



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
UNIVERSITY OF WEST ATTICA

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Δημόσια Διοίκηση - Δημόσιο Μάνατζμεντ»

Διπλωματική Εργασία με θέμα:

***«Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:
Εναλλακτικό Μοντέλο Αξιολόγησης με τη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών»***

***“Evaluating primary and secondary teachers: An alternative assessment model
using new technologies”***

Καλλιόπη Λαμπρινού ΔΜ2144 (papm-2144@uniwa.gr)

Επιβλέπων Καθηγητής: Μακρίδης, Σ.

Αθήνα, 2024

Υπεύθυνη Δήλωση

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Καλλιόπη Λαμπρινού του Νικολάου, με αριθμό μητρώου ΔΜ2144 φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημόσια Διοίκηση & Δημόσιο Μάνατζμεντ του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου». Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι νεωτέρας, έπειτα από αίτησή μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Καλλιόπη Λαμπρινού (ΑΜ: ΔΜ2144)



Μέλη Τριμελούς Επιτροπής

1. Μακρίδης Σ.

2. Νταλιάνης Κ.

3. Ψυχάρης Ι.

Στο σύζυγο και την οικογένειά μου που πάντα με στηρίζουν

Συντομογραφίες

ΑΑΔΕ	Ανεξάρτητη Αρχή Δημοσίων Εσόδων
Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.	Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Ε.Κ.	Εργαστηριακό Κέντρο
Ε.Κ.Φ.Ε.	Εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών
ΙΔΑΧ	Ιδιωτικού Δικαίου Αορίστου Χρόνου
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΕ.ΠΕ.Α.	Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία
ΠΕΙ.Σ.	Πειραματικά Σχολεία
Π.Σ.	Πρότυπα Σχολεία

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract.....	9
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1°	12
1.1 Ερμηνευτικές αποσαφηνίσεις σχετικά με τη σχολική αξιολόγηση	12
1.1.1 Οι ορισμοί της σχολικής αξιολόγησης	12
1.1.2 Οι κατηγοριοποιήσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.....	13
1.2 Περιγραφή του υφιστάμενου πλαισίου αξιολόγησης – ν. 4823/21	17
1.2.1 Γενικές Παρατηρήσεις Σχετικά με την Αξιολόγηση	17
1.2.2 Τα Όργανα της Αξιολογικής Διαδικασίας.....	19
1.2.3 Κριτήρια Αξιολόγησης Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών	29
1.2.4 Μέθοδος της Αξιολογικής Διαδικασίας των Εκπαιδευτικών	33
1.2.5. Οι Ενστάσεις και οι Επιπτώσεις της Αρνητικής Αξιολόγησης	37
1.2.6. Αξιολόγηση της Αξιολογικής Διαδικασίας και Μεταξιολόγηση	40
Κεφάλαιο 2°	41
2.1 Ιστορική αναδρομή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα	41
2.2 Τα Βασικά Χαρακτηριστικά της Αξιολογικής Διαδικασίας.....	46
2.3. Σύνδεση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών με τα Μοντέλα Διοίκησης.....	48
2.4 Αξιολόγηση 360° και Αξιολόγηση 540°	50
2.5. Συγκριτικά συστήματα αξιολόγησης – το μοντέλο αξιολόγησης της ΑΑΔΕ και ο ν. 4940/2022.....	52
2.6 Τα κύρια προβλήματα της αξιολογικής διαδικασίας.....	56
2.6.1. Το σφάλμα των ασαφών προτύπων	56
2.6.2. Το φαινόμενο του φωτοστέφανου	56
2.6.3. Το σφάλμα κεντρικής τάσης.....	57
2.6.4. Άλλα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση	57
Κεφάλαιο 3° : Μεθοδολογία Έρευνας	58
3.1 Ερευνητικό Θέμα και Ερωτήματα	58
3.2 Επιλογή Μεθόδου Έρευνας – Ερωτηματολόγια.....	58
3.3 Δειγματοληψία.....	60
3.4 Ηθική και Δεοντολογία της Έρευνας.....	61
3.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας.....	62

3.6 Στατιστική Ανάλυση.....	64
Συζήτηση.....	101
Προτάσεις Βελτίωσης – Μοντέλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών.....	107
Συμπεράσματα	110
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	112
Παράρτημα.....	118

Περιεχόμενα διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Κύρια Στάδια Αξιολόγησης Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	6
Διάγραμμα 2: Σχηματισμός Ειδικής Επιτροπής Αξιολόγησης (Ενστάσεων)	38

Περιεχόμενα Εικόνων

Εικόνα 1: Όργανα της Αξιολόγησης -1-	20
Εικόνα 2: Όργανα της Αξιολόγησης -2-	21
Εικόνα 3: Όργανα της Αξιολόγησης -3-	21
Εικόνα 4: Όργανα της Αξιολόγησης -4-	22
Εικόνα 5: Όργανα της Αξιολόγησης -5-	22
Εικόνα 6: Όργανα της Αξιολόγησης -6-	23
Εικόνα 7: Όργανα της Αξιολόγησης -7-	23
Εικόνα 8: Όργανα της Αξιολόγησης -8-	24
Εικόνα 9: Όργανα της Αξιολόγησης -9-	24
Εικόνα 10: Όργανα της Αξιολόγησης -10-	25
Εικόνα 11: Όργανα της Αξιολόγησης -11-	26
Εικόνα 12: Αξιολόγηση 360°	51
Εικόνα 13: Αξιολόγηση 540°	52
Εικόνα 14: Διαδικασία Αξιολόγησης ΑΑΔΕ	54

Περίληψη

Η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση όπως αποτυπώνεται στο ν. 4823/21, αποτελεί συχνά «μήλον της έριδος» μεταξύ των ίδιων και του κεντρικού συντονισμού. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι αφενός η αποτύπωση του προβληματισμού τους σχετικά με το νέο νόμο για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αφετέρου η ανάδειξη ενός μοντέλου αξιολόγησης όπου θα συμμετέχουν στην αξιολογική διαδικασία όλοι οι εμπλεκόμενοι, προάγοντας κατά αυτόν τον τρόπο την ισότητα και την αξιοκρατία και υποδαυλίζοντας ταυτόχρονα αναχρονιστικές μεθόδους ιεραρχικού ελέγχου της ποιότητας της απόδοσης.

Λέξεις – κλειδιά: αξιοκρατία, αξιολόγηση, ν.4823/2021, εκπαιδευτικοί, ισότητα

Abstract

Teachers' dissatisfaction with evaluation as reflected in Law No. 4823/2021, is often a “bone of contention” between teachers and central coordination. The aim of this research is, on the one hand, to capture their concerns about the new law on evaluation in education and, on the other hand, to highlight a model of evaluation where all stakeholders participate in the evaluation process, promoting equality and meritocracy while at the same time undermining anachronistic methods of hierarchical quality control of performance.

Keywords: meritocracy, evaluation, Law No. 4823/2021, teachers, equality

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφενός μέσω της ανάδειξη των επιφυλάξεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο αξιολόγησής τους, όπως αυτός διαμορφώθηκε από το ν. 4823/21 και αφετέρου διαμέσου της πρότασης μιας μεθόδου αξιολόγησης όπου δε θα αξιολογείται η απόδοσή τους μονάχα από τους ιεραρχικά ανωτέρους τους αλλά και από τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών. Η μέθοδος αυτή στοχεύει ακριβώς στον αποκλεισμό φαινομένων αξιολόγησης με κριτήρια συμπάθειας – αντιπάθειας, στοχεύοντας ακριβώς στη δικαιότερη αξιολόγησή τους.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη θεματική ενότητα αναφέρεται στην εννοιολογική προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση όπως εφαρμόζεται σήμερα, αποσαφηνίζοντας την περιπλοκότητα της αξιολογικής σχέσης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Παρουσιάζονται δηλαδή, η εννοιολόγηση της αξιολόγησης αλλά και τα κύρια όργανα της αξιολόγησης. Ακόμη, περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθείται βήμα – βήμα σε κάθε στάδιο της αξιολόγησης, αναλύεται το τι προβλέπεται για όσους αξιολογούνται δυσμενώς (στάδιο ενστάσεων) αλλά και η διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να εξεταστεί η διασφάλιση της εγκυρότητας της διαδικασίας (στάδιο μεταξιολόγησης).

Η δεύτερη θεματική ενότητα αποπειράται να συνδέσει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση με τα μοντέλα διοίκησης που εφαρμόζονται επιτυχώς σε άλλους τομείς εργασίας αλλά και να συγκρίνει το ισχύον σύστημα με άλλα συστήματα, χαρακτηριστικότερο των οποίων είναι αυτό που εφαρμόζεται στην ΑΑΔΕ, εντοπίζοντας τις όποιες διαφορές παρουσιάζουν τα δύο αυτά συστήματα. Αναλυτικότερα, η δεύτερη ενότητα εκκινείται με την παρουσίαση του ιστορικού υποβάθρου του ζητήματος της αξιολόγησης και συνεχίζει σταδιακά με τη σύνδεση με άλλα μοντέλα αξιολόγησης για να καταλήξει στη σύγκριση με το αξιολογικό μοντέλο που εφαρμόζει η ΑΑΔΕ για το προσωπικό της αλλά και να επισημάνει τα όποια προβλήματα εμφανίζουν γενικά κάποια συστήματα αξιολόγησης.

Η τρίτη θεματική ενότητα, αναλύει τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται για να διερευνήσει το ζήτημα της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με το

παρόν σύστημα αξιολόγησης που εισήγαγε ο ν. 4823/21. Πιο αναλυτικά, ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών καταγράφεται μέσω πρωτογενούς έρευνας και με τη χρήση της τεχνικής των διαδικτυακών ερωτηματολογίων στα οποία συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, επεξεργάζονται και διερευνούνται μέσω στατιστικού ελέγχου με τη χρήση του στατιστικού πακέτου, IBM SPSS Statistics 20.

Εν συνεχεία, στη συζήτηση, συνδέονται τα όσα προέκυψαν από την έρευνα με προϋπάρχουσες έρευνες και βιβλιογραφικές αναφορές και παρουσιάζονται ενδιαφέροντα στοιχεία ιδιαίτερα σε σημεία που τα ευρήματα της έρευνας διαφοροποιούνται από τα όσα έχουν επιστημονικά τεκμηριωθεί σε προηγούμενες έρευνες. Έπειτα, παρουσιάζεται το νέο μοντέλο αξιολόγησης με τη χρήση της τεχνολογίας, καταγράφοντας ταυτόχρονα τα ενδεχόμενα προβλήματα που αναμένεται ότι θα παρουσιάσει και τονίζοντας παράλληλα την ανάγκη διερεύνησης του εν λόγω μοντέλου πειραματικά αλλά και προτείνοντας την ενδεδειγμένη ανάλυσή του σε επόμενη έρευνα.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Ερμηνευτικές αποσαφηνίσεις σχετικά με τη σχολική αξιολόγηση

1.1.1 Οι ορισμοί της σχολικής αξιολόγησης

Προκειμένου να εξεταστεί το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει πρώτα να παρουσιαστούν κάποιες ερμηνευτικές αποσαφηνίσεις. Καταρχάς θα επιχειρηθεί η εννοιολόγηση της σχολικής αξιολόγησης. Αν και στη βιβλιογραφία δεν παρουσιάζεται ένας και μόνο ορισμός της έννοιας, οι περισσότεροι ορισμοί της σχολικής αξιολόγησης συγκλίνουν στους παρακάτω:

Η σχολική αξιολόγηση ορίζεται ως το αν και κατά πόσο «οι στόχοι της διδασκαλίας έχουν επιτευχθεί από τους μαθητές»¹. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η αξιολόγηση συνίσταται στην έκταση με βάση την οποία έχουν υλοποιηθεί οι στόχοι που έχουν τεθεί εκ των προτέρων για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Κατά μία άλλη άποψη, η αξιολόγηση συνίσταται στην αποτίμηση του συνόλου των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι οποίες με τη σειρά τους συνιστούν τον ακρογωνιαίο λίθο της δημιουργίας του εκπαιδευτικού προγράμματος, με τρόπο που τελικά προσμετρά την απόδοση του συνολικού προγράμματος².

Ο κύριος στόχος της αξιολόγησης είναι η **οργάνωση** αντλώντας κρίσιμα στοιχεία και δίνοντας στον σχολικό χώρο περιθώρια για βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί³. Στόχος της αξιολόγησης δεν είναι μονάχα η επιβολή ελέγχου στους εκπαιδευτικούς, στη σχολική μονάδα και στους μαθητές αντίστοιχα, αλλά ο **ανατροφοδοτικός χαρακτήρας** της στα υποκείμενα τα οποία την υφίστανται, παρέχοντας παράλληλα

¹ Gronlund, 1985, στο Ταράτορη – Τσαλκατίδου, Ε., (2009). *Σχολική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και του Μαθητή*. Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σελ. 17.

² Βαλσαμάκη- Ράλλη, 1979, στο Ταράτορη – Τσαλκατίδου, Ε., (2009). *Σχολική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και του Μαθητή*. Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σελ. 17.

³ Σολομών, 1999 στο Ταράτορη – Τσαλκατίδου, Ε., (2009). *Σχολική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και του Μαθητή*. Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σελ. 18.

κρίσιμα στοιχεία τα οποία δύνανται να αξιοποιηθούν για τη **βελτίωση της ποιότητας**⁴.

Από τα παραπάνω εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα πως η διαδικασία της αξιολόγησης, δε συνιστά μια στιγμιαία δράση, αλλά μια συστηματικά οργανωμένη διαδικασία συγκέντρωσης όλων εκείνων των καίριων στοιχείων που οδηγούν σε συμπεράσματα σχετικά με την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού ή του μαθητή αντίστοιχα. Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων **προτύπων** με βάση τα οποία θα πρέπει να γίνεται η σύγκριση. Να επισημανθεί πως κρίνεται επίσης αναγκαίο η σύγκριση να επιτελείται στη βάση ομοειδών «αντικειμένων». Έτσι, θα αποφεύγεται η σύγκριση ανομοιογενών δομών όπως λόγου χάριν μιας μικρής επαρχιακής σχολικής μονάδας με μια μεγάλη σχολική μονάδα της πόλης.

1.1.2 Οι κατηγοριοποιήσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διακρίνεται αναλόγως με το «αντικείμενο» που διερευνά σε:

- A) Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων
- B) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού
- Γ) Αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων διακρίνεται σε **εσωτερική και εξωτερική** ή όπως αλλιώς αναφέρεται στη βιβλιογραφία σε **αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση**⁵. Η εσωτερική αξιολόγηση επιτελείται ως είθισται από μια επιτροπή η οποία συγκροτείται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι με τη σειρά τους εργάζονται στην υπό εξέταση σχολική μονάδα ή είναι στη Διεύθυνση της εν λόγω μονάδας. Αντιθέτως η

⁴ Χατζηδημού, 2003 στο Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε., (2009). *Σχολική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και του Μαθητή*. Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σελ. 19.

⁵ Κασσωτάκης, Μ., (2018). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ., σελ. 29.

εξωτερική αξιολόγηση επιτελείται από αξιολογητές οι οποίοι δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό της υπό εξέταση μονάδας ⁶.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αυτή διακρίνεται σε υποκατηγορίες, αναλόγως με το υποκείμενο το οποίο την υλοποιεί. Να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός δύναται να αξιολογηθεί τόσο με τις τυπικές μορφές αξιολόγησης όσο και με τις άτυπες. Αναφορικά με τις **τυπικές**, αυτές διακρίνονται σε:

- i. Αξιολόγηση από το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας
- ii. Αξιολόγηση από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης ⁷

Όσον αφορά τις **άτυπες** μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αυτές είναι:

- i. Η αξιολόγηση από τους μαθητές
- ii. Η αξιολόγηση από τους γονείς
- iii. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Όπως θα αναφερθεί και παρακάτω, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης συνιστά το «μήλο της έριδος» για την εκπαιδευτική κοινότητα. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως η εξωτερική αξιολόγηση, πραγματοποιείται με τρόπους που όχι μόνο δεν προάγουν τις βασικές αρχές της βελτίωσης της διαδικασίας μάθησης, αλλά μάλιστα μέσω του ιεραρχικού ελέγχου, τοποθετούνται εμπόδια στη διεκπεραίωσή της. Στην υποενότητα 1.1.3 που έπεται, θα αναλυθούν λεπτομερώς οι θέσεις κατά της αξιολογικής διαδικασίας και τα επιχειρήματα που την καθιστούν αναγκαία προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η εμπειρία μάθησης που είναι και το κύριο ζητούμενο.

1.1.3 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει καταστεί πολλές φορές αντικείμενο διαμάχης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της πολιτικής ηγεσίας. Ωστόσο, όπως θα περιγραφεί και παρακάτω, η αξιολόγηση συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την ενημερωμένη και

⁶ Devos, 1998, Scheerens, 2002, MacBeath, 2005, Van Petegem, 2008 Κασσωτάκης, Μ., (2018). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ., σελ 31.

⁷ Άρθρο 10, παρ.3 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις*.

επιτυχή διαδικασία μάθησης. Για το λόγο αυτό, το αντικείμενο της συζήτησης θα πρέπει να εστιάζει όχι στην ύπαρξη ή μη της αξιολόγησης, αλλά στον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται ⁸.

Επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης:

- Η αξιολόγηση βάσει στόχων υπονομεύει τη διαδικασία μάθησης. Κι αυτό, λόγω της εμμονής της με την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος, μη λαμβάνοντας υπόψη τις ποιοτικές μεταβλητές της διδασκαλίας ⁹.
- Ορισμένες συμπεριφορές συνιστούν ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία δε δύνανται να ποσοτικοποιηθούν. Συνεπώς, η ταξινόμησή τους σε μια «αντικειμενική» κλίμακα μέτρησης, φαντάζει απίθανη ¹⁰.
- Όταν η αξιολόγηση γίνεται τμηματικά, τότε περιχαράκωνεται η «εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητά της». Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται σε ένα σταθερό και συνεχές πλαίσιο, το οποίο να αντλεί αδιάσπαστα πληροφορίες για τον αξιολογούμενο, προκειμένου να μην οδηγηθεί σε επισφαλή συμπεράσματα ¹¹.
- Η αξιολογική διαδικασία ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό . Πρακτικά αυτό σηματοδοτεί πως οι εμπλεκόμενοι στην αξιολογική και κατ' επέκταση και στην εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργούν ατομικιστικά, με κριτήριο καθαρά την προσωπική πρόοδο, δίχως το πνεύμα της ομαδικής συνεργασίας ¹².
- Από την πλευρά των ψυχολογικών επιπτώσεων της αξιολόγησης, η ίδια προσθέτει άγχος στα άτομα λόγω του προαναφερθέντος ανταγωνισμού τον οποίο προωθεί ¹³.

⁸ Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ Α.Ε., σελ. 22-23.

⁹ Νούτσος, 2001-2002 στο Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ Α.Ε., σελ. 23-24.

¹⁰ Κασσωτάκης, Μ., (1989). *Αξιολόγησης αναγκαιότητα*, στο *Παιδαγωγική, ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό*, Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. , σελ. 635.

¹¹ Prahl, H., (1993). *Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη* στο Χιωτάκης, Σ., (1993), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη., σελ. 37.

¹² Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ Α.Ε., σελ. 24.

¹³ Ρέλλος, 2003 στο Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ Α.Ε., σελ. 24 – 25.

- Μέσω της αξιολογικής διαδικασίας, δημιουργούνται προϋποθέσεις ευνοϊκής μεταχείρισης συγκεκριμένων ατόμων και ομάδων, τα οποία εξυπηρετούν συγκεκριμένα ιδεολογικοπολιτικά συμφέροντα ¹⁴.

Αντεπιχειρήματα:

- Η αξιολόγηση, συνιστά τη διαδικασία που θέτει τις βάσεις για όλες εκείνες τις συνθήκες που γεννούν «ίσες ευκαιρίες» για όλα τα μέλη της κοινωνίας. Αυτό όπως είναι φυσικό δε θα εκπληρωνόταν μονάχα μέσω της διακριτικής ευχέρειας του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Μέσω λοιπόν της αξιολογικής διαδικασίας, θεσπίζονται όλα εκείνα τα πρότυπα ποιότητας στην εκπαίδευση, με την επίτευξη των οποίων οι εκπαιδευόμενοι δύνανται να απολαύσουν μελλοντικά την κοινωνική και οικονομική καταξίωση, συμμετέχοντας σε ίδιες διαδικασίες και με ίσους όρους ¹⁵.
- Η εκπαιδευτική διαδικασία δεσμεύει σημαντικούς κρατικούς πόρους. Το γεγονός αυτό σε συνάρτηση με την έννοια της αρμοδιότητας και της συνεπακόλουθης «ευθύνης», δε θα μπορούσε να μην εμπίπτει σε κάποια διαδικασία ελέγχου. Επομένως, ένας από τους λόγους για τους οποίους κρίνεται απαραίτητο να υπάρχει αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι ακριβώς για να διαλευκανθεί εάν γίνεται ορθολογική αξιοποίηση των πόρων που παρέχονται από το κράτος, ή αν γίνεται κατασπατάληση κι από ποιόν ¹⁶.
- Οι φορείς που σχεδιάζουν την εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητο να ενημερώνονται για τα δυνατά, αλλά κυρίως για τα τρωτά σημεία της στρατηγικής τους. Σε αυτή τη διαδικασία ανατροφοδότησης, παίζει κεντρικό ρόλο η αξιολόγηση, η οποία τους υποδεικνύει όλα εκείνα τα σημεία τα οποία χρειάζεται να τροποποιήσουν ή να αντικαταστήσουν κατά την οργάνωση της εκπαίδευσης ¹⁷.

¹⁴ Apple, 2002, στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., (2002). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ποιος, Ποιον και Γιατί, Αθήνα, Εκδόσεις: Σαββάλας, σελ. 83.

¹⁵Φραγκουδάκη, 1985 στο Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ Α.Ε., σελ. 26.

¹⁶ Weiss, 1998 στο Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ Α.Ε., σελ. 26.

¹⁷ Boud & all, (2018). *Reframing assessment research: through a practice perspective*, retrieved in 28-11-2022 from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2016.1202913?cookieSet=1>

1.2 Περιγραφή του υφιστάμενου πλαισίου αξιολόγησης – ν. 4823/21

Ο ν. 4382/2021, έχει φέρει αρκετές αψιμαχίες στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και μεταξύ των στελεχών εκπαίδευσης και του κεντρικού συντονισμού. Τα στελέχη της εκπαίδευσης εκφράζουν την άποψη περί «εμπορευματοποίησης του δημοσίου αγαθού της εκπαίδευσης» δια μέσω του εν λόγω αξιολογικού και αναμορφωτικού νόμου¹⁸, ενώ το Υπουργείο Παιδείας αναφέρεται σε ένα νομοσχέδιο το οποίο στοχεύει ευθέως στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της επιβράβευσης των άριστων εκπαιδευτικών ή της επιμόρφωσης αντίστοιχα για τα μέτρια στελέχη (σύστημα επιβραβεύσεων – ποινών)¹⁹. Στις παρακάτω υποενότητες θα αναλυθούν οι γενικές ρυθμίσεις του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά και τα ειδικότερα ζητήματα οργάνωσης της σχολικής μονάδας τα οποία σχετίζονται με την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης όπως αποτυπώνονται στο ν. 4823/21.

1.2.1 Γενικές Παρατηρήσεις Σχετικά με την Αξιολόγηση

Καταρχάς, η διαδικασία αξιολόγησης του προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά το **άρθρο 59 του ν. 4823/21** πραγματοποιείται **ανά δύο σχολικά έτη** ως προς την υπηρεσιακή τους καταλληλότητα και επάρκεια, ενώ όσον αφορά τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις σύμφωνα με την **παρ. 1 του άρθρου 77 του ν. 4823/21** αξιολογούνται **ανά τέσσερα έτη**. Τα γενικά κριτήρια «ποιότητας» που τίθενται για την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης είναι: α) το αν γνωρίζουν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τα καθήκοντα της θέσης τους, β) το αν επιτελούν ορθά το «οργανωτικό» και «εκπαιδευτικό» έργο που τους έχει ανατεθεί και γ) το αν δύνανται να αξιολογηθούν ως στελέχη κατάλληλα και συνεπή για την υπηρεσία. Η κλίμακα αξιολόγησης λαμβάνει

¹⁸ Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) . (2022). Τελικά Ενιαία Κείμενα. Ο αγώνας για την υπεράσπιση του Δημοσίου σχολείου ενάντια στην αξιολόγηση – εργαλείο, της εμπορευματοποίησης, κατηγοριοποίησης και διαφοροποίησης σχολείων – μαθητών – εκπαιδευτικών συνεχίζεται. ανακτήθηκε στις 14-9-2022 από: <http://doe.gr/%cf%84%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%b1%ce%af%ce%b1-%ce%ba%ce%b5%ce%af%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b1/> .

¹⁹ Λασακάς, Α. (2021). ‘ Κεραμέως στην «Κ»: Υποχρεωτική Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών με «Ποινές» για Αρνητές ‘. *Η Καθημερινή*. ανακτήθηκε στις 14-9-2022 από: <https://www.kathimerini.gr/society/561437575/yhochreotiki-axiologisi-me-poines-gia-arnites/> .

τιμές με άριστα τις 100 μονάδες. Τα προαναφερθέντα κριτήρια βαθμολογούνται με άριστα για το α) με 30 μονάδες, για το β) με 50 μονάδες και για το γ) με 20 μονάδες²⁰.

Τα υπό αξιολόγηση στελέχη πρακτικά, κρίνονται με βάση: α) τον ηλεκτρονικό τους φάκελο στον οποίο δύνανται να συμπεριλάβουν τεκμήρια του έργου τους από όλη τη σχολική χρονιά, β) από τους άμεσα υφισταμένους τους, εφόσον αυτοί συμπληρώνουν κατ' ελάχιστο τον αριθμό των τριών ατόμων και γ) από μία προγραμματισμένη διαζώσης ή εξ' αποστάσεως ημι – δομημένου τύπου συνέντευξη με καθ' έναν από τους δύο αξιολογητές²¹.

Σχετικά με τη βαθμολογική κλίμακα στην οποία εντάσσεται κάθε στέλεχος, αυτή προσδιορίζεται ως **εξαβάθμια περιγραφική**. Πιο συγκεκριμένα, για τιμές από 90 έως 100, τα στελέχη χαρακτηρίζονται ως άριστα. Για **τα άριστα στελέχη** απαιτείται ειδική αιτιολογία καθενός εκ των κριτηρίων για τα οποία χαρακτηρίστηκαν από τους βαθμολογητές ως τέτοια. Η επόμενη βαθμίδα εμπεριέχει βαθμολογικές τιμές από 75 έως 89, ενώ τα στελέχη που κατατάσσονται στην προκείμενη κατηγορία, κρίνονται ως **πολύ καλά στελέχη**. Όσοι αξιολογούμενοι επιτυγχάνουν σκορ μικρότερο του 90, δύνανται να εκφράσουν τις ενστάσεις τους επί της βαθμολογίας (περισσότερα θα αναλυθούν στην Ενότητα 1.2.2 Τα Όργανα της Αξιολογικής Διαδικασίας). Η επακόλουθη βαθμίδα περιλαμβάνει τιμές από 60 έως 74 και τα κρινόμενα με βάση την προαναφερθείσα βαθμολογία στελέχη θεωρούνται **ικανοποιητικά στελέχη**. Τα στελέχη με μικρότερο του 60 σκορ, παραπέμπονται από το βαθμολογητή σε μέτρα προς βελτίωση της επίδοσής τους. Εν συνεχεία, στην βαθμολογική κλίμακα τα στελέχη που σημειώνουν σκορ από 50 έως 59 χαρακτηρίζονται ως **μέτρια στελέχη**. Για βαθμολογίες μικρότερες του 50, απαιτείται **ειδική αιτιολογία**. Ακολουθούν οι δύο τελευταίες βαθμίδες στελεχών: α) όσων σημειώνουν βαθμολογία μεταξύ 25 – 49 οι οποίοι και αξιολογούνται ως **ανεπαρκή στελέχη** και β) όσων σημειώνουν βαθμολογία από 0 – 24, οι οποίοι κρίνονται ως **ακατάλληλα στελέχη**. Στις δύο τελευταίες κατηγορίες, έπειτα από το στάδιο των ενστάσεων (βλ. 1.2.5. Οι Ενστάσεις και οι

²⁰ Άρθρο 60, παρ. 2 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις*.

²¹ Άρθρο 61, παρ. 7 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις*.

Επιπτώσεις της Αρνητικής Αξιολόγησης) και εφόσον κριθεί τοιουτοτρόπως, λήγει η θητεία των στελεχών και αντικαθίστανται από άλλα ²².

Σε αντίθεση με τα στελέχη εκπαίδευσης που βαθμολογούνται με την εξαβάθμια κλίμακα η οποία όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτυπώνεται τόσο με αριθμούς, όσο και περιγραφικά, οι εκπαιδευτικοί κρίνονται σε μια τετράβαθμη κλίμακα η οποία περιλαμβάνει εξίσου αξιολογικούς χαρακτηρισμούς. Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα αποτυπώνεται ως εξής:

- i. Εξαιρετικό
- ii. Πολύ καλό
- iii. Ικανοποιητικό
- iv. Μη ικανοποιητικό στέλεχος.

Όπως θα αναλυθεί και παρακάτω λεπτομερώς, (βλ.1.2.3 Κριτήρια Αξιολόγησης Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών) τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι καταρχάς η καλλιέργεια του παιδαγωγικού κλίματος και η ορθολογική μεταχείριση της τάξης στην οποία διδάσκουν και δευτερευόντως η υπηρεσιακή τους καταλληλότητα και συνέπεια. Κατά κανόνα οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ανά τέσσερα έτη για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου που έχουν αναλάβει και ανά δύο έτη για την υπηρεσιακή τους καταλληλότητα και συνέπεια, εκτός κι αν προβλέπεται διαφορετικά ²³.

1.2.2 Τα Όργανα της Αξιολογικής Διαδικασίας

Τα όργανα που αναλαμβάνουν το ρόλο της αξιολόγησης είναι πολλά, δημιουργώντας πολλούς σχηματισμούς και συνθέσεις, αναλόγως με τη θέση την οποία καταλαμβάνει το αξιολογούμενο στέλεχος. Αντιθέτως, τα πράγματα στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι απλούστερα. Προκειμένου ωστόσο να διευκρινιστούν οι προαναφερθέντες σχηματισμοί και συνθέσεις, παρακάτω παρατίθενται τόσο σε μορφή διαγραμμάτων (αποτυπωμένων σε εικόνες), όσο και περιγραφικά, οι συνθέσεις των αξιολογητών στην περίπτωση των στελεχών της εκπαίδευσης.

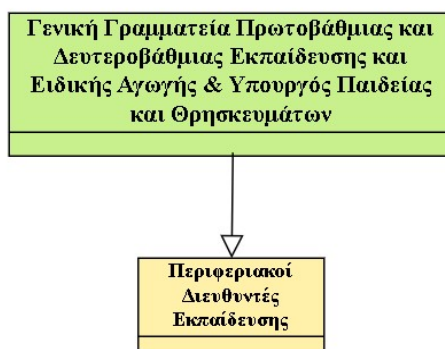
²² Άρθρο 60, παρ. 4, εδ. 1-8 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

²³ Άρθρο 77 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

Διευκρινιστικά να αναφερθεί πως η ένδειξη του βέλους αποτυπώνει το όργανο το οποίο αξιολογείται κι όχι όπως θα γινόταν στην περίπτωση ενός οργανογράμματος, όπου το βελάκι θα έδειχνε σε ποιον αναφέρει το όργανο. Παρακάτω αποτυπώνονται λεπτομερώς οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων της αξιολόγησης.

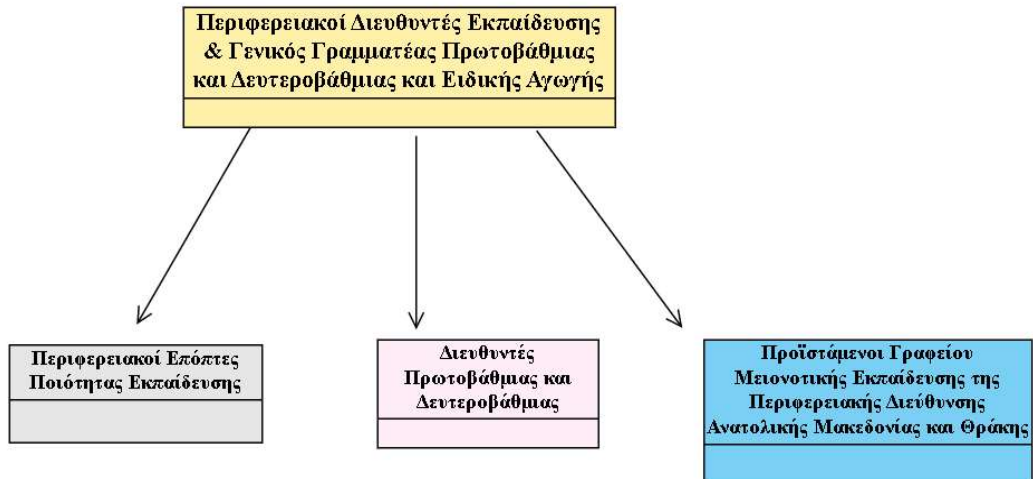
Αναφορικά με την αξιολόγηση των στελεχών:

Ο Γενικός Γραμματέας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής και ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, κρίνουν με τη μέθοδο της αξιολογικής διαδικασίας που προβλέπει ο υπό εξέταση νόμος, τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης.



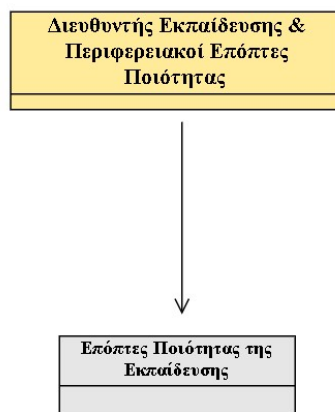
Εικόνα 1: Όργανα της Αξιολόγησης -1-

Με τη σειρά τους, οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης και ο Γενικός Γραμματέας Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, αξιολογούν: i) τους Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης, ii) τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και iii) τον Προϊστάμενο του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.



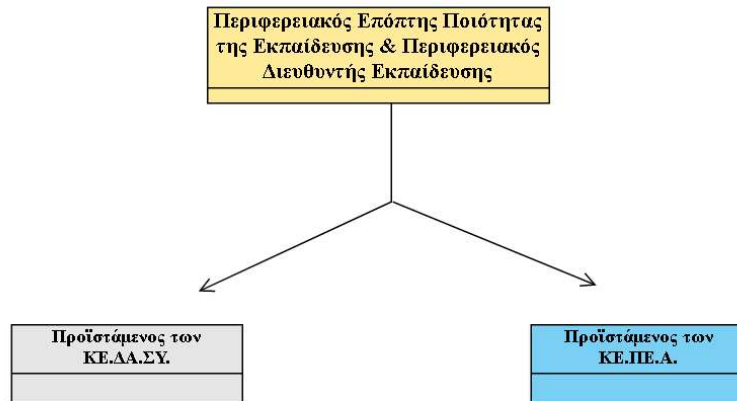
Εικόνα 2: Όργανα της Αξιολόγησης -2-

Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας, κρίνουν αξιολογικά τους Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης.



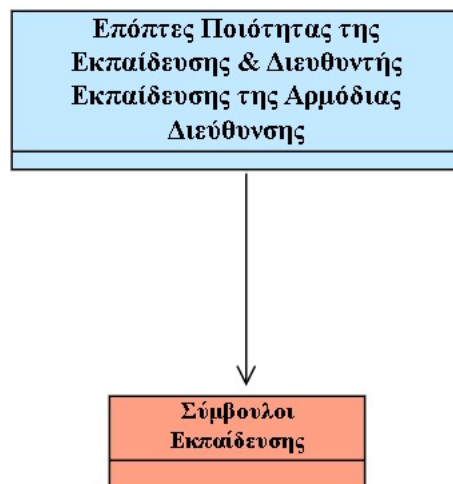
Εικόνα 3: Όργανα της Αξιολόγησης -3-

Επιπροσθέτως, ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, είναι υπεύθυνοι για την κρίση των Προϊσταμένων των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ) όπως και για τα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕ.ΠΕ.Α.).



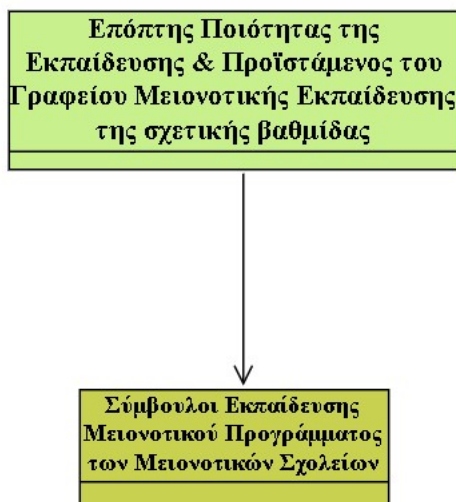
Εικόνα 4: Όργανα της Αξιολόγησης -4-

Ακόμη, οι Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης και ο Διευθυντής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης της αρμόδιας Διεύθυνσης, αξιολογούν τους Συμβούλους Εκπαίδευσης.



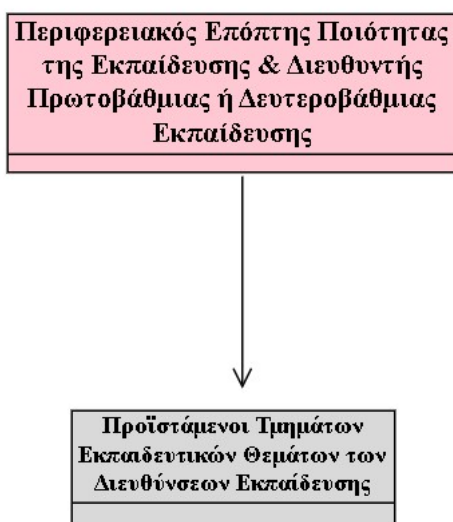
Εικόνα 5: Όργανα της Αξιολόγησης -5-

Αναφορικά με τους Συμβούλους Εκπαίδευσης του Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων, οι ίδιοι βαθμολογούνται από τον αρμόδιο Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης της σχετικής βαθμίδας και από τον Προϊστάμενο του Γραφείου της Μειονοτικής Εκπαίδευσης.



Εικόνα 6: Όργανα της Αξιολόγησης -6-

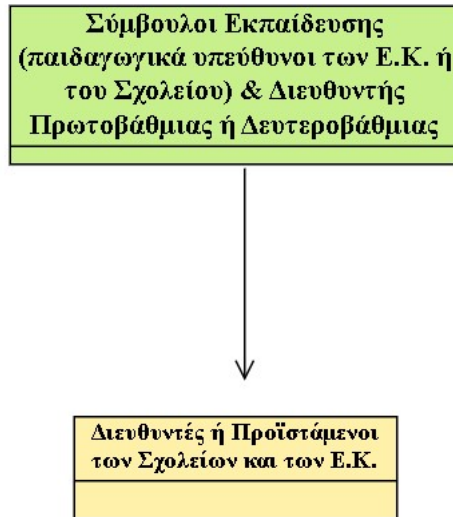
Ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης καθώς και ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι υπεύθυνοι για την κρίση των Προϊστάμενων των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.



Εικόνα 7: Όργανα της Αξιολόγησης – 7-

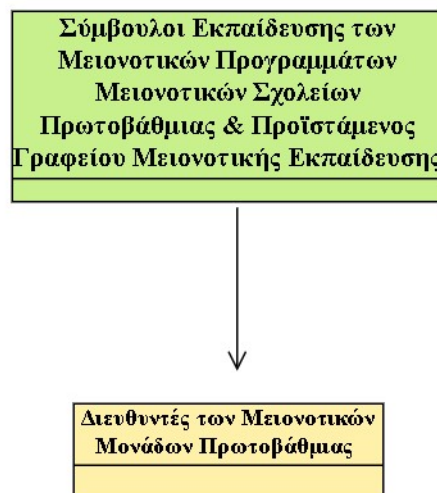
Συνακολούθως, οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης που καθίστανται παιδαγωγικά υπεύθυνοι της σχολικής μονάδας ή των Εργαστηριακών Κέντρων και ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οφείλουν να αξιολογήσουν τους

Διευθυντές ή τους Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.).



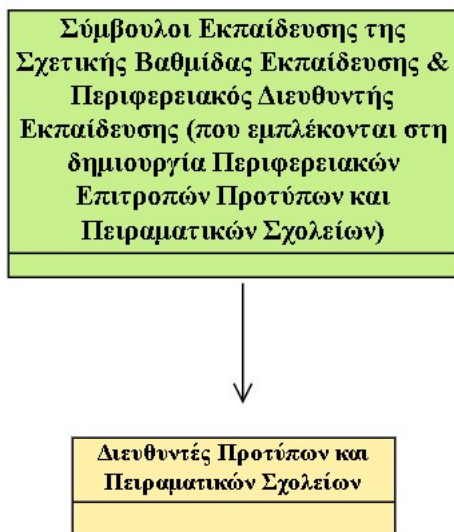
Εικόνα 8: Όργανα της Αξιολόγησης -8-

Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης των Μειονοτικών Προγραμμάτων Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τους Προϊσταμένους του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης, κρίνουν τους Διευθυντές των Μειονοτικών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Εικόνα 9: Όργανα της Αξιολόγησης -9-

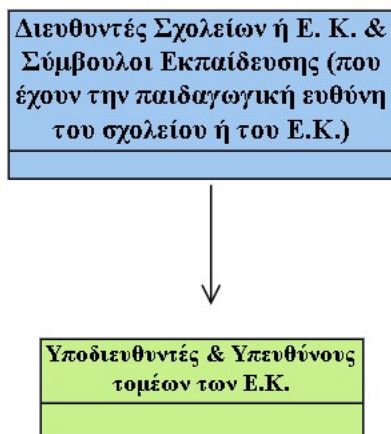
Όσον αφορά τα Πρότυπα (Π.Σ.) και Πειραματικά Σχολεία (ΠΕΙ.Σ.), οι Διευθυντές των πρώτων και οι των δεύτερων, βαθμολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης της σχετικής βαθμίδας εκπαίδευσης και από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, οι οποίοι εμπλέκονται στη δημιουργία των Περιφερειακών Επιτροπών Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων (Π.Ε.Π.Π.Σ.) σύμφωνα με όσα ορίζει η **παρ. 1 του άρθρου 15 του ν. 4692/2020**²⁴.



Εικόνα 10: Όργανα της Αξιολόγησης -10-

Οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων ή των Εργαστηριακών Κέντρων αντίστοιχα, όπως επίσης και ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ., αξιολογούν τους υποδιευθυντές και τους υπευθύνους τομέων των Ε.Κ. Στα μειονοτικά σχολεία, οι υποδιευθυντές των σχολείων αξιολογούνται από το Σύμβουλο Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας και από τον Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα.

²⁴ Άρθρο 15, παρ. του Ν. 4692/2020. Διατάξεις για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Και τη Δια Βίου Μάθηση.



Εικόνα 11: Όργανα της Αξιολόγησης -11-

Αναφορικά με την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης:

Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Αξιολογούνται από το Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης για το αν κατέχουν γενικές και ειδικές γνώσεις όσον αφορά το αντικείμενο το οποίο διδάσκουν και από το Διευθυντή ή Προϊστάμενο του σχολείου, για το αν ο τρόπος της διδακτικής τους πρακτικής συνάδει με την αρχή της καλλιέργειας παιδαγωγικού κλίματος και της ορθολογικής διαχείρισης της τάξης. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Ευθύνης παράλληλα με τον προϊστάμενο ή διευθυντή του σχολείου εξετάζουν από κοινού το αν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλοι και επαρκείς για την υπηρεσία τους.

Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Αξιολογούνται ομοίως από το Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) αναφορικά με τις γνώσεις του επιστημονικού αντικειμένου το οποίο διδάσκουν και από το Διευθυντή για την καλλιέργεια του παιδαγωγικού κλίματος και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Από κοινού Διευθυντής και Σύμβουλος εξετάζουν την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικού, όπως ακριβώς προβλέπεται και για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής: Τόσο για τους Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης γενικής εκπαίδευσης που εντάσσονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και για εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ισχύει η αξιολόγηση από το Σύμβουλο Εκπαίδευσης που έχει την Επιστημονική Ευθύνη για ζητήματα που αφορούν τη γενική και ειδική γνώση του επιστημονικού

αντικειμένου που διδάσκουν, ενώ ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης και την καλλιέργεια του παιδαγωγικού κλίματος. Ο Διευθυντής παράλληλα με τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης κρίνουν τους εκπαιδευτικούς ως προς την καταλληλότητα και τη συνέπειά τους στην υπηρεσία.

Εκπαιδευτικοί με απόσπασση στα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕ.ΠΕ.Α): Οι Εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αποσπαστεί στα Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, κρίνονται για τα θέματα τα οποία σχετίζονται με την ποιότητα του οργανωτικού, υποστηρικτικού και παιδαγωγικού έργου από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Για ζητήματα υπηρεσιακής επάρκειας και συνέπειας, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τον Προϊστάμενο του ΚΕ.ΠΕ.Α.

Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν α) ως Υπεύθυνοι Περιβάλλοντος Εκπαιδευτικής Αγωγής, Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Σχολικών Δραστηριοτήτων, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Φυσικής Αγωγής και Σχολικού Αθλητισμού, β) Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών και γ) Ε.Κ. Φ. Ε., κρίνονται από τον **Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης**, αναφορικά με τις οργανωτικές, υποστηρικτικές δραστηριοτήτων και το παιδαγωγικό τους έργο. Σχετικά με την υπηρεσιακή τους συνέπεια και επάρκεια:

- Οι υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας πολιτιστικών θεμάτων, σχολικών δραστηριοτήτων, σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, φυσικής αγωγής και σχολικού αθλητισμού, αξιολογούνται από τον προϊστάμενο του τμήματος εκπαίδευσης θεμάτων πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα.

- Οι υπεύθυνοι πληροφορικής και νέων τεχνολογιών από τον προϊστάμενο του τμήματος πληροφορικής και νέων τεχνολογιών της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- Οι υπεύθυνοι Ε.Κ.Φ.Ε. κρίνονται από τους διευθυντές εκπαίδευσης.

Μέλη Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού και Μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού: Όσα μέλη διδάσκουν σε παραπάνω του ενός σχολείου, αξιολογούνται από τους Διευθυντές του Σχολείου και τους Συμβούλους Εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας στην οποία διδάσκουν τις περισσότερες ώρες. Σε περίπτωση που οι ώρες

διδασκαλίας είναι ίδιες αριθμητικά στις σχολικές μονάδες στις οποίες απασχολούνται, τότε ο διευθυντής εκπαίδευσης με απόφαση που εκδίδει, ορίζει το ποιος θα αξιολογήσει τους εν λόγω εκπαιδευτικούς.

Διευθυντές ή Προϊστάμενοι των σχολείων και των εργαστηριακών κέντρων, υποδιευθυντές και υπεύθυνοι των Ε.Κ.:

Αξιολογούνται και ως εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα, για την γενική και ειδική κατάρτιση ως προς το αντικείμενο που διδάσκουν αλλά και ως προς τη διαχείριση της τάξης και τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικοί Ελληνόγλωσσου Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων:

Ως προς τη γενική και ειδική γνώση του επιστημονικού αντικειμένου που διδάσκουν, αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης ή από τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Ο Υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κλίματος και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, ενώ συνεργατικά ο υποδιευθυντής με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης, κρίνουν τον εκάστοτε εκπαιδευτικό για την υπηρεσιακή του επάρκεια και συνέπεια.

Εκπαιδευτικοί με απόσπαση σε σχολείο του εξωτερικού:

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν με απόσπαση σε σχολεία του εξωτερικού, εκείνοι κρίνονται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης – ειδικότητας. Σε περιπτώσεις που διδάσκουν σε παραπάνω από ένα σχολεία, τότε η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τη σχολική μονάδα στην οποία απασχολούνται τις περισσότερες ώρες. Αν οι ώρες είναι ίσες σε όλες τις σχολικές μονάδες στις οποίες διδάσκουν, τότε ο Διευθυντής Εκπαίδευσης κρίνει με απόφαση που εκδίδει, την σχολική μονάδα στην οποία θα αξιολογηθεί ο αποσπασμένος εκπαιδευτικός²⁵.

Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία:

²⁵ Άρθρο 66, παρ. 1-8 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απασχολούνται σε πρότυπα και πειραματικά σχολεία, αξιολογούνται με βάση τα όσα ορίζει το **άρθρο 20 του ν. 4692/2020**²⁶. Πιο συγκεκριμένα, όπως και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, έτσι και το προσωπικό των ΠΕΙ.Σ. και Π.Σ κρίνονται ως προς δύο ποιοτικά χαρακτηριστικά: α) την καταλληλότητα και συνέπειά τους στην υπηρεσία και β) τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος όπως και τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί κρίνονται στη βάση μιας **τετραβαθμιαίας κλίμακας** με άριστα το «εξαιρετικό» και με τη μικρότερη πιθανή αξιολόγηση που αποτυπώνεται περιγραφικά με τη φράση «μη ικανοποιητικό». Τα ενδιάμεσα αξιολογικά στάδια είναι το «ικανοποιητικό» και αμέσως ανώτερο το «πολύ καλό» (εκπαιδευτικό στέλεχος).

Οι εκπαιδευτικοί των ΠΕΙ.Σ. και των Π.Σ. κρίνονται μέσω αξιολογικών εκθέσεων. Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης, κρίνει τα στελέχη ως προς τη γενική και ειδική γνώση του επιστημονικού κλάδου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Ο Διευθυντής ή ο προϊστάμενος του σχολείου, κρίνει την δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος και τον τρόπο μεταχείρισης της σχολικής τάξης. Αμφότεροι ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης και ο Διευθυντής ή προϊστάμενος του σχολείου, βαθμολογούν την υπηρεσιακή επάρκεια και συνέπεια του εκπαιδευτικού.

Όσοι αξιολογήθηκαν αρνητικά, έχουν το δικαίωμα άσκησης ένστασης επί της βαθμολογίας μέσα σε αποκλειστική προθεσμία τριών εργάσιμων ημερών από την επόμενη ημέρα που έλαβαν πλήρη γνώση της αξιολόγησής τους. Όσοι βαθμολογήθηκαν αρνητικά κατά την αξιολόγηση ή έχει ληφθεί απόφαση απόρριψης της ένστασής τους, δε δύνανται να υποβάλλουν αίτηση για την πλήρωση κενών θέσεων Διευθυντών στα ΠΕΙ.Σ. και στα Π.Σ²⁷.

1.2.3 Κριτήρια Αξιολόγησης Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την **παρ.1 του άρθρου 61**²⁸ και όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα εργασία, τα στελέχη της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης, υπόκεινται και σε **αυτοαξιολόγηση**. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα όσα προβλέπει η οικεία διάταξη, θα πρέπει να

²⁶ Άρθρο 20 του Ν. 4692/2020. Διατάξεις για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Και τη Δια Βίου Μάθηση.

²⁷ Άρθρο 20, παρ. 1-5 του Ν. 4692/2020. Διατάξεις για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Και τη Δια Βίου Μάθηση.

²⁸ Άρθρο 61, παρ. 1 του Ν. 4823/21. Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.

συμπεριλαμβάνουν στον ηλεκτρονικό τους φάκελο, στοιχεία τα οποία να υποδεικνύουν το παραγόμενο διοικητικό και παιδαγωγικό τους έργο, όπως και μια σύντομη έκθεση αυτοαξιολόγησης. Τα προαναφερθέντα στοιχεία, θα πρέπει να σχετίζονται όπως ειδικότερα αναφέρουν οι **παρ. 1-3 του άρθρου 60**²⁹, με τα «*κριτήρια της αξιολόγησής τους*». Τα κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών εντοπίζονται:

- 1) Στο παραγόμενο διοικητικό – οργανωτικό και εκπαιδευτικό τους έργο και
- 2) Στην συνέπεια και καταλληλότητά τους στην υπηρεσία τους.

Τα προαναφερθέντα κριτήρια βαθμολογούνται όπως περιγράφηκε στο υποκεφάλαιο 1.2.1. Γενικές Παρατηρήσεις Σχετικά με την Αξιολόγηση, της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα για την αξιολόγηση των «*Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, των Προϊσταμένων των ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ., των Τμημάτων Εκπαίδευσης Θεμάτων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Προϊσταμένου του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης*», προβλέπεται το κριτήριο της «*γνώσης του εκπαιδευτικού συστήματος και του αντικειμένου της θέσης*» στην οποία υπηρετεί το στέλεχος, το οποίο κριτήριο κατηγοριοποιείται σε επιμέρους βαθμολογούμενα κριτήρια:

- 1) «*Γνώση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Θέσης τους*»
- 2) «*Άσκηση Οργανωτικού – Διοικητικού και Εκπαιδευτικού Έργου*»

Ως προς τη Γνώση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της θέσης, τα προαναφερθέντα στελέχη αξιολογούνται:

A) Ως προς την κατοχή των απαραίτητων γνωστικών στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την επιτυχή διεκπεραίωση των καθηκόντων της θέσης στην οποία υπηρετούν (15 μονάδες).

B) Ως προς την επικαιροποιημένη γνώση των οργάνων, των διαδικασιών, του νομοθετικού πλαισίου που περιβάλλει την εκπαίδευση (εθνικές και υπερεθνικές πολιτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας), των ζητημάτων διοίκησης, του ανθρωπίνου δυναμικού και της αξιολόγησης αυτού (15 μονάδες).

²⁹ Άρθρο 60, παρ. 1-3 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

Ως προς την άσκηση της διοικητικής οργανωτικής και του εκπαιδευτικού έργου:

A) Σχετικά με την διοίκηση, την καθοδήγηση, το συντονισμό της λειτουργίας των τμημάτων, των υπηρεσιών και του προσωπικού (10 μονάδες)

Κυρίως κρίνεται ο «στρατηγικός σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, ο συντονισμός, η εποπτεία, η καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση του προσωπικού».

B) Σχετικά με την έγκαιρη προετοιμασία και την αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων, την ανάληψη πρωτοβουλιών βελτίωσης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος και την εκπαίδευσης που παρέχεται. (10 μονάδες)

Ειδικότερα κρίνεται η στοχοπροσήλωση στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, η επιτυχής συνεργασία των τμημάτων, η υποστήριξη ενεργειών τόσο διοικητικής όσο και παιδαγωγικής φύσεως και η εφαρμογή των καθορισμένων χρονικών ορίων.

Γ) Η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και των υπηρεσιών και η ταχεία και από κοινού παρέμβαση στην επίλυση των ζητημάτων που ανακύπτουν (10 μονάδες).

Δ) Ο έλεγχος και η αξιολόγηση του προσωπικού ως προς την υπηρεσιακή τους επάρκεια (συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, 10 μονάδες) και ως προς τον επαγγελματισμό τους (δεοντολογία και ηθική – ευπρέπεια, 10 μονάδες) (άρθρο 60, παρ. 1-6, του ν.4823/2021).

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολογούνται με τη σειρά τους με γνώμονα τα παρακάτω κριτήρια:

- 1) **Το παιδαγωγικό έργο τους:** Κρίνεται αν ο εκπαιδευτικός είναι καταλλήλως προετοιμασμένος για τη διδασκαλία του γνωστικού του αντικείμενου, αξιοποιώντας μεθόδους που συνηγορούν υπέρ της χρήσης καινοτόμων μορφών μάθησης με την παράλληλη χρήση της τεχνολογίας. Για τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής, ελέγχεται επιπλέον και το αν το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, συνάδει με τις ανακύπτουσες ανάγκες των μαθητών τους οποίους έχουν αναλάβει.
- 2) **Το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν:** Κρίνεται η επιστημονική τους κατάρτιση και για το αν είναι ενημερωμένοι για τις καινοτομίες του επιστημονικού κλάδου τον οποίο έχουν αναλάβει να διδάξουν. Επιπροσθέτως, εξετάζεται η μεταδοτικότητά τους, δηλαδή το αν είναι σε θέση να

μεταλαμπαδέψουν τις γνώσεις τους στους μαθητές τους, απλοποιώντας την επιστημονική γνώση και φέρνοντάς τη στο επίπεδο της σχολικής γνώσης.

- 3) **Τη Διδακτική Μέθοδο και τις Στρατηγικές Προσεγγίσεις:** Στόχος είναι να αξιολογηθούν οι διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού, προκειμένου να συμμετέχει το σύνολο των μαθητών της τάξης στη διαδικασία μάθησης. Κρίνεται ακόμη, ο τρόπος κατανομής του χρόνου μέσα στο μάθημα, η δυνατότητα εκμείυσης της κεκτημένης γνώσης και η σύνδεσή της με την καινούργια, η αντιμετώπιση των διεκπεραιωτικών δυσχερειών του μαθήματος, η σαφής καθοδήγηση των μαθητών, η αξιοποίηση πληροφοριακών συστημάτων στη διαδικασία μάθησης, η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών κ.α.
- 4) **Την Καλλιέργεια Κλίματος Παιδαγωγικού Χαρακτήρα:** Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός ελέγχεται για το αν δημιουργεί τις προβλεπόμενες συνθήκες οι οποίες ευνοούν το εκπαιδευτικό κλίμα, όπως π.χ. το αν έμπρακτα κατά τη διάρκεια του μαθήματος καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας, διαλόγου, αλληλοσεβασμού, επιλύει τις όποιες συγκρούσεις και διαφορές κ.α.
- 5) **Την Αυτοαξιολόγηση επί της Διδασκαλίας:** Με τη συγκεκριμένη διαδικασία κρίνεται το αν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί εαυτόν για τις στρατηγικές του προσεγγίσεις και το αν δύναται ν' ανακαλύψει τα τρωτά σημεία που σχετίζονται με τη διδασκαλία του³⁰.
- 6) **Την Καταλληλότητα και τη Συνέπεια:** Αναφέρεται στον έλεγχο του εκπαιδευτικού ως προς τη γνώση και κατανόηση της θεσμοθετημένης λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή στην τήρηση του προβλεπόμενου ωραρίου, στην επιμέλεια τόσο με την έννοια της έγκυρης άφιξης στη σχολική μονάδα, όσο και με την έννοια της εκτέλεσης των καθηκόντων, στη συμμετοχή σε εορτασμούς και πολιτισμικές εκδηλώσεις του σχολείου με τρόπο και οργανωτικό αλλά και διεκπεραιωτικό κ.α.
- 7) **Την Έμπρακτη Συμμετοχή στη Λειτουργία και Αυτοαξιολόγηση του Σχολείου**
- 8) **Στην Εύρυθμη Συνεργασία με τους Συναδέλφους**

³⁰ Άρθρο 67, παρ. 2-4, του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

- 9) **Στην Συνεννόηση με του Γονείς:** Τόσο για ζητήματα του σχολείου, όσο και για την επίδοση των παιδιών ³¹.

1.2.4. Μέθοδος της Αξιολογικής Διαδικασίας των Εκπαιδευτικών

Καταρχάς, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι αξιολογητές είναι αριθμητικά δύο. Δευτερευόντως, η αξιολογική διαδικασία εντοπίζεται στη βάση της κρίσης του εκπαιδευτικού έργου των «υπό αξιολόγηση» εκπαιδευτικών, παράλληλα με την αποτίμηση της γνώσης του επιστημονικού αντικειμένου το οποίο καλούνται να διδάξουν, την δημιουργία ενός κλίματος παιδαγωγικού χαρακτήρα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όπως και στην καταλληλότητα και συνέπειά τους στην υπηρεσία. Οι παράγοντες της διδαχής του επιστημονικού αντικειμένου, της δημιουργίας κλίματος παιδαγωγικού χαρακτήρα και η συνέπεια και καταλληλότητα ως προς την υπηρεσία, αξιολογούνται μεμονωμένα και δεν συνυπολογίζονται αθροιστικά με άλλους παράγοντες.

Η υπηρεσιακή επάρκεια και συνέπεια, καταγράφονται από τους αξιολογητές με ένα περιγραφικό χαρακτηρισμό από την κλίμακα – όπως αναφέρει η οικεία υποενότητα της παρούσας εργασίας (βλ.1.2.1 Γενικές Παρατηρήσεις Σχετικά με την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών).

Ως προς την μεθοδολογία της διαδικασίας αξιολόγησης:

- A) Οι αξιολογητές παρατηρούν από δύο διδασκαλίες του «υπό κρίση» εκπαιδευτικού ο καθένας
- B) Κρίνουν τις συζητήσεις προετοιμασίας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού
- Γ) Λαμβάνουν υπόψη την έκθεση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και τα στοιχεία που περιλαμβάνει ο εκπαιδευτικός στην έκθεση αυτή
- Δ) Συμπεριλαμβάνουν στην αξιολόγησή τους τις συζητήσεις με τον «υπό κρίση» εκπαιδευτικό και τον αναστοχασμό που γεννάται μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας.

Συνεπώς, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, λαμβάνονται υπόψη τόσο τα στοιχεία τα οποία έχουν συγκεντρώσει οι ίδιοι μετά την

³¹ Άρθρο 67, παρ. 5 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

παρατήρηση της διδασκαλίας, όσο και τα στοιχεία που είχε παραθέσει ο εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό του φάκελο ³² (άρθρο 73, παρ. 3-4, του ν.4823/2021).

Κάποιες ειδικότερες επισημάνσεις σχετικά με τη διαδικασία παρατήρησης της διδασκαλίας:

- 1) Ο αξιολογητής θα πρέπει να παρακολουθεί με διακριτικότητα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Στόχος είναι να παρατηρήσει τα σημεία όπου έχει την αρμοδιότητα της παρατήρησης και τα οποία έχουν προσυμφωνηθεί με τον εκπαιδευτικό. Έτσι παραδείγματος χάρη, εάν ο αξιολογητής είναι ο Διευθυντής του σχολείου και παρατηρεί τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να παρατηρήσει το αν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τη σχολική τάξη με τρόπους που να προάγουν τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος και το αν δύναται να διαχειριστεί ορθολογικά τη σχολική τάξη.
- 2) Μέσα σε δύο μέρες από την παρακολούθηση της διδασκαλίας, οφείλει ο αξιολογητής να καλέσει τον εκπαιδευτικό σε συνάντηση, όπου θα συζητήσει μαζί του, τους προβληματισμούς που προέκυψαν από την παρατήρηση, τα θετικά σημεία της διδασκαλίας, αλλά και τυχόν σημεία που χωράνε βελτίωση ή όπου απαιτείται, να παραπέμψει τον εκπαιδευτικό σε επιμόρφωση (συνάντηση ανατροφοδοτικού χαρακτήρα).

Ειδικότερες Παρατηρήσεις:

- Για το κριτήριο της συνέπειας και επάρκειας στην υπηρεσία, εκτός από τα τεκμήρια τα οποία έχουν συγκεντρωθεί, οι αξιολογητές λαμβάνουν υπόψη και την καθημερινή εικόνα των αξιολογούμενων στην υπηρεσία, την έκθεση της αυτοαξιολόγησης που προσαρτίζουν οι εκπαιδευτικοί (και τα μέλη του Ε.Ε.Π. ή Ε.Β.Π.) στον ηλεκτρονικό τους φάκελο συνάμα με τα στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει οι ίδιοι όπως και εκείνα που τους έχουν υποδείξει οι εκπαιδευτικοί.

- Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να υποβάλλουν μέσα σε 5 ημέρες, έκθεση στην οποία καταγράφουν λεπτομερώς και τεκμηριωμένα τις διαφωνίες τους αναφορικά με τις παρατηρήσεις των αξιολογητών. Η προαναφερθείσα έκθεση προσαρτίζεται στον ηλεκτρονικό τους φάκελο.

³² Άρθρο 73, παρ. 3-4 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

- Οι εκπαιδευτικοί στον ηλεκτρονικό τους φάκελος δύνανται να εντάξουν όσα στοιχεία θεωρούν σημαντικά για την αξιολόγησή τους, όπως π.χ. Φύλλα εργασίας, εισηγήσεις, εργασίες, πιστοποιητικά συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα κ.α. Μπορούν επίσης κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τους αξιολογητές, να τους παραπέμπουν στα στοιχεία αυτά.

- Η ανάρτηση των αποδεικτικών που συνεισφέρουν στη διαδικασία της διδασκαλίας, μπορεί να υλοποιηθεί το αργότερο έως και την ημερομηνία της προγραμματισμένης συνάντησης με τον αξιολογητή³³.

- Η έκθεση των αξιολογητών, εφόσον είναι επαρκώς τεκμηριωμένη, αναρτάται σε ειδική ψηφιακή εφαρμογή και γνωστοποιείται στον αξιολογούμενο με κάθε πρόσφορο μέσο³⁴.

Επομένως, καθίσταται σαφές πως η αξιολογική διαδικασία συνιστά μια σύνθετη πρακτική η οποία αποτελείται από ενέργειες τις οποίες καλούνται να υλοποιήσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί πριν και κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής τους, όσο και οι αξιολογητές καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Ωστόσο, παρά τις επιπρόσθετες διαδικασίες οι οποίες απαιτούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις που θα αναλυθούν παρακάτω (όπως π.χ. στην περίπτωση των ενστάσεων), η κύρια διαδικασία της αξιολόγησης, συνοψίζεται σε **τρία βασικά στάδια**. Με στόχο να διευκρινιστούν τα προαναφερθέντα στάδια τα οποία διέπουν κάθε αξιολογική διαδικασία, παρακάτω παρατίθεται ένα σχετικό διάγραμμα.

³³ Άρθρο 72, παρ. 3 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

³⁴ Άρθρο 73, παρ. 5-9 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*



Διάγραμμα 1: Κύρια Στάδια Αξιολόγησης

- **Συνάντηση Προετοιμασίας:** Είναι η προετοιμασία της παρακολούθησης της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός και ο αξιολογητής κανονίζουν από κοινού (είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως), τα τυπικά ζητήματα της παρακολούθησης της διδασκαλίας, όπως π.χ. την ημερομηνία, την ώρα και την τάξη όπου θα πραγματοποιηθεί.
- **Παρατήρηση της Διδασκαλίας:** Είναι η διαδικασία της διακριτικής παρακολούθησης του μαθήματος, συμπεριλαμβανομένων και των στοιχείων που έχουν προσαρτηθεί στον ηλεκτρονικό φάκελο.
- **Συζήτηση και Αναστοχασμός:** Είναι η ανατροφοδοτική συζήτηση μεταξύ αξιολογητή και εκπαιδευτικού, όπου επισημαίνονται τα πορίσματα από την παρατήρηση του μαθήματος ³⁵.

Χρονοδιάγραμμα της Αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί κρίνονται για την γνώση του επιστημονικού αντικειμένου που καλούνται να διδάξουν, μέσα στον χρονικό ορίζοντα της **τετραετίας**, όπως ορίζεται

³⁵ Άρθρο 73, παρ. 4 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

για κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών τόσο στο **άρθρο 77 του ν. 4823/21**³⁶, όσο και όπως περιγράφηκε στην οικεία υποενότητα της παρούσας εργασίας (βλ.1.2.2 Τα Όργανα της Αξιολογικής Διαδικασίας). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κρίνονται για τον τρόπο με τον οποίο ρυθμίζουν τα θέματα της σχολικής τάξης αλλά και με το αν αντιμετωπίζουν την τάξη τους αξιοποιώντας αρχές παιδαγωγικού χαρακτήρα, **ανά δύο έτη**. Εξαίρεση στον παραπάνω κανόνα είναι:

Α) οι Διευθυντές ή Προϊστάμενοι των σχολείων και των Ε.Κ., οι Υποδιευθυντές και οι Υπεύθυνοι τομέων των Ε.Κ., οι οποίοι και κρίνονται **μία φορά** μέσα σε διάρκεια **τριών ετών** και

Β) οι Δόκιμοι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π., οι οποίοι κρίνονται σύμφωνα με όσα περιγράφει η οικεία διάταξη, **μία φορά το χρόνο**.

1.2.5. Οι Ενστάσεις και οι Επιπτώσεις της Αρνητικής Αξιολόγησης

Σε κάθε έδρα των διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δημιουργείται **Ειδική Τριμελής Επιτροπή Αξιολόγησης**, της οποίας κύριο μέλημα είναι η εξέταση των ενστάσεων των εκπαιδευτικών επί της αξιολόγησής τους³⁷. Οι εκπαιδευτικοί, δύνανται να ασκήσουν ένσταση, σε διάστημα **δώδεκα ημερών** από την επομένη ημέρα που τους γνωστοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση. Στην ένσταση αυτή, θα πρέπει να περιγράφονται όλα τα σημεία της διαφωνίας τους, ενώ παράλληλα, απαιτείται να επισυνάπτονται τεκμήρια τα οποία συνηγορούν υπέρ της ένστασής τους³⁸. Παράλληλα, προβλέπεται από το άρθρο 81 του Ν. 4823/21, η ύπαρξη **Ειδικής Ψηφιακής Εφαρμογής** με στόχο τη διευκόλυνση της άσκησης ενστάσεων από τους εκπαιδευτικούς συνάμα με την αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους από την προαναφερθείσα Επιτροπή.

Ως προς τη σύσταση της Επιτροπής, αυτή αποτελείται από:

Α) Το Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (και τον αναπληρωτή του ως Πρόεδρο)

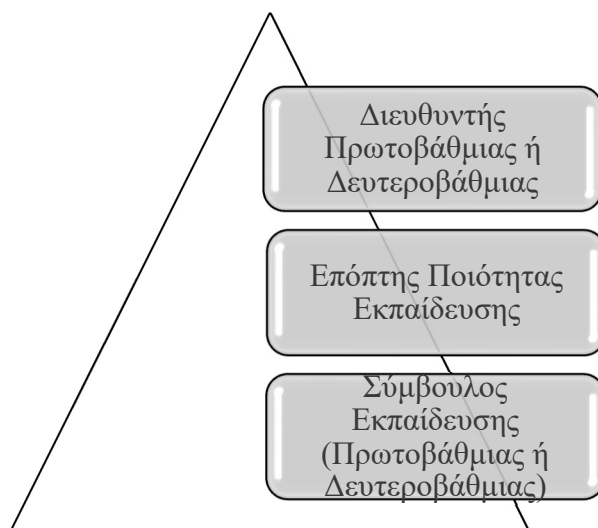
³⁶ Άρθρο 77, παρ. 77 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

³⁷ Άρθρο 79, παρ. 1 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

³⁸ Άρθρο 79, παρ. 9, του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

Β) Τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης (και τον αναπληρωτή του ως Αντιπρόεδρο)

Γ) Τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος επιλέγεται μέσα από τη διαδικασία της κλήρωσης – από τους διαθέσιμους Συμβούλους Εκπαίδευσης της οικείας Διεύθυνσης ³⁹.



Διάγραμμα 2: Σχηματισμός Ειδικής Επιτροπής Αξιολόγησης (Ενστάσεων)

Κατά την **παρ. 4** της οικείας διάταξης, σε κάθε σύγκλιση της Ειδικής Επιτροπής Αξιολόγησης, συμμετέχει επίσης και **Υπάλληλος του Τμήματος Προσωπικού της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης** αντίστοιχα, συνάμα με τον αναπληρωτή του, με την ιδιότητα του γραμματέα στην Επιτροπή.

Κώλυμα για τη διαδικασία εξέτασης και απόφασης επί των ενστάσεων, δημιουργείται στην περίπτωση που κάποιο μέλος της Επιτροπής, είχε συμμετάσχει στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που άσκησε την ένσταση. Αν προκύψει κάτι τέτοιο, τη θέση του μέλους για το οποίο δημιουργήθηκε το **κώλυμα**, αναλαμβάνει ο αναπληρωτής του. Αναφορικά με τη θητεία των μελών της Επιτροπής, αυτή διαρκεί για τέσσερα έτη, με την ειδική προϋπόθεση να θεωρούνται στελέχη εκπαίδευσης για όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αποσπαστεί σε Κ.Ε.ΠΕ.Α., ασκούν την ένστασή τους, στην Περιφερειακή Ειδική Επιτροπή στην οποία υπάγονται και η οποία έχει δημιουργηθεί ακριβώς για την εξέταση αυτών των θεμάτων.

³⁹ Άρθρο 79, παρ. 2, εδ. α-γ, του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

Στόχος της Ειδικής Επιτροπής Αξιολόγησης είναι ο έλεγχος του «*παραδεκτού*» και του «*βασίμου*» της ένστασης των εκπαιδευτικών και για το λόγο αυτό έχουν τη δυνατότητα να αιτηθούν τόσο από τους αξιολογητές, όσο κι από τους αξιολογούμενους, στοιχεία που να υποδηλώνουν τη θέση τους σχετικά με την αξιολόγηση. Τέλος, η Ειδική Επιτροπή, δύναται να τροποποιήσει, μεταβάλλει, οριστικοποιήσει την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού, εφόσον τεκμηριώσει επαρκώς τους λόγους για τους οποίους αλλάζει την αξιολόγηση. Σε κάθε περίπτωση, η Ειδική Επιτροπή, οφείλει να αποφασίσει για την πορεία της ένστασης μέσα σε **τριάντα ημέρες** από τότε που έλαβε πλήρη γνώση της υποβολής της ⁴⁰.

Σχετικά με τις επιπτώσεις τις οποίες επιφέρει η αρνητική αξιολόγηση, αυτές λειτουργούν διαφορετικά αναλόγως την ιδιότητα των μελών της εκπαίδευσης. Έτσι, όταν γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις της αρνητικής αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, τότε, η απόρροια της δυσμενούς αξιολόγησης εντοπίζεται στην ύστατη εκδήλωσή της με την απομάκρυνση του στελέχους από τη θέση στην οποία είχε τοποθετηθεί. Πιο συγκεκριμένα, κατά την **παρ. 4 (εδ. 6-8) του άρθρου 60** του Ν. 4823/21 ⁴¹, αν κάποιο στέλεχος αξιολογηθεί με βαθμολογία μικρότερη του 50, τότε εκκινείται η διαδικασία της αντικατάστασής του. Ωστόσο, θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως οι βαθμολογίες κάτω του 50, πρέπει υποχρεωτικά να συνοδεύονται από ειδική αιτιολογία, η οποία με τη σειρά της θα πρέπει να τεκμαίρεται από συγκεκριμένα και αντικειμενικά στοιχεία. Διευκρινίζοντας τις περιπτώσεις βαθμολογίας κάτω του 50, θα πρέπει να σημειωθεί πως αυτή προκύπτει από το μέσο όρο των βαθμολογιών και των δύο αξιολογητών. Κατά αυτόν τον τρόπο, ακόμη κι αν ένας από τους δύο αξιολογητές έχει βαθμολογήσει έναν εκπαιδευτικό με βαθμολογία κάτω του 50 (που είναι και η βάση), λόγου χάρη με 45, ενώ ο δεύτερος βαθμολογητής έχει αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό με βαθμό 55, ο εκπαιδευτικός θα συγκεντρώσει 50 βαθμούς που είναι και ο μέσος όρος των παραπάνω αριθμών, δηλαδή βαθμολογία για την οποία δεν εκκινείται η διαδικασία παύσης της θητείας. Μολαταύτα, αν τελικά κάποιο στέλεχος συγκεντρώσει κάτω από 50 βαθμούς, τότε εκτός από τη λήξη της θητείας του, προβλέπεται και η **απαγόρευση της συμμετοχής** του σε διαδικασίες

⁴⁰ Άρθρο 79, παρ. 3-10, του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

⁴¹ Άρθρο 60, παρ. 4, εδ. 6-8 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

επιλογής είτε για την ίδια θέση για την οποία κρίθηκε δυσμενώς, είτε για κάποια ανώτερη θέση, για χρονικό διάστημα ίσο με **τέσσερα έτη**⁴².

Αναφορικά με τους υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικούς, όπως έχει ήδη επισημανθεί σε παραπάνω υποενότητα (βλ. 1.2.3 Κριτήρια Αξιολόγησης Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών), οι ίδιο κρίνονται με βάση: α) τον τρόπο διδασκαλίας του γνωστικού τους αντικειμένου, β) τον τρόπο μεταχείρισης της τάξης και την δημιουργία κλίματος παιδαγωγικού χαρακτήρα και γ) την καταλληλότητα και την συνέπειά τους ως προς την υπηρεσία⁴³. Αν κάποιο από τα παραπάνω κριτήρια κριθεί ως μη επαρκές, τότε ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε επιμόρφωση. Μάλιστα, στην περίπτωση που η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στο τέλος της περιόδου δοκιμής κάποιου μέλους Ε.Β.Π. ή Ε.Ε.Π. και αυτό κριθεί ως **«μη ικανοποιητικό»**, τότε δεν έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει στις **διαδικασίες μονιμοποίησης**, αλλά δύναται να υποβληθεί σε αυτή τη διαδικασία, **δύο έτη αργότερα**⁴⁴.

1.2.6. Αξιολόγηση της Αξιολογικής Διαδικασίας και Μεταξιολόγηση

Προκειμένου το σύστημα αξιολόγησης που περιεγράφηκε παραπάνω, να διατηρεί την αξιοπιστία του, προβλέπονται κάποιες μεταξιολογικές διαδικασίες, οι οποίες εξασφαλίζουν πως υιοθετούνται τα πρότυπα ποιότητας κατά γράμμα. Κατά αυτόν τον τρόπο, εφαρμόζεται μια δίκαιη και αμερόληπτη αξιολογική διαδικασία, η οποία ενημερώνει εκτός των άλλων και τα ίδια τα στελέχη – εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις τους.

Η μεταξιολογική διαδικασία εντοπίζεται σε τελικό βαθμό στη δημιουργία μιας έκθεσης, η οποία υλοποιείται κάθε χρόνο και η οποία οφείλει να καταγράφει τα παρακάτω κριτήρια:

- 1) Το αν οι διαδικασίες του συστήματος αξιολόγησης έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα
- 2) Το αν πραγματοποιήθηκαν επιτυχώς και οι δευτερεύοντες στόχοι που είχαν τεθεί

⁴² Άρθρο 60, παρ. 6, του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

⁴³ Άρθρο 77, παρ. 1 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

⁴⁴ Άρθρο 78, παρ. 3 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

- 3) Το αν το σύστημα αξιολόγησης που αξιοποιήθηκε, έφερε τελικά αλλαγές στην «Ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος».

Ακόμη, η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π., έχουν την υποχρέωση να καταγράφουν και να προωθούν στην Υπουργό Παιδείας, έκθεση, η οποία να αποτυπώνει ακριβώς τα δυνατά σημεία του έτους, αλλά και εκείνα τα οποία δύνανται να βελτιωθούν, ενώ τέλος, οι ίδιοι οφείλουν να παραθέτουν και τις όποιες προτάσεις βελτιστοποίησης της απόδοσης του συστήματος αξιολόγησης ⁴⁵.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Ιστορική αναδρομή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ήδη από τη σύσταση του ελληνικού κράτους εντοπίζεται η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η αξιολόγηση αυτή συνδεόταν άρρηκτα με τη διοικητική λειτουργία, όμως με την έννοια της εποπτείας της κι όχι με την έννοια της υποστήριξης της εύρυθμης λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, τα ίδια τα προβλήματα που ταλάνιζαν το τότε νεοσύστατο ελληνικό κράτος (αναφερόμαστε στην περίοδο αμέσως μετά την ελληνική επανάσταση), εντοπίζονταν και στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι πελατειακές σχέσεις ήταν εκείνες οι οποίες καθόριζαν την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών, ή ακόμη και τη δυνατότητα συνέχισης της άσκησης των καθηκόντων τους. Ο έλεγχος των εκπαιδευτικών δε σταματούσε μονάχα στο χώρο του σχολείου, αλλά επενέβαινε και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών όπως και στα πολιτικά τους φρονήματα. Μάλιστα, ο προαναφερθείς έλεγχος, υλοποιείτο ουσιαστικά από την εκάστοτε κυβέρνηση εμμέσως, με την έννοια ότι ουδέποτε κατόρθωσαν οι κρατικές υπηρεσίες να αποσυνδεθούν από την πολιτική ηγεσία.

Ακόμη και αργότερα όμως, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων, δε διορίζονταν ως μόνιμοι αλλά οι «Επιθεωρητές» αποφάσιζαν για τις μεταθέσεις και για τις οικονομικές απολαβές τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ικανοποιούν τους «Επιθεωρητές» διότι διαφορετικά είτε θα έπαυαν τα καθήκοντά τους, είτε θα μετατίθεντο διαρκώς, είτε θα πρόκυπταν ζητήματα σχετικά με το μισθό τους.

⁴⁵ Άρθρο 82, παρ. 1-3 του Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

Μάλιστα, σε ορισμένες περιόδους οι «Επιθεωρητές» δεν ήταν καν πρόσωπα τα οποία να έχουν κάποια υποτυπώδη σχέση με την εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό ενισχύει τη θεώρηση που υποστηρίζει πως ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν ήταν παρά πειθαρχία και συμμόρφωση προς την κυρίαρχη ιδεολογία, προς τα πολιτικά φρονήματα της εκάστοτε ηγεσίας και διόλου δεν ενδιαφερόταν για την υποστήριξη της εύρυθμης λειτουργίας των σχολικών μονάδων ⁴⁶.

Μετά το 1940, πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια για ανασύσταση της εκπαίδευσης η οποία όπως είναι φυσικό συμπεριλάμβανε και τα θέματα της «διοίκησης και εποπτείας» της. Το Β.Δ. του 1958 (Ε.τ.Κ. αρ. 95, 26/6/1958, τ. Α'), προέβλεπε την ύπαρξη τόσο «Περιφερειακών», όσο και «Κεντρικών Υπηρεσιακών Συμβουλίων» για την πρωτοβάθμια (στοιχειώδη όπως ονομαζόταν) και τη δευτεροβάθμια (Μέση) εκπαίδευση. Επίσης, ορίστηκε και ο θεσμός των «Ανώτερων Υπηρεσιακών Συμβούλων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης». Το 1959, θεσπίστηκε το «Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο», το οποίο απαρτιζόταν και από εκλεγμένους αντιπροσώπους των εκπαιδευτικών. Μέσα στις αρμοδιότητες του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, συμπεριλαμβανόταν και η εποπτεία της εκπαίδευσης. Εκείνοι οι οποίοι υπήρξαν καθ' ύλην αρμόδιοι της εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου, ήταν οι «Επιθεωρητές». Οι ίδιοι, μάλιστα, αυξήθηκαν αριθμητικά το 1964, ενώ το 1967 επί δικτατορίας, ισχυροποιήθηκε η σχέση τους με την εξουσία. Το 1970 (Ν. 651/1970), το κράτος διαιρέθηκε σε δέκα «Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες», στις οποίες ορίστηκαν δέκα ισάριθμα κατανεμημένοι «επόπτες». Τους επόπτες του ήλεγχε ο «Νομαρχιακός Επιθεωρητής». Αυτός με τη σειρά του ελεγχόταν από τον «Διευθυντή της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας». Ο Διευθυντής της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας λογοδοτούσε στους «Διοικητικούς Επιθεωρητές» και οι Διοικητικοί Επιθεωρητές λογοδοτούσαν στους «Επιθεωρητές Ειδικότητων για τη Μέση Εκπαίδευση». Τέλος, στην ανώτερη βαθμίδα ιεραρχίας, υπήρχε ο «Γενικός Επιθεωρητής» και ο αναπληρωτής του.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετούσε όπως έχει ήδη αναφερθεί μεταξύ άλλων και στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Έτσι, στο **άρθρο 34 του Ν. 651/1970**, οριζόταν πως προκειμένου κάποιο στέλεχος να προαχθεί θα πρέπει να έχει τα τυπικά

⁴⁶ Κασσωτάκης, Μ., (2018). ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ. Σελ. 230-233.

προσόντα όπως ορίζονταν από το βαθμό προαγωγής και να υπάρχει κενή προς αναπλήρωση θέση (με εξαίρεση τους βαθμούς από τον εισαγωγικό έως και τον έκτο).

Τα τυπικά προσόντα, όριζε το **άρθρο 35 του Ν. 651/1970** τα οποία και ήταν:

- 1) Οι «εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας» του εκπαιδευτικού
- 2) Ο προσωπικός φάκελος του εκπαιδευτικού
- 3) Οι απόψεις των μελών του «συμβουλίου κρίσης» οι οποίες και αποτυπώνονταν σε πρακτικά.

Με τη σειρά του, ο προσωπικός φάκελος του εκπαιδευτικού, έπρεπε να περιέχει:

- 1) Το «Ατομικό Δελτίο» του εκπαιδευτικού
- 2) Εκθέσεις σχετικές με τη βαθμολογία του στην υπηρεσία
- 3) Τίτλους Σπουδών
- 4) Τυχόν «Ηθικές» Ανταμοιβές
- 5) Τυχόν «Πειθαρχικές» Ποινές ή Καταδίκες.

Αναφορικά με το ατομικό δελτίο, σε αυτό συμπεριλαμβάνονταν στοιχεία που συνδέονταν με την υπηρεσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού. Για την ακρίβεια, ο ίδιος κρινόταν ως προσωπικότητα, ως προς τη συμπεριφορά του τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον, για τις επιστημονικές του γνώσεις, για το αν αξιολογεί παιδαγωγικές μεθόδους και για τον τρόπο διδασκαλίας του. Επίσης, κρίνονταν και για την υπηρεσιακή του καταλληλότητα. Καθένα από τα παραπάνω ποιοτικά χαρακτηριστικά διαιρείτο σε περισσότερες κατηγορίες. Στα παραπάνω κριτήρια, οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούνταν σε μια πενταβάθμια αριθμητική και περιγραφική κλίμακα με άριστα το «*Εξάριτος 10*» και μικρότερη δυνατή βαθμολογία το «*Ακατάλληλος 1 και 2*».

Για να προαχθεί λοιπόν κάποιο στέλεχος με βάση την αρχαιότητά του, έπρεπε να έχει τα προαναφερθέντα τυπικά προσόντα και να έχει βαθμολογηθεί σε πέντε τουλάχιστον από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που περιεγράφηκαν στην παραπάνω παράγραφο με βαθμό: «*Καλός*». Προαγωγή κατ' εκλογή μπορούσαν να πάρουν μόνο όσοι είχαν συγκεντρώσει συνολική βαθμολογία με βαθμό: «*Λίαν Καλός*» ή είχαν σε τουλάχιστον τρία χαρακτηριστικά «*Εξάριτος*» και δύο σε βαθμός «*Καλός*».

Για να προαχθεί κάποιο στέλεχος είτε στο 2^ο βαθμό, είτε για να αναλάβει καθήκοντα επόπτη, θα έπρεπε να έχει συγκεντρώσει σε τρία τουλάχιστον χαρακτηριστικά βαθμό

«Εξάιρετος» μέσα στα οποία χαρακτηριστικά απαρέγκλιτα συγκαταλέγονταν, το ήθος, οι ικανότητες διοίκησης και ο ηγετικός χαρακτήρας. Στα υπολειπόμενα δύο χαρακτηριστικά θα έπρεπε να έχουν βαθμολογηθεί με βαθμό τουλάχιστον «Λίαν Καλός».

Μη προακτέοι υπήρξαν όσοι μέσα στην πάροδο της τελευταίας οκταετίας της υπηρεσίας τους δε συγκέντρωναν τα απαιτούμενα στοιχεία όπως αναλύθηκαν παραπάνω. Σημαντικό είναι επίσης να επισημανθεί πως όσο ανέβαινε η βαθμολογική κλίμακα των στελεχών τόσο πιο αυστηρή ήταν η αξιολόγησή τους για προαγωγή⁴⁷.

Ύστερα από την πτώση της δικτατορίας, κατέστη επιτακτική η ανάγκη για κατάργηση του θεσμού του «Επιθεωρητή». Κι αυτό, διότι ο εν λόγω θεσμός «κουβαλούσε» το βάρος του προηγούμενου καθεστώτος και έκρινε τη «μοίρα» των εκπαιδευτικών στη βάση της ιδιοτέλειας και της μεροληψίας. Οι επικριτές των Επιθεωρητών πρέσβευαν τη θέση περί «συγκέντρωσης τόσο του διοικητικού όσο και του αξιολογικού και εποπτικού ρόλου σε ένα πρόσωπο». Πιο συγκεκριμένα, εκφράστηκε ένα κίνημα κατά των Επιθεωρητών, το οποίο υποστήριζε πως η ύπαρξή τους ενίσχυε τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κεντρικού (κυβερνητικού πλέον) ελέγχου, θέτοντας εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, ο Επιθεωρητής σύμφωνα με τους επικριτές του θεσμού, λειτουργούσε ως φόβητρο εναντίον των εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω και σε συνάρτηση με τις ίδιες τις διεκδικήσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, οδήγησαν το **1982** αρχικά σε περιορισμό των καθηκόντων του Επιθεωρητή (εγκύκλιος 5-2-1982) και **τελικά σε κατάργηση του θεσμού** (Ν.1304/82).

Οι διοικητικές αρμοδιότητες που προηγουμένως υπάγονταν στον Επιθεωρητή, κατανεμήθηκαν στους «Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης». Τον καθοδηγητικό, επιμορφωτικό και αξιολογικό ρόλο των εκπαιδευτικών ήρθε να αναλάβει ένας νέος πλέον θεσμός, εναρμονισμένος με τις δημοκρατικές αρχές, αυτός του «Σχολικού Συμβούλου». Αν και ο Σχολικός Σύμβουλος συμμετείχε και στην καθοδήγηση και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κάτι για το οποίο είχε επίσης επικριθεί και ο Επιθεωρητής, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών δεν αντέδρασαν ως προς αυτό το γεγονός.

⁴⁷ Κασσωτάκης, Μ., (2018). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ. Σελ. 243-246.

Ωστόσο, η παραπάνω προβληματική τέθηκε στο επίκεντρο το 1988, όταν έγινε προσπάθεια έκδοσης Π.Δ., το οποίο να πλαισιώνει το Ν. 1566/85, ο οποίος έως τότε δεν είχε τεθεί σε ισχύ. Δύο επιτροπές επιστημόνων της εκπαίδευσης, συστάθηκαν με σκοπό να αναμορφώσουν το χαρακτήρα της εκπαίδευσης που είχε γίνει ένα έντονα φορτισμένο πεδίο πολιτικών αψιμαχιών. Μετά την προσπάθεια αναμόρφωσης, αναγνωρίστηκε μεν η προσπάθεια αυτή καθαυτή ως μια εκδημοκρατισμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης, όμως το κύριο πρόβλημα που παρέμενε άλυτο, ήταν ακριβώς το ζήτημα της συγκέντρωσης εξουσιών του Σχολικού Συμβούλου. Τότε, εκφράστηκε όσο ποτέ άλλοτε η ανάγκη για διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων του.

Στα χρόνια που ήρθαν αργότερα (περίοδος 1990 και έπειτα), δυστυχώς ακολουθήθηκε μια σειρά από πολιτικές αποφάσεις οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη, λόγω της διαρκούς πολιτικής εναλλαγής και της παράλληλης σύγκρουσης μεταξύ των πολιτικών κομμάτων. Κάποιες από τις σημαντικότερες πολιτικές αποφάσεις που λήφθηκαν σχετικά με την αξιολόγηση ήταν το Ν.Δ. 1989:19-20 το οποίο προέβλεπε την προαγωγική και μόνο διαδικασία μέσω της αξιολόγησης, το Π.Δ. 320/93 που προέβλεπε τη δημιουργία εκθέσεων αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, για τους διευθυντές των σχολείων αλλά και για τους «*Προϊσταμένους των Γραφείων Εκπαίδευσης και Φυσικής Αγωγής*», το Π.Δ. 409/94 και 8/95 τα οποία έφεραν καινοτόμες ιδέες στην αξιολόγηση, εισάγοντας την έννοια της «*περιγραφικής αξιολόγησης*» κ.α. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις απέρριπταν όλα τα νομοσχέδια και τα συνακόλουθα Π.Δ. που σχετιζόνταν με την αξιολόγηση, δηλώνοντας πως οι διαφωνίες τους πήγαζαν από τους τρόπους εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Αλλά και μέχρι σήμερα, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνιστά ένα ακανθώδες ζήτημα, στο οποίο δεν έχει υιοθετηθεί ακόμη μία λύση η οποία να είναι αποδεκτή από όλους. Όσες προσπάθειες έγιναν στο παρελθόν, απέτυχαν παταγωδώς και είτε υιοθετήθηκαν σπασμωδικά, είτε απορρίφθηκαν από την αρχή ⁴⁸Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά πεδίο έντονης πολιτικής διαφωνίας, σηματοδοτεί την αναγκαιότητα της ύπαρξης της διαδικασίας,

⁴⁸ Κασσωτάκης, Μ., (2018). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ. Σελ. 256-270.

τόσο για τη βέλτιστη διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση, όσο και για την ουσιαστική αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία φαίνεται να είναι πλέον αναχρονιστική.

2.2 Τα Βασικά Χαρακτηριστικά της Αξιολογικής Διαδικασίας

Όπως έχει διατυπωθεί ήδη από την 1^η Ενότητα (βλ. Κεφάλαιο 1^ο: 1.1.3 Οι κατηγοριοποιήσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση), υπάρχουν δύο βασικοί τύποι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διακρίνονται σε επιμέρους κατηγορίες:

A) **Η αυτοαξιολόγηση:** Η οποία αναφέρεται στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο. Ουσιαστικά, συνιστά την «αυτοκριτική» του έργου του, δηλαδή το αν είναι σε θέση να φέρει εις πέρας τα καθήκοντά του με τρόπο αποτελεσματικό και επαρκή⁴⁹. Μέσω της αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη διαδικασία να βελτιώσει τις όποιες πτυχές του εαυτού του και των γνώσεών του απαιτείται, έτσι ώστε να ενισχύσει τον επαγγελματισμό του. Με την αυτοαξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την «ευθύνη» της προσωπικής του βελτίωσης, χωρίς να νιώθει πως απειλείται από τρίτους. Επιπροσθέτως, η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, είναι η αμεσότερη μορφή αξιολόγησης, με την έννοια πως δύναται να υλοποιηθεί οποτεδήποτε, γεγονός το οποίο συμβάλλει στον ισχυρισμό πως η αυτοαξιολόγηση στην πραγματικότητα συμβάλλει στην ανατροφοδοτική διαδικασία. Βέβαια υπάρχουν και προβλήματα τα οποία προκύπτουν κατά τη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης. Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα τα οποία επισημαίνουν οι επικριτές την εν λόγω μορφής αξιολόγησης, είναι το ότι δε δύναται να νοηθεί έξω από τον υποκειμενικό χαρακτήρα της. Δεν είναι λίγες οι φορές που μεταφράζουν τα υποκείμενα διαφορετικά κάποιες καταστάσεις, «ωραιοποιώντας» τες, δίχως στην ουσία να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τυχόν λάθη ή αδυναμίες που επιτελούνται κατά τη διδακτική πραγματικότητα. Η ίδια η συνειδητοποίηση των όποιων σφαλμάτων και η αποδοχή τους, είναι χαρακτηριστικά τα οποία δεν τα κατέχουν όλες οι προσωπικότητες⁵⁰.

⁴⁹ Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective . *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1- 26.

⁵⁰ Κασσωτάκης, Μ., (2005). *Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, στο Κοσμίδου, Χρ. (Επιμ.). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία*, Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 65 – 81.

B) Η ετεροαξιολόγηση: Η ετεροαξιολόγηση εντοπίζεται στην αξιολόγηση από τρίτους. Οι τρίτοι που κρίνουν το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να προέρχονται είτε εκ των έσω, από το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου δηλαδή, είτε να είναι εξωτερικοί αξιολογητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ετεροαξιολόγησης είναι ο **Σχολικός Σύμβουλος**⁵¹. Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει φυσικά εποπτικό ρόλο, όμως παράλληλα βάζει και σε διαδικασία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών μέσα από προσωπικές συζητήσεις που αφορούν στην επίδοση του εκπαιδευτικού. Όμως, λόγω της σύγχυσης των αρμοδιοτήτων του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος συμμετάσχει τόσο στη διαδικασία της υπηρεσιακής κρίσης των εκπαιδευτικών, όσο και στη συμβουλευτική τους, δεν έχει λειτουργήσει αποδοτικά ο ρόλος του επί του πρακτέου. Και τούτο διότι οι εκπαιδευτικοί λόγω της επιτήρησης την οποία δέχονται από το Σχολικό Σύμβουλο, σε πολλές περιπτώσεις, δε δύνανται να εκδηλώσουν τα πραγματικά κωλύματα και τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια του έργου τους⁵².

Σπουδαίος αλλά συχνά παραλειπόμενος είναι και **ο ρόλος των μαθητών** στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σαφώς, το πεδίο για το οποίο έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν οι μαθητές τους εκπαιδευτικούς τους, δεν είναι οι γνώσεις. Όμως, είναι οι πλέον κατάλληλοι για να κρίνουν κάποια άλλα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεταδοτικότητα, αν προσπαθούν να διστάσουν τους μαθητές τους, αν προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα συνεργατικό και παιδαγωγικό κλίμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος κτλ. Ο Κασσωτάκης (2018), πρότεινε να δίνεται στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο το οποίο να περιλαμβάνει ερωτήσεις «κλειστού τύπου», οι οποίες θα αναφέρονται ακριβώς στη γνώμη των μαθητών σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα. Μάλιστα ο ίδιος έδωσε εναλλακτικές προτάσεις έτσι ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της διαδικασίας:

- i. να μπορούν οι μαθητές να παίρνουν στο σπίτι το ερωτηματολόγιο και να το επιστρέφουν συμπληρωμένο

⁵¹ Κασσωτάκης, Μ., (2018). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ. Σελ. 174 – 179.

⁵² O.E.C.D. (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2528> .

- ii. να συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο στο σχολείο και να τοποθετείται σε κουτί, προκειμένου να μη μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντιστοιχίσει τα ερωτηματολόγια με τους μαθητές λόγω της σειράς που τα κατέθεσαν
- iii. να συμπληρώνουν οι μαθητές το ερωτηματολόγιο το οποίο θα περιέχει και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στον ηλεκτρονικό τους υπολογιστή (αυτή η πρόταση προϋποθέτει την ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σπίτι) και να απαντούν αποκλειστικά οι ίδιοι στο ερωτηματολόγιο⁵³. Ο ίδιος μάλιστα υποστηρίζει πως υπάρχουν πληθώρα από έρευνες τόσο στον εθνικό όσο και στο διεθνή χώρο, οι οποίες δηλώνουν πως η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών κρίνεται συν τοις άλλοις από την επίδοση των μαθητών τους.

2.3. Σύνδεση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών με τα Μοντέλα Διοίκησης

Όπως και κάθε άλλος οργανισμός, είτε δημοσίου, είτε ιδιωτικού χαρακτήρα, η εκπαίδευση απαρτίζεται από κάποια χαρακτηριστικά κοινά με όλους τους υπόλοιπους οργανισμούς που υπάρχουν. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

A) Ότι έχει έναν συγκεκριμένο σκοπό

B) Ότι απαρτίζεται από ανθρώπους, των οποίων αρμοδιότητα είναι η επίτευξη αυτού του σκοπού και

Γ) Ότι έχει μια συγκεκριμένη δομή⁵⁴.

Στην οργάνωση της εκπαίδευσης και στο δημόσιο ευρύτερα ακολουθείται η γραφειοκρατική δομή. Χαρακτηριστική ένδειξη ως προς αυτό είναι η εξέχουσα αρχή της νομιμότητας των διαδικασιών και των αρμοδιοτήτων των εργαζομένων, που τους επιβάλλει να δρουν και να πράττουν μόνο σύμφωνα με τα όσα ορίζει ο νόμος⁵⁵. Σε περίπτωση δε που πράξουν κάτι το οποίο δεν προβλέπεται από το νόμο, τότε πράττουν παράνομα. Ο γραφειοκρατικός τρόπος οργάνωσης έχει υποστεί ανά καιρούς δριμεία κριτική, λόγω των «άκαμπτων» σχέσεων εξουσίας προϊσταμένων και υφισταμένων,

⁵³ Κασσωτάκης, Μ., (2018). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ. Σελ.180-182.

⁵⁴ Κέφης, Β., Ν., (Επιμ.). (2012). *ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ : ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ*, , μτφρ. Νικολάου, Η., Αθήνα, Εκδόσεις: Κριτική, σελ. 40.

⁵⁵ Αντωνίου, Θ.,Δ. (Επιμ.). (2014). *Γενικές Αρχές Δημοσίου Δικαίου.*, Αθήνα, Εκδόσεις: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ, σελ. 66 – 67.

λόγω των προκαθορισμένων καθηκόντων των εργαζομένων, λόγω της εμμονής προς την εφαρμογή των κανόνων και τέλος λόγω της λήψης αποφάσεων μονάχα από τους ανώτερους ιεραρχικά ⁵⁶. Η διαδικασία της αξιολόγησης, με την κλασική της έννοια, ακολουθεί ακριβώς το παραπάνω μοτίβο του ιεραρχικού ελέγχου της απόδοσης της εργασίας των εκπαιδευτικών. Μια από τις τυπικότερες διαδικασίες ελέγχου των εργαζομένων με βάση τις αρχές του μάνατζμεντ, είναι η «*συστηματική διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης*». Η συστηματική διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης στοχεύει στο να παρατηρηθούν τα πεδία που σχετίζονται με το προσωπικό τα οποία χρήζουν βελτίωσης. Τα μέσα παρατήρησης που συνήθως αξιοποιούνται είναι:

- i. η «*γραφτή έκθεση*» : Είναι έκθεση της απόδοσης του υπαλλήλου. Το θετικό της έκθεσης είναι πως μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ο οποιοσδήποτε αξιολογητής, λόγω του ότι είναι εύχρηστη. Παρόλα αυτά, έχει χαρακτηριστεί ως μέσο αξιολόγησης το οποίο δεν είναι απολύτως αξιόπιστο.
- ii. τα *καίρια συμβάντα* : Συνιστούν την καταγραφή των καίριων συμπεριφορών του εργαζομένου με βάση τις οποίες έδρασε είτε αποτελεσματικά, είτε μη επαρκώς. Το θετικό στοιχείο αυτής της τεχνικής είναι πως καταγράφει πλήθος συμπεριφορών και δε στέκεται στην περιγραφή της προσωπικότητας του εργαζομένου. Βασικό της μειονέκτημα είναι πως χρειάζεται αρκετό χρόνο για να ολοκληρωθεί και πως τα αποτελέσματά της είναι ποιοτικά, άρα δε μπορούν εύκολα (ή άλλοτε δε μπορούν και καθόλου) να ποσοτικοποιηθούν.
- iii. οι «*γραφικές κατατάξεις*» : Αφορούν την αποτύπωση πολλών διαφορετικών συνθηκών απόδοσης, όπως την «*ποιότητα*» του έργου που παράγει ο εργαζόμενος, την «*ποσότητα*» της εργασίας του, τη στοχοπροσήλωση, τη συνέπειά του, το αν παίρνει πρωτοβουλίες κτλ. Η αξιολόγηση του εργαζομένου γίνεται σε μια κλίμακα όπου ο αξιολογητής καλείται να βαθμολογήσει τον αξιολογούμενο για κάθε κριτήριο. Το αρνητικό αυτής της τεχνικής είναι ότι δίνει πληροφορίες μονάχα για τις μετρήσιμες πτυχές του έργου ενός εργαζομένου, κι όχι για ποιοτικές μεταβλητές.
- iv. οι «*σταθερές κλίμακες συμπεριφοράς*» : Συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια, τα οποία ο αξιολογητής καλείται να αποτυπώσει σε μια αριθμητική

⁵⁶ Κέφης, Β., Ν., (Επιμ.) . (2012). *ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ : ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ*, , μτφρ. Νικολάου, Η., Αθήνα, Εκδόσεις: Κριτική, σελ. 272-273.

κλίμακα και τα οποία όμως προσιδιάζουν στους στόχους της οργάνωσης, με την έννοια πως δε συνιστούν γενικόλογες περιγραφές, αλλά καθορισμένα πρότυπα δράσης και απόδοσης. Το αρνητικό αυτής της μεθόδου είναι πως παίρνει αρκετό χρόνο στο να ολοκληρωθεί και ταυτόχρονα, ο καθορισμός συγκεκριμένων προτύπων τα οποία να μπορούν εύκολα να ποσοτικοποιηθούν, συνιστά μια διαδικασία αρκετά δύσκολη⁵⁷.

2.4 Αξιολόγηση 360° και Αξιολόγηση 540°

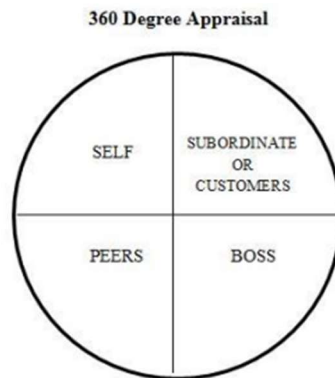
Ο όρος αξιολόγηση 360°, αναφέρεται στον τύπο αξιολόγησης που δεν επικεντρώνεται μονάχα στην από πάνω προς τα κάτω αξιολόγηση, αλλά υποστηρίζει ένθερμα τη σφαιρική αξιολόγηση των εργαζομένων. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση 360° λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις, στάσεις των προϊσταμένων για τους υφισταμένους τους, αλλά και την αυτοαξιολόγηση, την κρίση των υφισταμένων για το αξιολογούμενο άτομο αλλά και την κρίση των πελατών (πολιτών για τη δημόσια διοίκηση). Μέσω δηλαδή της αξιολόγησης 360°, οι υφιστάμενοι και οι τελικοί αποδέκτες της υπηρεσίας, έχουν τη δυνατότητα αποτύπωσης της γνώμης τους για τους υπό κρίση υπαλλήλους. Τα οφέλη της αξιολόγησης 360° αποτυπώνονται κυρίως μέσω της καθαρής και πλήρους εικόνας για τον οργανισμό ο οποίος μελετάται, και παράλληλα συνιστούν μια διαδικασία πολύπλευρη, καθώς για την πραγματοποίησή της, αξιοποιούνται ποικίλες τεχνικές και εννοιολογικά πλαίσια. Λόγω ακριβώς αυτού του συνδυασμού μεθόδων προκειμένου να διεκπεραιωθεί, μειώνεται η πιθανότητα σφάλματος του φωτοστέφανου, ενώ παράλληλα οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για τις αδυναμίες τους⁵⁸. Ο κύριος τρόπος εφαρμογής αυτού του τύπου αξιολόγησης, είναι το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, έπειτα από τη συμπλήρωση του οποίου από τον απαιτούμενο αριθμό ατόμων, γίνεται συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων μέσω ειδικά σχεδιασμένου λογισμικού⁵⁹. Όπως είναι φυσικό, και αυτός ο τύπος αξιολόγησης έχει μειονεκτήματα ορισμένα εκ των οποίων είναι η ασαφής διατύπωση των ερωτήσεων, η παράβλεψη των δυνατών σημείων των εργαζομένων και

⁵⁷ Κέφης, Β., Ν., (Επιμ.). (2012). ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ : ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, , μτφρ. Νικολάου, Η., Αθήνα, Εκδόσεις: Κριτική, σελ. 334-336.

⁵⁸ Rajeswari, R. (2017). 'Employee Performance Appraisal – In its' Changing Phase', *International Journal of Innovation in Engineering & Management (IJAIEM)*, 6(6) , pp. 233-236, retrieved in 17-1-2023 from: <https://www.ijaiem.org/Volume6Issue6/IJAIEM-2017-06-27-56.pdf> .

⁵⁹ Κουτρούκης, Θ., (Επιμ.). (2015) . *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού : Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*, μτφρ Χρηστίδης, Γ., 2^η Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις: ΚΡΙΤΙΚΗ, σελ. 291 – 296 .

η εμμονή στα προβληματικά σημεία τους, ο ελλιπής σχεδιασμός της ανατροφοδοτικής διαδικασίας κ.α. ⁶⁰.

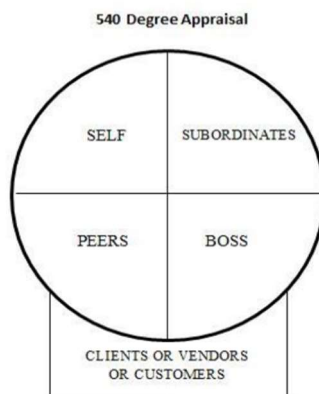


Εικόνα 12: Αξιολόγηση 360°. Πηγή: <https://www.ijaiem.org/Volume6Issue6/IJAIEM-2017-06-27-56.pdf>.

Εκτός από την αξιολόγηση 360° η οποία καταρρίπτει το παραδοσιακό πρότυπο αξιολόγησης το οποίο σχετίζεται με τη γραμμή εξουσίας, υπάρχουν και άλλα νέα πρότυπα σφαιρικής αξιολόγησης, ένα εκ των οποίων είναι και η αξιολόγηση 540°. Η αξιολόγηση 540°, βασίζεται στην αξιολόγηση:

- A) των υφισταμένων από τους προϊσταμένους τους
- B) των προϊσταμένων από τους υφισταμένους τους
- Γ) των εργαζομένων εν γένει κατά τη συνδιαλλαγή τους με τους πελάτες – πολίτες στην περίπτωση των δημοσίων υπηρεσιών –
- Δ) στην αυτοαξιολόγηση

⁶⁰ Jackson, E., (2012). ‘The 7 Reasons Why 360 Degree Feedback Programs Fail’. *Forbes.*, retrieved in 17-1-2023 from: <https://www.forbes.com/sites/ericjackson/2012/08/17/the-7-reasons-why-360-degree-feedback-programs-fail/?sh=8d86a6f279d7>.



Εικόνα 13: Αξιολόγηση 540°. Πηγή: <https://www.ijaiem.org/Volume6Issue6/IJAIEM-2017-06-27-56.pdf>.

Αν και φαινομενικά οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης είναι ίδιοι με τους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση 360°, η **αξιολόγηση των 540°**, συνιστά μια **διευρυμένη εκδοχή της αξιολόγησης 360°**. Πιο αναλυτικά, οι πελάτες – πολίτες που είναι αποδέκτες μιας υπηρεσίας, έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν αξιολογικά το άτομο με το οποίο ήλθαν σε επαφή, με βάση όμως το αντικείμενο για το οποίο ήλθαν σε επαφή. Τίθενται λοιπόν μέσω αυτού του διευρυμένου τύπου αξιολόγησης, τα καίρια ζητήματα της εξυπηρέτησης του πελάτη – πολίτη για τα οποία ο δεύτερος καλείται να αποτυπώσει την κρίση του, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο μια πιο αξιοκρατική μέθοδο αποτύπωσης της απόδοσης των εργαζομένων⁶¹. Στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δε, το ρόλο του αξιολογητή αναλαμβάνουν εκτός των άλλων και οι ίδιοι οι μαθητές οι οποίοι είναι οι αποδέκτες του έργου του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Φυσικά, ο τρόπος εφαρμογής αυτού του τύπου της αξιολόγησης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να εγκυμονήσει πληθώρα νομικών και άλλων κωλυμάτων, τα οποία και θα παρουσιαστούν μετέπειτα στην παρούσα εργασία.

2.5. Συγκριτικά συστήματα αξιολόγησης – το μοντέλο αξιολόγησης της ΑΑΔΕ και ο ν. 4940/2022

Πρωτοποριακή - για τα δεδομένα της δημόσιας διοίκησης - μορφή αξιολόγησης, έφερε το **άρθρο 28 του ν. 4389/16**⁶², με βάση το οποίο επιτρέπεται στις Αρχές να διαμορφώνουν σύστημα αξιολόγησης του προσωπικού τους, με βάση την

⁶¹ Rajeswari, R. (2017). 'Employee Performance Appraisal – In its' Changing Phase', *International Journal of Innovation in Engineering & Management (IJAIEM)*, 6(6), pp. 233-236, retrieved in 17-1-2023 from: <https://www.ijaiem.org/Volume6Issue6/IJAIEM-2017-06-27-56.pdf>.

⁶² Άρθρο 28 του ν. 4389/16. *Επείγουσες διατάξεις για την εφαρμογή της συμφωνίας δημοσιονομικών στόχων και διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων και άλλες διατάξεις.*

καταλληλότητα του αξιολογούμενου, το βαθμό επίτευξης των στόχων κ.α. Η ΑΑΔΕ, βασιζόμενη στον προαναφερθέντα νόμο, δημιούργησε ένα πρότυπο σύστημα αξιολόγησης του προσωπικού το οποίο στηρίζεται στην **αξιολόγηση 360°**. Βέβαια, όπως θα αποτυπωθεί και παρακάτω στην ανάλυση του συστήματος αξιολόγησης της ΑΑΔΕ, στην ουσία πρεσβεύεται ακόμη και σε αυτή την προσπάθεια, η αξιολόγηση **από πάνω προς τα κάτω**, αφού αυτή συνιστά τη μοναδική μέθοδο που έχει εξαναγκαστικό χαρακτήρα.

Πιο συγκεκριμένα, η πράξη της **ΔΔΑΔ Ε 1092461 ΕΞ 2022**, η οποία παρέχει διευκρινιστικές οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης των στελεχών της ΑΑΔΕ, ορίζει καταρχάς το ελάχιστο χρονικό διάστημα στο οποίο θα πρέπει να απασχολείται κάποιος στέλεχος στην υπηρεσία, το οποίο θα πρέπει να ανέρχεται σε έξι (6) μήνες. Δευτερευόντως, η διαδικασία της αξιολόγησης – τουλάχιστον του **ιεραρχικού τύπου αξιολόγησης** – είναι υποχρεωτική και αφορά τόσο τους τακτικούς υπαλλήλους, όσους και όσους απασχολούνται ως ΙΔΑΧ. Τρίτον, το μοντέλο αξιολόγησης νοείται με την έννοια της κυκλικής αξιολόγησης 360°, όπου όλα τα στελέχη της ΑΑΔΕ, λαμβάνουν το ρόλο του αξιολογούμενου αλλά και του αξιολογητή. Τέταρτον, η αξιολόγηση του προσωπικού διαχωρίζεται σε τρεις (3) φάσεις, ενώ ως μέσο αξιολόγησης καθίσταται το «*πληροφοριακό σύστημα Διαχείρισης της Απόδοσης της ΑΑΔΕ*».

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, καταρχάς, για να προαχθεί κάποιος στέλεχος «σε θέση ανώτερου βαθμού μη ειδικής βαρύτητας», απαιτείται να έχει συγκεντρώσει στην αξιολόγηση βαθμό μεγαλύτερο από 85%. Επιπροσθέτως, για να καταβληθεί ειδική αμοιβή για τη θέση εργασίας στα στελέχη, αλλά και για να καταβληθεί bonus, τα στελέχη θα πρέπει να συμμετάσχουν στην αξιολογική διαδικασία του έτους. Τέλος, η συμμετοχή στην αξιολόγηση, συνιστά κύρια προϋπόθεση για την ανάληψη θέσεων ευθύνης ενώ η απουσία από αυτήν σηματοδοτεί την αυτοδίκαιη λήξη της θητείας του προϊσταμένου⁶³.

Σχετικά με τα διαδικαστικά ζητήματα της αξιολόγησης, η κλίμακα μέτρησης της απόδοσης έχει ως όριο το 100. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί,

⁶³ Κεφ. 2, παρ. α , ΔΔΑΔ Ε 1092461 ΕΞ 2022., ανακτήθηκε στις 18-1-2023 από: [1092461_2022.pdf \(aade.gr\)](https://www.aade.gr/1092461_2022.pdf).

πως για πολύ χαμηλές αλλά και πολύ υψηλές επιδόσεις, οι αξιολογητές, οφείλουν να παράσχουν ειδική αιτιολογία για τη βαθμολογία τους ⁶⁴.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι φάσεις αξιολόγησης του προσωπικού είναι τρεις (3). Στην πρώτη Φάση, οι όλοι οι υπάλληλοι αυτοαξιολογούνται και παράλληλα αξιολογούν και τους άλλους υπαλλήλους οι οποίοι βρίσκονται στην ίδια ιεραρχική βαθμίδα, αλλά και τους δύο ιεραρχικά ανωτέρους τους. Στη δεύτερη Φάση, όσοι έχουν θέση ευθύνης, αξιολογούν τους υφισταμένους τους ως Α' Αξιολογητές. Στην Τρίτη Φάση, όσοι έχουν θέση ευθύνης, αξιολογούν τους υφισταμένους τους ως Β' Αξιολογητές. Να επισημανθεί σε αυτό το σημείο πως η οριζόντια αξιολόγηση των υπαλλήλων, δηλαδή η αξιολόγηση των προσώπων που βρίσκονται στην ίδια ιεραρχική βαθμίδα, είναι προαιρετική για τα στελέχη. Επιπλέον, ορίζεται ως κατώτερο όριο συμμετοχής τα τρία (3) άτομα και το ελάχιστο 50% αυτών που υπηρετούν. Ακόμη, η **οριζόντια αξιολόγηση** οφείλει να υλοποιείται στη βάση της «οικείας έδρας ή τμήματος ή αυτοτελούς γραφείου» ⁶⁵. Παρακάτω αποδίδεται σχηματικά η διαδικασία αξιολόγησης.



Εικόνα 14: Διαδικασία Αξιολόγησης ΑΑΔΕ. Πηγή: https://www.aade.gr/sites/default/files/2022-03/odigos_axiologisis2019-2020.pdf.

⁶⁴ ΑΑΔΕ, (2022). *ΟΔΗΓΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ: 2019 ΚΑΙ 2020.*, σελ. 23, ανακτήθηκε στις 18-1-2023 από: https://www.aade.gr/sites/default/files/2022-03/odigos_axiologisis2019-2020.pdf

⁶⁵ Κεφ. 3 της ΔΔΑΔ Ε 1092461 ΕΞ 2022, ανακτήθηκε στις 18-1-2023 από: [1092461_2022.pdf \(aade.gr\)](https://www.aade.gr/sites/default/files/2022-03/1092461_2022.pdf)

Εν κατακλείδι, ακόμη και σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης, η οποία σαφώς καινοτομεί δεδομένου ότι εισάγει για πρώτη φορά την έννοια της αξιολόγησης των 360° στη δημόσια διοίκηση, δεν δίνεται η δέουσα προσοχή στο κομμάτι της οριζόντιας αξιολόγησης, με την έννοια ότι αυτό το κομμάτι της αξιολόγησης είναι προαιρετικό, ενώ αντιθέτως ουσιώδες νόημα αποδίδεται στην ιεραρχική μορφή αξιολόγησης. Θα μπορούσαν να εντοπιστούν σαφώς κάποια κοινά σημεία με το μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης που εισήλθε με το ν. 4823/21, όπως είναι π.χ. η ψηφιοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας, η **κάθετη μορφή αξιολόγησης**, η ειδική αιτιολογία για πολύ υψηλές ή χαμηλές βαθμολογίες αντίστοιχα, όμως το γεγονός της αμερόληπτης και αντικειμενικής κρίσης της επίδοσης των στελεχών, παραμένει και στις δύο περιπτώσεις άλυτο.

Ο **ν. 4940/2022** με τη σειρά του, εισάγει ένα νέο μοντέλο αξιολόγησης της δημόσιας διοίκησης, εισάγοντας ένα ενιαίο πλαίσιο αξιολόγησης της απόδοσης του προσωπικού και επικεντρώνεται σε νέους τρόπους θέσπισης στόχων. Δημιουργείται εκτός των άλλων ο θεσμός του «**Συμβούλου Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού**»⁶⁶, του οποίου ο ρόλος έγκειται στην «**υποστήριξη**»⁶⁷, τόσο του ίδιου του προσωπικού όσο και των υπηρεσιών. Επιπροσθέτως, ο εν λόγω νόμος, δημιουργεί ένα πλαίσιο ανταμοιβών και δημιουργεί κίνητρα για στελέχη και υπαλλήλους της δημόσιας διοίκησης⁶⁸. Ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση, ευνοείται η **κάθετη μορφή αξιολόγησης** του προσωπικού η οποία στηρίζεται στον καθαρά **ιεραρχικό τρόπο οργάνωσης** και στην γραμμή εντολών⁶⁹. Ακόμη, παρότι ο νέος αυτός νόμος έχει σχεδόν καθολική εφαρμογή, ο τομέας της εκπαίδευσης εξαιρείται της εφαρμογής του⁷⁰.

⁶⁶ Άρθρο 18 – 22 του Ν. 4940/22. *Σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, ρυθμίσεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου και άλλες διατάξεις.*

⁶⁷ Άρθρο 17, παρ. 1-2 Ν. 4940/22. *Σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, ρυθμίσεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου και άλλες διατάξεις.*

⁶⁸ Άρθρο 23, παρ. 1-5 του Ν. 4940/22. *Σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, ρυθμίσεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου και άλλες διατάξεις.*

⁶⁹ Άρθρο 7 του Ν. 4940/22. *Σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, ρυθμίσεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου και άλλες διατάξεις.*

⁷⁰ Άρθρο 6, παρ. 2 του Ν. 4940/22. *Σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, ρυθμίσεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου και άλλες διατάξεις.*

2.6 Τα κύρια προβλήματα της αξιολογικής διαδικασίας

Η αξιολογική διαδικασία σε όποιο χώρο κι αν εδράζει, είτε στη σφαίρα του δημοσίου, είτε του ιδιωτικού τομέα, αντιμετωπίζει πολλές φορές ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Το προσωπικό είτε ανήκει σε μια επιχείρηση, είτε σε έναν οργανισμό, είτε σε κάποια υπηρεσία, θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τα σημεία στα οποία αξιολογείται, ενώ βασική προϋπόθεση επιτυχίας της αξιολόγησης, είναι η ύπαρξη «εμπιστοσύνης» από όλα και προς όλα τα μέλη που συμμετάσχουν σε αυτήν⁷¹. Μια αρκετά διαδεδομένη μέθοδος αξιολόγησης, η οποία και χρησιμοποιείται κατά κόρον, είναι αυτή «της γραφικής κλίμακας βαθμολόγησης», όπως ονομάζεται στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και η οποία δίνει στον αξιολογητή τη δυνατότητα να κρίνει στη βάση μιας κλίμακας, την απόδοση ενός υπαλλήλου (ενδεικτικά: από ανεπαρκής των περιστάσεων – εργαζόμενος πρότυπο)⁷². Αυτή όπως και άλλα πρότυπα αξιολόγησης των υπαλλήλων, παρουσιάζουν αρκετά σφάλματα που διακινδυνεύουν την αξιολογική διαδικασία.

2.6.1. Το σφάλμα των ασαφών προτύπων

Δεν είναι λίγες οι φορές που τα πρότυπα τα οποία τίθενται για την αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων δεν είναι ακριβή και περιγραφικά. Λόγου χάρη, είναι καθαρά υποκειμενικό κριτήριο ν' αξιολογήσει κάποιος την έννοια της «απόδοσης». Για κάποιους αυτό θα μπορούσε να είναι η παραγωγικότητα ενώ για άλλους η καλή συμπεριφορά κτλ. Ακόμη και όταν αυτές οι μεταβλητές τοποθετούνται σε κλίμακα μέτρησης, δεν αποσαφηνίζεται η ερμηνεία τους. Επομένως, αρκετές φορές, οι αξιολογητές πέφτουν σε σφάλματα ασαφών προτύπων.

2.6.2. Το φαινόμενο του φωτοστέφανου

Το φαινόμενο του φωτοστέφανου είναι επίσης ένα σφάλμα στο οποίο επιδίδονται αρκετοί αξιολογητές. Το εν λόγω σφάλμα αναφέρεται και αυτό στην υποκειμενικότητα της ερμηνείας των χαρακτηριστικών των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, το φαινόμενο του φωτοστέφανου παρουσιάζεται ως το γεγονός της θετικής ερμηνείας π.χ. της απόδοσης ενός εργαζομένου επειδή λόγω χάρη συνεργάζεται αρμονικά με τους συναδέλφους του. Το ίδιο μπορεί να γίνει στην περίπτωση που κάποιος υπάλληλος είναι παραγωγικός

⁷¹ Κουτρούκης, Θ., (Επιμ.). (2015) . *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού : Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*.,μτφρ Χρηστίδης, Γ., 2^η Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις: ΚΡΙΤΙΚΗ, σελ. 294 – 296 .

⁷² Κουτρούκης, Θ., (Επιμ.). (2015) . *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού : Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*.,μτφρ Χρηστίδης, Γ., 2^η Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις: ΚΡΙΤΙΚΗ, σελ. 283 - 286 .

αλλά δεν συνεργάζεται όπως θα όφειλε με τους συναδέλφους του. Δηλαδή, ο αξιολογητής ενδέχεται να βαθμολογήσει αρνητικά το εν λόγω άτομο, λόγω της υπερτόνισης του μη θεμιτού χαρακτηριστικού του.

2.6.3. Το σφάλμα κεντρικής τάσης

Το σφάλμα κεντρικής τάσης, αναφέρεται στο γεγονός ότι αρκετοί αξιολογητές βαθμολογούν τους εργαζομένους τοποθετώντας τους στο μέσο όρο. Με αυτόν τον τρόπο σαφώς και ελλοχεύουν κίνδυνοι αξιοπιστίας της αξιολόγησης, ενώ το γεγονός ότι σε αρκετές αξιολογήσεις οι άριστοι και οι πολύ κακοί βαθμοί απαιτούν ειδική αιτιολογία, έρχεται να οξύνει το εν λόγω σφάλμα⁷³.

2.6.4. Άλλα ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Η κουλτούρα συνιστά έναν εγγενή παράγοντα αποδοχής ή απόρριψης ορισμένων ζητημάτων και ενυπάρχει σε κάθε πολιτισμό. Στην ελληνική πραγματικότητα, ουδέποτε καλλιεργήθηκε **κουλτούρα αξιολόγησης στην εκπαίδευση**. Μάλιστα, το γεγονός ότι ιστορικά η Ελλάδα πορεύτηκε βασιζόμενη στην ευνοιοκρατία και τον νεποτισμό, σε αντίθεση με άλλες χώρες της, δε συνέβαλε στην καλλιέργεια ακριβώς αυτής της κουλτούρας. Διότι όπως είναι φυσικό, ένα σύστημα αξιοκρατικής κρίσης των υπαλλήλων, δε θα μπορούσε να διανθίσει σε ένα πλαίσιο διαφθοράς και πελατειακών σχέσεων. Οι ρήσεις δε μάλιστα περί αξιολόγησης ιστορικά όπως ερευνήθηκε και στο Κεφάλαιο 2^ο (βλ. υποκεφάλαιο 2.1 Ιστορική αναδρομή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα), κάθε άλλο παρά ευνοούσαν τις συνθήκες για ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολικό πλαίσιο. Το γεγονός όμως της αποστολής των εκπαιδευτικών που δεν περιορίζεται στη μετάδοση των γνώσεών τους στους μαθητές, αλλά και στον ηθικοπλαστικό και παιδαγωγικό τους ρόλο, καθιστά την αξιολόγηση του έργου τους απαραίτητη. Ωστόσο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμπίπτει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει πάσης φύσεως αξιολογική διαδικασία. Τα πρότυπα της αξιολόγησης και σε αυτή την περίπτωση δεν είναι σαφή, ενώ ενδέχεται να αλλάζουν αναλόγως με την επερχόμενη πολιτική ηγεσία. Επιπλέον, υπάρχει ιστορικά ένα πνεύμα δυσπιστίας σχετικά με την αξιολόγηση, όπως πολλάκις έχει αναφερθεί στην παρούσα εργασία, λόγω της σύνδεσης

⁷³ Κουτρούκης, Θ., (Επιμ.). (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού : Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*, μτφρ Χρηστίδης, Γ., 2^η Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις: ΚΡΙΤΙΚΗ, σελ. 295 – 296.

της αξιολογικής διαδικασίας με τον διοικητικό έλεγχο ο οποίος μάλιστα ιστορικά επέφερε και μέτρα τιμωρητικού χαρακτήρα στους εκπαιδευτικούς⁷⁴.

Κεφάλαιο 3^ο : Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Ερευνητικό Θέμα και Ερωτήματα

3.2 Επιλογή Μεθόδου Έρευνας – Ερωτηματολόγια

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης και αξιοποιήθηκε η τεχνική του διαδικτυακού ερωτηματολογίου. Η ποσοτική μέθοδος, διακρίνεται για την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της, αφού τα δεδομένα που συλλέγονται από την έρευνα, εξάγουν συμπεράσματα μέσα από στατιστικά πακέτα ανάλυσης. Επίσης, η ποσοτική μέθοδος, επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα από μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, οπότε και τα αποτελέσματα της έρευνας, αντανακλούν μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού συγκριτικά με την ποιοτική έρευνα. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας, είναι ο έλεγχος υποθέσεων. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της, μπορεί να ελεγχθεί η εγκυρότητα των υποθέσεων που έχει θέσει ο ερευνητής τόσο από τον ίδιο τη στιγμή της ανάλυσης, όσο και από άλλους ερευνητές σε μεταγενέστερο χρόνο. Κι αυτό διότι σε αντίθεση με την ποιοτική ανάλυση, υπάρχει μικρότερος χώρος για την υποκειμενική ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων. Προϋπόθεση βέβαια για να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μέθοδος στην κοινωνική έρευνα, δηλαδή σε ζητήματα που αφορούν στάσεις, συμπεριφορές, αντιλήψεις ανθρώπων, είναι να προσληφθούν όλα τα παραπάνω, ως αντικειμενικά παρατηρήσιμα συμβάντα. Αυτό στην ουσία σημαίνει την λειτουργική αποτύπωση των υπό διερεύνηση ζητημάτων, δηλαδή την αριθμητική απόδοση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η λειτουργική αποτύπωση των κοινωνικών φαινομένων είναι από μόνη της μια παράμετρος η οποία συνιστά αντικείμενο επιστημονικής διαμάχης με την έννοια πως τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι σταθερές αντικειμενικές καταστάσεις, αλλά είναι

⁷⁴ Κασσωτάκης, Μ., (2018). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ. Σελ. 214 - 222

ευμετάβλητα ζητήματα ⁷⁵. Σε κάθε περίπτωση λαμβάνοντας υπόψη πως το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά το μήλον της έριδος μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για αρκετά χρόνια, κρίθηκε για τους σκοπούς της έρευνας ως παγιωμένη κατάσταση που αφορά εν γένει την οργάνωση της σχολικής ζωής. Για το λόγο αυτό και θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ποσοτική.

Όσον αφορά την τεχνική των ερωτηματολογίων που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, έχει σχεδιαστεί με σκοπό τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με συγκεκριμένα θέματα έρευνας, όπως για παράδειγμα τη διερεύνηση των στάσεων, των συμπεριφορών, των προτιμήσεων, των δημογραφικών στοιχείων και άλλα.

Τα ερωτηματολόγια ακολουθούν συνήθως την παρακάτω δομή:

A) Εισαγωγή: Περιγράφει το πλαίσιο της έρευνας και δίνει οδηγίες στους συμμετέχοντες στην έρευνα.

B) Ερωτήσεις: Το κύριο μέρος που περιλαμβάνει μια ακολουθία ερωτήσεων και στοιχείων.

Γ) Επιλογές Απαντήσεων: Περιλαμβάνονται επιλογές απάντησης ή κλίμακες απαντήσεων.

Δ) Ενότητα Δημογραφικών Στοιχείων: Εντάσσονται οι πληροφορίες δημογραφικού χαρακτήρα για τους συμμετέχοντες στην έρευνα όπως το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση και άλλα.

E) Συμπέρασμα: Αποτελείται από ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα και δίνονται τα απαραίτητα στοιχεία επικοινωνίας για τυχόν απορίες ή διευκρινήσεις σχετικά με την έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από 29 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις (4) μεγάλα σύνολα. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλαδή το φύλο τους, την ηλικιακή τους ομάδα, τον τόπο κατοικίας τους, το επίπεδο σπουδών που έχουν ολοκληρώσει, την προσωπική τους κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας τους

⁷⁵ Τσίρπας, Γ. (επιμ.). (2018). *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: ΜΙΑ ΞΕΝΑΓΗΣΗ ΣΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ*. μτφρ Χράπαλος, Α., Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΤΖΙΟΛΑ, σελ. 158 – 166.

κατηγοριοποιημένα σε υποομάδες και τη βαθμίδα στην οποία απασχολούνται (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια) . Η δεύτερη και η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνουν διαβαθμισμένες ερωτήσεις με τη χρήση της κλίμακας Likert από το 1 έως το 5, όπου το 1 ισοδυναμεί με την απόλυτη διαφωνία και το 5 με την απόλυτη συμφωνία. Η κλίμακα Likert, η οποία έχει πάρει το όνομά της από τον εφευρέτη της και ψυχολόγο Rensis Likert, είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο το οποίο αξιοποιείται σε έρευνες των οποίων στόχος είναι η διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των συμμετεχόντων. Η εν λόγω κλίμακα, χρησιμοποιείται ως ένας σταθμισμένος τρόπος ανάλυσης της ισχύος και της κατεύθυνσης της συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων στην έρευνα με μια σειρά από ερωτήσεις. Η κλίμακα Likert χρησιμοποιείται συνήθως για να ποσοτικοποιηθούν οι απαντήσεις της έρευνας, γεγονός που την καθιστά ως εργαλείο ποσοτικής ανάλυσης ⁷⁶. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες αφορούν το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται ερωτήσεις που αφορούν τη δράση του συνδικαλισμού συγκριτικά με το ζήτημα της αξιολόγησης ενώ στην τέταρτη ενότητα ελέγχεται η δυνατότητα αξιοποίησης της τεχνολογίας από γονείς και μαθητές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών .

3.3 Δειγματοληψία

Στην παρούσα έρευνα, συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί και αξιοποιήθηκε η μη πιθανοτική δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling). Η εν λόγω δειγματοληψία, αναφέρεται στην επιλογή συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στην προκειμένη περίπτωση, συμμετείχαν στην έρευνα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αρχικά επιλέχθηκαν από το δίκτυο γνωριμιών της ερευνήτριας, ενώ στη συνέχεια έλαβαν μέρος στην έρευνα και συνάδελφοι του δικτύου της ερευνήτριας.

Η διαδικασία της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας εκκινείται κατά τη βιβλιογραφία, με την επαφή του ερευνητή με τους κατάλληλους για την έρευνα συμμετέχοντες και συνεχίζεται με τη σύσταση νέων υποψηφίων που πληρούν τα κριτήρια που έχει θέσει ο ερευνητής. Η κριτική ακριβώς που ασκείται στη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας,

⁷⁶ Μιχαλοπούλου, Κ. (Επιμ.) . (2007) . *Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΥ ΚΟΣΜΟΥ: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.*, Καλύβα, Φ (επιμ. μτφρ.) . Αθήνα, Εκδόσεις: Gutenberg, σελ. 349 – 353.

είναι ότι τα ευρήματα ενδέχεται να μην έχουν αντίκτυπο στο σύνολο της κοινωνίας. Στο σημείο αυτό είναι καλό να επισημανθεί πως οι νέοι αυτοί συμμετέχοντες στην έρευνα, δε θα πρέπει στην ουσία να συνιστούν άτομα με τα ίδια ή παρόμοια χαρακτηριστικά με τους γνωστούς του ερευνητή, αλλά θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και στην έρευνα extreme cases, άτομα δηλαδή με διαφορετική κοσμοθεωρία, έτσι ώστε να καλυφθεί το υπό εξέταση ζήτημα όσο το δυνατό πιο πολύπλευρα. Επομένως, στη συγκεκριμένη έρευνα, αναγνωρίζεται η δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων η οποία απορρέει από τη συλλογή των δεδομένων με τη συγκεκριμένη μέθοδο⁷⁷.

3.4 Ηθική και Δεοντολογία της Έρευνας

Τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, συνιστούν συχνά φαινόμενα στην κοινωνική έρευνα, είτε αυτή διενεργείται μέσω ποιοτικής είτε μέσω ποσοτικής τεχνικής. Ουσιαστικά, τα θέματα ηθικής και δεοντολογίας αναφέρονται στα μέσα τα οποία αξιοποιεί ο εκάστοτε ερευνητής, έτσι ώστε να εκπληρώσει τους σκοπούς του. Αυτό ακριβώς είναι και το σημείο που ασκείται κριτική στην κοινωνική έρευνα. Για το λόγο αυτό, τα μέσα που χρησιμοποιούνται, δε θα πρέπει να είναι αφηρημένα, αλλά επιστημονικώς αποδεκτά. Τα θεμελιώδη ζητήματα της ηθικής και της δεοντολογίας της έρευνας είναι:

- A) Η εξασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας της έρευνας
- B) Η εμπιστοσύνη και η εντιμότητα στην έρευνα
- Γ) Η αποφυγή κινδύνων για τους συμμετέχοντες στην έρευνα
- Δ) Η συγκατάθεση για συμμετοχή στην έρευνα
- E) Η ωφέλεια της έρευνας
- Z) Η δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας⁷⁸.

Στην παρούσα έρευνα, έχουν ακολουθηθεί τα πρότυπα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας και οι συμμετέχοντες ενημερώνονται με την είσοδό τους στην πλατφόρμα του

⁷⁷ Ιωσηφίδης, Θ. (2019). *ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΤΖΙΟΛΑ, σελ. 33.

⁷⁸ Ιωσηφίδης, Θ. (2019). *ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΤΖΙΟΛΑ, σελ. 197 – 199.

ερωτηματολογίου (google forms) για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου, για την προστασία των δεδομένων τους, τον σκοπό του ερωτηματολογίου, την προαιρετική συμμετοχή τους στην έρευνα και δίνονται τα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια για οποιεσδήποτε πληροφορίες και διευκρινήσεις.

3.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Εγκυρότητα (validity): Η εγκυρότητας μιας έρευνας είναι άμεσα συνυφασμένη και με την αξιοπιστία της. Κάποια καίρια ζητήματα εγκυρότητας της έρευνας αποτυπώνονται μέσω:

A) Της δειγματοληψία της έρευνας: Η παρούσα έρευνα όπως έχει ήδη αναφερθεί ακολούθησε τη δειγματοληψία της χιονοστιβάδας. Η ερευνήτρια δηλαδή επέλεξε από τον κύκλο γνωριμιών της, εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τη σύστησαν σε άλλους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε λόγω του γεγονότος ότι το υπό διερεύνηση ζήτημα, δηλαδή το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, έχει αποτελέσει ένα ζήτημα διαξιφισμών μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών, επομένως κρίθηκε πως η τοποθέτηση επί του θέματος από εκπαιδευτικούς για το συγκεκριμένο ζήτημα είναι δυσχερής.

B) Της διαφάνειας στη μεθοδολογία της έρευνας: Η εν λόγω έρευνα συγκροτήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δημόσια Διοίκηση και Δημόσιο Μάνατζμεντ» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Αναφορικά με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων, αυτή έγινε μέσω ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας μέσω της εφαρμογής «Google Forms». Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων της έρευνας ήταν αρχικά η αποστολή ερωτηματολογίων στα email και social media του δικτύου της ερευνήτριας και έπειτα μέσω της ηλεκτρονικής διάδοσης του ερωτηματολογίου από το δίκτυο της ερευνήτριας που συμμετείχε στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε όπως θα αναφερθεί λεπτομερώς και παρακάτω μέσω του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Η ανάλυση των δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω της χρήσης του προγράμματος IBM SPSS Statistics 20.

Γ) Της καταγραφής των περιορισμών της έρευνας: Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας, αυτοί εντοπίζονται στην επιλογή της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Το ότι τα δεδομένα πηγάζουν από το δίκτυο της ερευνήτριας, δημιουργεί θέμα ως προς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πρακτικά αυτό συμβαίνει λόγω του ότι το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ανέρχεται σε 101 άτομα από

κάποιες χιλιάδες εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ⁷⁹. Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό παρατηρείται κατά τη διερεύνηση στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων, με την έννοια πως αφενός η συμμετοχή σε ζητήματα που επηρεάζουν άμεσα το άτομο και δύναται να θεωρηθούν ως ευαίσθητα είναι και λογικό να μην έχουν την αναμενόμενη συμμετοχή ατόμων στην έρευνα και αφετέρου η έρευνα των κοινωνικών φαινομένων δε συνιστά έρευνα παγιωμένων αντιλήψεων και απόψεων αλλά συνιστά έρευνα τάσεων που δύναται μελλοντικά να διαφοροποιηθούν.

Αξιοπιστία (credibility): Προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα για την έρευνα, δημιουργήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google Forms, ερωτηματολόγιο με τίτλο «*Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*»⁸⁰. Αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο Cronbach's Alpha για μέρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Το Cronbach's Alpha, υπολογίζει το βαθμό στον οποίο οι μετρήσεις οι οποίες πραγματοποιούνται στο ερωτηματολόγιο συσχετίζονται μεταξύ τους και αφορά μεταβλητές μη διχοτομικές. Η πιλοτική έρευνα (pilot study) έγινε αρχικά σε δείγμα είκοσι (20) συμμετεχόντων. Προκειμένου να μπορέσει να αξιοποιηθεί σωστά το εν λόγω στατιστικό μέτρο, θα πρέπει οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται να εκφράζονται σε όμοια κλίμακα μέτρησης. Επειδή το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας, περιλαμβάνει και διχοτομικές μεταβλητές και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και ερώτηση ελεύθερης συμπλήρωσης, επιλέχθηκε μέρος των ερωτήσεων για έλεγχο μέσω του συγκεκριμένου στατιστικού μέτρου. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις: 1,2,4,8,11,12,14. Από τον έλεγχο προκύπτει ότι:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,804	,808	7

⁷⁹ Fox, J. H. (1958). Criteria of Good Research, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 39, No 6, pp. 285 – 286.

⁸⁰ Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScr2vJX7sT_rCWUv7bclken0iyll8Li2k_Akhr5ZEKGP32NWA/viewform?usp=sf_link

Αναλύοντας τον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε πως υπάρχει ισχυρή σχέση ανάμεσα στις ερωτήσεις, με άλλα λόγια υπάρχει αξιοπιστία 80% (αφού Cronbach's Alpha 0,804). Όσο πιο κοντά στο 1 είναι οι τιμές που λαμβάνει το Cronbach's Alpha, τόσο μεγαλύτερη αξιοπιστία έχει το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ⁸¹.

3.6 Στατιστική Ανάλυση

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε θεματικές ενότητες. Η **πρώτη θεματική** αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκκινώντας με το φύλο.

Φύλο:

Statistics

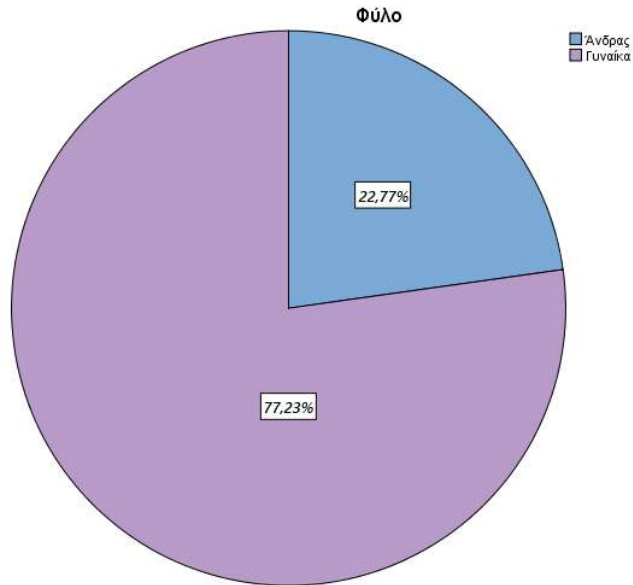
Φύλο

N	Valid	101
	Missing	0

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	23	22,8	22,8	22,8
Γυναίκα	78	77,2	77,2	100,0
Total	101	100,0	100,0	

⁸¹ Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 178 – 180. ανακτήθηκε 11-09-2023 από: <https://doi.org/10.12681/ijltic.10665>



Από τα παραπάνω προκύπτει πως από τους 101 συμμετέχοντες στην έρευνα, το 22,77% ήταν άνδρες, ενώ το 77,23% γυναίκες.

Ηλικία:

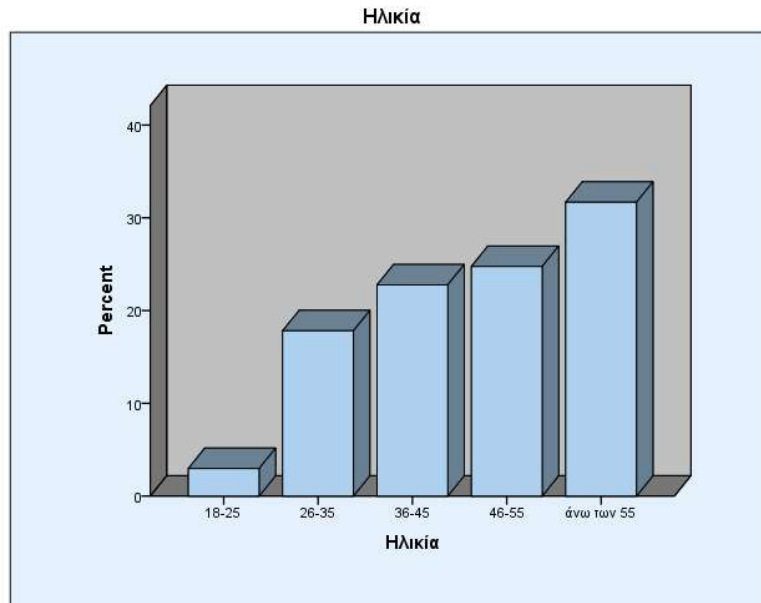
Statistics

Ηλικία

N	Valid	101
	Missing	0

Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-25	3	3,0	3,0
	26-35	18	17,8	20,8
	36-45	23	22,8	43,6
	46-55	25	24,8	68,3
	άνω των 55	32	31,7	100,0
	Total	101	100,0	100,0



Αν και συμμετείχαν στην έρευνα άτομα από όλες τις ηλικιακές ομάδες, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εντάσσονται στην ηλικιακή ομάδα των άνω των 55 ετών.

Τόπος Κατοικίας:

Statistics

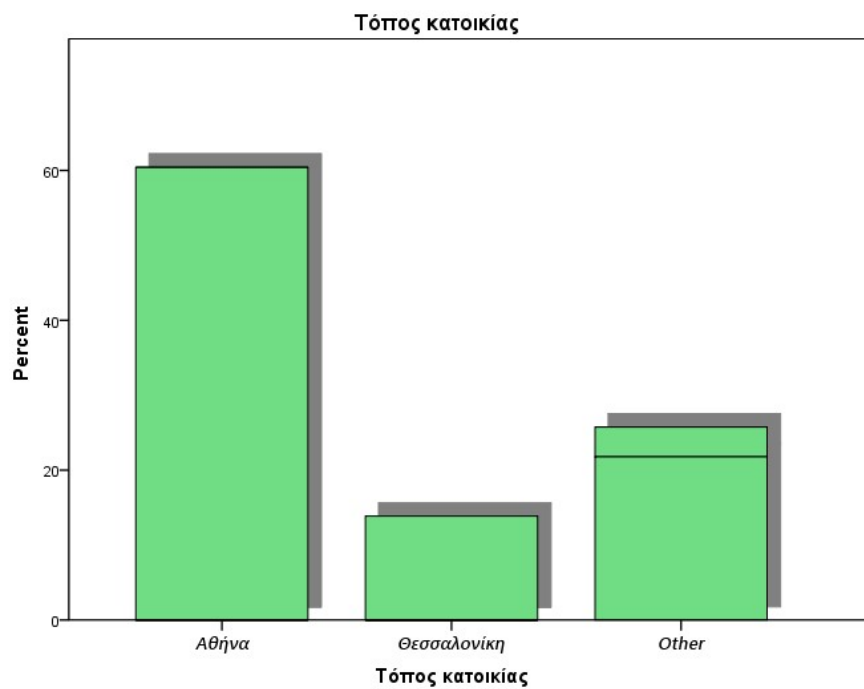
Τόπος κατοικίας

N	Valid	101
	Missing	0

Τόπος κατοικίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κόρινθος	1	1,0	1,0
	Αθήνα	61	60,4	61,4
	Αμαλιάδα	1	1,0	1,0
	Ασπρόπυργος	1	1,0	1,0
	Βόλος	4	4,0	4,0
	Εύβοια	1	1,0	1,0
	Θεσσαλονίκη	14	13,9	13,9
	Κοζάνη	1	1,0	1,0
	Κρήτη	1	1,0	1,0
	Λαμία	1	1,0	1,0

ΛΑΜΙΑ	1	1,0	1,0	86,1
Λάρισα	1	1,0	1,0	87,1
Λεσβος	1	1,0	1,0	88,1
Λέσβος	1	1,0	1,0	89,1
Μάνδρα	1	1,0	1,0	90,1
Μόναχο	1	1,0	1,0	91,1
ΜΥΤΙΛΗΝΗ	1	1,0	1,0	92,1
Μυτιλήνη	1	1,0	1,0	93,1
Πατρα	1	1,0	1,0	94,1
Πειραιας	1	1,0	1,0	95,0
Πειραιάς	1	1,0	1,0	96,0
Τρίκαλα	1	1,0	1,0	97,0
Τρίπολη	1	1,0	1,0	98,0
Χαλκίδα	2	2,0	2,0	100,0
Total	101	100,0	100,0	



Οι συμμετέχοντες της έρευνας στη συντριπτική τους πλειοψηφία κατοικούν στην Αθήνα.

Επίπεδο Σπουδών:

Statistics

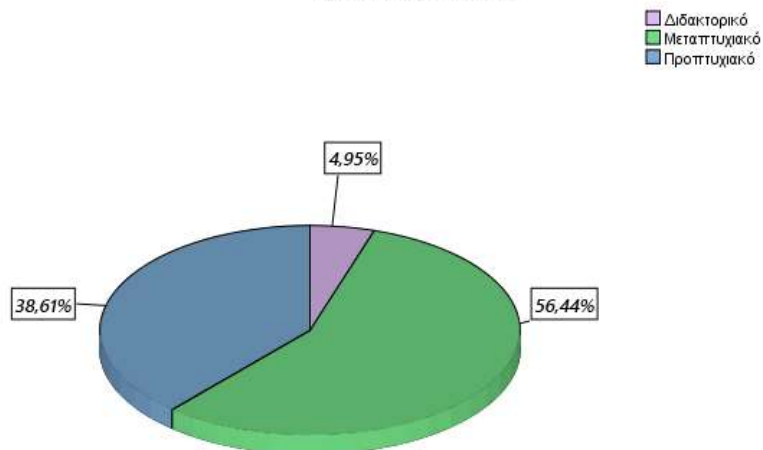
Επίπεδο Σπουδών

N	Valid	101
	Missing	0

Επίπεδο Σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διδακτορικό	5	5,0	5,0	5,0
Μεταπτυχιακό	57	56,4	56,4	61,4
Προπτυχιακό	39	38,6	38,6	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Επίπεδο Σπουδών



Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (56,44%).

Προσωπική Κατάσταση:

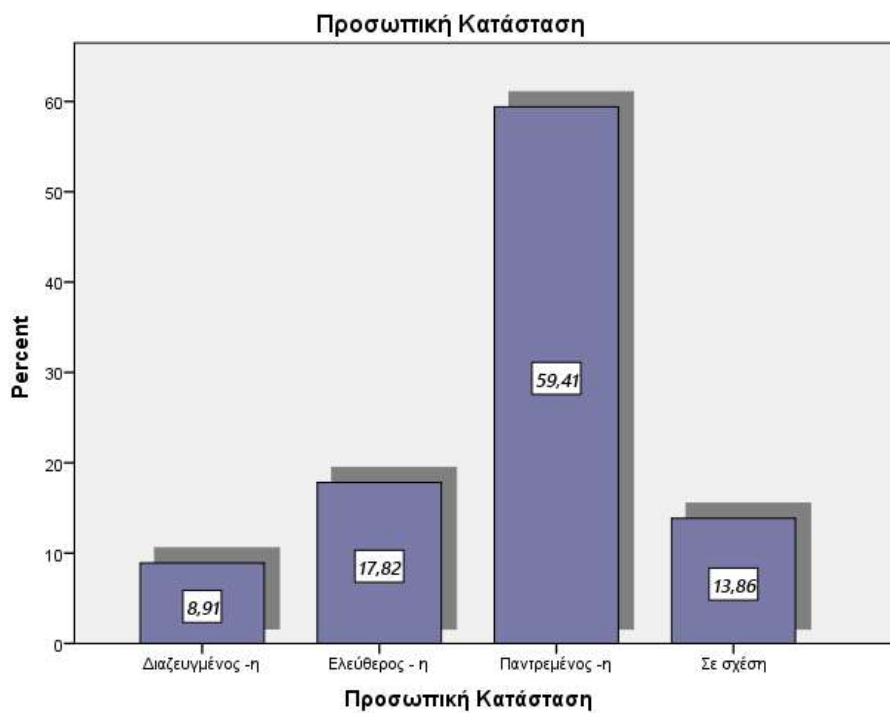
Statistics

Προσωπική Κατάσταση

N	Valid	101
	Missing	0

Προσωπική Κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαζευγμένος -η	9	8,9	8,9	8,9
Ελεύθερος - η	18	17,8	17,8	26,7
Valid Παντρεμένος -η	60	59,4	59,4	86,1
Σε σχέση	14	13,9	13,9	100,0
Total	101	100,0	100,0	



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι παντρεμένοι (59,41%).

Εργασιακή Εμπειρία:

Statistics

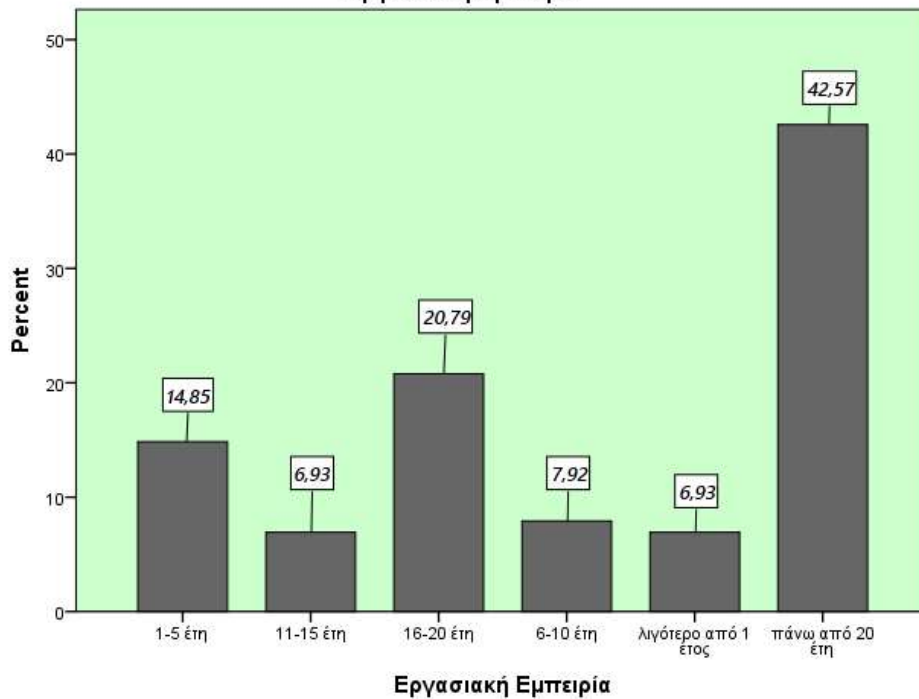
Εργασιακή Εμπειρία

N	Valid	101
	Missing	0

Εργασιακή Εμπειρία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-5 έτη	15	14,9	14,9	14,9
11-15 έτη	7	6,9	6,9	21,8
16-20 έτη	21	20,8	20,8	42,6
Valid 6-10 έτη	8	7,9	7,9	50,5
λιγότερο από 1 έτος	7	6,9	6,9	57,4
πάνω από 20 έτη	43	42,6	42,6	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Εργασιακή Εμπειρία



Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας έχει πάνω από 20 έτη εργασιακή εμπειρία (42,57%).

Βαθμίδα Απασχόλησης:

Statistics

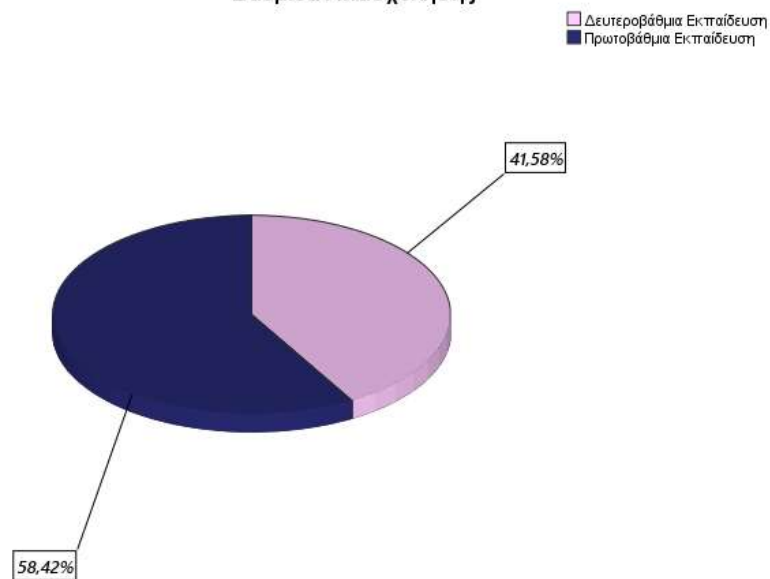
Βαθμίδα Απασχόλησης

N	Valid	101
	Missing	0

Βαθμίδα Απασχόλησης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	42	41,6	41,6	41,6
Valid Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	59	58,4	58,4	100,0
Total	101	100,0	100,0	

Βαθμίδα Απασχόλησης



Το 58,42% των συμμετεχόντων εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 41,58% στη Δευτεροβάθμια.

Η **δεύτερη θεματική ενότητα της έρευνας**, είναι η αξιοκρατική αξιολόγηση με βάση το υπάρχον σύστημα στην εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο, θα οριστούν οι εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή οι μεταβλητές που επηρεάζονται κατά τη διαδικασία ανάλυσης από άλλες, και οι μεταβλητές οι οποίες μένουν ανεπηρέαστες.

Ανεξάρτητη: Φύλο

Εξαρτημένη: Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης

Έλεγχος σχέσης μεταβλητής «Φύλο» και «Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο»:

Αξιοποιήθηκε η μέθοδος **Chi-square** διότι αφορά έλεγχο κατηγορικών μεταβλητών. Αυτό που αναζητά το Chi - square είναι το αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις συγκρίσιμες μεταβλητές αλλά όχι η ένταση και η κατεύθυνση της σχέσης αυτής.

Η αρχική - μηδενική υπόθεση **H0**: είναι πως δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή «Φύλο» και στη μεταβλητή «Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο».

Η εναλλακτική υπόθεση **H1** υποδηλώνει ότι: υπάρχει σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή «Φύλο» και στη μεταβλητή «Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο».

Φύλο * Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο Crosstabulation

		Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο					Total
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Φύλο	Count	0	1	10	10	2	23
	Expected Count	2,7	4,3	9,3	4,6	2,0	23,0
	% within Φύλο	0,0%	4,3%	43,5%	43,5%	8,7%	100,0%
	Άνδρας						
	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	0,0%	5,3%	24,4%	50,0%	22,2%	22,8%
	% of Total	0,0%	1,0%	9,9%	9,9%	2,0%	22,8%
	Count	12	18	31	10	7	78
Γυναίκα							
Expected Count	9,3	14,7	31,7	15,4	7,0	78,0	
% within Φύλο	15,4%	23,1%	39,7%	12,8%	9,0%	100,0%	

Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων

Total	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	100,0%	94,7%	75,6%	50,0%	77,8%	77,2%
	% of Total	11,9%	17,8%	30,7%	9,9%	6,9%	77,2%
	Count	12	19	41	20	9	101
	Expected Count	12,0	19,0	41,0	20,0	9,0	101,0
	% within Φύλο	11,9%	18,8%	40,6%	19,8%	8,9%	100,0%
	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	11,9%	18,8%	40,6%	19,8%	8,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,344 ^a	4	,004
Likelihood Ratio	17,725	4	,001
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,05.

Αν και ο δείκτης σημαντικότητας του στατιστικού μοντέλου είναι μικρότερος του 0,05 ($p=0,04$), δε μπορούμε με ασφάλεια να απορρίψουμε την H_0 , να δηλώσουμε δηλαδή πως σχετίζεται η μεταβλητή «Φύλο» με τη μεταβλητή «Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο». Κι αυτό διότι δεν ισχύει ο εμπειρικός κανόνας που υποστηρίζει πως το 20% των κελιών ή λιγότερο θα πρέπει να έχουν θεωρητική συχνότητα μεγαλύτερη του 5. Στην προκειμένη περίπτωση το 40% των κελιών, έχουν θεωρητική συχνότητα 2,05.

Σε αυτή την περίπτωση θα προχωρήσουμε στη σύγκριση των μεταβλητών μέσω του **Fisher Exact Test**:

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,344 ^a	4	,004	,004
Likelihood Ratio	17,725	4	,001	,002
Fisher's Exact Test	14,548			,003
N of Valid Cases	101			

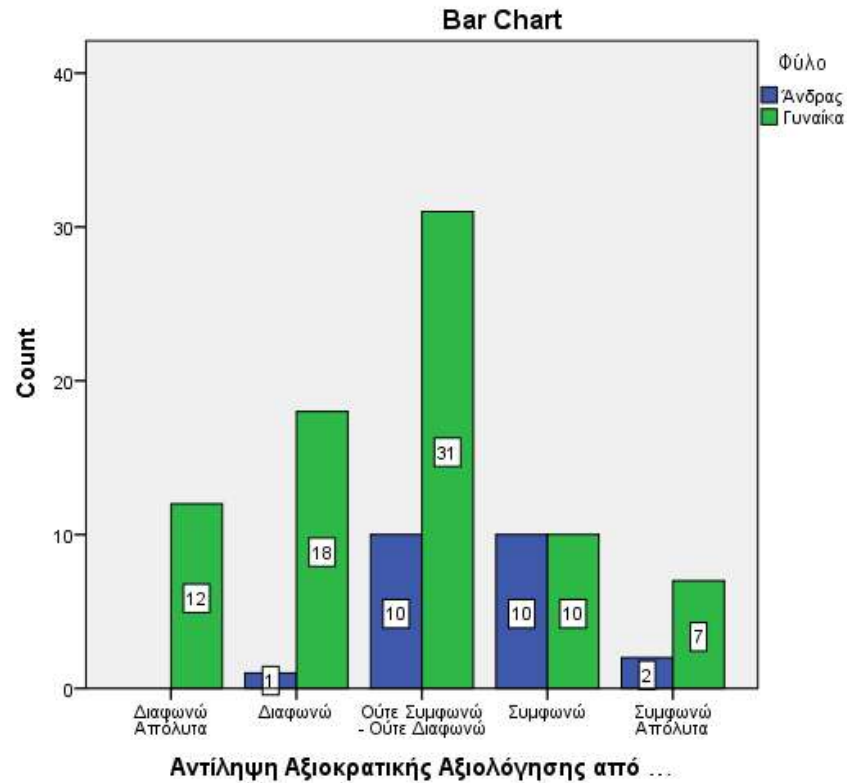
a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,05.

Με γνώμονα το Fisher Exact Test το οποίο και επιλέχθηκε για ερμηνεία, λόγω του ότι το 40% των κελιών εμφανίζουν θεωρητική συχνότητα 2,05 και άρα τα δεδομένα δε μπορούν να ερμηνευτούν μέσω του Pearson Chi Square, φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στις δύο υπό σύγκριση μεταβλητές, επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του 0,005 ($p=0,003$).

Άρα, H_0 απορρίπτεται, δηλαδή υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην αντίληψη της αξιοκρατικής αξιολόγησης από τον προϊστάμενο.

Το Fisher Exact Test, μας πληροφορεί εν προκειμένω για την ύπαρξη ή μη σχέσης ανάμεσα στις υπό εξέταση μεταβλητές, όχι για την ένταση ή την κατεύθυνση της σχέσης αυτής.

Διερευνώντας το παρακάτω διάγραμμα το οποίο σχετίζεται με την αντίληψη των φύλων για την αντικειμενική αξιολόγηση από τον προϊστάμενο προκύπτει ότι:



Οι περισσότερες γυναίκες της έρευνας (31 συνολικά), ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν με το ότι αξιολογούνται αξιοκρατικά από τον προϊστάμενο.

Αρκετές γυναίκες (18) διαφωνούν με το ότι αξιολογούνται αξιοκρατικά από τον προϊστάμενό τους.

Δέκα από τους άνδρες που συμμετείχαν στην έρευνα ούτε συμφωνούν - ούτε διαφωνούν πως αξιολογούνται αξιοκρατικά από τον προϊστάμενό τους.

Δέκα από τους άνδρες που συμμετείχαν στην έρευνα, συμφωνούν πως αξιολογούνται αξιοκρατικά από τον προϊστάμενό τους.

Ανεξάρτητη: Ηλικία

Εξαρτημένη: Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στη μεταβλητή «Ηλικία» και στη μεταβλητή «Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης», θα χρησιμοποιηθεί ο πίνακας διπλής εισόδου **Chi Square**, διότι η ανάλυση έγκειται σε ποιοτικές μεταβλητές.

H0: Η Αντίληψη για Αξιοκρατική Αξιολόγηση και η Ηλικία είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους μεταβλητές ή αλλιώς δε σχετίζονται.

H1: Η Αντίληψη για Αξιοκρατική Αξιολόγηση και η Ηλικία συνδέονται με σχέση εξάρτησης, δηλαδή σχετίζονται μεταξύ τους.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ηλικία * Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	101	100,0%	0	0,0%	101	100,0%

Ηλικία * Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο Crosstabulation

		Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο					Total
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
18-25	Count	0	1	2	0	0	3
	% within Ηλικία	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	0,0%	5,3%	4,9%	0,0%	0,0%	3,0%
26-35	Count	1	2	6	7	2	18
	% within Ηλικία	5,6%	11,1%	33,3%	38,9%	11,1%	100,0%
	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	8,3%	10,5%	14,6%	35,0%	22,2%	17,8%
36-45	Count	1	5	10	5	2	23
	% within Ηλικία	4,3%	21,7%	43,5%	21,7%	8,7%	100,0%

Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής – Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων

	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	8,3%	26,3%	24,4%	25,0%	22,2%	22,8%
	Count	3	4	11	4	3	25
	% within Ηλικία	12,0%	16,0%	44,0%	16,0%	12,0%	100,0%
	Count	3	4	11	4	3	25
46-55	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	25,0%	21,1%	26,8%	20,0%	33,3%	24,8%
	Count	7	7	12	4	2	32
	% within Ηλικία	21,9%	21,9%	37,5%	12,5%	6,2%	100,0%
	Count	7	7	12	4	2	32
άνω των 55	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	58,3%	36,8%	29,3%	20,0%	22,2%	31,7%
	Count	12	19	41	20	9	101
	% within Ηλικία	11,9%	18,8%	40,6%	19,8%	8,9%	100,0%
	Count	12	19	41	20	9	101
Total	% within Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Count	101	101	101	101	101	101

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,837 ^a	16	,685
Likelihood Ratio	13,386	16	,644
N of Valid Cases	101		

a. 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

Το ποσοστό της θεωρητικής συχνότητας είναι μεγάλο, για αυτό και δε μπορούν με βάση το chi square να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα που να αφορούν τον πληθυσμό.

Θα προχωρήσουμε λοιπόν στην ανάλυση μέσω του **Fisher Exact Test**.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,837 ^a	16	,685	, ^b
Likelihood Ratio	13,386	16	,644	,751
Fisher's Exact Test	11,592			,768
N of Valid Cases	101			

a. 19 cells (76,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,27.

Από το Fisher Exact Test, προκύπτει ότι ο η σημαντικότητα του μοντέλου είναι μεγαλύτερη από 0,05 ($p=768$).

Άρα αποδέχομαι την H_0 , δηλαδή, η αντίληψη για την αξιοκρατική αξιολόγηση, **δε σχετίζεται** με την ηλικία.

Επόμενη προς διερεύνηση υπόθεση είναι η ύπαρξη ή μη σχέσης μεταξύ του **επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών** της έρευνας και της **αντίληψης αξιοκρατικής αξιολόγησης**. Επομένως:

H_0 : Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της αντίληψης αξιοκρατικής αξιολόγησης

H_1 : Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και στην αντίληψη αξιοκρατικής αξιολόγησης.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Επίπεδο Σπουδών * Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	101	100,0%	0	0,0%	101	100,0%

Επίπεδο Σπουδών * Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο Crosstabulation

Count		Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο					Total
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Επίπεδο Σπουδών	Διδακτορικό	0	0	4	0	1	5
	Μεταπτυχιακό	6	8	25	12	6	57
	Προπτυχιακό	6	11	12	8	2	39
Total		12	19	41	20	9	101

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	10,064 ^a	8	,261	,255
Likelihood Ratio	11,957	8	,153	,187
Fisher's Exact Test	8,651			,296
N of Valid Cases	101			

a. 7 cells (46,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,45.

Από το **Fisher Exact Test** προκύπτει πως το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο από 0,05 (sig= 296), επομένως και σε αυτήν την περίπτωση αποδέχομαι την H₀, δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών και της αντίληψης για την αξιοκρατική αξιολόγηση.

Ανεξάρτητη: Βαθμίδα Απασχόλησης

Εξαρτημένη: Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης

H₀: Η Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης και η Βαθμίδα Απασχόλησης είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους μεταβλητές.

H₁: Η Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης και η Βαθμίδα Απασχόλησης σχετίζονται μεταξύ τους.

Από τον έλεγχο προκύπτει ότι:

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Βαθμίδα Απασχόλησης * Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο	101	100,0%	0	0,0%	101	100,0%

Βαθμίδα Απασχόλησης * Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο Crosstabulation

Count

		Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης από Προϊστάμενο					Total
		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
Βαθμίδα Απασχόλησης	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	5	7	18	10	2	42
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	7	12	23	10	7	59
Total		12	19	41	20	9	101

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Exact Sig. (2- sided)
Pearson Chi-Square	2,239 ^a	4	,692	,704
Likelihood Ratio	2,344	4	,673	,692
Fisher's Exact Test	2,197			,720
N of Valid Cases	101			

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,74.

Με βάση το **Fisher's Exact Test** γίνεται αποδεκτή η H₀, δηλαδή η Βαθμίδα Απασχόλησης των εκπαιδευτικών και η Αντίληψη Αξιοκρατικής Αξιολόγησης δε σχετίζονται μεταξύ τους (p=0,720 δηλαδή p>0,05).

Η **τρίτη θεματική ενότητα** αναφέρεται στο φόβο των εκπαιδευτικών κατά την αξιολογική διαδικασία και στην επίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και θα διατυπωθούν τα μέτρα θέσης, διασποράς και μορφής. Τα εν λόγω μέτρα δεν αξιολογούν την ίδια τη σχέση, την ένταση και κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ μεταβλητών, απλά δείχνουν μια εικόνα για την ποιότητα του στατιστικού μοντέλου που δημιουργήθηκε με την έννοια της κατανομής των παρατηρήσεων. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν τέθηκαν προς απάντηση μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert.

Ερώτηση: Νιώθω άνετα με την ιδέα της αξιολόγησης⁸² (ερώτηση 18)



Το 29,7% απάντησε πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 19,8% υποστήριξε πως διαφωνεί απόλυτα, το 16,8% διαφωνεί, το 16,8% συμφωνεί και το 16,8% πως συμφωνεί απόλυτα.

Descriptives

⁸² Η ερώτηση μετονομάστηκε κατά την επεξεργασία στο SPSS σε: «Ψυχολογία (άνεση) στην ιδέα της Αξιολόγησης».

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ψυχολογία (άνεση) στην ιδέα της Αξιολόγησης	101	1	5	2,94	1,348
Valid N (listwise)	101				

Statistics

Ψυχολογία (άνεση) στην ιδέα
της Αξιολόγησης

N	Valid	101
	Missing	0
Mean		2,94
Median		3,00
Mode		3
Std. Deviation		1,348
Variance		1,816
Range		4

Μέτρα θέσης:

Μέση τιμή (Mean): 2,94

Διάμεσος (Median): 3,00

Επικρατούσα Τιμή (Mode): 3

Από την ανάλυση των μέτρων θέσης, φαίνεται πως δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στη μέση τιμή, τη διάμεσο και την επικρατούσα τιμή. Αυτό στην πραγματικότητα υποδηλώνει πως κατά μία πρώτη άποψη τα δεδομένα της μεταβλητής κατανέμονται κανονικά.

Μέτρα διασποράς:

Εύρος (Range): 4

Διακύμανση (Variance): 1,816

Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation): 1,348

Statistics

Ψυχολογία (άνεση) στην ιδέα της
Αξιολόγησης

N	Valid	101
	Missing	0
Skewness		,035
Std. Error of Skewness		,240
Kurtosis		-1,083
Std. Error of Kurtosis		,476

Μέτρα μορφής:

Κυρτότητα (Kurtosis) : - 1,083

Ασυμμετρία (Skewness) : 0,35

Παρατηρήσεις κυρτότητας και ασυμμετρίας των απαντήσεων:

Κυρτότητα:

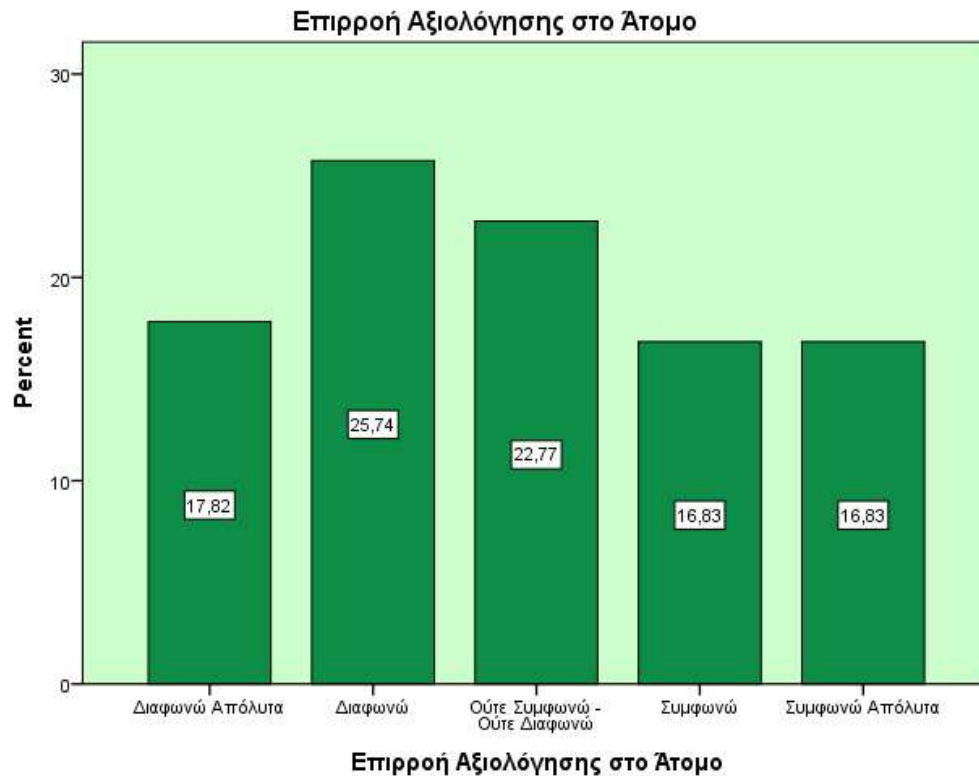
Όταν η κύρτωση είναι μικρότερη από 1 – όπως ισχύει και στην παρούσα περίπτωση, τότε **θεωρείται λεπτόκυρτη η κατανομή**. Αντιθέτως, όταν η κύρτωση είναι μεγαλύτερη από 1, τότε η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Μεσόκυρτη, είναι ουσιαστικά η κανονική κατανομή που είναι ίση με την τιμή 0.

Ασυμμετρία:

Όταν παίρνει την τιμή μηδέν, τότε τα δεδομένα είναι εντελώς συμμετρικά. Ωστόσο αυτό στην πραγματικότητα συμβαίνει σπάνια έως ποτέ. Όταν η ασυμμετρία παίρνει τιμές από 0,5 - +1 ή -1 έως - 0,5 τότε η κατανομή του δείγματος είναι συνήθως μέτρια ασύμμετρη. Όταν λαμβάνει τιμές από - **0,5 έως +0,5** τότε είναι σχεδόν συμμετρική, ενώ όταν κυμαίνεται από τιμές μικρότερες του -1 έως τιμές μεγαλύτερες του +1 , τότε η κατανομή παρουσιάζει μεγάλη ασυμμετρία. Στην προκειμένη περίπτωση, η ασυμμετρία είναι **0,35** – γεγονός που υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις στην ερώτηση είναι **σχεδόν συμμετρικά κατανεμημένες**. Όταν τα δεδομένα είναι συμμετρικά κατανεμημένα, γίνονται πιο αξιόπιστες στατιστικές αναλύσεις. Συνεπώς, καθίσταται εμφανές ότι είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα μέτρα θέσης, διασποράς και

μορφής των μεταβλητών σε μία έρευνα έτσι ώστε να εξεταστεί η δυναμική του στατιστικού μοντέλου που αξιοποιείται.

Ερώτηση: Δε με επηρεάζει συναισθηματικά η ιδέα της αξιολόγησης⁸³ (ερώτηση 19)



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως διαφωνούν (25,74%), κάποιιοι δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν (22,77%), το 17,82% είπε πως διαφωνεί απόλυτα, το 16,83% συμφωνεί, ενώ το 16,83% συμφωνεί απόλυτα.

Μέτρα θέσης:

Μέση τιμή (Mean): 2,89

Διάμεσος (Median): 3,00

Επικρατούσα Τιμή (Mode): 2

⁸³ Η ερώτηση μετασηματίστηκε κατά τη διαδικασία της ανάλυσης σε μεταβλητή με όνομα: «Επιρροή Αξιολόγησης στο Άτομο».

Από την ανάλυση των μέτρων θέσης, φαίνεται πως υπάρχει κάποια απόκλιση ανάμεσα στη μέση τιμή, τη διάμεσο και την επικρατούσα τιμή. Θα πρέπει κατά το στατιστικό έλεγχο να ληφθούν περισσότερα μέτρα υπόψη για την πληρέστερη εικόνα της κατανομής των παρατηρήσεων.

Μέτρα διασποράς:

Εύρος (Range): 4

Διακύμανση (Variance): 1,818

Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation): 1,348

Μέτρα μορφής:

Κυρτότητα (Kurtosis) : -1,137

Ασυμμετρία (Skewness) : 0,177

Statistics

Επιρροή Αξιολόγησης στο Άτομο

N	Valid	101
	Missing	0
Mean		2,89
Median		3,00
Mode		2
Std. Deviation		1,348
Variance		1,818
Skewness		,177
Std. Error of Skewness		,240
Kurtosis		-1,137
Std. Error of Kurtosis		,476
Range		4

Παρατηρήσεις κυρτότητας και ασυμμετρίας των απαντήσεων:

Κυρτότητα:

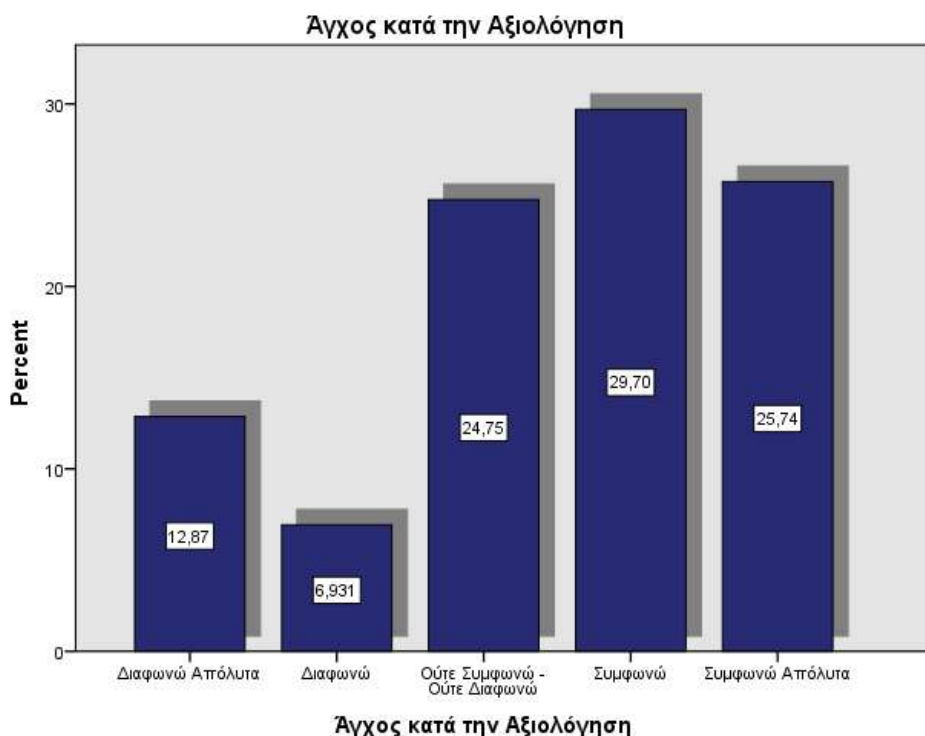
Όταν η κύρτωση είναι μικρότερη από 1 – όπως ισχύει και στην παρούσα περίπτωση, τότε θεωρείται λεπτόκυρτη η κατανομή. Μεσόκυρτη, είναι ουσιαστικά η κανονική

κατανομή που είναι ίση με την τιμή 0. Όταν η κύρτωση είναι μεγαλύτερη από 1, τότε η κατανομή είναι πλατύκυρτη.

Ασυμμετρία:

Όταν παίρνει την τιμή μηδέν, τότε τα δεδομένα είναι εντελώς συμμετρικά. Ωστόσο αυτό στην πραγματικότητα συμβαίνει σπάνια έως ποτέ. Όταν η ασυμμετρία παίρνει τιμές από 0,5 - +1 ή -1 έως - 0,5 τότε η κατανομή του δείγματος είναι συνήθως μέτρια ασύμμετρη. Όταν λαμβάνει τιμές από - 0,5 έως +0,5 τότε είναι σχεδόν συμμετρική, ενώ όταν κυμαίνεται από τιμές μικρότερες του -1 έως τιμές μεγαλύτερες του +1 , τότε η κατανομή παρουσιάζει μεγάλη ασυμμετρία. Στην προκειμένη περίπτωση, η ασυμμετρία είναι **0,177** – που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σημαίνει ότι οι παρατηρήσεις είναι **σχεδόν συμμετρικά κατανεμημένες**.

Ερώτηση: Όταν έρχεται η περίοδος της αξιολόγησης αισθάνομαι άγχος⁸⁴.



⁸⁴ Η ερώτηση μετατράπηκε σε μεταβλητή κατά τη διαδικασία ανάλυσης με όνομα: « Άγχος κατά την Αξιολόγηση».

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε πως συμφωνεί (29,70%), το 25,74% υποστήριξε πως συμφωνεί απόλυτα, το 12,87% διαφωνεί απόλυτα ενώ μόλις το 6,93% διαφωνεί.

Μέτρα θέσης:

Μέση τιμή (Mean): 3,49

Διάμεσος (Median): 4,00

Επικρατούσα Τιμή (Mode): 4

Από την ανάλυση των μέτρων θέσης, φαίνεται πως υπάρχει κάποια απόκλιση ανάμεσα στη μέση τιμή, τη διάμεσο και την επικρατούσα τιμή. Θα πρέπει κατά το στατιστικό έλεγχο να ληφθούν περισσότερα μέτρα υπόψη για την πληρέστερη εικόνα της κατανομής των παρατηρήσεων.

Μέτρα διασποράς:

Εύρος (Range): 4

Διακύμανση (Variance): 1,692

Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation): 1,301

Μέτρα μορφής:

Κυρτότητα (Kurtosis) : -0,607

Ασυμμετρία (Skewness) : -0,606

Statistics

Άγχος κατά την Αξιολόγηση

N	Valid	101
	Missing	0
Mean		3,49
Median		4,00
Mode		4
Std. Deviation		1,301
Variance		1,692
Skewness		-,606
Std. Error of Skewness		,240
Kurtosis		-,607
Std. Error of Kurtosis		,476

Range	4
-------	---

Παρατηρήσεις κυρτότητας και ασυμμετρίας των απαντήσεων:

Κυρτότητα:

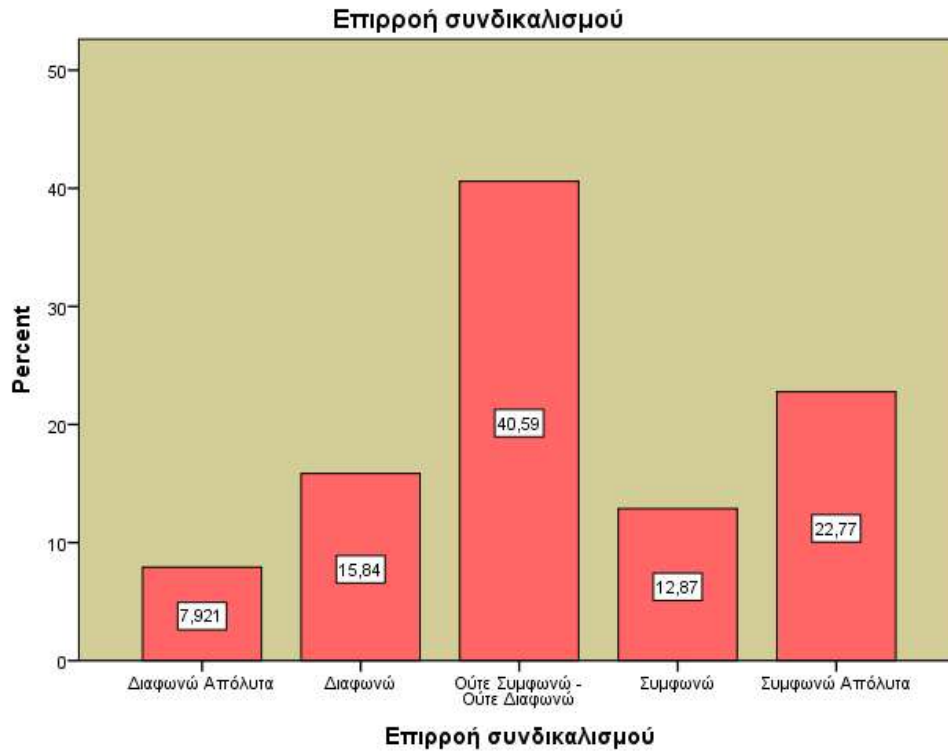
Όταν η κύρτωση είναι μικρότερη από 1 – όπως ισχύει και στην παρούσα περίπτωση, τότε **θεωρείται λεπτόκυρτη η κατανομή**. Αντιθέτως, όταν η κύρτωση είναι μεγαλύτερη από 1, τότε η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Μεσόκυρτη, είναι η κανονική κατανομή που είναι ίση με την τιμή 0.

Ασυμμετρία:

Όταν παίρνει την τιμή μηδέν – γεγονός που συμβαίνει σχεδόν ποτέ, τότε τα δεδομένα είναι εντελώς συμμετρικά. Όταν η ασυμμετρία παίρνει τιμές από 0,5 - +1 ή -1 έως – 0,5 τότε η κατανομή του δείγματος είναι συνήθως μέτρια ασύμμετρη. Όταν λαμβάνει τιμές από – **0,5 έως +0,5 τότε είναι σχεδόν συμμετρική**, ενώ όταν κυμαίνεται από τιμές μικρότερες του -1 έως τιμές μεγαλύτερες του +1 , τότε η κατανομή παρουσιάζει μεγάλη ασυμμετρία. Στην προκειμένη περίπτωση, η ασυμμετρία είναι **-0,606** – που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σημαίνει ότι οι παρατηρήσεις είναι σχεδόν συμμετρικά κατανεμημένες.

Ερώτηση: Δε με εκφράζει η δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων για το ζήτημα της αξιολόγησης⁸⁵.

⁸⁵ Η ερώτηση μετατράπηκε κατά τη διαδικασία ανάλυσης σε μεταβλητή με όνομα: «Επιρροή συνδικαλισμού».



Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (40,59%) της έρευνας ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί με το ότι τους εκφράζει η δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης, το 22,77% συμφωνεί απόλυτα με τη δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων στο θέμα της αξιολόγησης, το 15,84% διαφωνεί, το 12,87% συμφωνεί ενώ μόλις το 7,92% διαφωνεί απόλυτα με τη δράση του συνδικαλισμού αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης.

Μέτρα θέσης:

Μέση τιμή (Mean): 3,27

Διάμεσος (Median): 3,00

Επικρατούσα Τιμή (Mode): 3

Statistics

Επιρροή συνδικαλισμού

N	Valid	101
---	-------	-----

Missing	0
Mean	3,27
Median	3,00
Mode	3
Std. Deviation	1,207
Variance	1,458
Skewness	-,011
Std. Error of Skewness	,240
Kurtosis	-,774
Std. Error of Kurtosis	,476
Range	4

Αναλύοντας τα μέτρα θέσης, φαίνεται πως δεν υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ μέσης τιμής, διαμέσου και επικρατούσας τιμής. Κατά μία πρώτη εικόνα, φαίνεται να υπάρχει κανονικότητα ως προς την κατανομή των δεδομένων.

Μέτρα διασποράς:

Εύρος (Range): 4

Διακύμανση (Variance): 1,458

Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation): 1,207

Μέτρα μορφής:

Κυρτότητα (Kurtosis) : -0,774

Ασυμμετρία (Skewness) : -0,11

Παρατηρήσεις κυρτότητας και ασυμμετρίας των απαντήσεων:

Κυρτότητα:

Όταν η κύρτωση είναι μικρότερη από 1 – γεγονός που παρατηρείται και στην εν λόγω περίπτωση, τότε **θεωρείται λεπτόκυρτη η κατανομή**. Αντιθέτως, όταν η κύρτωση είναι μεγαλύτερη από 1, τότε η κατανομή είναι πλατύκυρτη. Μεσόκυρτη, είναι η κανονική κατανομή που είναι ίση με την τιμή 0 .

Ασυμμετρία:

Όταν παίρνει την τιμή μηδέν – γεγονός που συμβαίνει σχεδόν ποτέ, τότε τα δεδομένα είναι εντελώς συμμετρικά. Όταν η ασυμμετρία παίρνει τιμές από 0,5 - +1 ή -1 έως -0,5 τότε η κατανομή του δείγματος είναι συνήθως μέτρια ασύμμετρη. Όταν λαμβάνει τιμές από -0,5 έως +0,5 τότε είναι σχεδόν συμμετρική, ενώ όταν κυμαίνεται από τιμές μικρότερες του -1 έως τιμές μεγαλύτερες του +1, τότε η κατανομή παρουσιάζει μεγάλη ασυμμετρία. Στην εν λόγω περίπτωση, η τιμή που λαμβάνει η ασυμμετρία, είναι -0,11. Αυτό στην ουσία σημαίνει πως ενώ κατά μία άποψη, από τα μέτρα θέσης φαινόταν πως τα δεδομένα της απάντησης ακολουθούσαν κανονική κατανομή, στην πραγματικότητα, τα δεδομένα παρουσιάζουν μεγάλη ασυμμετρία στην κατανομή τους.

Ερώτηση: Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις με εκφράζουν στο θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση⁸⁶.

Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι να επισημανθεί πως η συγκεκριμένη ερώτηση – μεταβλητή, αποτελεί αντίστροφη ερώτηση της ερώτησης 21.

Τα αποτελέσματα της ερώτησης κατέδειξαν:



⁸⁶ Η ερώτηση μετατράπηκε κατά την ανάλυση σε μεταβλητή με όνομα: « Έκφραση αιτημάτων μέσω Συνδικαλισμού».

Ότι το 37,62%, ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί ότι το εκφράζει η δράση του συνδικαλισμού σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης, το 21,78% διαφωνεί απόλυτα πως εκφράζεται από τη δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων, το 17,82% συμφωνεί πως η δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων εκφράζει τις απόψεις του σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, το 12,87% διαφωνεί πως εκφράζονται οι απόψεις του μέσω του συνδικαλισμού ενώ μόλις το 9,90% εκφράζεται απόλυτα μέσω του συνδικαλισμού για το ζήτημα της αξιολόγησης.

Μέτρα θέσης:

Μέση τιμή (Mean): 2,81

Διάμεσος (Median): 3,00

Επικρατούσα Τιμή (Mode): 3

Η πρώτη εικόνα των μέτρων θέσης, υποδηλώνει πως υπάρχει κανονικότητα στην κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση, διότι δεν υπάρχει αξιοσημείωτη απόκλιση μεταξύ μέσης τιμής, διαμέσου και επικρατούσας τιμής.

Statistics

Έκφραση αιτημάτων μέσω
Συνδικαλισμού

N	Valid	101
	Missing	0
Mean		2,81
Median		3,00
Mode		3
Std. Deviation		1,247
Variance		1,554
Skewness		-,014
Std. Error of Skewness		,240
Kurtosis		-,860
Std. Error of Kurtosis		,476
Range		4

Μέτρα διασποράς:

Εύρος (Range): 4

Διακύμανση (Variance): 1,554

Τυπική Απόκλιση (Std. Deviation): 1,247

Μέτρα μορφής:

Κυρτότητα (Kurtosis) : -0,860

Ασυμμετρία (Skewness) : -0,014

Από την ανάλυση των μέτρων μορφής, προκύπτει ότι οι παρατηρήσεις είναι λεπτόκυρτα κατανεμημένες και υπάρχει μεγάλη ασυμμετρία στην κατανομή των παρατηρήσεων.

Σύγκριση μεταξύ των ανεστραμμένων ερωτήσεων:

Οι ανεστραμμένες ερωτήσεις προς σύγκριση είναι οι ερωτήσεις 21 και 22 του ερωτηματολογίου:

21. Δε με εκφράζει η δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων για το ζήτημα της αξιολόγησης (Μετατράπηκε σε μεταβλητή - Αρνητική Επιρροή Συνδικαλισμού).

22. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις με εκφράζουν στο θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση (Μετατράπηκε σε μεταβλητή – Θετική Επιρροή Συνδικαλισμού).

Προκειμένου να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές ερωτήσεις, αξιοποιήθηκε ο πίνακας συχνοτήτων με τη χρήση του δείκτη συσχέτισης Spearman (συσχέτιση μη μετρικών μεταβλητών).

Correlations

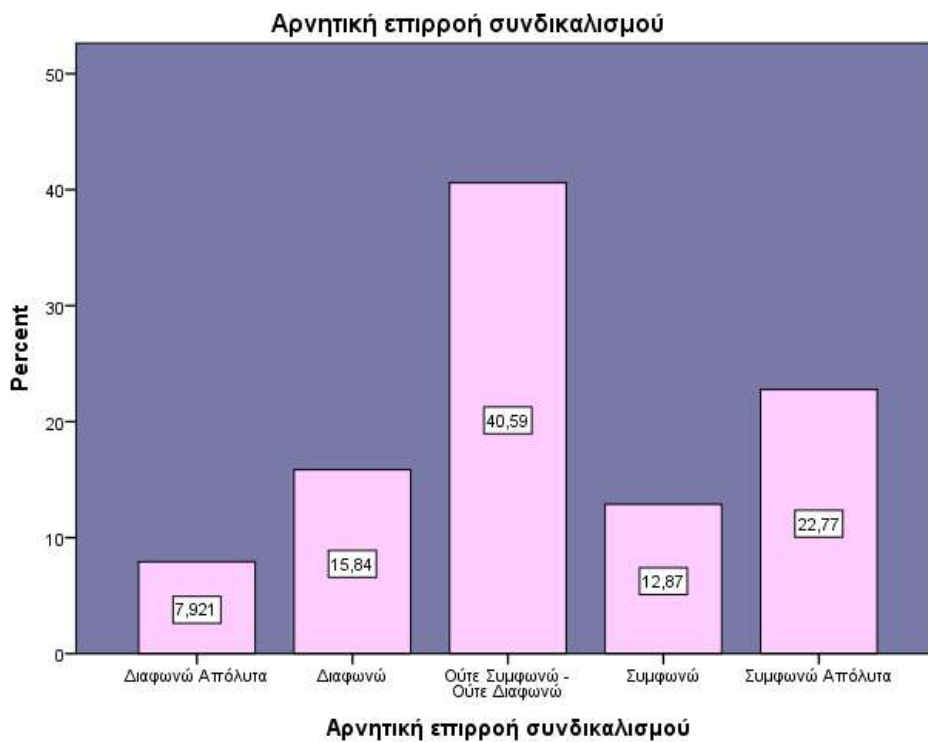
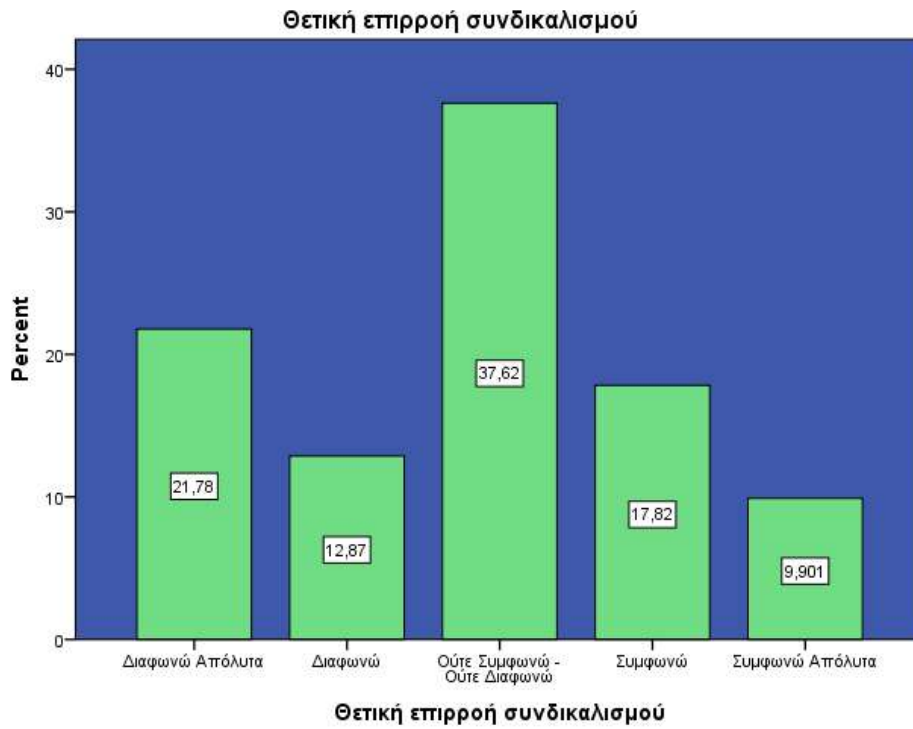
	Αρνητική επιρροή συνδικαλισμού	Θετική επιρροή συνδικαλισμού
Spearman's rho	1,000	-,845**
Correlation Coefficient		

Αρνητική επιρροή συνδικαλισμού	Sig. (2-tailed) N	.	,000 101
Θετική επιρροή συνδικαλισμού	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.845** ,000 101	1,000 . 101

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον πίνακα συχνοτήτων προκύπτει πως η ερώτηση 21 και η ερώτηση 22 έχουν μεταξύ τους ισχυρή συσχέτιση, γεγονός που απορρέει από το επίπεδο σημαντικότητα το οποίο είναι -0,845, δηλαδή είναι κοντά στο -1. Ο εμπειρικός κανόνας δείχνει πως όσο πιο κοντά στο 1 ή -1 βρίσκεται ο δείκτης συσχέτισης, τόσο μεγαλύτερη σύνδεση υπάρχει ανάμεσα στις ανεστραμμένες μεταβλητές.

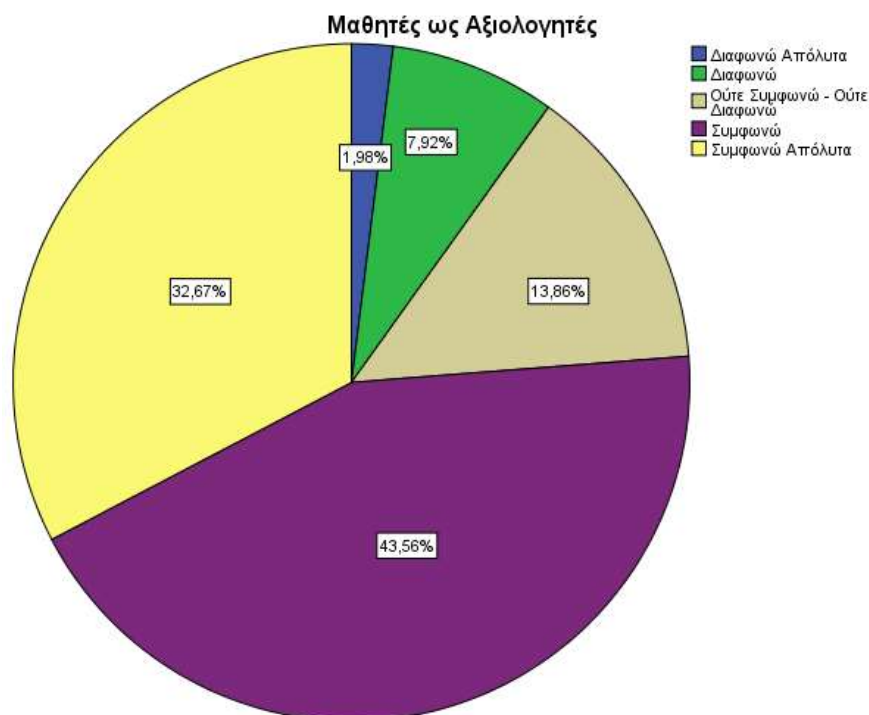
Συγκρίνοντας τα διαγράμματα της ερώτησης 21 & 22:



Εάν πραγματοποιηθεί ανεστραμμένη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, παρατηρείται πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων στις ερωτήσεις 21 & 22. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, καθίσταται εμφανές πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί με τη δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων σε σχέση με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

Η **τέταρτη** και τελευταία θεματική ενότητα της έρευνας, αναφέρεται στην αξιολόγηση με τη χρήση της τεχνολογίας. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα ενότητα, τέθηκαν ερωτήσεις που αφορούν τη δυνατότητα αξιοποίησης της τεχνολογίας από γονείς και μαθητές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στην εν λόγω ενότητα πραγματοποιείται διαγραμματική απεικόνιση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

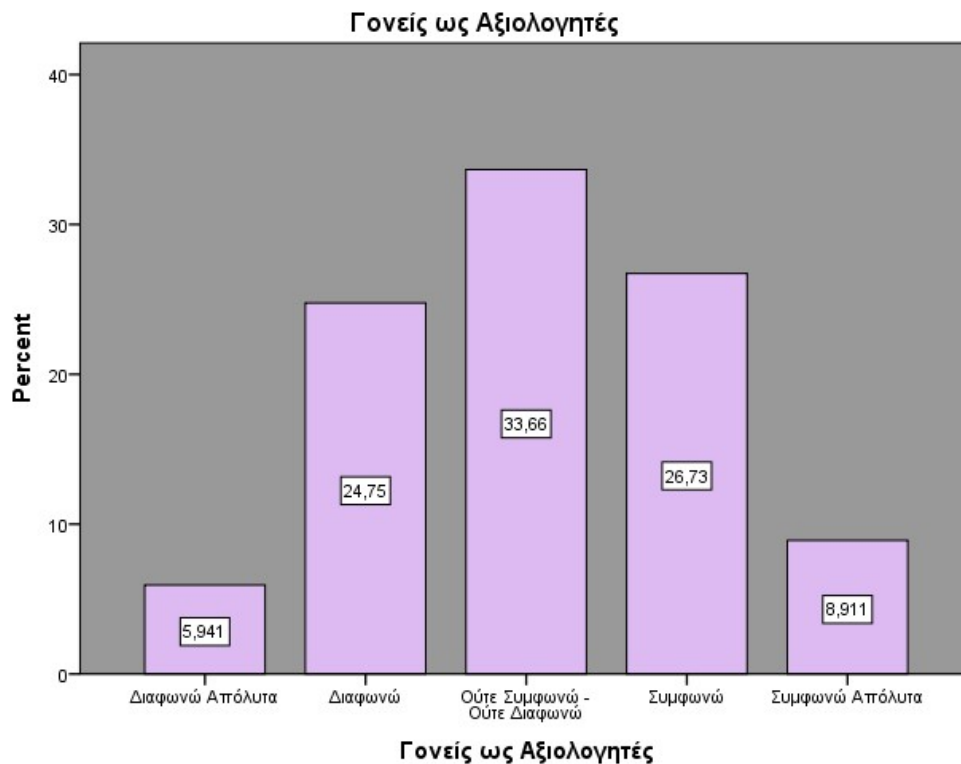
Ερώτηση 24: Οι μαθητές μου είναι οι καλύτεροι αξιολογητές του έργου μου⁸⁷.



⁸⁷ Μετονομάστηκε σε μεταβλητή: «Μαθητές ως Αξιολογητές».

Από το διάγραμμα διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία (43,56%) τους συμφωνούν ότι οι μαθητές τους είναι οι καλύτεροι αξιολογητές του έργου τους, με αμέσως επόμενη απάντηση το συμφωνώ απόλυτα (32,67%).

Ερώτηση 25: Οι γονείς των μαθητών μπορούν να διακρίνουν αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι μεταδοτικός⁸⁸.

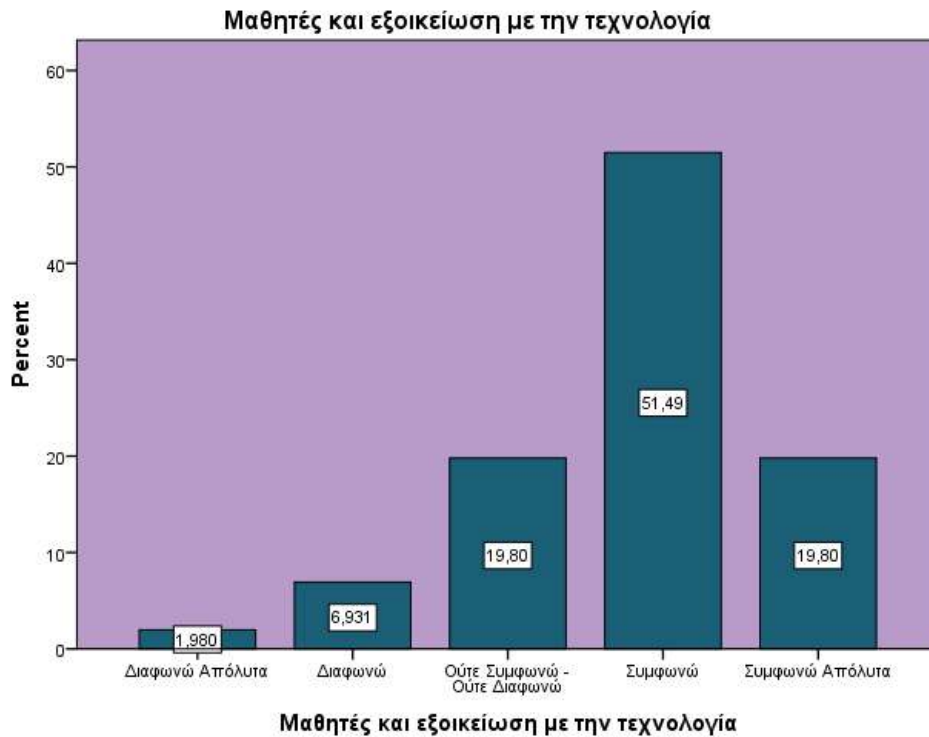


Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρουσιάζεται μια διχογνωμία ως προς την αναγνώριση της μεταδοτικότητας των εκπαιδευτικών από τους γονείς. Αναλυτικότερα, το 33,66% των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί, το 26,73% συμφωνεί, ενώ το 24,75% διαφωνεί πως οι γονείς των μαθητών αναγνωρίζουν αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι μεταδοτικός.

Ερώτηση 26: Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία⁸⁹.

⁸⁸ Μετατράπηκε σε μεταβλητή: «Γονείς ως Αξιολογητές».

⁸⁹ Μετατράπηκε σε μεταβλητή: «Μαθητές και Εξοικείωση με την Τεχνολογία».



Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως επί το πλείστον (51,49%) ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία.

Ερώτηση 27: Οι γονείς των μαθητών μπορούν να συμπληρώσουν με ευκολία διαδικτυακά ερωτηματολόγια⁹⁰.

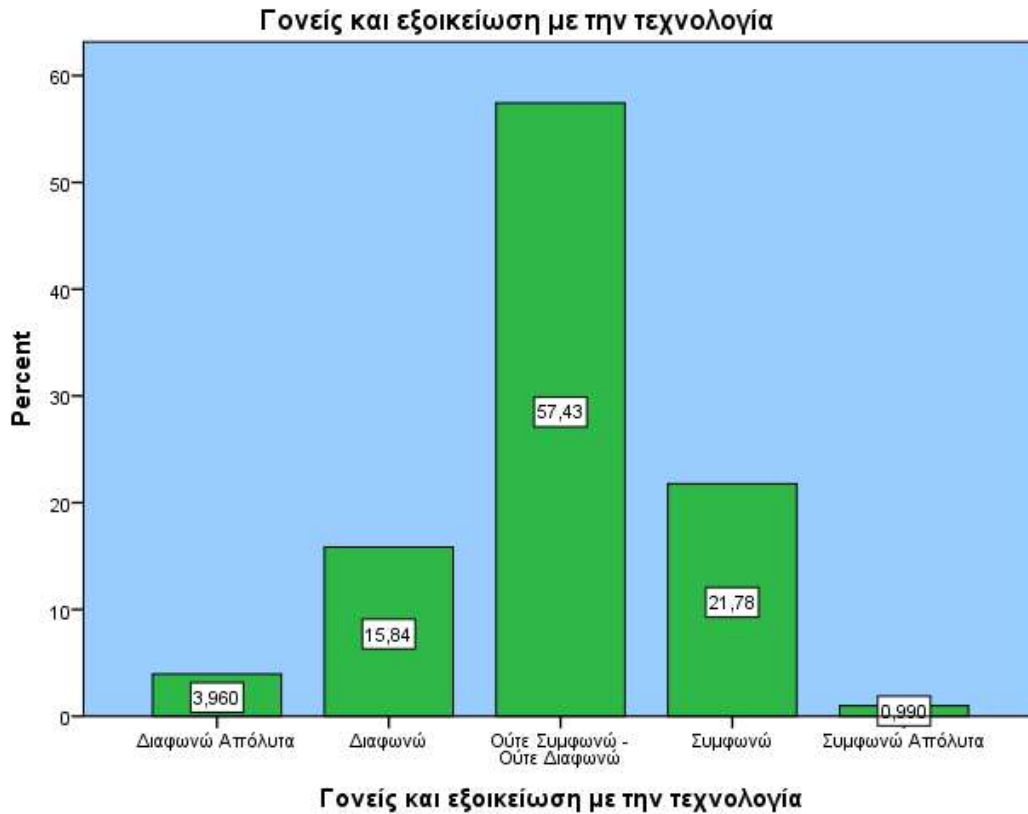
⁹⁰ Μετονομάστηκε σε μεταβλητή : «Γονείς και διαδικτυακά ερωτηματολόγια».



Το 51,49% των εκπαιδευτικών, ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί με την ερώτηση για το αν μπορούν οι γονείς να συμπληρώσουν με ευκολία διαδικτυακά ερωτηματολόγια.

Ερώτηση 28: Οι γονείς των μαθητών είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία⁹¹.

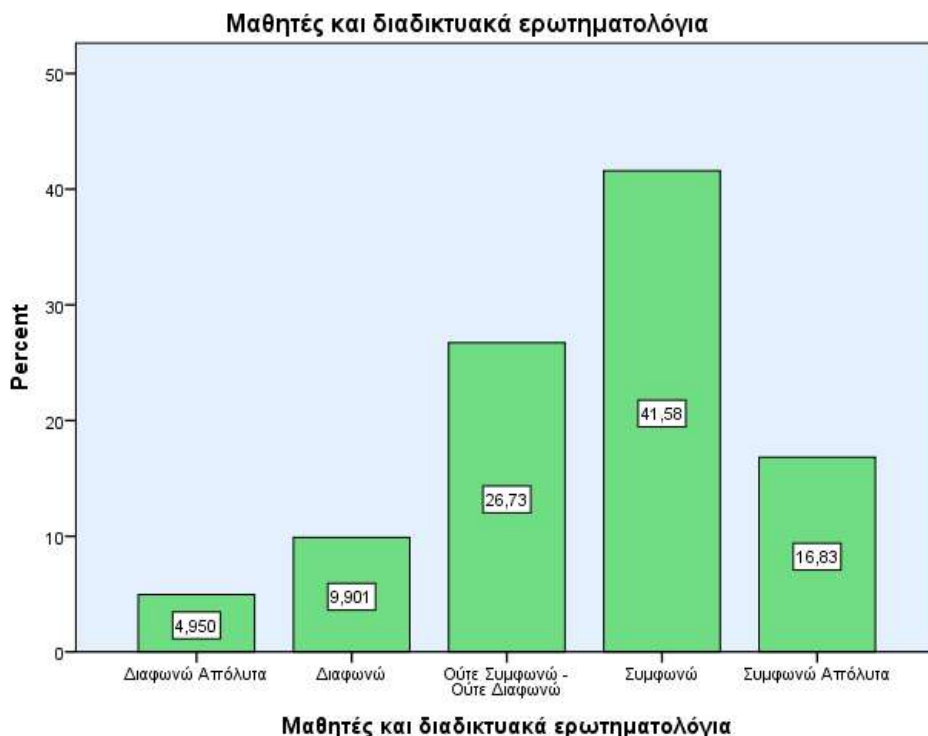
⁹¹ Μετατράπηκε σε μεταβλητή: «Γονείς και Εξοικείωση με την Τεχνολογία».



Το 57,43% των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί πως οι γονείς των μαθητών είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία.

Ερώτηση 29: Οι μαθητές μπορούν με ευκολία να συμπληρώσουν διαδικτυακά ερωτηματολόγια⁹².

⁹² Μετατράπηκε σε μεταβλητή: «Μαθητές και διαδικτυακά ερωτηματολόγια».



Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (41,58%) υποστηρίζουν πως οι μαθητές μπορούν με ευκολία να συμπληρώσουν διαδικτυακά ερωτηματολόγια.

Συζήτηση

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και εξετάζεται η σχέση των αποτελεσμάτων αυτών με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως **υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλου και της αξιοκρατικής αξιολόγησης από τον προϊστάμενο**. Οι περισσότερες γυναίκες της έρευνας (31 συνολικά) υποστήριξαν πως ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν πως αξιολογούνται αξιοκρατικά από τον προϊστάμενό τους, ενώ αρκετές (18) επισήμαναν πως διαφωνούν ότι η αξιολόγηση από τον προϊστάμενό τους είναι αντικειμενική. Σύμφωνα με αρκετές μελέτες ανά τον κόσμο, τα στερεότυπα φύλου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαίωνιση των ανισοτήτων κατά των γυναικών στον εργασιακό χώρο. Κατά τον Heilman (2001) μάλιστα ο ρόλος της γυναίκας έρχεται σε αντίθεση με το ρόλο του ηγέτη⁹³. Οι οργανώσεις, συνιστούν το κύριο περιβάλλον μετάδοσης των

⁹³ Heilman ME (2001). Περιγραφή και συνταγή: Πώς τα στερεότυπα φύλου εμποδίζουν την άνοδο των γυναικών στην οργανωτική κλίμακα. *Journal of Social Issues*, 57(4), 657–674.

διακρίσεων⁹⁴, όπου τα στερεότυπα φύλου καθοδηγούν έμμεσα την κρίση των αξιολογούντων και επηρεάζουν τις ευκαιρίες εργασίας και σταδιοδρομίας των γυναικών⁹⁵.

Σε αρκετές μελέτες η ηλικία του εκπαιδευτικού συνδέεται άρρηκτα με την καινοτομία στον τρόπο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, κάποιες έρευνες, υποστηρίζουν ότι οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εργασιακή τους εμπειρία και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται στα πρώτα και τα μεσαία στάδια της εργασιακής τους σταδιοδρομίας έχουν πιο αυξημένη απόδοση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται πιο κοντά στη συνταξιοδότηση⁹⁶. Άλλες έρευνες υποστηρίζουν πως όσο περισσότερη προϋπηρεσία έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο πιθανότερο είναι να έχει πραγματοποιήσει τους επαγγελματικούς και προσωπικούς του στόχους και να έχει λιγότερες υποχρεώσεις συγκριτικά με τους νεότερους συναδέλφους του (π.χ. λιγότερες ώρες απασχόλησης σε εβδομαδιαία βάση) άρα και να διαχειρίζεται καλύτερα τις καταστάσεις που επικρατούν στην εργασιακή του καθημερινότητα⁹⁷. Μολαταύτα, η αντικειμενική αξιολόγηση συνιστά ένα πολυδιάστατο θέμα το οποίο περιλαμβάνει μεταβλητές όπως η παρακίνηση, η ηγεσία, η ευελιξία και η καινοτομία. Αυθαίρετα συμπεράσματα σχετικά με τη σύνδεση ηλικίας και εμπειρίας θα πρέπει να αποφεύγονται, αλλά αντί αυτών τα άτομα θα πρέπει να κρίνονται με βάση την απόδοση, την εργασιακή συνεισφορά τους, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Η έρευνα που δημοσιεύτηκε το 2013 στο περιοδικό *Journal of Managerial Psychology* με τίτλο *Age and Work Stress: A review and meta-analysis*, κατέδειξε τη σύνδεση της ηλικίας με το εργασιακό στρες και επισήμανε την ανάγκη αποβολής των προκαταλήψεων απέναντι στην ηλικία κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των

⁹⁴ Davison HK, & Burke MJ (2000), Sex Discrimination in Simulated Employment Contexts: A Meta-analytic Investigation. *Journal of Vocational Behavior* 56 (2), pp. 225 – 248.

⁹⁵ Ellemers N. (2018). Gender Stereotypes . *Annual Review of Psychology* , 69, 275–298

⁹⁶ Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), pp. 741–756., Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2013). A meta-analysis of the relationships of age and tenure with innovation-related behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), pp. 585–616. , Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 4, Issue 4, pp. 284 – 308 .

⁹⁷ Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές μάντζμεντ. Πάτρα, ΕΑΠ.

εργαζομένων ⁹⁸. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, **το βίωμα της αξιοκρατίας στην αξιολόγηση, δε σχετίζεται με τη μεταβλητή της ηλικίας**. Το εύρημα αυτό ωστόσο, δε θα πρέπει να ερμηνευτεί ως γεγονός, διότι αφενός η πρόσληψη της αξιοκρατικής αξιολόγησης, συνιστά ένα φαινόμενο το οποίο επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και αφετέρου, η διάσταση της ηλικίας, συνδέεται αναπόσπαστα με πολλές παραμέτρους όπως έχει ήδη διατυπωθεί, επομένως η σύγκρισή της με μία μόνο μεταβλητή, δε θα μπορούσε να διεξάγει θέσφατα συμπεράσματα.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι **η αξιοκρατία στην αξιολόγηση δε σχετίζεται με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών** και αυτό, διότι το ζήτημα του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών είναι περίπλοκο. Ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν πως το υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης μπορεί να συνδέεται με βαθύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών θεμάτων, περισσότερες δεξιότητες διδασκαλίας και ανεπτυγμένη διανοητική ευελιξία. Άλλες δηλώνουν ότι η εμπειρία και η διαντίδραση με τους μαθητές, δημιουργούν ιδανικές συνθήκες μάθησης – άρα και απόδοσης του εκπαιδευτικού. Πάντως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με αρκετές έρευνες, επιδρά και στην ποιοτική διαδικασία μάθησης των παιδιών ⁹⁹ που είναι και το κύριο ζητούμενο κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, έχει υποστηριχθεί μέσα από έρευνες, πως όσο μεγαλύτερη είναι η μόρφωση των εργαζομένων μέσα σε έναν οργανισμό, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι απολαβές τους ¹⁰⁰. Αυτό φυσικά έρχεται σε αντίθεση με την αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση, με την έννοια πως δε θα μπορούσε ένας άνθρωπος να αξιολογείται μονάχα μέσω του μορφωτικού του επιπέδου, δίχως να λαμβάνονται υπόψη άλλες συνισταμένες όπως η εργατικότητα, η αποδοτικότητα, η πρωτοβουλία, η προθυμία κτλ, αλλά και με την πραγματικότητα που ισχύει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών του δημοσίου στην Ελλάδα.

⁹⁸ Rauschenbach, C., Krumm, S., Thielgen, M., M. & Hertel, G. (2013). Age and Work Stress: A review and Meta- Analysis. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 28 No. 7/8, pp. 781-804, available online : https://www.researchgate.net/publication/230691995_Age_and_work_stress_A_review_and_meta-analysis .

⁹⁹ Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), pp. 181-199.

¹⁰⁰ Piopiunik, M., Kugler, F., & Woßmann, L.. (2017). "Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland." *ifo Schnelldienst* 70 (7):19–30., O.E.C.D (2017) Education at a Glance: OECD Indicators." Tech. rep., OECD.

Αναφορικά με τη **σχέση αξιοκρατικής αξιολόγησης και βαθμίδας απασχόλησης**, από την παρούσα έρευνα προέκυψε πως δεν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στο αίσθημα αξιοκρατίας στην αξιολόγηση και στη βαθμίδα απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Η απάντηση σε αυτό το ζήτημα προκύπτει ήδη από το ν. 4823/21 ο οποίος προβλέπει κοινό σύστημα αξιολόγησης για πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άρα δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο αξιολόγησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, διαφέρει αναλόγως με το πολιτισμικό πλαίσιο, την ιστορία ακόμη και τις πολιτικές προτεραιότητες ανάμεσα στις διαφορετικές χώρες ανά τον κόσμο ¹⁰¹, δεν είναι τόσο πολύ ζήτημα εσωτερικής διαφοροποίησης αναλόγως με τη βαθμίδα απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την **άνεση κατά την αξιολογική διαδικασία**, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (29,7%) υποστήριξε πως ούτε αισθάνεται – ούτε δεν αισθάνεται άνετα με την ιδέα της αξιολόγησης ενώ το 19,8% διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι κατά την αξιολόγηση αισθάνεται άγχος. Στην ερώτηση «Όταν έρχεται η περίοδος της αξιολόγησης αισθάνομαι άγχος» οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν (29,7%) και πολλοί μάλιστα συμφώνησαν απόλυτα (25,7%). Το άγχος στην αξιολογική διαδικασία, ερμηνεύεται με βάση 4 κύριες παραμέτρους:

A) Φόβος απόρριψης ή αποτυχίας: Είναι ο φόβος που νιώθουν οι άνθρωποι όταν αισθάνονται πως ενδέχεται να μην πληρούν τις προσδοκίες των άλλων ή ότι θα απορριφθούν αν δεν συγκεντρώσουν υψηλή απόδοση.

B) Πίεση του χρόνου: Τα σύντομα χρονικά περιθώρια για την πραγματοποίηση των στόχων συνιστούν γενεσιουργούς παράγοντες άγχους.

Γ) Ανησυχίες για την αξιοκρατική αξιολόγηση: Πολλές φορές οι άνθρωποι νιώθουν άγχος για τον τρόπο με βάση τον οποίο θα κριθούν από τους άλλους και το πώς αυτό ενδέχεται να επηρεάσει την εικόνα τους.

Δ) Ανασφάλεια για τις ικανότητές τους: Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η ανησυχία σχετικά με τις ικανότητες, είναι πιθανόν να δημιουργήσουν άγχος στο άτομο.

¹⁰¹ O.E.C.D. (2018) Teaching and Learning International Survey : Insights and Interpretation, available online: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf .

Το κυριότερο πρόβλημα που δημιουργείται λόγω του άγχους σύμφωνα με τις έρευνες είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι η συνθήκη κατά την οποία το άτομο έρχεται σε διαρκή επαφή με καταστάσεις υψηλών επιπέδων άγχους¹⁰². Εκτός όμως από τις καταστροφικές επιπτώσεις που έχει στο άτομο, η αίσθηση άγχους, δημιουργεί και κακές συνθήκες για το χώρο εργασίας. Κι αυτό διότι κάτω από στρεσογόνες συνθήκες, τα άτομα αναγκάζονται συχνά να επιδοθούν σε λύσεις όπως αυτή της συχνής απουσίας (άδειας) από την εργασία. Έχει παρατηρηθεί επίσης, πως τα άτομα τα οποία βιώνουν την εργασιακή εξουθένωση καταφεύγουν σε πρόωρη συνταξιοδότηση, γεγονός το οποίο αποβαίνει επιζήμιο τόσο για τον προϋπολογισμό όσο και γενικότερα για τη σταθερότητα της δομής του οργανισμού¹⁰³. Σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, το άγχος των εκπαιδευτικών κατά τους Kaiser & Polozynski (1982), συνεπάγεται με χαμηλής ποιότητας διαδικασία μάθησης¹⁰⁴, ενώ ταυτόχρονα υποδαυλίζει τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων¹⁰⁵.

Ως προς την **επιρροή του συνδικαλισμού στην αξιολογική διαδικασία**, η ανάλυση των ανεστραμμένων ερωτήσεων κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στην πλειοψηφία τους ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν με τη δράση του συνδικαλισμού στο εν λόγω ζήτημα. Με βάση πληθώρα ερευνών, ο συνδικαλισμός επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την αξιολογική τους διαδικασία στοχεύοντας στη διασφάλιση της αξιοκρατικής αξιολόγησης και καταπολεμώντας φαινόμενα αυθαιρεσιών¹⁰⁶. Άλλωστε, ιδρυτικός στόχος των συνδικαλιστικών οργανώσεων είναι εκτός των άλλων η προστασία των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών.

Η συντριπτική πλειοψηφία, των εκπαιδευτικών της έρευνας, **συμφωνεί με την άποψη ότι οι μαθητές τους είναι οι καλύτεροι αξιολογητές του έργου τους**. Κάποιες

¹⁰²Σπυρομήτρος, 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(1), σελ. 142-186.

¹⁰³ Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), pp. 775-790.

¹⁰⁴ Kaiser, J., & Polczynski, J. (1982). Educational Stress: Sources, reactions, preventions. *Peabody Journal of Education*, 59(2), pp. 127-136.

¹⁰⁵ Koruklu, N., Feyzioglu, B., Ozenoglu-Kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), pp. 1823-1830.

¹⁰⁶ Cowen, J., M., & Strunk, K., O., (2015). The impact of teachers' unions on educational outcomes: What we know and what we need to learn. *Economics of Education Review*. Volume 48, pp. 208-223

έρευνες ενισχύουν τη θέση αυτή με την έννοια του ότι η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές συνιστά μοχλό βελτίωσης και ανατροφοδότησης της μαθησιακής εμπειρίας. Σύμφωνα με τους Joshua & all (2004), οι μαθητές λόγω της αδιάλειπτης αλληλεπίδρασής τους με τους εκπαιδευτικούς μπορούν ευκολότερα να αντιληφθούν τότε όντως μαθαίνουν και τότε επίσης μπαίνουν στη διαδικασία παρακίνησης για μάθηση, συγκριτικά με άλλους παρατηρητές στην αίθουσα που παρακολουθούν τη διαδικασία μάθησης σε ενδεχομένως ιδανικές συνθήκες διδασκαλίας.

Αναφορικά με το **αν οι γονείς των μαθητών αντιλαμβάνονται το πότε ένας εκπαιδευτικός είναι μεταδοτικός**, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας δίστανται. Οι περισσότεροι ούτε συμφωνούν – ούτε διαφωνούν με τη συγκεκριμένη θέση, πολλοί συμφωνούν και αρκετοί διαφωνούν. Η διαφοροποίηση στις απαντήσεις είναι εύλογη, καθώς ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και η αντίληψή του για το αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι μεταδοτικός βασίζεται σε υποκειμενικά κριτήρια, προτεραιότητες και αξίες ¹⁰⁷. Ωστόσο, ορισμένοι παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν την κρίση των γονιών για τον εκπαιδευτικό είναι:

A) Το αν ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί ανοικτά και με διαφάνεια με τους γονείς σχετικά με την πρόοδο των παιδιών.

B) Το αν τα παιδιά επιτυγχάνουν υψηλές μαθησιακές αποδόσεις.

Γ) Η στάση των ίδιων των παιδιών απέναντι στον εκπαιδευτικό, το αν δηλαδή έχουν θετική εικόνα για τον ίδιο.

Δ) Το αν ο εκπαιδευτικός επενδύει στην προσωπική του ανάπτυξη, δηλαδή αν συμμετέχει σε σεμινάρια και αν εφαρμόζει καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

Σχετικά με το **αν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία** και με το **αν μπορούν να συμπληρώσουν τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια**, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις προαναφερθείσες θέσεις. Στις ερωτήσεις που σχετίζονται με το **αν είναι οι γονείς των μαθητών εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο** και **αν δύνανται να συμπληρώσουν διαδικτυακά ερωτηματολόγια**, οι περισσότεροι

¹⁰⁷ Favero, N. & Neithen, K., (2013). Evaluating Urban Public Schools: Parents, Teachers, and State Assessments. *Public Administration Review*, Volume 73, Issue 3, pp 401- 412.

εκπαιδευτικοί έδειξαν μια επιφύλαξη. Η εξοικείωση με την τεχνολογία και η συνεπακόλουθη άνεση της χρήσης διαδικτυακών ερωτηματολογίων σχετίζεται με πληθώρα παραγόντων με κάποιες από τις κυριότερες να είναι ο τόπος διαμονής και οικονομικές συνθήκες με τις οποίες ζουν τα άτομα. Σύμφωνα με τους Douglas & all (2012), υπάρχει έντονη συσχέτιση ανάμεσα στην οικονομική ευημερία της οικογένειας και το διαδίκτυο ¹⁰⁸. Αυτό ωστόσο δε σημαίνει και πως το φαινόμενο της φτώχειας είναι συνώνυμο της αδυναμίας πρόσβασης στα τεχνολογικά μέσα, αλλά ένας συνήθης παράγοντας αποκλεισμού από αυτά ¹⁰⁹.

Προτάσεις Βελτίωσης – Μοντέλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως απορρέει από το ν. 4823/21, οι εκπαιδευτικοί κρίνονται καταρχήν από τους ανωτέρους τους αλλά και από εξωτερικούς αξιολογητές αναλόγως της βαθμίδας και του αντικειμένου αξιολόγησης. Παρά το γεγονός ότι έχουν υπεισελθεί στους κόλπους της αξιολόγησης πρακτικές μάλιστα (π.χ. εκθέσεις αυτοαξιολόγησης), ο πυρήνας της αξιολογικής διαδικασίας παραμένει ο ίδιος ήδη από τη σύσταση του ελληνικού κράτους. Επικρατεί με άλλα λόγια ως μοντέλο η ιεραρχική αξιολόγηση με τη χρήση συστημάτων ποινών ή ανταμοιβών.

Στην παρούσα ενότητα, προτείνεται ένα εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη χρήση της τεχνολογίας το οποίο και αναλύεται παρακάτω. Καταρχάς, ως μοντέλο αξιολόγησης προτείνεται η αξιολόγηση 540°, όπου αξιολογητές θα είναι και οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί πελάτες. Ο όρος εσωτερικοί πελάτες αναφέρεται στους ανωτέρους, στους συναδέλφους και τους μαθητές των εκπαιδευτικών. Με τον όρο εξωτερικοί πελάτες εννοούνται οι γονείς. Η συνδρομή των

¹⁰⁸ Douglas, G., A., Nathason, A., I., Rasmussen, E., Reimer, R. (2012). Do you see what I see? Parent and Child Reports of Parental Monitoring of Media. Retrieved in 29-12-2023 from: https://www.researchgate.net/publication/222094729_Do_You_See_What_I_See_Parent_and_Child_R_eports_of_Parental_Monitoring_of_Media.

¹⁰⁹ Palaska (2017). Ανοικτή πρόσβαση και ανοικτή μάθηση: κοινωνικός αποκλεισμός - σύγχρονες πολιτικές και στρατηγικές ανάπτυξης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 106-122, ανακτήθηκε 29-12-2023 από: https://www.researchgate.net/publication/322811927_Anoikte_prosbase_kai_anoikte_mathese_koinonikos_apokleismos_-_synchrones_politikes_kai_strategikes_anaptyxes

γονιών απαιτείται στις περιπτώσεις μικρών παιδιών που ενδεχομένως να μην είναι σε θέση να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών τους (π.χ. παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού), ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις η συμμετοχή τους προβλέπεται να είναι προαιρετική, δηλαδή να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση εάν και εφόσον το επιθυμούν οι ίδιοι. Η τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα προκύπτει από το μέσο όρο της βαθμολογίας που έχει συγκεντρώσει από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Σε περιπτώσεις πολύ υψηλής ή πολύ χαμηλής βαθμολογίας συνίσταται η χρήση του εξωτερικού αξιολογητή (π.χ. Σχολικός Σύμβουλος), ο οποίος μέσω συνέντευξης και με τον ίδιο των εκπαιδευτικό αλλά και παρακολουθώντας άνευ προειδοποίησης τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού θα διαπιστώνει αν όντως η βαθμολογία αιτιολογείται. Επίσης, ο εξωτερικός αξιολογητής θα πρέπει να αιτιολογήσει τη θέση του σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κατόπιν συζήτησης με το διευθυντή του σχολείου, έτσι ώστε να αποτραπούν φαινόμενα αυθαίρετης αξιολόγησης – είτε αυτή παρουσιάζεται με τη μορφή ευμενούς, είτε δυσμενούς αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα γίνεται μέσω διαδικτυακών ερωτηματολογίων ανώνυμα, σε σχετική ιστοσελίδα στην οποία θα έχουν πρόσβαση μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί μέσω κωδικού που θα διαμοιράζεται το σχολείο μαζί τους. Τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και την ανάλυσή τους θα επιμελείται εξωτερικός επιστήμονας που θα υποδεικνύει το Υπουργείο Παιδείας, έπειτα από διαγωνισμό. Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει υψηλές βαθμολογίες και έπειτα από τη σχετική έρευνα του εξωτερικού αξιολογητή, ο εκπαιδευτικός θα λαμβάνει επιβράβευση είτε σε ημέρες άδειας – είτε σε μορφή εφάπαξ μόνονους, έτσι ώστε να υπάρχει κίνητρο για τη βελτιστοποίηση της απόδοσης. Αν κάποιος εκπαιδευτικός λάβει χαμηλές αξιολογήσεις, θα πρέπει να υποβληθεί σε επιμορφωτικές διαδικασίες, π.χ. σεμινάρια διαχείρισης τάξης ή ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα σεμινάρια αυτά θα διοργανώνονται τμηματικά ανά δημοτικές ενότητες την επιμέλεια και το κόστος των οποίων θα επωμίζεται το Υπουργείο Παιδείας. Όσοι εκπαιδευτικοί παραπέμπονται σε επιμόρφωση θα επαναξιολογούνται 1 έτος μετά το πέρας του σεμιναρίου που παρακολούθησαν, καταρχάς από τους μαθητές ή/και τους γονείς, από τους συναδέλφους τους, από τον διευθυντή του σχολείου και από τον εξωτερικό αξιολογητή. Για τους υπολοίπους θα εκκινείται η αξιολογική διαδικασία ανά 2 έτη. Αν και μετά την

2^η αξιολόγηση κριθεί ακατάλληλος ο εκπαιδευτικός, τότε θα παύουν οριστικά τα καθήκοντά του και θα εκκινείται η διαδικασία πρόσληψης νέου εκπαιδευτικού.

Όπως είναι φυσικό, το εν λόγω μοντέλο αξιολόγησης παρουσιάζει τόσο θετικά, όσο και αρνητικά. Αναφορικά με τα θετικά, καταρχάς εισάγεται η πρωτοποριακή μέθοδος ένταξης των αποδεκτών της γνώσης – δηλαδή των μαθητών, στους αξιολογητές των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, μετατοπίζεται η ευθύνη της αξιολόγησης από αποκλειστικά τους προϊστάμενους και σε άλλους εμπλεκόμενους στη διαδικασία, δηλαδή στους συναδέλφους, στα παιδιά και/ή στους γονείς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να μην εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα στρες κατά την περίοδο της αξιολόγησης, αφού αυτή θα είναι πολυπαραγοντική και δε εξαρτάται αποκλειστικά από την ποιότητα της σχέσης με τον προϊστάμενο, δημιουργώντας έτσι το αίσθημα της αξιοκρατίας στην αξιολόγηση. Εκτός όμως από τα θετικά που ενδέχεται να επιφέρει το εν λόγω σύστημα αξιολόγησης, είναι πιθανό να εμφανίσει και ορισμένες αστοχίες ορισμένες από τις οποίες είναι:

A) Δεν αποκλείει την αξιολόγηση με βάση τα κριτήρια συμπάθειας/αντιπάθειας. Αν και λόγω της εμπλοκής αρκετών στην αξιολογική διαδικασία, πιθανώς να μην έχει μεγάλη επίδραση στο πόρισμα της αξιολόγησης.

B) Προϋποθέτει την ύπαρξη στοιχειώδους τεχνολογικού εξοπλισμού άρα ενδεχομένως να αποκλείει κάποιες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες – π.χ. Ρωμά.

Γ) Αξιολογείται ως ακριβή μέθοδος αξιολόγησης, καθώς απαιτεί τη συνεργασία πολλών τόσο στο στάδιο της αξιολόγησης όσο και στο στάδιο της επιμόρφωσης, όμως σε βάθος χρόνου πιθανόν να αποβεί επικερδής και ποιοτική συμπεριλαμβάνοντας όλους τους εμπλεκόμενους και όχι μονάχα τους ιεραρχικά ανώτερους.

Καθίσταται λοιπόν σαφές πως αυτό το νέο μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στοχεύει την ισότητα και την αξιοκρατία, αφού για πρώτη φορά εισάγει την αξιολόγηση από όλες τις πλευρές και δεν επικεντρώνεται μονάχα στην από τα άνω αξιολόγηση. Προτείνεται ωστόσο, λόγω του ότι συνιστά ένα μοντέλο το οποίο δεν έχει διερευνηθεί εις βάθος, ούτε και έχει δοκιμαστεί ήδη, να πραγματοποιηθεί σε επόμενο επίπεδο, πιλοτική έρευνα, έτσι ώστε να παρατηρηθούν οι τυχόν αδυναμίες και τα μειονεκτήματα και να ληφθούν εκ νέου μέτρα αντιμετώπισης των όποιων αστοχιών ενδέχεται να προκύψουν.

Συμπεράσματα

Το ισχύον σύστημα αξιολόγησης που εδραίωσε ο ν.4823/2021, στην ουσία ακολουθεί τη λογική της αξιολόγησης που επικρατεί ήδη από τη σύσταση του ελληνικού κράτους, αυτή του ιεραρχικού ελέγχου. Ο ιεραρχικός έλεγχος αυτός καθεαυτός συνιστά και το μήλον της έριδος μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παρά το γεγονός ότι ο εν λόγω νόμος εισήγαγε στοιχεία αντικειμενικότητας στη διαδικασία αξιολόγησης, στην πραγματικότητα η ίδια η μορφή ελέγχου που ασκεί στα υποκείμενα, δημιουργεί ευλόγως αντιδράσεις. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού συνιστά αναγκαία συνθήκη, καθώς με τον τρόπο αυτό αφενός δημιουργούνται ευνοϊκότερες συνθήκες διαχείρισης των πόρων που δαπανώνται και αφετέρου είναι ικανή να βελτιστοποιήσει τη διαδικασία μάθησης, αφού η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για την απόδοση και τη μεταδοτικότητά του, επομένως η αξιολόγηση ως διαδικασία δε θα πρέπει να τίθεται από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις υπό αμφισβήτηση. Εν αντιθέσει, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αξιολόγηση θα πρέπει να είναι και αυτό που θα τοποθετείται σε συνθήκες διαλόγου και έρευνας, με στόχο να εκδημοκρατίζεται και αναβαθμίζεται η συνολική διαδικασία.

Αναφορικά με το βίωμα του υφιστάμενου πλαισίου αξιολόγησης, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι γυναίκες που συμμετείχαν υποστήριξαν στην έρευνα πως υπάρχει σύνδεση της συνισταμένης του φύλου και της αξιοκρατικής αξιολόγησης. Με βάση αρκετές μελέτες ανά τον κόσμο, οι γυναίκες υφίστανται διακρίσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον, επομένως το εύρημα αυτό δε διαφοροποιείται από αυτά των προηγούμενων ερευνών. Η ηλικία από την άλλη πλευρά, κατά τους εκπαιδευτικούς δε συνδέεται με την αξιοκρατία στην αξιολόγηση. Μολαταύτα, μελέτες ανά τον κόσμο έχουν καταδείξει πως η ηλικία επηρεάζει την επίδοση και συνδέεται με μειωμένα κίνητρα, γεγονός που καθιστά αμφίβολο το αν δύναται να δημιουργήσει στερεότυπα ως προς την απόδοση των εκπαιδευτικών, ενώ η βαθμίδα απασχόλησης δε φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη για την αξιολόγηση –κάτι που αιτιολογείται, αφού η αξιολόγηση που προβλέπεται από το ν. 4823/21 είναι καθολική και δε διαφοροποιείται ανά βαθμίδα απασχόλησης.

Η αξιολόγηση σε αρκετές των περιπτώσεων μεταφράζεται σε άγχος, με καταστροφικές συνέπειες τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που το βιώνει, όσο και για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και οργάνωση – που μεταξύ άλλων μεταφράζεται σε κόστος. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται εκτός των άλλων και στον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται και αντιμετωπίζεται το ζήτημα. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις ενισχύουν σε αρκετές των περιπτώσεων την αρνητική στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση επισημαίνοντας μόνο την αρνητική χροιά που παρουσιάζει στις ζωές τους. Κι αυτό εν μέρει φαντάζει λογικό και σκόπιμο, αφού ιδρυτικός στόχος των συνδικαλιστικών ομάδων, είναι η μέγιστη προώθηση των συμφερόντων των εκπαιδευτικών. Μολαταύτα, αυτό δε δύναται να επιτευχθεί απαξιώνοντας τη διαδικασία αξιολόγησης του προσωπικού, η οποία χρησιμοποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο και σε όλους τους εργασιακούς τομείς για τη μέτρηση και μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας.

Η λύση στο φλέγον ζήτημα έγκειται σύμφωνα με την παρούσα μελέτη στην αξιοποίηση μεθόδων που προάγουν τον πλουραλισμό στην αξιολογική διαδικασία. Καταρχάς, προτείνεται η αξιολόγηση από όλες τις κατευθύνσεις. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση θα πραγματοποιείται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας, από τα ίδια τα υποκείμενα που αποτελούν τους αποδέκτες της διδασκαλίας ή όταν αυτά δε θα είναι σε θέση λόγω περιορισμών όπως λόγου χάρι η ηλικία, τότε θα πρέπει η αξιολόγηση να πραγματοποιείται από τους γονείς ή κηδεμόνες τους. Δευτερευόντως η αξιολόγηση θα υλοποιείται από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικού, χωρίς ιεραρχική βαθμίδα. Θα αξιολογείται δηλαδή ο εκπαιδευτικός και για το στοιχείο της συναδελφικότητας αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται ζητήματα του σχολείου. Τρίτον, ο εκπαιδευτικός σε περιπτώσεις που απαιτείται, δηλαδή εάν και εφόσον συγκεντρώνει πολύ υψηλή ή πολύ χαμηλή βαθμολογία, πρόκειται να αξιολογείται από εξωτερικό αξιολογητή. Η εμπλοκή αρκετών στην αξιολογική διαδικασία στοχεύει στην κατά το δυνατόν αντικειμενικότερη αξιολόγηση του υποκειμένου και στην ίδια την ανατροφοδοτική διαδικασία του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού η αποδοτικότητα δε θα μετριέται μόνο μέσω της βαθμολογικής επίτευξης των μαθητών, αλλά και μέσω της ίδιας της κριτικής τους ικανότητας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μάλιστα θα συγκεντρώνουν χαμηλή αξιολόγηση, θα παραπέμπονται προς επιμόρφωση – όπως συμβαίνει και στο υφιστάμενο μοντέλο αξιολόγησης, ενώ η αξιολόγηση αυτή θα μεριμνάται και θα οργανώνεται από το Υπουργείο Παιδείας, δίχως την οιαδήποτε

επιβάρυνση του εκπαιδευτικού. Στο νέο σύστημα αξιολόγησης, προβλέπεται επίσης και η απόδοση κινήτρων για βελτιστοποίηση της απόδοσης. Η παρούσα έρευνα δε βρήκε σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και στην απόδοση. Ωστόσο, έρευνες ανά τον κόσμο υποστηρίζουν ότι όσο υψηλότερο είναι το κίνητρο για ανταμοιβή, τόσο πιο ποιοτικό είναι και το αποτέλεσμα της διαδικασίας μάθησης που προσφέρει. Για το λόγο αυτό, προτείνεται ως μόνους, είτε η απόδοση ημερών αδειας, είτε η καταβολή ενός εφάπαξ χρηματικού ποσού, αυξάνοντας έτσι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για βελτιστοποίηση της απόδοσής τους.

Όπως είναι λογικό, κάθε νέο μοντέλο αξιολόγησης εκτός από προτερήματα όπως π.χ. η μακροπρόθεσμη εξοικονόμηση πόρων – τόσο οικονομικών όσο και ανθρωπίνου κεφαλαίου με την έννοια ότι θα υπάρχει ένα «φιλτράρισμα» των αποδοτικότερων εκπαιδευτικών, εμφανίζει και κάποια ελαττώματα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται το υψηλό κόστος οργάνωσής του και τα ζητήματα αντικειμενικότητας – δηλαδή το αν στην πράξη η πολυφωνία θα δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις εκδημοκρατισμού της διαδικασίας ή αν θα δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα τόσο στον εκπαιδευτικό (π.χ. άγχος) όσο και στην ίδια τη λειτουργικότητα του συστήματος. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να δημιουργηθεί σε επόμενη έρευνα ένα πιλοτικό μοντέλο με όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις και «δικλίδες ασφαλείας», όπου θα αποσαφηνίζονται και περισσότερα ζητήματα που πιθανόν να ανακύπτουν από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 178 – 180. ανακτήθηκε 11-09-2023 από: <https://doi.org/10.12681/ijltic.10665>

Palaska (2017). Ανοικτή πρόσβαση και ανοικτή μάθηση: κοινωνικός αποκλεισμός - σύγχρονες πολιτικές και στρατηγικές ανάπτυξης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 106-122, ανακτήθηκε 29-12-2023 από:

https://www.researchgate.net/publication/322811927_Anoikte_prosbase_kai_anoikte_mathese_koinonikos_apokleismos_-_synchrones_politikes_kai_strategikes_anaptyxes

ΑΑΔΕ, (2022). *ΟΔΗΓΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ: 2019 ΚΑΙ 2020.*, σελ. 23, ανακτήθηκε στις 18-1-2023 από: https://www.aade.gr/sites/default/files/2022-03/odigos_axiologisis2019-2020.pdf

Αντωνίου, Θ.,Δ. (Επιμ.) . (2014). *Γενικές Αρχές Δημοσίου Δικαίου.*, Αθήνα, Εκδόσεις: ΝΟΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ, σελ. 66 – 67.

Βεντούρης, Α. (2018). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.* Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ Α.Ε., σελ. 24 – 26.

ΔΔΑΔ Ε 1092461 ΕΞ 2022., ανακτήθηκε στις 18-1-2023 από: [1092461_2022.pdf](https://www.aade.gr/sites/default/files/2022-03/1092461_2022.pdf) ([aade.gr](https://www.aade.gr)) .

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) . (2022). *Τελικά Ενιαία Κείμενα. Ο αγώνας για την υπεράσπιση του Δημοσίου σχολείου ενάντια στην αξιολόγηση – εργαλείο, της εμπορευματοποίησης, κατηγοριοποίησης και διαφοροποίησης σχολείων – μαθητών – εκπαιδευτικών συνεχίζεται.* ανακτήθηκε στις 14-9-2022 από: <http://doe.gr/%cf%84%ce%b5%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%b1%ce%af%ce%b1-%ce%ba%ce%b5%ce%af%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b1/> .

Ιωσηφίδης, Θ. (2019). *ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ.* Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΤΖΙΟΛΑ, σελ. 33 – 199.

Κασσωτάκης, Μ., (1989). *Αξιολόγησης αναγκαιότητα, στο Παιδαγωγική, ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό,* Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα. , σελ. 635.

Κασσωτάκης, Μ., (2005). *Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,* στο Κοσμίδου, Χρ. (Επιμ.). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Γνήσιος διάλογος για την Παιδεία,* Αθήνα, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 65 – 81.

Κασσωτάκης, Μ., (2018). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.* Αθήνα, Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ. Σελ. 29 - 222

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., (2002). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ποιος, Ποιον και Γιατί, Αθήνα, Εκδόσεις: Σαββάλας

Κέφης, Β., Ν., (Επιμ.) . (2012). *ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ : ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ*, , μτφρ. Νικολάου, Η., Αθήνα, Εκδόσεις: Κριτική, σελ. 40.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές μάνατζμεντ. Πάτρα, ΕΑΠ.

Κουτρούκης, Θ., (Επιμ.). (2015) . *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού : Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*, μτφρ Χρηστίδης, Γ., 2^η Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις: ΚΡΙΤΙΚΗ, σελ. 291 – 296 .

Λασακάς, Α. (2021). ‘ Κεραμέως στην «Κ»: Υποχρεωτική Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών με «Ποινές» για Αρνητές ‘. *Η Καθημερινή*. ανακτήθηκε στις 14-9-2022 από: <https://www.kathimerini.gr/society/561437575/ypochreotiki-axiologisi-me-poines-gia-arnites/> .

Μιχαλοπούλου, Κ. (Επιμ.) . (2007) . *Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΥ ΚΟΣΜΟΥ: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.*, Καλύβα, Φ (επιμ. μτφρ.) . Αθήνα, Εκδόσεις: Gutenberg, σελ. 349 – 353.

Ν. 4389/16. *Επείγουσες διατάξεις για την εφαρμογή της συμφωνίας δημοσιονομικών στόχων και διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων και άλλες διατάξεις.*

Ν. 4692/20. *Διατάξεις για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Και τη Δια Βίου Μάθηση.*

Ν. 4823/21. *Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις.*

Ν. 4940/22. *Σύστημα στοχοθεσίας, αξιολόγησης και ανταμοιβής για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης, ρυθμίσεις για το ανθρώπινο δυναμικό του δημοσίου και άλλες διατάξεις.*

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(1), σελ. 142-186.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε., (2009). *Σχολική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, του Εκπαιδευτικού και του Μαθητή*. Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Τσίρμπας, Γ. (επιμ.) . (2018). *ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: ΜΙΑ ΞΕΝΑΓΗΣΗ ΣΤΙΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ*. μτφρ Χράπαλος, Α., Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: ΤΖΙΟΛΑ, σελ. 158 – 166.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective . *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1- 26.

Boud & all, (2018). *Reframing assessment research: through a practice perspective*, retrieved in 28-11-2022 from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2016.1202913?cookieSet=1>

Capital and Community, 4(4), 286–308. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2018-0032>

Cowen, J., M., & Strunk, K., O., (2015). The impact of teachers’ unions on educational outcomes: What we know and what we need to learn. *Economics of Education Review*. Volume 48, pp 208-223.

Davison HK, & Burke MJ (2000). Sex Discrimination in Simulated Employment Contexts: A Meta- analytic Investigation. *Journal of Vocational Behavior* , 56(2), pp. 225–248.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), pp. 181-199.

Douglas, G., A., Nathason, A., I., Rasmussen, E., Reimer, R. (2012). Do you see what I see? Parent and Child Reports of Parental Monitoring of Media. Retrieved in 29-12-2023 from:

https://www.researchgate.net/publication/222094729_Do_You_See_What_I_See_Parent_and_Child_Reports_of_Parental_Monitoring_of_Media .

Ellemers N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology* , 69, 275–298.

Favero, N. & Neithen, K., (2013). Evaluating Urban Public Schools: Parents, Teachers, and State Assessments. *Public Administration Review*, Volume 73, Issue 3, pp 401-412.

Fox, J. H. (1958). Criteria of Good Research, *The Phi Delta Kappan*, Vol. 39, No 6, pp. 285 – 286.

Heilman ME (2001). Περιγραφή και συνταγή: Πώς τα στερεότυπα φύλου εμποδίζουν την άνοδο των γυναικών στην οργανωτική κλίμακα. *Journal of Social Issues* , 57(4), 657–674.

increase teacher effectiveness? A review of US research. *Journal of Professional*

Jackson, E., (2012). ‘The 7 Reasons Why 360 Degree Feedback Programs Fail’. *Forbes.*, retrieved in 17-1-2023 from: <https://www.forbes.com/sites/ericjackson/2012/08/17/the-7-reasons-why-360-degree-feedback-programs-fail/?sh=8d86a6f279d7> .

Joshua, M. T., Joshua, A.T , Bassey, B. A. & Akubuiro, I. M. (2004). Attitude of Nigerian secondary school teachers to peer evaluation of teachers. *Teacher Developmen.* 10(3), pp. 331–341.

Kaiser, J., & Polczynski, J. (1982). Educational Stress: Sources, reactions, preventions. *Peabody Journal of Education*, 59(2), pp.127-136.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), pp. 741–756.

Koruklu, N., Feyzioglu, B., Ozenoglu-Kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), pp. 1823-1830.

Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2013). A meta-analysis of the relationships of age and tenure with innovation-related behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(4), 585–616.

O.E.C.D. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2528> .

- O.E.C.D (2017) Education at a Glance: OECD Indicators.” Tech. rep., OECD.
- O.E.C.D. (2018) Teaching and Learning International Survey : Insights and Interpretation, available online: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf .
- Piopiunik, M., Kugler, F., & Woßmann, L.. (2017). “Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland.” *ifo Schnelldienst* 70 (7):19–30.
- Podolsky, A., Kini, T., & Darling-Hammond, L. (2019). Does teaching experience increase teacher effectiveness? *Journal of Professional Capital and Community, Vol. 4, Issue 4*, pp. 284 – 308 .
- Prahl, H., (1993). *Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη* στο Χιωτάκης, Σ., (1993), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Rajeswari, R. (2017). ‘Employee Performance Appraisal – In its’ Changing Phase’, *International Journal of Innovation in Engineering & Management (IJAIEM)*, 6(6) , pp. 233-236, retrieved in 17-1-2023 from: <https://www.ijaiem.org/Volume6Issue6/IJAIEM-2017-06-27-56.pdf> .
- Rauschenbach, C., Krumm, S., Thielgen, M., M. & Hertel, G. (2013). Age and Work Stress: A review and Meta- Analysis. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 28 No. 7/8, pp. 781-804, available online : https://www.researchgate.net/publication/230691995_Age_and_work_stress_A_review_and_meta-analysis .
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), pp. 775-790.

Παράρτημα

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Το παρόν ερωτηματολόγιο εκπονείται στο πλαίσιο της έρευνας με θέμα: "*Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εναλλακτικό Μοντέλο Αξιολόγησης με τη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών*". Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιείται για το ΠΜΣ Δημόσια Διοίκηση & Δημόσιο Μάνατζμεντ, του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικά και θα αξιοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, γι' αυτό παρακαλώ οι απαντήσεις να είναι αληθείς και ειλικρινείς ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητά της. Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική αλλά καθοριστικής σημασίας για την έρευνα. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα θα πρέπει να απαντήσετε υποχρεωτικά σε όλες τις ερωτήσεις. Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε στο email: kallialabr@gmail.com.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

A. Δημογραφικά στοιχεία

Στην παρούσα ενότητα καλείστε να απαντήσετε σε ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Παρακαλώ να επιλέξετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Επιλέξτε το φύλο σας.

Γυναίκα

Ανδρας

Άλλο

2. Επιλέξτε την ηλικία σας.

18-25

26-35

36-45

46-55

άνω των 55

3. Επιλέξτε τον τόπο κατοικίας σας.

Αθήνα

Θεσσαλονίκη

Λάρισα

Βόλος

Άλλο

4. Επιλέξτε το επίπεδο σπουδών που έχετε ολοκληρώσει.

Προπτυχιακό

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Επιλέξτε την προσωπική σας κατάσταση.

Ελεύθερος -η

Σε σχέση

Παντρεμένος -η

Διαζευγμένος -η

Άλλο

6. Επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει.

Εργάζομαι ως εκπαιδευτικός:

λιγότερο από 1 έτος

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

πάνω από 20 έτη

7. Επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει

Εργάζομαι στην:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

B. Υπάρχον σύστημα αξιολόγησης

Στην παρούσα ενότητα καλείσθε να απαντήσετε σε ερωτήσεις που σχετίζονται με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Να επισημανθεί πως οι απαντήσεις αξιολογούνται ως εξής:

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ Απόλυτα

8. Θεωρώ πως έχουμε την ίδια ευκαιρία αξιολόγησης με τον προϊστάμενό μου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

9. Ο νόμος για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εξετάζει την πραγματική μου απόδοση.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

10. Θα χαρακτήριζα τη σχέση μου με τον προϊστάμενό μου ως φιλική.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

11. Αξιολογούμαι το ίδιο δίκαια με τους συναδέλφους μου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

12. Κάποιοι από τους συναδέλφους μου έχουν ευνοϊκότερη μεταχείριση κατά τη διαδικασία της αξιολόγησής τους.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

13. Πιστεύω ότι ο προϊστάμενός μου, αξιολογεί την απόδοσή μου με υποκειμενικά κριτήρια (συμπάθειας – αντιπάθειας).

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

14. Όσοι έχουν φιλικές σχέσεις με τον προϊστάμενο, αξιολογούνται ευνοϊκότερα.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

15. Πιστεύω πως ο προϊστάμενός μου με αξιολογεί αξιοκρατικά.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

16. Θεωρώ λογικό το να γίνεται η αξιολόγηση της απόδοσής μου από τον προϊστάμενό μου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

17. Αισθάνομαι αδικημένος -η από την αξιολόγηση του προϊσταμένου μου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

18. Νιώθω άνετα με την ιδέα της αξιολόγησης.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

19. Δε με επηρεάζει συναισθηματικά η ιδέα της αξιολόγησης.

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ Απόλυτα

20. Όταν έρχεται η περίοδος της αξιολόγησης, αισθάνομαι άγχος.

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ Απόλυτα

21. Δε με εκφράζει η δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων για το ζήτημα της αξιολόγησης.

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ Απόλυτα

22. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις με εκφράζουν στο θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ
4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

23. Τα αιτήματά μου σε θέματα αξιολόγησης, υποστηρίζονται από το έργο των συνδικαλιστικών οργανώσεων (π.χ. επιστολές παραπόνων, απεργίες κτλ.).

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ Απόλυτα

Γ. Αξιολόγηση με τη Χρήση της Τεχνολογίας

Στην παρούσα ενότητα καλείσθε να απαντήσετε σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Να επισημανθεί πως οι απαντήσεις αξιολογούνται ως εξής:

- 1 = Διαφωνώ απόλυτα
2 = Διαφωνώ
3 = Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ
4 = Συμφωνώ
5 = Συμφωνώ Απόλυτα

24. Οι μαθητές μου είναι οι καλύτεροι αξιολογητές του έργου μου.

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ
3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ Απόλυτα

25. Οι γονείς των μαθητών μπορούν να διακρίνουν αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι μεταδοτικός.

1. Διαφωνώ Απόλυτα
2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

26. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

27. Οι γονείς των μαθητών μπορούν να συμπληρώσουν με ευκολία διαδικτυακά ερωτηματολόγια.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

28. Οι γονείς των μαθητών είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα

29. Οι μαθητές μπορούν με ευκολία να συμπληρώσουν διαδικτυακά ερωτηματολόγια.

1. Διαφωνώ Απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Ούτε Συμφωνώ - Ούτε Διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ Απόλυτα