

Εξευρωπαϊσμός κι Εκπαίδευση: Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στον εξευρωπαϊσμό σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω της κινητικότητας των εκπαιδευτικών

Σουβατζόγλου Βασίλειος¹ Δημογέροντα Αντωνία²

¹ Εκπαιδευτικός Πληροφορικής

basou@sch.gr

² Εκπαιδευτικός Πληροφορικής

dimogeront@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή αποτυπώνονται απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα *etwinning* και *Erasmus+* ή που το σχολείο τους έχει συμμετάσχει, ως προς τη διαχείριση των κινητικότητων του προγράμματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν το αν διευκολύνει η σχολική ηγεσία τον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας μέσω της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και ποιες μορφές ηγεσίας διακρίνονται μέσα από τη λειτουργία των διευθυντών των σχολείων στη διαδικασία υλοποίησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Οι αντιλήψεις αποδελτιώθηκαν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις που λήφθηκαν. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα αποτελέσματα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί απαιτούν ο διευθυντής να είναι γνώστης των θεμάτων που διαχειρίζεται το σχολείο, να είναι ο πρώτος που ξεκινά να δουλεύει για τα ευρωπαϊκά προγράμματα και ότι ο τρόπος ηγεσίας του επηρεάζει όλη την εξέλιξη της προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί δυσφορούν όταν δεν υπάρχει διαφάνεια και δεν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Κινητικότητες, Erasmus+, eTwinning, ηγεσία*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρόλο που η Ευρωπαϊκή Ένωση αμφισβητείται από ποικίλες κατευθύνσεις μοιάζει ακόμα σταθερή αξία και ο πολιτισμός και η εκπαίδευση, η οποία κατευθύνουν τους πολίτες σε αυτό που ονομάζουμε ευρωπαϊκό πνεύμα και ευρωπαϊκή διάσταση. Στην παραδοχή αυτή εδραιώθηκαν μια σειρά από πρωτοβουλίες και μέτρα πολιτικής, που τέθηκαν σε κίνηση τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σε ότι αφορά την εκπαίδευση ήταν η σύγκλιση των ευρωπαϊκών συστημάτων, η συγκρισιμότητά τους, η δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και έρευνας και η εισαγωγή προγραμμάτων κινητικότητας (*Erasmus, Curie κλπ*) (Carlson, Eigmüller & Lueg, 2018), με σκοπό να ενισχύσουν αυτούς τους στόχους (Fernández & Garcia Blanco, 2016). Η συνεργασία σχολείων στο *Erasmus+* και στο *etwinning* πάνω σε ένα σχέδιο εργασίας αποδεικνύεται ένα πανίσχυρο εργαλείο που φέρνει κοντά τους ευρωπαίους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η διαχείριση αυτών των προγραμμάτων και η επιτυχία τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι ο τρόπος ηγεσίας των σχολείων.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Ο σκοπός της έρευνας αυτής συνίσταται στην αποτύπωση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία της ηγεσίας στην κατεύθυνση του σχεδιασμού και υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων που περιλαμβάνουν κινητικότητα εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για έρευνα διερευνητικού τύπου και τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι :

-Διευκολύνει η σχολική ηγεσία τον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας μέσω της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού;

-Ποιες μορφές ηγεσίας διακρίνονται μέσα από τη λειτουργία των διευθυντών των σχολείων στη διαδικασία υλοποίησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Για τη διερεύνηση του εξεταζόμενου θέματος επιλέχθηκε ο ποιοτικός προσανατολισμός με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Δηλαδή μια μορφή συστηματικής εμπειρικής έρευνας στο νόημα στηρίζεται στον κόσμο της εμπειρίας (Ospina, 2004). Η ποιοτική έρευνα κρίνεται ως κατάλληλη καθώς αποτελεί τη διαδικασία με την οποία προσπαθούμε να κατανοήσουμε το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα γεγονότα που αποτελούν θέματα στη συνέντευξη. Στην εργασία δεν επιδιώκεται η αποτύπωση και η ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα που αφορούν την κινητικότητα των εκπαιδευτικών με στόχο την αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες (Ιωσηφίδης, 2003). Η συνέντευξη είναι ένας τρόπος ποιοτικής έρευνας που αφήνει πολυάριθμες επιλογές ανοικτές στον ερευνητή. Δίνει τη δυνατότητα της καταγραφής των γνώσεων και των πληροφοριών, των αξιών και προτιμήσεων καθώς και των στάσεων και πεποιθήσεων ενός ατόμου (Cohen & Manion, 1994) και βοηθά στην ανάδυση διαστάσεων του ζητήματος που παραμένουν αθέατες είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα εκ μέρους των συμμετεχόντων (Mason, 2002).

Στην παρούσα εργασία δεν είναι βέβαιο ότι το δείγμα πληρεί τον κανόνα της επάρκειας και αν επιτεύχθηκε ο κορεσμός (Morse, 1994). Το δείγμα επιλέχθηκε με την προϋπόθεση της προθυμίας των επιλεγέντων εκπαιδευτικών να τους ενδιαφέρει να μιλήσουν για το θέμα και διαμορφώθηκε στους έξι (06) συμμετέχοντες/χουσες. Αρχικά λήφθηκε δύο συνεντεύξεις ώστε να εντοπιστούν ζητήματα και να καθοριστούν καλύτερα οι ερωτήσεις. Αυτές δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση δεδομένων.

Η ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΗΓΕΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η κινητικότητα ως στοιχείο επαγγελματικής ανάπτυξης

Η κινητικότητα των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο και επιθυμητό αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με διαδικασίες που συμπεριλαμβάνουν (OECD, 1998): 1) Συνεργατική μάθηση, καθώς η προσέγγιση που επιτυγχάνεται είναι διεπιστημονική και διαθεματική 2) Συνδέσεις μεταξύ του προγράμματος σπουδών, της αξιολόγησης και των αποφάσεων των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της επίτευξης επαγγελματικής ανάπτυξης 3) Ενεργός μάθηση αφού οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη νέα γνώση (Archibald et al., 2011) αφού η κατεύθυνση των προγραμμάτων είναι κυρίαρχα η ενημέρωση, η κατάρτιση, ο πειραματισμός, η πρακτική, η ανάδραση, ο διαμοιρασμός της γνώσης και η καινοτομία (Geijsel et al., 2009; Janssen & Yperen, 2004).

Το κατ' εξοχήν εργαλείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και τη σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το Erasmus+ (στο παρελθόν Comenius, Erasmus, Grundtvig, Lingua, Minerva κλπ) με κινητικότητα μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι δραστηριότητες που ενδιαφέρουν άμεσα την εργασία είναι οι KA1 για την κινητικότητα εκπαιδευτικών σε σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, KA2 τη συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών με κινητικότητα και μαθητών και εκπαιδευτικών και η δράση etwinning με συνεργασίες σχολείων που δεν χρηματοδοτείται η κινητικότητα αλλά δίνει τη δυνατότητα μετακίνησης με ίδια μέσα αλλά και μοριοδοτείται κατά την υποβολή ενός σχεδίου KA1 ή KA2. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που τα έργα τους διακρίνονται καλούνται στα συνέδρια eTwinning ή σε σεμινάρια σε διάφορα σημεία της Ευρώπης με έξοδα της κεντρικής υπηρεσίας eTwinning.

Μορφές ηγεσίας

Αυταρχική ηγεσία. Ο αυταρχικός ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του, έχοντας ή αισθανόμενος ότι έχει πλήρη εξουσία. Πρόκειται για παλαιό σύστημα άσκησης εξουσίας και αντίληψη η οποία προκαλεί αντιδράσεις αλλά και τυγχάνει αποδοχής από υπαλλήλους που από χαρακτήρα αρέσκονται. Από την άλλη πλευρά, αυτό το στυλ ηγεσίας φαίνεται να είναι καλό για υπαλλήλους που χρειάζονται στενή επίβλεψη για την εκτέλεση ορισμένων εργασιών. Οι δημιουργικοί υπάλληλοι αγαπούν σε αυτό το είδος ηγεσίας, καθώς δεν μπορούν να βελτιώσουν τις διαδικασίες ή τη λήψη αποφάσεων, με αποτέλεσμα να αισθάνονται δυσαρέσκεια και δυσφορία στο χώρο εργασίας (Williams, 1999).

Γραφειοκρατική ηγεσία Ο γραφειοκρατικός ηγέτης πιστεύει στις πολύ δομημένες διαδικασίες και κινείται πάνω στην πεπατημένη άσχετα αν έχει κριθεί επιτυχής ή όχι. Αυτός ο τύπος ηγεσίας δεν αναζητά νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων και συνήθως κινείται με αργούς ρυθμούς. Πολλά σχολεία διοικούνται με αυτόν τον τρόπο και έχει δημιουργηθεί και σχετική κουλτούρα με αποτέλεσμα κάθε προσπάθεια επιτάχυνσης να μην είναι ευπρόσδεκτη (McGuigan & Hoy, 2006).

Χαρισματική ηγεσία - Ο χαρισματικός ηγέτης καθοδηγεί μεταδίδοντας ενέργεια και προθυμία στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Κινείται συνεχώς και δεν αρέσκεται στη στασιμότητα. Η δέσμευσή του στο σχολείο είναι έντονη και ο κίνδυνος που υπάρχει είναι μετά την αποχώρησή του να μην υπάρχει αποδοχή του επόμενου διευθυντή και να μην έχει το έργο του συνέχεια (Conger & Kanungo, 1994).

Θεωρία ηγεσίας X/Y- Είναι μοντέλο ηγεσίας το οποίο συγκροτείται στην αντίληψη ότι υπάρχουν δύο σημαντικές στάσεις στη διαχείριση ανθρώπων, X και η Y. Κατά τη Θεωρία X οι διαχειριστές υιοθετούν ένα στυλ αυθεντίας απέναντι στους υφιστάμενους τους, ενώ κατά τη Θεωρία Y οι διαχειριστές διαθέτουν μια πιο ανοιχτόμυαλη συμπεριφορά διαχείρισης απέναντι τους. Γενικά οι ηγέτες τύπου X φαίνεται να είναι απαισιόδοξοι για τις ικανότητες των υφιστάμενων τους, ενώ οι ηγέτες τύπου Y είναι αισιόδοξοι. Στην περίπτωση X υπάρχει ο κίνδυνος εμφάνισης του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας με αποτέλεσμα οι υφιστάμενοι να έχουν χαμηλή απόδοση ενώ στην περίπτωση Y αυξάνονται οι πιθανότητες οι υπάλληλοι να αναπτύξουν υψηλή ευθύνη (Friesen, 2012).

Συναλλακτική ηγεσία – Στη μορφή αυτή ηγεσίας ο διευθυντής έχει την εξουσία να αναθέτει εργασίες και να ανταμείβει ή να τιμωρεί για την απόδοση τους εκπαιδευτικούς ή την ομάδα εκπαιδευτικών που εκτέλεσαν την εντολή και έφεραν σε πέρας το έργο. Στην πράξη ο διευθυντής ηγείται και η ομάδα συμφωνεί να ακολουθήσει το προβάδισμά του για να επιτύχει έναν προκαθορισμένο στόχο σε αντάλλαγμα για κάτι άλλο. Ο διευθυντής μπορεί να αξιολογεί, να διορθώνει και να εκπαιδεύει τους υφιστάμενους όταν ο στόχος δεν επιτυγχάνεται και να ανταμείβει τους εκπαιδευτικούς όταν επιτευχθεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Η συναλλαγή συνίσταται ως την αντικατάσταση ενός στόχου για έναν άλλο που είναι η ανταμοιβή (Kuhnert & Lewis, 1987).

Μετασχηματιστική ηγεσία – Πρόκειται για μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία υφίσταται ένα κοινό όραμα και κοινή δέσμευση για μετασχηματισμό του σχολείου μέσω του μετασχηματισμού της κουλτούρας του. Σκοπός είναι η βελτίωση της απόδοσης του σχολείου. Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης οδηγεί τον υφιστάμενο σε πεδία που δεν κινείται μέχρι εκείνη τη στιγμή, του επανξάνει το επίπεδο ωριμότητας, τα ιδανικά του καθώς και την ενσυναίσθηση για τους άλλους και την πρόοδο και την ευημερία των άλλων. Όπως και στην Συναλλακτική ηγεσία οι ηγέτες παρακινούν τους υφιστάμενους με την υπόσχεση ή την παροχή ανταμοιβών (Odumeru & Ifeanyi, 2013), αλλά στο τέλος στοχεύουν να τους καταστήσουν και αυτούς ηγέτες. Οι ηγέτες που εντάσσονται σε αυτή τη φιλοσοφία, επιδιώκουν να αυξήσουν την ευαισθητοποίησή και τη συνείδηση των υφιστάμενων τους για το τι είναι πραγματικά σημαντικό και να τους μετακινήσουν πέρα από τα ατομικά τους συμφέροντα ώστε να ενεργήσουν για τα συμφέροντα των πολλών, εστιάζοντας στο κοινό καλό, μέσω της δέσμευσης τους για το όραμα και την αποστολή του σχολείου. Πρέπει όμως να τους παρέχει έναν λόγο γύρω από τον οποίο μπορούν να συσπειρωθούν (Gabbar, Honarmand & Abdelsalam, 2014). Οι ηγέτες αυτοί επικεντρώνονται στη μεγάλη εικόνα αλλά πρέπει να περιβάλλονται από ανθρώπους που φροντίζουν τις λεπτομέρειες (Bass, 1998). Η

μετασηματιστική ηγεσία συνδέεται με τη συναισθηματική (Berkovich & Eyal, 2021) στο γεγονός ότι απαιτεί το ίδιο επίπεδο επιρροής στα συναισθήματα, ωστόσο υπάρχει μια θεμελιώδης διαφορά μεταξύ τους καθώς η πρώτη είναι αναγκαστικά μια λογική διαδικασία και όχι μια συναισθηματική. Επίσης η μετασηματιστική ηγεσία συνδέεται με την μορφή της ηγεσίας της μορφής 'ο ηγέτης ως υπηρέτης' (Stewart, 2012) στο γεγονός ότι εστιάζει και αυτή στο άτομο και επενδύει στην δυναμική του για την επίτευξη του τελικού στόχου και στην πραγματικότητα πάει πιο πέρα με αποτελεσματικό τρόπο αυτή της μορφής ηγεσίας που από μόνη της δεν έχει πολλές ελπίδες επιτυχίας.

Στάσεις κι επιλογές της σχολικής ηγεσίας στην υποστήριξη των κινητικότητων

Σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχει δυνατότητα ενός στρατηγικού σχεδιασμού ακόμα και στο ασφυκτικό υπάρχον πλαίσιο. Πάντα καθοριστικό ρόλο παίζει ο διευθυντής της. Αυτό προκύπτει από το συνδυασμό πρώτον της ερευνητικής άποψης ότι η ηγεσία είναι το πιο σημαντικό στοιχείο ενός αποτελεσματικού σχολείου (Leithwood et al, 2006; Elmore, 2000) και δεύτερο των ευρημάτων της έρευνας που υποδεικνύει (Roberts, 2006) ότι ο τρόπος που είναι εγκατεστημένη η εξουσία στον οργανισμό επηρεάζει και τις διεργασίες μάθησης εντός του οργανισμού. Το στυλ ηγεσίας που εγκαθίστουν παίζει ρόλο στο πόσο λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση οι αποτελεσματικοί διευθυντές αξιοποιούν τους εκπαιδευτικούς, τις ιδέες και το πολιτισμικό τους φορτίο, προκειμένου να σχεδιάσουν μια δράση κινητικότητας ή εν γένει καινοτομική. Ο ίδιος πρέπει να φέρει εντός της σχολικής μονάδας τις δεξιότητες και τα πολιτισμικά του στοιχεία καθώς είναι διαπιστωμένη η «ενημερωτική μίμηση» δηλαδή η μίμηση της συμπεριφοράς, συνήθως, του διευθυντή. Θα πρέπει βέβαια να γίνεται δεκτό από τους εκπαιδευτικούς ότι ο ηγέτης κατέχει μια μεγαλύτερη γνώση ή εμπειρία πάνω στα ζητήματα που εμφανίζονται (Muller, 2006) όπως στην περίπτωση αυτή που είναι τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Εξ άλλου ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή και να ρυθμίζει τις ροές επικοινωνίας στο δίκτυο της κινητικότητας. Όσο και ο διευθυντής έχει συγκροτήσει ομάδα, η οποία ενδεχόμενα να παρέχει και γραμματειακή υποστήριξη (Serrat, 2011), μόνο ο ίδιος μπορεί να επηρεάζει ολόκληρη τη σχολική μονάδα με τις πρωτοβουλίες του να επηρεάζουν τις προσδοκίες των άλλων μελών (Muller, 2006).

Προκειμένου ένα σχολείο να συμμετάσχει σε μια ευρωπαϊκή δράση, ο διευθυντής απαιτείται να προχωρήσει σε συγκεκριμένες ενέργειες. Αρχικά πρέπει να φροντίσει να ενημερωθεί το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου με διάφορους τρόπους αλλά οπωσδήποτε σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων για να διασφαλιστεί το ομαδικό πνεύμα, η συγκρότηση ενός κοινού οράματος, ο μετασηματισμός του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης και τέλος η διαφάνεια. Αυτό θα καθορίσει και όλη την πορεία υλοποίησης και θα αμβλύνει τυχόν κρίσεις που θα ενσκήψουν. Τα στοιχεία που θα προκύψουν όπως το όνομα του ατόμου επικοινωνίας και ο πυρήνας λειτουργίας του προγράμματος, είναι και αυτά που καταχωρούνται στην αίτηση. Το ουσιώδες είναι ότι ο διευθυντής καλείται να συνδέσει τους στόχους του σχολείου με τις κινητικότητες. Στην αίτηση επιβάλλεται να εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους αιτούνται αυτές οι κινητικότητες, κατατίθενται οι στόχοι και η προστιθέμενη αξία για το σχολείο. Είναι κρίσιμο ο διευθυντής να έχει γνώση πάνω στο θέμα και όχι απλά να αναθέσει σε κάποιον να ενημερώσει τους καθηγητές. Αυτό γιατί αν αυτός δεν έχει συγκροτήσει ένα όραμα οι εκπαιδευτικοί δεν ενισχύονται στη συμμετοχή τους σε κοινότητα (Nkengbeza, 2016). Απαιτείται γνώση, όχι απλά διάθεση, στη διαδικασία συγκρότηση ενός οράματος για το μετασηματισμό της σχολικής μονάδας στην κατεύθυνση της ευρωπαϊκής διάστασης (Hiatt-Michael, 2001).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η διαδικασία κωδικοποίησης απόδοσης νοήματος στα καταγραφέντα οδήγησε σε τρία θεματικά πεδία: 1) Ο διευθυντής ως γνώστης των προγραμμάτων κινητικότητας 2) Ο διευθυντής και οι διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος με κινητικότητες 3) Ο διευθυντής και η αξιοποίηση των κινητικότητων και 4) ο διευθυντής ως συντελεστής της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η παράθεση των ευρημάτων γίνεται ανά θεματικό πεδίο.

Προφίλ του δείγματος

Οι έξι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν φέρουν τους κωδικούς από t1 έως t6. Δίπλα σε κάθε κωδικό τίθεται ένα m (male) ή f(female). Τα κύρια στοιχεία παρατίθενται στον Πίνακα 1.

| Κωδικός αναφοράς | Ειδικότητα | Φύλο | Έτη υπηρεσίας | Ίδια συμμετοχή σε πρόγραμμα | Συμμετοχή του σχολείου |
|------------------|------------|------|---------------|-----------------------------|------------------------|
| t1m | ΠΕ03 | A | 28 | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| t2f | ΠΕ86 | Γ | 22 | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| t3f | ΠΕ80 | Γ | 19 | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| t4m | ΠΕ86 | A | 30 | ΝΑΙ | ΝΑΙ |
| t5f | ΠΕ03 | Γ | 25 | ΟΧΙ | ΝΑΙ |
| t6f | ΠΕ06 | Γ | 17 | ΝΑΙ | ΝΑΙ |

Πίνακας 1. Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Διευθυντής και γνώση των προγραμμάτων κινητικότητας

Στην ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για το αν η διεύθυνση του σχολείου είναι ενημερωμένη σχετικά με τα προγράμματα Erasmus, οι απαντήσεις ποικίλουν. Καταγράφονται διευθυντές που έχουν πλήρη άγνοια, διευθυντής που γνωρίζει άριστα και διευθυντές που ξέρουν κάποια πράγματα και επωφελούνται της γνώσης άλλων εκπαιδευτικών.

t1m “Δείχνει ενημερωμένη αλλά δεν είναι. Πάντως προσπαθεί για να φέρει σε πέρας ένα πρόγραμμα που βρήκε έτοιμο στο σχολείο” t2f “Νομίζω ότι είναι ενημερωμένη αλλά δεν γνωρίζω σε τι βάθος είναι ενημερωμένη γιατί δεν μας έχει μιλήσει ποτέ για κάποια ζητήματα ωστόσο είχα πληροφόρηση από άλλο καθηγητή ότι το σχολείο ήθελε να υποβάλλει ένα πρόγραμμα” t3f “Το γνωρίζει το θέμα. Μάλλον επιφανειακά, γιατί όταν πήγαμε ασχολήθηκε άλλος διευθυντής” t4m “Είναι πολύ ενημερωμένη ...το έχει πρωτεύον στόχο του σχολείου και έχει οργανώσει πολλές φορές” t5f “Γενική ενημέρωση έχει. Αλλά λεπτομέρειες δεν ξέρει. Επωφελείται από τις γνώσεις κάποιας καθηγήτριας” t6f “Ξέρει για το πρόγραμμα αλλά όχι να φτιάχνει. Ξέρει ότι υπάρχει . τα φτιάχνει μια καθηγήτρια για το σχολείο”.

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης και για ποιο σε βάθος προσέγγιση τίθεται η ερώτηση όχι απλά αν γνωρίζει τα προγράμματα ο διευθυντής αλλά αν κατέχει το πώς αυτά οργανώνονται και πώς μπορεί να συμμετάσχει ένα σχολείο, οι εκπαιδευτικοί κατατέθουν ότι υπάρχουν διευθυντές που επωφελούνται χωρίς να γνωρίζουν το πρόγραμμα ούτε και επιδιώκουν να το μάθουν, άλλοι που έμαθαν πράγματα στην πορεία υλοποίησης. Ένας διευθυντής καταγράφεται να είναι γνώστης.

t1m “Δεν γνώριζε αλλά έμαθε τουλάχιστον στο διοικητικό κομμάτι. Το παιδαγωγικό και η ουσία δεν την ενδιαφέρει” t2f “Νομίζω ότι δεν γνώριζε. Δεν έχω δείγμα ότι γνώριζε. Δεν είχε και τη διάθεση να δημιουργήσει ένα δημιουργικό κλίμα” t3f “Δεν γνωρίζει . ένας άλλος συνάδελφος γνώριζε και ασχολήθηκε. Ζήτησε από άλλο διευθυντή και αφού έκανα

το πρόγραμμα αυτή συμφώνησε” t4m “Βέβαια υπάρχει πλήρης γνώση, σχεδιάζει τέτοια προγράμματα” t5f “Όπως σας είπα δεν ξέρει, βασίζεται σε άλλους που τα ξέρουν” t6f “Μετά από δυο φορές μάλλον κάτι ξέρει, αλλά δεν ασχολείται ο ίδιος με την οργάνωση. Στο μόνο που μοιάζει να τον νοιάζει είναι ποιος θα πάει”

Διευθυντής και διαδικασίες σχεδιασμού και υλοποίησης

Η γνώση των διαδικασιών σχεδιασμού και υλοποίησης καθιστούν ένα διευθυντή ικανό να δράσει αποτελεσματικά στην κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Στην ερώτηση αν ο διευθυντής του σχολείου έχει την ικανότητα να συνδυάζει τους στόχους της σχολικής μονάδας με τις ευκαιρίες που προσφέρουν τα ευρωπαϊκά προγράμματα, οι συμμετέχοντες καταθέσανε ότι διευθυντές δεν γνωρίζουν ή δεν έχουν τη διάθεση να το κάνουν ή δεν πιστεύουν σε αυτό. Σε μια περίπτωση διευθυντή καταγράφεται η υποστήριξη της ευρωπαϊκής διάστασης στο σχολείο και σε μια άλλη υπάρχει αυτή η προσέγγιση αλλά αξιολογείται ως επιφανειακή.

t1m “Σε καμία περίπτωση. Θεωρεί ότι τα προγράμματα αυτά δεν σχετίζονται με το σχολείο. Δεν είμαι και σίγουρος τι σκέφτεται” t2f “σε καμία περίπτωση δεν φάνηκε κάτι τέτοιο και ούτε ποτέ στη διοίκησή της φάνηκε να υπάρχει νύξη για την ευρωπαϊκή ιδέα” t3f “Με τίποτακανένα σημάδι. Είναι θέμα χαρακτήρα. Και πολιτισμού. Δεν θέλει να μένει εδώ... εντός συνόρων” t4m “Σαφέστατα. Έχει δώσει στόχο στο σχολείο την ευρωπαϊκή διάσταση. Όλες οι δράσεις του σχολείου περνάνε από αυτό.” t5f “Σε επίπεδο λεκτικό, ναι τα συνδυάζει. Στην πράξη δεν γίνεται κάτι” t6f “Δεν υπάρχει καμιά συσχέτιση του ενός με το άλλο. Απλά ταξιδεύουν οι καθηγητές”

Από τη στιγμή που τα προγράμματα που περιλαμβάνουν κινητικότητες είναι όχι ατομική υπόθεση αλλά θέμα που χειρίζεται το σχολείο, ένας δείκτης διαφάνειας και δημοκρατικής λειτουργίας είναι οι διαδικασίες επιλογής των μετακινούμενων. Στην ερώτηση για το πώς η Διεύθυνση του σχολείου διαμορφώνει τις διεργασίες επιλογής των μετακινούμενων εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι εν γένει δεν υπάρχει διαφάνεια στο σχολείο και συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων. Ακόμα και στην περίπτωση που ο συμμετέχων αισθάνεται ότι η επιλογή είναι δίκαια δεν διακρίνεται κάποια συλλογικότητα στην απόφαση επιλογής.

t1m “Αυθαίρετα. Διαλέγει αυθαίρετα, Μια καθηγήτρια την έστειλε παντού. Τους υπόλοιπους τους διάλεγε με όρους διαφορετικούς. Δεν ξέρω τα κίνητρα. Πάντως διαφάνεια δεν υπήρχε” t3f “Δεν κατάλαβα να ακολουθήθηκε μια διαδικασία. Εμένα μου είπαν να πάω τελικά σε συνεδρίαση γιατί ο ένας εκπαιδευτικός αποφάσισε να μην πάει και οι άλλοι εκπαιδευτικοί δεν ήθελαν να πάνε για 15 μέρες” t4m “Νομίζω υπάρχει κατανομή σύμφωνα με τη σχετικότητα και την προσφορά του καθενός και προωθεί και άτομα που δεν έχουν εμπλακεί ξανά” t5f “Με απόλυτη μυστικοπάθεια, χωρίς δημοκρατία και ουσία. Δεν δίνει λογαριασμό στο σύλλογο” t6f “Αυτό είναι το σημείο τριβής στο σχολείο. Έχουν γίνει άγριοι καβγάδες. Κάποιοι έθεσαν θέμα να αποφασίζεται στο σύλλογο. ... τελικά όμως πάνε οι ίδιοι και οι ίδιοι”

Ακόμα και στην περίπτωση σχολείου που δεν έχει υλοποιήσει πρόγραμμα, καταγράφεται η βεβαιότητα ότι η διεύθυνση του σχολείου θα δρούσε μεροληπτικά και με τρόπο ώστε να ωφεληθεί σε μελλοντική κρίση στελεχών.

t2f “Πιστεύω ότι η επιλογή δεν θα γινόταν σύμφωνα με την προσφορά του καθενός αλλά σίγουρα θα ευνοούνταν η κλίκα της διευθύντριας.... Είχε κλίκα και αυτή την βοήθησε να γίνει διευθύντρια. Πολλές φορές για να πάρει απόφαση βασιζόταν στην κλίκα”

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στο αν η διεύθυνση του σχολείου παρακολουθεί και αξιολογεί τα προγράμματα αυτά. Στις απαντήσεις καταγράφεται η αντίληψη ότι οι περισσότεροι διευθυντές δεν έχουν την ικανότητα να το κάνουν, ότι το κάνουν ως προς το τυπικό κομμάτι, ότι αδιαφορούν. Καταγράφεται και η άποψη ότι ο διευθυντής το παρακολουθεί αλλά και γνωρίζει καλά την αξιολόγηση.

t1m “Τα παρακολουθεί στο διοικητικό κομμάτι. Υποκινεί τους συμμετέχοντες να μην κάνουν κάτι για το πρόγραμμα” t3f “Δεν νομίζω ότι ξέρει, δεν ενδιαφέρεται γι’ αυτά” t4m “Έχει τεράστια εμπειρία και ξέρει και τους δείκτες αξιολόγησης” t5f “Τα παρακολουθεί. Αν τα αξιολογεί δεν ξέρω. Δεν φαίνεται κάτι” t6f “Σίγουρα τα παρακολουθεί. Αν τα αξιολογεί δεν νομίζω. Τι να αξιολογεί; Αφού δεν μας ενδιαφέρει τι γίνεται. Αρκεί το ταξίδι”

Σε ότι αφορά στο σχολείο που δεν έχει υλοποιήσει κινητικότητες, ο συμμετέχων εκφράζει τη βεβαιότητα ότι η διεύθυνση όχι απλά δεν έχει την ικανότητα να παρακολουθεί και να αξιολογεί ένα πρόγραμμα και το βασίζει ότι δεν είχε δει κανένα ενδιαφέρον για ευρωπαϊκή δράση του σχολείου που δυνητικά μπορούσε να οδηγήσει σε κινητικότητα.

t2f Νομίζω δεν είχε ούτε τη διάθεση ούτε τις ικανότητες. Ούτε θα είχε κάποια ιδέα, ούτε θα έβαζε κανόνες. Δεν θα έκανε τίποτα επί της ουσίας.... Προσωπικά έκανα etwinning και αυτή ποτέ δεν έδειξε ενδιαφέρον παρόλο που είχαμε επαφή με ξένα σχολεία.

3.4 Διευθυντής και αξιοποίηση των κινητικότητων

Ο διευθυντής ενός σχολείου απαιτείται να προωθεί τις νέες ιδέες και την καινοτομία ώστε το σχολείο να παράγει ένα έργο που θα ενσωματώνει τις τάσεις της σύγχρονης ζωής, της τεχνολογίας κλπ. Όσον αφορά τα προγράμματα με κινητικότητες αποτελεί υποχρέωση που έχει κατατεθεί στην αίτηση η εφαρμογή των θεμάτων για το οποία οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται ή συνεργάζονται. Στην ερώτηση αν η διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει νέες ιδέες που προέρχονται από τα προγράμματα αυτά, οι συμμετέχοντες απαντούν σχεδόν αρνητικά. Μόνο δύο καταφατικές απαντήσεις καταγράφονται. Στο ένα σχολείο υλοποιούνται νέες ιδέες αλλά παίζει ρόλο ποιος εκπαιδευτικός τις υλοποιεί. Άλλοτε πάλι η διεύθυνση υπονομεύει κάθε προσπάθεια και άλλοτε δείχνει αδιαφορία

t1m “Καθόλου. Το αντίθετο . Υπονομεύει όλες τις προσπάθειες” t2f “ποτέ δεν έδειξε ενδιαφέρον παρόλο που είχαμε επαφή με ξένα σχολεία. Ούτε καν νοιαζότανε” t3f “Δεν υποστηρίζει τέτοιες ιδέες, τα ευρωπαϊκά δεν την ενδιαφέρουν” t4m “Ενσωματώνει νέες ιδέες στην καθημερινότητα του σχολείου. Από τη διοίκηση έως την παιδαγωγική” t5f “Ναι τις υποστηρίζει. Αρκεί το άτομο που τις κάνει να ανήκει στους έμπιστους της. Όποιος άλλος έχει ιδέα απορρίπτεται” t6f “Όχι στο σχολείο μας δεν υλοποιείται καμιά νέα ιδέα”.

Σε συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης τίθεται το ερώτημα αν η διεύθυνση του σχολείου προωθεί την υλοποίηση των νέων καινοτόμων ιδεών στο σχολείο. Από τα κατατεθέντα συνάγεται ότι σε κάποια σχολεία η καινοτομία απλά δεν γίνεται, χωρίς να προσδιορίζονται οι λόγοι, σε άλλα ο ίδιος ο διευθυντής υπονομεύει κάθε προσπάθεια, σε άλλα γίνονται άλλα με προϋποθέσεις και όχι επί της ουσίας και σε άλλα η καινοτομία αποτελεί στοιχείο λειτουργικό.

t1m “αντίθετα. Τις πολεμά. Δεν θέλει να γίνεται τίποτα. Το λέει και ευθαρσώς.” t2f “Καθόλου αν και γίνονταν πολιτιστικά προγράμματα ήταν μόνο κατ’ επίφαση. Δεν νομίζω ότι πράγματι γινόταν κάτι” t3f “δεν έχει υλοποιηθεί ποτέ καμιά καινοτομία” t4m “εφαρμόζει πολλές καινοτομίες και σε συνεργασία και με άλλα σχολεία” t5f “με τις προϋποθέσεις που σας είπα. Κολλητός και να γίνεται ντόρος στα κανάλια” t6f “Όχι όπως σας είπα. στο σχολείο μας δεν υλοποιείται καμιά νέα ιδέα”

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα έχουν στόχο μετά την υλοποίησή τους να καταστούν βιώσιμα στη σχολική κοινότητα. Αυτό αναμένεται να περιλαμβάνει αλλαγές στις οργανωτικές διαδικασίες του σχολείου, υλοποίηση νέων προγραμμάτων και νέων συνεργασιών, ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών και εν γένει διάχυση της δράσης. Στον άξονα αυτόν αρχικά τέθηκε το ερώτημα αν η διεύθυνση του σχολείου μετά τη λήξη της δράσης προχώρησε στα απαραίτητα μέτρα ώστε να υπάρξουν αλλαγές στις οργανωτικές διαδικασίες στο σχολείο. Από τις απαντήσεις δεν αναδεικνύονται τέτοιες αλλαγές. Σε μια μόνο περίπτωση εξηγείται από το γεγονός ότι ήδη είχαν συμβεί αρκετές.

t1m “Καμιά αλλαγή” t3f “Δεν υπήρξαν αλλαγές” t4m “Καμιά γιατί ήδη έχουν συντελεστεί πολλές” t5f “Αλλαγές δεν φάνηκαν” t6f “Καμιά αλλαγή”

Στον ίδιο άξονα με την προηγούμενη ερώτηση τέθηκε το ζήτημα αν ενημερώθηκαν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που δεν μετακινήθηκαν για το περιεχόμενο των κινητικότητων. Δηλαδή γι’ αυτό που έμαθαν ή έπραξαν οι εκπαιδευτικοί ή οι μετακινηθέντες μαθητές. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι κάποια σχολεία ενημερώνουν και τους υπόλοιπους, σε κάποιο η ενημέρωση έγινε κατ’ εντολή και σε άλλα με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διάχυση και η προβολή αποτελούν στοιχεία δέσμευσης της σχολικής μονάδας κατά την υποβολή της αίτησης και στοιχείο που αξιολογείται.

t1m “Έγινε μια ενημέρωση κατ’ εντολή του ΙΚΥ γιατί η διευθύντρια δεν ήθελε να κάνει” t3f “Μετά την επιστροφή ενημερώσαμε τα παιδιά αλλά με δική μας πρωτοβουλία. Η Διεύθυνση δεν μας έδωσε καμιά οδηγία. Πάντως στην προσευχή ενημέρωσε ότι επέστρεψαν οι καθηγητές και οι μαθητές” t4m “Ναι ενημερώνονται” t5f “Έγινε ενημέρωση των μαθητών και παρουσιάσεις” t6f “Νομίζω στην τάξη που έκανε μάθημα αυτή που πάει συνέχεια. Δημόσια ποτέ”

Τέθηκαν επίσης ερωτήσεις για το αν η υλοποίηση τέτοιων δράσεων άλλαξαν τις ιδέες και η κουλτούρα του σχολείου και αν συζητούνται πλέον συχνότερα οι ιδέες περί ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Στην πρώτη ερώτηση περί αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου οι απαντήσεις δεν αναδεικνύουν αλλαγές ενώ σε κάποια χρόνια υπάρχει και η αντίληψη ότι μετά από τη λήξη υπάρχει κατεύθυνση προς ένα κλίμα καχυποψίας ή άρνησης.

t1m “Προς το χειρότερο. Αρνήθηκε η διεύθυνση κάθε νέα πρόταση” t3f “Δεν άλλαξε το σχολείο. Θέλει πιο πολύ προσπάθεια της Δ/νσης” t4m “Η κουλτούρα έχει αλλάξει εδώ και πέντε χρόνια” t5f “Φαίνεται να αλλάζουν, αλλά όχι για το καλό (γέλια) μάλλον προς το κρυψίνους” t6f “Δεν άλλαξε τίποτα”

Συζητούνται πλέον συχνότερα οι ιδέες περί εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης

t1m “Ναι, αλλά μόνο για να τονισθεί η άρνηση υλοποίησης ενός νέου προγράμματος” t3f “Μεταξύ των καθηγητών συζητούνται. Όμως δεν φτάνουν στο επίπεδο της κεντρικής συζήτησης στο σύλλογο και υλοποίηση μιας νέας δράσης” t4m “Είναι μόνιμη συζήτηση. Για παράδειγμα τα πρότζεκτ που γίνονταν έπρεπε να έχουν ευρωπαϊκή διάσταση” t5f “Αυτά

τα αναφέρουν η διευθύντρια και η έμπιστή της στις συνεδριάσεις αλλά δεν γίνεται συζήτηση. Μπαίνουν είτε σαν ανακοινώσεις ή σαν να θέλουν να επιβληθούν” t6f “Οι ιδέες αυτές δεν συζητήθηκαν ποτέ. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα τέθηκαν απλά ως ταξίδι”.

Ο Διευθυντής ως συντελεστής της επαγγελματικής ανάπτυξης

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς μπορεί να προσφέρει και πληροφορία, καθοδήγηση και ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εμπλακούν σε δράσεις που οδηγούν σ’ αυτήν. Προς τούτο τίθεται η ερώτηση αν ο διευθυντής Διεύθυνση του σχολείου υποκινεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα και αν μετά την υλοποίηση ενός τέτοιου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν συμμετάσχει να συμμετέχουν σε άλλες δραστηριότητες του προγράμματος. Στην πρώτη ερώτηση δεν καταγράφεται έντονη υποκίνηση των εκπαιδευτικών παρά μόνο σε μια περίπτωση. Εμφανίζονται διευθυντές να μην είναι υποστηρικτικοί από αδιαφορία ή πιθανή ζήλεια ή αδιάφοροι. Σε κάποιες περιπτώσεις κινούνται έτσι ώστε να έχουν ικανοποιημένο το στενό τους κύκλο.

t1m “Δεν υποκινεί. Δεν υποστηρίζει” t2f “Δεν φάνηκε ποτέ κάτι τέτοιο. Απλά κάποια άτομα θέλανε να πάνε ταξίδι και για να μην τους χαλάσει το χατήρι γιατί ήταν στην κλίμα, μπήκε το ζήτημα, αλλά όχι από αυτήν” t3f “Δεν τους υποκινεί καθόλου. Δεν ξέρω γιατί. Μπορεί και να ζηλεύει αυτούς που πάνε. Ίσως να μην προβάλλονται άλλοι συνάδελφοι” t4m “Ναι υποκινεί ... όχι μόνο του σχολείου του” t5f “Δεν υποκινεί τους εκπαιδευτικούς. Πάνε αυτοί του στενού κύκλου και φροντίζουν να γίνεται γνωστό στις εφημερίδες και το ιντερνετ. Μέχρι εκεί” t6f “Όχι δεν τον ενδιαφέρει. Άμα θέλετε λέει κάντε να πάτε”.

Μετά την υλοποίηση που η σχολική μονάδα έχει αποκομίσει εμπειρία η κατάσταση δεν φαίνεται να αλλάζει.

t1m “Όχι. Δεν υποκινεί. Δεν υποστηρίζει” t3f “Ποτέ. Δεν είναι επιθυμητά τα προγράμματα” t4m “ισχύει. Πάντα λέει ότι πρέπει κάποιος νάχει αυτή την εμπειρία” t5f “Όχι δεν υπάρχει ενδιαφέρον υποκίνησης” t6f “Δεν υποκινεί αλλά αν θέλει κάποιος μπορεί να κάνει. Λέει ότι δεν θα τον εμποδίσει”

Προκειμένου να υποκινήσει ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης με κινητικότητα, πρέπει να πιστεύει ότι αυτή είναι πράγματι σημαντική για την περαιτέρω σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Σε σχετική ερώτηση οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν σηματοδοτούν ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των μετακινήσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη, χωρίς όμως να εκφράζεται η γνώμη αυτή απόλυτα. Συνδυάζεται όμως με τη διαδικασία παλαιότερης ή μελλοντικής διαδικασίας επιλογή τους ως διευθυντών. Υπάρχουν και διευθυντές που αναγνωρίζουν τη σημασία των κινητικότητων.

t1m “δεν ξέρω αν το αναγνωρίζει, αλλά δεν ασχολείται καθόλου με αυτό” t3f “Δεν την θεωρεί καθόλου σημαντική. Φοβάται και τις μετακινήσεις. Θέλει να βαδίζει εκ τους ασφαλούς” t4m “συνέχεια λέει πόσο σημαντική είναι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού η κινητικότητα γιατί του διευρύνει τους ορίζοντες” t5f “Ναι το λέει αυτό. Είναι σημαντικό το Erasmus αλλά πρώτα βάζει την προβολή του σχολείου” t6f “Δεν νομίζω να το πιστεύει. Εξ άλλου έγινε διευθυντής με άλλο τρόπο. Οπότε τι να πιστεύει;”

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σχολική ηγεσία και κινητικότητα

Στο ερευνητικό ερώτημα που δίνεται αν η σχολική ηγεσία τον εξευρωπαϊσμό της σχολικής μονάδας μέσω της κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, η γενική εικόνα υποδεικνύει ότι χρειάζεται ακόμα πολύ δρόμος προκειμένου να μπορεί να ειπωθεί ότι η σχολική ηγεσία ανταποκρίνεται με επάρκεια στην υποστήριξη και προώθηση των κινητικότητων και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και της εμπειρίας στο πλαίσιο πάντα της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση.

Οι διευθυντές των σχολείων τοποθετούνται άνισα μπροστά στη γνώση των προγραμμάτων κινητικότητας. Υπάρχουν διευθυντές που έχουν πλήρη άγνοια, διευθυντές με βαθιά γνώση και εμπειρία, διευθυντές που γνωρίζουν τα προγράμματα αλλά όχι σε βάθος αλλά αξιοποιούν εκπαιδευτικούς που έχουν γνώση, προκειμένου να καταθέσουν αίτηση. Μεταξύ των καταγεγραμμένων αντιλήψεων είναι ότι κάποιοι διευθυντές επωφελούνται από τη γνώση άλλων αλλά δεν επιδιώκουν στη συνέχεια να γνωρίσουν πιο ουσιαστικά το αντικείμενο ώστε να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς και να συνδυάσουν το όραμα του σχολείου με τις κινητικότητες. Η αντίληψη ότι όλα γίνονται μόνο για το ταξίδι καταγράφεται ως ρητή αλλά υπονοείται και σε άλλες καταγεγραμμένες απόψεις. Κάποιοι διευθυντές ορίζουν ένα άτομο για να καταθέσει πρόγραμμα αλλά δεν εμφανίζεται ότι αυτό γίνεται πάντα ανοικτά και με διαφάνεια εντός του κυρίαρχου οργάνου διοίκησης του σχολείου. Στην ουσία αναδεικνύεται ότι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ιδιαίτερα όταν ο ίδιος ο διευθυντής είναι γνώστης των προγραμμάτων κινητικότητας, όταν μπορεί να τα σχεδιάζει, να τα υλοποιεί και να τα αξιολογεί. Η ύπαρξη διευθυντών που δεν πιστεύουν στη εγκατάσταση ενός ευρωπαϊκού πνεύματος στο σχολείο κατατίθεται ρητά και υπονοείται σε κάποιες περιπτώσεις. Πάντως υπάρχουν σχολεία που φαίνεται να το επιχειρούν με τρόπο που άλλοτε γίνεται αντιληπτός ως ουσία και άλλες φορές ως επιφάνεια. Η ύπαρξη όμως διευθυντών μακριά από το ευρωπαϊκό πνεύμα προβληματίζει ως τα κριτήρια επιλογής τους σε αυτές τις θέσεις ευθύνης. Εκείνο που φαίνεται ελλειμματικό είναι οι διαδικασίες επιλογής των μετακινούμενων εκπαιδευτικών. Σε καμιά απάντηση δεν καταγράφεται ομαδική απόφαση, συστηματική επιλογή και σαφή κριτήρια. Κάποιοι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι δεν υπάρχει διαφάνεια στις επιλογές. Οι απόψεις ότι οι διευθυντές επιλέγουν αυθαίρετα ή επιλέγουν άτομα της κλίμακας τους ή στο σχολείο ξεσπά κρίση εξ αιτίας της μη διαφάνειας στην επιλογή, αναδεικνύουν ότι υφίσταται θέμα άσκησης της ηγεσίας σε αυτή τη σχολική μονάδα. Η έλλειψη εμπιστοσύνης καταγράφεται πριν ακόμα υποβληθεί και εγκριθεί αίτηση κινητικότητας εκπαιδευτικών.

Η καινοτομία επίσης αποτελεί ένα πεδίο όπου οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ελλείψεις αλλά και ουσιαστικές εφαρμογές των διευθυντών των σχολείων. Αναδύεται ένας φόβος και μια αποστροφή προς την καινοτομία από κάποιους διευθυντές ενώ λιγότεροι φαίνεται να την προωθούν στο σχολείο τους. Εκείνο που είναι σημαντικό είναι η ασυνέπεια απέναντι στην κατατεθείσα αίτηση, γιατί ενώ στην αίτηση το σχολείο δεσμεύεται να υλοποιήσει δράσεις εφαρμογής και διάδοσης, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να τηρείται. Επίσης η βιωσιμότητα αυτών των προγραμμάτων δεν φαίνεται να εξασφαλίζεται, σε κάποιες περιπτώσεις, ούτε στο στοιχειώδες επίπεδο. Το πιο όμως σημαντικό είναι ότι υπάρχουν αντιλήψεις εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η ηγεσία του σχολείου τους είτε αδιαφορεί σε προσπάθειες εκπαιδευτικών για συνεργασίες και κινητικότητες είτε τις υπονομεύει συστηματικά.

Η προβλεπόμενη ενημέρωση και εφαρμογή μετά την υλοποίηση των κινητικότητων που είναι συμβατική υποχρέωση του σχολείου και καθορίζεται και στη σύμβαση χρηματοδότησης σε κάποια σχολεία γίνεται ενώ σε κάποια ο διευθυντής είτε αναγκάζεται να την πραγματοποιήσει είτε ύστερα από εντολή είτε δεν την πραγματοποιεί ποτέ. Η αντίληψη που καταγράφηκε κατά την οποία όταν το σχολείο δεν ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και μαθητές τότε αυτοί το κάνουν από μόνοι τους, κρίνεται σημαντική γιατί δείχνει το βαθμό υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών. Η σε βάθος ενημέρωση και κυρίως η εφαρμογή φαίνεται να δίνει κίνητρα στην εγκατάσταση ενός κλίματος εξευρωπαϊσμού του σχολείου αλλά πάλι καταγράφονται περιπτώσεις όπου διαπιστώνεται πλήρης άρνηση διευθυντών για εξασφάλιση μιας άλλης κουλτούρας στο σχολείο.

Σχολικές κινητικότητες και μορφές ηγεσίας

Από την ανάλυση των κατατεθέντων αντιλήψεων διακρίνονται στοιχεία αυταρχικού ηγέτη αφού εμφανίζονται διευθυντές να λαμβάνουν αποφάσεις μόνοι τους και αυτή η πρακτική να γίνεται δεκτή από κάποιους που οι υπόλοιποι αποκαλούν κλίκα. Επίσης διαφαίνεται ότι κάποιοι εκτελούν πειθήνια τις εντολές για ανάληψη της κατάθεσης μιας αίτησης κινητικότητας για το σχολείο. Η ένταση που εξ δυνάμει δημιουργούν αυτές οι πρακτικές άσκησης εξουσίας φαίνεται από την αναφορά εκπαιδευτικού για έντονες καταστάσεις διαμάχης μέσα στο σχολείο. Εκφράζουν δηλαδή κάποιοι εκπαιδευτικοί έντονη δυσαρέσκεια και δυσφορία (Williams, 1999). Διαφαίνεται πάντως ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας συνυπάρχει με μια μορφή Συναλλακτικής ηγεσίας όπου αυτός που εκτελεί τις εντολές του διευθυντή ανταμείβεται με τα περισσότερα ταξίδια. Η αποφυγή κάθε ενέργειας προς τη δημιουργία μιας κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των μετακινήσεων και η εμμονή στη 'σταθερότητα' του σχολείου που είναι προσηλωμένο μόνο στη διδασκαλία, αυτό προβάλλεται και σαν προτέρημα, μάλλον αποτελεί έκφραση Γραφειοκρατικής ηγεσίας. Ο διευθυντής δεν θέλει να αλλάξει τίποτα γιατί αυτό θα επιταχύνει διαδικασίες είτε αλλαγής της σχολικής μονάδας είτε θα οδηγήσει και σε κρίσεις που είναι απρόθυμος να χειριστεί (McGuigan & Hoy, 2006). Τα λεγόμενα ενός συμμετέχοντα σκιαγραφούν και την περίπτωση ενός χαρισματικού ηγέτη που έχει γνώσεις και έχει καταφέρει πολλά πράγματα. Το σχολείο αυτό φαίνεται να ενεργεί διαρκώς αλλά δεν φάνηκε έντονη ή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών, γεγονός που δεν θα διέκοπτε την πορεία ανάπτυξης αν αποχωρούσε ο διευθυντής αυτός (Conger & Kanungo, 1994).

Σε πολλές αναφορές των συμμετεχόντων εμφανίζονται ισχυρά στοιχεία Συναλλακτικής ηγεσίας αφού ο διευθυντής ανταμοίβει τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας την αποστολή κατάθεσης μιας πρότασης κινητικότητας, που κάποιες φορές αναφέρουν ότι εξυπηρετούν τον στόχο του απλού ταξιδιού, με ταξίδια ή με παραχώρηση εξουσίας σε συγκεκριμένο θέμα. Το πρόβλημα στις συγκεκριμένες αναφορές είναι ότι αυτή η ανάθεση δεν έγινε με διαφάνεια και ως μέρος ενός συλλογικού οράματος. Εξ αιτίας αυτού τελικά δεν αλλάζει η κουλτούρα του σχολείου και δεν επιτυγχάνει ο διευθυντής να κινηθεί σε μορφές μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μια τέτοια μορφή καθαρής μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν διαπιστώνεται. Πάντως διακρίνονται προσπάθειες και δράσεις που έχουν τέτοια στοιχεία και που αλλάζουν κάπως την απόδοση του σχολείου. Επίσης αποδεικνύεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί στα σχολεία που μπορούν να σηκώσουν το βάρος να προωθήσουν ενέργειες προς όφελος όλων. Αυτών των ανθρώπων απαιτείται να γίνει αξιοποίηση αλλά πάντα με διαφάνεια και μέσω συλλογικότητας αναγνωρίζοντας βέβαια και τη συνεισφορά του.

Από καμιά απάντηση εκπαιδευτικού δεν διαφάνηκε μορφή ηγεσίας του τύπου Χ/Υ, καθώς δεν αναφέρθηκε ότι οι διευθυντές είναι απαισιόδοξοι για τις ικανότητες των υφισταμένων τους (Friesen, 2012).

Από όλες τις απαντήσεις διαφάνηκε το πόσο σημαντικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ο διευθυντής να είναι γνώστης των θεμάτων που διαχειρίζεται το σχολείο, να είναι ο πρώτος που ξεκινά να δουλεύει γι' αυτά και που τελικά ο τρόπος ηγεσίας του επηρεάζει όλη την εξέλιξη της προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί δυσφορούν όταν δεν υπάρχει διαφάνεια και δεν λαμβάνεται υπόψιν η γνώμη τους. Φαίνεται ακόμη το πόσο ανάγκη υπάρχει για τη συγκρότηση ενός οράματος και η σύνδεση των οποίων ενεργειών, όπως συγκεκριμένα οι κινητικότητες, με αυτό το όραμα.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

Archibald, S., Coggs, J., Croft, A. & Goe, L. (2011). *High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berkovich, I. & Eyal, O. (2021). *A Model of Emotional Leadership in Schools. Effective Leadership to Support Teachers' Emotional Wellness*. London: Routledge.

Carlson, S., Eigmüller, M. & Lueg, K. (2018). Education, Europeanization and Europe's social integration. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 31(4), 395-405.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1994). Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 439-452.

Elmore, R.E. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*, Albert Shanker Institute. Washington, DC : The Albert Shanker Institute.

Fernández, A. & Garcia Blanco, M. (2016). The European Dimension in Education: a new strategy to an ancient theme. OeGfE Policy Brief. Vienna: Österreichische Gesellschaft für Europapolitik.

Friesen, W. (2012). Are You a Theory X or a Theory Y Leader?. *Plant Graphics*, 62(9), 50-52.

Gabbar H. A., Honarmand N. & Abdelsalam A.A. (2014). Transformational leadership and its impact on governance and development in African nations: An analytical approach. *Journal of Entrepreneurship & Organization Management*, 3(2), 1-12.

Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.

Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal*, 11, 113-127.

- Janssen, O. & Yperen, N.W. van (2004). Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368-384.
- Kuhnert, K. W. & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management review*, 12(4), 648-657.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham : DfES Publications.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd edn). London: Sage Publications.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Morse, M.J. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Muller, P. (2006). Reputation, trust and the dynamics of leadership in communities of practice. *Journal Manage Governance*, 10, 381-400.
- Nkengbeza, D. (2016). School Leadership Role in a Conflict and Post-Conflict Environment School Reconstruction as a Professional Learning Community. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 70-79.
- Odumeru, J.A. & Ifeanyi, G.O. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-361.
- Ospina, S. (2004). Qualitative research. In G. R. Goethals, G. J. Sorenson, & J. MacGregor Burns (Eds.), *Encyclopedia of leadership* (pp. 1279-1284). London: Sage.
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623-639.
- Serrat, O. (2011). Surveying Communities of Practice. *Knowledge Solutions*, 104, 1-16.
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 32(3), 233-259.
- Williams, M. (1999). *Test Your Management Skills*. London: Thorogood Limited.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.