



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ-  
ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ – ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ»**

**Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών σε Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας  
Εκπαίδευσης**

**ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Επιβλέπων Καθηγητής : Γιαβρίμης Παναγιώτης**

**Θεσσαλονίκη 2024**



## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνετέλεσαν στη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Αρχικά, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Γιαβρίμη Παναγιώτη, για την άμεση και πάντα ωφέλιμη ανατροφοδότησή του και τις χρήσιμες συμβουλές του. Η καθοδήγηση που μου παρείχε, αποτέλεσαν πολύτιμα εφόδια καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, ώστε να καταστεί δυνατή η ολοκλήρωση του εγχειρήματος μου.

Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες, στον κύριο Τζάρτζα Γεώργιο, και στον κύριο Φωτόπουλο Νικόλαο, για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή.

Επίσης, είναι σημαντικό να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς μέσω της εθελοντικής συμμετοχής τους, κατέστη δυνατή η διεξαγωγή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τη συμπαράστασή της, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών για τις απαιτητικές εξετάσεις, είτε αυτές είναι στα πλαίσια του σχολείου είτε σε επίπεδο Πανελλαδικών. Ενώ το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις δυνατότητές του, υπάρχουν και σημαντικές ελλείψεις. Γεγονός το οποίο οδηγεί τους γονείς των μαθητών και μαθητριών, με μεγάλο ποσοστό συμμετοχής, στη βοήθεια της σκιάδους εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποσκοπεί στη βελτίωση και την ανάδειξη του εκπαιδευτικού τους έργου και των καλών τους πρακτικών, καθώς και στον εντοπισμό τομέων στους οποίους ο εκπαιδευτικός χρήζει εστιασμένης επιμόρφωσης. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα, λόγω της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την έννοια της και του μεγάλου πλήθους των συνισταμένων του έργου των εκπαιδευτικών.

Για να γίνει αποδεκτό και να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι απόψεις και οι στάσεις τους. Αυτό αποτελεί και τον σκοπό της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, στην οποία συμμετείχαν 223 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Μέσω της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, επιχειρήθηκε να εξεταστεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους, οι απόψεις τους για την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης και ο βαθμός ανατροφοδότησης που λάμβαναν. Επιπλέον ερευνήθηκε και το κατά πόσο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν, άλλαξαν κάποιους παράγοντες, είτε αυτοί αφορούν το πλαίσιο της εργασίας τους είτε της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας. Επίσης, στην παρούσα εργασία μελετήθηκε και ερευνήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου και το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμμετείχαν σε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης τους τελευταίους 18 μήνες και τι επίδραση μπορεί να είχε αυτή σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας. Σε δεύτερη ανάλυση, ερευνήθηκε και η σχέση μεταξύ των παραγόντων «φύλο» και «ειδικότητα» με διάφορες έννοιες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν ήταν πολύ σημαντικά, καθώς προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούνται κυρίως από το διευθυντή του Φροντιστηρίου και τα αποτελέσματα αυτής δεν επηρεάζουν τη μισθολογική τους κατάσταση. Επίσης, ο παράγοντας «φύλο» και «ειδικότητα» παίζει κάποιο ρόλο κυρίως σε έννοιες αξιολόγησης που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της τάξης των μαθητών, τη γνώση και την

κατανόηση των διδακτικών πρακτικών και τη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών.

Και στις τρεις περιπτώσεις οι απαντήσεις των γυναικών εμφανίζονται εντονότερα θετικά μετατοπισμένες σε σχέση με αυτές των ανδρών. Επιπλέον, οι άντρες εμφανίζονται αυστηρότεροι σε σχέση με τις γυναίκες στο κατά πόσο ο διευθυντής μπορεί και πρέπει να απολύει τους εκπαιδευτικούς με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις. Στους ίδιους περίπου παράγοντες φάνηκε να υπάρχει μία σημαντική στατιστικά διαφορά και ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα».

## ABSTRACT

Secondary Education Tutoring Centers play an important role in preparing students for demanding exams, whether they are part of the school curriculum or at the national level. While the Greek public education system has its capabilities, there are also significant shortcomings. This leads parents of students, with a high participation rate, to seek additional support through shadow education.

The evaluation of educators working in Secondary Education Tutoring Centers aims to improve and highlight their educational work and good practices, as well as to identify areas where educators need focused training. Evaluation is a multidimensional issue due to its complexity and the numerous components involved in educators' work.

For an evaluation system of educators working in Secondary Education Tutoring Centers to be accepted and effectively implemented, it is important to examine their perspectives and attitudes. This study specifically conducted a quantitative research using an electronic questionnaire, with the participation of 223 educators working in Secondary Education Tutoring Centers in Western Thessaloniki. Through statistical analysis of the data, the perception of educators regarding their evaluation, their opinions on the suitability of evaluation criteria, and the degree of feedback they received were examined. Additionally, the study investigated whether the evaluation results they received had any impact on various aspects of their educational process, related to either their work context or their teaching practices. Furthermore, the questionnaire explored whether these educators participated in any professional development activities in the last 18 months and what effect this might have had on different areas of their educational process.

The results were highly significant. It was found that educators working in Secondary Education Tutoring Centers are primarily evaluated by the center's director, and these evaluations do not affect their salary status. Additionally, the factors of «gender» and «specialization» play a role, especially in evaluation concepts related to classroom management, knowledge and understanding of teaching practices, and handling discipline and behavior issues with students.

In all three cases, women's responses appear more positively shifted compared to those of men. Furthermore, men appear stricter regarding whether the director can and should dismiss educators with consistently low performance. Significant statistical differences were also observed regarding the factor of «specialization».

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>6</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>10</b>
<b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ</b>	<b>12</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ</b>	<b>12</b>
1.1 Αξιολόγηση	12
1.2 Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση	13
1.3 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	14
1.4 Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών	16
1.5 Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης του Έργου των Εκπαιδευτικών	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	<b>19</b>
2.1. Ορισμός – χαρακτηριστικά	19
2.2. Η διεθνής φροντιστηριακή εκπαίδευση	21
2.3. Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα	22
2.4. Αιτία στροφής στην φροντιστηριακή εκπαίδευση	25
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΠΑΙΔΕΙΑ</b>	<b>26</b>
3.1. Σχέση παιδείας και παραπαιδείας	26
3.2. Η ενίσχυση του θεσμού της παραπαιδείας και η στάση της πολιτείας	27
3.3. Η προσφορά των φροντιστηρίων στην Ελληνική εκπαίδευση	29
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΑ Φ.Μ.Ε. ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b>	<b>31</b>
4.1. Το προφίλ και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Φ.Μ.Ε.	31
4.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα Φ.Μ.Ε.	32
4.3. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	34
4.4. Ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αποτελεσματικότητα του φροντιστηρίου.	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΧΕΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>37</b>
5.1 Το φαινόμενο της Σκιώδους Εκπαίδευσης	37
5.2 Η σκιάδης εκπαίδευση στην Ελλάδα	38
5.3 Σύγκριση των μεγεθών της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τις χώρες του ΟΟΣΑ	40
5.4 Τα μεγέθη της σκιάδους οικονομίας στην Ελλάδα και σύγκριση με άλλες χώρες	41
5.5. Κριτική αποτίμηση του θεσμού των φροντιστηρίων στο πλαίσιο της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης	44
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>46</b>
6.1 Ανασκόπηση ερευνών που αφορούν μαθητές που φοιτούν σε φροντιστήρια ή παρακολουθούν κάποιο είδος σκιάδους εκπαίδευσης.	46

6.2 Κριτική αποτίμηση ανασκόπησης ερευνών	48
6.3 Αναγκαιότητα παρούσας έρευνας	49
<b>ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ</b>	<b>51</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>51</b>
7.1 Σχεδιασμός της Έρευνας	51
7.2 Ορισμός αντικειμένου της έρευνας	51
7.3 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικοί στόχοι	52
7.4 Ερευνητική Μέθοδος	53
7.5 Εργαλεία Μέτρησης – Κλίμακες Μέτρησης	53
7.6 Ταυτότητα της Έρευνας και Δειγματοληπτικό Πλαίσιο	53
7.7 Το δείγμα της έρευνας	54
7.8 Στατιστική Ανάλυση	64
7.9 Περιορισμοί της έρευνας	65
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>66</b>
8.1 Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος : «Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την επαγγελματική ανάπτυξη;»	66
8.2 Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος : «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την αξιολόγηση στο χώρο εργασίας τους;»	87
8.3 Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος : «Ποια είναι η συσχέτιση της αξιολόγησης με τις εργασιακές συνθήκες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;»	113
8.4 Αποτελέσματα τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος : «Πως επιδρούν οι παράγοντες «φύλο» και «ειδικότητα» στις απόψεις για την αξιολόγηση και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;»	124
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	<b>149</b>
9.1 Συζήτηση για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα : «Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την επαγγελματική ανάπτυξη;»	149
9.2 Συζήτηση για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα : «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την αξιολόγηση στο χώρο εργασίας τους;»	150
9.3 Συζήτηση για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα : «Ποια είναι η συσχέτιση της αξιολόγησης με τις εργασιακές συνθήκες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;»	152
9.4 Συζήτηση για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα : «Πως επιδρούν οι παράγοντες «φύλο» και «ειδικότητα» στις απόψεις για την αξιολόγηση και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;»	153
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	<b>156</b>
10.1 Συμπεράσματα της έρευνας	156
10.2 Μελλοντικές προτάσεις	158
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>159</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>169</b>



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Α.Ε.Ι.:	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Α.Ε.Π.:	Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν
Ε.Β.Ε.:	Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής
Ε.Ε.:	Ευρωπαϊκή Ένωση
Μ.Μ.Ε.:	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Ν.:	Νόμος
ΟΟΣΑ:	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης
ΠΑ.ΜΑΚ.:	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ΠΔ :	Προεδρικό Διάταγμα
Υ.Α.:	Υπουργική Απόφαση
ΥΠΑΙΘ :	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.Μ.Ε :	Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι στόχοι της εκπαίδευσης μπορούν να είναι ατομικοί, δηλαδή να εστιάζουν στο κάθε άτομο ξεχωριστά είτε συλλογικοί, δηλαδή να έχουν πιο ομαδικό χαρακτήρα. Στην πρώτη περίπτωση, οι στόχοι έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη του ατόμου σε ψυχοπνευματικό και σωματικό επίπεδο, στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητάς του και στην εύρυθμη κοινωνική ένταξή του.

Η πρόοδος που έχει πραγματοποιηθεί στο επιστημονικό πεδίο τις τελευταίες δεκαετίες, σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, επηρεάζουν με διάφορους τρόπους τη λειτουργία και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι λοιπόν, δημιουργείται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση σε θέματα που αφορούν την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης είτε αυτή αφορά το δημόσιο τομέα, είτε τον ιδιωτικό. Και μάλιστα, το γεγονός ότι το δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να μην είναι έτοιμο στις απαιτήσεις της κοινωνίας και των γονέων συγκεκριμένα, οι τελευταίοι στρέφονται σε μεγάλο βαθμό, στην παραπαιδεία.

Ως αποτέλεσμα, οι ερευνητές στρέφονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση η οποία μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο ποσοστό στην αναβάθμιση της ποιότητας της παιδείας. Σημαντικό σημείο της αξιολόγησης αυτής είναι η αξιολόγηση τους εκπαιδευτικού έργου και των μελών που την πραγματοποιούν. Μία αξιολόγηση φυσικά θα πρέπει να συνοδεύεται και από προτάσεις και λύσεις που θα βοηθήσουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των εννοιών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση και η οριοθέτηση εννοιών που αφορούν την αξιολόγηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός της εκπαίδευσης σε φροντιστήρια, γίνεται αναφορά στο ελλαδικό αλλά και στο διεθνή χώρο και αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς στρέφονται σε εξωσχολικές λύσεις για τη βοήθεια των παιδιών τους στις εξετάσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο παραθέεται η σχέση παιδείας και παραπαιδείας και η στάση της πολιτείας απέναντι στον αναπτυσσόμενο αυτό ιδιωτικό κλάδο. Το προφίλ του εκπαιδευτικού που εργάζεται σε Φ.Μ.Ε., οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που πραγματοποιεί και ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αποτελεσματικότητα του φροντιστηρίου παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο. Στο πέμπτο γίνεται αναφορά στη σκιώδη εκπαίδευση στην Ελλάδα σε σχέση με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ και στο έκτο γίνεται η ανασκόπηση ερευνών που αφορούν μαθητές που φοιτούν σε φροντιστήρια ή παρακολουθούν κάποιο είδος σκιώδους εκπαίδευσης.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, που αποσκοπεί στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς διάφορες έννοιες που αφορούν την αξιολόγηση και στην επίδραση κάποιων δημογραφικών στοιχείων σε αυτήν. Επίσης, ερευνάται και η συμμετοχή τους ή μη σε

δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Έτσι, στο έβδομο κεφάλαιο αναλύεται ο σχεδιασμός της έρευνας, ο σκοπός της, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα εργαλεία μέτρησης, ο τρόπος διεξαγωγής της και το δείγμα που συμμετείχε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο ένατο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων αυτών.

## ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

#### 1.1 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί έναν ευρύ και συχνότατα χρησιμοποιούμενο όρο στον καθημερινό βίο, καταπιάνοντας την ποικιλία των ανθρώπινων σχέσεων, όπως αυτές που έχουν να κάνουν με συναισθήματα, σχέσεις επαγγελματικές, βιολογικές κ.ά. Πρόκειται για ένα διαρκώς εκτελούμενο εγχείρημα, αναδεικνύοντας το θεμέλιο κάθε σχέσης. Στον πυρήνα της αξιολόγησης βρίσκεται ο σκοπός της. Αυτός δεν είναι άλλος από το να διαχωριστεί αυτό το οποίο αποδεχόμαστε από αυτό το οποίο απορρίπτουμε, αυτό το οποίο επιθυμούμε από αυτό το οποίο δεν δεχόμαστε, προσδίδοντας έτσι ουσιαστικό νόημα σε κάθε είδους σχέση.

Υπάρχει μια ποικιλία ερμηνευτικών προσεγγίσεων για τη λέξη, χωρίς ωστόσο να μπορούμε να δεχτούμε μία συγκεκριμένη εξ αυτών. Αυτό διακρίνει την πολυπλοκότητα και τη διαφορετικότητα των ερμηνειών της, ενώ παράλληλα αναδεικνύει την έκταση των διαστάσεών της στους τομείς που εμπλέκει και εξυπηρετεί, όπως περιγράφεται από την Ρεκαλίδου (2011).

Στην προσέγγιση του Δημητρόπουλου (1999), η αξιολόγηση απλώς αναφέρεται ως «*η διαδικασία καθορισμού της αξίας ενός ατόμου ή αντικειμένου*». Αντίθετα, ο Κασσωτάκης (1994), προσθέτει κριτήρια στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης, την οποία ορίζει ως «*η απόδοση μιας συγκεκριμένης αξίας σε πρόσωπα ή αντικείμενα με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μεθόδους εκτίμησης*».

Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2007), η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση διακρίνονται από μια ερευνητική διάσταση, καθώς αντιμετωπίζονται ως «*μια ερευνητική δραστηριότητα που απαιτεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές κοινωνικών επιστημών, αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό της λήψης αποφάσεων και ωθεί σε συλλογική μάθηση*».

Σύμφωνα με τη Λαζαράκου (2017), η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία μέτρησης και εκτίμησης, ωστόσο, αποτελεί μια ποιοτική διαδικασία. Πρόκειται για μια κριτική διαδικασία που ενσωματώνεται στο πλαίσιο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

## 1.2 Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση

Οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κάθε εποχής αλλά και οι πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, επηρεάζουν και διαμορφώνουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Πυργιωτάκης, 2000). Η διαμόρφωση της προσωπικότητας κάθε ατόμου αλλά και η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής επηρεάζεται σημαντικά από την εκπαίδευση (Νικολάου, 2009). Ο Derek Rowntree (Derek Rowntree, 1987) αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικό να μελετήσουμε τις διαδικασίες που ακολουθούνται για την αξιολόγηση ενός συστήματος, αν τελικός μας στόχος είναι η ανακάλυψη της αλήθειας αυτού.

Τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο διεθνές πεδίο, η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει κεντρική θέση. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η αξιολόγηση θεωρείται μέσο ανατροφοδότησης για το εκπαιδευτικό σύστημα και συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δούκας, 1999).

Στόχος των πολλών μεταρρυθμίσεων που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα κατά καιρούς ήταν ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποτελεσματικότητα του συστήματος εκπαίδευσης στη χώρα. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και σήμερα, η αποδοχή και εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας παραμένει ένα ζητούμενο (Καζαμιάς, 1995. Κοκκινέλη, 2017). Οι εκάστοτε ελληνικές κυβερνήσεις, το χρονικό διάστημα από το 1981-2021, προσπάθησαν με μια σειρά από νόμους και προεδρικά διατάγματα να θεσμοθετήσουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα του έργου τους. Οι προσπάθειες αυτές δεν υλοποιήθηκαν καθώς η αντίδραση των εκπαιδευτικών για την πρόθεση και τον στόχο της αξιολόγησης ήταν έντονη (Κοκκινέλη, 2017).

Σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (Κωνσταντίνου, 2006) εκπαίδευση και αξιολόγηση συνδέονται άρρηκτα. Κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου στην καθημερινή του ζωή, εμπεριέχει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο την έννοια της αξιολόγησης με άτυπο ή τυπικό τρόπο. Η αξιολόγηση είναι, λοιπόν, ένα κοινωνικό φαινόμενο και μια διαδικασία, την οποία συναντά κανείς τόσο στο παρελθόν αλλά θα συναντά και στο μέλλον. Παγκοσμίως, οι ειδικοί στα θέματα της αξιολόγησης διαφοροποιούνται έντονα ως προς τον ορισμό της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η «Αξιολόγηση» ως όρος καθιερώθηκε το 1949, διεθνώς, από τον Tyler, ο οποίος ορίζει την αξιολόγηση σαν τον καθορισμό των στόχων προς επίτευξη, στο έργο του «Basic Principles of Curriculum and Instruction» (Βαρσαμίδου, 2012).

Το Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 (αρθ. 1, παρ. 1) ορίζει την αξιολόγηση ως εξής: *«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό*

το αποτέλεσμα μιας ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους».

Ο Κασσωτάκης (Κασσωτάκη όπως αναφέρεται στο Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) ορίζει την αξιολόγηση ως «ο καθορισμός της αξίας ενός προσώπου, πράγματος, ενέργειας και κατάστασης ή η απόδοση μιας ιδιότητας, ως προϊόν σύγκρισης, με κάτι άλλο, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια». Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση αφορά τη διατύπωση μιας κρίσης, ή γνώμης ή άποψης ή εκτίμησης, έχοντας ως βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ο Galloway (Galloway όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος, 2010) επισημαίνει πως η αξιολόγηση είναι ένας γενικότερος όρος ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή συγκέντρωση πληροφοριών, στην κριτική αποτίμησή τους καθώς και εν συνεχεία στη σωστότερη λήψη αποφάσεων.

Η Παμουκτσόγλου (Παμουκτσόγλου, 2003) αναφερόμενη στην αξιολόγηση τονίζει ότι η είναι «μια ερευνητική δραστηριότητα η οποία προϋποθέτει μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές κοινωνικών επιστημών, αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό της λήψης αποφάσεων και ωθεί σε συλλογική μάθηση».

Η αξιολόγηση ως όρος συχνά εμπλέκεται με τον όρο εξέταση, διαγώνισμα/τεστ ή/και βαθμολόγηση (Αθανασίου, 2000. Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Κάποιοι άλλοι τονίζουν πως η μέτρηση ή η βαθμολόγηση αποτελούν στοιχεία της αξιολόγησης κι όχι όρο ταυτόσημο με αυτή (Κακανά, 2006).

Είναι απαραίτητο και αναγκαίο να αντιληφθούμε τη διαφορά ανάμεσα στους όρους : έλεγχος-εκτίμηση και εξέταση-βαθμολόγηση με τον όρο της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος μετρά την απόκλιση μεταξύ του αποτελέσματος και τελικού αποτελέσματος, μας πληροφορεί για το κατά πόσο έχει επιτευχθεί ο στόχος και ως διαδικασία είναι κλειστή και με κυρώσεις, σε αντίθεση με την αξιολόγηση η οποία δεν μετρά την απόκλιση στόχου και τελικού αποτελέσματος αλλά διατυπώνει και κρίση, η οποία και επιτρέπει την εμπλοκή του αξιολογητή-αξιολογούμενου, ως διαλεκτική και συνδυαστική λογική. Παράλληλα, οι όροι εξέταση-βαθμολόγηση αφορούν την αποτύπωση με συγκεκριμένη αριθμητική τιμή των αποτελεσμάτων της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο (Αγγέλη, 2012). Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η αξιολόγηση αποτελεί κομμάτι στο τρίπτυχο: «σχεδιασμός-υλοποίηση-αξιολόγηση» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

### **1.3 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου**

Καθώς η αξιολόγηση είναι σημαντική και αποτελεί αναγκαία συνθήκη στη χώρα μας απαιτείται ταυτόχρονα και ο προσδιορισμός της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου. Υπάρχει μεγάλη δυσκολία

στον προσδιορισμό της έννοιας του όρου εκπαιδευτικό έργο και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφορες σημασίες. Καταρχάς, ο όρος χρησιμοποιούνταν για να δηλώσει το πόσο αποτελεσματική είναι η σχολική μονάδα και η διδασκαλία του εκπαιδευτικού στην τάξη (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (Κασσωτάκης, 1992) το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως: *«το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Επιπλέον, οι Ανδρέου και Μαντζούφας (Ανδρέου & Μαντζούφας 1999) δηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι *«η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους συνέπεια»*.

Σε σχετικά Προεδρικά Διατάγματα και συγκεκριμένα στο ΠΔ/1998 (άρθρο 1, παρ. 1) ορίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως *«η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους»*. Παράλληλα, στο ΠΔ 320/1993, στον ορισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γίνεται λόγος για *«την εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά»*. Στο Νόμο 2525/1997 (άρθρο 8), ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, ορίζεται *«η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την υπάρχουσα νομοθεσία»*. Ο Νόμος 2986/2002, (άρθρο 4, παρ. 1) αναφερόμενος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δίνει τον παρακάτω ορισμό: *«με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδιώκεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών ως προς την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική τους συγκρότηση και ικανότητα, ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την επίδοση στο έργο τους, η επισήμανση των αδυναμιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η προσπάθεια εξάλειψής τους, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων, η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους, η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης και τελικά η συνολική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου»*.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα, πως το εκπαιδευτικό έργο σχετίζεται τόσο με την αποτελεσματική λειτουργία του συστήματος εκπαίδευσης συνολικά, όσο και με την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στο να εκτιμήσει και να διαπιστώσει, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, το κατά πόσο είναι λειτουργική και αποτελεσματική η εκπαιδευτική

διαδικασία. Αυτό περιλαμβάνει τον έλεγχο και την εκτίμηση της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς και τους μαθητές (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

#### 1.4 Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών

Τον θεμέλιο λίθο στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια η αξιολόγησή τους, αποτελεί ένα καίριο αλλά και δύσκολο ζήτημα. Στην περίπτωση που η αξιολόγησή τους είναι αποτελεσματική, έχει τη δυνατότητα να εντοπίζει στους εκπαιδευτικούς που πέρασαν από τη διαδικασία της αξιολόγησης αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συλλόγου του σχολείου πιθανά προβλήματα καθώς επίσης και να εντοπίζει τα αίτια με τελικό στόχο να προβούν οι εκπαιδευτικοί σε διορθωτικές κινήσεις. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει και ο Rogers (Rogers όπως αναφέρεται στο Πίκλας, 2011) η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσω αυτής, οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν την ποιότητα του έργου τους, την καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, σχεδιάζουν νέες στρατηγικές και θέτουν προτεραιότητες. Ταυτόχρονα παρέχονται σημαντικές πληροφορίες σε εθνικό επίπεδο για το εκπαιδευτικό σύστημα (Κολοκοτρώνης, 2014. Πίκλας, 2011). Η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία αφού αποτελεί σημαντικό δείκτη για την παρακολούθηση του βαθμού αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες η απόδοση των εκπαιδευτικών που έχουν ανταποκριθεί στην αξιολόγηση είναι πιο αποτελεσματική συγκριτικά με αυτούς που δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στο αξιολογικό σύστημα (Bond et al. όπως αναφέρεται στο Pearlman & Tannenbaum, 2003). Ο Δημητρόπουλος (Δημητρόπουλος 1999) τονίζει, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και αναγκαία και επίσης, θεωρεί ότι εφόσον οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον μαθητή θα πρέπει πρώτα να έχει προηγηθεί η αξιολόγησή αυτών. Η αξιολογική διαδικασία θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να γίνει ακόμη καλύτερος, θα δοθεί επιβράβευση σ' αυτούς που θα αξιολογηθούν ενώ παράλληλα θα ξεχωρίσουν και θα βοηθηθούν όσοι έχουν αδυναμίες. Αποτέλεσμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι τόσο η έγκυρη και αξιόπιστη ανάθεση αρμοδιοτήτων όσο και η επιλογή προσώπων σε συγκεκριμένες θέσεις.

Αξίζει όμως να σημειωθεί και η αρνητική κριτική που ασκούν ορισμένοι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγησή τους. Πολλοί εξ αυτών πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι επιστήμονες, διαθέτουν



επάρκεια και συνείδηση και άρα η αξιολόγηση αποτελεί μέσο χειραγώγησης και δημιουργεί άγχος και πίεση (Μπούρχα 2016). Ένα ακόμη στοιχείο στο οποίο εστιάζουν οι αρνητές της αξιολόγησης αφορά το ποιος θα αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς αντικειμενικά και θα έχει τις ικανότητες και την κατάλληλη κατάρτιση για μια τέτοια αξιολόγηση (Προδρόμου όπως αναφέρεται στο Κουμπιάδης, 2018). Η αμφισβήτηση των στελεχών εκπαίδευσης δημιουργεί αρνητισμό και καχυποψία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν θετικά την αξιολόγηση διότι δεν έχουν πειστεί για το κατά πόσο αυτή λειτουργεί ανατροφοδοτικά και κατά πόσο συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Varlas όπως αναφέρεται στο Headen, 2014).

Επιπλέον, η πολιτική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνδέεται με την εκάστοτε παιδαγωγική, κοινωνικοπολιτική ιδεολογία και έχει ως σκοπό να ελέγξει το ίδιο το σύστημα εκπαίδευσης και τον ρόλο που διαδραματίζει στην κοινωνία καθώς επίσης και τη συνέχιση ή την αλλαγή του (Owen, 1997).

### **1.5 Αναγκαιότητα της Αξιολόγησης του Έργου των Εκπαιδευτικών**

Η εκπαίδευση, η αγωγή, η κοινωνικοποίηση και η μάθηση των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, οι ολοένα και αυξανόμενοι ρυθμοί εξέλιξης και γνώσης στις μέρες μας, επιβάλλουν και τη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Οι συνθήκες αυτές καθιστούν απαραίτητη την επιμόρφωση και ανατροφοδότηση με αποτέλεσμα η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να εξελιχθεί σε διαδικασία επιμόρφωσης και ενημέρωσης (Κοσσυβάκη, 1998).

Μελέτες στο διεθνή χώρο, θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αυτή παρέχει την κατάλληλη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για το έργο τους, έχοντας παράλληλα και αντίκρισμα θετικό σε ψυχολογικό επίπεδο (Αθανασίου, 2000). Σε άλλες πάλι μελέτες, καταγράφεται μια κριτική για την ενδεχόμενη αρνητική επίδραση μιας τέτοιας αξιολόγησης. Όπως τονίζει ο Dearden (Dearden όπως αναφέρεται στο Αθανασίου, 2000) οι διαπροσωπικές σχέσεις αξιολογητών και αξιολογούμενων επηρεάζονται αρνητικά κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, ενώ άλλοι ερευνητές κάνουν λόγο για ασαφή και αόριστα κριτήρια αλλά και για το πόσο πολύπλοκη διαδικασία είναι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, μιας και εμπλέκονται και παράγοντες διαφορετικοί της δράσης των εκπαιδευτικών.

Τις τελευταίες δεκαετίες, στη χώρα μας, όλο και περισσότερο η αξιολόγηση αποτελεί επιτακτική ανάγκη και βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τη μια η απαίτηση της ελληνικής κοινωνίας για αξιολόγηση θεσμών, προσώπων, ομάδων και από την άλλη η ασκούμενη

έμμεση πίεση, από οργανισμούς διεθνούς εμβέλειας, προς οργανισμούς δημόσιους ή ιδιωτικούς της χώρας, υποδηλώνουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Παράγοντες όπως η οικονομική δυσπραγία και η σωστή αξιοποίηση των κονδυλίων σε διάφορους τομείς, η σωστή αξιοποίηση δυναμικού, μέσω και υλικών ώστε να αποδώσουν τα μέγιστα, η ανάγκη για αύξηση της παραγωγικότητας, και η εύκολη λήψη σωστών αποφάσεων, υπαγορεύουν διαδικασίες αξιολόγησης στην κοινωνία (Worthen & Sanders, 1987. Γλαμπεδάκης, 1990 όπως αναφέρεται στο Δημητρόπουλος, 2002).

Ο Δημητρόπουλος (2002) πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνει πως η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανάγεται σε τρία επίπεδα:

α) στο οικονομικό το οποίο σχετίζεται με το πρόβλημα της οικονομική στενότητας αγαθών και πόρων. Ειδικότερα, στα πλαίσια της ανάγκης για συνετή οικονομική διαχείριση των αγαθών, η αξιολογική διαδικασία επιβάλλεται να εξασφαλίζει την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη διαδικασία δημόσιας εκπαίδευσης, β) στο ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο καθώς η αξιολογική διαδικασία αφορά τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, αφενός με τη χρήση αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων και αφετέρου με τον περιορισμό της σπατάλης χρήματος, χρόνου και προσπάθειας. Η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών παρώθησης και κινήτρων καθώς και η προσπάθεια προσαρμογής του μαθητή στο περιβάλλον και του περιβάλλοντος στο μαθητή, κάνουν αποδοτικότερη την εκπαίδευση. Τέλος γ) στο πρακτικό-διοικητικό επίπεδο αφού μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης, εντοπίζονται προβλήματα διοικητικής, εκπαιδευτικής φύσης όπως διαχείριση προσωπικού, επιλογή μαθητών, εκπαιδευτικός προγραμματισμός κ.α. Στα πλαίσια ενός δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα συμβάλλει στο να αποκτήσει το σχολείο έναν πολιτιστικό-μορφωτικό χαρακτήρα, να μειωθεί η σχολική αποτυχία και η μαθητική διαρροή, να εκδημοκρατιστεί η εκπαίδευση και να αλλάξουν στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως ο συγκεντρωτισμός, ενώ παράλληλα θα δίνεται η δυνατότητα εμπλοκής γονέων και φορέων στη σχολική πραγματικότητα (Δημητρόπουλος 2002).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Η ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1. Ορισμός – χαρακτηριστικά

Παρά τις διάφορες ορολογίες που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τη χώρα, όπως "shadow education," "parallel education," "tutoring," "coaching," ή "cram school" (Bray, 2011), ο ορισμός της φροντιστηριακής εκπαίδευσης είναι ένας και κοινός. Αναφέρεται σε ένα είδος εκπαίδευσης που είναι ιδιωτική και δραστηριοποιείται παράλληλα και ταυτόχρονα με την δημόσια εκπαίδευση. Έχει και αυτή τον στόχο να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών καθώς επίσης και να αυξήσει τα ποσοστά επιτυχία αυτών σε εξετάσεις ενδοσχολικές ή τελικές. (Bray, 2011).

Ο «Αναγκαστικός Νόμος 2545/1940, περί ιδιωτικών σχολείων, φροντιστηρίων και οικοτροφείων» (άρθρο 63, παράγραφος 1) στην Ελλάδα επιβεβαιώνει την ουσιαστική ύπαρξη της φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο, το φροντιστήριο καθορίζεται ως «η διδασκαλία μαθητών σε ομάδες περισσότερες από πέντε ή σε ομάδες που δεν υπερβαίνουν τους δέκα μαθητές εβδομαδιαία, με σκοπό τη συμπλήρωση και εμπέδωση γνώσεων που ανήκουν στον κύκλο των μαθημάτων της στοιχειώδους, της μέσης, της ανώτερης ή της ανώτατης εκπαίδευσης, ή με σκοπό την εκμάθηση ξένων γλωσσών, μουσικής, ή γενικών μαθημάτων ελεύθερων σπουδών». Είναι εμφανές ότι το φροντιστήριο στην ελληνική πραγματικότητα καλύπτει ευρύτερες δραστηριότητες που δεν απαραίτητα συνδέονται με την τυπική εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία (Κάρλε, 2022).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2006), το φροντιστήριο ορίζεται ως «το ιδιωτικό εκπαιδευτήριο που υποστηρίζει τους μαθητές στα σχολικά ή πανεπιστημιακά μαθήματα και τους προετοιμάζει για τις εξετάσεις τους». Η λέξη φροντιστήριο παράγεται από το ρήμα «φροντίζω», το οποίο στα αρχαία ελληνικά σημαίνει «συλλογίζομαι, μεριμνώ, επιμελούμαι». Την πρώτη της εμφάνιση την έκανε τον 6ο π.Χ. αιώνα. Επίσης, «φροντιστής» σύμφωνα με την αρχαία ελληνική γλώσσα είναι αυτός που επιβλέπει σε βάθος αυτόν τον οποίο φροντίζει (Μπαμπινιώτης, 2006).

Ο Αμοιραδάκης (2007) ορίζει τη λέξη «φροντιστήριο» ως τον οργανισμό δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης ο οποίος λειτουργεί σύμφωνα με τους θεσμούς του ολόημερου σχολείου ή ακόμα και του θεσμού της δια βίου μάθησης. Το φροντιστήριο δραστηριοποιείται κατά τη διάρκεια των απογευματινών ωρών της μέρας καθώς οι μαθητές βρίσκονται στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια των πρωινών ωρών. Έτσι, λειτουργεί συμπληρωματικά αλλά ταυτόχρονα με το σχολείο και την τυπική εκπαίδευση βοηθώντας τους μαθητές στην εμπέδωση και κατανόηση της ύλης των μαθημάτων έτσι όπως έχει προκαθοριστεί από το ΥΠΑΙΘ. Επιπλέον, μπορεί και προσαρμόζει το πρόγραμμά του σύμφωνα με τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών αλλά και των

κηδεμόνων τους. Στόχος είναι η ικανοποίηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους και η επίτευξη των προσωπικών εκπαιδευτικών τους στόχων (Αμοιραδάκης, 2007).

Από την άλλη πλευρά, ο ΕΛΟΤ (2008) ενσωματώνει τις ιδιωτικές και δημόσιες δομές στον ορισμό του φροντιστηρίου. Συγκεκριμένα, ορίζει το «*Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης*» ως εκπαιδευτικό οργανισμό που υπόκειται σε θεσμοθέτηση και επιτήρηση από το ΥΠΑΙΘ. Ο τρόπος λειτουργίας του φροντιστηρίου έχει ως στόχο την ενίσχυση των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Έτσι, προσαρμόζει και τα προγράμματα σπουδών του με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύψει τις ανάγκες τους στον τομέα της μάθησης και να προσαρμόσει τους στόχους τους για μια επιτυχημένη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης (ΕΛΟΤ, 2008).

Ο Πολυχρονάκης (2004) αναφέρει ότι στην Ελλάδα υπάρχουν φροντιστήρια τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εισαγωγικές εξετάσεις που σχετίζονται με τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης. Τα φροντιστήρια αυτά δραστηριοποιούνται κατά κύριο λόγο το καλοκαίρι. Επιπλέον, υπάρχουν φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης που έχουν ως τελικό στόχο να προετοιμάσουν και να ενισχύσουν τους μαθητές να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, υπάρχουν και φροντιστήρια τα οποία ασχολούνται με την ενίσχυση των φοιτητών και των σπουδαστών με σκοπό να επιτύχουν στις τμηματικές ή πτυχιακές εξετάσεις τους (Πολυχρονάκης, 2004).

Σύμφωνα με τον Τσαούση, όπως αναφέρεται στο έργο της Νόβα-Καλτσούνη (2010), τα φροντιστήρια είναι ένα σύνολο υπηρεσιών οι οποίες παρέχονται ταυτόχρονα με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και αποτελούνται από δύο στοιχεία: ένα που λειτουργεί από μόνο του και προσπαθεί να ενσωματωθεί στην εκπαίδευση και ένα άλλο το οποίο έχει ως στόχο να πάρει μία θέση εντός του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Είναι σημαντικό, σε αυτό το σημείο, να αναφερθούμε στη διεθνή ορολογία που χρησιμοποιείται σχετικά με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση. Ο όρος «*shadow education*» (σκιώδης εκπαίδευση) είναι ο πιο δημοφιλής και χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να περιγράψει τη σχέση μεταξύ της επίσημης εκπαίδευσης και διάφορων εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Οι Stevenson & Baker (1992), είναι οι πρωτοεισηγητές του όρου, χρησιμοποιώντας τον για να περιγράψουν «*ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα εκτός του επίσημου πλαισίου εκπαίδευσης και σχεδιάζονται για να ενισχύσουν την επίσημη σχολική πορεία του μαθητή*» (Stevenson & Baker, 1992).

Σύμφωνα με τον Bray (1999), η «*σκιώδης εκπαίδευση*» αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία δίνεται από ιδιώτες ατομικά ή σε μικρές ομάδες μαθητών, με συγκεκριμένους και προκαθορισμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί έχουν οροθετηθεί με βάση δύο άξονες. Ο ένας είναι το κέρδος και ο άλλος η ανάγκη βοήθειας των μαθητών να επιτύχουν σε εισαγωγικές εξετάσεις ή να ενισχύσουν σε γενικότερο πλαίσιο την μαθητική τους παρουσία στην τάξη. Ο όρος «*shadow education*» εισήχθη από τους Baker et al. (2001) με σκοπό να περιγράψει τις εκπαιδευτικές

δραστηριότητες των μαθητών εκτός σχολείου και εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες αυτές που περιγράφονται έχουν ως στόχο τη βελτίωση της εικόνας του μαθητή εντός της σχολικής τάξης ή/και την επιτυχημένη εισαγωγή του στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Baker et al., 2001).

Στην Ελλάδα, συνηθίζουμε να αντικαθιστούμε τη λέξη «*φροντιστήριο*» με τη λέξη «*παραπαιδεία*», δίνοντας έτσι μία αρνητική νότα στο θεσμό (Ζιωντάκη, 2019, Kassotakis & Verdis, 2013). Αυτό συμβαίνει γιατί ο όρος «*παραπαιδεία*» εμπεριέχει και την εκπαιδευτική διαδικασία η οποία είναι μη ελεγχόμενη από το κράτος και αυτή δεν είναι άλλη από τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Ο όρος «*παραπαιδεία*» περιγράφεται από τους Liodaki & Liodaki (2016) ως οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο τα μαθήματα που ενισχύουν την τυπική εκπαίδευση (μαθηματικά, έκθεση κ.ά.) τα οποία πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες μαθητών ή ατομικά αλλά περιλαμβάνει και τα μαθήματα ξένων γλωσσών, υπολογιστών και μουσικών οργάνων (Liodaki & Liodaki, 2016).

Στο διεθνή χώρο συναντούμε και άλλους όρους όπως ο γαλλικός «*éducation parallèle*» ή ο ρουμάνικος «*sistemul paralel de educație*» (Bray, 2011). Όλοι οι όροι έχουν τη λέξη «*παράλληλη*» στην περιγραφή τους ενισχύοντας τον τρόπο δράσης της εκπαίδευσης αυτής. Δηλαδή τονίζουν το γεγονός ότι η φροντιστηριακή εκπαίδευση λειτουργεί παράλληλα και ταυτόχρονα με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας (Bray, 2011).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όλοι οι παραπάνω ορισμοί είχαν κάτι κοινό. Το σκοπό της φροντιστηριακής εκπαίδευσης ο οποίος δεν είναι άλλος από την βελτίωση της μαθησιακής ζωής των παιδιών και την επιτυχή εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης αναφέρουν και ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό. Τη σχέση μεταξύ τυπικής-δημόσιας εκπαίδευσης με την πολύ σημαντική άτυπη-ιδιωτική. (Dierkes, 2010).

## **2.2. Η διεθνής φροντιστηριακή εκπαίδευση**

Η φροντιστηριακή εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ένα διαδεδομένο παγκόσμιο φαινόμενο με κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις (Johnson & Makori, 2018). Αυτή η μορφή εκπαίδευσης, είτε υλοποιείται με τη μορφή απλής καθοδήγησης είτε με σκοπό να παρέχει επιπλέον υποστήριξη στους μαθητές εκτός σχολείου για την προετοιμασία τους σε εξετάσεις. Ο θεσμός των φροντιστηρίων εμφανίζεται σε αρκετές χώρες όπως το Χονγκ Κονγκ, την Ταϊβάν, την Ιαπωνία και την Νότια Κορέα. Είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες έχει εξαπλωθεί πολύ και έχει μετατραπεί σε μια βιομηχανία που παρέχει υπηρεσίες οι οποίες πολλές φορές είναι

οικονομικά δαπανηρές. Οι υπηρεσίες αυτές προσφέρουν πολλά δισεκατομμύρια δολάρια στα κράτη στα οποία εφαρμόζονται και προσφέρουν στους ιδιώτες μαθήματα δια ζώσης ή ακόμα και διαδικτυακά (Byun & Baker, 2015). Παρότι πολλά παραμένουν να ερευνηθούν όσον αφορά τα αίτια εξάπλωσης αυτού του φαινομένου, η εξάπλωση του σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί πλέον ουσιαστικό θέμα που απασχολεί την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και προκαλεί ανησυχία στους υπεύθυνους για τον καθορισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, κυρίως λόγω των επιπτώσεών της στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από το κράτος καθώς επίσης και στην ισότητα μεταξύ των μελών ενός έθνους. Στη χώρα μας, η αντίληψη ότι ο θεσμός του φροντιστηρίου είναι ελληνικό προϊόν κυριαρχεί, παρόλο που δεν είναι αλήθεια (Λακασάς, 2003). Το σχολείο θεωρείται μη επαρκές σε πολλές χώρες, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται η ανάγκη για την ίδρυση φροντιστηριακών δομών (Liodaki & Liodaki, 2016). Εκτός των χωρών που έχουν ήδη έχουν αναφερθεί παραπάνω, η φροντιστηριακή εκπαίδευση ευδοκμεί σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, η Πορτογαλία, η Ιρλανδία, η Μεγάλη Βρετανία, η Κίνα, η Βραζιλία, η Τουρκία, ακόμα και η Ινδία (Γκρέκου, 2017, Ιωάννου, 2011). Στην Ευρώπη τα ποσοστά συμμετοχής μαθητών στην φροντιστηριακή εκπαίδευση διαφέρουν από τις χώρες του Βορρά σε σχέση με τις χώρες του Νότου. Οι μαθητές της Νότιας Ευρώπης παρακολουθούν ένα είδος εξωσχολικής εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μαθητές της Βόρειας Ευρώπης (Bray, 2011).

### **2.3. Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για την συμβολή του να θεωρείται το σχολείο ως απλός αποδέκτης των αποφάσεων της κάθε κυβέρνησης, τις οποίες υλοποιεί χωρίς να έχει σημαντική επιρροή στον καθορισμό τους. Κατά συνέπεια, περιορίζονται σημαντικά οι αλλαγές που μπορεί να πραγματοποιήσει η ίδια η σχολική μονάδα, καθώς επίσης και η τρόποι εφαρμογής των αποφάσεων που έχουν ληφθεί και οι οποίοι ίσως θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν καθημερινά ζητήματα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, όπως αναφέρεται στο Μαυρογιώργο, 2008).

Το πρόβλημα αυτό, δηλαδή το γεγονός ότι η σχολική μονάδα δεν μπορεί να εκφράσει την άποψή της για τις αποφάσεις που παίρνονται ή για τον τρόπο εφαρμογής τους, είναι ένα ζήτημα που απασχολεί πολλά χρόνια τώρα την εκπαιδευτική κοινότητα. Ως αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια έχουμε την λήψη και εφαρμογή αποφάσεων όπως να συγχωνεύουν ή να καταργούν σχολικές μονάδες, να υπόκεινται σε περικοπές δαπανών, να απολύουν, να μεταθέτουν, να αλλάζουν εργασιακές σχέσεις, να μειώνουν μισθούς, να πραγματοποιούν πειθαρχικές διώξεις, να αυξάνουν

το ωράριο, να αξιολογούν, όλα αυτά δημιουργούν με την ύπαρξή τους συνθήκες κοινωνικής διαμαρτυρίας (Μαυρογιώργος, 2013). Ειδικά, πρέπει να επισημανθεί ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου, όπως προκύπτει από τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα μέσω Πανελλαδικών εξετάσεων. Αυτές οι εξετάσεις συχνά υπόκεινται σε αλλαγές μορφής, χωρίς, ωστόσο, να αλλάζει ο χαρακτήρας τους.

Ο θεσμός των Πανελλαδικών εξετάσεων επιφέρει μια αίσθηση αδικίας στους μαθητές, καθώς τους κατατάσσει σε «επιτυχόντες» και «αποτυχόντες», αποδυναμώνοντας παράλληλα τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αυτή η διαίρεση έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να μην επικεντρώνεται στην ανάγκη βελτίωσης και σύγχρονης προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην απόκτηση ουσιαστικών γνώσεων όπως θα έπρεπε. Αντί αυτού συνδέεται με την επιτυχία ή όχι εισαγωγή των μαθητών στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα. (Μαυρογιώργος, 2013).

Το αίσθημα της αδικίας εντείνεται ακόμη περισσότερο, με το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές, έχοντας την οικονομική δυνατότητα από την οικογένεια τους, μπορούν και παρακολουθούν ιδιωτικά φροντιστηριακά μαθήματα αντικαθιστώντας έτσι τις γενικές ενδοσχολικές παρακολουθήσεις. Έτσι, η φροντιστηριακή εκπαίδευση πιθανόν να παραχωρεί πλεονέκτημα σε ορισμένους μαθητές, επειδή οι οικογένειες αυτών διαθέτουν τα κατάλληλα οικονομικά μέσα (Μαυρογιώργος, 2013).

Επιπρόσθετα, παρατηρείται η υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς το Λύκειο εξαντλείται στην εκτελεστική λειτουργία ενός προπαρασκευαστικού κέντρου για τις πανελλήνιες εξετάσεις. Η λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος αποδυναμώνεται, ενώ παράλληλα ενισχύεται η παραπαιδεία. Για την τελευταία η οποία λειτουργεί αποκλειστικά κάτω από την ομπρέλα της παροχής δυνατότητας στους μαθητές να εισαχθούν στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας, έχουν εκφραστεί ανησυχίες από ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν ότι αποτελεί διαφθορά της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, μαθητές που συμμετέχουν σε φροντιστήρια αφιερώνουν λιγότερη προσοχή στις τάξεις του σχολείου, ενώ παρατηρείται και η πρακτική του καταφεύγει ορισμένων μαθητών στο σπίτι τους πολύ προτού ολοκληρωθεί το ακαδημαϊκό έτος. Αυτό γίνεται με αιτιολογία από του μαθητές ότι θα μελετήσουν για τις εξετάσεις και έτσι αγνοούν τα τελευταία μαθήματα του σχολείου (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994).

Το φαινόμενο της «*παράλληλης παιδείας*» ή, όπως είναι ευρέως γνωστό, το φαινόμενο της «*παραπαιδείας*», προκαλεί τόσο δεοντολογικά ερωτήματα στους μαθητές και στις οικογένειές τους όσο και οικονομικά. Αυτές, ως εκ τούτου, βρίσκονται αναγκασμένες να αντιμετωπίσουν το υψηλό κόστος για την προετοιμασία των παιδιών τους για τις τελικές εξετάσεις. Παρόλα αυτά, η παραπαιδεία, είτε την αξιολογούμε θετικά είτε αρνητικά, μειώνει τα ποσοστά ανεργίας στο χώρο

των απόφοιτων των «καθηγητικών» σχολών. Σε αυτές τις σχολές, δημιουργούνται θέσεις εργασίας, παρέχοντας έτσι ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης για τους απόφοιτους.

Από ηθικής άποψης, η παραπαιδεία αναιρεί το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, καθώς λειτουργεί ως ένα ανεπίσημο, παράλληλο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες. Οι ανισότητες αυτές εμφανίζονται εντονότερα, καθώς μόνο οι οικονομικά προνομιούχοι έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά τους την παρακολούθηση μαθημάτων σε ένα φροντιστήριο, ενισχύοντας έτσι τις προσπάθειές τους για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, οι μαθητές υποχρεώνονται να ακολουθούν δύο προγράμματα σπουδών την ημέρα, με αποτέλεσμα να υφίστανται σωματική και ψυχολογική κόπωση, ενώ παράλληλα η ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία διατηρείται σε σταθερά χαμηλά επίπεδα εκτίμησης.

Ουσιαστικά, η διατήρηση της παραπαιδείας οφείλεται σε μια στρατηγική επιλογή της κυβέρνησης με διαρκή χαρακτήρα η οποία επιβαρύνει οικονομικά τις οικογένειες των μελλοντικών φοιτητών. Εντούτοις, προκύπτει ότι και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύσουν και να εκσυγχρονίσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο και τον τρόπο διδασκαλίας τους, προκειμένου να βελτιώσουν την αξιοπιστία του δημόσιου σχολείου και τον δικό τους ρόλο (Μαρίνος, 2016). Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι ο τρόπος εισαγωγής στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα αποτελεί σημαντικό ζήτημα για την πολιτική ηγεσία, πέραν του ότι αποτελεί βασικό πρόβλημα για μαθητές και γονείς. Οι επανειλημμένες μεταρρυθμίσεις στον εκπαιδευτικό τομέα δεν έχουν βοηθήσει και αυτές με τη σειρά τους στην επίλυση του ζητήματος αυτού αλλά το έχουν κάνει εντονότερο. Ειδικότερα, η θέσπιση της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (Ε.Β.Ε) το 2021, περιπλέκει περαιτέρω την εισαγωγή των τελειόφοιτων μαθητών του Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ενισχύει ακόμα περισσότερο τον ρόλο του Φροντιστηρίου.

Είναι λοιπόν σαφές ότι η προτίμηση του φροντιστηρίου έναντι του σχολείου ειδικά στην τελευταία τάξη του Λυκείου είναι ευρέως διαδεδομένη στην ελληνική κοινωνία. (Πολυδωρίδη & Κοντογιαννοπούλου, 1995). Επομένως είναι σημαντική η αξιολόγηση τόσο της φροντιστηριακής δομής όσο και των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν. Η αξιολόγηση βέβαια των εκπαιδευτικών άτυπα ή τυπικά γίνεται δεκαετίες τώρα, από τη διοίκηση του φροντιστηρίου με σκοπό τη συνέχιση της συνεργασίας τους ή όχι. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη η μελέτη του κατά πόσο και αν γίνεται σωστά και δίκαια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το ίδιο το φροντιστήριο.



## 2.4. Αιτία στροφής στην φροντιστηριακή εκπαίδευση

Σύμφωνα με την έρευνα του Τσίλογλου (2005), το φροντιστήριο αποτελεί έναν υποστηρικτικό οργανισμό που λειτουργεί παράλληλα με την τυπική εκπαίδευση. Ο βασικός του σκοπός είναι να βοηθήσει τους υποψηφίους να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επιτυγχάνοντας έτσι τις φιλοδοξίες τους για σπουδές σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Αυτή η συμπληρωματική εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί έναν ιδανικό τρόπο για τους υποψηφίους να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις ή να αποκτήσουν νέες με τελικό σκοπό να επιτύχουν την είσοδό τους στην ακαδημαϊκή τροχιά που επιθυμούν. Μέσω του φροντιστηρίου, οι υποψήφιοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν και να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα επιστημονικά θέματα που τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον, η φροντιστηριακή εκπαίδευση παρέχει την ευκαιρία να εξοικειωθούν με την απαιτούμενη μεθοδολογία και προετοιμάζει τους υποψηφίους για τις απαιτήσεις των ακαδημαϊκών μαθημάτων που θα αντιμετωπίσουν στο πανεπιστήμιο.

Οι βασικοί λόγοι που έχουν οδηγήσει στην εδραίωση και ενίσχυση του φροντιστηριακού συστήματος είναι οι εξής, όπως αναφέρονται στην βιβλιογραφία:

1. Η αύξηση του βιοτικού επιπέδου που έχει συμβεί τις τελευταίες δεκαετίες έχει επιτρέψει και στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να αποκτήσουν πρόσβαση στα φροντιστήρια, θεωρώντας το φροντιστήριο ως μια ευκαιρία για την κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους (Δήμου, 1999).
2. Ο έντονος ανταγωνισμός για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. λόγω του περιορισμένου αριθμού θέσεων (Τσίλογλου, 2005, Πυργιωτάκης, 2001, Δήμου, 1999).
3. Η περιφρόνηση της δημόσιας εκπαίδευσης (Γκιτζίρης, 2012). Συχνά το δημόσιο σχολείο δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί πλήρως στον σκοπό του, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να απευθύνονται στα φροντιστήρια προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα και να ανταποκριθούν στο επίπεδο δυσκολίας των εξετάσεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΠΑΙΔΕΙΑ

### 3.1. Σχέση παιδείας και παραπαιδείας

Η φροντιστηριακή εκπαίδευση είναι ένα γεγονός το οποίο ιστορικά έχει καθιερωθεί στη συνείδηση των Ελλήνων ως μία πραγματικότητα η οποία θα πρέπει να συμβαίνει και η οποία έχει καθοριστεί από διάφορους κοινωνικοεκπαιδευτικούς παράγοντες. Οι Έλληνες γονείς θεωρούν ότι προσφέροντας στα παιδιά τους τη δυνατότητα παρακολούθησης ιδιωτικών μαθημάτων, τους δίνουν τα απαραίτητα εφόδια για να επιτύχουν στις ενδοσχολικές αλλά και στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Επιπλέον θεωρούν ότι καταξιώνονται κοινωνικά. Το φαινόμενο της «παραπαιδείας» δεν είναι αυτόνομο αλλά η σύνδεσή του με την τυπική δημόσια εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη (Ανδρέου, 1993).

Το γεγονός ότι την δευτεροβάθμια εκπαίδευση την παρακολουθούν πολλά παιδιά ενώ η τριτοβάθμια είναι πιο επιλεκτική στους φοιτητές της, καθιστά τις τελικές εξετάσεις των μαθητών ως ένα από τα κορυφαία γεγονότα στο εκπαιδευτικό ταξίδι τους (Κυρίδης, 1997). Κατά κύριο λόγο, μέσα από τις εξετάσεις αναπτύσσεται μια πολιτισμένη κουλτούρα ανταγωνισμού, που οδηγεί τελικά σε θεσμούς όπως το φροντιστήριο ή και το εξατομικευμένο μάθημα, ή αλλιώς το γνωστό «ιδιαιτέρο».

Επιπλέον, οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις στον εκπαιδευτικό κλάδο έχουν οδηγήσει σχεδόν μονόδρομα τους μαθητές στην παρακολούθηση μαθημάτων σε ένα φροντιστήριο ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα και καλύτερα για τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Οι εξετάσεις αυτές ανά τα χρόνια έχουν υποστεί ραγδαίες τροποποιήσεις. Από την εποχή των «δεσμών», μετά από αρκετά χρόνια μεταβήκαμε στις γνωστές «κατευθύνσεις» για να μπορέσουμε μετά να μπούμε στο «*Νέο Λύκειο*» το οποίο είχε «ομάδες προσανατολισμού», αργότερα να παρακολουθήσουμε το Σύστημα του 2016 και πλέον να ζούμε τις τροποποιήσεις του 2021. Όλες αυτές οι αλλαγές προκαλούν προβλήματα στα εκπαιδευτικά ζητήματα και σύγχυση σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει συνεχώς να αλλάζουν τρόπο διδασκαλίας και στρατηγικής εκπαίδευσης καθώς αλλάζει συνεχώς ο τρόπος εξέτασης των μαθητών για την είσοδο τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, το φροντιστήριο θεωρείται αναγκαίο καθώς ο τελικός στόχος των μαθητών είναι να εισαχθούν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, καθώς αναλαμβάνει έναν πιο διευρυμένο ρόλο, αυτόν του «προσανατολιστή» και του «καθοδηγητή». Υποδεικνύει έτσι στους μαθητές τις καταλληλότερες επιλογές μαθημάτων για να μπορέσουν να συγκεντρώσουν πιο εύκολα τα απαραίτητα μόρια για την εισαγωγή τους Πανεπιστημιακά ιδρύματα και εφαρμόζει ένα μοντέλο εκπαιδευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης. (Κωνσταντοπούλου, 1999).

Ο παράγοντας που ενίσχυσε την επέκταση των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης ήταν το γεγονός ότι τα φροντιστήρια όχι μόνο βοηθούσαν στη σωστή προετοιμασία των μαθητών στις εξετάσεις εισαγωγής, αλλά ενίσχυσαν την επίδοση που είχαν οι ίδιοι οι μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κωνσταντοπούλου, 1999).

Το πλαίσιο λειτουργίας των φροντιστηρίων, παρά τις συνεχείς εξελίξεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχει υποστεί αντίστοιχες αλλαγές. Οι εγκατεστημένες πρακτικές παραμένουν σταθερές, με τα κέντρα ξένων γλωσσών να ανθούν συνεχώς. Τα κέντρα αυτά δεν συνδέονται άμεσα με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο αλλά ούτε και με τις τελικές εισαγωγικές εξετάσεις τους. Παρόλα αυτά επιλέγονται από τους περισσότερους μαθητές καθιστώντας έτσι τα κέντρα ξένων γλωσσών ως ένα πολύ σημαντικό μέρος της ιδιωτικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης. Τα Κέντρα Μελέτης, που προστέθηκαν πρόσφατα στην πραγματικότητα της παραπαιδείας μαζί με τα φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα φροντιστήρια των Ξένων Γλωσσών, παρέχουν καθημερινή στήριξη στην αναγνωστική εξάσκηση των μαθητών Δημοτικού, στοχεύοντας στην ενίσχυση τους και στη μείωση του χρόνου που θα δαπανούσε ο εργαζόμενος γονιός για την υποστήριξη του παιδιού του. Αν και τα μαθήματα στα Κέντρα Μελέτης πραγματοποιούνται σε υπάρχουσες δομές, όπως είναι τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης παρουσιάζουν πολλά κενά όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο. Κάποια από αυτά τα κενά είναι η απουσία προδιαγραφών για τα μαθήματα, η άγνωστη εργασιακή σχέση εργοδότη – εκπαιδευτικού, και ο μη καθορισμός των εργασιακών δικαιωμάτων. (Καμαριανός κ.ά., 2019).

### **3.2. Η ενίσχυση του θεσμού της παραπαιδείας και η στάση της πολιτείας**

Το θέμα του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι επιπτώσεις του στον παιδαγωγικό ρόλο του λυκείου αποτελεί μακροχρόνιο πρόβλημα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά τις ελπίδες των πρωτοπόρων τους, τα δοκιμασμένα συστήματα απέτυχαν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση, καθιστώντας το λύκειο υποκείμενο στις εισαγωγικές εξετάσεις και υποβαθμίζοντας το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Συγχρόνως, ενίσχυσαν τον ρόλο της εκπαίδευσης εκτός σχολείου.

Ο τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σταθερά υπονομεύει τον εκπαιδευτικό ρόλο του Λυκείου, καθώς συνδέεται με τις Πανελλαδικές εξετάσεις οι οποίες προκαλούν προβλήματα σε κοινωνικό, συναισθηματικό και οικονομικό επίπεδο, ενισχύοντας συνεχώς την εμφάνιση της παραπαιδείας. Συνεπώς, οι περισσότεροι μαθητές, προκειμένου να επιτύχουν σε αυτές, αναζητούν ακόμη και με κόστος τη στήριξη και την πλήρη προετοιμασία τους σε φροντιστήρια. Η επιτυχημένη

λειτουργία των εξωσχολικών θεσμών εκπαίδευσης ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το γεγονός ότι η δημόσια τυπική εκπαίδευση αδυνατεί να εφαρμόσει εκπαιδευτικά συστήματα σε σκοπό την επιτυχία των μαθητών. Ως αποτέλεσμα έχουμε και την υποβάθμιση του έργου των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2012). Η έλλειψη υιοθέτησης αποτελεσματικών μεταρρυθμίσεων δημιουργεί δυσπιστία στους γονείς και στους μαθητές έναντι του δημόσιου σχολείου, ενισχύοντας παράλληλα την εμπιστοσύνη τους στα φροντιστήρια. Τα φροντιστήρια, που αντιμετωπίζονται ως φορείς που μπορούν να εξασφαλίσουν την εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο, θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της προετοιμασίας τους λόγω της τεχνογνωσίας που έχουν αναπτύξει.

Ωστόσο, πολλοί θεωρούν ότι η δημόσια τυπική εκπαίδευση υποβαθμίζεται λόγω της παραπαιδείας, καθώς θίγει την ουσία της ελεύθερης πρόσβασης όλων των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, προωθώντας την πρόσβαση μόνο για εκείνους που διαθέτουν τα οικονομικά κριτήρια πληρωμής των φροντιστηρίων ή ιδιαίτερων μαθημάτων. Συνεπώς, συντελεί στην ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων, λειτουργώντας ως ένα ανεπίσημο παράλληλο σχολείο. Παράλληλα, οι μαθητές υφίστανται σημαντική επιβάρυνση, μελετώντας διπλά, ενώ αντιμετωπίζουν και τη δυσάρεστη κατάσταση της γενικής απαξίωσης του δημόσιου σχολείου.

Είναι εμφανές, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναβαθμίσουν και να εκσυγχρονίσουν τη διαδικασία εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιωθεί η εικόνα του δημόσιου σχολείου και η δική τους (Μαρίνος, 2016). Ο Πυργιωτάκης (2012) αναφέρει ότι η παραπαιδεία αναδύεται ως καίριος άξονας του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελεί αποτέλεσμα των στρατηγικών που υιοθετούνται για την εισαγωγή στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, μη θεωρώντας το ως προϊόν των δυσλειτουργιών του Λυκείου. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική αντιμετώπισή του αντιμετωπίζεται με δυσκολία. Ο συγγραφέας επίσης, υποστηρίζει πως η επιμήκυνση του φαινομένου βασίζεται και σε συνειδητές επιλογές της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας (Πυργιωτάκης, 2012).

Τα φροντιστήρια αποτελούν, ουσιαστικά, επιχειρήσεις, όπου οι κύριοι συντελεστές είναι οι εκπαιδευτικοί, και το «προϊόν» που παράγεται είναι η επιτυχία των μαθητών σε όλα τα είδη των εξετάσεων, με κορύφωση τις πανελλαδικές στο τέλος της Γ΄ Λυκείου. Συνεπώς, αυτά αντιμετωπίζονται ως επιχειρήσεις που υιοθετούν τους νόμους των ελεύθερων επαγγελματιών, εφαρμόζοντας τακτικές πρόσληψης και απόλυσης όταν και όπου κρίνεται απαραίτητο (Κελπανίδης κ.ά., 2007). Έτσι λοιπόν, δημιουργείται η ανάγκη να μελετηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αξιολογούνται σωστά και δίκαια από την διοίκηση του φροντιστηρίου και τους μαθητές.

Η επαγγελματική εμπειρία των καθηγητών που εργάζονται σε φροντιστήρια δεν αναγνωρίζεται ως προϋπηρεσία στο ελληνικό δημόσιο και οι αμοιβές τους παραμένουν χαμηλές, καθώς πραγματοποιούν εργασία ουσιαστικά εποχιακά, από Σεπτέμβριο έως Ιούνιο. Ταυτόχρονα, οι

ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων διατηρούν το δικαίωμα να λήγουν τη σύμβασή τους, χωρίς καμία αποζημίωση, και να τους επαναπροσλαμβάνουν με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς (Δεμερούκη, 1988).

Είναι εμφανές πως η εξωσχολική εκπαίδευση, σε όλες της τις μορφές, αντιμετωπίζει δυσκολίες σε πολλά επίπεδα και όχι μόνο λόγω επαγγελματικού ανταγωνισμού. Εκτός αυτού, λειτουργεί ως μέσο διαχείρισης των εκπαιδευτικών που έχουν αποφοιτήσει από τις «καθηγητικές» σχολών, οι οποίοι χρειάζεται να ενταχθούν στην αγορά εργασίας για να εξασφαλίσουν τα έσοδά τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που είναι ανεπαρκώς αμειβόμενοι σε σχέση με τα προσόντα τους, και έχουν διοριστεί ως εκπαιδευτικοί στο δημόσιο σύστημα, για να αποκτήσουν ένα επιπλέον εισόδημα καταφεύγουν στη λύση των ιδιαίτερων μαθημάτων (Δεμερούκη, 1988).

Το παράλληλο αυτό εκπαιδευτικό σύστημα σημειώνει σταθερή ανοδική πορεία, καθώς οι διαθέσιμες θέσεις για την πρόσληψη στο δημόσιο είναι ελάχιστες, ενώ οι υποψήφιοι συνεχώς αυξάνονται (Antoninis & Tsakloglou, 2001).

### **3.3. Η προσφορά των φροντιστηρίων στην Ελληνική εκπαίδευση**

Παρόλο που τα Μ.Μ.Ε. και το Υπουργείο Παιδείας συχνά αναφέρονται στο θεσμό του φροντιστηρίου με τρόπο που τον υποβιβάζει, η μέχρι τώρα πορεία του θεσμού έχει δείξει διαφορετικά αποτελέσματα. Όπως αναφέρει ο Τσίλογλου (2005) η διάρκεια ζωής των φροντιστηρίων στον χώρο της εκπαίδευσης μετράει ήδη εκατό χρόνια και η προσφορά τους είναι ουσιαστική (Τσίλογλου, 2005).

Σύμφωνα με τον Γκιτζίρη (2012) τα φροντιστήρια λειτουργούν παράλληλα με το δημόσιο σχολείο καλύπτοντας επιτυχώς τα όποια κενά και τις όποιες αδυναμίες δημιουργούνται από αυτό, ενισχύοντας έτσι την ποιότητα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα φροντιστήρια ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των πολιτών μέσω των εκπαιδευτικών τους οι οποίοι λειτουργούν και αυτοί με πάθος και πλήρη ευσυνειδησία καθοδηγώντας παράλληλα τους μαθητές με τελικό σκοπό την επιτυχία. Για ένα μεγάλο αριθμό μαθητών τα φροντιστήρια αποτελούν πανάκεια στις απορίες που τους δημιουργούνται στα μαθήματα βελτιώνοντας παράλληλα τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθησή τους (Γκιτζίρης, 2012).

Μία επιπλέον προσφορά των φροντιστηρίων στο χώρο της εργασίας είναι η μείωση του ποσοστού ανεργίας καθώς πολλοί πολίτες που έχουν αποφοιτήσει από καθηγητικές σχολές βρίσκουν γρήγορα δουλειά. Αυξάνεται έτσι η διδακτική τους πείρα καθιστώντας τους έτοιμους για το όταν εισαχθούν στη δημόσια εκπαίδευση (Τσίλογλου, 2005). Είναι βέβαια γνωστό ότι τα

φροντιστήρια δεν απασχολούν μόνο καθηγητές αλλά και διοικητικό προσωπικό, λογιστές, γραμματειακή υποστήριξη κ.ά.

Τέλος, τα φροντιστήρια ως υγιείς επιχειρήσεις καταβάλλουν φόρους στο κράτος και πληρώνουν λογαριασμούς (ρεύματος, νερού, ενοίκια κτλ) συνεισφέροντας έτσι στην οικονομία της χώρας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΑ Φ.Μ.Ε. ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

### 4.1. Το προφίλ και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Φ.Μ.Ε.

Τα Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης, ως πραγματικότητα και λειτουργία, δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στην απόκτηση της ύλης προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Σύμφωνα με την Πολυμίλη (2018), έχει επικρατήσει στην συνείδηση των γονέων και των μαθητών η ιδέα ότι το φροντιστήριο αποτελεί τον ουσιαστικότερο παράγοντα προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Ίσως, η αποκλειστική και μονοδιάστατη έννοια του φροντιστηρίου είναι περιοριστική και αδικαιολόγητη για τους ανθρώπους που απαρτίζουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Πολυμίλη, 2018).

Ο εκπαιδευτικός που ανήκει στο φροντιστηριακό σύστημα αναδύεται ως μια ανθρώπινη οντότητα, ενσωματωμένη σε μια οργανωμένη εκπαιδευτική μονάδα, υποχρεούμενη να εκτελεί συγκεκριμένες υποχρεώσεις και προσκολλημένη να υιοθετήσει έναν συγκεκριμένο ρόλο, προσαρμοσμένος στις δεδομένες απαιτήσεις (Ντούσκας, 2007).

Ο εκπαιδευτικός, ενός δημόσιου σχολείου αλλά και μιας ιδιωτικής δομής, έχει το καθήκον να μεταδίδει τεχνική και πνευματική γνώση μέσω της διδασκαλίας των μαθημάτων του. Από αυτή τη γνώση, ο εκπαιδευόμενος αναπτύσσει όχι μόνο την επίδοσή του στις εξετάσεις, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσει στη μετέπειτα ζωή του να επιλύσει προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις. Επίσης θα μπορέσει να λαμβάνει πιο εύκολα αποφάσεις και να κατανοεί και να κατηγοριοποιεί φαινόμενα. Συγχρόνως, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι το μυαλό του μαθητή δεν είναι απλά ένα δοχείο που πρέπει να γεμίσει με γνώσεις. Είναι ένα δυναμικό στοιχείο, έτοιμο να ενεργοποιηθεί από τη σπίθα του εκπαιδευτικού (Τσολάκης, 2009, όπ. αναφ. στο Μητσέλος & Μητσέλος, 2019). Αυτή η προσέγγιση συνάδει με τη θεώρηση του Freire (Κόκκος, 2005β), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να θεωρείται αυθεντία και κατόχος της αλήθειας που περνά απευθείας στους εκπαιδευόμενους. Αντιθέτως, πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση ως διαδικασία συνεργασίας και κατανόησης (Κόκκος, 2005β).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζεται ως κινητήριο δύναμη στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων, όπως η λογική σκέψη, η επινοητικότητα, η παρατηρητικότητα, η αίσθηση του ωραίου, καθώς και ικανότητες τεχνικές και διανοητικές. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει αποτελεσματικά κίνητρα, προκειμένου να επιτυγχάνεται η συνεχής βελτίωση. Η απόρριψη του κλασικού μοντέλου του δασκάλου και η μετάβαση στον ρόλο του συντονιστή της γνώσης είναι

πλέον αναγνωρισμένες, ενώ θεωρούνται ως αναγκαίες για την εκπαίδευση, είτε στον ιδιωτικό είτε στον δημόσιο τομέα (Μητσέλος & Μητσέλος, 2018). Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η κύρια προτεραιότητα των φροντιστηρίων είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές για το επαγγελματικό τους μέλλον, παρέχοντάς τους ευρείες και πρακτικές γνώσεις που θα τους διευκολύνουν κατά την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Μητσέλος & Μητσέλος, 2019).

#### **4.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα Φ.Μ.Ε.**

Σύμφωνα με αναφορές από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ Ελβετών καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως περιγράφει ο Huberman (1989, 1995), μεταξύ Άγγλων εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνουν ο Sikes και συνεργάτες του (1985), καθώς και μεταξύ Αμερικανών εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν οι Fesser και Christensen (1992) (όπ. αναφ. στο Day, 2003), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περνάει από πέντε (5) βασικές φάσεις:

- Η πρώτη φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης, την οποία ο Day (2003) την περιγράφει ως την «μάχη σε δύο μέτωπα» ή αλλιώς «αρχική δέσμευση», επιφέρει την πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις πρώτες χρονιές της επαγγελματικής τους δραστηριοποίησης. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, προσπαθούν να επιτύχουν ισορροπία μεταξύ της κοινωνικής πραγματικότητάς τους και των προσωπικών τους ιδανικών σχετικά με τη διδασκαλία. Ταυτόχρονα, όμως, αντιμετωπίζουν τις επιρροές των δυνάμεων κοινωνικοποίησης που ασκούνται από το εκπαιδευτικό ιδρυματικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Η έρευνα των Raymond, Butt & Townsend (όπ. αναφ. στο Hargreaves & Fullan, 1995) ενισχύει αυτήν την άποψη, υποστηρίζοντας ότι οι προηγούμενες προσωπικές επιρροές, που έχουν προκύψει από τις εικόνες του «τέλειου εκπαιδευτικού» στα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής τους καριέρας, παραμένουν βαθιά ριζωμένες σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής εξέλιξής τους.

- Η δεύτερη φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης, γνωστή ως «σταθεροποίηση», χαρακτηρίζεται από την αίσθηση ωριμότητας και την εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν την εδραιωμένη θέση τους στον επαγγελματικό και κοινωνικό χώρο. Εντούτοις, καθώς αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις και ανησυχίες κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, είναι σημαντικό να αποφεύγουν την αίσθηση του ανώτατου επιπέδου γνώσης. Οι νέες προκλήσεις αποτελούν τον επόμενο σταθμό μετά τη σταθεροποίηση, προκειμένου να αποφευχθεί η στασιμότητα και, αναπόφευκτα, η παρακμή (Huberman, 1989, 1995, όπ. Αναφ. στο Day, 2003).

- Το οριακό στάδιο της επαγγελματικής πορείας, κατά το οποίο επιδιώκεται η ανάληψη ευθυνών σε νέα εκπαιδευτικά ιδρύματα και η προαγωγή, χαρακτηρίζεται επίσης από την αυξημένη



επιβάρυνση, είτε προς τη γονεϊκή είτε προς την οικογενειακή σφαίρα. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, παρουσιάζεται η κρίση της ηλικίας, συνοδευόμενη από την απομυθοποίηση του ενεργού του ρόλου του στην πορεία της ζωής των μαθητών του. Ενδέχεται να προκύψουν μειώσεις στις ώρες εργασίας, ενώ παράλληλα ενδέχεται να επισημανθεί η ανάγκη αναθεώρησης και αναζήτησης νέων διανοητικών δεσμεύσεων (Huberman, 1989, 1995, όπ. αναφ. στο Day, 2003).

- Η τελική φάση της επαγγελματικής πορείας, που αναφέρεται στα τελευταία 10-15 χρόνια πριν από τη συνταξιοδότηση, χαρακτηρίζεται από τον αντιφατικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίζουν το τέλος μιας επιτυχημένης καριέρας με ηρεμία, ενώ άλλοι ενδέχεται να εκδηλώνουν έντονο συντηρητισμό, διατηρώντας διερευνητική και επιφυλακτική στάση απέναντι στα εκπαιδευτικά ζητήματα, στη συμπεριφορά των μαθητών, και στο χαμηλό επίπεδο μάθησης. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις και προσεγγίσεις προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού εμφανίζονται, ενισχύοντας την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη και κατανόηση.

Η Ανθοπούλου (1999), συνδυάζοντας τη θεωρία με ένα σύνολο σημαντικών ερευνητικών προσεγγίσεων, περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός συνειδητοποιημένου εκπαιδευτικού πριν την έναρξη της επαγγελματικής του πορείας. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά μπορεί να είναι ενσωματωμένα στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, είτε αποκτηθέντα μέσω της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τονίζεται η έμφαση στη δια βίου μάθηση, η υπευθυνότητα, η πίστη στο γεγονός ότι η εκπαίδευση διαμορφώνει ένα καλύτερο αύριο, η καινοτόμος σκέψη, η ευρηματικότητα, η επιδεξιότητα, η εξωστρέφεια, η αυτοκυριαρχία και η ανθρωπιά. Αυτά τα χαρακτηριστικά αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και το ποικίλο φάσμα των ικανοτήτων και των προσεγγίσεων που αποτελούν τη βάση του συνειδητοποιημένου εκπαιδευτικού.

Οι συνθήκες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του εξέλιξης, όπως η έλλειψη απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη κίνητρων για επαγγελματική ανάπτυξη, η ανασφάλεια ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στα φροντιστήρια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι οικονομικές αβεβαιότητες, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα από την αρχική. Κατά τη διαδικασία αυτή, παρατηρείται αλλαγή στην επαγγελματική συνείδησή τους, στωικότητα, κόπωση, τόσο σωματική όσο και κυρίως ψυχική, λόγω της συνεχούς πίεσης για επιτυχίες των μαθητών στις εξετάσεις, εκπαιδευτική στασιμότητα και ακόμη την εγκατάλειψη φιλοδοξιών με πιθανή παραίτηση. Αυτά τα παραπάνω στοιχεία επισημαίνουν την ανάγκη για αναθεώρηση και αντιμετώπιση των προκλήσεων που εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό πεδίο.

### 4.3. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και η συγκεκριμενοποίηση των στόχων αυτής είναι ζωτικής σημασίας και πρέπει να ευθυγραμμίζεται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Λάμπρου (2016), η νομοθετική πλατφόρμα η οποία αναφέρεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης στην Ελλάδα παρέχει σαφείς στόχους. Με βάση τις διατάξεις των ΠΔ 320/25.08.1993, Ν. 2525/1997, ΥΑ Δ2/1938/27.02.1998, Ν. 2986/2002, ΥΑ 30972/Γ1/15.3.2013, ΠΔ 152/2013 και άλλων σχετικών πράξεων, ο ένας από τους βασικούς στόχους είναι η παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επιστημονική τους σύνθεση, την παιδαγωγική κατάρτιση και τις διδακτικές ικανότητες, με στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας τους. Παράλληλα, η αξιολόγηση αποσκοπεί στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού, με σκοπό να αξιολογήσει και να αναβαθμίσει το εκπαιδευτικό του έργο (Πουρσανίδου, 2017).

Επιπλέον, η αξιολόγηση συντελεί στον εντοπισμό των αδυναμιών που μπορεί να υπάρχουν στη διδασκαλία και παρέχει κίνητρα για συνεχή επαγγελματική και επιστημονική εξέλιξη. Διαμέσου της αξιολόγησης, αξιολογείται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα για τη βελτίωσή του, ωφελώντας έτσι τον εαυτό του και την κοινωνία (Faubert, 2009). Τέλος, σύμφωνα με τον Ν.4823/2021 η διαδικασία αξιολόγησης συνδράμει *«στην προώθηση των καλών πρακτικών, υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών και τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος»* (Ν. 4823/2021).

Σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021, η αδιάκοπη και οργανωμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού τους έργου έχει ως κύριο στόχο την προώθηση, ενίσχυση και πραγματοποίηση ενός υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, όπως περιγράφεται στη δεύτερη παράγραφο του άρθρου 56, ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εστιάζεται στη *«βελτίωση της ατομικής τους απόδοσης και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και γενικά στον τομέα του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που παρέχεται από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές»*.

Στο Νόμο αυτό, όπως και σε κανένα άλλο μέχρι σήμερα, δεν καθορίζεται ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε ιδιωτικές δομές όπως είναι τα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης ή και τα ιδιωτικά σχολεία. Κρίνεται όμως απαραίτητη η δίκαιη αξιολόγηση και αυτών των εκπαιδευτικών καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στον χώρο της ίδιας της δομής όσο και στην μετέπειτα ζωή του μαθητή.

#### 4.4. Ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αποτελεσματικότητα του φροντιστηρίου.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κυρίως του εκπαιδευτικού τους έργου αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός φροντιστηρίου.

Από το παρελθόν μέχρι και σήμερα, κυριαρχεί η άποψη ότι βασικός τρόπος αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών αλλά και του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι μέσω της επίδοσης των μαθητών. Οι υποστηρικτές της άποψης αυτής υποστηρίζουν ότι όταν ένας εκπαιδευτικός γνωρίζει πως να αξιολογεί την επίδοση των μαθητών του, αυτό τον καθιστά και άριστο διδακτικά και παιδαγωγικά (Garvey & Quinlan, 2000). Οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, έχουν προχωρήσει στη δημιουργία δοκιμασιών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, όπως το Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (PKA) (Βοσνιάδου, 2002).

Επίσης, θεωρείται δίκαιη μέθοδος αξιολόγησης όταν λαμβάνεται υπόψη το αρχικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών (MacBeath, 2001, Λαμπρόπουλος κ.ά., 2001). Αυτή η προσέγγιση επιδιώκει να αξιολογήσει την πρόοδο και τη βελτίωση που επιτυγχάνουν οι μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές τους προδιαγραφές.

Κάποια από τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στα φροντιστήρια τα οποία είναι βασισμένα στην επίδοση των μαθητών θα μπορούσαν να είναι :

- η σύνδεση της σχέσης μεταξύ αξιολόγησης της γνώσης με τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους
- η χρήση διάφορων μεθόδων αξιολόγησης, όπως παρατηρήσεις, αυτοαξιολόγηση, και portfolio
- η συνεχής ανατροφοδότηση των μαθητών ως προς τις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίζουν αλλά και ως προς τους μαθησιακούς στόχους που έχουν ήδη επιτευχθεί.
- η τακτική και έγκαιρη επικοινωνία με τους γονείς προς ενημέρωση της επίδοσης των μαθητών
- η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ίδιας ειδικότητας, ατομικά ή συλλογικά για θέματα επίδοσης των μαθητών καθώς επίσης και για τη συνεχή τροφοδότηση και ενημέρωση του εγχειριδίου το οποίο διδάσκεται στους μαθητές. Επίσης, τα θέματα προς συζήτηση των καθηγητών μπορούν να αφορούν την σωστότερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων που έχουν εξαχθεί από την αξιολόγηση τους με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτό το σημείο και ως αποτέλεσμα των ανωτέρω θα μπορούσαν να γίνονται και συγκεκριμένες παρεμβάσεις τόσο σε μαθητές όσο και στο υλικότεχνικό εξοπλισμό (Σολομών, 1999).

Τα φροντιστήρια με στόχο την ύπαρξή τους στην αγορά εργασίας και το κέρδος, δίνουν άμεση προτεραιότητα στον μαθητή και στην ικανοποίησή του σε διάφορα επίπεδα. Ένα από αυτά είναι η κατανόηση της διδαχθείσας ύλης με κύριο στόχο την μαθησιακή ενίσχυση και βελτίωση τους. Επίσης, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για τους μαθητές είναι η σχέση που θα αναπτύξουν με τον

εκάστοτε καθηγητή. Έτσι, τα φροντιστήρια οφείλουν να απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι αγαπούν αυτό που κάνουν και κυρίως τα παιδιά και κατανοούν τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι μαθητές καθώς επίσης και τα δυνατά τους σημεία. Επίσης, οφείλουν να έχουν απαιτήσεις από αυτούς να καλυτερεύουν δίνοντας ταυτόχρονα συμβουλές και καθοδηγώντας τους σε κατευθύνσεις με στόχο πάντα τη βελτίωση τους (MacBeath, 2001).

Η μέθοδος λοιπόν της αξιολόγησης των καθηγητών περιλαμβάνει θεωρητικά, μεθοδολογικά και ηθικά πλαίσια, έχοντας άμεσες συνέπειες για την κοινωνία αλλά και τους θεσμούς που την απαρτίζουν. Έχει με άλλα λόγια μία κοινωνικοπολιτική διάσταση που την καθιστά πολύ σημαντική ως διαδικασία. Με γνώμονα αυτό καθώς και όλα τα παραπάνω είναι σημαντικό και να πραγματοποιείται η αξιολόγηση των καθηγητών στα φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης καθώς και να πραγματοποιείται δίκαια και με διάφορες μεθόδους. Κάποιες από αυτές είναι η αυτοαξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, η αξιολόγησή του με βάση τη γνώμη των μαθητών, των συναδέλφων καθώς και της διοίκησης του φροντιστηρίου (Κασσωτάκης, 2011).

Μία αρνητική αξιολόγηση εκπαιδευτικού στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης έχει σχεδόν την άμεση απόλυσή του. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ανεργία του εκπαιδευτικού και την κοινωνική περιθωριοποίηση αυτού και της οικογένειά του καθώς τα φροντιστήρια μεταξύ τους έχουν επικοινωνία και έτσι αν ο καθηγητής βαθμολογηθεί αρνητικά ενδεχομένως να δυσκολευτεί να βρει δουλειά σε άλλο φροντιστήριο. Ως αποτέλεσμα αυτού, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που δουλεύουν σε φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτική και από ανθρώπους που γνωρίζουν τα εργαλεία και τις μεθόδους μίας αξιόπιστης και δίκαιης αξιολόγησης.

Συνολικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και του έργου τους στα φροντιστήρια αναδεικνύεται ως ζωτικό εργαλείο εφόσον οι ιδιωτικοί αυτοί θεσμοί έχουν ως κύριο σκοπό τη βελτίωση των μαθητών και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τόσο των εκπαιδευτικών που τους απαρτίζουν και των πρακτικών που εφαρμόζουν όσο και των ίδιων των φροντιστηρίων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΧΕΣΗ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 5.1 Το φαινόμενο της Σκιώδους Εκπαίδευσης

Το γεγονός ότι ιδιωτικοποιείται ο εκπαιδευτικός τομέας βρίσκει τη σκιώδη εκπαίδευση άρρηκτα συνδεδεμένη με τη θέσπιση κανόνων και νόμων που ανήκουν στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης αγοράς, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα, η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης σχετίζεται στενά με την υιοθέτηση της προσέγγισης της «*μικρής ελεύθερης αγοράς*» κατά τη δεκαετία του 1980, όπως αναλύθηκε από τους Ball και Youdell 2007 (Getimis & Kafkalas, 2003).

Η παρούσα κατάσταση της αλληλεξάρτησης δηλαδή της τυπικής δημόσιας εκπαίδευσης με την ιδιωτική φαίνεται από το γεγονός ότι και οι δύο ακολουθούν τους ίδιους νόμους και κανόνες που έχουν θεσμοθετηθεί από το ΥΠΑΙΘ. Ακολουθούν δηλαδή τα ίδια προγράμματα σπουδών και την ίδια ύλη η οποία θα εξεταστεί είτε σε επίπεδο ενδοσχολικών είτε σε επίπεδο Πανελλαδικών εξετάσεων. Η ιδιωτική εκπαίδευση όμως ακολουθεί και τους νόμους της αγοράς και του εμπορίου ως προς τις αμοιβές και τις εργασιακές σχέσεις. Επιπρόσθετα, η ιδιωτική εκπαίδευση επηρεάζει τη δημόσια κυρίως ως προς την αντίληψη των μαθητών και των οικογενειών τους για τους καθηγητές ενός δημόσιου σχολείου δίνοντας έτσι το κίνητρο σε αυτούς που επιθυμούν να αξιολογηθούν και να καταρτισθούν (Ball & Youdell, 2007).

Υπό αυτή τη σκοπιά, η επιθυμία των ατόμων για επιπλέον εκπαίδευση, διαμορφώνει χαρακτήρες και συμπεριφορές και προσδιορίζει τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες θα αναπτυχθεί η ιδιωτική εκπαίδευση, εντός ενός περιβάλλοντος με πολλά τεχνολογικά χαρακτηριστικά και νεοφιλελεύθερης φιλοσοφίας. Στον ανταγωνιστικό και ατομικό κόσμο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, η σκιώδης εκπαίδευση στην Ελλάδα θεωρείται αναπόφευκτος παράγοντας που επιτρέπει στα άτομα να καταπολεμήσουν τις όποιες ανεπάρκειες του τυπικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Bourdieu, 1997). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την επιτυχή εισαγωγή των μαθητών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα (Kassotakis & Verdis, 2013).

Η σκιώδης εκπαίδευση αποτελεί έναν σύνθετο κοινωνικό και οικονομικό μηχανισμό που επιτυγχάνει αποτελεσματική ανταγωνιστικότητα έναντι των δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Παράλληλα, προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για την επιτυχή εισαγωγή τους στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Συνεπώς, η σκιώδης εκπαίδευση ως θεσμός αναδεικνύεται καίριος ως προς την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε γενικότερο πλαίσιο, συμβάλλει όμως στην επιδείνωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ελλάδα (Λιοδάκη, 2016). Το

φαινόμενο αυτό, παρ' όλο που παρατηρείται εντονότατα στην ελληνική πραγματικότητα, δεν είναι περιορισμένο μόνο στη χώρα αυτή.

Σε πολλές χώρες παγκοσμίως, παρατηρούνται διάφορα συστήματα σκιάδους εκπαίδευσης, με την εφαρμογή τους να αυξάνεται συνεχώς, ιδίως σε περιοχές της Νοτιοανατολικής Ασίας και ακόμη και σε μικρότερο βαθμό στη Βόρεια Αμερική (Aurini et al., 2013). Στην Ευρώπη, παρατηρείται μια διακύμανση μεταξύ των βορείων και νότιων περιοχών. Συγκεκριμένα, στην Βόρεια Ευρώπη τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στη σκιάδη εκπαίδευση είναι χαμηλότερα σε σχέση με την Νότια στην οποία παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά παραπαιδείας (Bukowski, 2017).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, λόγω του αυξημένου ανταγωνισμού για εκπαιδευτικά πιστοποιητικά, επιδιώκει να καταστήσει τη σκιάδη εκπαίδευση ως ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο θα υιοθετηθεί από τις οικογένειες των μαθητών ως μονόδρομος για την βελτίωση των μαθησιακών τους αναγκών. Έτσι, η Ε.Ε. κάνει προσπάθειες ενίσχυσης της παραπαιδείας κυρίως στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη (Bray, 2011).

Οι αιτίες αύξησης των ποσοστών συμμετοχής στην σκιάδη εκπαίδευση είναι πολλές. Στην Ελλάδα, ο κύριος λόγος είναι οι ελλείψεις της τυπικής δημόσιας εκπαίδευσης στην παροχή ικανοποιητικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Σε άλλες χώρες παγκοσμίως, οι λόγοι είναι κοινωνικοί και οικονομικοί. Σε κάποιες χώρες, επίσης, παρατηρείται ότι πολλοί μαθητές αποτυγχάνουν να εισαχθούν σε ανώτερα πανεπιστημιακά ιδρύματα, και αυτό το γεγονός επηρεάζει την εν μέρη ή απουσία μελλοντικής πρόσβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Cholezas, 2011). Η πραγματικότητα ότι στη χώρα μας η σκιάδης εκπαίδευση έχει μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών που ξεπερνούν τα όρια του μεγέθους και του πεδίου εφαρμογής της, οδηγεί στον χαρακτηρισμό της ως «πολιτιστική εμμονή» (Λιοδάκη, 2016).

## **5.2 Η σκιάδης εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Ο θεσμός της σκιάδους εκπαίδευσης ιδρύθηκε στην Ελλάδα τις αρχές του 20ού αιώνα μέσω των πολιτικών αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, εμφανιζόμενος ως επιβεβλημένη κοινωνική πραγματικότητα (Giannimis et al., 2018). Η σκιάδης εκπαίδευση μπορεί να παρουσιαστεί υπό διάφορες μορφές, είτε ως νομικά ανεπίσημη εκπαίδευση (φροντιστήρια), είτε ως παράνομη ιδιωτική εκπαίδευση (ιδιαίτερα μαθήματα), σύμφωνα με ερευνητικές αναφορές (Young, 2018).

Αν και η σκιάδης εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική για την εκπαίδευση των μαθητών θεωρείται όμως ότι είναι ένας αναγκαίος κοινωνικά θεσμός. Η ανάπτυξη και η ένταση λειτουργίας της σκιάδους εκπαίδευσης (αν σκεφτούμε ότι αυτή ξεκινά από το δημοτικό και είναι μεγιστοποιημένη

στο Λύκειο) αναδύεται ως μία πραγματικότητα που διαμορφώνεται στην Ελλάδα και κάνει τον θεσμό αυτό να αποτελεί αναπόφευκτο παράγοντα για την επιτυχία των μαθητών στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Giannimis et al., 2018).

Επομένως, είναι φανερό ότι, παράλληλα με το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας λειτουργεί και ένα άλλο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο χωρίζεται σε δύο ενότητες: η πρώτη ενσωματώθηκε άτυπα στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη προσπαθεί να ενσωματωθεί στο σύστημα (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, όπως αναφέρεται στο Giannimis et al., 2018)

Στην χώρα μας, η σκιώδης εκπαίδευση παρουσιάζεται στην ουσία με δύο διακριτικές μορφές: α) τη νόμιμη μη τυπική εκπαίδευση που παρέχεται σε ειδικά διαμορφωμένα κτίρια με εκπαιδευτικό και μη προσωπικό εγγεγραμμένο στα μητρώα της χώρας καθώς και με νόμιμη άδεια λειτουργίας που εκδίδεται από το ΥΠΑΙΘ - τα λεγόμενα φροντιστήρια- , και β) τη μη νόμιμη μορφή στον τομέα των ιδιωτικών μαθημάτων, τα οποία συχνά πραγματοποιούνται στον χώρο διαμονής του μαθητή και τα οποία τα ονομάζουμε «ιδιαιτέρα μαθήματα». Αυτά δεν ακολουθούν τους νόμους της αγοράς και συνήθως είναι εργασία η οποία δεν δηλώνεται στα μητρώα της χώρας. Επιπλέον, η εργασία αυτή πραγματοποιείται και από πολλούς εκπαιδευτικούς που διδάσκουν επαγγελματικά σε δημόσια σχολεία. Τον τελευταίο καιρό, με την εκθετική αύξηση της χρήσης του Διαδικτύου, έχουν εμφανιστεί διάφορες μορφές παροχής διαδικτυακών μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο, μετρώντας έτσι μία ακόμα μορφή της σκιώδους εκπαίδευσης (Giannimis et al., 2018).

Η σκιώδης εκπαίδευση παρουσιάζεται σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή κατά τη διάρκεια του δημοτικού, τα παιδιά αυτής της ηλικίας διδάσκονται εξωσχολικά ξένες γλώσσες καθώς αποτελεί τον μοναδικό αξιόπιστο τρόπο για την απόκτηση των πιστοποιήσεων που απαιτούνται. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως στο γυμνάσιο, τα παιδιά αν δεν έχουν πάρει τα απαραίτητα πιστοποιητικά εκμάθησης των ξένων γλωσσών συνεχίζουν αυτά τα μαθήματα αλλά λαμβάνουν επιπλέον υποστήριξη εκτός των σχολικών ωρών για μαθήματα που εντάσσονται στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών. Το ίδιο σενάριο επικρατεί και κατά τη διάρκεια της πρώτης τάξης του Λυκείου. Καθώς προχωρούν στην Β και Γ τάξη, οι μαθητές είτε παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα είτε εγγράφονται σε φροντιστήριο, με σκοπό να προετοιμαστούν επιτυχώς για τις εξετάσεις (Βλάχος, 2008 όπως αναφέρεται στο Giannimis et al., 2018).

Τα προγράμματα σπουδών, οι ενδοσχολικές ή Πανελλήνιες εξετάσεις, οι ελλείψεις στις παιδαγωγικές πρακτικές των δημόσιων εκπαιδευτικών είναι κάποιοι από τους λόγους που έχουν συμβάλει όχι μόνο στην θέσπιση και δημιουργία του θεσμού της σκιώδους εκπαίδευσης αλλά και στην ενίσχυση αυτού (Kassotakis & Verdis, 2013). Η σκιώδης εκπαίδευση, αν και εμφανίστηκε τον

19ο αιώνα, έχει διαδοθεί σημαντικά από την έναρξη της ύπαρξής της. Οι αρχικοί όμως λόγοι για την θέσπισή της διαφέρουν από τους σημερινούς (Giannimis et al., 2018).

Στην Ελλάδα, η υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική, που αφορά την εργασία των απόφοιτων των «καθηγητικών» σχολών, καθώς και η προσέγγιση της εκάστοτε κυβέρνησης όσον αφορά την πρόσβαση των μαθητών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, παρουσιάζονται ως οι ριζοσπαστικοί παράγοντες που ενισχύουν το φαινόμενο της σκιάδους εκπαίδευσης (Σιάνου - Κύργιου, 2008, όπως αναφέρεται στο Giannimis et al., 2018).

Κατά την προηγούμενη δεκαετία, παρατηρήθηκε αυξημένη πρόσληψη εκπαιδευτικών είτε σε μόνιμες θέσεις ή θέσεις αναπληρωτή καθώς επίσης και πλήρους είτε μειωμένου ωραρίου. Το γεγονός αυτό καθώς και η αντικειμενικότητα των κριτηρίων μέσω των οποίων προσλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί συνετέλεσαν στην εμφάνιση της ανάγκης για συλλογή πρόσθετων προσόντων προκειμένου να επιτευχθεί κοινωνική επιτυχία στη ζωή (Giannimis et al., 2018).

Σύμφωνα με τον Βλάχο (2008), η παραδοσιακή αξιολόγηση των μαθητών στην Ελλάδα συνδέεται άμεσα με τις ικανότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για τη εισαγωγή των μαθητών αυτών σε διάφορα Πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας. Παράλληλα, αναδεικνύονται προβλήματα τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην διάδοση της σκιάδους εκπαίδευσης. Κάποια από αυτά είναι η περιορισμένη χρηματοδότηση στο χώρο της εκπαίδευσης, οι ασυνέχειες στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το αυστηρότερο χρονοδιάγραμμα, η έλλειψη υποδομών καθώς επίσης και η άρνηση των καθηγητών ή η αδυναμία του πολιτικού εκπαιδευτικού συστήματος για επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (Giannimis et al., 2018).

### **5.3 Σύγκριση των μεγεθών της ιδιωτική εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τις χώρες του ΟΟΣΑ**

Από το 2010 έως το 2016, η Ελλάδα είχε καθοδική τάση στις δημόσιες δαπάνες (-24%) και του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) σε ποσοστό -20%. Στο πλαίσιο αυτό, το 2016, οι δαπάνες για την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιστοιχούσαν στο 5,4% επί του συνόλου. Το συγκεκριμένο ποσοστό αντιπροσώπευε το χαμηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τις χώρες του ΟΟΣΑ. Επιπλέον, αυτές οι δαπάνες ανέρχονταν σε λιγότερο από 3% του ΑΕΠ, το οποίο αποτελούσε το τέταρτο χαμηλότερο ποσοστό σε σχέση με τις χώρες της ΟΟΣΑ.

Η χώρα μας ξοδεύει περίπου 6.000 δολάρια ανά μαθητή κατά τη διάρκεια φοίτησής του στα πρωτοβάθμια ιδρύματα και περίπου 6.800 δολάρια κατά τη διάρκεια φοίτησής του στα δευτεροβάθμια ιδρύματα. Αυτά τα χρήματα αντιστοιχούν περίπου στο 65% του μέσου όρου της δαπάνης του σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ. Επιπλέον, τα δημόσια ιδρύματα στη δευτεροβάθμια



εκπαίδευση δαπανούν χρήματα για διάφορα προγράμματα ύψους 5.500 δολαρίων ανά μαθητή. Αυτό το ποσό είναι μικρό σε σχέση με το ποσό που δαπανάται αντίστοιχα σε ιδιωτικά ιδρύματα. Συνολικά, περίπου 63.000 δολάρια είναι το ύψος των χρημάτων που ξοδεύεται από το κράτος ανά μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών του ετών. Λόγω αυτού η Ελλάδα, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ κατατάσσεται στην τρίτη θέση ως χώρα με τις χαμηλότερες συνολικά δαπάνες.

Όσον αφορά τις αποδοχές των εκπαιδευτικών, παρατηρείται μείωση περίπου 30% από το 2005 έως το 2018 σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ενώ στις υπόλοιπες χώρες σημειώθηκε αύξηση κατά 13%. Επιπλέον, οι μισθοί των βασικών στελεχών εκπαίδευσης υπερέχουν έναντι των αποδοχών πλήρους απασχόλησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κινούμενοι σε εύρος από 2% έως 15% ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Χαμηλότερα ποσοστά σημειώνονται στις χαμηλότερες βαθμίδες.

Οι αναφερόμενες τιμές χαρακτηρίζονται ως χαμηλότερες από τους μέσους όρους του ΟΟΣΑ, τονίζοντας μια διαφορά που κυμαίνεται από 25% έως 43% ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Και πάλι χαμηλότερα ποσοστά σημειώνονται στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επίδραση των μέτρων που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης που σημειώθηκε στη χώρα μας επηρέασε πολλούς παράγοντες στον εργασιακό τομέα. Ως εκ τούτου νέες προσλήψεις εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιήθηκαν εκείνη την περίοδο. Σημειώνεται επίσης πως η Ελλάδα διαθέτει το χαμηλότερο ποσοστό καθηγητών κάτω των 30 ετών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μόλις το 1%), ενώ στην πρωτοβάθμια το ποσοστό αυτό είναι περίπου 7%. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ όπου τα ποσοστά αυτά είναι στο 13% (ΟΟΣΑ, 2012).

#### **5.4 Τα μεγέθη της σκιώδους οικονομίας στην Ελλάδα και σύγκριση με άλλες χώρες**

Η βιομηχανία της σκιώδους εκπαίδευσης είναι μία δραστηριότητα επαγγελματική η οποία έχει την τάση αύξησης και ανάπτυξης παγκοσμίως. Μέσα από έρευνες προκύπτει ότι στην Κορέα το 90% των μαθητών παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα και το 60% της Δυτικής Βεγγάλης παρακολουθούν μαθήματα κατά τη διάρκεια των απογευματινών ωρών, κυρίως όμως οι μαθητές δημοτικού. Το ποσοστό συμμετοχής στη σκιώδη εκπαίδευση στο Καζακστάν ανέρχεται στο 85% (Bray & Lykins, 2012). Οι κηδεμόνες και γονείς των Ελλήνων μαθητών αλλά και των Ιαπώνων, πιστεύει πως το να συμμετέχεις, παρακολουθώντας εξωσχολικά μαθήματα, στη βιομηχανία της σκιώδους εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα τις υψηλότερες επιδόσεις στον τομέα της εκπαίδευσης (Bray and Lykins, 2012). Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την επέκταση της σκιώδους

εκπαίδευσης είναι η γνώμη των γονέων έναντι της ποιότητας του δημόσιου σχολείου. Στην Ιαπωνία, αυτή είναι μια συνήθης αιτία που οδηγεί τους κηδεμόνες να επενδύσουν σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ, αντίθετα, στην Κορέα, οι ποσοστώσεις εγγραφής σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα έχουν μειωθεί (Jones, 2013).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2012, το 55% των μαθητών ηλικίας 15 χρόνων δηλώνει ότι παρακολούθησε μαθήματα εκτός τις σχολικής πραγματικότητας. Ο μέσος όρος στις υπόλοιπες χώρες του ΟΟΣΑ είναι στο 38%. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η χώρα μας και οι κάτοικοί της επενδύουν σημαντικά στη βιομηχανία της σκιώδους εκπαίδευσης.

Πιο ειδικά, παρατηρείται ότι οι κοινωνικά και οικονομικά ευνοημένοι μαθητές έχουν σημαντικά υψηλότερη πιθανότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος εν αντίθεση με αυτούς που δεν έχουν το οικονομικό υπόβαθρο να στηρίξουν μία τέτοια επιλογή. Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα και στις χώρες τις Ιαπωνίας και της Κορέας δημιουργούνται δύο ομάδες μαθητών : αυτοί που οικονομικά είναι «άνετοι» ώστε να παρακολουθήσουν ένα είδος σκιώδους εκπαίδευσης και αυτοί που δεν είναι. Η ψαλίδα αυτή μεταξύ αυτών των μαθητών συνεχώς και αυξάνεται ανάμεσα σε αυτές τις χώρες και στις υπόλοιπες του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2013).

Το PISA 2012 προέβη σε ερωτήσεις προς τους μαθητές σχετικά με τη συμμετοχή τους σε επιπλέον εκπαίδευση μετά το πέρας του σχολείου. Στην Ελλάδα, η ιδιωτική διδασκαλία συχνά αναφέρεται ως παραπαιδεία, με εξαιρετικά αρνητικές επιπτώσεις. Το τριετές πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για το 2017 περιγράφει αυτήν την κατάσταση με τους ακόλουθους όρους: Η σκιώδης εκπαίδευση, που αντιπροσωπεύεται από τα ιδιωτικά κέντρα διδασκαλίας, έχει αντικαταστήσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθιστώντας έτσι αμφίβολη την τυπική δημόσια εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, η σκιώδης εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω ομάδων σε απογευματινές και βραδινές ώρες, καθώς και μέσω ατομικών μαθημάτων, γνωστών ως ιδιαίτερα. Τα φροντιστήρια παρέχουν εκπαίδευση σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών, συνήθως ανάμεσα σε πέντε και οκτώ. Τηρούν ένα κανονιστικό και πολύ οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας παρόμοιο με αυτό που ακολουθείται στα δημόσια σχολεία. Αυτό συμβαίνει διότι ο βασικός στόχος είναι να συνδράμουν τους μαθητές να επιτύχουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις και να εξασφαλίσουν την επιτυχή τους είσοδο σε κάποια ανώτερη εκπαιδευτική ιδρυματική μονάδα. Η τιμή που καταβάλλουν οι γονείς εξαρτάται από την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές, από τις επιπλέον υπηρεσίες, πέραν τις εκπαιδευτικές, που μπορεί να προσφέρει το φροντιστήριο, όπως οργάνωση χρόνου, ψυχολόγος κ.ά., καθώς επίσης και από την περιοχή στην οποία βρίσκεται το ίδιο το φροντιστήριο. Συνήθως

φροντιστήρια τα οποία βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές έχουν χαμηλότερα δίδακτρα από φροντιστήρια που βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Ταυτόχρονα, όσον αφορά τα ατομικά μαθήματα, υπάρχουν ιδιωτικοί καθηγητές που δραστηριοποιούνται ανεξάρτητα, χρεώνοντας υψηλότερες τιμές και περιστασιακά λειτουργούν στο πλαίσιο της σκιάδους οικονομίας. Αυτοί συνήθως διδάσκουν κομμάτια της παραδοτέας ύλης πιο νωρίς από ότι το σχολείο και έτσι οι μαθητές ακούν τη διδαχθείσα ύλη δύο τουλάχιστον φορές και μάλιστα για πολλούς μαθητές το σχολείο λειτουργεί επαναληπτικά. Με αυτόν τον τρόπο υπάρχει και η δυνατότητα κάλυψης «κενών» τα οποία μπορεί να έχει ο μαθητής. Ως αποτέλεσμα το γεγονός αυτό μπορεί να λειτουργήσει υπέρ των μαθητών καθώς υπάρχει μεγάλη πιθανότητα επιτυχίας αυτών στις ενδοσχολικές αλλά και στις Πανελλήνιες εξετάσεις.

Σημειώνεται, ωστόσο, ότι μόνο τα δεδομένα της PISA μπορούν να καταγράψουν αξιόπιστα στοιχεία που αφορούν τη συμμετοχή μαθητών σε κάποιο είδος σκιάδους εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με αναφορές της εθνικής ένωσης ιδιοκτητών φροντιστηρίων για το σχολικό έτος 2013/14, ο αριθμός των εγγεγραμμένων φοιτητών ανήλθε σε περίπου 200.000. Περίπου το 60% ήταν μαθητές Λυκείου και το υπόλοιπο 40% μαθητές που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο (ΟΟΣΑ, 2018). Ο αριθμός αυτός μένει περίπου σταθερός με ελαφρά αυξητική τάση όσον αφορά τόσο τους μαθητές που φοιτούν σε φροντιστήρια ή παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα καθώς και των εγγεγραμμένων στα μητρώα της χώρας, φροντιστήρια.

Υπάρχουν εκτιμήσεις που υποδηλώνουν ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της τρίτης λυκείου θα συμμετέχουν σε κάποιο είδος σκιάδους εκπαίδευσης (Kassotakis & Verdis, 2013). Σε μια τυχαία έρευνα που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2014 σε μεγάλο πλήθος πρωτοετών φοιτητών, προερχόμενοι από διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα, διαπιστώθηκε ότι οι μισοί από αυτούς (το 48,9%) συμμετείχε σε εξωσχολική δραστηριότητα μαθημάτων και πιο συγκεκριμένα παρακολουθούσε μαθήματα σε χώρο φροντιστηριακό. Επιπλέον, το 14,2% αποφάσισε να προσλάβει καθηγητές ώστε να παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ περίπου το 33,3% του δείγματος επέλεξε να επωφεληθεί και από τα δύο (Ioakimeidis et al., 2000).

Η σκιάδης εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελεί μία κοινωνική πραγματικότητα και πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψιν από όλα τα στελέχη που συμμετέχουν σε αυτήν καθώς καταγράφει μια σαφή πλειοψηφία των μαθητών που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η θέση αυτή δεν θα ήταν δυνατή να την κατείχε χωρίς την εξυπηρέτηση ζωτικών εκπαιδευτικών σκοπών, τόσο παράλληλα με τον δημόσιο τομέα εκπαίδευσης όσο και εκτός αυτού. Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει προσαρμογή του δημόσιου σχολικού συστήματος στις ανάγκες που έχει και θέτει η σκιάδης εκπαίδευση. Έτσι, γίνεται άμεσα αντιληπτό το γεγονός ότι η σκιάδης εκπαίδευση είναι μία

βιομηχανία υπηρεσιών η οποία ήρθε για να μείνει στην Ελλαδική και όχι μόνο πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο σκεπτόμενοι, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψιν τις ανάγκες της όμως θα πρέπει με κάποιον τρόπο να τονώσουμε τη δημόσια τυπική εκπαίδευση μέσω μεταρρυθμίσεων που μπορεί να αλλάξουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **5.5. Κριτική αποτίμηση του θεσμού των φροντιστηρίων στο πλαίσιο της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης**

Η ιδιωτική εκπαίδευση, ευρέως διαδεδομένη ως σκιώδης εκπαίδευση είναι μία διαδικασία μάθησης εκτός του πλαισίου του δημόσιου σχολείου και της πρωινής διδασκαλίας. Όπως έχει παρατεθεί παραπάνω πολλοί γονείς θεωρούν ότι πρέπει να λάβουν ιδιωτικά μαθήματα διδασκαλίας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής των παιδιών τους.

Ωστόσο, υπάρχουν θετικά όσο και αρνητικά σημεία στην ιδιωτική εκπαίδευση. Ανάμεσα στις θετικές επιπτώσεις περιλαμβάνονται η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του μαθητή, η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της αξιολόγησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό και της ανατροφοδότησης που του δίνει, και ο υγιής ανταγωνισμός μεταξύ ίδιων επιπέδων συμμαθητών με αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό της μάθησης. Από την άλλη πλευρά, παρατηρούνται αρνητικές επιπτώσεις, καθώς οι δημόσιοι εκπαιδευτές ενδέχεται να διαθέτουν λιγότερη δέσμευση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, οδηγώντας τους μαθητές σε λιγότερη προσοχή. Επιπλέον, οι εξετάσεις ενδέχεται να επικεντρώνονται στη μάθηση αντί για την κατανόηση, ενώ οι οικονομικές επιβαρύνσεις για τις οικογένειες αποτελούν αρνητική συνέπεια της ιδιωτικής διδασκαλίας.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει ευρέως διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η πρόοδος, η ενίσχυση της μάθησης και η επίτευξη καλύτερης ακαδημαϊκής απόδοσης είναι αδύνατες χωρίς την συμμετοχή της ιδιωτικής διδασκαλίας. Επιπλέον, η ιδιωτική εκπαίδευση έχει βαθιές κοινωνικές ρίζες και επιπτώσεις καθώς επηρεάζει το αναφαίρετο δικαίωμα των παιδιών στην δωρεάν δημόσια παιδεία καθώς θεωρείται ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί θα πρέπει η σκιώδης εκπαίδευση να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Δηλαδή τόσο στην ίδια την ιδιωτική εκπαίδευση αλλά και στην δημόσια. Έτσι, οι μαθητές δεν θα είναι υποχρεωμένοι να εξαρτώνται από την ιδιωτική διδασκαλία για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων, ενώ τα οικονομικά βάρη των γονέων θα ελαχιστοποιούνται.

Ενώ η ιδιωτική διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τις ελλείψεις που παρατηρούνται στην δημόσια εκπαίδευση, ταυτόχρονα μπορεί να υπάρξει ο κίνδυνος της ενίσχυσης

των κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ οικογενειών που αντέχουν να πληρώσουν το κόστος της ιδιωτικής εκπαίδευσης και αυτών που δεν μπορούν. Παρά την ύπαρξη της ήδη υφιστάμενης πρακτικής, γίνεται αντιληπτό ότι η διαρκής τυποποιημένη αξιολόγηση, ο συνεχόμενος ανταγωνισμός σε ακαδημαϊκά προσόντα στην αγορά εργασίας και ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία, θα εντείνει παρά θα μειώσει το φαινόμενο.

Ως αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες, πολιτικοί ή μη, στην εκπαιδευτική διαδικασία και ρύθμιση, θα πρέπει να βρουν λύσεις στα προκλητικά θέματα που προκύπτουν και να επιδιώξουν την βελτίωση της κατάστασης. Η εκάστοτε κυβέρνηση θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψιν την ύπαρξη της σκιώδους εκπαίδευσης και τις συνέπειες αυτής στη δημόσια τυπική διδασκαλία και να λάβει μέτρα και δράσεις με γνώμονα πάντα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, τα ανώτερα στελέχη των δημόσιων σχολείων μπορούν να πραγματοποιήσουν δράσεις με σκοπό την ενημέρωση και την ενθάρρυνση του συλλόγου διδασκόντων να εξετάσουν εκτενέστερα το φαινόμενο, προκειμένου να εντοπίσουν κατάλληλες πρακτικές για την αντιμετώπισή του και για την προώθηση μιας πιο ισότιμης σχολικής πρόσβασης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

### **6.1 Ανασκόπηση ερευνών που αφορούν μαθητές που φοιτούν σε φροντιστήρια ή παρακολουθούν κάποιο είδος σκιάδους εκπαίδευσης.**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εξαγωγή συμπερασμάτων και στοιχείων για το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών που παρακολουθούν κάποιο είδος σκιάδους εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολη. Παρ όλα αυτά, υπάρχουν έρευνες που έχουν μελετήσει το ζήτημα αυτό και κάποιες από αυτές τις παραθέτουμε παρακάτω.

Το 2016 διεξήχθη μια έρευνα από τους Λιοδάκη και Λιοδάκη η οποία αναφέρει ότι σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος (99%) κατά τη διάρκεια της τρίτης λυκείου παρακολουθούσαν μαθήματα σε φροντιστήριο (54%) ή έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα (21%). Ένα μέρος αυτών των παιδιών (το 24%) πραγματοποιούσαν και τα δύο στην προσπάθειά τους να επιτύχουν στις τελικές εξετάσεις. (Λιοδάκη και Λιοδάκης, 2016).

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Γιαβρίμης, Ελευθεράκης και Κουτσοιράκης το 2018 διαπιστώθηκε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό κάτω του 5% των Ελλήνων μαθητών δεν συμπεριλήφθηκε στη σκιάδη εκπαίδευση.

Ακόμα και πιο νωρίς, κατά τη διάρκεια του έτους 1996 περίπου το 76% των ερωτηθέντων μαθητών σε μία έρευνα των Κασσωτάκη και Φωτιάδου απάντησε ότι δραστηριοποιούνταν σε εξωσχολική εκπαιδευτική δραστηριότητα σε φροντιστηριακές δομές και το 40% παρακολουθούσε ατομικά μαθήματα (Giannimis et al, 2018).

Σε άλλη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν περίπου 3.500 πρωτοετείς Έλληνες φοιτητές από διάφορες σχολές και τμήματα, καταγράφηκε ότι γύρω στο 80% αυτών συμμετείχαν σε φροντιστηριακά μαθήματα, ενώ το 50% παρακολούθησε ιδιαίτερα μαθήματα (Ψαχαρόπουλος και Παπακωνσταντίνου, 2005 όπως αναφέρεται στο Giannimis et al, 2018).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κελπανίδη και Πολυμίλη το 2012 σε 596 μαθητές οι οποίοι φοιτούσαν στην τελευταία τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αστικές και προαστιακές περιοχές της Θεσσαλονίκης, διαπιστώθηκε ότι: α) το 93,2% αυτού του δείγματος παρακολουθούσαν φροντιστηριακά ή ατομικά μαθήματα δαπανώντας 11 έως 20 ώρες την εβδομάδα σε αυτά, β) το 48,8% πλήρωναν 300-400€ τον μήνα για αυτά τα μαθήματα, γ) το 20,7% πλήρωνε πάνω από 400€ και δ) ο λόγος που επέλεγαν οι μαθητές (και οι γονείς τους) να παρακολουθήσουν ένα ή και τα δύο είδη της σκιάδους εκπαίδευσης ήταν γιατί επιθυμούσαν να είναι καλύτερα καταρτισμένοι και

προετοιμασμένοι για τις εξετάσεις, να έχουν καλύτερο έλεγχο της προόδου τους και να διδάσκονται πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι στο δημόσιο σχολείο (Giavrimis et al, 2018).

Σε μια έρευνα της Metron Analysis το 2007, διαπιστώθηκε ότι: α) τα δύο τρίτα των γονέων είχαν αρνητική άποψη για το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, β) μετά την ολοκλήρωση της πρώτης τάξης του λυκείου, το 76% των μαθητών παρακολουθούσαν μαθήματα στο πλαίσιο της σκιάδους εκπαίδευσης και γ) περισσότερο από το 90% των γονέων πίστευαν ότι η σκιάδης εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους (Giavrimis et al, 2018).

Η Palmos Analysis πραγματοποίησε μία έρευνα από το 2019 έως το 2013 σε 534 γονείς μαθητών που είχαν αποφοιτήσει από το γυμνάσιο, παρατηρήθηκε ότι η έλλειψη εκπαιδευτικής υποστήριξης εκτός σχολείου συνδέεται με την οικονομική δυσκολία που αντιμετώπιζαν κατά 47% (Giavrimis et al, 2018).

Σε έρευνα του Παπαματθαίου το 2014 διαπιστώθηκε ότι οικογένειες με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα της τάξης των 500€ και οι οποίες παρείχαν στα παιδιά τους εξωσχολική βοήθεια αποτελούσαν το ποσοστό του 65%. Για τις οικογένειες με εισόδημα μεταξύ 1500 και 2000€ το ποσοστό αυτό άγγιζε το 90%. Ενώ μεγαλύτερο (95%) ήταν το ποσοστό οικογενειών με μεγαλύτερο από 2000€ εισόδημα. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ένας ή τρεις μαθητές που είχαν υποστήριξη στο γυμνάσιο εκτός του σχολικού ωραρίου δεν συμμετείχαν στις εθνικές εξετάσεις. Σε σχέση με το ποσοστό αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις, για μαθητές με εξωσχολική βοήθεια το ποσοστό ανέρχεται στο περίπου 10%. Ενώ για μαθητές που δεν συμμετείχαν με κάποιο τρόπο στη σκιάδη εκπαίδευση το ποσοστό αυτό φτάνει το 35% (Giavrimis et al, 2018).

Σύμφωνα με έρευνα του 2012 η οποία διεξήχθη υπό την αιγίδα του ΠΑ.ΜΑΚ και η οποία επικεντρώθηκε σε φροντιστήρια στο νομό Αττικής, προέκυψαν τα εξής: α) οι γονείς και οι μαθητές επιλέγουν φροντιστήρια με βάση κάποια πολύ σημαντικά για αυτούς κριτήρια, όπως είναι η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των ανθρώπων που την εκτελούν, τα αποτελέσματα που έχει το εκάστοτε φροντιστήριο από την επιτυχημένη συμμετοχή των μαθητών στις Πανελλήνιες εξετάσεις και την εισαγωγή τους στις σχολές προτίμησής τους (45%), καθώς επίσης και το κόστος (37%), β) οι γονείς επιλέγουν ως εξωσχολική εκπαιδευτική δραστηριότητα τα φροντιστήρια έναντι των ιδιαίτερων μαθημάτων για διάφορους λόγους (Giavrimis et al, 2018). Κάποιοι από αυτούς είναι το κόστος το οποίο είναι μικρότερο σε σχέση με τα ιδιαίτερα μαθήματα καθώς επίσης και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε φροντιστήρια βάζουν σε εφαρμογή και άλλες διαδικασίες πέραν της εκπαιδευτικής με απώτερο σκοπό την επιτυχημένη πορεία των μαθητών. Είναι δίπλα τους καθοδηγητές και υποστηρικτές της όποιας ψυχολογικής διακύμανσης των μαθητών και τους τρώνουν με διάφορες πρακτικές.

Σύμφωνα με μελέτη του ΟΟΣΑ το 2018, η Ελλάδα κατέχει την 4<sup>η</sup> θέση σε παγκόσμιο επίπεδο μαθητών που παρακολουθούν εξωσχολικά μαθήματα προς ενίσχυση του εκπαιδευτικού τους υποβάθρου. Η μελέτη αναφέρει ότι το 99% των μαθητών της Γ' Λυκείου παρακολουθεί φροντιστήριο και συνολικά το 55% των μαθητών όλων των τάξεων του Λυκείου παρακολουθεί κάποιο είδος σκιάδους εκπαίδευσης.

Ο Bray (2020) σε μελέτες του παραθέτει τα παρακάτω : την προηγούμενη δεκαετία στην Ουγγαρία, η σκιάδης εκπαίδευσης επεκτάθηκε σημαντικά καθώς το 60% των μαθητών σε ολόκληρη τη χώρα παρακολούθησε εξωσχολική υποστήριξη. Το 47,5% των μαθητών στην Πράγα και 35,9% στην υπόλοιπη Τσεχία είτε έλαβαν ιδιαίτερα μαθήματα είτε συμμετείχαν σε φροντιστήριο, για την είσοδο τους σε πανεπιστημιακές σχολές. Στη Λιθουανία αντίστοιχα το 61,9% των μαθητών, στην Πολωνία το 52% και το 56% στη Σλοβακία. Σε μικρότερη ποσοστά ακολουθούν η Ρουμανία (27%) και η Σλοβενία (20,6%).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στην κεντρική και βόρεια Ευρώπη τα ποσοστά των μαθητών που παρακολουθούν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα είναι χαμηλότερα. Στο Βέλγιο μόνο το 10% έλαβε τέτοιου είδους υποστήριξη, στη Γαλλία το 14,1%, στη Γερμανία το 6% μαθητών δημοτικού και το 18% μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Λουξεμβούργο το 23%, στην Αγγλία το 41% στο Λονδίνο και το 27% στην υπόλοιπη χώρα, στην Ιρλανδία το 45% και στην Κροατία το 48,7%. Στην Νότια Ευρώπη τα ποσοστά είναι ιδιαίτερα υψηλά σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με επικεφαλής την Ελλάδα (95,6%) και την Κύπρο (80%). Στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης ακολουθεί η Ισπανία (63%), η Πορτογαλία (54.7%), η Ιταλία (40%) και η Μάλτα (36.7%) (Bray, 2020).

## **6.2 Κριτική αποτίμηση ανασκόπησης ερευνών**

Η ανασκόπηση των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω ανέδειξε την πληθώρα των ζητημάτων, που αφορούν στο γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών φοιτούν σε κάποιο φροντιστήριο ή παρακολουθούν κάποιο είδος σκιάδους εκπαίδευσης.. Η πλειοψηφία των ερευνών είναι ποσοτικές με τη χρήση ερωτηματολογίου, είτε σε ηλεκτρονική μορφή, είτε σε έντυπη. Συγκεκριμένα, οι ποσοτικές έρευνες αφορούν σε μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων, επομένως και τα συμπεράσματα εξάγονται μέσω στατιστικών αναλύσεων. Υπάρχουν και λίγες ποιοτικές έρευνες που χρησιμοποιούν τη συνέντευξη, ώστε να εξάγουν τα συμπεράσματά τους, αλλά και έρευνες που χρησιμοποιούν μεικτές μεθόδους με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, εφαρμόζοντας δηλαδή τριγωνοποίηση, για τη εξασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων τους. Σε όλες τις έρευνες, ανεξαρτήτως χρονικής περιόδου διενέργειάς τους και γεωγραφικής περιοχής, η σημασία της



σκιάδους εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η σχέση της με την δημόσια εκπαίδευση είναι πασιφανής.

Πιο συγκεκριμένα:

- σχεδόν όλοι οι μαθητές της τρίτης λυκείου παρακολουθούν ένα είδος σκιάδους εκπαίδευσης, φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα παρόλο που οι ώρες διαβάσματος αυξάνονται κατά πολύ
- οι μαθητές και οι γονείς προτιμούν τα φροντιστήρια έναντι των ατομικών μαθημάτων για διάφορους λόγους π.χ. οικονομικούς, οργανωτικούς κ.ά.
- τα ποσοστά επιτυχίας στις εθνικές εξετάσεις είναι υψηλά σε μαθητές που παρακολούθησαν εξωσχολική διδασκαλία ενώ είναι χαμηλά σε μαθητές που δεν είχαν την δυνατότητα αυτή
- το ποσοστό μαθητών του γυμνασίου και των πρώτων τάξεων του λυκείου που παρακολουθούν μαθήματα εκτός σχολικού πλαισίου είναι μικρό
- οικογένειες με υψηλά μηνιαία εισοδήματα αλλά και οικογένειες με χαμηλότερα επενδύουν στην εξωσχολική διδασκαλία με γνώμονα την επιτυχία των παιδιών τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις καθιστώντας τα ποσοστά αυτά υψηλά
- τέλος, μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που κατοικούν σε αστικές περιοχές παρακολουθούν ένα είδος ιδιωτικής εκπαίδευσης έναντι μαθητών που ζουν σε αγροτικές περιοχές, ανοίγοντας έτσι την ψαλίδα της κοινωνικής ανισότητας περισσότερο.

### 6.3 Αναγκαιότητα παρούσας έρευνας

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών και μαθητριών για τις ενδοσχολικές εξετάσεις αλλά και τις Πανελλήνιες. Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις δυνατότητές του αλλά όπως έχει ήδη αναφερθεί υπάρχουν και σημαντικές ελλείψεις. Αυτό το γεγονός οδηγεί τους γονείς των μαθητών και μαθητριών στην αναζήτηση βοήθειας σε δραστηριότητες σκιάδους εκπαίδευσης.

Η πραγματοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι λοιπόν, σημαντική και αποσκοπεί στη βελτίωση και την ανάδειξη του εκπαιδευτικού τους έργου καθώς επίσης και στον εντοπισμό τομέων στους οποίους ο εκπαιδευτικός χρήζει εστιασμένης επιμόρφωσης και αλλαγής. Για να γίνει αποδεκτό και να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Φροντιστήρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να εξεταστούν οι απόψεις και οι στάσεις τους.

Δημιουργείται λοιπόν, η ανάγκη να διεξαχθεί μία έρευνα στη οποία θα μελετάται αν και από ποιον γίνεται μία τέτοια αξιολόγηση στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, οι στάση των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και οι παράγοντες που καθορίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση και μέσω των οποίων βγαίνουν τα αποτελέσματά της. Επίσης είναι σημαντικό να μελετηθεί αν τα αποτελέσματα μίας αξιολόγησης στα Φ.Μ.Ε. καθορίζουν ή όχι την εργασιακή ασφάλεια των εκπαιδευτικών, την ικανοποίησή τους ακόμα και την μισθολογική τους κατάσταση.

## **ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **7.1 Σχεδιασμός της Έρευνας**

Η μελέτη θίγει το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο με δύο διακριτές ενότητες ερωτήσεων. Η πρώτη ενότητα αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ στη δεύτερη ενότητα θίγεται η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

#### **7.2 Ορισμός αντικειμένου της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη τοποθετείται στον τομέα των κοινωνικών επιστημών και μελετά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην ιδιωτική μέση εκπαίδευση αλλά και την διαδικασία αξιολόγησης τους.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο βαθμός επίδρασής της στη γενικότερη εξέλιξή τους ως εκπαιδευτικοί.

Με τη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, των τρόπων με τους οποίους εφαρμόζεται, καθώς και ο βαθμός της επίπτωσης της αξιολόγησης στην γενικότερη επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σε δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, διερευνάται η επίδραση του παράγοντα «φύλο» αλλά και του παράγοντα «ειδικότητα» ως προς α) τη σημαντικότητα που απέδωσαν σε 15 διαφορετικά στοιχεία που τους παρατέθηκαν σε συνάρτηση πάντα με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης τους, β) τη στάση τους σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και των εργασιακών τους συνθηκών, γ) τη στάση τους σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών, δ) το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης και ασφάλειας, ε) και το βαθμό συμφωνίας με 9 ευρύτερες έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

### 7.3 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικοί στόχοι

Αρχικός σκοπός της έρευνας υπήρξε η αποτύπωση του βαθμού επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθώς και ο βαθμός που η επαγγελματική ανάπτυξη επιδρά θετικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Προς αυτό το σκοπό τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διάφορα είδη ανάπτυξης επαγγελματικών δραστηριοτήτων καθώς και ο βαθμός επίδρασης στην εξέλιξή τους ως εκπαιδευτικοί ανά δραστηριότητα. Επίσης διερευνήθηκε η διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε ημέρες, αν η παρακολούθηση ήταν υποχρεωτική καθώς και τα χρήματα που δαπανήθηκαν από τον καθένα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σημαντική αποτέλεσε η ερώτηση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν, ως προς τη σημαντικότητά τους, τις ανάγκες τους για επαγγελματική εξέλιξη σε θέματα όπως οι πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών, της διαχείρισης της τάξης, της γνώσης και κατανόησης του κύριου αντικειμένου τους, της γνώσης και κατανόησης διδακτικών πρακτικών, τις δεξιότητές τους σε ICT, τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφορών, τη διεύθυνση και διοίκηση του φροντιστηρίου και τέλος τη συμβουλευτική των μαθητών.

Έπειτα προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης της διαδικασίας αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τα άτομα τα οποία έχουν αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη σημαντικότητα των στοιχείων για τα οποία θεωρούν ότι αξιολογήθηκαν, σχετικά με την επίδραση της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης στις διάφορες συνθήκες εργασίας τους, στις διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες και την ικανοποίησή τους στο χώρο εργασίας τους.

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής :

Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την επαγγελματική ανάπτυξη; (ενότητα Β του ερωτηματολογίου)

Ερώτημα 2: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την αξιολόγηση στο χώρο εργασίας τους; (ερωτήσεις Γ20, Γ21, Γ25, Γ26, Γ27 από το ερωτηματολόγιο)

Ερώτημα 3: Ποια είναι η συσχέτιση της αξιολόγησης με τις εργασιακές συνθήκες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων (ερωτήσεις Γ22, Γ23, Γ24 από το ερωτηματολόγιο)

Ερώτημα 4: Πως επιδρούν οι παράγοντες «φύλο» και «ειδικότητα» στις απόψεις για την αξιολόγηση και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;

## 7.4 Ερευνητική Μέθοδος

Η έρευνα κατατάσσεται, ως προς την πηγή των στοιχείων, στις πρωτογενείς έρευνες. Η συλλογή των πρωτογενών στοιχείων έγινε με τη βοήθεια ενός δομημένου ερωτηματολογίου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και την ατομική συμπλήρωσή του. Το εργαλείο δημιουργίας ερωτηματολογίου αλλά και συλλογής των απαντήσεων είναι το δωρεάν εργαλείο της Goggle Forms.

Η έρευνα ήταν ανώνυμη, εθελοντική και οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να μην την ολοκληρώσουν, αποχωρώντας από το ερωτηματολόγιο οποτεδήποτε το επιθυμούσαν. Εξαιτίας της ανώνυμης διαδικασίας και της μη πίεσης των συμμετεχόντων θεωρείται δεδομένο πως οι ερωτώμενοι δεν επηρεάστηκαν με κανέναν τρόπο.

## 7.5 Εργαλεία Μέτρησης – Κλίμακες Μέτρησης

Μετά από ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνητικών εργαλείων που αποτυπώνουν σχετικές με τις υπό διερεύνηση έννοιες επιλέχθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο και πάντα με τη σύμφωνη γνώμη του επιβλέποντα καθηγητή.

Έτσι, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο 86 ερωτήσεων – μεταβλητών εκ των οποίων οι 10 αφορούν σε ερωτήσεις που περιγράφουν το δείγμα ως προς τα διάφορα δημογραφικά τους στοιχεία. Έπειτα 18 ερωτήσεις – μεταβλητές τέθηκαν στους συμμετέχοντες αναφορικά με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ τέλος 45 ερωτήσεις – μεταβλητές αφορούν ερωτήσεις σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών.

Πέντε ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου ενώ όλες οι υπόλοιπες ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επίσης, τέσσερις ερωτήσεις-μεταβλητές ήταν ποσοτικές και όλες οι υπόλοιπες ήταν ποιοτικές κυρίως διατάξιμες πενταβάθμιας κλίμακας.

## 7.6 Ταυτότητα της Έρευνας και Δειγματοληπτικό Πλαίσιο

Η έρευνα έλαβε μέρος στο πρώτο τρίμηνο του 2024 σε εκπαιδευτικούς που απασχολούνταν σε ιδιωτικά φροντιστήρια μέσης εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Συλλέχθηκαν συνολικά 223 πλήρως και ορθά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Ο χρόνος

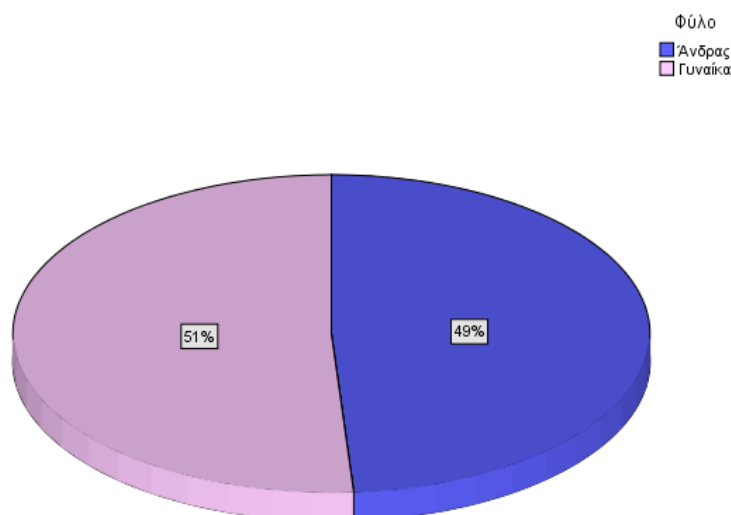
ολοκλήρωσης της συμπλήρωσης του κάθε ερωτηματολογίου δεν ξεπερνούσε τα 20-25 λεπτά της ώρας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 2 μήνες. Όσον αφορά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε το δείγμα να περιλαμβάνει τόσο άνδρες συμμετέχοντες όσο και γυναίκες ενώ ήταν επιθυμητή η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων. Δυστυχώς, δεν υπάρχει σαφής καταγραφή του προς εξέταση πληθυσμού σε ασφαλείς πηγές όπως η ΕΛ.ΣΤΑΤ. και για αυτό δεν ήταν εφικτό να υπολογιστεί το μέγεθος του επαρκούς δείγματος αλλά και να σταθμιστεί το δείγμα ως προς διάφορους παράγοντες.

Το στατιστικό πακέτο με το οποίο έγινε η στατιστική ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι το SPSS (έκδοση 23).

## 7.7 Το δείγμα της έρευνας

### A1. Παράγοντας φύλο.

Σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα το 51% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες και το 49% άνδρες.



*Διάγραμμα 1 : Απεικόνιση του φύλου των συμμετεχόντων*

### A2. Παράγοντας Ηλικίας

Σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα η μέση ηλικία των συμμετεχόντων υπολογίζεται στα 41,61 έτη. Ο μικρότερος σε ηλικία συμμετέχοντας ήταν 24 ετών ενώ ο μεγαλύτερος 63. Συνεπώς, το εύρος ηλικιών του δείγματος υπολογίζεται στα 39 έτη. Το 75% του δείγματος ήταν νεότεροι των 47 ετών.

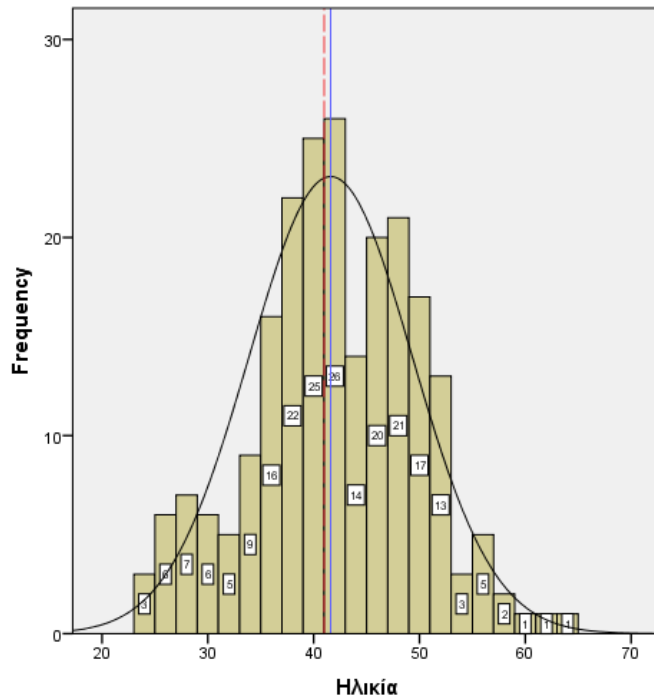
### Statistics

Ηλικία

N	Valid	223
	Missing	0
Mean		41,61
Median		41,00
Std. Deviation		7,710
Minimum		24
Maximum		63
Percentiles	25	37,00
	50	41,00
	75	47,00

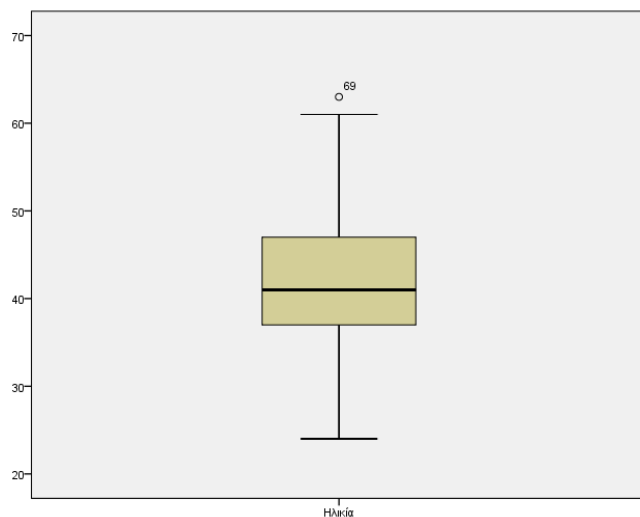
**Πίνακας 1 :** Περιγραφικά μέτρα στατιστικής την μεταβλητής ηλικίας συμμετεχόντων

Στο ιστόγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνεται η κατανομή του δείγματος ως προς τις ηλικίες των συμμετεχόντων τη στιγμή της έρευνας. Βλέπουμε μία ομοιόμορφη κατανομή των ηλικιών. Η θέση της διαμέσου (διακεκομμένη κόκκινη γραμμή) σχεδόν συμπίπτει με τη θέση της μέσης τιμής (μπλε έντονη γραμμή). Η κορυφή της κατανομής ταυτίζεται με την κορυφή του ιστογράμματος των ηλικιών. Διακρίνεται μία δεύτερη κορυφή που υποδεικνύει μία δεξιά μετατόπιση των ηλικιών του δείγματος.



*Διάγραμμα 2 : Ιστόγραμμα κατανομής της μεταβλητής ηλικία των συμμετεχόντων*

Τέλος, στο θηκόγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνεται η εικόνα της διασποράς των ηλικιών γύρα από τη διάμεσο. Συγκεκριμένα, αποτυπώνεται η θέση της διαμέσου στη τιμή ηλικίας 41. Αυτό σημαίνει ότι το 50% του δείγματος ήταν νεότεροι από 41 ετών και το υπόλοιπο 50% μεγαλύτεροι. Εμφανίζεται μία ακραία τιμή στο δείγμα, η οποία αφορά συμμετέχοντα που ήταν 63 ετών.

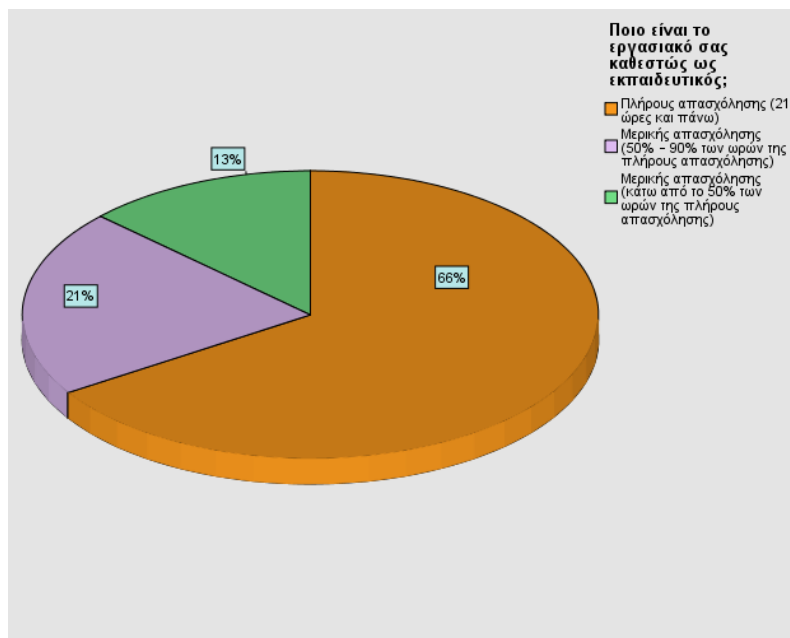


*Διάγραμμα 3 : Θηκόγραμμα της μεταβλητής ηλικία των συμμετεχόντων*



### A3. Εργασιακό Καθεστώς

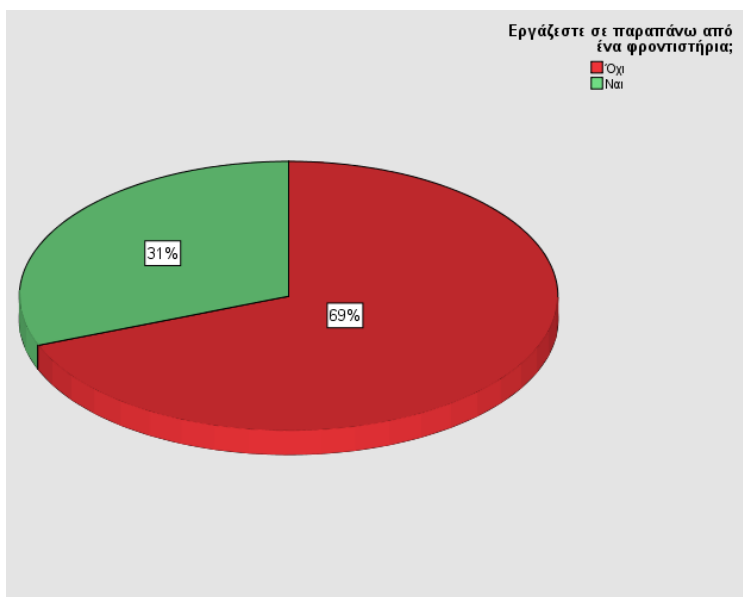
Στο παρακάτω διάγραμμα αποτυπώνεται η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το εργασιακό τους καθεστώς κατά τη στιγμή της έρευνας. Περίπου 2 στους 3 συμμετέχοντες (66%) απασχολούνται με σύμβαση πλήρους απασχόλησης. Το 21% δήλωσαν ότι απασχολούνταν με μερική απασχόληση από 50% έως 90% της πλήρους απασχόλησης. Τέλος, το 13% του δείγματος απασχολούνταν με μερική απασχόληση χαμηλότερη από το 50% της πλήρους απασχόλησης.



*Διάγραμμα 4 : Απεικόνιση εργασιακού καθεστώτος των συμμετεχόντων*

### A4. Εργασία σε περισσότερα από ένα φροντιστήρια

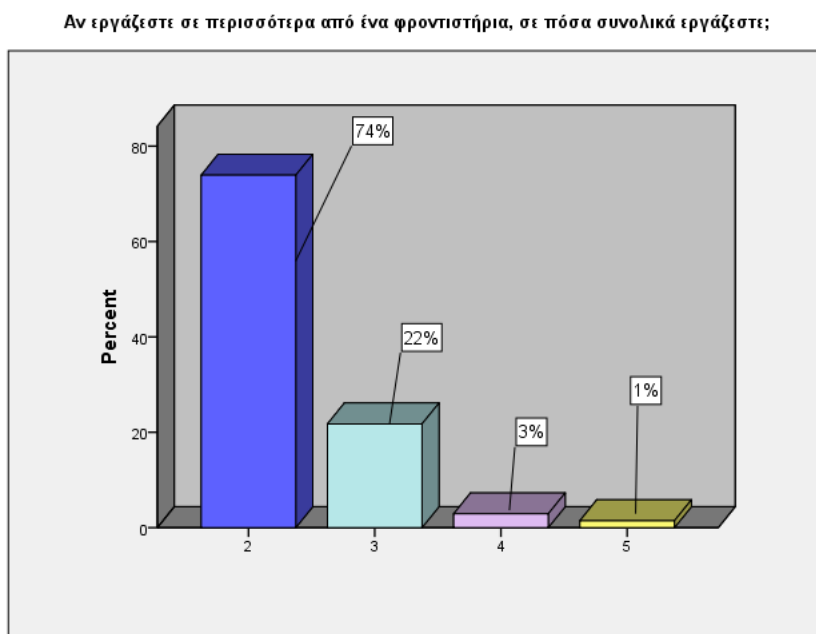
Το 31% των συμμετεχόντων απασχολούνταν σε περισσότερα από ένα φροντιστήρια κατά τη στιγμή της έρευνας. Αντίθετα, το 69% απασχολούνταν σε ένα μόνο φροντιστήριο.



*Διάγραμμα 5 : Απεικόνιση εργασίας σε περισσότερα από ένα φροντιστήρια*

#### **A5. Αριθμός Φροντιστηρίων στα οποία εργάζονται.**

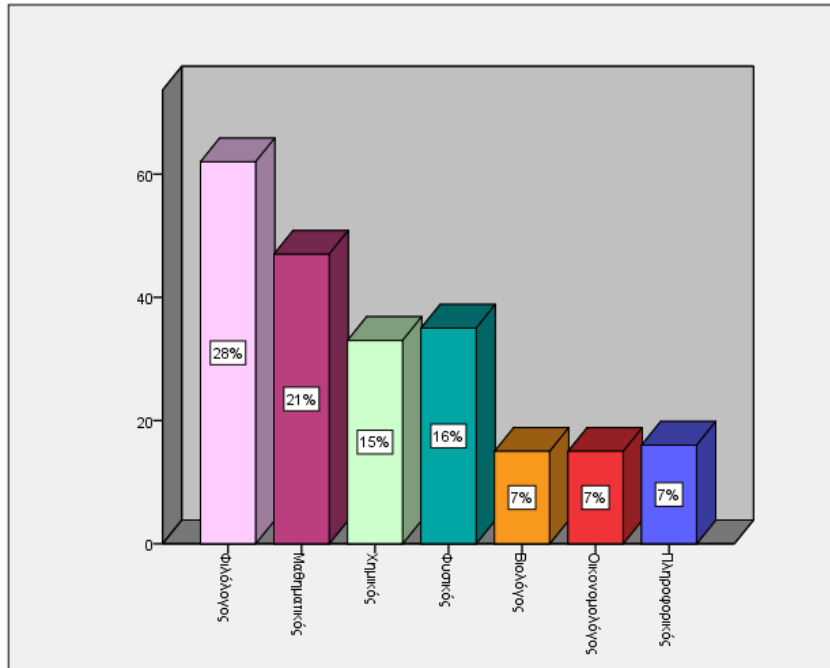
Περίπου τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (74%) που δήλωσαν πως απασχολούνται σε περισσότερα από ένα φροντιστήρια απάντησαν πως συνεργάζονται με δύο φροντιστήρια ταυτόχρονα. Το 22% απασχολούνται σε τρία φροντιστήρια. Μόλις το 4% απασχολούνται σε περισσότερα από τρία φροντιστήρια.



*Διάγραμμα 6 : Απεικόνιση αριθμού Φροντιστηρίων στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες*

## Α6. Ειδικότητες Εκπαιδευτικών

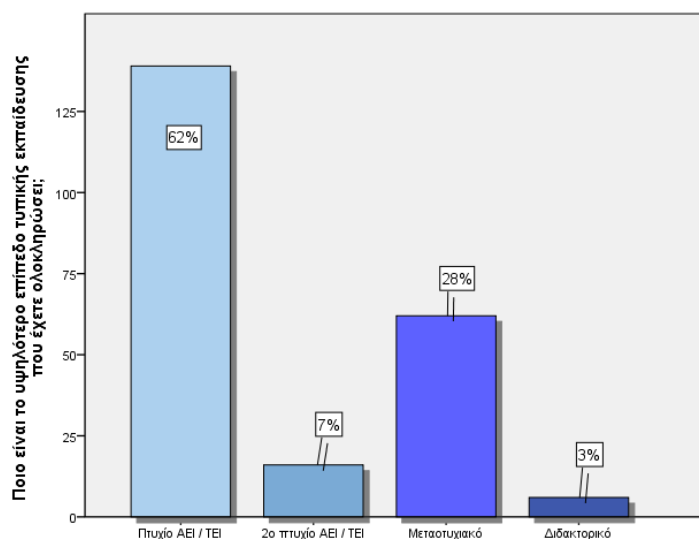
Στο γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνεται η κατανομή του δείγματος της έρευνας ως προς την ειδικότητά τους. Η πλειοψηφία του δείγματος σε ποσοστό 28% είναι φιλόλογοι, ακολουθούν οι μαθηματικοί σε ποσοστό 21%, έπειτα οι φυσικοί σε ποσοστό 16%, οι χημικοί σε ποσοστό 15%, ενώ με 7% συμμετείχαν εξίσου οι βιολόγοι, οικονομολόγοι και οι καθηγητές πληροφορικής.



*Διάγραμμα 7 : Απεικόνιση ειδικοτήτων των συμμετεχόντων*

## Α7. Επίπεδο Εκπαίδευσης

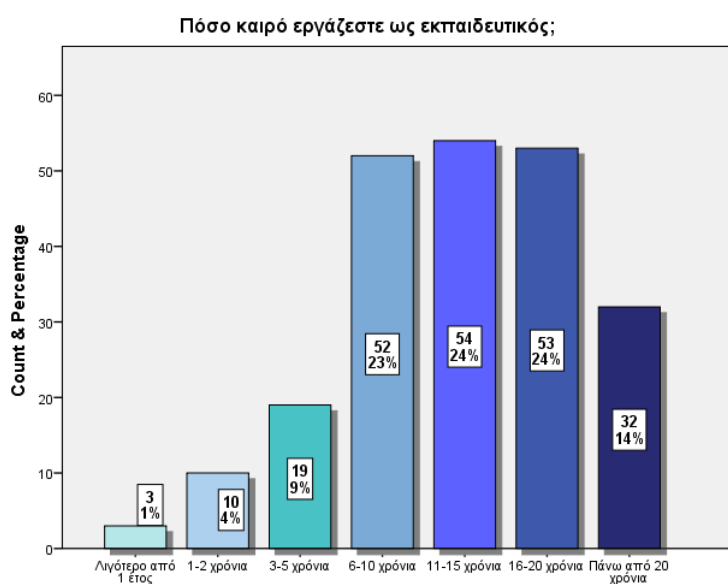
Το 62% των εκπαιδευτικών είχαν ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο το πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ κατά τη στιγμή της έρευνας. Το 7% του δείγματος είχαν και δεύτερο πτυχίο. Το 28% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Τέλος, το 3% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχαν και διδακτορικό τίτλο.



*Διάγραμμα 8 : Απεικόνιση επιπέδου εκπαίδευσης των συμμετεχόντων*

### **A9. Χρόνος εργασίας ως εκπαιδευτικός**

Παρατηρούμε μία θετική / δεξιά μετατόπιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την προϋπηρεσία τους ως εκπαιδευτή. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες ήταν περισσότερο έμπειροι. Συγκεκριμένα, το 62% του δείγματος είχαν εμπειρία εργασίας ως εκπαιδευτικοί για περισσότερα από 10 έτη κατά τη στιγμή της έρευνας.

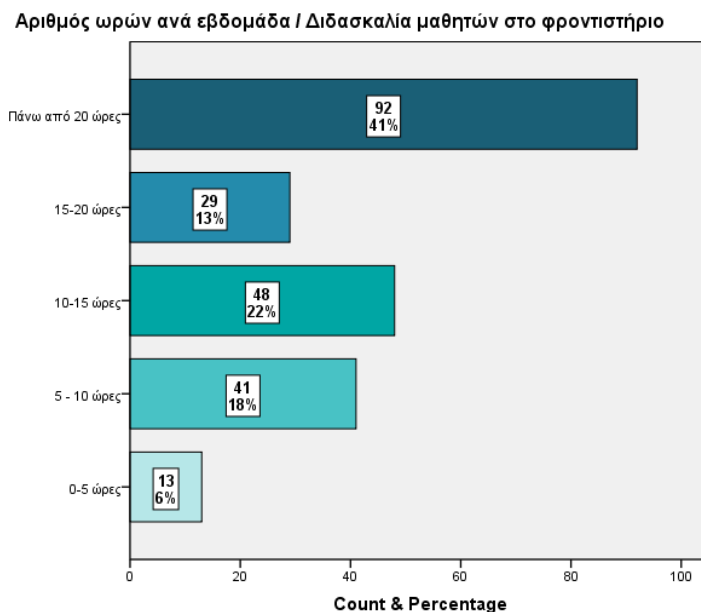


*Διάγραμμα 9 : Απεικόνιση του χρόνου εργασίας ως εκπαιδευτικός*

**A8. Σε μια τυπική εβδομάδα, υπολογίστε τον αριθμό των ωρών (1 ώρα = 60 λεπτά) που αφιερώνετε σε αυτό που αναφέρεται παρακάτω σχετικά με το φροντιστήριο στο οποίο εργάζεστε.**

**α) Διδασκαλία μαθητών στο φροντιστήριο (είτε σε ολόκληρη την τάξη, σε ομάδες ή ατομικά)**

Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τον αριθμό ωρών ανά εβδομάδα για τη διδασκαλία μαθητών στο φροντιστήριο. Το 41% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως δαπανούσαν πάνω από 20 ώρες για τη διδασκαλία, το 13% από 15 έως 20 ώρες, το 22% από 10 έως 15 ώρες, το 18% από 5 έως 10 ώρες και τέλος το 6% από 0 έως 5 ώρες. Παρατηρούμε μία θετική μετατόπιση των απαντήσεων ως προς τις ώρες που απασχολούνται για τη διδασκαλία μαθητών.

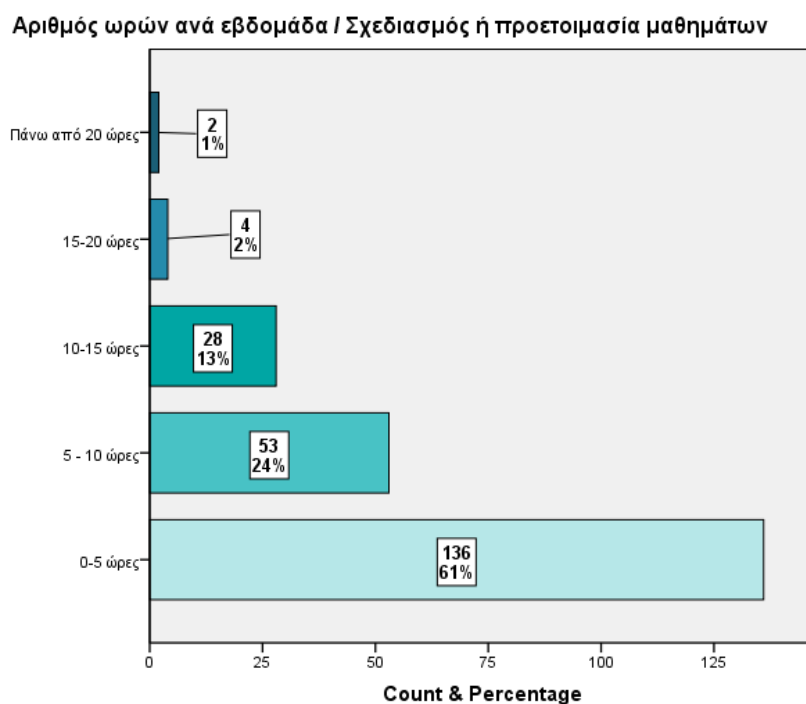


*Διάγραμμα 10 : Απεικόνιση του αριθμού ωρών ανά εβδομάδα για τη διδασκαλία μαθητών*

**β) Σχεδιασμός ή προετοιμασία μαθημάτων είτε στο φροντιστήριο είτε εκτός φροντιστηρίου (συμπεριλαμβανομένης της διόρθωσης και της βαθμολόγησης των εργασιών/τεστ των μαθητών)**

Αντίθετα με τη διδασκαλία, παρατηρούμε μία αρνητική μετατόπιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς τις ώρες που αφιερώνουν στην εβδομάδα για το σχεδιασμό και την προετοιμασία των μαθημάτων. Το 61% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν πως

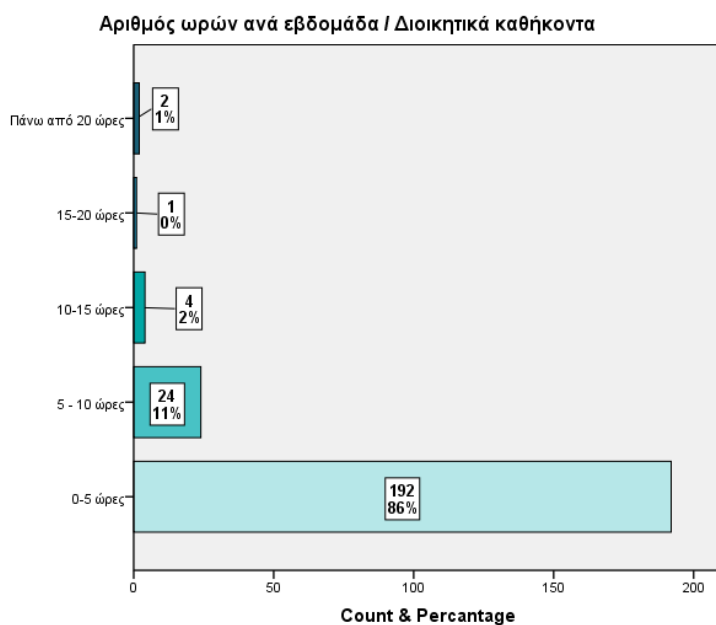
σχεδιάζουν ή προετοιμάζουν τα μαθήματα από 0 έως 5 ώρες. Μόλις το 16% αφιερώνουν για αυτό περισσότερες από 10 ώρες την εβδομάδα.



*Διάγραμμα 11 : Απεικόνιση του αριθμού ωρών ανά εβδομάδα για τον σχεδιασμό ή προετοιμασία μαθημάτων*

**γ) Διοικητικά καθήκοντα είτε στο φροντιστήριο είτε εκτός φροντιστηρίου (συμπεριλαμβανομένων της συμπλήρωσης εγγράφων και της διεκπεραίωσης άλλων καθηκόντων γραφείου που αναλαμβάνετε στην εργασία σας ως εκπαιδευτικός)**

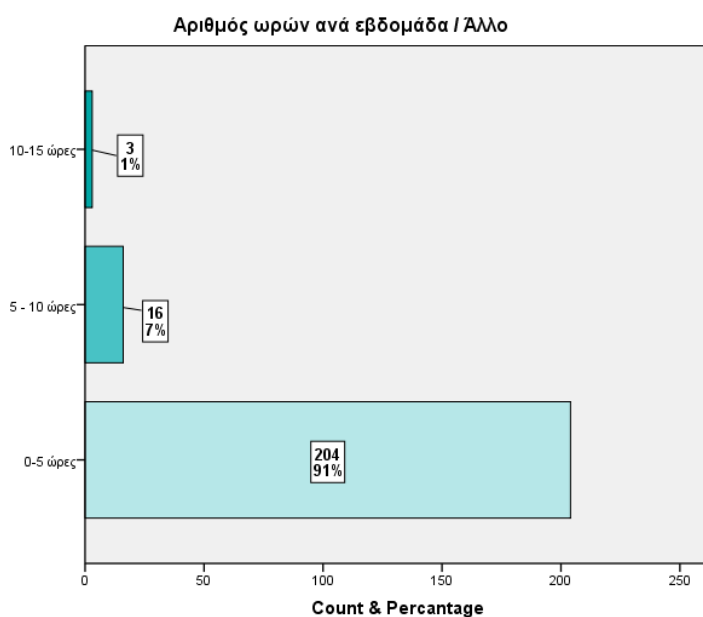
Ακόμα λιγότερες ώρες εμφανίζονται να αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για διοικητικά καθήκοντα, καθώς το 86% δήλωσαν πως δεν αφιέρωναν παραπάνω από 5 ώρες την εβδομάδα.



*Διάγραμμα 12 : Απεικόνιση του αριθμού ωρών ανά εβδομάδα για διοικητικά καθήκοντα*

**δ) Αριθμός ωρών ανά εβδομάδα / Άλλο**

Το ίδιο συμβαίνει και στη διάθεση ωρών των εκπαιδευτικών που αφορά άλλα καθήκοντα ανά εβδομάδα.



*Διάγραμμα 13 : Απεικόνιση του αριθμού ωρών ανά εβδομάδα για άλλο*

## 7.8 Στατιστική Ανάλυση

Μετά την καταχώρηση των στοιχείων στο στατιστικό πακέτο SPSS, ακολούθησε η στατική επεξεργασία των μεταβλητών με σκοπό την καλύτερη και πιο κατανοητή παρουσίαση των αποτελεσμάτων καθώς και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, ως προς το αντικείμενο της έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται σε τρία διακριτά τμήματα. Στο πρώτο παρουσιάζεται η εικόνα του δείγματος ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία. Στο δεύτερο κομμάτι, με τη χρήση της περιγραφικής στατικής παρουσιάζονται με κατάλληλα σχήματα ή περιγραφικά μέτρα τα ευρήματα της κάθε μίας ερώτησης του ερωτηματολογίου. Έτσι στο δεύτερο κομμάτι των αποτελεσμάτων αποτυπώνεται αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στο τρίτο τμήμα των αποτελεσμάτων παρατίθενται αποτελέσματα της πολυπαραγοντικής στατιστικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, στο τρίτο τμήμα παρουσιάζονται ευρήματα ως προς την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες ως προς τις έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της αξιολόγησης.

### Έλεγχος Κανονικότητας

Ελέγχθηκε ως προς την κανονικότητα η κάθε μία από τις ερωτήσεις – μεταβλητές που σχετίζονται με την έννοια της αξιολόγησης και είχε ταυτόχρονα ερευνητικό ενδιαφέρον η μελέτη της επίδρασης των παραγόντων φύλο και ειδικότητα στις απαντήσεις που δόθηκαν. Ο έλεγχος κανονικότητας που εκτελέστηκε ήταν ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov για επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Η μηδενική υπόθεση  $H_0$  του εν λόγω ελέγχου αναφέρει ότι η υπό έλεγχο κατανομή δεν διαφέρει από την κανονική κατανομή, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης  $H_1$  που ορίζει ότι η υπό έλεγχο κατανομή διαφέρει από την κανονική κατανομή (Γναρδέλλης, Χ., 2003).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων δεν προέκυψε για καμία υπό διερεύνηση μεταβλητή να είναι συμβατή με την κανονική κατανομή. Συνεπώς, η μελέτη της επίδρασης των παραγόντων φύλο και ειδικότητα στις επιμέρους μεταβλητές δύναται να διερευνηθεί μόνο με τη χρήση μη παραμετρικών ελέγχων.



## Μη παραμετρικοί έλεγχοι

Εφόσον δεν διασφαλίζεται η κανονική κατανομή των υπό έλεγχο μεταβλητών, στην πολυπαραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν οι κάτωθι **μη παραμετρικοί έλεγχοι**:

1. Έλεγχος ισότητας των διαμέσων δύο ανεξάρτητων πληθυσμών (Mann-Whitney)
2. Έλεγχος ισότητας των διαμέσων  $k > 2$  (περισσότερα από δύο) ανεξάρτητων πληθυσμών (Kruskal Wallis Test)

### Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney

Ο έλεγχος Mann-Whitney είναι η επιλογή που χρησιμοποιείται αντί του ελέγχου  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα στην αντίστοιχη περίπτωση που ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις για παραμετρικούς ελέγχους. Η μηδενική υπόθεση  $H_0$  ορίζει ότι οι μέσες τιμές του δείγματος είναι ίδιες για τις δύο ομάδες (Marija J. Norusis, 2011).

### Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Ο έλεγχος Kruskal Wallis είναι μια εναλλακτική μη παραμετρική διαδικασία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αντί για την ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (One Way Anova) που εφαρμόζεται όταν ισχύουν οι προϋποθέσεις για παραμετρικούς ελέγχους. Υπολογίζεται όπως ακριβώς ο έλεγχος Mann-Whitney με τη διαφορά ότι υπάρχουν περισσότερες από δύο ομάδες (Marija J. Norusis, 2011).

Οι παραπάνω μη παραμετρικοί έλεγχοι χρησιμοποιήθηκαν ώστε να ελεγχθεί αν κάποια ερώτηση - μεταβλητή διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς κάποιον δημογραφικό παράγοντα. Οι παράγοντες που ελέγχθηκαν ώστε να διαπιστωθεί αν επηρεάζουν σημαντικά τις κλίμακες των ασθενών, είναι το φύλο (Mann-Whitney) και η ειδικότητα (Kruskal Wallis Test).

## 7.9 Περιορισμοί της έρευνας

Ο σημαντικότερος περιορισμός της έρευνας μου ήταν το γεγονός ότι δεν υπήρχε επίσημη καταγραφή του πληθυσμού – στόχου με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουμε το μέγεθος του πληθυσμού αλλά και την κατανομή του ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

**8.1 Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος :** «Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την επαγγελματική ανάπτυξη;»

**B10. Κατά τους τελευταίους 18 μήνες, συμμετείχατε σε κάποιο από τα ακόλουθα είδη ανάπτυξης επαγγελματικών δραστηριοτήτων; Αν ναι, ποιες ήταν οι επιδράσεις αυτών των δραστηριοτήτων στην εξέλιξή σας ως εκπαιδευτικός;**

**α) Συμμετοχής σε μαθήματα/εργαστήρια (π.χ. σχετικά με ύλη μαθημάτων ή μεθόδους ή/και άλλα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση)**

Το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είχαν συμμετάσχει σε μαθήματα / εργαστήρια ή και άλλα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων.

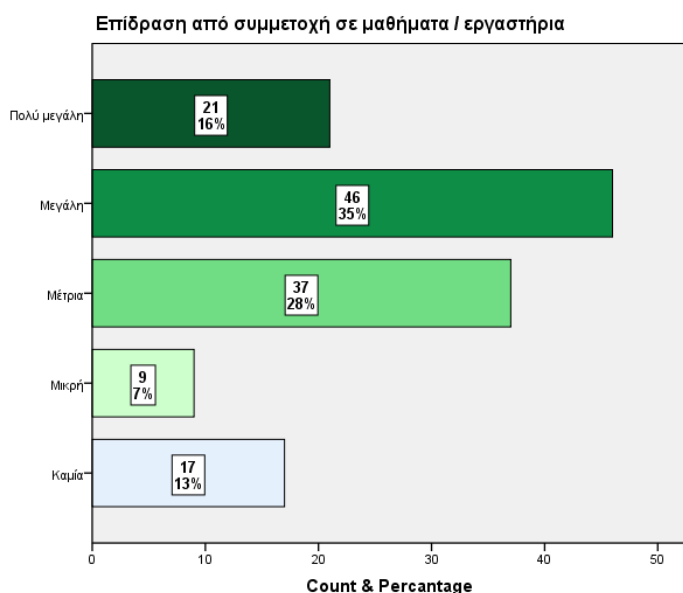


*Διάγραμμα 14 : Απεικόνιση συμμετοχής σε μαθήματα / εργαστήρια*

**Επίδραση από συμμετοχή σε μαθήματα/εργαστήρια (π.χ. σχετικά με ύλη μαθημάτων ή μεθόδους ή/και άλλα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση)**

Το 35% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση ότι συμμετείχαν σε μαθήματα / εργαστήρια, απάντησαν ότι είχε μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συμμετοχή τους αυτή. Το 28% απάντησε μέτρια και μόλις το 16% πολύ μεγάλη. Επιπλέον υπήρχε και ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 13% το οποίο απάντησε ότι δεν είχε καμία

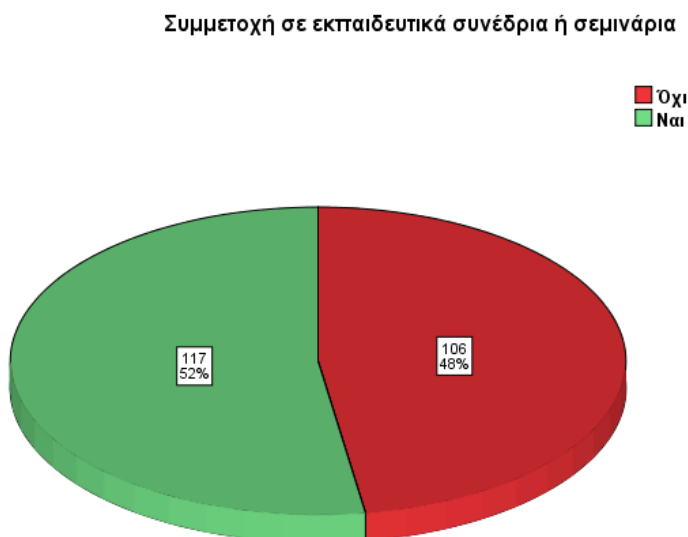
επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συμμετοχή τους αυτή και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό, μόλις το 6% το οποίο απάντησε ότι είχε μικρή επίδραση.



*Διάγραμμα 15 : Απεικόνιση επίδρασης από συμμετοχή σε μαθήματα / εργαστήρια*

**β) Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια (όπου εκπαιδευτικοί ή/και ερευνητές παρουσιάζουν τα ερευνητικά τους πορίσματα/αποτελέσματα και συζητούν εκπαιδευτικά προβλήματα)**

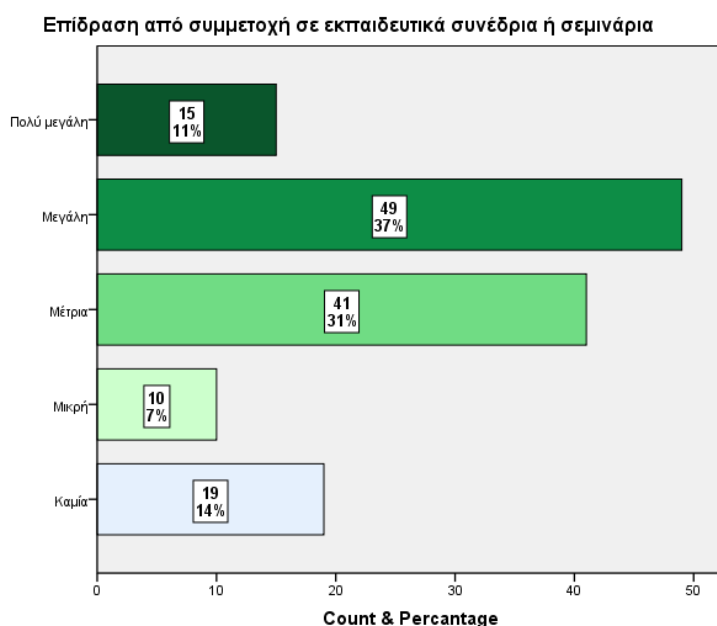
Το 52% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είχαν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια που σχετίζονται με την εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων ενώ το 48% όχι.



*Διάγραμμα 16 : Απεικόνιση συμμετοχής σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια*

**Επίδραση από συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια (όπου εκπαιδευτικοί ή/και ερευνητές παρουσιάζουν τα ερευνητικά τους πορίσματα/αποτελέσματα και συζητούν εκπαιδευτικά προβλήματα)**

Το 37% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση ότι συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια, απάντησαν ότι είχε μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συμμετοχή τους αυτή. Το 31% απάντησε μέτρια και μόλις το 11% πολύ μεγάλη. Επιπλέον υπήρχε και ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 14% το οποίο απάντησε ότι δεν είχε καμία επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συμμετοχή τους αυτή και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό, μόλις το 7% το οποίο απάντησε ότι είχε μικρή επίδραση.

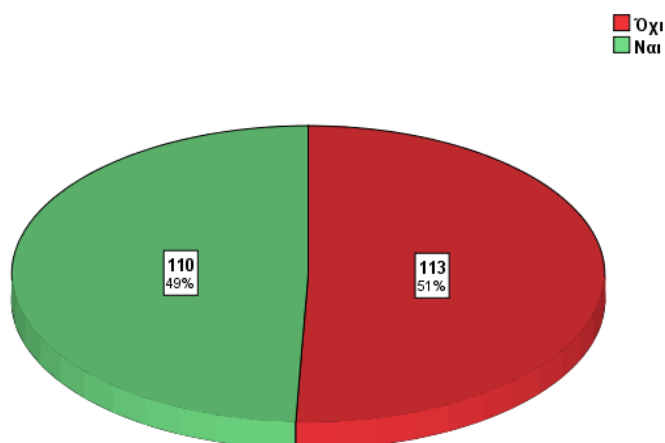


*Διάγραμμα 17 : Απεικόνιση επίδρασης από συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια*

**γ) Συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών**

Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα το 49% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είχαν συμμετάσχει σε δίκτυο εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών και το υπόλοιπο 51% δεν συμμετείχε.

Συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών

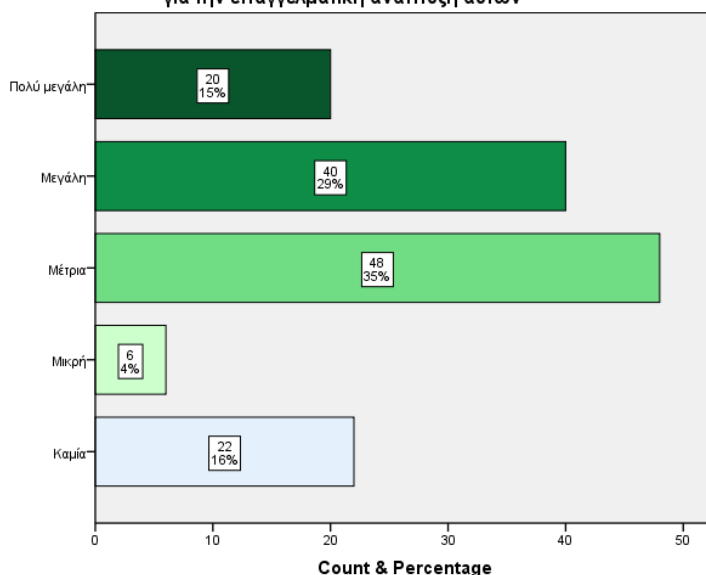


Διάγραμμα 18 : Απεικόνιση συμμετοχής σε δίκτυο εκπαιδευτικών

Επίδραση από συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών

Το 35% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση ότι συμμετείχαν σε δίκτυο εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, απάντησαν ότι είχε μέτρια επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συμμετοχή τους αυτή. Το 29% απάντησε μεγάλη και μόλις το 15% πολύ μεγάλη. Μικρό ποσοστό της τάξης του 16% απάντησε ότι δεν είχε καμία επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συμμετοχή τους αυτή και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό, μόλις το 4% απάντησε ότι είχε μικρή επίδραση.

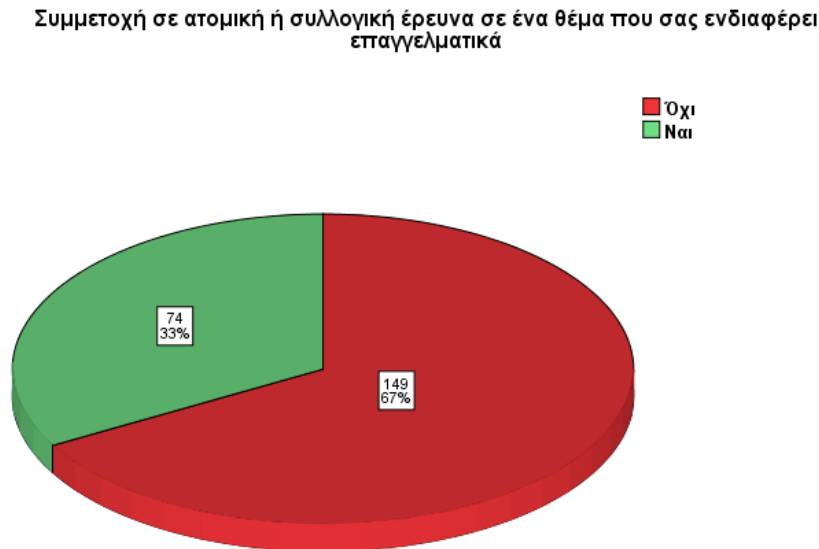
Επίδραση από συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών



Διάγραμμα 19 : Απεικόνιση επίδρασης από συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών

**δ) Συμμετοχή σε ατομική ή συλλογική έρευνα σε ένα θέμα που σας ενδιαφέρει επαγγελματικά**

Το 33% των ερωτηθέντων καθηγητών απάντησαν θετικά στη συμμετοχή τους σε ατομική ή συλλογική έρευνα σε ένα θέμα που τους ενδιαφέρει επαγγελματικά και το υπόλοιπο 67% απάντησε αρνητικά.

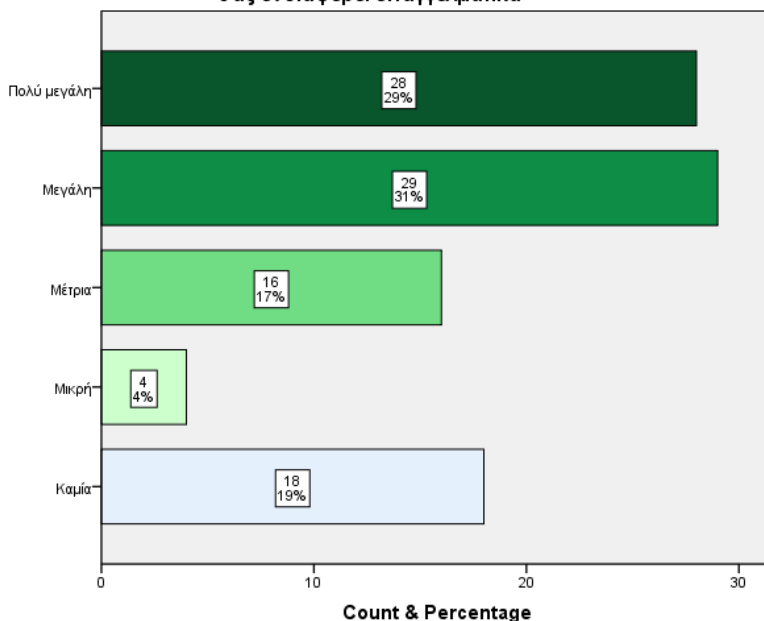


*Διάγραμμα 20 : Απεικόνιση συμμετοχής σε ατομική ή συλλογική έρευνα*

**Επίδραση από συμμετοχή σε ατομική ή συλλογική έρευνα σε ένα θέμα που σας ενδιαφέρει επαγγελματικά**

Όπως φαίνεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα, το 31% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η επίδραση που είχε στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συμμετοχή τους σε ατομική ή συλλογική έρευνα σε ένα θέμα που τους ενδιαφέρει επαγγελματικά ήταν μεγάλη. Στο 29% πολύ μεγάλη και στο 17% μέτρια. Καμία επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη απάντησε το 19% και μικρή μόλις το 4%.

**Επίδραση από συμμετοχή σε ατομική ή συλλογική έρευνα σε ένα θέμα που σας ενδιαφέρει επαγγελματικά**

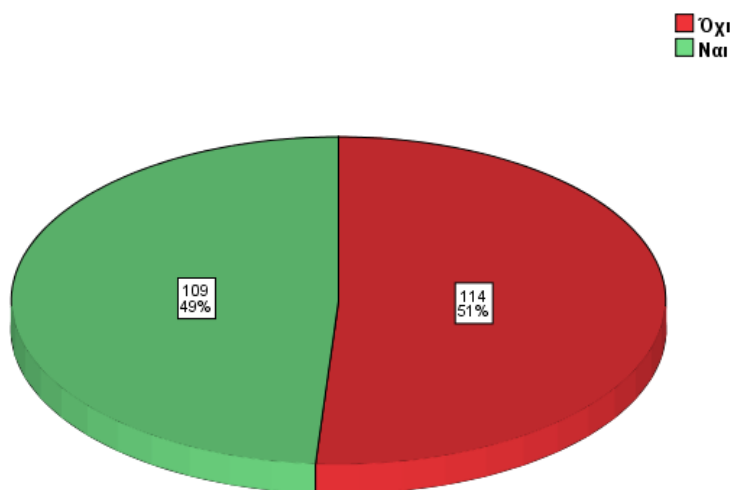


*Διάγραμμα 21 : Απεικόνιση επίδρασης από συμμετοχή σε ατομική ή συλλογική έρευνα*

**ε) Καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου**

Περίπου ίσα φαίνονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στο αν είχαν καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου. Το 49% απάντησε θετικά και το 51% αρνητικά.

**Καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου**

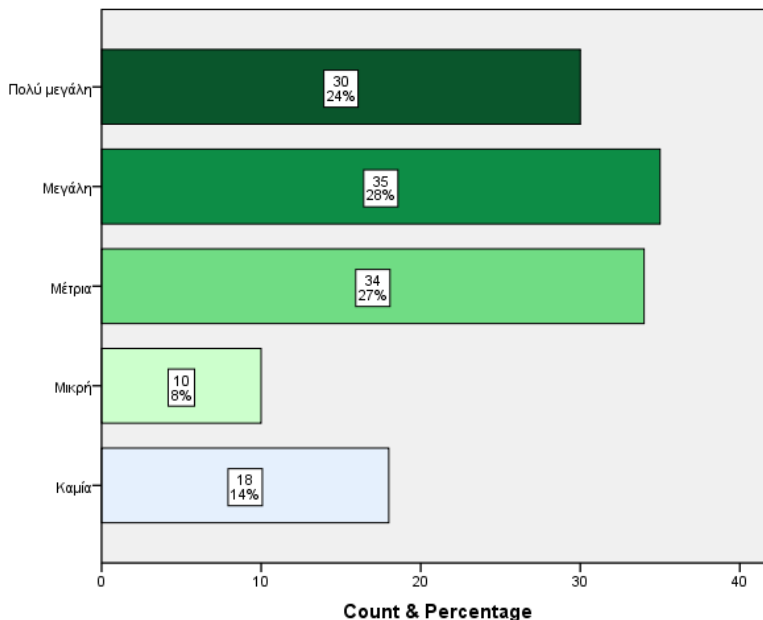


*Διάγραμμα 22 : Απεικόνιση συμμετοχής σε καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους*

## Επίδραση από καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου

Όσον αφορά την επίδρασή αυτής της καθοδήγησης στη επαγγελματική τους ανάπτυξη, φαίνεται να υπάρχει μία θετική μετατόπιση των απαντήσεων τους καθώς το 79% απάντησε ότι είχε από μέτρια μέχρι και πολύ μεγάλη. Πιο συγκεκριμένα, στο 24% είχε πολύ μεγάλη επίδραση, στο 28% μεγάλη και στο 27% μέτρια. Στο 14% αυτών, δεν είχε καμία επίδραση και στο 8% είχε μικρή.

Επίδραση από καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου



**Διάγραμμα 23 :** Απεικόνιση επίδρασης από συμμετοχή σε καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους

### **B11. Συνολικά, πόσες ημέρες επαγγελματικής ανάπτυξης παρακολουθήσατε τους τελευταίους 18 μήνες;**

Σύμφωνα με τις στατικές τιμές διαπιστώνουμε πως οι ημέρες επαγγελματικής παρακολούθησης κατά τους τελευταίους μήνες δεν ξεπερνά στην πλειοψηφία του δείγματος τις 10 ημέρες. Συγκεκριμένα, το 75% απάντησαν λιγότερο από 10 ημέρες. Επίσης, το 50% του δείγματος απάντησαν λιγότερο από 4 ημέρες. Ωστόσο, το δείγμα μας εμφανίζεται να επηρεάζεται από ακραίες τιμές και αυτό το διαπιστώνουμε από τη σημαντική διαφορά της διαμέσου με το μέσο όρο, μέγεθος που επηρεάζεται σαφώς περισσότερο από ακραίες τιμές. Επίσης, η τιμή της τυπικής απόκλισης υποδηλώνει ακραίες τιμές στο δείγμα.

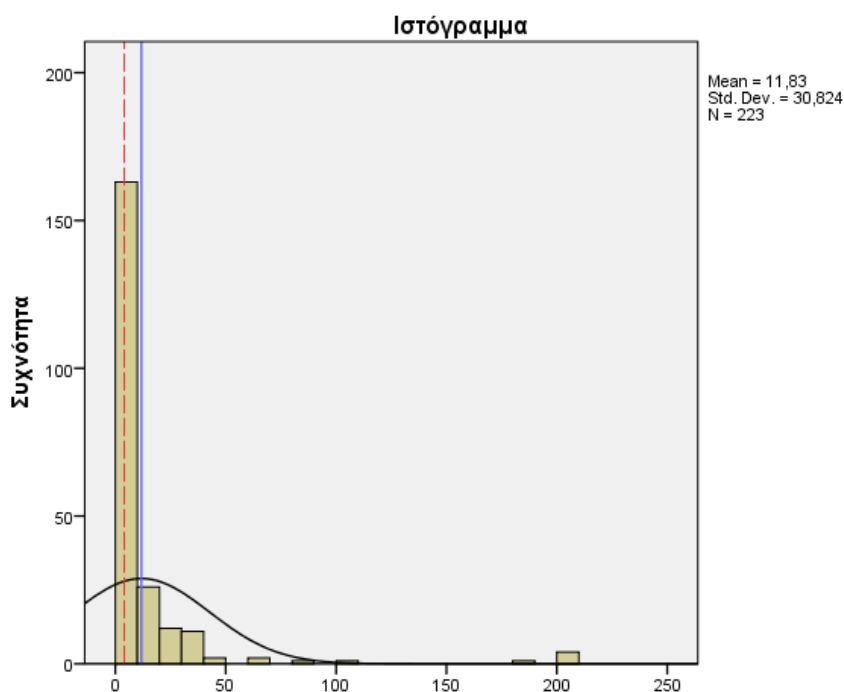
Πράγματι, παρατηρώντας και την κατανομή των απαντήσεων στο ιστόγραμμα και θηκόγραμμα που ακολουθεί διαπιστώνουμε τιμές απαντήσεων που φτάνουν έως και τις 200 ημέρες. Στο



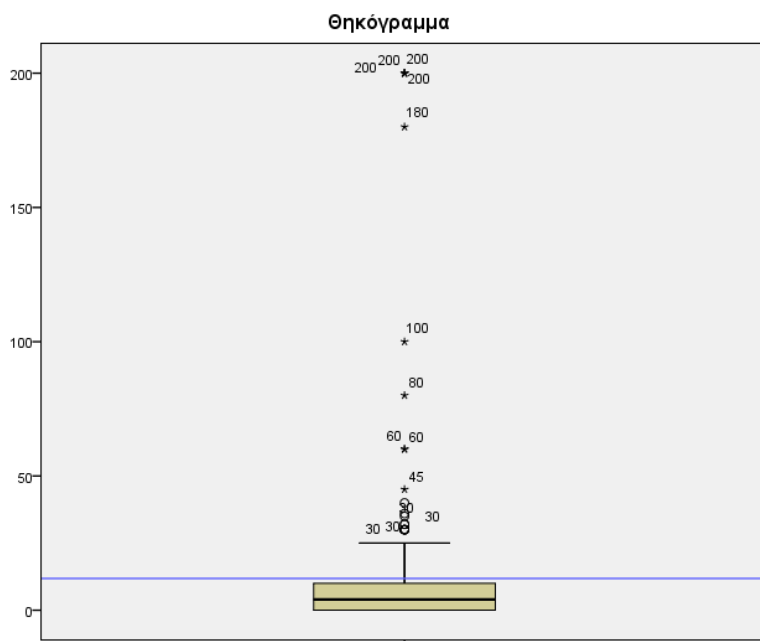
ιστόγραμμα παρατηρούμε μία ξεκάθαρα αρνητική μετατόπιση των απαντήσεων, ενώ και στο θηκόγραμμα απεικονίζονται αρκετές τιμές ως ακραίες (από 30 ημέρες και πάνω).

Statistics		
Συνολικά, πόσες ημέρες επαγγελματικής ανάπτυξης παρακολουθήσατε τους τελευταίους 18 μήνες;		
N	Απαντήσεις	223
	Εκλιπούσες τιμές	0
Αριθμητικός Μέσος		11,83
Διάμεσος		4,00
Τυπική Απόκλιση		30,824
Ελάχιστο		0
Μέγιστο		200
Εκατοστημόρια	25 <sup>ο</sup>	,00
	50 <sup>ο</sup>	4,00
	75 <sup>ο</sup>	10,00

**Πίνακας 2 :** Περιγραφικά μέτρα στατιστικής την μεταβλητής ημερών παρακολούθησης δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης



**Διάγραμμα 24 :** Ιστόγραμμα κατανομής της μεταβλητής ημερών παρακολούθησης



*Διάγραμμα 25 : Θηκόγραμμα της μεταβλητής ημερών παρακολούθησης*

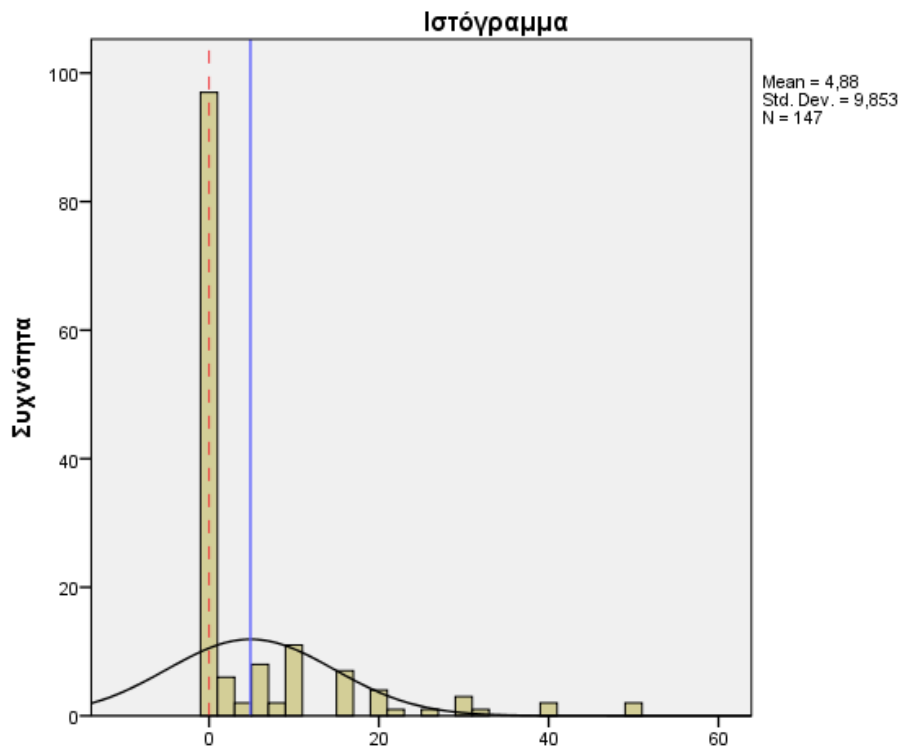
**B12. Από αυτές, πόσες ημέρες ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση στο πλαίσιο της εργασίας σας ως εκπαιδευτικού;**

Σύμφωνα με τις στατιστικές τιμές του παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι ο μέσος αριθμός ημερών που ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση στο της εργασίας των εκπαιδευτικών ήταν οι 4,88 ημέρες. Επίσης, το 75% των συμμετεχόντων που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν περισσότερες από 5 ημέρες υποχρεωτικής παρακολούθησης, ενώ το 50% των απαντήσεων ήταν 0 ημέρες υποχρεωτικής παρακολούθησης. Η μέγιστη απόκριση που λάβαμε ήταν αυτή των 50 ημερών.

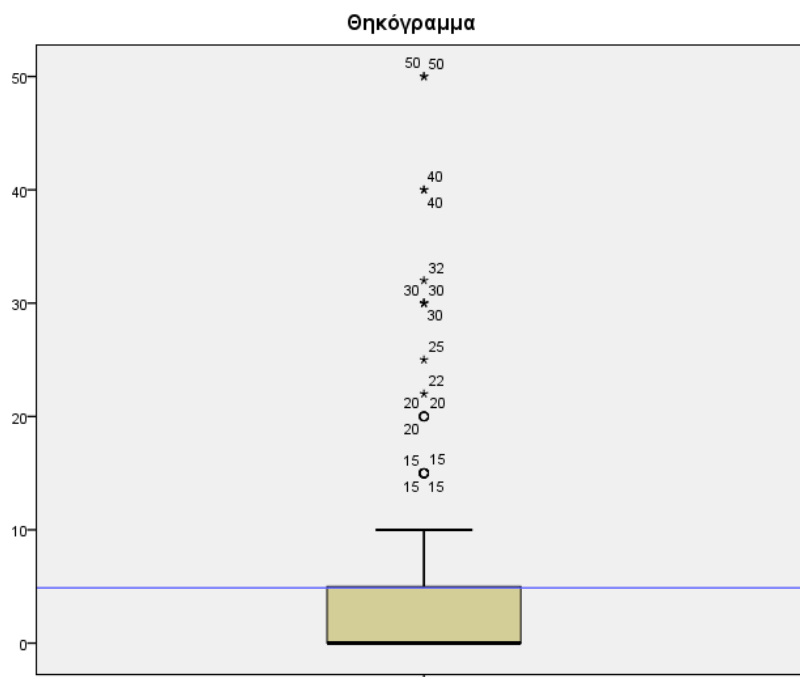
<b>Statistics</b>		
Πόσες ημέρες ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση στο πλαίσιο της εργασίας σας ως εκπαιδευτικού;		
N	Απαντήσεις	147
	Εκλιπούσες τιμές	76
Αριθμητικός Μέσος		4,88
Διάμεσος		,00
Τυπική Απόκλιση		9,853
Ελάχιστο		,00
Μέγιστο		50
Εκατοστημόρια	25°	,00
	50°	,00
	75°	5,00

*Πίνακας 3 : Περιγραφικά μέτρα στατιστικής την μεταβλητής υποχρεωτικών ημερών παρακολούθησης δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης*

Στο παρακάτω ιστόγραμμα και θηκόγραμμα αποτυπώνεται η κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην εν λόγω ερώτηση. Στο ιστόγραμμα είναι εμφανής η έντονα αριστερή μετατόπιση των απαντήσεων, ενώ παρατηρώντας το θηκόγραμμα διαπιστώνεται εύκολα ότι απαντήσεις άνω των 10 ημερών θεωρούνται ως ακραίες.



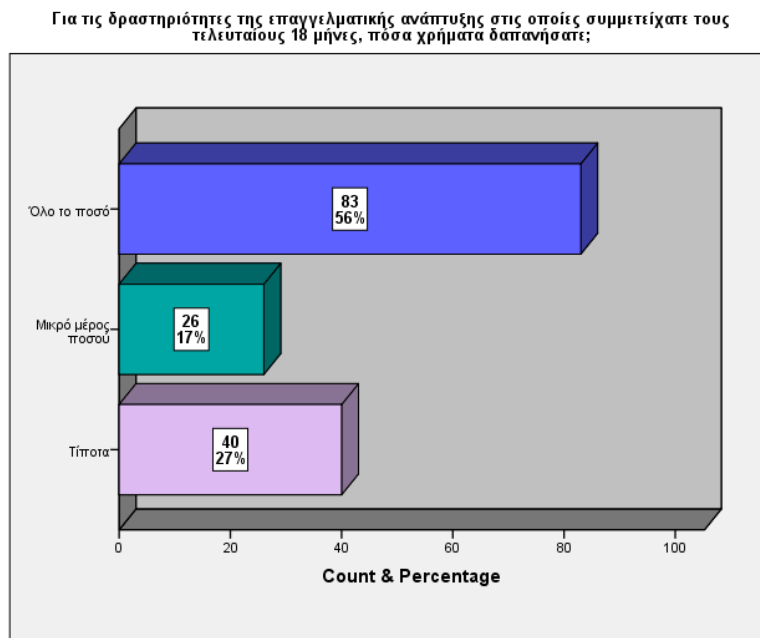
*Διάγραμμα 26 : Ιστόγραμμα κατανομής της μεταβλητής υποχρεωτικών ημερών παρακολούθησης*



*Διάγραμμα 27 : Θηκόγραμμα της μεταβλητής υποχρεωτικών ημερών παρακολούθησης*

**B13. Για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, πόσα χρήματα χρειάστηκε να πληρώσετε προσωπικά;**

Στην ερώτηση αυτή, όπως φαίνεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα, το 56% απάντησε ότι δαπάνησε όλο το ποσό, το 27% ότι δεν έδωσε καθόλου χρήματα και το υπόλοιπο 17% ότι έδωσε ένα μικρό μέρος του ποσού.

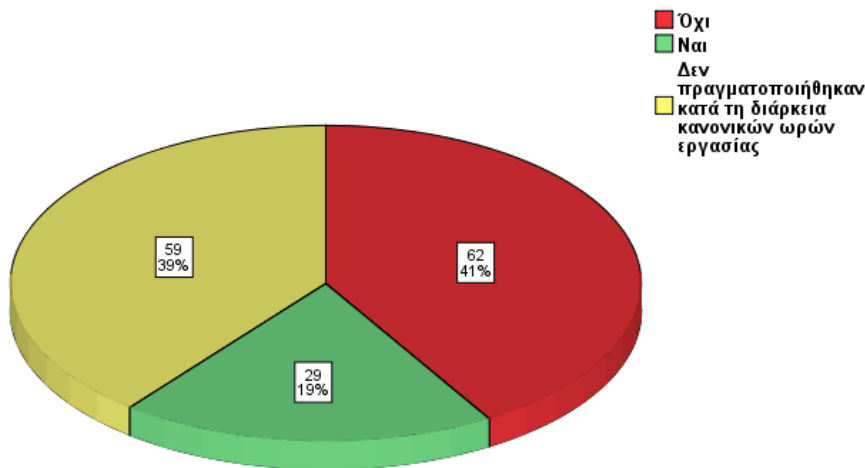


*Διάγραμμα 28 : Απεικόνιση δαπάνης χρημάτων από τους συμμετέχοντες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης*

**B14. Για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, λάβατε συγκεκριμένο πρόγραμμα για την υλοποίηση όσων πραγματοποιήθηκαν στο κανονικό ωράριο εργασίας;**

Το 41% των ερωτηθέντων καθηγητών απάντησε ότι δεν έλαβε συγκεκριμένο πρόγραμμα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολούθησε, εν αντίθεση με το 19% το οποίο απάντησε ότι έλαβε. Υπάρχει και ένα ποσοστό της τάξης του 39% το οποίο απάντησε ότι οι δραστηριότητες που παρακολούθησε δεν πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια κανονικών ωρών εργασίας.

Για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, λάβατε συγκεκριμένο πρόγραμμα για την υλοποίηση όσων πραγματοποιήθηκαν στο κανονικό ωράριο εργασίας;

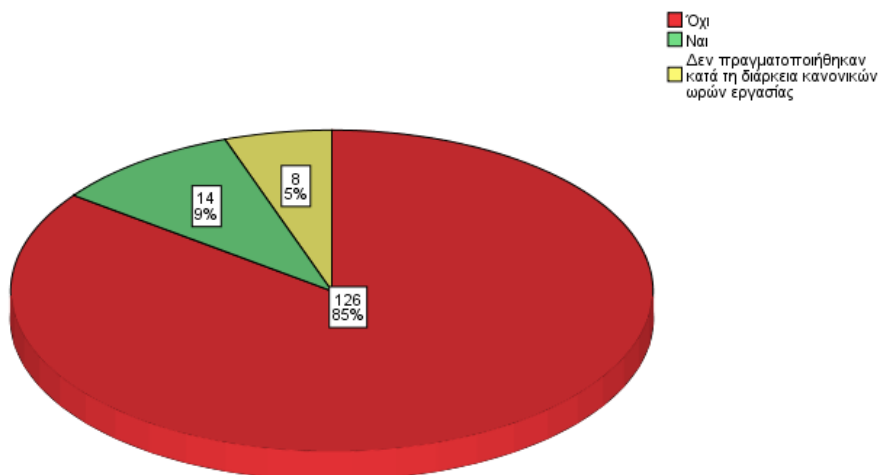


Διάγραμμα 29 : Απεικόνιση λήψης συγκεκριμένο προγράμματος

**B15. Για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, λάβατε συμπλήρωμα μισθού για όσες πραγματοποιήθηκαν εκτός των κανονικών ωρών εργασίας;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (85%) απάντησε ότι δεν έλαβε συμπλήρωμα μισθού για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχε, το 9% ότι έλαβε και το 5% ότι δεν πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια κανονικών ωρών εργασίας.

Για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, λάβατε συμπλήρωμα μισθού για όσες πραγματοποιήθηκαν εκτός των κανονικών ωρών εργασίας;



Διάγραμμα 30 : Απεικόνιση λήψης συμπληρώματος μισθού

**B16. Με γνώμονα την άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη, συμμετείχατε σε οποιαδήποτε από τις παρακάτω δραστηριότητες κατά τους τελευταίους 18 μήνες; Ποια ήταν η επίδραση αυτών των δραστηριοτήτων στην εξέλιξή σας ως εκπαιδευτικού;**

**α) Ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας (π.χ. περιοδικά, τεκμηριωμένες εργασίες, διατριβές)**

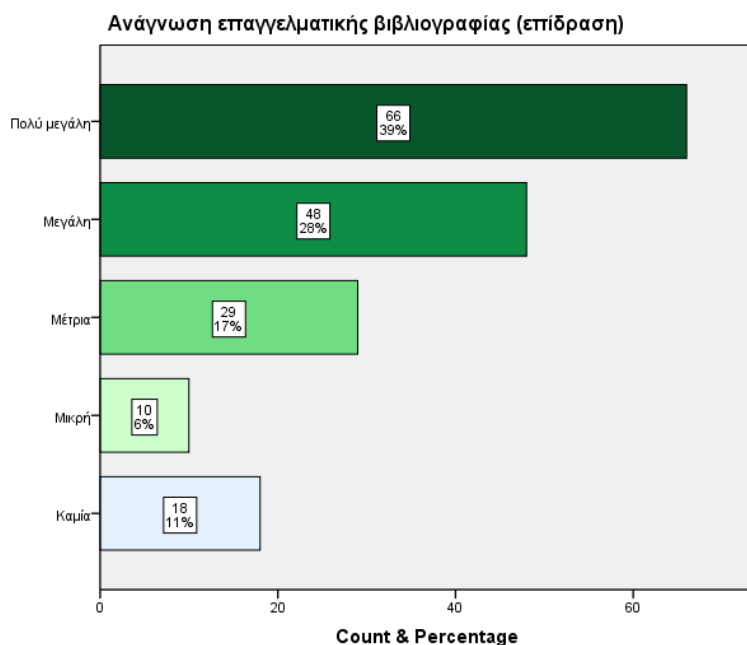
Το 70% των ερωτηθέντων καθηγητών απάντησαν θετικά στη συμμετοχή τους σε ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας και το υπόλοιπο 30% απάντησε αρνητικά.



*Διάγραμμα 31 : Απεικόνιση συμμετοχής σε ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας*

**Επίδραση από ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας (π.χ. περιοδικά, τεκμηριωμένες εργασίες, διατριβές)**

Μία θετική μετατόπιση των απαντήσεων φαίνεται να υπάρχει όσον αφορά την επίδραση που είχε στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στην ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας. Το 39% απάντησε ότι είχε πολύ μεγάλη, το 28% μεγάλη και το 17% μέτρια. Ένα μικρό ποσοστό (6%) είχε μικρή και το 11% καμία.

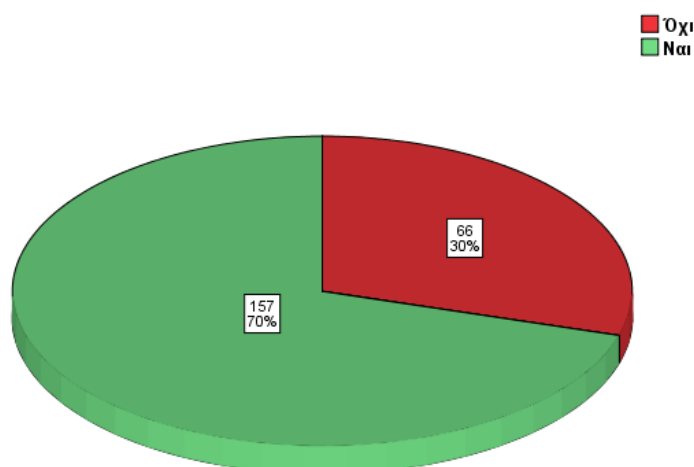


*Διάγραμμα 32 : Απεικόνιση επίδρασης από συμμετοχή σε ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας*

**β) Συμμετοχή σε άτυπο διάλογο με τους συναδέλφους σας για το πώς να βελτιώσετε τη διδασκαλία σας**

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα, το 70% των ερωτηθέντων καθηγητών απάντησαν θετικά στη συμμετοχή τους σε άτυπο διάλογο με συναδέλφους για το πώς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και το υπόλοιπο 30% απάντησε αρνητικά.

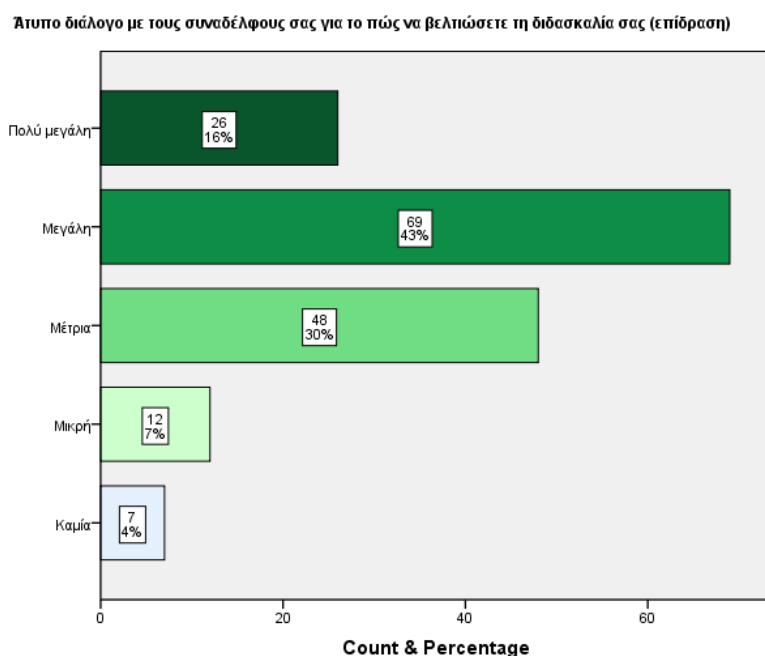
**Άτυπο διάλογο με τους συναδέλφους σας για το πώς να βελτιώσετε τη διδασκαλία σας (συμμετοχή)**



*Διάγραμμα 33 : Απεικόνιση συμμετοχής σε άτυπο διάλογο με συναδέλφους*

## Επίδραση από συμμετοχή σε άτυπο διάλογο με τους συναδέλφους σας για το πώς να βελτιώσετε τη διδασκαλία σας

Από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν σε άτυπο διάλογο, στο 16% είχε πολύ μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ο διάλογος αυτός, στο 43% μεγάλη, στο 30% μέτρια, στο 7% μικρή και στο 4% καμία.



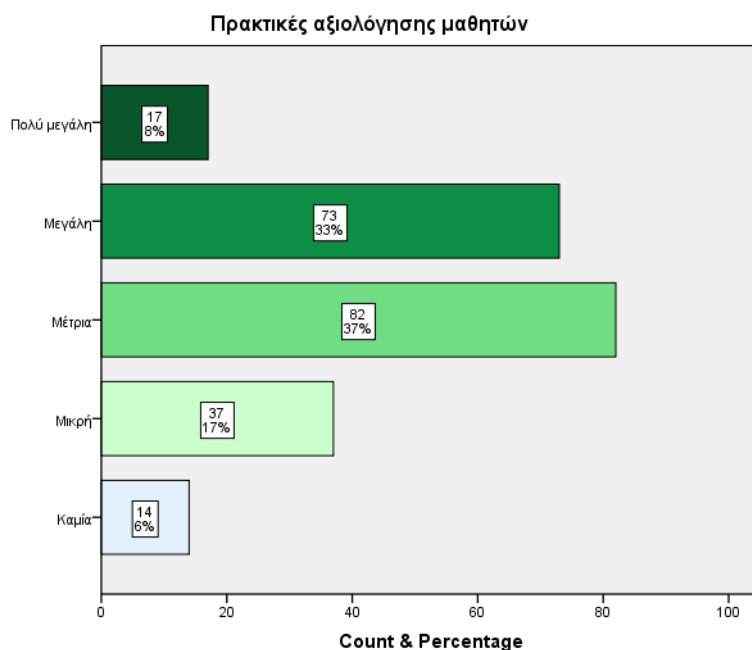
Διάγραμμα 34 : Απεικόνιση επίδρασης από συμμετοχή σε άτυπο διάλογο με συναδέλφους

**B17. Σκεπτόμενος/-η τις ανάγκες που νιώθετε ότι έχετε για την επαγγελματική σας εξέλιξη, παρακαλούμε να σημειώσετε τον βαθμό που κρίνετε αναγκαία την περαιτέρω εκπαίδευση σας σε κάθε έναν από τους τομείς που αναφέρονται.**

### α) Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών

Το 8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει πολύ μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση σε πρακτικές αξιολόγησης μαθητών, το 33% απάντησε μεγάλη και το 37% μέτρια. Το 17% απάντησε μικρή και το 6% καμία.

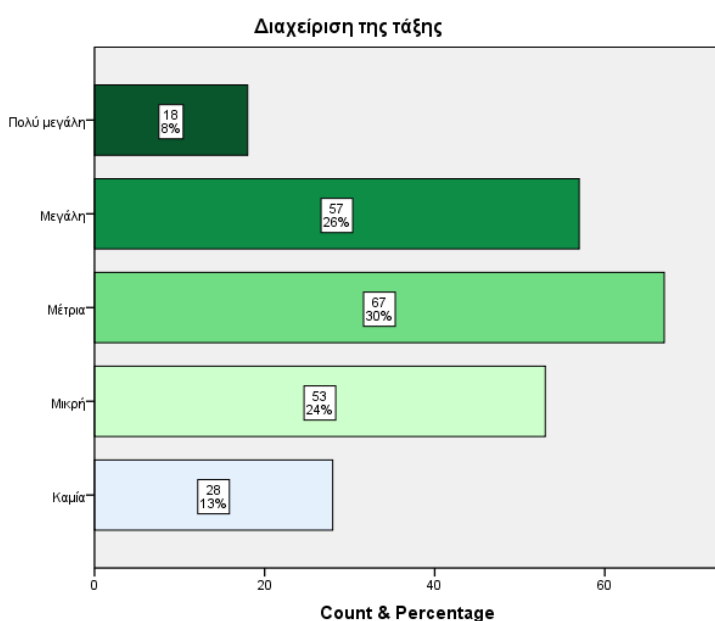




*Διάγραμμα 35 : Απεικόνιση ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση σε πρακτικές αξιολόγησης μαθητών*

### β) Διαχείριση της τάξης

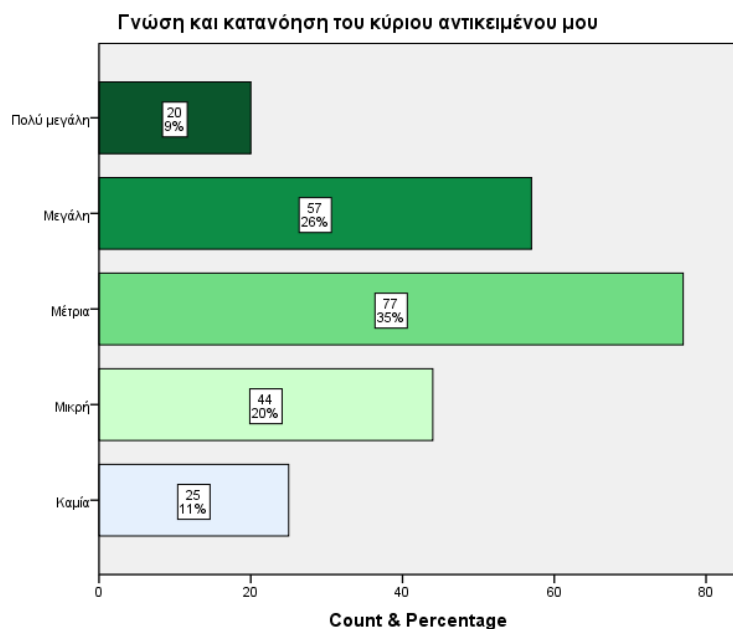
Το 8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει πολύ μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης, το 26% απάντησε μεγάλη, το 30% μέτρια, το 24% απάντησε μικρή και το 13% καμία.



*Διάγραμμα 36 : Απεικόνιση ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση στη διαχείριση της τάξης*

### γ) Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου

Το 9% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει πολύ μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση όσον αφορά τη γνώση και την κατανόηση του κύριου εκπαιδευτικού αντικειμένου, το 26% απάντησε μεγάλη, το 35% μέτρια, το 20% μικρή και το 11% καμία.

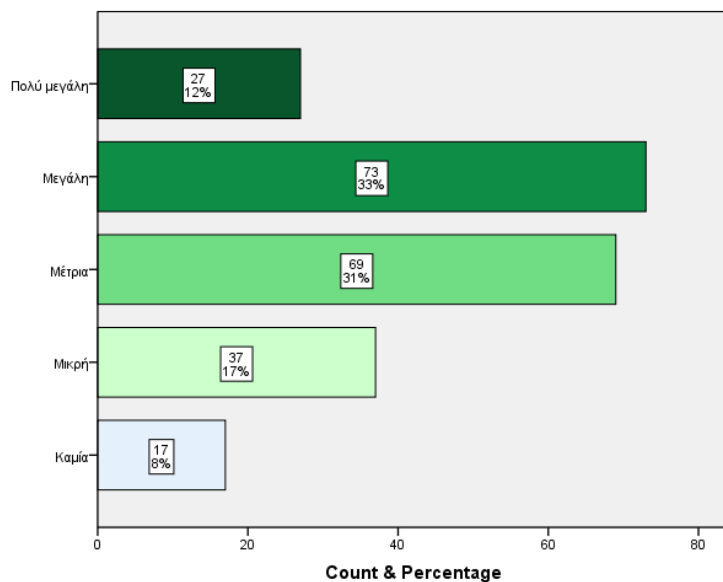


*Διάγραμμα 37: Απεικόνιση ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση στη γνώση και κατανόηση του κύριου εκπαιδευτικού αντικειμένου*

### δ) Γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό μου

Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, το 12% αυτών απάντησαν ότι έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση στη γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό τους, το 33% μεγάλη, το 31% μέτρια, το 17% μικρή και το 8% καμία.

Γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό μου

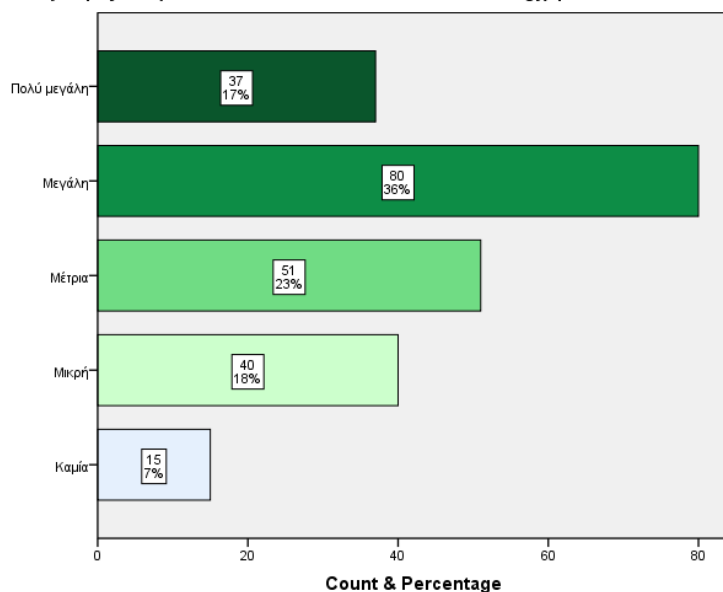


**Διάγραμμα 38 :** Απεικόνιση ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση στη γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών

### ε) Δεξιότητες ICT (Information and communications technology) για διδασκαλία

Το 17% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει πολύ μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση σε δεξιότητες ICT, το 36% μεγάλη, το 23% μέτρια, το 18% μικρή και το 7% καμία.

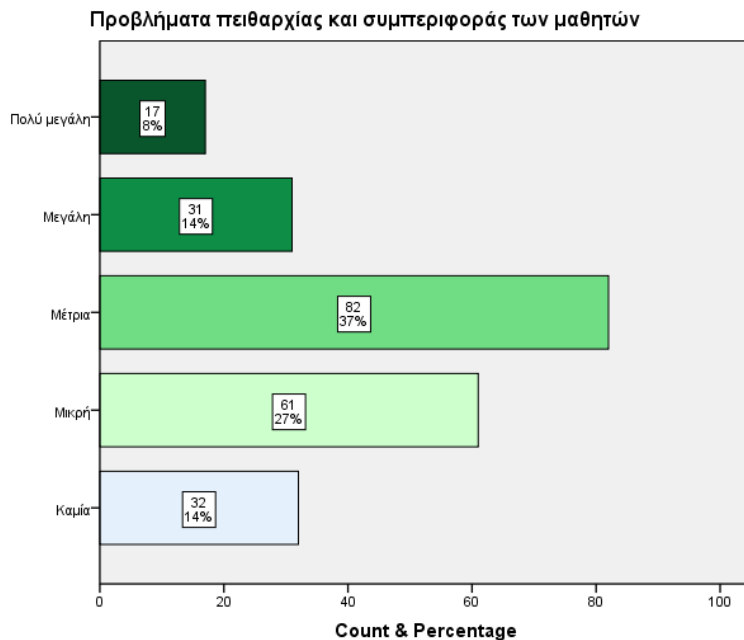
Δεξιότητες ICT (Information and communications technology) για διδασκαλία



**Διάγραμμα 39 :** Απεικόνιση ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση σε δεξιότητες ICT

## στ) Προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών

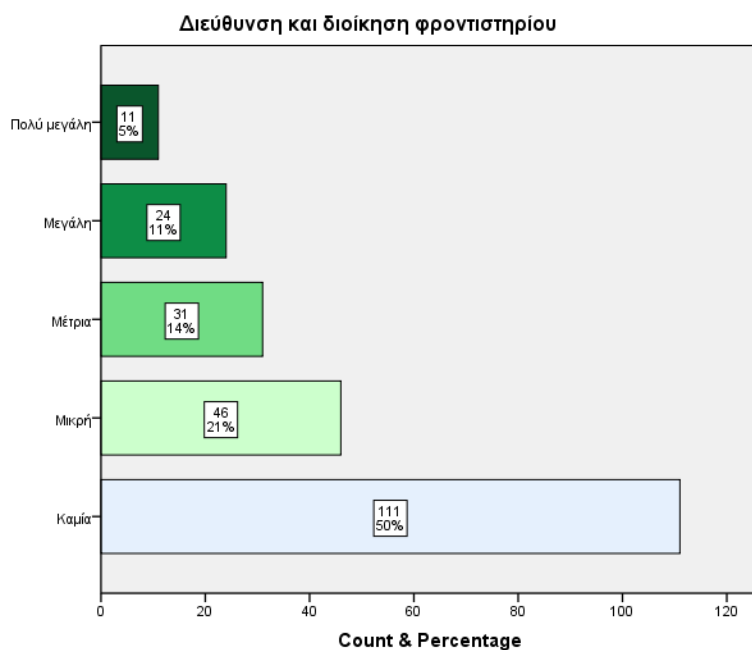
Το 8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει πολύ μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση σε προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών, το 14% μεγάλη, το 37% μέτρια, το 27% μικρή και το 14% καμία.



*Διάγραμμα 40 : Απεικόνιση ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση σε προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών*

## ζ) Διεύθυνση και διοίκηση φροντιστηρίου

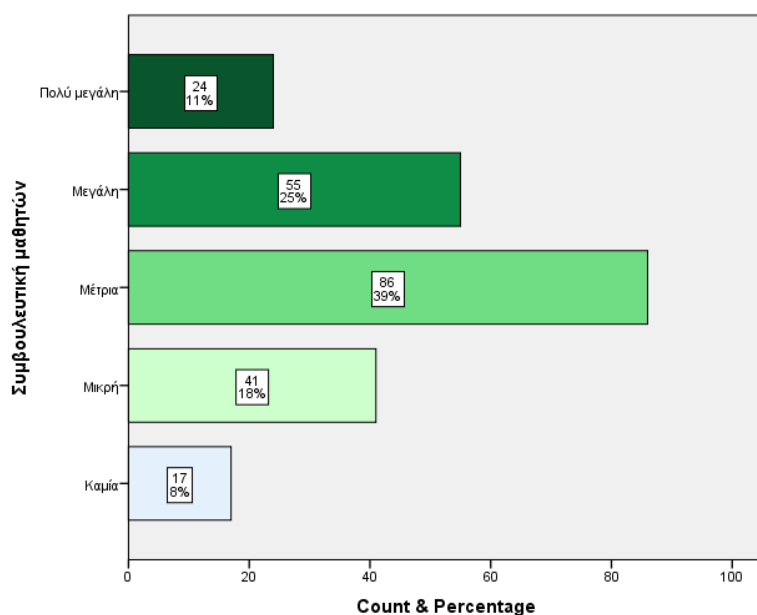
Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν το ερωτηματολόγιο, το 5% αυτών απάντησαν ότι έχουν πολύ μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση σε θέματα που αφορά τη διεύθυνση και τη διοίκηση ενός φροντιστηρίου, το 11% μεγάλη, το 14% μέτρια, το 21% μικρή και το 50% καμία. Φαίνεται, δηλαδή, να υπάρχει μία αρνητική μετατόπιση των απαντήσεων.



*Διάγραμμα 41 : Απεικόνιση ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση σε θέματα διεύθυνσης και διοίκησης φροντιστηρίου*

### η) Συμβουλευτική μαθητών

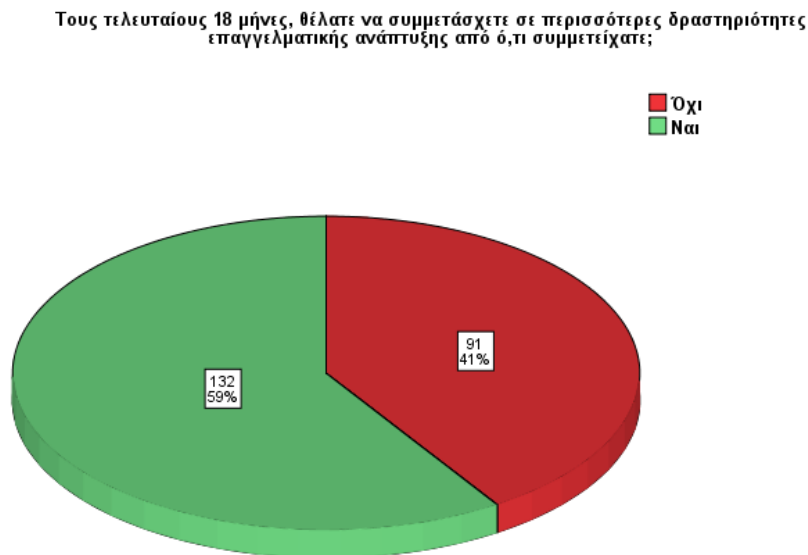
Το 11% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει πολύ μεγάλη ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν τη συμβουλευτική των μαθητών, το 25% μεγάλη, το 39% μέτρια, το 18% μικρή και το 8% καμία.



*Διάγραμμα 42 : Απεικόνιση ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση σε θέματα συμβουλευτικής μαθητών*

**B18. Τους τελευταίους 18 μήνες, θέλατε να συμμετάσχετε σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι συμμετείχατε;**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (59%) απάντησε ότι θα ήθελε να συμμετέχει σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι συμμετείχε, ενώ το υπόλοιπο 41% όχι.



*Διάγραμμα 43 : Απεικόνιση θέλησης συμμετοχής σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης*

**B19. Ποιος από τους παρακάτω λόγους εξηγεί καλύτερα τι σας εμπόδισε να συμμετάσχετε σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι παρακολουθήσατε;**

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν «ναι» στην προηγούμενη ερώτηση (132 σε αριθμό), κλήθηκαν να δώσουν τους λόγους για τους οποίους δεν συμμετείχαν σε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης παρόλο που θα το ήθελαν. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο, μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από μία απάντηση. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα, φαίνεται να υπερισχύει ως κυριότερος λόγος η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών (59,8%). Αμέσως επόμενος λόγος, με ποσοστό 31,8%, είναι ότι η δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ερχόταν σε αντίθεση με το πρόγραμμα εργασίας τους. Στην τρίτη θέση με ποσοστό 17,4% είναι η αιτία ότι η δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν πολύ ακριβή με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντέξουν οικονομικά. Το 13,6% απάντησε ότι δεν υπήρχε οικονομική υποστήριξη ή/και χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας ή αλλαγές στο ωράριο εργασίας τους από τον εργοδότη. Με μικρό ποσοστό της τάξης του 7,6% φαίνεται να είναι η

έλλειψη προ απαιτούμενων προσόντων όπως εμπειρία και προϋπηρεσία. Τελευταίος λόγος στην προτίμηση των ερωτηθέντων με ποσοστό 6,8%, είναι το γεγονός ότι δεν υπήρχε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία να τους ενδιέφερε. Τέλος κάποιιοι από αυτούς (2,2%) απάντησαν ότι υπήρχε κάποιος άλλος λόγος ο οποίος δεν αναφερόταν στο ερωτηματολόγιο.

### **Συμπερασματικό κείμενο για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα**

Όπως φάνηκε και παραπάνω από τα διαγράμματα που παρατέθηκαν, παρατηρούμε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί από τους οποίους συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, επωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους αυτή.

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φροντιστήρια, συμμετέχει σε μεγαλύτερο ποσοστό σε άτυπης μορφής δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης παρά σε τυπικής μορφής καθώς φαίνεται να επιδρά περισσότερο θετικά πάνω τους αυτό το είδος.

Ένα άλλο συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από την έρευνά μας ήταν ότι οι ημέρες επαγγελματικής παρακολούθησης δεν ξεπερνούσε στην πλειοψηφία του δείγματος τις 10 εκ των οποίων οι περίπου 5 ήταν υποχρεωτικές στην παρακολούθησή τους.

Όσον αφορά την ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση, τα ποσοστά είναι ποικίλα για τις διάφορες περιπτώσεις που τους ζητήθηκε να απαντήσουν.

Τέλος, ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, ήθελαν να παρακολουθήσουν και άλλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά δεν μπόρεσαν. Ο σημαντικότερος λόγος για αυτό, ήταν η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών.

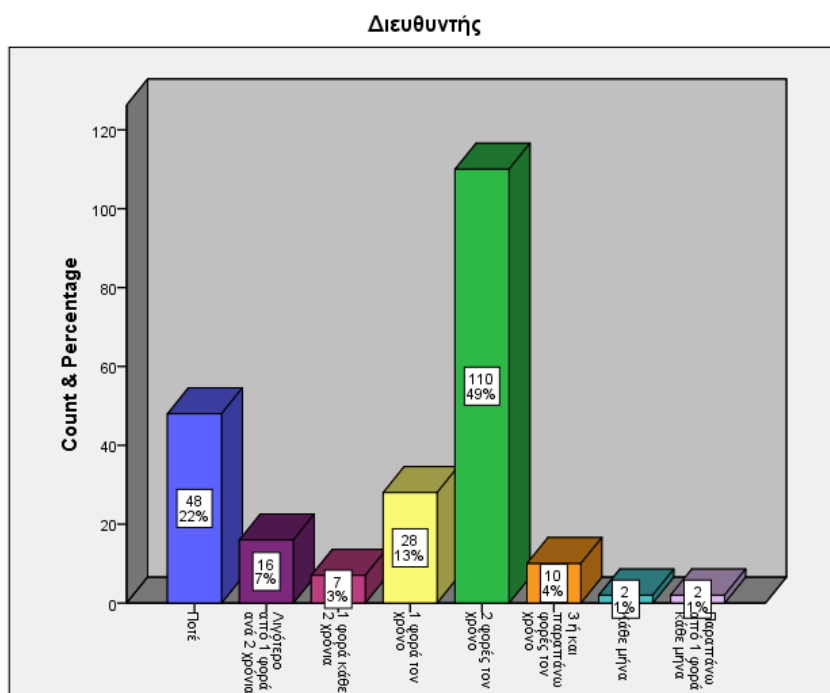
### **8.2 Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος : «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την αξιολόγηση στο χώρο εργασίας τους;»**

**Γ20. Από τα ακόλουθα άτομα, πόσο συχνά έχετε λάβει αξιολόγηση ή/και ανατροφοδότηση για τη δουλειά σας ως εκπαιδευτικού σε φροντιστήριο (-α);**

#### **α) Διευθυντής**

Σύμφωνα το παρακάτω διάγραμμα φαίνεται πως το 49% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αξιολογούνται ή έχουν αξιολογηθεί από τον διευθυντή του φροντιστηρίου δύο φορές τον χρόνο. Το 22% δεν έχει αξιολογηθεί ποτέ από τον διευθυντή και το 13% αξιολογείται μία φορά κάθε χρόνο.

Σε μικρότερα ποσοστά είναι η αξιολόγησή τους σε λιγότερο από μία φορά ανά δύο χρόνια (7%), μία φορά κάθε δύο χρόνια (3%), τρεις ή και παραπάνω φορές το χρόνο (4%) και από 1% οι περιπτώσεις αξιολόγησης κάθε μήνα ή και παραπάνω από μία φορά κάθε μήνα.

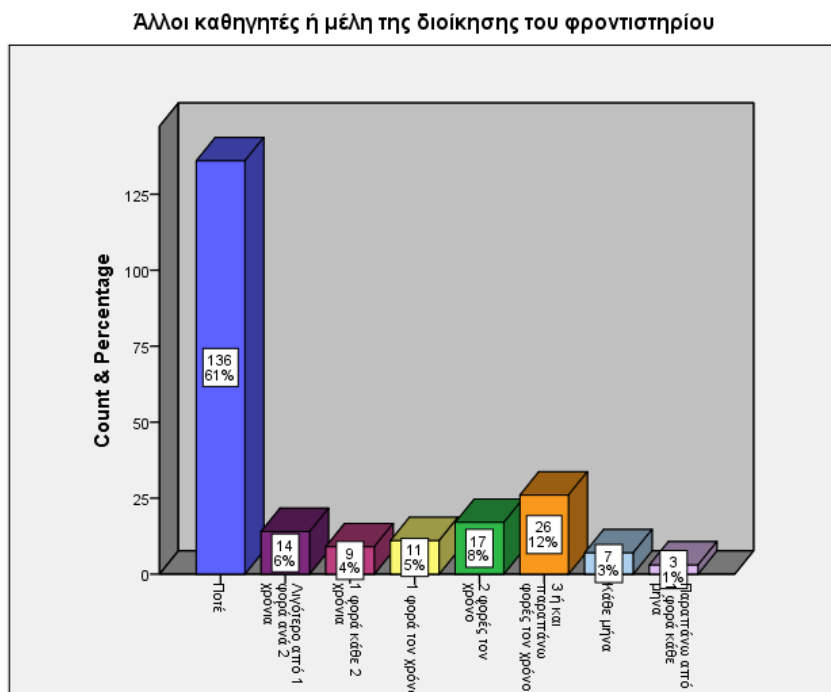


*Διάγραμμα 44 : Απεικόνιση πραγματοποίησης αξιολόγησης από το διευθυντή*

### **β) Άλλοι καθηγητές ή μέλη της διοίκησης του φροντιστηρίου**

Σύμφωνα τα αποτελέσματα των απαντήσεων το 61% των ερωτηθέντων δεν έχουν αξιολογηθεί από άλλους καθηγητές ή μέλη της διοίκησης του φροντιστηρίου ποτέ. Το 12% αξιολογείται τρεις ή και παραπάνω φορές το χρόνο, το 8% αξιολογείται δύο φορές τον χρόνο και το 6% έχει αξιολογηθεί λιγότερο από μία φορά ανά δύο χρόνια. Το 5% αξιολογείται μία φορά κάθε χρόνο. Μικρά είναι και τα ποσοστά αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από άλλους καθηγητές ή μέλη της διοίκησης του φροντιστηρίου μία φορά κάθε 2 χρόνια (4%), κάθε μήνα (3%) και παραπάνω από μία φορά κάθε μήνα (1%).

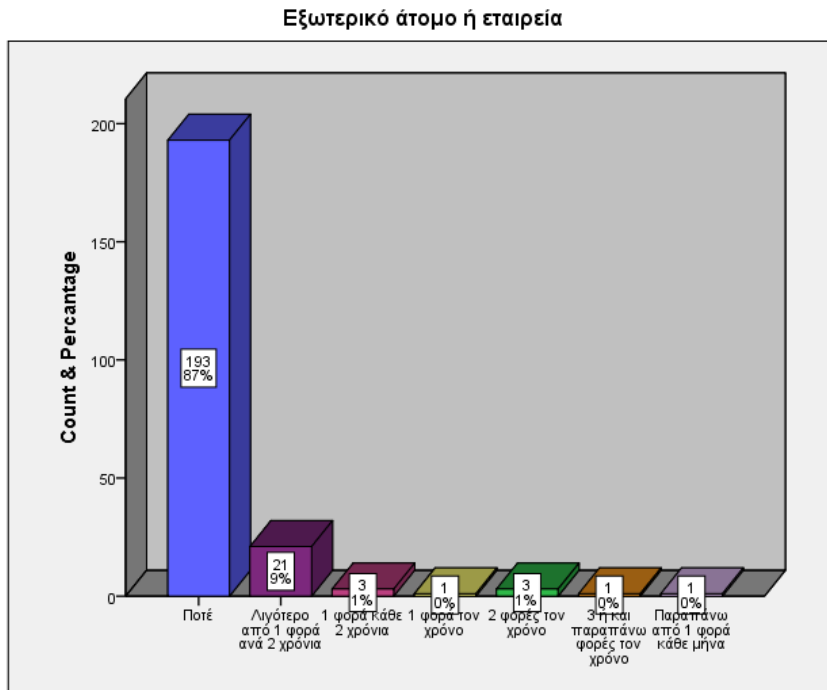




*Διάγραμμα 45 : Απεικόνιση πραγματοποίησης αξιολόγησης από άλλα μέλη της διοίκησης*

### γ) Εξωτερικό άτομο ή εταιρεία (π.χ. εξωτερικός επιθεωρητής)

Αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά αξιολόγησης των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που αξιολογούνται από εξωτερικό άτομο ή εταιρεία. Σύμφωνα τα αποτελέσματα, λοιπόν, των απαντήσεων το 87% των ερωτηθέντων δεν έχουν αξιολογηθεί ποτέ από εξωτερικό συνεργάτη. Το 9% έχει αξιολογηθεί λιγότερο από μία φορά ανά δύο χρόνια και το 1% αξιολογείται μία φορά κάθε χρόνο και δύο φορές τον χρόνο. Μηδενικά είναι τα ποσοστά αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από άλλους καθηγητές ή μέλη της διοίκησης του φρονιστηρίου μία φορά τον χρόνο, τρεις ή και παραπάνω φορές το χρόνο και παραπάνω από μία φορά κάθε μήνα.

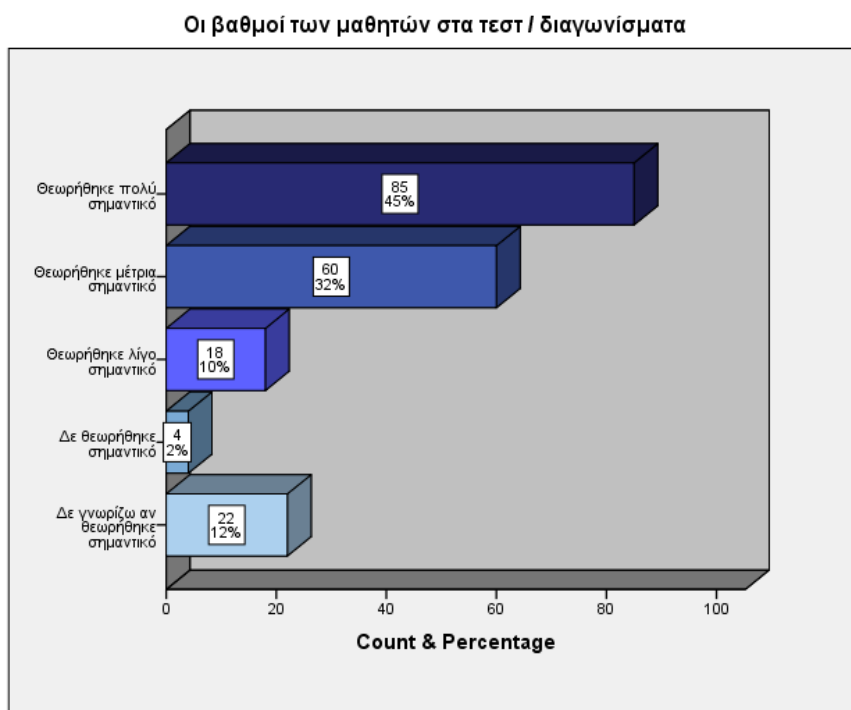


*Διάγραμμα 46 : Απεικόνιση πραγματοποίησης αξιολόγησης από εξωτερικό άτομο ή εταιρεία*

**Γ21. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικά θεωρήθηκαν τα παρακάτω στοιχεία, στην αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε;**

**α) Οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα**

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, το 45% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι βαθμοί των διαγωνισμάτων/τεστ των μαθητών τους θεωρούνται πολύ σημαντικά στοιχεία για την αξιολόγησή τους. Ακολουθεί το 32% το οποίο θεωρεί πως τα στοιχεία αυτά είναι μέτρια σημαντικά και το 10% λίγο σημαντικά. Το 12% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκαν σημαντικά στοιχεία οι βαθμοί των μαθητών και το μόλις 2% πιστεύει πως δεν θεωρήθηκαν σημαντικά τα στοιχεία αυτά.

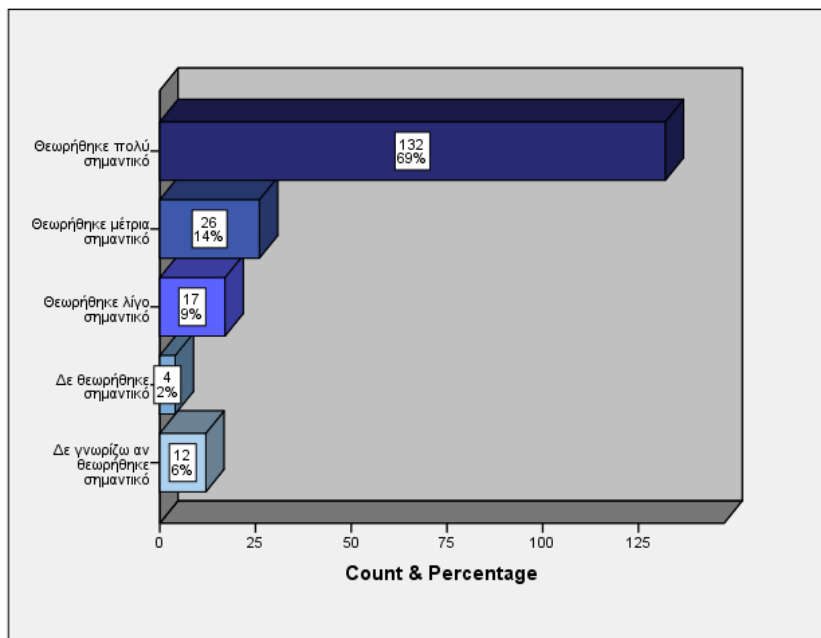


*Διάγραμμα 47 : Απεικόνιση σημαντικότητας των βαθμών των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα*

**β) Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές)**

Περίπου αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα της ερώτησης αν τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλήνιες) θεωρήθηκαν σημαντικά στοιχεία για την αξιολόγησή τους. Το 69% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα ποσοστά αυτά θεωρούνται πολύ σημαντικά στοιχεία για την αξιολόγησή τους. Ακολουθεί το 14% το οποίο θεωρεί πως τα στοιχεία αυτά είναι μέτρια σημαντικά και το 9% λίγο σημαντικά. Το 6% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκαν σημαντικά στοιχεία τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών και το μόλις 2% πιστεύει πως δεν θεωρήθηκαν σημαντικά τα στοιχεία αυτά.

Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές)

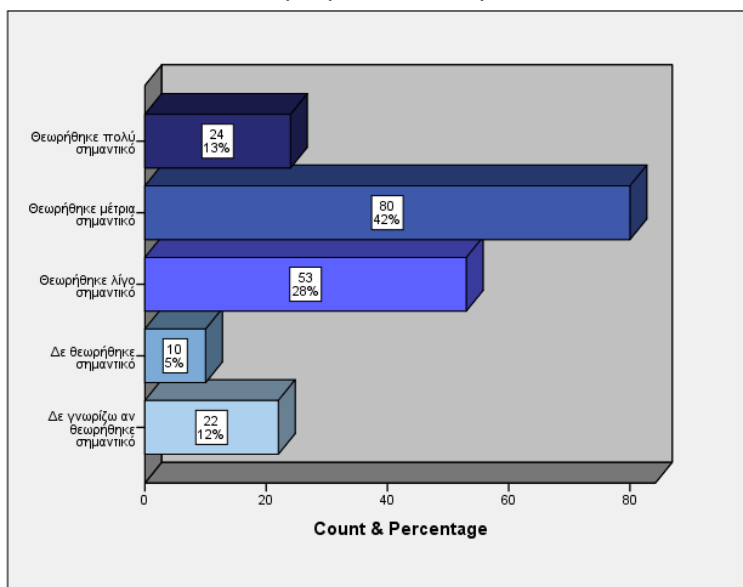


Διάγραμμα 48 : Απεικόνιση σημαντικότητας των ποσοστών επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις

### γ) Άλλα μαθησιακά αποτελέσματα

Ως προς τα άλλα μαθησιακά αποτελέσματα, το 42% των ερωτηθέντων πιστεύει πως θεωρήθηκαν μέτρια σημαντικά για την αξιολόγησή τους, το 28% λίγο σημαντικά και το 13% πολύ σημαντικά. Το 12% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκαν στοιχεία σημαντικά κάποια άλλα μαθησιακά αποτελέσματα για την αξιολόγησή τους και το 5% γνωρίζει πως δεν θεωρήθηκαν καθόλου σημαντικά.

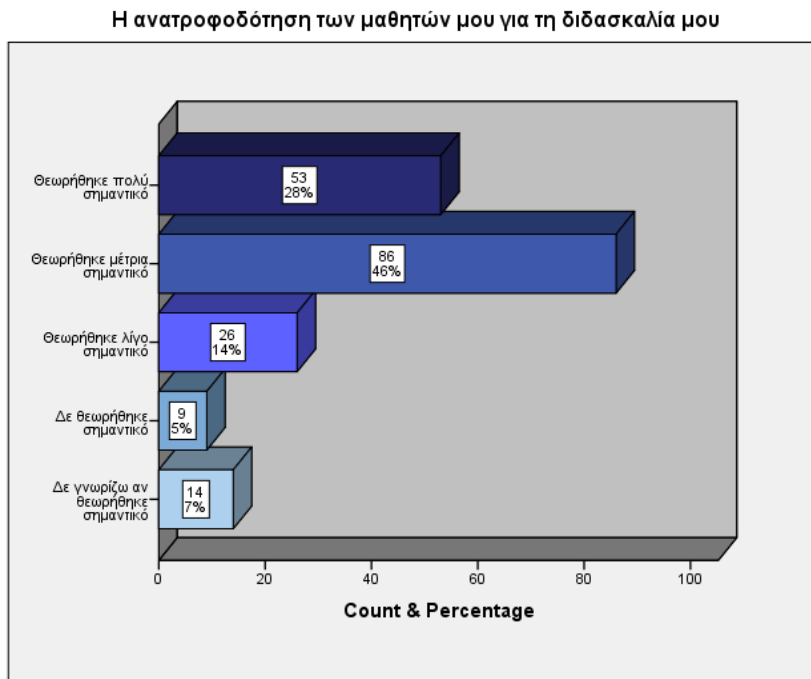
Άλλα μαθησιακά αποτελέσματα



Διάγραμμα 49 : Απεικόνιση σημαντικότητας άλλων μαθησιακών αποτελεσμάτων

#### δ) Η ανατροφοδότηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου

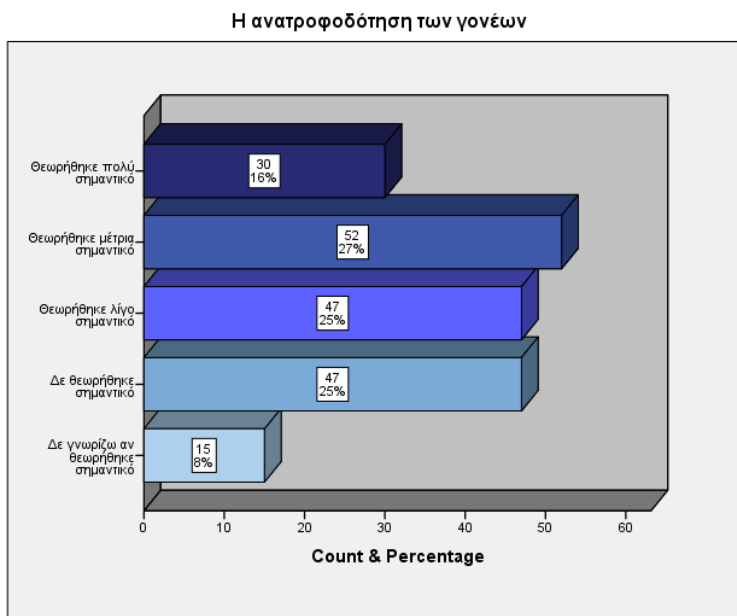
Ως προς την ανατροφοδότηση των μαθητών για τη διδασκαλία τους, το 46% των ερωτηθέντων πιστεύει πως θεωρήθηκε μέτρια σημαντική για την αξιολόγησή τους, το 28% πολύ σημαντική και το 14% λίγο σημαντική. Το 7% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο η ανατροφοδότηση των μαθητών για την αξιολόγησή τους και το 5% γνωρίζει πως δεν θεωρήθηκε καθόλου σημαντική.



*Διάγραμμα 50 : Απεικόνιση σημαντικότητας της ανατροφοδότησης των μαθητών*

#### ε) Η ανατροφοδότηση των γονέων

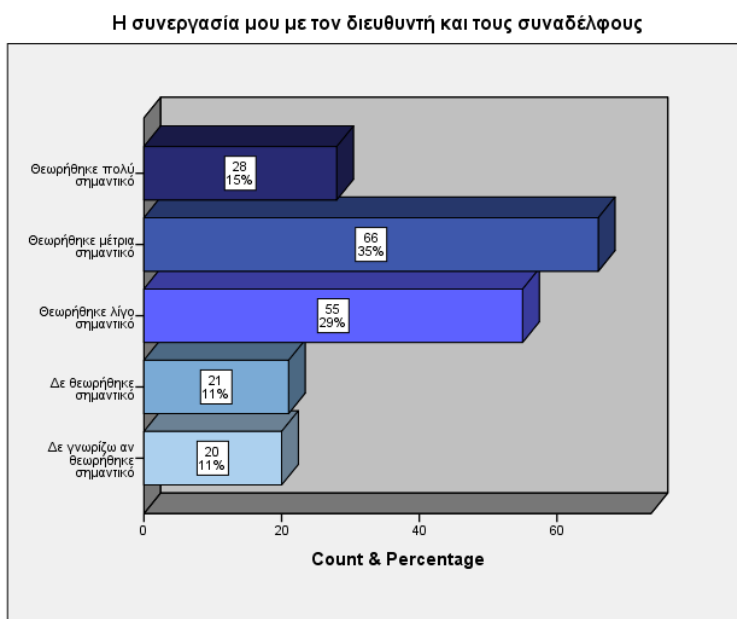
Σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι ως προς το αν πιστεύουν πως η ανατροφοδότηση των γονέων έπαιξε κάποιον ρόλο στην αξιολόγησή τους. Πιο συγκεκριμένα, το 27% πιστεύει πως θεωρήθηκε μέτρια σημαντική η ανατροφοδότηση αυτή, το 25% λίγο σημαντική και ένα άλλο 25% πιστεύει πως δεν θεωρήθηκε σημαντική. Το 16% θεωρεί πως ήταν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγησή τους και το 8% δεν γνωρίζει αν και κατά πόσο θεωρήθηκε σημαντική μία τέτοια πληροφορία.



*Διάγραμμα 51 : Απεικόνιση σημαντικότητας της ανατροφοδότησης των γονέων*

**στ) Η συνεργασία μου με τον διευθυντή και τους συναδέλφους**

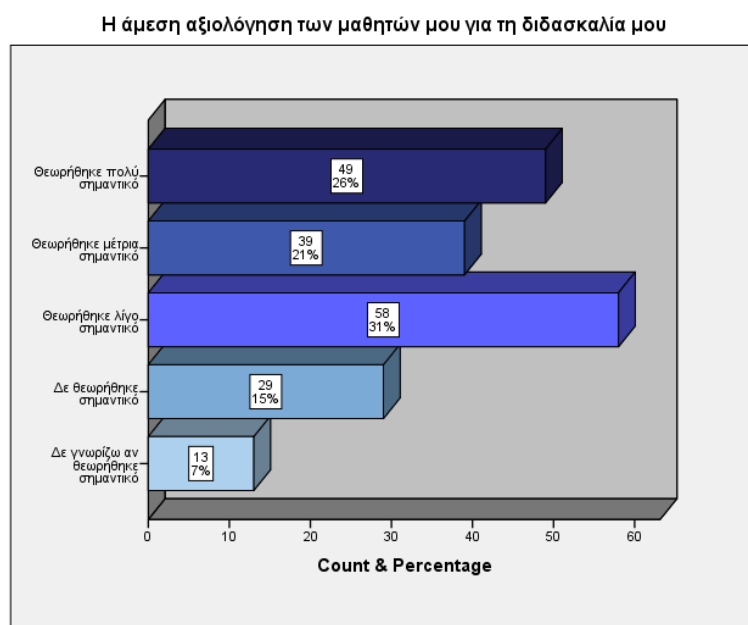
Ως προς την συνεργασία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, το 35% των ερωτηθέντων πιστεύει πως θεωρήθηκε μέτρια σημαντική για την αξιολόγησή τους, το 29% λίγο σημαντική και το 15% πολύ σημαντική. Το 11% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο η συνεργασία τους με τον διευθυντή και τους συναδέλφους και επίσης το 11% γνωρίζει πως δεν θεωρήθηκε καθόλου σημαντική.



*Διάγραμμα 52 : Απεικόνιση σημαντικότητας της συνεργασίας με τον διευθυντή και τους συναδέλφους*

### ζ) Η άμεση αξιολόγηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου

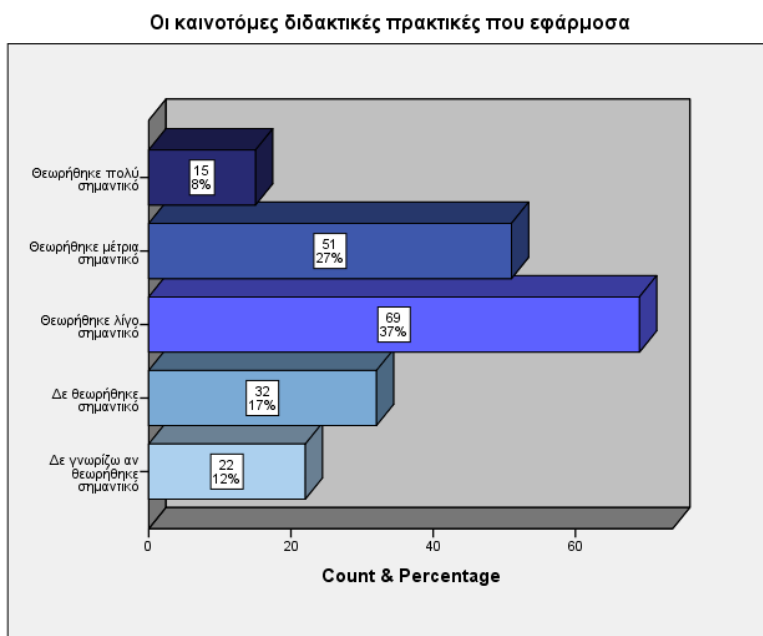
Σύμφωνα με το διάγραμμα που ακολουθεί, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι ως προς το αν πιστεύουν πως η αξιολόγηση των μαθητών για την διδασκαλία τους έπαιξε κάποιον ρόλο στην αξιολόγησή τους. Πιο συγκεκριμένα, το 31% πιστεύει πως θεωρήθηκε λίγο σημαντική η αξιολόγηση αυτή, το 26% πολύ σημαντική και το 21% μέτρια σημαντική. Το 15% πιστεύει πως δεν θεωρήθηκε σημαντικό το στοιχείο αυτό και το 7% δεν γνωρίζει αν και κατά πόσο θεωρήθηκε σημαντική μία τέτοια πληροφορία.



*Διάγραμμα 53 : Απεικόνιση σημαντικότητας της άμεσης αξιολόγησης των μαθητών*

### η) Οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφάρμοσα

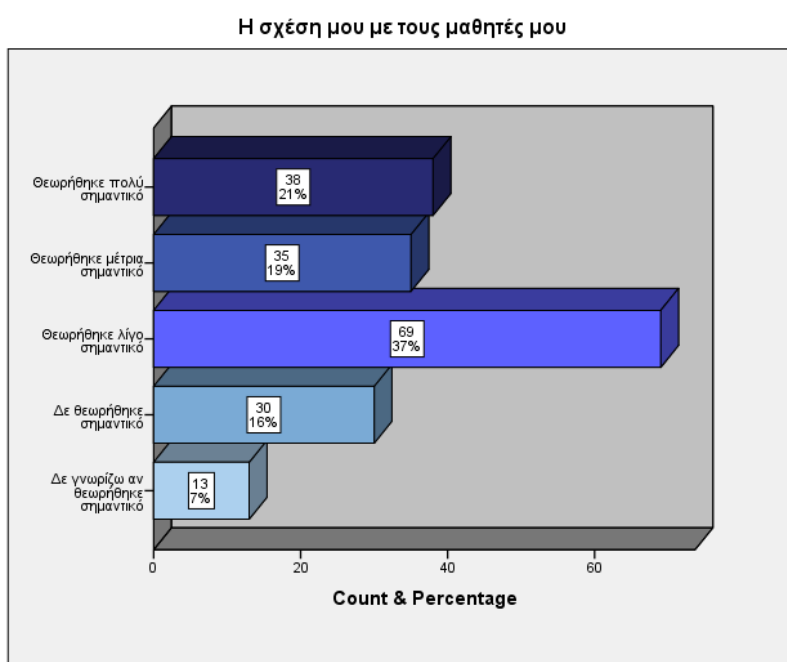
Ως προς τις καινοτόμες διδακτικές που εφάρμοσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, το 37% αυτών πιστεύει πως θεωρήθηκε λίγο σημαντικό για την αξιολόγησή τους, το 27% μέτρια σημαντικό και το 8% πολύ σημαντικό. Το 12% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο οι καινοτόμες διδακτικές και το 17% γνωρίζει πως δεν θεωρήθηκε καθόλου σημαντικό.



*Διάγραμμα 54 : Απεικόνιση σημαντικότητας της εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών*

### θ) Η σχέση μου με τους μαθητές μου

Ως προς την σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, το 37% των ερωτηθέντων πιστεύει πως θεωρήθηκε λίγο σημαντική για την αξιολόγησή τους, το 19% μέτρια σημαντική και το 21% πολύ σημαντική. Το 7% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο η σχέση αυτή και το 16% γνωρίζει πως δεν θεωρήθηκε καθόλου σημαντική.

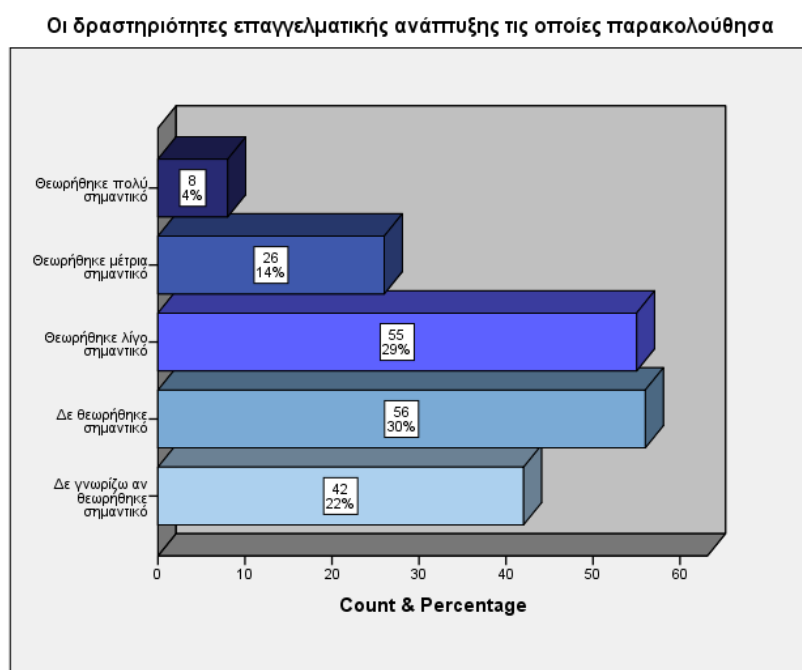


*Διάγραμμα 55 : Απεικόνιση σημαντικότητας της σχέσης με τους μαθητές*



## ι) Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησα

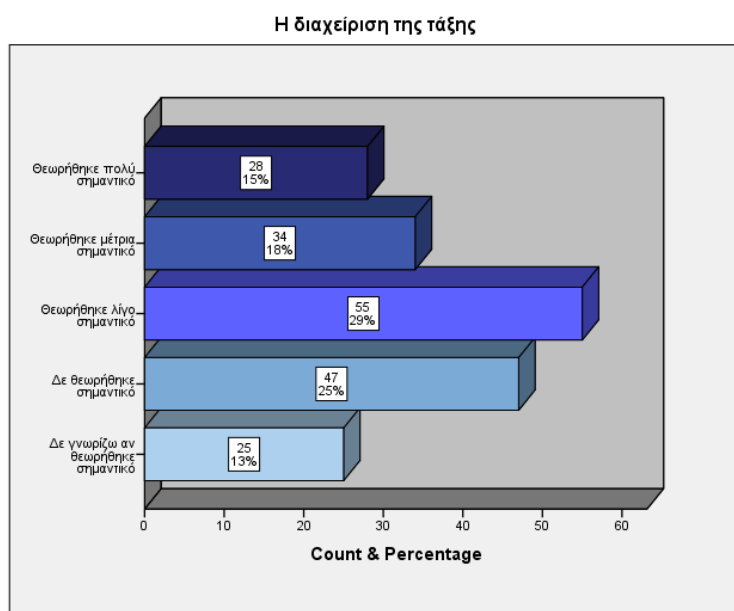
Σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα, το 30% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει πως οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησε δεν θεωρήθηκαν σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Το 29% πιστεύει πως θεωρήθηκε λίγο σημαντικό αυτό και το 14% μέτρια σημαντικό. Το 22% δεν γνωρίζει αν και κατά πόσο θεωρήθηκε σημαντική μία τέτοια πληροφορία και ένα μικρό μέρος της τάξης του 4% πιστεύει πως ήταν ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγησή τους οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησε.



*Διάγραμμα 56 : Απεικόνιση σημαντικότητας των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης*

### ια) Η διαχείριση της τάξης

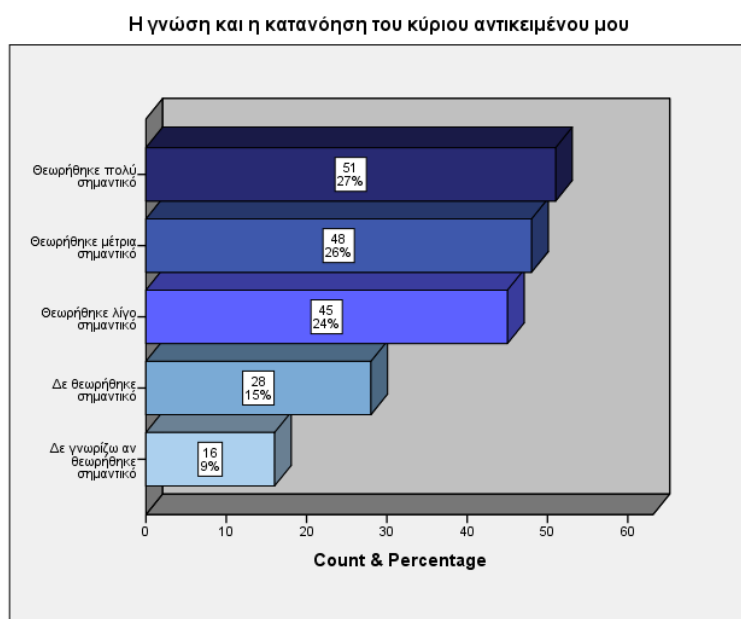
Ως προς την διαχείριση της τάξης, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται μοιρασμένοι. Πιο συγκεκριμένα, το 29% των ερωτηθέντων πιστεύει πως θεωρήθηκε λίγο σημαντική για την αξιολόγησή τους, το 18% μέτρια σημαντική και το 15% πολύ σημαντική. Το 13% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο η διαχείριση της τάξης και το 25% γνωρίζει πως δεν θεωρήθηκε καθόλου σημαντική.



*Διάγραμμα 57 : Απεικόνιση σημαντικότητας της διαχείρισης της τάξης*

**ιβ) Η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου**

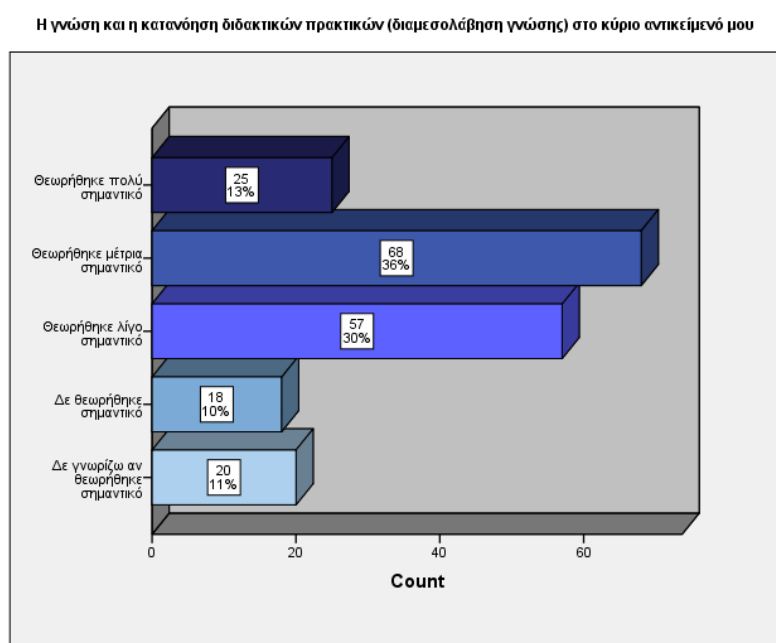
Σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα, το 27% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει πως η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους θεωρήθηκε πολύ σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Το 26% πιστεύει πως θεωρήθηκε μέτρια σημαντικό στοιχείο και το 24% λίγο σημαντικό. Το 9% δεν γνωρίζει αν και κατά πόσο θεωρήθηκε σημαντική μία τέτοια πληροφορία και το 15% πιστεύει πως δεν θεωρήθηκε σημαντική η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους.



*Διάγραμμα 58 : Απεικόνιση σημαντικότητας της γνώσης και κατανόησης του κύριου αντικειμένου*

### ιγ) Η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό μου

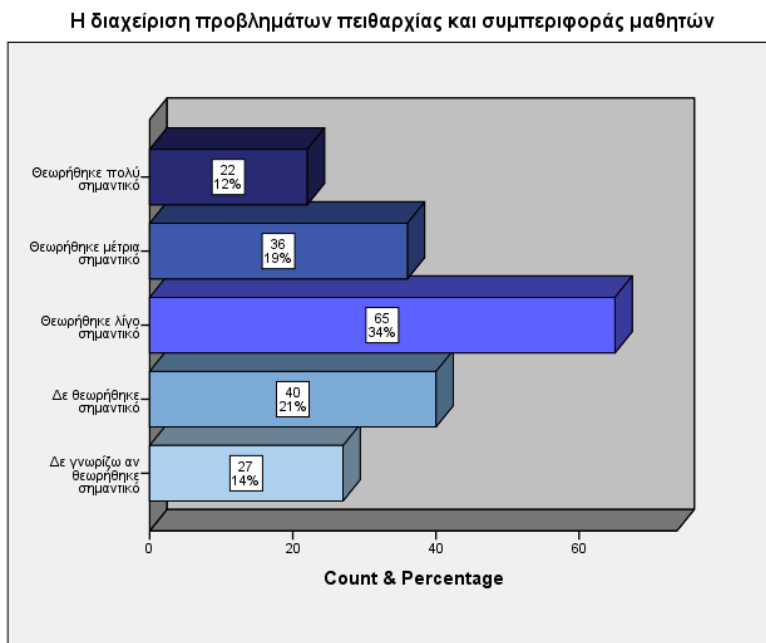
Σύμφωνα με το διάγραμμα που ακολουθεί, το 36% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει πως η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών στο κύριο αντικείμενο τους θεωρήθηκε μέτρια σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγησή τους. Το 30% πιστεύει πως θεωρήθηκε λίγο σημαντικό στοιχείο και το 13% πολύ σημαντικό. Το 11% δεν γνωρίζει αν και κατά πόσο θεωρήθηκε σημαντική μία τέτοια πληροφορία και το 10% πιστεύει πως δεν θεωρήθηκε σημαντική η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών στο κύριο αντικείμενο τους.



Διάγραμμα 59 : Απεικόνιση σημαντικότητας της γνώσης και κατανόησης διδακτικών πρακτικών

### ιδ) Η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών

Ως προς την διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών, το 34% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει πως θεωρήθηκε λίγο σημαντική για την αξιολόγησή τους, το 19% μέτρια σημαντική και το 12% πολύ σημαντική. Το 14% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών και το 21% γνωρίζει πως δεν θεωρήθηκε καθόλου σημαντική.

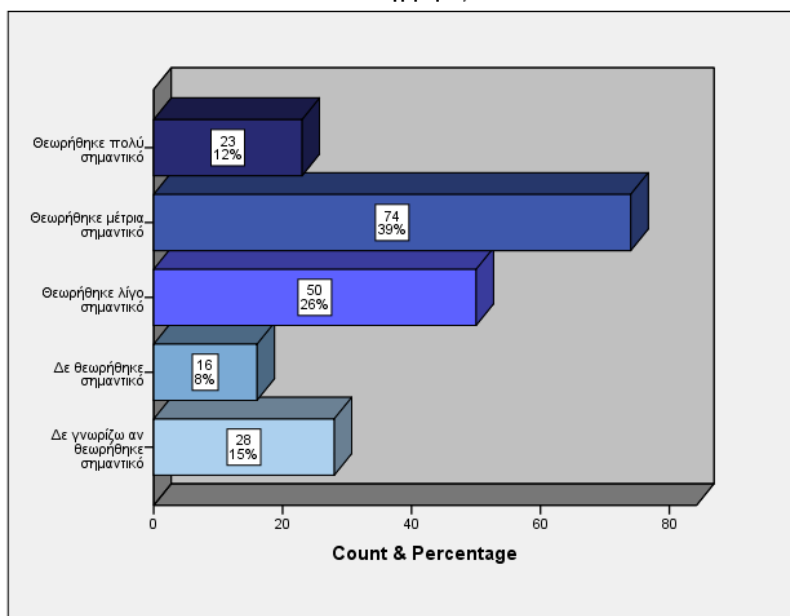


**Διάγραμμα 60 :** Απεικόνιση σημαντικότητας της διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών

**ιε) Εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές (π.χ. εμπύχωση, μαθησιακή υποστήριξη, καθοδήγηση ...)**

Ως προς τις εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές όπως εμπύχωση, μαθησιακή υποστήριξη, καθοδήγηση κ.ά., το 39% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πιστεύει πως θεωρήθηκε μέτρια σημαντικές για την αξιολόγησή τους, το 28% λίγο σημαντικές και το 12% πολύ σημαντικές. Το 15% δεν γνωρίζει αν θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο οι εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές και το 8% γνωρίζει πως δεν θεωρήθηκε καθόλου σημαντική η πληροφορία αυτή.

Εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές (π.χ. εμφύχωση, μαθησιακή υποστήριξη, καθοδήγηση ...)



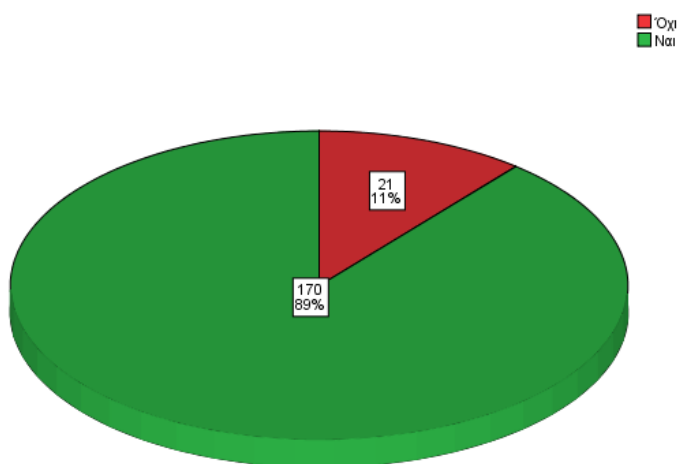
Διάγραμμα 61 : Απεικόνιση σημαντικότητας των εξωσχολικών δραστηριοτήτων με μαθητές

**Γ25. Πώς θα περιγράφατε την αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση την οποία λάβατε;**

**α) Η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση περιείχαν στοιχεία κριτικής διάθεσης (θετικά ή αρνητικά) σχετικά με την ποιότητα της δουλειάς μου**

Πολύ μεγάλο είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά στο αν η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση που έλαβαν περιείχαν στοιχεία κριτικής διάθεσης (θετικά ή αρνητικά) σχετικά με την ποιότητα της δουλειάς τους. Το ποσοστό αυτό είναι 89% εν αντιθέσει με το 11% το οποίο απαντάει πως δεν υπήρχαν αυτά τα στοιχεία της κριτικής διάθεσης.

Η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση περιείχαν στοιχεία κριτικής διάθεσης (θετικά ή αρνητικά) σχετικά με την ποιότητα της δουλειάς μου.

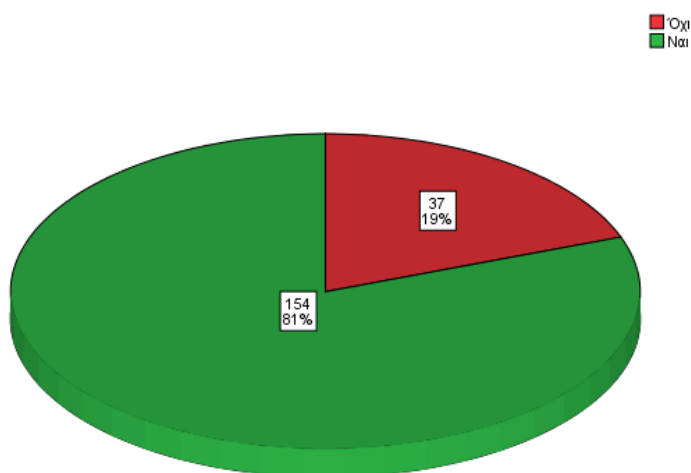


*Διάγραμμα 62 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «η αξιολόγηση που έλαβα περιείχε στοιχεία κριτικής διάθεσης σχετικά με την ποιότητα της δουλειάς μου»*

**β) Η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση περιείχαν προτάσεις για τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της δουλειάς μου**

Στο αν περιείχε η αξιολόγησή τους ή/και η ανατροφοδότηση, προτάσεις για τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της δουλειάς τους, πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό (81%) απαντάει πως περιείχε και το 19% πως δεν περιείχε.

Η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση περιείχαν προτάσεις για τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της δουλειάς μου.

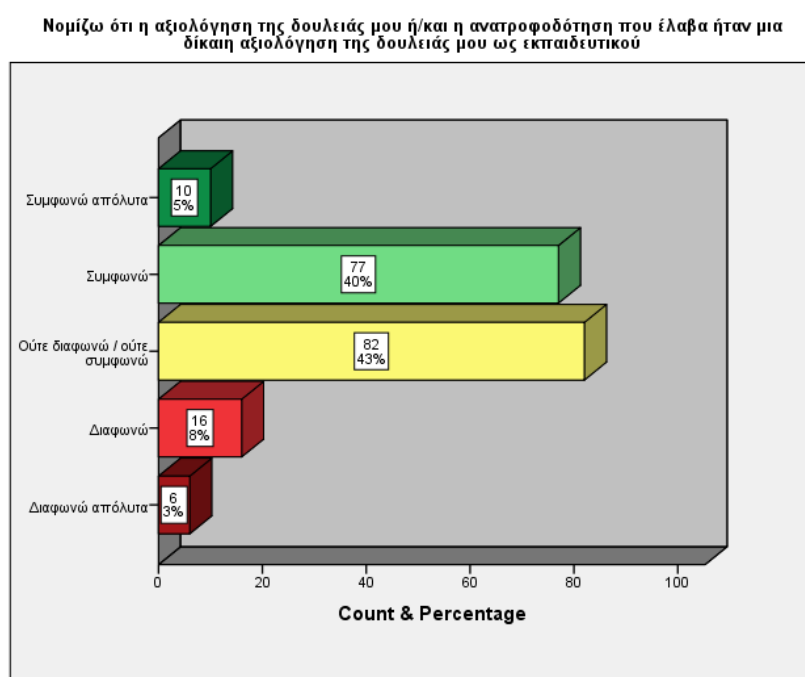


*Διάγραμμα 63 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «η αξιολόγηση που έλαβα περιείχε προτάσεις για τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της δουλειάς μου»*

**Γ26. Όσον αφορά στην αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε, σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:**

**α) Νομίζω ότι η αξιολόγηση της δουλειάς μου ή/και η ανατροφοδότηση που έλαβα ήταν μια δίκαιη αξιολόγηση της δουλειάς μου ως εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 40% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί με την πρόταση: «Νομίζω ότι η αξιολόγηση της δουλειάς μου ή/και η ανατροφοδότηση που έλαβα ήταν μια δίκαιη αξιολόγηση της δουλειάς μου ως εκπαιδευτικού» και το 8% να διαφωνεί. Το 43% ούτε διαφωνεί αλλά ούτε συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση και το 5% συμφωνεί απόλυτα. Τέλος το 3% διαφωνεί απόλυτα.

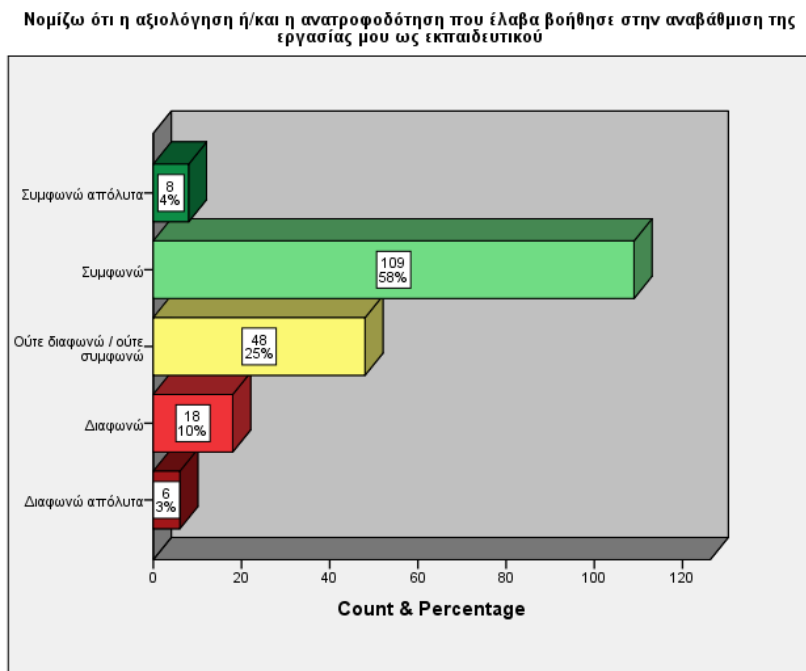


**Διάγραμμα 64 :** Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «η αξιολόγηση που έλαβα ήταν μια δίκαιη αξιολόγηση της δουλειάς μου ως εκπαιδευτικού»

**β) Νομίζω ότι η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση που έλαβα βοήθησε στην αναβάθμιση της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα το 56% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί με την πρόταση : «Νομίζω ότι η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση που έλαβα βοήθησε στην αναβάθμιση της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού» και το 10% να διαφωνεί. Το 25%

ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση και το 4% συμφωνεί απόλυτα. Τέλος διαφωνεί απόλυτα το 3%.



*Διάγραμμα 65 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «η αξιολόγηση που έλαβα βοήθησε στην αναβάθμιση της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού»*

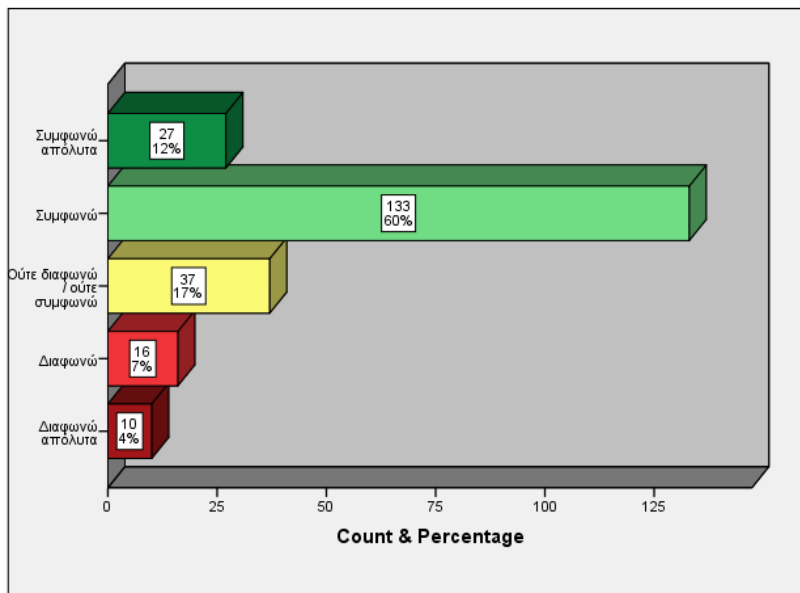
**Γ27. Όσον αφορά στην αξιολόγηση ή/και στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών γενικότερα, σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:**

**α) Κατά τη γνώμη μου, ο διευθυντής του φροντιστηρίου παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις**

Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα το 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνούν με την παραπάνω άποψη. Το 17% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί και το 12% συμφωνεί απόλυτα. Μικρά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών οι οποίοι διαφωνούν (7%) και διαφωνούν απόλυτα (4%).



Κατά τη γνώμη μου, ο διευθυντής του φροντιστηρίου παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις

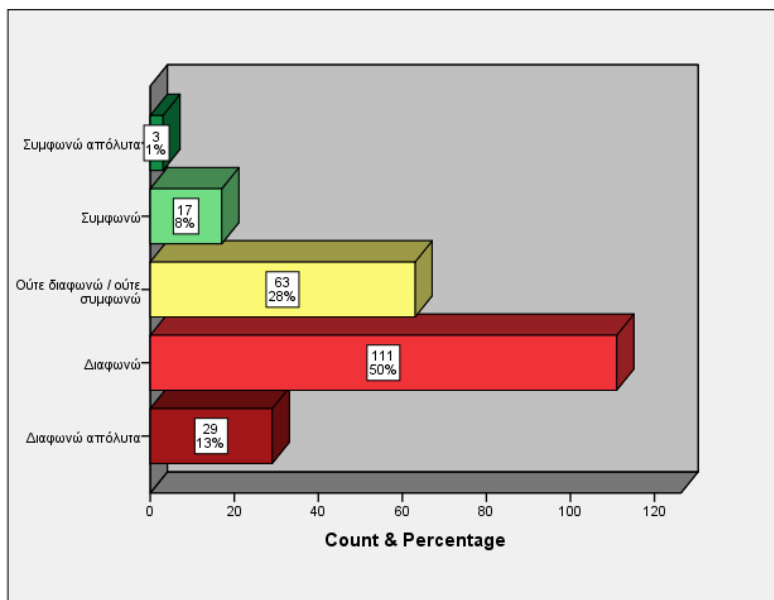


*Διάγραμμα 66 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «ο διευθυντής του φροντιστηρίου παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις»*

**β) Κατά τη γνώμη μου, οι συνεχείς χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φροντιστηρίου**

Το 50% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση και το 26% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Το 13% διαφωνεί απόλυτα και το 6% συμφωνεί. Μόνο το 1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα.

Κατά τη γνώμη μου, οι συνεχείς χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φροντιστηρίου

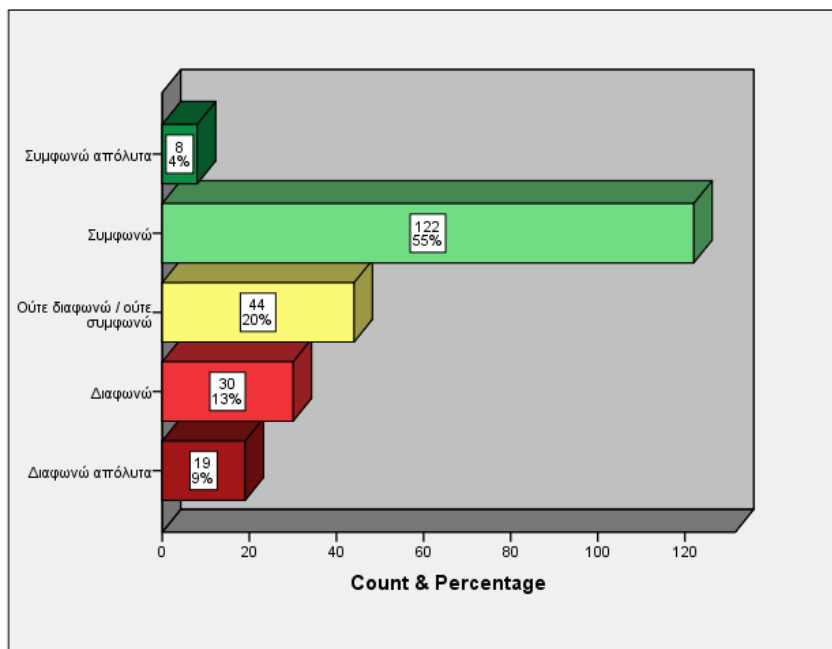


*Διάγραμμα 67 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «οι συνεχείς χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φροντιστηρίου»*

**γ) Κατά τη γνώμη μου, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων**

Λίγοι παραπάνω από τους μισούς (55%) εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν συμφωνούν με την πρόταση ότι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων τους. Το 20% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί και το 13% διαφωνεί. Διαφωνεί απόλυτα το 9% και μόλις το 4% συμφωνεί απόλυτα.

**Κατά τη γνώμη μου, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων**

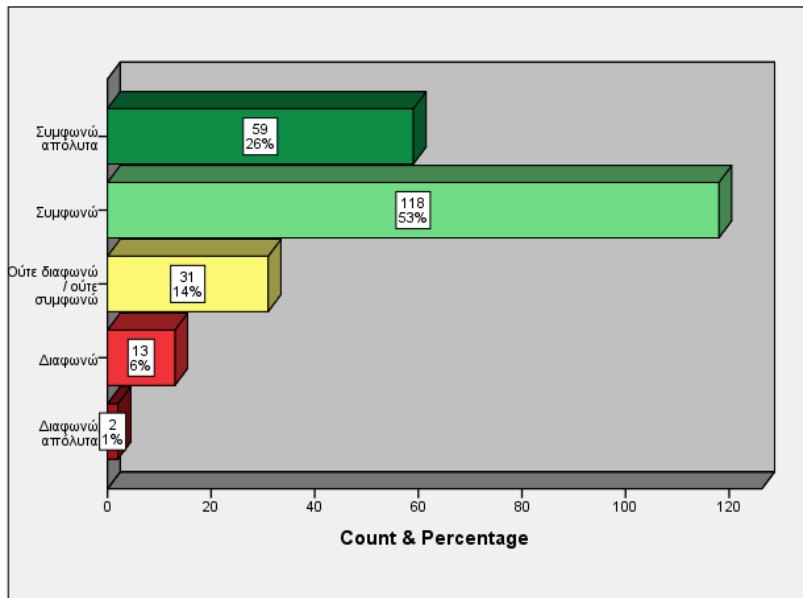


*Διάγραμμα 68 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων»*

**δ) Κατά τη γνώμη μου, ο διευθυντής του φροντιστηρίου χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση**

Στην πρόταση: «αν ο διευθυντής του φροντιστηρίου χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση», βρίσκει σύμφωνους το 53% και το 26% συμφωνεί απόλυτα. Το 14% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, το 6% διαφωνεί και το 1% διαφωνεί απόλυτα.

Κατά τη γνώμη μου, ο διευθυντής του φροντιστηρίου χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση

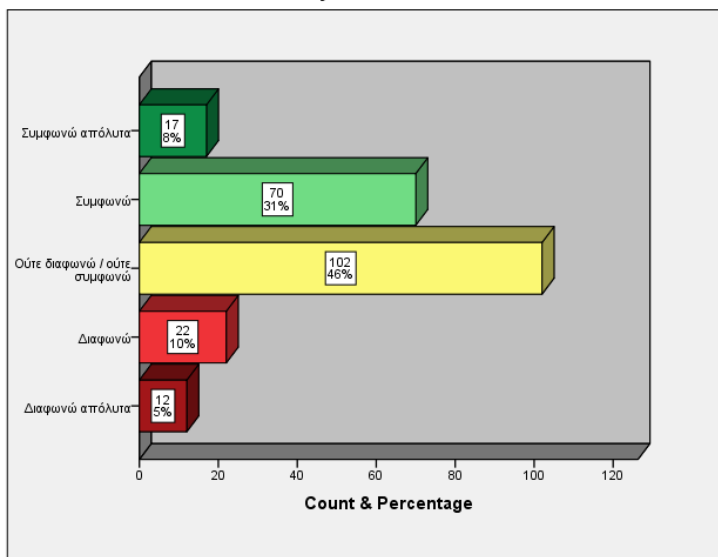


*Διάγραμμα 69 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «ο διευθυντής του φροντιστηρίου χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση»*

**ε) Κατά τη γνώμη μου, στο φροντιστήριο έχει οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της δουλειάς των εκπαιδευτικών**

Όπως φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα το 46% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση και το 31% συμφωνεί. Το 10% διαφωνεί, το 8% συμφωνεί απόλυτα και το 5% διαφωνεί απόλυτα.

Κατά τη γνώμη μου, στο φροντιστήριο έχει οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της δουλειάς των εκπαιδευτικών

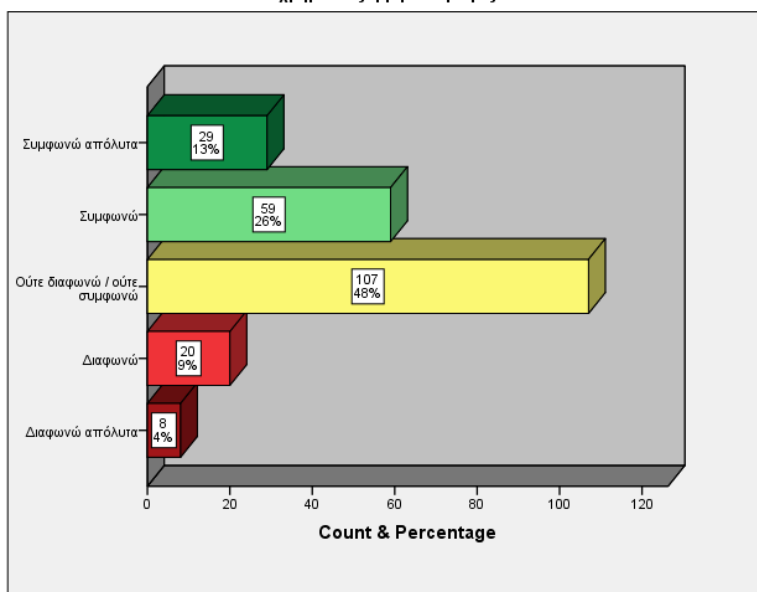


**Διάγραμμα 70 :** Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «στο φροντιστήριο έχει οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της δουλειάς των εκπαιδευτικών»

**στ) Κατά τη γνώμη μου, οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις μεγαλύτερες χρηματικές ή μη ανταμοιβές**

Αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά στο παρακάτω διάγραμμα όπου το 48% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση και το 26% συμφωνεί. Το 9% διαφωνεί, το 13% συμφωνεί απόλυτα και το 4% διαφωνεί απόλυτα.

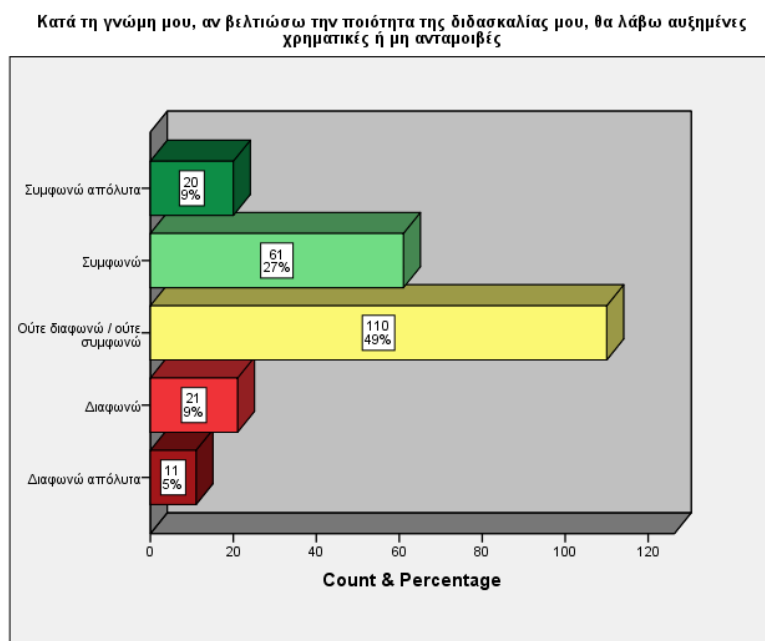
Κατά τη γνώμη μου, οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις μεγαλύτερες χρηματικές ή μη ανταμοιβές



**Διάγραμμα 71 :** Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις μεγαλύτερες χρηματικές ή μη ανταμοιβές»

**ζ) Κατά τη γνώμη μου, αν βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές**

Στα ίδια περίπου ποσοστά κινήθηκε και παραπάνω πρόταση. Το 49% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί, το 27% συμφωνεί και το 9% διαφωνεί. Το 9% συμφωνεί απόλυτα και το 5% διαφωνεί απόλυτα.

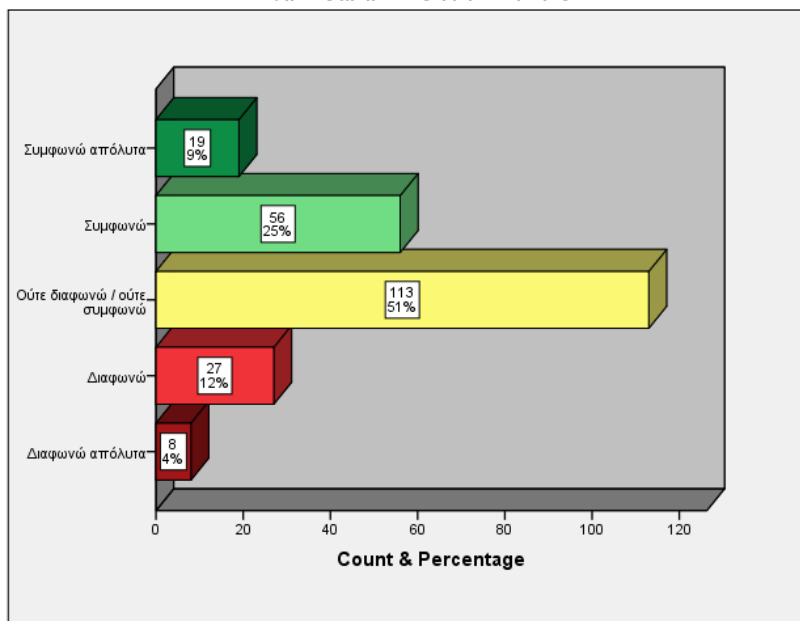


*Διάγραμμα 72 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «αν βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές»*

**η) Κατά τη γνώμη μου, αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές**

Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται τα ποσοστά συμφωνίας ή διαφωνίας με την πρόταση: «αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές». Το 51% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 25% συμφωνεί. Διαφωνεί το 12% και συμφωνεί απόλυτα το 9%. Τέλος, το 4% διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση.

Κατά τη γνώμη μου, αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές

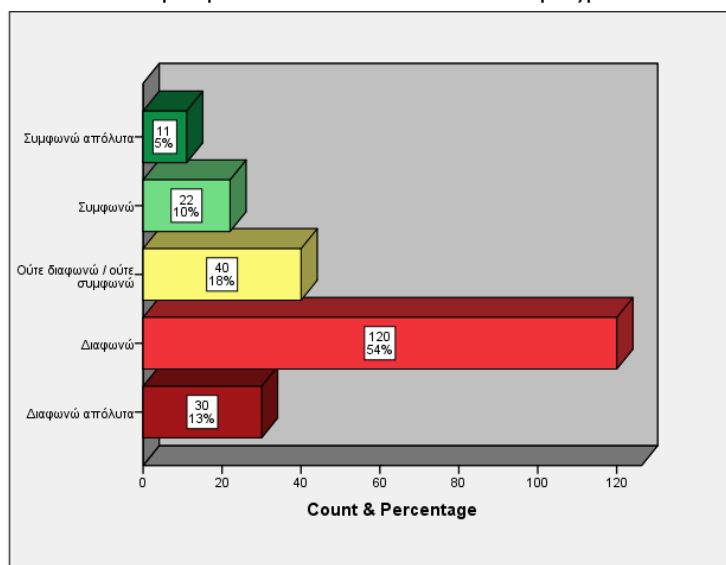


*Διάγραμμα 73 : Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές»*

**θ) Κατά τη γνώμη μου, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη**

Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, το 54% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση και το 18% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Το 13% διαφωνεί απόλυτα και το 10% συμφωνεί. Τέλος, Το 5% συμφωνεί απόλυτα.

Κατά τη γνώμη μου, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη



**Διάγραμμα 74 :** Απεικόνιση συμφωνίας στην πρόταση : «η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη»

### Συμπερασματικό κείμενο για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω διαγράμματα, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φροντιστήρια, έχουν αξιολογηθεί από διάφορα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών να αξιολογούνται από την διεύθυνση του φροντιστηρίου 2 φορές τον χρόνο.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνά μας, πολύ σημαντικά στοιχεία στην αξιολόγησή τους θεωρούν ότι είναι οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα και τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές).

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι, σχεδόν η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η αξιολόγηση που έλαβε περιείχε στοιχεία κριτικής διάθεσης (θετικά ή αρνητικά) σχετικά με την ποιότητα της δουλειάς τους και πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνοδεύονταν και από προτάσεις για τη βελτίωση αυτής.

Όσον αφορά το αν θεωρούν ότι η αξιολόγηση που έλαβαν ήταν δίκαιη ή όχι, οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας εκπαιδευτικούς πιστεύουν πως η αξιολόγηση που έλαβαν ήταν δίκαιη και πως βοήθησε στην αναβάθμιση της εργασίας τους.

Ένα ακόμα σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι τα 3/4 του δείγματός μας, πιστεύει πως ο διευθυντής του φροντιστηρίου χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί του έχουν καλή ή κακή απόδοση και ότι παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές



επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων τους.

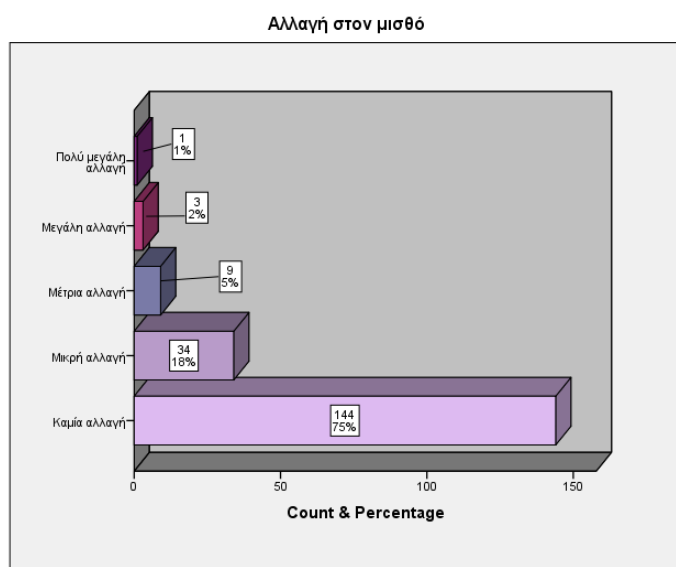
Τέλος, ένα μεγάλο μέρος του δείγματός μας, διαφωνεί στο ότι οι συνεχείς χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φροντιστηρίου και πιστεύει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη.

### 8.3 Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος : «Ποια είναι η συσχέτιση της αξιολόγησης με τις εργασιακές συνθήκες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;»

**Γ22. Σχετικά με την αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε, κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτής οδήγησαν άμεσα σε κάποιο από τα ακόλουθα ως προς τις συνθήκες εργασίας σας;**

#### α) Αλλαγή στον μισθό

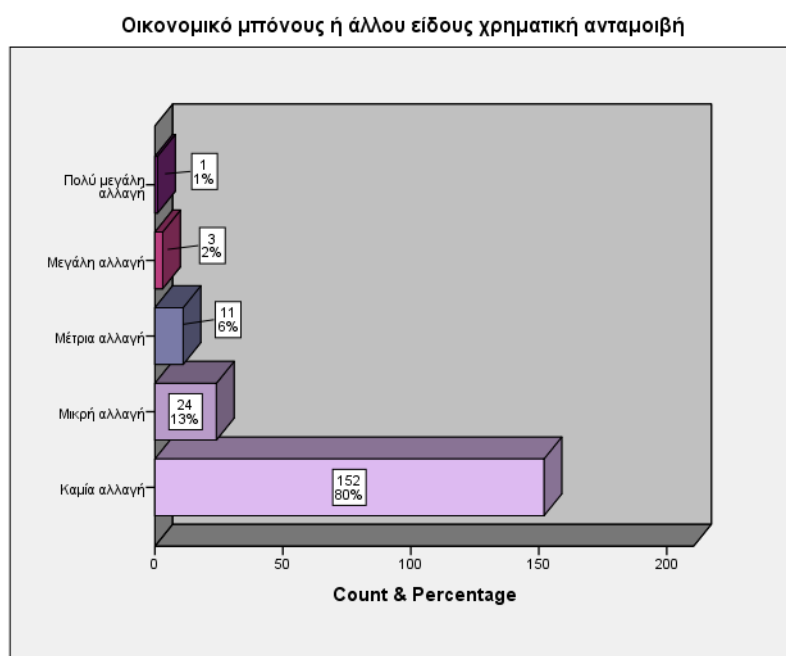
Σύμφωνα με το διάγραμμα που ακολουθεί, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (75%) δεν είχε καμία αλλαγή τον μισθό του μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής ή/και της ανατροφοδότησης που έλαβε. Το 18% είχε μία μικρή αλλαγή στον μισθό και το 5% μέτρια αλλαγή. Μεγάλη και πολύ μεγάλη αλλαγή είχε μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών της τάξης του 2% και 1% αντίστοιχα.



**Διάγραμμα 75 :** Απεικόνιση αλλαγής στον μισθό μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν

## β) Οικονομικό μπόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή

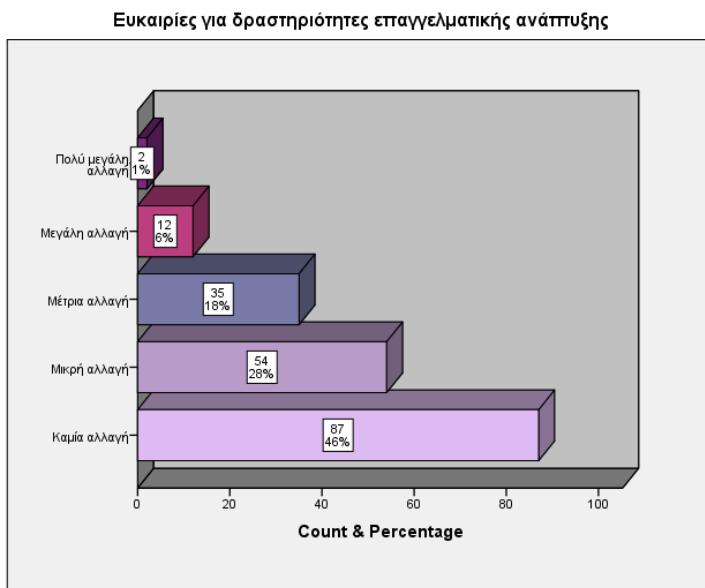
Αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά στην ερώτηση αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ή/και της ανατροφοδότησης που έλαβαν οδήγησαν σε κάποιο οικονομικό μπόνους ή κάποιου άλλου είδους χρηματικής ανταμοιβής. Το 80% απάντησε πως δεν είχε καμία αλλαγή και το 13% ότι είχε μία μικρή αλλαγή. Το 6% είχε μέτρια, το 2% μεγάλη και μόλις το 1% πολύ μεγάλη αλλαγή.



*Διάγραμμα 76 : Απεικόνιση αλλαγής σε οικονομικό μπόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

## γ) Ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

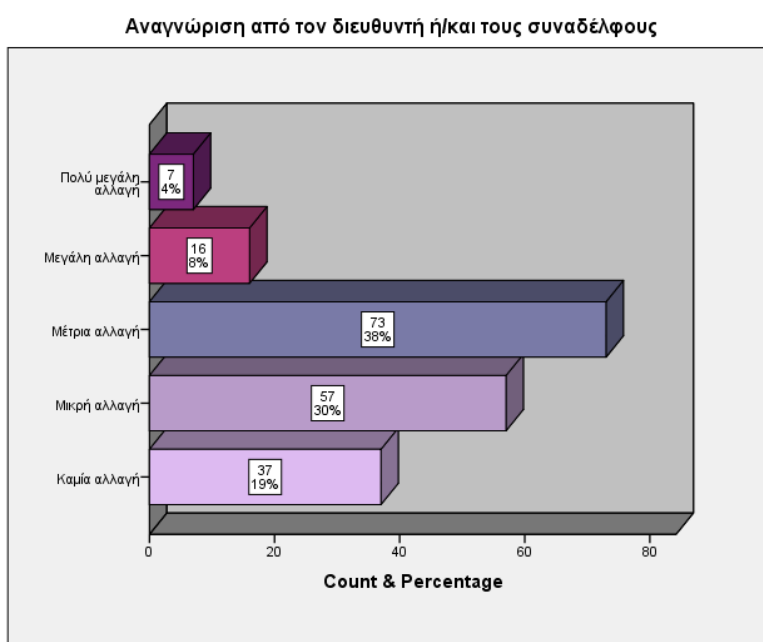
Ως προς τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ή/και της ανατροφοδότησης που έλαβαν το 46% είπε ότι δεν είχε καμία αλλαγή, το 48% μικρή αλλαγή και το 18% μέτρια. Μικρά ήταν τα ποσοστά για μεγάλη (6%) και πολύ μεγάλη αλλαγή (1%).



***Διάγραμμα 77 :** Απεικόνιση αλλαγής σε ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

**δ) Αναγνώριση από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους**

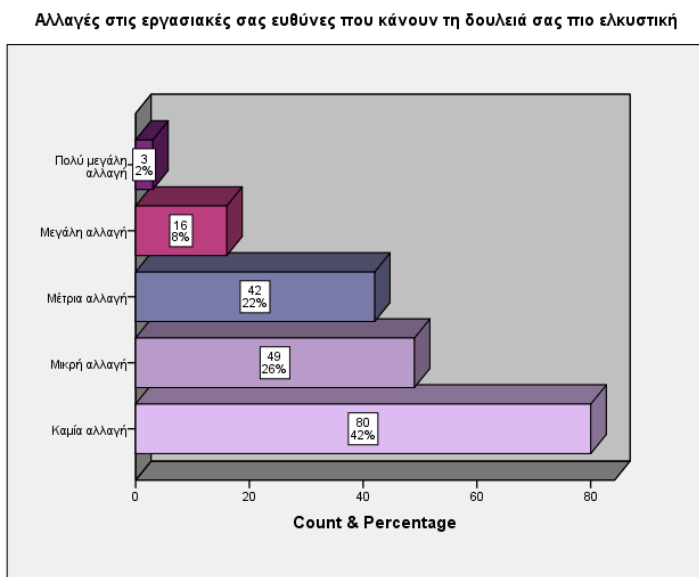
Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται τα ποσοστά του κατά πόσο, μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, υπήρξε κάποια αλλαγή στην αναγνώρισή τους από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους. Το 38% είδε μία μέτρια αλλαγή, το 30% μία μικρή και το 19% καμία. Μικρά τα ποσοστά είναι για ακόμα μία φορά στην μεγάλη αλλαγή (8%) και στην πολύ μεγάλη (4%).



***Διάγραμμα 78 :** Απεικόνιση αλλαγής στην αναγνώριση από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

### ε) Αλλαγές στις εργασιακές σας ευθύνες που κάνουν τη δουλειά σας πιο ελκυστική

Ως προς το αν υπήρχαν αλλαγές στις εργασιακές ευθύνες, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (47%) απάντησε πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή. Το 26% είπε ότι υπήρξε μία μικρή αλλαγή και το 22% μία μέτρια. Μικρά ήταν και πάλι τα ποσοστά της μεγάλης αλλαγής (8%) και της πολύ μεγάλης (2%).

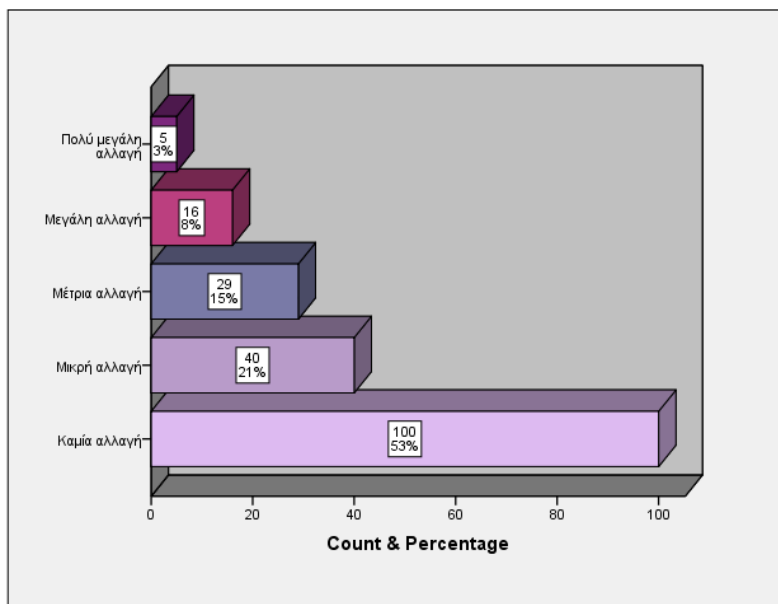


*Διάγραμμα 79 : Απεικόνιση αλλαγής στις εργασιακές ευθύνες μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

### στ) Ανάθεση ρόλου ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φροντιστηρίου (π.χ. προγράμματα σπουδών, μαθησιακοί στόχοι)

Παραπλήσια ήταν και τα ποσοστά στην ερώτηση αν υπήρχε αλλαγή ως προς την ανάθεση ρόλου ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φροντιστηρίου. Το 53% απάντησε πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή και το 21% μία μικρή. Επίσης, το 15% απάντησε ότι υπήρξε μία μέτρια αλλαγή. Μικρά ήταν για ακόμα μία φορά τα ποσοστά της μεγάλης αλλαγής (8%) και της πολύ μεγάλης (3%).

Ανάθεση ρόλου ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φροντιστηρίου (π.χ. προγράμματα σπουδών, μαθησιακοί στόχοι)

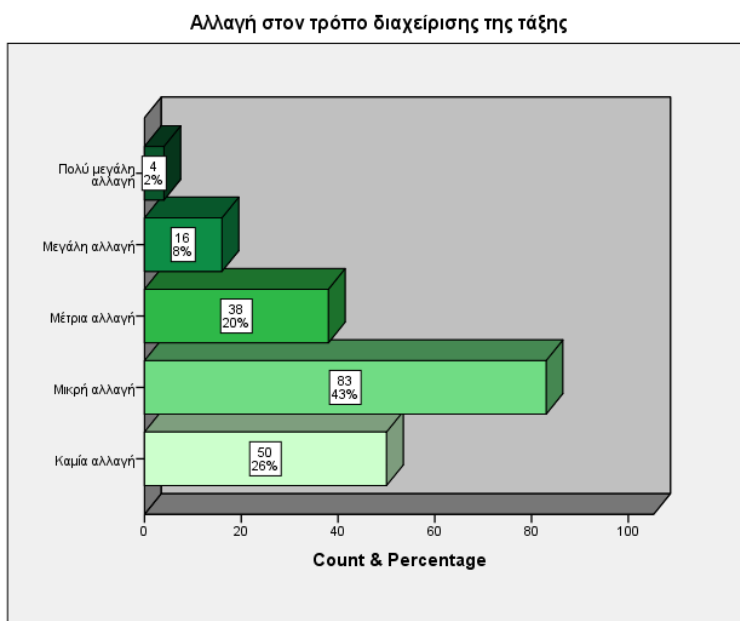


*Διάγραμμα 80 : Απεικόνιση αλλαγής στην ανάθεση ρόλου ευθύνης μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

**Γ23. Σχετικά με την αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε, κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτής οδήγησαν άμεσα σε κάποιο από τα ακόλουθα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία;**

**α) Αλλαγή στον τρόπο διαχείρισης της τάξης**

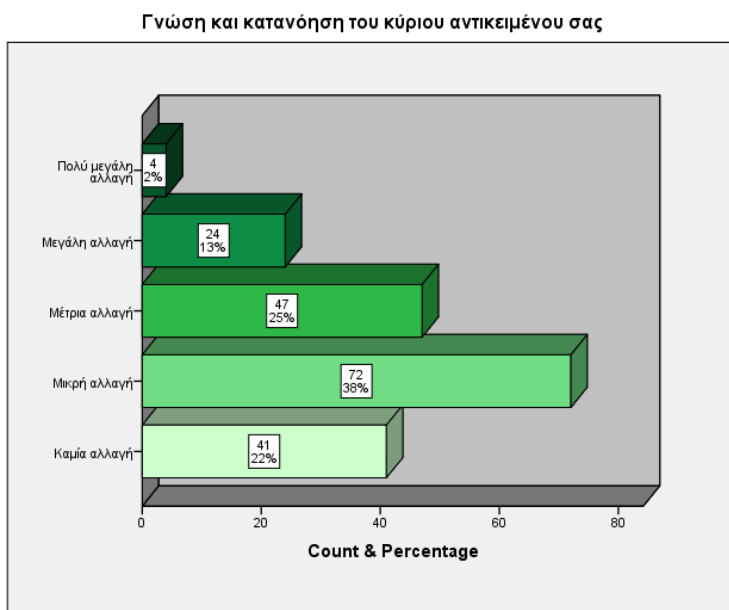
Όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, το 43% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, στην ερώτηση αν υπήρξε αλλαγή ως προς τον τρόπο διαχείρισης της τάξης από τους ίδιους μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ή/και της ανατροφοδότησης που έλαβαν, απάντησε πως υπήρξε μία μικρή αλλαγή. Το 26% απάντησε πως δεν υπήρξε καμία και το 20% μία μέτρια αλλαγή. Μεγάλη αλλαγή απάντησε πως υπήρξε το 8% και το υπόλοιπο 2% είπε πως υπήρξε μία πολύ μεγάλη αλλαγή.



*Διάγραμμα 81 : Απεικόνιση αλλαγής στον τρόπο διαχείρισης της τάξης μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

**β) Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου σας**

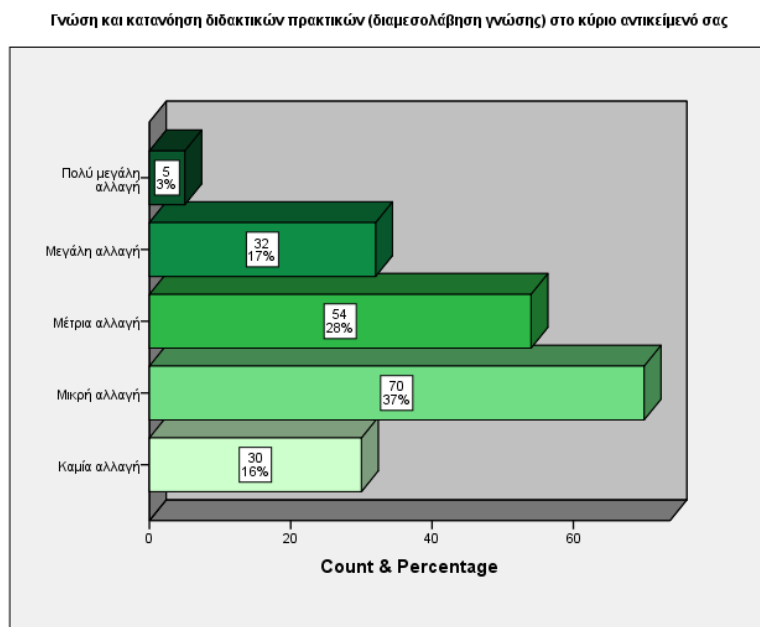
Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα ως προς το αν υπήρξε αλλαγή στη γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους. Το 38% απάντησε πως υπήρξε μία μικρή αλλαγή και το 25% μία μέτρια. Το 22% είπε πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή και το 13% μία μεγάλη. Μικρό ήταν το ποσοστό της πολύ μεγάλης αλλαγής (2%).



*Διάγραμμα 82 : Απεικόνιση αλλαγής στην γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

### γ) Γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό σας

Όπως προς την γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών, το 37% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε πως υπήρξε μία μικρή αλλαγή και το 20% μία μέτρια. Καμία αλλαγή δεν παρατήρησε το 16% και το 17% παρατήρησε μία μεγάλη αλλαγή. Για ακόμα μία φορά πολύ μεγάλη αλλαγή είδε μόνο το 3%.

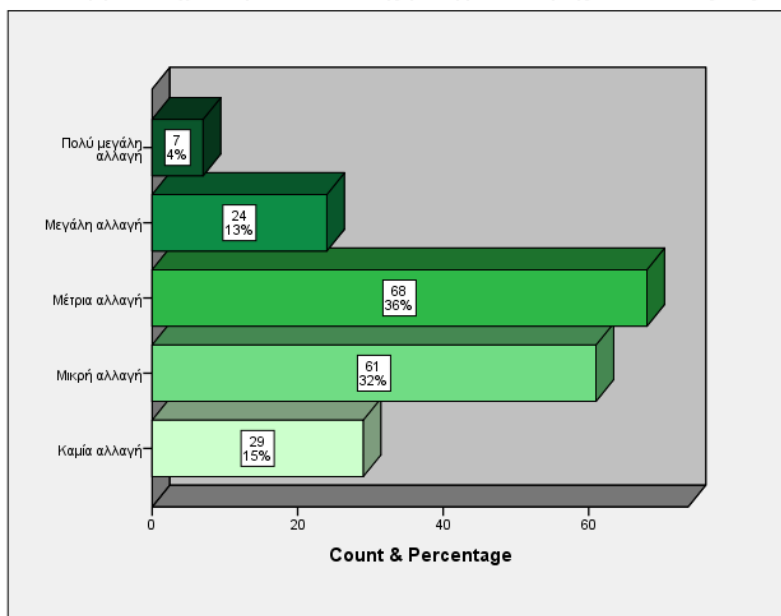


*Διάγραμμα 83 : Απεικόνιση αλλαγής στην γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

### δ) Αλλαγή στον σχεδιασμό εκπαίδευσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας σας

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, το 36% των εκπαιδευτικών απάντησε πως υπήρξε μία μέτρια αλλαγή ως προς τον σχεδιασμό εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Το 32% είπε πως υπήρξε μία μικρή αλλαγή και το 15% πως δεν υπήρξε καμία. Το 13% παρατήρησε μία μεγάλη αλλαγή και το 4% μία πολύ μεγάλη.

#### Αλλαγή στον σχεδιασμό εκπαίδευσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας σας



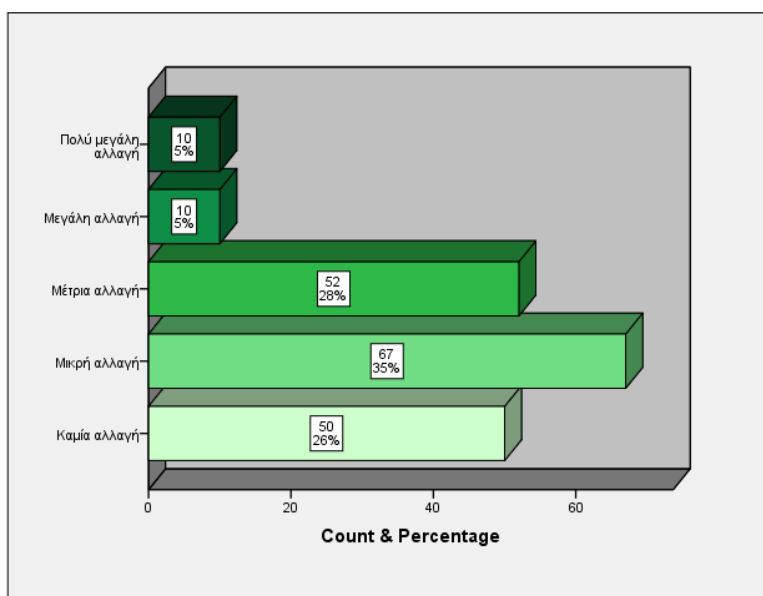
*Διάγραμμα 84 : Απεικόνιση αλλαγής στον σχεδιασμό εκπαίδευσης μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

#### ε) Τρόπος διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών

Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται τα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν είχαν κάποια αλλαγή στον τρόπο διαχείρισης πιθανών προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ή/και της ανατροφοδότησης που έλαβαν. Το 35% είπε πως υπήρξε μία μικρή αλλαγή, το 28% μία μέτρια και το 26% πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή. Το 5% είχε μία μεγάλη αλλαγή και το άλλο 5% μία πολύ μεγάλη.



Τρόπος διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών

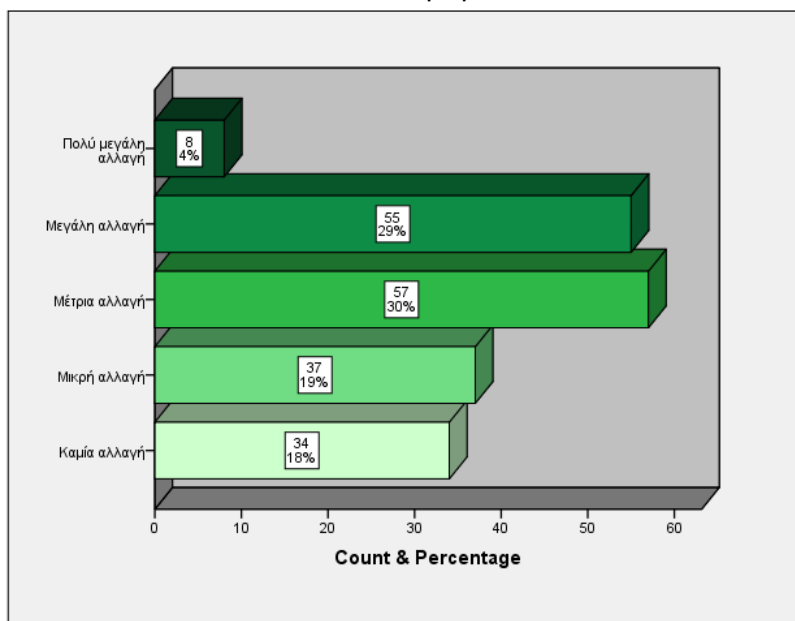


*Διάγραμμα 85 : Απεικόνιση αλλαγής στον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

**στ) Έμφαση που δίνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών**

Ως προς την έμφαση που δίνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών, το 30% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε πως υπήρξε μία μέτρια αλλαγή και το 29% μία μεγάλη. Καμία αλλαγή δεν είχε το 18% και στο 19% υπήρξε μία μικρή αλλαγή. Για ακόμα μία φορά πολύ μεγάλη αλλαγή είδε μόνο το 4%.

Έμφαση που δίνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών

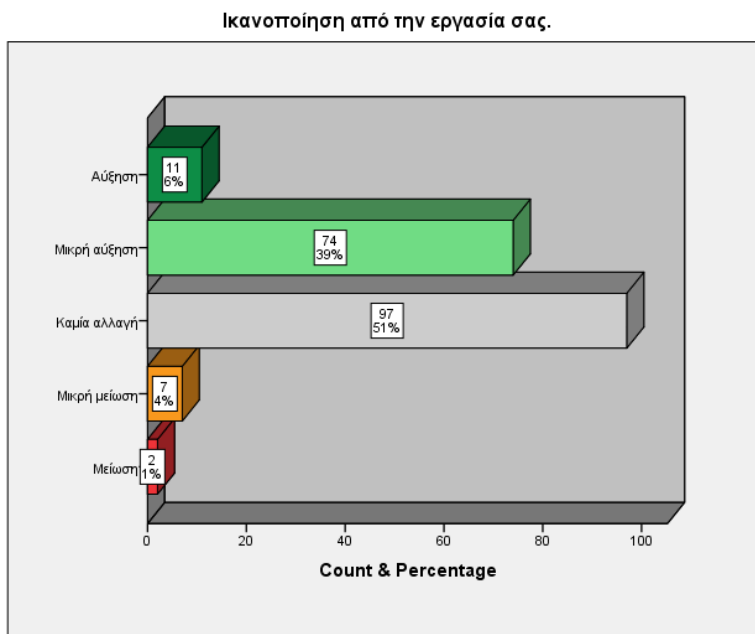


*Διάγραμμα 86 : Απεικόνιση αλλαγής στην έμφαση που δίνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

**Γ24. Σχετικά με την αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε, κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτής οδήγησαν άμεσα σε κάποιο από τα ακόλουθα ως προς το πως αισθάνεσθε στον χώρο εργασίας σας;**

**α) Ικανοποίηση από την εργασία σας.**

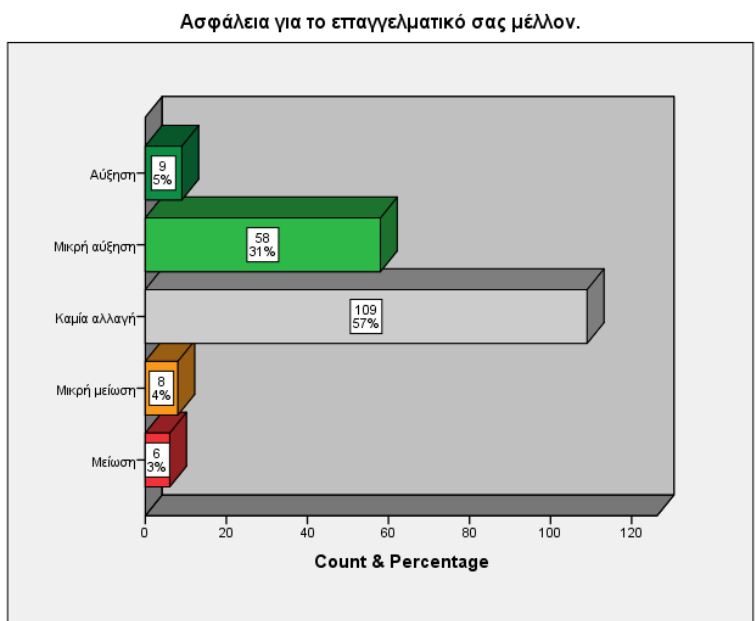
Το παρακάτω διάγραμμα δείχνει αν υπήρξε αλλαγή ως προς την ικανοποίηση από την εργασία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ή/και της ανατροφοδότησης που έλαβαν. Το 51% δεν είχε καμία αλλαγή και το 39% είχε μία μικρή αύξηση. Το 6% είχε αύξηση της ικανοποίησής τους, το 4% είχε μία μικρή μείωση και μόλις το 1% είχε μείωση.



*Διάγραμμα 87 : Απεικόνιση αλλαγής στην ικανοποίηση που νιώθουν από την εργασία τους μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

**β) Ασφάλεια για το επαγγελματικό σας μέλλον**

Αντίστοιχα είναι και τα ποσοστά ως προς την ασφάλεια που νιώθουν για το επαγγελματικό τους μέλλον. Το 57% δεν είχε καμία αλλαγή και το 31% είχε μία μικρή αύξηση. Το 5% είχε αύξηση της αίσθησης της ασφάλειας που νιώθουν, το 4% είχε μία μικρή μείωση και το 3% είχε μείωση.



*Διάγραμμα 87 : Απεικόνιση αλλαγής στην ασφάλεια που νιώθουν για το επαγγελματικό τους μέλλον μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν*

## **Συμπερασματικό κείμενο για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα**

Όπως φάνηκε και παραπάνω με τα διαγράμματα που παρατέθηκαν η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή στον μισθό τους και ότι δεν είχε κάποιο οικονομικό μόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που έλαβαν.

Καμία αλλαγή φάνηκε να έχει το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών ως προς τις εργασιακές τους συνθήκες όπως την ικανοποίηση από την εργασία τους, την ασφάλεια για το επαγγελματικό τους μέλλον, τις ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τις ευθύνες που κάνουν τη δουλειά τους πιο ελκυστική και η ανάθεση ρόλου ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φροντιστηρίου. Μία μέτρια αλλαγή φάνηκε να υπήρξε ως προς την αναγνώριση τους από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η αξιολόγηση στα φροντιστήρια δεν έχει ως σκοπό την οικονομική επιβράβευση των εκπαιδευτικών που είχαν καλά αποτελέσματα παρά μόνο την ηθική αναγνώριση από τους συναδέλφους και την διοίκηση.

Ως προς τους ίδιους και τις αλλαγές που πραγματοποίησαν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία μετά τα αποτελέσματα που έλαβαν από την αξιολόγησή τους, μία μικρή αλλαγή φαίνεται να υπάρχει στους παρακάτω τομείς : στον τρόπο διαχείρισης της τάξης, στη γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους, στη γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών, στον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών και στον σχεδιασμό εκπαίδευσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Αυτό που είναι σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι περίπου το 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους άλλαξε (μέτρια και πολύ) την έμφαση που δίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών. Γεγονός το οποίο συμφωνεί με την θεώρησή τους ότι οι βαθμολογίες των τεστ και των εξετάσεων παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αξιολόγησή τους.

### **8.4 Αποτελέσματα τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος : «Πως επιδρούν οι παράγοντες «φύλο» και «ειδικότητα» στις απόψεις για την αξιολόγηση και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;»**

Όπως αναλύθηκε και στη μεθοδολογία της έρευνας, διερευνήθηκε η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων (φύλο και ειδικότητα) στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις κύριες υπό διερεύνηση έννοιες της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών σε φροντιστήρια.

Αρχικά διερευνήθηκε η επίδραση του παράγοντα φύλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς:

- A) τη σημαντικότητα που απέδωσαν σε 15 διαφορετικά στοιχεία που τους παρατέθηκαν σε συνάρτηση πάντα με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης τους,
- B) τη στάση τους σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και των εργασιακών τους συνθηκών,
- Γ) τη στάση τους σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών,
- Δ) το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης και ασφάλειας,
- E) και το βαθμό συμφωνίας με 9 ευρύτερες έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Έπειτα διερευνήθηκε και η επίδραση του παράγοντα ειδικότητα για ακριβώς τις ίδιες παραπάνω έννοιες A, B, Γ, Δ και E.

Όπως αναλύεται και στην ενότητα των στατιστικών εργαλείων, χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλοι μη παραμετρικοί έλεγχοι για τη διερεύνηση της επίδρασης των υπό εξέταση παραγόντων. Στην περίπτωση διερεύνησης της επίδρασης του παράγοντα φύλο χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος των Mann-Whitney U Test, ενώ στην περίπτωση διερεύνησης της επίδρασης του παράγοντα ειδικότητα χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος των Kruskal-Wallis Test. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ελέγχων αυτών έγινε για επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Στις περιπτώσεις που οι p-values των στατιστικών ελέγχων είναι μικρότερες από το επίπεδο σημαντικότητας (0,05) προκύπτουν επαρκή στατιστικά στοιχεία ώστε να απορρίψουμε τις μηδενικές τους υποθέσεις και να θεωρήσουμε ότι ο υπό εξέταση παράγοντας επιδρά στατιστικά σημαντικά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων και συνεπώς τις διαφοροποιεί.

Πριν τη μελέτη επίδρασης των επιμέρους παραγόντων στις υπό εξέταση μεταβλητές ελέγχθηκε με κατάλληλο έλεγχο αν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας για κάθε μία μεταβλητή.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test								
	N	Mean	Std. Deviation	Absolute	Positive	Negative	Test Statistic	Asymp. Sig. (2-tailed)
Οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα	189	3,96	1,30	0,28	0,21	-0,28	0,28	,000c
Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές)	191	4,37	1,14	0,40	0,29	-0,40	0,40	,000c
Άλλα μαθησιακά αποτελέσματα	189	3,39	1,14	0,25	0,17	-0,25	0,25	,000c
Η ανατροφοδότηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου	188	3,82	1,12	0,30	0,16	-0,30	0,30	,000c
Η ανατροφοδότηση των γονέων	191	3,18	1,20	0,18	0,16	-0,18	0,18	,000c
Η συνεργασία μου με τον διευθυντή και τους συναδέλφους	190	3,32	1,17	0,21	0,13	-0,21	0,21	,000c
Η άμεση αξιολόγηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου	188	3,44	1,22	0,17	0,17	-0,16	0,17	,000c
Οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόσα	189	3,03	1,11	0,21	0,16	-0,21	0,21	,000c
Η σχέση μου με τους μαθητές μου	185	3,30	1,17	0,21	0,21	-0,17	0,21	,000c
Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησα	187	2,48	1,11	0,19	0,19	-0,16	0,19	,000c
Η διαχείριση της τάξης	189	2,96	1,25	0,16	0,16	-0,13	0,16	,000c
Η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικείμενου μου	188	3,48	1,27	0,19	0,12	-0,19	0,19	,000c
Η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενο μου	188	3,32	1,15	0,22	0,14	-0,22	0,22	,000c
Η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών	190	2,93	1,20	0,17	0,17	-0,17	0,17	,000c
Εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές (π.χ. εμφύσηση, μαθησιακή υποστήριξη, καθοδήγηση ...)	191	3,25	1,22	0,24	0,15	-0,24	0,24	,000c
Αλλαγή στον μισθό	191	1,34	0,69	0,44	0,44	-0,31	0,44	,000c
Οικονομικό μόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή	191	1,31	0,70	0,47	0,47	-0,33	0,47	,000c
Ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	190	1,88	0,99	0,27	0,27	-0,19	0,27	,000c
Αναγνώριση από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους	190	2,47	1,02	0,21	0,18	-0,21	0,21	,000c
Αλλαγές στις εργασιακές σας ευθύνες που κάνουν τη δουλειά σας πιο ελκυστική	190	2,02	1,06	0,25	0,25	-0,17	0,25	,000c
Ανάθεση ρόλου ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φροντιστηρίου (π.χ. προγράμματα σπουδών, μαθησιακό στόχοι)	190	1,87	1,12	0,31	0,31	-0,22	0,31	,000c
Αλλαγή στον τρόπο διαχείρισης της τάξης	191	2,17	0,98	0,26	0,26	-0,17	0,26	,000c
Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικείμενου σας	188	2,35	1,03	0,24	0,24	-0,15	0,24	,000c
Γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενο σας	191	2,54	1,03	0,22	0,22	-0,15	0,22	,000c
Αλλαγή στον σχεδιασμό εκπαίδευσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας σας	189	2,57	1,02	0,19	0,19	-0,19	0,19	,000c
Τρόπος διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών	189	2,28	1,08	0,22	0,22	-0,14	0,22	,000c
Εμφαση που δίνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών	191	2,82	1,16	0,19	0,13	-0,19	0,19	,000c
Ικανοποίηση από την εργασία σας	191	3,45	0,71	0,29	0,29	-0,23	0,29	,000c
Ασφάλεια για το επαγγελματικό σας μέλλον	190	3,29	0,76	0,30	0,30	-0,28	0,30	,000c
Ο διευθυντής παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις	223	3,68	0,94	0,35	0,24	-0,35	0,35	,000c
Ο συνεχής χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φροντιστηρίου	223	2,35	0,85	0,29	0,29	-0,21	0,29	,000c
Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολούνται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων	223	3,31	1,04	0,33	0,22	-0,33	0,33	,000c
Ο διευθυντής χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση	223	3,98	0,85	0,30	0,23	-0,30	0,30	,000c
Στο φροντιστήριο έχει οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της δουλειάς των εκπαιδευτικών	223	3,26	0,93	0,24	0,22	-0,24	0,24	,000c
Ο πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις μεγαλύτερες χρηματικές ή μη ανταμοιβές	223	3,36	0,94	0,26	0,26	-0,23	0,26	,000c
Αν βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές	223	3,26	0,93	0,25	0,25	-0,25	0,25	,000c
Αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές	223	3,23	0,90	0,26	0,26	-0,24	0,26	,000c
Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη	223	2,39	1,00	0,32	0,32	-0,21	0,32	,000c
a Test distribution is Normal.								
b Calculated from data.								
c Lilliefors Significance Correction.								

#### Πίνακας 4 : Έλεγχοι κανονικότητας των μεταβλητών της παραγοντικής ανάλυσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων απορρίπτεται για όλες τις μεταβλητές η μηδενική υπόθεση ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή ( $p$ -values<0,05).

#### Μελέτη της επίδρασης του παράγοντα «ΦΥΛΟ»

#### A. Η επίδραση του παράγοντα «ΦΥΛΟ» στις απαντήσεις ως προς τη σημαντικότητα στοιχείων σχετικών με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση

Ελέγχθηκε η επίδραση του παράγοντα φύλο ως προς τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας 15 στοιχείων σχετικών με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση που έλαβαν.

Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε η επίδραση του παράγοντα φύλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις 15 ακόλουθες τοποθετήσεις:

1. Οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα
2. Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις
3. Άλλα μαθησιακά αποτελέσματα
4. Η ανατροφοδότηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου
5. Η ανατροφοδότηση των γονέων
6. Η συνεργασία μου με τον διευθυντή και τους συναδέλφους

7. Η άμεση αξιολόγηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου
8. Οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφάρμοσα
9. Η σχέση μου με τους μαθητές μου
10. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησα
11. Η διαχείριση της τάξης
12. Η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου
13. Η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό μου
14. Η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών
15. Εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές (π.χ. εμπύχωση, μαθησιακή υποστήριξη, καθοδήγηση κ.α.)

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,146	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές) is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,099	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Άλλα μαθησιακά αποτελέσματα is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,092	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Η ανατροφοδότηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,231	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Η ανατροφοδότηση των γονέων is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,166	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η συνεργασία μου με τον διευθυντή και τους συναδέλφους is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,715	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Η άμεση αξιολόγηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,336	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόσα is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,753	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Η σχέση μου με τους μαθητές μου is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,297	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησα is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,683	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Η διαχείριση της τάξης is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,009	Reject the null hypothesis.
12	The distribution of Η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,106	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of Η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό μου is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,036	Reject the null hypothesis.
14	The distribution of Η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,017	Reject the null hypothesis.
15	The distribution of Εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές (π.χ. εμπύχωση, μαθησιακή υποστήριξη, καθοδήγηση ...) is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,549	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 5 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «σημαντικότητα στοιχείων σχετικών με την αξιολόγηση» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

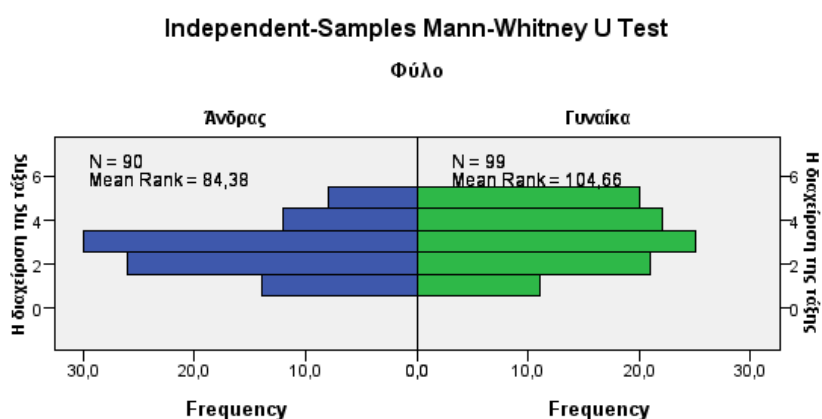


Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παραπάνω 15 ελέγχων προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις ως προς τον παράγοντα φύλο για τρεις από τις δεκαπέντε περιπτώσεις. α) στη διαχείριση της τάξης (p-value = 0,009), β) στη γνώση και κατανόηση των διδακτικών πρακτικών (p-value = 0,036) και γ) στη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών (p-value = 0,017). Σε όλες τις υπόλοιπες τοποθετήσεις δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα για τα οποία προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων ως προς τον παράγοντα φύλο προκύπτουν ανά τοποθέτηση τα κάτωθι:

### α) Η διαχείριση της τάξης

Οι απαντήσεις των γυναικών εμφανίζονται εντονότερα θετικά μετατοπισμένες σε σχέση με αυτές των ανδρών, ως προς το βαθμό σημαντικότητας στην αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση που έλαβαν σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης (Mean Rank Γυναικών > Mean Rank Ανδρών).

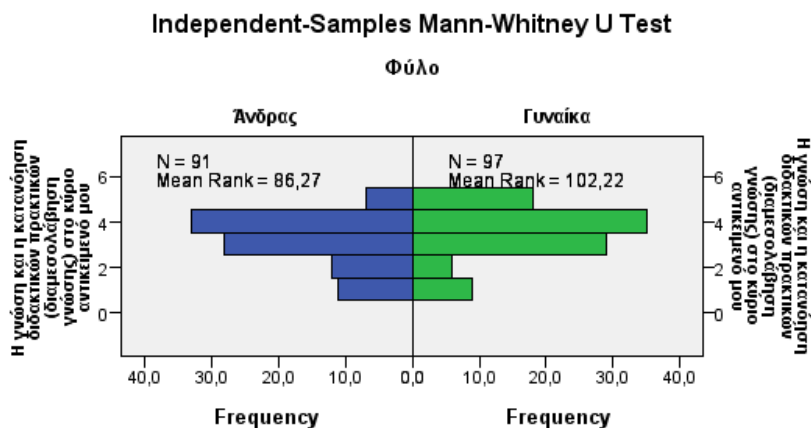


<b>Total N</b>	189
<b>Mann-Whitney U</b>	5.411,000
<b>Wilcoxon W</b>	10.361,000
<b>Test Statistic</b>	5.411,000
<b>Standard Error</b>	365,823
<b>Standardized Test Statistic</b>	2,613
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,009

**Εικόνα 1 :** Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney της μεταβλητής «διαχείριση της τάξης» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

## β) Η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών

Επίσης θετικά μετατοπισμένες εμφανίζονται οι απαντήσεις των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με τη σημαντικότητα της γνώσης και της κατανόησης διδακτικών πρακτικών σε σχέση με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Mean Rank Γυναικών > Mean Rank Ανδρών).

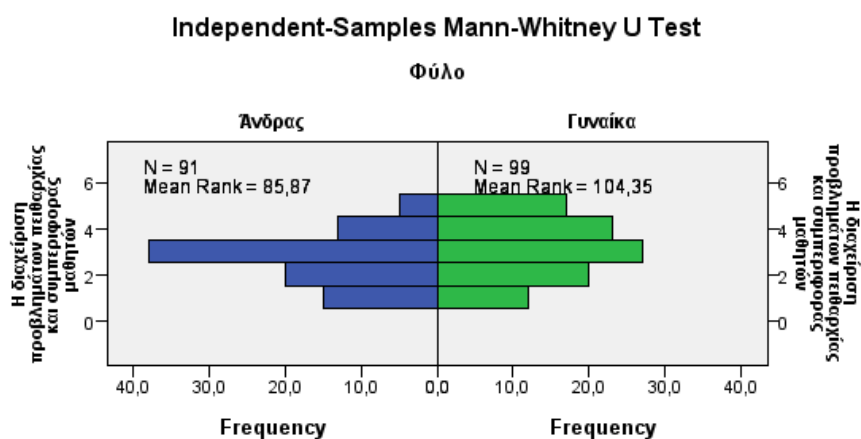


<b>Total N</b>	188
<b>Mann-Whitney U</b>	5.162,000
<b>Wilcoxon W</b>	9.915,000
<b>Test Statistic</b>	5.162,000
<b>Standard Error</b>	357,714
<b>Standardized Test Statistic</b>	2,092
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,036

**Εικόνα 2 :** Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney της μεταβλητής «γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

## γ) Η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών

Οι απαντήσεις των γυναικών εμφανίζονται και πάλι θετικότερα μετατοπισμένες σε σχέση με τις απαντήσεις των αντρών και στην περίπτωση της διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών (Mean Rank Γυναικών > Mean Rank Ανδρών). Συνεπώς, οι γυναίκες θεωρούν σημαντικότερο τη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών ως προς την αξιολόγηση σε σχέση με τους άντρες.



<b>Total N</b>	190
<b>Mann-Whitney U</b>	5.381,000
<b>Wilcoxon W</b>	10.331,000
<b>Test Statistic</b>	5.381,000
<b>Standard Error</b>	367,026
<b>Standardized Test Statistic</b>	2,388
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,017

*Εικόνα 3 : Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney της μεταβλητής «διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών» ως προς τον παράγοντα «φύλο»*

**B. Η επίδραση του παράγοντα «ΦΥΛΟ» στις απαντήσεις ως προς την επίδραση του στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση πάντα με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών**

Διερευνήθηκε η επίδραση του παράγοντα φύλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης σε έννοιες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας τους. Για καμία από τις 6 έννοιες που τους παρατέθηκαν δεν εμφανίζεται ο παράγοντας φύλο να επιδρά στατιστικά σημαντικά, σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Και στους 6 ελέγχους οι p-values ξεπερνούν το όριο 0,05.

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αλλαγή στον μισθό is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,600	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Οικονομικό μπόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,757	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,644	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Αναγνώριση από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,677	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Αλλαγές στις εργασιακές σας ευθύνες που κάνουν τη δουλειά σας πιο ελκυστική is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,105	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Ανάθεση ρόλου ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φροντιστηρίου (π.χ. προγράμματα σπουδών, μαθησιακοί στόχοι) is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,238	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 6 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «συνθήκες εργασίας» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

**Γ. Η επίδραση του παράγοντα «ΦΥΛΟ» στις απαντήσεις ως προς την επίδραση του στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνάρτηση πάντα με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών**

Ούτε ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις έννοιες των εκπαιδευτικών διαδικασιών προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα φύλο. Τόσο οι άντρες συμμετέχοντες όσο και οι γυναίκες τοποθετήθηκαν με παρόμοιο τρόπο. Για κανέναν από τους 6 ελέγχους δεν απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση των ελέγχων, εφόσον οι p-values ξεπερνούν την τιμή 0,05.

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αλλαγή στον τρόπο διαχείρισης της τάξης is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,833	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου σας is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,767	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό σας is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,857	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Αλλαγή στον σχεδιασμό εκπαίδευσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας σας is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,238	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Τρόπος διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,389	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Έμφαση που δίνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,087	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 7 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «εκπαιδευτική διαδικασία» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

#### Δ. Η επίδραση του παράγοντα «ΦΥΛΟ» στις απαντήσεις ως προς την εργασιακή ικανοποίηση και ασφάλεια

Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα φύλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την εργασιακή τους ικανοποίηση και την εργασιακή ασφάλεια. Σύμφωνα, με το αποτέλεσμα των ελέγχων μπορούμε να ισχυριστούμε την υπόθεση ότι οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αισθάνονται όμοια εργασιακή ικανοποίηση και ασφάλεια.

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ικανοποίηση από την εργασία σας. is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,880	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Ασφάλεια για το επαγγελματικό σας μέλλον. is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,737	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 8 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «εργασιακή ικανοποίηση» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

**Ε. Η επίδραση του παράγοντα «ΦΥΛΟ» στις απαντήσεις ως προς το βαθμό συμφωνίας με προτάσεις που σχετίζονται με τις έννοιες της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών**

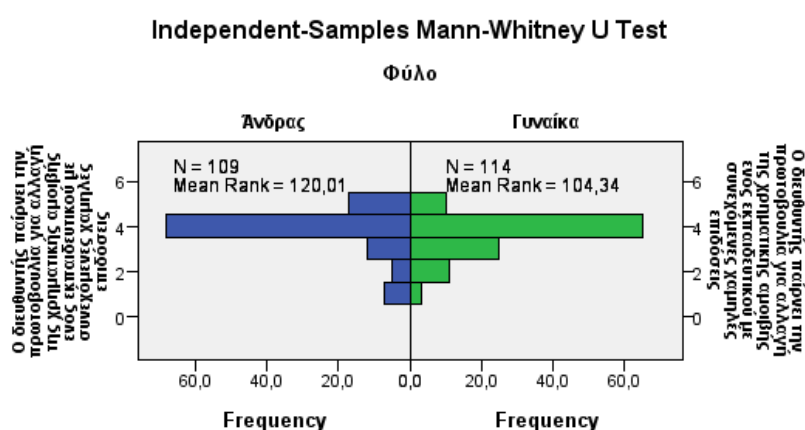
Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ο διευθυντής παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,040	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Οι συνεχείς χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φρονιστηρίου is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,191	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,004	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Ο διευθυντής χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,186	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Στο φρονιστήριο έχει οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της δουλειάς των εκπαιδευτικών is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,130	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις μεγαλύτερες χρηματικές ή μη ανταμοιβές is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,416	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Αν βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,529	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,212	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,029	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 9 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «προτάσεις που σχετίζονται με τις έννοιες της αξιολόγησης» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των παραπάνω στατιστικών ελέγχων των Mann-Whitney προκύπτει ότι σε τρεις περιπτώσεις προτάσεων που τέθηκαν στους συμμετέχοντες, οι απαντήσεις επηρεάζονται από τον παράγοντα φύλο. Συγκεκριμένα, με διαφορετικό τρόπο απάντησαν τα δύο φύλα στην πρόταση α) Ο διευθυντής παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις, β) Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων, γ) Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη.

α) Ο διευθυντής παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις



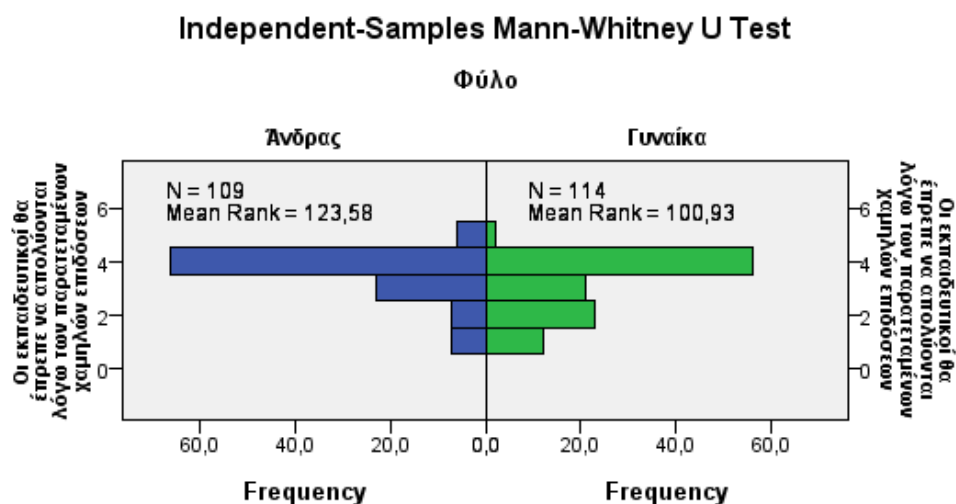
Total N	223
Mann-Whitney U	5.340,000
Wilcoxon W	11.895,000
Test Statistic	5.340,000
Standard Error	425,640
Standardized Test Statistic	-2,051
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,040

**Εικόνα 4 :** Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney της μεταβλητής «Ο διευθυντής παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις» ως προς τον παράγοντα «φύλο»



Οι απαντήσεις των αντρών μετατοπίζονται εντονότερα θετικά ως προς την πρόταση ότι ο διευθυντής του φροντιστηρίου πρέπει να παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις (Mean Rank Ανδρών > Mean Rank Γυναϊκών). Συνεπώς, ως προς αυτή την πρόταση οι άντρες εμφανίζονται περισσότερο αυστηροί σε σχέση με τις γυναίκες.

**β) Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων**



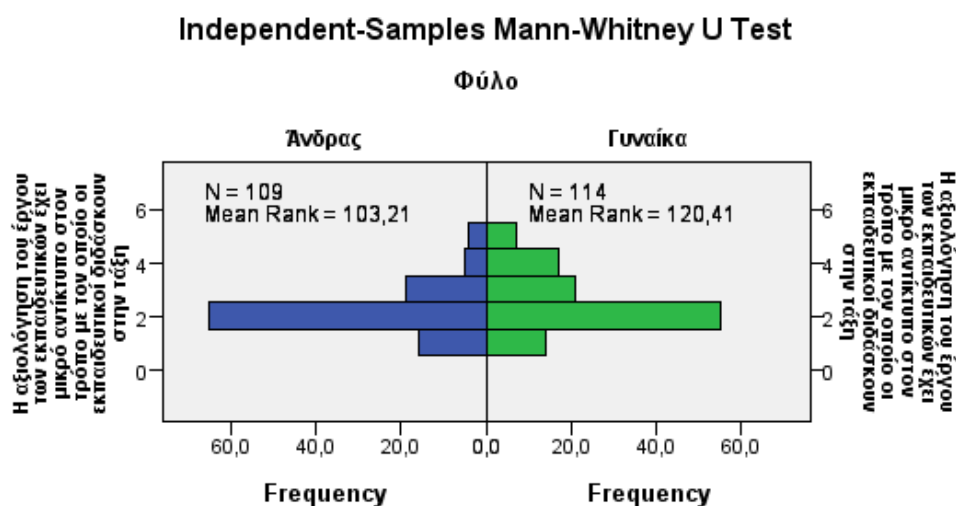
<b>Total N</b>	223
<b>Mann-Whitney U</b>	4.951,000
<b>Wilcoxon W</b>	11.506,000
<b>Test Statistic</b>	4.951,000
<b>Standard Error</b>	437,578
<b>Standardized Test Statistic</b>	-2,884
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,004

**Εικόνα 5 :** Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney της μεταβλητής «Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

Όμοια με την προηγούμενη πρόταση, οι άντρες συμμετέχοντες εμφανίζονται εντονότερα αυστηροί σε σχέση με τις γυναίκες και ως προς την πρόταση ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απολύονται λόγω παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων. Σύμφωνα με το αποτέλεσμα του στατικού

ελέγχου, οι απαντήσεις των αντρών μετατοπίζονται εντονότερα θετικά από αυτές των γυναικών και η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων προκύπτει ως στατιστικά σημαντική (Mean Rank Ανδρών > Mean Rank Γυναικών).

γ) Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη.



<b>Total N</b>	223
<b>Mann-Whitney U</b>	7.171,500
<b>Wilcoxon W</b>	13.726,500
<b>Test Statistic</b>	7.171,500
<b>Standard Error</b>	440,067
<b>Standardized Test Statistic</b>	2,178
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,029

**Εικόνα 6 :** Αποτελέσματα ελέγχου Mann Whitney της μεταβλητής «Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη» ως προς τον παράγοντα «φύλο»

Οι απαντήσεις των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα μετατοπίζονται εντονότερα θετικά ως προς την πρόταση ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη. Δηλαδή, οι άντρες συμμετέχοντες θεωρούν

εντονότερα από τις γυναίκες ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mean Rank Γυναικών > Mean Rank Ανδρών).

## Μελέτη της επίδρασης του παράγοντα «ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ»

### Α. Η επίδραση του παράγοντα «ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ» στις απαντήσεις ως προς τη σημαντικότητα στοιχείων σχετικών με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,949	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές) is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,741	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Άλλα μαθησιακά αποτελέσματα is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,502	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Η ανατροφοδότηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,877	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Η ανατροφοδότηση των γονέων is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,485	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η συνεργασία μου με τον διευθυντή και τους συναδέλφους is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,737	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Η άμεση αξιολόγηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,157	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόσα is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,185	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Η σχέση μου με τους μαθητές μου is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,257	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησα is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,340	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Η διαχείριση της τάξης is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,216	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,671	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of Η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενο μου is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,475	Retain the null hypothesis.
14	The distribution of Η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,186	Retain the null hypothesis.
15	The distribution of Εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές (π.χ. εμπύχωση, μαθησιακή υποστήριξη, καθοδήγηση ...) is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,807	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 10 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «σημαντικότητα στοιχείων σχετικών με την αξιολόγηση» ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα»

Δεν προέκυψε για καμία από τις 15 προτάσεις στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ειδικότητα. Άρα σε επίπεδο σημαντικότητα 5% ο παράγοντας ειδικότητα δεν διαφοροποιεί τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στα 15 επιμέρους στοιχεία που τους παρατέθηκαν.

**B. Η επίδραση του παράγοντα «ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ» στις απαντήσεις ως προς την επίδραση του στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση πάντα με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των 6 ελέγχων που ακολουθούν, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ειδικότητα στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σχετικά με τις έννοιες της αξιολόγησης και των εργασιακών τους συνθηκών.

**Hypothesis Test Summary**

	<b>Null Hypothesis</b>	<b>Test</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decision</b>
<b>1</b>	The distribution of Αλλαγή στον μισθό is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,794	Retain the null hypothesis.
<b>2</b>	The distribution of Οικονομικό μπόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,902	Retain the null hypothesis.
<b>3</b>	The distribution of Ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,833	Retain the null hypothesis.
<b>4</b>	The distribution of Αναγνώριση από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,892	Retain the null hypothesis.
<b>5</b>	The distribution of Αλλαγές στις εργασιακές σας ευθύνες που κάνουν τη δουλειά σας πιο ελκυστική is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,082	Retain the null hypothesis.
<b>6</b>	The distribution of Ανάθεση ρόλου ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φρονιστηρίου (π.χ. προγράμματα σπουδών, μαθησιακοί στόχοι) is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,492	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 11 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «συνθήκες εργασίας» ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα»

**Γ. Η επίδραση του παράγοντα «ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ» στις απαντήσεις ως προς την επίδραση του στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνάρτηση πάντα με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των κάτωθι ελέγχων προκύπτει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ειδικότητα για μία μόνο από τις έξι έννοιες εκπαιδευτικών διαδικασιών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το αποτέλεσμα υπάρχουν επαρκή στατιστικά στοιχεία ώστε να ισχυριστούμε ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν με διαφορετικό τρόπο ως προς τον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών, ανάλογα με την ειδικότητά τους ( $p\text{-value} = 0,029$ ).

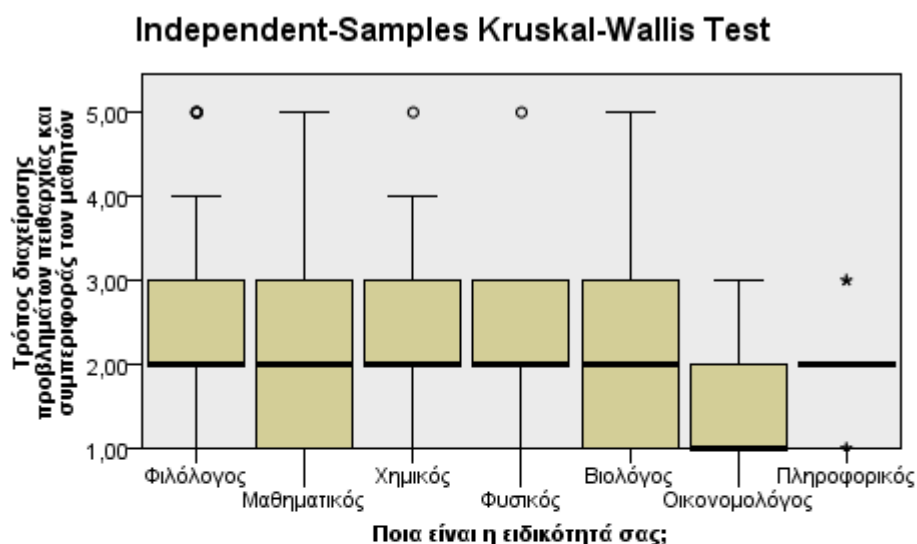
**Hypothesis Test Summary**

	<b>Null Hypothesis</b>	<b>Test</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decision</b>
<b>1</b>	The distribution of Αλλαγή στον τρόπο διαχείρισης της τάξης is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,419	Retain the null hypothesis.
<b>2</b>	The distribution of Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου σας is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,549	Retain the null hypothesis.
<b>3</b>	The distribution of Γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό σας is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,412	Retain the null hypothesis.
<b>4</b>	The distribution of Αλλαγή στον σχεδιασμό εκπαίδευσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας σας is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,530	Retain the null hypothesis.
<b>5</b>	The distribution of Τρόπος διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,029	Reject the null hypothesis.
<b>6</b>	The distribution of Έμφαση που δίνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,317	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 12 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «εκπαιδευτική διαδικασία» ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα»

Κυρίως οι οικονομολόγοι και οι καθηγητές πληροφορικής εμφανίζονται να διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις τους. Αυτές οι ειδικότητες φαίνεται να τοποθετούνται εντονότερα αρνητικά ως προς την αλλαγή που επέφερε η αξιολόγηση στον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών. Οι υπόλοιπες ειδικότητες και κυρίως οι μαθηματικοί και οι βιολόγοι εμφανίστηκαν να έχουν εντοπίσει μεγαλύτερη αλλαγή.



<b>Total N</b>	189
<b>Test Statistic</b>	14,099
<b>Degrees of Freedom</b>	6
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,029

1. The test statistic is adjusted for ties.

**Εικόνα 7 :** Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal-Wallis της μεταβλητής «τρόπος διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών» ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα»

#### Δ. Η επίδραση του παράγοντα «ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ» στις απαντήσεις ως προς την εργασιακή ικανοποίηση και ασφάλεια

Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ειδικότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς την εργασιακή τους ικανοποίηση και την εργασιακή ασφάλεια. Σύμφωνα, με το αποτέλεσμα των ελέγχων μπορούμε να ισχυριστούμε την υπόθεση ότι ανεξάρτητα της ειδικότητας τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται όμοια εργασιακή ικανοποίηση και ασφάλεια.

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ικανοποίηση από την εργασία σας. is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,788	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Ασφάλεια για το επαγγελματικό σας μέλλον. is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,508	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 13 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «εργασιακή ικανοποίηση» ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα»

#### Ε. Η επίδραση του παράγοντα «ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ» στις απαντήσεις ως προς το βαθμό συμφωνίας με προτάσεις που σχετίζονται με τις έννοιες της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά σε δύο από τις εννιά προτάσεις που σχετίζονται με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό συμφωνίας τους με αυτές ως προτάσεις.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το αποτέλεσμα του ελέγχου προκύπτει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ειδικότητα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που συμφωνούν με την πρόταση «Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων» ( $p$ -value = 0,032). Επίσης διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι απαντήσεις στην πρόταση «Αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στην διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές» ως προς τον παράγοντα ειδικότητα ( $p$ -value = 0,025).



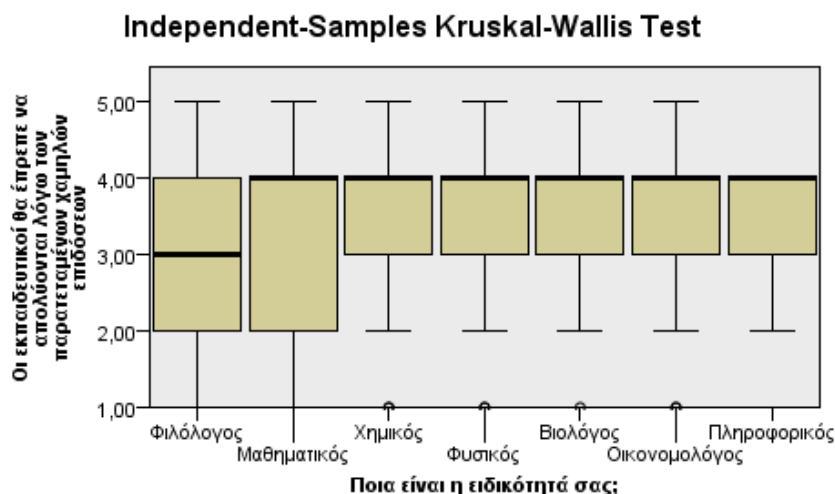
### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ο διευθυντής παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,146	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Οι συνεχείς χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φροντιστηρίου is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,959	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,032	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Ο διευθυντής χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,536	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Στο φροντιστήριο έχει οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της δουλειάς των εκπαιδευτικών is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,940	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις μεγαλύτερες χρηματικές ή μη ανταμοιβές is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,375	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Αν βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,316	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,025	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη is the same across categories of Ποια είναι η ειδικότητά σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,799	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

**Πίνακας 14 :** Αποτελέσματα ελέγχων υποθέσεων της μεταβλητής «προτάσεις που σχετίζονται με τις έννοιες της αξιολόγησης» ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα»

Όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί, οι εκπαιδευτικοί με την ειδικότητα φιλόλογοι εμφανίζονται να συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, ως προς το ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεών τους. Ουσιαστικά μόνο οι απαντήσεις των φιλόλογων φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες.



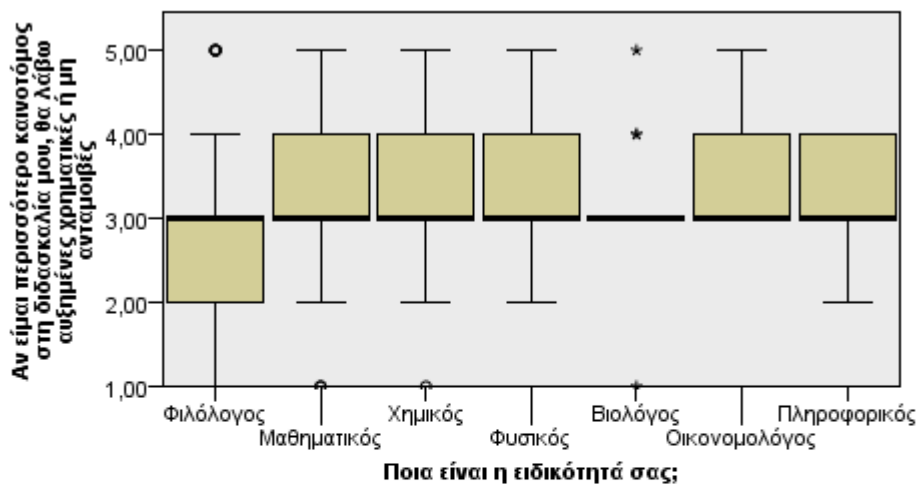
<b>Total N</b>	223
<b>Test Statistic</b>	13,807
<b>Degrees of Freedom</b>	6
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,032

1. The test statistic is adjusted for ties.

**Εικόνα 8 :** Αποτελέσματα ελέγχου *Kruskal-Wallis* της μεταβλητής «οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεών» ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα»

Τέλος, από το γράφημα που ακολουθεί προκύπτει και πάλι ότι οι εκπαιδευτικοί με την ειδικότητα φιλόλογοι μετατοπίζονται εντονότερα αρνητικά στις απαντήσεις τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων ειδικοτήτων ως προς το βαθμό που συμφωνούν με την πρόταση «Αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές». Αρνητικά εμφανίζονται να μετατοπίζονται και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πληροφορικής, λιγότερο όμως σε σχέση με τους φιλόλογους.

### Independent-Samples Kruskal-Wallis Test



<b>Total N</b>	223
<b>Test Statistic</b>	14,462
<b>Degrees of Freedom</b>	6
<b>Asymptotic Sig. (2-sided test)</b>	,025

1. The test statistic is adjusted for ties.

**Εικόνα 9 :** Αποτελέσματα ελέγχου *Kruskal-Wallis* της μεταβλητής «Αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές» ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα»

### Συμπερασματικό κείμενο για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Όπως φαίνεται και παραπάνω ως προς τον παράγοντα «φύλο», στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε στις απαντήσεις των γυναικών ως προς το τι θεωρούν σημαντικά στοιχεία για την αξιολόγησή τους. Αυτά ήταν ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται την τάξη, η γνώση και κατανόηση των διδακτικών πρακτικών και η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών. Οι απαντήσεις των γυναικών ήταν θετικά μετατοπισμένες έναντι των αντρών γεγονός το οποίο σημαίνει πως οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για την τάξη και τα μέλη της από ότι οι άντρες.

Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν και στις προτάσεις : Α) «ο διευθυντής παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις», στις οποίες απαντήσεις φάνηκε πως οι άντρες εμφανίζονται περισσότερο αυστηροί σε σχέση με τις γυναίκες καθώς οι απαντήσεις τους μετατοπίζονται εντονότερα θετικά. Β) «οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων», στις οποίες απαντήσεις φάνηκε και πάλι πως οι άντρες εμφανίζονται αυστηρότεροι σε σχέση με τις γυναίκες καθώς οι απαντήσεις τους μετατοπίζονται για ακόμα μία φορά εντονότερα θετικά. Γ) «η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη», στις οποίες απαντήσεις φάνηκε πως οι γυναίκες δεν θεωρούν τη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών να επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα μετατοπίζονται εντονότερα θετικά σε σχέση με τους άντρες.

Ως προς τον παράγοντα «ειδικότητα» και τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά για την αξιολόγησή τους όπως επίσης και τις εργασιακές τους συνθήκες, δεν προέκυψε κάποια στατιστική διαφορά, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι ανεξάρτητα της ειδικότητας τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται όμοια ως προς το εργασιακό τους περιβάλλον.

Στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «ειδικότητα» προέκυψε στον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών. Οι οικονομολόγοι και οι καθηγητές πληροφορικής τοποθετούνται εντονότερα αρνητικά ως προς την αλλαγή που επέφερε η αξιολόγηση στον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών. Οι υπόλοιπες ειδικότητες και κυρίως οι μαθηματικοί και οι βιολόγοι εμφανίστηκαν να έχουν εντοπίσει τη μεγαλύτερη αλλαγή.

Τέλος, στατιστικά σημαντική επίδραση προέκυψε στις απαντήσεις των φιλολόγων ως προς το βαθμό που συμφωνούν με την πρόταση «Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων». Οι φιλόλογοι συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Επίσης διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά για ακόμα μία φορά οι απαντήσεις των φιλολόγων αλλά και των πληροφορικών ως προς την πρόταση «Αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στην διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές». Και οι δύο ειδικότητες αυτές συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων ειδικοτήτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 9.1 Συζήτηση για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα : «Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την επαγγελματική ανάπτυξη;»

Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, περίπου το 50% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνά μας, τους τελευταίους 18 μήνες είχε παρακολουθήσει κάποιο είδος δραστηριότητας τυπικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα είδη για τα οποία ρωτήθηκαν ήταν : ατομική ή συλλογική έρευνα σε ένα επαγγελματικό θέμα που τους ενδιαφέρει, καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου, συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια και συμμετοχή σε μαθήματα/εργαστήρια. Η θετική – και πιο συγκεκριμένα – μεγάλη και πολύ μεγάλη επίδραση που είχε κάθε επαγγελματική δραστηριότητα στην πορεία τους ως εκπαιδευτικοί ήταν περίπου στο 40% με 60%. Πιο συγκεκριμένα, το 51% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε μαθήματα / εργαστήρια, απάντησαν ότι είχε μεγάλη και πολύ μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη η συμμετοχή τους αυτή. Το 48% απάντησε ότι είχε πολύ μεγάλη και μεγάλη επίδραση η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια. Το 44% απάντησε θετικά με μεγάλη και πολύ μεγάλη επίδραση από τη συμμετοχή τους σε δίκτυο εκπαιδευτικών, το 60% λόγω συμμετοχής τους σε ατομική ή συλλογική έρευνα σε ένα θέμα που τους ενδιαφέρει επαγγελματικά και τέλος το 52% από καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί από τους οποίους συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, επωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους αυτή.

Επίσης, ρωτήθηκαν και για το αν παρακολούθησαν κάποιο είδος άτυπης επαγγελματικής δραστηριότητας και το 70% των ερωτηθέντων καθηγητών απάντησαν θετικά στη συμμετοχή τους σε ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας και στη συμμετοχή τους σε άτυπο διάλογο με συναδέλφους για το πώς να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Και οι δύο αυτές μορφές άτυπης δραστηριότητας είχαν μεγάλη και πολύ μεγάλη θετική επίδραση στην επαγγελματική τους πορεία ως εκπαιδευτικοί. Το 60% απάντησε ότι είχε θετική επίδραση από την συμμετοχή του σε άτυπο διάλογο και το 65% από την ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας.

Φαίνεται λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φροντιστήρια, συμμετέχει σε μεγαλύτερο ποσοστό σε άτυπης μορφής δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης παρά σε τυπικής μορφής και φαίνεται να επιδρά περισσότερο θετικά πάνω τους αυτό το είδος.

Ένα άλλο συμπέρασμα το οποίο προέκυψε από την έρευνά μας ήταν ότι οι ημέρες επαγγελματικής παρακολούθησης δεν ξεπερνούσε στην πλειοψηφία του δείγματος τις 10 εκ των οποίων οι περίπου 5 ήταν υποχρεωτικές στην παρακολούθησή τους. Οι μέρες αυτές στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν εκτός κανονικού ωραρίου εργασίας σύμφωνα με το 39% των ερωτηθέντων. Παρόμοια ευρήματα εμφανίζονται στις έρευνες των Κατσαφούρος, 2009, Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006, καθώς επίσης και Σιπητάνου, Σαλιπγιγίδη και Πλατσίδου (2012). Επίσης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας, (56%) είπε ότι δαπάνησε όλο το ποσό προσωπικά και ως εκ τούτου ότι δεν έλαβε κάποιο συμπλήρωμα μισθού (85%).

Όσον αφορά την ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση σε ορισμένους τομείς, ποσοστό της τάξης του 34% – 53% απάντησε ότι κρίνει απαραίτητη την εκπαίδευσή του σε τομείς όπως οι πρακτικές αξιολόγησης μαθητών (41%), η διαχείριση της τάξης (34%), η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους (35%), η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών (45%), οι δεξιότητες ICT για διδασκαλία (53%) και η συμβουλευτική μαθητών (36%). Μικρότερα ήταν τα ποσοστά ανάγκης για περαιτέρω εκπαίδευση στους τομείς που αφορούν προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών (22%) και στη διεύθυνση και διοίκηση φροντιστηρίου (16%). Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκουν σύμφωνους και τους Darling-Hammond (2005) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η ανάγκη για περαιτέρω αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να είναι μεγάλη και να προέρχεται μέσω της σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης και της πρακτικής μέσω της διδασκαλίας στις αίθουσες.

Τέλος, πολύ σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας είναι το ότι το 59% των ερωτηθέντων θα ήθελε να συμμετέχει σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι συμμετείχε αλλά για διάφορους λόγους δεν τα κατάφερε. Ο σημαντικότερος από αυτούς, σύμφωνα με την έρευνά μας και με ποσοστό περίπου 60% είναι η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών.

## **9.2 Συζήτηση για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα : «Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την αξιολόγηση στο χώρο εργασίας τους;»**

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φροντιστήρια, έχουν αξιολογηθεί από διάφορα άτομα. Το μεγαλύτερο ποσοστό όλων είναι η αξιολόγηση από την διεύθυνση του φροντιστηρίου και το μεγαλύτερο ποσοστό της συχνότητας αξιολόγησης τους είναι 2 φορές τον χρόνο (49%). Από άλλα μέλη της διοίκησης του φροντιστηρίου ή καθηγητές ίδιας ειδικότητας καθώς και από εξωτερικό άτομο ή εταιρία, τα ποσοστά μη αξιολόγησής τους είναι

μεγάλα με μεγαλύτερη συχνότητα το ποτέ. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61% απάντησαν ότι ποτέ δεν έχουν αξιολογηθεί από άλλα μέλη της διοίκησης του φροντιστηρίου ή καθηγητές ίδιας ειδικότητας και το 87% ότι ποτέ δεν αξιολογήθηκαν από εξωτερικό άτομο ή εταιρία.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, πολύ σημαντικά στοιχεία στην αξιολόγησή τους θεωρούν ότι είναι οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα (45%) και τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές) (69%). Μέτρια σημαντικά στοιχεία θεωρούν ότι είναι άλλα μαθησιακά αποτελέσματα (42%), η ανατροφοδότηση των μαθητών για τη διδασκαλία τους (46%), η συνεργασία τους με τον διευθυντή και τους συναδέλφους (35%), οι εξωσχολικές δραστηριότητες με τους μαθητές (39%) καθώς και η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών (36%). Το συγκεκριμένο εύρημα διαφωνεί τα δεδομένα της έρευνας του Χαρακόπουλου (1998) σύμφωνα με την οποία, η αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγηση τους.

Ως προς την ανατροφοδότηση των γονέων τα ποσοστά ήταν μοιρασμένα για το αν θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς σημαντικό στοιχείο στην αξιολόγησή τους. Όπως επίσης μοιρασμένα ήταν και τα ποσοστά στα στοιχεία της άμεσης αξιολόγησης των μαθητών τους για τη διδασκαλία τους και στη γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους. Λιγότερο σημαντικό στοιχείο θεωρήθηκε πως ήταν οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφάρμοσαν (37%), η σχέση με τους μαθητές τους (37%), η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών (34%) και η διαχείριση της τάξης (29%). Για το τελευταίο στοιχείο, το εύρημα αυτό διαφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών (Χαρακόπουλου, 1998. Μαγγόπουλου, 2005. Κρέκη, 2012. Κιουρτζίδου, 2018. Ράλλης, 2020) τα οποία αναφέρουν ότι οι μισοί και παραπάνω εκπαιδευτικοί κατανοούν και αποδέχονται τον παιδαγωγικό τους ρόλο καθώς η διαχείριση της τάξης αποτελεί βασικό στοιχείο της αξιολόγησής τους. Τέλος, οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησαν θεωρήθηκαν λίγο σημαντικό στοιχείο από το 29% των ερωτηθέντων ή και καθόλου σημαντικό από το 30%.

Επιπλέον, όπως φάνηκε και με τα διαγράμματα που παρατέθηκαν, το 89% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που έλαβε αξιολόγηση στα πλαίσια της εργασίας τους, πιστεύει πως η αξιολόγηση που έλαβε περιείχε στοιχεία κριτικής διάθεσης (θετικά ή αρνητικά) σχετικά με την ποιότητα της δουλειάς τους και το 81% αυτών απαντάει πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνοδεύονταν και από προτάσεις για τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της δουλειάς τους. Εύρημα το οποίο συμφωνεί με τα δεδομένα των ερευνών των Χαρακόπουλου, (1998), Ράλλης (2020) και Λαδιά (2021).

Το 45% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί και να συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση ότι η αξιολόγηση που έλαβε ήταν δίκαιη, αλλά υπάρχει και ένα 43% το οποίο ούτε

συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Στο αν βοήθησε η αξιολόγηση στην αναβάθμιση της εργασίας τους ως εκπαιδευτικός, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (59%) συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να πουν την άποψή τους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φροντιστήρια, είτε είχαν λάβει κάποιου είδους αξιολόγησης είτε όχι. Τα αποτελέσματα ήταν πολύ σημαντικά. Το 72% πιστεύει πως ο διευθυντής του φροντιστηρίου παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις. Και πιο συγκεκριμένα το 59% πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεών τους. Το 79% συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα στο ότι ο διευθυντής του φροντιστηρίου χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση.

Να μην συμφωνεί αλλά ούτε να διαφωνεί φαίνεται να είναι το 46% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην πρόταση αν στο φροντιστήριο έχει οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της δουλειάς των εκπαιδευτικών, το 48% στο αν οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις μεγαλύτερες χρηματικές ή μη ανταμοιβές, το 49% στο αν βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους, θα λάβουν αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές και το 51% στο αν είναι περισσότερο καινοτόμοι στη διδασκαλία τους, θα λάβουν αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές.

Τέλος, διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα το 63% στην πρόταση ότι οι συνεχείς χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φροντιστηρίου και το 67% στην πρόταση ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη.

### **9.3 Συζήτηση για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα : «Ποια είναι η συσχέτιση της αξιολόγησης με τις εργασιακές συνθήκες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;»**

Όπως φάνηκε και παραπάνω με τα διαγράμματα που παρατέθηκαν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους προέκυψε κάποια αλλαγή ως προς τις εργασιακές τους συνθήκες και τα αποτελέσματα ήταν πολύ σημαντικά. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (75%) απάντησε πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή στον μισθό τους και το 80% ότι δεν είχε κάποιο οικονομικό μόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή. Εύρημα το οποίο συμφωνεί με τα ερευνητικά δεδομένα της Κιουρτζίδου, (2018) και αυτά των Αθανασίου και Γεωργούση (2006), όπου αναφέρουν ότι η αξιολόγηση δεν επιδρά στη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αντίθετα,



διαφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας Λαδιά, (2021), όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε μικρό βαθμό τη σχέση της αξιολόγησης με την παροχή κινήτρων για μισθολογική εξέλιξη.

Ως προς την ικανοποίηση από την εργασία τους και την ασφάλεια για το επαγγελματικό τους μέλλον πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό (51% και 57% αντιστοίχως) απάντησε πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή. Ως προς τις ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους δόθηκαν πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό (46%) ήταν αυτό το οποίο απάντησε ότι δεν υπήρξε καμία αλλαγή. Περίπου το ίδιο ποσοστό (42%) ήταν και αυτό για καμία αλλαγή στις εργασιακές τους ευθύνες που κάνουν τη δουλειά τους πιο ελκυστική. Επίσης, το 53% είπε και αυτό ότι δεν υπήρξε καμία αλλαγή ως προς το αν τους ανατέθηκε κάποιος ρόλος ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φροντιστηρίου. Μία μέτρια αλλαγή (38%) φάνηκε να υπήρξε ως προς την αναγνώριση τους από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η αξιολόγηση στα φροντιστήρια δεν έχει ως σκοπό την οικονομική επιβράβευση των εκπαιδευτικών που είχαν καλά αποτελέσματα παρά μόνο την ηθική αναγνώριση από τους συναδέλφους και την διοίκηση.

Ως προς τους ίδιους και τις αλλαγές που πραγματοποίησαν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία μετά τα αποτελέσματα που έλαβαν από την αξιολόγησή τους, μία μικρή αλλαγή φαίνεται να υπάρχει στους παρακάτω τομείς : στον τρόπο διαχείρισης της τάξης (43%), στη γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου τους (38%), στη γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (37%) και στον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών (35%). Επιπλέον, μία μέτρια αλλαγή υπήρξε στον σχεδιασμό εκπαίδευσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (36%). Αυτό που είναι σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι περίπου το 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους άλλαξε (μέτρια και πολύ) την έμφαση που δίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών. Γεγονός το οποίο συμφωνεί με την θεώρησή τους ότι οι βαθμολογίες των τεστ και των εξετάσεων παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αξιολόγησή τους.

#### **9.4 Συζήτηση για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα : «Πως επιδρούν οι παράγοντες «φύλο» και «ειδικότητα» στις απόψεις για την αξιολόγηση και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων;»**

Όπως φαίνεται και παραπάνω μελετήσαμε δύο παράγοντες, αυτόν του φύλου και αυτόν της ειδικότητας σε σχέση με α) τη σημαντικότητα που απέδωσαν σε 15 διαφορετικά στοιχεία που τους παρατέθηκαν σε συνάρτηση πάντα με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης τους, β) τη στάση τους σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και των εργασιακών τους συνθηκών, γ)

τη στάση τους σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών, δ) το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης και ασφάλειας, ε) και το βαθμό συμφωνίας με 9 ευρύτερες έννοιες που σχετίζονται με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα ξεχωριστά για κάθε παράγοντα που ελέγχθηκε. Ως προς τον παράγοντα «φύλο», στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση προέκυψε στις απαντήσεις για τρεις από τις δεκαπέντε περιπτώσεις στοιχείων που θεωρούν ότι ήταν σημαντικά για την αξιολόγησή τους. Αυτά ήταν, πρώτον η διαχείριση της τάξης, δεύτερον η γνώση και η κατανόηση των διδακτικών πρακτικών και τρίτον η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών. Και στις τρεις περιπτώσεις οι απαντήσεις των γυναικών εμφανίζονται εντονότερα θετικά μετατοπισμένες σε σχέση με αυτές των ανδρών.

Αντίθετα, ο παράγοντας φύλο φάνηκε πως δεν επιδρά στατιστικά σημαντικά στις 6 έννοιες που τους δόθηκαν ως προς τις εργασιακές τους συνθήκες, ούτε ως προς τις εκπαιδευτικές τους διαδικασίες αλλά και ούτε ως προς την εργασιακή τους ικανοποίηση και την εργασιακή ασφάλεια.

Ως προς τις 9 έννοιες που τους δόθηκαν οι οποίες αφορούσαν σε γενικότερο πλαίσιο την έννοια της αξιολόγησης, μόνο οι 3 ήταν στατιστικά σημαντικές. Α) «ο διευθυντής παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις», στις οποίες απαντήσεις φάνηκε πως οι άντρες εμφανίζονται περισσότερο αυστηροί σε σχέση με τις γυναίκες καθώς οι απαντήσεις τους μετατοπίζονται εντονότερα θετικά. Β) «οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων», στις οποίες απαντήσεις φάνηκε και πάλι πως οι άντρες εμφανίζονται αυστηρότεροι σε σχέση με τις γυναίκες καθώς οι απαντήσεις τους μετατοπίζονται για ακόμα μία φορά εντονότερα θετικά. Γ) «η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη», στις οποίες απαντήσεις φάνηκε πως οι γυναίκες δεν θεωρούν τη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών να επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα μετατοπίζονται εντονότερα θετικά σε σχέση με τους άντρες.

Σε δεύτερη φάση, ελέγχθηκε ο παράγοντας «ειδικότητα». Για τα 15 διαφορετικά στοιχεία που τους δόθηκαν και τους ζητήθηκε να αναφέρουν αν τα θεωρούν σημαντικά για την αξιολόγησή τους, δεν προέκυψε κάποια στατιστική διαφορά. Το ίδιο συνέβη και για τις 6 έννοιες που τους δόθηκαν ως προς τις εργασιακές τους συνθήκες αλλά και ως προς την εργασιακή τους ικανοποίηση και την εργασιακή ασφάλεια. Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ανεξάρτητα της ειδικότητας τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται όμοια ως προς το εργασιακό τους περιβάλλον.

Στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ειδικότητα προέκυψε για μία μόνο από τις 6 έννοιες εκπαιδευτικών διαδικασιών που τους δόθηκαν. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες απάντησαν

με διαφορετικό τρόπο ως προς τον τρόπο διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών, ανάλογα με την ειδικότητά τους. Οι οικονομολόγοι και οι καθηγητές πληροφορικής τοποθετούνται εντονότερα αρνητικά ως προς την αλλαγή που επέφερε η αξιολόγηση στον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών. Οι υπόλοιπες ειδικότητες και κυρίως οι μαθηματικοί και οι βιολόγοι εμφανίστηκαν να έχουν εντοπίσει μεγαλύτερη αλλαγή.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν επίσης, στατιστικά σημαντικά σε δύο από τις εννιά προτάσεις που σχετίζονται με τις έννοιες της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό συμφωνίας τους με αυτές. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική επίδραση προέκυψε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που συμφωνούν με την πρόταση «Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων». Σε αυτήν την πρόταση φάνηκε πως οι φιλόλογοι συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Επίσης διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά οι απαντήσεις στην πρόταση «Αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στην διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές». Σε αυτήν, προέκυψε πως οι φιλόλογοι μετατοπίζονται εντονότερα αρνητικά στις απαντήσεις τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων ειδικοτήτων ως προς το βαθμό συμφωνίας. Αρνητικά εμφανίζονται να μετατοπίζονται και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πληροφορικής, λιγότερο όμως σε σχέση με τους φιλόλογους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 10.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

- το 50% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνά μας, τους τελευταίους 18 μήνες παρακολούθησε κάποιο είδος δραστηριότητας τυπικής επαγγελματικής ανάπτυξης
- οι μισοί εκπαιδευτικοί από τους οποίους συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, επωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους αυτή
- μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική τους ζωή είχαν οι παρακάτω δραστηριότητες : συμμετοχή σε μαθήματα / εργαστήρια, συμμετοχή σε ατομική ή συλλογική έρευνα, καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου
- η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε φροντιστήρια, συμμετέχει σε μεγαλύτερο ποσοστό σε άτυπης μορφής δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης όπως διάλογο με συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου, ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας κ. ά.
- οι ημέρες επαγγελματικής παρακολούθησης δεν ξεπερνούσε στην πλειοψηφία του δείγματος τις 10 εκ των οποίων οι περίπου 5 ήταν υποχρεωτικές στην παρακολούθησή τους και ήταν εκτός κανονικού ωραρίου εργασίας
- μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται ως προς την ανάγκη των εκπαιδευτικών για περαιτέρω εκπαίδευση σε δεξιότητες ICT και στην κατανόηση διδακτικών πρακτικών
- το 60% περίπου των ερωτηθέντων θα ήθελε να συμμετέχει σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι συμμετείχε και ο κυριότερος λόγος μη συμμετοχής ήταν η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών ευθυνών

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων για την αξιολόγηση στο χώρο εργασίας τους, προκύπτουν τα εξής :

- η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει αξιολογηθεί από εξωτερικό άτομο ή εταιρία παρά μόνο από τον διευθυντή του φροντιστηρίου με συχνότητα 2 φορές τον χρόνο
- πολύ σημαντικά στοιχεία στην αξιολόγησή τους θεωρούν ότι είναι οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα και τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές)
- οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησαν θεωρήθηκαν λίγο ή καθόλου σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγησή τους

- το 90% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η αξιολόγηση που έλαβε περιείχε στοιχεία κριτικής διάθεσης (θετικά ή αρνητικά) και συνοδεύονταν από προτάσεις για τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της δουλειάς τους
- οι μισοί περίπου θεωρούν ότι η αξιολόγηση που έλαβε ήταν δίκαιη και βοήθησε στην αναβάθμιση της εργασίας τους
- περίπου το 60% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως οι εκπαιδευτικοί φροντιστηρίων θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων τους και ότι ο διευθυντής του φροντιστηρίου χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση.
- το 70% περίπου, πιστεύει πως η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη
- οι μισοί πιστεύουν πως αν είναι περισσότερο καινοτόμοι στη δουλειά τους και πως αν βελτιώσουν την ποιότητα της εργασίας τους, θα λάβουν και υψηλότερες χρηματικές αμοιβές

Όσον αφορά τη συσχέτιση της αξιολόγησης με τις εργασιακές συνθήκες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων, προέκυψαν τα εξής :

- η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων απάντησε πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή στον μισθό τους και ότι δεν είχε κάποιο οικονομικό μόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους
- οι μισοί περίπου πιστεύουν πως δεν υπήρξε καμία αλλαγή ως προς τις εργασιακές τους συνθήκες γενικά, π.χ. την ικανοποίησή και την ασφάλειά τους, τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν κ.ά.
- μέτρια αλλαγή υπήρξε ως προς την αναγνώριση που είχαν από τον διευθυντή και τα άλλα μέλη του φροντιστηρίου μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους
- το 60% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, μετά τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους άλλαξε την έμφαση που δίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών, καθώς όπως έχει αναφερθεί το θεωρούν και σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγησή τους

Όσον αφορά το πως επιδρούν οι παράγοντες «φύλο» και «ειδικότητα» στις απόψεις για την αξιολόγηση και τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών φροντιστηρίων, προέκυψαν τα εξής :

- οι γυναίκες θεωρούν σημαντικό για την αξιολόγησή τους τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται την τάξη, την γνώση και κατανόηση των διδακτικών πρακτικών και τη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών

- οι άντρες είναι περισσότερο αυστηροί ως προς το ότι θα πρέπει ένας εκπαιδευτικός με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις να αλλάζει χρηματική αμοιβή από τον διευθυντή του φροντιστηρίου ή να απολύεται
- οι γυναίκες δεν θεωρούν ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία
- ανεξάρτητα της ειδικότητας τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται όμοια ως προς το εργασιακό τους περιβάλλον
- οι οικονομολόγοι και οι καθηγητές πληροφορικής τοποθετούνται αρνητικά ως προς την αλλαγή που επέφερε η αξιολόγηση στον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών ενώ οι μαθηματικοί και οι βιολόγοι εμφανίστηκαν να έχουν εντοπίσει μεγαλύτερη αλλαγή σε αυτό το πεδίο
- οι φιλόλογοι συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων στο ότι θα πρέπει ένας εκπαιδευτικός με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις να απολύεται
- οι φιλόλογοι και οι καθηγητές πληροφορικής δεν θεωρούν πως αν είναι περισσότερο καινοτόμοι στην διδασκαλία τους, θα λάβουν αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές

## 10.2 Μελλοντικές προτάσεις

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η αποτύπωση του βαθμού συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθώς και ο βαθμός που η επαγγελματική ανάπτυξη επιδρά θετικά στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιπλέον στόχος ήταν η διερεύνηση της διαδικασίας αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τα άτομα τα οποία έχουν αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς, με τη σημαντικότητα των στοιχείων για τα οποία θεωρούν ότι αξιολογήθηκαν, με την επίδραση της αξιολόγησης και ανατροφοδότησης στις διάφορες συνθήκες εργασίας τους, στις διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες και την ικανοποίησή τους στο χώρο εργασίας τους. Πρόκειται, όμως, για μια περιορισμένη έρευνα στην οποία αποτυπώθηκαν οι απόψεις δείγματος από συγκεκριμένη περιοχή και συγκεκριμένα στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Χρήσιμο θα ήταν η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και κυρίως από την Περιφέρεια. Με αυτό τον τρόπο και η γνώση θα αυξανόταν και οι διαμορφωτές πολιτικής θα μπορούσαν να λάβουν τα απαραίτητα στοιχεία για την λήψη κατάλληλων μέτρων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής φροντιστηριακής πολιτικής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αγγέλη, Β. (2012). Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου: Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων. (Διδακτορική Διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Αθανασίου, Λ. (2000). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Στα Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα.
- Αμοιραδάκης, Μ. (2007). Σύστημα διαχείρισης της Ποιότητας υπηρεσιών των Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης.
- Ανδρέου Α., (1993). Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Θεσ/νίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.
- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαρσαμίδου, Α. (2012). Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολής Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Βλάχος, Δ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Τα διεθνή «στάνταρτς» ως προς την αξιολόγηση των μαθητών. Στο Α. Βερέβη (επιμ.), Το Έργο «Έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Γναρδέλλης, Χ. (2003), Εφαρμοσμένη στατιστική. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Γκρέκου, Α. (2017). Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο των φροντιστηριακών μαθημάτων. Μεταπτυχιακή

διατριβή, Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο:

<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4064>

- Γκιτζίρης Α. (2012). Διερεύνηση των αιτιών που στρέφουν τους μαθητές στα φροντιστήρια και της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο αυτών των εκπαιδευτικών οργανισμών. Μεταπτυχιακή εργασία, Ε.Α.Π, Τρίπολη.
- Δεμερούκη, Α. (1988). Η παιδεία νοσεί η παραπαιδεία ανθεί. Αντιτετράδια της εκπαίδευσης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Πέμπτη Έκδοση Ανανεωμένη. Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2010). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δήμου Γ. (1999). Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Αθήνα : Εκδόσεις Gutenberg.
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
- ΕΛΟΤ EN ISO 9001-2008 : Συστήματα διαχείρισης της ποιότητας - Απαιτήσεις.
- Ζιωντάκη, Ζ. (2019). Οι εκπαιδευτικές επιλογές των οικογενειών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης: το εκπαιδευτικό «μονοπάτι» των μαθητών και των οικογενειών τους από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ιωάννου, Δ. (2011). Ανάπτυξη της ελληνικής τεχνικής προδιαγραφής ΕΛΟΤ 1433-2008 για φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κακανά, Δ. Μ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση.
- Καζαμίας, Α. (1995). Η κατάρα του Σίσυφου: η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο: Καζαμίας, Α. - Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.
- Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., & Χαλκιώτης, Δ. (2019). Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδύομενης ιδιωτικοποίησης. Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/309543/files/3.5.26.pdf>
- Κάρλε, Κ. (2022). Εσωτερική αξιολόγηση στις φροντιστηριακές μονάδες. Ο έλεγχος της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992), Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο: Ανδρέου, Α., (επιμ.) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική



κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1994), Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών-Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, Αθήνα εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2006). Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα στο Παπαδάκης, Ν. &

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2005). Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η περιπέτεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο Παπαδάκης, Ν. & Χανιωτάκης, Ν.(2011), Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας Γ. (1994). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κελπανίδης, Μ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. Παιδαγωγική επιθεώρηση.

Κελπανίδης, Μ., Πολυμίλη, Α. (2012), Η επικράτηση του φροντιστηρίου και η απαξίωση του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση. Έρευνα σε μαθητές/τριες φροντιστηρίων σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης. Νέα Παιδεία.

Κιουρτζίδου, Α. (2018). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη.

Κοκκινέλη, Κ. (2017). Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών Αγωγής, παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση, διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ιωάννινα.

Κόκκος, Α. (2005β). Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Κολοκοτρώνης, Δ. (2014). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Πληροφορικής: Συγκριτική μελέτη απόψεων εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Κουμπιάδης, Σ. (2018). Κριτική μελέτη και ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», Ρόδος.
- Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Κυρίδης Α., (1997). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-85). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου Δ., (1999). Η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και τα όρια της μεταρρύθμισης. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Λαδιά, Λ. (2021). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής, Πάτρα
- Λαζαράκου, Ε. (2017). Αξιολόγηση – βαθμολόγηση, Ανατροφοδότηση εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντοπισμός μαθησιακών ελλείψεων, στασιμότητα μαθητών, επανάληψη τάξης. Διαθέσιμο σε: <http://docplayer.gr/31316492-Axiologisi-vathmologisi.html>
- Λακασάς, Α. (2003). Ε.Ε.: Συστήματα αξιολόγησης Πανεπιστημίων. Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/society/140470/e-e-systimata-axiologisis-panepistimion/>
- Λαμπρόπουλος, Χ., Σπινθουράκη, Ι., & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Αξιολόγηση. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Λάμπρου, Χ. (2016). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές». Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2005). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Μαρίνος, Γ. (2016). Η παραπαιδεία, το πετρέλαιο και η φίμωση των ΜΜΕ. Διαθέσιμο στο: [tonima.gr/2016/03/05/opinions/i-parapaideia-to-petrelaiο-kai-i-fimwsi-twn-mme/](http://tonima.gr/2016/03/05/opinions/i-parapaideia-to-petrelaiο-kai-i-fimwsi-twn-mme/)
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα: ΕΑΠ .
- Μαυρογιώργος, Γ. (2013). Ευτυχώς! Οι εκπαιδευτικοί ξέρουν. Διαθέσιμο στο: [https://www.alfavita.gr/koinonia/98021\\_eytyhos-oi-ekpαιdeytikoi-xeroyn](https://www.alfavita.gr/koinonia/98021_eytyhos-oi-ekpαιdeytikoi-xeroyn)
- Μητσέλος, Σ., & Μητσέλος, Α. (2018). Η δύναμη του λόγου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.
- Μητσέλος, Α., & Μητσέλος, Μ. (2019). Νέα Ελληνικά. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). Μικρό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπατσούτα, Μ., & Παπαγιαννίδου Μ., (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.
- Μπούρχα, Α. (2016). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Νικολάου, Σ.– Μ. (2009). Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκδοτική.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνοεκδοτική.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Οικονομικές συνιστώσες των εισαγωγικών εξετάσεων. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση.
- Πίκλας, Ι. (2011). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών Α΄/θμιας εκπαίδευσης του νομού Βοιωτίας, (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Πολυδωρίδη - Κοντογιαννοπούλου, Γ. (1995). Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πολυδωρίδη - Κοντογιαννοπούλου, Γ. (1997). Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εισαγωγικές εξετάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πολυμίλη, Α. (2018). Η πρόσβαση των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση- Απόψεις εκπαιδευτικών Λυκείου. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Πολυχρονάκη, Μ. (2004). Εκπαιδευτική κινητικότητα και παραεκπαιδευτικοί μηχανισμοί. Οι εκτιμήσεις μαθητών και δημόσιων εκπαιδευτικών για το ρόλο των φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων στη μετάβαση από το δευτεροβάθμιο στο τριτοβάθμιο επίπεδο εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πουρσανίδου, Ε. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Επιστήμες Αγωγής Τεύχος, 2017 (3). Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/49/38>
- Πυργιωτάκης Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης Ι. (2001). Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2012). Η δωρεάν παιδεία, το φροντιστήριο και οι στρατηγικές επιλογής για τριτοβάθμια εκπαίδευση: μία σχέση αμοιβαίας εξάρτησης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση.
- Ράλλης, Δ. (2020). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Μελέτη περίπτωσης Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Διοίκηση Εκπαίδευσης, Πάτρα.

- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Σιάνου – Κύργιου. Ε. (2008). Πολιτικές και Πρακτικές για τη Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου.
- Σιπητάνου, Α., Σαλιπγγίδης, Α., & Πλασιδίου, Μ. (2012). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ. Εκδ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (Πρακτικά Συνεδρίου), Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Τσίλογλου Λ. (2005). Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα: Η ιστορία και οι άνθρωποι. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Χανιωτάκης, Ν. (2006). Εκπαίδευση - Κοινωνία & Πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.

### **Ξενογλώσση**

- Antoninis, M., & Tsakloglou, P. (2001). Who Benefits from Public Education in Greece? Evidence and Policy Implications. *Education Economics*.
- Aurini, J., Davies, S., Dierkes, JB. (2013). Out of the shadows : The global intensification of supplementary education.
- Azam, M. (2015). Private tutoring: Evidence from India (IZA Discussion Paper No.8770).
- Baker, P., Akiba, M., LeTendre, K., & Wisema, A. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross- national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). Hidden privatization in public education. Brussels, Belgium: Education International.
- Bourdieu, P. (1997). Traditional Education and Colonialism.
- Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

- Bray, M. (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. NESSE for the European Commission. Brussels: Directorate - General for Education and Culture.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Mandaluyong City, Philippines: Asian Development Bank.
- Bray, M. (2020). *Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications*. Διαθέσιμο στο:  
[https://www.researchgate.net/publication/338575023\\_Shadow\\_Education\\_in\\_Europe\\_Growing\\_Prevalence\\_Underlying\\_Forces\\_and\\_Policy\\_Implications](https://www.researchgate.net/publication/338575023_Shadow_Education_in_Europe_Growing_Prevalence_Underlying_Forces_and_Policy_Implications).
- Byun, S., Baker, D. (2015). *Shadow education*. In R. Scott, S. Kosslyn, & N. Pinkerton (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*. Wiley-Blackwell.
- Bukowski, P. (2017). *Shadow Education within the European Union of the Perspective of Investment in Education*. Διαθέσιμο στο: [https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as\\_sdt=0%2C5&q=bukowski+shadow+education+within+the+european+union&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=bukowski+shadow+education+within+the+european+union&btnG=)
- Cholezas, I. (2011). *The educational outcomes of youth of migrant origin in Greece*.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S., & Heilig, J. (2005). *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness*.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών - Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Dierkes, J. (2010). "Teaching in the shadow: operators of small shadow education institutions in Japan". *Asia Pacific Education Review*.
- Fauber, M. (2009). *Physical activity and future health behaviours among young people*.
- Garvey, J., & Quinlan, A. (2000). *Evaluation and design and technology*. In J. Sefton-Green, & R. Sinker (Eds), *Evaluating creativity: making and learning by young people*. London: Routledge.
- Getimis, P., Kafkalas, G. (2003) *Metropolitan governance : International experience and Greek reality*
- Giavrimis, P., Eleftherakis, T. & Koustourakis, G. (2018). *An Approach of Shadow Education in Greece: Sociological Perspectives*
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- ICAP. *Μελέτη για τα φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης*.
- Headen, E.Q. (2014). *A comparative analysis of teacher evaluation policy*, Doctoral Dissertation, Tuscaloosa: University of Alabama.

- Johnson, K. M., & Makori, M. (2018). An Analysis in Shadow Education on Academic Performance of Mainstream Education. *African Journal of Education and Practise*. Διαθέσιμο στο: <https://www.iprjb.org/journals/index.php/AJEP/article/view/591/716>
- Jones, RS. (2013). Education reform in Korea.
- Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow Education in Greece. In: M. Bray, E. Mazawi, & G. Sultana (Eds), *Private Tutoring Across the Mediterranean. Comparative and International Education (A Diversity of Voices)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Liodaki, N., Liodaki, N. (2016). Some Effects of the Economic Crisis on Shadow Education in Greece. *International Conference in Contemporary Social Studies*.
- Mac Beath John, (2001β). Το σχολείο που μαθαίνει, στο Μπαγάκης Γ., (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Marija J. Norusis (2011). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με το IBM SPSS 19*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- OECD, (2012). *Education at a Glance 2012*.
- OECD, (2018). *Reviews of National Policies for Education. Education for a Bright Future in Greece*.
- Owen, L. (1997). *Pierre Bourdieu and the Sociology of Assessment and Evaluation*, στο Cullingford, C: *Assessment versus Evaluation*, Cassell, London.
- Psacharopoulos, G. and Papakonstantinou, G. (2005). *The Real University Cost in a “Free” Higher Education Country; Economics of Education Review*.
- Pearlman, M. & Tannenbaum, R. (2003): *Teacher evaluation practices in the accountability era*, στο Kellaghan, T., & Stufflebeam, D. L. (eds) *International Handbook of Educational Evaluation. Kluwer International Handbooks of Education*, vol. 9. Springer, Dordrecht.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students: How Shall We Know Them?* London: Harper and Row.
- Stevenson, D. L., Baker, D. P. (1992). *Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan*. *American Journal of Sociology*.
- Young Chun Kim, Noel Gough, and Jung-Hoon Jung. (2018). *Shadow education as an emerging focus in worldwide curriculum studies*. *Curriculum Matters*.

### **Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα**

Νόμος 2545/1940 ΦΕΚ 287/Α/10-09-1940 «Αναγκαστικός Νόμος».

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

- Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021).
- Προεδρικό Διάταγμα 320/25-8-1993: «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».
- Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 (ΦΕΚ 3/10-01-1995). «Αξιολόγηση Μαθητών του Δημοτικού σχολείου».
- Προεδρικό Διάταγμα 140/1998: «Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».
- Προεδρικό διάταγμα 152/5/11/2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».
- Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/15.3.2013, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 614/15.3.2013).



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### ΕΝΟΤΗΤΑ Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

*Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει :*

**A1. Φύλο :**

1. Άνδρας
2. Γυναίκα
3. Άλλο

**A2. Ηλικία :**

**A3. Ποιο είναι το εργασιακό σας καθεστώς ως εκπαιδευτικός:**

1. Πλήρους απασχόλησης (21 ώρες και πάνω)
2. Μερικής απασχόλησης (50% – 90% των ωρών της πλήρους απασχόλησης)
3. Μερικής απασχόλησης (κάτω από το 50% των ωρών της πλήρους απασχόλησης)

**A4. Εργάζεστε σε παραπάνω από ένα φροντιστήρια;**

1. Ναι
2. Όχι

*Εάν απαντήσατε «ΟΧΙ», παρακαλώ μεταβείτε στην ερώτηση A6.*

**A5. Αν απαντήσατε «ΝΑΙ» στην παραπάνω ερώτηση, παρακαλώ αναφέρετε σε πόσα συνολικά φροντιστήρια εργάζεστε.**

\_\_\_\_\_ φροντιστήρια

**A6. Ποια είναι η ειδικότητά σας (π.χ. ΠΕ03 Μαθηματικός) :**

\_\_\_\_\_

**A7. Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;**

1. Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ
2. 2<sup>ο</sup> πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ
3. Μεταπτυχιακό
4. Διδακτορικό

**A8. Σε μια τυπική εβδομάδα, υπολογίστε τον αριθμό των ωρών (1 ώρα = 60 λεπτά) που αφιερώνετε σε αυτό που αναφέρεται παρακάτω σχετικά με το φροντιστήριο στο οποίο εργάζεστε.**

**(Αν δουλεύετε σε παραπάνω από ένα φροντιστήρια, επιλέξτε αυτό με τις περισσότερες ώρες.)**

*Γράψτε έναν αριθμό σε κάθε σειρά και στρογγυλοποιήστε στην πλησιέστερη ώρα τις απαντήσεις σας. Γράψτε 0 (μηδέν) για καμία ώρα.*

1. \_\_\_\_\_ Διδασκαλία μαθητών στο φροντιστήριο (είτε σε ολόκληρη την τάξη, σε ομάδες ή ατομικά)
2. \_\_\_\_\_ Σχεδιασμός ή προετοιμασία μαθημάτων είτε στο φροντιστήριο είτε εκτός φροντιστηρίου (συμπεριλαμβανομένης της διόρθωσης και της βαθμολόγησης των εργασιών/τεστ των μαθητών)
3. \_\_\_\_\_ Διοικητικά καθήκοντα είτε στο φροντιστήριο είτε εκτός φροντιστηρίου (συμπεριλαμβανομένων της συμπλήρωσης εγγράφων και της διεκπεραίωσης άλλων καθηκόντων γραφείου που αναλαμβάνετε στην εργασία σας ως εκπαιδευτικός)
4. \_\_\_\_\_ Άλλο

**A9. Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; Όπου είναι δυνατόν, αποκλείστε παρατεταμένες περιόδους μη εργασίας για οποιονδήποτε λόγο.**

1. Αυτή είναι η πρώτη μου χρονιά
2. 1 – 2 χρόνια
3. 3 – 5 χρόνια
4. 6 – 10 χρόνια
5. 11 – 15 χρόνια
6. 16 – 20 χρόνια
7. Παραπάνω από 20 χρόνια

## **ΕΝΟΤΗΤΑ Β . ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

**B10. Κατά τους τελευταίους 18 μήνες, συμμετείχατε σε κάποιο από τα ακόλουθα είδη ανάπτυξης επαγγελματικών δραστηριοτήτων; Αν ναι, ποιες ήταν οι επιδράσεις αυτών των δραστηριοτήτων στην εξέλιξή σας ως εκπαιδευτικός;**

*Για κάθε ερώτηση παρακάτω, σημειώστε μία επιλογή στο μέρος (Α). Εάν απαντήσετε «Ναι» στο μέρος (Α), τότε σημειώστε μια επιλογή στο μέρος (Β), για να υποδείξετε πόσο μεγάλη επίδραση είχε στην ανάπτυξή σας ως εκπαιδευτικού.*

	(A) Συμμετοχή		(B) Επιδράσεις				
	Ναι	Όχι	Καμία	Μικρή	Μέτρια	Μεγάλη	Πολύ μεγάλη
α) Μαθήματα/εργαστήρια (π.χ. σχετικά με ύλη μαθημάτων ή μεθόδους ή/και άλλα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση)							
β) Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια (όπου εκπαιδευτικοί ή/και ερευνητές παρουσιάζουν τα ερευνητικά τους πορίσματα/αποτελέσματα και συζητούν εκπαιδευτικά προβλήματα)							
γ) Συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκε ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών							
δ) Ατομική ή συλλογική έρευνα σε ένα θέμα που σας ενδιαφέρει επαγγελματικά							
ε) Καθοδήγηση ή/και παρατήρηση από συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου							

**B11. Συνολικά, πόσες ημέρες επαγγελματικής ανάπτυξης παρακολουθήσατε τους τελευταίους 18 μήνες;**

Ημέρες

*Εάν απαντήσατε «0» (μηδέν), παρακαλώ μεταβείτε στην ερώτηση B16.*

**B12. Από αυτές, πόσες ημέρες ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση στο πλαίσιο της εργασίας σας ως εκπαιδευτικού;**

Ημέρες

**B13. Για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, πόσα χρήματα χρειάστηκε να πληρώσετε προσωπικά;**

1. Τίποτα
2. Μικρό μέρος του ποσού
3. Όλο το ποσό

**B14. Για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, λάβατε συγκεκριμένο πρόγραμμα για την υλοποίηση όσων πραγματοποιήθηκαν στο κανονικό ωράριο εργασίας;**

1. Ναι
2. Όχι
3. Δεν πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια κανονικών ωρών εργασίας.

**B15. Για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε τους τελευταίους 18 μήνες, λάβατε συμπλήρωμα μισθού για όσες πραγματοποιήθηκαν εκτός των κανονικών ωρών εργασίας;**

1. Ναι
2. Όχι
3. Δεν πραγματοποιήθηκαν εκτός των κανονικών ωρών εργασίας.

**B16. Με γνώμονα την άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη, συμμετείχατε σε οποιαδήποτε από τις παρακάτω δραστηριότητες κατά τους τελευταίους 18 μήνες; Ποια ήταν η επίδραση αυτών των δραστηριοτήτων στην εξέλιξή σας ως εκπαιδευτικού;**

*Για κάθε ερώτηση παρακάτω, σημειώστε μία επιλογή στο μέρος (A). Εάν απαντήσετε «Ναι» στο μέρος (A), τότε σημειώστε μια επιλογή στο μέρος (B), για να υποδείξετε πόσο μεγάλη επίδραση είχε στην ανάπτυξή σας ως εκπαιδευτικού.*

	(A) Συμμετοχή		(B) Επίδραση				
	Ναι	Όχι	Καμία	Μικρή	Μέτρια	Μεγάλη	Πολύ μεγάλη
α) Ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας (π.χ. περιοδικά, τεκμηριωμένες εργασίες, διατριβές)							
β) Συμμετοχή σε άτυπο διάλογο με							

τους συναδέλφους σας για το πώς να βελτιώσετε τη διδασκαλία σας							
---	--	--	--	--	--	--	--

**B17. Σκεπτόμενος/-η τις ανάγκες που νιώθετε ότι έχετε για την επαγγελματική σας εξέλιξη, παρακαλούμε να σημειώσετε τον βαθμό που κρίνετε αναγκαία την περαιτέρω εκπαίδευση σας σε κάθε έναν από τους τομείς που αναφέρονται.**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε περίπτωση.*

	Καμία	Μικρή	Μέτρια	Μεγάλη	Πολύ μεγάλη
α) Πρακτικές αξιολόγησης μαθητών					
β) Διαχείριση της τάξης					
γ) Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου					
δ) Γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό μου					
ε) Δεξιότητες ICT (Information and communications technology) για διδασκαλία					
στ) Προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών					
ζ) Διεύθυνση και διοίκηση φροντιστηρίου					
η) Συμβουλευτική μαθητών					

**B18. Τους τελευταίους 18 μήνες, θέλατε να συμμετάσχετε σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι συμμετείχατε;**

1. Ναι
2. Όχι

*Εάν απαντήσατε «ΟΧΙ», παρακαλώ μεταβείτε στην ερώτηση Γ20.*

**B19. Ποιος από τους παρακάτω λόγους εξηγεί καλύτερα τι σας εμπόδισε να συμμετάσχετε σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης από ό,τι παρακολουθήσατε;**

*Παρακαλώ σημειώστε όσες επιλογές θεωρείτε ότι ισχύουν.*

1. Δεν είχα τα προαπαιτούμενα (π.χ. προσόντα, εμπειρία, προϋπηρεσία).
2. Η δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν πολύ ακριβή / δεν μπορούσα να αντέξω οικονομικά.
3. Υπήρχε έλλειψη οικονομικής υποστήριξης ή/και έλλειψη χορήγησης εκπαιδευτικής άδειας ή αλλαγές στο ωράριο εργασίας μου από τον εργοδότη.
4. Η δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης ερχότανε σε αντίθεση με το πρόγραμμα εργασίας μου.
5. Δεν είχα χρόνο λόγω οικογενειακών ευθυνών.
6. Δε με ενδιέφερε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία πραγματοποιήθηκε τους τελευταίους 18 μήνες.
7. Άλλο

## ΕΝΟΤΗΤΑ Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**Γ20. Από τα ακόλουθα άτομα, πόσο συχνά έχετε λάβει αξιολόγηση ή/και ανατροφοδότηση για τη δουλειά σας ως εκπαιδευτικού σε φροντιστήριο (-α);**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε περίπτωση.*

	Ποτέ	Λιγότερο από 1 φορά ανά 2 χρόνια	1 φορά κάθε 2 χρόνια	1 φορά τον χρόνο	2 φορές τον χρόνο	3 ή και παραπάνω φορές τον χρόνο	Κάθε μήνα	Παραπάνω από 1 φορά κάθε μήνα
α) Διευθυντής								
β) Άλλοι καθηγητές ή μέλη της διοίκησης του φροντιστηρίου								
γ) Εξωτερικό άτομο ή εταιρεία (π.χ. εξωτερικός επιθεωρητής)								

*Αν απαντήσατε «Ποτέ» σε όλα τα παραπάνω, παρακαλώ μεταβείτε στην ερώτηση Γ27.*

**Γ21. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικά θεωρήθηκαν τα παρακάτω στοιχεία, στην αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε;**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε πρόταση.*

	Δε γνωρίζω αν θεωρήθηκε σημαντικό	Δε θεωρήθηκε σημαντικό	Θεωρήθηκε λίγο σημαντικό	Θεωρήθηκε μέτρια σημαντικό	Θεωρήθηκε πολύ σημαντικό
α) Οι βαθμοί των μαθητών στα τεστ / διαγωνίσματα					
β) Τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις (ενδοσχολικές ή/και πανελλαδικές)					
γ) Άλλα μαθησιακά αποτελέσματα					
δ) Η ανατροφοδότηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου					
ε) Η ανατροφοδότηση των γονέων					
στ) Η συνεργασία μου με τον διευθυντή και τους συναδέλφους					
ζ) Η άμεση αξιολόγηση των μαθητών μου για τη διδασκαλία μου					
η) Οι καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εφάρμοσα					
θ) Η σχέση μου με τους μαθητές μου					
ι) Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τις οποίες παρακολούθησα					
ια) Η διαχείριση της τάξης					
ιβ) Η γνώση και η κατανόηση του κύριου αντικειμένου μου					
ιγ) Η γνώση και η κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό μου					

ιδ) Η διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς μαθητών					
ιε) Εξωσχολικές δραστηριότητες με μαθητές (π.χ. εμπύχωση, μαθησιακή υποστήριξη, καθοδήγηση ...)					

**Γ22. Σχετικά με την αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε, κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτής οδήγησαν άμεσα σε κάποιο από τα ακόλουθα ως προς τις συνθήκες εργασίας σας;**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε πρόταση.*

	Καμία αλλαγή	Μικρή αλλαγή	Μέτρια αλλαγή	Μεγάλη αλλαγή	Πολύ μεγάλη αλλαγή
α) Αλλαγή στον μισθό					
β) Οικονομικό μπόνους ή άλλου είδους χρηματική ανταμοιβή					
γ) Ευκαιρίες για δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης					
δ) Αναγνώριση από τον διευθυντή ή/και τους συναδέλφους					
ε) Αλλαγές στις εργασιακές σας ευθύνες που κάνουν τη δουλειά σας πιο ελκυστική					
στ) Ανάθεση ρόλου ευθύνης σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης του φροντιστηρίου (π.χ. προγράμματα σπουδών, μαθησιακοί στόχοι)					



**Γ23. Σχετικά με την αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε, κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτής οδήγησαν άμεσα σε κάποιο από τα ακόλουθα ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία;**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε πρόταση.*

	Καμία αλλαγή	Μικρή αλλαγή	Μέτρια αλλαγή	Μεγάλη αλλαγή	Πολύ μεγάλη αλλαγή
α) Αλλαγή στον τρόπο διαχείρισης της τάξης					
β) Γνώση και κατανόηση του κύριου αντικειμένου σας					
γ) Γνώση και κατανόηση διδακτικών πρακτικών (διαμεσολάβηση γνώσης) στο κύριο αντικείμενό σας					
δ) Αλλαγή στον σχεδιασμό εκπαίδευσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας σας					
ε) Τρόπος διαχείρισης προβλημάτων πειθαρχίας και συμπεριφοράς των μαθητών					
στ) Έμφαση που δίνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας στη βελτίωση των βαθμολογιών στα τεστ των μαθητών					

**Γ24. Σχετικά με την αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε, κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτής οδήγησαν άμεσα σε κάποιο από τα ακόλουθα ως προς το πως αισθάνεσθε στον χώρο εργασίας σας;**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε πρόταση.*

	Μικρή μείωση	Μείωση	Καμία αλλαγή	Μικρή αύξηση	Αύξηση
α) Ικανοποίηση από την εργασία σας.					
β) Ασφάλεια για το επαγγελματικό σας μέλλον.					

**Γ25. Πώς θα περιγράφατε την αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση την οποία λάβατε;**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε πρόταση.*

	Ναι	Όχι
α) Η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση περιείχαν στοιχεία κριτικής διάθεσης (θετικά ή αρνητικά) σχετικά με την ποιότητα της δουλειάς μου.		
β) Η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση περιείχαν προτάσεις για τη βελτίωση ορισμένων πτυχών της δουλειάς μου.		

**Γ26. Όσον αφορά στην αξιολόγηση ή/και την ανατροφοδότηση που λάβατε, σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις:**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε πρόταση.*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
α) Νομίζω ότι η αξιολόγηση της δουλειάς μου ή/και η ανατροφοδότηση που έλαβα ήταν μια δίκαιη αξιολόγηση της δουλειάς μου ως					

εκπαιδευτικού.					
β) Νομίζω ότι η αξιολόγηση ή/και η ανατροφοδότηση που έλαβα βοήθησε στην αναβάθμιση της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού.					

**Γ27. Όσον αφορά στην αξιολόγηση ή/και στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών γενικότερα, σημειώστε σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:**

*Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε πρόταση.*

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
α) Κατά τη γνώμη μου, ο διευθυντής του φροντιστηρίου παίρνει την πρωτοβουλία για αλλαγή της χρηματικής αμοιβής ενός εκπαιδευτικού με συνεχόμενες χαμηλές επιδόσεις.					
β) Κατά τη γνώμη μου, οι συνεχείς χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ήταν ανεκτές από το υπόλοιπο προσωπικό του φροντιστηρίου.					
γ) Κατά τη γνώμη μου, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απολύονται λόγω των παρατεταμένων χαμηλών επιδόσεων.					
δ) Κατά τη γνώμη μου, ο διευθυντής του φροντιστηρίου χρειάζεται να χρησιμοποιεί αποτελεσματικές μεθόδους, για να					

προσδιοριστεί εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή ή κακή απόδοση.					
ε) Κατά τη γνώμη μου, στο φροντιστήριο έχει οργανωθεί ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της δουλειάς των εκπαιδευτικών.					
στ) Κατά τη γνώμη μου, οι πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις μεγαλύτερες χρηματικές ή μη ανταμοιβές.					
ζ) Κατά τη γνώμη μου, αν βελτιώσω την ποιότητα της διδασκαλίας μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές.					
η) Κατά τη γνώμη μου, αν είμαι περισσότερο καινοτόμος στη διδασκαλία μου, θα λάβω αυξημένες χρηματικές ή μη ανταμοιβές.					
θ) Κατά τη γνώμη μου, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχει μικρό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην τάξη.					