



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών
της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση του με
την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**

Βαλαλάκη Στεργιούλα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

«Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης και η σχέση του με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευστρατία Σοφού

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Σοφού Ευστρατία
2. Κασιμάτη Κατερίνα
3. Πλιόγκου Βασιλική

Φλώρινα, 2024

Βαλαλάκη Στεργιούλα ©

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Βαλαλάκη Στεργιούλα

A.E.M.: 2

Ηλεκτρονική διεύθυνση: valalaki.st@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2022

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση του με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το συγγραφέα.

Ημερομηνία 20/1/2024

Η δηλούσα

Βαλαλάκη Στεργιούλα

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	13
1.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	13
1.2 Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	15
1.3 Οι μορφές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	17
1.4 Οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	18
1.5 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	21
1.6 Σύντομη ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	23
1.7 Το ισχύον πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	28
1.8 Τα κυριότερα προβλήματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΣΧΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	34
2.1 Η έννοια του άγχους.....	34
2.2 Η έννοια του επαγγελματικού άγχους.....	35
2.3 Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών.....	38
2.4 Οι παράγοντες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών	40
2.5 Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και η σχέση του με την αξιολόγηση.....	44
2.6 Η διαχείριση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.....	48
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	52
3.1 Σκοπός και στόχοι της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα	52
3.2 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	53

3.3 Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης.....	55
3.4 Μέθοδος συλλογής ποσοτικών δεδομένων	56
3.5 Καθορισμός του πληθυσμού και του δείγματος - Δειγματοληψία.....	57
3.6 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων	58
3.7 Δομή ερωτηματολογίου	59
3.8 Στατιστική μεθοδολογία.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	61
4.1 Χαρακτηριστικά δείγματος	61
4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της ατομικής τους αξιολόγησης	62
4.3 Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης	67
4.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης	68
4.5 Παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους	76
4.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η ατομική αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους.....	79
4.7 Επιπτώσεις του άγχους της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	80
4.8 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετηθούν, προκειμένου να μειωθεί το ενδεχόμενο άγχος των εκπαιδευτικών από την ατομική αξιολόγησή τους.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	84
5.1 Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της ατομικής τους αξιολόγησης;.....	84
5.2 Σε ποιον βαθμό είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης;	86

5.3 Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης;	86
5.4 Ποιοι παράγοντες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους;.....	87
5.5 Σε ποιον βαθμό η ατομική αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;	89
5.6 Ποιες επιπτώσεις έχει το ενδεχόμενο άγχος που προκαλείται από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο επάγγελμά τους;	90
5.7 Ποιες πρακτικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να υιοθετηθούν, προκειμένου να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό τους άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγησή τους;.....	91
5.8 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	92
Βιβλιογραφία.....	93
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	107
Ερωτηματολόγιο	108

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κ. Σοφού Ευστρατία, για την υποστήριξη και την καίρια συμβολή της, καθώς και τις καθηγήτριες- μέλη της εξεταστικής επιτροπής- κ. Κασσιμάτη Κατερίνα και κ. Πλιόγκου Βασιλική, για τον χρόνο που αφιέρωσαν να μελετήσουν και να εξετάσουν το έργο μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους/-ες τους/τις συναδέλφους/-ισσες εκπαιδευτικούς, διευθυντές/-τριες καθώς και τη Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας κ. Όλγα Μούσιου- Μυλωνά, που με τη στήριξη και συμμετοχή τους μπόρεσα να ολοκληρώσω την έρευνά μου.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου, τον σύζυγό μου και τα τρία μου παιδιά για την συνεχή υποστήριξη, κατανόηση και υπομονή που επέδειξαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό θέμα που απασχολεί τον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς οι εξελίξεις σε οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό επίπεδο απαιτούν την ύπαρξη ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της ατομικής αξιολόγησης στο επαγγελματικό τους άγχος.

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις αποκλειστικά κλειστού τύπου, που αποτελείται από δύο επιμέρους ενότητες: η πρώτη ενότητα ερωτήσεων, αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων, σχετίζεται με τις απόψεις τους σε ό,τι αφορά τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και την επίδρασή της στο επαγγελματικό άγχος. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του λογισμικού SPSS 26. Στην έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του νομού Φλώρινας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ως προς την αναγκαιότητα του θεσμού της αξιολόγησης και δεν αποτιμούν θετικά τις κύριες παραμέτρους που αφορούν στην εφαρμογή της. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι η ατομική αξιολόγηση επιδρά στο εργασιακό τους άγχος και επηρεάζει αρνητικά το εκπαιδευτικό τους έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση, επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, διαχείριση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.

Abstract

The assessment of educators constitutes a significant issue that concerns the educational sector, as developments in economic, social, and technological levels necessitate the existence of a reliable evaluation system for educators' work. The purpose of this study is to explore the opinions of primary education educators regarding the impact of individual evaluation on their professional stress.

In this context, a quantitative research was conducted, and data were collected using an anonymous self-report questionnaire with exclusively closed-ended questions, consisting of two sections: the first section of questions pertains to the demographic characteristics of the participants, and the second section of questions is related to their opinions regarding the institutionalization of educator evaluation and its impact on professional stress. Statistical data processing was performed using SPSS 26 software. The study involved 152 primary education educators serving in schools in the Florina region.

According to the findings of the research, educators seem to be ambivalent about the necessity of the evaluation institution, and they do not positively evaluate the main parameters related to its implementation. Furthermore, the majority of respondents state that individual evaluation affects their work-related stress and negatively influences their educational work.

Keywords

Educational evaluation, teacher assessment, professional stress of educators in relation to individual evaluation, impact of professional stress on educators, management of educators' professional stress

Εισαγωγή

Στα πλαίσια των ραγδαίων κοινωνικοοικονομικών αλλαγών που χαρακτηρίζουν την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της αγοράς, η οποία κυριαρχείται από την υπεροχή της τεχνολογίας, η εκπαίδευση, ως κορυφαίος κοινωνικός θεσμός, συνδέεται αναπόσπαστα με την οικονομική, κοινωνική, τεχνολογική και πολιτισμική εξέλιξη (Middlewood & Cardno, 2001· Δάρρα, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση αποκτά ανταγωνιστικό χαρακτήρα, ακολουθώντας τους κανόνες της ελεύθερης οικονομίας που εστιάζει στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα ως κύριους δείκτες ποιότητας (MacBeath, 2001). Οι αυξημένες απαιτήσεις που προκύπτουν αποτελούν προσπάθεια προς τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι, παρέχοντας υψηλής ποιότητας εκπαίδευση προς όφελος της κοινωνίας συνολικά (Κωνσταντίνου, 2007).

Βασικός μηχανισμός για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας αποτελεί η διαδικασία της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Στοχεύει στη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την αποτίμηση, επιλογή, τροποποίηση και βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών και διαδικασιών (Goldestein, 1986). Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση, ως βασική διοικητική λειτουργία (Καραβασίλης, 2012), συνδέει την αποτελεσματικότητα με την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων (Morley & Rassol, 2000), αποτελώντας σημαντικό εργαλείο για την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση.

Στην Ελλάδα, το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επαναφέρεται με τον Νόμο 4823/2021 (Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις), προκαλώντας έντονες αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται κατά της αξιολόγησης, ισχυρίζονται πως με αυτόν τον τρόπο αμφισβητείται η επαγγελματική και επιστημονική τους επάρκεια και επιπλέον, θέτουν ζητήματα αντικειμενικότητας και αξιοκρατίας.

Ωστόσο, η θέσπιση ενός θεσμού, απαραίτητου για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζει το εργασιακό άγχος μιας ήδη υπερφορτωμένης επαγγελματικής ομάδας (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000). Αυτή η επαγγελματική ομάδα βιώνει υψηλά επίπεδα άγχους λόγω των πολλαπλών απαιτήσεων του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, καθώς και λόγω των αρνητικών συνθηκών υπό τις οποίες εκτελείται (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος & Κατσίλλης, 2000). Οι αξιολογικές διαδικασίες στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν σταθερή πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Κυριακού, 1978), καθώς προκαλούν αισθήματα φόβου και αβεβαιότητας (OECD, 2009).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της ατομικής αξιολόγησης στο επαγγελματικό τους άγχος. Οι επιμέρους στόχοι που έχουν τεθεί αφορούν την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης τους, η διερεύνηση των απόψεών τους αναφορικά με τον σκοπό, τους φορείς, τα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης τους, καθώς και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον στόχος αποτελεί η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού τους εκπαιδευτικού έργου και η διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με το αν η ατομική αξιολόγηση επιδρά στο επαγγελματικό άγχος τους.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι όροι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αναλύονται οι μορφές, οι σκοποί και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης στην Ελλάδα και αναφέρεται το ισχύον πλαίσιο της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, οι επιπτώσεις του άγχους και η σχέση του με την αξιολόγηση καθώς και η διαχείρισή του.

Στο ερευνητικό μέρος διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, παρατίθεται η μεθοδολογία, αφού γίνεται αναφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση, στη μέθοδο, στη διαδικασία και στο εργαλείο συλλογής δεδομένων καθώς και στο δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η στατιστική επεξεργασία που ακολουθήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

1.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση, τόσο ως έννοια όσο και ως διαδικασία, δεν αποτελεί νέο φαινόμενο στον επιστημονικό χώρο. Συγκεκριμένα, ως έννοια δεν είναι πάντα κατανοητή με τον ίδιο τρόπο από όλους, καθώς υπάρχουν πολλοί ορισμοί λόγω των διαφορετικών κρίσεων και κριτηρίων που χρησιμοποιούνται. «Η ίδια η έννοια είναι πολυσήμαντη και συχνά αντιλαμβάνεται ως βαθμολογία, μέτρηση, εκτίμηση, εξέταση ή έλεγχος, γεγονός που καθιστά δύσκολη την ύπαρξη ενός ορισμού που θα γίνει αποδεκτός από όλους». (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005, σ. 423)

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2002), η αξιολόγηση θεωρείται ως μια συστηματική διαδικασία, κατά την οποία καταχωρίζεται συγκεκριμένη αξία σε ένα άτομο, ένα μέσο, ένα αντικείμενο ή ένα αποτέλεσμα, χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη μεθοδολογία και συγκεκριμένα κριτήρια. Ο Κωνσταντίνου (2000) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση καθορίζει την αξία ενός ατόμου ή αντικειμένου μέσω μιας συστηματικής, αξιόπιστης και αντικειμενικής διαδικασίας, με σκοπό να αξιολογηθεί εάν επιτεύχθηκε ο επιδιωκόμενος σκοπός και εάν εντοπίστηκαν προβληματικοί παράμετροι που εμποδίζουν την υλοποίησή του. Παρόμοια άποψη έχει και ο Nevo (1995), ο οποίος θεωρεί την αξιολογητική διαδικασία ως μια ενέργεια κατά την οποία συλλέγονται συστηματικά πληροφορίες που αφορούν τη φύση και την ποιότητα διάφορων παραγόντων στον τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος, η Taras (2005) ορίζει την αξιολογική διαδικασία ως μια κρίση που βασίζεται σε καθορισμένους σταθμισμένους στόχους και πραγματοποιείται μέσω συγκριτικής ή αριθμητικής αξιολόγησης.

Στην τυπική της μορφή, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως ένα στοιχείο μιας διαδικασίας με διοικητικό χαρακτήρα, που εντάσσεται στο πλαίσιο δράσεων ενός οργανισμού. Οι στόχοι της αξιολόγησης επιδιώκουν τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα συμβάλουν στην αξιολόγηση του έργου του οργανισμού και στην επίτευξη των στόχων του. Όπως επισημαίνει ο Κουτούζης (2008), η αξιολόγηση αποτελεί ουσιώδη στάδιο στη διοικητική διαδικασία, αλλά δεν αποτελεί αυτοσκοπό καθαυτή. Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) τονίζουν ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που

συνίσταται στη συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων με σκοπό τον εντοπισμό στοιχείων που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου. Από την πλευρά του, ο Robson (2007) πιστεύει ότι η αξιολόγηση διενεργείται με σκοπό τη μείωση της αβεβαιότητας, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, ο Rogers (1999) υπογραμμίζει τη σημασία της αξιολόγησης ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ η Φερεσίδη (2021) αναφέρει ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναγκαίο μέσο για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις προγραμματισμένες δράσεις. Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση μπορεί να αντιληφθεί σημασιολογικά και ως μια συστηματική διαδικασία και ως το τελικό αποτέλεσμα της ίδιας της διαδικασίας.

Σύμφωνα με την έρευνα των Κατσαρού και Δεδούλη (2008), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μία έννοια, η οποία δικαιολογεί την ύπαρξη πολλαπλών ορισμών γι' αυτήν. Μια πρόσφατη μελέτη από τον Δούναβη και Ζμπάινο (2020) επιβεβαιώνει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους και το επίπεδο υλοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2005), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών και οργανωμένων δράσεων που έχουν ως στόχο την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Επιπλέον, σύμφωνα με την Φερεσίδη (2021), η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που παρέχει ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δράσης, επιτρέποντας έτσι τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2012), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα μέσο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Ταυτόχρονα, παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, καθορίζει τρόπους βελτίωσης της διδακτικής προσέγγισης και ενισχύει την αυτογνωσία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης γίνεται αξιολόγηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών, της απόδοσης των σχολικών μονάδων, αλλά και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση προωθεί τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων και αξιολογεί την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση των διάφορων φορέων που συμμετέχουν

στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα ανώτερα στελέχη στον τομέα της εκπαίδευσης.

Συνεπώς, η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι απαραίτητη και αντικατοπτρίζει την ανάγκη για αξιολόγηση που επιβάλλεται από διάφορους παράγοντες, όπως οικονομικούς, παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς και διοικητικούς. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη διόρθωση προβλημάτων και διοικητικών ζητημάτων, όπως επισημαίνει ο Δημητρόπουλος (2007).

Ωστόσο, κάθε σύστημα αξιολόγησης προκαλεί διάφορα ερωτήματα, συμπεριλαμβανομένων του σκοπού της αξιολόγησης, του υπεύθυνου φορέα, των αποδεκτών και της μεθοδολογίας, όπως αναφέρουν οι Πασιαρδής, Σαββίδης και Τσιάκκιρος (2005).

Συνοψίζοντας, όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει να επικεντρώνονται στο να συμβάλλουν στην αξιολόγηση της γνώσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας που διεξάγεται σε κάθε σχολική μονάδα. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη, βελτίωση και λήψη αποφάσεων, ενώ πρέπει να είναι ευέλικτη και να έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό, όπως τονίζει η Φερεσίδη (2021).

1.2 Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη μελέτη του Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιακκίρος, Πασιαρδής (2003), αυτή η διαδικασία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σε έρευνα του Πασιαρδή, Σαββίδη, Τσακίρου (2005), αναφέρεται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ενημέρωση της επίσημης ηγεσίας σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και την ανάγκη για ενδεχόμενες αλλαγές στην επαγγελματική τους πορεία, είτε αυτές αφορούν βαθμολογίες είτε μισθολογικά θέματα, και γενικά το μέλλον τους στον εκπαιδευτικό τομέα.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2018), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη διαδικασία που, με σύστημα και οργανωμένο τρόπο, καθορίζει το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, απαραίτητων για την αποτελεσματική εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Σύμφωνα με τους Almutairi και Shraid (2021), η αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών αφορά τον προσδιορισμό των αποτελεσμάτων που έχουν επιτευχθεί και των αναγκαίων βελτιώσεων στην εκπαιδευτική τους απόδοση. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει επίσης στην προσπάθεια εκπαιδευτικών, πολιτικών αρχών, συμβούλων και άλλων ενδιαφερομένων μερών να αξιολογήσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και το εκπαιδευτικό έργο. Οι Nolan και Hoover (2009) περιγράφουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μια διαδικασία που λειτουργεί με σχεδιασμένο τρόπο για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την απόδοσή τους, είτε αυτές αφορούν βελτίωση είτε κυρώσεις ή ανταμοιβές. Τέλος, σύμφωνα με τον Sawchuk (2015), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε μια επίσημη διαδικασία που χρησιμοποιείται για την εκ νέου εξέταση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη.

Σε προηγούμενες ερευνητικές μελέτες, όπως αυτή του Πασιαρδή και των συνεργατών του το 2005, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία. Αυτό διότι το υφιστάμενο σύστημα δεν προωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τις ικανότητές τους και τις δεξιότητές τους. Επιπλέον, στην έρευνα της Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού, Τσάφου (2008), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, καθώς αυτή συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε μια πρόσφατη μελέτη της Φερεσίδη το 2021, επιβεβαιώθηκε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία. Αυτή η αξιολόγηση ενημερώνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για το επίπεδο επιτυχίας του έργου τους, επιτρέποντάς τους να βελτιώσουν τον τρόπο εργασίας τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ενίσχυσης των θετικών πτυχών τους και της αντιμετώπισης τυχόν αδυναμιών τους. Οι έρευνες του Κωνσταντίνου (2007) και της Φερεσίδη (2021) συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, με σκοπό την εντοπισμό πεδίων που χρήζουν αναβάθμισης και την εξασφάλιση πόρων για την παιδαγωγική και εκπαιδευτική ανάπτυξη, προκειμένου να ωφεληθεί ο μαθητής. Ωστόσο, υπάρχει διαφορετική προσέγγιση στο ποιος φέρει την ευθύνη για αυτή τη βελτίωση. Ενώ η Φερεσίδη (2021) επικεντρώνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς ως τον κύριο παράγοντα για τη βελτίωση, ο Κωνσταντίνου (2007) υπονοεί ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους υπεύθυνους για τις πολιτικές αποφάσεις παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο. Στην ίδια οπτική, η Σαΐτη (2008) υποστηρίζει ότι ο στόχος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η λήψη αποφάσεων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τέλος, ο Danielson (2011) αναφέρει ότι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διεξάγεται με σκοπό να διασφαλιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού

συστήματος και να προωθηθεί η επαγγελματική μάθηση, προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοση τους στο μέλλον.

Σε ό,τι αφορά τα οφέλη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η Κορωναίου (2010) επισημαίνει ότι αυτή έχει θετική επίδραση στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Δούναβη και Ζμπάινου (2020), η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση για τον εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του κίνητρα για βελτίωση και εμπάθυνση των δεξιοτήτων του. Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης μπορούν να ανιχνευθούν οι ανάγκες και τα δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών, προσφέροντας τη δυνατότητα παροχής ανατροφοδότησης προς όφελος της βελτίωσής τους (Tuytens & Devos, 2014). Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Δεδούλη (2008), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιτρέπει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναλογιστούν τα αποτελέσματα του διδακτικού τους έργου με σκοπό τη βελτίωση και την ενίσχυσή του, προκειμένου να προκύψει μια ολοκληρωμένη βελτίωση στο εκπαιδευτικό τους έργο. Στην ίδια κατεύθυνση, η έρευνα των Goe, Biggers και Croft (2012) συνάδει με τα αποτελέσματα των Κατσαρού και Δεδούλη (2008). Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν τις γνώσεις τους, ενδυναμώνουν τις δεξιότητές τους και εμπλουτίζουν τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους (Donaldson & Peske, 2010· Tuma, Hamilton, & Tsai, 2018).

Εν κατακλείδι, προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω των συζητήσεων που βασίζονται σε ερευνητικά ευρήματα, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των αξιολογητών. Αυτό θα επιτρέψει την αποτελεσματική χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται στη μελέτη των Goe και συνεργατών του (2012).

1.3 Οι μορφές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης στην πράξη, μπορούμε να αναγνωρίσουμε δύο βασικές μορφές αξιολόγησης με βάση τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα. Αυτές ονομάζονται εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1998· Κασσωτάκης, 2019). Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί τη μορφή αξιολόγησης όπου η αξιολόγηση διενεργείται από φορείς εκτός του σχολείου, που ανήκουν σε ανώτερες διοικητικές αρχές ή είναι

εξωτερικοί από το σχολικό σύστημα. Ο κύριος στόχος της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, καθώς επικεντρώνεται στην ποιότητα της διδασκαλίας και τα αποτελέσματα της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η εξωτερική αξιολόγηση στοχεύει στη συλλογή δεδομένων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία χρησιμοποιούνται από την κεντρική διοίκηση. Η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται με τις επιπτώσεις που έχει στα υποκείμενα της αξιολόγησης, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι μισθολογικές τους απολαβές, η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, κ.ά. Οι πιο χαρακτηριστικές μορφές εξωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν την επιθεώρηση, την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και τις εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.

Όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, αυτή διενεργείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και από τους ίδιους τους παράγοντες αυτής. Ο στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών. Βασικές μέθοδοι εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη συλλογική ή συμμετοχική αξιολόγηση, την ενεργή έρευνα, την έρευνα δράσης, την ενδυναμωτική έρευνα και τη διοίκηση ολικής ποιότητας. Σημαντικό είναι ότι ο συνδυασμός της εσωτερικής αξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων γενικότερα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

1.4 Οι σκοποί της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Στο Π.Δ. 320/1993, στο άρθρο 3 πρωτοεμφανίζεται η έννοια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών μετά το 1982. Κεντρικός στόχος αυτής της αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, απαιτούνται:

- Ανάλυση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου.
- Αναγνώριση πιθανών αποκλίσεων από τους προσδιορισμένους στόχους.
- Εντοπισμός των αιτιών που οδηγούν σε αυτές τις αποκλίσεις, με σκοπό την προσαρμογή και την εφαρμογή διορθωτικών μέτρων.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδραματίζεται σε τρεις φάσεις. Αρχικά, αξιολογείται το έργο του κάθε εκπαιδευτικού, έπειτα του κάθε σχολείου και τελικά υπολογίζεται η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

Στο Ν.2525/1997, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ορίζεται ως η αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται, καθώς και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών- στόχων που έχουν οριστεί από τη νομοθεσία.

Η Υπουργική Απόφαση Δ2/1998 θέτει ως σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών την προώθηση και την αναβάθμιση σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου.

Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στοχεύει στα εξής:

- Βελτίωση της διδακτικής πρακτικής στην τάξη.
- Ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής.
- Επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος.
- Άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων.
- Μείωση της γραφειοκρατίας και ταχύτερη μετάδοση πληροφοριών.
- Προώθηση πιο αποτελεσματικής διοίκησης και λειτουργίας στα σχολεία.
- Ανίχνευση αδυναμιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Αποτίμηση των προσπαθειών και κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτό το νομοθετικό πλαίσιο επισημαίνει ότι η αξιολόγηση δεν έχει απλώς έναν ελεγκτικό και διαπιστωτικό χαρακτήρα, αλλά λειτουργεί ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης για τη διδακτική πρακτική, με στόχο τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προώθηση της ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Ο νόμος Ν.2986/2002 προβλέπει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, της σχολικής μονάδας και των στελεχών της εκπαίδευσης με βάση την ιεραρχία. Αναλυτικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει πολλαπλούς στόχους:

- Ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση, καθώς και τις διδακτικές τους ικανότητες.
- Δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας της απόδοσής τους στο εκπαιδευτικό πεδίο.
- Βελτίωση της προσφοράς τους στους μαθητές μέσω της αξιοποίησης των οδηγιών και των αξιολογήσεων από τους αξιολογητές.
- Ανάδειξη των αδυναμιών του διδακτικού έργου και προσπάθεια εξάλειψής τους.
- Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών μέσω της αναγνώρισης του έργου τους και της παροχής κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη.

- Αναγνώριση των αναγκών τους για επιμόρφωση και καθορισμός του περιεχομένου των επιμορφώσεων.
- Δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων φορέων.

Το έτος 2010, ο νόμος Ν.3848/2010, στο άρθρο 32, δίνει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Την ίδια χρονιά, η εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010 λειτουργεί συμπληρωματικά στη θέσπιση του "Νέου Σχολείου". Ο στόχος είναι η ενίσχυση της σχολικής μονάδας και όλων των παραγόντων της - μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων - μέσω δραστηριοτήτων που θα οδηγήσουν σε μια πιο αποτελεσματική οργάνωση, διαχείριση και διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Στην Εγκύκλιο 190089/Γ1, ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι να εισάγει την έννοια της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες και να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στο Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους και του διοικητικού τους έργου, ενισχύοντας την άμεση σύνδεσή της με την επιμόρφωση, με στόχο το όφελος του εκπαιδευτικού, των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα.

Στην Υπουργική Απόφαση 614/2013, ο κύριος στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η αναβάθμιση όλων των πτυχών και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής όλων των μελών του σχολείου, η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η απόκτηση εμπειριών του προσωπικό σχετικά με την αξιολόγηση, ώστε να αναδειχθούν τα θετικά σημεία και οι αδυναμίες και να αναπτυχθούν δράσεις προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια του σχολείου.

Στην Υπουργική Απόφαση 140/2021, σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολείου και η διεύρυνσή του σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στον νόμο Ν.4823/2021, επισημαίνεται ότι ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους είναι η προαγωγή, η βελτίωση και η υλοποίηση ενός ποιοτικού και ταυτόχρονα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου.

Μέσω της μελέτης των νομοθετικών κειμένων, προκύπτει ότι ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό.

Η εφαρμογή της αξιολόγησης πρέπει να έχει ως κύριο σκοπό τη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, καθώς και της κάθε σχολικής μονάδας ή τάξης ειδικότερα. Ο κύριος στόχος της αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένους στόχους που είναι σαφείς και ακριβείς, συνδεδεμένοι με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Είναι κρίσιμο οι στόχοι αυτοί να είναι συγκεκριμένοι και σαφείς, καθώς αυτό επηρεάζει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Σε αντίθετη περίπτωση, η έλλειψη σαφούς καθορισμού των στόχων μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές επιπτώσεις στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Οι στόχοι καλείται να επικεντρώνονται στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εντοπισμό ελλείψεων και προβλημάτων σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων, ο σχεδιασμός προγραμμάτων, η συνεργασία με φορείς εκπαίδευσης, καθώς και η γενική πρόοδος του σχολείου, αποτελούν σημαντικούς στόχους της αξιολόγησης, όπως επισημαίνεται από την έρευνα (Κωνσταντίνου, 2017).

Η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές τους ικανότητες, η ταυτότητά τους ως επιστήμονες και η ιδιότητά τους ως παιδαγωγοί μπορεί να ενισχυθεί μέσω της αξιολόγησης. Επιπλέον, η αξιολόγηση παρέχει πληροφορίες που επιτρέπουν τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης άποψης για τον εκπαιδευτικό τρόπο εργασίας και τη διαπραγμάτευση των αλλαγών στη διδακτική πρακτική τους.

Τέλος, η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των εμπλεκομένων μπορεί να αποτελέσει επιπλέον αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

1.5 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η ανάγκη για αξιολόγηση προέκυψε ως αποτέλεσμα της αυξημένης παραγωγικότητας, η οποία απαιτεί τη μέγιστη βελτιστοποίηση της απόδοσης (Δημητρόπουλος, 2002). Επομένως, η εκπαίδευση επηρεάζεται και πιέζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς εμπλέκεται έμμεσα στην παραγωγική διαδικασία, ενώ η "οικονομική σύγκλιση" των χωρών μελών αναφέρεται στην "εκπαιδευτική εναρμόνιση" (Μαυρογιώργος, 1993:131).

Τα υψηλά έξοδα στα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν προκαλέσει έντονη κριτική και δυσαρέσκεια από τους φορολογούμενους (Δημητρόπουλος, 2002). Κάτω από αυτήν την προοπτική, απαιτείται η εύρεση μεθόδων για την ορθή οικονομική διαχείριση και την ελαχιστοποίηση των δαπανών. Έτσι, η αξιολόγηση έχει εισαχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης για την απόδοση ευθυνών και λογοδοσίας των σχολείων στην κοινωνία. Η βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και η λογοδοσία του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στο κράτος, το οποίο το υποστηρίζει και το χρηματοδοτεί, αποτελούν δύο λόγους για τους οποίους η αξιολόγηση είναι αναγκαία (Πασιαρδής και συνεργάτες, 2005).

Η αξιολόγηση θεωρείται ότι συμβάλλει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007· OECD, 2013). Σε εθνικό επίπεδο, η εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στη διασφάλιση της ποιότητας μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2007). Για να αναδειχθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της συνεισφοράς της αξιολόγησης, διατυπώνονται οι παρακάτω στόχοι της:

- Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος
- Ενθάρρυνση αλλαγών και καινοτομιών
- Παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς
- Αύξηση υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών
- Χρήση της αξιολόγησης ως μέσου κινήτρων
- Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών
- Τοποθέτηση ατόμων σε ανώτερες διοικητικές θέσεις με αξιοκρατικά κριτήρια
- Εντοπισμός των αδυναμιών των εκπαιδευτικών
- Ενίσχυση των εκπαιδευτικών με επιμορφώσεις
- Ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών
- Διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών
- Καθορισμός του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος
- Βελτίωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών
- Ενημέρωση των ενδιαφερομένων μερών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 1998· Κωνσταντίνου, 2017).

Γενικά, οι δύο κύριοι στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η παροχή ανατροφοδότησης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

1.6 Σύντομη ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε σχεδόν από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, με τη μορφή εποπτικού ελέγχου των σχολείων, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών ως υπαλλήλων του δήμου ή του κράτους. Το τέλος του 19ου αιώνα χαρακτηρίστηκε από συνθήκες αναστάτωσης στις εκπαιδευτικές περιφέρειες, ενισχύοντας την ανάγκη για διοικητικό και εποπτικό έλεγχο. Έτσι, παράλληλα με την ίδρυση των πρώτων σχολικών συστημάτων του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, δημιουργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και θεσπίστηκε η "Επιθεωρητική Επιτροπή" σύμφωνα με το Διάταγμα του 1834, σε επίπεδο δήμου, επαρχίας και νομού (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 1834).

Ο επιθεωρητής, που συνήθως ήταν πρόσωπο εκτός του εκπαιδευτικού προσωπικού, ανέλαβε τον ρόλο του αξιολογητή, εκτελώντας διοικητικό και εποπτικό έλεγχο των σχολείων. Αυτός ο θεσμός λειτούργησε ως όργανο στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαδραματίζοντας ρόλο ελέγχου και εξουσίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η σημασία της θέσης αυτής ως κυρίαρχου οργάνου στην περιφέρεια και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδείχθηκαν από τον τρόπο επιλογής του από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η ένταξή του στη θέση αυτή ήταν απόφαση της πολιτικής ηγεσίας, επιτρέποντας του τον έλεγχο και την εποπτεία της εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο επιθεωρητής είχε το καθήκον να διασφαλίζει τη νομιμοφροσύνη και να επιβλέπει όλες τις εκπαιδευτικές και διοικητικές διαδικασίες της αρμοδιότητάς του (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Κεντρικό εργαλείο του επιθεωρητή αποτελούσε η "έκθεση επιθεωρήσεως" ή "έκθεση αξιολόγησης", η οποία αντιπροσώπευε την υπηρεσιακή έκθεση προσόντων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο ΒΤΜΘ/1895, ο επιθεωρητής είχε την υποχρέωση να αξιολογεί την υπηρεσιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών. Τα διατάγματα καθόριζαν συγκεκριμένα σημεία που ο επιθεωρητής έπρεπε να επισημαίνει, αποφεύγοντας γενικούς και αόριστους χαρακτηρισμούς, αλλά παρέχοντας σαφή δεδομένα για τη σωματική και πνευματική κατάσταση, την επιμέλεια, την επιστημονική κατάρτιση, την παιδαγωγική ικανότητα, την προσωπικότητα και την κοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου.

Η έκθεση υποβαλλόταν στο εποπτικό συμβούλιο, και αντίγραφό της αποστέλλόταν στο Υπουργείο Παιδείας, στο εκπαιδευτικό συμβούλιο και στον γενικό επιθεωρητή. Αυτή η έκθεση καθόριζε κριτήρια για τη βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, την ευνοϊκή του μετάθεση, και την απονομή ηθικής αμοιβής κ.ά. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο θεσμός του επιθεωρητή υπέστη αρκετές κριτικές, περιγράφοντάς τον ως έναν από τους πιο συντηρητικούς, συγκεντρωτικούς, γραφειοκρατικούς, και συμμορφωτικούς μηχανισμούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1993). Σύμφωνα με τη Ζαμπέτα (1992), η ολοκληρωτική εποπτεία όλων των επιθεωρητικών επιτρόπων, των δασκάλων και των σχολείων, ανατέθηκε στον αρμόδιο Έπαρχο και Νομάρχη, καθώς και στην Γραμματεία της Επικρατείας της Εκκλησιαστικής και Δημόσιας Εκπαίδευσης. Αυτός ο ρόλος που ανατέθηκε στην τοπική αυτοδιοίκηση αποτυπώνει την παρουσία του Κράτους στην περιφέρεια, επιφέροντας τον αυστηρό συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω του επιθεωρητή κατά την περίοδο αυτή (Γέρου, 1981, όπ. αναφ. στη Ζαμπέτα, 1992).

Ειδικότερα, ο επιθεωρητής, μην έχοντας τη δυνατότητα να προχωρήσει στον συμβουλευτικό- παιδαγωγικό του ρόλο, επικεντρωνόταν στα διοικητικά καθήκοντα, λειτουργώντας κυρίως ως τοπικός εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας. Στα πλαίσια του συγκεντρωτισμού, ο θεσμός αυτός εξυπηρέτησε τη γραφειοκρατία, ασκώντας έλεγχο και πίεση, με αποτέλεσμα να αποκτήσει έντονα διοικητικό και κατασταλτικό χαρακτήρα, καθιστώντας τον ως το μέσο που επιδίωκε τη χειραγώγηση του Έλληνα εκπαιδευτικού, μετατρέποντάς τον σε πειθήνιο όργανο των πολιτικών εξουσιών (Μαυρογιώργος, 1993)

Σχετικά με τα καθήκοντα του επιθεωρητή, πραγματοποιήθηκαν πολλές επίσημες προσπάθειες για τον διαχωρισμό του διοικητικού και καθοδηγητικού του έργου με σκοπό τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την κατάργηση των θεσμών του συγκεντρωτισμού. Αυτό πραγματοποιήθηκε με την ψήφιση του Νόμου 1263/1982 "Για την επιστημονική/παιδαγωγική καθοδήγηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις".

Ο συγκεκριμένος νόμος επέφερε την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την εισαγωγή του θεσμού του "Σχολικού Συμβούλου". Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου περιλάμβανε επιμορφωτικές, καθοδηγητικές και συντονιστικές αρμοδιότητες, με παιδαγωγικές – συμβουλευτικές ευθύνες ενώ οι διοικητικές αρμοδιότητες μεταβιβάστηκαν στον "Προϊσταμένο Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης". Συγκεκριμένα, ο Σχολικός Σύμβουλος συμμετείχε στον προγραμματισμό, τη διοίκηση και

την αξιολόγηση, καθοδηγώντας με βάση τον κεντρικό προγραμματισμό του Υπουργείου Παιδείας.

Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο έγινε περισσότερο συμβουλευτικά, χωρίς καθορισμένους σκοπούς και κριτήρια, ενώ η αξιολόγηση πραγματοποιούνταν επίσης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης ως προς τα διοικητικά καθήκοντα, χωρίς ωστόσο να διευκρινίζονται λεπτομερώς οι παράμετροι της αξιολόγησης.

Η αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικά όσον αφορά τη διοίκηση και την εποπτεία, προχώρησε στη θέσπιση πολλών προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και διοικητικών πράξεων κατά την έγκριση του νόμου-πλασίου 1566/1985 για τη Γενική Εκπαίδευση. Ένα βήμα προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση έγινε με το Προεδρικό Διάταγμα του 1986, όπου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσδιορίστηκε περισσότερο ως προς τα κριτήρια και τα όργανα αξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε μια τριμελής επιτροπή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία αποτελούνταν από τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή εκπαίδευσης και τον διευθυντή του σχολείου. Οι τομείς αξιολόγησης περιλάμβαναν την επιστημονική κατάρτιση, τη διδακτική ικανότητα – παιδαγωγική πράξη, τη συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής, καθώς και την εργατικότητα και τη συνεργασία με τους φορείς.

Παρά ταύτα, το κριτήριο που σχετίζεται με την εργατικότητα και τη συνεργασία, φορτισμένο με αυθαίρετες και ιδεολογικές κρίσεις, καθώς και οι θεσμικές ρυθμίσεις που καθόριζαν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα επηρέαζαν την υπηρεσιακή και οικονομική θέση του αξιολογητή, προκάλεσαν αντιδράσεις από τις ομοσπονδίες εκπαιδευτικών. Αυτό οδήγησε, κατά συνέπεια, στη μη εφαρμογή του εν λόγω θεσμικού πλαισίου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Το 1992, η νέα κυβέρνηση εισήγαγε ένα καινοτόμο πρόγραμμα για την εκπαίδευση, με το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 "Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση". Αυτό το έγγραφο αναφέρεται για πρώτη φορά στη συνολική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Καθορίζονται πρόσωπα για την αξιολόγηση, καθώς και κριτήρια και κλίμακες βαθμολόγησης. Συγκεκριμένα, ο Σχολικός Σύμβουλος εκτιμά την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική- διδακτική ικανότητα, ενώ ο διευθυντής του σχολείου αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού.

Η διαδικασία ξεκινά από τον συντονισμό και τον προγραμματισμό δράσεων εντός της σχολικής μονάδας, με αξιολόγηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς και λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη του συλλόγου γονέων. Στη συνέχεια, συντάσσεται έκθεση αξιολόγησης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και ακολουθεί μια ιεραρχική διαβίβαση μέχρι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Ωστόσο, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και οι καταγγελίες για ιδεολογικό έλεγχο και αστυνόμευση της παιδαγωγικής πράξης οδήγησαν στη μη εφαρμογή της αξιολόγησης. Το 1993, οι πολιτικές εξελίξεις οδήγησαν σε μια νέα κυβέρνηση που κατήργησε το εν λόγω Προεδρικό Διάταγμα και εισήγαγε το νόμο-πλαίσιο 2525/1997 για την εκπαίδευση. Αυτός περιλάμβανε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης και τον σχολικό σύμβουλο, με έμφαση στην αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το 1998, με Υπουργική Απόφαση, τονίστηκε ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, με τη σύσταση τριμελών Επιτροπών Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων.

Στη συνέχεια, εκδίδεται το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998, το οποίο καθόρισε τους όρους και τη διαδικασία για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτοί περιλάμβαναν εκθέσεις αξιολόγησης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο. Στο τέλος της δοκιμαστικής θητείας, το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) εξέταζε τον υπηρεσιακό φάκελο και τις εκθέσεις των εκπαιδευτικών, συντάσσοντας τελική έκθεση. Η εγκύκλιος Γ2/47/1998 προτείνει να συγκροτήσουν οι σχολικές μονάδες πενταμελή ομάδα για αυτοαξιολόγηση. Ο Νόμος 2525 συνδέθηκε άμεσα με το Προεδρικό Διάταγμα 140, ενώ επικεντρώνεται στη σύνδεση της αξιολόγησης με την υπηρεσιακή εξέλιξη.

Με τον νέο Υπουργό Παιδείας το 2000, θεσπίστηκε ο νόμος 2986/2002 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Προσδιορίζονται οι σκοποί, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης, και η αξιολόγηση ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Η αξιολόγηση περιλαμβάνει πυραμιδωτή ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή ως προς τα διοικητικά καθήκοντα και τον σχολικό σύμβουλο ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική- διδακτική επάρκειά του. Αυτός ο νόμος, ωστόσο, δεν εφαρμόστηκε ποτέ, καθώς δεν είχαν θεσπιστεί κριτήρια, διαδικασίες και λεπτομέρειες της εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Τελικά, τροποποιήθηκε το 2013.

Έγινε μια ακόμη προσπάθεια θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με τον Νόμο 3838/2010, με τίτλο "Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις". Προηγήθηκε επίσης η εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010, με θέμα "Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας", που πρόσφερε την εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 32 του Νόμου 3848/2010, ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την οργάνωση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους. Αναπτύσσεται πρόγραμμα δράσης που περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς στόχους για τη σχολική χρονιά, με την έκθεση αξιολόγησης, που συντάσσεται στο τέλος κάθε σχολικού έτους, να αξιολογεί την αποδοτικότητα, την επίτευξη των στόχων, και να προτείνει βελτιώσεις.

Οι αντίστοιχες αναφορές προς μαθητές και γονείς, η ανάρτηση στις ιστοσελίδες του σχολείου και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, καθώς και η υποβολή στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), αποτελούν στάδια της διαδικασίας. Παρόλα αυτά, παρουσιάζονται ασάφειες και γενικότητες στον νόμο, ιδίως όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, και υπάρχει ελλιπής κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς επικεντρώνεται μόνο στη διάσταση των εκπαιδευτικών δράσεων της σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 2017).

Ο νόμος 2986/2002 προέβλεπε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του Προεδρικού Διατάγματος 152/5-11-2013. Αυτό το διάταγμα περιέγραφε τον σκοπό, τις διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτής της αξιολόγησης ήταν η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου, μέσω της σύνδεσής τους με την επιμόρφωση, προς όφελος όχι μόνο τους ίδιους αλλά και των μαθητών και της κοινωνίας.

Η αξιολόγηση αυτή ήταν σχετική με τη φύση του εκπαιδευτικού έργου και τις υπαλληλικής ιδιότητας και η οποία διενεργείται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και κλίμακες αξιολόγησης που προσδίδουν ποιοτικές εκτιμήσεις με βαρύτητα ανά κατηγορία. Η εφαρμογή αυτή ξεκίνησε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 για το προσωπικό των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο αυτή η διαδικασία αναβλήθηκε μετά την αλλαγή της κυβέρνησης το 2015.

Σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», τροποποιούνται και προστίθενται κάποιες διατάξεις όσον αφορά τους φορείς και τη διαδικασία στον προηγούμενο Νόμο 4547/2018 που αφορούσε την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση αυτή παραμένει ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Επιπλέον, ο νέος νόμος προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών σε Πρότυπα Σχολεία και Πειραματικά Σχολεία.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εστιάζει στην παιδαγωγική, επιστημονική και διδακτική τους επάρκεια, με το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο να επιβλέπει αυτήν την αξιολόγηση. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου αντικαθιστά τον σχολικό σύμβουλο, και ευθύνη του είναι η παρακολούθηση της διδασκαλίας στην τάξη, η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού, η υπηρεσιακή επάρκεια και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με θετική αξιολόγηση έχουν τη δυνατότητα ανανέωσης της θέσης τους, ενώ όσοι έχουν αρνητική αξιολόγηση δεν μπορούν να υποβάλλουν αίτηση για θέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σε Πρότυπα Σχολεία και Πειραματικά Σχολεία για τρία σχολικά έτη.

1.7 Το ισχύον πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Ο νεότερος νόμος που αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι ο Νόμος 4823/2021 με τίτλο "Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις". Σύμφωνα με αυτόν το νόμο, οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης ως προς τη διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, ως προς το παιδαγωγικό κλίμα, τη διαχείριση της τάξης, την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους.

Η αξιολόγηση αυτή βασίζεται σε μια τετράβαθμη κλίμακα, που κατατάσσει το εκπαιδευτικό τους έργο από εξαιρετικό έως μη ικανοποιητικό. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε δύο βασικά πεδία: το πρώτο αφορά τη διδακτική πρακτική και το παιδαγωγικό κλίμα το οποίο εξειδικεύεται στη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και στο παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της σχολικής τάξης και το δεύτερο πεδίο αφορά την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Τα κριτήρια για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τον Σύμβουλο Επιστημονικής Ευθύνης αναφέρονται σε πέντε βασικά σημεία: πρώτον, η προετοιμασία της διδασκαλίας, δεύτερον, η ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, τρίτον, η διδακτική μεθοδολογία και οι εκπαιδευτικές πρακτικές, τέταρτον, το παιδαγωγικό κλίμα και η διαχείριση της τάξης, και πέμπτον, ο αναστοχασμός της διδασκαλίας και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια των εκπαιδευτικών αξιολογούνται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, λαμβάνοντας υπόψη τη συνέπεια και το ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υποχρεώσεων, την ενεργό συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αυτοαξιολόγηση, τη συνεργασία με τους συναδέλφους και την επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς (άρθρο 67). Η διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών προϋποθέτει μια επιτηρημένη και τεκμηριωμένη αξιολόγηση, που πραγματοποιείται από δύο αξιολογητές. Αυτή η αξιολόγηση πραγματοποιείται τουλάχιστον μια φορά κατά την τετραετή θητεία του Συμβούλου Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης, ενώ η αξιολόγηση για την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια πραγματοποιείται κάθε δύο έτη (άρθρο 77).

Επιπλέον, η διαδικασία περιλαμβάνει δύο αξιολογήσεις από κάθε αξιολογητή, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που έχει υποβάλει ο κάθε εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό του φάκελο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται τουλάχιστον μία φορά κατά την τετραετή θητεία του Συμβούλου Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης ενώ η αξιολόγηση για την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια πραγματοποιείται κάθε δύο έτη (άρθρο 77).

Σε περίπτωση που το έργο του εκπαιδευτικού αξιολογηθεί ως "μη ικανοποιητικό", ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα που διοργανώνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τέλος, αν το έργο ενός δόκιμου εκπαιδευτικού αξιολογηθεί ως "μη ικανοποιητικό" κατά την αξιολόγηση στο τέλος της δοκιμαστικής περιόδου, ακόμα και σε ένα από τα παραπάνω πεδία, τότε δεν μονιμοποιείται. Αντ' αυτού, έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει τη διαδικασία αξιολόγησης κατά τα δύο επόμενα έτη.

1.8 Τα κυριότερα προβλήματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Σε αντίθεση με τη σημασία που δίνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε παγκόσμιο επίπεδο, για περισσότερο από τριάντα πέντε χρόνια δεν έχει εφαρμοστεί συστηματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Εξαίρεση αποτελούν οι κρίσεις υποψηφίων για θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίες βασίζονται στα τυπικά προσόντα, την επιμόρφωση, τα καθήκοντα κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας, και τα αποτελέσματα συνεντεύξεων. Επιπλέον, οι υποψήφιοι για θέσεις στελεχών αντιπροσωπεύουν μικρό ποσοστό του εκπαιδευτικού πληθυσμού, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν υφίσταται αξιολόγηση για περίοδο μεγαλύτερη των τριάντα πέντε ετών, παρά τις προηγούμενες ανεπιτυχείς προσπάθειες εφαρμογής αυτής. Το ίδιο ισχύει για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικές μονάδες, όπου οι αποσπασματικές και ευκαιριακές διαδικασίες προγραμματισμού και απολογισμού δεν καλύπτουν το υφιστάμενο κενό.

Στο υποκεφάλαιο αυτό, θα διερευνηθούν μερικοί από τους παράγοντες που οδήγησαν στο αδιέξοδο των προσπαθειών εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στη χώρα μας. Μερικοί από αυτούς έχουν σχέση με τις ελλείψεις και ανεπάρκειες της ελληνικής εκπαίδευσης ενώ άλλοι με τις πολιτικές και ιδεολογικές διαστάσεις.

Ένας παράγοντας που πιθανόν να επηρέασε την άρνηση και την μη εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης είναι ο πελατειακός χαρακτήρας του κοινωνικο- πολιτικού συστήματος της χώρας και η απουσία της κουλτούρας αξιολόγησης.

Ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της Νεοελληνικής Κοινωνίας, που καθορίζει τη λειτουργία του Ελληνικού Κράτους, αποτελείται από τις πελατειακές σχέσεις που υπάρχουν τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Επιπλέον, υφίστανται οι εξαρτήσεις των πολιτών από ποικίλους πολιτικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο αυτό, η τοποθέτηση σε διάφορες θέσεις κυρίως του δημόσιου, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις του ιδιωτικού τομέα, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με πολιτικές διασυνδέσεις και προσωπικές σχέσεις με πολιτικούς παράγοντες.

Η παρούσα κατάσταση δεν ευνοεί την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης στην ελληνική κοινωνία και, επομένως, στην ελληνική διοίκηση. Αυτή η κουλτούρα προϋποθέτει την εφαρμογή αξιοκρατικών διαδικασιών για την επιλογή και την προαγωγή στην κοινωνικο-επαγγελματική ιεραρχία. Αντιθέτως, οι αμφιβολίες και η δυσπιστία προς την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των αξιολογικών κρίσεων, είτε αυτές αφορούν

τις αρχικές επιλογές προσωπικού είτε την εξέλιξή τους, παραμένουν ισχυρές. Η επικράτησή τους στο κοινωνικό σώμα δεν δημιουργεί κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης, και αυτό δυστυχώς διατηρείται μέχρι σήμερα. Η υιοθέτηση αξιοκρατικών διαδικασιών και η θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση θα έθεταν περιορισμούς στον ρόλο των "πολιτικών μεσαζόντων" (Κασσωτάκης, 2018)

Ο τομέας της εκπαίδευσης, ως υποσύστημα του ευρύτερου νεοελληνικού κοινωνικο-πολιτικού συστήματος, δεν αποτελεί εξαίρεση από το γενικό κανόνα. Η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης είναι εμφανής και σε αυτόν τον χώρο.

Προκύπτει επίσης ότι ένα αποτέλεσμα αυτού του πελατειακού καθεστώτος είναι η δημιουργία έντονων επιφυλάξεων ανάμεσα σε πολλούς εκπαιδευτικούς σχετικά με το πόσο αντικειμενική και αμερόληπτη θα είναι η αξιολόγησή τους από στελέχη της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, λόγω των κομματικών και άλλων εξαρτήσεών τους, διατηρούν επιφυλάξεις και έλλειψη εμπιστοσύνης προς την απαιτούμενη διασφάλιση δίκαιης και αδιάβλητης αξιολόγησης. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Ζουγανέλη κ.ά, 2008, Κρέκης, 2012), αυτή η δυσπιστία αποτελεί ένα από τα βασικά αίτια των αρνητικών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών στις προτάσεις που προέκυψαν κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης για την αξιολόγησή τους.

Η αντίθεση προς την αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης ενισχύθηκε σημαντικά από την αρνητική εμπειρία που προέκυψε από την προηγούμενη εφαρμογή των σχετικών διαδικασιών. Η εποπτεία των σχολείων, που ανατέθηκε στους Επιθεωρητές στα τέλη του 19ου αιώνα, είχε διάφορες εξελικτικές φάσεις, αλλά αντιμετωπίστηκε αρνητικά από τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας της (Λέφας, 1942 όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2018)

Η δυσαρέσκεια απέναντι στους Επιθεωρητές και στον τρόπο λειτουργίας τους ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια του χουντικού καθεστώτος (1967-74). Αυτή η αρνητική κληρονομιά δημιούργησε επιφυλάξεις απέναντι σε κάθε μορφή αξιολόγησης, τόσο μεταξύ εκείνων που είχαν ζήσει την αυταρχική συμπεριφορά των παλαιών Επιθεωρητών όσο και μεταξύ νεότερων εκπαιδευτικών που δεν είχαν προσωπική εμπειρία με τον θεσμό αυτό (Χαρακόπουλος, 1998 όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2018).

Μία ακόμα αιτία που οδήγησε στο αδιέξοδο των προσπαθειών εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στην Ελληνική Εκπαίδευση τα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια περιλαμβάνει την απουσία πολιτικής συναίνεσης στο συγκεκριμένο ζήτημα και την έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στην εκτέλεση αποφάσεων που ελήφθησαν κατά καιρούς.

Όπως προκύπτει από προηγούμενες αναφορές, το θέμα της αξιολόγησης ήταν πάντοτε αντικείμενο έντονων κομματικών αντιπαράθεσεων, οι οποίες επηρέαζαν επίσης την εκπαιδευτική κοινότητα μέσω των κομματικά φορτισμένων συνδικαλιστικών παρατάξεων των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Αυτή η αντιπαράθεση οδηγούσε είτε στην αποδυνάμωση προτάσεων των κυβερνήσεων και, τελικά, στη μη εφαρμογή τους, είτε στην κατάργηση των μέτρων που είχαν ληφθεί από προηγούμενες κυβερνήσεις.

Επομένως, δημιουργήθηκε ένα καθεστώς ασυνέπειας και ασυνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική, που παρακίνησε τις αντιδράσεις εκείνων που ήταν αντίθετοι στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Η πεποίθηση ότι με τον αγώνα εναντίον της θα κατάφερναν να ακυρώσουν πρακτικά οποιαδήποτε σχετική προσπάθεια εδραιώθηκε, με αποτέλεσμα να παγιωθεί μια κατάσταση απουσίας αξιολόγησης, η οποία εξυπηρετούσε ίσως τα συμφέροντα πολλών.

Οι αντιδράσεις εναντίον κάθε μορφής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ενισχυόμενες σημαντικά από την κομματική αντιπαράθεση, προκάλεσαν ένα άλλο πρόβλημα στην εκπαιδευτική πολιτική. Πρόκειται για το πολιτικό κόστος που θα προέκυπτε από τη σύγκρουση των κυβερνώντων με σημαντικό μέρος των ψηφοφόρων τους που ανήκαν στο πολυπληθές εκπαιδευτικό σώμα. Αυτό το κόστος οδήγησε ορισμένους πολιτικούς ηγέτες είτε σε αδράνεια σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, είτε στην απόσυρση ή τη μη εφαρμογή μέτρων που είχαν θεσπιστεί από άλλους (Κασσωτάκης, 2018).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας αφορά στην ανεπάρκεια της αρχικής μόρφωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία έχουν προταθεί κατά καιρούς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν δεξιότητες που προϋποθέτουν καλή αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση σε συστηματική βάση. Στοιχεία όπως η επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενό τους, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, η σωστή χρήση των διδακτικών μέσων, η ικανότητα αξιολόγησης των μαθητών, η επικοινωνιακή δεξιότητα και άλλα παρόμοια αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Δυστυχώς, το σύστημα αρχικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, τόσο στην περίοδο που αναφερόμαστε όσο και παλαιότερα, δεν παρείχε τα απαραίτητα εργαλεία για την απόκτηση αυτών των προσόντων. Το ίδιο ισχύει και για τις αδυναμίες που παρατηρούνταν στην κατάρτιση των δασκάλων πριν από τη δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων και μετά από αυτήν, αν και σε μικρότερο βαθμό. Επιπλέον, ο τομέας της επιμόρφωσης, παρά τις τροποποιήσεις

που έγιναν κατά καιρούς, δεν κατάφερε να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ο.Λ.Μ.Ε., 1988, Φώκιαλη κ.ά. 2003 όπ. αναφ. στο Κασσωτάκης, 2018).

Επιπροσθέτως, για να είναι πραγματικά αποτελεσματική η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, που έχει προβληθεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια ως βασική διαδικασία για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για την αποτελεσματική επίτευξή της. Μία από αυτές τις προϋποθέσεις είναι η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού συστήματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που θα είναι σε θέση να τους υποστηρίξει στην αντιμετώπιση των ελλείψεων και αδυναμιών που εντοπίζει η αξιολόγηση. Ωστόσο, αυτό δεν παρατηρείται στον ελληνικό χώρο (Κασσωτάκης, 2018).

Τέλος, ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που συνετέλεσε στην μέχρι τώρα απουσία ενός συστήματος αξιολόγησης είναι η απουσία μιας ολικής αξιολόγησης άλλων παραγόντων που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την ηγεσία του ΥΠ.Π.Ε.Π.Θ μέχρι τα αναλυτικά προγράμματα, την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, τα διδακτικά μέσα και τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν έχει υπάρξει συστηματική και συνεχής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός κόσμος εύλογα να θεωρεί ότι η κρατική εξουσία δεν επιθυμεί τη σφαιρική αξιολόγηση, η οποία πιθανόν να αποκαλύψει τις δικές της ευθύνες για την ανεπαρκή λειτουργία των σχολείων της χώρας. Τέτοιες ευθύνες έχουν σχέση με την ελλιπή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, την ανεπαρκή κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τις χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών και άλλους παράγοντες που δεν έχουν ακόμα αξιολογηθεί σε κεντρικό επίπεδο (Κασσωτάκης, 2018).

Κεφάλαιο 2. Η σχέση αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

2.1 Η έννοια του άγχους

Το άγχος περιγράφεται ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει αισθήματα πίεσης, ανησυχίας, ή ακόμη και φόβου ή τρόμου σε ορισμένες περιπτώσεις. Είναι η αντίδραση ενός ατόμου σε έναν κίνδυνο ή απειλή, η πηγή της οποίας μπορεί να μην είναι αναγνωρίσιμη και να βρίσκεται εκτός ελέγχου του (Μάνος, 1997). Αντιπροσωπεύει τη ψυχολογική και σωματική κατάσταση ενός ατόμου που νιώθει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις πιέσεις ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος (McEwen, 2000) και ασκεί σημαντική επίδραση στην ικανότητά του να εκτελεί τις καθημερινές του δραστηριότητες (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997). Συνδέεται τόσο με βιολογικούς παράγοντες όσο και με τις προσωπικές αξίες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις προσδοκίες που διαμορφώνει το περιβάλλον του ατόμου (Ζυγά, Κούκια, Μητρούση & Τραυλός, 2013). Οι εκδηλώσεις του άγχους δεν χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένη χρονική διάρκεια ή ένταση, διαφέροντας από άτομο σε άτομο (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Lucassen et al., 2014· Zysberg, Orenshtein, Gimmon, & Robinson, 2017).

Το άγχος, σε φυσιολογικό επίπεδο, είναι ωφέλιμο για τον άνθρωπο, καθώς τον βοηθάει να είναι σε εγρήγορση και προετοιμασμένος να αντιδράσει αποτελεσματικά σε απειλητικές καταστάσεις για τη σωματική και ψυχική του ισορροπία. Με το φυσιολογικό άγχος, βελτιώνονται και ενισχύονται οι νοητικές και σωματικές ικανότητες του ανθρώπου (Barlow, 2000). Όταν όμως το άγχος είναι υπερβολικό, μπορεί να διαταραχθεί η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου. Σε καταστάσεις έντονου άγχους, το άτομο μπορεί να λειτουργεί λιγότερο αποτελεσματικά και η υγεία του να επηρεαστεί αρνητικά. Η συμπεριφορά του μπορεί να παρουσιάσει διακυμάνσεις με αποτέλεσμα τη δυσκολία διαχείρισης της καθημερινότητάς του. Αυτό μπορεί να εκδηλωθεί μέσω εναλλαγών στη διάθεση, αρνητικής συμπεριφοράς και δυσφορίας σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Τέλος, τα άτομα σε καταστάσεις έντονου άγχους μπορεί να εκδηλώσουν εκνευρισμό, υπερένταση, δυσφορία και απογοήτευση, ενώ μπορεί να επιλέξουν την απομόνωση.

Ο τρόπος που κάθε άνθρωπος βιώνει το άγχος είναι υποκειμενικός. Έτσι, ο καθένας έχει ένα συγκεκριμένο επίπεδο άγχους που θεωρείται φυσιολογικό γι' αυτόν και εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τη συναισθηματική του κατάσταση. Συνεπώς, η ίδια κατάσταση μπορεί να προκαλέσει έντονο άγχος σε κάποιον

και να επηρεάσει αρνητικά τη διάθεσή του, ενώ μπορεί να μην επηρεάσει καθόλου κάποιον άλλον. Το άγχος, η ψυχολογική πίεση και η αίσθηση έντασης αυξάνεται όταν προσπαθούμε να ανταποκριθούμε σε υψηλές προσδοκίες ή σε απαιτήσεις των γύρω μας και του περιβάλλοντός μας.

Συχνά, στη βιβλιογραφία, οι έννοιες του στρες και του άγχους θεωρούνται ταυτόσημες (Μητρούση και συν., 2013). Ωστόσο, το στρες αναφέρεται σε ένα γεγονός που δημιουργεί συναισθηματική φόρτιση στο άτομο εξαιτίας των απαιτήσεων που υπερβαίνουν την ικανότητά του να προσαρμοστεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Lazarus & Folkman, 1984). Από την άλλη, το άγχος δεν συνδέεται με συγκεκριμένο γεγονός, αλλά εμφανίζεται ως αντίδραση σε μια αόριστη απειλή που προκύπτει από μελλοντικό κίνδυνο και είναι άγνωστη για το άτομο, το οποίο δεν μπορεί να προετοιμαστεί ή να αντιδράσει επαρκώς (Μητρούση και συν., 2013).

Τα συμπτώματα του άγχους, διαφέρουν από άτομο σε άτομο και είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να κατηγοριοποιηθούν με ακρίβεια, ωστόσο είναι αποδεκτό να τα διακρίνουμε σε τρεις κύριες ομάδες: Στα σωματικά συμπτώματα, τα οποία περιλαμβάνουν ζαλάδες, πονοκεφάλους, επιδρώσεις, πόνους στο στήθος και αίσθημα κόπωσης. Στα ψυχολογικά συμπτώματα που περιλαμβάνουν διάσπαση προσοχής, νευρικότητα, δυσκολία συγκέντρωσης, αίσθημα φόβου και αγωνίας. Και τέλος, στα συμπεριφορικά συμπτώματα τα οποία μπορεί να είναι διαταραχές πρόσληψης τροφής, προδιάθεση για ατυχήματα, κατανάλωση αλκοόλ ή τοξικών ουσιών (Κάντας, 1995).

Αναμφίβολα, τα συναισθήματα διαδραματίζουν έναν ζωτικό ρόλο στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου και αποτελούν δείκτες για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την υγεία, την ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα σε διάφορους τομείς, ενώ επηρεάζουν τόσο την επαγγελματική επίδοση όσο και την γενικότερη πορεία της ζωής. Ιδίως σήμερα, σε μια εποχή όπου η τεχνολογία εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς και οι κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις αυξάνονται, παρατηρούνται σοβαρά συμπτώματα και δύσκολα διαχειρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις που συνδέονται με το υψηλό άγχος.

2.2 Η έννοια του επαγγελματικού άγχους

Η έννοια του επαγγελματικού άγχους αναφέρεται στο άγχος που προκαλείται κυρίως από τις απαιτήσεις του χώρου εργασίας. Αποτελεί αντικείμενο έντονου ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς το περιβάλλον του εργασιακού χώρου συχνά δημιουργεί συνθήκες

που προκαλούν στρες. Οι αλληλεπιδράσεις στον εργασιακό χώρο, οι συνθήκες εργασίας και τα προβλήματα που προκύπτουν παίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα ζωής των εργαζομένων (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Ο όρος "επαγγελματικό ή εργασιακό άγχος" περιγράφει την αλληλεπίδραση ενός εργαζομένου με διάφορους παράγοντες στον χώρο εργασίας, η οποία επηρεάζει την ψυχολογική και σωματική κατάσταση του εργαζόμενου, δυσχεραίνοντας τη φυσιολογική λειτουργία (Newman & Beehr, 1979). Στη διεθνή βιβλιογραφία, αυτό το άγχος επισημαίνεται επίσης ως "άγχος του ρόλου του εργαζομένου", το οποίο εμφανίζεται όταν υπάρχει υπερβολικός φόρτος εργασίας και υψηλές προσδοκίες, που μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και αίσθηση έλλειψης ικανοτήτων (E.A.S.H.W., 2014· Παππά, 2006). Τέλος, σύμφωνα με την εργασιακή ψυχολογία, το επαγγελματικό άγχος προκύπτει από τη συνεχή αλληλεπίδραση του εργαζομένου με τις πολύπλοκες πτυχές του εργασιακού περιβάλλοντος και τις συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό του χώρο (Glazer & Liu, 2017).

Σύμφωνα με τους Αναγνωστόπουλο & Παπαδάτου (1999), ο άνθρωπος βιώνει στρες όταν αντιλαμβάνεται μια ασυμφωνία ανάμεσα στις απαιτήσεις μιας κατάστασης και στα αποθέματα του (βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά) για να την αντιμετωπίσει. Ενώ ο Kyriacou (2001), ορίζει το επαγγελματικό στρες ως την εμπειρία αρνητικών συναισθημάτων όπως απογοήτευση, ανησυχία, άγχος και κατάθλιψη, τα οποία προκύπτουν από παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ross & Altmaier (1994), το επαγγελματικό άγχος αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου συσσωρεύονται αγχογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με την εργασία ή προέρχονται από συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες. Το ενδιαφέρον για το επαγγελματικό άγχος έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια καθώς υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση των επιπτώσεών του στην παραγωγικότητα και την οικονομία, όπως τονίζει ο Καντάς (2009).

Το εργασιακό άγχος συνδέεται με την αντίληψη του ατόμου ότι υπάρχει ανισορροπία μεταξύ των ικανοτήτων και των αναγκών του σε σχέση με τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του. Πρόκειται για μια δυσάρεστη κατάσταση που, ανάλογα με το πόσο έντονη και πόσο διαρκής είναι, μπορεί ακόμη και να προκαλέσει ασθένειες. Όταν ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει υπερβολικές απαιτήσεις ή πιέσεις στον εργασιακό του χώρο και δυσκολεύεται να ανταποκριθεί, τα επίπεδα άγχους του αυξάνονται σημαντικά, οδηγώντας τον σε μια επιβλαβή κατάσταση άγχους, επικίνδυνη για τη ψυχική και σωματική του υγεία (Ρούσσου, 2020). Κάθε εργαζόμενος, προσπαθώντας να αποδώσει

όλο και περισσότερο για να διατηρήσει ή να αναβαθμίσει τη θέση του στον χώρο εργασίας, βιώνει όλο και περισσότερο άγχος. Στην Ευρώπη, οι εργαζόμενοι θεωρούν το εργασιακό άγχος συνηθισμένο φαινόμενο, υπεύθυνο για τις περισσότερες απώλειες εργάσιμων ημερών τον χρόνο.

Σύμφωνα με την έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014), το 40% των περιπτώσεων ασθενειών που συνδέονται με το επάγγελμα και το 50-60% των απουσιών από την εργασία σχετίζονται με το άγχος. Βάσει των ελληνικών στοιχείων που παρέθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (European Agency for Safety and Health at Work) (2009, όπ. αναφ. οι Στάγια και Ιορδανίδης, 2014), η Ελλάδα ξεχωρίζει για το υψηλό επίπεδο επαγγελματικού άγχους.

Σύμφωνα με τον Jex (1998), η διαδικασία του εργασιακού άγχους αναλύεται σε τρεις συνιστώσες. Η πρώτη είναι η διέγερση, η οποία περιλαμβάνει τα πρωταρχικά συναισθήματα στρες που μπορεί να προέρχονται από το περιβάλλον εργασίας ή από άτομα που ανήκουν στον εργασιακό χώρο. Η δεύτερη είναι η απόκριση, η οποία αναφέρεται στις ψυχολογικές, σωματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις του ατόμου, με τις οποίες γίνονται ορατά αισθήματα έντασης και απογοήτευσης από τη μεριά του ατόμου. Η τρίτη συνιστώσα είναι η αλληλεπίδραση, που αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ των διεγερτικών-αγχογόνων παραγόντων και των αντιδράσεων του ατόμου.

Η δυναμική των σχέσεων εντός του εργασιακού περιβάλλοντος επηρεάζει σημαντικά την εκδήλωση του άγχους στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με τους Glavan και συνεργάτες (2016), η ύπαρξη συγκρούσεων με συναδέλφους, η ελλιπής οργάνωση των καθηκόντων και η ασάφεια των ρόλων από τους ανωτέρους, αποτελεί σημαντικό παράγοντα εμφάνισης εργασιακού άγχους. Επιπλέον, η έλλειψη επικοινωνίας στον εργασιακό χώρο, μαζί με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία εργασιακού άγχους. Αξίζει να ληφθούν υπόψη και μια σειρά από αγχογόνους προσωπικούς παράγοντες, όπως οι οικονομικές δυσκολίες, τα οικογενειακά προβλήματα, δεξιότητες διαχείρισης του προσωπικού χρόνου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα του κάθε ατόμου (Lee, 1995).

Σύμφωνα με τον Fenre και τους συνεργάτες του (2003), το άγχος στην εργασία διαιρείται σε δύο κατηγορίες: το "eustress" και το "distress". Το "eustress", γνωστό και ως θετικό άγχος, μπορεί να είναι επωφελές για τα άτομα καθώς αντιλαμβάνονται τα καθήκοντα της εργασίας τους ως προκλήσεις οι οποίες έχουν νόημα για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτές τις προκλήσεις λειτουργούν ως πηγή ενέργειας και κίνητρου για να ανταποκριθούν στις

επαγγελματικές τους ευθύνες και να επιτύχουν τους στόχους τους. Αντίθετα, το μοντέλο υποστηρίζει πως σε περιπτώσεις χαμηλού ή ανύπαρκτου άγχους, τα άτομα δεν αντιμετωπίζουν καμία πρόκληση και δεν έχουν κίνητρο ώστε να σημειώσουν ικανοποιητικές εργασιακές επιδόσεις. Αντίθετα, σε περιπτώσεις μέτριου επιπέδου άγχους, είναι πιθανό να επιτύχουν μέτριες ή υψηλές επιδόσεις (Bergheim, Eid, Hystad, Nielsen, Mearns, Larsson & Luthans, 2013).

Τέλος, το "distress" ή δυσφορικό άγχος, περιγράφει μια κατάσταση η οποία συμβαίνει όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται απώλειες ή κινδύνους στην εργασία του και επηρεάζεται αρνητικά από τα συγκεκριμένα συναισθήματα που προκαλούνται (Sakuraya, Shimazu, Eguchi, Kamiyama, Hara, Namba & Kawakami, 2017).

2.3 Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών

Μία επαγγελματική ομάδα που συχνά αντιμετωπίζει έντονο άγχος είναι οι εκπαιδευτικοί, γνωστό ως "εργασιακό στρες" ή και ως "βιομηχανικό στρες". Το εργασιακό άγχος προκύπτει από τη συσσώρευση εργασιακών παραγόντων που προκαλούν άγχος, ενώ το βιομηχανικό στρες συνδέεται με το στρες του ρόλου. Στο βιομηχανικό στρες, ο εργαζόμενος αντιμετωπίζει έντονες απαιτήσεις από συναδέλφους που δεν συνάδουν με τις απαιτήσεις του ίδιου ή βιώνει υπερβολική πίεση από τον ρόλο του, ειδικά όταν η εργασία ξεπερνά τις δυνατότητές του (Παππά, 2006).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα από τα πιο σημαντικά, κοινωνικά επαγγέλματα, σύμφωνα με τον Ulich (1996, όπ. αναφ. στη Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011). Κατατάσσεται στην κατηγορία των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων, καθώς σχετίζεται με την ανάπτυξη σχέσεων και είναι έντονο το στοιχείο της υπευθυνότητας, τόσο για την ασφάλεια, όσο και για τη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Παππά, 2016). Η Κορωναίου (2010) επισημαίνει επίσης ότι ο εκπαιδευτικός ανήκει σε μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα και αντιμετωπίζει έντονο άγχος, προσπαθώντας να φροντίσει τους μαθητές του ενώ παράλληλα προσπαθεί να αναπτύξει στενές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους.

Πέρα από τις επίσημες κατευθύνσεις, ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού υφίσταται αλλαγές λόγω της ταχείας εξέλιξης της τεχνολογίας, της εξειδίκευσης των γνώσεων και της πολυπολιτισμικής προέλευσης των μαθητών. Παράλληλα, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναδιαμορφώνεται μέσω συνεχών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ η κοινωνία αμφισβητεί τον επαγγελματισμό του.

Αυτό, τον οδηγεί σε μια κρίση ταυτότητας, νιώθοντας απόρριψη τόσο από τους μαθητές του, όσο και από την κοινωνία, ιδίως από τους γονείς που ασκούν πιέσεις, οι οποίες είναι δύσκολο να διαχειριστεί. Η ματαίωση των προσδοκιών του και το χαμηλό γόητρο που απολαμβάνει, προκαλούν στρες (Κορωναίου, 2010).

Το άγχος στον εκπαιδευτικό τομέα είναι κρίσιμο, καθώς η διαδικασία της διδασκαλίας θεωρείται μία από τις πιο απαιτητικές και επιβαρυντικές. Ο Kaur (2011) ορίζει το εκπαιδευτικό άγχος ως έναν συνδυασμό πνευματικής, φυσικής και συναισθηματικής πίεσης, προκύπτοντας από την ανισορροπία μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των πόρων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Πολλοί παράγοντες, όπως η φύση της εργασίας (σχεδιασμός διδασκαλίας, ανάπτυξη γνώσεων), η σχολική κουλτούρα και οι προσωπικές συγκρούσεις, επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς. Το άγχος αυξάνεται όταν ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σε ένα περίπλοκο εργασιακό περιβάλλον που δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και απαιτήσεις του, με παράλληλη οικονομική αβεβαιότητα. Ταυτόχρονα, οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες μειώνουν το κύρος του, καθώς αμφισβητείται η επαγγελματική του ιδιότητα.

Οι Cooper, Kirkcaldy, & Brown (1994) και οι Wang, Hall, & Rahimi (2015) παρατηρώντας τα αποτελέσματα των ερευνών τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στα πιο αγχωτικά επαγγέλματα περιλαμβάνονται οι πυροσβέστες, οι γιατροί, οι αστυνομικοί, οι σφραγιστικοί υπάλληλοι και οι εκπαιδευτικοί.

Το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση δυσάρεστων καταστάσεων και συναισθημάτων που απορρέουν από διάφορες πτυχές της εργασίας τους (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Σύμφωνα με τους Akomolafe & Ogunmakin (2014), το άγχος που βιώνει ένας εκπαιδευτικός, γνωστό και ως άγχος του εκπαιδευτικού, αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόβλημα. Διεθνείς ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έντονο εργασιακό άγχος, το οποίο επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους και επιδρά στην κοινωνική και προσωπική τους ζωή (Clipa & Boghean, 2015· Δαβράζος, 2015· Kyriacou, 2001· Pithers & Fogarty, 1995).

Το επαγγελματικό άγχος, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, σε ορισμένες περιπτώσεις και όταν βρίσκεται σε ήπιο βαθμό, μπορεί να έχει δημιουργικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν θετικό άγχος είναι πιθανό να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της εργασίας τους σε αντίθεση με αυτούς που αισθάνονται αρνητικό στρες (Akomolafe & Ogunmakin, 2014). Ενώ πρέπει να τονιστεί ότι το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Το εκπαιδευτικό άγχος σχετίζεται με την ανθρωπιστική φύση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του "βιομηχανικού άγχους". Είναι αποτέλεσμα της σύγκρουσης ρόλων του εργαζόμενου ανάμεσα στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην εκτίμηση του ατόμου για τη δυνατότητά του να ανταποκριθεί σε αυτές (Παππά, 2006). Εκδηλώνεται όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι επενδύει περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία από όσα αποκομίζει από αυτήν (Αντωνίου, Ρλουμπρί & Ντάλλα, 2013), και μπορεί να εκδηλωθεί με σύγχυση, επιθετική συμπεριφορά, τάση αποφυγής καθηκόντων και απουσίες. Αυτό το άγχος επιδρά αρνητικά στη δημιουργικότητα και την απόδοση είτε του ίδιου του εκπαιδευτικού είτε των μαθητών του (Παππά, 2006).

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2013b), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται στις κορυφαίες θέσεις παγκοσμίως όσον αφορά το εργασιακό άγχος, παρά την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη για την υποτιθέμενη "ευκολία" λόγω των αυξημένων διακοπών και του σχετικά ευνοϊκού ωραρίου εργασίας (Galton & Mac Beath, 2008). Κατά τον Κυργιάκου (2001), περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς θεωρεί το επάγγελμά του ως πολύ ή ακόμα και εξαιρετικά στρεσογόνο, ενώ άλλες έρευνες αναφέρουν ποσοστό έναν στους τρεις (Jepson & Forrest, 2006, όπ. αναφ. οι Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Στη Βρετανία, το 72% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει μέτρια και το 23% σοβαρά επίπεδα άγχους (Fontana, 1996, όπ. αναφ. Ανδριώτη & Παναγιωτάκης, 2007). Τα ποσοστά είναι γενικά υψηλά σε παγκόσμιο επίπεδο, παρότι διαφέρουν ανά χώρα και εκπαιδευτικό σύστημα (Κυργιάκου, 2001). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Skaalvik & Skaalvik (2015), παρατηρείται μια τάση εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος που συνδέεται με τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας και τη συναισθηματική εξάντληση.

2.4 Οι παράγοντες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

Η εκτίμηση της σπουδαιότητας των πηγών άγχους δεν υφίσταται με τον ίδιο τρόπο, από όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτές εξαρτώνται από τα μοναδικά χαρακτηριστικά, τα ηθικά πιστεύω, τις ικανότητές τους και τις περιστάσεις (Κυργιάκου, 2001). Αν και μπορούν να προσδιοριστούν οι βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του καθενός δεν πρέπει να παραγκωνίζονται. Ο Κυργιάκου (2001) υποστηρίζει επίσης την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ανάμεσα στις χώρες, τις ιδιαίτερες συνθήκες στα σχολεία και τις

επικρατούσες αξίες των εκπαιδευτικών και των σχολείων στις κοινωνίες αυτές. Αυτή την άποψη υποστηρίζει επίσης ο Betoret (2009), ο οποίος τονίζει πως δεν μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε απολύτως τις κύριες πηγές άγχους καθώς είναι δυναμικές μεταβλητές που εξαρτώνται από το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολικό πλαίσιο, και δεν είναι στατικές μεταβλητές.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι παράγοντες εργασιακού στρες μπορούν να προσδιοριστούν σε δύο κύριες κατηγορίες:

- Σε ατομικό επίπεδο: παράγοντες άγχους που συνδέονται με τα δημογραφικά στοιχεία όπως η ηλικία και το φύλο του εκπαιδευτικού, η εμπειρία στη διδασκαλία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα και η επάρκεια της εκπαίδευσής του. Όλοι αυτοί οι παράγοντες σε ατομικό επίπεδο συντείνουν στο εργασιακό άγχος και στην επαγγελματική εξάντληση των εκπαιδευτικών.
- Σε οργανωσιακό επίπεδο: παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν διάφορες πτυχές που αφορούν το μαθητικό σύνολο, τις υποδομές και τις ομάδες πίεσης όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι φτωχές εργασιακές συνθήκες, η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείριση της πειθαρχίας, καθώς και παράγοντες όπως οι ετερογενείς και μεγάλες τάξεις, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου. Επιπλέον, οι οργανωσιακοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα γραφειοκρατικά και διοικητικά καθήκοντα, το ακανόνιστο πρόγραμμα και την ασάφεια του ρόλου και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, στο οργανωσιακό επίπεδο περιλαμβάνονται οι συνεχείς απαιτήσεις και η ανασφάλεια που δημιουργείται από τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα προβλήματα με τη σχολική διοίκηση, η αδυναμία επικοινωνίας, η χαμηλή αυτονομία των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η χαμηλή κοινωνική στήριξη και η αλληλεπίδραση οικογενειακών και σχολικών συνθηκών. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ο Dunham (2001) μέσα από την μελέτη του υποστήριξε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος μπορούν να διακριθούν σε έξι κατηγορίες. Πρώτον, αναφέρεται στους εσωγενείς παράγοντες που συνδέονται με τις συνθήκες εργασίας, το φόρτο εργασίας, τις νέες τεχνολογίες και το ωράριο. Δεύτερον, αναλύει τον ρόλο που

διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα, συμπεριλαμβάνοντας την ασάφεια ρόλου, τη σύγκρουση ρόλων και την επάρκεια προετοιμασίας για την επιτέλεση του ρόλου. Τρίτον, αναφέρεται στις εργασιακές σχέσεις, συμπεριλαμβανομένων αυτών με προϊσταμένους, γονείς και συναδέλφους. Τέταρτον, εστιάζει στην επαγγελματική εξέλιξη, που σχετίζεται με την ασφάλεια και το προσδοκώμενο κύρος. Πέμπτον, αναφέρει την οργανωτική δομή και το κλίμα, που σχετίζονται με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη διοικητική κουλτούρα. Και τέλος, αναφέρεται στη σύνδεση μεταξύ της οικογένειας και της εργασίας, όπως η επίδραση της εργασίας στην οικογένεια.

Σύμφωνα με τον Naylor (2001), ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, που απαιτεί διάδραση με μαθητές, συναδέλφους, συμμόρφωση με διευθυντικές επιταγές, επαφή με γονείς, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε σύγκρουση ρόλων. Ο Brady (2019) τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος και για την εικόνα τους απέναντι στους άλλους αλλά και για τον βαθμό επίτευξης των στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, υπάρχουν οι στρεσογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς που αφορούν τις κοινωνικές αντιλήψεις και την πολιτικοοικονομική κατάσταση. Η διδασκαλία απαιτεί αναπόφευκτα την έκθεση στον άλλο, στους μαθητές, στους συναδέλφους, στον διευθυντή, στους γονείς και στην ευρύτερη κοινωνία (Brady, 2019). Ωστόσο, συχνά τα ΜΜΕ επικεντρώνονται στην ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργώντας ένα περιβάλλον οξείας κριτικής που υπονοεί ότι η εργασία στο σχολείο είναι απλή και απαιτείται εντατικοποίηση της προσπάθειας από την μεριά των εκπαιδευτικών (Naylor, 2001 · Χαϊδεμενάκου, 2006). Αυτός ο τρόπος αντιμετώπισης αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Στάγια & Ιορδανίδη (2014), η μη αναγνώριση της προσπάθειάς τους μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία τους. Επιπλέον, η Villegas-Reimers (2003) αναφέρει ότι, παρά το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσής τους σε σχέση με άλλους επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοητευμένοι λόγω της χαμηλής κοινωνικής εκτίμησης που λαμβάνουν.

Σύμφωνα με την έρευνα των Κασσωτάκη & Βάμβουκα (1981, όπ. αναφ. στο Μπάλιου, 2005) που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της Κρήτης, οι κύριοι λόγοι που προκαλούν πίεση στους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής: ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η πίεση για εκτέλεση και ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, η προετοιμασία της διδασκαλίας, οι δύσκολες συνθήκες εργασίας και η έλλειψη αναγνώρισης της προσφοράς τους.

Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ακόμη μεγαλύτερο άγχος λόγω των συχνών μετακινήσεων τους από νομό σε νομό και από σχολείο σε σχολείο. Η ανυπαρξία μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής συμβάλλει σε αυτό το πρόβλημα, δεδομένου ότι η υφιστάμενη πολιτική φαίνεται να μην είναι ικανή να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Πυργιωτάκης, 1992· Μεκάνης, 2005, όπ. ανάφ. στο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Έτσι, οι αναπληρωτές, οι ωρομίσθιοι, όπως επίσης και οι υπεράριθμοι εκπαιδευτικοί καλούνται κάθε χρόνο, και πολλές φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, να παρουσιάζονται σε διαφορετικούς νομούς ανάλογα με τα λειτουργικά κενά. Γεγονός που τους δημιουργεί έντονο άγχος και δυσκολίες στον προγραμματισμό των οικονομικών και οικογενειακών τους υποχρεώσεων.

Οι οικονομικοί λόγοι αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες που προκαλούν άγχος σε όλες τις επαγγελματικές ομάδες, και οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν εξαίρεση. Τα οικονομικά ζητήματα, λόγω της αύξησης του κόστους ζωής και των χαμηλών μισθών, αποτελούν πηγή άγχους, ιδίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς στον κλάδο (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Σύμφωνα με τους Κάμτσιο & Λώλη (2016), τα οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα που προέκυψαν από την ένταξη της Ελλάδας στον μηχανισμό στήριξης επηρέασαν έντονα τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ανάμεσα στους χαμηλότερα αμειβόμενους πτυχιούχους πανεπιστημίου, ενώ με την είσοδο της Ελλάδας στα μνημόνια, έπειτα από το 2010, υπέστησαν σημαντικές μειώσεις σε μισθούς και επιδόματα (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Όσον αφορά τη διασύνδεση επαγγέλματος και προσωπικής ζωής, το συγκεκριμένο επάγγελμα φέρνει συχνά σε σύγκρουση την επαγγελματική με την προσωπική-οικογενειακή ζωή των εκπαιδευτικών (Ανδριώτη & Παναγιωτάκης, 2007), είτε λόγω εργασιακού φόρτου, που τους αναγκάζει να δουλεύουν πολλές ώρες εκτός ωραρίου στο σπίτι (Cosgrove, 2000), είτε λόγω συχνών μεταθέσεων, αποσπάσεων και μετακινήσεων των εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο (Μλεκάνης, 2005), που επιβαρύνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Αντίστοιχα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και οι γυναίκες βιώνουν αυξημένο άγχος σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους και τους άνδρες αντίστοιχα, εξαιτίας των πολλαπλών υποχρεώσεών τους τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον οικογενειακό τομέα.

Αναλύοντας τις πηγές άγχους στους εκπαιδευτικούς, προκύπτει ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ως πρωταρχικό στόχο την

ευημερία των μαθητών, βρίσκονται υπό πίεση χρόνου και αυξημένου φόρτου εργασίας. Οφείλουν να συνεργάζονται με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και της διοίκησης, να προσαρμόζονται σε αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν παρέχει πάντα τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας ή ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με την προσωπικότητα και την προσωπική τους ζωή, προκαλούν στους εκπαιδευτικούς εσωτερικές συγκρούσεις και σύγκρουση ρόλων με έντονα συναισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Το άγχος που βιώνουν έχει συνέπειες όχι μόνο στην ψυχοσωματική τους υγεία, αλλά και στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

2.5 Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και η σχέση του με την αξιολόγηση

Σύμφωνα με έρευνες του OECD (2009) και των Kuriakou (1978), Marshall & Cooper (1976), οι διαδικασίες αξιολόγησης στην εκπαίδευση επιφέρουν έντονο άγχος στους εκπαιδευτικούς, προκαλώντας αισθήματα αβεβαιότητας, φόβου και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των Κατσαρού & Δεδούλη (2008), η αναφορά ακόμη και στην πραγματοποίηση μιας αξιολογητικής διαδικασίας μπορεί να επιφέρει έντονα αρνητικά συναισθήματα όπως ανησυχία, άγχος και πανικό, καθώς συνδέονται με την αβεβαιότητα για το μέλλον της επαγγελματικής τους πορείας. Η εν λόγω αβεβαιότητα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, ενισχύεται όταν πρόκειται για εξωτερική αξιολόγηση, γεγονός που προκαλεί έντονες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην Ελλάδα, η εξωτερική αξιολόγηση συνδέεται με τον θεσμό του Επιθεωρητή, έναν θεσμό που έχει ριζώσει στη μνήμη του εκπαιδευτικού κόσμου ως η χαρακτηριστικότερη μορφή γραφειοκρατικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου & Κολυμπάρη, 2017). Αυτό συνεπάγεται πως στην Ελλάδα, η αξιολόγηση συνδέεται με την προσπάθεια της εκπαιδευτικής διοίκησης για παρέμβαση, έλεγχο και συμμόρφωση (Κασσωτάκης, 1996, όπ. αναφ. στο Δούκα, 2000). Η έρευνα της Πατεντάλη (2015) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πιστεύουν πως ο βασικότερος παράγοντας που δεν εφαρμόστηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι ότι έχει συνδεθεί κυρίως με την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Από αυτά προκύπτει, όχι μόνο η έκφραση δυσαρέσκειας και αρνητικών αντιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης, αλλά και η επίδρασή της στο άγχος των εκπαιδευτικών.

Μια αξιολόγηση που βασίζεται στον έλεγχο και δεν είναι αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό μπορεί να προκαλέσει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία του

(Ingvarson, 2001). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιληφθούν τα αποτελέσματα ως προσωπική κριτική, προκαλώντας σύγχυση, άγχος και αμφισβήτηση του ρόλου τους (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Αν ο εκπαιδευτικός αξιολογηθεί και κριθεί ως ανεπαρκής, ουσιαστικά αμφισβητείται η επαγγελματική και επιστημονική του επάρκεια (Dolton, 2000, όπ. αναφ. στο Middlewood, 2001), και ενδέχεται να υποχρεωθεί να αποκτήσει επιπλέον προσόντα μέχρι την επόμενη αξιολόγηση (Ball, 2003). Στην Ελλάδα, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση των απαραίτητων προσόντων για μια θετική αξιολόγηση, όπως μεταπτυχιακές σπουδές, γνώση ξένων γλωσσών, πιστοποιήσεις από σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε λόγω οικονομικών προβλημάτων είτε λόγω περιορισμένης πρόσβασης (Αναστασίου, 2014). Κατά συνέπεια, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαδικασία αξιολόγησης ως μια συνεχή προσπάθεια για την απόκτηση προσόντων, η οποία ενέχει ταξικές διακρίσεις, και καθώς αδυνατούν να την ακολουθήσουν, αισθάνονται απογοητευμένοι με αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία τους.

Η σύνδεση της αξιολόγησης με την επίτευξη στόχων επιδίωξης του μέγιστου αποτελέσματος με το ελάχιστο δυνατό κόστος αφαιρεί την ανθρώπινη διάσταση από την εκπαιδευτική διαδικασία (Διαμαντής, 2011), συνδέοντάς την με πρακτικές του ιδιωτικού τομέα. Ωστόσο, η πίεση για την επίτευξη των στόχων συχνά δεν συνοδεύεται από την ανάλογη παροχή κατάλληλων μέσων και υποδομών (Μπάλιου, 2005), με αποτέλεσμα το βάρος της επίτευξης των στόχων να επιβαρύνει εξ ολοκλήρου τους εκπαιδευτικούς και να βασίζεται στις ικανότητές τους (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί-υπάλληλοι αναλαμβάνουν την ευθύνη για την ασφάλεια της θέσης τους, συμβάλλοντας στην ανταγωνιστικότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν και των "προϊόντων" που παράγουν (Willmott, 1993, όπ. αναφ. στο Ball, 2003).

Όπως υποστηρίζει ο Διαμαντής (2011), αυτή η κατάσταση οδηγεί σε σημαντική αύξηση του εκπαιδευτικού άγχους. Ακόμη και με την υπόσχεση αυξημένων αμοιβών εάν το σχολείο προσαρμοστεί στους κανόνες της αγοράς, η πραγματικότητα είναι ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών επιδεινώνονται. Η εκπαιδευτική τους ελευθερία περιορίζεται από την εντατικοποίηση της εργασίας και την εφαρμογή τυποποιημένων διδακτικών μεθόδων που ενδέχεται να αντίκεινται στις δικές τους πεποιθήσεις (Χαϊδεμενάκου, 2006· Ball, 2003· Hult & Edström, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στην ιδέα της αξιολόγησης όταν αυτή έχει ως στόχο την επίτευξη καθορισμένων στόχων που βασίζονται στους νόμους της αγοράς (Παπασταμάτης, 2015). Μια τέτοια μορφή αξιολόγησης, αφαιρεί την ανθρώπινη πτυχή

από τη διαδικασία της εκπαίδευσης, ιδίως όταν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, λειτουργούν με πρακτικές ιδιωτικού τομέα, καθορίζοντας τους στόχους βασιζόμενοι στη σχέση "μέγιστο αποτέλεσμα-ελάχιστο κόστος" (Διαμαντής, 2011). Τα σχολεία που εστιάζουν σε μετρήσιμους στόχους συχνά έχουν εκπαιδευτικούς που αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι λόγω της αυξημένης πίεσης που αντιμετωπίζουν (Friedman, 1991). Σε πολλά σχολεία, η πίεση για την επίτευξη των στόχων δεν συνοδεύεται από το υποστηρικτικό πλαίσιο και τις κατάλληλες υποδομές (Μπάλιου, 2005), με αποτέλεσμα η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα να μετακυλιέται στις ικανότητες και στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονη πίεση και αβεβαιότητα, καθώς η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και, συνεπώς, η ασφάλεια της θέσης τους κρίνεται από την ανταγωνιστικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και των "προϊόντων" που παράγουν (Willmott, 1993, όπ. αναφ. στο Ball, 2003).

Η πρόσφατη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εισάγει για πρώτη φορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, την έννοια της λογοδοσίας, σε ήπια όμως μορφή. Συγκεκριμένα, μια συνοπτική Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενώ οι Ομάδες Δράσης μπορούν να παρουσιάσουν τις εργασίες τους και τα επιτεύγματά τους σε ειδικές εκδηλώσεις ή σε διασχολικές συναντήσεις και ημερίδες. Έτσι, εκτός από την εξωτερική αξιολόγηση που περιλαμβάνει την αναμενομένη λογοδοσία στα ανώτερα εκπαιδευτικά κλιμάκια, δημιουργείται και μια μορφή ανεπίσημης λογοδοσίας, καθώς οι δράσεις και τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης διατίθενται σε όλη τη σχολική κοινότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα προηγούμενων μελετών που συσχετίζουν το επαγγελματικό άγχος με την αξιολόγηση και την πολιτική λογοδοσία, η παραπάνω πρακτική μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών.

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από την άτυπη αξιολόγηση είναι πολύ αρνητική. Συχνά, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κρίνουν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς για τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, επηρεάζοντας την κοινή γνώμη και δημιουργώντας μια έντονα κριτική στάση απέναντι στο έργο τους. Αυτό το γεγονός έχει σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμησή τους και επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική τους θέση (Cosgrove, 2000· Hult & Edström, 2016) . Οι εκπαιδευτικοί, συχνά αντιμετωπίζουν μια αρνητική άτυπη αξιολόγηση που εκφράζεται με τη μορφή απαξίωσης της επαγγελματικής και επιστημονικής τους κατάρτισης, ενώ παράλληλα

ζητείται από αυτούς να λογοδοτήσουν και να υποβληθούν σε εξωτερική αξιολόγηση, προκειμένου να αποδείξουν ότι είναι αποτελεσματικοί (Χαϊδεμενάκου, 2006).

Η πρόσφατη μελέτη των Jerrim & Sims (2021) αναδεικνύει μια σαφή σύνδεση μεταξύ του εργασιακού άγχους και της αξιολογικής διαδικασίας, επισημαίνοντας την ύπαρξη σημαντικών ενδείξεων "συναισθηματικής μετάδοσης" του άγχους, καθώς η πίεση που προκαλείται από τις διαδικασίες της αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο ένα άτομο αλλά και τους συναδέλφους του.

Βάσει αυτών των ευρημάτων, είναι πιθανό να μεταδοθεί το αυξημένο άγχος που βιώνουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης και σε άλλα μέλη του οργανισμού, όπως προέκυψε από την ανάλυση μεγάλου δείγματος δεδομένων στην ανωτέρω μελέτη.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Skaalvik και Skaalvik (2015), οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν σημαντική επίδραση στην αντίληψη ενός εκπαιδευτικού για το περιβάλλον της εργασίας του. Αυτοί οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι οι συγκρούσεις και οι διαφωνίες μπορούν να δημιουργήσουν ένα αρνητικό κλίμα που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία αξιολόγησης επίσης μπορεί να προκαλέσει ανταγωνισμό και εχθρότητα μεταξύ του προσωπικού και της διοίκησης του σχολείου, δημιουργώντας ένταση και απομόνωση που επηρεάζουν αρνητικά την ατμόσφαιρα στο σχολείο. Όπως επίσης αναφέρει ο Ball (2003), σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι εντυπώσεις, η απόδοση και οι στόχοι έχουν πρωταρχική σημασία έναντι των ανθρωπίνων σχέσεων, οι εκπαιδευτικοί που δεν συμμορφώνονται με αυτές τις προτεραιότητες αντιμετωπίζουν κριτική και αποκλεισμό.

Ο τρόπος που οι άνθρωποι σχετίζονται μεταξύ τους επηρεάζει πολύ τον τρόπο που ένας εκπαιδευτικός βιώνει το εργασιακό του περιβάλλον. Σύμφωνα με την μελέτη των Skaalvik και Skaalvik (2015), οι συγκρούσεις και οι προστριβές μπορούν να δημιουργήσουν ένα αρνητικό κλίμα που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να προκαλέσει ανταγωνισμό και αντιπαλότητα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης μεταξύ αυτών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας ένταση και αποξένωση που επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα στο σχολείο αλλά και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών (Lengeling, 1996). Κατά συνέπεια, σε ένα περιβάλλον που δίνεται έμφαση μόνο στην εντύπωση, στην αποδοτικότητα και στην επίτευξη των στόχων, και όχι στις ανθρώπινες σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί που δεν επικεντρώνονται σε αυτές τις προτεραιότητες αντιμετωπίζουν κριτική και περιθωριοποίηση (Ball, 2003).

Σύμφωνα με την έρευνα του Γκανάκα (2006), ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών ανησυχεί για την ατομική αξιολόγησή τους από τον διευθυντή του σχολείου, καθώς φοβούνται ότι αυτό μπορεί να δημιουργήσει διαταραχές στις σχέσεις τους και να επηρεάσει αρνητικά το κλίμα εντός του οργανισμού. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Αναστασίου (2014), οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν αρνητικά στην αξιολόγηση λόγω του φόβου τους για την πρόσκολληση του αξιολογητή στην εξουσία και την έλλειψη πολιτικής και ιδεολογικής αμεροληψίας κατά την εφαρμογή της διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην αξιολόγηση, όταν αυτή συνδέεται με τη βαθμολογική ή μισθολογική τους εξέλιξη. Στην Ελλάδα, υπάρχει φόβος ότι μέσω αυτής της διαδικασίας θα μπορούσε να διακινδυνεύσει η μόνιμη θέση τους, γεγονός που ίσως εξηγεί και τα αποτελέσματα της έρευνας των Athanasiadis και Sygiouroulou-Delli (2009), η οποία κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στην ατομική αξιολόγηση, ακόμα κι αν αυτή είναι θετική και συνδέεται με μισθολογική αναβάθμιση.

2.6 Η διαχείριση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τη διαχείριση του άγχους μέσω της διοικητικής υποστήριξης, της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος και διάφορων παρεμβάσεων που ανήκουν σε μια ευρύτερη πολιτική. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τη χρήση στρατηγικών για την αντιμετώπιση καταστάσεων που προκαλούν άγχος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (McKenzie, 2009, όπως αναφέρεται στο Χαραλάμπους, 2012).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους ορίζονται οι γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες του ατόμου με σκοπό τη διευθέτηση των στρεσογόνων καταστάσεων στο χώρο εργασίας του και την ανάπτυξη ανθεκτικότητας έναντι των αρνητικών τους επιπτώσεων (Παπαγιαννοπούλου, 2017). Η μελέτη της βιβλιογραφίας παρουσιάζει μια ευρεία ποικιλία ταξινομήσεων και στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Το 1980, ο Folkman προτείνει μια διάκριση μεταξύ άμεσων - ενεργητικών στρατηγικών που στοχεύουν στην αλλαγή της πηγής του άγχους μέσω πρωτοβουλιών και δράσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος, και των έμμεσων - παθητικών στρατηγικών που επικεντρώνονται στην

αλλαγή της οπτικής του ατόμου, με συμπεριφορές όπως η αποφυγή, η παραίτηση ή η απόκτηση εθισμών (Παπαγιαννοπούλου, 2017).

Ο Kyriacou (1987, όπως αναφέρεται στο Παπαγιαννοπούλου, 2017) περιέγραψε δύο κατηγορίες στρατηγικών για τη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους. Τις στρατηγικές άμεσης δράσης, κατά τις οποίες το άτομο επιδιώκει να αντιμετωπίσει απευθείας την πηγή του άγχους, και τις στρατηγικές έμμεσης δράσης, κατά τις οποίες προσπαθεί να αποφύγει την αντιμετώπιση του στρεσογόνου γεγονότος, εστιάζοντας σε δραστηριότητες χαλάρωσης ή σε ακραίες εναλλακτικές λύσεις, όπως η χρήση ουσιών. Οι Greenglass και οι συνεργάτες του (1999) διακρίνουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους σε δύο κατηγορίες: εσωτερικής και εξωτερικής υποστήριξης. Στις στρατηγικές εσωτερικής υποστήριξης συμπεριλαμβάνονται προσωπικές προσεγγίσεις που βοηθούν στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη ή η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ στις στρατηγικές εξωτερικής υποστήριξης εντάσσονται κοινωνικές μεταβλητές όπως η αναζήτηση υποστήριξης από τη σχολική διοίκηση, τους συναδέλφους, την οικογένεια ή τους φίλους.

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα ταξινόμησης των στρατηγικών διαχείρισης του άγχους, αναπτύχθηκε από τους Folkman και Lazarus (1980). Αυτό το μοντέλο διακρίνει τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους σε δύο κατηγορίες: αυτές που επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση του προβλήματος και αυτές που εστιάζουν στο συναίσθημα. Οι στρατηγικές που επικεντρώνονται στο πρόβλημα περιλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες όπως η ανάπτυξη σχεδίων για την επίλυση του προβλήματος, η οργάνωση του χρόνου ή η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης. Αυτές οι στρατηγικές στοχεύουν στην άμεση διαχείριση και επίλυση της κατάστασης που προκαλεί άγχος. Αντίθετα, οι στρατηγικές που επικεντρώνονται στο συναίσθημα αποσκοπούν στη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων που προκύπτουν από την κατάσταση άγχους. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν την άσκηση αυτοκριτικής, την αντίληψη των δυσκολιών ως ευκαιρίες για ανάπτυξη, την προσπάθεια αποφυγής της αγχογόνου κατάστασης, ή ακόμα και την έκφραση αισιοδοξίας για την υπέρβαση των προβλημάτων. Αν και κάποιοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι ατομικές στρατηγικές για τη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους μπορεί να έχουν μια βραχυπρόθεσμη αποτελεσματικότητα, υπογραμμίζοντας τη σημασία των παρεμβάσεων σε επίπεδο της οργάνωσης (Kyriacou, 2001), η θεωρία του άγχους υποστηρίζει ότι αυτές οι στρατηγικές μπορούν όχι μόνο να μειώσουν τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, αλλά και να τροποποιήσουν συνολικά την αντίληψη του ατόμου για το ίδιο το άγχος (Griffithetal., 1999). Παρόλα αυτά, η έως τώρα

έρευνα που εξετάζει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση του επαγγελματικού τους άγχους βρίσκεται ακόμα σε αρχικό στάδιο.

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως χρησιμοποιούν κυρίως στρατηγικές που επικεντρώνονται στο πρόβλημα για να διαχειριστούν το άγχος τους στον εργασιακό τους χώρο. Η πιο συχνά αναφερόμενη στρατηγική φαίνεται να είναι η αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης από συναδέλφους, οικογένεια ή φίλους, καθώς και η ανάληψη δράσης για την επίλυση προβλημάτων (Blasé, 1982· Sutton, 1984· Τσιάκιρρος & Πασσιαρδής, 2002· Gulwadi, 2006· Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014). Σύμφωνα με τη θεωρία του άγχους, οι άμεσες στρατηγικές θεωρούνται πιο αποτελεσματικές από τις έμμεσες, καθώς το άτομο επικεντρώνει την ενέργειά του στην επίλυση του προβλήματος. Αναμένεται ότι η επίλυση ή ο περιορισμός αυτού του προβλήματος θα οδηγήσει σε αντίστοιχη μείωση του επιπέδου άγχους. Ωστόσο, ένας σημαντικός παράγοντας για το άτομο αποτελεί και η ύπαρξη ενός δικτύου ανθρώπων που συνεργάζονται για να αντιμετωπίσουν μια αγχογόνα κατάσταση, ενισχύοντας παράλληλα τη θέση του ατόμου απέναντι σε αυτή (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται το άγχος τους μέσω πιο παθητικών στρατηγικών φαίνεται να αναφέρουν κατά κύριο λόγο την αποφυγή ή την παραίτηση από το πρόβλημα (Griffith et al., 1999), την επιλογή δραστηριοτήτων εκτός εργασίας για αντιμετώπισή του (Antonίου et al., 2006; Gulwadi, 2006), την υπερβολική συγκέντρωση στην εργασία (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2014) και την εύρεση θετικών στοιχείων στα πλαίσια των αγχογόνων συνθηκών (Τσιάκιρρος & Πασσιαρδής, 2002). Εξαιρετικά λιγότερο συχνές φαίνεται να είναι οι έμμεσες στρατηγικές, οι οποίες περιλαμβάνουν διαταραχές εθισμού, ανθυγιεινές συνήθειες και έκφραση επιθετικότητας (Gulwadi, 2006).

Ενώ οι έμμεσες στρατηγικές φαίνεται να προσφέρουν μια προσωρινή ανακούφιση από το άγχος, ενδέχεται μακροπρόθεσμα να επιφέρουν αύξηση των αδιεξόδων και αίσθημα μειωμένης αυτό-αποτελεσματικότητας, καθώς η πραγματική πηγή άγχους εξακολουθεί να υπάρχει.

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984), η προσαρμογή του ατόμου σε μια στρεσογόνο κατάσταση, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να επιτευχθεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, όταν το άτομο επικεντρώνεται στον έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεών του. Αυτό συμβαίνει ιδίως όταν υπάρχει η αίσθηση - είτε αντιληπτή είτε πραγματική - ότι η στρεσογόνος κατάσταση είναι δύσκολο να τροποποιηθεί. Εντούτοις, φαίνεται ότι η προσαρμογή του ατόμου στην κατάσταση και η αναζήτηση εναλλακτικών

μορφών ελέγχου, όπως η προσπάθεια να δοθεί θετική σημασία σε μια δυσάρεστη εμπειρία, είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματικές.

Η καταλληλότητα μιας στρατηγικής αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους κρίνεται κάθε φορά με βάση τη μείωση του επιπέδου άγχους που αισθάνεται το άτομο, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του, αλλά και με βάση τη δημιουργία μιας αίσθησης ελέγχου, είτε της κατάστασης είτε των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί. Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984), και οι δύο τύποι στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους φαίνεται πως συνεισφέρουν στην προσαρμογή του ατόμου στις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και γι' αυτό συχνά συνυπάρχουν.

Β΄ Μέρος: Ερευνητικό

Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρουσιάζονται οι σκοποί της, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο πληθυσμός της έρευνας, το δείγμα, ο τρόπος επιλογής αυτού, τα μέσα συλλογής δεδομένων, ο τρόπος κατασκευής και διακίνησής τους, καθώς και οι μέθοδοι και οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων. Επίσης, περιγράφεται ο τρόπος ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

3.1 Σκοπός και στόχοι της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

Έπειτα από την ολοκλήρωση της μελέτης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προσδιορίστηκαν οι προς μελέτη έννοιες, η δήλωση του σκοπού και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Η δήλωση του σκοπού (purpose statement) αναφέρεται σε μια δήλωση που περιγράφει την γενική πορεία ή το κύριο σημείο εστίασης της μελέτης (Creswell, 2016). Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της ατομικής αξιολόγησης στο επαγγελματικό τους άγχος. Ο σκοπός εξειδικεύεται σε στόχους. Οι στόχοι «προσδιορίζουν αυτά που σχεδιάζει να πετύχει ο ερευνητής σε μια μελέτη» (Creswell, 2016, σ. 112). Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης τους.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σκοπό, τους φορείς, τα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης τους, καθώς και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων της.
- Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που τους προκαλούν άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού τους εκπαιδευτικού έργου.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η ατομική αξιολόγηση επιδρά στο επαγγελματικό άγχος τους.

Από την διατύπωση του προαναφερόμενου γενικού σκοπού, τους επιμέρους στόχους, καθώς και από την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτουν τα παρακάτω

ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν μέσω ποσοτικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης και τους σκοπούς της;
 - 1.1. Σε ποιον βαθμό παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, οι σπουδές και η επαγγελματική κατάσταση επηρεάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους;
2. Σε ποιον βαθμό είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης;
 - 2.1. Κατά πόσο η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης;
3. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης;
4. Ποιοι παράγοντες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους;
5. Σε ποιον βαθμό η ατομική αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
6. Ποιες επιπτώσεις έχει το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος που προκαλείται από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
7. Ποιες πρακτικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να υιοθετηθούν, προκειμένου να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό τους άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγησή τους;

3.2 Αναγκαιότητα της έρευνας

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ως αναγκαίο στοιχείο για τη σωστή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος της διοικητικής διαδικασίας καθώς εφαρμόζεται μέσα σε ένα πλαίσιο διαδοχικής και συμπληρωματικής σχέσης με τις βασικές λειτουργίες της (Καραβασίλης & Καραγεωργοπούλου, 2021). Η αξιολόγηση ενσωματώνεται στην τελευταία, χρονικά, λειτουργία της διοίκησης, τον έλεγχο, ο οποίος υλοποιείται μετά τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη διεύθυνση (Κουτούζης, 1999). Συνεπώς, η εφαρμογή της αξιολόγησης

του εκπαιδευτικού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική και ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύεται μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης καθώς εξετάζει όλες τις πτυχές και τους παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της. Η ανατροφοδότηση που προκύπτει μπορεί να διασφαλίσει τόσο την ενίσχυση της βελτιωτικής προσπάθειας όλων των εμπλεκόμενων στον εκπαιδευτικό τομέα όσο και τη σωστή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων (Καραβασίλης, 2012). Η παραπάνω επιχειρηματολογία στηρίζει σε μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα της πρόσφατης θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Είναι η πρώτη φορά που διακρίνεται η πρόθεση από την πολιτική ηγεσία για την άμεση υλοποίησή της.

Εντός αυτού του πλαισίου, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να ερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αναφερθείσας απόρριψης με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει αυτήν την σχέση, η οποία ενδεχομένως να λειτουργεί ως εμπόδιο στην αποδοχή και υλοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης. Επιπλέον, μέσω της ανάδειξης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της πρόσφατης αξιολογικής διαδικασίας στο επαγγελματικό τους άγχος και τις απόψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο της, η έρευνα προσπαθεί να υποδείξει τρόπους υπέρβασης της καχυποψίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Αυτό επιδιώκεται μέσω της επισήμανσης των στοιχείων που είναι αναγκαίο να προσαρμοστούν, ώστε η αξιολόγηση, ως διαδικασία, να μην αποτελεί αντικείμενο αντιπαράθεσης με την πολιτική ηγεσία.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να παρέχει ένα χρήσιμο εργαλείο για την πολιτική ηγεσία, με σκοπό να καταστήσει τον σχεδιασμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πιο προσιτό στους εκπαιδευτικούς και πιο αποτελεσματικό ως προς την εφαρμογή του.

Επομένως, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας θεωρείται σκόπιμη, καθώς διαμέσου της ανάλυσης της επίδρασης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο επαγγελματικό τους άγχος, επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση σχετικά με την αναγκαιότητα της εφαρμογής της εν λόγω διαδικασίας, προκειμένου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να εισέλθει σε μια διαρκή διαδικασία αναβάθμισης. Επιπλέον, η ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας ανάγεται στην πρωτοτυπία της, καθώς υπάρχουν ελάχιστες μελέτες στον ελλαδικό χώρο. Το νομοθέτημα που αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί σημείο αναφοράς της παρούσας έρευνας, είναι σχετικά πρόσφατο και δεν έχει μελετηθεί

ιδιαίτερα. Επιπλέον, η επίδραση της εφαρμογής του στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δεν έχει μελετηθεί επαρκώς.

3.3 Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης

Μελετώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, προκύπτει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του σκοπού μιας έρευνας και τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί είναι η υιοθέτηση κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης από τον ερευνητή (Bryman, 2017· Creswell, 2016· Robson, 2010). Αυτή η προσέγγιση μπορεί να είναι ποιοτική, με στόχο την εμβάθυνση στην κατανόηση του φαινομένου (Τσιώλης, 2014), ή ποσοτική, που βασίζεται στη συστηματική εξέταση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα (Κυριαζή, 2002).

Ο ερευνητής στην ποσοτική έρευνα, προσδιορίζει ένα ερευνητικό πρόβλημα με βάση την ανάγκη εξήγησης ενός φαινομένου. Στη συνέχεια, καθορίζει τον σκοπό της έρευνάς του και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν (Creswell, 2016). Επομένως, εφαρμόζοντας αυτήν τη μεθοδολογική προσέγγιση, επιδιώκει να εντοπίσει αιτιατές σχέσεις μέσω συσχετίσεων και συγκρίσεων, χωρίς ωστόσο να υπονοείται ότι η συσχέτιση οδηγεί απαραίτητα σε αιτιότητα (Robson, 2010). Μέσα από την ανάλυση των συσχετίσεων, προσπαθεί να εξηγήσει τη σχέση μεταξύ μεταβλητών ή εάν πολλαπλές μεταβλητές μπορεί να επηρεάσουν μια άλλη μεταβλητή, χρησιμοποιώντας κυρίως τυποποιημένα εργαλεία (Creswell, 2016· Johnson & Christensen, 2008).

Ως αποτέλεσμα των προηγούμενων, η επιλεγείσα μεθοδολογική προσέγγιση για την παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική, διότι στοχεύει στην εξήγηση των λόγων για τους οποίους η πρόσφατη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προκάλεσε αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, δημιουργώντας προβλήματα στη διαδικασία εφαρμογής της. Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η επίδραση της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας φαίνεται να επηρεάζει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Αυτή η συσχέτιση φαίνεται να αποτελεί ενδεχόμενο παράγοντα που εμποδίζει την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, κρίνεται σημαντική η ερευνητική συσχέτιση των δύο μεταβλητών, "ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικού" και "επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών", τόσο για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας μελέτης όσο και για την καλύτερη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται. Η σημαντικότητα της παραπάνω συσχέτισης

επιβεβαιώνει την ανάγκη υιοθέτησης της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης από την ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα.

3.4 Μέθοδος συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2014), στις ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων, συγκαταλέγονται η πειραματική προσέγγιση, η δευτερογενής έρευνα, η ανάλυση περιεχομένου και η δειγματοληπτική μέθοδος. Η δειγματοληπτική μέθοδος αποτελεί τρόπο συλλογής δεδομένων από έναν ορισμένο αριθμό συμμετεχόντων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, με σκοπό τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων που αφορούν πολλαπλές μεταβλητές, εξετάζοντας το βαθμό συσχέτισής τους. Συνεπώς, αυτή η μέθοδος εμφανίζεται ως η κατάλληλη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Robson (2010), η δειγματοληπτική μέθοδος αποτελεί τον πιο εύκολο τρόπο ανάκτησης πληροφοριών και απόψεων σε σχέση με μια κοινή εμπειρία που βιώνει ένα μεγάλο σύνολο ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά. Η μέθοδος αυτή ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τρέχουσας μελέτης, καθώς, σύμφωνα με την Κυριαζή (2002), αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διεξαγωγή ερευνών μικρής κλίμακας, με χαμηλό κόστος και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, διακρίνεται για την άμεση συλλογή, ταξινόμηση, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων (Αθανασίου, 2000), προσφέροντας τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτό, ενδέχεται να συμβάλει άμεσα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού πεδίου (Creswell, 2016).

Η δειγματοληπτική μέθοδος ανταποκρίνεται στην ανάγκη για άμεση προσέγγιση των ερωτώμενων (Αθανασίου, 2000), ενθαρρύνοντας την ειλικρίνεια, ιδίως όταν διαπραγματεύονται ευαίσθητα θέματα (Robson, 2010). Η μέθοδος αυτή παρέχει τη δυνατότητα διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, εξασφαλίζοντας έτσι την αμεροληψία στις απαντήσεις τους (Creswell, 2016). Τέλος, ενδείκνυται η επιλογή αυτής της μεθόδου συλλογής δεδομένων, γιατί σύμφωνα με τον Robson (2010), τα δεδομένα και τα ευρήματά της είναι κατανοητά από ένα ευρύ κοινό, και ιδίως από το εκπαιδευτικό κοινό που διαθέτει επιστημονική κατάρτιση.

3.5 Καθορισμός του πληθυσμού και του δείγματος - Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός-στόχος αναφέρεται σε "μια ομάδα ατόμων (ή μια ομάδα οργανισμών) με συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά που ο ερευνητής μπορεί να προσδιορίσει και να μελετήσει" (Creswell, 2016, σ. 142). Κατόπιν, ο ερευνητής επιλέγει να ερευνήσει ένα δείγμα, που είναι μια υπο-ομάδα, η οποία πρέπει να είναι αντιπροσωπευτική, να αποτελεί δηλαδή μια μικρογραφία του πληθυσμού- στόχου (Bryman, 2017, σ. 206).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο πληθυσμός-στόχος περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, μόνιμους και αναπληρωτές, της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης στο νομό Φλώρινας. Το δείγμα αποτελείται από 152 εκπαιδευτικούς και πρόκειται για ένα δείγμα πιθανοτήτων. Τα δείγματα πιθανότητας έχουν το σημαντικό πλεονέκτημα ότι, καθώς η διαδικασία επιλογής τους διέπεται από τους νόμους των πιθανοτήτων, επιτρέπουν την επέκταση των συμπερασμάτων από το δείγμα στον σύνολο του πληθυσμού, με τη βοήθεια της στατιστικής συμπερασματολογίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 164).

Με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, οι ερευνητές επιλέγουν συμμετέχοντες (ή μονάδες, όπως σχολεία) για το δείγμα, εξασφαλίζοντας ότι οποιοδήποτε άτομο έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί από τον πληθυσμό. Η απλή τυχαία δειγματοληψία στοχεύει στην επιλογή ατόμων για το δείγμα που θα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (Creswell, 2016, σ. 144).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια έκανε την πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου προκειμένου να διαπιστωθεί εάν χρειάζονται μετατροπές ως προς την σαφέστερη διατύπωση των ερωτήσεων. Δεν εντοπίστηκε από τους εκπαιδευτικούς της πιλοτικής ομάδας κάποια ασάφεια. Στη συνέχεια, υπήρξε προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία με όλους τους διευθυντές των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας (41 νηπιαγωγεία και 35 δημοτικά σχολεία) προκειμένου να εξηγήσει τον σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε μορφή Google Forms στα e-mail των σχολικών μονάδων από τη Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φλώρινας. Και τέλος, η διεύθυνση κάθε σχολικής μονάδας προώθησε το ερωτηματολόγιο στα προσωπικά e-mail των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο αντίστοιχο σχολείο. Για την τήρηση των βασικών κανόνων της ερευνητικής ηθικής και του κώδικα δεοντολογίας (εμπιστευτικότητα, εχεμύθεια, προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα) (Robson, 2007), επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Στο σχετικό συνοδευτικό μήνυμα που στάλθηκε στα σχολεία, τονίστηκε ο προαιρετικός του χαρακτήρας, προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών. Ο

χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά της ώρας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 27-12-2023 έως τις 15-12-2023.

Από σύνολο 563 εκπαιδευτικών, συλλέχθηκαν 152 απαντημένα ερωτηματολόγια (27%) σε διάστημα τριών εβδομάδων. Με βάση τις προαναφερθείσες τιμές, και με διάστημα εμπιστοσύνης 95%, το επίπεδο σφάλματος υπολογίστηκε ίσο με 6,8%.

3.6 Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί βασικό εργαλείο έρευνας στον χώρο των κοινωνικών επιστημών (Κυριαζή, 2002). Χρησιμοποιείται ιδιαίτερα σε ποσοτικές μελέτες, καθώς θεωρείται ιδανικό για έρευνες που εφαρμόζουν τη δειγματοληπτική μέθοδο (Creswell, 2016), όπως και η παρούσα. Αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που είναι εύκολο στην παράδοση και συμπλήρωση (Wilson & Mclean, 1994). Παρέχει κυρίως δομημένα ποσοτικά δεδομένα, τα οποία μπορούν να συλλεχθούν γρήγορα (Creswell, 2016), ενώ παράλληλα προσφέρει ευκολία στην επεξεργασία και ανάλυσή τους μέσω στατιστικών προγραμμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Επιπλέον, κατά τη συμπλήρωσή του, η παρουσία του ερευνητή δεν είναι απαραίτητη, προστατεύοντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων και ενισχύοντας την ειλικρίνεια στις απαντήσεις, αφού αυτοί δεν αισθάνονται άγχος ή πίεση (Cohen et al., 2007, Javeau, 2000).

Η ερευνήτρια συνέταξε το ερωτηματολόγιο έχοντας ως κύριο στόχο να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας μελέτης και να απαντηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας, που περιείχε το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν με την χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις αποκλειστικά κλειστού τύπου, που αποτελείται από δύο επιμέρους ενότητες:

- Η πρώτη ενότητα (A1-A5) αφορά το βιολογικό φύλο (άρρεν, θήλυ), την ηλικία (21-30, 31-40, 41-50, >50 ετών), τα έτη προϋπηρεσίας (≤ 5 , 6-10, 11-20, 21-30, >30 έτη), το ανώτερο επίπεδο σπουδών (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) και την παρούσα επαγγελματική κατάσταση (μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια).
- Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων (B1-B11) σχετίζεται με τις απόψεις σε ότι αφορά τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς και την επίδρασή

της στο επαγγελματικό άγχος. Η συγκεκριμένη ενότητα δε βασίστηκε σε κάποια σταθμισμένη κλίμακα αλλά δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και είναι βασισμένη στη μελέτη τόσο της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αλλά και στις προσωπικές ανάγκες για μελέτη και παρατήρηση της ερευνήτριας. Πρόκειται για μία ομάδα ερωτήσεων δημοσκοπικού χαρακτήρα οι οποίες θα μελετηθούν και συσχετιστούν, ως μεμονωμένες και όχι κάποιας ενιαίας κλίμακας, στο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης για να διεξαχθούν τα συμπεράσματα ως προς το θέμα της μελέτης.

3.7 Δομή ερωτηματολογίου

Η δομή του ερωτηματολογίου διαρθρώνεται στις εξής ενότητες:

1. Ενότητα Α'. Η 1^η ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις Α1 – Α6, που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, παρούσα εργασιακή κατάσταση). Στη συγκεκριμένη ενότητα, οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν ονομαστικές κλίμακες, οι οποίες χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των γνωρισμάτων και ιδιοτήτων των ατόμων, που συμμετέχουν στην έρευνα (Creswell, 2016, σ. 166).
2. Ενότητα Β'. Η 2^η ενότητα περιλαμβάνει:
 - τις ερωτήσεις Β1 και Β2, οι οποίες διερευνούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης;»
 - τις ερωτήσεις Β3 και Β4, οι οποίες διερευνούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιον βαθμό είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης;»
 - την ερώτηση Β5, η οποία διερευνά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης;»
 - την ερώτηση Β6, η οποία διερευνά το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιοι παράγοντες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους;»
 - τις ερωτήσεις Β7, Β8, Β9, οι οποίες διερευνούν το έκτο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιον βαθμό η ατομική αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;».

- την ερώτηση B10, η οποία διερευνά το έβδομο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες επιπτώσεις έχει το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος που προκαλείται από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;»
- την ερώτηση B11, η οποία διερευνά το όγδοο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες πρακτικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να υιοθετηθούν, προκειμένου να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό τους άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγησή τους;»

3.8 Στατιστική μεθοδολογία

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω του λογισμικού SPSS 26. Η ελάχιστη τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση, οι διακριτές μεταβλητές εκφράζονται ως απόλυτη (N) και σχετική συχνότητα (N%). Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ δύο τακτικών (ordinal) μεταβλητών θα γίνει χρήση του δείκτη Spearman (ρ). Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ μίας τακτικής και μίας διχοτόμου μεταβλητής θα γίνει χρήση του δείκτη Eta (η).

Κεφάλαιο 4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1 Χαρακτηριστικά δείγματος

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 152 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 126 γυναίκες και 26 άνδρες (βλ. Πίνακα 1). Το 58,6% είναι μόνιμοι και το 41,4% αναπληρωτές. Ηλικιακά, το 38,8% βρίσκεται στην κατηγορία 31-40 ετών, το 30,3% στην κατηγορία >50 ετών, το 20,4% στην κατηγορία 41-50 ετών, και το 10,5% στην κατηγορία ≤30 ετών. Ως προς τον χρόνο προϋπηρεσίας το 27,6% έχει 5 έτη και λιγότερο, το 22,4% μεταξύ 11 έως και 20 έτη, το 21,1% 21-30 έτη, το 18,4% 6-10 έτη, και το 10,5% περισσότερο από 30 έτη. Σχετικά με το ανώτερο επίπεδο σπουδών, το 53,3% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 36,2% βασικό πτυχίο, το 3,9% έχει πιστοποιητικό επιμόρφωσης, το 3,9% δεύτερο πτυχίο, και το 2,6% διδακτορικό τίτλο.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

		Count	N %
A1. Φύλο:	Θήλυ	126	82,9%
	Άρρεν	26	17,1%
A2. Ηλικία:	≤30 ετών	16	10,5%
	31-40 ετών	59	38,8%
	41-50 ετών	31	20,4%
	>50 ετών	46	30,3%
A3. Έτη υπηρεσίας:	≤5	42	27,6%
	6-10	28	18,4%
	11-20	34	22,4%
	21-30	32	21,1%
	>30	16	10,5%
A4. Ανώτερο επίπεδο σπουδών:	Βασικό πτυχίο	55	36,2%
	Επιμόρφωση	6	3,9%
	Δεύτερο πτυχίο	6	3,9%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	81	53,3%
	Διδακτορικός τίτλος	4	2,6%
A5. Επαγγελματική κατάσταση:	Αναπληρωτής/τρια	63	41,4%
	Μόνιμος/η	89	58,6%

4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της ατομικής τους αξιολόγησης

Το 32,9% των συμμετεχόντων θεωρεί αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το 32,9% των συμμετεχόντων δεν θεωρεί αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση, ενώ το 34,9% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί (βλ. πίνακα 2). Σύμφωνα με τον πίνακα 3, το 36,9% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Το 42,7% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Το 35,5% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη. Το 58,5% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί εργαλείο άσκησης ελέγχου στο έργο του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 2. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεσμοθέτηση της ατομικής αξιολόγησης

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B1. Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	13,2%	19,7%	34,2%	22,4%	10,5%

Το 34,2% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση του έργου του. Το 44,7% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του. Το 18,4% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει το έργο και την προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο. Το 52,7% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δημιουργεί ανταγωνισμό ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το 30,9% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενισχύει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού. Το 63,2% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει σκοπό να μεταθέσει τις ευθύνες στους/τις διδάσκοντες/ουσες. Το 48% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση ή επιμόρφωση. Το 53,3% θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως διαδικασία συμμόρφωσης στις εντολές της εκάστοτε εξουσίας.

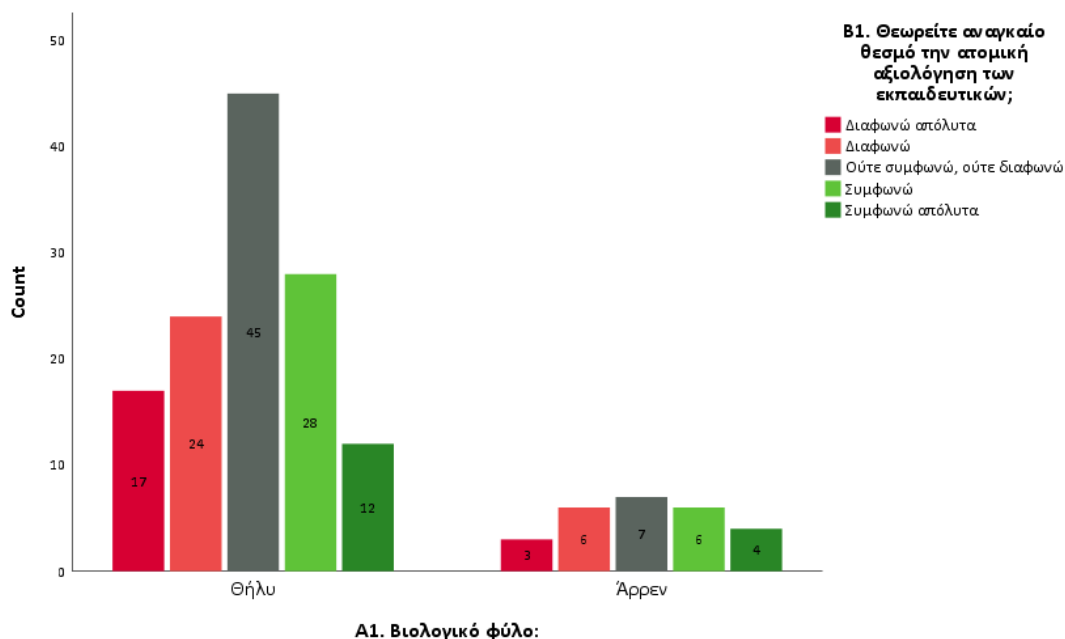
Πίνακας 3. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους σκοπούς της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης	10,5%	21,7%	30,9%	28,3%	8,6%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει τιμωρητικό χαρακτήρα	9,2%	25,0%	23,0%	26,3%	16,4%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη	15,1%	18,4%	30,9%	25,0%	10,5%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί εργαλείο άσκησης ελέγχου στο έργο του εκπαιδευτικού	4,6%	15,8%	21,1%	41,4%	17,1%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση του έργου του	15,1%	24,3%	26,3%	25,0%	9,2%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του	9,9%	22,4%	23,0%	25,0%	19,7%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει το έργο και την προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο	23,7%	36,2%	21,7%	14,5%	3,9%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δημιουργεί ανταγωνισμό ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό	5,3%	15,8%	26,3%	33,6%	19,1%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενισχύει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού	19,1%	26,3%	23,7%	23,7%	7,2%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει σκοπό να μεταθέσει τις ευθύνες στους/τις διδάσκοντες/ουσες	5,3%	13,8%	17,8%	23,7%	39,5%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση ή επιμόρφωση	9,2%	19,1%	23,7%	36,8%	11,2%
B2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως διαδικασία συμμόρφωσης στις εντολές της εκάστοτε εξουσίας	7,9%	19,7%	17,1%	34,2%	21,1%

Η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βιολογικό φύλο ($p = 0,040$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες θεωρούν αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες (βλ. Πίνακα 4 και Γράφημα 1)

Πίνακας 4. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής βάσει του βιολογικού φύλου

			B1. Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;					Total
			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
A1. Βιολογικό φύλο:	Θήλυ	Count	17	24	45	28	12	126
		% within A1. Βιολογικό φύλο:	13,5%	19,0%	35,7%	22,2%	9,5%	100,0%
	Άρρεν	Count	3	6	7	6	4	26
		% within A1. Βιολογικό φύλο:	11,5%	23,1%	26,9%	23,1%	15,4%	100,0%
Total		Count	20	30	52	34	16	152
		% within A1. Βιολογικό φύλο:	13,2%	19,7%	34,2%	22,4%	10,5%	100,0%

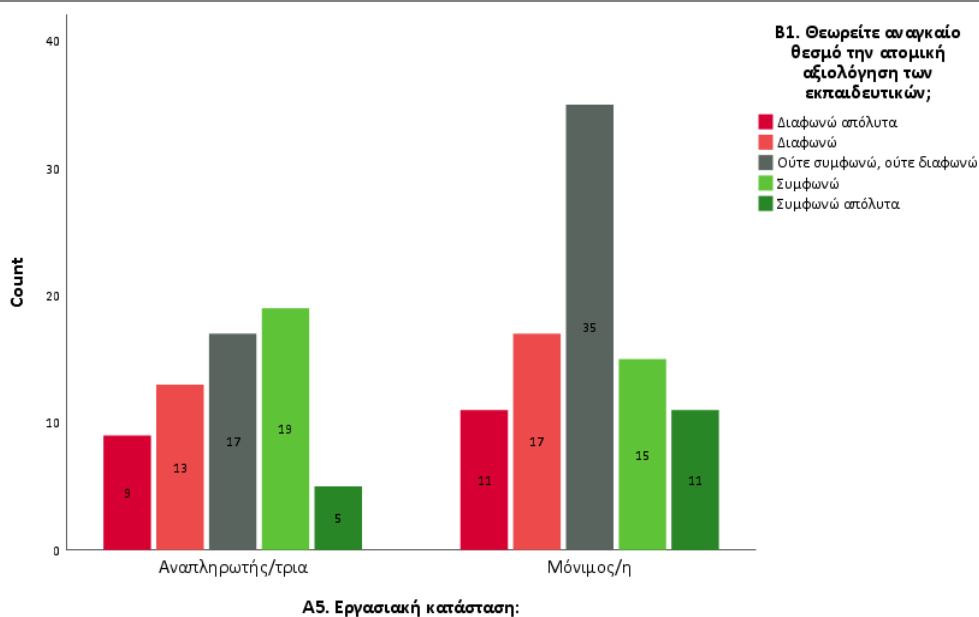


Γράφημα 1. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής βάσει του βιολογικού φύλου

Η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εργασιακή κατάσταση ($p=0,004$). Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αναπληρωτές. (βλ. Πίνακα 5 και Γράφημα 2)

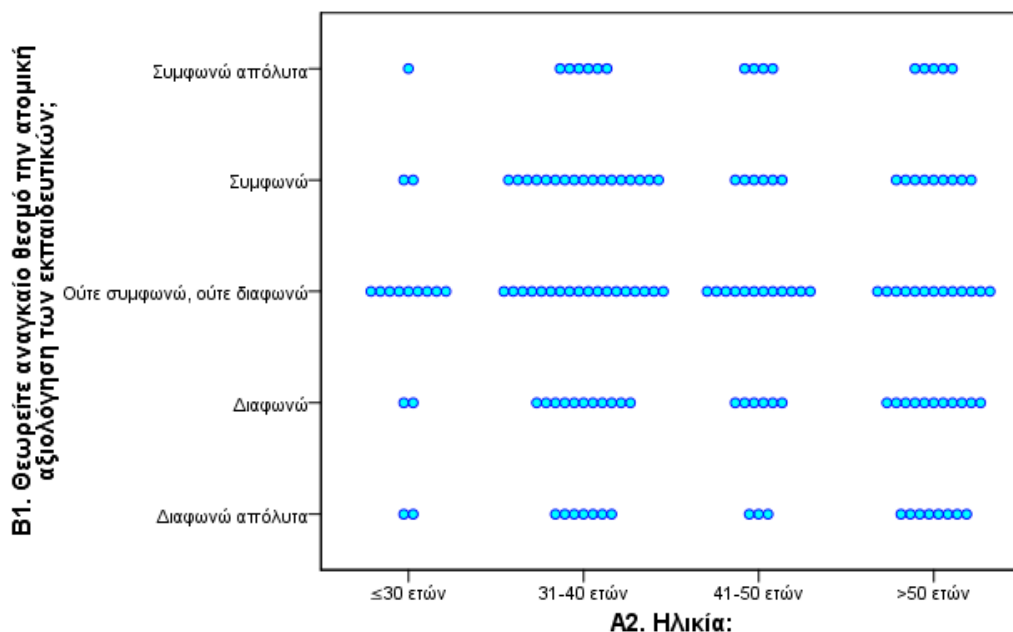
Πίνακας 5. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής βάσει της εργασιακής κατάστασης

Εργασιακή κατάσταση:		B1. Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;					Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Αναπληρωτής/τρια	Count	9	13	17	19	5	63
	% within A5. Εργασιακή κατάσταση:	14,3%	20,6%	27,0%	30,2%	7,9%	100,0%
Μόνιμος/η	Count	11	17	35	15	11	89
	% within A5. Εργασιακή κατάσταση:	12,4%	19,1%	39,3%	16,9%	12,4%	100,0%
Total	Count	20	30	52	34	16	152
	% within A5. Εργασιακή κατάσταση:	13,2%	19,7%	34,2%	22,4%	10,5%	100,0%

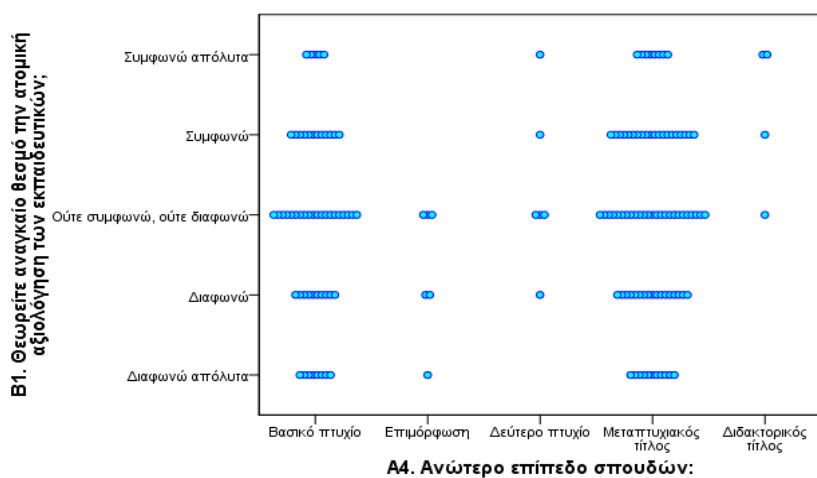


Γράφημα 2. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής βάσει της εργασιακής κατάστασης

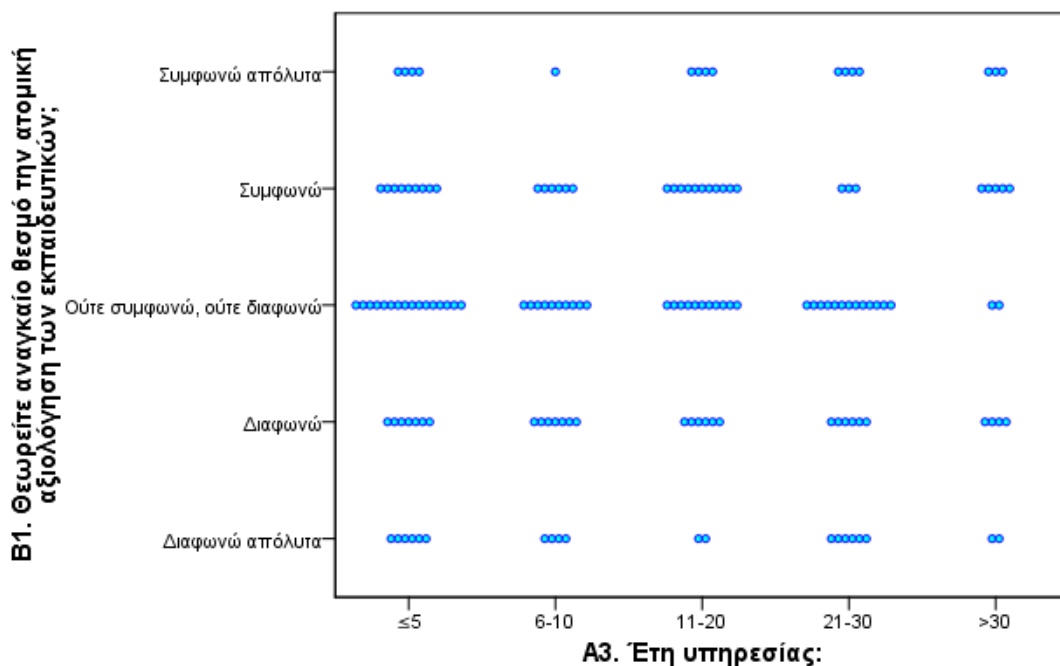
Η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά ούτε με την ηλικία [$\rho(152) = -0,055, p = 0,498$], ούτε τα έτη προϋπηρεσίας [$\rho(152) = 0,028, p = 0,736$], ούτε με το ανώτερο επίπεδο σπουδών [$\rho(152) = 0,073, p = 0,373$]. (Βλ. Γράφημα 3)



Γράφημα 3. Κατανομή άποψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους σε σχέση με την ηλικία



Γράφημα 4. Κατανομή άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους σε σχέση με το ανώτερο επίπεδο σπουδών



Γράφημα 5. Κατανομή άποψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας

4.3 Ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης

Το 82,2% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι έχει ενημερωθεί σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης. Το 43,4% δηλώνει ότι γνωρίζει, πολύ έως πάρα πολύ, τον σκοπό της αξιολόγησης. Το 41,5% δηλώνει ότι γνωρίζει, πολύ έως πάρα πολύ, ως προς τι αξιολογείται ο εκπαιδευτικός. Το 49,4% δηλώνει ότι γνωρίζει, πολύ έως πάρα πολύ, τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το 49,3% δηλώνει ότι γνωρίζει, πολύ έως πάρα πολύ, τους αξιολογητές. Το 38,8% δηλώνει ότι γνωρίζει, πολύ έως πάρα πολύ, τα μέσα συλλογής δεδομένων. Το 39,4% δηλώνει ότι γνωρίζει, πολύ έως πάρα πολύ, την αποτύπωση της αξιολόγησης. Το 42,1% δηλώνει ότι γνωρίζει, πολύ έως πάρα πολύ, τις συνέπειες της αξιολόγησης. Το 36,8% δηλώνει ότι γνωρίζει, πολύ έως πάρα πολύ, τη συχνότητα της αξιολόγησης. (βλ. Πίνακα 6)

Πίνακας 6. Ποσοστιαία κατανομή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεσμοθέτηση της ατομικής αξιολόγησης

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
B4. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε τον σκοπό της αξιολόγησης;	9,2%	12,5%	34,9%	30,9%	12,5%
B4. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε ως προς τι αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (π.χ. κριτήρια αξιολόγησης);	9,2%	13,8%	35,5%	30,3%	11,2%
B4. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε τη διαδικασία της αξιολόγησης;	5,9%	13,2%	31,6%	34,9%	14,5%
B4. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε τους αξιολογητές (π.χ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διευθυντής/τρια κ.λπ.);	8,6%	13,2%	28,9%	32,2%	17,1%
B4. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε τα μέσα συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση κ.λπ.);	7,2%	14,5%	39,5%	25,0%	13,8%
B4. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε την αποτύπωση της αξιολόγησης (π.χ. 4βαθμη κλίμακα κ.λπ.);	9,9%	17,1%	33,6%	27,6%	11,8%
B4. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε τις συνέπειες της αξιολόγησης (π.χ. ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα κ.λπ.);	11,2%	15,1%	31,6%	28,9%	13,2%
B4. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε τη συχνότητα της αξιολόγησης (π.χ. ανά τετραετία κ.λπ.);	10,5%	17,8%	34,9%	25,0%	11,8%

4.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

Το 19,8% συμφωνεί με τον σκοπό της αξιολόγησης. Το 16,4% συμφωνεί με τα κριτήρια αξιολόγησης. Το 11,2% συμφωνεί με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το 11,9% συμφωνεί με τους αξιολογητές. Το 17,1% συμφωνεί με τα μέσα συλλογής δεδομένων. Το 7,2% συμφωνεί με την αποτύπωση της αξιολόγησης. Το 17,8% συμφωνεί με τις συνέπειες της αξιολόγησης. Το 16,4% συμφωνεί με τη συχνότητα της αξιολόγησης.

Μεγάλα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διαφωνούν έως διαφωνούν απόλυτα σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, το 43,5% διαφωνεί με τον σκοπό της αξιολόγησης, το 44% με τα κριτήρια, το 61,1% με τη διαδικασία της αξιολόγησης και το 52,7% τους αξιολογητές. Επιπλέον, το 46,7% διαφωνεί με τα μέσα συλλογής των δεδομένων, το 53,2% με την αποτύπωση της αξιολόγησης, το 50,7% διαφωνεί με τις συνέπειες της αξιολόγησης και το 48,7% με τη συχνότητα. (βλ. Πίνακα 7)

Πίνακας 7. Ποσοστιαία κατανομή συμφωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη θεσμοθέτηση της ατομικής αξιολόγησης

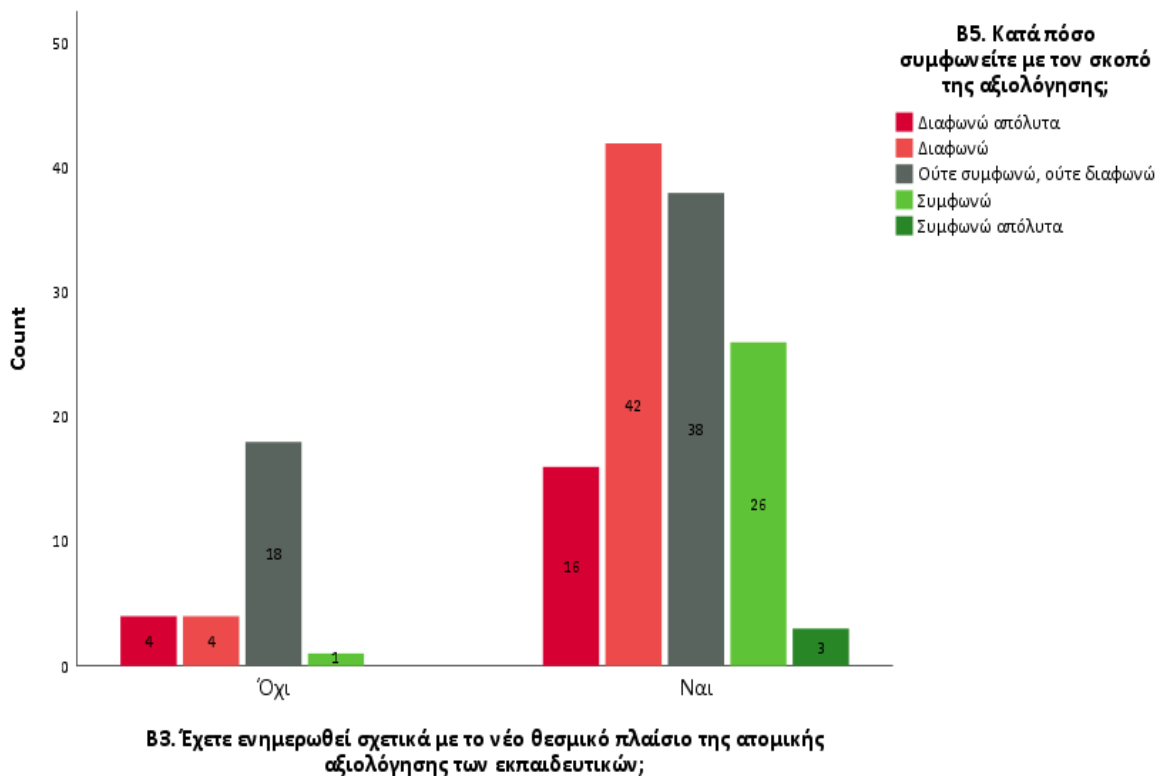
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τον σκοπό της αξιολόγησης;	13,2%	30,3%	36,8%	17,8%	2,0%
B5. Κατά πόσο συμφωνείτε ως προς τι αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (κριτήρια αξιολόγησης);	11,8%	38,2%	33,6%	13,8%	2,6%
B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη διαδικασία της αξιολόγησης;	19,7%	41,4%	27,6%	9,2%	2,0%
B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τους αξιολογητές (π.χ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διευθυντής/τρια κ.λπ.);	17,8%	34,9%	35,5%	11,2%	0,7%
B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τα μέσα συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση);	14,5%	32,2%	36,2%	15,1%	2,0%
B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με την αποτύπωση της αξιολόγησης (π.χ. 4βαθμη κλίμακα);	16,4%	36,8%	39,5%	5,9%	1,3%
B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τις συνέπειες της αξιολόγησης (π.χ. παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα κ.λπ.);	19,1%	31,6%	31,6%	17,1%	0,7%
B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη συχνότητα της αξιολόγησης (π.χ. ανά τετραετία κ.λπ.);	22,4%	26,3%	34,9%	13,8%	2,6%

Ο βαθμός ενημέρωσης, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό συμφωνίας τους με τον σκοπό της αξιολόγησης ($p = 0,028$). Συγκεκριμένα, καλύτερη ενημέρωση σχετίζεται με θετική άποψη ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης. (βλ. πίνακα 8 και Γράφημα 6)

Πίνακας 8. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων για τον σκοπό αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

	B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τον σκοπό της αξιολόγησης;					Total
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
B3. Έχετε ενημερωθεί σχετικά με το νέο θεσμικό	Όχι	14,8%	14,8%	66,7%	3,7%	100,0%
	Ναι	12,8%	33,6%	30,4%	20,8%	2,4%

πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;							
Total		13,2%	30,3%	36,8%	17,8%	2,0%	100,0%



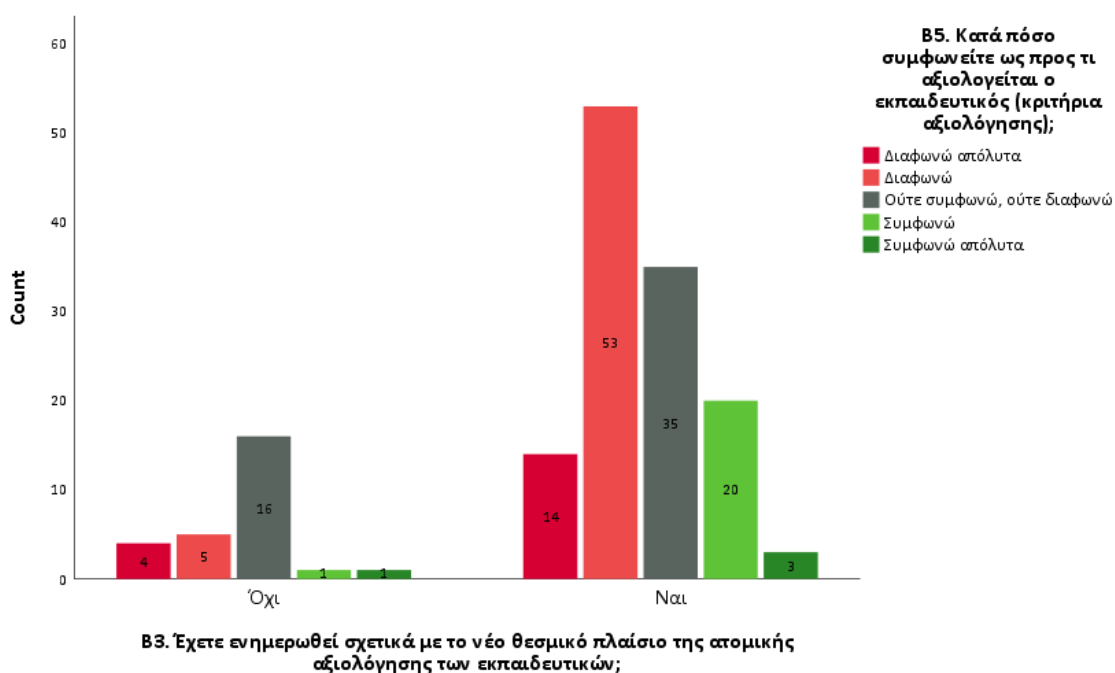
Γράφημα 6. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων για τον σκοπό αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

Ο βαθμός ενημέρωσης, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης ($p = 0,028$). Συγκεκριμένα, καλύτερη ενημέρωση σχετίζεται με θετική άποψη ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης. (βλ. Πίνακα 9 και Γράφημα 7)

Πίνακας 9. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

		B5. Κατά πόσο συμφωνείτε ως προς τι αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (κριτήρια αξιολόγησης);					Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
B3. Έχετε ενημερωθεί σχετικά	Όχι	14,8%	18,5%	59,3%	3,7%	3,7%	100,0%
	Ναι	11,2%	42,4%	28,0%	16,0%	2,4%	100,0%

με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;							
Total		13,2%	11,8%	38,2%	33,6%	13,8%	100,0%



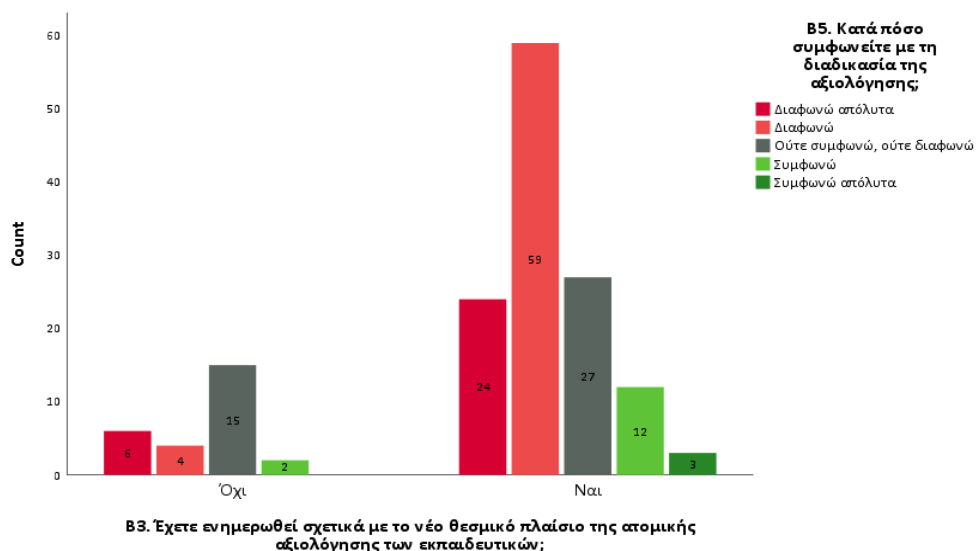
Γράφημα 7. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

Ο βαθμός ενημέρωσης, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης ($p = 0,077$). (βλ. Πίνακα 10 και Γράφημα 8)

Πίνακας 10. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

		B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη διαδικασία της αξιολόγησης;					Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
B3. Έχετε ενημερωθεί σχετικά	Όχι	22,2%	14,8%	55,6%	7,4%		100,0 %

με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;	Ναι	19,2%	47,2%	21,6%	9,6%	2,4%	100,0 %
Total		19,7%	19,7%	41,4%	27,6%	9,2%	100,0 %



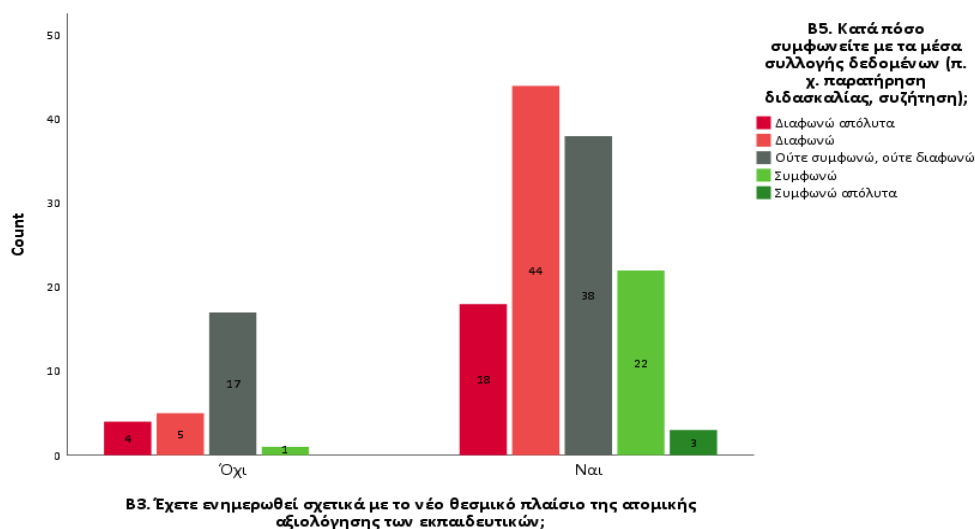
Γράφημα 8. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμφωνία τους με τη διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

Ο βαθμός ενημέρωσης, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς τα μέσα συλλογής δεδομένων ($p = 0,011$). Συγκεκριμένα, καλύτερη ενημέρωση σχετίζεται με θετική άποψη ως προς τα μέσα συλλογής δεδομένων. (βλ. Πίνακα 11 και Γράφημα 9)

Πίνακας 11. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων ως προς τα μέσα συλλογής δεδομένων σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

	B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τα μέσα συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση);					Total
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	

B3. Έχετε ενημερωθεί σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;	Όχι	14,8%	18,5%	63,0%	3,7%	0,0%	100,0%
	Ναι	14,4%	35,2%	30,4%	2,4%	2,4%	100,0%
Total		14,5%	32,2%	36,2%	15,1%	2,0%	100,0%



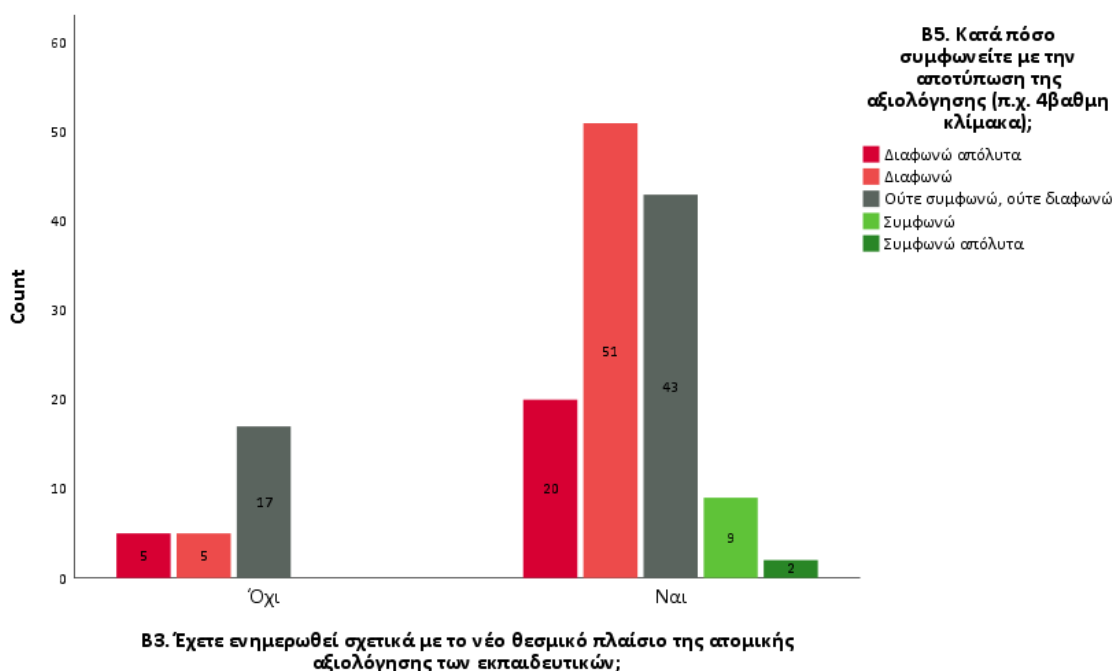
Γράφημα 9. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων ως προς τα μέσα συλλογής δεδομένων σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

Ο βαθμός ενημέρωσης, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αποτύπωση της αξιολόγησης ($p = 0,030$). Συγκεκριμένα, καλύτερη ενημέρωση σχετίζεται με θετική άποψη ως προς την αποτύπωση της αξιολόγησης. (βλ. Πίνακα 12 και Γράφημα 10)

Πίνακας 12. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων ως προς την αποτύπωση της αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

		B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με την αποτύπωση της αξιολόγησης (π.χ. 4βαθμη κλίμακα);					Total
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
B3. Έχετε	Όχι	18,5%	18,5%	63,0%	0%	0%	100,0%

ενημερωθεί σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;	Ναι	16,0%	40,8%	34,4%	7,2%	1,6%	100,0%
Total		16,4%	36,8%	39,5%	5,9%	1,3%	100,0%



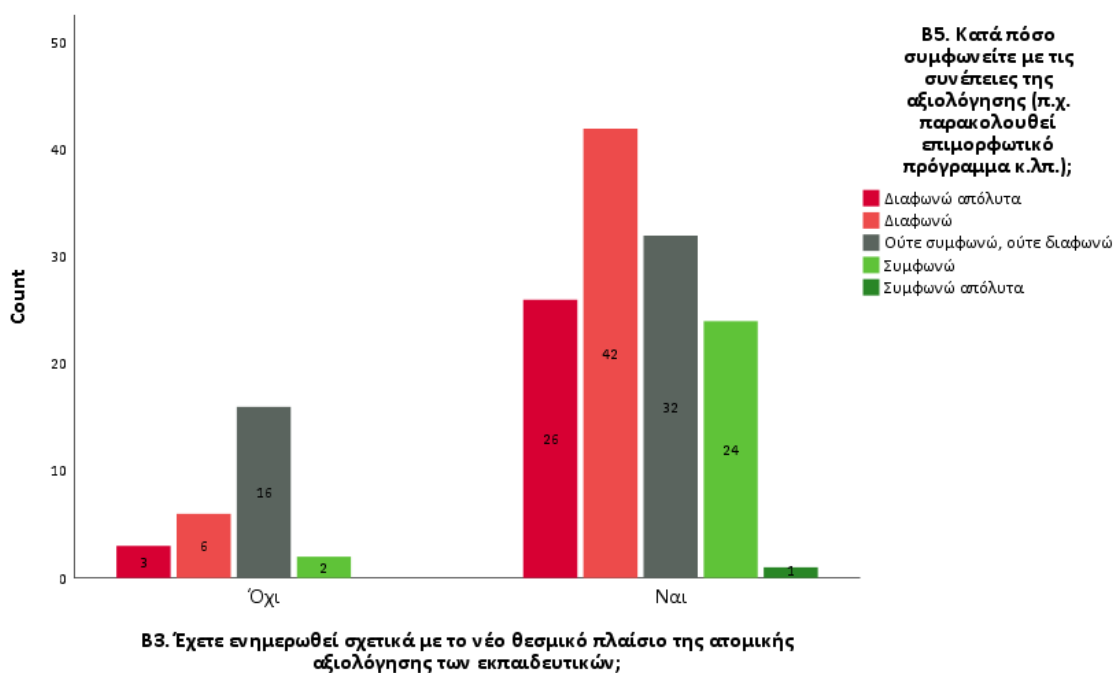
Γράφημα 10. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων ως προς την αποτύπωση της αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

Ο βαθμός ενημέρωσης, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς τις συνέπειες της αξιολόγησης ($p = 0,066$). (βλ. Πίνακα 13 και Γράφημα 11)

Πίνακας 13. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων ως προς τις συνέπειες της αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

	B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τις συνέπειες της αξιολόγησης (π.χ. παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα κ.λπ.);					Total
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	

B3. Έχετε ενημερωθεί σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;	Όχι	11,1%	22,2%	59,3%	7,4%	0%	100,0%
	Ναι	20,8%	33,6%	25,6%	19,2%	0,8%	100,0%
Total		19,1%	31,6%	31,6%	17,1%	0,7%	100,0%



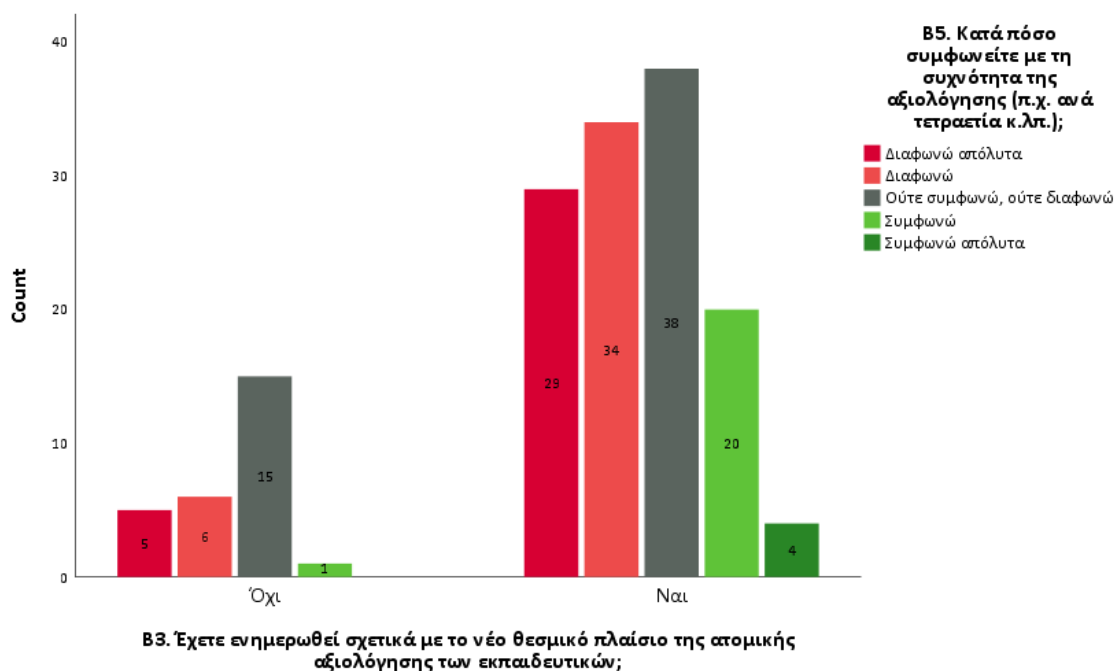
Γράφημα 11. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων ως προς τις συνέπειες της αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

Ο βαθμός ενημέρωσης, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό συμφωνίας τους ως προς τη συχνότητα της αξιολόγησης ($p = 0,016$). Συγκεκριμένα, καλύτερη ενημέρωση σχετίζεται με θετική άποψη ως προς τη συχνότητα της αξιολόγησης. (βλ. Πίνακα 14 και Γράφημα 12)

Πίνακας 14. Ποσοστιαία κατανομή απόψεων ως προς τη συχνότητα της αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

	B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με τη συχνότητα της αξιολόγησης (π.χ. ανά τετραετία κ.λπ.);					Total
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	

B3. Έχετε ενημερωθεί σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;	Όχι	18,5%	22,2%	55,6%	3,7%	0%	100,0%
	Ναι	23,2%	27,2%	30,4%	16,0%	3,2%	100,0%
Total		22,4%	26,3%	34,9%	13,8%	2,6%	100,0%



Γράφημα 12. Κατανομή απαντήσεων των απόψεων ως προς τη συχνότητα της αξιολόγησης σε σχέση με τον βαθμό ενημέρωσης για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης

4.5 Παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους

Το 52,6% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 45,4% θεωρεί ότι το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 57,9% θεωρεί ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση από τους/τις μαθητές/τριες μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 63,8% θεωρεί ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 52% θεωρεί ότι η

περιορισμένη επαγγελματική αυτονομία μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 61,2% θεωρεί ότι η μη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 61,9% θεωρεί ότι η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου σας από το κοινωνικό σύνολο μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 39,5% θεωρεί ότι οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 77% θεωρεί ότι η έλλειψη πόρων και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 54,6% θεωρεί ότι η διοικητική εργασία μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 45,4% θεωρεί ότι η ανεπαρκής κατάρτιση για εφαρμογή νέων τεχνολογιών μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 66,4% θεωρεί ότι η έλλειψη χρόνου μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 75% θεωρεί ότι οι συνεχείς αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 58,5% θεωρεί ότι η πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 75,6% θεωρεί ότι οι χαμηλές οικονομικές απολαβές μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 74,4% θεωρεί ότι ο αυξημένος φόρτος εργασίας μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 61,9% θεωρεί ότι οι παρεμβάσεις των γονέων των μαθητών/τριών μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 32,9% θεωρεί ότι οι διαφωνίες και συγκρούσεις με τους/τις συναδέλφους μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Το 37,5% θεωρεί ότι οι διαφωνίες και συγκρούσεις με τον/τη Διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. (βλ. Πίνακα 15)

Πίνακας 15. Ποσοστιαία κατανομή συμφωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με δυνητικούς παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους

Σας προκαλεί άγχος.....	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B6. η συμπεριφορά των	1,3%	11,2%	34,9%	28,3%	24,3%

μαθητών/τριών στην τάξη (πχ. ανυπακοή, αυθάδεια, κ.λπ.).					
B6. το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών.	3,9%	16,4%	34,2%	25,0%	20,4%
B6. η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση από τους/τις μαθητές/τριες.	2,0%	13,2%	27,0%	30,3%	27,6%
B6. ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη.	8,6%	6,6%	21,1%	29,6%	34,2%
B6. η περιορισμένη αυτονομία που έχετε ως επαγγελματίας.	5,3%	17,8%	25,0%	30,3%	21,7%
B6. η μη δυνατότητα να συμμετάσχετε στη λήψη αποφάσεων για θέματα που με αφορούν.	4,6%	13,8%	20,4%	35,5%	25,7%
B6. η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου σας από το κοινωνικό σύνολο.	7,9%	10,5%	19,7%	31,6%	30,3%
B6. οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης.	11,2%	17,8%	31,6%	28,3%	11,2%
B6. η έλλειψη πόρων και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή.	3,9%	5,3%	13,8%	28,3%	48,7%
B6. η διοικητική εργασία.	4,6%	11,8%	28,9%	27,0%	27,6%
B6. η ανεπαρκής κατάρτιση για εφαρμογή νέων τεχνολογιών.	12,5%	16,4%	25,7%	23,0%	22,4%
B6. η έλλειψη χρόνου.	3,3%	5,9%	24,3%	27,6%	38,8%
B6. οι συνεχείς αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες (π.χ. εκπαιδευτικές πολιτικές, διευθυντές, ωράρια κ.λπ.).	5,9%	4,6%	14,5%	34,9%	40,1%
B6. η πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης.	6,6%	7,2%	27,6%	32,2%	26,3%
B6. οι χαμηλές οικονομικές απολαβές.	2,0%	6,6%	15,8%	35,5%	40,1%
B6. ο αυξημένος φόρτος εργασίας.	3,3%	3,3%	19,1%	28,3%	46,1%
B6. οι παρεμβάσεις των γονέων των μαθητών/τριών σας.	3,3%	7,2%	27,6%	27,0%	34,9%
B6. οι διαφωνίες και συγκρούσεις με τους/τις συναδέλφους σας.	7,2%	25,7%	34,2%	18,4%	14,5%
B6. οι διαφωνίες και συγκρούσεις με τον/τη Διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας.	11,2%	23,0%	28,3%	20,4%	17,1%

4.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η ατομική αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους

Το 76,9% θεωρεί ότι η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή άγχους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 49,3% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος η παρατήρηση της διδασκαλίας από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Το 43,4% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος ο φόβος που προκαλεί καθετί άγνωστο. Το 39,5% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος η αξιολόγηση από τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου. Το 74,4% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος η μη αντικειμενικότητα των αξιολογητών. Το 66,5% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος η ακαταλληλότητα των αξιολογητών. Το 65,8% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος η αμφισβήτηση της επαγγελματικής και επιστημονικής επάρκειας στο ενδεχόμενο μιας αρνητικής αξιολόγησης. Το 65,2% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος το «κυνήγι» απόκτησης επιπλέον προσόντων μέχρι την επόμενη αξιολόγηση. Το 74,3% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος η ασάφεια των κριτηρίων της αξιολόγησης. Το 28,3% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος η ανεπαρκής αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης. Το 52,7% πιστεύει ότι επιτείνει το άγχος η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική τους εξέλιξη. (βλ. Πίνακα 16)

Πίνακας 16. Ποσοστιαία κατανομή συμφωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το άγχος που προκαλεί η ατομική αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή άγχους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;	3,3%	5,9%	13,8%	28,9%	48,0%
B9. Επιτείνει το άγχος η παρατήρηση της διδασκαλίας από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης.	9,2%	17,1%	24,3%	30,9%	18,4%
B9. Επιτείνει το άγχος ο φόβος που προκαλεί καθετί άγνωστο.	7,9%	21,1%	27,6%	23,0%	20,4%
B9. Επιτείνει το άγχος η αξιολόγηση από τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου.	11,8%	23,0%	25,7%	26,3%	13,2%
B9. Επιτείνει το άγχος η μη	3,9%	8,6%	13,2%	28,3%	46,1%

αντικειμενικότητα των αξιολογητών.					
B9. Επιτείνει το άγχος η ακαταλληλότητα των αξιολογητών.	4,6%	9,9%	19,1%	28,3%	38,2%
B9. Επιτείνει το άγχος η αμφισβήτηση της επαγγελματικής και επιστημονικής σας επάρκειας στο ενδεχόμενο μιας αρνητικής αξιολόγησης.	8,6%	12,5%	13,2%	30,3%	35,5%
B9. Επιτείνει το άγχος το «κυνήγι» απόκτησης επιπλέον προσόντων μέχρι την επόμενη αξιολόγηση.	9,2%	7,9%	17,8%	30,3%	34,9%
B9. Επιτείνει το άγχος η ασάφεια των κριτηρίων της αξιολόγησης.	7,2%	4,6%	13,8%	37,5%	36,8%
B9. Επιτείνει το άγχος η ανεπαρκής αρχική σας εκπαίδευση και επιμόρφωση σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης.	23,7%	21,1%	27,0%	18,4%	9,9%
B9. Επιτείνει το άγχος η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική σας εξέλιξη.	11,2%	11,8%	24,3%	25,7%	27,0%

4.7 Επιπτώσεις του άγχους της ατομικής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Το 42,8%, των ερωτηθέντων, θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να μειώσει το ενδιαφέρον για την εργασία. Το 52,6% θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο. Το 24,4% θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να αυξήσει τις απουσίες/άδειες από την εργασία. Το 38,1% θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να δημιουργήσει σκέψεις πρόωρης συνταξιοδότησης. Το 43,5% θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να διαταράξει τη σχέση με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου. Το 42,1% θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους. Το 34,2% θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να απορρυθμίσει τις σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες. Το 32,9% θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών. Το 29,6% θεωρεί ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να δημιουργήσει σκέψεις αλλαγής επαγγέλματος. (βλ. Πίνακα 17)

Πίνακας 17. Ποσοστιαία κατανομή συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να προκαλέσει το άγχος λόγω της ατομικής αξιολόγησης

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να μειώσει το ενδιαφέρον για την εργασία.	11,2%	25,7%	20,4%	30,3%	12,5%
B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να επηρεάσει αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο.	9,9%	22,4%	15,1%	40,8%	11,8%
B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να αυξήσει τις απουσίες/άδειες από την εργασία.	18,4%	32,2%	25,0%	19,1%	5,3%
B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να δημιουργήσει σκέψεις πρόωρης συνταξιοδότησης.	15,1%	21,7%	25,0%	26,3%	11,8%
B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να διαταράξει τη σχέση με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου.	13,2%	18,4%	25,0%	34,9%	8,6%
B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να διαταράξει τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους.	13,2%	26,3%	18,4%	34,2%	7,9%
B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να απορρυθμίσει τις σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες.	17,8%	28,3%	19,7%	26,3%	7,9%

B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να ανατρέψει τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών.	15,8%	26,3%	25,0%	25,7%	17,2%
B10. Μπορεί το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, να δημιουργήσει σκέψεις αλλαγής επαγγέλματος.	28,3%	21,7%	20,4%	19,1%	10,5%

4.8 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετηθούν, προκειμένου να μειωθεί το ενδεχόμενο άγχος των εκπαιδευτικών από την ατομική αξιολόγησή τους

Το 72,3%, των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζεται έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Το 82,2%, των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Το 81,6%, των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζεται τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να βελτιώνουν έμπρακτα το έργο του εκπαιδευτικού. Το 77,7%, των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζεται να διεξαχθούν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν και μετά την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης. Το 88,1%, των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζεται η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης. Το 77,6%, των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζονται δράσεις (π.χ. επιμορφώσεις) που να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών εργασίας μου. Το 84,8%, των συμμετεχόντων, θεωρεί ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζονται συζητήσεις και ανταλλαγή καλών πρακτικών με συναδέλφους. (βλ. Πίνακα 18)

Πίνακας 18. Ποσοστιαία κατανομή συμφωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετηθούν, προκειμένου να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό τους άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγησή τους

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B11. Η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί.	3,3%	4,6%	19,7%	41,4%	30,9%
B11. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.	2,0%	2,6%	13,2%	46,7%	35,5%
B11. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να βελτιώνουν έμπρακτα το έργο του εκπαιδευτικού.	2,0%	2,0%	14,5%	42,1%	39,5%
B11. Να διεξαχθούν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν και μετά την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης.	4,6%	3,9%	13,8%	42,8%	34,9%
B11. Η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης.	2,0%	3,3%	6,6%	30,9%	57,2%
B11. Δράσεις (π.χ. επιμορφώσεις) που να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών εργασίας μου.	3,3%	3,9%	15,1%	41,4%	36,2%
B11. Οι συζητήσεις και η ανταλλαγή καλών πρακτικών με συναδέλφους.	2,0%	2,6%	10,5%	41,4%	43,4%

Κεφάλαιο 5 Συζήτηση αποτελεσμάτων -Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο εστιάζουν στην πρόσφατη θεσμοθέτηση της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η οποία εξακολουθεί να αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο και ευαίσθητο ζήτημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανασκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας υποδεικνύει ότι οι προαναφερθείσες αντιδράσεις και το αρνητικό κλίμα απέναντι στη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία ενδέχεται, μεταξύ άλλων παραγόντων, να προκαλεί επαγγελματικό άγχος στους εκπαιδευτικούς. Αυτή η αναγνώριση συνιστά τον κύριο σκοπό της παρούσας έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση και πώς αυτή επιδρά στο επαγγελματικό τους άγχος. Στις επόμενες σελίδες της εργασίας αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά της ερωτήματα.

5.1 Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα και τους σκοπούς της ατομικής τους αξιολόγησης;

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόσφατη θεσμοθέτηση της ατομικής αξιολόγησης βρέθηκε ότι το 32,9% των συμμετεχόντων συμφωνεί με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης. Από αυτούς το 22,4% συμφωνεί και το 10,5% συμφωνεί πλήρως. Το 32,9% διαφωνεί έως διαφωνεί πλήρως ενώ το 34,2% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Τα ισόποσα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται ως προς την αναγκαιότητα του θεσμού της ατομικής αξιολόγησης.

Όσον αφορά τους σκοπούς που εξυπηρετεί η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (παραπάνω από τους μισούς) θεωρούν ότι η ατομική αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο άσκησης ελέγχου στο έργο του εκπαιδευτικού (58,5%), έχει τιμωρητικό χαρακτήρα (42,7%) και λειτουργεί ως διαδικασία συμμόρφωσης στις εντολές της εκάστοτε εξουσίας (53,3%). Επιπλέον, υψηλά ήταν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού (44,7%), δημιουργεί ανταγωνισμό ανάμεσα στο προσωπικό (52,7%) και μεταθέτει τις ευθύνες στους διδάσκοντες (63,2%).

Όσον αφορά στις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους σκοπούς της αξιολόγησης, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων απάντησε πως η ατομική αξιολόγηση

είναι αναγκαία καθώς λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση του έργου του (34,2%), ενισχύει την αυτογνωσία του (30,9%) και λειτουργεί ως κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη (35,5%) με αποτέλεσμα να βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης (36,9%). Επιπρόσθετα, ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση ή επιμόρφωση (48%) Ενώ, ένα μικρό ποσοστό θεωρεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει το έργο και την προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο (18,4%). Συμπερασματικά, από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις αρνητικές διαπιστώσεις σε υψηλότερα ποσοστά.

Τα παραπάνω ευρήματα δεν έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Πολιτίδου (2021) όπου το 50,3% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως είναι αναγκαίος ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το 17,5% δηλώνει το αντίθετο και το 32,2 %, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τα ευρήματα, βρέθηκε ότι το 32,9% των συμμετεχόντων συμφωνεί με την αναγκαιότητα της ατομικής αξιολόγησης, το 32,9% διαφωνεί ενώ το 34,2% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Η διαφορά ανάμεσα στα ποσοστά των δύο ερευνών μπορεί να προκύπτουν από το γεγονός ότι η έρευνα της Πολιτίδου (2021) πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης ενώ η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε χρονική περίοδο που εφαρμόζεται η ατομική αξιολόγηση.

Σε σχέση με τους παράγοντες όπως το βιολογικό φύλο, η εργασιακή κατάσταση, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, και οι σπουδές που πιθανόν να επηρεάζουν την άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι άνδρες θεωρούν αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι γυναίκες βιώνουν αυξημένο άγχος σε σύγκριση με τους άνδρες, εξαιτίας των πολλαπλών υποχρεώσεών τους τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον οικογενειακό τομέα (Μλεκάνης, 2005). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο βαθμό από τους αναπληρωτές. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι στην παρούσα φάση, αξιολογούνται μόνο οι νεοδιόριστοι.

Ενώ η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της ατομικής αξιολόγησής τους δεν σχετίζεται ούτε με την ηλικία, ούτε με τα έτη προϋπηρεσίας, ούτε με το ανώτερο επίπεδο σπουδών.

5.2 Σε ποιον βαθμό είναι ενημερωμένοι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης;

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (82,2%) δήλωσαν πως είναι ενημερωμένοι σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο. Σε αρκετά μεγάλα ποσοστά κυμάνθηκαν και οι επιμέρους απαντήσεις που αφορούν τον σκοπό (43,4%) και τα κριτήρια της αξιολόγησης (41,5%), τη διαδικασία που ακολουθείται (49,9%), ποιοι είναι οι αξιολογητές (49,3%), τα μέσα συλλογής των δεδομένων (38,8%), την αποτύπωση της αξιολόγησης (39,4%), τις συνέπειες της αξιολόγησης (42,1%) και τη συχνότητα της (36,8%). Από τις απαντήσεις που δόθηκαν διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ενήμεροι σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ενημερωμένοι σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης και πιο συγκεκριμένα ως προς τον σκοπό και τα κριτήρια της αξιολόγησης, τη διαδικασία που ακολουθείται, τους αξιολογητές και τις συνέπειες της αξιολόγησης. Ενώ, βρέθηκε ότι σε μικρότερο βαθμό είναι ενημερωμένοι ως προς τα μέσα συλλογής των δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση κτλ.), την αποτύπωση της αξιολόγησης (π.χ. τετράβαθμη κλίμακα κτλ.) και τη συχνότητά της αξιολόγησης (π.χ. ανά τετραετία κτλ.). Πιθανόν αυτό να συνέβη, επειδή οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στον σκοπό, στα κριτήρια, στο ποιος θα τους αξιολογήσει και στις συνέπειες που θα έχουν στον εργασιακό τους βίο.

5.3 Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης;

Στο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά σε ποιον βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν με το νέο θεσμικό πλαίσιο, τα ευρήματα δείχνουν ότι ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τον σκοπό (19,8%) και τα κριτήρια της αξιολόγησης (16,4%), τη διαδικασία που ακολουθείται (11,2%), τους αξιολογητές (11,9%), τα μέσα συλλογής των δεδομένων (17,1%), την αποτύπωση της αξιολόγησης (7,2%), τις συνέπειες της αξιολόγησης (17,8%) και τη συχνότητα της (16,4%).

Στην παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμφωνούν με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα

της έρευνας της Πιστιόλη (2022) στην οποία βρέθηκε ότι, ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται μεταξύ των θετικών και αρνητικών στοιχείων της. Επιπλέον, όσον αφορά τα κριτήρια της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά, όσον αφορά τον τρόπο αποτίμησης της αξιολόγησης, εκφράζουν μια ουδέτερη στάση, ενώ αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης εκφράζουν και πάλι ουδετερότητα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν επίσης ότι ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος για το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής τους αξιολόγησης σχετίζεται με το βαθμό συμφωνίας τους με τον σκοπό της αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης, τους αξιολογητές, την αποτύπωση της αξιολόγησης και τη συχνότητα της αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το νέο νομοθετικό πλαίσιο τόσο περισσότερο συμφωνούν με τους άξονες της αξιολόγησης. Φαίνεται να επιβεβαιώνεται, δηλαδή, η θέση ορισμένων όπως ο Κασσωτάκης (2016) που επισημαίνουν ότι ή άρση των επιφυλάξεων και των δισταγμών ή των φόβων των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια της κατάλληλης ενημέρωσης.

5.4 Ποιοι παράγοντες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους;

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου τους, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό άνω του 70% θεωρούν ότι η έλλειψη πόρων και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές, οι συνεχείς αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες και ο αυξημένος φόρτος εργασίας μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Σε ποσοστό άνω του 60% θεωρούν ότι η έλλειψη χρόνου, ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη, η μη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν, οι παρεμβάσεις των γονέων των μαθητών/τριών καθώς και η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου τους από το κοινωνικό σύνολο τους προκαλεί άγχος. Πάνω από τους μισούς θεωρούν ότι η πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση από τους/τις μαθητές/τριες, η διοικητική εργασία, η συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη, η περιορισμένη επαγγελματική αυτονομία μπορεί να προκαλέσει άγχος κατά την άσκηση του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Ενώ σε χαμηλότερα ποσοστά κυμαίνονται οι απαντήσεις που αφορούν τις περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, τις

διαφωνίες και συγκρούσεις με τον/τη Διευθυντή/τρια και τους/τις συναδέλφους της σχολικής μονάδας.

Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά καθώς σύμφωνα με την έρευνα των Κασσωτάκη και Βάμβουκα (1981, όπ. αναφ. στο Μάλιου, 2005) που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της Κρήτης, οι κύριοι λόγοι που προκαλούν πίεση στους εκπαιδευτικούς είναι οι εξής: ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η πίεση για εκτέλεση και ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, η προετοιμασία της διδασκαλίας, οι δύσκολες συνθήκες εργασίας και η έλλειψη αναγνώρισης της προσφοράς τους. Επιπλέον, οι οικονομικοί λόγοι αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες που προκαλούν άγχος σε όλες τις επαγγελματικές ομάδες, και οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν εξαίρεση. Τα οικονομικά ζητήματα, λόγω της αύξησης του κόστους ζωής και των χαμηλών μισθών, αποτελούν πηγή άγχους, ιδίως για τους νεότερους εκπαιδευτικούς στον κλάδο (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Επίσης, το πλήθος των μαθητών εντός της τάξης έχει υπογραμμιστεί και από άλλους ερευνητές ως ένας παράγοντας που εντείνει την αγωνία και το άγχος των εκπαιδευτικών (Forlin, 2001· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Ο Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013) προσδιόρισε τους ίδιους παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνουν διάφορες πτυχές που αφορούν το μαθητικό σύνολο, τις υποδομές και τις ομάδες πίεσης όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι φτωχές εργασιακές συνθήκες, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και η διαχείριση της πειθαρχίας, καθώς και παράγοντες όπως οι ετερογενείς και μεγάλες τάξεις, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου. Επιπλέον, περιλαμβάνονται τα γραφειοκρατικά και διοικητικά καθήκοντα, οι συνεχείς αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες και η ασάφεια του ρόλου και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού. Επίσης, στους παράγοντες αυτούς προστίθενται οι συνεχείς απαιτήσεις και η ανασφάλεια που δημιουργείται από τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα προβλήματα με τη σχολική διοίκηση, η αδυναμία επικοινωνίας, η χαμηλή αυτονομία των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η χαμηλή κοινωνική στήριξη και η αλληλεπίδραση οικογενειακών και σχολικών συνθηκών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Τέλος, η πίεση για την επίτευξη των στόχων δεν συνοδεύεται από το υποστηρικτικό πλαίσιο και τις κατάλληλες υποδομές, με αποτέλεσμα η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα να μετακυλιέται στις ικανότητες και στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Όλοι αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

5.5 Σε ποιον βαθμό η ατομική αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τον βαθμό που η ατομική αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει ότι το 76,9% θεωρεί ότι η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή άγχους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Σε υψηλά ποσοστά κυμαίνονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων που θεωρούν ότι πηγή άγχους σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση αποτελούν: η μη αντικειμενικότητα των αξιολογητών (74,4%), η ασάφεια των κριτηρίων της αξιολόγησης (74,3%), η ακαταλληλότητα των αξιολογητών (66,5%), η αμφισβήτηση της επαγγελματικής και επιστημονικής επάρκειας στο ενδεχόμενο μιας αρνητικής αξιολόγησης (65,8%) και το «κυνήγι» απόκτησης επιπλέον προσόντων μέχρι την επόμενη αξιολόγηση (65,2%). Περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική τους εξέλιξη (52,7%) και η παρατήρηση της διδασκαλίας από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης (49,3%) επιτείνει το άγχος τους. Τέλος, σε χαμηλά ποσοστά κυμαίνονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων που θεωρούν ότι πηγή άγχους σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση αποτελούν η ανεπαρκής αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης (28,3%)

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ένα υψηλό ποσοστό θεωρεί ότι η ατομική αξιολόγηση αποτελεί πηγή άγχους εστιάζοντας περισσότερο σε ό,τι αφορά στην αντικειμενικότητα και στην καταλληλότητα των αξιολογητών καθώς και στην ασάφεια των κριτηρίων αξιολόγησης. Ενώ, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι πηγή άγχους αποτελεί η αμφισβήτηση της επαγγελματικής και επιστημονικής επάρκειας στο ενδεχόμενο μιας αρνητικής αξιολόγησης καθώς και το «κυνήγι» απόκτησης επιπλέον προσόντων μέχρι την επόμενη αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιληφθούν τα αποτελέσματα ως προσωπική κριτική, προκαλώντας σύγχυση, άγχος και αμφισβήτηση του ρόλου τους (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015). Εάν ο εκπαιδευτικός αξιολογηθεί και κριθεί ως ανεπαρκής, ουσιαστικά αμφισβητείται η επαγγελματική και επιστημονική του επάρκεια (Dolton, 2000, όπως αναφέρεται στο Middlewood, 2001), και ενδέχεται να υποχρεωθεί να αποκτήσει επιπλέον προσόντα μέχρι την επόμενη αξιολόγηση (Ball, 2003). Στην Ελλάδα, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην απόκτηση των απαραίτητων προσόντων για μια θετική αξιολόγηση, είτε λόγω οικονομικών προβλημάτων είτε λόγω περιορισμένης πρόσβασης (Αναστασίου, 2014).

5.6 Ποιες επιπτώσεις έχει το ενδεχόμενο άγχος που προκαλείται από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο επάγγελμά τους;

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις επιπτώσεις που έχει το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος που προκαλείται από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκαν τα εξής αποτελέσματα: Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησαν ότι το ενδεχόμενο άγχος, λόγω αξιολόγησης, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο (52,6%), να διαταράξει τη σχέση με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου (43,5%), να μειώσει το ενδιαφέρον για την εργασία (42,8%), να διαταράξει τις σχέσεις με τους/τις συναδέλφους (42,1%). Χαμηλότερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε ότι το ενδεχόμενο άγχος που προκαλείται από την αξιολόγηση, μπορεί να δημιουργήσει σκέψεις πρόωρης συνταξιοδότησης (38,1%) και να δημιουργήσει σκέψεις αλλαγής επαγγέλματος (29,6%). Ενώ σε χαμηλά ποσοστά κυμάνθηκε η διαπίστωση ότι μπορεί να αυξήσει τις απουσίες/άδειες από την εργασία (24,4%).

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με αυτά του Σταχτιάρη (2022) στην έρευνα του οποίου προέκυψε ότι η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τα διδακτικά τους καθήκοντα, να διαταράξει τη σχέση με τον διευθυντή του σχολείου και να μειώσει το ενδιαφέρον για την εργασία. Επιπλέον, υπάρχει συμφωνία και με τα ευρήματα της έρευνας των Koruklu et al. (2012) και των Skaalvik και Skaalvik (2015), που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν έντονο επαγγελματικό άγχος, αρχίζουν να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη διδακτική διαδικασία και τους μαθητές.

Όσον αφορά τη διατάραξη των σχέσεων με τους συναδέλφους, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας φαίνεται να ταυτίζεται με τα αποτελέσματα της έρευνας του Σταχτιάρη (2022) στην οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (42,3%) θεωρούν ότι οι σχέσεις μπορεί να διαταραχθούν. Επιπλέον, τα αρνητικά συναισθήματα που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, που βιώνουν άγχος, αποτελούν αιτία διατάραξης των σχέσεων τους με τους συναδέλφους (Naylor, 2001· Cosgrove, 2000).

Όσον αφορά τη διαπίστωση ότι το άγχος μπορεί να αυξήσει τις απουσίες/ άδειες από την εργασία καθώς και η σκέψη της αλλαγής επαγγέλματος, φαίνεται ότι τα χαμηλά ποσοστά σχετικά με αυτή την ερώτηση συμφωνούν με την έρευνα του Σταχτιάρη (2022). Δεν συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Galton & Mac Beath (2008), που δείχνουν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί στην Αγγλία, επειδή αισθάνονται πιεσμένοι, αποχωρούν πολύ νωρίς από το επάγγελμα, αλλά ούτε και με τις επιστημάνσεις της Παππά (2006), που αναφέρει ότι το αυξημένο εργασιακό άγχος οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συχνές άδειες και απουσίες.

5.7 Ποιες πρακτικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να υιοθετηθούν, προκειμένου να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό τους άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγησή τους;

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις πρακτικές που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να υιοθετηθούν, προκειμένου να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό τους άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγησή τους προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζεται η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης (88,1%), συζητήσεις και ανταλλαγή καλών πρακτικών με συναδέλφους (84,8%), η αξιολόγηση χρειάζεται να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα (82,2%) και τέλος, ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να βελτιώνουν έμπρακτα το έργο του εκπαιδευτικού (81,6%). Σε υψηλά επίπεδα κυμαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που θεωρούν ότι για να μειωθεί το ενδεχόμενο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση χρειάζεται να διεξαχθούν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν και μετά την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης (77,7%), χρειάζονται δράσεις (π.χ. επιμορφώσεις) που να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών εργασίας (77,6%), καθώς και, έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί (72,3%).

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Σταχτιάρη (2022) στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό ότι το επαγγελματικό τους άγχος θα μειωθεί, αν τα συμπεράσματα που προκύψουν, από την εφαρμογή της πρόσφατης αξιολόγησης, βελτιώνουν το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου και αν συμβάλλουν στην τροποποίηση της δράσης. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι το επαγγελματικό άγχος που προκαλεί η αξιολόγηση θα μειωθεί αν διεξαχθούν επιμορφωτικές συναντήσεις μετά την πρώτη εφαρμογή της (Σταχτιάρης, 2022). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η επιμόρφωση, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην ανθεκτικότητα και στην ευημερία των εκπαιδευτικών (Anderson & Olsen, 2006· Beltman et al., 2011). Η δήλωση αυτή ενδεχομένως να ερμηνεύεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια σε σχέση με την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αφού η παραπάνω διαδικασία δεν έχει εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι η ανταλλαγή επαγγελματικών συμβουλών και διαχείρισης συμπεριφοράς μεταξύ των συναδέλφων (Cancio et al., 2018), αναπτύσσοντας ένα δίκτυο υποστήριξης εκπαιδευτικών, μπορεί να παρέχει έναν μηχανισμό μέσω του οποίου

οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παραγωγικά το άγχος (Beltman, Mansfield & Price, 2011· Castro, Kelly & Shih, 2010). Αναγκαία συνθήκη για να δημιουργηθεί ένα ανάλογο πλαίσιο στη σχολική μονάδα, αποτελεί το συνεργατικό κλίμα και η συλλογικότητα.

5.8 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε μια χρονική συγκυρία που η εκπαιδευτική κοινότητα αμφιταλαντεύεται ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Αυτό, ενδεχομένως να επηρέασε τις απόψεις των συμμετεχόντων. Κατά συνέπεια, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή μιας ανάλογης έρευνας για τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία όπου οι συνθήκες θα είναι διαφορετικές και ο εκπαιδευτικός πληθυσμός θα έχει εξοικειωθεί με τη διαδικασία και θα γνωρίζει τις επιπτώσεις της αξιολόγησης.

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη στον νομό Φλώρινας και τα αποτελέσματα της δεν μπορούν να γενικευτούν. Χρήσιμο για την επιστημονική κοινότητα θα ήταν η διεξαγωγή ερευνών σε όλες τις περιφέρειες της χώρας.

Ενδιαφέροντα ευρήματα πιθανότατα θα προέκυπταν και με την υλοποίηση μιας ποιοτικής μελέτης, σε σχέση με το αναφερόμενο θέμα. Η ολιστική κατανόηση του θέματος, με βάση τις εμπειρίες, τα κίνητρα και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων θα μπορούσε να προσφέρει σημαντικά στη συζήτηση, που αφορά στην επίδραση της εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη του αναφερομένου θέματος σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έπειτα η διεξαγωγή μιας συγκριτικής μελέτης ανάμεσα στους μελετώμενους πληθυσμούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας.

Τέλος, στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η βολική δειγματοληψία, με αποτέλεσμα το δείγμα να μη θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Συνεπώς, αν και ποσοτικά είναι ικανοποιητικό σε σχέση με τον πληθυσμό-στόχο, δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Επομένως, προτείνεται η διεξαγωγή μιας παρόμοιας έρευνας με διαφορετική μέθοδο δειγματοληψίας, που θα διασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον πληθυσμό.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Akomolafe, M. J., & Ogunmakin, A. O. (2014). Job satisfaction among secondary school teachers: Emotional intelligence, occupational stress and self-efficacy as predictors. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 487.
- Almutairi, T. S., & Shraid, N. S. (2021). Teacher Evaluation by Different Internal Evaluators: Head of Departments, Teachers Themselves, Peers and Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 588-596. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1299262>
- Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349. doi:10.4236/psych.2013.43A051
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high – school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 – 690.
- Athanasiadis, I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2009). Primary education teachers towards the institution of assessment: The case of Greece. *Review of European Studies*, 1(2), 124-132
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228
- Bergheim, K., Eid, J., Hystad, S. W., Nielsen, M. B., Mearns, K., Larsson, G., & Luthans, B. (2013). The role of psychological capital in perception of safety climate among air traffic controllers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(2), 232-241.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45 –68
- Blasé, J.J. (1982). A Social – Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93 – 113
- Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* [5 th edn] London: Routledge Falmer. Teaching in higher education, 41(4), 19-30.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* [5 th edn] London: Routledge Falmer. Teaching in higher education, 41(4), 19-30.

- Cooper, C. L., Kirkcaldy, B. D., & Brown, J. (1994). A model of job stress and physical health: The role of individual differences. *Personality and Individual Differences*, 16(4), 653-655.
- Cosgrove, J. (2000). *Breakdown: The facts about stress in teaching*. London: Routledge Falmer.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35 - 39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ913793>
- Donaldson, M. L., & Peske, H. G. (2010). Supporting effective teaching through teacher evaluation: A study of teacher evaluation in five charter schools. Center for American Progress.
- Dunham, J. (2001). A whole school model for stress management in teaching. Στο: Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., & Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 183-202.
- Fevre, M. L., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of managerial psychology*, 18(7), 726-744
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle – Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219 – 239.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of educational research*, 84(6), 325-333.
- Galton, M., & MacBeath, J. (2008). *Teachers under pressure*. London: Sage
- Glavan, L. M., & Ana, P. J. R. A. (2016). Differences regarding personality traits and self-perceived stress factors depending on the assessor's workplace environment. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1).
- Glazer, S., & Liu, C. (2017). Work, stress, coping, and stress management, *The Oxford Research Encyclopedia of Psychology*, 15
- Goe, L., Biggers, K., Croft, A. (2012). *Linking teacher evaluation to professional development: Focusing on improving teaching and learning*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532775.pdf>
- Greenglass, E., Schwarzer, R., Jacubiec, D., Fiksenbaum, L., Taubert, S. (1999). The Proactive Coping Inventory (PCI) : A Multidimensional Research Instrument. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/poland.htm>
- Griffith, J., Steptoe, A., Cropley, M. (1999). An Investigation of Coping Strategies Associated With Job Stress in Teachers. *The British Journal of Educational Psychology*,

- 69(4), 517 – 531.
- Gulwadi, G.B. (2006). Seeking Restorative Experiences : Elementary School Teachers' Choices for Places That Enable Coping With Stress. *Environment and Behavior*, 38(4), 503 – 520.
- Hult, A., & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*, 7(3), 30200.
- Ingvarson, L. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching. A responsibility of the profession. In D. Middlewood, & C. Cardno (Eds.), *Managing Teacher Appraisal and Performance. A comparative approach* (3rd ed.) (160-179). London: Routledge Falmer
- Javeau, C. (2000). *Research Questionnaire: A manual of good researcher*. Athens: Typothito Publications
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1-28.
- Jex, S. M. (1998). *Stress and job performance: theory, research, and implications for managerial practice—advanced topics in organizational behavior* (p. 129). Sage Publications Ltd, California.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Kaur, S. (2011). Comparative Study of Occupational Stress among Teachers of Private and Govt. Schools in Relation to their Age, Gender and Teaching Experience. *International Journal of Educational Planning & Administration*, Vol 1 (No2), 151-159. https://www.ripublication.com/ijepa/ijepav1n2_7.pdf
- Keller, B. (2008) Drive on to improve evaluation systems for teachers. *Education week*, 27 (19), 8.
- Kyriacou C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). Coping and Adaptation. In W.D. Gentry (Eds.), *The Handbook of Behavioral Medicine* (pp. 282 – 325). New York : Guilford.
- Lee, S. M. (1995). The effect of job characteristics and personal factors on work stress, job satisfaction and turnover intention. *The Journal of Nurses Academic Society*, 25(4), 790-

806.

- Lucassen, P. J., Pruessner, J., Sousa, N., Almeida, O. F., Van Dam, A. M., Rajkowska, G., & Czéh, B. (2014). Neuropathology of stress. *Acta neuropathologica*, 127(1), 109-135.
- Marshall, J., & Cooper, C. L. (1976). The mobile manager and his wife. *Management Decision*.
- McEwen, B. (2000). The neurobiology of stress: from serendipity to clinical relevance. *Brain research*, 886 (1-2), 172-189
- Middlewood, D. (2001) Managing teacher appraisal and performance in the United Kingdom. Pendulum swings. In D. Middlewood, & C. Cardno (Eds.), *Managing Teacher Appraisal and Performance. A comparative approach* (3rd ed.) (125-139). London: Routledge Falmer
- National Education Association. (2010). *Teacher assessment and evaluation: The National Education Association's framework for transforming education systems to support effective teaching and improve student learning*. Washington D.C.: National Education Association
- Naylor, C. (2001). *Teacher Workload and Stress: An International Perspective on Human Costs and Systemic Failure*. BCTF Research Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464028.pdf>
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon
- Newman, J. E., & Beehr, T. A. (1979). Personal and organizational strategies for handling job stress: A review of research and opinion. *Personnel Psychology*, 32, 1-43.
- Nolan Jr, J., & Hoover, L. A. (2009). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2 nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from Talis*. Paris: OECD Publishing <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2013b). *Government at a glance 2013*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/gov_glance-2013-en
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Symposium on teacher stress: occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 3-14
- Ross R.R., & Altmaier E.M. (1994). *Interventions in occupational stress: A hand- book of counseling for stress at work*. London: Sage Publications.
- Sakuraya, A., Shimazu, A., Eguchi, H., Kamiyama, K., Hara, Y., Namba, K., & Kawakami, N. (2017). Job crafting, work engagement, and psychological distress among Japanese employees: a cross-sectional study. *BioPsychoSocial medicine*, 11(1), 6.

- Sawchuk, S. (2015). Teacher evaluation: An issue overview. *Education Week*, 35(3), 1-6. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181-192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: relations and consequences. *Educator Stress*, 101-125.
- Stronge, J. H. (2010). *Evaluating What Good Teachers Do: Eight Research-Based Standards for Assessing teacher Excellence*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Sutton, R.I. (1984). Job Stress among Primary and Secondary Schoolteachers : Its Relationship to III – Being. *Work and Occupations*, 11(1), 7 – 28.
- Taras, M. (2005). Assessment–summative and formative–some theoretical reflections. *British journal of educational studies*, 53(4), 466-478. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Tuma, A. P., Hamilton, L. S., & Tsai, (2018). A Nationwide Look at Teacher Perceptions of Feedback and Evaluation Systems: Findings from the American Teacher panel. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2500/RR2558/RAND_RR2558.pdf
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School effectiveness and school improvement*, 25(4), 509-530. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2013.842601>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire design: a practical introduction*. University of Ulster Press: Newtown Abbery.
- Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24(1), 122.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ., (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κου Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (Ιωάννινα, 12-14/5/06)
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αναγνωστόπουλος Φ., & Παπαδάτου, Δ (1999). Η ψυχολογία στον χώρο της Υγείας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αναστασίου, Μ., (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών θεμάτων. Έρκυνα, Τεύχος 2^ο, 63-75
- Ανδριώτη, Α., & Παναγιωτάκης, Α. (2007), Το άγχος και οι συνέπειές του στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών. Περιοδικό C.PV. Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Εκδοτικός Οίκος VIPAPHARM, Αθήνα. <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/andrioti-panagiotakis/andrioti-panagiotakis.htm>
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 33-42. [03 VAVOURAKI \(pi-schools.gr\)](http://www.vavouraki.gr)
- Γκανάκας, Ι. (2006, Μάιος). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η Διεύθυνση του Σχολείου: Πορίσματα έρευνας. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, 11-22, Ιωάννινα.
- Δαβράζος, Γ. (2015). Διερεύνηση πηγών στρες και συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Νέος Παιδαγωγός, (6), 84-94.
- Δημητρόπουλος Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002) Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαμαντής, Κ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση. Θέσεις-τριμηνιαία επιθεώρηση, 117.

- Δούκας, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994). (β' έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δούκας, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία (2η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη
- Δούναβης, Γ., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 6, 1-23. https://www.researchgate.net/publication/349043250_Axiologese_ton_ekpaideutikon_Diereunese_kai_synkrise_ton_aporseon_ton_ekpaideutikon_se_scholeia_tes_Elladas_kai_ton_EPA
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση. 61. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0061&from=EN>
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 391-436.
- Ζυγά, Σ., Κούκια, Ε., Μητρούση, Σ., & Τραυλός, Α. (2013). Θεωρίες άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, 6(1), 21- 27
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη ΙΚΕ.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1), 40-87
- Καντάς Α. (2009). Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάντας, Α. 1995. Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία (Τόμ. Α' & Γ'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: Κοσμίδου-Handy, Χ. (Επιμ.), Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση (σελ. 64- 81). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2019). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών

- Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (β' έκδ.) Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Γ. (2005). Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας, Τόμ. Β. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2015). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε
- Κοντολέων, Ι., Κυριακάκη, Α., (2023). Εκτίμηση του Υφιστάμενου Συστήματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μια Εμπειρική Διερεύνηση. Επιθεώρηση Δημόσιας Διοίκησης 3(1), 61-90. <https://www.lawjournals.unic.ac.cy/index.php/pareview>
- Κορωναίου, Α. (2010). Όταν η εργασία γίνεται ασθένεια. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κουτούζης, Ε. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα & Μ. Κουτούζης, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (τομ. Γ, σελ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλικιώτης (Επιμ.). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και Παρεξηγήσεις, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ. 30, σελ. 28 – 29
- Κρέκης, Δ. (2012, Οκτώβριος). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα
- Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). Θεωρητικοί προβληματισμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Δελτίο, 38, 3-4. <https://olympias.lib.uoi.gr/jsui/handle/123456789/14663>

- Κωνσταντίνου, Χ. (2017). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: 1 ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016: Πρακτικά (σ. 126-135). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)
- Λεονταρή, Α. Κυρίδης Α. και Γιαλαμάς Β. (1997): "Το στρες των εκπαιδευτικών". Ψυχολογικά Θέματα, 7(2-3), 139-152.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). Βιωματικές δράσεις. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Φάκελος Επιμορφωτικού Υλικού
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993) Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση. Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (σελ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α. , Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση. Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, 6(1), 25.
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 60-81. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6873>
- Μλεκάνης, Μ. (2005). Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Μουρκογιάννη, Κ., Αντωνίου, Α.Σ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/292/253>
- Μπάλιου, Ε. (2005). Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 135-142
- Παπαγιαννοπούλου, Β. (2017). Το άγχος και οι στρατηγικές αντιμετώπισης των δασκάλων που εργάζονται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (διπλωματική εργασία).

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Ι., Σταμιόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, 65 – 97
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg
- Παπακωνσταντίνου, Π., & Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίκτυα της τεχνοκρατικής πολιτικής. *Νέα παιδεία*, 163, 11-23
- Παπασταμάτης, Α. (2015). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31, 31-36.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 135-142. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f14.pdf>
- Πασιαρδής, Π., Ι. Σαββίδης, Α. Τσιακκίρος, (2005) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα. Έλλην.
- Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(2), 119-140.
- Ρέλλος, Ν. (2003). Έλεγχος Μάθησης. Αξιολόγηση Μαθητικής επίδοσης. Αθήνα, Gutenberg
- Ρούσσου Μ., (2020). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. *Scientific Journal Articles*. <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/roussou-maria/occupational-stress-of-teachers-roussou-maria.htm>
- Σαΐτη, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), 1-60
- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10, 142-186
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56- 82. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/855/873>
- Τσιάκιρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και

- διευθυντών σχολείων : Μία ποιοτική προσέγγιση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 195 – 213.
- Φερεσίδη, Κ. (2021). Η φρόνηση του εκπαιδευτικού-αξιολόγηση και αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006, Μάιος). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ. Ηπείρου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, 123-134, Ιωάννινα.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής (διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Χαρίσης Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12, 159-169.
- Creswell. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. ΙΩΝ.
- Καραβασίλης, Ι., & Καραγεωργοπούλου, Α. (2021). Διοίκηση ολικής ποιότητας και αξιολόγηση: Η απάντηση της Εκπαίδευσης στον επιχειρούμενο μετασχηματισμό της Δημόσιας Διοίκησης. Στο Πανταζής, Σ., Μαράκη, Ε., Στριλιγκάς, Γ. Μπελαδάκης, Ε., Τζωρτζάκης, Ι., Μαρκάκη, Ε. κ.α. (Επιμ.), Πρακτικά 7ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ΙΑΚΕ: Κοινωνική ευαλωτότητα και ανάπτυξη: προκλήσεις στην εκπαίδευση, την οικονομία και τον πολιτισμό (σσ. 285-295). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ)
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλικώτης (Επιμ.). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραβασίλης, Ι. (2012). Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση στη Διοίκηση και Οργάνωση Δημοσίων Οργανισμών. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. GUTENBERG.

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. GUTENBERG.

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf.

Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Αθανασίου, Λ. (2000). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Barlow, D.H. (2000). *Ψυχολογία και Παθολογική Συμπεριφορά: Μια σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική Προσέγγιση*. Α' τόμος. Αθήνα: Έλλην.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου και Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νομοθεσία

Νόμος 1304/1982. (ΦΕΚ 114 /Α'/7-12-1982). Για την επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 1566/1985. (Φ.Ε.Κ. 167/Α'/30-09-1985). Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 2043/1992. (Φ.Ε.Κ. 79/Α'/19-05-1992). Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 2525/1997. (ΦΕΚ 188/Α΄/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 2986/2002. (ΦΕΚ 24/Α΄/13-2-2002). Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 3848/2010. (ΦΕΚ 71/Α΄/19-5-2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4547/2018. (ΦΕΚ 102/Α΄/12.06.2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4692/2020. (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020). Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4823/2021. (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Προεδρικό Διάταγμα 320/93. (ΦΕΚ 138/Α΄/25-8-1993). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Προεδρικό Διάταγμα 140/98. (ΦΕΚ 107/Α΄/20-5-1998). Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013. (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998. (ΦΕΚ 189/Β΄/27-2-1998). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

σας παρακαλώ να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα η οποία αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στα πλαίσια του ΠΜΣ του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας "Επιστήμες της Αγωγής. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και στη δια βίου κατάρτιση και επιμόρφωση", με θέμα "**Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση του με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**".

Η έρευνα έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις επιταγές του Κώδικα Ερευνητικής Δεοντολογίας.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει καθαρά ερευνητικό χαρακτήρα, είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Δε θα ζητηθεί κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις, οι οποίες είναι εμπιστευτικές, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, αλλά ζητείται μόνο η προσωπική σας άποψη. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του δεν υπερβαίνει τα 5-6 λεπτά.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση παρακαλώ επικοινωνήστε στο e-mail:

valalaki.st@gmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Βαλαλάκη Στεργιούλα

Κοινωνική Λειτουργός (ΠΕ30)-

Ειδικός Ψυχικής Υγείας - MSc

A1. Φύλο:

Αντρας

Γυναίκα

A2. Ηλικία:

21 - 30

31 - 40

41 - 50

51 και άνω

A3. Έτη υπηρεσίας:

Έως 5

6 - 10

11 - 20

21 - 30

31 και άνω

A4. Ανώτερο επίπεδο σπουδών:

Πτυχίο

Μετεκπαίδευση

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

A5. Επαγγελματική κατάσταση:

Μόνιμος/η

Αναπληρωτής/τρια

B1. Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα πολύ

B2. Πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει τιμωρητικό χαρακτήρα επιβάλλοντας κυρώσεις στους/τις εκπαιδευτικούς που δεν ανταποκρίνονται στα στάνταρντ που θέτει η εκάστοτε εξουσία
3. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως κίνητρο για επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη
4. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί εργαλείο άσκησης ελέγχου στο έργο του εκπαιδευτικού
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς τον εκπαιδευτικό με σκοπό τη βελτίωση του έργου του

6. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του
7. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει το έργο και την προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο
8. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δημιουργεί ανταγωνισμό ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό
9. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενισχύει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού
10. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει σκοπό να μεταθέσει τις ευθύνες για τις αδυναμίες της εκπαίδευσης από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής στους/τις διδάσκοντες/ουσες
11. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση ή επιμόρφωση
12. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως διαδικασία συμμόρφωσης στις εντολές της εκάστοτε εξουσίας

B3. Έχετε ενημερωθεί σχετικά με το νέο θεσμικό πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

Ναι

Όχι

B4. Εάν ναι, σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τι προβλέπει το νέο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά

(1= Καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ)

- τον σκοπό της αξιολόγησης
- ως προς τι αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (π.χ. κριτήρια αξιολόγησης)
- τη διαδικασία της αξιολόγησης
- τους αξιολογητές (π.χ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διευθυντής/τρια κ.λπ.)
- τα μέσα συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση κ.λπ.)
- την αποτύπωση της αξιολόγησης (π.χ. 4βαθμη κλίμακα κ.λπ.)
- τις συνέπειες της αξιολόγησης (π.χ. ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα κ.λπ.)
- τη συχνότητα της αξιολόγησης (π.χ. ανά τετραετία κ.λπ.)
- τον σκοπό της αξιολόγησης
- ως προς τι αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (π.χ. κριτήρια αξιολόγησης)
- τη διαδικασία της αξιολόγησης

- τους αξιολογητές (π.χ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διευθυντής/τρια κ.λπ.)
- τα μέσα συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση κ.λπ.)
- την αποτύπωση της αξιολόγησης (π.χ. 4βαθμη κλίμακα κ.λπ.)
- τις συνέπειες της αξιολόγησης (π.χ. ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα κ.λπ.)
- τη συχνότητα της αξιολόγησης (π.χ. ανά τετραετία κ.λπ.)

B5. Κατά πόσο συμφωνείτε με το νέο θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

- τον σκοπό της αξιολόγησης
- ως προς τι αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (κριτήρια αξιολόγησης)
- τη διαδικασία της αξιολόγησης
- τους αξιολογητές (π.χ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διευθυντής/τρια κ.λπ.)
- τα μέσα συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση)
- την αποτύπωση της αξιολόγησης (π.χ. 4βαθμη κλίμακα)
- τις συνέπειες της αξιολόγησης (π.χ. παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα κ.λπ.)
- τη συχνότητα της αξιολόγησης (π.χ. ανά τετραετία κ.λπ.)
- τον σκοπό της αξιολόγησης
- ως προς τι αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (κριτήρια αξιολόγησης)
- τη διαδικασία της αξιολόγησης
- τους αξιολογητές (π.χ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης, Διευθυντής/τρια κ.λπ.)
- τα μέσα συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση διδασκαλίας, συζήτηση)
- την αποτύπωση της αξιολόγησης (π.χ. 4βαθμη κλίμακα)
- τις συνέπειες της αξιολόγησης (π.χ. παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα κ.λπ.)
- τη συχνότητα της αξιολόγησης (π.χ. ανά τετραετία κ.λπ.)

B6. Παρακαλούμε δηλώστε πόσο συχνά τα παρακάτω ζητήματα αποτελούν παράγοντες που σας προκαλούν άγχος στο καθημερινό σας εκπαιδευτικό έργο

(1= Ποτέ, 2= σπάνια, 3= μερικές φορές, 4= συχνά, 5= πολύ συχνά)

- Η συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη (πχ. ανυπακοή, αυθάδεια, κ.λπ.)
- Το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών
- Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση από τους/τις μαθητές/τριες
- Ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη

- Η περιορισμένη αυτονομία που έχω ως επαγγελματίας
- Η μη δυνατότητα να συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για θέματα που με αφορούν
- Η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρω από το κοινωνικό σύνολο
- Οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης
- Η έλλειψη πόρων και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή
- Η διοικητική εργασία
- Η ανεπαρκής κατάρτιση για εφαρμογή νέων τεχνολογιών
- Η έλλειψη χρόνου
- Οι συνεχείς αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες (π.χ. εκπαιδευτικές πολιτικές, διευθυντές, ωράρια κ.λπ.)
- Η πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης
- Οι χαμηλές οικονομικές απολαβές
- Ο αυξημένος φόρτος εργασίας
- Οι παρεμβάσεις των γονέων των μαθητών/τριών μου
- Οι διαφωνίες και συγκρούσεις με τους/τις συναδέλφους μου
- Οι διαφωνίες και συγκρούσεις με τον/τη Διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας
- Η συμπεριφορά των μαθητών/τριών στην τάξη (πχ. ανυπακοή, αυθάδεια, κ.λπ.)
- Το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών
- Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση από τους/τις μαθητές/τριες
- Ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη
- Η περιορισμένη αυτονομία που έχω ως επαγγελματίας
- Η μη δυνατότητα να συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για θέματα που με αφορούν
- Η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρω από το κοινωνικό σύνολο
- Οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης
- Η έλλειψη πόρων και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή
- Η διοικητική εργασία
- Η ανεπαρκής κατάρτιση για εφαρμογή νέων τεχνολογιών
- Η έλλειψη χρόνου
- Οι συνεχείς αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες (π.χ. εκπαιδευτικές πολιτικές, διευθυντές, ωράρια κ.λπ.)
- Η πίεση για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης
- Οι χαμηλές οικονομικές απολαβές
- Ο αυξημένος φόρτος εργασίας

- Οι παρεμβάσεις των γονέων των μαθητών/τριών μου
- Οι διαφωνίες και συγκρούσεις με τους/τις συναδέλφους μου
- Οι διαφωνίες και συγκρούσεις με τον/τη Διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας

B7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή άγχους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

(1= Καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)

B8. Πιστεύετε ότι η εφαρμογή του νέου θεσμικού πλαισίου της ατομικής αξιολόγησης ενδέχεται να σας προκαλέσει άγχος;

Ναι

Όχι

B9. Εάν αισθάνεστε άγχος με την εφαρμογή του, ποια στοιχεία της αξιολογικής διαδικασίας το επιτείνουν;

(1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3= Μερικές φορές, 4= Συχνά, 5=Πολύ συχνά)

- Η παρατήρηση της διδασκαλίας μου από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης
- Ο φόβος που προκαλεί καθετί άγνωστο
- Η αξιολόγηση από τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου
- Η μη αντικειμενικότητα των αξιολογητών που θα με αξιολογήσουν
- Η ακαταλληλότητα των αξιολογητών που θα με αξιολογήσουν
- Η αμφισβήτηση της επαγγελματικής και επιστημονικής μου επάρκειας στο ενδεχόμενο μιας αρνητικής αξιολόγησης
- Το «κυνήγι» απόκτησης επιπλέον προσόντων μέχρι την επόμενη αξιολόγηση
- Η ασάφεια των κριτηρίων της αξιολόγησης
- Η ανεπαρκής αρχική μου εκπαίδευση και επιμόρφωση σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης
- Η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική μου εξέλιξη
- Η παρατήρηση της διδασκαλίας μου από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης
- Ο φόβος που προκαλεί καθετί άγνωστο
- Η αξιολόγηση από τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου
- Η μη αντικειμενικότητα των αξιολογητών που θα με αξιολογήσουν
- Η ακαταλληλότητα των αξιολογητών που θα με αξιολογήσουν
- Η αμφισβήτηση της επαγγελματικής και επιστημονικής μου επάρκειας στο ενδεχόμενο μιας αρνητικής αξιολόγησης
- Το «κυνήγι» απόκτησης επιπλέον προσόντων μέχρι την επόμενη αξιολόγηση

- Η ασάφεια των κριτηρίων της αξιολόγησης
- Η ανεπαρκής αρχική μου εκπαίδευση και επιμόρφωση σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης
- Η σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική μου εξέλιξη

B10. Παρακαλώ δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει το ενδεχόμενο άγχος στο επάγγελμά σας

(1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ απόλυτα)

- Να μειώσει το ενδιαφέρον για την εργασία μου
- Να επηρεάσει αρνητικά το εκπαιδευτικό μου έργο
- Να αυξήσει τις απουσίες/άδειες από την εργασία μου
- Να με κάνει να σκεφτώ το ενδεχόμενο πρόωρης συνταξιοδότησης
- Να διαταράξει τη σχέση μου με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου
- Να διαταράξει τις σχέσεις μου με τους/τις συναδέλφους
- Να απορρυθμίσει τις σχέσεις μου με τους/τις μαθητές/τριες
- Να ανατρέψει τις σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών
- Να με κάνει να σκεφτώ το ενδεχόμενο να αλλάξω επάγγελμα
- Να μειώσει το ενδιαφέρον για την εργασία μου
- Να επηρεάσει αρνητικά το εκπαιδευτικό μου έργο
- Να αυξήσει τις απουσίες/άδειες από την εργασία μου
- Να με κάνει να σκεφτώ το ενδεχόμενο πρόωρης συνταξιοδότησης
- Να διαταράξει τη σχέση μου με τον/τη διευθυντή/τρια του σχολείου
- Να διαταράξει τις σχέσεις μου με τους/τις συναδέλφους
- Να απορρυθμίσει τις σχέσεις μου με τους/τις μαθητές/τριες
- Να ανατρέψει τις σχέσεις μου με τους γονείς των μαθητών
- Να με κάνει να σκεφτώ το ενδεχόμενο να αλλάξω επάγγελμα

B11. Παρακαλούμε δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τη μείωση του επαγγελματικού άγχους όσον αφορά την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

(1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα)

- Η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί
- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα
- Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να βελτιώνουν έμπρακτα το έργο του εκπαιδευτικού
- Να διεξαχθούν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν και μετά την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης
- Η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης
- Δράσεις (π.χ. επιμορφώσεις) που να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών εργασίας μου
- Οι συζητήσεις και η ανταλλαγή καλών πρακτικών με συναδέλφους
- Η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί
- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα
- Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να βελτιώνουν έμπρακτα το έργο του εκπαιδευτικού
- Να διεξαχθούν επιμορφωτικές συναντήσεις πριν και μετά την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης
- Η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης
- Δράσεις (π.χ. επιμορφώσεις) που να περιλαμβάνουν την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών εργασίας μου
- Οι συζητήσεις και η ανταλλαγή καλών πρακτικών με συναδέλφους