



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

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Π.Ε. ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ**

της

ΜΑΛΑΜΑΣ ΚΙΟΥΠΕΛΟΓΛΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ)

Ιούλιος 2019

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2019

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 Μ.Δ.Ε. 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

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Π.Ε. ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ**

Της

ΜΑΛΑΜΑΣ ΚΙΟΥΠΕΛΟΓΛΟΥ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καραβάκου Βασιλική

Μέλη: Ευθύμιος Βαλκάνος

Βασιλική Γιαννούλη

Ιούλιος 2019

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συμμετοχή μου στη Διά Βίου Εκπαίδευση μέσω του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, η τριακονταετής εκπαιδευτική υπηρεσία σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Χαλκιδικής, καθώς και η επιθυμία μου ως ενεργεία διευθύντρια, να λειτουργώ σωστά κατά την άσκηση των καθηκόντων μου και να μάθω τις αναλυτικές στοχαστικές διαδικασίες (το υπόβαθρο της ηθικής ηγεσίας), που θα μου δώσουν τη δυνατότητα να υιοθετήσω την ηθική διάσταση της ηγεσίας που αναζητώ, με οδήγησαν στη διερεύνηση του θέματος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Έτσι ξεκίνησε ένα υπέροχο ταξίδι στον κόσμο της ανάπτυξης, της γνώσης και της μάθησης με την βοήθεια της κας Καραβάκου Βασιλικής, ως επιβλέπουσας καθηγήτριας, οι πανεπιστημιακές εισηγήσεις της οποίας, πυροδότησαν τους έντονους προβληματισμούς μου στο διοικητικό και παιδαγωγικό μου έργο και στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος. Την ευχαριστώ θερμά για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις, για την υπόδειξη σχετικής με την επιστήμη της βιβλιογραφίας, για το χρόνο που διέθεσε και για τη βοήθεια στις δυσκολίες.

Συνοδοιπόροι μου, πρωτίστως , η οικογένειά μου, η οποία με στήριξε και με στηρίζει σε κάθε επιλογή και απόφασή μου στην επαγγελματική μου ανάπτυξη. Ευχαριστώ θερμά τα παιδιά μου για τον τρόπο με τον οποίο συγχρονιζόταν μαζί μου. Καταλυτική ήταν η βοήθεια της Μαρίας στη μετάφραση των επιστημονικών άρθρων.

Θέλω ακόμη να ευχαριστήσω τους συναδέλφους-διευθυντές σχολείων, οι οποίοι παρείχαν γόνιμες και σημαντικές απόψεις και δέχτηκαν να βοηθήσουν στην ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, μέσω των συνεντεύξεων.

«Κάθε τέχνη και κάθε επιστημονική έρευνα όπως και κάθε πράξη και κάθε κατόπιν σκέψεως λαμβανόμενη απόφαση φαίνεται ότι αποβλέπει σε κάποιο αγαθό»

Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια

**« ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Π.Ε. ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ»**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα διευθυντικά στελέχη των ελληνικών σχολείων προέρχονται μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών, χωρίς καμία εξειδίκευση στο χώρο της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πολυσύνθετου έργου, χωρίς κάποια οργανωμένη και συγκροτημένη προετοιμασία, με εφόδιο την όποια εμπειρία έχουν αποκτήσει ως εκπαιδευτικοί.

Η επιμόρφωση και η συνεχής εκπαίδευση είναι ανάγκη να συμβάλλει στον περιορισμό αυτού του προβλήματος έλλειψης της σχετικής κατάρτισης των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας. Από τις μέχρι τώρα έρευνες διαπιστώνεται η απουσία ενδιαφέροντος από τις επιμέρους θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Το γεγονός αυτό καθιστά την εργασία ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη ως προς το ερευνητικό πεδίο. Για την υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Το ερευνητικό μέρος που ακολουθεί, μετά το θεωρητικό πλαίσιο, σε δείγμα δέκα Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Χαλκιδικής, αποδεικνύει τη σχέση ηθικής και εκπαίδευσης μέσα από παραδείγματα της σχολικής ζωής, καθώς και την απουσία, σε μεγάλο βαθμό, του ηθικού προβληματισμού, είτε για ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, είτε για ζητήματα της μικροκοινωνίας του σχολείου. Μέσω της έρευνας επιβεβαιώνεται και η ανάγκη ευαισθητοποίησής τους στα συγκεκριμένα θέματα.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, επιμορφωτική ανάγκη, διευθυντής, ηθική και εκπαίδευση, επαγγελματική δεοντολογία

**“Research on primary school headteachers’ training needs regarding
Morality and Ethics”**

Abstract

The headmasters in Greek schools come mainly from the teacher community without any kind of prior expertise in school management. They are asked to meet the needs of a complex project, without any organized and structured preparation apart from the expertise they have gained as teachers.

Constant training is of utmost importance in order to help reduce this lack of relevant training for school headmasters.

The goal this project sets is to investigate the training needs school headmasters have, regarding ethics and morality.

The research has so far revealed considerable lack of interest from the individual thematic modules of the training programs. Therefore, the project gets even more interesting and original in the field of research. The method of quality research was used to implement the research process, using the semi-structured interview.

The research part, following the theoretical framework, in a sample of ten Primary Education School Headmasters in Halkidiki, points out the relationship between ethics and education, through examples of school life. However, absence of moral reflection on both wider social issues and micro-school issues was proved.

The need to raise their awareness on specific issues is also confirmed through the research.

Key words: training, training need, school headmaster, morality and education, professional ethics

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος	iv
Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Εισαγωγή.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	
Επιμόρφωση και επιμορφωτική ανάγκη: εννοιολόγηση των όρων	
1.1. Η Έννοια της Επιμόρφωσης.....	5
1.2. Επιμορφωτική ανάγκη.....	7
1.3. Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων.....	8
1.4. Η σημασία της επιμόρφωσης.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	
Νομοθετικό πλαίσιο της Επιμόρφωσης	
2.1. Η Επιμόρφωση στην Ελλάδα (ιστορική αναδρομή).....	15
2.2. Η ευρωπαϊκή διάσταση της Επιμόρφωσης	21
2.2.1. Επιμορφωτική πολιτική διευθυντών σχολείων.....	21
2.2.2. Στόχοι-Σύγχρονες τάσεις και Πρακτικές στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	24
2.3. Η ελληνική επιμορφωτική εκπαιδευτική πολιτική των διευθυντών σχολικών Μονάδων (Τι έχει γίνει μέχρι σήμερα σε επιμόρφωση διευθυντών σχολείων ΠΕ).....	28
2.4. Επισκόπηση συναφών ερευνών στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων.....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Ηθική και Δεοντολογία στην Εκπαίδευση

3.1. Ηθική και Εκπαίδευση.....	39
3.2. Ηθική και Διευθυντής Σχολικής Μονάδας	42
3.3. Επαγγελματική Δεοντολογία.....	45
3.4. Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία στην εκπαίδευση.....	45
3.5. Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας	48

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Σκοπός της έρευνας.....	50
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα / ερευνητικοί άξονες.....	51
1.3. Μεθοδολογία έρευνας- Ποιοτική έρευνα.....	52
1.4.Μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων.....	54
1.4.1. Ποιοτική Συνέντευξη (ημιδομημένη)	54
1.4.2.Δείγμα.....	56
1.5. Ανάλυση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων	59
1.5.1. 1^ο Ερευνητικός άξονας: Η ηθική στην εκπαίδευση	
1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η έννοια της ηθικής.....	59
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει ζήτημα ηθικής στην εκπαίδευση;.....	60
3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Παραδείγματα	62
4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Οι ηθικοί κανόνες που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της	

εκπαιδευτικής διαδικασίας;	64
5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Με ποιον τρόπο ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα στο θέμα της ηθικής.....	65
6 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί η εκπαιδευτική κοινότητα να συντελέσει καθοριστικά στη δημιουργία ηθικών προσωπικοτήτων; (προτάσεις για τον εκπαιδευτικό)	67

1.5.2. 2^ο Ερευνητικός άξονας: Ηθική Ηγεσία.

1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Τα βασικά χαρακτηριστικά του ηθικού διευθυντή.	68
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι τύπος ηγέτη είστε; Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά σας;.....	70
3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Γιατί καλούμαστε να λύσουμε θέματα ηθικής και πόσο συχνά.....	71
4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: ο ρόλος του διευθυντή στη διασφάλιση των ηθικών κανόνων για το όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	73
5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Προτάσεις βελτίωσης ώστε ο διευθυντής να βελτιωθεί, στην επίλυση ηθικών προβλημάτων που γεννιούνται κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.....	74

1.5.3. 3^ο Ερευνητικός άξονας: Επαγγελματική δεοντολογία

1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η έννοια της επαγγελματικής δεοντολογίας.....	75
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Εφαρμογή καθηκοντολογίου και εκπαιδευτικού δικαίου..	76
3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Σύσταση κώδικα ηθικής δεοντολογίας	76
4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Εφαρμογή του κώδικα στη σχολική ζωή.....	78
5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Καλλιέργεια επαγγελματικού ήθους.....	78

1.5.4.: 4^{ος} Ερευνητικός άξονας: διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η συμβολή της επιμόρφωσης στο έργο του διευθυντή	80
2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ανάγκη επιμόρφωσης, σχεδιασμός, προγραμματισμός και εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων.....	81
3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων	82
4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επιμορφωτικές ανάγκες σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας.....	83
5 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Επιμορφωμένος σύλλογος διδασκόντων και ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.....	84
Συμπεράσματα.....	85
Προτάσεις.....	88
Εκπαιδευτική Νομοθεσία.....	91
Βιβλιογραφία.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Οδηγός Συνέντευξης.....	100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παγκόσμια οικονομική κρίση που εκδηλώνεται με ιδιαίτερη σφοδρότητα σε πολλές περιοχές και κυρίως στη χώρα μας, έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη της ηθικής ηγεσίας σε όλους τους τομείς της δημόσιας ζωής . Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί έντονο ερευνητικό και βιβλιογραφικό ενδιαφέρον, τις τελευταίες δεκαετίες για ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Η κρίση έδωσε ώθηση στο ενδιαφέρον αυτό, καθώς οι πολιτικές πιέσεις για αλλαγές είναι επιτακτικές και τα ηθικά διλήμματα που απορρέουν από αυτές και ταλανίζουν καθημερινά τα στελέχη εκπαίδευσης είναι συνεχή και απολύτως προκλητικά. Η αυξανόμενη φτωχοποίηση των λιγότερο προνομιούχων, η αναγκαστική μετακίνηση ή μετανάστευση μεγάλων ανθρώπινων μαζών δημιουργούν νέες συνθήκες και νέα ζητήματα που αφορούν την ανθρώπινη υπόσταση (Starratt, 2017).

Η εκπαίδευση είναι ο πρώτος από τους κοινωνικούς τομείς που δέχεται τους κραδασμούς αυτούς και οι άνθρωποί της, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές δεν είναι ακόμη έτοιμοι να αντιδράσουν . Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αλλαγές με τις οποίες βομβαρδίζεται συνεχώς η εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να διαθέτουν τις ανάλογες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις για να το πράξουν αυτό. Οι εκπαιδευτικοί σε θέση ευθύνης είναι ανάγκη, σε μεγαλύτερο βαθμό, να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται ότι η θέση ευθύνης συνεπάγεται έναν μεγαλύτερο αριθμό και μια αυξημένη συχνότητα αντιμετώπισης ηθικών διλημάτων και λήψης αποφάσεων σε σχέση με εκείνη του εκπαιδευτικού της τάξης. Οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν να θεμελιώνουν το έργο τους πάνω σε αρετές. Η πρόοδος της επιστήμης και της έρευνας στην εκπαίδευση έχει καταδείξει ότι η ηγεσία αφορά συγκεκριμένες πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όχι μόνο του διοικητικού στελέχους της εκπαίδευσης. Ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Η απόκτηση δεξιοτήτων (όπως ηγετικών, διοικητικών κ.α.) προϋποθέτει την ύπαρξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που να απευθύνονται σε Στελέχη της Εκπαίδευσης και να λαμβάνουν υπόψη τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά είναι απαραίτητο να διαθέτει επιστημονικές γνώσεις, ικανότητες και εμπειρία, επικοινωνιακές ικανότητες και να επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη με διαρκή και πολύπλευρη επιμόρφωση (Γεωργίου, 2005). Η προσωπική, επιστημονική

και επαγγελματική ανάπτυξή του καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Αυτό ακριβώς το γεγονός αναδεικνύει την επιμόρφωση ως βασική προϋπόθεση υποστήριξης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.(Π.Ι., 2009: Αθήνα) .

Με την επιμόρφωση ο διευθυντής διευκολύνεται στο έργο του, ανοίγονται δρόμοι για να ασκήσει αποτελεσματικά και αποδοτικά τις λειτουργίες της διοίκησης, να προγραμματίσει το εκπαιδευτικό έργο, να οργανώσει τις εργασίες, να κατανείμει τις αρμοδιότητες και να εκχωρήσει εξουσίες, να εμπνεύσει και να υποκινήσει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου του, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας, εμπύχωσης της ομάδας και διαχείρισης των συγκρούσεων, να γνωρίσει τεχνικές και μέσα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Δουλκερίδου, 2015).

Οι διεθνείς τάσεις καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για μετάβαση από την τυπική ή/και αποσπασματική επιμόρφωση σε διαδικασίες δια βίου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης, άρχισε να τίγεται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, ενώ δεν υπήρξαν κατά το παρελθόν συγκροτημένα και ειδικά προγράμματα που αφορούσαν τα στελέχη της εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφερειακό, Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η έλλειψη συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, οδηγεί στην άσκηση του έργου τους, με «εμπειρικό» και πολλές φορές «ερασιτεχνικό» ή και «υποκειμενικό» τρόπο (Ανδρέου, 1999). Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που έχουν υλοποιηθεί μέχρι σήμερα επισημαίνει ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Οι σχετικές μελέτες σημειώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης αλλά συγχρόνως διαπιστώνουν αμφισβητήσεις που αφορούν στην ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης.

Οι αξίες μαζί με την ηθική και την επαγγελματική δεοντολογία αποτελούν στο χώρο της εκπαίδευσης ένα αδιάσπαστο σύνολο, ο ρόλος του οποίου τόσο όσον αφορά τους σκοπούς της εκπαίδευσης όσο και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου συνολικά είναι πολυσύνθετος και ιδιαίτερα κρίσιμος. Η σύγχρονη ελληνική, κυρίως βιβλιογραφία παρουσιάζει σημαντική έλλειψη ερευνητικών δεδομένων που να αφορούν τα συγκεκριμένα θέματα. Η διερεύνηση των θεμάτων αυτών αποκτά στην εποχή μας μια

βαρύνουσα σημασία, μέσα στο πλαίσιο της «κρίσης των αξιών και της ηθικής» που σύμφωνα με πλήθος αναφορών, χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, αλλά και του πολυδιάστατου ρόλου που καλείται να διαδραματίσει εντός του πλαισίου αυτού, η εκπαίδευση (Σίγκας, 2015).

Σύγχρονες συζητήσεις για την ηθική εκπαίδευση μπορούν να καθοδηγηθούν από τον «Μένων» του Πλάτωνα. Κατά τη διάρκεια ενός σχετικά σύντομου διαλόγου κατάφερε να θέσει το βασικό ερώτημα εάν η αρετή μπορεί να διδαχτεί, ώστε να σκεφτούμε κάποιες σημαντικές απαντήσεις για αυτό: π.χ. το ότι η αρετή είναι ευκολοδίδαχτη επειδή είναι ένα είδος γνώσης, ή αυτή είναι ένας συνήθης τρόπος συμπεριφοράς που προέρχεται από εξάσκηση, ή ότι αυτή είναι απλά το αποτέλεσμα μιας θεόστατης φυσικής διαρρύθμισης (CarterR., 1984).

Το ζήτημα της ηθικής και των ηθικών αποφάσεων του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είχε αρχίσει να απασχολεί τους μελετητές ήδη από την δεκαετία του 1980 (Sergiovanni, 1985, Sergiovanni and Starratt, 1988). Σύμφωνα με την παραδοχή τους ότι «οι ηγέτες (γενικά) δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικοί αν δεν είναι ηθικοί», η Σχολή της Ηθικής Ηγεσίας στην Εκπαίδευση τονίζει ότι το στοιχείο εκείνο που κάνει τους σχολικούς ηγέτες ηθικούς είναι οι επιλογές και οι αποφάσεις τους. Δεν πρόκειται για ατομικές αποφάσεις αλλά αποφάσεις που αφορούν ένα σύνολο προσώπων και λαμβάνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η ηθική διαπνέει όλο το έργο του Διευθυντή και στοχεύει, όχι απλά να λάβει ηθικές αποφάσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα, αλλά να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε έναν ηθικό οργανισμό στον οποίο η εκπαίδευση θα παρέχεται με ηθικό τρόπο. Ο Starratt υποστηρίζει πως για τους εκπαιδευτικούς σε θέση ευθύνης, η ηθική και πνευματική συγκρότηση είναι ανάγκη αδήριτη και μεγαλύτερη και η αναζήτηση για την κάλυψή της επιτακτική. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να πεισθεί και να ασχοληθεί ατομικά και ουσιαστικά με την ηθική και πνευματική συγκρότηση της προσωπικότητάς του.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω η συγκεκριμένη εργασία κρίνεται σημαντική και ενδιαφέρουσα με κύριο σκοπό να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας. Περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος και το πεδίο της ποιοτικής έρευνας. Στο θεωρητικό πλαίσιο του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζεται η εννοιολόγηση των όρων, όπως η επιμόρφωση και η επιμορφωτική ανάγκη με έμφαση στους διευθυντές των σχολικών μονάδων Π.Ε και η σημασία αυτής. Επίσης παρουσιάζεται μια ιστορική

αναδρομή της επιμόρφωσης στην χώρα μας, αναλύεται το θεσμικό πλαίσιο, τι προβλέπει ο νόμος και τι έχει γίνει μέχρι σήμερα σε επιμόρφωση διευθυντών σχολείων καθώς και οι φορείς της επιμόρφωσης . Η ευρωπαϊκή επιμορφωτική πολιτική, οι στόχοι και οι τάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητα να αναφερθούν στην εργασία ως προστιθέμενη αξία.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια επισκόπηση των ερευνών στον Ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, με σκοπό να αποτυπωθεί η απουσία ερευνητικών δεδομένων στην επιμόρφωση σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους ασχολείται με την ηθική και επαγγελματική δεοντολογία στην εκπαίδευση και την ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, πιο συγκεκριμένα η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελεί μέθοδος άντλησης γνώσης και απόψεων για εξειδικευμένα θέματα από άτομα που κατέχουν μια ιδιαίτερη θέση, όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ (οι ερωτώμενοι πρόκειται να είναι διευθυντές Δημοτικών Σχολείων του Ν. Χαλκιδικής). Σκοπός της έρευνας κατά την ποιοτική προσέγγιση δεν είναι ο έλεγχος προδιατυπωμένων υποθέσεων, αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του εξεταζόμενου αντικειμένου και η σε βάθος κατανόησή του (Τσιώλης, 2013).

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Επιμόρφωση και επιμορφωτική ανάγκη: εννοιολόγηση των όρων

1.1. Η Έννοια της Επιμόρφωσης

Η Επιμόρφωση ως θεσμός στρατηγικής σημασίας για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί συνεχή διαδικασία η οποία συνδέει τη βασική κατάρτιση με την επαγγελματική δραστηριότητα, με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων, οι οποίες θα επιτρέψουν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα στελέχη εκπαίδευσης να αξιοποιούν ποιοτικά τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, να αναπτύσσουν ικανότητα αναστοχασμού της εκπαιδευτικής τους δράσης και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και των αλλαγών, σύμφωνα με την πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), θεσμικού φορέα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Με τον όρο επιμόρφωση εκπαιδευτικών ορίζεται σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999^α σ.101) ως το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών, θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Με αυτή την έννοια, απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 27).

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει τόσο σε προσωπικό-ατομικό επίπεδο, όσο και σε συλλογικό, επιμορφωτικές δραστηριότητες. Η αυτομόρφωσή του συμπληρώνεται μέσα από οργανωμένες θεσμικές ενδοσχολικές και εξωσχολικές επιμορφωτικές παρεμβάσεις με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του και εντάσσεται στα πλαίσια της διά βίου μάθησης. (Δουλκερίδου, 2015)

Επιμόρφωση σημαίνει απόκτηση επιπλέον γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν πρακτική εφαρμογή, πρέπει όμως πάντα να γίνεται σε επιστημονική βάση και θεωρείται επιτυχής μόνον όταν ό,τι αποκτήθηκε έχει άμεση εφαρμογή στην επαγγελματική καθημερινότητα. Προϋπόθεση όλων των προηγούμενων αποτελεί, το περιεχόμενο των

επιμορφωτικών προγραμμάτων να έχει πρακτική εφαρμογή και να προσανατολίζεται στη δράση. Η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνουν αλληλένδετες, καλά σχεδιασμένες ενότητες, οι οποίες προκύπτουν από την πρακτική και δημιουργούν ευκαιρίες για συζήτηση και ανταλλαγή των απόψεων.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) χρησιμοποιεί ευρύτατα τον όρο επιμόρφωση για να υποδηλώσει το σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών που δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητες τους και να επιτύχουν την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πρακτικής (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Εξ ίσου σημαντική με την αναφορά στους ορισμούς της επιμόρφωσης είναι και η αναφορά στους στόχους που η επιμόρφωση ικανοποιεί. Οι στόχοι αυτοί μπορεί να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες: στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής αφενός και στους στόχους των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών αφετέρου.

Αξίζει να αναφερθεί σχετικά με τις βασικές ικανότητες, όπως αυτές ορίστηκαν στην σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006, όπου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης/επιμόρφωσης, ότι οι βασικές ικανότητες, ο συνδυασμός δηλαδή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, είναι εκείνες τις οποίες όλοι χρειάζονται, για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και απασχόληση. Σύμφωνα επίσης με δήλωση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου *«το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας»* . Οι προσπάθειες, λοιπόν, του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επιμόρφωση, ως εκ τούτου, η βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά την επίτευξη της προόδου προς επίτευξη των κοινών στόχων που θεσπίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010».(Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τομείς αιχμής των αναπτυσσόμενων χωρών και γι' αυτό το λόγο η πολιτεία οφείλει να μεριμνά για την κατάλληλη προετοιμασία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών με όλα τα απαραίτητα μέσα. Χώρες που επένδυσαν στη δημιουργία ενός ανταγωνιστικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, το

οποίο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες τόσο κατά τη σχολική και φοιτητική ηλικία όσο και κατά το υπόλοιπο της ζωής , σήμερα απολαμβάνουν ικανοποιητικούς ρυθμούς ανάπτυξης.(Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008)

1.2. Επιμορφωτική ανάγκη

Ο εκπαιδευτικός σήμερα έχει να αντιμετωπίσει από τη μια τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και από την άλλη να ξεπεράσει κενά και ελλείψεις από την πλευρά της πολιτείας. Η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, η είσοδος νέων τεχνολογιών Η/Υ, η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή και της κοινωνίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και απαιτεί ιδιαίτερες επαγγελματικές ικανότητες και επικαιροποίηση των γνώσεων, γεγονός που καθιστά απαραίτητη και αναγκαία τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη. Η διερεύνηση και ο εντοπισμός των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών διασφαλίζει την ποιότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας, η οποία θα πρέπει να γίνεται με οργανωμένο και επιστημονικό τρόπο , βελτιώνει την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και αποτρέπεται ο άσκοπος διαχωρισμός των διαθέσιμων οικονομικών πόρων. (Σιπητάνου, Α.; Σαλιγγίδης, Α.; Πλατσίδου, Μ.,2012).

Συχνά οι επιμορφωτικές ανάγκες συγχέονται με τις απόψεις και τις προτιμήσεις, με τις προσδοκίες ή με τη ζήτηση για επιμόρφωση σε διδακτικά αντικείμενα και σε διάφορα θέματα τα οποία περιλαμβάνονται σε ερωτηματολόγια, που καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί. Με τον όρο «επιμορφωτικές ανάγκες» εννοούμε το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (θεωρητικών και πρακτικών), που κρίνει ο εκπαιδευτικός πως πρέπει να τα προσεγγίσει καλύτερα, ώστε να βελτιώσει το παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό του προφίλ.(Βεργίδης, Δ.,2012). Για τους Wilson& Easen (1995) οι ανάγκες υποδηλώνουν την ύπαρξη στόχων κι επομένως μια επιθυμητή «τελική κατάσταση» για τη διδακτική πράξη. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι μεταξύ των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως άτομα και της «σχύος» αυτών που προσδιορίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών π.χ. των Σχολικών Συμβούλων, υπάρχει η δυνατότητα της σύγκρουσης. Έτσι οι ανάγκες μπορεί να είναι αντιφατικές ή να συγκρούονται μεταξύ τους, γιατί ακριβώς αναπτύσσονται σε πολλά επίπεδα. Σύμφωνα με τον Rogers, η ανάγκη για μάθηση καινούριων γνώσεων, δεξιοτήτων ή στάσεων προκύπτει όταν συμβαίνουν

αλλαγές στη ζωή του ατόμου, στους ρόλους που αναλαμβάνει, στις βιοποριστικές ή επαγγελματικές δραστηριότητες του και στην ανάγκη του για αυτοεκπλήρωση (Πατσός, Χ.,2015).

Ο Riegle (1987), ταξινομεί τις εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές ανάγκες σε τρεις κατηγορίες: (α) προσωπικές με στόχο την ικανοποίηση ατομικών επιδιώξεων, (β) επαγγελματικές με εστίαση στην ανάπτυξη επαγγελματικών προσόντων ικανών να βοηθήσουν τον εργαζόμενο να ανταποκριθεί στο λειτούργημά του και (γ) σταδιοδρομίας με επίκεντρο την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγκαίων για την επαγγελματική ανέλιξή του(Αναστασιάδου, Α.; Ηλιοπούλου, Κ.,2015).

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που απασχολούν τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα είναι η επάρκεια προσόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα αυτών στο έργο τους. Τις τελευταίες δεκαετίες οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, απασχολούν τόσο την πολιτεία όσο και τους θεσμικούς φορείς, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από τις πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις αλλά και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη.

Στην ενότητα που ακολουθεί, στρέφεται το ενδιαφέρον της μελέτης στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών των σχολικών μονάδων Π.Ε., ένας ρόλος εξαιρετικής σημασίας, ο οποίος μέσα από τις αρμοδιότητες της θέσης ευθύνης που έχει αναλάβει, καθοδηγεί, εμπνέει και επηρεάζει τις δράσεις των εκπαιδευτικών , ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη ομαδικών στόχων.

1.3. Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων

Τα διευθυντικά στελέχη των σύγχρονων ελληνικών σχολείων καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες του εκπαιδευτικού έργου που έχουν αναλάβει, το οποίο δεν εξαντλείται μόνο στην διεκπεραίωση των διοικητικών εντολών της Πολιτείας. Αν ληφθεί υπόψη ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή, σε συνάρτηση με την ελλειπή, σύντομη και αποσπασματική επιμορφωτική πολιτική στη «Διοίκηση σχολικών μονάδων», δημιουργείται εύλογα η ανάγκη επιμόρφωσής του. Η αξία της επιμόρφωσης θεωρείται κομβική και καταλυτική.Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο ηγέτης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο του. Το έργο του είναι πολύπλοκο , σύνθετο και είναι αποτέλεσμα ενός συνόλου αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ηγέτη, των ατόμων και της κατάστασης.(Καραβάκου, 2017).

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας προσδιορίζεται νομοθετικά (Υ.Α.Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-02), μέσα από ουσιαστικές αναφορές στο καθοδηγητικό έργο και την αποστολή τους ως διευθυντές.(Κατσαρός, 2008:79).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία περί καθηκόντων και αρμοδιοτήτων διευθυντών σχολείων, (ΦΕΚ 1340/2002) ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοιχτό στην κοινωνία. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα τους νεώτερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης και είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Επιπρόσθετα στην Υ.Α. αναφέρεται πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα, συμμετέχει σε αυτά κι έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους. Οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια σε ενδοσχολικό επίπεδο ή γενικότερα προγράμματα επιμόρφωσης, όταν δημιουργούνται νέες ανάγκες ή καινοτομίες και ειδικότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η σχολική μονάδα.

Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλή λειτουργία του σχολείου. Το όραμά του για συνεχή ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά, να το μεταδώσει σε όλους, τότε μόνο θα πετύχει. Φροντίζει για τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, ενισχύοντας κάθε καλή προσπάθεια, επιδεικνύοντας δίκαιη συμπεριφορά προς όλους και δείχνοντας εμπιστοσύνη στους συναδέλφους του και τα παιδιά, ώστε να ενισχυθεί η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Για να αισθάνεται ότι είναι άξιος διευθυντής-ηγέτης, που τον σέβονται και τον εκτιμούν όλοι, πρέπει να είναι παράδειγμα

εργατικότητας, αποτελεσματικότητας, συνεργασίας και ανθρωπιάς και να είναι παρών στις επιλογές και αποφάσεις του συνεχώς.

Η κεντρική θέση που κατέχει ο διευθυντής συνοψίζεται εύστοχα στα λόγια του Γερμανού Ludwig Haring, διευθυντή της Ακαδημίας για την επιμόρφωση προσωπικού στο Dillinger της Βαυαρίας: « Τίποτα δεν έχει τόσο καθοριστική σημασία για την πορεία και την απόδοση της εργασίας του σχολείου, για το κλίμα της σχολικής ζωής και για τη διαμόρφωση της συνολικής εικόνας του σχολείου όσο το πρόσωπο και ο ρόλος του διευθυντή.»(Λυμπέρης 2006:134).

Σύμφωνα με τον Schleicher, A., 2012:23, στο βιβλίο του «Προετοιμάζοντας εκπαιδευτικούς και αναπτύσσοντας σχολικούς ηγέτες για τον 21^ο αι.(μαθήματα από όλο τον κόσμο),με γνώμονα τρεις βασικές προϋποθέσεις ηγεσίας , όραμα και αξίες, γνώση και κατανόηση, προσωπικές ικανότητες, κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ο ρόλος του διευθυντή στην πράξη δεν περιορίζεται μόνο στα όρια του σχολείου, αλλά και στο σύνολο της κοινωνίας, χωρίς να κοιτάει θρησκεία, εθνικότητα και κοινωνικοοικονομική θέση.Η καθοδήγηση, η διδασκαλία και η μάθηση, η αυτοβελτίωση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν επαγγελματικές πρακτικές του ηγέτη. Επιπροσθέτως η καινοτομία και η αλλαγή, η ηγεσία στη διοίκηση του σχολείου καθώς και η συνεργασία με το κοινωνικό σύνολο συνδράμουν στην επίτευξη του στόχου , που δεν είναι άλλος από το υψηλό επίπεδο μάθησης, διδασκαλίας και λειτουργίας του σχολείου , ώστε να δημιουργηθούν πετυχημένοι εκπαιδευόμενοι με αυτοπεποίθηση, δημιουργικά άτομα, ενεργοί και πληροφορημένοι πολίτες.

Επίσης, σύμφωνα με τα αναφερθέντα στο 9^ο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας της Κύπρου για τη σχέση της προσωπικότητας του διευθυντή και των απόψεων του για την ανάπτυξη και διαχείριση της αλλαγής στην σχολική μονάδα επισημάνθηκαν τα εξής:«Οι σχολικές μονάδες του εικοστού πρώτου αιώνα έχουν ανάγκη από ηγέτες, οι οποίοι θα προβαίνουν δημιουργικοί στη γέννηση νέων ιδεών, αλλά και καινοτόμοι, όσον αφορά τη μεταφορά αυτών των ιδεών στην πράξη»(Πασιαρδής , & Χριστοφίδου , 2006).

Οι αλλαγές σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας με έμφαση στα οικονομικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, οι δημογραφικές αλλαγές, η παγκοσμιοποίηση, η έκρηξη γνώσεων και τα παγκόσμια προβλήματα που ταλανίζουν την ανθρωπότητα, αναπόφευκτα θα έχουν τεράστια επίδραση στην εκπαίδευση, ως προς την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.Ο ρόλος του

διευθυντή διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό και συνεπώς οι σημερινοί διευθυντές πρέπει να κάνουν συγκεκριμένες κινήσεις, ώστε να εξασφαλίσουν την υγιή και ομαλή λειτουργία των σχολείων και να υιοθετήσουν τον δύσκολο και προκλητικό ρόλο του «φορέα αλλαγής». Να προμηθευτούν με σημαντικά εφόδια, ώστε να γίνουν ικανότεροι να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις και αλλαγές και να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να τις αντιμετωπίσουν.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί που αναμένεται να αναλάβουν θέσεις ευθύνης, πρέπει να υιοθετήσουν το δυναμικό ρόλο του καινοτόμου, του οραματιστή και του μετασχηματιστικού ηγέτη, εγκαταλείποντας το ρόλο που έχουν σήμερα, αυτό του απλού διοικητικού, του γραφειοκράτη. (Πασιαρδής , & Χριστοφίδου , 2006). Οι αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, η εισαγωγή των καινοτομιών και προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, η διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού, η διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων, συνθέτουν ένα τοπίο που απαιτεί διευθυντικά στελέχη με ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες.

Κατά την εκπλήρωση του ρόλου του, ο διευθυντής συναντά δυσκολίες και διλήμματα. Η αντιμετώπιση τέτοιων προβληματικών καταστάσεων δημιουργεί μια σειρά από αξιακά διλήμματα και απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και τη δυνατότητα αυτόνομης επαγγελματικής δράσης, η οποία ελέγχεται από την επαγγελματική δεοντολογία (Ματσαγγούρας, 2004).

Η ηθική και η επαγγελματική δεοντολογία των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται άμεσα με την συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, που αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας. Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο καλείται να λειτουργήσει εκτός των άλλων και ως διευθυντής – ηγέτης κι ως εκ τούτου θα πρέπει να έχει εσωτερικεύσει τις αρχές της ηθικής και της επαγγελματικής δεοντολογίας πριν να επιχειρήσει να τις μεταδώσει. Αυτό μπορεί να το πετύχει μόνο μέσω της εκπαίδευσης του (αρχική και συνεχιζόμενη) που λαμβάνει ως επαγγελματίας, αλλά και της προσωπικής του αναζήτησης (Σιδηρόπουλος, 2012). Σε πολλά ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς έχουν θεσπιστεί κώδικες ηθικής και δεοντολογίας των εκπαιδευτικών, που παρέχουν τις βασικές κατευθύνσεις στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξή τους (Σίγκας, 2015).

Η εντεινόμενη διεθνής τάση για επαγγελματικοποίηση των διευθυντών σχολικών μονάδων οδηγεί όλο και περισσότερο στην αντίληψη αλλαγής του επαγγελματικού τους

προφίλ. Δηλαδή από γραφειοκρατικά στελέχη να γίνουν ηγέτες οργανισμών, ανθρώπων και κοινωνιών. Αυτή η μεταβολή θέτει ως προτεραιότητα να οικοδομηθεί ο επαγγελματισμός τους στη βάση όχι πια της αφηρημένης επιστημονικής γνώσης αλλά της επαγγελματικής ικανότητας. Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να είναι ικανός να φέρνει αποτελέσματα, να βελτιώνει τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά με το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που έχουν από αυτόν, κράτη, κοινωνίες και άτομα. Γενικά, ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να γίνει συνώνυμο της επιτυχίας, γεγονός που καθιστά αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του επαγγέλματος. Έτσι παράλληλα με την επιστημονική γνώση για την εκπαιδευτική διοίκηση, αρχίζει να διαμορφώνεται ένα σώμα επιστημονικής γνώσης για τη σχολική ηγεσία που στηρίζεται σε μία σειρά ερευνών, περιγράφει μοντέλα και αναλύει συμπεριφορές και επαγγελματικές πρακτικές. Σε πολλές χώρες του κόσμου καθιερώνονται διαδικασίες πιστοποίησης και χορήγησης άδειας επαγγέλματος, ιδρύονται επαγγελματικές ενώσεις, καθιερώνονται κώδικες επαγγελματικής δεοντολογίας, προωθούνται συγκεκριμένες επαγγελματικές αξίες και δημιουργούνται σχήματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (Φασούλης, 2016).

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών οι νέοι διευθυντές των σχολείων ζητούν επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, επικοινωνίας, ευρωπαϊκών προγραμμάτων και Η/Υ (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στα πρακτικά συνεδριάσεων της 11^{ης} (17^{ης}) ολομέλειας του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ιούλιος, 2009), αναφέρεται μεταξύ άλλων η ανάγκη τροποποίησης όλου του νομοθετικού πλαισίου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και η επιβεβαίωση της ανάγκης για μια συνεχή και επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση . Το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας αποτελεί μια ανεξάρτητη αρχή, η οποία από το νόμο έχει την υποχρέωση να εκφράζει την άποψή της για όλα τα θέματα παιδείας. Αποφασίζεται η υποχρεωτική και εξακτινωμένη από την Πολιτεία επιμόρφωση, η οποία θα πρέπει να απαντά στα προβλήματα και τους προβληματισμούς της εποχής μας. Να δίνει λύσεις σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα, να ενημερώνει σε ζητήματα που απασχολούν σήμερα τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το σχολείο και ο απεγκλωβισμός της επιμόρφωσης από τον κρατικό και ιδεολογικό έλεγχο και το άνοιγμά της στο Πανεπιστήμιο και τη δρώσα σχολική πραγματικότητα. Η χρηματοδότησή της να γίνεται κύρια από τον κρατικό προϋπολογισμό και συμπληρωματικά από τα κονδύλια της Ε.Ε. Να διακρίνεται σε

εισαγωγική, περιοδική και ενδοσχολική. Να αξιοποιηθεί όλο το διαθέσιμο επιμορφωτικό δυναμικό είτε αυτό προέρχεται από τα Π.Τ., Π.Ι., Π.Ε.Κ., Σχολικοί Σύμβουλοι, είτε εκπαιδευτικοί που έχουν ανάλογα προσόντα. Με σκοπό την αποκέντρωση της επιμόρφωσης να δημιουργηθεί ένας διοικητικός και εξακτινωμένος καθοδηγητικός φορέας σε επίπεδο περιφέρειας. Η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιτυγχάνεται μέσα από την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

1.4. Η σημασία της επιμόρφωσης

Η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Η επιμόρφωση καθίσταται βασικό εργαλείο για την εισαγωγή των αλλαγών, των καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων, οι οποίες συνεπάγονται από διαφοροποιήσεις σε κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό, επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο. Η επιτάχυνση των μεταρρυθμίσεων τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε εθνικό επίπεδο, κατάφερε να διασφαλίσει εκπαιδευτικά συστήματα υψηλής ποιότητας, αποτελεσματικά και δίκαια. Διευκολύνθηκε η πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και κατάρτιση, σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Δημιουργήθηκε το άνοιγμα των εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ενισχύθηκε η σημασία της επιμόρφωσης, η οποία αποτελεί σήμερα μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. (Ο.Ε.Π.Ε.Κ. , 2008)

Ο Ξωχέλλης (2003) επισημαίνει ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται διεθνώς, καθώς συνδέεται με τη σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης και προώθηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα με την ενδοσχολική επιμόρφωση διευρύνει το ρόλο της, από απλός εκτελεστής των επιταγών της κεντρικής εξουσίας, γίνεται διαμορφωτής της άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποκτά δύναμη, λαμβάνει αποφάσεις σε συνάρτηση με εντοπισμένες ανάγκες της, προγραμματίζει και οργανώνει τις επιμορφωτικές διαδικασίες με βάση τις υπάρχουσες συνθήκες.

Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η επιμόρφωση, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Μαυρογιώργος (2003: 363) μέσα από μια άλλη οπτική γωνία, λειτουργεί και ως μηχανισμός ιδεολογικής συμμόρφωσης και επιβολής κυρίαρχων εκπαιδευτικών

επιλογών και η ρητορική που αναπτύσσεται συχνά για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών είναι κενό σχήμα λόγου, μια και στην πράξη κυριαρχούν τάσεις συγκεντρωτισμού, τυποποίησης και εξορθολογισμού.

Σε ότι αφορά τους διευθυντές των σχολικών μονάδων η επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο της Διοίκησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων, αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας για την ποιοτική και αποδοτική λειτουργία του σχολείου, μια και οι διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις στο σύγχρονο μάνατζμεντ, να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για τη διαχείριση των ανθρώπινων και υλικών πόρων της σχολικής μονάδας, να μετασχηματίσουν τυχόν δυσλειτουργικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές.(Δουλκερίδου, 2015).

Ενισχύοντας τα προαναφερθέντα οι Bennis & Nanus (1985), αναφέρουν: «Η μάθηση, η επιμόρφωση είναι το απαραίτητο καύσιμο για τον ηγέτη, η πηγή των πολλών οκτανίων ενέργειας, που υποβοηθά προσδίδοντας συνεχώς καινούρια κατανόηση, καινούριες ιδέες και προκλήσεις. Είναι αναπόφευκτη ανάγκη με βάση τα σημερινά δεδομένα γρήγορων αλλαγών και συνθετότητας. Πολύ απλά αυτοί που δε μαθαίνουν, δεν μπορούν να επιβιώσουν ως ηγέτες»(Πασιαρδής , & Χριστοφίδου , 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Νομοθετικό πλαίσιο της επιμόρφωσης

2.1. Η Επιμόρφωση στην Ελλάδα (ιστορική αναδρομή)

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ιστορική αναδρομή, η οποία κρίνεται απαραίτητη για να γνωρίσουμε την εξελικτική πορεία της επιμορφωτικής διαδικασίας και τους φορείς που ανέλαβαν την υλοποίησή της.

Ο θεσμός της επιμόρφωσης στη χώρα μας θα μπορούσε να χωριστεί σε τρεις χρονικές περιόδους με την πρώτη να αναφέρεται στις αρχικές προσπάθειες για την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη δεύτερη να ξεκινάει από το 1978, οπότε ιδρύθηκαν οι ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ, και την τρίτη να εκκινεί από το 1992, έτος κατά το οποίο λειτούργησαν για πρώτη φορά τα ΠΕΚ, μέχρι τις μέρες μας.

Η επιμόρφωση στην Ελλάδα θεσπίζεται και πραγματοποιείται για πρώτη φορά στις 16 Μαρτίου 1881. Το 1878-1880 πραγματοποιούνται αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, καθώς τη θέση της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου έρχεται να καταλάβει η Συνδιδασκτική ή Ερβατιανή μέθοδος (Herbart) την οποία όφειλαν να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί της χώρας. Η μέθοδος αυτή είχε ήδη εισαχθεί και κυριαρχήσει σε όλα τα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή βασικός σκοπός της αγωγής θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση ενός ηθικού ανθρώπου χωρίς οι κληρονομικές προδιαθέσεις να επηρεάζουν την πνευματική του εξέλιξη. Γι' αυτό το λόγο καθιερώνεται με το διάταγμα της 16^{ης} Μαρτίου η πρώτη οργανωμένη επιμόρφωση που κοινοποιήθηκε από Νομάρχες με την υπ' αριθμόν 3580 της 4^{ης} και 5^{ης} υπουργικής απόφασης. Πρόκειται για καθολική επιμόρφωση που είναι υποχρεωτική και απευθύνεται σε όλους τους δασκάλους, δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων ονομαστικά και ανά περιφέρειες για να συμμετάσχουν σε αυτήν.

Την ίδια περίοδο, έως το 1922, θεσπίζονται και υλοποιούνται διάφορες επιμορφώσεις οι οποίες δε διαρκούν για πολύ χρονικό διάστημα και εγκαταλείπονται πολύ γρήγορα λόγω των δύσκολων συνθηκών και καταστάσεων που επικρατούσαν. Οι προσπάθειες αυτές δεν ήταν προσοδοφόρες και έτσι η κατάρτιση και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών παρέμειναν ελλιπή και ανεπαρκή (Γεωργιάδου, Γκάγκαλη, Σιδηροπούλου, 2014: 20-21). Οι επιμορφώσεις αυτές θεσπίστηκαν με τους νόμους Ν. ΓΠΜΘ/1895, με το Ν.240/1914 και το Ν2145/1920 . Πιο συγκεκριμένα οι νόμοι του 1895 και 1914 όριζαν να πραγματοποιούνται κατά περιφέρειες επιμορφωτικά

παιδαγωγικά συνέδρια διάρκειας επτά ημερών το χρόνο, από τους Επιθεωρητές, στα οποία όφειλαν να συμμετέχουν υποχρεωτικά οι δάσκαλοι. Σύμφωνα με το νόμο του 1914 καθιερώθηκε και μία σειρά μαθημάτων για τη συμπλήρωση της μόρφωσης των δασκάλων. Αυτό φαίνεται να είναι αποτέλεσμα της έκθεσης των νομοσχεδίων του υπουργού παιδείας Ι. Τσιριμώκου που κατατέθηκε το Νοέμβριο του 1913 στη Βουλή, στα οποία αναγνωρίζεται η ανάγκη βελτίωσης της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επίσης και βελτίωση και συμπλήρωση της μόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Όσον αφορά το Ν.2145/1920 οργανώθηκε μετά από ειδική άδεια του Υπουργού Παιδείας σειρά επιμορφωτικών μαθημάτων διάρκειας μέχρι 3 μήνες. Μέχρι το 1922 οι πρώτες επιμορφώσεις προσπαθούσαν να καλύψουν πρωτόγωνα κενά των εκπαιδευτικών και στοιχειώδεις γνώσεις. Οι επιμορφωτές-καθηγητές είχαν ελλιπή επιστημονική κατάρτιση και γι' αυτό προσέφεραν τυποποιημένες γνώσεις στους δασκάλους.

Το 1922 μέχρι και το 1964 θεσπίζεται σύμφωνα με το Ν. 2875 το Διδασκαλείο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και η μετεκπαίδευση των δασκάλων, ενώ επτά χρόνια αργότερα ιδρύεται και στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Ν. 4376/1929 και Ν. 4600/1930). Ως τότε δεν υπήρχε οργανωμένη και προγραμματισμένη προσπάθεια από την πολιτεία για την επιμόρφωση των δασκάλων, παρά τις βασικές ελλείψεις στην μόρφωσή τους.

Τα πράγματα στην επιμόρφωση αρχίζουν σιγά σιγά να βελτιώνονται καθώς οι επιμορφωτές αποτελούν εξειδικευμένο προσωπικό και η υλικοτεχνική υποδομή εμπλουτίζεται. Αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν σταλεί για μετεκπαίδευση και εξειδικευμένη κατάρτιση στο εξωτερικό. Με το Ν.2145/1929 και το διάταγμα της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1930 δίνεται η δυνατότητα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό, κατόπιν εισηγητικής έκθεσης του Υπουργού Παιδείας για την έλλειψη κρατικής μέριμνας. Η εκτέλεση όμως της απόφασης ξεκίνησε το 1951 με τη συμβολή του ιδρύματος κρατικών υποτροφιών (ΙΚΥ). (Γεωργιάδου, Γκάγκαλη, Σιδηροπούλου, 2014: 20-21). Από το 1922 έως και το 1977 στους νόμους που δημοσιεύονται εκτός από τον όρο επιμόρφωση χρησιμοποιείται και ο όρος της μετεκπαίδευσης.

Το 1963 κι ενώ επικρατεί στασιμότητα στον τομέα της επιμόρφωσης με το Ν.4379 «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαίδευσης (Στοιχειώδους και Μέσης)» η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σταματά να βρίσκεται στην αρμοδιότητα του Πανεπιστημίου και περνά στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η εκπαίδευση των δασκάλων στο Π.Ι. ήταν διετής. Το 1967 καταργείται λόγω της δικτατορίας το Π.Ι. και τη συνεχί

επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού αναλαμβάνει το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών, το οποίο αναδιοργανώθηκε ως Μαρασλείο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΜΔΔΕ), σύμφωνα με το Ν.1222/1972. Κατά τη Μεταπολίτευση (Ν. 186/1975), ιδρύθηκε το «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (Κ.Ε.Μ.Ε), οι αρμοδιότητες του οποίου ήταν αντίστοιχες με αυτές του Π.Ι. Το ΜΔΔΕ δεν είχε τη δυνατότητα να εφαρμόσει επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας απευθυνόμενα σε τόσο μεγάλο αριθμό δασκάλων για αυτό και το 1979 με το Προεδρικό Διάταγμα 255 θεσμοθετήθηκε η λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε) με στόχο να επιμορφώνεται μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, να βελτιωθεί ο τρόπος επιμόρφωσης και να επιτευχθεί μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί δέχονταν επιμόρφωση διάρκειας ενός έτους, οι διοριζόμενοι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί και οι διευθυντές και το εποπτικό προσωπικό επιμορφώνονταν για 2 μήνες και τέλος προβλεπόταν και η ταχύρρυθμη επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών διάρκειας 4 εβδομάδων. Μέχρι το 1983 με νέα προεδρικά διατάγματα (ΠΔ 177/83 και 178/83) ιδρύεται δίκτυο από δέκα Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. με έδρα τα κυριότερα αστικά κέντρα της χώρας.

Συνολικά, η λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης δεν μπόρεσε να ανεξαρτητοποιηθεί από τις επιβολές του Υπουργείου Παιδείας, με αποτέλεσμα την ανυπαρξία αυτόνομων πρωτοβουλιών και τον συγκεντρωτικό τρόπο καθορισμού του περιεχομένου των μαθημάτων, χωρίς ποτέ να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005: 19-20). Τέλος, δεν κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθεί η σύνδεση των σχολών αυτών με το Πανεπιστήμιο και την έρευνα (Ξωχέλλης, 2005: 124).

Οι σχολές αυτές λειτούργησαν έως το 1992 και υλοποίησαν επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας ενός σχολικού έτους, τα οποία παρακολούθησαν συνολικά περίπου 15.000 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σχολές λειτούργησαν στα πλαίσια της λογικής ότι η επιμόρφωση είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών, παρά την άμεση εποπτεία τους από την πολιτική εξουσία και τον περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που επιμορφώνονταν ετησίως (Βεργίδης, 2015:3). Τέθηκε η προβληματική της κατάστασης και η ανάγκη θεσμοθέτησης ενός επιμορφωτικού δικτύου με ομάδα στόχο όλους τους εκπαιδευτικούς ή τουλάχιστον μεγάλο αριθμό από αυτούς και σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Σταθμό για την ελληνική επιμόρφωση αποτελεί η ίδρυση και λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων. Με το νόμο πλαίσιο 1566/1985, οι σχολές επιμόρφωσης καταργήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Για πρώτη φορά υπογραμμίζεται από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ότι: « όλες οι μορφές επιμόρφωσης είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς» (άρθρο 28, παρ.2γ). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται στην επιμόρφωση-υποχρέωση, ως νεοδιοριζόμενοι με σκοπό να ενημερωθούν για τα νέα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί που ήδη υπηρετούν, ώστε να ενημερωθούν για τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης, την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους. Οι εκπαιδευτικοί που προετοιμάζονται για άσκηση νέων καθηκόντων, ώστε να ενημερωθούν για μέτρα και θεσμούς, σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα.

Ο θεσμός των ΠΕΚ προτάθηκε το 1981, ιδρύθηκε το 1985, όμως ήταν αδύνατο να τεθεί σε λειτουργία. Ακολούθησαν τροποποιήσεις από τους υπουργούς Παιδείας για την ορθότερη λειτουργία τους μέχρι την τελική εφαρμογή τους.

Η έναρξη λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) το 1992 με το Ν.2009/1992 και το ΠΔ 250/1992 έφερε και πάλι στην επικαιρότητα το θέμα. Το 1995 με τις υπουργικές αποφάσεις Γ2/2322/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95 θεσμοθετήθηκαν τα ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Την επιμορφωτική περίοδο 1998-99, στα 16 ΠΕΚ που λειτουργούσαν σε ολόκληρη τη χώρα προβλέφτηκε και υλοποιήθηκε σημαντικός αριθμός (260) ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, διάρκειας 40 ωρών. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν αυτά που θεώρησαν σχετικά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους (διδακτική μεθοδολογία, ψυχολογία, γλωσσολογία, εκμάθηση χρήσης Η/Υ). Τα επόμενα σχολικά έτη 1999-2001 τα ταχύρρυθμα αυτά προγράμματα έφτασαν τα 470, στα οποία συμμετείχαν 14.100 εκπαιδευτικοί. (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέντρο Α.Ε, 2008). Στη δεκαετία του 1990, η επιμόρφωση αναπτύσσεται σημαντικά μέσω των ΠΕΚ αλλά και από άλλους φορείς (Πανεπιστήμια, ΣΕΛΕΤΕ) με την οργάνωση μεγάλου αριθμού προγραμμάτων (Βεργίδης, 2015:5).

Η επιμόρφωση στα ΠΕΚ στερούσε από τους εκπαιδευτικούς κάθε δυνατότητα πρωτοβουλιών και επέβαλε τον κρατικό έλεγχο αντί για τη βοήθεια και τη συμπαράσταση στο δύσκολο έργο τους. Δεν είναι λίγοι, λοιπόν, αυτοί που υποστηρίζουν ότι το σύστημα επιμόρφωσης στα ΠΕΚ διατήρησε τις αδυναμίες των ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ, με τον κεντρικό κρατικό έλεγχο, τις ακαδημαϊκού τύπου διαλέξεις στα μαθήματα και το υψηλό κόστος λόγω της αντικατάστασης των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονταν (Βενιοπούλου, 2015).

Στα τέλη του 1993, εισάγονται νέες ρυθμίσεις στο θεσμό της επιμόρφωσης, σχετικά με την αυτονομία των ΠΕΚ και την παράλληλη εποπτεία τους από το Υπουργείο Παιδείας, την καθιέρωση προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων βραχείας διάρκειας, με δυνατότητα επιλογής από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και την εξακτίωση της επιμόρφωσης στην περιφέρεια, με σκοπό να επιμορφωθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Βενιοπούλου, 2015)

Οι ανωτέρω διατάξεις τέθηκαν σε εφαρμογή το 1995 και, με τη βοήθεια των εθνικών και κοινοτικών πόρων, χρηματοδοτήθηκαν από τα μέσα του 1990 μέχρι και σήμερα ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης διάρκειας από διάφορους φορείς όπως τα ΠΕΚ, το ΠΙ, τα Πανεπιστήμια, τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, κ.α. Οι οικονομικοί πόροι από τους οποίους χρηματοδοτήθηκαν οι νέες ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης προήλθαν κατά κύριο λόγο από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) Ι, το οποίο λειτούργησε τα έτη 1994-2000, το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ κατά τα έτη 2000-2006 και το Εθνικό Σχέδιο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) κατά τα έτη 2007-2013.

Ωστόσο, η ύπαρξη αυτής της πολυτυπίας, αν και έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν μέσα από μια σειρά προγραμμάτων, χαρακτηριζόταν από τον ευκαιριακό τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων και την έλλειψη συνολικού συντονισμού και συνοχής (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005). Για τον λόγο αυτό ιδρύθηκε το 2002 (Ν. 2986), κατ' εντολή της Ε.Ε., ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), με σκοπό τον συστηματικό σχεδιασμό των κατακερματισμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων και την καλύτερη αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων. Στον Ο.ΕΠ.ΕΚ ανατέθηκαν ποικίλες αρμοδιότητες, όπως ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής, η διαχείριση των κονδυλίων επιμόρφωσης, ο

συντονισμός όλων των φορέων επιμόρφωσης, η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων κ.α. (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Ο Οργανισμός για την υλοποίηση των στόχων του, συνεργάστηκε με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), με δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς, με ελληνικούς και ξένους φορείς επιμόρφωσης, με ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια και Τ.Ε.Ι., με ερευνητικά κέντρα και προέβη σε ανταλλαγές ειδικών επιστημόνων.

Η ίδρυση και λειτουργία του Ο.ΕΠ.ΕΚ., αν και δημιούργησε ελπίδες για τη συστηματικότερη εφαρμογή προγραμμάτων με συνοχή και συνέχεια, δεν κατάφερε να λύσει τα ανωτέρω προβλήματα, να στελεχωθεί και να δραστηριοποιηθεί αποτελεσματικά και να δώσει μια νέα πνοή στο ζήτημα της επιμόρφωσης (Ξωχέλλης, 2011). Το νομοθετικό του πλαίσιο παρέμεινε απλά μια τυπική ρύθμιση.

Επιπλέον, από το 2000 έως σήμερα τα ΠΕΚ έχουν οδηγηθεί σε σταδιακή υποβάθμιση, καθώς υλοποιούν ουσιαστικά μόνο τη σύντομη Εισαγωγική Επιμόρφωση και, μάλιστα, μέσα στο διδακτικό έτος και όχι κατά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, όπως προβλέπει ο Νόμος.

Παράλληλα, απουσιάζουν οι έρευνες για την αξιολόγηση των επιμορφωτικών και γενικότερα των εκπαιδευτικών θεσμών, γεγονός που επιβεβαιώνει τον ανορθολογικό τρόπο με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας. Εν κατακλείδι, «Μπορεί να λεχθεί γενικά ότι δεν έχει διαμορφωθεί έως σήμερα από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας μια ενιαία πολιτική επιμόρφωσης με συνεκτική και συνεπή φιλοσοφία» (Βενιοπούλου, 2015:31)

Με το Ν.3966/2011 ιδρύεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), μία νέα δομή στην οποία συγχωνεύονται ο Ο.ΕΠ.ΕΚ., το Π.Ι., και το Κ.Ε.Ε. Το Ι.Ε.Π. είναι επιτελικός επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τους εποπτευόμενους φορείς του στα θέματα που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη μεταλυκειακή εκπαίδευση, τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το σχεδιασμό της εθνικής στρατηγικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, με στόχο τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Για κάθε συναφή πρωτοβουλία ή δράση υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και

Θρησκευμάτων ή εποπτευόμενων φορέων του, απαιτείται συνεργασία με το Ι.Ε.Π. Σκοπός του Ι.Ε.Π. είναι η επιστημονική έρευνα και η μελέτη των παραπάνω θεμάτων, καθώς και η διαρκής επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά.

Με την ψήφιση του νόμου 3848/2010, που αφορά την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα στο άρθρο 11, παρ.9, αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι για την επιλογή σε θέσεις διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και άλλων στελεχών της εκπαίδευσης, απαιτείται η κατοχή πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας, το οποίο θα χορηγείται ύστερα από παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προγράμματος στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης), καθώς και πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε., επιπέδου Ι. Οι θετικές αυτές εξελίξεις στον τομέα της διοικητικής επιμόρφωσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, δυστυχώς στη συνέχεια με το άρθρο 29, παρ. 5, του παρόντος νόμου, έρχονται να ανατραπούν ή καλύτερα να ανατεθούν στο μέλλον, μια και αναφέρεται ότι «το πιστοποιητικό διοικητικής επάρκειας δε θεωρείται απαραίτητο προσόν για τους υποψήφιους διευθυντές σχολικών μονάδων(Δουλκερίδου, 2015).

2.2. Η ευρωπαϊκή διάσταση της Επιμόρφωσης

2.2.1. Επιμορφωτική πολιτική διευθυντών σχολείων

Η σύζευξη των αξιών της Ενωμένης Ευρώπης με τις αντίστοιχες αξίες των Κυβερνήσεων αποτελεί ένα πρόβλημα σε εξέλιξη και συνεχή επιστημονική αναζήτηση. Η προτεραιότητα φυσικά ανήκει στο κάθε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο σύμφωνα με τις συνταγματικές αρχές του, οφείλει να προετοιμάσει τους μελλοντικούς του πολίτες. Συγκεκριμένα στο άρθρο 149 της Ευρωπαϊκής Κοινότητας αναφέρεται ότι η Κοινότητα θα συμβάλλει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και εφόσον είναι απαραίτητο, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, πλήρως σεβόμενη την ευθύνη τους για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, την πολιτιστική και γλωσσική ποικιλία.(Μωυσίδου, 2013) Η Ευρωπαϊκή Ένωση προτείνει διαδικασίες, αλλά αφήνει την ευθύνη στα εκπαιδευτικά συστήματα των επιμέρους κρατών. Ιδιαίτερα οι Έλληνες πολίτες διατηρούν αλώβητες τις αξίες της

γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού τους , χωρίς να απεμπολούν τον αξιακό τους κώδικα (Παπά, 2012).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορεί να έχει άμεση εμπλοκή ή δραστηριοποίηση στον τομέα της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη. Θεσμικά πρόκειται για ζητήματα που ρυθμίζονται σε εθνικό ή περιφερειακό/τοπικό επίπεδο σύμφωνα με τη διοικητική δομή της εκπαίδευσης σε κάθε χώρα.

Η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση αποτελεί υψηλή προτεραιότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού αναγνωρίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο σύνθετο. Ειδικότερα η διαφοροποίηση των ρόλων των διευθυντών σχολικών μονάδων συνεπάγεται και διαφοροποίηση των επιμορφωτικών αναγκών τους. Οι νέες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες σήμερα σε όλο και περισσότερες χώρες θεωρείται απαραίτητο να κατέχουν τα στελέχη εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων) για τη διεκπεραίωση και επιτυχή άσκηση των καθηκόντων τους, καθιστούν το ρόλο της επιμόρφωσης ακόμα σημαντικότερο (Γκόβαρης&Ρουσσάκης, 2008: 60).

Στο πλαίσιο υλοποίησης των πρωτοβουλιών της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (Μάρτιος, 2000) και σε ό,τι αφορά την επιμορφωτική πολιτική για τα στελέχη της εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Ένωση προτείνει ένα μοντέλο ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης που καλύπτει όλη τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών στελεχών και περιλαμβάνει : α) την συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία χρόνια άσκησης του επαγγέλματος. β) τη πρόσβαση σε συγκροτημένες οδηγίες και καθοδήγηση από πεπειραμένους αρμόδιους επαγγελματίες σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας-ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στη Μεγάλη Βρετανία (Barnett, G.,B. & O' Mahony, R.,G., 1999), τα τελευταία χρόνια υιοθετούνται όλο και περισσότερο προγράμματα mentoring και coaching με στόχο την ενίσχυση των νέων διευθυντών κατά την ανάληψη της διευθυντικής τους θέσης. γ) τη συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις σχετικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Η θέση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στελεχών εκφράζεται καθαρά στην ανακοίνωση της Επιτροπής (2007) προς το Συμβούλιο και το Κοινοβούλιο με θέμα «Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όπου τονίζεται : «το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού

προσωπικού και των υπηρεσιών καθοδήγησης και πρόνοιας καθώς και η ποιότητα των διευθυντών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας... Οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας για τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα...» (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 60-70).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτεί ή συγχρηματοδοτεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο και σε επίπεδο κρατών μελών, προγράμματα δράσης, που αφορούν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με στόχο τη διαρκή ενημέρωση και ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (ARION , Comenius, Grunving κ.ά). Επιπρόσθετα υποστηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στελεχών στο πλαίσιο επιστημονικών δικτύων και συλλογικών πρωτοβουλιών σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τα δίκτυα αυτά έχουν ως μέλη ακαδημαϊκούς και στελέχη της εκπαίδευσης από όλη την Ευρώπη. Αναπτύσσουν όλο και περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια ή και πλήρη πιστοποιημένα ακαδημαϊκά προγράμματα, τα οποία επιμορφώνουν και εκπαιδεύουν σημαντικό αριθμό στελεχών, καλύπτοντας συχνά τις ελλείψεις εγχώριων αντίστοιχων προγραμμάτων ή πρωτοβουλιών. Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Σχολική Ηγεσία (European School Leadership Network- ESLN) που δημιουργήθηκε από εκπαιδευτικά Τμήματα Πανεπιστημίων (το Πανεπιστήμιο του Manchester και το Πανεπιστήμιο της Κύπρου), επαγγελματικές ενώσεις (όπως ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Διευθυντών Σχολείων-European School Heads Assosiation–ESHA) , ιδρύματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών, είναι ορισμένες από τις περιπτώσεις δικτύων και πρωτοβουλιών. Ανάμεσα στις δραστηριότητες του δικτύου είναι η παροχή ειδικά σχεδιασμένου κύκλου μαθημάτων με αντικείμενο «Ευρωπαϊκή Σχολική Ηγεσία-EuropeanSchoolLeadership» . Η Ευρωπαϊκή Ένωση Σχολείων (ESHA) είναι μια επαγγελματική οργάνωση για τους Ευρωπαίους Διευθυντές Σχολείων. Σχεδόν όλες οι ευρωπαϊκές χώρες εκπροσωπούνται στο ESHA από έναν ή περισσότερους οργανισμούς. Αποτελεί μια διεθνής κοινότητα στην οποία ανταλλάσσονται απόψεις, εμπειρίες, οράματα μεταξύ των μελών και μέσα από τα οποία γεννιούνται νέες ιδέες. Στοχεύει να συναντήσει και να ενώσει τις καλύτερες ευρωπαϊκές σχολικές ηγεσίες, ώστε να εντοπίσει, να μοιραστεί και να προωθήσει τις καλύτερες πρακτικές στην ηγεσία του σχολείου. Ανακτήθηκε από [https://www.naht.org.uk/about-us/international-links/european-school-heads-association-esh-icp/\(ESHA\)](https://www.naht.org.uk/about-us/international-links/european-school-heads-association-esh-icp/(ESHA)).

Μία ιδιαίτερα σημαντική πρωτοβουλία , που ξεκίνησε το 2000, είναι το Ευρωπαϊκό δίκτυο για τις Πολιτικές Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών (EuropeanNetworkOnTeacherEducationPolicies-ENTEP), το οποίο είναι συμβουλευτικό /ενημερωτικό όργανο με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα κράτη μέλη για θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι θεματικές ενότητες του δικτύου είναι: α) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το νέο ρόλο τους β) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ γ) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διά Βίου Μάθησης δ) Η ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.Υπάρχουν πολλά ακόμα Δίκτυα, Επιστημονικές Ενώσεις και Εξειδικευμένα Κέντρα, που ασχολούνται με την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης.

2.2.2. Στόχοι-Σύγχρονες τάσεις και Πρακτικές στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Μπολόνια, της Λισσαβόνας (1999, 2000) και των Συνόδων της Ε.Ε. που ακολούθησαν, η εκπαίδευση πρέπει να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία η Ε.Ε. θα στηρίξει τον στρατηγικό της σχεδιασμό, ώστε να καταστεί σε παγκόσμιο επίπεδο « η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία που βασίζεται στη γνώση». Ένας από τους βασικούς στόχους αυτής της στρατηγικής είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της διά βίου μάθησης, δεδομένου ότι οι ανάγκες διαφοροποιούνται όχι μόνο από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, αλλά και όσον αφορά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό στα διάφορα στάδια της καριέρας του.Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση καθορίστηκαν ως ένας από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης.

Προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών δράσεων είναι ο προσδιορισμός των επιθυμητών δεξιοτήτων που θα πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί με δεδομένη την ανάγκη αλλαγής του ρόλου τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και η εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών ώστε να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στα επιμορφωτικά προγράμματα. Τα τελευταία χρόνια, ο διάλογος μεταξύ των κρατών –μελών της Ε.Ε. στοχεύει και επικεντρώνεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού, ως κύριο φορέα υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας του.

Ορισμένες εκθέσεις είναι σημαντικές από την άποψη των βασικών κατευθυντήριων γραμμών που διαγράφονται. Έτσι, π.χ. το «Πράσινο Βιβλίο» για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και άλλες εκθέσεις προτείνουν «υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση» (ENTEP, 2000; TNTEE, 2000; Eurydice, 2006; 2009; European Commission, 2007; Scheerens, J.,2010) (Μαυρογιώργος, 2014).

Ο προσδιορισμός του προφίλ του «ευρωπαϊού εκπαιδευτικού» σχετίζεται με τις βασικές σπουδές του, την εισαγωγική επιμόρφωση, την δια βίου μάθηση και την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματός του(Συνθήκη της Κοπεγχάγης, της Λισσαβόνας κ.ά).

Ειδικότερα, όσον αφορά στιςπρακτικές που ακολουθούνται στις χώρες της Ε.Ε. παρατηρείται μία ποικιλομορφία:

Η εισαγωγική επιμόρφωση στις περισσότερες χώρες της είτε ενσωματώνεται στις πανεπιστημιακές σπουδές ως ειδίκευση στην εκπαίδευση (Masterofeducation), είτε παρέχεται από θεσμοθετημένα Ινστιτούτα ή Ακαδημίες με διετείς ή μονοετείς σπουδές. Μετά το πέρας των σπουδών αυτών δίδεται πιστοποίηση για την άσκηση του επαγγέλματος (Γαλλία, Αγγλία, Γερμανία, Ιταλία, Βέλγιο κ. α). Η εισαγωγική επιμόρφωση αλλού είναι υποχρεωτική ως προϋπόθεση για τον διορισμό κι αλλού προαιρετική. Η διάρκεια της ποικίλλει. Στη χώρα μας είναι υποχρεωτική και καλύπτει περίπου εκατό ώρες.

Σε σχέση με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση οι πρακτικές φαίνεται ότι ποικίλλουν από χώρα σε χώρα. Υπάρχουν χώρες στις οποίες οι ευκαιρίες που παρέχονται για επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες (Τσεχία, Δανία, Φινλανδία, Πολωνία). Αντίθετα αλλού η επιμόρφωση αποτελεί συστηματοποιημένη και ευέλικτη διαδικασία, όπου αξιοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν προαιρετικά ή υποχρεωτικά (Γαλλία, Γερμανία, Λιχτενστάιν, Λιθουανία, Ρουμανία, Σλοβακία, Ισπανία). Η ενδοσχολική επιμόρφωση λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών σε χώρες όπως η Ισλανδία, Η Νορβηγία, η Λετονία, η Σουηδία και η Αγγλία. Ορισμένες χώρες- μέλη επιτρέπουν και αναγνωρίζουν την επιμόρφωση που γίνεται και σε άλλη χώρα της Ένωσης , συνήθως κατά τη διάρκεια των διακοπών (Ολλανδία, Εσθονία, Φινλανδία, Σλοβακία, Ισπανία, Αγγλία).Στην επιμόρφωση (εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή) εντάσσεται συχνά ο φάκελος του εκπαιδευτικού (portfolio) και το ευρωδιαβατήριο (euro pass).(Π.Ι., 2009).

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και οι σημαντικότερες επιμορφωτικές πρακτικές που ακολουθούνται σήμερα στην Ε.Ε., κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες , ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο εστιάζει την παρέμβασή του κάθε πρόγραμμα :

- I. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό
- II. Προγράμματα με επίκεντρο το σχολείο
- III. Προγράμματα ανάπτυξης με επίκεντρο το εκπαιδευτικό προσωπικό, κυρίως μέσω της προώθησης συμμετοχικών-συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Καλές πρακτικές που κερδίζουν όλο και περισσότερο έδαφος στην Ευρώπη, αλλά και ευρύτερα, είναι η έρευνα-δράση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η e-learning, ως σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης. Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε. συναντάμε και προγράμματα, τα οποία στηρίζονται στην άποψη ότι η σπουδή του αντικειμένου πρέπει να αποτελεί το βασικό κορμό της επιστημονικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εκφράζοντας το «αν γνωρίζει κάποιος κάτι καλά, μπορεί να το διδάξει» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:14-15).

Έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 2005) σε 25 χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα αναφέρει ότι σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες διαπιστώθηκαν ελλείψεις στις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και σημαντικές δυσκολίες στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων που ήδη κατείχαν. Οι ελλείψεις αυτές αφορούσαν την αδυναμία του εκπαιδευτικού δυναμικού να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις εξελίξεις στην εκπαίδευση.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007) σε ανακοίνωσή της προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Κοινοβούλιο διαπιστώνει ότι σε αρκετά κράτη παρατηρείται έλλειψη συντονισμού μεταξύ των συνιστωσών της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, έλλειψη συνοχής και συνέχειας, κυρίως μεταξύ της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και της εισαγωγικής κατάρτισης ενός εκπαιδευτικού, της ενδουπηρεσιακής του επιμόρφωσης και της επαγγελματικής του εξέλιξης. Συχνά, οι διαδικασίες αυτές δε συνδέονται με την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων, ούτε με την εκπαιδευτική έρευνα. Τα κίνητρα που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς όσον

αφορά την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους θεωρούνται ανεπαρκή (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται διεθνώς έχουν λάβει διάφορες μορφές, με κύρια χαρακτηριστικά τη μικρή διάρκεια, παράλληλα με την υπηρεσία στο σχολείο. Επίσης, παρατηρείται συχνά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια με δικές τους δαπάνες. Στις περισσότερες χώρες τα προβλήματα της επιμόρφωσης είναι κοινά και έχουν να κάνουν με την απουσία σύνδεσης και συνέχειας με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και τον μη συνυπολογισμό των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διαφόρων προγραμμάτων (Ξωχέλλης, 2005: 121).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Κύπρο έχει εισαγάγει εδώ και αρκετά χρόνια πρόγραμμα επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι νεοπροαχθέντες διευθυντές παρακολουθούν σε εργάσιμο χρόνο για μια μέρα την εβδομάδα (σε σύνολο περίπου είκοσι εβδομάδων) ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Το πρόγραμμα που συνδυάζει την θεωρία με την πράξη, μέσα από βιωματικά εργαστήρια, σεμινάρια και μελέτες περίπτωσης επικεντρώνεται σε θέματα που σχετίζονται με την αποστολή και το ρόλο τους ως ηγετών μέσα σε μια ζωντανή μαθησιακή κοινότητα. Σημαντικό μέρος της επιμόρφωσης αφιερώνεται στην εξοικείωσή τους με μεθόδους διάγνωσης αναγκών του σχολείου και παρατήρησης διδασκαλίας και στην επεξεργασία ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου. Η συνεχής αναβάθμιση και βελτίωση των προγραμμάτων αποτελεί προτεραιότητα. Μέσω της συνεχούς και διαχρονικής αξιολόγησης, στηριζόμενοι στις απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αποδελτιώνονται με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων, αλλά και με βάση τις αναγκαιότητες και τις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, τα προγράμματα βελτιώνονται και αναβαθμίζονται συνεχώς. Τα επιμορφωτικά προγράμματα των διευθυντών έχουν ενισχυθεί με νέα θέματα, όπως η παράμετρος της εκπαιδευτικής διοίκησης και της χρήσης εργαλείων καταρτισμού, στρατηγικός σχεδιασμός κ.ά. (Βόλος , 2008)

Συμπερασματικά, λοιπόν, παρά τις εξαγγελίες των κυβερνήσεων για την ενίσχυση του θεσμού της επιμόρφωσης στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, παρατηρείται στην Ευρώπη, αλλά και εκτός αυτής, η απουσία μιας ενιαίας φιλοσοφίας και ενός συγκροτημένου μακρόπνοου σχεδιασμού για την επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2003:65-66).(Βενιοπούλου, 2015).

2.3. Η ελληνική επιμορφωτική εκπαιδευτική πολιτική των διευθυντών σχολικών μονάδων

(Τι έχει γίνει μέχρι σήμερα σε επιμόρφωση διευθυντών σχολείων ΠΕ)

Όπως σημειώθηκε και στην Εισαγωγή της εργασίας, παρατηρείται απουσία συγκροτημένων, ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για διευθυντές σχολικών μονάδων . Το ζήτημα της επιμόρφωσης άρχισε να τίγεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας και δε φαίνεται να υφίσταται οργανωμένος σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων, ούτε μέσα από πανεπιστημιακή ιδρύματα στα οποία ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους οι εκπαιδευτικοί , ούτε από την πλευρά επίσημων φορέων επιμόρφωσης.Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων κατά την πρώτη ανάληψη των διοικητικών τους καθηκόντων δεν διέθεταν διοικητική επάρκεια ούτε αισθάνονταν έτοιμοι να διοικήσουν, αφού δεν είχαν τη σχετική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υστερεί η εκπαιδευτική κοινότητα σε καταρτισμένους εκπαιδευτικούς – διοικητές, στην διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Ο Πασιαρδής (1994) αναφέρει ότι ορισμένοι από τους διευθυντές, δεν διαθέτουν ούτε γνώσεις, ούτε εμπειρία ή επιμόρφωση σε διοικητικά θέματα. Ακόμα περισσότερο δεν υπάρχουν επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες να απευθύνονται και να υποστηρίζουν το γενικότερο έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1998) η επιμόρφωση των στελεχών χαρακτηρίζεται ως «αναγκαία», αλλά δε φαίνεται να προσφέρει εφόδια που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς. Στόχοι των μέχρι τώρα εκπαιδευτικών επιμορφώσεων είναι κυρίως η εκμάθηση εφαρμογών, πρακτικών λύσεων και τεχνικών, κάτω από την εποπτεία της επίσημης πολιτείας. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στη λογική της δοσμένης εκπαιδευτικής κατάστασης. (Χατζηγιάννης, Λιμαράκη , Χλαπάνης, 2012)

Τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσπάθησαν από τις αρχές του 20^{ου} αι. να καλύψουν το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (1910) και το Μαράσλειο Διδασκαλείο (1922). Στα διδασκαλεία αυτά φοίτησαν τα περισσότερα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης, τουλάχιστον μέχρι και τη δεκαετία του 1970. Τα Διδασκαλεία λειτούργησαν κάτω από την «ομπρέλα» των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και μετασχηματίστηκαν στη σημερινή τους μορφή το 1995, προσφέροντας διετή μετεκπαίδευση. Από το 1979 έως

και το 1992 ιδρύθηκαν σταδιακά 13 Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης(Σ.Ε.Λ.Δ.Ε) από τις οποίες λειτούργησαν οι 10 και οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στα επιμορφωτικά προγράμματα κατόπιν κλήρωσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:73).

Όσον αφορά τις επιμορφωτικές προσπάθειες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια το 1991, στις προτάσεις της Επιτροπής Π.Ε. και Δ.Ε. που συγκροτήθηκε από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. συμπεριλαμβάνονταν και πρόταση για εισαγωγή ταχύρρυθμων προγραμμάτων στα Π.Ε.Κ. για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Το 1994 προτάθηκε από την ομάδα εργασίας σχετικά με τον επανακαθορισμό του ρόλου και των κριτηρίων επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης, η επιμόρφωση των στελεχών που θα επιλεγούν. Αυτή θα περιελάμβανε εισαγωγική επιμόρφωση διευθυντών σχολικών μονάδων και επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Η επιμόρφωση θα πραγματοποιούνταν με τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας, των Παιδαγωγικών Τμημάτων, της Σχολής Δημόσιας Διοίκησης και του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Στη συνέχεια , στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης/ΕΠΕΑΕΚ, προβλέφθηκαν προγράμματα για τους διευθυντές σχολικών μονάδων και τα οποία ανατέθηκαν στα ΠΕΚ, τη ΣΕΛΕΤΕ και το ΙΔΕΚΕ. Προτάθηκαν επίσης καινοτομικά προγράμματα που αφορούσαν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Στις επιμορφωτικές προσπάθειες της τελευταίας δεκαετίας περιλαμβάνεται η οργάνωση ταχύρρυθμων προγραμμάτων από τα ΠΕΚ (σεμινάρια 3 ημερών ή 50 ωρών σε στελέχη που είχαν ήδη επιλεγεί σε θέση διευθυντή σχολείου). Στο πλαίσιο του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης/ΕΠΕΑΕΚ, Πράξη: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» εντάσσονται επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τους διευθυντές σχολικών μονάδων, όπου την επεξεργασία τους και τη διατύπωση προτάσεων , την έχει αναλάβει ο Ο.ΕΠ.ΕΚ.(Παπαϊωάννου, 2009:77-78).

Την περίοδο Σεπτεμβρίου-Δεκεμβρίου 2012 αρχίζει να φαίνεται ότι κάτι αλλάζει. Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, αναλαμβάνει με νόμο (Ν.3848/2010 ΦΕΚ 71/Α/19.5.2010, ΚΥΑ αρ. 67927/Γ3/15-06-2012), την επιμόρφωση των προϊσταμένων διευθύνσεων προκειμένου να τους προετοιμάσει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να είναι ικανοί να διοικήσουν αποτελεσματικά τις σχολικές τους μονάδες. Τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια κατόπιν αξιολόγησης, οδηγούν τα στελέχη στην απόκτηση πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας. Αν και ο συγκεκριμένος

επιμορφωτικός σχεδιασμός αφορά τα στελέχη της εκπαίδευσης και όχι ακόμα τους διευθυντές σχολικών μονάδων, είναι πιθανό ότι στο μέλλον θα σχεδιαστεί κάτι αντίστοιχο και για αυτούς, κατόπιν και ευρημάτων κάποιων πρόσφατων ερευνών. Σε κάθε περίπτωση για να είναι επιτυχημένη μια επιμόρφωση όπως αυτή, θα πρέπει να έχει προηγηθεί διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των διευθυντών σχολείων.

Το 2011 ιδρύεται η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την υπ' αριθμ.:1796/2011 απόφαση του Μονομελούς Πρωτοδικείου Αθηνών και η ένωση καταχωρείται στο μητρώο σωματείων. Ορισμένοι από τους σκοπούς της ένωσης είναι α) η ανταλλαγή απόψεων με άλλους εθνικούς ή διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με τη διοίκηση σχολικών μονάδων και την εκπαίδευση. β) Η προώθηση της διαρκούς επιμόρφωσης των μελών του Σωματείου σε συνεργασία με επιμορφωτικούς φορείς, εποπτευόμενους από το Υ.Π.Ε.Θ. γ) Η μελέτη και η προώθηση της έρευνας γύρω από τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Ανακτήθηκε από <http://www.panenosi.gr/index.php/enosi/enosi-gen-plirofories> στις 10-12-2018.

Τον Ιούνιο του 2014, στο πλαίσιο της πράξης « Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης» (Π.Δ. 152/2013), το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής (Ι.Ε.Π.) υλοποιεί επιμορφωτικά σεμινάρια συνολικής διάρκειας 12 ωρών στους διευθυντές σχολικών μονάδων με τη συγχρηματοδότηση της Ε.Ε. και Εθνικών Πόρων , στηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εφαρμογή της ΑΕΕ (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας.

Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του ΙΕΠ, στα έργα σε εξέλιξη, τα οποία συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση του Επιχειρησιακού Προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-2020 δεν υπάρχει άμεση πρόβλεψη για επιμορφωτικά προγράμματα σε Διευθυντές σχολικών μονάδων . Το ενδιαφέρον άπτεται κυρίως θέματα Ειδικής Αγωγής, ανάπτυξη ψηφιακού υλικού, προγράμματα σπουδών, επιμόρφωση των στελεχών και των εκπαιδευτικών για τη γενικευμένη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση κ.ά. [Διάρκεια: 01/02/2017-31/12/2018]

Κατά τη χρονική περίοδο 2007-2013, μέσω του ιδίου Επιχειρησιακού Προγράμματος στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) προβλέπονταν η στοχευόμενη επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων με την πιλοτική εφαρμογή

(εκπαιδευτικών, διευθυντών των σχολικών μονάδων, εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων), η εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη δομών υποστήριξης για την συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε αντίθεση με τον περιστασιακό και αποσπασματικό χαρακτήρα της επιμόρφωσης και την επισήμανση ελλείψεων σε επίπεδο οργάνωσης και αποτελεσματικότητας, σταθερό χαρακτήρα έχουν οι επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι, σύμφωνα με τη δυνατότητα που τους δίνει η σχετική νομοθεσία. Με βάση τον ιδρυτικό νόμο (Ν.1304/1982) και την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ11/8-10-02-ΦΕΚ 1340/16-10-02, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οργανώνουν και πραγματοποιούν σεμινάρια και επιμορφωτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζονται με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό τον προγραμματισμό των παιδαγωγικών συναντήσεων και την οργάνωση της επιμόρφωσης(ενδοσχολική επιμόρφωση). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου θεωρείται καθοριστικός στην οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ανά σχολική μονάδα ή ομάδα σχολείων εκπαιδευτικής περιφέρειας (Μαρτίδου).Ο σχολικός σύμβουλος είναι επιμορφωτής, αλλά και εντοπιστής επιμορφώσεων. Είναι διαμεσολαβητής μεταξύ των σχολικών μονάδων και των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης και πολύ καλός γνώστης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του.(Μπαγάκης, ΟΕΠΕΚ)

Με τον νέο νόμο Ν.4547/2018 (άρθρ.17) καταργείται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) όπουσε κάθε Περιφερειακό Κέντρο προΐσταται ο Οργανωτικός Συντονιστής μεταξύ των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου του Κέντρου.Στα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες τους είναι να υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες στις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, να διερευνούν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τη συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων που συναποτελούν Ομάδα Σχολείων. Με ευθύνη του Οργανωτικού Συντονιστή και σε συνδυασμό με τα κεντρικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα, οργανώνουν το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις σύγχρονες επιστημονικές απαιτήσεις και διδακτικές ανάγκες, ενισχύοντας τις δυνατότητές τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, παρέχουν συνεχή επιστημονική καθοδήγηση στο πλαίσιο του σχεδιασμού και υλοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ομάδας σχολείων.

Οι διευθυντές των σχολείων μπορούν και πρέπει να αναπτύξουν επιμορφωτικά προγράμματα με επίκεντρο τη σχολική μονάδα, που να απαντούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας με τα Πανεπιστήμια και άλλους επιμορφωτικούς φορείς, να συμπράξουν με ομάδες σχολείων και να ενθαρρύνουν τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών ή ομάδων διαλόγου και προβληματισμού. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:93).

Παρόλο που θεωρητικά η θέση του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ακόμη και ο Διευθυντής του μικρότερου σχολείου, έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο λειτουργώντας ανάμεσα στα ανώτερα ηγετικά στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς του (Αργυροπούλου, 2017).

2.4. Επισκόπηση συναφών ερευνών στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων

Μια μεγάλη σειρά ερευνών καταλήγει στην κοινή διαπίστωση ότι υπάρχουν γενικά ατέλειες στους θεσμούς της επιμόρφωσης οι οποίες ξεκινούν από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις επιμόρφωσης και καταλήγουν σε μειωμένη αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Charlot, 1992). Ήδη από τη δεκαετία του 1980, οι έρευνες επισημαίνουν την ανάγκη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικών με την επιμόρφωση ή έστω διερεύνησης των αναγκών και των απόψεων τους και τροφοδότησης της επιμορφωτικής πολιτικής με τις σχετικές πληροφορίες. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1985-1986 (Παντελή & Πανουτσόπουλος) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που φοιτούσαν στις σχολές επιμόρφωσης (ΣΕΛΔΕ) Ιωαννίνων, Λαμίας, Τρίπολης και Πάτρας τονίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, αλλά παράλληλα θεωρούν ότι η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους επιμορφωόμενους αποτελεί οδηγό για το σωστό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007: 12-13).

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας για τον διευθυντή και τις επιμορφωτικές ανάγκες του, είναι περιορισμένες και αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, ενώ διαπιστώνεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσής του σε θέματα κυρίως οργάνωσης και διοίκησης. Αρκετές είναι οι έρευνες, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία, που καταλήγουν στα

συμπεράσματά τους και γενικά οι αναφορές (Everard και Morris 1999, Fidler και Bowles 1989, Beck 1990, κλπ.) που ισχυρίζονται ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλει στο ποιοτικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι και η διοίκηση που ασκείται από τα στελέχη της εκπαίδευσης και κυρίως από τον διευθυντή.

Σε έρευνα των Σαΐτη, Τσιαμάση, Χατζή (1997) για τους διευθυντές σχολικών μονάδων το 56,7% πιστεύει ότι η αναβάθμιση του διευθυντικού ρόλου θα επιτευχθεί με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. Σε μελέτη που διεξήγαγε ο Σαΐτης (1990) σε διευθυντές σχολικών μονάδων, μόνο το 33% είχε λάβει επιμόρφωση, ενώ το 88% δεν είχε ποτέ παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα που αφορούσε σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Σε έρευνα του Παπαθωμά (2006) που αναφέρεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων σε σχολικές μονάδες του Ν. Θεσσαλονίκης, καταδεικνύεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των διευθυντών. Συγκεκριμένα σε ποσοστό 41,03% οι διευθυντές δεν έχουν συμμετάσχει σε καμία επιμορφωτική δραστηριότητα, που αφορά θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας, ενώ θεωρούν, σε ποσοστό που φτάνει το 93,58%, ότι υπάρχει ανάγκη εξειδικευμένης επιμόρφωσης κυρίως σε θεματικές που αφορούν την «εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών», την «ηγεσία στη σχολική μονάδα», «τη χρήση νέων τεχνολογιών», την «εκπαιδευτική νομοθεσία», την «παρακίνηση του προσωπικού» και τη «διαχείριση συγκρούσεων». (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος, Κατσαφούρος).

Στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών και σε έρευνα διπλωματικής εργασίας που διενεργήθηκε από την Παπαϊωάννου το 2009 σε 40 διευθυντές σχολικών μονάδων του Ν. Πιερίας διαπιστώθηκε μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης με δημοφιλέστερες θεματικές ενότητες την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών – καινοτομιών, την ηγεσία στη σχολική μονάδα, τη διαχείριση των συγκρούσεων, την παρακίνηση και παρώθηση του προσωπικού, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση στη σχολική μονάδα.

Το 2005 διεξήχθη στην Κύπρο έρευνα για τις επαγγελματικές ανάγκες των Διευθυντών σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης από τον ΚΟΕΔ(Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης) στην οποία δηλώνουν μικρές ως μέτριες ανάγκες βελτίωσης της απόδοσης τους, ενώ οι κύριες περιοχές βελτίωσης των διευθυντών είναι η στήριξη – ενίσχυση του προσωπικού για την επίτευξη των στόχων, η επίβλεψη του σχολείου και η

διαχείριση των πόρων, η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η διοίκηση του προσωπικού, η επικοινωνία και η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Σε πρόσφατη μελέτη διερεύνησης (Ιούνιος 2010) επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων, με σκοπό τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Προγράμματος «Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών», σε ερευνητικό δείγμα 3.435 (24% του συνόλου: 14321) διευθυντών σχολικών μονάδων επί του συνόλου των ελλήνων διευθυντών σχολικών μονάδων, αναφορικά με την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στο παρελθόν, εκφράζουν τη μη ικανοποίησή τους ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη μεθοδολογία. Σχετικά με τις πρώτες θεματικές ενότητες, τις οποίες θεωρούν σημαντικές οι τρεις αναφέρονται στη διδασκαλία, την αξιοποίηση των ΤΠΕ, την διαχείριση προβλημάτων στην τάξη, ενώ προτείνουν οι ίδιοι ως κυριότερη θεματική ενότητα που θα ήθελαν να αναπτυχθεί σε πρόγραμμα επιμόρφωσης, την «Διοίκηση και Εκπαιδευτική Πολιτική». Αναφορικά με την προσωπική άποψη των ίδιων διευθυντών σχολικών μονάδων για την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης, το 50% προτείνει το «Μεικτό σύστημα (ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών)». Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων, η μεγάλη πλειοψηφία είναι κάτοχοι «Πτυχίου ΑΕΙ» (49,67%). Σημαντικά ποσοστά λαμβάνει και η μεταβλητή «Δίπλωμα ειδίκευσης (Master)» (12,96%), ενώ ένα ποσοστό πάνω από 7,22% έχει πραγματοποιήσει και «Άλλες σπουδές». Τέλος, σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα επιμόρφωσης κατά τη γνώμη των Διευθυντών είναι: η «Οικονομική ενίσχυση του επιμορφωμένου», η «Διεξαγωγή κατά τις πρωινές ώρες με εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας (εντός σχολικού ωραρίου)», η «Σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη στην τάξη» και από τα κίνητρα που προτείνουν οι ίδιοι οι «Κατάλληλοι-Εμπειροί επιμορφωτές». (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο, έδειξε την ανάγκη των διευθυντών για επιμόρφωση σε υψηλό ποσοστό 75%. Σε αντίστοιχη έρευνά του ο Φωτεινός (2006) παρατηρεί ό,τι σε ποσοστό 41,3% οι διευθυντές σχολείων δηλώνουν πως δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα σχολικής διοίκησης, όπως και σε ποσοστό 95,6% δηλώνουν ότι θα πρέπει να επιμορφώνονται πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους. (Χατζηγιάννης, 2012).

Σε έρευνα που συναντάμε στο *Hellenic Journal of Research in Education* « Έρευνα στην Εκπαίδευση» (τόμ. 2, 2014) και σε δείγμα 78 διευθυντών σχολείων όλων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της χώρας, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν την επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα διοίκησης και επιστημονικής κατάρτισής τους διαπιστώνεται πως σχεδόν όλοι (91%), θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και εκπαίδευσης γιατί έτσι θα ασκήσουν καλύτερα τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Το συγκεκριμένο δείγμα Διευθυντών έχουν επιμορφωθεί σε μεγάλο ποσοστό (83,3%), ενώ μόλις 16,7% δεν έχουν αυτό το προσόν. Οι περισσότεροι διευθυντές (46.2%) απάντησαν πως θα ήθελαν να επιλέγουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους και να το διαμορφώνουν ανάλογα με τις ανάγκες τους. Πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε θέματα που είναι ήδη γνωστά σε έναν αριθμό Διευθυντών, με αποτελέσματα αποθαρρυντικά. Ημερίδες που αστοχούν, καθώς παραβλέπουν τις ανάγκες των Διευθυντών, τις προσωπικές και τις ανάγκες των σχολείων τους. Στην ερώτηση, αν η επιμόρφωση των Διευθυντών οφείλει να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική, 90% θεωρούν πως η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική και μόνο 10% πιστεύουν πως πρέπει να είναι προαιρετική. Η ανάγκη για απόκτηση κατάλληλων εφοδίων, για την άσκηση της διεύθυνσης, δηλώνεται σχεδόν απόλυτα από τη συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών. Και τα εφόδια αυτά θα αποκτηθούν μέσα από συνεχείς επιμορφωτικές δράσεις, αλληλεπιδράσεις και οσμώσεις, οι οποίες θα προσδώσουν το ανάλογο κύρος στους συμμετέχοντες.

Στο Πανεπιστήμιο Πατρών (Γιαννικοπούλου, 2011) και στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας με θέμα τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Ε., η ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας οδήγησε στις παρακάτω διαπιστώσεις :

- ✚ Η επιτυχής άσκηση του έργου τους επηρεάζεται κυρίως από τις εμπειρικές γνώσεις τους, λιγότερο από την άτυπη γνώση-αυτομόρφωση κι ακόμα λιγότερο από την επιμόρφωση η οποία παρέχει θεωρητικές κι όχι εξειδικευμένες γνώσεις στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων. Ακόμα και το ποσοστό των διευθυντών που υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση τους βοήθησε πολύ, παραδέχεται ότι το Πρόγραμμα Σπουδών της μεγαλύτερης επιμόρφωσης (Διδασκαλείο) που έκαναν στην καριέρα τους, είχε περισσότερο θεωρητικό προσανατολισμό. Ο θεωρητικός προσανατολισμός βοήθησε έμμεσα στον διευθυντικό τους ρόλο, στη διεύρυνση του γνωστικού τους ορίζοντα, κυρίως σε παιδαγωγικά θέματα,

στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, στην σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων και στη συστηματοποίηση των γνώσεων που ήδη είχαν, μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και τις εργασίες σε ομάδες. Ωστόσο δεν τους βοήθησε σε πρακτικά προβλήματα.

- ✚ Όλοι οι διευθυντές παρακολούθησαν πολλά σεμινάρια παιδαγωγικού περιεχομένου, λίγοι ωστόσο και μεμονωμένα παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας πάνω στον διευθυντικό τους ρόλο, από ξένους προς την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, φορείς. Αυτό έγινε με προσωπικό ενδιαφέρον και αναζήτηση. Όλοι σχεδόν παρακολούθησαν και τη μοναδική επιμόρφωση που έγινε στην αρχή της θητείας τους από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία κρίθηκε πολύ χρήσιμη παρ' όλο που ήταν βραχυπρόθεσμη και στηριζόταν σε δύο συνιστώσες, στην επιμόρφωση πάνω στα καθήκοντα του διευθυντή και στην επιμόρφωση για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Θα προτιμούσαν τέτοιες επιμορφώσεις να γίνονται πιο συχνά, κάτι που αποδεικνύεται από το ότι όλοι σχεδόν συμμετείχαν στο Διδασκαλείο, στην επιμόρφωση από την Π.Ε. και στην επιμόρφωση των Τ.Π.Ε. αν και ήταν προαιρετική.
- ✚ Η μικρή συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν βοηθά στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην άσκηση του πολύπλοκου ρόλου τους, όπως αυτός ορίζεται στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Η μικρή συμμετοχή οφείλεται σε δυσκολίες πρόσβασης σε επιμορφωτικά προγράμματα της κεντρικής διοίκησης, λόγω απόστασης και υποχρεώσεων.
- ✚ Τα επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τη Διοίκηση, προσφέρονται από έναν μικρό αριθμό φορέων, ενώ διαπιστώνεται η έλλειψη ενός ενιαίου φορέα που να αναλαμβάνει με εξειδικευμένο τρόπο την υλοποίηση και εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων για τα στελέχη της εκπαίδευσης.
- ✚ Διαπιστώνεται αδυναμία των επιμορφωτικών προγραμμάτων να ανταποκριθούν πλήρως στις ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων. Αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους μέσα από την εμπειρία τους, παρ' ότι αναγνωρίζουν τη συμβολή των επιστημονικών γνώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- ✚ Η επιμόρφωση παρά τις αδυναμίες και ελλείψεις που παρουσιάζει, γενικά τους βοηθά στην άσκηση του έργου τους. Είναι σημαντική η σύνθεση άτυπης εκπαίδευσης, εμπειρίας και επιμόρφωσης.
- ✚ Γίνεται φανερή και επιτακτική η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών πάνω σε θέματα όπως οι καινοτομίες και οι αλλαγές, νέα προγράμματα σπουδών, ΤΠΕ.

- ✚ Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι υπάρχει επιμορφωτική ανάγκη σχετικά με την προσωπική τους ανάπτυξη και τα θέματα της ηγεσίας σε σχέση με τις ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη. Ένας υπολογίσιμος αριθμός διευθυντών πιστεύει πως ο επιμορφωμένος διευθυντής θα πρέπει να αναπτύσσεται ολόπλευρα και ως προσωπικότητα και επαγγελματικά ταυτόχρονα, ώστε να λειτουργεί ως επαγγελματίας στη θέση που κατέχει.
- ✚ Επιθυμούν μια ενδοσχολική επιμόρφωση, την οποία θα προγραμματίσουν οι ίδιοι. Οι επιμορφωτικές ανάγκες τους συνδέονται άμεσα με τα προβλήματά τους, όταν η λύση των προβλημάτων εξαρτάται από αυτούς κι όχι από τρίτους. Η τάση που επικρατεί είναι να επιμορφωθούν σε νέες σύγχρονες και πιο εξειδικευμένες γνωστικές περιοχές.

Σε πολύ πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στο Ν. Ημαθίας, σε διερευνητική μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία το 2017 (Χανδόλιας, 2017) και σε δείγμα που πλησίασε τον πραγματικό πληθυσμό των διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Ε. διαπιστώθηκε ότι το 80% του δείγματος που είχε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης, είχε επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, ενώ ακολούθησε το πρόγραμμα οργάνωσης γραφείου και αρχείου, σε ποσοστό 24,3%. Όσον αφορά τη συμβολή της επιμόρφωσης στο έργο του διευθυντή, το μεγαλύτερο ποσοστό (59,5%) απάντησε ότι τους βοήθησε λίγο. Αλλαγές που οι διευθυντές επιθυμούν να γίνουν στα προγράμματα επιμόρφωσης και τι θα έπρεπε να βελτιωθεί είναι το επιμορφωτικό υλικό και το περιεχόμενο, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η μείωση της χρονικής διάρκειας τους σε ποσοστό άνω του 50%. Τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, οι διευθυντές πιστεύουν ότι ξεπερνιούνται όσο αυξάνει η εμπειρία τους (78,8%), ενώ συχνά αναζητούν τη βοήθεια των προϊσταμένων τους (71,2%). Αντίθετα η επιμόρφωση που έλαβαν βοηθά σε ποσοστό περίπου 20% και χρησιμοποιούν συνδυασμό εμπειρίας και επιστημονικής γνώσης για την επίλυση των προβλημάτων τους. Οι διευθυντές συμφωνούν στην πλειοψηφία τους(89,4%) ότι θα πρέπει να παρακολουθήσουν εξειδικευμένη επιμόρφωση περισσότερο σε θέματα οικονομικής διαχείρισης σχολικής μονάδας, διαχείριση χρόνου και συγκρούσεων καθώς και στην εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών –καινοτομιών. Επίσης οι διευθυντές πιστεύουν ότι θα πρέπει να επιλέγουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, δίνοντας τα καλύτερα αποτελέσματα η περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της θητείας τους(48,5%). Στις ελάχιστες προτάσεις που δόθηκαν ήταν η συνεχής και ουσιαστική επιμόρφωση.

Παρατηρείται μία ταύτιση των απόψεων των διευθυντών σε μεγάλο βαθμό στα αποτελέσματα των προαναφερόμενων ερευνών.

Οι διευθυντές του εξωτερικού έχουν περίπου τις ίδιες ανάγκες με τους διευθυντές των σχολείων της χώρας μας, όμως επιπλέον αναφέρουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα όπως οι δείκτες ποιότητας της αποτελεσματικότητας του σχολείου, η αξιολόγηση του προσωπικού και η δίκαιη κατανομή των πόρων στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω παρατηρούμε την απουσία ενδιαφέροντος σε επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας εκπαιδευτικών. Στην προσπάθεια να επικεντρωθούμε στις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας και στην αναζήτηση σχετικών διερευνητικών εργασιών, στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας (Σίγκας, 2015), διεξήχθη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο που έχουν οι αξίες, η ηθική και η επαγγελματική δεοντολογία στο επάγγελμά τους και στην εκπαίδευση γενικότερα. Επίσης διερευνήθηκε και η επίδραση που μπορεί να ασκήσει ο διευθυντής στις αξίες των εκπαιδευτικών και σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν έχει σαφή και αποκρυσταλλωμένη άποψη για το νόημα και το περιεχόμενο των προαναφερόμενων εννοιών, ωστόσο έχει συνείδηση των συνεπειών που επιφέρει η επίδραση των εννοιών αυτών στην εκπαίδευση. Μέσω της έρευνας επιβεβαιώθηκε η έλλειψη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στοιχείων που σχετίζονται με τις αξίες, την ηθική και την δεοντολογία, καθώς και η ανάγκη για την ευαισθητοποίησή τους στα θέματα αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Ηθική και Δεοντολογία στην εκπαίδευση

3.1. Ηθική και Εκπαίδευση

Η σύζευξη ηθικής και εκπαίδευσης ή καλύτερα ηθικής και παιδείας βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετών φιλοσόφων από τα αρχαία χρόνια. Ο Όμηρος, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, θεωρείται ως ο Παιδαγωγός της Ελλάδας. Με τα έπη του καλλιέργησε πολλές μορφές αγωγής. Η σπαρτιατική αγωγή στόχευε στη δημιουργία ανθρώπων ικανών να υπερασπιστούν με γενναιότητα το έδαφος της πατρίδας. Για τους σοφιστές, η αγωγή δίνει τα πάντα εκτός από την αθανασία. Με τη ρητορική, έχουν ως σκοπό όχι την εύρεση της αλήθειας, αλλά την απόδειξη μιας άποψης ως σωστή.

Ο Σωκράτης αντικαθιστά την αυταρχική αγωγή και διδασκαλία με τη συνεργασία μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Η παιδεία κατ' αυτόν στηρίζεται στη γνώση και την αρετή: η γνώση νοείται ως συνειδητοποίηση των ορίων του γνωστού και αγνώστου χώρου, ενώ η αρετή ως η προτίμηση να αδικείσαι μάλλον παρά να αδικείς.

Ο Πλάτων συγκαταλέγεται στις φυσιογνωμίες εκείνες που σημαδεύουν ολόκληρη τη πνευματική πορεία της ανθρωπότητας. Ο χαρακτήρας της Πλατωνικής αγωγής πρόσκειται περισσότερο στο πολιτειακό ιδεώδες. Οι άνθρωποι πρέπει να διαπαιδαγωγηθούν, έτσι ώστε να βρίσκουν την ευτυχία τους στην ευτυχία του οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. (Αγωγή στην εκπαίδευση, ανακτήθηκε από http://el.wikipedia.org/wiki/Αγωγή_στην_εκπαίδευση)

Ο Αριστοτέλης είναι ο πρώτος που ασχολήθηκε συστηματικά με το ηθικό πρόβλημα, είναι ο ιδρυτής της Ηθικής ως φιλοσοφικής επιστήμης. Η ηθική του Αριστοτέλη είναι μια ορθολογιστική ηθική. Πηγή της ηθικής είναι ο ορθός λόγος. Αυτός ανακαλύπτει και προσδιορίζει το ηθικά πρόπον. Το νόημα της ζωής κατά τον Αριστοτέλη είναι η επιδίωξη ενός τελικού αγαθού, μέσω του οποίου θα φτάσει στην απόλυτη ευδαιμονία. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο εθισμός στον ενάρετο βίο. Η αρετή υπάρχει στον άνθρωπο από τη στιγμή που γεννιέται, ωστόσο είναι στο χέρι του το πως θα την καλλιεργήσει και σε ποιο βαθμό θα την κατακτήσει. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η διδασκαλία που θα λάβει κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ο ίδιος ο Αριστοτέλης επιχείρησε να ζήσει με το συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς προκειμένου να επιτύχει το θεωρητικό βίο (δηλαδή το ύψιστο αγαθό). Βασικά όπλα στη φαρέτρα του οι αρετές της φρόνησης, της δικαιοσύνης και

της φιλίας, οι οποίες πρέπει να συναντώνται στο βίο κάθε ανθρώπου. Ο Αριστοτέλης αναγνωρίζει την τεράστια σημασία της ηθικής αγωγής. Κανείς δεν γεννιέται με ήδη σχηματισμένα και αμετάβλητα ηθικά χαρακτηριστικά. Ο ανθρώπινος χαρακτήρας είναι ευμετάβλητος. Στον άνθρωπο θα πρέπει να υπάρξει εθισμός μέσω ηθικής αγωγής σε ενάρετες πράξεις, που θα οδηγήσουν στην κατάκτηση της ευδαιμονίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να οδηγηθεί το σύνολο των πολιτών στην ευζωία είναι να διαπαιδαγωγηθούν οι πολίτες ηθικά και να καλλιεργηθούν πνευματικά. Η παιδεία συνεπώς είναι έργο του νομοθέτη ο οποίος έχει φροντίσει να διδάξει στο νέο ότι η ηθική που ισχύει στο κράτος συνολικά είναι όμοια με την ατομική ηθική (Τερέζης, 1998). Η παιδεία για τον Αριστοτέλη είναι ζήτημα κατεξοχήν πολιτικό και η εκπαίδευση των πολιτών πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους, όπως το να κατακτήσουν οι νέοι την αρετή (νοούμενη ως διαμόρφωση ηθικού χαρακτήρα), τον καλύτερο τρόπο ζωής, την άσκηση και καλλιέργεια του νου. Οι απόψεις του Αριστοτέλη επηρέασαν σημαντικά τους θεωρητικούς του Διαφωτισμού, αλλά αποτελούν και την ρίζα πολλών σύγχρονων προσεγγίσεων θεωρητικών του χώρου οι οποίοι ανατρέχουν στην αριστοτελική έννοια της ηθικής και της αρετής προκειμένου να θεμελιώσουν τις απόψεις τους(Δημητρίου, 2015).

Στις μέρες μας η ηθική περνά κρίση...

Οι διαταραχές του παγκόσμιου χαρακτήρα στον οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό τομέα, η παραμόρφωση της λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στη λειτουργία αμφίβολων αξιών, καθώς και η κοινωνική ανισότητα δημιουργούν χώρο για ηθικό χάος και μας υποχρεώνουν να αναθεωρήσουμε την ηθική κρίση της εποχής μας και τις επιπτώσεις της στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι οικογένειες αξιοποιούν όλο και πιο δύσκολα το μορφωτικό τους ρόλο στον τομέα της ηθικής. Η Παιδαγωγική, ως πανόραμα της εποχής μας, μέσα από το φακό των ηθικών αρχών, μας φέρνει αντιμέτωπους με πολλά αναπάντητα ερωτήματα, υπαρξιακές αμφιβολίες και φριχτά κοινωνικά φαινόμενα, εικόνες του κακού, έλλειψη της ηθικής λογικής και εγκλήματα, ως μια σταθερή πραγματικότητα.(Bisera Jevtic & Stosic Randjel, 2014).

Η παραδοχή ότι η εκπαίδευση βασίζεται σε ηθικούς κανόνες και αποσκοπεί στην ηθική ανάπτυξη των ατόμων, δεν χρειάζεται απόδειξη, στην καθημερινή πράξη όμως, η σχέση ηθικής και εκπαίδευσης είτε διαταράσσεται είτε απουσιάζει, χωρίς συχνά η απουσία αυτή να γίνεται αντιληπτή από την κοινότητα.(Αργυροπούλου, 2017).

Η εκπαίδευση δεν πρέπει να ταυτίζεται αποκλειστικά με την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Το σχολείο θα πρέπει να επιτελεί και τον ρόλο της ηθικής αγωγής. Η ηθική στην εκπαίδευση αφορά στο πως η εκπαίδευση μπορεί να εμπνεύσει, να προτείνει, να προάγει την ανάπτυξη των ηθικών εννοιών, αξιών και συμπεριφορών στους μαθητές.

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της «εκπαίδευσης χαρακτήρα» έχει αναδειχθεί ως μια ολοκληρωμένη στρατηγική για την ηθική εκπαίδευση. Ο περιεκτικός χαρακτήρας αυτής της στρατηγικής απεικονίζεται στην αυξανόμενη ανησυχία για τη σημασία της διαχείρισης πολλαπλών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και για δραστηριότητες στην τάξη, προκειμένου να προωθηθεί αποτελεσματικά η ηθική ανάπτυξη.(Zigler, 1998)

Ηθική είναι ένα σύνολο κανόνων μιας κοινωνίας, ένας κώδικας αξιών που μελετά κι ενδεχομένως καθορίζει τη συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας με κριτήριο τι είναι αποδεκτό και τι όχι, τι είναι «καλό» και τι «κακό», ποιες ανθρώπινες πράξεις είναι αποδεκτές και ορθές και ποιες ανάρμοστες και λανθασμένες. Σε ζητήματα ηθικής δεν υπάρχει ομοφωνία. Διαφορετικές απόψεις μπορούν να διατυπωθούν κι αντίστοιχα να τεκμηριωθούν. Οι ηθικές αξίες ενδέχεται να μεταβάλλονται στην πορεία του χρόνου. Συχνά αποτελούν αυτό που λέμε «άγραφο νόμο». Το σύνολο των ηθικών αντιλήψεων που κυριαρχούν σε μια δεδομένη κοινωνία υπόκειται σε μεταβολές, που εξαρτώνται από την κοινωνία στην οποία εφαρμόζεται.

Όπως παρατήρησε ο Starratt (1991) η συζήτηση για την εφαρμογή της ηθικής στην εκπαιδευτική πράξη πρέπει να ξεκινήσει από τη διασάφηση των όρων «ηθική» και «αξίες» και τη συμφωνία της κάθε σχολικής κοινότητας πάνω στο περιεχόμενό τους, που θα αποτελέσει στη συνέχεια τη βάση της συμπερίληψης της ηθικής τόσο στη διδασκαλία όσο και στην σχολική ηγεσία. Μπορεί έτσι να συγκροτηθεί ένας κώδικας ηθικής για την εκπαιδευτική διαδικασία, παρόμοιος με εκείνους στις επιστήμες υγείας ή στα εγχειρίδια έρευνας. Είναι απαραίτητο η συγκρότηση των ηθικά και πνευματικά ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων να ξεκινήσει από τους συντελεστές της, τους εκπαιδευτικούς, είτε αυτοί λειτουργούν στον χώρο της τάξης τους καθοδηγώντας και διευκολύνοντας την απόκτηση της αυθεντικής γνώσης, είτε λειτουργούν από κοινού με τους συναδέλφους τους ως συμμετοχοί και συνεργάτες στην καθολική παροχή της ηθικής γνώσης, είτε έχουν αποφασίσει να αφιερωθούν στο μοναχικό κι επίπονο έργο της κατεύθυνσης των συναδέλφων τους μέσα από τις αρμοδιότητες των θέσεων

ευθύνης που έχουν αναλάβει. Ο μοχλός δύναμης της εκπαίδευσης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

3.2. Ηθική και Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

Η έννοια της ηθικής στη σχολική ηγεσία έχει τις ρίζες της στην αριστοτελική προσέγγιση της αρετής και της παιδείας.

Η αρετή δεν είναι μια θεωρητική ιδέα, αλλά συνδέεται με την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ένας ηθικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας του οποίου οι ηθικές αξίες καθορίζουν και οδηγούν τη δράση στον οργανισμό, στο πλαίσιο μιας διαρκούς αναζήτησης της αυτογνωσίας (Begley, 2006; Dayetal., 2000). Η σχολική μονάδα είναι ένας ανοιχτός κοινωνικός οργανισμός, ο οποίος είναι διαρκώς σε επαφή με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Η ηθική διάσταση του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική, όπως συμβαίνει και με την οποιαδήποτε ηγετική δραστηριότητα η οποία σχετίζεται με τη δημόσια ζωή και την κοινωνική συνεισφορά μέσω της άσκησης οποιουδήποτε διοικητικού και οργανωτικού έργου ή λειτουργήματος. Στον ηγέτη δίνεται εξουσία προκειμένου να εξυπηρετήσει τους στόχους των ανθρώπων που του την εμπιστεύονται και ως εκ τούτου η εξουσία του δομείται στην ηθική βάση της ικανοποίησης αυτής της εμπιστοσύνης.

Η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, όταν κατανέμεται ευρέως μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hartley , 2007). Ο μόνος ο οποίος μπορεί να δώσει αυτή τη δυνατότητα είναι ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου, ο οποίος καλείται να εκτελέσει τα καθήκοντα του στηριζόμενος σε δυο βασικούς πυλώνες: την δημοκρατία και την ηθική.(Δημητρίου, 2015: 88)

Ο Starratt δίνει έμφαση στην ιδέα της μετατροπής των σχολείων σε δημοκρατικούς μικρόκοσμους και θεωρεί ότι αυτό πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για κάθε σχολικό διευθυντή. Η επικέντρωση στον ανθρώπινο παράγοντα και η ανάπτυξη της ηθικής διάστασης της δημοκρατικής ηγεσίας είναι οι βασικοί στόχοι που πρέπει να θέτει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Ο Starratt έρχεται να προσθέσει ότι τα ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική πρακτική και τα αποτελέσματά τους επιβάλλουν την

ανάδειξη μιας ηθικής ηγεσίας. «Τα άτομα στο σχολείο μαθαίνουν να είναι κάποιος ή κανένας. Μαθαίνουν να είναι κανένας όταν βιώνουν την ταπείνωση, την γελοιοποίηση, αλλά πάνω από όλα την αδιαφορία» (Starratt, 1994, σελ. 23-24). Αυτό συμβαίνει σε πολλά σχολεία καθημερινά και συσσωρευόμενο διαμορφώνει την προσωπικότητα και την ζωή των μαθητών. Όπως θα διαμορφωθούν αυτές οι ζωές, έτσι ακριβώς θα διαμορφωθεί η δημοκρατία του μέλλοντος.

Οι διαρκείς αλλαγές που συντελούνται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δημιουργούν πιέσεις στη σχολική ηγεσία που σχετίζονται με την εκπλήρωση συγκεκριμένων στόχων απόδοσης, απαιτήσεις για μεγαλύτερο εκδημοκρατισμό της διοίκησης της σχολικής μονάδας, προσδοκίες που σχετίζονται με την καλή διοικητική διαχείριση σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο που σέβεται τη διαφορετικότητα, τις ιδιαιτερότητες και την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για αλλαγές οι οποίες δημιουργούν συνθήκες ασάφειας και περίπλοκων ηθικών επιλογών, γεννώντας σημαντικές συγκρούσεις ρόλων και «παράδοξα διλήμματα» (Shapiro & Stefcovich, 2005)

Η Trevino και οι συνεργάτες της (2006), προσπάθησαν να αντιπαραβάλλουν το δόμημα της Ηθικής Ηγεσίας με άλλα δομήματα όπως τη Μετασχηματιστική, Συναλλακτική, Πνευματική και Αυθεντική Ηγεσία και απέδειξαν ότι υπάρχουν περιοχές που τα δομήματα αυτά επικαλύπτονται με την Ηθική Ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα η Μετασχηματιστική επικαλύπτεται με την Ηθική Ηγεσία στο ότι και οι δύο επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ενώ η Αυθεντική Ηγεσία επικαλύπτεται με την Ηθική στο θέμα των κοινών χαρακτηριστικών. Η Πνευματική είναι παρόμοια με την Ηθική όσον αφορά το ενδιαφέρον για τους άλλους, την ακεραιότητα και τη διαμόρφωση προτύπων μέσω ρόλων. (Αργυροπούλου, 2017)

Οι Brown και Trevino (2006), ορίζουν ως ηγέτη με ηθικές αρχές αυτόν που ενεργεί σύμφωνα με αυτές, ενώ ο Brown και οι συνεργάτες του (2005), ορίζουν ως ηθικό ηγέτη αυτόν που συζητά ανοιχτά και ξεκάθαρα για την ηθική και επιπλέον ενδυναμώνει τους υφισταμένους του (τον σύλλογο διδασκόντων) να είναι ακριβείς και να επιζητούν τη δικαιοσύνη. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, ο Day (2000) υποστηρίζει ότι ηθικός είναι ο διευθυντής που υιοθετεί κάποιες αξίες, καθώς αυτός μπορεί να παρέχει το επιθυμητό αποτέλεσμα σε έναν σκοπό ή μια συγκεκριμένη κατεύθυνση που αφορά στον σχολικό οργανισμό. Ο Sergiovanni (2001) μάλιστα, ορίζει την ηθική ηγεσία ως την ηγεσία που είναι προσανατολισμένη στις αξίες, ιδέες και στόχους και πιστεύει ότι όταν οι

αποφάσεις των διευθυντών βρίσκονται σε σύγκρουση, οι αξίες συνήθως είναι αυτές που θα δώσουν τις λύσεις που χρειάζονται.

Ο Begley (2006) με τον ορισμό του για την ηθική ηγεσία, δίνει την απάντηση στα αυξανόμενα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα αλλά και τα κοινωνικά διλήμματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη η σχολική μονάδα. Προτάσσει την ηγεσία που βασίζεται στις ηθικές αξίες ως απάντηση στους πιο πάνω προβληματισμούς, δίνοντας έμφαση στο όραμα και τη δημιουργικότητα του ηγέτη.

Από τους προηγούμενους ορισμούς καθίσταται πλέον φανερό ότι η ηθική ηγεσία μπορεί να βρει χώρο στους σχολικούς οργανισμούς, χαράσσοντας έναν πιο δημοκρατικό προσανατολισμό, που θα δίνει έμφαση στις βασικές ανθρώπινες αξίες και σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, σε εποχές βαθιάς οικονομικής και αξιακής κρίσης. (Λαδά, 2018: 11-12)

Παρ' όλες τις δυσκολίες που παρουσιάζει η καθημερινή τριβή των ατόμων σε έναν σχολικό οργανισμό, η επισκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας έδειξε σε έρευνα των VanNiekerk και Botha (2017), τους διευθυντές να θεωρούν απαραίτητη τη δημιουργία ενός ανοιχτού σχολικού κλίματος, προκειμένου να μοιραστούν με τους εκπαιδευτικούς τις αξίες τους, προς ωφέλεια του σχολείου. Επιπροσθέτως, σε έρευνα του Karakose (2007), οι εκπαιδευτικοί, τόνισαν ότι, όταν οι διευθυντές δεν επεδείκνυαν ηθική συμπεριφορά, αυξανόταν η ανησυχία τους και μειωνόταν η ικανότητά τους. Αντιθέτως, στις περιπτώσεις που ο διευθυντής επιδείκνυε ηθική συμπεριφορά, αυξανόταν η παρώθησή τους και το σχολείο λειτουργούσε με επιτυχία. Τελικά, σε πολλές έρευνες οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να επιδοκιμάζουν την ηθική συμπεριφορά του διευθυντή και να νιώθουν ασφάλεια με αυτήν (Feng-Feng, 2016· Keskinilic-Kara & Zafer- Gunes, 2017).(Λαδά, 2018)

Ένα από τα βασικότερα θέματα που απασχολούν αυτούς που διερευνούν πτυχές της ηγεσίας που σχετίζονται με την ηθική είναι οι αξίες και οι ηθικοί κώδικες που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές-ηγέτες κατά τη λήψη των αποφάσεων και ο τρόπος με τον οποίο επιλύονται οι συγκρούσεις μεταξύ αξιών.(Κατσαρός, 2008:110) Είναι σημαντικό να γνωρίζει ο διευθυντής, τι είναι ως διευθυντής-ηγέτης. Η ηθική ξεκινάει με στοχασμό κι έχει να κάνει με την πράξη. Η ηθική κρίση οδηγεί σε μια ηθική επιλογή, ακολουθεί η απόφαση και στη συνέχεια, η στάση. Το τέρμα της είναι η πράξη.(Καραβάκου, 2018)

3.3. Επαγγελματική Δεοντολογία

Ο Brezinka (1992) αναφέρεται στην έννοια της επαγγελματικής δεοντολογίας ως ένα σύνολο ηθικο-επαγγελματικών στάσεων και αξιών που απορρέουν από την ιδιαίτερη φύση κάθε επαγγέλματος και παρέχει κριτήρια επιλογής και ρύθμισης της επαγγελματικής πρακτικής. Η επαγγελματική δεοντολογία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει ειδικής φύσης ηθικο-επαγγελματικές αρχές, οι οποίες θα καθορίζουν τις προϋποθέσεις για την άσκηση του έργου τους, της ιδιαίτερης αποστολής του , καθώς και τα κριτήρια αντιμετώπισης των επαγγελματικών διλημμάτων(Ματσαγγούρας, 2004). Τα διλήμματα αυτά δημιουργούνται από την πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, τα οποία καλείται να λύσει άμεσα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να προκύπτει συχνά σύγκρουση ρόλων, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Η αντιμετώπιση αυτή απαιτεί την κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων, καθώς και τη δυνατότητα αυτόνομης επαγγελματικής δράσης, που ελέγχεται μόνο από την επαγγελματική δεοντολογία (Σίγκας, 2015).

Η κωδικοποίηση των διάχυτων στοιχείων που υπάρχουν στην ατομική και συλλογική συνείδηση των μελών ενός επαγγελματικού κλάδου, αποτελεί προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη του κλάδου αυτού, δημιουργώντας πολλά οφέλη , ενώ η έλλειψη θεωρείται ως αρνητικό στοιχείο του επαγγέλματος (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι αξίες των εκπαιδευτικών όπως και όλων των επαγγελματιών, συνδέονται άμεσα με την ηθική και την επαγγελματική τους δεοντολογία που επηρεάζουν, όχι μόνο την επαγγελματική τους συμπεριφορά και πρακτική κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου, αλλά και τη συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Σιδηρόπουλος, 2012).

3.4. Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία στην εκπαίδευση

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για τη σχολική επιτυχία, αφού επιδρά σημαντικά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, σε διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα έχουν καταγραφεί σημαντικές πρωτοβουλίες και θεσμικές δράσεις που στοχεύουν στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου της τοπικής σχολικής μονάδας.

Η έρευνα έδειξε ότι η συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με το βαθμό εσωτερίκευσης θεμελιωδών αξιών ηθικής και αρχών της επαγγελματικής δεοντολογίας (Lovett & Cameron, 2011). Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται πρωτίστως: α) η πιστοποίηση και αξιολόγηση της επιστημονικής επάρκειας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως ηγέτες της σχολικής τάξης, β) η υιοθέτηση κανόνων, συμπεριφορών και στάσεων, που αρμόζουν στους παρόχους υπηρεσιών αγωγής/εκπαίδευσης και γ) η προαγωγή της εμπιστοσύνης, αναγνώρισης και αποδοχής του έργου των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους και ειδικούς επιστήμονες (Σιδηρόπουλος, 2012).

Αυτό συμβαίνει επειδή η ηθική και η δεοντολογία είτε ως ένα προσωπικό/εσωτερικό σύστημα αρχών (φρόνηση, αρετές, ήθος) είτε ως ένα θεσμικό/εξωτερικό σύστημα αρχών (κώδικας, καθήκοντα, υποχρεώσεις) βρίσκεται στον πυρήνα της συγκρότησης και ανάπτυξης κάθε επιστημονικού κλάδου επαγγελματιών .

Η ηθική και η επαγγελματική δεοντολογία των εκπαιδευτικών αποτελεί α) προληπτική διάσταση ως προς την μείωση της αρνητικής επίδρασης ποικίλων εξωτερικών (κοινωνικών, οικογενειακών, πολιτικών, νομικών) και εσωτερικών (επιστημονικών, διδακτικών, επικοινωνιακών, συναισθηματικών) παραγόντων στην καθημερινή σχολική ζωή των εκπαιδευτικών β)ανθρωπιστική/ολιστική διάσταση ως προς την εκπαίδευση/διαμόρφωση επαγγελματιών εκπαιδευτικών, που έχουν αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και αναστοχασμό ως προς τη λήψη αποφάσεων.

Η επαγγελματική δεοντολογία πρέπει να είναι σαφής και γνωστή όχι μόνο στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η ύπαρξη κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2004).Η ύπαρξη κώδικα δεοντολογίας σε χώρες του εξωτερικού έχει αποτελέσει ξεκάθαρη δήλωση των εκπαιδευτικών στόχων προς την κοινωνία. Μέχρι τώρα λιγότερες επιστημονικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις σε χώρες του εξωτερικού με τα περισσότερο ανεπτυγμένα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία περιλαμβάνονται εκείνο των ΗΠΑ, της Αυστραλίας, της Φινλανδίας, της Νέας Ζηλανδίας κ.ά, όπου υφίστανται επαγγελματικοί σύλλογοι εκπαιδευτικών έχουν καθιερώσει ή προτείνει τέτοιους κώδικες (πρωτοπόρος η National Education Association το 1952 στις ΗΠΑ), που λειτουργούν ως πυξίδα προσανατολισμού στην συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Γκορτζής, 2017).

Οι κώδικες δεοντολογίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται σε διάφορες χώρες του κόσμου με διαφορετική στοχοθεσία κάθε φορά. Το μοναδικό ίσως κοινό του σημείο είναι η τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Σε έρευνα μελετήθηκαν περίπου τριάντα (30) κώδικες, από χώρες της Ευρώπης, της Αυστραλίας και της Αμερικής. Σε κανένα κώδικα δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση της κεντρικής τοποθέτησης του μαθητή και των συμφερόντων του. Έτσι, ο μαθητής αποτελεί τον μέγιστο στόχο κάθε κώδικα δεοντολογίας.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει κώδικας δεοντολογίας για τους εκπαιδευτικούς. Ίσως να μην ήταν απαραίτητη η ύπαρξή του τα περασμένα χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονταν από στοιχεία που το σύνολο της κοινωνίας έκρινε κατά γενική ομολογία ηθικά και ευπρεπή. Η επιστημονική τους κατάρτιση δεν μπορούσε να αμφισβητηθεί και το βιοτικό τους επίπεδο ήταν άνω του μετρίου. Οι ελάχιστες εξαιρέσεις εκπαιδευτικών που δεν συμβάδιζαν με τα παραπάνω πρότυπα αντιμετώπιζονταν ριζικά και αποτελεσματικά σχεδόν εν τη γενέσει τους. Με το πέρασμα των χρόνων η κατάσταση άλλαξε. Χωρίς να είναι βέβαιη η αιτία αυτής της αλλαγής, το κοινωνικό επίπεδο των εκπαιδευτικών έπεσε. Ο τρόπος που αντιμετωπίζονται από την κοινωνία συμβαδίζει τουλάχιστον στις περισσότερες φορές με αυτόν ενός κρατικοδίαιτου δημοσίου υπαλλήλου που αποσκοπεί στην προσωπική εξασφάλιση μιας εύκολης και πλουσιοπάροχης ζωής. Οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωπη με αυτή τη μεταστροφή ταυτόχρονα με τις ραγδαίες οικονομικές εξελίξεις τα τελευταία χρόνια. Το διπλό αυτό σχεδόν ταυτόχρονο χτύπημα σε δύο βασικά στοιχεία της εργασίας που ονειρεύονταν, την κοινωνική καταξίωση και την οικονομική ευστάθεια, ράγισε την εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που είχαν σχηματίσει. Η κοινωνία θα μπορούσε να συνειδητοποιήσει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μέλος της κρατικής δημόσιας μηχανής, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού ιστού, και σαν τέτοιο θέλουν να λειτουργούν.

Το εκπαιδευτικό κίνημα στην Ελλάδα έχει τη δύναμη να δείξει τον δρόμο προς την επανατοποθέτηση του εκπαιδευτικού στα ψηλότερα επίπεδα της κοινωνικής εμπιστοσύνης (Εθνικός διάλογος για την Παιδεία, 2016). Ουσιαστικά, ένας κώδικας δεοντολογίας θα έδινε τη δύναμη στους εκπαιδευτικούς να διεκδικήσουν όσα είχαν στο παρελθόν και δεν έχουν πια: την κοινωνική καταξίωση και την ενότητα και καθολικότητα στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων τους.

3.5. Επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Ε. σε θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με έμφαση στους διευθυντές των σχολικών μονάδων σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

Παρά την αναζωπύρωση της σχετικής επιστημονικής συζήτησης τα τελευταία χρόνια (Lapsley & Narvaez, 2004; Nucci, 2008), το ερώτημα παραμένει ανοιχτό, δεδομένου μάλιστα ότι, διεθνώς, η ηθική εκπαίδευση βρίσκεται στις παρυφές των αναλυτικών προγραμμάτων (Schuitema, Dam & Veugelers, 2007) και στη χώρα μας, με εξαίρεση τη συμβολή της χριστιανικής ηθικής, είναι διαχρονικά περιθωριοποιημένη. Εξάλλου, κατά τους προηγούμενους αιώνες, παρά τη διάδοσή της, περιοριζόταν στη χρηστομάθεια, σε καταλόγους αρετών και ηθικών χρεών και στην εκμάθηση κοινωνικών ρόλων (Βαχάρογλου, 2013, Συκάς, 2017).

Οι Διευθυντές, σύμφωνα με την περιγραφή των καθηκόντων τους (Υ.Α.105657/2002), θα πρέπει να είναι ικανοί στο να διοικούν ανθρώπινους πόρους, διδάσκοντες και διδασκόμενους. Τέτοιου είδους ικανότητα δεν είναι έμφυτη αλλά αποκτάται μέσα από εντατική εκπαίδευση και επιμόρφωση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Η βασική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν από μόνη της να καλύψει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της θητείας τους για την άσκηση διδακτικού τους έργου. Η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης, η ένταση και η έκταση των κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτιστικών αλλαγών αντανακλώνονται στο σχολείο κι επηρεάζουν την καθημερινότητά του. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, συνεπώς η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παίζει τον κύριο ρόλο στη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου του.

Η πείρα δεν είναι κάτι που κερδίζεται και το απολαμβάνουμε για πάντα, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία. Έτσι, οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι διά βίου μαθητές και προσπαθούν συνεχώς να προσθέτουν περισσότερα στις γνώσεις και στις δεξιότητες που ήδη κατέχουν (Πασιαρδής, 1994), ενώ χρειάζονται εξειδικευμένα και συνεχώς ανανεωμένα επιμόρφωση και σε πιο εξειδικευμένα θέματα. (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017: 55)

Η ανάδειξη στη δημόσια συζήτηση του σημαντικού ρόλου της ηθικής και της δεοντολογίας στη συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η θεσμική θέσπιση κανόνων και πρακτικών ενός κώδικα επαγγελματικής δεοντολογίας και για τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την εμπιστοσύνη και την αποδοχή των πολιτών ως προς τον σημαντικό κοινωνικό-εκπαιδευτικό ρόλο που έχουν στις σύγχρονες δημοκρατικές φιλελεύθερες κοινωνίες (Σιδηρόπουλος, 2012).

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Σκοπός της έρευνας

Στην εποχή των μεγάλων οικονομικών, πολιτικών σκανδάλων, όπου οι λέξεις διαφθορά και διαπλοκή αποτελούν μοτίβο των καθημερινών συζητήσεων, αν κάτι απαιτείται έντονα είναι ήθος.

Με την παρούσα εργασία αναμένεται η ευαισθητοποίηση των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η καταγραφή των απόψεων και εμπειριών τους, σε θέματα ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας, καθώς η επίδρασή τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται να οριστεί η σχέση ηθικής και εκπαίδευσης, σε ποιους τομείς εκφράζεται η ηθική στο σχολείο και πως αντιμετωπίζεται, ποια πρέπει να είναι η σχέση του εκπαιδευτικού προσωπικού με το διευθυντή για την επίτευξη του στόχου στον τομέα της ηθικής. Επιχειρείται η ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών της ηθικής ηγεσίας, να διατυπωθούν οι προβληματισμοί που ανακύπτουν από την οικοδόμηση και ανάπτυξη του ηθικού εαυτού του σχολικού ηγέτη και γιατί καλείται να λύσει προβλήματα ηθικής, να λάβει ορθές αποφάσεις και να διοικήσει αποτελεσματικά. Η ερευνητική διαδικασία προσπαθεί να καταγράψει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για την έννοια της επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενημέρωσή τους για τον κώδικα δεοντολογίας. Να εστιάσει στο καθηκοντολόγιο των διευθυντών, το εκπαιδευτικό δίκαιο και την εφαρμογή τους. Να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, τι είδους επιμόρφωση έχουν κάνει και σε ποιες ενότητες ηθικής και δεοντολογίας κρίνουν πως υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης και είναι πιο σημαντικές, ώστε να βελτιωθούν και να ανταπεξέλθουν στις συνεχείς προκλήσεις. Να καταγράψει την πραγματικότητα και τι γίνεται στην πράξη από το διευθυντή για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

1.2. Ερευνητικά ερωτήματα / ερευνητικοί άξονες

Διαμόρφωση ερευνητικών αξόνων

Οι έννοιες που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία, όπως προκύπτουν από το ίδιο το θέμα της εργασίας, είναι αυτή της «επιμορφωτικής ανάγκης» των διευθυντών σχολείων, της «ηθικής» και της «επαγγελματικής δεοντολογίας» στην εκπαίδευση. Τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία, συναντάμε αναφορές (Everard και Morris 1999, Fidler και Bowles 1989, Beck 1990, κλπ.) που ισχυρίζονται ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλει στο ποιοτικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η διοίκηση που ασκείται κυρίως από τον διευθυντή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικές έρευνες που εστιάζουν στο πεδίο αυτό (ενότητα 2.4), με έμφαση στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, προσπαθούν να περιγράψουν την επικρατούσα εικόνα της σχολικής διεύθυνσης και να τονίσουν την προβληματική κατάσταση και θέση των διευθυντών, τις ελλείψεις και την αναγκαιότητα στον τομέα της επιμόρφωσης. Καταγράφονται οι ενδιαφερόμενοι τομείς στους οποίους έχουν επιμορφωθεί, όμως το θέμα της ηθικής και δεοντολογίας στην εκπαίδευση απουσιάζει. Η κατάρτιση των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα εργασία έγινε με στόχο τη σφαιρική διαπραγμάτευση του θέματος, προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα.

Η επιλογή των ερωτήσεων ανταποκρίνεται στους επιμέρους θεματικούς άξονες της εργασίας και προκύπτει από την προσωπική μου πείρα ως διευθύντρια σχολικής μονάδας. Παράλληλα, καθοριστικό ρόλο έπαιξε και η συλλογή προσωπικών εμπειριών συναδέλφων που υπηρέτησαν ως διδάσκοντες και ως διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας συνετέλεσε ουσιαστικά στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, προκειμένου να αποδειχθεί πως συγκεκριμένες θεωρητικές απόψεις σχετικές με το θέμα μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να συντελέσουν στη βελτίωσή της.

Τα συμπεράσματα ήταν ιδιαίτερος ενθαρρυντικά, εφόσον απέδειξαν πως η θεωρία μπορεί να έχει θετική εφαρμογή στην άσκηση του έργου του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Δεδομένης της διαπίστωσης πως ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερος ευαίσθητος, εφόσον επιδιώκει τη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, θεωρώ πως η

τήρηση των κανόνων ηθικής δεοντολογίας από την πλευρά αυτών που ασκούν ηγεσία στην εκπαίδευση είναι επιβεβλημένη. Πιστεύω πως ο διευθυντής κατέχει νευραλγική θέση στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας και οφείλει να διατηρεί ουσιαστική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σεβόμενος τους κανόνες της ηθικής δεοντολογίας.

Εν κατακλείδι ευελπιστώ η παρούσα εργασία να αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια αυτών που ασκούν ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα/ ερευνητικοί άξονες σύμφωνα με τα οποία οργανώθηκε το ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων είναι τα ακόλουθα:

1. Υπάρχει ζήτημα ηθικής στην εκπαίδευση;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος της ηθικής ηγεσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής δεοντολογίας και του κώδικα οι διευθυντές των σχολείων;
4. Υπάρχουν επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας; Ποιες είναι αυτές;

Κάθε ερευνητικό ερώτημα/ερευνητικός άξονας πλαισιώθηκε από πέντε ερωτήσεις που βοήθησαν να αναλυθεί η επικρατούσα έννοια.

1.3. Μεθοδολογία έρευνας- Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα σχετίζεται ιδιαίτερα με τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων. Οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές και η επακόλουθη διαφοροποίηση των ζωτικών κόσμων, φέρνουν τους κοινωνικούς ερευνητές όλο και περισσότερο αντιμέτωπους με νέα κοινωνικά πλαίσια και οπτικές. Αντί να ξεκινά από τις θεωρίες κι έπειτα να τις δοκιμάζει, η έρευνα αναγκάζεται όλο και περισσότερο να κάνει χρήση επαγωγικών μεθόδων και να οδηγείται σε συμπεράσματα για τον πληθυσμό με βάση τη μελέτη ενός δείγματος. Τα βασικά γνωρίσματα της ποιοτικής έρευνας είναι η σωστή επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και θεωριών, η αναγνώριση και ανάλυση των διαφορετικών οπτικών, ο στοχασμός των ερευνητών γύρω από την έρευνά τους ως μέρος της διαδικασίας παραγωγής της γνώσης, καθώς και η ποικιλία των προσεγγίσεων και μεθόδων. (Uwe, 2017:26,29).

Η κοινωνική έρευνα που προσεγγίζει τα αντικείμενά της με ποιοτικό μεθοδολογικό τρόπο στοχεύει κυρίως στη διερεύνηση μη μετρήσιμων και μη ποσοτικοποιήσιμων διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς, κοινωνικών φαινομένων, διαδικασιών, τάσεων και νοημάτων (Ιωσηφίδης, 2006: 22). Η σημασία των διαστάσεων αυτών για την ολοκληρωμένη και σε βάθος διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας εξηγεί ως ένα βαθμό τη σημαντική ανάπτυξη των μεθόδων και τεχνικών που σχετίζονται με τις ποιοτικές μεθόδους, καθώς και την ευρεία εφαρμογή τους στις κοινωνικές επιστήμες, αλλά και σε μη επιστημονικούς κλάδους.

Οι ποσοτικές μέθοδοι κοινωνικής έρευνας απαιτούν την εγκυρότητα των μεθοδολογικών εργαλείων, την κάλυψη αποκλειστικά της θεωρητικής έννοιας για την οποία κατασκευάστηκαν και την αξιοπιστία της μελέτης, δηλαδή τη σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες. Στην περίπτωση των ποιοτικών μεθόδων, το πρόβλημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ερμηνεύεται διαφορετικά.

Στις κοινωνικές επιστήμες, το αντικείμενο μελέτης είναι υποκείμενο με κρίση και λογική και απαραίτητη συνθήκη για την εγκυρότητα μιας κοινωνικής μελέτης είναι η αναγνώριση του λόγου περί αυτού, ως πραγματικού και αληθούς. Η αλήθεια αναδεικνύεται μέσα από τα λόγια των ανθρώπων και δεν πρόκειται για κάτι αντικειμενικό ή υποκειμενικό, αλλά διυποκειμενικό. Έγκυρο είναι το αληθινό που αναδεικνύεται μέσα από τις συναλλαγές και τις διεκδικήσεις των ανθρώπων, εκείνο που παρουσιάζεται με τη φυσικότητα των γεγονότων. Οι ερευνητές προσπαθούν να καταγράψουν, να μελετήσουν και να ερμηνεύσουν συμπεριφορές, πολλές φορές πολύπλοκες και νοητικά σχήματα, όπως είναι μέσα στην καρδιά και στο μυαλό των ανθρώπων.

Απαράβατη συνθήκη σε μια κοινωνική έρευνα αποτελεί η αναγνώριση των συλλογισμών και των συμπερασμάτων της ως αληθών από τα ίδια τα δρώντα υποκείμενα στα οποία αναφέρεται. (Λυδάκη, 2001)

Σε κάθε περίπτωση, ο προσωπικός παράγοντας υπεισέρχεται αυτόκλητα και παρεμβαίνει στη σκέψη και τη δράση μας και ο λόγος ως σκέψη και ως ομιλία σφραγίζει και χρωματίζει τις απόψεις μας. (Λυδάκη, 2001)

Κατά τη διαδικασία παραγωγής δεδομένων, στις ποιοτικές προσεγγίσεις της έρευνας, ο ερευνητής δεν μπορεί να είναι ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού

κόσμοι. Αντίθετα, αυτές οι προσεγγίσεις θέλουν τον ερευνητή να «χτίζει» με ενεργό τρόπο γνώση γι' αυτόν τον κόσμο, ακολουθώντας συγκεκριμένες αρχές και χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους. Ο ερευνητής δεν ασχολείται με το που θα βρει στοιχεία που ήδη υπάρχουν έτοιμα προς συλλογή, αλλά προσπαθεί να βρει πόσο καλύτερα μπορεί να παραγάγει δεδομένα από τις πηγές που έχει επιλέξει. Η διαδικασία παραγωγής δεδομένων περιλαμβάνει δραστηριότητες διανοητικού, αναλυτικού και ερμηνευτικού χαρακτήρα. (Mason, 2011:73).

Στη συγκεκριμένη εργασία θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, πιο συγκεκριμένα η προσωπική συνέντευξη, η οποία αποτελεί μέθοδος άντλησης γνώσης και απόψεων για εξειδικευμένα θέματα από άτομα που κατέχουν μια ιδιαίτερη θέση, όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων ΠΕ. Η γνώση, οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι ιδέες, οι ηθικές τους αρχές, οι εμπειρίες τους και οι διαδράσεις μεταξύ τους συνιστούν σημαντικές ιδιότητες της κοινωνικής πραγματικότητας για τη διερεύνηση της οποίας έχουν σχεδιαστεί τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτά που απαιτούν τη χρήση αυτού του είδους προσέγγισης κι όχι μιας άλλης. Η συζήτηση και η εμπλοκή σε μια διαδραστική σχέση μαζί τους, ώστε να παραχθούν δεδομένα θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος παραγωγής δεδομένων αντί μιας πιο δομημένης μορφής συνέντευξης ή ερωτηματολογίου. Ο ερευνητής επιθυμεί τον εαυτό του ως ενεργό και αναστοχαστικό παράγοντα της διαδικασίας παραγωγής δεδομένων, παρά ουδέτερο συλλέκτη αυτών των δεδομένων. Επιθυμεί να ακούσει και να μιλήσει με τους ερωτώμενους, ώστε να φτάσει σε αυτό που τον ενδιαφέρει, παρέχοντάς τους πληροφορίες, γνώμες αλλά και στήριξη, σε συνθήκες ελευθερίας και εμπιστοσύνης. Σκοπός της έρευνας κατά την ποιοτική προσέγγιση δεν είναι ο έλεγχος προδιατυπωμένων υποθέσεων, αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και διαστάσεων του εξεταζόμενου αντικειμένου και η σε βάθος κατανόησή του. (Τσιώλης, 2013).

1.4. Μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων

1.4.1. Ποιοτική Συνέντευξη (ημιδομημένη)

Ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αναφέρεται συνήθως στις σε βάθος συνεντεύξεις, στις ημιδομημένες ή στις χαλαρά δομημένες μορφές συνέντευξης. Ο Burgess τις αποκαλεί «συζητήσεις με κάποιο σκοπό». Γενικά αυτά τα είδη συνέντευξης χαρακτηρίζονται από σχετικά ανεπίσημο ύφος που μοιάζει με μια κουβέντα ή συζήτηση παρά με ένα σχήμα ερωτήσεων-απαντήσεων επίσημου χαρακτήρα. Υπάρχει μια θεματική, θεματοκεντρική

προσέγγιση όπου ο ερευνητής δε διαθέτει ένα δομημένο κατάλογο ερωτήσεων, αλλά έχει συνήθως ένα συγκεκριμένο εύρος θεμάτων ή ζητημάτων που επιθυμεί να καλύψει. Τα δεδομένα παράγονται μέσω διάδρασης, επειδή η πηγή των δεδομένων είναι είτε ο ερωτώμενος (υποκείμενο της συνέντευξης) είτε αυτή καθεαυτή η διάδραση. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις μπορεί να έχουν τη μορφή της «πρόσωπο με πρόσωπο» διάδρασης μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου. (Mason, 2011:76-77). Οι λιγότερο δομημένες προσεγγίσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο πολύ μεγαλύτερη ευελιξία στην απάντηση. Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις, συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2010:321).

Οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου. Η ποιοτική έρευνα αναγνωρίζεται πλέον ως μια συνεχής διαδικασία κατασκευής εκδοχών της πραγματικότητας. Η εκδοχή του εαυτού που παρουσιάζουν οι άνθρωποι σε μια συνέντευξη δεν αντιστοιχεί απαραίτητα στην εκδοχή που θα έδιναν σε έναν διαφορετικό ερευνητή και σε ένα διαφορετικό ερευνητικό ερώτημα: οι ερευνητές που ερμηνεύουν τη συνέντευξη και την παρουσιάζουν ως μέρος των ευρημάτων τους παράγουν μια νέα εκδοχή του συνόλου. (Uwe, 2017: 33).

Η συνέντευξη είναι ένας ευέλικτος και προσαρμοστικός τρόπος να μαθαίνουμε πράγματα. Ο ανθρώπινος χειρισμός της γλώσσας είναι συναρπαστικός, τόσο αυτός καθαυτός ως συμπεριφορά, όσο και για το σχεδόν μοναδικό παράθυρο που ανοίγει σε όσα κρύβονται πίσω από τις πράξεις μας. Το να παρατηρούμε τη συμπεριφορά είναι βέβαια μια χρήσιμη διερευνητική τεχνική, αλλά το να ρωτούμε άμεσα τους ανθρώπους τι συμβαίνει είναι ένας προφανώς συντομότερος τρόπος για να λάβουμε αποκρίσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο προσφέρουν τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνούν τα υποκείμενα με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός με ερωτηματολόγια. Αν και η συνέντευξη δεν είναι σε καμία περίπτωση μια εύκολη επιλογή ως τεχνική συλλογής δεδομένων, παρέχει τη δυνατότητα να παραχθεί πλούσιο και πολύ διαφωτιστικό υλικό. (Robson, 2010:323-324).

1.4.2.Ερευνητική διαδικασία-Δείγμα

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή, η οποία έλαβε χώρα κατά τους μήνες Φεβρουάριο έως Απρίλιο 2019, ήταν η ποιοτική μέθοδος με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τους Powney και Watts (1987) είναι και αυτή μια συνέντευξη αποκρινόμενων στην οποία ο συνεντευκτής είναι εφοδιασμένος με έναν κατάλογο θεμάτων, στα οποία επιθυμεί να πάρει αποκρίσεις. Έχει ωστόσο μεγαλύτερη ελευθερία στη σειρά που θέτει τις ερωτήσεις, στην ακριβή διατύπωσή τους και στο πόσο χρόνο και προσοχή αφιερώνει στα διάφορα θέματα. Είναι κοινή πρακτική να ενσωματώνονται μερικές σειρές εξαιρετικά δομημένων ερωτήσεων (π.χ. για να αποκτήσουμε τα συνήθη βιογραφικά δεδομένα και άλλα παρόμοια).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί, διευθυντές Δημοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία του Ν. Χαλκιδικής κι έχουν προϋπηρεσία ως στελέχη εκπαίδευσης. Κρίθηκαν ως πηγή δεδομένων οι εκπαιδευτικοί σε θέσεις ευθύνης, οι οποίοι διαθέτουν το κατάλληλο εύρος γνώσεων και εμπειριών με αυτές που μας ενδιαφέρουν. Για πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα κρίθηκε αναγκαίο το δείγμα της έρευνας να ποικίλλει γεωγραφικά στο νομό. Οι ερωτώμενοι ανήκαν στο συναδελφικό περιβάλλον της ερευνήτριας και πραγματοποιήθηκε για τη συνέντευξη, επιτόπια επίσκεψη στο σχολείο, στον προσωπικό τους εργασιακό χώρο. Προηγουμένως ζητήθηκε η εθελοντική συμμετοχή τους. Η ερευνήτρια εξήγησε το στόχο της έρευνας της με τον οποίο ασχολείται και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα υποκείμενα θα συμμετέχουν σε αυτή. Έγινε γνωστή η μεθοδολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί στο σχέδιο εργασίας, η χρησιμότητα της έρευνας, ενώ έγιναν σεβαστές οι αξίες, οι αποφάσεις και οι ανάγκες των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Παρά το συναδελφικό χαρακτήρα των συναντήσεων, μία διευθύντρια αποχώρησε αρνούμενη να συνεργαστεί, δηλώνοντας άγνοια των θεματικών εννοιών της έρευνας.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη σε διευθύντρια που πληρούσε τα κριτήρια περίληψης στην ομάδα συμμετεχόντων του δείγματος, χρησιμοποιώντας τον οδηγό συνέντευξης. Η τεχνική αυτή βοήθησε την ερευνήτρια, λόγω απειρίας, στο μέγιστο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα εξετάστηκε με αυτόν τον τρόπο αν το ερωτηματολόγιο περιείχε δύσκολες ερωτήσεις ή αν έγινε κατανοητό, ενώ βοήθησε σημαντικά στην ελαχιστοποίηση σφαλμάτων απόκρισης. Ηχογραφήθηκε η διαδικασία της συνέντευξης σε κινητό τηλέφωνο και όταν ολοκληρώθηκε η συνέντευξη

καταγράφηκαν οι σκέψεις στο ερευνητικό ημερολόγιο. Η ερευνήτρια είχε μαζί της μια μορφή γραπτής υπόμνησης, ώστε να βοηθείται και να θυμάται τα θέματα και τα ζητήματα που την ενδιέφεραν. Κρατήθηκαν σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης αν και μαγνητοφωνήθηκε. Κατά το στάδιο της απομαγνητοφώνησης της συνέντευξης προχώρησε σε γραπτό κείμενο στο word. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν πολύ ικανοποιητικά και μάλιστα μετά το πέρας της διαδικασίας δόθηκε αφορμή για περαιτέρω κουβέντα, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ανάμεσα στην ερευνήτρια και το υποκείμενο. Δεν έγιναν αλλαγές στις ερωτήσεις, παρά μόνο διευκρινιστικοί ορισμοί των θεματικών εννοιών. Η πιλοτική συνέντευξη έδωσε το έναυσμα, ώστε η ερευνήτρια να προχωρήσει με αυτοπεποίθηση και ασφάλεια στους υπόλοιπους ερωτώμενους διευθυντές. Η διάρκειά της ήταν περίπου τριάντα λεπτά. Η ερευνήτρια έδωσε έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, προσπαθώντας να κάνει τα υποκείμενα να μιλούν ελεύθερα και ανοιχτά. Η συμπεριφορά της επηρέασε σημαντικά την προθυμία τους να το κάνουν αυτό, κάνοντας εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης, η οποία στηρίζεται στην προσεχτική παρακολούθηση των όσων αλλά και των όσο δεν λέει ο ερωτώμενος. Οι περισσότεροι είναι διευθυντές, συνάδελφοι και συνεργάτες με πολυετή εμπειρία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, κι αυτό βοήθησε στο να μη δημιουργηθεί πλήξη ή δυσφορία, αντίθετα έδειξαν να το απολαμβάνουν, θεωρώντας το θέμα πολύ ενδιαφέρον και πρωτότυπο για μελέτη και περαιτέρω συζήτηση. Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί πως η μορφή μεταγραφής δεν αποτελεί εικόνα-καθρέφτη της συνέντευξης, αλλά συνιστά μια μορφή μετάφρασης του προφορικού λόγου σε κάτι άλλο. (Willig, 2008) (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σε κάθε εκπαιδευτικό δόθηκε ένας κωδικός αριθμός E1 έως E10, ώστε να διαφυλαχθεί η ανωνυμία, αλλά και να μπορεί να γίνει αναφορά στα λεγόμενά τους.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών

Εκπ/κός	φύλο	Έτη υπηρεσίας	Έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή	Σπουδές
E1	Θήλυ	31	5	2ο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος
E2	Άρρεν	17	7	μεταπτυχιακός τίτλος
E3	Θήλυ	33	11	2ο πτυχίο
E4	Άρρεν	25	10	μεταπτυχιακός τίτλος
E5	Άρρεν	34	10	Βασικό πτυχίο Παιδ.Ακαδημίας
E6	Θήλυ	16	3	Βασικό πτυχίο

E7	Άρρεν	24	8	2 ^ο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος
E8	Άρρεν	31	8	μεταπτυχιακός τίτλος
E9	Άρρεν	33	8	Βασικό πτυχίο
E10	Άρρεν	23	6	2 ^ο πτυχίο, μεταπτυχιακός τίτλος

Πίνακας 2: Θεματικές ενότητες επιμόρφωσης που ενδιαφέρουν τους διευθυντές:

Θεματικές Ενότητες	Συχνότητα αναφορών
Χρήση ΤΠΕ	3/10
Διοίκηση σχολικής μονάδας	10/10
Εκπαιδευτική Νομοθεσία	5/10
Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών- καινοτομιών	5/10
Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης	5/10
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις	4/10
Άλλο: Συμβουλευτική, διαπολιτισμική εκπ/ση,	1/10

Από την εξέταση του δείγματος ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών ήταν άνδρες (επτά από τους δέκα). Οι μισοί είχαν από τριάντα ένα έως τριάντα τέσσερα χρόνια υπηρεσίας και οι υπόλοιποι από δεκαέξι έως είκοσι πέντε. Σημαντική ήταν και η προϋπηρεσία τους σε θέση διευθυντή/τριας σχολείου, από τρία έως επτά χρόνια και από οχτώ έως έντεκα χρόνια σε ποσοστό εξήντα τοις εκατό. Οι ερωτηθέντες κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε ποσοστό εξήντα τοις εκατό(έξι στους δέκα). Όλοι συμμετείχαν από μία έως δύο φορές το χρόνο σε επιμορφωτικές δράσεις και οι θεματικές ενότητες που ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν κατά προτεραιότητα, ήταν η διοίκηση της σχολικής μονάδας, η εκπαιδευτική νομοθεσία, η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, καθώς και στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων και προβλημάτων στο σχολείο. Το δείγμα αποτελείτο από διευθυντές σχολείων με πολυετή εκπαιδευτική, διοικητική εμπειρία και υψηλό επίπεδο σπουδών, οι οποίοι για την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους καλλιέργησαν θετική στάση στη διά βίου μάθηση.

1.5. Ανάλυση και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι η ερμηνεία και ταξινόμηση του γλωσσικού υλικού με τελικό στόχο τη διατύπωση ισχυρισμών που μπορούν να γενικευτούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο μέσω της σύγκρισης διαφόρων κειμένων ή περιπτώσεων ή να δούμε τις διαστάσεις που μπορούν να προσδιοριστούν και οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν εκείνα που λένε ή βιώνουν τα άτομα.(Uwe, 2017: 411).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία της παρούσας εργασίας επιχειρείται η ερμηνεία και συζήτηση των πορισμάτων των συνεντεύξεων προκειμένου να αναδειχθούν και να διατυπωθούν οι απόψεις και οι νέοι προβληματισμοί που δημιουργούνται μέσα από αυτήν. Ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις των υποκειμένων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις με βάση τα κοινά στοιχεία τους (λέξεις, έννοιες, κοινές απόψεις).Επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα , τα οποία καταγράφηκαν κατά την αποδελτίωση των συνεντεύξεων, διαμόρφωσαν τα νέα ερευνητικά θεματικά δεδομένα.

1.5.1. 1^{ος} Ερευνητικός άξονας: Η ηθική στην εκπαίδευση.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς ορίζετε την έννοια της ηθικής;

Στην πρώτη ερώτηση του πρώτου θεματικού άξονα ζητήθηκε από τους διευθυντές να ορίσουν την έννοια της ηθικής.Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (επτά στους δέκα) υποστηρίζει πως η ηθική αφορά έναν αξιακό προσωπικό, ατομικό κώδικα, σύμφωνα με τον οποίο το άτομο συμπεριφέρεται στην κοινωνία, καθορίζει τη στάση του απέναντι στο συνάνθρωπο και σχετίζεται με τις ατομικές, τις κοινωνικές, τις πολιτικές και τις θρησκευτικές αξίες του ατόμου. Η έννοια επίσης σχετίζεται με θετικές συμπεριφορές και επηρεάζεται από το οικογενειακό, και το κοινωνικό πλαίσιο και τα βιώματα του καθενός. Εκφράζει κάτι το εσωτερικό, το προσωπικό, ενώ σύμφωνα με τις ηθικές αρχές μας, αισθανόμαστε την ικανοποίηση εσωτερικά αυτού που πράττουμε.Η ηθική είναι η υποκειμενική αντίληψη και ατομική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη κοινωνική ηθική. Είναι η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει το καλό από το κακό, το δίκαιο από το άδικο, το ειλικρινές και το έντιμοόπως τονίζουν οι διευθυντές E2, E4 και E6.

Η έννοια της ηθικής όπως πιστεύουν οι τρεις από τους δέκα ερωτηθέντες, συνδέεται με το αξιακό σύστημα μιας κοινωνίας, δηλαδή το σύνολο των αξιών σύμφωνα με το οποίο

συμπεριφέρεται και λειτουργεί μια κοινωνία. Εστιάζουν κυρίως στις συμπεριφορές ή πράξεις που ανάλογα με την εποχή κρίνονται ως σωστές ή εσφαλμένες ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες που επικρατούν την ίδια περίοδο, αναφέρει ο διευθυντής Ε5.

Εννοείται το σύνολο των κανόνων σύμφωνα με τους οποίους η συμπεριφορά ενός ατόμου μέσα σε μια κοινωνία χαρακτηρίζεται καλή ή κακή, δίκαιη ή άδικη, αποδεκτή ή μη, όχι μόνο με βάση τους κοινωνικά αποδεκτούς, κοινώς καθορισμένους κανόνες λειτουργίας (νόμους) αλλά και πέρα απ' αυτούς και αφορά περισσότερο τις κοινώς αποδεκτές ενδεχομένως και θρησκευτικές αξίες και αρχές μιας κοινωνίας. Προκύπτει όμως και το ερώτημα ποιος τους θεσμοθετεί τους κανόνες. Συμμετέχουν όσοι τους αφορούν; Ορίζονται δημοκρατικά; Η μη τήρηση των κανόνων (νόμων) επιφέρει συνήθως νομικές κυρώσεις, ενώ το μη ηθικό, το ανήθικο δεν επιφέρει άμεσες συνέπειες, αφού μια πράξη μπορεί να είναι νόμιμη δεν πρέπει όμως απαραίτητα να είναι και ηθική. Ο διευθυντής Ε8 υποστηρίζει την παραπάνω άποψη, δίνοντας κι ένα παράδειγμα : «π.χ. ένας εκπαιδευτικός διδάσκει στο σχολείο το πρωί και το απόγευμα εργάζεται σε φροντιστήριο όχι για την πραγματική και ουσιώδη υποστήριξη κάποιων αδύνατων μαθητών αλλά για καθαρά οικονομικούς λόγους. Ενώ είναι απολύτως νόμιμο, σύμφωνο με τους νόμους, αφού ο νόμος επιτρέπει σε έναν εκπαιδευτικό να ασκεί ιδιωτικό έργο , δεν είναι όμως και απαραίτητα ηθικό, αφού ο εκπαιδευτικός ήδη αμείβεται για το έργο που παρέχει».Οι διευθυντές φαίνεται να έχουν διαμορφωμένη άποψη περί ηθικής κυρίως από την εμπειρία τους, τις προσωπικές αντιλήψεις και τα βιώματά τους.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Κατά τη γνώμη σας υπάρχει ζήτημα ηθικής στην εκπαίδευση;

Η πλειοψηφία συμφώνησε πως υπάρχει αναμφίβολα πρόβλημα ηθικής στην εκπαίδευση και το συναντάμε κυρίως στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων αλλά και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών/μαθητριών, απέναντι στους γονείς, στην κοινωνία, παντού σε κάθε επίπεδο. Ζήτημα ηθικής υπάρχει σε κάθε εκδήλωση και πτυχή της ζωής μας, προσωπικής και κοινωνικής. Επομένως, υπάρχει ζήτημα ηθικής σε κάθε επαγγελματικό περιβάλλον, πόσο μάλλον, στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μέρος της ευρύτερης κοινωνίας και οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δύνανται να μην έχουν το ίδιο σύστημα αρχών και αξιών. Τα τελευταία χρόνια οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων χαρακτηρίζονται ως επαγγελματικές. Παλαιότερα δεν το συναντούσαμε, υπήρχαν οι ηθικοί φραγμοί (σεβασμός στον

διευθυντή, σεβασμός μαθητών και γονέων προς τους εκπαιδευτικούς). Οι εκπαιδευτικοί παλαιότερα είχαν μια κοινωνική θέση αναγνωρίσιμη από τους γονείς και τους είχαν πολύ ψηλά σε εκτίμηση. Σήμερα οι γονείς δεν έχουν ηθικούς φραγμούς (έλλειψη σεβασμού και εμπιστοσύνης, αμφισβήτηση). Το πρόβλημα της ηθικής χαρακτηρίζεται μεγάλο και σοβαρό κυρίως λόγω του ότι πολλά πράγματα, ενώ γνωρίζουμε ότι δεν είναι καλά, επιμένουμε να τα εφαρμόζουμε. Ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τον προβληματισμό μας: Η επιπόλαιη και με ευκολία παραπομπή παιδιών σε λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, κέντρα διάγνωσης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί ρυθμοί ανάπτυξης των παιδιών και το ίδιο το περιβάλλον (μεγάλα σχολεία, μεγάλες τάξεις). Είναι το γεγονός ότι εδώ και χρόνια, ενώ προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σπάνια βλέπουμε ομάδες σε τάξεις. Είναι το πλήθος των παιδιών τόσο στην τάξη όσο και στα σχολεία, όπου για τον κάθε έναν μαθητή ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να αφιερώσει αρκετό χρόνο. Είναι η δωρεάν παιδεία η οποία όμως δεν είναι και τόσο δωρεάν αφού πολλά πράγματα πρέπει οι μαθητές να τα προμηθεύονται μόνοι τους. Είναι το γεγονός ότι παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το σχολείο μετατρέπεται ολοένα και περισσότερο σε χώρο φύλαξης παιδιών, όμως δεν αντιδρούν. Είναι το μεγάλο χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Τι διδάσκουμε και τι εφαρμόζουμε. Παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το μεγάλο χάσμα που υπάρχει μεταξύ θεωρίας και πράξης, προσπαθούν απλά μέσα στον μικρόκοσμο της τάξης, πιεσμένοι από την ύλη και τον περιορισμένο χρόνο, άθελά τους, να εφαρμόσουν τους καθορισμένους κανόνες αδιαφορώντας για το αποτέλεσμα, δημιουργώντας στους μαθητές την εντύπωση ότι οι κανόνες είναι για να τους ξέρουμε και όχι για να τους τηρούμε. πχ διδάσκουμε για τη δημοκρατία αλλά δεν τολμούμε να τη ζήσουμε. Τα παιδιά νομίζουν ότι μιλάμε για μια ουτοπική κοινωνία ενώ πρόκειται για το πολίτευμά μας.

Μια μικρή (3/10) μειοψηφία αντέδρασε στο ερώτημα εκφράζοντας την άποψη πως η ηθική στην ελληνική εκπαίδευση δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τον ακαδημαϊκό και τον εκπαιδευτικό κόσμο. Πέρα από τις γενικές έννοιες περί δημοκρατίας, ισονομίας και ισότητας το κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, είτε είναι εκπαιδευτικός είτε γονέας ή μαθητής ερμηνεύει και εφαρμόζει τους κώδικες ηθικής κατά το δοκούν. Το τι είναι ηθικό και δίκαιο είναι θολό ιδίως στους μαθητές κι εμπλέκεται συχνά με τις επιθυμίες τους, το προσωπικό συμφέρον και την αλληλεπίδραση τους με τους άλλους. Δεν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα ηθικής γιατί η ίδια η εκπαίδευση είναι από τα πιο

συντηρητικά μέρη της κοινωνίας και μάλιστα φορέας και μεταδότης των δεδομένων κανόνων συμπεριφοράς, με ισχυρή αντίσταση σε κάθε νεωτερισμό που θα προκαλούσε διάρρηξη ή αμφισβήτηση των «σωστών» πρακτικών. Η οικονομική κρίση βέβαια δημιούργησε τον κοινωνικό αυτοματισμό με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν συμπεριφορές και πράξεις άκρας ατομικότητας που φτάνουν στα όρια της ανηθικότητας. Δεν υπάρχει ηθική στην εκπαίδευση. Όμως στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχει ηθική εκπαίδευση, ενώ θα πρέπει να είναι το ζητούμενο.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιους τομείς αντιμετωπίσατε πρόβλημα; Μπορείτε να μου πείτε ένα παράδειγμα;

Υπάρχει ζήτημα ηθικής τόσο στις σχέσεις μεταξύ υπουργείου και εκπαιδευτικών, στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, συνδικαλιστών και εκπαιδευτικών κ.α. Τα παραδείγματα που δόθηκαν από τους διευθυντές ήταν ποικίλα και πολύ ενδιαφέροντα και κάλυψαν κυρίως τον τομέα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, την ηθική των δασκάλων σε θέματα ευθύνης:

«Συμπεριφορά εκπαιδευτικού σε μαθητή με συμπεριφοριστική διαταραχή. Του έχει στερήσει το δικαίωμα στη μόρφωση, έχοντάς τον εκτός τάξης, γιατί δεν μπορεί να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του.»

«Η ίδρυση Τάξης Υποδοχής-ΔΥΕΠ σε σχολική μονάδα»

«Ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής δέχονται πίεση από την τοπική κοινωνία για να μην φοιτήσουν προσφυγόπουλα στην σχολική μονάδα. Τι πρέπει να κάνει το σχολείο; Να δεχθεί τα προσφυγόπουλα αβίαστα όπως θα έκανε με οποιοδήποτε άλλο μαθητή ή να αντιδράσει για τη μη φοίτησή τους;»

«Η αγκίστρωση στο «κατοχυρωμένο» δικαίωμα του δημοσίου υπαλλήλου. Η άρνηση μεγάλης μερίδας εκπ/κών να εγκαταλείψουν πεπαλαιωμένες τακτικές αντιμετώπισης μαθητών και γονέων μετατρέποντας το λειτούργημα του εκπ/κού σε διαχειριστικό επάγγελμα.»

«Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο είναι η υπεροχή του εγώ. Τείνει να γίνει ηθικό αυτό που εξυπηρετεί το ατομικό συμφέρον, αυτό που φέρνει όφελος με το μικρότερο κόπο, αυτό που υπερυψώνει την ατομικότητα εις βάρος της συντροφικότητας και της συλλογικότητας. Κατά τους εκπαιδευτικούς, ηθικό είναι ο

«παλιός» εκπαιδευτικός να έχει την πιο εύκολη τάξη, το καλύτερο ωρολόγιο πρόγραμμα, τις λιγότερες υποχρεώσεις αδιαφορώντας για τις ανάγκες των άλλων και την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κατά τους μαθητές, ηθικό θεωρείται, να επιβάλλουν τους δικούς τους κανόνες απέναντι στους συνομηλίκους γιατί θεωρούν ότι η πιθανή γνωστική ή η σωματική ανωτερότητα τους δίνει αυτό το δικαίωμα. Κατά τους γονείς, ηθικό είναι οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές των παιδιών τους να ακολουθούν άκριτα τις επιθυμίες και τις απαιτήσεις των παιδιών τους, δίνοντας πάντα το δίκαιο σε αυτά, επικαλούμενοι διάφορες δικαιολογίες και προφάσεις που τα απαλλάσσουν από τις ευθύνες των πράξεων τους.»

«Κάποιες φορές όταν συζητάμε θέματα στον Σύλλογο στα οποία εμπλέκονται και θέματα ηθικής, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις. Οι διαφορετικές απόψεις είναι πάντα σεβαστές αλλά τελικά έχω καταλήξει ότι μπορώ να υποστηρίξω μόνο αυτό που πιστεύω εγώ. Προσπαθώ λοιπόν να ακούω τα πάντα, όμως όταν πρέπει να πάρω εγώ την απόφαση για κάποιο θέμα ακολουθώ το δικό μου ένστικτο και τις δικές μου αξίες, ακόμη κι αν η απόφαση είναι πιο δύσκολη.»

«Ίσως ένα παράδειγμα που θα μπορούσα να αναφέρω είναι όταν συνάδελφος ενώ είχε υπηρεσία δεν ήταν στη θέση του και ένα παιδί αντιμετώπισε πρόβλημα. (καθόλου σοβαρό). Η μητέρα με πήρε τηλέφωνο για να κάνει παράπονα (ήθελε να δημιουργήσει πρόβλημα) και το θέμα πήρε έκταση. Οι συνάδελφοι μου ζήτησαν να καλύψω τη συνάδελφο με δικαιολογίες (είχε πάει τουαλέτα, την κάλεσαν στο τηλέφωνο κτλ.) Εγώ το χειρίστηκα με άλλον τρόπο γιατί κατάλαβα ότι η μητέρα ήθελε απλώς να τα βάλει με το σχολείο και με τη λειτουργία του (όπως και έγινε στη συνέχεια). Δεν μπόρεσα να καλύψω τη συνάδελφο με ψέμα. Όπως δεν θα το έκανα ούτε για μένα. Άφησα τη μητέρα να ξεσπάσει και της εξήγησα ότι ήταν ένα τυχαίο περιστατικό που δεν χαρακτηρίζει ούτε τους συναδέλφους αλλά ούτε και το σχολείο.»

«Στην ηθική προς τους δασκάλους /εκπαιδευτικούς, εννοώ κάποιους για λόγους προστασίας και ισορροπίας στο σύλλογο. Ηθική χωρίς ειλικρίνεια δεν υπάρχει.»

«1°. Στη επιλογή μου ως διευθυντής κλήθηκαν οι υφιστάμενοι μου να με αξιολογήσουν, δίχως να κληθώ εγώ για το αντίθετο. Ήταν μονόπλευρη η διαδικασία επιλογής μου. Δεν ήταν ηθικό αυτό, με αποτέλεσμα να μπούμε σε μια διαδικασία εκβιασμού για τη ψήφο τους. 2°. Η εξάντληση των αδειών μέχρι και της τελευταίας δεν είναι ηθικό. Δικαιούμαστε άδειες αλλά όχι να ενεργοποιηθούν όλες.»

«Απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους αποδέκτες της συμπεριφοράς του κοινωνικού συνόλου(γονέων, κοινωνική απόρριψη, bullying προς τους εκπαιδευτικούς).»

«Δε νομίζω να αντιμετωπίσα προβλήματα ηθικής ως τώρα. Το μόνο πρόβλημα ηθικής που αντιμετωπίσα και αντιμετωπίζω ακόμη είναι το δικό μου, διότι καλούμε να διδάξω υπό συνθήκες που δεν μου επιτρέπουν να πετύχω τους στόχους. Καλούμε να διδάξω συνεργατικά, δημοκρατικά αλλά αναγκάζομαι να διδάξω δασκαλοκεντρικά, αυταρχικά, ανταγωνιστικά.»

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι ηθικοί κανόνες που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Οι ηθικοί κανόνες που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία είτε γραπτοί είτε άγραφοι δε μένουν σταθεροί αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον και την εποχή στην οποία αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζεται.

Κατά αυτή την έννοια σημαντικές είναι οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται οι ηθικοί κανόνες οι οποίες πρέπει να είναι σταθερές, όπως η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός στο συνάνθρωπο, τον οποίο και οφείλουμε, η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η ισότητα και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα παραπάνω υποστηρίζουν σχεδόν όλοι οι διευθυντές, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ενσυναίσθηση και την ειλικρίνεια μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πρέπει να είσαι ειλικρινής τόσο με τον εαυτό σου όσο και με τους ανθρώπους που συνεργάζεσαι. Να σέβεσαι τις απόψεις των άλλων και να τις ακούς. Όταν αυτές σε καλύπτουν, να είσαι ευέλικτος και να επαναπροσδιορίζεσαι. Να ξέρεις να συνεργάζεσαι. Να είσαι αληθινός και δίκαιος. Να μην εξαντλείς την αυστηρότητά σου επειδή απλά μπορείς. Να είσαι ευέλικτος και να έχεις ενσυναίσθηση. Η ηθική είναι προσωπικό ζήτημα, η κοσμοθεωρία του καθενός, Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να διέπεται από δημοκρατικούς κανόνες λειτουργίας στην οποία θα έχουμε αποδοχή της άποψης της πλειοψηφίας και σεβασμό στην άποψη και την ιδιαιτερότητα του άλλου. Ο σεβασμός στη δημόσια περιουσία, η ευπρέπεια και η ευγένεια στον τρόπο έκφρασης, η υποστήριξη σε αυτόν που έχει ανάγκη και παρουσιάζει έλλειμμα σε κάποιον τομέα, η συλλογικότητα, η εστίαση στα θετικά χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων, η αρετή στην καθημερινότητα, η ελευθερία στην διαδικασία, μετάδοση και επεξεργασία της γνώσης, καθώς και η συμμετοχή στα πανανθρώπινα προβλήματα είναι ορισμένοι από τους κανόνες ηθικής που διέπουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου.

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη του τελευταίου ερωτώμενου διευθυντή ο οποίος τονίζει πως ηθικός κανόνας για εκείνον είναι να λειτουργεί ο αξιακός κώδικας προς όλους. Οι κανόνες του θα είναι αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ όλων των μελών, ξεκάθαρο μήνυμα για το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Να είναι αντιληπτό το όραμα και κατανοητό από όλους(γονείς-μαθητές-δάσκαλοι), ώστε με τρόπο συμμετοχικό να εμπλέκει όλους τους φορείς, στους στόχους του. Το σχολείο είναι κομμάτι της κοινωνίας (τοπικοί, επιστημονικοί σύλλογοι, δήμος).

Οι κανόνες (νόμοι) οι οποίοι διέπουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι σύμφωνοι με την ηθική που ορίζει η οποιαδήποτε κοινωνία, τη νόρμα, το κοινώς αποδεκτό με πρώτο τον χρυσό κανόνα «δεν κάνω κάτι που βλάπτει τον άλλον». Όταν οι νόμοι είναι ηθικοί, όπως θα έπρεπε, δεν χρειάζονται άλλοι κανόνες δεοντολογίας, ηθικής. Δε νοείται άλλωστε νόμος να μην είναι ηθικός (βλ. Σύνταγμα – χρηστά ήθη)

5^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πιστεύετε ότι ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα στο θέμα της ηθικής και με ποιον τρόπο;

Η ηθική συνδέεται με την συμπεριφορά και άρα μαθαίνεται. Κατά αυτό τον τρόπο ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό ως υπεύθυνοι για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου επηρεάζουν την συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών.

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα, με το προσωπικό τους παράδειγμα, με τις πολιτικές, τα προγράμματα, τις δράσεις και τις δραστηριότητες που εφαρμόζουν αλλά και με τη συμπεριφορά τους απέναντι στα προβλήματα των μαθητών.

Για να είναι θετικά πρότυπα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ηθική γνώση, ηθικό συναίσθημα και ηθική συμπεριφορά δηλαδή να είναι ηθικοί και να μην φέρονται ως ηθικοί. Πάντα οι εκπαιδευτικοί είναι πρότυπα. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απλά και μόνο με την συμπεριφορά τους και τις αντιδράσεις τους. Ο λόγος και δη ο «ξύλινος» δεν κάνει καλό σε κανέναν. Μια από τις βασικές θεωρίες μάθησης είναι το μοντέλο της μίμησης προτύπων. Ιδίως στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν ως πρότυπα να επηρεάσουν στην απόκτηση νέας συμπεριφοράς, αναστέλλοντας ή αποδεσμεύοντας την υπάρχουσα λανθάνουσα συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά μαθαίνεται περισσότερο παρατηρητικά μέσω

της μοντελοποίησης και οι κωδικοποιημένες πληροφορίες που παίρνει ο δέκτης επηρεάζουν τον ηθικό του κώδικα.

Κάθε σύλλογος διδασκόντων με συντονιστή το διευθυντή δίνει το στίγμα του κάθε χρονιά στο σχολείο. Κάθε χρονιά μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα. Η ποιότητα των ανθρώπων που αποτελούν τον σύλλογο καθώς και του διευθυντή, έχει σημαντικό αντίκτυπο στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα ηθικής τόσο στα παιδιά όσο και στην στενή εκπαιδευτική κοινότητα (γονείς, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, τοπική κοινωνία). Ο τρόπος που επιλύονται τα πάσης φύσεως ζητήματα (εκπαιδευτικά και μη) είναι χαρακτηριστικός της ηθικής στάσης που τηρείται από το διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Με τις πράξεις τους μπορούν και επιβάλλονται, με το παράδειγμά τους. Άλλωστε ένας από τους σκοπούς της αγωγής είναι η ηθική αγωγή, η συναισθηματική και η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Λειτουργώντας με βάση την ηθική (κοινώς αποδεκτές αρχές) και όχι το από νόμους καθορισμένο καθήκον (που δεν πρέπει να είναι και ηθικό) και φροντίζοντας όπου είναι αναγκαίο για την προσαρμογή και των επίσημων κανόνων (νόμων) στις ηθικές αξίες της κοινωνίας. Να μη προσπαθούν να καταφέρουν το ακατόρθωτο (πχ διδασκαλία σε μεγάλα τμήματα, bullying) με τα περιορισμένα πολλές φορές μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, αλλά να αντιδρούν ώστε να αντιμετωπίζονται τα πραγματικά αίτια και όχι μόνο τα συμπτώματα.

Στην προσπάθεια να συνδέσουμε την ηθική με την αποστολή του σχολείου ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταφέρουν στους μαθητές τον αξιακό κώδικα, ο οποίος αλλάζει, από τις αξιακές αρχές των εκπαιδευτικών στους μαθητές. Γι αυτό θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι από την αρχή προς όλους, ώστε να υλοποιηθούν.

Ένας διευθυντής από τους ερωτώμενους, απάντησε αρνητικά στο ερώτημα πιστεύοντας πως «... μόνο πολύ-πολύ φωτισμένοι άνθρωποι και δάσκαλοι μπορούν να γίνουν πρότυπα ηθικής . Η ταχύτητα της νεωτερικής εποχής με την ατομικότητα περιορίζουν πολύ την αλληλεπίδραση που πρέπει να υπάρχει για να μεταγγιστεί ήθος. Η εντατικοποίηση της γνώσης μειώνει ακόμα περισσότερο τον δάσκαλο πρότυπο. ”

6^ο Ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί η εκπαιδευτική κοινότητα να συντελέσει καθοριστικά στη δημιουργία ηθικών προσωπικοτήτων; (προτάσεις για τον εκπαιδευτικό)

Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι υποχρεωμένη να συντελέσει, είναι ένα υποχρεωτικό σκέλος της εκπαίδευσης, ένας από τους βασικούς σκοπούς της, σύμφωνα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του υπουργείου Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλουν στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Κατά αυτό τον τρόπο και στην δημιουργία ηθικών προσωπικοτήτων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν το σχολείο γίνει πραγματικά δημοκρατικό δηλαδή ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό συζητούν μεταξύ τους και με τους μαθητές και οι μεταξύ τους σχέσεις στηρίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τον σεβασμό. Αν οι μαθητές συμμετέχουν στην διαδικασία της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην επίλυση των προβλημάτων που απασχολούν τους μαθητές/τριες. Για παράδειγμα οι μαθητές να συμμετέχουν στην δημιουργία του σχολικού κανονισμού, στη πρόληψη φαινομένων βίας (σχολικός διαμεσολαβητής), στην ένταξη των μαθητών προσφύγων στη σχολική ζωή.

Η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί κι έχει τη δύναμη να διαμορφώσει ηθικές προσωπικότητες. Όμως πρέπει να καταλήξουμε τι ηθικά πρότυπα πρέπει να προβάλλουμε στους μαθητές μας. Αν και το σχολείο έχει χάσει την παλιά του δύναμη στη διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης των μαθητών, με τον βομβαρδισμό διάφορων αμφιβόλων προτύπων μέσω της τηλεόρασης ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ωστόσο παραμένει ένας βασικός πυρήνας όπου οι μαθητές αντλούν και αφομοιώνουν ηθικούς κώδικες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (μάθημα, διάλειμμα, εξωδιδασκτικές δραστηριότητες), να μεταδώσουν ηθικούς κανόνες είτε άμεσα με περιγραφή αυτών, είτε έμμεσα μέσα από αφορμές που τους δίνονται, είτε με το παράδειγμά τους. Το σχολείο με όσους εμπλέκονται σε αυτό, γονείς και εκπαιδευτικοί, οφείλουν να έχουν «κοινή γραμμή» αντιμετώπισης, αρκεί να σταματήσει τους ανούσιους βερμπαλισμούς και να επικεντρωθεί στην αποστολή του που είναι η δημιουργία κοινωνικής ηθικής. Να στοχεύσει στην συλλογικότητα και την συμμετοχή που είναι τα κλειδιά για τη δημιουργία ηθικών προσωπικοτήτων. Δημιουργώντας ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης, έρχονται στην επιφάνεια τα καλύτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών.

Η εκπαίδευση επηρεάζει, πλάθει και θεωρείται η οδός για τη δημιουργία ηθικών προσωπικοτήτων.

Αντίθετη άποψη με όλα τα παραπάνω εκφράζουν δύο διευθυντές τονίζοντας ότι θα έπρεπε η εκπαιδευτική κοινότητα να συντελεί στη διαμόρφωση ηθικών προσωπικοτήτων, αλλά στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει αυτό. Αν ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου είχε περισσότερο κοινωνικό κύρος και αν υπήρχε πολιτική απόφαση, τότε θα υπήρχε μια σοβαρή πιθανότητα να συντελεστούν αλλαγές στην κοινωνία και στην αντίληψη της ηθικής. Για παράδειγμα είναι σημαντικό οι μαθητές μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων (προγράμματα αγωγής υγείας μέσω σχ. συμβούλων συναισθηματικής εκπαίδευσης-νοημοσύνης για αυτοεκτίμηση, φιλία, εμπιστοσύνη) να διδαχθούν την ενσυναίσθηση. Οι αμφιβολίες ξεκίνησαν τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης, στη διάρκεια της οποίας ήρθαν η άρνηση, η ακύρωση και η ηθική παραίτηση των εκπαιδευτικών προς την πολιτεία, για εργασία, λόγω οικονομικών περικοπών και μνημονίων. Αυτό συνεχίστηκε με αποτέλεσμα να μιλούν για «κρατική ανηθικότητα».

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί να επενδύουν στο να κάνουν το μαθητή να αγαπήσει το σχολείο με το παράδειγμά τους, την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων που αναδεικνύουν την ανάπτυξη και δημιουργία ηθικών προσωπικοτήτων. «Ζήσε, αυτό που θέλεις να διδάξεις σαν πρότυπο».

Αναμφίβολα σε όλα τα παραπάνω, προστίθεται η θετική συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ηθικής.

1.5.2. 2^{ος} Ερευνητικός άξονας: Ηθική Ηγεσία.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του ηθικού διευθυντή; Ποιο είναι το σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας;

Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για να επηρεάσει, να ενθαρρύνει και να προτρέψει τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς σε μια μορφή ηθικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας. Τα βασικά χαρακτηριστικά του ηθικού διευθυντή είναι η δικαιοσύνη, η ενσυναίσθηση, η ακεραιότητα, η υπευθυνότητα, ο σεβασμός και η εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων όλων των εκπαιδευτικών, η αυτοπειθαρχία αλλά και η προσαρμοστικότητά του όσον αφορά στις αλλαγές που

συμβαίνουν στην κοινωνία. Ο ηθικός διευθυντής είναι καταρχήν ηθικός άνθρωπος. Η ιδιότητα ενός διευθυντή δεν τον διαφοροποιεί όσον αφορά την ηθική. Τι κάνει έναν άνθρωπο ηθικό; Η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια, η παιδεία, η εντιμότητα, η συνέπεια στις αρχές του, η παντελής έλλειψη εκδικητικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα μπορούμε να αναφέρουμε ως χαρακτηριστικά του ηθικού διευθυντή :

- ✚ Ικανότητα να χτίζει δυνατές σχέσεις με τους ανθρώπους.
- ✚ Άριστες επικοινωνιακές δεξιότητες
- ✚ Στρατηγική προσέγγιση και άριστη αντίληψη των αναγκών.
- ✚ Δυνατότητα να χειριστεί αποτελεσματικά αρνητικές εξελίξεις διατηρώντας υψηλό το ηθικό των εργαζομένων μέσω ειδικών στοχευμένων ενεργειών.
- ✚ Ηγετικές ικανότητες.
- ✚ Ηθική ακεραιότητα
- ✚ Ομαδικότητα σε όλα τα επίπεδα.
- ✚ Διαπραγματευτικές ικανότητες.
- ✚ Δυνατότητα διατήρησης της απαραίτητης ισορροπίας μεταξύ στρατηγικών και λειτουργικών θεμάτων.
- ✚ Αίσθηση του χιούμορ
- ✚ Η προσήλωση στην δικαιοσύνη.
- ✚ Η έμπρακτη αναγνώριση της προσφοράς κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας.
- ✚ Η ξεκάθαρη και δημοσιοποιημένη θέση του για την πρόοδο του σχολείου, οι στόχοι του και τα βήματα για την επίτευξή τους.
- ✚ Να λειτουργεί με διαφάνεια και ξεκάθαρο πλαίσιο κανόνων .

Στην προσπάθειά της η ερευνήτρια, ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, να ορίσει τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του ηθικού διευθυντή κατέληξε πως είναι η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα και στις ικανότητες κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας, καθώς και η διατήρηση της δικαιοσύνης στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς και κηδεμόνες.

Ωστόσο είναι ενδιαφέρον και αυτό που τονίζεται από έναν ερωτώμενο: «...Δεν υπάρχει για μένα ηθικός, δεν έχουμε εκπαιδευτεί να είμαστε ηθικοί. Είμαστε διεκπεραιωτές γραφειοκράτες σε καθημερινή βάση. Καλούμαστε να διεκπεραιώσουμε την αλληλογραφία και μόνο. Ο ηθικός διευθυντής νομίζω πρέπει να εκπαιδευτεί . Τηρεί το καθηκοντολόγιο . Ίσος απέναντι σε όλους, όμως δεν υπάρχει σήμερα ο ηθικός διευθυντής στη λειτουργία του σχολείου. Κυριαρχεί η γραφειοκρατία...»

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι τύπος ηγέτη είστε; Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά σας;

Οι διευθυντές στο παραπάνω ερώτημα παρουσιάζουν ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας που πιστεύει στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται οι εκπαιδευτικοί και γίνονται κοινωνοί στο «όραμα.»

Ειδικότερα απάντησαν ως εξής: Ε4: «Φροντίζω να δείχνω κατανόηση, βάζω τον εαυτό μου στη θέση των άλλων εκπαιδευτικών γονέων και μαθητών. Προσπαθώ να προβλέψω τις αντιδράσεις σε συγκεκριμένες αποφάσεις μου κι ανάλογα τις τροποποιώ πριν ακόμα τις κοινοποιήσω. Φροντίζω η επικοινωνία να είναι σωστή από την πρώτη στιγμή, ώστε να μην χρειαστεί να σπαταλήσω χρόνο σε κάποια επόμενη φάση προκειμένου να διορθώσω σφάλματα που θα οφείλονται στην αρχική λάθος συνεννόηση. Προσπαθώ να δείχνω σίγουρος για τις αποφάσεις μου ώστε να εμπνέω σιγουριά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είμαι άκαμπτος και ότι οι αποφάσεις μου έχουν δογματικό χαρακτήρα. Προτιμώ να δίνω κατευθύνσεις με το πρότυπό μου, περιορίζοντας τις νουθεσίες και τις συμβουλές μόνο όταν είναι απαραίτητες. Ποτέ δε χρησιμοποιώ την αντωνυμία «εγώ» αλλά πάντα το «εμείς». Προτιμώ να ακούω πρώτα τις γνώμες των άλλων και μιλάω τελευταίος επεξεργαζόμενος εσωτερικά αυτά που άκουσα. Αναλαμβάνω τις ευθύνες που μου αναλογούν. Αξιολογώ τις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευτικού, μαθητή, γονέα και προσπαθώ να τις αξιοποιήσω όσο το δυνατόν καλύτερα. Είμαι αξιόπιστος και συνεπής στα λεγόμενα μου, ώστε να εμπνέω εμπιστοσύνη. Μεταδίδω το πάθος μου στη δουλειά, παρασύροντας και τους άλλους να γίνουν συμμετοχοί και συνδημιουργοί. Τέλος προσπαθώ να επιμορφώνομαι σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα γιατί η εξέλιξη κάθε ανθρώπου είναι μια ασταμάτητη διαδικασία...»

Ε6.: «...Έχω την εντύπωση ότι το βασικό χαρακτηριστικό μου είναι η δημοκρατικότητα, η ενσυναίσθηση και η ευελιξία. Σέβομαι τις θέσεις όλων των συναδέλφων. Ενημερώνω για όλες σχεδόν τις κινήσεις μου και με ενδιαφέρει η άποψή τους. Μου αρέσει να υπάρχει ευχάριστο κλίμα στο σχολείο και ο κάθε συνάδελφος να αισθάνεται άνετα να συζητήσει οτιδήποτε μαζί μου. Δεν είμαι καταπιεστική γιατί πιστεύω ότι ο καθένας δίνει μεγαλύτερο μέρος των δυνατοτήτων του, όταν αισθάνεται ελεύθερος στο εργασιακό του περιβάλλον. Παρόλα αυτά έχω καταλάβει ότι όλοι μας τελικά χρειαζόμαστε έναν αρχηγό. Για πολλούς λόγους. Έτσι, πολλές φορές γίνομαι αρχηγός (και όχι απλά συνεργάτης) αναλαμβάνοντας την ευθύνη για οτιδήποτε

συμβαίνει στο σχολείο. Μου αρέσει να επιβραβεύω οποιαδήποτε όμορφη προσπάθεια και να ενθαρρύνω τις καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων...»

E2: «...Σύμφωνα με τις συστατικές επιστολές στελεχών της εκπαίδευσης, κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μου είναι: η αξιοπιστία, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η αποφασιστικότητα, η μεθοδικότητα, η επικοινωνία, η παρώθηση, η συνέπεια, η υπευθυνότητα, η εξωστρέφεια, η αγάπη για τη δουλειά και για το κοινό καλό...»

E10: «...Θα πρέπει να με εμπνέει η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική(ηγεσία του κράτους) για να υλοποιήσω το στόχο τους. Με αρέσει να ακούω τους άλλους. Σεβασμός στη διαφορετική γνώμη και να του δίνεις την αίσθηση ότι όλα είναι εντάξει...»

Ωστόσο υπάρχει και η αντίθετη άποψη από έναν διευθυντή ο οποίος αναφέρει σχετικά: «Δυστυχώς, παρά τις προσπάθειες μου, για το αντίθετο, είμαι συγκεντρωτικός. Θέλω να κινούνται όλα στους ρυθμούς μου. Τα βασικά χαρακτηριστικά μου είναι α) οργανωτικός, β) εργασιομανής, γ) Λάτρης των νέων τεχνολογιών και κάθε νέου στην εκπαίδευση».

E8. «...Αδυνατώ να με δω σαν ηγέτη αλλά και ούτε και βλέπω κάποιον σαν ηγέτη. Η δημοκρατία, πραγματική δημοκρατία, δεν έχει ηγέτες αφού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων συμμετέχουν όλοι...»

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Κατά τη γνώμη σας γιατί καλούμαστε να λύσουμε θέματα ηθικής; Πόσο συχνά έχετε αναλάβει να λύσετε πρόβλημα ηθικής;

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους (επτά στους δέκα) αναφέρουν πως όλοι οι εμπλεκόμενοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζουν διαφορές στο αξιακό τους σύστημα. Τυχαίνει λοιπόν σε τυχαίο πρόβλημα που θα προκύψει να παρατηρηθούν διαφορετικές αντιδράσεις και οι στάσεις να προκαλούνται από την υποκειμενικότητα των αντιλήψεων. Καλούμαστε να λύσουμε θέματα ηθικής συνήθως με γνώμονα το γενικό καλό ή για το καλό του μαθητή ή για το καλό κλίμα στο σύλλογο διδασκόντων ή για την ανάγκη του εκπαιδευτικού. Τόσο ως διευθυντές, όσο και ως εκπαιδευτικοί καλούμαστε να επιλύσουμε διαφορές, διαφορές μεταξύ παιδιών, εκ των οποίων πολλές φορές άπτονται ηθικών ζητημάτων, μεταξύ γονέων, μεταξύ συναδέλφων. Σε πολλές

από αυτές τις συγκρούσεις, εμπλέκονται και θέματα ηθικής. Και πώς είναι δυνατόν αυτό να μην συμβαίνει αφού οι καθημερινές μας πράξεις, σκέψεις, συμπεριφορές εξαρτώνται από τις ηθικές αξίες του καθενός; Θέματα ηθικής υπάρχουν καθημερινά στο σχολείο.

Η ηθική δεν είναι αυτονόητη. Πρέπει να έχουμε παρεμβάσεις, ώστε να επιτελεστεί το εκπαιδευτικό έργο. Διότι η δομή της κοινωνίας δεν έχει αυτονόητη την ηθική, δεν είναι ηθική η κοινωνία. Η πολυνομία, η αδικία, το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης αλλά και το μέγεθος μιας κοινωνίας, μεγάλα τμήματα, μεγάλα σχολεία, και το πλήθος, ενισχύουν το απρόσωπο, το ανώνυμο, όπου η οποιαδήποτε «παρανομία» ή παρατυπία δεν επιφέρει απαραίτητα συνέπειες. Ο άκρατος και στεγνός «επαγγελματικός» τρόπος που επιχειρείται να λειτουργήσει η εκπαίδευση δημιουργεί πολύ συχνά θέματα ηθικής, όχι ακραία, ωστόσο διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η «στεγνή» εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας βάζει πολλές φορές σε δεύτερη μοίρα την ηθική.

Η κοινωνία μας έχει κρίση... ηθική κρίση. Δεν μας ενδιαφέρει να έχουμε μορφωμένους, αλλά ηθικούς πολίτες ως πρωταρχικό σκοπό και μέλημα της εκπαίδευσης.

Καλούμαστε να λύσουμε θέματα ηθικής, συχνά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, αρκετά συχνά ανάμεσα σε μαθητές, γονείς με μαθητές, γονείς με γονείς (ποσοστό αλλοδαπών άνω του 33%, εγγραφή μαθητή στα όρια των σχολείων, εξάντληση αδειών από τον εκπαιδευτικό).

Κατά την ερευνητική διαδικασία σχετικά με το ερώτημά μας, τρεις στους δέκα ερωτώμενους απάντησαν πως δεν παρατηρούν μεγάλη συχνότητα ηθικών προβλημάτων και είναι πολύ λίγες οι φορές που έχουν αναλάβει να επιλύσουν πρόβλημα ηθικής μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αποφεύγουν να λύσουν προβλήματα ηθικής. Πιστεύουν στην αυτορρύθμιση ανάμεσα στις ανθρώπινες σχέσεις αρκεί να έχει γίνει ξεκάθαρο το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές εκτυλίσσονται. Όταν όμως ζητείται η βοήθεια τους εκμιαεύουν από τους εμπλεκόμενους τη σωστή στάση και συμπεριφορά.

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιος πιστεύετε πως πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διασφάλιση των ηθικών κανόνων για το όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός και ηγετικός. Με τη συμπεριφορά του, τις πράξεις του και το όραμά του, γίνεται η « ηθική πυξίδα» που δείχνει το δρόμο στους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής πρέπει να διατηρεί ένα δίκαιο και δημοκρατικό κλίμα τόσο στις σχέσεις μεταξύ των μελών της ίδιας της σχολικής μονάδας όσο και στις σχέσεις του με τους φορείς εκτός σχολικής κοινότητας. Ο διευθυντής πρέπει να εμπνεύσει, να συντονίσει και να καθοδηγήσει τη σχολική κοινότητα στην πραγματοποίηση των ηθικών κανόνων που η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα έχει θέσει, σε συνδυασμό με τους κανόνες της εκπαίδευσης και φυσικά όλα τα παραπάνω να εναρμονιστούν με το κοινωνικό και τοπικό περιβάλλον. Αυτό που πρέπει να εισηγείται είναι το σωστό για το «ευρύτερο καλό».

Πρέπει να βάζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στη διαδικασία συλλογικής αποτύπωσης του ηθικού πλαισίου και δεοντολογίας του σχολικού πλαισίου και να εποπτεύει για τη σωστή τήρησή του. Θα πρέπει να τονίσει ότι άσχετα με τις καταβολές του καθενός, το σχολείο έχει έναν ενιαίο ηθικό κώδικα ο οποίος έχει αποφασιστεί από την πλειοψηφία και θα πρέπει να τηρείται κανονικά.

Να ξεκαθαρίσει τον στόχο του σχολείου που είναι το καλό του μαθητή. Όλα πρέπει να περιστρέφονται γύρω από αυτό τον στόχο. Η μέθοδος για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος πρέπει να είναι αποτέλεσμα συλλογικής διαδικασίας που θα δεσμεύει τα μέλη της σχολικής κοινότητας και θα προβλέπει διαδικασίες «κάθαρσης». Η υποχρέωση διασφάλισης οποιωνδήποτε κανόνων, συμφωνημένων κανόνων και όχι επιβαλλόμενων, ισχύει για όλους στον ίδιο βαθμό. Όλοι δεσμευμένοι στην τήρηση των στόχων, ώστε να μην υπάρχει απόκλιση. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι αποδοτική. (βιωματική μάθηση κι όχι στείρα γνώση).

Στις παιδαγωγικές συναντήσεις να επανατροφοδοτείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηθικός καθοδηγητής (εκπαιδευτικός-πρότυπο).

Αν ο διευθυντής είναι ένα ηθικό άτομο, τότε και στο σχολείο θα διασφαλίζεται η τήρηση των ηθικών κανόνων, σε αντίθετη περίπτωση δεν μπορεί να διασφαλίσει ηθικό κλίμα ούτε στο σχολείο, ούτε και στην προσωπική του ζωή.

5^ο Ερευνητικό ερώτημα: Κατά τη γνώμη σας, πως μπορεί ο διευθυντής να βελτιωθεί, ώστε να ανταπεξέλθει στα ηθικού τύπου προβλήματα που γεννιούνται κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες; (ατομικές αξίες, θεμελιώδεις αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στη σχολική μονάδα και το αξιακό σύστημα έξω από το σχολείο) (προτάσεις βελτίωσης)

Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ο εαυτός του, να έχει υψηλό δείκτη ενσυναίσθησης στις σχέσεις του με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να προσπαθεί να βοηθήσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι την έννοια της ηθικής συμπεριφοράς ενισχύοντας ταυτόχρονα την κριτική τους σκέψη, να παίρνει δίκαιες και ορθολογικές αποφάσεις, να λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο το αποτέλεσμα μιας δράσης αλλά και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται.

Πέρα από το αξιακό σύστημα του διευθυντή ως παιδαγωγικός επόπτης οφείλει να τηρεί τη δια βίου εκπαίδευση. Η συνεχής επιμόρφωση και μελέτη των εκπαιδευτικών ανοίγουν δρόμους και νέους πνευματικούς ορίζοντες. Η αποκτώμενη γνώση είναι μια βάση δεδομένων για τις αποφάσεις που καλείται να πάρει. Προτείνεται αλληλεπίδραση με τους συντονιστές εκπαίδευσης, αξιοποίηση κάθε επιμορφωτικής δράσης, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια, μελέτη νέων εκδόσεων και άρθρων, συνεργασία με τους γονείς, μαθητές, ηρεμία, επιδεξιότητα και διπλωματία στις σχέσεις. Μπορεί από την ένταση να προκύψει κάτι θετικό. Προσπαθούμε να μην προκύψει, όμως μπαίνουμε στη θέση του άλλου για να το διαχειριστούμε. Από την καθημερινή επαφή και την ενασχόλησή του με προβλήματα ηθικής και αξιολογώντας τις πράξεις, στάσεις, συμπεριφορές των ατόμων που εμπλέκονται , μπορεί να αναβαθμιστεί και να αλλάξει προσωπικά και ατομικά , ακόμη σε κάποια θέματα. Να καθιερώσει διαδικασίες που θα αξιολογούν τον ίδιο και τις ενέργειές του, να εξελίσσεται επαγγελματικά αλλά και προσωπικά, να θέτει το συλλογικό πάνω από το ατομικό. Οι περισσότεροι διευθυντές (εννέα στους δέκα) θεωρούν ότι υπάρχει επιμορφωτική ανάγκη σχετικά με τη βελτίωση τους σε θέματα αντιμετώπισης ηθικών προβλημάτων. Δεν έχουν επιμορφωθεί μέχρι τώρα σε παρόμοια θεματική επιμορφωτική ενότητα.

Διατυπώνεται όμως και η αντίθετη άποψη σε όλα τα παραπάνω την οποία οφείλουμε να αναφέρουμε : «... Ο κάθε διευθυντής κουβαλάει ένα δικό του σύστημα αξιών και η όποια τροποποίησή του δεν μπορεί να γίνει με τη διαδικασία της επιμόρφωσης. Οι αλλαγές στον ηθικό κώδικά μας, επηρεάζονται από πολυδιάστατους παράγοντες που έχουν σχέση με την ευρύτερη συμμετοχή μας στην κοινωνία.».

1.5.3. 3^{ος} Ερευνητικός άξονας: Επαγγελματική δεοντολογία

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της επαγγελματικής δεοντολογίας;

Οι σχετικές απαντήσεις που δόθηκαν από τους διευθυντές των σχολείων ως προς τον ορισμό της επαγγελματικής δεοντολογίας είναι οι παρακάτω:

E1. «Είναι το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς , οι απόψεις και οι στάσεις που διέπουν τη λειτουργία μας στον εργασιακό χώρο.»

E2. «Η επαγγελματική δεοντολογία είναι το πλαίσιο κανόνων που πρέπει να στηρίζεται
α) στο δημοσιο-υπαλληλικό κώδικα, ο οποίος αφορά γενικά τις εργασιακές υποχρεώσεις των δημοσίων υπαλλήλων. β) στις ηθικο-επαγγελματικές επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός στις σχέσεις του με τους μαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς γ) στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και δ) στην επαγγελματική αφοσίωση του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει όλα τα παραπάνω βάση των ηθικών αξιών του ιδίου αλλά και του εκπαιδευτικού κλάδου.»

E3. «Συνέπεια στην άσκηση του έργου, δέσμευση και αφοσίωση στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο.»

E4. «Επαγγελματική δεοντολογία είναι η πιστοποίηση της επιστημονικής επάρκειας, η διαρκής επαγγελματική κι επιστημονική εξέλιξη, η υιοθέτηση στάσεων που αρμόζουν στο έργο που ασκεί ο εκπαιδευτικός, η ενίσχυση της αποδοχής από μαθητές και γονείς και η συνεργασία τους με συναδέλφους και άλλους επιστήμονες.»

E5. «Ένα σύνολο κανόνων που πρέπει να ακολουθούνται σταθερά από τη σχολική κοινότητα, που δεν επηρεάζονται από πρόσκαιρες σκοπιμότητες και αποσκοπούν στο καλύτερο κατά δυνατόν αποτέλεσμα.»

E6. «Είναι η «ηθική» στην εργασία. Είναι οι κανόνες που τηρούμε στον επαγγελματικό μας χώρο.»

E7. «Επαγγελματισμός, ένας κώδικας είναι το καθηκοντολόγιο. Φτάνει από μόνο του;»

E8. «Σύνολο κανόνων που αφορούν συγκεκριμένο επάγγελμα. Το ερώτημα είναι ποιος τους θεσμοθετεί, με ποιον τρόπο, ποιος τους επικαιροποιεί και ποιος ελέγχει την εφαρμογή τους.»

E9. «Σεβασμός προς τους συναδέλφους, όχι μηδενισμός προς το έργο τους, συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων για επίλυση κοινών προβλημάτων.»

E10. «Τήρηση όλων των κανόνων, νομοθεσίας και ηθικής στην εκπαίδευση.»

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πόσο ενημερωμένος είστε για το καθηκοντολόγιό σας και το εκπαιδευτικό δίκαιο; Το εφαρμόζετε;

Οι διευθυντές –ερωτώμενοι τόνισαν πως τόσο για το καθηκοντολόγιο, όσο και για το εκπαιδευτικό δίκαιο είναι ενημερωμένοι και το εφαρμόζουν, αν και ο νόμος πολλές φορές δεν είναι σαφής και ξεκάθαρος και χρήζει ερμηνείας, που τις περισσότερες φορές είναι υποκειμενική. Υπάρχει τακτική ενημέρωση και επικαιροποίηση αυτού, μέσω της υπηρεσιακής ηλεκτρονικής αλληλογραφίας για τις αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία και μέσω των διευθυντών ανατροφοδότηση προς το σύλλογο διδασκόντων. Το καθηκοντολόγιο εφαρμόζεται για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Διεύθυνση Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, τοπικοί φορείς) είναι υποχρεωτικό και ορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του κάθε εκπαιδευτικού. Ορίζει τα γενικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων, σε σχέση με τους Συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου και το Διευθυντή Εκπαίδευσης, σε σχέση με τους μαθητές, σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Οι νόμοι πρέπει να εφαρμόζονται.

Από το σύνολο των ερωτώμενων δύο από τους δέκα, αναφέρουν πως είναι ενημερωμένοι, θεωρούν το καθηκοντολόγιο σημαντικό, όμως δεν το εφαρμόζουν, αλλά το προσαρμόζουν και λειτουργούν σύμφωνα με την εμπειρία τους σε κάθε περιστατικό. «...Ναι στη γνώση αλλά να προστατεύουμε τους συναδέλφους, δεν είναι μπούσουλας...»

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πιστεύετε πως πρέπει από κοινού ο διευθυντής με το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποφασίσουν έναν κώδικα ηθικής δεοντολογίας, ο οποίος θα τηρείται απαρέγκλιτα και η μη τήρησή του θα έχει επιπτώσεις; Τι θα πρέπει να περιλαμβάνει;

Η σχολική κοινότητα, όλη, πρέπει να συμμετέχει στη δημιουργία ενός κώδικα ηθικής δεοντολογίας και όχι μόνο το εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι και οι γονείς και οι μαθητές. Πρέπει να υπάρχει ένας κώδικας ηθικής δεοντολογίας ο οποίος θα πρέπει να τηρείται από όλα τα μέλη του. Τίποτα στην εκπαίδευση δεν είναι στεγανό κι άκαμπτο. Πρέπει να είναι αποτέλεσμα διαλόγου –συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων και η απόφαση να είναι συλλογική. Το σημαντικό είναι να αντιληφτούμε την αναγκαιότητά του, αλλιώς δε θα τον τηρήσουμε, δε θα το πιστέψουμε και δε θα το εφαρμόσουμε. Αν ο κώδικας ηθικής δεοντολογίας συσταθεί από κοινού, έχει πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να εφαρμοστεί.

Βέβαια επειδή το πλαίσιο εφαρμογής του κώδικα δεοντολογίας στηρίζεται στο δημοκρατικό κλίμα και στο επίπεδο ενσυναίσθησης του κάθε εκπαιδευτικού, η μη τήρησή του θα πρέπει να είναι θέμα προβληματισμού και δεν μπορεί να έχει επιπτώσεις τιμωρητέου χαρακτήρα. Ο φόβος των επιπτώσεων και η δογματική εφαρμογή του δεν μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σε περίπτωση απόκλισης πρέπει να γίνεται αναστοχασμός, να διερευνώνται τα αίτια μη εφαρμογής του, να διερευνάται πάλι συλλογικά η πιθανότητα τροποποίησης του κώδικα και η επαναξιολόγηση του. Δεν βάζουμε ποινές διότι δεν εφαρμόζονται.

Ο κώδικας θα πρέπει να ενισχύει την ομαλή κοινωνική συμβίωση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την συνεργασία, τους διακριτούς ρόλους, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα κάθε μέλους, την αλληλοϋποστήριξη και κατανόηση μεταξύ όλων για το όραμα του σχολείου. Να περιλαμβάνει τους κανόνες δεοντολογίας, τον τρόπο αξιολόγησης του κώδικα και την ανατροφοδότησή του, τον τρόπο εφαρμογής του και τις διαδικασίες.

Επομένως η ενιαία στρατηγική, το κοινό μέτωπο, πέραν το μήνυμα σε γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και η κατάληξη είναι με αβίαστο τρόπο να έχουν κοινό κώδικα δεοντολογίας.

Αντίθετη με τα παραπάνω άποψη εκφράζουν δύο διευθυντές, οι οποίοι υποστηρίζουν πως ένας κώδικας ηθικής δεοντολογίας δε θα βοηθούσε υποστηρικτικά στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και προτιμούν να αντιμετωπίζουν την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Θεωρούν πως δεν είναι απαραίτητος ένας πρόσθετος κώδικας, πρόσθετοι κανόνες ή νόμοι, όταν στη χώρα μας υπάρχουν πάνω από 100.000 νόμοι. Σημαντικό θα ήταν να επικεντρωθούμε στη γνώση κυρίως των βασικών κανόνων που, εν συντομία, είναι τα δικαιώματα όπως ορίζονται στο Σύνταγμα και τον χάρτη

ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να ελεγχθούν κι αν είναι αναγκαίο να τροποποιηθούν οι υπάρχοντες κανόνες.

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Θεωρείτε ότι ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να προλάβει κοινωνικές, νομικές ή συναισθηματικές τριβές στη σχολική ζωή;

Είναι απαραίτητος για να γνωρίζουν όλοι τι, πώς, πότε και γιατί θα πρέπει να συμπεριφέρονται σε οποιαδήποτε κατάσταση ρουτίνας η έκτακτου συμβάντος. Επίσης δημιουργεί ένα πλέγμα ασφάλειας όπου ο καθένας ξέρει τα δικαιώματά του, τις υποχρεώσεις του αλλά και να γνωρίζει τι πρέπει να δίνει και τι να περιμένει από τους άλλους. Ένας κώδικας δεοντολογίας, αν λειτουργούσε ως κανονιστικό πλαίσιο εκ μέρους του υπουργείου, αν δέσμευε ουσιαστικά την σχολική κοινότητα, ίσως να προλάβαινε κυρίως συναισθηματικές και κοινωνικές τριβές στη σχολική ζωή, ενδεχομένως όχι κατά τη διάρκεια της πρώτης εφαρμογής, αλλά για τις επόμενες σχολικές χρονιές, στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.

Η συντριπτική μειοψηφία των διευθυντών (δύο από τους δέκα) υποστηρίζει πως η ηθική είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης και εσωτερικεύεται μόνο μέσω βιωμάτων και όχι μέσω ενός κώδικα. Η ηθική δεν μπορεί να επιβληθεί κι ως εκ τούτου ένας άνθρωπος αμφιβόλου ηθικής δεν μπορεί να αλλάξει μέσω ενός κώδικα, όχι επί της ουσίας. Οποιαδήποτε ζητήματα προκύπτουν, δεν προκύπτουν λόγω έλλειψης κώδικα δεοντολογίας, αλλά από άλλες αιτίες. Καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε τα συμπτώματα και όχι τις πραγματικές αιτίες, π.χ. ισονομία, δικαιοσύνη, αλληλοσεβασμό.

5^ο Ερευνητικό ερώτημα: Θεωρείτε απαραίτητο προσόν για έναν εκπαιδευτικό την, από μέρους του, καλλιέργεια επαγγελματικού ήθους; Με ποιον τρόπο μπορούν να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί τον επαγγελματισμό τους; (προτάσεις-επιμόρφωσης)

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πετύχουν ως επαγγελματίες – λειτουργοί, αν α) έχουν αυξημένο το αίσθημα ευθύνης για το έργο τους, β) δεσμευτούν σε ένα κώδικα αξιών, γ) συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες του έργου τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Το ήθος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα της εργασίας τους και αποτελεί ουσιαστικό προσόν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργούν το επαγγελματικό τους ήθος. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση του παιδαγωγικού τους

ρόλου. Ο εκπαιδευτικός είναι θεματοφύλακας αλλά δεν αρκεί η ατομική αρετή που δεν καλλιεργείται.

Ε6.: «...Το επαγγελματικό ήθος είναι αυτό που τελικά σε καθορίζει ως επαγγελματία , όπως το ήθος σε καθορίζει ως άνθρωπο. Ως άνθρωπος εξελίσσεσαι με τα χρόνια. Ως επαγγελματίας το ίδιο. Μια σταθερή αξία στην εξέλιξή σου είναι το ήθος σου (προσωπικό και επαγγελματικό). Αν πιστεύεις ότι υστερείς (δύσκολα βέβαια κάποιος το καταλαβαίνει ή το παραδέχεται) υποχρεούσαι να το καλλιεργήσεις. Η επιμόρφωση είναι ίσως ο μόνος τρόπος μιας και δυσκολότερα ο καθένας μας αναλαμβάνει προσωπικά την καλλιέργειά του (επιστημονική ή όχι), αν και θα έπρεπε. Σεμινάρια ενσυναίσθησης θα ήταν ίσως πολύ χρήσιμα...»

Ε4.: «...Ο επαγγελματισμός έγκειται στη βούληση του κάθε εκπαιδευτικού. Η εξέλιξή του πηγάζει από εσωτερικά κίνητρα, όπως το να είναι καλύτερος παιδαγωγός, δημιουργικότερος κι αποτελεσματικότερος. Αλλά και τα εξωτερικά κίνητρα όπως η επαγγελματική και η μισθολογική εξέλιξη παίζουν σημαντικό ρόλο...»

Οι διευθυντές προτείνουν ως τρόπους, ώστε να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί τον επαγγελματισμό τους, τα σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια συμβουλευτικής, mentoring&coaching, την αυτομόρφωση, την καλλιέργεια δημοκρατικής σκέψης από το Πανεπιστήμιο και την αγάπη για την δουλειά τους. Θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωση και σε αυτόν τον τομέα, ενδοσχολική και διασχολική, αλλά και με την αλληλεπίδραση και τις μελέτες περίπτωσης στο χώρο του σχολείου, τακτικές και συστηματικές επιμορφώσεις ώστε να τονωθεί η επαγγελματική ικανότητα και η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Φυσικά η προσωπική βελτίωση είναι το κλειδί για την επαγγελματική εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε συνεχή επιμόρφωση διότι όλα αλλάζουν. Η ευθύνη του διευθυντή είναι να εμπνεύσει το προσωπικό και να είναι ηγέτης. Αν δεν εμπνέει, θα αποτύχει.

Ο όρος επαγγελματισμός δεν είναι γενικά αποδεκτός. Ο όρος ευσυνειδησία ίσως ταιριάζει περισσότερο. Τι είναι προτιμότερο, δάσκαλος με επαγγελματισμό ή με συνείδηση;

1.5.4.: 4^{ος} Ερευνητικός άξονας: διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Τι επιμόρφωση κληθήκατε να κάνετε μέχρι τώρα; Κατά τη γνώμη σας, η επιμόρφωση συμβάλλει στο έργο του διευθυντή και στην επίλυση των προβλημάτων;

Η επιμόρφωση αποτελεί μια διαρκή και αδιάκοπη διαδικασία επαγγελματικής και προσωπικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, η οποία αναβαθμίζει την ποιότητα της παιδαγωγικής και μαθησιακής διαδικασίας. Φυσικά η επιμόρφωση είναι απαραίτητη και μάλιστα η σφαιρική επιμόρφωση είναι ένα από τα βασικά εφόδια στο έργο του διευθυντή και στην επίλυση των προβλημάτων. Η πολύπλευρη απόκτηση γνώσης, η βιβλιογραφική έρευνα, και η μελέτη, διευρύνουν τον τρόπο σκέψης και δίνουν στο διευθυντή τα εφόδια ώστε να είναι ευέλικτος, έχοντας γνώση και προτάσεις για θέματα από αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και το ηθικό και λειτουργικό πλαίσιο που πρέπει να έχει μια σχολική μονάδα. Ότι θα μάθει ο Δ/ντής με χρόνια υπηρεσίας, θα μπορούσε να το μάθει με την κατάλληλη επιμόρφωση. Η επιμόρφωση συμβάλλει πολύ στο να αναστοχάζεσαι πάνω στο έργο σου. Σε αναγκάζει να επαναπροσδιορίζεις τα οράματά σου και να μην «βαλτώνεις». Σε ωθεί να θέλεις να γίνεις καλύτερος επαγγελματίας.

Το σύνολο των διευθυντών συμφωνεί για τη συμβολή της επιμόρφωσης στο έργο τους και αυτό αποδεικνύεται από τη συμμετοχή τους σε ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει, έχοντας λάβει και την πιστοποίηση. Φροντίζουν να επιμορφώνονται σε όλους τους τομείς σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανελλιπώς.

Ειδικότερα, η οργάνωση των σεμιναρίων από το ΠΕΚ για νέους διευθυντές, βοήθησε πάρα πολύ στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, της σχολικής ζωής και στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων και εκφράζουν την επιθυμία για την επανάληψη παρόμοιων κύκλων επιμόρφωσης.

Αξιοσημείωτο για τους ερωτώμενους διευθυντές είναι το γεγονός πως επτά στους δέκα είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και μετεκπαίδευσης σε διδασκαλείο στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Ενδοσχολικές επιμορφώσεις, συμμετοχή σε ημερίδες και επιστημονικά συνέδρια, εξομοίωση πτυχίου, πιστοποίηση ΤΠΕ 1 και ΤΠΕ2 θεωρούνται δεδομένα σε όλους. Ενδιαφέρουσα είναι η απάντηση διευθύντριας με πολλά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Ε3) , η οποία αναφέρει πως η καλύτερη επιμόρφωση που

έλαβε ήταν η εισαγωγή της στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και πόσο πολύ συνέβαλε αυτό στο εκπαιδευτικό της έργο.

Και δεν είναι μόνο απαραίτητη η επιμόρφωση των μεγάλων σεμιναρίων, πολλές φορές και τα σεμινάρια κάτω των 30 ωρών συμβάλλουν στην επίλυση πραγματικά δύσκολων προβλημάτων. Για παράδειγμα σεμινάριο για το «πένθος στη σχολική μονάδα και τη διαχείρισή του» 30 ωρών βοήθησε ουσιαστικά στη διαχείριση του γεγονότος όταν αυτό συνέβη.

Επιπροσθέτως, επιλογή για δύο διευθυντές ήταν η παρακολούθηση δύο ετήσιων σεμιναρίων, πιστοποίηση χορήγησης έξι ψυχομετρικών εργαλείων, επιμόρφωση ως επιμορφωτές ενηλίκων και πιστοποίηση(ΙΕΚ,ΚΕΠΑΜΑΚ). Ένας ερωτώμενος διευθυντής απάντησε πως θεωρεί σημαντική επιμόρφωση, την ενεργητική συμμετοχή του και δράση στον συνδικαλισμό. Τα ενδοσχολικά σεμινάρια και οι ημερίδες που πραγματοποιήθηκαν από τους Σχ. Συμβούλους, προηγούμενα έτη, ανά εκπαιδευτική περιφέρεια και κατά περίπτωση σχολικής μονάδας, με θέματα όπως επίλυση γραφειοκρατικών προβλημάτων, σχέσεις διοίκησης και υπηρεσιών εκπαίδευσης, ΤΠΕ, διοίκησης ως απαίτηση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής βοήθησαν στην εύρυθμη λειτουργία και στο καθημερινό έργο του διευθυντή του σχολείου.

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιον βαρύνει η ανάγκη επιμόρφωσης και ποιος ευθύνεται για τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων;

Ανάγκη επιμόρφωσης έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων γιατί η γνώση δεν είναι στάσιμη. Η ανάγκη βαρύνει τον κάθε εκπαιδευτικό ο οποίος ουσιαστικά δεν συμμετέχει στο σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων και γίνεται έρμαιο του προγραμματισμού των διάφορων φορέων επιμόρφωσης (ΠΕΚ, ΕΚΔΔΑ, Πανεπιστήμια, Ιδιώτες).

Η επιμόρφωση πρέπει να κινείται στην κατεύθυνση ικανοποίησης των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών, οι οποίες κατά πολύ διαμορφώνονται από τη βασική τους εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα και να παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς του αυτοπροσδιορισμού και της αυτορρύθμισης και όχι της εξωτερικής επιβολής.

Το Υπουργείο Παιδείας αντιλαμβανόμενο τη σπουδαιότητα του ρόλου ενός διευθυντή σχολείου θα πρέπει , μετά από συζητήσεις με την εκπαιδευτική κοινότητα , να εκπονήσει και να εφαρμόσει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο τακτικής επιμόρφωσης των Διευθυντών που θα αξιολογείται και θα αναπροσαρμόζεται.

Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης θα μπορούσαν να οργανώσουν σεμινάρια που αφορούν διοικητικά θέματα. Οι νέοι θεσμοί, οι Συντονιστές του Εκπαιδευτικού Έργου (Ν.4547/2018) να οργανώσουν σεμινάρια που να αφορούν εκπαιδευτικής φύσης θέματα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να καλούνται να υποβάλλουν προτάσεις για σεμινάρια που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Καλό βέβαια θα ήταν τα σεμινάρια να έχουν μια διάρκεια και έναν συγκεκριμένο στόχο κάθε φορά. Οι επιμορφωτές να είναι άνθρωποι της εκπαίδευσης και να γνωρίζουν τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.

Ένας φορέας επιμόρφωσης και κεντρικός σχεδιαστής θα μπορούσε να είναι το ΕΑΠ, το οποίο αποτελεί την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική που έχει τον κεντρικό σχεδιασμό της. Στους σκοπούς του ΕΑΠ εντάσσεται η προαγωγή της επιστημονικής έρευνας, καθώς και η ανάπτυξη τεχνολογίας και μεθοδολογίας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση. Με αυτόν τον τρόπο δεν θα υπήρχε και η ανάλογη οικονομική επιβάρυνση για κάθε εκπαιδευτικό.

Σε κάθε περίπτωση την ευθύνη για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων την έχει αυτός που θέτει τις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις, ώστε να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Φορείς μπορεί να είναι όλες οι υποστηρικτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος.

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων συνιστά βελτιώσεις που έχουν να κάνουν με τον πυρήνα της εκπαίδευσης , τον άνθρωπο ή είναι απλά διατάξεις για την επιβολή διατάξεων και συγκεκριμένων πολιτικών και πρακτικών;

Όταν γίνονται επιμορφώσεις διευθυντών σχολείων, δυστυχώς οι θεματικές ενότητες αφορούν το λειτουργικό και γραφειοκρατικό μέρος, την διοίκηση κατά κόρον, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Τα επιμορφωτικά προγράμματα αφορούν διατάξεις και επιβολή πρακτικών, γιατί είναι και το πιο εύκολο διαχειρίσιμο θέμα, ενώ θα έπρεπε να αφορούν τον άνθρωπο. Ένα σεμινάριο που συνιστά βελτιώσεις για τον ίδιο τον άνθρωπο ή τον πυρήνα της εκπαίδευσης ολοφάνερα είναι πιο δύσκολο να πραγματοποιηθεί με επιτυχία, αν και

αυτά τα σεμινάρια είναι αυτά που μπορεί να φέρουν αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο επιμορφωτής έχει εξέχουσα σημασία ως προς τις γνώσεις, την κατάρτιση και την εμπειρία του.

Θεωρείται δεδομένο, ο πυρήνας της εκπαίδευσης από το υπουργείο και αναλώνεται σε διατάξεις ή δεν έχει καταφέρει να δώσει ξεκάθαρα το μήνυμα, τι είδους μαθητή θέλουμε αύριο ως πολίτη; (π.χ.αριστεία δεν υπάρχει, κλήρωση μαθητών για τη σημαία, κατάργηση εξετάσεων). Το μήνυμα προς την κοινωνία είναι χαλαρότητα,η αξία της ήσσοнос προσπάθειας.

Μία αντίθετη τοποθέτηση διευθύντριας τονίζει πως τα επιμορφωτικά προγράμματα είναι ανθρωποκεντρικά. Εστιάζουν στον άνθρωπο, ενώ ότι αφορά τις διατάξεις είναι απλή ενημέρωση, δεν αποτελεί επιμόρφωση με την πραγματική σημασία της λέξης.

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιες ενότητες ηθικής και δεοντολογίας κρίνεται πως υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης; Ποιες κρίνετε πιο σημαντικές;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων διευθυντών οι επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας είναι οι παρακάτω:

- ✚ ανάλυση ευθυνών, υποστήριξη, συνέπεια των λόγων και πράξεων, στρατηγικές αντιμετώπισης ηθικών διλημμάτων.
- ✚ Δικαιοσύνη, δημοκρατία, ισότητα, σεβασμός, ελευθερία
- ✚ Ενσυναίσθηση,
- ✚ κοινωνικές διακρίσεις
- ✚ ηθική υπευθυνότητα
- ✚ ηθική στον κυβερνοχώρο
- ✚ ηθική και άτομα με ειδικές ανάγκες
- ✚ απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- ✚ την ανάπτυξη της συνεργασίας
- ✚ τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- ✚ Διαμόρφωση χαρακτήρων, ηθικών προσωπικοτήτων.
- ✚ Διευθυντής σχολείου=θέση ευθύνης

Επιμόρφωση η οποία θα μαθαίνει πως θα μαθαίνεις, θέλουμε το μαθητή πειθήνιο όργανο /διεκπεραιωτή. Θέλουμε να μάθουμε το μαθητή να ανακαλύπτει αξίες, κανόνες, πρότυπα, συμπεριφορές, πρακτικές που θα τον κάνουν τον ίδιο πρότυπο μαθητή-πολίτη. Σημαντική είναι η αλλαγή του τρόπου σκέψης.

5^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πιστεύετε ότι ένας σύλλογος διδασκόντων με επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το μαθησιακό επίπεδο και κατά συνέπεια την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;

Οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών προάγουν το μαθησιακό έργο. Η επιμόρφωσή τους σε θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων μέσα στην τάξη μπορεί να επιφέρει αρμονία και πνεύμα ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Η μόρφωση, η αυτομόρφωση και η πνευματική εξέλιξη του ανθρώπου τον οδηγεί σε ποιοτική, ατομική, κοινωνική και πνευματική, επαγγελματική ευημερία και φέρει τα μέγιστα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς.

Η συνεχής, προγραμματισμένη, ανατροφοδοτούμενη, εξωτερική και ενδοσχολική επιμόρφωση, που τείνει να γίνει «διαδικασία», μπορεί να γίνει κύτταρο αναζωογόνησης της εκπαίδευσης.

Ένας σύλλογος που επιμορφώνεται τακτικά και που ενδιαφέρεται για τη συνεχή εξέλιξη των επιστημονικών γνώσεων του είναι σίγουρο ότι θα τροποποιήσει τις διδακτικές πρακτικές του. Ο εκπαιδευτικός που ενημερώνεται και δεν φοβάται να δοκιμάσει νέες πρακτικές είναι ο ευέλικτος εκπαιδευτικός. Ένας σύλλογος από τέτοιους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σημαντικά.

Μια κανονιστική επιμόρφωση δεν θα βοηθούσε, αλλά επιμόρφωση που να εξελίξει τον εκπαιδευτικό, ώστε να εξελίξει το εκπαιδευτικό έργο, αλλιώς θα υπάρξει στασιμότητα κι αυτό δεν είναι ηθικό. Το δημόσιο σχολείο είμαστε εμείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αποτελούν την κατ' εικόνα και ομοίωση του.

Ειδικότερα για το Ν. Χαλκιδικής στον οποίο διεξάγεται η παρούσα έρευνα, παρατηρείται πρόωρη γήρανση στο εκπαιδευτικό προσωπικό, λόγω εγκλωβισμού και απογοήτευσης. Η μετάθεσή τους στη Θεσσαλονίκη, μεγάλο αστικό κέντρο και τόπος διαμονής για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, παραμένει άπιαστο και μακρινό

όνειρο. (ανήθικο, νοοτροπία δημόσιου υπαλλήλου και κρατική ανηθικότητα, δεν κάνει μεταθέσεις , περικοπή μισθών..).

Στο ερώτημα αν η επιμόρφωση επηρεάζει το επίπεδο του εκπαιδευτικού έργου σημαντικά ή όχι, την απάντηση μπορεί να τη δώσει και ο καθένας εκπαιδευτικός με το έργο του.

Συμπεράσματα

Μελετώντας τις απαντήσεις των ερωτώμενων διευθυντών σε όλες τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν, αλλά και τα νέα δεδομένα που ανέδειξαν οι ίδιοι μέσα από τις αντιλήψεις και την εμπειρία τους, προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα.

Σχετικά με την έννοια της ηθικής και της επαγγελματικής δεοντολογίας, οι διευθυντές φαίνεται πως έχουν μια σαφή και αποκρυσταλλωμένη άποψη για τις έννοιες, τις οποίες θεωρούν πολύ οικείες λόγω της πολυετούς εκπαιδευτικής υπηρεσίας και εμπειρίας τους. Τα εύστοχα παραδείγματα μέσα από τη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική διαδικασία δόθηκαν αβίαστα και φανερώνουν τα παραπάνω. Οι έννοιες είναι συνδεδεμένες με την καθημερινή ζωή στο σχολείο. Οι διευθυντές φαίνεται να έχουν αναπτύξει έναν ιδιαίτερο προβληματισμό σε θέματα ηθικής στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-συναδέλφων, εκπαιδευτικών και γονέων, μαθητών. Από την έρευνα διαπιστώνεται απουσία της ηθικής στην εκπαίδευση κι ως εκ τούτου είναι αναγκαία η αναθεώρηση των στόχων της. Απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό ο ηθικός προβληματισμός, είτε για ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, είτε για ζητήματα της μικροκοινωνίας του σχολείου. Η απουσία ηθικού προβληματισμού δε στερεί μόνο από τους μαθητές τον αφυπνιστικό, για τις συνειδήσεις τους, χαρακτήρα του ερωτήματος ποιος βίος είναι ηθικός, καταδεικνύει, επίσης και την αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στην εκφρασμένη ανάγκη τους και το ενδιαφέρον που δείχνουν για ζητήματα ηθικής, αξιών και ορθής πράξης (Παπαναούμ, 2008). Η ηθική κρίση, η έλλειψη σεβασμού του άλλου και αξιοπρέπειας, η ατομικότητα, η ευθύνη δείχνουν πως η ηθική σχέση δεν είναι μονόδρομη, αλλά αμφίπλευρη και συνεπάγεται αλληλεπίδραση. Μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία επέρχεται η δέσμευση για την υλοποίηση των σκοπών, τόσο των ατομικών όσο και του συνόλου, μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε αυθεντική κοινότητα μάθησης. (Καραβάκου, Β. & Μαυρίδου, Ε., 2017).

Κοινή παραδοχή από όλους, ως προς τους ηθικούς κανόνες που θα πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός στο συνάνθρωπο, τον οποίο και οφείλουμε, η συνεργασία, η υπευθυνότητα, η ισότητα, κανένας δεν είναι ανώτερος από οποιονδήποτε άλλον, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ενσυναίσθηση και την ειλικρίνεια μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι παραπάνω συμπεριφορές και στάσεις, είναι αλήθεια πως δηλώνουν δημοκρατικό ύφος, για το οποίο ο Starratt δίνει έμφαση στην ιδέα της μετατροπής των σχολείων σε δημοκρατικούς μικρόκοσμούς και θεωρεί ότι αυτό πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα για κάθε σχολικό διευθυντή. Όπως αναφέρεται στο Δημητρίου, (2015) η επικέντρωση στον ανθρώπινο παράγοντα και η ανάπτυξη της ηθικής διάστασης της δημοκρατικής ηγεσίας είναι οι βασικοί στόχοι που πρέπει να θέτει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας.

Η δικαιοσύνη σύμφωνα με το Starratt (1994: 51), δεν περιορίζεται στην εξασφάλιση της ισοτιμίας και της ισότητας των ευκαιριών, αλλά αφορά και στην εκπαίδευση των μαθητών με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται ότι στο μέλλον θα διαμορφωθούν δίκαιοι άνθρωποι οι οποίοι θα συνεισφέρουν στο κοινωνικό σύνολο.

Ο εκπαιδευτικός είναι η κεντρική φιγούρα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Η ποιότητα της προσωπικότητάς του, της εξουσίας του, του ηθικού χαρακτήρα, των ηθικών στάσεων καθώς και το προσωπικό του παράδειγμα συμβάλλουν στην ηθική μόρφωση των μαθητών. Για να διαμορφώσεις ηθικές προσωπικότητες, πρέπει εσύ πρώτα ο ίδιος να έχεις καταφέρει να διαμορφώσεις μια ισχυρή προσωπικότητα και να είσαι πρώτα και πάνω απ' όλα ηθικός, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το επαγγελματικό ήθος ενισχύει την επαγγελματική ικανότητα και δεινότητα του εκπαιδευτικού.

Η δημιουργία ενός δίκαιου και ανθρώπινου σχολικού κλίματος στοχεύει στην ευαισθητοποίηση του μαθητή, την άσκηση της ανθρώπινής του συνείδησης και την απόκτηση από το μαθητή ορθής στάσης ζωής και σταδιακής ανάπτυξής του. Επομένως, η οργάνωση του παιδαγωγικού/εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν την ενδυνάμωση των μαθητών, την έκφραση και την κατανόηση ηθικών αξιών.

Τα ηγετικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων ταυτίζονται με αυτά του δημοκρατικού στυλ και στοιχείων ηθικής ηγεσίας, η λήψη των αποφάσεων γίνεται με συμμετοχικές διαδικασίες, υψηλό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και για την παραγωγή, εστιάζοντας

στις αξίες και στον προσωπικό ηθικό κώδικα. Είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα της συνεργασίας και της συμμετοχής (Κατσαρός, 2008).

Επομένως αν θέλουμε να γίνει το σχολείο καλύτερο, τότε πρέπει να γίνουν καλύτεροι και οι εκπαιδευτικοί. Πως θα γίνει αυτό; Η συνήθης απάντηση είναι: με την επιμόρφωση. Σήμερα, ιδιαίτερα στη χώρα μας, η επιμόρφωση προβάλλεται ως η απάντηση ή η λύση για κάθε τι, υπερεκτιμάται, δηλαδή, η δύναμη της από τη μια μεριά, ενώ από την άλλη συμβαίνει ευκαιριακά. Αυτό σημαίνει ότι ούτε συνδέεται με άλλες ρυθμίσεις που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ούτε υπόκειται σε συστηματικό σχεδιασμό.

Η άποψη της ηχηρής πλειοψηφίας έναντι της εκκωφαντικής μειοψηφίας των διευθυντών φανερώνει την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας, ώστε να καταστούν ικανοί στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δάσκαλοι, γονείς , μαθητές).

Η έρευνα έδειξε πως οι διευθυντές- εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο παιδαγωγικό Συνέδριο, ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα Συνεδρίου ή επιμορφωτικού προγράμματος που να επιτρέπει την κατάλληλη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης και τη συνεργασία των συμμετεχόντων, των εκπαιδευτικών και των άλλων ερευνητών, οι οποίοι ασχολούνται με το θέμα της ηθικής βελτίωσης. Όλοι τους αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης και της διά βίου μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην επίλυση των προβλημάτων της σχολικής κοινότητας, στην βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που αποδεικνύεται με το προσωπικό τους παράδειγμα στην μέχρι τώρα εκπαιδευτική, επαγγελματική τους εξέλιξη (κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, διδασκαλείου, δεύτερου πτυχίου).

Δηλώνουν πως η ύπαρξη ενός στοιχειοθετημένου επαγγελματικού κώδικα θα βελτίωνε την ποιότητα του έργου τους και το πιο σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ασφάλεια πως ένας τέτοιος Κώδικας θα μπορούσε να προλάβει τριβές στην σχολική ζωή και θα ήταν μια ασφαλιστική δικλείδα, απέναντι σε πανταχόθεν αυθαιρεσίες.

Η επιμόρφωση, σε οποιαδήποτε μορφή της, αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση του έργου τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της είναι να σχεδιάζεται με όρους

επιστημονικούς, με βάση σύγχρονα δεδομένα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της θεωρίας προγραμμάτων. Η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων τεκμηριώνει την άποψη ότι η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αρχίζει από τον προσανατολισμό τους στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Είναι, δηλαδή, μια συνεχής διαδικασία «γίνεσθαι», η οποία εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική τους μάθηση (Παπαναούμ, 2008).

Εν κατακλείδι, ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου παρουσιάζεται να έχει επίγνωση της αποστολής του και επιδιώκει να σταθεί αντάξιος των περιστάσεων.

Προτάσεις

Στο ελληνικό σχολείο και λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες επιλογής των διευθυντών, την έλλειψη προηγούμενης ειδίκευσής τους, αλλά και το σύνθετο ρόλο τους όπως προκύπτει από τις σύγχρονες απαιτήσεις ενός αποτελεσματικού σχολείου και από την ισχύουσα νομοθεσία, κρίνεται απαραίτητη η επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών μέσω της επιμόρφωσης. Όσον αφορά την επιλογή στελεχών και τα κριτήρια αποτίμησης, καλό θα είναι να δίνεται βαρύτητα στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, σε πιστοποιημένες σπουδές στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, (Ισπανία, Πορτογαλία, Γερμανία, Φινλανδία, Σουηδία, ΗΠΑ, Καναδάς, Σιγκαπούρη και σε άλλες χώρες του κόσμου), ως απαραίτητη προϋπόθεση στην ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων(Κολεζάκης, Α., Λεμονή, Ι., 2013).

Είναι προφανές ότι η διερεύνηση των ηθικών ζητημάτων που σχετίζονται με την άσκηση της σχολικής ηγεσίας πρέπει να γίνει σε μεγαλύτερο βάθος, στο πλαίσιο μάλιστα κοινωνιών όπως είναι η ελληνική, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες έχει βρεθεί αντιμέτωπη με σημαντικές αλλαγές. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να εξελίσσεται, να επιμορφώνεται και να έχει την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να εξελίξει τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του και να τα προσαρμόσει σε μια ηθική διάσταση την οποία συνειδητά θα επιλέξει ερχόμενος σε επαφή με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των ερευνητών του πεδίου.

Οι Διευθύνσεις και οι Περιφέρειες Εκπαίδευσης θα μπορούσαν να παρέχουν ευκαιρίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για τους διευθυντές των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους κι όχι να ζητούν την εφαρμογή νέων μέτρων, πολιτικών και πρακτικών. Από την άλλη οι

διευθυντές των σχολείων θα έπρεπε να φροντίζουν να εμβαθύνουν στην κατανόηση των ηθικών ευθυνών τους, άλλωστε η θέση τους χαρακτηρίζεται ως «θέση ευθύνης».

Θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί μια αυτόματη αλλαγή του έργου αλλά και του ίδιου του εαυτού του διευθυντή, όμως είναι εφικτό να βρίσκονται με συναδέλφους σε κοινές τακτικές συναντήσεις με στόχο να βελτιώσουν τις προσπάθειες τους και να τις εφαρμόσουν στο δικό τους εκπαιδευτικό έργο. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί άλλοι εκπαιδευτικοί –διευθυντές να κάνουν έναν αυτοέλεγχο των πράξεων τους, ενώ άλλοι να αποκτήσουν την τόλμη ώστε να αντιμετωπίσουν με θάρρος τυχόν αδικίες μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι Περιφέρειες Εκπαίδευσης θα μπορούσαν να οργανώσουν προγράμματα για σχολικούς διευθυντές είτε ανά νομό είτε ανά ομάδες Διευθύνσεων, ώστε να δημιουργήσουν ομάδες συζήτησης και να μοιραστούν με άλλους συναδέλφους διευθυντές τις ηθικές ανησυχίες και τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τους. Να ζητείται να περιγράψουν ένα περιστατικό, μια μελέτη περίπτωσης (casestudy), με ηθικές προεκτάσεις που έχουν αντιμετωπίσει και να το αναλύσουν. Σε κάθε συζήτηση ομάδας θα ήταν ωφέλιμο να υπήρχε ένας καθοδηγητής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι διευθυντές θα αναπτύξουν νέες στρατηγικές για να διαχειρίζονται παρόμοια συμβάντα και δυσάρεστες καταστάσεις στο μέλλον. Τα επιμορφωτικά προγράμματα να είναι υποχρεωτικά.

Σύμφωνα με το νέο νόμο 4547/2018, άρθρο 48, παρ.2, οι διευθύνσεις εκπαίδευσης ορίζουν ομάδες όμορων σχολείων, με ελάχιστο αριθμό σχολικών μονάδων τις πέντε (5) και μέγιστο τις δέκα (10). Κάθε σχολική μονάδα εκπροσωπείται στην ομάδα σχολείων από τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή, ώστε να βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση μεταξύ τους σχετικά με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, δράσεις και συμμετοχή σε ποικίλα παιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών τους κοινοτήτων. Η σύσταση των ομάδων αυτών θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, ενός γόνιμου διαλόγου, μεταξύ των διευθυντών, σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας αλλά και νομού, όμως δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι τώρα ποτέ.

Σχετικά με το ζήτημα της επαγγελματικής δεοντολογίας στον εκπαιδευτικό χώρο, χρήσιμο θα ήταν για τους διευθυντές των σχολείων να ασχοληθούν με τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του σχολείου. Δεν υπάρχει σχετική νομοθεσία που να προβλέπει την υποχρέωση, καθώς και τη διαδικασία σύνταξης σχολικού κανονισμού για τα δημόσια σχολεία. Χρησιμοποιείται όμως (υπό τη μορφή υποδείγματος) κείμενο Γενικών Αρχών Σχολικού Κανονισμού, το οποίο συντάχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2002. Η

σύνταξή του επαφίεται σε κάθε σχολική μονάδα και αποτελεί προϊόν διαβούλευσης των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων), ώστε να ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου και να γίνεται καλύτερα αποδεκτός κατά την εφαρμογή του. Δύναται να ενσωματώνει όχι μόνο την οργανωτική άποψη της σχολικής πειθαρχίας, αλλά και την παιδαγωγική. Οι βασικές αρχές που διέπουν τη λειτουργία του θα πρέπει να είναι ο σεβασμός απόψεων, ιδεών και προτάσεων των άλλων, η συνεργασία και το αίσθημα της ασφάλειας. Απαραίτητο στοιχείο της λειτουργίας σχολικού κανονισμού θα πρέπει να είναι η νομοθετική πρόβλεψη για τη διαδικασία σύνταξης και ενδεχόμενης αναθεώρησής του. Ήδη εφαρμόζεται πιλοτικά από σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μεταγενέστερης εκπαιδευτικής έρευνας.

Επιπροσθέτως, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ή οι Περιφέρειες θα μπορούσαν να συνεργαστούν με τα Πανεπιστήμια και να εκπονήσουν επιμορφωτικά προγράμματα προετοιμασίας για υποψήφιους διευθυντές σχολείων.

Τα μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας δίνουν την ευκαιρία τόσο στους εν ενεργεία διευθυντές σχολικών μονάδων όσο και στους υποψήφιους, να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να λειτουργούν σωστά κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Νόμος 1566/1985. *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/Α'/30-9-1985.

Νόμος 2043/1992. *Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 79 / Α' / 19-5-1992.

Νόμος 3467/2006. *Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ128/Α'/21-6-2006.

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 71/Α'/19-5-2010.

Ν.4547/2018 *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102^Α/12-6-2018

Προεδρικό Διάταγμα 398/1995. *Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 223 / Α' / 31-10-1995.

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002. *Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*. ΦΕΚ 20 / Α' / 7-2-2002.

Υπουργική Απόφαση Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων*. ΦΕΚ 1340 / Β' / 8-2-2002.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη

Αναστασιάδου, Α., Ηλιοπούλου, Κ. (2015). Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* Τόμος 3, Τεύχος 3, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576

Argyropoulou, E., Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10846>

Βενιοπούλου, Κ. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1992-2012: Διερεύνηση μελετών από ελληνικά εκπαιδευτικά περιοδικά*. Διπλωματική Εργασία. ΑΠΘ

Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 29, 97-126. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/sas.871>

Βικιπαίδεια. Αγωγή στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://el.wikipedia.org/wiki/>

Γεωργιάδου, Α., Γκάγκαλη, Α., Σιδηροπούλου, Σ. (2014). *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Έρευνα*. Πτυχιακή εργασία. ΔΠΘ.

Γιαννικοπούλου, Φ. (2011). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής των Πατρών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα

Γκόρτζης, Ε. (2017). *Το επαγγελματικό ήθος του Έλληνα εκπαιδευτικού κατά την άσκηση των καθηκόντων του*. Διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Δημητρίου, Λ. (2015). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7ο, 87-10*

Δουλκερίδου, Π. (2015). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 59/2015.*

Καραβάκου, Β. & Μαυρίδου, Ε.(2017). *Η άσκηση της ηγεσίας και η αξίωση της ηθικής εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Τόμος Α΄. Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη*

Κατσαρός, Ι.(2008).*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.*

Κατσαρού, Ε. - Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Ν. Πιερίας βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*

Κολεζάκης, Α., Λεμονή, Ι. Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 1, Τεύχος 3, 2013 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN:2241-4576*

Κώδικας Δεοντολογίας Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από https://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/protaseis/protasi_sitotis_20160317.pdf στις 3-1-2019.

Λαδά, Ε. (2018). *Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τις Αξίες και την Ηθική Συμπεριφορά του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Μελέτη στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Διπλωματική εργασία. . Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*

Λυμπέρης, Λ. (2006). Ο διευθυντής του σχολείου στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας. *Τα Εκπαιδευτικά τεύχος 81-82 Ιούλιος Δεκέμβριος 2006*. Ανακτήθηκε από <https://www.politeianet.gr/magazines/-periodika-ta-ekpaideutika-teuchos-81-82-ioulios-dekembrios-2006-27797> στις 8-12-2018.

Μαρτίδου, Ρ. Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Β', τεύχος 1, 16-26*.

Μαυρίδου, Ε. (2017). *Ο ρόλος και η συμβολή του ηγέτη-εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση συνείδησης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2007). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Συνεδρίου *Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2009 (υπό έκδοση)

Μαυρογιώργος, Γ. (2014). Το «Μείζον πρόγραμμα» επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και η μείζων εκκρεμότητα διαρκείας: Ξανά. Ανακτήθηκε από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/122014_meizon-programma-epimorfosis-ekpaideytikon-kai-i-meizon-ekkremitita

Μπαγάκης, Γ. *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε.(2014). Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους και την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης. *Hellenic Journal of Research in Education. Έρευνα στην Εκπαίδευσή* 2. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8840>

Μουσίδου, Τ. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ξωχέλλης, Π. (2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο : Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 54-61

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές. Πρακτικά Συνεδρίου. Βόλος.*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών.*

Ο.ΕΠ.ΕΚ.(2008). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.*

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Ο.ΕΠ.ΕΚ (2007). *Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.*

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*

Παπαϊωάννου , Αθ., Γιαβρίμης Π., Βαλκάνος, Ευθ., Κατσαφούρος, Κ. (2011) *Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη* .Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου 2018 από: <http://www.uth.gr/tovima/periexomena.htm>

Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7ο, 36-51.

Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή» ΒΟΛΟΣ, 2006. Πρακτικά συνεδρίου . Αθήνα (2008).

Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης <http://www.panenosi.gr/index.php/enosi/enosi-gen-plirofories>

Συκάς, Θ. (2017). Ηθική αυτονομία και αναγκαιότητα: για μια σύγχρονη ηθική Εκπαίδευση. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 12ο, 18-33. Ανακτήθηκε από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyχος/teyχος-12_στις_25-11-2018.

Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία – Πορίσματα (2016) Ανακτήθηκε από <https://dialogos.minedu.gov.gr/> στις 27-11-2018

Σακελλαρίου, Μ., Ζεμπύλας, Μ., Πέτρου, Α.,(2010) *Ηθική και Εκπαίδευση: Διλήμματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική

Σίγκας, Κ. (2015). *Αξίες, ηθική και επαγγελματική δεοντολογία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το νόημα και το περιεχόμενο των εννοιών αυτών στο επάγγελμά τους*. Διπλωματική εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). Ηθική και Επαγγελματική Δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 3*. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid_3.html

Σιπητάνου, Α., Σαλπυγγίδης, Α., Πλατσίδου, Μ. (2012). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο συνέδριο με θέμα «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές». Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Ν. Περίας*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Πρακτικά 11ης (17ης) Συνεδρίασης Ολομέλειας του ΣΠΔΕ. (2009). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/praktika_spde/11_spde_21_7_09

Σιδηρόπουλος, Δ. (2012). *Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου*. Περιοδικό Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική τ.3/2012. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Τσιλφίδου, Χ. (2009). *Το κίνητρο επίτευξης στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Φασούλης, Κ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης Ανακτήθηκε από <http://www.indeepanalysis.gr/analyseis/meletes/h-epaggelmatikh-anaptyxh-twn-hgetikwn-stelechwn-ths-ekpaideyshs> στις 9-12-2018.

Χανδόλιας, Β. (2017). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών και υποδιευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Ημαθίας σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χατζηγιάνης, Θ., Λιμαράκη, Μ., Χλαπάνης, Γ. *Εκπαιδευτικές ανάγκες διευθυντών σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ.

Χατζηδήμου, Δ., Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1^{ου} ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χριστοφίδου, Ε., Πασιαρδής, Π. (2006). *Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών Δημοτικής σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής*. 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/5.%20Kefalaio%205%20Ekpaideftiki%20Di%20oikisi/5.4.%20E.%20Xristofidou%20&%20P.%20Pashiardis.pdf στις 27-8-2018.

Jentic, B., Randjel, S. (2014). Ηθική κρίση και ανάγκη για ηθική αγωγή. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό .Εκπ@ιδευτικός Κύκλος. τεύχος 1, τόμος 2. ανακτήθηκε από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_11.pdf

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2017). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από την παρακολούθηση μαθημάτων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ιωσηφίδης, Θ., & Σπυριδάκης, Μ.(Επ.) (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τζιώλης, Γ. (2013). *Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.

Βιβλιογραφία στα Ελληνικά από μετάφραση

Robson, C. & Μιχαλοπούλου, Κ. (Επιμ.). (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Μετάφραση και Προσαρμογή Ελευθερία Αργυροπούλου. Εκδόσεις: Δίσιγμα

Uwe, Flick, (2017). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Προπομπός.

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.

Επιστημονικά άρθρα:

Carter, R. (1984). *Dimensions of Moral Education*. Toronto: University of Toronto Press <https://doi.org/10.1017/S0012217300040415>

Zigler, R. (1998). The Four Domains of Moral Education: the contributions of Dewey, Alexander and Coleman to a comprehensive taxonomy. *Journal of Moral Education*, Vol. 27, No. 1.<https://doi.org/10.1080/0305724980270102>

Σύνδεσμος Αρχηγών Ευρωπαϊκών Σχολείων – ESHA/ICP. Ανακτήθηκε από <https://www.naht.org.uk/about-us/international-links/european-school-heads-association-asha-icp/>

Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

**Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Ε.
σε θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας**

Το παρόν ερωτηματολόγιο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί σε μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με θέμα «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Ε. σε θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας», η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ενημερωτικό φυλλάδιο προς τους συμμετέχοντες – οδηγίες για την διεξαγωγή της συνέντευξης

Η συμμετοχή στη συνέντευξη είναι εθελοντική και η παρούσα ερευνητική διαδικασία έχει σκοπό να αντλήσει γνώση για εξειδικευμένα θέματα από άτομα που κατέχουν ιδιαίτερη θέση, όπως οι διευθυντές σχολικών μονάδων Π.Ε. Ειδικότερα αναμένεται η ευαισθητοποίηση των διευθυντών, η καταγραφή των απόψεων και εμπειριών τους, (της πραγματικότητας έτσι όπως αναδύεται μέσα από την πράξη) σχετικά με την έννοια της ηθικής στην εκπαίδευση, της επαγγελματικής δεοντολογίας καθώς και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών τους σε θέματα ηθικής και δεοντολογίας. Τα αποτελέσματά της θα αξιοποιηθούν για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας (ΜΔΕ).

Υπεύθυνοι για τη διενέργεια και ανάλυση της συνέντευξης είναι οι εξής:

Συνεντευκτής: Μάλαμα Κιουπελόγλου

Ονομασία Ιδρύματος: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Επόπτης του σχεδίου εργασίας:

Βασιλική Καραβάκου (Ph.D.)

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Φιλοσοφία της εκπαίδευσης

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Ονομασία Ιδρύματος: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Η έρευνα διεξάγεται σε συνθήκες ανωνυμίας. Θα γίνει εμπιστευτική επεξεργασία όλων των δεδομένων και μόνο για το σκοπό που αναφέρθηκε παραπάνω. Η διαδικασία της συνέντευξης προβλέπεται να διεξαχθεί στα πλαίσια μιας ευχάριστης κοινωνικής συνάντησης, συνεντευκτή και υποκειμένου (ερωτώμενου), διάρκειας περίπου 30', σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Οι ερωτήσεις θα είναι ανοιχτού τύπου, χωρίς να υπάρχουν λανθασμένες απαντήσεις. Σε περίπτωση που μια ερώτηση δεν είναι απολύτως κατανοητή θα υπάρχουν επεξηγηματικές ερωτήσεις που θα βοηθούν στην αποσαφήνιση του αρχικού ερωτήματος και θα ωθούν τον ερωτώμενο να εξηγήσει τη γνώμη του.

Προσδοκώντας η διερευνητική μελέτη μέσω της συνέντευξης να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα, αναμένουμε τη θετική σας ανταπόκριση και συνεργασία.

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Έτη συνολικής υπηρεσίας:

Έτη υπηρεσίας σε θέση διευθυντή:

Άλλες σπουδές:

2^ο πτυχίο:

Μεταπτυχιακός τίτλος:

Διδακτορικός τίτλος :

Συμμετοχή σε επιμορφώσεις :

Ναι όχι

Συχνότητα ανά έτος.....

Θεματικές Ενότητες που σας ενδιαφέρουν:

Χρήση νέων τεχνολογιών

Διοίκηση σχολικής μονάδας

Εκπαιδευτική νομοθεσία

Εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών-καινοτομιών

Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις



Άλλο:.....

A. Η ηθική στην εκπαίδευση

1. Πώς ορίζετε την έννοια της ηθικής;
2. Κατά τη γνώμη σας υπάρχει ζήτημα ηθικής στην εκπαίδευση;
3. Σε ποιους τομείς αντιμετωπίσατε πρόβλημα; Μπορείτε να μου πείτε ένα παράδειγμα;
4. Ποιοι είναι κατά τη γνώμη σας οι ηθικοί κανόνες που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
5. Πιστεύετε ότι ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα στο θέμα της ηθικής και με ποιον τρόπο;
6. Μπορεί η εκπαιδευτική κοινότητα να συντελέσει καθοριστικά στη δημιουργία ηθικών προσωπικοτήτων; (προτάσεις για τον εκπαιδευτικό)

B. Ηθική ηγεσία

1. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του ηθικού διευθυντή; Ποιο είναι το σημαντικότερο κατά τη γνώμη σας;
2. Τι τύπος ηγέτη είστε; Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά σας;
3. Κατά τη γνώμη σας γιατί καλούμαστε να λύσουμε θέματα ηθικής; Πόσο συχνά έχετε αναλάβει να λύσετε πρόβλημα ηθικής;
4. Ποιος πιστεύετε πως πρέπει να είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διασφάλιση των ηθικών κανόνων για το όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
5. Κατά τη γνώμη σας, πως μπορεί ο διευθυντής να βελτιωθεί, ώστε να ανταπεξέλθει στα ηθικού τύπου προβλήματα που γεννιούνται κατά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες; (ατομικές αξίες, θεμελιώδεις αρχές που διέπουν την

εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στη σχολική μονάδα και το αξιακό σύστημα έξω από το σχολείο) (προτάσεις)

Γ. Επαγγελματική δεοντολογία

1. Πως αντιλαμβάνεστε την έννοια της επαγγελματικής δεοντολογίας;
2. Πόσο ενημερωμένος είστε για το καθηκοντόλογο σας και το εκπαιδευτικό δίκαιο; Το εφαρμόζετε;
3. Πιστεύετε πως πρέπει από κοινού ο διευθυντής με το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποφασίσουν έναν κώδικα ηθικής δεοντολογίας, ο οποίος θα τηρείται απαρέγκλιτα και η μη τήρησή του θα έχει επιπτώσεις; Τι θα πρέπει να περιλαμβάνει;
4. Θεωρείτε ότι ένας κώδικας δεοντολογίας για τον εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να προλάβει κοινωνικές, νομικές ή συναισθηματικές τριβές στη σχολική ζωή;
5. Θεωρείτε απαραίτητο προσόν για έναν εκπαιδευτικό την, από μέρους του, καλλιέργεια επαγγελματικού ήθους; Με ποιον τρόπο μπορούν να πετύχουν οι εκπαιδευτικοί τον επαγγελματισμό τους;

(προτάσεις-επιμόρφωσης)

Δ. Επιμορφωτικές ανάγκες

1. Τι επιμόρφωση κληθήκατε να κάνετε μέχρι τώρα; Κατά τη γνώμη σας , η επιμόρφωση συμβάλλει στο έργο του διευθυντή και στην επίλυση των προβλημάτων;
2. Ποιον βαρύνει η ανάγκη επιμόρφωσης και ποιος ευθύνεται για τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων;
3. Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων συνιστά βελτιώσεις που έχουν να κάνουν με τον πυρήνα της εκπαίδευσης , τον άνθρωπο ή είναι

απλά διατάξεις για την επιβολή διατάξεων και συγκεκριμένων πολιτικών και πρακτικών;

4. Σε ποιες ενότητες ηθικής και δεοντολογίας κρίνεται πως υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης; Ποιες κρίνετε πιο σημαντικές;
5. Πιστεύετε ότι ένας σύλλογος διδασκόντων με επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το μαθησιακό επίπεδο και κατά συνέπεια την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία

Με εκτίμηση

Μάλαμα Κιουπελόγλου

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα 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.»

Μάλαμα Κιουπελόγλου