

Θέσεις Σχολικών Συμβούλων για τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Γιώργος Ν. Βοζαΐτης, Αμαλία Α. Υφαντή, Δημήτρης Κ. Βεργίδης

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης τυπικών και άτυπων εμπειριών μάθησης, ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους και βελτίωσης της εργασιακής τους εμπειρίας, ώστε να προάγεται η μάθηση και η συνολική ανάπτυξη των μαθητών (Bubb & Early, 2010). Ήδη, κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέθηκε με δραστηριότητες διαρκούς μάθησης των εκπαιδευτικών αλλά και υποστήριξης του σχολικού οργανισμού, στοχεύοντας στη βελτίωση του σχολείου και στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτούν αυτογνωσία, επαγγελματική ωριμότητα και αυτονομία (Davies & Ellison, 2001. Pashiardis, 2009. Schein, 1992. Sergioanni, 1984. York-Barr & Duke, 2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη επηρέασε δραστικά την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, τροφοδοτώντας σημαντικές διαστάσεις της, όπως τις συνθήκες μάθησης των μαθητών και την αξιολόγησή τους και το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Ταυτόχρονα, αποτέλεσε μοχλό ευρύτερων εσωτερικών αλλαγών στη σχολική μονάδα (Avalos, 2011. Bush, 2009. Maslowski et al., 2008. Robinson & Timperley, 2007. Shaver, 2010. Tang et al., 2010).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εξάλλου, κατά τα τελευταία χρόνια, συσχετίζεται ολοένα και περισσότερο με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, στη δόμηση της οποίας σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος των εμπειριών τους, ιδιαιτέρως κατά τα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους ζωής (Beijaard et al., 2004. Day et al, 2006. Flores & Day, 2006. Hilferty, 2008. Ifanti & Fotopoulou, 2011. Kelchtermans, 2005. Swann et al., 2010. Vloet & Swet, 2010. Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014).

Η δυναμική των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας συνδέεται αναμφισβήτητα και με τη σχολική κουλτούρα (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2013. Υφαντή, 2014. Υφαντή & Φωτοπούλου, 2010, 2011^α, 2011^β. Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014. Ifanti & Fotopoulou, 2010, 2011). Ποικίλες αναφορές για την επαγγελματική ανάπτυξη

των εκπαιδευτικών τονίζουν τη σπουδαιότητα ύπαρξης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολικό χώρο, στον οποίο αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία μεταξύ τους, η επιλογή από τους ίδιους θεμάτων για διερεύνηση και η αναζήτηση λύσεων στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου βασισμένη στην εκπαιδευτική έρευνα και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτήν (Βεργίδης & Υφαντή, 2011. Υφαντή, 2011, 2014. Fullan, 2001. Harris, 2002. Kirk, 2004. MacBeath, 1999, 2005. MacBeath et al., 2000. MacBeath & Moos, 2004. MacGilchrist et al., 2008).

Οι σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης έδωσαν έμφαση, πλέον, στην ανάπτυξη του σχολείου και του συνόλου των εκπαιδευτικών κατά τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται προσωπικές ανάγκες παράλληλα με αυτές της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί ως άτομα αλλά και τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης καλούνται να μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους, ώστε να προσαρμόζονται στα νέα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, συμμετέχοντας θεσμικά τόσο στην πορεία εξέλιξης όσο και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της σχολικής μονάδας. Η παρούσα εργασία είναι μια εμπειρική μελέτη, που πραγματεύεται το ζήτημα της συμβολής των Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διερευνάται ο πολυσχιδής ρόλος των Σχολικών Συμβούλων ως ειδικών παιδαγωγών-συμβούλων αλλά και ως βασικών στελεχών της εκπαίδευσης, ώστε να καταδειχθούν επιμέρους παράμετροι του έργου τους, καθοριστικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εν γένει βελτίωση του σχολείου.

Υλικό και Μέθοδος

Το υλικό της έρευνας βασίστηκε στη συγκέντρωση δεδομένων που προέκυψαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις (βλ. π.χ.: Βάμβουκας, 2010, σ. 232. Cohen et al., 2008, σ. 458. Robson, 2007, σ. 330. Mason, 2003, σ. 83-131), που διενεργήθηκαν με τους Σχολικούς Συμβούλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Ο συνολικός πληθυσμός των Σχολικών Συμβούλων ανερχόταν σε σαράντα δύο (42). Οι δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι-μετά από τυχαία επιλογή- συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε, οπότε δε συμπεριελήφθησαν στην τελική έρευνα. Ακολούθως, από τους σαράντα (40) Σχολικούς Συμβούλους, ανταποκρίθηκαν οι τριάντα τέσσερις (34) (ποσοστό συμμετοχής: 85%).

Το ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων αποτελείτο από δεκατέσσερα (14) συνολικά ερωτήματα και απαρτιζόταν από δύο μέρη. Το πρώτο αφορούσε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και αναλύονταν σε έξι (6) επιμέρους υποερωτήματα που αφορούσαν στο φύλο, την ειδικότητα, τις περιφερειακές ενότητες άσκησης καθηκόντων, τις επιπλέον σπουδές, τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, τα έτη άσκησης καθηκόντων σε θέση Σχολικού Συμβούλου.

Για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων, η ειδικότητα, οι περιφερειακές ενότητες άσκησης καθηκόντων και οι επιπλέον σπουδές ομαδοποιήθηκαν περαιτέρω (βλ. πίνακας 1). Επιπλέον, συσχετίστηκαν, μέσω του κριτηρίου χ^2 τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Σχολικών Συμβούλων με τις κατηγοριοποιημένες μεταβλητές, ήτοι: το φύλο, την ειδικότητα, τα συνολικά έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και τα έτη άσκησης καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου. Η συσχέτιση αυτή αφορούσε μόνο στα ερωτήματα 3α, 3β, 3γ, 4α, 4β, 4γ, 4δ, 4ε, 5, 6α, 6β και 8, στα οποία οι απαντήσεις των Σχολικών Συμβούλων ήταν μοναδικές (βλ. πίνακας 2). Όσον αφορά στη μέθοδο επεξεργασίας των απαντήσεων των ερωτημάτων, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, διαμορφώνοντας συγκεκριμένες κατηγορίες στη βάση των ανωτέρω ερωτημάτων (βλ. Βάμβουκας, 2010, σ. 269. Κυριαζή, 2002, σ. 283).

Τα δεδομένα

Από τους 34 συνολικά συμμετέχοντες στην έρευνα Σχολικούς Συμβούλους, οι δεκαεννέα (19) ήταν άνδρες (55,88%) και οι δεκαπέντε (15) γυναίκες (44,12%). Όσον αφορά στις ειδικότητες των Σχολικών Συμβούλων, δεκαέξι (16) Σχολικοί Σύμβουλοι (47,06%) ανήκαν στην ομάδα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών-Πολιτικών Επιστημών και δεκαοκτώ (18) Σχολικοί Σύμβουλοι (52,94%) στην ομάδα των Θετικών επιστημών. Όσον αφορά στις Περιφερειακές ενότητες άσκησης καθηκόντων, δεκαοκτώ (18) Σχολικοί Σύμβουλοι ασκούσαν καθήκοντα στην Περιφερειακή ενότητα Αιτωλοακαρνανίας (52,94%), είκοσι ένας (21) στην Περιφερειακή ενότητα Αχαΐας (61,76%), δεκαέξι (16) στην Περιφερειακή ενότητα Ηλείας (47,06%) και δεκατέσσερις (14) ασκούσαν καθήκοντα και σε άλλες Περιφερειακές ενότητες, εκτός της ερευνώμενης (της Δυτικής Ελλάδας) (41,18%).

Όσον αφορά στις επιπλέον σπουδές τους, είκοσι έξι (26) Σχολικοί Σύμβουλοι κατείχαν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master) (76,47%), δεκαεννέα (19) Διδακτορικό Δίπλωμα (55,88%), δεκαπέντε (15) είχαν αποκτήσει και 2ο πτυχίο (44,11%) και τρεις (3) είχαν πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης στη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. (8,82%). Από τους Σχολικούς Συμβούλους του δείγματος, ένας (1) είχε προϋπηρεσία από 12 έως 20 έτη (2,94%), εννέα (9) είχαν συνολική εκ-

παιδευτική προϋπηρεσία από 20+ έως 25 έτη (26,48%), δώδεκα (12) από 25+ μέχρι 30 έτη (35,29%) και δώδεκα (12) από 30+ έως 38 έτη (35,29%). Όσον αφορά στα συνολικά έτη άσκησης καθηκόντων του Σχολικού Συμβούλου, τρεις (3) Σχολικοί Σύμβουλοι είχαν από ένα μήνα έως ένα έτος προϋπηρεσία στο θεσμό (8,82%), δεκατέσσερις (14) από 1+ έως 5 έτη (41,18%), έντεκα (11) από 5+ έως 10 έτη (32,35%) και έξι (6) είχαν υπηρετήσει από 10+ έως και 16 έτη (17,65%). Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συνοπτικά τα ομαδοποιημένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Σχολικών Συμβούλων.

1. Φύλο	2. Ειδικότητες Σχολικών Συμβούλων	3. Περιφερειακές ενότητες άσκησης καθηκόντων	4. Επιπλέον σπουδές	5. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (σε έτη)	6. Έτη άσκησης καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου (σε έτη)
Άνδρες: 19 (55,88%)	Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών - Πολιτικών Επιστημών: 16 (47,06%)	Αιτωλοακαρνανίας: 18 (52,94%)	Master: 26 (76,47%)	από 12-20: 1 (2,94%)	έως 1 έτος: 3 (8,82%)
Γυναίκες: 15 (44,12%)	Θετικών Επιστημών: 18 (52,94%)	Αχαΐας: 21 (61,76%)	Διδακτορικό: 19 (55,88%)	από 20+-25: 9 (26,48%)	1+ έως 5 έτη: 14 (41,18%)
		Ηλείας: 16 (47,06%)	2 ^ο πτυχίο: 15 (44,11%)	από 25+-30: 12 (35,29%)	5+ έως 10 έτη: 11 (32,35%)
		Άλλες Π.Ε.: 14 (41,18%)	Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.: 3 (8,82%)	από 30+ και άνω: 12 (35,29%)	10+ και άνω: 6 (17,65%)

Πίνακας 1: Ομαδοποιημένα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στις κυρίως ερωτήσεις και αποτελείτο από 8 συνολικά ερωτήματα ανοικτού τύπου. Τα ερωτήματα που ετέθησαν ήταν τα εξής:

Ερώτημα 1^ο: α. «Είναι γνωστό ότι όλες οι επιλογές Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γίνει με διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο. Πώς αξιολογείτε το γεγονός αυτό;»

β. «Με βάση την εμπειρία σας, ποιες προτάσεις θα κάνατε για τη βελτίωση του συστήματος επιλογής Σχολικών Συμβούλων;»

Ερώτημα 2^ο: «α. Πώς αντιλαμβάνεστε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

β. Ποιες δράσεις αναλαμβάνετε γι' αυτό το σκοπό;

γ. Ποιες προτάσεις θα καταθέτατε για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;».

Ερώτημα 3^ο: «Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς της ευθύνης σας από τις εξής απόψεις: α) τη δεκτικότητα τους, β) τη συχνότητα της επικοινωνίας, και γ) την ανατροφοδότηση στο έργο σας».

Ερώτημα 4^ο: «Περιγράψτε τις συνεργασίες σας με τα άλλα στελέχη της εκπαίδευσης ως προς το καθοδηγητικό έργο που προσφέρετε στους εκπαιδευτικούς με:

α. τους Διευθυντές σχολικών μονάδων

β. τους Διευθυντές Εκπαίδευσης

γ. τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης

δ. τον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης

ε. τους συναδέλφους σας Σχολικούς Συμβούλους».

Ερώτημα 5^ο: «Ποια είναι η θέση σας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο γενικότερα; Θεωρείτε ότι ανήκει στην αρμοδιότητά σας; Αιτιολογήστε τη θέση σας».

Ερώτημα 6^ο: «Γνωρίζετε τις πρόσφατες θέσεις που διατύπωσε η Ο.Λ.Μ.Ε. για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο; Ποια είναι η άποψή σας για τις θέσεις αυτές;».

Ερώτημα 7^ο: «Ποια θεωρείτε ότι είναι η σημαντικότερη πτυχή του έργου σας;».

Ερώτημα 8^ο: «Διατυπώστε μια γενική εκτίμηση από την εμπειρία σας ως Σχολικός Σύμβουλος».

Τα αποτελέσματα

Ως προς το πρώτο ερώτημα (1α ερώτημα), στη συντριπτική πλειοψηφία (27 αναφορές: 69,20%) υπήρξε αρνητική η αποτίμηση των Σχολικών Συμβούλων για τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί μέχρι τώρα στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής τους, τόσο σε επίπεδο κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, όσο και σε σχέση με τις προσωπικές στοχεύσεις τους. Ως προς τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του συστήματος επιλογής τους (1β ερώτημα), η κριτική τους εστιάστηκε στον τρόπο λειτουργίας της συνέντευξης, αφού αυτή έχει δεχτεί κατά καιρούς έντονη αμφισβήτηση στις εκάστοτε επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σε έντεκα (11) αναφορές (14,67%) οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτίμησαν θετικά τη λειτουργία της συνέντευξης, αρκεί βέβαια να τηρείται

η δεοντολογία στη χρήση της. Ωστόσο, σε ίσο περίπου αριθμό αναφορών (10 αναφορές: 13,33%), αμφισβητήθηκε εντόνως ο ρόλος της ως κριτηρίου επιλογής, εμπεριέχουσα-κατά τους Σχολικούς Συμβούλους- όχι μόνο υποκειμενικότητα αλλά και σκοπιμότητα, ανατρέποντας συχνά υποψηφίους με πολλά προσόντα, ενώ σχολιάστηκε αρνητικά και η συμπεριφορά μελών των συμβουλίων επιλογής προς τους υποψηφίους Σχολικούς Συμβούλους. Οι προτάσεις τους γενικότερα κυμάνθηκαν σε σταθερές που εξασφαλίζουν αντικειμενικές κρίσεις, όπως είναι τα τυπικά προσόντα (13 αναφορές: 17,33%), οι ιδιαίτερες ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν σε συγκεκριμένους τομείς (10 αναφορές: 13,33%), οι γραπτές εξετάσεις (7 αναφορές: 9,33%), καθώς και η περιοδική αξιολόγηση των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων (8 αναφορές: 10,66%).

Όσον αφορά στην οριοθέτηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από την πλευρά των Σχολικών Συμβούλων (2α ερώτημα), οι περισσότερες αναφορές εστιάστηκαν στην ανάγκη διαρκούς και μόνιμης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε ποικίλα ζητήματα από το σχολικό χώρο (18 αναφορές: 20,69%), στην κατοχή εκ μέρους τους βασικών αρχών διδακτικής και μεθοδολογίας των γνωστικών αντικειμένων (15 αναφορές: 17,24%), στην επίτευξη διαρκούς βελτίωσης και αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου (14 αναφορές: 16,09%), στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σχολική τάξη (9 αναφορές: 10,34%), στην εξατομικευμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών (7 αναφορές: 8,04%).

Σε σχέση με τις δράσεις τους για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (2β ερώτημα), οι Σχολικοί Σύμβουλοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (31 αναφορές: 30,09%) υιοθετούν τη χρήση επιμορφωτικών σεμιναρίων, ανταποκρινόμενοι στο θεσμικά προσδιορισμένο ρόλο τους. Οι επισκέψεις στα σχολεία (10 αναφορές: 9,71%), η ηλεκτρονική επικοινωνία (8 αναφορές: 7,77%) τα βιωματικά εργαστήρια (8 αναφορές: 7,77%) η παρακολούθηση ή η διοργάνωση δειγματικών διδασκαλιών (6 αναφορές: 5,83%) αλλά και οι εξατομικευμένες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς ευθύνης τους (7 αναφορές: 6,80%) εντάσσονται στις δράσεις που συνοδεύουν τον υποστηρικτικό και καθοδηγητικό τους ρόλο.

Οι προτάσεις των Σχολικών Συμβούλων για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη (2γ ερώτημα) κινήθηκαν όχι μόνο προς την κατάθεση συγκεκριμένων θέσεων, αλλά ενσωμάτωσαν και αναφορές σε προβλήματα που παρεισφρουν στην άσκηση του ρόλου τους. Έτσι, σε σχέση με τις προτάσεις τους, επεσήμαναν την ανάγκη ενεργοποίησης επίσημων φορέων για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ.: Π.Ε.Κ, Ι.ΕΠ., Ε.Κ.Φ.Ε, Α.Ε.Ι.) (10 αναφορές: 17,20%)· δε δίστασαν, ωστόσο, να αναγνωρίσουν και την προσωπική ευθύνη των εκπαιδευτικών να φροντίζουν οι ίδιοι για αυτήν, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων της αυτοεπιμόρφωσης (12 αναφορές: 20,70%).

Από τα σημαντικότερα προβλήματα που κατατέθηκαν, μιλώντας για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη, αξίζει να αναφερθούν η κριτική που άσκησαν στην πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που σχεδιάζεται από την Πολιτεία, οι αντιστάσεις που εγείρονται από τις συνδικαλιστικές ηγεσίες, η έλλειψη ενός οργανωμένου συστήματος καθοδήγησης και υποστήριξης των Σχολικών Συμβούλων, η ανυπαρξία πόρων, με την οποία έρχονται αντιμέτωποι κατά την άσκηση του επιμορφωτικού τους ρόλου (από 2 αναφορές: 10,53%), και η έλλειψη χρόνου για να ολοκληρωθεί το έργο τους (3 αναφορές: 15, 80%).

Το ερώτημα σχετικά με τη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς ευθύνης τους εμπεριείχε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, αναδεικνύοντας τη δυσκολία -σε πολλές περιπτώσεις- αυτής της επικοινωνίας. Όσον αφορά στα ποιοτικά στοιχεία της επικοινωνίας, στη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών και στην ανατροφοδότηση στο έργο των Σχολικών Συμβούλων (3α και 3γ ερωτήματα αντίστοιχα), οι απαντήσεις τους εμπεριείχαν περισσότερο σκεπτικισμό, αφού, αν και ήταν θετικές, σε σημαντικό αριθμό (50%), εντούτοις, επισημάνθηκαν επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας. Όσον αφορά στη δεκτικότητα, δεκαπέντε (15) από αυτούς απάντησαν ότι η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι ανεπιφύλακτα θετική (44,12%), ενώ οι υπόλοιποι 17 περιέγραψαν ως θετική τη δεκτικότητα αλλά με πολλούς περιορισμούς και προβλήματα (50%). Επίσης, δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν απάντησαν (5,88%).

Στο ερώτημα αυτό, οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι επεσήμαναν συγκεκριμένες παραμέτρους που υπεισέρχονται στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν πολλές φορές προβληματικές καταστάσεις. Έτσι, σε πέντε (5) αναφορές τονίστηκε ότι το πλαίσιο της δεκτικότητας καθορίζεται -σε σημαντικό βαθμό- από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, με τους «παλιότερους» να εμφανίζονται λιγότερο δεκτικοί. Σε τρεις (3) αναφορές οι Σχολικοί Σύμβουλοι τόνισαν ότι η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει μεταβληθεί τα τελευταία χρόνια, ότι δεν είναι τόσο αυθόρμητη και ειλικρινής, καθόσον ο φόβος της επικείμενης αξιολόγησης καθορίζει, σε πολλές περιπτώσεις, τη στάση τους. Σε δύο (2) αναφορές τονίστηκε ότι οι παγιωμένες αντιλήψεις γύρω από το διδακτικό έργο αλλά και το γεγονός της μη συχνής επικοινωνίας μαζί τους ευθύνονται για τη χαμηλή δεκτικότητα.

Άλλες επιμέρους παράμετροι που καθορίζουν τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν η αντίσταση στο καινούριο και γενικότερα στην αλλαγή, η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά τους, ο φόρτος εργασίας, η ίδια η προσωπικότητα των συναδέλφων, η «αντίσταση σε ο,τιδήποτε θεσμικό» (κωδ. 26), όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, η έλλειψη ανατροφοδότησης αλλά και η έκρηξη των γνώσεων που περιορίζουν το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων ως φορέων γνώσεων για τους εκπαιδευτικούς.

Σε σχέση με την ανατροφοδότηση στο έργο τους, σε σύνολο είκοσι τεσσάρων (24) αναφορών καταγράφηκε ως υπαρκτή, και μάλιστα χωρίς καμιά επιφύλαξη (70,60%), εννέα (9) δεν προέβησαν σε κάποιο ευρύτερο σχολιασμό (26,50%), ενώ μόνον ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος τη χαρακτήρισε ως ανύπαρκτη, εξαιτίας της αδυναμίας του να μετακινηθεί (2,90%). Μάλιστα, η στατιστική επεξεργασία, μέσω του κριτηρίου χ^2 , απέδειξε ότι η ανατροφοδότηση συσχετίζεται με το φύλο (άνδρες), την ειδικότητα (θετικών επιστημών), με τη μεγάλη σε χρονική διάρκεια εκπαιδευτική υπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων και τη μεγάλη τους εμπειρία στην άσκηση καθηκόντων (βλ. πίνακας 2).

Όσον αφορά στη συχνότητα της επικοινωνίας των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς της ευθύνης τους (3β ερώτημα), δέκα (10) Σχολικοί Σύμβουλοι υπογράμμισαν ότι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι συχνή (29,40%), εννέα (9) ότι είναι μικρή έως ελάχιστη (26,50%), ενώ οκτώ (8) ότι η επικοινωνία τους είναι πολύ συχνή, σχεδόν σε μηνιαία βάση (23,50%). Φάνηκε δε ότι αυτή συσχετίζεται στατιστικά με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι με μεγαλύτερη εκπαιδευτική υπηρεσία φαίνεται ότι επικοινωνούν συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς (βλ. πίνακας 2).

Το 4^ο ερώτημα αφορούσε στη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων με τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης. Σε σχέση, λοιπόν, με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, σε είκοσι δύο (22) αναφορές καταγράφηκε ένα πολύ καλό κλίμα συνεργασίας (64,69%), χωρίς προβλήματα, και ιδιαίτερα με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι ανήκαν στην παιδαγωγική καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων. Σε εννέα (9) αναφορές, ωστόσο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι επεσήμαναν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων (26,46%). Τα προβλήματα αυτά αφορούσαν στην έλλειψη ανταπόκρισης των Διευθυντών στα καθήκοντά τους (3 μάλιστα μίλησαν για μη αντικειμενική επιλογή τους), στην εσωστρέφεια που εμφανίζουν, αποδιδόμενη είτε στην αμφισβήτηση του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων ή στο φόβο, λόγω της επικείμενης αξιολόγησης, στη δυσαρέσκεια που εκφράζουν για την προκαλούμενη αναστάτωση των σχολείων, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συναντήσεις με τους Σχολικούς Συμβούλους, ή ακόμα και στην έλλειψη ενημέρωσης για αυτές τις επιμορφωτικές συναντήσεις. Ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος δήλωσε ότι δεν έχει ακόμη διαμορφωμένη άποψη (2,95%).

Σε σχέση με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, σε δεκαπέντε (15) αναφορές επισημάνθηκε ότι η συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων μαζί τους είναι καλή, χωρίς προβλήματα (44,11%), σε επτά (7) αναφορές υπηρεσιακή και τυπική (20,59%), ενώ σε έξι (6) αναφορές επεσήμαναν ότι υπάρχουν τριβές ή δυσλειτουργίες (17,65%). Καλύτερη σχέση μαζί τους αποκαλύφθηκε ότι είχαν ανα-

πτύξει οι άνδρες Σχολικοί Σύμβουλοι. Επιπλέον, πέντε (5) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν απάντησαν σε αυτό το ερώτημα (14,70%). Σε σχέση με τις δυσλειτουργίες που εμφανίζονται στη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι μίλησαν για την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης εκ μέρους τους, για κάποιες υπηρεσιακές τριβές, οι οποίες δε διευκρινίστηκαν περαιτέρω, ακόμα και για ένα κλίμα απόστασης μεταξύ τους.

Σε σχέση με το πλαίσιο συνεργασίας των Σχολικών Συμβούλων με τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, οι απόψεις τους εμφανίστηκαν σχεδόν διχασμένες ανάμεσα σε πολύ καλή σχέση (15 αναφορές: 44,11%) και σε σχέση περισσότερο τυπική και υπηρεσιακή (12 αναφορές: 35, 29%). Έξι (6) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν αναφέρθηκαν στη συνεργασία αυτή (17,65%).

Πιο ουσιαστική και συστηματική καταγράφεται η σχέση των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος με τον Προϊστάμενο Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Σε είκοσι τέσσερις (24) αναφορές, το επίπεδο συνεργασίας θεωρήθηκε καλό και συστηματικό στη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων ή ακόμα και σε θέματα ενημέρωσης ή καθοδήγησης των Σχολικών Συμβούλων (70,58%). Σε επτά (7) αναφορές χαρακτηρίστηκε η σχέση τυπική - υπηρεσιακή (20,59%). Δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι δε προέβησαν σε κάποιον συγκεκριμένο χαρακτηρισμό (5,88%).

Η συνεργασία μεταξύ των Σχολικών Συμβούλων σχολιάστηκε, όμως, με περισσότερες επιφυλάξεις. Συγκεκριμένα, σε δεκαπέντε (15) αναφορές οι Σχολικοί Σύμβουλοι δήλωσαν ότι δεν παρουσιάζονται προβλήματα στις μεταξύ τους συνεργασίες και ότι το κλίμα μεταξύ τους είναι καλό (44,11%). Ωστόσο, σε ίδιο αριθμό αναφορών (15), οι Σχολικοί Σύμβουλοι εμφανίστηκαν αρκετά προβληματισμένοι για το πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας και επεσήμαναν κάποιες συγκεκριμένες παραμέτρους, που επηρεάζουν και καθορίζουν το πλαίσιο αυτό (44,11%), όπως τη σχετικά χαμηλή συχνότητα επικοινωνίας τους, για την οποία δε δήλωσαν ικανοποιημένοι, την αναποτελεσματικότητά της στην επίλυση προβλημάτων ή στην υιοθέτηση λύσεων στο πλαίσιο του σχολείου, στην επιλεκτικότητα αυτής της επικοινωνίας με συγκεκριμένες ειδικότητες Σχολικών Συμβούλων ή με συναδέλφους με κοινά προσωπικά χαρακτηριστικά. Τέλος, τρεις (3) Σχολικοί Σύμβουλοι δε σχολίασαν τη μεταξύ τους συνεργασία (8,83%).

Στο ερώτημα σχετικά με τη θέση τους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα (5^ο ερώτημα), η πλειοψηφία του δείγματος (16 αναφορές: 47,05%) θεωρεί ότι η αξιολόγηση ανήκει μεν στην αρμοδιότητα των Σχολικών Συμβούλων, όμως, ταυτόχρονα, εκφράστηκαν προϋποθέσεις και επιφυλάξεις στην εφαρμογή της (κυρίως από τους άνδρες Σχολικούς Συμβούλους), οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, διασφαλίζοντας το κύρος και την αξιοπιστία της.

Έτσι, σε έξι (6) αναφορές τονίστηκε ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αποσυνδεθεί από οποιαδήποτε μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και να μη συσχετιστεί με ποσοτώσεις προαγωγής ή μισθολογικής καθήλωσής τους, όπως προέβλεπε ο σχετικός Νόμος 4024/2011 (άρθρο 7). Σε τρεις (3) αναφορές τονίστηκε ότι η εφαρμογή της θα πρέπει να συνδυαστεί είτε με την κατάλληλη προετοιμασία του σώματος των Σχολικών Συμβούλων (μέσω της επιμόρφωσης ή σχετικής επάρκειας), είτε με έναν γενικότερο επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους και του τρόπου επιλογής τους. Σε τρεις (3) αναφορές τονίστηκαν ως βασικές προϋποθέσεις για την αξιολόγηση η αντικειμενικότητα των κριτηρίων, όπως επίσης, η ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους Σχολικούς Συμβούλους. Σε τρεις (3) αναφορές τονίστηκε η αστάθεια της Πολιτείας στον τομέα αυτό, η οποία δεν προδιαγράφει ένα θετικό αποτέλεσμα. Τέλος, ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος εξέφρασε την προϋπόθεση ύπαρξης αξιόπιστων μηχανισμών λέγοντας ότι «αν είχαμε αξιόπιστους μηχανισμούς, δε θα ήταν κακό να αξιολογεί ο Σύμβουλος, με την έννοια να δίνει μια έγκυρη γνώμη για το τι συμβαίνει με το συνάδελφο» (κωδ. 34). Επιπλέον, πέντε (5) Σχολικοί Σύμβουλοι δήλωσαν ότι δεν είναι δυνατόν ο Σχολικός Σύμβουλος να ασκήσει και καθήκοντα αξιολόγησης, καθόσον αυτό θα επιφέρει σταδιακά μια αλλοίωση στο ρόλο του, ο οποίος θα πρέπει να παραμείνει καθαρά συμβουλευτικός ή εξαιτίας άλλων επιμέρους προβλημάτων (14,70%). Εννέα (9) Σχολικοί Σύμβουλοι τάχθηκαν ανεπιφύλακτα υπέρ της αξιολόγησης, θεωρώντας ότι αυτή εντάσσεται οργανικά στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους (26,47%). Δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι δήλωσαν ότι δεν μπορούν να λάβουν μια ξεκάθαρη θέση, αφού υπάρχουν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα σχετικά με το ζήτημα αυτό, καθιστώντας αδύνατη την τοποθέτησή τους (5,89%). Τέλος, δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν τοποθετήθηκαν καθόλου στο ερώτημα αυτό (5,89%).

Το έκτο (6^ο) ερώτημα αφορούσε στις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων για τις θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. σε σχέση με το ρόλο τους. Στο πρώτο υποερώτημα, είκοσι τρεις (23) Σχολικοί Σύμβουλοι δήλωσαν ότι τις γνωρίζουν (67,65%) και εννέα (9) ότι δεν τις έχουν υπόψη τους (26,47%). Δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν πρόέβησαν σε κάποια αξιολόγηση (5,88%). Σε σχέση με την κριτική που ασκήθηκε στις θέσεις αυτές, σε δεκαέξι (16) αναφορές (69,56%), οι Σχολικοί Σύμβουλοι τοποθετήθηκαν αρνητικά απέναντι όχι μόνο στην πολιτική της Ο.Λ.Μ.Ε. σε σχέση με το θεσμικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, αλλά και στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική κατά τα τελευταία χρόνια. Σε τέσσερις (4) αναφορές η στάση της Ο.Λ.Μ.Ε. χαρακτηρίστηκε θετική και δικαιολογημένη (17,40%).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος, στη συγκεκριμένη ερώτηση, εξειδίκευσαν - κατά κάποιο τρόπο - τις απαντήσεις τους σε σχέση κυρίως με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, για την οποία η

Ο.Λ.Μ.Ε., εκείνη την περίοδο της διενέργειας της έρευνας (Ιανουάριος-Μάρτιος 2014), είχε διατυπώσει σοβαρές αντιρρήσεις για το ρόλο και την εμπλοκή των Σχολικών Συμβούλων. Οι απαντήσεις τους, λοιπόν, αφορούσαν σχεδόν σε αυτήν τη συγκεκριμένη παράμετρο. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι που υπεραμύνθηκαν των θέσεων της Ο.Λ.Μ.Ε. επεσήμαναν ότι η επιφυλακτικότητα της Ο.Λ.Μ.Ε. είναι δικαιολογημένη, αφού δεν παρέχονται εχέγγυα από την Πολιτεία για το σκοπό της αξιολόγησης, ο οποίος δε λειτουργεί με γνώμονα τη βελτίωση του σχολείου. Ταυτόχρονα, η επάνοδος στον «επιθεωρητισμό», όπως επισημάνθηκε, ενεργοποιεί τα αντανακλαστικά του συνδικαλιστικού κινήματος ως μια αντίδραση. Τέλος, τρεις (3) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν απάντησαν καθόλου στο ερώτημα αυτό (13,04%). Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων κατέδειξε ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι με μεγάλη σε έτη εκπαιδευτική υπηρεσία είναι καλύτερα ενημερωμένοι για τις θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. και, ταυτόχρονα, εξέφρασαν και τις ισχυρότερες επιφυλάξεις απέναντί της (βλ. πίνακας 2) .

Στο έβδομο ερώτημα οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στην παροχή του επιμορφωτικού έργου τους προς τους εκπαιδευτικούς (13 αναφορές: 23,63%) αλλά και στη συναισθηματική στήριξή τους (11 αναφορές: 20,00%). Μια (1) σημαντική, επίσης, παράμετρος, που αναφέρθηκε, ήταν η παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (7 αναφορές: 12,73%). Σε πέντε (5) αναφορές τονίστηκε η διαπροσωπική επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς (9,09%), μέσω της οποίας ανατροφοδοτείται το έργο τους. Από τέσσερις (4) αναφορές συγκέντρωσαν η δυνατότητα των Σχολικών Συμβούλων να επιλύουν προβλήματα καθώς και η διδακτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα της ειδικότητάς τους (7,28%). Μικρότερος αριθμός αναφορών καταγράφηκε στη δυνατότητα των Σχολικών Συμβούλων να διευκολύνουν την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (3 αναφορές: 5,46%), την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων, απαραίτητη για τη μεταξύ τους συνεργασία (3 αναφορές), την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου (2 αναφορές: 3,64%). Τέλος, από μία (1) αναφορά εντοπίστηκε στο συγγραφικό έργο του Σχολικού Συμβούλου και στη στήριξη των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαχείριση της σχολικής τάξης (1,81%). Ένας (1) Σχολικός Σύμβουλος δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό.

Η τελευταία ερώτηση των συνεντεύξεων (ερώτημα 8) ήταν αναστοχαστικού τύπου, στην οποία οι Σχολικοί Σύμβουλοι κλήθηκαν να εκφράσουν μια γενική εκτίμηση από τη μέχρι τώρα εμπειρία τους στη θέση αυτή. Έτσι, σε είκοσι δύο (22) αναφορές (64,70%), αποτιμήθηκε θετικά η εμπλοκή τους με το θεσμό, ενώ ταυτόχρονα διατυπώθηκε και μια πληθώρα προβλημάτων που συνοδεύουν την άσκηση του ρόλου τους. Σε επτά (7) αναφορές (20,60%) η αποτίμηση υπήρξε απόλυτα θετική. Τρεις (3) Σχολικοί Σύμβουλοι δήλωσαν απογοητευμένοι από

το θεσμό (8,82%), χαρακτηρίζοντας την εμπειρία τους ως αρνητική -μάλιστα ο ένας εξ αυτών δε θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη του θεσμού- και δύο (2) Σχολικοί Σύμβουλοι δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση (5,88%). Από τη στατιστική επεξεργασία περισσότερο προβληματισμένοι ήταν όσοι Σχολικοί Σύμβουλοι είχαν μεγαλύτερη εκπαιδευτική υπηρεσία και μεγαλύτερη εμπειρία στο θεσμό (βλ. πίνακα 2).

Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, σε είκοσι δύο (22) αναφορές αποτιμήθηκε θετικά η άσκηση του ρόλου από την πλευρά των συμμετεχόντων Σχολικών Συμβούλων. Ωστόσο, αυτή συνοδευόταν από την επισήμανση συγκεκριμένων προβλημάτων και αφορούσε κυρίως σε τέσσερις (4) παραμέτρους: 1) έλλειψη στήριξης του θεσμού από την ίδια την Πολιτεία (7 αναφορές), 2) υπερβολικός αριθμός εκπαιδευτικών που εποπτεύουν και καθοδηγούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι (5 αναφορές), 3) αρνητική επίπτωση στο θεσμικό ρόλο από τις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (4 αναφορές), 4) ανάθεση σε αυτούς και διοικητικών-γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, στο πλαίσιο της άσκησης των καθηκόντων τους (4 αναφορές). Σε τρεις (3) αναφορές οι Σχολικοί Σύμβουλοι επεσήμαναν την έλλειψη οικονομικών πόρων -και μάλιστα για επιμορφωτικούς σκοπούς-ως σημαντική δυσκολία για την άσκηση του ρόλου τους. Σε δύο (2) αναφορές τόνισαν ότι η αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους θα προϋπέθετε μια αρχική συστηματική κατάρτιση καθώς και μια διαρκή εκπαίδευση. Σημείωσαν χαρακτηριστικά:

«Είναι απόλυτα ο ρόλος ενταγμένος μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή είναι όλο καλές προθέσεις και πολύ μικρές αποδόσεις. Και είναι πολύ μικρές αποδόσεις, γιατί σου λείπουν πάρα πολλά πράγματα. Σου λείπουν οι ώρες, σου λείπουν οι πόροι, σου λείπουν οι δυνατότητες.» (κωδ. 25).

Επιπλέον, ως προβλήματα που συνοδεύουν την άσκηση των καθηκόντων τους αναφέρθηκαν η απουσία ανατροφοδότησης του έργου τους, η δυσπιστία απέναντι στο θεσμό, η απουσία συγκεκριμένου ωραρίου απασχόλησης, η πληθώρα επιμορφωτικών μοντέλων, η οποία δημιουργεί σύγχυση και στους ίδιους, οι συνδικαλιστικές αγκυλώσεις, οι ελλείψεις απομακρυσμένων σχολείων, η εξάρτηση από την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική, τα κατεστημένα συμφέροντα αλλά και η έλλειψη κοινής στρατηγικής ανάμεσα στους Σχολικούς Συμβούλους, με αποτέλεσμα η επιτυχία του θεσμού να στηρίζεται στην καλή διάθεση εκάστου (από 1 αναφορά).

Στον αντίποδα όλων αυτών των δυσχερειών που αναφέρθηκαν ανωτέρω, οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος προέβησαν στη διατύπωση συγκεκριμένων λύσεων, ανάμεσα στις οποίες αξίζει να αναφερθούν η συστηματική και τακτική

κατάρτισή τους, ο περιορισμός του πλαισίου άσκησης των καθηκόντων τους στον επιμορφωτικό και καθοδηγητικό ρόλο, η ηθική και οικονομική αποκατάσταση των Σχολικών Συμβούλων, η δυνατότητά τους να αξιοποιούν ευρύτερα τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών ευθύνης τους, η διάθεση οικονομικών πόρων, η αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου και η εστίαση των προσπαθειών τους στη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών. Όπως, ενδεικτικά επισημάνθηκε:

«Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης υπάρχει, είναι δικαιολογημένη, γιατί αυτοί που κατέχουν κάποιες θέσεις δε βλέπουν τον άλλο σαν ένα ουσιαστικό κομμάτι της εκπαίδευσης, τον βλέπουν σαν ένα όργανο, με βάση το οποίο θα κάνουν τη δουλειά τους.» (κωδ. 32).

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται οι συσχετίσεις των απαντήσεων των ερωτημάτων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Παράμετρος διερεύνησης	Εύρημα	Αριθμητική αποτίμηση	Ποσοστό	Στατιστική συσχέτιση
Ερ. 3β. Συχνότητα επικοινωνίας	α. Συχνή (1 έως 5 φορές ετησίως) β. Μικρή έως ελάχιστη γ. Πολύ συχνή	α. 10 αναφορές β. 9 αναφορές γ. 8 αναφορές	α. 29,40% β. 26,50% γ. 23,50%	Συσχέτιση ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ($\chi^2=3,000$, $df=1$, $p=0,083$)
Ερ. 3γ. Ανατροφοδότηση Σ.Σ.	Θετική ανεπιφύλακτα	24 αναφορές	70,60%	Στατιστικά σημαντική σχέση ως προς τις 4 μεταβλητές α. Φύλο ($\chi^2=0,586$, $df=1$, $p=0,444$) β. Ειδικότητα ($\chi^2=0,818$, $df=1$, $p=0,366$) γ. Εκπαιδευτική υπηρεσία ($\chi^2=0,524$, $df=1$, $p=0,405$) δ. Υπηρεσία Σ.Σ. ($\chi^2=0,818$, $df=1$, $p=0,366$)

Ερ. 4β. Συνεργασία Σχολικών Συμβούλων με Διευθυντές Εκπαίδευσης	α. Πολύ καλή, χωρίς προβλήματα β. Υψηλειακή γ. Προβληματική	α. 15 αναφορές β. 7 αναφορές γ. 6 αναφορές	α. 44,11% β. 20,59% γ. 17,65%	Στατιστικά σημαντική σχέση ως προς το φύλο των Σχολικών Συμβούλων ($\chi^2=5,867$, $df=1$, $p=0,15$)
Ερ. 5. Η στάση των Σχολικών Συμβούλων ως προς την αξιολόγηση	α. Θετική, υπό προϋποθέσεις β. Θετική	α. 16 αναφορές β. 9 αναφορές	α. 47,05% β. 26,74%	Στατιστικά σημαντική σχέση ως προς το φύλο των Σχολικών Συμβούλων ($\chi^2=4,265$, $df=1$, $p=0,039$)
Ερ. 6α. Γνώση των θέσεων της Ο.Α.Μ.Ε.	Θετική	23 αναφορές	67,65%	Στατιστικά σημαντική σχέση ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ($\chi^2=7,311$, $df=1$, $p=0,007$)
Ερ. 6β. Η στάση των Σχολικών Συμβούλων απέναντι στην Ο.Α.Μ.Ε.	Αρνητική	16 αναφορές	69,56%	Στατιστικά σημαντική σχέση ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων ($\chi^2=1,250$, $df=1$, $p=0,264$)
Ερ. 8. Γενική εκτίμηση από την άσκηση του ρόλου των Σ.Σ.	α. Θετική με προβλήματα β. Απόλυτα θετική	α. 22 αναφορές β. 7 αναφορές	α. 64,70% β. 20,60%	Στατιστικά σημαντική σχέση ως προς τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των Σχολικών Συμβούλων και των ετών άσκησης καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου α. Εκπαιδευτική υπηρεσία ($\chi^2=1,505$, $df=1$, $p=0,220$) β. Υπηρεσία Σ.Σ. ($\chi^2=3,310$, $df=1$, $p=0,069$)

Πίνακας 2: Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις απαντήσεις τους

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες Σχολικοί Σύμβουλοι όχι μόνον διατύπωσαν τις θέσεις τους στα υπό διερεύνηση ζητήματα, αλλά εξέφρασαν και προσωπικές απόψεις, κρίσεις και συχνά επικρίσεις, εκλαμβάνοντας τη συνέντευξη ως ένα μέσον κατάθεσης προβληματισμών εκ μέρους τους για ζητήματα που σχετίζονται με τον καθοδηγητικό τους ρόλο αλλά και με το ευρύτερο εκπαιδευτικό έργο. Έτσι, σε όλα τα ερωτήματα που ετέθησαν εκφράστηκαν ισχυρές επιφυλάξεις και αμφισβητήσεις, οι οποίες διέτρεξαν όλο το φάσμα των τοποθετήσεών τους. Πρέπει να σημειωθεί, εξάλλου, ότι οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, αν ληφθεί υπόψη ότι η πλειοψηφία τους (n=24) διέθετε αρκετά μεγάλη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία (πάνω από 25 έτη), έχοντας διαμορφώσει μια ολιστική θεώρηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων, στα οποία τοποθετήθηκαν.

Ειδικότερα, οι τοποθετήσεις των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος σχετικά με τις συχνές αλλαγές που έχουν εφαρμοστεί στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής τους αποκαλύπτει αυτή ακριβώς την έλλειψη εμπιστοσύνης που εισπράττουν από την πλευρά της Πολιτείας. Μίλησαν, λοιπόν, για μια αρνητική αλλαγή, η οποία υπονομεύει τόσο την αξιοπιστία των θεσμών, όσο και τις προσωπικές τους στοχεύσεις. Πρόκειται για μια αρνητική εξέλιξη, την οποία πολλοί χαρακτήρισαν ως υποκριτική, εσκεμμένη, εκπορευόμενη, η οποία δε διαμορφώνει ένα πλαίσιο αξιοκρατικής λειτουργίας των θεσμών και, ιδιαιτέρως, ενός οργανωμένου και συνετά στοχευμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Πρέπει να επισημανθεί ότι, όσον αφορά στις προτάσεις που κατατέθηκαν, η άσκηση κριτικής για τη λειτουργία της συνέντευξης κρίνεται αναμενόμενη, αφού έχει δεχθεί την ισχυρότερη αμφισβήτηση για το ρόλο της στις επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης και φυσικά και του σώματος των Σχολικών Συμβούλων.

Σε ό, τι αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι θέσεις των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος απεκάλυψαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική διάσταση του ρόλου τους, προς την οποία κατατείνουν όλες οι δράσεις που αναπτύσσουν. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι, κατά τη συντριπτική πλειοψηφία των Σχολικών Συμβούλων (47 αναφορές: 54,02%), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας ακολουθεί τις διεθνείς τάσεις για ένα διαρκή επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών με βάση τα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα, τις εξελίξεις στα γνωστικά τους αντικείμενα, αλλά και την απαίτηση για αποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον.

Οι απόψεις που διατύπωσαν σχετικά με τη νοηματοδότηση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» δείχνουν να την εκλαμβάνουν με έναν διττό τρόπο, ως

διαρκή ανάπτυξη (προσωπική και επαγγελματική) στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, αλλά και ως αναγκαιότητα επάρκειας των εκπαιδευτικών στη διδακτική πρακτική και μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν στο σχολείο. Πρόκειται για μια προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, στην οποία ενσωματώνονται στοιχεία μιας περισσότερο παραδοσιακής αντίληψης, συνδέοντας την πορεία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης (Βοζαίτης & Υφαντή, 2014).

Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε απόλυτη συνάφεια με το χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο εγγράφονται κανονιστικά πρότυπα διδακτικής των γνωστικών αντικειμένων, άμεσα συνδεδεμένων με την αποτελεσματικότητα λειτουργίας του σχολείου και λιγότερο με την αυτονομία των εκπαιδευτικών να καθορίζουν το διδακτικό περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, να μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους και να στοχάζονται κριτικά πάνω σε αυτές (Σαλτερής, 2006. Guskay, 2014).

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι κατατεθειμένες απόψεις των Σχολικών Συμβούλων του δείγματος επαναφέρουν τη συζήτηση περί αναγκαιότητας σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη λειτουργία του σχολείου, την ιδιαίτερη κουλτούρα του και τις αναδυόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε αυτό. Οι προτάσεις αυτές, εξάλλου, διασταυρώνονται με τις διαπιστωμένες, μέσω πολλών ερευνών, επιμορφωτικές ανάγκες και των ίδιων των εκπαιδευτικών (βλ. π.χ.: Μπαγάκης, 2015. Υφαντή & Βοζαίτης, 2007. Υφαντή, 2014. Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011).

Αν ληφθεί υπόψη ότι, κατά την περίοδο διενέργειας των συνεντεύξεων (Φεβρουάριος-Ιούνιος 2014, δρομολογούνταν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (βλ. π.χ.: Υπουργική Απόφαση ΓΠ/30972/15-3-2013 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»), ίσως φανεί παράδοξο ότι κανένας Σχολικός Σύμβουλος από το δείγμα δεν αναφέρθηκε στις σχετικές διαδικασίες, οι οποίες, κάτω από προϋποθέσεις, μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό, ενδεχομένως, να οφείλεται, είτε σε μια γενικότερη επιφυλακτικότητα των Σχολικών Συμβούλων απέναντι στις σχετικές διαδικασίες, οι οποίες προκάλεσαν αλυσιδωτές αντιδράσεις ως προοιωνίζουσες, κυρίως, πολιτικές της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είτε σε μια έλλειψη αντίστοιχης ετοιμότητας των ίδιων να εμπλακούν στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου, στην οποία ο ρόλος τους θα προσιδίαζε με εκείνον του κριτικού υποστηρικτή.

Το ερώτημα σχετικά με τη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων με τους εκπαιδευτικούς ευθύνης τους εμπεριείχε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά, αναδεικνύοντας τη δυσκολία -σε πολλές περιπτώσεις- αυτής της επικοινωνίας.

Οι συνεργασίες των Σχολικών Συμβούλων με τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης αποκάλυψαν την υφιστάμενη διάσταση μεταξύ του διοικητικού και καθοδηγητικού πλαισίου λειτουργίας των υποστηρικτικών δομών της εκπαίδευσης αλλά και την έλλειψη κουλτούρας ευρύτερης συνεργασίας μεταξύ των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων, για την οποία, κυρίως, εξέφρασαν δυσαρέσκεια. Η έλλειψη ευρύτερης συνεργασίας με τα κατεξοχήν διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης (Διευθυντές Διευθύνσεων και Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης) ενδεχομένως να οφείλεται σε μια γενικότερη απροθυμία των ίδιων των Σχολικών Συμβούλων να επιφορτιστούν με διοικητικό έργο, όπως αποτυπώθηκε σαφέστατα σε ανάλογη τοποθέτηση: «Ο Σχολικός Σύμβουλος πρέπει να είναι στην ποιοτική διάσταση των ζητημάτων,δεν πρέπει να μετατραπεί σε διοικητικό προϊστάμενο» (κωδ. 01). Η έλλειψη συνεργασίας, από το άλλο μέρος, που φαίνεται να υφίσταται μεταξύ των Σχολικών Συμβούλων είναι γεγονός που προβληματίζει όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών που υιοθετούνται από τα στελέχη της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε μια εποχή που οι συνεργατικές σχέσεις προβάλλονται ως απαραίτητη προϋπόθεση βελτίωσης της εκπαίδευσης και μιας αποτελεσματικής και βιώσιμης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (βλ. π.χ.: Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012. Darling-Hammond & McLaughlin, 1995. Garet et al., 2001).

Σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, οι απόψεις που διατυπώθηκαν φαίνεται να κατατείνουν περίπου στο ίδιο συμπέρασμα, το οποίο συνοψίζεται στη συνύπαρξη αποδοχής της αξιολόγησης στη σύλληψή της αλλά και δυσπιστίας ως προς την εφαρμογή της. Οι προωθούμενες πολιτικές περί αξιολόγησης φάνηκαν να προβληματίζουν τους συμμετέχοντες Σχολικούς Συμβούλους, αφού αναφέρθηκε ως μια συνιστώσα, η οποία επηρεάζει το έργο τους ή προφανώς θα το επηρεάσει στο μέλλον.

Σε σχέση με τη στάση των Σχολικών Συμβούλων απέναντι στις θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε., οι Σχολικοί Σύμβουλοι εμφανίστηκαν αρκετά αποστασιοποιημένοι από τη συνολική πολιτική της Ομοσπονδίας, επικεντρώνοντας την κριτική τους στις εκ μέρους της πρακτικές ικανοποίησης συντεχνιακών, κυρίως, συμφερόντων. Έτσι, η στάση της Ο.Λ.Μ.Ε. (σε σχέση ιδιαίτερος με το θέμα της αξιολόγησης) φαίνεται να κρίνεται ως ατελέσφορη από τους Σχολικούς Συμβούλους που συμμετείχαν στην έρευνα, αδυνατώντας να συμβάλει σε μια συνολική στρατηγική αποτελεσματικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η ισχυρή επιφύλαξη που εξέφρασαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι του δείγματος για το ρόλο της Ο.Λ.Μ.Ε. ίσως να οφείλεται σε μια γενικότερη αποδυνάμωση του θεσμικού

ρόλου των συνδικάτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και υιοθέτησης πρακτικών γνήσιας συμμετοχής στα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως πρόσφατα έχει υποστηριχθεί σε μια άλλη μελέτη (Μαυροσκούφης, 2013, σ. 43). Επιπλέον, θα μπορούσε να συνδέεται με την έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επισημάνθηκε από τους Σχολικούς Συμβούλους του δείγματος.

Ως προς την άποψή τους για τη σημαντικότερη πτυχή του έργου τους, καθολική φαίνεται να αποκαλύπτεται η προσήλωση των Σχολικών Συμβούλων στον επιμορφωτικό ρόλο που ασκούν, ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, αξιολογείται κρίνεται από αυτούς η συμβουλευτική και συναισθηματική υποστήριξή τους προς τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, η διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων φαίνεται να αναδεικνύεται ως μια σημαντική συνιστώσα του έργου τους, παρόλο που αυτή δοκιμάζεται από μια πληθώρα προβλημάτων, όπως αποτυπώθηκαν στο τελευταίο ερώτημα (8^ο) των συνεντεύξεων των Σχολικών Συμβούλων.

Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (73,52%) εμφανίστηκε αρκετά προβληματισμένο για την άσκηση του ρόλου του, μολονότι αρκετοί έχουν διαμορφώσει μια θετική εκτίμηση για την πορεία και την παρουσία του θεσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά στη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις απαντήσεις των Σχολικών Συμβούλων του δείγματός μας αξίζει να τονιστεί ότι η παράμετρος της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας και της εμπειρίας στην άσκηση των καθηκόντων Σχολικού Συμβούλου φαίνεται να διαφοροποιεί τις απαντήσεις, αφού όσο μεγαλύτερη εκπαιδευτική υπηρεσία και εμπειρία στο θεσμό κατέχουν, τόσο συχνότερα επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, δέχονται μεγαλύτερη ανατροφοδότηση από την επικοινωνία μαζί τους, εμφανίζονται καλύτερα ενημερωμένοι για τις θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε, ενώ, παράλληλα, είναι και περισσότερο επιφυλακτικοί τόσο για την πολιτική της όσο και για την άσκηση των καθηκόντων τους. Επομένως, η εμπειρία από την εμπλοκή των Σχολικών Συμβούλων στο θεσμό αναδεικνύεται σε καταλύτη των διατυπωμένων θέσεων.

Επιπλέον, η μεταβλητή φύλο φαίνεται και αυτή να διαφοροποιεί τις απόψεις του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι άνδρες Σχολικοί Σύμβουλοι δέχονται ισχυρότερη ανατροφοδότηση από την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσουν καλύτερη σχέση με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, ενώ διατηρούν ισχυρότερες επιφυλάξεις ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης. Επίσης, ισχυρότερη ανατροφοδότηση εισπράττουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι των θετικών επιστημών.

Συνοψίζοντας, φαίνεται λοιπόν ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι τονίζουν εμφαντικά τη σημαντικότητα του ρόλου τους στην επαγγελματική υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνδέοντάς την,

όμως, με την κατάθεση προβλημάτων που θεωρούν ότι διαχρονικά πλήττουν το θεσμό. Τα προβλήματα που κατατέθηκαν από τους Σχολικούς Συμβούλους του δείγματος προσδιορίζουν επακριβώς και τις παραμέτρους που συνδέονται με το καθοδηγητικό έργο τους και διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού αυτού καθεαυτού, όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο βαθμό, επομένως, που η θεσμική ικανοποίηση από την άσκηση του ρόλου των Σχολικών Συμβούλων φαίνεται να συναρτάται με την επίλυση προβλημάτων, τότε οι κατατεθειμένες προτάσεις τους μπορούν να θεωρηθούν επιπλέον ως προϋποθέσεις επιτυχούς εξέλιξης και περαιτέρω ανάπτυξης του θεσμού. Σε μια εποχή, εξάλλου, που αναζητείται ένας νέος αναπροσδιορισμός του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης, η αξιοποίηση της βιωμένης εμπειρίας των Σχολικών Συμβούλων δύναται να συνεισφέρει ευρύτερα στο σχεδιασμό πολιτικών για τη βελτίωση του σχολείου. Προς τούτο, η θεσμική υποστήριξή τους θα μπορούσε να συμβάλει στην ενίσχυση της κουλτούρας και των υποστηρικτικών δομών του σχολείου καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βοζαΐτης, Γ. Ν. & Υφαντή, Α.Α. (2013). Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 146, 15-44.
- Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α.Α. (2014). Απόψεις Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο: *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας & Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Παιδαγωγική Σχολή) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014, Πρακτικά υπό έκδοση.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Βεργίδης, Δ. Κ. & Υφαντή, Α.Α. (2011). (Επιμ.) *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφηρημένες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Bubb, S. & Earley, P. (2010). Helping staff develop in schools. London: Sage
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-389.

- Γιακουμή, Σ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο του εκπαιδευτικού, στο: *12^ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 475-483, www.pek.org.cy, ημερομηνία ανάκτησης: 9-9-2014.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Darling Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. Phi Delta Kappan, 76 (8), 597-604.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32 (4), 601-616.
- Davies, B. & Ellison, L. (2001). *School leadership for the 21st century, a competency and knowledge approach*. London: Routledge.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (2), 161-173.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), 219-232.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2010). Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7 (1), 157-174.
- Ifanti, A.A. & Fotopoulou, V.S. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development. A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L, Birman, B. F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.
- Guskay, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71 (8), 10-17.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micro-political literacy. *Teacher and Teacher Education*, 21 (8), 995-1006.
- Kirk, G. (2004). The chartered teacher: A challenge to the profession in Scotland. *Education in the North*, 11, 10-17.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων*

- δων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mac Beath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 29-49.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J. & Moos, L. (2004). *Democratic learning: the challenge to school effectiveness*. London: Routledge.
- MacBeath, J, Schratz, M., Meuret, D & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in european schools: a story of change*. London: Routledge.
- MacGilchrist, B., Reed, J. & Myers, K. (2008). *The intelligent school*. London: Sage, 2th edition.
- Maslowski, R., Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2008). Much more than the effective classroom: a lifetime of research, evaluation, improvement, and dissemination. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (4), 353-363.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυροσκοφής, Δ. (2013). Εκπαιδευτικός συνδικαλισμός και αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 148, 39-49.
- Μπαγάκης, Γ. (2015). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης, στο: Μπαγάκης, Γ. & Σκιά, Κ. (Επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Γρηγόρης, 117-132.
- Pashiardis, P. (2009). Empowering schools in centralized states: experiences from Cyprus, in: Nir, A.(Ed.) *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice*. New York: Nova Science Publishers, 9-29.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robinson, V.M.J. & Timperley, H. S. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51 (3), 247-262.
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 6-13.
- Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum devel-

- opment. *Professional Development in Education*, 36 (4), 597-620.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teachers' professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36 (4), 549-571.
- Tang, S.Y.F., Leung, P.P.W., Chow, A.W.K. & Wong, P.M. (2010). A case study of teacher learning in an assessment for learning project in Hong Kong. *Professional Development in Education*, 36(4), 621-636.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.
- Υφαντή, Α. Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Υφαντή, Α.Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α.Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και επιμόρφωση: το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-105.
- Υφαντή, Α.Α. & Φωτοπούλου, Β.Σ. (2010). Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. *Νέα Παιδεία*, 136, 122-139.
- Υφαντή, Α.Α. & Φωτοπούλου, Β.Σ. (2011^α). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 4, 70-83.
- Υφαντή, Α.Α. & Φωτοπούλου, Β.Σ. (2011^β). Ο επαγγελματισμός και η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Εννοιολογικές προσεγγίσεις, στο: Βεργίδης, Δ.Κ. & Υφαντή Α. Α. (Επιμ.) *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρητικές αφηρητές και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον, 69-93.
- Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2011). Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο επιμόρφωσής τους στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ.) Πάτρας, στο: Οικονομίδης, Β. (Επιμ.) *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 763- 775.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. & Υφαντή, Α.Α. (2014). Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα: μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 81-99.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
Vloet, K. & Swet van, J. (2010). "I can only learn in dialogue!" Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 149-168.

Abstract

This empirical study investigates the contribution of Secondary Education School Advisors to the professional development of teachers at the same level. For this purpose, 34 Secondary Education School Advisors' positions of the Regional Directorate of Primary and Secondary Education of Western Greece were investigated. Semi-structured interviews were employed aiming to explore the School Advisors' contribution to the professional development of teachers. Data analysis revealed that, although the School Advisors attached great importance to their role in the professional development of teachers, they quoted the various problems that have been linked to the institution over time and indicated the requirements for its progress and further development in the future.

Key-words: School Advisor, secondary education, teacher, professional development

Γεώργιος Βοζαΐτης

Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Μ.Σc., Δρ Πανεπιστημίου Πατρών,
ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών,
26504 Ρίο, Πάτρα
Τηλ.: 2610 997548
E-mail: vozaitis@upatras.gr

Αμαλία Υφαντή

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Πολιτικής
ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών,
26504 Ρίο, Πάτρα
Τηλ.: 2610 997548
E-mail: ifanti@upatras.gr

Δημήτρης Βεργίδης

Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών,
26504 Ρίο, Πάτρα
Τηλ.: 2610 997732
E-mail: vergidis@upatras.gr