



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΡΙΑ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

της

ΑΝΘΟΥΛΑΣ ΝΕΡΑΝΤΖΙΔΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία)

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Ιούνιος 2017

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2017

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΡΙΑ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

της

ΑΝΘΟΥΛΑΣ ΝΕΡΑΝΤΖΙΔΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Ευθύμιος Βαλκάνος, Αναπληρωτής καθηγητής
Μέλη: Μιλτιάδης Σταμπουλής, Επίκουρος καθηγητής
Ιωσήφ Φραγκούλης, Αναπληρωτής καθηγητής

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Ιούνιος 2017

Πρόλογος

Το σχολείο αποτελεί μια συνεχή κοινότητα μάθησης για όλα τα μέλη της, με κύριο πρόσωπο, συντονιστή, εκπαιδευτή - επιμορφωτή τον διευθυντή του σχολείου, στην προκειμένη περίπτωση της προϊσταμένης νηπιαγωγείου. Οι σύγχρονες προκλήσεις απαιτούν μία προϊσταμένη ικανή να διαχέεται με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που να επιμορφώνει το προσωπικό του σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και μέσα από το κατάλληλο σχολικό κλίμα.

Η διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου, καθιστά επιβεβλημένη την ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε συνεχή μάθηση, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στα συνεχώς νέα δεδομένα. Επίσης, αυτό επιβεβαιώνεται και απ' τα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Δια Βίου Μάθησης και των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αναδεικνύει ως στόχο της τη βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και τη συνεργασία όλων.

Σ' αυτή τη διαρκή ανάγκη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού φαίνεται να ενδυναμώνεται ο ρόλος της σχολικής μονάδας στην επιμορφωτική διαδικασία. Η σχολική μονάδα πλέον, καταρτίζει τα επιμορφωτικά προγράμματα για τις επιμορφωτικές ανάγκες του προσωπικού της, διαχειρίζεται τα σχετικά κονδύλια και επιλέγει τον φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών.

Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου ως επιμορφώτρια των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Περίληψη

Η σημασία της μετατροπής των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν και να μάθουν από τη συσσωρευμένη γνώση του άλλου έχει από καιρό αναγνωριστεί. Ο οργανισμός του σχολείου θα πρέπει να είναι μια συνεχής κοινότητα μάθησης για όλα τα μέλη της, με κύριο πρόσωπο, συντονιστή, εκπαιδευτή - επιμορφωτή τον διευθυντή του σχολείου, στην προκειμένη περίπτωση της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου.

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να φανεί η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και πως αυτό επηρεάζει την διδασκαλία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μολονότι η ανάπτυξη είναι ένα προσωπικό θέμα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται και από τη προϊσταμένη. Για να επιτύχουν στον νέο τους ρόλο, οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων θα πρέπει και οι ίδιες να έχουν αυξημένα προσόντα για να περάσουν στον επιμορφωτή - ηγέτη.

Στην έρευνα η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη με τυχαία δειγματοληψία είκοσι ($N=20$) εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Τα κυριότερα ευρήματα είναι ότι στο νηπιαγωγείο κυριαρχεί η ανεπίσημη συζήτηση και η έλλειψη επίσημης ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Η προϊσταμένη δεν φαίνεται να ασχολείται με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του νηπιαγωγείου της. Παρ' όλα αυτά, συνήθως, στο νηπιαγωγείο επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα, με δημοκρατικά πλαίσια. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής συζητούν σε συνεργατικό κλίμα για κοινά θέματα που αφορούν όλο το σχολείο και γίνεται συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης φάνηκε ότι είναι κυρίως το άγχος της, λόγω του διτού της ρόλου ως προϊσταμένης.

Καταληκτικά, η προϊσταμένη νηπιαγωγείου θα πρέπει δια βίου να επιμορφώνεται η ίδια και μετά να μπορεί να επιμορφώνει ενδοσχολικά, με βάση τις αρχές εκπαίδευσης

ενηλίκων, τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Έτσι, το νηπιαγωγείο θα πρέπει να μετατραπεί σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που όλα τα μέλη του μαθαίνουν.

Λέξεις Κλειδιά: προϊσταμένη νηπιαγωγός, επιμορφώτρια, ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαίδευση ενηλίκων.

The role of the kindergarten school administrator as a trainer of preschool teachers.

Abstract

The importance of transforming schools into learning organizations in which teachers can improve and learn from the accumulated knowledge of another has long been recognized. The school organization should be a continuous learning community for all its members, with the main person, coordinator - trainer the school principal, in the current case the school administrator of the kindergarten.

The goal of this study is to show the in-service training of preschool teachers by the school administrator of the kindergarten and how this affects their teaching and professional development. Although the development is a personal matter, the professional development of preschool teachers in each school unit is affected by the school administrator as well. To succeed in the new role, even the school administrator of the kindergarten themselves should be highly qualified to become a trainer - leader.

The method used in the survey is the semi-structured interview with a random selection of twenty ($N = 20$) preschool teachers. The main findings are that the kindergarten is characterized by informal discussion as well as that no formal in-service training of preschool teachers takes place. The school administrator seems not to be concerned about the training and professional development of the preschool teachers in her kindergarten. Nevertheless, the prevailing atmosphere in a kindergarten is usually positive and functions in a democratic framework. It seems that the preschool teachers discuss in a cooperative setting on common issues regarding the school and that the decision-making process is participative. The school administrator's negative feature appeared to be mainly the stress due to her dual role as a school administrator.

In conclusion, the school administrator of the kindergarten should follow a lifelong training herself in order to be capable to train preschool teachers, based on adult education principles, into her unit. Thus, the kindergarten has to be transformed into an educational organization where all members have the opportunity to learn.

Keywords: school administrator, trainer, in-service training, professional development, adult education.

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος	iv
Περίληψη.....	v
Abstract.....	vii
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1-Αποσαφήνιση εννοιολογικών όρων	3
1.1. Επιμόρφωση	3
1.2. Εκπαίδευση ενηλίκων.....	4
1.3. Επιμορφωτής / εκπαιδευτής ενηλίκων.....	6
1.4. Ενδοϋπηρεσιακή / ενδοσχολική επιμόρφωση.....	7
1.5. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 -Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου.....	11
2.1. Το προφίλ της προϊσταμένης νηπιαγωγείου στην Ελληνική πραγματικότητα... 11	
2.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη της προϊσταμένης νηπιαγωγείου με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.....	23
3.1. Η συμμετοχή της προϊσταμένης νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	23
3.2. Αποτελεσματική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4- Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής	33
4.1. Mentoring και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	33
4.2. Συμμετοχική διοίκηση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 -Σχετικές έρευνες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.....	40

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - Μεθοδολογία της έρευνας.....	44
6.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	44
6.2. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	45
6.3. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.....	46
6.3.1. Ερευνητικό εργαλείο.....	46
6.3.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	48
6.3.3. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων της έρευνας.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 - Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	51
Γ. ΕΡΜΗΝΕΙΑ / ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 - Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	65
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 - Συμπεράσματα	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 - Προτάσεις.....	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	97
Α. Αρχικό εργαλείο	97
Β. Εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.....	99
Γ. Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων.....	101

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Οι νέες πολυπλοκότητες της κοινωνίας της γνώσης φέρνουν ραγδαίες αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης. Στον ρόλο του διευθυντή / της προϊσταμένης σχολείου προστίθεται αυτός του εκπαιδευτή – επιμορφωτή των υφισταμένων του, δηλαδή των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο και είναι υπό την ευθύνη του. Οι υποψήφιοι στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως η προϊσταμένη νηπιαγωγείου, θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι κατάλληλα με τη δια βίου μάθηση. Επιπρόσθετα, ως αποτελεσματικοί ηγέτες θα πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες για τα μέλη του οργανισμού να μαθαίνουν.

Τα τελευταία χρόνια αναφέρεται έντονα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η οποία σχετίζεται με την επιμόρφωση τους. Επίσης, συζητιέται και η ενδοϋπηρεσιακή / ενδοσχολική κατάρτιση τους και η οποία θα συντελέσει στη βελτίωση της σχολικής μάθησης. Όμως, ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή / της προϊσταμένης σχολείου; Ποια θα πρέπει να είναι τα εφόδια της προϊσταμένης, δηλαδή οι γνώσεις / δεξιότητες / ικανότητες της; Πόσο ικανή θα πρέπει να είναι, ώστε να ανταποκριθεί στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα, όπως είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής;

Η έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον λόγω του ότι είναι πρωτότυπη στο πεδίο της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης. Μέχρι σήμερα δεν έχουν μελετηθεί εκείνα τα χαρακτηριστικά της προϊσταμένης νηπιαγωγείου τα οποία επιδρούν στην επιμόρφωση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Αν και υπάρχουν θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρουν τη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης (Schleicher, 2012) και ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή ο οποίος μπορεί να ασχολείται με την επιμόρφωση και των υφισταμένων του (Πασιαρδής, 2004, Ιορδανίδης, 2005). Σε σχετική έρευνα, οι Sheridan, Edwards, Marvin και Knoche (2009) αναφέρουν στο άρθρο τους σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ότι μεγάλο μέρος ερευνών είναι θεωρητικό και δεν βασίζεται σε εμπειρικά ευρήματα. Παρόλα αυτά, εντοπίσαμε δύο έρευνες, στην διεθνή βιβλιογραφία, που είναι σχετικές με το θέμα μας (Blasé & Blasé,

1999· Lineburg, 2010) σε εκπαιδευτικούς γενικά, και όχι ειδικά σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Όμως, φαίνεται ότι υπάρχουν ακόμη ελλείψεις και χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες.

Έτσι, σκοπός της μελέτης αυτής αποτελεί η ανάδειξη αυτών των χαρακτηριστικών της προϊσταμένης και της επιρροής που έχει στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τα χαρακτηριστικά (π.χ. στρατηγικές, συμπεριφορές, στάσεις, στόχους) των προϊσταμένων νηπιαγωγών που επιδρούν θετικά / αρνητικά στην διδασκαλία της τάξης, τις δράσεις ή έλλειψη δράσης τους που επηρεάζουν τη διδασκαλία στην τάξη από την αντίληψη του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής. Η εργασία είναι σημαντική, δεδομένου όπως προαναφέραμε δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα, και συνδέει θεωρητικό με πρακτικό μέρος. Αποτελεί έρευνα σε βάθος και αναδεικνύει τους ουσιαστικούς παράγοντες - χαρακτηριστικά των προϊσταμένων που επιδρούν, ανασταλτικά είτε ενθαρρυντικά στην διδασκαλία και την μάθηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Στη συνέχεια, φαίνεται και κατά πόσο αυτοί με την σειρά τους, επιδρούν στην διδασκαλία και στην μάθηση των μαθητών τους.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη, *θεωρητικό*, *ερευνητικό* και στην ερμηνεία / συζήτηση, συμπεράσματα, προτάσεις. Το *θεωρητικό* μέρος χωρίζεται σε πέντε κεφάλαια, τα οποία περιλαμβάνουν την αποσαφήνιση σημαντικών όρων της παρούσας μελέτης, τον ρόλο της προϊσταμένης νηπιαγωγείου, κυρίως στην χώρα μας και την επαγγελματική της ανάπτυξη με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής μέσα από την συμμετοχή της προϊσταμένης. Καθώς και τα πλαίσια που έχει ορίσει η Ευρώπη για την σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναλύεται η αποτελεσματική προϊσταμένη / ηγεσία στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, καθώς και δύο σημαντικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, του μέντορα και της συμμετοχικής διοίκησης και σχετικές έρευνες με το θέμα που ερευνούμε. Το *ερευνητικό* μέρος περιλαμβάνει το πρακτικό κομμάτι της έρευνας, με τη μεθοδολογία της έρευνας και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Το τρίτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την ερμηνεία / συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της μελέτης και τις προτεινόμενες κατευθύνσεις για πιθανά αντίστοιχες μελλοντικές ερευνητικές αναζητήσεις. Ακολουθούν οι *βιβλιογραφικές αναφορές* και τα *παραρτήματα*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Αποσαφήνιση εννοιολογικών όρων

1.1. Επιμόρφωση

Οι Αθανασούλα-Ρέππα et al., 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Day, 2003· Ανδρέου, 2004· Σαΐτης et al., 2004 (όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) ορίζουν την *επιμόρφωση* ως εξής:

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ως επιμόρφωση ορίζεται το σύνολο των μέτρων και των συνεχών και επαναλαμβανομένων οργανωμένων (θεσμοθετημένων και μη) δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ικανοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων, την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και την επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. (σ. 130)

Η *επιμόρφωση* φαίνεται να βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανταποκρίνεται στις συνεχώς αυξημένες επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Με βάση τους νόμους 1655/1985, 1824/1988, 2009/92, Π.Δ. 250/92, Π.Δ. 45/99, 2986/2002, 3687/2008 (όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σ. 138) «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χωρίζεται σε υποχρεωτικό (εισαγωγική, περιοδική, ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια) και σε προαιρετικό χαρακτήρα (ταχύρρυθμα προγράμματα, σεμινάρια, ημερίδες κ.ά.)».

Παράλληλα, η εκπαίδευση του μπορεί να πάρει τη μορφή της *τυπικής εκπαίδευσης, μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης*. Με βάση τον Ν. 3879/2010 του άρθρου 2 (σ. 3401-3402), ορίζονται ως εξής:

- i. *Τυπική εκπαίδευση*: «Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων».
- ii. *Μη τυπική εκπαίδευση*: «Η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε

εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων».

iii. *Άτυπη μάθηση:*

Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

Την ίδια στιγμή, αξίζει σ' αυτό το σημείο να αναφέρουμε, ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, που ορίζουμε αμέσως πιο κάτω, έχουν αναπτύξει δικές τους έννοιες, οι οποίες δεν υφίστανται στη γενική εκπαίδευση και έχουν να κάνουν με την επιμόρφωση, όπως επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση, αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και συνεχής εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ο πρώτος όρος -επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση- σημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν είναι ένα πλήρες προϊόν, αλλά μια διαδικασία των ανθρώπων που μπορεί να έρθουν πίσω στην εκπαίδευση κατά τα παραγωγικά τους χρόνια, αλλάζοντας εργασία. Ο δεύτερος όρος -δια βίου μάθηση- σημαίνει ότι οι άνθρωποι όσο ζουν μαθαίνουν. Πάλι η μάθηση είναι μια διαδικασία για ένα άτομο και δεν τελειώνει όταν είναι μορφωμένο. Ο τρίτος -αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση- δείχνει ένα είδος μάθησης η οποία ξεκίνησε συνειδητά, σχεδιάζοντας και εκτελώντας από τον άνθρωπο. Ο τέταρτος -συνεχιζόμενη εκπαίδευση- σημαίνει επίσης μια διαδικασία μάθησης αφού έχει τελειώσει η αρχική εκπαίδευση (Bron, 2008).

1.2. Εκπαίδευση ενηλίκων

Σύμφωνα με τους Καυάλης και Παπασταμάτης (2002) ένας γενικός ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο ακόλουθος:

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι μία διαδικασία, μέσω της οποίας άτομα ενήλικα, τα οποία δεν φοιτούν πλέον στο σχολείο, αναλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες με πρόθεση να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις κλπ., έτσι ώστε να μπορούν

να εντοπίζουν και να επιλύουν με αποτελεσματικότητα ατομικά και συλλογικά προβλήματα. (σ. 21)

Επίσης, οι ίδιοι συγγραφείς σημειώνουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι κυρίως «ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων για την επίλυση προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων ασφαλώς και των επαγγελματικών» (σ. 21). Επιπρόσθετα, αναφέρουν ότι αποτελούν «οργανωμένες διαδικασίες μάθησης, μέσω των οποίων οι ενήλικοι αποκτούν καθοδήγηση και βοήθεια για την μόρφωση και την αυτοπραγμάτωση ή για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση» (σ. 22).

Παρακάτω δίνεται ένας ορισμός του εκπαιδευτή ενηλίκων που φαίνεται καθαρά ότι στο ρόλο του προσθέτονται πτυχές όπως του συμβούλου και του διαμεσολαβητή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, σ. 17, όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005, σ. 121):

Το επάγγελμα των διδασκόντων θα υποστεί ριζικές αλλαγές κατά τις επόμενες δεκαετίες: οι διδάσκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκόμενους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Η ικανότητα και το θάρρος για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοικτών και ευρείας συμμετοχής μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης θα πρέπει να γίνει βασική επαγγελματική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς.

Οι αλλαγές στην κοινωνία και οι αυξημένες απαιτήσεις στο έργο του εκπαιδευτή ενηλίκων, έχει κάνει ανάγκη τα τελευταία χρόνια για την πιστοποίηση αυτού. Σήμερα η πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων γίνεται από το Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) που σύμφωνα με τον νόμο 20082 (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 2012) εφαρμόζει το «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων». Ταυτόχρονα συγκροτεί «Μητρώο Εκπαιδευτών Μη Τυπικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων» με πιστοποιημένη εκπαιδευτική επάρκεια. Η πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων οδηγεί στην ένταξη τους στο Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων, μέσα από τα *ΥποΜητρώα* (Α) των Εκπαιδευτών Ενηλίκων και (Β) των Εκπαιδευτών Εκπαιδευτικών Ενηλίκων. Στην ίδια Υπουργική απόφαση καθορίζονται τα προσόντα και τα κριτήρια που θα πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι για την ένταξη τους στα μητρώα.

1.3. Επιμορφωτής / εκπαιδευτής ενηλίκων

Το παραδοσιακό σχήμα της ηγεσίας στην εκπαίδευση δεν θεωρείται αποτελεσματικό (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Έτσι, κρίνεται σημαντικός ο νέος ρόλος του διευθυντή στην νέα εκπαιδευτική ηγεσία, αυτός του *επιμορφωτή / εκπαιδευτή ενηλίκων*, στην προκειμένη περίπτωση της προϊσταμένης νηπιαγωγείου.

Με βάση την Υπουργική απόφαση 20082 (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 2012) *επιμορφωτής / εκπαιδευτής ενηλίκων* είναι:

ο επαγγελματίας, ο οποίος διαθέτει τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για την άσκηση του επαγγέλματός του και την απαιτούμενη πιστοποιημένη Εκπαιδευτική Επάρκεια για τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική κατάρτιση στο πλαίσιο της Δια Βίου μάθησης, όπως προσδιορίζεται σχετικά στο εκάστοτε ισχύον πιστοποιημένο Επαγγελματικό Περίγραμμα Εκπαιδευτή Ενηλίκων και στο αντίστοιχο Πλαίσιο Προγράμματος εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων συμμετέχει στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων των προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και εξειδικεύει τους στόχους στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας των εκπαιδευομένων. Διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές με στόχο την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. (σ. 43764)

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σημαντικό να παραθέσουμε και τον ορισμό αυτού του *εκπαιδευτή εκπαιδευτών ενηλίκων*, που πάλι με την ίδια Υπουργική Απόφαση είναι:

ο επαγγελματίας, ο οποίος διαθέτει τα προσόντα και τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται παραπάνω και επιπλέον εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συντονίζει και να εκπαιδεύει ομάδες Εκπαιδευτών Ενηλίκων στα θεματικά αντικείμενα της γενικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων και της Δια Βίου μάθησης. (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 2012, Υ. Α. 20082, σ. 43764)

Στην παρούσα εργασία, πρόκειται, για μια μελέτη σχετικά με τον νέο ρόλο της προϊσταμένης νηπιαγωγείου που καλείται να αναλάβει στα πλαίσια του σχολείου και της ενδοϋπηρεσιακής *επιμόρφωσης*. Όμως, η ίδια καλείται να αναλάβει τον νέο αυτό ρόλο χωρίς κάποια *επιμόρφωση* και *πιστοποίηση*.

1.4. Ενδοϋπηρεσιακή / ενδοσχολική επιμόρφωση

Η Χατζηπαναγιώτου (2001) υπογραμμίζει πως ανάλογα με το χώρο που αναπτύσσεται η επιμορφωτική δράση, η επιμόρφωση διαχωρίζεται σε εκτός και εντός (*ενδοσχολική επιμόρφωση*) σχολικού πλαισίου. Ο σκοπός της ανάπτυξης της *ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης* είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από την αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Σαλτέρης, 2006) και η συνεχής επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και της προϊσταμένης τους (Γιανοπούλου, 2004· Κωστίκα, 2004).

Η *ενδοϋπηρεσιακή / ενδοσχολική επιμόρφωση* αποτελεί μία από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού και θεωρείται ουσιώδες για την αυτόνομη δράση του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επίσης, σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ακόμη, σημαντικά είναι και τα άτυπα δίκτυα σχέσεων που ανακύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Bell, 1980, σσ. 186-187, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ειδικότερα, αυτό που κυρίως ισχύει στη χώρα μας ως μορφή υποχρεωτικής *ενδοσχολικής / ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης* αποτελεί το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το οποίο αφορά τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται εκτός του χρόνου εκπαιδευτικής εργασίας από τα Π.Ε.Κ. όλης της χώρας. Από την άλλη, η μοναδική ίσως *ενδοϋπηρεσιακού* χαρακτήρα επιμόρφωση αναφέρει ο Σαλτέρης (2006) είναι αυτό της «Κοινωνίας της Πληροφορίας», που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών και υλοποιείται επίσης εκτός του χρόνου εκπαιδευτικής εργασίας. Να προσθέσω ότι κάποιες ολιγόωρες επιμορφώσεις πραγματοποιούνται από τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους που είναι εντός ωραρίου και είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα, και κάποιες προαιρετικές που είναι κάποιες ώρες μέχρι και κάποιες μέρες εκτός χρόνου εκπαιδευτικής εργασίας.

Παλαιότερα η επιμόρφωση πραγματοποιούνταν έξω από το χώρο του σχολείου και μακριά από τις ουσιαστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Έτσι, ως αποτέλεσμα της κριτικής που ασκήθηκε υπήρξε η εμφάνιση μιας νέας τάσης της *ενδοϋπηρεσιακής / ενδοσχολικής επιμόρφωσης* (Κωστίκα, 2004). Σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής της περιοχής του Αγρινίου μέσω 50

ερωτηματολογίων φάνηκε ότι το βασικό περιεχόμενο της κατάρτισης - επιμόρφωσης που επιθυμούν είναι σε θέματα που αφορούν την καθημερινή τους πρακτική και τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση (Καραγιάννη, Σακελλαρίου, 2008). Η *ενδοσχολική επιμόρφωση* δεν έχει τα στοιχεία της παλιάς μεθόδου επιμόρφωσης, όπως είναι: «ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της, η απουσία πρακτικών σύμφωνα με τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, απουσία ενεργής συμμετοχής εκπαιδευτικών, επιλεκτικός χαρακτήρας, απουσία αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Αθανασούλα-Ρέππα et al., 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Παπαπροσκοπίου, 2002· Παπαναούμ, 2003· Λιγνός, 2006, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σσ. 146-147).

Τα τελευταία χρόνια, υπήρξε μία μετακίνηση προς μια ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση, βασισμένη και εστιασμένη στο σχολείο. Κατά την οποία, πρώτον, φαίνεται να κοστίζει λιγότερο και να αποτελεί έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης άμεσων πρακτικών θεμάτων που αφορούν το σχολείο. Δεύτερον, μεταβιβάζει την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων πιο κοντά στο σημείο εστίασης, το σχολείο και την τάξη (Day, 2003). Τρίτον, αποτελεί σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης. Τέταρτον, βοηθά να συνειδητοποιήσουν όλα τα μέλη που αφορούν το σχολείο ότι η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της ανάπτυξης του σχολείου και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2006).

Παρόλα τα θετικά που προσφέρει η *ενδοσχολική επιμόρφωση* των εκπαιδευτικών, τα παρεχόμενα από το σχολείο μοντέλα, έχουν δεχτεί κριτικές. Ενδέχεται σύμφωνα με τους Henderson και Perry· Helsby και Knight (1981· 1997, όπ. αναφ. στο Day, 2003) να οδηγήσουν σε απομονωτισμό και στενότητα πνεύματος και να περιορίσουν σύμφωνα με τους Bullough και Gitlin (1994, όπ. αναφ. στο Day, 2003), τις δυνατότητες κριτικού προβληματισμού. Εάν η παρεχόμενη επιμόρφωση από το σχολείο επαγγελματική ανάπτυξη παραμείνει ο μόνος δρόμος προς την επαγγελματική ανάπτυξη για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να διευρύνουν τον επαγγελματισμό τους θα περιοριστούν (Day, 2003).

Επομένως, όπως αναφέρει και η Κωστίκα (2004), και την οποία συμμερίζομαι και η ίδια, στην επιμόρφωση θα πρέπει να υπάρχει ομαδική προσέγγιση με επίκεντρο το σχολείο. Η επιμόρφωση να διεξάγεται είτε στο χώρο εργασίας είτε εκτός αυτού και να παρέχεται από φορείς όπως Πανεπιστήμια, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ή και από το ίδιο το σχολείο. Αφού φαίνεται ότι για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις σημερινές

απαιτήσεις «είναι αναγκαία η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας από την είσοδο του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτηση του» (Ξωχέλλης, 2006, σ. 110). Έτσι, μ' αυτά τα στοιχεία θα περιοριστεί η πιθανότητα για τη μη ικανοποίηση των αναγκών του σχολείου, καθώς όλα τα μέλη του σχολείου συμμετέχουν στις διαδικασίες σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Από την άλλη, ο συνδυασμός δραστηριοτήτων εντός και εκτός του χώρου εργασίας απομακρύνει τον κίνδυνο περιθωριοποίησης του σχολικού θεσμού από τον κοινωνικό περίγυρο και ταυτόχρονα αντλεί οφέλη από τις διαφορετικές δυνατότητες που προσφέρουν τα διαφορετικά περιβάλλοντα.

1.5. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Με βάση το νέο αυτό ρόλο της επιμορφώτριας αναπτύσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός, η προϊσταμένη και το σχολείο. Σύμφωνα με τον Day (2003) ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* ορίζεται παρακάτω:

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. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευση τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής. (σσ. 28-29)

Επιπρόσθετα, στην μελέτη TALIS υιοθετήθηκε ένας ευρύς ορισμός της *επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*: «Ως επαγγελματική ανάπτυξη (σ.σ. των εκπαιδευτικών) ορίζονται οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ικανότητες ενός ατόμου, τη γνώση, την τεχνογνωσία και άλλα χαρακτηριστικά του ως εκπαιδευτικού» (OECD, 2009, σ. 49). Οι Μαυρογιώργος, 2005· Δούκας et al., 2007 (όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) αναφέρουν ότι:

Πρόκειται για μια διαδικασία δια βίου επαγγελματικής μάθησης η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών-εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας (ανάγνωση επιστημονικών και επαγγελματικών βιβλίων, άρθρων κ.λπ.) που προσφέρονται μέσω των συστηματικών δραστηριοτήτων της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης. (σ. 132)

Επομένως, μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, μετατρέπεται και η διδασκαλία και η μάθηση, με απώτερο σκοπό την ουσιαστική μάθηση των μαθητών. Σύμφωνα με Haarmann (1997, σ. 153, όπ. αναφ. στο Κοσσυβάκη, 2003) η διδασκαλία ορίζεται ως εξής:

Στη μετανεωτερική αντίληψη, η διδασκαλία ορίζεται ως ένα επικοινωνιακό γεγονός, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές επιχειρούν να οργανώσουν και να διεξαγάγουν διαδικασίες που έχουν ως στόχο την απόκτηση, την τροποποίηση και την αποδόμηση αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα μέσα σε ένα διδακτικό περιβάλλον που επιτρέπει τη συμμετοχή, την επιλογή και την απόφαση. (σσ. 29-30)

Στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιούνται εναλλακτικοί μέθοδοι διδασκαλίας. Τέλος η μάθηση (Schunk, 2010) ορίζεται ως «η απόκτηση και η τροποποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών» (σ. 1).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου

Μέσα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει αλλάξει ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου. Αυτό φαίνεται μέσα από το παρόν κεφάλαιο με τους νέους ρόλους της προϊσταμένης που πρέπει να έχει ώστε να είναι ηγέτης. Μέσα σ' αυτούς τους ρόλους είναι και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

2.1. Το προφίλ της προϊσταμένης νηπιαγωγείου στην Ελληνική πραγματικότητα

Στο νηπιαγωγείο ορίζεται προϊσταμένη και όχι αυτού του διευθυντή σχολείου. Οπότε όταν θα αναφερόμαστε στα πλαίσια της εργασίας στον διευθυντή σχολείου θα εννοείται επομένως και για την προϊσταμένη. Επιπρόσθετα, στα νηπιαγωγεία καλύπτονται οι θέσεις ευθύνης συνήθως από το γυναικείο φύλο, οπότε θα αναφερόμαστε σε προϊσταμένες.

Για τον ορισμό του διευθυντή σχολικής μονάδας ισχύει ο πιο πρόσφατος νόμος 4473/2017 της Εφημερίδας της Κυβέρνησης, ο οποίος αντικατέστησε τον νόμο 4327/2015. Παλαιότερα, ίσχυε ο ν.3848/2010, με μικρή διαφορά απ' τον αμέσως επόμενο νόμο του 2015, που όμως δεν ίσχυαν για την θέση της προϊσταμένης στα διθέσια και τριθέσια νηπιαγωγεία. Επίσης, παλαιότερα, ως προϊσταμένη νηπιαγωγείου τοποθετούνταν αυτή που είχε τον υψηλότερο βαθμό μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου, και δεχόταν να καλύψει τη θέση αυτή. Όταν υπήρχε ισοβαθμία, συνήθως τοποθετούνταν αυτή με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (βλ. παράγραφος 5 του άρθρου 11 του ν.1566/85).

Ο διορισμός της προϊσταμένης επικυρώνεται με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ). Στα μονοθέσια νηπιαγωγεία, η μία νηπιαγωγός εκτελεί ταυτόχρονα και χρέη προϊσταμένης. Τέλος, οι προϊσταμένες εκτελούν ταυτόχρονα διοικητικά και διδακτικά καθήκοντα του εκάστοτε νηπιαγωγείου (Αργυροπούλου, 2007).

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, υπάρχει καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολείων, όχι όμως για την προϊσταμένη νηπιαγωγείου. Ίσως θα μπορούσε να συμπίπτει με το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή. Αναλυτικότερα, το άρθρο 27, σχετικά με το έργο των διευθυντών, αναφέρει αναλυτικά το έργο τους, το οποίο πρέπει να είναι σε δημοκρατικά πλαίσια, να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, και φροντίζει το σχολείο ώστε να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Στο άρθρο 28, γίνεται αναφορά ότι έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, ότι ενημερώνει τους νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.

Η Αργυροπούλου (2007) αναφέρει πως τα παραπάνω αν και είναι σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και διεθνές πνεύμα για την εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, εν τούτοις έρχονται αντιμέτωπα στην πράξη. Οι λόγοι τους οποίους επικαλείται για τις προϊσταμένες νηπιαγωγείου είναι ότι: 1) δεν λαμβάνουν επιμόρφωση σχετικά με διοικητικά και ηγετικά καθήκοντα, 2) δεν υπάρχουν σαφής αρμοδιότητες ως προς τους άξονες-είδος-εύρος διαδικασιών ενδοσχολικής επιμόρφωσης, 3) το επίδομα της θέσης ευθύνης της προϊσταμένης είναι μικρό σε σύγκριση με τις απαιτήσεις που έχει η θέση αυτή και 4) παρέμεινε ανενεργή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ίδια συμπερασματικά καταλήγει ότι η προϊσταμένη νηπιαγωγείου δεν αποτελεί δυναμική ηγεσία, αφού το Κράτος δεν της εκχώρησε αποφασιστικές αρμοδιότητες. Γενικότερα, στην χώρα μας το σχολείο έχει κυρίως διεκπεραιωτικό ρόλο, δηλαδή η προϊσταμένη υλοποιεί αποφάσεις από τα κεντρικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας (Μπρίνια, 2012).

Μέσα από την αναζήτησή της βιβλιογραφίας του όρου της «ηγεσίας», παρατηρήθηκε πως υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την απόδοση της, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση. Είναι φανερό πως υπάρχουν υποστηρικτές αλλά και πολέμιοι της έννοιας ηγεσία αλλά και της χρησιμότητάς της στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Επίσης, επί σειρά ετών πολλοί ερευνητές αντιμετώπιζαν την ηγεσία ως ένα χαρακτηριστικό συμπεριφοράς ενός ατόμου, ενώ στις μέρες μας άρχισε να συνδέεται από πολλούς επιστήμονες με την ανάπτυξη οργανισμών και την άσκηση επιρροής.

Η μη σύγκλιση σ' έναν κοινά αποδεκτό ορισμό και η ασάφεια που έχει δημιουργηθεί γύρω από την έννοια της ηγεσίας μπορεί να αποδοθούν στις διαφοροποιήσεις ως προς το ποιός ασκεί την ηγεσία, τον τρόπο με τον οποίο την ασκεί αλλά και τα αποτελέσματά του. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των ερευνητών συγκλίνει σε ορισμένα κοινά σημεία του όρου της «ηγεσίας». Αρχικά, πρέπει να υπάρχει ένας ηγέτης, δηλαδή ένα πρόσωπο, που κατέχει θέση εξουσίας στην ιεραρχία της οργάνωσης. Έπειτα, πρέπει να υπάρχουν και μέλη, τα οποία θα επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' όλα τα μέλη και μια συνεχή υποκίνηση από τον ηγέτη / διευθυντή (Πασιαρδής, 2004).

Το πλαίσιο και οι συνθήκες της εκπαίδευσης συνεχώς τροποποιούνται, δημιουργώντας έτσι μία αναντιστοιχία μεταξύ των σύγχρονων απαιτήσεων των σχολείων και των προσόντων των στελεχών διοίκησης, όπως η είναι η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η συνεχή επιμόρφωση όλων των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ώστε να είναι δυνατή η προσαρμογή τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό σχολείο. Θεωρείται σημαντικό, έτσι να μπορέσουν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις για το επίπεδο επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ακολούθως της επίδρασης τους κάποιων παραγόντων, όπως χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τους που μπορεί να επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτές (Αναστασίου, 2014).

Πάντως οι Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη (2007) θεωρούν ως βασικότερες θεωρίες για την ηγεσία τις παρακάτω: α) «η θεωρία που έχει ως βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη», δηλαδή σε αυτή τη θεωρία ο ηγέτης γεννιέται έτσι με βάση τα χαρακτηριστικά του, και β) «η θεωρία που βασίζεται στη συμπεριφορά του ηγέτη» η οποία βασίζεται στη συμπεριφορά του ηγέτη και στις διαπροσωπικές του σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό (σσ. 278-279).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονη η άποψη ότι η προετοιμασία για τη θέση του διευθυντή συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την καλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα. Διάφορες μελέτες έχουν στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση (Αναστασίου, 2014). Όπως για παράδειγμα, στο Χονγκ Κονγκ πολλοί άνθρωποι ενδιαφέρονται αν οι διευθυντές έχουν επαρκείς ηγετικές ικανότητες απόδοσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να μπορέσουν να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους στη διδασκαλία και στη μάθηση (Cheng, 2005, όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2014).

Έτσι, φαίνεται ότι η ευθύνη του διευθυντή δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα εξασφάλισης όλων των προϋποθέσεων που κρίνονται απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο καλός διευθυντής πρέπει να μεριμνά ταυτόχρονα και για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού. Μολονότι η ανάπτυξη είναι ένα προσωπικό θέμα που εξαρτάται από την ικανότητα μάθησης του ατόμου, τα κίνητρα του και την προσωπικότητα του, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα επηρεάζεται ισχυρά από το διευθυντή (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Ένας βασικός ρόλος για εκείνους που είναι σε ηγετικούς ρόλους στα σχολεία, όπως οι προϊσταμένες, είναι να δίνει ευκαιρίες, ώστε να πείσει ή να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν την καλύτερη αποτελεσματική διδασκαλία - υιοθετώντας μία διδασκαλία που συμπεριλαμβάνει τις στάσεις που οι ηγέτες επιθυμούν να προωθήσουν (Evans, 2014).

Θα λέγαμε ότι ο διευθυντής σχολείου μπορεί αρχικά να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα ανάπτυξης του προσωπικού, που σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2011) χρειάζεται να περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία: α) *ανάπτυξη αισθήματος της ευθύνης*, που ένας τρόπος είναι ο διευθυντής να εκχωρήσει αρμοδιότητες-ευθύνες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του και να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των υφισταμένων. Επίσης, με την β) *ανάπτυξη του αισθήματος της αλληλεγγύης*, δηλαδή ο διευθυντής σχολείου να δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας στηρίζεται στη συλλογική προσπάθεια και ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται για την επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου τους. Ακόμη, γ) την *ανάπτυξη της ικανότητας τελειότητας του έργου*, που ως εκπαιδευτής / επιμορφωτής ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα καθήκοντα τους και να τους μαθαίνει νέες μεθόδους εργασίας με στόχο την εκτέλεση των καθηκόντων τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, και τέλος δ) την *ανάπτυξη προγραμματισμού εκτέλεσης της εργασίας*, δηλαδή ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει ακόμα να μαθαίνει τους υφισταμένους του ότι προτού αρχίσουν μια εργασία, πρέπει να σκεφτούν τον τρόπο με τον οποίο θα την ολοκληρώσουν (σσ. 322-323). Έτσι, με τα παραπάνω, θα υπάρξει το κατάλληλο σχολικό κλίμα, η εμπιστοσύνη και μετά ή / και παράλληλα να υπάρχει η επιμόρφωση – εκπαίδευση των υφισταμένων του.

Οι σύγχρονες προκλήσεις απαιτούν έναν διευθυντή ικανό να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς. Καλείται να αναπτύξει επαγγελματικά τον εκπαιδευτικό συμβάλλοντας

στην κατάρτισή του. Για να επιτύχει στον νέο του ρόλο θα πρέπει και ο ίδιος να έχει αυξημένα προσόντα για να περάσει στον εκπαιδευτή-ηγέτη. Πρέπει να δημιουργήσει κοινότητες συνεργατικής μάθησης για να εκπαιδεύσει ενήλικες, να υποστηρίξει τον εαυτό του και τους εκπαιδευτικούς. Οι καλύτερες πρακτικές που πρέπει να χρησιμοποιεί ένας διευθυντής προσανατολισμένος στη μάθηση, επισημαίνει η Drago-Severson (2007, όπως αναφ. στο Κούλα, 2011) είναι η ομαδοσυνεργατικότητα με τους συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο για την κατανομή εργασίας και τη λήψη αποφάσεων, δυνατότητα ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για να αναλάβουν ρόλους ηγεσίας, προϋποθέσεις για έρευνα στο χώρο του σχολείου και αξιοποίηση των εμπειριών εκπαιδευτικών για την καθοδήγηση των νεότερων. Με αυτές τις πρακτικές ενισχύονται και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις / σχολικό κλίμα, αλλά αναβαθμίζεται και ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, η προϊσταμένη θα πρέπει να έχει πολύ καλές ικανότητες επικοινωνίας, που αποτελούν τη βάση για τις κοινωνικές δεξιότητες, επομένως και για τις διαπροσωπικές σχέσεις (Κατσαρός, 2008). Ακόμη, το σχολείο θα πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, με ηγέτες οι οποίοι θα προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους δημοκρατικά και θα δρουν μετασχηματιστικά (Massachusetts Department of Education, 2003· Σολομών, 1999· Everard & Morris, 1999· Θεοφιλίδης, 1994· όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008). Οι Leithwood και Poplin (1992) αναφέρουν ότι η προϊσταμένη θα πρέπει να είναι μετασχηματιστική και να προωθεί ένα επαγγελματικό σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι Grogan και Andrews (2002) δήλωσαν ότι «ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας βασικός συνδετικός κρίκος μεταξύ της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου» (σ. 249), επίσης ότι «αυτοί οι επαγγελματίες εκπαιδευτές πρέπει να έχουν τη γνώση, την κατανόηση, και δεξιότητες για να οδηγήσουν τους άλλους με τις πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση» (σ. 251).

Μέσα από την αναζήτηση της βιβλιογραφίας συμπεραίνουμε πως για να καταφέρει η προϊσταμένη να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον πολυδιάστατο ρόλο της και για να καταστεί ένα άτομο με ισχυρή ηγετική παρουσία χρειάζεται επαγγελματική κατάρτιση, που θα της προσδώσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στην Οργάνωση και Εκπαιδευτική Διοίκηση.

Καταληκτικά, κλείνουμε αυτή την ενότητα, μ' αυτό που απορρέει απ' τα παραπάνω, και αναφέρει ο Ζαβλανός (2003) ότι:

μόνο τα άτομα τα οποία παρακινούνται εσωτερικά μπορούν να βελτιώσουν το σύστημα μέσα στο οποίο εργάζονται. Η βελτιστοποίηση του συστήματος και η προσωπική ικανοποίηση επιτυγχάνονται καλύτερα σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας. Οι ηγέτες του οργανισμού είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία μιας τέτοιας ατμόσφαιρας. Γι' αυτό δεν πρέπει να κρίνουν τα άτομα, όταν οι διαδικασίες και το σύστημα δε λειτουργούν σωστά. Πρέπει να πείσουν τα άτομα ότι είναι απαραίτητα στην εργασία και ότι αυτό το οποίο κάνουν έχει αξία, γιατί, όταν τα άτομα αισθάνονται ότι έχουν αξία, γίνονται και παραγωγικότερα. (σ. 182)

2.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη της προϊσταμένης νηπιαγωγείου με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι η προετοιμασία για τη θέση του διευθυντή μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνος για τη καλύτερη σχολική αποτελεσματικότητα και έτσι έχει έρθει στο προσκήνιο η έννοια της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Αναστασίου, 2014). Πόσο μάλλον για την θέση της προϊσταμένης σε ένα νηπιαγωγείο, που ακόμη διαμορφώνεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Παρόλα αυτά, ο επαγγελματισμός της προϊσταμένης με βάση την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής θα πρέπει να στηρίζεται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαίο να δοθεί ο ορισμός του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τους Καψάλης και Παπασταμάτης (2002) ορίζεται ότι «Επαγγελματισμός στην εκπαίδευση ενηλίκων σημαίνει ότι λειτουργίες οι οποίες ασκούνταν κατά τρόπον ερασιτεχνικό, άρχισαν πλέον να γίνονται κατά τρόπον επαγγελματικό, να εκτελούνται δηλ. με κατανομή εξουσίας, με επιστημονική στήριξη και με αξιολόγηση και έλεγχο της επιτυχίας των στόχων» (σ. 114). Η επαγγελματική ανάπτυξη της προϊσταμένης για την Μπιτσάνη (2006) είναι η «εκμάθηση του τρόπου διοίκησης» (σ. 201), επίσης η ίδια η συγγραφέας αναφέρει το πόσο σημαντική αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο.

Η ουσιαστική διοίκηση της προϊσταμένης νηπιαγωγείου θα πρέπει να γίνει αρχικά μέσα από την δική της επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και των υφισταμένων της, με βάση τις

αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και με απώτερο σκοπό τα καλύτερα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών. Φαίνεται να υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των σύγχρονων απαιτήσεων των σχολείων και των προσόντων της προϊσταμένης (Αναστασίου, 2014· Μπρίνια, 2012). Έτσι, με σκοπό τα καλύτερα αποτελέσματα σε επίπεδο σχολείου, έχουν προκύψει τελευταία προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών και προϊσταμένων μέσω της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης, ετήσια προγράμματα μέσω Πανεπιστημίων και μεταπτυχιακά στην Διοίκηση και Ηγεσία της εκπαίδευσης.

Το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων, στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν μέρος των Επιστημών της Αγωγής με κύριο στόχο να μελετήσει τη μάθηση ενηλίκων, την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίησή τους. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι επίσης ένα πεδίο πρακτικής το οποίο εμφανίστηκε πολύ αργότερα από την εκπαίδευση των παιδιών. Παράλληλα, είναι μια επιστήμη που μελετά τις ευκαιρίες και τις προϋποθέσεις των ενηλίκων για μάθηση, καθώς και για την ανάπτυξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, οι άνθρωποι να αναπτυχθούν οι ίδιοι, να αλλάξουν τη ζωή τους και ενδεχομένως να επηρεάζουν το ένα το άλλο (Bron, 2008). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδραση των συναδέλφων και ταυτόχρονα αλλάζουν θετικά το σχολείο, το οποίο αποτελεί πηγή μάθησης για όλους.

Η γνώση των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων, της προϊσταμένης, μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την κατανόηση το πώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης προγραμμάτων (Drago-Severson, Helsing, Kegan, Broderick, Popp, & Portnow, 2001· Drago-Severson, Helsing, Kegan, Broderick, Portnow, & Popp 2001· Kegan, 1994, όπ. αναφ. στο Drago-Severson, 2004). Φαίνεται να προωθείται η μάθηση μέσω της αξιοποίησης της γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην προϊσταμένη και τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μάθηση των ενηλίκων χαρακτηρίζεται από ορισμένες ιδιαιτερότητες που αναπτύχθηκαν από διάφορους σημαντικούς μελετητές. Ακολουθούν κάποιοι μελετητές απ' αυτούς και κάποια σημεία των θεωριών τους:

i. Ο *John Dewey* (1859-1952) έχει συνδεθεί περισσότερο με τη μάθηση σε μικρότερες ηλικίες. Παρόλα αυτά, συνδέθηκε και με τη δια βίου μάθηση. Ο ίδιος υποστήριζε ότι οι ενήλικες αν θέλουν μπορούν να μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους να αναπτύσσονται προσωπικά, πνευματικά και κοινωνικά δια βίου.

ii. Ο Rogers (1902-1987) ήταν κυρίως ψυχοθεραπευτής. Ως προς την εκπαίδευση ενηλίκων ανέπτυξε την «προσωποκεντρική» θεωρία, που η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται όταν λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικοί στόχοι του επιμορφούμενου, και μέσω πρακτικής εφαρμογής, αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση προάγουν αυτονομία και δημιουργικότητα, ανοιχτή στάση στην νέα γνώση αποτελεί την πιο χρήσιμη κοινωνική μάθηση στην κοινωνία που αλλάζει (Jaques, 2004). Η γνησιότητα, η Άνευ Όρων αποδοχή και η Ενσυναίσθηση είναι τα χαρακτηριστικά της στάσης του Rogers, που του επιτρέπουν ενεργητικά να δημιουργήσει μια βαθιά σχέση με τον πελάτη του. Η επικοινωνία τους συνεχίζεται μέσω της ανατροφοδότησης (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Με βάση τον Rogers (1999) οι κοινωνικές δεξιότητες ίσως να είναι πιο σημαντικές από την γνώση του αντικειμένου στο μαθησιακό πεδίο. Ο ίδιος αναφέρει ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιες διεργασίες και ταυτόχρονα να προσπαθεί να πάει ένα βήμα πιο πέρα, δηλαδή (Rogers, 1999, σ. 158):

- *Να μη χρησιμοποιεί απλώς, αλλά και να αναπτύσσει και να βελτιώνει τις υφιστάμενες μαθησιακές τεχνικές των συμμετεχόντων, να συμβάλλει, ώστε να γίνονται πιο αποτελεσματικές.*
- *Να αρχίζει μ' ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά στη συνέχεια, να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να περάσει από το συγκεκριμένο στο γενικότερο, να ανακαλύψει τις αρχές, στις οποίες βασίζονται οι συγκεκριμένες περιπτώσεις.*
- *Να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να κάνει τη διεργασία μάθησης πιο μόνιμη, πιο διαθέσιμη για μεταγενέστερη χρήση και όχι ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό συμβάν.*
- *Να προτρέπει, ώστε να μη σταματά η διεργασία μόλις ολοκληρωθεί η άμεση δραστηριότητα, αλλά να οδηγεί σε περαιτέρω σκόπιμη μάθηση.*

Στο ίδιο πλαίσιο φαίνεται να συμφωνούν και οι Παρασκευά και Παπαγιάννη (2008), που η προϊσταμένη θα πρέπει να φέρεται στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής με ευγένεια και σεβασμό. Δεν θα πρέπει να τους υπαγορεύει το τι θα κάνουν, αλλά να ακούει και να προσφέρει λύσεις. Να δουλεύει μαζί με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία και η μάθηση των παιδιών. Ακόμη, θα πρέπει η μάθηση τους στα σεμινάρια να αξιοποιηθεί μέσα από συνεχή παρακολούθηση και στήριξη, ώστε μαζί να μεταφέρουν την θεωρία στην πράξη. Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη των εκπαιδευτικών και την

προϊσταμένη είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη και την εύρυθμη λειτουργία του (Hargie, Tourish & Hargie, 1994, όπως αναφ. στο Άνθης & Κακλαμάνης, 2006). Οι βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θα πρέπει να έχει η προϊσταμένη νηπιαγωγείου είναι οι παρακάτω: «ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση, το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο, ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης» (Άνθης & Κακλαμάνης, 2006, σσ. 5-6).

Το βιβλίο του Jaques (2004) φαίνεται να κινείται στο ίδιο πλαίσιο με τον Rogers (1999), που η εκπαίδευση είναι στο μεγαλύτερο μέρος της μια ομαδική διαδικασία των σχέσεων των εκπαιδευτικών. Επίσης, ότι η προϊσταμένη δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά ο ρόλος της είναι αυτός του εμπνευστή και διευκολυντή της ομάδας. Τέλος, ο συγγραφέας (Jaques, 2004) προσφέρει παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, ομαδικές δραστηριότητες και ασκήσεις, τα οποία αποτελούν για την προϊσταμένη πολύτιμα εργαλεία στη δημιουργία ομάδας και συνεργασίας στο νηπιαγωγείο.

iii. Ο *Malcolm Knowles* (1913-1997) γνωστός με τη θεωρία της «ανδραγωγικής», κατά την οποία ο ενήλικας σκέφτεται και δρα διαφορετικά από τον ανήλικο. Δηλαδή, το άτομο καθώς ωριμάζει περνά από το στάδιο της εξάρτησης στην αυτονομία. Κατά τον *Knowles* (1980) σύμφωνα με την θεωρία του υπάρχουν διάφορες εφαρμογές στην εκπαίδευση, όπως το κλίμα μάθησης που χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό, ομαδικότητα, ο επιμορφούμενος να παίρνει μέρος στον σχεδιασμό της διαδικασίας, το πρόγραμμα να βασίζεται στις ανάγκες και στις επιλογές των επιμορφούμενων, να υπάρχει αξιολόγηση της μάθησης καθώς και έμφαση στην πρακτική εφαρμογή.

Ο *Knowles* (1980, όπ. αναφ. στο Παπαρσκευά & Παπαγιάννη, 2008, σσ. 12-13) έχει συνοψίσει αυτά που επιθυμούν και δεν επιθυμούν οι επιμορφούμενοι. Αναλυτικότερα, οι επιμορφούμενοι επιθυμούν: α) ευκαιρίες για προσωπική συμβολή, συμμετοχή στις αποφάσεις για το περιεχόμενο και το σχεδιασμό του προγράμματος, ομαδικές εργασίες, βιωματική μάθηση, σεβασμό στις ικανότητες τους, δυνατότητα για κριτικό αναστοχασμό, πρακτικές εφαρμογές, ανατροφοδότηση και από τις δύο πλευρές, καθοδήγηση για περαιτέρω αναζήτηση πληροφοριών από πηγές, δημοκρατικό περιβάλλον, εκπαιδευτή-καθοδηγητή όχι εκπαιδευτή – αυθεντία, χρήση τεχνολογικών μέσων αλλά μόνον εφόσον αυτά συμβάλλουν ουσιαστικά. Οι επιμορφούμενοι δεν επιθυμούν: β) διαλέξεις, παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, άνιση συμμετοχή των μελών, κακή οργάνωση του υλικού, κακή διαχείριση χρόνου, δικαιολογίες απολογία, αδιάκοπη και περιττή χρήση τεχνολογικών εποπτικών μέσων.

iv. *Paulo Freire* (1921-1997) έθεσε την Εκπαίδευση Ενηλίκων στο κοινωνικό πλαίσιο, που η μάθηση αποτελεί μια μορφή κοινωνικής μεταρρύθμισης. Για τον ίδιο η εκπαίδευση θα πρέπει να έχει ένα κύριο σκοπό, να βοηθήσει τους επιμορφούμενους να «κάνουν τη μάθηση πράξη», εννοώντας τον συνδυασμό σκέψης και δράσης (Jarvis, 2007, σ. 360). Δίνει σημασία στον διάλογο ανάμεσα στον επιμορφωτή και τον επιμορφούμενο (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Σύμφωνα με τον Freire (1972β, σ. 36, όπ. αναφ. στο Jarvis, 2007): «Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προτείνει προβλήματα σχετικά με κωδικοποιημένες υπαρξιακές καταστάσεις, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν σταδιακά μια κριτική αντίληψη της πραγματικότητας» (σ. 363). Το έργο του εξακολουθεί να είναι επίκαιρο λόγω της ανθρωπιστικής του αντίληψης και τη δημιουργία ενός καλύτερου κόσμου.

v. Ο *Mezirow* (1923-2014) στην θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (2007) εστιάζει στο πως αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας. Προτείνει «να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη» (σ. 48). Ο ίδιος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευομένων για κριτικό στοχασμό. Επομένως, στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του επιμορφωμένου.

Συγκεντρωτικά, σύμφωνα με τον Cougou (2007), θα λέγαμε ότι επτά είναι οι κυριότερες προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων:

1. *Ο ενήλικας μαθαίνει όταν καταλαβαίνει* (να υπάρχει δομή κ λογική, λεξιλόγιο κατανοητό κ πχ από την καθημερινή ζωή του εκπαιδευόμενου).
2. *Ο ενήλικας μαθαίνει όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητα του.*
3. *Ο ενήλικας μαθαίνει όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος.*
4. *Ο ενήλικας μαθαίνει όταν ενεργεί και εμπλέκεται.*
5. *Ο ενήλικας μαθαίνει όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας.*
6. *Ο ενήλικας μαθαίνει όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα.*
7. *Ο ενήλικας μαθαίνει μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή* (Cougou, 2007, σσ. 26-29).

Αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα ηγεσίας έχουν ως σκοπό να αυξήσουν τις γενικές δεξιότητες και συμπεριφορές που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία. Έρευνες για τα επιμορφωτικά προγράμματα δείχνουν ότι σε μεγάλο βαθμό βελτιώνουν την αποτελεσματική ηγεσία (Bass, 1990· Latham, 1988· Tetrault, Schriesheim & Neider, 1988, όπως αναφ. στο Yukl, 2009). Παρόλα αυτά οι περισσότερες μελέτες αδυνατούν να αποδείξουν εάν η βελτιωμένη αποτελεσματικότητα είναι απόρροια των «επιμορφωτικών προγραμμάτων βασισμένα στην θεωρία ή της απόκτησης περισσότερων διαπροσωπικών και διοικητικών δεξιοτήτων» (Yukl, 2009, σ. 497).

Στην Ελλάδα δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη ο επαγγελματισμός στην περιοχή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ενώ, σε μερικές άλλες χώρες η κατάσταση είναι καλύτερη. Στην χώρα μας μέχρι τώρα η διοίκηση της εκπαίδευσης ενηλίκων γίνεται από ανθρώπους που ασχολούνται δευτερευόντως μ' αυτήν. Έτσι, ερώτημα αποτελεί ο καθορισμός των προαπαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων στάσεων της προϊσταμένης – επιμορφώτριας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η δράση της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν περιορίζεται μόνο στην διδασκαλία και δεν περιλαμβάνει μόνο εκπαιδευτικές δραστηριότητες με την περιορισμένη έννοια (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Έτσι, απορρέει ότι για τις προϊσταμένες δεν αρκούν μόνο οι γνώσεις ως προς το αντικείμενο της ηγεσίας, αλλά ταυτόχρονα χρειάζονται υποστήριξη στο επιστημονικό και διδακτικό πεδίο (Giossi, 2011· Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Οι Παρασκευά και Παπαγιάννη (2008) αναφέρουν ότι οι τεχνικές για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών / ενηλίκων αποτελεί η ενεργητική συμμετοχή αυτών μέσα από:

- *Τη χρήση βιωματικών μεθόδων (μελέτη περιπτώσεων, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις).*
- *Τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, στο πλαίσιο των οποίων ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αυτενέργεια των μαθητών.*
- *Την ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών στο πλαίσιο του προγράμματος, η εκτέλεση των οποίων θα ενισχύσει το αίσθημα υπευθυνότητας και ικανοποίησης τους. (σ. 29)*

Ο Γαλάνης (1993) επιπρόσθετα αναφέρεται στην σπουδαιότητα των ερωτήσεων, ως δημιουργική μέθοδος και τι μπορούμε να επιτύχουμε με αυτόν τον τρόπο στην επιμόρφωση. Επιπλέον, αναφέρει την σημασία των οπτικό-ακουστικών μέσων που χρησιμοποιούνται για να διευκολύνουν την κατανόηση. Δηλαδή βοηθούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας, κυρίως όταν δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία.

Τα σχολεία έχουν πάντα την ευθύνη της ανάπτυξης μαθητών ως μέρος της ευρύτερης ευθύνης της διαμόρφωσης της κοινότητας και της κοινωνίας. Όταν τα σχολεία αγκαλιάσουν την μάθηση του οργανισμού, θα εξακολουθούν να έχουν την ευθύνη για την ανάπτυξη μαθητών, αλλά θα έχουν επίσης την ευθύνη της ανάπτυξης των ενήλικων ατόμων που εργάζονται στα σχολεία και την ανάπτυξη του ίδιου του οργανισμού (Fullan, 2007). Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να θεωρηθεί ως αναπόσπαστο μέρος της, βοηθώντας τα σχολεία να γίνουν οργανισμοί μάθησης (Craft, 2000), με τη μάθηση να διαχέεται σε όλα τα μέλη, του ζωντανού οργανισμού, του σχολείου. Με την προϊσταμένη νηπιαγωγείου να είναι ικανή και εφοδιασμένη με εκείνες τις γνώσεις που θα την κάνουν να αντιμετωπίσει τις σημερινές απαιτήσεις και να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο ρόλο της, όπως το να επιμορφώσει και να αναπτύξει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Στο επόμενο κεφάλαιο, μελετάτε η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που πραγματοποιείται μέσα από την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής

Πώς η προϊσταμένη νηπιαγωγείου μπορεί να επιμορφώσει και να αναπτύξει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής; Πόσο αποτελεσματική ηγεσία αποτελεί, ώστε να επιμορφώνει τους υφισταμένους της; Τέλος, ποια είναι η γραμμή της Ευρώπης για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών; Σ' αυτά τα ερωτήματα, απαντάει το παρόν κεφάλαιο.

3.1. Η συμμετοχή της προϊσταμένης νηπιαγωγείου στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθορίζεται με βάση της ιδιαιτερότητας του κάθε σχολικού πλαισίου, και αυτή διαφοροποιείται ανάλογα το σχολείο. Επιπλέον, καθοριστικοί παράγοντες θα μπορούσαν να αναφερθούν η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού και η στάση του, το σχολικό κλίμα, το προφίλ και η συμπεριφορά της προϊσταμένης (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Παρακάτω θα αναφερθούμε στη συμβολή της προϊσταμένης στον χώρο του νηπιαγωγείου, μέσα από το ρόλο της επιμορφώτριας, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Η Poplin (1992) σε άρθρο της αναδεικνύει ήδη από το τίτλο ότι ο νέος ρόλος της προϊσταμένης είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να υποστηρίζουν το συλλογικό όραμα. Αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες εργάστηκαν σε βάρος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τώρα πρέπει να ξεπεράσουν τα παλιά μοντέλα διδασκαλίας και να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διοίκηση του σχολείου.

Οι Marotz και Lawson (2007) υπογραμμίζουν το ρόλο της προϊσταμένης νηπιαγωγείου μέσα από τις ραγδαίες αλλαγές του κόσμου μας που καλείται να καθορίσει: «πως θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και να είναι επίκαιρη, να ενθαρρύνει τη δεκτικότητα σε νέες ιδέες, να διευκολύνει την αλλαγή, να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν νέες πρακτικές στις τάξεις τους για να βοηθήσουν

την μάθηση των παιδιών» (σσ. 138-139). Επιπλέον, οι ίδιοι, αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα απαραίτητο συστατικό για την διατήρηση υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Η επαγγελματική ανάπτυξη «για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλη, να αντικατοπτρίζει τις ανάγκες και τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, να είναι υποστηρικτικό των εκπαιδευτικών στόχων και της αποστολής ενός προγράμματος, και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων για την επίτευξη προσωπικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων» (Marotz & Lawson, 2007, σ. 140).

Ο καλός διευθυντής θα πρέπει να μεριμνά και για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2007). Όμως, σύμφωνα με το άρθρο του Schratz (2008), φαίνεται ότι οι διευθυντές σχολείων σπάνια αναλαμβάνουν αποτελεσματικούς ρόλους για την μάθηση του οργανισμού, αφού η σειρά που ακολουθείτε είναι οι προϊσταμένες να ηγούνται και ταυτόχρονα να διδάσκουν, οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν και οι μαθητές να μαθαίνουν. Σπάνια αυτά να συντονίζονται συστηματικά.

Ο Σαΐτης (2007) αναφέρει κάποια στοιχεία που πρέπει να έχει η προϊσταμένη, όπως είναι η «ανάπτυξη του αισθήματος της ευθύνης» που μπορεί να γίνει με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων των υφισταμένων. Επίσης, όπως είναι η «ανάπτυξη του αισθήματος της αλληλεγγύης» μέσα από την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Ακόμη, όπως είναι η «ανάπτυξη της ικανότητας τελειοποίησης του έργου», μέσα απ' το να ενημερώνει η προϊσταμένη τους εκπαιδευτικούς για τα καθήκοντα τους και να τους μαθαίνει νέους τρόπους διδασκαλίας (σσ. 351-354).

Οι Leithwood, Seashore, Anderson και Wahlstrom (2004) κατηγοριοποιούν ότι η μάθηση της προϊσταμένης, είναι συγχρόνως α) τυπική / επίσημη (formal): αναφέρεται στα χαρακτηριστικά αποτελεσματικών επίσημων προγραμμάτων για διευθυντές σχολείων που θα πρέπει να έχουν σαφή αποστολή και ο σκοπός τους να συνδέει την ηγεσία με τη βελτίωση του σχολείου και β) άτυπη / ανεπίσημη (informal): μικρή έρευνα έχει γίνει σχετικά με τον τρόπο που οι διευθυντές συνεχίζουν την επαγγελματική τους μάθηση κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Δίνει σημασία στις αυθεντικές / πραγματικές συνθήκες μεταξύ σχολείου και κοινότητας και την επίλυση προβλημάτων. Αυτό εξηγεί τη συμβολή στις άτυπες εμπειρίες σε σχέση με τις επίσημες που βρίσκονται έξω από το σχολείο.

Μέσα από τους Sheridan et al. (2009) φαίνεται ότι η εφαρμογή των νέων δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής εμφανίζεται κυρίως όταν η εξειδικευμένη εκπαίδευση συνδυάζεται με συνεχιζόμενη προπόνηση στο πεδίο του νηπιαγωγείου. Η χρήση της προϊσταμένης με την συστηματική επίβλεψη, εφαρμογή και υποστήριξη για τις τρέχουσες προκλήσεις και τη λήψη αποφάσεων φαίνεται να είναι αναγκαία για τις αλλαγές στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Ager & O'May, 2001· Joyce & Showers, 2002, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009).

Καθώς η *επιμόρφωση* συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού στο σύνολο της και μακροπρόθεσμα αποσκοπεί στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της πολιτικής της δια βίου παιδείας και οφείλει να ανταποκρίνεται στα αιτήματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Κωστίκα, 2004). Η δια βίου μάθηση, όπως αναφέρουν οι CEDEFOP και Hasan (2003, 1996, όπ. αναφ. στο Γιαβρίμης, 2011), υπάρχει συνήθως, σε κάθε μορφή μάθησης μέσω της οποίας τα άτομα συνεχίζουν να αναπτύσσουν και να μετασχηματίζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους και περιλαμβάνει διαδικασίες τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Δηλαδή, όπως αναφέρει και η Κωστίκα (2004) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως μία διαδικασία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και ως στάση ζωής.

Η ιδιαιτερότητα του τομέα του ACE -ενήλικες και συνεχιζόμενη εκπαίδευση- στην Ευρώπη είναι ότι δεν υπάρχει κανένα οργανωμένο προσόν, τα προσόντα των μελών του προσωπικού είναι να υπάρχουν διαφορές, διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά η αξία των αποκτηθέντων πιστοποιητικών είναι γενικά δύσκολο να εκτιμηθεί (NuiSSL, 2005, όπ. αναφ. στο Bechtel, 2008). Ωστόσο, στο πλαίσιο του αυξημένου ανταγωνισμού μεταξύ των οργανώσεων παρόχου και την υποχρέωση να αποδείξει την ποιότητα του προσωπικού προς τους πελάτες και τους χορηγούς τους, η ανάγκη για πρότυπα για την επαγγελματική δράση θεωρείται να αυξάνεται. Για τον καθορισμό των προτύπων αυτών στην κοινή αντίληψη για τις ικανότητες που απαιτούνται από το προσωπικό του ACE είναι απαραίτητη (Bechtel, 2008). Έτσι, προέκυψε ως βοήθεια το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF).

Οι πρόσφατες συζητήσεις για το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF), ένα έργο πλαίσιο προσόντων, το οποίο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον για όσους εκπαιδευτικούς τομείς δεν καλύπτονται από τα εθνικά συστήματα προσόντων -όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ερώτημα

εδώ είναι, εάν η EQF μπορεί να χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς για την εφαρμογή των κοινών αρχών και μέσων κατά τον καθορισμό προφίλ και πρότυπα του προσωπικού ACE αρμοδιότητα στις αντίστοιχες χώρες (Bechtel, 2008). Στην Ελλάδα ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) είναι ο αρμόδιος φορέας για την ανάπτυξη του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ) και την αντιστοίχιση του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., χ.χ.).

Αναλυτικότερα, το Συμβούλιο του Νοεμβρίου 2006 δήλωσε ότι οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και η ποιότητα των διευθυντών / προϊσταμένων του σχολείου, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν σε ποιοτική μάθηση και ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007).

Το *προφίλ επάρκειας* θα πρέπει να συνδυάζει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση ειδικών καθηκόντων. Αναλυτικότερα, *γνώση (knowledge)* είναι τα θετικά στοιχεία, αρχών, θεωριών και πρακτικών που ένα άτομο έχει επίγνωση της. *Δεξιότητα (skill)* είναι η ικανότητα, έμαθε και απέκτησε μέσω της εκπαίδευσης, δηλαδή εφαρμογή των γνώσεων μέσα από και πρακτική. *Ικανότητα (ability)* είναι μια φυσική, νοητική ή συναισθηματική ικανότητα να εκτελέσει μια εργασία (π.χ. αναλυτική σκέψη, ενσυναίσθηση). Δηλαδή, ένα συγκεκριμένο σύνολο ικανοτήτων που απαιτούνται για την εκπλήρωση συγκεκριμένων καθηκόντων σε ένα καθορισμένο πεδίο δραστηριότητας (Bechtel, 2008).

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων για τη διά βίου μάθηση, ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, αποτελούν τα παρακάτω: «επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, ψηφιακή ικανότητα, μεταγνωστικές ικανότητες, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα, πολιτισμική συνείδηση και έκφραση» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, σ. 3).

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007), η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά την επίτευξη της προόδου

προς την επίτευξη των κοινών στόχων που θεσπίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» και συνεχίζουν να υπάρχουν στα πλαίσια «Ευρώπη 2010-2020». Σημαντικό είναι τέλος, το 22^ο Meeting του Standing Group για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, που πραγματοποιήθηκε στις 26 και 27 Απριλίου του 2007 στο Ανόβερο. Η οριστικοποίηση των νέων έξι πολυπαραμετρικών ποιοτικών δεικτών για την εκπαίδευση, κατάρτιση και δια βίου μάθηση στην ΕΕ. Ιδιαίτερα ο δείκτης με αριθμό 5: «*Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (και επιμορφωτών)*», δείχνει τη σημασία που έχει η επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάγκη για κατάλληλο σχεδιασμό από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής των διαφόρων χωρών (Καρράς, 2007).

Το σχολείο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για το κοινωνικοοικονομικό σύστημα κάθε χώρας και επίδρασης του. Επομένως, καθίσταται αναγκαία η επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με μία αποτελεσματική προϊσταμένη / ηγεσία, που θα μελετήσουμε παρακάτω. Κάτι το οποίο ίσως να αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα στην αλλαγή του σχολείου (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

3.2. Αποτελεσματική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη. Έτσι από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επέρχεται και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πώς όμως σχετίζεται η αποτελεσματική ηγεσία – προϊσταμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής; Παρακάτω δίνονται αναλυτικά κάποια παραδείγματα επιμορφωτικών προγραμμάτων που μπορεί να χρησιμοποιήσει η προϊσταμένη προκειμένου να είναι αποτελεσματική η ηγεσία της.

Οι σύγχρονες θεωρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Δούκας κ.συν. (2008, όπ. αναφ. στο Μπιρμπίλη, 2011) τονίζουν ότι αποτελεσματικά επιμορφωτικά προγράμματα είναι αυτά που είναι συνεχιζόμενα, που γίνονται σε χώρο και χρόνο που εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς και έχουν άμεση σχέση με τις δραστηριότητες του σχολείου. Ειδικά, η συνεχιζόμενη, δια βίου, επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να δοκιμάσει την καινούρια γνώση στην πράξη, να πάρει ανατροφοδότηση και να βιώσει τη διαδικασία της επιμόρφωσης

ως μέρος της επαγγελματικής του ζωής. Αυτό επιπλέον ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να το δουν ως χώρο όπου μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι (Μπιρμπίλη, 2011).

Επίσης, τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών κατά τους Bransford, Derry, Berliner, Hammerness και Beckett (2005) μπορούν να επωφεληθούν από το αν τα μαθήματα και τα προγράμματά τους είναι με βάση τα όσα είναι γνωστά για το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν. Κάτι πολύ σωστό, γιατί συνήθως αμελούνται κάποιες θεωρίες μάθησης και απλά διδάσκουμε και ίσως ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης που προσπαθούμε να μην προκαλεί το ενδιαφέρον αυτών που μαθαίνουν, στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής.

Για τα σχολεία που αποτελούν οργανισμοί μάθησης, υπάρχουν πολλά παραδείγματα τέτοιων πολιτικών και πρακτικών, αλλά λίγα εμπειρικά στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να κάνουν περισσότερα, με τρόπους που υπερβαίνουν την απλή ανταλλαγή πληροφοριών. Τα στοιχεία του ΟΟΣΑ δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μένουν στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών, και ότι σπάνια υπάρχει άμεση επαγγελματική συνεργασία για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών (Schleicher, 2012). Εδώ σημαντικός παράγοντας μπορεί να αποτελέσει η αποτελεσματική ηγεσία / προϊσταμένη, η οποία έμμεσα ή / και άμεσα μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Αν και η αρχική χρήση της *μάθησης* στα σχολεία αναφέρεται στην μετάδοση γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, η κοινωνία της γνώσης απαιτεί νέες και εν εξελίξει εκπαίδευση ενηλίκων στα σχολεία, ένα μεγάλο μέρος του αποκτώνται κατά την εργασία, αναφερόμαστε δηλαδή στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αναπτύξουν διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών για τους μαθητές τους και να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες κοινωνικά, τεχνολογικά ζητήματα που επηρεάζουν τους μαθητές. Το μέλλον θα συνεχίσει να απαιτεί συνεχή μάθηση, αλλά η έμφαση θα μετατοπιστεί από την ατομική μάθηση στη συλλογική μάθηση και τη δημιουργία γνώσης (Kikoski & Kikoski, 2004, όπ. αναφ. στο Fullan, 2007).

Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης που λειτουργεί μέσα σε πλαίσιο συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης, προς όφελος της μάθησης. Χρειάζεται δημιουργία του οράματος του σχολείου και συνδιαμόρφωση των αξιών. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα ως πηγή

εμπλουτισμού και οι ποικίλες διδακτικές πρακτικές, για μια αποτελεσματική μάθηση, και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (DET, 2005, όπ. αναφ. στο Αρβανίτη, 2013). Στο ίδιο πλαίσιο συμφωνεί και η Αργυροπούλου (2007) ότι στο πλαίσιο των νηπιαγωγείων το κατάλληλο στυλ ηγεσίας αποτελεί το συνεργατικό – συναινετικό.

Η αποτελεσματική ηγεσία της προϊσταμένης εξαρτάται περισσότερο από τις ικανότητες και δεξιότητες που έχει, δηλαδή να καθοδηγεί, να παρακινεί, να συντονίζει και να εμπνυχώνει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Η επιτυχημένη ηγεσία παράλληλα εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως είναι «η σύνθεση της ομάδας, το είδος των καθηκόντων στην ομάδα και οι επιδιωκόμενοι στόχοι» (Σαϊτής, 2007, σ. 168).

Όπως προαναφέρθηκε, στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που ζούμε, κάθε διευθυντής σχολείου προσπαθεί να εκπληρώσει πληρέστερα την αποστολή την οποία οφείλει να εκτελέσει με σκοπό να λειτουργήσει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα η σχολική μονάδα. Όμως, ποιός είναι εκείνος ο διευθυντής που θα θεωρηθεί ότι είναι αποτελεσματικός και θα βοηθήσει την σχολική μονάδα να επιβιώσει στο ανοιχτό και πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται γύρω μας;

Τα κοινά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη - διευθυντή βρίσκονται στα χαρακτηριστικά των διάφορων θεωριών για τα στυλ ηγεσίας αλλά και φαίνονται και στις έρευνες των άρθρων που αναλύουμε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης. Σύμφωνα λοιπόν, με τον Σαϊτή (2005) ο διευθυντής σχολείου διοικεί αποτελεσματικά, όταν υπάρχουν κοινές προσδοκίες μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων του. Ο Ράπτης (2006) έρχεται να προσθέσει πως ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι πρώτος μεταξύ ίσων και αυτοί ακολουθούν μια συνεργατική διαδικασία.

Με βάση την έρευνα του Wilson (1982) ο αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης πρέπει να έχει κάποια στοιχεία απαραίτητα στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του, όπως να είναι ευγενικός, δίκαιος, καθοδηγητικός, διαθέσιμος, οργανωτικός, συνεργάσιμος, να επιλύει άμεσα τα προβλήματα, να είναι εμπαθής, να εμπνέει σεβασμό και επικοινωνιακός. Στις επικοινωνιακές ικανότητες του διευθυντή εμβαθύνει ιδιαίτερα και ο Sergiovanni (1984), καθότι τον χαρακτηρίζει το βασικότερο συστατικό μέρος του σχολείου για την υλοποίηση αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της.

Ο Σαϊτής (2005) δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τα παραπάνω, αλλά προσθέτει ως βασικά χαρακτηριστικά το όραμα και την ικανότητα να μετασχηματίζει τους στόχους,

τις πηγές και τους πόρους, τα οποία χρειάζονται κάθε φορά. Άλλα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει είναι για παράδειγμα η ενδυνάμωση των συναδέλφων του, ώστε να κινητοποιούνται και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, η δημιουργικότητα, η εμπάθεια και η επαγγελματική πληρότητα. Ο ίδιος, ο συγγραφέας αναφέρει κάποιες αρχές και κανόνες αποτελεσματικής διοίκησης που ισχύουν για τα σχολεία, όπως η «κατάλληλη οργάνωση», η «ικανή ηγεσία», «σαφείς στόχοι», «ύπαρξη στρατηγικού προγραμματισμού», «πνεύμα συνεργασίας», «λήψη σωστών αποφάσεων», «αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης» (Σαΐτης, 2014, σσ. 40-43).

Σε άρθρο των Ndiga, Mumuikha, Flora, Ngugi και Mwalwa (2014) που σχετίζεται με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και την επίδοση των μαθητών, οι ερευνητές συμπέραναν πως για να είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής οφείλει να διαμορφώσει θετική σχολική κουλτούρα, να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς, να ακολουθήσει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και να προκαθορίζει τους στόχους. Όπως έχουμε προαναφέρει οι Leithwood και Poplin (1992) υποστηρίζουν και οι ίδιοι ότι η προϊσταμένη θα πρέπει να είναι μετασχηματιστική και να προωθεί ένα επαγγελματικό σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σύμφωνα με τους Shoemaker και Fraser (1981) ο αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης οφείλει να έχει υψηλές προσδοκίες και από τον ίδιο αλλά και από τους άλλους, και επιπλέον, επιδιώκει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα. Δε θα πρέπει ακόμη να παραλείψουμε ότι για να είναι το έργο του διευθυντή - ηγέτη αποτελεσματικό θα πρέπει ο ίδιος να έχει την απαραίτητη κατάρτιση, τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, όσον αφορά της διάφορες μεθόδους οργάνωσης και διοίκησης, αλλά και να υποστηρίζεται από το κράτος μέσα από συνεχήs επιμορφώσεις (Στραβάκου, 2003).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες προωθούν το σχολείο να λειτουργεί ως μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης για την υποστήριξη και τη διατήρηση της σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους (Leithwood, & Riehl, 2003). Τα Αυστραλιανά Επαγγελματικά Πρότυπα Διευθυντών (AITSL, 2015) βασίζονται σε τρεις απαιτήσεις: i) Όραμα και αξίες, ii) γνώση και κατανόηση και iii) προσωπικές ιδιότητες, κοινωνική και διαπροσωπικές δεξιότητες. Οι απαιτήσεις αυτές θεσπίζονται από τις ακόλουθες πέντε βασικές Επαγγελματικές Πρακτικές: α) διευθύνοντας (leading) τη διδασκαλία και τη μάθηση, β) αναπτύσσοντας τον εαυτό μου και τους άλλους, γ) διευθύνοντας την ανάπτυξη, την καινοτομία και την αλλαγή, δ) διευθύνοντας την διαχείριση (management) του σχολείου, ε) την εμπλοκή και τη συνεργασία με την κοινότητα. Άρα

εδώ φαίνεται και η σημασία της προϊσταμένης στην ανάπτυξη του προσωπικού στην διδασκαλία και την μάθηση.

Ιδιαίτερα στα νηπιαγωγεία, η διοίκηση και η ηγεσία αυτού είναι πολύπλοκη διαδικασία η οποία δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια (Cheuk, κ.ά., Wong, κ.ά., κ.ά., όπως αναφ. στο Αργυροπούλου, 2007). Φαίνεται ότι αρκετές προϊσταμένες νηπιαγωγείου πιστεύουν ότι οι ακριβής και τυπική τήρηση των διοικητικών εγγράφων είναι το στοιχείο που θα της φέρει επιτυχία. Όμως, προϊσταμένη χωρίς ηγετικές ικανότητες και όραμα δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική. Η προϊσταμένη για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να οδηγήσει αποτελεσματικά και αποδοτικά το νηπιαγωγείο στην «ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων» (Αργυροπούλου, 2007, σ. 124). Επίσης, σημαντικό στοιχείο αποτελεί η προσωπικότητα της προϊσταμένης που αποτελεί πρότυπο προς μίμηση ή προς αποφυγή στους υφισταμένους της (Αργυροπούλου, 2007).

Φαίνεται ότι το θετικό σχολικό κλίμα είναι πρωταρχικός παράγοντας. Ακολουθεί, η συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και πρωταρχικός του διευθυντή. Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει πως ο αποτελεσματικός διευθυντής - ηγέτης έχει ένα όραμα το οποίο μεταφέρει με σαφή τρόπο στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς, τους μαθητές και στην κοινότητα μέσα από ένα κατάλληλο θετικό σχολικό κλίμα. Υποστηρίζει τη συλλογικότητα και τη σωστή επικοινωνία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Επίσης, προσπαθεί να είναι φορέας καινοτομιών και να εξασφαλίζει τη συνεχή επιμόρφωση τόσο του ιδίου όσο και των συναδέλφων του. Σ' αυτό το τελευταίο σημείο εστιάζει και η έρευνα μας.

Γίνεται λοιπόν, κατανοητό ότι βασικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ο διευθυντής, ο οποίος ασκεί ηγεσία και λειτουργεί ως πρότυπο μεταδίδοντας στους συναδέλφους του κοινές πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές με στόχο την υλοποίηση στόχων για ένα σχολείο αποτελεσματικό και αποδοτικό. Αυτό, όμως, που πρέπει διαρκώς να επαναλαμβάνουμε στο μυαλό μας κατά την ανάλυση τέτοιων ερευνών, είναι αυτό που εύστοχα αναφέρει ο Καραγιάννης (2014) η αποτελεσματική ηγεσία έχει νόημα στο εκάστοτε πλαίσιο. Αυτό σημαίνει πως η ιδέα ενός άριστου ύφους ηγεσίας για όλες τις περιστάσεις ή οργανώσεις καταρρίπτεται. Μπορούμε να κάνουμε λόγο για έναν ηγέτη που είναι αποτελεσματικός σε μια κατάσταση και μη αποτελεσματικός σε μια άλλη. Με βάση τους Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, και Thomas (2006) η ανάπτυξη των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση στην ανάπτυξη ικανοτήτων, και εξαρτάται από παράγοντες

όπως η τοποθεσία και τα χαρακτηριστικά του σχολείου, και η ενεργή υποστήριξη από τον διευθυντή, για το καλό όλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται δύο βασικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, το mentoring και της συμμετοχικής διοίκησης, που μπορεί να ακολουθήσει η προϊσταμένη νηπιαγωγός για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

4.1. Mentoring και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί για τον μέντορα, παρακάτω θα παραθέσουμε κάποιους σχετικά πρόσφατους. Σύμφωνα με τον Eby (1997):

Mentoring είναι μια έντονη αναπτυξιακή σχέση με την οποία συμβουλές, καθοδήγηση και αναπτυξιακές ευκαιρίες που παρέχονται σε προστατευόμενο από ένα μέντορα, ο οποίος, με τη σειρά του, διαμορφώνει τις εμπειρίες καριέρα του προστατευόμενό του Αυτό συμβαίνει μέσω δύο τύπους υποστήριξης στους προστατευόμενους: (1) συνεργός ή επαγγελματική υποστήριξη και (2) ψυχολογική υποστήριξη. (σ. 126)

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Eby και Allen (2002) «Mentoring είναι μια έντονη μακροπρόθεσμη σχέση ανάμεσα σε ένα ανώτερο (senior), πιο έμπειρο άτομο (ο μέντορας) και μια πιο μικρό (junior), λιγότερο έμπειρο άτομο (ο προστατευόμενος)» (σ. 456). Επιπλέον, οι Singh, Bains, και Vinnicombe (2002) ορίζουν τους μέντορες ως «άτομα με προχωρημένη εμπειρία και τη γνώση που έχουν δεσμευτεί να παρέχουν προς τα πάνω την υποστήριξη και την κινητικότητα στους προστατευόμενους τους επαγγελματικά» (σ. 391).

Η διαδικασία του mentoring συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη πέντε σημαντικών τομέων της προσωπικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα συνεισφέρει: στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη μέσα από την παροχή γνώσεων (*academic orientation*), στη διδακτική πράξη (*practical orientation*), στην τεχνική πράξη (*technical orientation*), στον προσωπικό προσανατολισμό με σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις (*personal orientation*) και στον κριτικό προσανατολισμό μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (*critical*

orientation) (Calderhead & Shorrock's, 1997, όπ. αναφ. στο Rajuan, Beijjaard, & Verloop, 2007).

Το mentoring φαίνεται να αποτελεί σημαντική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης σε πολλές χώρες του κόσμου. Συνήθως ένας έμπειρος και ένας μεγαλύτερος ηλικιακά εκπαιδευτικός, που μπορεί να είναι για παράδειγμα η προϊσταμένη, μπορεί να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη ενός νέου εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής. Τα οφέλη διαχέονται σε όλα τα μέλη, μέντορα, προστατευόμενο. αλλά και στον ίδιο τον οργανισμό (Gilbreath, Rose & Dietrich, 2008· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011). Όπου στον τελευταίο, όπως είναι ο εκπαιδευτικός οργανισμός, κατά τους Schulz (1995), Kanaskie (2006), Colky και Young (2006), Μιχιώτη, κ. συν (2006) (όπ. αναφ. στο Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011) μπορεί να βελτιωθεί σε σημεία όπως η συμμετοχικότητα, η συνεργατικότητα, το αίσθημα εμπιστοσύνης, αύξηση παραγωγικότητας, βελτίωση της ποιότητας.

Μέσα από τα συμπεράσματα μιας άλλης έρευνας, αυτής των Lankau και Scandura (2002) υπογραμμίζουν τη σημασία των μεντόρων στην προσωπική μάθηση. Με βάση την συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι η επαγγελματική υποστήριξη που παρέχεται από τους μέντορες βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αυξήσουν την κατανόησή τους για τη δουλειά τους, να ξεκαθαρίσει τους ρόλους, να αναπτύξουν δεξιότητες και να αποκτήσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία.

Οι δύο έρευνες που ακολουθούν τονίζουν την σημαντικότητα του αποτελεσματικού mentoring. Η μια έρευνα των Hobson και Malderez (2013), η οποία αφορά δείγμα από αρχάριους εκπαιδευτικούς α/θμιας και β/θμιας και μέντορες της Αγγλίας, αποδεικνύεται η αποτυχία να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για αποτελεσματικό mentoring λόγω της υποκειμενικής κρίσης. Και καταλήγουν ότι χρειάζεται ενημέρωση για το mentoring και επιμόρφωση των μεντόρων. Η άλλη έρευνα των Enrich, Hansford και Tennent (2004) μέσα από την μελέτη 300 ερευνητικών εγγράφων καταλήγουν ότι το mentoring δίνει μεγάλες δυνατότητες στην μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη στους επαγγελματίες, όμως χρειάζεται μελέτη όταν σχεδιάζουμε και εφαρμόζουμε ένα τέτοιο πρόγραμμα γιατί μπορεί να οδηγήσει σε κακή καθοδήγηση.

Μέσα από μια άλλη μελέτη 40 ερευνητικών εργασιών καταγράφηκαν τα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα για τους μέντορες και εκπαιδευόμενους. Ως προς τα θετικά αποτελέσματα περιλαμβάνονται η υποστήριξη, η ανταλλαγή ιδεών και η επαγγελματική

ανάπτυξη, ενώ, για τους μέντορες αποτελούν η δικτύωση, η επαγγελματική ανάπτυξη και ο προβληματισμός. Ενώ, αρνητικά αποτελέσματα για τους μέντορες και εκπαιδευόμενους ήταν η έλλειψη χρόνου (Hansford & Ehrich, 2006).

Οι δυο παρακάτω αντίθετες έρευνες καταλήγουν σε οφέλη για τον οργανισμό. Συγκεκριμένα, οι Singh et al. (2002) σε άρθρο τους σχετικά με έρευνα για την ανεπίσημη / άτυπη καθοδήγηση του μέντορα, αναδεικνύουν τα οφέλη στον οργανισμό. Από την άλλη, το άρθρο των Smith, Howard & Harrington (2005) αναδεικνύουν την σημασία της επίσημης / τυπικής καθοδήγησης / προγράμματα: η οποία βελτιστοποιεί την οργανωτική μάθηση, καθώς και την επιτάχυνση της ανάπτυξης των σχέσεων. Άρα φαίνεται πως και οι δυο μορφές επίσημης και ανεπίσημης καθοδήγησης ωφελούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς.

Μια θεωρία του mentoring προτείνει ότι η αποτελεσματική καθοδήγηση εξαρτάται ουσιαστικά από την ικανότητα του μέντορα να βοηθήσει στην επίλυση διαφόρων πολύπλοκων κοινωνικών προβλημάτων που ανακύπτουν στην καριέρα του προστατευόμενου του (Sosik & Lee, 2002). Σύμφωνα με έρευνα των Rippon και Martin (2003) ο μέντορας πρέπει να έχει χαρακτηριστικά, όπως να «είναι προσιτός, να βρίσκει χρόνο για τους εκπαιδευόμενους, να τους ακούει και να υπάρχει εμπάθεια και συναδελφικότητα, να έχει τις απαραίτητες εκπαιδευτικές γνώσεις και δεξιότητες παρακίνησης, να παρατηρεί και να δίνει ανατροφοδότηση» (σσ. 224-225). Ακόμη, ο ρόλος του μέντορα, σύμφωνα με τους Φραγκούλη και Βαλκάνο (2011), εξαρτάται από κάποιους παράγοντες, όπως είναι ο διαθέσιμος χρόνος του μέντορα, το σχολικό κλίμα, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Zuilkoski (2005, όπως αναφ. στο Κούλα, 2011) προβάλλεται ο διευθυντής / η προϊσταμένη ως μέντορας, που βοηθά καθοδηγώντας τους νεότερους, ώστε να διατηρούνται οι ισορροπίες στο σχολείο.

Η έρευνα των Browne-Ferrigno και Muth (2004) αναφέρει ότι οι προϊσταμένες θα πρέπει να επιλέγονται και συνεχιζόμενα να καθοδηγούνται από τα Πανεπιστήμια και ειδικούς, ώστε συνεχώς να βελτιώνονται. Η έρευνα παρέχει προοπτικές για τα οφέλη της καθοδήγησης μέσω της πρακτικής, αποσαφηνίζοντας τα ζητήματα που σχετίζονται με το ρόλο της κοινωνικοποίησης, την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενίσχυση των ικανοτήτων της ηγεσίας.

Καταληκτικά, φαίνεται πως το mentoring μπορεί να αποβεί θετικό ή αρνητικό για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αυτό εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά – δεξιότητες - ικανότητες της προϊσταμένης, την επίσημη και ανεπίσημη καθοδήγηση της, τον διαθέσιμο χρόνο της, το σχολικό κλίμα, καθώς και από τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς.

4.2. Συμμετοχική διοίκηση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Σε άρθρο του Wong (2003), η Αμερικανική Εκπαιδευτική Έρευνα Ένωση (AERA), επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν περισσότερο σε συνεργατικά δίκτυα των εκπαιδευτικών και των ομάδων μελέτης από ό, τι με τους μέντορες. Επίσης, οι Heltterbran και Fennimore (2004) στο άρθρο τους υποστηρίζουν ότι υπάρχει αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη όταν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και η προϊσταμένη δρουν σε ένα συνεργατικό πλαίσιο με ένα κοινό όραμα που εδράζεται σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο που αναπτύχθηκε και έγινε αποδεκτό από όλους.

Ένα μοντέλο διοίκησης που ανταποκρίνεται περισσότερο στο νέο ρόλο του σχολείου είναι το λεγόμενο *συμμετοχικό* (participatory) (Bush, 1995, σσ. 52-72, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2003). Σύμφωνα με αυτό, η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων διαμοιράζονται σε μερικά ή σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας και η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη των αποφάσεων, στην ενδυνάμωση του επαγγελματία εκπαιδευτικού, στις κοινές αξίες που αποδέχονται τα μέλη του σχολείου, στη συμμετοχή όλων, στην αποδοχή των αποφάσεων, αλλά και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν. Οι παραπάνω συνθήκες θα συμβάλουν ώστε να δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο (Murphy, 1991, σσ. 65-69, Nias, 2001, σσ. 1257-1274, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2003). Με την εφαρμογή του συνεργατικού μοντέλου διοίκησης, το σχολείο μετατρέπεται σε συνεργατικό - συλλογικό και ο ρόλος της προϊσταμένης γίνεται περισσότερο εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός (Μπρίνια, 2008, 2012).

Οι Leithwood και Poplin (1992) αναφέρουν ότι τα σημερινά σχολεία δεν θα έχουν ένα ηγέτη αλλά πολλούς. Θεωρούν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν μέσα από την

λήψη αποφάσεων. Ταυτόχρονα, μέσα από μια μετασχηματιστική προϊσταμένη, η οποία βοηθά τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να είναι συνεργατικοί και προωθεί ένα επαγγελματικό σχολικό κλίμα, προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και λύνει τα προβλήματα αποτελεσματικά. Στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζεται μια τάση δημοκρατικών και συμμετοχικών τρόπων διοίκησης των σχολείων. Το οποίο δικαιολογείται μέσα από τις υπάρχουσες κοινωνικές αλλαγές, αλλά και από τις πιέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων (Μπρίνια, 2012). Επίσης, οι περισσότερες μελέτες μέχρι σήμερα έχουν επικεντρωθεί σχετικά με τα οφέλη της ισχυρής συνεργασίας εκπαιδευτικών αλλάζοντας τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους (Sheridan et al., 2009).

Ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ενθαρρύνει τη δημοκρατική σχολική οργάνωση και επηρεάζει σημαντικά τα οφέλη των σχολικών οργανισμών (Bergmann, 1992· Bruillette, 1997· Hart, 1995· Hoy & Tarter, 1993· Goldman et al, 1993· Lange, 1993· Strike, 1993· στο Meyers, Meyers & Gelzheiser, 2001). Η έμφαση των κοινών στρατηγικών αποφάσεων και την ηγεσία σημαίνει ότι η προϊσταμένη και οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και άλλα μέλη της ομάδας πρέπει να μάθουν νέους ρόλους (Blasé & Blasé, 1999· Brown, 1990· Clift, Veal, Holland, Johnson, & McCarthy, 1995· στο Meyers et al., 2001). Η ανάθεση αρμοδιοτήτων αποτελεί ένα τύπο καταμερισμού της εξουσίας, με τα οποία η προϊσταμένη μεταβιβάζει στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής την ευθύνη και την εξουσία που παλαιότερα είχε η ίδια (Yukl, 2009).

Το κλειδί όμως για την επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως καταλήγουν οι Χατζηπαναγιώτου (2003) και η Μπρίνια (2008) είναι η διαρκής μάθηση των εκπαιδευτικών. Βασικό ρόλο κατέχει η προϊσταμένη η οποία θα πρέπει να έχει αναπτύξει την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, η οποία πηγάζει από την κατανόηση της σημασίας των ανθρώπινων σχέσεων για την καλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η παρακίνηση των ατόμων έχει στόχο να αναλάβουν ευθύνες, να καταβάλουν προσπάθειες, να ανταποκρίνονται στα καθήκοντα τους, να υλοποιούν έργο, να πετύχουν στόχους και γενικά να αποδίδουν. Ο ρόλος της προϊσταμένης της εκπαιδευτικής μονάδας είναι να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η έννοια της ενδυνάμωσης (empowerment) είναι μια από τις νεότερες θεωρίες για την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού. Σύμφωνα με αυτή ο συνδυασμός όπως η

μεταβίβαση ευθυνών και εξουσίας στα άτομα, η ενθάρρυνση τους για να παίρνουν πρωτοβουλίες, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, δημιουργούν εσωτερική ανάγκη στο άτομο, με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη αποδοτικότητα και παραγωγικότητα του οργανισμού. Η συνεργασία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό να αποκτήσει σημαντικά πλεονεκτήματα και αυτό έχει ως συνέπεια την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη ανάπτυξη, τόσο του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών (Μπρίνια, 2008).

Σύμφωνα με τους Τζωρτζάκης και Τζωρτζάκη (2007) η ομαδική λήψη αποφάσεων είναι καλύτερη από την ατομική απόφαση. Όμως η αποτελεσματικότητα της εξαρτάται από τα κριτήρια που ορίζει η κάθε ομάδα και η αποδοτικότητα τους οφείλεται στην προϊσταμένη που παίρνει τις αποφάσεις. Παρόλα αυτά, η ομαδική λήψη αποφάσεων παρουσιάζει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα είναι τα εξής: «παρέχεται πιο ολοκληρωμένη πληροφόρηση, παράγονται περισσότερες εναλλακτικές λύσεις, αυξάνεται η αποδοχή των λύσεων και διευρύνεται η νομιμότητα» (σσ. 138-139). Επίσης, σύμφωνα με τον (Yukl, 2009), τα πιθανά οφέλη της συμμετοχής είναι «στη καλύτερη ποιότητα της απόφασης, στη μεγαλύτερη αποδοχή της απόφασης από τους συμμετέχοντες, στην υψηλότερη ικανοποίηση από τη διαδικασία λήψης της απόφασης και στην μεγαλύτερη ανάπτυξη των ικανοτήτων λήψης αποφάσεων» (σσ. 122-123). Ενώ, τα μειονεκτήματα είναι: «χρονοβόρα διαδικασία, η μειοψηφία κυριαρχεί, πιέσεις για συμφωνία, ασαφής ευθύνη» (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007, σσ. 139-140). Ο Yukl (2009) μέσα από πολλά χρόνια ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η συμμετοχική ηγεσία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της ικανοποίησης, της προσπάθειας και της απόδοσης, ενώ κάποιες άλλες φορές αυτό δεν συμβαίνει» (σ. 127).

Το καλό σχολικό κλίμα είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού νηπιαγωγείου που ακολουθούν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης. Η ευθύνη της εύρυθμης λειτουργίας του νηπιαγωγείου μεταβιβάζεται σ' όλο το σύλλογο διδασκόντων, με την προϊσταμένη να παίζει τον κυρίαρχο ρόλο (Μπρίνια, 2012). Η Έρευνα Δράσης είναι μια διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα στα σχολεία. Εντάσσεται στο συμμετοχικό μοντέλο, αφού σ' αυτό συνεργάζονται Πανεπιστημιακοί, ερευνητές, εκπαιδευτικοί. Αντικείμενο της είναι η επεξεργασία προβλημάτων που ανακύπτουν στην εκπαιδευτική πράξη και στόχος της η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων (Σαλτέρης, 2006).

Επιπλέον, η προϊσταμένη νηπιαγωγείου πρέπει να συγκεράσει χαρακτηριστικά και παραμέτρους διαφορετικών θεωριών και ποιο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης θα ακολουθήσει. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μελών της σχολικής κοινότητας και τα χαρακτηριστικά τόσο του σχολείου όσο και της κοινότητας. Τέλος, θα πρέπει να αποζητά την βοήθεια τόσο του διδακτικού προσωπικού, που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής όσο και την στήριξη της Πολιτείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Σχετικές έρευνες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής

Παλαιότερα επικρατούσε η αντίληψη ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής είχε να κάνει με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του χαρακτήρα της. Σήμερα έχουν διαφοροποιηθεί τα πράγματα. Υπάρχουν συγκεκριμένοι ρόλοι και χαρακτηριστικά για την εκπαιδευτικό προσχολικής που παραπέμπουν σε επαγγελματικές δεξιότητες (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· ΔΕΙΠΠΣ, 2003· Νέο Σχολείο, 2011 α, β).

Ο διάλογος γύρω από τον επαγγελματισμό στον τομέα της προσχολικής αγωγής έχει αυξηθεί καθώς έχουν αυξηθεί οι ανησυχίες για την ποιότητα της πρώτης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Caulfield, 1997, όπ. αναφ. στο Watts, 2009) και την επαγγελματική υπευθυνότητα (Rodd, 1997, όπ. αναφ. στο Watts, 2009). Οι σημερινές απαιτήσεις της κοινωνίας καταστούν αναγκαία την αλλαγή και βελτίωση του νηπιαγωγείου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής αλλάζει και μπαίνουν νέες βάσεις, με μια συνεχιζόμενη δια βίου μάθηση, που συνεχώς αναθεωρούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί το μέσο που προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής να κρίνει τις πρακτικές του και να διαμορφώσει νέα γνώση και στάσεις σχετικά με την διδασκαλία του και την μάθηση των μαθητών του (Φωτοπούλου, 2013).

Παλαιότερα υπήρχε η άποψη πως όσο υψηλότερη τυπική εκπαίδευση έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης θα υπάρχει στο νηπιαγωγείο. Όμως, οι εμπειρικές μελέτες (Tout, et al., 2006, όπ. αναφ. στο Sheridan et al., 2009) δεν έχουν δείξει επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τα ελάχιστα επίπεδα εκπαίδευσης που απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Φαίνεται μέσα από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βαθιά γνώση του αντικειμένου τους, γνώσεις για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, μέσα από στρατηγικές και πρακτικές με τις οποίες μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές στην διδασκαλία και τη μάθηση. Επίσης, φαίνεται ότι για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, ο σημαντικότερος παράγοντας είναι να εμπλακούν σε υψηλής ποιότητας επιμόρφωση (Elmore & Burney, 1997· Hawley & Valli, 1999· Elmore, 2002, όπ. αναφ. στο

Μπιρμπίλη, 2011). Μέσα από την αναζήτηση μας εντοπίστηκαν διάφορες έρευνες σχετικές με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (Αναστασιάδης, 2011· Cullen, 1996· Karila, 2008· Μπίκος και Τζιφόπουλος, 2013· Saracho & Spodek, 1993· Συνώδη, 2013· Σύψας, Λέκκα και Παγγέ, 2013· Taggart, 2011· Φωτοπούλου, 2013, Watts, 2009· Wood και Bennett, 2000).

Όμως, λίγους ερευνητές προσελκύει το θέμα της ηγεσίας στην προσχολική αγωγή (Dunlop, 2008, όπ. αναφ. στο Rodd, 2013). Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν την θέση της προϊσταμένης, για λόγους όπως το χαμηλό επίδομα θέσης ευθύνης, τις χαμηλές εργασιακές συνθήκες, την έλλειψη κατανόησης των εργασιακών δικαιωμάτων, την στρεσογόνα φύση της δουλειάς (Rodd, 2013). Έτσι, έρευνες που σχετίζονται κάπως με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής μέσω της συμβολής από την προϊσταμένη νηπιαγωγό βρήκαμε ελάχιστες. Οπότε ακολουθούν αντίστοιχες έρευνες σε διάφορες βαθμίδες. Αρχικά παραθέτουμε την έρευνα που χρησιμοποιήσαμε και στην δική μας έρευνα και ακολουθούν οι συνολικές έρευνες που εντοπίσαμε:

i. Η πρώτη ολοκληρωμένη έρευνα των εμπειριών των εκπαιδευτικών είναι αυτή των Blasé and Blasé (1999· 2000). Η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου σε δείγμα εκπαιδευτικών δημόσιας α/θμιας, περιλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, και β/θμιας. Εργαλείο τροποποιημένο που χρησιμοποιήσαμε και στην δική μας έρευνα. Το άρθρο παρουσιάζει ότι αποτελεσματικοί διευθυντές ήταν αυτοί που μέσα από τον διάλογο ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν κριτικά για τη μάθηση και την επαγγελματική πρακτική. Παρ' όλα αυτά αναφέρει ότι οι επιδράσεις του εκπαιδευτικού ηγέτη στους εκπαιδευτικούς απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση. Για παράδειγμα, η μελέτη τους δεν παρείχε λεπτομερείς στοιχεία για τα συγκεκριμένα σχολεία στα οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάζονται και μια από τις μεθόδους που προτείνουν για περαιτέρω έρευνα είναι η συνέντευξη.

ii. Η μελέτη της Rodd (1996) εξετάζει τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας και τις δεξιότητες που θεωρούνται σχετικές για την αποτελεσματική ηγεσία, όχι στα νηπιαγωγεία αλλά στα πρώιμα παιδικά κέντρα, τα ευρήματα μιας σειράς ερευνών που διεξήχθησαν στην Αυστραλία, μεταξύ 1993 και 1995. Τα δεδομένα συνέβαλαν στη δημιουργία μιας τυπολογίας νέων επαγγελματιών που σχετίζονται με την ηγεσία στην πρώιμη παιδική ηλικία. Τα ευρήματα που περιγράφονται σε αυτό το έγγραφο δείχνουν ότι η ηγεσία εξακολουθεί να είναι μια έννοια που δεν είναι σαφής για πολλούς

επαγγελματίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Η κατάρτιση θεωρείται προτεραιότητα σε πολλές χώρες όπου η εστίαση της προσοχής των επαγγελματιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας θα πρέπει να είναι σε τομείς όπως το όραμα, οι αξίες και η ηγεσία, οι δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης, τη λογοδοσία, τη διαχείριση των αλλαγών και την επαγγελματική εξέλιξη.

iii. Η μελέτη των Fleet και Patterson (2001) αποκαλύπτει την προβληματική / έλλειμμα της ανάπτυξης του προσωπικού που επικρατεί στην εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 0 έως 5. Έτσι, προτείνουν εναλλακτικές προοπτικές σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία μέσω ενδοϋπηρεσιακών εργαστήριων από την ηγεσία. Στη μελέτη συμμετείχαν περίπου 75 μέλη του προσωπικού από 12 πρώιμα εκπαιδευτικά κέντρα (early childhood centers) που συμμετείχαν σε συνεργατικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την εργασία με μικρά παιδιά και των οικογενειών τους. Αυτή η προσέγγιση για την επαγγελματική ανάπτυξη διατηρήθηκε και με υποστήριξη των ερευνητών μέσω κριτικών φίλων. Προτείνει μια κονστρουκτιβιστική άποψη της επαγγελματικής ανάπτυξης που αναγνωρίζει τη μοναδική συμβολή της προσωπικής επαγγελματικής γνώση των ατόμων και τη σημασία του προσανατολισμού των ατόμων τόσο στην εργασία τους όσο και σε νέες ιδέες.

iv. Ο σκοπός της μελέτης του Quinn (2002) ήταν να προσδιορίσει τη σχέση μεταξύ των κυριότερων συμπεριφορών της ηγεσίας και οι περιγραφές των εκπαιδευτικών στην διδακτική πρακτική. Η μελέτη περιελάμβανε εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ, που ρωτήθηκαν σχετικά με τις εκπαιδευτικές ηγετικές ικανότητες του διευθυντή. Συγκεκριμένα, οκτώ εκπαιδευτικοί από το δημοτικό (elementary), οκτώ εκπαιδευτικοί από το γυμνάσιο (middle) και οκτώ εκπαιδευτικοί από το λύκειο (high schools). Οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν είναι μέσω ερωτηματολογίου και παρατηρήσεων. Η μελέτη αυτή επιβεβαιώνει τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες για τη φύση της.

v. Η Rous (2004) αναφέρει ότι τα προγράμματα για παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που στεγάζονται σε δημόσια σχολεία έχουν αυξηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια. Η μελέτη εξέτασε τις προοπτικές των εκπαιδευτικών, μέσω ερωτηματολογίων σε ένα Κράτος- στο Κεντάκι, σχετικά με το ποιος παρέχει εκπαιδευτική επίβλεψη για αυτά τα προγράμματα και τις συμπεριφορές που χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Η προϊσταμένη εντοπίζεται περισσότερο ως «εκπαιδευτικός επόπτης» (instructional supervisor).

Πρόκειται για εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε παιδιά ηλικίας 3 και 4 χρονών με δυσκολίες ή σε κίνδυνο να αποκτήσουν εκπαιδευτική αποτυχία. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας τα θέματα που διευκόλυναν την διδασκαλία στην τάξη είναι τα παρακάτω: υποστήριξη στην τάξη και του προσωπικού, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και στρατηγικές, προσφέροντας έπαινο και τη γενική γνώση της ανάπτυξης των παιδιών.

vi. Η διδακτορική έρευνα του Lineburg (2010), η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων σε δείγμα διευθυντών και εκπαιδευτικών της β/θμιας εκπαίδευσης, και όχι στην προσχολική ηλικία που ενδιαφέρει την μελέτη μας. Εξέτασε κατά πόσο οι διευθυντές σχολείων επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Μια μεθοδολογία δύο σταδίων χρησιμοποιήθηκε. Το πρώτο βήμα ήταν μια ποιοτική μελέτη στην οποία πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εννέα (9) διευθυντές και από εννέα (9) εκπαιδευτικούς από γυμνάσια και λύκεια σε όλη τη χώρα. Ο σκοπός αυτού του βήματος ήταν να συλλέξει δεδομένα που βοήθησε να αναπτυχθεί το ερωτηματολόγιο, δεύτερο βήμα, που χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική μελέτη. Στην μελέτη υπήρξαν διαφορές μεταξύ της ποιοτικής με ποσοτικής μεθόδου. Επίσης, ενώ και ο ίδιος στο θεωρητικό του σκέλος αναφέρει ότι ο διευθυντής επηρεάζει την διδασκαλία των εκπαιδευτικών, παρ' όλα αυτά στο ερευνητικό του μέρος φάνηκε ότι λίγο υποστηρίζεται πλήρως αυτό. Ο ερευνητής δεν μπόρεσε να βρει τις άμεσες εκπαιδευτικές επιδράσεις των διευθυντών στους εκπαιδευτικούς. Προτείνει σε μελλοντική έρευνα την αναζήτηση αυτών των επιδράσεων που μπορεί να έχουν οι διευθυντές στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών.

vii. Τέλος, παραθέτουμε την διδακτορική έρευνα της Gioffi (2012) που ερευνά το πώς επιδρά η δια βίου μάθηση στην ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων, κυρίως στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων σε επιχειρήσεις και οργανισμούς. Η μεθοδολογία ακολουθήθηκε από 421 ερωτηματολόγια, 6 συνεντεύξεις σε εργαζόμενους και σε στελέχη, καθώς και παρατήρηση. Κατέληξε στην αξία και την επίδραση της δια βίου μάθησης στην ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων, η οποία δεν είναι σημαντική μόνο στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών και εργαζομένων, αλλά και στην ανάπτυξη όλου του οργανισμού.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που απαντώνται από την έρευνα, η αναγκαιότητα της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας μέσα από την περιγραφή της μεθόδου και του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, η περιγραφή του δείγματος - πληθυσμού που έλαβε μέρος στην έρευνα, καθώς και η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

6.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας αποτελεί να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας-προϊσταμένης νηπιαγωγείου και ο αντίκτυπος αυτών στην διδασκαλία τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε είναι τα ίδια με αυτά που χρησιμοποίησε η έρευνα των Blasé και Blasé (1999), με τη διαδικασία της διπλής μετάφρασης και τροποποίηση στα δικά μας δεδομένα.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιά χαρακτηριστικά (π.χ. στρατηγικές, συμπεριφορές, στάσεις, στόχους) των προϊσταμένων νηπιαγωγείων επιδρούν θετικά / αρνητικά στην διδασκαλία της τάξης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής;
2. Ποιες δράσεις ή έλλειψη δράσης (π.χ. ανεπίσημες συζητήσεις, συζητήσεις με επίκεντρο εκπαιδευτικά θέματα, συζητήσεις σχετικά με αιτήματα για βοήθεια ή υλικά, συζητήσεις σχετικά με επίσημες ή ανεπίσημες διαδικασίες και τακτικές) των προϊσταμένων νηπιαγωγείων επηρεάζουν (θετικά ή

αρνητικά) τη διδασκαλία της τάξης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής;

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τέθηκαν κάποιες ερευνητικές υποθέσεις, που είναι οι παρακάτω:

Ερευνητικές υποθέσεις

- i. Η συμπεριφορά της προϊσταμένης νηπιαγωγείου επηρεάζει έμμεσα τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.
- ii. Τα προσόντα της προϊσταμένης νηπιαγωγείου επηρεάζουν θετικά τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Επιπλέον, με βάση την έρευνα των Blasé και Blasé (1999) που στηριχθήκαμε, προσπαθήσαμε να διασαφηνίσουμε, σχεδόν ίδια, με βάση αυτά που αναφέρονται στο Grimmert (1984, όπ. αναφ. στο Blasé & Blasé, 2004, σ. 6), τα εξής:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προϊσταμένης που επηρεάζουν την διδασκαλία τους;
- Ποιες είναι οι επιδράσεις αυτών των αντιλήψεων στην απόδοση της διδασκαλίας τους;
- Ποια από τα χαρακτηριστικά που προϋποθέτουν στην εργασία όπως αμοιβαίος σεβασμός, ανεκτικότητα, αποδοχή, δέσμευση, θάρρος, μοίρασμα και στην εμφανή ομαδικότητα, αλληλεπιδρούν μεταξύ προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής;
- Κατά τη διάρκεια επίσημων ή ανεπίσημων συναντήσεων/συνεδριάσεων, γίνεται συζήτηση σχετικά με τις βασικές πλευρές της πρακτικής της προϊσταμένης οι οποίες βελτιώνουν τη διδασκαλία / μάθηση (π.χ. στοχαστικές συζητήσεις, εφαρμογή σχεδίων βελτίωσης σε διαφορετικές τάξεις) ή παραμελούνται;
- Τι πρέπει να μάθουν οι προϊσταμένες ώστε να έχουν διδακτική και, πιο συγκεκριμένα, επικοινωνιακή ικανότητα;

6.2. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η έρευνα είναι πρωτότυπη στο πεδίο της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης δεδομένου ότι μέχρι σήμερα δεν έχουν μελετηθεί εκείνα τα χαρακτηριστικά της

προϊσταμένης νηπιαγωγείου τα οποία επιδρούν στην διδασκαλία και στην μάθηση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Οι έρευνες που παραθέσαμε πιο πάνω δείχνουν αυτό το έλλειμμα που υπάρχει στην μελέτη της συμβολής της προϊσταμένης στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Ακόμη, οι μεγάλες έρευνες των Blasé και Blasé (1999) και του Lineburg (2010), δεν παρείχαν λεπτομερείς στοιχεία για τα συγκεκριμένα σχολεία. Μια από τις μεθόδους που προτείνουν οι ίδιοι για περαιτέρω έρευνα είναι η συνέντευξη που χρησιμοποιούμε εδώ ως εργαλείο στην παρούσα έρευνα, αλλά στην προσχολική αγωγή.

6.3. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

6.3.1. Ερευνητικό εργαλείο

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιούμε την μέθοδο της συνέντευξης, ειδικότερα της ημιδομημένης συνέντευξης. Χρησιμοποιήθηκε το μεταφρασμένο εργαλείο των Blasé και Blasé (1999, σ. 357) (βλ. παράρτημα Α), το οποίο προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα και τροποποιήθηκε ελαφρώς με βάση την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε (βλ. παράρτημα Β) σε δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια δεν έχει πραγματοποιηθεί στον Ελλαδικό χώρο.

Σκοπός αυτής της μελέτης αποτελεί η ανάδειξη αυτών των χαρακτηριστικών της προϊσταμένης νηπιαγωγείου και της επιρροής που έχει στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει αρχικά δημογραφικά ερωτήματα και στην συνέχεια χωρίζεται σε δύο άξονες με κοινές ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, ο ένας άξονας αφορά το θετικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης νηπιαγωγού που επιδρά στην διδασκαλία της, ενώ ο άλλος αφορά το αρνητικό χαρακτηριστικό της.

Η έρευνα βασίζεται στο εργαλείο των Blasé και Blasé (1999). Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί την πρώτη ολοκληρωμένη, σε βάθος, εμπειρική έκθεση των εμπειριών των εκπαιδευτικών ως προς το θέμα που μελετούμε. Πρόκειται για ένα ανοιχτό ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκεύασαν οι ίδιοι πιλοτικά σε 30 άτομα και αργότερα το εφάρμοσαν σε δείγμα 809 Αμερικάνων εκπαιδευτικών δημόσιας α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις σελίδες. Στην πρώτη σελίδα

γίνεται εισαγωγή του θέματος και εξήγηση ως προς τους παράγοντες που οδήγησαν τους ερευνητές να σκεφτούν ότι τα χαρακτηριστικά των διευθυντών μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία στην τάξη. Στην δεύτερη σελίδα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παράσχουν λεπτομερείς περιγραφές ενός χαρακτηριστικού που είχε θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία της τάξης τους. Στην τρίτη σελίδα, ένα χαρακτηριστικό του διευθυντή τους που είχε αρνητικές επιπτώσεις στη διδασκαλία στη τάξη. Κάθε ένα από τα στοιχεία του εργαλείου που αναγράφονται στη σελίδα δύο, επαναλαμβάνονται στη σελίδα τρία με βάση την αρνητική επίπτωση (Blasé και Blasé, 1999, σ. 356). Επίσης, τα ερευνητικά ερωτήματα, η κατασκευή οργάνων, η συλλογή δεδομένων, και οι αναλύσεις βασίστηκαν, σύμφωνα με το συγκεκριμένο άρθρο, στην Blumer (1969) και Mead (1934) προσέγγιση για την συμβολική θεωρία αλληλεπίδρασης. Σε αντίθεση με κάποιες προσεγγίσεις για την ποιοτική έρευνα. Αυτή η μεθοδολογική προοπτική δίνει έμφαση στην μελέτη της ανθρώπινης αντιλήψεων και τα νοήματα που οι άνθρωποι κατασκευάζουν στις κοινωνικές τους ρυθμίσεις. Ο βαθμός συνοχής μεταξύ των βαθμολογητών ήταν υψηλή (0.90).

Η συνέντευξη, έχει πλεονεκτήματα, διότι αποτελεί ένα εργαλείο που μπορούμε: α) να εξετάσουμε το ερευνητικό πρόβλημα σε μεγαλύτερο βάθος. Οι άνθρωποι είναι περισσότερο πρόθυμοι να μιλούν παρά να γράφουν. Από τη στιγμή που ο ερευνητής θα κατορθώσει να δημιουργήσει μια άνετη και φιλική σχέση με τον εξεταζόμενο, είναι πολύ πιθανό να εξασφαλιστούν ευκολότερα ακόμη και εμπιστευτικές και προσωπικές πληροφορίες, τις οποίες το άτομο θα ήταν απρόθυμο να καταγράψει, β) με την προσωπική επικοινωνία, παρατηρούμε τη συμπεριφορά τους, τις αντιδράσεις τους, τον τόνο της φωνής τους, τις χειρονομίες τους κλπ, γ) ο ερευνητής μπορεί ανετότερα να εξηγήσει στον εξεταζόμενο τον σκοπό της έρευνας, να διεγείρει το ενδιαφέρον του για συνεργασία και να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι ο εξεταζόμενος καταλαβαίνει πλήρως κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει και ότι δίνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες (Παρασκευόπουλος, 1993). Στην ημιδομημένη συνέντευξη, το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων του, ο ερευνητής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, αλλά φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να μιλάει για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας, 1998).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) η συνέντευξη έχει και κάποια μειονεκτήματα. Διότι σύμφωνα μ' αυτόν η προσωπική επαφή για την πραγματοποίηση της συνέντευξης «κάνει τη διαδικασία πιο ευάλωτη στην υποκειμενικότητα και στη

μεροληψία τόσο του εξεταστή όσο και του εξεταζόμενου, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συλλεγόμενων πληροφοριών» (σ. 129).

6.3.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δημόσιων νηπιαγωγείων στο Νομό Θεσσαλονίκης. Με βάση τον πίνακα των δημόσιων νηπιαγωγείων του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας για το Νομό Θεσσαλονίκης. Ο συγκεκριμένος Νομός επιλέχθηκε λόγω προσβασιμότητας της ερευνήτριας. Το δείγμα ορίστηκε με βάση τους Adler και Adler (χ.χ), οι οποίοι προτείνουν ότι το καλύτερο στοίχημά μας για τις συνεντεύξεις είναι να συμβουλευτείται μια ευρεία περιοχή μεταξύ 12 και 60.

Έτσι, με βάση τα πλαίσια της παρούσας έρευνας το δείγμα αποτέλεσαν είκοσι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ($N=20$), και όχι προϊσταμένες, από δημόσια νηπιαγωγεία του Ν. Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Αυτοί οι είκοσι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής που έλαβαν μέρος στην συνέντευξη, αποτελούνταν από δεκαέξι (16) νηπιαγωγεία και επομένως αντιστοιχούσαν σε δεκαέξι (16) προϊσταμένες νηπιαγωγείου. Κριτήριο για το δείγμα αποτέλεσε να έχουν ξανά δουλέψει μαζί και άλλη σχολική χρονιά, οπότε το δείγμα μας αποτελείται μόνο από μόνιμους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.

Το εύρος της ηλικίας του δείγματος της έρευνας είναι από 33 έως 54 χρονών, με μέσο όρο 47.1 χρονών. Στο δείγμα κυριαρχεί το θηλυκό φύλο, με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής. Επίσης, τρεις (3) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής καλύπτουν το τμήμα ένταξης και απ' αυτούς οι δυο (2) δουλεύουν στην ίδια τάξη με την προϊσταμένη/ο και η μία (1) μερικές φορές συνεργάστηκαν στην ίδια τάξη μαζί. Το εύρος της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση στο δείγμα της έρευνας κυμαινόταν από 6 έως 30 χρόνια, με μέσο όρο 19.45 χρόνια προϋπηρεσίας. Το εύρος προϋπηρεσίας με την συγκεκριμένη προϊσταμένη κυμαινόταν από 2 έως 10 χρόνια, με μέσο όρο 4.3 χρόνια. Οι σπουδές που είχαν οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν δέκα (10) να έχουν βασικό πτυχίο εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, εκ των οποίων οι δύο (2) έχουν και δεύτερο βασικό πτυχίο, επτά (7) έχουν τελειώσει και διδασκαλείο και δύο (2) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Αξιοσημείωτο είναι ότι τρεις (3) από τις προϊσταμένες

νηπιαγωγούς είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο και η μία απ' αυτές στην διοίκηση της εκπαίδευσης.

Με βάση την ηλικία της προϊσταμένης τους, οχτώ (8) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής απάντησαν ότι είναι οι ίδιοι μεγαλύτεροι απ' τις προϊσταμένες τους, έξι (6) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ότι είναι μικρότεροι και έξι (6) ίδια ηλικία. Με βάση τα προσόντα των προϊσταμένων τους φάνηκε ότι οι οχτώ (8) προϊστάμενοι είχαν περισσότερους τίτλους Πανεπιστημίων από τους υφισταμένους / συνεντευξιαζόμενους, επτά (7) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είχαν περισσότερους τίτλους, και οι υπόλοιποι πέντε (5) είχαν ίδια πτυχία με τις προϊσταμένες τους. Επομένως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και οι προϊσταμένες τους είναι ηλικιακά και με βάση τα προσόντα / πτυχία τους πάνω - κάτω τα ίδια.

6.3.3. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας με τη μέθοδο της συνέντευξης έγινε με την παρακάτω διαδικασία: Στην αρχή πραγματοποιήθηκαν τρεις (3) πιλοτικές συνεντεύξεις, επιπλέον του δείγματος, ώστε να ελεγχθεί και να αξιολογηθεί η λειτουργία των ερωτημάτων της συνέντευξης. Με βάση αυτή την πιλοτική φάση της έρευνας, τροποποιήθηκαν ελαφρώς οι αρχικές ερωτήσεις της συνέντευξης, απ' το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε και ακολούθησε η κύρια έρευνα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν οι είκοσι (20) συνεντεύξεις της συγκεκριμένης έρευνας, το Φθινόπωρο του 2016.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των προϊσταμένων νηπιαγωγών και του Συλλόγου Διδασκόντων με τηλεφωνική επικοινωνία, τον μήνα Σεπτέμβριο, σε νηπιαγωγεία του Νομού Θεσσαλονίκης. Ακολουθήθηκε αυτή η διαδικασία, προκειμένου να καταγραφούν εκείνα που δήλωσαν ότι θα ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Δυσκολίες αποτέλεσαν ότι η ερευνήτρια εργάζεται τις ίδιες ώρες με τους υπόλοιπους νηπιαγωγούς. Έτσι, δόθηκε το κριτήριο να έχουν ξανά δουλέψει κι' άλλη σχολική χρονιά με την ίδια προϊσταμένη, ώστε να πραγματοποιηθούν κάποιες συνεντεύξεις πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς για τους μαθητές, δηλαδή μέχρι μέσα Σεπτεμβρίου, και να εντοπιστούν αν σε εύρος χρόνου παρατηρείται κάποια επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου. Επομένως, αναμενόμενο ήταν όλο το δείγμα μας να είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Επίσης, τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων με την απλή αρίθμηση των συνεντεύξεων τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των σχολείων τους (Kvale, 1996).

Οι είκοσι (20) συνεντεύξεις της συγκεκριμένης έρευνας που πραγματοποιήθηκαν το Φθινόπωρο του 2016, κάποιες πραγματοποιήθηκαν με προσωπική επαφή και κάποιες με τηλεφωνική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, οι πρώτες έντεκα (11) συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με προσωπική επαφή και με κάθε εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής ξεχωριστά εκτός διδακτικού ωραρίου και οι υπόλοιπες εννιά (9) με τηλεφωνική επικοινωνία. Ενώ ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις με προσωπική επαφή, ακολούθως οι νηπιαγωγοί λόγω του ότι ξεκίνησε η σχολική χρονιά για τα παιδιά, οι συνεντευξιαζόμενοι προτίμησαν αυτόν τον τρόπο για την συλλογή των δεδομένων. Παρόλα αυτά, αυτό μπορεί να είναι και θετικό παρά περιοριστικό. Διότι, όπως προαναφέρουμε η προσωπική επαφή για την συνέντευξη έχει πλεονεκτήματα με βάση τους Παρασκευόπουλος (1993) και Βάμβουκας (1998), όμως έχει και μειονεκτήματα, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993). Έτσι εμείς χρησιμοποιήσαμε και τους δυο τρόπους.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε εκτός σχολικού ωραρίου για τους συνεντευξιαζόμενους, τις ώρες που μπορούσαν οι ίδιοι. Πριν από κάθε συνέντευξη η ερευνήτρια προσπαθούσε για τη δημιουργία μιας άνετης ατμόσφαιρας εξηγώντας το σκεπτικό της μελέτης. Επιλέχθηκαν χώροι απαλλαγμένοι από θορύβους, ώστε να διατηρηθεί η ομαλή διεξαγωγή της συνέντευξης. Πριν την έναρξη της συνέντευξης, υπήρξε ενημέρωση για το θέμα, την δομή των ερωτήσεων και κάποιες διευκρινήσεις, ώστε να απαντηθούν άμεσα τα ερωτήματα και να μην υπάρχουν παρανοήσεις. Επίσης, η ερευνήτρια είναι έμπειρη σε αντίστοιχες έρευνες με συνεντεύξεις, οπότε μειώθηκε στο ελάχιστο οι δυσκολίες να απαντηθούν τα ερωτήματα. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια του συμμετέχοντα. Η διάρκεια των οποίων κυμάνθηκε περίπου από 5 έως 10 λεπτά, με μέσο όρο περίπου τα 7.5 λεπτά.

Μετά την ολοκλήρωση, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η συγκράτηση των πιο ουσιωδών στοιχείων που απαντούν στα ερωτήματα σε πινακάκια ανά ερώτηση (βλ. παράρτημα Γ). Τέλος, ακολούθησε η ανάλυση των συνεντεύξεων, αρχικά με ομαδοποίηση των απαντήσεων και ανάλυση, ώστε να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των δεδομένων / αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση το μεταφρασμένο και τροποποιημένο εργαλείο της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε. Παράλληλα, απαντούνται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις που τέθηκαν.

A. Με βάση το θετικό χαρακτηριστικό

1. Δώστε ένα λεπτομερές παράδειγμα θετικού χαρακτηριστικού (φανερό ή μη, επίσημο ή ανεπίσημο), το οποίο η προϊσταμένη χρησιμοποιεί συχνά για να επηρεάσει αυτό που σκέφτεστε ή κάνετε, το οποίο βελτιώνει την διδασκαλία σας.

Ερευνητικό ερώτημα 1:

Με βάση το δείγμα της έρευνας, οι μισοί εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής απάντησαν ότι τα θετικότερα χαρακτηριστικά της προϊσταμένης νηπιαγωγείου είναι κυρίως η συζήτηση, η συνεργασία, το να συναποφασίζουν, η αλληλεπίδραση, η δίκαιη και ίση μεταχείριση, ο ευγενικός τρόπος το να προτείνει κάτι με επιχειρήματα και δεν χρησιμοποιεί την εξουσία (π.χ. *μας συμπεριφέρεται σαν να είμαστε συναδέλφισσες και όχι σα να είναι προϊσταμένη / αποφασίζουμε, συναποφασίζουμε / υπάρχει μια αλληλεπίδραση αλλά καθόλου δεν είναι επεμβατικού χαρακτήρα η παρουσία*). Μ' αυτά τα παραπάνω χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα της αποτελεσματικής προϊσταμένης, συμφωνεί και ο Wilson (1982).

Αποτέλεσμα αυτών των χαρακτηριστικών της προϊσταμένης νηπιαγωγείου είναι να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα και μια καλή ώθηση για να δουλεύουν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (π.χ. *υπάρχει πάρα πολύ καλή συνεργασία... και αυτό μας δίνει ένα θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο φυσικά... και μια καλή ώθηση για να δουλεύουμε... καλύτερα / αυτό που θέλει να περάσει, το περνάει με επιχειρήματα και δεν χρησιμοποιεί την εξουσία*). Επίσης, οι παραπάνω συνθήκες συμβάλουν ώστε να

δημιουργηθεί μια κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο (Murphy, 1991, σσ. 65-69, Nias, 2001, σσ. 1257-1274, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Απ' το υπόλοιπο δείγμα της έρευνας, τέσσερις εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας ανέφεραν ως θετικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης τους ότι είναι πολύ οργανωτική και αυτό τους βοηθάει στην διδασκαλία τους (4^η, 12^η, 16^η, 17^η συνεντεύξεις). Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υποστηρίζουν ότι τους δημιουργεί ηρεμία (11^η και 19^η συνεντεύξεις). Ακόμη, φάνηκε ότι θετικό στοιχείο της προϊσταμένης τους αποτελεί η καλή χρήση υπολογιστή, τεχνολογικών μέσων / υλικών και εποπτικών μέσων (9^η & 17^η συνεντεύξεις), καθώς και η πρωτοτυπία και η δημιουργικότητα (8^η συνέντευξη). Άλλο θετικό χαρακτηριστικό αποτελεί ότι η προϊσταμένη τους βοηθά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο τρόπος που τα προσεγγίζει, τα παρατηρεί και έτσι κάνει παρατηρήσεις (1^η και 10^η συνεντεύξεις). Άρα φαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των προϊσταμένων νηπιαγωγών σε θέματα ειδικής αγωγής και υπολογιστών. Εξάιρεση αποτέλεσε μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής (2^η συνέντευξη), συγκεκριμένα του τμήματος ένταξης που συνεργάζεται παράλληλα στην ίδια τάξη με την προϊσταμένη, που δεν μας έδωσε κανένα θετικό χαρακτηριστικό για την προϊσταμένη της.

Ερευνητικό ερώτημα 2:

Δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής απ' το δείγμα της έρευνας ανέφεραν ότι η προϊσταμένη τους βοηθάει και φέρνει υλικό. Κάτι το οποίο δείχνει ότι υπάρχει δράση της προϊσταμένης η οποία έτσι επιδρά θετικά στην διδασκαλία τους (5^η και 17^η συνεντεύξεις). Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ανέφεραν ότι τους δημιουργεί ηρεμία (11^η και 19^η συνεντεύξεις). Δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ότι ρυθμίζει προβλήματα και τους στηρίζει σε θέματα που έχει το σχολείο με τους γονείς (13^η και 18^η συνεντεύξεις). Κάτι το οποίο φαίνεται και από τους Πασιαρδή (2004) και Sergioanni (1984), που υποστηρίζουν τη σωστή και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Επιπρόσθετα, φάνηκε κυρίως ότι δεν υπάρχει επίσημη ενδοσχολική επιμόρφωση και η προϊσταμένη συνήθως επιμορφώνει σε ανεπίσημο χαρακτήρα τους υφισταμένους της. Χαρακτηριστικές στην περίπτωση του δείγματος μας αποτελούν δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, οι οποίοι δεν γνώριζαν ότι η προϊσταμένη τους μπορεί να κάνει επιμόρφωση στους υφισταμένους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Συγκεκριμένα, η μία

απ' αυτές μας ανέφερε ότι δεν μπορεί να κάνει επιμόρφωση η προϊσταμένη στο σχολείο (4^η συνέντευξη) και άλλη ότι της φάνηκε περίεργο (10^η συνέντευξη). Τρεις μόνο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας είπαν ότι υπάρχει σχετική επίσημη επιμόρφωση μέσα στον χώρο του σχολείου, οι δύο απ' αυτές τις περιπτώσεις ότι τις διοργανώνουν όλοι μαζί από κοινού (12^η και 17^η συνεντεύξεις) και η μία περίπτωση ότι τις διοργάνωσε η προϊσταμένη (18^η συνέντευξη). Να αναφέρουμε ότι οι δύο απ' αυτές τις πρώτες περιπτώσεις των συνεντευξιαζόμενων είναι άτομα που γνωρίζουν αρκετά και τρέχουν πολύ για θέματα που αφορούν το σχολείο, έχουν γνώσεις, ο ένας είναι με μεταπτυχιακό και η άλλη με εξειδίκευση και χρόνια συνεργασία με το Πανεπιστήμιο με πρακτικές. Ακόμη, η μία η προϊσταμένη (18^η συνέντευξη) επίσης έχει και μεταπτυχιακό. Επομένως, σε αυτό το σημείο φαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης των προϊσταμένων νηπιαγωγών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

2. Δώστε ένα πραγματικό παράδειγμα το πώς επιδρά αυτό το χαρακτηριστικό στον τρόπο σκέψης σας και στη συμπεριφορά σας, όσον αφορά την διδασκαλία.

Ερευνητικό ερώτημα 1:

Οι έξι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του δείγματος της έρευνας απάντησαν ότι λειτουργεί η προϊσταμένη τους ως πρότυπο και μαθαίνουν έτσι απ' αυτήν (π.χ. *Έχω μάθει πολλά αλλά λόγω του ότι είναι ειδικής αγωγής / μαθαίνω μ' αυτήν / αυτό με βοηθάει γιατί με βοηθάει να οργανώσω κι εγώ ανάλογα τον τρόπο διδασκαλίας / με κάνει κι εμένα πιο παρατηρητική... στη διδασκαλία μου / Προσπαθώ να... σκέφτομαι κι εγώ το ίδιο οργανωτικά / με επηρέασε πάρα πολύ ως προς ... την πρωτοτυπία της σε κάποια πράγματα, κυρίως παιχνίδια συνεργασίας, δραστηριότητες συνεργασίας, και πήρα από αυτήν πολλές ιδέες για να υλοποιήσω αυτά τα... παιχνίδια κι αυτές τις δραστηριότητες*). Πρόκειται δηλαδή για θετική συμπεριφορά και στάση της προϊσταμένης νηπιαγωγείου που κάνει τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να θέλουν να την έχουν ως πρότυπο και έτσι ουσιαστικά να λειτουργούν και αυτές θετικά ως προς την διδασκαλία τους.

Επίσης, σε δυο απ' αυτές τις περιπτώσεις (19^η και 20^η συνεντεύξεις) φαίνεται πόσο σημαντική και ουσιαστική μπορεί να είναι, αν γίνεται σωστά, η συνεργασία εκπαιδευτικού προσχολικής γενικής και παράλληλα προϊσταμένης με την εκπαιδευτικό προσχολικής του τμήματος ένταξης. Για παράδειγμα, στην 19^η συνέντευξη φαίνεται ότι όταν η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής του τμήματος ένταξης έχασε την ψυχραιμία

της με το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επέμβει, έλαβε δράση ήρεμα ο προϊστάμενος και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής της γενικής τάξης, τότε ηρέμησαν όλοι και επετεύχθη και ο στόχος της μάθησης για τα συγκεκριμένο παιδί.

Τρεις εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας είπαν ότι τις ηρεμεί η προϊσταμένη (π.χ. *είμαι καλύτερη με τα... με τα παιδιά, είμαι πιο ήρεμη και όλα πάνε καλύτερα*). Δύο απ' αυτές τις περιπτώσεις ανέφεραν ότι τις ηρεμεί σε θέματα που έχει να κάνει και με τους γονείς των παιδιών και έτσι αποδίδουν καλύτερα (π.χ. *Στήριξη ως προς τους γονείς, σε κάποια θέματα που είχαμε με γονείς... για παράδειγμα που είχανε γονείς πρόβλημα με τις ψείρες... κι είχαμε, είχε γίνει μεγάλο θέμα με τους... γονείς και... μια μαμά... έλεγε ότι θα πάει στην Πρωτοβάθμια και ήταν εκεί η προϊσταμένη και μας στήριξε, την πήρε στο γραφείο τη συγκεκριμένη μαμά, της μίλησε... και την έπεισε να μην πάει στην Πρωτοβάθμια και προσπάθησε να διευθετήσει το πρόβλημα, αυτό / παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα με έναν γονιό ο οποίος δε μπορούσε να καταλάβει ότι το παιδί απ' το σχολείο θα ανοίγει 8:20 και η... η υποδοχή θα 'ναι 8:20 με 8:30. Λοιπόν και... εμ τον πήρε τηλέ... γιατί δημιούργησε θέμα και σε 'μενα και στη συναδέλφισσα και ενώ του έδειχνα την εγκύκλιο και πώς τα ορίζει το Υπουργείο Παιδείας και τα λοιπά, αυτός επέμενε και φώναζε ότι δεν το καταλαβαίνουμε καλά και δεν... ερμηνεύουμε σωστά το νόμο και δε ξέρω τι. Ε και όταν της... ήρθε και της εξηγήσαμε αυτά που γίνανε, τον πήρε τηλέφωνο τον... γονέα και τον είπε να μη... να μη παρακάμπτει αυτήν και να απευθύνεται σε μας... Λοιπόν αυτό με βοήθησε, το ότι μπόρεσε δηλαδή... την προηγούμενη μέρα με σύγχυσε και 'μενα και τη συναδέλφισσα και μετά φυσικά όταν είσαι συγχυσμένη δε μπορείς να δουλέψεις και το υπόλοιπο της βάρδιάς σου, εν ηρεμία) (11^η, 13^η, 18^η συνεντεύξεις).*

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας ανέφεραν ότι έμμεσα αισθάνονται καλά, διότι η προϊσταμένη της είναι οργανωτική και συνεργάσιμη (*Είναι οργανωτική, είναι πάρα πολύ συνεργάσιμη, δεν είναι καθόλου πιεστική και προσπαθεί να μας βοηθάει πάντα όταν υπάρξει πρόβλημα. Κι αυτό βοηθάει έμμεσα εσάς... Έμμεσα... Πάρα πολύ! Αισθάνομαι πάρα πολύ καλύτερα... με αποτέλεσμα ανταποδίδω κι εγώ όλο αυτό που...*) (4^η συνέντευξη) και γιατί τους βοηθά ως προς την οργάνωση που έχει κάνει του υλικού να το βρίσκει εγκαίρως (17^η συνέντευξη).

Ερευνητικό ερώτημα 2:

Πάλι φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και η προϊσταμένη νηπιαγωγείου στηρίζονται σε ανεπίσημες συζητήσεις σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα του σχολείου. Συγκεκριμένα, μας απάντησαν ότι τους βοηθά να ακούν μια δεύτερη γνώμη (π.χ. *Θετικό είναι γιατί ακούς μίαν... άλλη γνώμη. Και ειδικά όταν συστεγάζεσαι, όταν είσαι μέσα στο ίδιο, γιατί εμείς συνεργαζόμαστε επειδή είμαστε στο ίδιο τμήμα, είναι βοηθητικό γιατί η μία καλύπτει την άλλη*) και να ανταλλάσουν ιδέες (*Είμαστε σ' ένα κοινό χώρο δουλειάς, δηλαδή δε θα συζητήσουμε, δε θα μιλήσουμε, δε θα συζητήσουμε, δε θα ανταλλάξουμε... απόψεις ιδέες, δε θα γίνουν όλα αυτά τα πράγματα;*) (5^η και 15^η συνεντεύξεις) και στο πώς να κάνουν την εργασία, εκτός ωρών διδασκαλίας (*ζητούσα κάπου... κάτι λεπτομέρειες και με βοηθούσε στο πώς να κάνω την εργασία μου*) (9^η συνέντευξη).

Πέντε εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είπαν ότι δεν βοηθά στην διδασκαλία, μόνο ότι συζητάνε και αποφασίζουν εκτός διδασκαλίας (π.χ. *αποφασίσουμε να κάνουμε από κοινού μια δραστηριότητα... έχοντας ένα κοινό θέμα, και που θα πούμε ότι και οι δύο θα διδάξουμε το ίδιο θέμα... την ίδια δραστηριότητα, και θα ανταλλάξουμε απόψεις και γνώμες για το πώς θα γίνει η δραστηριότητα... Μόνο το συζητάμε εκτός μαθήματος... στο διάλειμμα... και καθεμία κάνει το δικό της πρόγραμμα / αποφασίζουμε ίδια θέματα... γιατί βολεύει, βολεύει στις επισκέψεις που κάνουμε να έχουμε ίδια θέματα, αλλά το προσαρμόζουμε στις τάξεις μας η καθεμία / Όλοι μαζί συναποφασίζουμε για τον προγραμματισμό μας, για τις... εξω... για τις δράσεις εκτός ωραρίου*) (6^η, 8^η, 9^η, 12^η, 15^η συνεντεύξεις). Ως προς αυτό το σημείο, μπορεί να επηρεάζει τις περιπτώσεις, όπως το ότι διαλέγουν κοινά θέματα δραστηριοτήτων της τάξης τους ώστε να βοηθηθούν στις κοινές επισκέψεις (6^η συνέντευξη).

Δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας είπαν ότι η καλή συνεργασία βολεύει (π.χ. *όταν βγάζουμε τα προγράμματα, τι θα κάνουμε μέσα την τάξη και καινοτόμα και τέτοια, μπορεί να αποφασίζουμε ίδια θέματα... γιατί βολεύει, βολεύει στις επισκέψεις που κάνουμε να έχουμε ίδια θέματα, αλλά το προσαρμόζουμε στις τάξεις μας η καθεμία*) και το καλό κλίμα (*όταν έχεις μια πάρα πολύ καλή συνεργασία, εννοείται ότι επιδρά και στον τρόπο που δουλεύεις και στη σχέση σου με τα παιδιά... είναι ένα κλίμα πολύ θετικό!*) (6^η και 14^η συνεντεύξεις).

Τέλος, σε μία περίπτωση (2^η συνέντευξη) δεν πήραμε απάντηση, γιατί στην προηγούμενη ερώτηση μας, δεν έχει θετικό χαρακτηριστικό η προϊσταμένη της.

3. *Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, ποιού νομίζετε ότι είναι οι στόχοι της προϊσταμένης σας;*

Δέκα συμμετέχοντες της έρευνας απάντησαν ότι στόχος της προϊσταμένης τους είναι κυρίως το καλό σχολικό κλίμα, η συνεργασία και η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (π.χ. *Η συνεργασία, καλή συνεργασία και το θετικό κλίμα μέσα στο νηπιαγωγείο / Το να υπάρχει ηρεμία στο... στο σχολικό συγκρότημα.... να υπάρχει αρμονία ανάμεσα σ' όλους τους συναδέλφους / Η δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο*). Έξι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας απάντησαν ότι στόχος της είναι να βοηθήσει τα παιδιά (π.χ. *η... σωστή... εκπαίδευση των νηπίων / δώσουμε ότι καλύτερο γίνεται στα παιδάκια ...τα παιδιά να έρχονται πάντα χαρούμενα*). Οπότε έμμεσα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υποκινούνται από την προϊσταμένη για ένα καλό σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004).

Άλλες απαντήσεις που πήραμε ως προς τον στόχο της προϊσταμένης είναι ότι η προϊσταμένη τους δεν έχει στόχους και ότι της βγαίνει αυθόρμητα λόγω χαρακτήρα (11^η και 16^η συνεντεύξεις). Επιπλέον, ότι γενικά είναι δίπλα τους σε ότι χρειαστούν (4^η συνέντευξη), ότι στόχος της είναι η καλή συνεργασία με τους γονείς (13^η και 14^η συνεντεύξεις). Οι Πασιαρδής (2004) και Sergiouvanni (1984) αναφέρουν την καλή συνεργασία για όλα τα μέλη του σχολείου. Ακόμη, η καλύτερη διδασκαλία και η καλύτερη οργάνωση της τάξης (5^η συνέντευξη), το να δίνει κατευθύνσεις και να διευκολύνει τους υφισταμένους της (9^η συνέντευξη). Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής απάντησαν ότι την προϊσταμένη ενδιαφέρει μόνο ο εαυτό της και κάνει αυτό που θέλει (2^η και 3^η συνεντεύξεις).

Επομένως, απ' τα στοιχεία μας, φαίνεται να κρίνονται ελλιπή τα στοιχεία / προσόντα των προϊσταμένων νηπιαγωγείων και απαραίτητη η επιμόρφωση τους, ώστε να καλύπτουν τις σύγχρονες ανάγκες και να μετατρέψουν ταυτόχρονα τον εκπαιδευτικό οργανισμό ως μια κοινότητα μάθησης για όλους. Και δεν φάνηκε τι πρέπει να μάθουν οι προϊσταμένες ώστε να έχουν διδακτική και επικοινωνιακή ικανότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό του νηπιαγωγείου.

4. Πόσο αποτελεσματικό είναι το χαρακτηριστικό αυτό στην διδασκαλία σας; Γιατί;

Συνολικά, σχεδόν όλο το δείγμα της έρευνας, οι δεκαοχτώ εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του δείγματος απάντησαν ότι είναι πολύ αποτελεσματικό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης που προανέφεραν στην διδασκαλία τους. Αναλυτικότερα, οι οχτώ συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι είναι πολύ αποτελεσματικό, διότι γίνονται όλα με συζήτηση, δίνει ιδέες ο ένας στον άλλον, βοηθά ο ένας τον άλλον και η καλή διάθεση τους κάνει να αποδίδουν περισσότερο (π.χ. *Είναι αποτελεσματικό γιατί κάποιες φορές σε βγάζει κι από αδιέξοδα. Δηλαδή όταν... δεν είσαι σίγουρη τι θέλεις να κάνεις / Πάρα πολύ. Γιατί γίνονται όλα με συζήτηση και συνεργασία / μου δίνει κάποιες ιδέες για να υλοποιηθεί η δραστηριότητα πιο γρήγορα, πιο εύκολα / Γιατί όταν υπάρχουν όλες οι κατάλληλες συνθήκες κι εσύ δουλεύεις με καλύ... με με μεγαλύτερη διάθεση και ... σίγουρα αποδίδεις καλύτερα).*

Τέσσερις συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι είναι πολύ αποτελεσματικό, διότι λειτουργεί η προϊσταμένη ως πρότυπο και μαθαίνουν και αυτή από αυτήν (π.χ. *είναι αρκετά αποτελεσματικό, γιατί με βοηθάει να κάνω τα βήματα σωστά, να τα αξιολογώ παράλληλα... και να μπορώ να πετύχω το καλύτερο δυνατό / είναι πολύ αποτελεσματικό. ... γιατί παίρνουμε και... και λειτουργεί ως παράδειγμα το θετικό αυτό χαρακτηριστικό αργότερα ως προς εμένα πώς να λειτουργήσω στους γονείς... Και σαν παράδειγμα, και σαν... με βοηθάει, με κάνει καλύτερη. Μου δίνει... σαν πρότυπο!).*

Άλλες απαντήσεις που πήραμε από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής είναι τρεις ότι τους ηρεμεί (4^η, 11^η, 19^η συνεντεύξεις), ότι την βοηθά με τους υπολογιστές (2^η συνέντευξη), ότι βοηθά λόγω του ότι τους υποχρεώνουν να έχουν συγκεκριμένα προγράμματα από την αρχή (16^η συνέντευξη), ότι η συνεργασία βολεύει στα καινοτόμα προγράμματα και στις κοινές επισκέψεις (6^η συνέντευξη). Τέλος μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής απάντησε ότι εξαρτάται απ' τις περιπτώσεις παιδιών που έχει το τμήμα ένταξης (20^η συνέντευξη) και μία ότι δεν την επηρεάζει (3^η συνέντευξη).

Επομένως φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, κυρίως μας απάντησαν ότι λόγω της καλής συμπεριφοράς της προϊσταμένης, συνεργάζονται, συναποφασίζουν / συμμετέχουν ομαδικά στην λήψη αποφάσεων και έχουν ένα καλό σχολικό κλίμα, που αυτά τις κάνει πιο αποδοτικές στην διδασκαλία στην τάξη τους.

5. *Τι αίσθηση σας προκαλεί αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης;*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής απάντησαν ότι τους προκαλεί θετική αίσθηση. Συγκεκριμένα οι πέντε εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ανέφεραν ότι τους προκαλεί ασφάλεια, σιγουριά (π.χ. *σιγουριάς και ασφάλειας ότι ...προχωράμε σωστά, ότι αξιολογούμε το κάθε βήμα, κι ότι μπορούμε να κάνουμε αλλαγές τροποποιήσεις για να πετύχουμε το καλύτερο δυνατό με τα παιδιά*), ισοτιμία (6^η συνέντευξη). Τέσσερις ανέφεραν άνεση και χαλαρότητα λόγω της αυτονομίας που έχουν στην τάξη τους αλλά και ότι μπορούν να στηριχθούν στην προϊσταμένη τους όταν χρειαστεί (π.χ. *νιώθω μια... άνεση... μια... αίσθηση ότι έχω κι εγώ μια... αυτονομία να κάνω ότι θέλω / χαλαρά, δηλαδή αισθάνομαι εκείνη την ώρα ότι υπάρχει κάποιος*), ικανοποίηση (12^η συνέντευξη), θετική στάση (8^η συνέντευξη), σιγουριά (13^η συνέντευξη) και καλύτερο άνθρωπο, την γεμίζει (10^η και 14^η συνεντεύξεις).

Στην τελευταία αυτή ερώτηση για τα θετικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης πήραμε τις περισσότερες αρνητικές απαντήσεις σε σχέση με τις προηγούμενες. Ίσως να αρχίζουν να ανοίγονται περισσότερο και να αποκαλύπτουν καταστάσεις, συναισθήματα. Τέσσερις εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ανέφεραν αρνητική αίσθηση, όπως να την αγχώνει (16^η συνέντευξη), άλλη ότι την βοηθάει όμως κάποιες φορές της φαίνεται πειστικό (1^η συνέντευξη), άλλη νιώθει έτσι και έτσι γιατί δεν αισθάνεται αποκομμένη (20^η συνέντευξη) και μία που αισθάνεται μειονεκτικά και υπομένει γιατί δεν της αρέσουν οι εντάσεις (2^η συνέντευξη). Στις δύο τελευταίες απαντήσεις που συλλέξαμε φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υπομένουν καταστάσεις που έχουν σχέση με την προϊσταμένη λόγω του ότι επιθυμούν να έχουν ένα καλό σχολικό κλίμα.

Συνολικά, με βάση το θετικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης που έδωσαν οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής φαίνεται να νιώθουν ότι τις σέβεται και συνεργάζονται μαζί για το καλό του σχολείου.

B. Με βάση το αρνητικό χαρακτηριστικό

1. *Δώστε ένα λεπτομερές παράδειγμα αρνητικού χαρακτηριστικού (φανερό ή μη, επίσημο ή ανεπίσημο), το οποίο η προϊσταμένη χρησιμοποιεί συχνά για να επηρεάσει αυτό που σκέφτεστε ή κάνετε, το οποίο επιδρά στην διδασκαλία σας.*

Με βάση τις απαντήσεις που συλλέξαμε σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι τέσσερις εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν έχουν να δώσουν κάποιο αρνητικό χαρακτηριστικό για την προϊσταμένη τους (6^η, 9^η, 12^η, 13^η συνεντεύξεις). Επιπρόσθετο, αξιοσημείωτο στοιχείο θεωρούμε ότι στις δυο απ' αυτές περιπτώσεις εναλλάσσουν μεταξύ τους και το αξίωμα της προϊσταμένης.

Ερευνητικό ερώτημα 1:

Μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής κύριο αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης νηπιαγωγείου αποτελεί το άγχος της. Συγκεκριμένα, μέσα από επτά απαντήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, εκ των οποίων οι πέντε με αιτιολογία ότι απορρέει από και τα γραφειοκρατικά που έχει να τακτοποιήσει και ως προϊσταμένη, δηλαδή ο διττός της ρόλος (π.χ. *όταν βιάζεται ...μας δημιουργεί κι εμάς ένα άγχος και τρέχουμε κι εμείς παράλληλα μαζί της / και τα γραφειοκρατικά και... επειδή θέλει... να είναι τέλεια στη δουλειά της / γιατί είναι πολλές οι αρμοδιότητες / ο φόρτος εργασίας... που έχει δύο καθήκοντα και το σχολείο την τάξη και το...*). Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής μας ανέφερε ότι χαλιέται λόγω της έκρηξης θυμού της προϊσταμένης στο γραφείο (11^η συνέντευξη) και μία άλλη το χαρακτηριστικό που έχει η προϊσταμένη της στον χαρακτήρα της, δηλαδή ότι έχει πείσμα (15^η συνέντευξη).

Σε μια άλλη περίπτωση φάνηκε να την επηρεάζει αρνητικά το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης της, που λέει ότι θα το κάνει αυτή καλύτερα στη ζωγραφική και υπάρχει ίσως μία σύγκριση πάνω σ' αυτό μεταξύ τους (14^η συνέντευξη). Όμως αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης της δεν φαίνεται να επηρεάζει την εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής στην διδασκαλία της.

Συγκεντρωτικά, το αρνητικό χαρακτηριστικό που έχει η προϊσταμένη νηπιαγωγός και δεν βοηθά / δεν βελτιώνει την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είναι το άγχος της προϊσταμένης κυρίως από τα γραφειοκρατικά του γραφείου. Το οποίο επηρεάζει έμμεσα αρνητικά την διδασκαλία στην τάξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και ίσως και την διδασκαλία της ίδιας της προϊσταμένης.

Ερευνητικό ερώτημα 2:

Σε τρεις περιπτώσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής τμημάτων ένταξης, που συνεργάζονται στην ίδια τάξη με την προϊσταμένη τους, φάνηκε να μην υπάρχει συνεργασία και καλό σχολικό κλίμα (π.χ. *Αρνητικό όταν... γίνεται... ακολουθώ εγώ το πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης και... κάποιες στιγμές πρέπει να... ακολουθήσω το πρόγραμμα το γενικό... και θα γίνει πάντα σε χρόνο... που θέλει το γενικό τμήμα*). Επιπρόσθετα, στις δυο απ' αυτές περιπτώσεις των νηπιαγωγών τμημάτων ένταξης, η μία μας ανέφερε ότι δεν έχουν καλή συνεννόηση που λειτουργούν μαζί στην ίδια τάξη και έτσι απλά το δικό της τμήμα ένταξης ακολουθεί το πρόγραμμα της γενικής που έχει η προϊσταμένη (1^η συνέντευξη), ενώ μία άλλη μας ανέφερε ότι οι δραστηριότητες που κάνει η προϊσταμένη στην τάξη δεν βοηθούν τα παιδιά του τμήματος ένταξης και έτσι αποχωρεί σε άλλη αίθουσα (20^η συνέντευξη). Άρα εδώ φαίνεται πόσο σημαντική αποτελεί η επιμόρφωση της προϊσταμένης σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Σε μία περίπτωση φάνηκε να μην επεμβαίνει η προϊσταμένη νηπιαγωγός στην διδασκαλία της εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, παρά μόνο σε οργανωτικά θέματα του σχολείου (*τα θέματα τα οποία παρεμβαίνει πιθανόν, είναι οργανωτικά του σχολείου και όχι μέσα στην τάξη μου το τι θα κάνω εγώ ή όχι. Οπότε δεν... με επηρεάζει*) (3^η συνέντευξη).

Σε μια άλλη περίπτωση φάνηκε ότι η προϊσταμένη νηπιαγωγός εκφράζει την γνώμη της αλλά αποστασιοποιείται, υπάρχει έλλειψη δράσης και κάνει πρακτικό για να καλυφθεί νομικά (18^η συνέντευξη). Ενώ, σε μια άλλη περίπτωση ο προϊστάμενος κάποιες φορές επεμβαίνει με τέτοιο τρόπο που έτσι η ίδια χάνει τα παιδιά και δεν μπορεί να αποδώσει (19^η συνέντευξη). Άρα σ' αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται ότι δεν υπάρχει η / ο αποτελεσματική / ός προϊσταμένη / ος και αυτό επιδρά αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Καταληκτικά, το αρνητικά χαρακτηριστικά που έχει η προϊσταμένη και δεν βοηθά / δεν βελτιώνει την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής είναι τα παρακάτω: η αποστασιοποίηση της από πρακτικά θέματα του σχολείου, η μη συνεργασία και το αρνητικό σχολικό κλίμα σε τάξεις που συνυπάρχουν τμήματα ένταξης με την προϊσταμένη νηπιαγωγό να έχει αναλάβει την γενική τάξη, επιπλέον αρνητικό χαρακτηριστικό ήταν όταν ο προϊστάμενος νηπιαγωγός έπαιρνε μεγάλη θέση σε παιδιά

του τμήματος ένταξης που είχε υπό την ευθύνη της η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής του τμήματος ένταξης.

- 2. Δώστε ένα πραγματικό παράδειγμα το πώς επιδρά αυτό το χαρακτηριστικό στον τρόπο σκέψης σας και στη συμπεριφορά σας, όσον αφορά την διδασκαλία.*

Χαρακτηριστικό εύρημα αποτελεί ότι δέκα εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, δηλαδή οι μισοί του δείγματος, απάντησαν ότι δεν επιδρά αρνητικά στον τρόπο σκέψης τους και στην συμπεριφορά τους. Μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής ανέφερε ότι δεν επηρεάζει την διδασκαλία της παρά μόνο εκείνη τη δεδομένη στιγμή (14^η συνέντευξη). Δύο άλλες περιπτώσεις ανέφεραν ότι όλοι μαζί αγχώνονται και μοιράζονται την δουλειά του νηπιαγωγείου (6^η και 7^η συνεντεύξεις), φαίνεται δηλαδή εδώ το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης και της συνεργασίας τους. Μία άλλη ανέφερε ότι την διευκολύνει, γιατί βάζει αυτήν μπροστά στους γονείς (9^η συνέντευξη). Επίσης, μέσα από τις ελεύθερες συζητήσεις με την κάθε εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής πάλι φάνηκε ότι η κάθε μια αποφασίζει και είναι η ίδια υπεύθυνη για την τάξη της. Επομένως, οι μισές εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του δείγματος δεν τις επηρεάζει το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης τους.

Ενώ το υπόλοιπο μισό δείγμα, δηλαδή δέκα εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, ανέφεραν ότι το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης επιδρά αρνητικά στον τρόπο σκέψης τους και στην συμπεριφορά τους, όσον αφορά την διδασκαλία. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι δεν υπάρχει συναδελφικότητα (2^η συνέντευξη), αναβλητικότητα (8^η συνέντευξη), την αγχώνει (4^η συνέντευξη), την ταράζει και δεν μπορεί να κάνει τις δραστηριότητες στην τάξη της (11^η συνέντευξη), της δημιουργεί άγχος και κούραση (16^η συνέντευξη), δεν παίρνει θέση η προϊσταμένη (18^η συνέντευξη), άλλη ανέφερε ότι είναι αρνητικό να κάνεις παραπάνω πράγματα, γιατί σου τρώει όλο το χρόνο (17^η συνέντευξη).

Επιπρόσθετα, τρεις εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής τμημάτων ένταξης ανέφεραν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην διδασκαλία τους λόγω προϊσταμένων. Η επιμόρφωση της προϊσταμένης σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας με την συνάδελφο του τμήματος ένταξης θα λέγαμε ότι κρίνονται αναγκαία. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν μπορούν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα τους (1^η συνέντευξη), ότι επεμβαίνει ο προϊστάμενος και χαλάει την ομάδα (19^η συνέντευξη) ότι με το πρόγραμμα που ακολουθεί η προϊσταμένη στην τάξη με τα

παιδιά της γενικής δεν μπορούν να ακολουθήσουν τα παιδιά του τμήματος ένταξης και έτσι αποχωρεί από την αίθουσα μαζί με τα παιδιά της (20^η συνέντευξη).

3. *Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, ποιού νομίζετε ότι είναι οι στόχοι της προϊσταμένης σας;*

Αξιοσημείωτο είναι ότι ως προς τους στόχους του αρνητικού χαρακτηριστικού της προϊσταμένης, που πήραμε από το υπόλοιπο δείγμα, δηλαδή δέκα εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, είναι θετικές οι απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα, λάβαμε θετικές απαντήσεις, όπως είναι η καλή λειτουργία του σχολείου, η αντιμετώπιση προβλημάτων και η δικαιοσύνη μεταξύ συναδέλφων (4^η συνέντευξη), να γίνει καλή δουλειά, να πάνε όλα καλά (5^η, 6^η, 7^η, 17^η συνεντεύξεις), η καλή αρμονία στο σχολείο μεταξύ όλων των μελών του σχολείου (10^η συνέντευξη), αισθάνεται σίγουρη απέναντι στους γονείς (18^η συνέντευξη), οι καλοπροαίρετοι στόχοι, πάντα θέλει να βοηθήσει (19^η συνέντευξη).

Εφτά εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας είπαν ότι δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος στόχος της προϊσταμένης (όπως 9^η, 12^η, 13^η, 15^η συνεντεύξεις) και ότι απλά πρέπει να ακολουθούν (1^η συνέντευξη), είτε απλά λόγω φόρτου εργασίας (8^η συνέντευξη), είτε λόγω χαρακτήρα (16^η συνέντευξη). Μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής είπε ότι δεν την επηρεάζει οπότε δεν υπάρχουν και κάποιοι στόχοι (3^η συνέντευξη). Παρατηρούμε, επομένως να μην θέτουν αρκετές προϊσταμένες στόχους, οπότε να μην υπάρχει επαγγελματισμός.

Τρεις εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ανέφεραν ότι την ενδιαφέρει πιο πολύ το «εγώ» της, η αυτοπροβολή της (2^η και 14^η συνεντεύξεις) και να περάσει αυτό που η ίδια θέλει (11^η συνέντευξη). Φαίνεται δηλαδή ότι η προϊσταμένη νηπιαγωγός νοιάζεται περισσότερο για τον εαυτό της και τη φήμη της. Επίσης, η προϊσταμένη και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής στην γενική τάξη, προσπαθεί να ανεβάσει την γενική τάξη και να μην προσπαθήσει για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (20^η συνέντευξη). Στοιχείο το οποίο αναδεικνύει πάλι τη ανάγκη για επιμόρφωση της σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας.

Επομένως, με βάση το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης, φαίνεται μέσα από το μισό δείγμα της έρευνας, να υπάρχει ως στόχος πάλι η καλή λειτουργία του σχολείου. Στο υπόλοιπο μισό δείγμα, φαίνεται να μην υπάρχουν στόχοι, άρα ούτε κάποιος επαγγελματισμός από την προϊσταμένη και κάποιες απ' αυτές τις προϊσταμένες

να έχουν μόνο ως στόχο την δική τους αυτοπροβολή και να «ανεβεί» μόνο η δική τους γενική τάξη χωρίς να βοηθούν παράλληλα και τα παιδιά του τμήματος ένταξης.

4. *Πόσο μη αποτελεσματικό είναι το χαρακτηριστικό αυτό στην διδασκαλία σας;
Γιατί;*

Δέκα συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας απάντησαν ότι δεν τους επιδρά αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης νηπιαγωγείου στην διδασκαλία. Μία απ' αυτές τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής μας ανέφερε ότι συνεργάζονται χρόνια και ξέρουν η μία την άλλη (5^η συνέντευξη). Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, μέσα από τον σύλλογο διδασκόντων και για αποφάσεις όλου του νηπιαγωγείου, αποφασίζουν μαζί, συμμετοχικά. Σημαντικό εύρημα ότι μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής μας απάντησε ότι το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης το θεωρεί αποτελεσματικό (7^η συνέντευξη).

Ερευνητικό ερώτημα 1:

Ως προς τα αρνητικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν μη αποτελεσματικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής δεν μπορεί να καθορίσει απ' την αρχή το πρόγραμμα όλης της χρονιάς λόγω της αναβλητικότητας της προϊσταμένης της (8^η συνέντευξη), το θεωρεί λίγο μη αποτελεσματικό γιατί το άγχος της προϊσταμένης λόγω γραφειοκρατικών την ταράζει και δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στην τάξη της (11^η συνέντευξη). Μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής μας είπε ότι υπομένει στο αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης και δεν κάνει κάτι για να αποφύγει αρνητικές καταστάσεις (2^η συνέντευξη).

Ερευνητικό ερώτημα 2:

Ως προς τις δράσεις της προϊσταμένης που κάνουν τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να λειτουργούν μη αποτελεσματικά στην διδασκαλία τους μέσα στην τάξη είναι οι παρακάτω περιπτώσεις: σταματούν την δραστηριότητα της εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής του τμήματος ένταξης (1^η συνέντευξη), κάνει την εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής να πρέπει να δώσει εξηγήσεις και χάνουν έτσι την ροή του μαθήματος (4^η συνέντευξη), επεμβαίνει τόσο ο προϊστάμενος που η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής «χάνει» τα παιδιά στην ροή μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας

(19^η συνέντευξη), η προϊσταμένη δεν βοηθά τα παιδιά του τμήματος ένταξης στο να ενταχθούν στην γενική τάξη, που ταυτόχρονα έχουν και οι δυο την ευθύνη της ίδιας τάξης (20^η συνέντευξη). Ως προς την έλλειψη δράσεις της προϊσταμένης φαίνεται ότι αφιερώνεται χρόνος στα χαρτιά του γραφείου και δεν γίνεται έτσι ουσιαστικό έργο μέσα στην τάξη με τα παιδιά (6^η και 17^η συνεντεύξεις).

5. *Τι αίσθηση σας προκαλεί αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης;*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, δεκατρείς συνολικά, έχουν αρνητική αίσθηση ως προς το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το χαρακτηριστικό τους προκαλεί: εκνευρισμό (1^η συνέντευξη), θυμό (11^η συνέντευξη), κατωτερότητα (2^η συνέντευξη), λίγο άσχημα γιατί αφήνει τα παιδιά μόνα τους (4^η συνέντευξη), απογοήτευση γιατί κάθεται και ασχολείται με διαδικασίες γραφειοκρατικές και όχι με την ουσία την εκπαιδευτική (17^η συνέντευξη), ότι δεν είναι εκπαιδευτικός αλλά διοικητική υπάλληλος (6^η συνέντευξη), στεναχώρια, λύπη, θυμό (19^η συνέντευξη), δυσανασχέτηση κάθε φορά που πρέπει να αιτιολογεί (3^η συνέντευξη), αρνητικά συναισθήματα, λόγω του ότι είναι διαφορετικοί χαρακτήρες (8^η συνέντευξη), λίγο την πειράζει ότι λέει πως είναι καλύτερη στη ζωγραφική (14^η συνέντευξη), άγχος (16^η συνέντευξη), ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι για τα παιδιά του τμήματος ένταξης (20^η συνέντευξη), νιώθει μετέωρη, γιατί δεν τους υποστηρίζει η προϊσταμένη (18^η συνέντευξη). Επομένως, η ατμόσφαιρα του μη αμοιβαίου σεβασμού και της μη συνεργασίας που προωθεί η προϊσταμένη τους κάνει να μη νιώθουν άξιες και έτσι γίνονται μη αποδοτικές στην διδασκαλία τους.

Οι επτά εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας απάντησαν ότι δεν αισθάνονται αρνητικά ή θετικά (π.χ. *το 'χω συνηθίσει όπως έχει συνηθίσει κι εκείνη κάποια / ούτε με επηρεάζει θετικά, ούτε αρνητικά, γνωριζόμαστε χρόνια*) και σε κάποιες περιπτώσεις φάνηκε να εναλλάσσουν το αξίωμα της προϊσταμένης από μόνες τους. Πρόκειται για σημαντικό ποσοστό το οποίο φαίνεται να μην επηρεάζει τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, να τους αφήνει αδιάφορους και έτσι να μην τους επηρεάζει συναισθηματικά.

Επομένως, με βάση το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης φαίνεται ότι σχεδόν το μισό δείγμα της έρευνας δεν επηρεάζεται στην διδασκαλία του μέσα στην τάξη και ότι λίγο παραπάνω απ' το μισό δείγμα έχουν άσχημη αίσθηση γι' αυτό της το χαρακτηριστικό.

Γ. ΕΡΜΗΝΕΙΑ / ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8. Ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο μέσα από συζήτηση γίνεται η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων / αποτελεσμάτων της έρευνας.

A. Με βάση το θετικό χαρακτηριστικό

- 1. Δώστε ένα λεπτομερές παράδειγμα θετικού χαρακτηριστικού (φανερό ή μη, επίσημο ή ανεπίσημο), το οποίο η προϊσταμένη χρησιμοποιεί συχνά για να επηρεάσει αυτό που σκέφτεστε ή κάνετε, το οποίο βελτιώνει την διδασκαλία σας.*

Μέσα από τα θετικά χαρακτηριστικά που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής για την προϊσταμένη τους φαίνεται ότι η προϊσταμένη νηπιαγωγείου έχει βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Ανθης & Κακλαμάνης, 2006, σσ. 5-6). Όμως, αυτό το στοιχείο δεν υπάρχει μέσα από την εκπαίδευση τους, αφού δεν υπάρχει επιμόρφωση σε θέματα της διοίκησης της εκπαίδευσης ούτε στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Εξαίρεση αποτελεί μία μόνο προϊσταμένη νηπιαγωγός που έχει μεταπτυχιακό τίτλο στην διοίκηση της εκπαίδευσης (3^η συνέντευξη).

Στις παρούσες περιπτώσεις του δείγματος της έρευνας φάνηκε ότι η προϊσταμένη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής μεριμνά για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, για ένα καλό σχολικό κλίμα και έτσι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής παρακινούνται εσωτερικά στο να είναι αποδοτικές στην τάξη τους. Αυτό μπορεί να έχει να κάνει και με τα θετικά χαρακτηριστικά που μας έδωσαν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής όπως είναι η οργάνωση της, η παροχή και βοήθεια υλικού, η δημιουργία ηρεμίας, ρύθμισης προβλημάτων του σχολείου με γονείς. Το θετικό σχολικό κλίμα ας μην ξεχνάμε ότι είναι ο πρωταρχικός παράγοντας επαγγελματικής

ανάπτυξης μέσα στο σχολείο (Ndiga et al., 2014· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επιπλέον, ότι το καλό σχολικό κλίμα είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού νηπιαγωγείου που ακολουθούν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης (Μπρίνια, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στα νηπιαγωγεία συναποφασίζουν για κοινά θέματα του νηπιαγωγείου, όπως εκδρομές, γιορτές και η προϊσταμένη συντάσσει πρακτικό με τις υπογραφές όλου του συλλόγου διδασκόντων. Συνήθως εναλλάσσουν τον ρόλο του αρχηγού / υπεύθυνου της εκδρομής. Η ανάθεση αρμοδιοτήτων αποτελεί ένα τύπο καταμερισμού της εξουσίας και έτσι η προϊσταμένη μεταβιβάζει στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής την ευθύνη και την εξουσία (Yukl, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής έδειξαν ότι θέλουν επιπλέον μια προϊσταμένη που να έχει γνώσεις ειδικής αγωγής και ικανότητες συνεργασίας, γνώσεις υπολογιστή, ικανότητες και δεξιότητες που βοηθά έτσι το σχολείο και έμμεσα και τις ίδιες. Αν και με βάση τα δημογραφικά στοιχεία που αρχικά συλλέξαμε από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί και προϊσταμένες έχουν σχεδόν ίδια προσόντα. Αν και θα έπρεπε οι προϊσταμένες νηπιαγωγείου να κατέχει περισσότερα προσόντα.

Επιπρόσθετα, ως προς τις δράσεις της προϊσταμένης νηπιαγωγείου φάνηκε ότι κυρίως δεν υπάρχει επίσημη ενδοσχολική επιμόρφωση και ότι συνήθως επιμορφώνει σε ανεπίσημο χαρακτήρα τους υφισταμένους της. Από την άλλη πλευρά, να υπενθυμίσουμε πως σύμφωνα με τους Singh et al. (2002) σε άρθρο τους για την ανεπίσημη / άτυπη καθοδήγηση του μέντορα, αναδεικνύουν οφέλη στον οργανισμό. Αντίθετα, οι Smith et al. (2005) αναδεικνύουν την σημασία της επίσημης / τυπικής καθοδήγησης / προγράμματα. Άρα και ο ανεπίσημος χαρακτήρας επιμόρφωσης φέρνει οφέλη και θετικά χαρακτηριστικά στο σχολείο.

Θα λέγαμε ότι, όπως αναφέρουν οι Αργυροπούλου (2007) και ο Αναστασίου (2014), οι προϊσταμένες νηπιαγωγείου δεν λαμβάνουν επιμόρφωση σχετικά με διοικητικά και ηγετικά καθήκοντα και υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των σύγχρονων απαιτήσεων των σχολείων και των προσόντων των στελεχών διοίκησης. Έτσι, δεν φαίνεται να αναπτύσσεται αυτό που αναφέρουν και οι Poplin (1992) και Leithwood και Poplin (1992) ότι ο νέος ρόλος της προϊσταμένης είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Επομένως, ούτε να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες

που προωθούν το σχολείο να λειτουργεί ως μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης για την υποστήριξη και τη διατήρηση της σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους (Leithwood & Riehl, 2003).

Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχουν τα συνεργατικά και δημοκρατικά πλαίσια, όμως δεν υπάρχει ουσιαστική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, όπως αναφέρεται στο άρθρο 27 του ΦΕΚ 353.1./324/105657/Δ1 του 2002. Ακόμη, κατά τη διάρκεια αυτών των ανεπίσημων συναντήσεων / συνεδριάσεων, δεν φάνηκε να γίνεται συζήτηση σχετικά με τις βασικές πλευρές της πρακτικής της προϊσταμένης οι οποίες βελτιώνουν τη διδασκαλία / μάθηση, και άρα να παραμελούνται τέτοιες πρακτικές.

Συμπερασματικά, τα κύρια ευρήματα της έρευνας, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, είναι ότι με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα θετικά χαρακτηριστικά που έχει η προϊσταμένη νηπιαγωγός και επιδρούν θετικά στην διδασκαλία τους είναι η δημοκρατική συμπεριφορά και στάση της, μέσα από τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, σε ένα θετικό σχολικό κλίμα, η οργάνωση της, η ηρεμία της. Ακόμη, αναφέρθηκαν ως σημαντικά οι γνώσεις των προϊσταμένων τους σε θέματα ειδικής αγωγής, γνώσεις υπολογιστή και νέων τεχνολογιών. Αυτό το τελευταίο, απαντάει στην δεύτερη υπόθεση μας, που φαίνεται πως τα προσόντα της προϊσταμένης σε θέματα που αφορούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και νέες τεχνολογίες, να επηρεάζουν θετικά την διδασκαλία στην τάξη. Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι δράσεις της προϊσταμένης, κυρίως οι ανεπίσημες συζητήσεις, η βοήθεια σε εκπαιδευτικό υλικό, η διαχείριση ρυθμίσεων και στήριξη σε θέματα που έχει να κάνει με τους γονείς επιδρούν θετικά στην διδασκαλία της τάξης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Όμως, πρέπει να επισημανθεί ότι η έλλειψη δράσης της προϊσταμένης μέσα από επίσημες δράσεις, λόγω της άγνοιας της και της μη επιμόρφωσης της σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, επιδρούν αρνητικά στην διδασκαλία της τάξης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αφού έτσι δεν αναπτύσσονται επαγγελματικά.

Σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες γίνεται εδώ μία πρώτη θα λέγαμε αναλυτική προσέγγιση των χαρακτηριστικών και δράσεων των προϊσταμένων νηπιαγωγών που βοηθούν ή όχι στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Φαίνεται πως το σχολικό κλίμα και η συνεργασία είναι κυρίως αυτό που επηρεάζει έμμεσα τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Όπως, δηλαδή, και στην διδακτορική έρευνα του

Lineburg (2010), ο οποίος δεν κατάφερε να αποτυπώσει τις άμεσες επιδράσεις στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών, αλλά τις έμμεσες, όπως είναι το σχολικό κλίμα. Επίσης, στην έρευνα μας φαίνεται ότι οι προϊσταμένες χρειάζονται επιμόρφωση, όπως σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή, γνώσεις υπολογιστή και νέων τεχνολογιών. Την ανάγκη για την επιμόρφωση των προϊσταμένων επιβεβαιώνει η Rodd (1996) και η Giossi (2012). Ακόμη, οι Fleet και Patterson (2001) αναφέρουν στην έρευνα τους την προβληματική / έλλειμμα στην ανάπτυξη του προσωπικού μέσω ενδοϋπηρεσιακών εργαστήριων από την ηγεσία.

2. Δώστε ένα πραγματικό παράδειγμα το πώς επιδρά αυτό το χαρακτηριστικό στον τρόπο σκέψης σας και στη συμπεριφορά σας, όσον αφορά την διδασκαλία.

Φαίνεται ότι στα νηπιαγωγεία κυριαρχεί η ανεπίσημη συζήτηση με την απλή ανταλλαγή πληροφοριών, όπως αναφέρουν τα στοιχεία του ΟΟΣΑ (Schleicher, 2012). Σπάνια αυτά να συντονίζονται συστηματικά, ώστε να υπάρξει επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Παρόλα αυτά, σχεδόν το 1/3 της έρευνας έχουν τη προϊσταμένη τους ως πρότυπο το οποίο μεταδίδεται στους ίδιους και λειτουργούν όπως αυτήν. Κάτι το οποίο σύμφωνα και με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, ο βασικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η προϊσταμένη η οποία λειτουργεί ως πρότυπο.

Ακόμη, φαίνεται ότι ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζουν μαζί συμμετοχικά για αποφάσεις του σχολείου χωρίς να επηρεάζει αυτό την διδασκαλία τους. Δηλαδή, η κάθε νηπιαγωγός αποφασίζει και είναι η ίδια υπεύθυνη για την τάξη της. Δηλαδή, η σειρά που ακολουθείτε με βάση τον Schratz (2008), είναι οι προϊσταμένες να ηγούνται και ταυτόχρονα να διδάσκουν, οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν και οι μαθητές να μαθαίνουν. Όμως, ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων που προωθεί η προϊσταμένη, ενθαρρύνει τη δημοκρατική σχολική οργάνωση και επηρεάζει σημαντικά τα οφέλη του σχολικού οργανισμού (Bergmann, 1992· Bruillette, 1997· Hart, 1995· Hoy & Tarter, 1993· Goldman et al, 1993· Lange, 1993· Strike, 1993· στο Meyers, Meyers & Gelzheiser, 2001). Ως προς αυτό το σημείο, μπορεί να επηρεάζει τις περιπτώσεις, όπως το ότι διαλέγουν κοινά θέματα δραστηριοτήτων της τάξης τους ώστε να βοηθηθούν στις κοινές επισκέψεις.

Η συνεργασία και το καλό σχολικό κλίμα φαίνεται να είναι καθοριστικά στην ανεπίσημη επιμόρφωση του προσωπικού. Μέσα από το θετικό σχολικό κλίμα (Ndiga et al., 2014· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2001) και τις ανεπίσημες συζητήσεις (Singh et al., 2002) οι προϊσταμένες επηρεάζουν έμμεσα θετικά την διδασκαλία των υφισταμένων τους στην τάξη. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί μία περίπτωση (2^η συνέντευξη) που δεν πήραμε απάντηση, που για την ίδια η προϊσταμένη της δεν έχει κανένα θετικό χαρακτηριστικό.

Συγκεντρωτικά, τα θετικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης που φαίνεται να επιδρούν θετικά στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και στη συμπεριφορά τους, όσον αφορά την διδασκαλία είναι τα παρακάτω: λειτουργεί η ίδια η προϊσταμένη ως πρότυπο και μαθαίνουν απ' αυτήν, η ηρεμία της κάνει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να αποδίδουν καλύτερα, η ευγένεια της και να ανταλλάσσουν ιδέες, η οργάνωση του υλικού που έχει βοηθά τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να το βρίσκω εγκαίρως, η καλή συνεργασία και το καλό κλίμα στο σχολείο, η συζήτηση και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Εδώ απαντάμε στα ερευνητικά ερωτήματα, που τα συγκεκριμένα θετικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης νηπιαγωγείου οι δράσεις της, επιδρούν θετικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Επίσης, απαντάμε στην πρώτη υποθετική ερώτηση, με τη συμπεριφορά της προϊσταμένης να επηρεάζει έμμεσα την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Και συγκεκριμένα, εδώ, η θετική συμπεριφορά της προϊσταμένης επηρεάζει έμμεσα θετικά την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και επομένως αποδίδουν καλύτερα.

Σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες συμπίπτει με την έρευνα των Blasé and Blasé (1999· 2000), στο ότι αποτελεσματικές προϊσταμένες ήταν αυτές που μέσα από τον διάλογο ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να σκεφτούν κριτικά για τη μάθηση. Επίσης, με την έρευνα του Lineburg (2010) που βρήκαμε πως τα χαρακτηριστικά της προϊσταμένης επηρεάζουν έμμεσα τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής.

3. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, ποιοί νομίζετε ότι είναι οι στόχοι της προϊσταμένης σας;

Ο στόχος που κυριαρχεί για την προϊσταμένη νηπιαγωγείου είναι το καλό σχολικό κλίμα, και ένα σημαντικό ποσοστό ότι το να βοηθήσει τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Φαίνεται ότι έμμεσα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υποκινούνται από την προϊσταμένη για ένα καλό σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον, αυτός ο στόχος είναι ότι θα περιμέναμε ότι έχουν ως στόχο τους οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Δηλαδή, υπάρχουν κοινές προσδοκίες και έτσι όπως αναφέρει και ο Σαΐτης (2005) η προϊσταμένη έτσι μπορεί και διοικεί αποτελεσματικά. Όμως, δεν φαίνεται πουθενά η προϊσταμένη να μεριμνά ταυτόχρονα και για την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, όπως αναφέρεται στο άρθρο 27 του ΦΕΚ 353.1/324/105657/Δ1 του 2002 και όπως επισημαίνουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2011) ότι κάνουν οι καλοί ηγέτες. Και όπως αναφέρουν οι Χατζηπαναγιώτου (2003) και η Μπρίνια (2008) ότι το κλειδί για την επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαρκής μάθηση των εκπαιδευτικών.

Έτσι, ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα, φαίνεται ότι τα ελλιπή προσόντα της προϊσταμένης επηρεάζουν αρνητικά την διδασκαλία στην τάξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων αρκούνται στον ρόλο τους ως προϊσταμένες και δεν περνούν σ' αυτόν τον ρόλο του ηγέτη χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Αναγκαίο επομένως κρίνεται και από αντίστοιχη έρευνα (Rodd, 1996) η επιμόρφωση των προϊσταμένων, μέσα από μια δια βίου επιμόρφωση που θα βοηθά έτσι όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Giossi, 2012).

4. Πόσο αποτελεσματικό είναι το χαρακτηριστικό αυτό στην διδασκαλία σας; Γιατί;

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ανέφεραν ότι η καλή συμπεριφορά της προϊσταμένης, η συνεργασία, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και το καλό σχολικό κλίμα, τις κάνει να είναι πιο αποδοτικές στην διδασκαλία μέσα στην τάξη τους. Αρα, όπως αναφέρει και ο Σαΐτης (2007) αναπτύσσεται η «ανάπτυξη του αισθήματος της αλληλεγγύης» μέσα από την συνεργασία. Έτσι τέτοιες συνθήκες συμβάλουν στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο (Murphy, 1991, σσ. 65-69, Nias, 2001, σσ. 1257-1274, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η Αργυροπούλου (2007) συμφωνεί ότι το κατάλληλο στυλ ηγεσίας για το νηπιαγωγείο αποτελεί το συνεργατικό – συναινετικό. Και σ' αυτό το σημείο φαίνεται ότι το θετικό σχολικό κλίμα (Ndiga et

al., 2014· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2001) είναι ο πρωταρχικός παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα στο σχολείο.

Βέβαια, η άγνοια ίσως των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ότι πλέον η προϊσταμένη μπορεί να καταρτίζει ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης και έτσι να αναπτύσσονται επαγγελματικά, τους κάνει να αρκούνται με το καλό σχολικό κλίμα που προσπαθούν όλοι φυσικά να έχουν και δεν πάνε ένα βήμα παρά πέρα τον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής και να μετατραπεί ένας επαγγελματίας που θα μπορεί να μαθαίνει μέσα στο χώρο του σχολείου και σε πράγματα που έχουν και πρακτική αξία για τον ίδιο. Όπως δηλαδή αναφέρει και η Μπιρμπίλη (2011), να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να το δουν ως χώρο όπου μαθαίνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Επομένως, εδώ απαντάμε στην πρώτη ερευνητική υπόθεση, που η καλή συμπεριφορά της προϊσταμένης, επηρεάζει έμμεσα θετικά την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Επίσης, θα λέγαμε ότι απαντάμε και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, με την έλλειψη επίσημων συζητήσεων να επηρεάζει έμμεσα αρνητικά την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αφού η προϊσταμένη δεν επιμορφώνει και δεν υπάρχει επαγγελματική ανάπτυξη τους στον χώρο του νηπιαγωγείου. Πάλι στο σημείο αυτό φαίνεται ότι έχουμε προαναφέρει και σε προηγούμενες έρευνες (Fleet και Patterson, 2001· Gioiosi, 2012· Rodd, 1996), δηλαδή όπως η μελέτη Quinn (2002) επιβεβαιώνει τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, κρίνεται αναγκαία η ανάγκη επιμόρφωσης της προϊσταμένης και μετά την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

5. Τι αίσθηση σας προκαλεί αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης;

Με βάση τους Παρασκευά και Παπαγιάννη (2008) η ευγένεια και ο σεβασμός της προϊσταμένης προς τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής εμπίπτει στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Επομένως, η ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας που προωθεί η προϊσταμένη τους κάνει να νιώθουν άξιες - αποτελεσματικός ηγέτης πρώτος μεταξύ ίσων αναφέρει ο Ράπτης (2006) - και έτσι γίνονται αποδοτικότερες και παραγωγικότερες. Παράλληλα, το σχολείο μετατρέπεται σε συνεργατικό – συλλογικό και ο ρόλος της προϊσταμένης γίνεται περισσότερο εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός (Jaques, 2004· Μπρίνια, 2008).

Επομένως, τα θετικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης κάνουν τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να παρακινούνται εσωτερικά ώστε να βελτιώσουν το σχολείο (Ζαβλανός, 2003). Άρα, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα φαίνεται ότι η θετική συμπεριφορά και στάση της προϊσταμένης, επηρεάζει με θετική αίσθηση τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και έτσι έμμεσα επηρεάζεται θετικά και η διδασκαλία τους. Τέλος, η έρευνα των Blasé and Blasé (1999· 2000) είναι αυτή που απέδειξαν ότι ο διάλογος και η συνεργασία ενθάρρυναν, πρόσφεραν ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς στην διδασκαλία τους.

B. Με βάση το αρνητικό χαρακτηριστικό

- 1. Δώστε ένα λεπτομερές παράδειγμα αρνητικού χαρακτηριστικού (φανερό ή μη, επίσημο ή ανεπίσημο), το οποίο η προϊσταμένη χρησιμοποιεί συχνά για να επηρεάσει αυτό που σκέφτεστε ή κάνετε, το οποίο επιδρά στην διδασκαλία σας.*

Ο διττός παράλληλος ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου που έχει υπό την ευθύνη της τα γραφειοκρατικά του γραφείου και μια τάξη νηπιαγωγείου με τόσο μικρές ηλικίες, δεν βοηθά ούτε την ίδια, ούτε τους συναδέλφους της, αλλά ούτε και την μάθηση των παιδιών του νηπιαγωγείου.

Σημαντικό στοιχείο των ευρημάτων της έρευνας αποτελεί ότι τέσσερις εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής μας απάντησαν ότι δεν έχουν να δώσουν κάποιο αρνητικό χαρακτηριστικό για την προϊσταμένη τους και ότι δυο απ' αυτές τις περιπτώσεις εναλλάσσουν μεταξύ τους και το αξίωμα της προϊσταμένης. Δηλαδή φαίνεται ότι έχουν πολύ καλή συνεργασία και έχει σημασία γι' αυτές ποια θα αναλάβει την θέση της προϊσταμένης.

Σε τρεις περιπτώσεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής τμημάτων ένταξης, που συνεργάζονται στην ίδια τάξη με την προϊσταμένη τους, φάνηκε να μην υπάρχει καλό σχολικό κλίμα, συνεργασία, μη καλή συνεννόηση στην λειτουργία της τάξης. Άρα εδώ φαίνεται πόσο σημαντική αποτελεί η επιμόρφωση της προϊσταμένης σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεργασίας εκπαιδευτικών.

Σε μια περίπτωση φάνηκε πως όταν η προϊσταμένη λείπει την γνώμη της αλλά αποστασιοποιείται, υπάρχει έλλειψη δράσης και κάνει πρακτικό για να καλυφθεί νομικά αυτό επιδρά έμμεσα αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής

αγωγής. Αντίθετα, σε άλλη περίπτωση που ο προϊστάμενος επεμβαίνει εκπαιδευτικά μέσα στην τάξη με τέτοιο τρόπο που έτσι η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής δυσκολεύεται στο έργο της και δεν μπορεί να αποδώσει. Άρα εδώ φαίνεται ότι δεν υπάρχει η αποτελεσματική προϊσταμένη και αυτό επιδρά αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το άγχος της προϊσταμένης είναι αυτό που κυριαρχεί, μέσα από τον διττό της ρόλο. Και το οποίο έμμεσα επιδρά αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Σε σχέση με τις προηγούμενες έρευνες, όπως αυτή του Lineburg (2010), φαίνεται ότι το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης επιδρά πάλι έμμεσα αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και όχι άμεσα.

Με βάση το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η έλλειψη δράσης της προϊσταμένης στην ένταξη και σύγκλιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιδρά αρνητικά στην διδασκαλία της τάξης και κυρίως στα παιδιά του τμήματος ένταξης. Ίσως λόγω της παράλειψης κάποιου επαίνου από την προϊσταμένη στην εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής, όπως αναφέρει και η έρευνα της Rous (2004). Όμως, φάνηκε ότι και όταν η δράση της προϊσταμένης ως προς τα παιδιά του τμήματος ένταξης γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό παρέμβασης πάλι και αυτό επιδρά έμμεσα αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Rous (2004), η οποία απέδειξε ότι η υποστήριξη της προϊσταμένης στην τάξη και του προσωπικού με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διευκόλυναν την διδασκαλία στην τάξη. Επίσης, η αποστασιοποίηση της προϊσταμένης νηπιαγωγείου από πρακτικά θέματα του σχολείου, επιδρούν έμμεσα αρνητικά στην εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής.

2. Δώστε ένα πραγματικό παράδειγμα το πώς επιδρά αυτό το χαρακτηριστικό στον τρόπο σκέψης σας και στη συμπεριφορά σας, όσον αφορά την διδασκαλία.

Μέσα από το εύρημα ότι η προϊσταμένη νηπιαγωγός δεν επιδρά αρνητικά στον τρόπο σκέψης και στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής αποδείχτηκε ότι υπάρχουν ελεύθερες συζητήσεις όμως η ίδια η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής είναι υπεύθυνη και αποφασίζει η ίδια για την τάξη της. Δηλαδή, η σειρά που ακολουθείτε με βάση τον Schratz (2008), είναι οι προϊσταμένες να ηγούνται και

ταυτόχρονα να διδάσκουν, οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν και οι μαθητές να μαθαίνουν. Μόνο σε αποφάσεις που είναι για όλο το σχολείο, όπως εκδρομές και γιορτές αποφασίζουν όλοι μαζί ως σύλλογος και κάνουν πρακτικό.

Επίσης, φάνηκε ότι οι ανεπίσημες συζητήσεις δημιουργούν άγχος στις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής και έτσι οι προϊσταμένες επηρεάζουν αρνητικά την διδασκαλία των υφισταμένων τους στην τάξη. Κάτι το οποίο έρχεται σε σύγκρουση με το θεωρητικό μας μέρος, όπου οι Singh et al. (2002) υποστηρίζουν το αντίθετο. Ίσως γιατί εδώ στην Ελλάδα η προϊσταμένη έχει και δική της τάξη παράλληλα με τα διοικητικά καθήκοντα του γραφείου. Άρα, σύμφωνα και με το θεωρητικό μέρος, δεν φαίνεται να υπάρχει η αποτελεσματική προϊσταμένη και αυτό επιδρά αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Επομένως, τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης φαίνεται να επιδρούν μόνο στο μισό δείγμα της έρευνας αρνητικά στον τρόπο σκέψης τους και στη συμπεριφορά τους, όσον αφορά την διδασκαλία και είναι τα παρακάτω: στην συναδελφικότητα, στην αναβλητικότητα και μη ολοκλήρωση του προγράμματος τους, στο άγχος, στον αποσυντονισμό, στην κούραση, στην δημιουργία εμποδίων στην μη ένταξη και σύγκλιση των παιδιών του τμήματος ένταξης στην γενική τάξη.

Εδώ απαντάμε στα ερευνητικά ερωτήματα, συγκεκριμένα τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης νηπιαγωγείου η έλλειψη δράσης της, επιδρούν αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Επίσης, απαντάμε στην πρώτη υποθετική ερώτηση, με τη συμπεριφορά της προϊσταμένης να επηρεάζει έμμεσα την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Και συγκεκριμένα, εδώ, η αρνητική συμπεριφορά της προϊσταμένης επηρεάζει έμμεσα αρνητικά την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και επομένως δεν υπάρχει αποδοτικότητα. Η έρευνα συμπίπτει με αυτή του Lineburg (2010) που τα χαρακτηριστικά της προϊσταμένης επηρεάζουν την ψυχολογία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και έμμεσα την διδασκαλία τους.

3. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, ποιοί νομίζετε ότι είναι οι στόχοι της προϊσταμένης σας;

Το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής μας έδωσαν θετικές απαντήσεις ως προς τους στόχους της προϊσταμένης τους, το καλό σχολικό κλίμα και η

συνεργασία. Οι Πασιαρδής (2004) και Sergiouvanni (1984) αναφέρουν την καλή συνεργασία για όλα τα μέλη του σχολείου. Οπότε πάλι έμμεσα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υποκινούνται από την προϊσταμένη για ένα καλό σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2004), μέσα από τις κοινές προσδοκίες (Σαΐτης, 2005). Όμως, πάλι η προϊσταμένη δεν φαίνεται να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, όπως αναφέρεται στο άρθρο 27 του ΦΕΚ 353.1./324/105657/Δ1 του 2002.

Ακόμη, μέσα από εφτά εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής φάνηκε ότι υπάρχουν ελλειπή προσόντα της προϊσταμένης τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την διδασκαλία στην τάξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αφού δεν υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι στόχοι άρα ούτε επαγγελματισμός. Οι προϊσταμένες νηπιαγωγείων αρκούνται στον ρόλο τους ως προϊσταμένες και δεν περνούν σ' αυτόν τον ρόλο του ηγέτη. Επιπλέον, τρεις προϊσταμένες στέκονται περισσότερο στην αυτοπροβολή τους και όχι στο καλό κλίμα του νηπιαγωγείου.

Επομένως, αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης απαντά στον ταυτόχρονα και στα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Ως προς τον πρώτο ερευνητικό στόχο φαίνεται ότι η προϊσταμένη νηπιαγωγός δεν έχει εκείνα τα ηγετικά χαρακτηριστικά, της επαγγελματίας προϊσταμένης που θα αναπτύξει επαγγελματικά το εκπαιδευτικό προσωπικό και έτσι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής να επηρεάζονται έμμεσα αρνητικά στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό στόχο φαίνεται ότι υπάρχει έλλειψη δράσης, επαγγελματισμού της προϊσταμένης νηπιαγωγού και έτσι πάλι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής να επηρεάζονται έμμεσα αρνητικά στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επομένως, όπως αναφέρουν και άλλες έρευνες η προϊσταμένη θα πρέπει να επιμορφωθεί πρώτα η ίδια και μετά να επιμορφώσει, να αναπτύξει επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς (Rodd,1996· Giossi, 2012).

*4. Πόσο μη αποτελεσματικό είναι το χαρακτηριστικό αυτό στην διδασκαλία σας;
Γιατί;*

Σημαντικό στοιχείο των ευρημάτων αποτελεί ότι το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δεν επιδρά ούτε θετικά ούτε αρνητικά στην διδασκαλία τους, στο αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης νηπιαγωγείου. Φαίνεται δηλαδή, ότι γίνεται αυτό που έχουμε ξανά αναφέρει, ότι η προϊσταμένη ηγείται και ταυτόχρονα διδάσκει, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής διδάσκουν και οι μαθητές μαθαίνουν

(Schratz, 2008). Αξιοσημείωτο, ότι μία εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής μας απάντησε ότι το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης το θεωρεί αποτελεσματικό.

Συνολικά φάνηκε ότι στο μισό δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δεν τους επιδρά και στο υπόλοιπο μισό ότι είναι μη αποτελεσματικό στην διδασκαλία τους. Σ' αυτούς που είναι μη αποτελεσματικό, αυτό γίνεται διότι η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής του τμήματος ένταξης σταματά την δραστηριότητα της και χάνει τα παιδιά, δεν υπάρχει ένταξη και σύγκλιση των παιδιών του τμήματος ένταξης στην γενική τάξη, και γενικά αφιερώνεται χρόνος στο γραφείο και όχι στην τάξη με τα παιδιά και κάποιες φορές υπάρχει απάθεια – αδιαφορία εκ μέρους των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης νηπιαγωγείου, όπως η αναβλητικότητα της, η οξυθυμία της και το άγχος της λόγω της έξτρα δουλειάς που έχει στο γραφείο κάνουν τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να επηρεάζονται έμμεσα αρνητικά στην διδασκαλία τους. Επομένως, τα αρνητικά αυτά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης λειτουργούν αναποτελεσματικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αφού έτσι δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να επικεντρωθούν όπως θα έπρεπε στο έργο τους. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει πόσο επιβαρυντικό είναι να έχεις ταυτόχρονα δύο ευθύνες, αυτή της τάξης νηπιαγωγείου και αυτή του γραφείου.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι δράσεις της προϊσταμένης, όπως το να σταματά την δραστηριότητα της εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής του τμήματος ένταξης, να επεμβαίνει η προϊσταμένη κατά την διδασκαλία και χάνουν έτσι την ροή μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, δεν βοηθά τα παιδιά του τμήματος ένταξης στο να ενταχθούν στην γενική τάξη, επηρεάζουν αρνητικά και μη αποτελεσματικά την διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην τάξη τους. Πάλι, εδώ ερχόμαστε σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Rous (2004). Ακόμη, αρνητικά φαίνεται να επιδρά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην τάξη τους η έλλειψη δράσης της προϊσταμένης νηπιαγωγείου που αφιερώνεται χρόνος στα χαρτιά του γραφείου και δεν γίνεται έτσι ουσιαστικό έργο μέσα στην τάξη με τα παιδιά.

5. *Τι αίσθηση σας προκαλεί αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης;*

Με βάση το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (13 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής) φαίνεται να παρουσιάζουν αρνητική αίσθηση όπως εκνευρισμό, θυμό, κατωτερότητα, στεναχώρια, λύπη, μετέωροι, γιατί δεν τους υποστηρίζει η προϊσταμένη, και έτσι έμμεσα επηρεάζεται αρνητικά και η διδασκαλία τους. Η παράλληλη δουλειά της προϊσταμένης στην τάξη και στο γραφείο, φαίνεται να δυσχεράνουν αρκετά το εκπαιδευτικό έργο με τα παιδιά και παράλληλα το σχολικό κλίμα με τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αυτό φαίνεται και στην ίδια τάξη που συνυπάρχουν η προϊσταμένη νηπιαγωγός με την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης.

Ενώ, αξιοσημείωτο αποτελεί ότι το υπόλοιπο σχεδόν μισό του δείγματος (εφτά εκπαιδευτικοί) μας ανέφεραν ότι το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης τους αφήνει αδιάφορους και δεν τους επηρεάζει καθόλου στην διδασκαλία τους. Αναδεικνύεται επομένως και σε αυτό το σημείο, ότι κάθε εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής είναι η ίδια υπεύθυνη για το τι και πως θα διδάξει στην τάξη της και έτσι δεν τους επηρεάζει η αρνητική στάση / συμπεριφορά της προϊσταμένης τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

9. Συμπεράσματα

Με βάση το δείγμα της έρευνας μας, καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα αναφορικά με τον σκοπό μας. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε επιτυχώς ο σκοπός της παρούσας έρευνας με το να συλλέξει πληροφορίες και να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προϊσταμένης νηπιαγωγείου και ο αντίκτυπος αυτών στην διδασκαλία τους.

Σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας που συλλέξαμε, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είναι ελαφρώς μεγαλύτεροι ηλικιακά από τις προϊσταμένες τους και ότι έχουν σχεδόν τα ίδια πτυχία / προσόντα. Τρεις μόνο από τις προϊσταμένες νηπιαγωγούς είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο και η μία απ' αυτές στην διοίκηση της εκπαίδευσης. Άρα εμπίπτει το θεωρητικό και πρακτικό μέρος της εργασίας, διότι φαίνεται ότι η προϊσταμένη να μην μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον πολυδιάστατο ρόλο της και να χρειάζεται επαγγελματική κατάρτιση, που θα της προσδώσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στην Οργάνωση και Εκπαιδευτική Διοίκηση και τις γνώσεις για τις Αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Στο νηπιαγωγείο φαίνεται να κυριαρχούν οι ανεπίσημες συζητήσεις. Υπήρξαν τρεις μόνο περιπτώσεις επίσημης ενδοσχολικής επιμόρφωσης και οι υπόλοιπες ήταν κυρίως ανεπίσημες συζητήσεις. Φαίνεται ότι συζητούν σε δημοκρατικά, συνεργατικά πλαίσια στο γραφείο για κοινά θέματα που αφορούν όλο το σχολείο και γίνεται συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Όμως, κάθε εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής είναι η ίδια υπεύθυνη για το τι και πως θα διδάξει στην τάξη της. Οπότε η προϊσταμένη δεν ασχολείται με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του νηπιαγωγείου της, ούτε φαίνεται να υπάρχει αυτό ως στόχος της. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με την έρευνα των Fleet και Patterson (2001), που δεν υπάρχει ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού που εκπαιδεύουν μικρά παιδιά και προτείνουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση από την προϊσταμένη. Τα πράγματα εμπλέκονται μόνο όταν στην ίδια τάξη συνυπάρχουν η προϊσταμένη-εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής μαζί με άλλη εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής που έχει αναλάβει το τμήμα ένταξης.

Ακολουθως απαντάμε στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Ως προς το *πρώτο* ερευνητικό ερώτημα και τα χαρακτηριστικά της προϊσταμένης φάνηκε πως τα θετικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης είναι η δημοκρατική συμπεριφορά και στάση της, μέσα από τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, σε ένα θετικό σχολικό κλίμα, η οργάνωση και η ηρεμία της. Με βάση την θετική συμπεριφορά και στάση της προϊσταμένης, επηρεάζονται με θετική αίσθηση οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, όπως να νιώθουν άξιες και ίσες, σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας, και έτσι έμμεσα επηρεάζεται θετικά και η διδασκαλία τους. Το καλό σχολικό κλίμα είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού νηπιαγωγείου που ακολουθούν το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης (Μπρίνια, 2012). Ενώ, όταν είναι αρνητικά τα χαρακτηριστικά της, όπως η αναβλητικότητα, η οξυθυμία, το άγχος της, τότε είναι αρνητική η αίσθηση τους, όπως να αισθάνονται θυμό, κατωτερότητα, λύπη, μετέωροι και έμμεσα πάλι να επηρεάζεται η διδασκαλία τους. Είτε πρόκειται για τα θετικά είτε τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προϊσταμένης, η διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής επηρεάζεται έμμεσα, όπως συμπίπτει και με την έρευνα Lineburg (2010) και όχι άμεσα. Σημαντικά στοιχεία επίσης αποτελούν το γεγονός ότι η προϊσταμένη κάνει παράλληλη δουλειά στην τάξη και το γραφείο, κάτι το οποίο φαίνεται να δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο με τα παιδιά και παράλληλα το σχολικό κλίμα με τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής. Επίσης, με βάση το ότι στο μισό δείγμα φαίνεται να μην υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι από την μεριά της προϊσταμένης, αναδεικνύεται ότι δεν έχει εκείνα τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Αξίζει, όμως να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος της έρευνας, σχεδόν το 1/3 εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, φαίνεται πως το αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης να τους αφήνει αδιάφορους και να μην τους επηρεάζει στην διδασκαλία τους. Αφού κάθε εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής είναι η ίδια υπεύθυνη για τη διδασκαλία στην τάξη της. Επιπρόσθετα, τέσσερις εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν είχαν να δώσουν κάποιο αρνητικό χαρακτηριστικό για την προϊσταμένη τους, και οι δυο απ' αυτές εναλλάσσουν και το αξίωμα μεταξύ τους.

Ως προς το *δεύτερο* ερευνητικό ερώτημα και τη δράση ή έλλειψη δράσης της προϊσταμένης φάνηκε ότι υπάρχουν κυρίως ανεπίσημες συζητήσεις και έλλειψη δράσης επαγγελματισμού. Μόνο τρεις περιπτώσεις επίσημων συζητήσεων είχαμε εκ των οποίων τις δυο διοργανώνουν εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και η προϊσταμένη μαζί. Δεν υπάρχει ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, όπως αναφέρεται στο άρθρο 27 του ΦΕΚ

353.1./324/105657/Δ1 του 2002. Παρόλα αυτά, φάνηκε ότι βοηθούν οι δράσεις της προϊσταμένης θετικά στο σχολικό κλίμα και στην συνεργασία. Όμως για να επέλθει η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, δεν αρκεί μόνο ο διάλογος και η συνεργασία, όπως παρουσιάζουν οι Blasé and Blasé (1999· 2000). Εξαίρεση, αποτελεί όταν η προϊσταμένη νηπιαγωγός συνυπάρχει με άλλη εκπαιδευτικό τμήματος ένταξης στην ίδια τάξη. Αφού οι δράσεις της πρώτης, όπως το να σταματά δραστηριότητα της εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής ή να επεμβαίνει κατά την διδασκαλία, επηρεάζουν αρνητικά την διδασκαλία της εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, αφού δεν βοηθά τα παιδιά του τμήματος ένταξης να ενταθούν στην γενική τάξη. Κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Rous (2004). Αντίθετα, η έλλειψη δράσης της προϊσταμένης, δηλαδή η αποστασιοποίηση από τα θέματα του σχολείου και η μη ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσως λόγω επιπλέον υποχρεώσεων και ευθυνών που έχει η θέση της προϊσταμένης, επιδρούν αρνητικά στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

Όσον αφορά τις υποθέσεις της έρευνας, συγκεντρωτικά συλλέξαμε τα παρακάτω: 1) η συμπεριφορά της προϊσταμένης συνήθως επηρεάζει έμμεσα τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αυτό μπορεί να προκύψει μέσα από την αίσθηση (θετική ή αρνητική) που προκαλεί στον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής. Όμως, άμεσα επηρεάζεται η διδασκαλία της εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής όταν η ίδια έχει αναλάβει το τμήμα ένταξης και συνυπάρχει στην ίδια τάξη με την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου. Ίσως λόγω πολλών υποχρεώσεων της προϊσταμένης δεν συμμετέχει ουσιαστικά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έτσι επηρεάζει άμεσα την διδασκαλία της εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, 2) τα προσόντα της προϊσταμένης σε θέματα ειδικής αγωγής και σε νέες τεχνολογίες, φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την διδασκαλία στην τάξη. Ενώ αντίθετα, τα ελλιπή προσόντα της, σ' αυτό το κομμάτι γνώσεων, επιδρούν αρνητικά στην συνάδελφο κυρίως του τμήματος ένταξης, που συνεργάζονται από κοινού στην ίδια τάξη. Η ανάγκη επιμόρφωσης της προϊσταμένης αναδεικνύεται, όπως έχουμε προαναφέρει και σε άλλες αντίστοιχες έρευνες (Rodd, 1996· Giossi, 2012). Στις περιπτώσεις των τάξεων που στην γενική τάξη είναι η προϊσταμένη και μέσα είναι και το τμήμα ένταξης, φάνηκε να κυριαρχεί μία αρνητική αίσθηση και μια όχι και τόσο καλή συνεργασία. Επιπρόσθετα, δεν φάνηκε τι πρέπει να μάθουν οι προϊσταμένες ώστε να έχουν διδακτική και επικοινωνιακή ικανότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό του νηπιαγωγείου.

Με βάση το θετικό χαρακτηριστικό, φάνηκε ότι στόχοι της προϊσταμένης είναι το καλό του σχολείου και ένα θετικό σχολικό κλίμα. Το θετικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης κάνει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να συνεργάζονται, να συναποφασίζουν και να έχουν ένα καλό σχολικό κλίμα και αυτό τις κάνει πιο αποδοτικές στην διδασκαλία στην τάξη τους. Μέσα από την ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας και λήψης αποφάσεων, που προωθεί η προϊσταμένη τους κάνει να νιώθουν άξιες και έτσι γίνονται αποδοτικότερες στην διδασκαλία της τάξης τους. Φαίνεται ότι η συνεργασία και το καλό σχολικό κλίμα είναι καθοριστικό στην ανεπίσημη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μέσα από το θετικό σχολικό κλίμα και τις ανεπίσημες συζητήσεις οι προϊσταμένες επηρεάζουν θετικά την διδασκαλία των υφισταμένων τους στην τάξη. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε δυο περιπτώσεις του δείγματος της έρευνας εναλλάσσουν μεταξύ τους και το αξίωμα της προϊσταμένης. Παρόλα αυτά, το θετικό σχολικό κλίμα είναι ο πρωταρχικός παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης που υπάρχει μέσα στο νηπιαγωγείο, όμως δεν αποτελεί το μόνο στοιχείο.

Με βάση το αρνητικό χαρακτηριστικό, φάνηκε ότι στόχοι της προϊσταμένης στο μισό δείγμα είναι πάλι το καλό σχολικό κλίμα, στις υπόλοιπες μισές δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι (7 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής) και φαίνεται να στέκονται περισσότερο στην αυτοπροβολή τους (3 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής). Αρνητικό χαρακτηριστικό της προϊσταμένης φάνηκε ότι αποτελεί κυρίως το άγχος της. Κάτι το οποίο απορρέει μέσα από τον ταυτόχρονο διττό ρόλο της. Με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής να φορτώνονται, να αγχώνονται. Έτσι, αυτό δεν βοηθά ούτε την ίδια την προϊσταμένη, ούτε τους συναδέλφους της, αλλά ούτε και την μάθηση των παιδιών.

Καταληκτικά, πιστεύουμε πώς η προϊσταμένη νηπιαγωγός θα πρέπει να κατέχει αρκετές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες του αντικειμένου της. Θα πρέπει να έχει εκείνα τα χαρακτηριστικά, ώστε οι συνθήκες εργασίας στο νηπιαγωγείο να είναι ικανοποιητικές και έτσι η εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής να νιώθει ικανοποίηση για το επάγγελμα της, καθώς και για την προϊσταμένη της. Στην σημερινή πραγματικότητα, πλέον δεν είναι αρκετό μόνο το καλό σχολικό κλίμα, θα πρέπει οι προϊσταμένες να επιμορφώνονται δια βίου και παράλληλα να δημιουργούν τις συνθήκες στον οργανισμό του σχολείου για την επιμόρφωση και την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

10. Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης πήγε ένα βήμα πιο πέρα τις ήδη υπάρχουσες μελέτες. Μπορεί ως περιορισμός της έρευνας να αποτέλεσε το γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη μόνο στο νομό Θεσσαλονίκης, λόγω της εγγύτητας και της προσβασιμότητας της ερευνήτριας. Όμως, προτείνουμε, κάνουμε κάποιες προτάσεις, που μπορούν να πραγματοποιηθούν κάποιες επιπλέον έρευνες σχετικές με το θέμα:

α) έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, ώστε να βγάλουμε και πιο πολλά συμπεράσματα,

β) αντίστοιχη έρευνα σε άλλο νομό της χώρας μας,

γ) έρευνα με δείγμα τις προϊσταμένες νηπιαγωγείων: i) μπορούμε να εξετάσουμε τις δικές τους απόψεις ως προς το θέμα που ερευνούμε και ίσως να συγκρίνουμε τις απόψεις των προϊσταμένων με αυτές των υφισταμένων τους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, ii) να εντοπιστούν εκείνα τα προσόντα των προϊσταμένων ως προς τη θέση που καταλαμβάνουν, δηλαδή τυχόν εξειδίκευση σε θέματα ως προς την Οργάνωση και Εκπαιδευτική Διοίκηση, ίσως κάποια πιστοποίηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων,

δ) έρευνα σε τμήματα ένταξης και στην ηγεσία, ένα πολύ μεγάλο ζήτημα το οποίο αναδείχτηκε σε κάποιες συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας. Ίσως και σύγκριση μεταξύ γενικής και ειδικής (δηλαδή προϊσταμένη της γενικής και νηπιαγωγός τμήματος ένταξης, είτε προϊστάμενη τμήματος ένταξης και νηπιαγωγός της γενικής),

ε) επίσης διαφορές ως προς τον πρώτο χρόνο ως προϊσταμένη και σε μετέπειτα χρόνια,

ζ) τέλος ενδιαφέρον θα ήταν να ελεγχθούν διαφορές ως προς τις σχέσεις εργασίας, δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής είναι αναπληρώτριες ή με απόσπαση σε σχέση με τις μόνιμες που έχουν οργανικότητα.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί από: α) τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, και κυρίως από τις προϊσταμένες νηπιαγωγείων. Δίνεται σ' αυτούς η δυνατότητα να ενημερωθούν για το νέο τους ρόλο στην σύγχρονη κοινωνία. Δυνατότητα μελέτης των τυχόν αδυναμιών που υπάρχουν στα νηπιαγωγεία τους για την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής,

προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα το τι θα μπορούσαν να κάνουν, β) τους υπεύθυνους για τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και προϊσταμένων νηπιαγωγών. Με στόχο να υπάρξει πραγματική ανάπτυξη όλου του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς ταυτόχρονα θα μπορούσε να υπάρχει και κάποιος έλεγχος / αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. Βιβλιογραφικές αναφορές στα Ελληνικά

- Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Αναστασιάδης, Π. (2011). «Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών»: Βασικές αρχές σχεδιασμού και υλοποίησης. *6th International Conference. International Open & Distance Learning, 4-6 November 2011* (σσ. 685-701). Loutraki, Greece.
- Αναστασίου, Α. (2014). *Ικανότητες απόδοσης των ηγετών εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και συσχέτισης τους με χαρακτηριστικές παραμέτρους* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Άνθης, Κ. Χ., & Κακλαμάνης, Κ. Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην Εκπαίδευση. *1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο για Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας, 12-14 Μαΐου 2006*. Ιωάννινα.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@δευτικός κύκλος», 1(1)*, 8-29.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γαλάνης, Γ. Ν. (1993). *Ψυχολογία της επιμόρφωσης ενηλίκων: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις* (2^η Έκδοση). Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Γιαβρίμης, Π. (2011). Η επιμόρφωση ως αντικείμενο δομικής αμφισημίας της δράσης των εκπαιδευτικών. Στο Παπασταμάτης Α., Βαλκάνος Ε., Παντισίδου Ε., Ζαρίφης Γ. (Επιμ.), *Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτές ενηλίκων. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 275-298). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Γιανοπούλου, (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα: Π.Ι.
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα.
- Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). *Εθνικό πλαίσιο προσόντων (χ.χ.)*. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2015, από <http://www.eoppep.gr/index.php/el/qualification-certificate/national-qualification-framework>
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση. Ένα Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2017, από http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). Ανακοίνωση της επιτροπής προς το συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2015, από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2002). *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων*. Αρ. Φ. 1340, Αριθ. Φ. 353.1./324/105657/Δ1.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2010). *Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις*. ΝΟΜΟΣ ΥΠ. Α. 3879, Αρ. Φ. 163.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2012). *Σύστημα πιστοποίησης εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης*. ΝΟΜΟΣ ΥΠ. Α. 20082, Αρ. Φ. 2844.

- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2015). *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΝΟΜΟΣ ΥΠ. Α. 4327, Αρ. Φ. 50.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης (2017). *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης*. ΝΟΜΟΣ ΥΠ. Α. 4473, Αρ. Φ. 78.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σσ. 123-158). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καραγιάννη, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2008). Η δια βίου κατάρτιση ως παράγοντας επαγγελματισμού των νηπιαγωγών. Στο Δ. Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 164-171). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Π.Ε.Δ.Δ. Τομέας Διοικητικής Επιστήμης.
- Καρράς, Γ. Κ. (2007). *Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

- Κούλα, Ε. Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Κωστίκα, Γ. Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *7th International Conference in International Open & Distance Learning, 8-10 November 2013* (σσ. 60-77). Athens: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Σχέδιο δράσης για την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο νέο σχολείο*. ΥΠΔΒΜΘ- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2015, από <http://repository.edulll.gr/1528>
- Μπιτσάνη, Ε. (2006). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων: Ζητήματα και σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία της οργανωσιακής και διοικητικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Διόνικος.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Νέο Σχολείο (2011α). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2016, από <http://digitalschool.minedu.gov.gr>. ΕΣΠΑ 2007-2013. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νέο Σχολείο (2011β). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2016, από <http://digitalschool.minedu.gov.gr>. ΕΣΠΑ 2007-2013. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμος β'). Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. (2006). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Ψυχολογικές και κοινωνικές παράμετροι διοικητικής αποτελεσματικότητας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης* (Τόμος Α – Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων). Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης* (4^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Γ' έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

- Σαΐτης, Χ. (2014). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Β' έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.
- Σαλτέρης, Ν. (2006). *Διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Schratz, M. (2008). Ηγεσία και μάθηση: Ένα αταίριαστο ζευγάρι; Το αίτημα για μια ηγεσία για τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης, J. MacBeath, (Επιμ.), *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση* (σσ. 69-103). Αθήνα: Λιβάνης.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της- μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Συνώδη, Ε. (2004). *Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας* (επιμέλεια σειράς: Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Σύψας, Α., Λέκκα, Α. Θ. Μ., & Παγγέ, Τ. (2013). Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και δια βίου μάθηση, προτιμήσεις εκπαιδευτικών. *7th International Conference in International Open & Distance Learning, 8-10 November 2013* (σσ. 13-20). Αθήνα: Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. Μ. (2007). *Οργάνωση & διοίκηση: Το μάνατζμεντ της νέας εποχής*. Αθήνα : Rosili.
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2011). Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Στο Καραβάκου, Β. (Επιμ.), *Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 269-288). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Φωτοπούλου, Β. Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

B. Βιβλιογραφικές αναφορές στα Ελληνικά από μετάφραση

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Jarvis, P. (2007). Paulo Freire. Στο P. Jarvis. *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου, επιστημ. επιμ. Α. Κόκκος) (σσ. 355-376). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων* (μτφρ. Ν. Φίλλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow, και συνεργάτες (σσ. 43-72). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schunk, D. (2011). *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (μτφρ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Yukl, G. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς* (μτφρ.- επιστημ. επιμ. Α.Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Γ. Βιβλιογραφικές αναφορές στα Αγγλικά

Adler, P. A., & Adler, P. (n.d.). National Centre for Research Methods. In S. E. Baker, and R. Edwards (Eds.), *Review Paper. How many qualitative interviews is*

- Australian institute for teaching & school leadership (AITSL, 2015). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. Carlton South: Education Council.
- Bechtel, M. (2008). Competence profiles for adult and continuing education staff in Europe: Some conceptual aspects. In Nuisl E. & Lattke S. (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 45-61). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership. Teachers perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks. CA: Corwin.
- Bransford, J. Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). US: The National Academy of Education.
- Bron, A. (2008). Identities of adult educators: Changes in professionalism. In Nuisl E., & Lattke, S. (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 33-44). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: role socialization, professional development, and capacity building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468-494.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (μτφρ. Σαπφούς Διαμάντη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Craft, A. (2000). *Continuing professional development. A practical guide for teachers and schools* (2nd edition). London: RoutledgeFalmer.
- Cullen, J. (1996). The challenge of Te Whaariki for future developments in early childhood education. *Delta: Policy and Practice in Education*, 48(1), 113-125.
- Drago-Severson, E. (2004). *Helping teachers learn: Principal leadership for adult growth and development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 125-144.
- Eby, L. T., & Allen, T. D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences: Patterns and outcomes. *Group & Organization Management*, 27(4), 456-479.
- Enrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198. doi: 10.1080/0305764X.2013.860083
- Fleet, A., & Patterson, C. (2001). Professional growth reconceptualized: Early childhood staff searching for meaning. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2017, από <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/index.html>
- Fullan, M. (2007). *Organizational learning. Improving learning, teaching, and leading in school systems*. US: Sage Publications.
- Gilbreath, B., Rose, G., & Dietrich, K. (2008). Assessing mentoring in organizations: An evaluation of commercial mentoring instruments. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), 379-393.
- Gioffi, S. (2011). Recognizing dimensions of effective leadership in a lifelong learning world. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (pp. 429-441). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Giossi, S. (2012). *Human resource development through the exploitation of lifelong learning methods* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administrative Quarterly*, 38(2), 233-256.
- Hansford, B., & Ehrich, L.C. (2006). The principalship: How significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52.
- Helterbran, V. R., & Fennimore, B. S. (2004). Collaborative early childhood professional development: Building from a base of teacher investigation. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 267-271.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89-108.
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210-223. doi: 10.1080/13502930802141634
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, Antecedents and Consequences. *Academy of Management Journal*, 45, 779-790.
- Leithwood, K. A., & Poplin, M. S. (1992). Transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5).
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.

- Lineburg, P. (2010). *The Influence of the Instructional Leadership of Principals on Change in Teachers' Instructional Practices*. PhD Thesis (Doctor of Education in Educational Leadership and Policy Studies). Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- Marotz, L., & Lawson, A. (2007). *Motivational leadership in early childhood education*. NY: Thomson Delmar Learning.
- Meyers, B., Meyers, J., & Gelzheiser, L. (2001). Observing leadership roles in shared decision making: A preliminary analysis of three teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 277-312. doi: 10.1207/S1532768XJEPC1204_01
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ndiga, B., Mumukha, C., Flora, F., Ngugi M., & Mwalwa, S. (2014). Principals' transformational leadership skills in public secondary schools: A case of teachers' and students' perceptions and academic achievement in Nairobi County, Kenya. *American Journal of Educational Research*, 2(9), 801-810.
- OECD (Organization for International Co-operation and Development) (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.
- Poplin, M. S. (1992). The leader's new role: Looking to the growth of teachers. *Educational Leadership*, 49(5), 10-11.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-468.
- Rajuan, M., Beijgaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3), 223-242.
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: Relationships count. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(2), 211-226. doi: 10.1080/13611260306858

- Rodd, J. (1996). Towards a typology of leadership for the early childhood professional of the 21st century. *Early Child Development and Care*, 120(1), 119-126. doi: 10.1080/0300443961200109
- Rodd, J. (2013). *Leadership in early childhood: The pathway to professionalism*. 4th edition. NY: Open University Press.
- Rous, B. (2004). Perspectives of teachers about instructional supervision and behaviour that influence pre-school instruction. *Journal of Early Intervention*, 26(4), 266-283. doi: 10.1177/105381510402600403
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1993). Professionalism and the preparation of early childhood education practitioners. *Early Child Development and Care*, 89(1), 1-17.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Sergiovanni, T., (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C., & Knoche, L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Shoemaker, J. & Fraser, H. W. (1981). What principals can do: Some implications from studies of effective schooling. *The Phi Delta Kappan*, 63(3), 178-182.
- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe, S. (2002). Informal mentoring as an organisational resource. *Long Range Planning*, 35(4), 389-405.
- Smith, W. J., Howard, J. T., & Harrington, K. V. (2005). Essential formal mentor characteristics and functions in governmental and non-governmental organizations from the program administrator's and the mentor's perspective. *Public Personnel Management*, 34(1), 31-58.
- Sosik, J. J., & Lee, D. L. (2002). Mentoring in organizations: A social judgment perspective for developing tomorrow's leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 8(4), 17-32.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Taggart, G. (2011). Don't we care?: The ethics and emotional labour of early years professionalism. *Early Years*, 31(1), 85-95. doi: 10.1080/09575146.2010.536948
- Watts, J. M. (2009). *Professionalism in early childhood education*. Master thesis. The Faculty of Humboldt State University.
- Wilson, K. (1982). An effective school principal. *Educational Leadership*, 39(5), 357-361.
- Wong, H. (2003). *Collaborating with colleagues to improve student learning*. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2016, από www.enc.org.
- Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education* 16(5-6), 635-647.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Αρχικό εργαλείο

Πρόκειται για το εργαλείο των Blasé και Blasé (1999, σσ. 356-357):

Ερωτηματολόγιο στα Αγγλικά:

1. Describe and give a detailed example of a positive / negative characteristic (overt or covert, formal or informal) that your instructional supervisor uses frequently to influence what you think or do that directly improves something about your classroom teaching.
2. Describe and give a real-life example of the effects (impacts) that the characteristic has on your thoughts (related to teaching) and behavior (related to teaching).
3. Describe and illustrate your instructional supervisor's goals associated with the characteristic you identified above.
4. How effective is the characteristic in getting you to think or do what the instructional supervisor intends?

ineffective effective

--	--	--	--	--	--	--	--

Please explain why.

5. What feelings do you have about the instructional supervisor's characteristic?

Ερωτηματολόγιο μεταφρασμένο:

1. Περιγράψτε και δώστε ένα λεπτομερή παράδειγμα θετικού / αρνητικού χαρακτηριστικού (φανερό ή μη, επίσημο ή ανεπίσημο) το οποίο ο εκπαιδευτικός επόπτης χρησιμοποιεί συχνά για να επηρεάσει αυτό που σκέφτεστε ή κάνετε, το οποίο βελτιώνει άμεσα την διδασκαλία σας.
2. Περιγράψτε και δώστε ένα παράδειγμα των επιπτώσεων που έχει το χαρακτηριστικό στις σκέψεις σας (σε σχέση με τη διδασκαλία) και συμπεριφορά (που σχετίζονται με την διδασκαλία).
3. Περιγράψτε και απεικονίστε τους στόχους του εκπαιδευτικού επόπτη σας που σχετίζονται με το χαρακτηριστικό που προσδιορίζεται παραπάνω.
4. Πόσο αποτελεσματικό είναι το χαρακτηριστικό στο να σας κάνει να σκεφτείτε ή να κάνετε αυτό που ο εκπαιδευτικός επόπτης σκοπεύει;

αναποτελεσματικό αποτελεσματικό

--	--	--	--	--	--	--	--

Παρακαλώ εξηγήστε γιατί.

5. Τι αίσθηση σας προκαλεί αυτό το χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού επόπτη;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα

Το μεταφρασμένο και ελαφρώς τροποποιημένο εργαλείο των Blasé και Blasé (1999, σ. 357) που χρησιμοποιήθηκε στην κύρια έρευνα μας:

A. Με βάση το θετικό χαρακτηριστικό

1. Δώστε ένα λεπτομερές παράδειγμα θετικού χαρακτηριστικού (φανερό ή μη, επίσημο ή ανεπίσημο), το οποίο η προϊσταμένη χρησιμοποιεί συχνά για να επηρεάσει αυτό που σκέφτεστε ή κάνετε, το οποίο βελτιώνει την διδασκαλία σας.
2. Δώστε ένα πραγματικό παράδειγμα το πώς επιδρά αυτό το χαρακτηριστικό στον τρόπο σκέψης σας και στη συμπεριφορά σας, όσον αφορά την διδασκαλία.
3. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, ποιού νομίζετε ότι είναι οι στόχοι της προϊσταμένης σας;
4. Πόσο αποτελεσματικό είναι το χαρακτηριστικό αυτό στην διδασκαλία σας; Γιατί;
5. Τι αίσθηση σας προκαλεί αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης;

B. Με βάση το αρνητικό χαρακτηριστικό

1. Δώστε ένα λεπτομερές παράδειγμα αρνητικού χαρακτηριστικού (φανερό ή μη, επίσημο ή ανεπίσημο), το οποίο η προϊσταμένη χρησιμοποιεί συχνά για να επηρεάσει αυτό που σκέφτεστε ή κάνετε, το οποίο επιδρά στην διδασκαλία σας.
2. Δώστε ένα πραγματικό παράδειγμα το πώς επιδρά αυτό το χαρακτηριστικό στον τρόπο σκέψης σας και στη συμπεριφορά σας, όσον αφορά την διδασκαλία.

3. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό, ποιού νομίζετε ότι είναι οι στόχοι της προϊσταμένης σας;
4. Πόσο μη αποτελεσματικό είναι το χαρακτηριστικό αυτό στην διδασκαλία σας; Γιατί;
5. Τι αίσθηση σας προκαλεί αυτό το χαρακτηριστικό της προϊσταμένης;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Απομαγνητοφωνήσεις συνεντεύξεων

A. Με βάση το θετικό χαρακτηριστικό

Πίνακας Α1

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>Είναι πολύ παρατηρητική... και πολλές φορές κάτι που δεν έχω προσέξει εγώ, μου το... αναφέρει... ή μου το... επισημαίνει. Του τμήματος ένταξης τα παιδιά; Ναι. Μόνο εκεί... Στα παιδιά της γενικής... εεε εντάξει κάνει παρατηρήσεις.</i>
2	<i>την ενδιαφέρει να βγαίνει μόνο όταν πρέπει από κοινού θέματα...</i>
3	<i>απλώς σε κάποια πρακτικά καθημερινά θέματα, για παράδειγμα... αν θα χρησιμοποιήσουμε, αν θα βάλουμε παντοφλάκια εγώ ήθελα τα παιδιά να... βάζουν παντοφλάκια, εεεμ ενώ αυτή όχι, ε και χρησιμοποίησε κάποια επιχειρήματα με τα οποία με έπεισε, δηλαδή δε μου επέβαλλε όχι..., δε θα... το κάνεις αυτό ή όχι δε το έκανα επειδή είναι προϊσταμένη...αυτό που θέλει να... περάσει, εεε το περνάει με επιχειρήματα και δεν χρησιμοποιεί την εξουσία...</i>
4	<i>Είναι πάρα πολύ οργανωτική, είναι πάρα πολύ δίκαιη... και μας συμπεριφέρεται σαν να είμαστε συναδέλφισσες και όχι σα να είναι προϊσταμένη. Αυτό βοηθάει στη διδασκαλία πάρα πολύ, υπάρχει πάρα πολύ καλή συνεργασία... και αυτό μας δίνει ένα θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο φυσικά... και μια καλή ώθηση για να δουλεύουμε... καλύτερα. Ε, κάτι επίσημο μπορεί να κάνει για να σας επιμορφώσει; Δεν μπορεί ...</i>
5	<i>Εκτός διδασκαλίας απλά συζητάμε. Για παράδειγμα ας πούμε σκεφτόμαστε ότι θέλουμε να κάνουμε, να δουλέψουμε ένα θέμα, κάτι παραδείγματος χάριν, οπότε προτείνει, λέει σκέφτηκα ότι... θα μπορούσαμε να κάνουμε αυτό ή να κάνουμε... αυτή τη δραστηριότητα ή να οργανώσουμε την τάξη έτσι... Προτάσεις. Φέρνει και υλικό; Ε, και υλικό ναι.</i>
6	<i>Ε, συνεργαζόμαστε πάντα, δηλαδή... όταν θέλουμε να κάνουμε... το οτιδήποτε, συζητάμε πώς θα γίνει, απλώς η καθεμία το προσαρμόζει επειδή είμαστε διαφορετικές τάξεις... εντάξει. Έχουμε ίδιο... κλίμα εδώ όλες (γέλιο). Λοιπόν, εεε κάτι που μπορεί να κάνει ίσως επίσημα, για να σας επιμορφώσει μέσα στο σχολείο; Όχι.</i>
7	<i>Τίποτα, η πειθώ και ο λόγος. Τίποτα άλλο. Τι παράδειγμα; Με συζήτηση. Δε κάνετε κάτι επίσημο εδώ πέρα μέσα πάντως για επιμόρφωση; Όχι.</i>
8	<i>είναι οργανωτική... προτείνει τρόπους οργάνωσης μιας δραστηριότητας, να γίνει.. διάφορους τρόπους διδασκαλίας, για μια δραστηριότητα να γίνει πιο, πιο</i>

	<i>γρήγορα και πιο εύκολα, με ευγενικό και ωραίο τρόπο.</i>
9	<i>στο γράψιμο, στα καινούργια μέσα δηλαδή το 'χει... με τον υπολογιστή, το δουλεύει πιο καλά... σου δίνει κάποιες κατευθύνσεις .. και με βοηθάει σ' αυτόν τον τομέα, δηλαδή στο καινούργιο, στο τεχνο... στο τεχνολογικό.</i>
10	<i>Έχω μάθει πολλά αλλά λόγω του ότι είναι ειδικής αγωγής. Μ' έχει βοηθήσει... όταν... έχω κάποιο παιδάκι που δε μπορώ ακριβώς να καταλάβω, γιατί βρίσκομαι σε δίλημμα, αν κάτι συμβαίνει, μπορεί να με, με βοηθάει πάρα πολύ και το δουλεύουμε μαζί αυτό το παιδάκι και... Η την καλώ μες την τάξη, το παρακολουθεί και μου δίνει κι αυτή τη γνώμη της οπότε να δούμε αν διασταυρώνονται οι γνώμες μας.</i>
11	<i>Μου δημιουργεί ηρεμία. Όταν είμαι αγχωμένη ας πούμε και θέλω να προλάβω να κάνω τα πράγματα... και... για διάφορους λόγους, να μεσ' την τάξη καταλαβαίνεις ότι...υπάρχουν και αγχωτικές... καταστάσεις, και στιγμές άγχους, ε, με την επέμβασή της με ηρεμεί... ας το αφήσουμε τώρα αυτό, ας κάνουμε εκείνο, ας το πάρουμε με τη σειρά και θα το τελειώσουμε ας πούμε.</i>
12	<i>αν υποθέσουμε ότι ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας γίνεται από κοινού, είναι διαλλακτική, ε βρίσκουμε δηλαδή... αποφασίζουμε, συναποφασίζουμε γι' αυτά αλλά στην πορεία της διδασκαλίας του... της διαδικασίας όχι. Δηλαδή οργανωτικό κέντρο ορίζεται το όραμα της σχολικής μονάδας και θα πρέπει όλα τα τμήματα να συνεργαστούν προς την υλοποίησή του. Και συνεργαζόμαστε έτσι... εεε συναποφασίζουμε, και όσον αφορά τον προγραμματισμό, και κατά την υλοποίηση... Αλλά κάπως δεν επιδράει στη διδασκαλία ούτε... σαν τμήμα ένταξης κάπως; Στο δικό μου τμήμα όχι. Εεε, μπορεί από κοινού όλο το σχολείο έχουμε διάφορες δραστηριότητες, δηλαδή σε συνεργασία με το Δήμο..., εεε με τη βιβλιοθήκη, την πινακοθήκη, όλα αυτά, φιλιαναγνωσίες, λέσχη ανάγνωσης γονέων που έχουμε... κάνει, αλλά είναι ένα, ε, συ... ε, είναι συναπόφαση όλων των εκπαιδευτικών. Αυτή το ρίχνει στο τραπέζι το θέμα ή κι εσείς; Όχι, όχι, όλοι μαζί. Ότι... συνεργαζόμαστε πολύ... το δυνατό της σημείο.</i>
13	<i>Εεμ, κοίταξε, ένα θετικό χαρακτηριστικό είναι ότι... είναι ηγετικό άτομο και... ρυθμίζει πολύ καλά τα προβλήματα που παρουσιάζονται ανάμεσα... σε μας και στους γονείς. Οπότε αυτό λειτουργεί θετικά πιστεύω, προς εμάς, δεν βγάζει τον ηγετισμό, ε δε βγάζει το..άσχημο ηγετισμό.</i>
14	<i>έχουμε μια άρτια συνεργασία. Δηλαδή η μία συμπληρώνει την άλλη, δεν καλύπτει η μία την άλλη, όχι, δεν προσπαθεί να... εεε... πώς το λένε, να φανεί η μία πάνω από την άλλη, έχουμε τις ίδιες απόψεις, συμφωνεί και μάλιστα έτσι... επαινεί κιόλας.</i>

<p>15</p>	<p><i>Δεν επεμβαίνει, απλά υπάρχει... αλληλεπίδραση, δηλαδή γενικώς συζητάμε ας πούμε. Στη διδασκαλία μας δεν επεμβαίνει καθόλου η προϊσταμένη. Όχι, όχι δεν είμαστε μαζί. Ούτε και πέρσι όχι. Δηλαδή... συνεργάζεστε στο γραφείο ως προς τι; Συνεργαζόμαστε, και στην τάξη μας θα μπει κανονικά χωρίς κανένα θέμα, και θα μιλήσουμε και θα συζητήσουμε... Υπάρχει μια αλληλεπίδραση αλλά καθόλου δεν είναι επεμβατικού χαρακτήρα η παρουσία. Κάνει κάτι επίσημο; Όχι... Λοιπόν, οπότε ως θετικό χαρακτηριστικό θα λέγατε η συνεργασία που έχετε; Η συνεργασία και ότι δεν επεμβαίνει. Και συζητάτε μαζί... Ναι.</i></p>
<p>16</p>	<p><i>Είναι πολύ οργανωτική. Αυτό είναι που... εγώ πιστεύω ότι είναι το χαρακτηριστικό της. Αυτό με βοηθάει γιατί με βοηθάει να οργανώσω κι εγώ ανάλογα τον τρόπο διδασκαλίας. Μπορεί να ξεκινήσει ας πούμε αυτό το πρόγραμμα με τα βήματα για τη ζωή, το πρωί, να μου πει μέρα σε μέρα τι έχει κάνει, γιατί από πριν έχει καταγραφεί και ξέρει τι πρέπει να κάνει, το 'χει μελετήσει ας πούμε όσο πρέπει, εεε... και μου δίνει το έναυσμα να συνεχίσω με τον ίδιο τρόπο.</i></p>
<p>17</p>	<p><i>είναι πάρα πολύ οργανωτική..πολύ καλή χρήση υλικών και... εποπτικών υλικών, τα οποία τα έχουμε οργανώσει στο γραφείο οπότε κάθε φορά που έχουμε να κάνουμε οποιαδήποτε δραστηριότητα, βοηθάει στο να έχεις υλικό και την κάνεις με τον καλύτερο τρόπο. Έχουμε κάνει σεμινάρια με ψυχολόγους και με θεατρική αγωγή, μέσα στο σχολείο. Άρα και μέσω εσάς; Ναι ναι ...</i></p>
<p>18</p>	<p><i>Ναι. με επηρέασε πάρα πολύ ως προς ... την πρωτοτυπία της σε κάποια πράγματα, κυρίως παιχνίδια συνεργασίας, δραστηριότητες συνεργασίας, και πήρα από αυτήν πολλές ιδέες για να υλοποιήσω αυτά τα... παιχνίδια κι αυτές τις δραστηριότητες. Πρωτοτυπία, δημιουργικότητα... Στήριξη ως προς τους γονείς, σε κάποια θέματα που είχαμε με γονείς... για παράδειγμα που είχανε γονείς πρόβλημα με τις ψείρες... κι είχαμε, είχε γίνει μεγάλο θέμα με τους... γονείς και... μια μαμά... έλεγε ότι θα πάει στην Πρωτοβάθμια και ήταν εκεί η προϊσταμένη και μας στήριζε, την πήρε στο γραφείο τη συγκεκριμένη μαμά, της μίλησε... και την έπεισε να μην πάει στην Πρωτοβάθμια και προσπάθησε να διευθετήσει το πρόβλημα, αυτό.</i></p>
<p>19</p>	<p><i>Συνήθως ο ... σαν προϊστάμενος είναι αυτός που με ηρεμεί, επειδή είμαι πάρα πολύ αγχώδης, είναι αυτός που θα με ηρεμήσει, όταν θα 'μαι μέσα στην τάξη και θα με δει να είμαι αρκετά αγχωμένη και εκνευρισμένη, με... οποιοδήποτε θέμα που αφορά φυσικά τα παιδιά, είναι αυτός που θα μπει θα με ηρεμήσει και θα αναλάβει εκείνη τη στιγμή να βρει τρόπους να ηρεμήσει και τα παιδιά, και εμένα και να συνεχίσει τη διδασκαλία από 'κει που τη σταματάω εγώ, με δικό</i></p>

	<i>του διαφορετικό τρόπο, και μάλιστα τρόπους που πολλές φορές εγώ δεν είχα, δε γνώριζα. Άρα συνεργάζεστε στο ίδιο τμήμα μαζί να φανταστώ. Ναι, ναι, ναι στο ίδιο.</i>
20	<i>μαθαίνω μ' αυτήν.. Στον τρόπο που προσεγγίζει τα παιδιά. τροποποίηση της δραστηριότητας για να μπορεί να συμμετέχει και η ένταξη.</i>
<i>Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)</i>	

Πίνακας Α2

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>με κάνει κι εμένα πιο παρατηρητική... στη διδασκαλία μου, γενικότερα παρακολουθεί τις συμπεριφορές των παιδιών, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.</i>
2	<i>Εεε, στη... διδασκαλία δεν επεμβαίνει αλλά οπωσδήποτε δυσκολεύομαστε στο να αντιμετωπίζουμε ένα άτομο το οποίο ενεργεί... μόνο για τη δικιά του προβολή και από 'κει και πέρα μόνο όταν είναι αναγκασμένη ενδιαφέρεται για το σύνολο... δεν υπάρχει το δέσιμο που θα έπρεπε να υπάρχει.</i>
3	<i>νομίζω ότι κι εγώ έτσι κάπως... αντίστοιχα φέρομαι, οπότε δεν μπορώ να πω ότι ήμουν κάπως αλλιώς εγώ και... Ουδέτερα. Ναι.</i>
4	<i>Είναι οργανωτική, είναι πάρα πολύ συνεργάσιμη, δεν είναι καθόλου πειστική και προσπαθεί να μας βοηθάει πάντα όταν υπάρξει πρόβλημα. Κι αυτό βοηθάει έμμεσα εσάς... Έμμεσα... Πάρα πολύ! Αισθάνομαι πάρα πολύ καλύτερα... με αποτέλεσμα ανταποδίδω κι εγώ όλο αυτό που...</i>
5	<i>Θετικό είναι γιατί ακούς μιαν... άλλη γνώμη. Και ειδικά όταν συστεγάξεσαι, όταν είσαι μέσα στο ίδιο, γιατί εμείς συνεργαζόμαστε επειδή είμαστε στο ίδιο τμήμα, είναι βοηθητικό γιατί η μία καλύπτει την άλλη.</i>
6	<i>όταν βγάζουμε τα προγράμματα, τι θα κάνουμε μέσα την τάξη και καινοτόμα και τέτοια, μπορεί να αποφασίζουμε ίδια θέματα... γιατί βολεύει, βολεύει στις επισκέψεις που κάνουμε να έχουμε ίδια θέματα, αλλά το προσαρμόζουμε στις τάξεις μας η καθεμία, δηλαδή βρίσκουμε εύκολες δραστηριότητες, βρίσκουμε πιο δύσκολες σε τμήμα που έχει πιο πολλά νήπια...</i>
7	<i>Θετικότερα. Δηλαδή τα συζητάτε... Βεβαίως! Πάρα πολύ καλά. Παίρνω και παράδειγμα κιόλας, πώς το κάνω.</i>
8	<i>Στη διδασκαλία όχι, μόνο όταν αποφασίσουμε να κάνουμε από κοινού μια δραστηριότητα, εεε, έχοντας ένα κοινό θέμα, και που θα πούμε ότι και οι δύο</i>

	<p>θα διδάξουμε το ίδιο θέμα, ε, την ίδια δραστηριότητα, και θα ανταλλάζουμε απόψεις και γνώμες για το πώς θα γίνει η δραστηριότητα. Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση ή δεν υπάρχει μια... γνώμη ή μια ... έτσι συμβουλή. Μόνο το συζητάμε εκτός μαθήματος ναι, στο διάλειμμα ναι και καθεμία κάνει το δικό της πρόγραμμα. Ούτε κάτι επίσημο να γίνεται μέσα στο σχολείο εδώ πέρα για επιμόρφωση; Όχι όχι όχι. Γι' αυτό δεν έχω να σας δώσω κάποιο...</p>
9	<p>Με βοηθάει, μου κάνει πιο εύκολη τη διδασκαλία. Μπαίνει μες την τάξη και...; Α, όχι... ότι... Δε, δε κάναμε μαζί, φέτος θα κάνουμε μαζί. Αλλά πέρσι που ήταν, κάποια πράγματα που της ζητούσα με διευκόλυνε στη δουλειά μου. Όχι την ώρα του μαθήματος μέσα; Α, όχι, όχι. Εκτός μαθήματος. Ναι, ναι. Σας βοηθούσε; Απλώς ναι ζητούσα κάπου... κάτι λεπτομέρειες και με βοηθούσε στο πώς να κάνω την εργασία μου.</p>
10	<p>Δεν επηρε... επηρεάζει, ίσα-ίσα με βοηθ... όχι να με βοηθάει αυτό το πράγμα για να πάρω πράγματα, γιατί πιστεύω νομίζω καθημερινά παίρνουμε πράγματα και μακάρι να μπορούμε και να δίνουμε και να παίρνουμε. Κι έτσι μ' αυτή τη βοήθεια έχετε δεχτεί περισσότερο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες; Ε, υπάρχει τμήμα ένταξης εδώ στο δικό μας σχολείο. Ναι, εσείς ε... αν σας έχει αλλάξει αυτό. Ναι, .. το βλέπω βέβαια...! Θετικά.</p>
11	<p>είμαι καλύτερη με τα... με τα παιδιά, είμαι πιο ήρεμη και όλα πάνε καλύτερα όταν... ξεφύγεις απ' αυτήν την κατάσταση.</p>
12	<p>Όλοι μαζί συναποφασίζουμε για τον προγραμματισμό μας, για τις... εξω... για τις δράσεις εκτός ωραρίου απ' το... εκτός ωραρίου όντως, για διάφορες... αυτό μόνο. Ότι συνεργαζόμαστε σ' αυτά.</p>
13	<p>Αυτή τη βδομάδα, ε, παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα με έναν γονιό ο οποίος δε μπορούσε να καταλάβει ότι το παιδί απ' το σχολείο θα ανοίγει 8:20 και η... η υποδοχή θα 'ναι 8:20 με 8:30. Λοιπόν και... εμ τον πήρε τηλέ... γιατί δημιούργησε θέμα και σε 'μενα και στη συναδέλφισσα και ενώ του έδειχνα την εγκύκλιο και πώς τα ορίζει το Υπουργείο Παιδείας και τα λοιπά, αυτός επέμενε και φώναζε ότι δεν το καταλαβαίνουμε καλά και δεν... ερμηνεύουμε σωστά το νόμο και δε ξέρω τι. Ε και όταν της... ήρθε και της εξηγήσαμε αυτά που γίνανε, τον πήρε τηλέφωνο τον... γονέα και τον είπε να μη... να μη παρακάμπτει αυτήν και να απευθύνεται σε μας. Να απευθύνεται πρώτα σ' αυτήν κι αν δε μπορεί να το λύσουμε το πρόβλημα αυτή πρέπει να... Λοιπόν αυτό με βοήθησε, το ότι μπόρεσε δηλαδή... την προηγούμενη μέρα με σύγχυσε και 'μενα και τη συναδέλφισσα και μετά φυσικά όταν είσαι συγχυσμένη δε μπορείς να δουλέψεις και το υπόλοιπο της βάρδιάς σου, εν ηρεμία. Ως προς τη διδασκαλία στο μάθημά σας; Σας βοηθάει ώστε... ξέρω 'γω να σας δίνει κάποιο υλικό εεε να</p>

	<p>σας πει κάποια άλλη λύση που θα μπορούσατε να κάνετε κάτι άλλο; Δηλαδή δεν επεμβαίνει καθόλου στο μάθημά σας; <i>Όχι, όχι. Δεν επεμβαίνει, ίσα-ίσα έχουμε πάρα πολύ καλή... δηλαδή δε μπορώ να βρω αρνητικά να σου πω. Τώρα θετικά ρωτάω. Ναι. Θετικά αν επεμβαίνει στο μάθημά σας. Δεν επεμβαίνει. Όχι.</i></p>
14	<p><i>Πολύ γιατί εντάζει όταν έχεις μια πάρα πολύ καλή συνεργασία, εννοείται ότι επιδρά και στον τρόπο που δουλεύεις και στη σχέση σου με τα παιδιά... είναι ένα κλίμα πολύ θετικό!</i></p>
15	<p><i>Ότι είμαι αυτόνομη. Μπορώ να κάνω αυτό που θέλω. Χωρίς να επέμβει κανένας άλλος. Αλλά παρόλ' αυτά... εεεμ έχετε κι ένα στήριγμα... ίσως... Ε, εντάζει... το συζητάτε. ... λογικό δεν είναι; Είμαστε σ' ένα κοινό χώρο δουλειάς, δηλαδή δε θα συζητήσουμε, δε θα μιλήσουμε, δε θα συζητήσουμε, δε θα ανταλλάξουμε... απόψεις ιδέες, δε θα γίνουν όλα αυτά τα πράγματα;</i></p>
16	<p><i>Προσπαθώ να... σκέφτομαι κι εγώ το ίδιο οργανωτικά. Εγώ γενικά είμαι, είμαι πιο χύμα... σε σχέση με... με το ημερήσιο πρόγραμμα.. Μπορεί ας πούμε να έχω κάτι άλλο στο μυαλό μου να κάνω, και... στην πορεία να δω ότι τα παιδιά τα ενδιαφέρει κάτι άλλο και να παρεκκλίνω.</i></p>
17	<p><i>Εεε, απ' τη στιγμή που υπάρχει το υλικό, ακόμη και να μην ξέρεις ένα αντικείμενο, το παίρνεις πριν, ασχολείσαι, και ξέρεις πώς να το προσεγγίσεις καλύτερα.</i></p>
18	<p><i>Ναι. με επηρέασε πάρα πολύ ως προς ... την πρωτοτυπία της σε κάποια πράγματα, κυρίως παιχνίδια συνεργασίας, δραστηριότητες συνεργασίας, και πήρα από αυτήν πολλές ιδέες για να υλοποιήσω αυτά τα... παιχνίδια κι αυτές τις δραστηριότητες. Πρωτοτυπία, δημιουργικότητα... Στήριξη ως προς τους γονείς, σε κάποια θέματα που είχαμε με γονείς... για παράδειγμα που είχανε γονείς πρόβλημα με τις ψείρες... κι είχαμε, είχε γίνει μεγάλο θέμα με τους... γονείς και... μια μαμά... έλεγε ότι θα πάει στην Πρωτοβάθμια και ήταν εκεί η προϊσταμένη και μας στήριξε, την πήρε στο γραφείο τη συγκεκριμένη μαμά, της μίλησε... και την έπεισε να μην πάει στην Πρωτοβάθμια και προσπάθησε να διευθετήσει το πρόβλημα, αυτό. Όσον αφορά τη διδασκαλία τώρα, τώρα αυτό δεν έχει σχέση με τη διδασκαλία με τους γονείς... Νιώθετε πιο άνετα μήπως; Εεε ναι.</i></p>
19	<p><i>Ήθελα, περσινό, ήθελα να περάσω σε ένα απ' τα παιδιά, να μάθουνε τη διαδικασία της πρόσθεσης, όχι με την έννοια βέβαια που είναι στο δημοτικό, με τον πιο παιχνιδιάρικο τρόπο που έχουμε στο νηπιαγωγείο. Και φυσικά πάνω στα παιδιά αυτά που... δεν μπορούσαν... που δεν έχουν τη δυνατότητα να καταλάβουν... αυτό το... θέμα τελοσπάντων της πρόσθεσης, των μαθηματικών,</i></p>

	<p>το γιατί το κάνουμε όλο αυτό. Λοιπόν, δεν μπορούσα να το δείξω, δηλαδή πάντα έβρισκα τρόπους δικούς μου, ο... συγκεκριμένος μαθητής δεν μπορούσε με τίποτα. Εγώ μιλούσα κι εκείνος ήτανε... ξέρω 'γω κοιτούσε το ταβάνι, έπεφτε κάτω. Εκνευρίστηκα πάρα πολύ, με αποτέλεσμα να χάσω και... τη δική μου ψυχραιμία και να μην μπορέσω να περάσω και ...και φυσικά να αρχίσει να κλαίει. Λοιπόν, ο ... μπήκε μέσα, πάρα πολύ ήρεμα, τον σήκωσε, μου λέει κάνε λίγο στην άκρη, θα καθίσω εγώ να παίζω με τον.... Ο .. ενώ χτυπιότανε κάτω και τα λοιπά, έκατσε κάτω μαζί του στο πάτωμα, ζάπλωσε κι εκείνος κάτω, δε ξέρω τι του είπε, πώς του το είπε, τι έκανε, τον σήκωσε σιγά-σιγά, ίσως επειδή να είδε... αντρική παρουσία; Εεε πήγανε κάθισαν... στο... θρανίο, του έβγαλε κάποια... βιβλιάρια, κάποια παιχνιδάκια, κάποια στρατιωτάκια, και του πέρασε την έννοια του προσθέτω τα πράγματα με τα... μικρά τα... παιχνιδάκια εκείνα τα playmobil, όχι δε θα προσθέσουμε εδώ, θα βάλουμε ακόμα ένα άλλο για να πάει... καβάλα ο καϋμπόης ξέρω 'γω, και μ' αυτό τον τρόπο, μ' αυτό τον τρόπο, χωρίς δηλαδή προσπάθεια τρομερή, έμαθε ο μικρός ότι... βάζω σημαίνει... κάνω κάτι παραπάνω.</p>
20	<p>Εεε, ας πούμε παιχνίδι ψυχοκινητικό εεε με τα... με στεφανάκια, με χρήση ονομάτων που κάνουμε για παιχνίδια γνωριμίας... εεε και θα δώσει και στα παιδιά της ένταξης ας πούμε λίγο πιο απλούς ρόλους που μπορούν να το... να το βγάλουν εις πέρας. Τώρα αυτές τις μέρες αυτά κάναμε, παιχνίδια γνωριμίας..., μεταξύ τους με ονόματα, με ζευγαράκια. Ωραία, και ο τρόπος που το κάνει, η διδασκαλία της, σε βοηθάει εσένα, έτσι; Μαθαίνεις απ' αυτήν. Ε μαθαίνω μ' αυτήν. Ωραία. Εντάξει σήμερα κάναμε ας πούμε πιο συγκεκριμένα το όνομά μας με... λίγο χρησιμοποιώντας ζυλάκια για να δούμε ο κάθε ένας πόσα πόσα γραμματάκια έχει το όνομά του ας πούμε. Και αυτή τι έκανε; Με αναγνώριση ονόματος, έδωσε στα... και στην ένταξη και στα κανονικά παιδάκια, να αναγνωρίσουν το όνομα και να βάλουνε... σε κάθε γραμματάκι κι από ένα ζυλάκι ας πούμε. Μμμ... Άρα αυτό βοηθάει η διδασκαλία της στην ένταξη των παιδιών των τμημάτων της... του τμήμα σου του δικού σου. Του τμήματος ναι, μέσα στο τμήμα.</p>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

Πίνακας Α3

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>Πολλές φορές προσπαθεί να ψυχολογήσει και τα παιδιά, και αυτόν που συνομιλεί. Για να δει... τι κρύβεται από πίσω. Άρα να βελτιώσει τα παιδιά. Ναι. Και πολλές φορές το κάνει και με τους γονείς αυτό.</i>
2	<i>να βγαίνει... προσωπικά αυτή προς τα έξω... Αυτή κυρίως, και το σχολείο την ενδιαφέρει.</i>
3	<i>οι στόχοι είναι να... πετύχει αυτό που θέλει αυτή προφανώς...</i>
4	<i>Οι στόχοι της είναι το να υπάρχει ένα... θετικό κλίμα στο σχολείο, να υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ μας... και να είναι πάντα δίπλα μας στο ό,τι χρειαστούμε.</i>
5	<i>Η καλύτερη διδασκαλία, η καλύτερη οργάνωση της τάξης... Και η συνεργασία εννοείται.</i>
6	<i>Να μπορέσει να λειτουργήσει το σχολείο σαν σύνολο... άρα να υπάρχει εξατομικευμένη αγωγή ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε τμήματος.</i>
7	<i>Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και η... σωστή... εκπαίδευση των νηπίων.</i>
8	<i>Η συνεργασία, καλή συνεργασία και το θετικό κλίμα μέσα στο νηπιαγωγείο.</i>
9	<i>Να δίνει κατευθύνσεις φυσικά. Να διευκολύνει τους... ε, υφισταμένους της... να τους διευκολύνει ώστε να κάνουν καλύτερα το έργο τους.</i>
10	<i>η καλύτερη συνεργασία αυτή... η συνεργασία είναι το παν σε ένα σχολείο.</i>
11	<i>Πιθανόν θεωρώ ότι δεν έχει στόχο τόσο, απλώς της βγαίνει αυθόρμητα. Είναι στο χαρακτήρα της. Θέλει να βοηθήσει ώστε να... λειτουργήσετε καλύτερα στην τάξη. Ναι.</i>
12	<i>Για την... θεωρώ για την... εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για ένα καλό σχολείο, ...ένα καλό προφίλ για το σχολείο μας.</i>
13	<i>Το να υπάρχει ηρεμία στο... στο σχολικό συγκρότημα.... να υπάρχει αρμονία ανάμεσα σ' όλους τους συναδέλφους της εεε καλή συνεργασία με τους γονείς.</i>
14	<i>Βασικά ο κυρίαρχος, ο πρωτεύων στόχος μας είναι εντάξει το να μπορέσουμε να... δώσουμε ό,τι καλύτερο γίνεται στα παιδάκια ...τα παιδιά να έρχονται πάντα χαρούμενα, ... ευδιάθετα, να μην έχουμε έτσι αντιδράσεις, να υπάρχει μια καλή συνεργασία με τους γονείς, εκεί προσπαθεί πολύ η προϊσταμένη. Η αλήθεια είναι αυτή, να, αυτό το κομμάτι δηλαδή το στηρίζει αρκετά, και στο ότι... και μεταξύ μας αυτό που θέλει είναι οι σχέσεις να είναι άμογες.</i>
15	<i>Η δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο.</i>
16	<i>Μάλλον... είναι στο χαρακτήρα της, έτσι; Δεν υπάρχει κάποιος στόχος; είναι γενικά είναι ναι βέβαια. Δεν είναι μόνο στη δουλειά, είναι παντού</i>

	<i>οργανωτική... κι αυτό υπήρχε στην προσωπική της ζωή παντού.</i>
17	<i>Οι στόχοι είναι να, πρώτον να συμμετέχουν όλα τα παιδιά δημιουργικά, και δεύτερον εεε να αναπτυχθεί το θέμα αυτό και οι εμπειρίες των παιδιών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο</i>
18	<i>Να υπάρχει ένα υγιές περιβάλλον στο... σχολείο</i>
19	<i>Είναι φυσικά να βοηθήσει το παιδί στο γνωστικό του επίπεδο, να πάει λίγο παρακάτω, έτσι; Να μην δημιουργούνται τριβές μέσα στην τάξη μεταξύ των παιδιών, και φυσικά να είμαι κι εγώ πιο ήρεμη πολλές φορές, και να μου δείξει κι έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των παιδιών.</i>
20	<i>Οι στόχοι είναι να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, να... ενώσει την ομάδα...</i>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

Πίνακας Α4

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>προσέχεις κάποια πράγματα τα οποία και δίνεις ... περισσότερη σημασία σε κάποια πράγματα τα οποία ίσως δε θα 'δινες σημασία.</i>
2	<i>Είναι εργατικό άτομο, δουλεύει, ε και... οπωσδήποτε όταν είσαι σε μια τάξη και... συνεργάζεσαι με κάποιον, ο ένας από τον άλλο παίρνει πράγματα. σαν πρότυπο δε θα 'λεγα ότι την έχω, αλλά δέχομαι ότι είναι καλή. Επειδή είναι προϊσταμένη; Όχι, όχι, όχι, επειδή έχει, επειδή... κυνηγεί... εεε τις νέες τεχνολογίες, έχει γνώσεις... Σας έμαθε τίποτα πάνω σ' αυτό; Στις τεχνολογίες και σ' αυτά; Όχι. Απλώς βοηθάει. Όταν θέλουμε κάτι, είναι πρόθυμη να το κάνει.</i>
3	<i>Ναι, δεν επ... δεν επηρεάζει</i>
4	<i>Πάρα πολύ. Γιατί νιώθω πάρα πολύ ήρεμη, νιώθω ότι ξέρω ότι... ανά πάσα στιγμή ό,τι πρόβλημα... δημιουργηθεί θα με βοηθήσει, θα είναι δίπλα μου και θα το λύσουμε μαζί.</i>
5	<i>Είναι αποτελεσματικό γιατί κάποιες φορές σε βγάζει κι από αδιέξοδα. Δηλαδή όταν... δεν είσαι σίγουρη τι θέλεις να κάνεις...</i>
6	<i>Πολύ, γιατί βολεύει, βολεύει στις επισκέψεις που κάνουμε να έχουμε ίδια θέματα, αλλά το προσαρμόζουμε στις τάξεις μας η καθεμία, δηλαδή βρίσκουμε εύκολες δραστηριότητες, βρίσκουμε πιο δύσκολες σε τμήμα που έχει πιο πολλά νήπια.</i>

7	<i>Πάρα πολύ. Γιατί γίνονται όλα με συζήτηση και συνεργασία.</i>
8	<i>Αρκετά... μου δίνει κάποιες ιδέες για να υλοποιηθεί η δραστηριότητα πιο γρήγορα, πιο εύκολα.</i>
9	<i>Τώρα όπως έχουν αλλάξει τα δεδομένα είναι πάρα πολύ, γιατί κι εγώ τώρα σου λέω πηγαίνω... τεχνολογικά να έχω κι εγώ κάποιες εεε κάποια εκπαίδευση. Βοηθάει πάρα πολύ γιατί έχουν αλλάξει πια τα δεδομένα... Όλα είναι...</i>
10	<i>Εεεμ, εμένα αυτό λίγο με άγγιξε περισσότερο μ' αυτά τα παιδιά έτσι και... εντάξει, φέτος δηλαδή που... έχουν δώσει τη δυνατότητα από πέρσι τα παιδιά του τμήματος ένταξης να μην είναι μόνο κλασσικό, να είναι και ολοήμερο, τώρα τα μοιραστήκαμε. Ούτε θα μπαίνει και στη μια τάξη, θα μπαίνει και στην άλλη, με αποτέλεσμα... θέλω να βοηθήσω ας πούμε σ' αυτό... και μαθαίνω και κάποια επιπλέον πράγματα.</i>
11	<i>Πολύ. Γιατί θεωρώ ότι είναι πολύ, πολύ... σημαντικό σε μια δασκάλα να είναι ήρεμη</i>
12	<i>Είναι και δικός μου στόχος η καλή λειτουργία του σχολείου, το καλό προφίλ του σχολείου, ε σ' αυτό δηλαδή, στο να ενισχύει και τους στόχους τους δικούς μου.</i>
13	<i>Είναι πολύ σημαντικό το θεωρώ. Γιατί όταν υπάρχουν όλες οι κατάλληλες συνθήκες κι εσύ δουλεύεις με καλύ... με με μεγαλύτερη διάθεση και ... σίγουρα αποδίδεις καλύτερα απ' το να όταν είσαι θυμωμένη ή νευριασμένη.</i>
14	<i>Πολύ. Γιατί εντάξει, όσο να 'ναι όταν βλέπεις ότι κι ο άλλος δίνεται και είναι θετικός, κι εσύ σαν άνθρωπος θα προσπαθήσεις να κάνεις ό,τι γίνεται καλύτερο. Πέρσι, ας πούμε, το θέμα το οποίο διαπραγματευτήκαμε όλη τη σχολική χρονιά ήταν τα παλιά επαγγέλματα, το οποίο ήταν ένας στόχος που τον είχαμε, δηλαδή μια σκέψη μάλλον που την είχαμε δυο-τρία χρόνια πριν, αλλά δεν την υλοποιούσαμε. Πέρσι όμως την υλοποιήσαμε και η μία, η μία γέμιζε την άλλη, συμπλήρωνε την άλλη, πάντα θετικά.</i>
15	<i>Αυτό που είπα και πριν, ότι δεν επεμβαίνει καθόλου και ότι μπορώ να κάνω αυτό που θέλω. Και αν ζητήσω και... γνώμη και άποψη, θα μου την πει φαντάζομαι. Για να βελτιώσω κάτι ή να απορρίψω κάτι.</i>
16	<i>Κοίταξε όταν μας υποχρεώνουνε να 'χουμε συγκεκριμένα προγράμματα από την αρχή της χρονιάς μέχρι και το τέλος της, νομίζω ότι είναι ... αποτελεσματική. Γιατί έτσι μπορούμε σε μηνιαία σε εβδομαδιαία σε μηνιαία ακόμα και σε ετήσια βάση να οργανώσουμε καλύτερα τη δουλειά μας και το πρόγραμμα που ακολουθούμε στο σχολείο.</i>
17	<i>Εεε, είναι, είναι, είναι αρκετά αποτελεσματικό, γιατί με βοηθάει να κάνω τα βήματα σωστά, να τα αξιολογώ παράλληλα...και να μπορώ να πετύχω το</i>

	<i>καλύτερο δυνατό.</i>
18	<i>Ε, είναι πολύ αποτελεσματικό. ... γιατί παίρνουμε και... και λειτουργεί ως παράδειγμα το θετικό αυτό χαρακτηριστικό αργότερα ως προς εμένα πώς να λειτουργήσω στους γονείς... Και σαν παράδειγμα, και σαν... με βοηθάει, με κάνει καλύτερη. Μου δίνει... σαν πρότυπο!</i>
19	<i>Ε, ό,τι αφορά εμένα πάρα πολύ. Δεν ξέρω αν σε άλλο συνάδελφο αυτό θα μετρούσε...σε 'μένα είναι πάρα πολύ. Γιατί πραγματικά είναι άνθρωπος ο οποίος θα 'ρθει με ήρεμο τρόπο, με ήρεμη φωνή, με καλό λόγο.</i>
20	<i>Ανάλογα τα περιστατικά ρε παιδιά, υπάρχουν περιστατικά που είναι βαριά, και... εντάζει..., δεν αντιλαμβάνονται αυτό το πράγμα λόγω προβλήματος... διάγνωσης που έχουν δηλαδή η... ο αυτισμός ας πούμε, ένας συγκεκριμένος δε μπορεί να το αντιληφθεί αυτό το πράγμα την ομάδα, ο άλλος τα πάει καλύτερα.</i>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

Πίνακας Α5

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>ΟΚ, ωραία εεε βοηθάει, αλλά κάποιες φορές είναι και... πιεστικό. Εεε... το λέει έμμεσα, όχι άμεσα.</i>
2	<i>Μειονεκτικά; Αλλά απλά ακολουθείτε. Ναι. Δε μας αρέσουν οι εντάσεις.</i>
3	<i>μπορώ να πω κι εγώ την... να εκφράσω την άποψή μου, δεν νιώθω δηλαδή ότι... εεε αν πω κι εγώ τα δικά μου επιχειρήματα δε θα εισακουστώ ή ... θα γίνει οπωσδήποτε το δικό της, εεε, δηλαδή νιώθω μια... άνεση... μια... αίσθηση ότι έχω κι εγώ μια... αυτονομία να κάνω ό,τι θέλω.</i>
4	<i>Χαρά, χαρά.</i>
5	<i>Ασφάλεια.</i>
6	<i>Ισοτιμία αισθάνομαι κι ότι μπορώ να λειτουργήσω μέσα στην τάξη</i>
7	<i>Ευχαρίστηση, άνεση... Αποδοχή</i>
8	<i>Θετική γιατί είμαι κι εγώ οργανωτικός, εεε οργανωτική, μου αρέσει η οργάνωση, και μου αρέσει η τάξη.</i>
9	<i>Ασφάλεια.</i>
10	<i>Αυτό σας λέω, νομίζω με κάνει κάπως καλύτερο έτσι και...Και καλύτερο άνθρωπο και πιστεύω... μαθαίνουν και τα παιδιά πάρα πολλά. Ευαισθητοποιούνται. Να βοηθήσουν να κάνουν και δε τα ξεχωρίζουνε, δε λένε</i>

	<i>αυτό είναι... έχει πρόβλημα ή αυτό... Μπορεί να το πουν είναι λίγο πιο μικρούλι από μας... γιατί το βλέπουν να ζαναφοιτά στη ίδια τάξη.</i>
11	<i>Μμμ... Πώς να πω τώρα... μια χαλάρωση; Μια... εεε αυτό...</i>
12	<i>αισθάνομαι... ικανοποίηση</i>
13	<i>αισθάνομαι σιγουριά</i>
14	<i>Εμένα βασικά με γεμίζει σαν άνθρωπο. Και αυτή, αυτή η σχέση με γεμίζει.</i>
15	<i>Νιώθω πάρα πολύ άνετα.</i>
16	<i>Με αγχώνει λίγο αλλά... εφόσον μπορώ να το... παρακολουθήσω, δεν έχω κανένα πρόβλημα.</i>
17	<i>Ε, σιγουριάς και ασφάλειας ότι ...προχωράμε σωστά, ότι αξιολογούμε το κάθε βήμα, κι ότι μπορούμε να κάνουμε αλλαγές τροποποιήσεις για να πετύχουμε το καλύτερο δυνατό με τα παιδιά.</i>
18	<i>Ε, σιγουριά. Αίσθηση σιγουριάς και ασφάλειας.</i>
19	<i>Ε, χαλαρά, δηλαδή αισθάνομαι εκείνη την ώρα ότι υπάρχει κάποιος</i>
20	<i>Κοίταξε με το χαρακτηριστικό που έχει εεε δεν αισθάνομαι αποκα... αποκομμένη. Δηλαδή προσπαθεί να εντάξει μέρος της δουλειάς, δεν α... και να έχει το επίπεδό της που θέλει ανεβασμένο, αλλά κι ένα μέρος, αυτό που μπορούμε να φέρω την ένταξη. Κάποια άλλα σημεία δεν μπορούν να...</i>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

B. Με βάση το αρνητικό χαρακτηριστικό

Πίνακας Β1

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>Αρνητικό όταν... γίνεται... ακολουθώ εγώ το πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης και... κάποιες στιγμές πρέπει να... ακολουθήσω το πρόγραμμα το γενικό... και θα γίνει πάντα σε χρόνο... που θε... που θέλει το γενικό τμήμα. Δε σε ρωτάει εσένα... τι θέλεις...; Ακολουθεί... το δικό της αυτό κι εσύ από πίσω... Εεε... ναι... Κάποιες φορές υπάρχει συνεννόηση, λέμε ξέρω 'γω τάδε ώρα θα συναντηθούμε, αλλά άλλες φορές «τώρα θα κάνουμε αυτό» και εκείνη την ώρα</i>

	<p>σταματάμε αυτό που κάνουμε και... ακολουθούμε το... Δεν υπάρχει δηλαδή συνεργασία... Ουσιαστική. Ε, κάποιες φορές υπάρχει κάποιες φορές εμ... εντάξει, δεν υπάρχει. Κάποιες μέρες είναι πιο δύσκολες... Άρα θα 'θελες κάτι παραπάνω... επειδή είναι προϊσταμένη απ' αυτήν; Πάνω σ' αυτό... Κάτι παραπάνω... ναι. Ίσως να υπήρχε καλύτερη συνεννόηση στο ποιες ώρες θα βρισκόμαστε.</p>
2	<p>Απλώς εεε το κλίμα είναι κάπως εεε πιο κρύο.... Ε, εντάξει δεν έχουμε το... την αλληλεγγύη να πω; Τη συνεργασία;</p>
3	<p>πιστεύω ότι δεν επιβάλλει κάτι, δε δεν έχω κάποιο... τα θέματα τα οποία παρεμβαίνει πιθανόν, είναι οργανωτικά του σχολείου και όχι μέσα στην τάξη μου το τι θα κάνω εγώ ή όχι. Οπότε δεν... με επηρεάζει. Σαν γνώμη, ε, μου λέει ότι αν το έκανες έτσι, αν το έκανες αλλιώς και τα λοιπά, το λαμβάνω υπ' όψιν, αλλά δεν επιβάλλει κάτι. Αν θέλω το κρατάω, αν δε θέλω δε το κρατάω.</p>
4	<p>Δεν υπάρχει κοπέλα μου στη συγκεκριμένη... προϊσταμένη. Απλά είναι πολύ αγχωτική και πολλές φορές μας μεταδίδει κι εμάς το άγχος της. Όταν βιάζεται πάρα πολύ, μας δημιουργεί κι εμάς ένα άγχος και τρέχουμε κι εμείς παράλληλα μαζί της. Αλλά αυτό για λίγα δευτερόλεπτα γιατί μετά εντάξει, έχουμε τους ρυθμούς μας... Αλλά δεν έχω γενικά, ας πούμε, δε μου δημιουργεί κάποιο πρόβλημα όλο αυτό εμένα... Καθόλου.</p>
5	<p>Δε νομίζω ότι... όχι ότι επειδή είναι η προϊσταμένη μου... ότι υπάρχει κάτι που να είναι αρνητικό. Ίσως απλά κάποιες φορές είναι πιο αγχώδης. Κι εγώ είμαι αγχώδης. Και τα γραφειοκρατικά και... επειδή θέλει... να είναι τέλεια στη δουλειά της.</p>
6	<p>Δεν έχω.</p>
7	<p>Δεν έχει...Αγχωμένη είναι... τις περισσότερες φορές. Αγχωμένη γιατί πρέπει να τρέξουν κάποια πράγματα. Και σου λέει έχω και τα παιδάκια, έχω και το... γραφείο... Όχι, εεε συνήθως όχι συνήθως... επειδή εναλλάσσεται... η προϊσταμένη βέβαια, εναλλάσσουμε το αξίωμα να το πω... Οπότε ό,τι χρειάζεται γραφικό, το οποίο μπορώ να κάνω εγώ, το κάνω. Τα οποία μπορώ. Ό,τι δεν μπορεί να κάνει, την αναπληρώνω... Αλλά γιατί το εναλλάσσετε; Γιατί είμαστε και οι δυο ισότιμες, ισάξιες. Έχουμε τις ικανότητες...</p>
8	<p>Ε, η αναβλητικότητα. Λόγω γραφείου πάλι; Ναι, πιθανόν. Ναι ναι ναι, γιατί είναι πολλές οι αρμοδιότητες και δεν είναι εφικτό να... προ... να προλάβει να γίνουνε κάποια πράγματα έτσι γρήγορα στην ώρα τους. ο καθορισμός των ημερών, ποιες μέρες θα πάμε παραδείγματος χάριν εκδρομή, ή κάποιες... εκδηλώσεις που χρειάζεται να κάνει το...</p>
9	<p>Όχι, δεν με... Δεν θυμάμαι κάτι δηλαδή, να μου είπε ή να κάθισα κάτι να μου</p>

	<i>επέβαλλε κάτι όχι... Να κάνω κάτι Τώρα είμαστε, δε το 'νιωσα, τώρα είμαστε...</i>
10	<i>Ναι, η αλήθεια είναι ότι δε μας δίνει αρμοδιότητα. Προσπαθεί και τα κάνει και... Εμένα μ' ευχαριστεί που δε μου δίνει! Δηλαδή, προσπαθεί να μη μας επιβαρύνει επειδή είναι και του τμήματος ένταξης να μη μας επιβαρύνει ..στο γραφείο, επειδή είμαστε στην τάξη και... Βοηθάμε εμείς πιο πολύ με τα παιδιά του τμήματος ένταξης αφού έχουμε μάθει περισσότερα πράγματα, καταλάβετε; Και είναι η προϊσταμένη στο γραφείο... εκείνη την ώρα; Όχι εκείνη την ώρα, είναι την ώρα που επιτρέπεται να είναι ας πούμε. Ή θα πάρει κάποια δουλειά στο σπίτι της, την οποία την ευχαριστεί ας πούμε. Εγώ σας είπα, δε δίνω κανένα παράδειγμα αρνητικό. ... είναι αρκετός ο φόρτος εργασίας που έχουν οι προϊσταμένες, ειδικά όταν έχουνε... περισσότερο εεε και τάξη. Δηλαδή τώρα έτσι πως έχουν γίνει τα πράγματα εκεί και πραγματικά είναι... Άρα ο φόρτος εργασίας που έχει. Ναι ο φόρτος εργασίας... Που που έχει δύο καθήκοντα, και το σχολείο την τάξη και το... Ναι, ναι, ναι.</i>
11	<i>έχει μια έκρηξη θυμού... και... αυτό με επη... ε, με επηρεάζει αλλά όχι στη διδασκαλία όμως, όταν συζητάμε μες το γραφείο. Αυτό... δε σας αγχώνει; Αυτό που γίνεται στο γραφείο; να... ναι, εννοείται ότι, εννοείται, Εννοείται, γιατί... πώς να στο πω; Εντός εισαγωγικών χαλιέμαι.</i>
12	<i>δε μπορώ να της βρω ένα αρνητικό χαρακτηριστικό διότι είναι... είναι πολύ τυπική ρε παιδί μου και με, σε σχέση με την εφαρμογή της νομοθεσίας, και... λειτουργεί συλλογικά... Παλιότερα θα μπορούσα να πω ότι ήτανε συγκεντρωτική σε κάποια πράγματα, τώρα όμως όχι, δε δε μπορώ να βρω και αρνητικό δηλαδή για την προϊσταμένη μου. Όταν πήγα εγώ όντως ήτανε, για 'μένα ήταν συγκεντρωτική, αυτό με δυσκόλευε μερικές φορές, ώσπου μετά από... κουβέντα και συζήτηση ε, εκεί που δεν έπρεπε να ανακατεύεται δε της το επέτρεπα. Οπότε το δεύτερο χρόνο ήσασταν καλύτερα. -Ναι, ναι. Ναι, είναι δηλαδή... εεε δεν... και η ίδια πλέον ξέρει ποιες είναι, πού μπορεί, πού επιτρέπεται να παρέμβει και πού... όχι.</i>
13	<i>Δε μπορώ να βρω. Έχουμε τόσο καλή σχέση με την... Βοηθάμε πάρα πολύ ο ένας τον άλλο. Δεν υπάρχει δηλαδή έτσι κάτι που να... μου προκαλεί δηλαδή αρνητικά συναισθήματα. Ούτε νομίζω ότι... κάτι πολύ ιδιαίτερα αρνητικό τώρα απ' αυτό που... τις περισσότερες φορές δηλαδή σου λέω μ' αυτό τον ηγετικό της χαρακτήρα, αποβαίνει σε καλό της σχολικής μονάδας κι όχι σε κακό. Ο καθένας κάνει... αναλαμβάνει τα δικά του παιδιά, τη δική του τάξη. Ναι. Απλά αν προκύψει πρόβλημα εεε τότε πηγαίνετε εσείς σ' αυτήν; Ναι. Με τους γονείς, όχι με κάτι άλλο. δε μου προκαλεί όμως... αρνητικά</i>

	<i>συναισθήματα.</i>
14	<i>πιάνει πολύ το χέρι της, στη ζωγραφική, στα αυτά, όταν πάμε κάποιο σχέδιο, «Α, εγώ θα το κάνω καλύτερο». Το αρνητικό της δηλαδή είναι ότι πάντα... πιστεύει ότι αυτό που θα κάνει εκείνη, θα το κάνει καλύτερο, δε το λέει όμως με κακία! είναι καλλιτεχνικής φύσεως άνθρωπος, θα το κάνει καλύτερο. Αλλά όχι στη διδασκαλία, εκεί δεν Αυτό με τη ζωγραφική της όμως, το αρνητικό χαρακτηριστικό που είπατε πριν... Ναι.</i>
15	<i>Τώρα αυτό έχει να κάνει κυρίως με το χαρακτήρα του άλλου, έτσι δεν είναι; Ναι, έχει να κάνει, εδώ μιλάμε τώρα για το χαρακτήρα του άλλου, εντάξει τι να κάνουμε, δεν... σημαίνει ότι όλοι έχουμε το ίδιο... Εντάξει, διακρίνω ας πούμε ότι είναι πείσμα και τα λοιπά αλλά...</i>
16	<i>Εεε... είναι λίγο αγχώδης.. είναι και... στοιχείο του χαρακτήρα της. ... προσπαθήσαμε να συμβαδίσουμε στο πρόγραμμα για να μην... παρεκκλίνει η μία με την άλλη. Εεμ, όταν... είμαστε σε περιόδους... που είναι... αγχωτική γενικά, όταν ετοιμάζουμε γιορτές κι όλα αυτά, ε το άγχος που προκαλείται εκείνη την περίοδο, με το παράλληλο άγχος να προλάβουμε και το πρόγραμμα που τρέχει ταυτόχρονα, αυτό είναι λίγο... λίγο κουραστικό, εντάξει βέβαια πάντα τα προλαβαίνουμε όλα, αυτό είναι το θέμα, αλλά στο τέλος σου μένει ζεσ λίγο μια κούραση και αυτό είναι λίγο το αρνητικό που νομίζω ότι... φέρνει αυτό το άγχος. Δε θα γίνει η μια δραστηριότητα τη μια μέρα, θα γίνει την άλλη. Και έγινε;</i>
17	<i>Ε, δεν υπάρχει κάτι αρνητικό, εεε, νομίζω ότι το είναι αρκετά αγχώδης στο να πετύχουμε τα καλύτερα δυνατά πράγματα, καμιά φορά της δημιουργεί ένα στρες και ένα άγχος. Εεε, αυτό με τη λογική ότι μπορεί να πιάσουμε παραπάνω εμείς ή να τραβήξουμε κάποια πράγματα σε χρόνο για να κάνουμε παραπάνω πράγματα με τα παιδιά, για να πετύχουμε καλό αποτέλεσμα. Δεν είναι, δεν είναι απόλυτα αρνητικό... - με την κακή έννοια... επειδή εντάξει πάντα το γραφειοκρατικό έχει να κάνει με μια απασχόληση πάρα, πάρα πολύ μεγάλη. Άρα από εκεί απορρέει; Ναι και σε χρόνο και σ' όλα, είναι δυστυχώς εεε... Είναι καθοριστικό.</i>
18	<i>για παράδειγμα... με το ζέσταμα των φαγητών όλες είμαστε κατά του ζεστάματος, το ξεκινήσαμε βέβαια γιατί οι γονείς εεε αντέδρασαν κάποιοι γονείς αντέδρασαν και τότε με την αξιολόγηση δε θέλαμε να βρεθούμε σε Πειθαρχικό και ΕΔΕ... Κι εμείς από τότε θέλαμε να να επιστρέψουμε πίσω στο να μη ζεσταίνουμε εεε και απλά η προϊσταμένη επέμενε ότι πρέπει να γίνει το ζέσταμα και σ' αυτό ήθελε να βγάλει τη θέση της απ' έξω, έτσι ώστε αν βρεθούμε εεε, αν βρεθούμε σε δύσκολη θέση, Πειθαρχικό ή Πρωτοβάθμια,</i>

	<i>ήθελε κιόλας να υπογράψει εεε πρακτικό, έτσι ώστε αυτή... να είναι, να... να είναι έξω απ' αυτό, ότι δε συμφωνούσε... με τη θέση μας. Ήθελε να αποστασιοποιηθεί απ' το πρόβλημα δηλαδή. Ε, σ' αυτό δεν είδαμε μια στήριξη απ' την προϊσταμένη. Έλεγε ναι μεν, γνώμη σας είναι κάντε το, αλλά εγώ αν γίνει κάτι δε θα σας στηρίξω, γιατί η γνώμη μου ότι πρέπει να ζεσταίνουμε, αυτό το πιο χαρακτηριστικό αρνητικό. Ναι, το πιο βασικό παράδειγμα είναι αυτό, έτσι που το 'χω και στο μυαλό μου γιατί γίνεται χρόνια τώρα αυτό... δεν υπάρχει κάποιο άλλο θέμα.</i>
19	<i>Είναι παρεμβατικός... Αυτή την ώρα εκείνη που θα κάνω εγώ κάτι και θέλω εκείνη την ώρα, θα μπει σφήνα, όχι γιατί θέλει θεωρεί ότι αυτό που θα πει αυτός είναι καλύτερο... Προσπαθώντας να... πει το δικό του τρόπο, ξέροντας βέβαια ότι αυτός ο τρόπος πολλές φορές θα βοηθήσει, εμένα όμως εκείνη την ώρα με αποσπά την προσοχή και χάνω πολλές φορές αυτό που θέλω να πω και χάνουν και τα παιδιά μαζί, δηλαδή παρεμβαίνει, οπότε, ε, τα χάνω εγώ τα παιδιά εκείνη τη στιγμή.</i>
20	<i>Ένα αρνητικό που μπορώ να πω, όχι για τη συγκεκριμένη, στις δραστηριότητες υψηλού νοητικού επιπέδου, δε μπορούν να συμμετέχουν τα παιδιά. Άρα δεν είναι αρνητικό αυτή τη στιγμή γι' αυτήν; Κάτι...! Ποιο είναι το αρνητικό γι' αυτήν τη συγκεκριμένη; Ε, υπάρχουνε τομείς που δε μπορεί να συμμετέχει η ένταξη ρε παιδί μου, νοητικού περιεχομένου. Αυτή προσπαθεί πάντως να προσαρμόσει το πρόγραμμα; Ε; Προσπαθεί να βάλει πολλές δραστηριότητες για το ένταξης μες τη γενική; Κάθε, σε κάθε, κάθε μέρα προσπαθεί να βάλει κομμάτια που μπορούν να ανταποκριθούν στην ένταξη. Ε, μόνο σε επίπεδο πολύ νοητικού ... θεωρητικού...</i>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

Πίνακας Β2

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>Εεε, να μην μπορώ να ολοκληρώσω ένα πρόγραμμα αν θέλω να ξεκινήσω κάτι με τα παιδιά... να το σταματάω και να... ακολουθώ το άλλο πρόγραμμα και να το συνεχίζω κάποια άλλη στιγμή.</i>
2	<i>δεν υπάρχει δηλαδή συναδελφικότητα και τέτοια... Έτσι ...κάνει συνήθως..... ναι.</i>

3	<i>Δεν επιδρά. ... στη συμπεριφορά σας και στη σκέψη σας. Όχι. Ναι, πάλι...</i>
4	<i>Έβγαινε αυτή και έμπαινα εγώ, δεν υπήρχε δηλαδή... Στο ολοήμερο μαζί ναι. Ωραία. Εεε, αυτό είπατε επιδρά και σε σας λίγο γιατί σας κάνει και εσάς να αγχώνεστε. Όχι όμως σε μεγάλο βαθμό... Αλλά κάνετε εσείς τη δουλειά σας μετά, γιατί είστε άλλη βάρδια. Ναι, ναι, προσπαθώ ναι. Απλά όμως το αν θα ήτανε στο γραφείο, θα ήτανε πολύ καλύτερο και γι' αυτήν και για μας.</i>
5	<i>Όχι, όχι γιατί είμαστε χρόνια συνεργαζόμαστε, οπότε... Έχετε συνηθίσει αυτό το άγχος; Κάπου το έχουμε συνηθίσει. Δε σας αγχώνει κι εσάς, ...λίγο; Όχι, γιατί κι εγώ είμαι αγχώδης. Απλά η μία κατευνάζει την άλλη.</i>
6	<i>Όχι, εντάξει, ένα άγχος όταν υπάρχει πολλή δουλειά υπάρχει, αλλά επειδή τη μοιραζόμαστε και δεν την αφήνουμε ούτε αυτή μόνη, ούτε απαιτεί αυτή να κάνουμε κάτι, την... μοιραζόμαστε τη δουλειά, γίνεται...Ε, το... το μέρος το διοικητικό προκαλεί ένα άγχος γιατί το ωράριο είναι.. Δεν υπάρχει χρόνος, αλλά... Κι αυτό σας προκαλεί λίγο άγχος είπατε. Ολονών μας, δεν είναι θέμα μόνο προϊσταμένης...</i>
7	<i>Το άγχος που έχει... λόγω... του γραφείου. Όχι βέβαια. Δεν επιδρά κάπως στη διδασκαλία σας; Όχι. Τυπικά γίνεται μια κατανομή αρμοδιοτήτων. Στην πράξη όμως δεν έχει... κατανομή. Ο καθένας κάνει ό,τι μπορεί για να τελειώσουν οι δουλειές. πάντα είμαστε εδώ. Κι απόγευμα θα 'ρθούμε και... το μεσημεριανό καμιά ώρα... Η ώρα 2, όποτε τελειώσουν οι δουλειές θα φύγει. Και 2, κι εγώ το ίδιο και... η κοπέλα το ίδιο.</i>
8	<i>με επηρεάζει η αναβλητικότητα ως προς το να προγραμματίσω κι εγώ και να οργανώσω κι εγώ το πρόγραμμά μου</i>
9	<i>Την έβαζα απλώς... να λέει αυτή κάποια πράγματα που ήτανε... από το Υπουργείο, που δε μπορούσα να τα χειριστώ εγώ, την έβαζα αυτή μπροστά... και μιλούσε στους γονείς. Μπορούσε να πει κάποια πράγματα πιο έγκυρα... και με περισσότερη πειθώ... στους γονείς σαν προϊσταμένη, την παρουσίαζα δηλαδή σαν προϊσταμένη και... Έβγαινα από τη δύσκολη θέση. Με διευκόλυνε. την έβαζα μπροστά κι εγώ διευκολυνόμουν.</i>
10	<i>την ευχαριστεί αυτό το πράγμα που κάνει. Μπορεί να πάρει και στο σπίτι της ή να κάνει, αλλά της αρέσει... μπορεί ίσως και τα συνδυάζει και τα δύο.</i>
11	<i>Τίποτα. Ενώ έχω σχεδιάσει δραστηριότητες να κάνω, δεν τις... δεν μπορώ να τις κάνω, δεν τις ευχαριστιέμαι, γιατί δεν είμαι συγκεντρωμένη, γιατί είμαι ταραγμένη, γιατί όλα αυτά.</i>
12	-
13	-
14	<i>κι όταν το ακούς συνέχεια αυτό, γιατί ειδικά τον πρώτο χρόνο, το άκουγα</i>

	<i>αρκετά συχνά κι εκεί με ενοχλούσε κι έλεγα εντάξει ρε παιδί μου... Τώρα δίνω πάντα μια απάντηση, «Ε, ξέρω εσύ θα το κάνεις καλύτερα». Όχι με ειρωνικό τρόπο...Απλά προσπαθώ λίγο εκείνη την ώρα να της τη σπάσω. Με επηρεάζει λιγάκι τη δεδομένη στιγμή, γιατί λέω εντάξει μωρέ, πάντα αυτή τα κάνει καλύτερα ζωγραφίζει... Αλλά αυτό, χωρίς να το κρατήσω όμως... Όχι ότι θα επηρεάσει τη διδασκαλία μου.</i>
15	<i>Όχι, δεν επιδρά με κάποιο τρόπο αρνητικά. Δε μ' επηρεάζει εμένα καθόλου αυτό, δε του δίνω δηλαδή σημασία. Ο καθένας έχει την προσωπικότητά του και το χαρακτήρα του. Έχουμε μοιράσει και αρμοδιότητες. Δεν επεμβαίνει, όχι, δεν υπάρχει επέμβαση. Ούτε όσον αφορά το ωράριο υπάρχει επέμβαση, ούτε τίποτα. Δεν υπάρχει η επέμβαση αυτή, κι αν μου ζητήσει ας πούμε για κάποιο λόγο να μείνω στο σχολείο γιατί πρέπει να κάνω κάτι, δε θα φέρω αντίρρηση κι εγώ στο κομμάτι αυτό.</i>
16	<i>είναι λίγο αγχώδης. Αλλά... είναι και... στοιχείο του χαρακτήρα της. πολλές φορές προσπαθούσαμε να συμβαδίσουμε στο πρόγραμμα για να μην...λίγο κουραστικό, εντάξει βέβαια πάντα τα προλαβαίνουμε όλα, αυτό είναι το θέμα, αλλά στο τέλος σου μένει ζεσ λίγο μια κούραση και αυτό είναι λίγο το αρνητικό που νομίζω ότι... φέρνει αυτό το άγχος.</i>
17	<i>το ότι πρέπει πέραν απ' το να οργανώσεις και να κάνεις πράγματα με τα παιδιά στην πράξη να ετοιμάσεις φακέλους, πράματα, γραπτά, εεε, αναλυτικά χωρίς λόγο, τα οποία κανένας δε διαβάζει... Αξιολογήσεις, έντυπα, εεε, λειτουργεί καμιά φορά ανασταλτικά στο να κάνεις παραπάνω πράματα... γιατί σου τρώει όλο το χρόνο.</i>
18	<i>Απλά οι συζητήσεις μεταξύ μας που δεν παίρνει θέση η προϊσταμένη και θέλει να βγει εκτός, αυτό.</i>
19	<i>Με το κουκλοθέατρο... Εκείνη την ώρα που θα παίζω κουκλοθέατρο, Διακόπτει εκείνη την ώρα αυτό το... τη δραστηριότητα ας πούμε που γίνεται, και παρεμβαίνει να πείσει το μαθητή, ή στο να πει εμένα ότι ξέρεις μη το κάνεις έτσι, κάν' το έτσι, κάν' το αλλιώς, για να μπορέσει να καθίσει ας πούμε ο Γιάννης, ο Δημήτρης, ο ..., ο... Εκείνη τη στιγμή όμως εμένα, μου χαλάει όλη τη... συνέχεια, έτσι;</i>
20	<i>Ότι εγώ... σ' αυτό το θεωρητικό επίπεδο, στο επίπεδο που... θα κατέβω να κάνω παρατήρηση, να μούνε σε πιο βαθιές σκέψεις και υποτιθέμενες καταστάσεις ξέρω 'γω, εγώ δε μπορώ να συμμετέχω...με παιδάκια εεε που δεν έχουν ούτε την... Πιο βαριά.</i>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

Πίνακας Β3

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>Δε νομίζω να υπάρχει κάποιος στόχος. Απλά... ακολουθεί ένα δικό της πρόγραμμα και... θεωρεί ότι... καλό είναι να ακολουθήσουμε εμείς εκείνη τη στιγμή.</i>
2	<i>Η αυτοπροβολή της, εεε και είναι άτομο... που είναι ο χαρακτήρας του τέτοιος. Ίσως δε το καταλαβαίνει η ίδια, την αρέσει να τα... επιβαρύνεται όλα. Από 'κει και πέρα δε μας... δημιουργεί όμως πρόβλημα να γκρινιάζει και να κάνει...</i>
3	<i>Οι ίδιοι στόχοι; Ναι, ναι. Εεε, ούτε δεν ουδέτερο; Δεν Όχι.</i>
4	<i>Η καλή λειτουργία του σχολείου... η αντιμετώπιση των προβλημάτων... και η δικαιοσύνη μεταξύ συναδέλφων.</i>
5	<i>Να γίνει πολύ καλή, καλή δουλειά όντως...</i>
6	<i>Να τελειώσει η δουλειά, να γίνει η δουλειά. Εκεί το διοικητικό έχει ένα θέμα, ναι. Δεν υπάρχει χρόνος γι' αυτό...</i>
7	<i>Να πάνε όλα καλά... Να δουλεύει ρολόι το... όλο...</i>
8	<i>Δεν θεωρώ ότι το κάνει εσκεμμένα, εεε, απλά εξαρτάται λόγω...φόρτου... εργασίας, αλλά και... και λόγω... ε, χαρακτήρα. Είναι και... ναι λόγω προσωπικότητας.</i>
9	-
10	<i>καλή αρμονία στο σχολείο, ...μεταξύ μας, και η συνεργασία με τους γονείς, δηλαδή όλες να έχουμε ένα κοινό... στόχο, και αυτό να βγαίνει έξω χωρίς να 'χουμε κανέναν γονέα να λέει οτιδήποτε.</i>
11	<i>Να περάσει αυτό που θέλει. Η να γίνει κατανοητό αυτό που... στηρίζει.</i>
12	-
13	-
14	<i>Α, όχι δε νομίζω ότι έχει κάποιους στόχους... ή... στο πίσω μέρος του μυαλού της. Απλά ο στόχος της είναι αυτό, δηλαδή, σκέφτεται ότι... αφού μπορώ να το κάνω καλύτερα, γιατί να μην το κάνω; Προσωπικό περισσότερο στοιχείο θέλει να βγάλει.</i>
15	-
16	<i>Δεν έχει συγκεκριμένο στόχο μ' αυτό. Της βγαίνει από μόνο του. (γέλιο) στοιχείο του χαρακτήρα της. Παρόλο που κι εκείνη το ξέρω ότι δεν το θέλει.</i>
17	<i>Εεε, οι στόχοι είναι να γίνουν όλα τέλεια. Άλλα αυτό τρώει παραπάνω χρόνο οπότε δημιουργεί καμιά φορά και άγχος το να κάνεις πάρα πολλά πράγματα.</i>
18	<i>Πιστεύω ότι θέλει να είναι...σίγουρη απέναντι στους γονείς και να μην βρεθεί, εεε, μετά από μια, σε μια αξιολόγηση αρνητική από... τη σχολική σύμβουλο, ή</i>

	<i>σε ένα πειθαρχικό... Θέλει δηλαδή να αποστασιοποιηθεί απ' αυτό το πρόβλημα.</i>
19	<i>Ε, πάντα οι στόχοι του είναι καλοπροαίρετοι, δε μπορώ να πω ότι είναι... δηλαδή στόχος ο οποίος ε, α, να της... να μπω μέσα... Πάντα είναι καλοπροαίρετος, πάντα θέλει να βοηθήσει, όμως πολλές φορές πετυχαίνει το αντίθετο. Δηλαδή μ' αυτόν τον τρόπο τον... τόσο παρεμβατικό.</i>
20	<i>Οι στόχοι της είναι... εεε είναι να προχωρήσει τα υπόλοιπα παιδιά του τμήματος και το να τα ανεβάσει σε ένα νοητικό περιεχόμενο πιο υψηλό ρε παιδιά.</i>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

Πίνακας Β4

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>Είναι αρκετά μη αποτελεσματικό γιατί... εκείνη την ώρα μπορεί να έχω... εεμ ασχοληθεί με το παιδί και να κάνουμε μια δραστηριότητα και να βρισκόμαστε σε μια πορεία και ξαφνικά να σταματήσει αυτό, να μην ολοκληρώσω, οπότε δεν είναι αποτελεσματικό.</i>
2	<i>είμαστε... κουμπωμένοι; Όχι, γιατί φοβάμαι! Ε, για να... αποφύγουμε καταστάσεις.</i>
3	<i>Εεε, ούτε δεν ουδέτερο; Δεν... Όχι.</i>
4	<i>Πολλές φορές εεε πρέπει να βγω από την τάξη, για να μπορέσω να της δώσω κάποιες... λεπτομέρειες ή οτιδήποτε μου ζητηθεί, να απαντήσω στις ερωτήσεις. Με αποτέλεσμα βγαίνοντας από την τάξη, χάνουμε και ...τη ροή του... μαθήματος.</i>
5	<i>Θα μπορούσε να... είναι... μη αποτελεσματικό, αλλά επειδή σας είπα ότι συνεργαζόμαστε χρόνια, ότι ξέρει η μία την άλλη, ε, δε νομίζω ότι...</i>
6	<i>Ε, πολλές φορές αφιερώνεται χρόνος απ' τη διδασκαλία για να γίνουν τα χαρτιά, συνήθως ήταν... μέχρι τώρα τουλάχιστον όπως ήτανε, το αναλαμβάνανε αυτές που είχαν το ολόημερο την ώρα που χαλάρωναν τα παιδιά έκαναν κάποια πρακτικά κάποια τέτοια,</i>
7	<i>Καθόλου μη αποτελεσματικό δεν είναι. Βοηθάει δηλαδή; Ε, βεβαίως. Γιατί; - Εεε, εεε... ε, καμιά φορά σπρώχνει, σπρώχνει, σπρώχνει θετικά.</i>
8	<i>Είναι γιατί... δε μπορώ να καθορίσω να... από την αρχή, να βγάλω ένα πρόγραμμα για όλη τη σχολική χρονιά.</i>

9	-
10	<i>Κοιτάζετε κι εμείς θα τη βοηθήσουμε ό,τι μας χρειάζεται. Δε, δεν αντιδράμε ποτέ. Εεε θα κάνουμε εμείς και... Δηλαδή... όταν μας το ζητήσει πάντοτε θα τη βοηθήσουμε. Ή εμείς μπορεί να καθίσουμε σε κάποιο άλλο χρόνο κάτι επιπλέον γιατί έχουμε κάποιες δραστηριότητες</i>
11	<i>Έχετε πει ότι σας επιδρά. Ναι, αλλά... αποτελεσματικό... είναι... δε μου ταιριάζει η λέξη έτσι όπως το λέτε. Έρχεστε πίσω στην τάξη, είστε αγχωμένη, δεν αποδίδετε τόσο πολύ... άρα είναι μη αποτελεσματικό. Ε, λίγο, πολύ, ... εξαρτάται; Είναι λίγο. Δεν είναι πάρα πολύ γιατί... δεν επιτρέπω κιόλας να..., βάζω και τη λογική μου ας πούμε και από 'κει και πέρα... ο στόχος μου είναι να κάνω το μάθημά μου. Δε μπορώ να αφήνω να... ρε παιδί μου να με να με επηρεάζει πάρα πολύ αυτό.</i>
12	-
13	-
14	<i>Όχι, δε θα έλεγα ότι είναι μη αποτελεσματικό, δεν μ' επηρεάζει.</i>
15	-
16	<i>Δεν είναι μη αποτελεσματικό, γιατί δεν... Εντάξει, εγώ είμαι συνήθως ο... ο άνθρωπος που ρίχνει λίγο τους τόνους. Δηλαδή... προσπαθώ να την ηρεμήσω, να... να μην... αφού όπως σου είπα όλα στο τέλος γίνονται, δηλαδή... για ποιο λόγο να να αγχωνόμαστε κι αυτά; Γι' αυτό προσπαθώ νομίζω... μόνο να την ηρεμήσω σ' αυτό το θέμα. Δεν έχει... άσχημο αποτέλεσμα σε 'μένα. Δε με πειράζει πάρα πολύ.</i>
17	<i>είναι το... το κομμάτι το ότι με τον χρόνο χάνεις την ουσία στο εκπαιδευτικό σου κομμάτι και ασχολείσαι με πράγματα τα οποία δεν είναι της δουλειάς αλλά είναι καθαρά γραφειοκρατικά.</i>
18	<i>Στη διδασκαλία μου δεν είναι, δεν δημιουργεί θέμα, εεε, με τους γο... όχι ως προς τους γονείς, ας πούμε ότι... άλλα λέμε εμείς, άλλα λέει η προϊσταμένη.</i>
19	<i>Δε μου δίνει δε μου δίνει τίποτα εκείνη τη στιγμή, γιατί εκείνη τη στιγμή που το κάνει αυτό λέω, χάνω όλο τον ειρμό εγώ, χάνω τα παιδιά, οπότε εεε... δεν μπορώ να τελειώσω τη δραστηριότητα, δε μπορώ... Δεν έχω παιδιά...</i>
20	<i>Για τα συγκεκριμένα παιδιά δε βοηθάει καθόλου. Για συγκεκριμένα παιδιά που έχω στο νου μου. Τα βαριά περιστατικά ένα υψηλού νοητικού περιεχομένου δηλαδή... δηλαδή και η ένταξη έχει περιστατικά που... δεν είναι για βαθιά νερά.</i>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

Πίνακας Β5

Συμμετέχων	Απάντηση
1	<i>εκνευρισμό καμιά φορά.</i>
2	<i>κοιτάει να σου δείχνει ότι είσαι κατώτερος. Τώρα ίσως...</i>
3	<i>εντάξει αν και δε γίνεται συχνά, αλλά ότι πρέπει κάθε φορά να αιτιολογώ εγώ την απόφασή μου... Δηλαδή όταν ο άλλος έρχεται και σου λέει μήπως άμα το κάνεις έτσι θα είναι καλύτερα ή ξέρω 'γω... ότι εεε... θα πρέπει κάθε φορά να βρίσκω κι εγώ επιχειρήματα για να... πείσω...</i>
4	<i>Μερικές φορές επειδή δεν είναι δική της ευθύνη, δεν της καταλογίζω κάτι γιατί είναι ευθύνη του γραφείου που μας ζητάει κάποια πράγματα... πριν τις 12. Αισθάνομαι λίγο άσχημα γιατί αφήνω τα παιδιά μόνα τους.</i>
5	<i>Εεε, δε μ' ενοχλεί, το 'χω... συνηθίσει όπως έχει συνηθίσει κι εκείνη κάποια...</i>
6	<i>Ότι δεν είμαι νηπιαγωγός, ότι είμαι διοικητικός υπάλληλος. (γέλιο)</i>
7	<i>Ούτε με επηρεάζει ούτε θετικά, ούτε αρνητικά, γνωριζόμαστε χρόνια, δουλεύουμε 20 χρόνια οπότε δε...</i>
8	<i>αρνητικά συναισθήματα. Γιατί είμαστε διαφορετικοί χαρακτήρες και μου αρέσει η οργάνωση και να...</i>
9	-
10	<i>Εγώ... να σας πω την αμαρτία μου επειδή ήμουν όλα τα χρόνια προϊσταμένη... εεε... κάτω απ' αυτές τις συνθήκες που έχουν γίνει τόσο... δε θα ήθελα ποτέ ξανά να ξαναγίνω προϊσταμένη. Έτυχε κουράστηκε να την πάρει κάποια άλλη. Μπήκα εγώ στη θέση της. Έτυχε Για 'μένα, έπρεπε να δίνουν κάποιες ώρες στην προϊσταμένη επιπλέον. Δηλαδή είναι αρκετός ο φόρτος τώρα πια για να τα προλάβει.</i>
11	<i>Θυμώνω... μαζί της γιατί αισθάνομαι ότι... εεε με αντιμετωπίζει σαν παιδί που με μαλώνει.</i>
12	-
13	-
14	<i>Κοίτα, υπάρχουν στιγμές σου είπα, ειδικά τον πρώτο χρόνο που το έλεγε συνέχεια, που... κάπου μέσα μου μπορεί και να με πείραζε. Τώρα πια το προσπερνάω, γιατί... το χαριτολογώ, γιατί πριν το πει εκείνη... με το που θα πάω το σχέδιο είναι η δική μου η ατάκα που λέω «Ξέρω, θα το κάνεις καλύτερο».</i>
15	-
16	<i>Εντάξει λίγο μου προκαλεί και 'μένα άγχος...</i>
17	<i>Εεε... η αίσθηση είναι βασικά απογοήτευση, γιατί κάθεσαι και ασχολείσαι</i>

	<i>...με διαδικασίες γραφειοκρατικές και όχι με την ουσία την εκπαιδευτική.</i>
18	<i>Εεε από τη μια αισθάνομαι λίγο μετέωρη, γιατί υποτίθεται ότι η προϊσταμένη πρέπει να στηρίζει τις νηπιαγωγούς, αλλά από την άλλη είναι δικαίωμά της..., είναι δικαίωμά της και... για 'μένα... καλά κάνει. Εφόσον η γνώμη της είναι ότι πρέπει να ζεσταίνει, καλά κάνει και αποστασιοποιείται.</i>
19	<i>Εεεμ, εκείνη την ώρα λίγο... με στεναχωρεί πάρα πολύ, έτσι; Εεε, λυπάμαι πάρα πολύ πάντως και θυμώνω. Θυμώνω κιόλας, βέβαια... πολύ... γρήγορα, ε, θυμώνω εκείνη την ώρα που μπαίνει μέσα και παρεμβαίνει.</i>
20	<i>Ότι εγώ δε μπορώ να κάνω τίποτα για την ένταξη κι εγώ, οπότε θα τα βγάλω και θα κάνω κάτι άλλο που μπορεί να είναι πιο... ουσιώδες.</i>
Σύνολο Συμμετεχόντων (N=20)	

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».

Υπογραφή: