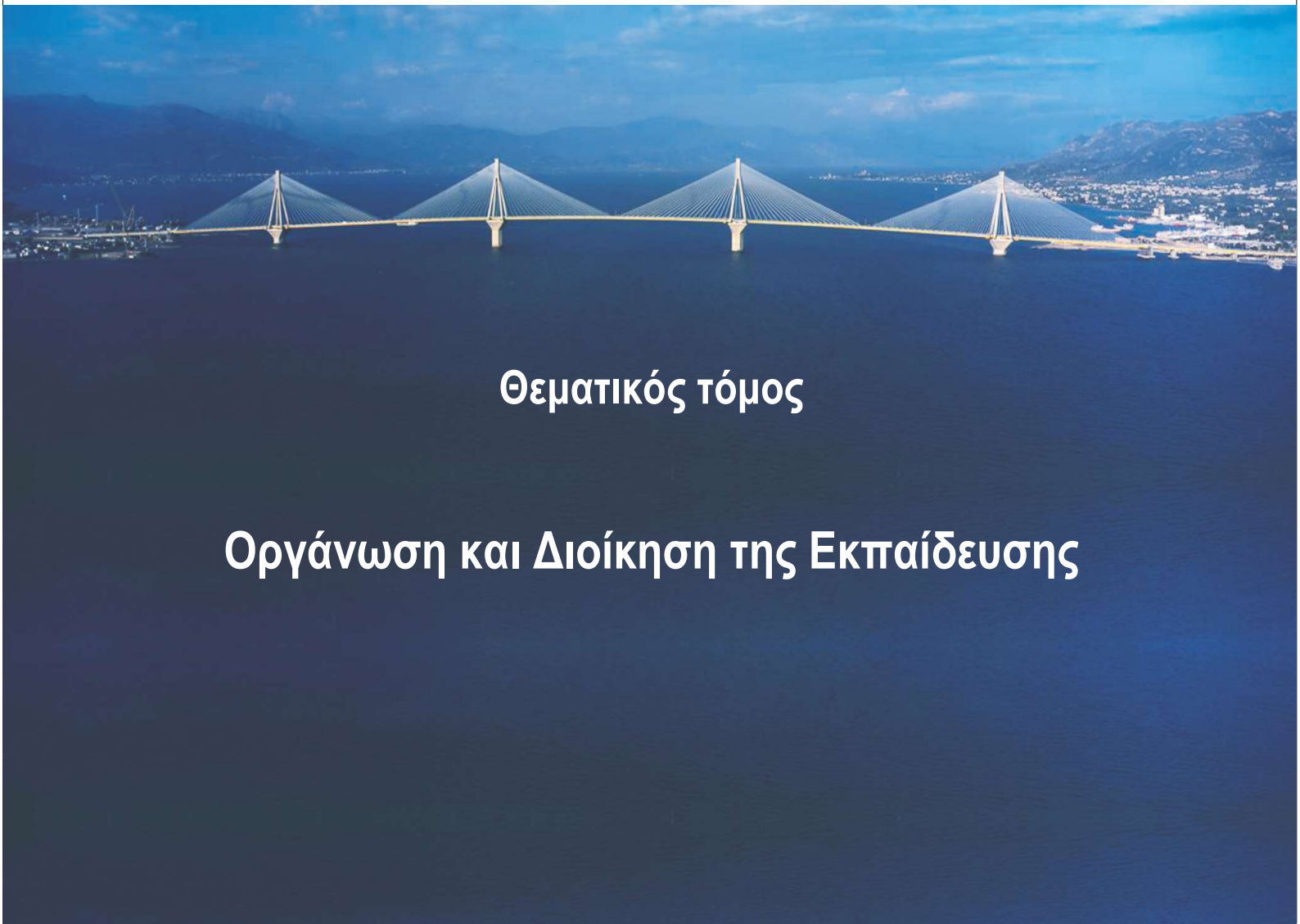


Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 49
Δεκέμβριος 2019

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 49

Πάτρα, Δεκέμβριος 2019

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 106, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Πτυχιούχος Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Τελειόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Πατρών

Επιμέλεια ηλεκτρονικού δοκιμίου:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φυριπτής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autonoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καυγάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambrini, *Profesora, Universidad Nacional Autonoma de Mexico*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίδας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ξυδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πιλόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμποκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα: παραδοχές και προβληματισμοί	7
<i>Μπαντούνα Μαρία</i>	
Οργανισμός μάθησης και σχολείο	27
<i>Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος</i>	
Οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας σε περιπτώσεις έγγραφων καταγγελιών γονέων. Η περίπτωση του νομού Ροδόπης.	47
<i>Θεολόγου Στέλλα</i>	

Μπαντούνα Μαρία

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα: παραδοχές και προβληματισμοί

Περίληψη

Η αξιολόγηση κυριαρχεί στον διάλογο για τα θέματα της εκπαίδευσης και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαμόρφωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του αποτελέσματος κάθε σχολικής μονάδας. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να προσεγγισθεί η σημασία και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, σημαντικής παραμέτρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, αναδεικνύονται οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ώστε να αποτελέσει όσο το δυνατόν αποτελεσματικό και αντικειμενικό μέσο για την επίτευξη των στόχων που τίθενται. Σκοπός είναι να αναδειχθούν οι παραδοχές και οι προβληματισμοί που θα συμβάλλουν εν τέλει στη διαμόρφωση συναντίληψης για τη χρησιμότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως εργαλείου που ανιχνεύει τις ανάγκες τους, τους υποστηρίζει και τους αναβαθμίζει την ποιότητα του έργου τους.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικός, σχολική μονάδα

Teachers' evaluation within the Greek reality: assumptions and concerns

Evaluation dominates the dialogue on education issues and is inextricably linked to shaping the quality of the provided education and the outcome of each school unit. This study attempts to approach the importance and necessity of evaluating the work of teachers, the human resource of the school unit, an important parameter of the educational process. It also highlights the perceptions and attitudes of teachers towards their evaluation and the conditions for the implementation in order to be as effective and objective as possible for the achievement of the objectives set. The purpose of this work is to highlight the assumptions and concerns that will eventually contribute to the development of a broad and common understanding of the usefulness of teachers' evaluation as a tool that detects their needs, supports them and improves the quality of their work.

Keywords: evaluation, educational work, teacher, school unit

1. Εισαγωγή

Κυρίαρχο και αμφιλεγόμενο ζήτημα στην προσέγγιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί η αξιολόγηση τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς¹. Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται στη χώρα μας μια συστηματική προσέγγιση στην αξιολόγηση και της αποδίδεται σημασία, είτε για λόγους που σχετίζονται με την αναγκαιότητα πλέον του θεσμού, είτε λόγω του γενικότερου εξωτερικού-διεθνούς πλαισίου, των επιδράσεων και των προκλήσεών του². Είναι γεγονός ότι στον σύγχρονο κόσμο, το περιβάλλον συνεχώς μεταβάλλεται και οι ανάγκες της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλάζουν. Συνεπώς και ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού συνεχώς διευρύνονται. Υπό το πρίσμα αυτό είναι δικαιολογημένο και επιβεβλημένο, στο πεδίο της εκπαίδευσης στις μέρες μας, το ιδιαίτερο βάρος που δίδεται στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην αποδοτικότητα του έργου των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της ανάγκης μεταρρυθμίσεων και ανασυγκρότησης και βελτίωσης των λειτουργιών του κράτους με στόχο τον εκσυγχρονισμό τους³.

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό και για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί αποσπασματικά αλλά να ενταχθεί στο γενικότερο περιβάλλον. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός αποτελεί αντικείμενο

1 Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.391.

2 Δημητρόπουλος, Ε. (2004), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.32.

3 Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., (2012), *Πρόταση για ένα Σύστημα Αξιολόγησης της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα, σ.5.

αξιολόγησης, ανάμεσα σε πολλά άλλα έμφυχα και άφυχα όπως: ο μαθητής, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά μέσα, η υποδομή, η σχολική μονάδα ή και ο θεσμός της εκπαίδευσης συνολικά. Η αξιολόγησή του αποτελεί κεντρική διάσταση και εντάσσεται στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Κεντρικής σημασίας θέματα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελούν «η βελτίωση της απόδοσής τους και η ενδυνάμωση της ανάληψης ευθυνών»⁴. Η εναρμόνιση με τις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η εφαρμογή αξιολόγησης αποτελεί πάγια πρόταση και κατευθυντήρια οδηγία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), αλλά στην πράξη δεν έχει εφαρμοσθεί μέχρι σήμερα στην Ελλάδα. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών αποτελεί πεδίο ευαίσθητο στον χώρο της εκπαίδευσης και προκαλεί προβληματισμούς και αντιδράσεις, είτε εφαρμόζεται, είτε όχι⁵. Στην Ελλάδα, η απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πέρα από την αξιολόγηση αυτών για την επιλογή τους σε θέσεις ευθύνης, αποτελεί πραγματικότητα για διάστημα μεγαλύτερο των τριεσήμισι δεκαετιών, παρά τις όποιες ανεπιτυχείς προσπάθειες έγιναν για την εφαρμογή της⁶. Οι Παπακωνσταντίνου και Κολυμπάρη⁷ χαρακτηρίζουν το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως «εμπόλεμη ζώνη», λόγω των αλληπάλληλων προσπαθειών να εφαρμοσθεί, των έντονων και με διάρκεια αντιπαραθέσεων και των διαμαχών που προκαλεί, αφού «ο κυβερνητικός και ο συνδικαλιστικός λόγος είναι δυο λόγοι αλληλοαναιρούμενοι»⁸. Δυστυχώς, το ζήτημα της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε για έντονες κομματικές αντιπαραθέσεις⁹. Αποτέλεσμα τελικά αυτής της κατάστασης είναι η διαμόρφωση μιας αρνητικής αίσθησης στην κοινή γνώμη για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του συστήματος εκπαίδευσης στο σύνολό του γενικότερα, όσο και για την επιτυχή ανταπόκριση του σχολείου στο έργο του, ειδικότερα. Τα προβλήματα και οι αδυναμίες του συστήματος εκπαίδευσης συνδέθηκαν με την

4 Ο.Ε.Κ.Δ. (2013), *International Summit on the Teaching Profession Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD publishing, p.16.

5 Αθανασίου, Α. & Χαμηλομάτη, Π. (2006), Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Στο: *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ.2.

6 Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές*, Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ) τόμοι 1 & 2, σ. 62.

7 Παπακωνσταντίνου, Π. & Κολυμπάρη, Τ. (2017), Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνοκρατικής πολιτικής. Στο: *Νέα Παιδεία*, τόμ. 163, σ. 2.

8 Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τόμ.13, σ. 143.

9 Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές*, Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ) τόμοι 1 & 2, σ. 64.

απουσία εφαρμογής της αξιολόγησης.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, αφού προσεγγισθούν η σημασία και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις και στάσεις τους απέναντι στην αξιολόγησή τους αλλά και οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της, να αναδειχθούν οι παραδοχές και οι προβληματισμοί που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση συναντίληψης για τη χρησιμότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως εργαλείου που ανιχνεύει τις ανάγκες τους, τους υποστηρίζει και αναβαθμίζει την ποιότητα του έργου τους.

2. Αποσαφήνιση εννοιών

2.1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Ο Scriven¹⁰ προσεγγίζει γενικά την αξιολόγηση ως διαδικασία με σκοπό να προσδιορισθεί και να αποδοθεί αξία, ποιότητα και σημασία στο αντικείμενο που κάθε φορά αξιολογείται, στη συγκεκριμένη περίπτωση, στον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη «*διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη σχολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού*»¹¹ και αποσκοπεί «*στη βελτίωση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου από τα σύνολα και τα άτομα που εμπλέκονται/συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία*»¹². Η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του σχολείου, του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του αλληλοσυσχετίζονται και αλληλεπιδρούν¹³. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου¹⁴ το εκπαιδευτικό έργο θεωρείται προϊόν της άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία του με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης¹⁵, δεδομένου ότι η ποιότητα του έργου τους αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το μαθησιακό αποτέλεσμα¹⁶. Συνεπώς,

10 Scriven, M. (2003), Evaluation theory and metatheory. In: T. Kellaghan, & D. L. Stufflebeam, (eds), *International Handbook of Educational Evaluation: Part One: Perspectives*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, p.15.

11 Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο: Κριτική Ανάλυση*. Υλικό Στήριξης. Αθήνα: Έκφραση, σ.169.

12 Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., (2012), *Πρόταση για ένα Σύστημα Αξιολόγησης της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα, σ.σ.5-6.

13 Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004), *Assessing Teacher Effectiveness: Different Models*. London: Routledge Falmer Routledge, p.3.

14 Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο: Κριτική Ανάλυση*. Υλικό Στήριξης. Αθήνα: Έκφραση, σ.20.

15 Δημητρόπουλος, Ε. (2004), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 250-251.

16 O.E.C.D. (2009α), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. OECD publishing, p.13.

με την αξιολόγηση του έργου τους συμβάλλουν και αυτοί από τη μεριά τους στην αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης

3.1. Αναγκαιότητα και σημασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Το ζήτημα της αναγκαιότητας εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προβάλλεται στον διάλογο που ανοίγει κάθε φορά. Η σημασία της αξιολόγησης αναγνωρίζεται τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και την κοινωνία γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της αξιολόγησης, ενδυναμώνονται, βελτιώνονται οι ίδιοι και το επαγγελματικό τους status, η εργασία τους επιβεβαιώνεται ότι εκτελείται σωστά και υπεύθυνα και με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζεται η αξία τους. Το έργο τους δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση, αφού ικανοποιεί τις παρεχόμενες ανάγκες και η κοινωνία αποκτά γνώση ότι οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν τελικά υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, συνεισφέρουν στην κοινωνία, η οποία και τους το αναγνωρίζει¹⁷.

Η αξιολόγηση ως δυναμική διαδικασία με τις πληροφορίες που θα προσφέρει θα κατευθύνει και θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά για τη διαδικασία της διδασκαλίας και θα συμβάλει στην ενίσχυσή της, στην αναμόρφωση και υποστήριξή της, στοιχεία που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού¹⁸. Οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες, είναι υπόλογοι για το αποτέλεσμα του έργου τους και δεσμευμένοι για την ποιότητα. Η ποιότητα της διδασκαλίας συνδέεται με την ποιότητα μάθησης των μαθητών, αποτελώντας όμως μια συνιστώσα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν στο μέγιστο τις διαδικασίες μάθησης, ώστε η μάθηση να είναι επιτυχής για τον μαθητή¹⁹. Το μαθησιακό αποτέλεσμα όμως είναι προϊόν συνδυασμού πολλών παραγόντων, πέρα από τον εκπαιδευτικό και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού σχετίζεται με το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον²⁰.

Επιπλέον, σκοπός της αξιολόγησης και αναγκαιότητα εφαρμογής της αποτελεί η ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την αξιολόγηση των δυνατών και αδύναμων σημείων τους²¹, η ανάληψη ευθύνης για την εκτέλεση της εργασίας τους, η βελτίωση της απόδοσης του σχολείου μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών

17 Peterson, K. D. (2000), *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Direction and Practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p.p. 3-4.

18 Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ.171-172.

19 Tucker, D. P. & Stronge, H. J. (2005), *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p.p. 4-9.

20 Α.Δ.Π.Π.Δ.Ε. (2016), *Εκθεση: Προτάσεις και Πεπραγμένα*. Μαρούσι.

21 Tucker, D. P. & Stronge, H. J. (2005), *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, p.p. 10-11.

και τέλος η λήψη αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με την κάλυψη διαφορών θέσεων μέσω επιλογής²².

Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία για την αύξηση της απόδοσής του, τη διασφάλιση ποιότητας, «*παραγωγικότητας*» και αποτελεσματικότητας, στοιχεία τα οποία ιδιαίτερα στην εποχή μας είναι ζητούμενα και βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι απαιτείται σωστή οικονομική διαχείριση και αξιοποίηση των πόρων της εκπαίδευσης για τα χρήματα που επενδύονται. Η αξιολόγηση συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση^{23, 24}. Αξίζει να σημειωθεί ότι ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης, οι οικονομικές συγκυρίες και ιδιαιτερότητες επηρεάζουν τη λειτουργία της εκπαίδευσης και επιβάλλουν ορθολογική διαχείριση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και σωστό προγραμματισμό.

Στις μέρες μας υποστηρίζεται ότι, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να σχετίζεται «...*με μια σωστή αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, τα δυνατά της σημεία και σημεία για βελτίωση, ακολουθούμενη από ανατροφοδότηση, καθοδήγηση, υποστήριξη και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη*»²⁵.

3.2. Αντίληψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση

Γενικά, καταγράφονται αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις στην εφαρμογή της αξιολόγησης και το εννοιολογικό της πλαίσιο της έχει λάβει αρνητική χροιά στη συνείδηση πολλών. Υπάρχει η αντίληψη ότι μέσω του μηχανισμού της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός ακυρώνεται αναφορικά με την επιστημονική του κατάρτιση, περιορίζεται στην αυτόνομη δράση του, ασφυκτιά σε ένα πλαίσιο που του επιβάλλεται άνωθεν και εν τέλει οδηγείται στη χειραγώγηση²⁶. Αυτή η επιφυλακτικότητα εν μέρει μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τις αρνητικές εμπειρίες που προέρχονται από την αξιολόγηση, όπως είχε εφαρμοσθεί παλαιότερα με τον θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος προκάλεσε την έντονη κριτική των εκπαιδευτικών²⁷. Ο εκπαιδευτικός αποτέλεσε μοναδικό, αυτόνομο

22 Iwanicki E. (1990), Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond, (eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary teachers*. Newbury Park, CA: Corwin Press Inc, p.159.

23 Δημητρόπουλος, Ε. (2004), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ.33-34.

24 Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές*, Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ) τόμοι 1 & 2, σ. 48.

25 O.E.C.D. (2009β), *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. OECD publishing, p.3.

26 Χαρίσης, Α. (2007), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 12, σ.160.

27 Παπακωνσταντίνου, Π. & Κολουμπάρη, Τ. (2017), Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού

αντικείμενο αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση απαξιώθηκε για τα λάθη που έγιναν στο παρελθόν, τις πρακτικές, τις αυθαίρετες κρίσεις και αντιμετωπίστηκε ως απειλή²⁸. Λειτουργήσε ως φόβητρο και συνδέθηκε με τον έλεγχο νομιμοφροσύνης και με διωγμούς στους εκπαιδευτικούς²⁹. Αυτές οι αρνητικές εμπειρίες από την αξιολόγηση με τον τιμωρητικό χαρακτήρα τροφοδότησαν και καλλιέργησαν στον χώρο της εκπαίδευσης αρνητική στάση για την εφαρμογή της³⁰.

Από τότε έγιναν αρκετές προσπάθειες αξιολόγησης οι οποίες είχαν αποσπασματικό χαρακτήρα. Η τελευταία συστηματική προσπάθεια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του έργου τους έγινε το 2013 με το Π.Δ. 152³¹. Ωστόσο και αυτή η προσπάθεια δεν ευδοχώθηκε.

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν αναφορές σε πρόσφατες έρευνες για να αναδειχθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί με βάση την εκπαιδευτική πολιτική που έχει υιοθετήσει το Υπουργείο τα τελευταία χρόνια για την εφαρμογή της.

Σε έρευνά τους οι Κρανά και Βρυωνίδης³² διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτελούνταν από 359 εκπαιδευτικούς διαφόρων νομών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί «αρνούταν» να πάρουν ξεκάθαρη θέση για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης. Επικρατούσε ένα είδος ασάφειας στη λογική των ίσων αποστάσεων. Εξέφρασαν ουδετερότητα σχετικά με τη δυνατότητα της ποιοτικής τους αναβάθμισης και της ανατροφοδότησης μέσω του μηχανισμού της αξιολόγησης. Επίσης, θεωρούσαν ότι βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος και η χειραγώγηση δείχνοντας καχυποψία για τον πραγματικό της ρόλο και τις όποιες θετικές πλευρές της.

Σε μια άλλη ποσοτική έρευνα η Αναστασίου³³ διερεύνησε τις απόψεις

έργου στα δίχτυα της τεχνοκρατικής πολιτικής. Στο: *Νέα Παιδεία*, τόμ. 163, σ.6.

28 Αναστασίου, Μ. Φ. (2014), Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Στο: *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Επιστημονικών-Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 2, σ. 69.

29 Σολομών, Ι. (1999), *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Αθήνα: Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.17.

30 Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές*. Πρακτικά Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ) τόμοι 1 & 2, σ. 63.

31 Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240 τ. Α΄/5-11-2013), *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: <https://tinyurl.com/kptywfw> (προσπελάστηκε 15-5-2019)

32 Κρανά, Δ. & Βρυωνίδης, Μ. (2017), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, τόμ.1, σ.σ. 93-113.

33 Αναστασίου, Μ. Φ. (2016), Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας

265 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Αθήνας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ήταν υπέρ της αξιολόγησης η οποία έχει διαπιστωτικό-ανατροφοδοτικό χαρακτήρα με στόχο τη βελτίωση και την επαγγελματική ανάπτυξη και όχι την «καταδίκη» του αξιολογούμενου. Εξέφρασαν επίσης την προτίμησή τους για κάποιο φορέα αξιολόγησης (εξωτερικό κριτή) που να είναι κοντά στους εκπαιδευτικούς και στην εκπαιδευτική πράξη. Ήταν θετικοί στο ενδεχόμενο της αξιολόγησης και από τους μαθητές, ενώ στην πλειονότητά τους ήταν αρνητικοί στο ενδεχόμενο της αξιολόγησης από τους γονείς. Επίσης, ήταν αρνητικοί στη σύνδεση της αξιολόγησης με τις μισθολογικές απολαβές.

Η Τσέμπα³⁴ με ποιοτική έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις 15 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων στην πόλη των Ιωαννίνων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στόχος της έρευνας ήταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους, οι ενδεδειγμένες μορφές και τα κριτήρια της αξιολόγησης καθώς και οι παράγοντες και οι συνθήκες που επηρεάζουν και συμβάλλουν στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι κατά την αξιολόγηση θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας, ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι τελικά οι πραγματικοί στόχοι από την επίσημη πολιτεία ήταν οι απολύσεις. Επιπλέον, διατύπωσαν την άποψη ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα έπρεπε να συνδέονται με την επαγγελματική τους εξέλιξη μέσα από επιμορφώσεις και όχι με τις μισθολογικές απολαβές. Τέλος, υποστήριξαν ότι πριν από κάθε μορφή αξιολόγησης θα έπρεπε να υπάρξει ενημέρωση και καλλιέργεια θετικού κλίματος.

Ο Κρέκης³⁵ σε έρευνά του ανέδειξε τη θετική άποψη εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση, οι οποίοι την αποδέχονταν με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης και όχι ως ελεγκτικό και τιμωρητικό μηχανισμό. Τη συνέδεαν κυρίως με την ανατροφοδότηση, τον εντοπισμό αδυναμιών και την ανίχνευση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Επίσης, στους φορείς αξιολόγησης αναφέρονταν από τους ερωτώμενους οι σχολικοί σύμβουλοι, ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής τονίζοντας όμως την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης. Πάρα ταύτα, ένα αίσθημα καχυποψίας ταλάνιζε τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τον τρόπο εφαρμογής

Εκπαίδευσης. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (επιμ.), (2016), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Τόμος Β', Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου, Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ζεφύρι: Διάδραση, σ. σ. 51-66.

34 Τσέμπα, Χ. (2015), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

35 Κρέκης, Δ. (2012), *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας*. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

της και τους σκοπούς της.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι καταγράφεται η έλλειψη εμπιστοσύνης από πλευράς των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μεροληψία και την εύνοια προς συγκεκριμένα πρόσωπα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης από τη στιγμή που εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας χωρίς εξειδικευμένη γνώση³⁶. Ειδικότερα, διαπιστώνεται συμπεριφορά καχυποψίας, δυσπιστίας φόβου και αρνητικής διάθεσης που οδηγούν τελικά στην αντίσταση των αντικειμένων της αξιολόγησης, στην περίπτωση μας των εκπαιδευτικών. Η αντίσταση αυτή σχετίζεται με τον σκοπό, τα κίνητρα της αξιολόγησης και τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της³⁷.

Σε συνδυασμό με τους παραπάνω παράγοντες, ας ληφθεί υπόψη η φυσιολογική ανθρώπινη τάση αντίδρασης σε κάθε τι καινούργιο, πέρα από τα συνηθισμένα, η αντίσταση, το άγχος και ο φόβος των εργαζομένων γενικά και των εκπαιδευτικών ειδικότερα στην υιοθέτηση και εφαρμογή κάθε αλλαγής και καινοτομιών. Πολύ περισσότερο όταν οι όποιες αλλαγές επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς χωρίς να κατανοούν το νόημά τους και επιπλέον έχουν την αίσθηση ότι είναι εφήμερες και μεταβατικές³⁸. Αντίθετα, για τις αλλαγές στις οποίες και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι συντελεστές οι πιθανότητες επιτυχίας είναι μεγαλύτερες καθώς αντιμετωπίζονται με αισθήματα ελπίδας, σιγουριάς και ενθουσιασμού³⁹.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν πρέπει να εξαντλείται σε δυο μόνο αντικείμενα: τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς⁴⁰. Θα πρέπει να επεκτείνεται σε όλους τους συντελεστές όπως είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η υλικοτεχνική υποδομή, τα διδακτικά μέσα, οι διαθέσιμοι πόροι και ηγεσία⁴¹. Επίσης, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες των γονέων, το τοπικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο προσδιορίζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα του σχολείου μεγιστοποιώντας την αξία για την ευρύτερη κοινωνία⁴².

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει ουσιαστικά αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς ως προς την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης, αυτό όμως που απασχολεί και προβληματίζει περισσότερο είναι ο τρόπος που θα

36 Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000), *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, p.p. 4-5.

37 Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 172.

38 Clement, J. (2014), Managing mandated educational change. In: *School Leadership and Management*, 34 (1), p.p.39-51.

39 James, C. & Connolly, U. (2000), *Effective Change in Schools*. London: Routledge Falmer.

40 Nevo, D. (1986), Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E. House (ed.), *New Directions in Educational Evaluation*. Lewes: Falmer Press, p.18.

41 Κασσωτάκης, Μ. (2011), *Η αξιολόγηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: <https://tinyurl.com/y6mam8h4> (προσπελάστηκε 8-4-2019).

42 Παμουκτσόγλου, Α. (2001), Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 2, σ.σ.81-90.

εφαρμοσθεί καθώς και πως θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της.

3.3. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσεγγίζεται ως μια συνιστώσα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο πρέπει να αξιολογηθεί ως ενότητα, στο σύνολό του, συγχρόνως και όχι αποσπασματικά, εν μέρει. Πρέπει να είναι διαρκής και όχι περιστασιακή⁴³. Η συνέχεια και η συνέπεια στην εκπαιδευτική πολιτική και στην εφαρμογή των όσων νομοθετούνται αναφορικά με την αξιολόγηση συμβάλλει στην ενδυνάμωση της φιλοσοφίας της αξιολόγησης ως αναγκαιότητας στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας⁴⁴.

Επιπλέον, ο σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να έχει εκ των προτέρων διευκρινιστεί, διαφορετικά αποπροσανατολίζει. Με βάση τον σκοπό επιλέγονται και καθορίζονται οι περαιτέρω διαδικασίες και τα κριτήρια. Όταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται και ταυτίζεται με την επιβολή ποινών και κυρώσεων, έχει χαρακτήρα τιμωρητικό, προσανατολίζεται σε απολύσεις ή μειώσεις οικονομικών απολαβών και δεν χρησιμοποιούνται οι παρεχόμενες πληροφορίες της για την ικανοποίηση των αναγκών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, δεν γίνεται αποδεκτή στον εκπαιδευτικό χώρο⁴⁵. Επίσης, όταν προσανατολίζεται στο αποτέλεσμα-προϊόν της διαδικασίας παροχής εκπαίδευσης και τη μέτρηση επίτευξης στόχων που έχουν τεθεί αποκτά χαρακτήρα ελέγχου⁴⁶. Συνεπώς, για να λειτουργήσει ουσιαστικά πρέπει μέσω της ανατροφοδότησης να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών⁴⁷, μόνο τότε είναι δυνατόν να αποδυναμωθούν συμπεριφορές ελέγχου σε ένα συγκεντρωτικό ιεραρχικό σύστημα⁴⁸. Επομένως, η αξιολόγηση μπορεί να ακολουθεί διαδικασίες που αποσκοπούν στον έλεγχο ή διαδικασίες που αποσκοπούν στην ανατροφοδότηση και βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου⁴⁹. Στην πρώτη περίπτωση εφαρμόζεται τελική-συνολική αξιολόγηση που σκοπό έχει διαπιστώσεις και την απόδοση

43 Δημητρώπουλος, Ε. (2004), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης, σ.σ.249-250.

44 Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές*, Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΒΕΑ) τόμοι 1 & 2, σ. 64.

45 I.R.M.A. (2016), *Teacher Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, Volume III, USA: Information Science Reference, p. 1624.

46 Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., (2012), *Πρόταση για ένα Σύστημα Αξιολόγησης της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα, σ.7.

47 Ο.Ε.Κ.Δ. (2009β), *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. OECD publishing, p.11.

48 Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.172.

49 Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τόμ.13, σ. 136.

λόγου και ευθύνης, ενώ στη δεύτερη εφαρμόζεται διαμορφωτική-διαγνωστική αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση, την καθοδήγηση, την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη μέσα από μια διαδικασία με συνέχεια⁵⁰.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς. Η εξοικείωσή τους με τη φιλοσοφία της αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της με κύρια χαρακτηριστικά την αντικειμενικότητα και τις αδιάβλητες αξιολογικές κρίσεις⁵¹. Ένα ακόμα κεντρικής σημασίας ζήτημα αποτελεί η δέσμευση με την εμπλοκή των ιδίων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία⁵². Συνεπώς, η αξιολόγηση δεν μπορεί να λειτουργήσει και να αποδώσει αποτελέσματα, αν επιβληθεί άνωθεν.

Επιπρόσθετα, τα κριτήρια που τίθενται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα πρέπει να εδράζονται στα πιο πρόσφατα ευρήματα ερευνών για τη διδασκαλία και όχι σε ξεπερασμένα επιστημονικά δεδομένα. Να λαμβάνουν απαραίτητως υπόψη τα ιδιαίτερα περιβάλλοντα των σχολικών μονάδων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους και βρίσκονται εκτός του δικού τους ελέγχου⁵³.

Προϋπόθεση επίσης για αποτελεσματική αξιολόγηση με τη θετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών είναι η οριοθέτηση της εργασίας τους με σαφή, ξεκάθαρη, λεπτομερή και αντικειμενική περιγραφή των προτύπων, κριτηρίων και απαιτήσεών της. Η ύπαρξη διαρθρωμένου πλαισίου καθηκόντων με ιεραρχημένα κριτήρια προς αξιολόγηση συμβάλλει στην εμπέδωση της κουλτούρας. Στην περίπτωση αυτή, οι μεν εκπαιδευτικοί γνωρίζουν εκ των προτέρων τις υποχρεώσεις τους και τα σημεία στα οποία θα ελεγχθούν και δεν καταλαμβάνονται εξαπίνης, οι δε αξιολογητές τα αξιοποιούν ως βάση για την αξιολόγησή τους και ως κατευθυντήρια γραμμή που συμβάλλει στο να αντιλαμβάνονται τι προσδοκίες έχουν από την εργασία των εκπαιδευτικών⁵⁴.

3.4. Μοντέλα-μορφές αξιολόγησης

Αξίζει να σημειωθεί ότι σοβαρό θεωρητικό υπόβαθρο σχετιζόμενο με την

50 Nevo, D. (1986), Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E. House (ed.), *New Directions in Educational Evaluation*. Lewes: Falmer Press, p.17.

51 Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές*, Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ) τόμοι 1 & 2, σ.σ. 62-63.

52 Iwanicki, E. F. & Rindone, D. A. (1995), Evolution of teacher evaluation policy. In D. L. Duke (ed.), *Teacher Evaluation Policy: From Accountability to Professional Development*. N.Y.: State University of New York press, p. 78.

53 Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000), *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, p.p. 4-5.

54 Stronge, J. (2010), *Evaluating What Good Teachers Do: Eight Research-based Standards for Assessing Teachers Excellence*. N.Y.: Eye On Education, p.p. 3-4.

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει διάρκεια λίγων ετών, αφού εμφανίστηκε μόλις τη δεκαετία του 1960⁵⁵. Στα υφιστάμενα μοντέλα-συστήματα αξιολόγησης στις διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται πολυμορφία με διαφορές που εστιάζονται στο θεωρητικό υπόβαθρο, στον σκοπό, τους στόχους, τον προσανατολισμό και τις μεθόδους εφαρμογής. Στην πρόταση της ομάδας εργασίας του Υπουργείου Παιδείας παρουσιάζονται τρία μοντέλα που εφαρμόζονται σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: α) το *παραδοσιακό- διοικητικό* μοντέλο, β) το *τεχνοκρατικό-ανταγωνιστικό* μοντέλο και γ) το *δημοκρατικό- συμμετοχικό* μοντέλο⁵⁶.

Στο ίδιο πνεύμα ο Σολομών⁵⁷ προσεγγίζει τα μοντέλα αξιολόγησης τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και τον προσανατολισμό στη βάση λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων: κεντρικά-συγκεντρωτικά συστήματα και αποκεντρωμένα, τα οποία κατηγοριοποιεί εστιάζοντας σε τρεις λογικές. Πιο συγκεκριμένα:

Α) Δημόσιος-διοικητικός έλεγχος. Πρόκειται για την παραδοσιακή αξιολόγηση με κρατικό έλεγχο που αναφέρεται στην επιθεώρηση τόσο των εκπαιδευτικών ως ατόμων όσο και του έργου τους. Αφορά σε εξωτερική αξιολόγηση με ιεραρχικό χαρακτήρα, από φορείς που δε σχετίζονται με το σχολείο και ανήκουν σε ανώτερους βαθμούς ιεραρχίας. Εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτικό χαρακτήρα και επικεντρώνεται στην άσκηση ελέγχου και επιτήρησης των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμμόρφωση στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και τη διδακτική τους επάρκεια. Το μοντέλο αυτό έχει πειθαρχικό χαρακτήρα. Η συμμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνολο κανόνων είναι κυρίαρχη χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι παρέχουν έργο σε διαφορετικές σχολικές μονάδες με διαφορετικές παραμέτρους να το επηρεάζουν, αφού κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η παραπάνω λογική αξιολόγησης βασίζεται στο γραφειοκρατικό μοντέλο και βρέθηκε στο επίκεντρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στη χώρα μας μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970, όπου και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή μετά από έντονη κριτική με αρνητική προσέγγιση που δέχτηκε αναφορικά με τον σκοπό της. Τη θέση του πήρε το 1982, με το Ν.1304/82⁵⁸, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος είχε την ευθύνη της επιστημονικής

55 Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. L. (1995), *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Kluwer Academic Publisher, p.10.

56 Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., (2012), *Πρόταση για ένα Σύστημα Αξιολόγησης της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα, σ.σ. 6-9.

57 Σολομών, Ι. (1998), Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Στο: *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2. Στο: <https://tinyurl.com/y54nwuz9> (προσπελάστηκε στις 7-5-2019)

58 Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144 τ. Α'/7-12-1982), *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Στο: <https://tinyurl.com/y3t9y19h> (προσπελάστηκε 15-5-2019)

και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα βρεθεί στο επίκεντρο του διαλόγου πολλές φορές στην προσπάθεια να αναζητηθεί ο τρόπος εφαρμογής της. Στην πράξη όμως αυτό δεν κατέστη δυνατό⁵⁹.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια πρώτη συντονισμένη προσπάθεια για αξιολόγηση, μετά την αδράνεια που παρατηρήθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης με την κατάργηση της αξιολόγησης με τη μορφή του επιθεωρητή, ήταν η περίοδος 2013-2014 με το Π.Δ. 152/2013⁶⁰ για την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην οποία εντάχθηκε και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την Αναστασίου⁶¹ επιχειρήθηκε η προσέγγιση όλων των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού έργου (εκπαιδευτικό περιβάλλον, αξιολόγηση μαθητών, επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη και υπηρεσιακή συνέπεια των εκπαιδευτικών). Ωστόσο και αυτή η προσπάθεια δεν ολοκληρώθηκε στη λογική της αποφυγής του πολιτικού κόστους από το Υπουργείο Παιδείας με την κατάργηση του Π.Δ. 152⁶² και τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης που αφορά μόνο τα στελέχη εκπαίδευσης (Ν. 4547/2018)⁶³. Ειδικότερα, όσον αφορά την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προβλέπεται αξιολόγηση μόνο των Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων από τον συντονιστή του εκπαιδευτικού έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης με τη σύνταξη εκθέσεων και από τους εκπαιδευτικούς με ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Μολονότι δεν έχει τεθεί ακόμα σε εφαρμογή, διαφαίνεται άλλη μια προσπάθεια αποσπασματικής αξιολόγησης, επιβαλλόμενη εκ των άνω χωρίς συλλογικότητα και συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας θέτοντας ερωτήματα αξιοκρατίας, αξιοπιστίας και σκοπιμότητας. Άλλη μια «σισύφεια προσπάθεια»⁶⁴ που δεν προδικάζει θετικό αποτέλεσμα για την επιτυχία του εγχειρήματος.

Β) Αντικειμενικός-«επιστημονικός», λογιστικός απολογισμός. Πρόκειται για τεχνοκρατικό-ανταγωνιστικό μοντέλο αξιολόγησης που επηρεάζεται και

59 Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές*, Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ) τόμοι 1 & 2, σ. 43.

60 Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240 τ. Α' /5-11-2013), *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: <https://tinyurl.com/kptywfwf> (προσπελάστηκε 15-5-2019)

61 Αναστασίου, Μ. Φ. (2014), Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Στο: *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Επιστημονικών-Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 2, σ. 66.

62 Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240 τ. Α' /5-11-2013), *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*. Στο: <https://tinyurl.com/kptywfwf> (προσπελάστηκε 15-5-2019)

63 Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102 τ. Α' /12-6-2018), *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Στο: <https://tinyurl.com/y3vhsrswf> (προσπελάστηκε 15-5-2019)

64 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Έλλην.

προσαρμόζεται στο πλαίσιο της φιλελεύθερης οικονομίας και ελεύθερης αγοράς και αντιμετωπίζει το σχολείο ως «*επιχείρηση*». Είναι μια εξωτερική αξιολόγηση σε αποκεντρωμένα συστήματα που αναλαμβάνουν κεντρικοί οργανισμοί με σκοπό την παρακολούθηση και κατάταξη των σχολείων με μετρήσιμα και συγκρίσιμα στοιχεία με βάση τα αποτελέσματα επίδοσης των μαθητών τους σε τεστ αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν λόγο στους γονείς -πολίτες, οι οποίοι ως «*καταναλωτές*» έχουν την ευκαιρία να αποφασίσουν και να επιλέξουν την καλύτερη σχολική μονάδα για τα παιδιά τους. Σκοπός αυτού του μοντέλου αξιολόγησης είναι να επιβληθεί κοινωνικός έλεγχος και να εξασφαλισθούν για όλη την κοινωνία ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, δημιουργεί κλίμα ανταγωνισμού και ανισότητας αναφορικά με την κατάταξη των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Γ) **Αυτοέλεγχος-Αυτοαξιολόγηση.** Πρόκειται για συμμετοχικό μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης, όπου όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας εμπλέκονται, γιατί αυτοί είναι οι καλύτεροι γνώστες της κατάστασης. Σκοπός του είναι ο εντοπισμός των αδυναμιών, όχι όμως για τον έλεγχο αλλά για τη βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων γενικότερα μέσα από τη λήψη αποφάσεων για δράσεις που προγραμματίζονται και υλοποιούνται στο κάθε σχολείο. Στο μοντέλο αυτό κεντρική σημασία έχει η κάθε σχολική μονάδα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

Επίσης, με κεντρικό άξονα τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει και υλοποιεί την αξιολόγηση ως προς το αξιολόγηση αντικείμενο διακρίνονται δύο γενικοί τύποι αξιολόγησης της εκπαίδευσης: εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση⁶⁵. Η εξωτερική αξιολόγηση εκτελείται από φορέα ανώτερης διοικητικής βαθμίδας που δε σχετίζεται με το σχολείο, σε τοπικό, περιφερειακό ή και εθνικό επίπεδο. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται σε: Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση όπου οι ανώτεροι αξιολογούν τους κατώτερους και Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση όπου οι παράγοντες της σχολικής μονάδας πραγματοποιούν την αξιολόγηση και οργανώνουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυση των προβλημάτων. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στροφή από την εξωτερική στην εσωτερική αξιολόγηση.

Τέλος, η αξιολόγηση, σε σχέση με τον χρόνο που πραγματοποιείται, διακρίνεται σε: προκαταρκτική, ενδιάμεση-διαμορφωτική και τελική-αθροιστική. Η διαμορφωτική-διαγνωστική αξιολόγηση στόχο έχει τη βελτίωση, την καθοδήγηση, την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη μέσα από μια διαδικασία με συνέχεια, ενώ η τελική-συνολική αξιολόγηση σκοπό έχει διαπιστώσεις και την απόδοση λόγου και ευθύνης⁶⁶.

65 Σολομών, Ι. (1999), *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Αθήνα: Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 15.

66 Nevo, D. (1986), Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E.

4. Συμπερασματικές κρίσεις

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση αφενός προσελκύει το ενδιαφέρον και θέτει προκλήσεις και αφετέρου εγείρει προβληματισμούς, ενστάσεις, προκαλεί αντιπαραθέσεις και αντιδράσεις. Με την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η αξία και η σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως παραγόντων εκπαιδευτικού έργου ποιότητας που παρέχεται στη σχολική μονάδα με βάση ιεραρχημένα κριτήρια. Προσεγγίσθηκε η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγησή τους και οι προϋποθέσεις που επιβάλλεται να ισχύουν για αποτελεσματική αξιολόγηση που δεν θα προβληματίζει, δεν θα προκαλεί καχυποψία για τον σκοπό της και δεν θα εγείρει αντιστάσεις. Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες από την επίσημη Πολιτεία για την εφαρμογή της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες όμως δεν έχουν τελεσφορήσει, αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα σύνθετα προβλήματα της εκπαίδευσης. Δεν έχει επιτευχθεί ένα είδος συναίνεσης και συναντίληψης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την Πολιτεία για τον ρόλο του εκπαιδευτικού, του σχολείου και την αναμόρφωση των λειτουργιών του. Δεν έχει γίνει αποδεκτό ένα σύστημα αξιολόγησης όπου θα λαμβάνονται υπόψη οι ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες για την ενίσχυση της ποιοτικής αναβάθμισης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και της συνεισφοράς του σχολείου στην παρεχόμενη εκπαίδευση των μαθητών με κοινωνική λογοδοσία.

Οι αρνητικές εμπειρίες από την αξιολόγηση του παρελθόντος και τις παλινωδίες εφαρμογής της έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση μιας αντιφατικής στάσης των εκπαιδευτικών. Από τη μία είναι θετικοί στην εφαρμογή της αξιολόγησης αναγνωρίζοντας τη συμβολή της στην ανανέωση και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, πολύ περισσότερο σε μια εποχή ραγδαίων επιστημονικών και τεχνοοικονομικών εξελίξεων. Ιδιαίτερα θετική είναι η στάση τους στην αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Από την άλλη όμως είναι επιφυλακτικοί στον βαθμό που η αξιολόγηση ενδεχομένως θα αποτελέσει το μέσο για τη χειραγώγησή τους, την καθήλωση των μισθολογικών απολαβών και την απόλυσή τους. Ζητούν πρωτίστως τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας, την ενημέρωση και τα αντικειμενικά κριτήρια κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης όπου θα λαμβάνονται υπόψη και οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, οι υποδομές του σχολείου, οι συνθήκες εργασίας, το πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και της εκπαίδευσης γενικότερα. Αντιδρούν στη σύνδεση της αξιολόγησης τους με τις μισθολογικές τους απολαβές και την επαγγελματική τους εξέλιξη, αλλά επιθυμούν να λειτουργεί ως μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου και αντιμετώπισης των αδυναμιών μέσα από επιμορφώσεις και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Καταλήγοντας και λαμβάνοντας υπόψη τις παραδοχές και τους

προβληματισμούς που αναδεικνύονται από τα βιβλιογραφικά δεδομένα η συγγραφέας θεωρεί ότι τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών την οποία φαίνεται να αποδέχονται και οι εκπαιδευτικοί. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δύναται να εφαρμοσθεί και να αποδώσει θετικά αποτελέσματα στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον πληρούνται βασικές προϋποθέσεις:

- Η σημασία της αξιολόγησης πρέπει να ενδυναμωθεί στη συνείδηση των εμπλεκόμενων με κανόνες δεοντολογίας, δικαιοσύνης και ηθικής, με αντικειμενικά, μετρήσιμα, έγκυρα και αξιόπιστα κριτήρια.
- Η πολιτεία θα πρέπει να έχει έναν ξεκάθαρο και σαφή προσανατολισμό υλοποίησης της αξιολόγησης χωρίς αιφνιδιασμούς, αποσπασματικές προτάσεις, μέσα από έναν ειλικρινή διάλογο και κλίμα εμπιστοσύνης με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και συστηματική ενημέρωση και προετοιμασία. Προς την κατεύθυνση αυτή πολλά θα είχε να προσφέρει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα, τον ρόλο και τα είδη της αξιολόγησης.
- Η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα. Να μην εγείρει καχυποψία για τον σκοπό της και να μην αποτελεί μέσο χειραγώγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Κύριος σκοπός της θα πρέπει να είναι η ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους και εν τέλει, με στοχευμένες παρεμβάσεις, η βελτίωση και αναβάθμιση του έργου τους. Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η προσαρμογή των προγραμμάτων, των μεθόδων και των τεχνικών διδασκαλίας θα συνέβαλαν ώστε η αξιολόγηση να λειτουργήσει αποτελεσματικά.
- Η εφαρμογή ενός μεικτού μοντέλου αξιολόγησης, το οποίο να συνδυάζει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου σε πρώτη φάση και την εξωτερική αξιολόγηση σε δεύτερη φάση, θα ήταν σημαντική για να διασφαλιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σοβαρή, συστηματική και οργανωμένη πράξη στην εκπαιδευτική λειτουργία, η οποία όμως πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τέτοια και να έχει διάρκεια. Η καλλιέργεια και η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης και αυτοβελτίωσης είναι αναγκαία στον χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα μετά από την απουσία αξιολόγησης για δεκαετίες στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης, για την ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης, ευρείας συναίνεσης στους σκοπούς της αλλά και αισθήματος ευθύνης στους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε, (2016), *Εκθεση: Προτάσεις και Πεπραγμένα*. Μαρούσι.

- Αθανασίου, Λ. & Χαμπηλομάτη, Π. (2006), Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Στο: *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. (Ιωάννινα, 12-14/5/06) σ.σ. 2-10.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.(2005), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Μ. Φ. (2014), Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Στο: *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Επιστημονικών-Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 2, σ.σ. 63-75.
- Αναστασίου, Μ. Φ. (2016), Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (επιμ.), (2016), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Τόμος Β΄. Πρακτικά 9^{ου} Πανελλήνιου συνεδρίου, Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Ζεφύρι: Διάδραση, σ. σ. 51-66.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τόμ.13, σ.σ. 135-151.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,σ.σ.391-436.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017), Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) (2017), *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και Προοπτικές*, Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Επιθεώρησης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΕΕΕΑ) τόμοι 1 & 2, σ.σ. 43-75.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κρανά, Δ. & Βρυωνίδης, Μ. (2017), Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, τόμ.1, σ. σ. 93-113.
- Κρέκης, Δ. (2012), Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο

- Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001), Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 2, σ.σ.81-90.
- Παπακωνσταντίνου, Π. & Κολουμπάρη, Τ. (2017), Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνοκρατικής πολιτικής. Στο: *Νέα Παιδεία*, τόμ. 163, σ.σ. 23-48.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο: Κριτική Ανάλυση. Υλικό Στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Σολομών, Ι. (1999), *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Αθήνα: Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσέμπα, Χ. (2015), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., (2012), *Πρόταση για ένα Σύστημα Αξιολόγησης της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα.
- Χαρίσης, Α. (2007), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τόμ. 12, σ.σ.159-169.

Ξενόγλωσση

- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004), *Assessing Teacher Effectiveness: Different Models*. London: Routledge Falmer/Routledge.
- Clement, J. (2014), Managing mandated educational change. In: *School Leadership and Management*, 34 (1), p.p.39-51.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000), *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- I.R.M.A. (2016), *Teacher Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, Volume III, USA: Information Science Reference.
- Iwanicki E. (1990), Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman & L. Darling-Hammond, (eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary teachers*. Newbury Park, CA: Corwin Press Inc, p.p.158-175.
- Iwanicki, E. F. & Rindone, D. A. (1995), Evolution of teacher evaluation policy. In D. L. Duke, (ed.), *Teacher Evaluation Policy: From Accountability to Professional Development*. N.Y.: State University of New York press.

- James, C. & Connoly, U. (2000), *Effective Change in Schools*. London: Routledge Falmer.
- Nevo, D. (1986), Conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. In E. House (ed.), *New Directions in Educational Evaluation*. Lewes: Falmer Press.
- O.E.C.D. (2009α), *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. OECD publishing.
- O.E.C.D. (2009β), *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. OECD publishing.
- O.E.C.D. (2013), *International Summit on the Teaching Profession Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD publishing.
- Peterson, K. D. (2000), *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Direction and Practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Scriven, M. (2003), Evaluation theory and metatheory. In: T. Kellaghan, & D.L. Stufflebeam, (eds), *International Handbook of Educational Evaluation: Part One: Perspectives*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. L. (1995), *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Kluwer Academic Publisher.
- Stronge, J. (2010), *Evaluating What Good Teachers Do: Eight Research-based Standards for Assessing Teachers Excellence*. N.Y.: Eye On Education.
- Tucker, D. P. & Stronge, H. J. (2005), *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ιστοσελίδες

- Κασσωτάκης, Μ. (2011), *Η αξιολόγηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: <https://tinyurl.com/y6mam8h4> (προσπελάστηκε 8-4-2019).
- Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144 τ. Α' /7-12-1982), *Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Στο: <https://tinyurl.com/y3t9yl9h> (προσπελάστηκε 15-5-2019)
- Νόμος 4547/2018(ΦΕΚ 102 τ. Α' /12-6-2018), *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Στο: <https://tinyurl.com/y3vhsrww> (προσπελάστηκε 15-5-2019)
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240 τ. Α' /5-11-2013), *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: <https://tinyurl.com/kptywfw> (προσπελάστηκε 15-5-2019)

Σολομών, Ι. (1998), Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Στο: *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2. Στο: <https://tinyurl.com/y54nwuz9> (προσπελάστηκε στις 7-5-2019)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Μπαντούνα Μαρία** είναι Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.) Αγγλικής Γλώσσας και Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Δ.Ε.. Έχει αποφοιτήσει από τη Φιλοσοφική Σχολή Ε.Κ.Π.Α., τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας. Είναι κάτοχος δυο Μεταπτυχιακών Διπλωμάτων Ειδίκευσης «Σπουδές στην εκπαίδευση» και «Διοίκηση Εκπαίδευσης» (Education Management). Το επιστημονικό της ενδιαφέρον άπτεται θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και συμμετέχει με εισηγήσεις σε Πανελλήνια και Διεθνή Συνέδρια. Στοιχεία επικοινωνίας: mabad4250@yahoo.gr.

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Οργανισμός μάθησης και σχολείο

Περίληψη

Στην εποχή της καινοτομίας, της εξέλιξης της τεχνολογίας των πληροφοριών και των διαρκών αλλαγών, το σχολείο αντιμετωπίζει την ανάγκη να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης. που θα έχει όραμα, θα θέτει στόχους και θα μπορεί να προσαρμόζεται διαρκώς με επιτυχία στις νέες απαιτήσεις, ενώ παράλληλα θα είναι αποτελεσματικό. Ιδιαίτερο βιβλιογραφικό και ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζεται για το μετασχηματισμό του σχολείου ως οργανισμού μάθησης. Σκοπός της βιβλιογραφικής έρευνας είναι η προσέγγιση εννοιών όπως οργανισμός, οργανισμός μάθησης και η ανάδειξη του προβληματισμού σχετικά με τη δυνατότητα και την αναγκαιότητα λειτουργίας των σχολείων ως οργανισμών μάθησης σύμφωνα με τις πέντε αρχές του P. Senge¹. Διαφάνηκε ότι το σχολείο ως, εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να λειτουργεί με οργανωσιακά στοιχεία μάθησης. Είναι ανάγκη να υπάρξει περαιτέρω προβληματισμός και έρευνα για τις προϋποθέσεις των πρακτικών, αντιλήψεων και πλαισίων λειτουργίας για ένα σχολείο που μαθαίνει.

¹ Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολείο, Εκπαιδευτικός οργανισμός, Οργανισμός μάθησης, P.Senge

Learning organization and school

Abstract

In the age of innovation, evolution of information technology and continuous change, school faces the need to be transformed into a learning organization which has a vision, sets goals, and can adapt successfully to the new requirements, while at the same time is effective. A particular bibliographic and empirical research interest has been developed for the transformation of the school into a learning organization. The purpose of this literature review is to approach concepts such as organization, learning organization and highlight the concern about the possibility and necessity of schools functioning as learning organizations according to P. Senge's five principles. It has been revealed that school as an organization should function with organizational learning elements. There is a need for further reflection and research on the conditions of practices, the perceptions and the contexts for a school that learns.

Keywords: School, Educational Organization, Learning Organization, P. Senge

1. Εισαγωγή

Η ταχεία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχουν καταστήσει την καινοτομία και την αλλαγή απαραίτητες για όλους τους οργανισμούς συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων. Η ανάγκη για κοινωνική σύνδεση ενός οργανισμού με ενίσχυση της κοινότητας μάθησης οδήγησαν στην οργανωσιακή μάθηση που θα έδινε τη δυνατότητα στήριξης και ενίσχυσης των μελών για να διαχειριστούν την αλλαγή και την αβεβαιότητα². Οι οργανισμοί θα πρέπει να μπορούν να προσαρμόζονται σε αυτές τις αλλαγές και στην έκρηξη της γνώσης και να ενθαρρύνουν τη συνεχή βελτίωση³. Οι McLaughlin και Talbert⁴ σε έρευνές τους διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία ασχολούνται

2 Renshaw, P. D. (2003). Community and learning: contradictions, dilemmas and prospects. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol 24 (3), p.p.355-370. In: <https://goo.gl/B2DcSN> (accessed on 14/6/2019).

3 Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

4 McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993, March). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. Stanford University: *Center for Research on the Context of Secondary School Teaching*. p.p.5-25. In: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED357023.pdf> (accessed on 12/6/2019).

κυρίως με τη διδασκαλία ενώ τα ίδια τα σχολεία δεν συμμετέχουν στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Ο μετασχηματισμός των οργανισμών σε οργανισμούς μάθησης είναι αναγκαίος καθώς θα εστιάζει στη βελτίωση των ατόμων μέσα από την υποστήριξη της διαρκούς μάθησης, την ενθάρρυνση της έρευνας, του διαλόγου, του προβληματισμού, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δέσμευση σε ένα κοινό όραμα για να έχουν επιτυχία στους οργανωσιακούς στόχους με την καλύτερη προσαρμογή στις εξελίξεις^{5, 6, 7}.

Πολλοί ερευνητές πρότειναν το μετασχηματισμό και των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης για να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας και για να μπορούν να ανταποκριθούν στις συνεχείς εξελίξεις και αλλαγές^{8, 9, 10, 11, 12}. Αυτή η ανάγκη του μετασχηματισμού βασίζεται στην άποψη ότι τα σχολεία μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα της μάθησης και της σκέψης προκειμένου να προωθήσουν την καινοτομία και να διαχειριστούν τους διαθέσιμους πόρους για να ανταποκριθούν στις αλλαγές του περιβάλλοντος με καλύτερα αποτελέσματα στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών¹³.

2. Σχολείο και εκπαιδευτικός οργανισμός

Το σχολείο αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ένας θεσμός με στόχους και οργανωσιακά στοιχεία λειτουργίας. Ενταγμένο μέσα σε συγκεκριμένα κάθε φορά οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια λειτουργεί με ένα σύνολο κανόνων που απορρέουν από την νομοθεσία. Αυτό σημαίνει ότι δέχεται εισροές από το περιβάλλον με αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους επηρεάζοντας τα αποτελέσματα¹⁴. Επιδιώκει συγκεκριμένους σκοπούς

5 Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.

6 Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency, p.p. 211-218.

7 Watkins, K. & Marsick, V. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, Vol 5(2), p.p.51–132.

8 Brandt, B. (2003). Is this school a learning organization?. *Journal of Staff Development*, Vol 24(1), p.p.10–16.

9 Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organizational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, Vol 3(26), p.p.293–311.

10 Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.

11 Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency, p.p.240-241.

12 Watkins, K. & Marsick, V. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, Vol 5(2), p.p.51–132.

13 Williams, R., Brien, K.& LeBlanc, J. (2012). Transforming schools into learning organizations: supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #134. In: <https://goo.gl/7ec9RZ> (accessed on 9/6/ 2019), p.p. 1-27.

14 Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*,

διαθέτοντας την απαραίτητη δομή και οργάνωση. Επομένως το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπου μια ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης (για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού), σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις¹⁵.

Από τη μία έχουμε τις παραμέτρους του εσωτερικού περιβάλλοντος που το προσδιορίζουν και το επηρεάζουν (κτιριακή υποδομή, εκπαιδευτικοί, ηγεσία, μαθητές, γονείς) με διαφορετικές λειτουργίες, με καθιερωμένες σχέσεις και σκοπούς η υλοποίηση των οποίων γίνεται μέσα από δράσεις που έχουν σχεδιαστεί¹⁶. Από την άλλη έχουμε τις παραμέτρους του εξωτερικού περιβάλλοντος (γνώσεις των εκπαιδευτικών, νομοθεσία, φορολογούμενοι πολίτες, συνδικαλιστικές οργανώσεις, εκκλησία) που επηρεάζουν και έχουν σημαντική επίδραση στη λειτουργία του σχολείου¹⁷. Το σχολείο έχει σκοπό την παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων ικανοτήτων, την κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη και τη μεταβίβαση μιας κουλτούρας. Έτσι το σχολείο αποτελεί μια οργάνωση, έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ενταγμένο σε ένα σύστημα με καθιερωμένες σχέσεις, λειτουργίες και αλληλεπιδράσεις με τις παραμέτρους του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος με σκοπό την παροχή μάθησης στους μαθητές. Λειτουργεί δηλαδή ως οργανισμός με όρους ανοικτού συστήματος, όπου δέχεται εισροές και μέσα από διαδικασίες και λειτουργίες επιδιώκει επιθυμητές εκροές¹⁸. Ωστόσο υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις για το αν και κατά πόσο είναι δόκιμος ο όρος οργανισμός για το σχολείο λόγω της διαφορετικής λειτουργίας του¹⁹. Ενώ σε άλλους οργανισμούς έχουμε διακριτούς ρόλους και στόχους (εργαζόμενοι, πελάτες, αποτελέσματα – προϊόντα), στην περίπτωση του σχολείου δεν μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια ο σκοπός του σχολείου καθώς υπάρχει διαφοροποίηση στο πώς τον κατανοούν και τον προσλαμβάνουν οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η τοπική κοινωνία, η πολιτεία κ.ά. Επίσης δεν υπάρχει σαφής οριοθέτηση του αν στο σχολείο οι εργαζόμενοι είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί ή και οι μαθητές, αν το προϊόν είναι αποκλειστικά η παροχή μάθησης και ποιο θα μπορούσε το περιεχόμενό της καθώς και το αν οι πελάτες είναι μόνο οι μαθητές ή και οι γονείς, η τοπική κοινωνία κ.ά.^{20, 21}.

Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ.45-52.

15 Μητρόπουλος, Ι. (2018). Μάνατζμεντ/Διοίκηση Εκπαίδευσης. *Πανεπιστημιακές Παρουσιάσεις.Π.Μ.Σ.* Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. Στο: <https://eclass.pat.teiwest.gr> (προσπελάστηκε στις 16/6/ 2019).

16 Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ.σ.16-18.

17 Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ.31-33.

18 Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

19 Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. Στο: <https://goo.gl/kcMwag> (προσπελάστηκε στις 14/6/ 2019), σ.19.

20 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Ντισόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ.σ.33-38.

21 Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Π.Ι. Στο: <https://goo.gl/kcMwag>

Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις του σχολείου σε σχέση με άλλους οργανισμούς, το σχολείο διαθέτει τις βασικές δομές και λειτουργίες ενός οργανισμού με σκοπό την παροχή μάθησης στους μαθητές μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας για το οποίο υπάρχει αποδοχή από τους εμπλεκόμενους και όσους προσδοκούν επενδύοντας στην εκπαίδευση και θα πρέπει να υλοποιήσει αυτούς τους σκοπούς με αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο μέσα από μια ορθολογική διοίκηση²². Είναι απαραίτητο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να υπάρχει διαχείριση των υλικών και άυλων πόρων με ορθολογικό τρόπο για να βελτιωθούν οι υπηρεσίες που παρέχονται²³. Το πλαίσιο οργάνωσης, η ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί, το κλίμα που επικρατεί και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι στοιχεία του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού που επηρεάζουν σημαντικά και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη φοίτηση, στην πρόοδο και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση και ο έλεγχος για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου προσδιορίζουν και καθορίζουν τις ενέργειες και τις μεθόδους της σχολικής κοινότητας με όρους οργανωσιακής διοίκησης²⁴.

3. Η σχολική μονάδα ως μανθάνων οργανισμός

Οι διεθνείς κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, ιδιαίτερα όπως εμφανίστηκαν από τη δεκαετία του 1990, είχαν επίδραση και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αφορούσαν τα προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη Διοίκηση. Δημιουργήθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ρόλο του σχολείου, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αξιολόγηση, θέτοντας την ανάγκη μετασχηματισμού και προσαρμογής του στα νέα δεδομένα που επέφερε η κοινωνία της γνώσης²⁵. Ο Sarason²⁶ σημειώνει ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν αποτύχει. Με βάση τα στοιχεία, πολλές από αυτές είχαν περιορισμένη επιτυχία καθώς δεν είχε αναγνωριστεί όσο θα έπρεπε ότι υπάρχουν πηγές αντίστασης στις αλλαγές οι οποίες έχουν να κάνουν με την παραπληροφόρηση, το φόβο στο άγνωστο, την έλλειψη εμπιστοσύνης, την απουσία διαπροσωπικών σχέσεων, το φόβο απώλειας των κερτημένων και τα μη άμεσα ορατά οφέλη από τις αλλαγές²⁷. Στο πλαίσιο

[gl/kcMwaq](http://kcMwaq) (προσπελάστηκε στις 14/6/2019), σ.σ.19-20.

22 Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Chapman Pu, p.p.145-147.

23 Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση - Μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός, σ.σ.49-56.

24 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.65.

25 Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005) School Self evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol 8(3), p.p.253-272. In: <https://goo.gl/UNvFCh> (accessed on 20/6/2019).

26 Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Education Reform*. San Francisco. CA: Jossey-Bass, p.p.115-119.

27 Χριστοφίδου, Σ. (2012). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών*

αυτών των προκλήσεων και της προσπάθειας για αύξηση και βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, αποκτάει μεγάλο ενδιαφέρον ο μετασχηματισμός των σχολείων σε μανθάνοντες οργανισμούς. Μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις άρχισε να εμφανίζεται η ιδέα του οργανισμού μάθησης με τον Senge²⁸ ως κύριο θεμελιωτή για το χώρο των επιχειρήσεων. Ωστόσο, πολλές πτυχές της λειτουργίας του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού έχουν πολλά στοιχεία με έναν οργανισμό και τέθηκε η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του σε οργανισμό μάθησης καθώς παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο το οποίο ευνοεί την ενθάρρυνση και τη δυνατότητα των σχολείων να μπορούν να λειτουργούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται και να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της αλλαγής.

Σε ένα σχολείο ως μανθάνων οργανισμός, βασικό στοιχείο αποτελεί η μάθηση, η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, ιδεών και πρακτικών στα πλαίσια της ομαδικής συνεργασίας. Αυτό θα έχει θετικές επιπτώσεις όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία αλλά και στη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς μάθησης²⁹. Ως ανοικτό σύστημα το σχολείο θα πρέπει να είναι δεκτικό στις αλληλεπιδράσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις υιοθετώντας τις απαραίτητες αλλαγές, την καινοτομία και τη νέα γνώση που θα προκύπτει και μέσα από το σχολείο με την έρευνα, τον πειραματισμό, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν σε ομάδες-κοινότητες μάθησης προάγοντας τη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων και τη συνεργασία αναπτύσσοντας παράλληλα μια κουλτούρα που θα εναρμονίζει την επίτευξη των προσωπικών στόχων και φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών με τους στόχους και το όραμα του σχολείου³⁰. Η ηγεσία με τις πρακτικές της θα πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά, να ενισχύει τη συνεργασία και την ελεύθερη έκφραση, να επιβραβεύει τη δημιουργικότητα, να συντονίζει και να κατευθύνει με ξεκάθαρο όραμα και στόχους κάνοντας συμμετόχους και τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων και τη δέσμευσή τους για την υλοποίησή τους.

Όπου τα σχολεία λειτουργούν με όρους οργανωσιακής μάθησης τα αποτελέσματα για τους μαθητές είναι καλύτερα, καθώς όλα τα μέλη της σχολικής

δημοτικής εκπαίδευσης με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής, Κύπρος., σ.σ. 55-58.

28 Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

29 Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Vol 21(1), p.p.43-57. In: <https://goo.gl/FpiQLB> (accessed on 16/6/2019).

30 Vanhoof, J., Petegem, P.& Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, Vol 35 (1), 21–28. Ανακτήθηκε την 18^η Ιουνίου 2019. In: <https://goo.gl/E6Rf6t> (accessed on 18/6/2019).

κοινότητας δεσμεύονται σε μια διαρκή μάθηση μέσα από ομάδες εργασίας³¹. Η οργανωσιακή μάθηση δίνει προτεραιότητα στη μάθηση, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στη συμμετοχικότητα λήψης των αποφάσεων, στη δέσμευση, στο όραμα, στους στόχους, στη συνεργασία, στις νέες ιδέες, στην καινοτομία, στην κοινωνική λογοδοσία και στην ανάπτυξη συστημικής σκέψης όλων των μελών του οργανισμού. Ο οργανισμός θα μπορεί καλύτερα να χειριστεί τις όποιες αλλαγές και επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον. Η μάθηση ως προτεραιότητα μπορεί να δημιουργήσει μια κουλτούρα δεκτική των αλλαγών και αποτελεί σημαντική παράμετρος για την υιοθέτηση αλλαγών από τα σχολεία³².

4. Οι πέντε αρχές του P.M. Senge

Υπάρχουν πέντε αρχές οι οποίες όταν εφαρμόζονται μετατρέπουν τους παραδοσιακούς οργανισμούς σε οργανισμούς μάθησης³³. Αυτές οι αρχές δεν είναι νέες για τους ερευνητές, ωστόσο ο Senge³⁴ τις συστηματοποίησε φτιάχνοντας ένα θεωρητικό μοντέλο όπου ο συνδυασμός και η εφαρμογή και των πέντε αρχών οι οποίες είναι αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες μεταξύ τους: και θα συμβάλλουν στην οργανωσιακή μάθηση. Η εφαρμογή τους είναι δύσκολη και επίπονη διαδικασία και απαιτεί ιδιαίτερη αφοσίωση, επιμονή και χρόνο και για αυτό ο Senge την ονόμασε πειθαρχία (discipline). Οι ακόλουθες πέντε αρχές αφορούν:

- Την Προσωπική Ικανότητα (Personal Mastery).
- Τα Νοητικά Μοντέλα (Mental Models).
- Την Ομαδική Μάθηση (Team Learning).
- Το Κοινό Όραμα (Shared Vision).
- Τη Συστημική Σκέψη (Systems Thinking).

Σχήμα 1. Οι πέντε αρχές Οργανισμού μάθησης του P.Senge



31 Chan, K.H. (2009). Impact of intellectual capital on organisational performance: An empirical study of companies in the Hang Seng Index. *The Learning Organization*, Vol 16 (1), p.p.4-21.

32 Silins, H., & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, Vol 40(5), p.p.425-446.

33 Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

34 Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Οι πέντε αρχές του Senge για τον οργανισμό μάθησης με τη συμβολή των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οικοδομήσουν ένα σχολικό οργανισμό μάθησης, αρκεί να προσδιορίζονται οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτό, τα αποτελέσματα που αναμένονται, ο ρόλος της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών και οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων³⁵. Την άποψη αυτή υποστηρίζουν και άλλοι συγγραφείς. Οι Geijsel et al.³⁶ έχουν την άποψη πως η καινοτομία και η αναδιάρθρωση των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης ενθαρρύνουν τα μέλη του στις διαδικασίες της αλλαγής. Για τον Bierema³⁷ η ιδέα του οργανισμού μάθησης, παρέχει μια αναγεννητική επιρροή στην καλλιέργεια και την ανανέωση της αλλαγής για τη βελτίωση των σχολείων. Οι Isaacson και Bamburgh³⁸ θεωρούν πως είναι σημαντικό να εξεταστούν οι πέντε αρχές του Senge για την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της εκπαίδευσης.

4.1. Ανάπτυξη της προσωπικής ικανότητας στα σχολεία

Οι Seymour και West-Burnham³⁹ παρατήρησαν ότι τα παραδοσιακά σχολεία με τους γραφειοκρατικούς θεσμούς αναστέλλουν τη δημιουργία ενός οργανισμού μάθησης, ενισχύοντας κυρίως την προσωπική γνώση και την ατομική επαγγελματική εξέλιξη. Οι Frase και Conley⁴⁰ υπογραμμίζουν τη σημασία της προώθησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης για την καλλιέργεια οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία. Ο Fullan⁴¹ υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υπάρχει αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς μέσα από μακροπρόθεσμες διερευνητικές διαδικασίες που θα εστιάζουν στους στόχους του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών. Ο τομέας της γνώσης και της εμπειρίας πρέπει να περιλαμβάνει τη συνεργασία, τη διαδικασία της αλλαγής, τη σχολική κουλτούρα του προσωπικού και τη μάθηση των μαθητών. Ο May⁴² διαπιστώνει ότι εκπαιδευτικοί οργανισμοί σε ένα μεγάλο

35 Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents & Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday, p.p.310-311.

36 Geijsel, F., Slegers, P., Van Den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Vol 37 (1), p.p.130-166.

37 Bierema, L. (1999). The Process of the Learning Organisation: Making Sense of Change. *Educational Administration Abstracts*, Vol 34 (4), p.p.46-56.

38 Isaacson, N. & Bamburgh, J. (1992). Can Schools Become Learning Organisations?. *Educational Leadership*, Vol 50 (3), p.p.42-44.

39 Seymour, R. & West-Burnham, J. (1990). Learning Styles and Education Management: Part Two. *The International Journal of Educational Management*, Vol 4 (4), p.p. 22-26.

40 Frase, L. & Conley, S. (1994). *Creating learning Places for Teachers, Too*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p.p.48-49.

41 Fullan, M. (1995). The Evolution of Change and the New Work of the Educational Leader. *Educational Leadership and Change: An International Perspective*. Hong Kong: University Press, p.p.15-28.

42 May, S. (1994). Beyond Super Secretary Courses. *Canadian Journal of University Continuing Education*, Vol 20 (2), p.p.45-54.

βαθμό επικεντρώνονται στις ανάγκες για θεσμικές αλλαγές και δεν ασχολούνται όσο θα έπρεπε και με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα ώστε να υπάρχουν προγράμματα προσανατολισμένα στον άνθρωπο που να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να κάνουν εκείνες τις επιλογές που θα τους είναι χρήσιμες. Μόνο τότε μπορούν να επιτευχθούν μακροπρόθεσμα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο Tan⁴³ υποστηρίζει ότι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου. Χρειάζονται πρακτικές και δράσεις από τα σχολεία που να προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα και αξιολογήσεις προωθώντας μια κουλτούρα μάθησης και εμπλουτισμού των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μετατρέποντας τα σχολεία σε μανθάνοντες οργανισμούς.

4.2. Ανάπτυξη κοινού οράματος στα σχολεία

Οι Caldwell και Spinks⁴⁴ αναφέρονται στο σχολικό όραμα ως μια νοητική εικόνα του με την οποία τα μέλη επιθυμούν να είναι το σχολείο στο μέλλον. Οι Licata & Harper, (2001).⁴⁵ επισημαίνουν ότι η καθιέρωση κοινού οράματος είναι ζωτικής σημασίας για το μετασχηματισμό των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης. Το όραμα στην ουσία έχει να κάνει με τον σκοπό και την μελλοντική προοπτική του σχολείου ως αποτέλεσμα μιας συλλογικής διαμόρφωσης με βάση τις ανάγκες της διδασκαλίας και της μάθησης (Barnet & McCormick, 2004)⁴⁶. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή⁴⁷ θα συμβάλλει στη διαμόρφωση νέου χαρακτήρα του σχολείου, σε νέο τρόπο σκέψης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, την αποτελεσματικότητα και τις επιδόσεις των μαθητών. Σχετικά με την εφαρμογή των καλύτερων στρατηγικών για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, ο Senge⁴⁸ διαπιστώνει πως όσο οι άνθρωποι μιλούν, το όραμα γίνεται πιο ξεκάθαρο και έτσι θα μεγαλώνει ο ενθουσιασμός για τα οφέλη του. Χρειάζεται όμως χρόνος, διάλογος και προβληματισμός για να αναπτυχθεί ένα πραγματικό κοινό όραμα για τον οργανισμό.

43 Tan, C.Y. (2000). High-performance Human Resource Strategies in Learning Schools. *The Learning Organisation: An International Journal*, Vol 17 (1), p.p.32-39.

44 Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: Falmer Press, p.p.55-56.

45 Licata, J. W. & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Education Administration Quarterly*, 6, 265-287.

46 Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.

47 Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.155.

48 Senge, P.M.(1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency, p.p.211-218.

Οι Clemernt & Vandenberghe⁴⁹ θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να περιορίζονται στο χώρο της τάξης ως αναμεταδότες γνώσεων, αλλά να υπάρχει και ανατροφοδότηση και από τους ίδιους τους μαθητές. Στη συνέχεια θα πρέπει να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και γνώσεων με τους άλλους συναδέλφους προωθώντας περαιτέρω την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το σχολικό όραμα θα πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τις αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον και να είναι κοινό για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Οι Davies και Ellison⁵⁰ συνδέουν την ανάπτυξη του σχολικού οράματος και των στόχων με σημαντικές πτυχές της μάθησης. Η σχέση αυτή μπορεί να εξασφαλίζει ότι τα σχολεία θα μαθαίνουν να σχεδιάζουν με αποτελεσματικότητα χωρίς να υπάρχουν κενά μεταξύ του σχεδιασμού και της εφαρμογής στην πράξη. Ο σχεδιασμός και ο καθορισμός των στόχων θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει άτομα που υιοθετούν τον τρόπο σκέψης για την προοπτική στο μέλλον σχετικά με τον προσανατολισμό του σχολείου με χρονικό ορίζοντα από πέντε ως δέκα χρόνια. Επιπρόσθετα, ο Glickman⁵¹ επισημαίνει ότι η διδασκαλία και η μάθηση θα πρέπει να αποτελούν τον κύριο στόχο των σχολείων όπου το σχολικό όραμα και οι στόχοι του σχολείου θα επικεντρώνονται στην αποτελεσματική διδασκαλία και την υψηλή απόδοση των μαθητών. Τα σχολεία θα πρέπει να διαμορφώσουν ένα είδος συμφωνίας σύμφωνα με τις απόψεις και τις πεποιθήσεις της σχολικής κοινότητας για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όταν το προσωπικό του σχολείου και οι μαθητές μοιράζονται ένα κοινό όραμα και δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων, αναπτύσσεται μια δυναμική που μπορεί να προσελκύσει και άλλα άτομα εκτός σχολείου τα οποία μπορούν να βοηθήσουν ως εθελοντές ή να συμμετέχουν σε ορισμένες λειτουργίες του σχολείου δίνοντάς τους την αίσθηση συμμετοχής ως μέρος της σχολικής κοινότητας που συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου.

4.3. Ανάπτυξη νοητικών μοντέλων στα σχολεία

Το παραδοσιακό νοητικό μοντέλο σχετικά με τη φύση της γνώσης και τον ρόλο της διδασκαλίας για τους μαθητές, έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την υπάρχουσα κατάσταση στα σχολεία. Η διδασκαλία φαίνεται να αποτελεί μια διδακτική διαδικασία μηχανιστικού χαρακτήρα όπου οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τις νέες γνώσεις και πληροφορίες στους μαθητές και στη συνέχεια ακολουθεί η αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίοι θα πρέπει να αποδείξουν ότι γνωρίζουν αυτές

49 Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 21(1), 43-57.

50 Davies, B. & Ellison, L. (2001). Organisational Learning: Building the Future of a School. *The International Journal of Educational Management*, Vol 15(2), p.p.78-85.

51 Glickman, N.S.(1993). *Deaf identity development: construction and validation of a theoretical model*. Doctoral Dissertations 1896.

τις γνώσεις και πληροφορίες. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάσκουν μια καθορισμένη διδακτέα ύλη, σύμφωνα με προδιαγραφμένα πρότυπα και αρχές ως εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Ωστόσο οι αντιλήψεις και απόψεις που έχουν οι άνθρωποι και ο τρόπος σκέψης επηρεάζουν τη μάθηση. Εάν οι άνθρωποι δεν θέλουν αλλαγές και τον αναστοχασμό πάνω στις πεποιθήσεις τους, θα έχουν ελάχιστα κίνητρα για να μάθουν.

Ο Mitchell⁵² σε έρευνα δράσης για την οργανωσιακή μάθηση σε καναδικό δημοτικό σχολείο, διαπίστωσε ότι οι προσωπικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους στη μάθηση. Μερικοί αποχώρησαν από την ομάδα μελέτης, γιατί δεν ήθελαν να δοκιμάσουν νέους τρόπους σκέψης και μεθοδολογίες πάνω σε θέματα διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που είχαν συνειδητοποιήσει ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούσαν δεν ήταν ικανοποιητικές και λειτουργικές, ήθελαν να μάθουν. Έδειξαν ότι διαθέτουν μια ευελιξία σκέψης και ήταν πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες ιδέες και τρόπους μάθησης.

Παρομοίως, ο Ronsenholtz⁵³ σε έρευνα με εκπαιδευτικούς, διαπίστωσε ότι τα θετικά νοητικά μοντέλα είναι πιο ευνοϊκά για τη μάθηση και οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν ότι η διδασκαλία είναι δύσκολη και χρειάζονται βοήθεια και στήριξη. Ο προβληματισμός και ο διάλογος είναι απαραίτητα στοιχεία καθώς δίνει τη δυνατότητα σε ανθρώπους που έχουν παγιωμένες αντιλήψεις, πεποιθήσεις και αξίες, να τις μοιραστούν ελεύθερα και ανοιχτά με τους άλλους, να τις επαναπροσδιορίσουν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις. Ο Fullan⁵⁴ επισημαίνει την αναγκαιότητα της κριτικής σκέψης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις οργανωσιακές διαδικασίες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τις όποιες εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές και να λειτουργήσουν προληπτικά. Ο προβληματισμός και ο διάλογος δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν απόψεις σχετικά με θέματα διδασκαλίας, των διδακτικών τεχνικών και του προγράμματος σπουδών. Θα τους βοηθήσει να αμφισβητήσουν τον δικό τους τρόπο σκέψης και λειτουργίας προκειμένου να εξελιχθούν υιοθετώντας νέες στάσεις, καινοτόμες δράσεις, αρχές, αξίες και μεθόδους διδασκαλίας που εναρμονίζονται με τους στόχους και το όραμα του σχολείου. Ο διάλογος για να μπορεί να πραγματοποιηθεί και να έχει αποτελέσματα, θα πρέπει να γίνεται σε πλαίσια σεβασμού των διαφορετικών απόψεων και της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων. Να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχή της διαφορετικότητας των απόψεων και να στηρίζονται μέσω της ενθάρρυνσης όσοι δυσκολεύονται ή νιώθουν άβολα να εκφράζουν σκέψεις και αντιλήψεις που μπορεί να

52 Mitchell, C. (1995). *Teachers Learning Together. Organisational Learning in an Elementary School*. Saskatoon: University of Saskatchewan, p.p.38-39.

53 Ronsenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman, p.p.35-46.

54 Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Education Reform*. London: Falmer, p.p.54-61.

θεωρούνται αστήριχτες με επιχειρήματα⁵⁵. Όταν υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη και η πεποίθηση ότι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί θα επιδείξουν σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις με σκοπό να παρέχουν ανατροφοδότηση, δημιουργείται μια ψυχολογική ασφάλεια για τους εκπαιδευτικούς⁵⁶.

Στον οργανισμό μάθησης δεν έχουμε απλά την εφαρμογή μιας νέας γνώσης, αλλά ταυτόχρονα προωθεί αυτή τη νέα και μέσα από αυτή μαθαίνει. Με αυτό τον τρόπο η νέα γνώση μετατρέπεται σε καινοτομική, αξιολογείται και μελετάται συνεχώς, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά για τη μάθηση⁵⁷.

4.4. Ανάπτυξη της ομαδικής μάθησης τα σχολεία

Η ομαδική μάθηση δεν είναι ένα φαινόμενο που συναντά κανείς στα περισσότερα σχολεία. Συνήθως τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μόνοι και είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου υπάρχει ομαδική αλληλεπίδραση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ομαδική μάθηση έχει να κάνει με τους εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονται απομονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν συνέχεια μεταξύ τους και ενσωματώνουν δραστηριότητες μάθησης και εργασίας όσο το δυνατόν συχνότερα⁵⁸. Κάτι τέτοιο μπορεί να ωφελήσει πάρα πολύ το σχολείο καθώς η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά μέσα από ένα περιβάλλον ομαδικής μάθησης με κοινά πρότυπα όπου οι ενέργειές τους αποσκοπούν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να μάθουν νέες μεθόδους για τη διδασκαλία, να δημιουργήσουν καινοτόμες μαθησιακές δραστηριότητες και να οικοδομήσουν μια κουλτούρα επικοινωνίας και συμμετοχής και για τα νέα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ομαδική μάθηση επικεντρώνεται στη μάθηση των μαθητών και δημιουργεί μια συλλογική ευθύνη για τη λειτουργία και τη βελτίωση του σχολείου. Η Lieberman⁵⁹ υποστηρίζει ότι, σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε δίκτυα τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών. Αν και η ατομική μάθηση είναι απαραίτητη ως έναν βαθμό, ωστόσο η συμβολή της στην οργανωσιακή μάθηση είναι περιορισμένη καθώς η μάθηση σε έναν οργανισμό δεν μπορεί να λογίζεται ως το άθροισμα των επιμέρους ατομικών γνώσεων, αλλά προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών του, την ανταλλαγή των ιδεών, των

55 Calvert, G., Marshall, L. & Mobley, S. (1994). Grasping the Learning Organization. *Training*, Vol 6 (48), p.p.38-44.

56 Ronsenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman, p.p.27-28.

57 Μαραμπέα, Α. & Δάρρα, Μ. (2015) *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα, σ.σ. 89-90.

58 Iles, P.A. (1994). Developing Learning Environments: Challenges for Theory, Research and Practice. *Journal of European Industrial Training*, Vol 18 (3), p.p.3-9.

59 Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities, Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, Vol 51(3), p.p.221-227. In: <https://eric.ed.gov/?id=EJ613870> (accessed on 13/6/2019).

απόψεων, των αντιλήψεων, και των πληροφοριών με κοινωνικές προεκτάσεις προσδίδοντας την αίσθηση μιας συλλογικής ταυτότητας με κοινό όραμα⁶⁰.

Σύμφωνα με τον Senge⁶¹, μία από τις συνέπειες της ομαδικής μάθησης είναι η δημιουργία επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων. Η κοινότητα μάθησης ενισχύει την επεξεργασία της γνώσης στο σχολείο και βελτιώνει την ικανότητα του σχολείου για οργανωσιακή μάθηση. Οι επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες έχουν αναγνωριστεί από τους Louis et al.⁶² για τη θετική συμβολή στη μάθηση. Τα πλαίσια λειτουργίας τους θα πρέπει να έχουν συμφωνηθεί συλλογικά ως επαγγελματική πρακτική για τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων, πεποιθήσεων και ιδεών σε θέματα μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών. Μέσα από το διάλογο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά ή αρνητικά τις πρακτικές που έχουν υιοθετήσει με στόχο μέσα από την αλληλεπίδραση, την ανατροφοδότηση και τη συνεργασία μεταξύ τους να προκύψει βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας αυτών των πρακτικών. Η συνεργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαδική μάθηση. Ο Louis⁶³ τονίζει ότι οι δραστηριότητες ομαδικής συνεργασίας σε επίπεδο σχολείου είναι σημαντικές για την οργανωσιακή μάθηση. Η συνεργασία και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν το σχολείο με σκοπό τη βελτίωσή τους αυξάνει το αίσθημα της αλληλεγγύης με το σχολείο και την αποτελεσματική διδασκαλία. Ο Fullan⁶⁴ υποστηρίζει ότι οι όποιες αλλαγές που θα πρέπει να γίνουν στα σχολεία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θα πρέπει πρώτα τα σχολεία να έχουν διαμορφώσει τις μαθησιακές κοινότητες όπου θα συμμετέχουν και θα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους. Μόνο έτσι οι εκπαιδευτικοί θα βγουν από την ατομική τους απομόνωση.

4.5. Ανάπτυξη συστημικής σκέψης στα σχολεία

Η έμφαση του Senge στη διασύνδεση των διαφόρων τμημάτων σε έναν οργανισμό και του Ronsenholtz⁶⁵ όπου υπάρχει αλληλεξάρτηση είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας για ένα σχολείο μάθησης. Η συστημική σκέψη φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στο σχολείο. Οι όποιες μεταρρυθμίσεις είναι πιθανόν να αλλάξουν μόνο ορισμένες πτυχές του σχολείου

60 Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture and feasibility. *Journal of Management Learning*, (31), p.p.181-196.

61 Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency, p.p.262-265.

62 Louis, K.S., Marks, H. and Kruse, S.D. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*. Vol.33 (4), p.p.757-798.

63 Louis, K.S. (1994). Beyond Managed Change. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.5 (1), p.p.2-24.

64 Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Education Reform*. London: Falmer, p.p.88-89.

65 Ronsenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman, p.p.223-228.

εκτός και αν το σχολείο αρχίσει να λειτουργεί με μια ολιστική αντίληψη⁶⁶. Οι Senge et al.⁶⁷ επισημαίνουν πως όταν οι Διευθυντές φροντίζουν για τις σχολικές αλλαγές, θα πρέπει να λειτουργούν με βάση τη συστημική σκέψη, να εστιάζουν όχι μόνο σε επιμέρους λύσεις, αλλά και στην οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων και δομικών αλλαγών. Να καθιερώσουν μηχανισμούς και διαδικασίες που θα επιτρέπουν στους ανθρώπους να μιλήσουν σε όλα τα επίπεδα και τμήματα για τις μεταρρυθμίσεις που θέλουν για το σχολείο και τι είδους υποστήριξη χρειάζονται τόσο μέσα στο σχολείο όσο και στους αρμόδιους φορείς της Πολιτείας και να μην είναι παθητικοί στο να δέχονται μόνο εντολές. Να δημιουργήσουν ένα δίκτυο υποστήριξης για το σχολείο με τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Η συστημική σκέψη έχει σαν αποτέλεσμα τα άτομα να αναπτύξουν ένα αίσθημα συμμετοχής στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τους Bartlett και Ghoshal⁶⁸ προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι σημαντικό όλα τα άτομα σε όλα τα επίπεδα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Η συστημική σκέψη επιτρέπει στο σχολείο να βλέπει πέρα από το δικό του πλαίσιο και να παρακολουθεί τις εξελίξεις και τη σχέση του με την ευρύτερη κοινότητα. Είναι αυτό για το οποίο αναφέρουν οι Argyris και Schön⁶⁹ ως συζήτηση στρατηγικού χαρακτήρα μεταξύ του οργανισμού και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Οι Louis και Kruse⁷⁰ προτείνουν στρατηγικές διάχυσης των ιδεών και των εμπειριών του σχολείου. Μπορεί να έχει να κάνει με την προβολή του έργου του και τη διάδοση των ιδεών του με δραστηριότητες, ομιλίες και εργαστήρια στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Θετική συμβολή στη μάθηση θα είχαν οι επισκέψεις σε άλλα σχολεία, η ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι επιδείξεις μαθημάτων ή η συμμετοχή σε συνέδρια. Αυτά θα είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την εκπαιδευτική κοινότητα και το ευρύτερο περιβάλλον.

5. Συμπεράσματα

Την τελευταία εικοσαετία κυρίως στο διεθνή χώρο υπάρχει έντονο ερευνητικό

66 Robertson, P.J., Wholstetter, P.& Mohrman, S.A. (1995). Generating Curriculum and Instructional Innovations Through School-based Management. *Educational Administration Quarterly*, Vol 31 (3), p.p.375-404.

67 Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents & Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday, p.231.

68 Bartlett, C. & Ghoshal, S. (1998). Transnational Management. In DeWit, B. & Meyer, R. *Strategy: Process Content Context*. London: International Thomson Learning, p.p.269-272.

69 Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organisational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, p.p.107-111.

70 Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1998). Creating Community in Reform: Images of Organisational Learning. *Organisational Learning in Schools*. Lisse. Netherlands: Swets & Zeitlinger, p.p.115-123.

ενδιαφέρον για τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά λειτουργίας στον χώρο της εκπαίδευσης κυρίως σε Αμερική, Αγγλία, Αυστραλία, Ιράν, Ιορδανία, Ισραήλ, Κορέα και Μαλαισία. Αντίθετα, στην Ελλάδα οι έρευνες που έχουν γίνει είναι αρκετά λιγότερες.

Αναδεικνύεται πως ο μετασχηματισμός του σε οργανισμό μάθησης θα συνιστούσε μια θετική προοπτική για την αναπροσαρμογή του σχολείου στα νέα δεδομένα προκειμένου να εξοπλιστεί ως ζωντανός οργανισμός με νέες οργανωσιακές δομές, κουλτούρα, αξίες, οράματα και στοχοθεσίες με πολυεπίπεδη συμμετοχικότητα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και των φορέων και θεσμών του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου αναφοράς του. Οι αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολλές και το εγχείρημα φαντάζει ως πρόκληση με πολλές δυσκολίες. Η κατανόηση και συνειδητοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης, της πολυπλοκότητας και των παραμέτρων που επιδρούν στην όποια αλλαγή και την καθιστούν βιώσιμη ή όχι. Η θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση ως πρώτο βήμα, πολλά θα είχε να προσφέρει και για την ελληνική πραγματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την άποψη του συγγραφέα του παρόντος άρθρου θα πρέπει να υπάρχει προσανατολισμός της δράσης για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης με:

- Την ανάπτυξη και την κοινή χρήση ενός οράματος με επίκεντρο την μάθηση όλων των μελών του της σχολικής μονάδας και κυρίως των μαθητών.
- Τη δημιουργία και υποστήριξη για τη δυνατότητα συνεχούς μάθησης όλου του ανθρώπινου δυναμικού.
- Τη δημιουργία μια κουλτούρας διερεύνησης καινοτόμων εφαρμογών και πειραματισμών σε θέματα διδασκαλίας και διδακτικής.
- Συστήματα συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων, πληροφοριών και γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στο σχολείο.
- Ανοιχτούς διάλους επικοινωνίας και συνεργασίας και με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.
- Ηγεσία που με τις πρακτικές και τις ικανότητές της να μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις και ανάγκες του σχολείου συμβάλλοντας στο μετασχηματισμό του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό.

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός έχει την ικανότητα και τη δυνατότητα να αλλάζει και να προσαρμόζεται διαρκώς σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον με νέα δεδομένα θέτοντας νέους στόχους κάθε φορά με τα μέλη του να μαθαίνουν ξεχωριστά και από κοινού για την υλοποίηση του οράματος που έχει τεθεί δεσμευτικά. Προς την κατεύθυνση αυτή χρειάζεται χρόνος, εμπιστοσύνη, δράση και καθοδήγηση όχι μόνο σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και τη στήριξη σε επίπεδο πολιτείας και όλων των ενδιαφερόμενων τοπικών

φορέων για την επιθυμητή κάθε φορά αλλαγή και καινοτομία και την ενίσχυση μια κουλτούρας μάθησης σε όλα τα επίπεδα στο χώρο του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνη.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Μαραμπέα, Α. & Δάρρα, Μ. (2015) *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως βασικός παράγοντας ανάδειξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα,
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (Νέα αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση - Μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organisational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Bartlett, C. & Ghosal, S. (1998). Transnational Management. In DeWit, B. & Meyer, R. *Strategy: Process Content Context*. London: International

- Thomson Learning.
- Brandt, B. (2003). Is this school a learning organization?.. *Journal of Staff Development*, Vol 24(1), p.p.10–16.
- Calvert, G., Marshall, L. & Mobley, S. (1994). Grasping the Learning Organization. *Training*, Vol 6 (48), p.p.38-44.
- Chan, K.H. (2009). Impact of intellectual capital on organisational performance: An empirical study of companies in the Hang Seng Index. *The Learning Organization*, Vol 16 (1), p.p.4-21.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 21(1), 43-57.
- Davies, B. & Ellison, L. (2001). Organisational Learning: Building the Future of a School. *The International Journal of Educational Management*, Vol 15(2), 78-85.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Chapman Pu.
- Frase, L. & Conley, S. (1994). *Creating learning Places for Teachers, Too*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (1995). The Evolution of Change and the New Work of the Educational Leader. *Educational Leadership and Change: An International Perspective*. Hong Kong: University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Education Reform*. London: Falmer.
- Geijsel, F., Slegers, P., Van Den Berg, R. & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Vol 37 (1), p.p.130-166.
- Glickman, N.S. (1993). *Deaf identity development: construction and validation of a theoretical model*. Doctoral Dissertations 1896.
- Iles, P.A. (1994). Developing Learning Environments: Challenges for Theory, Research and Practice. *Journal of European Industrial Training*, Vol 18 (3), 3-9.
- Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organizational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, Vol 3(26), p.p.293–311.
- Isaacson, N. & Bamberg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organisations?.. *Educational Leadership*, Vol 50 (3), p.p.42-44.
- Licata, J. W. & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Education Administration Quarterly*, 6, 265-287.
- Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1998). Creating Community in Reform: Images of Organisational Learning. *Organisational Learning in Schools*. Lisse. Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Louis, K.S., Marks, H. and Kruse, S.D. (1996). Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*. Vol.33 (4), p.p.757-798.
- Louis, K.S. (1994). Beyond Managed Change. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.5 (1), p.p.2-24.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- May, S. (1994). Beyond Super Secretary Courses. *Canadian Journal of University Continuing Education*, Vol 20 (2), p.p.45-54.
- Mitchell, C. (1995). *Teachers Learning Together. Organisational Learning in an Elementary School*. Saskatoon: University of Saskatchewan.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture and feasibility. *Journal of Management Learning*, (31), p.p.181-196.
- Robertson, P.J., Wholstetter, P.& Mohrman, S.A. (1995). Generating Curriculum and Instructional Innovations Through School-based Management. *Educational Administration Quarterly*, Vol 31 (3), p.p.375-404.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Education Reform*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents & Everyone Who Cares About Education*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Seymour, R. & West-Burnham, J. (1990). Learning Styles and Education Management: Part Two. *The International Journal of Educational Management*, Vol 4 (4), p.p.22-26.
- Tan, C.Y. (2000). High-performance Human Resource Strategies in Learning Schools. *The Learning Organisation: An International Journal*, Vol 17 (1), p.p.32-39.
- Watkins, K. & Marsick, V. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, Vol 5(2), p.p.51-132.

Ιστοσελίδες

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
Π.Ι. Στο: <https://goo.gl/kcMwaq> (προσπελάστηκε στις 14/6/ 2019).
- Μητρόπουλος, Ι. (2018). Μάνατζμεντ/Διοίκηση Εκπαίδευσης. *Πανεπιστημιακές*

- Παρουσιάσεις.Π.Μ.Σ.* Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. Στο: <https://eclass.pat.teiwest.gr> (προσπελάστηκε στις 16/6/ 2019).
- Clement, M. & Vandenberghe,R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Vol 21(1), p.p.43-57. In: <https://goo.gl/FpiQLB> (accessed on 16/6/2019).
- Hofman, R., Dukstra, N. & Hofman, A. (2005) School Selfevaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, Vol 8(3), p.p.253-272. In: <https://goo.gl/UNvFCh> (accessed on 20/6/2019).
- Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities, Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, Vol 51(3), p.p.221-227. In: <https://eric.ed.gov/?id=EJ613870> (accessed on 13/6/2019).
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993, March). Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals. Stanford University: *Center for Research on the Context of Secondary School Teaching*. p.p.5-25. In: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED357023.pdf> (accessed on 12/6/2019).
- Renshaw, P. D. (2003). Community and learning: contradictions, dilemmas and prospects. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol 24 (3), p.p.355-370. In: <https://goo.gl/B2DcSN> (accessed on 14/6/2019).
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school self-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, Vol 35 (1), p.p.21–28. In: <https://goo.gl/E6Rf6t> (accessed on 18/6/2019).
- Williams, R., Brien, K. & LeBlanc, J. (2012).Transforming schools into learning organizations: supports and barriers to educational reform. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #134, p.p.1-27. In: <https://goo.gl/7ec9RZ> (accessed on 9/6/2019).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος** είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70), Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου., Απόφοιτος Ε.Κ.Π.Α. Παιδαγωγικού τμήματος, Απόφοιτος Πάντειου Πανεπιστημίου, τμήματος Πολιτικών Επιστημών και Ιστορίας με μεταπτυχιακές σπουδές στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας–Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας «Διοίκηση Εκπαίδευσης» (Education Management). Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα είναι η συμμετοχή σε συνέδρια και αρθρογραφία σχετικά με την Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Στοιχεία επικοινωνίας: kzogopoulos@gmail.com.

Θεολόγου Στέλλα

Οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας σε περιπτώσεις έγγραφων καταγγελιών γονέων. Η περίπτωση του νομού Ροδόπης.

Περίληψη

Η προστασία των ατομικών δικαιωμάτων από τη διοίκηση κατοχυρώνεται στο Σύνταγμα σε σειρά διατάξεων. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 10 κατοχυρώνει το δικαίωμα της αναφοράς προς τις αρχές και τη διοίκηση. Στην παρούσα εργασία, αρχικά παρατίθεται η έννοια, το περιεχόμενο και η συνταγματική κατοχύρωση του δικαιώματος της αναφοράς καθώς και η προστασία του στην κείμενη νομοθεσία, στον Υπαλληλικό Κώδικα και στον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας. Στη συνέχεια, διερευνάται το δικαίωμα αναφοράς στο σχολικό πλαίσιο και σε σχέση με τις έγγραφες αναφορές/καταγγελίες γονέων προς τους διευθυντές σχολείων και εξετάζεται ο τρόπος αντιμετώπισης τους. Για τον σκοπό αυτό διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια στους διευθυντές των σχολείων της Ροδόπης με στόχο τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας. Απαραίτητη κρίθηκε η εξέταση του θέματος από νομοθετικής πλευράς -ισχύον νομικό καθεστώς- καθώς και από εμπειρικής -τρόπος δράσης και πρακτική των διευθυντών των σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: δικαίωμα αναφοράς, υπαλληλικός κώδικας, διευθυντές σχολείων, αναφορές γονέων

Principals' views on the implementation of the relevant legislation in the case of parents' petitions. The case of the prefecture of Rodopi.

Abstract

The Greek constitution stipulates, in articles 4-25, that administrative authorities have the obligation to protect human rights. In particular, article 10 refers to the right of petition in writing public authorities. In the first part of the present paper there is the definition of the particular right, its content and constitutional and legal protection, namely in reference to the legal framework pertaining to the particular right. In the second part of the paper the right to petition is examined within the school setting and in relation to the course of action undertaken by school principals. For this reason a questionnaire survey was administered in the area of Rodopi and the principals' views were examined. The present paper includes both the legal framework of the right to petition and the empirical aspect which involves the current practice of the school principals who were the subjects of the research.

Key words: the right to petition, civil servant code, school principals, parents' petitions

1. Εισαγωγή

Το δικαίωμα της αναφοράς στις Αρχές είναι μία ειδικότερη έκφραση της προστασίας των δικαιωμάτων του ατόμου από τη δημόσια διοίκηση. Αποτελεί τρόπο επικοινωνίας της διοίκησης με τους διοικουμένους και προστατεύεται, περιγράφεται και εξειδικεύεται μέσα από πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες έτυχαν επανειλημμένης νομοθετικής επεξεργασίας για μακρό χρονικό διάστημα, με υπέρτερη και βασικότερη μορφή προστασίας αυτή του Συντάγματος. Στον χώρο της εκπαίδευσης, η αναφορά συνήθως λαμβάνει τη μορφή έγγραφων καταγγελιών από γονείς στη διεύθυνση του σχολείου.

Είναι γεγονός ότι αναμένεται από τον κάθε διευθυντή να κατανοήσει την κείμενη νομοθεσία και να αντιμετωπίσει τα αιτήματα των γονέων. Αλλά για να ανταπεξέλθει σε αυτήν την πρόκληση οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι υπάρχουν συγκεκριμένες νομοθετικές διατάξεις, οι οποίες πρέπει να εφαρμοστούν. Στην παρούσα εργασία θεωρείται ιδιαίτερος σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών διότι οι απόψεις, παρόλο που έχουν χαρακτηριστεί ως ένα «προβληματικό κατασκευάσμα»¹, ως υποκειμενική έκφραση της προσωπικότητας, εξακολουθούν να θεωρούνται «οι καλύτεροι δείκτες των αποφάσεων που

1 «a messy construct» Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, σ. 309.

λαμβάνουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους»².

Υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ των απόψεων των ατόμων και του τρόπου δράσης τους³, πόσο μάλλον όταν αυτές οι απόψεις αφορούν την καθημερινή διοικητική τους πρακτική. Η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα απόψεων των διευθυντών σε σχέση με την εφαρμογή από αυτούς της διοικητικής νομοθεσίας, σε ειδικευμένα θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, όπως είναι οι καταγγελίες γονέων, οι οποίες αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση άσκησης του δικαιώματος του αναφέρεσθαι.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση Εννοιών

2.1.1. Το δικαίωμα της αναφοράς στο Σύνταγμα

Αναφορά είναι η έγγραφη προσφυγή προς την αρμόδια αρχή με σκοπό αυτή να εξετάσει ένα συγκεκριμένο θέμα. Το συγκεκριμένο δικαίωμα είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο. Σύμφωνα με το Σύνταγμα (άρθρο 10 παρ. 1), καθένας ή πολλοί μαζί έχουν το δικαίωμα, τηρώντας τους νόμους του κράτους να αναφέρονται εγγράφως στις αρχές, οι οποίες είναι υποχρεωμένες να ενεργούν σύντομα κατά τις κείμενες διατάξεις και να απαντούν αιτιολογημένα σε εκείνον που υπέβαλε την αναφορά, σύμφωνα με το νόμο. Μέσω της αναφοράς ζητείται ορισμένη ενέργεια ή παράλειψη της αρχής για το μέλλον.

Η άσκηση του δικαιώματος του αναφέρεσθαι ενεργοποιεί αντίστοιχες συνταγματικές υποχρεώσεις του αποδέκτη της αναφοράς. Ο συντακτικός νομοθέτης καθιερώνει δύο βασικές υποχρεώσεις των Αρχών: την υποχρέωση ενέργειας και την υποχρέωση απάντησης. Σύμφωνα με τη συνταγματική διάταξη οι Αρχές είναι υποχρεωμένες να προβούν σε ορισμένη ενέργεια. Από την άλλη πλευρά, η απραξία του αποδέκτη της αναφοράς συνιστά παραβίαση του Συντάγματος. Η Αρχή είναι υποχρεωμένη να ενεργήσει σύντομα, χωρίς καθυστέρηση που ενδεχόμενα θα μείωνε την σημασία ή θα καταργούσε το περιεχόμενο της αναφοράς. Επιπλέον, η Αρχή οφείλει να ενεργήσει σύννομα, τηρώντας τις κείμενες διατάξεις. Μετά την ολοκλήρωση των απαραίτητων ουσιαστικών και τυπικών ενεργειών, οι Αρχές έχουν την υποχρέωση να παρέχουν εμπειριστατωμένη απάντηση σε εκείνον που υπέβαλε την αναφορά.

2.1.2. Το δικαίωμα της αναφοράς και οι καταγγελίες γονέων

Οι έγγραφες καταγγελίες γονέων συνιστούν άσκηση του δικαιώματος του

2 Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, σ.307.

3 Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1). σ.66.

αναφέρεσθαι, όπως αυτό περιγράφεται στο άρθρο 10 του Συντάγματος. Μέσω των έγγραφων καταγγελιών οι γονείς ζητούν ορισμένη ενέργεια από τη διοίκηση του σχολείου ή παράλειψη ενέργειας για το μέλλον. Συνεπώς, οι διευθυντές των σχολείων, ως αποδέκτες, οφείλουν να προβούν στις ενέργειες που προσδιορίζονται από τον συντακτικό νομοθέτη. Τίθεται, επομένως, υποχρέωση τους να ενεργήσουν έγκαιρα και να απαντήσουν εμπεριστατωμένα χωρίς σημαντική καθυστέρηση.

2.2. Νομοθετικές διατάξεις και έγγραφος τύπος

2.2.1. Νομοθετικές διατάξεις για το δικαίωμα της αναφοράς

Η νομοθετική ρύθμιση της αναφοράς⁴ αφορά:

- α. Νόμος 149/1914 Ο Ν. 149/1914⁵ αφορά το δικαίωμα της αναφοράς στις Αρχές, που ασκείται ως ατομικό δικαίωμα το οποίο ανήκει σε κάθε ιδιώτη ή νομικό πρόσωπο “κατά της ενεργείας ή παραλείψεως αρχής τινός”. Η Διοίκηση “οφείλει εντός 30 ημερών από της λήψεως (της αναφοράς) να απαντήσει τω αναφερομένω γνωρίζουσα την επί της αιτιάσεως αυτού απόφασιν ή γενομένην ενέργειαν”. Εάν για την οριστική ρύθμιση της υπόθεσης κρίνει η Διοίκηση ότι απαιτούνται περαιτέρω ενέργειες, έχει τη δυνατότητα να προβεί σ’ αυτές και μετά την παρέλευση της παραπάνω προθεσμίας.
- β. Το άρθρο 2 παρ. 1 του Ν.Δ. 796/1971⁶ ορίζει ως αναφορά κάθε έγγραφο που περιλαμβάνει “αιτιάσεις κατά ενεργείας ή παραλείψεως αρχής τινος ή οργάνου αυτής” και με την οποία ο διοικούμενος μπορεί να ζητήσει τη διενέργεια μιας απλής “υλικής” πράξης ή την έκδοση μιας διοικητικής πράξης “δι’ οιοδήποτε προσφόρου μέσου”.
- γ. Κατά το άρθρο 25 του Υπαλληλικού Κώδικα ⁷ σε συνδυασμό με το άρ. 107 του Ν. 4057/2012⁸ «ο υπάλληλος είναι υπεύθυνος για την εκτέλεση των καθηκόντων του και τη νομιμότητα των υπηρεσιακών του ενεργειών» το οποίο συνεπάγεται την έναρξη πειθαρχικής διαδικασίας σε περίπτωση άρνησης εκτέλεσης των προβλεπόμενων ενεργειών σε περίπτωση αναφοράς.
- δ. Ν. 2690/1999 (ΦΕΚ Α’ 45/9.3.1999): Στον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας⁹,

4 Δαγτόγλου Π. Δ., (2010). Συνταγματικό Δίκαιο, Ατομικά Δικαιώματα. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν.Σάκκουλα.

5 Ν. 149/1914 “περί της εις απάντησιν υποχρεώσεως των δημοσίων αρχών επί των υποβαλλομένων αυταίς αναφορών”

6 ΝΔ 796/1971 “Περί ασκήσεως του κατά το άρθρο 20 (=10 Συντ. 1975) του Συντάγματος δικαιώματος του αναφέρεσθαι”. Πρβλ. <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c0d5184d-7550-4265-8e0b-078e1bc7375a/8184913.pdf>

7 Ν.3528/2007 Κώδικας Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.

8 Ν. 4057/2012 “Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου.”

9 Ν. 2690/1999 (ΦΕΚ Α’ 45/9.3.1999) Κύρωση του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις

στο άρθρο 4 αναφέρεται ότι «Οι διοικητικές αρχές, όταν υποβάλλονται αιτήσεις, οφείλουν να διεκπεραιώνουν τις υποθέσεις των ενδιαφερομένων και να αποφαίνονται για τα αιτήματά τους μέσα στην προθεσμία που τυχόν καθορίζεται από τις σχετικές ειδικές διατάξεις, αλλιώς μέσα σε προθεσμία εξήντα (60) ημερών». Επομένως, προκύπτει ότι οι διατάξεις του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας έχουν εκτελεστικό χαρακτήρα και εξειδικεύουν τον τρόπο δράσης της διοίκησης για την προστασία του δικαιώματος του άρθρου 10 του Σ.

Οι υπόαλληλοι είναι υποχρεωμένοι να απαντήσουν στον ιδιώτη που υπέβαλλε την αναφορά, αν παραλείψουν να συμμορφωθούν με τις υποχρεώσεις τους, όπως αυτές προβλέπονται στο άρθρο 10 του Συντάγματος και στο Ν.Δ. 796/1971, υπέχουν σύμφωνα με το άρθρο 5 του παραπάνω Ν.Δ. πειθαρχική ευθύνη, και, δυνητικά, ποινική και αστική ευθύνη, που μπορεί να επισύρει ακόμα την ποινή της αργίας ή της οριστικής παύσης. Ο ιδιώτης με την υποβολή αναφοράς δεν συνεπάγεται ότι έχει αξίωση για συγκεκριμένη απόφαση ή ενέργεια της διοίκησης αλλά εκκινεί μια διοικητική διαδικασία και δύναται να απαιτήσει μια απάντηση, για τον λόγο αυτό το δικαίωμα θεωρείται διαδικαστικό και όχι ουσιαστικό.

Πρέπει να σημειωθεί ότι το δικαίωμα του αναφέρεσθαι δεν τυγχάνει διεθνούς προστασίας και δεν αναφέρεται αυτοτελώς στην «Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» αλλά δίνεται η δυνατότητα προσφυγής προς τα όργανα της εθνικής αρχής για παραβίαση δικαιωμάτων και ελευθεριών σύμφωνα με το άρθρο 13¹⁰ της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Προκύπτει, επομένως, ότι το δικαίωμα αναφοράς κατέχει σημαντική θέση στην ελληνική έννομη τάξη καθώς εξυπηρετεί σημαντικές λειτουργίες οι οποίες συνίστανται στην προάσπιση των δικαιωμάτων των διοικούμενων από κάθε παραβίασή τους κατά τη λειτουργία της διοίκησης και την άσκηση των καθηκόντων των διοικητικών οργάνων.

2.2.2. Ο έγγραφος τύπος

Το Σύνταγμα δεν ορίζει την έννοια της “αναφοράς”, καθορίζει όμως τον τύπο της. Η κατά το άρθρο 10 παρ. 1 αναφορά είναι μόνον έγγραφη και ποτέ προφορική. Ο Υπαλληλικός Κώδικας και ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας επίσης αναφέρονται στον έγγραφο τύπο των διοικητικών πράξεων και την υποχρέωση των υπαλλήλων να συντάσσουν έγγραφα για θέματα της αρμοδιότητάς τους (ΥΚ αρ.25 και ΚΔΔιαδ αρ. 3, 4 και 5). Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 25 παρ. 6 του

10 «Παν πρόσωπον του οποίου τα αναγνωριζόμενα εν τη παρούση Συμβάσει δικαιώματα και ελευθερίαί παραβιάσθησαν, έχει το δικαίωμα πραγματικής προσφυγής ενώπιον εθνικής αρχής, έστω και άν η παραβίασις διεπράχθη υπό προσώπων ενεργούντων εν τη εκτελέσει των δημοσίων καθηκόντων του.»

Υπαλληλικού Κώδικα αναφέρεται ότι «ο υπάλληλος δεν έχει το δικαίωμα να αρνηθεί τη σύνταξη, με κάθε μέσο, εγγράφου για θέμα της αρμοδιότητας του» και, αντίστοιχα, στον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας στο άρθρο 3 αναφέρεται ο έντυπος τύπος των αιτημάτων προς τη διοίκηση, στο άρθρο 4 τίθενται οι προθεσμίες για τη διεκπεραίωση των αιτημάτων προς τη διοίκηση και στο άρθρο 5 αναφέρεται ο έγγραφος τύπος των απαντήσεων της διοίκησης και οι προϋποθέσεις άσκησης του δικαιώματος πρόσβασης των ιδιωτών σε αυτές.

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το ζήτημα διαχείρισης των έγγραφων αναφορών των γονέων με την καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των διευθυντών των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να μελετηθεί ο τρόπος διοικητικής διαχείρισης των περιπτώσεων έγγραφης αναφοράς γονέων και να αναδειχθούν τυχόν ελλείψεις στην εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας. Επομένως, η παρούσα έρευνα είναι διερευνητική, ερμηνευτική και περιγραφική¹¹. Στο ερευνητικό μέρος ανιχνεύει για πρώτη φορά τις απόψεις διευθυντών σχολείων, με στόχο να διαφωτίσει μια πτυχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας η οποία ελάχιστα είναι γνωστή και ακόμα λιγότερο κατανοητή. Στο ίδιο πλαίσιο ενδιαφέρεται να αναζητήσει και να αξιολογήσει την επιρροή που ασκούν, σε επίπεδο διοικητικής πρακτικής, οι νομοθετικές διατάξεις που σχετίζονται με το δικαίωμα του αναφέρεσθαι και την άσκησης του από τους γονείς μέσω της υποβολής καταγγελιών.

Σε σχέση με το περιγραφικό σκέλος¹², καταγράφει και απεικονίζει διαφορετικές ή/και παρόμοιες απόψεις πάνω στο ίδιο θέμα, αυτό της εφαρμογής κείμενης νομοθεσίας και πώς αυτή διαμορφώνει τη διοικητική πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει να εξετάσει την άποψη των διευθυντών/ντριων (ως υποκειμένων της έρευνας) σε σχέση με την εφαρμογή της νομοθεσίας¹³ και να ανακαλύψει το προσωπικό νόημα που αποδίδουν στο αντικείμενο της έρευνας οι συγκεκριμένοι διευθυντές, ανάλογα με το κατά περίπτωση σχολικό συγκείμενο, στη συγκεκριμένη περίπτωση των καταγγελιών γονέων¹⁴. Ελέγχει έτσι τα υποκειμενικά ζητήματα με βάση την αντικειμενική πραγματικότητα, το οποίο συνιστά την εμπειρική της διάσταση, άλλωστε η κοινωνιολογική γνώση οφείλει να θεμελιώνεται εμπειρικά¹⁵.

11 Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press. σσ 79-80; Marshall, C. & Rossman, B. G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications. σσ.33.

12 Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. σσ. 30-31.

13 Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α', Αθήνα: Ιδίου. σ. 122.

14 Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Παπαζήση. σσ. 29.

15 Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, (3η

Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει τόσο στη γνωστική διάσταση των απόψεων, δηλαδή αναζητήθηκε αυτό που οι διευθυντές/ντριες γνωρίζουν ή θεωρούν ότι γνωρίζουν για το δικαίωμα του αναφέρεισαι και τις σχετικές νομοθετικές διατάξεις, ώστε να σκιαγραφηθεί η αντίληψη και η συνολική εικόνα που έχουν στο μυαλό τους για το θέμα, αν έχουν και σε ποιο σημείο, όσο και στη συμπεριφορική διάσταση. Στη δεύτερη περίπτωση διερευνήθηκαν οι τρόποι διαχείρισής της στη διοικητική πρακτική.

2.4. Υποθέσεις της έρευνας

2.4.1. Γενική υπόθεση της έρευνας

Η γενική υπόθεση της παρούσας εργασίας αφορά τον τη διαχείριση των έγγραφων καταγγελιών των γονέων από τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα:

1. Οι διευθυντές/ντριες αναμένεται να διαχειρίζονται της καταγγελίες των γονέων σύμφωνα με το Σύνταγμα τον Υπαλληλικό Κώδικα και τον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας.
2. Οι διευθυντές/ντριες αναμένεται να γνωρίζουν πλήρως τις προαναφερόμενες νομοθετικές διατάξεις.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται τόσο η προηγούμενη γνώση των διευθυντών όσον αφορά την διαχείριση των περιστατικών αναφοράς με βάση την κείμενη νομοθεσία, όσο και η καθημερινή τους πρακτική και η διαδικασία που ακολουθούν σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, θεωρείται πολύ σημαντική η άποψή τους για τυχόν δυσχέρειες κατά την ενάσκηση των καθηκόντων τους οι οποίες προκύπτουν κατά την εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας στις περιπτώσεις καταγγελιών γονέων.

2.4.2. Επιμέρους υποθέσεις της έρευνας

Διατυπώνονται οι εξής επιμέρους υποθέσεις της έρευνας:

1. Οι διευθυντές/ντριες είναι ενήμεροι για την υποχρέωση έγγραφης απάντησης κατά την άσκηση από πλευράς των γονέων του δικαιώματος του αναφέρεσθαι.
2. Οι διευθυντές/ντριες χρησιμοποιούν τον Υπαλληλικό Κώδικα για την αντιμετώπιση των περιστατικών έγγραφων καταγγελιών γονέων.
3. Οι διευθυντές/ντριες χρησιμοποιούν τον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας, για την αντιμετώπιση των περιστατικών έγγραφων καταγγελιών γονέων
4. Οι διευθυντές/ντριες χρησιμοποιούν άλλες νομοθετικές διατάξεις για την αντιμετώπιση των περιστατικών έγγραφων καταγγελιών γονέων

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα

Συνολικά διανεμήθηκαν τριάντα τέσσερα ερωτηματολόγια στους διευθυντές/ντριες σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμια εκπαίδευσης στον νομό Ροδόπης. Δεν δόθηκαν ερωτηματολόγια στα εσπερινά σχολεία επειδή εκεί φοιτούν σχεδόν αποκλειστικά ενήλικες μαθητές καθώς και στα ειδικά σχολεία λόγω του διαφορετικού πλαισίου λειτουργίας τους. Συμπληρώθηκαν είκοσι εννέα ερωτηματολόγια, από δώδεκα γυναίκες και δεκαεπτά άνδρες, δεκατέσσερα από την πρωτοβάθμια και δεκαπέντε από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κάποια ερωτηματολόγια δεν επιστράφηκαν και σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε απροθυμία και δηλωμένη αδυναμία συμπλήρωσης. Συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια σχεδόν από το σύνολο των διευθυντών/ντριών των σχολείων της Ροδόπης και από τις δύο βαθμίδες.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Μετά τη διατύπωση του γενικού σκοπού της έρευνας και των επιμέρους στόχων της, ακολούθησε η διαδικασία σχεδιασμού και κατασκευής του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων που εξυπηρετούν τον προβληματισμό της και ικανοποιούν τους στόχους της¹⁶.

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε ότι προσεγγίζεται αποτελεσματικότερα με τη συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, ώστε να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Η άντληση ποιοτικών δεδομένων -μέσω της ελεύθερης καταγραφής των απόψεών τους- δίνει τη δυνατότητα συλλογής υλικού που είναι πολυδιάστατο και πολύπλοκο, διαθέτει βάθος και πλούτο, συγκείμενο και διακριτές αποχρώσεις¹⁷. Συμπληρωματικά, τα ποσοτικά δεδομένα αποκαλύπτουν τις γενικές τάσεις καθώς δίνουν μια συνολική αναπαράσταση του υποκειμενικού στοιχείου των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η ανάπτυξη έντυπου ημιδομημένου ερωτηματολογίου¹⁸, στο οποίο οι διευθυντές/ντριες κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά, επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας καθώς θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος μέτρησης

16 McMillan, H.J. & Schumacher, S. (1993). *Research in education: a conceptual introduction* (3rd ed.). NY: Harper Collins. σ. 31

17 Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods* (2nd ed.). Boston: Pearson σ.2; Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). USA: Sage Publications σ.10; Flick, U., Von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications σ. 3; Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: Sage Publications. σ.1.

18 Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education* (6th ed.). London, NY: Routledge. σ.σ 320-321

απόψεων και αντιλήψεων¹⁹ και η ανταπόκριση των ερωτώμενων/υποκειμένων της έρευνας θεωρείται η ίδια είτε γίνει μέσω της συνέντευξης με προσωπική επαφή είτε με την αποστολή ερωτηματολογίων μέσω ταχυδρομείου²⁰.

Η συγκεκριμένη έρευνα περιορίστηκε στον νομό Ροδόπης, μελετήθηκε η περίπτωση των διευθυντών/ντριών που υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε η διαδικασία χορήγησης και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων να διασφαλίζει την αντικειμενικότητα και την πληρότητα της έρευνας²¹.

Αναλυτικότερα τα είδη των ερωτήσεων που σχεδιάστηκαν είναι τα εξής:

- α. Περιγραφικές ερωτήσεις: Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στην άντληση πληροφοριών που συνδέονται με αντικειμενικά κυρίως, δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερωτώμενου, όπως είναι το φύλο, οι τίτλοι σπουδών και τα χρόνια προϋπηρεσίας του.
- β. Ανοιχτές ερωτήσεις: Στις ανοιχτές ερωτήσεις οι διευθυντές/ντριες μπορούν ελεύθερα να εκφράσουν την άποψή τους²².
- γ. Κλειστές ερωτήσεις: Σε αυτήν την κατηγορία ερωτήσεων²³ ανήκουν οι διχοτομικές ερωτήσεις (Ναι/Όχι) που χρησιμοποιήθηκαν οι οποίες συνοδεύονται από διευκρινιστικές ώστε να αποφευχθούν τυχαίες απαντήσεις.
- δ. Κλίμακες μέτρησης: Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές πενταβάθμιες κλίμακες βαθμολόγησης Likert αλλά και ερωτήσεις συχνότητας με τέσσερις διαβαθμίσεις, οι οποίες παρέχουν στους/ις διευθυντές/τριες μεγαλύτερη δυνατότητα καταγραφής των απόψεών τους.

Οι ερωτήσεις ήταν σύντομες²⁴ (οι περισσότερες έκτασης μίας σειράς ή λίγο περισσότερο) και συνοπτικές. Η συνολική έκταση του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τις τρεις σελίδες²⁵.

Η πρώτη ενότητα αποτελείται από έξι ερωτήσεις (ερωτήσεις 1-6) που σχετίζονται με την εξακρίβωση των στοιχείων ταυτότητας των διευθυντών/ντριών π.χ. φύλο, χρόνια υπηρεσίας, πάντα σε συνάρτηση με τη μελέτη της έρευνας.

19 Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ.σ.246; Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ. Β'. Αθήνα: Ιδίου, σ.σ. 106-113; Τσιπλητάρης, Α. και Μπαμπάλης, Θ. (2006). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 79-81; Φύλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.. 161.

20 ό.π. σ. 345

21 Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Τζαννόνε-Τζωρτζή Κ. (επιμ.), 3η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 95

22 Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education* (6th ed.). London, NY: Routledge, σ.σ 321-322

23 Ό.π., σσ. 322-328

24 Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Τζαννόνε-Τζωρτζή Κ. (επιμ.), 3η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ.σ.145

25 Cohen, Manion & Morrison, (2007) *Research Methods in Education* (6th ed.). London, NY: Routledge , σσ. 334-339; Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, (3η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.122

Ακολουθούν, στη δεύτερη ενότητα, ερωτήσεις σχετικές με τις καταγγελίες των γονέων και τον τρόπο που ενεργούν ή που θεωρούν ότι θα έπρεπε να τις αντιμετωπίσουν (ερωτήσεις 7-13). Στην τρίτη ενότητα αναπτύσσονται ερωτήματα που αφορούσαν τη χρήση του Υπαλληλικό Κώδικα και του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας καθώς και την πιθανή χρήση άλλων νομοθετικών διατάξεων (ερωτήσεις 14-26). Στο τέλος, στην ερώτηση 26 ζητείται από τους διευθυντές/ντριες να παραθέσουν προτάσεις για τη βελτίωση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου.

3.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε, όπως προαναφέρθηκε, ότι προσεγγίζεται αποτελεσματικότερα με τη συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων. Επομένως, τα ποιοτικά δεδομένα έδωσαν τη δυνατότητα διείσδυσης και ανίχνευσης σε βάθος του υποκειμενικού στοιχείου των απόψεων των καθηγητών μέσω της απρόσκοπτης λεκτικής τους καταγραφής, πρακτική που συμβάλλει στην καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη κατανόησή του, όπως απαιτείται σε μια ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση στην έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες²⁶. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αντιλήψεις των ερωτώμενων σε συγκεκριμένα θέματα διοικητικής πρακτικής κατευθύνουν τις ενέργειές τους κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι νομικές διατάξεις και η αντίληψη που έχουν για αυτές²⁷, αλλά και να διερευνηθούν οι διαδικασίες συνειδητής ή μη εφαρμογής τους.

Δύο ειδών μεταβλητές²⁸ χρησιμοποιήθηκαν στο σχεδιασμό της έρευνας, ανεξάρτητες και εξαρτημένες²⁹.

Στις ανεξάρτητες μεταβλητές περιλαμβάνονται: 1. το φύλο, 2. τα έτη υπηρεσίας, 3. η βαθμίδα εκπαίδευσης, 4. οι τίτλοι σπουδών 5. η χρονολογία λήψης του πτυχίου, 6. τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές/ντριες. Στις εξαρτημένες μεταβλητές συγκαταλέγονται: 1. η χρήση του Υπαλληλικού Κώδικα (ΥΚ), 2. η χρήση του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας (ΚΔΔιαδ), 3. η χρήση άλλων νομοθετικών διατάξεων.

26 Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, (3η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ. 246.

27 McMillan, H.J. & Schumacher, S. (1993). *Research in education: a conceptual introduction* (3rd ed.). NY: Harper Collins. σσ. 83, 396.

28 Ως μεταβλητή ορίζεται οποιοδήποτε χαρακτηριστικό ή κατάσταση παρουσιάζει αλλαγή ή έχει διαφορετική τιμή για διαφορετικά υποκείμενα, τα οποία ανήκουν σε ένα πληθυσμό ή ένα δείγμα (Κατσάνος και Αβούρης, 2008: 485-486). Η μεταβλητή που ελέγχει ο ερευνητής ονομάζεται *ανεξάρτητη μεταβλητή* (independent variable), ενώ αυτή που αποτελεί το αντικείμενο παρατήρησης ονομάζεται *εξαρτημένη μεταβλητή* (dependent variable). Το ζητούμενο είναι να εξεταστεί η επίδραση των διαφορετικών τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής στις τιμές της εξαρτημένης (ό.π.: 486-487).

29 McMillan, H.J. & Schumacher, S. (1993). *Research in education: a conceptual introduction* (3rd ed.). NY: Harper Collins. σ. 83.

3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Διερευνήθηκαν τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 17.0³⁰.

Η ποσοτική ανάλυση της έρευνας λαμβάνει υπόψη τα μετρήσιμα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διευθυντών, τα οποία προκύπτουν από μια σειρά μεταβλητών που, στη συγκεκριμένη περίπτωση, αντιπροσωπεύονται από τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν με τις ερωτήσεις που καθόριζαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ντριών των σχολείων (π.χ. χρόνια προϋπηρεσίας, φύλο, τίτλοι σπουδών) καθώς και τα αποτελέσματα των κλειστών ερωτήσεων αποτελούν μέρος των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας. Οι μεταβλητές αυτές χρησιμοποιούνται τόσο για την ποσοτικοποίηση των ευρημάτων όσο και για τη θεωρητική επεξεργασία τους με στόχο την αποκάλυψη γενικών τάσεων. Τα ποσοτικά ευρήματα αποτελούνται από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (με απαντήσεις Ναι-Όχι), στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και στις ερωτήσεις διαβαθμιστικής απόκρισης με τη χρήση της κλίμακας likert.

Επιπλέον, το ποιοτικό τμήμα της έρευνας, όπως αυτό εκφράζεται από τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, επιδιώκει μια πιο ενδελεχή μελέτη και λειτουργεί συμπληρωματικά διαγράφοντας ειδικότερα τις απόψεις τους σε ένα πιο εξατομικευμένο επίπεδο εμβαθύνοντας στο νόημα που δίνουν οι ίδιοι καθώς και στο ποια είναι η προσωπική τους αντίληψη για το ερευνώμενο θέμα -τις έγγραφες καταγγελίες των γονέων³¹. Οι απαντήσεις των διευθυντών/ντριών στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου συνιστούν ουσιαστικά τα ποιοτικά ευρήματα, τα οποία ομαδοποιήθηκαν πριν κωδικοποιηθούν. Η ομαδοποίηση βασίστηκε πρωταρχικά στην ομοιότητα των απαντήσεων, στη συνέχεια έγινε «κατηγορική ταξινόμηση»³², και οργανώθηκαν σε εννοιολογικές, θεματικές κατηγορίες³³.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκε η περιγραφική³⁴ και η επαγωγική

30 Το SPSS είναι ένα στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων με μεγάλη αξιοπιστία, το οποίο προσφέρει στο χρήστη δυνατότητες για καταγραφή, διαχείριση και επεξεργασία δεδομένων σε όλα τα στάδια της στατιστικής ανάλυσης (βλ. Παπάνη, 2011: 3). Θεωρείται «το κορυφαίο και από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα του είδους του και χρησιμοποιείται ευρέως από υπουργεία, οργανισμούς, τράπεζες, πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, επιχειρήσεις καθώς και από ιδιώτες ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων» (Δημητρουλάκης, 2015: 4· Φαχρίδης, 2012: 2)

31 Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008β). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Κέντρος Α.Ε. - Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. σ.7 Διαθέσιμο στο: www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_02.doc

32 Mason, J. (2003). Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Επιστημονική επιμέλεια Νότα Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σ.σ. 238-298.

33 Scott, P. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: a Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32, 45; Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Great Britain: Routledge Falmer. σ. 141.

34 Κατσύλης Μ. Ι., (1997). *Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση*

στατιστική³⁵. Με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής γίνεται παρουσίαση των πινάκων συχνοτήτων στις απαντήσεις που έδωσαν οι διευθυντές/ντριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα για κάθε μία από τις ενότητες του ερωτηματολογίου μαζί με τις γραφικές παραστάσεις των απαντήσεων αυτών, κυκλικά διαγράμματα, ραβδογράμματα και πίνακες συχνοτήτων. Με τη βοήθεια της επαγωγικής στατιστικής έγινε έλεγχος σχετικά με το κατά πόσο υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις εξαρτημένες μεταβλητές σε σχέση με τις ανεξάρτητες. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε διμεταβλητή³⁶ ανάλυση των δεδομένων με την κατάρτιση πίνακα συνάφειας, όπου διενεργήθηκε η διασταύρωση των μεταβλητών.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Όπως φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας οι θέσεις στελέχους σε επίπεδο σχολικής μονάδας -τουλάχιστον στο νομό Ροδόπης- κατέχονται από άντρες με διαφορά σε σχέση με τις γυναίκες, 58,6% άντρες διευθυντές και 41,4% γυναίκες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Φύλο		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	17	58.6	58.6	58.6
	Γυναίκα	12	41.4	41.4	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι οι ερωτώμενοι έχουν λάβει το πτυχίο τους τουλάχιστον πριν από μια εικοσαετία. Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες, οι δεκαεννιά από τους είκοσι επτά που απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση, ποσοστό 65,5%, έχουν αποφοιτήσει πριν από τριάντα χρόνια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Χρονολογία κτήσης πτυχίου

με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg. σσ. 19-20.

35 Nachmias, C., & Nachmias, D. (1992). *Research methods in the social sciences* (4th ed.). New York: St. Martin's Press.

σσ. 339.

36 Η διμεταβλητή ανάλυση λαμβάνει χώρα κατά τη διασταυρωμένη ή συνδυαστική πινακοποίηση. Συνίσταται στην κατασκευή ενός πίνακα διπλής εισόδου (πίνακας συνάφειας), έτσι ώστε να μπορεί να εξεταστεί με ποιον τρόπο απάντησαν σε κάποιες άλλες μεταβλητές οι ερωτώμενοι που απάντησαν κάποια συγκεκριμένη κατηγορία σε μια μεταβλητή. Η διμεταβλητή ανάλυση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα κατασκευαστεί και θα ερμηνευτεί ένας πίνακας συνάφειας (Κυριαζή, 2001: 178).

Χρονολογία πτυχίου ομαδοποίηση ανά πενταετία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1980 με 1984	9	31.0	33.3	33.3
	1985 με 1989	10	34.5	37.0	70.4
	1990 με 1994	5	17.2	18.5	88.9
	1995 με 1999	3	10.3	11.1	100.0
	Total	27	93.1	100.0	
Missing	System	2	6.9		
Total		29	100.0		

Οι διευθυντές/τριες που υπηρετούν στη Ροδόπη φαίνεται ότι έχουν αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας³⁷. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους το 82,8% διαθέτει περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας, το μικρότερο ποσοστό, 6,9%, καταγράφηκε στην περίπτωση των 10-15 ετών προϋπηρεσίας (Πίνακας 3). Προκύπτει, επομένως, ότι οι σχολικές μονάδες διοικούνται από αρκετά έμπειρους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται στους Πίνακες 2 και 3.

Πίνακας 3. Τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στη έρευνα

Χρόνια υπηρεσίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10-15	2	6.9	6.9	6.9
	15-20	3	10.3	10.3	17.2
	>20	24	82.8	82.8	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Σε σχέση με το επίπεδο σπουδών, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτώμενων, ποσοστό 62%, δηλώνει ότι κατέχει επιπλέον τίτλο σπουδών. Αξιοσημείωτο θεωρείται ότι υπάρχουν διευθυντές και διευθύντριες -κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση- κάτοχοι διδακτορικού σε ποσοστό 10, 3% όπως φαίνεται στον Πίνακα 4. Οι επιπλέον τίτλοι σπουδών φανερώνουν την ιδιαίτερα υψηλή επιστημονική κατάρτιση των διευθυντών/ντριών που διοικούν τις σχολικές μονάδες της Ροδόπης, ενώ δεν αποτελούν προαπαιτούμενο για την κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης.

Πίνακας 4. Οι τίτλοι σπουδών των συμμετεχόντων στη έρευνα

37 Ο νόμος 4473/2017 σύμφωνα με τον οποίο έγιναν οι επιλογές των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα όριζε ως προϋπόθεση συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία τουλάχιστον δέκα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Για τον λόγο αυτόν η επιλογή των ετών προϋπηρεσίας δεν περιλάμβανε την πρώτη δεκαετία.

Τίτλοι σπουδών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεταπτυχιακό	15	51.7	51.7	51.7
	Διδακτορικό	3	10.3	10.3	62.1
	χωρίς επιπλέον τίτλο	11	37.9	37.9	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Ο αριθμός των συμμετεχόντων διευθυντών/ντριων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια δεν διαφέρει από αυτόν της δευτεροβάθμιας, δεκατέσσερις διευθυντές/τριες δημοτικών απάντησαν στα ερωτηματολόγια και δεκαπέντε διευθυντές/τριες δευτεροβάθμιας, γυμνασίων και λυκείων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Η βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες

Βαθμίδα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτοβάθμια	14	48.3	48.3	48.3
	Δευτεροβάθμια	15	51.7	51.7	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν προϋπηρεσία ως διευθυντές λιγότερη από 10 χρόνια, ποσοστό 62,3%, μόνο ένας διευθυντής έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη από είκοσι χρόνια, γεγονός που συνεπάγεται περιορισμένη εμπειρία σε αυτήν τη θέση ευθύνης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντές/ντριες

Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	8	27.6	29.6	29.6
	6-10	9	31.0	33.3	63.0
	11-15	8	27.6	29.6	92.6
	16-20	1	3.4	3.7	96.3
	>20	1	3.4	3.7	100.0
	Total	27	93.1	100.0	
Missing	System	2	6.9		
Total		29	100.0		

4.2. Γραπτή αναφορά γονέων

Αναφορικά με τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν στους διευθυντές/ντριες σε σχέση με τις γραπτές καταγγελίες γονέων, επισημαίνονται τα εξής:

Στην ερώτηση εάν έχουν δεχτεί γραπτή αναφορά γονέων προς αυτούς, λίγοι διευθυντές/ντριες απάντησαν θετικά, το οποίο συνιστά μικρό ποσοστό, 34,5%, στο σύνολο των ερωτώμενων. Φαίνεται, επομένως, ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό γονέων καταφεύγει σε έγγραφες αναφορές στους/στις διευθυντές/τριες των σχολείων στη Ροδόπη (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Ποσοστά διευθυντών που δέχθηκαν γραπτή αναφορά γονέων

Γραπτή καταγγελία γονέων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	10	34.5	34.5	34.5
	Όχι	19	65.5	65.5	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το πλήθος των καταγγελιών που δέχονται, όπως φαίνεται στον σχετικό πίνακα διασταυρωμένης πινακοποίησης (Πίνακας 8). Τόσο οι διευθυντές/ντριες της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας έχουν δεχτεί έγγραφες αναφορές γονέων σε ίσα ποσοστά στο σύνολο των αναφερόμενων καταγγελιών και σε ποσοστά 35,7% στους διευθυντές/ντριες που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και 33,3% αντιστοίχως στη δευτεροβάθμια. Αναφέρθηκε, επίσης, ότι συνήθως οι καταγγελίες που δέχονται είναι προφορικές και ότι οι γονείς δεν προβαίνουν σε έγγραφες αναφορές.

Δεν προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτώμενων ότι οι διευθυντές/ντριες με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων έχουν δεχτεί μεγαλύτερο πλήθος καταγγελιών. Κανένας διευθυντής και καμία διευθύντρια με προϋπηρεσία στη διεύθυνση σχολείου περισσότερη από 16 χρόνια δεν έχει δεχτεί έγγραφη καταγγελία από γονείς.

Πίνακας 8. Ποσοστά γραπτής καταγγελίας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Crosstab

			Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Total
			Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	
Γραπτή καταγγελία γονέων	Ναι	Count	5	5	10
		% within Γραπτή καταγγελία γονέων	50.0%	50.0%	100.0%
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	35.7%	33.3%	34.5%
		% of Total	17.2%	17.2%	34.5%
	Όχι	Count	9	10	19
		% within Γραπτή καταγγελία γονέων	47.4%	52.6%	100.0%
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	64.3%	66.7%	65.5%
		% of Total	31.0%	34.5%	65.5%
Total	Count	14	15	29	
	% within Γραπτή καταγγελία γονέων	48.3%	51.7%	100.0%	
	% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	48.3%	51.7%	100.0%	

Δεν προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτώμενων ότι οι διευθυντές/ντριες με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων έχουν δεχτεί μεγαλύτερο πλήθος καταγγελιών. Κανένας διευθυντής και καμία διευθύντρια με προϋπηρεσία στη διεύθυνση σχολείου περισσότερη από 16 χρόνια δεν έχει δεχτεί έγγραφη καταγγελία από γονείς. Το μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών/ντριών, 70%, που απάντησαν ότι ήταν αποδέκτες έγγραφων αναφορών από τους γονείς διαθέτουν προϋπηρεσία λιγότερη των 10 ετών και αποτελούν το 25,9% του ερευνώμενου πληθυσμού (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Ποσοστά γραπτής καταγγελίας ανά έτη προϋπηρεσίας

Crosstab								
			Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια					Total
			1-5	6-10	11-15	16-20	>20	
Γραπτή καταγγελία γονέων	Ναι	Count	4	3	3	0	0	10
		% within Γραπτή καταγγελία γονέων	40.0%	30.0%	30.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια	50.0%	33.3%	37.5%	0.0%	0.0%	37.0%
		% of Total	14.8%	11.1%	11.1%	0.0%	0.0%	37.0%
	Όχι	Count	4	6	5	1	1	17
		% within Γραπτή καταγγελία γονέων	23.5%	35.3%	29.4%	5.9%	5.9%	100.0%
		% within Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια	50.0%	66.7%	62.5%	100.0%	100.0%	63.0%
		% of Total	14.8%	22.2%	18.5%	3.7%	3.7%	63.0%
Total	Count	8	9	8	1	1	27	
	% within Γραπτή καταγγελία γονέων	29.6%	33.3%	29.6%	3.7%	3.7%	100.0%	
	% within Χρόνια υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	29.6%	33.3%	29.6%	3.7%	3.7%	100.0%	

Από τους είκοσι εννέα μόνο οι εννέα διευθυντές, ποσοστό 32,1%, απάντησαν ότι θα ενεργούσαν με διαφορετικό τρόπο σε περίπτωση που η αναφορά του γονέα ήταν βάσιμη από ότι αν ήταν αβάσιμη, όπως φαίνεται στο Πίνακα 10. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει η διοίκηση όταν έχει δεχτεί μια έγγραφη αναφορά δεν διαφοροποιούνται στη βάση της βασιμότητά της. Φαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων ότι η πλειονότητα ενεργεί με παρόμοιο τρόπο σε περιπτώσεις βάσιμης ή αβάσιμης καταγγελίας γονέα.

Πίνακας 10. Διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση α/βάσιμης καταγγελίας

Διαφορετική αντιμετώπιση α/βασίμης καταγγελίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	9	31.0	32.1	32.1
	Όχι	19	65.5	67.9	100.0
	Total	28	96.6	100.0	
Missing	System	1	3.4		
Total		29	100.0		

Σε σχέση με το είδος της ευθύνης που έχουν οι διευθυντές/ντρίες στην περίπτωση έγγραφων καταγγελιών, οι περισσότεροι, το 37,5%, παρέμειναν στο στάδιο της διερεύνησης. Το 31,3% σημείωσε στις απαντήσεις του την υποχρέωση υπηρεσιακής επίλυσης του ζητήματος χωρίς, όμως, να συμπεριλάβει την αναγκαιότητα εφαρμογής της κείμενης νομοθεσίας. Δεν έγινε καμία αναφορά στην ευθύνη του/της διευθυντή/ντρίας για τη συνολική διαχείριση της καταγγελίας, η οποία περιλαμβάνει και την έγγραφη απάντηση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11. Ευθύνη Διευθυντών/ντριών σε σχέση με τις γραπτές καταγγελίες των γονέων

\$Q13 Frequencies			
Ευθύνη διευθυντή/ντρίας ^a	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
μεγάλη	3	18.8%	25.0%
να προβεί στις απαραίτητες υπηρεσιακές ενέργειες	5	31.3%	41.7%
η πλήρης διερεύνηση	6	37.5%	50.0%
ουδετερότητα/διακριτικότητα	2	12.5%	16.7%
Total	16	100.0%	133.3%
a. Group			

Οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντρίες σε ποσοστό 18,8% θεωρούν μεγάλη την ευθύνη τους για την επίλυση του ζητήματος, και σχολίασαν ότι αυτή θα πρέπει να γίνεται με τον πιο διακριτικό τρόπο και να αποφεύγεται η διόγκωσή του. Επίσης αναφέρθηκε η σημασία ενημέρωσης και πρόληψης σε επίπεδο σχολικής μονάδας γεγονότων που θα οδηγούσαν σε πιθανές αναφορές από τους γονείς.

4.3. Η αξιοποίηση του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου

Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι τρόποι που οι διευθυντές/ντριες εφαρμόζουν το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο και απάντησαν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με την εφαρμογή των διατάξεων του Υπαλληλικού Κώδικα και του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας.

Στην ερώτηση ποιες θεωρούν ενδεδειγμένες ενέργειες στις περιπτώσεις έγγραφης αναφοράς των γονέων οι μισοί διευθυντές/τριες ανέφεραν ότι θα διερευνούσαν το περιστατικό. Ανάμεσα στους τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης οι διευθυντές/τριες ανέφεραν την σύγκληση του συλλόγου διδασκόντων και την ενημέρωση της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας του συλλόγου γονέων, ποσοστό 28,3%. Οι τρόποι οι οποίοι αναφέρθηκαν δεν προβλέπονται από τη νομοθεσία. Μόνο τέσσερις διευθυντές και διευθύντριες ανέφεραν την έγγραφη απάντηση προς τον γονέα, ποσοστό 8,5%, οι οποίοι ισοκατανέμονται στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι υιοθέτησαν την προφορική επικοινωνία (Πίνακας 12). Ένας διευθυντής περιέγραψε την διοικητική διαδικασία που ακολουθεί σε περίπτωση έγγραφης αναφοράς γονέα και σημείωσε ότι ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου οφείλει «να ερευνήσει την καταγγελία, να συμβάλει στην αποκάλυψη της αλήθειας, να λειτουργήσει συλλογικά και υπηρεσιακά και να δώσει πλήρη και εμπειριστατωμένη απάντηση στο γονέα» χωρίς, όμως, να αναφέρει εάν η εμπειριστατωμένη και πλήρη απάντηση θα περιέλθει σε έγγραφο τύπο.

Φαίνεται, επομένως, από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι η έγγραφη απάντηση σε αντίστοιχα έγγραφη αναφορά γονέα δεν αποτελεί μέρος της συνήθους διοικητικής τους πρακτικής.

Πίνακας 12. Προτεινόμενες ενέργειες διευθυντών/ντριων σε περίπτωση έγγραφης καταγγελίας γονέων

SQ8 Frequencies			
Ενδεδειγμένες ενέργειες ^a	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
διερεύνηση	23	50.0%	92.0%
ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων/ γονέων/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	13	28.3%	52.0%
έγγραφη απάντηση	4	8.5%	16.0%
άλλο	7	15.2%	28.0%
Total	46	100.0%	188.0%
a. Group			

Στην ερώτηση εάν έχουν εντοπίσει νομοθετικά κενά στους

θεσμοθετημένους τρόπους διαχείρισης καταγγελιών-αναφορών γονέων στην κείμενη νομοθεσία που δυσχεραίνουν το έργο τους, δεκαεννιά από τους είκοσι εννιά διευθυντές/ντριες, ποσοστό 69%, απάντησαν αρνητικά. Πέντε διευθύντριες και τέσσερις διευθυντές, ποσοστό 31%, θεώρησαν ότι δεν υπάρχει πλήρη ή/και κατάλληλη νομοθετική υποστήριξη διότι οι εκάστοτε περιστάσεις ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό και πολυπλοκότητα και δεν υπάρχει η δυνατότητα νομοθετικής πρόβλεψης για την κάθε περίπτωση (Πίνακας 13). Σημειώνεται, επίσης, ότι οι διευθυντές/ντριες που θεώρησαν ότι υπάρχουν κενά στη νομοθεσία δικαιολόγησαν την απουσία νομοθετικής πρόβλεψης στη βάση της πολύπλοκης φύσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Πίνακας 13: Νομοθετικά κενά στις κείμενες διατάξεις

Εντοπισμός νομοθετικών κενών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	9	31.0	31.0	31.0
	Όχι	20	69.0	69.0	100.0
	Total	29	100.0	100.0	

Πιο συγκεκριμένα, ένας διευθυντής ανέφερε ότι «η κείμενη νομοθεσία δεν καθορίζει ρητά τις ενέργειες στις οποίες οφείλει να προβεί ο διευθυντής. Είναι τόσες πολλές, με διαφορετικό περιεχόμενο και με πολλαπλούς στόχους οι καταγγελίες- αναφορές, που δεν μπορεί ο νομοθέτης να τις προβλέψει και να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης/διαχείρισης. Δίνονται μόνο γενικές οδηγίες για τον υπηρεσιακό χειρισμό (έρευνα, διαπίστωση, απάντηση σε συγκεκριμένα χρονικά όρια, κλπ. Στην ουσία λειτουργούμε ως ανακριτές/ερευνητές για υποθέσεις στις οποίες πολλές φορές γίνεται επίκληση νόμων και κανόνων, σχετικών ή άσχετων, για τους οποίους δεν έχουμε και δεν οφείλουμε να έχουμε γνώση» και πρότεινε σχετική υπηρεσιακή επιμόρφωση.

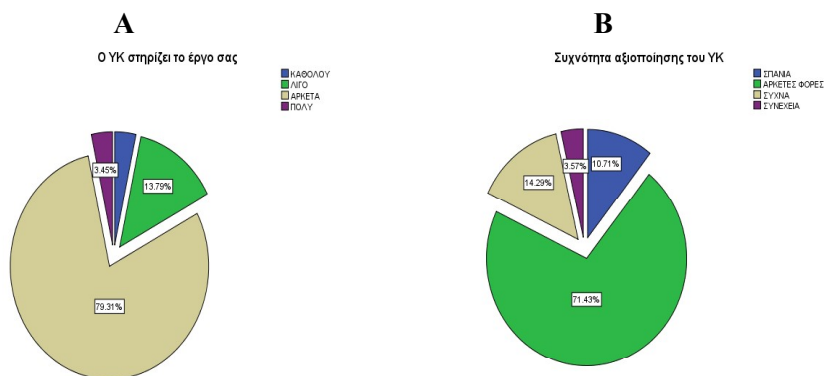
Επιπλέον, τρεις διευθυντές/ριες σημείωσαν μια πολλή σοβαρή παράμετρο, στην περίπτωση αβάσιμης καταγγελίας-αναφοράς γονέα, αυτήν της αποκατάστασης της αξιοπρέπειας του θιγμένου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι «δεν υπάρχει το απαραίτητο νομικό πλαίσιο που να προστατεύει τον εκπαιδευτικό από την πιθανή δημόσια διαπόμπευσή του όταν ο γονέας προβεί σε σχετική ενέργεια. Επίσης δεν υπάρχει το νομικό πλαίσιο αποκατάστασης της αξιοπρέπειας του εκπαιδευτικού όταν κριθεί η αθωότητά του». Επιπλέον, καταγράφηκε στις απαντήσεις που δόθηκαν ότι υπάρχει αντικειμενική αδυναμία από την υπηρεσία να παρέχει στους εκπαιδευτικούς «νομική κάλυψη όταν χρειαστεί και μπορεί να ταλαιπωρείται ένας εκπαιδευτικός ακόμα και όταν έχει

να διαχειριστεί ένα περιστατικό όπου αυτός που φταίει προσπαθεί να φανεί ως θύμα».

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας προβλέπει κυρώσεις σε περίπτωση αβάσιμης αναφοράς προς τη Διοίκηση από τον διοικούμενο πολίτη, όμως, λόγω της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού οικοδομήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας -η οποία επισημάνθηκε και από άλλους ερωτώμενους διευθυντές/ντριες- και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές καθώς και η στρεβλή θεώρηση ότι οποιαδήποτε διένεξη εκπαιδευτικού με γονέα διαλαμβάνεται ως πράξη επιθετικότητας από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή και αποδοκιμάζεται αυθαίρετα ως τέτοια, σπάνια οι θιγόμενοι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε χρονοβόρες και πολυέξοδες νομικές ενέργειες εναντίον των γονέων.

Στην ερώτηση εάν ο Υπαλληλικός Κώδικας τους ικανοποιεί όσον αφορά στην στήριξη του έργου τους είκοσι επτά διευθυντές/ριες, ποσοστό 82,8%, απάντησαν θετικά ('Αρκετά-Πολύ') και σημείωσαν ότι καταφεύγουν στις διατάξεις του Υπαλληλικού Κώδικα 'Συχνά' έως 'Συνέχεια'. Δύο ερωτώμενοι επέλεξαν την απάντηση 'Σπάνια' (Γράφημα 1Α και 1Β).

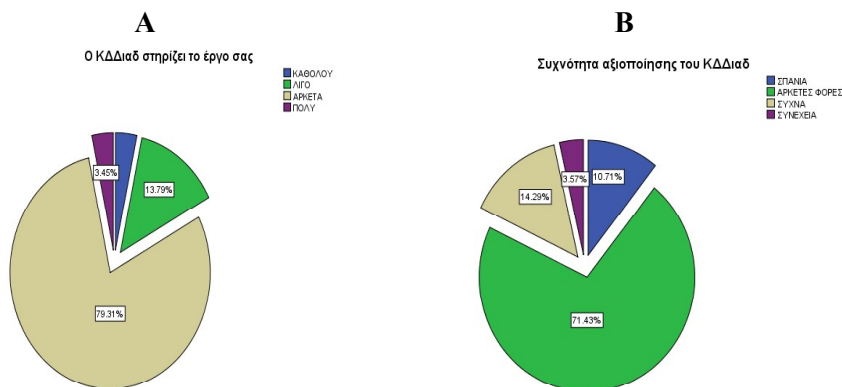
Γράφημα 1Α και 1Β. Ποσοστά διευθυντών/ντριών που χρησιμοποιούν τον Υπαλληλικό Κώδικα (ΥΚ) και συχνότητα χρήσης του



Στην ερώτηση εάν ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας τους ικανοποιεί όσον αφορά στην στήριξη του έργου τους είκοσι δύο διευθυντές/ντριες, ποσοστό 82,8%, απάντησαν θετικά ('Αρκετά-Πολύ') και ότι καταφεύγουν στις διατάξεις τους 'Συχνά' έως 'Συνέχεια' ενώ επτά διευθυντές/ριες, ποσοστό 3,45%, επέλεξαν 'Καθόλου-Λίγο' και 'Σπάνια', ποσοστό 3,57%, αντιστοίχως. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων φαίνεται ότι γίνεται συχνή χρήση των κείμενων διατάξεων και σύμφωνα με τις απαντήσεις που επέλεξαν οι διευθυντές/ντριες των σχολείων της

πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η άσκηση των καθηκόντων τους γίνεται με σημείο αναφοράς τη νομοθεσία στην περίπτωση των έγγραφων αναφορών των γονέων. Υπήρξε μια περίπτωση διευθυντή που ενώ ανέφερε ότι ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας τον ικανοποιεί όσον αφορά στην στήριξη του έργου του, στη συνέχεια απάντησε ότι τον χρησιμοποιεί 'Σπάνια' (Γράφημα 2A και 2B).

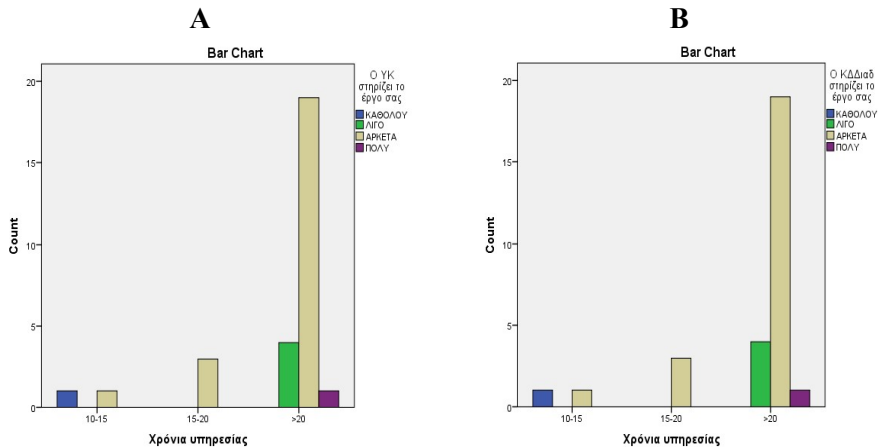
Γράφημα 2A και 2B. Ποσοστά διευθυντών/ντριών που χρησιμοποιούν τον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας (ΚΔΔιαδ) και συχνότητα χρήσης του



Προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι τόσο ο Υπαλληλικός Κώδικας όσο και ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας στηρίζουν εξίσου το διοικητικό έργο των ερωτώμενων και χρησιμοποιούνται με μεγάλη συχνότητα, όπως φαίνεται στα Γραφήματα 1 και 2.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες αρνητικές απαντήσεις που σημειώθηκαν σχετικά με τη χρήση των διατάξεων του Υπαλληλικού Κώδικα και του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας ανήκαν σε διευθυντές/ντριες με έτη προϋπηρεσίας στη διοίκηση σχολικών μονάδων πλέον των 20 (Γράφημα 3A και 3B). Πιθανόν, οι συγκεκριμένοι διευθυντές/ντριες να αξιοποιούν την εμπειρία τους περισσότερο από τις νομοθετικές διατάξεις και να επιλέγουν τις ενέργειες στις οποίες οφείλουν να προβούν με βάση τη συνήθεια και λιγότερο με αναφορά στην κείμενη νομοθεσία.

Γράφημα 3A και 3B. Ποσοστά διευθυντών που θεωρούν ότι ο Υπαλληλικός Κώδικας (ΥΚ) και ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας (ΚΔΔιαδ) στηρίζουν το έργο τους σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους σε θητεία στελέχους



Στην ερώτηση εάν χρησιμοποιούν άλλες διατάξεις εκτός από τον Υπαλληλικό Κώδικα και τον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας, ένα μικρό ποσοστό, 10,7%, απάντησε θετικά (Πίνακας 14). Μία διευθύντρια ανέφερε επιπλέον τις διατάξεις για το σχολικό συμβούλιο που δεν έχει αρμοδιότητα διαχείρισης αναφορών προς τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και δύο ανέφεραν το καθηκοντολόγιο των καθηγητών³⁸ όπου δεν υπάρχουν ειδικές διατάξεις που να έχουν εφαρμογή στις περιπτώσεις καταγγελιών γονέων ούτε αναφορά στην κείμενη νομοθεσία που σχετίζεται με το δικαίωμα του αναφέρεσθαι. Αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από τις προαναφερόμενες διατάξεις και το Σύνταγμα δεν υπάρχει άλλη ειδική διάταξη που να ρυθμίζει το συγκεκριμένο δικαίωμα και τον τρόπο δράσης της διοίκησης.

Πίνακας 14. Ποσοστά διευθυντών που χρησιμοποιούν άλλες διατάξεις

Χρησιμοποίηση άλλων διατάξεων		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	3	10.3	10.7	10.7
	Όχι	25	86.2	89.3	100.0
	Total	28	96.6	100.0	
Missing	System	1	3.4		
Total		29	100.0		

38 Το 'καθηκοντολόγιο', όπως συχνά αναφέρεται από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, είναι ο νόμος 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ο οποίος είναι σε πλήρη ισχύ με λίγες τροποποιήσεις. Στα πολλά άρθρα που περιλαμβάνει κυρίως αναφέρονται ρυθμιστικά οι σχέσεις μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και διευθυντών, διευθυντών και προϊσταμένων, καθώς και οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών κατά την ενάσκηση του επαγγέλματός τους.

Όταν οι διευθυντές/τριες κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τη βελτίωση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου οι δεκατέσσερις δεν απάντησαν καθόλου ενώ οι υπόλοιποι επισήμαναν την ανάγκη να υπάρχει νομική υποστήριξη από σχετικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης, την ανάγκη συστηματοποίησης των σχετικών διατάξεων που αφορούν την εκπαίδευση (Πίνακας 15). Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι «οι εκπαιδευτικοί είναι εκτεθειμένοι στις καταγγελίες γονέων, χωρίς η υπηρεσία να τους παρέχει νομική κάλυψη όταν χρειαστεί και μπορεί να ταλαιπωρείται ένας εκπαιδευτικός ακόμα και όταν έχει να διαχειριστεί ένα περιστατικό όπου αυτός που φταίει προσπαθεί να φανεί ως θύμα».

Η πλειονότητα των διευθυντών/ντριών, παρόλο που θεωρούν ότι οι κείμενες νομοθετικές διατάξεις τους καλύπτουν 'Αρκετά', έκαναν προτάσεις ενίσχυσης του νομοθετικού πλαισίου. Επτά από αυτούς ανέφεραν την ανάγκη ύπαρξης επιπλέον υποστηρικτικών δομών (νομικός σύμβουλος στη διεύθυνση εκπαίδευσης και ειδικοί ψυχολόγοι ή άλλοι φορείς). Όπως ανέφερε μια διευθύντρια είναι απαραίτητο «να υπάρχει νομική υπηρεσία σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης για τη νομική κάλυψη και συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει σε άλλους επαγγελματίες».

Αυτό που επισημάνθηκε είναι ότι δεν υπάρχει το απαραίτητο νομικό πλαίσιο που να προστατεύει τον εκπαιδευτικό από την πιθανή δημόσια διαπόμπευσή του ή να αποκαταστήσει την αξιοπρέπεια του όταν κριθεί η αθωότητά του στην περίπτωση που γονέας προβεί σε αβάσιμη αναφορά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι «η νομοθεσία αφήνει εκτεθειμένο τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς βορά σε δικομανείς ενδεχομένως γονείς ή γονείς που αποσειούν από πάνω τους την ευθύνη της διάπλασης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους και με ευκολία την επιρρίπτουν στους εκπαιδευτικούς».

Ανάμεσα στα σχόλια που έγιναν είναι ότι οι διευθυντές/ντριες αναγκάζονται να λειτουργούν ως ανακριτές/ερευνητές σε υποθέσεις όπου πρέπει να εφαρμοστούν διατάξεις τις οποίες πολλές φορές δεν γνωρίζουν. Επιπλέον, αναφέρθηκε η ανικανότητα των εξωσχολικών δομών/φορέων να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες της σχολικής πραγματικότητας καθώς και η ανάγκη «να τροποποιηθεί το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και να ληφθούν υπόψη εισηγήσεις-προτάσεις μελών της σχολικής κοινότητας με εμπειρία σε αντίστοιχα ζητήματα». Ανάμεσα στις προτάσεις που κατέγραψαν οι διευθυντές/ντριες ήταν η ανάγκη «να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνονται απερίσπαστα στο παιδαγωγικό τους έργο, αλλάζοντας το νομικό πλαίσιο, ώστε να ζητούνται ευθύνες μόνο εκεί όπου πραγματικά υπάρχουν» και να γίνονται επιμορφώσεις αποτελεσματικές για τη διαχείριση κρίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 15. Προτάσεις βελτίωσης του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου

SQ26 Frequencies			
Προτάσεις βελτίωσης ^a	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Εξειδίκευση νομοθεσίας στην εκπαίδευση	6	40.0%	40.0%
Επικαιροποίηση διατάξεων	2	13.3%	13.3%
Σύσταση νομικής υπηρεσίας	5	33.3%	33.3%
Πρόβλεψη για συνεργασία με φορείς υποστήριξης	2	13.3%	13.3%
Total	15	100.0%	100.0%
a. Group			

5. Συμπεράσματα -Περιορισμοί έρευνας

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι στην περίπτωση της καταγγελίας του γονέα όλοι οι διευθυντές/ντριες ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τον Υπαλληλικό Κώδικα και τον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας αλλά μόνο τέσσερις στην ουσία τον εφαρμόζουν πλήρως καθώς δεν φάνηκε από τις απαντήσεις τους ότι γνώριζαν την υποχρέωσή τους να απαντήσουν γραπτά στις έγγραφες αναφορές των γονέων. Οι διευθυντές/ντριες, επομένως, περιορίζονται στην προφορική επικοινωνία κατά παράβαση της σχετικής νομοθεσίας παρόλο που ανέφεραν ότι ενεργούν σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, την οποία χρησιμοποιούν με μεγάλη συχνότητα. Επιπλέον, προκύπτει από τις απαντήσεις που δόθηκαν ότι η συχνότητα των έγγραφων αναφορών-καταγγελιών από τους γονείς δεν είναι συχνό φαινόμενο στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ροδόπης. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι διευθυντές/ντριες επικεντρώθηκαν περισσότερο στη διερεύνηση της καταγγελίας και στην αποκάλυψη της βασιμότητάς της καθώς και στην ενημέρωση της προϊσταμένης αρχής -το οποίο δεν προβλέπεται από τη νομοθεσία- παρά στην τήρηση των νομοθετικών τύπων.

Οι διευθυντές/ντριες διατύπωσαν τους προβληματισμούς τους για τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι αβάσιμες αναφορές γονέων στους εκπαιδευτικούς, τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και εξέφρασαν την ανησυχία τους για έλλειψη νομοθετικού πλαισίου που θα μπορούσε να αποτρέψει ή να περιορίσει αυτά τα φαινόμενα. Θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκτεθειμένοι σε πρακτικές καταγγελιών, προφορικών ή/και γραπτών, από γονείς που ενώ στερούνται βασιμότητας εμπλέκουν την εκπαιδευτική κοινότητα σε δυσάρεστες καταστάσεις, αποπροσανατολίζουν τους εκπαιδευτικούς από το έργο τους και υπονομεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάγκη θεσμοθετημένου ρόλου νομικού συμβούλου στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας αναφέρθηκε επανειλημμένα από τους/τις

διευθυντές/ντρίες που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και η σημασία νομοθετικής θωράκισης του ρόλου και του έργου των εκπαιδευτικών απέναντι σε αθέμιτες πρακτικές γονέων που συνίστανται σε αβάσιμες αναφορές προς τη διοίκηση.

Τα συμπεράσματα και οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού, εξαιτίας του εξαιρετικά περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων και της συγκεκριμένης γεωγραφικής κατανομής τους -μόνο στον νομό Ροδόπης-, αποτελούν, όμως ένδειξη μιας πιθανής, γενικής τάσης, ιδίως λόγω της σχεδόν πλήρους ομοιομορφίας των απαντήσεών τους σε σχέση με την τήρηση της έγγραφης απάντησης στις αναφορές, με την εφαρμογή του Υπαλληλικού Κώδικα και του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας. Αυτό είναι ιδιαίτερος σημαντικό εάν ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους όπως το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, η προϋπηρεσία, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντές και οι τίτλοι σπουδών. Η παρούσα έρευνα μπορεί να δώσει το έναυσμα για μια διερεύνηση σε μεγαλύτερη κλίμακα, η οποία θα οργανωθεί από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης και θα μπορούσε να συμπεριλάβει επιπλέον παραμέτρους και ερευνητικά ερωτήματα που να σχετίζονται με την εφαρμογή της νομοθεσίας που αφορά σε διοικητικές διαδικασίες και να ληφθεί υπόψη για τον σχεδιασμό σχετικών επιμορφωτικών δράσεων.

6. Προτάσεις

Ανάμεσα στις προτάσεις βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης είναι η επιμόρφωση σχετικά με τον Υπαλληλικό Κώδικα και τον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας αλλά και τις σχετικές διατάξεις του Συντάγματος, κυρίως σε εισαγωγικό επίπεδο-πριν την ανάληψη των καθηκόντων- ώστε οι διευθυντές/ντρίες όντως να εφαρμόζουν την κείμενη νομοθεσία και όχι να νομίζουν ότι την εφαρμόζουν. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρξει ενημέρωση σχετικά με τις γενικότερες νομοθετικές διατάξεις οι οποίες τυγχάνουν άμεσης εφαρμογής στην εκπαίδευση και με τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν, διότι διαφορετικά οι διευθυντές/ντρίες θα υποπέσουν σε πειθαρχικά παραπτώματα λόγω άγνοιας.

Σε κάθε περίπτωση είναι επιτακτική ανάγκη να υπάρξει ενίσχυση του ρόλου τους με υποστηρικτικές δομές και με προσφορά νομικών υπηρεσιών σε επίπεδο διευθύνσεων των νομών, κυρίως λόγω της πολυδαίδαλης, συνεχώς τροποποιούμενης με εμβόλιμες διατάξεις, εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Οι πολυάριθμες αποστελλόμενες εγκύκλιοι -ενίοτε αντιφατικές ή ασαφείς- βομβαρδίζουν το διοικητικό έργο και δυσχεραίνουν την πολυδιάστατη εκπαιδευτική διαδικασία ενώ καθιστούν την πλήρη ενημέρωση των εμπλεκόμενων φορέων μια δυσχερή διαδικασία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη λανθασμένη ή ελλιπή εφαρμογή των νομοθετικών διατάξεων που προβλέπονται στην κάθε περίπτωση. Για την ομαλή λειτουργία του διοικητικού μηχανισμού και την απρόσκοπτη προαγωγή

της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι απολύτως απαραίτητη η στελέχωση της εκπαίδευσης με υποστηρικτικές δομές και με την κατάλληλη νομική υπηρεσία καθώς και η προάσπιση τόσο των εκπαιδευτικών λειτουργών όσο και των διευθυντών των σχολικών μονάδων απέναντι σε φαινόμενα αβάσιμων αναφορών και καταχρηστικής άσκησης δικαιωμάτων από την πλευρά των γονέων.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρξει ad hoc νομοθετική ρύθμιση για την άμεση και πλήρη αποκατάσταση των θιγόμενων εκπαιδευτικών από αβάσιμες καταγγελίες-αναφορές και αντιστοίχως την πλήρη ανάληψη ευθυνών από μέρους των καταγγελλόντων. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα αποθάρρυνε πολλούς γονείς να καταφεύγουν άκριτα, επιπόλαια και πιθανόν ιδιοτελώς σε καταγγελίες-αναφορές διότι θα αντιλαμβάνονταν ότι μια τέτοια ανάρμοστη συμπεριφορά από μέρους τους θα είχε και τις ανάλογες συνέπειες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α', Αθήνα: Ιδίου.
- Δαγτόγλου Π. Δ., (2010). *Συνταγματικό Δίκαιο, Ατομικά Δικαιώματα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν.Σάκκουλα.
- Δημητρουλάκης, Π. (2015). «Εισαγωγή στη Χρήση του SPSS for Windows» Πανεπιστημιακές σημειώσεις διαθέσιμες στο: <http://www.lib.teiher.gr/webnotes/seyp/SPSS/kef1.pdf>
- Κατσάνος, Χ., Αβούρης, Ν. (2008). Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης πειραματικών δεδομένων συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (Επιμ.) *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος. σ.σ. 483-516.
- Κατσίλλης Μ. Ι., (1997). *Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, (3η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπεχράκης, Θ. (1999). *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ, (2008β). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Κέδρος Α.Ε. - Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών

- Ερευνών. Διαθέσιμο στο: www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_02.doc
- Παπάνα, Α. (2011). Στατιστικό πακέτο S.P.S.S. [Σημειώσεις για το μάθημα 'Εργαστήριο Στατιστικής'] Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <http://users.auth.gr/agrapana/SPSS>
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ. Β'. Αθήνα: Ιδίου.
- Φαχρίδης, Γ. (2012). Εισαγωγή στο πρόγραμμα SPSS for Windows, ΔΠΘ, τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <https://www.ucy.ac.cy/hr/documents/2012/SPSS13.pdf>
- Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Bogdan, R. C. & Knopp Biklen, S. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education* (6th ed.). London, NY: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). USA: Sage Publications.
- Flick, U., Von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1). 65-90
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Τζαννόνε-Τζωρτζή Κ. (επιμ.), 3η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Nachmias, C., & Nachmias, D. (1992). *Research methods in the social sciences* (4th ed.). New York: St. Martin's Press.
- Marshall, C. & Rossman, B. G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Επιστημονική επιμέλεια Νότα Κυριαζή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McMillan, H.J. & Schumacher, S. (1993). *Research in education: a conceptual introduction* (3rd ed.). NY: Harper Collins.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in edu-*

- cation. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Scott, P. (1998). Teacher talk and meaning making in science classrooms: a Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32, σ.σ. 45-80.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Great Britain: Routledge Falmer.

Ιστοσελίδες

- Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου διαθέσιμη στο: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/eyropaiki-symvasi-dikaiomaton-toy-anthropoy>
- Σύνταγμα της Ελλάδας, διαθέσιμο στο: <https://www.hellenicparliament.gr/Vouliton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/>
- ΝΟΜΟΣ 3528/2007 (Υπαλληλικός Κώδικας), διαθέσιμο στο: <http://www.yypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/N35282007YPALKODIKAS.pdf>
- ΝΟΜΟΣ 2690/1999, (Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας) διαθέσιμο στο: <http://www.minadmin.gov.gr/?p=12213>
- ΝΟΜΟΣ 1566/85 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», διαθέσιμο στο: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Στέλλα Θεολόγου** είναι εκπαιδευτικός ΠΕ06-ΠΕ78 (Αγγλικής -Νομικών Επιστημών), διευθύντρια του 1^{ου} γυμνασίου Κομοτηνής με ΜΑ στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία στο πανεπιστήμιο του Reading και PhD στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας από τη Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΔΠΘ και είκοσι έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. stella_theologou@hotmail.com



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Δεκέμβριος 2019 / Τεύχος 49 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>