

τίτλος εργασίας  
Η λειτουργία  
της σχολικής μονάδας  
ως κοινότητας μάθησης

*μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών*

Διοίκηση και Οργάνωση

Εκπαιδευτικών Μονάδων

*ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης*

*ονοματεπώνυμο φοιτητή Χρήστος Μερεντίτης*

*αριθμός μητρώου: 324 / 2016*

επιβλέπων καθηγητής

Σπυρίδων Αβδημιώτης

ακαδημαϊκό έτος 2018 – 2019

Ιούνιος 2019

## **υπεύθυνη δήλωση**

Το κείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί προσωπική μου εργασία. Όσες πληροφορίες άντλησα από την επιστημονική βιβλιογραφία καταγράφονται αναλυτικά.

περίληψη στην ελληνική γλώσσα  
XXX

περίληψη στην αγγλική γλώσσα  
XXX



## περιεχόμενα

εισαγωγή		7
1.	βασικές έννοιες	7
1.1	ανθρώπινο κεφάλαιο	7
1.2	διά βίου μάθηση	8
1.3	ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	9
1.4	κοινότητα μάθησης: ορισμός, χαρακτηριστικά, στοχοθεσία και οφέλη	10
1.5	προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας της κοινότητας μάθησης	15
1.6	βασικές στοχεύσεις της επιμόρφωσης: διδακτική επάρκεια και κοινωνική συνειδητότητα	16
1.7	η έρευνα δράσης: ορισμός, γνωρίσματα, περιορισμοί και σύνδεσή της με τη μετατροπή ενός σχολείου σε κοινότητα μάθησης	20
2	η έννοια της διαχείρισης γνώσης (knowledge management)	23
2.1	ορισμός, σημασία και ιστορική αναγωγή	23
2.1.1	ορισμός	23
2.1.2	η σημασία της διατήρησης της γνώσης	24
2.1.3	ιστορική αναγωγή	28
2.2	περιστάσεις και τρόποι εφαρμογής	28
2.2.1	πότε εφαρμόζεται η διαχείριση γνώσης;	28

2.2.2	πώς εφαρμόζεται η διαχείριση γνώσης;	30
2.3	εμπόδια διάχυσης της αποκτώμενης γνώσης	31
2.4	μέθοδοι διάχυσης	33
2.5	προϋποθέσεις	34
2.6	είδη γνώσης	36
2.7	ο θεσμός του μέντορα και η συμβολή του στην μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης.	37
2.7.1.	ορισμός, ιστορική αναγωγή και νομοθετική κατοχύρωση στην Ελλάδα	37
2.7.2.	στόχοι που εκπληρώνονται από την ύπαρξη ενός μέντορα	38
3.	η ποιοτική έρευνα	39
4.	ανάλυση ευρημάτων	42
5.	συμπεράσματα	79
	ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	88
	ξενόγλωσση βιβλιογραφία	89

## **ε ι σ α γ ω γ ή**

Τα αιτήματα της διαρκούς επιμόρφωσης και του εμπλουτισμού των γνώσεων των εργαζομένων έχουν τεθεί με επιτακτικό τρόπο στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο άνθρωποι με τους οποίους συναλλασσόμαστε και από τους οποίους ζητούμε τις υπηρεσίες τους έχουν την προσδοκία ότι ο υπάλληλος στον οποίο θα αποταθούν κάθε φορά θα έχει μελετήσει το αντικείμενό του, θα είναι ενήμερος επί όλων των τρεχουσών εξελίξεων και θα μπορέσει να ικανοποιήσει την ανάγκη τους κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Τούτου δοθέντος προκύπτει επιτακτικά το αίτημα της διαρκούς επιμόρφωσης και της παρακολούθησης όλων των σύγχρονων τάσεων και εξελίξεων σε κάθε επαγγελματικό κλάδο. Ο κλάδος της εκπαίδευσης δεν θα ήταν δυνατόν να αποτελέσει εξαίρεση από τον κανόνα αυτό. Οι εκπαιδευτικοί του σήμερα οφείλουν να παραμένουν ενήμεροι για τις εξελίξεις οι οποίες σημειώνονται στους περισσότερους, τουλάχιστον, κλάδους της παιδαγωγικής επιστήμης και να εντάσσουν στη διδασκαλία τους όλες τις πρόσφατες «κατακτήσεις» της διδακτικής μεθοδολογίας, της αξιολόγησης του μαθητικού έργου, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και, ασφαλώς, του γνωστικού τους αντικειμένου.

Ας ληφθεί δε υπ' όψιν πως ένας εργαζόμενος υψηλής κατάρτισης αποτελεί, σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον, ένα βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μιας καλής επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Τούτου δοθέντος ένας σύγχρονος φορέας οφείλει να μεριμνά για τη διαρκή επιμόρφωση των εργαζομένων του και εν προκειμένω των εκπαιδευτικών του.

### **1. βασικές έννοιες**

#### **1.1 ανθρώπινο κεφάλαιο**

Η σημασία την οποία έχει ένας καλά καταρτισμένος και διαρκώς επιμορφούμενος εργαζόμενος είναι πολύ μεγάλη. Πλέον «στην “οικονομία της γνώσης” η κεφαλαιακή αξία της επιχείρησης εντοπίζεται όλο και περισσότερο σε αυτά που οι οικονομολόγοι ονομάζουν άυλα περιουσιακά στοιχεία: στο εμπορικό σήμα [...], στις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού και στην ικανότητα της επιχείρησης να αποκτά, να συστηματοποιεί, να διατηρεί και να εφαρμόζει τη γνώση [...]» (Kalantzis & Core, 2013: 147). Καθίσταται σαφές από την προηγούμενη αναφορά ότι η παρουσία και η ισχύς του ανθρώπινου κεφαλαίου θα διαδραματίσουν

καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή μη πορεία την οποία θα ακολουθήσει μια επιχείρηση ή ένας οργανισμός.

Σήμερα πλέον ένας ορθά διοικούμενος οργανισμός οφείλει να εστιάσει την προσοχή του στους ανθρώπους οι οποίοι εργάζονται γι' αυτόν, να επενδύσει στις γνώσεις τους και στον εμπλουτισμό τους και να τους αντιμετωπίσει ως τους κυριότερους παράγοντες που με την παρουσία τους, τις πρωτοβουλίες και τα καινοτόμα σχέδια που θα εκπονήσουν θα συμβάλλουν ενεργά στην καλύτερη επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Δηλαδή, ο ανθρώπινος παράγοντας τίθεται πλέον στο επίκεντρο ενός σύγχρονου οργανισμού και αναδεικνύεται ως η κυριότερη συνιστώσα του στην προσπάθεια προσφοράς πολύ ικανοποιητικότερων υπηρεσιών και στο εγχείρημα που καταβάλλεται, ούτως ώστε η θέση του οργανισμού να εδραιωθεί και να ενισχυθεί. Σύμφωνα δε με τους Ασπρίδη και Ρωσσίδα «η ύπαρξη ενός ικανού ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να αντισταθμίσει την αδυναμία σε άλλους παράγοντες. Το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που απορρέει από την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις δυνατότητες μιας επιχείρησης» (Ασπρίδης, 2017: 60). Κατά συνέπεια, αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες οι εργαζόμενοι δεν απαιτείται να επιμορφώνονται, μιας και αποτελούν απρόσωπα τμήματα ενός απρόσωπου οργανισμού και ότι οφείλουν απλώς να υπακούουν σε άνωθεν προερχόμενες εντολές ανήκουν στο παρελθόν, μιας και έχουν αποδειχτεί αναποτελεσματικές.

Ο εργαζόμενος του σήμερα οφείλει να αξιοποιεί όλες τις ευκαιρίες που του παρέχονται για επιμόρφωση, ο δε οργανισμός στον οποίο απασχολείται οφείλει να μεριμνά, ώστε να του παρέχεται ο μέγιστος δυνατόν αριθμός δυνατοτήτων ενημέρωσης και εξοικείωσης με τις τρέχουσες εξελίξεις στον τομέα του.

## **1.2 ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**

Με δεδομένο ότι ζούμε σε μια εποχή κατά την οποία διαρκώς αναθεωρούνται και μεταβάλλονται οι γνώσεις, προβάλλει ως επιτακτικό το αίτημα οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι αυτοί που θα διαμορφώσουν τους αυριανούς ακαδημαϊκούς πολίτες, να ενημερώνονται διαρκώς για τις εξελίξεις στην επιστήμη τους. Χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρονται από τους Kerry και Wilding βάσει των οποίων όχι μόνο οι διδακτικές μέθοδοι αναθεωρούνται διαρκώς, αλλά και το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο εμπλουτίζεται συνεχώς. Νέες θεωρίες, σύγχρονες εξελίξεις, διαφορετικές ερμηνείες δημοσιοποιούνται κατά καιρούς και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι



ενήμεροι (Kerry και Wilding, 2004: 187). Τούτου δοθέντος η ανάγκη της διαρκούς μάθησης ωθεί όλο και περισσότερους εργαζόμενους και δη εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση πηγών πληροφόρησης και εμπλουτισμού των γνώσεών τους.

Εξάλλου, όπως έχει πιστοποιηθεί και από τη διεξαγωγή σχετικών ερευνών «η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών τους οι οποίες αποτελούν και το τελικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Yoon κ.ά. 2007, Hill, Beisiegel & Jacob 2013, στη Λιακοπούλου, 2016: 20). Συνεπώς, υφίστανται πλείστοι όσοι λόγοι οι οποίοι επιβάλλουν τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο δε κυριότερος είναι ότι ωφελημένοι αυτής θα αναδειχτούν οι ίδιοι οι μαθητές, η γνωστική και η ηθική ανάπτυξη των οποίων πρέπει να αποτελεί πρώτιστο στόχο ενός άρτιου εκπαιδευτικού συστήματος.

### **1.3 ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση**

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση μπορεί να συνδράμει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις ενώπιον των οποίων έρχονται αντιμέτωποι και να εξοικειωθούν με τις νέες εξελίξεις στον χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης. Απώτερος στόχος, ασφαλώς, δεν μπορεί να είναι άλλος από τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις τελευταίες εξελίξεις, αναστοχάζονται, προβληματίζονται και εμπλουτίζουν τις δεξιότητές τους, ούτως ώστε η προσφερόμενη διδασκαλία να είναι η καλύτερη δυνατή, τα δε αποτελέσματα τα βέλτιστα εφικτά. Πράγματι, αν συνειδητοποιήσει κανείς τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, τις υψηλές απαιτήσεις του λειτουργήματός τους και το ευμετάβλητο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός του οποίου κινούνται, εύκολα γίνεται αντιληπτή η σημασία και η αξία της συνεχούς επιμόρφωσής τους.

Ο Eraut διατυπώνει την άποψη ότι η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση μπορεί να συμβάλλει και στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ανάληψη νέων ρόλων, όπως αυτός του διευθυντή ή του επιμορφωτή εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα μπορεί να συσχετιστεί και με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα (Eraut, 1995: 621, ό.π. 181). Διαπιστώνουμε, συνεπώς, ότι μέσω αυτής είναι δυνατόν να εκπληρωθούν πολλές στοχεύσεις που άπτονται της λειτουργίας του σχολείου. Στην ενότητα 2.1 θα

αναλυθεί η σημασία της διατήρησης της γνώσης για την αναθεώρηση της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όλα τα προηγούμενα μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως μόνο όταν ένα σχολείο έχει μετατραπεί σε κοινότητα μάθησης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης μπορεί να λειτουργήσει εύρυθμα, προλαμβάνοντας και διορθώνοντας λάθη και αστοχίες. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η έννοια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης έχει δύο επιμέρους εκφάνσεις. Σύμφωνα με τον Huysman, λοιπόν, διακρίνεται στην *προσέγγιση παρέμβασης* (αφορά στην αντιμετώπιση ενός συγκεκριμένου προβλήματος) και στην *προσέγγιση διαδικασίας*, η οποία έχει μόνιμο χαρακτήρα και αποτελεί πάγιο γνώρισμα της ζωής του σχολείου (ό.π. σελ. 23). Με την πρώτη αντιμετωπίζεται ένα πρόβλημα που μπορεί να έχει ανακύψει, ενώ με τη δεύτερη καθιερώνεται ένας μόνιμος μηχανισμός επιμόρφωσης και κατοχύρωσης της αποκτώμενης γνώσης.

Σε αυτό το σημείο ας σημειώσουμε απλώς ότι η μετεκπαίδευση θα πρέπει να έχει διαρκή χαρακτήρα, διότι «η συνεχής ανάπτυξη της τεχνολογίας, η μεταβολή των συνθηκών, η συνεχής αύξηση των γνώσεων [...] καθιστούν αναγκαία τη συνεχή εκπαίδευση των εργαζομένων» (Ασπρίδης, 2017: 58). Συνεπώς, οι συνθήκες οι οποίες επικρατούν στις ημέρες μας είναι αυτές που επιτάσσουν τη διαρκή ενημέρωση των εργαζομένων και την επιμόρφωσή τους στα μεταβαλλόμενα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση, απώτερη στόχευση είναι η λειτουργία της σχολικής μονάδας με όρους κοινότητας μάθησης, δηλαδή ως μιας «κυψέλης» εντός της οποίας όλοι θα αναστοχάζονται επί των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών, θα λαμβάνουν υπ' όψιν τους τις προσδοκίες και τις αντιδράσεις των μαθητών, θα αποκομίζουν νέα γνώση μέσα από την καθημερινή διδασκαλία και θα εμπλουτίζουν τόσο τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες όσο και αυτές των συναδέλφων τους.

#### **1.4 κοινότητα μάθησης: ορισμός, χαρακτηριστικά, στοχοθεσία και οφέλη**

Στην επιστημονική βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλοί ορισμοί της έννοιας της κοινότητας μάθησης. Θα σταθούμε στον ορισμό που δόθηκε από τους Leithwood και Aitken οι οποίοι ανέφεραν πως «οργανισμός μάθησης είναι ένα σύνολο ανθρώπων που επιδιώκουν κοινούς σκοπούς και αναπτύσσουν διαρκώς περισσότερο

αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους εκπλήρωσης αυτών των σκοπών» (Leithwood & Aitken, 1995: 41). Από τον ορισμό αυτό θα πρέπει να σχολιαστεί ότι προκειμένου να συγκροτηθεί ένα σύνολο εργαζομένων σε πραγματική κοινότητα μάθησης αυτοί θα πρέπει να αποβλέπουν στην εκπλήρωση κοινών σκοπών και στη διαρκή αυτοβελτίωσή τους. Επίσης, θα πρέπει να σχολιαστεί η επιδίωξη της μη επανάπαυσης στο όσα έχει ήδη επιτύχει ο/η εκπαιδευτικός και της συλλογικής εργασίας. Άλλωστε, όπως αναφέρεται και από τον Gray «τα σχολεία θα πρέπει να αφοσιωθούν στην ιδέα της διαρκούς βελτίωσης» (Gray, 2000: 236), ενώ ο Rosenholz επισημαίνει ότι «η βελτίωση της διδασκαλίας, η ανάλυση, η δοκιμή και ο πειραματισμός από κοινού με συναδέλφους είναι ένα συλλογικό παρά ένα ατομικό εγχείρημα» (Rosenholz, 1989: 73).

Κατά συνέπεια, ένας από τους κυριότερους στόχους μια σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να είναι η λειτουργία της ως μιας κοινότητας μάθησης, δηλαδή ως χώρου παραγωγής πρωτογενούς επιστημονικής έρευνας και ως σημείου στο οποίο η έρευνα που διεξάγεται θα μεταλαμπαδεύεται άμεσα προς τους εκπαιδευτικούς που συνυπηρετούν σε ένα σχολείο ή σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική περιφέρεια. Με αυτόν τον τρόπο θα διευκολυνθεί η διαδικασία της εφαρμογής αλλαγών και μεταρρυθμίσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, μιας και αυτοί αποφασίζουν τι είναι πιο προτιμητέο να υλοποιηθεί στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Παράλληλα, ένα ακόμη όφελος που προκύπτει είναι πως το σχολείο μετατρέπεται σε έναν χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί προσέρχονται με έκδηλη προσμονή, αποφεύγεται η επαγγελματική εξουθένωση, αναπτύσσονται καλές σχέσεις και οι διδάσκοντες διακρίνονται για την αυτοπεποίθηση και τον ενθουσιασμό για την εργασία τους (Pollard, 2005: 425). Επίσης, αναπτύσσουν ποικίλες δεξιότητες - πέρα απ' όσες ήδη έχουν - και ανακαλύπτουν πόσα πολλά μπορούν να επιτύχουν. Ακόμη, με τη διεξαγωγή ενός ουσιαστικά ελκυστικού μαθήματος - βασική στόχευση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης - περιορίζονται τα φαινόμενα απειθαρχίας εντός της τάξης, εφόσον οι μαθητές επιδεικνύουν ενδιαφέρον για όσα θα συμβούν.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως δεν αντιμετωπίζονται ως μέρη μιας μηχανής στην οποία οφείλουν να ενταχθούν και την οποία οφείλουν να υπηρετήσουν, αλλά ως σκεπτόμενοι επιστήμονες των οποίων συνυπολογίζεται η άποψη και ενεργοί πολίτες που συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Προς επίρρωσιν, ο Pollard αναφέρει πως η λειτουργία ενός σχολείου με

όρους διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης συνεισφέρει στην πληρότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών (ό.π. σελ. 427).

Μάλιστα από τους Kalantzis & Cope γίνεται μια πολύ εύστοχη όσο και ενδιαφέρουσα επισήμανση: «και οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτή τη συνεργατική κουλτούρα οικοδόμησης της γνώσης» (Kalantzis & Cope, 2013: 400). Πράγματι, θα ήταν δυνατόν στις σχετικές συνεδριάσεις να λάβουν τον λόγο και οι ίδιοι οι μαθητές και με τις επισημάνσεις τους για την ποιότητα της διδασκαλίας και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με ορισμένα μαθήματα να συνεισφέρουν στην πληρέστερη κατανόηση των δυσχερειών που έχουν στη μάθησή τους, των προσδοκιών που τρέφουν από τους εκπαιδευτικούς και των σημείων της διδασκαλίας που χρήζουν βελτίωσης. Άλλωστε, ο νόμος 1566 του 1985, ο βασικότερος νόμος που διέπει την εκπαίδευση στην Ελλάδα, προβλέπει στα άρθρα 11 και 51 τη συμμετοχή των μαθητών στις συνεδριάσεις του σχολείου<sup>1</sup>. Κατά συνέπεια, στην ελληνική νομοθεσία υπάρχει πρόβλεψη για τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη των αποφάσεων. Σε αυτές τις συνεδριάσεις, λοιπόν, θα συζητηθεί και ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο θα μετατραπεί σε κοινότητα μάθησης και θα αποφασιστεί ο ρόλος τον οποίο θα διαδραματίσουν σε αυτή τη διαδικασία οι μαθητές.

Συνεχίζοντας στο ζήτημα της λειτουργίας ενός σχολείου ως κοινότητας μάθησης θα αναφέρουμε ότι από τον Pollard έχει επισημανθεί ότι στο μέτρο και στο βαθμό που τα σχολεία λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση και ανταποκρίνονται εποικοδομητικά στις αλλαγές (Pollard, 2005: 419). Αν μάλιστα αναλογιστούμε πόσο εφεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί στις μεταρρυθμίσεις, αντιλαμβανόμαστε πόσο επιβεβλημένο είναι να

---

<sup>1</sup> Στο άρθρο 11 διαβάζουμε τα εξής: «Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο τον διευθυντή του σχολείου. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων», ενώ στο 4<sup>ο</sup> εδάφιο αναφέρεται πως: «ο τρόπος λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, οι ειδικότερες αρμοδιότητές του και τα ειδικά θέματα, στη συζήτηση των οποίων παρίστανται εκπρόσωποι των μαθητών, ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Στο άρθρο 51 και ειδικότερα, στην 1<sup>η</sup> παράγραφο διαβάζουμε τα εξής: «σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή», ενώ στη 2<sup>η</sup> παράγραφο αναφέρεται ότι: «στα σχολικά συμβούλια των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους».

δημιουργηθούν κοινότητες μάθησης σε όλα τα σχολεία, δοθέντος ότι η εκπαίδευση υπόκειται – και πρέπει να υπόκειται – σε διαρκείς αναθεωρήσεις και αλλαγές.

Την ίδια στιγμή οι Sammons, Hillman και Mortimore επιχειρώντας μια ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με την σχολική αποτελεσματικότητα εντόπισαν 11 παράγοντες οι οποίοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή (όπ. αναφ. στον Pollard, 2005: 405). Μεταξύ αυτών των παραγόντων ήταν η αποτελεσματικότητα του/της διευθυντή/-τριας, η συναίνεση σε ένα κοινό όραμα, η σαφής εστίαση του σχολείου στη διδασκαλία και στη μάθηση, η επικέντρωση στην καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών από τους μαθητές, η αφοσίωση στην ανατροφοδότηση των επιδόσεων των μαθητών, η τήρηση σαφών κανόνων συμπεριφοράς, η παροχή δικαιωμάτων και υπεύθυνων θέσεων στους εκπαιδευόμενους, οι καλές σχέσεις με τους γονείς και η λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας μάθησης, όπου «οι εκπαιδευτικοί και τα διευθυντικά στελέχη συνεχίζουν να μαθαίνουν, βελτιώνουν και αναθεωρούν τις πρακτικές τους» (όπ. σελ. 406). Εύκολα καθίσταται σαφές από τα προαναφερθέντα πως η λειτουργία ενός σχολείου ως οργανισμού μάθησης αποτελεί μια βασική αιτία της εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας του.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημάνουμε ότι η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην έκθεση την οποία εξέδωσε το 2018 προχωρά σε ειδική μνεία στην ανάγκη τα σχολεία να λειτουργούν υπό μορφή κοινοτήτων μάθησης. Ειδικότερα, τονίζεται η ανάγκη μετασχηματισμού τους σε αυτή τη μορφή, διότι μια τέτοια εξέλιξη «παρέχει στη σχολική μονάδα τη δυνατότητα να προωθεί, μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία, με τη σειρά της, σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών» (έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018: 97). Δηλαδή, με αυτόν τον τρόπο προάγεται η καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και βελτιώνεται *in situ* το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους άμεσα επωφελούμενους μαθητές.

Επιπροσθέτως, άλλοι μελετητές, όπως ο Sergiovanni και η Servage τονίζουν εμφαντικά την ανάγκη μετασχηματισμού των σχολικών μονάδων σε κοινότητες μάθησης. Ειδικότερα, ο Sergiovanni θεωρεί ότι η εν λόγω μεταρρύθμιση συνιστά την πιο σημαντική μέθοδο βελτίωσης του σχολείου (όπ. 97), ενώ η Servage κρίνει ότι τα βασικά γνωρίσματα μιας κοινότητας μάθησης είναι πως η ανάπτυξη του προσωπικού

αποτελεί έναν ζωτικής σημασίας όρο για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποτελεσματικότερη όταν είναι συνεργατική και συλλογική και ότι οι συνεργατικές διαδικασίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν έρευνα και επίλυση προβλημάτων σε αυθεντικά πλαίσια καθημερινών πρακτικών διδασκαλίας (ό.π. 97).

Πάγιο χαρακτηριστικό της όλης διαδικασίας θα πρέπει να είναι ο κριτικός αναστοχασμός. Εκεί θα πρέπει να αποβλέπουν οι εκπαιδευτικοί και σε αυτό το σημείο θα πρέπει να κατατείνουν οι προσπάθειές τους, δηλαδή στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεών και πρακτικών με απώτερο σκοπό την αναθεώρηση των δεδομένων κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων (ό.π. σελ. 98). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί με τη δράση τους θα πρέπει να μην περιοριστούν μόνο στο πώς θα διδάξουν μια ενότητα ιστορίας ή ένα κεφάλαιο χημείας, αλλά να αναχθούν σε ευρύτερες στοχεύσεις, να συνειδητοποιήσουν τον καθοριστικό τους ρόλο εντός της κοινωνίας. Αυτό θα επιτευχθεί διά του στοχαστικού διαλόγου και του συλλογικού κριτικού αναστοχασμού, για να αναζητήσουν «εναλλακτικές δυνατότητες και προοπτικές, σε σχέση με τις κυρίαρχες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες» (Stoll κ.ά. al., 2006· Brookfield, 2007· Servage, 2008 ό.π. σελ. 100). Συνεπώς, μια βασική στόχευση θα πρέπει να είναι ο προβληματισμός επί της λειτουργίας του ισχύοντος κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συστήματος και επί των όσων αυτό εμφανίζει ως δεδομένες και μη επιδεχόμενες αμφισβήτησης αλήθειες.

## **1.5 προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας της κοινότητας μάθησης**

Ασφαλώς, για να είναι αποτελεσματική μια τέτοια μέθοδος θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, το όλο εγχείρημα θα πρέπει να έχει τον χαρακτήρα συλλογικής και συνεχούς προσπάθειας κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μια διαδικασία αλληλο-ενημέρωσης και αλληλο-επιμόρφωσης (Λιακοπούλου, 2016: 22). Άλλωστε, είναι προφανές ότι εάν δεν συμμετάσχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας σε αυτό το εγχείρημα δεν θα υπάρξει πλήρης ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής και έτσι δεν πρόκειται να υπάρξει μια σύμπλευση και μια κοινή πορεία ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές. Σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο ένα σχολείο δεν θα κατορθώσει να εφαρμόσει μια κοινή στρατηγική, γεγονός που θα

αποδειχτεί ήκιστα αποτελεσματικό για τη μάθηση που είναι ο αρχικός και ο απώτερος στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Μια ακόμη προϋπόθεση είναι η όλη διαδικασία να έχει αμιγώς πρακτικό χαρακτήρα και να συμβάλλει στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους συντάκτες της έκθεσης της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. ο συγκεκριμένος τρόπος επιμόρφωσης «έχει το πλεονέκτημα ότι συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις τάξης και σχολείου, που σημαίνει ότι ισχυροποιεί τις αμοιβαίες σχέσεις της σχολικής πράξης με τη σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση, σύνδεση η οποία αποτελεί σταθερό αίτημα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απαιτούν οι θεωρίες να έχουν σαφείς και εμφανείς προεκτάσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές της τάξης και της σχολικής μονάδας». (ό.π. σελ. 99). Συνεπώς, αυτό αποτελεί μια ακόμη προϋπόθεση για την ορθή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης: να απαντά σε άμεσα και ζωτικά ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί και να συμβάλλει ενεργά στην επίλυσή τους.

Επίσης, στην έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Δ.Δ.Ε., στην οποία προαναφερθήκαμε, γίνεται λόγος για τα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να έχει αυτή η κοινότητα. Ειδικότερα, επισημαίνεται πως: «κεντρικά χαρακτηριστικά των εν λόγω κοινοτήτων, στην πλήρη ανάπτυξή τους, είναι η δημιουργία κοινού οράματος, η αποκέντρωση της εξουσίας και οι συλλογικές αποφάσεις με ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και συλλογική και τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων» (έκθεση Α.ΔΙ.Π.Δ.Δ.Ε., 2018: 97). Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, τονίζεται η συλλογικότητα η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζει τις συγκεκριμένες κοινότητες μάθησης, η ανάγκη αποκέντρωσης των ευθυνών και κατά συνέπεια ανάληψής τους από τους εκπαιδευτικούς της τάξης.

Θα πρέπει δε να επισημανθεί πως η εν λόγω διαδικασία, όταν και εφόσον μεθοδευτεί ορθά, εναποθέτει στους εκπαιδευτικούς ένα σημαντικό μέρος της λήψης αποφάσεων οι οποίες μέχρι πρότινος είχαν αναλάβει άλλοι λ.χ. ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής, ο σχολικός σύμβουλος κ.ά. Έτσι, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως η διαδικασία αυτή μπορεί να συμβάλλει ενεργά στην αυτονόμηση του εκπαιδευτικού, αν και συγχρόνως ακριβώς αυτός ο επιμερισμός ευθυνών μπορεί να αποτρέψει ορισμένους από το να ταυτιστούν με μια τέτοια στόχευση. Δηλαδή, ενδέχεται κάποιοι εκπαιδευτικοί να δυσανασχετήσουν από την προοπτική του να αναλάβουν ευθύνες οι οποίες μέχρι τότε είχαν αναληφθεί από τους προϊσταμένους τους και θα προτιμήσουν

την εύκολη λύση της τυφλής εφαρμογής άνωθεν προερχόμενων εντολών και διδακτικών «συνταγών».

Ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός είναι ή οφείλει να είναι ένας ελεύθερα σκεπτόμενος/-η επιστήμονας που λαμβάνει υπ' όψιν τους τις ιδιαιτερότητες του τμήματος που του έχει ανατεθεί, προσαρμόζει την εργασία του σε αυτές και διδάσκει βάσει των επιστημονικών αρχών που οφείλει ένας παιδαγωγός να τηρεί.

Για την αντιμετώπιση του δισταγμού που ενδέχεται να επιδείξουν οι εκπαιδευτικοί ενώπιον της λήψης ουσιαστικών αποφάσεων και της απόδοσης νέων ευθυνών κρίνεται σκόπιμο οι λειτουργοί της εκπαίδευσης να ενημερωθούν αναλυτικά γι' αυτό το νέο πρότυπο σχολικής μονάδας, να πληροφορηθούν τα πλεονεκτήματα τα οποία έχει και να συζητήσουν για την αναγκαιότητα της λήψης ευθυνών και από την πλευρά τους. Καθ' αυτόν τον τρόπο, αναμένεται να συνειδητοποιήσουν ότι υιοθετώντας τη λογική της κοινότητας μάθησης η σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούν, θα λειτουργεί πιο εύρυθμα, ότι τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν μπορούν να επιλύονται άμεσα και αποτελεσματικά και ότι η μάθηση των παιδιών είναι δυνατόν να ενισχυθεί.

## **1.6 βασικές στοχεύσεις της επιμόρφωσης: διδακτική επάρκεια και κοινωνική συνειδητότητα**

Εν συνεχεία, θα διερευνήσουμε τις στοχεύσεις οι οποίες θα πρέπει να εξυπηρετούνται από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με την Blandford με τη διαδικασία της επιμόρφωσης βελτιώνεται ο τρόπος της προσωπικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, διορθώνονται οι μη αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας, προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και διευκολύνονται οι αλλαγές (Blandford, 2005: 4, ό.π. 182). Δηλαδή, πρόκειται για μια διαδικασία σύγχρονης επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών με την οποία αποβλέπουμε στην επίλυση τρεχόντων προβλημάτων που αναφέρονται στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και σε ευρύτερες πολιτικές στοχεύσεις.

Οι Αρβανίτης και Κατσαρός, από την πλευρά τους, κρίνουν ότι «οι σύγχρονες προσεγγίσεις για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών εστιάζουν στη συνεργατική/ομότιμη και αναστοχαστική επαγγελματική μάθηση, στη σύνδεσή



της με την καθημερινότητα του σχολείου και τη διδακτική πρακτική, στη ρητή τεκμηρίωση των παιδαγωγικών επιλογών και της αποτελεσματικότητάς τους με μετρήσιμα μεγέθη, καθώς και στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τη διαφορετικότητα των μαθητών» (Αρβανίτης και Κατσαρός, 2016: 139). Από αυτή την παρατήρηση συνάγεται πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζεται στη μεταξύ τους συνεργασία, να έχει αμιγώς πρακτικό και εφαρμόσιμο χαρακτήρα και να διακρίνεται για την επιστημονική της ποιότητα. Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί πως η σχετική διαδικασία έχει ως απώτερο στόχο την εξατομίκευση της προσέγγισης και την εστίαση στις ανάγκες ενός εκάστου των μαθητών.

Ασφαλώς, απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι αυτή να μην περιοριστεί στα στενά πλαίσια της μετάδοσης και βελτίωσης μόνο των διδακτικών πρακτικών, αλλά και να λάβει ευρύτερες διαστάσεις και να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις πολύπλοκες δομές του σχολείου και τις σχέσεις του με «τις εξωτερικές κοινωνικο-πολιτισμικές παραμέτρους που επηρεάζουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη σχέση τους με το κοινωνικό γίγνεσθαι» (έκθεση Α.ΔΙ.Π.Δ.Δ.Ε., σελ. 100). Δηλαδή, με τη σχετική επιμόρφωση θα πρέπει να αποβλέπουμε στο να καταστήσουμε τους εκπαιδευτικούς πιο ευαισθητοποιημένους στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών τάξεων, στην ανισότητα που μπορεί να ενισχύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και στην συνειδητοποίηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Αν θα θέλαμε να γίνουμε πιο σαφείς, θα αναφέραμε ότι το σχολείο και το κοινωνικό σύνολο είναι σε μια διαρκή αλληλεπίδραση και πως ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία έχει τον αντίκτυπό του στο σχολείο, αλλά και αντιστρόφως το σχολείο με τα αναλυτικά του προγράμματα, τις διδακτικές του πρακτικές και τις εξετάσεις του επηρεάζει την κοινωνία και τις λειτουργίες της. Άλλωστε, ο κυριότερος λόγος ύπαρξης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Αυτή ακριβώς τη συσχέτιση σχολείου – κοινωνίας θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν και οι εκπαιδευτικοί και εκεί θα πρέπει να αποβλέπει και η επιμόρφωσή τους.

Αυτή η δε η στόχευση υποστηρίζεται και από συγγραφείς, όπως οι Carr και Kemmins οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «οι σχολικές κοινότητες πρέπει να γίνουν, και να το πιστέψουν αυτό, μέλη ενός γενικού κοινωνικού σχεδιασμού μέσα από τον οποίο η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί θα υποστούν μια ευρύτερη κριτική αναμόρφωση» (Carr και Kemmis, 1997: 212).

Είναι προφανές από όσα αναφέρθηκαν ότι η στόχευση αυτή συνδέεται με τη σχολή της Νέας Κοινωνιολογίας. Είναι η σχολή η οποία, σύμφωνα με τον G. Whity, επιδιώκει να θέσει υπό αμφισβήτηση της κυρίαρχες πεποιθήσεις που ο εκπαιδευτικός θεωρεί αυτονόητες (όπ. αναφ. στους Blackledge και Hunt, 2004: 450). Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, που ανήκουν σε αυτή τη σχολή, θεωρούν ότι πρωτεύουσα σημασία έχει η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα συμφέροντα συγκεκριμένων τάξεων και επαγγελματικών ομάδων που την ορίζουν. Επίσης, πιστεύουν ότι είναι διερευνητέο με ποιο τρόπο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προέκυψε ως αποτέλεσμα πίεσης από την πλευρά συγκεκριμένων συμφερόντων, ενώ συγχρόνως κρίνουν ότι έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο πόσο πολύ ευνοούνται από τις σχολικές πρακτικές τα παιδιά της μεσαίας και της ανώτερης τάξης έναντι των μαθητών που ανήκουν στα εργατικά στρώματα ή των μαθητών που έχουν χαμηλές επιδόσεις (ό.π. σελ. 450 – 451).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στην έρευνα της Ράπτη στην οποία αναδείχτηκαν στην πραγματικότητα όλα όσα μόλις καταγράψαμε σε θεωρητικό επίπεδο. Η ερευνήτρια, λοιπόν, έθεσε μια σειρά από ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν τα λάθη των μαθητών τους. Από την επεξεργασία των απαντήσεών τους προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τις διακρίσεις που υφίστανται οι λεγόμενοι αδύνατοι μαθητές. Συγκεκριμένα, από ορισμένους εκπαιδευτικούς ειπώθηκε το εξής: *«οι δάσκαλοι δεν επιπλήττουν τους μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση και τους κοινωνικά προνομιούχους, γιατί είναι ευαίσθητοι και υποφέρουν, σε σχέση με τους αδύνατους που έχουν συνηθίσει στις παρατηρήσεις και δεν τους κακοφαίνεται»*, ενώ άλλοι ανέφεραν πως: *«οι κακοί μαθητές δεν σε αφήνουν να κάνεις μάθημα, σε ενοχλούν με τις βλακειές τους, ενώ αντίθετα, τα λάθη των πολύ καλών μαθητών είναι εποικοδομητικά για τη μάθηση»* (Ράπτη, 2007: 107). Αυτές ακριβώς τις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και αυτή θα πρέπει να είναι μια από τις βασικότερες στοχεύσεις της επιμόρφωσης, η κοινωνική συνειδητότητα και η ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα που σχετίζονται με τον κοινωνικό αντίκτυπο του έργου τους.

Επίσης, από την ίδια έρευνα εξήχθη ως συμπέρασμα πως ο δάσκαλος απευθύνει περισσότερες ειρωνείες, χαρακτηρισμούς και παρατηρήσεις στις λανθασμένες απαντήσεις των μη προνομιούχων κοινωνικά μαθητών και αυτών με χαμηλή επίδοση, ενώ τα λάθη των κοινωνικά προνομιούχων και αυτών που έχουν

πολύ καλή επίδοση αντιμετωπίζονται από τον δάσκαλο με θετικό τρόπο (ό.π, σελ. 98). Εύκολα, λοιπόν, συνάγεται πως αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν επί ίσοις όροις τους μαθητές τους και ότι η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευομένων διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο στο πώς θα τους συμπεριφερθούν οι εκπαιδευτικοί. Αυτές ακριβώς τις στάσεις τους θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και να προσπαθήσουν να τις περιορίσουν.

Από την άλλη και κοινωνιολόγοι της βεμπεριανής σχολής αποδέχονται πως το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά μια κοινωνική κατασκευή διά της οποίας εξυπηρετούνται συγκεκριμένοι στόχοι. Ειδικότερα, η Margaret Archer θεωρεί ότι «η εκπαίδευση εξαρτάται από τις σκόπιμες ενέργειες των ανθρώπων. Η εκπαίδευση έχει τα δεδομένα χαρακτηριστικά λόγω των στόχων που επιδιώκουν εκείνοι που την ελέγχουν, οι δε αλλαγές επέρχονται, όταν επιδιώκονται νέοι στόχοι από όσους έχουν τη δύναμη να μεταβάλλουν την προηγούμενη δομή της εκπαίδευσης» (ό.π. σελ. 508). Καθίσταται σαφές, λοιπόν, και από αυτή την τοποθέτηση πως το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή και όπως ακριβώς έλαβε τη σημερινή του μορφή, έτσι ακριβώς δύναται να μεταβληθεί, ανάλογα με τις πολιτικές στοχεύσεις και τις κυβερνητικές κατά καιρούς μεθοδεύσεις. Στόχος, συνεπώς, της ύπαρξης του σχολείου και των σχολικών κοινοτήτων του είναι η αναθεώρηση των ήδη εφαρμοζόμενων πρακτικών και των υφιστάμενων κοινωνικών και πολιτικών δομών.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, δηλαδή της συνειδητότητας των πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών, μπορεί να συμβάλλει και η Κοινωνική Ψυχολογία στην οποία μελετώνται τα στερεότυπα με τα οποία ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους. Ειδικότερα, τα συμπεράσματα από τα πειράματα των Rosenthal και Jacobson μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την επιμόρφωση, για να καταστεί αντιληπτό με ποιον τρόπο οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφώσουν ακόμη και τη βαθμολογία των μαθητών τους. Στο γνωστό πείραμα που διεξήγαγαν οι δύο προαναφερθέντες ερευνητές έδειξαν σε δασκάλους έναν κατάλογο με τον δείκτη νοημοσύνης των μαθητών τους. Ωστόσο, αυτός δεν αποτελούσε παρά μια αυθαίρετη κατασκευή. Οι δάσκαλοι, όμως, αντιμετώπισαν από εκείνη τη στιγμή τους μαθητές τους βάσει αυτού του καταλόγου και σύμφωνα με τις προσδοκίες που είχαν διαμορφώσει και έτσι όσοι μαθητές ψευδώς θεωρήθηκαν υψηλής νοημοσύνης αύξησαν τις επιδόσεις τους στο σχολείο, αλλά ακόμη και σε ένα αληθινό τεστ νοημοσύνης, που διανεμήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Από την άλλη, όσοι μαθητές ψευδώς είχαν χαρακτηριστεί ως μειωμένης νοημοσύνης έτυχαν χαμηλότερης

βαθμολογίας και στα αληθινά τεστ νοημοσύνης σημείωσαν πράγματι χαμηλές επιδόσεις (όπ. αναφ. στον Γεώργας, 1995: 272).

Όλα αυτά μαζί με πολλά άλλα πειράματα της Κοινωνικής Ψυχολογίας μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να προβληματιστούν και να διερωτηθούν για την αποτελεσματικότητα και των δικών τους πρακτικών.

Αυτά τα δεδομένα, λοιπόν, θα πρέπει να έχουν υπ' όψιν τους οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι σε θέση να εντοπίζουν τον αυθαίρετο χαρακτήρα που έχουν πολλές από τις αποφάσεις που λαμβάνονται από τους πολιτικούς και τα στελέχη του υπουργείου, αλλά και από τους ίδιους και να μπορούν να τις υποβάλλουν σε κριτικό έλεγχο και να ελέγχουν και οι ίδιοι τα όσα πράττουν. Εν άλλους λόγους, ένας βασικός στόχος της επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι η όξυνση της κοινωνικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών και η συνειδητοποίηση της σύνδεσης του έργου τους με τα όσα λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία.

## **1.7 η έρευνα δράσης: ορισμός, γνωρίσματα, περιορισμοί και σύνδεσή της με τη μετατροπή ενός σχολείου σε κοινότητα μάθησης**

Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για την επίτευξη όλων αυτών των στοχεύσεων θα πρέπει να είναι η έρευνα δράσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκπαιδευτούν και να εξοικειωθούν με τη διεξαγωγή της σχετικής ερευνητικής μεθόδου, προκειμένου να είναι σε θέση να τεκμηριώνουν όλα όσα παρατηρούν εντός της σχολικής αίθουσας, να στοιχειοθετούν τις απόψεις τους και να καταλήγουν σε έγκυρα και χρήσιμα συμπεράσματα από την καθημερινή τριβή με την εργασία τους.

Στην έκθεση την οποία έδωσε στη δημοσιότητα η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. το 2018 διαβάζουμε πως για να μην διολισθήσει η ενδοσχολική επιμόρφωση σε τεχνοκρατικές πρακτικές, δηλαδή πώς θα διδαχθεί μια συγκεκριμένη ενότητα λ.χ. της Φυσικής ή των Θρησκευτικών και για να διασφαλιστεί η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν στην έρευνα δράσης (Αυγητίδου, 2014· Grundy & Robison 2004· Owen, 2016, όπ. αναφ. στην έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, σελ. 100).

Ακολουθώντας, θα διερευνήσουμε το περιεχόμενο του συγκεκριμένου τρόπου έρευνας. Η έρευνα δράσης, λοιπόν, είναι ένα από τα εργαλεία που μπορεί να έχει ο

ερευνητής στη διάθεσή του, προκειμένου να διερευνήσει τάσεις σε μια κοινωνική ομάδα και, πρωτίστως, να προτείνει λύσεις σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Ειδικότερα, σκοπός του συγκεκριμένου τύπου έρευνας είναι να εντοπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, να το μελετήσει, να το περιγράψει και κατόπιν να εισηγηθεί εφαρμόσιμες λύσεις. Όπως πολύ χαρακτηριστικά έχει λεχθεί, η βασική αφετηρία της έρευνας δράσης είναι «να μην υπάρξει έρευνα χωρίς πράξη και πράξη χωρίς έρευνα».

Από τους Carr και Kemmis αναφέρεται ότι: «η έρευνα δράσης επιδιώκει τη βελτίωση σε τρεις περιοχές: πρώτον, να βελτιώσει μια πρακτική· δεύτερον, να βελτιώσει την κατανόηση της πρακτικής από τους δράστες· και τρίτον, να βελτιώσει την κατάσταση μέσα στην οποία ασκείται η πρακτική» (Carr και Kemmis, 1997: 219). Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας, λοιπόν, συγκεντρώνει μια σειρά από χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως ότι αποβλέπει στην περιγραφή ενός προβλήματος σε μια συγκεκριμένη περίπτωση (π.χ. μια τάξη υποδοχής σε ένα σχολείο της δυτικής Αττικής ή μια τάξη με αδύνατους μαθητές σε ένα ιδιωτικό σχολείο της Κρήτης), εστιάζει σε αυτήν και προτείνει λύσεις που μπορούν να εφαρμοστούν μόνο σε αυτήν.

Επίσης, πολύ ουσιώδες είναι και το εξής: η έρευνα δράσης δεν διαμορφώνει ένα δεσμευτικό πλαίσιο εκ των προτέρων, αλλά αν και έχει ως βάση έναν κύριο σχεδιασμό, θα πρέπει κατά τη διάρκειά της να αναθεωρείται και να αναδιαμορφώνεται, σύμφωνα με τα δεδομένα τα οποία κάθε φορά εμφανίζονται. Είναι, με άλλα λόγια, μια έρευνα που διαρκώς προσαρμόζεται στα στοιχεία που προκύπτουν από την υλοποίησή της και με αυτήν οι ερευνητές βρίσκονται διαρκώς σε ένα «αυτοστοχαστικό σπινάλ», δηλαδή σε μια συνεχή διαδικασία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού και ακολούθως επανασχεδιασμού, εκ νέου εφαρμογής, παρατήρησης και αναστοχασμού (Cohen, Manion, Morrison, 2007: 390).

Ακόμη, στην έρευνα δράσης συμμετέχουν και συν-διαμορφώνουν το πλαίσιο της και τα υποκείμενα τα οποία σε άλλες έρευνες δεν συμμετέχουν στην διεξαγωγή της έρευνας και απλώς παρατηρούνται από τον ερευνητή ή την ερευνήτρια. Σε αυτήν την περίπτωση, όμως, τα υποκείμενα (στο προηγούμενο παράδειγμα ο δάσκαλος και οι μαθητές της τάξης υποδοχής) συμμετέχουν ενεργά στη διεξαγωγή της έρευνας, συμβάλλουν με τις γνώσεις και τις απόψεις που έχουν και συναποφασίζουν με τον ερευνητή τι πρέπει να γίνει, προκειμένου να ολοκληρωθεί η έρευνα. Άλλωστε, αυτός είναι ένας εκ των βασικότερων σκοπών της έρευνας δράσης, η συμμετοχή. Από τους Carr και Kemmis επισημαίνεται ότι: «όσοι εμπλέκονται στην υπό μελέτη πρακτική συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή στον

σχεδιασμό, στη δράση, στην παρατήρηση και στον στοχασμό. Κατά την εξέλιξη ενός σχεδίου έρευνας δράσης είναι αναμενόμενο ότι ένας διευρυμένος κύκλος όσων σχετίζονται με τη συγκεκριμένη πρακτική θα συμμετέχει σ' αυτή την ερευνητική διαδικασία» (ό.π. 1997, 219 – 200). Συνεπώς, χαρακτηριστικό μιας αξιολογικής έρευνας δράσης θα πρέπει να είναι και η ενεργός συμμετοχή όλων όσοι εμπλέκονται σε μια κατάσταση.

Επιπροσθέτως, όλο όσοι εμπλέκονται σε αυτήν θα πρέπει να είναι συναισθηματικά έτοιμοι, να δεχτούν ότι ανά πάσα στιγμή μπορεί να προκύψουν εκπλήξεις και ανατροπές. Θα πρέπει να βρίσκονται σε εγρήγορση για όποιες αλλαγές μπορεί να προκύψουν και να απαιτούν την αναθεώρηση των όσων μέχρι εκείνη τη στιγμή είχαν αποφασίσει.

Όπως, όμως, γίνεται αντιληπτό, για να διεξαχθεί μια τέτοιου είδους έρευνα απαιτούνται μια σειρά από προϋποθέσεις. Η κυριότερη είναι η θέληση του/της εκπαιδευτικού, αλλά και όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία να αλλάξουν. Αν δεν μπορούμε να πείσουμε τους εκπαιδευτικούς, τα διευθυντικά στελέχη ενός σχολείου, τους διοικητικούς υπαλλήλους, τους μαθητές και τους γονείς ότι μια παραδεδομένη και μακροχρόνια, αλλά εν τέλει αναποτελεσματική στρατηγική, πρέπει να μεταβληθεί, τότε δεν είναι καθόλου εύκολο να διεξάγουμε μια έρευνα δράσης. Αυτή, λοιπόν, είναι η βασικότερη προϋπόθεση μια τέτοιας έρευνας και είναι κατά βάση μια προϋπόθεση η οποία εγείρει ερωτήματα που σχετίζονται με τη προσωπική βιοθεωρία ενός εκάστου των εκπαιδευτικών και τον τρόπο θέασης των πραγμάτων.

Αν λ.χ. ένας εκπαιδευτικός δεν έχει την παραμικρή διάθεση να αναθεωρήσει τις διδακτικές του μεθόδους, αν αρκείται στην παθητική αναπαραγωγή των όσων αναφέρει το κρατικά εγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, αν θεωρεί ότι οι μαθητές του μαθαίνουν απομνημονεύοντας σελίδες επί σελίδων και αν νομίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ικανοποιητικά, τότε δεν είμαστε σε θέση να επέμβουμε με ευχέρεια. Σε αυτές τις περιπτώσεις η μόνη λύση είναι η πειθώ και ο διάλογος. Μόνο με αυτά τα μέσα θα κατορθώσουμε να πείσουμε όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι, γονείς, μαθητές κ.ά.) ότι αν δοκίμαζαν μια νέα μέθοδο διδασκαλίας ή έναν καινοτόμο τρόπο διοίκησης και αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να δουν άμεσα και απτά αποτελέσματα βελτίωσης της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Εκτός από όλα αυτά θα πρέπει να πληρούνται και ορισμένες άλλες προϋποθέσεις, όπως η εύρεση του χρόνου κατά τον

οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα, η καλή συνεργασία μεταξύ δασκάλου και ερευνητή, η συναίνεση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η εύρεση των αναγκαίων πόρων και η ενημέρωση των μαθητών και των γονέων για τη διεξαγωγή της έρευνας, τα συμπεράσματα που αναμένεται να προκύψουν από αυτήν και τις αναθεωρήσεις που αυτή μπορεί να επιβάλλει στη διδακτική διαδικασία.

Οδηγούμενοι σε ορισμένα συμπεράσματα θα πρέπει να επισημάνουμε τα εξής. Ο Kurt Lewin είχε πει πως: «ένας από τους καλύτερους τρόπους να κατανοήσεις τον κόσμο, είναι να προσπαθήσεις να τον αλλάξεις». Εκεί αποβλέπει η έρευνα δράσης, στην κατανόηση του κόσμου διά της αλλαγής. Με αυτό το μεθοδολογικό εργαλείο επιχειρούμε τον εντοπισμό ενός προβλήματος, την μελέτη του και την εισήγηση απτών και υλοποιήσιμων λύσεων. Δηλαδή, αποτελεί μια μορφή έρευνας που οπωσδήποτε έχει σαφές θεωρητικό υπόβαθρο κι ακρίβεια αλλά ως απώτερη στόχευση την επίλυση ενός υπαρκτού προβλήματος που απασχολεί τον οργανισμό στον οποίο εργαζόμαστε ή τον οποίο διοικούμε.

## **2 η έννοια της διαχείρισης γνώσης (knowledge management)**

### **2.1 ορισμός, σημασία και ιστορική αναγωγή**

#### **2.1.1 ορισμός**

Ακολούθως, θα εστιάσουμε στο ζήτημα της γνώσης και θα σταθούμε στην έννοια της διαχείρισής της. Σύμφωνα με τους Αρβανίτη και Κατσαρό: «η έννοια της διαχείρισης γνώσης (*knowledge management*) αναφέρεται στη δυνατότητα ενός οργανισμού να δημιουργεί, να αποθηκεύει και να διοχετεύει μέσω καθορισμένων διαύλων ροής πληροφοριών, τη γνώση που συσχετίζεται με τα κύρια αντικείμενα δραστηριότητάς του» (Αρβανίτης & Κατσαρός, 2016: 397). Εύκολα αντιλαμβανόμαστε τη σημασία την οποία έχει αυτή η διαδικασία. Ο κάθε οργανισμός κατά τη λειτουργία του παράγει γνώση η οποία τις περισσότερες φορές άπτεται της ιδιαιτερότητάς του, δηλαδή των ιδιαίτερων λειτουργιών τις οποίες αυτός έχει. Η γνώση αυτή θα πρέπει να συγκροτείται σε σώμα, να διατηρείται και να μην «εξαυλώνεται».

Επίσης, ας αναφέρουμε ότι από τον Κυπαρισσίδα επισημαίνεται πως «η διαχείριση γνώσης είναι η διαχείριση του οργανισμού με στόχο τη συνεχή ανανέωση

της βάσης γνώσεων, αυτό σημαίνει π.χ. δημιουργία υποστηρικτικών οργανωτικών δομών, διευκόλυνση των μελών του οργανισμού, χρήση Τεχνολογικών Πληροφοριών με έμφαση στην ομαδική εργασία και τη μεταβίβαση γνώσης» (Κυπαρισσίδης, 2006: 16). Ο ορισμός αυτός μας επιτρέπει να αντιληφθούμε πως με αυτή τη διαδικασία ένας φορέας πρέπει να εμπλουτίζει και να εδραιώνει τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει τα μέλη του (συνεχής ανανέωση βάσης γνώσεων), να τα διευκολύνει στην πρόσβαση σε αυτή, ενώ το συγκεκριμένο εγχείρημα διακρίνεται για τον ομαδικό του χαρακτήρα, πρόκειται, συνεπώς, για μια από κοινού προσπάθεια (ομαδική εργασία).

Ακόμη, ο Carrión έχει ορίσει τη διαχείριση γνώσης ως: «μια σειρά από διαδικασίες και συστήματα που επιτρέπουν τη σημαντική αύξηση του πνευματικού κεφαλαίου ενός οργανισμού, μέσω της διαχείρισης της αποτελεσματικής ικανότητας αντιμετώπισης προβλημάτων (στο λιγότερο δυνατό χρόνο), με απώτερο στόχο τη δημιουργία συγκριτικών πλεονεκτημάτων που θα διαρκέσουν στο χρόνο» (στον Ασπρίδη, 2017: 65). Από αυτόν τον ορισμό μπορούμε να αξιοποιήσουμε την επισήμανση περί της ταχείας επίλυσης προβλημάτων, κατά τρόπο ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να μην έχουν βραχεία διάρκεια. Με λίγα λόγια, η ορθή διαχείριση της γνώσης μπορεί να συμβάλλει στην εδραίωση μιας επιχείρησης και στην ικανοποίηση όλων όσοι συναλλάσσονται με εκείνη.

Από την άλλη, η απώλεια της γνώσης μπορεί να οφείλεται σε πολλούς και ποικίλους παράγοντες, ένας από τους κυριότερους είναι η αδιαφορία ή η έλλειψη χρόνου από την πλευρά της διοίκησης να μεριμνήσει για τη διαφύλαξή της. Άλλοι παράγοντες μπορεί να είναι η τακτική εναλλαγή προσωπικού, η άγνοια της διοίκησης για τη σημασία της διαχείρισης της γνώσης και η απροθυμία των εργαζομένων να καταπιαστούν με αυτό το ζήτημα.

### **2.1.2 η σημασία της διατήρησης της γνώσης**

Σε ό,τι αφορά ακόμα στο ζήτημα της σημασίας την οποία μπορεί να έχει η διαχείριση της γνώσης θα πρέπει να επισημάνουμε πως «όλο και περισσότερο οι οργανώσεις επιζητούν την ανάπτυξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος μέσω υψηλής ποιότητας εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού» δοθέντος ότι «η ανάπτυξη των ικανοτήτων ενός στελέχους το καθιστά, κατά τεκμήριο, ικανότερο να αντιληφθεί τις δυνάμεις του εργασιακού του περιβάλλοντος, γεγονός το οποίο πιστεύεται ότι διευκολύνει την αφοσίωση του ατόμου στην οργάνωση» (Ασπρίδης κ.ά., 2017, σελ. 57). Αυτή η επισήμανση μας επιτρέπει να κατανοήσουμε ότι διά μέσω της ορθής



διαχείρισης της γνώσης ένας φορέας μόνο οφέλη μπορεί να αποκομίσει. Οι καταρτιζόμενοι και διαρκώς επιμορφωνόμενοι εργαζόμενοι μπορούν να αποτελέσουν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μιας επιχείρησης, η οποία βασιζόμενη στις συνεχώς εμπλουτιζόμενες και ανανεωνόμενες δεξιότητες των στελεχών της μπορεί να εδραιώσει τη θέση της και να ενισχύει ενεργά το προφίλ της, αλλά και τον βαθμό ικανοποίησης των συναλλασσόμενων με εκείνη. Με αυτές τις μεθόδους το άτομο καθίσταται ικανό να ενστερνιστεί τις αρχές βάσει των οποίων λειτουργεί μια επιχείρηση και να ταυτιστεί περισσότερο με τις στοχεύσεις οι οποίες έχουν τεθεί.

Αν θα θέλαμε να επικεντρωθούμε στον χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να επισημάνουμε πως με αυτή τη διαδικασία βελτιώνεται η ποιότητα της διδακτικής πρακτικής. Άλλωστε, «η προετοιμασία για την παρουσίαση των εμπειριών και των αποτελεσμάτων της έρευνας δράσης απαιτεί περαιτέρω προβληματισμό και ανάλυση, που κάνουν εναργέστερες τις αρχικές ερμηνείες και δίνουν λαβή για νέες ιδέες» (Altrichter κ.ά. 2001: 256). Σε αυτή την επισήμανση τονίζεται, αρχικά, ως δεδομένο πως θα προηγηθεί μια έρευνα δράσης για την διαφύλαξη της εμπειρίας και ότι με όλη αυτή η διαδικασία οι εκπαιδευτικοί εκόντες άκοντες θα ωθηθούν να προβληματιστούν επί των εφαρμοζόμενων διδακτικών τους μεθόδων και επί της αποτελεσματικότητάς τους και καθ' αυτόν τον τρόπο θα βελτιωθούν.

Εν συνεχεία, διασφαλίζοντας και δημοσιοποιώντας τη γνώση που καθημερινά κερδίζουν οι εκπαιδευτικοί, συμβάλλουν ή δύνανται να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας. Ένα κράτος και δη ένα υπουργείο Παιδείας οφείλει να λαμβάνει υπ' όψιν του τις απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι σε καθημερινή βάση εργάζονται για τη μόρφωση των μαθητών τους. Προκειμένου αυτό να συμβεί θα πρέπει η αποκομιζόμενη γνώση να καταγραφεί κατά τρόπο συστηματικό και μεθοδικό και καθ' αυτόν τον τρόπο να διαφυλαχθεί.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μεριμνούν για τη διαφύλαξη της γνώσης τους μπορούν να εργαστούν και στον τομέα της αρχικής κατάρτισης των νέων συναδέλφων τους. Δηλαδή, η γνώση η οποία αποκομίζεται και καταγράφεται θα πρέπει να μεταδοθεί και στους νέους εκπαιδευτικούς κατά τη φάση της επιμόρφωσης την οποία δέχονται λίγο πριν εισέλθουν στη σχολική τάξη. Όπως αναφέρεται και από τον Schön οι εκπαιδευτικοί «πρέπει να είναι σκεπτόμενοι άνθρωποι της πράξης, ικανοί να μεταδίδουν τις πρακτικές θεωρίες τους και τις γνώσεις τους από την τάξη στους μελλοντικούς συναδέλφους τους» (στους Altrichter κ.ά., σελ. 258). Τούτου δοθέντος ο ρόλος του μέντορα κρίνεται ως πολύ σημαντικός· ας διευκρινιστεί δε πως

τον σχετικό ρόλο μπορούν να αναλάβουν ατύπως και οι έμπειροι και διαρκώς εμπλεκόμενοι σε αναστοχαστικές διαδικασίες εκπαιδευτικοί ενός σχολείου. Σε αυτό το θέμα, όμως, θα επανέλθουμε στην ενότητα 2.7.

Επιπροσθέτως, διασφαλίζοντας τη γνώση οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύουν στο κοινωνικό σύνολο ότι δρουν ως επαγγελματίες και επιστήμονες και όχι ως απλοί διεκπεραιωτές του αναλυτικού προγράμματος και των εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων. Δηλαδή, πιστοποιούν ότι αντιμετωπίζουν το λειτούργημά τους με τρόπο επιστημονικό, δοθέντος ότι βασικό γνώρισμα ενός επιστήμονα είναι ο αναστοχασμός επί των εφαρμοζόμενων πρακτικών του και η συστηματική καταγραφή των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγει από την υλοποίηση των ποικίλων διδακτικών μεθόδων. Οι Altrichter κ.ά. ισχυρίζονται ότι με την καταγραφή της γνώσης οι εκπαιδευτικοί δείχνουν στους γονείς και στους μαθητές ότι τους αντιμετωπίζουν ως συνεργάτες σε μια κοινή προσπάθεια (ό.π. σελ. 257), αφού άλλωστε στο όλο εγχείρημα, όπως προαναφέραμε, θα πρέπει να συμμετάσχουν και οι εκπαιδευόμενοι.

Επίσης, ο Smith έχει προβάλλει τον ισχυρισμό πως οι οργανισμοί που αποδίδουν μεγάλη σημασία στην έννοια της γνώσης εμφανίζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα κατά τη λειτουργία τους, υψηλότερους αριθμούς καινοτόμων προγραμμάτων που στέφονται από επιτυχία, αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης των πελατών τους, αλλά και μια ικανότητα πρόβλεψης των τάσεων οι οποίες θα κυριαρχήσουν στην αγορά (Smith (2004) στους Desouza & Awazu, 2006). Άλλωστε, οι πλέον κερδοφόροι πόροι που διαθέτει ένας φορέας ή ένας οργανισμός είναι οι άνθρωποι που απασχολούνται σε αυτόν, οι δεξιότητές τους και η ειδικεύσεις τους. Με αυτά τα προσόντα οι εργαζόμενοι ενισχύουν ενεργά τη λειτουργία του οργανισμού και συνεισφέρουν στην δημιουργία ανταγωνιστικών πλεονεκτημάτων.

Αξίζει, ακόμη, να αναφέρουμε ότι στις Η.Π.Α. εντοπίζονται επιχειρήσεις οι οποίες στα συμβόλαια των εργαζομένων τους περιλαμβάνουν ειδικές ρήτρες βάσει των οποίων απαγορεύουν σε αυτούς να προσληφθούν σε άλλη ανταγωνίστρια εταιρεία (Gomez-Mejia, στον Ασπρίδη, 2017: 67). Αυτή η επισήμανση μας επιτρέπει να αντιληφθούμε πόσο πολύτιμη είναι η γνώση που διακινείται μέσα σε μια επιχείρηση και πόσο πολύ επιδιώκουν οι διοικούντες αυτήν να τη διασφαλίσουν έναντι των ανταγωνιστών τους. Μάλιστα, οι ίδιοι οι εργαζόμενοι συνειδητοποιούν πόσο σημαντική είναι η γνώση που κατέχουν, ώστε σε μεγάλες εταιρείες, όπως η AIG, τα στελέχη της απείλησαν με διαρροή των γνώσεων της εταιρείας σε περίπτωση που δεν λάμβαναν μια πρόσθετη αμοιβή.

Εν ολίγοις, οι οργανισμοί του 21<sup>ου</sup> αιώνα οφείλουν να λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης, δηλαδή ως φορείς στους οποίους «οι υπάλληλοι συνεχώς μαθαίνουν νέα αντικείμενα και τα εφαρμόζουν, για να βελτιώσουν την ποιότητα του προϊόντος και των παρεχομένων υπηρεσιών» (Noe κ.ά., 2009: 339). Μέσα από αυτή τη διαδικασία πρωτεύοντως οι ίδιοι οι εργαζόμενοι νιώθουν «υγιείς» και δημιουργικοί, μιας και αντιλαμβάνονται ότι στον εργασιακό τους χώρο δεν αντιμετωπίζονται ως απλοί διεκπεραιωτές, αλλά ως ενεργοί εργαζόμενοι οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να συνεισφέρουν στην πρόοδο του οργανισμού με τις δικές τους δεξιότητες. Με αυτόν τον τρόπο εμπεδώνεται και γενικεύεται μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης, δηλαδή ένα «σύστημα που απαιτεί από τους εργαζόμενους να κατανοήσουν ολόκληρη την εργασιακή διαδικασία και προσδοκά από αυτούς να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και γνώσεις, να τις εφαρμόσουν στην εργασία τους και να τις ανταλλάσσουν με τους υπόλοιπους εργαζομένους στην επιχείρηση» (Noe, ό.π.). Πραγματικά, η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διαρκούς εμπλουτισμού των γνώσεων ενισχύει τον οργανισμό όχι μόνο σε στενά διοικητικό επίπεδο, αλλά είναι δυνατόν να ενδυναμώσει και τους δεσμούς μεταξύ των εργαζομένων.

Γενικότερα, η γνώση θα πρέπει να διασφαλιστεί, προκειμένου να κατοχυρωθεί το επιστημονικό κύρος των εκπαιδευτικών. Έχει πιστοποιηθεί από πολλές έρευνες πως οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ενοχλημένοι, επειδή η κοινωνία δεν τους περιβάλλει με την εκτίμηση που οι ίδιοι θα ανέμεναν. Η διασφάλιση, όμως, της γνώσης και η δημοσιοποίησή της (σε συνέδρια, σε επιστημονικά περιοδικά, σε επιστημονικές ημερίδες, σε βιβλία κ.α.) είναι δυνατόν να συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση του κύρους τους. Το κοινωνικό σύνολο θα αντιληφθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός, στον/στην οποίο/-α έχει εμπιστευτεί τη μόρφωση των παιδιών του, είναι ένας επιστήμονας που δεν αρκείται στα όσα διδάχτηκε, αλλά μεριμνά ώστε διαρκώς να εμπλουτίζει τις δεξιότητές του/της και να συγκροτεί σε μια επιστημονικά άρτια μορφή τις γνώσεις τις οποίες αποκομίζει από την καθημερινή του/της ενασχόληση με τη διδασκαλία.

### **2.1.3 ιστορική αναγωγή**

Εάν θα θέλαμε να επιχειρήσουμε μια ιστορική διερεύνηση της έναρξης εισαγωγής αυτής της έννοιας στη διοίκηση επιχειρήσεων θα έπρεπε να επισημάνουμε πως χρονιά - ορόσημο για την ανάδειξη της σχετικής έννοιας στάθηκε το 1995. Τότε οι Nonaka και Takeuchi δημοσίευσαν το βιβλίο τους υπό τον τίτλο: «The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation».

Μπορούμε, όμως, να αναθούμε και λίγο νωρίτερα και πιο συγκεκριμένα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, εποχή κατά την οποία ο Drucker ισχυρίστηκε ότι πλέον ο κόσμος μας βαίνει προς μια κοινωνία στην οποία η γνώση θα έχει πρωτεύοντα ρόλο και γι' αυτό της απέδωσε τον χαρακτηρισμό *κοινωνία της γνώσης*. Πλέον, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, καθοριστικό ρόλο θα διαδραματίζει η γνώση και όχι το κεφάλαιο ή οι φυσικοί πόροι. Ο Drucker (1993, 2002), λοιπόν, ισχυρίστηκε ότι οι επιχειρήσεις οφείλουν να δημιουργούν νέα γνώση διά μέσω της συνεχούς βελτίωσης κάθε δράσης τους, της ανάπτυξης εφαρμογών και της διαρκούς καινοτομίας.

Από το 2000 και μετά οι επιχειρήσεις σε όλον τον κόσμο άρχισαν να ενσωματώνουν στις πρακτικές τους μεθόδους διαχείρισης της γνώσης την οποία παρήγαν. Δηλαδή, συνειδητοποίησαν τη χρησιμότητα που μπορεί να έχει για την καλύτερη οργάνωσή τους η διατήρηση της γνώσης που προσκτάται από την καθημερινή λειτουργία τους, από την επαφή τους με τους συναλλασσομένους, από τις πρωτοβουλίες τις οποίες λαμβάνουν και από τα ολισθήματα στα οποία μπορεί να υποπίπτουν. Όλο δε αυτό το σώμα γνώσης, εάν διαφυλαχθεί, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο υλικό που μπορεί να ενισχύσει την πορεία του εκάστοτε οργανισμού και να του επιτρέψει να αποφύγει τις επανάληψη ίδιων σφαλμάτων.

Ασφαλώς, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε πως στην Ελλάδα δεν μπορούμε να είμαστε υπερήφανοι για την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων. Τα περισσότερα σχολεία, είτε δημόσια είτε ιδιωτικά, δεν διακρίνονται για τις μεθόδους εντοπισμού, διαφύλαξης και διαμοιρασμού της γνώσης.

## **2.2 περιστάσεις και τρόποι εφαρμογής**

### **2.2.1 πότε εφαρμόζεται η διαχείριση γνώσης;**

Ένα βασικό ερώτημα τα οποία πρέπει να απαντηθεί είναι πότε μπορεί να κληθεί ο διοικών ή η διοικούσα έναν οργανισμό να εφαρμόσει μεθόδους διαχείρισης της γνώσης.

Αρχικά, τεχνικές διαχείρισης της γνώσης είναι δυνατόν να εφαρμοστούν σε περιστάσεις κατά τις οποίες πρέπει να εφαρμοστεί μια ειδική τεχνογνωσία ή μια ειδική δεξιότητα για την οποία μπορεί να μην γνωρίζουμε ποιος την κατέχει. Επί παραδείγματι, σύμφωνα με πρόσφατες εξαγγελίες του υπουργού Παιδείας η διδασκαλία της ιστορίας θα αναθεωρηθεί και θα προσλάβει έναν πιο διερευνητικό και διαπολιτισμικό χαρακτήρα, ενώ συγχρόνως θα προσανατολιστεί και προς τη μελέτη των κοινωνικών εξελίξεων (κινήματα εργαζομένων, φεμινισμός, κ.ά.). Σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να εντοπιστεί ο εργαζόμενος ο οποίος μπορεί να έχει τις ειδικές γνώσεις και θα τις μεταλαμπαδεύσει στους συναδέλφους του, προκειμένου εκείνοι να ανταποκριθούν σε αυτές τις νέες απαιτήσεις.

Επίσης, απαιτείται σε περιπτώσεις κατά τις οποίες αναζητείται καλύτερη αντιστοίχιση θέσης εργασίας και προσόντων λ.χ. όταν σε έναν εκπαιδευτικό του ανατίθεται η θέση του υποδιευθυντή χωρίς να έχουν συγκεκριμενοποιηθεί τα προσόντα τα οποία είναι αναγκαία γι' αυτή τη θέση, τότε γεννώνται προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού και θα πρέπει είτε το στέλεχος αυτό να ενημερωθεί πλήρως για τα καθήκοντά του είτε να αναζητηθεί ο εργαζόμενος που μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτής της θέσης. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της διαχείρισης της γνώσης, δηλαδή μέσα από σχετική έρευνα η οποία θα μας εξασφαλίσει τα προσόντα που χρειάζονται για την εν λόγω θέση. Αυτό το ζήτημα, δηλαδή την κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης, είναι ένα από τα θέματα που διερευνήσαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Επιπροσθέτως, θα αποδειχτεί αναγκαία η διαχείριση γνώσης σε περιπτώσεις κατά τις οποίες προκύψει ανάγκη επιμόρφωσης του προσωπικού και απαιτείται η συγκεκριμενοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών. Πάλι η διεξαγωγή έρευνας θα επιτρέψει στον/στην διοικούντα/διοικούσα τον οργανισμό να εντοπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες οι οποίες υπάρχουν στον φορέα τον οποίο διοικεί.

Ασφαλώς, η περιγραφόμενη διαδικασία είναι απαραίτητη, όταν δημιουργείται νέα γνώση σε ένα οργανισμό, αλλά αυτή πρέπει να αξιοποιείται και να διαχέεται σε όλο το απασχολούμενο προσωπικό. Ένα παράδειγμα που μπορούμε να επικαλεστούμε σε αυτή την περίπτωση είναι το εξής: ένας εκπαιδευτικός έχει αποφασίσει να αξιοποιεί σε πολλές περιστάσεις τις σύγχρονες τεχνολογίες, προκειμένου να εκπληρώνει τη διδακτική στοχοθεσία του μαθήματός του. Η γνώση την οποία καθημερινά αποκτά ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεταδοθεί και στους υπολοίπους συναδέλφους του στο σχολείο στο οποίο υπηρετεί,

αλλά και στην ευρύτερη περιφέρεια στην οποία υπάγεται. Σε αυτή την περίπτωση η διαχείριση γνώσης είναι αναγκαία, προκειμένου η αποκτώμενη γνώση να μην περιοριστεί σε έναν μόνο εργαζόμενο.

### **2.2.2 πώς εφαρμόζεται η διαχείριση γνώσης;**

Σε ό,τι αφορά στους τρόπους διατήρησης της γνώσης θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αυτή μπορεί να γίνει με δύο μορφές. Αρχικά, με την ενδοεπιχειρησιακή / ενδοσχολική κατάρτιση κατά την οποία οι εργαζόμενοι σε προκαθορισμένες ώρες επιμορφώνονται και επιμορφώνουν τους συναδέλφους για τα όσα μαθαίνουν. Η άλλη μορφή είναι η εκτός της επιχείρησης / σχολείου επιμόρφωση κατά την οποία οι εργαζόμενοι επιλέγουν είτε από μόνοι τους είτε με παρότρυνση του σχολείου διάφορες μορφές εμπλουτισμού και διαμοιρασμού των γνώσεών τους, όπως η συμμετοχή σε συνέδρια, ημερίδες ή η έκδοση βιβλίων στα οποία καταγράφεται η εμπειρία τους.

Αν θα θέλαμε να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι σε ό,τι σχετίζεται με την ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση θα πρέπει να επισημάνουμε πως αυτή «αναφέρεται στην επίδειξη και την καθοδήγηση, στην πρακτική άσκηση, στην εναλλαγή θέσεων εργασίας, στην ελεγχόμενη μαθητεία και, τέλος, στην εργασιακή ενημέρωση. Μέσω της εκπαίδευσης εντός της επιχείρησης μεταβιβάζεται η οργανωσιακή κουλτούρα της κάθε επιχείρησης, διευκολύνοντας τη μεταβίβαση της γνώσης της εργασίας» (Ασπρίδης, 2017: 82). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, τις ποικίλες μορφές τις οποίες μπορεί να λάβει η σχετική επιμόρφωση.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί πως ακόμα και όταν ο εργαζόμενος / εκπαιδευτικός δρα ως επιμορφωτής άλλων εργαζομένων/εκπαιδευτικών επιμορφώνεται και ο ίδιος. Αυτό θα συμβεί διότι η διαδικασία στην οποία θα εμπλακεί, προκειμένου να προετοιμάσει την εισήγησή του, θα του επιβάλλει να μελετήσει μια σειρά από συγγράμματα, να προβληματιστεί επί όσων μελετά και να αναστοχαστεί επί των όσων ήδη γνωρίζει. Καθ' αυτόν τον τρόπο, η επιμόρφωση συμβάλλει στη βελτίωση όλων όσοι εμπλέκονται σε αυτοί είτε ως επιμορφωτές είτε ως επιμορφούμενοι.

### 2.3 εμπόδια διάχυσης της αποκτώμενης γνώσης

Είναι γεγονός ότι πολλά κωλύματα μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία εφαρμογής μεθόδων διαχείρισης της γνώσης.

Αρχικά, το κυριότερο εμπόδιο και το συχνότερα εμφανιζόμενο είναι η αντίσταση στην αλλαγή, η άρνηση των εργαζομένων να αναθεωρήσουν τις εφαρμοζόμενες από εκείνους τακτικές. Καθοριστικό αίτιο είναι η ανασφάλεια την οποία μπορεί να βιώνουν από το νέο και αποκλίνον σε σχέση με όσα ήδη γνωρίζουν και η έλλειψη διάθεσης να μεταβάλλουν τον τρόπο άσκησης του επαγγέλματός τους.

Ακόμη, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε στη μη συνειδητοποίηση της ανάγκης αλλαγής, δηλαδή πολλοί εργαζόμενοι αρνούνται ότι ο οργανισμός στον οποίο απασχολούνται έρχεται αντιμέτωπος με νέες προκλήσεις και οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Παράλληλα, δεν αποδέχονται ότι οι ίδιοι μπορεί να μην εκτελούν τα καθήκοντά τους κατά τρόπο ορθό και κατά συνέπεια να νομίζουν πως ό,τι πράττουν είναι σωστό και άρα μη επιδεχόμενο αναθεώρησης.

Από την άλλη, είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν πολλές φορές να προβάλλουν ζοηρές αντιρρήσεις στις μεταρρυθμίσεις που προωθούνται και να αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα των αποφάσεων οι οποίες λαμβάνονται. Αυτό δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο, αλλά παρατηρείται και στο εξωτερικό. Χαρακτηριστικές είναι οι επιστημάνσεις των Whitty, Power και Halpin βάσει των οποίων πολλοί εκπαιδευτικοί αρνούνται πεισματικά να εφαρμόσουν τις μεταρρυθμίσεις που προτείνονται, επειδή έχουν παρωθηθεί να αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τις προτεραιότητες που θέτουν οι κυβερνήσεις (Halpin, Power & Whitty 1998: 75). Κατά συνέπεια, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η ενεργός εμπλοκή τους στις αλλαγές οι οποίες κρίνεται επιβεβλημένο να επέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια ακόμη αιτία μπορεί να είναι η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των εργαζομένων οι οποίοι μπορεί να πιέζονται τόσο πολύ από το ωράριο της εργασίας τους και τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, ώστε να μην είναι σε θέση να ενσωματώσουν μια ακόμη υποχρέωση στον εβδομαδιαίο τους προγραμματισμό.

Επίσης, πολλοί φοβούνται τυχόν αποτυχία από την εμπλοκή τους σε μια αναθεωρημένη μέθοδο διδασκαλίας, ενώ δεν λείπει και η εξής στάση: ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η προώθηση των αλλαγών είναι αρμοδιότητα του διευθυντή. Πρόκειται, ασφαλώς, για μια παρωχημένη νοοτροπία βάσει της οποίας ο

εκπαιδευτικός είναι απλά ένας τυπικός διεκπεραιωτής άνωθεν προερχόμενων εντολών και ότι δεν οφείλει να καταθέτει και τη δική του πρόταση για τη βελτίωση της διδασκαλίας και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (MacBeath και Mortimore, 2001: 17).

Πέραν τούτου, μπορεί να καλλιεργούνται με μη συνειδητό τρόπο αισθήματα ανταγωνισμού ανάμεσα στον εργαζόμενο που κοινωνεί τις γνώσεις του και σε όσους καλούνται να επιμορφωθούν από εκείνον. Σε μια τέτοια περίπτωση θα πρέπει να διευκρινιστεί στους εργαζομένους πως η αποκομιζόμενη γνώση όλων είναι αναγκαία για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού και πως όλοι θα κληθούν να επιμορφώσουν και να ενημερώσουν τους συναδέλφους τους.

Επίσης, κωλύματα μπορεί να προκύψουν και από το εξής φαινόμενο, την ύπαρξη επαγγελματικών « φατριών<sup>2</sup> » εντός του σχολείου. Αυτό εμφανίζεται συχνά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου όσοι εκπαιδευτικοί υπάγονται σε κάθε μία ειδικότητα μπορεί να διεκδικούν για τον κλάδο τους μια ευνοϊκότερη θέση έναντι των υπολοίπων λ.χ. οι φιλόλογοι διεκδικούν μόνο για τους ίδιους το δικαίωμα να διδάσκουν ιστορία και αρνούνται να δεχτούν άλλους κλάδους σε μια διαδικασία επιμόρφωσης για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος (Pollard, 2005: 420). Επιπροσθέτως, πρόβλημα αποτελεί και η ύπαρξη ενός κλίματος «βολικής συνεργασίας» (comfortable collaboration) κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μεν με αφοσίωση στο έργο τους, αλλά χωρίς να αμφισβητούν τις καθιερωμένες πρακτικές και χωρίς να αναθεωρούν την τακτική τους<sup>3</sup> (ό.π. 420).

Ακόμα, ζητήματα μπορεί να προκαλέσει η αυταρχική διοίκηση ενός οργανισμού κατά την οποία όλες οι αποφάσεις προέρχονται είτε από ένα άτομο είτε από μια κλειστή και ολιγομελή ομάδα στελεχών. Σε αυτή την περίπτωση, όπως είναι αυτονόητο, οι διοικούντες τον οργανισμό δεν πρόκειται να επιδείξουν την παραμικρή διάθεση διαμοιρασμού της γνώσης, επειδή θεωρούν ότι η όποια γνώση παράγεται αποκλειστικά από αυτούς και εν πάση περιπτώσει οι εργαζόμενοι είναι απλοί διεκπεραιωτές αποφάσεων. Είναι εμφανές ότι σε μια τέτοια περίπτωση τα διευθυντικά στελέχη του οργανισμού θα πρέπει να κληθούν να αναθεωρήσουν τις

---

<sup>2</sup> Επιλέγουμε τον όρο φατρία, για να αποδώσουμε τον αγγλικό όρο “*balkanization*”, ο οποίος χρησιμοποιείται από τον Pollard.

<sup>3</sup> Ο Pollard, παραπέμποντας στους Levine και Eubanks, αναφέρει επί λέξει ότι: «There are many shared understandings, but not much questioning, enquiry, or investigation of the status quo. Processes associated with systematic reflective practice are not in evidence».



απόψεις τους και να μελετήσουν τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων. Αυτό το ζήτημα ετέθη στις ερωτήσεις τις οποίες υποβάλλαμε στους συμμετέχοντες στην έρευνά μας.

## **2.4 μέθοδοι διάχυσης**

Σε αυτό το σημείο ανακύπτει το ερώτημα με ποιους τρόπους είναι δυνατόν η αποκτώμενη γνώση να διαχυθεί και να διαφυλαχθεί. Οι γνώσεις, λοιπόν, οι οποίες έχουν αποκτηθεί είναι δυνατόν να διαχυθούν και να καταστούν γνωστές με ποικίλους τρόπους. Θα αναφέρουμε ορισμένους εξ αυτών (Ασπρίδης & Ρωσσίδης 2015: 401).

(α) Χάρτες εννοιών. Αποτελούν ένα πολύ εποπτικό μέσο με το οποίο μέσα από ένα σχεδιάγραμμα είναι δυνατόν να αναπαρασταθούν κρίσιμοι τομείς της γνώσης που έχουν αποκτηθεί από έναν οργανισμό.

(β) Εσωτερικά δίκτυα (intranet). Είναι στην πραγματικότητα μια ψηφιακή κοινότητα προσβάσιμη μόνο στους εργαζόμενους ενός φορέα διά της οποίας διακινείται όλη η γνώση, οι εμπειρίες και τα ζητήματα που ανακύπτουν από την καθημερινή λειτουργία της επιχείρησης. Το εσωτερικό δίκτυο ή ενδοδίκτυο θα πρέπει να δομηθεί σύμφωνα με «τις κρίσιμες δραστηριότητες του οργανισμού» (Κυπαρισσίδης, 2006: 14) και να ικανοποιεί τις ανάγκες του προσωπικού. Χρήσιμο είναι πριν τη δημιουργία του να διεξαχθεί μια σύντομη έστω έρευνα, κατά την οποία θα μελετηθούν οι ανάγκες του προσωπικού και ο τρόπος με τον οποίο οι εργαζόμενοι θα ήθελαν το δίκτυο αυτό να λειτουργεί.

(γ) Ομάδες Ενδιαφέροντος. Πρόκειται για ομάδες συναδέλφων οι οποίοι συγκροτούνται με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων επί θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος. Μάλιστα, είναι δυνατόν να συγκροτούνται από εργαζομένους οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά τμήματα λ.χ. σε ένα ιδιωτικό σχολείο μπορούν να αποτελέσουν ομάδα ενδιαφέροντος οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της λογοτεχνίας, δηλαδή οι δάσκαλοι και οι φιλόλογοι. Μέσα από τις συζητήσεις που θα γίνουν θα ευρεθούν κοινί τόποι, παρόμοια προβλήματα, θα αξιοποιηθούν οι διδακτικές ενότητες που είναι κοινές μεταξύ των δύο βαθμίδων και θα προετοιμαστούν καλύτερα οι μαθητές του Δημοτικού, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος στο Γυμνάσιο. Διαπιστώνουμε, συνεπώς, σε πόσους πολλούς τομείς είναι δυνατόν να υπάρξει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

(δ) Εκθέσεις Γνώσεων. Σε αυτή την περίπτωση ο εργαζόμενος συγγράφει ένα κείμενο στο οποίο παραθέτει επιτυχημένες πρακτικές τις οποίες εφάρμοσε και τρόπους υπέρβασης ενός προβλήματος το οποίο αντιμετώπισε. Με αυτόν τον τρόπο ενημερώνονται οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού για την πρόοδο που έχει επιτελέσει ένα άλλος εργαζόμενος, δημιουργείται άμιλλα μεταξύ τους και πληροφορούνται μεθόδους αντιμετώπισης των ζητημάτων τα οποία ανέκυψαν.

## **2.5 προϋποθέσεις**

Ασφαλώς, υφίστανται πολλές προϋποθέσεις οι οποίες θα μας επιτρέψουν να εφαρμόσουμε μεθόδους συγκράτησης και διάχυσης της γνώσης. Αρχικά, η αποκτώμενη γνώση θα πρέπει να μεταφέρεται αμέσως άμα τη αποκτήσει της και να μην μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα από τη στιγμή κατά την οποία προσκτήθηκε. Αυτό θα πρέπει να συμβεί, διότι αρχικά καθ' αυτόν τον τρόπο η επιχείρηση ή ο οργανισμός δίνουν την εικόνα ενός εύρυθμα λειτουργούντος φορέα, ενός φορέα που δρα βάσει σχεδίου και δέχεται εγκαίρως τη γνώση που αποκτιέται από τους εργαζομένους σε αυτόν. Πέραν τούτου, αναφύονται και αμιγώς πρακτικά ζητήματα: ο εργαζόμενος θα είναι σε θέση να θυμάται όλα όσα έχει επιτύχει και έτσι το πέρασμα του χρόνου δεν θα δρα αποτρεπτικά στη συγκράτηση όλων των λεπτομερειών που άπτονται της γνώσης που έχει κερδηθεί.

Μια ακόμη προϋπόθεση που θα πρέπει να πληρούν οι εύρυθμα λειτουργούντες οργανισμοί είναι η αξιοποίηση των σύγχρονων μέσων και ειδικότερα η ύπαρξη ενός δικτύου για την άμεση διάχυση των γνώσεων και την καταγραφή της γνώσης σε μια θεματική βάση δεδομένων, ούτως ώστε αυτή να προσκτάται άμεσα, κάθε φορά που ένας εργαζόμενος έχει ανάγκη να την ανακτήσει. Η θεματική βάση δεδομένων θα είναι έτσι οργανωμένη, ούτως ώστε ο κάθε εργαζόμενος να μπορεί να πληροφορηθεί άμεσα οτιδήποτε σχετίζεται με το ζήτημα το οποίο καλείται να διαχειρισθεί. Ειδικότερα, σε μια σχολική μονάδα η βάση δεδομένων θα πρέπει να αποτελείται από επιμέρους ενότητες στις οποίες θα αναγράφεται η αποκτηθείσα γνώση π.χ. στη διδακτική της χημείας, στην αντιμετώπιση φαινομένων απειθαρχίας εντός της τάξης, στα προβλήματα με γονείς, στις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και σε εργασιακά ζητήματα, όπως στις άδειες των εκπαιδευτικών κ.ά. Σε κάθε μια εξ αυτών των εννοιών ο κάθε εκπαιδευτικός που κατακτά μια νέα γνώση ή που διενεργεί ένα

σχέδιο εργασίας (project) θα καταχωρίζει ό,τι καινούργιο έμαθε και έτσι η γνώση θα είναι άμεσα προσβάσιμη σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Ακόμη, ως πολύ σημαντικό κρίνεται και το εξής: η γνώση θα πρέπει να καταγράφεται κατά τρόπο κατανοητό από όλους (Wiing, 1999 στους Ασπρίδη κ.ά., σελ. 70). Δηλαδή, δεν θα πρέπει κατά την καταγραφή της να υπερισχύει η διάθεση εντυπωσιασμού διά των γλωσσικών εκφράσεων όποιου καταγράφει ό,τι έχει κατακτήσει, αλλά το κείμενο θα πρέπει να είναι αντιληπτό από όλους.

Ασφαλώς, βασική προϋπόθεση είναι και το ενεργό ενδιαφέρον των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρεται στην έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Δ.Δ.Ε. «οι εκπαιδευτικοί, ως κινητήριος δύναμη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, πρέπει να διαθέτουν την επιθυμία και το κίνητρο να αναβαθμίσουν την επαγγελματική ζωή τους και να έχουν αυξημένο το αίσθημα, προσωπικής και συλλογικής, επαγγελματικής ευθύνης [...]. Ο προνομιακός χώρος [...] είναι η σχολική μονάδα και ο αποτελεσματικότερος τρόπος ενεργοποίησής [των εκπαιδευτικών] είναι ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (ό.π. σελ. 105). Έτσι, εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι μείζονος σημασίας και αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη μετατροπή ενός σχολείου σε κοινότητα μάθησης. Την ίδια στιγμή ιδανικός χώρος γι' αυτή τη διαδικασία αλληλο-επιμόρφωσης είναι η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Παράλληλα, μια ακόμη προϋπόθεση είναι η εξοικείωσή των εκπαιδευτικών με τις μεθόδους έρευνας. Εν άλλους λόγους, θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να συλλέξουν - κατά τρόπο συστηματικό και μεθοδικό - τη γνώση που κάθε μέρα προκύπτει από τη διδασκαλία τους, πώς θα καταγράψουν τη γνώση αυτή, πώς θα την αναλύσουν, πώς θα την ερμηνεύσουν και θα τη δημοσιοποιήσουν. Συνεπώς, η εξοικείωση με τις ποικίλες τεχνικές είτε της ποσοτικής είτε της ποιοτικής έρευνας κρίνεται ως ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την ουσιαστική διάχυση της αποκτώμενης γνώσης.

Αυτές είναι οι κυριότερες προϋποθέσεις οι οποίες θα πρέπει να τηρούνται, προκειμένου να διαφυλαχθεί και μεταδοθεί η αποκτώμενη από τους εκπαιδευτικούς γνώση.

## 2.6 είδη γνώσης

Αν θέλουμε να επιχειρήσουμε μια ιστορική αναγωγή στα είδη γνώσης, θα πρέπει να επισημάνουμε πως στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι επιχειρήσεις επιδίωκαν απλώς τη βελτίωση των εσωτερικών τους διαδικασιών, διότι πρώτιστος σκοπός ήταν η αύξηση της παραγωγής: με λίγα λόγια, κυριαρχούσε μια λογική διαχείρισης των πραγμάτων και των καθημερινών καταστάσεων.

Στις μέρες μας, όμως, οι προτεραιότητες των οργανισμών έχουν μεταβληθεί άρδην και πλέον στόχος είναι η άμεση προσαρμογή σε ένα ευμετάβλητο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ειδικότερα, βασική επιδίωξη είναι η στελέχωση των επιχειρήσεων και των οργανισμών από εξειδικευμένο προσωπικό, που θα διακρίνεται για την εξοικείωσή του με την πληροφορική και την τεχνολογία, θα είναι σε θέση να δημιουργεί υπηρεσίες καινοτομίας και θα συμβάλλει στην δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Becherel και Cooper, 2002). Πλέον θεωρείται ότι προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι ενός φορέα θα πρέπει να εδραιωθεί και να διαχυθεί η αποκτώμενη γνώση (King κ.ά. 2002). Ασφαλώς, σε αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να συμμετάσχει το σύνολο των εκπαιδευτικών. Μόνο έτσι θα διασφαλιστεί η κατοχή της γνώσης από όλους και η εφαρμογή της.

Από την άλλη, είναι γεγονός ότι υφίστανται πολλά και διαφορετικά είδη γνώσης τα οποία κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Carr και Kemmis υπάρχει κατ' αρχάς η γνώση που προέρχεται από την κοινή λογική και βάσει της οποίας λ.χ. το να μην γνωρίζει ένας/μια εκπαιδευτικός την απάντηση σε μια ερώτηση είναι δείγμα έλλειψης αυθεντίας εκ μέρους του/της.

Ακόμη, υπάρχει η λεγόμενη «λαϊκή σοφία» των εκπαιδευτικών η οποία αποτελεί προϊόν της καθημερινής τους τριβής με την εργασία τους λ.χ. πιστεύουν ότι την Παρασκευή είναι δύσκολο να συγκεντρωθούν οι μαθητές στη διδασκαλία.

Επίσης, υφίσταται η γνώση για το συγκεκριμένο πλαίσιο εντός του οποίου κινούνται λ.χ. γνώσεις που έχουν αποκομίσει για μια συγκεκριμένη τάξη ή για τη συμπεριφορά ενός συγκεκριμένου μαθητή· βάσει αυτής της «εικόνας» που έχουν διαμορφώσει καθορίζουν και τη διδασκαλία τους, τη στάση τους έναντι του τμήματος ή του μαθητή και τις εργασίες που θα αναθέσουν.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αναφερθούμε στο σώμα επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών το οποίο συνδέεται με τις ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ακόμη, θα πρέπει να αναφερθούμε στις ιδέες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική θεωρία και τον ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία και τέλος στις ιδέες που σχετίζονται με κοινωνικές και ηθικές θεωρίες και γενικότερα φιλοσοφικά ζητήματα, δηλαδή αντιλήψεις για το πώς συμπεριφέρονται οι άνθρωποι και το πώς οφείλουν να συμπεριφέρονται, για τη δημιουργία και την αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων, την αξιοποίηση της γνώσης εντός της κοινωνίας και για το τι είναι δίκαιο και τι αληθινό (Carr και Kemmis, 1997: 67 – 68). Οι γνώσεις αυτές θα πρέπει να συγκεντρώνονται, να αξιολογούνται, να ελέγχονται και να συνδυάζονται με τις γνώσεις τις οποίες κομίζουν εντός της σχολικής μονάδας οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και εν συνεχεία να συγκροτούνται σε σώμα, να διασφαλίζονται, να διαχέονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και να αξιοποιούνται για τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν θα πρέπει η γνώση που αποκομίζεται να θεωρηθεί ως μια παγιωμένη κατάσταση. Δηλαδή, δεν θα πρέπει να πιστέψουμε πως όσα κατακτήθηκαν από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και την ενασχόληση σε ένα αντικείμενο αποτελούν τις «τέλειες» γνώσεις, οι οποίες δεν επιδέχονται αμφισβήτηση και δεν έχουν ανάγκη από αναθεώρηση. Τουναντίον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πειστούν ότι «η κοινωνική ζωή είναι αναστοχαστική, δηλαδή έχει την ικανότητα να αλλάζει, καθώς αλλάζει η γνώση μας και η σκέψη μας γι' αυτήν, δημιουργώντας έτσι νέες μορφές κοινωνικής ζωής οι οποίες, με τη σειρά τους, μπορούν να αναδομηθούν» (ό.π. σελ. 69). Συνεπώς, η όποια γνώση κατακτάται εναπόκειται διαρκώς σε αναθεώρηση και αναστοχασμό και δεν υφίσταται παγιωμένη και μη αποδεχόμενη αναθεώρησης γνώση.

## **2.7 ο θεσμός του μέντορα και η συμβολή του στην μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης.**

### **2.7.1. ορισμός, ιστορική αναγωγή και νομοθετική κατοχύρωση στην Ελλάδα**

Ο θεσμός του καθοδηγητή (mentor) είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ενδοσχολική εκπαίδευση, εφόσον συμβάλλει στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Η δε καθοδήγηση του μέντορα μπορεί να οριστεί ως «η παροχή υποστήριξης και επέκτασης της γνώσης ενός ατόμου από ένα άλλο άτομο το οποίο κατέχει περισσότερες δεξιότητες, γνώσεις και εμπειρία» (Pollard, 2005:29). Στην έρευνά μας, λοιπόν, θα διερευνήσουμε , μεταξύ άλλων, εάν και κατά πόσον ένας μέντορας μπορεί

να συμβάλλει στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στην κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης και ποια είναι τα περιθώρια δράσης του εντός της σχολικής κοινότητας.

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναγωγή ως σημειώσουμε ότι ο σχετικός θεσμός έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή του στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Μακροπούλου και Ιορδανίδης, 2016: 157). Σήμερα σε πολλές χώρες της Ευρώπης, όπως στη Μεγάλη Βρετανία, είναι ένας διαδεδομένος θεσμός (Capel κ.ά. 2006: 19). Στην Ελλάδα καθιερώθηκε με τον νόμο 3848/2010. Σε αυτόν τον νόμο και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 4 προβλεπόταν η διαδικασία βάσει της οποίας οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί θα καθοδηγούνταν από τον μέντορα. Ειδικότερα, στην παράγραφο 5 του προαναφερθέντος νόμου οριζόταν ότι:

*ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση,*

ενώ στην αμέσως επόμενη παράγραφο διαβάζουμε πως:

*για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο, σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.*

Ωστόσο, από την ψήφιση του νόμου μέχρι σήμερα δεν έχει εισαχθεί στην εκπαιδευτική πράξη ο συγκεκριμένος θεσμός.

### **2.7.2. στόχοι που εκπληρώνονται από την ύπαρξη ενός μέντορα**

Σε ό,τι αφορά στους στόχους οι οποίοι τίθενται από τη διαδικασία της καθοδήγησης αυτοί μπορεί να είναι πολλοί και ποικίλοι. Θα αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένους εξ αυτών: η ομαλότερη προσαρμογή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα, η ενημέρωση για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και η προετοιμασία όσων θα αναλάβουν ρόλους στελεχών. Ειδικά δε για τον/την νεοδιόριστο/-η «αναμένεται αλματώδης πρόοδος στο εκπαιδευτικό του έργο και βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του. Συνολικά κερδίζει την οικοδόμηση

μιας σταθερής και υγιούς βάσης για την επαγγελματική του εξέλιξη, αποφεύγοντας τα ψυχικά κόστη των αποτυχημένων δοκιμών, μαθαίνει να αναγνωρίζει εγκαίρως τα καθημερινά εμπόδια και να διαχειρίζεται με επιτυχία τα σημεία εμπλοκής στην εκπαιδευτική πρακτική του» (Μακροπούλου και Ιορδανίδης, 2016: 165).

Μάλιστα από σχετικές έρευνες έχει βρεθεί ότι οι μεντορικές σχέσεις ενισχύουν το σχολείο ως σχολική κοινότητα και συμβάλουν στην υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ό.π. σελ. 158). Ειδικότερα, η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα μπορεί να αποτελέσει μια «ευκαιρία αναβάθμισης της εκπαίδευσης· έναν διάλογο συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές τους που αναμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και διασώζει το δημόσιο σχολείο μεταμορφώνοντάς το σε “κοινότητα μάθησης”, όπου η παρατήρηση, ο αναστοχασμός, η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία εγγυώνται διδακτικές πρακτικές που ενδυναμώνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και τους εξοπλίζουν με τις δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (ό.π, 2016: 170). Συνεπώς, ο εν λόγω θεσμός μπορεί να συνεισφέρει προς την κατεύθυνση της λειτουργίας του σχολείου ως κοινότητας μάθησης.

Η διεξαγωγή της έρευνάς μας μάς παρέσχε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε την εικόνα την οποία έχουν οι ερωτηθέντες και οι ερωτηθείσες σχετικά με αυτόν τον θεσμό, τις προϋποθέσεις οι οποίες θα πρέπει να εκπληρώνονται για να υλοποιηθεί επιτυχώς, τα περιθώρια δράσης του και καθ’ αυτόν τον τρόπο να συνδέσουμε την παρουσία του μέντορα με τη μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης.

### **3. η ποιοτική έρευνα**

Στη διεξαγωγή της έρευνάς μας θα υιοθετήσουμε τις μεθόδους της ποιοτικής έρευνας. Πριν οδηγηθούμε στην ανάλυση των λόγων που μας ωθούν σε αυτή την απόφαση θα πρέπει να ορίσουμε τι είναι η εν λόγω έρευνα.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Denzin και Lincoln «οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2005 στους Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 13). Αυτό το χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας μας ωθεί στην επιλογή της. Θα επιδιώξουμε να δούμε πώς τα ίδια τα υποκείμενα, άνθρωποι που εμπλέκονται ενεργά στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα, ερμηνεύουν ό,τι σχετίζεται με τη διά βίου μόρφωση και την έννοια της καθοδήγησης.

Επίσης, από τους Ίσαρη και Πουρκό επισημαίνεται ότι: «οι ποιοτικές προσεγγίσεις [...] λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το τι λένε ή κάνουν τα υποκείμενα, τους αφήνουν χρόνο και χώρο να εκφραστούν προσπαθώντας να είναι ανοιχτοί για να κατανοήσουν τις φωνές τους και τη βαθύτερή τους προοπτική και λαμβάνουν υπόψη την ποικιλία των απαντήσεων, αντιδράσεων και δραστηριοτήτων των υποκειμένων» (ό.π., σελ. 34). Αυτό εξυπηρετεί και τη δική μας προσέγγιση: θα επιδιώξουμε να αφουγκραστούμε όσο γίνεται προσεκτικότερα τα όσα θα μας καταθέσουν στις μαρτυρίες τους τα υποκείμενα που θα ερωτηθούν και θα επιχειρήσουμε διά αυτών των απαντήσεων να εξάγουμε τα συμπεράσματά μας.

Επιπροσθέτως, ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας θα μας επιτρέψει την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας ή εν άλλοις λόγοις με αυτήν θα καταστεί εφικτό να μελετήσουμε την πραγματικότητα και την κοινωνία μέσα από τα μάτια των ίδιων των ερωτώμενων υποκειμένων (Bryman, 2004: 277).

Σύμφωνα με Eisner ο ερευνητής που αποφασίζει να υιοθετήσει την ποιοτική μέθοδο έρευνας έχει «διαρκώς την προσοχή του τεταμένη και αξιοποιεί οτιδήποτε και αν υποπέσει στην προσοχή του: σχόλια, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμη και το πώς τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν» (Eisner, 1991: 217). Εν συνεχεία, όπως είναι γνωστό, δηλαδή αφότου συλλέξει τα δεδομένα, ο ερευνητής θα επιχειρήσει να τα ερμηνεύσει (ό.π. σελ. 36). Θα διακρίνει τα ουσιώδη από τα επουσιώδη και θα αξιολογήσει ποια στοιχεία θα πρέπει να συμπεριληφθούν στην έρευνά του.

Δεδομένου ότι στόχευσή μας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των δρώντων υποκειμένων για διάφορα θέματα, των σκέψεων και τις εμπειριών τις οποίες έχουν αποκομίσει (Rubin & Rubin, 1995: 1-2) θα επιλέξουμε το εργαλείο της συνέντευξης. Επίσης, αυτό το εργαλείο χαρακτηρίζεται από την ευελιξία του και από τις δυνατότητες τις οποίες παρέχει να εντοπίσουμε ιστορίες διά των οποίων θα ερμηνευτούν κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά φαινόμενα (ό.π. σελ. 3 - 4).

Ακόμη, θα υιοθετηθεί η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία προσιδιάζει στον διάλογο και στην οποία ο ερευνητής έχει προγραμματίσει να υποβάλλει μια σειρά από ερωτήσεις, αλλά συγχρόνως έχει και την ευελιξία να υποβάλλει και άλλες βάσει των απαντήσεων που εκείνη τη στιγμή λαμβάνει. Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια: «στις μη δομημένες συνεντεύξεις λαμβάνει χώρα μια συζήτηση που είναι κατά μια έννοια ελεύθερη, αλλά που η



ελευθερία της σχετίζεται με τη φύση της συζήτησης, το θέμα που ερευνάται και το βαθμό της δόμησης των ερωτήσεων» (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Σε ό,τι αφορά στον ρόλο του ερευνητή επισημαίνει ότι αυτός είναι ένας αυτήκοος μάρτυρας, ένας άριστος ακροατής προσωπικών ιστοριών, καθημερινότητας, προβλημάτων και εμπειριών και πρέπει να τηρεί μια όσο το δυνατόν πιο αμερόληπτη στάση. Η Παρασκευοπούλου-Κόλλια αναφέρει ότι «ο ερευνητής οφείλει να επιδείξει σημαντικές επικοινωνιακές δυνατότητες και ικανότητες, προκειμένου να πετύχει ουσιαστική (λεκτική και όχι μόνο) αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα. Πρέπει να καταφέρει να χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη προς όφελος της έρευνας που διεξάγεται αλλά και προς όφελος των ερωτώμενων, δηλαδή το να κατορθώσει να απελευθερώσει τα βαθύτερα συναισθήματα που έχουν αναφορικά με το ζήτημα που αναλύεται» (ό.π. 2008).

Αυτή ακριβώς είναι κι η δική μας στόχευση: να επιτύχουμε να εκμαιεύσουμε από τους / τις ερωτώμενους / ερωτώμενες όλα όσα γνωρίζουν για το υπό διερεύνηση θέμα και να μας επιτρέψουν να «εισχωρήσουμε» στην λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα ερωτήματα τα οποία θα θέσουμε είναι τα ακόλουθα:

διαφύλαξη γνώσης

(1) Στην εκπαιδευτική μονάδα στην οποία υπηρετείτε έχετε παρατηρήσει να υφίσταται μέριμνα για τη διαφύλαξη της παραγόμενης γνώσης;

(2) Πιστεύετε ότι θα ήταν μια ορθή απόφαση η δημιουργία ενός συστήματος καταχώρισης (*αποθετήριο*) της παραγόμενης διοικητικής γνώσης;

αξιολόγηση

(3) Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί στοιχείο της αξιολόγησής τους;

ο ρόλος του μέντορα

(4) Ποια οφέλη μπορούν να προκύψουν από τον θεσμό του μέντορα;

(5) Ο μέντορας μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατάρτιση των μελλοντικών διευθυντικών στελεχών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;

(6) Είναι εύκολο να εφαρμοστεί ο θεσμός του μέντορα σε ένα σχολείο με διοίκηση μη συμμετοχική;

- (7) Ο μέντορας μπορεί να συμβάλλει στην ικανοποίηση των εργαζομένων και στην πιο εύρυθμη λειτουργία του σχολείου;
- (8) Με ποιον τρόπο θα μπορούσε λειτουργήσει αποτελεσματικά ο θεσμός του μέντορα;
- (9) Ο μέντορας μπορεί να είναι ο πρώτος αξιολογητής;
- (10) Ο θεσμός του μέντορα μπορεί να επεκταθεί και στο έμπειρο διδακτικό προσωπικό το οποίο πρόκειται να αναλάβει ρόλους καθοδηγητών;

#### 4. **ανάλυση ευρημάτων**

Στη συνέχεια, προχωρούμε στην ανάλυση των ευρημάτων μας.

Αρχικά, και σε ό,τι αφορά στο πρώτο ερώτημα, **αυτό της διατήρησης ή μη της αποκτώμενης γνώσης των εκπαιδευτικών** όσοι κλήθηκαν να δώσουν απάντηση ανέφεραν πως δεν επιδεικνύεται κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για τη διαφύλαξή της. Είναι ενδεικτικές οι απαντήσεις τους βάσει των οποίων: *«δεν υπάρχει κάτι τέτοιο. Τα σχολεία δεν μοιράζονται το υλικό τους και τη γνώση που αποκομίζουν»*, *«βασικά, δεν υπάρχει»*, *«όχι δεν υπάρχει κάτι»* και *«δεν υφίσταται σε οργανωμένο και σταθερά επαναλαμβανόμενο πλαίσιο»*.

Ωστόσο, πολλοί ερωτώμενοι ανέφεραν πως υπάρχει μια άτυπη προσπάθεια διάχυσης των αποκτώμενων γνώσεων, η οποία όμως δεν έχει συστηματικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, από έναν ερωτώμενο δόθηκε η εξής απάντηση:

*«συστηματικά δεν υπάρχει συγκράτηση της γνώσης, αλλά καταβάλλονται προσπάθειες, υπάρχουν ορισμένες νησίδες αριστείας, στις οποίες προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα υλικό, το οποίο να έχει προστιθέμενη αξία, το οποίο θα ενισχύσει το βιογραφικό τους»*.

Δηλαδή, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζονται ορισμένες φορές και με την ατομική πορεία τους και με τη σταδιοδρομία τους. Με άλλα λόγια, μπορεί να παρατηρείται μια ατομοκεντρική στόχευση.

Σε γενικές γραμμές οι προσπάθειες που καταβάλλονται είναι μεμονωμένες και σχετίζονται με εκπαιδευτικούς που μπορούν είτε να επιδεικνύουν μια θεμιτή φιλοδοξία να ενισχύσουν το βιογραφικό τους είτε ανιδιοτελώς να θέλουν να μεταδώσουν ό,τι έμαθαν στους συναδέλφους τους. Όπως ελέχθη και από ένα ερωτώμενο: *«σε ενδοσχολικό ή διασχολικό επίπεδο οι συνάδελφοι έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που έχουν εφαρμόσει και έτσι*

*υπάρχει μια ανταλλαγή διδακτικών εμπειριών».* Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει και το διαδίκτυο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αναρτούν τις εργασίες τους, αν και αυτό δεν είναι μια γενικευμένη πρακτική. Σε αυτό το ζήτημα, όμως, θα επανέλθουμε.

Ιδιαίτερη αξία έχει η επισήμανση ενός ερωτώμενου βάσει της οποίας η τυχόν προσπάθεια διαφύλαξης της γνώσης:

*έχει να κάνει με την ηγεσία του σχολείου ή με τους στόχους του ίδιου του εκπαιδευτικού που θέλει να παρουσιάσει μέρος αυτής της δουλειάς και να το διαχέει προς τους υπόλοιπους,*

ενώ και από άλλους τονίστηκε ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος μπορεί να μεθοδεύσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διάχυση της γνώσης. Ειδικότερα, ειπώθηκε ότι:

*αν ο διευθυντής της μονάδας παρακολουθήσει ή λάβει γνώση για την καλή εξέλιξη κάποιας διδακτικής παρέμβασης, ενδέχεται να την αναδειξει, προγραμματίζοντας την ενδοσχολική διάχυσή της.*

Συνεπώς, και από αυτή την επισήμανση αναδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή και οι ευθύνες του σχετικά με τη διάχυση της αποκτώμενης γνώσης · η παρουσία του μπορεί να είναι καταλυτική και σημαντική και σε αυτή την πτυχή της λειτουργίας του σχολείου. Ωστόσο, ιδιαίτερη σημασία έχει η χρησιμοποίηση του ρήματος «ενδέχεται» που αποκαλύπτει τον πιθανό χαρακτήρα της διάχυσης της γνώσης και την έλλειψη καταβολής μιας συστηματικής προσπάθειας. Επίσης, η διατύπωση σε υποθετικό λόγο (*αν ο διευθυντής παρακολουθήσει ...*) φανερώνουν την μη ύπαρξη ενός οργανωμένου συστήματος αφενός μεν επιμόρφωσης αφετέρου δε συγκράτησης των γνώσεων.

Ακόμη, επισημάνθηκε ότι μπορεί ορισμένοι εκπαιδευτικοί να δημοσιεύουν εργασίες σε επιστημονικά περιοδικά ή να μιλούν σε συνέδρια και καθ' αυτόν τον τρόπο να διαφυλάσσεται η γνώση την οποία κατακτούν. Ωστόσο, δεν υφίσταται συστηματική μέριμνα καταγραφής.

Επίσης, άλλοι ερωτώμενοι στάθηκαν στη «*λογική της προσωπικής δουλειάς του καθενός*» σύμφωνα με την οποία «*όταν κάποιος φεύγει από το σχολείο παίρνει και το υλικό του μαζί. Πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί, απ' όσο ξέρω, που έχουν αφήσει το υλικό για τον επόμενο*». Από αυτή την αναφορά συνάγεται ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι και τόσο στενές, ενώ μπορεί να διέπονται από έναν ανταγωνιστικό πνεύμα, από τυπικότητα ή από αδιαφορία. Δηλαδή, το γεγονός ότι ένας εκπαιδευτικός δεν καταλείπει το διδακτικό του υλικό στο σχολείο στο οποίο

μέχρι πρότινος εργαζόταν, είναι δυνατόν να ερμηνευτεί και ως δείγμα ενός υποδόριου ανταγωνισμού που μπορεί να κυριαρχεί στα σχολεία.

Επίσης, από ορισμένους εκ των ερωτωμένων επισημάνθηκε ότι μπορεί να υπάρξει προβολή της αποκτηθείσας γνώσης, όταν κάποιος εκπαιδευτικός βραβεύεται από έναν φορέα. Σχετικά ελέγχθη πως: *«κάποιες καλές διδακτικές πρακτικές αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου, συνήθως όταν λαμβάνουν κάποια διάκριση ή αναγνωρίζονται από κάποιον επίσημο φορέα»*. Όταν, όμως, ετέθη το ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί μελετούν αυτό το υλικό η απάντηση ήταν αρνητική.

Μέσω της υποβολής του πρώτου ερωτήματος αναδείχτηκε και ο θεσμός *“Αριστεία και Καινοτομία”* που είχε εισαχθεί την περίοδο 2010 – 2013 και διά του οποίου το υπουργείο Παιδείας απέβλεπε στην ανάδειξη των καλύτερων διδακτικών πρακτικών, στη βράβευση των εκπαιδευτικών που τις εφάρμοσαν και στην καταχώριση του σχετικού διδακτικού υλικού στην ιστοσελίδα [www.excellence.sch.gr](http://www.excellence.sch.gr). Παρ’ όλα αυτά η απάντηση ενός στελέχους της εκπαίδευσης σε σχετικό επιπλέον ερώτημα που του ετέθη ήταν η εξής: *«η προσωπική μου εμπειρία είναι ότι αυτό το πρόγραμμα δεν έχει την διάχυση την οποία θα περίμενε κανένας, δηλαδή εγώ δεν συναντώ πολλούς συναδέλφους που προστρέχουν σε αυτό και το αξιοποιούν»*.

Διαπιστώνουμε, συνεπώς, ότι ακόμα και όταν υφίσταται ένα αποθετήριο γνώσης και αξιολογημένου διδακτικού υλικού δεν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, αναφύεται η ανάγκη περαιτέρω ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες τις οποίες παρέχει το υπουργείο Παιδείας για την ανάδειξη και διαφύλαξη της γνώσης και η παρόησή τους να αναζητήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και καινοτόμους τρόπους μάθησης στο αποθετήριο αυτό ή στο αποθετήριο του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ο έλεγχος εάν οι μέθοδοι που εφαρμόζουν πραγματικά προάγουν τη μάθηση ή είναι απλά διεκπεραιωτικές.

Συγκεντρωτικά, πάντως, σε ό,τι αφορά στο πρώτο ερώτημα οι απαντήσεις οι οποίες μας δόθηκαν κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της μη ύπαρξης ενός συστήματος συγκράτησης της γνώσης, ενώ ο ρόλος του διευθυντή αναδείχθηκε ως καθοριστικός. Ακόμα, ευρέθηκε ότι ακόμα και όταν υφίσταται ένα κάποιο αποθετήριο καλών πρακτικών οι εκπαιδευτικοί δεν το αξιοποιούν.

Στο δεύτερο ερώτημα (**Πιστεύετε ότι θα ήταν μια ορθή απόφαση η δημιουργία ενός συστήματος καταχώρισης (αποθετήριο) της παραγόμενης διοικητικής γνώσης;**) υπήρξε σε γενικές γραμμές μια ομοφωνία. Οι περισσότεροι εκ των ερωτωμένων συναίνεσαν σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο και ανέφεραν πως θα αποτελέσει μια θετική εξέλιξη, εάν υλοποιηθεί. Ειδικότερα, ανέφεραν τα εξής:

*ναι, το θεωρώ πολύ σημαντικό, διότι υπάρχουν κενά στο κομμάτι αυτό, γιατί οι διευθυντές των σχολείων μας είναι κατά βάση εκπαιδευτικοί, διδάσκουν. Εμείς οι σχολικοί σύμβουλοι τους καθοδηγούμε παιδαγωγικά, όμως στο διοικητικό κομμάτι χρειάζεται οπωσδήποτε να δημιουργηθεί ένα αποθετήριο, μια διαφύλαξη της γνώσης, στο οποίο θα μπορούν ανά πάσα στιγμή να προστρέχουν και να αντλούν πληροφορίες που θα τους διευκολύνουν.*

Χρήσιμη αυτή η επισήμανση για να αντιληφθούμε ένα κενό το οποίο υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη μη επαρκή ενημέρωση των διευθυντών και την προσήλωσή τους σε διδακτικά καθήκοντα. Συνεπώς, η ανάγκη δημιουργίας ενός αποθετηρίου στο οποίο θα εγγράφονται σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων ενός διευθυντή και σε αυτές θα έχουν πρόσβαση όλοι όσοι αναλαμβάνουν τη σχετική θέση κρίνεται ως επιτακτική.

Γενικά, λοιπόν, παρατηρήθηκε μια συναίνεση σε αυτό το ζήτημα. Οι ερωτώμενοι ανέφεραν τα εξής: «θεωρώ ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ, για την υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων», «είναι απαραίτητο να υπάρχει, «σαφώς, γιατί αυτό είναι ένας τρόπος να διαφυλαχθεί κάποια εμπειρία» και «το θεωρώ απαραίτητο, διότι πάντα υπάρχουν απορίες και κενά. Άρα, λοιπόν, το θεωρώ ιδανικό για όποιον αναλαμβάνει τέτοιες ευθύνες και δεν γνωρίζει τόσο καλά, να συμπληρώνει τις γνώσεις του με το υλικό που υπάρχει στο αποθετήριο».

Ωστόσο, πολύ χρήσιμες επισημάνσεις έγιναν από μια ερωτώμενη οι βασικές σπουδές της οποίας κινούνταν στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Η συγκεκριμένη συμμετέχουσα ανέφερε ότι:

*η διοικητική γνώση, τουλάχιστον στον τομέα του νηπιαγωγείου, είναι ένα μεγάλο ερώτημα. Δηλαδή, η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου είναι συγχρόνως και δασκάλα ενός τμήματος 25 παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι το διοικητικό της έργο περιορίζεται σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα, συνήθως από τη 13:00 μέχρι τις 14:00. Το αποθετήριο στον χώρο της*

*προσχολικής αγωγής είναι ένα ζητούμενο. Δηλαδή, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να υπάρχει προϊσταμένη και να ασκεί αυτά τα καθήκοντα.*

Η επισήμανση αυτή μας οδηγεί σε πολύ χρήσιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η διοίκηση στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Αν βασιστούμε στα λεγόμενά της εξάγεται το συμπέρασμα πως η διοίκηση στον χώρο του νηπιαγωγείου είναι απλώς ένα πάρεργο, κάτι με το οποίο μόνο για λίγες ώρες την εβδομάδα θα καταπιαστεί η νηπιαγωγός, μιας και προέχουν οι διδακτικές της υποχρεώσεις. Αυτό το στοιχείο θα πρέπει να μας προβληματίσει και να διερωτηθούμε με ποιους τρόπους ασκείται η διοίκηση στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Αν αυτή η εικόνα που μας δόθηκε αποτελεί και τη γενική εικόνα στα περισσότερα νηπιαγωγεία της χώρας, τότε θα πρέπει να διερωτηθούμε για την ποιότητα του διοικητικού έργου και να αποφασίσουμε εάν αυτή η κατάσταση είναι επιθυμητή.

Πάντως, από αυτή την τοποθέτηση αναδεικνύεται η σημασία της ύπαρξης ενός εκπαιδευτικού που θα έχει αναλάβει σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα τα διοικητικά καθήκοντα και θα τα ασκεί με τη δέουσα υπευθυνότητα. Ίσως μια λύση θα μπορούσε να είναι η συνένωση των νηπιαγωγείων, τα οποία σήμερα αποτελούνται από 1-2 τμήματα, σε ευρύτερες σχολικές μονάδες περισσότερων τμημάτων των οποίων θα προϊσταται ένας ή μία νηπιαγωγός που θα κατέχει τη θέση του διευθυντή ή της διευθύντριας. Αν, όμως, σήμερα οι σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης υπο-διοικούνται αυτό αποτελεί ένα ζήτημα τα οποία θα πρέπει να απασχολήσει όλους όσοι εμπλέκονται στις αποφάσεις που σχετίζονται με τον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, θέματα ηγέρθησαν και από άλλους ερωτώμενους. Τα θέματα αυτά σχετίζονται με το ποιόν όσων αναλάβουν να φέρουν εις πέρας ένα τέτοιο εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, ένας ερωτώμενος επεσήμανε ότι:

*εξαρτάται από το ποιος θα δημιουργήσει αυτό το σύστημα και τι είδους κίνητρα θα δοθούν στα στελέχη, ώστε να καταχωρίσουν το υλικό με ορθό και πρακτικό τρόπο. Στη δική μου λογική το αποθετήριο αυτό θα έπρεπε να υπήρχε εδώ και χρόνια και να είναι κομμάτι των υποχρεώσεων των στελεχών.*

Βάσει αυτής της απάντησης μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα πως από ορισμένα στελέχη της εκπαίδευσης τίθεται το ζήτημα της παροχής κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα κληθούν να καταχωρίσουν την εμπειρία τους. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε την αντίφαση η οποία αναδεικνύεται από την

απάντηση αυτή. Ο ερωτώμενος από τη μια ισχυρίζεται ότι στους πρώην και νυν διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να δοθούν κίνητρα και από την άλλη θεωρεί ότι αποτελεί τμήμα των υποχρεώσεών τους.

Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι ερωτώμενοι κατέθεσαν τις αμφιβολίες τους εάν και κατά πόσον μια τέτοια πρακτική θα είχε θετικά αποτελέσματα («αμφιβάλλω εάν θα είχε κάποια χρησιμότητα αυτό») και ανέταξαν το εξής:

*πολύ πιο χρήσιμο θα ήταν οι μέλλοντες διευθυντές και οι διευθύντριες να είχαν την ευκαιρία να θητεύσουν δίπλα σε κάποιον άλλον διευθυντή. Πολύ πιο σημαντικό για την άσκηση της διοίκησης θα ήταν να υπάρξουν προβλέψεις, ώστε το έργο των διευθυντών να γίνει πιο εύκολο. Κρίνω ότι πιο σημαντικό θα ήταν να μαθητεύσει κάποιος.*

Η απάντηση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως σε ό,τι αφορά στην κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών είναι δυνατόν να υπάρξουν και εναλλακτικές επιλογές και το αποθετήριο να μην αποτελεί την μοναδική ή την πλέον ενδεδειγμένη μέθοδο.

Τέλος, άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα συναίνεσαν σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο και ανέφεραν ότι:

*αυτό που χρειάζεται η εκπαίδευσή μας είναι πρωτίστως μια διοικητική μεταρρύθμιση, πριν από κάποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.*

Μάλιστα υποστήριξαν πως σε ένα τέτοιο αποθετήριο θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται περιπτώσεις οι οποίες εκφεύγουν της κανονικότητας και να καταχωρίζονται οι λύσεις που δόθηκαν. Δηλαδή, τονίστηκε η ανάγκη διαφύλαξης της γνώσης που αποκομίζεται από έκτακτες περιστάσεις, διότι κατά την κρίση των συμμετεχόντων υποκειμένων σε αυτές θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση.

Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι περισσότεροι εκ των ερωτωμένων τάχθηκαν υπέρ ενός συστήματος καταχώρισης της διοικητικής γνώσης και δη κατέθεσαν και προτάσεις για το πώς αυτό είναι δυνατόν να λειτουργήσει καλύτερα. Παρ' όλα αυτά δεν απουσίασαν ορισμένες ενστάσεις για τη χρησιμότητά του, ενώ παράλληλα αναδείχθηκε το θέμα της ελλιπούς διεύθυνσης στα νηπιαγωγεία.

Το επόμενο ερώτημα ήταν το εξής: **«πιστεύετε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί στοιχείο της αξιολόγησής τους;»**. Οι απαντήσεις σε αυτό εμφάνισαν υψηλό βαθμό σύγκλισης, χωρίς ασφαλώς να λείπουν

και οι διαφωνίες. Με άλλα λόγια, οι περισσότεροι εκ των ερωτωμένων συμφώνησαν πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εμπλέκονται σε διαδικασίες επιμόρφωσης θα πρέπει να επιβραβεύονται και η ευσυνειδησία τους αυτή να συνυπολογίζεται στα θετικά τους.

Ειδικότερα, ελέχθη ότι:

*θεωρώ ότι είναι ένα στοιχείο που μπορεί να αποτελέσει τη βάση της αξιολόγησης, αλλά όχι το κινήγι σεμιναρίων με οικονομική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών, ενώ άλλοι απάντησαν απλά ότι:*

*πιστεύω ότι πρέπει να αποτελεί μέρος της αξιολόγησής τους.*

Επίσης, από άλλους ερωτώμενους επισημάνθηκε αρχικά η ανυπαρξία δομών αξιολόγησης. Μάλιστα από ορισμένους από αυτούς τονίσθηκε και η διάσταση της αυτο-επιμόρφωσης, αν και οι ίδιοι ανέφεραν πως αυτή δεν είναι εύκολο να συνυπολογισθεί. Ακόμη, ειπώθηκε και το εξής:

*Ο παλαιότερος νόμος, που δεν εφαρμόστηκε ποτέ, μοριοδοτούσε λίγο την επιμόρφωση και τότε όλοι έτρεχαν να κάνουν επιμορφώσεις, αλλά αυτό δεν είχε καμία απολύτως έννοια. Έκαναν ένα δίωρο σεμινάριο και το παρουσίαζαν ότι κάτι έχουν κάνει. Από την άλλη, η επιμόρφωση σε μεγάλα προγράμματα θα πρέπει να μετράει.*

Δηλαδή, από τον συγκεκριμένο ερωτώμενο δόθηκε έμφαση στην ανάγκη ύπαρξης άρτιων επιμορφωτικών δράσεων μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα επωφελούνται πραγματικά και θα μπορούν αργότερα να υλοποιούν όσα διδάχθηκαν.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και άλλοι ερωτώμενοι. Διατύπωσαν την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι ένα στοιχείο που θα πρέπει να προσμετράται και τόνισαν ότι αυτό μπορεί να συμβεί όταν υπάρξει η σχετική πρόβλεψη. Μάλιστα, ένας εξ αυτών έθεσε την εξής προϋπόθεση:

*η επιμόρφωση να έχει σταθερό και οργανωμένο χαρακτήρα, να έχει σύγχρονη θεματολογία και να είναι προσανατολισμένη στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

και επεσήμανε ότι στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται, όχι μόνο στο τυπικό επίπεδο της παρακολούθησης και ολοκλήρωσης μιας επιμόρφωσης αλλά και στη διαδικασία μεταφοράς της γνώσης προς όφελος των παιδιών.



Ωστόσο, από άλλους ερωτώμενους διατυπώθηκαν αντίθετες απόψεις και επισημάνθηκε ότι:

*επειδή αυτό θα τους απωθούσε από μια τέτοια διαδικασία, τουλάχιστον για τη σημερινή κατάσταση δεν θα έπρεπε να συνυπολογίζεται. Αν αλλάξει η κουλτούρα και η αξιολόγηση μπει σε άλλα πλαίσια, δηλαδή όχι τιμωρητικά, θα ήταν κάτι θετικό, αλλά αυτό θέλει πρωτίστως αλλαγή κουλτούρας και, φυσικά, εγγυήσεις ότι γίνεται για επανατροδοφότηση και όχι για τιμωρητικούς λόγους.*

Από αυτή την επισήμανση εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να έχει μορφή τιμωρίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα ζητήσουν μια διασφάλιση ότι δεν πρόκειται να συμβεί κάτι τέτοιο.

Συνεχίζοντας με τις αρνητικές απαντήσεις θα πρέπει να επισημάνουμε ότι από ορισμένους ελέχθη και το εξής:

*όταν επιμορφώνεσαι, σίγουρα μαθαίνεις περισσότερα πράγματα απ' όσα ήξερες. Πέραν τούτου, δεν μπορώ να συνδέσω την αξιολόγηση με την επιμόρφωση. Για μένα αξιολόγηση σημαίνει ότι αποδεικνύω στον ίδιο μου το εαυτό ότι κάποια πράγματα τα έχω καταφέρει, διότι θέτω στόχους στην αρχή της χρονιάς και μετρώ αποτελέσματα στο τέλος. Αν η αξιολόγηση μεσολαβήσει στο να είναι οι στόχοι μου πιο σωστοί, πιο υλοποιήσιμοι, τότε θα ήταν ιδανικό. Αλλά δεν συνδέω την επιμόρφωση με την αξιολόγηση.*

Κρίνοντας αυτή την απάντηση θα μπορούσαμε να σταθούμε στον ατομοκεντρικό χαρακτήρα που λαμβάνει η αξιολόγηση σύμφωνα με αυτόν τον ερωτώμενο και πόσο πολύ επενδύει στην ατομική προθυμία ενός εκάστου των εκπαιδευτικών να βελτιωθούν, χωρίς, όμως, να συνδέει την επιμόρφωση με κανενός είδους έλεγχο.

Από την άλλη, ορισμένοι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν με έμφαση στα πολλά καθήκοντα με τα οποία επιβαρύνονται ορισμένοι εκπαιδευτικοί και δη οι νηπιαγωγοί. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι:

*η αξιολόγηση είναι σημαντική για τη βελτίωση της εργασίας. Η επιμόρφωση και η αξιολόγηση είναι δύο φλέγοντα ζητήματα και πρέπει να θεσμοθετηθούν όχι με τη μορφή που έχουν σήμερα, αλλά πιο σοβαρά. Όταν σε*

*μια νηπιαγωγό ανατίθεται ένα τμήμα 25 παιδιών και παράλληλα θα πρέπει να έχει και διοικητικά καθήκοντα, τότε δεν ξέρω πώς μπορείς να την αξιολογήσεις.*

Αυτή η παρατήρηση κρίνεται ως χρήσιμη, διότι μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι προϋπόθεση της επιμόρφωσης και της σύνδεσής της με την αξιολόγηση είναι τα καθήκοντα που ανατίθενται σε έναν/μια εκπαιδευτικό – αν δεν γίνει χρήση εκπαιδευτικής άδειας που συνεπάγεται προσωρινή απαλλαγή από αυτά – να είναι τέτοια που να του/της επιτρέπουν να παρακολουθήσει επιτυχώς έναν κύκλο σεμιναρίων και να μπορεί όσα διδάχθηκε να τα εντάξει στη καθημερινή του πρακτική.

Ανακεφαλαιώνοντας τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν στο τρίτο ερώτημα μπορούμε να επισημάνουμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δέχτηκαν τη σύνδεση επιμόρφωσης και αξιολόγησης, ωστόσο αρκετοί άλλοι στάθηκαν αρνητικά απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Οι λόγοι που τους ώθησαν στο να το απορρίψουν σχετίζονται με το γεγονός ότι η κουλτούρα της αξιολόγησης δε υφίσταται στην Ελλάδα, ενώ άλλοι με το γεγονός ότι η σχετική σύνδεση επιμόρφωσης και αξιολόγησης εναπόκειται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στο πώς υλοποιεί όσα διδάχθηκε.

Με το τέταρτο κατά σειρά ερώτημα περάσαμε στο ζήτημα του μέντορα. Το ερώτημα ήταν το εξής: **«ποια οφέλη μπορούν να προκύψουν από τον θεσμό του μέντορα;»**.

Εδώ ορισμένα από τα ερωτώμενα στελέχη της εκπαίδευσης επιχείρησαν αρχικά μια ιστορική αναδρομή λέγοντας ότι: *«ο μέντορας είναι μια θεματική που υφίσταται στο εξωτερικό και προβλέπεται με νόμο του 2011. Ωστόσο, δεν λειτούργησε»*. Επίσης, στάθηκαν στο ότι ο θεσμός υφίσταται άτυπα διότι όταν οι νεοδιόριστοι αναλαμβάνουν τα καθήκοντά τους, ο διευθυντής ή η διευθύντρια του σχολείου παίρνει την πρωτοβουλία να τους καθοδηγήσει, αλλά αναφέρθηκαν και στην ανάγκη καθιέρωσης του σχετικού θεσμού.

Ιδιαίτερη αξία έχουν, όμως, όσα δήλωσαν αναφορικά με τα οφέλη τα οποία είναι δυνατόν να προκύψουν. Ειδικότερα, λοιπόν, προβλήθηκε ο ισχυρισμός ότι:

*«οταν σε ένα σχολείο ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν αυτόν τον ρόλο, αναστοχάζονται περισσότερο και στις ίδιες τους τις πρακτικές, αλλά καλλιεργείται και μια κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο, οπότε μπορεί και να παρωθηθούν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Σε ό,τι αφορά στους νέους, ο*

*μέντορας μπορεί να τους μειώσει το άγχος και να τους παρωθήσει όχι μόνο στο εκπαιδευτικά, αλλά και στην εξοικείωση με το περιβάλλον.*

Δηλαδή, βάσει το πρώτου σκέλους αυτής της απάντησης οφέλη αποκομίζουν και όσοι έχουν επιφορτισθεί, είτε ατύπως είτε επισήμως, με τα καθήκοντά του μέντορα. Όπως αναφέρουν οι Μακροπούλου και Ιορδανίδης για τον ρόλο του μέντορα: «η συνεργασία με ένα νέο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας ενεργοποιεί έναν αναζωογονητικό διάλογο που όχι μόνο θωρακίζει τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό<sup>4</sup> απέναντι στην απειλή της επαγγελματικής στασιμότητας, αλλά τον οδηγεί στην αναβάθμιση της διπλής επαγγελματικής του ταυτότητας, ως δασκάλου και ως εκπαιδευτή εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή σε προγράμματα συμβουλευτικής καθοδήγησης των αρχάριων συναδέλφων είναι ένα κίνητρο για παραγωγική συμβολή της εμπειρίας τους στη διαμόρφωση της μελλοντικής γενιάς εκπαιδευτικών, που κρύβει ηθική ικανοποίηση και αναπτρώνει την αυτοεκτίμησή τους» (Μακροπούλου και Ιορδανίδης, 2016: 169). Μάλιστα, αυτή η θέση θα επιβεβαιωθεί και στη συνέχεια· και από άλλους συμμετέχοντες τονίστηκε πως η παρουσία ενός ικανού μέντορα μπορεί να παράσχει κίνητρο και στους έμπειρους εκπαιδευτικούς να προβούν σε αναθεώρηση των πρακτικών τους.

*Ένας άλλος εκ των ερωτωμένων είπε ότι:*

*τα οφέλη έχουν να κάνουν καθαρά με τη δημιουργία μιας σχέσης, στην οποία ο μέντορας θα αφουγκραστεί τις ανάγκες του ατόμου και θα το υποστηρίξει κατάλληλα σε όλη αυτή τη διαδικασία,*

*ενώ στο ίδιο μοτίβο κινήθηκαν και άλλοι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι:*

*ο θεσμός του μέντορα μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους παλαιότερους να κωδικοποιήσουν τις πρακτικές τους και να κάνουν εν τέλει μια ανασκόπηση της διδακτικής τους πορείας*

*και ότι:*

*θα είχε ευεργετικά αποτελέσματα και για τον εκπαιδευτικό και για τον ίδιο τον μέντορα, διότι θα μπορούσε να παίρνει μια ανατροφοδότηση.*

---

<sup>4</sup> Ο όρος *αρχαιότερος εκπαιδευτικός* στην έρευνα των Μακροπούλου και Ιορδανίδη χρησιμοποιείται για να γίνει αναφορά στον μέντορα ο οποίος θα καθοδηγεί τον/την νεοδιόριστο/-η και θα είναι, προφανώς, μεγαλύτερης ηλικίας έναντι εκείνου.

Οι απαντήσεις αυτές μας επιτρέπουν να εξάγουμε το συμπέρασμα πως η ύπαρξη του μέντορα συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός πνεύματος εκ νέου θεώρησης των όσων γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και στη δημιουργία κλίματος σύμπραξης και παρακίνησης όλων των εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια, σύμφωνα με τις σχετικές απαντήσεις οφέλη θα προκύψουν όχι μόνο για τους νεότερους, αλλά και τους έχοντες / έχουσες προϋπηρεσία εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα εμπλακούν κατ' ουσίαν σε μια διαδικασία διαρκούς εξέτασης των γνώσεων και των πρακτικών τους συμβάλλοντας καθ' αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία ενός σχολείου – κοινότητας μάθησης. Διαπιστώνουμε, συνεπώς, ότι αυτός είναι ένας τρόπος, για να μετατραπεί το σχολείο σε μια «κυψέλη» αλληλο-επιμόρφωσης, αλληλο-καθοδήγησης και αμοιβαίας αποκόμισης κέρδους για το σύνολο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, από άλλους ερωτώμενους τονίστηκε η σημασία του μέντορα σε ό,τι αφορά και στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού που μετατάσσεται από τη μια βαθμίδα στην άλλη π.χ. από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι:

*θα ήταν καλό να υπάρχει ένας πεπειραμένος εκπαιδευτικός ο οποίος να βοηθάει και να δίνει συμβουλές και καλοπροαίρετες παρατηρήσεις στους πιο άπειρους εκπαιδευτικούς ή σε έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αλλάζει βαθμίδα ή τύπο σχολείου (π.χ. από Γενικό Λύκειο σε ΕΠΑΛ). Το λέω αυτό διότι έχει παρατηρηθεί ότι εκπαιδευτικοί που μετατάχθηκαν από το Γυμνάσιο στο δημοτικό δεν γνώριζαν τίποτα. Αν, λοιπόν, υπήρχε ένας εκπαιδευτικός που να μπορούσε να τους βοηθήσει, ακόμη και δάσκαλος, θα ήταν πάρα πολύ καλό.*

Μια σημαντική πτυχή αναδείχθηκε από τον συγκεκριμένο ερωτώμενο. Η μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη δεν απαιτεί προετοιμασία μόνο για τον μαθητή, όπου και εκεί εγείρονται πλείστα όσα ερωτήματα για το πώς και εάν γίνεται αυτή, αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Για να επικεντρωθούμε στον δεύτερο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι διαφορετικές προσλαμβάνουσες των μαθητών, το αναπτυξιακό τους επίπεδο το οποίο διαφέρει, οι εξετάσεις, η βαθμολόγηση που γίνεται ανά τρίμηνο και όχι ανά τετράμηνο και πλείστα άλλα όσα ζητήματα στα οποία θα έπρεπε και θα μπορούσε ένας μέντορας να καθοδηγήσει ακόμη και έναν έμπειρο εκπαιδευτικό. Αυτή η πτυχή θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο και από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα, προκειμένου να επιλυθεί αυτό το ζήτημα.

Πέραν τούτου, κι άλλοι ερωτώμενοι τάχθηκαν υπέρ αυτού του θεσμού. Πιο συγκεκριμένα, από έναν ερωτώμενο ειπώθηκε ότι:

*ο μέντορας μπορεί να μεταφέρει μια αποκρυσταλλωμένη γνώση στους εκπαιδευτικούς. Με αυτή την έννοια είναι θετική η συμβολή του. Αρκεί να είναι ουσιαστική,*

*ενώ άλλος ανέφερε πως:*

*αν υπήρχε ένας άνθρωπος, ο οποίος είναι πολύ ψαγμένος και γνωρίζει τόσο τα διοικητικά όσο και τα παιδαγωγικά θέματα και να μπορούσε να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς, θα ήταν ιδανικό.*

Επιπροσθέτως, επεσήμαναν ότι θα πρέπει να υπάρχει συστηματική και μη ευκαιριακή επαφή ανάμεσα στον μέντορα και στον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, τονίστηκε η ανάγκη οργανωμένης επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών. Ειδικότερα, ελέχθη ότι:

*όταν υπάρχει καθημερινή επαφή με τους συναδέλφους που εργάζονται στο σχολείο, διευκολύνεται το έργο του μέντορα.*

Ενδιαφέρουσες πτυχές του σχετικού θεσμού αναδείχθηκαν και από άλλους συμμετέχοντες στην έρευνα οι οποίοι δήλωσαν ότι:

*όπου έχουμε τμήματα ένταξης, ο εκπαιδευτικός του τμήματος αυτού υλοποιεί το θεσμό του μέντορα. Όσο και αν αυτό ακούγεται περίεργο, και μιλώ έχοντας κατά νου τη δημοτική εκπαίδευση, όταν υπάρχει πρόβλημα στο σχολείο, ο πρώτος άνθρωπος στον οποίο θα τρέξουν, θα είναι ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης. Αυτό έχει αναλάβει λίγο-πολύ τον ρόλο του μέντορα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης είναι κομβικός, “κρατάει” πάρα πολύ τα σχολεία.*

Αυτή η επισήμανση προσθέτει μια ακόμη ψηφίδα στην προσπάθειά μας να αποκρυπτογραφήσουμε όσα συμβαίνουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε όσες περιπτώσεις λειτουργούν τμήματα ένταξης (ας προσεχθεί η φράση «όπου έχουμε τμήματα ένταξης») ο εκπαιδευτικός που έχει επιφορτισθεί με το σχετικό καθήκον αναλαμβάνει και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, αφότου οι μαθητές ολοκληρώσουν τη φοίτηση στο συγκεκριμένο τμήμα. Σε μια τέτοια περίπτωση αναδεικνύεται ως επιτακτική η ανάγκη ο/η εκπαιδευτικός στον/στην οποία ανατίθενται τα σχετικά καθήκοντα να διακρίνεται τόσο για τα ακαδημαϊκά όσο και

για τα ουσιαστικά του/της προσόντα. Δηλαδή, εάν η ελληνική πολιτεία αναγνωρίσει και αποδεχθεί τον κομβικό ρόλο του/της συγκεκριμένου/-ης εκπαιδευτικού θα πρέπει να τον «εξοπλίσει» με τα απαραίτητα εργαλεία (π.χ. διάθεση διδακτικών ωρών για την ενημέρωση των δασκάλων, μικρότερο ωράριο εργασίας, δυνατότητα τακτικότερης επιμόρφωσης κ.ά.) τα οποία απαιτούνται, για να εκπληρώνει με αρτιότητα τα καθήκοντά του.

Άλλωστε, από τον ίδιο ερωτώμενο επισημάνθηκε ότι: *«θεωρώ ότι θα ήταν σημαντικό να είχαμε ένα άλλο άτομο το οποίο να μην αποσπάται τόσο πολύ από τον ρόλο του ως εκπαιδευτικός, όπως είναι του τμήματος ένταξης και να βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Το θεωρώ πολύ σημαντικό»*. Συνεπώς, η βαρύτητα της παρουσίας ενός μέντορα ή ενός ανθρώπου που έχει αναλάβει ατύπως τα σχετικά καθήκοντα δεν αμφισβητείται και γενικώς κρίνεται ως απαραίτητη για μια σχολική μονάδα.

Άλλοι ερωτώμενοι ανέφεραν τα εξής:

*εγώ ταυτίζω τον μέντορα με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, δεν νομίζω ότι χρειάζεται να είναι ένα επιπλέον πρόσωπο. Αν πραγματικά ο διευθυντής του σχολείου επιμορφωνόταν με εκείνη την πολυεπίπεδη επιμόρφωση, τη διεπιστημονική και όχι την ξερή, τότε θα μπορούσε να αναλάβει αυτόν τον ρόλο με θετικά αποτελέσματα.*

Σε την περίπτωση, λοιπόν, τονίστηκε η θέση του διευθυντή και του αποδόθηκε ένας εξέχων ρόλος. Μάλιστα, δοθείσης και της δημοσιονομικής κατάστασης στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα αυτή τη στιγμή η ανάθεση των καθηκόντων του μέντορα στον διευθυντή θα μπορούσε να έχει και οικονομικά οφέλη, εφόσον, όμως, αποδειχθεί ότι ένας άνθρωπος θα μπορούσε να ανταποκριθεί επαρκώς τόσο στα μεν διοικητικά καθήκοντα όσο και στα δε καθοδηγητικά.

Θα πρέπει να σταθούμε, όμως, και στην εξής επισήμανση. Ένα στέλεχος της εκπαίδευσης, αφού πρώτα συναίνεσε στην ανάγκη ύπαρξης ενός καταρτισμένου μέντορα που θα κατευθύνει τον νεότερο (*«η πείρα ενός εκπαιδευτικού, ενός διαβασμένου εκπαιδευτικού, μπορεί να είναι πολύτιμη, μπορεί να απευθυνθεί στον νεότερο και να εντοπίσει ορισμένα σημεία, να τον καθοδηγήσει με ευγένεια, να τον προσανατολίσει προς μια κατεύθυνση»*), τόνισε ότι:

*ωστόσο, θα ήθελα να πω το εξής: η εμπειρία από μόνη της δεν λέει τίποτα. Δηλαδή, η εμπειρία είναι υπερεκτιμημένη στη χώρα μας, διότι καταλήγει σε έναν εμπειρισμό. Μπορεί κανείς να είναι έμπειρος, να είναι 20-25 χρόνια στην τάξη, αλλά εάν δεν είναι υποψιασμένος για τις εξελίξεις της παιδαγωγικής, και με δεδομένη την κακή βασική κατάρτιση που έχουμε και τις χαμηλού επιπέδου επιμορφώσεις που γίνονται, αναγκάζεται εκ των πραγμάτων να αναπαράγει αυτά που του έχουν σημαδέψει την πορεία του σαν μαθητής και αυτά που του επέτρεψαν τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας του να «σταθεί» μέσα στην τάξη. Επομένως, η εμπειρία από μόνη της δεν λέει τίποτα. Είναι σημαντική, όταν συνοδεύεται από συμμετοχή σε αξιολογικά σεμινάρια και από προσωπικό διάβασμα.*

Μια πολύ σημαντική επισήμανση, λοιπόν, που μας οδηγεί σε πολλές παρατηρήσεις. Αρχικά, το να περνάει απλά ο χρόνος και ο εκπαιδευτικός να ανέρχεται στα μισθολογικά κλιμάκια δεν σημαίνει απαραίτητα ότι προσφέρει και αξιολογικό έργο· προϋπόθεση τούτου είναι η συμμετοχή σε σημαντικά σεμινάρια, αλλά και η προσωπική του αφοσίωση στο λειτούργημά του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατόν να επικαλούνται την εμπειρία πολλών ετών στην εκπαίδευση αφ' ης στιγμής δεν έχουν αξιολογηθεί. Μάλιστα, όταν η αρχική κατάρτισή του κρίνεται ως πλημμελής, αυτό ενισχύει την άποψη βάσει της οποίας η παρέλευση των ετών σε μια εργασία δεν μπορεί να αποτελεί ικανό αξιολογικό κριτήριο, ενώ και η επισήμανση περί της αξιοποίησης των ατομικών βιωμάτων ως οδοδείκτη της πορείας ενός εκπαιδευτικού καταδεικνύει ότι δεν τηρούνται οι αρχές της επιστημονικής διδασκαλίας.

Ως γενικό συμπέρασμα, πάντως, από τις κατατεθείσες απόψεις στο τέταρτο ερώτημα μπορούμε να εξάγουμε ότι πλέον έχει γίνει δεκτός ο συγκεκριμένος θεσμός και δεν φαντάζει δύσκολο να επανέλθει και να καθιερωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή, από τις γνώμες οι οποίες διατυπώθηκαν αναδεικνύεται η πίστη στην αξία του μέντορα και η πεποίθηση ότι ο ρόλος του μπορεί να είναι ουσιώδης και αποφασιστικός στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Το πέμπτο ερώτημα ήταν το εξής: **«ο μέντορας μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατάρτιση των μελλοντικών διευθυντικών στελεχών του ελληνικού**

**εκπαιδευτικού συστήματος;».** Σε αυτό οι περισσότεροι εκ των ερωτωμένων απάντησαν θετικά και σύντομα.

Ειδικότερα, με τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν μας επισημάνθηκε ότι ένας μέντορας είναι σε θέση να συνδράμει προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή την αρτιότερη προετοιμασία των διευθυντών. Ειδικότερα, επισημάνθηκε ότι:

*κάποιος που αναλαμβάνει μια διοικητική θέση χωρίς προηγούμενη εμπειρία, έχει πολλά προβλήματα. Το να έχει κάποιον να τον βοηθήσει και να του πει τι είχε κάνει αυτός τα προηγούμενα χρόνια θα ήταν θετικό και ότι οι μέντορες με την εμπειρία που έχουν μπορούν να αποτελέσουν επιμορφωτές.*

Επίσης, αναφέρθηκε και το εξής:

*φυσικά και θα μπορούσε, εφόσον πληρούνται ορισμένες προδιαγραφές. Ούτως ή άλλως, πολλές φορές [ο θεσμός] λειτουργεί άτυπως: οι διευθυντές έχουν τα δικά τους προσωπικά δίκτυα και απευθύνονται σε άλλους, τους οποίους εμπιστεύονται και ζητάνε να τους εκπαιδεύσουνε. Ωστόσο, αυτό γίνεται άτυπα, δηλαδή γίνεται κάποιος διευθυντής, τηλεφωνεί σε φίλους και γνωστούς και ενημερώνεται.*

Αυτή η επισήμανση μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μια κάποια ενημέρωση υφίσταται, αλλά αυτή κινείται σε μη οργανωμένο, σε άτυπο και εθελοντικό πλαίσιο. Δηλαδή, εάν κάποιος διευθυντής ενδιαφερθεί να ανταποκριθεί πληρέστερα στα καθήκοντά του, θα αναζητήσει από φίλους και γνωστούς κάποιες συμβουλές για το πώς θα πρέπει να κινηθεί εντός της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει. Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, ό,τι έχει ανακύψει και σε άλλα σημεία αυτής της έρευνας: στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πολλές πρωτοβουλίες λαμβάνονται στη βάση της αυτοπροαίρετης δράσης και επαφίενται στις ευαισθησίες τις οποίες μπορεί να έχει ή να μην έχει ένας εκπαιδευτικός και ένας διευθυντής.

Από άλλον ερωτώμενο τονίστηκε ότι:

*αυτό αποτελεί μια παράμετρος. Υπάρχουν, όμως, και άλλα ζητήματα τα οποία πρέπει να τα δούμε γιατί είναι πολύ πιο σύνθετο το ζήτημα*

δηλαδή τονίστηκε η πολυπλοκότητα των διευθυντικών καθηκόντων και η απόρριψη μιας μόνο μεθόδου ως πανάκειας για την επίλυση όλων των ζητημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει ένας διευθυντής.



Σε θετική κατεύθυνση κινήθηκαν και άλλοι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα οι οποίοι δήλωσαν ότι:

*στην περίπτωση που ο μέντορας έχει αποδεδειγμένη πρακτική εμπειρία και μεταδοτικότητα ως προς τη μεταφορά της γνώσης, ασφαλώς και μπορεί να συμβάλλει στην κατάρτιση των στελεχών*

δηλαδή ήγειραν το ζήτημα των συγκεκριμένων δεξιοτήτων τις οποίες θα πρέπει να έχει ένας μέντορας.

Παράλληλα, άλλοι υπογράμμισαν ότι καλό είναι ο μέντορας να μην περιοριστεί στα καθήκοντα του επιμορφωτή, αλλά «να πάει σε ένα σχολείο και να δει με ποιον τρόπο ο διευθυντής προσπαθεί να το διοικήσει», δηλαδή να επεκταθεί και σε αυτά του αξιολογητή, ενώ άλλοι διατύπωσαν την άποψη ότι:

*για να αποδώσει η πρακτική αυτή, θα πρέπει ο καθοδηγούμενος και ο μέντορας να βρίσκονται στον ίδιο χώρο.*

Δηλαδή, από την πλευρά του συγκεκριμένου ερωτώμενου τέθηκε το θέμα της ικανοποίησης μιας βασικής προϋπόθεσης, προκειμένου ένας τέτοιος θεσμός να υλοποιηθεί· μέντορας και διευθυντής θα πρέπει να βρίσκονται στον ίδιο χώρο, προκειμένου η καθοδήγηση να έχει πρακτικό χαρακτήρα και να συμβάλλει στην άμεση επίλυση των ποικίλων ζητημάτων τα οποία ανακύπτουν στη σχολική μονάδα.

Σε ό,τι αφορά στις αρνητικές απόψεις που διατυπώθηκαν αυτές περιστράφησαν γύρω από το μη αναγκαίο της ύπαρξης ενός μέντορα. Ειδικότερα, ένας εκ των ερωτωμένων ανέφερε ότι «πιστεύω ότι αρκεί ο ίδιος ο διευθυντής να είναι εμπνευσμένος και να έχει επιμορφωθεί. Αν του δινόταν του ίδιου του διευθυντή η δυνατότητα να επιμορφωθεί κατάλληλα, δεν θα είχε ανάγκη από κανέναν μέντορα». Σε αυτή την περίπτωση, συνεπώς, τονίστηκε η επιμόρφωση ως αντίβαρο της ύπαρξης μέντορα, αν και στην αρχή της απάντησης έγινε λόγος για τη δυσχερώς προσδιοριζόμενη έννοια της έμπνευσης.

Τέλος, από άλλον συμμετέχοντα – αν και δεν απερίφθη διαρρήδην ένα τέτοιο ενδεχόμενο – επισημάνθηκαν μια σειρά από πρακτικές δυσκολίες που αναφέρονται σε περίπτωση κατά την οποία αποφασιστεί να υλοποιηθεί μια τέτοια απόφαση. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε ότι:

*Δεν βλέπω πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί αυτό. Θα χρειάζονταν πολλά στελέχη, για να μπορέσει να έχει ο κάθε διευθυντής τον μέντορά του. Ίσως για όσους αναλαμβάνουν για πρώτη φορά τη θέση του διευθυντή, θα μπορούσαμε να αναθέσουμε σε κάποιον έμπειρο να τους καθοδηγήσει.*

*Η πράξη έχει δείξει ότι ο διευθυντής του σχολείου έχει να ασχοληθεί παράλληλα με πολλά πράγματα, τις περισσότερες φορές είναι πιγμένος. Δεν ξέρω πώς θα μπορούσε να συνδυαστεί με την παρουσία ενός μέντορα ο οποίος συγχρόνως θα τον καθοδηγούσε.*

Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι όντως τα ζητήματα τα οποία αναφέρθηκαν από αυτόν τον συμμετέχοντα είναι σοβαρά και θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν σε περίπτωση εφαρμογής μιας τέτοιας επιλογής. Πραγματικά, στις μέρες μας οι διευθυντές είναι επιφορτισμένοι με πλείστα όσα καθήκοντα, οπότε η επιτόπια παρουσία ενός μέντορα ίσως να δημιουργούσε περισσότερα προβλήματα από αυτά που θα επέλυε. Λύση στο ανακύπτον ζήτημα θα μπορούσε να δώσει η προετοιμασία όσων έχουν επιλεγεί γι' αυτή τη θέση πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους και ενδεχομένως η υποβολή τους σε μια γραπτή εξέταση όπου θα αποδείξουν ότι είναι εξοικειωμένοι με πολλές από τις αρμοδιότητες του διευθυντή.

Ανακεφαλαιώνοντας τις απαντήσεις τις οποίες λάβαμε στο πέμπτο ερώτημα θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σε αδρές γραμμές οι ερωτώμενοι δεν απέρριψαν το ενδεχόμενο ύπαρξης ενός μέντορα των διευθυντών, αν και ορισμένοι εξ αυτών έθεσαν υπ' όψιν μας κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες θα πρέπει να πληρούνται, όπως η πρακτική εμπειρία και η μεταδοτικότητα.

Με το έκτο ερώτημα καλούσαμε τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να τοποθετηθούν επί του ακολούθου ζητήματος: **«είναι εύκολο να εφαρμοστεί ο θεσμός του μέντορα σε ένα σχολείο με διοίκηση μη συμμετοχική;»**. Οι απαντήσεις που δόθηκαν κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της απόρριψης ενός τέτοιου ενδεχομένου. Δηλαδή, οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων διατύπωσαν την άποψη ότι κάτι τέτοιο δεν πρόκειται να έχει αποτελεσματικότητα, δεν θα είναι δυνατόν να υλοποιηθεί.

Ειδικότερα, λοιπόν, οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι: *«εφόσον σε ένα σχολείο έχουμε ηγεσία μη συμμετοχική ο ρόλος του μέντορα θα είναι περιορισμένος, δεν θα έχει*

την ευχέρεια και την άνεση να λειτουργήσει, όπως θα λειτουργούσε σε ένα συνεργατικό σχολείο», ενώ άλλοι είπαν πως δεν το θεωρούν εύκολο κάτι τέτοιο.

Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκαν και άλλοι ερωτώμενοι οι οποίοι ανέφεραν τα εξής:

*Τίποτα δεν μπορεί να εφαρμοσθεί σε ένα σχολείο που έχει μη συμμετοχική διοίκηση. Όταν υπάρχει η αυταρχική διοίκηση και η απόφαση του ενός, τίποτα δεν μπορεί να γίνει, καμιά καινοτομία. Κατ' αρχήν οι πόρτες είναι κλειστές. Δεν μπορεί να μοιραστεί κάτι. Μόνο στη συμμετοχική και στη διαμοιραστική διοίκηση μπορούν να αναληφθούν πρωτοβουλίες.*

Σύμφωνα με αυτή την απάντηση, ο δημοκρατικός τύπος ηγεσίας είναι βασική προϋπόθεση, προκειμένου να εφαρμοσθεί και ο θεσμός του μέντορα σε ένα σχολείο, αλλά και για να υλοποιηθούν καινοτόμα προγράμματα.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη ερωτώμενη προχώρησε και ένα βήμα επιπλέον και χωρίς να ερωτηθεί σχολίασε το εξής:

*απλώς, δεν ξέρω εάν ο μέντορας θα γνωρίζει τα προβλήματα, διότι ως συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου συνειδητοποιώ ότι αυτό που θέλουν οι εκπαιδευτικοί είναι – λόγω φόρτου εργασίας – να τους λύσεις τα προβλήματά τους. Αν μπορέσεις να τους εκπαιδεύσεις έτσι ώστε να λύνουν από μόνοι τους τα προβλήματά τους, δεν ξέρω εάν θα χρειάζονται κάποιον να τους καθοδηγεί».*

Ομολογουμένως πολύ χρήσιμη παρατήρηση· πράγματι ο φόρτος εργασίας ενός εκπαιδευτικού είναι τέτοιος, ώστε να μην του επιτρέπει πολλές φορές να αντιμετωπίζει όλα τα ζητήματα που ανακύπτουν ή να μην έχει διάθεση να εκπονήσει καινοτόμα προγράμματα. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, μπορεί να επέμβει ο συντονιστής ή η συντονίστρια, όπως πλέον αποκαλούνται οι σύμβουλοι, συμβάλλοντας στην επίλυση των προβλημάτων και στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν οι ίδιοι τα ποικίλα θέματα που κατά καιρούς ανακύπτουν.

Από την άλλη, μια ενδιαφέρουσα, όσο και πεσιμιστική, τοποθέτηση έγινε από έναν εκ των συμμετεχόντων, ο οποίος υποστήριξε ότι:

*δυστυχώς, έτσι κι αλλιώς τα σχολεία λειτουργούν με διοίκηση μη συμμετοχική. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι ευκαιριακή, δηλαδή ζητάει ο διευθυντής μια βοήθεια για μια δουλειά: κάποιον θα προσφερθούν, κάποιον μπορεί να μην προσφερθούν. Δεν μπορεί να τους υποχρεώσει. Πέρα από κάποια*

*κλισέ καθήκοντα π.χ. ποιος θα πάει στην παρέλαση κ.ά., όταν είναι να κάνουμε κάτι διαφορετικό, όπως να συμμετάσχουμε σε ένα πρόγραμμα, εκεί πάμε στον “εθελοντισμό”.*

Από αυτή την επισήμανση μπορούμε να οδηγηθούμε σε επιβεβαίωση των όσων μέχρι στιγμής έχουμε διαπιστώσει: στο ελληνικό σχολείο κυριαρχούν οι «εθελοντικοί» όροι εργασίας. Χαρακτηριστική είναι η φράση του συγκεκριμένου ερωτώμενου ο οποίος είπε πως όταν ανακύπτει μια εργασία κάποιιοι θα προσφερθούν και κάποιιοι άλλοι όχι και ότι ο διευθυντής ή η διευθύντρια δεν μπορεί να υποχρεώσει κάποιον εκπαιδευτικό να συμμετάσχει σε μια επιπλέον εργασία.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σχολιάσουμε πως αίτιο της μη συμμετοχικής διοίκησης του σχολείου μπορεί να είναι ακριβώς αυτή η απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε επιπλέον εργασίες που ανακύπτουν και πάντα θα ανακύπτουν ενός του σχολικού χώρου. Όταν ένας διευθυντής διαπιστώνει γενική προθυμία των εκπαιδευτικών να τον συνδράμουν, αποδέχεται την κατάσταση και αναλαμβάνει μόνος του τις εργασίες του σχολείου.

Η επισήμανση, πάντως, αυτή μας υποχρέωσε να υποβάλλουμε μια επιπλέον ερώτηση (follow-up). Συγκεκριμένα, επικαλεστήκαμε τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και υπενθυμίσαμε στον ερωτώμενο ότι και η απλή απείθεια συνιστά παράπτωμα. Ρωτήσαμε, λοιπόν, εάν και κατά πόσον μπορεί να αξιοποιηθεί ο κώδικας αυτός για την αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων. Η απάντηση που πήραμε ήταν η εξής:

*όπως είναι οι συνθήκες σήμερα και με την κουλτούρα που υπάρχει, ο υπαλληλικός κώδικας δεν λειτουργεί. Ο υπαλληλικός κώδικας είναι συγκεκριμένος σε ορισμένα καθήκοντα π.χ. πρέπει να γίνει αυτό κι αυτό. Μπορεί να αναφέρει ότι και η απλή απείθεια είναι πρόβλημα, αλλά υπάρχει και μια άτυπη ασυλία.*

Συνεπώς, εάν δεχτούμε αυτή την απάντηση θα μπορούσαμε να καταλήξουμε για μια ακόμη φορά στο συμπέρασμα πως τα ελληνικά σχολεία λειτουργούν στη βάση της αυτοπροαίρετης εργασίας και ότι οι εκπαιδευτικοί ακόμα και όταν δεν ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους δεν έρχονται αντιμέτωποι με κανενός είδους επίπτωση. Πέραν τούτου, η έννοια της «κουλτούρας» δεν θα πρέπει να μείνει ασχολίαστη: η λογική που κυριαρχεί στο ελληνικό σχολείο συμβάλλει στην κάλυψη

όσων δεν τηρούν τις υποχρεώσεις τους και τους επιτρέπει ατιμωρητί να εξακολουθούν να μην ανταποκρίνονται πλήρως στα καθήκοντά τους.

Από τον ίδιο ερωτώμενο ειπώθηκε και το εξής:

*έχω παρομοιάσει τη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς με αυτή του γονέα προς το παιδί του. Όπως το παιδί είναι αυτό που βρίσκει έτοιμο το φαγητό και το ρούχο του πλυμένο, έτσι ο εκπαιδευτικός νομίζει ότι το σχολείο διοικείται με τον “αυτόματο πιλότο”. Όταν το παιδί γίνει γονέας, τότε αντιλαμβάνεται τι είχε κάνει για εκείνο ο γονέας του. Ο ρόλος του διευθυντή είναι παρεξηγημένος. Δεν υπάρχει αυτόματος πιλότος, υπάρχει πολύς μόχθος, που δεν μπορεί ο απλός εκπαιδευτικός να τον διανοηθεί. Νομίζει ότι ο διευθυντής κάθεται σε μια καρέκλα και απλά διοικεί και μπορεί και να μη δουλεύει, ενώ είναι αυτός που έχει το μεγαλύτερο βάρος του σχολείου.*

Η παρατήρηση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να γνωρίζουν εις βάθος τη λειτουργία του σχολείου· είναι πολύ χαρακτηριστική η φράση βάσει της οποίας: [ο εκπαιδευτικός] *δεν μπορεί να διανοηθεί τον μόχθο που υπάρχει.*

Ενστάσεις υποβλήθηκαν και από άλλους συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν ότι:

*ο θεσμός του μέντορα είναι γενικά δύσκολο να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς δεν έχει αναπτυχθεί στην εκπαιδευτική μας κουλτούρα.*

Αυτή αποτελεί μια ακόμη αρνητική περιγραφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μιας και αυτό εμφανίζεται ως παρωχημένο και ως μη έχον σχέση με τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της διοίκησης σχολικών μονάδων. Επίσης, εμφανίζεται να μην θέλει να αποδεχτεί την ανάγκη της επιμόρφωσης και της καθοδήγησης.

Παρ’ όλα αυτά ο ίδιος ερωτώμενος ισχυρίστηκε ότι:

*σίγουρα η συμμετοχική διοίκηση, με το προσωπικό παράδειγμα και την έμπρακτη ένδειξη συνεργατικότητας και συναδελφικότητας υποβοηθάει την αποδοχή του θεσμού του μέντορα,*

δηλαδή συναίνεσε στον συνδυασμό δημοκρατικής ηγεσίας και εισαγωγής του μέντορα, αν και αυτή του η παρατήρηση κυμαίνεται περισσότερο σε θεωρητικό-δεοντολογικό επίπεδο και δεν συνιστά περιγραφή της πραγματικότητας.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και άλλοι εκ των συμμετεχόντων οι οποίοι υπογράμμισαν ότι:

*μια συμμετοχική διοίκηση, επειδή ενθαρρύνει τις καινοτόμες δράσεις θα ενθάρρυνε περισσότερο τον θεσμό του μέντορα. Σε ένα σχολείο, όμως, με διοίκηση μη συμμετοχική, θα μπορούσε να εφαρμοστεί, αλλά με περισσότερα προσκόμματα και με μικρότερη αποτελεσματικότητα.*

Δηλαδή και σε αυτή την περίπτωση, δόθηκε έμφαση στον γεγονός ότι μια συμμετοχική ηγεσία θα επέτρεπε το να ακουστούν πολλές και διαφορετικές φωνές, θα ενίσχυε τις καινοτομίες και μια από αυτές θα ήταν και η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα.

Αφήσαμε για το τέλος την αρνητική απάντηση που δόθηκε από μια συμμετέχουσα. Η συγκεκριμένη απέρριψε γενικά το ενδεχόμενο ύπαρξης σχολείων στα οποία υφίσταται συγκεντρωτική διοίκηση και υποστήριξε ότι ο εκπαιδευτικός σήμερα απολαμβάνει μιας ενισχυμένης θέσης που του επιτρέπει να παρεμβαίνει δυναμικά στα ζητήματα που ανακύπτουν. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στα σχολεία μη συμμετοχικής διοίκησης ανέφερε ότι:

*θεωρώ ότι δεν υπάρχουν πια τέτοια σχολεία. Απ' ό,τι βλέπω η θέση του κάθε εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ δυνατή. Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που υφίστανται τις απόψεις ασυζητητί και αμαχητί. Δεν θεωρώ ότι οι δάσκαλοι είναι πειθήνια όργανα. Σε ό,τι τους ενοχλεί αντιστέκονται.*

Ανακεφαλαιώνοντας τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν θα πρέπει να επισημάνουμε ότι γενικά οι ερωτώμενοι θεώρησαν πως μη συμμετοχική διοίκηση και μέντορας είναι δύο έννοιες ασύμβατες μεταξύ τους. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας έθεσαν ορισμένες προϋποθέσεις για να μπορέσει να λειτουργήσει ο θεσμός, επεσήμαναν πως ούτως ή άλλως τα σχολεία διοικούνται με τη βούληση του ενός και πως η συνέργεια των εκπαιδευτικών και του διευθυντή είναι ισχνή.

Το επόμενο ερώτημα ήταν το εξής: **«ο μέντορας μπορεί να συμβάλει στην ικανοποίηση των εργαζομένων και στην πιο εύρυθμη λειτουργία του σχολείου;»**

Σε αυτό το ερώτημα αρκετοί εκ των ερωτωμένων αναγνώρισαν τη θετική παρουσία του μέντορα, αν και από πολλούς άλλους διατυπώθηκαν επιφυλάξεις και κατατέθηκαν εναλλακτικές ιδέες.

Ειδικότερα, κατεγράφησαν οι εξής απόψεις:

*οπωσδήποτε, γιατί καθοδηγεί, βοηθά και εμπνυχώνει τους νέους εκπαιδευτικούς και πέρα από τα γνωστικά λύνονται και ζητήματα συναισθηματικής φύσεως. Συνεπώς, συμβάλλει και βοηθά»*

ενώ άλλοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι:

*ο μέντορας είναι ο βοηθός, αυτή είναι η έννοιά του. Είναι ο συμπαράστατης, είναι ο άνθρωπος στον οποίο θα απευθυνθούν. Ακόμη και για ψυχικά ζητήματα είναι ο πρώτος στον οποίο θα τρέξεις.*

Χρήσιμη αυτή η επισήμανση, διότι μας επιτρέπει να αντιληφθούμε ότι η συνδρομή του μέντορα δεν θα περιορίζεται μόνο σε αμιγώς διδακτικά ζητήματα, αλλά θα μπορεί να επεκτείνεται και σε θέματα συναισθηματικής υφής. Δηλαδή, φαίνεται να παρίσταται ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν και σε αυτόν τον τομέα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις του λειτουργήματός τους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και μια άλλη ερωτώμενη που ανέφερε ότι: *«αν ως εκπαιδευτικός έχω φτάσει στα όρια του burn-out και βλέπω και τον μέντορα πρωί-πρωί, δεν νομίζω ότι θα χαίρομαι πάρα πολύ. Αν μου έχεις έναν ψυχολόγο, νομίζω ότι αυτό θα ήταν πολύ καλύτερο».*

Ακόμη, ειπώθηκε ότι: *«σε ό,τι αφορά στον συνάδελφο ο οποίος είναι νέος, εφόσον ενσωματώνεται ομαλά στις διαδικασίες του σχολείου, τότε ο μέντορας μπορεί να βοηθήσει».* Στο επιπλέον ερώτημα εάν η παρουσία του μέντορα θα αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς ακόμη και όσους είναι μεγαλύτερης ηλικίας και ίσως χαρακτηρίζονται από μια παρωχημένη νοοτροπία για τη διδασκαλία οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετίστηκαν με το ότι:

*ο μέντορας είναι κυρίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, αλλά όσο μεγαλώνουν οι ηλικίες είναι πιο δύσκολο να τους αλλάξεις. Δεν ξέρω και εάν υπάρχει λόγος, για να γίνει κάτι τέτοιο, διότι μάλλον θα υπήρχαν περισσότερες τριβές απ' ό,τι θετικά αποτελέσματα.*

και με το ότι:

*ακόμα και οι πιο δύσκολες περιπτώσεις εκπαιδευτικών, αυτοί με τις περισσότερο παρωχημένες νοοτροπίες, θα μπορούσαν να αλλάξουν από έναν ικανό μέντορα. Αυτός θα μπορέσει να τους εμπνεύσει και να τους καθοδηγήσει κάπου αλλού. Δηλαδή, έχουμε δει αποτελέσματα ακόμα και με ανθρώπους που ήταν πολύ “ σκληροπυρηνικοί ” σε αλλαγές κα με φοβερές αντιστάσεις οι οποίοι έφτασαν να κάνουν πράγματα που δεν φανταζόμασταν.*

Διαπιστώνουμε, συνεπώς, τη δυσκολία που θα υπήρχε, σύμφωνα με την πρώτη άποψη, για ορισμένους εκπαιδευτικούς να δεχτούν τον μέντορα. Ενδεχομένως να υπήρχε ένας ενδοιασμός για την παρουσία του και να εκλαμβάνονταν ως ένας άνθρωπος που θα ήθελε να τους επιβληθεί. Σε μια τέτοια περίπτωση και εάν θεωρούμε ότι ο μέντορας μπορεί να αποτελέσει μια ουσιαστική τομή στα εκπαιδευτικά πράγματα, θα έπρεπε να επιδειχθεί ιδιαίτερη μέριμνα γι' αυτούς τους ανθρώπους και να πειστούν ότι μπορούν να βρουν ουσιαστική βοήθεια στο έργο τους και όχι επιβολή και άδικη κριτική.

Αυτό, άλλωστε, επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα του έτερου συμμετέχοντα βάσει των οποίων η πειθώ, οι ικανότητες και το καλώς εννοούμενο επιβάλλον του μέντορα μπορούν να συμβάλουν στην άρση των προβλημάτων που σχετίζονται με την αποδοχή του. Η δεύτερη αυτή επισήμανση δικαιώνει όσα αναγράφονται στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία: «η συμβουλευτική καθοδήγηση έχει τη δυνατότητα να υπερβεί την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων, ακόμη και να μεταρρυθμίσει την ίδια την κοινωνική κουλτούρα» (Μακροπούλου και Ιορδανίδης, 2016: 167). Δηλαδή, ένας ικανός μέντορας μπορεί να συμβάλλει στην πλήρη αλλαγή του κλίματος που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα και να ωθήσει τα πράγματα προς την αναθεώρηση των επικρατουσών αντιλήψεων.

Άλλοι εκπαιδευτικοί έθεσαν ως προϋπόθεση την εκδήλωση ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών («εφόσον υπάρχει ενδιαφέρον από τους συναδέλφους να εξελιχθούν, τότε μπορεί [ο μέντορας να συμβάλλει στην ικανοποίηση τους και στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου]»). Σε επιπλέον ερώτηση για το ενδεχόμενο να μην εκδηλωθεί ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών ο ερωτώμενος απάντησε ότι σε μια τέτοια περίπτωση ο μέντορας θα πρέπει να τους το δημιουργήσει.

Όμως, άλλοι εκπαιδευτικοί απέρριψαν την παρουσία του μέντορα και τόνισαν τη σημασία της συμμετοχικής διοίκησης και της ουσιαστικής ανάληψης ευθυνών ως μέσου βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι:

*συνήθως, ο εκπαιδευτικός σήμερα στο σχολείο θεωρεί ότι το ωράριό του λήγει με το διδακτικό του ωράριο και όχι το εργασιακό του. Συνεπώς, στα θέματα της διοίκησης του σχολείου τα νήματα τα κινεί ο διευθυντής και κανένας άλλος. Πολλές φορές ούτε και ο υποδιευθυντής δεν συμμετέχει τόσο όσο ορίζεται από τον θεσμικό του ρόλο».*



Σε επιπλέον ερώτηση που υποβλήθηκε σχετικά με τον ρόλο του μέντορα ο οποίος θα μπορούσε να κατέχει οργανική θέση σε ένα σχολείο και να συνδράμει τους/τις εκπαιδευτικούς στο έργο τους ειπώθηκε ότι:

*δεν ξέρω, αν και κατά πόσο θα λειτουργούσε κάτι τέτοιο. Πιστεύω, όμως, ότι οι διευθυντές θα μπορούσαν να έχουν αυτόν τον ρόλο, αρκεί, βέβαια, να είναι το πρόγραμμά τους πιο ελαστικό. Θα ήταν καλύτερο να παίζει αυτόν τον ρόλο ο διευθυντής του σχολείου, γιατί ξέρει πώς λειτουργεί το σύστημα. Ένας μέντορας που θα ήταν τεχνοκράτης δεν θα καταλάβαινε και δεν θα μπορούσε να βοηθήσει ουσιαστικά το σχολείο.*

Δηλαδή, από τον συγκεκριμένο ερωτώμενο απερρίφθη το ενδεχόμενο ύπαρξης μέντορα κα δη τεχνοκράτη και τονίστηκε η αξία της ουσιαστικής δραστηριοποίησης των διευθυντών ως ανθρώπων οι οποίοι γνωρίζουν εκ των έσω τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και άλλοι ερωτώμενοι οι οποίοι απάντησαν τα εξής:

*αποδίδω μεγάλη σημασία στη συλλογική λειτουργία της σχολικής μονάδας η οποία φτιάχνει ένα κλίμα και σε βάθος χρόνου φτιάχνει μια κουλτούρα. Αν θα έρθει ένας νέος συνάδελφος σε ένα τέτοιο σχολείο, θα ενσωματωθεί στην κουλτούρα αυτή. Αν έρχομαι με όνειρα και με ιδέες και με διάθεση να κάνω κάτι καινοτόμο και πάω σε ένα σχολείο που δεν προάγει όλα αυτά, τότε θα ενσωματωθώ κι εγώ στο γενικό κλίμα που θα επιβάλλει την πεπατημένη. Με αυτήν την έννοια μέντορες μπορεί να είναι και οι άλλοι συνάδελφοι που θα τον καθοδηγήσουν.*

*Για εμένα υπάρχουν σχολεία - λίγα είναι αυτά - που έχουν πετύχει έναν τέτοιο τρόπο λειτουργίας, ώστε να έχουν μια κοινή κουλτούρα. Αυτό προϋποθέτει κάποιες κοινές επιμορφώσεις τις οποίες πέρασαν μαζί. Εκεί, λοιπόν, σε αυτό το σχολείο, ο νέος εκπαιδευτικός που θα έρθει θα βρει τη στήριξη που θέλει και για να κάνει τη δουλειά του.*

Δηλαδή από ορισμένους εκπαιδευτικούς δόθηκε έμφαση στο γενικότερο κλίμα (κουλτούρα) που επικρατεί σε ένα σχολείο και έκριναν ότι αυτό είναι που μπορεί να ωθήσει έναν εκπαιδευτικό να επιδειξει τον καλύτερο εαυτό του. Όταν ένας εκπαιδευτικός - ας προσεχθεί ότι και σε αυτή την απάντηση τονίζεται το νεαρό της ηλικίας - ενταχθεί σε ένα σχολείο στο οποίο κυριαρχεί η συλλογικότητα, η φιλοπονία

και η οργάνωση εκ των πραγμάτων θα αναγκαστεί κι αυτός να συμπλεύσει με αυτή τη λογική και να ταυτισθεί με αυτούς τους στόχους. Όσα αναφέρθηκαν από αυτόν τον συμμετέχοντα επιβεβαιώνουν και όσα καταγράφονται στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι Μακροπούλου και Ιορδανίδης επισημαίνουν ότι: «η σχολική κουλτούρα είναι κρίσιμη και καθοριστική, οπωσδήποτε ουσιαστικότερη από την οποιαδήποτε θεσμικά επιβαλλόμενη μορφή μεντορισμού που φαντάζει ανίσχυρη και αναποτελεσματική σε σχολικές κοινότητες που ‘απαγορεύουν’ στα μέλη τους να συζητούν για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους και να προσανατολίζονται προς τη σε βάθος συνεργασία, τον αναστοχασμό στις διδακτικές πρακτικές και την ανάπτυξη της παιδαγωγικής πτυχής της διδασκαλίας. (ό.π. 2016: 169). Παράλληλα, αυτή η επισήμανση πιστοποιεί για μια ακόμη φορά τη σημασία την οποία μπορεί να έχει ένας διευθυντής ο οποίος θα εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και θα προωθήσει - ως επικεφαλής μιας σχολικής μονάδας - την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Ανακεφαλαιώνοντας τις απαντήσεις στο έβδομο ερώτημα ως επισημάνουμε ότι οι ερωτώμενοι σε αδρές γραμμές δεν απέρριψαν την παρουσία ενός μέντορα στο σχολείο, αλλά έθεσαν ορισμένες προϋποθέσεις και προσέθεσαν ορισμένα στοιχεία στον ρόλο του. Ασφαλώς, υπήρξαν και οι απόψεις βάσει των οποίων πρωτεύοντα ρόλο σε μια σχολική μονάδα έχει η νοοτροπία η οποία έχει ήδη κυριαρχήσει σε αυτό και η οποία θα ενθαρρύνει ή θα αποτρέψει έναν εκπαιδευτικό από το να εργαστεί ευσυνειδήτητα. Συγχρόνως, υπήρξε μια έμμεση απόρριψη του ενδεχόμενου ο μέντορας να καθοδηγήσει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώθηκε και με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο επόμενο ερώτημα.

Το επόμενο ερώτημα ήταν το εξής: **με ποιον τρόπο θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά ο θεσμός του μέντορα;**

Τα στελέχη της εκπαίδευσης τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν ανέφεραν αρχικά ότι αυτός/-ή που θα αναλάβει τον σχετικό ρόλο θα πρέπει να έχει σαφώς προκαθορισμένα καθήκοντα. Πιο συγκεκριμένα ειπώθηκε ότι:

*θα πρέπει να υπάρχει καθηκοντολόγιο και να προσδιορίζονται επακριβώς τα καθήκοντά του και οι αρμοδιότητές του, εφόσον υπάρχει ελάφρυνση ωραρίου και εφόσον δοθούν και ορισμένα κίνητρα. Κίνητρα που θα μπορούσε να είναι ένα μικρό επίδομα.*

Από αυτή την επισήμανση οδηγούμαστε σε ένα πρώτο συμπέρασμα περί της σημασίας της σαφούς οριοθέτησης των αρμοδιοτήτων του μέντορα. Άλλοι συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση στην αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς του ανθρώπου που θα αναλάβει τα σχετικά καθήκοντα και είπαν ότι: *«θα έπρεπε να είναι αποδεκτός από όλους και από εκεί και πέρα θα έχει όλα τα πλεονεκτήματα που έχουμε δει και στην υπόλοιπη βιβλιογραφία να συμβαίνουν. Τα θετικά θα προκύψουν, εφόσον όλοι αποδέχονται τον θεσμό αυτό»*.

Ακόμη, από τους ερωτώμενους τονίστηκε ότι σε όποιον ανατεθούν τα σχετικά καθήκοντα αυτός θα πρέπει να είναι πεπειραμένος και να απευθύνεται μόνο σε όσους θέλουν να δεχτούν τη συμβολή του. Σε αυτό το σημείο υποβλήθηκε από την πλευρά μας ένα επιπλέον ερώτημα για να διευκρινιστεί η τελευταία επισήμανση, αυτή δηλαδή που σχετίζεται με την προαιρετική αποδοχή του μέντορα. Συγκεκριμένα, ρωτήσαμε πώς γίνεται ένας εκπαιδευτικός, έστω και είναι έμπειρος, να αρνηθεί την καθοδήγηση. Ο ερωτώμενος, λοιπόν, απάντησε ότι:

*ο χώρος των εκπαιδευτικών είναι ένας χώρος που αν κάποιος δεν θέλει, είναι πολύ δύσκολο [να δεχτεί καθοδήγηση]. Εννοώ ότι οι νέοι θα πρέπει υποχρεωτικά να καθοδηγούνται από τον μέντορα και οι υπόλοιποι προαιρετικά, για να μην δημιουργηθούν οι τριβές που έλεγαν πριν. Το σχολείο έχει αυτό το χαρακτηριστικό: δημιουργεί τριβές πολλές και συγκρούσεις και αυτές θα πρέπει να αμβλύνονται.*

Η συγκεκριμένη παρατήρηση έρχεται να συμπληρώσει και να ενισχύσει τα συμπεράσματα στα οποία μέχρι στιγμής έχουμε καταλήξει: οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δύσκολα θα αποδεχτούν την καθοδήγηση ενός μέντορα, διότι έχουν αναπτύξει μια νοοτροπία που δεν τους επιτρέπει να δεχτούν μια συμβουλή ή μια παρότρυνση από κάποιον άλλον. Ας προσεχτεί, επίσης, η λέξη «υποχρεωτικά» που χρησιμοποιείται για την καθοδήγηση των νέων: καθ' αυτόν τον τρόπο οι μη έχοντες πολλά χρόνια προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως πιο εφεκτικοί στην παρουσία ενός μέντορα εν συγκρίσει προς τους έμπειρους που αναμένεται να προβάλλουν αντιρρήσεις και να μην τον αποδεχτούν εύκολα.

Άλλοι εκπαιδευτικοί περιγράφοντας το προφίλ του μέντορα είπαν ότι θα τον ήθελαν ιδιαίτερα καταρτισμένο και, πιο συγκριμένα, ανέφεραν ότι: *«θα πρέπει και ο ίδιος ο μέντορας να έχει τα προσόντα, να έχει επιλεγεί αξιοκρατικά, να έχει*

επιμορφωθεί, να ξέρει τη δουλειά του, να έχει την εμπειρία και για κάθε κλάδο να υπάρχει και ένας μέντορας».

Επίσης, επισημάνθηκε ότι: «εξαρτάται ποιος είναι και ποιος είναι ο ρόλος του πραγματικά. Εάν είναι αυτός που έχει τις κατάλληλες σπουδές, γνωρίζει την εκπαιδευτική πράξη, είναι δοκιμασμένος στα δύσκολα, τότε θα μπορούσε να βοηθήσει ουσιαστικά»

και ότι: «θα πρέπει να υπάρξει σωστή επιλογή των προσώπων που θα γίνουν μέντορες, ξεκάθαρη διατύπωση και περιγραφή του ρόλου τους και των στόχων της εργασίας τους».

Επιπροσθέτως, αναφέρθηκε το εξής: θεωρώ, ως μια βασική προϋπόθεση, ότι αυτοί που αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα θα πρέπει να έχουν μια σχετική επιμόρφωση. Δεν επαρκεί να είναι μόνο ένας συνάδελφος έμπειρος, πρέπει να έχει ακολουθήσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, για να ξέρει τι είναι ο θεσμός του μέντορα, πού στοχεύει και ποιες είναι οι παράμετροι του έργου που θα αναλάβει. Το δεύτερο είναι ο νέος συνάδελφος να έχει ενστερνιστεί την παραδοχή ότι χρειάζεται μια καθοδήγηση και ότι θα βοηθηθεί. Δηλαδή, να μην το κάνει σαν μια “αγγαρεία”.

Από αυτές τις αναφορές εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν όποιος επιφορτισθεί με αυτά τα καθήκοντα να διακρίνεται για τα προσόντα, τον τρόπο επιλογής του και για τη σαφήνεια των αρμοδιοτήτων του. Δηλαδή, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σαφή άποψη για το ποιόν του μέντορα και αυτό θα πρέπει να συγκαταλεχθεί στα θετικά σημεία. Σε αυτό το σημείο η ερευνά μας επιβεβαίωσε τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί θέλουν τον μέντορα ως ιδιαίτερα καταρτισμένο. Συγκεκριμένα οι Bey & Holmes (1992) και οι Rippon & Martin (2006) βρήκαν ότι αιτούμενο των εκπαιδευτικών είναι η πολύ καλή κατάρτιση του καθοδηγητή τους (ό.π. 2016: 157).

Παράλληλα, άλλοι ερευνητές προσέθεσαν και άλλες ιδιότητες τις οποίες θα πρέπει να συγκεντρώνουν οι μέντορες όπως οι εξής: «πρέπει να είναι αναγνωρισμένοι, για το έργο τους, εκπαιδευτικοί, να έχουν ικανότητες συνεργασίας με ενήλικους μαθητευόμενους (Βεργίδης, 2003, Πασιαρδής, 2004) και να αντιλαμβάνονται τις οργανωσιακές διαστάσεις και τις κοινωνικές προεκτάσεις του επαγγέλματος (Ganser, 1996, Athanases & Achinstein, 2003, Achinstein & Athanases, 2005)». (ό.π. 2016: 168)

Επίσης, οι συμμετέχοντες εμφανίστηκαν να γνωρίζουν ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο των καθηκόντων του και ποιο το αντικείμενο της ενασχόλησής του, ενώ παράλληλα κρίνουν σκόπιμο ο καθοδηγούμενος να συμμετέχει στη σχετική διαδικασία με τη θέλησή του. Ασφαλώς και σε αυτό το σημείο εγείρονται ερωτήματα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα προβάλλουν αντιρρήσεις στην παρουσία ενός μέντορα και για τα μέσα πειθούς που θα πρέπει να επιστρατευτούν, προκειμένου αυτοί να δεχτούν καθοδήγηση.

Από την πλευρά άλλων εκπαιδευτικών αναφέρθηκαν και τα εξής:

*εάν όλα λειτουργούν καλά, δηλαδή εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ψυχικά καλά, αν ο διευθυντής έχει μια συμμετοχική ηγεσία και έρθει μέντορας και ενισχύει αυτό το καθεστώς, τότε όλα καλά. Αν, όμως, έχουμε εκπαιδευτικούς με burn-out, αν δεν έχουν ουσιαστική βοήθεια, ίσως έρθει από πάνω σαν ένα βαρίδι.*

Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την τοποθέτηση τα πάντα εξαρτώνται από την ποιότητα των σχέσεων οι οποίες κυριαρχούν εντός του γραφείου των εκπαιδευτικών. Από αυτό τον καίριο παράγοντα θα εξαρτηθεί και εάν η παρουσία του μέντορα θα έχει θετικά αποτελέσματα ή όχι. Βαίνουμε, συνεπώς, στο συμπέρασμα ότι ο μέντορας όσο αξιόλογος και καταρτισμένος και αν είναι, αν οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών έχουν διαρραγεί, τότε θα είναι πολύ δύσκολο να εξομαλύνει την οξυμμένη κατάσταση, να μπορέσει να τους κατευθύνει προς καινοτόμους διδακτικές πρακτικές και να τους συνδράμει στην εύρεση λύσεων.

Κριτικά στάθηκε και ένας άλλος εκ των συμμετεχόντων ο οποίος είπε ότι: *«μόνο συμβουλευτικά και εφόσον ο μέντορας είναι μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Ως τεχνοκράτης, θα έλεγα, ότι θα ήταν χειρότερο»*, δηλαδή απέρριψε το ενδεχόμενο ο καθοδηγητής να μην έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση και να είναι απλά ένας άνθρωπος με πλούσιο ακαδημαϊκό βιογραφικό χωρίς, όμως, να έχει εργαστεί σε σχολεία.

Ενδιαφέρουσες επισημάνσεις έγιναν και από άλλους συμμετέχοντες οι οποίοι έθεσαν συγκεκριμένες προϋποθέσεις και ειδικότερα είπαν ότι:

*αν είναι ένας φωτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να στηρίζει, παρά τη γενικότερη ρουτινιασμένη ατμόσφαιρα, τον νέο εκπαιδευτικό στη δουλειά του. Επίσης, δεν θα πρέπει να απειλεί τους εκπαιδευτικούς με το φόβητρο της*

απόλυσης. Ακόμη, θα πρέπει να εξηγηθεί στους εκπαιδευτικούς ότι εάν κάνουν το μάθημά τους με τον παραδοσιακό τρόπο, οι πρώτοι που θα βλαφθούν θα είναι οι ίδιοι. Οπότε, ο μέντορας θα πρέπει να δείχνει στον εκπαιδευτικό ότι ένας νέος, και ίσως πιο αποτελεσματικός, τρόπος διδασκαλίας θα είναι ωφέλιμος και για τον ίδιο.

Βάσει αυτής της προσέγγισης ο μέντορας μπορεί να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι ο παρωχημένος τρόπος διδασκαλίας, δηλαδή το δασκαλοκεντρικό πρότυπο, στρέφεται κατ' αρχάς εις βάρος των ίδιων. Ωστόσο, ας προσεχθεί η φράση «ρουτινιασμένη ατμόσφαιρα» η οποία προδίδει πολλά για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις δυσκολίες τις οποίες θα κληθεί να αντιμετωπίσει ο μέντορας εάν και όποτε κληθεί να παράσχει τις υπηρεσίες του.

Από την ανάλυση των απαντήσεων σε αυτό το ερώτημα καθίσταται σαφές ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί έχουν μια πολύ ικανοποιητική εικόνα των καθηκόντων του μέντορα και θέτουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του θεσμού. Όμως, την ίδια στιγμή ορισμένες εκ των περιγραφών οι οποίες δόθηκαν και ειδικότερα αυτές περί «ρουτινιασμένου σχολείου» και περί έμπειρων εκπαιδευτικών που θα αρνηθούν την παρουσία του καθοδηγητή εγείρουν σοβαρά ερωτήματα για τα περιθώρια δράσης που αυτός μπορεί να έχει και για το εύρος της δραστηριότητας την οποία μπορεί να αναπτύξει.

Με το προτελευταίο ερώτημα ετέθη το εξής ζήτημα στους ερωτώμενους: **ο μέντορας μπορεί να είναι ο πρώτος αξιολογητής;** Αρκετοί εκ των συμμετεχόντων έθεσαν ορισμένες προϋποθέσεις, ενώ άλλοι έτειναν να απορρίψουν ένα τέτοιο ενδεχόμενο.

Ειδικότερα, ελέχθη ότι η λήψη μιας τέτοιας απόφασης θα εξαρτηθεί από το θεσμικό πλαίσιο το οποίο θα εφαρμοστεί και ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιολογηθούν από τον μέντορα. Δηλαδή, για μια ακόμη φορά στο επίκεντρο, της αξιολόγησης τώρα, ετέθησαν οι νέοι εκπαιδευτικοί.

Ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι: «εάν έχει γνώση παιδαγωγικών στοιχείων θα μπορούσε. Βέβαια, η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει

*έναν ρόλο επανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό. Αν έχει τιμωρητικό ρόλο, αυτό δεν βοηθάει και επιπλέον δημιουργεί “στρατόπεδα” μέσα στο χώρο του σχολείου»*

*και ότι: εάν έχει προσφέρει μια δουλειά, όλο το προηγούμενο διάστημα, δηλαδή αν κάνει τον ρόλο του ψυχολόγου, αν επιλύει τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, αν μπορούν να «ακουμπούν» επάνω του, αν τους επιμορφώνει διαρκώς, πιστεύω ότι ίσως να τον εμπιστευτούν,*

*ενώ ορισμένοι ισχυρίστηκαν πως: το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται επειγόντως την ανάπτυξη ενός ορθολογικού συστήματος αξιολόγησης και ο θεσμός του μέντορα είναι μια ενέργεια προς τη σωστή κατεύθυνση.*

Από τις απαντήσεις αυτές εξάγεται ως συμπέρασμα ότι για αρκετούς εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα ένα τέτοιο ενδεχόμενο δεν αποκλείεται, απλώς τίθενται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η μη τιμωρητική αξιολόγηση και η συνεχής και ουσιαστική συμπαράσταση του μέντορα προς τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, ως προσεχτεί η αναφορά στη δημιουργία “στρατοπέδων” εντός της σχολικής μονάδας στα οποία θα ενταχθούν όσοι απερρίφθησαν από την αξιολόγηση και όσοι έλαβαν καλό βαθμό. Αυτό είναι ένα επιπλέον στοιχείο το οποίο θα πρέπει να ληφθεί υπ’ όψιν εάν κάποτε αποφασιστεί η επαναφορά του θεσμού του μέντορα και πρωτίστως στη φάση της συγκεκριμενοποίησης των καθηκόντων του: θα πρέπει να αποφευχθεί ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών ανάλογα με την αξιολόγηση την οποία ο καθένας και η καθεμία εξ αυτών θα έχει δεχτεί και θα πρέπει να τονισθεί ότι σκοπός είναι η από κοινού βελτίωση και η προαγωγή εν γένει της σχολικής μονάδας στην οποία όλοι συνυπηρετούν προς ωφέλεια, βέβαια, των μαθητών.

Να καταγράψουμε, όμως, πριν περάσουμε στην αντίθετη θέση και την άποψη ενός ακόμη συμμετέχοντα ο οποίος ετάχθη σαφώς υπέρ μιας τέτοιας απόφασης λέγοντας ότι:

*εάν εφαρμοστεί η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, τότε στην έκθεση την οποία θα συντάσσει ο μέντορας, διότι θα πρέπει να συντάσσει μια έκθεση, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ’ όψιν η γνώμη του και έτσι εκ των πραγμάτων θα είναι και ο πρώτος που θα αξιολογεί τον εκπαιδευτικό.*

Κατά συνέπεια, ο εν λόγω ερωτώμενος δεν συμφωνεί απλώς, αλλά έχει σκεφτεί και τον τρόπο με τον οποίο θα μεθοδευτεί η αξιολόγηση.

Από την άλλη, σκεπτικισμός επεδείχθη από ορισμένους συμμετέχοντες οι οποίοι τοποθετήθηκαν αρνητικά στο ενδεχόμενο ο μέντορας να γίνει ο πρώτος αξιολογητής. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι:

*όχι, διότι εκτιμώ ότι θα χαθεί το κομμάτι της σχέσης και της εμπιστοσύνης. Θα μπορούσε, όμως, να ήταν ο πρώτος αξιολογητής, αλλά εφόσον αυτό θα έπαιρνε ορισμένα χρόνια. Δηλαδή, να είναι σαφές ότι αυτός θα δρα και ως αξιολογητής, να είναι ξεκάθαρο ότι μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση μετά από πολλά χρόνια, αφότου χτιστεί εμπιστοσύνη. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ελληνικά δεδομένα, εάν από την πρώτη στιγμή εμφανιστεί ως αξιολογητής δεν θα υπάρξει σχέση, δεν θα λειτουργεί ως μέντορας.*

Ενδιαφέρουσα τοποθέτηση στην οποία δίνεται βαρύτητα στον βασικό ρόλο τον οποίο διαδραματίζει ένας μέντορας. Αυτός, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη άποψη, είναι ο ρόλος του επιμορφωτή και μόνο εφόσον οικοδομηθεί μια στέρεη σχέση μπορεί να αποτελέσει και τον αξιολογητή. Αίτιο αυτής της θέσης είναι και το γεγονός ότι μεταξύ των δύο πλευρών οικοδομείται μια σχέση εμπιστοσύνης η οποία δύσκολα θα μπορούσε να δημιουργηθεί εάν ο μέντορας συνδύαζε και τους δύο ρόλους.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και άλλοι ερωτώμενοι οι οποίοι ανέφεραν τα εξής:

*πιστεύω πως όχι, γιατί καθώς είναι μέσα στο σχολείο, δημιουργούνται φιλικές σχέσεις και νομίζω ότι είναι δύσκολο να αξιολογήσει τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάζεται.*

Καθαρά αρνητικά τοποθετήθηκαν δύο ακόμη ερωτώμενοι. Ο πρώτος εξ αυτών απάντησε ότι:

*δεν δέχομαι την ταύτιση του μέντορα με αυτήν του αξιολογητή. Δεν έχει καμία σχέση για εμένα η λέξη μέντορας με τη λέξη αξιολογητής. Αν με την έννοια του μέντορα εννοούμε την υποστήριξη προς τον εκπαιδευτικό, εγώ δεν μπορώ να το συνδέσω με την αξιολόγηση,*

ενώ από έναν ακόμη ερωτώμενο λάβαμε την εξής απάντηση:

*αυτό που χρειάζεται στα σχολεία μας είναι ένα κλίμα ασφάλειας, να αντλεί ικανοποίηση ο εκπαιδευτικός, κάτι θα του επιτρέψει να δει σαν προκλήσεις τις άπειρες δυσκολίες. Κομμάτι της ασφάλειας είναι ο εκπαιδευτικός να μην αισθάνεται απειλούμενος. Οπότε, εγώ θα προτιμούσα να μην υπάρχει*



*αυτού του είδους η εξωτερική αξιολόγηση. Θα ήθελα η έμφαση να δοθεί στην αυτοαξιολόγηση. Συνεπώς, δεν θα προτιμούσα την αξιολόγηση από την πλευρά του μέντορα, γιατί θα δηλητηριάσει τη σχέση του μέντορα με τον εκπαιδευτικό. Ο σχολικός σύμβουλος έχει μια τρομερή δύναμη λόγω του ότι δεν αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, μπαίνει στο σχολείο και ξέρουν ότι είναι ένας φίλος, δεν ανησυχούν για εκείνον.*

Από αυτές τις απόψεις εξάγεται πως ο μέντορας δεν μπορεί να λάβει και τον ρόλο του αξιολογητή, διότι οι αρμοδιότητές του είναι διαφορετικές. Οι συγκεκριμένοι ερωτώμενοι στέκονται απορριπτικά σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο και θεωρούν ότι ο μέντορας θα πρέπει να παραμείνει στα καθήκοντα με τα οποία είναι, συνήθως, επιφορτισμένος και να μην επεκταθεί και σε αυτά του αξιολογητή.

Πάντως, οι συγκεκριμένες αποκρίσεις οδήγησαν και στην υποβολή επιπλέον ερωτήσεων σχετικά με τον τρόπο που η αξιολόγηση μπορεί να εισαχθεί, τον τρόπο με τον οποίο εισήχθη πρόσκαιρα με το προεδρικό διάταγμα 152/2013 και την αντίδραση των πεπειραμένων εκπαιδευτικών απέναντι στην παρουσία του μέντορα.

Στο πρώτο εξ αυτών των ερωτημάτων μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι:

*πιστεύω ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να εισαχθεί σταδιακά. Οπουδήποτε αλλού θα μπορούσε να εφαρμόζεται από την πρώτη στιγμή, διότι το διαβάξεις και το βλέπεις ότι είναι μέρος της δουλειάς σου να αξιολογηθείς ή να αξιολογήσεις,*

*ενώ από άλλον ελέχθη πως:*

*θα πρέπει να ξεκινήσει σταδιακά, η χώρα μας δεν έχει την κουλτούρα άλλων χωρών.*

Με τις συγκεκριμένες τοποθετήσεις δεν απορρίπτεται το ενδεχόμενο αξιολόγησης, απλώς προτάσσεται η ανάγκη αυτή να εισαχθεί σταδιακά. Αξίζει, όμως, να σταθούμε και στην επισήμανση βάσει της οποίας «οπουδήποτε αλλού θα μπορούσε να εφαρμοστεί από την πρώτη στιγμή» και η «χώρα μας δεν έχει την κουλτούρα άλλων χωρών». Με αυτές αναδεικνύεται η ελληνική «ιδιαιτερότητα», δηλαδή η μη εφαρμογή κανόνων αξιολόγησης, η οποία οδηγεί αναπότρεπτα στην δυσκολία άμεσης υλοποίησης ελέγχου· στην Ελλάδα δεν είχαν εφαρμοστεί ποτέ ως τώρα ελεγκτικοί μηχανισμοί. Συνεπώς, αυτή είναι η αιτία που θα έπρεπε, βάσει αυτών των τοποθετήσεων, να εισαχθεί η αξιολόγηση με σταδιακό τρόπο.

Επίσης, από έναν ακόμη εκ των ερωτωμένων κατεγράφη το εξής: «σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να υπάρχουν σαφή και αντικειμενικά κριτήρια», οπότε δόθηκε έμφαση στον συγκροτημένο τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να μεθοδευτεί.

Τέλος, ένας ακόμη ερωτώμενος κατέθεσε τα εξής αναφορικά με την αξιολόγηση:

*πιστεύω ότι θα πρέπει να γίνεται αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών σε ένα συνεργατικό πλαίσιο. Πιστεύω στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Θεωρώ ότι το σχολείο θα είχε καλύτερα αποτελέσματα εάν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν σε διαδικασίες παρώθησης και ο ένας έβλεπε από τον άλλο «καλές πρακτικές», αυτό θα είχε θετικότερα αποτελέσματα από το να έρθει κάποιος να παρατηρήσει κάτι και μετά να φύγει. Ωστόσο, εάν μεταξύ μας είχαμε μια τέτοια κουλτούρα, να ανταλλάσσαμε πρακτικές και να βλέπει ο ένας από τον άλλον, θα ήμασταν περισσότερο ωφελημένοι.*

Η απάντηση αυτή θέτει το ζήτημα της αξιολόγησης σε ένα αμιγώς πρακτικό επίπεδο και διά αυτής προτείνεται μια μέθοδος εισαγωγής της που ενδέχεται να μην βρει τόσο πολύ αντίθετους τους εκπαιδευτικούς. Η πρόταση περί αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλλει στην ομαλότερη εφαρμογή κανόνων ελέγχου και να επιτρέψει συν των χρόνων την παρουσία και εξειδικευμένων και άρτια καταρτισμένων αξιολογητών. Επίσης, με αυτή την άποψη αναδεικνύεται και η «καλή πρακτική» της παρακολούθησης της διεξαγωγής των μαθημάτων μεταξύ των συναδέλφων, κάτι που δεν υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, και από αυτή την απάντηση αναδεικνύεται ως μείζον το ζήτημα της νοοτροπίας· το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται ως μην έχον εμπειδωμένη μια κουλτούρα εναλλασσόμενης παρατήρησης της διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού και αμοιβαίας ωφέλειας από την εμπλοκή σε μια τέτοια διαδικασία.

Σε ό,τι αφορά στο προεδρικό διάταγμα 152/2013 με το οποίο επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί η αξιολόγηση ελήφθησαν οι εξής απαντήσεις:

*Δεν ήταν σταδιακή [η εισαγωγή της αξιολόγησης]. Ήταν απότομη,*

*ενώ από άλλον συμμετέχοντα ελήφθη η εξής απάντηση:*

*δεν θυμάμαι τις λεπτομέρειες, αλλά μάλλον με απότομο τρόπο. Δεν εφαρμόστηκε, οπότε δεν ξέρουμε ακριβώς.*

Από άλλον προβλήθηκε ο ισχυρισμός πως:  
*το προεδρικό διάταγμα 152/2013 επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί με έναν άγαρμπο τρόπο*

και ένας ακόμη ανέφερε το εξής:

*το διάταγμα εκείνο περιείχε πολλή ποσοτικοποίηση, πολλή κατηγοριοποίηση, πολλά αχρείαστα πράγματα, τα οποία δεν βοηθούσαν. Γενικότερα, με τη βασική του νοοτροπία είχα διαφωνία.*

Από τις απόψεις αυτές εξάγεται ότι οι ερωτώμενοι κρίνουν πως η αξιολόγηση βάσει του συγκεκριμένου διατάγματος δεν μεθοδεύτηκε με τον σωστό τρόπο και υπήρξε μια απότομη εισαγωγή της, ενώ συγχρόνως χαρακτηριζόταν και από την ύπαρξη πολλών επιμέρους κριτηρίων.

Όταν ετέθη το ερώτημα πώς θα αντιδράσουν οι εκπαιδευτικοί παρωχημένης νοοτροπίας απέναντι στην παρουσία του μέντορα, υποστηρίχθηκε το εξής:

*[ο μέντορας] δεν θα πρέπει να γίνει μια διαδικασία ελεγκτική, θα πρέπει να είναι μια διαδικασία που θα έχει εξασφαλισμένη την συναίνεση των εκπαιδευτικών. Τότε ακόμη και αυτός που έχει παγιωμένη νοοτροπία, όταν δει ότι αλλάζουν κάποια πράγματα στο σχολείο, δεν θα μπορέσει να μείνει εκτός του πλαισίου, θα τον επηρεάσει το πλαίσιο. Αρκεί, όμως, να πειστεί η ίδια η σχολική μονάδα να εμπλακεί σε μια τέτοια διαδικασία.*

Με τη συγκεκριμένη απάντηση αναδεικνύεται η σημασία της συναίνεσης των εκπαιδευτικών στην παρουσία του μέντορα και η διάχυση της πρακτικής της καθοδήγησης εντός του σχολείου. Αυτό θα αποτελέσει ικανή συνθήκη να πειστούν ακόμη και όσοι στέκονται με επιφύλαξη απέναντι στον σχετικό θεσμό.

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις, οι οποίες δόθηκαν, στο 9<sup>ο</sup> ερώτημα μπορούμε να αναφέρουμε ότι ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων αντιμετώπισαν θετικά ένα τέτοιο ενδεχόμενο, απλώς έθεσαν ορισμένες προϋποθέσεις. Από την άλλη, ορισμένοι ερωτώμενοι και ερωτώμενες απέρριψαν αναφανδόν την ανάθεση στον μέντορα καθηκόντων αξιολογητή, διότι θεώρησαν ότι αυτός θα πρέπει να περιοριστεί στις γνωστές σε όλους αρμοδιότητές του.

Το τελευταίο ερώτημα ήταν το ακόλουθο: «**ο θεσμός του μέντορα μπορεί να επεκταθεί και στο έμπειρο διδακτικό προσωπικό το οποίο πρόκειται να αναλάβει ρόλους καθοδηγητών;**». Στο ερώτημα αυτό γενικά οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες τοποθετήθηκαν θετικά. Διατύπωσαν την άποψη ότι ο μέντορας μπορεί να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό στον οποίο μέλλεται να ανατεθούν διοικητικά καθήκοντα. Από τις απαντήσεις που καταγράψαμε, συνεπώς, τίθεται ένα ζήτημα για καθοδήγηση των διευθυντικών στελεχών, ζήτημα το οποίο θα πρέπει να διερευνηθεί έτι περαιτέρω και να μελετηθούν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του, οι μέθοδοι υλοποίησής του και ο ορισμός των προσόντων τα οποία θα έχουν όσοι αναλάβουν τα σχετικά καθήκοντα.

Ειδικότερα, λοιπόν, κατεγράφησαν οι εξής απόψεις. Αρχικά, ένας εκ των συμμετεχόντων διατύπωσε την εξής άποψη

*ναι, θα μπορούσε. Βέβαια, δεν ξέρω εάν θα λέγεται μέντορας ή κάτι άλλο, αλλά θα μπορούσε.*

Λαμβάνοντας αυτή την απάντηση κρίναμε σκόπιμο να προχωρήσουμε σε δύο ακόμη ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, θέσαμε το ερώτημα εάν θα προκληθούν αντιδράσεις εκ μέρους των έμπειρων εκπαιδευτικών και ποια θα είναι τα αίτια αυτών των αντιδράσεων. Οι αποκρίσεις τις οποίες λάβαμε ήταν οι εξής:

*πιστεύω ότι θα υπήρχαν αντιδράσεις από την πλευρά των εμπείρων εκπαιδευτικών. Με τις νοοτροπίες και τις παγιωμένες καταστάσεις που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα απαιτούνταν χρόνος και θα έπρεπε αυτό να γίνει σταδιακά και πιλοτικά.*

*Οι αντιδράσεις αυτές μπορεί να οφείλονται στις παγιωμένες αντιλήψεις, στις καθιερωμένες νοοτροπίες, στον φόβο, αν και σήμερα πλέον δεν υπάρχει αξιολόγηση. Οφείλεται σε συνήθειες και σε ένα πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί. Όταν φέρνεις καινούργια πράγματα ή κάτι που έχει να κάνει με την παρατήρηση και με τον έλεγχο, δημιουργείται ανασφάλεια.*

Από τις απαντήσεις αυτές εξάγεται για μια ακόμη φορά το ζήτημα της κουλτούρας, δηλαδή της επικρατούσας νοοτροπίας. Ας προσεχθούν οι φράσεις «*νοοτροπίες και παγιωμένες καταστάσεις*», «*καθιερωμένες νοοτροπίες*», «*συνήθειες*» και «*ένα πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί*» οι οποίες αποκαλύπτουν τις αντιλήψεις που υφίστανται στην ελληνική εκπαίδευση, η δε συνεχής επισήμανση αυτού του

στοιχείου σε πλείστα όσα ερωτήματα τα οποία θέσαμε καταδεικνύει πόσο ισχυρότατες και βαθύτατα εμπεδωμένες είναι οι ιδέες και οι στάσεις που αποτρέπουν πολλούς εκπαιδευτικούς από το ενστερνιστούν μια νέα αντίληψη και πολύ περισσότερο να την υλοποιήσουν. Επίσης, ας σχολιαστεί και το αίσθημα ανασφάλειας που μπορεί να καταλαμβάνει ορισμένους εκπαιδευτικούς, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα πρακτική και το γεγονός ότι ενώ οι ερωτώμενοι τοποθετήθηκαν υπέρ ενός τέτοιου θεσμού, αναφέρθηκαν, όμως, και στις αντιδράσεις οι οποίες θα προκληθούν.

Σε θετική κατεύθυνση κινήθηκαν και άλλοι ερωτώμενοι από τους οποίους ελήφθησαν οι εξής απαντήσεις:

*ο θεσμός του μέντορα μπορεί να ωφελήσει τους πάντες. Θεωρώ ότι μπορεί να επωφελησει τον καθέναν. Ο καθένας μπορεί να έχει τον μέντορά του, αναλόγως το τι κάνει.*

Επίσης, κατεγράφη η εξής απάντηση:

*ο μέντορας θα πρέπει να βρίσκεται εκτός του σχολείου και να είναι σε ένα επίπεδο διεύθυνσης π.χ. ΠΕΚΕΣ, σε ένα ανώτερο επίπεδο. Τότε θα μπορούσε [να βοηθήσει],*

*η εξής:*

*καλό θα ήταν να γίνει για όλα τα στελέχη*

*η ακόλουθη:*

*όλοι έχουν να κερδίσουν από την παρουσία και τη συνεργασία με έναν μέντορα, ιδίως αν η επιλογή του τελευταίου έχει γίνει με σωστά κριτήρια. Η διαρκής επικοινωνία του μέντορα με το προσωπικό - ανεξαρτήτως εμπειρίας και κατάρτισης - και η κοινή αποτίμηση των μαθησιακών και ευρύτερα παιδαγωγικών αποτελεσμάτων είναι μια διαδικασία καθαρική, ιδιαιτέρως διδακτική και άκρως αναστοχαστική.*

*και η επόμενη:*

*ναι, γιατί εκεί δεν έχει σημασία ποιος είσαι. Σημασία έχει ότι αντιμετωπίζεις ένα πρόβλημα και συνεπώς έχεις ανάγκη την παροχή βοήθειας ανεξαρτήτως του πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχεις. Νομίζω ότι ο μέντορας θα μπορούσε να συνδράμει και τον διευθυντή ενός σχολείου και όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς. Αλλά θα πρέπει να είναι μέντορας με την ουσιαστική έννοια της λέξης.*

Από την καταγραφή των απαντήσεων αυτών εύκολα εξάγεται η θετική ανταπόκριση την οποία είχαν οι συγκεκριμένοι ερωτώμενοι. Ειδικότερα, σύμφωνα με όσα απάντησαν δεν φάνηκε να γίνεται κάποια διάκριση για το ποιος μπορεί να επωφεληθεί από τη διαδικασία αυτή: όσοι θα διδάξουν και όσοι θα διοικήσουν μπορούν να επωφεληθούν από την καθοδήγηση ενός πολύ καταρτισμένου στελέχους.

Απλώς, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, ο επιστήμονας στον οποίο θα ανατεθούν αυτά τα καθήκοντα θα πρέπει να συγκεντρώνει ορισμένα χαρακτηριστικά. Στα κριτήρια αυτά θα συμπεριληφθεί η ορθή επιλογή του και τα ουσιαστικά του προσόντα (*«μέντορας με την ουσιαστική έννοια της λέξης»*). Επίσης, ως αιτούμενο κρίνεται η εξοικείωσή του με τις απαιτήσεις της ζώσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (από άλλον ερωτώμενο λάβαμε την εξής απάντηση: *«ένας άνθρωπος ο οποίος είναι αποκομμένος από τη σχολική πραγματικότητα δεν είναι αποτελεσματικός. Φαντάζεται ιδεατές καταστάσεις οι οποίες πολλές φορές δεν μπορούν να υλοποιηθούν»*).

Πάντως, η υποβολή του εν λόγω ερωτήματος μας ώθησε και στο να θέσουμε και άλλα επιπλέον ερωτήματα. Ρωτήσαμε, λοιπόν, για τους λόγους για τους οποίους δεν υφίσταται σήμερα καθοδήγηση όσων κατέχουν διευθυντικές θέσεις, για να λάβουμε την εξής απάντηση: *«δεν υπάρχει προγραμματισμός»*. Η απάντηση αυτή φανερώνει την ελλιπή προετοιμασία και την ανεπαρκή μέριμνα που επιδεικνύεται για την προετοιμασία όσων αναλαμβάνουν τις σχετικές επιτελικές θέσεις και εγείρει σοβαρά ερωτήματα για την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας που δεν μεριμνά σχετικά.

Τέλος, υποβλήθηκε ένα επιπλέον ερώτημα, σχετικά με το εάν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας είναι εφεκτικοί στο να δεχτούν μια τέτοια καθοδήγηση· σε αυτό λάβαμε την εξής απάντηση:

*έχω δει ανθρώπους που είναι εφεκτικοί, αλλά με το δικό τους φιλότιμο και τη δική τους οικονομική επιβάρυνση. Από την άλλη, έχω δει ανθρώπους που είναι 25 - 30 ετών και έχουν ένα πολύ στενό πλαίσιο σκέψης. Οπότε, εξαρτάται από την προσωπικότητα του ανθρώπου.*

Με την απάντηση αυτή αποκαλύπτεται μια ενδιαφέρουσα πτυχή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: ενίοτε ορισμένοι νέοι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν την ευρύτητα σκέψης την οποία θα ανέμενε κανείς κρίνοντας από το

νεαρό της ηλικίας τους, συμπεριφορά που δεν χαρακτηρίζει άλλους εμπειρότερους συναδέλφους τους.

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις τις οποίες λάβαμε στο τελευταίο ερώτημα ως επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί τάχθηκαν υπέρ μιας τέτοιας πρόνοιας, αν και έθεσαν ορισμένες προϋποθέσεις. Ενδεικτικά, ως αναφέρουμε την αντικειμενική επιλογή των προσώπων που θα αναλάβουν τον σχετικό ρόλο και την παροχή πρακτικών – και όχι ακαδημαϊκών ή θεωρητικών – συμβουλών από την πλευρά του μέντορα. Όμως, ζήτημα ανέκυψε με τις παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν πρόσκομμα στην εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου και με την έλλειψη μέριμνας – εκ μέρους του υπουργείου Παιδείας – για την υιοθέτηση μιας τέτοιας πρακτικής.

## **5. συμπεράσματα**

Από την ανάλυση των επιμέρους απαντήσεων καταλήξαμε ήδη σε χρήσιμα συμπεράσματα. Αν θα θέλαμε, όμως, να προβούμε σε μια γενικότερη αξιολόγηση των όσων ειπώθηκαν θα μπορούσαμε να προβούμε στον εξής σχολιασμό.

Αρχικά, από τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν εξήχθη ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών κυριαρχούν οι τυπικές σχέσεις. Ειδικότερα, η «λογική της προσωπικής δουλειάς του καθενός», όπως ελέχθη από έναν συμμετέχοντα, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στα σχολεία ο κάθε εκπαιδευτικός κατ' ουσίαν δρα μόνος του, χωρίς να συνεργάζεται με τους άλλους και δίχως να ανταλλάσσει ιδέες για το πώς μπορεί να διεξαχθεί ένα καλύτερο μάθημα. Η φράση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι αποκαλύπτει την αδιαφορία για το πώς διδάσκει ο εκπαιδευτικός στο διπλανό τμήμα, δηλαδή να είναι μια ένδειξη της έλλειψης ενδιαφέροντος για να εξελιχθεί ένας εκπαιδευτικός, να εμπλουτίσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του και να βελτιώσει και ο ίδιος της δικές του διδακτικές πρακτικές αξιοποιώντας τις γνώσεις που έχει κάποιος άλλος.

Έτσι, μπορούμε να αναχθούμε σε ευρύτερα συμπεράσματα για τις μάλλον απρόσωπες σχέσεις των εκπαιδευτικών και για την αμέλεια που επιδεικνύεται για την προσωπική τους βελτίωση, μια βελτίωση μάλιστα που θα μπορούσε να γίνει άμεσα, εντός του εργασιακού τους χώρου, με αμιγώς πρακτικό περιεχόμενο και χωρίς οικονομική επιβάρυνση, όταν το σχολείο μετατραπεί σε κοινότητα μάθησης.

Τούτων δοθέντων ο ρόλος του διευθυντή, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος και θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια, ούτως ώστε αυτό το ζήτημα να αντιμετωπισθεί και τα σχολεία να αποκτήσουν ένα πνεύμα συλλογικότητας, το οποίο θα βελτιώσει όχι μόνο τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά θα συμβάλλει και στη διεξαγωγή ενός αρτιότερου μαθήματος. Με άλλα λόγια, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η αμοιβαία ωφέλεια που μπορούν να αποκομίσει ο ένας από τον άλλο θα πρέπει να ενισχυθούν.

Αυτό μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους, ένας εκ των κυριότερων θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή τακτικών συνεδριάσεων στις οποίες θα συζητούνται οι βέλτιστες δυνατές διδακτικές μέθοδοι και θα ανταλλάσσονται απόψεις σχετικά με τη μάθηση, τα ψυχο-κοινωνικά προβλήματα των μαθητών, τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, τη στάση έναντι των μαθητών με δυσκολίες μάθησης κ.ά. Όλα τα προαναφερθέντα συνιστούν γνώσεις που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί σε καθημερινό επίπεδο και οι οποίες θα πρέπει να διατηρηθούν, να καταχωρισθούν και να μεταδοθούν σε όλους.

Σε κάθε περίπτωση, απώτερος στόχος δεν μπορεί να είναι άλλος από τη βελτίωση των παρεχόμενων διδακτικών υπηρεσιών και μια βασική μέθοδος θα πρέπει να είναι η διατήρηση και η μετάδοση των γνώσεων που αποκτούνται από τους εκπαιδευτικούς.

Σε ό,τι αφορά στη διατήρηση της διοικητικής γνώσης ως σημαντική αξιολογείται η παροχή κινήτρων για την δημιουργία ενός αποθετηρίου καταχώρισης της γνώσης αυτής. Κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι ένα τέτοιο ενδεχόμενο πρέπει να απασχολήσει την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας η οποία θα κληθεί να υλοποιήσει μια τέτοια απόφαση. Δηλαδή, η παροχή κινήτρων ως μέθοδος δεν κρίνεται a priori ως αποδοκίμαστέα ή κατακριτέα. Ανάλογα με τα κίνητρα που θα δοθούν στους διευθυντές μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό μέτρο το οποίο θα συμβάλλει στην ταχύτερη και ακριβέστερη δημιουργία του αποθετηρίου. Συνεπώς, η ποιότητα των κινήτρων αυτών θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης μέριμνας όταν και εάν κληθούν οι διευθυντές να συμβάλλουν στην καταχώριση των γνώσεων που αποκόμισαν από την άσκηση των καθηκόντων τους. Καταλήγουμε σε αυτό το συμπέρασμα διότι από τις απαντήσεις τις οποίες λάβαμε αναδείχθηκε η σημασία μιας τέτοιας απόφασης.

Το δε έδαφος για την ανάληψη μιας τέτοιας πρωτοβουλίας μπορεί να κριθεί ως εύφορο, δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκ των συμμετασχόντων στην έρευνα



συναίνεσαν στο ενδεχόμενο δημιουργίας ενός αποθετηρίου διοικητικής γνώσης τονίζοντας τη χρησιμότητα την οποία αυτό θα είχε και επισημαίνοντας, πως θα έπρεπε να αποτελεί μέρος των καθηκόντων των διευθυντών και διευθυντριών και πως σε αυτό θα έπρεπε να καταχωρίζονται περιπτώσεις χειρισμού δύσκολων καταστάσεων. Με άλλα λόγια, εύκολα συνάγεται ότι τα ερωτηθέντα στελέχη συμφώνησαν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός αποθετηρίου της διοικητικής γνώσης και μάλιστα εισηγήθηκαν και ειδικές προτάσεις για το πώς αυτό θα ήταν δυνατόν να λειτουργήσει ορθότερα.

Σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μέρος της αξιολόγησής τους αρκετά στελέχη της εκπαίδευσης δεν θεώρησαν ότι αυτές οι δύο πρακτικές θα πρέπει να συνδέονται, διότι είναι διακριτές. Πάντως, από τη σχετική συνομιλία αναδείχθηκε το ζήτημα της οικονομικής επιβάρυνσης την οποία συνεπάγεται μια διαδικασία επιμόρφωσης. Είναι σημαντικό, λοιπόν, είναι να σταθούμε στο οικονομικό κόστος το οποίο επιβαρύνει πολλούς εκπαιδευτικούς. Στη δεδομένη συγκυρία η περαιτέρω επιβάρυνση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια σίγουρα θα αποτελέσει έναν αποτρεπτικό παράγοντα. Τούτου δοθέντος, προβάλλει ως επιτακτική η ανάγκη να επιδειχθεί μέριμνα από την πολιτεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αν θέλουμε αυτοί να είναι σε θέση να προσφέρουν ένα αξιόλογο έργο το οποίο θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εξελίξεις στους τομείς της παιδαγωγικής και της διδακτικής και δεν θα έπεται αυτών. Συνεπώς, η πολιτεία πρέπει να μεριμνήσει ούτως ώστε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο οικονομικά επαχθής για εκείνους.

Επίσης, από την επεξεργασία των απαντήσεων οδηγούμαστε και στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση, για να αποτελέσει τμήμα της αξιολόγησής, θα πρέπει να έχει άρτια μορφή, να διοργανώνεται από πιστοποιημένους φορείς και να μην έχει βραχεία διάρκεια (υπενθυμίζουμε την απάντηση: *«έκαναν ένα δίωρο σεμινάριο και το παρουσίασαν σαν να έχουν κάτι σπουδαίο»*). Αντιθέτως, θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να δίνει το περιθώριο σε όσους επιμορφώνονται να αποκτούν σοβαρές γνώσεις, να καλλιεργούν πραγματικές δεξιότητες και να βελτιώνονται ουσιαστικά κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Ακόμη, εξήχθη ότι το σκοπούμενο δεν είναι απλώς η τυπική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, αλλά πολύ περισσότερο η υλοποίηση των όσων οι επιμορφούμενοι διδάχτηκαν. Τότε θα αποδειχθεί ότι οι συμμετέχοντες σε μια επιμορφωτική πρωτοβουλία πράγματι εμπέδωσαν τη σχετική

ύλη και εξοικειώθηκαν με το περιεχόμενο του σεμιναρίου, όταν είναι σε θέση να αποδείξουν ότι εφάρμοσαν στη σχολική τάξη και στον αύλειο χώρο όσα έμαθαν και καθ' αυτόν τον τρόπο συνέβαλαν στην βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Επίσης, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και η υποβολή του τρίτου ερωτήματος (*η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί στοιχείο της αξιολόγησής τους;*) μας επέτρεψε να εντοπίσουμε ότι με τις επιμορφώσεις, αλλά και με τις σπουδές σε προπτυχιακό επίπεδο στην Ελλάδα υπάρχει ζήτημα. Από τις απαντήσεις που λάβαμε αναδείχθηκε το ζήτημα της αρχικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού η οποία κρίνεται ως ανεπαρκής και ως μη έχουσα σχέση με τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του. Ασφαλώς, το πανεπιστήμιο δεν μπορεί και δεν πρέπει να λειτουργήσει ως προθάλαμος επαγγελματικής αποκατάστασης, αλλά να παράσχει μια πλειάδα εναλλακτικών επιλογών και να ανοίξει δρόμους στους αποφοίτους του. Στο πλαίσιο αυτό η αρχική εκπαίδευση θα πρέπει να σχετίζεται και με τις απαιτήσεις του διδακτικού λειτουργήματος, απλώς δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε αυτές.

Επισημάνθηκε, ακόμα, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί επιχειρούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους βασιζόμενοι στις ατομικές τους εμπειρίες ως μαθητές και στα πρώτα τους βιώματα στον διδακτικό χώρο. Αυτός ο εμπειρισμός, ο οποίος φαίνεται να καθοδηγεί ορισμένους εκπαιδευτικούς, είναι ένα ζήτημα το οποίο θα πρέπει να απασχολήσει τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας. Δεν είναι εύκολο να δεχτούμε ότι εν έτει 2019 ο εκπαιδευτικός κινείται σύμφωνα με όσα βίωσε ο ίδιος πριν από αρκετά χρόνια και όχι βάσει συγκεκριμένων κατευθυντηρίων γραμμών που χαράσσονται με αυστηρό γνώμονα τα προτάγματα της διδακτικής επιστήμης και της παιδαγωγικής ψυχολογίας. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, ο ρόλος του υπουργείου Παιδείας κρίνεται ως κομβικός· το υπουργείο από κοινού με τις αρμόδιες υπηρεσίες του (λ.χ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κ.ά.) θα πρέπει να οργανώσει την τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την εξοικειώσή τους με τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής και της αξιολόγησης του μαθητικού έργου και εν γένει να τους καθοδηγεί με μέντορες και να τους αξιολογεί, ούτως ώστε να ανταποκρίνονται με αρτιότητα στα καθήκοντά τους. Το πνεύμα του εμπειρισμού και του αυτοσχεδιασμού δεν μπορεί να γίνει δεκτό ως μια τελεσφόρος πρακτική διοίκησης της εκπαίδευσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τα οφέλη που είναι δυνατόν να προκύψουν από τον θεσμό του μέντορα ευρέθηκε ότι ο σχετικός θεσμός λειτουργεί άτυπα, δοθέντος ότι ο διευθυντής αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο, όταν ένας εκπαιδευτικός διορίζεται σε ένα σχολείο. Το ζητούμενο, ωστόσο, είναι αυτή η προετοιμασία να λάβει θεσμική και ουσιαστική μορφή και κάθε φορά που ένας εκπαιδευτικός καλείται να υπηρετήσει το ελληνικό σύστημα παιδείας ή που μεταβαίνει από τη μια βαθμίδα στην άλλη να επιμορφώνεται και να καθοδηγείται κατά τρόπο συστηματικό. Τονίζουμε δε αυτό το χαρακτηριστικό γνώρισμα, τη συστηματικότητα, την οποία θα πρέπει να έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι από τους ερωτώμενους αυτό αναφέρθηκε εμφαντικά.

Παράλληλα, η διαδικασία της καθοδήγησης από κάποιον έμπειρο εκπαιδευτικό είναι δυνατόν να συμβάλλει στον αναστοχασμό του ίδιου του καθοδηγητή και να του επιτρέψει να σκεφτεί εκ νέου τα όσα ο ίδιος πρεσβεύει και εφαρμόζει. Επίσης, αυτή η διαδικασία αναμένεται να λειτουργήσει ως παρότρυνση και των έμπειρων εκπαιδευτικών οι οποίοι θα παρωθηθούν να «αντιγράψουν» καλές πρακτικές και να επηρεαστούν θετικά από την επιμόρφωση που διεξάγεται εντός της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Η προαναφερθείσα πρακτική του εμπειρισμού, εμφανίστηκε, όμως, και στον τομέα της καθοδήγησης των διευθυντών. Από την έρευνα ευρέθηκε ότι δεν υφίσταται συστηματική μέριμνα για την παροχή κατευθυντηρίων, ώστε αυτός/ή να ανταποκριθεί με πληρότητα στα ανατεθέντα καθήκοντα. Ωστόσο, αυτό δεν νοείται να αποτελεί χαρακτηριστικό ενός οργανισμού που θα ήθελε να διακρίνεται για την αρτιότητά των κινήσεών του και για το οργανωμένο της μορφής του. Υπό κανονικές και ομαλές συνθήκες θα έπρεπε η επιμόρφωση όλων όσοι αναλαμβάνουν το απαιτητικό έργο του/της διευθυντή/-τριας να είναι συστηματοποιημένη, αξιολογούμενη και διαρκώς βελτιούμενη. Μόνο σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσαμε να προσδοκούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας θα χαρακτηριζόταν από οργάνωση και θα κινείτο βάσει ενός προκαθορισμένου σχεδίου και όχι σύμφωνα με τη λογική του αυτοσχεδιασμού, της προαίρεσης και της ενδεχόμενης αφοσίωσης στα ανατεθέν έργα.

Επιπροσθέτως, από τις απαντήσεις ανέκυψε και το ζήτημα της κατάλληλης προετοιμασίας των διευθυντών και προτάθηκε από τον διενεργούντα την έρευνα η επιλογή τους υπό την προϋπόθεση της επιτυχούς συμμετοχής τους σε γραπτό διαγωνισμό. Ένα τέτοιο μέτρο ίσως να περιόριζε την ανάγκη πολύωρης καθοδήγησης από έναν μέντορα, διότι οι επιτυγχόντες και οι επιτυχούσες των εξετάσεων θα είχαν

αποδειξεί ότι γνωρίζουν αρκετά από τα καθήκοντα που πρόκειται να τους ανατεθούν. Σε μια τέτοια περίπτωση, το έργο του μέντορα θα διευκολυνόταν, εφόσον θα γνώριζε ότι ο από εκείνον καθοδηγούμενος αποδεδειγμένα κατέχει μια σειρά από γνώσεις (π.χ. επί ζητημάτων νομοθεσίας) τις οποίες δεν απαιτείται να του μεταδώσει. Καθ' αυτόν τον τρόπο το έργο του μέντορα των διευθυντών θα καθίστατο πιο ευχερές, θα χρειάζονταν λιγότερες ώρες επιμόρφωσης και αυτή θα γινόταν επί πολύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων οι οποίες δεν είναι δυνατόν να ελεγχθούν μέσω μιας γραπτής εξέτασης (π.χ. επικοινωνία με συναδέλφους, πρακτική επίλυση κρίσεων εντός της σχολικής μονάδας, αντιμετώπιση εξωσχολικών ατόμων, ζητήματα ασφάλειας των μαθητών κ.ά.).

Ακόμη, κατατέθηκε η άποψη ότι ο μέντορας του διευθυντή μπορεί ακόμη και να προβεί σε αξιολόγηση του επιμορφούμενου και ότι η όποια καθοδήγηση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα και εντός της σχολικής μονάδας, ενώ δεν θα πρέπει να έχει χαρακτήρα μόνο θεωρητικό και απόμακρο, αλλά άμεσο και πρακτικό. Ζητήματα, όμως, μπορεί να ανακύψουν από τη μη ύπαρξη ικανού αριθμού καθοδηγητών των διευθυντών/-τριών.

Από την ανάλυση των ευρημάτων αναδείχθηκε και η αποξένωση που υπάρχει μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με μια απάντηση την οποία λάβαμε ο εκπαιδευτικός *«νομίζει ότι ο διευθυντής κάθεται σε μια καρέκλα και απλά διοικεί»*, πράγμα που προφανώς δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Συνεπώς, οι σχέσεις διευθυντών – εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες· οι δεύτεροι αγνοούν τις απαιτήσεις της θέσης που κατέχει ο πρώτος. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται να μην είναι σε θέση να γνωρίζει τι ακριβώς γίνεται εντός του διευθυντικού γραφείου και απλώς διεκπεραιώνει την ατομική του εργασία, χωρίς να επιδεικνύει ενδιαφέρον για κάτι άλλο πέραν τούτου. Με αυτόν τον τρόπο διοίκησης και διδασκαλίας, όμως, δεν μπορούμε να αναμένουμε πολύ θετικά αποτελέσματα: υπό ομαλές συνθήκες οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής συνεργάζονται και ο ένας γνωρίζει τις απαιτήσεις της εργασίας του άλλου.

Πέραν τούτου, ετέθη το ζήτημα της παροχής άμεσων, πρακτικών και υλοποιήσιμων λύσεων στα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί και αυτό τον ρόλο απέδωσαν οι ερωτώμενοι στον μέντορα. Επίσης, ως συμπέρασμα εξήχθη το δυσχερές του συνδυασμού μη συμμετοχικής διοίκησης και ύπαρξης ενός μέντορα εντός της σχολικής μονάδας.

Ακόμη, από τις απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν από αρκετούς ερωτώμενους προέκυψε πως ο μέντορας θα πρέπει να περιοριστεί μόνο στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, εάν κάτι τέτοιο συμβεί, η παρουσία του δεν αναμένεται να προσφέρει και πάρα πολλά στην παιδεία, δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτή τη στιγμή έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 49% των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας είναι μεγαλύτεροι των 50 ετών, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί των οποίων η ηλικία είναι μεταξύ 40 και 49 ετών ανέρχονται σε ποσοστό 39%. Συγχρόνως, η μέση τιμή της ηλικίας όλων των φιλολόγων είναι - με στοιχεία του 2017 - τα 47,7 έτη, των φυσικών τα 51,2 και των μαθηματικών τα 52 (Λακασάς, 2017). Παράλληλα, μόνο το 1% του συνόλου των εκπαιδευτικών είναι μικρότεροι των 30 ετών.

Με αυτά τα δεδομένα είναι πραγματικά απορίας άξιο τι θα μπορούσε να συνεισφέρει ένας μέντορας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα - κατά μείζονα λόγο - έμπειρων εκπαιδευτικών οι οποίοι, όμως, δεν επιθυμούν την παρουσία του και δεν αποδέχονται τις παροτρύνσεις του. Σε αυτό το σημείο πάλι η παρουσία του/της διευθυντή/-τριας κρίνεται ως εξαιρετικά ουσιώδης, διότι είναι αυτός/-ή που θα πείσει το σύνολο των εκπαιδευτικών για τη σημασία που θα είχε η παρουσία ενός καλόπιστου καθοδηγητή ο οποίος θα μπορούσε να τους κατευθύνει στην εργασία τους παρέχοντας χρήσιμες και πρακτικές συμβουλές.

Μάλιστα, από τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε ότι ο μέντορας μπορεί να συμβάλλει και στη συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ενώ από ορισμένους επαναλήφθηκε η απάντηση που είχε ειπωθεί και σε προηγούμενο ερώτημα και σύμφωνα με την οποία η παρουσία ενός ικανού μέντορα μπορεί να λειτουργήσει ως θρυαλλίδα θετικών εξελίξεων εντός του σχολικού χώρου και παρακίνησης ακόμη και των εκπαιδευτικών παρωχημένης νοοτροπίας, ενώ επίσης τονίστηκε και η ευθύνη του μέντορα να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Συγχρόνως, καταγράφηκε γενική απόρριψη της ύπαρξης ενός τεχνοκράτη μέντορα και όλοι όσοι εστίασαν στο προφίλ του τόνισαν την ανάγκη αυτός να έχει «θητεύσει» σε σχολικές μονάδες και να είναι εξοικειωμένος με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης.

Επίσης, έμφαση δόθηκε στη συγκεκριμενοποίηση των αρμοδιοτήτων του μέντορα και την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αναλάβουν αυτόν τον ρόλο, ενώ ειπώθηκε ότι όποιος αναλάβει τα σχετικά καθήκοντά θα

κατορθώσει να επιτύχει στο έργο του, εφόσον γίνει αποδεκτός από τους ανθρώπους – κυρίως τους έμπειρους εκπαιδευτικούς – τους οποίους πρέπει να καθοδηγήσει. Αυτή η επισήμανση γίνεται διότι από αυτή την πλευρά αναμένονται και οι περισσότερες αντιδράσεις στην παρουσία του μέντορα.

Ακόμη, τονίστηκε ότι βασική προϋπόθεση επιτυχίας συνιστά το να κυριαρχεί ένα θετικό κλίμα εντός της σχολικής μονάδας, καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ψυχικά εξαντλημένοι και εξουθενωμένοι από την εργασία τους, δεν θα είναι εύκολο ο καθοδηγητής να επιτύχει στο έργο του. Τέλος, οι συμμετέχοντες έκριναν ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας που μπορεί να εισηγηθεί ένας καθοδηγητής θα αποδειχτούν χρήσιμες όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι θα τους παράσχουν τη δυνατότητα να υπερβούν τις τετριμμένες και ψυχοφθόρους μεθόδους διδασκαλίας.

Σε ό,τι σχετίζεται με την ανάθεση αρμοδιοτήτων αξιολογητή στον μέντορα οι ερωτώμενοι δεν αποδέχτηκαν τον τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και θεώρησαν ότι η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να στραφεί κυρίως προς τους νέους εκπαιδευτικούς ή να λάβει χώρα αφότου οικοδομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον καθοδηγούμενο και στον μέντορα. Επίσης, ετέθησαν ορισμένες ακόμη προϋποθέσεις, όπως το να είναι έμπιστος και να είναι σε θέση να επιλύει τα ποικίλα ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Πέραν τούτου, κατεγράφησαν κι απορριπτικές απαντήσεις με βασικό σκεπτικό το ότι ο ρόλος του μέντορα και του αξιολογητή αποκλίνουν μεταξύ τους και ως εναλλακτική λύση προτάθηκε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Επίσης, υποστηρίχθηκε ότι ένας μέντορας με θετική παρουσία εντός του σχολείου θα έχει την ικανότητα να παρωθήσει και τους λιγότερο φίλεργους εκπαιδευτικούς να κινηθούν προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και της αναθεώρησης των παρωχημένων πρακτικών. Συνεπώς, ένας καθοδηγητής με θετική συμβολή στον σχολικό χώρο θα μπορέσει να επηρεάσει συνολικά τη μονάδα στην οποία θα κληθεί να προσφέρει τις υπηρεσίες του.

Σε ό,τι δε αφορά στην αξιολόγηση αυτή καθ' αυτήν υποστηρίχθηκε η ανάγκη σταδιακής εισαγωγής της βάσει συγκεκριμένων και ευάριθμων κριτηρίων.

Τέλος, η διεξαγωγή της έρευνας κατέστησε σαφές ότι ο μέντορας μπορεί να απευθυνθεί ακόμη και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα κληθούν να υπηρετήσουν σε κομβικές θέσεις και να τους καθοδηγήσει. Ασφαλώς, αντιδράσεις αναμένεται να υπάρξουν, αλλά η σταδιακή εισαγωγή του θεσμού θα ήταν δυνατόν να

τις αμβλύνει. Ακόμη και σε αυτή την περίπτωση ετέθησαν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η πολύ ικανοποιητική κατάρτιση του ανθρώπου στον/στην οποίο/-α θα ανατεθούν τα σχετικά καθήκοντα και η εκ μέρους του/της παροχή πρακτικών οδηγιών. Παράλληλα, εντοπίσαμε πως σήμερα δεν υφίσταται κάποια μέριμνα για την καθοδήγηση όσων πρόκειται να αναλάβουν καίριες θέσεις.

Επιχειρώντας μια τελική αποτίμηση των όσων καταγράψαμε ως επισημάνουμε ότι ένα μείζον ζήτημα το οποίο αναδεικνύεται από την έρευνά μας είναι αυτό της κουλτούρας. Η καθιερωμένη νοοτροπία, δηλαδή, αναφέρεται σε πλείστες όσες περιπτώσεις ως η κύρια αιτία μη εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων που θα επέτρεπαν τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν και βάσει των οποίων αν σε ένα σχολείο υφίσταται μια κουλτούρα συνεργασίας και καινοτομίας, τότε και ο εκπαιδευτικός που τοποθετείται σε αυτό για πρώτη φορά θα μπορέσει να ενταχθεί και θα κατορθώσει να υπηρετήσει τη συγκεκριμένη αντίληψη. Ωστόσο, από πολλές απαντήσεις τις οποίες λάβαμε πληροφορηθήκαμε ότι μια αντίληψη συνεργασίας και αμοιβαίας ωφέλειας δεν είναι κάτι που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ερωτώμενοι, αν και δεν απέρριπταν τις μεταρρυθμίσεις, όπως η αξιολόγηση και ο μέντορας, ωστόσο έσπευδαν να επισημάνουν ότι η εμπεδωμένη νοοτροπία θα δράσει ως ανασταλτικός παράγοντας πολλών εξ αυτών.

Αίτιο αυτής της κατάστασης υπήρξε η μη εφαρμογή ουσιαστικών αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η κατ' ουσίαν στασιμότητά του. Αυτός πρέπει να είναι ο μείζον παράγοντας στον οποίο οφείλεται η δυσχέρεια στην υλοποίηση τομών και προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να κινηθεί όποιος επιθυμεί να επιφέρει την οποία μεταβολή στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας· προς την καλλιέργεια μιας αντίληψης ότι το σχολείο μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τη λειτουργία του ως κοινότητας μάθησης και μέσω της λειτουργίας του ως χώρου διαρκούς επιμόρφωσης και αναστοχασμού επί των εφαρμοζόμενων πρακτικών.

## ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν τον έργο τους – μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Αρβανίτης, Γ., Κατσαρός Γ. (2016) *Ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση και διαφοροποίηση του διδακτικού σχεδιασμού*. Επιστήμες της Αγωγής, 2: 138-155.

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.*, ανακτήθηκε την 1<sup>η</sup> Οκτωβρίου 2018.

Ασπρίδης, Γ, Ρωσσίδης, Ι. (2015). *Η διαχείριση της γνώσης – μια θεωρητική προσέγγιση*. 10<sup>th</sup> MIBES Conference, Λάρισα (σελ. 396 – 406).

Blackledge, D., Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία: στάσεις, αντίληψη του προσώπου, στερεότυπα, επιθετικότητα, δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*. τόμος α', δ' έκδοση.

Carr, W. και Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αποθετήριο Κάλλιπος – ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα ([www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr), ανάκτηση στις 11 Φεβρουαρίου 2019).

Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Κυπαρισσίδης, Κ. (2006). *Υλικό Κατάρτισης στη Διαχείριση Οργανωσιακής Γνώσης*. Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Τεχνολογικής Ανάπτυξης ([www.certh.gr](http://www.certh.gr), ανάκτηση στις 5 Οκτωβρίου 2018).

Λιακοπούλου, Μ. (2016). *Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες της Αγωγής, 1: 19-38.

Λακασάς, Α. (2017). *Αυξάνεται ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών*. Καθημερινή, 4 Φεβρουαρίου 2017.

Μακροπούλου, Ε. και Ιορδανίδης, Γ. (2016). *Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τα προσδοκώμενα οφέλη*. Επιστήμες της Αγωγής, 2: 156-175.

Μητάκος, Θ. (2015). *Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης. Μελέτη, ανάλυση και διαχείριση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Noe, R., Hollenbeck, L., Gerhart, B., Wright, P. (2009). *Διαχείριση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Παπαζήσης.



Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμος α', Αθήνα.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*.

Ράπτη, Μ. (2002) *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bryman, A. (2004) *Social Research Methods*, Oxford University Press

Capel, C., Leask, M., Turner, T. (2006). *Learning to teach in the secondary school – a companion to school experience*. London: Routledge

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Gray, J. (2000). *How schools learn: common concerns and common responses*. Research Papers in Education, 15.

Halpin, D., Power, S., Whitty, S. (1998). *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Buckingham: Oxford University Press.

Leithwood, K., Aitken, R. (1995). *Making Schools Smarter*. Thousand Oak.

MacBeath, J., Mortimore, P. (2001) *Improving School Leaders: How to Evaluate and Improve Your Leadership Potential*. London: Pearson.

Pollard, A. (2005). *Reflective Teaching. Evidence-informed professional practice*, London: Continuum.

Rosenholz, S. (1989). *Teacher's Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

Rubin, J. H., Rubin S. I. (1995), *Qualitative Interviewing. The art of Hearing Data*, Sage publications