφέρει:

«Έχει σίγουρα αλλάξει ο ρόλος του και ιδιαίτερα μετά την οικονομική – πολιτική συγκυρία που ο κόσμος έχει περιέλθει σε μία πολύ δύσκολη κατάσταση σε πολλές περιπτώσεις βλέπει τον εκπαιδευτικό με ένα μάτι λίγο εχθρικό....ίσως φθονώντας ότι αυτός έχει εργασία... ..και πολύ περισσότερο λαμβάνει υπόψη του μονάχα τις μέρες που είναι στο σχολείο και θεωρεί ότι εργάζεται πολύ λίγο....».

«... η κοινωνία αυτή τη στιγμή, η κοινωνία και το Υπουργείο Παιδείας, να το θέσω έτσι, αν μου επιτρέπετε να το κάνω, να συνδέσω αυτά τα δύο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι ένας υπερ-ήρωας. Δηλαδή να έχει γνώσεις για τα πάντα, να συμμετέχει στα πάντα, να μπορεί να δώσει λύσεις στα πάντα» (Δ/ντρια 13).

5.1.3 Μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού

Η τρίτη ερώτηση του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου αφορούσε τις αντιλήψεις των διευθυντών γύρω από τα μοντέλα και τις πρακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και τη διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με το αν τα παραπάνω βοηθάνε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη ερώτηση δημιούργησε τις περισσότερες δυσκολίες ως προς την απάντηση της στο σύνολο σχεδόν των διευθυντών. Στους περισσότερους διευθυντές/ντριες υπήρχε μία άγνοια αλλά και ταυτόχρονα μία σύγχυση τόσο γύρω από τα μοντέλα όσο και τις πρακτικές, και γι αυτό χρειάστηκε να δοθούν κάποιες διευκρινίσεις για να μπορέσουν να εκφράσουν τις απόψεις τους γύρω από το θέμα της ερώτησης. Επιπλέον υπήρχε ένας δισταγμός στις απαντήσεις τους, ενώ προσπάθησαν να εκφράσουν κυρίως την άποψη τους για την πρακτική του μέντορα που ήταν και η περισσότερο γνωστή στους περισσότερους.

«Κοιτάζτε... Για να σας πω με ασφάλεια το πόσο βοηθούν θα έπρεπε να συμμετέχω σε τέτοια μοντέλα ο ίδιος σαν εκπαιδευτικός, σαν αυτό που αναφέρετε του μέντορα, δεν έχω συμμετάσχει. Το ξέρω μόνο θεωρητικά. Άρα δεν μπορώ να έχω ασφαλή...» (Δ/ντής 02).

«Δεν μπορώ να πω ότι έχω πλήρη γνώση πάνω στα μοντέλα τα οποία επικρατούνε. Περισσότερο το αναφέρω αυτό εμπειρικά» (Δ/ντής 04).

Εδώ είναι ανάγκη να τονιστεί ότι σε πολλούς διευθυντές/ντριες υπήρχε ο δισταγμός και μία απόσταση ανάμεσα στα μοντέλα και τις πρακτικές που τα θεωρούσαν μέρος της θεωρίας άγνωστη γι αυτούς αλλά και χωρίς επιπλέον να τα έχουν δει να εφαρμόζονται στην πράξη.

«Για τις θεωρίες μπορώ να πω ότι τις είχα διαβάσει παλιότερα και δεν τις θυμάμαι αυτή τη στιγμή έτσι....δεν τις έχω στο μυαλό μου...» (Δ/ντής, 12).

«Ναι. Χωρίς να τα έχω δει στην πράξη να δουλεύουν θεωρώ ότι ναι, θα μπορούσαν να είναι μεγάλη βοήθεια για τον εκπαιδευτικό» (Δ/ντής, 10).

Θα πρέπει όμως να αναφέρουμε ότι για τα μοντέλα και τις πρακτικές αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο που τα συνοδεύει είχαν αρνητική άποψη ορισμένοι διευθυντές ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν την ανησυχία τους ότι όλες αυτές οι θεωρίες δημιουργούν σύγχυση και μπερδεύουν τους εκπαιδευτικούς.

«Εγώ θα έλεγα ότι διαφωνώ πάνω σε όλη αυτή την ιστορία που αναπτύσσεται και μέσα από αυτό, βάζοντας κάποια καινούρια στοιχεία συνεχώς, στην ουσία φέρνει τον εκπαιδευτικό σε μία-πώς να το αναφέρω αυτό-σε μία σύγχυση ίσως και κάποιοι χάνουν το στόχο τους τον καθημερινό... ..νομίζω ότι πειραματίζονται πάρα πολύ οι από πάνω και από το Υπουργείο και από άλλους φορείς και από τα Πανεπιστήμια, σε πράγματα που δεν τα έχουν και οι ίδιοι ακόμη ξεκαθαρισμένα με αποτέλεσμα και ο εκπαιδευτικός κάπου να χάνεται» (Δ/ντής 03).

«...πιστεύω ότι επί της ουσίας είναι ιδεατές κατασκευές, οι οποίες στην ουσία δεν έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα και τη λειτουργία των σύγχρονων σχολείων σήμερα. ... (Δ/ντής, 15).

Ταυτόχρονα με τη δυσπιστία που εκφράστηκε από ορισμένους διευθυντές γύρω από το θεωρητικό πλαίσιο που συνοδεύει την επαγγελματική ανάπτυξη, υπήρχε έντονη η ανησυχία και η αμφισβήτηση για τον συγκεντρωτικό και αποστασιοποιημένο από την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας τρόπο διαχείρισης όλων των παραπάνω τόσο από κρατικούς φορείς όσο και από τον Πανεπιστημιακό χώρο.

« Νομίζω ότι υπάρχουν πολλές μονάδες στην εκπαίδευση, οι οποίες έχουν εξαιρετικές δυνατότητες, αλλά δυστυχώς θεωρώ ότι το ίδιο το σύστημά μας δε μας βοηθάει η μονάδα να μπαίνει σε μια ομάδα και να δυναμώνει... ..Οπότε είναι σαν αναλαμπές να υπάρχουν χωρίς όμως να δημιουργεί μια συλλογικότητα αυτό το πράγμα....» (Δ/ντής, 10).

«...θα πρέπει τουλάχιστον αυτοί που αναλαμβάνουν τις επιμορφώσεις θα πρέπει να έχουν και την εμπειρία της τάξης ούτως ώστε να μην αναπτύξουν ένα θεωρητικό κομμάτι... ..αλλά από εκεί και πέρα πρακτικά... ..γιατί η από καθέδρας ανάπτυξη ενός θέματος δε νομίζω ότι βοηθάει κάποιον... .. Περισσότερο δη-

λαδή θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει τις ερωτήσεις της πραγματικότητας, της καθημερινότητας του κάθε εκπαιδευτικού» (Δ/ντής 12).

Στο μεγαλύτερο σύνολο πάντως, οι διευθυντές/ντριες διατύπωσαν την άποψη ότι όλα τα μοντέλα και οι θεωρίες μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

«Τη στιγμή που οι παιδαγωγικές μέθοδοι, αρχές μάθησης αλλάζουν και προσαρμόζονται γιατί το προφίλ του μαθητή, του γονέα αλλά και του ίδιου του σχολείου μεταλλάσσεται, άρα θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός μέσα από αυτά τα μοντέλα που αναφέρατε τα οποία είναι απαραίτητα, δηλαδή από τη συνεχή επιμόρφωση, από τη συνεχή αναδιάρθρωση αυτής της επιμόρφωσης των μοντέλων θα πρέπει να ακολουθεί αυτές τις ανάγκες...» (Δ/ντής 05).

«... πάρα πολύ βοηθούνε. Και στην καλύτερη σχέση και στην καλύτερη υποστήριξη και του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού.» (Δ/ντρια 09).

Ορισμένοι τέλος, διευθυντές/ντριες προχώρησαν σε μια μεγαλύτερη ανάλυση του θέματος, διατυπώνοντας την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να μη μείνει προσηλωμένος σε ένα μόνο μοντέλο και πρακτική αλλά να επιλέξει όσα του ταιριάζουν και ικανοποιούν τις εκάστοτε ανάγκες του, ενώ άλλοι διαπίστωσαν μια αρνητική επίδραση του τεχνοκρατικού μοντέλου που επικρατούσε για μεγάλο χρονικό διάστημα στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα και μία ανάγκη για στροφή προς νέες μορφές όπως τα δίκτυα και το στοχαστοκριτικό μοντέλο εκπαιδευτικού.

«Κάθε μοντέλο ανάλογα με τη θεωρία που έχει πίσω του και τους στόχους που θέτει έχει ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό. Εξαρτάται δηλαδή τι θέλει ένας εκπαιδευτικός... .. Από κάθε ένα μπορεί να πάρει ο καθένας μας αυτό που του ταιριάζει και ανάλογα με τους στόχους που θέτει και στην επαγγελματική του ανάπτυξη... ..(Δ/ντρια 11).

«Δε θα έλεγα ότι θα έπρεπε να μείνει κάποιος ανάμεσα σε – μάλλον μέσα σε ένα μοντέλο εγκλωβισμένος. Καλό είναι να μπορεί να συνδυάζει διάφορα ώστε να μπορεί να βοηθάει κιόλας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που είναι κοντά του. Τώρα, αν έπρεπε να επιλέξω βέβαια, και όσον αφορά στη δική μου ιδιοσυγκρασία, θα προτιμούσα το μοντέλο του διανοούμενου, του στοχαστή,

γιατί πιστεύω ότι μέσα από εκεί μπορούμε να προσεγγίσουμε καλύτερα την κοινωνία και προπαντός τα παιδιά.....(Δ/ντρια 14).

«... δηλαδή όλα να μπαίνουν σε κουτάκια που θα κατευθύνουν, θα διευθύνουν... θα οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε μια τεχνοκρατική διαδικασία, η οποία δεν έχει καμία σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Γι αυτό ακριβώς πιστεύω πως μόνο η ανάπτυξη σχολικών δικτύων μπορούν να βοηθήσουν στην κατάρτισή του» (Δ/ντρια 13).

5.1.4 Σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι διευθυντές/ντριες απάντησαν στο σύνολό τους σχεδόν ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και τη φάση καριέρας που βρίσκεται ο εκπαιδευτικός.

«Άλλες ανάγκες και απαιτήσεις έχει ο εκπαιδευτικός που μπαίνει, ο νεοεισερχόμενος, και άλλες ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει 20 χρόνια.» (Δ/ντής, 05).

«Νομίζω μια διαφοροποίηση σχετική, όχι απόλυτη, πρέπει να υπάρχει.....Άλλου είδους αντιλήψεις έχει ένας νέος συνάδελφος που τώρα μπαίνει και σίγουρα άλλες διαμορφωμένες αντιλήψεις έχει αυτός που δουλεύει 20 χρόνια στην εκπαίδευση..» (Δ/ντής, 07).

Ορισμένοι ερωτώμενοι (6 διευθυντές/ντριες), υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη διαφοροποιείται όχι μόνο από τα χρόνια υπηρεσίας αλλά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τη διαφορετικότητα του καθενός.

«Και το θέμα δεν είναι τόσο να κάνουμε όλους τους δασκάλους, παράδειγμα, ίδιας κοπής, δηλαδή να προσπαθήσουμε να τους επιμορφώσουμε και να τους κάνουμε παραπλήσιους τον ένα με τον άλλον αλλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού πώς θα τα βελτιώσουμε έτσι ώστε μέσα από αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του να αποδώσει καλύτερα» (Δ/ντής, 03).

«Σε κάθε φάση υπάρχουν και διαφορετικά εσωτερικά κίνητρα για τον κάθε εκπαιδευτικό και διαφορετικές ανάγκες... ..Θα μπορούσαν λοιπόν να διαφοροποιηθούν σε φάσεις όλη αυτή η παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα

με τις ανάγκες και λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά που κουβαλάει ο καθένας» (Δ/ντής, 12).

Οι περισσότεροι διευθυντές έθιξαν τη διαφορά νοοτροπίας, δυναμικής και εφοδίων ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Η εμπειρία για τους λεγόμενους «παλιούς» εκπαιδευτικούς είναι το βασικότερο όπλο τους ενώ η ορμή, η δυναμική και η πληθώρα των νέων γνώσεων είναι τα βασικά εφόδια των νέων εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένες γνώσεις των νέων παρουσιάστηκαν από 5 διευθυντές ως ένα εφόδιο που δίνει μία υπεροχή σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να εξισορροπήσουν την κατάσταση με την εμπειρία τους, και με την προσπάθεια τους για προσαρμογή στις νέες καταστάσεις, με σαφώς όμως μεγαλύτερο χρόνο και δυσκολία.

«Βέβαια τώρα τα νέα παιδιά έχουν πολύ περισσότερες γνώσεις από ό,τι έχουμε εμείς. Εγώ δηλαδή, στην ηλικία που είμαι, είναι άλλη η γνώση μου και η εμπειρία μου με τον υπολογιστή, διότι δεν μεγάλωσα με τον υπολογιστή. Τα σημερινά παιδιά όμως τα παίζουν στα δάκτυλά τους αυτά τα πράγματα. Άρα λοιπόν εγώ θα πρέπει να καταβάλω, που είμαι μεγαλύτερης ηλικίας, να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια για να μάθω τον υπολογιστή» (Δ/ντρια 06).

«Σαφώς όταν είσαι νεοδιόριστος έχεις γνώσεις που παίρνεις από τα παιδαγωγικά τμήματα και το μεράκι να ασχοληθείς και το κουράγιο ουσιαστικά και το σωματικό για να κάνεις κάποια πράγματα. Εγώ θυμάμαι τον εαυτό μου, όταν ήμουν στην δεκαετία των 20, χοροπηδούσα και έκανα πράγματα που δεν μπορώ τώρα, δεν έχω το κουράγιο σωματικά να το κάνω» (Δ/ντρια 11).

Αντίθετα, στους νέους εκπαιδευτικούς τονίστηκε η ανάγκη για κατάρτιση και επιμόρφωση πάνω σε διοικητικά και νομικά θέματα, όπως ισχυρίστηκαν 5 ερωτώμενοι, ενώ όμως ταυτόχρονα τόνισαν την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα.

«Ο πρωτοδιοριζόμενος όπως και ο νεοδιοριζόμενος θα πρέπει να δέχεται μία πληροφόρηση, αναλυτική πληροφόρηση, η οποία θα αφορά-πρώτα πρώτα τα εργασιακά του δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, να έχει μία γνώση βασικών εγκυκλίων, προεδρικών διαταγμάτων και νόμων, όχι για να αποτελέσουν έναν βραχνά στη δουλειά του αλλά κυρίως για να τον θωρακίσουνε και για να αντιληφθεί, όσο πιο άμεσα γίνεται σε ποιο εργασιακό περιβάλλον βρίσκεται, με

ποιες απαιτήσεις και νομίζω ότι αυτό θα ανοίξει λίγο τους ορίζοντές του, γιατί είναι κάτι το οποίο δεν το έχει συνήθως λάβει στις σπουδές του τις Πανεπιστημιακές σπουδές του» (Δ/ντής, 01).

«Είναι αυτονόητο για μένα. Όταν ξεκινάμε τη δουλειά μας είναι λογικό ότι χρειαζόμαστε να μάθουμε, καταρχάς, και ένα σωρό διοικητικά... .. Επίσης, πρέπει να προσαρμοστούν και σε μία πραγματικότητα που ίσως δεν τους είναι γνωστή και θέλουν στήριξη και σ' αυτόν τον τομέα. Δηλαδή, πώς θα αντιμετωπίσουμε την πολυπλοκότητα μίας τάξης. Πώς θα αντιμετωπίσουμε γονείς. Πώς θα αντεπεξέλθουμε στα διοικητικά καθήκοντα για τα οποία δεν είμαστε έτοιμοι ούτε και οι μεγάλοι» (Δ/ντρια, 14).

«Καταρχάς είναι τελείως διαφορετικά πράγματα. Έτυχε να παρακολουθήσω κάποια σεμινάρια τα οποία γινότανε σε κάποια ΠΕΠ για τους πρωτοδιόριστους και – συγχωρέστε με για την έκφραση – ένιωσα ότι γίνεται μία γελοία διαδικασία η οποία το μόνο που έχει στόχο είναι κάποιοι άνθρωποι να πάρουν κάποια μόρια. Δεν είχε καμία σχέση με το τι χρειάζεται ένας πρωτοδιόριστος» (Δ/ντρια, 13).

Αδυναμία όμως, κατάλληλης επιμόρφωσης στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εντοπίστηκε επίσης και για τους παλιούς εκπαιδευτικούς από 5 ερωτώμενους διευθυντές/ντριες, πράγμα το οποίο οδηγεί, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, σε μία απογοήτευση και ψυχική κούραση των εκπαιδευτικών. Η απογοήτευση από την ελλιπή, άστοχη και ευκαιριακή αντιμετώπιση του θέματος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από τους κρατικούς φορείς και την πολιτεία ήταν διάχυτη στους περισσότερους διευθυντές.

«Υπάρχουν συνάδελφοι, στο σχολείο μας για παράδειγμα, που έχουν συμμετάσχει σε άπειρα σεμινάρια και πάρα πολλές φορές γυρίζουνε μπουχτισμένοι γιατί ακούνε τα ίδια και τα ίδια... Έπρεπε να απευθυνθεί λοιπόν ανάλογα με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού για τις συγκεκριμένες ανάγκες που έχει .Να είναι πιο στοχευμένη η υποστήριξη και η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού γιατί είναι χάσιμο χρόνου και κούραση ψυχική» (Δ/ντρια, 09).

«Χρειάζεται εκείνο εκεί το έναυσμα που θα του δώσει κάτι διαφορετικό, να του δείξουνε μία πολύ διαφορετική διάθεση ή αν θέλετε και ένα διαφορετικό μοντέλο διδασκαλίας αλλά πώς; Όχι τεχνοκρατικά...» (Δ/ντρια, 13).

Ταυτόχρονα όμως, τρεις διευθυντές έθιξαν τη δυσκολία στους έμπειρους εκπαιδευτικούς να δεχτούν να αλλάξουν λανθασμένες νοοτροπίες ετών, ή την άρνησή τους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

«Ο 15-20 χρόνων δάσκαλος, λειτουργεί πιο πολύ εμπειρικά και όχι επιστημονικά, θεωρεί ότι την επιστήμη την έχει απορροφήσει μέσα του και άρα του βγαίνει στην καθημερινότητά του η καλή πρακτική αυτή, που μπορεί όμως να κάνει και ένα λάθος. Μπορεί να κάνει λάθη. Εγώ τα φοβάμαι τα λάθη της εμπειρίας...»
(Δ/ντής, 12).

Παράλληλα, από 4 διευθυντές τονίστηκε η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και για κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα που θα απευθύνονταν στους διευθυντές.

«δεν θα πρέπει απλώς να είναι υποψήφιοι γι' αυτές τις θέσεις αλλά θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια αναλυτική ενημέρωσή τους για το ρόλο αυτών των θέσεων, για τις προϋποθέσεις, για τις υποχρεώσεις, έτσι ώστε να μη μαθαίνει ο διευθυντής αφού γίνει διευθυντής. Να μπορεί να γνωρίζει τα αναλυτικά του εργαλεία έτσι ώστε να είναι παραγωγικός κατά το δυνατό πιο άμεσα» (Δ/ντής, 01).

«Είναι σαφές ότι μπορεί να γίνει ένας διαχωρισμός και θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός, ανάλογα και με την εμπειρία φυσικά, με τη διδακτική εμπειρία, αλλά και με τις ανάγκες του καθενός ξεχωριστά. Παρόλα αυτά, η κύρια ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης παραμένει και της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού» (Δ/ντής, 15).

5.1.5 Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Όλοι οι ερωτώμενοι διευθυντές υποστήριζαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη βρίσκεται σε άμεση σχέση και επηρεάζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

«Σίγουρα. Σημαίνει αυτό ότι όσο καλύτερος θα είσαι πάνω στο επάγγελμά σου, τόσο καλύτερος θα είσαι πάνω στα παιδιά. Τόσο περισσότερα θα δίνεις στα παιδιά, τόσες περισσότερες απορίες θα μπορείς να λύνεις, τόσα περισσότερα

πράγματα θα κάνεις. Άρα αυτό έχει αντίκτυπο στη σχολική μονάδα στην οποία βρίσκεσαι» (Δ/ντρια, 06)

«Συνηθίζω να λέω ότι δεν χρειαζόμαστε διαδραστικούς πίνακες στα σχολεία. Χρειαζόμαστε διαδραστικούς δασκάλους. Ένας διαδραστικός δάσκαλος μπορεί χωρίς κανένα εργαλείο, με μόνο εργαλείο τον εαυτό του, να κάνει ένα υπέροχο μάθημα. Άρα λοιπόν αφού το σχολείο είναι οι δάσκαλοι, όσο πιο άρτια ανταποκρίνονται στο ρόλο τους που είπαμε ότι συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, άρα λοιπόν σαφώς και σχετίζεται» (Δ/ντρια, 08).

Ορισμένοι μάλιστα διευθυντές (2) υποστήριξαν ότι η συγκεκριμένη σχέση είναι αμφίδρομη με αποτέλεσμα η επαγγελματική ανάπτυξη να επηρεάζει αλλά και να επηρεάζεται από την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, οδηγώντας μάλιστα σε μία σχολική κουλτούρα που επηρεάζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και φυσικά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε αυτή.

«Νομίζω ότι υπάρχει σύνδεση και πιστεύω μάλιστα ότι είναι και αμφίδρομη. Με την έννοια δηλαδή ότι και ένας εκπαιδευτικός που έχει ανησυχίες έτσι επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθά στο να δημιουργήσει μια κουλτούρα μέσα στο σχολείο στο οποίο υπηρετεί αλλά πιστεύω ότι και η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει και ίσως εξωθήσει κάποιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν... βλέποντας ένα κλίμα προς αυτή την κατεύθυνση θα ήθελαν και αυτοί να συμμετάσχουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Άρα, νομίζω ότι είναι αμφίδρομο» (Δ/ντής, 10).

«Πάντοτε το συνδέω με μία προσφορά η οποία μπορεί να υπάρχει, όχι προς το σχολείο στενά, αλλά προς τους μαθητές και τελικά στην ευρύτερη κοινωνία. Δηλαδή με ενδιαφέρει η επαγγελματική του ανάπτυξη η οποία θα έχει μια απόδοση. Θα βελτιώνει τον ίδιο και ψυχολογικά, θα τον θωρακίζει και στη συνέχεια αυτό θα επιστρέφει, θα το δίνει η κοινωνία σ' αυτόν και θα επιστρέφει και πάλι στην κοινωνία» (Δ/ντής, 01).

Παράλληλα, ορισμένοι διευθυντές θεώρησαν αναγκαία την επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ως μοναδικό μέσο αντιμετώπισης της σύγχρονης πραγματικότητας και των πολλαπλών και σύνθετων απαιτήσεων της κοινωνίας από το σχολική μονάδα.

«Δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει ως εφόδια κάποιους τίτλους οι οποίοι αποκτήθηκαν πριν 5-10-15 χρόνια να αντεπεξέλθει στο σύγχρονο σημερινό σχολείο.... Είναι τέτοιες οι απαιτήσεις και τόσο διαφορετικές. Ας πούμε, το τοπίο και των τριών παραγόντων... Ξέρετε, το εκπαιδευτικό τρίγωνο είναι μαθητής, γονέας, εκπαιδευτικός. Και στους τρεις παράγοντες έχουν επέλθει τέτοιες κομβικές αλλαγές που ακόμη και εμείς που έχουμε αρκετά χρόνια υπηρεσίας, όσοι έχουμε αρκετά χρόνια υπηρεσίας, δεν μπορούμε να συγκρίνουμε το σχολείο το πριν 5 χρόνων με το σημερινό. Άρα σχετίζεται άμεσα. Είναι απαραίτητο να ακολουθεί» (Δ/ντής, 05).

Είναι ανάγκη να αναφερθεί ότι τρεις διευθυντές έθιξαν την έννοια της αποτελεσματικότητας δίνοντας την προσωπική τους άποψη γύρω από το θέμα και εκφράζοντας παράλληλα την αντίρρησή τους γύρω από την πειστική ίσως και τεχνοκρατική πολλές φορές αντίληψη της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετούν ορισμένες φορές τόσο το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όσο και οι αρμόδιοι κρατικοί φορείς.

«Συνήθως αυτό που ορίζουμε ως αποτελεσματικό, θεωρούν αποτελεσματική σχολική μονάδα, είναι αυτό το σχολείο που έχει καλές επιδόσεις σε μαθητές. Αλλά είναι μόνο αυτό; Για μένα δεν είναι μόνο αυτό. Αποτελεσματικό είναι το σχολείο το οποίο φροντίζει για μια ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Όχι μόνο στα σκορ, τα τεστ, στην τελική επίδοση που είναι πολύ δύσκολο να το αξιολογήσεις αριθμητικά στην Πρωτοβάθμια γιατί δεν εστιαζόμαστε εκεί..... Θεωρώ ότι αποτελεσματικό μπορεί να είναι ένα σχολείο που δεν έχει εκπαιδευτικούς που δεν έχουν όλοι διδακτορικά γιατί δεν σημαίνει ότι εγώ έχοντας προσόντα τυπικά είμαι και καλός εκπαιδευτικός. Αποτελεσματικό είναι ένα σχολείο που έχει εκπαιδευτικούς που νοιάζονται, που ενδιαφέρονται, που φροντίζουν για την αυτομόρφωσή τους και αυτό το κάνουν πράξη» (Δ/ντρια, 11).

«.....Γιατί αν το συνδυάσω και με αυτό που γίνεται, με τα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων, είναι πάνω στα πλαίσια της τεχνοκρατικής διαδικασίας της εκπαίδευσης. Δηλαδή η εκπαίδευση είναι ένα σούπερ μάρκετ στο οποίο πρέπει να κάνουμε και κάποια σεμινάρια να τα βάλουμε στα ράφια για να πάρουμε μόρια. Έτσι δεν υπάρχει ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη» (Δ/ντρια, 13).

Τέλος, τρεις διευθυντές δήλωσαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει όχι μόνο τη σχολική μονάδα αλλά και τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων, ενώ ένας διευθυντής υποστήριξε ότι έχει άμεση συνέπεια στην υιοθέτηση νέων μεθόδων αλλά και αλλαγών από τους εκπαιδευτικούς.

«Πιστεύω ότι όσο περισσότερη επαγγελματική εκπαίδευση λάβει κάποιος, τόσο περισσότερο έχει λύσεις που μπορεί να δώσει ανά πάσα στιγμή και μέσα στην τάξη και στη συνεργασία του με τους άλλους» (Δ/ντής, 02).

«Αυτό είναι δεδομένο ότι εκπαιδευτικοί με ανησυχίες που προσπαθούν να βάλουν το καινούριο μέσα στην τάξη είναι πιο αποτελεσματικοί. Και αν θυμηθούμε ότι τουλάχιστον στα δικά μου τα χρόνια, όταν ξεκινήσαμε την επαγγελματική μας σταδιοδρομία, η λέξη υπολογιστής ήταν τελείως άγνωστη και ότι στην πορεία είναι το βασικό εργαλείο που κάθε εκπαιδευτικού, μάλλον να μην πω του κάθε εκπαιδευτικού, του κάθε σχολείου. Επομένως η επιμόρφωση και οι νέες πρακτικές σίγουρα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα ή τη λειτουργία της μονάδας» (Δ/ντής, 03).

5.2 Β' ΑΞΟΝΑΣ

5.2.1 Αντιλήψεις των Διευθυντών γύρω από την έννοια της Ηγεσίας

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι διευθυντές εξέφρασαν την άποψη τους γύρω από την έννοια της ηγεσίας και το πώς την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι σε προσωπικό επίπεδο. Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες (7 ερωτώμενοι) διατύπωσαν την άποψη τους για το σχολικό ηγέτη ως ένα άτομο που είναι ανάγκη να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η έμπνευση δηλαδή, αποτέλεσε το πρώτο και βασικότερο ίσως χαρακτηριστικό που είναι ανάγκη να συγκεντρώνει ένας σχολικός ηγέτης σύμφωνα με τις περισσότερες απόψεις των ερωτώμενων διευθυντών.

«Για μένα, ναι μεν το σχολείο χρειάζεται τον ηγέτη του, αυτός που θα εμπνέει εκπαιδευτικούς και μαθητές...» (Δ/ντής, 03)

«Θα πρέπει βέβαια να εμπνέει για να μπορεί να αντεπεξέλθει στον άλλο ρόλο του, τον πιο τυπικό, που είναι η εφαρμογή των νόμων, της νομοθεσίας. Έτσι; Έτσι λοιπόν αντιλαμβάνομαι» (Δ/ντρια, 08).

Μάλιστα, ορισμένοι διευθυντές θεώρησαν ότι ο διευθυντής για να είναι σε θέση να εμπνέει θα πρέπει να δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τις δικές του ενέργειες και πράξεις ενώ 4 ερωτώμενοι ισχυρίστηκαν ότι ο ηγέτης πρέπει να έχει όραμα για τη σχολική μονάδα του.

«Για μένα ο ηγέτης είναι ένας άνθρωπος ο οποίος με την προσωπικότητά του και τη στάση του και με τις δράσεις του θα είναι αυτός ο οποίος θα δώσει ένα σπινθηρίσμα και στους υπόλοιπους να κάνουνε πέντε πράγματα παραπάνω» (Δ/ντής, 04).

«Όποιος θέλει να είναι ηγέτης, θα πρέπει να είναι διάκονος των άλλων. Όχι απλά να αποφασίζει και να διατάζει, αλλά με την πρακτική του και τη δουλειά του και με τη γενικότερη αποτύπωση του εαυτού του στο χώρο του θα πρέπει να δείχνει ότι αυτός διακονεί τους άλλους.... Ηγεσίες οι οποίες έχουν απλά εντολές χωρίς να έχουν παράδειγμα θεωρώ ότι είναι αποτυχημένες» (Δ/ντής, 07).

«Να υπάρχει όραμα και να εμπνέει με το όραμα τους εκπαιδευτικούς, αλλά όχι να τους το επιβάλλει με διάφορους τρόπους που μπορεί να το κάνει» (Δ/ντής, 03).

«Ο ηγέτης πάντα πρέπει να έχει ένα όραμα. Είτε είναι Διευθυντής σχολείου, είτε σύμβουλος, είτε διευθυντής εκπαίδευσης, είτε υπουργός. Εάν δεν υπάρχει όραμα, δεν υπάρχει και η κατάλληλη ηγεσία. Το όραμα λοιπόν του καθενός τον καθορίζει στο τι είδους ηγέτης είναι....» (Δ/ντρια, 09).

Οι περισσότεροι επίσης, διευθυντές/ντριες (7 ερωτώμενοι) μίλησαν για έναν ηγέτη που θα τον διαπνέει πνεύμα ομαδικότητας, δημοκρατικότητας και συνεργασίας. Ήταν διάχυτη σε όλους σχεδόν η αντίληψη ότι μόνο μέσα από συνεργατικές μεθόδους και από κοινού λήψη των αποφάσεων με το σύλλογο διδασκόντων μπορεί ένας διευθυντής να ξεπεράσει τον απλό τίτλο του και να προχωρήσει ως ηγέτης με την πλήρη αποδοχή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

«πάνω από όλα ο ηγέτης πρέπει να είναι συνεργάτης» (Δ/ντής, 03)

«Για μένα όταν είσαι ηγέτης μιας μονάδας, πέρα από το όραμα και την έμπνευση, θα πρέπει, προσωπική μου άποψη είναι αυτή, να λειτουργείς σαν ομάδα. Όπως λέω στους συναδέλφους μου, σαν Διευθυντής θα βγω μπροστά για να αναλάβω την ευθύνη. Αλλά από εκεί και πέρα τις αποφάσεις τις βγάζουμε από κοινού..... Γίνονται οι συνεδριάσεις μας, ανταλλάσσουμε απόψεις και καταλήγουμε όλοι

μαζί σε μια κοινή απόφαση για να μπορέσει να είναι αποδεκτή από όλους και εφαρμόσιμη απ' όλους» (Δ/ντρια, 09).

«Ένας άνθρωπος δηλαδή ο οποίος λειτουργεί δημοκρατικά και ο οποίος συζητάει τα πάντα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων. Περισσότερο να μιλήσουμε για δημοκρατικό στυλ διοίκησης» (Δ/ντρια, 14)

Υπήρχε επίσης, από ορισμένους ερωτώμενους μία αρνητική διάθεση στον όρο «manager» διευθυντής ως αποτέλεσμα μιας καθαρά τεχνοκρατικής διαδικασίας, η οποία δεν έχει θέση και απήχηση στον εκπαιδευτικό τομέα. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην ερευνητική μελέτη των Day & Sachs,(2004) ο επαγγελματισμός στον εκπαιδευτικό τομέα διακρίνεται σε έναν πιο τεχνοκρατικό τύπο με τον όρο «managerial» και σε ένα πιο δημοκρατικό «democratic» που βασίζεται περισσότερο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και διαπιστώνεται ότι προτιμάται από ορισμένους διευθυντές με έντονα τα στοιχεία της συνεργασίας και επικοινωνίας.

«Το σχολείο τα τελευταία χρόνια η ηγεσία που έχει σχετιστεί με τον διευθυντή, γίνεται μια προσπάθεια να ταυτιστεί με τον manager, όπως στο εξωτερικό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε όμως ότι ο Διευθυντής δεν είναι manager, δεν είναι ο Διευθυντής ενός τμήματος π.χ. σε μια άλλη υπηρεσία, όπως είναι στο Υπουργείο Πρόνοιας. Έχει να κάνει με συναδέλφους... και είναι πάνω από όλα παιδαγωγός...» (Δ/ντής, 05).

«Μακριά από μας οι manager, μακριά από μας οι τεχνοκράτες διευθυντές, μακριά από μας όλοι αυτοί οι οποίοι θα φέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία στο επίπεδο του εργοστασίου» (Δ/ντρια, 13).

Ορισμένοι τέλος, διευθυντές/ντριες, όσον αφορά τη συγκεκριμένη ερώτηση, εξέφρασαν την άποψη για τον Ηγέτη διευθυντή και τον παρουσίασαν ως έναν πολυεπίπεδο ρόλο που όμως, όπως διαπιστώθηκε από πολλές απαντήσεις των ερωτώμενων, φαίνεται ότι η πολυπλοκότητα του ρόλου αυτού έχει διχάσει αλλά και προκαλέσει σύγχυση, ίσως και πρόσθετο άγχος σε πολλούς από τους διευθυντές. Φυσικά η αρνητική διάθεση, η απογοήτευση και η σύγχυση ρόλων επιτείνεται ακόμη περισσότερο από τη στιγμή που οι ίδιοι διαπιστώνουν πόσο ο συγκεκριμένος ρόλος του σχολικού Ηγέτη απέχει πολύ από τη σημερινή πραγματικότητα στα εκπαιδευτικά πράγματα.

«Θεωρώ ότι ο ρόλος του Διευθυντή στο σχολείο είναι πολυεπίπεδος. Η ηγεσία είναι ένα μόνο μέρος του ρόλου αυτού» (Δ/ντρια, 08).

«Γιατί ηγέτης είναι και στο χώρο σου πρέπει να σε σέβονται πρώτα-πρώτα οι εκπαιδευτικοί. Εάν δεν σε σέβονται δεν είσαι ηγέτης. Πρέπει να κρατάς ισορροπίες. Πρέπει να δέχεσαι τους γονείς. Να μιλάς με τους γονείς. Να καθησυχάζεις τους γονείς. Με τα παιδιά. Η σχέση σου. Είναι δηλαδή τόσα πολλά πράγματα που πρέπει να κάνεις σαν διευθυντής που είναι πάρα πολύ δύσκολο και συνήθως τι γίνεται;» (Δ/ντρια, 06).

5.2.2 Η έννοια της σχολικής Ηγεσίας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης ακολούθησε και η δεύτερη ερώτηση του Β' άξονα του ερωτηματολογίου για το πώς αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Ήδη από την προηγούμενη ερώτηση ορισμένοι διευθυντές εξέφρασαν την απογοήτευση τους σχετικά με την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο πώς αντιλαμβάνονται τον όρο ηγεσία και τι τελικά επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα.

«Εγώ προσωπικά νομίζω τον αντιλαμβάνομαι(εννοείται τον όρο ηγεσία) τελείως διαφορετικά από αυτό που θέλει να το κάνει η προϊστάμενη αρχή του Υπουργείου. Δηλαδή το πώς θέλει τους Διευθυντές. Και νομίζω ότι αν κάποτε οδηγηθούμε σε αυτό το πράγμα τα σχολεία δεν θα λειτουργήσουν καθόλου καλά» (Δ/ντής, 03).

Οι περισσότεροι διευθυντές (8 ερωτώμενοι) ισχυρίστηκαν ότι η μεγάλη γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζουν το ρόλο του ηγέτη και το μετατρέπουν σε διεκπεραιωτή εγγράφων και νομοθεσίας.

«εμείς τουλάχιστον, σε επίπεδο ελληνικού σχολείου, έχουμε τόση γραφειοκρατική πλέον δομή η οποία εμποδίζει το έργο... το κατ' εξοχήν διευθυντικό, το έχει κάνει ουσιαστικά ο Διευθυντής να είναι γραμματέας. Δεν είναι Διευθυντής αυτός με τόση γραφειοκρατική δομή του σχολείου και τόση υπερσυγκεντρωτικότητα. Δηλαδή, ενώ θα έπρεπε να είναι αποκεντρωτικό το σχολείο, να δίνει απτενέργεια στον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, σιγά-σιγά θα παίρνω άδεια για να πηγαίνω και στην τουαλέτα. Καημός είναι αυτός» (Δ/ντής, 07).

«Πολλές φορές υπάρχουνε φραγμοί που περιορίζουνε τη δημιουργικότητά σου. Δεν αναφέρομαι σε νομοθεσίες αλλά οι φραγμοί αυτοί είναι περισσότερο γραφειοκρατικού τύπου. Έχουμε μείνει λιγάκι πίσω σ' αυτό το θέμα. Δεν έχει την ελευθερία ο ηγέτης να λειτουργήσει δημιουργικά και πέρα από κάποιους φραγμούς που θέτει η Πολιτεία» (Δ/ντρια, 09).

«Παρόλο που θεωρητικά έχουμε ένα μειωμένο ωράριο ως διευθυντές, υπάρχουνε μέρες που δεν μπορώ να καταλάβω πότε πέρασε... πότε πήγε 2 η ώρα. Από το πρωί στις 8 είμαι νομίζω καθισμένος πάνω σε ένα γραφείο διεκπεραιώνοντας αλληλογραφία, πρωτόκολλα, πράγματα, τέτοια» (Δ/ντής, 10).

Ορισμένοι διευθυντές (4 ερωτώμενοι) εμφανίστηκαν πολύ πιο απόλυτοι στην κριτική τους απέναντι στην επίσημη πολιτεία και τους χειρισμούς της όσον αφορά τα εκπαιδευτικά πράγματα και τα ελάχιστα περιθώρια κινήσεων που αφήνουν στους διευθυντές. Μίλησαν λοιπόν, για αυταρχικότητα του κράτους και έντονο περιορισμό των κινήσεων και δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο μία μεγάλη απογοήτευση για τον απόλυτο περιορισμό του ρόλου τους.

«Κατ' αρχάς, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ηγέτης είναι ο Υπουργός Παιδείας. Έτσι; Ο δεύτερος ηγέτης είναι ο Περιφερειακός, ο τρίτος ηγέτης είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης. Κάπου ανάμεσα στον Περιφερειακό και στον Διευθυντή Εκπαίδευσης βρίσκονται οι σύμβουλοι και κάτω βρίσκονται οι Διευθυντές. Μία πυραμίδα... Ο Διευθυντής δεν επιλέγει το προσωπικό του. Άρα, πώς μπορεί να λειτουργήσει ένας Διευθυντής έτσι με αυτό. Όλα είναι δεδομένα.» (Δ/ντής, 12).

«Αυτοί... Το αυτοί πάει στο Υπουργείο παιδείας και το έχουνε περάσει σε όλες τις προϊσταμένες αρχές, δεν έχουνε καθόλου, δεν αντιλαμβάνονται ποτέ, δεν έχουν καθόλου ανθρωπινή ματιά στη διαδικασία λειτουργίας ενός ηγέτη διευθυντή..... Αυτή τη στιγμή ο διευθυντής και η διευθύντρια έχουμε μεταλλαχθεί σε ανθρώπους οι οποίοι μεταφέρουμε τις φασιστικές, τις αναχρονιστικές για μένα αποφάσεις των παραπάνω. Απλά και μόνο αυτό. Είμαστε οι μεταφορείς τους» (Δ/ντρια, 13).

« Δυστυχώς δεν έχουμε αντιληφθεί ακόμη ότι δεν μπορούμε να μιλούμε για εξέλιξη σε εκπαιδευτικά συστήματα όταν έχουμε ένα τελείως αυταρχικό, συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο προσπαθεί να επιβάλει με τους

δικούς του όρους πάντοτε και πολλές φορές μη συμπεριλαμβάνοντας τις ανάγκες, τους όρους, τις ενστάσεις, τα ερωτήματα όλων των υπολοίπων που εμπλέκονται. Έτσι λοιπόν, σε ένα τέτοιο αυταρχικό και κάθετο σύστημα ο ρόλος του ηγέτη περιορίζεται δραματικά» (Δ/ντής, 15).

Τέλος, όσον αφορά τη συγκεκριμένη ερώτηση, διατυπώθηκαν αντιδράσεις από τρεις ερωτώμενους για το νομοθετικό πλαίσιο που πολλές φορές αφήνει ακάλυπτους τους διευθυντές και τους δημιουργεί σύγχυση σχετικά με το ρόλο τους και την απόδοση ευθυνών. Διαφάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις ένας έντονος προβληματισμός για τον τρόπο διαχείρισης των καταστάσεων κυρίως απέναντι στους γονείς και την έλλειψη κάλυψης από τη νομοθεσία και το επίσημο κράτος.

«Εδώ δίνεται η εντύπωση ότι το νομοθετικό πλαίσιο γύρω από τον Διευθυντή-ηγέτη δεν είναι επαρκές.Αυτό δημιουργεί προβλήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γιατί μπορεί να βρούμε διαφορετική αντιμετώπιση κοινών πραγμάτων από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα.... Μια σειρά ζητημάτων αλλά και μια σειρά από νομοθεσίες το τελευταίο χρονικό διάστημα εμπλέκουν τους γονείς σε διαδικασίες όπως είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά είναι και μια απαίτηση πλέον της κοινωνίας και της Πολιτείας ότι οι πόροι οι οποίοι διατίθενται εδώ για την εκπαίδευση – αλλού για την υγεία κ.λπ. – θα πρέπει να εξετάζονται, να ελέγχονται ευρύτερα από την κοινωνία, δηλαδή από τους φορολογούμενους» (Δ/ντής, 01)

«Στην ελληνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ξεκάθαρος ρόλος της ηγεσίας του σχολείου. Έχουμε πάρα πολλά πράγματα που και από τη νομοθεσία ακόμη βρίσκονται σε σύγχυση για το ποιος έχει την ευθύνη» (Δ/ντής, 02).

5.2.3 Αντιλήψεις για τον αποτελεσματικό ηγέτη

Στη συγκεκριμένη ερώτηση ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να περιγράψουν πώς αντιλαμβάνονται τον αποτελεσματικό σχολικό Ηγέτη. Ορισμένοι διευθυντές/ντριες το συνδύασαν με την προηγούμενη ερώτηση που αφορούσε την έννοια του Ηγέτη. Πολλά χαρακτηριστικά δηλαδή που συγκέντρωνε ο Ηγέτης ήταν ταυτόχρονα τα ίδια και για τον αποτελεσματικό ηγέτη σύμφωνα με τα λεγόμενα τους.

«Για μένα... Αποτελεσματικός είναι αυτός ο οποίος, ίσως και να καλύφθηκε και από την προηγούμενη απάντηση....» (Δ/ντρια, 13).

Πολλοί επίσης, διευθυντές/ντριες (6 ερωτώμενοι) μίλησαν για έναν ηγέτη με έντονα ανθρωποκεντρικά στοιχεία που εστιάζει στον άνθρωπο είτε πρόκειται για μαθητή, εκπαιδευτικό, γονέα. Εδώ είναι ανάγκη να τονιστεί ότι ορισμένοι διευθυντές εστίασαν περισσότερο στις ενέργειες ενός αποτελεσματικού ηγέτη κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ενώ άλλοι διαπίστωσαν την ανάγκη για ανθρωποκεντρικές δράσεις σε όλες τις ομάδες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική ζωή μιας σχολικής μονάδας (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, ευρύτερη κοινωνία).

«Σημαίνει ότι ο χώρος εργασίας, το σχολείο, είναι χώρος χαράς και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Θα 'ρθει και ο υπάλληλος και ο μαθητευόμενος με χαρά. Δεν θα βαρυνγκωμήσει. Θα είναι ένας χώρος όπου θα υπάρχει έντονη δημιουργία και θα μπορεί ο καθένας να αναπτύξει τα ταλέντα και τη δημιουργικότητά του. Ένα σχολείο όπου είναι ανοικτό στην κοινωνία, είναι θέμα όλης της κοινωνίας το σχολείο, είτε έχει παιδιά, είτε δεν έχει στο σχολείο και χώρος όπου μπορεί να υπάρχει πνευματική ανάπτυξη για όλους και όχι μόνο για τους μαθητές» (Δ/ντρια, 09).

«Αποτελεσματικός είναι αυτός ο οποίος δημιουργεί την αίσθηση της σιγουριάς, της επαφής, της συναδελφικότητας, της αγάπης και της αγάπης όχι από μια χριστιανική ηθική, το να αγαπάμε ο ένας τον άλλον και η μία την άλλη στο σχολείο, μέσα στο σχολείο, το να αγαπάμε ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλο εκπαιδευτικό, αυτό μεταφέρεται και ως αγάπη στα παιδιά» (Δ/ντρια, 13).

«Να μπορεί δηλαδή να στηρίζει τους συναδέλφους του... .. Να μπορεί να απορροφά όλα τους τα προβλήματα για να μπορούν να μπούνε ζένοιαστοι μέσα στην τάξη. Να μην τους φορτώνει με διοικητικά κομμάτια Δηλαδή, να απορροφάς κραδασμούς των συναδέλφων. Να απορροφάς τους κραδασμούς της οικογένειας που έρχονται και σε βρίσκουνε συνέχεια. Να μπορείς να παρεμβαίνεις αποτελεσματικά μετά από καθοδήγηση που θα πάρεις εσύ από ειδικούς στα οικογενειακά προβλήματα που εμφανίζονται στις οικογένειες των παιδιών για να μπορείς να τα βοηθάς αποτελεσματικά. Να μπορείς να παρεμβαίνεις κοινωνικά για να μπορεί το έργο του σχολείου να προωθείται κλπ.» (Δ/ντρια, 14).

Τρεις διευθυντές θεώρησαν αποτελεσματικό τον Ηγέτη που πετυχαίνει τους στόχους που θέτει για τη σχολική μονάδα, ενώ τρεις διευθυντές αναφέρθηκαν στην ικανότητα ενός αποτελεσματικού Ηγέτη να επιλύει προβλήματα και να εξισορροπεί καταστάσεις. Από τις συγκεκριμένες απαντήσεις των ερωτώμενων διαφάνηκε μία ανάγκη λόγω των αγχωτικών καταστάσεων που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στα εκπαιδευτικά πράγματα αλλά και της πίεσης που ασκείται στις σχολικές μονάδες από όλες τις ομάδες (υπουργείο, κρατικοί φορείς, γονείς, ευρύτερη κοινωνία) για σχολικό ηγέτη που να μπορεί να εξισορροπήσει όλες τις παραπάνω καταστάσεις αλλά και να απορροφήσει τις πιέσεις με προσωπικό όμως κόστος.

«Νομίζω ότι είναι αυτός που μπορεί και εξισορροπεί τα πράγματα και προς τα πάνω και προς τα κάτω. Δηλαδή, νομίζω ότι όλη αυτή η πίεση που δέχεται ένας διευθυντής Αυτό τρώει πάρα πολύ χρόνο από την προσωπική σου ζωή αλλά για μένα αυτός είναι ο αποτελεσματικός, δηλαδή αυτός που δεν έχει στην ουσία προσωπική ζωή» (Δ/ντής, 12).

«...για μένα είναι πάρα πολύ δύσκολο ένας Διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας να είναι αποτελεσματικός, έτσι όπως θάθελα εγώ να είναι θα πρέπει να δουλέψεις πάρα πολύ, θα πρέπει να ξεχάσεις την προσωπική σου ζωή, θα πρέπει να είσαι αποφασισμένος ότι θα έρθεις σε σύγκρουση με πάρα πολλούς, ότι θα στεναχωρηθείς πάρα πολύ, ένα κόστος δηλαδή, ένα κόστος προσωπικό» (Δ/ντρια, 13)

«Ναι. Είναι πολλά πράγματα μαζί. Ένα πράγμα είναι σίγουρα να μπορεί να επιλύει τα προβλήματα όταν δημιουργούνται και αυτό είναι κάτι στο οποίο ξοδεύουμε πολύ μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς μας γιατί συνεχώς δημιουργούνται προβλήματα είτε με συναδέλφους, είτε με εκπαιδευτικούς, είτε με γονείς, είτε με παιδιά και ο Διευθυντής καλείται πάντοτε να βρει τη λύση...» (Δ/ντής, 10).

Τέλος, ορισμένοι διευθυντές/ντριες (5 ερωτώμενοι) εξέφρασαν την άποψη τους για τον αποτελεσματικό ηγέτη ως τον άνθρωπο που θα καταστεί φορέας αλλαγών αλλά και θα οδηγήσει τα εκπαιδευτικά πράγματα της σχολικής μονάδας σε ένα καλύτερο επίπεδο ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

«Αυτός ο οποίος θα καταφέρει να αλλάξει πράγματα. Που θα παρουσιάσει κάτι καλύτερο. Κάτι διαφορετικό» (Δ/ντής, 04).

«... αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός ο οποίος φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ποια είναι όμως τα επιθυμητά αποτελέσματα σε μια σχολική μονάδα; Μέχρι τώρα δεν ήταν μετρήσιμα ποτέ. Η δουλειά να έβγαινε. Το τυπικό μέρος, η γραφειοκρατία να τελείωνε, και να μην υπήρχαν καυγάδες. Άρα λοιπόν θα ήταν αποτελεσματικός ένας διευθυντής αν ίσχυαν αυτά. Τώρα όμως που έχει αλλάξει η κοινωνία και ζητάει από ένα σχολείο πολλά, τώρα αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι ένας δάσκαλος ο οποίος θα πάει το σχολείο του ένα βήμα πιο πάνω» (Δ/ντρια, 08).

«Αποτελεσματικός ηγέτης για μένα θα ήταν αυτός που θα μπορούσε να εμπνεύσει το όραμα και να αλλάζει τη σχολική μονάδα, να την απογειώσει. Πώς όμως μπορεί να γίνει αυτό. Είναι εύκολο; Δεν είναι εύκολο από τη στιγμή που θα πρέπει να έρθει σε σύγκρουση με διάφορες καταστάσεις» (Δ/ντρια, 13).

5.2.4 Απόψεις των διευθυντών για τον τρόπο ηγεσία τους

Η ερώτηση που τέθηκε προς τους ερωτώμενους διευθυντές/ντριες αφορούσε την περιγραφή του τρόπου ηγεσίας τους και οι απαντήσεις κατέδειξαν μία ποικιλία σκέψεων και συναισθημάτων που προέρχονταν τις περισσότερες φορές από τα προσωπικά τους βιώματα και δράσεις στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα που διεύθυναν.

Πολλοί ερωτώμενοι (8 από τους 15 διευθυντές) μίλησαν για δημοκρατικό τρόπο διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας, παίρνοντας πάντοτε όμως υπόψη ότι διατύπωναν την προσωπική τους άποψη.

Εντάξει, είναι λίγο δύσκολο κανείς να αυτοαξιολογηθεί, γιατί ο καθένας μπορεί να λέει ό,τι θέλει για τον εαυτό του. Τώρα εσείς θα με πιστέψετε ό,τι πω εγώ..... Η αλήθεια είναι ότι πήγα σε ένα σχολείο το οποίο επέλεξα..... προσπάθησα με δημοκρατικό τρόπο να λύσω κάποια προβλήματα που πάντα παρουσιάζονται κάποια προβλήματα, γιατί όπου συνυπάρχουν πολλοί άνθρωποι παρουσιάζονται προβλήματα. Νομίζω ότι σε γενικές γραμμές τα καταφέρνω. Είμαι αποτελεσματική μέχρι στιγμής» (Δ/ντρια, 08).

«Θέλω να πιστεύω ότι είμαι όσο πιο δημοκρατικός γίνεται με την έννοια πως οτιδήποτε συμβαίνει μου αρέσει να το συζητάω και με τους υπόλοιπους εκπαιδευ-

τικούς, να αφουγκράζομαι την άποψή τους και να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε μία δράση η οποία είναι όσο το δυνατόν καλύτερη, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και πράγματα τα οποία σκέπτονται και οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο» (Δ/ντής, 04).

Ορισμένοι (5 ερωτώμενοι) μίλησαν επίσης για δημοκρατικό τρόπο διεύθυνσης με ένα έντονο ενδιαφέρον για τη στήριξη του εκπαιδευτικού τους προσωπικού εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο και έναν ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα διοίκησης της σχολικής μονάδας.

«Νομίζω ότι είμαι πάρα πολύ δημοκρατική. Ίσως είμαι πάρα πολύ δημοκρατική... .. Δεν θα μπορούσα να είμαι διαφορετική. Δεν θα μπορούσα να γίνω αυταρχική, καταπιεστική, αυτό θέλω, κάνε εκείνο, κάνε το άλλο. Δηλαδή προσπαθώ επειδή ξέρω ότι οι συνάδελφοι όλοι αναλαμβάνουν, έχουν μία τάξη και ότι έχουν υποχρεώσεις απέναντι σ'αυτή την τάξη γι'αυτό όλο το διοικητικό κομμάτι θέλω να το έχω εγώ, να μην τους αγχώνω δηλαδή και να μην τους επιβαρύνω με τίποτε άλλο.» (Δ/ντρια, 06).

«Θέλω να πιστεύω ότι σε κάποιο βαθμό, δεν θάλεγα στο μέγιστο δυνατό, είναι αδύνατον, ότι στηρίζω τους συναδέλφους μου από κάθε πλευρά... ότι βοηθάω οικογένειες πάρα πολύ, όσον αφορά το κοινωνικό κομμάτι και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουνε μεταξύ τους γιατί πιστεύω ότι αν βοηθήσουμε την οικογένεια πολλά θα λυθούν.....Θέλω να πιστεύω πάντως ότι έχω μια δημοκρατική ηγεσία και ότι μάλλον αυτό το ξέρω, έχουμε φιλικές σχέσεις μεταξύ μας» (Δ/ντρια, 14).

Ορισμένοι βέβαια διευθυντές/ντριες (4 ερωτώμενοι) διατύπωσαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από τον τρόπο ηγεσίας τους εκφράζοντας ταυτόχρονα μία απογοήτευση και μία αρνητική διάθεση απέναντι στις προσπάθειες που έκαναν να εφαρμόσουν τις ιδέες τους και τις αντιστάσεις αλλά και τις συγκρούσεις που αντιμετώπισαν. Μέσα από τα λεγόμενά τους διαφάνηκε μία δυσκολία στις σχέσεις τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό και μία έλλειψη εμπιστοσύνης σε σημείο που να ισχυρίζονται ότι μερικές φορές απαιτείται και ο αυταρχικός τρόπος διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.

«Ναι, αυτό που είπα, νομίζω ότι πολλές φορές προσπάθησα – θα μου πεις, μπορεί να φταις και συ – να δώσω έμπνευση ή να περάσω κάποιο μήνυμα στους συναδέλφους και δεν ακολούθησαν ή από τους δέκα ακολούθησαν οι μισοί.» (Δ/ντής, 10).

«Προσπαθώ να τους πείσω για πράγματα τα οποία πρέπει να γίνουνε και τα οποία θα μας φέρουνε καλύτερη αποτελεσματικότητα, χωρίς να το καταφέρνω πάντοτε. Δυστυχώς, το αυταρχικό μοντέλο δεν μπορεί να περάσει αν και σας είπα πριν ότι μπορεί κάποιες φορές να χρειάζεται..... το συνεργατικό και το δημοκρατικό θέλει πάρα πολύ δουλειά για να μπορέσει να φέρει καρπούς, ας το πούμε, και μπορεί να μη φέρει και καθόλου» (Δ/ντής, 12).

«Και εμένα με δυσκόλεψε όταν ξεκίνησα την πρώτη μου χρονιά, είχα έτσι μια αυταπάτη ότι θα μπορούσα να κάνω πράγματα στο σχολείο..... Γι' αυτό είπα ότι είναι ουτοπία τελικά. Δεν έγινε. Δεν έγινε αυτό το πράγμα. Έχουμε κάνει πάρα πολλά πράγματα, έχω κατορθώσει με πολύ κόπο και με πολύ προσωπικό κόστος να τους κάνω να ξεφύγουν από την πεπατημένη σε κάποιους τομείς, όχι σε όλους..... Εγώ έρχομαι πολύ συχνά σε σύγκρουση μαζί τους, όμως δεν θεωρώ ότι το κόστος αυτό θα πρέπει να λειτουργεί ως τροχοπέδη. Προσπαθώ να είμαι δημοκρατική στα περισσότερα θέματα....Βέβαια, σε μικρά πράγματα το καταφέρνω. Σε άλλες περιπτώσεις έχω αποτύχει. Αλλά οι άνθρωποι δεν αλλάζουν εύκολα» (Δ/ντρια, 11).

Τρεις διευθυντές τέλος μίλησαν για τον τρόπο ηγεσίας τους δίνοντας βασική θέση στη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό ενώ μία διευθύντρια έκανε λόγο για συμμετοχική ηγεσία πάντα με βασική στήριξη τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών. Η αντίρρηση από ορισμένους διευθυντές υπήρξε και πάλι για τους χειρισμούς της πολιτείας αλλά και τονίστηκε η ανάγκη για μεγαλύτερη αυτονομία της σχολικής μονάδας.

«Συμμετοχική και δημιουργική. Όπως προείπα θεωρώ ως θέση ευθύνης ότι είμαι αυτή που θα βγει και θα αναλάβει την ευθύνη για ό,τι γίνεται, πλην όμως οι αποφάσεις για τη λειτουργία, για τις δράσεις, για τα πάντα στο σχολείο βγαίνουν από κοινού με τους συναδέλφους. Πρώτα θα ακούσω τη γνώμη των συναδέλφων όλων, αν μπορέσω να επηρεάσω με τη δική μου γνώμη προς μία κατεύθυνση θα το κάνω, από κει και πέρα όμως οι αποφάσεις είναι από κοινού» (Δ/ντρια, 09).

«Έχω την εντύπωση ότι θα μπορούσαν να είναι σαφώς καλύτερα τα πράγματα αν το σχολείο ήταν περισσότερο αυτόνομο και είχα τη δυνατότητα να αναπτύξω όσα έχω μέχρι στιγμής συγκεντρώσει και εγώ μέσα στη δική μου φαρέτρα μελετώντας διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, στα πλαίσια των σπουδών μου και αφήνοντάς με να τα εφαρμόσω σε ένα σχολείο με όρους περισσότερης ελευθερίας και δυνατότητας επιλογών» (Δ/ντής, 15).

5.2.5 Στυλ ηγεσίας και επίδραση τους στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη ερώτηση όλοι σχεδόν οι διευθυντές/ντριες αναφέρθηκαν στα στυλ ηγεσίας ξεχωρίζοντας το αυταρχικό και το δημοκρατικό στυλ ως τα πιο γνωστά και στο θεωρητικό επίπεδο και φυσικά στο πρακτικό. Βέβαια οι περισσότεροι ισχυρίστηκαν και το συνέδεσαν με τις προηγούμενες απαντήσεις ότι εφαρμόζαν στις σχολικές τους μονάδες το δημοκρατικό στυλ διεύθυνσης.

«Ναι. Είναι... βασικά εγώ προτιμώ το δημοκρατικό. Και εφαρμόζω, όχι προτιμώ. Εφαρμόζω το δημοκρατικό» (Δ/ντής, 05).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με το αν το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, ήταν στην μεγάλη πλειοψηφία τους ότι επηρεάζεται και μάλιστα θετικά, αν το στυλ είναι δημοκρατικό και αρνητικά αν υπάρχει αυταρχική διεύθυνση. Συγκεκριμένα πολλοί διευθυντές/ντριες (6 ερωτώμενοι) υποστήριξαν ότι το αυταρχικό στυλ δημιουργεί αντιδράσεις και προστριβές που το συγκεκριμένο γεγονός έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ενώ αντίθετα η δημοκρατική διεύθυνση δημιουργεί τα αντίθετα ακριβώς αποτελέσματα.

«...ένας αυταρχικός Διευθυντής πιστεύω ότι πάντα αντιμετωπίζει αντιδράσεις σε οτιδήποτε. Πολλές φορές μπορεί να προτείνει και κάτι σωστό, αλλά πάλι θα δημιουργήσει αντίδραση. Ενώ ένας δημοκρατικός Διευθυντής τις περισσότερες φορές, επειδή θα είναι πιο ανοικτός, θα δώσει και το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό να πει την αντίθετη άποψη, οπότε επηρεάζει και όλη τη σχολική μονάδα αυτό το στυλ» (Δ/ντής, 04).

«Ο αυταρχικός ο Διευθυντής νομίζω ότι δεν μπορεί να σταθεί και θα τον κάνουν πόλεμο και όλοι οι συνάδελφοι..... Δηλαδή θα δημιουργήσεις προβλήματα, παρά θα λύσεις. Ο εντελώς χαλαρός που είναι: Κάντε ό,τι θέλετε, μη μου λέτε τίποτα. Κάντε ό,τι θέλετε. Πυρ κατά βούληση. Ούτε αυτό είναι σωστό. Και δημοκρατικός νομίζω ότι όταν έχεις ένα δημοκρατικό στυλ διοίκησης τότε πραγματικά μπαίνουν όλοι μέσα στο χορό της διοίκησης. Συναποφασίζουν όλοι. Και όταν συναποφασίζεις, τότε έχεις μερίδιο ευθύνης. Και όταν έχεις μερίδιο ευθύνης νομίζω ότι είναι ό,τι καλύτερο υπάρχει» (Δ/ντρια, 06).

«Ένας συγκεντρωτικός διευθυντής, ο οποίος μάλιστα το συνδυάζει αυτό και με αυταρχισμό, θεωρώ ότι είναι θέμα χρόνου να πάρει φωτιά το σχολείο» (Δ, 07).

Στο ίδιο περίπου επίπεδο κινήθηκαν και οι απαντήσεις σχετικά με το αν το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι επηρεάζει. Συγκεκριμένα, οι 12 από τους 15 διευθυντές υποστήριξαν ότι το δημοκρατικό στυλ επηρεάζει και ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη ενώ αντίθετα το αυταρχικό στυλ ηγεσίας αποδυναμώνει τη θέληση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη.

«Δεν ξέρω πώς θα λειτουργούσε κάποιος σε μια αυταρχική ας πούμε ηγεσία, τι όρεξη θα είχε και τι στόχους θα έβαζε για να κάνει πράγματα, εφόσον αυτά πιθανώς να έρχονταν σε αντίθεση με αυτά που θα ήθελε ο ηγέτης. Επομένως, σε μια δημοκρατική ηγεσία νομίζω πως δίνεται χώρος και περιθώριο για τον οποιοδήποτε θέλει να αναπτυχθεί επαγγελματικά» (Δ/ντής, 10).

«Ένας αυταρχικός διευθυντής, μια αυταρχική διοίκηση, ας το πούμε έτσι, μπορεί να δώσει, μπορεί να επιβάλει όλους τους εκπαιδευτικούς να πάνε σε σεμινάρια, αλλά το ξαναείπα. Οτιδήποτε γίνεται με το στανιό δεν αποφέρει καρπούς. Αν δεν το επιλέξω εγώ, όταν δεν το θέλω εγώ.... Και στα σχολεία όπου υπάρχει μια δημοκρατική διαδικασία στη λήψη των αποφάσεων νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν επιλέξεις να κάνεις και το project, και το σενάριο μαθημάτων, και την οποιαδήποτε δράση, νομίζω ότι... μα το βλέπω ότι έχουν φέρει προτάσεις που ούτε καν και γω δεν μπορούσα να το φανταστώ ότι μπορούσαμε να φτάσουμε σε τέτοια επίπεδα..» (Δ/ντρια, 13).

Τρεις διευθυντές από τους 15 υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται σε τόσο μεγάλο βαθμό ή και καθόλου από το στυλ ηγεσίας αλλά αντίθετα είναι αποτέλεσμα μιας σειράς παραγόντων ανάμεσα στα οποία κυρίαρχο ρόλο έχουν τα προσωπικά και εσωτερικά κίνητρα του κάθε εκπαιδευτικού. Εδώ είναι ανάγκη να σημειώσουμε ότι οι διευθυντές/ντριες που υποστήριξαν ότι το στυλ ηγεσίας επιδρά ελάχιστα ή καθόλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αντιμετώπιζαν προβλήματα σχέσεων και επικοινωνίας ανάμεσα στους ίδιους και στους εκπαιδευτικούς στη σχολική τους μονάδα. (Η διαπίστωση έγινε σύμφωνα με τα λεγόμενα των συγκεκριμένων διευθυντών αλλά και την επί τόπου παρατήρηση και έρευνα από τη γράφουσα ερευνήτρια).

«Δεν πιστεύω ότι το επηρεάζει το ένα ή το άλλο γιατί ένας αυταρχικός ηγέτης θα μπορούσε να είναι κίνητρο για έναν εκπαιδευτικό ο οποίος έχει τελείως διαφορετική άποψη για την εκπαίδευση, να αποτελέσει κίνητρο να γίνει αυτός ένα ηγέτης άρριο μαζεύοντας επαγγελματικά προσόντα, να προσπεράσει τον απέναντί του μη δημοκρατικό Διευθυντή που έχει για να αποκαταστήσει πράγματα τα οποία θεωρεί λανθασμένα και αντίστροφα.» (Δ/ντής, 15).

«Θα πω και ναι, και όχι. Το ναι είναι ότι ξέρω συναδέλφους που είναι σε Διευθυντές που έχουνε σαν πρότυπο το αυταρχικό στυλ οι οποίοι την επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν την συνδέουν με τον Διευθυντή, και δεν θα έπρεπε να συνδέεται με τον Διευθυντή. Αυτό θα έπρεπε να έχει εσωτερικό κίνητρο.. Νομίζω ότι εσωτερικά είναι τα κίνητρα. Δεν είναι εξωτερικά, τον βλέπω.....Ο καθένας έχει χαράζει την πορεία του νομίζω και αυτήν ακολουθεί. Ο Διευθυντής είναι αυτός που τον επηρεάζει όσον αφορά την επαγγελματική του κατάσταση τις 6, 5, 7 ώρες που βρίσκεται στο σχολείο. Από εκεί και πέρα δεν νομίζω να επηρεάζεται.» (Δ/ντής, 12).

Τέλος είναι ανάγκη να αναφερθεί, όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε μία διευθύντρια, ότι ο νόμος σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας απέδειξε την επίδραση του στυλ ηγεσίας στην ισορροπία των σχέσεων αλλά και στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

«Στις τελευταίες εβδομάδες διαπίστωσα ότι το επηρεάζει υπερβολικά. Το ήξερα θεωρητικά. Τελευταία και με αφορμή όλη αυτή την ιστορία της αυτοαξιολόγησης – δεν θα μιλήσω για αυτήν τώρα – διαπίστωσα ότι σχέσεις σε σχολείο που

έμοιαζαν να πηγαίνουν πάρα πολύ καλά φάνηκε ότι ήταν ανύπαρκτες. Αυτό ξεκίνησε από το αυταρχικό στυλ. Όταν ένας διευθυντής εφαρμόζει το αυταρχικό στυλ είναι λογικό να διαλύονται τα πάντα στο πρώτο πρόβλημα, το πραγματικό πρώτο πρόβλημα που θα εμφανιστεί. Αντίστοιχα, σε μας εδώ, θεωρώ ότι το στυλ ηγεσίας το δημοκρατικό μας βοήθησε να αντιμετωπίσουμε αυτό το πολύ-πολύ δύσκολο θέμα που ήρθε μπροστά μας. Νομίζω ναι, ότι... δεν μπορείς να αναπτυχθείς» (Δ/ντρια, 14).

5.3 Γ' ΑΞΟΝΑΣ

5.3.1 Ενέργειες των διευθυντών για κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης

Στη συγκεκριμένη ερώτηση του Γ' άξονα για τις ενέργειες και τους τρόπους που ακολουθούν οι διευθυντές για να δημιουργήσουν κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα, οι περισσότεροι ερωτώμενοι (8 ερωτώμενοι από τους 15) υποστήριξαν ότι η δικαιοσύνη αποτελούσε βασικό χαρακτηριστικό για να επιτύχουν την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους.

«Νομίζω ότι αυτό που έχω αντιληφθεί ότι για τους εκπαιδευτικούς μετράει είναι να έχουν έναν δίκαιο Διευθυντή απέναντί τους, έναν Διευθυντή που, πέρα από τη Νομοθεσία, να παίρνει δίκαιες αποφάσεις και να κρατάει ίσες αποστάσεις από όλα τα μέλη του Συλλόγου των διδασκόντων. Θεωρώ ότι όταν υπάρχει ένας δίκαιος Διευθυντής, μια δίκαιη ηγεσία, τότε είναι μια βασική προϋπόθεση που ο εκπαιδευτικός έχει ένα αίσθημα σεβασμού και ασφάλειας» (Δ/ντής, 02).

«Το κλίμα εμπιστοσύνης δημιουργείται με την όμοια στάση. Δηλαδή όταν οι αποφάσεις δεν διαχωρίζονται ανάλογα με το πρόσωπο. Όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί ξέρουνε ότι αν γίνει κάτι σε κάποιον θα γίνει και σε όλους τους υπόλοιπους. Όταν ξέρουνε ότι υπάρχει μια δικαιοσύνη απέναντι στο πρόσωπό τους» (Δ/ντής, 04).

«Όσον αφορά το μεταξύ των εκπαιδευτικών, το βασικό σημείο νομίζω πως είναι η δίκαιη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, αν θεωρεί κάποιος ότι αδικείται, ή κάποιος άλλος ότι εννοείται, εκεί νομίζω ότι δημιουργείται κάποιο πρόβλημα» (Δ/ντής, 10).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που ειπώθηκε από πολλούς διευθυντές/ντριες (5 ερωτώμενοι), αλλά ακούστηκε επίσης και σε προηγούμενες απαντήσεις είναι να δίνει ο ίδιος ο διευθυντής το παράδειγμα με τη στάση του και τη συμπεριφορά του. Διαπιστώνεται επίσης, από τις απαντήσεις ότι το πρότυπο του αυθεντικού ηγέτη που λειτουργεί με ειλικρίνεια και αυθεντικότητα, δίνοντας ο ίδιος παράδειγμα με τις ενέργειες του, έχει θετική επίδραση και δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

«Πιστεύω ότι το καλύτερο πράγμα είναι το προσωπικό παράδειγμα, η προσωπική λειτουργία του ίδιου του Διευθυντή. Ο ίδιος να είναι παράδειγμα»(Δ/ντής, 03).

«Καταρχάς πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει απόλυτη ειλικρίνεια μεταξύ μας. Το πρώτο δηλαδή στη σχέση μας είναι αυτό. Ό,τι σκέφτομαι το λέω την ίδια στιγμή στους συναδέλφους μου και μετά από πολύ λίγο χρονικό διάστημα αντιλαμβάνομαι ότι κάνουν και εκείνοι το ίδιο» (Δ/ντρια, 14).

«Αυτό που συνήθως κάνω και είναι και αρχή μου είναι να είμαι πάντοτε αληθινός και να μην κρύβω τίποτε απέναντι στους συναδέλφους» (Δ/ντής, 15).

Ένα επιπλέον σημαντικό χαρακτηριστικό είναι οι καλές σχέσεις και η προσωπική επαφή του ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς. Οι 8 διευθυντές/ντριες από τους 15 υποστήριζαν ότι οι προσπάθειες να δημιουργήσουν ένα φιλικό κλίμα αλλά και η προσωπική επαφή και το ενδιαφέρον του Διευθυντή/ντρια είχαν θετική επίδραση στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για εμπιστοσύνη αλλά και δέσμευση στους στόχους της σχολικής μονάδας ενώ μία ερωτώμενη (Δα, 11) ανέφερε ότι δεν μπόρεσε να δημιουργήσει αυτό το κλίμα με αποτέλεσμα να έρχεται συχνά σε συγκρούσεις για να πετύχει τους στόχους της μονάδας της.

«Ανέφερα τις συχνές επαφές. Θεωρώ ότι στον κλάδο μας οι εκπαιδευτικοί ένα μειονέκτημα είναι που δεν συζητούν μεταξύ τους, που δεν μοιράζονται.. Όταν λοιπόν ο συνάδελφος, ο εκπαιδευτικός, λέει την άποψή του, έχει ένα ζήτημα, το μοιράζεται, και βλέπει ένα περιβάλλον φιλικό και ασφαλές, ώστε να εκφράσει την αδυναμία του – γιατί αυτό είναι το ζήτημα και δεν συζητάνε οι εκπαιδευτικοί. Προσπαθούμε με πρακτικές συναδελφικής αλληλεγγύης να λύσουμε προβλήματα. Αυτό γίνεται μέσα στο σύλλογο....., και δεύτερο είμαι σε συνεχή επαφή και χαίρομαι γι' αυτό το πράγμα, δηλαδή καθημερινά οι συνάδελφοι έρχονται εδώ και

συζητάμε αυτού του είδους τα προβλήματα. Αρα αισθάνεται ότι δεν είναι μόνος του ο συνάδελφος για να τα βγάλει πέρα. Έχει το σύλλογο και τον Διευθυντή» (Δ/ντής, 05).

«Για να μπορέσει ο ηγέτης να εμπνεύσει αυτό το κλίμα στους συναδέλφους του θα πρέπει να τους αποδείξει ότι ενδιαφέρεται σε προσωπικό επίπεδο για τον καθένα, ότι τον υποστηρίζει τόσο στην επαγγελματική του ζωή, όσο και στην προσωπική του ζωή.... Αυτό το κλίμα πρέπει να το χτίσεις. Δεν είναι αυτονόητο. . Εάν δεν σου έχει εμπιστοσύνη ο συνάδελφος δεν θα σε ακούσει, δεν θα δεχθεί και την πρότασή σου με ανοικτό μυαλό» (Δ/ντρια, 09).

«Δεν μπορώ να πω ότι με αποδέχθηκαν εύκολα. Έκανα και συνεχίζω να κάνω μεγάλη προσπάθεια. Και ενώ προσπάθησα ευθύς εξ αρχής να είμαι κοντά τους, να είμαι φιλική, τους ξεκαθάρισα ότι δεν διαφοροποιούμαι σε τίποτα από αυτούς.... Δεν είμαι πολύ κοντά. Δεν μπορώ να σου απαντήσω με σαφήνεια. Δεν είναι άνθρωποι που ανοίγονται.... Αλλά γενικά δεν είναι μια δεμένη ομάδα μεταξύ τους. Δηλαδή την βρήκα εγώ έτσι. Δεν ήταν δεμένη. – και εδώ δεν θεωρώ ότι είναι μόνο θέμα Διευθυντού – δεν είναι δεμένος ο Σύλλογος Διδασκόντων και δεν μπορώ, δεν έχω καταλάβει ακόμη γιατί» (Δ/ντρια, 11).

Εδώ είναι ανάγκη να τονιστεί ότι 4 διευθυντές/ντριες αναφέρθηκαν στο δημοκρατικό στυλ διοίκησης υποστηρίζοντας ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για να υπάρχουν οι φιλικές σχέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και για να μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι και οι δεσμεύσεις.

«Πολύ σημαντικό η ασφάλεια....Είναι πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα και βέβαια έχει να κάνει με το πώς, γι'αυτό είπαμε πριν ότι το στυλ του δημοκρατικού Διευθυντή παίζει ρόλο. Όταν συναποφασίζεις. Έχεις φιλικές σχέσεις με όλους. Καλές σχέσεις. Φιλικές σχέσεις δεν μιλάμε ότι σε καθημερινή βάση... Είμαστε εδώ μια οικογένεια ουσιαστικά» (Δ/ντρια, 06).

Η στήριξη και η κάλυψη σε θέματα κυρίως ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, δημιουργούν το αίσθημα ασφάλειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας σύμφωνα τέλος, με 7 διευθυντές όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις. Το άσχημο κλίμα και η επιθετική στάση πολλών γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασική πηγή άγχους και ανασφάλειας τα οποία ο σχολικός ηγέτης μπορεί να

εξομαλύνει και όπως φάνηκε από τα λεγόμενα των διευθυντών, αποτελούσε βασικό στοιχείο για να νιώσουν ασφαλείς οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.

«...γιατί η αλήθεια είναι ότι τα τελευταία χρόνια, με το πρωτοφάνερωμα της κρίσης, οι γονείς έχουν αντιληφθεί τελείως διαφορετικά, ενδεχομένως από μία προσπάθεια να εκτονώσουν το δικό τους πρόβλημα, το εκδηλώνουν πάρα πολύ στον εκπαιδευτικό. Και οι επεμβάσεις των γονέων μέσα στο χώρο του σχολείου είναι πάρα πολύ πιεστικές και προσβλητικές πολλές φορές. Ο σωστός διευθυντής και διευθύντρια αυτό το οποίο θα πρέπει να κάνουν είναι να μην επιτρέπουν στους γονείς να ταλανίζουν τους δασκάλους και τις δασκάλες με τις παρεμβάσεις τους. Για μένα είναι το άλφα και το ωμέγα στη σημερινή εποχή. Όπως επίσης, και θα πρέπει να νοιώθουν ασφαλείς και απέναντι στις προϊσταμένες αρχές. Δηλαδή να νιώθουν ότι μπορεί ο διευθυντής και η διευθύντριά τους να είναι η ομπρέλα τους που θα τους προστατεύσει» (Δ/ντρια, 13).

5.3.2 Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας

Στη συγκεκριμένη ερώτηση πολλοί διευθυντές φάνηκαν άνετοιμοι να απαντήσουν, ίσως γιατί στους περισσότερους από ότι διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις, δεν είχαν σαν βασική προτεραιότητα τον ενεργό ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας τους. Ορισμένοι διευθυντές/ντριες (5 ερωτώμενοι) υποστήριζαν ότι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η λειτουργία της σχολικής μονάδας με τη πληθώρα των απαιτήσεων δεν αφήνουν περιθώριο στους ίδιους να θέσουν σε προτεραιότητα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ προέχουν βασικά ζητήματα λειτουργίας του σχολικού οργανισμού, όπως καθυστερημένη στελέχωση των σχολικών μονάδων και συνεχείς μετακινήσεις μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών.

«Υπάρχει ένα κομμάτι των εκπαιδευτικών το οποίο είναι μετακινούμενο. Δυστυχώς. Αυτοί είναι οι αναπληρωτές, είναι οι μεταταγμένοι, οι αποσπασμένοι από τη Δευτεροβάθμια, άρα ένα πολύ μεγάλο κομμάτι πλέον διαφοροποιείται από σχολικό έτος σε σχολικό έτος. Για να είμαι ειλικρινής, γι' αυτούς οι δυνατότητες είναι λίγες, δεδομένου ότι κάποιοι από αυτούς μετακινούνται και σε 4 έως 5 σχολεία» (Δ/ντής, 02).

«Ο ρόλος του Διευθυντή είναι πάρα πολύ βοηθητικός, κυρίως μέσα στο χώρο..... Δυστυχώς όμως εκείνο το οποίο βλέπω είναι ότι έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το όλο πλαίσιο και με τα ζητήματα τα οποία δημιουργούνται κάθε χρονιά δεν δίνεται αυτή η δυνατότητα. Δηλαδή ενώ υπάρχουνε στο μυαλό κάποιες σκέψεις ότι θα μπορούσανε να κάνουνε κάποια πράγματα, τελικά στο πέρασμα του χρόνου και της χρονιάς αποδεικνύεται ότι αυτά πολύ δύσκολα γίνονται. Τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο. Δεν έχουμε να εμφανιστεί όλο το προσωπικό στην ώρα του. Πολλές φορές έχουμε φτάσει να φτάνουμε σε μήνα Φεβρουάριο, Μάρτιο, ή ακόμα και Απρίλιο και ακόμα να έρχονται εκπαιδευτικοί και να μετακινούνται εκπαιδευτικοί. Όταν λοιπόν σε τέτοιο προχωρημένο σημείο κάθεσαι και σκέφτεσαι το πώς θα οργανώσεις το πρόγραμμα και το πώς θα λειτουργήσει η μονάδα κάποια άλλα πράγματα αρχίζουν και φαντάζουν σαν πολυτέλεια» (Δ/ντής, 04).

Οι περισσότεροι διευθυντές (8 ερωτώμενοι) περιέγραψαν το ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κυρίως ως ενημερωτικό και παραινετικό. Υποστήριζαν ότι η καθημερινή ενημέρωση για επιμορφωτικά προγράμματα και οι παραινέσεις τους προς τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε αυτά αποτελούσαν τα βασικά και ίσως μοναδικά στοιχεία του συγκεκριμένου ρόλου τους.

«...τους ενημερώνω για κάθε τι που έχει σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Είτε αυτό είναι σεμινάριο εντός ή εκτός, είτε κυρίως για ευρωπαϊκά προγράμματα που θεωρώ ότι πρέπει να εκμεταλλεύονται κάθε τέτοια ευκαιρία που τους δίνεται για να έρθουν σε επαφή και σε επικοινωνία και με εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες γιατί τότε αισθάνεσαι ότι δεν είσαι μόνος σ' αυτόν τον κόσμο, ότι έχεις τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες ανάγκες με άλλους συναδέλφους σε άλλες χώρες» (Δ/ντρια, 11)

«Είναι το να βρίσκω μέσα από την ενημέρωση και την πρόσβαση που έχω σε σημεία ενημέρωσης, σεμινάρια, επιμορφώσεις, εξειδικεύσεις πανεπιστημιακές ή από άλλους διοικητικούς φορείς ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να ενδιαφέρει εκπαιδευτικούς του σχολείου, τυπώνω συνήθως έγγραφα.....έτσι έχουνε μία ενημέρωση εντός 24ώρου για οτιδήποτε κινείται στον χώρο των επιμορφώσεων κλπ. κλπ., της επαγγελματικής ανάπτυξης, Δ/ντής, 15).

*«Νομίζω ότι ο ρόλος μου είναι καθαρά στο θέμα της παρότρυνσης και από τον τρόπο που βλέπουν και οι άλλοι ότι αντιμετωπίζω εγώ κάποια ζητήματα...»
(Δ/ντρια, 13).*

Ορισμένοι διευθυντές (4 ερωτώμενοι) υποστήριξαν και πάλι, όπως και σε προηγούμενες απαντήσεις ότι χρησιμοποίησαν τον εαυτό τους σαν παράδειγμα για να δώσουν το έναυσμα και να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς. Ο ίδιος δηλαδή με τις δικές τους ενέργειες που έκαναν και ασχολούνταν συνεχώς με το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως υποστηρίζουν, έπεισαν εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας τους να ακολουθήσουν.

*«Αν ο ίδιος έχει 30, 31 χρόνια υπηρεσίας, όσα έχω εγώ, και φαίνεται ότι είναι πια απόμαχος και κουρασμένος και δε θέλει τίποτε άλλο, αυτό νομίζω ότι δημιουργεί «μια τεμπελιά» στη σχολική μονάδα. Όταν ο Διευθυντής έχει αγωνίες εφήβου ακόμα και σ' αυτή την ηλικία, αυτό δεν μπορεί να μην εμπνέει την εκπαιδευτικό»
(Δ/ντής, 07).*

«Πρώτα από όλα νομίζω ότι χρησιμοποιώ το δικό μου παράδειγμα, επειδή έχω έτσι διάφορες ανησυχίες. Βλέπουν ότι προσπαθώ να ενημερώνομαι, να τρέχω από συνέδριο σε συνέδριο, από σεμινάριο σε σεμινάριο, έτσι οτιδήποτε προκύψει και με αφορά και με ενδιαφέρει προσπαθώ να το παρακολουθήσω» (Δ/ντής, 10).

5.3.3 Τρόποι παρακίνησης και δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στη σχολική μονάδα

Στη 3^η και 4^η ερώτηση του Γ' άξονα του ερωτηματολογίου της συνέντευξης διερευνήθηκαν οι τρόποι παρακίνησης των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές/ντριες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ταυτόχρονα ζητήθηκε από την ερευνήτρια να αναφερθούν από τους ερωτώμενους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώθηκαν και διενεργήθηκαν στην εκπαιδευτική μονάδα. Στις συγκεκριμένες ερωτήσεις όσον αφορά τους τρόπους παρακίνησης, οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες (13 από τους 15 ερωτώμενους) ανέφεραν τις άδειες και γενικά τη διευκόλυνση που παρείχαν στους εκπαιδευτικούς που έδειχναν ενδιαφέρον για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

«Η διευκόλυνση έχει να κάνει με το να έχουν τη δυνατότητα να λείψουν από το σχολείο προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις.» (Δ/ντής, 03).

«και αυτό που μπορώ να κάνω είναι να τον διευκολύνω να παρακολουθεί είτε δίνοντάς του άδεια, είτε ρυθμίζοντας το πρόγραμμα κατάλληλα ώστε να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις υποχρεώσεις του. Παρακινώ. Οτιδήποτε φτάνει στα αυτιά μου, είτε από τη Διεύθυνση, e-mail, ή οτιδήποτε άλλο ενημερώνω με e-mail, με προσωπική επικοινωνία κάποιον που πιστεύω ότι το έχασε, μπορεί να του το θυμίσω και να ρυθμίσω το πρόγραμμα ανάλογα ώστε να παρακολουθούν» (Δ/ντρια, 08).

«Προφανώς σε οποιοδήποτε αίτημα υπάρχει για να κάνουν κάτι που πιθανώς να είναι εντός ωραρίου κλπ. είμαι πάντοτε θετικός να καλύψω τα κενά, να βρω λύσεις για να μην μείνουν τα παιδιά χωρίς δάσκαλο. Οπότε με αυτή την έννοια νομίζω» (Δ/ντής, 10).

Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι ορισμένοι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στις άδειες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για επιμορφωτικά προγράμματα σαν μία μεγάλη παραχώρηση που γίνεται από τους διευθυντές ακριβώς γιατί διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

«... Μπορεί να σας το λέω έτσι και να φαίνεται απλό αλλά είναι τεράστιο πρόβλημα σε όλες τις επιμορφώσεις τους, έχουν την άδεια, δηλαδή διευκολύνονται παρότι το σχολείο..... δυσκολεύεται να αντεπεξέλθει και φυσικά... τώρα έχω δύο συναδέλφους που κάνουν μεταπτυχιακά. Δικαιούνται από το νόμο άδειες αλλά ξέρετε ότι η άδεια πάντα λέει «εφόσον δεν παρακωλύεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου» (Δ/ντής, 05).

Πολλοί επίσης διευθυντές ανέφεραν την ενημέρωση καθώς και την ανακοίνωση της αλληλογραφίας στους εκπαιδευτικούς για τα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που παρουσιάζονται.

«Οτιδήποτε πέφτει στην αντίληψή μου και αφορά σεμινάρια, ημερίδες κλπ. ενημερώνω τους συναδέλφους και μάλιστα κρίνοντας ότι κάποια από αυτά, ανάλογα με το περιεχόμενο θα είναι ιδιαίτερα θετικό γι' αυτούς, τους προτρέπω

αλλά και διευκολύνω τη συμμετοχή τους σ' αυτά. Πρώτα-πρώτα δηλαδή ξεκινάμε με την ενημέρωσή...»(Δ/ντρια, 09).

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παραπάνω αναφέρθηκαν και παρουσιάστηκαν από τους ερωτώμενους σαν σημαντικός τρόπος παρακίνησης από τη στιγμή που υπάρχουν ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας που έχουν προτεραιότητα. Οι απαντήσεις όλων των ερωτώμενων έδειξαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και οι τρόποι παρακίνησης τους προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση δεν αποτελούσαν πρωταρχικούς στόχους σε καμία σχολική μονάδα.

Στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που διενεργήθηκαν στις σχολικές μονάδες, οι περισσότεροι διευθυντές (13 στους 15) αναφέρθηκαν κυρίως στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Τα περισσότερα θέματα των ενδοσχολικών επιμορφώσεων που αναφέρθηκαν διοργανώθηκαν στην πλειοψηφία τους είτε για να καλύψουν τρέχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είτε προέκυψαν από προτάσεις σχολικών συμβούλων και υπουργείου όπως λειτουργία διαδραστικών πινάκων, θέματα ενδοσχολικής βίας, επιμορφώσεις στις Νέες τεχνολογίες.

«Έχουν γίνει σεμινάρια στο σχολείο, ενδοσχολικά, πρώτον για τους υπολογιστές αυτούς, τους πίνακες, τους διαδραστικούς. Είχαμε πάρει δύο διαδραστικούς πίνακες από την Αθήνα και κάναμε ένα σεμινάριο on line με την εταιρεία για να εκπαιδευτούν όλοι πώς θα τους χρησιμοποιήσουν» (Δ/ντής, 07).

«Εντάξει, κάναμε μία ενδοσχολική επιμόρφωση πέρυσι που ήμουν εγώ εισηγήτρια αλλά δεν ήταν από δική μου πρωτοβουλία, ήταν από πρωτοβουλία της σχολικής συμβούλου. Φέτος που σου είπα ότι τους πρότεινα να κάνουμε επίσης μια δική μας άτυπη ενδοσχολική στις ΤΠΕ και το δέχτηκαν» (Δ/ντρια, 11).

«Αυτές που έχουν γίνει αφορούν κυρίως το κομμάτι της βελτίωσης σε ζητήματα διδακτικής ή της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση των νέων τεχνολογιών προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τον ίδιο τον εκπαιδευτικό πληροφορικής. Δηλαδή νομίζω ότι δεν είναι απαραίτητο πάντοτε να έρχεται κάποιος απ' έξω αλλά αν μπορούμε να εκμεταλλευτούμε το υπάρχον προσωπικό με τις διακριτές δυνατότητες και ιδιαιτερότητες που υπάρχουνε (Δ/ντής, 01).

Ορισμένοι επίσης διευθυντές (5 ερωτώμενοι) ανέφεραν δυσκολίες στη διοργάνωση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων, όπως έντονη γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμός

αλλά και άρνηση συμμετοχής ή έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας.

«Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι και η επιμορφωτική διαδικασία διέπεται από μια νομολογία. Δηλαδή για να υπάρχει θεσμοθετημένη εσωτερική σχολική επιμόρφωση, δύο ώρες, από τις 12.00 μέχρι τις 2.00. Αυτό θα πρέπει για να συμβεί θα πρέπει ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος να πάρει άδεια από την Περιφέρεια, μόνο η Περιφέρεια δίνει την άδεια, δεν μπορεί ούτε ο Διευθυντής, ούτε ο σχολικός σύμβουλος, και σ' αυτό το δίωρο να εφαρμοστεί η γνώση των εκπαιδευτικών. Δυστυχώς αυτό τα τελευταία χρόνια δεν συμβαίνει. Ενώ ζητάμε εμείς και από τη σύμβουλο και από την Περιφέρεια να ενεργοποιηθεί αυτό το δίωρο ώστε να κάνουμε εδώ ενδοσχολικά επιμόρφωση με όλους τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια δεν έχει γίνει» (Δ/ντής, 05).

«Στην εκπαιδευτική μονάδα έχουμε κάνει ορισμένες, θα έλεγα όχι σε μεγάλο βαθμό, γιατί είναι δεδομένο ότι με τον τρόπο που λειτουργούν τα αναμορφωμένα σχολεία με το πρόγραμμα 8.00 με 2.00 είναι εξαιρετικά δύσκολο ενδοσχολικά να γίνει αυτή η επιμόρφωση» (Δ/ντής, 03).

«Με διαλογική συζήτηση προσπαθώ να τους πείσω ότι εδώ χρειαζόμαστε επιμόρφωση, εδώ χρειαζόμαστε τεχνογνωσία, εδώ χρειαζόμαστε κάποια πράγματα για να βελτιώσουμε τη διδασκαλία μας και με το γεγονός ότι πάντοτε είμαι στη διάθεσή τους όσον αφορά τους υπολογιστές και όσον αφορά όλη την οργάνωση του μαθήματος να είμαι κοντά τους, αλλά δεν βρήκα κάποιον τρόπο για να πείσω ότι αυτό είναι απαραίτητο..... καταρχάς δεν έχω προτάσεις από κάτω..... Δεν υπάρχει συμμετοχή σε αυτές τις προτάσεις, λυπάμαι που το λέω, γιατί θα ήτανε κάτι εξειδικευμένο, για να λυθούνε κάποια προβλήματα μέσα στη μονάδα, δεν βλέπω. Ίσως να φταίω και εγώ, ο τρόπος δηλαδή, ίσως εδώ χρειάζεται το αυταρχικό της διοίκησης. » (Δ/ντής, 12).

5.3.4 Επαγγελματική ανάπτυξη του Διευθυντή/ντριας

Στη συγκεκριμένη ερώτηση σχετικά με το ποιος έχει την ευθύνη για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι σε πρώτο στάδιο την ευθύνη την έχει προσωπικά ο καθένας, πάντα μέσα από τις επιλογές, τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες που έχει.

«Ένα κομμάτι αφορά τον καθένα μας ξεχωριστά. Ο καθένας από μας πρέπει και είναι υποχρεωμένος θα έλεγα να φροντίζει να γίνεται όλο και καλύτερος και να επιμορφώνεται στο αντικείμενο της επιστήμης του ή και στην άσκηση της διοίκησης που και αυτή δεν παύει να είναι μία επιστήμη. Επομένως, αφορά την προσωπική ανάγκη του καθένα» (Δ/ντής, 03).

«Σίγουρα θα έπρεπε να υπάρχει ευθύνη από άλλους φορείς αλλά εκείνο το οποίο παρατήρησα είναι ότι αυτά τα 27 χρόνια και που εργάζομαι, όλα λειτούργησαν με βάση το τι επιθυμούσα και τι προσπαθούσα να κάνω εγώ» (Δ/ντής, 04).

Όλοι επίσης, οι ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι το επίσημο κράτος απουσιάζει από την επιμόρφωση και γενικά την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, ενώ θα έπρεπε, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα τους, να αποτελεί το βασικό συντελεστή των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τα διευθυντικά στελέχη. Σε αυτό το σημείο υπήρξε έντονη κριτική από όλους σχεδόν τους ερωτώμενους απέναντι στην κρατική αδιαφορία για την επιμόρφωση αλλά και την ομαλή μετάβαση τους στην ανάλογη θέση.

«Θα έλεγα ότι αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα του τρόπου λειτουργίας της διοίκησης στην εκπαίδευση, ότι δεν έχουν ένα πλάνο δημιουργίας στελεχών. Ήμουν υποψήφιος για τη θέση υποδιευθυντή η οποία δεν μου δόθηκε αλλά ένα χρόνο μετά, δύο, βρέθηκα να είμαι διευθυντής. Αυτό είναι στην πραγματικότητα – πώς να το χαρακτηρίσει κανείς – αστείο, αλλά η ίδια η Πολιτεία δεν φροντίζει ώστε να δημιουργεί στελέχη με ομαλές μεταβάσεις» (Δ/ντής, 01).

«Άρα λοιπόν στέλνεις διευθυντές σε σχολεία ως σύστημα χωρίς να έχεις ελέγξει, ούτε να ενδιαφέρεσαι, για τη δυνατότητά τους να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους. Και πολλοί δεν τα καταφέρνουν. » (Δ/ντρια, 08).

Υπήρξε επίσης, από 2 διευθύντριες αναφορά και κριτική για την κατάργηση από την Πολιτεία του θεσμού των Διδασκαλείων που αποτελούσε από τους λίγους θεσμούς επιμόρφωσης σε επίπεδο πολλές φορές μεταπτυχιακών προγραμμάτων, τα οποία απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς και γενικότερα σε εν δυνάμει στελέχη της εκπαίδευσης.

«...όφειλε και το κράτος, τουλάχιστον όσον αφορά τον δημόσιο υπάλληλο, εφόσον θέλει να είναι αποτελεσματικό ως κράτος, να φροντίζει και αντί να γίνονται κάποια πράγματα με κλήρωση ή με εξετάσεις, όπως ήταν το Διδασκαλείο που καταργήθηκε, πολύ άσχημο, έπρεπε υποχρεωτικά κατά την ταπεινή μου

γνώμη να περάσουνε όλοι οι συνάδελφοι από το Διδασκαλείο και να μη σας πω, ανά δεκαετία, γιατί ανά δεκαετία οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι τρομακτικές. Πώς θα προλάβει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί αυτές τις αλλαγές και να εξελίσσεται και ο ίδιος, να γίνεται καλύτερος» (Δ/ντρια, 09).

Επίσης 2 ερωτώμενοι επισήμαναν ότι οι διευθυντές, όπως και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί, χρειάζονται οικονομική ενίσχυση για να μπορέσουν να ασχοληθούν δυναμικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη ενώ ορισμένοι (2) υποστήριξαν ότι ένας τρόπος για να διευρύνουν τις γνώσεις τους είναι η δημιουργία δικτύου επικοινωνίας και πληροφόρησης ανάμεσα στους διευθυντές μιας τοπικής ή ευρύτερης κοινότητας. Ο ρόλος του διευθυντή ως καθοδηγητή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του είναι να ενθαρρύνει, να διευκολύνει ή και να συντονίζει τη συμμετοχή τους σε δίκτυα μάθησης αλλά και να δικτυώνονται οι ίδιοι οι διευθυντές (Day, 2003, σελ. 386) καθώς τα δίκτυα αποτελούν πλέον μια σημαντική μέθοδο μάθησης που στοχεύει τόσο στη βελτίωση όσο και στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Day, 2003 σελ. 377).

«Από εκεί και πέρα, νομίζω ότι η Πολιτεία πρέπει να συνδράμει τον εκπαιδευτικό... Δεν μπορεί να πηγαίνει στο Καστελόριζο με 650 ευρώ, να μην μπορεί ούτε τα προς το ζην να βγάλει και να θέλουν εκπαιδευτικό μορφωμένο. Πρέπει να του δίνουν τη δυνατότητα να αυτομορφωθεί, δίνοντάς του χρήματα. Παλιότερα υπήρχε το επίδομα βιβλιοθήκης. Παλιότερα, πολύ παλιότερα. Κατόπιν καταργήθηκε. Κατά τη γνώμη μου πρέπει να επανέρθει οπωσδήποτε, αποκλειστικά και μόνο για να πλουτίζει τη βιβλιοθήκη του ο εκπαιδευτικός» (Δ/ντής, 07).

«Αλλά γενικά θεωρώ ότι η επίσημη Πολιτεία δεν έχει εντοπίσει ότι είναι σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των Διευθυντών και νομίζω ότι το περισσότερο που κάνουν οι ίδιοι οι Διευθυντές που το κάνω και εγώ, και το θεωρώ πάρα πολύ χρήσιμο, είναι η επικοινωνία μου με άλλους διευθυντές και αποφάσισα μαζί τους να οργανώσω ένα δίκτυο Διευθυντών, πήρα πρωτοβουλία ο ίδιος, σε επίπεδο δημοτικής κοινότητας επικοινωνήσα με τους Διευθυντές, προσπαθώντας να τους πείσω ότι το να βρισκόμαστε – αυτό που γίνεται σε άλλα κράτη και χώρες – το να βρίσκονται οι Διευθυντές από μια τοπική ενότητα σχολείων και να ανταλλάσσουν εμπειρίες στο πώς αντιμετωπίζουν προβλήματα είναι χρήσιμο για όλους αυτό» (Δ/ντής, 02).

Στην ερώτηση που αφορούσε το βαθμό συσχέτισης της στάσης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών, οι 7 ερωτώμενοι στους 15 ισχυρίστηκαν ότι έχει θετική επίδραση, μία διευθύντρια υποστήριξε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση, 2 ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι δεν υπάρχει επίδραση, ενώ 5 διευθυντές/ντριες μίλησαν για εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανάλογα με την προσωπικότητα τους άλλοι ενδιαφέρονται και παρακινούνται και οι υπόλοιποι παραμένουν αδιάφοροι επάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

«Αν το δουν, τους αρέσει όμως. Δεν μπορεί να υπάρχει εκπαιδευτικός που δεν θέλει Διευθυντή ο οποίος να νοιάζεται για γράμματα, για επιμορφώσεις, να έχει την αγωνία των μαθητών του σχολείου. Δεν πιστεύω ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί τέτοιοι και αν υπάρχουν είναι αποτυχημένοι. Και είναι και δυστυχημένοι ταυτόχρονα. Γιατί δεν χαιρόνται αυτό που κάνουν. Έτσι» (Δ/ντής, 07).

«Αλληλοτροφοδότηση και ανατροφοδότηση. Όταν βλέπεις κάποιον να δουλεύει και να ενδιαφέρεται ειλικρινά, πιστεύω ότι είναι πολύ λίγοι άνθρωποι που θα τον αντιμετωπίσουν με διαφορετικό στυλ. Ό,τι ισχύει για μένα υποθέτω ότι ισχύει και για τους συναδέλφους μου» (Δ/ντής, 14).

«Στη διάρκεια αυτών των ερεθισμάτων που στη σταδιοδρομία ανταπεξήλθα δεν διαπίστωσα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σημαντικό για την ηγεσία του Διευθυντή όλα αυτά τα ερεθίσματα που έπαιρνε απ' έξω, όλα αυτά που σου είχα πει προηγουμένως, θεωρούσαν πιο σημαντικό κάποιοι να είναι ο Διευθυντής στο σχολείο παρά να συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης» (Δ/ντής, 02).

«Δεν ξέρω. Δεν μπορώ να είμαι σίγουρος γι' αυτό το πράγμα. Ίσως να γυρίσω πίσω σε κάτι που είπα προηγουμένως, ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων, οπότε ίσως και η οπτική που έχουνε απέναντί μου, νομίζω έτσι; ότι δίστανται...» (Δ/ντής, 10)

«Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αδιάφοροι αλλά πιστεύω ότι υπάρχουν και πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που παροτρύνονται. Δηλαδή όταν βλέπουν έναν συνάδελφό τους, τον Διευθυντή, ο οποίος συνεχώς φροντίζει να αναπτύσσεται, το χρησιμοποιούν και εκείνοι σαν κίνητρο για να προχωρήσουν παραπέρα» (Δ/ντής, 04).

5.3.5 Αντιλήψεις των Διευθυντών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη ερώτηση υπήρχε ένας μεγάλος όγκος απαντήσεων, ακριβώς γιατί οι ερωτώμενοι είχαν έντονη φόρτιση και ανάγκη να μιλήσουνε, από τη στιγμή που σε όλες τις σχολικές μονάδες έτρεχε από το υπουργείο το πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013), που συνοδεύονταν από μια πληθώρα αντιδράσεων και συγκρούσεων, διαταράσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις ισορροπίες σε όλους σχεδόν τους σχολικούς οργανισμούς και δημιουργώντας ένα κλίμα εκρηκτικό. Όλοι οι διευθυντές/ντριες δήλωσαν αγανακτισμένοι και απογοητευμένοι από την κατάσταση. Ενώ οι 13 από τους 15 ερωτώμενους τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης, όχι όμως με τη μορφή που προσπαθούσε να φέρει το υπουργείο παιδείας στην ελληνική πραγματικότητα.

«Εκείνο που με ενοχλεί στη χώρα μας είναι ότι πολλές φορές υιοθετούνται μοντέλα που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση από το εξωτερικό, τα οποία στο εξωτερικό έχουν ήδη καταρρεύσει και, ενώ έχουν αποδειχθεί λάθος, εμείς τα εισάγουμε και προσπαθούμε να τα εφαρμόσουμε, ή προσπαθούμε να τα εφαρμόσουμε τρέχοντας χωρίς να έχουμε πλήρη συνείδηση του τι αφορά ή πώς θα τα προσαρμόσουμε στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό είναι κάτι που με ενοχλεί. Είτε είναι διδακτικά μοντέλα, είτε είναι λειτουργία σχολικών μονάδων, χρηματοδότηση σχολικών μονάδων ή και η αξιολόγηση αυτή καθαυτή. Θεωρώ ότι εσπευσμένα και χωρίς βαθιά έρευνα και εμπειριστατωμένη έτσι εφαρμογή εφαρμόζονται πολλά λάθος συστήματα στην εκπαίδευση. Και ένα από αυτά είναι και το τελευταίο μοντέλο της αξιολόγησης» (Δ/ντρια, 09).

«Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόβλημα με την αξιολόγηση, έχουν πρόβλημα με τους αξιολογητές. Δεν έχουν εμπιστοσύνη στα πρόσωπα που θα τους αξιολογήσουν» (Δ/ντής, 01).

Δύο διευθυντές μίλησαν για έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στην ελληνική πραγματικότητα, ενώ ορισμένοι διευθυντές/ντριες (5 ερωτώμενοι) υποστήριξαν ότι ο έντονος κομματισμός και η έλλειψη διαφάνειας που επικρατεί στην ελληνική εκπαίδευση δεν αφήνει περιθώρια εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς για οποιοδήποτε πρόγραμμα αξιολόγησης που κατατίθεται από τις εκάστοτε διοικήσεις των υπουργείων.

«θεωρώ ότι η αξιολόγηση στη χώρα έχει να αντιμετωπίσει αρχικά κάποια κρίσιμα σημεία. Το πρώτο κρίσιμο σημείο είναι ότι δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση τουλάχιστον στη χώρα μας. Δεν υπήρξε» (Δ/ντής, 15).

«Άρα λοιπόν η αξιολόγηση θα πρέπει να υπάρχει αλλά θα πρέπει πρώτα να υπερτονιστεί ο ρόλος του ακομμάτιστου εκπαιδευτικού. Εξηγούμαι: Δυστυχώς στην εκπαίδευση όσο ίσως πουθενά περισσότερο, καθιερώθηκε ο κομματισμός. Στις αξιολογήσεις των στελεχών αυτό που υπερίσχυε ήταν πάντοτε η κομματική ταυτότητα. Ο άνθρωπος ο οποίος αποφασίζει με προκατασκευασμένη σκέψη, δηλαδή με μία ιδεολογία που την έχει κάνει σύστημα, και ελεύθερος δεν είναι και δεν συλλογάζεται ορθά. Υπ' αυτή την έννοια, εγώ τουλάχιστον, θεωρώ ότι πρώτα ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ακομμάτιστος. » (Δ/ντής, 07).

Όλοι σχεδόν οι διευθυντές/ντριες (14 ερωτώμενοι) μίλησαν για μια αξιολόγηση που θα λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός και ως παρακίνηση για βελτίωση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Μόνο με τη συγκεκριμένη μέθοδο η αξιολόγηση θα επιτύχει να γίνει σημαντικό και απαραίτητο κομμάτι του εκπαιδευτικού μηχανισμού και με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονταν τη σημαντικότητά της όλοι σχεδόν οι ερωτώμενοι.

«Για μένα η αξιολόγηση είναι σημαντική. Δεν μπορούμε να τα ισοπεδώσουμε όλα. Έχουμε φτάσει σε σημείο, και είναι κάτι το οποίο ακούγεται πάρα πολλές φορές, ότι όλοι είμαστε ίδιοι... Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε καμία περίπτωση δεν είναι ίδιοι. Άρα θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση. Απλώς αυτή η αξιολόγηση θα πρέπει να αξιοποιηθεί ώστε να γίνει η ανατροφοδότηση αυτών οι οποίοι υστερούνε, ώστε να μπορέσουνε κάποια στιγμή να γίνουν καλύτεροι» (Δ/ντής, 04).

«Αξιολόγηση είναι το τελευταίο και για μένα το πιο σημαντικό στάδιο κάθε διαδικασίας. Δυστυχώς στη χώρα μας δεν έχουμε δώσει την πρέπουσα διαδικασία. Δηλαδή βλέπετε ένας εκπαιδευτικός κάνει ένα πρόγραμμα , , και όταν φτάσει στην αξιολόγηση δεν δίνει την πρέπουσα σημασία που για μένα θα πρέπει να δει πού πήγε καλά, πού δεν πήγε και αυτό θα τον βοηθήσει την επόμενη φορά να οργανώσει καλύτερα, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει καλύτερα την επόμενη του δράση» (Δ/ντής, 05).

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι (8 ερωτώμενοι ενώ οι υπόλοιποι 7 δεν αναφέρθηκαν στο θέμα) υπήρξαν έντονα αρνητικοί στην ποσόστωση που ανακοινώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας ως μία από τις παραμέτρους της αξιολόγησης με το Π.Δ. 152 (Φ.Ε.Κ. 240/5-11-2013) σε συνδυασμό με το νόμο 4024/2012 (νέο μισθολόγιο), η οποία και δημιούργησε ένα εκρηκτικό κλίμα θυμού και απογοήτευσης στο χώρο της εκπαίδευσης.

«Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση όταν αυτή η αξιολόγηση θα έχει αποκλειστικό σκοπό την αναβάθμιση του έργου μας των εκπαιδευτικών, του πώς θα γίνουμε καλύτερη και δεν θα είναι μια αξιολόγηση που στόχο έχει τη διαθεσιμότητα ή την οικονομική υποβάθμιση γιατί δυστυχώς όταν υπάρχουν ποσοστά δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αντικειμενική αξιολόγηση. Όταν εκ των πραγμάτων πρέπει κάποιους, είτε το αξίζουν, είτε όχι, να τους βάλουμε ότι πρέπει να... δηλαδή ότι είναι ελλειπείς» (Δ/ντής, 05).

Μία διευθύντρια εμφανίστηκε ιδιαίτερα αρνητική σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, βασιζόμενη στις προσωπικές και συνδικαλιστικές της θέσεις, ενώ ένας διευθυντής ήταν γενικά θετικός όχι μόνο στην αξιολόγηση αλλά και στο συγκεκριμένο μοντέλο που κατατέθηκε από το υπουργείο.

«Εγώ ως άνθρωπος, είμαι κάθετη με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Την προσωπική, την ατομική. Με τον όρο με τον οποίο την έχουν επιβάλει έτσι; Καλά, εννοείται ότι δεν μπορώ να συμπεριλάβω ποτέ στο λεξιλόγιό μου αυτό το έκτρωμα το οποίο έχει κατεβάσει το Υπουργείο Παιδείας το οποίο λέγεται αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση..... Όλοι μας έχουμε αδυναμίες. Αυτό μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε είτε με ενδοσχολική επιμόρφωση είτε με έναν διαφορετικό τρόπο τον οποίο μπορούμε να βρούμε. ...» (Δ/ντρια, 13).

«θέτουν ζήτημα εμπιστοσύνης όσον αφορά την πολιτική ηγεσία ή για να πω ακόμα και σε επίπεδο συνδικαλιστικής ηγεσίας. Άρα όταν εμφανίζεται ένα μοντέλο που θα τους αναπτύξει επαγγελματικά και θα βελτιώσει και τη λειτουργία του σχολείου πολύ εύκολα μπορούν να το βάλουν σε ένα κουτί και να το χαρακτηρίσουν ως ανεπαρκές, επικίνδυνο, να δώσουν χαρακτηριστικά που δεν έχει δηλαδή» (Δ/ντής, 01).

Όσον αφορά το ρόλο του Διευθυντή στην αξιολόγηση, οι περισσότεροι ερωτώμενοι (12 ερωτώμενοι) ισχυρίστηκαν ότι είναι πολύ σημαντικός από τη στιγμή που ο ίδιος είναι σε θέση καλύτερα από όλους, να διαπιστώσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας. Πολλοί μάλιστα ήταν ιδιαίτερα αρνητικοί στο θέμα των σχολικών συμβούλων αλλά και άλλων φορέων, εκτός σχολικής μονάδας, οι οποίοι καλούνται να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό της εκάστοτε μονάδας.

«Θεωρώ ότι ο ρόλος του Διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι βασικός εκ των πραγμάτων γιατί είναι όλη την ημέρα μαζί, τον γνωρίζει πολύ καλά, δεν βγάζει συμπεράσματα από μία φορά. Για παράδειγμα ας πούμε δεν μπορώ να κατανοήσω πώς ένας σύμβουλος, επισκεπτόμενος μία-δύο φορές έναν εκπαιδευτικό και που μπορεί να τον πετύχει σε μία ημέρα... όχι ότι ο εκπαιδευτικός, αλλά τα παιδιά δεν είναι σε καλή κατάσταση, δεν μπορεί να βγάλει συμπεράσματα» (Δ/ντρια, 14).

«Ο Διευθυντής είναι αυτός ο οποίος έχει την πραγματική γνώση του τι συμβαίνει σε κάθε σχολείο. Βλέπει τους εκπαιδευτικούς καθημερινά, ξέρει πώς αντιδρούν σε πολλές καταστάσεις. Νομίζω ότι είναι ο πλέον καταλληλότερος άνθρωπος για να μπορέσει να κάνει αυτή τη δουλειά. Αρκεί να είναι ο ίδιος σωστός και να έχει το αίσθημα της δικαιοσύνης. Δηλαδή να αντιμετωπίσει σωστά όλους τους συναδέλφους του, οι οποίοι υπάρχουν στο σχολείο» (Δ/ντής, 04).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας μας σχετικά με το ρόλο του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και να συγκριθούν με τις έρευνες που έχουν αναφερθεί και έχουν γίνει σχετικά με το θέμα το οποίο διερευνήθηκε. Σε αυτό το σημείο, είναι ανάγκη να τονιστεί ότι η συζήτηση και τα συμπεράσματα αφορούν αποκλειστικά τις αντιλήψεις των 15 διευθυντών/ντριων που συμμετείχαν στην έρευνα και φυσικά λόγω της ποιοτικής ανάλυσης που ακολουθήθηκε και του μικρού δείγματος ερωτώμενων που είχαμε, δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις παρά μόνο ίσως να δοθεί μία μεγαλύτερη εμβάθυνση σε ορισμένες έννοιες και αντιλήψεις. Η ανάλυση επομένως των δεδομένων μας οδήγησε σε μια σειρά από συμπεράσματα τα οποία και παρουσιάζονται παρακάτω σύμφωνα με τις ερωτήσεις και τους άξονες που αποτυπώθηκαν στις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων διευθυντών.

6.1.1 Γενικά στοιχεία

Στα γενικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις των 15 διευθυντών, ένα βασικό συμπέρασμα αφορούσε την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τα οποία κινήθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό στα 26-30 έτη υπηρεσίας και φυσικά θα πρέπει να ερμηνεύσουμε τις αντιλήψεις των διευθυντών σύμφωνα και με τη φάση ανάπτυξης στην οποία βρίσκονταν. Ανάλογες μελέτες και έρευνες (Day & Bakioğlu, 1996· Reeves Mahony & Leif-Moos, 1997· Cooper & Kelly, 1993 όπ. αναφ. στο Day, 2003) καταδεικνύουν διαφορές στον τρόπο σκέψης και ενεργειών των διευθυντών ανάλογα με τη φάση ανάπτυξης τους που επιδρούσαν μάλιστα στις προσωπικές τους

αντιλήψεις αλλά και την ικανότητα διαχείρισης του άγχους τους απέναντι σε κρίσιμα ζητήματα.

Όσον αφορά το επίπεδο μόρφωσης τους, παρουσιάζεται αρκετά υψηλό ενώ στο σύνολο τους σχεδόν οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντριες έχουν πτυχίο Διδασκαλείου γεγονός που αποδεικνύει ότι επί σειρά δεκαετιών το Διδασκαλείο αποτελούσε στον ελληνικό χώρο από τις βασικότερες μορφές επιμόρφωσης υποψήφιων ηγετικών στελεχών όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας μας (σελ. 30).

6.1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Οι απόψεις των διευθυντών για την επαγγελματική ανάπτυξη έδωσαν τα βασικά στοιχεία για μια σειρά από ερμηνείες αλλά και συμπεράσματα που διαμορφώθηκαν γύρω από τη συγκεκριμένη έννοια. Η δυσκολία που παρουσιάστηκε σε ορισμένους διευθυντές γύρω από την αντίληψη του όρου επαγγελματική ανάπτυξη συμφωνεί με το γενικότερο πνεύμα που υπάρχει στη βιβλιογραφία, σχετικά με την πολυπλοκότητα του όρου. Αυτό δικαιολογεί και μία μεγάλη σειρά ορισμών αλλά και προσπαθειών αποσαφήνισης των όρων «επαγγελματική ανάπτυξη» στο χώρο της εκπαίδευσης από πολλούς ερευνητές (Day, 2003· Fullan & Hargreaves, 1992· Heideman, 1990· Lieberman, 1996· Leithwood, 1992· Rudduck, 1991) όπως και της διαπίστωσης των δυσκολιών για ύπαρξη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού από πολλούς άλλους (Evans, 2002, 2008· Hargreaves & Goodson, 1996). Η αναφορά επίσης στον επαγγελματισμό είναι εμφανής στις απαντήσεις πολλών διευθυντών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα όπως και η πεποίθησή τους ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει γίνει πλέον πολυσύνθετος και γι αυτό άλλωστε γενική υπήρξε και η διαπίστωση από τους περισσότερους ερωτώμενους ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έρχεται να καλύψει μια σειρά από ανάγκες που δημιουργήθηκαν από τις σύγχρονες απαιτήσεις. Οι έρευνες τα τελευταία χρόνια έρχονται να επιστεγάσουν τη συγκεκριμένη θέση από τη στιγμή που οι νέες συνθήκες ζωής σε έναν κόσμο της τεχνολογίας, της πληροφορίας και των πολλαπλών και ταχύτατα μεταδιδόμενων γνώσεων απαιτούν μία νέα ευρεία εκπαίδευση (Coffield, 1996· Handy, 1989· Longworth & Davies, 1996) όπως και έναν νέο ρόλο εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1995) που εντάσσεται στα πλαίσια της συνεχιζόμενης και διά βίου μάθησης (Drucker, 1994) και ενός νέου σχολείου γνώσεων και διαρκών αναζητήσεων (Dalin & Rust, 1996).

Επιπλέον, ορισμένοι διευθυντές υποστήριζαν την ανάγκη για αλλαγές αλλά και «νέα πράγματα και μεθόδους» από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες αποτελούν απόψεις που έρχονται να συμφωνήσουν με πολλές σύγχρονες αντιλήψεις ερευνητών όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια της συγκεκριμένης εργασίας (σελ. 13). Όμως εκφράστηκαν ταυτόχρονα και κάποιες ανησυχίες από ορισμένους διευθυντές για τις έντονες απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου που πολλές φορές ιδιαίτερα μετά την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, εντείνονται και παίρνουν τη μορφή επιθετικότητας και παράλογων απαιτήσεων για τους εκπαιδευτικούς.

Οι συγκεκριμένες ανησυχίες έρχονται να προστεθούν σε μια σειρά από ευρήματα των τελευταίων δύο δεκαετιών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες χώρες πιέζονται από την εντατικοποίηση της εργασίας στα σχολεία, την αύξηση του φόρτου εργασίας, τη μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση αλλά και τη μείωση της εμπιστοσύνης στο πρόσωπο και την κρίση του εκπαιδευτικού (Day, 2003 σελ. 166) οδηγώντας τους σταδιακά σε απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά και σε δυσμενή επίδραση των προϋποθέσεων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά τα μοντέλα και τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, οι ερμηνείες που μπορούν να δοθούν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών μπορούν να συνοψιστούν στη γενική πεποίθηση τους ότι τα μοντέλα και οι πρακτικές μπορούν να δημιουργήσουν θετικές προϋποθέσεις και επαγγελματική ανάπτυξη εφόσον όμως απαγκιστρωθούν από το στενό θεωρητικό τους πλαίσιο και επιλεγούν ή συνδυαστούν ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων λαμβάνοντας υπόψη τις επιλογές και τις αποφάσεις τους.

Όλοι σχεδόν οι διευθυντές επίσης, επισήμαναν την ανάγκη προσαρμογής των μοντέλων και πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης ανάλογα με τις ανάγκες αλλά και τα στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μια σειρά από έρευνες επιβεβαιώνουν τους παραπάνω ισχυρισμούς καθώς διαπιστώθηκε η σημαντικότητα και η διαφοροποίηση που υπάρχει στις φάσεις ανάπτυξης που διέρχονται οι εκπαιδευτικοί και επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις αλλά και τον τρόπο ανάπτυξης τους (Huberman, 1989,1995-Fessler & Christensen, 1992). Εδώ όμως είναι ανάγκη να επισημανθεί η αναφορά από τους περισσότερους διευθυντές της απουσίας κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς όσο και για τους πιο έμπειρους. Πολλές έρευνες και αναφορές έχουν γίνει στην αναποτελεσματικότητα

των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που πολλές φορές οφείλονται είτε σε αποφάσεις για επιμορφωτικά προγράμματα που καλύπτουν πολιτικούς σκοπούς ή συμβολικούς λόγους (ενδοσχολική βία, φυλετικές συγκρούσεις) (Bredesson & Johansson, 2000) είτε τα προγράμματα είναι πρόσκαιρα σύντομα και χωρίς προγραμματισμό και συνέχεια (Hargreaves & Fullan, 2000· Hoban, 2002).

Τέλος όσον αφορά τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν στη άμεση επίδραση των παραπάνω. Είναι άλλωστε δεδομένο από το πλήθος των μελετών και ερευνών που διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν αποτελεί μόνο μία διαδικασία που συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά ταυτόχρονα είναι αναπόσπαστο στοιχείο βελτίωσης της ποιότητας των σχολικών μονάδων (Darling Hammond, 1998· Desimone et al, 2007· Kennedy, 1998· Smith et al, 2005).

6.1.3 Ηγεσία

Η ηγεσία αποτέλεσε ένα σημαντικό κεφάλαιο της συγκεκριμένης έρευνας και οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες διευθυντές/ντριες χρησιμοποιήθηκαν ως βασικά στοιχεία για τις περαιτέρω αναλύσεις και ερμηνείες. Οι απόψεις των διευθυντών για την έννοια της ηγεσίας επικεντρώθηκαν στο προφίλ του σχολικού ηγέτη που εμπνέει, έχει όραμα για τη σχολική μονάδα του και αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα με τη συμπεριφορά και τις ενέργειες του. Επιπλέον διακρίνεται για την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Οι περισσότερες μελέτες και έρευνες συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει ένας σχολικός ηγέτης αναφέρονται στον ηγέτη που έχει όραμα (Bush & Glover, 2003· Fullan, 2001), δίνει ο ίδιος το παράδειγμα με τις πράξεις του (Barth, 1996, σελ. 29 οπ. αναφ. στο Day, 2003) και ταυτόχρονα ασκεί έντονη επιρροή μέσα από τις ενέργειες του με σκοπό να επηρεαστούν τα μέλη του οργανισμού και οι δραστηριότητές τους (Yukl, 2002). Παράλληλα, οι πιο σύγχρονες ερμηνείες ηγεσίας μιλούν για τον ηγέτη που συνεργάζεται με τους υφιστάμενους του ή ακόμη περισσότερο κατανέμει γνώση και αρμοδιότητες δημιουργώντας μία ανακατανομή της ηγεσίας με έντονες μορφές αλληλεπίδρασης μέσα στη μονάδα (Ogawa & Bossert 1995· Spillane et al., 2001· Spillane et al., 2004).

Φυσικά όλα τα παραπάνω αναφέρονται σε διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας που παρουσιάζονται και έχουν συστηματοποιηθεί στη βιβλιογραφία (Bush & Glover, 2003· Leithwood et al., 1999) ενώ έχουν προκύψει και διαμορφωθεί με τις εκάστοτε ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Σε αυτό το σημείο, η έρευνα γύρω από την αντίληψη της ηγεσίας στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα κατέγραψε τις απαντήσεις των ερωτώμενων, που συνοψίστηκαν στην άποψη ότι η συγκεκριμένη δεν μπορεί να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πραγματικά όλες οι έρευνες και οι μελέτες γύρω από την ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα κατέδειξαν ένα έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2008· Παπαναούμ, 1995· Σαΐτης, Τσιαμπίτα & Χατζή 1997· Χατζηπαναγιώτου, 2003) που περιορίζει και ελαχιστοποιεί τις δυνατότητες για μορφές ηγεσίας όπως η μετασχηματιστική ή η κατανεμημένη και οδηγώντας το ρόλο του διευθυντή σε διεκπεραιωτικό όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται τόσο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων διευθυντών όσο και στις ανάλογες μελέτες που ήδη έχουν αναφερθεί παραπάνω.

Οι αντιλήψεις επίσης, των διευθυντών γύρω από τον αποτελεσματικό ηγέτη κατέδειξαν μία σειρά από χαρακτηριστικά που επιδρούν τόσο στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας όσο και στην συνεργασία και την εξισορρόπηση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προβάλλοντας μια πιο ηθική και ανθρώπινη πλευρά του ηγέτη που έρχεται σε συμφωνία με ανάλογες μελέτες (Day et al., 2000· Donaldson, 2001 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2012). Επιπλέον ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη υπήρχε η ανάδειξή του ως φορέα αλλαγής και εισαγωγής νέων μεθόδων και καινοτομιών, το οποίο έρχεται σε πλήρη συμφωνία με πολλές μελέτες γύρω από την αποτελεσματικότητα του ηγέτη μέσα από τη συγκεκριμένη ιδιότητα (Day, 2003· Fullan 2001, 2005· Μελισσόπουλος, 2006· Πασιαρδής, 2004).

Στις απαντήσεις των διευθυντών που αφορούν το στυλ ηγεσίας τους καταγράφηκε μία σαφής προτίμηση των περισσότερων σε ένα, όπως ανέφεραν «δημοκρατικό στυλ» διοίκησης με στοιχεία συνεργασίας, επικοινωνίας και σε ορισμένες περιπτώσεις συμμετοχικής μορφής ηγεσίας. Όμως, όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, ο συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφήνουν μικρά περιθώρια για συμμετοχικές μορφές ηγεσίας ενώ έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί

στο παρελθόν σχετικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003· Sarafidou & Nikolaidis, 2009 οπ. αναφ. στο Ξαφάκος, 2011), όπως και για την οργάνωση και διοίκηση των σχολείων (Κουτούζης, 2008) κατέγραψαν και πάλι τα ίδια δεδομένα που ίσχυαν τις προηγούμενες δεκαετίες, με την απουσία των εκπαιδευτικών από τη διοίκηση αλλά και την παραμονή της γραφειοκρατικής μορφής του συστήματος χωρίς αλλαγές.

Τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν και οι απόψεις των συμμετεχόντων διευθυντών σχετικά με την επίδραση του στυλ ηγεσίας τόσο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων συμφώνησαν ότι το στυλ ηγεσίας είναι σε θέση να ασκήσει επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της μονάδας. Σε μία εμπειρική μελέτη των Blasé & Anderson (1995, όπ. αναφ. στο Day 2003, σελ. 193) σχετικά με την μικροπολιτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι συγγραφείς παρέχουν μία σειρά από θεωρήσεις που σχετίζονται με τις ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι σε θέση να προωθήσουν οι διάφορες μορφές ηγεσίας. Αναφέρονται λοιπόν σε μορφές ηγεσίας όπως η κανονιστική-εκτελεστική ηγεσία, η διευκολυντική ηγεσία και η ηγεσία που ενδυναμώνει υποστηρίζοντας ότι για καθένα από τους παραπάνω τύπους ηγεσίας ενθαρρύνονται ανάλογα επίπεδα προβληματισμού αλλά και διαφορετικά είδη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σε ανάλογες μελέτες (Tampoe, 1988 Leithwood, Begley & Cousins, 1992 Crowther & Postle 1991 οπ. αναφ. στο Day, 2003) τονίζεται η επίδραση που έχουν οι ενέργειες αλλά και η μορφή ηγεσίας του διευθυντή στις μάθηση και γενικότερα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα οι σύγχρονες θεωρήσεις εμφανίζουν μία σειρά από έρευνες και μελέτες που καταδεικνύουν τη θετική επίδραση που έχουν τόσο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαφορετικές μορφές ηγεσίας όπως η μετασχηματιστική (Bass & Avolio, 1997) ή ακόμη περισσότερο τα τελευταία χρόνια η κατανομημένη ηγεσία (Distributed Leadership) και η ηγεσία των εκπαιδευτικών (Teacher Leader) όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν πλέον στην ηγεσία (Gronn, 2000· Mangin, 2005· Watt et al., 2010) και μαθαίνουν μέσα από τη δική τους συμμετοχή (MacBeath & Dempster, 2008, Poekert, 2012).

6.1.4 Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Παρόλο που οι ερωτώμενοι διευθυντές-ντρίες παραδέχτηκαν στο σύνολό τους ότι ο γραφειοκρατικός και συγκεντρωτικός τρόπος διαχείρισης των ελληνικών εκπαιδευτικών θεμάτων περιορίζει σε μεγάλο ποσοστό τις δυνατότητες και το ρόλο του διευθυντή-ντριάς στην ελληνική πραγματικότητα, όμως η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος από τους ίδιους μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα κινούνται με ασφάλεια, εμπιστοσύνη, καλή διάθεση και αίσθημα δικαιοσύνης αποτέλεσε για το σύνολο σχεδόν των διευθυντών βασική δυνατότητα και τρόπο επίδρασης στην αποτελεσματικότητα της μονάδας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μία σειρά από μελέτες και βιβλιογραφικές αναφορές έρχονται να επιβεβαιώσουν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με δημιουργία θετικού κλίματος και κουλτούρας υποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα. Οι Hoy & Miskel, (2008) αναφέρονται στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος που βοηθάει στη βελτίωση των σχέσεων όλων των ατόμων που δρουν μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενώ η Lieberman (1994) αναφέρεται στη δημιουργία μιας κουλτούρας υποστήριξης μέσα στη σχολική μονάδα που δημιουργεί ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργασία και στήριξη στους εκπαιδευτικούς. Και φυσικά οι σύγχρονες έρευνες σχετικά με τις μορφές ηγεσίας και ιδιαίτερα για την κατανομημένη ηγεσία αναφέρονται σε ένα έντονα υποστηρικτικό και συμμετοχικό κλίμα όπου η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια και η συνεργασία αποτελούν βασικά στοιχεία μέσα στην σχολική μονάδα (Leithwood et al., 2006· Muijs & Harris, 2006, 2007· Smylie et al., 2007). Άλλωστε η αποτυχία επικοινωνίας ορισμένων συμμετεχόντων διευθυντών με τους υφιστάμενους τους στη σχολική μονάδα, όπως έδειξε η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, αποδεικνύει την απουσία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας καθιστώντας παράλληλα δύσκολη την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια και τη στήριξη του διευθυντή.

Εδώ είναι ανάγκη να τονιστεί ότι παρόλο που ένα πλήθος μελετών και ερευνών έχουν καταδείξει την επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bush, 1999· Clement & Vadenbenberghe, 2001· Fernandez 2000· Moore 2000· Marshall et al., 2001 όπ. αναφ. στη Villegas Rimers, 2003· Printy, 2008· Youngs & Kings 2002), όμως οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διευθυντών κατέδειξαν ότι δίνεται πολύ μικρή σημασία από τους ίδιους στην επαγγελματική ανά-

πτυξη των υφιστάμενων τους. Υπήρξε λοιπόν η αντίφαση ότι ενώ οι περισσότεροι διευθυντές/ντρίες αντιλαμβάνονται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας επιδρά στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού, δεν υπήρχε καν στις πρωταρχικές ανάγκες και στους στόχους τους, προβάλλοντας οι περισσότεροι ως αιτιολογία την έλλειψη χρόνου αλλά και την υπερβολικά φορτωμένη με γραφειοκρατικές και γραμματειακές εργασίες θέση τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Οι ίδιες περίπου αντιλήψεις παρουσιάστηκαν και στις απαντήσεις σχετικά με τους τρόπους παρακίνησης και διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών με σκοπό να ασχοληθούν οι υφιστάμενοι τους με την επαγγελματική ανάπτυξη, όπου το σύνολο των διευθυντών ανέφερε την ενημέρωση και τη διευκόλυνση με άδειες, ως μοναδικά μέσα παρακίνησης. Και πάλι τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα σύγχρονων ερευνών, όπου οι ευκαιρίες μάθησης που δημιουργούνται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και φυσικά δεν περιορίζονται απλώς στην ενημέρωση, προβάλλονται ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Clement & Vandenberghe, 2001· Smylie & Mayrowetz, 2009).

Όσον αφορά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που οργάνωσαν οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι μοναδική δραστηριότητα παρακίνησης αποτέλεσε για τους ερωτώμενους η ενδοσχολική επιμόρφωση. Όμως παρόλο που σύμφωνα με μελέτες υποστηρίζεται η σημαντικότητα του ρόλου της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000), όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπόρεσε ακόμη να προσφέρει τα ανάλογα και δεν γενικεύτηκε ακριβώς γιατί όπως αναφέρει η Παπαναούμ (2005) η μεθόδευση της αποτέλεσε ξένο σώμα σε μία εκπαιδευτική πολιτική ασυντόνιστη και πολλές φορές αντιφατική.

Οι απόψεις επίσης των διευθυντών σχετικά με τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, κατέδειξαν μία σειρά από αποτελέσματα, ανάμεσα στα οποία ήταν η αντίληψη όλων των ερωτώμενων ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι πρώτα από όλα προσωπική τους υπόθεση, θέση η οποία έρχεται σε συμφωνία με πολλούς μελετητές (Bredesson & Johansson, 2000· Villegas-Rimers, 2003). Επιπλέον, καταδείχτηκε από όλους τους ερωτώμενους η απουσία του κράτους από τη δημιουργία και τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται

από ανάλογες έρευνες (Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η γενική αντίληψη από τις απαντήσεις των ερωτώμενων διευθυντών ήταν ότι οι συνεχείς λανθασμένοι κυβερνητικοί αλλά και σε πολλές περιπτώσεις συνδικαλιστικοί χειρισμοί γύρω από το συγκεκριμένο θέμα διαμόρφωσαν ένα έντονα αρνητικό κλίμα σχετικά με την αξιολόγηση. Η συγκεκριμένη όμως διαδικασία με άλλες βάσεις και προϋποθέσεις θα μπορούσε να αποτελέσει βασικό ανατροφοδοτικό στοιχείο που θα οδηγούσε τόσο στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την προϋπόθεση να εφαρμόζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και με τον διευθυντή να αποτελεί συνρρυθμιστή της σε συνεργασία και συμμετοχή πάντα των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, ενώ οι περισσότερες μελέτες σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης συμφωνούν ότι μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση της σχολικής μονάδας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Borich, 1999· Chrysos, 2000· Sergiovanni & Starratt, 2002· Stronge, 1995, 1997 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2005), όμως ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο υπήρξε μία έντονα αρνητική χροιά της, εξαιτίας του θεσμού του Επιθεωρητή που κυριάρχησε και σημάδεψε τα εκπαιδευτικά πράγματα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2005· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Δημητρόπουλος, 2002). Επιπλέον ο γραφειοκρατικός τρόπος διαχείρισης της αξιολόγησης, οι διαδικασίες, η ασάφεια των κριτηρίων που χρησιμοποιούνταν για τους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου, 2003) αλλά και η ελλιπής κατάρτιση των ίδιων των αξιολογητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001) οδήγησαν σε μία λανθασμένη αντίληψη της, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία γενικότερη αδράνεια και αναβλητικότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα στο θέμα της αξιολόγησης στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Επίσης οι έντονες διαμαρτυρίες των διευθυντών για έλλειψη εμπιστοσύνης και αξιοπιστίας στη διαδικασία της αξιολόγησης έρχονται σε συμφωνία με σύγχρονες έρευνες, όπως της Παμουκτσόγλου (2003) στην οποία εκφράζεται έντονη η επιθυμία της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για αξιόπιστη αξιολόγηση. ενώ η αναφορά στην απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν ορισμένοι ερωτώμενοι, επισημαίνεται κι από άλλους μελετητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2005). Ίσως θα έπρεπε να γίνει πλέον κατανοητό από όλους τους εμπλεκόμενους, ότι η αξιολόγηση είναι ανάγκη να συνιστά ανατροφοδοτική διαδικασία (Day, 2003) ,βασικό σημείο το οποίο αναφέρθηκε από το σύνολο των διευθυντών, και

φυσικά δεν αποτελεί απειλή για τους εκπαιδευτικούς αλλά μέσο αποτελεσματικής διοίκησης (Κουτούζης, 2003, σελ. 28).

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Φυσικά ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατόν να εξαντληθεί με τη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία προσπάθησε να δώσει κάποια ακόμη στοιχεία στο σημαντικό αυτό ζήτημα. Οπωσδήποτε υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί, όπως και σε κάθε έρευνα οι οποίοι δυσκολεύουν τον ερευνητή να δώσει ακόμη πιο εμπειριστατώμενα συμπεράσματα. Ένας βασικός περιορισμός προέκυψε από το δείγμα των διευθυντών που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις και αποτέλεσε ένα σχετικά μικρό αριθμό, που θα μπορούσε να διευρυνθεί σε πιθανές μελλοντικές έρευνες. Ένας ακόμη περιοριστικός παράγοντας αποτέλεσε ο τόπος που διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία περιορίστηκε στην περιοχή της ανατολικής Θεσσαλονίκης και τα ανατολικά προάστια της, όπου κατά κύριο λόγο αποτελείται από αστικές περιοχές με σχολεία κυρίως 12/θέσια και εκπαιδευτικούς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Επομένως δεν μπορούσαμε να έχουμε έναν πλουραλισμό στις περιοχές αλλά και τις ηλικίες των συμμετεχόντων και πιθανόν στις διαφορετικές αντιλήψεις και ζητήματα που προκύπτουν από τα παραπάνω θέματα. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα περιορίστηκε στις αντιλήψεις των διευθυντών για το ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ δεν υπήρξαν οι αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, θέμα το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας σε συνέχεια της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Τέλος, η χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα αποτέλεσε περιοριστικό παράγοντα, για το λόγο ότι συνέπεσε χρονικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας που έθεσε σε εφαρμογή το Υπουργείο Παιδείας και όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια δημιούργησε έντονη αναταραχή σε όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα ορισμένες συνεντεύξεις να ακυρωθούν και γενικότερα να χρειαστεί περισσότερος κόπος και χρόνος για να είναι σε θέση να δώσουν συνέντευξη και να μιλήσουν οι διευθυντές, ιδιαίτερα για το δύσκολο θέμα της αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ. εκδ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 111-130). Αθήνα ΟΙΕΛΕ, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του έργου του στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής, Γ. Σαββίδης & Α. Τσιακίρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην Πράξη* (σελ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M. & Simon, H.A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29, 11-13.
- Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. Στο: Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σελ. 76-82). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 20-22.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Ball, D.L., & Cohen, D.K. (1999). Developing practices, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional development. In G. Sykes & L. Darling-Hammonds (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 30–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ballantyne, R., & Hansford, B. (1995). Mentoring beginning teachers: a qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297-308.

- Barbuto, J.E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4), 26-40
- Barnett, C. (1999). Cases. *Journal of Staff Development*, 20(3), 26-27.
- Barnett, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434
- Barth R.S. (1996). *The Principal Learner: work in progress*. Cambridge, MA: International Network for Principals' Centres, Harvard Graduate School of Education.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations* (3rd Edition ed.). New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.
- Birman, B.F., Boyle, A., LeFloch, K.C., Elledge, A., Holtzman, D., Song, M., et al. (2009). State and local implementation of the No Child Left Behind Act Volume VIII—Teacher quality under NCLB: Final report. Washington, DC: Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, U.S. Department of Education.
- Blank, R.K., & de las Alas, N. (2009). *Effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta-analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In C. Day (ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp.33-60). Berkshire: McGraw -Hill Education.

- Boyt, T.E., Lusch, R.F., & Naylor, G. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: a study of marketing researchers. *Journal of Service Research*, 3(4), 321-330.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2008). New educational governance and educational leadership: Investigating the foundations of a new relationship. Paper presented in Conference Proceedings of the Greek Pedagogical Institute, Athens, Greece
- Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullough, R. (1997). Becoming a teacher: self and the social location of teacher education. In: Biddle, B.J. Good, T., & Goodson, I., *International handbook of teachers and teaching*. (Vol. I). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- Bush, T. (2011) *Theories of Educational Management* (4th ed). London: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College For School Leadership.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote professional development. An account from the field. In: *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57

Clements, P. (2001). Autobiographical research and the emergence of the fictive voice. In Soler, J., Craft, A., Burgess, H. (Eds.), *Teacher development: exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7),15 -25.

Cohen, D.K., & Hill, H.C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294–343.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coffield, F. (1996). ‘A tale of three little pigs: Building the Learning society with straw’, Paper presentation to the European Educational Research Association Conference, Seville, Spain, September 27-30th, 1996.

Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in school decision-making. In Grant, G. (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 17). Washington, DC: American Educational Research Association.

Dalin, P. & Rust, V.D. (1996). *Towards Schooling for the Twenty First Century*, London, Cassell.

Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.

Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27(1), 5-15.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76 (8). 597-605.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M., & Cohen, C. (2007).

“Preparing School Leaders for a Changing World: *Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*”. Stanford, CA: Stanford University.

Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (1999) *Teaching as the Learning Profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(1), 101-115

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω

Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, Part 2 (pp. 957-977). Dordrecht: Kluwer.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading school in time of change*. Buckingham: Open University Press

Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and empowerment: Discourses In the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the continuing professional development of teachers* (pp.3 - 32). Maidenhead, UK:Open University Press

Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S., & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112.

Desimone, L., Smith, T., and Frisvold, D., 2007. Is NCLB increasing teacher quality for pupils in poverty? In: A. Gamoran, ed. *Standards-based reform and the poverty*

gap: lessons from *No Child Left Behind*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 89–119.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (Μέρος Α')*: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Drucker, P.F. (1994). *Post-Capitalist Society*, Oxford, Butterworth-Heinemann.

EdSource. (2008). Guiding the Growth of California's School Leaders. *Leadership* (January/February): 18-21.

Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013 Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014- Διαδικασίες.

Elmore, R. (2000). Building a New Structure for School Leadership. Washington, D. C.: Albert Shanker Institute.

European Commission (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Brussels SEC 933.

Evans, L. (2002) What is Teacher Development?, *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.

Evans, L. (2008) Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.

Falk, B. (2001). Professional learning through assessment. In Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Friedkin, N.E. & Necochea, J. (1988). School system size and performance: A contingency perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(3), 237–249.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Fullan, M., (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. California: Corwin Press
- Fullan, M., & Erskine-Cullen, E. (1995). Towards effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 279-282.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84 (618), 6-12.
- Gardner, R. (1995). On-service teacher education. In: Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London: Pergamon Press.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, Colorado: Westview/ Harper Collins.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In: L. Anderson (eds.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers*. White Plains, NY: Longman.
- Gold, A., Evans, H., Early, P., Halpin, D., & Collarbone, P. (2003). Principled principals? Values-driven leadership: Evidence from ten case studies of 'outstanding' school leaders. *Educational Management and Administration*, 31(2), 127-138
- Grace, G. (1995). *School leadership: beyond education management - an essay in policy scholarship*. London: Falmer

- Greenland, J. (Ed.). (1983). *The in-service training of primary school teachers in English-speaking Africa: a report*. London: Macmillan.
- Griffin, M. (1999). Training of trainers. *Journal of Staff Development*, 20(3), 52-53.
- Grint, K. (1997). *Fuzzy Management Contemporary Ideas & Practices at Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Gronn, P. (2000) 'Distributed Properties: A New Architecture for Leadership', *Educational Management and Administration*, Vol.28, No.3, pp.317-38 cited in A. Harris & D. Muijs (2002) *Teacher Leadership: Principles and Practice*, Warwick: University of Warwick.
- Gronn, P., & Hamilton, A. (2004). A bit more life in leadership; co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3-35.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2010). Developing Instructional Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 11, 61-76.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44
- Handy, C. (1989), *The Age of Unreason*, London, Business Books Ltd.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of Teaching: A Focus For Change. In Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Eds) (1992), *Understanding Teacher Development*. Columbia University: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Paradoxes of change: school renewal in the postmodern age. *Educational Leadership*, 52 (7), 1-17.

- Hargreaves, A. and Goodson, I. (1996) Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In I. Goodson and A. Hargreaves (eds) *Teachers' Professional Lives* (London, Falmer).
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement - leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-78.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. UK: Open University Press
- Harwell, M., D'Amico, L., Stein, M. K., & Gatti, G. (2000, February 15). Professional development and the achievement gap in Community School District #2. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Harwell-Kee, K. (1999). Coaching. *Journal of Staff Development*, 20(3), 28-29.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (eds.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press
- Hiebert, J., & Grouws, D. A. (2007). The effects of classroom mathematics teaching on students' learning. In F. K. Lester (Ed.), *The second handbook of research in mathematics education*. Reston, VA: New Age and National Council of Teachers of Mathematics.
- Hill, D., Stumbo, C., Paliokas, K., Hansen, D., & McWalters, P. (2010). *State policy implications of the Model Core Teaching Standards* (InTASC draft discussion document). Washington, DC: Council of Chief State School Officers
- Hoban, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham, UK: open University Press.

Hoy, W. (1990). “ Organizational Climate and Culture: A conceptual analysis of the School Workplace”. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.

Hoy, W.K. & Miskel C.G. (2008). Educational administration: *Theory, research, and practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill.

Huber, S.G. (2003). School Leader Development: Current Trends from a Global Perspective. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the Landscape of School Leadership Development* (pp. 304). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Huberman, M. (2001). Networks that alter teaching: conceptualisations, exchanges, and experiments. In Soler, J., Craft, A., Burgess, H. (Eds.), *Teacher development: exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.

Θεοφιλίδης, X., & Στυλιανίδης, M. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 115-136.

Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.

Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for School Leadership: a critical review of literature*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Janssen, O., & Yperen, N.W. van (2004). Employees’ Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368-384.

Jesness, J. (2000). Workshop wonderland. Who’s teaching the teachers? *Reason*, 12, 37-39.

Johnson, L., Moller, J., Jacobson, S., & Wong, K. (2008). Cross-sectional comparisons in the International Successful School Principalship Project (ISSPP): The USA, Norway and China. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 407-422

Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers. *Work and Stress*, 11, 94-100.

Καραμπίνη, Π., & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 139-147). Αθήνα: Μεταίχμιο

Καραγιώργη, Γ., Καλογήρου, Χ. & Κενδέου, Π. (2007) Οικοδομώντας Γέφυρες για την Εισαγωγική Επιμόρφωση: Προβληματισμοί και Προοπτικές, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, (9), 19-23.

Καταβάτη, Ε. (2003). Ο ρόλος του σημερινού Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 69-70, 191-195.

Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, σ.: 16 – 25.

Kennedy, M. (1998). *Form and substance in in-service teacher education* (Research Monograph No. 13). Madison: University of Wisconsin, National Institute for Science Education.

Killion, J. (2000). Online staff development: promise or peril? *NASSP Bulletin*, 84(618), 38-46.

Kim, S., & Kim, E. P. (2005). Profiles of School Administrators in South Korea. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(3), 289-310.

Koehnecke, D.S. (2001). Professional development schools provide effective theory and practice. *Education*, 121(3), 589-591.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

Κουτούζης, Μ., (Επ) (2008). Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα : Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο : Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σελ. 211-225. Αθήνα: Επίκεντρο.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006). Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principal's effects on students' achievements. Paper presented at the CCEAM Conference '*Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership*', Nicosia, Cyprus

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899 -916.

Leithwood, K. (1992) The principal's role in teacher development. In: M. Fullan & A. Hargreaves (Eds) *Teacher Development and Educational Change* (London, Falmer), pp. 86–103.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). *A century's quest to understand school-Leadership*. In K. S. Luis & J. Murphy (Eds), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed) San Francisco: Jossey-Bass pp. 45-72

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership For Changing Times*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Leithwood, K., Louis K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). "*How Leadership Influences Student Learning*." Center for Applied Research and Educational

Improvement and Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, Learning from Leadership Project.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996 to 2005, American Educational Research Association (AERA). Montreal, Canada

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research No. RR800. Nottingham: National College for School Leadership

Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Virtual School, The sciences of Education Online* 3(3).

Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In: Grimmelt, P.P.; Neufeld, J. (Ed.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. *Phi delta kappan*, 76 (8), 591–596.

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In McLaughlin, M.W., & Oberman, I. (eds), *Teacher Learning: New policies, New practices*, New York: Teachers College Press

Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23(4), 401-419.

Little, J.W. (1992). Teacher development and educational policy. In Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds.), *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Lockwood, J. R., McCombs, J. S., & Marsh, J. (2010). Linking reading coaches and student achievement: Evidence from Florida middle schools. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 32(3), 389–406.

Longworth, K. and Davies, W.K. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organisations, Nations and Communities in the 21st Century*, London, Kogan Page.

Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K.E., Mundry, S., & Hewson, P.W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 27-34

MacBeath, J. & Dempster, N., eds. (2008). *Connecting Leadership and learning: principles for practice*. London: Routledge.

Mangin, M.M. (2005). *Distributed leadership and the culture of schools: teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms*. New Brunswick, NJ: Rutgers, The State University of New Jersey, Publication Series Series No. 2.

Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Educational Sciences Journal*, 8(9), 5-20

Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο

Matsumura, L. C., Sartoris, M., Bickel, D. D., & Garnier, H. E. (2009). Leadership for literacy coaching: The principal's role in launching a new coaching program. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 655–693.

Μαυρογιώργος Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 115-160). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκη (Επ. εκδ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.

McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, S.N., Cox, S., Potter, N.S., et al. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69–86.

Meier, D.R., & B. Henderson. (2007). *Learning from young children in the classroom: The art and science of teacher research*. New York: Teachers College Press.

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.

Merriam, S.B. (1998). *Case study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.

Mevarech, Z.R. (1995). Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. In Guskey, T.R., Huberman, M. (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Miller, L. (2001). School-university partnership as a venue for professional development. In Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*, 39(3), 387-400.

Morine-Dershimer, G. & Kent, T. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In J. Gess-Newsome (ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education* (pp. 21-50). New York: Kluwer Academic Publisher

Μπιρμπίλη, Μ. (2011) Σχέδιο Δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών & την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο. <http://repository.edulll.gr/1528> (16/5/2014)

Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή – ηγέτη. Στο: Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σελ. 89-110. Αθήνα: Επίκεντρο.

Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σελ. 89-110. Αθήνα: Επίκεντρο.

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(4), 437-448.

Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*. 22 (8), 961–972.

Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: three case studies of contrasting schools. *Educational management administration & leadership*, 35 (1), 111-134.

Mulford, B. (2005). Quality evidence about leadership for organisational and student learning in schools. *School Leadership and Management*, 25(4), 321-330.

National College for School Leadership (NCSL) (2004). England: National Standards for Headteachers. NCSL

Newmann, F.M., King, M.B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.

Νόμος 3848 (ΦΕΚ 71 Α΄/19-05-2010) Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 3966 (ΦΕΚ 118 Α΄/24-05-2011) Ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Νόμος 4024 (ΦΕΚ 226 Α΄/27-10-2011) Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015.

Εαφάκος, Σ. (2011). *Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη δημιουργία καινοτομικού σχολικού κλίματος και στις στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική έρευνα: απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Π.Τ.Δ.Ε., Βόλος.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ.

Ogawa, R.T., & Bassert, S.T. (1997). *Leadership as an organizational quality*. Educational Administration Quarterly, 31 (2), 224-243.

Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών «Πλαίσιο Αναφοράς»*. Αθήνα

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση Σχολείου – Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Παπαναούμ, Ζ. (2004). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 82-91), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Στο: Π. Πασιαρδής, Γ. Σαββίδης & Α. Τσιακίρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του*

Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη θεωρία στην Πράξη (σελ. 27-38).
Αθήνα: Έλλην.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management, Administration and Leadership*, 39(5), 536-533

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research methods* (3rd Ed.).
Thousand Oaks, CA: Sage.

Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional development in education*, 38 (2), 169-188.

Πράξη Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012) Παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: a community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 152 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Putnam, R.T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29, 4-15.

Reeves, J., & Forde, C. (2004). The social dynamics of changing practice. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 85-102.

Reid, I., Brain, K., & Boyes, I. C. (2004). Teachers or learning leaders? Where have all the teachers gone? Gone to be leaders, everyone. *Educational Studies*, 30(3), 251-264.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 905–947). Washington, DC: American Education Research Association.

- Riggs, I.M., & Sandlin, R.A. (2000). Teaching portfolios for support of teachers' professional growth. *NASSP Bulletin*, 84(618), 22-27.
- Robinson, M. (1999). Initial teacher education in a changing South Africa: experiences, reflections and challenges. *Journal of Education for Teaching*, 25(3), 191-201.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What large scale survey research tells us about teacher effects on students' achievement: Insights from the Prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104(8), 1525-1567.
- Rubin, H.J., & Rubin, S.I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: Sage.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. Dissertation, Universiteit Twente.
- Sachs, J. (2000). Rethinking the practice of teacher professionalism. In Day, C., Fernandez, A., Hauge, T.E., Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. (2^η έκδοση) Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.
- Sanders, W., & Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Value-Added Research and Assessment Center: University of Tennessee: Knoxville, TN.

Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011) *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Scribner, J.P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.

Silins, H.C., Mulford, W.R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.

Slegers, P., Bolhuis, S., & Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (eds.), *International Handbook of Educational Policy* (527-543). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Smith, M.S. (2001). *Practice-based professional development for teachers of mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Smith, T., Desimone, L., and Ueno, K., 2005. 'Highly qualified' to do what? The relationship between NCLB teacher quality mandates and the use of reform-oriented instruction in middle school mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 27 (1), 75–109.

Smith, R. (2007) Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(4), 377-397.

Smylie, M.A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T.R. Guskey, & M. Huberman (eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (92-113). New York: Teachers College Press.

Smylie, M.A., & Hart, A.W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy, & K.S. Louis (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd ed. (297-322). San Francisco: Jossey-Bass.

Smylie, M.A., Mayrowetz, D., Murphy, J., & Luis, K.S. (2007). Trust and the development of distributed leadership. *Journal of school leadership*, 17 (4), 469–503.

Smylie, M.A. & Mayrowetz, D. (2009). Footnotes to teacher leadership. In: L.J. Saha and A.G. Dworkin (eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 277-289). Dordrecht: Springer.

Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.234-251). New York: McMillan Pub.

Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership and practice: a distributed perspective. *Research News and Comments*, 23-27

Spillane, P. (2006) *Distributed leadership*. San Francisco: Josey-Bass

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective, *Educational Researcher*, 30(3), 23-28

Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.

Stokes, L. (2001). Lessons from an inquiring school: forms of inquiry and conditions for teacher learning. In: Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. &

Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning* London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTC.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Supovitz, J.A. (2001). Translating teaching practice into improved student achievement. In S. Fuhrman (Ed.), *National Society for the Study of Education Yearbook*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Supovitz, J.A., & Turner, H.M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963–980.
- Σωτηριάδου, Μ. Χαραλάμπους, Μ. και Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Ο Ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στην δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης. *Στα πρακτικά του συνεδρίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, ΚΕΔΕΚ/Πανεπιστήμιο Πάτρας, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008.
- Tierney, W. G., & Dilley, P. (2002). Interviewing in education. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 453-471). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tornsen, M. (2009). *Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes*. University UMEA
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure*. London: Routledge.
- Useem, E. L., Christman, J. B., Gold, E., & Simon. E. (1997). Reforming alone: Barriers to organizational learning in urban school change initiatives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2, 55-78.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Watt, K.M., Huerta, J., & Mills, S.J. (2010). Advancement via individual determination (AVID) professional development as a predictor of teacher leadership in the United States. *Professional development in education*, 36 (4), 547-562.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 23-30

Whitehurst, G.J. (2002). Research on teacher preparation and professional development. A paper presented at the White House Conference on Preparing Tomorrow's Teachers (March 5, 2002).

Wilson, J.D. (1994). Appraisal of teachers. In Galton, M., Moon, B. (Eds.), *Handbook of teacher training in Europe*. London: David Fulton Publishers.

Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173–209.

Wise, A. (2000). Creating a high quality teaching force. *Educational Leadership*, 58(4), 18-21.

Woerkom, M. van (2004). Critical reflective behavior. The connection between individual and organisational learning. *Dutch Journal for HRM*, 3, 67-82.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας. Στο: Καρακατσάνη, Δ., Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σελ. 201-210. Αθήνα: Επίκεντρο.

Youngs, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational Policy*, 15(2), 278–301.

Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340 Β'/16.10.2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων κι αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των

διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων».

Yukl, G.A. (2002). *Leadership in Organizations*. (5th ed.) NJ: Prentice Hall.

Υφαντή, Α.Α. (2004). Παγκοσμιοποίηση και σχολική εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 31,48-57.

Zwart, R. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Dissertation, ICLON, Universiteit van Leiden.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Στο πρώτο μέρος των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τις σπουδές των σχολικών διευθυντών, προπτυχιακές, μεταπτυχιακές, διδακτορικές καθώς και άλλες σπουδές. Ακολούθως ρωτήθηκαν ποιες ξένες γλώσσες γνωρίζουν και σε ποιο επίπεδο, εάν κατέχουν κάποια πιστοποίηση στις τεχνολογίες των πληροφοριών και επικοινωνιών, πόσα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας έχουν και συγκεκριμένα πόσα χρόνια έχουν σε διευθυντική θέση. Τέλος, ρωτήθηκαν πόσα χρόνια είναι διευθυντές στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, όπως επίσης το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χωρίζεται ουσιαστικά σε τρεις άξονες, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη σχολική ηγεσία και το ρόλο του διευθυντή στην Ελλάδα και τέλος το ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Α' Άξονας – Επαγγελματική ανάπτυξη

1. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη;
2. Ποια είναι η άποψη σας για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη;
3. Γνωρίζετε μορφές/μοντέλα αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης; Κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα; (Για παράδειγμα γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη).
4. Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού; (εδώ η συζήτηση να συνδεθεί με τις διαφοροποιημένες ανάγκες;
5. Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας; (Αν ναι, πώς συνδέονται/ σχετίζονται;)

B' άξονας – Σχολική ηγεσία – Ο ρόλος του διευθυντή στην Ελλάδα

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «ηγεσία» στο χώρο της εκπαίδευσης;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου «ηγεσία» στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα;
3. Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;
4. Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο;
5. Ποια η άποψη σας για τα στυλ ηγεσίας; Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;
6. Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Γ' άξονας – Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

1. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς; Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας;
2. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;
3. Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενους σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
4. Αναφέρετε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην εκπαιδευτική μονάδα σας.
5. Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δική σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι αυτή; Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σας και απέναντι στο σχολείο;
6. Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση; Τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Πως βλέπετε το δικό σας ρόλο σε αυτή;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικά στοιχεία των σχολικών διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα

	Διευθ. 1	Διευθ. 2	Διευθ. 3	Διευθ. 4	Διευθ. 5	Διευθ. 6	Διευθ. 7	Διευθ. 8
Φύλο	Άνδρας	Άνδρας	Άνδρας	Άνδρας	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα
Ηλικία	48	49	54	50	51	56	55	48
Επίπεδο σπουδών								
Παιδαγωγική Ακαδημία	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι		ναι
Παιδαγωγικό Τμήμα				ναι			ναι	
Πρόγραμμα εξομοίωσης	ναι	ναι	ναι		ναι			
Διδασκαλείο	ναι	ναι	ναι	ναι		ναι	ναι	
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	ναι				ναι			ναι
Διδακτορική Διατριβή	ναι							ναι
Άλλο πτυχίο					ναι	ναι	ναι	
Επιμορφώσεις - Σεμινάρια		ναι	ναι				ναι	
Ξένες Γλώσσες								
<i>Αγγλικά</i>								
Καλά - χωρίς πιστοποιητικό	ναι		ναι			ναι	ναι	
Lower		ναι		ναι				
Proficiency								
Proficiency Plus					ναι			ναι
<i>Γερμανικά</i>								
Καλά - χωρίς πιστοποιητικό							ναι	
Grundstufe		ναι		ναι				
Certifikat		ναι						
<i>Γαλλικά</i>								
Καλά - χωρίς πιστοποιητικό								ναι
Diplome								
Proficiency								

	Διευθ. 1	Διευθ. 2	Διευθ. 3	Διευθ. 4	Διευθ. 5	Διευθ. 6	Διευθ. 7	Διευθ. 8
Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές								
Πιστοποίηση επιπέδου 1	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
Πιστοποίηση επιπέδου 2	ναι				ναι			ναι
Επαγγελματική εμπειρία								
Συνολικά	23	27	31	27	26	25,5	31	20
Διευθυντής	4	11	3	14	3	2	8	7
Υποδιευθυντής			2			1	4	
Προϊστάμενος			4		5			
Διοικητική εμπειρία			4					
Οργανικότητα σχολικής μονάδας								
1-θέσιο								
2-θέσιο								
3-θέσιο			ναι					
5-θέσιο								ναι
6-θέσιο	ναι	ναι	ναι	ναι				
10-θέσιο								ναι
12-θέσιο	ναι	ναι		ναι	ναι	ναι	ναι	
12-θέσιο - Αναμορφωμένο			ναι					
13-θέσιο				ναι				
13-θέσιο - Αναμορφωμένο		ναι						
Παιδιά	305	278	256	297	310	200	195	130
Εκπαιδευτικοί	34	29	28	33	35	24	22	25

Πίνακας 1 (συν.). Συγκεντρωτικά στοιχεία των σχολικών διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα

	Διευθ. 9	Διευθ. 10	Διευθ. 11	Διευθ. 12	Διευθ. 13	Διευθ. 14	Διευθ. 15
Φύλο	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Άνδρας
Ηλικία	50	49	49	51	53	53	49
Επίπεδο σπουδών							
Παιδαγωγική Ακαδημία	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
Παιδαγωγικό Τμήμα							
Πρόγραμμα εξομοίωσης	ναι			ναι		ναι	
Διδασκαλείο			ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	ναι	ναι			ναι	ναι	ναι
Διδακτορική Διατριβή		ναι	ναι				
Άλλο πτυχίο		ναι	ναι		ναι	ναι	
Επιμορφώσεις - Σεμινάρια	ναι				ναι	ναι	
Ξένες Γλώσσες							
<i>Αγγλικά</i>							
Καλά - χωρίς πιστοποιητικό					ναι		
Lower							
Proficiency		ναι	ναι	ναι		ναι	
Proficiency Plus	ναι						ναι
<i>Γερμανικά</i>							
Καλά - χωρίς πιστοποιητικό							
Grundstufe							
Certifikat							
<i>Γαλλικά</i>							
Καλά - χωρίς πιστοποιητικό					ναι		
Diplome	ναι						
Proficiency						ναι	ναι

	Διευθ. 1	Διευθ. 2	Διευθ. 3	Διευθ. 4	Διευθ. 5	Διευθ. 6	Διευθ. 7	Διευθ. 8
Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές								
Πιστοποίηση επιπέδου 1	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι	
Πιστοποίηση επιπέδου 2		ναι	ναι	ναι			ναι	
Επαγγελματική εμπειρία								
Συνολικά	27	25	26	30	32	29	29	
Διευθυντής	3	3	3	3	7	7	8	
Υποδιευθυντής							1	
Προϊστάμενος			4	3				
Διοικητική εμπειρία								
Οργανικότητα σχολικής μονάδας								
1-θέσιο			ναι					
2-θέσιο			ναι					
3-θέσιο								
5-θέσιο								
6-θέσιο	ναι	ναι				ναι		
10-θέσιο								
12-θέσιο			ναι	ναι	ναι	ναι		
12-θέσιο - Αναμορφωμένο								
13-θέσιο								
13-θέσιο - Αναμορφωμένο								
Παιδιά	110	90	210	253	342	250	300	
Εκπαιδευτικοί	11	13	26	29	34	27	35	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 1

Ερευνήτρια: Καταρχήν θα ξεκινήσουμε, αν θέλεις κι αν δεν σε πειράζει, με κάποια στοιχεία από τις σπουδές σου που θα είναι χρήσιμα μετά.

Διευθυντής 1: Ασφαλώς.

Ερευνήτρια: Θέλω να μου μιλήσεις για τις προπτυχιακές σπουδές που έχεις κάνει, τις μεταπτυχιακές, οτιδήποτε έχεις από σπουδές.

Διευθυντής 1: Τελείωσα την Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης τη δεκαετία του '80, έκανα ένα Πρόγραμμα Εξομοίωσης στα τέλη της δεκαετίας του '90, ακολούθησε η φοίτηση στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης για δύο χρόνια, ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στη Διδακτική των Μαθηματικών στη Θεσσαλονίκη και πλέον ολοκληρώνω τη διδακτορική μου διατριβή η οποία έχει περατωθεί και είναι στη διαδικασία της κρίσης.

Ερευνήτρια: Το θέμα της;

Διευθυντής 1: Αφορά τις πεποιθήσεις των Νηπιαγωγών για τα Μαθηματικά ως επιστήμη και ως σχολικό μάθημα.

Ερευνήτρια: Ωραία. Τώρα θα μου πεις για τη σχέση σου με τις γλώσσες. Ποιο είναι το επίπεδο και τις γνώσεις πάνω σ' αυτές.

Διευθυντής 1: Γνωρίζω Αγγλικά, χωρίς όμως κάποια πιστοποίηση. Αυτά.

Ερευνήτρια: Για τις γνώσεις σε Υπολογιστή;

Διευθυντής 1: Έχω επίπεδο Α και Β. Πρώτο και δεύτερο επίπεδο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα ήθελα να μου πεις και τα χρόνια επαγγελματικής σου εμπειρίας.

Διευθυντής 1: Διορίστηκα το '93. Δούλενα από το '90 ως Αναπληρωτής. Άρα έχω περίπου 23 χρόνια στην Εκπαίδευση.

Ερευνήτρια: Τα χρόνια σου ως Διευθυντής;

Διευθυντής 1: Είναι τα τελευταία τρία - τρεισήμισι χρόνια.

Ερευνήτρια: Υποθέτω ότι είναι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

Διευθυντής 1: Είναι ένας χρόνος στο Αγγελοχώρι – ένα σχολικό έτος – και τρία σχολικά έτη εδώ, άρα είναι τέσσερα ουσιαστικά.

Ερευνήτρια: Στο Αγγελοχώρι μιλάμε για τι σχολείο;

Διευθυντής 1: Είναι εξαθέσιο Δημοτικό.

Ερευνήτρια: Και αυτό;

Διευθυντής 1: Είναι δωδεκαθέσιο, αναμορφωμένο το πρόγραμμα με 305 περίπου μαθητές.

Ερευνήτρια: Και σύνολο εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 1: 34.

Ερευνήτρια: 34. Ωραία. Λοιπόν. Πάμε να δούμε τώρα. Τα πρώτα πράγματα που θα ήθελα να σε ρωτήσω αφορούν την πνευματική ανάπτυξη. Δηλαδή, πώς αντιλαμβάνεσαι το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη;

Διευθυντής 1: Την αντιλαμβάνομαι ως βελτίωση η οποία όμως δεν έχει χαρακτηριστικά μόνο ως άτομο, αλλά και ως - αν μιλάμε για τον διευθυντή - για τη δική του θέση. Αν μιλάμε για τους εκπαιδευτικούς μία πορεία η οποία έχει χαρακτηριστικά βελτίωσης μέσα στον επαγγελματικό χώρο, αλλά και έξω από αυτόν μέσω σπουδών, αναμορφώσεων, ενημερώσεων.

Ερευνήτρια: Αυτό που ήθελα να ρωτήσω είναι ποια είναι η άποψή σας για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται ή σχετίζεται με την εκπαιδευτική του ανάπτυξη.

Διευθυντής 1: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Όχι με την έννοια που συνηθίζαμε παλιότερα να λέμε, ως παράδειγμα στην κοινωνία, αλλά πλέον, εκτός από τα διδακτικά του καθήκοντα πρέπει να γνωρίζει – οφείλει να γνωρίζει – ότι έχει μια σειρά άλλες υποχρεώσεις μέσα στον σχολικό χώρο που αφορούν τη γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Τη συμμετοχή του σε επιτροπές οι οποίες δεν γίνονται για να βοηθούν το έργο του Διευθυντή, απλώς τον καθιστούν ενήμερο και υπεύθυνο κατά κάποιον τρόπο για τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, η οποία φυσικά έχει αντίκτυπο και στους μαθητές. Αυτό προφανώς έχει άμεση σχέση και με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Νομίζω ότι βελτιώνει τη θέση του και μέσα στην κοινωνία, καταξιώνεται και μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης, επ' ωφελεία βέβαια πάντοτε και των μαθητών.

Ερευνήτρια: Θέλω τώρα να μου πεις αν γνωρίζεις για τις μορφές και μοντέλα, αλλά και τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Γίνεται πολύς λόγος θεωρητικά κατά πόσο βοηθούν όλα αυτά τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Δηλαδή να σου φέρω για παράδειγμα. Γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα. Έχει ακουστεί πολύ, και από το Υπουργείο έχει δοθεί, όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Θέλω να γνωρίζω την άποψή σου πάνω σ' αυτό το θέμα.

Διευθυντής 1: Ο μέντορας μπορεί να παίξει έναν σημαντικό ρόλο, ιδιαίτερα για εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουνε λίγα χρόνια υπηρεσίας στο ξεκίνημά τους, με κάποιες βέβαια προϋποθέσεις ώστε να αποφύγουμε καταστάσεις οι οποίες μπορεί να αποθαρρύνουν τελικά τον εκπαιδευτικό. Ο μέντορας δεν μπορεί να είναι απλώς ένας αρχαιότερος εκπαιδευτικός, αλλά ένας κατάλληλος εκπαιδευτικός ο οποίος θα μπορέσει διακριτικά να βοηθήσει έναν εκπαιδευτικό στο ξεκίνημά του και να τον βελτιώσει. Έχει το πλεονέκτημα ότι είναι εντός του εργασιακού χώρου, άρα είναι μία βοήθεια προσανατολισμένη στο επαγγελματικό κομμάτι και όχι στο ακαδημαϊκό έτσι ευρύτερα και θεωρώ ότι θα μπορούσε να βοηθήσει πάρα πολύ. Από εκεί και πέρα υπάρχουνε και εξωσχολικές δράσεις οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν, να οδηγήσουν σε μία επαγγελματική ανάπτυξη, οι οποίες όμως τελικά νομίζω ότι δεν είναι συντονισμένες και πολλές φορές δεν έχουν κάποια σχέση άμεσα με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο. Δηλαδή αναλώνονται πολύ σε θεωρητικό επίπεδο το οποίο όχι ότι δεν είναι χρήσιμο, αλλά δεν έχει άμεσα αποτελέσματα. Άρα, οτιδήποτε μπορεί να συμβεί μέσα στο σχολείο, ως εσω-σχολική δραστηριότητα, επιμόρφωση ή με τη βοήθεια κάποιου μέντορα, μπορεί να έχει αμεσότερα αποτελέσματα.

Ερευνήτρια: Και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη – όχι, εγώ το ανέφερα τώρα εδώ ως παράδειγμα αυτό – γενικώς υπάρχει μία τέτοια με τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης να βρούμε τις διάφορες πρακτικές. Εσύ πιστεύεις ότι βοηθούν; Ότι μερδεύουν λίγο τον εκπαιδευτικό;

Διευθυντής 1: Νομίζω ότι τον βοηθούν. Τον βοηθούν ίσως να μην είναι ο κατάλληλος χρόνος. Δεν γίνονται. Θα τον βοηθούσαν αν γίνονταν. Ζούμε πλέον σε μια εποχή όπου το «έχω κλίση να είμαι εκπαιδευτικός από τότε που γεννήθηκα» δεν έχει ιδιαίτερη σημασία. Δεν έχει νόημα. Δεν γεννιόμαστε εκπαιδευτικοί. Γινόμαστε στην πορεία, βελτιωνόμαστε και στο κομμάτι της διδακτικής ή το παιδαγωγικό κομμάτι ευρύτερα αλλά και σε ζητήματα που αφορούν την υπαλληλική μας σχέση αλλά και την προσφορά που μπορεί να έχουμε σε μία υπηρεσία όπως είναι το σχολείο. Σε έναν οργανισμό εκπαιδευτικό. Όχι μόνο ο μέντορας αλλά οποιαδήποτε άλλη δράση θεωρώ ότι είναι ανάγκη πλέον γιατί είναι πολύ πιο σύνθετες οι σχέσεις μέσα στο σχολείο. Το Δημοτικό πλέον έχει πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς. Το δικό μας σχολείο έχει 34 όπως έχω πει. Είναι ένας μεγάλος οργανισμός. Στο παρελθόν δεν ήταν έτσι το Δημοτικό σχολείο. Πλέον οι δάσκαλοι δεν είναι η πλειοψηφία μέσα στο σχολείο. Υπάρχουν άνθρωποι από διαφορετικές αφετηρίες, από διαφορετικές σχολές, από διαφορετικά εργασιακά καθεστώτα. Υπάρχουν αναπληρωτές, αναπληρωτές ΕΣΠΑ, υπάρχουν μεταταγμένοι από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μόνιμοι διορισμένοι, άνθρωποι με διαφορετικά «επαγγελματικά συμφέροντα», άρα είναι πιο σύνθετα τα πράγματα και χρειάζονται συντονισμένες ενέργειες. Δεν υπάρχουν όμως αυτή τη στιγμή. Είναι αποσπασματικές οι όποιες ενέργειες έχουν γίνει και οι όποιες σκέψεις υπάρχουν.

Ερευνήτρια: Πάμε στην προηγούμενη ερώτηση που είχαμε πει. Θα ήθελα να σε ρωτήσω σε ποιον βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείς ότι θα πρέπει να συσχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή ποιες είναι οι ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη σε έναν νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, πρωτοδιοριζόμενο, που ξεκινάει τώρα την καριέρα του. Ποιες είναι οι ανάγκες σε κάποιον που είναι σε μία άλλη φάση της καριέρας του ή στο τέλος. Εδώ πάνω θα ήθελα την άποψή σου.

Διευθυντής 1: Ο πρωτοδιοριζόμενος όπως και ο νεοδιοριζόμενος θα πρέπει να δέχεται μία πληροφόρηση, αναλυτική πληροφόρηση, η οποία θα αφορά-πρώτα πρώτα τα εργασιακά του δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, να έχει μία γνώση βασικών εγκυκλίων, προεδρικών διαταγμάτων και νόμων, όχι για να αποτελέσουν έναν βραχνά στη δουλειά του αλλά κυρίως για να τον θωρακίσουνε και για να αντιληφθεί, όσο πιο άμεσα γίνεται σε ποιο εργασιακό περιβάλλον βρίσκεται, με ποιες απαιτήσεις και νομίζω ότι αυτό θα ανοίξει λίγο τους ορίζοντές του, γιατί είναι κάτι το οποίο δεν το έχει συνήθως λάβει στις σπουδές του τις Πανεπιστημιακές. Άρα ζητήματα που έχουν να κάνουν με το διοικητικό κομμάτι, με το νομικό πλαίσιο της λειτουργίας της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία καλείται να εργαστεί. Ειδικότερα τώρα, στην εποχή μας, αυτό δεν θα αφορά μόνο τους νεοδιοριζόμενους, αλλά και τους μεταταγμένους από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό λοιπόν είναι ένα πολύ βασικό κομμάτι. Στη συνέχεια – και νομίζω ότι όσο περνάνε τα χρόνια και αυτό θα συμβαίνει – επειδή νομίζω ότι υπάρχει μία απόσταση μεταξύ των πανεπιστημιακών σπουδών και του διορισμού θα πρέπει να υπάρχει μια σειρά σεμιναρίων, ευέλικτα, όχι με υπερβολικό αριθμό ωρών και επιβάρυνση, η οποία θα αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι και το διδακτικό. Κυρίως γιατί οι εκπαιδευτικοί που θα μπαίνουν σε σχολεία πλέον θα

διδάσκουν σε βιβλία τα οποία δεν γνώρισαν ως μαθητές γιατί έχουν αλλάξει και θα πρέπει να είναι και εξοικειωμένοι με τη νέα τεχνολογία και κυρίως με τις δυνατότητες που το νέο σχολείο δίνει στους εκπαιδευτικούς να τη χρησιμοποιήσουν. Όσο περνάνε τα χρόνια, δηλαδή για εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν 8-10-12 χρόνια, θα πρέπει αυτό να αλλάζει μορφή. Αυτό θα πρέπει να αλλάζει μορφή και να είναι σε επίπεδο μιας εμπέδωσης κυρίως στο διδακτικό κομμάτι, δεδομένου ότι και η τεχνολογία εξελίσσεται, αλλά θα μιλάμε για 10 χρόνια μετά, για ένα καινούριο πλαίσιο. Στην πορεία αυτή εμφανίζονται και εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν και κάποιες βλέψεις θεμιτές για εμπλοκή τους για ενασχόλησή τους με θέματα διοίκησης, για να στελεχώσουν τη διοίκηση των σχολείων, των διευθύνσεων κλπ. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει απλώς να είναι υποψήφιοι γι' αυτές τις θέσεις αλλά θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια αναλυτική ενημέρωσή τους για το ρόλο αυτών των θέσεων, για τις προϋποθέσεις, για τις υποχρεώσεις, έτσι ώστε να μη μαθαίνει ο διευθυντής αφού γίνει διευθυντής. Να μπορεί να γνωρίζει τα αναλυτικά του εργαλεία έτσι ώστε να είναι παραγωγικός κατά το δυνατό πιο άμεσα.

Ερευνήτρια: Πιστεύεις τώρα, αφού είπαμε όλα αυτά, ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας; Και πώς σχετίζονται;

Διευθυντής 1: Αν το κατάλαβα καλά, για μένα η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι κάτι το οποίο λειτουργεί με εσωστρέφεια. Δηλαδή, από τη θέση του Διευθυντή θεωρώ δευτερεύουσα την επαγγελματική ανάπτυξη, αποκλειστικά εστιασμένη πάνω στον εκπαιδευτικό, δηλαδή ως άτομο. Πάντοτε το συνδέω με μία προσφορά η οποία μπορεί να υπάρχει, όχι προς το σχολείο στενά, αλλά προς τους μαθητές και τελικά στην ευρύτερη κοινωνία. Δηλαδή με ενδιαφέρει η επαγγελματική του ανάπτυξη η οποία θα έχει μια απόδοση. Θα βελτιώνει τον ίδιο και ψυχολογικά, θα τον θωρακίζει και στη συνέχεια αυτό θα επιστρέφει, θα το δίνει η κοινωνία σ' αυτόν και θα επιστρέφει και πάλι στην κοινωνία.

Ερευνήτρια: Είπαμε για το κομμάτι των εκπαιδευτικών, αλλά θα ήθελα να έχω την άποψή σου, πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθυντής 1: Είναι επίκαιρο το ζήτημα. Ο Διευθυντής – αν μιλάμε για μέσα στο σχολείο – είναι αυτός ο οποίος θα πρέπει να συντονίζει, να ενθαρρύνει, είναι αυτός ο οποίος θα πρέπει να συντονίζει και να ενθαρρύνει διαφορετικούς ανθρώπους, από διαφορετικές αφετηρίες όπως είπαμε και πριν, άρα, ο ρόλος του ως ηγέτης είναι πολύ σημαντικός. Στα χρόνια αυτά, τα 3-4 χρόνια που είμαι διευθυντής, αυτό που βιώνω, και θεωρώ κάτι το οποίο θα το βιώσανε όλοι, είναι ότι ίσως έρχεται η στιγμή σε κάποιες σημαντικές αποφάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί των σχολείων περιμένουν από το Διευθυντή να πει τη γνώμη του, να εισηγηθεί ενός θέματος. Μπορεί η άποψή του να μην είναι δεσμευτική γι' αυτούς και να εκφέρουν διαφορετικούς λόγους, διαφορετικά επιχειρήματα, αντιφατικά, εναλλακτικά. Παρόλα αυτά θέλουν, περιμένουν τον Διευθυντή να ακούσουν τη γνώμη του, να ακούσουν την εισήγησή του. Το αντιλαμβάνεσαι από τις πρώτες μέρες. Δηλαδή κάποια στιγμή γυρίζουν τα πρόσωπα και εκεί καταλαβαίνεις πλέον ότι πρέπει να μιλήσεις πρώτος. Αυτό σε κάνει πιο προσεκτικό γιατί πρέπει να αποφανθείς με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορείς να καλύψεις τους διαφορετικούς αυτούς ανθρώπους. Για μένα αυτό ήταν ένα πολύ σημαντικό μάθημα από τις πρώτες μέρες που ανέλαβε μια θέση Διευθυντή.

Ερευνήτρια: Συνδέεται η επόμενη. Έχεις μια αντίληψη για την ηγεσία και από το θεωρητικό σου και από τις σπουδές σου. Έχεις την αντίληψη της ηγεσίας έτσι όπως την κάναμε στο σχολείο. Θέλω την αντίληψή σου τώρα. Πώς λειτουργεί και πώς αντιλαμβάνεσαι τον όρο «ηγεσία» στα ελληνικά πλέον πράγματα. Γιατί μιλάμε για ηγεσία μέσα από τα βιβλία, μιλάμε για ηγεσία, έχουμε δει θεωρητικά σχολεία ή οτιδήποτε στο εξωτερικό που μιλάμε για ηγέτες. Διευθυντής - σχολικός ηγέτης. Πώς αντιλαμβάνεσαι τον ρόλο του όρου «ηγεσία» εδώ, στα ελληνικά πράγματα, στην ελληνική εκπαίδευση.

Διευθυντής 1: Εδώ δίνεται η εντύπωση ότι το νομοθετικό πλαίσιο γύρω από τον Διευθυντή-ηγέτη δεν είναι επαρκές. Άρα, σε σημαντικά ζητήματα που προκύπτουν μέσα στη σχολική ζωή θα πρέπει να διαμορφώνει ο ίδιος του, έξω από μοντέλα, μία στάση. Αυτό δημιουργεί προβλήματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γιατί μπορεί να βρούμε διαφορετική αντιμετώπιση κοινών πραγμάτων από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα. Ο ηγέτης δεν απευθύνεται μόνο στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Θα πρέπει ταυτόχρονα να είναι ηγέτης και για τους γονείς των μαθητών γιατί η σχολική μονάδα εκτείνεται και εκτός του σχολικού χώρου. Μια σειρά ζητημάτων αλλά και μια σειρά από νομοθεσίες το τελευταίο χρονικό διάστημα εμπλέκουν τους γονείς σε διαδικασίες όπως είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά είναι και μια απαίτηση πλέον της κοινωνίας και της Πολιτείας ότι οι πόροι οι οποίοι διατίθενται εδώ για την εκπαίδευση – αλλού για την υγεία κλπ. – θα πρέπει να εξετάζονται, να ελέγχονται ευρύτερα από την κοινωνία, δηλαδή από τους φορολογούμενους. Άρα θα πρέπει να υπάρχουν τέτοιες δομές, τέτοιες διαδικασίες όπου να πετυχαίνουμε το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με βάση τους διαθέσιμους πόρους. Όταν λέω

πόρους δεν είναι μόνο χρήματα αλλά γενικά οτιδήποτε μπορεί να διευκολύνει το έργο ενός ηγέτη. Εκεί υπάρχουν ισορροπίες γιατί προφανώς τα συμφέροντα με ή χωρίς εισαγωγικά εκπαιδευτικών και γονέων είναι πολλές φορές διαφορετικά και οι εκπαιδευτικοί βιώνουν και αντιφατικούς ρόλους. Είναι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αλλά και γονείς μαθητών σε κάποιο άλλο ίσως σχολείο. Άρα θα πρέπει αυτά όλα να τα ταιριάζουμε αρμονικά. Μου θυμίζει καμιά φορά ότι λίγο σαν χορογραφία είναι όπου θα πρέπει να υπάρχει μια απίστευτη αρμονία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων αλλά και πλέον και φορέων οι οποίοι άμεσα εμπλέκονται στα σχολεία όπως είναι οι σχολικές επιτροπές και οι δήμοι τουλάχιστον ή και άλλοι φορείς, επαγγελματικοί, φορείς οι οποίοι εκπαιδεύουν, ενημερώνουν εκπαιδευτικούς...

Ερευνήτρια: Το Υπουργείο αλλά και όλοι αυτοί οι κρατικοί φορείς διευκολύνουν το ρόλο του ηγέτη στο σχολείο;

Διευθυντής 1: Περισσότερο του δείχνουν έναν δρόμο τον οποίο οφείλουν να τον ακολουθήσουν όλοι. Δηλαδή τα περιθώρια ευελιξίας για ανάδειξη ενός ηγέτη είναι περιορισμένα σε σχέση με την εφαρμογή κυρίως εγκυκλίων, άρα εκεί που μπορεί να αναδειχθεί ένας ηγέτης και να αναλάβει κάποια χαρακτηριστικά, διακριτά σε σχέση με έναν άλλον, είναι στο επίπεδο της σχολικής ζωής, στη διαχείριση της σχολικής ζωής. Είναι αυτό που καμιά φορά και οι εκπαιδευτικοί έχει τύχει να μου πούνε, κυρίως εκπαιδευτικοί οι οποίοι μετακινούνται από σχολείο σε σχολείο, ακόμα και εδώ στην περιοχή μας, ότι αντιλαμβάνονται με το που μπαίνουν σε ένα σχολείο τη διαφορετική κουλτούρα που μπορεί να έχει σε σχέση με ένα άλλο στη συμπεριφορά των παιδιών, στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Είναι κάτι που οι έμπειροι, όχι οι γονείς, αλλά κυρίως το προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που το καταλαβαίνουν, που το αντιλαμβάνονται. Είτε έρχονται από τη Δευτεροβάθμια και κάνουν μια σύγκριση μεταξύ Δευτεροβάθμιας-Πρωτοβάθμιας, είτε μετακινούνται εντός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολείο σε σχολείο.

Ερευνήτρια: Άρα, η επόμενη ερώτηση είναι πώς θα περιέγραφε την ηγεσία σου εδώ στο σχολείο.

Διευθυντής 1: Αυτό που προσπαθώ να κάνω, και αυτό νομίζω με απελευθερώνει, είναι πρώτα να τακτοποιώ κάποια ηθικά διλήμματα που μπορεί να έχω και εφόσον το τακτοποιήσω αυτό και είμαι σίγουρος για τις αποφάσεις μου ώστε μετά να μπορώ να τις υποστηρίξω και καλύτερα. Τον τελευταίο καιρό υπάρχουν γεγονότα τα οποία συμβαίνουν.

Ερευνήτρια: Είχαμε μία συζήτηση για το πώς θα περιέγραφε την ηγεσία σου στο σχολείο. Είχαμε ξεκινήσει να λες κάποια πράγματα.

Διευθυντής 1: Ναι. Θα πρέπει λοιπόν πρώτα να είναι κάποιος σίγουρος για τις αποφάσεις του. Και προφανώς θα πρέπει να λαμβάνει πάντοτε υπόψη του το νομοθετικό πλαίσιο. Αν μπει ο Διευθυντής, ο ηγέτης στη διαδικασία του να μην μπορεί να υποστηρίξει ένα νομοθετικό πλαίσιο, τότε νομίζω ότι είναι ευάλωτος και δεν θα μπορέσει να οδηγήσει, να εμπνεύσει και τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή ένας ηγέτης ο οποίος δεν είναι σίγουρος για το ποιο δρόμο οφείλει να ακολουθήσει, δεν πρέπει να ακολουθήσει, δεν πρέπει να περιμένει τίποτα περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα αισθάνονται και μεγαλύτερη ανασφάλεια έχοντας μπροστά τους έναν διευθυντή ο οποίος αλλάζει γνώμες πάρα πολύ συχνά. Άρα νομίζω ότι το ηθικό ζήτημα, δηλαδή του να μην μπαίνει σε διλήμματα για την εφαρμογή κάποιων πράγματων τα οποία πολλές φορές μπορεί να είναι και δυσάρεστα, νομίζω σε κάνει ευάλωτο. Η σιγουριά λοιπόν είναι το απαραίτητο χαρακτηριστικό. Τα επιχειρήματα τα οποία πρέπει να στηρίζεις ένα νομοθετικό πλαίσιο. Συνηθίζω να λέω ότι το σχολείο δεν είναι νομοθετικό σώμα. Οι νόμοι νομοθετούνται, ψηφίζονται κάπου αλλού και υπάρχουν δικαστήρια που τους κρίνουν συνταγματικούς ή μη, επιτροπές στη Βουλή οι οποίες κάνουν αντίστοιχο έργο. Όταν θα φτάσει εδώ πέρα κάποια εγκύκλιος η οποία θα πρέπει να εφαρμοστεί, η πινελιά της ηγεσίας του σχολείου είναι να το κάνει αυτό να το εξειδικεύσει για το σχολείο του, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει. Εδώ είμαστε σε ένα σχολείο που ενώ είναι δημόσιο μετακινούνται καθημερινά 250 μαθητές με λεωφορεία. Θα πρέπει αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, αυτές οι οδηγίες που προέρχονται θα πρέπει να τις μεταφράζει για τα χαρακτηριστικά του δικού του σχολείου ώστε να μπορεί αυτό να είναι εφαρμόσιμο, να μπορεί να υποστηριχθεί από το συγκεκριμένο προσωπικό του σχολείου και κυρίως να μη φτάσει στο προσωπικό ως διαταγή αλλά ως μία αναγκαιότητα που θα σχετίζεται είτε με το διδακτικό έργο, είτε με θέματα ασφάλειας του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει μία εκπαιδευτική πολιτική η οποία βρίσκει έναν χώρο εφαρμογής, το σχολείο. Ο ηγέτης θα πρέπει να το κάνει αυτό πείθοντας το προσωπικό μέχρι ενός σημείου όμως.

Ερευνήτρια: Ωραία. Άρα εδώ ταιριάζει και η επόμενη ερώτηση που συνδέεται. Άρα μιλάμε και για στυλ ηγεσίας και ποιο στυλ ηγεσίας, όχι ποιο στυλ, ποια η άποψή σου για τα στυλ ηγεσίας που λέγονται και ακούγονται και αν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών το στυλ του ηγέτη, αν επηρεάζει τον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μέσα, το κλίμα στη σχολική μονάδα.

Διευθυντής 1: Επηρεάζει πάρα πολύ. Όπως ο ηγέτης πολύ γρήγορα αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα σχολείο, έτσι και το προσωπικό του σχολείου πολύ γρήγορα αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη του σχολείου αυτού. Θα πρέπει ο ηγέτης να δίνει χώρο ακόμα και για αναλυτικές συζητήσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση. Επίσης θα πρέπει να δίνει και το βήμα ώστε οι διαφορετικές απόψεις να ακούγονται και σε ποσότητα και σε ποιότητα, σε εύρος, από όλους. Αυτή η ανάδειξη των διαφορετικών απόψεων-πεποιθήσεων θα στοχεύει στη σύγκλιση μιας κοινής απόφασης όπου αυτό είναι βέβαιο ικανό να επιτευχθεί τελικά. Από εκεί και πέρα έχοντας όπως έχω πει ο Διευθυντής σκεφτεί ο ίδιος τις διαστάσεις αυτού του θέματος και γνωρίζοντας εκ των προτέρων τα όρια της ευελιξίας που μπορεί να υπάρχουν θα πρέπει τελικά να εισηγείται, να δίνει μια τελική απόφαση. Αισθάνομαι ότι και οι εκπαιδευτικοί το θέλουν συνήθως αυτό. Αναμένουν δηλαδή απ' αυτόν, θέλουν να έχουν έναν Δ ένα ηγέτη στο σχολείο ο οποίος θα έχει άποψη, θα την καταθέτει, εντάξει; γιατί και ο Διευθυντής εκτίθεται με αυτόν τον τρόπο όταν εισηγείται μία σειρά θεμάτων, θέλει κάποιον ο οποίος λέει την άποψή του, την υποστηρίζει, αφήνει χώρο και για τους υπόλοιπους αλλά τελικά έχει άποψη. Αν αισθανθούν ότι είναι ευάλωτος, μη ενημερωμένος και χωρίς προσωπική άποψη για το θέμα τότε νομίζω ότι αυτό θα έχει άμεσο αντίκτυπο μέσα στη σχολική μονάδα.

Ερευνήτρια: Μου δίνεις καλή πάσα, που λένε, για το επόμενο, ότι η άποψή σου, όχι άποψή σου, είναι αυτό: ότι χρειάζονται έναν ηγέτη με άποψη. Υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη με τον εκπαιδευτικό με το στυλ ηγεσίας; Δηλαδή το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που υπάρχει σε κάθε σχολείο επηρεάζει και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 1: Ναι. Την επηρεάζει. Εφόσον η ηγεσία δίνει δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα στο σχολείο, δηλαδή αναπτύσσονται οι δράσεις επιμόρφωσης μέσα στο σχολείο – αυτό είναι το ένα κομμάτι – από την άλλη μεριά όμως η ηγεσία μπορεί να ανοίξει δρόμους, για τον καθένα χωριστά όμως. Καμιά φορά δεν συμβαίνει συντονισμένα, για το σύνολο, αλλά ο καθένας μπορεί να αδράξει μια ευκαιρία ώστε να αναπτυχθεί ατομικά, ο ίδιος του. Δηλαδή να κάνει δεύτερες σκέψεις ότι μπορεί η συγκεκριμένη ηγεσία να τον οδηγήσει σε διακριτό αποτέλεσμα. Σε διαφορετικό δρόμο. Φυσικά ένας άλλος ηγέτης μπορεί με τη δική του στάση να ακυρώσει στην πραγματικότητα, να απονευρώσει κάθε τέτοια δυνατότητα. Και σε επίπεδο διαδικασιών, όπως επιμόρφωσης, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, είτε με την υπερβολική αυστηρότητά του, είτε και με την υπερβολική χαλαρότητα η οποία απλώς θα δώσει το μήνυμα στους εκπαιδευτικούς ότι απλώς καταναλώνουμε μέρες μες στο σχολείο, σε έναν δρόμο προς τη σύνταξη. Αυτό θα τους ατονίσει πλήρως, πάντα όμως αυτό πρέπει να συνδέεται με τους μαθητές επαναλαμβάνω. Εγώ το συνδέω πάντα με τους μαθητές. Δηλαδή πρέπει να έχει αντίκτυπο για τη βελτίωση των συνθηκών μέσα στο σχολείο προς τους μαθητές.

Ερευνήτρια: Άρα και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Διευθυντής 1: Οπωσδήποτε. Οπωσδήποτε. Γιατί εμπλέκονται πλέον πολλοί περισσότεροι φορές από το παρελθόν. Ο ηγέτης δεν είναι ένας μόνος του ο οποίος βγάζει μόνο αποφάσεις. Θα πρέπει να συντονίσει, να έρθει σε επαφή με φορείς οι οποίοι έχουν διαφορετικές απόψεις, μέχρι και αντιφατικές, και θα πρέπει τελικά να βρίσκει τον τρόπο ώστε αυτά να οδηγούν σε ένα αποτέλεσμα. Το αισθάνονται αυτό και οι γονείς. Δηλαδή δεν είναι μόνο προς τους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι μια εσωστρεφής διαδικασία. Το σχολείο πρέπει να είναι εξωστρεφές.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεσαι επομένως το ρόλο σου σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείς για να δημιουργήσεις κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εσένα και του προσωπικού;

Διευθυντής 1: Νομίζω ότι εκεί που δίνω περισσότερη βαρύτητα είναι στην προσωπική επαφή. Όταν λέω προσωπική επαφή όμως δεν εννοώ να απομονώνω έναν εκπαιδευτικό. Προτιμώ αυτό που έχω να πω να το λέω μπροστά σε όλους. Δηλαδή τους λέω ότι, ειδικά στη σημερινή εποχή, πρώτα από όλους εμείς θα σκεφτούμε ο ένας τον άλλον. Δεν υπάρχουν πολλοί απ' έξω οι οποίοι θα τους προστατεύσουν αν συμβεί οτιδήποτε. Άρα θα πρέπει να υπάρχει μια ομοιογένεια, μια αλληλοϋποστήριξη, όχι σε επίπεδο να κουκουλώνονται τα πράγματα αλλά στο επίπεδο του να επιλύονται τα πράγματα με τη συνδρομή και τη δική τους. Γι' αυτό ποτέ δεν απομονώνω εκπαιδευτικούς για να κάνω παρεμβάσεις εξατομικευμένες. Το αποφεύγω επιμελώς. Πάντοτε οι παρεμβάσεις μου γίνονται μπροστά σε όλους και όλοι γνωρίζουν ότι αυτό που θα ακούσουν δεν το έχει ακούσει κανένας άλλος πριν για να είναι προετοιμασμένος. Αισθάνονται πιο ασφαλείς όταν είναι πιο ενημερωμένοι. Το σχολείο είπα ότι έχει την ιδιαιτερότητα της μεταφοράς μαθητών. Στις 2 το μεσημέρι αποχωρούν οι πρώτοι μαθητές αλλά κάποιοι αποχωρούν με πούλμαν αργότερα, στις 2.30. Αυτό είναι ένα παράδειγμα όπου εκεί πήραμε μια κοινή απόφαση, τα τελευταία τρία χρόνια, όπου είπαμε ότι θα είμαστε πιο ασφαλείς αλλά κυρίως ήσυχοι με τη συνειδησή μας ως εκπαιδευτικοί και ως άνθρωποι αν από τους εκπαιδευτικούς της εφημερίας ένας τουλάχιστον παραμείνει στο σχολείο μέχρι την αποχώρηση και των τελευταίων μαθητών. Αντιλαμβάνονται ότι

αυτή η ιδιαιτερότητα τούς επιβαρύνει, αντιλαμβάνονται ότι αυτή η ιδιαιτερότητα τούς επιβαρύνει ενώ δεν επιβαρύνει τους συναδέλφους τους σε όμορα σχολεία, αλλά η γνώση του ότι έτσι θα είναι πιο ήσυχοι με τη συνειδησή τους ως άνθρωποι γιατί θα έχουν στείλει με ασφάλεια τα παιδιά στα σπίτια αλλά και ως επαγγελματίες θα έχουν επιτελέσει ένα έργο πολύ σημαντικό, πέρα από το εκπαιδευτικό, που είναι η ασφάλεια, αυτό τους κάνει πιο ασφαλείς. Δηλαδή μία εισήγηση που φέρνει μία απόφαση και η οποία δημιουργεί συνθήκες ασφάλειας μέσα στο σχολείο για τους μαθητές, τους κάνει να αισθάνονται και αυτούς πιο ασφαλείς. Θα νόμιζαν ότι ήταν πιο ασφαλείς αν αποχωρούσαν όλοι μέχρι να γίνει όμως κάποιο ατύχημα. Άρα η γνώση του νομοθετικού πλαισίου τελικά και η κοινή απόφαση είναι αυτή που δίνει αίσθημα ασφάλειας.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος σου στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σου. Ποιος είναι ο ρόλος σου;

Διευθυντής 1: Υπάρχει ένα κομμάτι των εκπαιδευτικών το οποίο είναι μετακινούμενο. Δυστυχώς. Αυτοί είναι οι ανασπληρωτές, είναι οι μεταταγμένοι, οι αποσπασμένοι από τη Δευτεροβάθμια, άρα ένα πολύ μεγάλο κομμάτι πλέον των 34 εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από σχολικό έτος σε σχολικό έτος. Για να είμαι ειλικρινής, γι' αυτούς οι δυνατότητες είναι λίγες, δεδομένου ότι κάποιοι από αυτούς μετακινούνται και σε 4 έως 5 σχολεία.

Ερευνήτρια: Ωραία. Για να μη σε διακόψω ξανά. Πες μου αμέσως μετά με ποιους τρόπους διευκολύνεις ή παρακινείς αυτή την υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Αναφέρεις ότι υπάρχουν δυσκολίες.

Διευθυντής 1: Είναι κάποιοι οι οποίοι έχουν κάνει ατομικές επιλογές και συνεχίζουν κάποιες σπουδές. Είτε είναι αυτό σε επίπεδο επιμόρφωσης, είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακών, μεταεπαγγελματιών κλπ. Πάντοτε αισθάνονται ότι ο Διευθυντής ως παράδειγμα (ο ίδιος του) τους κατανοεί και μπορεί να τους βοηθήσει σε οτιδήποτε περνάει από το χέρι του, εντός του σχολείου. Έχουν λοιπόν να κάνουν με έναν Διευθυντή ο οποίος είναι μέσα σε αυτές τις διαδικασίες όπως και να έχει και αυτό τους ενθαρρύνει πάρα πολύ. Αντιθέτως, οι ίδιοι λένε ότι όταν είναι σε κάποιο σχολείο όπου ο Διευθυντής δεν έχει ανάλογες εμπειρίες, εστιάζει αποκλειστικά μόνο στο κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου και δεν τους αναγνωρίζει έστω και ηθικά μιας ικανοποίησης ότι αυτό που κάνουν είναι πάρα πολύ σημαντικό. Υπάρχουν βέβαια και εκπαιδευτικοί οι οποίοι αδιαφορούν για την ανάπτυξή τους, μάλλον για να είμαι πιο σαφής, δεν το έχουν αντιληφθεί ως θέμα.

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάποιος τρόπος που προσπαθείς να τους πείσεις ή να τους παρακινήσεις αυτούς τους αδιάφορους εκπαιδευτικούς;

Διευθυντής 1: Ένα παράδειγμα μας έτυχε τελευταία που είναι το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης όπου έχουμε αναλωθεί πάρα πολύ ακόμα και με τραυματισμένες τις σχολικές μονάδες το τελευταίο διάστημα. Κάθε φορά που έπρεπε να εισηγηθώ για το θέμα εστίαζα στο ότι η διαδικασία αυτή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει μόνο χαρακτηριστικά βελτίωσης και του προσωπικού, των ανθρώπων δηλαδή. Του ανθρώπινου δυναμικού. Ταράζει λίγο τα νερά μέσα στα σχολεία και μέσα στο μυαλό μας. Αρχικά φαίνεται ότι μας κάνει λίγο πιο ευάλωτους αλλά νομίζω ότι μας ξυπνάει κιόλας γιατί έχουμε δυνατότητες βελτίωσης – ανάπτυξης τις οποίες όμως τις έχουμε ξεχασμένες κάποιο με αποτέλεσμα να παρουσιάζουμε μια στασιμότητα για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Η επαγγελματική ασπίδα αυτή ανάπτυξη την οποία επικαλούνται να προσαρμοστούν, έστω και βίαια ίσως, το τελευταίο διάστημα, τους κάνει να σκεφτούν ότι θα πρέπει πλέον αυτά τα οποία πολύ συχνά έκαναν, τα πολύ σημαντικά πράγματα, θα πρέπει να περάσουν και στη φάση της προβολής τους, των πραγμάτων αυτών, των εργασιών, και εκεί κάπου θα ολοκληρώνεται η διαδικασία. Δεν αρκεί να εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές. Θα πρέπει αυτά να φτάνουν στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό θα τους ενισχύει τους ίδιους ηθικά, αλλά θα τους βάζει και σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης, βελτίωσης, ανταλλαγής απόψεων μεταξύ τους. Λυπάμαι αλλά στους Συνλόγους Διδασκόντων δεν συζητούνται ζητήματα που έχουν σχέση με την παιδαγωγική, με τα παιδαγωγικά. Δυστυχώς, νομίζω ότι σε όλα τα σχολεία δεν υπάρχουν γραφεία εκπαιδευτικών όπου να υπάρχουν άρθρα επιστημονικά, να ανταλλάσσουν απόψεις για τις πρακτικές τους, να γίνονται ζυμώσεις βελτίωσης.

Ερευνήτρια: Άρα, θέλεις να μου αναφέρεις κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες έχεις οργανώσει στη σχολική σου μονάδα. Αν υπάρχει κάτι τέτοιο.

Διευθυντής 1: Αυτές που έχουν γίνει αφορούν κυρίως το κομμάτι της βελτίωσης σε ζητήματα διδακτικής ή της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση των νέων τεχνολογιών προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε τον ίδιο τον εκπαιδευτικό πληροφορικής. Δηλαδή νομίζω ότι δεν είναι απαραίτητο πάντοτε να έρχεται κάποιος απ' έξω αλλά αν μπορούμε να εκμεταλλευτούμε το υπάρχον προσωπικό με τις διακριτές δυνατότητες και ιδιαιτερότητες που υπάρχουν, το υπάρχον προσωπικό αυτό να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς εδώ πέρα, ο καθένας με μια ειδικότητα που μπορεί να έχει θα είχαμε το καλύτερο. Όμως δεν μπορώ να πω ότι είμαι ευχαριστημένος ότι σ' αυτό το επίπεδο έχουμε εμβαθύνει αρκετά. Υπάρχουν περιθώρια πολλά για βελτίωση.

Ερευνήτρια: Άρα η επόμενη ερώτηση είναι πώς αντιλαμβάνεσαι τη δική σου επαγγελματική ανάπτυξη. Αν θεωρείς ότι κάποιος έχει ευθύνη γι' αυτήν, θα έπρεπε δηλαδή, και σε ποιο βαθμό πιστεύεις – αλλά ήδη μου απάντησες – ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σου και απέναντι στο σχολείο.

Διευθυντής 1: Ναι. Θα το διευρύνω λίγο σε έναν λόγο εμπειρικό. Εγώ έγινα Διευθυντής χωρίς να έχω πρότερη εμπειρία, πάρα μόνο όταν εργαζόμουν σε μονοθέσιο σχολείο, αλλά εκεί δεν είχα προσωπικό αλλά διεκπεραιώανα διοικητικές δουλειές. Το κάθε έγγραφο που έρχεται εδώ πηγαιίνει και στο τελευταίο σχολείο της Ελλάδας. Δεν μου δόθηκε η δυνατότητα να λειτουργήσω ως υποδιευθυντής, να εργαστώ ως υποδιευθυντής ώστε να έχω μία μετάβαση πιο ομαλή. Θα έλεγα ότι αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα του τρόπου λειτουργίας της διοίκησης στην εκπαίδευση, ότι δεν έχουν ένα πλάνο δημιουργίας στελεχών. Ήμουν υποψήφιος για τη θέση υποδιευθυντή η οποία δεν μου δόθηκε αλλά ένα χρόνο μετά, δύο, βρέθηκα να είμαι διευθυντής. Αυτό είναι στην πραγματικότητα – πώς να το χαρακτηρίσει κανείς – αστείο, αλλά η ίδια η Πολιτεία δεν φροντίζει ώστε να δημιουργεί στελέχη με ομαλές μεταβάσεις. Άρα όταν βρέθηκα Διευθυντής στο Αγγελοχώρι σκέφτηκα ότι θα πρέπει, εφόσον ήμουν σχετικά αβοήθητος, θα πρέπει εγώ να αναζητήσω την κατάλληλη πληροφορία για διαφορετικά ζητήματα. Εκεί νομίζω ότι πέτυχα γιατί κάθε φορά επέλεγα έναν διαφορετικό εμπειρότερο Διευθυντή για να με ενημερώσει. Δηλαδή ήξερα γι' αυτό το ζήτημα ποιος είναι ο κατάλληλος για να σηκώσω το τηλέφωνο και να ρωτήσω. Κατά τα άλλα δεν υπάρχει ένα πλάνο ως Πολιτεία το οποίο να βοηθά τα στελέχη.

Ερευνήτρια: Είδες αν επηρέασε αυτό τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σου. Δηλαδή αν ένας εκπαιδευτικός που ασχολήθηκε με την επαγγελματική του ανάπτυξη και συνεχίζει και ασχολείται συνέχεια επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 1: Νομίζω ότι δεν αντιλαμβάνονται αν ο Διευθυντής που έχουν μπροστά τους έχει δεχθεί μια υποστήριξη από την ιεραρχία. Για να είμαι πιο σαφής, υποστήριξη υπάρχει. Οτιδήποτε ζητήσεις σε βοηθήσει, σε βοηθάνε. Απλώς δεν είναι μια οργανωμένη Πολιτεία η οποία έχει ένα πλάνο στην παραγωγή των στελεχών στον χρόνο μέσα. Αυτό που νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν γενικά είναι αν ο Διευθυντής ο οποίος έχουν μπροστά τους έχει σπουδές. Να το πω έτσι. Δεν τους ενδιαφέρει αν τις έχει κάνει τώρα ή πριν αλλά νομίζω ότι τους συγκρατεί κατά κάποιον τρόπο αν ο Διευθυντής τους δικαιολογημένα βρίσκεται μπροστά τους. Δεν μπορείς να σταθείς πλέον εύκολα απλώς αν είσαι ένας καλός άνθρωπος.

Ερευνήτρια: Τους συγκρατεί, ίσως και τους παροτρύνει;

Διευθυντής 1: Τους παροτρύνει. Και τους παροτρύνει γιατί και στις συζητήσεις που γίνονται στον καφέ ας πούμε, γιατί χρειάζονται και αυτές στα διαλείμματα, αντιλαμβάνονται ότι στον λόγο του μέσα πάντοτε υπάρχει αυτό το θέμα. Ή και αν ρωτήσουν κάτι πάντοτε έχει μία άποψη για ζητήματα που αφορούν επιμόρφωση, σπουδές κ.λπ. Όχι σε προσωπικό επίπεδο, μπορεί να είναι και σε επίπεδο της οικογένειά τους, δηλαδή για τα παιδιά τους, μια συμβουλή, μια πληροφορία που μπορεί να έχει και να τους βοηθήσει.

Ερευνήτρια: Άρα, πώς αξιολογείς εσύ... Μίλησαμε προηγουμένως και μου έφερες το παράδειγμα της αξιολόγησης. Της αυτοαξιολόγησης. Πώς αξιολογείς τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σου για να τους δώσεις την ανάλογη ανατροφοδότηση/παρακίνηση και πάνω σ' αυτό κολλάει και η γνώμη σου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – γενικά για την αξιολόγηση, δεν μιλάμε για το συγκεκριμένο, και πώς βλέπεις το δικό σου ρόλο σε αυτή.

Διευθυντής 1: Οι Διευθυντές θεωρώ ότι δεν είναι οι πλέον ενήμεροι σ' αυτή τη φάση που βρισκόμαστε τώρα. Δεν ξέρω τι θα ακολουθήσει. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόβλημα με την αξιολόγηση, έχουν πρόβλημα με τους αξιολογητές. Δεν έχουν εμπιστοσύνη στα πρόσωπα που θα τους αξιολογήσουν. Κι αυτό γιατί ένας εκπαιδευτικός που έχει 10-15-20 χρόνια υπηρεσίας και έχει γνωρίσει πολλούς Διευθυντές έχει πολλά παραδείγματα που δεν δικαιολογούσαν τη θέση τους ως Διευθυντές. Έχει μια άποψη λοιπόν ότι εκεί όπου οι Διευθυντές εκλέγονται δεν είναι πάντοτε διαφανή τα πράγματα. Αυτό τους κάνει επιφυλακτικούς γιατί λένε: Αν τα στελέχη δεν γίνονται με διαφάνεια, τότε αυτά τα στελέχη που έχουν γίνει χωρίς να έχουν τα προσόντα πώς θα αξιολογήσουν εμένα; Άρα το εστιάζουν στα πρόσωπα κυρίως και πολύ φοβάμαι ότι τα επόμενα χρόνια θα έχουμε μετακινήσεις εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο με βάση του ποιος θα τους αξιολογήσει. Όχι ο χαλαρότερος. Θεωρούν ότι αυτός ο οποίος θα είναι δικαιοτέρος. Γιατί; Γιατί θεωρούν ότι και ο ίδιος έχει μπει μέσα στη βάση της αξιολόγησης. Θεωρούν ότι ένας Διευθυντής ο οποίος και ο ίδιος έχει υποστηρίξει ένα μεταπτυχιακό ή έχει και ένα Διδακτορικό ή έχει γίνει δεκτός σε κάποια συνέδρια επιστημονικά, σημαίνει ότι έχει εκτεθεί ο ίδιος, άρα μπορεί να καταλάβει και τη θέση στην οποία βρίσκεται ο υφιστάμενός του.

Ερευνήτρια: Άρα θεωρείς ότι είναι θέμα προσώπων;

Διευθυντής 1: Ναι. Νομίζω ότι σε αυτή τη φάση δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης στην Ελλάδα, ούτε από τους αξιολογητές, ούτε από τους αξιολογούμενους κυρίως. Νομίζω ότι θα είναι ζήτημα

προσώπου.

Ερευνήτρια: Άρα πώς βλέπεις τη δική σου θέση σ' αυτή την αξιολόγηση ως Διευθυντής; Υπάρχει – στο θέμα της αξιολόγησης που υπάρχει από το Υπουργείο – υπάρχει βασικός ρόλος. Πώς τον βλέπεις εσύ τον ρόλο αυτό.

Διευθυντής 1: Ο Διευθυντής νομίζω ότι έχει την πιο νευραλγική θέση στην αξιολόγηση. Αν και θα αξιολογήσει έναν στους πέντε Διευθυντές, τον βασικό ρόλο τον έχει ο σχολικός σύμβουλος, νομίζω ότι τελικά, ενδεχομένως ακόμα και οι σχολικοί σύμβουλοι θα απευθύνονται για πληροφόρηση συχνά στον Διευθυντή. Αυτό κάνει το έργο του ακόμα πιο δύσκολο, κυρίως αν ο ίδιος του δεν έχει όπως είπα στην αρχή ρυθμίσει αυτό το ζήτημα στην ηθική του διάσταση ως άνθρωπος. Δηλαδή θα πρέπει να είναι ο ίδιος πρώτα-πρώτα σίγουρος ότι αυτό μπορεί να το διεκπεραιώσει. Να το διεκπεραιώσει με ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Το νομοθετικό του πλαίσιο δεν του δίνει βέβαια αυτή τη στιγμή και πολλά περιθώρια ευελιξίας με τις ποσοτώσεις που προβλέπει αν και έχω την εντύπωση ότι οι ποσοτώσεις αυτές, αν και δεν είναι δίκαιες, μπήκανε για να τον βοηθούνε έτσι ώστε να μην υπάρχει απαίτηση απ' όλους ότι θα πρέπει να πάρουν όλοι δέκα, έτσι ώστε να ακυρωθεί πλήρως η διαδικασία της αξιολόγησης. Άρα, ο Διευθυντής θα πρέπει να είναι κατανοητός, θα πρέπει να επιχειρήματά του να είναι διαυγή, θα πρέπει να δώσει στο προσωπικό να καταλάβει ότι θα υπάρχει ένα αίσθημα δικαιοσύνης, ασφάλειας, πάντοτε όμως στα πλαίσια ενός νόμου καλού, μέτριου ή κακού. Αν δώσει το μήνυμα ότι δεν μπορεί ως άνθρωπος να το διεκπεραιώσει αυτό το πράγμα, αλλά το διεκπεραιώνει τελικά, τότε κανείς δεν θα αντιληφθεί τη δικαιοσύνη που ενδεχομένως να υπάρχει. Θα έχει πρόβλημα. Είναι το πιο δύσκολο κομμάτι. Θα πρέπει να γίνει έτσι ώστε η επόμενη μέρα να βρίσκει ισχυρότερους τους ανθρώπους και τη δομή του σχολείου.

Ερευνήτρια: Αν θέλεις να προσθέσεις κάτι – γιατί τελειώσαμε με τις ερωτήσεις – αν θέλεις να προσθέσεις κάτι ακόμα ή οτιδήποτε έχεις σκεφθεί.

Διευθυντής 1: Αυτό που έχω να προσθέσω είναι ότι το σχολείο που βιώνουμε όλοι πλέον στο 2014 δεν έχει καμία σχέση με το σχολείο ακόμα και των προηγούμενων 5 χρόνων, να μην πω παλιότερα. Είναι ένα σχολείο με προσωπικό πολύ – μεγάλο αριθμό προσωπικού – αλλάζουν πάρα πολλά σε ζητήματα εργασιακά. Αυτό επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς σε αλλαγές που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία του σχολείου, κυρίως ως θυμός. Ταράσσει τα σχολεία. Προσωποποιούνται τα πάντα και πολύ φοβάμαι, αν... επειδή οι όποιες μεταβολές γίνονται, οι περισσότερες από τις οποίες ήταν και αναγκαίες είτε σε επίπεδο λειτουργίας της διοίκησης εδώ πέρα ως γραφείο, αλλά και σε επίπεδο λειτουργίας συλλόγων διδασκόντων, εκπαιδευτικών, αναλυτικών προγραμμάτων κ.λπ. πολύ φοβάμαι μήπως ο θυμός αναστείλει κάθε προσπάθεια που γίνεται για βελτίωση. Αυτό

Ερευνήτρια: Άρα τίθεται και θέμα εμπιστοσύνης ίσως.

Διευθυντής 1: Κυρίως η εμπιστοσύνη... θέτουν ζήτημα εμπιστοσύνης όσον αφορά την πολιτική ηγεσία ή για να πω ακόμα και σε επίπεδο συνδικαλιστικής ηγεσίας. Αισθάνονται ότι όλοι γύρω τους, όχι ο Διευθυντής ή οι συνάδελφοι αλλά έξω από το σχολείο, όλοι οι άλλοι παράγοντες κάτι άλλο σκέφτονται γι' αυτούς το οποίο δεν τους το έχουν ανακοινώσει και σίγουρα θα είναι χειρότερο από το προηγούμενο μοντέλο. Εκεί εστιάζουν ότι έρχονται χειρότερα. Αυτή η απαισιοδοξία δεν είναι επαγγελματική, είναι ως πολίτες. Δηλαδή είμαι σίγουρος ότι το ίδιο θα εκφράζαν αν μιλούσαν για την ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη, για τις σπουδές των παιδιών τους, για τη λειτουργία του κράτους γενικότερα, τα φορολογικά τους ζητήματα, δηλαδή το επεκτείνω. Και μάλιστα πολλές φορές έχει δυστυχώς και αντίκτυπο στην οικογενειακή και προσωπική τους ζωή. Γιατί και αυτοί εκτός από εκπαιδευτικοί είναι και άνθρωποι, είναι και πολίτες αυτής της χώρας, έχουν οικογένειες και αισθάνονται ότι βιάλλονται. Άρα όταν εμφανίζεται ένα μοντέλο που θα τους αναπτύξει επαγγελματικά και θα βελτιώσει και τη λειτουργία του σχολείου πολύ εύκολα μπορούν να το βάλουν σε ένα κουτί και να το χαρακτηρίσουν ως ανεπαρκές, επικίνδυνο, να δώσουν χαρακτηριστικά που δεν έχει δηλαδή.

Ερευνήτρια: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 2

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου πεις λίγο τις σπουδές που έχεις κάνει, αναλυτικά, δηλαδή τις προπτυχιακές, αν έχεις κάνει κάποιο μεταπτυχιακό...

Διευθυντής 2: Ναι. Εγώ καταρχήν έχω κάνει την εξομοίωση αυτή που υπήρχε δυνατότητα τότε για όσους κάνανε τη μετεκπαίδευση, που ήταν ένας αριθμός μαθημάτων στο Παιδαγωγικό, νομίζω 28, δεν θυμάμαι ακριβώς γιατί έχει κάποια χρόνια που την έχω κάνει και μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο εδώ στη Θεσσαλονίκη. Διετή μετεκπαίδευση όταν ξεκίνησε το Διδασκαλείο, νομίζω

ήταν το '97-'99. Μπορεί να ήταν και μια χρονιά πιο πριν. Ήταν η πρώτη χρονιά που ξεκίνησε το διδασκαλείο. Αυτό σε επίπεδο εκπαίδευσης τυπικής. Από κει και πέρα, που θεωρώ πολύ σοβαρή εκπαίδευση, έγινε μέσα από συμμετοχές μου σε προγράμματα ευρωπαϊκής κινητικότητας. Ήταν το πρόγραμμα ΑΡΙΩΝ στο οποίο συμμετείχα δύο φορές που ήταν για στελέχη εκπαίδευσης καθαρά αυτό...

Ερευνήτρια: Διάρκειας...

Διευθυντής 2: Αυτά ήταν εβδομαδιαία. Και συμμετείχα δύο φορές, με δύο διαφορετικά θέματα σε επίπεδο διοίκησης εκπαίδευσης. Το ένα μάλιστα ήταν και επίκαιρο το θέμα, αφορούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και δη των σχολικών μονάδων. Αυτό ήταν ένα από τα θέματα. Και σε επίπεδο μετά από μήνες με συμπράξεις σχολείων συμμετείχα σε τέτοια προγράμματα και θεωρώ – το είχα γράψει και σε μια από τις εκθέσεις αυτές – η συμμετοχή μου σε αυτά τα προγράμματα ήταν πολύ πιο ωφέλιμη από την τυπική εκπαίδευση που έλαβα είτε προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά στην εκπαίδευση.

Ερευνήτρια: Έχεις κάνει κάτι σε μεταπτυχιακό επίπεδο;

Διευθυντής 2: Όχι, μεταπτυχιακό δεν έχω κάνει, όχι.

Ερευνήτρια: Κάποιες άλλες σπουδές; Κάποιο άλλο πτυχίο;

Διευθυντής 2: Όχι.

Ερευνήτρια: Ξένες γλώσσες;

Διευθυντής 2: Ναι. Έχω στα γερμανικά το πρώτο και το δεύτερο πτυχίο και αγγλικά ξέρω σε επίπεδο lower.

Ερευνήτρια: Υπολογιστές;

Διευθυντής 2: Έχω την πρώτη πιστοποίηση, εντάξει; Έχω κάνει αιτήσεις για το δεύτερο επίπεδο αλλά δεν έχει τύχει να κληρωθώ. Από εκεί και πέρα έχω γράψει μερικά άρθρα σε εκπαιδευτικά περιοδικά στη διάρκεια αυτής της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας...

Ερευνήτρια: Σε ποιά;

Διευθυντής 2: Στη «Σύγχρονη Εκπαίδευση». Τώρα δεν ξέρω καν αν κυκλοφορούν πλέον αυτά. Στη «Σύγχρονη Εκπαίδευση», στο «Ανοικτό Σχολείο». Συμμετείχα σε έναν Πανελλήνιο Διαγωνισμό που είχα πάρει το δεύτερο βραβείο, Πανελλήνιο διαγωνισμό του Παιδικού Μουσείου Θεσσαλονίκης για το πώς οργανώνουμε και ετοιμάζουμε μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα Μουσείο. Νομίζω αυτές είναι κάποιες από τις στοιχειώδεις επαγγελματικές μου ενασχολήσεις που επηρέασαν κατά κάποιον τρόπο...

Ερευνήτρια: Ωραία. Τώρα θέλω να μου πείτε τα χρόνια επαγγελματικής σας εμπειρίας ως εκπαιδευτικού.

Διευθυντής 2: Εκπαιδευτικός και με τον ρόλο του Διευθυντή;

Ερευνήτρια: Ναι, όλα μαζί.

Διευθυντής 2: Όλα μαζί 27.

Ερευνήτρια: 27 χρόνια. Τώρα τα χρόνια σας ως Διευθυντής.

Διευθυντής 2: Διευθυντής είμαι από το 2001. 13 χρόνια. 13 χρόνια αν αφαιρέσουμε 2 που ήμουν εκπαιδευτικός στη Γερμανία, όχι με τη θέση του Διευθυντή, άρα 11 χρόνια Διευθυντής έχω.

Ερευνήτρια: Να ρωτήσω λίγο κάτι. Στη Γερμανία ήσασταν με τι;

Διευθυντής 2: Απόσπαση πενταετή. Ήμουν δύο χρόνια σαν εκπαιδευτικός και τρία χρόνια σαν Διευθυντής του σχολείου εκεί.

Ερευνήτρια: Σε σχολείο σε ποια πόλη της Γερμανίας;

Διευθυντής 2: Στο Ντύσσελντορφ ήμουνα.

Ερευνήτρια: Ντύσσελντορφ. Το μέγεθος.. και θα ήθελα να μου αναφέρετε λίγο το μέγεθος των σχολικών μονάδων όπου ήσασταν διευθυντής, δηλαδή αν ήσασταν σε δωδεκαθέσια, και τώρα αυτό το σχολείο το συγκεκριμένο.

Διευθυντής 2: Έχω κάνει και σε εξαθέσιο και σε δωδεκαθέσια δύο φορές. Μια φορά αυτό και μια φορά ακόμη. Και αναμορφωμένα (αυτό εδώ είναι αναμορφωμένο, με το αναμορφωμένο πρόγραμμα) και με το κοινό, το παλιό πρόγραμμα.

Ερευνήτρια: Το συγκεκριμένο το σχολείο είναι...

Διευθυντής 2: Είναι δωδεκαθέσιο, αλλά λειτουργεί σαν 13θέσιο. Μία τάξη λειτουργεί με τρία τμήματα. Και αναμορφωμένο.

Ερευνήτρια: Ο αριθμός περίπου των παιδιών;

Διευθυντής 2: Ακριβώς 278 παιδιά είναι.

Ερευνήτρια: Και των δασκάλων; Όχι δασκάλων, όλου του προσωπικού.

Διευθυντής 2: 29 άτομα είναι.

Ερευνήτρια: 29 άτομα. Ωραία. Ευχαριστώ πολύ. Ένα λεπτό, πάει πάρα πολύ καλά και σχετικά γρήγορα. Ωραία.

Ερευνήτρια: Η πρώτη ερώτηση αφορά στο πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου

«επαγγελματική ανάπτυξη».

Διευθυντής 2: Επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο εννοείτε ή προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη; Έχει σημασία.

Ερευνήτρια: Εσείς πως το αντιλαμβάνεστε.

Διευθυντής 2: Εγώ το αντιλαμβάνομαι με δύο διαστάσεις. Μία στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη του Διευθυντή και δεύτερον στις ευκαιρίες και στο περιβάλλον που δημιουργεί ένας Διευθυντής στο σχολείο του για να έχουν επαγγελματική ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί του. Άρα, συνολικά αν τα συνθέσουμε και τα δύο αυτά είναι επαγγελματική ανάπτυξη όλων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου. Είναι τα ερεθίσματα που πρέπει να υπάρχουν έτσι ώστε να έχουν επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή του Σχολείου.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται ή σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Όλοι ξέρουμε ότι έχει αλλάξει ο ρόλος. Διαφορετικά ήταν πριν από 15, 20, 30 χρόνια.

Διευθυντής 2: Σωστά. Ναι. Εγώ νομίζω ότι τώρα ο εκπαιδευτικός κατά βάση ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και ερεθίσματα παίρνει από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Οι ευκαιρίες που του δίνονται της επαγγελματικής ανάπτυξης και από το θεσμικοποιημένο περιβάλλον, το θεσμικό περιβάλλον μάλλον της εκπαίδευσης είναι λίγες. Δηλαδή παλαιότερα είχαμε και εξομοιώσεις, είχαμε και μετεκπαιδεύσεις εκπαιδευτικών και σεμινάρια πάρα πολλά στα οποία συμμετείχα. Τώρα όλα αυτά, ενδεχομένως λόγω και του οικονομικού παράγοντα, ενδεχομένως έχουν εκλείψει. Οπωσδήποτε τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες ο εκπαιδευτικός τις έχει είτε μέσω του σχολείου, μέσω κάποιων ερεθισμάτων που θα πάρει μέσα από το σχολείο, από το Διευθυντή του και από άλλους συναδέλφους, είτε μόνος του, αναζητώντας κάποια πράγματα από μέσα εκπαίδευσης, εννοώ τα ηλεκτρονικά μέσα εκπαίδευσης.

Ερευνήτρια: Έχουν εκλείψει, λόγω της οικονομικής κατάστασης, οι απαιτήσεις του ευρύτερου συνόλου απέναντι στον εκπαιδευτικό. Έχουν εκλείψει ή έχουν ...

Διευθυντής 2: Ίσα-ίσα, έχουν πολλαπλασιαστεί. Ενώ οι απαιτήσεις από το σχολείο και από τους εκπαιδευτικούς, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι η ψυχή του σχολείου, έχουν πολλαπλασιαστεί, έχουν υποπολλαπλασιαστεί οι ευκαιρίες που τους δίνονται για να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις καινούριες απαιτήσεις. Τα ερεθίσματα που τους δίνονται δηλαδή.

Ερευνήτρια: Ακριβώς. Γνωρίζετε κάποιες μορφές και μοντέλα, είτε πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Δηλαδή, για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα. Επίσης μιλάμε για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Υπάρχουν πολλά μοντέλα που υπάρχουν ακόμα περισσότερα εμπειριστωμένα, πιο πολύ σε θεωρητικό επίπεδο αλλά τι γίνεται και κατά πόσο βοηθούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού τα συγκεκριμένα σήμερα;

Διευθυντής 2: Κοιτάζτε. Για να σου πω με ασφάλεια το πόσο βοηθούν θα έπρεπε να συμμετέχω σε τέτοια μοντέλα ο ίδιος σαν εκπαιδευτικός, σαν αυτό που αναφέρετε, του μέντορα, δεν έχω συμμετάσχει. Το ξέρω μόνο θεωρητικά. Άρα δεν μπορώ να έχω ασφαλής...

Ερευνήτρια: Ποια είναι η άποψή σας; Μπορούν να βοηθήσουν αυτά;

Διευθυντής 2: Εγώ θεωρώ, αν αυτό είναι το ερώτημα, θεωρώ ότι οποιοδήποτε τρόποι επαγγελματικής εξέλιξης και μοντέλα τα οποία έχουν δοκιμαστεί στο εξωτερικό θα μπορούσαν – γιατί είμαστε ένα σχολείο μιας δυτικής χώρας, μιας ευρωπαϊκής χώρας – θα μπορούσαν να έχουν κι εδώ εφαρμογή.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, διαφορετική βοήθεια χρειάζονται και σύνδεση με την επαγγελματική ανάπτυξη ένας εκπαιδευτικός που είναι νεοδιόριστος και έρχεται στο σχολείο και διαφορετικά κάποιος που έχει 25 χρόνια;

Διευθυντής 2: Προφανώς. Προφανώς. Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης θα έπρεπε να είναι προσαρμοσμένα και στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών αλλά και στα ενδιαφέροντά τους. Δηλαδή οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση έχουν πολύ πιο κοντά τυπική εκπαίδευση, ενώ αυτοί που έχουν πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και με βάση το περιβάλλον που περιγράψαμε προηγουμένως απέχουν ενδεχομένως από κάποια επικαιροποίηση των γνώσεών τους που θα έπρεπε να έχουν. Άρα θα έπρεπε να έχουμε μια προσαρμοσμένη δυνατότητα σ' αυτές τις επαγγελματικές ευκαιρίες.

Ερευνήτρια: Παίζει ρόλο δηλαδή και η ηλικία.

Διευθυντής 2: Ναι, ναι.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε – τώρα που λέμε ηλικία ξέχασα να ρωτήσω τη δική σας ηλικία.

Διευθυντής 2: Εγώ είμαι 49.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου; Το πιστεύετε αυτό ότι σχετίζεται;

Διευθυντής 2: Το πιστεύω σίγουρα. Πιστεύω ότι όσο περισσότερη επαγγελματική εκπαίδευση λάβει κάποιος, τόσο περισσότερο έχει λύσεις που μπορεί να δώσει ανά πάσα στιγμή και μέσα στην τάξη.

στη συνεργασία του με τους άλλους εκπαιδευτικούς, ή ακόμη και στα διοικητικά θέματα στο σχολείο.

Ερευνήτρια: Αυτό το συνδέετε πλέον και με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης;

Διευθυντής 2: Ναι. Αυτό που προαναφέραμε. Βέβαια. Αφού έχουν πολλαπλασιαστεί όχι μόνο οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης αλλά και της Πολιτείας απέναντι στο Σχολείο. Εγώ όταν ξεκίνησα το 2001 ως Διευθυντής, ο φόρτος εργασίας που είχε ένα σχολείο να αντιμετωπίσει ήταν πάρα πολύ λιγότερος σε σχέση με τον φόρτο που έχει να αντιμετωπίσει τώρα και σε επίπεδο γραφειοκρατίας αλλά και σε επίπεδο παραγωγής κάποιων προγραμμάτων και συμμετοχής σε ένα γίνεσθαι εκπαιδευτικό στη χώρα.

Ερευνήτρια: Ίσως το συνδέετε και με την ποιότητα της σχολικής μονάδας από την πλευρά και των παιδιών; Ότι πλέον και οι μαθητές...

Διευθυντής 2: Ναι, και οι μαθητές λογικά αφού η κοινωνία έχει περισσότερα ερεθίσματα και οι μαθητές είναι πιο προσοντούχοι, άρα και πιο απαιτητικοί από το τυπικό σχολείο. Αλλά αυτό δεν έχει να κάνει περισσότερο με τους μαθητές αλλά θεωρώ ότι η Πολιτεία η ίδια έχει από το σχολείο περισσότερες απαιτήσεις.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τώρα την έννοια της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθυντής 2: Εννοείς σε ποια μορφή θα έπρεπε να είναι;

Ερευνήτρια: Εννοώ υπάρχει, μιλάνε πλέον στα σχολεία, φυσικά και στο εξωτερικό και στην Ελλάδα για ηγέτη. Για σχολική ηγεσία και όχι απλώς για Διευθυντή. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια της ηγεσίας;

Διευθυντής 2: Θέλει διδακτορικό ολόκληρο εδώ. Μπορούμε να μιλάμε μέχρι το πρωί. Θα προσπαθήσω λίγο σαν περίληψη. Αν μιλάμε για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα...

Ερευνήτρια: Η επόμενη ερώτησή μου είναι δηλαδή έχουμε μία έννοια ηγεσίας που ακούγεται πολύ και μιλάει σε θεωρητικό τομέα κάποια πράγματα αλλά συνδέστε το τι σημαίνει εδώ ηγεσία, τι γίνεται στην ελληνική πραγματικότητα.

Διευθυντής 2: Στην ελληνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ξεκάθαρος ρόλος της ηγεσίας του σχολείου. Έχουμε πάρα πολλά πράγματα που και από τη νομοθεσία ακόμη βρίσκονται σε σύγχυση για το ποιος έχει την ευθύνη. Δηλαδή υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που η νομοθεσία σε κάποια σημεία τα δίνει ότι είναι θέμα απόφασης του Διευθυντή και τα ίδια πράγματα ότι είναι απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Και έχουμε μια σύγχυση λοιπόν από την Πολιτεία, από το ποιες αρμοδιότητες είναι ξεκάθαρες και ποιες αποφάσεις παίρνονται από τον Διευθυντή και ποιες από το Σύλλογο Διδασκόντων. Εγώ θεωρώ ότι στην ελληνική πραγματικότητα πρέπει να είναι πιο ξεκάθαρο το τοπίο, πρέπει να είναι πιο ξεκάθαρο το σε ποια πράγματα είναι απολύτως υπεύθυνος ο Σύλλογος Διδασκόντων, όπως για παράδειγμα οι δραστηριότητες του σχολείου, και σε ποια πράγματα είναι απολύτως υπεύθυνος ο Διευθυντής, έτσι ώστε μέσα από τη σύγχυση των αρμοδιοτήτων να υπάρχει και μια ξεκάθαρη λύση. Αυτή τη στιγμή θεωρώ ότι υπάρχει μια σύγχυση ηγεσίας γενικώς στην ελληνική εκπαίδευση.

Ερευνήτρια: Άρα εσείς πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως ηγέτη σε μια σχολική μονάδα;

Διευθυντής 2: Όταν υπάρχει ξεκάθαρο το ποια είναι η ευθύνη του καθενός, τότε ο Διευθυντής σε μια μονάδα μπορεί να συντονίσει ένα σύνολο ανθρώπων στο να πετύχουν κάποιους σκοπούς του Σχολείου τους οποίους τους έχουν συνδιαμορφώσει βέβαια αυτοί, φυσικά μαζί με τον Διευθυντή. Αλλά πρέπει να είναι ξεκάθαρο ποιος έχει τελικά την τελική ευθύνη. Κατάλαβες τι γίνεται. Αυτό για μένα θεωρώ και τα έχω πει πολλές φορές, και τα έχω γράψει, σε μερικά σημεία, από πλευράς εκπαιδευτικής νομοθεσίας, υπάρχει σύγχυση για το ποιος είναι υπεύθυνος. Και αυτό ευθύνεται για αρκετά φαινόμενα στο σχολείο που δεν βοηθούν την καλή λειτουργία.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε τη δική σας ηγεσία σ' αυτό το συγκεκριμένο σχολείο. Δεν μιλάμε μόνο ως Διευθυντής, μιλάμε τον δικό σας ρόλο ως ηγέτης σ' αυτό το σχολείο.

Διευθυντής 2: Δεν κατάλαβα όμως την ερώτηση. Πώς θάθελα να είναι ή πως είναι;

Ερευνήτρια: Πώς είναι αυτή τη στιγμή; Είναι μόνο διεκπεραιωτικός ο ρόλος σας εδώ, σ' αυτό το σχολείο; Θεωρείτε και είστε ως ηγέτης εδώ; Ως σχολικός ηγέτης; Υπάρχουν κάποια θέματα;

Διευθυντής 2: Λοιπόν, εγώ θεωρώ ότι στο σχολείο το συγκεκριμένο, το δικό μου – και αυτό είναι που μου αρέσει ο ρόλος του Διευθυντή – είναι ότι με τις παρεμβάσεις σου μπορείς να επηρεάσεις πράγματα ώστε να διαμορφώσεις ένα καλύτερο περιβάλλον για τα παιδιά. Δηλαδή επειδή θεωρώ ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι αυτός που εκφράζει το γενικό συμφέρον μέσα στο χώρο του σχολείου, άρα αν δει ότι το γενικό συμφέρον αυτό δεν εξασφαλίζεται και από λάθη ή παραλείψεις ακόμα και των εκπαιδευτικών, οφείλει λοιπόν να πάρει τέτοιες πρωτοβουλίες έτσι ώστε και σε επίπεδο επαγγελματικής αντιμετώπισης και σε επίπεδο νομοθεσίας να διασφαλίσει ότι εδώ παρέχονται οι όροι που έχει θεσπίσει η Πολιτεία για τον κάθε μαθητή.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα ήθελα όμως και τον ρόλο σας εδώ ως ηγέτη και απέναντι στους εκπαιδευτικούς.

Διευθυντής 2: Βασικά με το μοντέλο αυτό που σας περιέγραψα προηγουμένως με τη σύγχυση

αρμοδιοτήτων που υπάρχει ο Διευθυντής καθημερινά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – θεωρώ ότι οι περισσότεροι Διευθυντές το κάνουν αυτό, και εγώ προσωπικά προσπαθώ να το κάνω – βρίσκεται να αναλώνει πάρα πολλές φορές τον εαυτό του να κάνει διαπραγματεύσεις και να συνθέτει πράγματα σε ένα σχολείο τελικά για να μπορεί να πείσει μέσα από διάλογο και όχι περισσότερο επικαλούμενος νομοθεσία ή κανόνες της Πολιτείας, επειδή υπάρχει αυτή η σύγχυση, δεν είναι ξεκάθαρο σε πολλά σημεία. Έτσι ο Διευθυντής είναι σε ένα καθεστώς συνεχούς διαπραγματεύσεως. Βέβαια αυτό και στις ευρωπαϊκές χώρες ακόμη είναι από τα βασικά του Διευθυντή. Καλός Διευθυντής θεωρείται αυτός που μπορεί να συνθέτει απόψεις και να λύνει προβλήματα, αλλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβαίνει καταναλώνοντας πάρα πολύ χρόνο γιατί αρκετά δεν προβλέπονται με ποιανού ευθύνη τελικά θα γίνουν. Γιατί όταν είναι ξεκάθαρο το ποιος έχει την ευθύνη, τότε η δουλειά είναι πιο εύκολη.

Ερευνήτρια: Δηλαδή στο σχολείο αυτό υπάρχει διάλογος ανάμεσα σε εσάς και τους εκπαιδευτικούς...

Διευθυντής 2: Ακριβώς. Και είμαι οπαδός. Ενώ παλιά θεωρούσα ότι πολλά πράγματα λύνονται σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων, στη διάρκεια της θητείας μου ανακάλυψα ότι είναι πολύ πιο εύκολο και λύνονται πιο εύκολα τα πράγματα όταν ο Διευθυντής έχει προσωπική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς για να λύσει προβλήματα και μόνον όταν δει ότι κάποια προβλήματα δεν είναι σε επίπεδο ατομικό ενός ή δύο εκπαιδευτικών, τότε γίνεται θέμα σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων. Δηλαδή θεωρώ ότι μεμονωμένα προβλήματα λύνονται πιο καλά όταν τα λύνει ο Διευθυντής με τον εκπαιδευτικό τον ίδιο.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι το στυλ ηγεσίας, δηλαδή, υπάρχει αυτό το, όπως λένε, το δημοκρατικό στυλ, το αυταρχικό, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 2: Εγώ θεωρώ ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να υπάρξει αυταρχικό στυλ. Ακόμα και αν κάποιος ήταν οπαδός αυτού του μοντέλου διοίκησης θα διέλυε το σχολείο γιατί έχουμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν θα ανεχόταν να λειτουργήσουν κάτω από ένα αυταρχικό σύστημα διοίκησης. Άρα όποιος Διευθυντής είναι έξυπνος και θέλει να λύνει θέματα και να προχωράει το σχολείο πρέπει αναγκαστικά να πάει στο δημοκρατικό σύστημα διοίκησης και ηγεσίας. Το θέμα όμως είναι κατά πόσο ξαναλέω το δημοκρατικό σύστημα από μόνο του βοηθάει μια εκπαιδευτική μονάδα να πάει μπροστά και γρήγορα. Έχει σημασία και ο χρόνος.

Ερευνήτρια: Άρα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Διευθυντής 2: Βεβαίως την επηρεάζει, την επηρεάζει.

Ερευνήτρια: Τώρα πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας; Δηλαδή το στυλ που υιοθετείτε εσείς, που υιοθετεί ο κάθε Διευθυντής, επηρεάζει ίσως κάποιους εκπαιδευτικούς το να θέλουν, να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ενώ κάποιο άλλο στυλ ηγεσίας τους αποθαρρύνει, τους απογοητεύει; Σχετίζεται δηλαδή το στυλ ηγεσίας; Ο τρόπος που... Σαν να λέμε το σχολείο είναι μια σχολική μονάδα όπου υπάρχει ο ηγέτης. Ο τρόπος που ενεργεί ο ηγέτης και απέναντι στο σχολείο και απέναντι στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει;

Διευθυντής 2: Ναι. Εγώ νομίζω επηρεάζει. Σε σχολεία που θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αυταρχικό στυλ ηγεσίας και όταν θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους σέβεται, έχω την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι από αυτούς που πραγματικά προσπαθούν να δώσουν στον εαυτό τους ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Αλλά δεν θεωρώ ότι είναι από μόνο του το μοναδικό κριτήριο – παράγοντας, δηλαδή το στυλ ηγεσίας του σχολείου του, το οποίο θα οδηγήσει κάποιον να έχει ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Είναι πολυπαραγοντικό το θέμα δηλαδή. Ένας παράγοντας είναι η διοίκηση του σχολείου.

Ερευνήτρια: Τον θεωρείτε σημαντικό παράγοντα αυτό ή όχι, από τον λιγότερο που παίζει ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 2: Δεν έχω σαφή γνώμη σ' αυτό. Θεωρητική γνώμη έχω. Επί της εμπειρίας δεν έχω σαφή γνώμη. Θεωρητικά ξέρω ότι παίζει σημαντικό ρόλο. Δεν έχω πεισθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην πράξη από την εμπειρία μου.

Ερευνήτρια: Από την εμπειρία σας δεν έχετε πεισθεί.

Διευθυντής 2: Δεν έχω πεισθεί.

Ερευνήτρια: Θεωρητικά όμως;

Διευθυντής 2: Θεωρητικά όμως έχει βαρύνουσα σημασία. Αλλά εμπειρικά δεν έχω πεισθεί ότι είναι όντως έτσι τα πράγματα.

Ερευνήτρια: Τώρα η ερώτηση είναι στο τέλος. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία ασθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μιλήσατε ήδη για σεβασμό προηγουμένως.

Διευθυντής 2: Νομίζω ότι αυτό που έχω αντιληφθεί ότι για τους εκπαιδευτικούς μετράει είναι να έχουν έναν δίκαιο Διευθυντή απέναντί τους, έναν Διευθυντή που, πέρα από τη Νομοθεσία, να παίρνει

δικαιες αποφάσεις και να κρατάει ίσες αποστάσεις από όλα τα μέλη του Συλλόγου των διδασκόντων. Θεωρώ ότι όταν υπάρχει ένας δικαίος Διευθυντής, μια δίκαιη ηγεσία, τότε είναι μια βασική προϋπόθεση που ο εκπαιδευτικός έχει ένα αίσθημα σεβασμού και ασφάλειας. Θεωρώ δηλαδή το ζήτημα της δικαιοσύνης της διοίκησης σημαντικό.

Ερευνήτρια: Ωραία. Λοιπόν. Μιλούσαμε για σεβασμό, για έναν δίκαιο Διευθυντή μου είπατε. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη μονάδα σας; Ποιος μπορεί να είναι; Πώς μπορείτε δηλαδή να βοηθήσετε ή... βοηθάτε;

Διευθυντής 2: Εγώ νομίζω ότι θεωρητικά, αυτό που θα έπρεπε να γίνει είναι ο Διευθυντής μέσα από μια καταγραφή και μέσα από ερωτηματολόγιο στους συναδέλφους, αλλά και μέσα από τη θεώρηση τη δική του με καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών. Θα έπρεπε να δίνει ευκαιρίες του στυλ και ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Δηλαδή μια μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα μπορούσε να είναι ακόμη και η παρακολούθηση διδασκαλιών από εκπαιδευτικούς σε άλλους εκπαιδευτικούς ή η συζήτηση περισσότερες ώρες από το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή η δυνατότητα να συζητάνε οι εκπαιδευτικοί περισσότερες ώρες γύρω από ζητήματα εκπαιδευτικά που συμβαίνουν μέσα στην τάξη αυτή τη στιγμή. Στα αναμορφωμένα σχολεία μπαίνουν διάφοροι εκπαιδευτικοί και ενώ παροτρύνω τους εκπαιδευτικούς ότι πρέπει να αφιερώνουν χρόνο να αυτοί που εμπλέκονται στο επίπεδο μια τάξης να μιλάνε για θέματα που δημιουργούνται δεν γίνεται αυτό δυστυχώς γιατί είναι αυτό που θεωρώ ότι θα έπρεπε να προβλέπεται ως υποχρεωτικό. Δηλαδή, ενώ οι εκπαιδευτικοί τους έχει εξηγηθεί από την ηγεσία του σχολείου πόσο σημαντικό είναι τα θέματα που αντιμετωπίζει ένας στην τάξη, και συνήθως ο δάσκαλος, να τα γνωρίζουν και οι άλλοι για να μην υπάρχουν θέματα, και ενώ έχουν αναγνωρίσει την αναγκαιότητα μιας τέτοιας αντιμετώπισης δεν το κάνουν. Θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικό αυτό. Κατάλαβες; Σου λέω ένα από τα παραδείγματα που θα έπρεπε να προβλέπονται να γίνονται και όχι να επαφίενται στην καλή πρόθεση και στον καλό πατριωτισμό.

Ερευνήτρια: Αρα είναι αυτό που ήθελα να ρωτήσω στην επόμενη ερώτηση με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διευθυντής 2: Εντοπίζοντας από τη μεριά τη δική μου κάποια θέματα που θεωρώ ότι δεν λειτουργούν καλά έτσι ώστε αν το εντοπίσεις και συμφωνήσει και ο εκπαιδευτικός ότι όντως εκεί πέρα υπάρχει ένα πρόβλημα στη λειτουργία ή να διαβάσει ή να προσπαθήσει συζητώντας με άλλους ή συζητώντας μέσα στο σχολείο μεταξύ μας να βρούμε λύσεις και να δώσουμε και ευκαιρίες περισσότερης μελέτης ατομικής αλλά και μιας συλλογικής επεξεργασίας στο επίπεδο του Συλλόγου Διδασκόντων για θέματα τα οποία έχουμε εντοπίσει ότι χρήζουν επαγγελματικής ανάπτυξης από μέλη του Συλλόγου.

Ερευνήτρια: Ίσως υπάρχει και κάποιου είδους υποστήριξης σε κάποιους που ενδιαφέρονται...

Διευθυντής 2: Ναι, αυτό το έχω κάνει στο παρελθόν. Δηλαδή όταν έχω εντοπίσει ή έχω συμφωνήσει με κάποιους ότι εδώ πρέπει να αντιμετωπίσουμε ένα θέμα, φερ' ειπείν ότι πρέπει να κάνουμε έναν σχολικό κανονισμό στο σχολείο μας, έχω υποστηρίξει – και αυτή είναι μια άλλη μου δουλειά ως Διευθυντής – να βρω υλικό και να δώσω το υλικό στους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να το χρησιμοποιήσουν. Όχι για να τους αναγκάσω να χρησιμοποιήσουν το υλικό αλλά να έχω στη διάθεσή τους μέρος του υλικού, ή μέσα από την εμπειρία που έχω, που θεωρείται η περισσότερη από κάποιους στο σχολείο, να τους δώσω κάποια ερεθίσματα για το πώς μπορούν να κινηθούν για να υπάρχει κάποια επαγγελματική ανάπτυξη.

Ερευνήτρια: Έχετε κάποιες... θα ήθελα να μου αναφέρετε κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στη μονάδα σας, που έχει γίνει εδώ.

Διευθυντής 2: Ωραία. Επειδή θεωρώ σημαντικό το Πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης στην Ενδοσχολική Επιμόρφωση και εκεί έχει έναν ουσιαστικό λόγο ο Διευθυντής, έχουμε κάνει σε επίπεδο σχολείου – τώρα θα πρέπει να ανοίξω το βιβλίο για να θυμηθώ μερικές από τις δυνατότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης που δόθηκαν στο σχολείο – για κλείστε λίγο το τέτοιο να δούμε εδώ πέρα. Μια περίπτωση που μπορεί να αναφερθεί ως δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι όταν διαπιστώσαμε στο σχολείο ότι είχαμε περιστατικά ενδοσχολικής βίας και πριν αυτό το πράγμα το κάνει επίκαιρο το Υπουργείο Παιδείας θεωρήσαμε ότι θα έπρεπε και ο Διευθυντής ανέλαβε να δει σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας τι υπάρχει προς αξιοποίηση, δηλαδή ποιοι θεσμοί και φορείς είναι αυτοί που έχουν εμπειρία πάνω στη βία και στην αντιμετώπισή της. Βρήκαμε δύο θεσμούς σε επίπεδο Δήμου και σε επίπεδο Διεύθυνσης, ενημερωθήκαμε και κάναμε μία ενδοσχολική επιμόρφωση σε επίπεδο σχολείου, αφού πρώτα οι εκπαιδευτικοί κάνανε κάποια σεμινάρια σε εξωτερικό φορέα και ήρθε μετά η πραγματοποίηση της εμπειρίας αυτής και δέθηκε στην πράξη με το να γίνουν συγκεκριμένα project σε επίπεδο τάξεων που είχαν προβλήματα βίας, ας πούμε. Αυτό είναι ένα παράδειγμα. Τώρα παρόμοιες ιστορίες κάναμε... δηλαδή η ενδοσχολική επιμόρφωση εστιάζεται στα προβλήματα που είχαμε εντοπίσει κάποια στιγμή σε επίπεδο σχολείου και ο

Διευθυντής αναλάμβανε να βρει με ποιους φορείς υπάρχει η δυνατότητα να συνεργαστούμε έτσι ώστε να υπάρχει ένα όφελος για τη σχολική μονάδα.

Ερευνήτρια: Τα αποτελέσματα από όλα αυτά απέναντι στους εκπαιδευτικούς πώς τα είδατε;

Διευθυντής 2: Είδα ότι τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι υπήρξε...

Ερευνήτρια: ... ότι βοηθούνται.

Διευθυντής 2: Ότι βοηθούνται από αυτές τις παρεμβάσεις.

Ερευνήτρια: Ωραία.

Διευθυντής 2: Θέλεις να σου πω κι άλλο; Τώρα τα θυμάμαι ένα-ένα. Φερ' ειπείν, όταν αναγνωρίσαμε ότι υπάρχει ένα θέμα με τους μαθητές για το θέμα της κοινοποίησης και μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια δεν υπήρχαν πολλά ερεθίσματα για μαθητές, κάλεσαμε ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας που ήταν επαγγελματίες στο χώρο και μιλήσανε για την κοινοποίηση στα παιδιά, όπως και για την ανακύκλωση, και προσπαθήσαμε να κάνουμε διδακτικές πρακτικές, έτσι ώστε να υιοθετήσουν οι μαθητές άμεσα, στην καθημερινή τους ζωή, να υιοθετήσουν πρακτικές που βοηθούν το περιβάλλον ή να υιοθετήσουν πρακτικές που βοηθούν ακόμη και τους ίδιους, στο θέμα της διατροφής τους.

Ερευνήτρια: Αν κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλαδή εκδήλωσαν μέχρι τώρα ενδιαφέρον να βελτιώσουν κάποια θέματα τα οποία δεν γνωρίζουμε και ήταν πάνω σ' αυτά, είτε ενδοσχολικά με επιμόρφωση ενδοσχολική, είτε από κάποιους άλλους...

Διευθυντής 2: ... Έτσι. Εγώ θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί εδώ στο σχολείο μου, γενικά, αντεπεξέρχονται θετικά στα ερεθίσματα εδώ που τους δίνονται είτε από φορείς της εκπαίδευσης, είτε από τη διοίκηση του σχολείου...

Ερευνήτρια: Υπήρξε η δική σας στήριξη;

Διευθυντής 2: Προφανώς. Εγώ έχω την άποψη ότι αν υπάρχει εκπαιδευτικός που θέλει να διαθέσει χρόνο για να κάνει αυτό που λέμε την επαγγελματική του εξέλιξη δίνω και άδειες για σεμινάρια και είμαι θετικός, δεν δημιουργώ κανένα πρόσχημα στον εκπαιδευτικό στην αναπλήρωσή του ή στην απουσία του από τη σχολική μονάδα. Θεωρώ ότι ακόμα και όταν λείπει ο εκπαιδευτικός από τη σχολική μονάδα είναι κέρδος για τη σχολική μονάδα, διότι αυτός θα επιμορφωθεί σε κάποιον τομέα που κρίνει αυτός ότι είναι απαραίτητο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε τώρα την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτήν. Δηλαδή μόνο εσείς προσωπικά που κουραστήκατε μέχρι τώρα; Θα μπορούσε να σας βοηθήσει κάποιος άλλος και όσον αφορά και τη θέση σας τη διευθυντική. Και σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας. Δηλαδή, θέλουν οι εκπαιδευτικοί σας έναν Διευθυντή ο οποίος είναι μορφωμένος, ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη και συνδέεται φυσικά και με την πρώην επαγγελματική του εξέλιξη; Το θέλουν αυτό; Τι γίνεται;

Διευθυντής 2: Καταρχήν, έβαλες πολλές ερωτήσεις μαζί αλλά δεν πειράζει. Εγώ θέλω να τις απαντήσω.

Ερευνήτρια: Για τη δική σας επαγγελματική ανάπτυξη.

Διευθυντής 2: Εγώ θεωρώ καταρχήν ότι θα έπρεπε και ο ίδιος να είχα κάνει τώρα σεμινάρια διοίκησης έτσι ώστε να βελτιωθώ και στα επίπεδα αντιμετώπισης καταστάσεων του σχολείου. Δεν έχει γίνει μέχρι τώρα γιατί θεωρώ ότι ο φόρτος...

Ερευνήτρια: Υπάρχει κάποια ευθύνη...

Διευθυντής 2: Εγώ θεωρώ ότι η οργανωμένη Πολιτεία θα έπρεπε να το κάνει οργανωμένα αυτό. Δηλαδή θα έπρεπε και να δίνει ευκαιρίες που δεν δίνει καμία ευκαιρία μέχρι τώρα. Νομίζω ότι η μοναδική μέθοδος είναι στο ανοικτό Πανεπιστήμιο ή σε προγράμματα μεταπτυχιακά που θα μπορεί ο ίδιος να λάβει μέρος αλλά θεωρώ ότι ένας άνθρωπος, ένας Διευθυντής με αυτό τον φόρτο εργασίας, αν έχει και οικογένεια ότι θα είναι πάρα πολύ δύσκολο να αντεπεξέλθει, σχεδόν αδύνατον σε προγράμματα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, ενώ θα μπορούσε σε ένα επίπεδο σεμιναριακό να αντεπεξέλθει αλλά αυτά δεν είναι αρκετά. Και εγώ σε όσα έχουν γίνει και έχω κάνει αίτηση δεν έχω κληρωθεί κιόλας. Αλλά γενικά θεωρώ ότι η επίσημη Πολιτεία δεν έχει εντοπίσει ότι είναι σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των Διευθυντών και νομίζω ότι το περισσότερο που κάνουν οι ίδιοι οι Διευθυντές που το κάνω και εγώ, και το θεωρώ πάρα πολύ χρήσιμο, είναι η επικοινωνία μου με άλλους διευθυντές και αποφάσισα μαζί τους να οργανώσω ένα δίκτυο Διευθυντών, πήρα πρωτοβουλία ο ίδιος, σε επίπεδο δημοτικής κοινότητας επικοινωνήσα με τους Διευθυντές, προσπαθώντας να τους πείσω ότι το να βρισκόμαστε – αυτό που γίνεται σε άλλα κράτη και χώρες – το να βρίσκονται οι Διευθυντές από μια τοπική ενότητα σχολείων και να ανταλλάσουν εμπειρίες στο πώς αντιμετωπίζουν προβλήματα είναι χρήσιμο για όλους αυτό. Κατάλαβες τι γίνεται;

Ερευνήτρια: Άρα δεν υπάρχει μία οργανωμένη κίνηση από όλους τους φορείς...

Διευθυντής 2: ...ένας συντονισμός δεν υπάρχει.

Ερευνήτρια: Ένας συντονισμός...

Διευθυντής 2: Δεν παρέχονται επιμόρφωση και ευκαιρίες για να πάει κάποιος. Κατάλαβες;

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και το σχολείο γενικώς, όταν βλέπει έναν Διευθυντή που ασχολείται με την επαγγελματική ανάπτυξη;

Διευθυντής 2: Δεν νομίζω ότι πραγματικά...

Ερευνήτρια: Δηλαδή, θέλω να πω...

Διευθυντής 2: ... Άκουσέ με. Θα σου πω τώρα. Στη διάρκεια αυτών των ερεθισμάτων που στη σταδιοδρομία ανταπεξήλθα δεν διαπίστωσα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σημαντικό για την ηγεσία του Διευθυντή όλα αυτά τα ερεθίσματα που έπαρνε απ' έξω, όλα αυτά που σου είχα πει προηγουμένως, θεωρούσαν πιο σημαντικό κάποιος να είναι ο Διευθυντής στο σχολείο παρά να συμμετέχει σε διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης. Κατάλαβες;

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση. Είπαμε κάποια πράγματα ήδη και σε συνδυασμό με αυτό τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτήν.

Διευθυντής 2: Καταρχήν δεν είμαι σίγουρος αν οι εκπαιδευτικοί οι ίδιοι θεωρούν σημαντικό πράγμα στο να αξιολογούν οι ίδιοι τα κενά που πιθανώς ή τα λάθη που κάνουν. Δεν είμαι σίγουρος ότι το θεωρούν σημαντικό. Εγώ ο ίδιος προσωπικά το θεωρώ σημαντικό παράγοντα και στη δική μου δουλειά να μαθαίνω με κάποιον τρόπο, είτε μέσα από έρευνα, είτε μέσα από άλλον εμπειρικό τρόπο, τι λάθη κάνω και ποιες ελλείψεις έχω, έτσι ώστε να τα καλύπτω. Δεν νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί το θεωρούν ως σημαντικό μέρος της δουλειάς τους. Για τους εκπαιδευτικούς που το θεωρούν ότι είναι σημαντικό μέρος της δουλειάς τους θεωρώ ότι μπορεί η αξιολόγηση με αυτό τον τρόπο να βοηθά, δηλαδή εντοπίζοντας κάποιες αδυναμίες είτε σε επίπεδο διδασκαλίας, είτε σε επίπεδο εξωδιδασκτικού έργου, για να τους παρέχει δυνατότητες στο πώς θα γίνουν καλύτεροι. Η άποψή μου για την αξιολόγηση, γιατί όπως σας είπα και πιο πάνω συμμετείχα και σε σεμινάριο ευρωπαϊκό στο πρόγραμμα ΑΡΙΩΝ όπου παρουσίασα σε εκπαιδευτικούς το μοντέλο αυτοαξιολόγησης που τώρα πάει να υλοποιηθεί, ήταν θέση – επίσημη θέση – της Κυβέρνησης, της Πολιτείας, το οποίο έπρεπε να παρουσιάσω στους Ευρωπαϊκούς Εταίρους το 1997 νομίζω ή αργότερα ήταν, δεν θυμάμαι. Ήταν μια δουλειά η οποία έγινε τότε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, είχε ένα τμήμα αυτοαξιολόγησης, και αυτή τη δουλειά που κάναμε επί δύο χρόνια ήταν η επίσημη θέση του Υπουργείου Παιδείας απέναντι στην Ευρώπη για την αξιολόγηση. Υπάρχει αυτή η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα που δεν υπήρχε. Ήταν τότε ένα θεωρητικό υποκείμενο. Αυτό το μοντέλο παρουσίασα τότε εγώ στους άλλους ευρωπαϊκούς εταίρους, αξιολογήθηκε σαν θεωρητικό, ήταν θεωρητικό τότε, και ήταν μια πολύ καλή δυνατότητα για τη βελτίωση των σπουδών και μάλιστα αυτό το μοντέλο προσδιόριζε και σε άλλα μοντέλα κάποιων άλλων χωρών. Η άποψή μου η προσωπική είναι ότι είναι ένα καλό μοντέλο αξιολόγησης, αρκεί βέβαια το προϊόν αυτού του μοντέλου αξιολόγησης να χρησιμοποιηθεί για να βελτιωθούν πρακτικές, να εξασφαλιστούν καλύτερες συμπεριφορές, να γίνουν επιμορφώσεις προσανατολισμένες σε κενά πραγματικά.

Ερευνήτρια: Θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε σε όλα αυτά που είπαμε. Αν έχετε κάτι που θα θέλατε να συμπληρώσετε;

Διευθυντής 2: Αυτό που θεωρώ σημαντικό, δεν ξέρω άμα φάνηκε μέσα από τη συνέντευξη, είναι ότι η θέση του Διευθυντή πλέον, ανεξάρτητα από το πρόσωπο, στην Ελλάδα έχει επιφορτιστεί, επειδή έχει αυξηθεί πάρα πολύ η γραφειοκρατία στο ρόλο του Διευθυντή και επειδή δεν είναι και πολύ ξεκάθαρο μέσα από το σύστημα της Διοίκησης στους εκπαιδευτικούς γενικά ότι τα περισσότερα από αυτά υπάρχει η δυνατότητα να μοιραστούν ως εξω-εκπαιδευτικές διαδικασίες στο Σύλλογο Διδασκόντων υπάρχουν συγκρούσεις σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται ότι θα έπρεπε να πάρουν μέρος του φορτίου που αφορά τη γραφειοκρατία του συστήματος και έτσι ο Διευθυντής δυστυχώς, μιλώντας και με άλλους εκπαιδευτικούς, που όπως σας είπα οργάνωσα, προσπάθησα να οργανώσω μια μορφή – και μάλιστα να είναι μια συνεχής επικοινωνία Διευθυντών από άλλα σχολεία, νιώθουν αρκετοί Διευθυντές ότι έχουν γίνει πολύ γραφειοκράτες του συστήματος και δεν έχουν καθόλου περιθώριο να πάρουν πρωτοβουλίες, μια και το είπαμε τώρα και αφορά το θέμα σας εδώ, για την επαγγελματική εξέλιξη και των σχολείων των ίδιων ως οργανισμών, αλλά και των ιδίων, ως επαγγελματιών σε έναν χώρο. Άρα λοιπόν η γραφειοκρατία του συστήματος καταπνίγει τους Διευθυντές και την ηγεσία, δεν είναι ξεκάθαρο στους εκπαιδευτικούς ότι μέρους του φορτίου του γραφειοκρατικού οφείλουν να πάρουν και αυτοί και συνήθως σε πολλά σχολεία αυτό το φορτίο το επωμίζονται οι Διευθυντές που είναι μετά σε βάρος όλων των άλλων ρόλων που πρέπει να παίζουν σε αυτό το σχολείο. Και δεν είναι μόνο δημόσιοι υπάλληλοι. Καταλήγουν πολλές φορές αρκετοί να κάνουν έναν δημοσιοϋπαλληλικό τρόπο διοίκησης που δεν έχει καμία σχέση με τις απαιτήσεις ενός σχολείου.

Ερευνήτρια: Ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 3

Ερευνήτρια: Το πρώτο που θα ήθελα να μου πείτε είναι για τις σπουδές σας.

Διευθυντής 3: Σπουδές.

Ερευνήτρια: Σε προπτυχιακό επίπεδο αρχικά, μετά αν υπάρχουν σε μεταπτυχιακό, οτιδήποτε έχετε κάνει στο ...

Διευθυντής 3: Παιδαγωγική Ακαδημία την οποία τελείωσα το '81 στη Θεσσαλονίκη, ακολούθησε η εξομοίωση το 2002 αν θυμάμαι καλά τελειώσαμε, ήταν τότε που έγινε σε μεγάλη κλίμακα και αφορούσε τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, και στη συνέχεια το Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής στη Θεσσαλονίκη το 2008-2010. Από εκεί και μετά τρέχω τα σεμινάρια τα ημερήσια ή τα ολιγοήμερα, έχω κάνει δύο μεγάλες επιμορφώσεις. Η μία ήταν περίπου 150 ωρών αν θυμάμαι καλά για διοίκηση σχολικών μονάδων την οποία την έκανε το Διαβαλκανικό Ινστιτούτο...

Ερευνήτρια: Χρονικής διάρκειας;

Διευθυντής 3: Ήταν 150 ώρες, πρέπει να ήταν γύρω στους 4 μήνες, 2 φορές την εβδομάδα. Και επίσης το ίδιο, στο Διαβαλκανικό Ινστιτούτο μία άλλη επιμόρφωση, περίπου μισής διάρκειας από την προηγούμενη για ααλουστευση διαδικασιών στο θέμα της λειτουργίας, διοίκησης κλπ.

Ερευνήτρια: Παρόμοιας χρονικής διάρκειας;

Διευθυντής 3: Μισής περίπου.

Ερευνήτρια: Κάποιες άλλες σπουδές;

Διευθυντής 3: Όχι.

Ερευνήτρια: Ξένες γλώσσες θα ήθελα να μάθω αν γνωρίζετε.

Διευθυντής 3: Όχι, δεν... δηλαδή με πτυχίο δεν γνωρίζω. Λίγα αγγλικά αλλά όχι σε επίπεδο να μπορώ να συνεννοηθώ.

Ερευνήτρια: Γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών;

Διευθυντής 3: Αυτό, ναι, δεν το είπα. Με πτυχίο είναι το πρώτο επίπεδο αλλά γνωρίζω πολύ καλά υπολογιστή και μπορεί να είμαι και από τους πρώτους που έχουν πάρει υπολογιστή. Δηλαδή πάρα πολλά χρόνια και γνωρίζω άριστα την εφαρμογή τους σε θέματα, στο office, να πω.

Ερευνήτρια: Ωραία. Το β' επίπεδο;

Διευθυντής 3: Το β' επίπεδο, δύο φορές που έκανα αίτηση δεν έχω κληρωθεί.

Ερευνήτρια: Τα χρόνια σας τώρα επαγγελματικής εμπειρίας. Όλα μαζί και ως Διευθυντής και ως Εκπαιδευτικός.

Διευθυντής 3: Συνολικά έχω 31 χρόνια. Έχω κλείσει τα 31 χρόνια στην Εκπαίδευση...

Ερευνήτρια: Και η ηλικία σας;

Διευθυντής 3: Η ηλικία 54. Από τα οποία όμως 31 χρόνια 4 χρόνια είμαι στη Διοίκηση, όχι σαν Διευθυντής, μια χρονιά σε γραφείο στην Αρναία Προϊστάμενος Εκπαιδευτικών Θεμάτων και τρία χρόνια επίσης στην Αρναία στο δεύτερο γραφείο, είχα τη μισθοδοσία, εκκαθαριστής.

Ερευνήτρια: Τα χρόνια σας τώρα σε Διευθυντική θέση.

Διευθυντής 3: Διευθυντής είμαι τρεις χρονιές, είναι η τρίτη χρονιά εδώ στο σχολείο του Νέου Ρυσίου και ενάμιση χρόνο ήμουν στο 33ο Δημοτικό Σχολείο όπου ήμουν Υποδιευθυντής, παρατήθηκε ο Διευθυντής και τότε ο πίνακας ίσχυε για δύο χρόνια. Αυτά τα δύο χρόνια τον αναπλήρωσε, τη θέση του έπαιρνε ο Υποδιευθυντής. Και φυσικά έχω σε ολιγοθέσια σχολεία Προϊστάμενος. Νεοχώρι Χαλκιδικής 3 χρονιές και στη Ρόδο 1 χρόνο.

Ερευνήτρια: Μονοθέσια.

Διευθυντής 3: Τριθέσιο ήταν στο Νεοχώρι Χαλκιδικής και επίσης διθέσιο αλλά λειτουργούσε ως τριθέσιο Ασκού στη Ρόδο.

Ερευνήτρια: Θέλω να μου αναφέρετε τώρα το μέγεθος της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας που είστε Διευθυντής και την οργανικότητα. Δηλαδή πόσα παιδιά έχει...

Διευθυντής 3: Η οργανικότητα του σχολείου είναι 120έσιο, έχει αναμορφωμένο πρόγραμμα, ο αριθμός των παιδιών είναι 256 αυτή τη στιγμή, γιατί προχθές έφυγαν 5 παιδιά. 256. Συνολικά λειτουργούμε με 28 εκπαιδευτικούς. Οι 25 θα έλεγα ότι είναι εξ' ολοκλήρου στο σχολείο, ένας μόνο φεύγει από αυτούς μία μέρα, τη Δευτέρα, πηγαίνει Ταγαράδες και οι άλλοι τρεις οι οποίοι είναι για τη δεύτερη ξένη γλώσσα, οι οποίοι έρχονται κάποιες ώρες στο σχολείο.

Ερευνήτρια: Αριθμό παιδιών είπαμε;

Διευθυντής 3: 256.

Ερευνήτρια: Η πρώτη ερώτηση που θα ήθελα να σας αναφέρω σχετικά με την έρευνά μου είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη».

Διευθυντής 3: Επαγγελματική ανάπτυξη είναι πώς θα αποκτήσει κάποιος τα εφόδια, τις γνώσεις, όλα αυτά για να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το επάγγελμά του.

Ερευνήτρια: Ποια είναι τώρα η άποψή σας για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται ή σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Όλοι γνωρίζουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει από πριν από κάποια χρόνια. Αν αυτός ο ρόλος και οι απαιτήσεις που υπάρχουν από την κοινωνία από την εκπαιδευτικό σχετίζεται και με την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Διευθυντής 3: Έχει σίγουρα αλλάξει ο ρόλος του και ιδιαίτερα μετά την οικονομική – πολιτική συγκυρία που ο κόσμος έχει περιέλθει σε μία πολύ δύσκολη κατάσταση σε πολλές περιπτώσεις βλέπει και τον εκπαιδευτικό με ένα μάτι έτσι λίγο εχθρικό θα έλεγα, ίσως φθονώντας ότι αυτός έχει εργασία, ότι σε γενικές γραμμές βάζοντας με τον υπόλοιπο πληθυσμό έχει μία κάπως ικανοποιητική αμοιβή και πολύ περισσότερο λαμβάνει υπόψη του μονάχα τις μέρες που είναι στο σχολείο και θεωρεί ότι εργάζεται πολύ λίγο. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει αυτή την κατάσταση.

Ερευνήτρια: Αυτό που θα ήθελα αν και οι απαιτήσεις της κοινωνίας έχουν αλλάξει απέναντι στον εκπαιδευτικό και προφανώς αν συνδέονται αυτές οι απαιτήσεις της κοινωνίας και του ευρύτερου συνόλου με την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Διευθυντής 3: Σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται συνέχεια και τα πράγματα αλλάζουν τόσο γρήγορα είναι δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι στάσιμος. Πρέπει και αυτός συνέχεια να εξελίσσεται και να εξελίσσεται όχι μονάχα στο θέμα των γνώσεων αλλά και των καινούριων δεδομένων της επιστήμης. Οπότε πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς.

Ερευνήτρια: Τώρα θέλω να μου πείτε αν γνωρίζετε κάποιες μορφές ή μοντέλα και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, αν γνωρίζετε, αν έχετε υπόψη σας δηλαδή και ποιο μοντέλο υπάρχει εδώ – επικρατεί στην Ελλάδα και κατά βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα και από το Υπουργείο και γενικότερα σε θεωρητικό επίπεδο, όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Αναφέρω τώρα δύο παραδείγματα. Υπάρχουν μία σειρά από πρακτικές που προτείνουν οι ερευνητές, οι μελετητές. Ποια είναι η άποψή σας πάνω σ' αυτό.

Διευθυντής 3: Εγώ θα έλεγα ότι διαφωνώ πάνω σ' αυτή την όλη ιστορία που αναπτύσσεται και μέσα από αυτό, βάζοντας κάποια καινούρια στοιχεία συνεχώς, στην ουσία φέρνει τον εκπαιδευτικό σε μία – πώς να το αναφέρω αυτό – σε μία σύγχυση ίσως και κάποιοι χάνουν το στόχο τους τον καθημερινό.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι ίσως αν δίνονταν κάτω από άλλες προϋποθέσεις θα βοηθούσαν; Αλλά ο τρόπος που δίνεται συγχύζει, προκαλεί σύγχυση στον εκπαιδευτικό;

Διευθυντής 3: Εγώ νομίζω ότι πειραματίζονται πάρα πολύ οι από πάνω και από το Υπουργείο και από άλλους φορείς, ακόμα και από Πανεπιστήμια, σε πράγματα που δεν τα έχουν ακόμη ξεκαθαρισμένα οι ίδιοι, με αποτέλεσμα και ο εκπαιδευτικός κάπου να χάνεται.

Ερευνήτρια: Ναι. Η δική σας η άποψη όσον αφορά τα μοντέλα και τις πρακτικές. Θα μπορούσαν να βοηθήσουν αν δίνονταν με άλλον τρόπο από το Υπουργείο ή δεν χρειάζονται;

Διευθυντής 3: Ίσως έπρεπε να γίνουν πιο αργά βήματα, πιο σίγουρα και πιο εμπεριστατωμένα. Δηλαδή βλέπουμε ότι ανάλογα με την ηγεσία του Υπουργείου ή με κάποιες άλλες περιπτώσεις αλλάζουν άρδην κάποια πράγματα. Ένα παράδειγμα θα πω. Πριν από 6-7 χρόνια, παράδειγμα, στην πρώτη, δεύτερα τάξη στο Δημοτικό, κατά κάποιον τρόπο «απαγορευόταν δια ροπάλου» να μπαίνει οποιοδήποτε άλλο άτομο πέρα από το δάσκαλο. Θεωρούσαν ότι το να μπουνε ειδικότητες, όπως η μουσική, μονάχα τον γυμναστή δεχότανε. Παράδειγμα, δεν δεχότανε με τίποτα τη μουσική γιατί λέγανε ότι το παιδί φεύγοντας από το νηπιαγωγείο πρέπει να νιώθει μια σταθερότητα με έναν δάσκαλο και όχι να εναλλάσσονται πολλά άτομα. Και οι σύμβουλοι τότε ήταν πολύ αυστηροί πάνω σε αυτό το θέμα. Είχαμε στο σχολείο μουσικό που της περίσσευαν ώρες και προτιμούσαν να κάθεται, να μη συμπληρώνει το ωράριό της, από το να μπαίνει στην πρώτη και δεύτερα τάξη και να κάνει μουσική. Πώς ξαφνικά αυτά που πίστευαν τόσο πολύ πριν από 5-6 χρόνια όταν έγινε το αναμορφωμένο πρόγραμμα ξεχάστηκαν τελείως και στην πρώτη τάξη μπαίνουν 10 διαφορετικά άτομα, 10 διαφορετικές ειδικότητες. Δηλαδή κάθε φορά κάνουν κάποιες αλλαγές επειδή έτσι τους βολεύει, χωρίς να είναι δεδομένο ότι ισχύουν αυτά τα πράγματα. Και όλα αυτά οδηγούν και τους εκπαιδευτικούς σε κάποια σύγχυση.

Ερευνήτρια: Τότε θα ήθελα – συνδέεται η ερώτηση επομένως – σε ποιο βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή έχει άλλες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός που διορίζεται για πρώτη φορά και έρχεται και παρουσιάζεται στο σχολείο με έναν άλλον εκπαιδευτικό που έχει 15 χρόνια επαγγελματικής πορείας ή 20 – 25 και είτε και κάποιος άλλος που είναι και στο τέλος της επαγγελματικής του πορείας.

Διευθυντής 3: Σίγουρα είναι τελείως διαφορετικά. Είναι δεδομένο ότι τα νέα παιδιά που ξεκινούν μπορεί οι σπουδές τους να είναι πολύ σημαντικότερες, πολύ πιο αξιόλογες από αυτές που είχαμε κάνει εμείς κάποτε στις Ακαδημίες διετούς διάρκειας, αλλά το θέμα της εμπειρίας είναι όμως και πιο σημαντικό. Εγώ πιστεύω ότι ο κάθε εκπαιδευτικός – και υπάρχει και μια θεωρία προσωπική θεώρηση της διδασκαλίας – αναπτύσσει ένα τελείως διαφορετικό, ξεχωριστό δικό του στυλ και σε

κάθε περίπτωση το ξεχωριστικό, δικό του αυτό στυλ το μεταβάλλει ανάλογα και με την τάξη που έχει, με το επίπεδο των μαθητών ή με το αντικείμενο που έχει να διδάξει. Οπότε οι ανάγκες είναι πάντα διαφορετικές. Και το θέμα δεν είναι τόσο να κάνουμε όλους τους δασκάλους, παράδειγμα, ίδιας κοπής, δηλαδή να προσπαθήσουμε να τους επιμορφώσουμε και να τους κάνουμε παραπλήσιους τον ένα με τον άλλον αλλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού πώς θα τα βελτιώσουμε έτσι ώστε μέσα από αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του να αποδώσει καλύτερα.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολική μονάδας. Δηλαδή εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, που επιμορφώνονται, που συνεχώς διατηρούν ένα πολύ καλό επίπεδο και μία πολύ καλή σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη βοηθούν και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του σχολείου που είναι;

Διευθυντής 3: Αυτό είναι δεδομένο ότι εκπαιδευτικοί με ανησυχίες που προσπαθούν να βάλουν το καινούριο μέσα στην τάξη είναι πιο αποτελεσματικοί. Και αν θυμηθούμε ότι τουλάχιστον στα δικά μου τα χρόνια, όταν ξεκινήσαμε την επαγγελματική μας σταδιοδρομία, η λέξη υπολογιστής ήταν τελείως άγνωστη και ότι στην πορεία είναι το βασικό εργαλείο που κάθε εκπαιδευτικού, μάλλον να μην πω του κάθε εκπαιδευτικού, του κάθε σχολείου. Επομένως η επιμόρφωση και οι νέες πρακτικές σίγουρα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα ή τη λειτουργία της μονάδας.

Ερευνήτρια: Αυτό που θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα είναι πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια ηγεσία στο χώρο τη εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος πάρα πολύς για ηγεσία στους διάφορους επαγγελματικούς χώρους. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς τον όρο ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθυντής 3: Εγώ προσωπικά νομίζω τον αντιλαμβάνομαι τελείως διαφορετικά από αυτό που θέλει να το κάνει η προϊστάμενη αρχή του Υπουργείου. Δηλαδή το πώς θέλει τους Διευθυντές. Και νομίζω ότι αν κάποτε οδηγηθούμε σε αυτό το πράγμα τα σχολεία δεν θα λειτουργήσουν καθόλου καλά. Για μένα, να μεν το σχολείο χρειάζεται τον ηγέτη του, αυτός που θα εμπνέει εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά πάνω από όλα ο ηγέτης πρέπει να είναι συνεργάτης. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Να υπάρχει όραμα και να εμπνέει με το όραμα τους εκπαιδευτικούς, αλλά όχι να τους το επιβάλλει με διάφορους τρόπους που μπορεί να το κάνει.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία τώρα στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Στην ελληνική πραγματικότητα.

Διευθυντής 3: Ναι, να, να. Θεωρώ ότι το στυλ διοίκησης στα ελληνικά σχολεία υπάρχουν τρεις κατηγορίες. Οι Διευθυντές οι οποίοι είναι απόμακροι από τους συναδέλφους, μία κατηγορία που είναι πολύ κοντά με τους συναδέλφους και είναι αυτοί που είναι συμπαράστατες κάθε στιγμή δίπλα τους και κατά κάποιον τρόπο η ενδιάμεση ομάδα, η ουδέτερη.

Ερευνήτρια: Ωραία. Τι σημαίνει τώρα προσωπικά για σας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.

Διευθυντής 3: Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός που με τη λειτουργία του βοηθάει στο να επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο; Στο συγκεκριμένο. Μου περιγράψατε προηγουμένως τα τρία διαφορετικά. Πώς θα περιγράφατε τη δική σας ηγεσία στο σχολείο.

Διευθυντής 3: Από τη δική μου τη μεριά...

Ερευνήτρια: Και να διευκρινίσω λίγο κάτι. Αν αυτή η ηγεσία και ο τρόπος που ηγείστε στο σχολείο περιορίζεται και από κάποιους άλλους παράγοντες έξω, Υπουργείο, οτιδήποτε...

Διευθυντής 3: Από την... επειδή είμαι πολύ πρακτικός σαν άτομο, από την πρώτη στιγμή που ανέλαβα ηγεσία διοίκησης σχολείων, όχι μονάχα σε αυτό αλλά και παλαιότερα, ήθελα να κάνω πράγματα που να απλουστεύουν διαδικασίες και να κάνουν τη ζωή ευκολότερη. Ζωή ευκολότερη συναδέλφων, τη δική μου, των παιδιών, των γονιών, τη δικιά μου, όλων αυτών που είναι γύρω από το σχολείο.

Ερευνήτρια: Να σας διακόψω ένα λεπτό για να βοηθήσω λίγο. Πιστεύετε ότι υπάρχει μια σειρά από μηχανισμούς γραφειοκρατικούς που δυσκολεύουν το έργο του Διευθυντή; Το δικό σας έργο στη σχολική μονάδα;

Διευθυντής 3: Ναι, βεβαίως. Υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα. Μία καινοτομία την οποία έχουμε εφαρμόσει από την πρώτη χρονιά που είμαι στο σχολείο και η οποία εξοικονομεί πάρα πολύ χρόνο σε όλους και χρήματα ταυτόχρονα για το σχολείο είναι το θέμα της αλληλογραφίας. Δεν ξέρω αν θέλετε να το αναφέρω συγκεκριμένα.

Ερευνήτρια: Ναι, φυσικά.

Διευθυντής 3: Από τη στιγμή που μπήκαν οι υπολογιστές και η ηλεκτρονική επικοινωνία στα σχολεία, που κατά κάποιον τρόπο θεωρητικά διευκολύνει το έργο μας αφού μπορούμε πολύ εύκολα να επικοινωνούμε, είχε και έναν αρνητικό αντίκτυπο. Να φτάνουν στο σχολείο, να βομβαρδιζόμαστε καθημερινά με δεκάδες mail, πολλά από τα οποία είναι τελείως άχρηστα. Ή πάρα πολλά τα οποία δεν μας ενδιαφέρουν και έρχονται. Παράδειγμα: Ήρθε προχθές e-mail για προκήρυξη θέσης

εκπαιδευτικών θεμάτων, κάτι τέτοιο ήτανε, για την διεύθυνση ανατολικής Αττικής. Υπάρχει περίπτωση να ενδιαφέρεται κάποιος από μας για να πάει εκεί στην Αθήνα γι' αυτή τη θέση; Ή έρχονται προγράμματα κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Πελοποννήσου, της Κρήτης, που είναι δεδομένο ότι δεν θα συμμετέχουμε. Όλα αυτά όμως που έρχονται εμείς πρέπει να τα ανοίγουμε, να τα διαβάζουμε ή παλιότερα να τα εκτυπώνουμε κιάλας. Αν τα εκτυπώναμε όλα αυτά, σε όλα τα σχολεία, θα χρειαζόταν ένα δάσος για το χαρτί που θα σπαταλούσαμε και το οποίο είναι άχρηστο κυριολεκτικά, γιατί δεν ενδιαφέρεται κανένας. Οι δάσκαλοι αντίστοιχα, φορτωμένοι με το εκπαιδευτικό τους έργο, να διαβάσουν, να διορθώσουν εργασίες, αν καθημερινά είχαν να διαβάζουν κατά μέσω όρο αυτά που φτάνουν ξεπερνούν τις 50 σελίδες, είτε είναι εγκύκλιοι, είτε είναι σεμινάρια, είτε οτιδήποτε άλλο, με αποτέλεσμα έχοντας όλο αυτό τον φόρτο, κανένας δεν διαβάζει τίποτα. Ενώ παλιότερα που ερχόταν ταχυδρομικά μια εγκύκλιος την εβδομάδα με 5 σελίδες όλοι την ξεκοκάλιζαν μέχρι το τελευταίο σίγμα και γνώριζαν πολύ καλύτερα τι συμβαίνει. Από την πρώτη μέρα που ήρθα εδώ στο σχολείο τους είπα ένα σχέδιο που είχα στο μυαλό μου και το υλοποιήσαμε. Εγώ παίρνω τα mail και καθημερινά βάζω τους τίτλους του κάθε mail σε έναν φάκελο που είναι μέσα στο γραφείο των δασκάλων και βλέπουν ότι σήμερα ήρθαν αυτά τα 10 mail και τι αφορά το καθένα. Από εκεί και μετά ό,τι τους ενδιαφέρει είναι στον υπολογιστή που είναι στο γραφείο των δασκάλων και είναι περασμένα μέσα με χρονολογία. Παράδειγμα: σήμερα έβαλα στο γραφείο μέσα για τα mail της Παρασκευής, 4 Απριλίου. Οπότε διαβάζουν τους τίτλους: σήμερα ήρθε αυτό κι αυτό κι αυτό. Βλέποντας ο καθένας τους τίτλους από τα mail, αν είναι κάτι που τον ενδιαφέρει πηγαίνει στον υπολογιστή και το διαβάζει. Με πολλούς συναδέλφους διευθυντές που συζητήσα προωθούν τα mail στους εκπαιδευτικούς. Όλα τα mail που έρχονται για να ενημερώνονται. Αλλά πάλι οδηγούμαστε στο προηγούμενο. Στην πρώτη περίπτωση είχαμε να διαβάζουν σελίδες, τώρα έχουμε να ανοίγουν mail. Και πάλι, όταν τους στέλνονται καθημερινά τόσα mail, οι περισσότεροι δεν θα τα διαβάσουν καθόλου.

Ερευνήτρια: Ποια η άποψή σας τώρα για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 3: Σίγουρα επηρεάζει. Σίγουρα επηρεάζει. Εγώ θα έλεγα ότι είμαι ο Διευθυντής αυτό που επίσημα και βιβλιογραφικά ίσως να ονομάζουν «ο Διευθυντής της παρέας». Ίσως έτσι να το λένε γιατί δεν μπορούμε να βάλουμε ακριβώς και ετικέτες, ότι υπάρχει ο αυστηρός...

Ερευνήτρια: ... Ναι. Μπορείτε να διευκρινίσετε. Εσείς που αντιλαμβάνεστε αυτό «ο Διευθυντής της παρέας». Τι κάνετε δηλαδή;

Διευθυντής 3: Μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με όλους τους συναδέλφους που έχουμε την τύχη να είναι άριστες και αυτό που έδωσα και το παράδειγμα και μόλις δηλαδή οι συνάδελφοι αντιλήφθηκαν τον τρόπο λειτουργίας μου και σαν άτομο τον χαρακτήρα μου και κατάλαβαν ότι δεν έχω κάποια υστεροβουλία ή οτιδήποτε άλλο ή σε καμιά περίπτωση δεν ήθελα να είμαι ο Διευθυντής ο αυστηρός. Αλλά μέσα από τον προσωπικό τρόπο λειτουργίας το σχολείο λειτουργεί άριστα. Ίσως αν έρθει κάποιος ελεγκτής και δει τον τρόπο που λειτουργώ να θεωρήσει πολλά πράγματα ότι είναι μεμπτά. Ένας αξιολογητής να με αξιολογούσε ότι δεν είμαι καλός. Εγώ βλέπω όμως από το αποτέλεσμα πόσο άνογα λειτουργεί το σχολείο. Και είμαι σίγουρος ότι με αντίθετο τρόπο λειτουργίας, όπου μπορεί μπροστά μου να γίνονται κάποια πράγματα και από πίσω από την πλάτη μου να γίνονται άλλα, δηλαδή αν ήμουν ο Διευθυντής που θα ήθελα, δεν θα λειτουργούσε τόσο καλά.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 3: Επηρεάζεται και εδώ είναι δεδομένο ότι πρέπει να κρατιούνται και κάποιες συγκεκριμένες αποστάσεις. Ήμουν σε ένα σχολείο στο οποίο είχαμε πετύχει να είμαστε τόσο κοντά, τόσο φίλοι ο ένας με τον άλλον, τόσο παρέα και σ' αυτή την παρέα είχε ενταχθεί και ο Διευθυντής. Λειτουργούσαμε καλά, άριστα. Και θεωρούσα ότι δεν υπήρχε καλύτερο σχολείο. Αλλά όταν κάποια στιγμή δημιουργήθηκαν ορισμένα προβλήματα και τότε άρχισαν κάποιες προσωπικές κόντρες, εκεί τα πράγματα ήταν πολύ πιο σκληρά. Γιατί αλλιώς να δημιουργηθεί ένα θέμα μεταξύ κάποιων ατόμων που είναι σε απόσταση, που έχουν τυπικές σχέσεις, και αλλιώς σε άτομα που θεωρούμε ότι είναι κολλητοί, πολύ δεμένοι.

Ερευνήτρια: Άρα επηρεάζει το στυλ ηγεσίας και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Διευθυντής 3: Επηρεάζει.

Ερευνήτρια: Αν κάποιος θέλει να αναμορφωθεί, να ασχοληθεί με οτιδήποτε έχει σχέση και με την προσωπική του ανάπτυξη αλλά και με ό,τι έχει σχέση με το σχολείο θα μπορούσε να τον αποθαρρύνει το εκάστοτε στυλ ηγεσίας ή να τον ενθαρρύνει;

Διευθυντής 3: Αυτό είναι βέβαιο. Δηλαδή υπάρχουν πολλές περιπτώσεις – και έχω και συνάδελφο εδώ στο σχολείο – που ασχολείται πάρα πολύ με θέματα αγωγής υγείας και επιμορφώνει και πάρα πολλούς συναδέλφους. Αν εμένα πάνω από όλα με έβλεπε το πώς αποκλειστικά με ενδιέφερε το

δικό σου το σχολείο, όταν αυτή η συνάδελφος ζητούσε μία ώρα άδεια, δύο ώρες άδεια να πάει κάπου, να συμμετέχει σε κάποιο σεμινάριο, να επιμορφωθεί η ίδια ή να επιμορφώσει άλλους και έλεγα «δεν με ενδιαφέρει τι θα κάνεις εσύ παραπέρα, εμένα μ' ενδιαφέρει να μη λείψεις μία ώρα από εδώ από το σχολείο». Που αυτή η ώρα όμως υπάρχει δυνατότητα να καλυφθεί και στην ανάγκη και εγώ να την καλύψω. Θεωρώ ότι είναι πολύ καλύτερο έτσι αν λάβουμε υπόψη τι θα κερδίσουμε από την επιμόρφωση αυτών των συναδέλφων. Δηλαδή κατά πόσο ο Διευθυντής, η διοίκηση του σχολείου, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο να έχουν αυτή την άνεση για την επιμόρφωσή τους και για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Ερευνήτρια: Αυτό που θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα είναι πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Μιλήσαμε προηγουμένως... Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας.

Διευθυντής 3: Πιστεύω ότι το καλύτερο πράγμα είναι το προσωπικό παράδειγμα, η προσωπική λειτουργία του ίδιου του Διευθυντή. Ο ίδιος να είναι παράδειγμα. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν κάποιες φορές και κάποιες περιπτώσεις που πιθανόν να κάνουν κάποια λάθος κίνηση που να τους φέρει σε κόντρα είτε με κάποιον γονιό, είτε και με κάποιον συνάδελφο. Τότε η στάση του Διευθυντή είναι πολύ σημαντική και όταν ακόμα και ο εκπαιδευτικός κάνει λάθος και δει μια ανθρώπινη αντιμετώπιση από τον Διευθυντή αυτό τον βοηθάει σίγουρα και εκ των υστέρων και ο ίδιος βάζει τα δυνατά του να μην το επαναλάβει. Ένα απλό παράδειγμα. Πριν από λίγο καιρό μία συναδέλφισσα ήρθε η ώρα για το κουδούνι, δεν είχε έρθει, προσπάθησα να την πάρω στο κινητό, δεν είχα κάποια ειδοποίηση ότι κάτι συμβαίνει. Τελικά και ενώ πέρασε περίπου μία ώρα και δεν είχε απαντήσει, μετά από λίγο, στις 9 και 5 με πήρε κάποιο τηλέφωνο «χίλια συγγνώμη», με ύφος πολύ αγχωμένη και λοιπά. «Δεν μπόρεσα να ξυπνήσω». Είναι κάτι που μπορεί να συμβεί στον οποιονδήποτε για κάποιο λόγο. Δεν αναφέρομαι σε περίπτωση που κάτι επαναλαμβάνεται. Αλλά στα τρία χρόνια που είμαι εδώ έτυχε μια φορά το περιστατικό. Αν απέναντί της δείξω μία στάση, δηλαδή του αυστηρού Διευθυντή, δεν νομίζω ότι θα βοηθήσω. Δείχνοντας την ανθρώπινη πλευρά νομίζω ότι κερδίζω.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας.

Διευθυντής 3: Ο ρόλος μου. Εδώ θα έλεγα και ένα πράγμα που ίσως είναι και αρνητικό για τον εαυτό μου. Την πρώτη χρονιά που ήρθα εδώ στο σχολείο, πέρα από έναν συνάδελφο, δεν γνώριζα κανέναν άλλον. Ήταν η πρώτη επαφή που είχα και τους είχα ζητήσει το εξής πράγμα: στη διάρκεια του Α' τριμήνου...

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα είναι πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας.

Διευθυντής 3: Ο Διευθυντής σε γενικές γραμμές μπορεί να είναι η εικόνα του σχολείου και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η στάση του Διευθυντή στο κάθε γεγονός, όπως αυτό το αντιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί. Το σημαντικότερο είναι ο εκπαιδευτικός, ο κάθε εκπαιδευτικός απέναντι στον Διευθυντή να έχει την αίσθηση της ασφάλειας και αυτή επιτυγχάνεται όταν ο Διευθυντής είναι γνώστης των πραγμάτων...

Ερευνήτρια: ... και λειτουργεί με σιγουριά. Και αυτό μεταφέρεται συνήθως και στους εκπαιδευτικούς. Ενώ ένας Διευθυντής ο οποίος, σε γενικές γραμμές, έχει κενά, όταν συμβαίνει οτιδήποτε, προσπαθώντας να καλύψει αυτά τα κενά, μπορεί να μεταφέρει μια ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς ή έναν πανικό. Επίσης ο Διευθυντής μπορεί να προφυλάξει τους εκπαιδευτικούς από διάφορες «κακοτοπιές». Και αυτό έχει να κάνει και σε σχέση με τους γονείς και πολύ περισσότερο και σε σχέση μεταξύ των ίδιων των συναδέλφων. Να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

Διευθυντής 3: Ωραία. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;

Ερευνήτρια: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τον κύριο ρόλο μάλλον της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τον έχει ο σχολικός σύμβουλος και διάφορα άλλα όργανα της πολιτείας. Ίσως ο Διευθυντής να έχει τον μικρότερο ρόλο σ' αυτόν τον τομέα αλλά ο Διευθυντής όμως είναι αυτός που είναι σε καθημερινή τριβή και επαφή με τους εκπαιδευτικούς, άρα είναι αυτός που μπορεί να αντιληφθεί και τις κάθε είδους ανάγκες. Μέσα από την καθημερινή επαφή και ειδικά όταν ένα σχολείο μείνει κάποια χρόνια γνωρίζει τις αδυναμίες του κάθε εκπαιδευτικού και μπορεί να τον προτρέψει να βελτιωθεί σε κάποιους τομείς ή και ο ίδιος ο Διευθυντής να διοργανώσει, σε συνεργασία ακόμα και με σύμβουλο ή με άλλους φορείς, κάποιες επιμορφώσεις σε θέματα που θεωρεί ότι υστερούν οι εκπαιδευτικοί.

- Διευθυντής 3:** Ωραία. Η επόμενη ερώτησή μου είναι με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Ερευνήτρια:** Η διευκόλυνση έχει να κάνει με το να έχουν τη δυνατότητα να λείψουν από το σχολείο προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις. Και πραγματικά μέχρι τώρα όσες φορές μου ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε κάποιο σεμινάριο προσπάθησα να τους διευκολύνω αλλάζοντας το πρόγραμμα και δεν αρνήθηκα ποτέ.
- Διευθυντής 3:** Η διευκόλυνση δηλαδή έχει να κάνει πιο πολύ με αυτό το κομμάτι. Επίσης, δικό μου υλικό που το είχα από παλιότερα ή από επιμόρφωση κλπ. το έχω φέρει στο σχολείο και βλέποντας, ανάλογα με τα μαθήματα που έχει η κάθε τάξη, τους προτρέπω να το πάρουν και να το χρησιμοποιήσουν. Επειδή χειρίζομαι την αλληλογραφία του σχολείου επισημαίνω κάθε φορά για διάφορες ημερίδες, σεμινάρια που υπάρχουν και πιθανόν να ενδιαφέρουν κάποιους και φροντίζω να τους παροτρύνω να συμμετέχουνε.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Θα ήθελα να μου αναφέρετε τώρα δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στη εκπαιδευτική μονάδα μας.
- Διευθυντής 3:** Στην εκπαιδευτική μονάδα έχουμε κάνει ορισμένες, θα έλεγα όχι σε μεγάλο βαθμό, έχουμε κάνει ορισμένες γιατί είναι δεδομένο ότι με τον τρόπο που λειτουργούν τα αναμορφωμένα σχολεία με το πρόγραμμα 8.00 με 2.00 είναι εξαιρετικά δύσκολο ενδοσχολικά να γίνει αυτή η επιμόρφωση. Παρόλα αυτά έχουμε κάνει σε θέματα πληροφορικής, να μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να ανεβάσει στην ιστοσελίδα του σχολείου διάφορες εργασίες και αυτό το έχει κάνει ο πληροφορικός του σχολείου επιμορφώνοντας τους συναδέλφους σε δύο ομάδες, από ένα δίωρο νομίζω ήτανε. Μία επιμόρφωση κάνουμε στα μαθηματικά και επίσης έχουμε καλέσει πάρα πολλούς εξωτερικούς θα έλεγα φορείς οι οποίοι μας παρουσιάζουν διάφορα πράγματα τα οποία είναι χρήσιμα και είναι και επιμόρφωση και για τους εκπαιδευτικούς. Παράδειγμα, από διασώστες μέχρι την ΑΡΣΗ ή την ΕΛΠΙΔΑ, διάφορους φορείς οι οποίοι κάνουν προγράμματα για τα παιδιά, δεν παύουν να είναι και τα ίδια προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτήν;
- Διευθυντής 3:** Ένα κομμάτι αφορά τον καθένα μας ξεχωριστά. Ο καθένας από μας πρέπει και είναι υποχρεωμένος θα έλεγα να φροντίζει να γίνεται όλο και καλύτερος και να επιμορφώνεται στο αντικείμενο της επιστήμης του ή και στην άσκηση της διοίκησης που και αυτή δεν παύει να είναι μία επιστήμη. Επομένως αφορά την προσωπική ανάγκη του καθένα, δηλαδή είναι αυτό που επιδιώκουμε εμείς οι ίδιοι και ένα δεύτερο είναι αυτό που διοργανώνει η επίσημη πολιτεία ή διάφοροι τρίτοι φορείς, παράγοντες, στις οποίες έχουμε τη δυνατότητα να συμμετέχουμε.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Διοργανώνει ή θάπρεπε να διοργανώνει ίσως και περισσότερα;
- Διευθυντής 3:** Η Πολιτεία;
- Ερευνήτρια:** Ναι.
- Διευθυντής 3:** Η Πολιτεία, ειδικά το τελευταίο διάστημα, δεν διοργανώνει σχεδόν καθόλου. Και μάλιστα αν λάβουμε υπόψη μας πόσο σημαντικές αλλαγές και πόσα καινούρια πράγματα έχουν προωθηθεί χωρίς να έχουμε πάρει την κατάλληλη επιμόρφωση... και ένα παράδειγμα είναι το my school. Μέσα από πέντε εγκυκλίους μας είπα να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα το οποίο όμως για να μπορεί κάποιος Διευθυντής να πει ότι είναι σε θέση να το εφαρμόσει νομίζω ότι χρειάζεται τουλάχιστον πενήντα ώρες επιμόρφωσης. Προσωπικά έχω ασχοληθεί με το θέμα, συνολικά ψάχνοντας για να βρω άκρη με το τι συμβαίνει, αν το κάνουμε σε ώρες είναι πάνω από 100 ώρες και πάλι διαπιστώνω ότι σε κάποια πράγματα έχω κενά. Δηλαδή στην ουσία μας πετάξαν μέσα στη θάλασσα και μας λένε «κολυμπήστε». Και όχι μονάχα στο my school, και σε πολλούς άλλους φορείς.
- Ερευνήτρια:** Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται η υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί της μονάδας σας επιζητούν έναν Διευθυντή που ασχολείται με την επαγγελματική του ανάπτυξη;
- Διευθυντής 3:** Όταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου νιώθουν απόλυτη εμπιστοσύνη στον Διευθυντή, όταν σε ότι τους ζητήσει ο Διευθυντής είναι δίπλα και φιλότιμοι, πρόθυμοι για το κάθε τι, ο Διευθυντής δεν δικαιούται να τους απογοητεύσει. Επομένως, ένας Διευθυντής ο οποίος δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του ή πέφτει σε λάθη τακτικά σιγά-σιγά θα απομακρυνθεί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς και θα χάσει και την εμπιστοσύνη τους.
- Ερευνήτρια:** Άρα, θα ήθελα να ρωτήσω λίγο, να επιμείνω σ' αυτή την ερώτηση. Πιστεύετε ότι σχετίζεται η στάση των εκπαιδευτικών; Επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί, θέλουν έναν Διευθυντή επιμορφωμένο, που να βελτιώνεται συνέχεια; Επηρεάζονται ίσως απ' αυτόν;
- Διευθυντής 3:** Η στάση των εκπαιδευτικών, και δεν αναφέρομαι τώρα στο δικό μου το σχολείο εδώ, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Υπάρχουν σε πάρα πολλές περιπτώσεις σε σχολεία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ψάχνουν να βρουν το παραμικρό λάθος του Διευθυντή για να έρθουν σε κόντρα. Επομένως ο

Διευθυντής δεν δικαιούται να κάνει λάθη. Αλλά πιο πολύ νομίζω είναι ότι ο Διευθυντής δεν δικαιούται να απογοητεύει τους εκπαιδευτικούς όταν κάνει επιλογές οι οποίες δεν είναι οι νόμιμες ή οι σωστές.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση; Αφορά και την αξιολόγηση, γιατί η επόμενη ερώτηση είναι τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε το δικό σας ρόλο σε αυτή.

Διευθυντής 3: Για να πω την αλήθεια ότι τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών για να τις αντιληφθείς πρέπει να περάσει αρκετά μεγάλο διάστημα γιατί ο Διευθυντής δεν είναι αυτός που μπαίνει μέσα στην τάξη για να παρακολουθήσει είτε μάθημα, ή οτιδήποτε άλλο και να διαπιστώσει κάποιες ελλείψεις. Αυτές οι ελλείψεις μπορεί να βγουν στην πορεία του χρόνου είτε σε επαφή που υπάρχει με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί, ή ακόμα και από γονείς από διάφορα πράγματα που μεταφέρουνε. Σ' αυτή την περίπτωση είναι πολύ λεπτό και το σημείο, δηλαδή πρέπει να το χειριστείς με τέτοιο τρόπο ώστε να μην προσβληθεί ο εκπαιδευτικός, να μη θεωρηθεί δηλαδή ότι αυτό που κάνεις τον μειώνει σαν άτομο. Από εκεί και μετά νομίζω ότι φέρνοντάς τους στο φιλότιμο και δίνοντάς τους εναλλακτικές λύσεις σε διάφορες περιπτώσεις να δοκιμάσει και κάποια άλλα πράγματα συν το ότι να μελετήσει, να επιμορφωθεί για το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι αυτά που θα τον βοηθήσουν.

Ερευνήτρια: Ωραία. Να κλείσω λίγο την πόρτα; Πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο στην αξιολόγηση και αν θέλετε να μου κάνετε και μία αναφορά για την αξιολόγηση που υπάρχει τώρα που έχει σταλεί από την πολιτεία;

Διευθυντής 3: Καταρχήν αυτή η αξιολόγηση... μιλάμε τώρα για την αυτοαξιολόγηση. Αυτή που έχει σταλεί αυτή τη στιγμή.

Ερευνήτρια: Ωραία. Και από την Πολιτεία, με θεσπισμένο νόμο του κράτους ο Διευθυντής...

Διευθυντής 3: Είχαμε πει τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, πώς βλέπετε το δικό σας ρόλο σ' αυτήν. Το Υπουργείο και η Πολιτεία θεωρεί, και σύμφωνα με τον νόμο, ως έναν από τους αξιολογητές των εκπαιδευτικών τον Διευθυντή. Πώς το βλέπετε εσείς αυτό;

Ερευνήτρια: Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση όταν αυτή η αξιολόγηση θα έχει αποκλειστικό σκοπό την αναβάθμιση του έργου μας των εκπαιδευτικών, του πώς θα γίνουμε καλύτερη και δεν θα είναι μια αξιολόγηση που στόχο έχει τη διαθεσιμότητα ή την οικονομική υποβάθμιση γιατί δυστυχώς όταν υπάρχουν ποσοτώσεις δεν μπορούμε να μιλήσουμε για αντικειμενική αξιολόγηση. Όταν εκ των πραγμάτων πρέπει κάποιους είτε το αξίζουν, είτε όχι, να τους βάλουμε ότι πρέπει να... δηλαδή ότι είναι ελλιπείς.

Διευθυντής 3: Έχουμε τελειώσει. Θέλετε κάτι να προσθέσετε σε όλα αυτά;

Ερευνήτρια: Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε σε όλα αυτά που έχουμε πει;

Διευθυντής 3: Στην προσωπική, επαγγελματική ανάπτυξη...

Ερευνήτρια: Στη δική σας...

Διευθυντής 3: Ναι, στη δική μου προσωπική, αυτό που είπα ότι θεωρώ και υποχρέωση του καθένα να γίνεται καλύτερος, έτσι το διάστημα που ήμουν Διευθυντής πήγα και παρακολούθησα δύο σεμινάρια, ειδικά το ένα ήταν πολύ μεγάλης διάρκειας, νομίζω ήταν κοντά στις 200 ώρες, το οποίο ήταν «οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων». Και ένα δεύτερο σεμινάριο, το οποίο ήταν περίπου το μισό από το πρώτο για καλές πρακτικές στη διοίκηση και μείωση γραφειοκρατίας, με τέτοιο αντικείμενο. Που όταν αυτά, με την καθημερινή δουλειά που ένας Διευθυντής του Σχολείου, έτσι όπως είναι τα πράγματα, δεν τελειώνει πριν τις 3.00, και πηγαίνεις για μήνες, δυο φορές την εβδομάδα από τρεις ώρες το απόγευμα απλώς και μόνο για να γίνεις καλύτερος δείχνει αρκετά πράγματα.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι σας βοήθησαν τα συγκεκριμένα;

Διευθυντής 3: Σίγουρα βοήθησαν. Σε κάποιους τομείς δηλαδή ήταν πολύ περισσότερα από ό,τι υπολόγισα, σε κάποιους λιγότερο. Αλλά δεν υπάρχει περίπτωση, όταν πηγαίνεις και αναμορφώνεσαι σε κάτι, ακόμα και να θεωρείς ότι αυτό δεν αξίζει τον κόπο, μέσα από αυτή την κριτική διαλεκτική που αναπτύσσεται και συγκρίνοντας κάποιες άλλες πρακτικές και μέσα από αυτό βοηθήσει.

Ερευνήτρια: Θα θέλατε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Διευθυντής 3: Με κλειστό το τέτοιο...

Ερευνήτρια: Θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Διευθυντής 3: Για τους εκπαιδευτικούς θέλω να πω κάτι.

Ερευνήτρια: Για τον ρόλο σας που σας ρώτησα στην πρώτη ερώτηση από τον 3ο άξονα σχετικά με τη σχέση δημιουργίας ασθήματος ασφάλειας και δέσμευσης...

Διευθυντής 3: ...Ακριβώς, ναι, ναι. Οι εκπαιδευτικοί είναι και άνθρωποι. Ο καθένας μας, και εγώ, και όλοι οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι άνθρωποι, δηλαδή θα τύχει πολλές φορές να κάνουμε και κάποια

λάθη. Ή κάποιες φορές να μην είμαστε υπηρεσιακά εντάξει. Ένα παράδειγμα. Έτυχε μία εκπαιδευτικός η οποία ένα πρωί δεν ξύπνησε, ήρθε 9 η ώρα. Αν τότε αντιμετώπιζε έναν Διευθυντή με φωνές ή η στάση μου απέναντί της ήταν εχθρική ή οτιδήποτε άλλο, νομίζω ότι με αυτή την εκπαιδευτικό δεν θα μπορούσα να συνεργαστώ στη συνέχεια. Μία ανθρώπινη και φιλική προσέγγιση, ακόμα και των χειρότερων καταστάσεων, βοηθάει στο να κερδίσεις τα άτομα και στη συνέχεια αυτά θα προσφέρουν πολύ περισσότερα από αυτά που είχαν σκοπό αρχικά.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 4

Ερευνήτρια: Το πρώτο πράγμα που θέλω να σας ρωτήσω είναι για τις σπουδές σας.

Διευθυντής 4: Τελείωσα την Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας το 1984, στη συνέχεια έδωσα κατατακτήριες εξετάσεις στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης όπου έκανα τέσσερα χρόνια σπουδών και μετά έχω και το Διδασκαλείο «Δημήτριος Γληνός» στη Θεσσαλονίκη.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σε επίπεδο μεταπτυχιακό;

Διευθυντής 4: Ξεκίνησα διδακτορικό στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης, το οποίο όμως το εγκατέλειπα μετά από έναν χρόνο για προσωπικούς λόγους.

Ερευνήτρια: Οι γλώσσες που γνωρίζετε.

Διευθυντής 4: Γνωρίζω Αγγλικά σε επίπεδο Lower και Γερμανικά σε επίπεδο Certificat. Έχω το Grundstufe.

Ερευνήτρια: Γνώσεις υπολογιστή.

Διευθυντής 4: Πολύ καλές. Ασχολήθηκα πολλά χρόνια με τους υπολογιστές. Έχω το ΤΠΕ 1 και είμαι στη διαδικασία της κλήρωσης, μήπως και κληρωθώ κάποτε στο ΤΠΕ 2.

Ερευνήτρια: Χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας ως δάσκαλος. Μαζί όλα.

Διευθυντής 4: Αναπληρωτής και... 27 χρόνια κλεισμένα και κάτι μήνες.

Ερευνήτρια: Και χρόνια σε διευθυντική θέση;

Διευθυντής 4: Από το 2002. 14 χρόνια.

Ερευνήτρια: Ως Διευθυντής;

Διευθυντής 1: Τα πρώτα χρόνια τα 9 ήμουν σε εξαθέσιο και τα 3 σε δωδεκαθέσιο ΕΑΕ.

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια είστε Διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

Διευθυντής 4: Αυτή είναι η τρίτη χρονιά

Ερευνήτρια: Θέλω να μου αναφέρετε το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Διευθυντής 4: Το σχολείο είναι δωδεκαθέσιο αλλά λειτουργεί σαν δεκατετραθέσιο. Αυτή τη στιγμή έχει 297 μαθητές-μαθήτριες.

Ερευνήτρια: Και εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους;

Διευθυντής 4: Στο σύνολό τους είναι γύρω στους 33.

Ερευνήτρια: 33. Ωραία. Θέλω να μου πείτε, πριν προχωρήσουμε στις ερωτήσεις και την ηλικία σας.

Διευθυντής 4: Είμαι γεννημένος το 1964, 50 χρονών.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πρώτη ερώτηση που θα σας κάνω είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη».

Διευθυντής 4: Ο επαγγελματισμός όχι μόνο σε έναν εκπαιδευτικό αλλά γενικά σε όλους τους ρόλους για μένα είναι πάρα πολύ σημαντικός. Σημαίνει ότι είναι ο άνθρωπος ο οποίος έχει πλήρη γνώση του αντικειμένου με το οποίο ασχολείται.

Ερευνήτρια: Ναι. Και πώς αντιλαμβάνεστε εσείς επαγγελματική ανάπτυξη και σε προσωπικό επίπεδο;

Διευθυντής 4: Το ότι βελτιώνεις συνέχεια τις γνώσεις σου πάνω στον τομέα σου.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται ή σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη;

Διευθυντής 4: Νομίζω ότι συνδέεται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος. Περιλαμβάνει τόσο παιδαγωγική κατάρτιση, όσο και ψυχολογική ανάπτυξη, όσο και διδακτική ανάπτυξη και νομίζω ότι κυρίως με αυτομόρφωση θα πρέπει συνεχώς να φροντίζει ώστε να βελτιώνει και να ενημερώνεται πάνω στις νέες αντιλήψεις οι οποίες επικρατούν. Η επαγγελματική του ανάπτυξη νομίζω ότι συνάδει πάρα πολύ με τις σύγχρονες απαιτήσεις.

Ερευνήτρια: Θέλω να μου πείτε αν γνωρίζετε κάποιες μορφές ή μοντέλα αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα ή για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Ποια είναι η άποψή σας γι' αυτά; Πώς τα αντιλαμβάνεστε και αν βοηθούν πραγματικά το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Διευθυντής 4: Εγώ νομίζω ότι βοηθούνε τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Πρώτα από όλα με τον μέντορα ο οποίος ειπώθηκε προηγουμένως. Θα βοηθούσε πάρα πολύ γιατί θα έδινε πάρα πολλά στοιχεία από την εμπειρία του. Επίσης σε μία τέτοια συνεργασία θα βοηθούσε στο να συζητάει ο εκπαιδευτικός με τον μέντορα πάνω σε πράγματα τα οποία τα αντιλαμβάνεται κάπως διαφορετικά και θα μπορούσαν να συνεργαστούνε μεταξύ τους ώστε να βελτιωθεί ο επαγγελματισμός του ίδιου του εκπαιδευτικού. Προσωπικά πιστεύω ότι βοηθούν πάρα πολύ. Όσο για το άλλο με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, είναι κάτι που θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνεται συνέχεια. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός ποτέ δεν μπορεί να γυρίσει και να πει ότι τελείωσα αλλά συνέχεια θα πρέπει να επενδύει πάντα στο χώρο αυτό.

Ερευνήτρια: Βέβαια ανέφερα παραδειγματικά δύο πρακτικές. Υπάρχουν σειρά από πρακτικές, ιδίως τα τελευταία χρόνια, και μια σειρά από μοντέλα τα οποία κάποιοι θεωρητικοί υποστηρίζουν το ένα και κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν το άλλο.

Διευθυντής 4: Δεν μπορώ να πω ότι έχω πλήρη γνώση πάνω στα μοντέλα τα οποία επικρατούνε. Περισσότερο το αναφέρω αυτό εμπειρικά.

Ερευνήτρια: Λοιπόν. Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση της καριέρας του εκπαιδευτικού.

Διευθυντής 4: Πιστεύω ότι σχετίζονται πάρα πολύ. Δηλαδή η ανάπτυξη, η επαγγελματική ανάπτυξη νομίζω ότι είναι άριστα συνδεδεμένη με την καριέρα του και υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ τους. Ένας επαγγελματίας γίνεται συνεχώς καλύτερος και αυτό θα έχει σαν συνέπεια να έχει και μια καλύτερη καριέρα.

Ερευνήτρια: Σχετίζεται φυσικά – αυτό που θα ήθελα να διευκρινίσω – αν σχετίζεται με την ηλικία ή με τα χρόνια υπηρεσίας που έχει ο εκπαιδευτικός.

Διευθυντής 4: Φυσικά. Θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένη. Δηλαδή, μια διαφορετική επαγγελματική ανάδειξη θα πρέπει να έχουμε σε κάποιον νεοδιόριστο και κάποια διαφορετική επαγγελματική ανάδειξη σε κάποιον ο οποίος είναι... πλέον έχει κάποια εμπειρία και εγώ θα έλεγα και κάποια διαφορετική σε κάποιον ο οποίος είναι στέλεχος εκπαίδευσης ή θα είναι σε κάποιον χώρο ευθύνης, οπότε ο καθένας θα πρέπει να έχει και μια διαφορετική μορφή. Επίσης πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένος και ανάλογα με το άτομο, γιατί το κάθε άτομο δεν έχει το ίδιο υπόβαθρο. Άρα η βοήθεια που θα πρέπει να πάρει ή να δώσει στον εαυτό του θα πρέπει να είναι διαφορετική.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 4: Απόλυτα. Σε έναν χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί είναι πραγματικά επαγγελματίες και οι οποίοι κάνουν σωστά τη δουλειά τους και εκπαιδευτικά πιστεύω ότι και η μονάδα θα είναι σε πολύ καλύτερη κατάσταση από ό,τι θα είναι κάπου αλλού.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου πείτε τώρα πως αντιλαμβάνεστε την έννοια «ηγεσία» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθυντής 4: Για μένα ο ηγέτης είναι ένας άνθρωπος ο οποίος με την προσωπικότητά του και τη στάση του και με τις δράσεις του θα είναι αυτός ο οποίος θα δώσει έναυσμα και στους υπόλοιπους να κάνουνε πέντε πράγματα παραπάνω. Δεν είναι αυτός ο οποίος θα επιβάλει κάτι στους υπόλοιπους, ούτε είναι αυτός ο οποίος θα παρασύρει με την έννοια του ότι θα κοροιδέψει τους υπόλοιπους για να τον ακολουθήσουνε, αλλά είναι αυτός ο οποίος θα δημιουργήσει μία τέτοια στάση και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να θελήσουν να κάνουν και αυτοί κάτι αντίστοιχο.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου «ηγεσία» στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα;

Διευθυντής 4: Στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα δυστυχώς ο ηγέτης τελικά είναι αυτός ο οποίος παρουσιάζεται να κεντρίζει το ενδιαφέρον περισσότερο με το ότι δημιουργεί ένα όνομα γύρω από το άτομό του και είναι αυτός ο οποίος περισσότερο ή ακούγεται – συγγνώμη – καλύτερα περισσότερο και δεν συνάδει τόσο πολύ με το αντίστοιχο μοντέλο για το οποίο είπα προηγουμένως.

Ερευνήτρια: Το αντίστοιχο μοντέλο που είπατε προηγουμένως μπορεί... πώς αντιλαμβάνεστε, για το συγκεκριμένο μοντέλο που αναφέρατε, πώς το αντιλαμβάνεστε εδώ στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα; Μπορεί να ισχύσει; Να λειτουργήσει; Ή αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες;

Διευθυντής 4: Δύσκολα. Και αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες και όπως είναι θεσμοθετημένη όλη η κατάσταση αλλά και από την όλη δομή της εκπαίδευσης. Υπουργείο, χώρος σχολείου που δημιουργεί δυσκολίες στο να αναπτυχθούνε τέτοια πράγματα.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθυντής 4: Αυτός ο οποίος θα καταφέρει να αλλάξει πράγματα. Που θα παρουσιάσει κάτι καλύτερο. Κάτι διαφορετικό.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο; Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Διευθυντής 4: Θέλω να πιστεύω ότι είμαι όσο πιο δημοκρατικός γίνεται με την έννοια πως οτιδήποτε συμβαίνει μου αρέσει να το συζητάω και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να αφουγκράζομαι

την άποψη τους και να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε μία δράση η οποία είναι όσο το δυνατόν καλύτερη, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και πράγματα τα οποία σκέπτονται και οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ποια η άποσή σας για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 4: Ναι. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει. Υπάρχει το αυταρχικό στυλ, υπάρχει το δημοκρατικό στυλ, υπάρχουν διάφορα στυλ τα οποία πιστεύω ότι επηρεάζουν και τον τρόπο που λειτουργεί ο ηγέτης ενός σχολείου, ο Διευθυντής ενός σχολείου αλλά το στυλ το οποίο έχει επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν και τη λειτουργία του Διευθυντή. Δηλαδή, ένας αυταρχικός Διευθυντής πιστεύω ότι πάντα αντιμετωπίζει αντιδράσεις σε οτιδήποτε. Πολλές φορές μπορεί να προτείνει και κάτι σωστό, αλλά πάλι θα δημιουργήσει αντίδραση. Ενώ ένας δημοκρατικός Διευθυντής τις περισσότερες φορές, επειδή θα είναι πιο ανοικτός, θα δώσει και το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό να πει την αντίθετη άποψη, οπότε επηρεάζει και όλη τη σχολική μονάδα από το στυλ.

Ερευνήτρια: Ωραία. Δημοκρατικός έτσι όπως το εννοείτε σημαίνει ότι επιτρέπει τα πάντα και είναι χαλαρός.

Διευθυντής 4: Όχι. Δεν μιλάω σε καμία περίπτωση για έναν χαλαρό Διευθυντή ο οποίος αφήνει τον καθένα να γίνει, να κάνει ό,τι θέλει. Δηλαδή για μένα είναι αυτός ο οποίος ακούει και τις υπόλοιπες απόψεις και ο οποίος έχει πάντα στο μυαλό του και τη Νομοθεσία και στη συνέχεια, οτιδήποτε θα γίνει θα είναι πάντα μέσα σ' αυτό το πλαίσιο. Δηλαδή θα υπάρχουν κανόνες. Δεν μπορεί να είναι... γιατί αλλιώς δεν μπορεί να λειτουργήσει η σχολική μονάδα.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 4: Ναι. Ένας αυταρχικός Διευθυντής σίγουρα πιστεύω ότι κρατάει πίσω τους εκπαιδευτικούς. Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί από τέτοια σχολεία επιδιώκουν να φύγουν. Φεύγει πλέον η έννοιά τους από την πρόοδο και του εαυτού τους αλλά και της σχολικής μονάδας και κυρίως εκείνο το οποίο είναι ο κεντρικός πυρήνας στη σκέψη τους είναι το πώς θα επιβιώσουν σε έναν συγκεκριμένο χώρο. Άρα σε τέτοιες περιπτώσεις δύσκολα θα μιλήσουμε για επαγγελματική ανάπτυξη και δύσκολα θα μιλήσουμε για αποτελεσματική σχολική μονάδα.

Ερευνήτρια: Μιλήσατε για τον αυταρχικό. Για κάποιον ο οποίος είναι πολύ χαλαρός;

Διευθυντής 4: Νομίζω ότι ο πολύ χαλαρός οδηγεί και αυτός στα ίδια αποτελέσματα με τον πολύ αυταρχικό. Η απόλυτη χαλαρότητα αφήνει ελεύθερο πεδίο ώστε ο ο καθένας να κάνει ό,τι θέλει, ώστε ο καθένας να λειτουργεί αυτόνομα, οπότε χάνεται ο στόχος.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας;

Διευθυντής 4: Ο Διευθυντής θα πρέπει οπωσδήποτε να δημιουργεί το αίσθημα ασφάλειας. Αυτό το θεωρώ βασικό. Ο τρόπος ο οποίος χρησιμοποιώ πάντα είναι ότι ποτέ δεν ζητάω κάτι από κάποιον εκπαιδευτικό αν δεν το έχω κάνει κι εγώ. Δηλαδή δεν μπορώ να ζητάω πράγματα από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία δεν είμαι σε θέση να τα κάνω εγώ. Άρα, εκείνο το οποίο χρησιμοποιώ πάντοτε είναι το παράδειγμα. Δηλαδή, θέλουμε να κάνουμε κάτι; Ξεκινώ να το κάνω εγώ και ακολουθούν από πίσω. Νομίζω ότι αυτό δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσθέσουν και το κάτι παραπάνω.

Ερευνήτρια: Και κλίμα εμπιστοσύνης.

Διευθυντής 4: Το κλίμα εμπιστοσύνης δημιουργείται με την όμοια στάση. Δηλαδή όταν οι αποφάσεις δεν διαχωρίζονται ανάλογα με το πρόσωπο. Όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί ξέρουν ότι αν γίνει κάτι σε κάποιον θα γίνει και σε όλους τους υπόλοιπους. Όταν ξέρουν ότι υπάρχει μια δικαιοσύνη απέναντι στο πρόσωπό τους. Νομίζω ότι αυτό δημιουργεί εμπιστοσύνη και ξέρουν και το τι θα ζητήσουν αλλά και το τι θα κάνουν.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη σχολική σας μονάδα;

Διευθυντής 4: Ο ρόλος του Διευθυντή είναι πάρα πολύ βοηθητικός, κυρίως μέσα στο χώρο με κάποια σεμινάρια επιμόρφωσης τα οποία θα μπορούσε να γίνουν, με την ενδοσχολική επιμόρφωση που θα μπορούσε να γίνει στο χώρο αυτό. Δυστυχώς όμως εκείνο το οποίο βλέπω είναι ότι έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το όλο πλαίσιο και με τα ζητήματα τα οποία δημιουργούνται κάθε χρονιά δεν δίνεται αυτή η δυνατότητα. Δηλαδή ενώ υπάρχουν στο μυαλό κάποιες σκέψεις ότι θα μπορούσαν να κάνουν κάποια πράγματα, τελικά στο πέρασμα του χρόνου και της χρονιάς αποδεικνύεται ότι αυτά πολύ δύσκολα γίνονται.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να γίνετε λίγο πιο συγκεκριμένος όσον αφορά από χρονιά σε χρονιά ποια προβλήματα είναι αυτά που δημιουργούνται και σας εμποδίζουν να ασχοληθείτε περισσότερο με

αυτό το θέμα;

Διευθυντής 4: Τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο. Δεν έχουμε να εμφανιστεί όλο το προσωπικό στην ώρα του. Πολλές φορές έχουμε φτάσει να φτάνουμε σε μήνα Φεβρουάριο, Μάρτιο, ή ακόμα και Απρίλιο και ακόμα να έρχονται εκπαιδευτικοί και να μετακινούνται εκπαιδευτικοί. Όταν λοιπόν σε τέτοιο προχωρημένο σημείο κάθεται και σκέφτεσαι το πώς θα οργανώσεις το πρόγραμμα και το πώς θα λειτουργήσει η μονάδα κάποια άλλα πράγματα αρχίζουν και φαντάζουν σαν πολυτέλεια.

Ερευνήτρια: Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Διευθυντής 4: Στο ότι όταν μου ζητάνε κάτι, ή όταν θέλουν να ασχοληθούν με κάτι που έχει σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη κοιτάζω να τους διευκολύνω όσο γίνεται περισσότερο. Όταν μου ζητάνε κάποια άδεια ή όταν μου ζητάνε να συμμετέχουν σε κάποια σεμινάρια να μην τους αποθαρρύνω αλλά να προσπαθώ να οργανώσω όσο γίνεται καλύτερα το πρόγραμμα ώστε να μπορέσουν να διευκολυνθούν.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να αναφέρετε κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στη σχολική μονάδα σας.

Διευθυντής 4: Με βάση αυτά που σας είπα προηγουμένως το μόνο το οποίο έχουμε κάνει και εκείνο σπάνιες φορές είναι κάποιο σεμινάριο ενδοσχολικής επιμόρφωσης το οποίο μπορεί να είχε γίνει το απόγευμα και που σε συνεργασία επίσης και με το σύλλογο γονέων, εμπλέκοντας και γονείς, είχαμε φέρει κανα-δυο φορές επαγγελματίες, είτε ψυχολόγους, είτε..., όπου ασχολήθηκαν με θέματα όπως η επίδραση που μπορεί να έχουν οι υπολογιστές στα παιδιά ή που να έχουν σχέση με τη σχολική βία και έγιναν κάποια τέτοια προγράμματα. Δυστυχώς τίποτα παραπάνω.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτό. Δηλαδή είναι καθαρά η ευθύνη δική σας; Πρέπει να υπάρχει ευθύνη από άλλους φορείς;

Διευθυντής 4: Σίγουρα θα έπρεπε να υπάρχει ευθύνη από άλλους φορείς αλλά εκείνο το οποίο παρατήρησα είναι ότι αυτά τα 27 χρόνια και που εργαζόμα, όλα λειτουργήσαν με βάση το τι επιθυμούσα και τι προσπαθούσα να κάνω εγώ.

Ερευνήτρια: Άρα υπάρχει απουσία των άλλων φορέων και της Πολιτείας διαπιστώνετε.

Διευθυντής 4: Ναι, ναι, ναι.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο η υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θέλουν να βλέπουν έναν Διευθυντή που συνεχώς επιμορφώνεται, ασχολείται με την επαγγελματική του ανάπτυξη ή δεν το θέλουν; Ή τους είναι αδιάφορο;

Διευθυντής 4: Ισχύουν τα πάντα. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αδιάφοροι αλλά πιστεύω ότι υπάρχουν και πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που παροτρύνουν. Δηλαδή όταν βλέπουν έναν συνάδελφό τους, τον Διευθυντή, ο οποίος συνεχώς φροντίζει να αναπτύσσεται, το χρησιμοποιούν και εκείνοι σαν κίνητρο για να προχωρήσουν παραπέρα.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση;

Διευθυντής 4: Από την καθημερινή δουλειά του σχολείου. Δηλαδή βλέποντας εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποια ζητήματα ή κάποιες ελλείψεις και από εκεί και πέρα προσπαθώ όχι να το παρουσιάζω σαν ζήτημα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αλλά να το παρουσιάσω σαν να είναι ένα ζήτημα που θα μπορούσε να μας απασχολήσει και θα μπορούσε να φανεί μέσα σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, να μη γίνει προσωπικό δηλαδή.

Ερευνήτρια: Τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σ' αυτήν.

Διευθυντής 4: Για μένα η αξιολόγηση είναι σημαντική. Δεν μπορούμε να τα ισοπεδώνουμε όλα. Έχουμε φτάσει σε σημείο, και είναι κάτι το οποίο ακούγεται πάρα πολλές φορές, ότι όλοι είμαστε ίδιοι. Θα πω αυτό το οποίο λένε συνήθως οι μανάδες για τα παιδιά τους: όλα τα δάχτυλα δεν είναι ίδια αλλά όλα πονάνε. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε καμία περίπτωση δεν είναι ίδιοι. Άρα θα πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση. Απλώς αυτή η αξιολόγηση θα πρέπει να αξιοποιηθεί ώστε να γίνει η ανατροφοδότηση αυτών οι οποίοι υστερούν, ώστε να μπορέσουν κάποια στιγμή να γίνουν καλύτεροι.

Ερευνήτρια: Πώς βλέπετε το δικό σας ρόλο σ' αυτή την αξιολόγηση;

Διευθυντής 4: Σαν Διευθυντής Σχολείου. Νομίζω ότι κάποιος πρέπει να κάνει την αξιολόγηση. Η περίπτωση να γίνει αξιολόγηση θα πρέπει να γίνει είτε μέσα στο σχολείο (ενδοσχολικά), ή από έναν εξωτερικό αξιολογητή. Για μένα ένας εξωτερικός αξιολογητής ο οποίος θα έρθει μέσα στο σχολείο δεν θα έχει γνώση των καταστάσεων. Ο Διευθυντής είναι αυτός ο οποίος έχει την πραγματική γνώση του τι συμβαίνει σε κάθε σχολείο. Βλέπει τους εκπαιδευτικούς καθημερινά, ξέρει πώς

αντιδρούν σε πολλές καταστάσεις. Ξέρει πως αντιδρούν καθημερινά και σε οτιδήποτε συμβαίνει. Νομίζω ότι είναι ο πλέον καταλληλότερος άνθρωπος για να μπορέσει να κάνει αυτή τη δουλειά. Αρκεί να είναι ο ίδιος σωστός και να έχει το αίσθημα της δικαιοσύνης. Δηλαδή να αντιμετωπίσει σωστά όλους τους συναδέλφους του, οι οποίοι υπάρχουν στο σχολείο.

Ερευνήτρια: Έχουμε σχεδόν τελειώσει. Δεν ξέρω αν θέλετε κάτι να προσθέσετε και σχετικά με την αξιολόγηση, αν αυτή η αξιολόγηση που αναφέρεται διαφέρει με αυτή την αξιολόγηση που υπάρχει και επικρατεί τώρα, αυτούς τους μήνες και έχει επηρεάσει όλα τα δεδομένα του σχολείου και αν έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε σε όλα αυτά που έχουμε πει.

Διευθυντής 4: Όχι, απλώς ως προς την αξιολόγηση η οποία επικρατεί τώρα, εκείνο το οποίο βλέπω είναι ότι έχει χάσει το στόχο της. Έχει χάσει το στόχο της και από τη μεριά του Υπουργείου και το τι ακριβώς ζητάει, γιατί δεν είναι ξεκάθαρο το τι θέλει και από πού το θέλει. Αλλά και από τη μεριά του συνδικαλισμού γιατί και εκεί επίσης φαίνεται ότι τα πράγματα δεν είναι ξεκάθαρα. Πιστεύω ότι έχουμε ξεκαθαρίσει τι θέλουμε: ούτε οι μεν, ούτε οι δε. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα αυτή τη στιγμή σε όλα τα σχολεία να υπάρχει μία αναστάτωση, να παίρνουνε οι εκπαιδευτικοί αλληλοσυγκρουόμενα μηνύματα και στην ουσία, αυτή τη στιγμή, να μην ξέρουνε και εκείνοι τι πραγματικά συμβαίνει. Νομίζω ότι αυτό που έγινε ήταν ό,τι χειρότερο μπορούσε να γίνει. Από την αρχή θα έπρεπε να στηθεί το όλο πλαίσιο διαφορετικά. Δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί που από τη στιγμή που λένε ότι είναι υπέρ της αξιολόγησης να βάλουνε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θέλουνε να γίνει η αξιολόγηση αυτή, αλλά και το Υπουργείο να ξεκαθαρίσει για ποιο λόγο κάνει την αξιολόγηση.

Ερευνήτρια: Έχετε κάτι άλλο να πείτε, να συμπληρώσετε από όλα όσα έχουμε πει σ' αυτή τη συζήτηση;

Διευθυντής 4: Όχι δεν νομίζω.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 5

Ερευνήτρια: Τα πρώτα πράγματα που θα ήθελα να σας ρωτήσω στη συνέντευξη είναι για τις σπουδές σας. Προπτυχιακές και στη συνέχεια μεταπτυχιακές.

Διευθυντής 5: Τελείωσα την Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης, πριν όμως είχα τελειώσει – έχω και ένα δεύτερο πτυχίο – στη Γεωπονία.

Ερευνήτρια: Χρονολογία αν θυμάστε. Πότε τελειώσατε;

Διευθυντής 5: 1981-84. 1984-86 η Ακαδημία. Εξομοίωση στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Θεσσαλονίκης. Γενικά τα προσόντα τώρα θέλετε;

Ερευνήτρια: Ό,τι έχετε σε σπουδές.

Διευθυντής 5: Σε σπουδές; Το πρώτο μου μεταπτυχιακό είναι στο MIT της Μελβούρνης, είναι πάνω στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας και το δεύτερο μεταπτυχιακό είναι πάνω η διδασκαλία των Μαθηματικών από το Παιδαγωγικό Τμήμα της Θεσσαλονίκης. Έχω τη μεγαλύτερη δυνατή επάρκεια στην Αγγλική γλώσσα – μπορώ να διδάξω...

Ερευνήτρια: Θα σας το ρωτήσω μετά αυτό. Μεταπτυχιακές σπουδές μου είπατε. Κάποιο διδακτορικό;

Διευθυντής 5: Κάποιο διδακτορικό όχι. Έπρεπε να συνεχίσω το '01 αλλά οι συνθήκες δεν μου το επέτρεψαν.

Ερευνήτρια: Κάποιες άλλες σπουδές που έχετε; Γεωπονίας;

Διευθυντής 5: Δεύτερο πτυχίο στη Γεωπονία.

Ερευνήτρια: Τα αγγλικά σας θα ήθελα να ξέρω σε τι επίπεδο; Ξένες γλώσσες;

Διευθυντής 5: Είναι το ανώτατο. Έχω επάρκεια γλώσσας από το Υπουργείο και μπορώ να διδάξω κιόλας ιδιωτικά. Δηλαδή είναι πάνω από το Proficiency. Plus.

Ερευνήτρια: Άλλη ξένη γλώσσα γνωρίζετε;

Διευθυντής 5: Όχι.

Ερευνήτρια: Γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή;

Διευθυντής 5: Ναι. Είναι πάρα πολύ καλή έως άριστη. Έχω πιστοποίηση επιπέδου 2.

Ερευνήτρια: Θέλω να μου αναφέρετε τώρα τα χρόνια επαγγελματικής σας εμπειρίας. Πόσα χρόνια έχετε;

Διευθυντής 5: Πόσα χρόνια;

Ερευνήτρια: Ναι, ναι.

Διευθυντής 5: Ξεκίνησα να εργάζομαι από το 1988. Άρα κοντεύω στα 26 χρόνια.

Ερευνήτρια: 26 χρόνια. Και τα χρόνια σας σε διευθυντική θέση;

Διευθυντής 5: Σε διευθυντική θέση μόλις στην τελευταία διαδικασία πήρα μέρος. Από το 2011. Άρα γύρω στα 3 χρόνια.

- Ερευνήτρια:** 3 χρόνια. Χρόνια ως Διευθυντής της συγκεκριμένης...
- Διευθυντής 5:** ... Α! συγγνώμη. Σε διοίκηση μονάδας είχα και άλλα 5 χρόνια ως προϊστάμενος σχολικής μονάδας στο εξωτερικό. Άλλα 5 χρόνια λοιπόν.
- Ερευνήτρια:** Άρα ήσασταν και στο εξωτερικό. Σε ποια χώρα.
- Διευθυντής 5:** Στην Αυστραλία ως εκπαιδευτικός.
- Ερευνήτρια:** Ως Διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ήσαστε ή κάνατε και Διευθυντής σε άλλα σχολεία;
- Διευθυντής 5:** Όχι. Στη συγκεκριμένη.
- Ερευνήτρια:** Θέλω να μου αναφέρετε τώρα το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.
- Διευθυντής 5:** Μαθητικό δυναμικό. Το μαθητικό δυναμικό της μονάδας κυμαίνεται από 300 έως 310 παιδιά ετησίως.
- Ερευνήτρια:** Το σχολείο είναι δωδεκαθέσιο;
- Διευθυντής 5:** Είναι οργανικά δωδεκαθέσιο αλλά έχει δεκατέσσερα τμήματα και το εκπαιδευτικό προσωπικό κυμαίνεται από 34 έως 39. Φέτος έχουμε 35 άτομα εκπαιδευτικούς.
- Ερευνήτρια:** Ωραία.
- Ερευνήτρια:** Η πρώτη ερώτηση που ήθελα να σας κάνω είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη. Εσείς πώς το αντιλαμβάνεστε.
- Διευθυντής 5:** Επαγγελματική ανάπτυξη. Θα ξεκινήσω από τη δεύτερη λέξη. Ανάπτυξη: για να υπάρξει λοιπόν ανάπτυξη θα πρέπει να υπάρξει μια σταθερά, x σταθερά, συνεπώς πάντα για τον εκπαιδευτικό μιλάμε, έτσι.
- Ερευνήτρια:** Πάντα για τον εκπαιδευτικό.
- Διευθυντής 5:** Ο εκπαιδευτικός έχει ξεκινήσει με κάποια παιδαγωγικά προσόντα, είτε μια Ακαδημία είτε το Παιδαγωγικό, και θα πρέπει στη διάρκεια της καριέρας του στο λειτούργημα να βελτιώνεται. Δηλαδή να αυξάνει αυτά τα προσόντα. Να σπουδάζει και να επιμορφώνεται. Αυτό θα τον οδηγήσει και σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματισμού κατά την άσκηση του λειτουργήματος. Αυτά.
- Ερευνήτρια:** Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη.
- Διευθυντής 5:** Όπως προείπα, θα πρέπει... σχετίζεται άμεσα. Γιατί όπως προείπα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύσσεται, να βελτιώνεται. Γιατί; Γιατί πλέον οι σύγχρονες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές αλλά και κοινωνικές ανάγκες το απαιτούν. Παλαιότερα δηλαδή ο εκπαιδευτικός μπορούσε να εργαστεί χρησιμοποιώντας πολύ μεράκι και λιγότερες γνώσεις θα έλεγα ή επιστημονικότητα. Αυτά πλέον δεν αρκούν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ένας άριστος επιστήμονας πρώτα απ' όλα, να γνωρίζει πολυσχιδώς, πάρα πολλές πτυχές του επαγγέλματός του, του λειτουργήματος, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει σ' αυτές τις απαιτήσεις και ανάγκες. Άρα λοιπόν πρέπει η επαγγελματική του... ο βαθμός της επαγγελματικής του ανάπτυξης διαρκώς, κατ' εμένα, να αυξάνεται προϊόντος του χρόνου.
- Ερευνήτρια:** Ωραία.
- Ερευνήτρια:** Ήθελα να σας ρωτήσω αν γνωρίζετε κάποιες μορφές, μοντέλα αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα ή όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Θέλω την άποψή σας αν αυτά βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα και αν γνωρίζετε κάποια από αυτά.
- Διευθυντής 5:** Λοιπόν να ξεκινήσουμε από το δεύτερο. Τη στιγμή που και οι παιδαγωγικές μέθοδοι, αρχές μάθησης, αλλάζουν και προσαρμόζονται γιατί και το προφίλ του μαθητή, του γονέα, αλλά και του ίδιου του σχολείου μεταλλάσσεται, άρα θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός, μέσα από αυτά τα μοντέλα που αναφέρατε τα οποία είναι απαραίτητα, δηλαδή από τη συνεχή επιμόρφωση, από τη συνεχή αναδιάρθρωση αυτής της επιμόρφωσης των μοντέλων θα πρέπει να ακολουθεί αυτές τις ανάγκες. Ο μέντορας σίγουρα είναι ένα καινούριο μοντέλο για τα ελληνικά δεδομένα το οποίο βέβαια ακόμη δεν έχει εφαρμοστεί και δεν ξέρω και τις παθογένειες που θα παρουσιάσει αλλά το βλέπω θετικά γιατί βοηθάει να μπει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να κινηθεί ο κάθε εκπαιδευτικός.
- Ερευνήτρια:** Ωραία, εγώ βέβαια ανέφερα κάποια παραδείγματα για πρακτικές. Υπάρχει μια σειρά όπως και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, αν θέλετε να πείτε κάτι πάνω σ' αυτό.
- Διευθυντής 5:** Όπως είπα πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις νέες συνθήκες και εξελίξεις, π.χ. τις τεχνολογικές έτσι; Την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της εκπαιδευτικής ζωής. Άρα είναι αναπόφευκτο αν θέλει να ανταπεξέλθει στο λειτούργημά του καθημερινά, ετησίως, μέσα από επιμορφώσεις να βελτιώνεται και να αναπτύσσεται.
- Ερευνήτρια:** Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή διαφορετικές ανάγκες υπάρχουν και

θα πρέπει να εφαρμόζονται διαφορετικοί τρόποι και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης σε έναν νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό που πρωτοδιορίζεται και έρχεται σε ένα σχολείο και διαφορετικά σε κάποιον που έχει 15 χρόνια υπηρεσίας, 20, ή βρίσκεται στο τέλος της επαγγελματικής του καριέρας;

Διευθυντής 5: Ναι. Η εκάστοτε εφαρμογή-παρέμβαση που θα κάνει, που γίνονται από την Πολιτεία, ή από φορείς όπως είναι τα πανεπιστήμια, τα παιδαγωγικά τμήματα ή άλλοι ιδιωτικοί φορείς ή ακόμη και οι Μ.Κ.Ο. να είναι προσαρμοσμένη στον εκπαιδευτικό. Άλλες ανάγκες και απαιτήσεις έχει ο εκπαιδευτικός που μπαίνει, ο νεοεισερχόμενος, και άλλες ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει 20 χρόνια. Παρέλειψα να πω στα προσόντα μου ότι έχω τελειώσει και Διδασκαλείο. Το «Γλυνός» στη Θεσσαλονίκη. Και στηρίζω αυτό που προείπα. Η εφαρμογή που γινόταν για τα μαθήματα που απευθύνονταν σε δασκάλους έμπειρους της βάσης ήταν ακριβώς τα ίδια με τους προπτυχιακούς. Και επειδή χρημάτισα και πρόεδρος των μετεκπαιδευομένων, το πάγιο αίτημά μου ήταν να προσαρμοστεί σε έναν εκπαιδευτικό ο οποίος έχει 10-15 χρόνια υπηρεσίας, γνωρίζει και θέλει συγκεκριμένες εφαρμογές και λύσεις στα προβλήματά του. Αυτά τα προβλήματα δεν υπάρχουν στον νεοεισερχόμενο γιατί ακόμη δεν έχει την εμπειρία να τα διαγνώσει. Γι' αυτό και πάρα πολλές φορές η εμπειρία – αυτό βέβαια σχετίζεται και με την εμπειρία που είναι προβλεπόμενη, απαιτητέα. Ας πούμε για τη θέση του Διευθυντή, του Συμβούλου στο εξωτερικό, γι' αυτό δεν πηγαίνουν ποτέ οι νεοεισερχόμενοι. Χρειάζεται για να γίνεις Σύμβουλος να μετέχεις στη διαδικασία 12 χρόνια. Αυτό στηρίζει αυτό που είπατε πριν.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 5: Άμεσα. Άμεσα. Δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει ως εφόδια κάποιους τίτλους οι οποίοι αποκτήθηκαν πριν 5-10-15 χρόνια να αντεπεξέλθει στο σύγχρονο σημερινό σχολείο. Έχει μεγάλη... δεν μπορεί να αντεπεξέλθει πλέον. Είναι τέτοιες οι απαιτήσεις και τόσο διαφορετικές. Ας πούμε, το τοπίο και των τριών παραγόντων... Ξέρετε, το εκπαιδευτικό τρίγωνο είναι μαθητής, γονέας, εκπαιδευτικός. Και στους τρεις παράγοντες έχουν επέλθει τέτοιες κομβικές αλλαγές που ακόμη και εμείς που έχουμε αρκετά χρόνια υπηρεσίας, όσοι έχουμε αρκετά χρόνια υπηρεσίας, δεν μπορούμε να συγκρίνουμε το σχολείο το πριν 5 χρόνων με το σημερινό. Άρα σχετίζεται άμεσα. Είναι απαραίτητο να ακολουθεί.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ξέχασα να σας ρωτήσω για να κλείσουμε αυτή την πρώτη φάση της συνέντευξης την ηλικία σας.

Διευθυντής 5: Είμαι 51 χρονών.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «ηγεσία» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθυντής 5: Είναι ένας όρος ο οποίος μπορεί να προσλάβει πολλές εκφάνσεις και πραγματικά εξαρτάται από ποια πλευρά του πρίσματος το βλέπετε, το βλέπει ο καθένας. Ας ξεκινήσουμε από τη λέξη ηγεσία-ηγέτης. Πρέπει αυτός ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός που θα αναλάβει αυτό το ρόλο να έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Μεγαλοθυμία, να μπορεί να παίρνει αποφάσεις, να μην είναι μικρόψυχος, να μην είναι εμπαθής, να θέλει να προσφέρει και να ξέρει να ακολουθεί βέβαια και εντολές, χωρίς να είναι ευθυνόφοβος. Το σχολείο τα τελευταία χρόνια η ηγεσία που έχει σχετιστεί με τον διευθυντή, γίνεται μια προσπάθεια να ταυτιστεί με τον manager, όπως στο εξωτερικό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε όμως ότι ο Διευθυντής δεν είναι manager, δεν είναι ο Διευθυντής ενός τμήματος π.χ. σε μια άλλη υπηρεσία, όπως είναι στο Υπουργείο Πρόνοιας. Έχει να κάνει με συναδέλφους. Εκτός από διοικητικός προϊστάμενος είναι και παιδαγωγικά προϊστάμενος και εγώ χαίρομαι πάρα πολύ που αυτός ο ηγέτης, ο διευθυντής, για να είναι ηγέτης θα πρέπει να παραμείνει δάσκαλος. Να μην ξεχάσει ότι είναι δάσκαλος. Άρα θα πρέπει να εμπνεύσει τους συναδέλφους ότι είναι παιδαγωγός και εκτός από το να λύνει τα καθημερινά, «βιοποριστικά» του σχολείου ζητήματα, θα πρέπει να επιλύει παιδαγωγικά ζητήματα. Δηλαδή η πόρτα του να είναι ανοικτή σε συναδέλφους να λύσουν προβλήματα παιδαγωγικού τύπου. Δηλαδή που να έχουν σχέση με μαθησιακά προβλήματα ενός μαθητή, με τα προσωπικά ακόμη και του συναδέλφου και όλα αυτά.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Μπορεί να στηριχθεί ο συγκεκριμένος όρος; Υπάρχει...

Διευθυντής 5: Και στο εξωτερικό στο οποίο υπηρετήσα υπάρχει μια διαφορά. Το τι συμβαίνει έξω στην εκπαίδευση με εδώ. Εδώ ακόμη πραγματικά ο Διευθυντής, ο ηγέτης, η ηγεσία, στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των συναδέλφων. Είναι κι αυτός ένας συνάδελφος. Αυτό είναι καλό, αλλά και κακό σε κάποιες περιπτώσεις. Στο εξωτερικό είναι ξεκαθαρισμένα. Δηλαδή ο ηγέτης, ο Διευθυντής είναι αυτός ο οποίος είναι περισσότερο η προϊσταμένη αρχή. Ο εκπαιδευτικός για να απευθυνθεί σ' αυτόν θα πρέπει να περάσει ίσως και από κάποια γραμματέα και είναι πιο απόμακρος κατ' εμέ. Βέβαια σε κάποια ζητήματα που χρειάζονται οι τομές να είναι χειρουργικές και να είναι ξεκάθαρες, εκεί έχουν λυθεί ζητήματα, λόγω του τύπου αυτής της ηγεσίας. Ενώ εδώ πέρα υπάρχει, σε μερικά ζητήματα, υπάρχει κάποια σύγχυση που θέλει, που επιδέχεται βελτίωση.

Ερευνήτρια: Λοιπόν. Ωραία. Συνεχίζουμε. Ήμασταν στην ερώτηση: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα; Μου είχατε αναφέρει τη διαφορά ανάμεσα στο εξωτερικό που ήσασταν και εδώ στην Ελλάδα. Δεν ξέρω αν έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο πάνω σ' αυτά.

Διευθυντής 5: Στα Ελληνικά πράγματα θα ξεκινήσουμε ότι ο συγκεκριμένος ηγέτης, ό,τι προσόντα και να έχει, όποιο έργο και να έχει επιτελέσει, δυστυχώς – και αυτό είναι μια παθογένεια του συστήματος – είναι προσωρινός. Δηλαδή τα επόμενα 4 χρόνια μπορεί να μην συνεχίσει το έργο του, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στο εξωτερικό. Εκεί όταν κριθείς ως Διευθυντής συνταξιοδοτείσαι και από αυτή τη θέση. Και βέβαια και στην άλλη ελληνική ιεραρχία των άλλων φορέων... Φαντάζεστε έναν Διευθυντή Τράπεζας να γυρίζει μετά ταμίας; Αυτό είναι ένα μειονέκτημα μεγάλο. Πάμε τώρα στο άλλο που με ρωτήσατε για το αν περιορίζεται ο ρόλος.

Ερευνήτρια: Ναι, ήθελα να ρωτήσω αν περιορίζεται ο συγκεκριμένος ρόλος του ηγέτη από κάποιους άλλους φορείς εδώ, στην Ελλάδα. Μιλάμε πάντοτε για την Ελλάδα.

Διευθυντής 5: Λοιπόν. Ο ηγέτης, ο ρόλος του και αυτό που θέλει να κάνει, το έργο του, το όραμα το οποίο έχει συγκροτήσει μέσα του να εφαρμόσει, φυσικά όχι μόνος του, πάντα με την αρωγή των συναδέλφων του, πιστεύω περιορίζεται κύρια από την γραφειοκρατική δομή του Υπουργείου. Θα πρέπει να σας θυμίσω ότι τα πάντα στην εκπαίδευση ελέγχονται κυριολεκτικά από εγκυκλίους, διατάγματα. Τίποτα δεν γίνεται χωρίς να έχει έρθει μια εγκύκλιος. Αυτό ασφυκτιά τον Διευθυντή. Η πενιχρή υποστήριξη-βοήθεια από την τοπική διοίκηση που είναι αναγκασμένος να συνεργαστεί, η πενιχρή παροχή υλικών, εξοπλισμού, δηλαδή βλέπετε φορείς, ΟΣΚ, που θα πρέπει να εξοπλίσουν το σχολείο αυτό και δεν το κάνουν, όλα αυτά όντως τον περιορίζουν.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθυντής 5: Θα πρέπει να είναι ταυτοχρόνως «καλός», επαρκής και όχι μόνο, σε πολλούς διαφορετικούς τομείς. Θα είναι αποτελεσματικός εάν ακούει τους συναδέλφους, εάν επιλύει διαφορές με το προσωπικό, εάν είναι και για το προσωπικό, αν μπορεί και διευθύνει και διαρθρώνει έτσι το προσωπικό ώστε να αποδίδει, να εμπνέει, να αποδίδει καλύτερα το προσωπικό. Αυτά ως προς το προσωπικό. Να είναι, να έχει άριστη επικοινωνιακή πολιτική του σχολείου, γιατί είναι και αντιπρόσωπος της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία, είτε είναι ο Δήμος, είτε είναι άλλοι φορείς. Ξεχωρίζω τις σχέσεις που πρέπει να έχει δομήσει με τον Σύλλογο Γονέων, ειδικά με τους γονείς ώστε να εμπιστεύονται τα παιδιά τους όταν τα στέλνουν στο συγκεκριμένο σχολείο, να μπορεί να παράσχει στους εκπαιδευτικούς όσο μπορεί τον καλύτερο εξοπλισμό και τα μέσα για να είναι αποτελεσματικότεροι στο έργο τους, να αναβαθμίσει το σχολείο, τη σχολική μονάδα, όχι μόνο κτιριακά αλλά και τεχνολογικά όσο μπορεί κατά τη διάρκεια της θητείας του. Γενικά να ξέρει να κινείται σ' όλους αυτούς τους τομείς όπως πρέπει.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο το συγκεκριμένο;

Διευθυντής 5: Είμαι σε αυτό το σχολείο γύρω στα 13 χρόνια. Γνώριζα τα προβλήματα που υπήρχαν, γνώριζα τι χρειαζόταν να γίνει γιατί και σαν εκπαιδευτικός νοιαζόμουν για το σχολείο μου όπως και νοιάζομαι. Έτσι λοιπόν όταν ανέλαβα είχα και έχω μια λίστα πραγμάτων που πρέπει να γίνουν. Πρώτα-πρώτα όπως ανέφερα ο εξοπλισμός, το κτιριακό, να είναι ένα περιβάλλον στο οποίο να θέλει ο μαθητής αλλά και ο εργαζόμενος, ο εκπαιδευτικός, να θέλει να έρθει να εργαστεί εδώ πέρα. να είναι ευχάριστο. Ένα είναι αυτό. Κτιριακά. Το άλλο είναι ότι έπρεπε να διαμορφωθεί μια κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, το σχολείο έχει πάρα πολύ καλές μονάδες, αυτό που χρειαζόταν ήταν το πλαίσιο και η διάρθρωση και το σχεδιάγραμμα βάσει του οποίου θα συνεργαστούν όλοι αυτοί οι άνθρωποι που θέλουν να προσφέρουν. Και έχω κάνει κάποιες και καινοτομίες, κάποια σχεδιαγράμματα, κάποια έγγραφα τα οποία βοηθούν σ' αυτή την οργάνωση του προσωπικού που δεν υπάρχουν, δεν προβλέπονται δηλαδή από το Υπουργείο.

Ερευνήτρια: Βοηθάνε δηλαδή και το σχολείο και το έργο των εκπαιδευτικών.

Διευθυντής 5: Ναι. Ναι. Οργανώνουν δηλαδή το έργο και των εκπαιδευτικών και της επικοινωνιακής πολιτικής. Να πω ένα παράδειγμα; Να πω ένα παράδειγμα. Παραδείγματος χάριν, πρώτα από όλα και της εικόνας του σχολείου προς τα έξω σε σχέση με τους γονείς. Επειδή θεωρώ ότι η περίοδος του locus parentis, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να κάνει «αυτό που ήθελε» έχει περάσει και επειδή πλέον δεν υπάρχουν κατ' εμένα και σ' αυτό το σχολείο καχύποπτες σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων. Προσπαθώ πάρα πολύ ώστε να μην υπάρχουν, τουλάχιστον έτσι θεωρώ. Αυτό γίνεται με συγκεκριμένα βήματα. Δηλαδή στην αρχή της χρονιάς γίνονται τρεις μεγάλες συγκεντρώσεις. Μία όλων των γονέων στο αμφιθέατρο όπου εξ' αρχής αποφασίζονται και αναλύεται στους γονείς η φιλοσοφία και η αρχή λειτουργίας του σχολείου με οπτικοακουστικό υλικό γύρω στη μία ώρα, μετά είναι «open day» για το σχολείο, δηλαδή ο γονέας μπορεί και κινείται ελεύθερα και γνωρίζει τους χώρους που το παιδί του πρόκειται να μάθει. Μία άλλη συγκέντρωση ανάλογη είναι των παιδιών για τους κανονισμούς του σχολείου και μετά είναι των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι που μπαίνουν τα θεμέλια για τη χρονιά.

Ερευνήτρια: Ποια η άποψή σας θα ήθελα για τα στυλ ηγεσίας. Αν το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και φυσικά των εκπαιδευτικών. Θα ήθελα να το δείτε σε συνδυασμό με το προηγούμενο που αναφερθήκατε για τη δική σας ηγεσία και να μου αναφέρετε...

Διευθυντής 5: Πρώτα από όλα να ξεκινήσουμε. Υπάρχει ένα μύθευμα ότι είναι σαφές το νομοθετικό πλαίσιο που θα μπορούσε κάποιος Διευθυντής ο οποίος θα ήθελε να ασκήσει και αυταρχικό στυλ ηγεσίας ότι είναι σαφές. Δεν είναι σαφές. Οι βασικές διατάξεις, η βασική κείμενη νομοθεσία που διέπει τις βασικές λειτουργίες όπως είναι το 211, το 15 και οι άλλοι νόμοι δεν είναι σαφείς. Το καθηκοντολόγιο δηλαδή έχει ασάφειες. Το στυλ ηγεσίας φυσικά επηρεάζεται. Εγώ προσπαθώ... Βασικά δεν υπάρχει ένα στυλ. Είναι συνδυασμός. Αλλά φυσικά αποφεύγω το αυταρχικό στυλ, δηλαδή του αποφασίζω και διατάσσω. Είναι σύλλογος διδασκόντων...

Ερευνήτρια: Δηλαδή έχετε ένα συνδυασμό από στυλ...

Διευθυντής 5: Ναι. Είναι... βασικά εγώ προτιμώ το δημοκρατικό. Και εφαρμόζω, όχι προτιμώ. Εφαρμόζω το δημοκρατικό. Παράδειγμα: ενώ από το νόμο μπορώ να ορίσω μια επιτροπή, από την πιο απλή, που είναι για την επιλογή κάποιων έργων ζωγραφικής προτιμώ αυτή η επιτροπή, αυτά τα μέλη να μιλούν οικειοθελώς. Να τα συζητήσουν ποιοι θέλουν. Φυσικά πάντοτε με τη λογική. Παράδειγματος χάριν, όπως ανέφερα με τη ζωγραφική, θα εμπεριέχει την Εικαστικών, θα εμπλέξω άτομα τα οποία θέλουν να εμπλακούν. Δηλαδή δεν τους ορίζω.

Ερευνήτρια: Δηλαδή εμπλέκετε και άτομα ίσως στην διαδικασία και στη συμμετοχή αποφάσεων που αφορούν το σχολείο;

Διευθυντής 5: Σε πολλές περιπτώσεις. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις εμπλέκω. Γι' αυτό...

Ερευνήτρια: ... Θέλετε να μου αναφέρετε κάποιο παράδειγμα;

Διευθυντής 5: Κοιτάζτε. Θα ξεκινήσουμε ότι ενώ προβλέπεται η σύγκλιση του συλλόγου διδασκόντων, που εγώ δεν τον ονομάζω σύλλογο διδασκόντων, τον ονομάζω παιδαγωγική ομάδα. Ο σύλλογος διδασκόντων είναι ένας όρος τελείως τεχνοκρατικός και δεν είναι σύγχρονος. Είναι τελείως παρωχημένος. Να σας πω τι εννοώ. Αναφέρεται στους διδάσκοντες. Μια σύγχρονη μονάδα, όμως, όπως είναι το 3ο Δημοτικό, πέρυσι και φέτος έχει... πέρυσι είχε τρία προγράμματα από το «ΔΙΑΠΟΛΙΣ» του Α.Π.Θ. που σημαίνει ότι υπήρχαν παιδαγωγικοί συνεργάτες καθημερινά στο 3ο. Άρα, λοιπόν, αυτοί οι άνθρωποι, σύμφωνα με την παλιά φιλοσοφία, δεν έπρεπε να μετέχουν στα παιδαγωγικά πεπραγμένα. Όχι. Για μένα ήταν παρόντες στην διαδικασία, στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων και πρόσφεραν. Είχαμε μία ψυχολόγο όπως και φέτος μία φιλόλογο για την ενίσχυση της ελληνομάθειας, είχαμε για την ενίσχυση της ελληνομάθειας των γονέων. Αυτοί ήτανε συνεργάτες λοιπόν που τόσα χρόνια εμείς επιζητούμε να είναι μέσα στα σχολεία. Άρα λοιπόν μια παιδαγωγική ομάδα. Αυτή λοιπόν η παιδαγωγική ομάδα έπρεπε λοιπόν να συγκαλείται στις τακτικές συνεδριάσεις. Δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν οι καθημερινές ανάγκες με 3-4 συνεδριάσεις το χρόνο. Είναι τρομερές οι απαιτήσεις οι καθημερινές. Άρα λοιπόν εμείς κάναμε σύλλογο ας το πω κάθε μήνα. Σ' αυτό το μην παρουσιάζεται όλη η θεματολογία, βγαίνει η θεματολογία, μοιράζεται στους συναδέλφους και εκεί, σε πάρα πολλά ζητήματα, οι αποφάσεις είναι από κοινού. Είτε προβλέπεται από τη νομοθεσία, είτε όχι. Γιατί ο εκπαιδευτικός που εμπλεκέται στη διοίκηση και στην απόφαση και αποδίδει καλύτερα αλλά και αισθάνεται ότι έχει φωνή. Ότι τον εκφράζει το σχολείο του.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 5: Αυτό έτσι που μου έρχεται στο μυαλό μου γρήγορα είναι ότι Διευθυντές οι οποίοι έχουνε στο σύλλογό τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι τόσο επαγγελματικά ανεπτυγμένοι θεωρούν – κακώς – ότι θα μπορούσαν να αναπτύξουν ένα άλλο στυλ ηγεσίας, πιο επικτητικό και πιο αυταρχικό. Για μένα αυτό, αν υπήρχε αυτή η περίπτωση, θα έπρεπε να εμπνεύσει τους συναδέλφους να αναπτύξουν την επαγγελματική τους ας πούμε βελτίωση. Να μετέχουν στις επιμορφώσεις, να τους εμπνεύσει και όχι να κάνει κάτι τέτοιο. Παίζει ρόλο όμως. Παίζει σίγουρα.

Ερευνήτρια: Αυτό που ήθελα να σας ρωτήσω τώρα είναι πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας;

Διευθυντής 5: Ναι. Ανέφερα τις συχνές επαφές. Τις συχνές επαφές. Θεωρώ ότι στον κλάδο μας οι εκπαιδευτικοί ένα μειονέκτημα είναι που δεν συζητούν μεταξύ τους, που δεν μοιράζονται. Θα έπρεπε να μοιράζονται και να συζητούν πολύ περισσότερο. Και να ανταλλάσσουν περισσότερο πρακτικές ιδέες και γι' αυτό, ξεκινώντας από την αρχή, από τον Σεπτέμβρη, γίνεται μεγάλη συγκέντρωση γνωριμίας και γι' αυτό σε κάθε Σύλλογο προσπαθώ να μη συζητούνται τα τυπικά ζητήματα, π.χ. τι ώρα θα γίνει η γιορτή της 28ης, που μπορεί να λυθεί σε δύο λεπτά, να έχει μία ουσιαστική συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων. Όταν λοιπόν ο συνάδελφος, ο εκπαιδευτικός, λείπει την

άποψή του, έχει ένα ζήτημα, το μοιράζεται, και βλέπει ένα περιβάλλον φιλικό και ασφαλές, ώστε να εκφράσει την αδυναμία του – γιατί αυτό είναι το ζήτημα και δεν συζητάνε οι εκπαιδευτικοί. Θεωρούν ότι αν πουν ότι έχω ένα ζήτημα με αυτόν τον μαθητή αμέσως θεωρούνται μη επαρκείς. Ότι δεν μπορούν να το διαχειριστούν. Αλλά προϊόντος του χρόνου, και όταν έχεις ένα μαθητικό δυναμικό 310 παιδιών, και όταν οι κοινωνικές συνθήκες – να πω ένα παράδειγμα, π.χ. διαζευγμένα παιδιά – θα καταλήξουν να είναι το 50% του μαθητικού δυναμικού δεν μπορεί αυτός ο εκπαιδευτικός να είναι και ψυχολόγος, και δάσκαλος, και γιατρός. Όλες αυτές τις προσδοκίες που έχουν και η Πολιτεία και οι γονείς από τον εκπαιδευτικό. Άρα και βλέποντας ότι η υποστήριξη από ειδήμονες, δηλαδή η απουσία του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου στο σχολείο είναι εμφανέστατη τι κάνουμε λοιπόν; Προσπαθούμε με πρακτικές συναδελφικής αλληλεγγύης να λύσουμε προβλήματα. Αυτό γίνεται μέσα στο σύλλογο. Άρα στο σύλλογο συζητούνται αυτά τα προβλήματα και εκφράζονται απόψεις, ένα, και δεύτερο είμαι σε συνεχή επαφή και χαίρομαι γι' αυτό το πράγμα, δηλαδή καθημερινά οι συνάδελφοι έρχονται εδώ και συζητάμε αυτού του είδους τα προβλήματα. Άρα αισθάνεται ότι δεν είναι μόνος του ο συνάδελφος για να τα βγάλει πέρα. Έχει το σύλλογο και τον Διευθυντή.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;

Διευθυντής 5: Εφόσον ο Διευθυντής νοιάζεται για τον εκπαιδευτικό και εφόσον θέλει το καλό και του εκπαιδευτικού και της μονάδας, βασικά θέλει το καλό της παιδείας, της παρεχόμενης παιδείας στο μαθητή. Αυτό είναι το τελικό αποτέλεσμα, ας το πούμε, με οικονομίστικους όρους. Θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα της παιδείας του μαθητή να είναι το μεγαλύτερο δυνατόν. Άρα λοιπόν θα πρέπει να φροντίσει και για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Οτιδήποτε έρχεται μέσα από την ηλεκτρονική αλληλογραφία ή οποιαδήποτε γνώση έχω εγώ για σεμινάρια, ημερίδες, τα πάντα, επειδή συνήθως μετέχω εγώ, παρασύρω, εμπνέω, προσπαθώ τουλάχιστον να πάρω μαζί μου και όλους τους εκπαιδευτικούς. Άλλες φορές αυτό είναι δυνατό γιατί ο καθένας έχει την προσωπική του ζωή, και όταν η επιμόρφωση τώρα τελευταία είναι πάντα απόγευμα, και ανέκαθεν ήταν σαββατοκύριακα και γνωρίζουμε ότι το έργο του εκπαιδευτικού δεν σταματά στις 4 για το ΕΑΕΠ, συνεχίζεται και στο σπίτι, δεν «κατηγορώ», δεν μέφομαι συναδέλφους οι οποίοι λένε «ξέρεις κι εγώ έχω ένα σαββατοκύριακο και θα ήθελα να ξεκουραστώ». Βέβαια μπορούν να συμμετέχουν ηλεκτρονικά και να επιμορφώνονται, με τηλεδιάσκεψη πλέον κλπ. κλπ. Προσπαθώ να κάνω αυτό γιατί θέλω οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι, επιμορφωμένοι, γιατί και αυτοί και για τον εαυτό τους και για το σύνολο είναι πιο δυνατοί, πιο αποδοτικοί.

Ερευνήτρια: Θέλω να αναφέρω ότι προηγουμένως που αναφέρατε το σχολείο σας, το σχολείο είναι αναμορφωμένο έτσι.

Διευθυντής 5: Το σχολείο είναι, θα πρέπει να το τονίσουμε αυτό, το 3ο Δημοτικό Σχολείο είναι Ενιαίο Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Θα πρέπει να τονιστεί αυτό γιατί ο τύπος του σχολείου, η κατηγορία αυτού του σχολείου δεν έχει καμία σχέση σε όλη του τη λειτουργία με το παλιό κλασικό. Και δεν εννοώ στη λειτουργία τι ώρα αρχίζει και τι ώρα σχολάει. Η όλη του διάθρωση, η δομή και τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη κατηγορία είναι πάρα πολλά. Να σας αναφέρω ένα παράδειγμα: Επειδή έχει όλα τα διδακτικά θεματικά αντικείμενα, έχει και όλους τους δασκάλους ειδικότητας. Εμένα μ' αρέσει να τους ονομάζω: δάσκαλος τμήματος και δάσκαλος ειδικότητας. Λοιπόν, αυτό σημαίνει ότι περίπου το μισό προσωπικό δυστυχώς ετησίως είναι μετακινούμενο. Γλωσσών, εικαστικών κλπ. κλπ. Και αυτό δημιουργεί μεγαλύτερο πρόβλημα και στη διοίκηση και στη διεύθυνση.

Ερευνήτρια: Άρα συνδέεται με την ερώτηση αυτή που θα σας κάνω. Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διευθυντής 5: Πέρα από αυτό που αναφέραμε για να μετέχουν στις επιμορφώσεις κλπ. κλπ.

Ερευνήτρια: Ναι. Υπάρχει το θέμα αυτό που λέγατε ότι είναι συνεχώς μετακινούμενο. Πείτε μου εσείς με ποιους τρόπους προσπαθείτε να διευκολύνετε και να παρακινείτε τους υφιστάμενους. Είτε είναι για έναν χρόνο εδώ, είτε είναι για πολύ λίγο, είτε είναι παλιοί που τους γνωρίζετε πολλά χρόνια τώρα και ανήκουν στο δυναμικό χρόνια τώρα του σχολείου σας.

Διευθυντής 5: Να ξεκινήσω πρώτα από όλα από το ότι οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός έρχεται στη μονάδα για μένα είναι ισότιμος με τον ήδη υπηρετούντα. Δηλαδή είτε έχει ένας εκπαιδευτικός εδώ έναν μήνα, είτε έχει 30 χρόνια αντιμετωπίζεται το ίδιο. Σας το λέω αυτό γιατί υπάρχουν κάποια σχολεία που κρατάνε κάποια ήθη και έθιμα που θα πρέπει κάποτε επιτέλους να σταματήσουν να υπάρχουν. Έτσι λοιπόν, είτε είναι αναπληρωτής, είτε είναι μόνιμος, γιατί ξέρετε σε ένα ΕΑΕΠ υπάρχουν διαφορετικών κατηγοριών. Δηλαδή πρωτοβάθμιοι, δευτεροβάθμιοι, διαφορετικοί... προσέξτε τώρα όλα αυτά δημιουργούν και προβλήματα στη συνεργασία που πρέπει να λυθούν... Ο αναπληρωτής που έχει έναν χρόνο υπηρεσία με τον συνάδελφο τον μόνιμο που έχει 30. Ο ένας είναι ειδικότητας ο άλλος είναι ΠΕ70, είναι δάσκαλος Ακαδημίας. Όλα αυτά. Εκτός λοιπόν ότι παρακινείται να

συμμετάσχει σε όλες αυτές τις επιμορφώσεις, οποιοσδήποτε επιμορφώσεως γίνονται και αφορά την ειδικότητά του, είτε είναι δάσκαλος τμήματος, είτε ΕΠΙΝ, παίρνει άδεια κανονικά. Αυτό ξέρετε σε ένα ΕΠΙΝ είναι τεράστιο πρόβλημα. Μπορεί να σας το λέω έτσι και να φαίνεται απλό αλλά είναι τεράστιο πρόβλημα. Φανταστείτε έρχεται η Ημερίδα να φύγουν τα αγγλικά. Τα αγγλικά είναι δύο με τρεις καθηγητές. Δύο με τρεις δάσκαλοι. Ξέρετε πόσα μαθήματα, πόσες ώρες πρέπει να καλυφθούν; Παλαιότερα υπήρχαν δάσκαλοι. Σε μεγάλα σχολεία τα οποία κάνανε συμπλήρωση και καλύπταν τα κενά. Τώρα τα πράγματα είναι... βλέπετε ότι είναι μετρημένοι οι δάσκαλοι. Έπρεπε να γίνει ένας εξορθολογισμός αλλά αυτά τα σχολεία χρειάζονται έναν επιπλέον δάσκαλο γιατί όταν έχουμε ένα προσωπικό 38-39 ατόμων είναι αδύνατον κάθε μέρα, είτε λόγω επιμόρφωσης, είτε λόγω αρρώστιας... άνθρωποι είναι, δεν θα αρρωστήσουν; Πρέπει να καλυφθούν αυτά τα κενά. Άρα λοιπόν πηγαίνουν σε όλες τις επιμορφώσεις τους, έχουν την άδεια, δηλαδή διευκολύνονται παρότι το σχολείο δυσκολεύεται να αντεπεξέλθει και φυσικά... τώρα έχω δύο συναδέλφους που κάνουν μεταπτυχιακά. Δικαιούνται από το νόμο άδειες αλλά ξέρετε ότι η άδεια πάντα λέει «εφόσον δεν παρακωλύεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου».

Ερευνήτρια: Σωστά.

Διευθυντής 5: Εγώ από ποτέ δεν το έχω ανακαλέσει. Ποτέ δεν το έχω εφαρμόσει ας πούμε. Όταν ο άνθρωπος λέει ότι πρέπει να πάω, π.χ. να δει τον καθηγητή του κλπ. αμέσως βγαίνει και η άδεια.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου αναφέρετε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην εκπαιδευτική σας εβδομάδα.

Διευθυντής 5: Κοιτάζτε, κάθε χρόνο σχεδόν κάνουμε μία ημερίδα, η οποία δεν είναι μόνο... είναι και προς τους γονείς, έτσι, αλλά είναι και προς τους εκπαιδευτικούς. Δεν καλούνται μόνο οι γονείς. Παίρνουμε μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα, π.χ. δεν πήραμε τη δράση 4: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΔΙΑΠΟΛΙΣ αλλά ήταν δίπλα, σε διπλανό σχολείο και πήραμε μέρος και εδώ, τα επιμορφωτικά προγράμματα της ΕΛΠΙΔΑΣ, του κέντρου ΕΛΠΙΔΑ, που γίνονται.

Ερευνήτρια: Αν θέλετε να αναφέρετε τι αφορούν αυτά τα προγράμματα.

Διευθυντής 5: Είναι το Κέντρο Υποστήριξης ΕΛΠΙΔΑΣ. Μαθησιακές δυσκολίες κλπ. Είτε γίνεται στο σχολείο εδώ είτε κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, άλλες φορές γίνεται στο 3ο, άλλες φορές γίνεται στο 4ο. Πήραμε λοιπόν μέρος και σε επιμορφωτικές δράσεις 4, στο διπλανό σχολείο, έγιναν εδώ σεμινάρια επιμόρφωσης από το κέντρο ΕΛΠΙΔΑ, κατά τη διάρκεια της χρονιάς οποιαδήποτε επιμόρφωση αφορά εκπαιδευτικούς από εξωτερικούς φορείς, όπως είναι τα παιδαγωγικά τμήματα είναι καλοδεχούμενα, όπως και το σχολείο γενικά βοηθάει και φοιτητές στην πρακτική τους και μεταπτυχιακούς. Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι και η επιμορφωτική διαδικασία διέπεται από μια νομολογία. Δηλαδή για να υπάρχει θεσμοθετημένη εσωτερική σχολική επιμόρφωση, δύο ώρες, από τις 12.00 μέχρι τις 2.00. Αυτό θα πρέπει για να συμβεί θα πρέπει ο αρμόδιος σχολικός σύμβουλος να πάρει άδεια από την Περιφέρεια, μόνο η Περιφέρεια δίνει την άδεια, δεν μπορεί ούτε ο Διευθυντής, ούτε ο σχολικός σύμβουλος, και σ' αυτό το δίωρο να εφαρμοστεί η γνώση των εκπαιδευτικών. Δυστυχώς αυτό τα τελευταία χρόνια δεν συμβαίνει. Ενώ ζητάμε εμείς και από τη σύμβουλο και από την Περιφέρεια να ενεργοποιηθεί αυτό το δίωρο ώστε να κάνουμε εδώ ενδοσχολικά επιμόρφωση με όλους τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια δεν έχει γίνει.

Ερευνήτρια: Δεν συμβαίνει για ποιον λόγο;

Διευθυντής 5: Για υπηρεσιακούς λόγους. Υπηρεσιακοί λόγοι. Η Περιφέρεια δηλαδή δεν δίνει άδειες.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτήν; Θεωρείτε ότι εσείς έχετε αποκλειστικά την ευθύνη για τη δική σας ή θα έπρεπε να την έχουν και κάποιοι άλλοι φορείς; Και σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας.

Διευθυντής 5: Μάλιστα.

Ερευνήτρια: Να πάρουμε κατ' αρχήν το πρώτο. Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης;

Διευθυντής 5: Η προσωπική μου ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη, πρώτα από όλα κατά πολύ μεγάλο βαθμό στηρίζεται στη διάθεση τη δική μου που θέλω να γίνω καλύτερος σ' αυτό που κάνω. Αυτό πιστεύω ότι πρέπει να το έχουμε μέσα μας όλοι μας. Είτε είναι εκπαιδευτικός, είτε είναι Διευθυντής. Λοιπόν. Άρα λοιπόν πριν ψάξω ποιοι άλλοι θα έπρεπε, και θα αναφέρω, να συνδράμουν στην επιμόρφωσή μου, είναι ότι εγώ είμαι υποχρεωμένος και πρέπει για να είμαι σωστός απέναντι και στον ρόλο μου και στους εκπαιδευτικούς μου και αυτό ξέρετε, αυτό που αναφέρατε μετά, οι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται. Όταν έχουν έναν Διευθυντή που όχι μόνον νοιάζεται αλλά και προσπαθεί, όχι μόνον με μεράκι αλλά φροντίζει για την προσωπική του ανάπτυξη τι σημαίνει αυτό. Είναι ενημερωμένος για τη νομοθεσία. Είναι ενημερωμένος για τις νέες παιδαγωγικές αρχές. Πρέπει να είναι ενημερωμένος. Άρα λοιπόν εγώ φροντίζω πάντα και γι' αυτό όπου υπάρχει ημερίδα, σεμινάριο μ' αρέσει πάρα πολύ και πηγαίνω, δεν θεωρώ ότι έχω μάθει – όχι τα πάντα – ούτε τα ελάχιστα, άρα λοιπόν πρέπει να πηγαίνω, αλλά ευθύνη έχει η Πολιτεία. Υπάρχουν πράγματα τα οποία...

Διευθυντής 5: Έλεγα λοιπόν ότι, ως τα πάρουμε από την αρχή, εγώ είμαι δάσκαλος, είμαι παιδαγωγός. Καταλαμβάνω μια θέση που έχει συγκεκριμένες απαιτήσεις και χαρακτηριστικά. Π.χ. έχει διοικητικές απαιτήσεις, γνώσεις από την απλή πρωτοκόλληση του εγγράφου μέχρι την διαχείριση της Νομοθεσίας και όλα αυτά. Π.χ. εισήχθη το νέο πρόγραμμα καταγραφής της εκπαίδευσης, το γνωστό my school που εγκαταστάθηκε στους server. Δεν έγινε ούτε μία επιμόρφωση για το περιβάλλον του συστήματος και δυστυχώς, ενώ θάπρεπε η Υπηρεσία να φροντίσει για την επιμόρφωση, να καλύψει αυτές τις ανάγκες μας, αυτό που κάνουμε είναι έχουμε μια αλληλεγγύη οι Διευθυντές και ο ένας ρωτάει και επιλύει τα προβλήματα τα κοινά. Αλλά υπάρχει ένα μεγάλο κενό. Θα πρέπει λοιπόν, εφόσον τοποθετήθηκα βάσει στελέχωσης σ' αυτή τη θέση θα πρέπει να υπάρξει ένα σεμινάριο, επιμόρφωση, πάνω σε συγκεκριμένες γνώσεις. Και θα προσθέσω βέβαια ότι κάθε μήνα αλλάζουν πράγματα για τα οποία δεν ενημερωνόμαστε για τις αλλαγές. Απλώς απαιτούνται τα νέα δεδομένα χωρίς να έχουμε ενημερωθεί. Αυτό πια δεν έχει σχέση με τον επαγγελματισμό... έχει σχέση με την επαγγελματική βελτίωση ως επάγγελμα. Αλλά ως παιδαγωγός δεν βοηθάει σε τίποτα.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση;

Διευθυντής 5: Μέσα από την καθημερινή διάδραση, δεν χρειάζεται δηλαδή να ρθούν οι στατιστικοί πίνακες για να γνωρίζω εγώ σε ποιο στάδιο ή επίπεδο βελτίωσης ή ανάπτυξης είναι ο κάθε εκπαιδευτικός. Πρώτα-πρώτα γνώριζα τον αρχικό πυρήνα του σχολείου. Αλλά και να μην το έκανα αυτό θα έπρεπε εγώ, θα είχα φροντίσει από το '11, το 2011 που ανέλαβα, μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις και επαφές να γνωρίζω σε ποιο επίπεδο είναι ο καθένας. Ωραία. Από κει και πέρα, όπως είπα και με τα σεμινάρια και με όλες αυτές τις δράσεις οτιδήποτε έρχεται, π.χ. ήρθε η Εγκύκλιος για την επιμόρφωση των ΤΠΕ 2...

Ερευνήτρια: ...των υπολογιστών...

Διευθυντής 5: ... των υπολογιστών.

Ερευνήτρια: Ωραία.

Διευθυντής 5: Παρότρυνα – όχι μόνο παρότρυνα – επειδή γνωρίζω, όποιες γνώσεις έχω εγώ προσπαθώ να τις μεταφέρω στους συναδέλφους. Δηλαδή το να λες μπες σ' αυτό το site σε κάποιον ο οποίος δεν γνωρίζει, αμέσως του μεταθέσεις ένα πρόβλημα. Μπαίνω εγώ στο site, τους δείχνω εγώ το site. Τώρα είμαστε στην περίοδο της αξιολόγησης. Το να λέω πήγαινε σ' αυτή τη διεύθυνση, κατά τη γνώμη μου είναι σαν να αποποιούμαι μια ευθύνη. Κανονικά να, είναι εκπαιδευτικός και είναι υποχρεωμένος να μπει. Όχι. Στην ενημέρωση που έκανε π.χ. για το συγκεκριμένο ζήτημα διαδικτυακά συνδέθηκα, είχαμε οπτικοακουστική παρουσίαση με λογισμικά και τους έδειξα βήμα προς βήμα πού θα πάνε και τι θα κάνουν.

Ερευνήτρια: Πώς θα κινηθούν.

Διευθυντής 5: Και προσπαθώ σε κάθε συνεδρίαση μηνιαία να ενημερώνω για τα πάντα τους εκπαιδευτικούς. Γιατί δεν είναι ωραίο – γιατί το είχα ζηήσει εγώ παλαιότερα – να ακούς κάτι που γίνεται και σε αφορά και δεν τόχεις μάθει εσύ. Παλαιότερα η μοναδική πηγή ενημέρωσης ήταν ο Διευθυντής. Τώρα βέβαια υπάρχουν πλείστες όσες πηγές. Έτσι; Και της Περιφέρειας, και της Διεύθυνσης κ.λπ. κ.λπ. Για μένα παραπέμπει κομβικό να το πει ο Διευθυντής γιατί θα βάλει και τη χροιά, θα βάλει και την ώθηση που πρέπει.

Ερευνήτρια: Άρα, η επόμενη και τελευταία ερώτησή μου είναι τη γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κοντά σ' αυτά που είπατε και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σ' αυτήν.

Διευθυντής 5: Μάλιστα. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ερευνήτρια: Πιθανόν να μην τη συγγέετε. Μπορείτε να πείτε και την άποψή σας για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση όπως την έχει φέρει το Υπουργείο και η υπηρεσία, αλλά θα ήθελα την άποψή σας για την αξιολόγηση με βάση αυτά που είπατε μόλις προηγουμένως.

Διευθυντής 5: Βασικά η αξιολόγηση, να πούμε τι είναι αξιολόγηση. Αξιολόγηση είναι το τελευταίο και για μένα το πιο σημαντικό στάδιο κάθε διαδικασίας. Θα σας πω ένα παράδειγμα. Δυστυχώς στη χώρα μας δεν έχουμε δώσει την πρέπουσα διαδικασία. Δηλαδή βλέπετε ένας εκπαιδευτικός κάνει ένα πρόγραμμα – θα αναφερθώ έτσι απλοϊκά – ενός σχεδίου αγωγής και δίνει βάρος, καταναλώνει όλη την ενέργειά του, χρησιμοποιεί μεθόδους στρατηγικές στα άλλα στάδια και τρέχει αυτό το πρόγραμμα, το σχέδιο, και όταν φτάσει στην αξιολόγηση δεν δίνει την πρέπουσα σημασία που για μένα θα πρέπει να δει πού πήγε καλά, πού δεν πήγε και αυτό θα τον βοηθήσει την επόμενη φορά να οργανώσει καλύτερα, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει καλύτερα την επόμενη του δράση. Άρα η αξιολόγηση, η οποία είναι μέσα στη ζωή μας και ο εκπαιδευτικός τώρα ειδικότερα αξιολογεί καθημερινά, αξιολογεί τον μαθητή. Αξιολογεί και τον ίδιο του τον εαυτό όταν τελειώνει μια εκπαιδευτική ενότητα, π.χ. μαθηματική ενότητα: τα κλάσματα, και λέει: πού πήγαμε καλά, βάζει ένα όχι τεστ, ένα επαναληπτικό και βλέπει ότι με το υλικό που έχει πρέπει να μείνει άλλα δύο μαθήματα. Άρα κάνει καθημερινή αξιολόγηση. Αξιολογεί και τον εαυτό του. Πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν και τον εαυτό τους. Αλλά πρέπει να γίνει και όπως πανευρωπαϊκά

συμβαίνει συντεταγμένα. Η αξιολόγηση λοιπόν του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητη. Το να λέμε ότι αξιολογούμαστε καθημερινά και μεταξύ μας... συμβαίνουν αυτά, έτσι; Λοιπόν. Και από τους γονείς... γίνονται αυτά αλλά δεν γίνονται όπως πρέπει. Πρέπει λοιπόν να υπάρχει καταγραφή, να υπάρχει πλαίσιο.

Ερευνήτρια: Πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτήν;

Διευθυντής 5: Εμείς τώρα εμπλεκόμαστε. Τώρα αναγκαστικά θα πω για το συγκεκριμένο. Έτσι; Λοιπόν. Και όχι μόνο...

Ερευνήτρια: Και όπως το βλέπετε εσείς. Άσχετα από το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης που έχει έρθει. Πώς βλέπετε εσείς τον δικό σας ρόλο και πώς βλέπετε και το συγκεκριμένο φυσικά σύστημα.

Διευθυντής 5: Κοιτάζτε. Εγώ πιστεύω σε έναν Διευθυντή ο οποίος είναι δημοκρατικός αλλά δεν πάει, γιατί θεωρεί όχι από δηκτική σκοπιά να φροντίσει να βάλει το πλαίσιο. Δηλαδή σε κάθε συνέλευση αναφέρονται ζητήματα τα οποία χρειάζονται βελτίωση. Όχι με κακή κριτική λοιπόν. Εγώ όταν αναφέρω ότι εκεί δεν πήγαμε καλά και πρέπει να το βελτιώσουμε. Άρα λοιπόν κάνω μια αξιολόγηση. Σαν προϊστάμενος τώρα διοικητικός θα κληθώ κάποια στιγμή να βάλω και κάποια αριθμητική αποτύπωση. Λοιπόν. Εκεί τώρα καταλαβαίνετε ότι το πώς θα μπει αυτή η αποτύπωση έχει άμεση σχέση με τους δείκτες στο πλαίσιο που βάζει το Νομοσχέδιο το εκάστοτε. Γενικά, όμως, έχω αξιολογώ τους συναδέλφους μου, έχω προσωπική επαφή για τη βελτίωσή τους γιατί όπως και γω, και στη θέση αυτή και στην προηγούμενη, κάνω κάποια πράγματα. Χρειάζομαι κάποια άλλη σταθερά, έξω από εμένα, για να μου πουν: ξέρεις, θα το έκανες καλύτερα αυτό έτσι. Το σκέφτηκες; Μ' αυτή τη χροιά αξιολογώ και θέλω να γίνει αξιολόγηση. Και βελτίωση. Πάντα η αξιολόγηση οδηγεί στη βελτίωση.

Ερευνήτρια: Ωραία αν θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε πάνω σ' αυτά τα θέματα που θέσαμε στη συνέντευξη.

Διευθυντής 5: Κοιτάζτε. Είπαμε ο τίτλος είναι;

Ερευνήτρια: Ο ρόλος του Διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Διευθυντής 5: Επαγγελματική ανάπτυξη. Ναι. Όπως προείπαμε είναι ένα μεγάλο πλέγμα. Η απόδοση του Διευθυντή και ο ρόλος του, η συμμετοχή του, το όραμά του είναι πάρα πολύ βασικό και κομβικό και για την επαγγελματική βελτίωση και καταξίωση του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητά του. Γι' αυτό θα έπρεπε η Πολιτεία να ελέγχει εξονυχιστικά, ενδελεχώς, ποιος θα πάρει αυτή τη θέση. Το να εμπιστευτεί σε οποιονδήποτε ένα σχολείο με 310 ψυχές, 600 τόσους γονείς, 35 εκπαιδευτικούς χωρίς όλα αυτά τα προαπαιτούμενα, προβλεπόμενα, που γίνονται στο εξωτερικό, με πιστοποιητικό καθοδήγησης, με μεταπτυχιακό, με συνέντευξη όπου θα είναι και ο ψυχολόγος κατ' εμέ για να δει αν έχει τα προσόντα, και να τον στέλνει σε ένα τεράστιο σχολείο ΕΑΕ και μετά ό,τι γίνει έγινε για μένα είναι λάθος. Σ' αυτή λοιπόν τη διαδικασία θα πρέπει να έχουμε μεγάλη βελτίωση. Γιατί ένας Διευθυντής ο οποίος δεν μπορεί να εμπνεύσει το προσωπικό του, δεν τον εκτιμούν, δεν είναι ότι φταίνε οι εκπαιδευτικοί. Ο ίδιος δεν μπορεί να τους κρατήσει. Δεν φταίνε οι εκπαιδευτικοί. Τη θέση την πήρε για κάποιον άλλο λόγο: προσωπική ανέλιξη και υπεροψία. Λοιπόν μπορεί να – θα μου επιτρέψετε να πω – να χαντακώσει τους εκπαιδευτικούς. Να τους αφήσει όχι μόνο στάσιμους, να μη θέλει έρθουν στο σχολείο, να πω μια περίπτωση.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Διευθυντής 5: Εγώ ευχαριστώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ 6

Ερευνήτρια: Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι για τις σπουδές σας. Προπτυχιακές, αν έχετε κάνει κάποιες μεταπτυχιακές, αυτό.

Διευθύντρια 6: Ούτε μεταπτυχιακά, ούτε προπτυχιακά. Απλά τελείωσα το Οικονομικό πρώτα, μετά πήγα Ακαδημία, μετά Διδασκαλείο, έτσι λοιπόν δεν έχω ούτε προπτυχιακά, ούτε...

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου πείτε περίπου πότε τελειώσατε το Διδασκαλείο;

Διευθύντρια 6: Το Διδασκαλείο τελείωσα το '97, '96-'97 και το Οικονομικό το τελείωσα το '81.

Ερευνήτρια: Ωραία, θα ήθελα να μου πείτε αν γνωρίζετε κάποιες ξένες γλώσσες.

Διευθύντρια 6: Αγγλικά.

Ερευνήτρια: Αγγλικά. Σε επίπεδο;

Διευθύντρια 6: Τα βασικά.

Ερευνήτρια: Γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Διευθύντρια 6: Πρώτο επίπεδο και από κει και πέρα στη δουλειά, αυτό που χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση πλέον.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα τώρα να μάθω τα χρόνια της επαγγελματικής σας εμπειρίας.

Διευθύντρια 6: Πόσα χρόνια είμαι;

Ερευνήτρια: Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός;

Διευθύντρια 6: Διανύω τον 24ο χρόνο διορισμένη και έχω και 2 χρόνια περίπου, 1 1/2 χρόνια Αναπληρώτρια. Δηλαδή σύνολο 25, 25 1/2 χρόνια.

Ερευνήτρια: 25 1/2 χρόνια.

Διευθύντρια 6: Ναι.

Ερευνήτρια: Και τα χρόνια σας σε διευθυντική θέση;

Διευθύντρια 6: Ήμουνα διευθύντρια το 2005 στο 63ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και φέτος, το 2013.

Ερευνήτρια: Σύνολο δηλαδή δύο χρόνια.

Διευθύντρια 6: Ο δεύτερος χρόνος. Κλείνω δύο χρόνια.

Ερευνήτρια: Είχατε κάποια άλλη θέση ως υποδιευθύντρια;

Διευθύντρια 6: Υποδιευθύντρια ήμουν στο 13ο Δημοτικό Καλαμαριάς.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα ήθελα να μου αναφέρετε το μέγεθος της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Δηλαδή τον αριθμό των παιδιών και τον αριθμό των εκπαιδευτικών.

Διευθύντρια 6: Είμαστε 200 παιδιά, το σχολείο μας έχει 200 παιδιά και οι εκπαιδευτικοί που είμαστε εδώ με οργανική ουσιαστικά... αυτούς τους οποίους εγώ δηλώνω είναι 18 συν άλλους 6, οι οποίοι έρχονται, αλλά είναι δηλωμένοι σε άλλα σχολεία.

Ερευνήτρια: Ωραία. Είναι σύνολο δηλαδή 24 μαζί με τις ειδικότητες.

Διευθύντρια 6: Ναι. Μαζί με τις ειδικότητες είμαστε 24.

Ερευνήτρια: Η οργανικότητα της σχολικής μονάδας είναι τι; Δωδεκαθέσια;

Διευθύντρια 6: Ναι. Δωδεκαθέσιο. Ολοήμερο δημοτικό.

Ερευνήτρια: Ολοήμερο δημοτικό. Δεν είναι αναμορφωμένο;

Διευθύντρια 6: Όχι, δεν είναι αναμορφωμένο. Αναμορφωμένο είναι το σχολείο το οποίο λειτουργούσε κάποτε, όπως το ξέρουμε εμείς.

Ερευνήτρια: Τα προηγούμενα χρόνια.

Διευθύντρια 6: Ναι.

Ερευνήτρια: Ωραία. Τώρα θα ήθελα να μου πείτε και την ηλικία σας.

Διευθύντρια 6: Είμαι 56 χρονών.

Ερευνήτρια: Ωραία.

Ερευνήτρια: Τώρα θα ήθελα να μου πείτε πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη».

Διευθύντρια 6: Επαγγελματική ανάπτυξη. Ότι συνεχώς, κάνοντας ένα επάγγελμα θα πρέπει συνεχώς να προσπαθούμε να γινόμαστε όσο το δυνατόν καλύτεροι, να προσφέρουμε όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα στα παιδιά για να μπορέσουμε και εμείς να σταθούμε μέσα στην τάξη και απέναντι στα παιδιά και απέναντι σε όλους.

Ερευνήτρια: Ωραία. Άρα θεωρείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επάγγελμα πλέον.

Διευθύντρια 6: Κάποτε ήταν λειτουργήμα. Κάποτε ήταν λειτουργήμα. Αυτή τη στιγμή νομίζω να, ότι έχει γίνει επάγγελμα πια, δεν είναι λειτουργήμα. Και αυτό το βλέπουμε γιατί; Γιατί τα παιδιά στα τελευταία χρόνια, επειδή ακριβώς έχει επαγγελματική αποκατάσταση στις παιδαγωγικές σχολές τα παιδιά πήγαν όλα στις παιδαγωγικές αυτές σχολές για επαγγελματική αποκατάσταση. Όλα δεν νομίζω ότι αγαπούσαν τόσο πολύ το επάγγελμα του δασκάλου. Όλα τα καλά τα μυαλά. Με 19 και. Και έφτασε δηλαδή να μπαίνει με 19 και τόσο. Άρα λοιπόν είναι σαν επαγγελματική αποκατάσταση. Γίναμε πλέον επαγγελματίες. Κάποτε για να γίνεις δάσκαλος, και ακόμα το πιστεύω, πρέπει να έχεις αγάπη για τα παιδιά. Χωρίς αγάπη για τα παιδιά δεν μπορείς να είσαι δάσκαλος. Είναι το άλφα και το ωμέγα για μένα.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η άποψή σας τώρα για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Σαφώς έχει αλλάξει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις μέρες μας; Αν έχει αλλάξει συνδέεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη;

Διευθύντρια 6: Άλλαξε... Νομίζω ότι πάντα ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν ήταν... Δεν είμαστε μόνο δάσκαλοι. Είμαστε ψυχολόγοι, είμαστε, είμαστε, είμαστε, χίλια πράγματα κάνουμε. Είμαστε γιατροί, είμαστε... χίλια πράγματα συμπεριλαμβάνονται μέσα στην έννοια του δασκάλου. Κάνουμε χίλια πράγματα μαζί. Και το κάνουμε νομίζω καλά. Οι περισσότεροι, η πλειοψηφία των δασκάλων δουλεύει πολύ καλά. Για την επαγγελματική ανάπτυξη δεν κατάλαβα τι εννοείς.

Ερευνήτρια: Αν συνδέεται...

Διευθύντρια 6: Ο εκπαιδευτικός δηλαδή οφείλει σε καθημερινή βάση να βελτιώνεται. Οι απαιτήσεις, οι σύγχρονες απαιτήσεις έχουν αυξηθεί με γεωμετρική πρόοδο. Άλλο... εμείς είχαμε το βιβλίο σαν κύριο, αυτό που είχε ο δάσκαλος ήταν το βιβλίο και αυτό που είχαμε εμείς ήταν το βιβλίο. Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει. Η πληροφόρηση πρώτα πρώτα. Εμείς δεν είχαμε πληροφόρηση. Τα παιδιά της εποχής πριν από 30-40 χρόνια. Και πριν από 20 χρόνια ακόμη τα παιδιά ήταν

διαφορετικά. Σήμερα οι απαιτήσεις των παιδιών είναι διαφορετικές και ο δάσκαλος οφείλει να τις ικανοποιεί. Για να ικανοποιήσεις αυτές τις ανάγκες πρέπει πραγματικά να διαβάσεις, δια βίου εκπαίδευση να κάνεις.

Ερευνήτρια: Ωραία. Γνωρίζετε κάποιες μορφές, μοντέλα αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης κατά πόσο δηλαδή βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Και θα σας φέρω ένα παράδειγμα. Γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα ή για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, για τη διά βίου ανάπτυξη. Μπορούν να βοηθήσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού; Ποια είναι η άποψή σας;

Διευθύντρια 6: Πιστεύω ότι προπαντός στις θέσεις ευθύνης πρέπει να υπάρχει κάποιος μέντορας στον οποίο να είσαι κοντά του, δηλαδή σαν υποδιευθυντής, σαν υποδιευθύντρια να δουλέψεις δίπλα σε έναν διευθυντή ο οποίος διευθυντής να σου δείξει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο. Συνήθως – άποψή μου είναι αυτή – ότι υπάρχει μια... είναι λες και το κάνουν στα κρυφά. Δηλαδή δεν σου δείχνουν κάποια πράγματα. Ακόμα και όταν είσαι υποδιευθυντής ή υποδιευθύντρια, όλο τον ρόλο τον έχει ο διευθυντής. Χωρίς να δείχνει. Και αυτό είναι άσχημο. Πρέπει δηλαδή να υπάρχει κάποιος δίπλα σου και να σου δείχνει. Τι πρέπει, πώς πρέπει και τα διοικητικά θέματα αλλά και τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζεις τους γονείς. Ποια είναι η θέση σου; Πώς πρέπει; Τι πρέπει. Όλα αυτά.

Ερευνήτρια: Ωραία. Αυτό που μου είπατε, μιλήσατε για τον Διευθυντή.

Διευθύντρια 6: Ναι.

Ερευνήτρια: Θα πρέπει να ισχύει το ίδιο και για τον εκπαιδευτικό;

Διευθύντρια 6: Και για τον εκπαιδευτικό; Και για τον εκπαιδευτικό, ναι. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει έναν μέντορα στον πρώτο χρόνο της ζωής του όχι για να τον αξιολογεί. Για να τον βοηθάει. Να τον στηρίζει στα δύσκολα. Πώς γίνεται, τι γίνεται, βλέποντας, κουβεντιάζοντας μετά. Δηλαδή ο ρόλος του είναι πραγματικά ρόλος καθοδηγητικός. Όχι αξιολογητής, όχι επικριτικός, όχι όχι όχι όχι. Απλά να του δείξει πώς πρέπει να κάνει τι. Και νομίζω ότι αυτό θα τον βοηθούσε πάρα πολύ στη μετέπειτα πορεία του. Γιατί θυμάμαι εγώ τα δικά μου χρόνια όταν πρωτοπήγα σε ένα σχολείο μονοθέσιο τα πράγματα. Και μου ήρθε ο ουρανός... Είχα σαν πρότυπο τον δάσκαλό μου.

Ερευνήτρια: Και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη; Όχι μόνο γι' αυτή αλλά και διάφορες πρακτικές. Εσείς πιστεύετε ότι βοηθούν τον εκπαιδευτικό σήμερα;

Διευθύντρια 6: Βέβαια. Ό,τι κάνεις, ό,τι κάνεις, ό,τι περισσότερα πράγματα κάνεις, τόσο περισσότερο καλό είναι και για τη δουλειά σου.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σε ποιο βαθμό δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού; Δηλαδή άλλου είδους επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που έρχεται στο σχολείο τώρα, νεοδιόριστος, άλλου είδους επαγγελματική ανάπτυξη κάποιος που έχει 10 χρόνια υπηρεσίας, 15, και άλλου είδους κάποιος που είναι στην τελική φάση της καριέρας του;

Διευθύντρια 6: Επαγγελματική ανάπτυξη λέγοντας εννοείς δηλαδή το συνεχώς να επιμορφώνεται; Εννοείς επιμόρφωση; Εννοείς...

Ερευνήτρια: Οτιδήποτε έχει σχέση με επαγγελματική ανάπτυξη, είτε είναι μορφή επιμόρφωσης, είτε είναι δικιά του προσωπική αυτομόρφωση που λέμε είτε οποιαδήποτε μορφή έχει για να βελτιώνεται και να καλύπτει τις ελλείψεις που παρουσιάζονται.

Διευθύντρια 6: Συνέχεια πρέπει να ψάχνεται. Συνέχεια πρέπει να διαβάζει οτιδήποτε καινούριο υπάρχει, να μαθαίνει. Βέβαια τώρα τα νέα παιδιά έχουν πολύ περισσότερες γνώσεις από ό,τι έχουμε εμείς. Εγώ δηλαδή, στην ηλικία που είμαι, είναι άλλη η γνώση μου και η εμπειρία μου με τον υπολογιστή, διότι δεν μεγάλωσα με τον υπολογιστή. Τα σημερινά παιδιά όμως τα παίζουν στα δάκτυλά τους αυτά τα πράγματα. Άρα λοιπόν εγώ θα πρέπει να καταβάλω, που είμαι μεγαλύτερης ηλικίας, να καταβάλω μεγαλύτερη προσπάθεια για να μάθω τον υπολογιστή. Σε κάποια πράγματα ναι. Χρειάζεται από τις... Δεν είναι όμως να πούμε ότι οι μικροί, αυτοί που μπαίνουν τώρα στο επάγγελμα, θέλουν τόσο, αυτοί που είναι... Εξαρτάται δηλαδή το τι θέλεις να κάνεις. Αλλά και οι μικροί και οι μεγάλοι πρέπει συνέχεια να προσπαθούν, να μαθαίνουν περισσότερα πράγματα για τη δουλειά τους, για το επάγγελμά τους.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο δηλαδή ένας εκπαιδευτικός μαθαίνει και βελτιώνεται, με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας.

Διευθύντρια 6: Σίγουρα. Σίγουρα. Σημαίνει αυτό ότι όσο καλύτερος θα είσαι πάνω στο επάγγελμά σου, τόσο καλύτερος θα είσαι πάνω στα παιδιά. Τόσο περισσότερα θα δίνεις στα παιδιά, τόσες περισσότερες απορίες θα μπορείς να λύνεις, τόσα περισσότερα πράγματα θα κάνεις. Άρα αυτό έχει αντίκτυπο στη σχολική μονάδα στην οποία βρίσκεσαι.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα τώρα να σας ρωτήσω πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «ηγεσία» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθύντρια 6: Ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης. Ηγεσία πάντως στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι αυτό που κάνουμε εμείς σήμερα. Όλη η διοικητική δουλειά την οποία κάνουμε είμαστε γραφείς και τίποτε άλλο. Γραφείς και προσπαθούμε δηλαδή μέσα από όλη αυτή τη γραφική, τη διοικητική δουλειά που υπάρχει να είμαστε και ηγέτες. Γιατί ηγέτης είναι και στο χώρο σου πρέπει να σε σέβονται πρώτα-πρώτα οι εκπαιδευτικοί. Εάν δεν σε σέβονται δεν είσαι ηγέτης. Πρέπει να κρατάς ισορροπίες. Πρέπει να δέχεσαι τους γονείς. Να μιλάς με τους γονείς. Να καθησυχάζεις τους γονείς. Με τα παιδιά. Η σχέση σου. Είναι δηλαδή τόσα πολλά πράγματα που πρέπει να κάνεις σαν διευθυντής που είναι πάρα πολύ δύσκολο και συνήθως τι γίνεται; Ξαφνικά πας σε μια θέση και πολύ σημαντικό όλο εδώ παίζουν τα χρόνια υπηρεσίας, εγώ προσωπικά. Παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο, δηλαδή αλλιώς θα συμπεριφερόταν ένας δάσκαλος που θα είχε 5 χρόνια υπηρεσίας σ' αυτή τη θέση και αλλιώς συμπεριφέρεται ένας δάσκαλος που έχει 20 και 25 χρόνια. Διότι στα 25 αυτά χρόνια έχει βιώσει πάρα πολλά. Έχει δει, έχει παρατηρήσει και ξέρει τέλος πάντων πώς να κινηθεί. Είναι πολύ σημαντικό. Η σχέση με τους γονείς είναι ένα πάρα πολύ μεγάλο κεφάλαιο. Η σχέση με τους δασκάλους είναι ένα άλλο, επίσης μεγάλο κεφάλαιο και η σχέση με τους μαθητές είναι ένα άλλο μεγάλο κεφάλαιο. Είναι πολλά πράγματα τα οποία πρέπει να κάνει ένας Διευθυντής. Τώρα έχουμε τους δημοκρατικούς ηγέτες. Έχουμε αυτούς οι οποίοι δεν ενδιαφέρονται για τίποτα, τους αδιάφορους. Έχουμε...

Ερευνήτρια: Ναι, θα τα ρωτήσουμε παρακάτω.

Διευθύντρια 6: Εντάξει.

Ερευνήτρια: Μου είπατε ήδη κάποια πράγματα και θέλω να μου επαναλάβετε ίσως ή να προσθέσετε πώς αντιλαμβάνεστε τώρα το περιεχόμενο του όρου «ηγεσία» στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Διευθύντρια 6: Ναι, νομίζω ότι το είπα το πώς το αντιλαμβάνομαι. Αυτή τη στιγμή δηλαδή είναι τόσο πολύ, μας απορροφά τόσο πολύ η γραφική δουλειά που έχουμε σαν Διευθυντές και η ενημέρωση της διεύθυνσης, χάνουμε, είναι πολύς ο χρόνος που ασχολούμαστε με όλα αυτά, οπότε χρειάζεται να κάθεται πολύ περισσότερες ώρες. Εγώ προσωπικά, όταν ήρθα εδώ δηλαδή, ερχόμουν 7 η ώρα και έφευγα 3, 4, 4 1/2, 5. Δεν ξέρω τι ώρα έφευγα γιατί έπρεπε όλα αυτά.... Ήταν καινούργια. Αφενός έπρεπε να γνωρίσω το σχολείο. Όλα, όλα, όλα και ήταν πολύς ο χρόνος ο οποίος χρειαζόταν για να καθίσω στο σχολείο. Πάλι δεν σας απάντησα

Ερευνήτρια: Όχι, μια χαρά. Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.

Διευθύντρια 6: Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης. Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης για μένα είναι αυτός ο οποίος δρομολογεί έτσι τα πράγματα μέσα στο σχολείο του ώστε να υπάρχει ισορροπία, ηρεμία, αλληλοσεβασμός, αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους συναδέλφους. Είναι σημαντικό να υπάρχει ηρεμία σε ένα σχολείο και οι σχέσεις των συναδέλφων να μη διαταράσσονται. Είναι πολύ σημαντικό.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο

Διευθύντρια 6: Τη δικιά μου

Ερευνήτρια: Ναι.

Διευθύντρια 6: Νομίζω ότι είμαι πάρα πολύ δημοκρατική. Ίσως είμαι πάρα πολύ δημοκρατική. Βέβαια δεν είναι... εγώ όταν κάθομαι και σκέφτομαι, λέω ότι θα έπρεπε να αλλάξω κάποια πράγματα. Από την άλλη όμως νομίζω ότι αυτός είναι ο τρόπος μου. Δεν θα μπορούσα να είμαι διαφορετική. Δεν θα μπορούσα να γίνω αυταρχική, καταπιεστική, αυτό θέλω, κάνε εκείνο, κάνε το άλλο. Δηλαδή προσπαθώ επειδή ξέρω ότι οι συνάδελφοι όλοι αναλαμβάνουν, έχουν μία τάξη και ότι έχουν υποχρεώσεις απέναντι σ' αυτή την τάξη γι' αυτό όλο το διοικητικό κομμάτι θέλω να το έχω εγώ, να μην τους αγχώνω δηλαδή και να μην τους επιβαρύνω με τίποτα άλλο. Νομίζω ότι αυτό που κάνω είναι καλό, γιατί έχουν χρόνο να ασχοληθούν με την τάξη τους. Γιατί το ίδιο ήθελα και γω σαν δασκάλα όταν ήμουνα. Δηλαδή παίρνοντας σαν μέτρο σύγκρισης τον εαυτό μου σαν δασκάλα προσπαθώ να πάρω ό,τι θα τους επιβαρύνει τους δασκάλους για να το κάνω εγώ ώστε να δοθούν απερίσπαστοι στο έργο τους.

Διευθύντρια 6: Υπάρχει ο δημοκρατικός όπως είπαμε, ο αυταρχικός, έτσι

Ερευνήτρια: Ωραία. Ποια η άποψή σας τώρα για τα στυλ ηγεσίας; Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών; Αν έχει δηλαδή ένας διευθυντής ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας επηρεάζει και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθύντρια 6: Ναι. Ο αυταρχικός ο Διευθυντής νομίζω ότι δεν μπορεί να σταθεί και θα του κάνουν πόλεμο και όλοι οι συνάδελφοι. Όταν είσαι πολύ αυταρχικός δεν... Δηλαδή θα δημιουργήσεις προβλήματα, παρά θα λύσεις. Ο εντελώς χαλαρός που είναι: Κάντε ό,τι θέλετε, μη μου λέτε τίποτα. Κάντε ό,τι θέλετε. Πυρ κατά βούληση. Ούτε αυτό είναι σωστό. Και δημοκρατικός νομίζω ότι όταν έχεις ένα δημοκρατικό στυλ διοίκησης τότε πραγματικά μπαίνουν όλοι μέσα στο χορό της διοίκησης. Συναποφασίζουν όλοι. Και όταν συναποφασίζεις, τότε έχεις μερίδιο ευθύνης. Και όταν

έχεις μερίδιο ευθύνης νομίζω ότι είναι ό,τι καλύτερο υπάρχει.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι έχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανάλογα με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε Διευθυντή του σχολείου;

Διευθύντρια 6: Ναι. Νομίζω ότι με τον τρόπο σου μπορείς να επηρεάσεις και ότι όλοι προσπαθούν να κάνουν το καλύτερο μέσα στην τάξη τους. Και όταν είναι ευχαριστημένοι νομίζω από τον Διευθυντή, τότε πραγματικά δίνουν, καταθέτουν την ψυχή τους μέσα στην τάξη οι συνάδελφοι.

Ερευνήτρια: Αυτό που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι το πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας.

Διευθύντρια 6: Πολύ σημαντικό η ασφάλεια. Να νοιώθουν οι δάσκαλοι ασφάλεια, ότι σε όλα τα δύσκολα, σε οτιδήποτε δυσκολία είναι δίπλα τους ο Διευθυντής. Είναι πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα και βέβαια έχει να κάνει με το πώς, γι' αυτό είπαμε πριν ότι το στυλ του δημοκρατικού Διευθυντή παίζει ρόλο. Όταν συναποφασίζεις. Έχεις φιλικές σχέσεις με όλους. Καλές σχέσεις. Φιλικές σχέσεις δεν μιλάμε ότι σε καθημερινή βάση... Είμαστε εδώ μια οικογένεια ουσιαστικά. Όταν είμαστε 8 ώρες, 6 ώρες σε καθημερινή βάση δημιουργούνται σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους... και ο Διευθυντής είναι εκπαιδευτικός, είναι δάσκαλος. Σήμερα είναι Διευθυντής, αύριο θα είναι δάσκαλος. Άρα λοιπόν οι καλές σχέσεις οι οποίες δημιουργούνται δημιουργούν αίσθημα ασφάλειας. Το ότι ξέρουν ότι σε κάθε δυσκολία υπάρχει και θα τους στηρίξεις σε οτιδήποτε, επίσης αυτό δημιουργεί ασφάλεια. Νομίζω ότι είναι πάρα-πάρα πολύ σημαντικό. Η προσωπικότητα του διευθυντή παίζει σημαντικό ρόλο και η σχέση που δημιουργεί με όλους.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας.

Διευθύντρια 6: Μέσα από οποιαδήποτε... ένας Διευθυντής ο οποίος είναι απόλυτα καταρτισμένος πάνω σε όλα τα θέματα μπορεί να σταθεί και να βοηθήσει οποιονδήποτε εκπαιδευτικό που θα νοιώσει σε κάτι ότι δεν είναι επαρκής, ή που θα έχει κάποιες απορίες. Εκεί, σε τέτοιες στιγμές δηλαδή, ο Διευθυντής μπορεί να σταθεί δίπλα του και να τον βοηθήσει.

Ερευνήτρια: Ωραία. Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε ίσως, ενθαρρύνετε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Διευθύντρια 6: Μέσα από σεμινάρια τα οποία γίνονται. Οτιδήποτε δηλαδή φτάνει εδώ το ανακοινώνω μέσα. Είναι καλό, είναι παραινέσεις. Βέβαια ο καθένας κάνει τις προσωπικές του επιλογές. Αλλά όλοι όμως, όλοι οι συνάδελφοι, αυτό που βλέπω, όλοι προσπαθούμε δηλαδή, θέλουμε την επιμόρφωση και προσπαθούμε να την κάνουμε. Και όταν μας δίνεται η ευκαιρία την κάνουμε.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου αναφέρετε κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην εκπαιδευτική σας μονάδα. Είναι λίγος ο χρόνος υπηρεσίας σας βέβαια. Είναι λίγος ο χρόνος υπηρεσίας σας βέβαια...

Διευθύντρια 6: Ναι. Έχουμε κάνει ένα σεμινάριο για την αυτοεκτίμηση. Έχουμε κάνει ένα σεμινάριο για το bullying.

Ερευνήτρια: Bulling θεωρείτε την ενδοσχολική βία.

Διευθύντρια 6: Ενδοσχολική βία. Ακριβώς. Μιλάμε, επειδή κι εγώ είμαι υπεύθυνη, έχω μπει μέσα στο Παρατηρητήριο της σχολικής βίας μαζί με έναν συνάδελφο από την Πέμπτη παρακολουθούμε όλες τις ημερίδες που γίνονται και βέβαια μέσα στην τάξη και αυτά που ακούω δηλαδή τα κάνω πράξη μέσα στην τάξη. Και αυτό το πράγμα πραγματικά έχει βοηθήσει. Μέχρι τώρα είδαμε αποτελέσματα.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης. Ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτήν; Δηλαδή έχετε την ευθύνη μόνο εσείς ή ευθύνεται και κάποιος άλλος; Και σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας ή απέναντι στο σχολείο. Δηλαδή ζητούνε οι εκπαιδευτικοί της μονάδας σας έναν Διευθυντή που συνεχώς επιμορφώνεται και ασχολείται με την επαγγελματική ανάπτυξη και διαρκώς βελτιώνεται;

Διευθύντρια 6: Ζητάνε;

Ερευνήτρια: Ζητούνε οι εκπαιδευτικοί της μονάδας σας...

Διευθύντρια 6: ... της;

Ερευνήτρια: ...της σχολικής μονάδας σας έναν Διευθυντή που συνεχώς να επιμορφώνεται και να βελτιώνεται;

Διευθύντρια 6: Σίγουρα. Όλοι νοιώθουν ασφάλεια όταν γνωρίζουν ότι έχουν έναν Διευθυντή ο οποίος γνωρίζει τα πάντα.

Ερευνήτρια: Επηρεάζονται και αυτοί;

Διευθύντρια 6: Αυτό ακριβώς. Επηρεάζονται και αυτοί για το καλύτερο μετά για συνεχή επιμόρφωση ώστε να γίνονται και αυτοί καλύτεροι. Είναι σημαντικό αυτό το πράγμα.

Ερευνήτρια: Άρα, δεν ξέρω, είχατε αναφερθεί προηγουμένως και ήθελα να σας ρωτήσω αν έχετε να προσθέσετε κάτι, αν θεωρείτε, ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη για τη δική σας επαγγελματική ανάπτυξη;

Διευθύντρια 6: Για τη δική μου... νομίζω ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του καθένα είναι προσωπική υπόθεση. Δεν είναι να σου πουν και να κάνουνς...

Ερευνήτρια: Όχι, αν θεωρείτε ότι κάποιος θα έπρεπε ήδη να έχει προσπαθήσει και να σας έχει βοηθήσει στο θέμα της επιμόρφωσης, τους Διευθυντές, μιλάω για φορείς, για Υπουργείο, οτιδήποτε.

Διευθύντρια 6: Νομίζω ότι είχαμε προηγουμένως μιλήσει και είχαμε πει για τον μέντορα. Δηλαδή το Υπουργείο είναι ένα πρόσωπο και κάτι το πολύ μακρινό για να υποστηρίξει εμένα που αύριο-μεθαύριο θα γίνω. Νομίζω ότι πρέπει να περνάει ο Διευθυντής από τη θέση του Υποδιευθυντή, να μαθαίνει κάποια πράγματα για το πώς μπορεί να διεκπεραιώνει οτιδήποτε γίνεται μέσα σε ένα σχολείο.

Ερευνήτρια: Άρα ένα είδος μέντορα που να μπορεί να...

Διευθύντρια 6: Ναι, ένα είδος μέντορα. Ακριβώς. Και ο μέντορας μπορεί να είναι ο Διευθυντής βέβαια, για μένα.

Ερευνήτρια: Ακριβώς. Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση;

Διευθύντρια 6: Είναι ελλείψεις. Νομίζω ότι είναι κάτι... δεν μπορώ δηλαδή εγώ να πω ότι έχει ο τάδε εκπαιδευτικός αυτή την έλλειψη. Είναι δύσκολο να το προσδιορίσω αυτό το πράγμα για να απαντήσω... Έλλειψη για να δώσω εγώ ανατροφοδότηση. Ο κάθε ένας δάσκαλος είναι μέσα στην τάξη του. Δεν παρακολουθώ και τι κάνει. Αυτό που μπορώ αυτή τη στιγμή εγώ να πω για τους δικούς μου τους δασκάλους, αυτό που βλέπω δηλαδή εδώ ότι τους σέβομαι όλους. Είναι καταπληκτικοί. Αλλά από κει και πέρα για να δω ελλείψεις και να κάνω... Δεν μπορώ να σου απαντήσω.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα τότε να μου πείτε για να τελειώσουμε κιόλας τη συνέντευξη τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Πώς βλέπετε το δικό σας ρόλο σε αυτή;

Διευθύντρια 6: Τον δικό μου ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αν γίνει αυτό που λένε, το 15% ανεπαρκείς και όλα αυτά να κρίνω εγώ συναδέλφους είναι πάρα πολύ δύσκολο και αυτό το πράγμα που δεν μου αρέσει. Από την άλλη πιστεύω ότι η αξιολόγηση είναι ένα θέμα το οποίο πρέπει πλέον να μπει σε κάποια σειρά. Αξιολογούμαστε έτσι κι αλλιώς καθημερινά στη ζωή μας. Όλοι μας αξιολογούμαστε για ό,τι κάνουμε. Η αξιολόγηση πρέπει να περάσει. Το θέμα είναι ότι δεν πρέπει να περάσει με αυτά τα ποσοστά. Εκεί έχω τους ενδοιασμούς μου. Είναι πάρα πολύ δύσκολο για έναν Διευθυντή να αναρρηθεί γιατί εγώ μπορώ να έχω 100% όχι επάρκεια, υπερεπάρκεια. Πώς να βάλω 15% ανεπαρκή άνθρωπο; Συνάδελφο; Είναι φοβερό αυτό που μου ζητείται. Αν μου ζητηθεί να το κάνω.

Ερευνήτρια: Ωραία. Έχουμε τελειώσει. Δεν ξέρω αν θέλετε κάτι να προσθέσετε σ' αυτά που έχουμε πει.

Διευθύντρια 6: Νομίζω ότι ό,τι είχα να πω το είπα. Δεν έχω να πω κάτι άλλο. Να συμπληρώσω κάτι.

Ερευνήτρια: Ευχαριστώ πάρα πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 7

Ερευνήτρια: Η πρώτη ερώτηση που θα ήθελα να σας κάνω αφορά τις σπουδές σας. Πείτε μου κάποια πράγματα γύρω από τις σπουδές σας, είτε ήταν σε προπτυχιακό επίπεδο, ποιες ήταν, είτε σε μεταπτυχιακό.

Διευθυντής 7: Βασικά το Παιδαγωγικό έτσι; Μετά τελείωσα τη Νομική Δημοσίου Δικαίου, εδώ στη Θεσσαλονίκη.

Ερευνήτρια: Πότε (χρονολογία);

Διευθυντής 7: Τελείωσα το '76, σε 8 χρόνια περίπου. Μετά έναν χρόνο ΣΕΛΕΤΕ και δύο έτη στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Λούντβιγκσμπουργκ στη Στουτγκάρδη, δύο χρόνια επιμόρφωση. Αντίστοιχο του διδασκαλείου του ελληνικού εδώ.

Ερευνήτρια: Ωραία. Οι γνώσεις σας σε ξένες γλώσσες;

Διευθυντής 7: Όχι πολύ καλές. Γερμανικά και Αγγλικά αλλά όχι σε επίπεδο πτυχίου.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Σε επίπεδο Lower δηλαδή.

Διευθυντής 7: Μπορεί και λιγότερο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Διευθυντής 7: Αρκετά καλά. Αρκετά καλά.

Ερευνήτρια: Έχετε πάρει το πρώτο επίπεδο λογικά της πιστοποίησης.

Διευθυντής 7: Το πρώτο επίπεδο και έχω και ένα πτυχίο... πώς το λένε αυτό το πτυχίο;

- Ερευνήτρια:** Δεν αφορά το β' επίπεδο της πιστοποίησης;
- Διευθυντής 7:** Όχι το β' επίπεδο. Είναι πάνω σε 7 ενότητες, τότε το είχα πάρει, δεν θυμάμαι. Δηλαδή εγώ κάνω υπολογιστές από τότε που υπήρχαν τα DOS ακόμη.
- Ερευνήτρια:** Μάλιστα. Άρα έχετε μια πολύ καλή σχέση με τους υπολογιστές.
- Διευθυντής 7:** Νομίζω. Νομίζω.
- Ερευνήτρια:** Θα ήθελα να μου αναφέρετε τα χρόνια της επαγγελματικής σας εμπειρίας.
- Διευθυντής 7:** 31.
- Ερευνήτρια:** 31. Και τα χρόνια σε διευθυντική θέση;
- Διευθυντής 7:** 5 και 3, 8 χρόνια. Και 4 υποδιευθυντής.
- Ερευνήτρια:** 8 χρόνια. Και 4 χρόνια υποδιευθυντής. Τα χρόνια ως Διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;
- Διευθυντής 7:** 3 χρόνια.
- Ερευνήτρια:** 3 χρόνια. Και θέλω να μου αναφέρετε το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Τον αριθμό των παιδιών και των εκπαιδευτικών.
- Διευθυντής 7:** Τα παιδιά είναι 195, το σχολείο λειτουργεί φέτος σαν δωδεκαθέσιο σχολείο. Η οργανικότητά του δεν είναι σαν δωδεκαθέσιο...
- Ερευνήτρια:** Η οργανικότητά του ποια είναι;
- Διευθυντής 7:** Ενδεκαθέσιο.
- Ερευνήτρια:** Ενδεκαθέσιο. Και ο αριθμός των εκπαιδευτικών;
- Διευθυντής 7:** Στο σύνολο μαζί με τις ειδικότητες 22 άτομα.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Ευχαριστώ πολύ.
- Ερευνήτρια:** Η πρώτη ερώτηση που θα ήθελα να σας κάνω είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη.
- Διευθυντής 7:** Κοίταξε. Ο κάθε ένας στον χώρο του θα πρέπει να φροντίσει να εξελίσσεται όχι απλά επιδιώκοντας την ανέλιξή του σε διευθυντικές θέσεις, αλλά όσον αφορά τη δυνατότητα να προσφέρει περισσότερα με το επάγγελμα που ασκεί. Αυτή την έννοια θεωρώ εγώ ότι θα ορίζω ως επαγγελματική ανάπτυξη του καθενός.
- Ερευνήτρια:** Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται ή σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη.
- Διευθυντής 7:** Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρώ ότι και σήμερα και παλιά και πάντοτε θα είναι ένας. Να μπορέσει να γλυκάνει την ύπαρξη των παιδιών, να τους φορτώσει με εκείνα τα εφόδια που θα τους είναι αναγκαία να περάσουν το διάβα αυτής της ζωής, άρα όσον αφορά το ρόλο του θεωρώ ότι είναι ο ίδιος πάντοτε. Τώρα αν έχει γίνει πολυσύνθετος στις μέρες μας λόγω των περισσότερων αντικειμένων που έχουν μπει στην εκπαίδευση, θα μπορούσα να δεχθώ ότι θέλει μια περισσότερη εξειδίκευση ίσως, αλλά και πάλι, όσον αφορά τη δημοτική εκπαίδευση, θεωρώ ότι η πολύ μεγάλη εξειδίκευση θα κάνει κακό, δεν θα κάνει καλό.
- Ερευνήτρια:** Γνωρίζετε κάποιες μορφές, μοντέλα αλλά και πρακτικής επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Θα σας φέρω ένα παράδειγμα ότι γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα. Ή για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη ότι συνεχώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιμορφώνεται και να βρίσκεται σε μια διαρκή εγρήγορση. Βοηθούν πιστεύετε αυτές οι πρακτικές και τα μοντέλα;
- Διευθυντής 7:** Ωραία. Να σας πω την άποψή μου. Τα τελευταία χρόνια έχει παραδοθεί σημασία στην έννοια των σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς και έχει υποβαθμιστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό η αυτομόρφωση του εκπαιδευτικού. Τι εννοώ αυτομόρφωση; Και γι' αυτό και διαφωνώ με τους συνδικαλιστικούς φορείς που επιμένουν πάρα πολύ στη σεμιναριακή επιμόρφωση. Γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε όταν είχαμε το επίδομα του βιβλίου και ζητούσαμε να ενσωματωθεί στο μισθό, θεωρώ ότι ως επαγγελματική κατηγορία θα έπρεπε να υπάρχει το επίδομα βιβλιοθήκης που το παίρνουν και οι δικαστικοί. Μπορεί να μην είναι... δεν είναι συνδικαλιστικό αυτό. Είναι ουσιώδες. Θα έπρεπε το θέμα αυτό να υπερτονίζεται και στους εκπαιδευτικούς. Διότι ο εκπαιδευτικός ο οποίος δεν αυτομορφώνεται δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει μόνο με σεμινάρια. Το έχω δει, στα 35 χρόνια υπηρεσίας έχω περάσει από σεμινάρια και σεμινάρια. Θεωρώ ότι η πιο ουσιαστική δουλειά μου έχει γίνει όταν έκατσα στο γραφείο μου σιωπηλός, αφουγκραζόμενος τη δουλειά μου, το είναι μου και το μέσα μου και διαβάζοντας βιβλία τα οποία μου άρεζαν, είτε αφορά το επάγγελμα ή και κάτι άλλο. Δεν είναι ότι δεν θα πρέπει να επιμορφώνεται ο εκπαιδευτικός αλλά δίνω πολύ μεγάλη σημασία στην αυτομόρφωση του εκπαιδευτικού.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή άλλου είδους βοήθεια ή επαγγελματική ανάπτυξη ή επιμόρφωση χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που διορίζεται τώρα, για πρώτη φορά, και έρχεται στο σχολείο, και άλλου είδους χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που έχει 10 χρόνια υπηρεσίας, 25, 30 ή βρίσκεται και στο τέλος της καριέρας του της επαγγελματικής;

Διευθυντής 7: Ναι. Νομίζω μια διαφοροποίηση σχετική, όχι απόλυτη, πρέπει να υπάρχει. Αλλά όχι απόλυτη. Γιατί το σχολείο έχει κάτι συγκεκριμένο. Θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να περνάνε από κάτι τέτοιο. Αλλά άλλου είδους αντιλήψεις έχει ένας νέος συνάδελφος που τώρα μπαίνει και σίγουρα άλλες διαμορφωμένες αντιλήψεις έχει αυτός που δουλεύει 20 χρόνια στην εκπαίδευση. Έτσι;

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας; Δηλαδή περισσότερο...

Διευθυντής 7: Ναι σε κάποιο βαθμό.

Ερευνήτρια: ... επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί είναι και περισσότερο αποτελεσματικό το σχολείο;

Διευθυντής 7: Νομίζω ότι είναι προφανές γιατί θεωρώ ότι κάποιος που έχει αγωνίες για τη δουλειά του και ψάχνει να βρει λύσεις, είτε με αυτομόρφωση που ανέφερα είτε με επιμόρφωση θεωρώ ότι αυτή η αγωνία του φαίνεται και στο σχολικό του χώρο. Οπότε οπωσδήποτε επενεργεί αυτό.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης;

Διευθυντής 7: Νομίζω ότι ηγεσία, είτε είναι στην εκπαίδευση είτε είναι κάπου αλλού θα πρέπει να διέπεται από το ευαγγελικό: «όστις θέλει είναι πρώτος, έστω υμών διάκονος».

Ερευνήτρια: Δηλαδή μπορείτε να μου το εξηγήσετε;

Διευθυντής 7: Όποιος θέλει να είναι ηγέτης, θα πρέπει να είναι διάκονος των άλλων, όχι απλά να αποφασίζει και να διατάζει, αλλά με την πρακτική του και τη δουλειά του και με τη γενικότερη αποτύπωση του εαυτού του στο χώρο του θα πρέπει να δείχνει ότι αυτός διακονεί τους άλλους. Κατ' αυτόν τον τρόπο θεωρώ ότι εμπνέει χωρίς... ουσιαστικά με το παράδειγμά του θα χρησιμοποιούσα τον όρο ότι είναι – μισό λεπτό να το αποτυπώσω γιατί είναι βαρύς ο όρος – το παράδειγμά του είναι σιωπώσα παραίνεσις.

Ερευνήτρια: Δηλαδή;

Διευθυντής 7: Είναι σιωπώσα παραίνεσις. Χωρίς να μιλάει παρακινεί τον άλλον να κάνει αυτό που κάνει αυτός. Αυτό θα πει σιωπώσα παραίνεση. Θεωρώ λοιπόν ότι το παράδειγμα ως παιδαγωγικό μέσο και για τον χώρο της ηγεσίας είναι αυτή η σιωπώσα παραίνεση. Όποιος δουλεύει με μεράκι, έχοντας τη διάθεση να διακονήσει για να βγει η δουλειά νομίζω ότι τουλάχιστον στον εκπαιδευτικό που εγώ γνώρισα στα σχολεία τα 31 χρόνια μπορεί να λειτουργήσει ως σιωπώσα παραίνεση και να λειτουργήσει καλύτερα το σχολείο. Ηγεσίες οι οποίες έχουν απλά εντολές χωρίς να έχουν παράδειγμα θεωρώ ότι είναι αποτυχημένες.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα;

Διευθυντής 7: Νομίζω ότι είναι το ίδιο με εκείνο που σας είπα. Δεν έχω κάτι παραπάνω να σας πω για τα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Ερευνήτρια: Λειτουργεί δηλαδή; Μπορεί να λειτουργήσει αυτό έτσι όπως το ...

Διευθυντής 7: Έτσι πιστεύω. Ότι έτσι μπορεί να λειτουργήσει και φυσικά με γνώση έτσι; Όχι τρεχαντήρας πέρα-δώθε, πέρα-δώθε χωρίς αποτελεσματικότητα. Ένας ηγέτης πρέπει να έχει σκοπούς και στόχους αλλά προπαντός αυτά που έχει να τα δείχνει με το παράδειγμά του.

Ερευνήτρια: Υπάρχουν κάποιοι, αισθανθήκατε εσείς εφόσον λειτουργείτε έτσι ή έτσι εκλαμβάνετε αισθανθήκατε κάποιους περιορισμούς στον τρόπο που ηγείστε από κάποιους άλλους φορείς έξω;

Διευθυντής 7: Πάρα πολλούς. Πάρα πολύ με την έννοια ότι εμείς τουλάχιστον, σε επίπεδο ελληνικού σχολείου, έχουμε τόση γραφειοκρατική πλέον δομή η οποία εμποδίζει το έργο... το κατ' εξοχήν διευθυντικό, το έχει κάνει ουσιαστικά ο Διευθυντής να είναι γραμματέας. Δεν είναι Διευθυντής αυτός με τόση γραφειοκρατική δομή του σχολείου και τόση υπερσυγκεντρωτικότητα. Δηλαδή, ενώ θα έπρεπε να είναι αποκεντρωτικό το σχολείο, να δίνει αντενέργεια στον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, σιγά-σιγά θα παίρνω άδεια για να πηγαίνω και στην τουαλέτα. Καημός είναι αυτός.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθυντής 7: Σημαίνει ότι όταν θα φύγουν τα παιδιά από το σχολείο θάνα γεμάτα. Θα μπορούν να αντεπεξέλθουν και σε επίπεδο γνωσιακό, αλλά και σε επίπεδο χαρακτήρος. Κάτι το οποίο έχει υποβαθμιστεί στα σχολεία, τρέχουμε από το ένα στο άλλο χωρίς να βλέπουμε και αυτόν τον παράγοντα. Θεωρώ ότι αυτό το σχολείο που δεν φτιάχνει και χαρακτήρες είναι ένα αποτυχημένο σχολείο. Δεν μπορεί να είναι μόνο πλουσιοκρατικό.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο;

Διευθυντής 7: Νομίζω ότι ο στόχος είναι αυτός που σας περιέγραψα, αλλά πολλές φορές είναι δύσκολο αυτό. Να είσαι διάκονος πάντοτε και να έχεις αυτό στο μυαλό σου. Πολλές φορές αποτυγχάνω σ' αυτό και όταν αποτυγχάνω το σχολείο δεν πάει καλά. Όταν δηλαδή μοιράζω απλά διακονήματα και εργασίες και εγώ είμαι φευγάτος, ή εγώ αράζω, αυτό το πράγμα δεν μπορεί να λειτουργήσει. Πρέπει να είναι παντού πρώτος ο Διευθυντής, όχι πρώτος με την έννοια να φαίνεται. Ουσιαστικά.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πότε έχετε καταλάβει ότι το κάνατε αυτό;

- Διευθυντής 7:** Στο χαμόγελο του εκπαιδευτικού. Στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά και τις μικρές αγκαλιές των μαθητών όταν βγαίνει ο Διευθυντής έξω στο διάλειμμα.
- Ερευνήτρια:** Ποια η άποσή σας για τα στυλ ηγεσίας, αν το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.
- Διευθυντής 7:** Ασφαλώς. Ασφαλώς. Ένας συγκεντρωτικός διευθυντής, ο οποίος μάλιστα το συνδυάζει αυτό και με αυταρχισμό, θεωρώ ότι είναι θέμα χρόνου να πάρει φωτιά το σχολείο.
- Ερευνήτρια:** Όταν εννοείτε να πάρει φωτιά, εννοείτε να δημιουργηθούν...
- Διευθυντής 7:** Να δημιουργηθούν ρήξεις στο σχολείο. Επίσης ένας Διευθυντής ο οποίος φροντίζει να έχει ωτακουστές μέσα στο σύλλογο διδασκόντων του από ανασφάλειες δικές του επίσης είναι θέμα χρόνου το σχολείο του «να πάρει φωτιά». Επίσης όμως να πω και τ' άλλο. Ένας Διευθυντής ο οποίος απλά λαϊκίζει, κάνοντας απλά χατηράκια για να είναι ήσυχος αυτός, επίσης είναι θέμα χρόνου να αποτύχει το σχολείο του.
- Ερευνήτρια:** Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας;
- Διευθυντής 7:** Βεβαίως γιατί ο Διευθυντής μπορεί να εμπνεύσει, χωρίς να λέει και πολλά, μπορεί να εμπνεύσει τον εκπαιδευτικό να κάνει και περισσότερες σπουδές, να επιδιώξει και ανέλιξη και στην καριέρα του, αυτό είναι θεμιτό, δεν είναι κακό να το επιδιώκει, αρκεί να μην το επιδιώκει με ιδιοτέλειες οι οποίες είναι εις βάρος άλλων. Έτσι;
- Ερευνήτρια:** Θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας;
- Διευθυντής 7:** Κατά πρώτον φροντίζω να μην κάνω εξαιρέσεις. Να μη δημιουργούνται ομάδες μέσα στο σχολείο ανταγωνιστικές, να υπάρχει ως πούμε το κλίμα ότι όλοι εμείς έχουμε καλό σκοπό: το καλό της σχολικής μονάδας, τι άλλο είπαμε;
- Ερευνήτρια:** Ασφάλειας και δέσμευσης.
- Διευθυντής 7:** Ναι. Η δέσμευση νομίζω παρατηρήσατε πριν λίγο στο γραφείο, προηγουμένως πώς έγινε. Μεγάλη Τρίτη 10 η ώρα είπα σε έναν εκπαιδευτικό αν μπορεί να 'ρθει. Αν μπορεί να 'ρθει. Ούτε ήταν εντολή, ούτε διαταγή τίποτα. Είναι ότι ο εκπαιδευτικός με χαμόγελο δέχθηκε και αποδέχθηκε να 'ρθει. Τι θα γίνει τη Μεγάλη Τρίτη στις 10 το πρωί. Και αυτό γιατί ξέρεi ότι αν θα ήταν αυτός εδώ θα ήμουν πρώτος εγώ εδώ. Τώρα δέσμευση τι άλλο εννοείτε. Πείτε μου λίγο.
- Ερευνήτρια:** Ωραία.
- Διευθυντής 7:** Το θέμα είναι αυτό που κάνουν να νοιώθουν ότι είναι ένα κομμάτι του εαυτού τους. Δεν είναι κάτι που τους επιβάλλεται για να το κάνουν γιατί έτσι πρέπει. Το «πρέπει» θα δημιουργήσει ως πούμε στεναχώριες εσωτερικές οι οποίες κάποια στιγμή θα εκφραστούν. Και νομίζω ότι το ελεύθερο κλίμα είναι αυτό το οποίο πάντοτε μπορεί αρχικά να φαίνεται ότι χάνει, αλλά στο τέλος είναι πιο αποδοτικό πάντοτε.
- Ερευνήτρια:** Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;
- Διευθυντής 7:** Το είπα και προηγουμένως. Νομίζω ότι ο Διευθυντής μπορεί να εμπνεύσει ως σιωπώσα παραινεση, που είπα προηγουμένως, πρώτα με το παράδειγμά του. Αν ο ίδιος έχει 30, 31 χρόνια υπηρεσίας, όσα έχω εγώ, και φαίνεται ότι είναι πια απόμαχος και κουρασμένος και δε θέλει τίποτε άλλο, αυτό νομίζω ότι δημιουργεί «μια τεμπελιά» στη σχολική μονάδα. Όταν ο Διευθυντής έχει αγωνίες εφήβου ακόμα και σ' αυτή την ηλικία, αυτό δεν μπορεί να μην εμπνέει την εκπαιδευτικό. Έτσι; Αυτό λειτουργεί υπέρ του. Γι' αυτό σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να είναι παιδί, ακόμα και όταν φεύγει στη σύνταξη.
- Ερευνήτρια:** Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- Διευθυντής 7:** Όπως είπα πρώτα με το παράδειγμα αλλά και με παραινήσεις του είδους: παιδιά έχετε χρόνια μπροστά σας και ενδεχομένως, λέω καμιά φορά, παράδειγμα, να σας κουράσει η τάξη. Έχετε τα εφόδια για να μπορέσετε να διεκδικήσετε και κάποια θέση. Θα σας χρειαστούν. Και σε καιρό ως πούμε που είστε νέοι, πάντοτε μπορείτε να κάνετε το κάτι παραπάνω, το οποίο θα σας χρειαστεί για τα επόμενα χρόνια. Το επόμενο για τους πολύ νέους συναδέλφους λέω δουλέψτε στα δύσκολα τώρα. Όχι όταν θαρθούν παιδιά, γκρίνιες, με συγχωρείς ξεσκατώματα, ένα σωρό πράγματα τα οποία θα σας εμποδίζουν τότε να είστε πολύ εντάξει στην τάξη σας. Δουλέψτε τώρα να είστε νέοι ούτως ώστε με τα μάτια μόνο να καταλαβαίνετε αργότερα τι είναι αυτό που χρειάζεται η σχολική μονάδα.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Με ποιους τρόπους διευκολύνετε;
- Διευθυντής 7:** Πρώτον με το να τους ζητώ να μου ζητούν ό,τι θέλουν. Και εφόσον υπάρχει δυνατότητα η οικονομική, ή αν θέλετε η προσωπική δυνατότητα, να συνεισφέρω σ' αυτό που ζητούν να είναι

βέβαιοι ότι θα το έχουν.

Ερευνήτρια: Μιλάμε και σε επίπεδο αδειών; Αν κάποιος ασχολείται, κάνει κάποιο σεμινάριο, κάποιο μεταπτυχιακό...

Διευθυντής 7: Το επίπεδο αδειών δεν εξαρτάται από μας. Εμείς μπορούμε να συνανέσουμε αλλά με αυτή τη δομή που υπάρχει είναι θέμα της Διεύθυνσης. Εμείς δεν μπορούμε... Δηλαδή να καλύψουμε κάποιον ο οποίος φεύγει και δεν κάνει μάθημα αυτό δεν είναι σωστό να το κάνουμε κιόλας.

Ερευνήτρια: Αναφέρετε τώρα δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην εκπαιδευτική σας μονάδα. Αν έχετε.

Διευθυντής 7: Έχουν γίνει σεμινάρια στο σχολείο, ενδοσχολικά, πρώτον για τους υπολογιστές αυτούς, τους πίνακες, τους διαδραστικούς. Είχαμε πάρει δύο διαδραστικούς πίνακες από την Αθήνα και κάναμε ένα σεμινάριο on line με την εταιρεία για να εκπαιδευτούν όλοι πώς θα τους χρησιμοποιήσουν. Έχουμε κάνει σεμινάρια όσον αφορά την – να θυμηθώ τώρα λίγο – δυο φορές με μία ψυχολόγο, εδώ στο σχολείο, με συναδέλφους και γονείς μαζί, δεν θυμάμαι τα θέματα τώρα να σου τα πω.

Διευθυντής 7: Θυμάμαι το ένα θέμα της ψυχολόγου που ήταν ανοικτό και την αφήσαμε ελεύθερη, νομίζω ήταν ένα θέμα το οποίο της ζητήσαμε εμείς, πώς το είχε πει όμως... δεν θυμάμαι πώς το διατύπωσε...

Ερευνήτρια: Τι αφορούσε;

Διευθυντής 7: Ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς στο σχολείο και οι δάσκαλοι ελεύθερα. Ερωτήσεις... ερωτήσεις... πώς το είχε πει;

Ερευνήτρια: Δεν πειράζει. Απλά βοηθούσε αυτό...

Διευθυντής 7: Το ξαναχρησιμοποίησε η ψυχολόγος και μάλιστα μας ζήτησε άδεια να χρησιμοποιήσει το θέμα γιατί τη διευκόλυνε...

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Βοήθησε δηλαδή και την ίδια την ψυχολόγο και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Διευθυντής 7: Ναι. Ήταν ελεύθερες ερωτήσεις και ελεύθερες απαντήσεις, αλλά δεν θυμάμαι πώς το είχαμε διατυπώσει.

Ερευνήτρια: Μάλιστα. Θυμάστε κάποιες άλλες δραστηριότητες.

Διευθυντής 7: Μισό λεπτό να θυμηθώ. Ήταν... Κάναμε μια ενδοσχολική επιμόρφωση για τη διαχείριση του σεισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, φέραμε δηλαδή εκπροσώπους της Β' ΕΜΑΚ οι οποίοι είδαν το σχολικό κτίριο και έγινε επιμόρφωση επί του κτιρίου αυτού. Τι έπρεπε να γίνει σε περίπτωση σεισμού.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε τώρα την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη για αυτήν;

Διευθυντής 7: Τη μεγαλύτερη ευθύνη την έχω εγώ ο ίδιος. Έτσι λέω. Τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη δική μου επαγγελματική ανάπτυξη με την έννοια που σας είπα, έτσι; Τη μεγαλύτερη ευθύνη για την καλύτερη μου την έχω εγώ. Από εκεί και πέρα, νομίζω ότι η Πολιτεία πρέπει να συνδράμει τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να τον συνδράμει οικονομικά τον εκπαιδευτικό. Έχω τρία παιδιά εκπαιδευτικούς. Δεν μπορεί να πηγαίνει στο Καστελόριζο με 650 ευρώ, να μην μπορεί ούτε τα προς το ζην να βγάλει και να θέλουν εκπαιδευτικό μορφωμένο. Πρέπει να του δίνουν τη δυνατότητα να αυτομορφωθεί, δίνοντάς του χρήματα. Παλιότερα υπήρχε το επίδομα βιβλιοθήκης. Παλιότερα, πολύ παλιότερα. Κατόπιν καταργήθηκε. Κατά τη γνώμη μου πρέπει να επανέρθει οπωσδήποτε, αποκλειστικά και μόνο για να πλουτίζει τη βιβλιοθήκη του ο εκπαιδευτικός. Είναι άνθρωπος των γραμμάτων. Δεν μπορεί να τον έχουμε πεταμένο. Και το δεύτερο είναι να μπορούμε ακόμα και στη μεγαλύτερη εσχαιά της Ελλάδος να έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλιοθήκες, είτε ηλεκτρονικές, είτε πραγματικές, δωρεάν. Δωρεάν. Αυτό είναι βασικό. Αν θέλει η Πολιτεία να έχει εκπαιδευτικούς άξιους, ας φροντίσει να τους τιμήσει όσον αφορά τις γραμματικές τους γνώσεις. Να τους δώσει λίγο άλλο περιεχόμενο. Είναι κρίμα σε χωριά να τρών τη ζωή τους οι εκπαιδευτικοί στα καφενεία, συναγελαζόμενοι συνεχώς παίζοντας... δεν ξέρω τι παίζουν εκεί πέρα, τα χαρτιά, δεν τα ξέρω πώς τα λένε αυτά. Θεωρώ ότι πρέπει να τους δώσει την οντότητα του ανθρώπου του πνευματικού. Του ανθρώπου των γραμμάτων. Αλλά μέχρι στιγμής δεν το κάνει. Και δεν ξέρω αν τη νοιάζει να το κάνει.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται η υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης, επαγγελματική με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο. Επιζητούν οι εκπαιδευτικοί έναν Διευθυντή που συνεχώς θέλει να επιμορφώνεται και να ασχολείται με την επαγγελματική του ανάπτυξη;

Διευθυντής 7: Τι να σας πω τώρα; Δεν ξέρω αν ζητούν ή δεν ζητούν. Δεν ξεκινάς από το σπίτι σου και λες εγώ ζητώ έναν Διευθυντή τέτοιο. Αν το δουν, τους αρέσει όμως. Δεν μπορεί να υπάρχει εκπαιδευτικός που δεν θέλει Διευθυντή ο οποίος να νοιάζεται για γράμματα, για επιμορφώσεις, να

έχει την αγωνία των μαθητών του σχολείου. Δεν πιστεύω ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί τέτοιοι και αν υπάρχουν είναι αποτυχημένοι. Και είναι και δυστυχημένοι ταυτόχρονα. Γιατί δεν χαίρονται αυτό που κάνουν. Έτσι.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τώρα τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε και την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση;

Διευθυντής 7: Ναι. Κοιτάζε τώρα. Ελλείψεις.

Ερευνήτρια: Και σε συνδυασμό αν θέλετε να σας βοηθήσω είναι και αυτό: Τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ποιος είναι ο δικός σας ρόλο σ' αυτήν.

Διευθυντής 7: Κοιτάζετε να σας πω. Βλέπω εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι πολύ καλοί στην πληροφορική. Δεν μπορώ όμως να πω ότι αυτοί που είναι πολύ καλοί στην πληροφορική είναι καλύτεροι από άλλους που είναι άσχετοι με την πληροφορική. Έχω στο σχολείο εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι αστέρια χωρίς να ξέρουν πληροφορική. Και βλέπω και από τις εκδηλώσεις των γονέων, από αυτά που εισπράττω εγώ σε επαφή που έχω, σε επαφές που έχω και από αυτό που αποκομίζω εγώ μπαίνοντας στις τάξεις τους καμιά φορά για να κάνω μάθημα, είτε μπαίνοντας να κάνω μια συμπλήρωση μιας ώρας που λείπει ο εκπαιδευτικός ότι δεν είναι σώνει και καλά αυτό που λέει η εποχή μας ότι η πληροφορική είναι το άλφα και το ωμέγα. Θα μου πείτε τώρα, αυτοί που είναι τόσο καλοί δάσκαλοι, αν ξέραν και πληροφορική θα γινόταν χειρότεροι; Όχι. Καλό θάταν να ξέρουν. Δεν λέω να μην ξέρουν. Αλλά η γνώμη μου, παρόλο που εγώ νομίζω ότι μπορώ να χειριστώ καλά τους υπολογιστές, είναι ότι στο δημοτικό σχολείο κακώς υπερτονίζεται η χρήση τους. Από πληροφορίες που έχω και από διαβάσματα που κάνω βλέπω ότι στην Αμερική επανέρχεται ο μαυροπίνακας και η κιμωλία και μάλιστα από ό,τι διάβασα τουλάχιστον στα σχολεία της google και των μεγάλων εταιριών απουσιάζει παντελώς ο υπολογιστής. Επανέρχεται το τετράδιο και ο μαυροπίνακας. Ίσως βέβαια γιατί στα χρόνια που πέρασαν έχουμε μία τάση να εξιδανικεύουμε το παλαιό. Κατά την προσωπική μου γνώμη όμως στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει περισσότερο να δουλεύουμε τετράδιο, περισσότερο μολύβι, παρά υπολογιστή.

Ερευνήτρια: Τότε εσείς πώς αξιολογείτε, τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση, άσχετα από τους υπολογιστές ή οποιοδήποτε... Πώς αξιολογείτε τον κάθε εκπαιδευτικό.

Διευθυντής 7: Τα σχολεία πέρασαν χωρίς αξιολόγηση χρόνια πολλά. Δεν καλύτερευαν. Θεωρώ ότι δεν μπορείς να είσαι κατά της αξιολόγησης. Και αυτό που έλεγε χρόνια το συνδικάτο μας «όχι στην αξιολόγηση» θεωρώ ότι ήταν ανόητο σύνθημα. Θα έπρεπε να λένε ότι είμαστε υπέρ της αξιολόγησης αν μας πείσετε ότι οι μαθητές μας θα μπορέσουν να γίνουν αετοί και όχι σκόληκες. Αυτό είναι το μεγάλο ζητούμενο. Άρα λοιπόν η αξιολόγηση θα πρέπει να υπάρχει αλλά θα πρέπει πρώτα να υπερτονιστεί ο ρόλος του ακομμάτιστου εκπαιδευτικού. Εξηγούμαι: Δυστυχώς στην εκπαίδευση όσο ίσως πουθενά περισσότερο, πουθενά, καθιερώθηκε ο κομματισμός. Στις αξιολογήσεις των στελεχών αυτό που υπερίσχυε ήταν πάντοτε η κομματική ταυτότητα.

Διευθυντής 7: Μέχρι τώρα αξιολόγηση υπήρχε μόνο όταν ας πούμε γινόταν για να βρεθούν τα... που δεν ήταν ακριβώς έτσι αξιολόγηση. Όταν δηλαδή ορίζονταν τα στελέχη της εκπαίδευσης. Στον διορισμό των στελεχών της εκπαίδευσης ίσως το κριτήριο που υπερίσχυε πάντοτε ήταν η κομματική ταυτότητα του καθενός. Τι επιρροές είχε στους κομματισταθμούς. Είναι αυτό που λέει ο Μακρυγιάννης: «Κάναμε την... Φαναζόμασταν την επιρροή για ικανότητα». Δηλαδή συναγελαζόμασταν με την εξουσία και θεωρούσαμε αυτό είναι ικανότητα. Αυτό όμως είναι, για έναν εκπαιδευτικό, κατά τη γνώμη μου, έτσι; Αυτό τον κάνει σκουλήκι, σκουληκάνθρωπο. Δεν τον κάνει αετό. Το σκουλήκι θα βγάλει σκουλήκια, ο αετός θα βγάλει αετούς. Και υπ' αυτή την έννοια θεωρώ ότι ο κομματισμός θα φύγει δια παντός. Θα πρέπει να υπερτονιστεί από την Πολιτεία την ίδια ότι το μέλλον της εκπαίδευσης το κατέχει ο ακομμάτιστος εκπαιδευτικός. Γιατί το λέω αυτό; Ο άνθρωπος ο οποίος αποφασίζει με προκατασκευασμένη σκέψη, δηλαδή με μία ιδεολογία που την έχει κάνει σύστημα, και ελεύθερος δεν είναι και δεν συλλογάζεται ορθά. Ένας άνθρωπος που είναι ελεύθερος από αυτά είναι βέβαιος ότι συλλογάζεται και ωφέλιμα και ελεύθερα. Υπ' αυτή την έννοια, εγώ τουλάχιστον, θεωρώ ότι πρώτα ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ακομμάτιστος. Και αυτός που θα αξιολογήσει προπαντός δεν πρέπει να σκέφτεται με βάση την ημετεροκρατία. Θα πρέπει να δει τον εκπαιδευτικό μόνο σαν χρήσιμο γι' αυτό που κάνει και έτσι να τον αξιολογήσει. Αυτό θα εκτιμηθεί και από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ερευνήτρια: Και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σ' αυτή; Στην αξιολόγηση μέσα; Θα πρέπει να είναι το υπουργείο με την τρέχουσα νομοθεσία και την αξιολόγηση που τρέχει θεωρεί ότι ένας από τους αξιολογητές των εκπαιδευτικών είναι ο Διευθυντής. Πώς βλέπετε εσείς το δικό σας ρόλο.

Διευθυντής 7: Δείτε. Αυτό που λέει το Υπουργείο γι' αυτή την αξιολόγηση, επειδή είναι πρόγραμμα ΕΣΠΑ, το μοναδικό που ενδιαφέρει είναι κάποιοι – κατά τη γνώμη μου – είναι κάποιοι να εισπράξουν κάποια ποσά. Και μετά, να μου το θυμηθείτε αυτό, θα εξοβελιστεί αυτό το σύστημα. Θαρθεί κάποιο άλλο. Όμως, όσον αφορά το ρόλο του Διευθυντή. Θεωρώ ότι κανείς δεν ξέρει καλύτερα από τον Διευθυντή τι κάνει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο. Όμως επίσης θα πω ότι είναι

πάρα πολύ δύσκολο για τον Διευθυντή, ο οποίος είναι καθημερινά με κάποιους ανθρώπους, να αξιολογήσει βαθμολογικά κάποιους. Εκεί είναι δύσκολα τα πράγματα. Και εκεί μπορεί να δημιουργηθούν θέματα. Θα μου πείτε ποια είναι η άποψή μου; Με βλέπετε ότι δυσκολεύομαι. Νομίζω ότι πρέπει να αξιολογεί αλλά με τρόπο που δεν θα κόβει μισθούς ανθρώπων. Δηλαδή να μην αξιολογεί για να κόψει το μισθό του ανθρώπου, του εκπαιδευτικού

Ερευνήτρια: Αλλά με ποιον τρόπο;

Διευθυντής 7: Αλλά να αξιολογεί για να παρακινήσει τον εκπαιδευτικό να κάνει και κάτι παραπάνω από αυτό που κάνει. Τώρα το πώς θα γίνει είναι μεγάλη κουβέντα. Νομίζω ότι δεν είναι η άποψη ενός ανθρώπου που πρέπει να συνεργαστούν πολύ στην κατεύθυνση αυτή. Αλλά με έμπνη αγωνία. Όχι τεχνοκρατικά. Το τεχνοκρατικό είναι καλό όταν είναι επιστημονικό, αλλά όταν απουσιάζει η έμπνη αγωνία νομίζω ότι δεν θα βγάλει κάτι θετικό. Δεν θα βγάλει κάτι ουσιαστικό.

Ερευνήτρια: Έχουμε τελειώσει. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε όλα αυτά που έχετε πει;

Διευθυντής 7: Ναι. Εσείς που θα γίνετε διδάκτορες να έχετε αυτή την έμπνη αγωνία. Να μην γίνετε τεχνοκράτες. Τίποτα άλλο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Διευθυντής 7: Θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε που αφορά τις σπουδές σας, τη σταδιοδρομία σας;

Ερευνήτρια: Ναι, σας είχα αναφέρει ότι είχα κάνει σπουδές δύο χρόνια στην Παιδαγωγική του Λούντβιγκσμπουργκ, ένα αντίστοιχο Διδασκαλείο που υπάρχει εδώ, επειδή είχα αποσπαστεί για 5 χρόνια στη Γερμανία σε ελληνικά σχολεία.

Διευθυντής 7: Σε θέση ως εκπαιδευτικού ή και ως προϊσταμένου;

Ερευνήτρια: Όχι, ως εκπαιδευτικού. Εκεί υπάρχει μόνο συντονιστής. Δεν υπάρχει. Ως εκπαιδευτικός σε ελληνικά σχολεία.

Διευθυντής 7: Ωραία. Ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ 8

Ερευνήτρια: Λοιπόν. Οι πρώτες ερωτήσεις που θέλω να σας κάνω αφορούν τις σπουδές σας σε προπτυχιακό επίπεδο και σε μεταπτυχιακό.

Διευθύντρια 8: Έχω τελειώσει την Παιδαγωγική Ακαδημία, κατόπιν στην Αγγλία έκανα το πρώτο μου μεταπτυχιακό που ήταν ένα diploma, μετά έκανα ένα master στην Αγγλία στους υπολογιστές στην εκπαίδευση, μετά τελείωσα το διδακτορικό μου εδώ, θέλετε και το θέμα;

Ερευνήτρια: Όχι. Πότε περίπου το διδακτορικό;

Διευθύντρια 8: Το διδακτορικό μου το τελείωσα το 2011 και αυτή τη στιγμή φοιτώ σε ένα μεταπτυχιακό πάλι, στο Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας, εδώ.

Ερευνήτρια: Ωραία. Αν θέλετε μπορείτε να μου πείτε και το θέμα από το διδακτορικό σας και από το μεταπτυχιακό σας.

Διευθύντρια 8: Ναι. Το διδακτορικό μου είχε σαν θέμα το έμφυλο ψηφιακό χάσμα και το μεταπτυχιακό μου έχει σαν θέμα την ιστορία και τον πολιτισμό στη Μαύρη θάλασσα των Ελλήνων δηλαδή στη Μαύρη Θάλασσα.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα ήθελα να ρωτήσω ξένες γλώσσες. Τις γνώσεις σας γύρω από τις ξένες γλώσσες.

Διευθύντρια 8: Αγγλικά έχω πιστοποίηση άριστη και λίγα γαλλικά, κατανόηση κειμένου δηλαδή.

Ερευνήτρια: Ωραία. Και γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή;

Διευθύντρια 8: Είμαι επιμορφώτρια Β' επιπέδου.

Ερευνήτρια: Β' επιπέδου. Ωραία. Τα χρόνια θα ήθελα να μου πείτε επαγγελματικής σας εμπειρίας.

Διευθύντρια 8: Στην εκπαίδευση εννοείτε. Στην ελληνική. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχω κατά βάθος.

Ερευνήτρια: Ναι.

Διευθύντρια 8: 20.

Ερευνήτρια: 20 χρόνια υπηρεσίας. Και τα χρόνια σας σε διευθυντική θέση;

Διευθύντρια 8: Υπήρξε μια τετραετία σε προηγούμενη φάση και σε αυτή τη φάση είμαι στον 3ο χρόνο.

Δηλαδή αθροιστικά είμαι στον 7ο δηλαδή.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου αναφέρετε σε τι σχολεία ήσασταν διευθύντρια; Μεγέθους;

Διευθύντρια 8: Το πρώτο σχολείο ήταν ένα μικρό, ένα πενταθέσιο σχολείο και το δεύτερο τώρα είναι οργανικά δεκαθέσιο.

Ερευνήτρια: Δεκαθέσιο. Ωραία. Θα ήθελα να μου αναφέρετε το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης μονάδας που είσαστε διευθύντρια. Μου είπατε ότι είναι δεκαθέσιο.

Διευθύντρια 8: Δεκαθέσιο.

Ερευνήτρια: Τον αριθμό των παιδιών;

Διευθύντρια 8: Αυτή τη στιγμή φοιτούν 130 παιδιά.

- Ερευνήτρια:** Και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπάρχουν;
- Διευθύντρια 8:** με τις ειδικότητες και όλα αυτά;
- Ερευνήτρια:** Ναι, στο σύνολο.
- Διευθύντρια 8:** Πρέπει να είναι 25. Κάπου εκεί τώρα. 24-25 με τις ειδικότητες.
- Ερευνήτρια:** Θα ήθελα τώρα να μου αναφέρετε την ηλικία σας.
- Διευθύντρια 8:** 48.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Πάμε στην 1η ερώτηση που θα σας κάνω. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη.
- Διευθύντρια 8:** Εννοούμε ότι μέσα στο επάγγελμα ο εργαζόμενος, αναφέρεται στον εργαζόμενο καταρχάς και όχι σ' αυτόν ο οποίος σπουδάζει, ετοιμάζεται να μπει στον επαγγελματικό στίβο. Αφού λοιπόν μπει κάποιος στο επάγγελμά του, εργαζόμενος, προσπαθεί να καλύτερεύσει τη θέση του, την προσφορά του προς την υπηρεσία αλλά και προς τον εαυτό του. Έχει δηλαδή εσωτερικό κίνητρο για να το κάνει κανείς. Για να ανέβει στην ιεραρχία ας πούμε του επαγγέλματος που βρίσκεται.
- Ερευνήτρια:** Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη.
- Διευθύντρια 8:** Λοιπόν. Νομίζω ότι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διευκολυντής της γνώσης που θα αποκτήσουν τα παιδιά και συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική του ανάπτυξη γιατί απ' όσο είμαι σε θέση να γνωρίζω οι αρχικές του σπουδές στην Παιδαγωγική Ακαδημία ή στο Παιδαγωγικό Τμήμα δεν του παρείχαν όλα αυτά τα εργαλεία που χρειάζεται για να αντεπεξέλθει στον καινούργιο του ρόλο. Έχει αλλάξει πάρα πολύ η κοινωνία, έχουν αλλάξει πάρα πολύ οι δεξιότητες που πρέπει οι αριανοί πολίτες να κατέχουν και όλα αυτά περνούν μέσα από το σχολείο. Ο δάσκαλος λοιπόν χρειάζεται οπωσδήποτε επαγγελματική ανάπτυξη για να αντεπεξέλθει σ' αυτό το σύγχρονο ρόλο.
- Ερευνήτρια:** Γνωρίζετε κάποιες μορφές ή μοντέλα ή/και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης; Κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για τον μέντορα ή για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Πείτε μου την άποψή σας γι' αυτό.
- Διευθύντρια 8:** Το πιο συνηθισμένο μοντέλο που κυριάρχησε μέχρι τώρα στην ελληνική εκπαίδευση είναι οι επιμορφώσεις που παρέχονται από τους σχολικούς συμβούλους, το οποίο όμως η πράξη έχει αποδείξει ότι είναι ανεπαρκές. Όπως είπατε και εσείς υπάρχει το mentoring στις αγγλοσαξωνικές χώρες...
- Ερευνήτρια:** Ναι, δηλαδή θέλω την άποψή σας.
- Διευθύντρια 8:** ... δηλαδή ένας επαγγελματίας του χώρου, ένας δάσκαλος δηλαδή καταξιωμένος να αναλάβει να προσφέρει αυτή την επιμόρφωση ως ένας προς έναν σε κάποιον εκπαιδευτικό γιατί το μοντέλο της επιμόρφωσης ήταν πιο βασικό. Ίσως να ήταν και καλύτερο. Βέβαια δεν ξέρουμε πώς αυτός ο μέντορας θα καταλάβει το ρόλο του γιατί στην Ελλάδα δεν υπάρχει η κουλτούρα του mentoring. Άλλος τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης για τον εκπαιδευτικό ήταν το Διδασκαλείο το οποίο δυστυχώς έχει κοπεί και ήταν αρκετά εποικοδομητικό, όσον αφορούσε την παροχή κάποιων επιπλέον γνώσεων, μεταπτυχιακά φυσικά και μετά αυτομόρφωση.
- Ερευνήτρια:** Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού, δηλαδή διαφορετικού είδους επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται ένας νεοριζόμενος εκπαιδευτικός που μπαίνει για πρώτη φορά στο σχολείο και διορίζεται, διαφορετικού είδους επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που έχει δέκα χρόνια υπηρεσίας, δεκαπέντε, είκοσι ή βρίσκεται στην τελική φάση της καριέρας του;
- Διευθύντρια 8:** Σίγουρα η εμπειρία είναι ένα, πώς να το πω, προσθέτει στις δεξιότητες ενός εκπαιδευτικού χωρίς όμως αυτό να είναι απόλυτο. Πιστεύω ακράδαντα ότι κάποιος μπορεί να κάνει το ίδιο λάθος είκοσι χρόνια. Δεν σημαίνει δηλαδή ότι κάποιος που έχει 20 χρόνια υπηρεσία ότι είναι καλός δάσκαλος. Ωστόσο, έχει μία εμπειρία που μπορεί να χρειάζεται πολύ περισσότερος κόπος σ' αυτόν που θα του προσφέρει την επιμόρφωση που χρειάζεται, άρα λοιπόν σίγουρα χρειάζεται διαφοροποίηση. Αλλιώς προσφέρεις επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη σε κάποιον που είναι νεότερος και αλλιώς...
- Ερευνήτρια:** Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας;
- Διευθύντρια 8:** Της σχολικής μονάδας;
- Ερευνήτρια:** Ναι.
- Διευθύντρια 8:** Βεβαίως. Φυσικά. Όσο πιο... η σχολική μονάδα τι είναι; Η σχολική μονάδα είναι το έμπνηχο δυναμικό της. Εγώ τι συνηθίζω να λέω χαριτολογώντας; Συνηθίζω να λέω ότι δεν χρειαζόμαστε διαδραστικούς πίνακες στα σχολεία. Χρειαζόμαστε διαδραστικούς δασκάλους. Ένας διαδραστικός δάσκαλος μπορεί χωρίς κανένα εργαλείο, με μόνο εργαλείο τον εαυτό του, να κάνει

ένα υπέροχο μάθημα. Άρα λοιπόν αφού το σχολείο είναι οι δάσκαλοι, όσο πιο άρτια ανταποκρίνονται στο ρόλο τους που είπαμε ότι συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, άρα λοιπόν σαφώς και σχετίζεται.

Ερευνήτρια: Τώρα θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθύντρια 8: Ωραία. Λοιπόν. Θεωρώ ότι ο ρόλος του Διευθυντή στο σχολείο είναι πολυεπίπεδος. Η ηγεσία είναι ένα μόνο μέρος του ρόλου αυτού. Θα πρέπει βέβαια να εμπνέει για να μπορεί να αντεπεξέλθει στον άλλο ρόλο του, τον πιο τυπικό, που είναι η εφαρμογή των νόμων, της νομοθεσίας. Έτσι; Έτσι λοιπόν αντιλαμβάνομαι. Θα πρέπει η ηγεσία να είναι ένα από τα εργαλεία του.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα; Μπορεί να λειτουργήσει ο ηγέτης στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα; Παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες;

Διευθύντρια 8: Ένας ηγέτης μπορεί να λειτουργήσει παντού. Το θέμα είναι ότι η ηγεσία δεν είναι κάτι το οποίο μόνο διδάσκεται. Δηλαδή και στην επαγγελματική ανάπτυξη κάποιου Διευθυντή θα μπορούσε κάποιος να του προσφέρει κάποια σεμινάρια για το πώς θα γίνει ηγέτης αλλά δεν είναι τόσο εύκολο το θέμα. Βεβαίως και υπάρχει χώρος και στα ελληνικά πράγματα. Το θέμα είναι ότι δεν υπάρχουν πολλοί ηγέτες. Και αυτό δεν διδάσκεται εύκολα.

Ερευνήτρια: Ωραία. Αυτό το ότι δεν υπάρχουν πολλοί ηγέτες είναι θέμα ότι παρουσιάζονται κάποιες δυσκολίες στα ελληνικά πράγματα που ίσως δυσκολεύουν το να συμπεριφερθούν κάποιοι και ως ηγέτες;

Διευθύντρια 8: Λοιπόν, εγώ μπορεί να σας φανεί αρετική η άποψή μου και να μην τη χρησιμοποιήσετε. Επειδή οι Διευθυντές, καλώς ή κακώς, δεν το σχολιάζω, προέρχονται από τον κλάδο στον οποίο ανήκουν και θεωρώ ότι η επαγγελματική επιλογή ενός ανθρώπου δείχνει κάποια πράγματα για το χαρακτήρα του άρα λοιπόν το ότι πιστεύω ότι λείπουν ηγέτες σ' αυτόν τον κλάδο έχει να κάνει συνολικά... Θεωρώ ότι είναι μέρος της ψυχοσύνθεσης του κλάδου το ότι λείπουν ηγέτες από τον κλάδο. Δηλαδή κάποιος ο οποίος έχει χαρακτήρα με έντονα ηγετικά χαρακτηριστικά πιστεύω ότι δεν θα επέλεγε να γίνει δάσκαλος.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για σας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθύντρια 8: Πιστεύω ότι αποτελεσματικός γενικά είναι ο επαγγελματίας ο οποίος- όπως λέει και η λέξη- φέρνει αποτελέσματα. Άρα λοιπόν αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι αυτός ο οποίος φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ποια είναι όμως τα επιθυμητά αποτελέσματα σε μια σχολική μονάδα; Μέχρι τώρα δεν ήταν μετρήσιμα ποτέ. Η δουλειά να έβγαινε. Το τυπικό μέρος, η γραφειοκρατία να τελειώνει, και να μην υπήρχαν καυγάδες. Άρα λοιπόν θα ήταν αποτελεσματικός ένας διευθυντής αν ίσχυαν αυτά. Τώρα όμως που έχει αλλάξει η κοινωνία και ζητάει από ένα σχολείο πολλά, τώρα αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης είναι ένας δάσκαλος ο οποίος θα πάει το σχολείο του ένα βήμα πιο πάνω.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε...

Διευθύντρια 8: ...Όχι απλώς θα διεκπεραώνει δηλαδή, γιατί θέλω να πω και αυτή τη λέξη, όχι απλώς θα διεκπεραώνει αλλά θα προάγει τη σχολική του μονάδα.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο.

Διευθύντρια 8: Τη δική μου;

Ερευνήτρια: Τη δική σας.

Διευθύντρια 8: Εντάξει, είναι λίγο δύσκολο κανείς να αυτοαξιολογηθεί, γιατί ο καθένας μπορεί να λέει ό,τι θέλει για τον εαυτό του. Τώρα εσείς θα με πιστέψετε ό,τι πω εγώ.

Ερευνήτρια: Λοιπόν, η ερώτησή μου είναι πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο.

Διευθύντρια 8: Λοιπόν. Η αλήθεια είναι ότι πήγα σε ένα σχολείο το οποίο επέλεξα. Δεν πήγα τυχαία. Γνώριζα τους εκπαιδευτικούς, άρα λοιπόν ξεκίνησα με θετικό κλίμα και εκείνοι απέναντί μου οπότε τα πράγματα πάνε πολύ καλά, προσπάθησα με δημοκρατικό τρόπο να λύσω κάποια προβλήματα που πάντα παρουσιάζονται κάποια προβλήματα, γιατί όπου συνυπάρχουν πολλοί άνθρωποι παρουσιάζονται προβλήματα. Νομίζω ότι σε γενικές γραμμές τα καταφέρνω. Είμαι αποτελεσματική μέχρι στιγμής.

Ερευνήτρια: Ποια η άποψή σας για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθύντρια 8: Εννοείτε αυταρχικό, δημοκρατικό. Αυτά τα στυλ ηγεσίας, τα γνωστά; Φυσικά και επηρεάζει. Φυσικά και επηρεάζει γιατί – θα πω και πάλι όπως είπα και πριν – κάτι που μου αρέσει πάρα πολύ να λέω και το λέω συχνά στους συναδέλφους μου: ο ήλιος βγάζει το παλτό και όχι ο αέρας. Θεωρώ, ακράδαντα πιστεύω, ότι ο δημοκρατικός ηγέτης καταφέρνει πολύ περισσότερα πράγματα από τον αυταρχικό.

- Ερευνήτρια:** Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας;
- Διευθύντρια 8:** Εντάξει, μπορεί να επηρεάζεται αν ο Διευθυντής πείσει τους εκπαιδευτικούς του με τον τρόπο του ότι η σχολική μονάδα είναι οργανισμός μέσα στον οποίο όταν αναπτύσσεται, αναπτύσσονται όλοι μαζί και όταν φθίνει, φθίνουν όλοι μαζί. Όταν το σχολείο πάει άσχημα υπάρχει ένας φαύλος κύκλος που μέχρι τώρα δεν φαινόταν. Αν αρχίσει να φθίνει το ολοήμερο, σιγά-σιγά θα χαθεί μία θέση ολοήμερου. Αν αρχίσει να αναπτύσσεται το σχολείο, άρα λοιπόν είναι ένας οργανισμός που όταν πάει καλά πάμε όλοι μαζί καλά.
- Ερευνήτρια:** Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας;
- Διευθύντρια 8:** Ναι. Υπάρχει μία σχέση αλλά όχι απόλυτη πιστεύω. Γιατί και βεβαίως ο Διευθυντής ο οποίος εμπνέει βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να θέλουν και να επιτύχουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ωστόσο υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανθίστανται πολλές φορές, δεν θέλουν ή δεν μπορούν ή για πολλούς λόγους και υπάρχουν και εκπαιδευτικοί στα σχολεία στα οποία ο Διευθυντής δεν είναι όπως φαντάζεται κανείς που πάλλ από μόνοι τους προσπαθούν. Άρα επηρεάζει αλλά δεν είναι ο απόλυτος καθοριστικός παράγοντας κατά τη γνώμη μου.
- Ερευνήτρια:** Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς;
- Διευθύντρια 8:** Λοιπόν. Θα ξεκινήσω από το δεύτερο. Στο θέμα της δέσμευσης απέναντι στους στόχους που θέτει η σχολική μονάδα νομίζω ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι δευτερεύων γιατί θεωρώ ότι τους στόχους τους βάζουν από κοινού οι εκπαιδευτικοί με τον Διευθυντή. Δεν τους βάζω εγώ ώστε να τους υποχρεώσω, να αναγκαστώ να βρω έναν τρόπο να τους δεσμεύσω...
- Ερευνήτρια:** Άρα αυτός είναι ένας τρόπος.
- Διευθύντρια 8:** Ακριβώς. Άρα λοιπόν από τη στιγμή που δημοκρατικά επιλέγονται με τη δική τους πρωτοβουλία οι στόχοι θεωρητικά οι ίδιοι αυτοδεσμεύονται. Το άλλο τι ήτανε;
- Ερευνήτρια:** Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού και ασφάλειας.
- Διευθύντρια 8:** Νομίζω ότι η καθημερινή συμπεριφορά στα μικροπράγματα, σε κάποια τριβή που μπορεί να τύχει με κάποιον γονέα ή μεταξύ τους. Το αίσθημα της δικαιοσύνης όταν συμβαίνει κάτι μεταξύ τους είναι αυτό το οποίο τους δημιουργεί την ασφάλεια ότι έχουν κάποιον να αναφερθούν και αισθάνονται ότι θα τους υποστηρίξει.
- Ερευνήτρια:** Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;
- Διευθύντρια 8:** Θεωρώ ότι ως Διευθύντρια ενός σχολείου είχα κάποιο όραμα για το σχολείο αυτό το οποίο ανέλαβα. Έτσι ίσως, και χωρίς να το θέλω, προσανατόλισα την προσωπική τους ανάπτυξη κατά κει. Εγώ παραδείγματος χάριν στο σχολείο που πήγα διαπίστωσα ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό δεν είχαν καν e-mail, δεν υπήρχαν τεχνολογικά μέσα και ο στόχος μου, επειδή είμαι και άνθρωπος που ασχολούμαι με τις νέες τεχνολογίες, ήταν να βάλω διαδραστικούς πίνακες, να βάλω... οπότε διαπιστώνω ότι το ενστερνίστηκαν αυτό, το κάναν και δικό τους στόχο και η επαγγελματική τους ανάπτυξη τελικά διαπιστώνω ότι περιστρέφεται γύρω απ' αυτόν. Δηλαδή ζήτησαν να κάνουν μια ενδοσχολική επιμόρφωση των διαδραστικών πινάκων...
- Ερευνήτρια:** Ωραία.
- Διευθύντρια 8:** Άρα εκ των πραγμάτων πιστεύω ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός τελικά.
- Ερευνήτρια:** Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- Διευθύντρια 8:** Παρακινώ και παροτρύνω;
- Ερευνήτρια:** Ναι. Και ενθαρρύνετε.
- Διευθύντρια 8:** Και ενθαρρύνω.
- Ερευνήτρια:** Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους εκπαιδευτικούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- Διευθύντρια 8:** Ωραία. Διευκολύνω σημαίνει ότι κάποιος εκπαιδευτικός έχει ήδη εμπλακεί και αυτό που μπορώ να κάνω είναι να τον διευκολύνω να παρακολουθεί είτε δίνοντάς του άδεια, είτε ρυθμίζοντας το πρόγραμμα κατάλληλα ώστε να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις υποχρεώσεις του. Παρακινώ. Οτιδήποτε φτάνει στα αυτιά μου, είτε από τη Διεύθυνση, e-mail, ή οτιδήποτε άλλο ενημερώνω με e-mail, με προσωπική επικοινωνία κάποιον που πιστεύω ότι το έχασε, μπορεί να του το θυμίσω και να ρυθμίσω το πρόγραμμα ανάλογα ώστε να παρακολουθούν.
- Ερευνήτρια:** Αν θέλετε τώρα να μου αναφέρετε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην εκπαιδευτική μονάδα σας.
- Διευθύντρια 8:** Ναι. Έχω κάνει... Λάθος λέξη. Έχω ζητήσει και διοργανώσει ενδοσχολική επιμόρφωση για το θέμα της χρήσης των διαδραστικών πινάκων μέσω της επίσημης διαδικασίας που κλείνουμε

το σχολείο για να την κάνουμε και έχουμε κάνει και απογευματινές συναντήσεις, έχουμε φέρει και έναν ψυχολόγο στο σχολείο μας, έχουμε φέρει κάποιους συναδέλφους οι οποίοι γνώριζαν κάποια ειδικά θέματα τα απογεύματα, για όσους συναδέλφους θέλουν και μπορούν.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτήν.

Διευθύντρια 8: Πολύ ενδιαφέρον. Καταρχάς ο καθένας έχει την ευθύνη της δικής του επαγγελματικής ανάπτυξης, είτε είναι εκπαιδευτικός, δάσκαλος σε τάξη, είτε είναι διευθυντής ή σε οποιονδήποτε άλλο κλάδο και αν εργάζεται. Βεβαίως και ένα κράτος το οποίο νοιάζεται για την εκπαίδευσή του, για την παρεχόμενη εκπαίδευση στα παιδιά θα έπρεπε να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των δασκάλων όσο και των διευθυντών και όλων των εμπλεκόμενων.

Ερευνήτρια: Να σας διακόψω λίγο. Θεωρείτε ότι στην Ελλάδα εδώ το κράτος ενδιαφέρεται γι' αυτό το θέμα;

Διευθύντρια 8: Δυστυχώς έχει αποδείξει ότι δεν ενδιαφέρεται τόσο γιατί έχει κόψει τις άδειες, πώς λέγονται, τις εκπαιδευτικές. Έχει κλείσει το Διδασκαλείο. Ζητάει από τους εκπαιδευτικούς να προσκομίζουν τυπικά προσόντα μεταπτυχιακά ενώ δεν τους δίνει άδειες για να κάνουν. Άρα λοιπόν τελικά αποδεικνύεται ότι στην Ελλάδα συγκεκριμένα μιλώντας ο ίδιος ο καθένας έχει την ευθύνη και εγώ βέβαια, αφού ρωτήσατε για μένα, έχω την ευθύνη της δικής μου επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτομορφώνομαι, προσπαθώντας να παρακολουθώ συνέχεια όλα αυτά που αφορούν είτε τη θέση μου ως δασκάλα, είτε τη θέση μου ως Διευθύντρια, χωρίς πάντα να χρειάζεται να τα αποδεικνύω, δηλαδή να προσκομίζω και χαρτιά στην υπηρεσία μου ώστε πραγματικά εγώ να αναπτύσσομαι επαγγελματικά.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι για τη συγκεκριμένη θέση ως Διευθυντής και Διευθύντρια θα έπρεπε το κράτος να έχει περισσότερη ευθύνη γι' αυτό το πράγμα;

Διευθύντρια 8: Εννοείται. Εννοείται. Τώρα ανοίγουμε ένα πολύ μεγάλο ζήτημα. Όταν σε περνάνε από συνέντευξη και σε ρωτάει πράγματα τα οποία είναι πολύ εύκολο να τα βρεις σε έναν νόμο γραμμένα δείχνει ότι μετατρέπεις τη συνέντευξη σε μία τυπική διαδικασία. Άρα λοιπόν στέλνεις διευθυντές σε σχολεία ως σύστημα χωρίς να έχεις ελέγξει, ούτε να ενδιαφέρεσαι, για τη δυνατότητα τους να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους. Και πολύ δεν τα καταφέρνουν. Είναι γνωστό σε όλους μας όσοι παροικούμε στην Ιερουσαλήμ.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται η δική σας επαγγελματική ανάπτυξη, ως Διευθυντής ή Διευθύντρια, με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο. Επηρεάζει δηλαδή τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν έναν Διευθυντή που ασχολείται με την επαγγελματική του ανάπτυξη; Που θέλει συνεχώς να βελτιώνεται;

Διευθύντρια 8: Διαπιστώνω δυστυχώς ότι δεν επηρεάζει. Και θα σας πω το συγκεκριμένο ταπεινό μου παράδειγμα από το σχολείο που υπηρετώ τώρα. Όταν πήγα στο σχολείο αυτό και παρουσίασα τον εαυτό μου οι εκπαιδευτικοί ήξεραν τι έχω κάνει μέχρι τότε. Μετά έμαθαν ότι έχω γραφτεί σε ένα μεταπτυχιακό, δεν έδειξε κανένας να θέλει να κάνει κάτι ανάλογο. Μόλις εμφανίστηκε ο μπαμπούλας της αξιολόγησης, ξαφνικά αρκετοί εκπαιδευτικοί άρχισαν να προσπαθούν να βρουν να κάνουν μεταπτυχιακά που τελικά δείχνει ότι δεν είναι αρκετό το πρότυπο του Διευθυντή αλλά χρειάζονται και άλλα κίνητρα για να αναπτυχθεί επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός. Μισθολογικά, Απειλής ότι θα απολυθούν; Διότι τελικά αυτό αποδείχθηκε ότι είναι ένα κίνητρο. Δυστυχώς.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση;

Διευθύντρια 8: Ελλείψεις σε ποιον τομέα;

Ερευνήτρια: Ελλείψεις στον τομέα ως εκπαιδευτικοί. Δηλαδή έχουνε κάποιες ελλείψεις και εδώ τίθεται και η γνώμη η δικιά σας που έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Διευθύντρια 8: Η αλήθεια είναι ότι ο εκπαιδευτικός συνήθως δουλεύει με κλειστή πόρτα. Που σημαίνει ότι για να καταλάβει ένας διευθυντής της ελλείψεις πρέπει να φτάσει στα αυτιά του το καμπανάκι από γονείς, από παιδιά. Είτε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να το ζητήσει που θα ήταν ένα πολύ θετικό βήμα, αν το ζητούσε. Άρα λοιπόν όταν αντιληφθώ αυτή την έλλειψη, το πρώτο πράγμα που θα κάνω είναι να συζητήσω με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Να μου πει ο ίδιος πώς αντιλαμβάνεται την έλλειψή του. Και από εκεί και πέρα να βρούμε ανάλογα με το τι θα μου πει και με τη διάθεση που έχει να διορθωθεί να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε.

Ερευνήτρια: Άρα, πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Διευθύντρια 8: Πώς βλέπω την αξιολόγηση γενικά ή τον δικό μου ρόλο σύμφωνα με την αξιολόγηση όπως έχει;

Ερευνήτρια: Μπορείτε να τοποθετηθείτε και στα δύο.

Διευθύντρια 8: Γενικά εγώ είμαι άνθρωπος ο οποίος είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Θεωρώ ότι αξιολόγηση σημαίνει δημοκρατία. Δεν είναι δυνατόν κάποιος να παρέχει υπηρεσίες, και ειδικά κάτω από την ομπρέλα του Δημοσίου, κοινωνικό έργο δηλαδή κατά βάθος, πληρωμένο δηλαδή, γι'

αυτό λέγεται και υπηρεσία, και να μην αξιολογείται ποτέ. Άρα λοιπόν, ως γενική αρχή είμαι υπέρ της αξιολόγησης όλων. Τώρα ειδικά με το πλαίσιο της αξιολόγησης όπως έχει αναγγελθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, της αξιολόγησης, όχι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, λοιπόν ο ρόλος του Διευθυντή, αφού μιλάτε για τον δικό μου τον ρόλο, αφορά καθαρά το διοικητικό μέρος. Είναι κάτι μετρήσιμο και πανεύκολο. Αν κάποιος έρχεται στην ώρα του, αν κάποιος είναι συνεπής στο ωράριό του, αν κάποιος είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του. Δεν αξιολογεί παιδαγωγικά ο Διευθυντής. Αν κάποιος είναι επαρκής, γιατί η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου και όχι τον διοικητικό.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θέλω και την άποψή σας. Τον ρόλο του Διευθυντή στην αξιολόγηση που εσείς φαντάζεστε και θεωρείτε.

Διευθύντρια 8: Θα έπρεπε να στηθεί ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο. Εδώ μιλάμε για να μπορέσεις να αξιολογήσει κάποιον στη δουλειά του πρέπει να έχεις εργαλεία και δυνατότητες να τον δεις ποικιλοτρόπως στη δουλειά του. Θα έπρεπε να υπάρχει ένα πολύ διαφορετικό πλαίσιο.

Ερευνήτρια: Σ' αυτό το διαφορετικό πλαίσιο...

Διευθύντρια 8: ... θεωρώ βέβαια, θεωρώ πραγματικά ότι θα πρέπει να υπάρχει και θα πρέπει να εμπλέκεται ο Διευθυντής γιατί είναι ο άνθρωπος ο οποίος βιώνει κάθε μέρα τον εκπαιδευτικό, κάθε μέρα, ξέρει τα παιδιά, ενώ ένας εξωτερικός αξιολογητής όπως είναι ο σύμβουλος θα έρθει μία συγκεκριμένη στιγμή, θα δει μια φωτογραφία στην πραγματικότητα η οποία μπορεί να είναι πολύ διαφορετική απ' αυτό που συμβαίνει κάθε μέρα. Και δεν θεωρώ σε καμία περίπτωση ότι θα έπρεπε οποιοσδήποτε άνθρωπος να αξιολογείται από μονοπρόσωπο όργανο. Από έναν δηλαδή, είτε είναι ο Διευθυντής, είτε είναι ο σύμβουλος, είτε είναι ο Αβραάμ Πάπας. Συγγνώμη για την έκφραση.

Ερευνήτρια: Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο διότι έχετε τελειώσει τη συνέντευξη.

Διευθύντρια 8: Όχι. Νομίζω ότι είπα και περισσότερα από όσα χρειάζονται. Ήταν πολύ δομημένο το ερωτηματολόγιό σας. Πάρα πολύ καλά. Εύχομαι να τα αποκρυπτογραφήσετε όλα.

Ερευνήτρια: Σας ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ 9

Ερευνήτρια: Λοιπόν. Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι οι σπουδές σας. Τι σπουδές έχετε κάνει και σε προπτυχιακό επίπεδο και σε μεταπτυχιακό.

Διευθύντρια 9: Τελείωσα την Παιδαγωγική Ακαδημία το 1982, έχω κάνει την Εξομοίωση, Διδασκαλείο δεν κατάφερα να περάσω. Παρακολούθησα ό,τι σεμινάρια στη διάρκεια της πορείας μου στην εκπαίδευση γινόταν και μπορούσα να παρακολουθήσω ή σε όσα κληρωνόμουν, να το πω κι αυτό, γιατί τα περισσότερα γίνονται με κλήρωση, και έχω κάνει και ένα μεταπτυχιακό πάνω στην ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κανονική τάξη στο εξωτερικό.

Ερευνήτρια: Στο εξωτερικό πού;

Διευθύντρια 9: Στην Αγγλία.

Ερευνήτρια: Και στην Αγγλία ήσασταν με απόσπαση;

Διευθύντρια 9: Με απόσπαση για λόγους υγείας της κόρης μου που έπρεπε να νοσηλεύεται εκεί στην Αγγλία, οπότε με εξυπηρέτησε η απόσπαση.

Ερευνήτρια: Για πόσο χρόνο;

Διευθύντρια 9: Επτά χρόνια έκατσα εκεί. Τα τρία άνευ αποδοχών. Στο Λονδίνο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Λοιπόν. Θέλω να μου πείτε τώρα για τις γνώσεις σας στις ξένες γλώσσες. Αγγλικά.

Διευθύντρια 9: Τα Αγγλικά αυτή τη στιγμή είναι τέλεια. Σαν μητρική.

Ερευνήτρια: Άλλη γλώσσα;

Διευθύντρια 9: Γαλλικά.

Ερευνήτρια: Σε τι επίπεδο;

Διευθύντρια 9: Έχω φτάσει στο Diplome. Τα παλιά τα χρόνια έτσι τα λέγανε και είχα κάνει και ένα χρόνο γερμανικά. Μου άρεσαν οι ξένες γλώσσες.

Ερευνήτρια: Όσον αφορά τις γνώσεις σας με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές;

Διευθύντρια 9: Από την πρώτη στιγμή που οι υπολογιστές μπήκαν στη ζωή μας είχα και γω. Δηλαδή θεωρώ ότι το χειρίζομαι ικανοποιητικά, όσον αφορά τη δουλειά μου και παίζω και κάποια παιχνίδια στον ελεύθερο χρόνο μου.

Ερευνήτρια: Όσον αφορά την πιστοποίηση; Έχετε πιστοποίηση α' επιπέδου;

Διευθύντρια 9: Έχω κάνει το α' επίπεδο αλλά δεν έχω καταφέρει να κληρωθώ για το β'.

Ερευνήτρια: Θέλω να μου αναφέρετε τώρα τα χρόνια επαγγελματικής σας εμπειρίας.

Διευθύντρια 9: Πραγματικής διδακτικής εμπειρίας είναι 27.

Ερευνήτρια: 27. Και ως διευθύντρια;

Διευθύντρια 9: Είναι η τρίτη μου χρονιά.

Ερευνήτρια: Δηλαδή στο σύνολο τα χρόνια σας;

Διευθύντρια 9: Είναι στα 29. Έχω εργαστεί και 2 1/2 χρόνια σε ιδιωτικό τομέα σε τράπεζα. Πριν διοριστώ.

Ερευνήτρια: Θέλω να μου αναφέρετε το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Δηλαδή πόσους μαθητές έχει και πόσους εκπαιδευτικούς.

Διευθύντρια 9: Είναι 6θέσιο σχολείο. Έχει 110 μαθητές και 11 εκπαιδευτικούς.

Ερευνήτρια: Ευχαριστώ πολύ. Το πρώτο μέρος τελείωσε.

Ερευνήτρια: Τώρα θα ήθελα να σας ρωτήσω πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη».

Διευθύντρια 9: Για μένα η επαγγελματική ανάπτυξη σε οποιονδήποτε τομέα εργασία αν απευθυνόμαστε – συζητάμε για οποιονδήποτε τομέα εργασίας ή για την εκπαίδευση;

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου πείτε και γενικά σε οποιονδήποτε και να...

Διευθύντρια 9: Επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει βελτιώνεσαι στον τομέα που είσαι, εξελίσσεται, αποκτάς περισσότερες γνώσεις και εξειδίκευση και κάποια στιγμή για μένα, αν θέλεις να μιλήσεις για επαγγελματική ανάπτυξη, σημαίνει ότι έχεις φτάσει σε ένα ανώτερο επίπεδο απ' αυτό που ξεκίνησες. Αλλιώς είσαι στάσιμος.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη;

Διευθύντρια 9: Σαφώς. Γιατί οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί – και κρίνω και από τον εαυτό μου και από τους συναδέλφους μου – παρ' όλες τις σπουδές που έχουμε κάνει διατηρούμε και εφαρμόζουμε πολλά από αυτά που δεχθήκαμε ως μαθητές οι ίδιοι από τους δασκάλους μας. Δηλαδή διαπιστώνω μετά από τόσα χρόνια ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τεχνικές που υπήρχαν στα χρόνια που ήμασταν εμείς μαθητές. Αυτά είναι βιώματα μέσα μας τα οποία δεν μπορούμε να αποβάλλουμε εύκολα. Για μένα ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία είναι τελείως διαφορετικός από το ρόλο που είχε στα πρώτα χρόνια του οργανωμένου σχολείου, της οργανωμένης εκπαίδευσης. Τότε υπήρχε περιορισμένο μέγεθος γνώσης αν θέλετε που δινανε στους μαθητές, οι βασικές γνώσεις που έπρεπε να καλυφθούν. Σήμερα όμως δεν μιλάμε για γνώσεις. Σήμερα μιλάμε για δεξιότητες. Γιατί ο όγκος των πληροφοριών είναι τόσος, που σαφώς δεν μπορείς να περιμένεις από τους μαθητές σου – μια και εσύ ο ίδιος δεν μπορείς να απορροφήσεις όλες αυτές τις γνώσεις. Επομένως εκείνο που πρέπει να διδάξεις για μένα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στους μαθητές σου είναι οι βασικές δεξιότητες αλλά και οι δεξιότητες πνευματικής και ψυχικής ανάπτυξης του μαθητή. Να του δώσεις ευκαιρίες να αναπτύξει την προσωπικότητά του. Είναι πιο σύνθετος δηλαδή ο ρόλος σήμερα. Δεν πρέπει να μένεις καθαρά στο μετρήσιμο μέγεθος της απόκτησης της γνώσης αλλά πρέπει να βλέπεις την εξέλιξη των μαθητών σου. Είναι κυρίαρχος ο ρόλος σου γιατί έχει αλλάξει και ο ρυθμός ζωής. Η οικογένεια δεν είναι αυτή που ήτανε, οι μαθητές είναι κλεισμένοι σε σπίτια μέσα. Πρέπει δηλαδή να έρθεις και να ισορροπήσεις κάποιες ελλείψεις των μαθητών σου και να τους δώσεις την ευκαιρία να αναπτυχθούν σαν προσωπικότητες και σαν ικανότητες. Είσαι ο πνευματικός οδηγός και όχι αυτός που μεταδίδει ξερή γνώση. Τη γνώση μπορεί να τη βρει σήμερα από πολλές πηγές.

Ερευνήτρια: Γνωρίζετε κάποιες μορφές-μοντέλα αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά πόσο βοηθούν δηλαδή το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα; Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα, όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη.

Διευθύντρια 9: Πιστεύω στο ρόλο του μέντορα. Κατ' αρχήν πρέπει ο ίδιος ο δάσκαλος να είναι μέντορας για τους μαθητές του. Επομένως και ο ίδιος ο δάσκαλος έχει ανάγκη από έναν μέντορα, ιδιαίτερα οι νεότεροι συνάδελφοι με μικρότερη εμπειρία που διαπιστώνω ότι είναι πολύ αγχωμένοι, όχι η ύλη, όχι το ένα. Δηλαδή απασχολούνται με πάρα πολλά θέματα και είναι καλό να υπάρχει δίπλα τους ένας άνθρωπος με εμπειρία που είναι λιγάκι πιο αποστασιοποιημένος από τις καταστάσεις και να μπορεί να τους ξεμπλοκάρει. Να τους καθοδηγεί, να τους υποστηρίζει. Εγώ στην πορεία μου θα ήθελα να είχα έναν μέντορα. Δεν είχα την τύχη. Οι διευθυντές μας δεν ήταν εκείνα τα χρόνια σ' αυτό το πετσί του ρόλου. Δεν είχαν μπει. Λειτουργούσαν καθαρά διοικητικά. Αν θέλεις και λίγο ελλειπτικά. Για μένα όμως ο εκπαιδευτικός σήμερα, ιδιαίτερα οι νεότεροι συνάδελφοι έχουν ανάγκη τον μέντορα. Κάποιο βαθμό καλύπτουν οι σχολικοί σύμβουλοι όταν έχουν αυτή τη διάθεση και όταν ο δάσκαλος τους νοιώθει κοντά του για να μπορέσει να απευθυνθεί σ' αυτούς. Πρώτα όμως είναι ο Διευθυντής και μετά έρχεται ο σύμβουλος. Δηλαδή, το πρώτο άτομο στο οποίο θα απευθυνθεί ο εκπαιδευτικός σήμερα είναι ο Διευθυντής του. Άρα θα πρέπει ο Διευθυντής να καταφέρει να μεταδώσει στο συνάδελφο αυτό το συναίσθημα. Ότι ξέρεις είμαι εδώ για σένα και μπορείς να απευθυνθείς για να σε υποστηρίξω και να σε βοηθήσω σε ό,τι χρειάζεσαι.

Ερευνήτρια: Ωραία. Άρα πιστεύετε ότι όλες αυτές οι πρακτικές που προκύπτουν μέσα και από τα διάφορα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθούνε;

Διευθύντρια 9: Πάρα πολύ βοηθούνε. Και στην καλύτερη σχέση και στην καλύτερη υποστήριξη και του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού; Δηλαδή άλλου είδους επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που πρωτοδιορίζεται και πηγαίνει σε ένα σχολείο, άλλου είδους ένας εκπαιδευτικός που έχει 10 χρόνια υπηρεσίας, 15, ίσως και κάποιος που βρίσκεται προς το τέλος της επαγγελματικής του πορείας;

Διευθύντρια 9: Ναι. Πιστεύω ότι θάπρεπε να είναι... γιατί είναι διαφορετικές οι ανάγκες που προκύπτουν. Ο πρωτοδιοριζόμενος είναι χαμένος στο διάστημα. Ο συνάδελφος με τα 10-15 χρόνια έχει μια ικανοποιητική εμπειρία, παρόλα αυτά έχει ανάγκη υποστήριξης. Δεν μπορεί ας πούμε να έχει την ίδια υποστήριξη ή εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός. Υπάρχουν συνάδελφοι, στο σχολείο μας για παράδειγμα, που έχουν συμμετάσχει σε άπειρα σεμινάρια, και πάρα πολλές φορές γυρίζουνε μπουχτισμένοι γιατί ακούνε τα ίδια και τα ίδια. Κατά συνέπεια δεν είχε αποτέλεσμα αυτό το σεμινάριο. Πρέπει να απευθυνθεί λοιπόν ανάλογα με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού για τις συγκεκριμένες ανάγκες που έχει. Να είναι πιο στοχευμένη η υποστήριξη και η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού γιατί είναι χάσιμο χρόνου και κούραση ψυχική.

Ερευνήτρια: Πολύ ωραία.

Διευθύντρια 9: Μου φαίνεται ξεφεύγω. Δεν τα πιάνω όλα. Λέω άλλα πράγματα.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης;

Διευθύντρια 9: Ηγεσία όσον αφορά το διοικητικό κομμάτι ή ηγεσία όσον αφορά το εκπαιδευτικό κομμάτι;

Ερευνήτρια: Θέλω να μου το θέσετε εσείς πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια. Είτε αν είναι ως σύνθεση αυτών των δύο, είτε αν το αντιλαμβάνεστε σαν κάτι ξεχωριστό.

Διευθύντρια 9: Θα ήμουν ικανοποιημένη αν μπορούσε, αν υπήρξε, αν μπορούσε να υπάρξει – νομίζω όμως και ο στόχος της επιλογής των Διευθυντών ήταν αυτός, γιατί ξεκινάμε από τη χαμηλότερη μορφή ηγεσίας που είναι ο Διευθυντής για να προχωρήσουμε σε μεγαλύτερα επίπεδα, σε ανώτερα επίπεδα – θα πρέπει και ο Διευθυντής ακόμα, πέρα από το διοικητικό κομμάτι, να είναι και να προσφέρει, να είναι ηγέτης και σε παιδαγωγικό κομμάτι. Ο συγκερασμός αυτών των δύο δεν είναι πάντοτε εύκολος γιατί τα ταλέντα του καθενός δεν είναι ίδια. Κάπου θα υπερτερεί στο ένα εις βάρος του άλλου, μια ισορροπία δηλαδή δύσκολο να κατακτηθεί. Είναι σύνθετος ο ρόλος του ηγέτη. Ο ηγέτης στην εκπαίδευση, ξεκινώντας από τη σχολική μονάδα, είναι αυτός που θα θέσει για μένα το όραμα του πώς θα πρέπει να είναι η σχολική μονάδα. Τον ρόλο που θα παίζει σαν μονάδα. Από κει και ύστερα θα πρέπει να εμπνεύσει όμως και τους συναδέλφους του, τους συνεργάτες του στον ρόλο αυτό για να ακολουθήσουνε αυτό το όραμα και να έρθει η επίτευξη. Ο ηγέτης πάντα πρέπει να έχει ένα όραμα. Είτε είναι Διευθυντής σχολείου, είτε σύμβουλος, είτε διευθυντής εκπαίδευσης, είτε υπουργός. Εάν δεν υπάρχει όραμα, δεν υπάρχει και η κατάλληλη ηγεσία. Το όραμα λοιπόν του καθενός τον καθορίζει στο τι είδους ηγέτης είναι. Για μένα όταν είσαι ηγέτης μιας μονάδας, πέρα από το όραμα και την έμπνευση, θα πρέπει, προσωπική μου άποψη είναι αυτή, να λειτουργείς σαν ομάδα. Όπως λέω στους συναδέλφους μου, σαν Διευθυντής θα βγω μπροστά για να αναλάβω την ευθύνη. Αλλά από εκεί και πέρα τις αποφάσεις τις βγάζουμε από κοινού. Δεν είμαι το άτομο που θα πει «αποφασίζω να γίνει αυτό και σεις πρέπει να το εφαρμόσετε γιατί εγώ είμαι ο Διευθυντής». Γίνονται οι συνεδριάσεις μας, ανταλλάσσουμε απόψεις και καταλήγουμε όλοι μαζί σε μια κοινή απόφαση για να μπορέσει να είναι αποδεκτή από όλους και εφαρμόσιμη απ' όλους.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα σας το ρωτήσω αυτό, πώς είναι η ηγεσία σας, αργότερα. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Διευθύντρια 9: Στα ελληνικά πράγματα η ηγεσία δυστυχώς είναι παρεξηγημένη έννοια γιατί πάρα πολύ άνθρωποι πιστεύουν ότι από τη στιγμή που αναλαμβάνουν μία θέση εξουσίας μπορούν να λειτουργήσουνε τελείως επί προσωπικού επιπέδου. Να εφαρμόσουν αυτά που νομίζουνε ή όπως τα νομίζουνε πέρα από νομοθεσίες, πέρα από κοινωνικές δεξιότητες και υπόβαθρο, έξω από την κοινωνία στην οποία ανήκει ο ηγέτης αυτός. Γιατί ο ηγέτης πρέπει να προσαρμόζεται και στο περιβάλλον. Να είναι ανάλογη η ηγεσία του με το περιβάλλον που έχει να διαχειριστεί. Δυστυχώς οι περισσότεροι θεωρούν ότι όντας ηγέτες μπορούν να κάνουνε, να αποφασίζουν και να διατάσσουν. Και δυστυχώς δεν υπάρχει για τους ηγέτες ανάλογη επιμόρφωση.

Ερευνήτρια: Εννοείτε από την Πολιτεία.

Διευθύντρια 9: Δηλαδή, μπορεί η Πολιτεία να σε βάλει σε μία θέση ηγεσίας, αλλά από κει και πέρα δεν θα σε υποστηρίξει.

Ερευνήτρια: Η ίδια η Πολιτεία θεωρείτε ότι δημιουργεί και επιπλέον θέματα ή δυσκολίες στο να λειτουργήσετε ως ηγέτης;

Διευθύντρια 9: Πολλές φορές υπάρχουνε φραγμοί που περιορίζουνε τη δημιουργικότητά σου. Δεν αναφέρομαι σε νομοθεσίες αλλά οι φραγμοί αυτοί είναι περισσότερο γραφειοκρατικού τύπου. Έχουμε μείνει λιγάκι πίσω σ' αυτό το θέμα. Δεν έχει την ελευθερία ο ηγέτης να λειτουργήσει δημιουργικά και πέρα από κάποιους φραγμούς που θέτει η Πολιτεία.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθύντρια 9: Σημαίνει ότι ο χώρος εργασίας, το σχολείο, είναι χώρος χαράς και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης. Θα 'ρθει και ο υπάλληλος και ο μαθητευόμενος με χαρά. Δεν θα βαρυνγκωμήσει. Θα είναι ένας χώρος όπου θα υπάρχει έντονη δημιουργία και θα μπορεί ο καθένας να αναπτύξει τα ταλέντα και τη δημιουργικότητά του. Ένα σχολείο όπου είναι ανοικτό στην κοινωνία, είναι θέμα όλης της κοινωνίας το σχολείο, είτε έχει παιδιά, είτε δεν έχει στο σχολείο και χώρος όπου μπορεί να υπάρχει πνευματική ανάπτυξη για όλους και όχι μόνο για τους μαθητές.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο.

Διευθύντρια 9: Συμμετοχή και δημιουργική. Όπως προείπα θεωρώ ως θέση ευθύνης ότι είμαι αυτή που θα βγει και θα αναλάβει την ευθύνη για ό,τι γίνεται, πλην όμως οι αποφάσεις για τη λειτουργία, για τις δράσεις, για τα πάντα στο σχολείο βγαίνουν από κοινού με τους συναδέλφους. Πρώτα θα ακούσω τη γνώμη των συναδέλφων όλων, αν μπορέσω να επηρεάσω με τη δική μου γνώμη προς μία κατεύθυνση θα το κάνω, από κει και πέρα όμως οι αποφάσεις είναι από κοινού.

Ερευνήτρια: Ποια η άποψή σας για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθύντρια 9: Σαφώς, όταν ο εκπαιδευτικός δεν νοιώθει τον ηγέτη του κοντά του, υποστηρικτικό, ότι μπορεί σ' αυτόν να βρει λύσεις στα προβλήματά του, ότι μπορεί να τον καθοδηγήσει, ότι μπορεί να τον σπρώξει να ανέβει ένα σκαλί περισσότερο πιστεύω ότι δεν αποδέχεται ο εκπαιδευτικός τον ηγέτη του, ότι δεν νοιώθει καλά στο χώρο της εργασίας του και σαφώς δεν μπορεί να ξεδιπλωθεί και ο ίδιος. Αλλά και όταν ο ηγέτης θέλει να έχει μία αποτελεσματική σχολική μονάδα οφείλει να σπρώχνει τους συναδέλφους του στο να εξελίσσονται επαγγελματικά, να αποκτούν περισσότερες γνώσεις, να στέκονται πιο γερά στα πόδια τους, να ξέρουν τι κάνουν και γιατί το κάνουν.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας;

Διευθύντρια 9: Πάρα πολύ. Ένας απολυταρχικός ηγέτης κάνει τον συνάδελφο να αισθάνεται άσχημα και πολλές φορές να αντιδρά ακόμα και σε θετικές προτάσεις του ηγέτη του. Όταν δηλαδή το κλίμα και οι σχέσεις ανάμεσα στον ηγέτη και στο προσωπικό δεν είναι κατάλληλες ο συνάδελφος θα αντιδράσει άσχημα ακόμα και σε θετικές προτάσεις. Θα είναι αντιδραστικός τελείως. Επομένως, δεν θα προχωρήσει ούτε η λειτουργία της μονάδας κατάλληλα, αλλά ούτε και ο ίδιος ο συνάδελφος θα μπορέσει να αναπτυχθεί ως εκπαιδευτικός, να ανέβει ένα σκαλί παραπάνω.

Ερευνήτρια: Αυτό που θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα είναι πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα σε σας και στους εκπαιδευτικούς.

Διευθύντρια 9: Προσωπικά θεωρώ ότι είναι απαραίτητο το κλίμα αυτό να υπάρχει σε μια σχολική μονάδα ή γενικότερα σε μία σχέση όπου υπάρχει ο ηγέτης και οι υπάλληλοι. Για να μπορέσει ο ηγέτης να εμπνεύσει αυτό το κλίμα στους συναδέλφους του θα πρέπει να τους αποδείξει ότι ενδιαφέρεται σε προσωπικό επίπεδο για τον καθένα, ότι τον υποστηρίζει τόσο στην επαγγελματική του ζωή, όσο και στην προσωπική του ζωή. Ότι είναι κοντά του και ότι θα βγει μπροστά σε όποιο πρόβλημα προκύψει. Και θα τον υπερασπιστεί. Αυτό το κλίμα πρέπει να το χτίσεις. Δεν είναι αυτονόητο. Επομένως είναι μια διαδικασία που θα πάρει κάποιον χρόνο για να διαπιστώσουν οι συνάδελφοι ότι είσαι κοντά τους, ότι και να συμβεί και θα 'ρθούνε να ζητήσουν τη βοήθειά σου, να δείξεις ότι είσαι ανοικτός σε κάθε πρόβλημα και σε κάθε επαφή μαζί τους για να μπορέσεις να το δημιουργήσεις αυτό το κλίμα. Είναι κυρίαρχο για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εάν δεν σου έχει εμπιστοσύνη ο συνάδελφος δεν θα σε ακούσει, δεν θα δεχθεί και την πρότασή σου με ανοικτό μυαλό. Όταν υπάρχει αυτό το κλίμα και η συζήτηση που θα γίνει σε οποιοδήποτε θέμα κινείται σε άλλα επίπεδα. Είναι ανοικτός ο συνάδελφος να σε ακούσει και να προβληματιστεί πάνω σε αυτό που λες. Αν δεν υπάρχει αυτό το κλίμα ο συνάδελφος είναι αρνητικός. Έχει κατεβάσει ρολά αν δεν σου έχει εμπιστοσύνη ή αν καταλυθεί αυτή η εμπιστοσύνη, δύσκολα θα έχεις κάποια επιρροή πάνω του όσον αφορά βέβαια πάντοτε για τη λειτουργία της μονάδας.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;

Διευθύντρια 9: Εάν θέλω να είμαι καλός ηγέτης πιστεύω ότι πρέπει να σπρώχνω τους συναδέλφους μου να βελτιώνονται μέσα από επιμόρφωση και μέσω «δοκιμών». Να δοκιμάζουνε καινούρια μοντέλα, καινούρια πράγματα στην επαγγελματική τους ζωή, για να μπορέσουν να εμπλουτίσουν την πείρα

που έχουν και την κρίση που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός στο τι θα εφαρμόζει κάθε φορά. Οτιδήποτε πέφτει στην αντίληψή μου και αφορά σεμινάρια, ημερίδες κλπ. ενημερώνω τους συναδέλφους και μάλιστα κρίνοντας ότι κάποια από αυτά, ανάλογα με το περιεχόμενο θα είναι ιδιαίτερα θετικό γι' αυτούς, τους προτρέπω αλλά και διευκολύνω τη συμμετοχή τους σ' αυτά. Πρώτα-πρώτα δηλαδή ξεκινάμε με την ενημέρωση, ότι υπάρχουν, ότι γίνονται αυτά τα πράγματα, ότι καλό είναι για την εξέλιξή σας ακόμα και ένα μεταπτυχιακό να κυνηγήσετε, οτιδήποτε, για να είστε εσείς πιο άνετα με τον εαυτό σας, να πατάτε πιο γερά στα πόδια σας, αλλά και για την περαιτέρω εξέλιξή σας. Ξεκινάμε λοιπόν από την ενημέρωση και την προτροπή, αλλά και τη διευκόλυνση. Διότι πρέπει να διευκολύνεις το συνάδελφο να προχωρήσει σε όλα αυτά.

Ερευνήτρια: Ωραία. Νομίζω ότι απαντήσατε και στην επόμενη ερώτησή μου γιατί λέει: Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διευθύντρια 9: Είναι κάτι το οποίο οφείλουν στον εαυτό τους πρώτα από όλα. Το οφείλουν στον εαυτό τους γιατί σε όλα τα επαγγέλματα, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση που οι εξελίξεις είναι ραγδαίες παγκόσμια, πρέπει να ενημερώνεται ο υπάλληλος και να εξελίσσεται.

Ερευνήτρια: Λοιπόν. Θα ήθελα να μου αναφέρετε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην επαγγελματική μονάδα σας.

Διευθύντρια 9: Πέρα από κάποιες ενδοσχολικές επιμορφώσεις τις οποίες και μεταξύ μας και με τη βοήθεια της συμβούλου έχουμε πραγματοποιήσει, στο σχολείο εφαρμόζουμε καινοτόμα προγράμματα και περιβαλλοντικά και πολιτιστικά και αγωγής υγείας. Κάθε χρόνο συμμετέχουμε σε προγράμματα που οργανώνει η ΕΛΠΙΔΑ και που τα σεμινάρια είναι δια ζώσης, δηλαδή συνάδελφοι κάθε εβδομάδα θα συμμετέχουν στο σεμινάριο, προκειμένου να εφαρμόσουν τα καινούρια προγράμματα. Στο παρατηρητήριο της βίας, στο δίκτυο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι εμπλεκόμενο το σχολείο μας, επίσης επειδή δεν είχαμε τον κατάλληλο χώρο μέχρι πρότινος για να οργανώσουμε κάποιες άλλες επιμορφώσεις ή κάποιες ανοικτές ημερίδες, φέτος που μετακομίσαμε στο καινούριο μας σχολικό κτίριο που έχει, τηρεί τις προδιαγραφές για παρόμοιες οργανώσεις σκοπεύουμε να οργανώσουμε και ανοικτά σεμινάρια που θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν και εξωσχολικοί.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Ποιος θεωρείτε ότι έχει και την ευθύνη γι' αυτήν;

Διευθύντρια 9: Πιστεύω ότι υπάρχει ατομική ευθύνη. Δηλαδή ο καθένας μας θα πρέπει να επιδιώκει στο βαθμό που μπορεί την επαγγελματική του εξέλιξη. Πλην όμως, όταν είσαι δημόσιος υπάλληλος οφείλει και το ίδιο το κράτος, προκειμένου να έχει αποδοτικότερες σχολικές μονάδες, να οργανώνει τις επιμορφώσεις. Σήμερα διαπιστώνουμε δυστυχώς ότι τα περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια γίνονται στην Αθήνα και στοιχίζουν ακριβά. Που σημαίνει ότι θα πρέπει εγώ ή οποιοσδήποτε άλλος συνάδελφος να μετακινηθεί, να πληρώσει ένα σεβαστό ποσό από την τσέπη του σε καιρούς χαλεπούς οικονομικά. Είναι όλα αυτά αρνητικά για να μπορέσουμε να εξελιχθούμε περισσότερο. Πέρα λοιπόν από την ατομική ευθύνη που ο καθένας μας κάνει ό,τι μπορεί και το κυνηγάει όσο μπορεί, όφειλε και το κράτος, τουλάχιστον όσον αφορά τον δημόσιο υπάλληλο, εφόσον θέλει να είναι αποτελεσματικό ως κράτος, να φροντίζει και αντί να γίνονται κάποια πράγματα με κλήρωση ή με εξετάσεις, όπως ήταν το Διδασκαλείο που καταργήθηκε, πολύ άσχημο, έπρεπε υποχρεωτικά κατά την ταπεινή μου γνώμη να περάσουνε όλοι οι συνάδελφοι από το Διδασκαλείο και να μη σας πω, ανά δεκαετία, γιατί ανά δεκαετία οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι τρομακτικές. Πώς θα προλάβει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί αυτές τις αλλαγές και να εξελίσσεται και ο ίδιος, να γίνεται καλύτερος;

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι η Πολιτεία έχει ευθύνη και για την επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών;

Διευθύντρια 9: Οποσδήποτε. Όταν τοποθετείς έναν ηγέτη και θέλεις απ' αυτόν να εφαρμόσει και να προάγει την εκπαίδευση οφείλεις να τον κυνηγάς. Γιατί υπάρχουνε δυστυχώς και Διευθυντές οι οποίοι, όπως δηλώνουν, γίνονται Διευθυντές για να ξεκουραστούν. Να βγουν από την τάξη και να ξεκουραστούν. Υπάρχει και τέτοια ομάδα Διευθυντών. Δεν είναι όλοι οι Διευθυντές εξ ορισμού δραστήριοι, πηγαίνουν μπροστά την εκπαίδευση και τη σχολική τους μονάδα. Επομένως οφείλει το κράτος ως εργοδότης και να ελέγχει αλλά και να υποστηρίζει τον εργαζόμενο του, να είναι πιο αποτελεσματικός.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται ένας Διευθυντής ο οποίος ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του και συνεχώς βελτιώνεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον Διευθυντή. Επιηρεάζει δηλαδή το συγκεκριμένο θέμα; Επιδιώκουν, θέλουν οι εκπαιδευτικοί της μονάδας να βλέπουν τον Διευθυντή τους να ασχολείται με την επαγγελματική του ανάπτυξη και να βελτιώνεται;

Διευθύντρια 9: Νομίζω ότι θα τους ενέπνεε κάτι τέτοιο. Υπάρχει όμως ο κίνδυνος στην προκειμένη περίπτωση να θεωρήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο Διευθυντής λειτουργεί ατομικά και μπορεί αυτό να

αποβεί εις βάρος της σχέσης του με τους συναδέλφους αλλά και τη λειτουργία του σχολείου. Δηλαδή μπορεί να πέσεις σε μία παγίδα όπου κυνηγώντας τη δική σου επαγγελματική εξέλιξη, επιμόρφωση ή ό,τι άλλο να παραμελήσεις τα καθήκοντα που έχεις ή να λειτουργήσουν απέναντί σου οι συνάδελφοι ανταγωνιστικά.

Ερευνήτρια: Άρα αυτό επηρεάζει και τη στάση των εκπαιδευτικών και το σχολείο γενικά.

Διευθύντρια 9: Νομίζω ότι την επηρεάζει γενικότερα. Είναι καλό, είναι απαραίτητο, εμπνέεις όταν εσύ ο ίδιος κυνηγάς την επαγγελματική σου εξέλιξη εμπνέεις τους συναδέλφους σου αλλά όταν αυτό γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο και σε σωστό βαθμό. Και εκεί υπάρχουν ισορροπίες που πρέπει να κρατηθούνε.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση. Επομένως εδώ συνδέεται με τη γνώμη σας, τη γνώμη που έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Διευθύντρια 9: Ξανά την ερώτηση.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση.

Διευθύντρια 9: Όταν έχεις περάσει 25 χρόνια μέσα σε μία τάξη διδακτική είναι πολύ εύκολο να εντοπίσεις, μπαίνοντας στο τμήμα, που υστερεί και που υπερτερεί ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι Διευθυντές, εγώ συγκεκριμένα ως διευθύντρια ενός εξαθεσίου, έχω υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο των 12 ωρών. Πολλές φορές βαρυνόμαστε γι' αυτό, πλην όμως είναι απαραίτητο γιατί μας κρατάει σε επαφή, και μπορούμε πολύ πιο εύκολα να ξέρουμε τι γίνεται στο σχολείο μας. Μπαίνοντας λοιπόν σε ένα τμήμα για να διδάξεις, ως είναι μία ώρα την εβδομάδα ή δύο, αντιλαμβάνεσαι πάρα πολλά με την εμπειρία που κουβαλάς, πάνω στο πώς λειτουργεί ο κάθε συνάδελφος. Εκεί μπορείς να τον υποστηρίξεις. Δηλαδή να του τονίσεις με όμορφο τρόπο πάντοτε, όχι με τον τρόπο ότι σε μαλώνω ή εντοπίζω τις αδυναμίες σου, αλλά υποστηρικτικά καθαρά, να του κάνεις κάποιες προτάσεις για να βελτιωθεί στο έργο του. Επίσης, συνηθίζουμε εμείς οι δάσκαλοι στα διαλείμματα να συζητάμε θέματα που μας απασχολούν, είτε είναι με μαθητές, είτε είναι με κάποια συγκεκριμένη ύλη, είτε είναι πώς θα το δώσουμε στους μαθητές κάποιο πράγμα. Δυστυχώς αυτό μας στοιχειώνει ως εκπαιδευτικούς. Τις περισσότερες φορές, ακόμα και εκτός σχολείου όταν βρισκόμαστε, για τέτοια θέματα συζητάμε. Επομένως έχεις μία εικόνα ως Διευθυντής μπαίνοντας στο τμήμα για το τι κάνει ο κάθε συνάδελφος. Πέρα από τα γραφειοκρατικά που ξέρεις ότι θα εφαρμόσει το τάδε πρόγραμμα, θα κάνει εκείνο, βρίσκεται εκεί στην ύλη του, πράγματα τα οποία ως Διευθυντής είσαι ενήμερος και οφείλεις να είσαι ενήμερος. Μπαίνοντας όμως στο τμήμα είσαι σε θέση να αντιληφθείς τις αδυναμίες και τα προτερήματα του κάθε συναδέλφου και να τον προτρέψεις να βελτιωθεί ή να διορθωθεί σε κάποιον τομέα. Πιστεύω ότι χρειαζόμαστε αξιολόγηση γιατί δυστυχώς...

Ερευνήτρια: Να σας διακόψω ένα λεπτό. Άρα η επόμενη ερώτηση είναι τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτήν;

Διευθύντρια 9: Πιστεύω ότι πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί όπως όλοι μας, σε όλους τους τομείς, πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση γιατί υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι ξεχωρίζουν και καλό θα είναι, αυτοί οι άνθρωποι που ξεχωρίζουν μέσα από την αξιολόγηση, εφόσον αυτή γίνεται με δίκαια μέσα και δεν υπάρχουν προσωπικές προτιμήσεις ή ίντριγκες, ο συνάδελφος που μέσα από την αξιολόγηση θα αναδειχθεί μπορεί να προχωρήσει και στην επαγγελματική του εξέλιξη καλύτερα. Πολλές φορές η αξιολόγηση λειτουργεί και σαν μέσο αναγκαστικής εργασίας γι' αυτούς που είναι πιο χαλαροί και οι οποίοι λένε δεν πειράζει ή βάζω άριστα 10 για να είναι ευχαριστημένοι οι μαθητές και γονείς και να περνάει η χρονιά μου και η ζωή μου κλπ. Μέσα από μια αξιολόγηση θα αναγκαστεί, εφόσον υπάρχει, να εργαστεί και λίγο πιο συστηματικά και συνειδητά.

Ερευνήτρια: Μπορεί να λειτουργήσει και ως μέσο ανατροφοδότησης;

Διευθύντρια 9: Στόχος θα ήτανε πραγματικά, πέρα από το να αναδειχθούνε οι άνθρωποι οι οποίοι ξεχωρίζουν σε κάθε τομέα, σε κάθε επάγγελμα, σαφώς ο καλύτερος, ο πιο σωστός στόχος της αξιολόγησης θα ήταν η ανατροφοδότηση. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός προϊστάμενος, ο σύμβουλος, ο οποίος βέβαια για μένα ο χρόνος του είναι λιγιστός και που για να μπει σε μία τάξη και να παρακολουθήσει θα χρειαζόταν ειδική άδεια, τώρα θα μπορεί να το κάνει και να κάνει πιο εμπειρισταωμένες προτάσεις στους εκπαιδευτικούς από τη μία μεριά. Από τη μεριά του Διευθυντή η αξιολόγηση έχει να κάνει. Πιστεύω ότι πρέπει να παίρνει μέρος και ο Διευθυντής στην αξιολόγηση γιατί η προσφορά των εκπαιδευτικών δεν είναι ίδια απ' όλους στη μονάδα. Υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι εργάζονται πολλές περισσότερες ώρες εκτός του ωραρίου τους και προσφέρουνε πέρα από το εκπαιδευτικό τους έργο και υπάρχουν άνθρωποι που κοιτάνε το ρολόδι, τότε θα 'ρθουν και τότε θα φύγουν. Κατά συνέπεια, αυτό μπορεί να το διαπιστώσει μόνο ο Διευθυντής που ξει τους συναδέλφους του σε καθημερινή βάση και ξέρει την προσφορά τους. Πέρα δηλαδή από το παιδαγωγικό του έργο μέσα στην τάξη που ο πιο σωστός είναι να το κρίνει ο

σχολικός σύμβουλος από τον Διευθυντή. Ο Διευθυντής όμως μπορεί να αξιολογήσει την προσφορά, τη συνολική προσφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα. Γιατί ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο για την τάξη του, είναι για όλο το σχολείο.

Ερευνήτρια: Θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Διευθύντρια 9: Εκείνο που με ενοχλεί στη χώρα μας είναι ότι πολλές φορές υιοθετούνται μοντέλα που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση από το εξωτερικό, τα οποία στο εξωτερικό έχουν ήδη καταρρεύσει και, ενώ έχουν αποδειχθεί λάθος, εμείς τα εισάγουμε και προσπαθούμε να τα εφαρμόσουμε, ή προσπαθούμε να τα εφαρμόσουμε τρέχοντας χωρίς να έχουμε πλήρη συνείδηση του τι αφορά ή πώς θα τα προσαρμόσουμε στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό είναι κάτι που με ενοχλεί. Είτε είναι διδακτικά μοντέλα, είτε είναι λειτουργία σχολικών μονάδων, χρηματοδότηση σχολικών μονάδων ή και η αξιολόγηση αυτή καθεαυτή. Θεωρώ ότι εσπευσμένα και χωρίς βαθιά έρευνα και εμπειριστάωμένη έτσι εφαρμογή εφαρμόζονται πολλά λάθος συστήματα στην εκπαίδευση. Και ένα από αυτά είναι και το τελευταίο μοντέλο της αξιολόγησης.

Ερευνήτρια: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Διευθύντρια 9: Εγώ.

Ερευνήτρια: Καταρχάς ξέχασα να σας ρωτήσω να μου πείτε την ηλικία σας.

Διευθύντρια 9: 50 χρονών.

Ερευνήτρια: Πείτε μου αν θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε.

Διευθύντρια 9: Ναι, θα ήθελα να προσθέσω ότι δυστυχώς η οικονομική συγκυρία της χώρας μας οδήγησε το Υπουργείο μας, τέλος πάντων τη Διοίκηση, να κόψει και τις εκπαιδευτικές άδειες. Οπότε ένας εργαζόμενος, σκληρά εργαζόμενος, με οικογένεια, με υποχρεώσεις, είναι εμπόδιο αυτό στην επαγγελματική του εξέλιξη. Μεγάλο.

Ερευνήτρια: Πολύ ωραία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 10

Ερευνήτρια: Οι πρώτες ερωτήσεις που θα ήθελα να σας κάνω αφορούν τις σπουδές σας, προπτυχιακές και μεταπτυχιακές.

Διευθυντής 10: Ναι. Τελείωσα την Παιδαγωγική Ακαδημία στην Αλεξανδρούπολη, μετά το Φυσικό της Θεσσαλονίκης, του Α.Π.Θ., μεταπτυχιακό στο Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, πώς το λέγανε, θες τον τίτλο: Διδακτική Φυσικών Επιστημών, και στην αντίστοιχη περιοχή έκανα και το διδακτορικό μου.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα για ξένες γλώσσες.

Διευθυντής 10: Ξένες γλώσσες, Αγγλικά ξέρω πολύ καλά, έχω πάρει και ένα πτυχίο αντίστοιχο του Γ2.

Ερευνήτρια: Ωραία. Γνώσεις χειρισμού Ηλεκτρονικού Υπολογιστή.

Διευθυντής 10: Πολύ καλές. Είμαι και επιμορφωτής Β' Επιπέδου.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου αναφέρετε τώρα τα χρόνια επαγγελματικής σας εμπειρίας.

Διευθυντής 10: Πόσα χρόνια;

Ερευνήτρια: Ναι.

Διευθυντής 10: 25 χρόνια.

Ερευνήτρια: 25 χρόνια. Και τα χρόνια σας ως Διευθυντής;

Διευθυντής 10: Ως Διευθυντής είναι τώρα 3 χρόνια θα τελειώσει. Σε μερικούς μήνες θα κάνω 3 χρόνια.

Ερευνήτρια: Ωραία. Χρόνια ως Διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

Διευθυντής 10: Το ίδιο.

Ερευνήτρια: Μέγεθος και οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 10: Είναι εξαθέσιο σχολείο με περίπου 90 παιδιά.

Ερευνήτρια: 90 παιδιά. Και ο αριθμός των εκπαιδευτικών στο σύνολο;

Διευθυντής 10: 13 εκπαιδευτικοί μαζί με μένα.

Ερευνήτρια: Ωραία

Ερευνήτρια: Η ερώτηση που θα ήθελα να σας κάνω είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Διευθυντής 10: Θεωρώ ότι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας χώρος στον οποίο κατ' εξοχήν υπάρχει αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Δηλαδή τα πράγματα... νομίζω ότι συνεχώς πρέπει να είσαι ενήμερος για καινούριες παιδαγωγικές, για καινούρια ζητήματα. Τώρα προέκυψαν πάρα πολλά θέματα με την είσοδο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Βλέπω και από το περιβάλλον μου ας πούμε το επαγγελματικό ότι υπάρχουν – θα μπορούσα έτσι σκληρά να το χαρακτηρίσω – σαν εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων. Δηλαδή είναι οι άνθρωποι οι οποίοι ενδιαφέρονται και θέλουν να μαθαίνουν, να πάνε σε ένα σεμινάριο, να πάνε σε ένα συνέδριο, να

ακούσουν καινούρια πράγματα και είναι και άλλοι οι οποίοι λένε ότι θεωρούν ότι ξέρω γω; τα ξέρουν όλα και δεν δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον, είναι πολύ πιο παραδοσιακοί χωρίς να θέλω να... Ενώ αγαπούν τη δουλειά τους, αγαπούν τα παιδιά, να προσπαθούν το καλύτερο να κάνουν και αυτοί με τον δικό τους τρόπο, αλλά σύμφωνα με τη δικιά μου φιλοσοφία...

Ερευνήτρια: ... θέλω τη δική σας άποψη για την επαγγελματική ανάπτυξη, για την έννοια.

Διευθυντής 10: Θα έπρεπε ο εκπαιδευτικός να προσπαθεί να ακούει καινούρια πράγματα, να μαθαίνει καινούρια πράγματα και να αναπτύσσεται μέσα από αυτό το πράγμα και επαγγελματικά και προσωπικά νομίζω.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται-σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Διευθυντής 10: Δύσκολη ερώτηση αυτή.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται-σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Διευθυντής 10: Ναι. Πιστεύω ότι σχετίζεται άμεσα. Οι απαιτήσεις που υπάρχουν σήμερα απέναντι στον εκπαιδευτικό είναι πολύ διαφορετικές από ό,τι ήταν κάποια χρόνια πριν. Και η κοινωνία έχει διαφορετικές απαιτήσεις και, εφόσον εκπαιδεύουμε παιδιά τα οποία θα βγούνε μετά από λίγο καιρό στην κοινωνία έξω, η κοινωνία αυτή εφόσον είναι αλλαγμένη, έχουμε και μεις μια ευθύνη να τα εφοδιάσουμε με καινούρια πράγματα. Άρα σίγουρα οι μεθοδολογίες έχουν αλλάξει, ο δάσκαλος πια δεν είναι μια αυθεντία η οποία μεταφέρει γνώση στο μυαλό των μαθητών όπως γινόταν πριν από 50 ή 100 χρόνια, είναι ένας άνθρωπος ο οποίος μαζί με τους μαθητές του προσπαθεί να μάθει κι αυτός, προσπαθεί να τους δείξει τρόπους να μαθαίνουν, δηλαδή έχει μετακινηθεί νομίζω το βάρος της εκπαίδευσης από τη γνώση αυτή καθαυτή στο ότι οι μαθητές μας πρέπει να μάθουν να βρίσκουν τρόπους να έχουν πρόσβαση στη γνώση κι όλα αυτά τα πράγματα. Άρα αυτό έχει αλλάξει τελείως νομίζω τη φιλοσοφία. Και έτσι ο εκπαιδευτικός αναγκαστικά έχει έναν καινούργιο ρόλο και είναι κάτι στο οποίο πρέπει να ασκηθεί και να τροποποιήσει τις συνήθειές του.

Ερευνήτρια: Γνωρίζετε κάποιες μορφές ή μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τελευταία για την πρακτική του μέντορα όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Ποια είναι η άποψή σας και αν βοηθούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα.

Διευθυντής 10: Δεν υπάρχει αυτό σαν... Δεν έχει θεσμοθετηθεί κάτι τέτοιο αυτή τη στιγμή, γιατί κάποια στιγμή υπήρξε η πρόθεση του υπουργείου να υπάρξει ένας θεσμός τέτοιος.

Ερευνήτρια: Εγώ θέλω την προσωπική σας άποψη για το κατά πόσο πιστεύετε ότι αυτά, όλες αυτές οι πρακτικές και τα μοντέλα που υπάρχουν επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθούν τον εκπαιδευτικό.

Διευθυντής 10: Ναι. Χωρίς να τα έχω δει έτσι στην πράξη να δουλεύουν θεωρώ ότι ναι, θα μπορούσαν να είναι μεγάλη βοήθεια για τον εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα ξέρω ότι σε άλλες χώρες υπάρχει, για παράδειγμα σε ένα σχολείο, υπάρχει κάποιος γηραιότερος, εμπειρότερος, πώς να το πω ας πούμε, εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει όταν έρχεται κάποιος νέος δάσκαλος να τον έχει από κοντά και να του μάθει, να του δείξει κάποια πράγματα. Αυτό νομίζω ότι είναι πολύ βοηθητικό και γενικά θα ήταν πολύ βοηθητικό να υπήρχαν ομάδες στα σχολεία εκπαιδευτικών, οι οποίες θα συνεργάζονταν για να σχεδιάζουν τα μαθήματά τους, να προετοιμάζονταν τον τρόπο διδασκαλίας κλπ. Νομίζω ότι υπάρχουν πολλές μονάδες στην εκπαίδευση οι οποίες έχουν εξαιρετικές δυνατότητες, αλλά δυστυχώς θεωρώ ότι το σύστημά μας το ίδιο δεν μας βοηθάει η μονάδα να μπαίνει μέσα σε μια ομάδα και έτσι να δυναμώνει. Οπότε είναι σαν αναλαμπές που υπάρχουν γενικά χωρίς όμως να δημιουργεί μια συλλογικότητα αυτό το πράγμα.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού;

Διευθυντής 10: Ναι, νομίζω ότι παίζει μεγάλο ρόλο αυτό το πράγμα. Άλλες είναι οι ανάγκες που έχει ένας νέος εκπαιδευτικός, άλλες κάποιος που είναι στο μέσον της καριέρας του, άλλες ανάγκες έχει κάποιος που έχει γίνει στέλεχος, Διευθυντής ή Σύμβουλος κλπ. Πιστεύω ότι έχει σημασία.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας; Δηλαδή για να σας βοηθήσω, περισσότερο εκπαιδευτικοί που ασχολούνται και βελτιώνονται συνεχώς και ασχολούνται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη...

Διευθυντής 10: Αν έχουν αποτέλεσμα στο σχολείο αυτό

Ερευνήτρια: ... και συνδέονται με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας.

Διευθυντής 10: Νομίζω ότι υπάρχει σύνδεση και πιστεύω μάλιστα ότι είναι και αμφίδρομη. Με την έννοια δηλαδή ότι και ένας εκπαιδευτικός που έχει ανησυχίες έτσι επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθά στο να δημιουργήσει μια κουλτούρα μέσα στο σχολείο στο οποίο υπηρετεί αλλά πιστεύω ότι και η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει και ίσως εξωθήσει κάποιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν... βλέποντας ένα κλίμα προς αυτή την κατεύθυνση θα ήθελαν και αυτοί να συμμετάσχουν σε

αντίστοιχες δραστηριότητες. Άρα, νομίζω ότι είναι αμφίδρομο.

Ερευνήτρια: Αυτό που θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα είναι πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «ηγεσία» στον χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθυντής 10: Για μένα ηγεσία είναι συνώνυμο με την έννοια όραμα, έμπνευση, καθοδήγηση. Οπότε κάπως έτσι αισθάνομαι ότι θεωρώ ότι ένας ηγέτης πρέπει να είναι.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου «ηγεσία» στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Διευθυντής 10: Ναι. Η καθημερινότητα όπως τη βιώνω εγώ στο σχολείο είναι πολύ δύσκολη. Παρόλο που θεωρητικά έχουμε ένα μειωμένο ωράριο ως διευθυντές, υπάρχουνε μέρες που δεν μπορώ να καταλάβω πότε πέρασε... πότε πήγε 2 η ώρα. Από το πρωί στις 8 είμαι νομίζω καθισμένος πάνω σε ένα γραφείο διεκπεραιώνοντας αλληλογραφία, πρωτόκολλα, πράγματα, τέτοια. Δηλαδή, είναι... Έχοντας βέβαια ένα σχολείο στο οποίο δεν έχω υποδιευθυντή. Επειδή είναι εξαθέσιο σχολείο δεν έχω υποδιευθυντή και αυτό νομίζω ότι θα ήταν μεγάλη βοήθεια αν υπήρχε. Είναι μικτός ο ρόλος του Διευθυντή αυτή τη στιγμή. Θα ήθελα να μπορώ να κάνω περισσότερα πράγματα. Εκτός από τη γραφειοκρατία που σου τρώει όλη τη μέρα σχεδόν, ένα άλλο θέμα είναι ότι το προσωπικό που έχει διαθέσιμο δεν το διαλέγεις εσύ. Άρα πολλά από τα σχέδια, τα οράματά σου ή αυτά που προσπαθείς να κάνεις ή που θάθελες να κάνεις σε ένα σχολείο μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με αυτά που θέλουνε οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, έναν πολύ μεγάλο ρόλο παίζει και το μαθητικό δυναμικό και επίσης οι γονείς και η τοπική κοινωνία. Το λέω δηλαδή αυτό γιατί το σχολείο είναι σε μια περιοχή όπου ζούνε πάρα πολλοί μετανάστες, είναι όλοι έτσι εργατές και χαμηλόμισθοι και με την κρίση δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο. Δύσκολα μπορώ να πάω τα παιδιά κάτω, να τα βγάλω έξω από το σχολείο, εννοώ να πληρώσουν ένα λεωφορείο για να πάμε σε κάποια εκδήλωση, σε μια εκδρομή, οπότε όλα αυτά είναι πράγματα τα οποία έρχονται σε σύγκρουση ας πούμε, ή τέλος πάντων φρενάρουν τα πλάνα και τα οράματα που έχει κάποιος. Αλλά προσπαθώ με τα διαθέσιμα μέσα που έχω, στόχο δηλαδή... κάθε τόσο βάζω ένα στόχο να πάω λίγο παραπάνω από εκεί που βρίσκομαι, οπότε πολλές φορές νιώθω ότι έστω αυτό το πράγμα είναι μια επιτυχία για μένα.

Ερευνήτρια: Άρα, πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο. Ήδη μου είπατε κάποια πράγματα, δεν ξέρω αν θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο γιατί είναι και η επόμενη ερώτηση.

Διευθυντής 10: Ναι, αυτό που είπα, νομίζω ότι πολλές φορές προσπάθησα – θα μου πεις, μπορεί να φταις και συ – να δώσω έμπνευση ή να περάσω κάποιο μήνυμα στους συναδέλφους και δεν ακολούθησαν ή από τους δέκα ακολούθησαν οι μισοί. Εντάξει. Δεν ξέρω, μπορεί να είναι κάτι στο οποίο να έχω και γω κάποια συμβολή ή κάποιος άλλος θα το χειριζόταν διαφορετικά ή νομίζω ότι χρειάζεται να υπάρχει βοήθεια και από κάτω. Δηλαδή να μπορεί να έχει θέληση να συμμετάσχει και το προσωπικό και φυσικά οι γονείς και οι μαθητές.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθυντής 10: Ναι. Είναι πολλά πράγματα μαζί. Ένα πράγμα είναι σίγουρα να μπορεί να επιλύει τα προβλήματα όταν δημιουργούνται και αυτό είναι κάτι στο οποίο ζοδεύουμε πολύ μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς μας γιατί συνεχώς δημιουργούνται προβλήματα είτε με συναδέλφους, είτε με εκπαιδευτικούς, είτε με γονείς, είτε με παιδιά και ο Διευθυντής καλείται πάντοτε να βρει τη λύση. Οπότε πιστεύω ότι αν μπορείς να δώσεις λύση στα προβλήματα αυτά που δημιουργούνται εκείνη την ώρα ή τέλος πάντων να μην επεκταθούν και διογκωθούν, αυτό είναι ένα.. το θεωρώ ότι είναι αποτελεσματικό, ότι είναι μια έκφραση της αποτελεσματικότητας. Από την άλλη μεριά είναι αυτό που λέγαμε και πριν. Ότι καλό θα ήταν να μπορούσες να προχωρήσεις τα πράγματα, να τα πας λίγο μπροστά κάθε φορά.

Ερευνήτρια: Ποια η άποψή σας για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 10: Όσον αφορά το δικό μου στυλ ηγεσίας θεωρώ ότι... θα το χαρακτήριζα εγώ τουλάχιστον δημοκρατικό με την έννοια ότι τις περισσότερες φορές, ίσως και όλες τις φορές, προσπαθώ να δίνω περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να παίρνουν αποφάσεις και να παίρνουν πρωτοβουλίες. Για θέματα δηλαδή τα οποία δεν είναι καθαρά γραφειοκρατικά και στα οποία υπάρχει κάποια εντολή από τη διοίκηση ας πούμε να ακολουθήσουμε κάτι συγκεκριμένο και θεωρώ ότι αυτό τους δίνει χώρο να αναπτύξουν ας πούμε και ειδικές πρωτοβουλίες και να προχωρήσουν και οι ίδιοι. Νομίζω ότι ούτως ή άλλως είναι δημοκρατική κοινωνία στην οποία δημιουργούνται πράγματα και πάει μπροστά. Οπότε αντίστοιχα πρέπει να συμβαίνει και στο σχολείο.

Ερευνήτρια: Και πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο στυλ ηγεσίας του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 10: Ναι. Πιστεύω πως ναι. Δεν ξέρω πώς θα λειτουργούσε κάποιος σε μια αυταρχική ας πούμε ηγεσία, τι όρεξη θα είχε και τι στόχους θα έβαζε για να κάνει πράγματα, εφόσον αυτά πιθανώς να έρχονταν σε αντίθεση με αυτά που θα ήθελε ο ηγέτης. Επομένως, σε μια δημοκρατική ηγεσία νομίζω πως δίνεται χώρος και περιθώριο για τον οποιονδήποτε θέλει να αναπτυχθεί

επαγγελματικά.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία ασθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας.

Διευθυντής 10: Μάλιστα. Ναι. Κοίταξε, ο εκπαιδευτικός νομίζω ότι τα προβλήματα που μπορεί να συναντήσει είναι είτε από τη διοίκηση, είτε από τους γονείς και τα παιδιά, οπότε θεωρώ πως οτιδήποτε θέμα έχουν ζητήσει τη συμβουλή μου ή την παρέμβασή μου σε τέτοια ζητήματα, η φιλοσοφία μου είναι να τους βοηθάω και να τους καλύπτω πάντα. Δηλαδή και σε οτιδήποτε θέμα προκύψει εξωτερικό του σχολείου και αφορά κάποιον εκπαιδευτικό, η άποψή μου είναι ότι πρέπει το σχολείο να εμφανίσει μια ενιαία έτσι γραμμή και από εκεί και πέρα αν υπάρχει πρόβλημα να το λύσουμε εσωτερικά. Οπότε μερικές φορές που έχουν δημιουργηθεί τέτοια ζητήματα νομίζω πως με αυτή τη λογική έχω αντιδράσει και μ' αυτή την έννοια θεωρώ ότι μπορώ να δημιουργήσω ένα τέτοιο κλίμα εμπιστοσύνης. Όσον αφορά το μεταξύ των εκπαιδευτικών, το βασικό σημείο νομίζω πως είναι η δίκαιη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, αν θεωρεί κάποιος ότι αδικείται, ή κάποιος άλλος ότι ευνοείται, εκεί νομίζω ότι δημιουργείται κάποιο πρόβλημα. Θεωρώ ότι δεν κάνω τέτοια πράγματα, ούτε το ένα ούτε το άλλο. Οπότε εκεί νομίζω ότι βασίζεται. Αυτό.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;

Διευθυντής 10: Πρώτα από όλα νομίζω ότι χρησιμοποιώ το δικό μου παράδειγμα, επειδή έχω έτσι διάφορες ανησυχίες. Βλέπουν ότι προσπαθώ να ενημερώνομαι, να τρέχω από συνέδριο σε συνέδριο, από σεμινάριο σε σεμινάριο, έτσι οτιδήποτε προκύψει και με αφορά και με ενδιαφέρει προσπαθώ να το παρακολουθήσω. Προφανώς ενημερώνω και εκείνους και τους λέω και τις εμπειρίες μου πολλές φορές. Π.χ. ότι πήγα στο τάδε σεμινάριο και άκουσα αυτά τα πράγματα και ήταν πολύ ωραία και ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Το καλό είναι ότι έχω έναν-δυο συναδέλφους που έχουν κι εκείνοι παρόμοια φιλοσοφία, οπότε υπάρχει ένα έτσι, μια συζήτηση γίνεται μέσα στο σχολείο, στα διαλείμματα, σε συνελεύσεις κλπ.

Ερευνήτρια: Ωραία. Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Διευθυντής 10: Προφανώς σε οποιοδήποτε αίτημα υπάρχει για να κάνουν κάτι που πιθανώς να είναι εντός ωραρίου κλπ. είμαι πάντοτε θετικός να καλύψω τα κενά, να βρω λύσεις για να μην μείνουν τα παιδιά χωρίς δάσκαλο. Οπότε με αυτή την έννοια νομίζω.

Ερευνήτρια: Ωραία. Μπορείτε να αναφέρετε και κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην εκπαιδευτική μονάδα σας;

Διευθυντής 10: Δεν έχω οργανώσει εγώ προσωπικά αλλά έχω δώσει το σχολείο σε συμβούλους για να κάνουν εκεί τα σεμινάρια τους έτσι κατά καιρούς. Δυστυχώς δεν είχα και χώρο μέχρι τώρα. Τώρα πια έχει χτιστεί και κάποιο παράπηγμα στο σχολείο και έχουμε και έναν χώρο αμφιθέατρου, οπότε προσπαθώ να τον εξοπλίσω και από του χρόνου να κάνω κι άλλες εκδηλώσεις. Έχω προγραμματίσει ήδη κάποιες συναντήσεις με ψυχολόγους και παιδαγωγούς για τα θέματα σχολικής βίας κλπ. Αυτά.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης. Ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη για αυτήν και σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο;

Διευθυντής 10: Την ευθύνη της επαγγελματικής μου ανάπτυξης νομίζω ότι την έχω εγώ με την έννοια ότι προσπαθώ να είμαι ενημερωμένος για οτιδήποτε συμβαίνει γύρω μου, για κάποιο σεμινάριο που μπορεί να υπάρχει, οτιδήποτε τέτοιο, και κάνω αιτήσεις συνεχώς, πρώτα από όλα παρακολουθώ...

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι στη θέση που είστε τώρα ως Διευθυντής θα μπορούσε και κάποιος άλλος να έχει ευθύνες για την επιμόρφωσή σας;

Διευθυντής 10: Φυσικά, φυσικά, εννοείται. Εννοείται ότι θεωρώ πως το Υπουργείο έχει μια ευθύνη την οποία απλά, βλέποντας εγώ ρεαλιστικά τα πράγματα θεωρώ ότι έχω εγώ την ευθύνη. Θα έπρεπε, σε έναν ιδανικό κόσμο ας πούμε, να έχει το Υπουργείο την ευθύνη, ιδίως για τα στελέχη. Παρόλο που ακούμε πολλές φορές για διάφορα πράγματα να γίνονται, δεν έχει γίνει κάτι. Καταρχήν θεωρώ ότι θα έπρεπε τον πρώτο καιρό, όπως γίνονται τα σεμινάρια τα εισαγωγικά για εκπαιδευτικούς που πρωτομπαίνουν στην εκπαίδευση να υπάρχουν και κάποια σεμινάρια εισαγωγικά για αυτούς που γίνονται στελέχη. Τα οποία δεν υπάρχουν. Και θα μου ήταν πολύ χρήσιμο. Δηλαδή, αντί να ψάχνει ο καθένας να βρει από εδώ και από εκεί πράγματα, ή μέσα από την εμπειρία του να τα βγάζει θα έπρεπε να υπάρχει μια έτσι πιο κεντρικά θεσμοθετημένη επιμόρφωση.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό σχετίζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σας σε σχέση με τη δική σας επαγγελματική ανάπτυξη. Δηλαδή θέλουμε έναν Διευθυντή που συνεχώς επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη;

Διευθυντής 10: Δεν ξέρω. Δεν μπορώ να είμαι σίγουρος γι' αυτό το πράγμα. ίσως να γυρίσω πίσω σε

κάτι που είπα προηγουμένως, ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων, οπότε ίσως και η οπτική που έχουνα απέναντί μου, νομίζω έτσι; ότι διίστανται. Δηλαδή υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι να ακούν αυτό το πράγμα και να μην τους δημιουργεί καμία αίσθηση και υπάρχουν κάποιοι άλλοι που θεωρούν ότι κάνουνε καλά και θάπρεπε...

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση και/ή παρακίνηση. Και σ' αυτό συνδέεται η γνώμη σας που έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Διευθυντής 10: Δηλαδή; Δεν το κατάλαβα. Πες το μου πάλι.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση- παρακίνηση. Δηλαδή τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτήν (στην αξιολόγηση δηλαδή).

Διευθυντής 10: Αυτή τη στιγμή που μιλάμε, πριν από τα τρέχοντα έτσι θέματα της αξιολόγησης που είναι τώρα έτσι πολύ ζεστά, καυτά, δεν υπήρχε θεσμοθετημένη έτσι κάποια αξιολόγηση. Οπότε... προσωπικά οι οποιοσδήποτε παρεμβάσεις ας πούμε ήθελα να κάνω ήτανε σε πολύ φιλικό στυλ, αν ήτανε κάποιος συνάδελφος που ήτανε πιο νέος προσπαθούσα να προβάλω την εμπειρία μου και έτσι τα χρόνια υπηρεσίας που έχω κλπ. Πιο δύσκολα είναι τα πράγματα αν είναι κάποιος συνάδελφος με πολλά χρόνια υπηρεσίας αλλά βλέπεις ότι κάποιος έχει κάποιο ζήτημα. Εκεί το βρίσκω δυσκολότερο να κάνω κάποια παρέμβαση. Προσπαθώ όμως με έναν τρόπο φιλικό και έναν τρόπο που να του δείξω ότι εγώ ξέρω το σωστό και αυτός κάνει το λάθος, αλλά να του δώσω έτσι μια δεύτερη οπτική για να σκεφτεί τα πράγματα διαφορετικά και από μόνος του να αποφασίσει. Επομένως είναι περισσότερο σαν παραίνεση κάτι...

Ερευνήτρια: Άρα θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση στο σχολείο και να παίζει βασικό ρόλο ο Διευθυντής; Ποιος είναι ο ρόλος του δηλαδή;

Διευθυντής 10: Ναι, οπωσδήποτε, ο Διευθυντής νομίζω πως είναι ένα κομμάτι της σχολικής μονάδας, όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, οπότε ξέρει τα πράγματα από μέσα πώς είναι. Ακόμη κι αν δεν είναι όλη τη μέρα σε μια τάξη, ή να μπει σε όλες τις τάξεις, έχει μια εικόνα νομίζω καλύτερη από οποιονδήποτε άλλο εξωτερικό παράγοντα όπως είναι ο σύμβουλος για παράδειγμα ο οποίος θα 'ρθει το χρόνο μια, δυο, τρεις, πέντε φορές. Και επίσης έχουμε, νομίζω ότι ο Διευθυντής έχει μια πιο σφαιρική άποψη για τον εκπαιδευτικό. Όχι μόνο για το τι κάνει μέσα στην τάξη αλλά και πώς συμπεριφέρεται γενικά σαν μέλος μια ομάδας, σαν μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων, απέναντι στους γονείς, τους μαθητές του έτσι ευρύτερα. Οπότε είναι νομίζω ότι είναι κρίσιμος παράγοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ερευνήτρια: Έχουμε τελειώσει. Το μόνο που θα ήθελα να μου επαναλάβετε είναι τα χρόνια της επαγγελματικής σας εμπειρίας.

Διευθυντής 10: 25.

Ερευνήτρια: Και την ηλικία σας ξέχασα να ρωτήσω.

Διευθυντής 10: 49.

Ερευνήτρια: Θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε εκτός από αυτά που έχουμε πει;

Διευθυντής 10: Όχι.

Ερευνήτρια: Ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ 11

Ερευνήτρια: Τα πρώτα πράγματα που θα ήθελα να σας ερωτήσω είναι κάποια πράγματα γύρω από εσάς, πρώτα από όλα γύρω από τις σπουδές σας.

Διευθύντρια 11: Ναι. Έχω τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία, τελείωσα το... μετά από αυτό τελείωσα τη Θεολογική Σχολή, το Θεολογικό Τμήμα εδώ στο Αριστοτέλειο, έχω κάνει Διδασκαλείο εδώ στο Α.Π.Θ., εδώ στο Δημοτική, έχω Διδακτορικό στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Α.Π.Θ. στις επιστήμες της αγωγής και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή γλωσσικών μειονοτήτων και διδακτικής μαθηματικών. Τι άλλο; Είμαι επιμορφώτρια β' επιπέδου.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ξένες Γλώσσες; Αγγλικά;

Διευθύντρια 11: Ναι. Έχω Αγγλικά, έχω και το Proficiency.

Ερευνήτρια: Κάποια άλλη γλώσσα;

Διευθύντρια 11: Όχι.

Ερευνήτρια: Γνώσεις είπαμε ηλεκτρονικού υπολογιστή, είστε επιμορφώτρια.

Διευθύντρια 11: Ναι.

Ερευνήτρια: Τα χρόνια σας θα ήθελα επαγγελματικής εμπειρίας.

- Διευθύντρια 11:** Χρόνια υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι 26.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Τα χρόνια σας σε Διευθυντική θέση;
- Διευθύντρια 11:** Είναι η τρίτη μου χρονιά σε πολυθέσιο σχολείο, έχω όμως εργαστεί ως προϊσταμένη ολιγοθέσιων σχολείων τέσσερα χρόνια.
- Ερευνήτρια:** Ολιγοθέσιων;
- Διευθύντρια 11:** Μονοθέσια, διθέσια.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Τα χρόνια ως Διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.
- Διευθύντρια 11:** Τρία.
- Ερευνήτρια:** Και το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης μονάδας;
- Διευθύντρια 11:** Είναι δωδεκαθέσιο, είναι από τα ΕΑΕ, διευρυμένου ωραρίου.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Τον αριθμό των παιδιών;
- Διευθύντρια 11:** 210.
- Ερευνήτρια:** Και ο αριθμός των εκπαιδευτικών;
- Διευθύντρια 11:** 26.
- Ερευνήτρια:** 26. Ωραία. Και η ηλικία σας;
- Διευθύντρια 11:** 49.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Θα ήθελα να σας ρωτήσω τώρα πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη;
- Διευθύντρια 11:** Φαντάζομαι εννοείτε στον κλάδο μας, έτσι;
- Ερευνήτρια:** Να.
- Διευθύντρια 11:** Η αλήθεια είναι ότι θεωρώ πως δεν έχεις πολλές δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη, να κάνεις μια σταδιοδρομία επαγγελματική στην εκπαίδευση παρά μόνο να φτάσεις μέχρι τα κλιμάκια των σχολικών συμβούλων. Διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, ή αν σε ενδιαφέρει περισσότερο να ασχοληθεί με τη διοίκηση, είτε ως Διευθυντής Πρωτοβάθμιας, είτε ως Περιφερειακός Διευθυντής. Βέβαια, αυτές οι θέσεις είναι λιγάκι και πολιτικές, οπότε δεν είναι μόνο να έχεις θέληση να το κάνεις αυτό. Από κει και πέρα, μια επαγγελματική ανάπτυξη που μπορεί να έχεις αφορά την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αφού κάνεις κάποιες σπουδές να εγκαταλείψεις το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να εργαστείς στον χώρο της Τριτοβάθμιας, ως μέλος ΔΕΠ.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Εσείς αντιλαμβάνεστε την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη ως προσωπική δηλαδή εξέλιξη ή περιλαμβάνει...
- Διευθύντρια 11:** Όχι. Αυτό είναι το ένα κομμάτι, έτσι που μπορείς να έχεις αυτό που είπα προηγουμένως, να κάνεις μία σταδιοδρομία που να φαίνεται, αλλά επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να έχει οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός ο οποίος είναι σε μία τάξη, δεν έχει πάρει κανένα άλλο πτυχίο πέρα από το βασικό του, έτσι; Να μην είναι κάτι μετρήσιμο, αλλά να ενδιαφέρεται και να συμμετέχει σε σεμινάρια, σε επιμορφώσεις, να ψάχνει από μόνος του, όχι μόνο τα υποχρεωτικά που κάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Να ασχολείται με άλλα πράγματα που έχουν σχέση με το χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως να ψάχνει από μόνος του, να έχει μια εσωτερική ανάγκη να μαθαίνει καινούρια πράγματα, καινούριες τάσεις που υπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης και να διαφοροποιείται ως εκπαιδευτικός. Αυτό είναι το πιο ουσιαστικό και το πιο δύσκολο κομμάτι γιατί είναι αυτό που δεν έχει και αντίκρισμα. Γιατί το άλλο, η σταδιοδρομία έχεις και αντίκρισμα, μια ηθική ικανοποίηση, ότι κάνεις κάτι και φαίνεται ή έχεις και μια απολαβή οποιαδήποτε. Είτε ως προς το κομμάτι, τη βαθμίδα που βρίσκεσαι, είτε ακόμη και στο οικονομικά, έστω και αν είναι πενήχρα τα χρήματα που διαφοροποιούν την μία βαθμίδα από την άλλη.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Ποια είναι η άποψή σας για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται δηλαδή με την επαγγελματική του ανάπτυξη.
- Διευθύντρια 11:** Εγώ πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι όπως ένας γιατρός. Ένας γιατρός για να μπορέσει να είναι καλός γιατρός και ουσιαστικά να λειτουργεί ως γιατρός και να βοηθά τους ανθρώπους πρέπει συνεχώς να μελετά, να ψάχνεται. Το ίδιο πρέπει να κάνει και ένας εκπαιδευτικός. Συνεχώς δηλαδή θα πρέπει να... γιατί η Παιδαγωγική δεν είναι μια επιστήμη στάσιμη, εξελίσσεται συνεχώς και υπάρχουν χιλιάδες πράγματα γύρω μας που δεν τα γνωρίζουμε. Άρα θα πρέπει να ψάχνουμε από μόνι μας. Δεν θα έρθει κάποιος να μας χτυπήσει την πόρτα και να πει: Α! ορίστε αυτό είναι το καινούριο καλό. Δοκίμασέ το. Θα πρέπει εμείς να το δούμε και κυρίως να έχουμε μια οπτική πιο διευρυμένη, πιο ανοιγόμενα στους άλλους, να μαθαίνουμε από τους άλλους, να τους ρωτούμε: τι κάνεις; να ακούμε τις δικές τους απόψεις και εμείς αυτές να τις επεξεργαζόμαστε και να τις πάμε ένα βήμα πιο πέρα.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Γνωρίζετε μορφές-μοντέλα αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης; Κατά πόσο βοηθούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα; Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Ποια είναι η άποψή σας γι' αυτά; Βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα;

Διευθύντρια 11: Κοίταξε να δεις. Κάθε μοντέλο, ανάλογα με τη θεωρία που έχει πίσω του και τους στόχους που θέτει έχει έναν συγκεκριμένο προσανατολισμό. Εξαρτάται δηλαδή τι θέλει ένας εκπαιδευτικός. Οπότε θα προσανατολιστεί σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο. Από κάθε ένα μπορεί να πάρει ο καθένας μας αυτό που του ταιριάζει και ανάλογα με τους στόχους που θέτει στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Τώρα σχετικά με τις πρακτικές του μέντορα ή της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτό που πάντα υπάρχει εδώ λίγο στη χώρα μας με ένα ερωτηματικό ως προς τον τρόπο που αυτά θα οργανωθούν και ποια θα είναι η οπτική τους. Δηλαδή για μένα ένα μοντέλο που αφορά το θεσμό του μέντορα, και να σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να το συνδυάσουμε και με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θα ήταν να είναι ένας άνθρωπος ο οποίος θα φροντίζει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς συνεχώς για τα μοντέλα που υπάρχουν, για τις τάσεις που υπάρχουν στην παιδαγωγική και στην επαγγελματική του ανάπτυξη, αν τους δίνει τα κίνητρα, να τους βοηθά να βρίσκουνε τρόπους να προσεγγίσουν αυτή την επαγγελματική ανάπτυξη, να τους διευκολύνει δηλαδή σε όλη αυτή τη διαδικασία και να μην παίζει έναν ρόλο ελεγκτή ή διεκπεραιωτή της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή άλλου είδους επαγγελματική ανάπτυξη και βοήθεια χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί που πρωτοδιορίζονται και πηγαίνουν νεοδιοριζόμενοι σε ένα σχολείο, άλλου είδους βοήθεια χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν 10 χρόνια, 25 ή που βρίσκονται στην τελική φάση της καριέρας τους.

Διευθύντρια 11: Σε κάθε φάση υπάρχουν και διαφορετικά εσωτερικά κίνητρα για τον κάθε εκπαιδευτικό και διαφορετικές ανάγκες. Σαφώς όταν είσαι νεοδιόριστος έχεις γνώσεις που παίρνεις από τα παιδαγωγικά τμήματα και το μεράκι να ασχοληθείς και το κουράγιο ουσιαστικά και το σωματικό για να κάνεις κάποια πράγματα. Εγώ θυμάμαι τον εαυτό μου, όταν ήμουν στην δεκαετία των 20, χοροπηδούσα και έκανα πράγματα που δεν μπορώ τώρα, δεν έχω το κουράγιο σωματικά να το κάνω. Άρα θεωρώ ότι θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί όλο αυτό το κομμάτι, λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά. Και σαφώς το κομμάτι της διδακτικής εμπειρίας είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό, το οποίο έχει ένας παλιότερος εκπαιδευτικός που δεν έχει ένας νεότερος. Θα μπορούσαν λοιπόν να διαφοροποιηθούν σε φάσεις όλη αυτή η παροχή βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις ανάγκες και λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά που κουβαλάει ο καθένας.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας;

Διευθύντρια 11: Η επαγγελματική ανάπτυξη;

Ερευνήτρια: Ναι.

Διευθύντρια 11: Εξαρτάται από το τι ορίζουμε ως αποτελεσματικό. Έτσι; Συνήθως αυτό που ορίζουμε ως αποτελεσματικό, θεωρούν αποτελεσματική σχολική μονάδα, είναι αυτό το σχολείο που έχει καλές επιδόσεις σε μαθητές. Αλλά είναι μόνο αυτό; Για μένα δεν είναι μόνο αυτό. Αποτελεσματικό είναι το σχολείο το οποίο φροντίζει για μια ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Όχι μόνο στα σκορ, τα τεστ, στην τελική επίδοση που είναι πολύ δύσκολο να το αξιολογήσεις αριθμητικά στην Πρωτοβάθμια γιατί δεν εστιάζομαστε εκεί, δεν είναι το ίδιο όπως στη Δευτεροβάθμια που μπορείς να πεις τόσο τοις εκατό επιτυχία έχουμε, στην Τριτοβάθμια παράδειγμα, οπότε να το μετρήσεις, αλλά θεωρώ ότι παίζει σημαντικό ρόλο, δεν είναι όμως ο καθοριστικός ρόλος, το καθοριστικό στοιχείο αποτελεσματικό. Θεωρώ ότι αποτελεσματικό μπορεί να είναι ένα σχολείο που δεν έχει εκπαιδευτικούς που δεν έχουν όλοι διδακτορικά γιατί δεν σημαίνει ότι εγώ έχοντας προσόντα τυπικά είμαι και καλός εκπαιδευτικός. Αποτελεσματικό είναι ένα σχολείο που έχει εκπαιδευτικούς που νοιάζονται, που ενδιαφέρονται, που φροντίζουν για την αυτομόρφωσή τους και αυτό το κάνουν πράξη.

Ερευνήτρια: Αυτό που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια «ηγεσία» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθύντρια 11: Η εκπαίδευση και ο σχολικός οργανισμός για μένα είναι ό,τι είναι και το σπίτι μου. Όπως θέλω το σπίτι μου να το βελτιώνω και η ζωή μου τέλος πάντων μέσα στο σπίτι να προάγεται συνεχώς, το ίδιο θέλω και για την σχολικό οργανισμό. Η ηγεσία λοιπόν στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ότι φροντίζουμε αυτό που έχουμε – τον σχολικό οργανισμό – να τον προάγουμε, να τον κάνουμε συνεχώς καλύτερο. Μέσα από ένα φάσμα διαφόρων δράσεων (εντός ή εκτός εισαγωγικών το δράσεων), όχι μόνο υλικά πράγματα αλλά και κυρίως ανάπτυξης σχέσεων. Σχέσεων και προς τους μαθητές και προς τους εκπαιδευτικούς και προς τους γονείς. Όλα δηλαδή, όλες οι ισορροπίες που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό που υπάρχουν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να αξιοποιούνται στο έπακρο και με τον καλύτερο τρόπο έτσι ώστε να μπορούμε να έχουμε και όχι το δυνατόν καλύτερες εκροές.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου «ηγεσία» στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Διευθύντρια 11: Τώρα να το συνδυάσω λίγο και να συνεχίσω και το προηγούμενο.

Ερευνήτρια: Μπράβο, θα ήθελα την άποψή σας για τον όρο ηγεσία.

Διευθύντρια 11: Αυτό που για μένα ουσιαστικά θα έπρεπε να είναι ο ηγέτης ενός σχολείου σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι να μπορεί να έχει τη δυνατότητα να έχει όραμα πρώτα από όλα. Πρέπει να έχει όραμα. Στο ελληνικό σχολείο για να έχεις όραμα θα πρέπει να σου δίνουν... Γενικά, για να έχεις όραμα ως ηγέτης θα πρέπει να σου δίνουν και τις δυνατότητες να μπορείς να το πραγματοποιείς. Εκ των πραγμάτων, στο ελληνικό σχολείο αυτό δεν είναι εφικτό παρά μόνο όταν είναι μικρά οράματα. Έτσι. Και για μένα αυτό δεν είναι σωστό γιατί δεν μπορεί ο Διευθυντής να πάρει πρωτοβουλίες. Ουσιαστικά είναι ένας διεκπεραιωτής της νομοθεσίας και ο οποίος φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής του μονάδας και η δυνατότητα που μπορεί να έχει για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, προκειμένου να θέσει στόχους, να θέσει οράματα είναι πολύ περιορισμένες και αφορούν πολύ συγκεκριμένα και πολύ ορισμένα πράγματα. Για να μπορέσει να το κάνει αυτό ένας άνθρωπος θα πρέπει να είναι και λίγο τυχερός, να βρει και ένα γόνιμο έδαφος, ένα ανθρώπινο δυναμικό εκπαιδευτικών ή και γονέων που να θέλουν να συνεργαστούν ή και να κάνουν κάποια πράγματα από κοινού. Βέβαια θα μου πεις, και από την άλλη είναι ο ρόλος του να εμπνεύσει το όραμα στους άλλους. Αλλά επίσης το αρνητικό στοιχείο που βρίσκω εγώ σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα είναι ότι δεν υπάρχει ο σεβασμός στο ρόλο και στο θεσμό του Διευθυντή/ηγέτη της σχολικής μονάδας από κανένα επίπεδο. Ούτε από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ούτε από τους γονείς, ούτε από τους μαθητές. Όλοι θεωρούν – οι περισσότεροι, και ως μην το παραδέχονται – ότι είναι κάποιος που τους κάνει τους δουλειές και ότι θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στα τυπικά νομικά, διαδικαστικά και ο καθένας θέλει τον Διευθυντή ηγέτη να δρα προς όφελός του, προς ίδιον συμφέρον κυρίως και όχι προς ένα γενικό και σφαιρικό καλό που σημαίνει ότι εγώ θα πρέπει να κάνω πολύ πίσω στη δική μου βολή, σ' αυτά τα κεκτημένα που είχαμε για χρόνια ως εκπαιδευτικοί, να μη μας χαλάσει τέλος πάντων το κατεστημένο που μας βόλευε εμάς και μας εξυπηρετούσε. Είτε εκπαιδευτικός είναι αυτός, είτε γονιός είναι αυτός, είτε μαθητής είναι αυτός. Και όταν προσπαθείς να βάλεις τα πράγματα σε μία σειρά γίνεσαι αντιπαθητικός, γίνεσαι ο κακός και όλοι σε βάλουν. Και αυτό γιατί πηγάζει, εκπηγάει από αυτό που είπα προηγουμένως. Δεν υπάρχει σεβασμός προς το ρόλο και τη θέση του Διευθυντή-ηγέτη ενός σχολείου. Πράγμα που δεν ισχύει σε καμιά άλλη χώρα.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθύντρια 11: Μια ουτοπία ουσιαστικά είναι για μένα, ειδικά στο χώρο τον ελλαδικό. Αποτελεσματικός ηγέτης για μένα θα ήταν αυτός που θα μπορούσε να εμπνεύσει το όραμα και να αλλάξει τη σχολική μονάδα, να την απογειώσει. Πώς όμως μπορεί να γίνει αυτό. Είναι εύκολο; Δεν είναι εύκολο από τη στιγμή που θα πρέπει να έρθει σε σύγκρουση με διάφορες καταστάσεις. Και μπορεί να το πετύχει ένας άνθρωπος αυτό, να τις διαχειριστεί αυτές τις συγκρούσεις, όταν έχει και ένα υπόβαθρο που του επιτρέπει να τις διαχειριστεί. Που αυτό το υπόβαθρο μπορεί να είναι υπόβαθρο γνώσεων, μπορεί να είναι υπόβαθρο εμπειριών, προηγούμενων εμπειριών, δηλαδή ένας που έχει μια εμπειρία στο χώρο, μπορεί να είναι ένα υπόβαθρο προσωπικότητας, γιατί ο καθένας μας – κατά τα ψέματά – έχει μια διαφορετική προσωπικότητα και αυτή είναι που συντελεί στο πώς διαχειρίζεται αυτές τις συγκρούσεις και αυτά ουσιαστικά μόνος του θα πρέπει να τα βρει ο ηγέτης. Δεν υπάρχει μια πρόνοια από την Διοίκηση. Αυτούς τους ανθρώπους που τους βάζεις σε αυτές τις θέσεις να τους επιμορφώσεις κατάλληλα έτσι ώστε να πάρουν, έστω και τυπικά, κάποια πράγματα σαν γνώση, κομμάτι γνώσης, και αυτό να το επεξεργαστούν και να το προάγουν σε ένα άλλο επίπεδο. Οπότε για μένα είναι πάρα πολύ δύσκολο ένας Διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας να είναι αποτελεσματικός, έτσι όπως θάθελα εγώ να είναι θα πρέπει να δουλέψεις πάρα πολύ, θα πρέπει να ξεχάσεις την προσωπική σου ζωή, θα πρέπει να είσαι αποφασισμένος ότι θα έρθεις σε σύγκρουση με πάρα πολλούς, ότι θα στεναχωρηθείς πάρα πολύ, ένα κόστος δηλαδή, ένα κόστος προσωπικό, και να είσαι έτοιμος να μπορείς να διαχειριστείς αυτό το πράγμα, που είναι πάρα πολύ δύσκολο.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο;

Διευθύντρια 11: Η αλήθεια είναι ότι, για να μην είμαι άδικη, ότι είμαι σχετικά τυχερή. Δηλαδή πήγα σε ένα σχολείο που υπήρχε ένας άνθρωπος που ήταν υποδιευθυντής και συνέχισε να είναι υποδιευθυντής που τουλάχιστον κάποιο κομμάτι τεχνικό, ως προς το κομμάτι της διοίκησης που αφορούσε την οργάνωση, αυτά που ζητούσαν τέλος πάντων, καταχώρηση δεδομένων κ.λπ. τα είχε αυτός, τα ήξερε πολύ καλά και συνεχίζει να τα έχει, οπότε με απάλλαξε από ένα κομμάτι το οποίο είναι και ανούσιο ουσιαστικά, να πρέπει να περνάς δεδομένα, δεδομένα συνέχεια. Θεωρώ ότι ο Διευθυντής δεν θάπρεπε να κάνει το ρόλο του γραμματέα. Θεωρώ ότι ο Διευθυντής θα έπρεπε να διαχειρίζεται κάποια πράγματα, να οργανώνει και να έχει ανθρώπους που θα τα διεκπεραιώνουν. Σ'

αυτό το κομμάτι ήμουνα σχετικά τυχερή. Είναι ένας άνθρωπος που είναι πάρα πολλά χρόνια στο σχολείο, το ξέρει πάρα πολύ καλά, οπότε ό,τι χρειαζόμουν μπορούσε αμέσως να με ενημερώσει και να με κατατοπίσει. Αυτό στο κομμάτι της διοίκησης. Βέβαια, δεν είναι ένας άνθρωπος που θα μπει μπροστά, θα πάρει αποφάσεις.

Ερευνήτρια: Μιλάτε τώρα για τον υποδιευθυντή.

Διευθύντρια 11: Για τον υποδιευθυντή. Οπότε σ' αυτό το κομμάτι έπρεπε να μπω εγώ από την πρώτη στιγμή μπροστά. Οι δε εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί που είναι συνεπείς, δεν μου δημιουργούν θέματα στο σχολείο, έτσι... δύσκολα πράγματα, σε δύσκολες καταστάσεις δεν μου δημιουργούν θέματα. Είναι εκπαιδευτικοί με εμπειρία. Αλλά δεν είναι εκπαιδευτικοί, αυτό που λέγαμε προηγουμένως, ότι θα ψαχτούν για το κάτι παραπάνω, να έχουν μια ανησυχία. Ότι κάτι να τους τρώει μέσα τους για να μπορέσουμε να κάνουμε άλλα πράγματα. Και εμένα με δυσκόλεψε όταν ξεκίνησα την πρώτη μου χρονιά, είχα έτσι μια αυταπάτη ότι θα μπορούσα να κάνω πράγματα στο σχολείο. Ήταν ένα καλό σχολείο και τους είπα, θυμάμαι χαρακτηριστικά, ότι θέλω το σχολείο να μιλάει όλη η περιοχή για το σχολείο. Αυτό δεν μπορούμε να το κάνουμε. Γι' αυτό είπα ότι είναι ουτοπία τελικά. Δεν έγινε. Δεν έγινε αυτό το πράγμα. Τελειώνει η τρίτη χρονιά, ναι, συνεχίζει να είναι ένα πολύ καλό σχολείο. Έχουμε κάνει πάρα πολλά πράγματα, έχω κατορθώσει με πολύ κόπο και με πολύ προσωπικό κόστος να τους κάνω να ξεφύγουν από την πεπατημένη σε κάποιους τομείς, όχι σε όλους. Γιατί θεωρώ ότι ο Διευθυντής – και το τονίζω – δεν είναι για να φτιάχνει χαρτιά και να βάζει υπογραφές και σφραγίδες. Ο Διευθυντής πρέπει να έχει πρωτίστως παιδαγωγικό ρόλο μέσα στο σχολείο. Με πολύ λοιπόν προσωπικό κόστος προσπάθησα και τους έκανα να ανοίξουν τις τάξεις τους. Δηλαδή αυτό που κάνουν μέσα στις τάξεις τους να βγει και στον διπλανό συνάδελφο, να βγει και στους γονείς, να βγει και στην περιοχή. Κάναμε κάποια πράγματα. Ακόμα θεωρώ ότι δεν το έχουν συνειδητοποιήσει, δεν το έχουν καταλάβει ότι έτσι πρέπει να λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός. Είναι δύσκολο. Εγώ έρχομαι πολύ συχνά σε σύγκρουση μαζί τους, όμως δεν θεωρώ ότι το κόστος αυτό θα πρέπει να λειτουργεί ως τροχοπέδη. Προσπαθώ να είμαι δημοκρατική στα περισσότερα θέματα, σε ό,τι δεν έχει σχέση με πράγματα που αφορούν το Νόμο και είναι ξεκάθαρα. Εντάξει. Σε όλα τα άλλα τα θέματα, σε όλες τις άλλες αποφάσεις που αφορούν το σχολείο θέλω να το συζητώ μαζί τους και θέλω να παίρνουμε μια απόφαση από κοινού. Δεν με ενδιαφέρει να φαίνομαι εγώ, ότι εγώ κάνω κάτι. Εγώ πάντα λειτουργώ συλλογικά και θέλω να φαίνεται το σχολείο. Ότι εμείς κάνουμε κάτι, σαν σχολείο και το κάνουμε για παιδιά. Και αυτό επίσης που προσπαθώ να κάνω είναι να εμπλέξω όλους τους παράγοντες σε δράσεις του σχολείου. Να υπάρχει ένας κοινός στόχος από όλους. Από γονείς, από παιδιά, από εκπαιδευτικούς. Να λειτουργούν για το καλό της σχολικής μονάδας. Βέβαια, σε μικρά πράγματα το καταφέρνω. Σε άλλες περιπτώσεις έχω αποτύχει. Αλλά οι άνθρωποι δεν αλλάζουν εύκολα. Και μπορεί οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο κοντά στις περισσότερες των περιπτώσεων αλλά οι γονείς είναι πάρα πολύ δύσκολο να προσεγγιστούν, πολύ δύσκολο να κατανοήσουν ότι το προσωπικό συμφέρον πρέπει να μπει στην άκρη. Το σχολείο είναι μια ομάδα.

Ερευνήτρια: Λοιπόν. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς; Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας.

Διευθύντρια 11: Κοίταξε. Αυτό είναι ένα πολύ δύσκολο έργο. Και γίνεται ακόμη πιο δύσκολο, ανάλογα με το φύλο. Είναι γεγονός ότι ο κλάδος μας είναι γυναικοκρατούμενος. Καλώς ή κακώς εμείς, ως γυναίκες, έχουμε άλλες αντιστάσεις, ειδικά όταν απέναντί μας έχουμε μια γυναίκα σε θέση ευθύνης. Δεν μπορώ να πω ότι με αποδέχθηκαν εύκολα. Έκανα και συνεχίζω να κάνω μεγάλη προσπάθεια. Και ενώ προσπάθησα ευθύς εξ αρχής να είμαι κοντά τους, να είμαι φιλική, τους ξεκαθάρισα ότι δεν διαφοροποιούμαι σε τίποτα από αυτούς, σημειωτέον ότι το σχολείο μου είναι γυναικοκρατούμενο, είναι μετρημένοι, περισσεύουν τα δάκτυλα του ενός χεριού σε σχέση με τους άνδρες.

Ερευνήτρια: Θέλετε να μου αναφέρετε πόσο περίπου είναι οι άνδρες.

Διευθύντρια 11: Κοίταξε. Τώρα τελικά είναι 5 άνδρες, 5 νομίζω. Αλλά γενικά οι άνδρες που έχουν οργανική στο σχολείο είναι 3 και από αυτούς ο ένας έρχεται, φεύγει γιατί είναι λειτουργικά υπεράριθμος, ανάλογα με τη χρονιά. Οπότε οι σταθεροί είναι συνήθως 2. Υπήρξαν και υπάρχουν ακόμη αντιστάσεις. Βέβαια, αυτό που είπαμε και προηγουμένως, σημαντικό ρόλο παίζει και το κομμάτι των γνώσεων που φέρνεις σε θέματα ηγεσίας, κυρίως όμως σε θέματα διαχείρισης σχέσεων και διαχείρισης συγκρούσεων που είναι το μείζον μέσα σε μια σχολική μονάδα σε όλα τα επίπεδα: και σε επίπεδο εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και έτσι όλοι, μεταξύ όλων των συνδυασμών που μπορούν να γίνουν, και η προσωπικότητα που έχεις. Εγώ γενικά είμαι ένας άνθρωπος λίγο απύθια θα έλεγα. Δεν υπάρχει κάτι να σκεφτείς πίσω από αυτό που ακούς ή βλέπεις σε μένα. Είμαι ντόμπρος. Ό,τι περνάει από το μυαλό μου θα σου το πω εκείνη τη στιγμή και το λέω με ένα πιο λίγο – μπορεί καμιά φορά να μην είναι τόσο κομπός θα έλεγα ο τρόπος. Αλλά το λέω αυθόρμητα και δεν υποκρύπτεται τίποτα άλλο πίσω από αυτό και ούτε θέλω να μαλώσω κάποιον και τα λοιπά. Έχω

λίγο το δασκαλίστικο στυλ. Αυτό που το καταλογίζουν ως αρνητικό, αλλά στην τελική έχουν διαπιστώσει, και το καταλαβαίνω μέσα από διάφορες κουβέντες που μου λένε, ότι είμαι δίκαιη απέναντι σε όλους και όντως δεν υπάρχει ακόμη και με ανθρώπους που έχω έρθει πιο κοντά μέσα σ' αυτά τα τρία χρόνια, δεν υπάρχει καμία διάκριση σε κανέναν. Ό,τι θεωρώ δίκαιο και ισχύει για εσένα θα ισχύει και για τους άλλους 25. Και μου το λένε αυτό. Το έχουν αντιληφθεί και το ξέρουν ότι δεν τίθεται θέμα να κάνω διαχωρισμούς ή να μεροληπτώ για κάποιους συναδέλφους. Οπότε στο κομμάτι αυτό θεωρώ ότι ακόμη και αν δεν θέλουν να το παραδεχθούν σε πρώτο επίπεδο, λόγω των αντιστάσεων κυρίως που υπάρχουν, το ξέρουν βαθιά μέσα τους ότι δεν πρόκειται να κάνω κάτι για να τους κάνω κακό ή με υστεροβουλία. Αν θέλω κάτι και διαφωνώ μαζί τους το λέω ευθέως, μπροστά τους, και το συζητάμε. Μπορεί να μη γίνεται με το χαμόγελο που συνηθίζουν να κάνουν, έχουν κάποιοι άνθρωποι αυτή την ικανότητα. Εγώ όταν θυμώνω με κάτι θα με δεις θυμωμένη. Όταν χαίρομαι με κάτι θα με δεις να χαχανίζω κλπ. Δεν μπορώ να έχω διαφορετικό τρόπο έκφρασης από αυτό που μου επιβάλει εσωτερικά το συναίσθημα εκείνη τη στιγμή. Προσπαθώ να το διαχειριστώ. Άλλες φορές το καταφέρνω, άλλες φορές πιο δύσκολα. Άρα θεωρώ ότι μπορούν να αισθάνονται ασφαλείς μαζί μου στη σχολική μονάδα και νομίζω ότι αυτό που είπα πριν, ότι βαθιά μέσα τους το ξέρουν. Τώρα, ποτέ δεν ξέρεις, άβυσσος η ψυχή του ανθρώπου.

Ερευνήτρια: Έχετε καταφέρει να δημιουργήσετε και ένα κλίμα εμπιστοσύνης και μεταξύ των εκπαιδευτικών του Συλλόγου σας;

Διευθύντρια 11: Δεν ξέρω. Δεν είμαι πολύ κοντά. Δεν μπορώ να σου απαντήσω με σαφήνεια. Δεν είναι άνθρωποι που ανοίγονται. Δεν είναι άνθρωποι, σχεδόν τρία χρόνια τώρα και τόχω ως παράπονο και το λέω αυτό όταν κάνουμε Συλλόγους Διδασκόντων, αν και εγώ στην προσωπική μου ζωή είμαι ένας άνθρωπος που μιλά λίγο, βαριέμαι να μιλάω. Μιλάω μόνο εγώ. Είναι ένας συνεχής μονόλογος ο Σύλλογος Διδασκόντων. Και τους λέω: «Μα δεν έχετε άποψη; Δεν έχετε κάτι να μου πείτε γι' αυτό το θέμα που λέω; Έστω επαναλάβετε αυτά που λέω εγώ». Τίποτα. Με κοιτάνε σαν τα ψάρια. Δεν μπορώ να ξέρω λοιπόν μεταξύ τους και μεταξύ τους. Ξέρω ότι κάποιες έχουν κάποιες σχέσεις μεταξύ τους έτσι, είναι φίλες κάποιες δηλαδή και βγαίνουν κ.λπ. αλλά δεν υπάρχουν κλίκες βέβαια στο σχολείο. Κλίκες με την έννοια διαφοροποιημένων μικρο-ομάδων, πολύ ισχυρών μεταξύ τους, υπάρχουν κάποιοι που είναι έτσι πιο κοντά. Παράδειγμα, οι συναδέλφισσες που καπνίζουν και θα βγουν έξω μπορείς να πεις ότι έχουν μια μικρο-ομάδα και μεταξύ τους μπορεί να έχουν πιο συνεκτικές σχέσεις γιατί περνούν περισσότερο χρόνο μεταξύ τους. Αλλά γενικά δεν είναι μια δεμένη ομάδα μεταξύ τους. Δηλαδή την βρήκα εγώ έτσι. Δεν ήταν δεμένη. Και όσες φορές προσπαθήσαμε, με την παραίνεση κάποιων, να βγούμε ξέρεις να πιούμε έναν καφέ, να πιούμε ένα κρασί κ.λπ. είναι λίγα τα άτομα. Στον κύκλο των 25-26 ατόμων που υπάρχουν κάθε χρονιά είναι καμιά δεκαριά που συνήθως συμμετέχουν. Οι ίδιοι και οι ίδιοι συνήθως οπότε θεωρώ ότι είναι αυτό ένα αρνητικό κομμάτι για το σχολείο, ότι μεταξύ τους σαν Σύλλογος Διδασκόντων, ενώ είναι πολλά χρόνια μαζί – και εδώ δεν θεωρώ ότι είναι μόνο θέμα Διευθυντού – δεν είναι δεμένος ο Σύλλογος Διδασκόντων και δεν μπορώ, δεν έχω καταλάβει ακόμη γιατί.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;

Διευθύντρια 11: Κοίταξε να δεις, εγώ έχω μια πολύ συγκεκριμένη και σαφή οπτική του πώς θα δρω εγώ ως άτομο που έχω ασχοληθεί με κάποια πράγματα σε σχέση με τους άλλους. Τι σημαίνει αυτό; Είμαι πάντοτε ανοικτή να συζητήσω, να πω την άποψή μου για κάποιο θέμα, είμαι ανοικτή να δώσω προσωπική μου δουλειά, είμαι ανοικτή να βοηθήσω κάποιον να κάνει κάτι, είτε ως πρόταση, είτε ως ιδέα, είτε ως να πάρουν ένα κείμενο μαζί και να το διορθώσουν ή ένα σχέδιο διδασκαλίας, ή ένα σενάριο, οτιδήποτε, ή μια οργάνωση γιορτής οπότε σ' αυτά είμαι πολύ συγκεκριμένη. Να σου πω χαρακτηριστικά, όταν έκανα κάποια στιγμή μάθημα στα ΠΕΚ μας ζητήσαν να δώσουμε κάποιο υλικό και εγώ έκανα μια ανάρτηση ενός υλικού, με παίρνει κάποια και συναντηθήκαμε και μου λέει: «Εσύ είσαι αυτή που έδωσες 70 σελίδες υλικό; Είσαι τρελή; Δίνεις τη δουλειά σου;» Η δουλειά για μένα, η γνώση, δεν είναι για να μένει στο συρτάρι. Ούτε στο βιογραφικό μου. Η γνώση είναι για να διαχέεται. Αυτό είναι κάτι παραπάνω εκ των ουκ άνευ για μένα. Αυτό λοιπόν που προσπάθησα να κάνω στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, που το κάνω και με φίλους – όπως δηλαδή θα λειτουργήσω με τους κολλητούς μου τους φίλους και συναδέλφους λειτουργώ και με αυτούς που τους ξέρω ελάχιστα όπως σου είπα, παρόλο που είμαστε τρία χρόνια μαζί – είναι να τους ενημερώνω για κάθε τι που έχει σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Είτε αυτό είναι σεμινάριο εντός ή εκτός, είτε κυρίως για ευρωπαϊκά προγράμματα που θεωρώ ότι πρέπει να εκμεταλλεύονται κάθε τέτοια ευκαιρία που τους δίνεται για να έρθουν σε επαφή και σε επικοινωνία και με εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες γιατί τότε ασθάνεσαι ότι δεν είσαι μόνος σ' αυτόν τον κόσμο, ότι έχεις τα ίδια προβλήματα και τις ίδιες ανάγκες με άλλους συναδέλφους σε άλλες χώρες. Και φυσικά είναι και ένα πολύ καλό κίνητρο να πας ένα ταξιδάκι, να δεις και έναν άλλον τόπο, οπότε το κάνω και τους το ζητάω. Τους το ζητάω, όχι τους το επιβάλλω, τους το ζητάω να το

σκεφτούν και να το προσέξουν αυτό. Να συμμετάσχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα με τους μαθητές τους. Έτσι; Γιατί το ένα κομμάτι είναι ως εκπαιδευτικοί, τα διάφορα Πεστολότσε τους και τέτοια που υπάρχουν και το άλλο είναι e-tunping, ή τα Comenius τώρα Erasmus plus κ.λπ. Επίσης να συμμετάσχουν σε συνέδρια. Την πρώτη χρονιά που πήγα έπεσε στην αντίληψή μου ένα συνέδριο για τις Τ.Π.Ε. Και πρότεινα σε δύο συναδέλφους να κάνουν μία εισήγηση, δεν έχουν ασχοληθεί, δεν έχουν τίποτε άλλο εκτός από το πτυχίο της Ακαδημίας τους και την εξομοίωση, να κάνουνε μία εισήγηση για το Κινητό Εργαστήρι που λειτουργούσαμε εκείνη τη χρονιά. Και τους ενέπλεξα σε μία διαδικασία, μαζί και με τον πληροφορικό του σχολείου, κατέγραψαν την εμπειρία τους και κατεβάσαμε – μπήκα και εγώ τελικά και βοήθησα στη διαμόρφωση του paper – και κατεβάσαμε μία εισήγηση στο συνέδριο. Έτσι; Και έχουν μία εισήγηση αυτή τη στιγμή. Προσπαθώ και να τους πείσω να συμμετάσχουν στο β' επίπεδο ή να πάρουν, όσοι δεν έχουν, το α' επίπεδο, τους δέχομαι στο β' επίπεδο που κάνω μαθήματα ως ακροατές. Όποιος θέλει έρχεται.

Ερευνήτρια: Έχουν έρθει.

Διευθύντρια 11: Έρχονται. Ναι. Αφού ο τεχνικός που είπε: «τι θα γίνει; θα κόβεις εισιτήρια;». Να έρχονται κάποιοι και μάλιστα έχω δύο που είναι καθημερινά εκεί. Πιο συνεπής και από αυτούς τους ίδιους τους επιμορφούμενους. Που σημαίνει ότι το θέλουν, το κάνουν εντελώς για προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό είναι που έλεγα. Υπάρχει αυτό το μέσα τους, θέλουν, θέλουν να μάθουν κι αυτό το κομμάτι. Μεταπτυχιακά προγράμματα. Πέρυσι ένας συνάδελφος του είχα στείλει ό,τι είχε πέσει στην αντίληψή μου για μεταπτυχιακά προγράμματα κ.λπ., φέτος μπήκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο και χάρηκα που ήρθε και το είπε πρώτα σε μένα και δεν το ανακοίνωσε σε κανέναν άλλον. Θα στο πω, είπε, μόλις σήμερα το έμαθα, με πήραν τελικά στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Για μένα αυτό είναι πολύ θετικό. Και θέλω, χαίρομαι δηλαδή οι άνθρωποι να μπορούν να κάνουν... Δεν χρειάζεται να κάνουν διδακτορικά όλοι. Να κάνουν μικρά πράγματα που θα τους είναι και εύκολο να τα διαχειριστούν και θα τους δίνουν πράγματα. Να είναι συν γι' αυτούς.

Ερευνήτρια: Η επόμενη ερώτηση είναι με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ήδη μου έχετε πει αρκετά.

Διευθύντρια 11: Ναι, ναι.

Ερευνήτρια: Δεν ξέρω αν θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο.

Διευθύντρια 11: Όχι, νομίζω ότι αυτά που είπα προηγουμένως ότι καλύπτουν την ερώτηση, οπότε...

Ερευνήτρια: Θα ήθελα τώρα να μου αναφέρετε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην εκπαιδευτική μονάδα σας.

Διευθύντρια 11: Ναι. Εντάξει, κάναμε μία ενδοσχολική επιμόρφωση πέρυσι που ήμουν εγώ εισηγήτρια αλλά δεν ήταν από δική μου πρωτοβουλία, ήταν από πρωτοβουλία της σχολικής συμβούλου. Φέτος που σου είπα ότι τους πρότεινα να κάνουμε επίσης μια δική μας άτυπη ενδοσχολική στις ΤΠΕ και το δέχτηκαν, για λίγο την ερώτηση ξανά;

Διευθύντρια 11: Επίσης διάφορα θέματα έτσι που έχουν κατά καιρούς κάποιο ενδιαφέρον και παίζουν στο χώρο της εκπαίδευσης όπως η ενδοσχολική βία, κάλεσα τον ΣΕΙΠΙΟ να μιλήσει. Κάποιους τους έπεισα και δηλώσαμε και πήγαμε μαζί και παρακολούθησαμε ένα τριήμερο επιμορφωτικό πρόγραμμα και για τους υπόλοιπους τους έπεισα έτσι να δεχθούν να 'ρθει ο ΣΕΙΠΙΟΣ, να διαθέσουν δυο-τρία απογεύματα να κάνουν κάποια ενημέρωση και κάποιες έτσι επιμορφωτικές δραστηριότητες μαζί. Αυτά, δεν έχουμε κάνει κάτι πιο συγκεκριμένο συλλογικά. Περισσότερο εγώ ανοίγωμα μαζί τους και τους λέω τι μπορούν να κάνουν και το αφήνω πλέον και στη δική τους την προαίρεση και τη διάθεση αν θέλουν να κάνουν κάτι.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης. Ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτήν;

Διευθύντρια 11: Εγώ. Εγώ. Για μένα είναι ξεκάθαρο αυτό. Βέβαια, το λέω σ' αυτή τη φάση που είμαι.

Ερευνήτρια: Αναφέρατε κάτι προηγουμένως στο α' μέρος της συνέντευξης ότι ως Διευθύντρια θα έπρεπε...

Διευθύντρια 11: Ναι, θυμάμαι, θυμάμαι.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι στον ρόλο σας τον καινούριο τώρα ως Διευθύντρια, θα έπρεπε να έχει και κάποιος άλλος την ευθύνη για την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Διευθύντρια 11: Να σου πω. Θα έπρεπε στο σημείο που εγώ, στο σημείο και στο βάθος που εγώ δεν γνωρίζω. Έτσι; Από τη στιγμή που είμαι μια νέα Διευθύντρια, δεν ξέρω, έχω άγνοια κινδύνου ουσιαστικά στο χώρο και σίγουρα το 90% από όλους τους Διευθυντές δεν έχουν μια εμπειρία σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Εντάξει; Ελάχιστοι είναι αυτοί που μπορεί να έχουν. Λοιπόν. Θα έπρεπε έστω μια εισαγωγική επιμόρφωση που να σε κάνει να αναρωτηθείς και να ψαχτείς. Εγώ αισθάνθηκα αυτή την ανάγκη τώρα. Μάλλον όχι την ανάγκη. Την ανάγκη την είχα γιατί έβλεπα ότι δεν πέτυχα πράγματα. Αλλά αυτή η άγνοια κινδύνου που είπα προηγουμένως με εμπόδιζε να προσανατολιστώ που θα ψαχτώ και τι θα κάνω. Παρόλο που έχω ένα υπόβαθρο στο πεδίο της εκπαίδευσης τέλος πάντων, έχω κάνει κάποιες σπουδές, τυχαία πριν από δύο χρόνια

παρακολούθησα – και το τυχαία γιατί; – μου είπε μία φίλη Διευθύντρια από την Αθήνα «ξέρεις, υπάρχει το τάδε σεμινάριο, μπες και κάνε αίτηση». και επειδή συνεχώς κάναμε αιτήσεις εκείνο το διάστημα, ότι κουνιόταν κλπ. κάναμε αιτήσεις και ήταν ένα σεμινάριο εδώ του _____ για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Και ήταν πάρα πολύ σημαντικό για μένα, όχι τόσο αυτά που άκουσα από τους επιμορφωτές, αλλά αυτά που μοιράστηκα με τους άλλους συναδέλφους Διευθυντές. Και σ' αυτή τη φάση που κάνω τις μεταπτυχιακές σπουδές και έχουν σχέση με την οργάνωση και τη διοίκηση και την διαχείριση ενός σχολικού οργανισμού, τώρα έχω αντιληφθεί πόσο σημαντικό θα ήταν και πόσο θα ήταν διευκολυντικό για μένα αν υπήρχε αυτό το υπόβαθρο των γνώσεων από την αρχή ξεκινώντας τη δουλειά μου. Αυτό όμως δεν είμαι υποχρεωμένη (εντός εισαγωγικών το βάζω το υποχρεωμένη) ούτε είναι αναμενόμενο ότι εγώ το γνωρίζω όταν ξεκινώ τον ρόλο μου, δεν θέλω να πω σταδιοδρομία, τη δουλειά μου ως Διευθύντρια. Θα πρέπει κάποιος να μου πει «έλα εδώ, εσύ, για να μπορέσεις να προχωρήσεις πρέπει να κάνεις αυτά, αυτά, αυτά κι αυτά». Να με ενημερώσει έστω το τι θα έπρεπε εγώ να έχω ως Διευθύντρια, ως Διευθυντής σχολικής μονάδας ο καθένας μας για να μπορέσουμε να ανταπεξέλθουμε στο ρόλο μας. Δηλαδή εγώ πάνω τον εαυτό μου κάθε Σεπτέμβρη ή κάθε Ιούνη που μας καλεί ο Διευθυντής Εκπαίδευσης γιατί το θέλει και το κάνει ο άνθρωπος μέσα σε όλα τα άλλα πράγματα να μας ενημερώσει για κάποια πράγματα, το περίμενα τουλάχιστον τις πρώτες δύο χρονιές, ως μάννα εξ ουρανού γιατί από πουθενά αλλού δεν ακούγαμε τίποτα. Και ούτε είναι λύση να περιμένει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να λυθούν τα προβλήματα της εκπαίδευσης ρωτώντας εγώ εσένα που είσαι Διευθύντρια σε διπλανή σχολική μονάδα πώς το διαχειρίζεσαι, τι κάνεις κλπ. Δηλαδή να βασιλεύει ο μονόφθαλμος στους τυφλούς. Νομίζω ότι λοιπόν θάπρεπε κάποιος να φροντίσει γι' αυτό το κομμάτι. Είναι πολύ σημαντικό. Αλλά γενικά το κομμάτι της επαγγελματικής μου ανάπτυξης αφορά εμένα. Έτσι; Θα πρέπει να έχω εγώ, εγώ η ίδια αυτή την ανάγκη να ψαχτώ και αν κάνω πράγματα. Αν δεν την έχω, δεν με αφορά ούτε και το άλλο που είπα προηγουμένως. Δεν με ενδιαφέρει να με ενημερώσει κάποιος ότι πρέπει να γνωρίζω κάποια πράγματα και να ψαχτώ μετά μόνη μου. Όμως θα σταθώ στο εξής. Είπα προηγουμένως ότι να μεν αφορά εμένα και εγώ το κάνω τώρα που έχω μια σχετική παιδεία σ' αυτό το κομμάτι. Πριν που και εγώ ήμουν μία εκπαιδευτικός που δεν διερωτόμουν γι' αυτά στην αρχή της καριέρας μου έτυχε από καθαρή σύμπτωση έτσι και συγκυρία να βρεθώ δίπλα σε έναν άνθρωπο που πίστευε σε μένα, είδε σε μένα κάποια πράγματα και μου είπε θα κάνεις αυτό. Και με έβαλε στα βαθιά και ξεκίνησα να διαβάζω, να κάνω λίγο παραπάνω σπουδές, να μπω στον πειρασμό να κάνω κάτι παραπάνω και σιγά-σιγά το ένα έφερε το άλλο. Άρα, χρειάζεται και μια κινητήριος δύναμη πάντα.

Ερευνήτρια: Με αυτό μου δώσατε πάτημα για να σας ρωτήσω σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας η δική σας επαγγελματική ανάπτυξη. Δηλαδή θέλουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας να βλέπουν ένα Διευθυντή που ασχολείται με την επαγγελματική του ανάπτυξη και διαρκώς θέλει να βελτιώνεται; Επηρεάζονται από αυτόν;

Διευθύντρια 11: Δύσκολη απάντηση. Το έχω αναρωτηθεί και γω πολλές φορές. Ομολογώ να πω ότι το κράτησα κρυφό ότι κάνω μεταπτυχιακές σπουδές φέτος. Δεν το ξέραν μέχρι πρόσφατα, δεν ξέρω τώρα αν... Το είπα σε δυο-τρεις ανθρώπους κοντινούς μου που τους εμπιστευόμουν. Γιατί το έκανα; Γιατί θεωρώ και σε σχέση με αυτά που λέγαμε πιο πριν και σε σχέση με αυτά που έχω βιώσει στο σχολείο, τις αντιστάσεις που έχουν μαζί μου, ότι δεν το πολυθέλουν. Δεν θέλουν έναν άνθρωπο που θα έχει κάποια προσόντα. Υπάρχει ένα κομμάτι αντιζηλίας έντονο. Και για μένα αυτό είναι άνευ λόγου και ουσίας, άνευ ουσίας ούτως ή άλλως. Αλλά άνευ λόγου είναι γιατί αυτό που λέω «καθείς εφ' ω ετάχθη». Οι επιλογές του καθενός είναι ξεκάθαρες. Δεν μπορεί εγώ να έχω, να σε βλέπω κάπως γιατί έχεις κάνει εσύ κάποια πράγματα που ήταν επιλογές σου και για μένα δεν ήταν. Έτσι. Εγώ πολλές φορές λέω ότι θέλω να γίνω μια κλασική παραδοσιακή δασκάλα – τώρα το λέω σαν ανέκδοτο αυτό – που θα γυρίζω στο σπίτι μου και θα πιάνω το τηλεκοντρόλ και θα βλέπω τα μεσημεριανά έτσι; Το ξέρω ότι δεν θα το κάνω ποτέ. Γιατί να τα βάλω μαζί σου που το κάνεις; Αφού δεν μου πάει εμένα, δεν είμαι εγώ αυτή. Για μένα είναι δεύτερη φύση το να κάνω πράγματα που έχουν σχέση ας το πούμε με την επαγγελματική ανάπτυξη. Επαγγελματική διαστροφή έχει καταντήσει αλλά μ' αρέσει. τη βρίσκω μ' αυτό το πράγμα. Κάποιος άλλος έχει μια ηδονή με το να μαγειρεύει. Μια άλλη συναδέλφισσα. Δεν μπορώ εγώ να το σχολιάσω αυτό και δεν μπορώ να το δεχτώ γιατί σ' αντιμετωπίζουν έτσι όταν κάνεις κάποια πράγματα. Σε μία σύγκρουση που είχαμε και λέω «γιατί βρε κορίτσια;» Γυρίζει κάποια και μου λέει (το δεύτερο ανέκδοτο): «Είσαι νέα, όμορφη και πετυχημένη». Λέω θα τρελαθώ τώρα. Το νέα είμαστε συνομήλικες όλες γιατί λίγο-πολύ είμαστε στην ίδια ηλικία. Το όμορφες δεν σας φταίω εγώ λέω αν ντύνεστε όπως ντύνεται η γιαγιά μου. Το όμορφη το λέγανε σε σχέση με το πώς ντύνομαι, μοντέρνα κλπ.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση. Τι γνώμη δηλαδή έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτή.

Διευθύντρια 11: Κοίταξε, εγώ δεν μπορώ να έχω σαφή εικόνα ως προς το παιδαγωγικό τους και το διδακτικό τους κομμάτι. Έτσι, Με έμμεσο τρόπο μπορώ να έχω μόνο γιατί γενικά το σύστημα δεν επιτρέπει στον Διευθυντή εδώ να έχει μια σε πιο βάθος σχέση με το παιδαγωγικό και διδακτικό κομμάτι. Ένα είναι αυτό και ένα είναι και η στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Ωπ. Ως εδώ. Αλλουνού χωράφι εκείνο. Δεν σ' αφήνουν. Και από τη στιγμή που δεν ανοίγονται και δεν ζητούν βοήθεια και δεν ξέρω εγώ πέρα από τα τυπικά, παράδειγμα, τις δράσεις που είναι υποχρεωτικές να φτάσουν σε μένα για να τις προωθήσω διοικητικά ή κάποιες δράσεις που κάνουν και τις βγάζουν προς τα έξω, είτε με μορφή εκδηλώσεων κλπ. στο σχολείο. Οπότε δεν μπορώ εγώ να έχω σαφή εικόνα για το τι κάνουν. Τώρα ως προς το κομμάτι της αξιολόγησης, γενικά πώς θάθελα εγώ να αξιολογήσω ή αν θάθελα να αξιολογήσω;

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς...

Διευθύντρια 11: Την αξιολόγηση;

Ερευνήτρια: Την αξιολόγηση που θα μπορούσατε να κάνετε. Αν είναι σημαντικό να υπάρχει και ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή σ' αυτήν.

Διευθύντρια 11: Κοίταξε. Θεωρώ ότι σαφώς θα πρέπει να υπάρχει μια μορφή αξιολόγησης και να υπάρχει ένα πολλούς λόγους γιατί ο βασικός λόγος για μένα βέβαια και ο στόχος της αξιολόγησης θαπρεπε να είναι αυτό ακριβώς που είπες, το κομμάτι της ανατροφοδότησης. Να παίρνουν ανατροφοδότηση οι εκπαιδευτικοί από αυτό. Άρα εγώ την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα την έβλεπα όχι συγκριτικά με άλλους, αλλά σε σύγκριση πάντα με τον εαυτό τους. Δηλαδή θα ήθελα να θέτει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός στόχους και στο τέλος της χρονιάς να βλέπουμε, θα μπορούσε να υπάρχει ένα portfolio αξιολόγησης όπως υπάρχει για τους μαθητές. Έτσι; Και μέσα από αυτό να βλέπει και να κάνει αυτοαξιολόγηση ο ίδιος αν πέτυχε τους στόχους του, σε τι βελτιώθηκε, σε διάφορους τομείς. Μπορεί να είναι στο διδακτικό κομμάτι. Μπορεί να είναι στο κομμάτι των σχέσεων με τους μαθητές του, με τους γονείς τους, ως προς την επαγγελματική του ανάπτυξη. Οτιδήποτε. Να γίνεται δηλαδή το ουσιαστικό κομμάτι από αυτόν τον ίδιο, τεκμηριωμένα όμως, μέσα από τη δράση του την εκπαιδευτική καθ' όλη τη χρονιά και με μια έκθεση η οποία θα ήταν πιθανόν – τώρα είναι πάνω στην κουβέντα γίνονται, τώρα μου έρχονται αυτές οι ιδέες θέλω να σου πω, έτσι – μια έκθεση η οποία θα ήταν συνεισφορική με τον Διευθυντή, τόσο στο κομμάτι που μπορεί να έχει σχέση μαζί του, όσο και από το σχολικό σύμβουλο αλλά και από τους άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Τώρα το κομμάτι αυτό της αξιολόγησης που τώρα τρέχει, συζητιέται, που θα μας βάλουν να το κάνουμε κλπ. είναι για μένα ό,τι πιο άσχημο συμβαίνει στον κλάδο γιατί έχει φέρει – ακόμα και το κομμάτι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που εγώ το θεωρώ σημαντικό και θεωρώ ότι θάπρεπε να γίνεται, να γίνεται όμως ουσιαστικά και συστηματικά, και όχι για να περάσει το καπρίτσιο κάποιων να γίνει ή να μη γίνει, και εδώ μιλάω και για το υπουργείο, αλλά και για το συνδικαλιστικό όργανο που έχουν βάλει στη μέση τους Διευθυντές και τους βάλουν πανταχόθεν για να υπερισχύσει κάποιος από τους δυο, λοιπόν, και νάχαμε να λέγαμε τέλος πάντων.

Ερευνήτρια: Μόνο τους Διευθυντές έχουν βάλει στη μέση;

Διευθύντρια 11: Μόνο τους Διευθυντές έχουν βάλει στη μέση γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν ταχθεί όλοι με τις προτροπές τέλος πάντων, ας το πω έτσι, των συνδικαλιστικών οργάνων και θεωρούν τον κακό της υπόθεσης τον Διευθυντή ο οποίος είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τον νόμο, εντάξει; Το ίδιο είναι και οι εκπαιδευτικοί αλλά αυτοί... Είναι διαφορετική και η συναισθηματική ισορροπία που έχεις γιατί είναι αλλιώς να λες ότι είμαστε 80.000 εκπαιδευτικοί και αλλιώς να λες είμαστε 2000 Διευθυντές. Εντάξει; Άλλος ο όγκος του ενός σώματος και άλλος του άλλου. Και φυσικά είναι τα εύκολα θύματα οι Διευθυντές. Τον πρώτον που θα πιάσουν από το αντί η ηγεσία, η ανώτερη ηγεσία, είναι οι Διευθυντές. Δεν θα πιάσουν τον εκπαιδευτικό. Σου λέει: Εσύ βάσει του νόμου είσαι υπεύθυνος να λειτουργήσει σωστά η σχολική σου μονάδα. Λοιπόν, υπάρχει μια πολύ μεγάλη αναστάτωση, έχει διαταραχθεί πάρα πολύ το κλίμα σε πάρα πολλές σχολικές μονάδες μεταξύ των εκπαιδευτικών...

Ερευνήτρια: Να πω ότι υπάρχει, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται και αυτό το θέμα της ποσόστωσης.

Διευθύντρια 11: Ναι. Τώρα θα πω αυτό. Αυτό ξεκίνησε τώρα το κομμάτι της αυτοαξιολόγησης που χάλασε το κλίμα που ήταν ένα θέμα που ουσιαστικά δεν είχε να κάνει με μετρήσεις αριθμητικές και ποιο σχολείο είναι καλύτερο, ποιο είναι χειρότερο ώστε από εκεί μέσα να βγουν και οι καλοί ή όχι εκπαιδευτικοί. Έτσι; Ήταν μια αποτίμηση της σχολικής μονάδας. Θάπρεπε να γίνει όμως σε βάθος, ουσιαστικά. Όχι του ποδαριού που γίνεται τώρα; Εντάξει; Επανέρχομαι σ' αυτό και να σε βοηθήσει να οδηγηθείς σ' αυτό που λέγαμε πιο πριν, στο αποτελεσματικό σχολείο. Να πεις τι θέλω εγώ. Να βάλω στόχους, που δεν μπαίνουν στόχοι; Εντάξει. Και να κάνεις ένα-ένα πραγματάκι κάθε φορά και να είναι ολοκληρωμένο. Τώρα σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αν έγινε ο μεγάλος χαμός στο άλλο που δεν είχε νόημα, σκέψου τι θα γίνει τώρα. Και όταν καλείται ο Διευθυντής να

λάβει μέρος σε αυτήν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μάλιστα τον αναγκάζουν, ή θα τον αναγκάζουν, δεν ξέρω με ποιον τρόπο, στο θέμα της ποσόστωσης έτσι; Εγώ μια σκέψη τώρα που θα έλεγα είναι ότι θα έπρεπε όλοι, μέχρι τον γ' βαθμό έτσι για να δούμε λίγο το σύστημα που υπάρχει, αν μπορούν να πιγαίνουν όλοι, όπως πιγαίναμε παλιά, με τα χρόνια υπηρεσίας τέλος πάντων. Οπότε να υπάρχει μια αίσθηση ασφάλειας για τον κάθε εργαζόμενο γιατί είναι πολύ σημαντικό να έχεις εξασφαλίσει αυτό το αίσθημα ασφάλειας. Να ξέρεις ότι έχεις τη δουλειά σου, τέλος πάντων. Έτσι; Και εσύ που νοιάζεσαι και θέλεις να κάνεις πράγματα για τον εαυτό σου παραπάνω να μπαίνεις σε μια διαδικασία διαφορετικής αξιολόγησης. Έτσι; Μια αξιολόγησης, να πας για παράδειγμα στον β' βαθμό, είτε γιατί θέλεις να γίνεις στέλεχος της εκπαίδευσης, είτε γιατί έχεις μια επαγγελματική εξέλιξη, σταδιοδρομία κλπ. είτε γιατί θέλεις να πάρεις περισσότερα λεφτά. Εντάξει; Όλα είναι θεμιτά στη ζωή. Όλες οι ανάγκες πρέπει να καλύπτονται. Και το ηθικό, άλλωστε λέει: το χρήμα πολλοί εμίσησαν, τη δόξα ουδείς. Όλοι πρέπει. Από κει και πέρα όμως με ένα σύστημα αδιάβλητο, είτε αυτό θα ήταν εξετάσεις. Θα μπορούσες να δίνεις εξετάσεις μέσω ΑΣΕΠ αν θέλεις να εξελιχθείς. Αλλά το βασικό... Αφού έχεις καλύψει το βασικό σου, έχεις το μισθό σου, έχεις όχι ένα μισθό των 500 ευρώ. Εντάξει; Έχεις τις ανάγκες σου και λες εγώ βρε παιδί μου μέχρι εδώ θέλω. Γιατί θέλω να αφοσιωθώ και σε άλλα πράγματα στη ζωή μου. Θάπρεπε δηλαδή να μην φέρνουν τους εκπαιδευτικούς σε τέτοιες συγκρούσεις μεταξύ τους και ο Διευθυντής στο σχολείο θα έπρεπε να λειτουργεί ως μοχλός διευκόλυνσης των εκπαιδευτικών σ' αυτό. Να μπορέσουν να πετύχουν αυτούς τους στόχους. Να λειτουργεί ως μέντορας τους ουσιαστικός. Και να μπορεί να κάνει έστω μια εισήγηση, για να βοηθήσει κάποιους ανθρώπους ή να καταδείξει κάποια προβλήματα που υπάρχουν ουσιαστικά και θα πρέπει η ηγεσία, η ανώτερη ηγεσία η οποία δεν είναι μέσα στο σχολείο να ξέρει τι συμβαίνει, να τα λάβει υπόψη της, να τα διερευνήσει και να βρει λύσεις.

Ερευνήτρια: Ωραία. Έχουμε τελειώσει. Αν θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Διευθύντρια 11: Να πω ότι σ' αυτή τη φάση κάνω, παρακολουθώ και γω ένα μεταπτυχιακό, παρόλο που έχω κάνει διδακτορική... μεταπτυχιακές σπουδές και έχω διδακτορική διατριβή, αλλά κάνω ένα μεταπτυχιακό που έχει σχέση με τις τωρινές μου ανάγκες, είναι στη διαχείριση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης και θεωρώ ότι με βοηθάει στο να δω με μια άλλη οπτική, να ψάξω λίγο, αποτελεί μια κινητήρια δύναμη για να ψάξω λιγάκι στον τομέα, να ψαχτώ λίγο περισσότερο. Και επίσης ένα άλλο που θάθελα να συμπληρώσω, κάπου που με ρώτησες σχετικά με την ηγεσία, πώς βλέπω εγώ την ηγεσία κλπ. Τώρα έτσι από τα διαβάσματα, στο πλαίσιο αυτών των σπουδών έμαθα, διάβασα, για τη συμμετοχική ηγεσία. Και ειλικρινά, σε μια κουβέντα που κάναμε στο σύλλογο διδασκόντων με ρώτησε μία συναδέλφισσα αν εγώ είμαι υπέρ της αυτοαξιολόγησης τέλος πάντων κλπ., της είπα ότι το όνειρό μου... όχι όνειρο, θάθελα να υπήρχε ένα τέτοιο είδος ηγεσίας στο σχολείο που ο Διευθυντής να λειτουργεί σε ένα άλλο στυλ να είναι το πρότυπο, να είναι ο μέντορας, να είναι ο διοργανωτής και να συμμετέχουν όλοι σε διάφορους τομείς στην ηγεσία του σχολείου. Νομίζω ότι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό για να έχουμε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ευχαριστώ πολύ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 12

Ερευνήτρια: Λοιπόν. Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι για τις σπουδές σας. Σε προπτυχιακό επίπεδο και μετά, αν έχετε κάνει κάτι σε μεταπτυχιακό, ή οποιεσδήποτε άλλες σπουδές έχετε κάνει.

Διευθυντής 12: Ωραία. Έχω πάρει το πτυχίο μου από την Παιδαγωγική Ακαδημία της Φλώρινας. Στη συνέχεια έκανα Εξομοίωση. Τελείωσα το Διδασκαλείο.

Ερευνήτρια: Το διδασκαλείο τότε το τελειώσατε;

Διευθυντής 12: Το διδασκαλείο το τελείωσα το 2010.

Ερευνήτρια: Ωραία. 2008 με 2010. Έχετε κάνει κάποιες άλλες σπουδές, μεταπτυχιακές;

Διευθυντής 12: Όχι, δεν έχω κάνει.

Ερευνήτρια: Έχετε κάνει είπατε Εξομοίωση;

Διευθυντής 12: Ναι. Έχω κάνει.

Ερευνήτρια: Τα αγγλικά σας θα ήθελα.

Διευθυντής 12: Αγγλικά. Τα αγγλικά μου. Επειδή είμαι γεννημένος και στην _____ είχα πάρει ένα lower πολύ... το 1974 αν θυμάμαι καλά. Μετά ξαναέδωσα εξετάσεις. Πήρα το lower του Cambridge το 1990 και το 2010 πήρα Proficiency του Michigan.

Ερευνήτρια: Ωραία. Κάποια άλλη ξένη γλώσσα;

Διευθυντής 12: Όχι. Δεν μιλάω άλλη ξένη γλώσσα.

- Ερευνήτρια:** Ωραία. Θα ήθελα να μου αναφέρετε τις γνώσεις σας σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.
- Διευθυντής 12:** Με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές ξεκίνησα από το 1996 να ασχολούμαι. Αυτή τη στιγμή έχω και το δεύτερο επίπεδο της πιστοποίησης και θεωρώ, επειδή ασχολούμαι πολλές ώρες με τον υπολογιστή, ότι έχω πολλές γνώσεις πάνω στο αντικείμενο.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Τα χρόνια επαγγελματικής σας εμπειρίας θα ήθελα να μου αναφέρετε. Πόσα είναι.
- Διευθυντής 12:** Αυτή τη στιγμή έχω 30 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας.
- Ερευνήτρια:** Και σε διευθυντική θέση;
- Διευθυντής 12:** Είναι ο τρίτος χρόνος.
- Ερευνήτρια:** Τρίτος χρόνος. Κάποια άλλη θέση ως υποδιευθυντής;
- Διευθυντής 12:** Από το 2000 μέχρι το 2002 ήμουν προϊστάμενος εκπαιδευτικών θεμάτων Ανατολικής Θεσσαλονίκης το οποίο λογίζεται ως Διευθυντής.
- Ερευνήτρια:** Θα ήθελα να μου αναφέρετε τα χρόνια σας ως Διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.
- Διευθυντής 12:** Τρία χρόνια.
- Ερευνήτρια:** Τρία χρόνια. Και το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Αριθμός παιδιών δηλαδή και αριθμός εκπαιδευτικών.
- Διευθυντής 12:** Οι εκπαιδευτικοί φέτος – γιατί κάθε χρόνο υπάρχει μια διαφορά – είναι 29 και τα παιδιά είναι 253
- Ερευνήτρια:** Το σχολείο είναι δωδεκαθέσιο;
- Διευθυντής 12:** Είναι ενδεκαθέσιο λειτουργικά, δωδεκαθέσιο στα χαρτιά.
- Ερευνήτρια:** Ωραία, ευχαριστώ.
- Ερευνήτρια:** Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη.
- Διευθυντής 12:** Επαγγελματική ανάπτυξη πιστεύω ότι είναι στον τομέα των εκπαιδευτικών εννοείται;
- Ερευνήτρια:** Και γενικότερα, πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια.
- Διευθυντής 12:** Επαγγελματική ανάπτυξη πιστεύω ότι περιλαμβάνει ένα σημαντικό κομμάτι της επιμόρφωσης, δηλαδή κάποιος ο οποίος θέλει να αναπτύσσεται, δεν μπορεί να έχει πάρει ένα πτυχίο πριν από 20 χρόνια και να έχει εγκαταλείψει τα πάντα, πιστεύω ότι πρέπει σε επιστήμες όπως είναι η Παιδαγωγική και άμα θέλετε να το γενικεύσουμε και η Νομική, η Ιατρική, χρειάζονται ενημέρωση γιατί όποιος δεν είναι ενημερωμένος φυσικά δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις τις σύγχρονες. Πιστεύω δηλαδή ότι είτε με σεμινάρια, είτε με συνέδρια, είτε με συμμετοχή του κάθε εκπαιδευτικού με τον κάθε επαγγελματία σε τέτοιες εκδηλώσεις είναι απαραίτητη αν θέλει να θεωρείται ότι αυτή τη στιγμή παρακολουθεί τα πράγματα. Βέβαια είναι λίγο δύσκολο αυτό, δηλαδή το να έχεις επιλέξει ότι θα ασχολείσαι με το επάγγελμά σου και εκτός ωραρίου, ας το πούμε, διότι στην ουσία αφιερώνεις τη ζωή σου στο επάγγελμά σου. Άρα δεν μπορεί να είσαι με δύο πόδια σε δύο βάρκες, γιατί ή το ένα πρέπει να ακολουθήσεις ή το άλλο πιστεύω.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Ποια είναι η άποψή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται δηλαδή με την επαγγελματική του ανάπτυξη.
- Διευθυντής 12:** Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι ένας και βασικός. Είναι ότι πρέπει να προετοιμάσει τους πολίτες μιας αγοράς την οποία δεν ξέρει πώς θα λειτουργεί. Αυτό το οποίο μπορεί να υποθέσει ή μπορούμε να υποθέσουμε είναι ότι σίγουρα σε μία αγορά του μέλλοντος θα κυριαρχούν οι υπολογιστές, θα κυριαρχεί η... θα πρέπει να καλλιεργήσει την κρίση των μαθητών ούτως ώστε να μπορούν να ξεχωρίζουν π.χ. τι είναι το γεγονός ή το τι είναι η κρίση που εκφέρει κάποιος, ούτως ώστε να είναι οπλισμένοι πάνω σ' αυτό. Οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται καθημερινά σε ασίστευτους ρυθμούς και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην ξέρουμε ποια γνώση πρέπει να δεχθούμε και ποια γνώση πρέπει να απορρίψουμε. Νομίζω δηλαδή ότι ένας από τους βασικούς ρόλους που θα έχει, που έχει ο εκπαιδευτικός αυτή τη στιγμή είναι να προετοιμάσει τους μαθητές του επάνω σ' αυτό το θέμα που προανέφερα. Για να μπορέσει όμως να το κάνει αυτό θα πρέπει και αυτός να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Δηλαδή δεν μπορεί να είναι ένας δάσκαλος του '60, του '70, του '80 που θα στηρίζεται μονομερώς σε έναν άξονα στο γνωστικό, θα πρέπει να κοιτάξει να αναπτύξει πάρα πολλά, την ολόκληρη ανάπτυξη του παιδιού, όχι όπως τη λέει στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά στην πραγματικότητα. Γι' αυτό θα πρέπει, για να μπορέσει να κάνει μια πολυμορφική διδασκαλία, θα πρέπει να είναι επαγγελματικά καταρτισμένος και θα πρέπει να αναπτυχθεί επάνω σ' αυτό το κομμάτι.
- Ερευνήτρια:** Λοιπόν. Γνωρίζετε κάποιες μορφές, δηλαδή μοντέλα, αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης; Κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα, όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Θα ήθελα να ακούσω την άποψή σας.

Διευθυντής 12: Για τις θεωρίες μπορώ να πω ότι τις είχα διαβάσει παλιότερα και δεν τις θυμάμαι αυτή τη στιγμή έτσι... Δεν τις έχω στο μυαλό μου. Αλλά πιστεύω αυτό που ισχυρίστηκα και πιο πάνω, ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναπτύσσεται, να γνωρίζει καινούριες θεωρίες πάνω στην Παιδαγωγική για να μπορεί να ανταποκρίνεται καλύτερα και στην ψυχολογία των παιδιών γιατί υπάρχουν αρκετά προβλήματα πια που νομίζω ότι παλιότερα δεν τα αντιμετωπίζαμε ή τουλάχιστον, εδώ ως δάσκαλος μπορεί να το αντιμετωπίσει στην τάξη, αλλά δεν είχα τη γενικότερη εικόνα του σχολείου. Αυτή τη στιγμή ως Διευθυντής βλέπω ότι υπάρχουν αρκετά προβλήματα όσον αφορά την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, λόγω μονογονεϊκών οικογενειών, λόγω διαζυγίων κλπ. και νομίζω ότι θα πρέπει ο εκπαιδευτικός συνεχώς να ενημερώνεται πάνω σε τέτοια ζητήματα για να μπορεί να έχει τα όπλα να αντιμετωπίσει. Διότι παλιότερα λέγαμε: αυτό είναι θέμα της ειδικής αγωγής. Δυστυχώς, η ειδική αγωγή έχει έρθει σε μας και είναι επιτακτικό να εφαρμόζεται καθημερινά ποιά.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι τα μοντέλα και οι πρακτικές βοηθούν αυτόν τον ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Θέλετε να αναφερθείτε και σ' αυτές τις πρακτικές που σας ανέφερα προηγουμένως; Του μέντορα ή της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης; Πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθήσουν;

Διευθυντής 12: Πιστεύω ότι η πρακτική του μέντορα δεν μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία, ή τουλάχιστον από την εμπειρία που έχω από το δικό μου το σχολείο, διότι υπάρχει μία λογική στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι λένε ότι εγώ είμαι ο καλύτερος, έτσι; και ποιος είναι αυτός, παραδείγματος χάριν, ο οποίος θα έλθει και θα μου κάνει... Δεν μετράνε ούτε τα χαρτιά, ούτε τίποτα. Όσον αφορά τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, μπαίνει ένα θέμα στα πρακτικά ζητήματα και επειδή ο χρόνος πλέον ολονών είναι πάρα πολύ πολύτιμος, θα πρέπει τουλάχιστον αυτοί που αναλαμβάνουν τις επιμορφώσεις, θα πρέπει να έχουν και την εμπειρία της τάξης ούτως ώστε να μην να αναπτύξουν ένα θεωρητικό κομμάτι αλλά από και πέρα πρακτικά, φεύγοντας από το σεμινάριο, να διατυπώσουν ότι τώρα, φεύγοντας από το σεμινάριο, θα έχετε να αντιμετωπίσετε μία, δύο, τρεις, τέσσερις περιπτώσεις. Αυτές αντιμετωπίζονται έτσι, έτσι, έτσι, έτσι. Τέτοια σεμινάρια είναι βιωματικά. Και δηλαδή νομίζω ότι και αυτός ο επιμορφωτής θα πρέπει να έχει σίγουρα μέσα του την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γιατί η από καθέδρας ανάπτυξη ενός θέματος δεν νομίζω ότι βοηθάει κάποιον. Περισσότερο δηλαδή θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει τις ερωτήσεις της πραγματικότητας, της καθημερινότητας του κάθε εκπαιδευτικού, και ίσως έτσι μπορούμε στην επαγγελματική ανάπτυξη πιο δυναμικά γιατί όντως υπάρχουν σεμινάρια που πηγαίνεις και λες: Τώρα εγώ γιατί ήρθα εδώ πέρα. Τι κέρδισα; Πλέον αυτό το ερώτημα γίνεται πιο επιτακτικό και πιο καθημερινό και νομίζω ότι είναι στη σωστή βάση.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή άλλου είδους επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται κάποιος εκπαιδευτικός που πρωτοδιορίζεται τώρα και πηγαίνει, παρουσιάζεται σε ένα σχολείο, άλλου είδους επαγγελματική ανάπτυξη και βοήθεια χρειάζεται κάποιος εκπαιδευτικός που έχει δέκα χρόνια υπηρεσίας, είκοσι, ή κάποιος άλλος που βρίσκεται στο τέλος της επαγγελματικής του καριέρας;

Διευθυντής 12: Σίγουρα κάποιος ο οποίος έχει δέκα, είκοσι, τριάντα χρόνια έχει μία εμπειρία. Το κακό είναι ότι εμπειρικά δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε κάποια πράγματα. Ίσως ας πούμε ο νεοδιοριστός έχει τη δύναμή του, την ακμή του, το νεαρό της ηλικίας του και μπορεί να αντισταθμίσει την εμπειρία με αυτό εδώ το γεγονός. Αλλά επειδή τα ζητήματα πλέον έχουν γίνει περίπλοκα και πολυσύνθετα, και για να σου πω, πολλά ζητήματα που έχω να αντιμετωπίσω περιλαμβάνουν και νομικές διαστάσεις, νομίζω ότι όλοι χρειάζονται από grand zero, δηλαδή από το μηδέν επιμόρφωση γιατί ο ένας εκπαιδευτικός που έχει δέκα, είκοσι χρόνια δεν σημαίνει ότι αυτό που ξέρει είναι και σωστό. Δηλαδή...

Ερευνήτρια: Δηλαδή την ίδια επιμόρφωση χρειάζονται όλοι;

Διευθυντής 12: Για μένα ναι. Για μένα ναι. Και ίσως τα παιδιά που βγαίνουν από τα παιδαγωγικά τμήματα – όχι ίσως – τα παιδιά που βγαίνουν από τα παιδαγωγικά τμήματα νομίζω ότι είναι πιο καταρτισμένα από ό,τι σε επίπεδο ψυχολογίας, παιδαγωγικής κλπ. είναι πιο καταρτισμένα από ό,τι εμείς που πήραμε το πτυχίο μας πριν από τριάντα και από είκοσι χρόνια. Έτσι, Σίγουρα ο νεοδιοριστός εκπαιδευτικός χρειάζεται μία βοήθεια γιατί έτσι όπως γίνεται το σύστημα στην ουσία τελειώνει το Παιδαγωγικό Τμήμα, τον διορίζει, τον πετάει στην τάξη και του λέει «τόρα, κολύμπω». Έτσι, Αυτό το περάσαμε όλοι μας. Όλοι το περάσαμε. Και εκεί ίσως θα πρέπει να μπει ο θεσμός του μέντορα ότι θα πρέπει να παρακολουθήσει κάποια μαθήματα σε έναν έμπειρο δάσκαλο να είναι βοηθός του για έναν-δυο μήνες, για όσο χρόνο κρίνει η Πολιτεία, ούτως ώστε μπαίνοντας μέσα στην τάξη να έχει μία εμπειρία του τι γίνεται και πώς αντιμετωπίζεται η καθημερινότητα. Από εκεί και πέρα, τώρα, ο 15-20 χρόνων λειτουργεί πιο πολύ εμπειρικά και όχι επιστημονικά, θεωρεί ότι την επιστήμη την έχει απορροφήσει μέσα του και άρα του βγαίνει στην καθημερινότητά του η καλή πρακτική αυτή, που μπορεί όμως να κάνει και ένα λάθος. Μπορεί να κάνει λάθη. Εγώ τα φοβάμαι τα λάθη της εμπειρίας γενικώς γιατί είναι καθημερινά και όταν μετά έρχονται γονείς ή γίνονται

θέματα και δημιουργούνται θέματα βλέπουμε ότι η αντιμετώπιση που κάναμε δεν ήταν η ενδεδειγμένη, αυτή που έπρεπε να κάνουμε.

Ερευνήτρια: Τα λάθη της εμπειρίας πιστεύετε ότι μπορούν να βοηθηθούν με την επιμόρφωση ή με την επαγγελματική ανάπτυξη;

Διευθυντής 12: Με τι άλλο; Με τι άλλο; Αν δεν επιμορφώσεσαι και δεν αναπτύξεσαι επαγγελματικά, όπως αντιμετώπισες ένα πρόβλημα πριν από 5 χρόνια και λύθηκε μετά από 5 χρόνια δεν λύνεται γιατί οι γονείς έχουν γίνει πολύ πιο απαιτητικοί, έχουν γίνει πολύ πιο δύσκολοι, έρχονται στο γραφείο το δικό μου και απειλούν με μηνύσεις και χίλια δυο, πρέπει να δούμε από την αρχή πώς έγινε το γεγονός και πώς αντιμετωπίστηκε κ.λπ. Ναι. Μόνο με επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση μπορεί κάποιος να στέκεται σωστά.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 12: Φυσικά. Εννοείται. Αν έχεις εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι επιμορφωμένοι και οι οποίοι – να το πούμε λαϊκά – ψάχνουνε την επιστήμη τους και ψάχνουνε όλες τις συνιστώσες που θα τους κάνουνε καλύτερους και πώς θα αντιμετωπίσουνε τα πράγματα, αυτό έχει αντίκτυπο φυσικά και στη μονάδα. Ακούμε, ας πούμε, ότι – εγώ τουλάχιστον ακούω – ότι υπάρχουν οι καλοί εκπαιδευτικοί, κακοί εκπαιδευτικοί, αυτοί που βάζουν πολλές εργασίες, αυτοί που βάζουνε λίγες εργασίες, άλλο θέμα αυτό, δεν ξέρω αν θα το πιάσουμε αργότερα, με τις φωτοτυπίες κ.λπ. και σίγουρα ο ρόλος ο δικός μου είναι να υπερασπιστώ τους συναδέλφους. Αλλά σίγουρα θα το έκανα πολύ πιο δυνατά και πολύ πιο σθεναρά αν ήξερα ότι ενδιαφέρεται για την επαγγελματική ανάπτυξη του και προχωρούσε. Από κει και πέρα εντάξει. Ο ρόλος μου είναι αυτός: να προστατεύω τα παιδιά, να προστατεύω... Καταλαβαίνεις. Είμαι ένας ενδιάμεσος. Σε όλους πρέπει να παρέχω προστασία.

Ερευνήτρια: Τώρα αυτό που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης.

Διευθυντής 12: Πιστεύω ότι στο χώρο της εκπαίδευσης, για να ηγηθείς μιας μονάδας, θα πρέπει καταρχάς να είσαι συνεργατικός. Δηλαδή, να υπολογίζεις την άποψη του συλλόγου διδασκόντων, να είσαι οργανωτικός και αυτό να φαίνεται ότι καλύτερεις τη ζωή τους όταν τους οργανώνεις αν και αυτό δεν είναι πάντοτε. Άμα θέλετε μπορούμε να το εξηγήσουμε αυτό μετά και οι αποφάσεις για τις δράσεις του σχολείου να βγαίνουνε μέσα από τη συζήτηση, μέσα από το σύλλογο διδασκόντων. Αυτό είναι το δημοκρατικό στυλ της ηγεσίας. Το συνεργατικό. Σε κάποιες στιγμές θα πρέπει να εφαρμόζεται και το αυταρχικό στυλ. Δηλαδή δεν είναι πανάκεια το συνεργατικό και το δημοκρατικό γιατί πολλές φορές ο σύλλογος, είτε γιατί δεν γνωρίζει τη νομοθεσία, είτε γιατί – να το πούμε αυτό – παρεμβαίνουνε και συνδικαλιστές και επηρεάζουνε τις καταστάσεις, οδηγούνται σε αποφάσεις οι οποίες, όπως είναι και γραμμένο, είναι αντίθετες προς τη νομοθεσία, πράγμα το οποίο είναι παράνομο για το σύλλογο διδασκόντων και το οποίο μπορεί να φέρει και νομικά ζητήματα πλέον αν ζητηθεί το πρακτικό ή οτιδήποτε άλλο. Νομίζω ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα συνδυαστικό στυλ και για να πούμε και την αλήθεια έτσι κι αλλιώς υπάρχουν και κάποιες αποφάσεις, το πού θα πάμε ημερήσια εκδρομή, δευτερεύουσας σημασίας κ.λπ. που συζητιούνται έτσι, με όποιους βρεις στο διώλεμμα λες, μαζευτείτε και οι υπόλοιποι και λες, ναι μεν, έχουμε αποφασίσει την εκδρομή αλλά δεν έχουμε αποφασίσει το μέρος και το ανακοινώνεις. Αυτό. Από εκεί και πέρα, για τις σοβαρές αποφάσεις και το πώς θα λειτουργήσει η μονάδα και αν έχουνε όραμα οι εκπαιδευτικοί και αν έχουνε προγραμματισμό και αν έχουνε τα μέσα να την υλοποιήσουν και πώς μπορούνε να βρεθούνε είναι θέμα απόφασης του συλλόγου διδασκόντων. Είναι λίγο δύσκολο αυτό αν πρέπει να αναφέρω την εμπειρία μου, σχεδόν κάθε χρόνο, μπαίνοντας στον Σεπτέμβριο, έχουμε αυτή τη συζήτηση. Το ποιο είναι το όραμα.

Ερευνήτρια: Θα σας ρωτήσω αργότερα, πώς αντιλαμβάνεστε τη δική σας ηγεσία. Η επόμενη ερώτηση είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Δηλαδή, όπως αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια ηγέτης, σχολικός ηγέτης, μπορεί να ισχύσει εδώ στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, μπορεί να λειτουργήσει ο ηγέτης;

Διευθυντής 12: Κατ' αρχάς, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ηγέτης είναι ο Υπουργός Παιδείας. Έτσι; Ο δεύτερος ηγέτης είναι ο Περιφερειακός, ο τρίτος ηγέτης είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης. Κάπου ανάμεσα στον Περιφερειακό και στον Διευθυντή Εκπαίδευσης βρίσκονται οι σύμβουλοι και κάτω βρίσκονται οι Διευθυντές. Μία πυραμίδα...

Ερευνήτρια: Μία διευκρίνηση. Μπορεί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να λειτουργήσει ως ηγέτης στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα;

Διευθυντής 12: Δύσκολα. Δύσκολα. Γιατί...

Ερευνήτρια: Θέλετε να μου εξηγήσετε;

Διευθυντής 12: Δεν είναι ότι διαμορφώνω εγώ τη γενικότερη πολιτική. Δεν είναι θέμα τοπικό, να έχουμε... όχι, το βασικό αναλυτικό πρόγραμμα το έχουμε. Να έχουμε τα δικά μας βιβλία ανάλογα με τους μαθητές κ.λπ. Ο Διευθυντής δεν επιλέγει το προσωπικό του. Άρα, πώς μπορεί να

λειτουργήσει ένας Διευθυντής έτσι με αυτό. Όλα είναι δεδομένα. Άρα λοιπόν έρχομαι σε μία δεδομένη κατάσταση, έχω την πυραμίδα από πάνω προς τα κάτω, και έχω και την πυραμίδα από κάτω προς τα πάνω. Όταν σε όλο αυτό το σύστημα, θεωρητικά και μόνο, μπορώ να διαλέξω τον Υποδιευθυντή μου, και αυτό όχι εγώ, πάλι ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο οποίος θα κάνει εισήγηση, και το ΠΥΣΠΕ θα ορίζει, άρα δεν είναι δικιά μου πράξη ο διορισμός του υποδιευθυντή. Άρα, θέλω να καταλήξω ότι όλη αυτή η νομοθεσία που υπάρχει όλο αυτός ο τρόπος λειτουργίας και από πάνω και προς τα κάτω, εμένα με βάζει σε μία κατάσταση όπου ούτε μπορώ να επιλέξω τον εκπαιδευτικό, ας πούμε, που δεν μου βγάζει το πρόγραμμα που έχω στο μυαλό μου, ούτε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαλέξουν τα βιβλία που έχουνε στο μυαλό τους και δεν ξέρω αν θα μπορούσαμε γιατί τόσα χρόνια έχουνε το σύστημα τον τυφλοσούρη. Άρα λοιπόν, για ποια ηγεσία μιλάμε; Μιλάμε για την ηγεσία που πρέπει να κάνει τα προκαθορισμένα πράγματα και απλά να δώσουμε τον λόγο στους εκπαιδευτικούς να πουν κι αυτοί την άποψή τους πάλι πάνω στη νομοθεσία, πάλι πάνω στο καθηκοντολόγιο, πάλι πάνω σε όλα αυτά. Δεν λέω ότι δεν πρέπει να υπάρχουνε. Απλά είναι τόσο στενά και τόσο μπλοκαρισμένα τα πράγματα, είτε με προεδρικά διατάγματα, είτε με νόμους, είτε με εγκυκλίους, που ένα μεγάλο κομμάτι της δουλειάς είναι αυτό. Δηλαδή τις εγκυκλίους που διαβάζουμε κάθε μέρα, τα προεδρικά διατάγματα, τις ασάφειες που υπάρχουνε, πώς τις ερμηνεύουμε, τρώμε ένα μεγάλο κομμάτι του Διευθυντή οπότε κόβεται από την ηγεσία της καθημερινότητας, της πράξης κλπ. και πάμε στον Διευθυντή ο οποίος είναι νομικός σύμβουλος και ο οποίος θα πρέπει να ερμηνεύσει όλον αυτόν τον κυκλώνα των νόμων. Κατ' εμέ θα έπρεπε να υπάρχει ένας νόμος για την παιδεία και να είναι αυτός. Να μην ψάχνουμε σε 40 νόμους, όχι ακυρώθηκε εκείνο, όχι ήρθε εκείνο κλπ.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθυντής 12: Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης. Νομίζω ότι είναι αυτός που μπορεί και εξισορροπεί τα πράγματα και προς τα πάνω και προς τα κάτω. Δηλαδή, νομίζω ότι όλη αυτή η πίεση που δέχεται ένας διευθυντής για να τον ονομάσεις ... βασικά υπάρχουνε διάφοροι ορισμοί. Κάποιος θεωρεί τον εαυτό του αποτελεσματικό...

Ερευνήτρια: Συγγνώμη που διακόπτω. Θα ήθελα για εσάς προσωπικά τι σημαίνει.

Διευθυντής 12: Ναι. Αυτό θέλω να πω. Θα καταλήξω να. Αποτελεσματικός παραδείγματος χάριν θεωρείται ένας Διευθυντής ο οποίος κάνει έργα. Το εξοπλίζει το σχολείο του, το φτιάχνει. Άλλος θεωρεί τον εαυτό του αποτελεσματικό όταν το σχολείο του κινείται σε σωστές παιδαγωγικές και ψυχολογικές βάσεις. Για μένα είναι ένας συνδυασμός. Έτσι; Αυτό το οποίο θεώρησα εγώ ότι θα είμαι αποτελεσματικός είναι να λύσω κτηριακά προβλήματα τα οποία ταλάνιζαν το σχολείο επί χρόνια, όπως ενημερώθηκα, και επίσης να δώσω στον συνάδελφο τα μέσα τα οποία χρειάζεται για να μπορεί να κάνει τη διδασκαλία του αποτελεσματική. Αυτό τρώει πάρα πολύ χρόνο από την προσωπική σου ζωή αλλά για μένα αυτός είναι ο αποτελεσματικός, δηλαδή αυτός που δεν έχει στην ουσία προσωπική ζωή.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο.

Διευθυντής 12: Ναι. Λίγο πολύ τα περιέγραψα. Τώρα θα τα μαζέψουμε. Βασικά είτε διαφωνώ είτε συμφωνώ με την απόφαση του συλλόγου, φυσικά την καταγράφω και εφόσον ψήφισε ο σύλλογος μια άποψη, αυτήν και ακολουθούμε. Προσπαθώ να τους πείσω για πράγματα τα οποία πρέπει να γίνουνε και τα οποία θα μας φέρουνε καλύτερη αποτελεσματικότητα, χωρίς να το καταφέρνω πάντοτε. Δυστυχώς, το αυταρχικό μοντέλο δεν μπορεί να περάσει αν και σας είπα πριν ότι μπορεί κάποιες φορές να χρειάζεται. Έχω να αναφέρω, δεν ξέρω αν μπορώ, να αναφέρω ένα παράδειγμα. Το σχολείο έχει 3 χρόνια ιστοσελίδα την οποία την έστησα εγώ προσωπικά. Αν μπειτε στην ιστοσελίδα μας – να κάνω και μια διαφήμιση – αν μπειτε στην ιστοσελίδα μας θα δείτε ότι, αν για παράδειγμα υπάρχουν 200 άρθρα δημοσιευμένα, τα 190 είναι δικιά μου άρθρα, έτσι, τα οποία έχουν να κάνουν με παιδαγωγικά θέματα, με θεολογικά θέματα, με ιστορικά ζητήματα κλπ. με οτιδήποτε, και στα τρία χρόνια αυτά, 28-29 συνάδελφοι έχουν δημοσιεύσει 10 άρθρα. Ενώ σχεδόν σε κάθε συνεδρίαση – και έχουμε και υπεύθυνο για την ιστοσελίδα που θα ανεβάζει τα άρθρα κλπ – ενώ λοιπόν σε κάθε συνεδρίαση, όχι γραπτά, προφορικά, δεν τα γράφουμε όλα στα πρακτικά, λέω: παιδιά, δημοσιεύστε και κάτι στην ιστοσελίδα κλπ. δεν γίνεται αυτό. Με τον δημοκρατικό τρόπο, με τον συνεργατικό, ενώ προσπάθησα να τους πείσω ότι είναι η φωνή μας, είναι η επαφή μας με τον κόσμο, κάντε το για να μπαίνει ο κόσμος κλπ. κλπ. δε είδα εγώ τη σχετική ανταπόκριση, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι το συνεργατικό και το δημοκρατικό – ούτε και το αυταρχικό βέβαια θα περνούσε – πράγμα το οποίο, το συνεργατικό και το δημοκρατικό θέλει πάρα πολύ δουλειά για να μπορέσει να φέρει καρπούς, ας το πούμε, και μπορεί να μη φέρει και καθόλου.

Ερευνήτρια: Ποια η άποψή σας για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 12: Σίγουρα το επηρεάζει. Σίγουρα. Πιστεύω ότι σε ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας θα γίνονταν κάποιες δουλειές αλλά χίλιες άλλες δεν θα γίνονταν. Είναι προτιμότερο να γνωρίζεις ποιες δουλειές

έγιναν ή ποιες δουλειές εκ των προτέρων θα γίνουν ή, για να πούμε και την ελληνική πραγματικότητα, ξέρεις ποιοι εκπαιδευτικοί θα σε βοηθήσουνε σε ένα έργο οπότε αυτοί την πληρώνουνε συνέχεια τη νύφη και κάποιοι άλλοι μένουνε στην απ' έξω, δεν ασχολούνται. Σίγουρα αυτό το συνεργατικό και το δημοκρατικό, το να δίνεις τον άλλον να καταλάβει τι πρέπει να κάνει του βελτιώνουν τη ζωή. Η οργάνωση επίσης, ο οργανωτικός ηγέτης νομίζω ότι βοηθάει πάρα πολύ την οργάνωση της σχολικής μονάδας. Εδώ μπορώ να αναφέρω παραδείγματα ή όχι;

Ερευνήτρια: Φυσικά.

Διευθυντής 12: Ας πούμε όσον αφορά την οργάνωση των εφημεριών που κάναμε στο σχολείο. Έχουμε επτά θέσεις γιατί είμαστε συγκρότημα. Έχουμε επτά θέσεις. Όταν πήγα στην αρχή ο άλλος ήταν εδώ, ο άλλος ήταν εκεί. Ούτε βρίσκαμε άκρη τι γινότανε. Αφού ορίστηκαν οι θέσεις μια συνάδελφος είπε: «Να το κάνουμε κυκλικά;» Και πήρα εγώ ένα έγγραφο, αυτό που είχε στην ιδέα της κλπ. και τώρα πλέον οι εφημερίες είναι οργανωμένες έτσι, με τέτοιο τρόπο, ώστε ο καθένας ξέρει τη θέση του για όλο το χρόνο. Οργανώθηκε έτσι, ώστε ο καθένας να ξέρει ότι π.χ. τη Δευτέρα τάδε του μηνός θα είμαι στη θέση 1. Στις 7 εβδομάδες που γυρίζει μετά θα είμαι στη θέση 2 κλπ. Αυτό τους βοήθησε γιατί είχαν ένα άγχος, επειδή δεν υπήρχαν οι θέσεις ας πούμε και λέγανε, εγώ άμα γίνει κάτι σε ποια θέση θα έπρεπε να είμαι, ας πούμε. Και το αντίστοιχο έγινε και στην βροχή. Ύστερα επειδή είπαμε ότι έχουμε 28 και 28, 56 ανθρώπους συναδέλφους εκεί στο σχολείο πήρα και οργάνωσα ένα ημερολόγιο αιθουσών των προβολών που έχουμε, του κινηματογράφου και των πολλαπλών, ούτως ώστε όποιος θέλει δηλώνει εκεί την αίθυσά του, ότι θα είναι αυτός στην αίθουσα και αν δεν το δηλώσει δεν έχει το δικαίωμα να κατεβεί. Αυτό το συμφωνήσαμε με τον σύλλογο διδασκόντων. Δεν μπορεί να κατεβεί κανένας. Οπότε όλοι συμφώνησαν ότι θα υπάρχει ένας προγραμματισμός επάνω σ' αυτό γιατί δεν γινότανε διαφορετικά. Αυτό σίγουρα έκανε καλύτερη τη ζωή τους γιατί κατεβαίνανε, βρίσκανε άλλον, μαλώνανε μετά, γινόταν ένας κακός χαμός. Άλλο θέμα: με το πρόγραμμα ας πούμε, το οποίο βγαίνει ηλεκτρονικά. Φυσικά, για τόσα άτομα στο χέρι είναι σχεδόν αδιανόητο να το βγάλεις το οποίο βγαίνει ηλεκτρονικά και όλοι περίπου έχουν τα ίδια επτάωρα, τα ίδια κενά, τα ίδια πεντάωρα και τα ίδια εξάωρα. Οπότε δεν υπάρχει πρόβλημα πάνω σε αυτό. Θέλω να πω ότι όλα αυτά τα οργανωτικά, ας πούμε ένας δάσκαλος δεν χάνει χρόνο για να οργανώσει, να βγει το πρόγραμμα γιατί διαφορετικά είναι θέμα δύο-τριών δασκάλων, είναι ζήτημα. Δεν χάνει χρόνο για να οργανώσει τις αίθουσες, δεν χάνει χρόνο για τις εφημερίες κλπ. Αυτά όλα είναι κερδισμένος χρόνος που πρέπει να πέφτει στην μονάδα – με ερωτηματικό αυτό.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας; Για παράδειγμα, δηλαδή, δεν ξέρω αν θέλετε να σας αναφέρω κάποιο παράδειγμα. Ένα αυταρχικό στυλ, ένας αυταρχικός διευθυντής επηρεάζει, αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με την επαγγελματική του ανάπτυξη; Τον ενθαρρύνει; Σχετίζεται τελικά το στυλ ηγεσίας και επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της μονάδας;

Διευθυντής 12: Θα πω και να, και όχι. Το να είναι ότι ξέρω συναδέλφους που είναι σε Διευθυντές που έχουνε σαν πρότυπο το αυταρχικό στυλ οι οποίοι την επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν την συνδέουν με τον Διευθυντή, και δεν θα έπρεπε να συνδέεται με τον Διευθυντή. Αυτό θα έπρεπε να έχει εσωτερικό κίνητρο. Το να βλέπεις τον Διευθυντή σου να προχωράει, να επιμορφώνεται, να παλεύει για την επαγγελματική του ανάπτυξη ίσως να είναι απλά ένα θετικό παράδειγμα, αλλά τίποτε παραπάνω. Νομίζω ότι θα πρέπει ο καθένας μας να αναλογιστεί αυτό που στην ουσία βάλουμε από την αρχή, πώς θα αντιμετωπίσει τις καθημερινές καταστάσεις στο σχολείο και κατά πόσο είναι έτοιμος να τις αντιμετωπίσει. Βλέποντας την αντιμετώπιση που κάνει ο Διευθυντής είπα ότι ίσως είναι ένα παράδειγμα γι' αυτόν να το κυνηγήσει, δηλαδή να ασχοληθεί με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Νομίζω ότι εσωτερικά είναι τα κίνητρα. Δεν είναι εξωτερικά, τον βλέπω... Αν ήταν έτσι, ας πούμε οι συνάδελφοι που είναι σε Διευθυντές που έχουν μεταπτυχιακό θα τρέχαν όλοι να κάνουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό. Πράγμα το οποίο δεν βλέπουμε. Ο καθένας έχει χαράξει την πορεία του νομίζω και αυτήν ακολουθεί. Ο Διευθυντής είναι αυτός που τον επηρεάζει όσον αφορά την επαγγελματική του κατάσταση τις 6, 5, 7 ώρες που βρίσκεται στο σχολείο. Από εκεί και πέρα δεν νομίζω να επηρεάζεται. Έχω εγώ παράδειγμα, δεν θα αναφέρω φυσικά όνομα, συνάδελφος κληρώθηκε στο β' επίπεδο και δεν πήγε. Στο σχολείο. Δεν λέω στο δικό μου, γενικά στο συγκρότημα, έτσι; Αυτό, έχοντας ας πούμε εμένα ως Διευθυντή, γιατί το πάω προσωπικά το ζήτημα, δεν συνάδει στο ότι ενώ θέλω να προχωρήσει η πληροφορική, να εγκατασταθούν βιντεο-προτζέκτορες, στην όλη λογική του δεν πάω στο β' επίπεδο, μένω με το πρώτο. Που όσοι έχουνε περάσει στο δεύτερο επίπεδο ξέρουμε ότι είναι η σύνδεση του υπολογιστή με τα προγράμματα, με ηλεκτρονική βοήθεια προγραμμάτων, με σχεδιασμό μαθημάτων κλπ.

Ερευνήτρια: Κάνετε κάποιες ενέργειες για να τον πείσετε να αλλάξει γνώμη;

Διευθυντής 12: Ήταν προ τετελεσμένου γεγονότος. Όταν το έμαθα, δεν είχα μάθει ότι κληρώθηκε γιατί ο καθένας μπαίνει και βλέπει με τους δικούς του κωδικούς. Όταν έμαθα όμως μετά ότι παρατήθηκε

και πήγε ο πρώτος επιλαχών στεναχωρήθηκα και του τόπα. Δηλαδή δεν μπόρεσα να το κρατήσω. Γιατί, ρε παιδί μου; Αυτό, δεν μπορείς κιόλας να επέμβεις διαφορετικά. Έτσι έκρινε. Τον ρώτησα, τότε γιατί έκανες αίτηση από την αρχή; Δεν πήρα απάντηση, δεν στοιχειοθετήθηκε απάντηση ας το πούμε.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τον ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας;

Διευθυντής 12: Με πολλούς τρόπους. Έχει να κάνει βασικά αυτή η ερώτηση με την καθημερινή λειτουργία και την καθημερινή αλληλεπίδραση που έχουμε ο ένας με τον άλλον. Πάντοτε δηλαδή, όταν συναναστρέφομαι με τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί με εμένα, δεν θεωρούν ότι απευθύνονται στον Διευθυντή του σχολείου, θεωρούν ότι απευθύνονται σε έναν συνάδελφο. Όταν δίνονται κάποιες υποσχέσεις από τη δική μου την πλευρά τηρούνται στο ακέραιο και στις χρονικές ημερομηνίες που το ζητάνε οι συνάδελφοι. Το ένα κομμάτι είναι αυτό. Το άλλο κομμάτι είναι η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Αν και είμαστε πολύ μεγάλο σχολείο και υστερούμε λίγο στην ενημέρωση, ιδίως των πραγμάτων που τρέχουν, έχω οργανώσει έτσι όλο το σύστημα ώστε ο κάθε συνάδελφος παίρνει την ηλεκτρονική αλληλογραφία στο σπίτι του. Αυτό στην πράξη, απ' ό,τι είδα, δεν μας πολυβοήθησε στην ενημέρωση, αλλά ο καθένας ας πούμε δεν έχει και το να 'ρθει να μου ζητήσει γιατί δεν μου είπες εκείνο, δεν μου είπες το άλλο. Εγώ, έχοντας αντιληφθεί αυτή την κατάσταση τα πολύ επείγοντα, αυτά που χρειάζεται να ξέρει ο κάθε συνάδελφος αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων και πέρα από αυτό, όταν συνεδριάζει ο σύλλογος διδασκόντων, πέρα από τη δική μου την εισήγηση που υπάρχει, όλοι έχουν δικαίωμα να μιλήσουν, όλοι έχουν δικαίωμα να πούνε την άποψή τους και μετά από ψηφοφορία ακολουθείται αυτό που τελικά θέλει ο σύλλογος διδασκόντων. Ας πούμε ένα παράδειγμα για την ημερήσια εκδρομή. Ενώ γνωρίζουμε ότι πάντοτε θέλω να πάμε μια ημερήσια, είναι και μια συναναστροφή με τον σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, πολλοί όμως ψηφίζουν όχι και στην τελική ψηφοφορία που κάναμε 16 θέλανε και 12 δεν θέλανε. Θέλω να πω δηλαδή ότι παρά το γεγονός ότι γνωρίζουμε πόσο θετικά διάκειμαι στην ημερήσια εκδρομή, 12 συνάδελφοι είπαν την άποψή τους ότι εμείς δεν θέλουμε γιατί ξέρω γω θα πρέπει εκείνη την ημέρα να φύγουμε 5 η ώρα και ό,τι ήθελε να πει ο καθένας. Πέρα από αυτό υπάρχει και ένα κομμάτι με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων που γνωρίζουμε τις θέσεις που κρατάω απέναντι στον Σύλλογο. Ότι ο Σύλλογος είναι ως ένα σημείο μέσα στο σχολείο και αφορά το πώς μπορούν, είτε οικονομικά, είτε με άλλους τρόπους να βοηθήσουν, αλλά ποτέ δεν επιτρέπω κάποιος να ρθει να μου κατακρίνει έναν συνάδελφο και να πάρω τη θέση του Συλλόγου ας πούμε. Και νομίζω ότι με αυτό τον τρόπο έχει αποκτήσει ο σύλλογος διδασκόντων μια εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό μου. Πέρα από αυτά, έργα τα οποία πρέπει να γίνουν γίνονται άμεσα που έχουν να κάνουν με την ασφάλεια και των εκπαιδευτικών και των μαθητών και όσο περνάει από το χέρι μου δηλαδή, γιατί και οι χρηματοδοτήσεις είναι πενιχρές πια. Έχει δημιουργηθεί από τον σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ένα συνεργείο ας το πούμε εθελοντών, οι οποίοι παρεμβαίνουν, παίρνω ένα τηλέφωνο ας πούμε και έρχονται και βοηθούν, στερεώσαμε όλες τις ντουλάπες, τις βιβλιοθήκες μέσα στις αίθουσες, αλλάξαμε πολυκαρβονικά, δηλαδή οι δουλειές που έπρεπε να γίνουν και εκκρεμούσανε για χρόνια γίνονται άμεσα και αυτό τους προσφέρει αυτή την ασφάλεια για την οποία λέμε τώρα.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;

Διευθυντής 12: Ο ρόλος μου είναι να επισημαίνω, όταν βλέπω ότι υπάρχουν αδυναμίες και να κάνω προτάσεις αλλά συνήθως αυτές οι προτάσεις δεν έχουν και πολύ καλό και αίσιο τέλος. Δηλαδή μία πρόταση για ενδοσχολική επιμόρφωση από τους πληροφορικούς του σχολείου, όσον αφορά τη λειτουργία της ιστοσελίδας δεν έγινε αποδεκτή από τον Σύλλογο, κάποιες άλλες επιμορφώσεις που είχαν να κάνουν με ψυχολόγους που και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ανέλαβε να φέρει κάποια πράγματα, επειδή ήταν απόγευμα πάλι δεν είχαμε... Θέλω να πω ότι γίνανε, αλλά δεν έγιναν με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Δηλαδή...

Ερευνήτρια: Θα σας ρωτήσω παρακάτω τι κάνατε μέσα στη σχολική σας μονάδα. Ωραία.

Ερευνήτρια: Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Διευθυντής 12: Εγώ είχα την εντύπωση ότι εάν εγώ είμαι το παράδειγμα και ότι αν εγώ έτρεχα ή να οργανώσω ή και ο ίδιος να παρακολουθώ σεμινάρια θα ήμουν ένα θετικό παράδειγμα που όπως όμως τόνισα και πιο πάνω τελικά δεν ισχύει αυτό. Με διαλογική συζήτηση προσπαθώ να τους πείσω ότι εδώ χρειαζόμαστε επιμόρφωση, εδώ χρειαζόμαστε τεχνογνωσία, εδώ χρειαζόμαστε κάποια πράγματα για να βελτιώσουμε τη διδασκαλία μας και με το γεγονός ότι πάντοτε είμαι στη διάθεσή τους όσον αφορά τους υπολογιστές και όσον αφορά όλη την οργάνωση του μαθήματος να είμαι κοντά τους, αλλά δεν βρήκα κάποιον τρόπο για να πείσω ότι αυτό είναι απαραίτητο. Αρκεί να αναφέρω ένα παράδειγμα, δεν ξέρω αν μπορώ...

Ερευνήτρια: Φυσικά.

Διευθυντής 12: Με το τροχήλατο με τους δέκα υπολογιστές που κανονικά πρέπει να ανεβαίνει στις τάξεις για να γίνεται ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην ουσία, γιατί και ο προτζέκτορας και ο υπολογιστής στην ουσία είναι με τοπική διδασκαλία αλλά δεν φαίνεται να το αντιλαμβάνεται αυτό η πλειονότητα των συναδέλφων ας πούμε. Και ενώ έχουμε τη δυνατότητα, κάποια συναδέλφισσα της δευτέρας μου ζήτησε να το ανεβάσουμε, το ανεβάσαμε, το οργανώσαμε, έκανε μάθημα, πάρα πολύ τους άρεσε και της συναδέλφισσας και των μαθητών, από εκεί και πέρα δεν υπήρξε μια ανάλογη συνέχεια. Εγώ ας πούμε είχα ενθουσιαστεί εκείνη την ημέρα, έκατσα ένα τέταρτο, είκοσι λεπτά μήπως χρειαζούναί κάτι κλπ. και τα παιδάκια τα καταφέρανε μια χαρά και ήταν μόλις δευτέρας δημοτικού, δηλαδή σε μεγαλύτερα τμήματα θα είχε μεγαλύτερη απήχηση και θα ήταν πολύ περισσότερο αποτελεσματικό, και τους έχω ενημερώσει ότι υπάρχει το ψηφιακό σχολείο, τα ψηφιακά βιβλία, ότι μπορούν εκεί να μπαίνουν δεν το βλέπω και αυτό. Τους έχω ενημερώσει για την ιστοσελίδα. Παρά μονάχα θαυμάζουν τις άλλες ιστοσελίδες των άλλων σχολείων. Εν πάση περιπτώσει δεν είναι το θέμα μας να θαυμάζουμε. Εντάξει, να θαυμάζουμε, να παίρνουμε ιδέες, αλλά έχουμε και εμείς που μπορούμε να κάνουμε κάτι αντίστοιχο ή να ανεβάσετε τα μαθήματά σας, ή να επικοινωνείτε με τους γονείς. Είναι μια ιστοσελίδα η οποία είναι ανοικτή και έτσι και τη μάθει ο κόσμος θα μπάνει για διάφορα ζητήματα. και εκεί πάλι δεν είδα ανταπόκριση. Φέτος ο συνάδελφος της Πληροφορικής, είχαμε μια συζήτηση για το τι πρόγραμμα θα παρουσιάσουμε στο ΝΟΗΣΙΣ. Και από τη συζήτηση βγάλαμε ότι μπορούμε να ψηφιοποιήσουμε τη βιβλιοθήκη τη μαθητική. Και αυτή τη στιγμή, από ό,τι έμαξε και ο συνάδελφος της Πληροφορικής, είμαστε το μόνο σχολείο που έχουμε ψηφιακή βιβλιοθήκη. Δηλαδή μπορείς να δανειστείς βιβλίο από το σπίτι για να διαβάσεις μια περίληψη, να το κάνεις κράτηση και ναρθεις να το δανειστείς από τη βιβλιοθήκη. Δηλαδή βλέπω, δύο, τρεις, τέσσερις ταχύτητες. Και δεν συμβιβάζονται έτσι εύκολα αυτά τα πράγματα.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου αναφέρετε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στην σχολική μονάδα σας;

Διευθυντής 12: Είπα ότι στην αρχή, και ιδίως τον πρώτο χρόνο και τον δεύτερο, και με ψυχολόγους οργανώσαμε σεμινάριο, με τους πληροφορικούς οργανώσαμε για τους κινδύνους που υπάρχουν για το internet, σαν διευθυντής του σχολείου πάρα πολλές φορές δίνουμε το σχολείο μας για να γίνονται επιμορφώσεις από την σύμβουλο κλπ. Αυτό που είδα είναι ότι γίνεται για τους συναδέλφους αλλά δεν έχουμε ανταπόκριση. Εγώ νομίζω ότι όταν γίνεται μια ενδοσχολική επιμόρφωση ή όταν προτείνει κάποιος ότι... καταρχάς δεν έχω προτάσεις από κάτω, οπότε οι προτάσεις πάνε και έρχονται από πάνω προς τα κάτω που όσο και συναδελφικός και συνεργατικός να είναι ο διευθυντής, είναι πάντα ο διευθυντής, οπότε είναι μια πρόταση από πάνω προς τα κάτω. Δεν υπάρχει συμμετοχή σε αυτές τις προτάσεις, λυπάμαι που το λέω, γιατί θα ήτανε κάτι εξειδικευμένο, για να λυθούνε κάποια προβλήματα μέσα στη μονάδα, δεν βλέπω. Ίσως να φταίω και εγώ, ο τρόπος δηλαδή, ίσως εδώ χρειάζεται το αυταρχικό της διοίκησης. Ότι, ελάτε γιατί πρέπει αυτό να το κάνουμε, αλλά δεν βλέπω έτσι εθελούσια συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη λύση τοπικών ζητημάτων. Πάντοτε ήμουν ανοικτός όταν ερχόταν οι καινοτόμες δράσεις να συνεδριάζουμε, να κρατήσουμε μία ώρα, να δούμε τι γινόταν με τα παιδιά κλπ. που είναι και αυτό ένα είδος ενδοσχολικής επιμόρφωσης που δεν έρχεται μεν από μένα, αλλά επιτρέπεται από μένα να γίνει αυτό. Εκεί υποχρεωτικά και επειδή είμαστε στο ωράριο, δεν έχει δηλαδή μετά τις 2 να έρθει κάποιος, εκεί ας πούμε έχουμε μια επιτυχία. Αλλά ενδοσχολική επιμόρφωση με τους μισούς μπορεί να γίνει αλλά πόσες φορές να χάνει και αυτός το χρόνο του, να επιμορφώνει τους μισούς τώρα, το 1/3 μετά, τα άλλα 2/3 που περίσσεψαν μετά. Δεν γίνεται.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης. Ποιος νομίζετε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτή και σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο. Καταρχήν να μου απαντήσετε πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης.

Διευθυντής 12: Εγώ αυτό το οποίο αντιλαμβάνομαι είναι ότι ως παιδαγωγοί και ως εκπαιδευτικός τόσων χρόνων, χωρίς να έχω την αντίστοιχη διοικητική εμπειρία, πιστεύω ότι ένα μεγάλο κομμάτι που θα έπρεπε να επιμορφώνομαι συνέχεια είναι το διοικητικό, η διοίκηση του σχολείου, γιατί είναι πάρα πολύ απαιτητική και νομίζω ότι το Υπουργείο...

Ερευνήτρια: Ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτό.

Διευθυντής 12: Πιστεύω ότι πέρα από την προσωπική αναζήτηση θα πρέπει να υπάρχει και επίσημος φορέας ο οποίος θα επιμορφώνει τους διευθυντές, γιατί η διοίκηση πλέον έχει περάσει σε πάρα πολύ γρήγορες ταχύτητες. Η αλληλογραφία όλη είναι ηλεκτρονική. Αυτό είναι ένα μειονέκτημα, αν μου επιτρέπετε λίγο να το ανοίξω γιατί όταν παίρνουμε ένα mail θεωρείται ότι το έχουμε δει και ότι θα έπρεπε να έχουμε απαντήσει και γθες κιάλας. Που να μεν, με όλα τα προγράμματα τα ηλεκτρονικά και όλα αυτά είναι καλά, αλλά εκεί πάνω στη βιασύνη γίνονται και τα λάθη. Λοιπόν, πέρα από αυτό πιστεύω ότι ένας Διευθυντής πρέπει να επιμορφώνεται όχι μόνο σε διοικητικά θέματα γιατί επειδή

έχει ανοίξει πάρα πολύ το ζήτημα νομίζω ότι πρέπει να επιμορφώνεται και σε νομικά ζητήματα που έχει να κάνει με επιμέλειες παιδιών, που έχει να κάνει με άδειες για μετεγγραφές, σε σχέση πάμι με τις μονογονεϊκές οικογένειες. Έχει να κάνει με την ερμηνεία των εγκυκλίων. Όταν μία εγκύκλιος ας πούμε είναι ασαφής, πώς ερμηνεύεται, πώς πρέπει να είναι ένα σωστό έγγραφο. Δηλαδή υπάρχει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι που θα μπορούσε να λυθεί – για να ξαναπάμε λίγο πίσω – με τον μέντορα, δηλαδή ένας υποψήφιος Διευθυντής, τουλάχιστον ένα πεντάμηνο-εξάμηνο να είναι δίπλα σε έναν Διευθυντή έμπειρο ο οποίος ξέρει τη δουλειά και μπορεί να τον βοηθήσει και μετά να έρχεται να αναλάβει τη μονάδα έχοντας πώς γίνεται η αρχειοθέτηση των αρχείων, όλα - όλα αυτά είναι ζητήματα στα οποία πρέπει να επιμορφώνεται ένας Διευθυντής και να είναι συνεχής. Αυτό είναι το διοικητικό του κομμάτι. Στο παιδαγωγικό, ψυχολογικό και όλα αυτά νομίζω ότι την ευθύνη και την επιμέλεια θα έπρεπε να την έχει ο σύμβουλος γιατί λίγο ξεχνιέται αυτό το κομμάτι επειδή είναι άλλες οι σχέσεις επειδή όχι θέλω το σχολείο, όχι το ένα, το άλλο – είναι άλλες οι σχέσεις και μένουμε λίγο πίσω. Εγώ θάθελα να παρακολουθώ σεμινάρια ή από ειδική αγωγή και πάω όποτε μπορώ αλλά είναι πάρα πολύ λίγος ο προσωπικός μου χρόνος επειδή ακριβώς προσπαθώ να αντισταθμίσω αυτή την έλλειψη επιμόρφωσης είτε διαβάζοντας, είτε μένοντας στο σχολείο και προσπαθώντας να διορθώσω κάποια πράγματα τα οποία πρέπει να διορθωθούν. Ύστερα, ένα πολύ μεγάλο κομμάτι είναι και η οικονομική διαχείριση της μονάδας, όπου εκεί μιλάμε για αρκετά λεφτά, όχι τόσα όσα παλιότερα, αλλά λάθη ή οτιδήποτε... εκεί θα έπρεπε ο Δήμος Θεσσαλονίκης, ο Δήμος θα πρέπει γιατί έχει κάποια προγράμματα εξειδικευμένα τα οποία πρέπει να τα μάθει ο κάθε Διευθυντής. Στην αρχή κάναμε όλοι λάθη. Δηλαδή νομίζω ότι πρέπει να επιμορφώνεται ο Διευθυντής σε όλα τα θέματα και ιδίως σε θέματα διοικητικά και ασφάλειας. Έχω ακούσει στο εξωτερικό ότι ένας Διευθυντής, για να αναλάβει ένα σχολείο πρέπει να είναι πιστοποιημένος ότι γνωρίζει την ασφάλεια του σχολείου, δηλαδή γνωρίζει ότι εδώ μπορεί να προκληθεί ατύχημα και πώς θα το λύσει και είναι επιμορφωμένος στο πώς θα λύσει το συγκεκριμένο ζήτημα.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται αυτό – ένας διευθυντής επιμορφωμένος – με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο.

Διευθυντής 12: Έμμεσα νομίζω. Όχι άμεσα. Έμμεσα. Παρέχοντάς τους την ασφάλεια που χρειάζεται, την τεχνογνωσία. Αν έχω εγώ παραδείγματος χάριν την τεχνογνωσία που χρειάζεται δεν θα βάλω κάποιον από τον Σύλλογο να τον απασχολήσω να κάνει κάποια δική μου δουλειά, θα έχει καθαρά το χρόνο του να ασχοληθεί με αυτό το οποίο είναι ταγμένος από την Πολιτεία. Δηλαδή με την τάξη του και τίποτε άλλο. Δεν το κάνω, δεν απασχολώ τους συναδέλφους. Προσπαθώ εγώ με την Υποδιευθύντρια του σχολείου να φέρουμε εις πέρας το διοικητικό έργο του σχολείου αλλά είναι δυσβάσταχτο. Είναι πάρα πολύ, είναι πάρα πολύ το έργο και κάποιες φορές αναγκαζόμαστε, έτσι για 5-10 λεπτά ας πούμε να απασχολήσουμε και κάποιον συνάδελφο.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση. Τι γνώμη δηλαδή έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτή;

Διευθυντής 12: Η αλήθεια είναι ότι όταν κλείνει η πόρτα, έτσι; το μόνο που μπορούμε να ξέρουμε είναι από το υποψιάζομαστε ότι ξέρουμε. Θέλονται να πω ότι όταν ένας εκπαιδευτικός μπαίνει μέσα στην αίθουσα ούτε μπορώ να ξέρω τι προετοιμασία έχει κάνει εκ των προτέρων ούτε μπορώ να ξέρω αν, κατά τη δική του την άποψη, ή μια πιο αντικειμενική άποψη, έχει πετύχει η διδασκαλία ή όχι. Αυτό το οποίο εκλαμβάνω εγώ ως Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ότι πάρα πολλές φωτοτυπίες βγαίνουν στο σχολείο, δηλαδή και οι δύο οι σχολικές μονάδες, επειδή είμαστε συγκρότημα, έχουμε φτάσει σε 1800 φωτοτυπίες την ημέρα, μεταφράζοντας ότι παίρνει κάθε μαθητής 4 φωτοτυπίες την ημέρα το οποίο είναι ένα εξωφρενικό ποσό σαν φωτοτυπία και ποσό χρηματικό, και νομίζω ότι αυτό είναι ένα ενδεικτικό κομμάτι περίπου του τι γίνεται στη δουλειά. Βέβαια, όταν ρωτάω πόσες φωτοτυπίες δίνεις ας πούμε για να ξέρουμε, να μπορούμε να το μειώσουμε, κανένας δεν δέχεται ότι βγάζει φωτοτυπίες. Υποψιάζομαι δηλαδή ότι κάποιος άλλος έρχεται, κάποιος μπαίνει και βγάζει φωτοτυπίες που αυτό βέβαια δεν είναι δυνατόν να γίνει. Υπάρχει μία αντίληψη ότι εμείς είμαστε οι καλύτεροι του κόσμου. Ο καθένας δηλαδή για τον εαυτό του έχει φτιάξει μια εικόνα της τελειότητας, έχει κάνει μια αντίστοιχη εικόνα της μη τελειότητας για τον Διευθυντή και ακόμα της μη τελειότητας του Συμβούλου. Μέσα σ' αυτό το πλέγμα λοιπόν των σχέσεων, όπου ο εκπαιδευτικός είναι, εννοώ της πρώτης γραμμής, έτσι; αυτός που είναι στην τάξη, έχει φτιάξει αυτή την εικόνα, είναι λογικό και επόμενο να υπάρχει άρνηση σε οτιδήποτε έχει να κάνει με την αξιολόγηση ή παρακάτω με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Δεν τη συμμερίζομαι αυτή τη θέση, δεν θεωρώ ότι είμαι τέλειος γιατί νομίζω ότι όποιος πει ότι είναι τέλειος έχει φτάσει σε έναν βαθμό αυτοκαταστροφής του. Δηλαδή θα πρέπει αυτό που λέμε επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη να είναι ένα σαράκι που καθημερινά θα μας τρώει και όχι ένας εφησυχασμός ότι έχουμε αγγίξει το τέλειο. Πολλές φορές άκουσα αυτή την έκφραση: «και ποιος είναι αυτός που θα με κρίνει» κλπ., εγώ θεωρώ ότι εφόσον η Πολιτεία τον έχει κρίνει ότι είναι

άξιος και είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει τουλάχιστον για την περιοχή της Θεσσαλονίκης, τουλάχιστον μεταπτυχιακό και διδακτορικό γιατί αλλιώς δεν μπορεί να γίνει Σύμβουλος και έχει και χρόνια εμπειρίας για να μπορέσει να πιάσει αυτές τις θέσεις δεν είναι πανάκεια το ότι υπάρχει αυτό το υπόβαθρο το γνωστικό αλλά είναι μία εξασφάλιση ότι, εν πάση περιπτώσει, αυτός που έρχεται να σε κρίνει, είναι ένας άνθρωπος καταρτισμένος. Έτσι, λοιπόν, από αυτή την άποψη εγώ προσωπικά, αν κρινόμουν, θα καθόμουν να άκουγα τι έχει να μου πει για να μπορέσω να διορθώσω. Εξάλλου, υπάρχει η μοναξιά του κάθε εκπαιδευτικού. Αυτό που λέμε ότι κλείνει η πόρτα και δεν ξέρω αν κάνω σωστά κάποια πράγματα ή δεν τα κάνω, νομίζω ότι πρέπει να μας απασχολεί όλους μας. Εγώ το είχα ζήσει αυτό πάρα πολύ έντονα όταν ήμουν στο πρόγραμμα ΜΥΡΙΝΑ το 1996 μέχρι το 2002 που κάναμε νέα προγράμματα και δεν ξέραμε τι κάναμε ο ένας με τον άλλον οπότε γινόταν τα καλοκαρινά συνέδρια και βλέπαμε και συζητούσαμε και λέγαμε, εδώ είμαι σε καλό δρόμο, εδώ έχω ξεφύγει ας πούμε. Και προσπαθούσαμε να διορθωθούμε μέσα από την κοινή επίδραση μεταξύ μας. Δεν το βλέπω αυτό ότι υπάρχει κάποια κοινή επίδραση και μάλιστα όταν τους είπαμε να δημιουργήσουμε μια ηλεκτρονική τράπεζα, να συζητάμε εδώ τα προβλήματα κλπ., πάλι συναντήσαμε μία άρνηση στο Σύλλογο Διδασκόντων, άρα δεν τη βλέπω να υπάρχει αυτή την κοινή επίδραση ούτε σε επίπεδο τάξεων, ούτε σε επίπεδο Συλλόγου. Αυτό που λέω κάθε χρόνο στην αρχή ότι οι ειδικότητες δεν είναι για να τους διατάζουμε, δεν είμαστε εδώ στον στρατό, εσείς είστε λοχαγοί και οι άλλοι στρατιώτες και λογίς, αλλά να συνεργαζόμαστε, ούτε και αυτό το βλέπω γιατί, π.χ. όταν θέλουμε να γίνει μια γιορτή 28ης Οκτωβρίου, βλέπουμε τη μουσική, μάθε αυτά τα τραγούδια, τον εικαστικό, κάνε μου αυτό το σκηνικό. Αποκομμένα όλα από όλα. Αν η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση καταφέρει να μας βάλει να μιλάμε μεταξύ η μας νομίζω ότι θα έχει πετύχει πάρα πολλά. Δεν ξέρω αν είναι σωστό, δεν μπορώ να το κρίνω και μάλλον το κρίνω αρνητικά το ότι αυτό θα έχει να κάνει με το οικονομικό, με τη χρηματοδότηση, με την εξέλιξη μας κλπ. γιατί ως Έλληνες έχουμε χάσει το μέτρο και εδώ πονάμε. Στην ουσία για μένα, από την απόλυτη ασυδοσία γιατί εγώ, 30 χρόνια που είμαι εκπαιδευτικός ούτε έχω αξιολογηθεί, αξιολογήθηκα μόνο όταν διεκδίκησα θέση ηγετική, διοικητική, μόνο τότε αξιολογήθηκα ως εκπαιδευτικός, από την απόλυτη ασυδοσία ας το πούμε έτσι, από την απόλυτη ελευθερία όπου μπορούσα να κάνω οτιδήποτε και ξέρουμε τι πέρασε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου: Εν τάχει από επιθεωρητής έγινε σχολικός σύμβουλος και μετά δεν τον δεχόμασταν στην τάξη και και χίλια δυο. Εμείς οι ίδιοι τον απαξιώσαμε τον σύμβουλο ως θεσμό.. Από εκεί και πέρα πάμε σε ένα τόσο αυστηρό σύστημα της αξιολόγησης, τη αυτοαξιολόγησης. Νομίζω ότι χρειάζεται χρόνος. Δηλαδή δεν μπορεί να εφαρμοστεί μία και έξω όλο αυτό το πράγμα. Δεν είμαι αρνητικός στην επιλογή. Είμαι αρνητικός στον τρόπο που πάει να εφαρμοστεί. Και δεν κρίνω ούτε αυτόν που θα κρίνει – τον σύμβουλο, τον διευθυντή εκπαίδευσης, τον περιφερειακό διευθυντή κλπ – απλά πρέπει να δοθεί λίγος χρόνος για να αποκτήσουμε αυτό που η ίδια η ΔΟΕ έλεγε το 84, 85 τι θα πρέπει με το Π.Δ. ο ίδιος ο Διευθυντής να είναι, να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, να τους βάζει βαθμούς κλπ. και αυτό σιγά-σιγά, στον βωμό κάποιων αυτών εγκαταλείφθηκε.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτήν. Στην αξιολόγηση;

Διευθύντρια 12: Νομίζω ότι ο Διευθυντής πρέπει αντικειμενικά να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την προσφορά τους, ανάλογα με το έργο που κάνουνε και από εκεί και πέρα να είναι αντικειμενικός. Αυτό έτσι το βλέπω. Είναι πάρα πολύ δύσκολο, έτσι; Γιατί, για την Ελλάδα μιλάμε, μπαίνουνε πάρα πολλά προσωπικά, πολιτικά, πιέσεις θα υπάρξουνε δηλαδή άνωθεν. Θα είναι πάρα πολύ δύσκολο να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση αλλά εδώ θα φανεί και ο Διευθυντής ο οποίος ή δέχεται τις πιέσεις και γίνεται μαντάρα το σχολείο, ή όντως αξιολογεί όπως πρέπει να αξιολογήσει και κανένας δεν μπορεί να πει τίποτε.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ 13

Ερευνήτρια: Λοιπόν. Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι όσον αφορά στις σπουδές σας.

Διευθύντρια 13: Ναι. Εκτός από την Παιδαγωγική Ακαδημία τη δίχρονη, έχω τελειώσει, ως δεύτερο πτυχίο, έχω τη Σχολή Θεάτρου με κατεύθυνση τη σκηνοθεσία και το παιδικό θέατρο, έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στη Παιδαγωγική Επιστήμη με κατεύθυνση «Αντιρατσιστική Εκπαίδευση», έχω κάνει ΣΕΛΜΕ, Διδασκαλείο, αυτά σε γενικές γραμμές.

Ερευνήτρια: Τα αγγλικά σας;

Διευθύντρια 13: Τα αγγλικά μου είναι σε επίπεδο Lower. Είμαι η γενιά η οποία δεν πήρε ποτέ πτυχία. Απλώς εντάξει, συνεννοούμαι, διαβάζω.

Ερευνήτρια: Κάποιες άλλες γλώσσες.

- Διευθύντρια 13:** Ξέρω λίγα γαλλικά, αλλά μόνο σε επίπεδο συνεννόησης.
- Ερευνήτρια:** Από γνώσεις χειρισμού Η/Υ.
- Διευθύντρια 13:** Πολύ καλές.
- Ερευνήτρια:** Έχετε πάρει κάποια πιστοποίηση;
- Διευθύντρια 13:** Ναι. Την πρώτη πιστοποίηση, αλλά από κει και πέρα ο χειρισμός είναι...
- Ερευνήτρια:** Θα ήθελα να μάθω τα χρόνια της επαγγελματικής σας εμπειρίας.
- Διευθύντρια 13:** 32 χρόνια υπηρεσίας έχω.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Και τα χρόνια σας σε διευθυντική θέση.
- Διευθύντρια 13:** Πρέπει να είναι ο έβδομος χρόνος.
- Ερευνήτρια:** Χρόνια ως διευθύντρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;
- Διευθύντρια 13:** Τρία χρόνια.
- Ερευνήτρια:** Τρία χρόνια. Θα ήθελα να μου αναφέρετε τώρα το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Δηλαδή πόσα παιδιά έχει και πόσους εκπαιδευτικούς, στο σύνολό τους.
- Διευθύντρια 13:** Κανονικά το σχολείο είναι δωδεκαθέσιο. Βέβαια, τώρα το κάνανε δεκατετραθέσιο. Αυτή τη στιγμή απασχολεί 34 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και έχουν 342 παιδιά.
- Ερευνήτρια:** Ωραία. Και η ηλικία σας.
- Διευθύντρια 13:** Η ηλικία μου είναι 53.
- Ερευνήτρια:** Τώρα αυτό που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη.
- Διευθύντρια 13:** Όσον αφορά τον δάσκαλο έτσι;
- Ερευνήτρια:** Ναι. Τον κλάδο.
- Διευθύντρια 13:** Τον κλάδο μας. Πώς τον αντιλαμβάνομαι. Αν κατάλαβα καλά την ερώτηση η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία από τις κυριότερες επιστήμες της αγωγής οι οποίες μπορούν να συμπεριλάβουν πάρα πολλά ζητήματα, από ψυχολογία, από θέατρο, από τέχνες, από αγωγή, από από από από. Η κατάρτιση αυτή φυσικά δεν δίνεται ούτε στις Παιδαγωγικές Σχολές ούτε και στα Πανεπιστήμια αυτή τη στιγμή. Επομένως, το να αναπτυχθεί κάποιος επαγγελματικά σ' αυτό τον κλάδο, βασιζόμενος πάνω σε όλες αυτές τις επιστήμες, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα για μένα σε μία – πώς να το πω – σε όλη του τη ζωή θα πρέπει αυτή τη στιγμή να σπουδάζει αυτά τα περιεχόμενα τα οποία συμπεριλαμβάνονται μέσα στον δικό του τον κλάδο, κάτι το οποίο βέβαια δεν γίνεται. Τώρα όσον αφορά, επειδή καταλαβαίνω ότι η ερώτηση πρέπει να αφορά την ανάπτυξη καθαρά και μόνο την/τον δασκάλου, του εκπαιδευτικού γενικότερα, νομίζω ότι είναι ο κλάδος ο οποίος δεν αναπτύσσεται και δεν δίνει τις δυνατότητες αυτής της ανάπτυξης, όσον αφορά σε επίπεδα όπως είναι αναπτύσσω εγώ, είμαι εκπαιδευτικός και ταυτόχρονα μπορώ να αναπτυχθώ πάνω στην κλάδο της ψυχολογίας. Είμαι εκπαιδευτικός και μπορώ να έχω ανάπτυξη στο παιδικό θέατρο. Είμαι εκπαιδευτικός και μπορώ να κάνω ανάπτυξη σε έναν οποιονδήποτε άλλο τομέα. Αυτό δεν δίνεται ποτέ η δυνατότητα, που για μένα είναι ένα πολύ μεγάλο λάθος, όπως και γιατί το μόνο το οποίο μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός είναι το να φτάσει μέχρι το να γίνει Διευθυντής, να γίνει σχολικός σύμβουλος, να γίνει προϊστάμενος. Είναι να γίνει τρεις θέσεις οι οποίες του δίνονται που για μένα είναι, αυτή τη στιγμή, έτσι όπως λειτουργούμε, οι χειρότερες θέσεις οι οποίες υπάρχουν υπό μορφή διοίκησης. Αν κατάλαβα καλά την ερώτηση.
- Ερευνήτρια:** Ναι, δεν ξέρω αν θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε στην πρώτη ερώτηση.
- Διευθύντρια 13:** Κοιτάζτε, σε γενικές γραμμές εγώ πιστεύω ότι ναι, σίγουρα υπάρχει μία ανοδική πορεία. Η διαφορά ανάμεσα στον δάσκαλο τον παλιό, στον εκπαιδευτικό τον παλιό...
- Ερευνήτρια:** ... Ένα λεπτό λιγάκι. Να κάνω εγώ την ερώτηση τη δεύτερη: Ποια είναι η άποψή σας για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται, δηλαδή σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη.
- Διευθύντρια 13:** Νομίζω ότι αυτά τα δύο συνδέεται άμεσα. Καταρχάς αν το πάρουμε διαχρονικά, μέσα στους αιώνες των αιώνων, την κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ανάπτυξη, μπορούμε να πούμε ότι έχουν αναπτυχθεί οι ρόλοι τελείως διαφορετικά. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει – πρέπει, το πρέπει το βάζουμε και η κοινωνία αλλά, εντάξει, και εμείς ως ένα βαθμό. Πρέπει να είναι καταρτισμένος σε πάρα πολλές επιστήμες. Επομένως, θα πρέπει ο ίδιος να υποβληθεί τον εαυτό του όσον αφορά τις γνώσεις τις οποίες πρέπει να αποκτήσει για πάρα πολλούς τομείς και σε πάρα πολλές επιστήμες και ταυτόχρονα να συμμετέχει σε πάρα πολλά σεμινάρια ή να συνεχίσει τις σπουδές με τον οποιονδήποτε τρόπο. Από την άλλη μεριά, όμως, εγώ έχω μία διαφωνία σε όλα αυτά. Η διαφωνία μου η προσωπική καθαρά είναι ότι η κοινωνία αυτή τη στιγμή, η κοινωνία και το Υπουργείο Παιδείας, να το θέσω έτσι, αν μου επιτρέπετε να το κάνω, να συνδέσω αυτά τα δύο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι ένας υπερ-ήρωας. Δηλαδή να έχει γνώσεις για τα πάντα, να συμμετέχει στα πάντα, να μπορεί να δώσει λύσεις στα πάντα. Εγώ δεν πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτικός για παράδειγμα μπορεί να είναι ταυτόχρονα και ψυχολόγος για να

λύσει τα ψυχολογικά προβλήματα κάποιου παιδιού ή τις σχέσεις των γονιών και παιδιών, ούτε ακόμα και να έχει τόσες πολλές σχέσεις με τις πρώτες βοήθειες που απαιτούν τώρα οι εποχές λόγω των πολλών ατυχημάτων επειδή τα κτίρια και η σχολική δομή είναι πάρα πολύ άσχημη. Νομίζω ότι θα έπρεπε να φροντίσει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να γίνονται – αλλά πάντα σε εθελοντική βάση – να γίνονται σεμινάρια τα οποία θα έχουν διάφορες θεματικές. Και να μην είναι αυτό το πάτε, σπουδάστε ό,τι θέλετε, όπως το θέλετε, ό,τι κάνετε μόνο και μόνο γιατί αυτό που θα πάρετε θα συνδεθεί με την επαγγελματική σας άνοδο που θα είναι να φτάσετε να γίνετε σχολική σύμβουλος, διευθυντής ή προϊστάμενος. Δηλαδή αυτό νομίζω ότι περιορίζει τα πάντα και υπάρχει μία στόχευση ότι εγώ θα πάω να σπουδάσω στη Θεολογία π.χ., θα πάω να σπουδάσω – χωρίς να υποτιμώ καμία επιστήμη – στη Φυσική, να πάρω ένα πτυχίο γιατί θέλω να γίνω σχολικός σύμβουλος. Και για μένα αυτό είναι το πιο αρνητικό.

Ερευνήτρια: Γνωρίζετε κάποιες μορφές, δηλαδή μοντέλα αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, κατά πόσο βοηθούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια, τόσο από τους θεωρητικούς όσο και από το Υπουργείο για την πρακτική του μέντορα όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Ποια η άποψή σας γι' αυτό; Βοηθούν τον εκπαιδευτικό και τον ρόλο του;

Διευθύντρια 13: Κοιτάζτε, ο ρόλος του μέντορα εμένα προσωπικά με βρίσκει παντελώς αδιάφορη. Και όχι μόνο αυτό αλλά ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται ο μέντορας ως ένας τεχνοκράτης ο οποίος... μέσω του οποίου θα μπορούν να περνούν γνώσεις και πρακτικές που θα μπορούν να εφαρμοστούν στο Δημοτικό Σχολείο πραγματικά πιστεύω ότι πρέπει να το πολεμήσουμε και γιατί αυτό; Γιατί δεν μπορώ να φανταστώ έναν ο οποίος θα είναι στη θέση του μέντορα και οι κατευθύνσεις του θα είναι σε έναν τομέα καθαρά τεχνοκρατικής κατάστασης, τεχνοκρατικών συμβουλών. Μέσα από αυτές τις συμβουλές τις οποίες θα περνάει ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του μέσα στην τάξη ή μέσα στη διοίκηση. Εγώ νομίζω ότι αυτό που μπορεί να βοηθήσει την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι τα σχολικά δίκτυα μέσα στα οποία αναπτύσσονται άπειρες, ανταλλάσσονται πάρα πολλές γνώσεις, αναπτύσσονται θεωρίες τις οποίες μπορούν και κάποιες από αυτές να εφαρμοστούν στην τάξη και μπορούν να δώσουν στον εκπαιδευτικό εκείνα εκεί τα ερεθίσματα όπου πραγματικά όχι μόνο θα έχει κατάρτιση για τη δική του, για την εκπαιδευτική του διαδικασία, αλλά και για τον ίδιο. Εγώ πιστεύω ότι η κατάσταση η οποία επικρατεί τώρα στα σχολεία, και ο εκπαιδευτικός, όσον αφορά πάντα την κατάρτισή του, είναι η στροφή αυτή που έχει γίνει τώρα, τα τελευταία χρόνια, πάνω στα πλαίσια μιας τεχνοκρατικής διαδικασίας των πάντων. Δηλαδή όλα, όλα, όλα να μπαίνουν μέσα σε κουτάκια που θα κατευθύνουν, θα διευθύνουν, θα λειτουργούν όπου θα οδηγούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σε μία τεχνοκρατική, διαδικασία η οποία δεν έχει καμία σχέση με την παιδαγωγική διαδικασία. Και γι' αυτό ακριβώς πιστεύω ότι μόνον η ανάπτυξη σχολικών δικτύων, θεωριών πάνω στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας αλλά και της ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού μπορούν να βοηθήσουν την κατάρτισή του. Τα άλλα νομίζω ότι οδηγούνε μόνο σε μια επαγγελματική σταδιοδρομία μιας προϊσταμένης αρχής και μόνο αυτό. Τίποτε άλλο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή άλλου είδους βοήθεια και επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που τώρα πρωτοδιορίζεται και έρχεται στο σχολείο, άλλου είδους ο εκπαιδευτικός που έχει 15 χρόνια υπηρεσίας και άλλο κάποιος που βρίσκεται προς το τέλος της επαγγελματικής του καριέρας;

Διευθύντρια 13: Βεβαίως. Καταρχάς είναι τελείως διαφορετικά πράγματα. Έτυχε να παρακολουθήσω κάποια σεμινάρια τα οποία γινότανε σε κάποια ΠΕΠ για τους πρωτοδιόριστους και – συγχωρέστε με για την έκφραση – ένιωσα ότι γίνεται μία γελοία διαδικασία η οποία το μόνο που έχει στόχο είναι κάποιοι άνθρωποι να πάρουν κάποια μόρια. Δεν είχε καμία σχέση με το τι χρειάζεται ένας πρωτοδιόριστος. Ένα πρωτοδιόριστος χρειάζεται τι; Να συνειδητοποιήσει ότι είναι εκπαιδευτικός και έχει μία διαδικασία μέσα σε μία τάξη η οποία αφορά μεθόδους διδασκαλίας, αφορά τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων μέσα στην τάξη. Αφορά... αφορά... αφορά... μία σειρά από πράγματα τα οποία δεν μαθαίνονται εκεί. Και αν τα μαθαίνουν τα μαθαίνουν σε ένα πρώτο επίπεδο. Γιατί τώρα, μέσα στην τάξη πρέπει να προχωρήσουν και στα άλλα επίπεδα. Επομένως, η επαγγελματική του κατάρτιση πρέπει να είναι πάνω σ' αυτό. Πρέπει να είναι σε μοντέλα διδασκαλίας, πρέπει να είναι σε τρόπους διαφορετικών δράσεων μέσα στην τάξη, στην προσέγγιση στα παιδιά. Δηλαδή χρειάζεται βοήθεια σε σχέσεις δασκάλου, εκπαιδευτικού και παιδιών περισσότερο. Ακόμα και ψυχολογίας κλπ. Αυτά τα οποία γίνονται είναι τεχνοκρατικά – δεν ξέρω αν έχετε παρακολουθήσει κάποια – πραγματικά θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να δείτε τα θέματα τα οποία κάνουν. Τα θέματα τα οποία κάνουν στους πρωτοδιόριστους είναι θέματα τα οποία μπορεί να κάνουν στους είκοσι, είκοσι ετών εκπαιδευτικούς. Ναι, βεβαίως, χρειάζονται τελείως διαφορετικά θέματα γιατί ο εκπαιδευτικός των 15 χρόνων, των 20 χρόνων ο οποίος αν το θέλετε και λόγω της διαδικασίας, και

λόγω των χρόνων και είναι μία, εντάξει, η ρουτίνα μπαίνει μέσα στη διαδικασία είναι ανθρώπινη, είναι ανθρώπινη λειτουργία. Χρειάζεται εκείνο εκεί το έναυσμα που θα του δώσει κάτι διαφορετικό, να του δείξουνε μία πολύ διαφορετική διάθεση ή αν θέλετε και ένα διαφορετικό μοντέλο διδασκαλίας αλλά πώς; Όχι τεχνοκρατικά. Ξέρετε υπάρχουν τα σενάρια μαθημάτων. Η πάλι το project που είναι 1, 2, 3. Να 'ρθούνε τρεις πάλι τεχνοκράτες και να κάνουνε μια διαδικασία: να μελετηθεί τι είναι project, πώς μπορεί να μπει μέσα στην τάξη, να σας το φέρω ένα παράδειγμα, πώς μπορεί να μπει μέσα στην τάξη, πώς μπορώ να το εφαρμόσω ούτως ώστε αυτό να γίνει ένα έναυσμα για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός που θα το πάρει να έχει μια ανάπτυξη επαγγελματική. Και βεβαίως, τελείως διαφορετικά. Πιστεύω ότι θα πρέπει να έχουν, να δείχνουν τελείως διαφορετική δομή όλα αυτά. Και βέβαια πάνω στην παιδαγωγική διαδικασία πάντα.

Ερηνήτρια: Ωραία. Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας;

Διευθύντρια 13: Σαφώς. Βέβαια. Γιατί ένας καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να αποδώσει τελείως διαφορετικά μέσα στην τάξη. Οι τάξεις όλες μαζί ενώνονται στο σύνολο του σχολείου και βέβαια, μία τέτοια μονάδα, σχολική μονάδα, με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς αποτελεί και ένα πρότυπο. Πρότυπο όσον αφορά τον τρόπο δουλειάς, τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών. Φυσικά νομίζω ότι θα πρέπει και γι' αυτό ακριβώς, μέσα από τις προτάσεις τις οποίες έχω κάνει κατά καιρούς, είναι αυτό το πράγμα: το να δίνονται, να δίνεται η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας τους να μπορούν να συμμετέχουν αλλά πάντοτε, πάντοτε με το θέλω. Εγώ δεν το βάζω μέσα στα πλαίσια του πρέπει. Γιατί όταν πας σε κάποιον να τον κάνεις επαγγελματική ανάπτυξη πάνω σε ένα θέμα μέσα σε ένα «πρέπει» και πρέπει τα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων είναι μια διαδικασία η οποία δεν αποφέρει τίποτε. Πάω εκεί, προσέχω ή δεν προσέχω, μιλάω με τον διπλανό μου, βάζω την υπογραφή μου και φεύγω. Εγώ μιλάω για μια κατάρτιση πάνω στα πλαίσια του εθελοντισμού, ότι εγώ θέλω να αναπτυχθώ επαγγελματικά, θέλω να είμαι μια πολύ καλή εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, θέλω να είμαι πολύ καλά καταρτισμένη και γι' αυτό πιστεύω ότι είναι ευθύνη της Πολιτείας να υπήρχαν πολλές θεματικές τις οποίες θα μπορούσε – δια βίου ανάπτυξη, εκπαίδευση μπορούμε να το πούμε, όπως θέλουμε μπορούμε να το πούμε – αλλά να μπορούσε να δώσει εκείνη την κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς που την χρειάζονται. Που δεν την έχουνε. Γιατί αν το συνδυάσω και με αυτό που γίνεται, με τα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων, είναι πάνω στα πλαίσια της τεχνοκρατικής διαδικασίας της εκπαίδευσης. Δηλαδή η εκπαίδευση είναι ένα σούπερ μάρκετ στο οποίο πρέπει να κάνουμε και κάποια σεμινάρια να τα βάλουμε στα ράφια για να πάρουμε μόρια. Έτσι δεν υπάρχει ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη. Δεν υπάρχει.

Ερηνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης;

Διευθύντρια 13: Πώς αντιλαμβάνομαι; Είναι μία πιστεύω δύσκολη ερώτηση για μένα γιατί έγινα διευθύντρια, έχω επιλέξει να γίνω διευθύντρια πιστεύοντας ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού-διευθυντή, γιατί πάντοτε έτσι τα βάζω εγώ. Μακριά από μας οι manager, μακριά από μας οι τεχνοκράτες διευθυντές, μακριά από μας όλοι αυτοί οι οποίοι θα φέρουν την εκπαιδευτική διαδικασία στο επίπεδο του εργοστασίου. Επέλεξα να γίνω διευθύντρια, αν μου επιτρέπετε να το πω προσωπικά, γιατί πίστευα ότι ο ρόλος του διευθυντή μπορεί να είναι πολλαπλός, αλλά και ανθρώπινος. Δηλαδή ταυτόχρονα να έχει πολλά-πολλά επίπεδα πάνω στα οποία μπορεί να δράσει και να λειτουργήσει. Ο ρόλος του διευθυντή στη σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλαπλός. Σε πολλά επίπεδα. Αλλά αλλιώς όμως τον αντιλαμβάνεται το Υπουργείο, αλλιώς τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, αλλιώς τον αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι διευθυντές και διευθύντριες και αλλιώς εγώ. Τελικά έχω γίνει μια κατηγορία από μόνη μου. Δεν ξέρω πόσο μου επιτρέπεται σε μία τέτοια ερώτηση να απαντήσω έτσι αλλά είναι πολύ διαφορετικά τα πράγματα. Δυστυχώς, οδηγούμαστε σε μία, σε έναν manager εκπαίδευσης που δεν έχει καμία σχέση με αυτά που λένε: διευθυντής/διευθύντρια ενός Δημοτικού Σχολείου. Ένας διευθυντής, μία διευθύντρια ενός Δημοτικού Σχολείου είναι άνθρωπος ο οποίος έχει να κάνει με παιδιά και με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συναναστρέφονται τα παιδιά. Δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι αυτός ή αυτή που θα λειτουργεί στο να κατεβάσει κάτω τους νόμους, τους οποίους τους σκέφτονται κάποιοι τεχνοκράτες μέσα στα υπουργεία, οι οποίοι δεν έχουν κατέβει ποτέ σε επίπεδο τάξης, δεν έχουν κατέβει ποτέ σε επίπεδο σχολείου, και δεν μπορούν να δούνε ποτέ τον τρόπο χειρισμού όλων αυτών των σχέσεων. Ο διευθυντής και η διευθύντρια θα πρέπει να είναι αυτός ή αυτή που θα μπορούν να λειτουργήσουν να είναι η ομπρέλα μιας ανθρώπινης διαδικασίας, δεν ξέρω αν υπάρχει αυτός ο όρος, μιας ανθρώπινης διαδικασίας σχέσεων όλων αυτών των πολλαπλών ηλικιών ανθρώπων. Δηλαδή να συνδέουν το παιδί, τον εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα να δημιουργούν... η σχολική δομή να είναι, αν το θέλετε, για μένα, ένα σπίτι μέσα στο οποίο κατοικούν όλοι αυτοί οι άνθρωποι και όλες αυτές οι σχέσεις.

Ερηνήτρια: Ωραία.

Διευθύντρια 13: Αυτό όμως δεν γίνεται.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε τότε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Διευθύντρια 13: Πώς τον αντιλαμβάνομαι ή πώς γίνεται;

Ερευνήτρια: Πώς εσείς τον βλέπετε. Μπορεί να ισχύσει ο όρος αυτός «ηγεσία» όπως τον αντιλαμβάνεστε και σεις...

Διευθύντρια 13: Όπως τον αντιλαμβάνομαι εγώ όχι. Στα δεδομένα τώρα, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί. Όχι. Όχι. Αυτοί... Το αυτοί πάει στο Υπουργείο παιδείας και το έχουνε περάσει σε όλες τις προϊσταμένες αρχές, δεν έχουνε καθόλου, δεν αντιλαμβάνονται ποτέ, δεν έχουν καθόλου ανθρωπινή ματιά στη διαδικασία λειτουργίας ενός ηγέτη διευθυντή. Τον θέλουν μόνο ηγέτη. Ένας ηγέτη αυστηρό ο οποίος, παρόλο που μέσα στις ερωτήσεις τους και μέσα στις συνεντεύξεις τις οποίες δίνουμε όταν είμαστε διευθυντές και διευθύντριες περιλαμβάνουν ότι ο διευθυντής, ο καλός διευθυντής πρέπει να τηρεί τη σχέση, την καλή σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, ανάμεσα στους γονείς, ανάμεσα... με διάφορες τέτοιες, θα μου επιτραπεί η έκφραση, μπουρδες για μένα. Μπορεί να είναι σκληρό αλλά νομίζω ότι έτσι ακριβώς είναι. Και γιατί το λέω μπουρδα; Γιατί είναι μόνο μια θεωρία την οποία την έχουν αναπτύξει, την οποία θέλουν να την εκστομίσουμε εμείς στη διάρκεια της συνέντευξης, αλλά να μείνει εκεί. Όλοι η υπόλοιπη διαδικασία θέλουν να είναι αυστηρά και μόνοι μικροί δικτατορικοί που θα επιβάλουν νόμους στους παρακάτω. Αυτή τη στιγμή ο διευθυντής και η διευθύντρια έχουμε μεταλλαχθεί σε ανθρώπους οι οποίοι μεταφέρουμε τις φασιστικές, τις αναχρονιστικές για μένα αποφάσεις των παραπάνω. Απλά και μόνο αυτό. Είμαστε οι μεταφορείς τους.

Ερευνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για σας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθύντρια 13: Για μένα... Αποτελεσματικός είναι αυτός ο οποίος, ίσως και να καλύφθηκε και από την προηγούμενη απάντηση, είναι αυτός ο οποίος δημιουργεί την αίσθηση της σιγουριάς, της επαφής, της συναδελφικότητας, της αγάπης και της αγάπης όχι από μια χριστιανική ηθική, το να αγαπάμε ο ένας τον άλλον και η μία την άλλη στο σχολείο, μέσα στο σχολείο, το να αγαπάμε ο ένας εκπαιδευτικός τον άλλο εκπαιδευτικό, αυτό μεταφέρεται και ως αγάπη στα παιδιά. Και αυτή τη στιγμή η σχολική μονάδα αποτελείται από παιδιά και από μικρή ομάδα μεγάλων. Άρα λοιπόν ασφάλεια σημαίνει ότι θα πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη, θα πρέπει να υπάρχει η απόλυτη, η αμοιβαία, πρέπει αυτά να είναι αμοιβαία, όχι να εκπορεύονται μόνο από ένα άτομο, να είναι μια αμοιβαία αλληλεπίδραση σχέσεων εμπιστοσύνης, αγάπης, και το λέω όλο αυτό χωρίς καμιά θρησκευτική ηθική. Είναι μέσα σε δεδομένα σχέσεων οι οποίες θα αναπτύξουν μια σχολική μονάδα. Αλλιώς... Δηλαδή να σας πω, εγώ προσωπικά, στο δικό μου το γραφείο

Ερευνήτρια: Τώρα, η επόμενη ερώτηση, για να σας προλάβω, είναι πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο.

Διευθύντρια 13: Εδώ;

Ερευνήτρια: Ναι.

Διευθύντρια 13: Πιστεύω... Εγώ βρίσκομαι σε μία πολύ δύσκολη θέση γιατί αυτά τα οποία πιστεύω, όταν πάω να τα εφαρμόσω, δεν γίνονται αποδεκτά ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή γι' αυτούς ένας διευθυντής/μία διευθύντρια από ό,τι έχω καταλάβει θα πρέπει να φοράει το μανδύα της «σοβαρότητας», της «αυστηρότητας» και της επιβολής. Κάπως έτσι αντιλαμβάνονται τον διευθυντή ή την διευθύντρια. Εγώ δεν μπόρεσα, και πιστεύω για μένα ότι εγώ δεν μπόρεσα να αλλοιωθώ μέσα σε αυτό το σύστημα της ομάδας των διευθυντών. Για μένα πιστεύω ότι ο καλός διευθυντής, η καλή διευθύντρια είναι να έχει, να ξέρει τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο ανά πάσα στιγμή και να μπορεί να επιλύει προβλήματα παιδιών, σχέσεων, δηλαδή να δημιουργεί την αίσθηση του δικαίου, της ειρήνης, να υπάρχει κοινωνική ειρήνη μέσα στο σχολείο. Να υπάρχει ασφάλεια για τους εκπαιδευτικούς, ασφάλεια για τα παιδιά και να νιώθουν τα παιδιά τον διευθυντή και την διευθύντρια αυτό... Δηλαδή στο δικό μου το γραφείο μπανοβγαίνουν εδώ πέρα οποιαδήποτε στιγμή όλα τα παιδάκια...

Ερευνήτρια: Και οι εκπαιδευτικοί;

Διευθύντρια 13: Ναι... Καλά αυτοί... Γι' αυτό λέω ότι... Καταρχάς δεν έχω ποτέ κλειστή την πόρτα. Τώρα την έκλεισα γιατί κρυνόουμε. Η πόρτα είναι πάντοτε ανοικτή και για μένα κακώς υπάρχει ξεχωριστά. Ίσως το ξεχωριστό έχει μια... γιατί ίσως όταν έχεις κάποια σοβαρά πράγματα, να γράφεις κάποια έγγραφα, χρειάζεσαι κάποιοι είδους ηρεμία. Αλλά εγώ μόνο τότε έχω κλειστή την πόρτα. Η πόρτα είναι πάντοτε ανοικτή. Και το έκανα πολύ συνειδητά, πολύ συνειδητά, γιατί όταν πάνε κάποιοι να την κλείσουν τους λέω: «αφήστε την πόρτα ανοικτή». Θέλω να ξέρουν ότι αυτός ο χώρος είναι ενιαίος.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η άποσή σας για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθύντρια 13: Βεβαίως. Ένας αυταρχικός διευθυντής το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να μπορεί να λειτουργεί ένα σχολείο τυπικά εντάξει. Δηλαδή να θεωρεί ότι το να είναι ο άλλος, ως ρομπότ, μέσα

στην τάξη, εκείνο εκεί, το τελευταίο δευτερόλεπτο που χτυπάει το κουδούνι και αυτό είναι, φυσικά ως ένα μεγάλο βαθμό σημαντικό, αλλά δεν είναι το σημαντικότερο. Δηλαδή ο αυταρχικός διευθυντής το μόνο που θα πρέπει να κάνει, το μόνο που θα επιβάλλει σε μία τάξη είναι να επιβάλλει την άποψή του, την ατομική του άποψη και να υπάρχει φόβος στους παρακάτω, άρα τα πάντα θα λειτουργούν υπό τη σκέπη ενός φόβου. Όμως η εκπαίδευση δεν είναι φόβος. Αν λειτουργείς με το φόβο – το είπε και ο Γληνός – εκπαιδευτικός ο οποίος φοβάται δεν μπορεί να απελευθερώσει τα μυαλά. Κάνω μια παράφραση ελεύθερη. Αλλά είπαμε ο εκπαιδευτικός που φοβάται μεταδίδει το φόβο στα παιδιά. Άρα, τι γινόμαστε; Μια φοβική κοινωνία, όπως καταστήσαμε. Πιθανόν δηλαδή, από τον Γληνό να μην έχουμε κρατήσει τίποτα όλα αυτά τα χρόνια. Εγώ πιστεύω στη δημοκρατική διαδικασία μέσα στο σχολείο και θα πρέπει τα πάντα... Δηλαδή εγώ πιστεύω στην κυριαρχία του Σύλλογου Διδασκόντων. Τα σχολεία τα οποία... Αν καταφέρουν κάποια στιγμή τα σχολεία να συνειδητοποιήσουν ότι έχουμε στα χέρια μας τον Σύλλογο Διδασκόντων και ότι τα πάντα, οι αποφάσεις, οι λήψεις αποφάσεων πρέπει να γίνονται, μπορούν να γίνονται μέσα από κει πέρα, μέσα από μια διαδικασία όμως όχι κανονιστική, όχι ξέρετε θα κάνουμε Σύλλογο Διδασκόντων τώρα και πρέπει να κάνουμε Σύλλογο Διδασκόντων αλλά να συνειδητοποιήσουμε ότι στον Σύλλογο Διδασκόντων μπορώ και γω να πω την άποψή μου και να συναποφασίσουμε. Εγώ το τονίζω αυτό μέσα στο Σύλλογο Διδασκόντων. Δεν είμαι διευθύντρια. Μπορεί να είμαι εισηγήτρια ενός θέματος αλλά διευθύντρια δεν είμαι. Είμαστε συνάδελφοι εδώ πέρα. Και όταν μιλώ, και όταν μαλώνω αυτό τους λέω: Μαλώνω όπως θα μάλωνα πάντα. Δεν βάζω ποτέ... γιατί το πιστεύω ότι ο τρόπος με τον οποίον... εάν, εάν είσαι αυταρχικός, από κει και πέρα μπορεί να νομίσεις ότι λειτουργεί ένα σχολείο σωστά, αλλά λειτουργεί φασιστικά. Δεν μπορεί να απελευθερωθεί ο εκπαιδευτικός. Εγώ νομίζω ότι στο σχολείο το δικό μας όλα αυτά που γίνονται γίνονται ακριβώς γιατί υπάρχει αυτή η ελεύθερη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός ξέρει, νιώθει ότι μπορεί να κάνει οποιαδήποτε στιγμή ό,τι θέλει μέσα στην τάξη του. Ό,τι θέλει πάνω στα πλαίσια μιας διαδικασίας. Άρα αναπτύσσεται επαγγελματικά. Άρα υπάρχει ανάπτυξη. Και πραγματικά γίνονται θαύματα εδώ πέρα από πολλούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι αξιοθαύμαστο μέσα στα πλαίσια μιας ελευθερίας πώς μπορούν να λειτουργήσουν.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Διευθύντρια 13: Βεβαίως. Και προείπα μάλλον. Βεβαίως. Ένας αυταρχικός διευθυντής, μια αυταρχική διοίκηση, ας το πούμε έτσι, μπορεί να δώσει, μπορεί να επιβάλει όλους τους εκπαιδευτικούς να πάνε σε σεμινάρια, αλλά το ξαναείπα. Οτιδήποτε γίνεται με το στανιό δεν αποφέρει καρπούς. Αν δεν το επιλέξω εγώ, όταν δεν το θέλω εγώ. Εδώ πέρα υπάρχει το... Και στα σχολεία όπου υπάρχει μια δημοκρατική διαδικασία στη λήψη των αποφάσεων νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν επιλέξεις να κάνεις και το project, και το σενάριο μαθημάτων, και την οποιαδήποτε δράση, νομίζω ότι... μα το βλέπω ότι έχουν φέρει προτάσεις που ούτε καν και γω δεν μπορούσα να το φανταστώ ότι μπορούσαμε να φτάσουμε σε τέτοια επίπεδα. Από ημέρες ποίησης μέχρι ας πούμε τώρα, 4 Μαΐου θα ρθούν όλοι οι παραολυμπιακοί αθλητές σε ένα project για να αντιμετωπίσουμε τη διαφορετικότητα. Και δηλαδή αυτό το έφερε, ήταν πρόταση της γυμνάστριας. Νομίζω ότι το πρέπει ενός αυταρχικού διευθυντή είναι σε αντίθετη μεριά από το λειτουργώ δημιουργικά μέσα στο χώρο του σχολείου, μέσα σε μια δημοκρατική διαδικασία διεύθυνσης.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας;

Διευθύντρια 13: Πρώτα από όλα, αυτό που...

Ερευνήτρια: Μου είπατε ήδη αρκετά πράγματα.

Διευθύντρια 13: Θέλω να νιώθουν ότι υπάρχει δικαιοσύνη. Γιατί πιστεύω ότι όταν οι εκπαιδευτικός, μέσα στο χώρο του σχολείου, νιώθει ότι υπάρχει ένα είδος δικαιοσύνης τώρα εντάξει υπάρχουν και οι ψυχολογίες κάποιων ανθρώπων το οποίο αυτό να μην το αντιλαμβάνονται ως δικαιοσύνη, αλλά όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι μέσα στο σχολείο υπάρχει δικαιοσύνη και είναι προς όλους μοιρασμένη, αρχίζει και νιώθει ασφαλής. Όταν ξέρει ότι ένας διευθυντής ή μια διευθύντρια αναλαμβάνει από το να φέρει ότι θέλει ανά πάσα στιγμή, το υλικό το οποίο χρειάζεται για τη διαδικασία του μαθήματός του, ότι θα επιλύσει κάποια προβλήματα, ότι θα αντιμετωπίσει τους γονείς γιατί η αλήθεια είναι ότι τα τελευταία χρόνια, με το πρωτοφάνερωμα της κρίσης, οι γονείς έχουν αντιληφθεί τελείως διαφορετικά, ενδεχομένως από μία προσπάθεια να εκτονώσουν το δικό τους πρόβλημα, το εκδηλώνουν πάρα πολύ στον εκπαιδευτικό. Και οι επεμβάσεις των γονέων μέσα στο χώρο του σχολείου είναι πάρα πολύ πιεστικές και προσβλητικές πολλές φορές. Ο σωστός διευθυντής και διευθύντρια αυτό το οποίο θα πρέπει να κάνουν είναι να μην επιτρέπουν στους γονείς να ταλανίζουν τους δασκάλους και τις δασκάλες με τις παρεμβάσεις τους. Κι αυτό πρέπει να το επιδιώκει. Για μένα είναι το άλφα και το ωμέγα στη σημερινή εποχή. Όπως επίσης, και θα πρέπει

να νιώθουν ασφαλείς και απέναντι στις προϊσταμένες αρχές. Δηλαδή να νιώθουν ότι μπορεί ο διευθυντής και η διευθύντριά τους να είναι η ομπρέλα τους που θα τους προστατεύσει. Νομίζω ότι αυτό δημιουργεί ένα είδος ασφάλειας.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;

Διευθύντρια 13: Νομίζω ότι ο ρόλος μου είναι καθαρά στο θέμα της παρότρυνσης και από τον τρόπο που βλέπουν και οι άλλοι ότι αντιμετωπίζω εγώ κάποια ζητήματα όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, ακόμα και από τις παρεμβάσεις τις δικές ου, ακόμη και από τις ενασχολήσεις που κάνω εγώ με τα παιδιά, με το θέατρο, με τα project και όλα αυτά. Και όλα τα άλλα. Και νομίζω ότι αυτό είναι ένα έναυσμα. Και γι' αυτό επιμένω ότι και ο διευθυντής και η διευθύντρια θα πρέπει να είναι και μέσα στην τάξη.

Ερευνήτρια: Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διευθύντρια 13: Με πάρα πολλούς τρόπους. Καταρχάς με το να τους δίνω την άδεια. Αναλαμβάνω εγώ την τάξη τους για να μπορούν να φύγουν να συμμετέχουν στα σεμινάρια που επιλέγουν οι ίδιοι και οι ίδιες να πάνε. Με το να τους βάζω διάφορα site, διάφορα δίκτυα, να τους αναρτώ στον πίνακα για να μπορούν να μπουίνε, να δούνε. Προσπάθησα να έχουνε – πώς το λένε – προτζέκτορες και υπολογιστές μέσα στην τάξη, να μπορούν να ψάχνουν, να βρίσκουν, όλα αυτά.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στη σχολική μονάδα σας;

Διευθύντρια 13: Ναι. Το τελευταίο είναι αυτό που ετοιμάζουμε για την παραολυμπιάδα όπου θα 'ρθει από τη Γυμναστική Ακαδημία θα έρθουνε καθηγητές και καθηγήτριες μαζί με ψυχολόγους με τους παραολυμπιακούς αθλητές και τα παιδιά τα ίδια θα δημιουργήσουν ομάδες δημοσιογραφίας, ομάδες... Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, ετοιμάζουν ένα mini-project η κάθε τάξη όπου θα πάρουν συνεντεύξεις, θα γνωρίσουν τους παραολυμπιακούς αθλητές και θα λειτουργήσουν μέσα στα πλαίσια... δηλαδή θα κάνουμε ένα πολύ μεγάλο project μέσα στο χώρο του σχολείου που θα αφορά ολυμπιακούς αγώνες, αντιμετώπιση διαφορετικότητας και τι σημαίνει διαφορετικότητα τελικά στην ουσία. Δραστηριότητες πάρα πολλές. Δηλαδή τι να σας πω. Αφιερώματα στην ημέρα της ποίησης, από το να κάνουμε πάρα πολύ, κάνανε οι τάξεις λαογραφικό μουσείο το οποίο λειτουργούσε για δύο μέρες αλλά λόγω της κλοπής που έγινε στο σχολείο δεν το κρατήσαμε πολύ, από... γίνονται καθημερινά project πολύ-πολύ μικρά ή πολύ πολύ μεγάλα όπου πραγματικά οι εκπαιδευτικοί... και αυτό ξέρετε είναι στα πλαίσια της ελευθερίας. Ο εκπαιδευτικός νιώθει ελεύθερος, ότι δεν θα τον πούνε σωστό εκπαιδευτικό μόνο όταν παίρνει το βιβλίο της Γλώσσας, κάθετα στην έδρα και λέει: διάβασε εσύ και πήγαινε παρακάτω και γράψτε ορθογραφία. Όταν συνειδητοποιήσει ότι η παιδαγωγική διαδικασία είναι μία διαφορετική αντιμετώπιση και όχι παίρνω το βιβλίο και διαβάζω, ότι η γνώση δεν εκπορεύεται μόνο από το εργαλείο που του έχει δώσει το Υπουργείο. Και γι' αυτό ακριβώς στο σχολείο μας γίνονται και πάρα πολλά project.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτή;

Διευθύντρια 13: Την ευθύνη κανονικά έπρεπε να την έχει η Πολιτεία αλλά όχι μόνο η Πολιτεία γιατί τότε και αυτό θα ήταν πολύ πολύ αρνητικό. Εγώ πιστεύω ότι θα μπορούσαν σε ένα άλλο επίπεδο, σε μια άλλη κοινωνία να μπορούσε η κάθε σχολική μονάδα να διαμόρφωνε, ανάλογα με την ανάγκη τις οποίες θα δημιουργούνταν να μπορούσε να δημιουργήσει τη δική της ανάπτυξη, την εκπαιδευτική ανάπτυξη, την επαγγελματική ανάπτυξη και να ασχολιότανε με αυτό το οποίο θέλει να πάει πιο μπροστά. Τώρα, αυτή τη στιγμή, έτσι όπως γίνονται, την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού την έχουν αναλάβει εξ ολοκλήρου οι σχολικοί σύμβουλοι. Ο ρόλος ο δικός μας, ο ρόλος των διευθυντών είναι σ' αυτό. Να δίνει πιθανόν κάποιο παράδειγμα για να δράσει ο εκπαιδευτικός διαφορετικά και να δει. Πώς γίνεται αυτό το project, πώς μπορώ και εγώ να το κάνω, να μπει δηλαδή σ' αυτή τη διαδικασία.

Ερευνήτρια: Τη δική σας επαγγελματική ανάπτυξη πώς την αντιλαμβάνεστε;

Διευθύντρια 13: Την προσωπική;

Ερευνήτρια: Ναι, να.

Διευθύντρια 13: Ήταν επιλογές. Ήταν προσωπικές επιλογές όλα όσα έχουνε γίνει. Από μία αναζήτηση, λειτουργώντας και πιστεύοντας, διαβάζοντας διάφορα θεωρητικά μεγάλων, από τον Δελμούζο, από τον Γληνό, από τον Kilpatrick κλπ. να μην τα αναφέρουμε όλα και οι αναζητήσεις όλο αυτό το διάστημα ήταν προσωπικές επιλογές. Δεν ήτανε, δεν ήταν ανοικτά όλα αυτά για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι το λάθος. Ότι ο εκπαιδευτικός δεν ξέρει προς τα πού να πάει για να κάνει την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι η δική σας υπόθεση, της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης, ο τρόπος που ασχολείστε, επηρεάζει ή σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας;

Διευθύντρια 13: Ναι.

Ερευνήτρια: Επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς;

Διευθύντρια 13: Ναι, να. Τους επηρεάζει. Μα φυσικά, από τη στιγμή που βλέπουν ότι εγώ ασχολούμαι πάρα πολύ με το θέατρο ή, ας πούμε, τώρα με το bullying και τη θεατρική διαδικασία μέσα στο bullying και το πώς μπορούμε να λειτουργήσουμε θεατρικές ασκήσεις μέσα στην τάξη έχουν επηρεαστεί. Βλέπω ότι το λειτουργούν, το έχουνε βάλει μέσα στη διαδικασία τους. Και όχι γιατί το έχω επιβάλει εγώ. Τους άρεσε αυτό που είδανε και το έχουνε συμπεριλάβει.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση/παρακίνηση. Δηλαδή τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον ρόλο σας, τον δικό σας ρόλο σε αυτή;

Διευθύντρια 13: Θα ξεκινήσω από την αξιολόγηση γενικά ως αξιολόγηση. Εγώ ως άνθρωπος, έτσι όπως λειτουργώ και με τον τρόπο με τον οποίο έχω συμπεριλάβει τις γνώσεις μου και μ' αυτές που έχω ασχοληθεί εγώ, είμαι κάθετη με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Την προσωπική, την ατομική. Με τον όρο με τον οποίο την έχουν επιβάλει έτσι; Είμαι κάθετη με την αξιολόγηση, έτσι; Καλά, εννοείται ότι δεν μπορώ να συμπεριλάβω ποτέ στο λεξιλόγιό μου αυτό το έκτρωμα το οποίο έχει καταβείσει το Υπουργείο Παιδείας το οποίο λέγεται αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση. Εμένα με ανάγκασε, ως ένα βαθμό, να ορίσω εγώ τις ομάδες αυτοαξιολόγησης. Δεν ξέρω, έχετε ασχοληθεί καθόλου με τις ομάδες αυτοαξιολόγησης; Δηλαδή τι συμπεριλαμβάνουνε;

Διευθύντρια 13: Ως διδακτορική το έκανα. Συνεχίζω λοιπόν. Αν μπορούσατε ποτέ να ασχοληθείτε με τις ομάδες αυτοαξιολόγησης θα δείτε ότι οι ερωτήσεις και τα πεδία τα οποία συμπεριλαμβάνει είναι γελοία. Δεν συμπεριλαμβάνει αυτό που... κάνατε για την ερώτηση και είπατε: Κάποιοι εκπαιδευτικός έχει κάποια αδυναμία. Τι θα κάνουμε γι αυτό να το αντιμετωπίσουμε. Και εδώ εγώ ξαναπηγαίνω πάλι πίσω και μιλάω ότι ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων πρέπει να είναι καταλυτικός. Και μπορούμε, όταν φτάσουμε σε ένα επίπεδο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας θα μπορούμε να πούμε ότι ο τάδε... όταν είμαστε τριάντα τόσο εκπαιδευτικοί εδώ πέρα, όλων των ειδικοτήτων, βλέπουμε ότι κάπου κάποιος, κάποια έχει κάποιες αδυναμίες. Και εγώ έχω αδυναμίες. Όλοι μας έχουμε αδυναμίες. Αυτό μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε είτε με ενδοσχολική επιμόρφωση είτε με έναν διαφορετικό τρόπο τον οποίο μπορούμε να βρούμε. Είτε φωνάζοντας κάποιον να μας μιλήσει για κάτι σε επίπεδο πάντα σχολικής μονάδας. Όμως αυτά τώρα μπαίνουν μέσα σε ένα πρέπει. Υπάρχει μία σχολική σύμβουλος η οποία λέει: Πρέπει να κάνουμε ενδοσχολική επιμόρφωση. Ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να γίνει με το θέμα τάδε. Δεν το θέλουμε αυτό το θέμα. Δεν το επιλέξαμε αυτό το θέμα. Δεν το έχουμε αδυναμία αυτό το θέμα που επιβάλλετε εσείς. Το θέμα για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να την έχει πάντα η σχολική μονάδα. Αυτή επιβάλλουν μόνον τον φασισμό και τον φόβο στους εκπαιδευτικούς. Να φοβούνται οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί μπήκανε στην αυτοαξιολόγηση και θα μιλήσουν για μεθόδους διδασκαλίας, για τους πόρους. Έχουνε αντιληφθεί ότι αυτή τη στιγμή τα σχολεία μας, το σχολείο μας δεν έχει πάρει ούτε μισό σέντ από το Δήμο Πυλίας-Χορτιάτη; Το έχουνε δει αυτό το πράγμα. Έχουνε δει ότι εμείς σε κάθε τάξη έχουμε προτζέκτορες που τα πήραμε με πολύ μεγάλη περηφάνια και κλαίμε την ώρα και τη στιγμή που θα μας καεί μία λάμπα; Υπάρχει αυτή η διαδικασία. Λοιπόν ο εκπαιδευτικός του οποίου χαλάει ο προτζέκτορας και έχει μπει στη διαδικασία τώρα να κάνει το μάθημά του με τον προτζέκτορα και τα ίδια τα παιδιά να κάνουν την έρευνά τους μέσα από το κομπιούτερ και να ψάχνουν ακόμη και αυτά που λέει το βιβλίο, όταν υποφέρουν που δεν μπορούμε να αγοράσουμε τη λάμπα, αυτό μπορεί κανείς να το περιλάβει στην αυτοαξιολόγηση; Και πώς να μιλήσει ένας εκπαιδευτικός, πώς, με ποιον τρόπο θα μιλήσει για τη μέθοδο διδασκαλίας όταν αυτά του τα επιβάλουν; Θα πάει να πάρει τυφλοσύρτες, έτοιμα, θα τα οικειοποιηθεί, θα τα βάλει ως δικά του, θα δίνει κλοπή πνευματικής δουλειάς κάποιων άλλων ανθρώπων για να κάνουν τη δήθεν παρουσίαση. Αυτό θέλει το Υπουργείο. Μία δήθεν επιφάνεια, ότι όλα βαδίζουν κανονικά. Γιατί αν ήθελε να μιλήσει για αξιολόγηση, πρώτα-πρώτα θα αξιολογούσε τον εαυτό του. Θα αξιολογούσε εδώ πέρα: τι πόρους έχει αυτό το δημοτικό σχολείο; Το δημοτικό σχολείο αυτό, το οποίο έχει παιδιά με κινητικά προβλήματα έχουν πρόσβαση στο σχολείο; Όχι. Ας πάρουμε την πιο ανθρώπινη πλευρά. Ένα σχολείο που δεν έχει πρόσβαση για παιδιά με κινητικά προβλήματα, για μένα είναι ένα ανάπηρο σχολείο το ίδιο. Ένα σχολείο το οποίο δεν έχει ένα χώρο, υπάρχει αίθουσα σε προκάτ, προκάτ, επειδή δεν έχει ο Δήμος να στεγάσει τα παιδιά του Δήμου του και κάνει στην αίθουσα διδασκαλίας προκάτ κατασκευή το 2014, τολμάει να ζητάει αξιολόγηση; Τολμάει; Για μένα αυτό είναι το κερασάκι της τούρτας. Εγώ ξέρετε, δεν ξέρω αν το γνωρίζετε, έχω υποβάλει την αίτησή μου, είναι έτοιμη και θα την κάνουμε εμείς σε κάποιο συγκεκριμένο χρόνο, με το που θα ξεκινήσουν τα σεμινάρια των Διευθυντών και θα ξεκινήσει η αξιολόγηση θα υποβληθεί κατευθείαν και στην υπηρεσία και για το λόγο όχι ότι εγώ φοβάμαι να αξιολογήσω εκπαιδευτικούς. Φοβάμαι να τους κατατάξω σε κουτάκια που γυρεύουν οι άλλοι για εμάς που ζούμε μέσα στην τάξη. Που δεν ξέρουν τι γίνεται, πώς λειτουργεί ένα σχολείο. Ναι, δεν είχαμε το προηγούμενο διάστημα χαρτί

υγείας. Το φαντάζεστε; Και τολμούν να μιλήσουν για μέθοδο διδασκαλίας και να το συμπεριλάβουν και να αξιολογήσω εγώ τον εκπαιδευτικό; Ποια είμαι εγώ; Ή ποιος είναι ο σχολικός σύμβουλος; Οι σχολικοί σύμβουλοι γνωρίζουν όλα αυτά τα οποία συμπεριλαμβάνει – γι' αυτό και σας έκανα τη ρητορική ερώτηση πιο μπροστά – τι είναι αυτοαξιολόγηση. Εγώ πιστεύω ότι δεν γνωρίζουν αυτά τα οποία ζητούν από μας. Δεν τα ξέρουν. Συγχωρέστε με λίγο για τον εγωιστικό τρόπο με τον οποίο μιλάω, αλλά θεωρώ ότι την αυτοαξιολόγηση την οποία γυρεύει το Υπουργείο Παιδείας δεν την ξέρει ούτε το Υπουργείο Παιδείας. Όλα αυτά που γυρεύουν. Έχουν και ένα κουτάκι για τη μέθοδο διδασκαλίας και όλα τα άλλα είναι πόροι. Το δημοτικό σχολείο δεν είναι πόροι. Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας και μόνο οι μέθοδοι διδασκαλίας. Είναι οι τρόποι αντιμετώπισης σχέσεων παιδιών. Είναι τα παιδιά τα οποία φέρουν την κρίση των γονιών τους, την φέρνουν εδώ. Και την κρίση πρέπει ο δάσκαλος να τη διαχειριστεί. Και τη διαχείριση κρίσεων δεν μπορεί να την κάνει καμία αξιολόγηση, καμία αυτοαξιολόγηση. Δεν μπορεί να την προχωρήσει. Η ανατροφοδότηση που είπατε πιο μπροστά στην ερώτησή σας πώς θα γίνει; Όταν κάποιος έχει μια αδυναμία και εντοπιστεί, εγώ, όταν έχω ένα πρόβλημα είτε θα πάω σε έναν γιατρό παθολόγο, είτε θα πάω σε έναν ψυχολόγο για να λύσω αν έχω πρόβλημα ψυχολογικό, είτε θα υπάρχει μία αντιμετώπιση πάνω σε κείνο και το σημείο. Πώς θα αντιμετωπιστεί «οι πόροι» που βάζουμε; Δηλαδή τι θα κάνουν οι δάσκαλοι; Θα βρίσκουνε σπόνσορες; Θα βρίσκουνε χορηγούς για να αντιμετωπίσουνε... Και πώς θα αντιμετωπίσει ένα σχολείο το οποίο, μέσα στη Θεσσαλονίκη δεν υπάρχει ένας ψυχολόγος στον οποίο μπορούμε να ανατρέξουμε. Τα παιδιά φέρνουν εδώ τα προβλήματα της κρίσης των γονιών τους. Τα φέρνουν εδώ. Ξέρετε ότι στο σχολείο μας αυτή τη στιγμή, και το φέρω το σχολείο μας γιατί θεωρείται από μία πλούσια περιοχή, κλέβουνε κέικ; Μπορεί κανένας αυτό το πράγμα να το συμπεριλάβει στην αξιολόγηση; Όταν ένα παιδί κλέβει κέικ όταν τα προηγούμενα χρόνια το κέικ το αφήνανε και το πατούσανε κάτω, αυτό πρέπει να αντιμετωπιστεί. Πώς θα αντιμετωπιστεί; Με την αυτοαξιολόγηση; Με τον κάνουν εισηγήσεις οι εκπαιδευτικοί; Τι εισηγήσεις; Υπάρχει εις βάθος έρευνα γι' αυτά. Τι θα πει – ας πάρουμε αυτό που κάνετε εσείς – τι θα πει επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Θα πει μπαίνω εις βάθος και μελετώ ένα θέμα και αυτό το θέμα μετά προσπαθώ εγώ να το μάθω, να καλύτερεύσω πάνω σ' αυτόν τον τομέα κλπ. Πού γίνεται αυτό; Σε κανένα σχολείο δεν υπάρχει αυτή η ανάπτυξη. Πουθενά. Σε κανένα. Και πού υπάρχει; Στο Υπουργείο υπάρχει; Εγώ σαφώς είμαι κάθετη με την αξιολόγηση. Εγώ πιστεύω σε μία ανατροφοδότηση που είπατε σε επίπεδο σχολικής μονάδας γι' αυτό και πιστεύω ότι και ο Διευθυντής και η Διευθύντρια πρέπει να εκλέγονται από τη σχολική μονάδα ανά δύο χρόνια.

Ερευνήτρια: Άρα ο ρόλος σας σ' αυτή την αξιολόγηση που βλέπετε εσείς, που πιστεύετε, που είναι αξιολόγηση με ανατροφοδότηση.

Διευθύντρια 13: Δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Δεν μου το επιτρέπω να το εφαρμόσω. Όχι ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί. Φυσικά μπορεί να εφαρμοστεί. Αλλά δεν μου επιτρέπουν αυτή τη στιγμή να την εφαρμόσουμε. Μου έχουνε βάλει... υπάρχει σχολική σύμβουλος η οποία λέει: «Να κάνουμε μία ενδοσχολική γι' αυτό κι αυτό το θέμα...». Σιγά τώρα εμείς που έχουμε καμιά ανάγκη μ' αυτά τα θέματα. Όχι. Εμείς αυτή τη στιγμή έχουμε να αντιμετωπίσουμε – και αυτό δεν το καταλαβαίνουμε – παιδιά που ζούνε στην κρίση. Μπορούμε να ψάξουμε να βρούμε, να κάνουμε μία έρευνα, πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τα παιδιά όλα αυτά που λειτουργούν μέσα σε αυτό το επίπεδο κρίσης; Εγώ πιστεύω ότι αυτό είναι το κυριότερο ζήτημα στο σχολείο αυτή τη στιγμή. Ένα σχολείο που καταρρέει παιδιά. Καταρρέουν τα σχολεία μας. Καταρρέουν. Και το ότι το λειτουργούν, το λειτουργούν γιατί οι δάσκαλοι υπάρχουν. Πάλι ο ανθρώπινος παράγοντας. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες, με το φιλότιμό τους, αυτοί κρατούν το σχολείο έτσι και δεν φαίνεται το πρόβλημα. Αν δεν υπήρχε ο εκπαιδευτικός από κάτω, έστω και με ελλιπή την επαγγελματική του ανάπτυξη τα σχολεία αυτά θα είχαν βουλιάξει όλα. Θα είχαν βουλιάξει.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ 14

Ερευνήτρια: Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι κάποια στοιχεία για τις σπουδές σας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό.

Διευθύντρια 14: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο το Διαπολιτισμικό κομμάτι, στη συνέχεια Ακαδημία, Εξομοίωση, ΣΕΛΜΕ, Διδασκαλείο. Σεμινάρια διάφορα.

Ερευνήτρια: Έχετε κάνει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές;

Διευθύντρια 14: Μεταπτυχιακό στη διδακτική της γλώσσας.

Ερευνήτρια: Διδακτική της γλώσσας εδώ στο Α.Π.Θ.

Διευθύντρια 14: Στο Α.Π.Θ. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ερευνήτρια: Πότε;

Διευθύντρια 14: Τελείωσα πριν... το 2009 πρέπει να τελείωσα από εκεί, χωρίς να είμαι και... Ναι, τόσο είναι, 2008. Και έχω ξεκινήσει διδακτορικό, το οποίο όμως δεν προλαβαίνω να ολοκληρώσω.

Ερευνήτρια: Το θέμα του διδακτορικού;

Διευθύντρια 14: Είναι η επίδραση των μεταπραγματολογικών και μετακακειμενικών ικανοτήτων στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Ερευνήτρια: Εδώ στο Α.Π.Θ.;

Διευθύντρια 14: Στο Α.Π.Θ. και πάλι στο Παιδαγωγικό.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα ήθελα να μου πείτε για τις ξένες γλώσσες αν γνωρίζετε.

Διευθύντρια 14: Αγγλικά και Γαλλικά.

Ερευνήτρια: Αγγλικά σε επίπεδο;

Διευθύντρια 14: Proficiency.

Ερευνήτρια: Και Γαλλικά;

Διευθύντρια 14: Το ίδιο.

Ερευνήτρια: Γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Διευθύντρια 14: Ναι, έχω πολύ καλές γνώσεις. Δεν έχω πάει στο β' επίπεδο αν αυτή είναι η ερώτηση αλλά χειρίζομαι με πολύ μεγάλη άνεση οτιδήποτε χρειαστεί.

Ερευνήτρια: Δεν έχετε πάει στο β' επίπεδο λόγω κλήρωσης.

Διευθύντρια 14: Λόγω κλήρωσης. Δηλαδή κληρώθηκα και αναγκάστηκα να το εγκαταλείψω, όπως είπαμε.

Ερευνήτρια: Τα χρόνια επαγγελματικής σας εμπειρίας;

Διευθύντρια 14: Είμαι στον 29ο και από αυτά τα δύο χρόνια ήμουν εκτός γιατί ήμουν στη ΣΕΛΜΕ και άλλα δύο χρόνια εκτός λόγω του μεταπτυχιακού.

Ερευνήτρια: Με εκπαιδευτική άδεια;

Διευθύντρια 14: Με εκπαιδευτική άδεια.

Ερευνήτρια: Ωραία. Τα χρόνια σας σε διευθυντή θέση;

Διευθύντρια 14: Είναι ο έβδομος τώρα.

Ερευνήτρια: Έβδομος χρόνος. Και είναι όλα στο συγκεκριμένο σχολείο;

Διευθύντρια 14: Τέσσερα χρόνια ήτανε στο Πειραματικό του Παιδαγωγικού Τμήματος στην Αρχαιολογικού Μουσείου.

Ερευνήτρια: Το οποίο τι οργανικότητα είχε;

Διευθύντρια 14: Εξαθέσιο σχολείο ήταν. Αυτό ήταν ένα σχολείο με ιδιαιτερότητα. Τρία σχολεία σε μία υπόσταση. Ήτανε δύο εξαθέσια και ένα διθέσιο. Εγώ είχα το ρόλο της συντονίστριας διευθύντριας.

Ερευνήτρια: Ωραία.

Διευθύντρια 14: Και τα άλλα τρία χρόνια είμαι εδώ στο 25ο.

Ερευνήτρια: Στη συγκεκριμένη μονάδα είναι ο τρίτος χρόνος.

Διευθύντρια 14: Ο τρίτος χρόνος ολοκληρώνεται.

Ερευνήτρια: Πείτε μου λίγο το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Διευθύντρια 14: Δηλαδή πόσους μαθητές έχει.

Διευθύντρια 14: Είναι 250 παιδιά ακριβώς.

Ερευνήτρια: Και εκπαιδευτικούς;

Διευθύντρια 14: Συνολικά, και με ειδικότητες;

Ερευνήτρια: Ναι, ναι. Συνολικά.

Διευθύντρια 14: Αυτή τη στιγμή είναι 27.

Ερευνήτρια: Ωραία. Μπορείτε να μου πείτε και την ηλικία σας;

Διευθύντρια 14: Βεβαίως, 53.

Ερευνήτρια: Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη.

Διευθύντρια 14: Στο σχολείο;

Ερευνήτρια: Στην εκπαίδευση.

Διευθύντρια 14: Στην εκπαίδευση. Το να δίνονται οι δυνατότητες σε κάθε εκπαιδευτικό να αναπτύξει όλες του τις δυνάμεις και ό,τι μπορεί να δώσει περισσότερο στο χώρο όπου λειτουργεί – να μπορέσει να το δώσει.

Ερευνήτρια: Ωραία. Ποια είναι η άποψή σας για το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται με την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Διευθύντρια 14: Σχετίζεται άμεσα και η σύγχρονη αντίληψη θα έλεγα ότι θα πρέπει να κλείσει μέσα όχι το διδακτικό, το οποίο είναι βέβαια πολύ παλιά ιστορία και άμεσα συνδεδεμένη, ούτε και το Παιδαγωγικό απλώς γιατί και αυτό πηγαίνει μαζί, αλλά πρέπει να δώσει και από κοινωνική σκοπιά ό,τι μπορεί να δώσει, και οικονομική και κοινωνική. Για να υπάρξει ανάπτυξη οικονομική πρέπει να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε σε όλους τους τομείς (οικογένειες και παιδιά και την περιρρέουσα

κοινωνία, το περιβάλλον δηλαδή), ώστε να μπορέσει να υπάρξει αυτή η ανάπτυξη και να μπορέσει να αποδώσει ο οποιοσδήποτε στο μέγιστο δυνατό των δυνατοτήτων του.

Ερευνήτρια: Γνωρίζετε κάποιες μορφές, δηλαδή μοντέλα, αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα; Για παράδειγμα, γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα, όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Θα ήθελα την άποψή σας.

Διευθύντρια 14: Δεν θα έλεγα ότι θα έπρεπε να μείνει κάποιος ανάμεσα σε – μάλλον μέσα σε ένα μοντέλο εγκλωβισμένος. Καλό είναι να μπορεί να συνδυάζει διάφορα ώστε να μπορεί να βοηθάει κιόλας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που είναι κοντά του. Τώρα, αν έπρεπε να επιλέξω βέβαια, και όσον αφορά στη δική μου ιδιοσυγκρασία, θα προτιμούσα το μοντέλο του διανοούμενου, του στοχαστή εκπαιδευτικού, γιατί πιστεύω ότι μέσα από εκεί μπορούμε να προσεγγίσουμε καλύτερα όλη την κοινωνία, και προπαντός τα παιδιά, αλλά πολύ φοβάμαι ότι ο ρόλος του μέντορα που συνδέθηκε με το συγκεκριμένο μοντέλο θέλει να αξιοποιηθεί από την πολιτεία με έναν τρόπο που δεν θα τον ήθελα εγώ. Δηλαδή θέλουμε να δίνουμε οδηγίες και να τις ακολουθεί αυτός που είναι εποπτευόμενος από εμάς, στην πραγματικότητα όμως αυτό δεν έχει καμία σχέση με τον ρόλο του στοχαστή-δασκάλου. Συνεπώς, θεωρώ ότι οποιοδήποτε από τα μοντέλα μπορεί να είναι χρήσιμο αλλά πρέπει να εφαρμοστεί όχι με μία αταρχική σκοπιά. Τώρα, το τεχνοκρατικό μοντέλο με την ανάπτυξη των δικτύων, με την καθοδήγηση, με την επαγγελματική ανάπτυξη, επίσης μπορεί να αποδώσει. Κάποια στοιχεία θετικά μπορεί κανείς να τα πάρει από εκεί επίσης. Ωστόσο θα πρέπει πάντα να έχει στο μυαλό του ότι δεν είναι δυνατόν οποιοσδήποτε άνθρωπος καθοδηγείται, είτε από αυτόν, είτε από άλλους, απλώς να αντιγράφει και να αποδίδει αυτό το οποίο έχουμε εμείς στο δικό μας μυαλό. Πρέπει να είμαστε έτοιμοι να δεχτούμε οτιδήποτε άλλο, διαφορετικό, μπορεί να μας δώσει αυτός.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή άλλου είδους επαγγελματική ανάπτυξη και βοήθεια χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός πρωτοδιοριζόμενος που έρχεται στο σχολείο, άλλου είδους κάποιος που έχει δέκα χρόνια υπηρεσίας και άλλου είδους κάποιος που έχει είκοσι, είκοσι πέντε ή βρίσκεται στο τέλος της επαγγελματικής του καριέρας;

Διευθύντρια 14: Είναι αυτονόητο για μένα. Όταν ξεκινάμε τη δουλειά μας είναι λογικό ότι χρειαζόμαστε να μάθουμε, καταρχάς, και ένα σωρό διοικητικά. Δεν θα πω τόσο πολύ παιδαγωγικά και διδακτικά γιατί ίσως αυτά τα παιδιά, τα οποία είναι οι άνθρωποι οι οποίοι ξεκινούν τώρα τη δουλειά, είναι και καλύτερα εκπαιδευμένοι από τους παλιότερους. Αλλά διοικητικά χρειάζονται μία καθοδήγηση. Επίσης, πρέπει να προσαρμοστούν και σε μία πραγματικότητα που ίσως δεν τους είναι γνωστή και θέλουν στήριξη και σ' αυτόν τον τομέα. Δηλαδή, πώς θα αντιμετωπίσουμε την πολυπλοκότητα μίας τάξης. Πώς θα αντιμετωπίσουμε γονείς. Πώς θα αντεπεξέλθουμε στα διοικητικά καθήκοντα για το οποία δεν είμαστε έτοιμοι ούτε και οι μεγάλοι. Αργότερα πρέπει να επανέλθουμε με μία επιμόρφωση, γύρω στα 10-15 χρόνια. Πρέπει να ξαναθυμηθούμε τι θα πει εκπαίδευση, διδασκαλία, να έχουμε νέες μεθόδους. Είναι όλα αυτά τα οποία αναπλαισιώνονται. Όταν αργότερα πια ο άνθρωπος φτάσει στα 20-25 και τότε είναι που χρειάζεται επιμόρφωση. Όχι πλέον στα διοικητικά που τα ξέρει αλλά είναι αναγκαίο ύστερα να επανέλθει όσον αφορά το παιδαγωγικό-διδακτικό κομμάτι. Και στο σχολείο το συγκεκριμένο έχουμε έτσι πολύ μεγάλη ευκολία να το παρατηρήσουμε αυτό και την πολύ μεγάλη χαρά βέβαια με μεγάλους συναδέλφους, με 29 χρόνια υπηρεσία, να έχουν να παίρνουν καθημερινά από τα παιδιά που έρχονται να κάνουν διδασκαλίες και πρακτικές. Βλέπω με πολύ μεγάλη χαρά συναδέλφους – και τον εαυτό μου – να παίρνουμε με πολύ χαρά από τα παιδιά ό,τι μας φέρνουν. Συνεπώς, κάθε ηλικία στην επαγγελματική μας ανάπτυξη έχει διαφορετική κατεύθυνση.

Ερευνήτρια: Ωραία. Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας;

Διευθύντρια 14: Σαφώς. Δεν είναι δυνατόν, εάν δεν έχεις αναπτυχθεί επαγγελματικά σε όλους τους τομείς, όπως είπαμε και στην αρχή της συνέντευξης, δεν είναι δυνατόν να έχεις μία απόδοση ως εκπαιδευτικός και αυτό έχει άμεσες συνέπειες στη μονάδα. Στο έργο της.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης;

Διευθύντρια 14: Ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης. Θα το πάω στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Την αντιλαμβάνομαι ως τον άνθρωπο (άνδρας, γυναίκα – δεν έχει σημασία) που απλώς βρίσκεται σε μία θέση για να εκτελέσει ό,τι εντέλλεται από το σύλλογο διδασκόντων. Ένας άνθρωπος δηλαδή ο οποίος λειτουργεί δημοκρατικά και ο οποίος συζητάει τα πάντα μέσα στο σύλλογο διδασκόντων. Περιττό να μιλήσουμε για δημοκρατικό στυλ διοίκησης.

Ερευνήτρια: Θα τα πούμε αργότερα.

Διευθύντρια 14: Όσον αφορά τον ρόλο του Διευθυντή, που σας ενδιαφέρει να μάθετε, θεωρώ ότι πρέπει να είναι το πρόσωπο που ασχολείται με γραφειοκρατία και διοικητικά καθήκοντα μόνο. Αυτό είναι ένα μέρος αλλά θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι το μικρότερο δυνατό. Αυτό που πραγματικά θα

έπρεπε να τον απασχολεί είναι το παιδαγωγικό κομμάτι και το εκπαιδευτικό κομμάτι. Να μπορεί δηλαδή να συνεισφέρει στο μέγιστο δυνατό βαθμό και με τις δικές του γνώσεις αλλά και με τη διευκόλυνση που θα δημιουργήσει μέσω συνεργασιών με διάφορους φορείς στους συναδέλφους για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε όλα τα προβλήματα και τις προκλήσεις της εποχής μας. Γιατί, όσο περνάει ο καιρός, και γίνεται συνθετότερη η κατάσταση από πλευράς κοινωνικής, οικονομικής, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε αρχίζουν να γίνονται πάρα πολύ έντονα και δύσκολα αντιμετωπίσιμα. Μέχρι τώρα ίσως να μη ήταν αντιληπτό πόσο σημαντικός ήταν αυτός ο ρόλος, αυτό το κομμάτι, το παιδαγωγικό δηλαδή, εκπαιδευτικό, και το κοινωνικό κομμάτι στο ρόλο της ηγεσίας, αλλά αυτή τη στιγμή επείγει να το αντιμετωπίσουμε.

Ερηνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του ρόλου ηγεσία, ο ηγέτης δηλαδή, αν μπορεί να σταθεί στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Διευθύντρια 14: Υπάρχει μια νομοθεσία η οποία δεν στηρίζει καθόλου όλο αυτό το οποίο ονειρεύομαι στο ρόλο του ηγέτη και πολύ συχνά από όλους τους διευθυντές ακούγεται ότι αυτό ήθελα τελικά; Έχουμε ένα όραμα για το σχολείο το οποίο όμως δεν προλαβαίνουμε καν να το σκεφτούμε στην καθημερινή πραγματικότητα. Γιατί δεν σου δίνεται δυνατότητα να ασχοληθείς όσο θέλεις με το παιδαγωγικό κομμάτι, δεν σου δίνεται δυνατότητα να αναπτύξεις το κοινωνικό κομμάτι, το μόνο τρέχεις να κάνεις όλη μέρα είναι να ασχολείσαι με τα γραφειοκρατικά και τίποτε άλλο. Πρέπει να κάνεις πολύ μεγάλη υπέρβαση, πρέπει να ξεφύγεις φυσικά από κάθε ωράριο, δεν συζητείται, να κάνεις τα διοικητικά μετά από τις 4.30, για να μπορείς το υπόλοιπο της ημέρας, όσο λειτουργεί το σχολείο να είσαι στοιχειωδώς συνεπής με το δικό σου ιδανικό.

Ερηνήτρια: Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθύντρια 14: Αυτός που θα μπορέσει να αντεπεξέλθει σε όλα τα προηγούμενα που ανέφερα. Να μπορεί δηλαδή να στηρίζει τους συναδέλφους του, να βοηθάει στο παιδαγωγικό έργο, να βοηθάει στο εκπαιδευτικό έργο με ό,τι μπορεί να κάνει. Και όταν λέω με ό,τι μπορεί να κάνει: συνεργασίες με Πανεπιστήμιο, συνεργασίες με φορείς, συνεργασίες με γονείς, συνεργασίες με Δήμο, συνεργασίες με συμβούλους, ό,τι μπορεί να κάνει, να το κάνει όσον αφορά το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό κομμάτι. Να μπορεί να βοηθάει την ανάπτυξη των συναδέλφων. Να μπορεί να απορροφά όλα τους τα προβλήματα για να μπορούν να μπουνε ξένοιαστοι μέσα στην τάξη. Να μην τους φορτώνει με διοικητικά κομμάτια γιατί λέμε πάντοτε ότι το διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού. Ναι, το διοικητικό έργο του εκπαιδευτικού μπορεί να το πει κάποιος που είναι έξω από το σχολείο. Όταν όμως κάνεις ένα δεκάλεπτο διάλειμμα δεν έχεις χρόνο να γράφεις κάτι για το σχολείο, δεν έχεις χρόνο να κάνεις άλλη δουλειά. Εκείνη την ώρα πρέπει οι συνάδελφοι να μπορούν να μιλάνε μεταξύ τους, να λύνουν τα προβλήματά τους, να ξεκουράζονται για να μπορούν να μπουν. Δηλαδή, να απορροφάς κραδασμούς των συναδέλφων. Να απορροφάς τους κραδασμούς της οικογένειας που έρχονται και σε βρίσκουνε συνέχεια. Να μπορείς να παρεμβαίνεις αποτελεσματικά μετά από καθοδήγηση που θα πάρεις εσύ από ειδικούς στα οικογενειακά προβλήματα που εμφανίζονται στις οικογένειες των παιδιών για να μπορείς να τα βοηθάς αποτελεσματικά. Να μπορείς να παρεμβαίνεις κοινωνικά για να μπορεί το έργο του σχολείου να προωθείται κλπ.

Ερηνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο; Ήδη είπατε αρκετά πράγματα.

Διευθύντρια 14: Θέλω να πιστεύω ότι σε κάποιο βαθμό, δεν θάλεγα στο μέγιστο δυνατό, είναι αδύνατον, ότι στηρίζω τους συναδέλφους μου από κάθε πλευρά. Να μην τα αναφέρω πάλι, τα είπαμε πριν. Θέλω να πιστεύω ότι βοηθάω οικογένειες πάρα πολύ, όσον αφορά το κοινωνικό κομμάτι και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουνε μεταξύ τους γιατί πιστεύω ότι αν βοηθήσουμε την οικογένεια πολλά θα λυθούν, τώρα το παιδαγωγικό κομμάτι η αλήθεια είναι ότι δεν μένει και πάρα πολύς καιρός για να ασχοληθώ μαζί του. Είμαι τυχερή γιατί οι συνάδελφοι στο συγκεκριμένο σχολείο είναι εξαιρετικοί και με μία συζήτηση που θα κάνουμε μεταξύ μας, είτε κατ' ιδίαν, είτε όλοι μαζί ως σύλλογος, είτε σαν ομάδες εκπαιδευτικών, βρίσκουμε πολύ εύκολα τις λύσεις. Θέλω να πιστεύω πάντως ότι έχω μια δημοκρατική ηγεσία και ότι μάλλον αυτό το ξέρω, έχουμε φιλικές σχέσεις μεταξύ μας.

Ερηνήτρια: Ποια η άποψή σας για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθύντρια 14: Στις τελευταίες εβδομάδες διαπίστωσα ότι το επηρεάζει υπερβολικά. Το ήξερα θεωρητικά. Τελευταία και με αφορμή όλη αυτή την ιστορία της αυτοαξιολόγησης – δεν θα μιλήσω για αυτήν τώρα – διαπίστωσα ότι σχέσεις σε σχολείος που έμοιαζαν να πηγαίνουν πάρα πολύ καλά φάνηκε ότι ήταν ανύπαρκτες. Αυτό ξεκίνησε από το αυταρχικό στυλ. Όταν ένας διευθυντής εφαρμόζει το αυταρχικό στυλ είναι λογικό να διαλύονται τα πάντα στο πρώτο πρόβλημα, το πραγματικό πρώτο πρόβλημα που θα εμφανιστεί. Αντίστοιχα, σε μας εδώ, θεωρώ ότι το στυλ ηγεσίας το δημοκρατικό μας βοήθησε να αντιμετωπίσουμε αυτό το πολύ-πολύ δύσκολο θέμα που ήρθε μπροστά μας. Νομίζω να, ότι... δεν μπορείς να αναπτυχθείς. Όταν είσαι εκπαιδευτικός και έχεις μπροστά σου μια αυταρχική ηγεσία είναι λογικό να μη μπορείς να πάρεις πρωτοβουλίες, να μπορείς να αναπτύξεις αυτό που θέλεις εσύ, να μην μπορείς να έχεις αντίλογο, είναι λογικό ότι όλο

αυτό δεν σου επιτρέπουν στη συνέχεια...

Ερευνήτρια: Αυτό που καταλαβαίνω ότι και τα αποτελέσματα που μου είπατε ότι φανήκανε σε κάποια σχολεία, σε κάποιες σχολικές μονάδες ήταν επιφανειακά;

Διευθύντρια 14: Τα αποτελέσματα είναι επιφανειακά και μάλλον προέκυπταν από την μεγάλη επιθυμία κάποιων που ήταν σε ηγεσία σχολείου να δείχνουν το σχολείο προς τα έξω και όχι να έχουμε ουσιαστικά αποτελέσματα. Το να κάνουμε ημερίδες, παρουσιάσεις, χίλια δυο πράγματα, αλλά στην ουσία όλα αυτά να είναι αποτέλεσμα μίας πίεσης και προς τους εκπαιδευτικούς και προς τα παιδιά ύστερα από τη μεριά των εκπαιδευτικών, δεν θεωρώ ότι είναι ουσιαστικά στην εκπαίδευση.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Διευθύντρια 14: Νομίζω ότι το έχω ήδη αναφέρει στην προηγούμενή σας ερώτηση γιατί αν δεν μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να πάρει πρωτοβουλίες, να δείξει αυτό που μπορεί να κάνει και πρέπει όλη την ώρα να απολογείται ή όλη την ώρα να δίνει λογαριασμό, ή όλη την ώρα να πρέπει να πάρει μια άδεια, είναι αυτονόητο ότι μετά από πολύ μικρό χρονικό διάστημα θα κουραστεί και αυτό θα έχει άμεσες συνέπειες στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία ασθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς; Δηλαδή ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας;

Διευθύντρια 14: Καταρχάς πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει απόλυτη ειλικρίνεια μεταξύ μας. Το πρώτο δηλαδή στη σχέση μας είναι αυτό. Ότι σκέφτομαι το λέω την ίδια στιγμή στους συναδέλφους μου και μετά από πολύ λίγο χρονικό διάστημα αντιλαμβάνομαι ότι κάνουν και εκείνοι το ίδιο. Μας βοηθάει και εκείνους και εμένα να ξέρουμε τι σκέφτεται ο καθένας την άλλη στιγμή και αυτό ισχύει για όλο το σύλλογο. Γνωρίζομαστε δηλαδή στη βάση. Μετά, πέρα από την ειλικρίνεια θεωρώ ότι είμαι υποχρεωμένη να προστατεύω τους συναδέλφους στο βαθμό που μπορώ από οποιαδήποτε ενόχληση που θα μπορούσαν να έχουνε από γονείς, από οποιονδήποτε φορέα. Από τους προϊσταμένους μας... Μην ξεχνάμε ότι είμαστε υπάλληλοι. Όταν λοιπόν υπάρχει ζήτημα, για παράδειγμα, με γονείς. Αρχικά παραπέμπω τους γονείς πρώτα σε εκείνους. Στη συνέχεια, αν δεν μπορέσει να λυθεί το ζήτημα θα έρθουν σε μένα και κάνω τα πάντα να λυθεί ανάμεσα στους τρεις μας. Δηλαδή σε εκπαιδευτικό, φορέα και μένα. Δεν θεωρώ ότι πρέπει να πατρώνω κανέναν. Απλώς να λειτουργήσω ως μια γέφυρα ανάμεσα σε γονέα και εκπαιδευτικό. Τόσα χρόνια δεν με έχει απογοητεύσει αυτή η πρακτική και θεωρώ ότι είναι η πιο αποδοτική. Εάν τώρα υπάρξει κάποιο ζήτημα με προϊστάμενη αρχή και πάλι θεωρώ ότι εγώ πρέπει να μεσολαβήσω για να καλύψω διοικητικά πλέον τους συναδέλφους. Όταν πάλι έχουν κάποιο πρόβλημα, κουράζονται, είναι ανθρώπινο να κουράζονται, μέσα στην τάξη με μαθητές, θεωρώ ότι να, δεν είναι κακό, μπορώ είτε να πάω εγώ να αναλάβω το μάθημα αυτή τη στιγμή γιατί μπορεί κάποιος να έχει ένα ιδιαίτερο πρόβλημα, εκπαιδευτικός, και είναι ανθρώπινο εντελώς, δεν μπορείς να σταθείς απέναντι από μία τάξη όταν έχεις ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα, προσωπικό, οικογενειακό, δεν έχει σημασία, ή κάποια στιγμή με κάποια παιδάκια να παρέμβω και εγώ, να πάρω ένα παιδάκι μαζί μου, να τα απασχολήσω εγώ όταν το παιδί είναι εκτός εαυτού.

Ερευνήτρια: Ωραία. Αναφέρατε και ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης και μεταξύ του προσωπικού σας. Έτσι, Ωραία. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας.

Διευθύντρια 14: Ήδη έχουμε αναφέρει, από την αρχή της συνέντευξης, αλλά στο συγκεκριμένο κομμάτι, πέρα από όλα αυτά που έχουμε πει, απλώς θεωρώ ότι είμαι και υπεύθυνη να φέρνω τους συναδέλφους σε επαφή με άλλους φορείς και ειδικά με το Πανεπιστήμιο. Έτσι έχουμε κάνει επιμορφώσεις με παιδαγωγούς, με καθηγητές από το ΑΠΘ, από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, με ψυχολόγους, επίσης θεωρώ ότι όταν δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα σεμινάριο, όσο και να επιβαρύνει τη λειτουργία του σχολείου είμαι υποχρεωμένη να τους διευκολύνω, αναλαμβάνω εγώ τη δική τους τη δουλειά.

Ερευνήτρια: Ωραία. Εδώ κολλάει και η επόμενη ερώτηση. Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διευθύντρια 14: Πέρα από τα προηγούμενα, επειδή εγώ είμαι αυτή που θα ελέγξω, για παράδειγμα τα μέλη του σχολείου, εγώ είμαι αυτή που μαθαίνω τι υπάρχει και για ποιον υπάρχει, θεωρώ υποχρέωσή μου ακόμα και όταν είναι διακοπές όπως το έκανα τώρα, αυτό το διάστημα, να στέλνω μηνύματα και να ενημερώνω επανειλημμένα, μέχρι να μου πουν ότι το είδανε, όταν υπάρχει κάποιο σεμινάριο. Όσο και να πρόκειται να κοστίσει στη μονάδα από άποψη χρόνου και κόπου των υπολοίπων. Επίσης θεωρώ ότι όταν κάποιος λείπει από το σχολείο, και πολλές φορές λείπουν και 2-3 μαζί οι υπόλοιποι επιβαρυνόμαστε. Ούτε και μπορώ να το κάνω μόνη μου αυτό, ούτε και ένας μόνο άνθρωπος να βοηθήσει αλλά έχει αναπτυχθεί μια τέτοια σχέση στο σχολείο, και πρέπει να αναπτύσσεται, όπου όλοι αντιλαμβάνομαστε ότι σήμερα διευκολύνουμε τον τάδε συνάδελφο και αύριο εκείνος εμάς.

Υπάρχει αυτό το κλίμα και έτσι είναι και πολύ πιο εύκολο για μένα να βοηθήσω σε αυτό.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα θέλατε να μου αναφέρετε κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στη σχολή μονάδας σας.

Διευθύντρια 14: Ψυχολογικής υφής θέματα με την Μπίμπου, τη Στογιαννίδου.

Ερευνήτρια: Μπίμπου; Στογιαννίδου; Ψυχολόγοι, πού;

Διευθύντρια 14: Η κ. Μπίμπου είναι στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, η Στογιαννίδου είναι στο Τμήμα Ψυχολογίας στη Φιλοσοφική. Στο Α.Π.Θ. είναι και οι δύο. Με τον κ. Αϊδίνη από το Παιδαγωγικό Τμήμα για την διδακτική της πρώτης ανάγνωσης, γραφής, με την κ. Παπαδημητρίου για τον οπτικό εγγραμματισμό, με τον κ. Μπάρμπα που είναι στο Προσχολικής Αγωγής για τα μαθηματικά. Μου διαφεύγουν κιόλας πια.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιος θεωρείτε ότι έχει την ευθύνη γι' αυτήν;

Διευθύντρια 14: Θεωρώ ότι πριν απ' όλα την ευθύνη, και το θεωρώ όχι μόνο για τους Διευθυντές των σχολείων, το θεωρώ για όλους μας, ότι την ευθύνη ως ενήλικες την έχουμε πριν από όλους εμείς οι ίδιοι αλλά, εάν για παράδειγμα, ψάχνει μόνος του ο καθένας, δεν είναι σίγουρο ότι πάντα θα βρίσκει αυτό που πρέπει να βρει και δεν θα καλύπτει τα κενά του. Έτσι θεωρώ ότι η ευθύνη είναι στην πολιτεία, δηλαδή θα έπρεπε να υπάρχει επιμόρφωση, ακόμη κι όταν κάποιος βρίσκεται στη θέση της Διεύθυνσης για αρκετά χρόνια δεν σημαίνει τίποτα. Και σεμινάρια πρέπει να γίνονται, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης στο οποίο παρακολούθησα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ήταν ένα πάρα πολύ ενδιαφέρον σεμινάριο, με βοήθησε.

Ερευνήτρια: Συγγνώμη που σας διακόπτω. Πόσων ωρών ήτανε;

Διευθύντρια 14: Ήτανε μίας εβδομάδας. Μίας εβδομάδας και στη συνέχεια ήτανε άλλη μια εβδομάδα με τηλεδιάσκεψη και εργασίες από το σπίτι. Τώρα εκτός από αυτά θα έπρεπε να υπάρχουν οι επιμορφωτικοί θεσμοί. Δηλαδή θεωρώ ότι ήτανε πολύ μεγάλο λάθος ότι σταμάτησαν να υπάρχουν τα διδασκαλεία, θεωρώ ότι είναι πολύ μεγάλος λάθος ότι δεν υπάρχει πλέον επιμόρφωση μέσα στα πανεπιστήμια. Οι θεσμοί οι επιμορφωτικοί θα έπρεπε να υπάρχουν από την πολιτεία. Διότι ο καθένας βλέπει τις δικές του ανάγκες αλλά σε επίπεδο πολιτείας συγκεντρώνουμε όλες τις ανάγκες που υπάρχουν και πράγματα τα οποία εγώ δεν αντιλαμβάνομαι – για τον εαυτό μου – ότι υστερώ σε αυτά.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται η δική σας επαγγελματική ανάπτυξη, το ότι συνεχώς επιθυμείτε και επιδιώκετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη, με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας ή απέναντι στο σχολείο;

Διευθύντρια 14: Είναι μία πρόκληση για μένα ως Διευθύντρια, που πέρασα από το Πειραματικό πρώτα, και έτυχε να έχω μια εξαιρετική ομάδα, και εκεί έτυχε να είμαστε φίλοι όλοι, και στο συγκεκριμένο σχολείο που δεν είναι Πειραματικό, αλλά δεν υστερούν σε τίποτε αυτοί οι συνάδελφοι, είναι μία πρόκληση γιατί όλη την ώρα τίθενται ζητήματα. Όλη την ώρα είτε παιδαγωγικά, είτε διδακτικά, είτε κοινωνικά, όλη την ώρα. Είναι κάτι που δεν το πιστεύει κανείς παρά μόνο όταν έρχεται να ζησει κάποιος εδώ, και υπάρχουν μαρτυρίες από συναδέλφους που ήρθανε εδώ για έναν χρόνο και έλεγαν: αν μας το έλεγε κάποιος, απλώς δεν θα το πιστεύαμε. Οι συγκεκριμένοι συνάδελφοι είναι μία πρόκληση. Όλη την ώρα έχεις να λύσεις ένα ζήτημα. Όλη την ώρα έχεις να μιλήσεις σε ένα επίπεδο το οποίο είναι πολύ υψηλού επιπέδου. Ε! δεν μπορείς αυτό να το αγνοήσεις. Αναγκαστικά όλοι κινούμαστε σε αυτό. Δηλαδή τα βιβλία, βιβλιογραφία πηγαίνει και έρχεται. Όλοι διαβάζουμε διαρκώς. Θα καθίσουμε απέναντι από τον υπολογιστή να ψάξουμε έρευνες. Αυτό δηλαδή που τώρα επιχειρείται για την έρευνα δράσης στο σχολείο, εγώ σαν Διευθύντρια το είχα από την πρώτη στιγμή. Συνεπώς είναι μία ώθηση βασική οι συνάδελφοι. Υποθέτω ότι αν ήμουν σε ένα σχολείο στο οποίο θα αδιαφορούσανε, δεν θα είχα τόση όρεξη.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι και η δική σας στάση επηρεάζει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς;

Διευθύντρια 14: Αλληλοτροφοδότηση και ανατροφοδότηση. Όταν βλέπεις κάποιον να δουλεύει και να ενδιαφέρεται ειλικρινά, πιστεύω ότι είναι πολύ λίγοι άνθρωποι που θα τον αντιμετωπίσουν με διαφορετικό στυλ. Ό,τι ισχύει για μένα υποθέτω ότι ισχύει και για τους συναδέλφους μου.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις τυχόν ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση. Δηλαδή τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτή;

Διευθύντρια 14: Ναι. Αντίθετα με το πνεύμα των εποχών στον εκπαιδευτικό κόσμο πιστεύω ότι η αξιολόγηση είναι το πρώτο πράγμα που κάνει ο οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός. Στον κάθε τομέα αξιολογούμε και τον εαυτό μας και τους άλλους. Αλλά στην εκπαίδευση είναι αδύνατο να μην αξιολογούμε τον εαυτό μας, για τον απλούστατο λόγο ότι δεν θέλουμε να κάνουμε κάτι που δεν έχει αντίκρισμα. Εάν με ρωτάτε τώρα για το πώς αξιολογώ τους συναδέλφους, δηλαδή πώς αντιλαμβάνομαι τις ελλείψεις που έχουν, όταν υπάρχει μία πραγματική σχέση και όπως είπαμε πριν συζητάμε μεταξύ μας, ο καθένας βγάζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Εκείνη την ώρα, την ώρα που βγάζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, αντιλαμβανόμαστε οι υπόλοιποι –όχι μόνον εγώ, και

οι υπόλοιποι συνάδελφοι– που ακριβώς χρειάζεται την ενίσχυσή μας. Εάν λοιπόν καταλαβαίνουμε, το έχουμε δει λοιπόν και στην πράξη, να πω συγκεκριμένα παραδείγματα. Υπάρχει συνάδελφος ο οποίος ήταν εξαιρετικός στη διδασκαλία, διαχειριζόταν όμως στην αρχή, επειδή ήταν νεός άνθρωπος, λίγο δύσκολα την τάξη. Δεν ήξερε πώς να την καταφέρει. Δεν μιλάω για τη φετινή χρονιά, μιλάω για μια από τις προηγούμενες. Συνάδελφος που μας ήρθε από λύκειο και κλήθηκε να διδάξει στην Α΄ Δημοτικού Ο άνθρωπος, βλέποντας το κλίμα το οποίο υπήρχε μέσα στην τάξη, μου είπε: Έλα σε παρακαλώ μέσα. Δες αυτή την κατάσταση που εγώ αντιμετωπίζω αυτή τη στιγμή. Ήταν παιδάκια Α΄ Δημοτικού που ήταν πάνω στα θρανία και χόρευαν. Μας ρώτησε αν ήταν φυσιολογικό αυτό. Γελάσαμε – ήταν άλλος ο υποδιευθυντής τότε, γελάσαμε με τη συγκεκριμένη εικόνα που είδαμε και του είπαμε ότι συμβαίνει κάτι διαφορετικό. Στη συνέχεια, όταν ήρθε να το συζητήσουμε μαζί, πώς θα μπορούσα να τον βοηθήσω, εξήγησα το αυτονόητο. Ότι δεν δίνεις σε πρωτάκι που δεν ξέρει ακόμα τα γράμματα, ένα κείμενο δέκα σειρών να το γράψει, να το πληκτρολογήσει. Απλά πράγματα. Άλλος συνάδελφος πάλι, ο οποίος έχει πρόβλημα με παιδάκια μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, δεν ξέρει πώς να ρυθμίσει τη συμπεριφορά τους. Έχει ανάγκη από κομμάτι ψυχολογικής υποστήριξης και ο ίδιος αλλά και γνώσεων πλέον ψυχολογικών. Μ'αυτό τον τρόπο δηλαδή μαθαίνουμε, διαβάζω εγώ, πληροφορούμαι και στέλνω στους άλλους να διαβάσουνε, διαβάζουνε, το συζητάμε και καταλήγουμε σε ένα αποτέλεσμα. Τώρα, διοικητική αξιολόγηση; Θεωρώ ότι όταν οι συνάδελφοι μέσα σε ένα σχολείο βλέπουν ότι ο διευθυντής κάνει ό,τι μπορεί, δεν υπάρχει περίπτωση, είναι πάρα πολύ σπάνιο φαινόμενο, δεν υπάρχει περίπτωση να μην προσφέρουν και αυτοί στο διευθυντικό κομμάτι, και να μην είναι συνεπείς και σοβαροί. Εάν δηλαδή μπορεί κανείς να εξηγήσει –βλέπεις κάποιον ο οποίος δεν έχει κατανοήσει ακόμα τι σημαίνει εφημερία – δεν είναι κακό, με πολύ μεγάλη ειλικρίνεια να του εξηγήσεις τι σημαίνει και τους κινδύνους που απορρέουν και τίποτε άλλο. Αξιολόγηση... Τώρα για την αξιολόγηση τη συγκεκριμένη;

Ερευνήτρια: Ναι, αν θέλατε να μου αναφέρετε για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση.

Διευθύντρια 14: Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δυστυχώς πιστεύω...

Ερευνήτρια: Όταν λέμε αξιολόγηση, για να γίνουμε κατανοητοί, την αξιολόγηση αυτή, την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας που έχει φέρει το Υπουργείο αλλά το κύμα αναβρασμού και αναταραχής που έχει δημιουργήσει γιατί υποτίθεται έπεται και όλη η αξιολόγηση την οποία σκέφτεται να φέρει το Υπουργείο.

Διευθύντρια 14: Ανάμεσα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και την αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας θεωρώ ότι είναι πολύ πιο βαριά και πιο σοβαρή η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Γιατί δεν πιστεύω ότι γίνεται με αγαθές προθέσεις από μέρος του υπουργείου. Και δεν το πιστεύω γιατί έγιναν επί δύο χρόνια πιλοτικές αυτοαξιολογήσεις. Εάν ο ρόλος, η στόχευση του Υπουργείου ήταν να τις αξιοποιήσει για βελτίωση θα έπρεπε να το έχουμε δει. Δεν το βλέπουμε. Απλώς πιστεύω πως θα χρησιμοποιηθεί όπως έχει γίνει και σε όλες τις χώρες μέχρι τώρα, τις χώρες τις οποίες ανήκαν στο συγκεκριμένο θετικό μπλοκ, για να υπάρχει η ταξινόμηση των μονάδων, των σχολικών μονάδων, και θεωρώ πως όταν ταξινομείται μια σχολική μονάδα, με ό,τι αυτό επιφέρει, να μην πω πάλι για την ελλιπή χρηματοδότηση, για το πώς θα στελεχώνεται σε επίπεδο διδακτικού προσωπικού, για το πώς θα αντιμετωπίζεται από την πολιτεία, θεωρώ ότι αυτό είναι πολύ πιο βαρύ γιατί καλύπτει μια ολόκληρη μονάδα. Δηλαδή, ας πάρουμε ένα παράδειγμα αυτή: Είναι 250 παιδιά και 27 δάσκαλοι. Αυτό είναι πάρα πολύ βαρύ για μένα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού που ακολουθήσει, που είναι συνδεδεμένη με την αυτοαξιολόγηση, νομίζω ότι θα χρησιμοποιηθεί απλώς για να απομακρυνθούν οι μισοί μια και είμαστε διπλάσιοι σύμφωνα με τις εκθέσεις από ό,τι θα έπρεπε να είμαστε. Τώρα για την αυτοαξιολόγηση τη συγκεκριμένη χρειάστηκε να συζητήσω πάρα πολύ με συναδέλφους και να με πείσουνε, ζήτησα από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης να πάρει την παραίτησή μου, μου είπε ότι δεν πρόκειται να την παραλάβει, ζήτησα να μάθω τι θα σήμαινε για μένα αν παραμείνω να ζητήσω με άλλον τρόπο, μέσω ΚΥΣΠΕ, να κάνω παραίτηση. Μου είπαν οι αρετοί ότι απλώς θα κάνεις την παραίτησή σου αλλά θα είσαι ακόμα υπηρεσιακά... δεν είναι σίγουρο ότι θα γίνει αποδεκτή και θα πρέπει να την κάνεις την αυτοαξιολόγηση και αν δεν την κάνεις περνάς πειθαρχικό. Και επειδή δεν είχα καμία όρεξη να περάσω πειθαρχικό, γι'αυτό και παρέμεινα. Ξεκινήσαμε να κάνουμε την αυτοαξιολόγηση. Δεν πιστεύω ότι είναι νόμιμη, πιστεύω ότι είναι παράνομη ως διαδικασία αυτή. Και δεν πιστεύω ότι έχει και κάποιο νόημα να την κάνουμε, ξέρω όμως ότι αν μου ζητηθεί να κάνω αξιολόγηση εκπαιδευτικών, απλώς θα υποβάλω την παραίτησή μου.

Ερευνήτρια: Σε μία αξιολόγηση στη σχολική μονάδα, ή γενικά όπως τη φαντάζεστε εσείς ότι θα έπρεπε να είναι η αξιολόγηση, πώς φαντάζεστε τον δικό σας ρόλο σε αυτή. Θα έπρεπε να είναι βασικός ο ρόλος του Διευθυντή, να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από κάποιους άλλους μόνο;

Διευθύντρια 14: Και πού να οδηγεί αυτή η αξιολόγηση;

Ερευνήτρια: Και πού να οδηγεί.

Διευθύντρια 14: Το σημαντικό για μένα είναι και το πού να οδηγεί. Θεωρώ ότι ο ρόλος του Διευθυντή

στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι βασικός εκ των πραγμάτων γιατί είναι όλη την ημέρα μαζί, τον γνωρίζει πολύ καλά, δεν βγάζει συμπεράσματα από μία φορά. Για παράδειγμα ας πούμε δεν μπορώ να κατανοήσω πώς ένας σύμβουλος, επισκεπτόμενος μία-δύο φορές έναν εκπαιδευτικό και που μπορεί να τον πετύχει σε μία ημέρα... όχι ότι ο εκπαιδευτικός, αλλά τα παιδιά δεν είναι σε καλή κατάσταση, δεν μπορεί να βγάλει συμπεράσματα. Αυτό που λέω είναι ότι ο δάσκαλος με τον Διευθυντή έχουν μια εξαιρετική επαφή, καθημερινή, μπορείς να ξέρεις, μπορείς να αξιολογήσεις στ'αλήθεια τον συνάδελφο, αλλά το ζήτημα είναι τι εννοείς όταν λες αξιολόγηση. Θα είναι τιμωρητικού χαρακτήρα ή επικουρικού/συμβουλευτικού; Γιατί την αξιολόγηση εγώ την καταλαβαίνω, βλέπω τι πάει καλά, το επιβραβεύω και το συνεχίζω. Το υιοθετούμε και οι υπόλοιποι, εμού συμπεριλαμβανομένης. Εάν βλέπω ότι δεν πάει καλά συμβουλευώ τον συνάδελφο, το συζητάμε, βρίσκουμε τι δεν πάει καλά και το διορθώνουμε. Μπορεί κάλλιστα να έχω εγώ το άδικο σ' αυτό που πιστεύω. Εάν τώρα δούμε ότι κάτι δεν πάει καλά και δεν μπορούμε να το διορθώσουμε εύκολα με δικές μας δυνάμεις, θεωρώ ότι αυτό πρέπει να κάνει κανείς, είναι να βοηθήσει τον άλλον να αναστοχαστεί. Αυτό είναι το σημαντικό. Και να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε επιμορφωτικά. Δεν έχει νόημα να λέμε ότι κάτι δεν πάει καλά και το διαγράφουμε. Δεν οδηγεί πουθενά.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε γιατί έχουμε τελειώσει τη συνέντευξη.

Διευθύντρια 14: Όχι, εγώ δεν θα ήθελα τίποτα. Αν θέλετε να με ρωτήσετε εσείς κάτι ακόμα, πολύ ευχαρίστως.

Ερευνήτρια: Ευχαριστώ πολύ για όλα.

Διευθύντρια 14: Κι εγώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ 15

Ερευνήτρια: Θα ήθελα πρώτα να μου μιλήσετε για τις σπουδές σας. Τι έχετε κάνει σε προπτυχιακό επίπεδο και μετά σε μεταπτυχιακό επίπεδο.

Διευθυντής 15: Έβγαλα την Παιδαγωγική Ακαδημία. Είχα υποτροφία εκεί όταν την έβγαλα. Μετά έχω κάνει Διδασκαλείο στην Ειδική Αγωγή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, μετακπαίδευση στην ειδική αγωγή.

Ερευνήτρια: Περίπου πότε;

Διευθυντής 15: Το 2004 τελείωσα. Το 2010 τελείωσα μεταπτυχιακό τμήμα σπουδών στο Τμήμα Ανθρωπιστικών Επιστημών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου με αντικείμενο: Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων στην κατεύθυνση «διοίκηση και αξιολόγηση», επίσης με άριστα. Τρία άριστα σε εκείνη την εργασία. Έχω δημοσιεύσει την εργασία μου. Έχω εκδώσει δύο συγγράμματα, δύο βιβλία: το ένα είναι το νομοθετικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα το 2004 και το άλλο είναι Ο Εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής σε ρόλο συμβούλου των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες το 2011. Επίσης έχω και κάποιες άλλες δημοσιεύσεις, παρουσιάσεις σε συνέδρια κλπ. κλπ. Ξένες γλώσσες: Δύο πτυχία ξένων γλωσσών. Κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας Β επίπεδο στα αγγλικά και πιστοποιητικό Reel επίσης στα αγγλικά επίσης Γ' επίπεδο.

Ερευνήτρια: Ωραία. Γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή;

Διευθυντής 15: Έχω πτυχίο από το ... πώς το λένε τώρα αυτό; Εν πάση περιπτώσει. Έχω το Κρατικό Πιστοποιητικό σε Α' επίπεδο, έχω το Κρατικό Πιστοποιητικό σε Β' επίπεδο, έχω επίσης και ένα ιδιωτικό, το οποίο το είχα πάρει αρχικά, πριν από το κρατικό, έχω πάρει το πιστοποιητικό που δεν θυμάμαι τον τίτλο του τώρα.

Ερευνήτρια: Ωραία. Θα ήθελα να μου πείτε τα χρόνια επαγγελματικής σας εμπειρίας.

Διευθυντής 15: Επαγγελματική εμπειρία 28 συμπληρωμένα, στον 29ο.

Ερευνήτρια: Και τα χρόνια σας ως Διευθυντής;

Διευθυντής 15: Ως Διευθυντής σχολείου λίγα περισσότερα από οκτώ.

Ερευνήτρια: Οκτώ. Είχατε κάποια άλλη θέση ως Υποδιευθυντής;

Διευθυντής 15: Είχα, ναι.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου πείτε τα χρόνια σας;

Διευθυντής 15: Έναν χρόνο.

Ερευνήτρια: Έναν χρόνο. Πόσα χρόνια είστε τώρα ως Διευθυντής στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

Διευθυντής 15: Επτά χρόνια.

Ερευνήτρια: Επτά χρόνια. Το μέγεθος και την οργανικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 15: Περίπου 300 μαθητές. Οργανικότητα;

Ερευνήτρια: Αριθμός εκπαιδευτικών στο σύνολό τους.

Διευθυντής 15: Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αυτή τη στιγμή είναι 35.

Ερευνήτρια: 35. Θα ήθελα να μου πείτε και την ηλικία σας.

Διευθυντής 15: 49.

Ερευνήτρια: Το πρώτο πράγμα που θα ήθελα να σας ρωτήσω είναι πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο και την έννοια του όρου επαγγελματική ανάπτυξη.

Διευθυντής 15: Ναι. Είπαμε ότι αφορά δύο κατευθύνσεις στο δικό μου το μυαλό τουλάχιστον. Η μία είναι τυπικά προσόντα, συγκέντρωση εν ολίγοις προσόντων, τυπικών προσόντων, παρακολούθηση σεμιναρίων, σεμιναρίων εξειδίκευσης, μεταπτυχιακά κλπ. κλπ. ως εφόδια για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Για την ουσιαστική βοήθεια στο έργο του εκπαιδευτικού, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό, είτε πρόκειται για στέλεχος. Και στη συνέχεια η αξιοποίηση όλων αυτών των προσόντων στο χώρο της εργασίας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ερευνήτρια: Ποια είναι η άποσή σας για τον σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού και αν συνδέεται/σχετίζεται δηλαδή με την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Διευθυντής 15: Σαφώς και σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη. Η εκπαίδευση είναι ένα πολυσύνθετο σύστημα λειτουργιών που χρειάζεται συνεχή ενημέρωση/ανατροφοδότηση. Αλλάζει συνεχώς – και αυτό φαίνεται και από τις αλλαγές του νομοθετικού πλαισίου και από τις αλλαγές των κατευθύνσεων που φαίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης και των πολιτικών – συνεπώς και ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπροσαρμόζει τα δεδομένα που έχει και τα όπλα που έχει στα φαρέτρα του, να αναμορφώνεται συνεχώς και να αναζητεί την παρακολούθηση της εξέλιξης.

Ερευνήτρια: Γνωρίζετε κάποιες μορφές/μοντέλα δηλαδή αλλά και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης; Κατά πόσο βοηθούν το ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα; Για παράδειγμα γίνεται πολύς λόγος τα τελευταία χρόνια για την πρακτική του μέντορα όπως και για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Θα ήθελα την άποσή σας γι' αυτό.

Διευθυντής 15: Κοιτάζτε. Η τακτική – ο θεσμός του μέντορα είναι κάτι που έχει δοκιμαστεί σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, στο παρελθόν κυρίως, αλλά και τώρα συνεχίζει και υπάρχει. Είναι μία πρακτική η οποία εφαρμόζεται σε κάποιο βαθμό και εφαρμόζοταν στο παρελθόν και στη χώρα μας με την έννοια της ατομικής επιλογής του μέντορα. Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν κάποιον εκπαιδευτικό με μεγαλύτερη πείρα από αυτούς και είναι σε επαφή μαζί του προκειμένου να βοηθηθούν. Τώρα αν αυτό τύχει και μιας γενικότερης εφαρμογής, πιστεύω ότι σε αρκετές περιπτώσεις θα βοηθήσει. Ποιο ήταν το άλλο μέρος της ερώτησης;

Ερευνήτρια: Η ερώτηση ήταν γενικά. Σας έφερα για παράδειγμα δύο πρακτικές, αυτές που αφορούν τα μοντέλα – η πρακτική του μέντορα και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης που εντάσσονται σε γενικότερα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης. Όλα αυτά θεωρείτε ότι βοηθούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα;

Διευθυντής 15: Κοιτάζτε, όπως σας είπα και πριν ο εκπαιδευτικός είναι αναγκασμένος να παρακολουθεί συνεχώς τις εξελίξεις και έτσι να εφοδιάζει την φαρέτρα των δεξιοτήτων και της κατάρτισης που έχει συνεχώς. Έτσι είναι δεδομένο λοιπόν ότι η επαγγελματική ανάπτυξή του είναι συνυφασμένη με το κινήρι αυτό της ανανέωσης και της ανάπτυξης και των δεξιοτήτων του και των επαγγελματικών του προσόντων. Και χωρίς αυτό δεν μπορεί να γίνει κάτι.

Διευθυντής 15: Να σας πω το εξής. Παρόλο που το μεταπτυχιακό μου στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου αφορά τα μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων και έχω ασχοληθεί πάρα πολύ με τα μοντέλα αυτά, πιστεύω ότι επί της ουσίας είναι ιδεατές κατασκευές, οι οποίες στην ουσία δεν έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα και με τη λειτουργία των σύγχρονων σχολείων σήμερα. Οι προσεγγίσεις που έχουν δεν εστιάζουν στην ουσία των πραγμάτων αλλά σε μία θεωρητική ανάλυση του μοντέλου, διωλίζουν τον κώνωπα και θεωρώ ότι απέχουν πολύ από την πραγματικότητα. Επίσης, θέλω να πω με την ευκαιρία ότι οι πολλές οι θεωρίες δεν έχουν βοηθήσει επί της ουσίας την εκπαίδευση. Και κάτι επιπλέον: πολλά στελέχη της εκπαίδευσης τα οποία βρίσκονται σε έναν συνεχή αγώνα για την κατάκτηση πτυχίων, επαγγελματικών εφοδίων, αυτό που λέμε μοντέλο συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης με στόχο τα ανώτερα και τα ανώτατα κυρίως αξιώματα στο χώρο της εκπαίδευσης εγκαταλείπουν από νωρίς τον χώρο της εκπαίδευσης. Εγκαταλείπουν την τάξη. Εγκαταλείπουν τη λειτουργία, την πραγματική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού. Φτάνουν μετά από 10-15 χρόνια να έχουν αναρριχηθεί σε ένα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε ένα Υπουργείο, σε μια Γραμματεία, σε ένα Πανεπιστήμιο, νιώθουν ότι είναι ικανοί επιμορφωτές, μιας πραγματικότητας όμως που είναι σχεδιασμένης στη θεωρία και όχι στην πράξη. Και μετά από τα 10-15 χρόνια απουσίας τους από την καθημερινότητα του σχολείου και από τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου και τις πραγματικές ανάγκες και λειτουργίες της εκπαίδευσης φτάνουν σε ένα σημείο όπου τα όσα πρεσβεύουν και μεταφέρουν στο μυαλό τους απέχουν σημαντικά, γιατί όπως είπα και πριν το σχολείο είναι ένας πολύ ζωντανός οργανισμός, ταχύτατα εξελισσόμενος – με πολύ μεγάλες ταχύτητες. Και θα πρέπει κανείς να φθάσει, για να φθάσει να μιλάει, να ηγείται και να εισηγείται για εκπαιδευτικά θέματα, θα πρέπει να διατηρεί την κύρια επαφή με τον εσωτερικό χώρο του σχολείου και το πραγματικό έργο το οποίο παράγεται σε αυτά. Άνθρωποι δυστυχώς οι οποίοι έχουν αναρριχηθεί μέσα από την επαγγελματική εξέλιξή τους και ανάπτυξή τους σε ανώτερα και ανώτατα

αξιώματα, παρακολουθώντας τους εμείς οι ενεργοί, οι μέσα από τις τάξεις μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, παρατηρούμε αυτή την απόσταση και διαπιστώνουμε ότι οι θεωρίες τους υπολείπονται και δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν στο μέτρο που θα έπρεπε να εξυπηρετούν.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείτε ότι θα πρέπει να σχετίζονται με τη φάση καριέρας του εκπαιδευτικού. Δηλαδή άλλου είδους επαγγελματική ανάπτυξη και βοήθεια χρειάζεται ένας νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός που έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο, άλλου είδους κάποιους που έχει 10-15 χρόνια υπηρεσίας και άλλου είδους κάποιους που βρίσκεται στην τελική φάση της καριέρας του;

Διευθνήτης 15: Είναι σαφές ότι μπορεί να γίνει ένας διαχωρισμός και θα πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός, ανάλογα και με την εμπειρία φυσικά, με τη διδακτική εμπειρία, αλλά και με τις ανάγκες του καθενός ξεχωριστά. Παρόλα αυτά, η κύρια ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης παραμένει και της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της σχολικής μονάδας;

Διευθνήτης 15: Σαφώς και σχετίζεται και αυτό φαίνεται στην πράξη. Σχολεία όπως το δικό μας όπου είναι οι εκπαιδευτικοί αρκετά επιμορφωμένοι, έχουμε αρκετούς δασκάλους εδώ με μεταπτυχιακούς τίτλους, έχουμε μια υποψήφια διδάκτορα η οποία παρουσιάζει σε λίγες μέρες τη διδακτορική της εργασία και μία επιπλέον ακόμη υποψήφια διδάκτορα η οποία τώρα εκπονεί τη διδακτορική της και μάλιστα το ερευνητικό το κάνει εντός του σχολείου. Μετεκπαιδευμένους στην ειδική αγωγή 3 εκπαιδευτικούς. Μετεκπαιδευμένους στη γενική αγωγή επίσης άλλους 4 εκπαιδευτικούς με δεύτερα πτυχία κλπ. Έχει ένα δυναμικό η συγκεκριμένη μονάδα ιδιαίτερα καταρτισμένο – από ανθρώπινο δυναμικό εννοώ – και αυτό φαίνεται στο αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου της μονάδας, όπου θεωρώ ότι είναι αρκετά υψηλού επιπέδου.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης;

Διευθνήτης 15: Πώς αντιλαμβάνομαι τον όρο ηγεσία; Λοιπόν θα περιγράψω μερικά στοιχεία της ηγεσίας που θεωρώ ότι μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης γιατί πάλι έχω κάποιες ενστάσεις όσον αφορά τα μοντέλα περί ηγεσίας κλπ.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς τον όρο ηγεσία;

Διευθνήτης 15: Χρειάζεται πρώτα απ' όλα να βάλουμε μερικά στοιχεία από την αρχή. Πρέπει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας – ας μιλήσουμε γι' αυτόν τον ηγέτη αυτή τη στιγμή και μετά να αναφερθούμε και στους άλλους. Ο ηγέτης αυτή τη στιγμή θα πρέπει να είναι αποδεκτός. Έτσι; Θέλει κάποια αυξημένα επαγγελματικά προσόντα σε σχέση με τους υπόλοιπους των οποίων ηγείται. Να έχει και έναν συγκεκριμένο χαρακτήρα ο οποίος θα έχει και τη δυνατότητα του να είναι προσίτος στους υπόλοιπους αλλά θα έχει και το χαρακτηριστικό ότι μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, μπορεί να πάρει αποφάσεις και να διαχειριστεί κρίσιμες καταστάσεις, θα πρέπει τουλάχιστον να είναι δημοκρατικός και να λαμβάνει υπόψη τη γνώμη όλων πριν προχωρήσει σε μία απόφαση, στα πλαίσια που του αφήνουν να χειριστεί καταστάσεις, και εννοώ του αφήνουν και το εξηγώ: ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι απόλυτα συγκεντρωτικό – όλα πηγάζουν από το Υπουργείο...

Ερευνήτρια: Να σας διακόψω ένα λεπτό. Η επόμενη ερώτησή μου ήταν αυτή και μπορούμε να την κάνουμε σε συνδυασμό: Πώς αντιλαμβάνεστε το περιεχόμενο του όρου ηγεσία στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Διευθνήτης 15: Ακριβώς. Ο όρος ηγεσίας λοιπόν περιορίζεται σημαντικά. Το ελληνικό σχολείο δεν είναι ανεξάρτητο, δεν είναι ελεύθερο, δεν έχει δικό του πρόγραμμα σπουδών, δεν έχει δικό του πρόγραμμα λειτουργίας επί της ουσίας, απλά εφαρμόζει εντολές οι οποίες έρχονται άνωθεν που σε αρκετές περιπτώσεις δεν συμφωνούν ούτε με τοπικά χαρακτηριστικά, ούτε με κοινωνικά χαρακτηριστικά του χώρου όπου λειτουργεί μια σχολική μονάδα. Δυστυχώς δεν έχουμε αντιληφθεί ακόμη ότι δεν μπορούμε να μιλούμε για εξέλιξη σε εκπαιδευτικά συστήματα όταν έχουμε ένα τελείως αυταρχικό, συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο προσπαθεί να επιβάλει με τους δικούς του όρους πάντοτε και πολλές φορές μη συμπεριλαμβάνοντας τις ανάγκες, τους όρους, τις ενστάσεις, τα ερωτήματα όλων των υπολοίπων που εμπλέκονται. Έτσι λοιπόν, σε ένα τέτοιο αυταρχικό και κάθετο σύστημα ο ρόλος του ηγέτη περιορίζεται δραματικά. Πολλές φορές ο υποτιθέμενος εντός εισαγωγικών ηγέτης μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται σε ένα δίλημμα για το πώς πρέπει να ενεργήσει. Πολλές από τις αποφάσεις του είναι ενάντια στις αρχές του, στα πιστεύω του και στο ρόλο ενός ηγέτη με αποτέλεσμα να ισοπεδώνεται και η έννοια του ηγέτη μέσα στη σχολική μονάδα. Παρόλα αυτά πιστεύω ότι αρκετοί συνάδελφοι έχουν ορισμένες ικανότητες, περιορισμένες από κάποιους άλλους, και καταφέρνουν να παίξουν έναν ρόλο ηγέτη εντός εισαγωγικών στα πλαίσια των ορίων που περιέγραψα προηγουμένως σε σχέση με το πώς λειτουργεί το σύστημα στη χώρα.

Ερευνήτρια: Ωραία. Τι σημαίνει προσωπικά για εσάς αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης;

Διευθυντής 15: Η αποτελεσματικότητα έχει να κάνει... βρίσκεται σε άμεση σχέση με το παραγόμενο έργο. Έτσι, Το ζητούμενο σ' αυτή την περίπτωση με το ελληνικό σύστημα είναι η διεκπεραίωση, το πέρας όλων των απαιτούμενων. Βέβαια τα απαιτούμενα, όπως είπα και προηγουμένως, απαιτούνται και ορίζονται από την κεντρική εξουσία, από το Κράτος, από το Υπουργείο Παιδείας. Παρόλα αυτά ο εντός εισαγωγικών ηγέτης, εκπαιδευτικός, διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, μπορεί να κάνει και κάποια βήματα περαιτέρω, παραπάνω, για να πετύχει κάποια θετικά αποτελέσματα κυρίως σε σχέση με την παρουσία, με τη διείσδυση του σχολείου στην τοπική κοινωνία, την αναγνώριση του σχολείου, του επιπέδου του σχολείου και του επιπέδου των μαθητών και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου επίσης κατά πώς προβάλλεται μέσα στην τοπική κοινωνία και στον περίγυρο, αυτά. Ας το περιορίσουμε.

Ερευνήτρια: Πώς θα περιγράφατε την ηγεσία σας στο σχολείο;

Διευθυντής 15: Έχω την εντύπωση ότι θα μπορούσαν να είναι σαφώς καλύτερα τα πράγματα αν το σχολείο ήταν περισσότερο αυτόνομο και είχα τη δυνατότητα να αναπτύξω όσα έχω μέχρι στιγμής συγκεντρώσει και εγώ μέσα στη δική μου φαρέτρα μελετώντας διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, στα πλαίσια των σπουδών μου και αφήνοντάς με να τα εφαρμόσω σε ένα σχολείο με όρους περισσότερης ελευθερίας και δυνατότητας επιλογών. Τα πράγματα θα ήταν πολύ καλύτερα. Παρόλα αυτά θεωρώ ότι με όσες δεσμεύσεις και περιορισμούς ισχύουν με το υπάρχον σύστημα το αποτέλεσμα της παρουσίας μου στη διοίκηση εδώ του σχολείου θεωρώ ότι είναι συνολικά θετικό.

Ερευνήτρια: Ποια η άποψή σας για τα στυλ ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών;

Διευθυντής 15: Σαφώς και επηρεάζει. Ένα σημείο κλειδί στα θέματα διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων είναι ο Διευθυντής να σέβεται τον σύλλογο διδασκόντων και να τον θεωρεί πέραν των αναθέσεων της πολιτείας και των όσων κάνει να τον θεωρεί κυρίαρχο όργανο αποφάσεων. Με λίγα λόγια να δίνει πάντοτε την αίσθηση στον εκπαιδευτικό, είτε αυτό είναι απαραίτητο στην εφαρμογή ενός μέτρου είτε όχι, να δίνει την αίσθηση στους εκπαιδευτικούς ότι συμμετέχουν σε κάθε λήψη απόφασης, δηλαδή ακόμα και στο χρώμα της αίθουσας ή της πόρτας της τάξης και σε οποιαδήποτε άλλη λεπτομέρεια, ακόμα και στις δαπάνες και σε οτιδήποτε μπορεί να πάρει την απόφαση ουσιαστικά μόνος του ο Διευθυντής θα πρέπει να την περνάει μέσα από το σύλλογο κινητοποιώντας τον και δίνοντας ακόμα και την αίσθηση «τη μη πραγματική αίσθηση» ότι συμμετέχει σε όλες τις αποφάσεις.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι υπάρχει σχέση και επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας του εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας;

Διευθυντής 15: Ενδεχομένως να επηρεάζεται. Το πώς σκέφτεται κάθε εκπαιδευτικός δεν το γνωρίζει κανείς σίγουρα. Αυτό που μπορεί να κάνει ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι να προωθεί συνεχώς τους εκπαιδευτικούς, να τους παρακινεί, να τους ενημερώνει για το τι δυνατότητες υπάρχουν σε επιμορφώσεις, σε εξειδικεύσεις και να τους προκαλεί να τις ακολουθήσουν, να τους διευκολύνει να τις ακολουθήσουν, και να αφιερώνει αρκετό χρόνο πάνω σ' αυτή την προσπάθεια. Τώρα αν ο εκπαιδευτικός υποκινείται ή όχι από το πρόσωπο του ηγέτη που έχει απέναντι του, αυτό είναι κάτι που δεν ξέρω αν μπορεί να παραμετροποιηθεί.

Ερευνήτρια: Το πρόσωπο ή το στυλ; Δηλαδή ένας δημοκρατικός ηγέτης περισσότερο επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού ή κάποιος αυταρχικός, αυτό που λένε...

Διευθυντής 15: Δεν πιστεύω ότι το επηρεάζει το ένα ή το άλλο γιατί ένας αυταρχικός ηγέτης θα μπορούσε να είναι κίνητρο για έναν εκπαιδευτικό ο οποίος έχει τελείως διαφορετική άποψη για την εκπαίδευση, να αποτελέσει κίνητρο να γίνει αυτός ένα ηγέτης αύριο μαζεύοντας επαγγελματικά προσόντα, να προσπεράσει τον απέναντί του μη δημοκρατικό Διευθυντή που έχει για να αποκαταστήσει πράγματα τα οποία θεωρεί λανθασμένα και αντίστροφα.

Ερευνήτρια: Ωραία.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τη δημιουργία ασθήματος ασφάλειας και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς; Ποιους τρόπους δηλαδή χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ σας και μεταξύ του προσωπικού σας.

Διευθυντής 15: Αυτό που συνήθως κάνω και είναι και αρχή μου είναι να είμαι πάντοτε αληθινός και να μην κρύβω τίποτα απέναντι στους συναδέλφους. Όταν εντοπίζω κάτι το οποίο θεωρώ ότι θίγει την ασφάλειά τους ή μπορεί να αποβεί σε βάρος τους είναι κάτι το οποίο το εντοπίζω από την αρχή. Συνήθως δίνω και εναλλακτικές λύσεις για κάποιον που νομίζω ότι πιέζεται συναισθηματικά, ψυχολογικά ή ιδεολογικά να λάβει μέρος σε μία δράση και δεν εννοώ απλά εκπαιδευτική, αλλά συνήθως εκπαιδευτική. Του δίνω και εναλλακτικές λύσεις οι οποίες θα του επιτρέπουν – σύμφωνα με τη δική μου την άποψη – να ξεφύγει από την πίεση, να εφαρμόσει κάτι άλλο προστατεύοντας όμως παράλληλα και τον εαυτό του. Θυμίστε μου λίγο την ερώτηση πάλι

Ερευνήτρια: Ποιους τρόπους χρησιμοποιείτε για να δημιουργήσετε κλίμα εμπιστοσύνης και δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς και μεταξύ των εκπαιδευτικών να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Διευθυντής 15: Ναι. Έχω δώσει αρκετή βάση σ' αυτή την κατάσταση, όσον αφορά το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συνήθως μέσα εδώ προσπαθούμε όλοι να αναπτύξουμε διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτό πετυχαίνεται μέσα από κάποια happenings που κάνουμε στα διαλείμματα, κάποιες εκπαιδευτικές εκδρομές κλπ. Προσπαθούμε οι εκπαιδευτικοί να βρεθούμε πιο κοντά ο ένας με τον άλλον. Επίσης, κατά τις συνεδριάσεις του Συλλόγου φροντίζουμε πάντοτε να υπάρχει ένα πιο χαλαρό κλίμα και μία διάθεση ακόμα και εξομολόγησης κάποιων προσωπικών, αφήνουμε κάποια χαλαρότητα. Γενικά φροντίζουμε να υπάρχει ένα κλίμα οικογενειακό μέσα στο σύλλογο. Όπου έχω δει να δημιουργούνται εντάσεις, συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κλπ. μιλώντας αρχικά στο κάθε μέλος προσπαθώ του ανοίξω κάποια άλλη διέξοδο να συγχωρήσει τον άλλον, να δει ότι μπορεί να λειτουργήσει κάτω από πίεση κλπ. κλπ. και μέχρι τώρα πετυχαίνουμε να έχουμε λύσεις σε τέτοια θέματα και δεν έχουμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν αποστασιοποιηθεί από κάποιον άλλον εκπαιδευτικό. Οι σχέσεις είναι καλές.

Ερευνήτρια: Η πόρτα δηλαδή μένει και ανοικτή στους εκπαιδευτικούς.

Διευθυντής 15: Η πόρτα μου είναι πάντοτε ανοικτή και το τηλέφωνό μου πάντοτε ανοικτό 24 ώρες, όλοι οι εκπαιδευτικοί ξέρουν πως για οτιδήποτε τύχει μπορούν να με καλέσουν στο κινητό για να με προετοιμάσουν να αντιμετωπίσω οτιδήποτε προκύπτει διευκολύνοντάς τους.

Ερευνήτρια: Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της μονάδας σας;

Διευθυντής 15: Το ανέφερα και πριν νομίζω. Είναι το να βρίσκω μέσα από την ενημέρωση και την πρόσβαση που έχω σε σημεία ενημέρωσης, σεμινάρια, επιμορφώσεις, εξειδικεύσεις πανεπιστημιακές ή από άλλους διοικητικούς φορείς ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να ενδιαφέρει εκπαιδευτικούς του σχολείου, τυπώνω συνήθως έγγραφα, τα πηγαίνω στον προσωπικό τους χώρο που παίρνουν την αλληλογραφία γιατί εδώ πέρα ο καθένας έχει έναν προσωπικό χώρο από όπου παίρνει την αλληλογραφία του, επίσης έχω ορίσει και με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων φυσικά υπεύθυνο εκπαιδευτικό ο οποίος προωθεί ηλεκτρονικά τα μηνύματα τα οποία ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς στα προσωπικά τους mail και έτσι έχουνε μία ενημέρωση εντός 24ώρου για οτιδήποτε κινείται στον χώρο των επιμορφώσεων κλπ. κλπ., της επαγγελματικής ανάπτυξης, και όταν βρίσκω κάτι ιδιαίτερα ενδιαφέρον που νομίζω ότι μπορεί να αξιοποιηθεί το επαναφέρω και σαν θέμα συζήτησης στα διαλείμματα μέσα αλλά και στις συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων. Επίσης σε κάποιες περιπτώσεις πηγαίνω ο ίδιος προσωπικά στα χέρια του εκπαιδευτικού την προκήρυξη ενός σεμιναρίου που θεωρώ ότι θα έπρεπε να το έχει σαν εφόδιο και τον παρακινώ και ο ίδιος προσωπικά να συμμετέχει σε αυτό και φυσικά διευκολύνω σε κάθε περίπτωση όποιον εκπαιδευτικό θέλει να συμμετέχει.

Ερευνήτρια: Ωραία. Αυτό είναι η επόμενη ερώτηση: Με ποιους τρόπους διευκολύνετε και παρακινείτε τους υφιστάμενούς σας να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διευθυντής 15: Το επιπλέον που έχω να πω σε σχέση με τα όσα είπα στην προηγούμενη ερώτηση είναι ότι διευκολύνω πάντοτε την απουσία του συναδέλφου φροντίζοντας να καλυφθούν οι ώρες οι οποίες θα λείψει και να μην δημιουργηθεί αναστάτωση στη μονάδα, μη θεωρώντας το ποτέ κώλυμα ότι αν θα πάει ένας εκπαιδευτικός στη μονάδα δημιουργεί θέμα, άρα να μην πάει στο σεμινάριο. Δεν έχω ποτέ περιορίσει κανέναν εκπαιδευτικό προκειμένου να πάει σε σεμινάριο. Πάντοτε του βρίσκω λύση.

Ερευνήτρια: Θα ήθελα να μου αναφέρετε κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης...

Διευθυντής 15: Μισό λεπτάκι λίγο. Στην προηγούμενη ερώτηση να συμπληρώσω ότι επίσης έχω φροντίσει να διευκολυνθούν συνάδελφοι που κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές ή διδακτορικά και χρειάζεται είτε να λείψουν από το σχολείο, είτε να εφαρμόσουν τα προγράμματά τους εδώ, έχω μεσολαβήσει να εξασφαλιστεί η τυπικότητα των ενεργειών, ώστε να μη συγκρούεται με το νομοθετικό πλαίσιο και ο συνάδελφος να αισθάνεται απελευθερωμένος προκειμένου να πραγματοποιήσει αυτό που θέλει να πετύχει, διευκολύνοντάς τον και με άδειες και παραχωρήσεις αδειών για το ερευνητικό του εντός της σχολικής μονάδας κλπ.

Ερευνήτρια: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχετε οργανώσει στη σχολική σας μονάδα;

Διευθυντής 15: Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Ενδοσχολικά σεμινάρια και ημερίδες έχουν διοργανωθεί στο σχολείο μας. Το σχολείο επί μία διετία, μεταξύ 2010 και 2012 ήταν κέντρο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ευρύτερης περιφέρειας. Φιλοξενούσαμε από 200 έως 280 εκπαιδευτικούς των υπολοίπων σχολείων προκειμένου να γίνουν σεμινάρια σε πολλά επίπεδα: πληροφορικής, καλλιτεχνικών, εικαστικών, γλώσσας, μαθηματικών κλπ. κλπ. και φυσικής στο σχολείο. Οργανώσαμε με τον σχολικό σύμβουλο της περιφέρειάς μας δύο ημερίδες πέρυσι στο σχολείο, ημερίδες φυσικά με βεβαιώσεις συμμετοχών κλπ. κλπ. Επίσης μέσα στο σχολείο επί πέντε χρόνια με επιμορφωτή την ΕΛΠΙΔΑ (Οργανισμός πρόληψης αντιμετώπισης κλπ. κλπ.) έχουν οργανωθεί ενδοσχολικά σεμινάρια τα οποία επίσης παρέχουν βεβαιώσεις. Σε συνεργασία με τον

Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων επίσης έχουμε φτιάξει δύο ημερίδες στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Αυτά θυμάμαι τώρα.

Ερευνήτρια: Πώς αντιλαμβάνεστε την υπόθεση της δικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης, ποιος θεωρείτε δηλαδή ότι έχει την ευθύνη γι' αυτήν και σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο.

Διευθυντής 15: Την ευθύνη απέναντι στην εκπαιδευτική μου ανάπτυξη σίγουρα την έχω εγώ κατά κύριο βαθμό αλλά και οι προϊστάμενοι από μένα, τα προϊστάμενα κλιμάκια, το Υπουργείο, το οποίο –αν ξεκινήσω από εμένα– η δική μου ευθύνη είναι στο να βελτιώνω συνεχώς τα δικά μου εφόδια, πράγμα το οποίο κάνω συνεχώς, ακολουθώντας όποια επιμόρφωση μπορώ να ακολουθήσω, έχοντας στο νου μου την προσωπική μου επαγγελματική ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά, το Υπουργείο οφείλει στελέχη εκπαίδευσης όπως είναι οι Διευθυντές σχολικών μονάδων να τα επιμορφώνει εγκαίρως και έγκυρα για όσα ακολουθούν στο χρόνο που πρέπει. Δυστυχώς παρατηρούνται πολλά λάθη σ' αυτή την κατεύθυνση. Πρόσφατο παράδειγμα η εφαρμογή των ΕΔΕΑΙ, δηλαδή των οργάνων εξυπηρέτησης των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες που εντάσσονται στις σχολικές μονάδες όπου δεν προβλέπεται καν η επιμόρφωση των διευθυντών των σχολείων και των υπόλοιπων μελών της ΕΔΕΑΙ από το προσωπικό του σχολείου, πράγματα που φαίνεται να είναι αρκετά πρόχειρα στημένα και χωρίς να φροντίζουν να ακολουθούν την πορεία των πραγμάτων.

Ερευνήτρια: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι σχετίζεται η δική σας επαγγελματική ανάπτυξη με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί σας και απέναντι στο σχολείο. Δηλαδή επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν έναν Διευθυντή που ασχολείται με την επαγγελματική του ανάπτυξη;

Διευθυντής 15: Είναι για μένα σίγουρο ότι ο εκπαιδευτικός θέλει από τον Διευθυντή του και να ασχολείται με τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και με την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των υπολοίπων που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα.

Ερευνήτρια: Πώς αξιολογείτε τις ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας για να τους δώσετε την ανάλογη ανατροφοδότηση ή παρακίνηση; Δηλαδή τι γνώμη έχετε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πώς βλέπετε τον δικό σας ρόλο σε αυτήν;

Διευθυντής 15: Κοιτάζτε. Είναι σίγουρο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα ίδια τυπικά προσόντα αν θέλετε, ούτε τις ίδιες επιμορφώσεις, ούτε τα ίδια πτυχία. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε πολύ μεγάλο βαθμό. Όπως σας είπα και πριν από διδακτορικούς τίτλους μέχρι και πτυχία αλλά Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Έτσι; Ο Διευθυντής ενός σχολείου σίγουρα είναι γνώστης, μιας και είναι αυτός που καταγράφει τα προσόντα και δίνει αναφορές σε στατιστικά στοιχεία στο Υπουργείο, αλλά και ουσιαστικά στοιχεία, τηρώντας προσωπικά στοιχεία με τα συστήματα παραγραφής είτε με το πρώην σύστημα ή με το myschool. Τώρα, πώς πετυχαίνεις μέσα από συζητήσεις που γίνονται στο σύλλογο διδασκόντων είτε σε πιο χαλαρές ώρες σε άτυπες συνεδριάσεις είτε και σε τυπικές. Φροντίζουμε να δημιουργηθεί ένα κίνητρο μέσα από τη συζήτηση ότι κοίταξε, υπάρχουν ευκαιρίες, συνάδελφε με τα λίγα προσόντα, υπάρχουν ευκαιρίες να τα αναβαθμίσεις, να αξιολογηθείς στη συνέχεια καλύτερα. Τώρα όσον αφορά στη σχέση της αξιολόγησης με τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών, θεωρώ ότι είναι σημαντική, είναι πολύ σημαντική παράμετρος, τα τυπικά προσόντα του εκπαιδευτικού τα οποία δείχνουν σίγουρα ότι ο εκπαιδευτικός έχει μία πρόσβαση σε έναν χώρο γνώσεων, εξέλιξης που αφορά την εκπαίδευση, πιστοποιημένη ή όχι. Επίσης, σίγουρα η αξιολόγηση θα μας οδηγήσει σε ένα συμπέρασμα όπου θα καταλάβουμε αν ένας εκπαιδευτικός έχει την ανάγκη μιας επιπλέον επιμόρφωσης ή δεν την έχει την ανάγκη της επιμόρφωσης. Δυστυχώς τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται δεν είναι ξεκάθαρα –τα μοντέλα αξιολόγησης– δεν είναι ξεκάθαρα τι επιδιώκουν και κατά πόσο είναι συνδεδεμένα με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

Ερευνήτρια: Αναφέρεστε στο συγκεκριμένο μοντέλο που έχει βγάλει το Υπουργείο;

Διευθυντής 15: Ναι, ναι, ναι, αναφέρομαι και στο συγκεκριμένο μοντέλο. Η ένσταση στο συγκεκριμένο μοντέλο από τη δική μου την πλευρά, έχοντας ασχοληθεί, όπως προείπα, με μεταπτυχιακό που αφορά μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων στο χώρο με κατεύθυνση την διεύθυνση και την αξιολόγηση, θεωρώ ότι η αξιολόγηση στη χώρα έχει να αντιμετωπίσει αρχικά κάποια κρίσιμα σημεία. Το πρώτο κρίσιμο σημείο είναι ότι δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση τουλάχιστον στη χώρα μας. Δεν υπήρξε. Ο εκπαιδευτικός ακολουθούσε ένα μοντέλο στη χώρα μας όπου δεν αξιολογούνταν επί της ουσίας από τους προϊσταμένους του, δεν κινδύνευε από κάτι, δεν αναγκαζόταν κατά κάποιον τρόπο να ακολουθήσει κάποια επαγγελματική ανάπτυξη, κάποια πορεία να τον βοηθήσει, ξαφνικά έρχεται ένα σύστημα – βέβαια, δεν έρχεται ξαφνικά, επιχειρεί επί σειρά ετών να μπει ένα σύστημα αξιολόγησης, δεν τα καταφέρνει γιατί τα πράγματα είχαν μία άλλη λογική στον συνδικαλιστικό χώρο και στον εκπαιδευτικό χώρο κατ' αναλογία και ξαφνικά έρχεται μία απόφαση σκληρή να επιβάλει όρους. Όρους όμως οι οποίοι δεν έχουν προσυμφωνηθεί σε έναν διάλογο, δεν έχει συναινέσει ο εκπαιδευτικός σ' αυτή την αξιολόγηση – πολύ σημαντικός παράγοντας για κάθε

εφαρμογή τέτοιου μεγέθους, να συμφωνεί ο εμπλεκόμενος, πρέπει να εξασφαλιστεί η συμφωνία του και εδώ έχουμε μία μέθοδο η οποία δεν έχει εξασφαλίσει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών. Η ένστασή μου, η βασική ένστασή μου απέναντι στο σύστημα είναι ότι δεν μπορούμε να αξιολογούμε ανθρώπινο δυναμικό με ποσοτώσεις. Δεν υπάρχει πουθενά παγκόσμια αντίστοιχο από όσο γνωρίζω.

Διευθυντής 15: Λοιπόν, μιλώντας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρώ απαράδεκτο το σύστημα να θέτει εκ των προτέρων ποσοτώσεις για το πόσοι από αυτούς, τους εκπαιδευτικούς, θα πάρουν άριστα, πόσοι θα είναι από μέτριοι έως πολύ καλοί και πόσοι θα είναι καθόλου καλοί έως απαράδεκτοι. Είναι όροι που δεν πρέπει να μπαίνουν δεδομένοι α priori από την αρχή, κανείς δεν πρέπει να προδικάζει από την αρχή τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης, αυτό δεν είναι αποδεκτό τουλάχιστον από την κοινή λογική και σε καμιά περίπτωση δεν είναι δημοκρατικό. Έτσι; Κι αυτό έχει εξαγριώσει φυσικά τον κλάδο και αντιδρά. Τώρα, όσον αφορά το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση σαφέστατα είναι το πρόσωπο το οποίο μπορεί να αξιολογήσει πάρα πολλές παραμέτρους όσον αφορά τα πρόσωπα και τις διαδικασίες στη λειτουργία της μονάδας, δηλαδή και τους εκπαιδευτικούς και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στη συνέχεια. Παρόλα αυτά κανείς δεν μπορεί να πει ότι ένα πρόσωπο αξιολογεί, με τη βεβαιότητα ότι αξιολογεί σωστά και δεν κάνει λάθη, ότι δεν επηρεάζεται από συναισθήματα, μνήμες, γεγονότα. Είναι πολύ δύσκολο ένα πρόσωπο να έχει μία απόλυτα ζυγισμένη στάση, ουδέτερη στάση, σωστή στάση, γι' αυτό και πιστεύω ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι απόρροια πολλών αξιολογήσεων σε πολλά χρονικά σημεία, από πολλά περισσότερα διαφορετικά πρόσωπα. Όσον αφορά τώρα τα πρόσωπα πιστεύω ότι θα έχουν εκπαιδευτεί, όχι κάνοντας ένα σεμινάριο 8-10-12 ωρών, όπως οι σχολικοί σύμβουλοι, αλλά πρέπει να έχει εκπαιδευτεί για ένα πολύ μεγάλο διάστημα, να γνωρίζει ακριβώς τι σημαίνει αξιολόγηση και πώς αυτή η σύνθετη διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί, να εφαρμοστεί κατ' αρχήν με έναν σωστό τρόπο και στη συνέχεια να αξιοποιηθεί σωστά, πράγμα το οποίο δεν γίνεται. Από την άλλη, η αξιολόγηση είναι απαραίτητη. Απαραίτητη γιατί είναι ο μόνος τρόπος, ο μόνος σίγουρος και ασφαλής τρόπος που θα μας δώσει στοιχεία για τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικής λειτουργίας και του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας.

Ερευνήτρια: Ωραία. Έχουμε τελειώσει. Θέλετε κάτι άλλο να προσθέσετε σε όλα όσα σας έχω ρωτήσει;

Διευθυντής 15: Ναι. Θέλω να προσθέσω το εξής: Δεν είναι δυνατόν το Υπουργείο να χρησιμοποιεί σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι δεν έχουν καν περάσει από τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, μιας και δεν είναι απαραίτητο να γίνει κάποιος σχολικός σύμβουλος, δεν είναι απαραίτητο/προαπαιτούμενο να έχει κάνει διεύθυνση/διοίκηση σχολικής μονάδας. Φτάνουμε λοιπόν σε ένα επίπεδο, και το βλέπουμε στη δική μας περιφέρεια, αρκετές φορές μέχρι τώρα, και τώρα επαναλαμβάνεται για άλλη μια φορά, να έχουμε σχολικούς συμβούλους οι οποίοι δεν γνωρίζουν πώς διοικείται ένα σχολείο, δεν γνωρίζουν τι ακριβώς κάνει ένας διευθυντής σ' αυτό το σχολείο και δεν γνωρίζουν πώς ένας εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τη διοίκηση, τα διοικητικά μέτρα, τις απαιτήσεις λειτουργίας. Έτσι, στη συνέχεια, όταν αυτός ο άνθρωπος έρχεται να ασκήσει έλεγχο είτε σε ένα διοικητή σχολείου είτε σε έναν εκπαιδευτικό, του λείπει ένα πολύ βασικό κομμάτι από την εμπειρία του που είναι αυτό της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Η άποψή μου είναι ότι κανείς σχολικός σύμβουλος δεν πρέπει να φτάνει να γίνεται αξιολογητής, εάν δεν έχει περάσει από διοίκηση. Κάτι που φάνηκε σε πρόσφατη απόφαση του Υπουργείου που διάβασα προχθές, ότι όσον αφορά την επιμόρφωση των Διευθυντών σχολείων από σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι ξαφνικά έγιναν επιμορφωτές των Διευθυντών, ενώ μέχρι πριν από δύο χρόνια δεν είχε τεθεί τέτοιο θέμα ποτέ, εξαερεί το Υπουργείο τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι δεν ήταν ποτέ Διευθυντές σχολικών μονάδων. Και αυτό είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Επίσης επιμένω ότι τα στελέχη που το Υπουργείο θα καλέσει ως αξιολογητές των υπολοίπων στελεχών του θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον μεταπτυχιακούς τίτλους, τουλάχιστον μακροχρόνιες εκπαιδεύσεις και λέγοντας μακροχρόνιες εννοώ πάνω από έξι μήνες το λιγότερο σε πανεπιστημιακό επίπεδο, από κατάλληλους, αποδεκτούς και παραδεκτούς επιμορφωτές.

Ερευνήτρια: Ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ.

Διευθυντής 15: Να είστε καλά.