

Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας σχετικά με την ατομική αξιολόγηση: Μια ποιοτική έρευνα

Opinions of the newly appointed teachers of C Directory Secondary Education of Athens towards the individual assessment: A qualitative study

Ζωή Ρόμπολα, ΠΕ 86 Πληροφορικής, MSc, MEd, zoi_robola@hotmail.com

Νίκη Ρόμπολα, ΠΕ 88.04 Διατροφής, MSc, nrobola15@gmail.com

Περικλής Ρόμπολας, ΠΕ 87.02 Νοσηλευτικής, MSc, MEd, PhD(c), ps.rompolas@edu.cut.ac.cy

Zoi Rompolo, IT Teacher, MSc, MEd, zoi_robola@hotmail.com

Niki Rompolo, Nutrition Teacher, MSc, nrobola15@gmail.com

Periklis Rompolas, Nursing Teacher, MSc, MEd, PhD(c), ps.rompolas@edu.cut.ac.cy

Abstract: Teacher evaluation is a hot topic in education systems worldwide. In Greece from 2021 the Ministry of Education, Religion and Sports has been institutionalized by the individual evaluation of teachers. The purpose of this study was the investigation of the opinions of the newly appointed teachers of C Directory Secondary Education of Athens towards the individual assessment. In the period May-June 2014, a qualitative study was carried out using semi-structured interviews on 11 newly appointed teachers who provided teaching work in school units of. Qualitative data were analyzed using thematic analysis and cross-case study. Teachers show diverse opinions in relation to the individual evaluation of the educational work with a negative sign. The formation of their opinions is influenced by various factors such as the current social and economic context, the school context, the prevailing educational policies, but also the educational philosophy of each teacher. Important parameters are the form, purpose and context of evaluation, as well as existing inhibiting factors and obstacles that affect it. The type and qualifications of evaluators, as well as the results of the evaluation, remain highly sought after amid strong backlash. The evaluation must first of all convince the educational community of its benefits, smooth out sharp points such as existing resistances through open dialogue and the active involvement of teachers. At the same time, the educational policy planners must proceed with the necessary innovations of the institutional framework, so that the evaluation is successful, satisfying the vision for creative feedback of the educational system.

Keywords: opinion, individual assessment, teacher, secondary education

Περίληψη: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τίθεται στο επίκεντρο στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Στην Ελλάδα από το 2021 το ΥΠΑΙΘΑ έχει θεσμοθετήσει την ατομική

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το διάστημα Μάιος-Ιούνιος 2024 πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 11 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της ΔΔΕ Γ' Αθήνας. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση της θεματικής ανάλυσης και της διασταύρωσης των περιπτώσεων. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ποικίλες απόψεις με αρνητικό πρόσημο, ενώ σε αυτές επιδρούν διάφοροι παράγοντες όπως το παρόν κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, το σχολικό πλαίσιο, οι επικρατούσες εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και η εκπαιδευτική φιλοσοφία εκάστου εκπαιδευτικού. Σημαντικές παράμετροι είναι η μορφή, ο σκοπός και το πλαίσιο αξιολόγησης, καθώς επίσης οι υπαρκτοί ανασταλτικοί παράγοντες και τα εμπόδια που επιδρούν σε αυτό. Ο τύπος και τα προσόντα των αξιολογητών, αλλά και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παραμένουν σημαντικά ζητούμενα εν μέσω σφοδρών αντιδράσεων. Η αξιολόγηση πρέπει πρώτα από όλα να πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τα οφέλη της, να εξομαλύνει αιχμηρά σημεία όπως οι υπαρκτές αντιστάσεις μέσω ανοικτού διαλόγου και την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Παράλληλα οι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να προχωρήσουν στις απαραίτητες καινοτομίες του θεσμικού πλαισίου, ώστε να ικανοποιείται το όραμα για δημιουργική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: άποψη, ατομική αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί μια θεματική που κατέχει υψηλή θέση τις ατζέντες της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα καθώς συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα κι εν τέλει της επιδιωκόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2017). Ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός προσανατολισμός θέτει σε προτεραιότητα το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των σχολείων και την επίτευξη ποιότητας στην εκπαίδευση με έμφαση στην ανάπτυξη κατάλληλων συστημάτων αξιολόγησης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Οι μηχανισμοί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εμπλέκουν διάφορους ανθρώπινους πόρους όπως εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς και κηδεμόνες, αλλά και σχεδιαστές εκπαιδευτικών πολιτικών, ενώ γνώμονας είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Κι ενώ στη χώρα μας έχουν ψηφιστεί διάφοροι Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα, έχουν εκδοθεί Υπουργικές Αποφάσεις κι ερμηνευτικές Εγκύκλιοι διαχρονικά εντούτοις η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν έχει προχωρήσει σημαντικά, αφού συνάντησε σφοδρές αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. Με το Νόμο 4823/2021 έχει νομοθετηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ με το Νόμο 4692/2020 προσδιορίζεται το πλαίσιο του συλλογικού προγραμματισμού, της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ο όρος αξιολόγηση είναι γνωστός σε όλους τους ανθρώπους ακόμη και εμπειρικά μιας και πολλές φορές στην καθημερινότητα αξιολογούνται δραστηριότητες εμάς των ιδίων ή των άλλων, αποτιμάται η αξία τους και επαναπροσδιορίζονται η πορεία μέσα από κριτική θεώρηση.

Κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου περικλείει μια αλληλουχία ενεργειών που έχουν συσχέτιση με την λήψη απόφασης, την στοιχειοθέτηση του προγραμματισμού, τους τρόπους υλοποίησης και την επακόλουθη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Στο μέρος Γ' του πρόσφατου Νόμου 4823/2021 (Α' 136) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», περιλαμβάνεται το σύστημα αξιολόγησης στελεχών, εκπαιδευτικών και μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο αρ. 56 του προαναφερόμενου Νόμου 4823/2021 διατυπώνεται με σαφήνεια ο σκοπός της αξιολόγησης ο οποίος εστιάζει στη βελτιστοποίηση της ατομικής απόδοσης, στη ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά και του εκπαιδευτικού ή υποστηρικτικού έργου που παρέχεται από διάφορες δομές. Ιδιαίτερη έμφαση στο συγκεκριμένο νόμο δίνεται στην αρχή της αμεροληψίας, ενώ στο αρ. 54 εμφατικά επισημαίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελεί υπηρεσιακό καθήκον για τους αξιολογούμενους και τους αξιολογητές.

Στο ίδιο νομοθέτημα καθορίστηκαν τόσο το αντικείμενο της αξιολόγησης, όπως επίσης τα όργανα και οι φορείς της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως λοιπόν παρατίθεται στο αρ. 62 οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αξιολογούνται σε διάφορα πεδία, από συγκεκριμένα πρόσωπα βάσει κριτηρίων όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Δόμηση Ατομικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών

A/A	Πεδίο	Αξιολογητής	Κριτήρια
A1	Γενική & ειδική διδακτική Γνωστικού Αντικειμένου διδασκαλίας	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης	<ul style="list-style-type: none">• Προετοιμασία διδασκαλίας• Ετοιμότητα σε σχέση με το Γνωστικό Αντικείμενο• Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές
A2	Παιδαγωγικό κλίμα & διαχείριση της τάξης	Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none">• Παιδαγωγικό κλίμα & διαχείριση της τάξης• Αναστοχασμός - Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού

B	Υπηρεσιακή συνέπεια & επάρκεια	<ul style="list-style-type: none"> • Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας • Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνέπεια & ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων • Ενεργός συμμετοχή στην λειτουργία της σχολικής μονάδας & στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησής της • Συνεργασία με συναδέλφους • Επικοινωνία - συνεργασία με γονείς & φορείς
----------	--------------------------------------	--	--

Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από το 2022 προβλέπεται νομοθετικά η ανάπτυξη των θεσμών του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα σύμφωνα με το άρθρο 1 της αριθμ. Φ12/102913/ΓΔ4/24-08-2022 ΥΑ του ΥΠΑΙΘΑ (Β' 4509), προβλέπονται Ενδοσχολικοί Συντονιστές Τάξεων ή Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων, οι οποίοι συντονίζουν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο στη σχολική μονάδα σε συνεργασία με τα όργανα διοίκησης του σχολείου (διευθυντές και υποδιευθυντές).

Επίσης σύμφωνα με την αριθμ. 102919/ΓΔ4/24-08-2022 ΥΑ του ΥΠΑΙΘΑ (Β' 4509) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εισάγεται ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα για κάθε νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας με προϋπηρεσία που δε ξεπερνά τα πέντε έτη με γνώμονα την ενίσχυση των επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του δεύτερου. Το υποστηρικτικό έργο του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα είναι προσανατολισμένο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της διεθνούς και της ελληνικής επιστημονικής βιβλιογραφίας παρουσιάζουν ένα φάσμα παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς το δίκαιο, την εγκυρότητα και τη θετική αξία της αξιολόγησης σε σχέση με την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, όπως προκύπτει από συναφείς έρευνες (Reinhorn, Johnson & Simon, 2017· Tuma, Hamilton & Tsai, 2019). Επίσης σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω ανάπτυξης πλαισίου ανατροφοδότησης, ενίσχυσης της αυτογνωσίας τους και την ικανοποίηση των αναγκών τους σε επιμόρφωση (Charalambous et al., 2014· Κελπανίδης et al., 2015· Matsopoulos et al., 2018).

Σε έρευνα των Reinhorn, Johnson & Simon (2017), ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων με έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ευθύνης τους, αλλά και οι συναφείς γνώσεις και

οι στάσεις τους ενισχύουν καταλυτικά την αξιολόγηση. Ως προς την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτοβελτίωσή τους μέσω της αξιολόγησης συμφωνούν κι άλλα επιστημονικά ευρήματα (Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018).

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συμβιβάζονται περισσότερο με ένα μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης με κρατική μέριμνα (Parakonstantinou & Kolympari, 2019), ενώ άλλοι θα επιθυμούσαν αξιολόγηση από μη μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εφόσον συμμετέχουν οι ίδιοι (Kyriakides & Demetriou, 2007· Brinia, Tiokas & Argiriou, 2015). Ακόμη κι εκείνοι που είναι αρνητικοί σε κάποια ζητήματα εν τέλει γίνονται συμμετέχοντες στις διαδικασίες αξιολόγησης (Hult & Edström, 2016). Οι εκπαιδευτικοί επίσης είναι πιο θετικοί σε μια αξιολόγηση από τον διευθυντή τους, γεγονός που υποστηρίζει την ανάγκη ανάπτυξης αμοιβαίας εμπιστοσύνης αξιολογούμενου κι αξιολογητή.

Στον αντίποδα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί προς την αξιολόγηση θεωρώντας ότι δεν βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική και την ποιότητα του έργου τους (Pauffer & Sloat, 2020). Επίσης οι εκπαιδευτικοί δύνανται να εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα συστήματα αξιολόγησης και τα ισχύοντα κριτήρια βάσει των οποίων οι διαδικασίες υλοποιούνται (Matsopoulos et al., 2018). Επίσης σύμφωνα με τους Warren & Ward (2019) το δαιδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο και ο φόρτος εργασίας που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τους οδηγούν στην διαμόρφωση αρνητικών απόψεων και στάσεων.

Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως τον άμεσα διοικητικά τους προϊστάμενο αποτελούν βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων σημαντικές παραμέτρους ως προς το υπό μελέτη ζήτημα (Tuytens & Devos, 2018). Η διάσταση απόψεων και στάσεων μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων ως προς το πλαίσιο εξουσίας που θα πρέπει να αναπτύσσεται ή μη μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο ανάπτυξης ισχυρών συνεργασιών παρά συγκρούσεων σε σχέση με την αξιολόγηση (Kyriakides & Demetriou, 2007). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή σε σχέση με το σχεδιασμό και τη σκοποθεσία της αξιολόγησης ώστε τα ανεπτυγμένα συστήματα αξιολόγησης να πείθονται ότι προσανατολίζονται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Warren & Ward, 2019).

Στο ίδιο πλαίσιο κι εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα υπέρ της αξιολόγησης φαίνεται ότι τάσσονται κατά πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί, καθώς θεωρούν την αξιολόγηση ως μέσο αυτοβελτίωσης κι επαγγελματικής τους εξέλιξης μέσω ανάπτυξης σχετικής επιμόρφωσης όπως προκύπτει σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Π.Ε. Κρήτης (Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλάκη, 2005). Στην ίδια έρευνα εκφράστηκε η ανάγκη ο αξιολογητής να διαθέτει κατάλληλη επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιδράσει διαχρονικά σε κάθε προσπάθεια υλοποίησης ενός συστήματος αξιολόγησης γεγονός που έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια. Βασικά επιχειρήματα έναντι της αξιολόγησης αποτελούν η κατηγοριοποίηση των σχολείων, η ανάπτυξη ανταγωνισμού και οι πιθανές απολύσεις εκπαιδευτικών (Καχατσά, 2008· Κάτσικας, Θεριανός,

Τσιριγώτης, & Καββαδίας, 2007). Οι εκπαιδευτικοί θέτουν στο προσκήνιο ότι η αξιολόγηση δεν έχει ως γνώμονα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά είναι απόρροια της οικονομίας της χώρας στο πλαίσιο των μνημονίων του παρελθόντος (Κακαρούμπα, 2020). Παράλληλα μέρος εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση καταργεί την επιστημονικότητα των εκπαιδευτικών, προάγει την εν δυνάμει χειραγώγησή τους, ενώ παραπέμπει στον επιθεωρητισμό (Αναστασίου, 2014:68). Ο Δημητρόπουλος (2004:37-38), προσδίδει στην αξιολόγηση πολιτικές αποχρώσεις, την ύπαρξη αναξιοκρατίας και την έλλειψη ουδετερότητας.

Σε έρευνα των Κελπανίδη, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου και Ποιμενίδου (2007) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνώρισαν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης με προσανατολισμό στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κι όχι με τιμωρητικό προσανατολισμό. Ομοίως σε έρευνα των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού και Τσάφου (2008) εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων συμβάδιζαν ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, σε συνάρτηση με άλλα συναφή ερευνητικά αποτελέσματα (Γκανάκα, 2006).

Παράλληλα στην ποσοτική έρευνα του Νιτσοτόλη (2023) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Π. Ε. Πιερίας αναγνώρισαν την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης, εστιάζοντας στο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου και της προηγούμενης συναφούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν αρνητικοί σε σχέση με την αξιολόγησή τους δίνοντας μέσω των αντιλήψεών τους έμφαση στις προεκτάσεις της αυτοαξιολόγησής της σχολικής μονάδας σε σχέση με την ατομική τους αξιολόγηση.

Σε πανελλαδική ποσοτική έρευνα ερωτηματολογίου του Δρακόπουλου (2013) σε εκπαιδευτικούς κλάδου Φυσικών Επιστημών επισημαίνεται η αναγνώριση της αξίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με πιο πολλά έτη υπηρεσίας είναι πιο επιφυλακτικοί με την αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήδη έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και του φόρτου των αξιολογικών διαδικασιών. Παράλληλα επισημαίνουν το κρίσιμο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την άμβλυνση του άγχους τους. Επιπλέον όσοι εκπαιδευτικοί έχουν τίτλους σπουδών κι έχουν επιμόρφωση ή εμπειρία σε σχέση με την αξιολόγηση εμφανίζονται πιο θετικοί σχετικά με την αξιολόγηση. Επίσης οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί προς την εσωτερική αξιολόγηση και λιγότερο θετικοί προς την εξωτερική. Παράλληλα αναγνωρίζουν τις θετικές επιπτώσεις της αξιολόγησης όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη συνεργασιών (Δρακοπούλου, 2013).

Παρόμοια ευρήματα συναντώνται στην έρευνα του Πίου (2013) σε εκπαιδευτικούς στην περιοχή της Μαγνησίας φαίνεται ότι γίνεται αντιληπτή η συσχέτιση της αξίας της αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί ως προς την εσωτερική αξιολόγηση, επιζητούν παράλληλα επιμόρφωση κι ενημέρωση

γύρω από το πεδίο διαφωνούν με το υφιστάμενο αξιολογικό πλαίσιο ατομικής αξιολόγησης κι επισημαίνουν την ανάγκη βελτίωσης των υποδομών και των διαθέσιμων πόρων.

Η Παπαδοπούλου (2018) σε ποσοτική έρευνα με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία επισημάνθηκε η ανάγκη της προσωπικής κι επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης. Παράλληλα δίνουν έμφαση στη δημιουργία δικτύου κοινοτήτων μάθησης και την αξία τους σε σχέση με τον αναστοχασμό της σχολικής μονάδας. Επιπλέον θεωρούν τον προσωπικό φάκελο ως αντικειμενικό στοιχείο αξιολόγησης, βλέποντας θετικά το ρόλο του παιδαγωγικού συμβούλου, αλλά είναι επιφυλακτικοί ως προς την αντικειμενική κρίση του διευθυντή στο αξιολογικό πλαίσιο.

Βέβαια οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν αρνητική στάση έναντι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό προϋποθέσεις, όπως ο αποκλεισμός αρνητικών επιδρώντων παραμέτρων στην αξιολογική διαδικασία και η θετική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της (Αναστασίου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν ένα κατάλληλο θεωρητικό και πρακτικό υποστηρικτικό πλαίσιο και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών είναι ουσιώδης στη μη εφαρμογή της αξιολόγησης διαχρονικά. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τις στάσεις και αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσω των συλλογικών τους οργάνων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) και της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ). Ειδικότερα η ΔΟΕ σύμφωνα με τις αποφάσεις της 92^{ης} Απόφασης Γενικής Συνέλευσης για την Αξιολόγηση επιμένει από το 2020 στην απεργία – αποχή των εκπαιδευτικών μελών της από την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και από την ατομική αξιολόγησή τους, όπως προβλέπουν οι Νόμοι 4692/2020 και 4823/2021. Επίσης η ΟΛΜΕ με Απόφαση της Γενικής Συνέλευσης Προέδρων των ΕΛΜΕ της 11/02/2023, διατηρεί σε ισχύ την απεργία - αποχή από την ατομική αξιολόγηση (“Απόφαση ΓΣ ΕΛΜΕ”, 2023).

Σύμφωνα με το Κεφάλαιο Ε' (άρθρα 53-67) του Νόμου 4589/2019 «Σύστημα διορισμού και προσλήψεων εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», από το 2020 έως το 2023 έχουν γίνει έπειτα από πολλά χρόνια χιλιάδες μόνιμοι διορισμοί εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρότι έχουν διανύσει δοκιμαστική υπηρεσία δύο ετών όπως προβλέπει η νομοθεσία εντούτοις ακόμη δεν έχουν αυτοδίκαια μονιμοποιηθεί, καθότι σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘΑ εκκρεμεί η ατομική τους αξιολόγηση.

Σε αυτό το πλαίσιο η συνεισφορά της παρούσας έρευνας σε μια μεγάλη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) της Αττικής είναι ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση. Έτσι μέσω των ερευνητικών αποτελεσμάτων θα ανιχνευθούν γνώμες, αντιρρήσεις, προβληματισμοί, συναισθήματα, στάσεις και προτάσεις, ώστε να αποτελέσουν

ένα πρόσθετο ερευνητικό υλικό στο υπό μελέτη πεδίο. Παράλληλα τα αποτελέσματα της έρευνας δύναται να αποτελέσουν για τα εμπλεκόμενα κοινωνικά υποκείμενα αφόρμηση για κριτικό αναστοχασμό, για το ίδιο το θεσμοθετημένο σύστημα αξιολόγησης πλαίσιο ανατροφοδότησης και υπόθεση εργασίας για τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα αξιολόγησης.

1. Μεθοδολογία της Έρευνας

1.1. Σκοπός

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας σχετικά με την ατομική αξιολόγηση, που υλοποιείται στο πλαίσιο των προβλέψεων του Νόμου 4823/2021 του ΥΠΑΙΘΑ.

1.2. Ερευνητικοί στόχοι

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι ήταν:

- *Στόχος 1:* Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Walsh, Joseph, Lakis & Lubell, 2017· Norlund, Marzano & De Angelis, 2017).
- *Στόχος 2:* Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για οι επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο και στο έργο της σχολικής μονάδας ευρύτερα (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Tuma, Hamilton & Tsai, 2019· Matsopoulos et al., 2018· Κασσωτάκης, 2017· Reinhorn, Johnson & Simon, 2017· Κελπανίδης et al., 2015· Charalambous et al., 2014).
- *Στόχος 3:* Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης (Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018· Reinhorn, Johnson & Simon, 2017).
- *Στόχος 4:* Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου συστήματος ατομικής αξιολόγησης (N. 4823/2021· Κρανά & Βρυωνίδης, 2017· OECD, 2011).

Οι στόχοι της έρευνας δομήθηκαν σε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα.

1.3. Συμμετέχοντες

Ο ερευνητής στη ποιοτική έρευνα στοχεύει στη συγκέντρωση ενός εύρους πληροφοριών σε σχέση με ένα υπό μελέτη πεδίο κι έτσι οι συμμετέχοντες που επιλέγονται συσχετίζονται με τον

πληθυσμό αναφοράς. Υπό αυτή την έννοια οι συμμετέχοντες αντικατοπτρίζουν μια οπτική του πληθυσμού από τον οποίο προέρχονται κι έτσι αποδίδεται νόημα στην εμπειρία που εκφράζουν τα υποκείμενά. Έτσι μέσω της ποιοτικής έρευνας σκοπός είναι να αποκτηθεί ένας πλούτος πληροφοριών προκειμένου η έρευνα να εμβαθύνει στα δεδομένα που συλλέγονται (Γαλάνης, 2018).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας πληθυσμό στόχο αποτέλεσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που έχουν καλύψει οργανικές θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, έπειτα από μόνιμο διορισμό με σχετικές ΥΑ τα έτη 2020, 2021, 2022 και 2023. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΔΔΕ Γ' Αθήνας, όπως Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Η επιλογή της συγκεκριμένης ΔΔΕ έγινε με γνώμονα της εγγύτητα της ερευνήτριας σε σχέση με τον πληθυσμό στόχο, λόγω απασχόλησής της σε σχολικές μονάδες της συγκεκριμένης Διεύθυνσης κατά το σχολικό έτος υλοποίησης της έρευνας.

Ως συμμετέχοντες επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που ασκούσαν διδακτικό έργο και δεν υπηρετούσαν με απόσπαση σε κάποιον φορέα το χρονικό διάστημα υλοποίησης της έρευνας, ούτε ασκούσαν διοικητικά καθήκοντα. Έτσι η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, αφού μέσω αυτής εξυπηρετήθηκε καλύτερα η ερευνητική σκοποθεσία και στοχοθεσία. Επίσης μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου επιλέγονται υποκείμενα βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών ώστε να αποτελέσουν οι συμμετέχοντες ένα αξιόπιστο μέγεθος, παρά να εξασφαλιστεί υψηλή αντιπροσωπευτικότητα και δυνατότητα γενίκευσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ως προς τον απαιτούμενο αριθμό συμμετεχόντων σημασία έχει η επαναληψιμότητα των απαντήσεων στην ποιοτική έρευνα. Έτσι όταν οι απαντήσεις που δίνονται από συμμετέχοντες επαναλαμβάνονται, τότε παύει η λήψη νέων απαντήσεων από πρόσθετα υποκείμενα στην έρευνα (Τσιώλης, 2014). Έτσι στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν έντεκα (11) εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της ΔΔΕ Γ' Αθήνας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων εξασφαλίστηκε με χρήση του Viber ως Μέσου Κοινωνικής Δικτύωσης και προσέγγιση της ομάδας «Νεοδιόριστοι Γ' Αθήνας» που αριθμεί 158 μέλη. Η πρόσβαση στην ομάδα έγινε μέσω διαύλου που εξασφάλισε συνάδελφος νεοδιόριστη εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα υπηρετήσεως της ερευνήτριας.

1.4. Εργαλείο της Έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο υλοποίησης της παρούσας ποιοτικής έρευνας αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη βάσει συγκεκριμένου οδηγού που συντάχθηκε για το σκοπό αυτό. Ο τύπος αυτός συνέντευξης επιτρέπει αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων που διατυπώνονται ή στη διατύπωση επιπλέον ερωτημάτων αν κριθεί θεμιτό από τον ερευνητή (Creswell, 2011).

Στο πλαίσιο αυτής της επιδιωκόμενης εύστοχης επικοινωνίας ο κατάλληλος χώρος και ο χρόνος διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο. Κι αυτό γιατί η τεχνική αυτή δεν αποτελεί μια απλή διαλογική προσπάθεια, αφού ο ερευνητής προσπαθεί να υπερβεί εμπόδια επικοινωνίας και να

δημιουργήσει το έδαφος να κατατεθούν θέσεις του υποκειμένου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ο οδηγός συνέντευξης για τις ανάγκες της έρευνας υπήρξε αυτοσχέδιος, βάσει εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε προκειμένου το περιεχόμενό του να είναι έγκυρο ως προς το είδος και τη διατύπωση των ερωτήσεων (Creswell, 2011). Κατά τη διαμόρφωση της δομής του ερευνητικού εργαλείου, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανά ενότητα και ομαδοποιήθηκαν για να εξασφαλιστεί μια λογική ροή της συζήτησης με τα υποκείμενα της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ο οδηγός συνέντευξης περιελάμβανε έντεκα (11) ερωτήσεις διερεύνησης κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών και τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα που επιμερίζονται σε δεκατέσσερα (14) υποερωτήματα συνολικά. Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων στόχευε στην στοιχειοθέτηση του προφίλ των συμμετεχόντων παράλληλα με τη δημιουργία άνεσης για παραγωγή συζήτησης, ενώ η δεύτερη κατηγορία στόχευε στη διερεύνηση των απόψεών τους.

Ο πρώτος θεματικός άξονας ερωτήσεων διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από αυτόν τον άξονα ανιχνεύονταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη στοχοθεσία της παρούσας εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, τους άξονες και τις κλίμακες αξιολόγησης, την επάρκεια των αξιολογητών και την αξιολόγηση της προετοιμασίας που έχει προηγηθεί. Ο δεύτερος θεματικός άξονας ερωτήσεων διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις θετικές κι αρνητικές επιπτώσεις της αξιολόγησης και τους τρόπους επίδρασης αυτής στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο τρίτος θεματικός άξονας ερωτήσεων διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους ανασταλτικούς παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της αξιολόγησης, στοιχειοθετώντας εν δυνάμει εμπόδια με έμφαση στη στάση των συνδικαλιστικών οργάνων και των διευθυντών σχολείων. Παράλληλα ο άξονας αυτός διερευνούσε το συναισθηματικό αποτύπωμα των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση. Τέλος ο τέταρτος άξονας ερωτήσεων διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα συστατικά στοιχεία επιτυχίας ενός συστήματος αξιολόγησης με έμφαση στη μορφή και τους άξονες πάνω στους οποίους αυτή δομείται. Παράλληλα διερευνούσε το επιθυμητό προφίλ που πρέπει να έχουν οι αξιολογητές στο πλαίσιο της αξιολόγησης.

1.5. Διαδικασία της Έρευνας

Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων με τη λήψη των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο Μάιος-Ιούνιος 2024. Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε σε χώρο και χρόνο που διευκόλυνε το συνεντευξιαζόμενο προκειμένου να αισθάνεται άνετα. Πριν τη λήψη της συνέντευξης υπήρξε επικοινωνία με τους συμμετέχοντες της έρευνας προκειμένου να εξασφαλιστεί η ενημερωμένη συναίνεσή τους. Το εισαγωγικό σημείωμα της έρευνας τους κοινοποιήθηκε στους συμμετέχοντες με χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ώστε να λάβουν έγγραφη γνώση του σκοπού και των στόχων της έρευνας, της ερευνητικής μεθοδολογίας και του πλαισίου όρων και προϋποθέσεων συμμετοχής.

Σε επόμενη φάση συμφωνήθηκε ο χώρος και ο χρόνος πραγματοποίησης της συνέντευξης με κάθε υποκείμενο. Ο χώρος έπρεπε να εξασφαλίζει τη δυνατότητα ηχογράφησης χωρίς την ύπαρξη εξωτερικών παραγόντων που μπορούσαν να αλλοιώσουν τη λήψη των δεδομένων. Παράλληλα ο συμμετέχων έπρεπε να έχει τον απαραίτητο διαθέσιμο χρόνο, ώστε να μη διακοπεί λόγω άλλων παράλληλων υποχρεώσεών του η πραγματοποίηση της συνέντευξης. Ως προς αυτό έγινε η ερευνήτρια έθεσε υπόψη των συμμετεχόντων τον πιθανό κατά προσέγγιση απαιτούμενο χρόνο που έπρεπε να διαθέσουν.

Πριν τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια προχωρούσε στις απαιτούμενες συστάσεις με τον συνεντευξιαζόμενο. Παράλληλα έθετε υπόψη το ερευνητικό πλαίσιο, υπενθυμίζοντας την ανάγκη ηχογράφησης της συνέντευξης. Αφού εξασφαλιζόταν η απαιτούμενη συγκατάθεση ακολουθούσε η λήψη της συνέντευξης σύμφωνα με τον οδηγό. Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αμεσότητας πραγματοποιήθηκαν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις. Μέσω αυτών των ερωτήσεων σκιαγραφήθηκε παράλληλα το κοινωνικό και δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων.

Κατά τη διάρκεια λήψης της συνέντευξης η ερευνήτρια διατηρούσε θετικό κλίμα με τον συνεντευξιαζόμενο, παρείχε ανατροφοδότηση λεκτική και μη όταν αυτό απαιτούνταν. Επίσης κρατούσε χειρόγραφες σημειώσεις όταν το έκρινε απαραίτητο. Με τη λήξη της κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια ευχαριστούσε τον κάθε συμμετέχοντα για τη συμμετοχή του και τον ενημέρωνε ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι στη διάθεσή του όταν παραχθούν.

Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν σε ένα φάσμα χρόνου που κυμάνθηκε στα εικοσιπέντε έως τριάντα λεπτά (25'-30'). Τη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων ακολούθησε η φάση της απομαγνητοφώνησής τους. Σε επόμενο στάδιο έγινε η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα κωδικοποιήθηκαν με το ακρωνύμιο ΣΕ που εννοεί «Συνέντευξη Εκπαιδευτικού» και τη χρήση ενός αύξοντος αριθμού από το ένα έως το έντεκα (1-11), ανάλογα με την ημερομηνία λήψης κάθε συνέντευξης. Έτσι η κωδικοποίηση οδήγησε σε ΣΕ1 έως ΣΕ11 συνεντεύξεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Οι συνεντεύξεις μετά την απομαγνητοφώνησή τους αναγνώστηκαν πολλές φορές έως ότου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ακολούθως οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε διακριτούς θεματικούς άξονες/ κατηγορίες σύμφωνα με την θεματική ανάλυση όπως φαίνεται στον Πίνακα 5. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανάγνωση των καταγεγραμμένων απαντήσεων σειρά – σειρά, ενώ έγινε χρήση στυλό διαφορετικού χρώματος ώστε να γίνει επισήμανση των απαντήσεων που ανήκουν σε ίδιους θεματικούς άξονες. Μέσω της στρατηγικής της διασταύρωσης των περιπτώσεων, οι κωδικοποιημένες απαντήσεις συσχετίστηκαν και αντιστοιχήθηκαν με κάθε ερευνητικό ερώτημα (Γαλάνης, 2018).

Μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Έπειτα έγινε προσπάθεια συσχέτισης των ερευνητικών αποτελεσμάτων με άλλα συναφών ερευνών του ίδιου πεδίου από τη συναφή ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση επιστημονική

βιβλιογραφία.

Πίνακας 2. Θεματική Κωδικοποίηση

Θεματική Κωδικοποίηση	Υποκωδικοποίηση	Μεταβλητές
1. Εκπαιδευτική πολιτική & ατομική αξιολόγηση	1.1 Διαμορφωμένη στάση	<ul style="list-style-type: none"> • Θετική • Αρνητική • Ουδέτερη
	1.2 Θεσμικό πλαίσιο	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματικό • Μη αποτελεσματικό
	1.3 Προετοιμασία/Ενημέρωση	<ul style="list-style-type: none"> • Επαρκής • Ανεπαρκής • Απούσα
2. Επιπτώσεις ατομικής αξιολόγησης	2.1 Θετικές επιπτώσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικοί • Μαθητές/τριες
	2.2 Αρνητικές επιπτώσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικοί • Μαθητές/τριες
	2.3 Εκπαιδευτικό έργο	<ul style="list-style-type: none"> • Αποδοτικότητα • Αποτελεσματικότητα • Ποιότητα
3. Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής ατομικής αξιολόγησης	3.1 Συναισθήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Θετικά • Αρνητικά • Αδιάφορα
	3.2 Εμπόδια	<ul style="list-style-type: none"> • Απουσία διαλόγου • Απειλές/Τιμωρία • Έλλειψη υποστήριξης • Έλλειψη ενημέρωσης • Ενδοιασμοί
	3.3 Στάση συνδικαλιστικών οργάνων	<ul style="list-style-type: none"> • Θετική επίδραση • Αρνητική επίδραση

		<ul style="list-style-type: none"> • Καμία επίδραση
	3.4 Στάση συναδέλφων/ διευθυντών	<ul style="list-style-type: none"> • Υποστηρικτική • Μη υποστηρικτική • Ουδέτερη
4. Παράγοντες επιτυχίας συστήματος ατομικής αξιολόγησης	4.1 Μορφή/ Τύπος αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> • Ποσοτική • Περιγραφική • Εσωτερική
	4.2 Άξονες αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκες επιμόρφωσης • Παροχή κινήτρων • Επαγγελματική ανάπτυξη • Βελτίωση εκπαιδευτικού έργου
	4.3 Τύπος αξιολογητών	<ul style="list-style-type: none"> • Στελέχη εκπαίδευσης • Έμπειροι εκπαιδευτικοί • Μαθητές
	4.4 Προσόντα αξιολογητών	<ul style="list-style-type: none"> • Εμπειρία • Τυπικά προσόντα • Ουσιαστικά προσόντα

1.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας υπήρξαν καίρια ζητήματα. Ως προς αυτό το σκοπό υπήρξε το προαναφερόμενο εισαγωγικό σημείωμα σχετικά με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, ώστε τα υποκείμενα να λάβουν ενημέρωση και να συναινέσουν στη συμμετοχή τους. Παράλληλα ήταν συνεχής η επικοινωνία και η ενίσχυση των συμμετεχόντων. Ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου του οδηγού συνέντευξης πέραν από την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε συντακτικός και γραμματικός έλεγχος του περιεχομένου από εκπαιδευτικό συνάδελφο φιλόλογο της σχολικής μονάδας που εργάζεται η ερευνήτρια το τρέχον σχολικό έτος.

Επίσης πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε νεοδιόριστο εκπαιδευτικό που δεν συμπεριλήφθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας. Η πιλοτική εφαρμογή του οδηγού

συνέντευξης, που προηγήθηκε της διεξαγωγής της έρευνας, βοήθησε σε μικρές συντακτικές επαναδιατυπώσεις ερωτημάτων για να είναι κατανοητά, ώστε να εξασφαλιστούν αξιόπιστα κι έγκυρα αποτελέσματα. Παράλληλα καθορίστηκε και η σειρά των ερωτήσεων μέσω των απαντήσεων που δόθηκαν. Παράλληλα έγινε μια καταγραφή του μέσου απαιτούμενου χρόνου λήψης της συνέντευξης που καταγράφηκε στα είκοσι πέντε λεπτά (25'). Ταυτόχρονα διευθετήθηκαν λεπτομέρειες στοιχείων επικοινωνίας συνεντεύκτη και συνενταυξιαζόμενου όπως η χωροταξία, η ροή λόγου, η στάση σώματος κ.ά., εν είδη προσομοίωσης. Επίσης τηρήθηκε κατάλληλη στάση της ερευνήτριας σε σχέση με τις συνειδητές ή μη στοχαστικές της πεποιθήσεις σε σχέση με το υπό μελέτη πεδίο.

Επιπρόσθετα πρέπει να επισημανθεί ότι στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής θα πρέπει να εργάζεται με συστηματικό τρόπο και να χαρακτηρίζεται από ακρίβεια κι εντιμότητα σε ένα δεοντολογικό πλαίσιο. Υπό αυτό το πρίσμα είναι σημαντικός ο κριτικός αναστοχασμός του ερευνητή ως προς το δικό του αξιακό σύστημα σε συνάρτηση με το πεδίο μελέτης. Κι αυτό γιατί ο ερευνητής φέρει απόψεις, συναισθήματα και προκαταλήψεις που αντιπαραβάλλονται με τα ερευνητικά δεδομένα και δύναται να επιδράσουν σε αυτά ειδικά εφόσον συσχετίζονται άμεσα με την προσωπική ή επαγγελματική του ζωή (Creswell, 2011· Ιωσηφίδης, 2008).

Εξάλλου ο ερευνητής ενθαρρύνει τα υποκείμενα της έρευνας να παρουσιάσουν τις απόψεις μέσω των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων τους, χωρίς να υπεισέρχεται σε παρερμηνείες κι επικρίσεις, αλλά να εμφανίζει ανοικτότητα κατά την ερευνητική διαδικασία. Έτσι οι υπαρκτές στοχαστικές πεποιθήσεις του ερευνητή υποστηρίζουν την κατανόηση του μελετώμενου πεδίου χωρίς όμως να επιδρά αυτό στην αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Jootun, 2009).

Ο ρόλος εξάλλου του ερευνητή είναι ενεργός μέσω της συνεχούς διαπροσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες και την αμεσότητα της επικοινωνίας για ερευνητικούς σκοπούς, γεγονός που δυσκολεύει τη διατήρηση της ουδετερότητας εκ μέρους του, σε σχέση με τα ερευνητικά αποτελέσματα (Creswell et al, 2011). Όπως είναι δυνατόν να επιδράσει ο ερευνητής στα ερευνητικά αποτελέσματα, όταν έχει παρόμοιες εμπειρίες με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όταν δεν διαθέτει σχετικά βιώματα ή όταν λαμβάνει χώρα τροποποίηση της σχέσης του με τον συνεντευξιαζόμενο στη φάση λήψης της συνέντευξης (Berger, 2013).

Η ερευνήτρια λόγω της επαγγελματικής της θέσης διαθέτει παρόμοιες εμπειρίες με τους συμμετέχοντες, οπότε η διατήρηση ουδετερότητας, η ανοικτότητά της και η αποφυγή διατυπωμένης θέσης ή ακόμη κι επίκρισης εκ μέρους της στις διατυπωμένες απόψεις των συμμετεχόντων κρίθηκαν αναγκαίες παράμετροι. Επιπρόσθετα η τήρηση σημειώσεων κατά τη λήψη εκάστης συνέντευξης και η απομαγνητοφώνησή τους μέρες ή βδομάδες αργότερα προσέφερε μια κριτική ματιά σε σχέση με τα ερευνητικά δεδομένα.

Πέρα από αυτά σε κάθε έρευνα προκύπτουν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, οπότε είναι απαραίτητη η τήρηση ευρέως αποδεκτών κατευθυντήριων γραμμών παρόμοιων περιπτώσεων. Έτσι υιοθετήθηκε η κατάλληλη δεοντολογική στάση της ερευνήτριας που σχετίζεται με τη λήψη ενημερωμένης συγκατάθεσης συμμετοχής των υποκειμένων στην

έρευνα και τη συναίνεσή τους στην ηχογράφηση της συνέντευξης, ώστε να διασφαλίζονται τα δικαιώματά τους. Έτσι ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη κι εθελοντική, με παράλληλη προστασία της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας των στοιχείων τους μέσω εισαγωγικού σημειώματος (Παράρτημα Ι). Επίσης έγινε σαφές στους συμμετέχοντες ότι δεν πρόκειται να υποστούν κάποια ηθική ή άλλου είδους βλάβη, ενώ είχαν τη δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή (Γαλάνης, 2018).

2. Ευρήματα

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα συμπεριλήφθηκαν έντεκα (11) ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας. Τα κοινωνικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται στο Παράρτημα ΙV. Ειδικότερα στην έρευνα συμμετείχαν 11 εκπαιδευτικοί δύο άνδρες και εννέα γυναίκες. Από αυτούς οι επτά ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 έτη και οι τέσσερις στην ηλικιακή ομάδα 31-40 έτη. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν άγαμοι, επτά έγγαμοι, ενώ ένας δήλωσε ότι βρισκόταν σε σύμφωνο συμβίωσης. Επιπλέον ένας δήλωσε ότι ήταν γονέας πέντε τέκνων, ένας τριών, ενώ πέντε δήλωσαν τεσσάρων και δύο ενός τέκνου. Επίσης δύο συμμετέχοντες δεν δήλωσαν την ύπαρξη κάποιου τέκνου.

Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσής τους επτά δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, τρεις διδακτορικού, ενώ ένας δήλωσε ότι κατείχε βασικό πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες διέθεταν πιστοποιημένη γνώση Η/Υ – ΤΠΕ, γνώση ξένης γλώσσας κι επιμόρφωση στα παιδαγωγικά και τη διδακτική. Πέρα από αυτά δύο συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε ΕΠΑΑ, τέσσερις σε Γυμνάσιο, δύο σε Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο/ΛΤ, ένας σε ΓΕΛ, ένας σε ΕΝΕΕΓΥΛ κι ένας σε Γυμνάσιο και ΓΕΛ ταυτόχρονα. Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό τους κλάδο συμμετείχαν δύο φιλόλογοι (ΠΕ02), τρεις μαθηματικοί (ΠΕ03), ένας χημικός (ΠΕ04.02) κι ένας εκπαιδευτικός οικονομίας (ΠΕ80). Η επαγγελματική εκπαίδευση εκπροσωπήθηκε με έναν εκπαιδευτικό Νοσηλευτικής (ΠΕ87.02) κι έναν φυσικοθεραπείας (ΠΕ87.08). Τέλος η Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση (ΕΑΕ) εκπροσωπήθηκε από ένα φιλόλογο (ΠΕ02 ΕΑΕ) κι από ένα φυσικό (ΠΕ04.01 ΕΑΕ).

Επιπρόσθετα σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση δύο από τους συμμετέχοντες δήλωσαν δεκατέσσερα έτη υπηρεσίας, τρεις δώδεκα, ένας 10, δύο επτά και τρεις τέσσερα έτη υπηρεσίας. Ως προς το έτος διορισμού τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν ως έτος διορισμού το 2020, έξι το 2021 και δύο το 2022. Τέλος το Εισαγωγικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών του ΙΕΠ ανέφεραν ότι είχαν παρακολουθήσει οι οκτώ συμμετέχοντες.

Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής στοιχειοθέτησαν χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη *στοχοθεσία της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν ότι αποσκοπεί στον έλεγχο των εκπαιδευτικών (5 αναφορές), παρότι αναγνωρίζουν το βελτιωτικό προσανατολισμό της αξιολόγησης (3 αναφορές). Κάποιοι

διαβλέπουν οικονομική διάσταση στην ατομική αξιολόγηση (2 αναφορές), με γνώμονα την κατηγοριοποίηση των σχολείων (2 αναφορές), τον έλεγχο χρηματοδότησής τους (2 αναφορές) ή την μελλοντική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Ως προς την αξιολόγηση του *υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου* για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους *άξονες και τις υφιστάμενες κλίμακες αξιολόγησης*, αυτό χαρακτηρίζεται επί του παρόντος ως γραφειοκρατικό, ελλιπές, άδικο ή ακόμη και ουτοπικό (6 αναφορές), μη αντικειμενικό (3 αναφορές), με στοιχεία μετριότητας (2 αναφορές) και με πολύπλοκους άξονες ή ασαφείς κλίμακες αξιολόγησης (3 αναφορές). Στον αντίποδα το πλαίσιο ατομικής αξιολόγησης χαρακτηρίστηκε ως ικανοποιητικό (1 αναφορά) ή καλά δομημένο με αξιολογες κλίμακες και πλήρεις άξονες αξιολόγησης (2 αναφορές).

Αναφορικά με τα προαπαιτούμενα *τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των αξιολογητών* μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα (5 αναφορές), ενώ κάποιοι επεσήμαναν τη κατοχή τυπικών, αλλά όχι ουσιαστικών προσόντων των αξιολογητών (3 αναφορές). Είναι χαρακτηριστικό πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν όμοια ή κι επαυξημένα προσόντα σε σχέση με τους αξιολογητές (1 αναφορά). Επίσης καταγράφηκε η χρόνια απουσία των αξιολογητών από διδακτικά καθήκοντα και συνθήκες πραγματικής σχολικής τάξης (3 αναφορές).

Ως προς τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις *επιπτώσεις της ατομικής τους αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο* καταγράφηκαν ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *θετικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν ότι βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (8 αναφορές), με έμφαση σε εργαλεία και υποδομές (3 αναφορές), την αυτοβελτίωση (3 αναφορές) και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών (2 αναφορές), αλλά και την ενίσχυσή τους μέσω επιμόρφωσης (2 αναφορές). Το γεγονός αυτό δύναται να προάγει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (2 αναφορές). Παράλληλα επισημαίνεται η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα (1 αναφορά). Στον αντίποδα κάποιοι συμμετέχοντες δεν ανευρίσκουν επί του παρόντος θετικές επιπτώσεις (3 αναφορές).

Πέρα από αυτά οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *αρνητικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν κατά πλειοψηφία στον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών (7 αναφορές) και στην εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς (6 αναφορές), ακόμη και σε μαθητές (2 αναφορές). Επίσης οι συμμετέχοντες εστίασαν στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών (2 αναφορές), στη συναισθηματική τους επιβάρυνση (2 αναφορές), στην εργασιακή ανασφάλεια (2 αναφορές) με αναφερόμενη την πιθανότητα απόλυσης ή μείωσης μισθού (1 αναφορά). Η έλλειψη αντικειμενικότητας (2 αναφορές), δύναται να παρέχει σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ένα πεδίο συγκρούσεων στην εργασία (2 αναφορές) με αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με τη ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών (2 αναφορές).

Ως προς τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους *παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά δημιουργώντας αντιστάσεις στην εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης*

καταγράφηκαν εξίσου χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα *εμπόδια εφαρμογής* της ατομικής αξιολόγησης συμφώνησαν στο ακατάλληλο υπαρκτό νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης (4 αναφορές), με έμφαση στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις υλοποίησής της που αυξάνουν το φόρτο εργασίας (3 αναφορές) και το άγχος των εκπαιδευτικών (2 αναφορές). Το γεγονός αυτό παράλληλα δύναται να ευνοεί τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας (2 αναφορές), οδηγώντας στο διχασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας (1 αναφορά), ένεκα και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της πολεμικής στάσης συνδικαλιστών και Υπουργείου (2 αναφορές). Παράλληλα η έλλειψη υποστήριξης και συναφούς επιμόρφωσης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν αντιστάσεις έναντι της ατομικής αξιολόγησης (1 αναφορά), φόβο (2 αναφορές), αδυναμία προσαρμογής (1 αναφορά), όταν δε υπάρχει έλλειψη σχετικών πόρων (1 αναφορά) και ασάφεια του σκοπού της αξιολόγησης (1 αναφορά).

Σε σχέση με την *επίδραση της στάσης των Συνδικαλιστικών Οργάνων των εκπαιδευτικών* σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι έχουν θετική καταλυτική επίδραση λόγω της υποστήριξης που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς (5 αναφορές). Από την άλλη πλευρά μέρος των συμμετεχόντων θεωρεί ότι επιδρά αρνητικά λόγω έλλειψης αντιπροτάσεων, πιθανών κομματικών αποχρώσεων ή στρεβλών τρόπων αντίδρασης (4 αναφορές). Τέλος κάποιοι συμμετέχοντες κρίνουν ότι δεν έχει κάποια επίδραση ως προς την αξιολόγηση η στάση των Συνδικαλιστικών Οργάνων (2 αναφορές).

Ως προς την *επίδραση της στάσης των συναδέλφων και των διευθυντών των σχολείων* σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση μέσω της στήριξης των συναδέλφων έναντι της ατομικής τους αξιολόγησης (4 αναφορές), αλλά και των διευθυντών των σχολείων (2 αναφορές). Άλλοι συμμετέχοντες εστιάζουν στην ουδετερότητα που επιδεικνύουν συνάδελφοι ή διευθυντές (3 αναφορές), ενώ άλλοι στην έμμεση ή άμεση πίεση που δέχονται από διευθυντές να ολοκληρώσουν την αξιολόγηση (2 αναφορές). Τέλος καμία επίδραση θεωρούν ότι δεν έχει η στάση συναδέλφων και διευθυντών σε σχέση με την στάση τους σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση στη πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες (6 αναφορές).

Από την άλλη πλευρά σε σχέση με τα *συναισθήματα των εκπαιδευτικών* αναφορικά με την ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα (7 αναφορές), άλλοι θετικά συναισθήματα (2 αναφορές), ενώ αδιάφοροι εμφανίστηκαν άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα (1 αναφορά) ή κενοί συναισθημάτων (1 αναφορά).

Ως προς τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με τα *χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου συστήματος ατομικής αξιολόγησης*, προέκυψαν ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη *μορφή της ατομικής αξιολόγησης που θα επιθυμούσαν* σχεδόν σε απόλυτη πλειοψηφία συμφώνησαν στην τροποποίηση του υφιστάμενου πλαισίου ατομικής αξιολόγησης (10 αναφορές). Έτσι επιθυμούν μια πιο δίκαιη αξιολόγηση και προς τις δύο κατευθύνσεις (1 αναφορά), ενιαία (1 αναφορά), ανατροφοδοτική (2 αναφορές) και με ιδιαίτερη έμφαση στις διδακτικές τεχνικές (5 αναφορές). Επίσης προτάσσεται η εσωτερική αξιολόγηση (2 αναφορές) με τη συμμετοχή των μαθητών (2

αναφορές) και τη σταθερή σχέση με το διευθυντή του σχολείου (1 αναφορά) και τον Σύμβουλο (2 αναφορές).

Ως προς τους άξονες του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν τη συνέπεια, την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (3 αναφορές), τα αποτελέσματα προϋπάρχουσας επιμόρφωσης (1 αναφορά), μα πρωτίστως η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού (8 αναφορές). Παράλληλα ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών (3 αναφορές) και γονέων (1 αναφορά). Τέλος ορισμένοι συμμετέχοντες επιζητούν αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα και στο φάσμα της ιεραρχίας (2 αναφορές).

Από την άλλη πλευρά ως προς το ποιοι πρέπει να έχουν ρόλο αξιολογητή και ποια προσόντα πρέπει αυτοί να διαθέτουν οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το ρόλο αυτό μπορούν να συνεχίσουν να έχουν Σύμβουλοι (5 αναφορές) και Διευθυντές σχολείων (4 αναφορές) υπό προϋποθέσεις. Άλλοι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την αξία του ρόλου εμπειρών εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (4 αναφορές), αλλά και ενός ψυχολόγου ή ψυχιάτρου (2 αναφορές). Οι αξιολογητές θα πρέπει να διαθέτουν αυτονόητα αυξημένα τυπικά, αλλά πρωτίστως ουσιαστικά προσόντα (8 αναφορές), με έμφαση στην εκπαιδευτική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες τάξης (9 αναφορές) και με συνάφεια ως προς το γνωστικό αντικείμενο του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού (4 αναφορές). Χαρακτηριστικά τους πρέπει να είναι η ουδετερότητα (1 αναφορά), η ενσυναίσθηση (2 αναφορές), η διαρκής υποστήριξη βασισμένη στην επικοινωνία (3 αναφορές) και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς που αξιολογούν (1 αναφορά).

3. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της ΔΔΕ Γ' Αθήνας σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων οδήγησε σε ενδιαφέρουσες καταγραφές, οι οποίες μπορούν να ληφθούν υπόψη, προκειμένου η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να εφαρμοστεί ρεαλιστικά και αποτελεσματικά.

3.1. Κοινωνικά και Δημογραφικά στοιχεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Σε σχέση με τα κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων είναι προφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες γεγονός αναμενόμενο καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επιλέγεται συχνότερα από εκπροσώπους του γυναικείου φύλου. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι νεοδιόριστοι εκπροσωπούσαν δύο ηλικιακές ομάδες, αυτές των 31-40 και 41-50 ετών, γεγονός που αποδεικνύει την ηλικιακή δεξαμενή των εκπαιδευτικών στη παρούσα χρονική συγκυρία. Επίσης στη πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες έχουν επιλέξει να ζουν σε ένα τύπο οικογένειας, με την ύπαρξη τέκνων, γεγονός που στοιχειοθετεί και συγκεκριμένες ανάγκες το πλαίσιο της καθημερινής επιβίωσης.

Επιπλέον είναι χαρακτηριστικό το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων αφού η

συντριπτική πλειοψηφία διέθετε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, ενώ στο σύνολό τους διέθεταν γνώση Η/Υ – ΤΠΕ, γνώση ξένης γλώσσας και επιμόρφωση στα παιδαγωγικά και τη διδακτική. Επίσης οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διάφορους τύπους σχολείων γενικών και ειδικών καλύπτοντας παράλληλα ένα φάσμα κλάδων και ειδικοτήτων.

Πέρα από αυτά η εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτυπώνεται από την πολυετή εκπαιδευτική υπηρεσία τους, παρότι στη πλειοψηφία τους είχαν διοριστεί το 2021 οπότε και είχε πραγματοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός διορισμών. Ενδεικτικό εύρημα επίσης αποτελεί το γεγονός ότι στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είχαν προχωρήσει στην υλοποίηση μιας συμβατικής υπαλληλικής τους υποχρέωσης. Κι αυτό καθότι παρακολούθησαν το Εισαγωγικό Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών του ΙΕΠ.

3.2. Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις *απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς την ατομική τους αξιολόγηση στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής πολιτικής* καταγράφηκαν χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία επιβεβαιώνονται κι από συναφείς έρευνες (Warren & Ward, 2019· Matsopoulos et al., 2018· Tuytens & Devos, 2018· Paufler & Sloat, 2020· Κακαρούμπα, 2020· Αναστασίου, 2014). Οι συμμετέχοντες εμφανίζουν στη πλειοψηφία τους μια αρνητική διαμορφωμένη στάση, κρίνοντας το εφαρμοζόμενο σύστημα πρωτίστως μη αποτελεσματικό, αφού δεν έχει γίνει η κατάλληλη προετοιμασία κι ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη *στοχοθεσία της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν ότι αποσκοπεί στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, παρότι αναγνωρίζουν το βελτιωτικό προσανατολισμό της αξιολόγησης, όπως προκύπτει από συναφείς έρευνες (Reinhorn, Johnson & Simon, 2017· Tuma, Hamilton & Tsai, 2019). Κάποιοι διαβλέπουν οικονομική διάσταση στην ατομική αξιολόγηση, με γνώμονα την κατηγοριοποίηση των σχολείων, τον έλεγχο χρηματοδότησής τους ή την μελλοντική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί σε παρόμοια έρευνα θέτουν στο προσκήνιο ότι η αξιολόγηση δεν έχει ως γνώμονα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά είναι απόρροια της οικονομίας της χώρας στο πλαίσιο των μνημονίων του παρελθόντος (Κακαρούμπα, 2020).

Επίσης βασικά επιχειρήματα έναντι της αξιολόγησης αποτελούν ευρήματα συναφών ερευνών που αναφέρονται στη κατηγοριοποίηση των σχολείων, την ανάπτυξη ανταγωνισμού και τις πιθανές απολύσεις εκπαιδευτικών (Καχαπατή, 2008· Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, & Καββαδίας, 2007). Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τις εφαρμοζόμενες παράμετρο επιτυχίας της αξιολόγησης ως θεσμού (Tuytens & Devos, 2018).

Ως προς την αξιολόγηση του *υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου* για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους *άξονες και τις υφιστάμενες κλίμακες αξιολόγησης*, αυτό χαρακτηρίζεται επί του παρόντος ως γραφειοκρατικό, ελλιπές, άδικο ή ακόμη και ουτοπικό, μη αντικειμενικό, με στοιχεία μετριότητας και με πολύπλοκους άξονες ή ασαφείς κλίμακες

αξιολόγησης. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί συνήθως δύνανται να εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα συστήματα αξιολόγησης και τα ισχύοντα κριτήρια βάσει των οποίων οι διαδικασίες υλοποιούνται (Matsopoulos et al., 2018).

Στον αντίποδα το πλαίσιο ατομικής αξιολόγησης χαρακτηρίστηκε ως ικανοποιητικό ή καλά δομημένο με αξιολογικές κλίμακες και πλήρεις άξονες αξιολόγησης. Σε συναφείς έρευνες οι εκπαιδευτικοί δύνανται να εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα συστήματα αξιολόγησης και τα ισχύοντα κριτήρια βάσει των οποίων οι διαδικασίες υλοποιούνται (Matsopoulos et al., 2018). Επίσης σύμφωνα με τους Warren & Ward (2019) το δαιδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο και ο φόρτος εργασίας που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τους οδηγούν στην διαμόρφωση αρνητικών απόψεων και στάσεων.

Αναφορικά με τα προαπαιτούμενα *τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των αξιολογητών* μέρος των συμμετεχόντων συμφωνεί ότι διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, ενώ κάποιιοι επεσήμαναν τη κατοχή τυπικών, αλλά όχι ουσιαστικών προσόντων των αξιολογητών. Είναι χαρακτηριστικό πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν όμοια ή κι επαυξημένα προσόντα σε σχέση με τους αξιολογητές. Επίσης καταγράφηκε η χρόνια απουσία των αξιολογητών από διδακτικά καθήκοντα και συνθήκες πραγματικής σχολικής τάξης. Σε συναφή έρευνα οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά το ρόλο του παιδαγωγικού συμβούλου, αλλά είναι επιφυλακτικοί ως προς την αντικειμενική κρίση του διευθυντή στο αξιολογικό πλαίσιο (Παπαδοπούλου, 2018).

Τέλος ως προς την *καταλληλότητα της προετοιμασίας κι ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση*, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι δεν έχει γίνει όπως κι όσο θα έπρεπε. Επί αυτού διαφοροποιήθηκαν κάποιιοι συμμετέχοντες που ανέφεραν την υπαρκτή αλλά ελλιπή ή ανεπαρκή προετοιμασία κι ενημέρωση, ενώ αντίθετα με τα προαναφερόμενα έναν συμμετέχων θεωρεί ότι έγινε η απαιτούμενη ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ατομική τους αξιολόγηση. Στην ποσοτική έρευνα του Νιτσοτόλη (2023) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη προηγούμενη συναφή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής της ατομικής τους αξιολόγησης.

Έτσι η παρούσα εκπαιδευτική πολιτική δεν φαίνεται ότι είναι αποδεκτή από τους νοεδιόριστους εκπαιδευτικούς καθώς δεν τους έχει πείσει. Η αρνητική διαμορφωμένη στάση τους απέναντι σε ένα αντιλαμβανόμενο μη αποτελεσματικό εφαρμοζόμενο σύστημα ατομικής αξιολόγησης εδράζεται κυρίως στην απουσία ή ανεπαρκή προετοιμασία κι ενημέρωσή τους σε αυτό το πλαίσιο.

3.3. Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς τις επιπτώσεις της ατομικής τους αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο

Ως προς τον δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις *απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ως προς τις επιπτώσεις της ατομικής τους αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο* καταγράφηκαν εξίσου ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται από ευρήματα συναφών ερευνών (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Taylor & Tyler, 2012b).

(Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Αναστασίου, 2014· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι συμμετέχοντες στη πλειοψηφία τους συμφώνησαν ότι η ατομική αξιολόγησή τους δύναται να έχει θετικές επιπτώσεις αλλά υπό συνθήκες για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες. Επί του παρόντος οι αρνητικές επιπτώσεις υπερτερούν για όλα τα υποκείμενα και ιδιαίτερα σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *θετικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν ότι βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, με έμφαση σε εργαλεία και υποδομές, την αυτοβελτίωση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, αλλά και την ενίσχυσή τους μέσω επιμόρφωσης. Το γεγονός αυτό δύναται να προάγει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σε άλλες συναφείς έρευνες οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω ανάπτυξης πλαισίου ανατροφοδότησης, ενίσχυσης της αυτογνωσίας τους και την ικανοποίηση των αναγκών τους σε επιμόρφωση (Charalambous et al., 2014· Κελπανίδης et al., 2015· Matsopoulos et al., 2018). Ως προς την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτοβελτίωσή τους μέσω της αξιολόγησης συμφωνούν κι άλλα επιστημονικά ευρήματα (Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018). Παράλληλα επισημαίνεται η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα. Στον αντίποδα κάποιοι συμμετέχοντες δεν ανευρίσκουν επί του παρόντος θετικές επιπτώσεις.

Πέρα από αυτά οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *αρνητικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν κατά πλειοψηφία στον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και στην εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς, ακόμη και σε μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήδη έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους (Σκαρπέντζος, 2023).

Επίσης οι συμμετέχοντες εστίασαν στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, στη συναισθηματική τους επιβάρυνση, στην εργασιακή ανασφάλεια με αναφερόμενη την πιθανότητα απόλυσης ή μείωσης μισθού. Εξάλλου μέρος εκπαιδευτικών υποστηρίζουν σε συναφή έρευνα ότι η αξιολόγηση καταργεί την επιστημονικότητα των εκπαιδευτικών, προάγει την εν δυνάμει χειραγώγηση τους, ενώ παραπέμπει στον επιθεωρητισμό (Αναστασίου, 2014).

Η έλλειψη αντικειμενικότητας, δύναται να παρέχει σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ένα πεδίο συγκρούσεων στην εργασία με αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με τη ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών. Η διάσταση απόψεων και στάσεων μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων ως προς το πλαίσιο εξουσίας που θα πρέπει να αναπτύσσεται ή μη μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο ανάπτυξης ισχυρών συνεργασιών παρά συγκρούσεων σε σχέση με την αξιολόγηση (Kyriakides & Demetriou, 2007).

Πέρα από αυτά οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις *αρνητικές επιπτώσεις της ατομικής αξιολόγησης* συμφώνησαν κατά πλειοψηφία στον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και στην εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς, ακόμη και σε μαθητές. Επίσης οι συμμετέχοντες εστίασαν στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, στη συναισθηματική τους επιβάρυνση, στην εργασιακή ανασφάλεια με αναφερόμενη την πιθανότητα απόλυσης ή

μείωσης μισθού. Η έλλειψη αντικειμενικότητας, δύναται να παρέχει σύμφωνα με τους συμμετέχοντες ένα πεδίο συγκρούσεων στην εργασία με αρνητικές επιπτώσεις σε σχέση με τη ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επί του παρόντος δεν βιώνουν τις θετικές επιπτώσεις της εφαρμογής της ατομικής τους αξιολόγησης κι αυτό είναι μια μορφή αποτυχίας των σχεδιαστών της. Ο αρνητισμός υπερτερεί σε σχέση με την επίδραση της ατομικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό τους έργο.

3.4. Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης

Ως προς τον τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά δημιουργώντας αντιστάσεις στην εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης καταγράφηκαν εξίσου χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα σε συμφωνία με σχετικά επιστημονικά ευρήματα (Paufler & Sloat, 2020. Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018. Hult & Edström, 2016. Δρακόπουλος, 2013). Οι συμμετέχοντες στη πλειοψηφία τους εμφάνισαν αρνητικά συναισθήματα έναντι της ατομικής τους αξιολόγησης, συμφωνώντας ότι ποικίλοι παράγοντες δρουν ως εμπόδια στη συμμετοχή τους. Επίσης η στάση των Συνδικαλιστικών Οργάνων επιδρά κατά μια έννοια στη διαμόρφωση της στάσης τους. Παράλληλα η υποστηρικτική ή μη στάση των διευθυντών των σχολείων κρίθηκε από ουδέτερη έως μη υποστηρικτική φάνηκε ότι επιδρά στη διαμόρφωση της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών ειδικά αν είναι μη υποστηρικτική.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα εμπόδια εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης συμφώνησαν στο ακατάλληλο υπαρκτό νομοθετικό πλαίσιο εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης, με έμφαση στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις υλοποίησής της που αυξάνουν το φόρτο εργασίας και το άγχος των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Warren & Ward (2019) το δαιδαλώδες νομοθετικό πλαίσιο και ο φόρτος εργασίας που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τους οδηγούν στην διαμόρφωση αρνητικών απόψεων και στάσεων. Το γεγονός αυτό παράλληλα δύναται να ευνοεί τις συγκρούσεις στο χώρο εργασίας, οδηγώντας στο διχασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας, ένεκα και των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της πολεμικής στάσης συνδικαλιστών και ΥΠΑΙΘΑ. Παράλληλα η έλλειψη υποστήριξης και συναφούς επιμόρφωσης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν αντιστάσεις έναντι της ατομικής αξιολόγησης, φόβο, αδυναμία προσαρμογής, όταν δε υπάρχει έλλειψη σχετικών πόρων και ασάφεια του σκοπού της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ήδη έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους λόγω έλλειψης συναδελφικής υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και του φόρτου των αξιολογικών διαδικασιών. Παράλληλα επισημαίνουν το κρίσιμο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την άμβλυση του άγχους τους (Σκαρπέντζος, 2023). Επίσης σε έρευνα των Κελπανίδη, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου και Ποιμενίδου (2007) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

αναγνώρισαν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης με προσανατολισμό στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κι όχι με τιμωρητικό προσανατολισμό.

Σε σχέση με την *επίδραση της στάσης των Συνδικαλιστικών Οργάνων των εκπαιδευτικών* σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι έχουν θετική καταλυτική επίδραση λόγω της υποστήριξης που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά μέρος των συμμετεχόντων θεωρεί ότι επιδρά αρνητικά λόγω έλλειψης αντιπροτάσεων, πιθανών κομματικών αποχρώσεων ή στρεβλών τρόπων αντίδρασης. Τέλος κάποιοι συμμετέχοντες κρίνουν ότι δεν έχει κάποια επίδραση ως προς την αξιολόγηση η στάση των Συνδικαλιστικών Οργάνων.

Ως προς την *επίδραση της στάσης των συναδέλφων και των διευθυντών των σχολείων* σε σχέση με την ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση μέσω της στήριξης των συναδέλφων έναντι της ατομικής τους αξιολόγησης, αλλά και των διευθυντών των σχολείων. Σε έρευνα των Reinhorn, Johnson & Simon (2017), ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων με έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ευθύνης τους, αλλά και οι συναφείς γνώσεις και οι στάσεις τους ενισχύουν καταλυτικά την αξιολόγηση. Άλλοι συμμετέχοντες εστιάζουν στην ουδετερότητα που επιδεικνύουν συνάδελφοι ή διευθυντές, ενώ άλλοι στην έμμεση ή άμεση πίεση που δέχονται από διευθυντές να ολοκληρώσουν την αξιολόγηση. Τέλος καμία επίδραση θεωρούν ότι δεν έχει η στάση συναδέλφων και διευθυντών σε σχέση με την στάση τους σχετικά με την ατομική τους αξιολόγηση στη πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν το κρίσιμο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την άμβλυνση του άγχους του κατά την αξιολογική διαδικασία (Σκαρπέντζος, 2023).

Από την άλλη πλευρά σε σχέση με τα *συναισθήματα των εκπαιδευτικών* αναφορικά με την ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν αρνητικά συναισθήματα, άλλοι θετικά συναισθήματα, ενώ αδιάφοροι εμφανίστηκαν άλλοι συμμετέχοντες στην έρευνα ή κενοί συναισθημάτων. Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί συνήθως δύνανται να εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τα εφαρμοζόμενα συστήματα αξιολόγησης και τα ισχύοντα κριτήρια βάσει των οποίων οι διαδικασίες υλοποιούνται (Matsopoulos et al., 2018).

Τα αρνητικά συναισθήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έναντι της ατομικής τους αξιολόγησης καθρεφτίζουν τα αντιληπτά εμπόδια που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν. Τα συνδικαλιστικά όργανα και οι διευθυντές των σχολείων συνεχίζουν αν έχουν την επίδρασή τους στους εκπαιδευτικούς διαμορφώνοντας ή διατηρώντας την δεδομένη ή εν δυνάμει στάση τους.

3.5. Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου συστήματος αξιολόγησης

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις *απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου συστήματος ατομικής αξιολόγησης*, προέκυψαν ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με

εκείνα συναφών ερευνών (Reid, 2020. Warren & Ward, 2019. Papakonstantinou & Kolympari, 2019. Brinia, Tiokas & Argiriou, 2015). Η εσωτερική αξιολόγηση προτάχθηκε ως επιθυμητή μορφή ατομικής αξιολόγησης, με έμφαση στη συμμετοχή στελεχών, εμπειρων εκπαιδευτικών και μαθητών σε ρόλο αξιολογητή. Οι άξονες της ατομικής αξιολόγησης πρέπει να εστιάζουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω επιμόρφωσης και με έμφαση στη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σε κάθε περίπτωση οι αξιολογητές πρέπει να διαθέτουν αυξημένα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα και πρωτίστως εμπειρία.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη *μορφή της ατομικής αξιολόγησης που θα επιθυμούσαν* σχεδόν σε απόλυτη πλειοψηφία συμφώνησαν στην τροποποίηση του υφιστάμενου πλαισίου ατομικής αξιολόγησης. Έτσι επιθυμούν μια πιο δίκαιη αξιολόγηση και προς τις δύο κατευθύνσεις, ενιαία, ανατροφοδοτική και με ιδιαίτερη έμφαση στις διδακτικές τεχνικές. Επίσης προτάσσεται η εσωτερική αξιολόγηση με τη συμμετοχή των μαθητών και τη σταθερή σχέση με το διευθυντή του σχολείου και τον Σύμβουλο. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί προς την εσωτερική αξιολόγηση και λιγότερο θετικοί προς την εξωτερική (Δρακοπούλου, 2013). Επιπλέον στην έρευνα του Πίου (2013) οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί ως προς την εσωτερική αξιολόγηση, επιζητούν παράλληλα επιμόρφωση κι ενημέρωση γύρω από το πεδίο διαφωνούν με το υφιστάμενο αξιολογικό πλαίσιο ατομικής αξιολόγησης κι επισημαίνουν την ανάγκη βελτίωσης των υποδομών και των διαθέσιμων πόρων.

Ως προς τους *άξονες του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται* οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν τη συνέπεια, την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα προϋπάρχουσας επιμόρφωσης, μα πρωτίστως η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Παράλληλα ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών και γονέων. Τέλος ορισμένοι συμμετέχοντες επιζητούν αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα και στο φάσμα της ιεραρχίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιθυμούν τα ανεπτυγμένα συστήματα αξιολόγησης να προσανατολίζονται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα (Warren & Ward, 2019).

Από την άλλη πλευρά ως προς το *ποιοι πρέπει να έχουν ρόλο αξιολογητή και ποια προσόντα πρέπει αυτοί να διαθέτουν* οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι το ρόλο αυτό μπορούν να συνεχίσουν να έχουν Σύμβουλοι και Διευθυντές σχολείων υπό προϋποθέσεις. Σε συναφή έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν αρνητική στάση έναντι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό προϋποθέσεις, όπως ο αποκλεισμός αρνητικών επιδρώντων παραμέτρων στην αξιολογική διαδικασία και η θετική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της (Αναστασίου, 2014). Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί σε μια αξιολόγηση από τον διευθυντή τους (Λοϊζου & Ελευθερίου, 2007), γεγονός που υποστηρίζει την ανάγκη ανάπτυξης αμοιβαίας εμπιστοσύνης αξιολογούμενου κι αξιολογητή (Reid, 2020). Άλλοι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την αξία του ρόλου εμπειρων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αλλά και ενός ψυχολόγου ή ψυχιάτρου. Οι αξιολογητές θα πρέπει να διαθέτουν αυτονόητα αυξημένα τυπικά, αλλά πρωτίστως ουσιαστικά προσόντα, με έμφαση στην εκπαιδευτική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες τάξης και με συνάφεια ως προς το γνωστικό αντικείμενο του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού.

Στην έρευνα των Μουτζούρη-Μανούσου και Δασκαλάκη (2005) εκφράστηκε η ανάγκη ο αξιολογητής να διαθέτει κατάλληλη επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά τους πρέπει να είναι η ουδετερότητα, η ενσυναίσθηση, η διαρκής υποστήριξη βασισμένη στην επικοινωνία και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς που αξιολογούν. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και προς τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως τον άμεσα διοικητικά τους προϊστάμενο αποτελούν βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων σημαντικές παραμέτρους ως προς το υπό μελέτη ζήτημα (Tuytens & Devos, 2018).

Βάσει της ανάλυσης των ευρημάτων τέσσερις εκπαιδευτικοί παρότι εμφάνιζαν ενδοιασμούς σε σχέση με την αξιολόγηση, διαφωνούσαν σε σημεία της κι είχαν αντιπροτάσεις, εντούτοις προχώρησαν στην αξιολόγησή τους. Όπως προκύπτει από σχετική έρευνα ακόμη κι εκείνοι που είναι αρνητικοί σε κάποια ζητήματα εν τέλει γίνονται συμμετέχοντες στις διαδικασίες αξιολόγησης (Hult & Edström, 2016).

Η αξιολόγηση με επίκεντρο το σχολείο που δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός διαφάνηκε ότι στοιχειοθετεί μια επιθυμητή μορφή με τα στελέχη, τους έμπειρους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες να καλούνται να έχουν πρωτεύοντα ρόλο. Ο προσανατολισμός της ατομικής αξιολόγησης πρέπει να επιδρά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να τους ενδυναμώνει μέσω επιμόρφωσης και να βελτιώνει το εκπαιδευτικό τους έργο σε όλα τα επίπεδα. Τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των αξιολογητών δύναται να αποτελούν καταλύτες επιτυχίας της εφαρμογής της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε κάθε περίπτωση.

3.6. Περιορισμοί Έρευνας και Προτάσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής έρευνας δεν υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί ή συγκεκριμένα εμπόδια τα οποία να αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες της διεξαγωγής της. Το μεθοδολογικό πλαίσιο υλοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί με την ανάλογη τήρηση της απαιτούμενης δεοντολογικής στάσης της ερευνήτριας.

Είναι σημαντικό τα ερευνητικά αποτελέσματα να εμπλουτιστούν με άλλα συναφών ερευνών στο πεδίο και να ληφθούν υπόψη από όσους χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου η ατομική αξιολόγηση να είναι ωφέλιμη για το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ουσιαστικά. Μια διαδικασία που θα ενισχύει την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω αναστοχασμού, βασισμένη σε σαφή στοχοθεσία που θα λαμβάνει υπόψη τους διαθέσιμους πόρους προκειμένου να είναι ρεαλιστική κι αποτελεσματική.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ποικίλες απόψεις σε σχέση με την αξιολόγηση της του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες διαμορφώνονται βάσει κάποιων αξόνων ή κριτηρίων που λαμβάνονται υπόψη. Υπό αυτό το πρίσμα στη διαμόρφωσή τους επιδρούν διάφοροι

παράγοντες όπως το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο που επικρατεί στη χώρα που εφαρμόζεται, το σχολικό πλαίσιο, οι επικρατούσες εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και η εκπαιδευτική φιλοσοφία εκάστου εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τις αναφορές τους μόνο τέσσερις κατά δήλωσή τους συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν τις διαδικασίες ατομικής αξιολόγησής τους. Από τους συμμετέχοντες ακόμη κι όσοι πρόκεινται θετικά στην ατομική αξιολόγηση εμφανίζουν ενδοιασμούς σε σχέση με το υφιστάμενο πλαίσιο, την αποτελεσματικότητα και τη στοχοθεσία της επί του παρόντος. Έτσι η αξία της ως διαδικασία τίθεται εν αμφιβόλω. Είτε είναι θετικά είτε αρνητικά προσκείμενοι στην ατομική αξιολόγηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διατηρούν μια αξιοπρέπεια χωρίς να είναι ισοπεδωτικοί στις τοποθετήσεις τους. Μέσω των αναφορών τους οι συμμετέχοντες καταθέτουν εν δυνάμει ένα πλαίσιο αξιόλογων παρατηρήσεων κι εποικοδομητικών προτάσεων. Κι αυτό με γνώμονα ο μηχανισμός ατομικής αξιολόγησης να είναι αποτελεσματικός, δίκαιος και να διαθέτει έναν αμιγώς βελτιωτικό χαρακτήρα σε επίπεδο στοχοθεσία, εφαρμοστικού πλαισίου, προσόντων αξιολογητών και των μεσοπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων επιπτώσεών του.

Αν και οι απόψεις τους ποικίλουν, με μια θετική τάση που χαρακτηρίζεται από ύπαρξη επιφυλάξεων ή δημιουργικής αναμονής εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ένα πλαίσιο παραγωγικού και χωρίς προκαταλήψεις διαλόγου πιθανόν να παρέχει τα εχέγγυα ανάπτυξης συναινέσεων και συγκλίσεων. Ο προσανατολισμός της αξιολόγησης στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η ανάγκη για επιμόρφωση αποτελούν κοινές παραδοχές. Η αξιολόγηση πρέπει πρώτα από όλα να πείσει την εκπαιδευτική κοινότητα για τα οφέλη της, να εξομαλύνει αιχμηρά σημεία όπως οι υπαρκτές αντιστάσεις και να προκύψει μέσω διαρκούς κι ανοικτού διαλόγου. Σε αυτό σίγουρα δεν συνεισφέρει η «πολεμική» στάση πολιτικών και συνδικαλιστικών οργάνων καθώς ο προσανατολισμός πρέπει να είναι η συμπίεση για την επίτευξη των ευεργετικών αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης με ισότιμη συμμετοχή όλων μαθητών, εκπαιδευτικών, και γονέων. Μιας αξιολόγησης που θα οδηγεί σε συγκλίσεις και σε κοινά οράματα που δε θα εδράζονται σε ένα πλαίσιο απειλών και διώξεων, αλλά θα εδράζονται σε ένα αντικειμενικό κι αξιοκρατικό αξιολογικό πλαίσιο.

Ο σκοπός, η μορφή και ο τύπος της αξιολόγησης αποτελούν σε κάθε περίπτωση κρίσιμες παραμέτρους. Σε αυτό το πλαίσιο ο τύπος του αξιολογητή και τα προσόντα που αυτός διαθέτει είναι κρίσιμες συνιστώσες κατά την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης. Ο βελτιωτικός κι ανατροφοδοτικός χαρακτήρας του πλαισίου της αξιολόγησης, με την παροχή ανάλογων κινήτρων συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς αποτελούν ίσως τους ακρογωνιαίους λίθους της επιτυχούς εφαρμογής της. Όμως απαραίτητο στοιχείο είναι να υπάρχουν συγκλίσεις των εμπλεκόμενων μερών, μέσω ενός ανοικτού παραγωγικού εκπαιδευτικού διαλόγου. Παράλληλα η έρευνα στο πεδίο της αξιολόγησης πρέπει να συνεχίζει και να εμβραθύνει προκειμένου τα επιστημονικά αποτελέσματα να χρησιμοποιηθούν από τους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής. Εν προκειμένω οι εκπαιδευτικές πολιτικές καλούνται να λάβουν υπόψη τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών καθότι μέσω αυτών δύναται να στοιχειοθετηθούν υπαρκτές ανεπάρκειες και τρωτά σημεία θεσμοθετημένων πλαισίων αξιολόγησης. Μέσω της ενεργής εμπλοκής των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη την

εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική καθίσταται περισσότερο εφικτό να επιτύχει ένα σύστημα αξιολόγησης. Ένα σύστημα που θα παράγει πολύτιμα στοιχεία ανατροφοδότησης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου αυτό να καθίσταται σύγχρονο και βιώσιμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις, έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/ZvFN>

Αξιολόγηση: Γιατί επαναλαμβάνονται τρία χρόνια οι ίδιες απειλές; [δελτίο τύπου] (2023, Νοέμβριος 3). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/3eLU6>

Αποφάσεις Γενικής Συνέλευσης Προέδρων ΟΑΜΕ 21.10.2023 [δελτίο τύπου] (2023, Οκτώβριος 24). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/ZvGf>

Απόφαση της Γενικής Συνέλευσης Προέδρων των ΕΑΜΕ [δελτίο τύπου] (2023, Φεβρουάριος 11). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/ZvG2>

Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Sage Journals*, 15(2), 219-234.

Brinia, V., Tiokas, T., & Argiriou, A. (2014). Teachers' Evaluation: Views of Secondary School Teachers in the Greek District of Pieria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(1), 203-210.

Charalambous, C. Y., Komitis, A., Papacharalambous, M., & Stefanou, A. (2014). Using generic and content-specific teaching practices in teacher evaluation: An exploratory study of teachers' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 41, 22-33. doi:10.1016/j.tate.2014.03.001

Γαλάνης, Πέτρος. (2018). Ανάλυση Δεδομένων Στην Ποιοτική Έρευνα Θεματική Ανάλυση. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416–21.

Γκανάκας, Ι. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Δρακόπουλος, Θ. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις φυσικές επιστήμες σε επίπεδο σχολικής μονάδας: απόψεις εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

ΔΟΕ: Γνωμοδότηση για την απεργία αποχή [δελτίο τύπου] (2021, Φεβρουάριος 2). Ανακτήθηκε

από: <https://bitly.ws/ZvFB>

- Δούναβης, Γ. & Ζμπάινος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 6, 1-23.
- Εγκύκλιος 118991/ΓΔ5/23-10-2023, Οδηγίες αναφορικά με την διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ –ΕΒΠ σχολικού έτους 2023-2024.
- Ζουγανέλη Α., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ε. & Τσάφος Β. (2008). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών, στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Jootun, D., et al. (2009). Reflexivity: promoting rigor in qualitative research. *Nursing Standard*, 23(1), 42-46.
- Flores, M. A. (2018). Teacher evaluation in portugal: Persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(3), 223-245. doi:10.1080/13540602.2018.1425677
- Hult, A., & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: Promoting and ruining teacher professionalism. *Education Enquiry*, 7(3), 30200. doi:10.3402/edui.v7.30200
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακαρούμπα, Α. (2020). *Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σε σχέση με την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Καπαχτή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *1^ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016* (σσ. 43-75). Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Α.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Θ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κελπανίδης, Μ. Χ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., & Ποιμενίδου, Δ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 44, 157-177.

- Κοινή Υπουργική Απόφαση 12980/Ε3/03-02-2023, Ρύθμιση ειδικότερων θεμάτων και αναγκαίων τεχνικών λεπτομερειών σχετικά με τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την ανάπτυξη, την επικαιροποίηση και τη λειτουργία της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής του άρθρου 81 του ν. 4823/2021 (Α' 136), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 602/Β'/08-02-2023).
- Κοινή Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5/27-01-2023, Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 388/Β'/28-01-2023).
- Κρανά, Δ. & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 93-113.
- Kvale, S. (1995). *An Educational Rehabilitation of Apprenticeship Learning*, San Francisco: ERIC.
- Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: An investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1), 43-64. doi:10.1007/s11092-007-9046-3
- Matsopoulos, A. S., Griva, A. M., Psinas, P., & Monastirioti, I. (2018). Teacher evaluation in the era of globalization: Teachers' views on evaluation, quality, and resilience in the Greek educational system. *Community Psychology in Global Perspective*, 4(1), 1-19.
- Μουτζούρη-Μανούσου Ε. & Δασκαλόπουλος Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 34-45.
- Νιτσοτόλης, Β. (2023). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό και το πλαίσιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Μέντορας*, 21, 24-43.
- Νόμος 4823/2021, άρθρο 54, 56, 62, 68, 69, 72, 81, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 136/Α'/03-08-2021).
- Νόμος 4692/2020, άρθρο 33, 34 & 35, Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 111/Α'/12-06-2020).
- Νόμος 4589/2019, άρθρο 53 – 67, Σύστημα διορισμού και προσλήψεων εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ και ΕΒΠ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 13/τ. Α'/29-01-2019).
- Οδηγίες για τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών - Έναρξη διαδικασίας για το Πεδίο Β' [δελτίο τύπου] (2024, Μάρτιος 20). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/3grDM>

- OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession – Lessons from around the World*. Paris: OECD Publications.
- ΟΛΜΕ: «Συνεχίζουμε τον αγώνα κατά της ατομικής αξιολόγησης» [δελτίο τύπου] (2024, Μάρτιος 2). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/3eLSM>
- ΟΛΜΕ: «Καταγγελία για τη νέα εγκύκλιο του Γ.Γ. Υπουργείου Παιδείας» [δελτίο τύπου] (2024, Ιούλιος 15). Ανακτήθηκε από: <https://www.olme.gr/>
- Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Parakonstantinou, P., & Kolympari, T. (2019). A bone of contention: Teacher evaluation system in greece. *International Journal of Management in Education*, 13(1), 40-58. doi:10.1504/IJMIE.2019.096475
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, 4(1), 1-11.
- Paufler, N. A., & Sloat, E. F. (2020). Using standards to evaluate accountability policy in context: School administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100806. doi:10.1016/j.stueduc.2019.07.007
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7th International Conference in Open & Distance Learning, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 1-21), Πάτρα: Εκδόσεις Δικτύου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.
- Reinhorn, S. K., Johnson, S. M., & Simon, N. S. (2017). Investing in development: Six high-performing, high-poverty schools implement the massachusetts teacher evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 383-406. doi:10.3102/0162373717690605
- Σκαρπέντζος, Δ. (2023). *Διερεύνηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στο άγχος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Tuma, A. P., Hamilton, L. S., & Tsai, T. (2019). Teacher perceptions of feedback and evaluation systems. *The Education Digest*, 84(7), 27-32.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2018). Teacher evaluation policy as perceived by school principals: The case of flanders (belgium). *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(3), 209-222. doi:10.1080/13540602.2017.1397508

Στα δικαστήρια ο Υπουργός Παιδείας για την απεργία-αποχή που κήρυξε η ΟΛΜΕ [δελτίο τύπου] (2023, Νοέμβριος 1). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/ZvEC>

Warren, A. N., & Ward, N. A. (2019). “It didn’t make me a better teacher”: Inservice teacher constructions of dilemmas in high-stakes teacher evaluation. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 531-548. doi:10.1080/09243453.2019.1619185

ΥΠΑΙΘΑ. (2024). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μελών ΕΕΠ-ΕΒΠ*. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/axiologisi>

Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/24-08-2022, Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 4509/Β’/24-08-2022).

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-09-2021, Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 4189/ Β’/10-09-2021).