



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Διερεύνηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στο άγχος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δημήτριος Σκαρπέντζος

Επιβλέπων καθηγητής: Αντώνιος Γαρδικιώτης

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Διερεύνηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στο άγχος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δημήτριος Σκαρπέντζος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αντώνιος Γαρδικιώτης

Μέλος ΣΕΠ – Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Νικόλαος Τσιγγίλης

Μέλος ΣΕΠ – Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2023

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Γαρδικιώτη για την πολύτιμη βοήθειά του και την στήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχαν.

Αφιερώνω την εργασία στη Δήμητρα για την ενθάρρυνσή και εμπύχωσή της στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται ως ένα από τα πιο αγχογόνα επαγγέλματα σε διεθνές επίπεδο μεταξύ διαφόρων επαγγελματικών κλάδων. Το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί τα τελευταία χρόνια πεδίο ευρείας επιστημονικής έρευνας. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος του εκπαιδευτικού είναι ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, ο φόρτος εργασίας, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η έλλειψη συναδελφικότητας, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η σύγκρουση ρόλων, στοιχεία δηλαδή που χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα μιας σχολικής μονάδας. Ένας πρόσθετος σημαντικός παράγοντας άγχους των εκπαιδευτικών είναι και η εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς όπως, πίεση, άγχος, φόβο, νευρικότητα και ανασφάλεια. Στη παρούσα εργασία, επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το άγχος των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και τη πιθανή σχέση με στοιχεία του σχολικού κλίματος. Αξιοποιούνται τα εργαλεία της ποιοτικής ανάλυσης, δηλαδή της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων, σε δείγμα δέκα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν συμμετέχει στη διαδικασία της αξιολόγησης ώστε να διερευνηθούν και να ερμηνευθούν σε βάθος οι απόψεις και τα συναισθήματα που νιώθουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλό άγχος κυρίως λόγω του φόρτου εργασίας, της έλλειψης συναδελφικότητας, της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής και της εφαρμογής των διαδικασιών αξιολόγησης. Θεωρούν κρίσιμο τον ρόλο του διευθυντή στην άμβλυνση του εργασιακού τους άγχους. Αναφορικά με τα στοιχεία του σχολικού κλίματος που ενδέχεται να συμβάλουν στην άμβλυνση του άγχους που βιώνουν λόγω της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο θετικό σχολικό κλίμα, στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και στις καλές εργασιακές σχέσεις με αυτόν και στην επάρκεια της υφιστάμενης υλικοτεχνικής υποδομής και πόρων στη σχολική μονάδα.

Λέξεις – Κλειδιά

εκπαιδευτικός, σχολικό κλίμα, άγχος, αξιολόγηση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Study on the effect of school climate on teachers' stress for the evaluation of educational work. Views of Secondary Education teachers

Dimitrios Skarpentzos

Abstract

The teaching profession is ranked as one of the most stressful professions internationally among various professional fields. The work stress experienced by teachers has been a field of wide scientific research in recent years. Among the most important factors that contribute to teacher stress are the way a school is organized and managed, the workload, non-participation in decision-making, lack of solidarity, insufficient infrastructure, role conflict, elements that characterize the school climate of a school unit. An additional important factor of teacher stress is the implementation of evaluation procedures that create negative emotions to teachers such as pressure, stress, fear, nervousness and insecurity. In this paper, an attempt is made to investigate the opinions of Greek secondary school teachers on teacher stress regarding the evaluation of their educational work and the possible relationship with elements of the school climate. The tools of qualitative analysis, i.e. the use of semi-structured interviews, are utilized in a sample of ten secondary school teachers who have participated in the evaluation process in order to explore and interpret in depth the opinions and feelings felt by Greek teachers. The results show that teachers experience high stress mainly due to the workload, lack of collegiality, insufficient infrastructure and the implementation of evaluation procedures. They consider the manager's role crucial in alleviating their work stress. Regarding the elements of the school climate that may contribute to alleviating the stress they experience because of the evaluation process, teachers focus on the positive school climate, the role of the head of the school unit and the good working relations with him, and the adequacy of the existing infrastructure and resources in the school unit.

Keywords

teacher, school climate, stress, evaluation, secondary education

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Σχημάτων	x
Κατάλογος Πινάκων.....	xi
Εισαγωγή.....	1
1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	6
Θεωρητικό πλαίσιο - Βιβλιογραφική Επισκόπηση	6
1.1 Σχολικό κλίμα	6
1.1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «σχολικό κλίμα»	6
1.1.2 Διαστάσεις & κατηγορίες σχολικού κλίματος	8
1.1.3 Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα.....	10
1.2. Άγχος και εργασιακό άγχος	13
1.2.1. Εκπαιδευτικοί και εργασιακό άγχος.....	14
1.2.2. Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	20
1.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	22
1.3.1 Η έννοια & σημασία της αξιολόγησης.....	23
1.3.2 Τα είδη/μοντέλα & μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	25
1.3.2.1 Το τεχνοκρατικό και το πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης	25
1.3.2.2 Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση	26
1.3.2.3 Διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση	28
1.3.3 Προϋποθέσεις επιτυχούς αξιολόγησης.....	29
1.3.4 Επισκόπηση της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης	30
1.3.5 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	33
1.3.5.1 Υφιστάμενο Θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	35
1.4. Σύνδεση άγχους, αξιολόγησης και σχολικού κλίματος στη βιβλιογραφία	41
1.5. Σύνοψη κεφαλαίου	45
1.5.1 Μεθοδολογικά ζητήματα βιβλιογραφίας	46
1.5.2 Η αξιολόγηση στην Ελλάδα σήμερα.....	48
1.6 Συμβολή της παρούσας εργασίας - Πρωτοτυπία	49
1.7 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	50
2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	51
Μεθοδολογία	51
2.1 Μέθοδος και συλλογή δεδομένων.....	51
2.1.1 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και εμπιστευσιμότητα της ποιοτικής έρευνας	52

2.2 Διασφάλιση της δεοντολογίας της έρευνας	54
2.3 Δείγμα	54
2.3.1 Επιλογή δείγματος.....	54
2.3.2 Μέγεθος δείγματος.....	54
2.4 Συνέντευξη	55
2.4.1 Διεξαγωγή συνεντεύξεων.....	55
2.4.2 Ερωτήματα συνέντευξης.....	56
2.4.2.1 Ενότητα: Προσωπικά στοιχεία.....	57
2.4.2.2 Ενότητα Σχολικό Κλίμα.....	57
2.4.2.3 Ενότητα Επαγγελματικό άγχος	58
2.4.2.4 Ενότητα Αξιολόγηση	59
2.5 Επεξεργασία συνεντεύξεων – Κωδικοποίηση απαντήσεων	60
2.5.1 Μετεγγραφή ή Απομαγνητοφώνηση.....	60
2.5.2 Προσεκτική ανάγνωση.....	61
2.5.3 Κωδικοποίηση.....	61
2.5.4 Έκθεση ευρημάτων	61
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	62
Αποτελέσματα και Συζήτηση	62
3.1. Κύρια Ερευνητικά Ερωτήματα	62
3.1.1 Πώς η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου επηρεάζει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις τους;	62
3.1.1.1 Επικείμενη αξιολόγηση εκπαιδευτικών και άγχος.....	62
3.1.1.2 Συνθήκες αξιολόγησης και άμβλυνση άγχους	63
3.1.2 Συνδέεται η παραπάνω σχέση (αξιολόγηση και άγχος) με το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;.....	64
3.2 Δευτερεύοντα Ερευνητικά Ερωτήματα.....	66
3.2.1 Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος και την επίδραση του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;	66
3.2.1.1 Υλικοτεχνική υποδομή.....	66
3.2.1.2 Τρόπος άσκησης εξουσίας/διοίκησης από τον διευθυντή.....	67
3.2.1.3 Εργασιακές σχέσεις εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον	68
3.2.1.4 Σχολικό κλίμα και αίσθημα ασφάλειας/ικανοποίησης	69
3.2.1.5 Σχολικό κλίμα, ψυχική διάθεση και ενεργοποίηση εκπαιδευτικών	71
3.2.2 Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το επαγγελματικό άγχος του κλάδου τους και σε σχέση με το σχολικό κλίμα;	72
3.2.2.1 Στοιχεία του σχολικού κλίματος και άγχος εκπαιδευτικών	72
3.2.2.2 Αντίληψη των εκπαιδευτικών για το άγχος του επαγγέλματος τους	75
3.2.2.3 Εμπειρία και επαγγελματικό άγχος	76
3.2.2.4 Φόρτος εργασίας και επαγγελματικό άγχος.....	77
3.2.2.5 Εργασιακές σχέσεις και επαγγελματικό άγχος	78
3.2.2.6 Τρόποι εκδήλωσης του επαγγελματικού άγχους.....	79
3.2.2.7 Άγχος και εκπαιδευτικό έργο	79

3.2.3 Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου;	80
3.2.3.1 Υφιστάμενη αξιολόγηση και εκπαιδευτικό έργο σχολικής μονάδας.....	80
3.2.3.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων	82
3.2.3.3 Σύνδεση αξιολόγησης με επαγγελματική εξέλιξη και αμοιβές.....	83
3.2.3.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και επίδραση στο εκπαιδευτικό τους έργο.....	84
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	86
Συμπεράσματα	86
4.1 Συμπεράσματα εργασίας	86
4.1.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα- Προεκτάσεις	92
Βιβλιογραφία.....	93
Ξενόγλωσση	93
Ελληνόγλωσση	100
ΠαράρτημαΑ:	105

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση ως μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών (3) σταδίων (Πηγή: ν.4189/ΦΕΚ Β΄/10-9-2021).....	37
Σχήμα 2:Λειτουργίες, άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση -αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Πηγή: ν.4189/ΦΕΚ Β΄/10-9-2021)	38

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης στην Ελλάδα (1985 έως σήμερα)	34
Πίνακας 2: Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης έργου εκπαιδευτικών (ν. 4823/2021 και ΚΥΑ 9950/ΓΔ5/2023)	39
Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά Συνεντευξιαζόμενων του Δείγματος.....	55

Εισαγωγή

Το επαγγελματικό ή εργασιακό άγχος είναι η αντίληψη που διαμορφώνει ένα άτομο για το εάν υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις ικανότητές του και στις ανάγκες του, με τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του. Όταν δηλαδή ο εργαζόμενος νιώθει ότι καλείται να αντιμετωπίσει υπερβολικές απαιτήσεις ή πολύ πιεστικές καταστάσεις στο χώρο της εργασίας του και δεν μπορεί να ανταποκριθεί, αυξάνονται τα επίπεδα του άγχους του σε μεγάλο βαθμό και ο εργαζόμενος βιώνει ένα επιβλαβές άγχος. Ανάλογα με την ένταση και την διάρκεια του βιώματος αυτής της δυσάρεστης και αρνητικής κατάστασης, το άγχος μπορεί να οδηγήσει σε ψυχικές και σωματικές ασθένειες (Fontana & Abouserie, 1993· Hassard & Cox, 2015· Mark-Margrove & Smith, 2008).

Το επαγγελματικό άγχος στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μία πραγματικότητα (Papastyliau et al., 2009). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται ως ένα από τα πιο αγχογόνα επαγγέλματα σε διεθνές επίπεδο καθώς, σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, το θεωρεί αγχογόνο (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Επιπλέον, σε πολλές εμπειρικές εργασίες που διερευνούν το επαγγελματικό άγχος μεταξύ διαφόρων επαγγελματικών κλάδων, ο κλάδος των εκπαιδευτικών προκύπτει ως ένας από τους κλάδους που βιώνουν ιδιαίτερα έντονα συναισθήματα άγχους και πίεσης (Cooper et al., 1999· Travers & Cooper, 1993).

Αποτέλεσμα του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να νιώθουν έντονη σωματική και ψυχική εξάντληση που τους ωθεί στο να χάνουν τον ενθουσιασμό τους, να απογοητεύονται σε μεγάλο βαθμό, να μειώνεται το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές και εν γένει, να νιώθουν ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Κάντας, 1996). Λόγω αυτών των αρνητικών συναισθημάτων, σε πολλές χώρες οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να αποχωρήσουν από το επάγγελμα αυτό (Kyriacou, 2001).

Οπωσδήποτε, η αγχογόνα φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού πηγάζει από την ίδια τη φύση της δουλειάς του: το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει ως «αντικείμενο εργασίας» τον ίδιο τον άνθρωπο και μάλιστα στις τρυφερές του ηλικίες, όταν δηλαδή διαμορφώνει τον χαρακτήρα του και αναπτύσσει τις γνωστικές του δεξιότητες που θα αποτελέσουν τα εφόδια για τη ζωή του. Επομένως, απαιτείται από τον εκπαιδευτικό σε

καθημερινή βάση προσωπική κατάθεση ψυχής ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και να συμβάλλει ουσιαστικά στη παιδεία των παιδιών μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στην ικανοποίηση των προσδοκιών των γονέων των μαθητών (Zapf et al., 1999· Zapf, 2002). Για αυτό το λόγο άλλωστε, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται συχνά και ως «λειτουργήμα», σηματοδοτώντας την αυξημένη σπουδαιότητα του έργου τους. Όμως, η συνεχής και έντονη συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού, εντείνει τη ψυχολογική και τη συναισθηματική του πίεση (Johnson et al., 2005).

Το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί τα τελευταία χρόνια πεδίο ευρείας επιστημονικής έρευνας στην παγκόσμια ερευνητική κοινότητα (Kyriacou, 2001). Αξιοποιώντας υφιστάμενα θεωρητικά μοντέλα που μελετούν τις πηγές του εργασιακού άγχους, όπως ενδεικτικά το «δυναμικό μοντέλο του εργασιακού άγχους» των Cooper και Payne (1988), αρκετοί ερευνητές διαπιστώνουν ότι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών μεταξύ άλλων, είναι ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, ο φόρτος εργασίας, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το κακό κλίμα στο χώρο εργασίας και τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και η σύγκρουση ρόλων, στοιχεία δηλαδή που χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα μιας σχολικής μονάδας (Boyle et al., 1995· Byrne, 1991· Grayson & Alvarez, 2008· Harmsen et al., 2018· Hepburn & Brown, 2001· Kokkinos, 2007· Kyriacou, 2001· Schwab, 2001).

Επιπλέον, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως, η προσωπικότητά του και ειδικότερα η έλλειψη αυτοπεποίθησης ή η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο χρόνος εμπειρίας του και το φύλο του που φαίνεται να διαμορφώνουν ουσιαστικά την αύξηση του αισθήματος του άγχους τους (Antoniou et al., 2006· Harmsen et al., 2018· Klassen & Chiu, 2010· Kyriacou, 2001· Schwarzer & Hallum, 2008).

Πέραν των ανωτέρω, η εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης αποτελεί επίσης έναν σημαντικό παράγοντα που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία (Brinia et al., 2023· Γιαννακίδου, 2015· Hopkins et al., 2016· Kyriacou, 2001· Λεονταρή κ.συν., 2000).

Η διαδικασία της αξιολόγησης προκρίνεται ως μια μέθοδος που υιοθετείται σε πολλές χώρες με σκοπό να συμβάλλει ουσιαστικά στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Brinia et al., 2023· Firestone, 2014· Harris & Sass, 2014). Το εάν τα υφιστάμενα συστήματα αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης συμβάλλουν προς το σκοπό αυτό, έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική βιβλιογραφία με τα αποτελέσματα να είναι ανάμεικτα (Bleiberg et al., 2021· Firestone, 2014· Harris & Sass, 2014). Δηλαδή, η συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου δεν επιβεβαιώνεται αλλά ούτε απορρίπτεται επαρκώς στην διεθνή εμπειρική βιβλιογραφία.

Όμως, ως διαδικασία, η εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό πρόσθετο παράγοντα που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς (Brinia et al., 2023· Γιαννακίδου, 2015· Hopkins et al., 2016· Kyriacou, 2001· Λεονταρή κ.συν., 2000). Όταν η αξιολόγηση επιβάλλεται από το κράτος, δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς όπως, πίεση, άγχος, φόβο, νευρικότητα και ανασφάλεια (Brinia et al., 2023· Kyriacou, 2001). Σε κάθε περίπτωση, ο φορέας που διενεργεί την αξιολόγηση, δηλαδή το εάν είναι εξωτερικός ή εσωτερικός, συσχετίζεται ιδιαίτερα με την βίωση αρνητικών συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς (Hopkins et al, 2016).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν επέλθει σημαντικές μεταβολές στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες καθώς και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, που αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την εργασιακή τους πραγματικότητα και το άγχος που βιώνουν (Γιαννακίδου, 2015· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Λεονταρή κ.συν., 2000· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Άγχος στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα προκύπτει και από την έλλειψη υποστήριξης όπως, έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς, έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου τους, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, μη αναγνώριση του προσφερόμενου έργου τους και μη αναγνώριση του επαγγελματικού τους κύρους και γενικότερα τη χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα (Πολυμεροπούλου κ.συν., 2015· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Αλλά και η τυχόν διασύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με την υπηρεσιακή και μισθολογική του εξέλιξη ή ακόμη και τη θέση του σε καθεστώς διαθεσιμότητάς εντείνει το αίσθημα του άγχους στους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Αναφορικά με τα υφιστάμενα συστήματα αξιολόγησης στην Ελλάδα, εφαρμόζεται η αξιολόγηση έργου της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ Β'/10-9-2021). Πολύ πρόσφατα, εντός του Φεβρουαρίου του 2023, ξεκίνησε η λειτουργία της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής για την αξιολόγηση έργου των εκπαιδευτικών μετά από κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων και Επικρατείας και Ψηφιακής Διακυβέρνησης (ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023).

Από την βιβλιογραφία οι περισσότερες εργασίες διερευνούν τη πιθανή συμβολή της αξιολόγησης στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, αλλά δεν διερευνάται επαρκώς το εάν, στοιχεία του σχολικού κλίματος συμβάλλουν στο άγχος των εκπαιδευτικών λόγω της αξιολόγησης. Επίσης, δεν υπάρχει εργασία που να διερευνάει την άποψη των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη αξιολόγηση έργου της σχολικής μονάδας και την επικείμενη αξιολόγηση έργου εκπαιδευτικού.

Στη παρούσα εργασία, επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το άγχος τους για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού τους έργου και τη πιθανή σύνδεση με στοιχεία του σχολικού τους περιβάλλοντος.

Σκοπός επομένως της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το **άγχος** των εκπαιδευτικών αναφορικά με την **αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου** και τη πιθανή σχέση με στοιχεία του **σχολικού κλίματος**, σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για το σκοπό αυτό, υιοθετούνται στη παρούσα έρευνα τα εργαλεία της ποιοτικής ανάλυσης, δηλαδή της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων, προκειμένου να διερευνηθούν και να ερμηνευθούν σε βάθος οι απόψεις και τα συναισθήματα που νιώθουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η δομή της παρούσας ερευνητικής εργασίας διαμορφώνεται ως ακολούθως:

Στο **πρώτο** κεφάλαιο του Θεωρητικού πλαισίου και της Βιβλιογραφικής Επισκόπησης, επιχειρείται η παρουσίαση των βασικών εννοιών που πραγματεύεται η παρούσα εργασία

όπως «σχολικό κλίμα», «άγχος εκπαιδευτικού», «αξιολόγηση» και «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου». Επιπλέον, επισκοπείται η διεθνής και ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία ως προς τις έννοιες αυτές και την αλληλεπίδρασή τους. Το κεφάλαιο συμπληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη συμβολή της εργασίας και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Στο **δεύτερο** κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο εκπόνησης της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα επιστημονικά μέσα και εργαλεία που θα αξιοποιηθούν για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας.

Στο **τρίτο** κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων και Συζήτησης, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εργασίας.

Τέλος, στο **τέταρτο** κεφάλαιο, διατυπώνονται τα συμπεράσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Θεωρητικό πλαίσιο - Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται η παρουσίαση των βασικών εννοιών που πραγματεύεται η παρούσα εργασία όπως «σχολικό κλίμα», «άγχος εκπαιδευτικού», «αξιολόγηση» και «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου». Επιπλέον, επισκοπείται η διεθνής και ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία ως προς τις έννοιες αυτές και την αλληλεπίδρασή τους. Το κεφάλαιο συμπληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τέλος, περιγράφεται η συμβολή της παρούσας εργασίας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

1.1 Σχολικό κλίμα

Στην ενότητα αυτή, διερευνάται βιβλιογραφικά η έννοια του σχολικού κλίματος και η σημασία του στην διαμόρφωση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας αλλά και στη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, περιγράφεται η έννοια του σχολικού κλίματος όπως αυτή προκύπτει από τη βιβλιογραφία. Επιπλέον, εξειδικεύονται οι διαστάσεις και οι κατηγορίες του σχολικού κλίματος. Ακολούθως, διερευνάται μέσω της επιστημονικής βιβλιογραφίας η αποτελεσματικότητα του σχολικού κλίματος στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και ειδικότερα στη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών αλλά και στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών.

1.1.1 Προσδιορισμός της έννοιας «σχολικό κλίμα»

Το σχολικό κλίμα για μία σχολική μονάδα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι η «προσωπικότητα» της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2001· Roueche & Baker, 1986). Ειδικότερα, οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των συμβαλλόμενων σε μια σχολική μονάδα, δηλαδή μεταξύ των γονέων – κηδεμόνων, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης, ως προς τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, τον βαθμό ελευθερίας στη λήψη

πρωτοβουλιών, την εφαρμογή παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών, διαμορφώνουν την ειδικότερη «ατμόσφαιρα» που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα. Επομένως, η δομή, η οργάνωση, οι προσωπικότητες των άμεσα εμπλεκομένων (διδασκόντων και μαθητών) και ο τρόπος διοίκησης, διαμορφώνουν και χαρακτηρίζουν το κλίμα της σχολικής μονάδας (Μιχόπουλος, 1998).

Ανάλογα την επιστημονική προσέγγιση και ερμηνεία, στη βιβλιογραφία συναντώνται ποικίλες ονομασίες για την έννοια του σχολικού κλίματος όπως, για παράδειγμα, «ατμόσφαιρα», «πνεύμα», «ήθος», «κουλτούρα», «προσωπικότητα» κλπ. (Σαΐτης, 2008). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι πολλοί ερευνητές είτε ταυτίζουν τις έννοιες του «σχολικού κλίματος» με τη «σχολική κουλτούρα», είτε θεωρούν ότι το «σχολικό κλίμα» προσδιορίζει τον χαρακτήρα του σχολείου ως ολότητα μέσα από τις αντιλήψεις των μελών του και ερμηνεύει τη «σχολική κουλτούρα», δηλαδή τους κανόνες συμπεριφοράς και τις αξίες που διέπουν τη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας και που τη διακρίνουν από άλλες σχολικές μονάδες (Κοκκινέλη, 2019· VanHoutte, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Ως μία απλή ερμηνεία, θα μπορούσε να λεχθεί ότι το σχολικό κλίμα περικλείει το οργανωμένο και ασφαλές περιβάλλον του σχολείου, την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας, την ακαδημαϊκή επίδοση, τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους αλλά και τα υλικά των οποίων γίνεται χρήση κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Johnson & Johnson, 1994).

Σε έναν πιο εκτενή ορισμό που λαμβάνει υπόψη και το άτομο, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σχολικό κλίμα είναι μια πολυσύνθετη έννοια που περικλείει αφενός στοιχεία όπως την υποδομή του σχολείου (κτιριακές εγκαταστάσεις) και τους υλικούς πόρους, αλλά αφετέρου, στοιχεία που χαρακτηρίζουν την οργάνωση (ιεραρχική δομή) και τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς, το σκοπό του σχολείου, τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και τη σχέση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και την κοινότητα στην οποία λειτουργεί (Hoy & Miskel, 2001).

Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τις στάσεις, τις αξίες, τις κοινές πεποιθήσεις και όλα εκείνα τα στοιχεία που προσδιορίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών εντός της σχολικής μονάδας (Mitchell et al., 2010). Ακόμα και τα κίνητρα εργασίας, η μόρφωση, η

επαγγελματική ικανοποίηση, η εμπειρία, το φύλο των εκπαιδευτικών αλλά και τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας διαμορφώνουν ουσιαστικά το σχολικό κλίμα (Καβούρη, 1998).

Για την Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα ορίζεται ως μία σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο. Συνδέεται με την παραγωγικότητα, τον ενθουσιασμό αλλά και τη γενικότερη απόδοση των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον (Πασιαρδή, 2001). Εναλλακτικά, σύμφωνα με τον Hayes (1994), το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να περιγραφεί ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος.

Επομένως, το σχολικό κλίμα είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα της σχολικής μονάδας που τη διαφοροποιούν από τις άλλες σχολικές μονάδες και η ατμόσφαιρα που δημιουργείται εντός της μονάδας από όλους όσους εμπλέκονται σε αυτή. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική και ψυχική διάθεση και το αίσθημα αυτοεκτίμησης των εμπλεκομένων, το εκπαιδευτικό έργο, τη διαδικασία μάθησης και την επίδοση των μαθητών. Αντίστροφα, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από την οργανωτική δομή, τον τρόπο άσκησης της εξουσίας αλλά και από τις προσωπικότητες των εμπλεκομένων ως προς τους στόχους τους, τις επιδιώξεις τους και τις πεποιθήσεις τους. Όλα τα προηγούμενα, προσδιορίζουν τη κάθε σχολική μονάδα χωριστά (Κοκκινέλη, 2019).

1.1.2 Διαστάσεις & κατηγορίες σχολικού κλίματος

Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), ως προς τη σχολική κουλτούρα υπάρχουν:

- Η εσωτερική διάσταση: Δηλαδή, όλη η υλικοτεχνική υποδομή και οργάνωση του χώρου (αρχιτεκτονική, αισθητική, τεχνολογικός εξοπλισμός κ.λπ.), που διαμορφώνουν τη διάθεση και την ενεργοποίηση των μελών της σχολικής μονάδας.
- Η εξωτερική διάσταση: Εδώ περιλαμβάνονται οι πάσης φύσεως ανθρώπινες σχέσεις, οι επιθυμίες των συμμετεχόντων, ο βαθμός στον οποίο το ανθρώπινο δυναμικό νιώθει στήριξη και η αίσθηση ικανοποίησης και ασφάλειας που νιώθει το ανθρώπινο δυναμικό (στάσεις, σχέσεις, στόχοι, ανάγκες, συναισθήματα).

Στην έρευνα των Halpin και Croft (1963, όπ. αναφ. σε Σαΐτη, 2008), λαμβάνοντας υπόψη την σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου, το σχολικό κλίμα δύναται να διακρίνεται στις εξής κατηγορίες:

- Ανοικτό κλίμα: Στο ανοικτό κλίμα κυριαρχεί η αρμονική συνύπαρξη διευθυντή και εκπαιδευτικού προσωπικού. Υφίσταται μία «αυθεντική» συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας η οποία χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, στενές σχέσεις συνεργασίας και συναδελφική συμπεριφορά. Επιπλέον, τα μέλη προάγουν την επίτευξη των σχολικών στόχων έναντι των προσωπικών στόχων και επιχειρούν την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών – (Μιχόπουλος, 1998· Σαΐτης, 2002).
- Αυτόνομο κλίμα: Το αυτόνομο κλίμα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό αυτενέργειας και ομαδικότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό άσκησης εξουσίας από τη διεύθυνση του σχολείου στους εκπαιδευτικούς και προάγεται η ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών.
- Ελεγχόμενο κλίμα: Στο ελεγχόμενο κλίμα δίνεται έμφαση από τον διευθυντή στην εκτέλεση των καθηκόντων των μελών και όχι στις ανάγκες των μελών. Δηλαδή, η διεύθυνση του σχολείου έχει απρόσωπη συμπεριφορά και προσανατολίζεται αποκλειστικά στο να εκτελούν το καθήκον τους οι εκπαιδευτικοί και να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου, παραμερίζοντας τις κοινωνικές ανάγκες.
- Οικείο κλίμα: Στο οικείο κλίμα, δίνεται έμφαση στην ανάδειξη των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών ενώ ο έλεγχος από τη διεύθυνση δεν είναι ιδιαίτερα έντονος. Δηλαδή, χαρακτηρίζεται περισσότερο από τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών και την ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών και λιγότερο από τον έλεγχο στην εκτέλεση των καθηκόντων τους.
- Πατερναλιστικό κλίμα: Στο πατερναλιστικό κλίμα, προβάλλονται οι ηγετικές ικανότητες του διευθυντή καθώς τα αποτελέσματα όλων των σχολικών ενεργειών συνδέονται με την προσωπική στάση του διευθυντή. Δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα μεταξύ των μελών του σχολείου δεδομένου ότι, εκτελώντας τα καθήκοντα τους, δεν ικανοποιούν τις κοινωνικές τους ανάγκες.
- Κλειστό κλίμα: Το «κλειστό» κλίμα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι το αντίθετο του «ανοικτού» κλίματος που παρουσιάστηκε προηγουμένως. Σε αυτό, υπάρχει

χαμηλό ομαδικό πνεύμα, τυπικές εργασιακές σχέσεις, δεν εξασφαλίζεται η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και τα ίδια τα μέλη δεν λαμβάνουν την ικανοποίηση που απορρέει από την εκτέλεση των καθηκόντων τους (παθητική σχολική οργάνωση).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα και με άλλες μελέτες και έρευνες, το σχολικό κλίμα μπορεί να διακρίνεται και άλλες κατηγορίες ή είδη όπως, για παράδειγμα, το κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης και το κλίμα αποχής/αποφυγής (Καβούρη, 1998).

Επίσης, σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008), το σχολικό κλίμα καθορίζεται από:

- τη δομή του (καθορίζει την αυστηρότητα ή αντίθετα την αυτονομία του),
- το μέγεθος του σχολείου (όσο μεγαλύτερο είναι ένα σχολείο τόσο μεγαλύτερη τυποποίηση εμφανίζει καθώς και πιο κλειστό σχολικό κλίμα),
- το εξωτερικό περιβάλλον (οικονομική και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, κοινωνικά χαρακτηριστικά),
- τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων (διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία, μόρφωση, εμπειρίες, ανάγκες και επιδιώξεις).

1.1.3 Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τον Van Houtte (2004), η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, ο βαθμός δηλαδή επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το «κλίμα» που επικρατεί εντός τους.

Σε μια σχολική μονάδα με «θετικό - δημιουργικό κλίμα», δηλαδή ένα εργασιακό περιβάλλον που οι εκπαιδευτικοί υποκινούνται και συνεργάζονται ομαλά, χωρίς άγχος και καταπίεση από την πλευρά της διεύθυνσης, δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία, την παραγωγικότητα και την ικανοποίησή τους (Ζιανίκας, 1996). Η «ποιότητα» δηλαδή του σχολικού περιβάλλοντος επιδρά σημαντικά στο πως συμπεριφέρονται οι εκπαιδευτικοί, στα κίνητρα και στην απόδοσή τους (Kavouri & Ellis, 1998).

Στην εμπειρική εργασία των Collie κ.συν. (2012), από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος, η αντίληψη των δασκάλων για τα κίνητρα και τη συμπεριφορά των μαθητών φαίνεται να έχουν τον πιο ισχυρό αντίκτυπο στην αίσθηση του στρες, τη διδακτική

αποτελεσματικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το αντιληπτό άγχος που σχετίζεται με τη συμπεριφορά των μαθητών συσχετίζεται αρνητικά με την αίσθηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, το αντιληπτό άγχος που σχετίζεται με τον φόρτο εργασίας και την αίσθηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας σχετίζεται άμεσα με την αίσθηση της εργασιακής ικανοποίησης (Collie et al., 2012).

Από σχετική έρευνα (Taylor & Bowers, 1972) προκύπτει ότι το κλίμα οργάνωσης των σχολείων, η ποιότητα και τα χαρακτηριστικά του επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα, όσον αφορά την μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι το κλίμα εργασίας εκτός από το ότι συμβάλλει στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του σχολείου προτρέπει και τους μαθητές να συμπεριφέρονται καλύτερα. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι ευτυχισμένοι, τους σέβονται και νιώθουν ότι τους νοιάζονται (Noddings, 2005), όταν νιώθουν δεσμούς με το σχολείο, όταν εμπιστεύονται τους ανθρώπους στο σχολείο (Bryk & Schneider, 2003) και έχουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Dweck, 2006· Glasser, 1998). Οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί αυτοί παράγοντες έχουν εντοπιστεί ότι σχετίζονται με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αλλά ελάχιστη έρευνα έχει μάλλον γίνει για το πώς η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προάγει αυτούς τους θετικούς παράγοντες και τα επακόλουθα αποτελέσματα στους μαθητές (Jennings & Greenberg, 2009).

Όταν σε ένα σχολικό περιβάλλον επικρατεί η συναδελφικότητα και η ομαλή συνεργασία υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός νιώθοντας ότι ο διευθυντής και οι συνάδελφοι του τον εμπιστεύονται και αναγνωρίζουν την εργασία του, παροτρύνεται και ενθαρρύνεται να εργαστεί έχοντας βαθιά πίστη για την επίτευξη των στόχων (Sergiovanni & Starratt, 1993). Επίσης, η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα του εκπαιδευτικού έχει επιπτώσεις στη σχολική μεταρρύθμιση. Η κοινωνική εμπιστοσύνη μέσα σε μια σχολική κοινότητα είναι μια βασική πηγή για τη βελτίωση των σχολείων (Bryk & Driscoll, 1988· Bryk & Schneider, 2003).

Ωστόσο, το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαμέσου της οργανωτικής δομής και της εξουσίας της διοίκησης του

σχολείου έως και το θεσμικό – νομικό πλαίσιο που επηρεάζει τις ευθύνες των εκπαιδευτικών (Grayson & Alvarez, 2008). Για παράδειγμα, υπάρχουν διευθυντικές δομές σχολείων που στερούνται ευκαιριών επικοινωνίας και ανταλλαγής μεταξύ του προσωπικού και επαρκούς υποστήριξης ειδικότερα για τους δασκάλους (Herburn & Brown, 2001). Η μη ορθή λήψη αποφάσεων από την διεύθυνση συνεπάγεται στενά χρονικά περιθώρια, παράλογες γραφειοκρατικές προθεσμίες για τους εκπαιδευτικούς και επιθεώρηση στις τάξεις που εργάζεται ο δάσκαλος. Επιπλέον, οι πολιτικές που επηρεάζουν το σχολείο και τη λειτουργία αυτού, επηρεάζουν και τον δάσκαλο γιατί, επειδή οι δάσκαλοι είναι τόσο στενά συνδεδεμένοι με το σχολικό περιβάλλον, είναι πιθανό οι όποιες νομοθετικές πιέσεις ή ρυθμίσεις να ασκούν περαιτέρω πίεση στο επάγγελμά τους.

Επειδή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ρυθμίζεται από τους σχολικούς διαχειριστές, το εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού βασίζεται κυρίως σε ένα τυποποιημένο σύστημα που μπορεί να είναι λιγότερο επιδεκτικό σε ατομικές προσπάθειες αντιμετώπισης ενός προβλήματος (Schwab, 2001). Για παράδειγμα, αιτίες εξουθένωσης, όπως η αυξημένη πίεση από τη διοίκηση για τη βελτίωση των τυποποιημένων βαθμολογιών των τεστ ή η άσκηση πίεσης από συναδέλφους, είναι λιγότερο επιρρεπείς στις ατομικές προσπάθειες ενός δασκάλου να βελτιώσει μόνος του τον στρεσογόνο παράγοντα. Αντίθετα, μια συνολική προσέγγιση (σε όλο το σχολείο) για τη μείωση τέτοιων στρεσογόνων παραγόντων ή/και των συνεπαγόμενων επιπτώσεών τους στο άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι απαραίτητη για τη μείωση των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης συνολικά. Οποσδήποτε, αν και οι μεμονωμένοι παράγοντες μπορεί να ποικίλλουν, οι οργανωτικοί παράγοντες συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στο άγχος των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (Byrne, 1991). Τελικά, οι συναισθηματικά και σωματικά υγιείς δάσκαλοι υπάρχουν σε περιβάλλοντα όπου το σχολικό σύστημα και η διοίκηση εργάζονται επιμελώς για να ενισχύσουν την αυτοπραγμάτωση και την εκτίμηση στους δασκάλους τους.

1.2. Άγχος και εργασιακό άγχος

Η έννοια «άγχος» προέρχεται ετυμολογικά από το ρήμα «ἄγχω», το οποίο στην αρχαία ελληνική γλώσσα σημαίνει «σφίγγω τον λαιμό». Με αυτή την έννοια αποδίδεται η αγωνία, η κλιμακούμενη από τη δυσφορία μέχρι τον πανικό ψυχική κατάσταση, της οποίας προηγείται πραγματική ή συμβολική απειλή (Τεγόπουλος - Φυτράκης, 1993). Στην αγγλική γλώσσα η έννοια «άγχος» αποδίδεται με τη λέξη “stress”, αν και συχνά αποδίδεται και με τη λέξη “anxiety” (Mandeson, 1961).

Η έννοια του άγχους συχνά συγχέεται με την πρόκληση (challenge) οδηγώντας στη διάκριση μεταξύ του «καλού» και του «κακού» άγχους (Hassard & Cox, 2015). Για παράδειγμα, η βίωση προκλήσεων στο χώρο εργασίας δύναται να ενεργοποιήσει ψυχολογικά και σωματικά τους εργαζόμενους και να τους ενθαρρύνει να μάθουν νέες δεξιότητες οπότε, στη περίπτωση αυτή, το να αισθάνεται ο εργαζόμενος ότι προκαλείται στην εργασία του είναι ένα σημαντικό συστατικό για την ανάπτυξη και τη διατήρηση ενός ψυχολογικά υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η υπερβολική και παρατεταμένη πίεση και οι απαιτήσεις που υπερβαίνουν τους πόρους, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που μπορεί να διαχειριστεί ο εργαζόμενος, δεν νοούνται πλέον ως «υγιή πίεση» ή «καλό άγχος», αλλά ως καθοριστικές συνιστώσες του εργασιακού άγχους (Hassard & Cox, 2015).

Για το εργασιακό άγχος (ή στρες) δίνονται πολλοί ορισμοί και ερμηνείες, ανάλογα με την οπτική γωνία του κάθε ερευνητή (Hassard & Cox, 2015). Παρ’ όλα αυτά, υπάρχει γενική συναίνεση ότι το εργασιακό άγχος είναι σωματική, πνευματική ή συναισθηματική αντίδραση σε εντάσεις, συγκρούσεις, πιέσεις σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Fontana & Abouserie, 1993· Mark-Margrove & Smith, 2008). Οι εργαζόμενοι βιώνουν εργασιακό άγχος όταν οι απαιτήσεις της εργασίας τους είναι υπερβολικές και υπερβαίνουν την ικανότητά τους να τις αντιμετωπίσουν (Gianakos, 2002). Περαιτέρω, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία (European Risk Observatory, 2009), υιοθετεί την αντίληψη ότι «το σχετικό με την εργασία άγχος βιώνεται όταν οι απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος υπερβαίνουν την ικανότητα των εργαζομένων να τις αντιμετωπίσουν (ή να τις ελέγξουν)» (σελ.16).

Οι Cox και Griffiths (1995, όπ. αναφ.σε Mark-Margrove & Smith, 2008: σελ.113) θέτουν και την «ψυχολογική» διάσταση, σύμφωνα με την οποία το στρες δεν είναι απλά ένα

κίνητρο ή αντίδραση αλλά είναι μια δυναμική διεργασία που συμβαίνει όταν ένα άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Αυτή η τελευταία θεώρηση έχει πλέον επικρατήσει στις σύγχρονες μελέτες όπου αναγνωρίζεται, έμμεσα ή άμεσα, ο κεντρικός ρόλος των ψυχολογικών διεργασιών όπως η αντίληψη, η γνώση και το συναίσθημα, στην κατανόηση του πώς: α) το άτομο αναγνωρίζει, βιώνει και αντιδρά σε στρεσογόνες καταστάσεις, β) επιδιώκει να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις αυτές, και, γ) τυχόν επηρεάζεται η σωματική, ψυχολογική και κοινωνική υγεία του (Hassard & Cox, 2015).

1.2.1. Εκπαιδευτικοί και εργασιακό άγχος

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει σε καθημερινή βάση στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, απαιτεί ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων ενώ οι αποφάσεις που λαμβάνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να έχουν σοβαρό οικονομικό, κοινωνικό ή άλλου είδους αντίκτυπο στις ζωές αυτών που εμπλέκονται (Papastylianou et al., 2009). Για το λόγο αυτό, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται στους τύπους επαγγελμάτων που βιώνουν επίπεδα άγχους αρκετά πάνω από το μέσο όρο (Travers & Cooper, 1993). Σε παρόμοια επίπεδα άγχους κατατάσσονται και οι απασχολούμενοι στην υγειονομική περίθαλψη (Cooper et al., 1999), οι νοσηλευτές και οι κοινωνικοί λειτουργοί (Kahn, 1993) και οι απασχολούμενοι σε υπηρεσίες ασθενοφόρου (Young & Cooper, 1999).

Το άγχος του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί ως η εμπειρία από έναν δάσκαλο δυσάρεστων ή αρνητικών συναισθημάτων, όπως ένταση, απογοήτευση, άγχος, θυμός, κατάθλιψη ή ματαιώση, τα οποία προκαλούνται από κάποιες από τις διαστάσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Kyriacou, 1987) και συνοδεύονται από πιθανώς παθογενείς αλλαγές στη φυσιολογία και τη βιοχημεία του ατόμου όπως αυξημένη αρτηριακή πίεση ή έκκριση αδρενοκορτικών ουσιών στο αίμα. Σύμφωνα με τους Kyriacou (1987) και Kyriacou και Sutcliffe (1978), ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες για την εμφάνιση των αρνητικών αυτών συναισθημάτων αποτελούν:

α) η αντίληψη του ατόμου ότι οι απαιτήσεις που ασκούνται επάνω του απειλούν την αυτοεκτίμηση και την ευδιαθεσία του, και,

β) οι μηχανισμοί αντιμετώπισης που δραστηριοποιούνται, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την απειλή την οποία βιώνει

Το παρατεταμένο άγχος των εκπαιδευτικών οδηγεί στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) που χαρακτηρίζεται κυρίως από σωματική, συναισθηματική και συμπεριφορική εξάντληση (Cunningham, 1983). Στη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), τα άτομα νιώθουν διάψευση των προσδοκιών τους από την εργασία τους, θεωρούν ότι τους καταβάλουν οι απαιτήσεις του επαγγέλματός τους ή οι απαιτήσεις που έχουν από τον εαυτό τους για το επάγγελμα τους, νιώθουν εξάντληση της διάθεσής τους να προσφέρουν στους άλλους, ή ότι δεν είναι τόσο υπεύθυνοι ή αποδοτικοί στην εργασία τους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης είναι η αποπροσωποποίηση (depersonalization) (Κάντας, 1996), όταν δηλαδή τα άτομα αναπτύσσουν ουδέτερα έως και αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών τους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η αποπροσωποποίηση εκφράζεται με αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές, έλλειψη ευαισθησίας και αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά. Αποτέλεσμα της αποπροσωποποίησης είναι το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment) κατά το οποίο τα άτομα απογοητεύονται από τα επιτεύγματα στην εργασία τους και έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση, με αποτέλεσμα να αισθάνονται αποτυχημένα (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Όπως παρατηρούν οι Kyriacou και Sutcliffe (1978), το άγχος στους εκπαιδευτικούς μπορεί να προέρχεται:

α) από εξωγενείς ως προς το άτομο παράγοντες, οπότε το άγχος ορίζεται ως αντίδραση του ατόμου σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα, και,

β) από ενδογενείς παράγοντες, οπότε το άγχος προκύπτει από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το ίδιο το άτομο.

Ο Kyriacou (2001) διαπιστώνει ότι οι κύριες πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών, προκύπτουν από τη διδασκαλία των μαθητών που δεν έχουν κίνητρα και είναι απείθαρχοι στην τάξη, από την αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν θέματα σχετικά με χρονικές προθεσμίες, τον εργασιακό φόρτο και τις ενδεχόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, το άγχος στους εκπαιδευτικούς δύναται να δημιουργείται από την

αποτίμηση του έργου τους από τους άλλους, τις δύσκολες ή απαιτητικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τη διοίκηση, καθώς και από τις άσχημες εργασιακές συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση, το άγχος που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός, είναι μοναδικό και εξαρτάται από τη ιδιαίτερη, πολυσύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ των στρεσογόνων πηγών και της προσωπικότητας του ιδίου, των αξιών, των ικανοτήτων και των ξεχωριστών συνθηκών που βιώνει ο καθένας (Kyriacou, 2001).

Έρευνες σε όλον τον κόσμο καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους (Billehøj, 2008· *European Risk Observatory*, 2009· Λεονταρή κ.συν., 2000· Travers & Cooper, 1993). Σε εργασίες που βασίζονται στη χρήση ερωτηματολογίων που ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την εμπειρία τους από το άγχος στην εργασία, συνήθως προκύπτει ότι περίπου το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών θεωρούν τη διδασκαλία ως μια «πολύ ή εξαιρετικά αγχωτική» δουλειά (Kyriacou, 2001· Λεονταρή κ.συν., 2000), αν και το 40% έως και το 80% αυτών δηλώνουν ότι το επάγγελμά τους προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση (Boyle et al., 1995· Pashiardis & Tsiakkiros, 2006).

Ειδικότερα, στην εργασία των Johnson κ.συν. (2005), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται μεταξύ των έξι πιο αγχωτικών επαγγελμάτων από τα εικοσιέξι συνολικά που διερευνώνται στο εμπειρικό μέρος της εργασίας όσον αφορά τη σωματική και ψυχολογική ευεξία και ως έχοντας τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Μία ερμηνεία που δίνεται είναι ότι το επάγγελμα αυτό περιλαμβάνει τη συναισθηματική εργασία (emotional labour), στοιχείο της εργασίας που έχει περιγραφεί ως σχετιζόμενο με την εμπειρία του εργασιακού άγχους (Zapf et al., 1999· Zapf, 2002). Η συναισθηματική εργασία απαιτεί τη δια ζώσης αλληλεπίδραση (πρόσωπο με πρόσωπο) με τα άλλα άτομα αλλά τα συναισθήματα που οι εργαζόμενοι δύνανται να επιδεικνύουν στα πλαίσια της εργασίας τους ακολουθούν αυστηρούς κανόνες (Johnson et al., 2005). Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έντονα αγχωτικές συναισθηματικές καταστάσεις με τρόπους που υπονομεύουν τελικά την ικανότητά τους να αναπτύσσουν και να διατηρούν υγιείς σχέσεις με τους μαθητές τους, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις τάξεις τους και να υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2009).

Στην εργασία των Boyle κ.συν. (1995), ως σημαντικός παράγοντας εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύονται οι κακές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των

εκπαιδευτικών. Είναι πιθανό ότι οι κακές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών τροφοδοτούνται κυρίως από το φόρτο εργασίας και την κακή συμπεριφορά των μαθητών, καθώς, στην εργασία των ερευνητών, οι δύο αυτές παράμετροι προέκυψαν ως οι σημαντικότεροι προγνωστικοί παράγοντες του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Boyle et al., 1995).

Μία άλλη σημαντική παράμετρος του εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι και ο χρόνος εμπειρίας στο επάγγελμα αυτό. Στη μελέτη του Huberman (1993) (όπ. αναφ. σε Kyriacou, 2001: σελ.29), η οποία βασίστηκε σε 160 συνεντεύξεις με καθηγητές γυμνασίου στην Ελβετία, γίνεται σύγκριση των τρόπων με τους οποίους εκπαιδευτικοί με διαφορετικούς χρόνους εμπειρίας στο επάγγελμα αντιμετωπίζουν την επαγγελματική τους ζωή και την απόφασή τους (των εκπαιδευτικών) να παραμείνουν στο επάγγελμα αυτό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μια περίοδο αμφιβολίας για τον εαυτό τους, απογοήτευσης και επαναξιολόγησης, κατά την οποία οι ανησυχίες τους είτε επιλύονται με τη συνέχιση της σταδιοδρομίας τους ως εκπαιδευτικοί είτε αποφασίζουν να αποχωρήσουν. Ως τα πιο κοινά κίνητρα που ωθούν στην εγκατάλειψη της διδασκαλίας είναι η κούραση, η νευρική ένταση, η απογοήτευση, η φθορά, οι δυσκολίες προσαρμογής με τους μαθητές, η προσωπική ευθραυστότητα και η ρουτίνα. Ως «φθορά» νοείται το παρατεταμένο άγχος που μπορεί να οδηγήσει σε εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Huberman, 1993, όπ. αναφ. σε Kyriacou, 2001, σελ. 29).

Στη μελέτη των Klassen και Chiu (2010), ο χρόνος εμπειρίας που έχει διανύσει στο αντικείμενό του ένας εκπαιδευτικός σχετίζεται σημαντικά και με την αυτοαποτελεσματικότητά του, δηλαδή τη πεποίθηση που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για την ικανότητά του να επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών, η οποία φαίνεται να φθίνει στη πάροδο του χρόνου. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο άγχος στη διαχείριση του φόρτου εργασίας, στην τάξη από τις συμπεριφορές των μαθητών και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο φόρτο εργασίας έχουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, ενώ οι δάσκαλοι με μεγαλύτερο άγχος στην τάξη έχουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση. Όσοι διδάσκουν μικρής ηλικίας παιδιά, στις δημοτικές τάξεις και στο νηπιαγωγείο δηλαδή, έχουν

υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και τη συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, οι δάσκαλοι με μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση (Klassen & Chiu, 2010).

Σε παρόμοια εργασία που διερευνάει το άγχος των νέων ως προς την εμπειρία εκπαιδευτικών στην Ολλανδία, προκύπτει ότι όλες οι αιτίες του στρες, όπως, υψηλές απαιτήσεις εργασίας, κακή συμπεριφορά των μαθητών, κακές συνθήκες εργασίας, κακές εργασιακές σχέσεις, σύγκρουση ρόλων, ασάφεια των ρόλων, έλλειψη αυτονομίας, κακό σχολικό ήθος και έλλειψη ευκαιριών ανάπτυξης, έχουν σημαντικές συσχετίσεις με τη δυσαρέσκεια και την ένταση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί (Harmsen et al., 2018).

Ο φόρτος εργασίας θα μπορούσε να είναι ένας πρόσθετος παράγοντας εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς (Kyriacou, 2001). Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δασκάλους στο Χονγκ Κονγκ των Chan και Hui (1995), διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές καθοδήγησης που τους ανατέθηκαν πρόσθετα καθήκοντα στη σχολική καθοδήγηση δεν ανέφεραν μεγαλύτερη εξουθένωση από τους εκπαιδευτικούς που δεν ήταν καθοδηγητές. Αντίθετα, οι καθηγητές καθοδήγησης ένιωσαν ότι, παρά το γεγονός ότι εργάζονταν σκληρότερα, είχαν μεγαλύτερη αίσθηση ολοκλήρωσης προσωπικών επιτευγμάτων, καθώς ήταν σε θέση να εργαστούν πιο αποτελεσματικά με τους μαθητές. Επομένως, ακόμη και σε ένα πλαίσιο αισθήματος υπερφόρτωσης, η ανάληψη πρόσθετων καθηκόντων σε έναν πολύτιμο τομέα εργασίας δεν χρειάζεται να δημιουργεί περισσότερο άγχος και μπορεί πράγματι να ενισχύσει την εργασιακή ικανοποίηση (Chan & Hui, 1995).

Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η χαμηλή αυτοεκτίμηση ενδέχεται να εντείνει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Στην εργασία των Schwarzer και Hallum (2008), η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την αυτοαποτελεσματικότητά του συμβάλλει στην επαγγελματική του εξουθένωση. Ειδικότερα, οι μηχανισμοί της ενίσχυσης της αισιόδοξης αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών μαζί με τη βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας θα μπορούσαν να συμβάλλουν ουσιαδώς στη προστασία τους εκπαιδευτικών από την επαγγελματική εξουθένωση καθώς η έλλειψη προσωπικής επινοητικότητας σε εμπειρία εργασιακής πίεσης, καθιστά τους εκπαιδευτικούς ευάλωτους στην επαγγελματική εξουθένωση (Schwarzer & Hallum, 2008).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς στη Κύπρο (Kokkinos, 2007), η συναισθηματική εξάντληση φαίνεται να εντείνεται από αισθήματα άγχους στη διαχείριση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών, νευρωτισμό, χρονικούς περιορισμούς, ευσυνειδησία, ασάφεια ρόλου και διοικητική θέση (π.χ. να είσαι δάσκαλος χωρίς διοικητική ιδιότητα). Όλες αυτές οι παράμετροι ερμηνεύουν το 43% της διακύμανσης της συναισθηματικής εξάντλησης στην έρευνα αυτή. Όσον αφορά τη διάσταση της αποπροσωποποίησης (depersonalization) στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών, οι ισχυρότεροι προγνωστικοί παράγοντες είναι η διαχείριση της κακής συμπεριφοράς και της ευσυνειδησίας των μαθητών. Σημαντική συμβολή στη διακύμανση της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών φέρεται να έχουν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των δασκάλων, δηλαδή η ευσυνειδησία και η εξωστρέφεια και σε μικρότερο βαθμό η διοικητική κατάσταση του δασκάλου (να είναι επικεφαλής δάσκαλος), η αξιολόγηση των δασκάλων από τους μαθητές και η διαφάνεια (Kokkinos, 2007).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε δείγμα 493 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Antoniou et al., 2006), οι πηγές άγχους των εκπαιδευτικών με την υψηλότερη βαθμολογία αφορούν σε προβλήματα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές όπως έλλειψη ενδιαφέροντος, χαμηλές επιδόσεις και χειρισμό μαθητών με «δύσκολη» συμπεριφορά. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες, ειδικά όσον αφορά την αλληλεπίδραση με μαθητές και συναδέλφους, τον φόρτο εργασίας, την πρόοδο των μαθητών και τη συναισθηματική εξάντληση. Οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, ειδικά όσον αφορά τη συναισθηματική εξάντληση και την αποδέσμευση από το επάγγελμα, ενώ οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους όσον αφορά την υποστήριξη που αισθάνονται ότι λαμβάνουν από την κυβέρνηση (Antoniou et al., 2006). Στη Κύπρο, σε ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Τσιάκκιο και Πασιαρδή (2002), οι κυριότερες πηγές άγχους που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς πηγάζουν από τις σχέσεις τους με άλλα άτομα, από την έλλειψη ή πίεση χρόνου, από θέματα πολιτικής της προϊσταμένης αρχής, από προβλήματα που σχετίζονται με τους μαθητές όπως πειθαρχία και από τις αλλαγές στο χώρο εργασίας.

Συνοψίζοντας, ως οι κύριες πηγές άγχους που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως αναδεικνύονται από τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι (Kyriacou, 2001):

- Η διδασκαλία μαθητών που δεν έχουν κίνητρα.
- Η προσπάθεια για διατήρηση πειθαρχίας.
- Χρονικές πιέσεις και φόρτος εργασίας.
- Αντιμετώπιση της αλλαγής.
- Να αξιολογείται από άλλους.
- Σχέσεις με συναδέλφους.
- Αυτοεκτίμηση και θέση.
- Διοίκηση και διαχείριση.
- Σύγκρουση ρόλων και ασάφεια ως προς τους ρόλους.
- Κακές συνθήκες εργασίας.

1.2.2. Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Το εργασιακό άγχος έχει απασχολήσει και την ελληνική επιστημονική κοινότητα, με έρευνες που αναδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν, μεν, εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση αλλά σε επίπεδα χαμηλότερα από αυτά των συναδέλφων τους σε άλλες χώρες, γεγονός που εξηγείται από τις διαφορετικές εργασιακές συνθήκες που υπάρχουν στην Ελλάδα (Antonioni et al., 2013· Antonioni et al., 2006· Kalyva, 2013· Κάντας, 1996· Κάντας, 2001· Kantas & Vassilaki, 1997· Kokkinos, 2006· Koustelios, 2001· Λεονταρή, κ.συν., 2000· Μούζουρα, 2005· Platsidou & Agaliotis, 2008). Υπάρχουν ωστόσο έρευνες στην Ελλάδα που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, έχουν επέλθει τεράστιες αλλαγές στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες καθώς και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (Panagopoulos et al., 2014· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014) που πιθανώς αλλάζουν τα δεδομένα για το πώς βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την εργασιακή τους πραγματικότητα και το άγχος που βιώνουν. Για παράδειγμα, στην εργασία των Στάγια και Ιορδανίδη (2014), η οικονομική δυσκολία που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά τα

έτη της οικονομικής κρίσης που έπεται του 2009 στην Ελλάδα, συμβάλλει στην αίσθηση της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, λόγω της αυξημένης έντασης που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από το εργασιακό τους περιβάλλον. Στην ίδια έρευνα, διαπιστώνεται ότι η διαπροσωπική επαφή είναι ο καταλύτης στη σχέση του επαγγελματικού άγχους με την εξουθένωση, αφού ο πυρήνας της εξουθένωσης του εκπαιδευτικού εντοπίζεται στη σχέση του με τους ανθρώπους που συναντά στην εργασία του, δηλαδή με τη σχολική κοινότητα (διεύθυνση και συνάδελφοι, γονείς, μαθητές), η οποία, ανάλογα με την ποιότητα του κλίματος που επικρατεί, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού (Στάγια & Ιορδανίδη, 2014). Σε άμεση συνάρτηση με τον οικονομική κρίση στην Ελλάδα, στην εργασία των Πολυμεροπούλου κ.συν. (2015), όπου συγκρίνονται τα αποτελέσματα δυο ερευνών πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, προκύπτει ότι η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική πραγματικότητα τείνει να ενισχύεται σημαντικά, από πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που σχετίζονται με την αναξιοκρατία, την απουσία κινήτρων, την αίσθηση του απομονωτισμού και της ματαιότητας, και την πεποίθηση ότι οι απαιτήσεις αλλά και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών συνεχώς αυξάνονται, χωρίς όμως να τους παρέχονται τα κατάλληλα μέσα (Πολυμεροπούλου κ.συν., 2015).

Άγχος στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα προκύπτει και από την έλλειψη υποστήριξης και την αναγνώριση του επαγγελματικού τους κύρους (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Τα ζητήματα αυτά συνίστανται σε παράγοντες όπως η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς, η έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου τους, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου τους και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Στην εμπειρική εργασία των Κάμτσιο και Λώλη (2016) που πραγματοποιείται σε μια χρονική περίοδο αναταραχής και ανασφάλειας των εκπαιδευτικών (από τον Οκτώβριο του 2014 έως και τον Ιανουάριο του 2015), εξαιτίας της εντατικοποίησης των διεργασιών για την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τη διασύνδεσή της με την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη ή ακόμη και τη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού, δείχνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς η πλειοψηφία του δείγματος σημείωσε

υψηλή βαθμολογία στη συναισθηματική εξάντληση, μέτρια και υψηλή βαθμολογία στην αποπροσωποποίηση και υψηλή συναισθηματική εξάντληση (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Σε έρευνα για τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς μεταξύ πολλών ευρωπαϊκών χωρών χωρίς την Ελλάδα, προκύπτει ότι η διαχείριση του άγχους ξεφεύγει από το ατομικό επίπεδο και συνιστά ένα θέμα ευρύτερης οργάνωσης και διαχείρισης της εργασίας (*European Trade Union*, 1999). Ως επικρατέστεροι στρεσογόνοι παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύονται οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι ικανότητες του εκπαιδευτικού, οι απαιτήσεις της νέας τεχνολογίας, οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, η περιορισμένη και σε στενά πλαίσια συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ο χαμηλός μισθός και οι οικονομικές πιέσεις, η εργασιακή ανασφάλεια, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, η έλλειψη κινήτρων και η απειθαρχία των μαθητών, η αξιολόγηση, ο απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, οι σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η έλλειψη υποστηρικτών δομών, η διάσταση μεταξύ προσωπικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, η χαμηλή αναγνώριση του επαγγέλματος, το εργασιακό περιβάλλον (θόρυβος, αερισμός, ασφάλεια, υγιεινή κ.λπ.), η γραφειοκρατία, η απομόνωση και η έλλειψη διδακτικού υλικού (*European Trade Union*, 1999).

Στην Ελλάδα, οι πιο βασικοί παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς θεωρούνται επιπλέον η ανεπαρκής αμοιβή, οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και η εργασιακή ανασφάλεια. Επίσης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα που δημιουργεί εργασιακό άγχος (Γιαννακίδου, 2015· Λεονταρή κ.συν., 2000).

1.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Στην ενότητα αυτή προσδιορίζεται η έννοια και η σημασία της αξιολόγησης και επιχειρείται μια συνοπτική αναφορά στα είδη και τις μορφές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επισκοπείται η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση όπως έχει διερευνηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Επιπλέον, επιχειρείται μία συνοπτική ιστορική παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθώς του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου.

1.3.1 Η έννοια & σημασία της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνιστά μία πολυδιάστατη έννοια. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008), θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αξιολόγηση συνιστά μία συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ώστε να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα του αξιολογούμενου που χρήζουν βελτίωσης. Το ουσιώδες στοιχείο που πρέπει να προσδιοριστεί σε κάθε αξιολογική διαδικασία, είναι το αντικείμενό της, δηλαδή τι ή ποιος πρόκειται να αξιολογηθεί, για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό σύστημα, το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, μία σχολική μονάδα, ένα πρόγραμμα σπουδών, το διδακτικό υλικό, ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Για τον Σολομών (1999), ο προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται. Στην πληθώρα των σχετικών μοντέλων οφείλονται η ποικιλία και η διαφοροποίηση που παρατηρούνται ανάμεσα στους διάφορους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί (Σολομών, 1999). Τα διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης με τη σειρά τους αντικατοπτρίζουν την εκάστοτε «οπτική γωνία», κοινωνικό – πολιτική θεώρηση, τους απώτερους στόχους ή ακόμη και τις σκοπιμότητες των εμπλεκομένων. Κατά τον Μαυρογιώργο, η αξιολόγηση αποτελεί τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδεται ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία (Μαυρογιώργος, 2000).

Η σημασία του όρου «αξιολόγηση», συχνά συγχέεται με τη σημασία άλλων συναφών όρων, όπως «μέτρηση», «βαθμολογία», «εξέταση», «εκτίμηση» κ.ά. (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005). Κατά τον Κασσωτάκη (1992), η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ορίζεται ως:

Η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. (σ. 34)

Σε άμεση συνάφεια, ο Δημητρόπουλος (1998) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως «τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς» (σ.30).

Από τους ορισμούς της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης, γίνεται άμεσα διακριτή η σημαντικότητά της. Όταν για παράδειγμα στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, μέσα από διαδικασίες πληροφόρησης και ανατροφοδότησης, βελτιώνει την ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης, με τελικό ευνοούμενο τον αποδέκτη, εν προκειμένω, τον ίδιο τον μαθητή άρα και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η αξιολόγηση, ως διαδικασία, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συμβάλλει στον απολογισμό των δράσεων και των δραστηριοτήτων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Μέσω αυτής της ανατροφοδότησης, δίνεται η δυνατότητα της αυτοβελτίωσης, της επίτευξης των στόχων του και της αποτίμησης του έργου στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επομένως, η αξιολόγηση, ως διαδικασία δεν συνιστά αυτοσκοπό, αλλά αποτελεί το συνεκτικό ιστό κάθε διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι απαραίτητη διαδικασία σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και για όλους τους φορείς που συμμετέχουν σε αυτή, καθώς, όπως υποστηρίζει ο Ανδρέου (1999), «διευκολύνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση των στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τον επανασχεδιασμό του» (σελ. 125).

Σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να παίξει και η αξιολόγηση του ίδιου του έργου του εκπαιδευτικού καθώς το έργο του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο που παράγεται από τη σχολική μονάδα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Με τον όρο «εκπαιδευτικό έργο» νοείται το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, ώστε να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου, δηλαδή, είναι το αποτέλεσμα ή το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού (Παπακωνσταντίνου, 1993). Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία, ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιείται, είτε ως αποτέλεσμα είτε ως διαδικασία και

πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης. Για τον Κασσωτάκη (1992), ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, που στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευση και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με βάση τα προηγούμενα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην σχολική μονάδα και ουσιαστικά περιλαμβάνεται σε αυτή. Επομένως, κατά τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008), με τον όρο «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» νοείται η αξιολόγηση ενός συνολικού πλαισίου που περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικές πολιτικές κ.λπ.. Δηλαδή με τον όρο «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» δεν περιορίζεται η έννοια της αξιολόγησης μόνο στους εκπαιδευτικούς αλλά επεκτείνεται και στην αξία του εκπαιδευτικού έργου συνολικά (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

1.3.2 Τα είδη/μοντέλα & μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα πιο διαδεδομένα μοντέλα αξιολόγησης που διατυπώνονται στη βιβλιογραφία ή οι διακρίσεις σε είδη αξιολόγησης βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

1.3.2.1 Το τεχνοκρατικό και το πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης

Δύο πολύ γενικά μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου που έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους, είναι: το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό - πλουραλιστικό μοντέλο (Χατζηγεωργίου, 2004). Η διαφορά ανάμεσα στα δύο αυτά μοντέλα έγκειται κυρίως στους σκοπούς και κατ' επέκταση στις μεθόδους της αξιολόγησης.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα. Σκοπεύει στη μέτρηση συγκεκριμένου αποτελέσματος για την οποία μέτρηση απαιτούνται συγκεκριμένα, σαφή και μετρήσιμα στοιχεία. Δηλαδή, η έννοια της «μέτρησης» είναι κυρίαρχη (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) και για το λόγο αυτό, σε αυτό το μοντέλο κυριαρχεί η έννοια της αποτελεσματικότητας.

Ωστόσο, επειδή στο χώρο της εκπαίδευσης βασικός στόχος της αξιολόγησης πρέπει να είναι η επιδίωξη της διαρκούς βελτίωσης και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και όχι μόνο η στατική μέτρηση της αποτελεσματικότητας του, το τεχνοκρατικό μοντέλο δεν είναι κατάλληλο στον χώρο της εκπαίδευσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο δίνει έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004). Δίνεται δηλαδή έμφαση στον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα (Μαντάς κ.συν., 2009). Σκοπός είναι να εντοπιστούν οι ελλείψεις και οι ατέλειες του αξιολογούμενου, να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν και στη συνέχεια να βελτιωθούν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Σε αυτό το μοντέλο, η διαδικασία αξιολόγησης εξελίσσεται ταυτόχρονα με την εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο τη συνεχή βελτίωση και ανατροφοδότηση, αφού η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή ως συμβούλου αναπτύσσει την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι κυρίαρχες κριτικές που διατυπώνονται για το ανθρωπιστικό μοντέλο, αφορούν αφενός την υποκειμενικότητά του και την έλλειψη αντικειμενικών κριτηρίων και, αφετέρου, τη δυσκολία στην εφαρμογή του καθώς απαιτούνται αυξημένες δεξιότητες από τους αξιολογητές και μεγάλη χρονική διάρκεια υλοποίησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

1.3.2.2 Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

Με γνώμονα τον φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση, γίνεται διάκριση σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (Altrichter & Specht, 1997).

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της

διοίκησης και η διαδικασία γίνεται με βάση κριτήρια που θέτονται κεντρικά (π.χ. Υπουργείο Παιδείας). Τα αποτελέσματα αυτής της μορφής αξιολόγησης έχουν ως κύριο αποδέκτη τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές και μπορεί να έχουν άμεση επίδραση στους αξιολογούμενους (π.χ. προαγωγή εκπαιδευτικών, χρηματοδότηση σχολείου). Οι ειδικότεροι τύποι της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

- α) η επιθεώρηση,
- β) η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, και,
- γ) οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.

Η εσωτερική αξιολόγηση, από την άλλη, διενεργείται από τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση από τον ιεραρχικά ανώτερο, είναι μορφή και αυτή εσωτερικής αξιολόγησης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Σε αυτή τη μορφή, οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους (π.χ. ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς, οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί τους νεότερους κτλ.). Λειτουργεί συνήθως συμπληρωματικά με την εξωτερική αξιολόγηση (επιθεώρηση), ελέγχεται διοικητικά, εστιάζει στα άτομα και στις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της νομιμότητας. Επειδή στηρίζεται κυρίως σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις, θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση οργανώνεται και παρακολουθείται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, αφού οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν αλλά και διαμορφώνουν καθημερινά. Βασικός στόχος είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σ' αυτή τη μορφή αξιολόγησης το

προσωπικό του σχολείου λαμβάνει ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση εκπληρώνει δύο βασικούς ρόλους: α) δίνει έναυσμα για διάλογο πάνω στους στόχους, στις προτεραιότητες και στα κριτήρια ποιότητας στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης, και, β) συντελεί στην επίτευξη των στόχων μέσω της χρήσης κατάλληλων και εύχρηστων εργαλείων.

Οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999) υποστηρίζουν σχετικά ότι:

Οι μελετητές, που προτείνουν τα μοντέλα αυτά της αξιολόγησης, θεωρούν ότι μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ενταχθεί στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει την ουσιαστική δυνατότητα να κατανοήσει και να παραδεχθεί αστοχίες και ατέλειες κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις. Άλλωστε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και, συνεπώς, είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους τους παράγοντες, που συντελούν ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της. (σελ. 24)

1.3.2.3 Διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση

Με γνώμονα τον χρόνο που πραγματοποιείται η αξιολόγηση, διακρίνουμε σε *διαγνωστική*, *διαμορφωτική* και *τελική* αξιολόγηση.

Η *διαγνωστική* αξιολόγηση, αφορά τη διαδικασία εκείνη της αξιολόγησης που στοχεύει στη πληρέστερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμμετεχόντων σε μία δράση. Αυτού του είδους η αξιολόγηση δηλαδή, προηγείται μιας επικείμενης δράσης (π.χ. εφαρμογή ενός προγράμματος) και δίνει χρήσιμες πληροφορίες για τροποποιήσεις που είναι απαραίτητο να γίνουν προκειμένου να αποδώσει καλύτερα η δράση.

Η *διαμορφωτική* ή *συνεχής* αξιολόγηση (formative evaluation), συνιστά ένα μέσο για τη διαρκή αποτίμηση μιας δράσης ενόσω αυτή υλοποιείται. Αποτελεί ένα ανοικτό και ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης που αναμορφώνεται συνεχώς σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέγονται (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Σύμφωνα με Πασιαρδή (2008), η διαμορφωτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ή/και της σχολικής μονάδας και μπορεί να συνδεθεί με την έρευνα για τη

βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ως αποτέλεσμα, γίνονται γνωστές οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού καθώς και οι πιθανοί τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός δεν νιώθει «απειλή» αλλά έχοντας τα απαραίτητα χρονικά περιθώρια και την κατάλληλη στήριξη βελτιώνεται.

Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (summative formulation) αποτιμά το τελικό αποτέλεσμα μιας δράσης. Μετράει δηλαδή την αποτελεσματικότητα μιας δράσης με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί. Επειδή αυτή η αξιολόγηση έπεται της εφαρμογής μιας δράσης (π.χ. ενός προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας διδασκαλίας ή μάθησης) αποτυπώνει απολογιστικά τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες αυτού που αξιολογείται και προτείνει βελτιώσεις για την εφαρμογή των οποίων δεν υπάρχει συχνά χρόνος (Πασιαρδής κ.συν., 2005). Επίσης, αυτού του είδους αξιολόγηση βρίσκεται πιο κοντά στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης που παρουσιάστηκε προηγουμένως (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

1.3.3 Προϋποθέσεις επιτυχούς αξιολόγησης

Η αξιολόγηση προκαλεί στους αξιολογούμενους ένταση, άγχος, πίεση και φόβο ειδικά όταν αυτή δύναται να επιφέρει υπηρεσιακές μεταβολές, όπως εξέλιξη, προαγωγή, μισθολογικές μεταβολές, κ.α., αλλά και όταν διενεργείται από εξωτερικούς φορείς (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Για τους λόγους αυτούς, σε πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί συνήθως έχουν μεγάλες επιφυλάξεις ως προς τους σκοπούς και τα κίνητρα της αξιολόγησης και αντιτίθενται στις αξιολογικές διαδικασίες που θεσμοθετούνται με αποχή, απεργίες κ.λπ. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Είναι κρίσιμο η εκπαιδευτική αξιολόγηση να μην χρησιμοποιείται ως πηγή εξαναγκασμού και εκφοβισμού των εκπαιδευτικών, αλλά αντιθέτως, να χρησιμοποιείται ως βάση για το διάλογο μεταξύ των σχολείων, των εκπαιδευτικών τους και των διευθυντών τους, και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας γενικότερα (Nevo, 1994). Επίσης, σύμφωνα με Nevo (2001), όταν υιοθετείται η εξωτερική αξιολόγηση, θα πρέπει να ανευρίσκονται τρόποι ώστε να ενδυναμωθούν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ως ισότιμοι εταίροι στη διαδικασία αξιολόγησης για να την αξιοποιήσουν. Όταν υιοθετείται η εσωτερική αξιολόγηση ως μέσο σχολικής αυτονομίας και

επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της λογοδοσίας και το δικαίωμα του κοινού να γνωρίζει τα αποτελέσματά της (Nevo, 2001).

Επομένως, ανεξαρτήτως του τύπου ή της μορφής της αξιολόγησης που εφαρμόζεται, προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά μία διαδικασία αξιολόγησης στην εκπαίδευση, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

- Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό των στόχων και στην ανάπτυξη των διαδικασιών της αξιολόγησης.
- Ως βασικός σκοπός να είναι η βελτίωση και να μην επιτρέπεται καμία παρέκκλιση από τον σκοπό αυτό.
- Ο κύριος σκοπός της βελτίωσης, να επιμερίζεται σε ειδικούς στόχους που να είναι σαφείς και κατανοητοί ώστε να γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ των συμμετεχόντων στις αξιολογικές διαδικασίες.
- Οι διαδικασίες να καθορίζονται από τους διατυπωμένους στόχους της αξιολόγησης.
- Στην αξιολόγηση, να συνυπολογίζονται οι τοπικές εκπαιδευτικές συνθήκες.

1.3.4 Επισκόπηση της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης

Ανεξάρτητα από το μοντέλο ή το είδος της αξιολόγησης που εφαρμόζεται, η συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναγνωρίζεται σε πολλές εμπειρικές εργασίες στη διεθνή βιβλιογραφία (Brinia et al., 2023· Harris & Sass, 2014) αν και πολλοί ερευνητές διατυπώνουν σοβαρές επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων πρακτικών αξιολόγησης στη βελτίωση, εν τέλει, του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Bleiberg et al., 2021· Bloom & VanReenen, 2007· Hunter & Springer, 2022· Kraft & Christian, 2021).

Ειδικότερα, στην εργασία των Brinia κ.συν. (2023), που πραγματοποιείται σε δείγμα σχολείων στη πόλη του Πειραιά, με ποιοτική έρευνα και ημιδομημένες συνεντεύξεις, αναγνωρίζεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων η ανάγκη για τη διαδικασία αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ θεωρεί τις εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης ως μέσο εντοπισμού και βελτίωσης των αδυναμιών, θεωρούν ότι η αξιολόγηση που επιβάλλεται από το Υπουργείο Παιδείας δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Όπως συμπεραίνεται στην εργασία αυτή, η

αξιολόγηση έχει μεγάλη εκπαιδευτική σημασία, καθώς συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας των σχολείων, αλλά όταν εφαρμόζεται ξαφνικά ή επιβάλλεται από το κράτος, προκαλεί πίεση, άγχος, φόβο, νευρικότητα και ανασφάλεια (Brinia et al., 2023).

Σε μία διαφορετική θεώρηση, θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οι αξιολογήσεις που γίνονται από τους διευθυντές συμβάλλουν στη βελτίωση της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας των Harris και Sass (2014), οι αξιολογήσεις που διενεργούνται από τους διευθυντές μπορούν να διακρίνουν μεταξύ εκπαιδευτικών με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις, αλλά η συσχέτιση μεταξύ των αυτών των αξιολογήσεων (των διευθυντών) και της προστιθέμενης αξίας στην επίδοση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών εν τέλει, είναι μέτρια (Harris & Sass, 2014).

Πολλοί ερευνητές, θέτουν τον προβληματισμό του κατά πόσο, η αξιολόγηση, εφαρμοζόμενη στα πρότυπα ενός ιδιωτικού οργανισμού που αποσκοπεί πρακτικά στο κέρδος, δύναται να είναι αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται στον χώρο της εκπαίδευσης (Bleiberg et al., 2021· Bloom & VanReenen, 2007). Για παράδειγμα, οι εταιρείες στον ιδιωτικό τομέα συχνά αποτυγχάνουν να εφαρμόσουν βέλτιστες πρακτικές διαχείρισης και συστήματα αξιολόγησης απόδοσης λόγω των ατελώς ανταγωνιστικών αγορών και του κόστους εφαρμογής τέτοιων πολιτικών και πρακτικών (Bloom & VanReenen, 2007). Αυτοί οι ίδιοι παράγοντες είναι πιθανό να επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όμως, σε αντίθεση με τις εταιρείες που, σε μια απόλυτα ανταγωνιστική αγορά έχουν κίνητρα για την εφαρμογή συστημάτων διαχείρισης και αξιολόγησης που αυξάνουν την παραγωγικότητά τους, οι σχολικές δομές αντιμετωπίζουν λιγότερη πίεση σε όρους ανταγωνισμού για καινοτομία. Ως αποτέλεσμα, πολλά συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών που υιοθετήθηκαν από πολλά κράτη, απέτυχαν στη πράξη να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών (Bleiberg et al., 2021).

Σε πολλές περιπτώσεις, η εμπειρία δείχνει ότι οι μεταρρυθμίσεις αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης, είχαν ως αποτέλεσμα ανεπιθύμητες συνέπειες, όπως για παράδειγμα, μείωση της εργασιακής ικανοποίησης και της αντιληπτής αυτονομίας μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών (Kraft et al., 2020). Περαιτέρω, η εφαρμογή

νέων συστημάτων αξιολόγησης απαιτεί σημαντικό χρόνο για τους διαχειριστές προκειμένου για τη διεξαγωγή συχνών αξιολογήσεων με πολλές γραφειοκρατικές διαδικασίες, που στη πράξη αντικαθιστούν άλλες πιο δυναμικά παραγωγικές δραστηριότητες (Neumerski et al., 2018). Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις, παρατηρείται να μην υπάρχει επαρκής ανατροφοδότηση της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, περιορίζοντας έτσι το εύρος, το βάθος και την ποιότητα των σχολίων που έλαβαν οι τελευταίοι (Hunter & Springer, 2022· Kraft & Christian, 2021). Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Firestone (2014) σύμφωνα με την οποία, οι πολιτικές για την απομάκρυνση των αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να μειώνουν την ενίσχυση της αυτονομίας ή την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και ότι οι αξιολογήσεις θα πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς χρήσιμη ανατροφοδότηση και στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής πληροφορίες για τις συνθήκες που διευκολύνουν την καλή διδασκαλία. Ένα από τα προβλήματα που εντοπίζονται στα υφιστάμενα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ότι εστιάζουν δυσανάλογα σε ζητήματα μέτρησης και αμοιβής βάσει απόδοσης χωρίς μια γενική θεωρία για το πώς λειτουργεί συνολικά η αξιολόγηση (Firestone, 2014).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η εξωτερική αξιολόγηση και η επιθεώρηση αποτελούν τρόπο παρακολούθησης των δημοσίων δομών και των δημοσίων υπαλλήλων, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον χώρο της εκπαίδευσης. Όλο και περισσότερο, ωστόσο, καθώς οι περιορισμοί της εξωτερικής αξιολόγησης γίνονται σαφείς, η έννοια της εσωτερικής αξιολόγησης ή της αυτοαξιολόγησης αποκτά μεγαλύτερη σημασία. Οι McNamara και O'Hara (2008) υποστηρίζουν ότι πέρα από την εφάπαξ ή στιγμιαία εξωτερική αξιολόγηση, χρειάζεται και η ανάπτυξη κυκλικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας μέσα στις οποίες ενσωματώνεται και η συστηματική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όμως, παρότι σε πολλές χώρες έχουν αναπτυχθεί περίπλοκα πλαίσια αυτοαξιολόγησης, δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς η ικανότητα των σχολείων ή των εκπαιδευτικών να βλέπουν συνολικά τις αναπτυξιακές δυνατότητες μέσω κυκλικών διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας ώστε να είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε αυτές, παρά το γεγονός ότι στην πραγματικότητα, αποτελούν χρονοβόρες και συχνά επαναλαμβανόμενες εργασίες (McNamara & O'Hara, 2008).

Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης θα πρέπει πάντα να περιέχει τους στόχους, τις προτεραιότητες και τους τομείς βελτίωσης του ίδιου του σχολείου σύμφωνα με τους Janssens και vanAmelsvoort (2008). Από την άλλη, τα στοιχεία αυτά δεν δύναται να ταυτίζονται με τα κριτήρια της εξωτερικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούν δείκτες ποιότητας που συγκρίνουν την ποιότητα μεταξύ των σχολείων. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι απαιτείται ένα μεικτό σύστημα στο οποίο τα κριτήρια αξιολόγησης να καταρτίζονται από το σχολείο σε εντελώς αυτόνομη βάση, λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τους τοπικούς και εθνικούς στόχους και οι εξωτερικοί αξιολογητές, από την πλευρά τους, να λαμβάνουν υπόψη τα κριτήρια και τους στόχους αξιολόγησης που καταρτίζονται από τα σχολεία κατά την εσωτερική αξιολόγηση, ώστε να είναι σε θέση, εάν είναι απαραίτητο, να επικυρώσουν τις δικές τους κρίσεις (Janssens & vanAmelsvoort, 2008).

Με τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας και τη χρήση συνεντεύξεων, η έρευνα των Hopkins κ.συν. (2016), επικυρώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών σχετικά με τις αρνητικές εμπειρίες της εξωτερικής αξιολόγησης (επιθεώρησης). Ειδικότερα, ενώ γενικά οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ορισμένες από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης είναι αγχωτικές, κάποιοι αναγνωρίζουν ότι αυτές διεξήχθησαν με υποστηρικτικό τρόπο και συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου. Όμως, η επιθεώρηση (ως είδος εξωτερικής αξιολόγησης) αναφέρεται ως «επιβλαβής συναισθηματικά και επαγγελματικά» προβάλλοντας κυρίως τη συναισθηματική διάσταση αφού οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το άγχος τους βασίζεται στο γεγονός ότι «εξαρτώνται τόσα πολλά από αυτό» και ότι είναι «δύσκολο να διατηρήσεις μια αίσθηση προοπτικής» (Hopkins et al., 2016).

1.3.5 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Σχεδόν από τις αρχές του αιώνα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει προταθεί ως μια σημαντική στρατηγική για την βελτίωσης του σχολείου, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ (Huber & Skedsmo, 2016). Σε έρευνα του ΟΟΣΑ που πραγματοποιήθηκε το έτος 2013 για τα πλαίσια της αξιολόγησης και για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, από τις 28 χώρες που συμμετείχαν (δίχως την Ελλάδα), οι 22

ανέφεραν ότι διαθέτουν πλαίσια πολιτικής σε εθνικό ή κρατικό επίπεδο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στις υπόλοιπες έξι χώρες, υφίστανται πρακτικές για την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με το έργο των εκπαιδευτικών που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σε τοπικό επίπεδο (Huber & Skedsmo, 2016· OECD, 2013).

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση γενικά στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει περάσει από πολλά στάδια με θεσμοθέτηση νόμων και διαδικασιών που σε αρκετές περιπτώσεις δεν εφαρμόστηκαν στο παρελθόν. Στον πίνακα 1 αποτυπώνεται μία συνοπτική περιγραφή του θεσμικού πλαισίου όπως έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα αναφορικά με την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 όπου εμφανίζεται η έννοια της «αξιολόγησης» ως διαδικασία στον εκπαιδευτικό χώρο έως σήμερα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Μουστάκα, 2018).

Πίνακας 1: Θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης στην Ελλάδα (1985 έως σήμερα)

Νόμος/ Έτος	Κατάργηση	Προσθήκη
N. 1566/1985	Θεσμός του επιθεωρητή	<ul style="list-style-type: none">• θέσπιση του θεσμού του σχολικού συμβούλου• αποκεντρωτικός χαρακτήρας• ο κοινωνικός έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος ασκείται σε τοπικό επίπεδο από τους κοινωνικούς φορείς• η εποπτεία της εκπαίδευσης παραμένει στην κεντρική διοίκηση
N.2525/1997		<ul style="list-style-type: none">• Νομοθετική θέσπιση της αξιολόγησης «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία».• Επίσης ορίζεται ότι «κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο».• θεσμοθετείται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), οι οποίοι μαζί με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων και τους Σχολικούς

		Συμβούλους θα διενεργούν την αξιολόγηση.
N.2986/2002	• κατάργηση του ΣΜΑ	<ul style="list-style-type: none"> • η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων ανατίθεται σε δύο φορείς: (α) Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), που αναλαμβάνει, σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, να αναπτύξει και να εφαρμόσει δείκτες και κριτήρια για την καταγραφή της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης και την παραγωγή δεδομένων αξιολόγησης. (β) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), που αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, με διττό στόχο: την συμβολή του στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
N. 3848/2010		<ul style="list-style-type: none"> • Αναφορά αποκλειστικά στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας • Ορίζεται ότι «τα προγράμματα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή σε συνεργασία με το σύλλογο [...]». • Πρόβλεψη για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που θα γινόταν σύμφωνα με τις διατάξεις του Νόμου 2986/2002.
N.4142/2013		Θεσμοθέτηση της «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (ΑΔΙ.Π.Π.ΔΕ.)
Π.Δ. 152/2013		Θέσπιση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σημ.: Με βάση την εγκύκλιο, ανατέθηκε στο σύλλογο διδασκόντων η αρμοδιότητα ορισμού ομάδων εργασίας, για να ξεκινήσει η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε 14 άξονες.
N. 4189/2021		Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε 9 άξονες)
N.4823/2021		Αξιολόγηση έργου εκπαιδευτικού

1.3.5.1 Υφιστάμενο Θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, αφορά την εσωτερική αξιολόγηση για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής

μονάδας (ν. 4189/2021) και την αξιολόγηση έργου εκπαιδευτικού (ν. 4823/2021). Στις επόμενες ενότητες περιγράφονται συνοπτικά τα βασικά σημεία των αξιολογήσεων αυτών.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας

Σύμφωνα με τον ν.4189/2021 (ΦΕΚ Β΄/10-9-2021) θεσπίζεται στην Ελλάδα η εσωτερική αξιολόγηση ώστε να είναι συνεχής η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας:

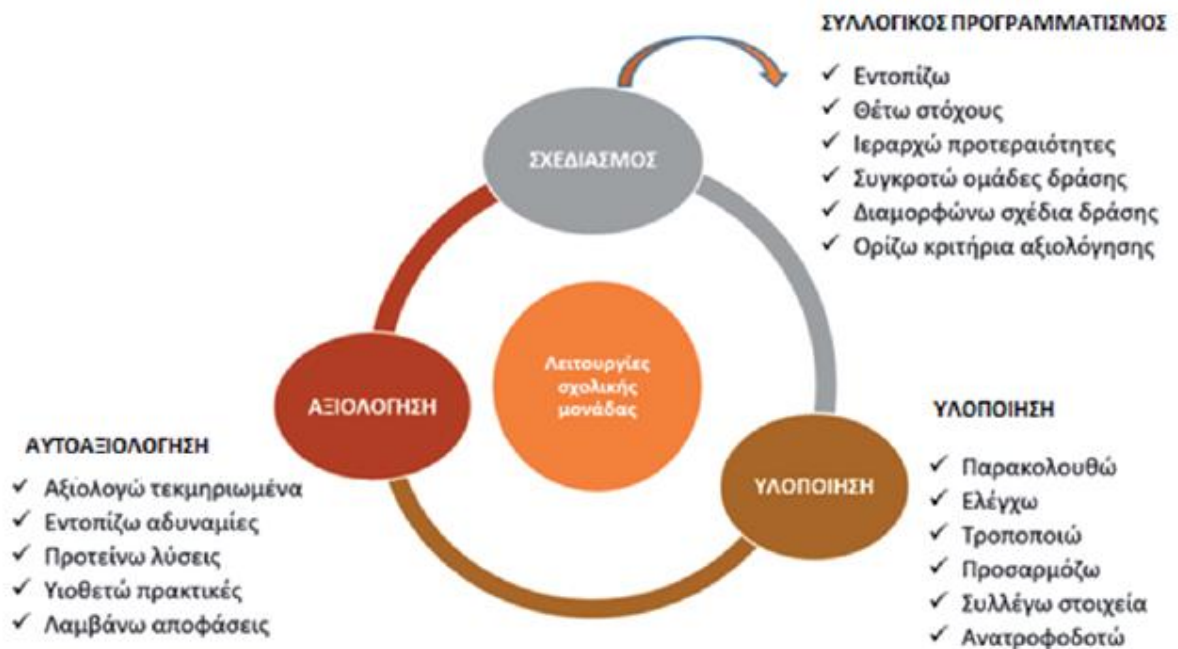
1. Της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας,
2. της διοικητικής λειτουργίας, και,
3. της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ως βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης ορίζεται η ίδια η σχολική μονάδα.

Η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών (3) σταδίων που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση.

Η κυκλική αλληλεπίδραση των σταδίων αυτών αποτυπώνεται στο σχήμα :1.

Δημήτριος Σκαρπέντζος, Διερεύνηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στο άγχος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



Σχήμα 1: Η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση ως μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών (3) σταδίων (Πηγή: ν.4189/ΦΕΚ Β΄/10-9-2021)

Με την ως άνω κυκλική διαδικασία, αποτιμάται το έργο της σχολικής μονάδας ως προς τις τρεις (3) βασικές της λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε εννιά (9) επιμέρους άξονες όπως αυτοί αποτυπώνονται στο σχήμα 2:

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> - Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών - Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης - Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας - Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα - Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή - φοίτηση	<ul style="list-style-type: none"> - Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής - Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας - Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων - Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> - Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> - Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος
Διοικητική λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> - Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων - Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού - Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - Κατανομή και διαχείριση πόρων - Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων - υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> - Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων - Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς - Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Άξονες	Δείκτες
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης - Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγράμματου - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	<ul style="list-style-type: none"> - Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) - Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Σχήμα 2: Λειτουργίες, άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση -αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Πηγή: ν.4189/ΦΕΚ Β'/10-9-2021)

Συνοπτική έκδοση της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενώ τα τεκμήρια που συνδέονται με την αποτίμηση των επιμέρους αξόνων παραμένουν στο αρχείο του σχολείου και είναι διαθέσιμα στην περίπτωση που ζητηθούν από τον/την αρμόδιο/α Σύμβουλο Εκπαίδευσης ή Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Αξιολόγηση έργου του εκπαιδευτικού

Με τον ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 136/Α), και την παρ. 1 του άρθρου 29, τα άρθρα 56 και 66 έως και 80, την παρ. 2 του άρθρου 83 και τα άρθρα 231 και 232 αυτού, θεσπίζεται στην Ελλάδα η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Σε εκτέλεση του νόμου αυτού, εκδόθηκε η Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) 9950/ΓΔ5/2023 (ΦΕΚ 388/Β/27-1-2023) η οποία ορίζει τις εκπαιδευτικές παραμέτρους στις οποίες θα κληθούν να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί. Έπειτα από σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, εντός του Φεβρουαρίου του 2023, ξεκίνησε η λειτουργία της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μετά από κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων και Επικρατείας και Ψηφιακής Διακυβέρνησης.

Στον πίνακα 2 αποτυπώνονται συνοπτικά τα πεδία και τα ειδικότερα κριτήρια ανά πεδίο στα οποία αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί βάσει ν. 4823/2021 και σε εκτέλεση της ΚΥΑ 9950/ΓΔ5/2023.

**Πίνακας 2: Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης έργου εκπαιδευτικών
(ν. 4823/2021 και ΚΥΑ 9950/ΓΔ5/2023)**

ΠΕΔΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ		
Α. Διδακτικό και Παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού που εξειδικεύεται σε:	1) Γενική και Ειδική διδακτική	Αξιολογείται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης στα κριτήρια: <ul style="list-style-type: none"> • Προετοιμασία διδασκαλίας, • Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο, • Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές, • Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης, • Αναστοχασμός της διδασκαλίας - Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού
	2) Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης	Αξιολογείται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας: <ul style="list-style-type: none"> • η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, • η προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του ιδίου και των μαθητών στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, • η πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, • η επίλυση διαφορών και η διαχείριση

		<p>συγκρούσεων</p> <ul style="list-style-type: none"> • η αποδοχή της διαφορετικότητας. <p>Επιπλέον:</p> <ul style="list-style-type: none"> • η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, ως προς τη διαχείριση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, • η κριτική επανεξέταση των πρακτικών του, • ο εντοπισμός των προβληματικών σημείων στη διαχείριση του κλίματος και την υιοθέτηση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπισή τους.
Β. Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια.	<p>Η αξιολόγηση διενεργείται βάσει τετράβαθμης περιγραφικής κλίμακας:</p> <p>«εξαιρετικό», «πολύ καλό», «ικανοποιητικό», «μη ικανοποιητικό»</p>	<p>Από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης (μία έκθεση από κοινού και από τους δύο αξιολογητές), με βάση τα εξής κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του, • Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της, • Συνεργασία με τους συναδέλφους, • Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.
ΔΙΕΝΕΡΓΟΥΝΤΕΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		
Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται από τρία στελέχη εκπαίδευσης:	1. Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης	
	2. Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης του Σχολείου	
	3. Διευθυντή του σχολείου	

Αναφορικά με τη διαδικασία διενέργειας της αξιολόγησης, γίνεται μια πρώτη συνάντηση μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου προκειμένου να αναλυθεί η διαδικασία και οι παράμετροι της αξιολόγησης. Ακολούθως, σε συμφωνημένη ώρα/ημέρα, ο αξιολογητής παρακολουθεί τον αξιολογούμενο σε δύο διδασκαλίες. Τη βάση για την αξιολογική κρίση του αξιολογητή συνιστούν η παρατήρηση των διδασκαλιών, σε συνδυασμό με την έκθεση αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου, τα σχετικά τεκμήρια που προσκομίζει ο

αξιολογούμενος και η διαδικασία αναστοχασμού του αξιολογούμενου που ακολουθεί μετά από κάθε διδασκαλία.

Σε σχέση με τις συνέπειες της αξιολόγησης, στον σχετικό νόμο και την ΚΥΑ, προβλέπονται τα ακόλουθα:

α) Θετική αξιολόγηση

Σε περίπτωση θετικής αξιολόγησης, για την ευρύτερη αναγνώριση και επιβράβευση του έργου του εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει την αξιολόγησή του ως μοριοδοτούμενο κριτήριο για την επιλογή του σε θέση ευθύνης (π.χ. για να αναλάβει θέση Διευθυντή Σχολείου, Διευθυντή Εκπαίδευσης, Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης) που συνεπάγεται και υψηλότερες αποδοχές. Επιπλέον, η θετική αξιολόγηση μπορεί να λαμβάνεται υπόψη σε διαδικασίες επιλογής για την ανάθεση επιμορφωτικού ή άλλου επιστημονικού-εκπαιδευτικού έργου.

β) Αρνητική – μη ικανοποιητική αξιολόγηση

Στη περίπτωση μη ικανοποιητικής αξιολόγησης, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρακολουθήσει υποχρεωτική επιμόρφωση, βάσει υλικού που εκπονεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

1.4. Σύνδεση άγχους, αξιολόγησης και σχολικού κλίματος στη βιβλιογραφία

Από την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας για τη σημασία του σχολικού κλίματος, των πηγών του άγχους των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής των μεθόδων αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτουν σημαντικές αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των παραμέτρων αυτών.

Ειδικότερα, στοιχεία του σχολικού κλίματος φαίνεται να διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό το αίσθημα του άγχους στους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, ο τρόπος άσκησης εξουσίας από τη διοίκηση του σχολείου που στοχεύει αποκλειστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων αυξάνει τη πίεση στους εκπαιδευτικούς αλλά και τη δυνατότητα του κάθε εκπαιδευτικού να βελτιώσει μόνος του τις στρεσογόνες αυτές συνθήκες (Byrne, 1991). Δηλαδή, σύμφωνα με Byrne (1991), ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής μονάδας

διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό το άγχος των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι διευθυντικές σχολικές δομές που στερούν ή περιορίζουν την επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και δεν παρέχουν επαρκή στήριξη στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών αυξάνουν τη πίεση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί (Herburn & Brown, 2001). Επιπλέον, η ανορθολογική λήψη αποφάσεων από την διεύθυνση δημιουργεί ασφυκτικά χρονικά περιθώρια και παράλογες γραφειοκρατικές διαδικασίες για τους εκπαιδευτικούς που δυσχεραίνουν την εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών (Grayson & Alvarez, 2008). Προς την ίδια κατεύθυνση, η τυποποίηση και η πολύπλοκη οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που επιβάλλεται θεσμικά ή νομοθετικά, περιορίζει σημαντικά την ατομική προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων του και στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου (Schwab, 2001), αυξάνοντας το αίσθημα του άγχους.

Μια άλλη παράμετρος του σχολικού κλίματος που διαμορφώνει ουσιωδώς το αίσθημα του άγχους στους εκπαιδευτικούς και που συναρτάται άμεσα με την οργανωτική δομή είναι η σύγκρουση των ρόλων ή η ασάφεια των ρόλων εντός της σχολικής μονάδας (Harmsen et al., 2018· Kokkinos, 2007). Ειδικότερα, στην έρευνα των Harmsen κ.συν. (2018), η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια των ρόλων, συσχετίζονται σημαντικά με τη δυσaréσκεια και την ένταση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί σε μελέτη περίπτωσης στην Ολλανδία. Αντίστοιχα, σε μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευτικούς στη Κύπρο, η ασάφεια των ρόλων και η διοικητική θέση, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός να μην έχει διοικητική ιδιότητα, ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό τη διακύμανση της συναισθηματικής εξάντλησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί (Kokkinos, 2007).

Οι εργασιακές σχέσεις και ο βαθμός αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, δηλαδή στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας, συμβάλλουν ουσιωδώς στη εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Boyle et al., 1995· Byrne, 1991· Harmsen et al., 2018· Kyriacou, 2001). Όταν οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι κακές αυξάνεται το εργασιακό τους άγχος (Boyle et al., 1995· Harmsen et al., 2018). Όταν υπάρχει χαμηλός βαθμός αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αυξάνεται η πίεση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και νιώθουν ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν από μόνοι τους τις στρεσογόνες αυτές συνθήκες (Byrne, 1991).

Ένα άλλο στοιχείο που σχετίζεται έμμεσα με το σχολικό κλίμα και που αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία ότι συμβάλλει στο άγχος των εκπαιδευτικών είναι ο φόρτος εργασίας ή οι ασφυκτικές χρονικές προθεσμίες (Herburn & Brown, 2001· Kyriacou, 2001). Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν θέματα με χρονικές προθεσμίες και ο εργασιακός φόρτος διαπιστώνεται ως μία από τις κύριες πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών στην εργασία του Kyriacou (2001). Ακόμα και ο αυξημένος φόρτος εργασίας με ασφυκτικά χρονικά περιθώρια που προκύπτουν από γραφειοκρατικές διαδικασίες λόγω κακοδιαχείρισης της σχολικής μονάδας, προκαλεί στρες και αίσθημα άγχους στους εκπαιδευτικούς (Herburn & Brown, 2001).

Από τη βιβλιογραφία, προκύπτουν επίσης χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που φαίνεται να σχετίζονται με το υψηλό επαγγελματικό άγχος που βιώνουν στην άσκηση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων και στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι ο χρόνος εμπειρίας που έχουν διανύσει ως εκπαιδευτικοί, το φύλο (άνδρες ή γυναίκες), η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Antoniou et al., 2006· Harmsen et al., 2018· Klassen & Chiu, 2010· Kyriacou, 2001· Schwarzer & Hallum, 2008). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Harmsen κ.συν. (2018), οι εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν αυξημένο το αίσθημα δυσαρέσκειας και νιώθουν έντονο στρες που εντείνουν το αίσθημα του άγχους τους όταν συντρέχουν αγχογόνες συνθήκες όπως, ενδεικτικά, υψηλές απαιτήσεις εργασίας, κακή συμπεριφορά των μαθητών, κακές εργασιακές σχέσεις, έλλειψη αυτονομίας, έναντι των εκπαιδευτικών που έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα αυτό. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα καταλήγει και η έρευνα των Antoniou κ.συν. (2006). Το έντονο αυτό αίσθημα δυσαρέσκειας και άγχους που νιώθουν οι νέοι ως προς το χρόνο εμπειρίας εκπαιδευτικοί είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να τους αποθαρρύνει από το συνεχίσουν να εξασκούν το επάγγελμα αυτό (Huberman, 1993, όπ. αναφ. σε Kyriacou, 2001: σελ.29). Επιπλέον, ο χρόνος εμπειρίας σχετίζεται και με την πεποίθηση που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για την ικανότητά του να επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών, δηλαδή, την αυτοαποτελεσματικότητά του, καθώς διαπιστώνεται ότι ενώ μέχρι τα μέσα της εκπαιδευτικής καριέρας η σχέση είναι θετική, ακολούθως μέχρι τα τέλη της εκπαιδευτικής καριέρας η σχέση γίνεται αρνητική (Klassen & Chiu, 2010). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση που εντείνουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Schwarzer & Hallum, 2008). Στην

εργασία των Klassen και Chiu (2010), προκύπτει επιπλέον ότι μεγαλύτερο άγχος φαίνεται να βιώνουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κυρίως σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση του φόρτου εργασίας και της τάξης, συμπέρασμα το οποίο διαπιστώνεται και στην εργασία των Antoniou κ.συν. (2006). Το αυξημένο εργασιακό άγχος των γυναικών μπορεί να προέρχεται από το γεγονός ότι μεταξύ των δύο φύλων, οι γυναίκες αντιμετωπίζουν υψηλότερο συνολικό φόρτο εργασίας (σχολικά καθήκοντα συν οικιακές εργασίες) και υψηλότερη σύγκρουση ρόλων μεταξύ των εργασιακών και οικογενειακών ρόλων που καλούνται να εκτελέσουν (Greenglass & Burke, 2003).

Από την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, η εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς (Brinia et al., 2023· Γιαννακίδου, 2015· Hopkins et al., 2016· Kyriacou, 2001· Λεονταρή, κ.συν., 2000). Όταν το έργο του εκπαιδευτικού πρέπει να αποτιμηθεί από άλλους στα πλαίσια μιας διαδικασίας αξιολόγησης, προκαλείται άγχος στον εκπαιδευτικό (Kyriacou, 2001). Ειδικότερα, όταν η αξιολόγηση επιβάλλεται από το κράτος, φαίνεται να δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς όπως, πίεση, άγχος, φόβο, νευρικότητα και ανασφάλεια (Brinia et al., 2023). Σε κάθε περίπτωση, ο φορέας που διενεργεί την αξιολόγηση, δηλαδή το εάν είναι εξωτερικός ή εσωτερικός, συσχετίζεται με την βίωση αρνητικών συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς. Στην εμπειρική εργασία των Hopkins κ.συν. (2016), η εξωτερική αξιολόγηση, εν προκειμένω η επιθεώρηση, προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς καθώς η συναισθηματική τους και επαγγελματική τους εξέλιξη εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα αποτελέσματα αυτής. Διαφορετική είναι η στάση των ερωτώμενων στην ίδια εργασία όταν καλούνται να τοποθετηθούν επί της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης) καθώς, παρότι αναγνωρίζουν ότι είναι αγχωτική διαδικασία, εντούτοις θεωρούν ότι συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου (Hopkins et al., 2016).

Από την άλλη, η συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου δεν επιβεβαιώνεται αλλά ούτε απορρίπτεται επαρκώς στην βιβλιογραφία (Brinia et al., 2023· Firestone, 2014· Harris & Sass, 2014). Πιθανόν, η αξιολόγηση, και ειδικά η εσωτερική αξιολόγηση, να έχει μεγάλη εκπαιδευτική σημασία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς μέσω αυτής εντοπίζονται και βελτιώνονται οι αδυναμίες της σχολικής μονάδας που οδηγεί σε βελτίωση του

εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Brinia et al., 2023). Όμως, παρότι από την εφαρμογή μιας αξιολόγησης από πάνω προς τα κάτω σε μία σχολική μονάδα, δηλαδή, από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, δύναται να διακριθούν οι εκπαιδευτικοί με υψηλές επιδόσεις έναντι αυτών με χαμηλές επιδόσεις, η συνολική συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και σε επέκταση, στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, είναι μέτρια (Harris & Sass, 2014). Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε ένα από τα προβλήματα που εντοπίζονται στα υφιστάμενα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ότι δηλαδή, εστιάζουν δυσανάλογα σε ποσοτικά στοιχεία μέτρησης και αμοιβής βάσει απόδοσης παραβλέποντας όμως τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την συνολική εφαρμογή μιας διαδικασίας αξιολόγησης (Firestone, 2014). Σε παρόμοιο αποτέλεσμα καταλήγουν και οι Bleiberg κ.συν. (2021), καθώς θεωρούν ότι η εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης κατά τα πρότυπα συστημάτων αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε εταιρείες του ιδιωτικού τομέα αποτυγχάνουν στη πράξη καθώς οι σχολικές μονάδες δεν ανταγωνίζονται μεταξύ τους και δεν υπάρχουν κίνητρα για καινοτομία.

Σε κάθε περίπτωση, από πολλούς ερευνητές, επισημαίνεται η αναγκαιότητα για τη θέσπιση διαδικασιών ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης έτσι ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1992· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Κοκκινέλη, 2019· Κουτούζης, 2008). Σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα διαπιστώνεται έλλειψη επαρκούς ανατροφοδότησης της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, περιορίζοντας έτσι το εύρος, το βάθος και την ποιότητα των σχολίων που έλαβαν οι τελευταίοι (Hunter & Springer, 2022· Kraft & Christian, 2021).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες εργασίες στη διεθνή βιβλιογραφία εστιάζουν στη συμβολή της αξιολόγησης στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, αλλά δεν διερευνάται επαρκώς το εάν υπάρχουν στοιχεία του σχολικού κλίματος που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση.

1.5. Σύνοψη κεφαλαίου

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του παρόντος κεφαλαίου αναδεικνύονται σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων που δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Ως κοινή συνιστώσα, θα λέγαμε ότι διάφορες διαστάσεις του σχολικού κλίματος επηρεάζουν συστηματικά το αίσθημα του άγχους των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η ιεραρχία (δομή) της σχολικής μονάδας, ο τρόπος λήψης των αποφάσεων και οι συναδελφικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν ουσιαστικά το αίσθημα του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Άλλες σημαντικές παράμετροι που επηρεάζουν το άγχος του εκπαιδευτικού είναι ο φόρτος εργασίας και οι χρονικές πιέσεις, τα χρόνια εμπειρίας στην άσκηση των καθηκόντων του και τα προβλήματα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές όπως έλλειψη ενδιαφέροντος, χαμηλές επιδόσεις και χειρισμό μαθητών με «δύσκολη» συμπεριφορά.

Αναφορικά με την αξιολόγηση, όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως, ανάλογα τον τύπο, τη μορφή της και τον τρόπο που αυτή διενεργείται (εξωτερική ή εσωτερική) δύναται να ενισχύσει το αίσθημα του άγχους στους εκπαιδευτικούς με ότι αυτό συνεπάγεται για την αποτελεσματικότητα εν τέλει του ίδιου του εκπαιδευτικού να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα των μαθητών του. Από την βιβλιογραφία, προκύπτουν σημαντικές συνθήκες που θα πρέπει να διασφαλίζονται κατά την αξιολόγηση, όπως, κυρίως, συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, ανατροφοδότηση της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγηση, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά οφέλη, δηλαδή βελτίωση και αυτοβελτίωση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ίδιου του εκπαιδευτικού, με τελικό ευνοούμενο τον ίδιο τον μαθητή και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

1.5.1 Μεθοδολογικά ζητήματα βιβλιογραφίας

Οι περισσότερες εργασίες στη διεθνή βιβλιογραφία, επιχειρούν μέσω της ποσοτικοποίησης παραμέτρων και της χρήσης κατάλληλων δεικτών να ανιχνεύσουν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών κυρίως με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων ανάλυσης, όπως, για παράδειγμα, ανάλυση παλινδρόμησης, ώστε επαγωγικά να επιβεβαιωθεί ή να απορριφθεί το εκάστοτε θεωρητικό μοντέλο που υιοθετείται (ενδεικτικά, Bleiberg et al., 2021· Bloom & VanReenen, 2007· Harris & Sass, 2014· Kokkinos, 2007· Kraft & Christian, 2021· Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Schwarzer &

Hallum, 2008). Σε αυτές τις εργασίες, σκοπός είναι να διερευνηθεί κατά πόσο κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές κατάλληλα ποσοτικοποιημένες, λόγω χάρη «φόρτος εργασίας», «συμπεριφορά μαθητών», επηρεάζουν τη διακύμανση μίας κατάλληλα ποσοτικοποιημένης εξαρτημένης μεταβλητής, λόγω χάρη του «άγχους». Η συλλογή των στοιχείων γίνεται από ένα σχετικά μεγάλο δείγμα του πληθυσμού, συνήθως με τη χρήση ερωτηματολογίων κλειστού τύπου και τη μετατροπή ποιοτικών χαρακτηριστικών σε βαθμονομημένη κλίμακα (π.χ. κλίμακα Likert). Ακολουθεί η επεξεργασία των στοιχείων με τα εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής και η επαγωγική έρευνα με τη χρήση εργαλείων οικονομετρικής ανάλυσης όπως, π.χ. παραγοντική ανάλυση, ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων κ.λπ. Το μειονέκτημα με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων ανάλυσης είναι ότι επιχειρείται να επαληθευθεί ή να διαψευστεί ένα φαινόμενο αλλά όχι να διερευνηθεί εις βάθος το φαινόμενο αυτό (Τσιώλης, 2011).

Λιγότερες φαίνεται να είναι οι εργασίες στη διεθνή βιβλιογραφία που επιχειρούν ποιοτική έρευνα με χρήση δομημένων και ημιδομημένων συνεντεύξεων ώστε να ανιχνεύσουν εις βάθος τις απόψεις των ερωτώμενων στον εκπαιδευτικό χώρο για την κατανόηση της υφιστάμενης κατάστασης που βιώνουν, στοχεύοντας έτσι στην άντληση και κατανόηση σημαντικών πληροφοριών (Brinia et al., 2023· Hopkins et al., 2016· Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Ειδικότερα, στην εργασία των Hopkins κ.συν. (2016), πραγματοποιήθηκαν 25 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφορικά με την εμπειρία τους για την εξωτερική αξιολόγηση έναντι της εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση), τον αντίκτυπο της εξωτερικής αξιολόγησης στη σχολική κουλτούρα συνεχούς αυτοβελτίωσης αλλά και στο έργο των εκπαιδευτικών καθώς και του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσαν να μειωθούν οι τυχόν αρνητικές επιπτώσεις. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να θυμηθούν ένα «κρίσιμο περιστατικό» που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης (εξωτερικής αξιολόγησης) που είχαν βιώσει, να ζωγραφίσουν μια αναπαράσταση του περιστατικού και να περιγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και γιατί το θεώρησαν σημαντικό. Οι ερευνητές, δηλαδή, χρησιμοποίησαν αυτή τη μέθοδο για να εμβαθύνουν τις σκέψεις των ερωτηθέντων.

Στην εργασία των Brinia κ.συν. (2023), το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από δώδεκα (12) διευθυντές που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά που επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στο ρόλο της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση των εσωτερικών αξιολογήσεων. Επιπλέον, διερευνώνται οι παράγοντες που συσχετίζουν την αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και εντοπίζονται τα στοιχεία εκείνα που συνδέουν την ποιότητα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας με το παιδαγωγικό και διοικητικό έργο.

Στην εργασία των Τσιάκκιο και Πασιαρδή (2002), οι ερευνητές υιοθετούν μία μέθοδο σε δύο στάδια για τη διερεύνηση του άγχους των εκπαιδευτικών: αρχικά με τη χρήση ποιοτικής έρευνας και ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιώντας ως δείγμα πέντε εκπαιδευτικούς και πέντε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Κύπρο, ώστε οι ερωτώμενοι να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και έπειτα, τη κυρίως έρευνα με χρήση ποσοτικών μεθόδων σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών που θα στηριχθεί στα αποτελέσματα του αρχικού σταδίου.

1.5.2 Η αξιολόγηση στην Ελλάδα σήμερα

Στην Ελλάδα, έχει θεσμοθετηθεί το πλαίσιο για την αξιολόγηση έργου της σχολικής μονάδας και η εργασία των Brinia κ.συν. (2023) επιχειρεί με ποιοτική έρευνα να διερευνήσει τις απόψεις και αντιλήψεις διευθυντών ελληνικών σχολικών μονάδων για αυτού του είδους την αξιολόγηση. Δεν φαίνεται να υπάρχει έρευνα που να διερευνά τις απόψεις και αντιλήψεις υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε ελληνικές σχολικές μονάδες για αυτού του είδους την αξιολόγηση.

Για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, θεσμοθετήθηκε πρόσφατα το πλαίσιο και η διαδικασία για τη διενέργειά της. Από την επισκόπηση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας δεν φαίνεται να υπάρχει εργασία που να διερευνά τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ελληνικά σχολεία για αυτού του είδους την αξιολόγηση.

1.6 Συμβολή της παρούσας εργασίας - Πρωτοτυπία

Κατόπιν της επισκόπησης της βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς το εάν το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της αξιολόγησης ενδέχεται να σχετίζεται με στοιχεία του σχολικού τους κλίματος. Επιπλέον, παρότι υπάρχει εργασία που διερευνά τις απόψεις των διευθυντών σε ελληνικά σχολεία για την αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων, δεν έχει διερευνηθεί η αντίστοιχη άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων αλλά και την επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Περαιτέρω, ενώ οι περισσότερες εργασίες στη διεθνή βιβλιογραφία εστιάζουν στη πιθανή συμβολή της αξιολόγησης στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, δεν διερευνάται επαρκώς το εάν υπάρχουν στοιχεία του σχολικού κλίματος που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Δηλαδή, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, εξετάζεται γραμμικά η σχέση «σχολικό κλίμα και άγχος» καθώς και η σχέση «αξιολόγηση και άγχος» αλλά δεν διερευνάται η σχέση «άγχος λόγω αξιολόγησης δεδομένου του σχολικού κλίματος». Για παράδειγμα, θα βίωνε ο εκπαιδευτικός λιγότερο άγχος λόγω της αξιολόγησης εάν το σχολικό κλίμα το οποίο βιώνει είναι θετικό; Υπάρχουν στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου που εάν βελτιωθούν θα αλλάξουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών αξιολόγησης (εσωτερικής ή εξωτερικής); Διαφοροποιείται η αντίληψη των εκπαιδευτικών ανάλογα με το είδος της αξιολόγησης, δηλαδή αν εάν αφορά εσωτερική αξιολόγηση ή εξωτερική αξιολόγηση;

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να συνεισφέρει στην σχετική βιβλιογραφία αξιοποιώντας τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα ανωτέρω ζητήματα.

1.7 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το **άγχος** των εκπαιδευτικών αναφορικά με την **αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου** και τη πιθανή σχέση με στοιχεία του **σχολικού κλίματος**, σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την διερεύνηση του σκοπού αυτού, διαμορφώνουμε τα ακόλουθα **κύρια** ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς η **αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου** επηρεάζει το επαγγελματικό **άγχος** των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις τους;
2. Συνδέεται η παραπάνω σχέση με το **σχολικό κλίμα**, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

Περαιτέρω, διαμορφώνουμε τα ακόλουθα **δευτερεύοντα** ερευνητικά ερωτήματα:

3. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το **σχολικό κλίμα** του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος και την επίδρασή του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;
4. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το επαγγελματικό **άγχος** του κλάδου τους και σε σχέση με το **σχολικό κλίμα**;
5. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την **αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου**;

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Μεθοδολογία

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα επιστημονικά μέσα και εργαλεία που θα αξιοποιηθούν για τη διερεύνηση αυτών των ερευνητικών ερωτημάτων.

2.1 Μέθοδος και συλλογή δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέγεται η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας γίνεται προκειμένου για τη κατανόηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τις απόψεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Δηλαδή, στοχεύουμε στη κατανόηση της υφιστάμενης κατάστασης που βιώνουν οι συμμετέχοντες, ώστε να αντληθούν σημαντικές πληροφορίες (Guba & Lincoln, 1994).

Στη παρούσα έρευνα εφαρμόζεται η τεχνική των συνεντεύξεων που χρησιμοποιείται ευρέως στην κοινωνική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων (Robson, 2010). Η τεχνική των συνεντεύξεων αποτελεί δημοφιλή διαδικασία στην ποιοτική έρευνα εν γένει (Creswell, 2011). Συνιστά τον πιο εύστοχο τρόπο για να συγκεντρωθεί πλούσιο και διαφωτιστικό υλικό, σχετικό με τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών, τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, τις προτιμήσεις και τους προβληματισμούς τους (Creswell, 2011).

Ειδικότερα, η παρούσα εργασία βασίζεται στην χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το κύριο πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης σε σχέση με άλλες ερευνητικές μεθόδους είναι η ευελιξία της (Robson, 2010) καθώς δίνει τη δυνατότητα για μία σε βάθος μελέτη του υπό εξέταση θέματος, αφού, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, παρέχεται η δυνατότητα στους ερευνητές να τροποποιούν, να προσθέτουν ή να αναλύουν τις ερωτήσεις, ανάλογα σχετικά με την εξέλιξη της συνέντευξης, προκειμένου να αποκτήσουν όλες τις σημαντικές πληροφορίες που χρειάζονται (Guba & Lincoln, 1994).

2.1.1 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και εμπιστευσιμότητα της ποιοτικής έρευνας

Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας, πρέπει να πληρούνται τα ακόλουθα κριτήρια συνοχής, όπως αυτά προτάθηκαν από τους Guba και Lincoln (1994):

2.1.1.1 Αξιοπιστία της έρευνας (reliability)

Η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ελήφθη για να ικανοποιήσει το κριτήριο της αξιοπιστίας της συστηματικής ενασχόλησης με το ερευνητικό πεδίο με τους παρακάτω τρόπους:

Παρατεταμένη ενασχόληση (prolonged engagement): Εν προκειμένω, ο ερευνητής έχει σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία τόσο στην παιδαγωγική όσο και στη διδασκαλία. Ειδικότερα, έχει υπηρετήσει ως αναπληρωτής καθηγητής για 4 έτη σε ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε γνωρίζει το περιβάλλον που καλείται να μελετήσει, είναι εξοικειωμένος με αυτό και είναι σε θέση να αποβάλει τυχόν λανθασμένες πληροφορίες που έχει από πριν και να εξασφαλίσει την εμπιστοσύνη αυτού ή αυτών που θα μελετήσει.

Καταλληλότητα αναφορών (referential adequacy): Το οπτικοακουστικό υλικό της έρευνας φυλάσσεται για πιθανό εξωτερικό επανέλεγχο.

Έλεγχος από τους συμμετέχοντες (participant validation/ member checks): Μέσω αυτής της τεχνικής, τα δεδομένα ελέγχονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Εν προκειμένω, μετά την απομαγνητοφώνηση κάθε συνέντευξης, τα γραπτά κείμενα δόθηκαν και πάλι στους ερωτώμενους, με σκοπό να διαβαστούν και να πιστοποιήσουν ότι πράγματι αυτά είπαν και ότι συνεχίζουν να συμφωνούν με αυτά που είπαν.

2.1.1.2 Εγκυρότητα της έρευνας (validity)

Η εγκυρότητα της έρευνας επιτυγχάνεται μέσω του αυτοελέγχου και της αυτογνωσίας του ερευνητή κατά τη συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων. Ο ερευνητής προσπαθεί να παρουσιάσει τις διαδικασίες που ακολουθούν με ακριβή τρόπο.

2.1.1.3. Εμπιστευσιμότητα της έρευνας (trustworthiness)

Σύμφωνα με τον Shenton (2004), για να εξασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα στην ποιοτική έρευνα υπάρχουν τέσσερις συγκεκριμένες πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη: (α) η

φερεγγυότητα, (β) η μεταβιβασιμότητα, (γ) η βασιμότητα, και, (δ) η επιβεβαίωση. Ειδικότερα:

Φερεγγυότητα της έρευνας (credibility)

Ο ερευνητής είναι «εξωτερικός παρατηρητής», χωρίς καμία ανάμειξη στο να διαμορφώσει τις απόψεις του δείγματος, παραμένει ουδέτερος και διατηρεί τον ρόλο του εσωτερικού παρατηρητή λόγω της δικής του εμπειρίας ως εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεταβιβασιμότητα / Γενικευσιμότητα της έρευνας (transferability)

Η μεταβιβασιμότητα / γενικευσιμότητα της έρευνας σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο τα ευρήματά μας μπορούν να εφαρμοστούν σε άλλες καταστάσεις. Στην εργασία αυτή εξετάζεται μια μικρή ομάδα ανθρώπων, των οποίων τα χαρακτηριστικά υπάρχουν σε έναν ευρύτερο πληθυσμό εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό — εάν μια παρόμοια έρευνα ήταν να γίνει εκτός Ελλάδας. Επιπλέον, οι ερωτήσεις που τίθενται και η ροή των ερωτήσεων δεν διαμορφώθηκαν με ειδικό τρόπο για τους συγκεκριμένους ερωτώμενους.

Βασιμότητα της έρευνας (dependability)

Η βασιμότητα περιλαμβάνει τη χρήση τεχνικών που αποδεικνύουν ότι εάν η μελέτη επαναλαμβανόταν υπό τις ίδιες συνθήκες, χρησιμοποιώντας τις ίδιες μεθόδους και τους ίδιους συμμετέχοντες, θα επιτευχθούν παρόμοια αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό γίνεται αναλυτική και ειλικρινής περιγραφή των ερευνητικών διαδικασιών, έτσι ώστε η παρούσα προσέγγιση να μπορεί να επαναληφθεί από έναν μελλοντικό ερευνητή.

Επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας (confirmability)

Στην ποιοτική έρευνα, η έννοια της επιβεβαιωσιμότητας σχετίζεται με την αντικειμενικότητα. Ο ερευνητής έχει ελαχιστοποιήσει την επιρροή των προσωπικών χαρακτηριστικών και των προτιμήσεών του στα ευρήματα, αφήνοντας τους ερωτηθέντες να μοιραστούν αφιltrάριστες τις σκέψεις τους. Όλες οι συνεντεύξεις έχουν ηχογραφηθεί, έτσι ώστε τα επιχειρήματα των συμμετεχόντων να τεκμηριώνονται αποτελεσματικά και

μέσω κωδικοποίησης να αντιστοιχίζονται στις σχετικές θεματικές ερωτήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, κάθε επιπλέον ανθρώπινη ερμηνεία έχει γίνει προσπάθεια να ελαχιστοποιηθεί.

2.2 Διασφάλιση της δεοντολογίας της έρευνας

Οι συμμετέχοντες έχουν ενημερωθεί πλήρως για το σκοπό της παρούσας εργασίας, έχουν συμφωνήσει στην ηχογράφηση των συνεντεύξεων και στον τρόπο χρήσης του περιεχομένου τους. Επίσης, έχουν δώσει τη συγκατάθεσή τους για τη δημοσίευση αυτής της έρευνας.

2.3 Δείγμα

2.3.1 Επιλογή δείγματος

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέγεται η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful ή αλλιώς, purposive ή judgmental sampling) ώστε τα μέλη του δείγματος να εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Για να επιτευχθεί αυτό, ο ερευνητής βασίζεται στη γνώση που διαθέτει για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ή ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996). Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης.

2.3.2 Μέγεθος δείγματος

Αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος και του πόσες μονάδες (ερωτώμενοι) θα πρέπει να περιλαμβάνει, στη ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες (Ιωσηφίδης, 2008· Patton, 2002). Σύμφωνα με τον Marshall (1996) «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση». Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το μέγεθος του δείγματος είναι το εύρος της έρευνας, η φύση του θέματος, η ποιότητα των δεδομένων, το σχέδιο της μελέτης και η ερευνητική μέθοδος (Robson, 2010).

Ο ερευνητής μπορεί να καταλάβει ότι έχει φτάσει σε αυτό το σημείο όταν το νέο υλικό συμπίπτει και είναι αντίστοιχο με εκείνο που έχει ήδη παραχθεί... επαναλαμβάνονται πληροφορίες και επανέρχονται έννοιες που έχουν ήδη αναφερθεί, ή έχουν περιγραφεί λεπτομερώς (Καλλινικάκη, 2010).

Βάσει των προηγούμενων, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέγεται δείγμα δέκα (10) ερωτώμενων οι οποίοι υπηρετούν ως καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, οι ερωτώμενοι κωδικοποιούνται ως «Συν.» με αύξουσα αρίθμηση (Συν.1, Συν.2, . . . ,Συν,10) με βάση την χρονολογική σειρά με την οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις.

Τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων είναι:

Πίνακας 3: Χαρακτηριστικά Συνεντευξιζόμενων του Δείγματος

α/α Συνεντευξιζ όμενου	Φύλο	Ειδικότητα	Ανώτερο επίπεδο σπουδών	Προϋπηρεσία	Ηλικία
Συν.1	Άνδρας	Φιλολόγος	Μεταπτυχιακό	2 έτη	44 ετών
Συν.2	Άνδρας	Μαθηματικός	Μεταπτυχιακό	16 έτη	41 ετών
Συν.3	Άνδρας	Φυσικής Αγωγής	Μεταπτυχιακό	14 έτη	50 ετών
Συν.4	Άνδρας	Φυσικός	Μεταπτυχιακό	16 έτη	47 ετών
Συν.5	Γυναίκα	Πληροφορικής	Μεταπτυχιακό	4 έτη	41 ετών
Συν.6	Άνδρας	Αγγλικών	Μεταπτυχιακό	17 έτη	43 ετών
Συν.7	Άνδρας	Φιλολόγος	Μεταπτυχιακό	13 έτη	52 ετών
Συν.8	Άνδρας	Μαθηματικός	Πτυχίο	12 έτη	52 ετών
Συν.9	Γυναίκα	Βιολόγος	Διδακτορικό	12 έτη	47 ετών
Συν.10	Γυναίκα	Φιλολόγος	Μεταπτυχιακό	18 έτη	54 ετών

2.4 Συνέντευξη

2.4.1 Διεξαγωγή συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα από 30/5/2023 έως 5/6/2023. Αναφορικά με τη μέση χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων ανέρχεται σε 31 λεπτά.

Σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο διενεργήθηκαν, μία συνέντευξη έγινε δια ζώσης και οι υπόλοιπες με τη χρήση διαδικτύου. Σε όλες τις περιπτώσεις, οι ερωτήσεις της

συνέντευξης είχαν αποσταλεί από πριν στους ερωτώμενους προκειμένου να τους δοθεί χρόνος για ετοιμάσουν τις απαντήσεις τους, ακολουθώντας τη μεθοδολογία των Brinia κ.συν. (2023) σε παρόμοια εργασία με δείγμα ερωτώμενων διευθυντές σχολικών μονάδων σε σχολικές μονάδες του Πειραιά.

2.4.2 Ερωτήματα συνέντευξης

Επιχειρήθηκε ένας αρχικός σχεδιασμός των ερωτήσεων της συνέντευξης και βάσει αυτού πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη (που δεν περιλήφθηκε στο τελικό δείγμα), ώστε να εξαλειφθούν τυχόν ασάφειες ή ελλείψεις που υπήρχαν σε κάποια ερωτήματα.

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζεται το σκεπτικό για τη κατάστρωση των ερωτημάτων της συνέντευξης και οι ερωτήσεις όπως αυτές διαμορφώθηκαν ώστε να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η σειρά των ερωτημάτων της συνέντευξης δεν ακολουθεί την ιεραρχική σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται στη παρούσα εργασία.

Ο λόγος είναι ότι με τις πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης σκοπός είναι να νιώσει ο ερωτώμενος άνετα. Η εισαγωγή στο θέμα της συνέντευξης γίνεται σταδιακά ώστε να δοθεί χρόνος στον ερωτώμενο να εξοικειωθεί με το θέμα της συνέντευξης δίχως να διατυπώνονται δύσκολες ή απειλητικές ερωτήσεις και σε κάθε περίπτωση να αποφευχθεί η καθοδήγηση έμμεσα ή άμεσα των ερωτώμενων προς συγκεκριμένες ερωτήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Εν προκειμένω, στις πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης, οι ερωτώμενοι καλούνται να περιγράψουν το σχολικό κλίμα που βιώνουν στη καθημερινότητά τους. Έπειτα, να περιγράψουν και να εκφραστούν ως προς το επαγγελματικό τους άγχος απευθύνοντάς τους και πιο δύσκολες ερωτήσεις που συνδέουν το άγχος με το σχολικό κλίμα. Τέλος, οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης (έργου σχολικής μονάδας και έργου εκπαιδευτικού) ως προς το άγχος που τους προκαλεί και την ανίχνευση τυχόν στοιχείων του σχολικού κλίματος που συνδράμουν στο άγχος που βιώνουν λόγω της αξιολόγησης.

Επίσης, όπως προτείνουν οι Ίσαρη και Πουρκός (2015), προκειμένου να αποφευχθεί η διατύπωση λίγων σύνθετων και περίπλοκων ερωτήσεων συνέντευξης ώστε να μην έχουν

δυσκολία οι ερωτώμενοι να τις θυμούνται, επιχειρείται η διατύπωση, κατά το δυνατόν, πολλών και μικρών ερωτήσεων.

2.4.2.1 Ενότητα: Προσωπικά στοιχεία

Η πρώτη ενότητα των ερωτήσεων της συνέντευξης, αφορά στα προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων, αναφορικά με την ειδικότητά τους, την εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης, το ανώτερο επίπεδο σπουδών τους καθώς και την ηλικία τους. Λόγω του ότι οι συνεντεύξεις γίνονται με οπτική επαφή, δεν κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί ως χωριστή ερώτηση το φύλο των ερωτώμενων.

Η καταγραφή των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των ερωτώμενων αποσκοπεί στο να ανιχνευθεί το κατά πόσο ατομικά χαρακτηριστικά όπως ο χρόνος εμπειρίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το φύλο, πιθανόν επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ερωτώμενων σε επόμενα θέματα του ερωτηματολογίου όπως, άγχος, αξιολόγηση κλπ.

Επομένως, οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητας είναι:

1. Τι ειδικότητα έχετε;
2. Ποιες σπουδές έχετε κάνει;
3. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στον χώρο της εκπαίδευσης;
4. Τι ηλικία έχετε;

2.4.2.2 Ενότητα Σχολικό Κλίμα

Στη ενότητα αυτή των ερωτήσεων της συνέντευξης, εισάγονται ερωτήματα που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα που διαβιών οι ερωτώμενοι στην επαγγελματική τους καθημερινότητα.

Αρχικά, οι ερωτώμενοι καλούνται να περιγράψουν τον χώρο στον οποίο εργάζονται καθημερινά, δηλαδή την κτιριακή υποδομή, την αισθητική, τα μέσα που διαθέτουν π.χ. τεχνολογικός εξοπλισμός κ.λπ.).

Ακολούθως, τίθενται στο επίκεντρο τα κυρίαρχα στοιχεία του σχολικού κλίματος όπως, ο τρόπος άσκησης της εξουσίας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που, από την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, προέκυψαν ως σημαντικές παράμετροι στη διαμόρφωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, οι ερωτώμενοι καλούνται να περιγράψουν το κατά πόσο το σχολικό κλίμα τους δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης καθώς και εάν

θεωρούν ότι συμβάλει θετικά στην ψυχική τους διάθεση και την ενεργοποίησή τους, είτε με την έννοια της παρακίνησης (κίνητρα βελτίωσης και αυτοβελτίωσης), είτε ως προς την βελτίωση της αποτελεσματικότητά τους (αυτοαποτελεσματικότητάς τους) σύμφωνα και με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας.

Επομένως, οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής είναι:

1. Πώς θα περιγράφατε την **σχολική μονάδα** που υπηρετείτε ως προς την υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα που παρέχει; (αρχιτεκτονική, αισθητική, τεχνολογικός εξοπλισμός κλπ).
2. Πώς θα περιγράφατε τον **τρόπο άσκησης εξουσίας/διοίκησης** από τον διευθυντή του σχολείου σας; (βαθμός ελέγχου, ελευθερία πρωτοβουλιών, συμμετοχή στις αποφάσεις, ικανοποίηση αναγκών κλπ)
3. Πώς θα περιγράφατε τις **σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών** στο σχολείο σας; (συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, εμπιστοσύνη, συναδελφική συμπεριφορά κλπ)
4. Το σχολικό κλίμα/περιβάλλον, όπως το περιγράψατε, πιστεύετε ότι συνδέεται με το αίσθημα ασφάλειας/ικανοποίησης των εκπαιδευτικών; Με ποιόν τρόπο;
5. Θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα συμβάλει στην ψυχική διάθεση και ενεργοποίησή σας(κίνητρα, αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα); Με ποιόν τρόπο;

2.4.2.3 Ενότητα Επαγγελματικό άγχος

Σε αυτή την ενότητα των ερωτήσεων της συνέντευξης, τίθεται ως βασική έννοια το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν στο εάν και γιατί θεωρούν ότι το επάγγελμα που ασκούν το θεωρούν αγχογόνο. Ακολούθως, τίθεται τέσσερα στοιχεία που ανακύπτουν από την επισκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας ως σημαντικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών, ήτοι, ο χρόνος εμπειρίας στο επάγγελμα, ο φόρτος εργασίας και οι εργασιακές σχέσεις στο ίδιο επίπεδο ιεραρχίας, δηλαδή με τους συναδέλφους, ή με τα ανώτερα επίπεδα ιεραρχίας, δηλαδή τη Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Σε επόμενη ερώτηση, οι ερωτώμενοι καλούνται να περιγράψουν με ποιον ακριβώς τρόπο εκδηλώνουν το εργασιακό τους άγχος. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά και η ερώτηση που αφορά στο κατά πόσο οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το άγχος επηρεάζει τη ποιότητα και

αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Τέλος, οι ερωτώμενοι καλούνται να περιγράψουν ελεύθερα στοιχεία του σχολικού κλίματος που τυχόν θεωρούν ότι τους προκαλούν άγχος.

Επομένως, οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής είναι:

1. Θεωρείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αγχογόνο; Αν ναι, για ποιόν λόγο;
2. Θεωρείτε ότι τα **χρόνια εμπειρίας** που έχετε στο σχολείο επηρεάζουν το εργασιακό σας άγχος;
3. Θεωρείτε ότι ο **φόρτος εργασίας** σας επηρεάζει το εργασιακό σας άγχος;
4. Θεωρείτε ότι οι **εργασιακές σας σχέσεις**, για παράδειγμα, με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ή τη Διεύθυνση, επηρεάζουν το εργασιακό σας άγχος;
5. Με **ποιους τρόπους εκδηλώνετε** το εργασιακό σας άγχος; (περιγραφή δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως θυμός, κατάθλιψη, απογοήτευση, κλπ)
6. Θεωρείτε ότι το άγχος επηρεάζει το **εκπαιδευτικό σας έργο**;
7. Υπάρχουν **στοιχεία του σχολικού κλίματος** που θα λέγατε ότι σας δημιουργούν **άγχος**; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

2.4.2.4 Ενότητα Αξιολόγηση

Σε αυτή την ενότητα της συνέντευξης, τίθεται στο επίκεντρο των ερωτήσεων η έννοια της «αξιολόγησης».

Αρχικά, επιχειρείται να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της υφιστάμενης αξιολόγησης στην Ελλάδα στα πλαίσια της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται από τη σχολική μονάδα που ανήκουν. Ακολούθως, στις επόμενες ερωτήσεις, τίθεται ως κεντρικό σημείο αναφοράς η (επικείμενη) αξιολόγηση έργου του εκπαιδευτικού που θεσμοθετήθηκε πρόσφατα στην Ελλάδα. Προς το σκοπό αυτό, οι ερωτώμενοι καλούνται να τοποθετηθούν στο εάν, κατά τη κρίση τους, είναι αναγκαία η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται από τη σχολική μονάδα. Έπειτα, καλούνται να διατυπώσουν την άποψή τους για το εάν η αξιολόγηση έργου του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνδεθεί με την επαγγελματική εξέλιξη ή τις αμοιβές των εκπαιδευτικών, όπως προβλέπεται στον σχετικό νόμο. Στις επόμενες ερωτήσεις, οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν ελεύθερα στο

εάν η επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου τους προκαλεί γενικότερα άγχος, και, κατά τη κρίση τους, υπό ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις η αξιολόγηση αυτή (του έργου του εκπαιδευτικού) θα τους προκαλούσε λιγότερο άγχος. Τέλος, οι ερωτώμενοι καλούνται να τοποθετηθούν στο εάν και με ποιο τρόπο η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αναμένεται να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν.

Επομένως, οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής είναι:

1. Πιστεύετε ότι η υφιστάμενη αξιολόγηση των σχολικών μονάδων βελτιώνει το παρεχόμενο **εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας**;
2. Πιστεύετε στην αναγκαιότητα ύπαρξης **αξιολόγησης** έργου του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων;
3. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να συνδέεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου με **την επαγγελματική σας εξέλιξη** ή τις αμοιβές;
4. Η επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου θα λέγατε ότι σας προκαλεί **άγχος**;
5. Υπό ποιες **συνθήκες**, κατά τη γνώμη σας, η επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου θα σας δημιουργούσε **λιγότερο άγχος**;
6. Πιστεύετε ότι η επικείμενη αυτή αξιολόγησή σας θα επηρεάσει το **εκπαιδευτικό σας έργο** και με ποιο τρόπο;

2.5 Επεξεργασία συνεντεύξεων – Κωδικοποίηση απαντήσεων

Η ανάλυση της παρούσας εργασίας βασίζεται στα ακόλουθα στάδια (Τσιώλης, 2017):

2.5.1 Μετεγγραφή ή Απομαγνητοφώνηση

Στο στάδιο αυτό, γίνεται μετατροπή των ηχογραφημένων συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο, ακολουθώντας τους κανόνες σημειογραφίας.

2.5.2 Προσεκτική ανάγνωση

Στο επόμενο στάδιο, επιχειρείται ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων εκείνων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Για να επιτευχθεί αυτό, γίνεται προσεκτική και ενδελεχής ανάγνωση του απομαγνητοφωνημένου κειμένου ώστε να συγκεντρωθούν όλες οι αξιοποιήσιμες (χρήσιμες) πληροφορίες που προκύπτουν για κάθε ερευνητικό ερώτημα.

2.5.3 Κωδικοποίηση

Στο στάδιο αυτό, ο ερευνητής επιχειρεί να αποδώσει εννοιολογικούς προσδιορισμούς στα δεδομένα του. Η διαδικασία αυτή καλείται «κωδικοποίηση» και οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί «κωδικοί». Οι κωδικοί αυτοί δύναται να είναι περιγραφικού τύπου, να περιγράφουν δηλαδή το έκδηλο περιεχόμενο μιας ενότητας των δεδομένων ή ερμηνευτικού τύπου, να προκύπτει δηλαδή από την ερμηνεία της σημασίας ή του λανθάνοντος νοήματος που διαβάξει ο ερευνητής.

Από την επεξεργασία, σύγκριση και συγχώνευση των κωδικών εντοπίστηκαν κοινές απαντήσεις που το περιεχόμενό τους απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων προσαρτάται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

2.5.4 Έκθεση ευρημάτων

Κατά τη διαδικασία της παρουσίασης των αποτελεσμάτων δίνονται πρώτα οι ιδιότητες που αναδείχτηκαν και απαντούν στα ερωτήματά μας και στη συνέχεια γίνεται τεκμηρίωση των ευρημάτων με παράθεση των αποσπασμάτων από τα κείμενα των συνεντεύξεων.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η έκθεση των ευρημάτων της εργασίας. Η παρουσίαση των ευρημάτων γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα.

3.1. Κύρια Ερευνητικά Ερωτήματα

3.1.1 Πώς η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου επηρεάζει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις τους;

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου επηρεάζει το επαγγελματικό τους άγχος.

3.1.1.1 Επικείμενη αξιολόγηση εκπαιδευτικών και άγχος

Αναφορικά με το ερώτημα αν η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους προκαλεί άγχος προέκυψαν τα εξής ενδιαφέροντα στοιχεία. Ως κυριότεροι παράμετροι του σχετικού με την αξιολόγηση άγχους αναδύθηκαν **α)** η άγνοια του πλαισίου και των παραμέτρων που θα γίνει η αξιολόγηση, **β)** η υποκειμενικότητα που θεωρούν ότι αυτή θα έχει, **γ)** η έλλειψη εμπειρίας και κατάρτισης που πιθανόν θα έχουν οι αξιολογητές. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων:

«...Επειδή ακόμη είναι κάτι πολύ νέο και άγνωστο, ναι, με αγχώνουν, με την έννοια ότι δεν ξέρω πώς θα λειτουργήσει» (Συν.5)

«...Μια αγωνία μου προκαλεί γιατί δεν ξέρω ποιος θα με αξιολογήσει, οπότε δεν ξέρω τι απαιτήσεις θα έχει, τι προσδοκίες μάλλον θα έχει από εμένα» (Συν.6)

«Μου προκαλεί άγχος για το λόγο που σας εξήγησα πριν. Ξέρω ότι θα 'ρθούνε κάποιοι άνθρωποι που σίγουρα στο θεωρητικό επίπεδο θα έχουν κάποιες γνώσεις» (Συν.8)

«...Αυτό που θα μου προκαλούσε άγχος θα ήταν να ξέρω ότι αυτός που θα 'ρθει να με αξιολογήσει, να μην έχει την δυνατότητα να το κάνει σωστά, δηλαδή θα ήθελα αυτός που

κάνει την αξιολόγηση να είναι και καταρτισμένος κατάλληλα... και να το κάνει αντικειμενικά. Να δει αντικειμενικά τι γίνεται και βέβαια όχι με μία μόνο παρακολούθηση, γιατί η σχολική τάξη είναι μία δυναμική κατάσταση, που αλλάζει συνεχώς και μία μέρα μπορεί να μην πάει καλά, την επόμενη να πάει πολύ καλά» (Συν.9)

Επίσης προέκυψαν σημαντικά στοιχεία που δείχνουν ότι λειτουργούν ως «αντίβαρο» στις παραπάνω παραμέτρους άγχους και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση ορισμένων εκπαιδευτικών όπως, **δ)** η καθημερινή ανατροφοδότηση και αξιολόγηση που ήδη έχουν από μαθητές και γονείς, **ε)** η εμπειρία και η επιστημονική τους κατάρτιση (επιμορφώσεις, μεταπτυχιακές σπουδές κλπ). Ενδεικτικά τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Λόγω της εμπειρίας μου της μακροχρόνιας στην εκπαίδευση και γενικά των σπουδών που έχω κάνει και των επιμορφώσεων και της προσπάθειάς μου να εξελίσσομαι, δεν θα άγχωνα. καθόλου. Θεωρώ ότι θα ήταν ακόμα μια μέρα στη δουλειά» (Συν.2)

«... δεν θα έλεγα άγχος, μια αγωνία. Αφενός γιατί έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, οπότε ξέρω ότι μπορώ να ανταποκριθώ, και αφετέρου γιατί με κάποιο τρόπο αξιολογούμαι. Δηλαδή, το *feedback* που παίρνεις από τους μαθητές, από τους γονείς, από τους συναδέλφους είναι ένα είδος αξιολόγησης, οπότε ξέρεις, ακούς τα αρνητικά σχόλια και προσπαθείς να το βελτιώσεις» (Συν.6)

«Όχι. Νομίζω ότι αξιολογούμαστε κάθε μέρα από τα ίδια τα παιδιά. Παίρνουμε το *feedback* συνεχόμενα, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» (Συν.9)

3.1.1.2 Συνθήκες αξιολόγησης και άμβλυνση άγχους

Αναφορικά με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα τους δημιουργούσε λιγότερο άγχος, από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι, **α)** να είναι σαφώς δομημένη και μετρήσιμη, **β)** να είναι αντικειμενική, **γ)** να είναι γνωστά και σαφή το πλαίσιο και τα κριτήρια αξιολόγησης ώστε να συμβάλει στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητά τους, και **δ)** επάρκεια ικανοτήτων και εμπειρίας των αξιολογητών. Ενδεικτικά παρατίθενται τα αποσπάσματα:

«Σίγουρα αν ήταν πολύ σαφώς δομημένη θα ήταν πολύ καλύτερο να ξέρεις τι περιμένεις. Δηλαδή να ήταν πολύ σαφώς δομημένη και πολύ μετρήσιμη. Να μην αφήνεται και στην υποκειμενικότητα του ατόμου που σε αξιολογεί, του αξιολογητή» (Συν.2)

«Αν ήταν αντικειμενική η αξιολόγηση, θα δημιουργούσε λιγότερο άγχος, τώρα υποκειμενική στην Ελλάδα, να 'ρθει μέσα ο άλλος, ξέρουμε πολύ καλά τι σημαίνει αυτό» (Συν.4)

«...βασική συνθήκη είναι η επικοινωνία με τον αξιολογητή, ούτως ώστε να καθοριστούν οι παράμετροι, ξεκάθαρα, που θα αποτελέσουν το αντικείμενο της αξιολόγησης...Νομίζω ότι αυτό, ότι η γνώση των όρων, των παραμέτρων πάνω στις οποίες θα βασιστεί αξιολόγηση θα δημιουργούσε λιγότερο άγχος στους εκπαιδευτικούς» (Συν.7)

«...Ότι όποιος είναι αξιολογητής σε όποιο επίπεδο και αν είναι πρέπει να έχει τουλάχιστον μια για μένα τουλάχιστον πέντε χρόνια υπηρετήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (Συν.8)

«...δεν μπορώ να διανοηθώ ότι θα με αξιολογήσουν άνθρωποι οι οποίοι έχουν να μουν σε τάξη διδασκαλίας τα τελευταία 20 χρόνια» (Συν.1)

Επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η τοποθέτηση του **Συν.3** ο οποίος θέτει το ζήτημα της υπεροχής της εσωτερικής αξιολόγησης ως λιγότερο αγχογόνas. Όπως χαρακτηριστικά εκφράζει: *«Καταλληλότερη θα ήτανε. Πρώτα' απ' όλα η εσωτερική αξιολόγηση είναι καλύτερη αξιολόγηση, δηλαδή να μπορεί μέσα από το ίδιο το σχολείο Η καθημερινότητά σου είναι αυτή η οποία είναι η καθημερινή αξιολόγηση, δηλαδή του εαυτού σου μέσα από τη μονάδα και των αποτελεσμάτων μέσα από δράσεις οι οποίες γίνονται καθημερινά μέσα στο σχολείο. Ουσιαστικά η αξιολόγηση η εσωτερική για να μένα είναι πιο ιδανική».*

3.1.2 Συνδέεται η παραπάνω σχέση (αξιολόγηση και άγχος) με το σχολικό κλίμα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

Αναφορικά με το εάν και πώς, κατά την άποψη των ερωτώμενων, η σχέση αξιολόγησης και άγχους συνδέεται με στοιχεία του σχολικού κλίματος, οι εκπαιδευτικοί θέτουν σε μεγάλο βαθμό ζητήματα που σχετίζονται **α)** με τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που προκαλείται από τις διαδικασίες αξιολόγησης, **β)** την διοικητική ιεραρχία, δηλαδή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και, **γ)** την αδυναμία για τη κάλυψη των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή που ενδεχομένως να επηρεάσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

« και μάλιστα τελευταία ο φόρτος έχει αυξηθεί ακόμα περισσότερο με όλες αυτές τις καινούργιες δομές που έχουν δημιουργηθεί μέσα στην εκπαίδευση, εννοώ δηλαδή το μέντορα, το σχολικό συντονιστή, τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή

την διαδικασία αξιολόγησης κάποιου σχεδίου δράσης. Οπότε όλα αυτά είναι σίγουρα παράγοντες που συμβάλλουν βασικά, καταλυτικά και δραστικά στη δημιουργία εργασιακού άγχους...» (Συν.7)

«...πολλές φορές (η αξιολόγηση) λειτουργεί και σαν ανάχωμα και σε πολλές δραστηριότητες, λειτουργεί σαν ανάχωμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι πρέπει να έχουμε πάντοτε στο μυαλό μας τι θα κάνουμε το οποίο θα μπορέσει να καταγραφεί στην αξιολόγηση. Γιατί η αξιολόγηση κυρίως είναι μία γραφειοκρατική διαδικασία. έχουμε καταλήξει να καθόμαστε και να προσπαθούμε να τεκμηριώνουμε πράγματα ότι τα κάναμε που τα κάναμε ούτως ή άλλως, αλλά πρέπει να τεκμηριώσουμε για να τα αποδείξουμε και επίσης πρέπει να τα καταγράψουμε κιόλας, σε φόρμες και σε πλατφόρμες, το οποίο είναι λίγο... είναι πολύ χρονοβόρο και είναι και μάταιο. Και όταν υπάρχουν και deadlines αυστηρά είναι και αγχωτικό. Επομένως, δε νομίζω ότι η αξιολόγηση με τον τρόπο που έχει επιβληθεί ουσιαστικά βοηθάει, χρειάζεται άλλα, άλλες καινοτομίες... (Συν.6)

«...Ε, φυσικά. Ειδικά τώρα έτσι όπως γίνεται που έχει μπει λιγάκι και θα τα συζητήσουμε από ότι κατάλαβα αργότερα την αξιολόγηση, από τη στιγμή που εξαρτάσαι από το τι θα πει ο μέντορας υπάρχουνε δύο ειδών, μάλλον υπάρχει ένα τριπλό στάδιο αξιολόγησης.... και υπάρχει και ο διευθυντής όταν το τι θα πεις, το τι θα κάνεις και στο γνωστικό ή η συμμετοχή σου αξιολογείται από κάποιους που είναι παραπάνω από σένα φυσικό είναι να υπάρχει άγχος...και μετά υπάρχει και ο διευθυντής του οποίου η άποψη σε όλη τη συμμετοχή σου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στο διοικητικό και στα υπόλοιπα η αξιολόγηση τη λαμβάνει υπόψη της τη γνώμη του. Βεβαίως σου δημιουργεί κάποιο άγχος, φυσικό είναι να σου δημιουργεί κάποιο άγχος...» (Συν.8)

«...Το μόνο που έχω καταλάβει είναι ένα... μία επιπλέον δουλειά, που όλοι οι συνάδελφοι αγχώνονται, να είναι στην πλατφόρμα, τι βαθμό θα πάρει η αξιολόγηση και θα βγει καλός βαθμό και πέρσι πήραμε τόσο... και φέτος τι μπορούμε να κάνουμε. Αλλά με ένα άγχος... ίσως και λόγω έλλειψης χρόνου θα το 'λεγα, έλλειψης δυνάμεων. Μόνο... γίνεται με άγχος πολύ. Δεν έχω δει να προσφέρει κάτι ουσιαστικό, γιατί άμα δεν υπάρχει τρόπος οι ελλείψεις να καλυφθούν, δηλαδή εγώ έχω έλλειψη δεν ξέρω τι... πώς να κάνω ρομποτική στα παιδιά. Ωραία, αν κάποιος δεν μου δείξει πώς να κάνω τη ρομποτική (γέλια), τι νόημα έχει ότι να αξιολογηθώ εγώ δεν ξέρω να κάνω τη ρομποτική σχολική μονάδας με την τάδε έλλειψη.

Αμα δεν υπάρχει τρόπος να καλυφθεί η ανάγκη, απλά μόνοι μας να καλύψουμε τις ανάγκες μας; Δύσκολο αυτό...» (Συν.4)

3.2 Δευτερεύοντα Ερευνητικά Ερωτήματα

3.2.1 Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα του εκπαιδευτικού τους περιβάλλοντος και την επίδραση του στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε αρκετά στοιχεία του σχολικού κλίματος ως ουσιώδη για τους ερωτώμενους. Ειδικότερα:

3.2.1.1 Υλικοτεχνική υποδομή

Σχετικά με την υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα που διαθέτουν στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι μισοί ερωτώμενοι δήλωσαν ότι υπάρχουν σοβαρές ανεπάρκειες. Ιδιαίτερα επισημαίνονται, η στενότητα των χώρων, η έλλειψη ασφάλειας σε περίπτωση κινδύνου, η ακαταλληλότητα χώρων, η έλλειψη τεχνολογικού εκπαιδευτικού εξοπλισμού. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων:

«Οι τάξεις στις οποίες εμείς διδάσκουμε ήταν... είναι δωματιάκια παλιά του Οικοτροφείου 3 x 4, πολύ μικρές τάξεις. Βέβαια πολύ λίγες σε σχέση με τα τμήματα τα οποία έχουμε, έχουμε 14 τάξεις με 23 τμήματα, άρα χωρίζονται αυτές οι μικρές, πολύ μικρές τάξεις στη μέση, και είναι δύο τμήματα και άλλες φορές μπορεί και τρία. Εγώ στην ειδικότητα τη δική μου διδάσκω μαζί με άλλους τρεις συναδέλφους σε ένα χώρο που είναι γύρω στα 30 με 40 τετραγωνικά ο κύριος χώρος, δηλαδή του γυμναστηρίου. Και επειδή δεν επαρκεί, βρισκόμαστε στο διάδρομο ή σε κάποιον χώρο ο οποίος είναι στο προαύλιο, όταν ο καιρός το επιτρέπει βέβαια. Θέλοντας να περιγράψω την υλικοτεχνική υποδομή, δεν αρμόζει σ' ένα σχολείο. Είναι και επικίνδυνο κιόλας γιατί είναι σε υπόγειο το γυμναστήριο»(Συν.3).

«Είμαι σε δύο, είμαι σε δυο σχολικές μονάδες. Τα εργαστήρια, τα οποία χρησιμοποιώ στη δική μου ανάθεση είναι καινούργια. Ωστόσο, στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου, δεν θα έλεγα ότι η υλικοτεχνική υποδομή είναι επαρκής. Στους χώρους των γραφείων των

εκπαιδευτικών υπάρχει ένας υπολογιστής για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στις αίθουσες δεν υπάρχουν σε όλες προτζέκτορες» (Συν.5).

Οι ανεπάρκειες ή ελλείψεις αυτές, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο καθώς αναλώνεται πολύτιμος εκπαιδευτικός χρόνος στην εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας και κάλυψης των ελλείψεων αυτών. Χαρακτηριστικά, αναφέρονται τα ακόλουθα:

«...Εννοείται υπάρχει μεγάλο ζήτημα, γιατί φανταστείτε οι περισσότερες αίθουσες δεν έχουν καν προτζέκτορα ούτε υπολογιστή. Τώρα οι συνάδελφοι όλο και νεότεροι είναι πλέον πιο επιμορφωμένοι σε χρήση υπολογιστή και μεθόδους διδασκαλίας και καταλήγουμε να τσακωνόμαστε ποιος θα πάρει τον προτζέκτορα, (γέλια)..., ποιος θα προλάβει να πάρει την αίθουσα που έχει τον προτζέκτορα ή τον υπολογιστή, να κάνουμε λίγο μάθημα, να ξεφύγουμε λίγο πλέον από το μαρκαδόρο. Εντάξει, κάναμε ένα βήμα φύγαμε από την κιμωλία πήγαμε στο μαρκαδόρο, και έχουμε μείνει στο μαρκαδόρο στο συγκεκριμένο σχολείο» (Συν.4).

3.2.1.2 Τρόπος άσκησης εξουσίας/διοίκησης από τον διευθυντή

Όσον αφορά τον τρόπο άσκησης εξουσίας/διοίκησης από τον διευθυντή του σχολείου, ως στοιχείο του σχολικού κλίματος, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι οι περισσότεροι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες όπου το κλίμα χαρακτηρίζεται ως ανοικτό ή και αυτόνομο. Δηλαδή, αναγνωρίζουν στοιχεία του ανοικτού σχολικού κλίματος όπως, εμπιστοσύνη, στενές σχέσεις συνεργασίας και συναδελφική συμπεριφορά αλλά ταυτόχρονα και στοιχεία του αυτόνομου κλίματος όπως, υψηλός βαθμός αυτενέργειας και ομαδικότητας των εκπαιδευτικών και χαμηλός βαθμός άσκησης εξουσίας από τη διεύθυνση του σχολείου. Χαρακτηριστικά, κάποιοι από τους ερωτώμενους αναφέρουν:

«Πολύ καλή, δεν έχουμε... δηλαδή δεν υφίσταται αυτός ο διαχωρισμός Διευθυντού - Καθηγητών, προϊστάμενος - υφιστάμενος, το κλίμα είναι πάρα πολύ καλό και υπάρχει άριστη συνεργασία και στα δύο σχολεία. Σαφώς υπάρχει ένας βαθμός ελέγχου, αλλά γίνεται σε ένα διακριτικό επίπεδο, χωρίς άγχος και χωρίς επισήμανση των ρόλων» (Συν.1).

«....ο Σύλλογος είναι το όργανο που αποφασίζει, δηλαδή ο Σύλλογος είναι όλοι οι καθηγητές. Βέβαια με προτάσεις και του Διευθυντή αλλά και των συναδέλφων παίρνονται

όλες οι αποφάσεις για το τι θα κάνουμε, από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο. Βέβαια, ο ρόλος του διευθυντή είναι κυρίως να μπορέσει να δίνει κατευθύνσεις και να μπορεί να συμβουλεύει, κιόλας. Άρα, δεν βρίσκεται στην περίπτωση των διευθυντών που επιβάλλουν πράγματα επειδή το θέλουν. Κυρίως, κοιτάζει ποιο είναι το συμφέρον της μονάδας και συμβουλεύει κιόλας τους συναδέλφους τους» (Συν.3).

Δύο από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα στην μονάδα που υπηρετούν είναι πατερναλιστικό όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σύν 2.: «... σε πολύ μεγάλο μέρος είναι μία διοίκηση “κέντρου”, δηλαδή έχει (ο διευθυντής) τις πιο πολλές αρμοδιότητες, υπάρχει πάντα και ο σύλλογος Διδασκόντων. Ωστόσο, το μεγαλύτερο κομμάτι του βγαίνει από το Διευθυντή».

3.2.1.3 Εργασιακές σχέσεις εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον

Σχετικά με τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προέκυψε ότι οι περισσότεροι εξ αυτών έχουν πολύ καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Στοιχεία όπως η καλή επικοινωνία, οι διακριτοί ρόλοι, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη, η αλληλοβοήθεια και η συναδελφικότητα αναδόθηκαν από τις περιγραφές τους. Ειδικότερα υποστήριξαν πως τα παραπάνω χαρακτηριστικά των μεταξύ τους σχέσεων έχουν θετικές επιπτώσεις στην αντιμετώπιση της εργασιακής πίεσης, έντασης και άγχους, στην επίλυση ζητημάτων και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αξιοσημείωτη ήταν επίσης η αναφορά στον ρόλο του διευθυντή ως καταλυτικού παράγοντα στη διαμόρφωση των σχέσεων αυτών. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων:

«Οι σχέσεις επαγγελματικές είναι άψογες, επαγγελματικές. Δηλαδή μπορεί να μην είμαστε κολλητοί, αλλά στα θέματα της συνεργασίας σε σχέση με τα παιδιά μας είμαστε σε ένα πολύ καλό επίπεδο έως άριστο. Δηλαδή ο ένας να βοηθάει τον άλλον στις ανάγκες που έχει το κάθε παιδί όποτε βρεθεί στιγμή που θα ζητήσει κάτι, αμέσως ο συνάδελφος θα βρεθεί δίπλα του»(Συν 3).

«... είναι από τα σχολεία που έχουν πολύ καλό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων. Έχει έτσι μεγάλο σύλλογο, είναι 30-40 κάτι καθηγητές και καταφέρνουμε... δεν υπάρχει καθόλου ένταση μεταξύ μας ως προς την συνεργασία μας, τη συναδελφικότητα μας, την επικοινωνία

μας... ο σύλλογος δουλεύει πολύ καλά. Υπάρχει πολύ καλό κλίμα. Ότι προβλήματα προκύψουν, τα συζητάμε, επικοινωνούμε, άλλοτε βρίσκουμε λύσεις άλλοτε όχι, αλλά δεν υπάρχουνε ιδιαίτερες προστριβές μεταξύ μας» (Συν 4).

«Ωραία. Νομίζω ότι είναι συνακόλουθο με το προηγούμενο ερώτημα αυτό, καθώς το μοντέλο διοίκησης που έχει επιλέξει ο διευθυντής μας δίνει αρκετά περιθώρια ελευθερίας. Αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να μπαίνουμε σε διαδικασία συνεργασίας, πολλών συνεργασιών. Με τους συναδέλφους φέτος συνεργαστήκαμε για την υλοποίηση πολλών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ακόμα περισσότερων δράσεων που έγιναν εντός του σχολικού ωραρίου. Οπότε η σχέση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο είναι ιδιαίτερα καλές. Υπάρχει συνεργασία, υπάρχει εμπιστοσύνη, υπάρχει αλληλοβοήθεια και νομίζω ότι καταφέραμε και συνεργαστήκαμε υπερβολικά καλά, χωρίς να υπάρχει καμία αντιπαράθεση πραγματικά σε κανένα θέμα» (Συν. 7).

«Ο σύλλογος είναι ανοιχτός, ανοιχτός στους νέους ανθρώπους . Ανοιχτός όχι ηλικιακά, στους νέους που έρχονται στο σχολείο εννοώ, αλλά και στους νέους ηλικιακά γιατί έχουμε φέτος ένα συνάδελφο νέο, βιολόγο, αναπληρωτή. Υπάρχουν πάρα πολύ έτσι, λειτουργικές σχέσεις. ... είναι πάρα πολύ συνεργατικοί, πάρα πολύ έτσι, υπάρχει μία γραμμή στο σχολείο τέλος πάντων του πως δουλεύουμε, πώς κινούμαστε σε σχέση με τα παιδιά, πως διαχειριζόμαστε έτσι πιο δύσκολες καταστάσεις, υπάρχει μια κοινή γραμμή» (Συν 10).

3.2.1.4 Σχολικό κλίμα και αίσθημα ασφάλειας/ικανοποίησης

Όσον αφορά την πιθανή σύνδεση του σχολικού κλίματος με το αίσθημα ασφάλειας/ικανοποίησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι **α)** η ομαλή συνεργασία συμβάλει στην επίτευξη των στόχων άρα και στην προσωπική τους ικανοποίηση, **β)** η συναδελφικότητα και αλληλεγγύη ενισχύει το αίσθημα ασφάλειας στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, και, **γ)** ο ρόλος του διευθυντή είναι επίσης καταλυτικός στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και κατ' επέκταση στα αισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικά ορισμένοι από τους ερωτώμενους αναφέρουν:

«...αν έχεις καλό κλίμα ξεκινάς καταρχήν, πηγαίνεις στο σχολείο ξεκούραστος. Πηγαίνεις ευχάριστα, χαλαρά. Πηγαίνεις με ωραία διάθεση. Αυτό σου δημιουργεί και αίσθηση

ικανοποίησης, σου δημιουργεί αίσθηση να κάνεις κάτι διαφορετικό, να προσφέρεις κάτι περισσότερο» (Συν.4).

«Το ίδιο συμβαίνει και με αυτό, με το αίσθημα ικανοποίησης. Είναι ιδιαίτερα υψηλό και το σχολικό κλίμα φέτος. Έχει συμβάλει στο να υπάρχει ικανοποίηση. Η ικανοποίηση προέρχεται από το αποτέλεσμα των συνεργασιών που έχουν υλοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας» (Συν.7).

«Αυτό συνδέεται απόλυτα, απόλυτα για μένα. Άμα δηλαδή μπορώ να ξέρω ότι στην εργασία μου θα μπορέσω να βρω ανθρώπους που οποτεδήποτε θα μου... θα είναι δίπλα μου όταν βρίσκεσαι σε δύσκολες περιπτώσεις τότε νομίζω ότι δένεσαι και πολύ περισσότερο με το συνάδελφο, αυτό είναι πολύ σημαντικό να έχεις την σιγουριά ότι έχεις δίπλα σου το συνάδελφο, ο οποίος θα σε βοηθήσει. Αυτό σου διώχνει κάθε δυσκολία και άγχος τη στιγμή που εργάζεσαι. Και το νιώθουμε καθημερινά αυτό εμείς.... Βέβαια, είναι αλήθεια ότι και αυτοί ζυμώνονται με τη δυσκολία και ο ένας βρίσκει στον άλλον χέρι βοήθειας...» (Συν 3).

«...όλα απαιτούν μια ψυχική ηρεμία, αν δεν την έχεις, ... το έχω πάθει σε σχολείο που υπήρχε πίεση από το διευθυντή, έτσι... υπερβολικής οργάνωσης και χρόνου και τα πάντα έτσι... να είμαστε... τέλος κουράστηκα τόσο πολύ, που τα παράτησα όλα. Δηλαδή μου 'χει τύχει αυτό και μου 'χει τύχει και σε σύλλογο τελικό να κλαίνε συνάδελφοι από τα νεύρα ας πούμε... από την υπερβολική ένταση. Να λιποθυμάνε μου 'χει τύχει...» (Συν.4).

«Ναι, νομίζω ότι είναι μία βασική παράμετρος η αίσθηση ασφάλειας που νιώθουμε στο συγκεκριμένο σχολείο, με την έννοια ότι δεν αισθανόμαστε οποιαδήποτε απειλή. Σε εισαγωγικά απειλές μπορεί να είναι πάρα πολλές. Δηλαδή ένας αυστηρός, αυταρχικός διευθυντής, θέτει περιοριστικούς όρους...» (Συν.7).

Ένας εκ των ερωτώμενων είχε διαφορετική προσέγγιση στο συγκεκριμένο θέμα και έδωσε έμφαση στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικά ανέφερε:

«Θα έλεγα σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οφείλεται στους χαρακτήρες των ανθρώπων, οι οποίοι μάλλον αισθάνονται ασφάλεια με τον ίδιο τους τον εαυτό. Δεν έχουνε... δεν έχουνε κόμπλεξ, δεν έχουνε, δεν φοβούνται να δώσουν αυτό που έχουν, ίσα-ίσα πιστεύουν ότι δίνοντας, παίρνουν και αυτοί. Νομίζω ότι δεν είναι... δεν οφείλεται στο σχολικό κλίμα πρωτίστως.

Βοηθάει, είναι ένας κύκλος όλο αυτό, αλλά η αφετηρία νομίζω ότι είναι οι χαρακτήρες των εκπαιδευτικών, των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών» (Συν.6).

3.2.1.5 Σχολικό κλίμα, ψυχική διάθεση και ενεργοποίηση εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τη συμβολή του σχολικού κλίματος στην ψυχική διάθεση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προέκυψε ότι η ποιότητα των σχέσεων, η μεταξύ τους συνεργασία, η ελευθερία πρωτοβουλιών και η αμοιβαία εμπιστοσύνη συμβάλει **α)** στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων, όπως χαρά, διάθεση για προσφορά κ.λπ., και, **β)** στην παρακίνηση τους για βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου όπως για παράδειγμα, παρακίνηση για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων, παρακίνηση για βελτίωση της αποτελεσματικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας.

Ειδικότερα ως προς το **α)** παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Άμα δηλαδή μπορώ να ξέρω ότι στην εργασία μου θα μπορέσω να βρω ανθρώπους που οποτεδήποτε θα μου... θα είναι δίπλα μου αυτό με κάνει να χαίρομαι που βρίσκομαι εκεί, βασικά ως εργαζόμενος... Δηλαδή προσωπικά εγώ... νιώθω ότι είμαι πολύ ευτυχής που βρίσκομαι σ' ένα τέτοιο σχολείο και έχω τέτοιες συνεργασίες με ανθρώπους τέτοιους» (Συν.3).

«Ακριβώς επειδή, όπως είπα, το κλίμα στο σχολείο όπου δουλεύω είναι τόσο καλό, ξεκινάς από το σπίτι με όρεξη, ή τουλάχιστον χωρίς αρνητική διάθεση. Κι επειδή η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι άριστη, θέλεις να προσφέρεις. Έστω κι από φιλότιμο μόνο» (Συν.6).

Ως προς το **β)** παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Ναι, ναι το πιστεύω. Το καλό σχολικό κλίμα και η καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σίγουρα μπορεί να δημιουργήσει και καλά αποτελέσματα, καλά παραδοτέα. Υπάρχει παρακίνηση του ενός με τον άλλο να τρέξεις ένα πρόγραμμα, να συμμετάσχεις στο πρόγραμμα twinning ας πούμε, σ' ένα πρόγραμμα πολιτισμικό ή κάτι ή ένα Erasmus... γιατί τα πιο πολλά προγράμματα που πρέπει να τρέξει ένα σχολείο είναι αποτέλεσμα ομαδικό, οπότε η καλή συνεργασία μπορεί να επιφέρει και καλά αποτελέσματα.» (Συν.2).

«Το καλό σχολικό κλίμα δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, ούτως ώστε ο εκπαιδευτικός να νιώθει πέρα από την ασφάλεια και την ικανοποίηση ότι βρίσκει και σκοπό να λειτουργήσει, βρίσκει δηλαδή κίνητρα τα οποία τον ωθούν να γίνεται ακόμα καλύτερος και να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο. Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσα από την συνεργασία.... Όταν όμως εργάζεται ομαδικά νομίζω ότι ανοίγει πολύ περισσότερο το πεδίο... που υπάρχει αύξηση της αποτελεσματικότητας. Δηλαδή και στη συμπερίληψη των μαθητών και στη διαδικασία υλοποίησης των διαφόρων δραστηριοτήτων, δράσεων, προγραμμάτων. Οπότε αυξάνεται νομίζω κατακόρυφα η παραγωγικότητα. Αυτό βέβαια αποτελεί έτσι προϋπόθεση να υπάρχει καλή ψυχική διάθεση, κάτι που το δημιουργεί σαφώς το σχολικό κλίμα» (Συν.7).

«Γενικά εγώ είμαι ένας άνθρωπος που μου αρέσει να συμμετέχω έτσι και σε δραστηριότητες, προγράμματα, οπότε εφόσον έχω την ελευθερία να τα κάνω και την υποστήριξη και από τους συναδέλφους θεωρώ ότι ενεργοποιούμαι να κάνω πράγματα και ακολουθούν και οι υπόλοιποι συνάδελφοι» (Συν.9).

3.2.2 Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το επαγγελματικό άγχος του κλάδου τους και σε σχέση με το σχολικό κλίμα;

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε αρκετά στοιχεία του σχολικού κλίματος ως παράγοντες επαγγελματικού άγχους για τους ερωτώμενους. Ειδικότερα:

3.2.2.1 Στοιχεία του σχολικού κλίματος και άγχος εκπαιδευτικών

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι τα κύρια στοιχεία του σχολικού κλίματος που τους προκαλούν άγχος είναι **α)** τα στενά χρονικά περιθώρια για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, **β)** τα πολυάριθμα τμήματα και η διαχείριση της τάξης, **γ)** η διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών (γραφειοκρατία), **δ)** η κτηριακή υποδομή και η ασφάλεια των μαθητών **ε)** η στάση και συμπεριφορά ορισμένων γονέων **στ)** η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, και **ζ)** οι προβληματικές εργασιακές σχέσεις.

Ειδικότερα ως προς το **α)** ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Άγχος δημιουργεί ο όγκος της ύλης, η τράπεζα θεμάτων που υπάρχει στο Λύκειο, αυτή η αγχωτική διαδικασία ότι πρέπει να τα τελειώσω με κάθε θυσία, ... γιατί δεν υπάρχει το χρονικό περιθώριο είτε να παραμείνω λίγο παραπάνω σε κάτι που εγώ κρίνω ότι πρέπει ή που αντιλαμβάνομαι ότι δεν το έχουν καταλάβει είναι γενικά ένας αγώνας δρόμου για να καλυφθεί όλη αυτή...» (Συν. 1).

«...δηλαδή το μοναδικό που θα μπορούσαμε να πούμε είναι ότι υπήρχαν για παράδειγμα αρκετές ανατροπές του προγράμματος, εξαιτίας των πολλών δράσεων που κάναμε και αυτό επέφερε έτσι λίγο άγχος όσον αφορά την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης... (Συν 7).

Ως προς το β) παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«...τα πολυάριθμα τμήματα. Είναι σίγουρα πολύ μεγάλο ζήτημα, άλλο να κάνεις σ' ένα τμήμα με 17, 18, 19, 20 παιδιά και άλλο τα 27, τεράστια διαφορά. Ιδιαίτερα όταν μιλάμε για γυμνάσιο, τα παιδιά είναι και σε μία εφηβική κατάσταση, έχουν βγει από μία καραντίνα...» (Συν.4).

«Άγχος δημιουργεί το σχολείο σαν χώρος εργασίας, ούτως ή άλλως, γιατί έχεις να... έρχεσαι σε επαφή συνέχεια με παιδιά, με εφήβους 16, 17, 18 χρονών, τα οποία... το κάθε ένα έχει τη δική του προσωπικότητα, έχουν τα δικά τους οικογενειακά προφίλ. Οπότε, το πώς θα χειριστείς και θα διαχειριστείς το καθένα από αυτά και την τάξη σα σύνολο, είναι στρεσογόνο» (Συν. 6).

Ως προς το γ) παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Ναι, προφανώς. Καταρχάς η ολοκλήρωση όλης της γραφειοκρατικής δουλειάς που υπάρχει. Σαν ειδικότητα, επειδή έχουμε μεγαλύτερη εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα, συχνά καλούμαστε να κάνουμε πολλά πράγματα στις... σχολικές μονάδες. Ό,τι έχει οθόνη, θεωρείται δική μας δουλειά. Οπότε, υπάρχει μεγάλο άγχος να ολοκληρωθούν όλα αυτά. Υπάρχει μεγάλο άγχος με όλα τα εξωδιδασκτικά που έχουν προστεθεί τα τελευταία χρόνια...» (Συν 5).

«Το άγχος ξεκινάει όταν πας στο γραφείο. Δεν ξέρεις τι εγκύκλιος θα σου 'ρθει, δεν ξέρεις τι deadline σου βάζει... έφευγα δυο μήνες αφότου ξεκινήσαμε με πονοκέφαλο και ήταν μία πίεση που την καταλάβαινα ότι έχει να κάνει με τα γραφειοκρατικά δεν είχε να κάνει την τάξη δηλαδή η τάξη ήταν σούπερ... μετά πήγαινες στο γραφείο και υπήρχε ένα άγχος, είναι

κακό, ότι έπρεπε να βγάλουμε το ένα και να στείλουμε το άλλο και να διεκπεραιώσουμε το τρίτο ,αυτό. Και αυτό γίνεται κάθε μέρα χωρίς να υπάρχει λόγος» (Συν. 10).

Ως προς το δ) παρατίθεται ενδεικτικά το ακόλουθο απόσπασμα:

«...αυτό είναι το θέμα... το πρώτο... όχι κυρίως το θέμα το στεγαστικό. Δηλαδή αυτό συνδέεται πάρα πολύ με την ασφάλεια των παιδιών μας. Αυτό μας δημιουργεί άγχος, κατά πόσο εμείς μπορούμε να κρατήσουμε τα παιδιά μας ασφαλή, σε τέτοιους χώρους οι οποίοι είναι ακατάλληλοι..... Και κυρίως για τις εγκαταστάσεις, αυτό είναι το οποίο εμείς ανησυχούμε και έχουμε για το πώς δηλαδή θα κρατήσουμε τα παιδιά μας ασφαλή σε τέτοιους χώρους με τέτοιες συνθήκες. Αυτό είναι το άγχος μας» (Συν. 3).

Ως προς το ε) παρατίθεται ενδεικτικά το ακόλουθο απόσπασμα:

«...Και το δεύτερο κομμάτι είναι που μπορεί να σου δημιουργήσει πολύ έντονο άγχος είναι οι γονείς των μαθητών, με τους οποίους συναναστρέφεται, καθώς δεν κοιτάνε, δεν θέλουν να μάθει πραγματικά το παιδί τους και τη δυνατότητα τους, κοιτάνε να αλλάξουν όλα τα άλλα γύρω από το παιδί τους και κοιτάνε να ρίξουν ευθύνες εκεί. Το παραμικρό μπορεί να παρεξηγηθεί, είτε μεταξύ μαθητών το παραμικρό μπορεί να θεωρηθεί bullying, ακόμα και ένα μεμονωμένο και πολύ απλό περιστατικό (Συν.2).

Ως προς το στ) παρατίθεται ενδεικτικά το ακόλουθο απόσπασμα:

«...Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, είναι σίγουρα πολύ μεγάλο ζήτημα..., γιατί φανταστείτε οι περισσότερες αίθουσες δεν έχουν καν προτζέκτορα ούτε υπολογιστή. Τώρα οι συνάδελφοι όλο και νεότεροι είναι πλέον πιο επιμορφωμένοι σε χρήση υπολογιστή και μεθόδους διδασκαλίας και καταλήγουμε να τσακωνόμαστε ποιος θα πάρει τον προτζέκτορα, (γέλια)..., ποιος θα προλάβει να πάρει την αίθουσα που έχει τον προτζέκτορα ή τον υπολογιστή, να κάνουμε λίγο μάθημα, να ξεφύγουμε λίγο πλέον από το μαρκαδόρο. Εντάξει, κάναμε ένα βήμα φύγαμε από την κιμωλία πήγαμε στο μαρκαδόρο, και έχουμε μείνει στο μαρκαδόρο στο συγκεκριμένο σχολείο» (Συν.4).

Ως προς το ζ) παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«... όταν δεν είναι καθόλου καλό το σχολικό κλίμα, τότε το άγχος των εκπαιδευτικών γενικότερα επιτείνεται, μεγαλώνει εξαιτίας πάρα πολλών παραγόντων... θεωρώ ότι κλείνει τον εκπαιδευτικό και δεν είναι εύκολος στη συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους» (Συν.7).

«...Αυτά όλα απαιτούν μια ψυχική ηρεμία, αν δεν την έχεις, ... το έχω πάθει σε σχολείο που υπήρχε πίεση από το διευθυντή, έτσι... υπερβολικής οργάνωσης και χρόνου και τα πάντα έτσι... να είμαστε... τέλος κουράστηκα τόσο πολύ, που τα παράτησα όλα. Δηλαδή μου 'χει τύχει αυτό και μου 'χει τύχει και σε σύλλογο τελικό να κλαίνε συνάδελφοι από τα νεύρα ας πούμε... από την υπερβολική ένταση. Να λιποθυμάνε μου 'χει τύχει» (Συν.4).

3.2.2.2 Αντίληψη των εκπαιδευτικών για το άγχος του επαγγέλματος τους

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με το επαγγελματικό άγχος του κλάδου τους προέκυψε ότι οι περισσότεροι θεωρούν το επάγγελμά τους αγχογόνο διότι, **α)** απαιτεί συνεχή ενασχόληση και εκτός σχολικού ωραρίου για την προετοιμασία και επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού (εργασία και στο σπίτι), **β)** υπάρχει εργασιακή ανασφάλεια (προϋπηρεσία σε δυσπρόσιτα σχολεία, δυσκολία διορισμού, μεταθέσεις/μετακινήσεις), **γ)** απαιτεί ειδικούς χειρισμούς στην ψυχοσυναισθηματική διαχείριση των μαθητών (ευαίσθητη ηλικία, εφηβεία κλπ), **δ)** υπάρχει έλλειψη γραμματειακής και διοικητικής υποστήριξης στα σχολεία για την διεκπεραίωση του διοικητικού έργου.

Ως προς το **α)** παρατίθεται ενδεικτικά το ακόλουθο απόσπασμα:

«Το θεωρώ αγχογόνο, κυρίως γιατί είναι ένα επάγγελμα που δεν βγαίνει ποτέ από το μυαλό σου. Δηλαδή είναι ο τρόπος εργασίας έτσι, που είναι ένα επάγγελμα που θα πάρεις και στο σπίτι, να ετοιμάσεις τις σημειώσεις, που πρέπει συνεχώς να εξελίσσονται, να κάνεις μία διόρθωση. Όλα αυτά θεωρώ ότι δημιουργούν περισσότερο άγχος, δεν είναι μία δουλειά που φεύγοντας κλείνει και τη βρίσκεις πάλι το επόμενο πρωί. Είναι μία δουλειά που είναι συνέχεια στο μυαλό σου» (Συν.2).

Ως προς το **β)** παρατίθεται ενδεικτικά το ακόλουθο απόσπασμα:

«...Μετά πρέπει να πάρεις μία προϋπηρεσία η οποία σημαίνει να πας σε πολλά μέρη της Ελλάδας, σε πολλά σχολεία, χωρίς να ξέρεις αν την επόμενη χρονιά θα σε ξαναπάρουν και πώς θα γίνει αυτή η διαδικασία. Μετά να καταφέρεις να διοριστείς, μετά να καταφέρεις να βρεις σχολείο» (Συν.4).

Ως προς το **γ)** παρατίθεται ενδεικτικά τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Ναι είναι σίγουρα, για πολλούς λόγους. Αφ' ενός γιατί έρχεσαι σε επαφή με πολλά και διαφορετικά παιδιά. Το πώς θα αντιμετωπίσεις καθένα από αυτά και το πώς θα καταφέρεις να δημιουργήσεις ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα την τάξη και αποδοχής από όλους, είναι ο νούμερο ένα λόγος να αγχωθείς. Μετά όλα τα υπόλοιπα που προκύπτουν, όπως σε κάθε δουλειά δημιουργούν άγχος. Ωστόσο επειδή έχεις να κάνεις με ψυχές παιδιών, θεωρώ ότι είναι πιο... το αίσθημα ευθύνης είναι πιο έντονο» (Συν 5).

«Άγχος δημιουργεί το σχολείο σαν χώρος εργασίας, ούτως ή άλλως, γιατί έχεις να... έρχεσαι σε επαφή συνέχεια με παιδιά, με εφήβους 16, 17, 18 χρονών, τα οποία... το κάθε ένα έχει τη δική του προσωπικότητα, έχουν τα δικά τους οικογενειακά προφίλ. Οπότε, το πώς θα χειριστείς και θα διαχειριστείς το καθένα από αυτά και την τάξη σα σύνολο, είναι στρεσογόνο» (Συν. 6).

Ως προς το δ) παρατίθεται ενδεικτικά τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«...τελικά λόγω της έλλειψης διοικητικού υποστηρικτικού προσωπικού αναγκάζεται και κάνει πολλές άλλες δουλειές... εμείς υποχρεωνόμαστε αρκετές φορές να μένουμε και όταν έχει τελειώσει το διδακτικό το ωράριο...» (Συν.8).

«...Η διοίκηση προκαλεί άγχος, όχι η διοίκηση όπως η διευθύντρια που είπα, αλλά το διοικητικό έργο, το οποίο βαίνει αυξανόμενο χρόνο με το χρόνο και πρέπει να μπορείς να ανταποκριθείς και στην τάξη, που είναι το σημαντικότερο, αλλά και στο άλλο, γιατί ελέγχεσαι με παραδοτέα έργα» (Συν.6).

3.2.2.3 Εμπειρία και επαγγελματικό άγχος

Αναφορικά με τα χρόνια εμπειρίας των εκπαιδευτικών και το επαγγελματικό τους άγχος από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προέκυψε ότι οι περισσότεροι θεωρούν πως όσο αυξάνονται τα χρόνια εμπειρίας το άγχος μειώνεται ή/και μετριάζεται διότι, **α)** μαθαίνουν να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις δύσκολες καταστάσεις, **β)** βρίσκουν καλύτερους τρόπους και κώδικες επικοινωνίας, **γ)** γίνονται περισσότερο διαλλακτικοί **δ)** αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων:

«Σίγουρα θεωρώ ότι όσο αποκτάς εμπειρία, μαθαίνεις να διαχειρίζεται καταστάσεις και άρα το άγχος είναι λιγότερο. Ωστόσο, δεν είναι ότι μηδενίζεται ποτέ» (Συν 2).

«Ναι, σίγουρα το μειώνουν. Σίγουρα το μειώνουν, εγώ έχω αλλάξει 22 σχολεία. Πλέον η αλήθεια είναι ότι είμαι πιο έμπειρος και πώς θα αντιμετωπίσω τις καταστάσεις, πώς θα ελιχθώ, πώς θα βρω τρόπους και κώδικες επικοινωνίας, πώς θα μάθω να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες, ναι. Ναι αυτό σίγουρα σε βοηθάει σε μεγάλο βαθμό» (Συν.4).

«...Προς το παρόν θα έλεγα ότι μάλλον με βοηθούν να αισθάνομαι μεγαλύτερη ασφάλεια για το πώς διεκπεραιώνω τα διάφορα πράγματα» (Συν.5).

Ενδιαφέρουσα ήταν και η διαφορετική προσέγγιση του (Συν.6) ο οποίος έθεσε μια άλλη διάσταση, υποστηρίζοντας πως τα προστιθέμενα χρόνια εμπειρίας μπορεί να επιφέρουν ένα αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης, χαρακτηριστικά ανέφερε:

«Ναι, το επηρεάζουν, αλλά όχι μόνο θετικά ή μόνο αρνητικά, και με τους δύο τρόπους... Από την άλλη βλέπεις έρχεται μία απογοήτευση ή μία ματαίωση της προσπάθειας που έχεις κάνει. Βλέπεις όνειρα να διαψεύδονται ή φιλοδοξίες που έχεις να μην μπορούν να ευοδωθούν. Επομένως αυτό μπορεί να προκαλέσει μια... ένα άγχος» (Συν.6).

3.2.2.4 Φόρτος εργασίας και επαγγελματικό άγχος

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι το εργασιακό τους άγχος επιδεινώνεται εξαιτίας του φόρτου εργασίας. Ειδικότερα υποστήριξαν ότι, **α)** ο φόρτος εργασίας δυσκολεύει την ορθή διαχείριση καταστάσεων και του προϋπάρχοντος άγχους, **β)** ο φόρτος εργασίας που οφείλεται στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις για την διεκπεραίωση του διοικητικού έργου και για την οργάνωση εκδηλώσεων, επιδεινώνει το εργασιακό τους άγχος, **γ)** ο φόρτος εργασίας αποτελεί στρεσογόνο παράγοντα όταν απουσιάζουν τα εργαλεία και η εκπαίδευση για την διεκπεραίωση του, και, **δ)** ο φόρτος εργασίας στο σπίτι για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού τους υλικού και την αξιολόγηση των μαθητών επίσης αποτελεί παράγοντα άγχους. Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Σίγουρα θεωρώ ναι, γιατί ο φόρτος εργασίας δεν σου δίνει χρόνο εσένα του ίδιου να διαχειριστείς το άγχος σου και τις καταστάσεις. Δηλαδή αν είχες μόνο να αντιμετωπίσεις μία κατάσταση, μπορεί να διαχειριζόσουν πολύ καλύτερα. Αν είναι δέκα καταστάσεις, αυτομάτως είναι πολύ πιο δύσκολο να τα διαχειριστείς όλα μαζί ταυτόχρονα, οπότε ο φόρτος εργασίας επηρεάζει» (Συν.2).

«Πολύ, πολύ βέβαια, γιατί ο φόρτος εργασίας είναι και εντός και εκτός σχολείου. Εντός σχολείου, πέρα από το διδακτικό έργο, υπάρχει και το διοικητικό, το οποίο πρέπει να στριμωχτεί στα κενά και όπως σου είπα είναι αυξανόμενο τα τελευταία χρόνια, αλλά και μετά το σχολείο έχεις... έχεις προετοιμασία» (Συν.6).

«...Δηλαδή ούτως ή άλλως το να κάνεις μάθημα είναι ένας φόρτος εργασίας. Αυτό όταν σου προσθέτουν επιπλέον πράγματα, εννοείται χωρίς να ξέρεις υπό ποιες συνθήκες γίνονται, γιατί γίνονται και χωρίς να ξέρεις αν είσαι κατάλληλα εκπαιδευμένος πάνω σε αυτό, αν έχεις τα εργαλεία για να τα χειριστείς όλα αυτά. Εννοείται ότι σου προσθέτουν άγχος» (Συν.4).

3.2.2.5 Εργασιακές σχέσεις και επαγγελματικό άγχος

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν επηρεάζουν οι εργασιακές σχέσεις στο σχολείο το επαγγελματικό άγχος τους, από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι, **α)** το θετικό συναδελφικό κλίμα, η συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός αποφορτίζει το εργασιακό άγχος, **β)** ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στα επίπεδα εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, και, **γ)** η ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς και τους μαθητές επηρεάζουν το εργασιακό άγχος. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«...σχεδόν καθημερινά υπάρχει ένα πολύ ωραίο κλίμα στο γραφείο μεταξύ συναδέλφων το οποίο αποφορτίζει πολύ το άγχος εργασίας... είμαστε ένας σύλλογος, με τις όποιες διαφορές μας, παρ' όλα αυτά όμως υπάρχει ένας απόλυτος σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου και υπάρχει ένα πολύ ωραίο κλίμα αποφόρτισης» (Συν.1).

«Ναι, επηρεάζουν. Καταρχήν θέλεις την υποστήριξη του Διευθυντή. Αν την έχεις, αυτόματα το άγχος είναι λιγότερο, το να διαχειριστείς καταστάσεις, και γονείς και μαθητές, αν υπάρχει υποστήριξη και κατανόηση, παίρνει ένα μεγάλο μέρος του άγχους από εσένα» (Συν.2).

«Όπως σας είπα δηλαδή μου 'χει τύχει... μου έχουν τύχει σχολείο που οι συνάδελφοι από κάποιο κλίμα από το διευθυντή και μόνο να έχουνε όχι απλά άγχος, να έχουνε σωματικά προβλήματα σε μεγάλο βαθμό και κυρίως ο Διευθυντής. Ο Διευθυντής δηλαδή είναι το **50%** θα έλεγα του άγχους ενός εκπαιδευτικού.... Αν ο διευθυντής καταφέρει και δημιουργήσει ένα ήρεμο κλίμα, σου αφαιρεί μεγάλο βάρος του προσωπικού άγχους του κάθε εκπαιδευτικού» (Συν.4).

3.2.3.6 Τρόποι εκδήλωσης του επαγγελματικού άγχους

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι συνήθεις τρόποι που εκδηλώνουν το άγχος που οφείλεται στην εργασία τους είναι, **α)** ψυχοσωματικοί, **β)** ένταση και θυμός, **γ)** γίνονται εσωστρεφείς, **δ)** απογοήτευση, και **ε)** αναβλητικότητα. Ενδεικτικά οι ερωτώμενοι έκαναν τις παρακάτω αναφορές:

«Δεν είναι μόνο συναισθήματα, είναι ψυχοσωματικά, είναι εκδηλώσεις του σώματος. Τρεμοπαίζουν τα μάτια μου, πρήζομαι, κοκκινίζω. Είναι εκδηλώσεις που πλέον έχουν περάσει, σωματοποιούνται» (Συν. 1).

«Κυρίως θα έλεγα απογοήτευση ας πούμε. Αν κάτι δεν πάει όπως το ήθελα, θυμό, αν κάποιος δεν έχει αντιληφθεί μία κατάσταση πώς πραγματικά είναι ή αν θέλει να την παρουσιάσει διαφορετικά» (Συν 2).

«Ναι... Συνήθως απλά... κλείνομαι, δηλαδή δεν μπορώ να αλληλεπιδράσω με τους άλλους εκείνη τη στιγμή, ασχολούμαι μόνο με αυτό που με αγχώνει» (Συν 5).

«Αχ... Νομίζω ότι το εργασιακό μου άγχος το κουβαλάω στο σπίτι μου, δεν το εκδηλώνω στο σχολείο. Κυρίως με αναβλητικότητα, δηλαδή αν έχω πολλές δουλειές να κάνω, τις αναβάλλω γιατί πελαγώνω» (Συν.6).

3.2.2.7 Άγχος και εκπαιδευτικό έργο

Αναφορικά με την επίπτωση του εργασιακού άγχους στο εκπαιδευτικό τους έργο οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι, **α)** επηρεάζει αρνητικά τη διαχείριση της τάξης, **β)** μειώνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, **γ)** μειώνει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, **δ)** λειτουργεί ως αντικίνητρο για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων, και, **ε)** οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε λάθη και υπερβολές. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων:

«Σίγουρα ναι. Δηλαδή αν υπάρξει μία κατάσταση κάποια δεδομένη χρονική στιγμή μέσα στην σχολική τάξη και χρειαστείς χρόνο για να τη διαχειριστείς και δεν τον έχεις ή η διαχείριση δεν γίνει σωστά, μπορεί για πάρα πολύ ώρα, μεγάλο κομμάτι της διδακτικής

ώρας, να παλεύεις να διαχειριστείς τις καταστάσεις και όχι να κάνεις τελικά μάθημα. Αλλά σίγουρα επηρεάζει αρνητικά» (Συν.2).

«Βέβαια, βέβαια, προς το κακό. Δεν αποδίδεις σε αυτό το οποίο θα ήθελες να αποδώσεις, σε ποιοτικά, ποσοτικά... Βέβαια. Έχει απόλυτη σχέση». (Συν.3).

«Σίγουρα, όταν για παράδειγμα υπάρχει κάποια δουλειά στο γραφείο που πρέπει να ολοκληρωθεί και δεν έχει ολοκληρωθεί και είμαι αγχωμένη... μπω στην τάξη, δεν μπορώ να αλληλεπιδράσω με τα παιδιά όπως θα ήθελα» (Συν.5).

«...απλά λέω “εντάξει θα κάνω δηλαδή απλά κάνω λιγότερα πράγματα έξτρα εκτός μαθήματος”. Λέω αφού δεν μπορώ να συνεννοηθώ, δεν θα συμμετέχω και σε όλα τα υπόλοιπα που δεν είμαι υποχρεωμένος. Τα παιδιά πλέον όμως το έχουν μεγάλη ανάγκη, δεν είναι πλέον... τα παιδιά δεν έχουν ανάγκη μόνο το μάθημα. Θέλουν να συμμετέχουν σ’ ένα πρόγραμμα Erasmus, να πάνε στο εξωτερικό να δούνε πως αντιδράει ο κόσμος, να συμμετέχουν σ’ ένα εργαστήριο, να πάνε σε μία ημερίδα, να πάνε να παρουσιάσουν ένα πρόγραμμα. Το έχουν μεγάλη ανάγκη. Το ελληνικό σχολείο έχει έλλειψη δεξιοτήτων, από γνώσεις είμαστε φουλ. Αυτά όμως απαιτούν έξτρα δουλειά από τον εκπαιδευτικό, οπότε λιγότερο άγχος, λιγότερο φόρτο» (Συν.4).

«... επηρεάζει λιγάκι καμιά φορά την ψυχολογία και ενώ έχεις μπει με διάθεση να διδάξεις, να προσφέρεις αυτός ο φόβος καμιά φορά μπορεί να σε οδηγήσει να κάνεις κ κάποια λάθη, κάποια σφάλματα και να καταλήξεις να κάνεις κάποιες υπερβολές» (Συν.8).

3.2.3 Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου;

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

3.2.3.1 Υφιστάμενη αξιολόγηση και εκπαιδευτικό έργο σχολικής μονάδας

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίπτωση της υφιστάμενης αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στο παρεχόμενο έργο των σχολείων προέκυψε ότι ο τρόπος διενέργειας της αξιολόγησης είναι καταλυτικός στις επιπτώσεις που έχει στο

εκπαιδευτικό έργο. Ειδικότερα, **α)** έχει θετική επίπτωση όταν βελτιώνει τις αδυναμίες και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, **β)** ο φόρτος εργασίας και η γραφειοκρατία της αξιολόγησης επιδρά αρνητικά στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, **γ)** η ενημέρωση και η επιμόρφωση για την ορθή υλοποίηση της αξιολόγησης είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητά της στο εκπαιδευτικό έργο, **δ)** ο έγκαιρος προγραμματισμός και η οργάνωση της σχολικής μονάδας μειώνουν το φόρτο εργασίας που απαιτείται για την υλοποίηση της αξιολόγησης, **ε)** ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου είναι επίσης σημαντικός, και, **στ)** η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας επηρεάζει τη διαδικασία αξιολόγησης και κατ' επέκταση το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες από τις τοποθετήσεις των ερωτώμενων:

«Αν γίνει σωστά η υφιστάμενη αξιολόγηση ναι, σε παρακινεί να κάνεις, να αντιληφθείς κάποιες αδυναμίες σου και να τις βελτιώσεις και να εξελιχθείς σίγουρα. Είναι επίσης δεδομένο όμως ότι είναι ένας πολύ μεγάλος φόρτος εργασίας όπως έχει γίνει και τελικά ίσως και δυσκολεύει τελικά τη σχολική μονάδα και να κάνει κάτι. Δηλαδή από τη μία αν ήταν λίγο πιο μαζεμένη και πιο πρακτική, θεωρώ ότι θα δρούσε πολύ καλύτερα» (Συν.2).

«...η οποία ανάλογα με τη Διεύθυνση και το πώς δηλαδή οδηγεί τα πράγματα μπορεί να είναι πάρα πολύ καλή, δηλαδή να φέρει ωραία ποσοστά, αποτελέσματα, καλά. Ή μπορεί να φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα, της χαλάρωσης. Αυτό έχει σχέση πάντα το πώς λειτουργεί ένας Διευθυντής εσωτερικά βέβαια, λέω για την εσωτερική αξιολόγηση...» (Συν.3).

«...Δεν έχω δει να προσφέρει κάτι ουσιαστικό, γιατί άμα δεν υπάρχει τρόπος οι ελλείψεις να καλυφθούν, δηλαδή εγώ έχω έλλειψη δεν ξέρω τι... πώς να κάνω ρομποτική στα παιδιά. Ωραία, αν κάποιος δεν μου δείξει πώς να κάνω τη ρομποτική (γέλια), τι νόημα έχει ότι να αξιολογηθώ εγώ δεν ξέρω να κάνω τη ρομποτική σχολική μονάδας με την τάδε έλλειψη. Άμα δεν υπάρχει τρόπος να καλυφθεί η ανάγκη, απλά μόνοι μας να καλύψουμε τις ανάγκες μας; Δύσκολο αυτό» (Συν.4).

«...Νομίζω ότι αν κάποιος έχει έτσι ένα πρόγραμμα, δεν φέρνει περισσότερο άγχος. Βέβαια πάντα είναι πώς το βλέπει ο καθένας, πώς το σχετίζει ο καθένας με το τι θέλει να κάνει. Ναι όχι δεν νομίζω ότι είχε γραφειοκρατικά πάρα πολύ δουλειά, ανυπέρβλητη, πώς να το πω. Όμως επειδή ξέραμε τι μας περίμενε στην αρχή της χρονιάς, υπήρχε οργάνωση δηλαδή καταγραφή του τι κάναμε, βήμα-βήμα, όλα. Οπότε θεωρώ ότι ίσως και αυτό δεν μας έδωσε φόρτο εργασίας στο τέλος που έπρεπε να γίνει και η αποτίμηση» (Συν.9).

3.2.3.2 Αναγκαιότητα αξιολόγησης για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αναγκαιότητα ύπαρξης αξιολόγησής τους για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, θέτοντας όμως βασικές προϋποθέσεις όπως **α)** η αξιολόγηση να είναι αντικειμενική, **β)** η αξιολόγηση να εντοπίζει τις αδυναμίες τους και να προτείνει εφικτούς τρόπους βελτίωσης, **γ)** ο αξιολογητής να έχει εμπειρία από σχολικό περιβάλλον και διαχείριση τάξης, και, **δ)** υπάρχει αντικειμενική δυσκολία να μετρηθεί η συνολική προσφορά του εκπαιδευτικού. Επίσης προκρίνεται η διάσταση της εσωτερικής αξιολόγησης έναντι της εξωτερικής. Ενδεικτικά οι ερωτώμενοι έκαναν τις παρακάτω αναφορές:

«... Αν είναι να ξαναγίνει πάλι αξιολόγηση, ναι, να γίνει όμως με αντικειμενικό... με αντικειμενική μέθοδο. Δηλαδή εγώ θα συνιστούσα πάλι εξετάσεις. Όχι με... να μην μπαίνει το προσωπικό στην Ελλάδα, το προσωπικό αλλά να έρθει κάποιος για αξιολόγηση σημαίνει τα γνωστά που ξέρουμε όλα, πελατειακές σχέσεις, ή με κόμματα, με διαπροσωπικές σχέσεις και λοιπά. Δεν θα είναι αντικειμενική. Ναι, αλλά αντικειμενική» (Συν.4).

«Η αξιολόγηση, είτε είναι αξιολόγηση εξωτερική, είτε αυτοαξιολόγηση, σίγουρα βοηθάει, αναστοχάζεται αυτά που έχεις κάνει και βλέπεις τι έκανες καλά και τι δεν έκανες καλά. Το θέμα είναι ποια αξιολόγηση επιλέγουμε να κάνουμε τελικά, δεν εννοώ αν επιλέγουμε να κάνουμε εξωτερική ή εσωτερικά. Με ποιους τρόπους επιλέγουμε, σε ποιους άξονες εστιάζουμε και τι γίνεται κατόπιν, δηλαδή αν καταλήξουμε ότι έχουμε μια αρνητική αξιολόγηση, τι κάνουμε για να τη βελτιώσουμε» (Συν.6).

«Βέβαια πιστεύω, με μια προϋπόθεση. Ότι όποιος είναι αξιολογητής σε όποιο επίπεδο και αν είναι πρέπει να έχει τουλάχιστον μια για μένα τουλάχιστον πέντε χρόνια υπηρετήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κι όταν λέω υπηρετήσει στην αίθουσα. Οτιδήποτε θεωρητικό για να μπορέσει να γίνει πρακτικό θα πρέπει ο άνθρωπος να ξέρει να το εφαρμόσει, να ξέρει να προτείνει» (Συν.8).

«Η αλήθεια είναι ότι ο εκπαιδευτικός σε γενικές γραμμές δεν έχει... πως να το πω... μετρήσιμα αποτελέσματα της δουλειάς του. Θεωρώ ότι μία σωστή αξιολόγηση, που... θα

γίνει με όρους αντικειμενικούς, συνεργατικούς, θεωρώ ότι θα συμβάλει στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού» (Συν.7).

«Λοιπόν... Αυτό το πράγμα αν το δεις έτσι γενικώς, θα συμφωνήσω απολύτως ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη και αναγκαία σε ότι κι αν κάνουμε, είτε αυτό είναι η αποτίμηση του σχολικού έργου, είτε είναι ο εκπαιδευτικός αυτός καθ' εαυτός. Δηλαδή αν έρθεις εσύ και μου πεις, συναδέλφισσα, έτσι όπως το έκανες, που είσαι απέξω και το βλέπεις, δεν έχεις επιτυχία. Αυτό είναι, ... γιατί έρχεσαι και μου λες κάτι που εγώ δεν το βλέπω γιατί είμαι μέσα στο πράγμα, έτσι. Λοιπόν, αυτή τη στιγμή αυτό που ζούμε όμως δεν είναι αυτό. Αυτό που ζούμε είναι μια διαδικασία άνωθεν και έξωθεν και η οποία σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αυτού καθ' εαυτού ή τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου» (Συν.10).

3.2.3.3 Σύνδεση αξιολόγησης με επαγγελματική εξέλιξη και αμοιβές

Αναφορικά με τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τη σύνδεση αξιολόγησης με τις αμοιβές τους οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά. Ορισμένοι εξ αυτών απάντησαν θετικά στη σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική τους εξέλιξη, ως μια μορφή παρακίνησης, αλλά με προϋποθέσεις. Ειδικότερα, εξέφρασαν τον φόβο και την επιφυλακτικότητα τους διότι δεν πιστεύουν στην αντικειμενικότητα του τρόπου αξιολόγησής τους. Οι περισσότεροι τόνισαν πως, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους, καταβάλουν καθημερινά τη μέγιστη προσπάθεια και προσφορά. Ενδεικτικά παρατίθενται τα αποσπάσματα:

«Αυτό θα με φόβιζε, επειδή στην Ελλάδα δεν γίνεται και όλα πολύ αντικειμενικά. Δηλαδή θεωρώ ότι πάλι θα έπαιρναν καλή αξιολόγηση μόνο αυτοί που είναι γνωστοί κάποιου και έχουν άκρες για να πάρουν καλύτερη αμοιβή. Δηλαδή θα ήταν χειρότερο, γιατί έτσι αν δεν έχω γνωστό, θα πάρω κακή αξιολόγηση ακριβώς και δεν θα διορθωθώ παραπάνω. Δηλαδή πιο πολύ θα πήγαινε το μυαλό μου προς τα εκεί» (Συν.2).

«Δεν θα ήταν κακό. Με τις αμοιβές όχι, δεν θεωρώ. Με την επαγγελματική εξέλιξη ναι. Κάποιος δηλαδή που θέλει να ανέβει βαθμίδα, θέλει να γίνει υποδιευθυντής, ας δώσει εξετάσεις, να αξιολογηθεί εάν έχει τις γνώσεις να περάσει παρακάτω» (Συν.4).

«Με την εξέλιξη θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει. Μία θέση ευθύνης πρέπει να συνοδεύεται και με αξιολόγηση, που συμβαίνει σε όλους τους επαγγελματικούς χώρους, γιατί όχι και στο δικό μας; Τώρα με τη μισθολογική εξέλιξη, όχι δεν το θεωρώ. Θα λειτουργούσε τιμωρητικά για τους ανθρώπους οι οποίοι δεν αξιολογούνται επαρκώς» (Συν.5).

«Όχι, δεν το πιστεύω αυτό. Θεωρώ ότι εγώ προσωπικά αυτό το οποίο το κάνω, πρέπει να το κάνω οποτεδήποτε, οπουδήποτε, με όποιες συνθήκες υπάρχουν. Θα κάνω αυτό το οποίο πρέπει και θα πρέπει να το κάνω είτε με αξιολογήσει κάποιος... Αλλά εγώ δεν είμαι εκπαιδευτικός για να μπορέσω να έχω τον έλεγχο για να μπορέσω να φτάσω κάπου. Έτσι κι αλλιώς θα πρέπει να τον έχω, να έχω μέσα μου αυτή τη διάθεση χωρίς τον αξιολογητή, αυτόν που θα έρθει να με ελέγξει, καλώς ή κακώς» (Συν.3).

3.2.3.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και επίδραση στο εκπαιδευτικό τους έργο

Όσον αφορά τον τρόπο επίδρασης της επικείμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο, από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι δεν έχουν μια συγκεκριμένη στάση, κυρίως λόγω της ασάφειας ή άγνοιας των παραμέτρων που αυτή θα υλοποιηθεί. Στην ουσία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου θέτουν παρόμοιες προϋποθέσεις με αυτές που διατύπωσαν στο ερώτημα για τη βελτίωση του έργου των σχολικών μονάδων, δηλαδή αντικειμενικότητα, εντοπισμός αδυναμιών, εφικτοί τρόποι βελτίωσης. Ενδεχομένως αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό τους έργο συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Ναι... αν γίνει με αντικειμενικούς κανόνες, βέβαια θα επηρεάσει το έργο, θα με κάνει ακόμα καλύτερη. Θα μπορώ να δω ίσως που υπάρχει κάποιο πρόβλημα που εγώ δεν το έχω εντοπίσει, η ανατροφοδότηση αυτή που συχνά κάνουμε μετά τα μαθήματά μας που πολλές φορές έτσι... ένα δεύτερο μάτι μας δίνει και μία άλλη οπτική πλευρά πώς να αντιμετωπίσουμε και κάποια πράγματα» (Συν.9).

«...δηλαδή ότι αυτό το οποίο πρέπει να γίνει στο σχολείο, γίνεται. Υπάρχει διαρκές ενδιαφέρον για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ούτως ή άλλως είναι μία διαδικασία... δεν είναι στάσιμη διαδικασία η εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται, είναι σε μια διαρκή εξέλιξη... Δεν θεωρώ ότι θα το επηρεάσει, ούτε προς το καλύτερο, ούτε προς το χειρότερο.

Αν θα συμβάλλει στην βελτίωση, με την έννοια ότι θα ανακύψει κάποιο ζήτημα ελλείμματος ή μη κακής ή κακής... κακού τρόπου χρήσης κάποιας διδακτικής μεθόδου, υπό την έννοια αυτή θα μπορούσε να το επηρεάσει προς το καλύτερο. Δηλαδή αν θα με βοηθούσε να κατανοήσω ποια στοιχεία της διδασκαλίας μου δεν είναι σωστά ή χρήζουν βελτίωσης, νομίζω ότι θα το βελτίωνα...» (Συν.7).

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συμπεράσματα

4.1 Συμπεράσματα εργασίας

Στη παρούσα εργασία, διερευνώνται οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το εάν στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν το άγχος τους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Σκοπός επομένως της εργασίας είναι να διερευνήσει το άγχος των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και τη πιθανή σχέση με στοιχεία του σχολικού κλίματος, σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό και να διερευνηθούν και να ερμηνευθούν σε βάθος οι απόψεις και τα συναισθήματα που νιώθουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, υιοθετούνται τα εργαλεία της ποιοτικής ανάλυσης σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Περιγράφοντας τις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν, οι ερωτώμενοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις σοβαρές ανεπάρκειες σε υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα που διαθέτουν εξειδικεύοντας στη στενότητα των χώρων, στην έλλειψη ασφάλειας σε περίπτωση κινδύνου, στην ακαταλληλότητα χώρων ή και στην έλλειψη τεχνολογικού εκπαιδευτικού εξοπλισμού. Τα προβλήματα αυτά, μεταξύ άλλων, συμβάλλουν, στην ένταση του εργασιακού άγχους των ερωτώμενων εκπαιδευτικών στοιχείο που αναδεικνύεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Hoy & Miskel, 2001· Kyriacou, 2001).

Επιπλέον, αναφορικά με τον τρόπο άσκησης εξουσίας/διοίκησης από τον διευθυντή του σχολείου, ως στοιχείο του σχολικού κλίματος, οι περισσότεροι ερωτώμενοι θεωρούν ότι υπηρετούν σε σχολικές μονάδες όπου το κλίμα χαρακτηρίζεται ως ανοικτό ή και αυτόνομο, καθώς αναγνωρίζουν στοιχεία του ανοικτού σχολικού κλίματος όπως, εμπιστοσύνη, στενές σχέσεις συνεργασίας και συναδελφική συμπεριφορά αλλά ταυτόχρονα και στοιχεία του αυτόνομου κλίματος όπως, υψηλός βαθμός αυτενέργειας και ομαδικότητας των εκπαιδευτικών και χαμηλός βαθμός άσκησης εξουσίας από τη διεύθυνση του σχολείου. Σε άμεση συνάρτηση, δίνεται έμφαση στο ρόλο του διευθυντή ως καταλυτικού παράγοντα στη διαμόρφωση των καλών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων εντός της σχολικής μονάδας καθώς, ο εκπαιδευτικός, νιώθοντας ότι ο

διευθυντής και οι συνάδελφοι του τον εμπιστεύονται και αναγνωρίζουν την εργασία του, παροτρύνεται και ενθαρρύνεται για την επίτευξη των στόχων, όπως επιβεβαιώνεται και στην εργασία των Sergiovanni και Starratt (1993).

Ως προς τις εργασιακές σχέσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους εντός της σχολικής μονάδας, προέκυψε ότι οι περισσότεροι εξ αυτών έχουν αρκετά καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους αναδεικνύοντας στοιχεία όπως η καλή επικοινωνία, οι διακριτοί ρόλοι, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη, η αλληλοβοήθεια και η συναδελφικότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά στις μεταξύ τους σχέσεις έχουν θετικές επιπτώσεις στην αντιμετώπιση της εργασιακής πίεσης, έντασης και άγχους που νιώθουν οι ερωτώμενοι, στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία όταν στο σχολικό περιβάλλον επικρατεί η συναδελφικότητα και η ομαλή συνεργασία υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου (Sergiovanni & Starratt, 1993) αλλά και να μειωθεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Boyle et al., 1995· Harmsen et al., 2018).

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, η ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας/ικανοποίησης που βιώνουν σε συνάρτηση με το σχολικό κλίμα, εξαρτάται από την ομαλή συνεργασία, τη συναδελφικότητα και την αλληλεγγύη και το ρόλο του διευθυντή, δηλαδή τον τρόπο άσκησης εξουσίας από αυτόν. Επιπλέον, τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν ουσιαστικά στην καλή ψυχική διάθεση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς τους δημιουργούν χαρά και διάθεση για προσφορά και τους παρακινούν για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου. Τα αποτελέσματα αυτά, είναι σύμφωνα με τα συμπεράσματα άλλων εργασιών στη διεθνή βιβλιογραφία (Ζιανίκας, 1996· Kavouri & Ellis, 1998· VanHoutte, 2004).

Τα στοιχεία εκείνα του σχολικού κλίματος που προκαλούν άγχος στους ερωτώμενους είναι τα στενά χρονικά περιθώρια για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και η διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών (γραφειοκρατία) που αυξάνουν το φόρτο εργασίας τους, τα πολυάριθμα τμήματα και η διαχείριση της τάξης, η κτιριακή υποδομή και η ασφάλεια των μαθητών, η στάση και συμπεριφορά ορισμένων γονέων, οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, και οι προβληματικές εργασιακές σχέσεις. Τα στοιχεία αυτά έχουν αναδειχτεί και από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Boyle et al., 1995· Byrne, 1991·

Grayson & Alvarez, 2008· Harmsen et al., 2018· Hepburn & Brown, 2001· Kokkinos, 2007· Kyriacou, 2001· Schwab, 2001).

Πιο ειδικά, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, οι εργασιακές σχέσεις επηρεάζουν το επαγγελματικό άγχος τους σημαντικά καθώς το θετικό συναδελφικό κλίμα, η συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός αποφορτίζει το εργασιακό άγχος (Boyle et al., 1995· Kyriacou, 2001). Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο καταλυτικό ρόλο του διευθυντή στα επίπεδα εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Harmsen et al., 2018), ενώ και η ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς και τους μαθητές επηρεάζουν το εργασιακό τους άγχος (Kyriacou, 2001).

Οι επτά στους δέκα ερωτώμενους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας θεωρούν το επάγγελμά τους αγχογόνο λόγω του ότι απαιτείται συνεχής ενασχόληση και εκτός σχολικού ωραρίου για την προετοιμασία και επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. Επιπλέον, υπάρχει εργασιακή ανασφάλεια (προϋπηρεσία σε δυσπρόσιτα σχολεία, δυσκολία διορισμού, μεταθέσεις/μετακινήσεις). Άλλο στοιχείο είναι ότι το επάγγελμά τους απαιτεί ειδικούς χειρισμούς στην ψυχοσυναισθηματική διαχείριση των μαθητών (ευαίσθητη ηλικία, εφηβεία κ.λπ.). Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό στοιχείο της αγχογόνου φύσης του επαγγέλματός τους που προβάλλεται από κάποιους ερωτώμενους, είναι η επιπλέον εργασία τους για τη γραμματειακή και διοικητική υποστήριξη στα σχολεία που υπηρετούν, λόγω των υφιστάμενων ελλείψεων σε προσωπικό για την διεκπεραίωση του διοικητικού έργου. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τα συμπεράσματα που διατυπώνονται σε αρκετές εργασίες στη διεθνή βιβλιογραφία (Antoniou et al., 2006· Boyle et al., 1995· Johnson et al., 2005· Kokkinos, 2007· Kyriacou, 2001· Λεονταρή κ.συν., 2000· Travers & Cooper, 1993).

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν το εργασιακό τους άγχος, με ψυχοσωματικούς τρόπους, με ένταση και θυμό, απογοήτευση, αναβλητικότητα και αναφέρουν ότι γίνονται περισσότερο εσωστρεφείς, αποτέλεσμα που επιβεβαιώνεται και από την εργασία του Kyriacou (1987). Αναφορικά με την επίπτωση του εργασιακού άγχους των ερωτώμενων στο ίδιο το εκπαιδευτικό τους έργο, υποστηρίζουν ότι επηρεάζει αρνητικά τη διαχείριση της τάξης, μειώνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου και την αποδοτικότητά τους, ενώ λειτουργεί ως αντικίνητρο για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων και οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε λάθη και υπερβολές,

επιπτώσεις που επιβεβαιώνονται και από άλλες επιστημονικές εργασίες (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Κάντας, 1996· Kyriacou, 2001).

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι τα χρόνια εμπειρίας που έχουν διανύσει στο επάγγελμά τους διαμορφώνουν το εργασιακό τους άγχος αντίστροφα καθώς οι περισσότεροι θεωρούν ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια εμπειρίας το άγχος μειώνεται ή/και μετριάζεται διότι, μαθαίνουν να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις δύσκολες καταστάσεις, βρίσκουν καλύτερους τρόπους και κώδικες επικοινωνίας, γίνονται περισσότερο διαλλακτικοί και αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών εργασιών όπως των Kyriacou (2001), Klassen και Chiu (2010) και Harmsen κ.συν. (2018).

Για τους ερωτώμενους της παρούσας έρευνας, ο αυξανόμενος φόρτος εργασίας επιδεινώνει το εργασιακό τους άγχος καθώς δυσκολεύει την ορθή διαχείριση καταστάσεων και του προϋπάρχοντος άγχους που βιώνουν. Ο φόρτος εργασίας τους επιβαρύνεται από τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις για την διεκπεραίωση του διοικητικού έργου και για την οργάνωση εκδηλώσεων, από τη προετοιμασία του εκπαιδευτικού τους υλικού και την αξιολόγηση των μαθητών. Επιπλέον, όταν απουσιάζουν τα εργαλεία και η κατάλληλη εκπαίδευση για την διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, ενισχύεται σημαντικά ο φόρτος εργασίας τους και, σε επέκταση, το αίσθημα του άγχους τους. Πολύ περισσότερο, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διαδικασίες της αξιολόγησης αυξάνουν ουσιαστικά τον φόρτο εργασίας τους καθώς καλούνται να διαθέσουν περισσότερο χρόνο για την διεκπεραίωση και αποτύπωση των τυπικών διαδικασιών που απαιτούνται στα πλαίσια της αξιολόγησης εις βάρος άλλων ωφέλιμων εργασιών για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αναγκαιότητα ύπαρξης αυτής, θέτοντας όμως βασικές προϋποθέσεις όπως, η αξιολόγηση να είναι αντικειμενική, η αξιολόγηση να εντοπίζει τις πραγματικές αδυναμίες τους και να προτείνει εφικτούς τρόπους βελτίωσης και ο αξιολογητής να έχει εμπειρία από σχολικό περιβάλλον και διαχείριση τάξης. Γενικά, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι υπάρχει αντικειμενική δυσκολία στο να μετρηθεί με ουσιαστικό τρόπο η συνολική προσφορά του εκπαιδευτικού. Επίσης, από τους ερωτώμενους προκρίνεται η διάσταση της εσωτερικής

αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης έναντι της εξωτερικής όπως χαρακτηριστικά επιβεβαιώνεται και από άλλες εργασίες στη διεθνή βιβλιογραφία (Hopkins et al., 2016· Janssens & van Amelsvoort, 2008· McNamara & O'Hara, 2008).

Από τα στοιχεία του σχολικού κλίματος που επηρεάζουν τη σχέση αξιολόγησης και άγχους, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε αυτά που σχετίζονται με τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που προκαλείται από τις διαδικασίες αξιολόγησης, την διοικητική ιεραρχία, δηλαδή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και την αδυναμία για τη κάλυψη των ελλείψεων σε υλικοτεχνική υποδομή που ενδεχομένως να επηρεάσει την αξιολόγησή τους.

Ως προς την επίπτωση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στο παρεχόμενο έργο των σχολείων, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ο τρόπος διενέργειας της αξιολόγησης είναι καταλυτικός στις επιπτώσεις που έχει στο εκπαιδευτικό έργο. Ειδικότερα, κατά τις απόψεις τους, η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας έχει θετική επίπτωση όταν βελτιώνει τις αδυναμίες και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς αλλά ο φόρτος εργασίας και η γραφειοκρατία της αξιολόγησης επιδρά αρνητικά στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας παρότι ο έγκαιρος προγραμματισμός και η οργάνωση της σχολικής μονάδας μπορεί να μειώνουν το φόρτο εργασίας που απαιτείται για την υλοποίηση της αξιολόγησης. Επιπλέον, προκύπτει ότι είναι σημαντική η ενημέρωση και η επιμόρφωση για την ορθή υλοποίηση της αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητά της στο εκπαιδευτικό έργο. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικός ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου καθότι είναι ο κύριος υπεύθυνος της οργανωτικής δομής της σχολικής μονάδας, του προγραμματισμού των δράσεων της αξιολόγησης και εν γένει του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας επηρεάζει τη διαδικασία αξιολόγησης και κατ' επέκταση το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Οι παράμετροι αυτές, αναδεικνύονται ως ουσιώδης και στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία (Hunter & Springer, 2022· Kraft & Christian, 2021).

Αναφορικά με τα στοιχεία του σχολικού κλίματος που ενδέχεται να συμβάλουν στην άμβλυνση του άγχους που βιώνουν λόγω της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα ακόλουθα: Αρχικά, θεωρούν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει σημαντικά στην άμβλυνση του άγχους λόγω της αξιολόγησής τους αλλά και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Περαιτέρω, δίνουν βαρύτητα στο ρόλο του διευθυντή της

σχολικής μονάδας για τον έγκαιρο προγραμματισμό και την οργάνωση εντός της σχολικής μονάδας ώστε να μειωθεί ο διοικητικός φόρτος εργασίας λόγω των απαιτούμενων διαδικασιών της αξιολόγησης. Επιπλέον, δίνουν βαρύτητα στο να υπάρχουν καλές εργασιακές σχέσεις με τη διεύθυνση καθώς η τελευταία λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση και θεωρούν ότι αυτό συμβάλλει στη μείωση του άγχους τους λόγω της αξιολόγησης έργου του εκπαιδευτικού. Τέλος, δίνουν σημασία στην επάρκεια της υφιστάμενης υλικοτεχνικής υποδομής και πόρων στη σχολική μονάδα ώστε να μη δυσχεραίνεται το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και να μην αυξάνει το άγχος τους από την αξιολόγηση του έργου εκπαιδευτικού.

Ως προς την επικείμενη εφαρμογή της αξιολόγησης έργου του εκπαιδευτικού, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους δημιουργεί άγχος λόγω της άγνοιας του πλαισίου και των παραμέτρων με τις οποίες θα πραγματοποιηθεί αυτή η αξιολόγηση, λόγω της υποκειμενικότητας που θεωρούν ότι αυτή θα έχει και της έλλειψης εμπειρίας και κατάρτισης που πιθανόν να έχουν οι αξιολογητές, στοιχεία που έχουν προκύψει και σε αντίστοιχες εργασίες για την εφαρμογή προηγούμενων πλαισίων αξιολόγησης (Γιαννακίδου, 2015· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Λεονταρή κ.συν., 2000). Ως «αντίβαρο» στα στοιχεία αυτά που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση κάποιων εκ των ερωτώμενων και τους μειώνουν το άγχος, είναι η καθημερινή ανατροφοδότηση και αξιολόγηση που ήδη έχουν από μαθητές και γονείς και η εμπειρία και η επιστημονική τους κατάρτιση (επιμορφώσεις, μεταπτυχιακές σπουδές κλπ). Για τους προηγούμενους λόγους, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επικείμενη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών θα τους δημιουργούσε λιγότερο άγχος, υπό τις προϋποθέσεις να είναι σαφώς δομημένη και μετρήσιμη, να είναι αντικειμενική, να είναι γνωστά και σαφή το πλαίσιο και τα κριτήρια αξιολόγησης ώστε να συμβάλει στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητά τους, και να υπάρχει επάρκεια ικανοτήτων και εμπειρίας των αξιολογητών, προϋποθέσεις που έχουν ήδη επισημανθεί στη βιβλιογραφία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Nevo, 1994· Nevo, 2001).

Αναφορικά με τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το εάν η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνδέεται με τις αμοιβές τους, οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά. Ειδικότερα, εξέφρασαν τον φόβο και την επιφυλακτικότητα τους κυρίως γιατί δεν πιστεύουν στην αντικειμενικότητα του τρόπου αξιολόγησής τους. Ορισμένοι εξ αυτών

απάντησαν θετικά στη σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική τους εξέλιξη, ως μια μορφή παρακίνησης, αλλά με προϋποθέσεις. Πάντως, οι περισσότεροι ερωτώμενοι θεωρούν ότι, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους, καταβάλουν καθημερινά τη μέγιστη προσπάθεια και προσφορά.

Σε σχέση με τον τρόπο επίδρασης της επικείμενης αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων δεν διαφαίνεται μια συγκεκριμένη στάση, κυρίως λόγω της ασάφειας ή της άγνοιας των παραμέτρων που αυτή θα υλοποιηθεί. Στην ουσία, για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου θέτουν παρόμοιες προϋποθέσεις με αυτές που διατύπωσαν στο ερώτημα για τη βελτίωση του έργου των σχολικών μονάδων, δηλαδή αντικειμενικότητα, εντοπισμός αδυναμιών, εφικτοί τρόποι βελτίωσης. Ενδεχομένως αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό τους έργο συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας.

4.1.1 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα- Προεκτάσεις

Πιθανές προεκτάσεις για μελλοντική έρευνα που προκύπτουν από τη παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες:

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί υιοθετώντας δύο δείγματα ερωτώμενων: Το πρώτο θα περιλάμβανε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και το δεύτερο δείγμα εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα. Η εξειδίκευση αυτή των δειγμάτων, θα μπορούσε να αναδείξει περισσότερα στοιχεία για το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της αξιολόγησης του έργου τους και με σημείο αναφοράς τα χρόνια εμπειρίας τους.

Άλλη πρόταση θα ήταν η επανάληψη της παρούσας έρευνας ύστερα από κάποια έτη, όταν θα έχει εφαρμοστεί η αξιολόγηση έργου των εκπαιδευτικών, οπότε και οι ερωτώμενοι θα έχουν αποσαφηνίσει πολλά από τα αδιευκρίνιστα σημεία της επικείμενης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Altrichter, H., & Specht, W. (1997). Quality Assurance and Quality Development in Education: International Approaches and Parameters, as applying to the Austrian School System. In J. Solomon (ed) (1998), *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-)Evaluation and Decentralization*. Pedagogical Institute.
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4, 349-355. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Billehøj, H. (2008). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Workrelated Stress*. European Trade Union Committee for Education (ETUCE).
- Bleiberg, J., Brunner, E., Harbatkin, E., Kraft, M.A., & Springer, M. (2021). *The Effect of Teacher Evaluation on Achievement and Attainment: Evidence from Statewide Reforms*. (Ed Working Paper, 21-496) Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/blak-r251>
- Bloom, N., & Van Reenen, J. (2007). Measuring and Explaining Management Practices across Firms and Countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(4), 1351–1408
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., & Baglioni, A.J.Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.
- Brinia, V., Katsionis, C., Gkouma, A., & Vrekousis, I. (2023). Attitudes and Perceptions of School Principals about the Contribution of Evaluation to the Efficient Operation of Schools Both at the Administrative and Educational Levels. *Education Sciences*, 13(4), 366. <https://doi.org/10.3390/educsci13040366>

- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI
- Bryk, A. S., & Schneider, B. H. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60, 40–45.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197–209.
- Chan, D.W., & Hui, E.K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25. <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01128.x>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cooper, C. L., & Payne, R. (1988). *Causes, coping, and consequences of stress at work*. John Wiley & Sons Ltd.
- Cooper, C.L., Clarke, S., & Rowbottom, A.M. (1999). Occupational stress, job satisfaction and well-being in anaesthetists, *Stress Medicine*, 15, 115-26.
- Cunningham, W.G. (1983). Teacher burnout—Solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 37–51. <https://doi.org/10.1007/BF01112341>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House
- European Risk Observatory (2009). *OSH in figures: stress at work-facts and figures*. European Agency for Safety and Health at Work.
- European Trade Union (1999). *Study on Stress: The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it*. Education International (EI) European Trade Union Committee for Education (ETUCE) in collaboration with the World Health Organisation (WHO).
- Firestone, W.A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43(2), 100–107. <https://doi.org/10.3102/0013189X14521864>

- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261–270. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x>
- Gianakos, I. (2002). Predictors of Coping with Work Stress: The Influences of Sex, Gender Role, Social Desirability, and Locus of Control. *Sex Roles: A Journal of Research*, 46(5-6), 149-158. <https://doi.org/10.1023/A:1019675218338>
- Glasser, W. (1998). *The quality school: Managing students without coercion*. Harper and Row Publishers, Inc.
- Grayson, J.L., & Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213–236). Taylor and Francis
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Harris, D.N., & Sass, T.R., (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review*, 40, 183-204. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.002>.
- Hassard, J., & Cox, T. (2015). *Work-related stress: Nature and management*. Retrieved March 1, 2023 from <https://oshwiki.osha.europa.eu/en/themes/work-related-stress-nature-and-management1>

- Hayes, C.A. (1994). *An analysis of the relationship between participative decision-making practices and school climates in elementary schools of the Elk Grove Unified School District*. University of San Francisco ProQuest Dissertations Publishing.
- Hepburn, A., & Brown, S. D. (2001). Teacher stress and the management of accountability. *Human Relations*, 54, 691–715
- Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., Burrell, H., & Temple J. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52-61
- Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6th ed.). MacGraw – Hill
- Huber, S.G., & Skedsmo, G. (2016). Teacher evaluation—accountability and improving teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28, 105–109. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9241-1>
- Hunter, S. B., & Springer, M. G. (2022). Critical Feedback Characteristics, Teacher Human Capital, and Early-Career Teacher Performance: A Mixed-Methods Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 44(3), 380–403.
- Janssens, F.J.G., & van Amelsvoort, G.H.W.C.H., (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1108/02683940510579803>
- Kahn, W.A. (1993). Caring for the caregivers: patterns of organizational caregiving. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 539-564.

- Kalyva, E., (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 104–112.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory. *Work and Stress*, 11, 94–100.
- Kavouri, P., & Ellis, D. (1998). Factors affecting school climate in Greek primary schools. *Welsh Journal of Education*, 7(1), 95-109.
- 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), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237v>
- Kokkinos, C.M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory–Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress Health*, 22(1), 25–33.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243. <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1348/000709905X90344>
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Kraft, M., Brunner, E.J., Dougherty, S.M. & Schwegman, D.J. (2020). Teacher Accountability Reforms and the Supply and Quality of New Teachers. *Journal of Public Economics*, 188, 1-24.
- Kraft, M.A., & Christian, A. (2021). *Can Teacher Evaluation Systems Produce High-Quality Feedback? An Administrator Training Field Experiment*. (EdWorkingPaper: 19-62). <https://doi.org/10.26300/ydke-mt05>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167. <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>
- Mark-Margrove, G. M., & Smith, A. P. (2008). Stress Models: A Review and Suggested New Direction. In J. Houdmont, & S. Leka (Eds.), *Occupational Health Psychology: European Perspectives on Research, Education and Practice* (p.p.111-144). Nottingham University Press.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.08.001>
- Mitchell, M.M., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271-279.
- Neumerski, C.M., Grissom, J.A., Goldring, E., Rubin, M., Cannata, M., Schuermann, P., & Drake, T.A. (2018). Restructuring Instructional Leadership: How Multiple-Measure Teacher Evaluation Systems Are Redefining the Role of the School Principal. *The Elementary School Journal*, 119(2), 270–297.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 87-98. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(00\)80007-3](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(00)80007-3).
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5).
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing

- Panagopoulos, N., Anastasiou, S. & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research & Reports*, 3(13), 1710-1721. DOI:10.9734/JSRR/2014/8981.
- Papastylianou, D., Kaila, M., & Polychronopoulos, M.. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>.
- Pashiardis, P., & Tsiakkiros, A. (2006). Occupational Stress among Cyprus Headteachers: Sources and Coping Strategies. *International Studies in Educational Administration*, 34, 100-114.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61–76.
- Roueche, J.E., & Baker, G.A. (1986). *Profiling. excellence in America's schools*. The American Association of School Administrators
- Schwab, R. L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory into Practice*, 22, 21–27.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J. (1993). *Supervision a Redefinition*. Mcgraw-Hill Inc.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75.
- Taylor, J.C., & Bowers, D.G. (1972). *Survey of organizations: A machine-scored standardized questionnaire instrument*. University of Michigan.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203–219. <https://doi.org/10.1080/02678379308257062>

Van Houtte, M. (2004). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71- 89.

Young, K.M., & Cooper, C.L. (1999). Change in stress outcomes following an industrial dispute in the ambulance service: a longitudinal study. *Health Services Management Review*, 12, 51-62.

Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: the concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 371-400.

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: a review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 1-32.

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Νέα σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση –Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Νέα σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τομ. Β', σελ. 21). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιαννακίδου, Χ. Ε. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας]. ΙΚΕΕ - ΑΠΘ Βιβλιοθήκη DOI: 10.26262/heal.auth.ir.136349

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ.: Χ. Τσορπατζούδης). Εκδόσεις Έλλην.

Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Μέρος Πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4^η εκδ.). Γρηγόρης.

- Ζιανίκας, Χ. (1996). *Διοικητική Επιστήμη και Πρακτική στο Δημόσιο – Δυναμική Εκσυγχρονισμού*. Ι.Σιδέρης.
- Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Κάλλιπος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). Τόπος.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40–87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και σε εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Κάντας, Α. (2001). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-76.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (Επιμ.), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σελ. 46-70). Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αυτοέκδοση.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθηνών.

- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* (σελ. 206-213). Μεταίχμιο.
- Κοκκινέλη, Κ. (2019). Το σχολικό κλίμα και η αξιολόγησή του: αντιλήψεις, ενδοιασμοί και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(1), 102-120.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (τομ. Γ', σελ. 13-38). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζη & Ι. Χατζηευστρατίου (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής πράξης* (τόμ. Γ', σελ. 20). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 30, 139-161.
- Mandeson, A. (1961). Τέλειο αγγλοελληνικό λεξικό: μετά τέλειου και ακριβούς συστήματος δια την προφοράν των λέξεων. Διαγόρας.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209. <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση-Ποιος, ποιον και γιατί* (σελ. 139-149). Σαββάλας
- Μιχόπουλος Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι. Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αυτοέκδοση.

- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Κωδ. 23716). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/23716>
- Μουστάκα, Θ. (2018, 30/6-1/7/2018). *Ο Θεσμός της Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. [Ανακοίνωση] 4ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Ε.Ε.Φ. -Επιστήμης της Εκπαίδευσης, Κοζάνη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Μεταίχμιο.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Εκδ. Έλλην.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, 158-175.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη Θεωρία στη πράξη* (2η εκδ.). Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- 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), 142–186. <https://doi.org/10.12681/jret.13781>

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56–82. <https://doi.org/10.12681/jret.855>

Τεγόπουλος - Φυτράκης, (1993). *Ελληνικό λεξικό Ορθογραφικό ερμηνευτικό ετυμολογικό συνώνυμων αντίθετων κύριων ονομάτων*. Ελευθεροτυπία.

Τσιάκκικρος, Α., & Πασσιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μία ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σελ. 56-84). Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Γνώθι το curriculum*. (2^η έκδοση). Ατραπός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*, 213-240. ΑΠΘ.

Παράρτημα Α:

ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Πίνακας Διαδικασία κωδικοποίησης	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
<p>1^η Ερώτηση συνέντευξης: Πώς θα περιγράφατε την σχολική μονάδα που υπηρετείτε ως προς την υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα που παρέχει;</p> <p>Συν.3: Οι τάξεις στις οποίες εμείς διδάσκουμε ήταν... είναι δωματιάκια παλιά του Οικοτροφείου 3 x 4, πολύ μικρές τάξεις. Βέβαια πολύ λίγες σε σχέση με τα τμήματα τα οποία έχουμε, έχουμε 14 τάξεις με 23 τμήματα, άρα χωρίζονται αυτές οι μικρές, πολύ μικρές τάξεις στη μέση, και είναι δύο τμήματα και άλλες φορές μπορεί και τρία. Εγώ στην ειδικότητα τη δική μου διδάσκω μαζί με άλλους τρεις συναδέλφους σε ένα χώρο που είναι γύρω στα 30 με 40 τετραγωνικά ο κύριος χώρος, δηλαδή του γυμναστηρίου. Και επειδή δεν επαρκεί, βρισκόμαστε στο διάδρομο ή σε κάποιον χώρο ο οποίος είναι στο προαύλιο, όταν ο καιρός το επιτρέπει βέβαια. Θέλοντας να περιγράψω την υλικοτεχνική υποδομή, δεν αρμόζει σ' ένα σχολείο. Είναι και επικίνδυνο κιόλας γιατί είναι σε υπόγειο το γυμναστήριο. Άρα το να μπορέσεις να φύγεις σε περίπτωση κινδύνου, δε νομίζω ότι είναι πολύ εύκολο. Αν γίνει κάποιος σεισμός ας πούμε, κάποια πυρκαγιά. Άρα βρισκόμαστε σε ένα χώρο ο οποίος είναι ακατάλληλος για σχολείο. Και τώρα προσπαθούμε, βάζοντας υπεράνω τον εαυτό μας, για να μπορέσουμε να καταφέρουμε κάποια πράγματα. Τώρα, στο αν υπάρχει κάτι σε σχέση με την ασφάλεια αυτό πάντοτε εμείς το έχουμε και βέβαια η ασφάλεια είναι το πρώτο και άρα επηρεάζει πάρα πολύ τη διδασκαλία μας κιόλας.</p> <p>Ότι δεν βρεθούμε πολλές φορές κάτω στο γυμναστήριο που είναι όλο το υλικό μας, αλλά θα μπορέσουμε να διαχωριστούμε και θα είμαστε σε ένα διάδρομο που μπορεί να μην επιτρέπεται και να κάνουμε αυτό το ποια θα θέλαμε εμείς τι να κάνουμε. Άρα επηρεάζει και λίγο την εργασία μας αυτό. Στους γυμναστές αλλά και βέβαια στους άλλους συναδέλφους, οι οποίοι είναι σε μία τάξη 3 x 4 και την χωρίζουν στη μέση με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Δεν μπορεί να γίνει ένα μάθημα ολοκληρωμένο ή με τις προϋποθέσεις που πρέπει. Ένας φιλόλογος μαζί με έναν εικαστικό ας πούμε και να κάνουν παράλληλα κάποια πράγματα, τα οποία θέλουν και οπτικοακουστικό ίσως υλικό, και όλα αυτά επηρεάζει... επηρεάζουν βέβαια και τα παιδιά τα οποία έχουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος βέβαια μπορεί σε κάθε αλλαγή περιβάλλοντος ή λίγο</p>	<p>Στενότητα χώρου και ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής/μη κατάλληλο για σχολείο</p> <p>Έλλειψη ασφάλειας σε περίπτωση κινδύνου</p> <p>Δυσμενείς επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο & τη συμπεριφορά των μαθητών</p>

μεγαλύτερης έντασης μπορεί ίσως αυτό και να επηρεάσει και τη συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη προς το χειρότερο.

Συν 4: Ναι, τώρα το είμαι σε μία σχολική μονάδα που έχει ένα κτίριο 30ετίας-35ετίας. Έχει γίνει μία ανακαίνιση, ενεργειακή αναβάθμιση και λοιπά. Το οποίο όμως έχει το εξής, έχει μία υλικοτεχνική... μία κτιριακή υποδομή 30ετίας και την αντίστοιχη αισθητική. Έχει... και έχει έλλειψη χώρου, τεράστια, δηλαδή συνέχεια έρχονται και περισσότεροι μαθητές και πλέον είναι μία ανεπαρκής ας πούμε, στους χώρους, μονάδα. Και το ίδιο βέβαια ισχύει και για την υλικοτεχνική υποδομή. Εννοείται υπάρχει μεγάλο ζήτημα, γιατί φανταστείτε οι περισσότερες αίθουσες δεν έχουν καν προτζέκτορα ούτε υπολογιστή.

Τώρα οι συνάδελφοι όλο και νεότεροι είναι πλέον πιο επιμορφωμένοι σε χρήση υπολογιστή και μεθόδους διδασκαλίας και καταλήγουμε να τσακωνόμαστε ποιος θα πάρει τον προτζέκτορα, (γέλια)..., ποιος θα προλάβει να πάρει την αίθουσα που έχει τον προτζέκτορα ή τον υπολογιστή, να κάνουμε λίγο μάθημα, να ξεφύγουμε λίγο πλέον από το μαρκαδόρο. Εντάξει, κάναμε ένα βήμα φύγαμε από την κιμωλία πήγαμε στο μαρκαδόρο, και έχουμε μείνει στο μαρκαδόρο στο συγκεκριμένο σχολείο.

Συν 5: Είμαι σε δύο, είμαι σε δυο σχολικές μονάδες. Τα εργαστήρια, τα οποία χρησιμοποιώ στη δική μου ανάθεση είναι καινούργια. Ωστόσο, στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου, δεν θα έλεγα ότι η υλικοτεχνική υποδομή είναι επαρκής. Στους χώρους των γραφείων των εκπαιδευτικών υπάρχει ένας υπολογιστής για όλους τους εκπαιδευτικούς. Στις αίθουσες δεν υπάρχουν σε όλες προτζέκτορες. Κτηριακά είναι σε καλή κατάσταση τα σχολεία που είμαι αλλά μέχρι εκεί.

Συν7: Όσον αφορά τον τεχνικό εξοπλισμό, δεν έχει ιδιαίτερα, δεν είναι ιδιαίτερα εξοπλισμένο. Υπάρχει ένα εργαστήριο πληροφορικής το οποίο περιέχει κάποιους υπολογιστές που είναι,... μπορώ να πω λειτουργικοί, όμως οι αίθουσες δεν είναι εξοπλισμένες με διαδραστικούς πίνακες, ούτως ώστε να γίνεται εύκολο και το δικό μας διδακτικό έργο, γιατί πλέον έχουμε εισάγει έτσι πολύ δυναμικά τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οπότε υπάρχει έλλειμμα όσον

Στενότητα χώρου και ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής/μη κατάλληλο για σχολείο

Δυσμενείς επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο

ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής/μη κατάλληλο για σχολείο

ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής/μη κατάλληλο για σχολείο

<p>αφορά τον τεχνολογικό εξοπλισμό που προσπαθούμε να το καλύψουμε με κάποια ημίμετρα μπορώ να πω, δηλαδή χρησιμοποιώντας κάποιους προτζέκτορες, laptop που μπορεί να έχουμε. Τέτοια πράγματα.</p> <p>Συν 10:το δίκτυο είναι σαθρό και πάρα πολύ συχνά σε προδίδει. Ναι, αυτό δεν έχει να κάνει με το σχολείο, έχει να κάνει με τις υπηρεσίες που παρέχονται κλπ. . Δηλαδή θες να πας να δείξεις μιλάει για απλά, όχι τώρα για να κανονίσω να κανονίσω ολόκληρο μάθημα με βάση τις Τ.Π.Ε. κλπ. Δεν διανοούμεστε, θα χάσουμε το χρόνο μας. Να θες να δείξεις ένα βίντεο στα παιδιά ας πούμε κάτι, στο πλαίσιο της λογοτεχνίας ή την πολιτική παιδεία που κάνω εγώ ως δεύτερη ανάθεση. Δεν είναι σίγουρο ότι θα τα καταφέρεις, δεν είναι σίγουρο. Αλλά αυτό δεν εξαρτάται από το σχολείο.</p>	<p>Δυσμενείς επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο</p> <p>Δυσμενείς επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο</p>
<p>2^η Ερώτηση συνέντευξης: Πώς θα περιγράφατε τον τρόπο άσκησης εξουσίας/διοίκησης από τον διευθυντή του σχολείου σας;</p> <p>Συν 1: Πολύ καλή, δεν έχουμε... δηλαδή δεν υφίσταται αυτός ο διαχωρισμός Διευθυντού - Καθηγητών, προϊστάμενος - υφιστάμενος, το κλίμα είναι πάρα πολύ καλό και υπάρχει άριστη συνεργασία και στα δύο σχολεία. Σαφώς υπάρχει ένας βαθμός ελέγχου, αλλά γίνεται σε ένα διακριτικό επίπεδο, χωρίς άγχος και χωρίς επισημάνση των ρόλων</p> <p>Συν 2: Ναι μεν υπάρχει μία οργάνωση ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συμμετέχουν. Ωστόσο, σε πολύ μεγάλο μέρος είναι μία διοίκηση “κέντρου”, δηλαδή έχει τις πιο πολλές αρμοδιότητες, υπάρχει πάντα και ο σύλλογος Διδασκόντων. Ωστόσο, το μεγαλύτερο κομμάτι του βγαίνει από το Διευθυντή</p> <p>Συν 3:ο Σύλλογος είναι το όργανο που αποφασίζει, δηλαδή ο Σύλλογος είναι όλοι οι καθηγητές. Βέβαια με προτάσεις και του Διευθυντή αλλά και των συναδέλφων παίρνονται όλες οι</p>	<p>Ανοικτό κλίμα Αυτόνομο κλίμα</p> <p>Πατερναλιστικό κλίμα</p>

<p>αποφάσεις για το τι θα κάνουμε, από το πιο μικρό μέχρι το πιο μεγάλο. Βέβαια, ο ρόλος του διευθυντή είναι κυρίως να μπορέσει να δίνει κατευθύνσεις και να μπορεί να συμβουλευεί, κιόλας. Άρα, δεν βρίσκεται στην περίπτωση των διευθυντών που επιβάλλουν πράγματα επειδή το θέλουν. Κυρίως, κοιτάζει ποιο είναι το συμφέρον της μονάδας και συμβουλευεί κιόλας τους συναδέλφους τους.</p> <p>... έχουμε αλλάξει δύο διευθυντές, αυτή όμως την κατεύθυνση, βέβαια, αυτό θέλει και αυτό έχει ανάγκη, δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά αν δεν έχει καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Αυτό είναι το κύριο, γιατί έχουμε πολύ δύσκολο έργο εμείς. Άρα, πρέπει οι σχέσεις μας να είναι αρκετά καλές και αυτό το λαμβάνουν υπόψιν και οι διευθυντές όλοι αυτοί που έχουν περάσει σε αυτό το χώρο</p>	<p>Αυτόνομο κλίμα</p> <p>Ανοικτό κλίμα</p>
<p>Συν 4: Δεν είναι καθόλου αγχωτικός. Βοηθάει και την ομάδα και τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων,...</p> <p>Συν 5: Θα έλεγα ότι είναι... είναι κάτι μεταξύ αυταρχικού και δημοκρατικού, μεταξύ όμως, δεν είναι ούτε δημοκρατικός ούτε αυταρχικός. Δηλαδή δεν θα συμμετάσχει ο σύλλογος σε όλες τις αποφάσεις που λαμβάνονται, δεν θα είναι και όλες οι αποφάσεις δικές του. Δεν υπάρχει παρέμβαση στο εκπαιδευτικό, στο διδακτικό μάλλον, έργο από τον Διευθυντή. Ωστόσο, κάποιες άλλες αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας είναι δικές του.</p>	<p>Πατερναλιστικό</p> <p>Αυτόνομο</p>
<p>Συν 6:...έχει τον έλεγχο αυτή για όλα τα πράγματα, αλλά αναθέτει δουλειές στους καθηγητές. Είναι πολύ δημοκρατική, δεν παίρνει αποφάσεις μόνη της, παρότι έχει αλλάξει το νομικό πλαίσιο και της δίνει το δικαίωμα να το κάνει. Βέβαια και σε αυτό βοηθάει και ο ίδιος ο Σύλλογος, ο οποίος έχει μία πολύ καλή συνεργασία και δεν έχει χρειαστεί... δεν έχουμε βρεθεί δηλαδή σε αδιέξοδα. Αλλά γενικά θα έλεγα ότι είναι πολύ δημοκρατική η Διοίκηση. Ακούει τις παρατηρήσεις μας, ακούει σχόλια, δέχεται προτάσεις.</p> <p>Συν 7: Ωραία, θα μιλήσω βέβαια για τη φετινή χρονιά. Ο διευθυντής που υπηρετεί έτσι αρκετά</p>	<p>Ελεγχόμενο;</p>

<p>χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο και το γνωρίζει αρκετά καλά, θεωρώ ότι επιλέγει, έχει επιλέξει ως τρόπο διοίκησης το δημοκρατικό μοντέλο, δηλαδή προκαλεί διαρκώς τη συμμετοχικότητα των συναδέλφων και οποιαδήποτε απόφαση... οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού. Ο έλεγχος ο οποίος ασκεί είναι σχετικά περιορισμένος και αφήνει έτσι μεγάλη ελευθερία κινήσεων και πρωτοβουλιών. Η αλήθεια είναι ότι μας αντιμετωπίζει ολιστικά. Δηλαδή, όχι μόνο ως εργαζομένους, όχι μόνο ως εκπαιδευτικούς που θα πρέπει να βρισκόμαστε στο σχολείο για να φέρουμε εις πέρας την παιδαγωγική διαδικασία, αλλά και ως ανθρώπους, ικανοποιώντας όσο περισσότερες ανάγκες μπορεί και στο μέτρο του δυνατού βέβαια.</p> <p>Συν 10: Ε σε αυτό σχολείο εγώ είμαι εννιά χρόνια. Σε γενικές γραμμές, σε γενικές γραμμές είναι δημοκρατικός τρόπος..... Αλλά σε γενικές γραμμές στην καθημερινότητα, ένα παράδειγμα είναι η αξιολόγηση, που έτρεχε πριν δύο χρόνια ας πούμε. Όταν προέκυψε το ζήτημα και έπρεπε να γίνουν σύλλογοι για να κάνουν αξιολόγηση αποδέχτηκε μία χαρά την πλειοψηφία του συλλόγου που έλεγε δεν κάνουμε αξιολόγηση. Ούτε εκφόβισε, ούτε παραπλάνησε ούτε είπε ψέματα ούτε εκβίασε.</p>	<p>Ανοικτό κλίμα</p> <p>Αυτόνομο</p>
<p>3^η Ερώτηση συνέντευξης: Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας;</p> <p>Συν 3: Οι σχέσεις επαγγελματικές είναι άψογες, επαγγελματικές. Δηλαδή μπορεί να μην είμαστε κολλητοί, αλλά στα θέματα της συνεργασίας σε σχέση με τα παιδιά μας είμαστε σε ένα πολύ καλό επίπεδο έως άριστο. Δηλαδή ο ένας να βοηθάει τον άλλον στις ανάγκες που έχει το κάθε παιδί όποτε βρεθεί στιγμή που θα ζητήσει κάτι, αμέσως ο συνάδελφος θα βρεθεί δίπλα του. Και τονίζω ότι μπορεί να μην είμαστε καθόλα σύμφωνοι σε όλα και να κάνουμε παρέα, αλλά όμως όταν βρισκόμαστε εκεί είναι αλήθεια... αυτό ίσως το έχουμε μάθει μέσα από την εκπαίδευσή μας. Το έχει ανάγκη το σχολείο, γιατί δεν θα μπορούσαμε να αντέξουμε την πίεση την άλλη, να διαχειριστούμε παιδιά τα οποία έχουν δυσκολίες. Και λέω για το δικό μας το σχολείο</p> <p>Συν 4: Τώρα το σχολείο το συγκεκριμένο τώρα που βρίσκομαι έχει πολύ καλό κλίμα. Έχει δηλαδή... είναι από τα σχολεία που έχουν πολύ καλό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων. Έχει έτσι μεγάλο σύλλογο, είναι 30-40 κάτι καθηγητές και καταφέρνουμε... δεν υπάρχει καθόλου ένταση</p>	<p>Καλές σχέσεις – εκπαιδευτικό έργο</p> <p>Καλές Σχέσεις - Αντιμετώπιση πίεσης/έντασης</p>

<p>μεταξύ μας ως προς την συνεργασία μας, τη συναδελφικότητα μας, την επικοινωνία μας. Ότι ένταση υπάρχει είναι λόγω του φόρτου εργασίας, των πολλών παιδιών στην τάξη, της έξτρα δουλειάς. Όχι όμως ως προς την συνεργασία μεταξύ μας ο σύλλογος δουλεύει πολύ καλό. Υπάρχει πολύ καλό κλίμα. Ότι προβλήματα προκύπτουν, τα συζητάμε, επικοινωνούμε, άλλοτε βρίσκουμε λύσεις άλλοτε όχι, αλλά δεν υπάρχουνε ιδιαίτερες προστριβές μεταξύ μας, πολύ καλό κλίμα.</p> <p>Συν 5: ... Είναι προφανές ότι με κάποιους θα ταιριάζεις σαν χαρακτήρας και σαν επαγγελματίας, γιατί σ' ένα βαθμό είμαστε και επαγγελματίες, περισσότερο, με κάποιους άλλους λιγότερο. Προφανώς με αυτούς που θα ταιριάζεις περισσότερο αναπτύσσεται και μεγαλύτερη <u>εμπιστοσύνη</u>. Μπορείς να κάνεις και περισσότερα πράγματα μαζί τους.</p> <p>Συν 6: Είναι εντυπωσιακά καλές, θα μπορούσα να πω ότι είναι άριστες. Υπάρχει ένα κλίμα όχι απλά συναδελφικό, υπάρχει ένα κλίμα φιλικό θα έλεγα και με τους υπόλοιπους που γνωρίζονται πολλά χρόνια, εγώ φέτος πήγα σε αυτό το σχολείο, αναπτύσσουν ειλικρινείς φιλικές, έχουν αναπτύξει <u>ειλικρινείς φιλικές σχέσεις</u>. Αλλά και εγώ πήγα φέτος το Σεπτέμβρη με αγκαλιάσανε, με βοήθησαν, μου δώσανε ότι χρειαζόμουν, ότι ζήτησα στην ανάθεση των μαθημάτων εννοώ μου το δώσανε, <u>προσφέρανε βοήθεια</u> οι έμπειρες φιλόλογοι. Πήρα τις <u>σημειώσεις</u> τους σε στικάκι, το e-class τους, <u>όλη την εργασία που είχαν κάνει δηλαδή για τα μαθήματά τους μου την παραχώρησαν χωρίς να το... να χρειαστεί να το ζητήσω καν</u>. Εξαιρετικές, εξαιρετικές οι σχέσεις και αν υπάρχει κάποιος ο οποίος είναι λίγο παρεκκλίνων,... είναι... απομονώνεται από μόνος του, γιατί όλος ο Σύλλογος έχει την ομόνοια, μία καλή συνεργασία, τότε ο άλλος απομονώνεται χωρίς να... ούτε εντάσεις. Δεν θα το διαπραγματευτούμε δηλαδή καθόλου αυτό</p> <p>Συν 7: Ωραία. Νομίζω ότι είναι συνακόλουθο με το προηγούμενο ερώτημα αυτό, καθώς το <u>μοντέλο διοίκησης</u> που έχει επιλέξει ο <u>διευθυντής</u> μας δίνει αρκετά περιθώρια ελευθερίας. Αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να μπαίνουμε σε διαδικασία συνεργασίας, πολλών συνεργασιών. Με τους συναδέλφους φέτος <u>συνεργαστήκαμε για την υλοποίηση πολλών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, ακόμα περισσότερων δράσεων που έγιναν εντός του σχολικού ωραρίου</u>. Οπότε η <u>σχέση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο είναι ιδιαίτερα καλές</u>. Υπάρχει <u>συνεργασία</u>,</p>	<p>Παράγοντες έντασης – φόρτος εργασίας, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη</p> <p>Ανάπτυξη εμπιστοσύνης – αύξηση παραγωγικότητας</p> <p>Οικείο κλίμα</p> <p>Αίσθημα ασφάλειας</p> <p>Υποστηρικτική στάση – εκπαιδευτικό έργο</p> <p>Η διεύθυνση ως παράγοντας σχέσεων των εκπαιδευτικών</p> <p>Καλές σχέσεις – εκπαιδευτικό έργο</p>
--	---

<p>υπάρχει εμπιστοσύνη, υπάρχει αλληλοβοήθεια και νομίζω ότι καταφέραμε και συνεργαστήκαμε υπερβολικά καλά, χωρίς να υπάρχει καμία αντιπαράθεση πραγματικά σε κανένα θέμα</p>	<p>Εμπιστοσύνη</p>
<p>Οπότε η αλήθεια είναι ότι είναι ένα κλίμα φέτος ιδανικό. Κάτι το οποίο βέβαια δεν είναι μόνιμο σε κάθε σχολική μονάδα. Κάθε σχολική μονάδα είναι τελείως διαφορετική, έτσι και οφείλεται <u>νομίζω στα πρόσωπα</u>. Οφείλεται στο διευθυντή ένα και δεύτερον στους συναδέλφους, με ποιο τρόπο προσέρχονται οι συνάδελφοι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, με ποια διάθεση, με τι όρεξη για συνεργασία. Φέτος λοιπόν το κλίμα είναι πάρα πολύ καλό σε όλα τα επίπεδα.</p>	<p>Η σημασία των προσώπων στη διαμόρφωση του κλίματος/σχέσεων</p>
<p>Συν 8: Θα έλεγα ανταγωνιστικές. Υπάρχουν απλά επειδή το σύστημα το οποίο γίνεται και η αξιολόγηση των διευθυντών υπάρχει μία ομάδα που ήταν παλιά διευθυντική ομάδα στο σχολείο αυτή η ομάδα προφανώς κάποια άλλη ομάδα ήρθε με τις καινούργιες κρίσεις με τις, όχι αυτές που γίνανε γιατί γίνανε πάλι κρίσεις φέτος, με τις προηγούμενες κρίσεις αντικατέστησε η μία ομάδα την άλλη και υπάρχουν εντάξει σχέσεις ανταγωνιστικές μεταξύ τους. Με τις συλλογικές, με τις συλλογικές αποφάσεις. Συνήθως οι συλλογικές αποφάσεις υπάρχουν συνήθως δύο απόψεις. Η παλιά διευθυντική ομάδα σταθερά και όποιοι καθηγητές είναι υποστηρίζουν την μία άποψη η καινούργια διευθυντική ομάδα υποστηρίζει την άλλη άποψη και υπάρχουν και κάποιοι καθηγητές που αυτοί είναι που καθορίζουν το αποτέλεσμα που λέμε, οι κεντρώοι, τότε συντάσσονται με τη μία ομάδα και τότε με την άλλη</p>	<p>Κλειστό κλίμα</p>
<p>Συν 9:Αναγκαστικά επομένως και άλλοι συνάδελφοί μου είναι με διάθεση, οπότε υπάρχει θα μπορούσαμε να πούμε μία μερίδα εκπαιδευτικών που είμαστε... ουσιαστικά σχολεία τοποθετημένοι και με αυτούς έχει αναπτυχθεί ένα πολύ ωραίο πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας. Ίσως είμαι και τυχερή, δεν... δεν ξέρω. Από την άλλη πλευρά, με αυτούς που είναι και έρχονται για λίγες ώρες στο σχολείο, είναι ίσως και φύσει αδύνατο να αναπτυχθεί κάποια έτσι περισσότερη... πώς να το πω, περισσότερο ομαδικό πνεύμα, να μπορέσουμε να συνεργαστούμε για υλοποιήσουμε πράγματα, γιατί δεν βρισκόμαστε φυσικά πολλές φορές, για να μπορούμε να έχουμε αυτή την...</p>	<p>Ο κοινός χρόνος εργασίας ως παράγοντας δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας και υλοποίησης έργου</p>
<p>Συν 10: Ο σύλλογος είναι ανοιχτός, ανοιχτός στους νέους ανθρώπους . Ανοιχτός όχι ηλικιακά,</p>	

<p>στους νέους που έρχονται στο σχολείο εννοώ, αλλά και στους νέους ηλικιακά γιατί έχουμε φέτος ένα συνάδελφο νέο, βιολόγο, αναπληρωτή. Υπάρχουν πάρα πολύ έτσι, λειτουργικές σχέσεις. Έχω καταλήξει ότι στους 10 που υπάρχουν σε ένα σχολείο δηλαδή σε μας είμαστε, είμαστε 10, οι 7 είναι πάρα πολύ συνεργατικοί, πάρα πολύ έτσι, υπάρχει μία γραμμή στο σχολείο τέλος πάντων του πως δουλεύουμε, πως κινούμαστε σε σχέση με τα παιδιά, πως διαχειριζόμαστε έτσι πιο δύσκολες καταστάσεις, υπάρχει μια κοινή γραμμή. Και οι 7 στους 10 είμαστε εκεί. Είμαστε σε αυτή τη γραμμή.</p>	<p>Ανοικτό κλίμα - μαθητές – αντιμετώπιση δυσκολιών(ρόλοι)</p>
<p>4^η Ερώτηση συνέντευξης: Το σχολικό κλίμα/περιβάλλον, όπως το περιγράψατε, πιστεύετε ότι συνδέεται με το <u>αίσθημα ασφάλειας/ικανοποίησης</u> των εκπαιδευτικών; Με ποιόν τρόπο;</p> <p>Συν 3: Αυτό συνδέεται απόλυτα, απόλυτα για μένα. Δηλαδή όταν εγώ θα σκέφτομαι το με ποιον θα συνεργαστώ και τι θα βρω εγώ στο σχολείο που θα πάω, αυτό με κάνει ή να έχω άγχος ή να μην έχω. Άμα δηλαδή μπορώ να ξέρω ότι στην εργασία μου θα μπορέσω να βρω ανθρώπους που οποτεδήποτε θα μου... θα είναι δίπλα μου αυτό με κάνει να χαίρομαι που βρίσκομαι εκεί, βασικά ως εργαζόμενος. ... όταν βρίσκεσαι σε δύσκολες περιπτώσεις τότε νομίζω ότι δένεσαι και πολύ περισσότερο με το συνάδελφο και έρχεσαι και πολύ πιο κοντά και εκεί γίνεται και η αρχή μιας φιλίας, αλλά εγώ το θέτω στο επαγγελματικό, ότι αυτό είναι πολύ σημαντικό να έχεις την σιγουριά ότι έχεις δίπλα σου το συνάδελφο, ο οποίος θα σε βοηθήσει. Αυτό σου διώχνει κάθε δυσκολία και άγχος τη στιγμή που εργάζεσαι. Και το νιώθουμε καθημερινά αυτό εμείς... Δηλαδή προσωπικά εγώ... νιώθω ότι είμαι πολύ ευτυχής που βρίσκομαι σ' ένα τέτοιο σχολείο και έχω τέτοιες συνεργασίες με ανθρώπους τέτοιους. Βέβαια, είναι αλήθεια ότι και αυτοί ζυμώνονται με τη δυσκολία και ο ένας βρίσκει στον άλλον χέρι βοήθειας και είμαστε πολύ κοντά. Εντάξει, λίγες είναι οι στιγμές στις οποίες μπορεί να φανταστώ εδώ και μία τετραετία όπου εκεί θα υπήρχε κάποιο πρόβλημα σημαντικό.</p> <p>Συν 4: Πάρα πολύ, γιατί αν έχεις καλό κλίμα ξεκινάς καταρχήν, πηγαίνεις στο σχολείο ξεκούραστος. Πηγαίνεις ευχάριστα, χαλαρά. Πηγαίνεις με ωραία διάθεση. Αυτό σου δημιουργεί και αίσθηση ικανοποίησης, σου δημιουργεί αίσθηση να κάνεις κάτι διαφορετικό, να προσφέρεις</p>	<p>Θετικό σχολικό κλίμα – παράγοντας θετικών συναισθημάτων (χαρά, , λιγότερο άγχος) – ασφάλεια/ικανοποίηση – αλληλεγγύη /αντιμετώπιση δυσκολιών</p> <p>Θετικό κλίμα – αποδοτικότητα/αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου</p>

κάτι περισσότερο. Και μιλάμε για ένα σχολείο έτσι που έχει 375 παιδιά. Αν το κλίμα,... δηλαδή αν δεν βοηθούσε και το κλίμα δηλαδή των συναδέλφων, έχεις πολυάριθμα 26-27αρια τμήματα, πολύ περισσότερο μετά δεν θα μπορούσες να αποδώσεις και στο εκπαιδευτικό αλλά πολύ περισσότερο και στο κάτι παραπάνω, μία συμμετοχή σ' ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικό, πολιτιστικό, Erasmus. Να τους δείξεις στα παιδιά κάτι παραπάνω. Να του κάνεις μια εργαστηριακή άσκηση. Αυτά όλα απαιτούν μια ψυχική ηρεμία, αν δεν την έχεις, ... το έχω πάθει σε σχολείο που υπήρχε πίεση από το διευθυντή, έτσι... υπερβολικής οργάνωσης και χρόνου και τα πάντα έτσι... να είμαστε... τέλος κουράστηκα τόσο πολύ, που τα παράτησα όλα. Δηλαδή μου 'χει τύχει αυτό και μου 'χει τύχει και σε σύλλογο τελικό να κλαίνε συνάδελφοι από τα νεύρα ας πούμε... από την υπερβολική ένταση. Να λιποθυμάνε μου 'χει τύχει. Τελικοί σύλλογοι Ιούνιο, που υποτίθεται Ιούνιος, λες "εντάξει, ωραία, είναι η καλύτερη περίοδος του εκπαιδευτικού", να λιποθυμάνε από την ένταση συναδέλφισσες και να μπαίνει το ασθενοφόρο και να τις μαζεύει. Αυτά τώρα καταλαβαίνουμε... Όταν έχεις μία πτώση... Μου έχουν τύχει αυτά σε σχολεία που σας λέω, δηλαδή έχει μπει το ασθενοφόρο μέσα στο προαύλιο να πάρει την Καθηγήτρια. Αυτά όλα καταλαβαίνετε ότι... Πώς, δηλαδή άμα δεν μπορείς να σταθείς όρθιος, πολύ περισσότερο να προσφέρεις... το κάτι παραπάνω ας πούμε, εκτός από το μάθημα. Το μάθημα θα γίνει, πρέπει να γίνει. Μπαίνεις μέσα στην τάξη, θα το κάνεις το μάθημά σου, όσο καλύτερα μπορείς, εκεί δεν μπορείς να... Αλλά πλέον το σχολείο θέλει και άλλα πράγματα, δεν είναι μόνο το μάθημα.

Συν 5: Σίγουρα, ένας άνθρωπος που δεν αισθάνεται ασφαλής με τους συναδέλφους του, έχει διάφορες δυσκολίες. Καταρχάς, πλέον έχουμε φύγει από το... αυτή την αίσθηση που έχει ο πολύς κόσμος ότι οι εκπαιδευτικοί πάνε, μπαίνουν στην τάξη και στη συνέχεια... φεύγουν. Το σχολείο έχει πολλές δραστηριότητες πέρα από αυτό και έχει και πολύ γραφειοκρατική δουλειά. Εάν δεν υπάρχει συνεργασία και δεν υπάρχει αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του συλλόγου, όλα αυτά πάνε αρκετά πίσω.

Συν 6: Θα έλεγα σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οφείλεται στους χαρακτήρες των ανθρώπων, οι οποίοι μάλλον αισθάνονται ασφάλεια με τον ίδιο τους τον εαυτό. Δεν έχουνε... δεν έχουνε κόμπλεξ, δεν έχουνε, δεν φοβούνται να δώσουν αυτό που έχουν, ίσα-ίσα πιστεύουν ότι δίνοντας, παίρνουν και

ένταση – πίεση από διευθυντή απογοήτευση

Κλίμα & διοικητικές διεκπεραιώσεις σχολείου

Προσωπικότητα/χαρακτήρας εκπαιδευτικώνως παράγοντας

<p>αυτοί. Νομίζω ότι δεν είναι... δεν οφείλεται στο σχολικό κλίμα πρωτίστως. Βοηθάει, είναι ένας κύκλος όλο αυτό, αλλά η αφετηρία νομίζω ότι είναι οι χαρακτήρες των εκπαιδευτικών, των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.</p> <p>Συν 7: Ναι, νομίζω ότι είναι μία βασική παράμετρος η αίσθηση ασφάλειας που νιώθουμε στο συγκεκριμένο σχολείο, με την έννοια ότι δεν αισθανόμαστε οποιαδήποτε <u>απειλή</u>. Σε εισαγωγικά <u>απειλές</u> μπορεί να είναι πάρα πολλές. Δηλαδή ένας αυστηρός, <u>αυταρχικός διευθυντής</u>, θέτει περιοριστικούς όρους ή ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να 'ναι δύσκολο, <u>με δύσκολα παιδιά</u>, οπότε όλο αυτό το κλίμα, το καλό κλίμα συνεργασίας σαφώς αυξάνει το αίσθημα ασφάλειας. Δεύτερη παράμετρος, το αίσθημα ικανοποίησης. Εγώ το διαχωρίζω αυτά. Είναι σαφώς... διαχωρίζονται σαφώς. Το ίδιο συμβαίνει και με αυτό, με το αίσθημα ικανοποίησης. Είναι ιδιαίτερα υψηλό και το σχολικό κλίμα φέτος. Έχει συμβάλει στο να υπάρχει ικανοποίηση. Η ικανοποίηση προέρχεται από το αποτέλεσμα των συνεργασιών που έχουν υλοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.</p> <p>Συν 8: Πιστεύω ότι δεν συνδέεται καθόλου γιατί πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αισθανόμαστε ότι δεν μπορούμε να ειδικά σε ότι αφορά τα μέτρα ας το πούμε έτσι <u>συμμόρφωσης των μαθητών</u> δεν έχουμε την ελευθερία των κινήσεων πρέπει πάντοτε να δηλώνουμε στο στη διεύθυνση το τι έχει γίνει αν έχουμε κάποιο πρόβλημα. Η διεύθυνση μας υποχρεώνει να τα καταγράφουμε ακόμα και τα πιο απλά και υπάρχει μία <u>γραφειοκρατία</u> που σε κάνει τελικά να λες να αφήνουμε κάποια πράγματα να περνάνε έτσι, ακόμα και σε θέματα δικά μας πρέπει να καταγράφουμε το καθετί, οπότε πολλές φορές <u>δεν παίρνουμε πρωτοβουλίες μόνο και μόνο γιατί αυτές για να τις υποστηρίξουμε υπάρχει μία τρομερή γραφειοκρατία</u> και έτσι λέμε το κλασικό το ελληνικό «άστο να περάσει, ωχ αδερφέ».</p> <p>Συν 9: Αν θέλω να πάω ας πούμε... τις σχέσεις των... με τη διοίκηση, τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, <u>συνεργαζόμαστε άψογα στο να φέρουμε εις πέρας αυτό που θέλουμε</u>. Οπότε υπάρχει αυτή η ικανοποίηση. Από την άλλη, η έλλειψη κάποιων πραγμάτων, αυτών που είπα στο εργαστήριο, μας βάζει κάποια εμπόδια, χωρίς όμως να είναι... πώς να το πω... αποτρεπτικά. Απλά είναι λίγη παραπάνω προσπάθεια που πρέπει κάνουμε εμείς να βρούμε τον τρόπο να κάνουμε τα</p>	<p>ασφάλειας /εμπιστοσύνης</p> <p>Παράγοντες ανασφάλειας/απειλής</p> <p>Η επίτευξη συνεργασιών ως παράγοντας ικανοποίησης</p> <p>Η γραφειοκρατία/ διεύθυνση & Ελευθερία πρωτοβουλιών</p>
---	--

<p>πειράματα</p> <p>Συν 10: Όχι, δεν υπάρχει. Αυτή τη στιγμή που μιλάμε, δηλαδή τα τελευταία χρόνια το αίσθημα ασφάλειας στην εξαιρετικά να μην πω μειωμένο, αλλά εν πάση περιπτώσει δεν αισθανόμαστε καλά στο σχολείοΜετά την κρίση αυτό πήρε την κατιούσα το '13 με τις διαθεσιμότητες πάθαμε ένα μεγάλο σοκ διότι ξέρουμε πλέον ότι είναι δεδομένο ότι είσαι μόνιμος υπάλληλος, δεν σε απολύουν αύριο αλλά δεν είναι και δεδομένο. Και πια, ειδικά την τελευταία χρόνια δηλαδή η κόπωση είναι προφανής σε όλους. παρόλα αυτά είναι τόσο η γραφειοκρατία, αισθανόμαστε μόνιμως ότι είμαστε υπό αίρεση κι ότι διαρκώς μας τρέχουν χωρίς λόγο. Αυτή είναι η γενική αίσθηση..... Το αίσθημα ικανοποίησης δεν έχει να κάνει με την, με το κράτος, δεν έχει να κάνει με το Υπουργείο, δεν μας εξασφαλίζει τίποτα τέτοιο. Έχει να κάνει με το ότι οι άνθρωποι με τους οποίους είμαστε μαζί κάθε μέρα τις 8:00 μέχρι τις 14:00 έχουμε μία κοινή γραμμή.</p>	<p>Εξωγενείς παράγοντες ανασφάλειας εκπαιδευτικών</p> <p>Συνεργασία & ικανοποίηση</p>
<p>5^η ερώτηση συνέντευξης: Θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα συμβάλει στην ψυχική διάθεση και ενεργοποίησή σας; Με ποιόν τρόπο;</p>	
<p>Συν 2: Ναι, ναι το πιστεύω. Το καλό σχολικό κλίμα και η καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σίγουρα μπορεί να δημιουργήσει και καλά ... και καλά αποτελέσματα, καλά παραδοτέα. Υπάρχει παρακίνηση του ενός με τον άλλο να τρέξεις ένα πρόγραμμα, να συμμετάσχεις στο πρόγραμμα twinning ας πούμε, σ' ένα πρόγραμμα πολιτισμικό ή κάτι ή ένα Erasmus. Πάντα ήδη παρακίνηση γιατί τα πιο πολλά προγράμματα που πρέπει να τρέξει ένα σχολείο είναι αποτέλεσμα ομαδικό, οπότε η καλή συνεργασία μπορεί να επιφέρει και καλά αποτελέσματα.</p>	<p>Θετικό σχολικό κλίμα & παρακίνηση για υλοποίηση δράσεων/προγραμμάτων</p>
<p>Συν 3: Αυτό συνδέεται απόλυτα, απόλυτα για μένα. Δηλαδή όταν εγώ θα σκέφτομαι το με ποιον θα συνεργαστώ και τι θα βρω εγώ στο σχολείο που θα πάω, αυτό με κάνει ή να έχω άγχος ή να μην έχω. Άμα δηλαδή μπορώ να ξέρω ότι στην εργασία μου θα μπορέσω να βρω ανθρώπους που οποτεδήποτε θα μου... θα είναι δίπλα μου αυτο με κάνει να χαίρομαι που βρίσκομαι εκεί, βασικά ως εργαζόμενος.....είναι πολύ σημαντικό να έχεις την σιγουριά ότι έχεις δίπλα σου το συνάδελφο, ο οποίος θα σε βοηθήσει. Αυτό σου διώχνει κάθε δυσκολία και άγχος τη στιγμή που εργάζεσαι. Και το νιώθουμε καθημερινά αυτό εμείς. Δηλαδή προσωπικά εγώ... νιώθω ότι είμαι</p>	<p>Θετικά συναισθήματα, έλλειψη άγχους λόγω συνεργασιών & εμπιστοσύνης</p>

πολύ ευτυχής που βρίσκομαι σ' ένα τέτοιο σχολείο και έχω τέτοιες συνεργασίες με ανθρώπους τέτοιους.

Συν5: ...Το σχολείο έχει πολλές δραστηριότητες πέρα από αυτό και έχει και πολύ γραφειοκρατική δουλειά. Εάν δεν υπάρχει συνεργασία και δεν υπάρχει αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του συλλόγου, όλα αυτά πάνε αρκετά πίσω. Σαφέστατα, συμβάλλει στην ψυχική διάθεση και την ενεργοποίηση, όπως και σε οποιονδήποτε επαγγελματικό χώρο. Αν μέσα στο γραφείο διδασκόντων σου δημιουργείται μια ψυχική αναταραχή, εντάξει και όταν μεις στην τάξη εντάξει θα συνεχίσεις να το έχεις αυτό δηλαδή... θες μια ηρεμία

Συν 6: Ε σαφώς, και θετικά και αρνητικά! Ακριβώς επειδή, όπως είπα, το κλίμα στο σχολείο όπου δουλεύω είναι τόσο καλό, ξεκινάς από το σπίτι με όρεξη, ή τουλάχιστον χωρίς αρνητική διάθεση. Κι επειδή η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι άριστη, θέλεις να προσφέρεις. Έστω κι από φιλότιμο μόνο. Αλλά αγόγγυστα Με τους μαθητές βέβαια, όσο καλή διάθεση κι αν έχεις, αν δεν υπάρχει ανταπόκριση, υπάρχει απογοήτευση. Για να μην αδικώ τα παιδιά όμως, μόνο σε επίπεδο γνωστικό υπάρχει μια απογοήτευση και αίσθημα ματαίωσης, γιατί είναι όλα πολύ καλοί σαν χαρακτήρες, οπότε κινητοποιούμαστε και με διαφορετικό τρόπο, οργανώνοντας π.χ. εκδηλώσεις, εκδρομές κλπ

Συν 7: Ναι, αυτό είναι κάτι το οποίο συμβάλλει δραστικά το σχολικό κλίμα. Το καλό σχολικό κλίμα δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, ούτως ώστε ο εκπαιδευτικός να νιώθει πέρα από την ασφάλεια και την ικανοποίηση ότι βρίσκει και σκοπό να λειτουργήσει, βρίσκει δηλαδή κίνητρα τα οποία τον ωθούν να γίνεται ακόμα καλύτερος και να προσπαθήσει ακόμα περισσότερο. Όλα αυτά επιτυγχάνονται μέσα από την συνεργασία και καθώς όταν δουλεύει ο καθένας μόνος του, σίγουρα έχει κάποια καλά, θετικά αποτελέσματα, όταν όμως εργάζεται ομαδικά νομίζω ότι ανοίγει πολύ περισσότερο το πεδίο... που υπάρχει αύξηση της αποτελεσματικότητας. Δηλαδή και στη συμπερίληψη των μαθητών και στη διαδικασία υλοποίησης των διαφόρων δραστηριοτήτων, δράσεων, προγραμμάτων. Οπότε αυξάνεται νομίζω κατακόρυφα η παραγωγικότητα. Αυτό βέβαια αποτελεί έτσι προϋπόθεση να υπάρχει καλή ψυχική διάθεση, κάτι που το δημιουργεί σαφώς το σχολικό κλίμα

Συνεργασία - Εμπιστοσύνη & αποτελεσματικότητα

Ψυχική διάθεση & εκπαιδευτικό έργο

μαθητές

Σκοπός/κίνητρα για αυτοβελτίωση εκπαιδευτικών

Συνεργασία & αποτελεσματικότητα

<p>Συν 9: Γενικά εγώ είμαι ένας άνθρωπος που μου αρέσει να συμμετέχω έτσι και σε δραστηριότητες, προγράμματα, οπότε <u>εφόσον έχω την ελευθερία να τα κάνω και την υποστήριξη και από τους συναδέλφους θεωρώ ότι ενεργοποιούμαι να κάνω πράγματα και ακολουθούν και οι υπόλοιποι συνάδελφοι</u> οπότε ναι, δεν θεωρώ ότι έχω κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα εκεί στον να πω ότι θέλω να κάνω πράγματα και δεν μπορώ να τα κάνω ή ναι, ενεργοποιημένοι είμαστε. Κάναμε αρκετά πράγματα φέτος είναι η αλήθεια.</p> <p>Συν 10: ... Λοιπόν, βρήκα μία γυναίκα (διευθύντρια) η οποία δούλευε από το πρωί πήγαινε στο σχολείο και μπορεί να έφευγε στις 15:00, μπορεί να έφευγε στις 16:00 μπορεί να έφευγε στις 17:00. Όταν πας λοιπόν σε αυτό το κλίμα δεν θα πεις εμένα δεν με απασχολεί.... Όταν βλέπεις λοιπόν τη συναδέλφισσα που είναι παλιότερη και βάζει πλάτη, η διευθύντρια κάθεται εκεί και δε λέει ‘σου αναθέτω’, σου αναθέτει να κάνεις τη δικιά της τη δουλειά ας πούμε. Μπαίνεις στο κλίμα και δουλεύεις διότι θέλεις να έχει μια εργασιακή αξιοπρέπεια τελοσπάντων, να έχεις ένα αντίκρισμα στον τόπο.</p>	<p>Ελευθερία πρωτοβουλιών</p> <p>Η διεύθυνση του σχολείου ως στοιχείο παρακίνησης</p>
<p>6^η ερώτηση συνέντευξης: Υπάρχουν στοιχεία του σχολικού κλίματος που θα λέγατε ότι σας δημιουργούν άγχος; Αν ναι, ποια είναι αυτά;</p> <p>Συν 1: Άγχος δημιουργεί ο όγκος της ύλης, η τράπεζα θεμάτων που υπάρχει στο Λύκειο, αυτή η αγχωτική διαδικασία <u>ότι πρέπει να τα τελειώσω με κάθε θυσία, ανεξαρτήτως του τι έχει καταλάβει το κοινό από κάτω, και όταν λέω το κοινό εννοώ οι μαθητές, γιατί δεν υπάρχει το χρονικό περιθώριο</u> είτε να παραμείνω λίγο παραπάνω σε κάτι που εγώ κρίνει ότι πρέπει ή που αντιλαμβάνομαι ότι δεν το έχουν καταλάβει είναι <u>γενικά ένας αγώνας δρόμου για να καλυφθεί όλη αυτή...</u></p> <p>Συν 2: Ωραία, όσον αφορά το σχολικό κλίμα, τα δύο σημεία που θέλουν <u>περισσότερο προσοχή είναι το κομμάτι εννοείται της συνεργασίας με τους μαθητές</u>, καθώς οι εποχές αλλάζουν, ιδιαίτερα η μετά-covid εποχή έχει κάνει τους μαθητές να είναι λίγο..., να θέλουν πολλά αποτελέσματα με λίγο προσωπικό κόπο δικό τους, είναι πιο απαιτητικοί με λάθος τρόπο. <u>Όμως έχουν ξεμάθει να</u></p>	<p>Ο όγκος της ύλης</p> <p>Πίεση χρόνου</p> <p>Επίπτωση στο εκπαιδευτικό έργο</p> <p>Μαθητές</p> <p>Γονείς</p>

<p>δουλεύουν σωστά μαθησιακά. Και το δεύτερο κομμάτι είναι που μπορεί να σου δημιουργήσει πολύ έντονο άγχος είναι οι γονείς των μαθητών, με τους οποίους συναναστρέφεται, καθώς δεν κοιτάνε, δεν θέλουν να μάθει πραγματικά το παιδί τους και τη δυνατότητα τους, κοιτάνε να αλλάξουν όλα τα άλλα γύρω από το παιδί τους και κοιτάνε να ρίξουν ευθύνες εκεί. Το παραμικρό μπορεί να παρεξηγηθεί, είτε μεταξύ μαθητών το παραμικρό μπορεί να θεωρηθεί bullying, ακόμα και ένα μεμονωμένο και πολύ απλό περιστατικό. Ακόμα και ο τρόπος συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητή ή μαθήτριας μπορεί να παρεξηγηθεί και θέλει πάρα πολύ προσοχή. Όλα αυτά, οι εποχές έχουν γίνει πολύ περίεργες και αυτό επιφέρει ένα περισσότερο άγχος, ότι όλα πρέπει να τα κάνεις πολύ προσεκτικά.</p> <p>Συν 3: Παλιότερα μπορούσα να πω. Υπήρχανε αυτό είναι το θέμα... το πρώτο... όχι κυρίως το θέμα το στεγαστικό. Δηλαδή αυτό συνδέεται πάρα πολύ με την ασφάλεια των παιδιών μας. Αυτό μας δημιουργεί άγχος, κατά πόσο εμείς μπορούμε να κρατήσουμε τα παιδιά μας ασφαλή, σε τέτοιους χώρους οι οποίοι είναι ακατάλληλοι.... Και κυρίως για τις εγκαταστάσεις, αυτό είναι το οποίο εμείς ανησυχούμε και έχουμε για το πώς δηλαδή θα κρατήσουμε τα παιδιά μας ασφαλή σε τέτοιους χώρους με τέτοιες συνθήκες. Αυτό είναι το άγχος μας.</p> <p>Συν 4: Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, δηλαδή αυτό που εξηγήσαμε, προτζέκτορες και τα πολυάριθμα τμήματα. Είναι σίγουρα πολύ μεγάλο ζήτημα, άλλο να κάνεις σ' ένα τμήμα με 17, 18, 19, 20 παιδιά και άλλο τα 27, τεράστια διαφορά. Ιδιαίτερα όταν μιλάμε για γυμνάσιο, τα παιδιά είναι και σε μία εφηβική κατάσταση, έχουν βγει από μία καραντίνα, πολύ... Επίσης η έξτρα δουλειά που ... [προστίθεται] στα παραπάνω, θα το αναφέρουμε, που μας προσθέτουν συνέχεια έξτρα δουλειά χωρίς λόγο, όπως η αξιολόγηση σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση εκπαιδευτικού, συμμετοχή σε προγράμματα. Σου λέει "πάρε και αυτό, πάρε και εκείνο, μάθε...", χωρίς να σε εκπαιδεύουν πάνω σε αυτά. Σου λένε να συμμετέχεις σε κάποιο πρόγραμμα, χωρίς να ξέρεις πώς θα γίνει αυτό. Δηλαδή το πώς καλείσαι μετά να αντιμετωπίσεις τον καινούργιο τον καινούριο τρόπο εκπαίδευσης χωρίς να υπάρχει όμως και τα κατάλληλα εργαλεία και η κατάλληλη εκπαίδευση πάνω σε αυτά.</p>	<p>Κτηριακές εγκαταστάσεις/ασφάλεια</p> <p>Υλικοτεχνική υποδομή</p> <p>Πολυάριθμα τμήματα</p> <p>Διοικητική δουλειά</p> <p>Αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας/εκπαιδευτικού</p> <p>Έλλειψη εκπαίδευσης για την υλοποίηση καινούργιων δράσεων</p> <p>Διοικητική δουλειά/γραφειοκρατία</p> <p>Συνεργασίες</p>
--	---

Συν 5: Ναι, προφανώς. Καταρχάς η ολοκλήρωση όλης της γραφειοκρατικής δουλειάς που υπάρχει. Σαν ειδικότητα, επειδή έχουμε μεγαλύτερη εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα, συχνά καλούμαστε να κάνουμε πολλά πράγματα στις... σχολικές μονάδες. Ό,τι έχει οθόνη, θεωρείται δική μας δουλειά. Οπότε, υπάρχει μεγάλο άγχος να ολοκληρωθούν όλα αυτά. Υπάρχει μεγάλο άγχος με όλα τα εξωδιδασκτικά που έχουν προστεθεί τα τελευταία χρόνια και επειδή εμείς οι αναπληρωτές αλλάζουμε και κάθε χρόνο σχολείο, υπάρχει το μεγάλο άγχος για το τι ανθρώπους θα συναντήσεις κάθε χρόνο και θα κατά πόσο θα σε διευκολύνουν στη διεκπεραίωση όλων αυτών.

Συν 6: Άγχος δημιουργεί το σχολείο σαν χώρος εργασίας, ούτως ή άλλως, γιατί έχεις να... έρχεσαι σε επαφή συνέχεια με παιδιά, με εφήβους 16, 17, 18 χρονών, τα οποία... το κάθε ένα έχει τη δική του προσωπικότητα, έχουν τα δικά τους οικογενειακά προφίλ. Οπότε, το πώς θα χειριστείς και θα διαχειριστείς το καθένα από αυτά και την τάξη σα σύνολο, είναι στρεσογόνο. Πάντοτε υπάρχουν κίνδυνοι στις... στα διαλείμματα, στην αυλή, στις εκδρομές. Αλλά όχι κάτι νομίζω που ξεφεύγει από τα όρια, από τα συνηθισμένα που συναντάς στα μέσα σχολεία τέλος πάντων. Με ρώτησες μόνο για τους... επανάλαβε την ερώτηση σε παρακαλώ γιατί νομίζω κάτι έχασα... Από άποψη κλίματος, δηλαδή από άποψη ανθρώπων, δεν μου δημιουργεί κάτι άγχος γενικότερα

Συν 7: ...δηλαδή το μοναδικό που θα μπορούσαμε να πούμε είναι ότι υπήρχαν για παράδειγμα αρκετές ανατροπές του προγράμματος, εξαιτίας των πολλών δράσεων που κάναμε και αυτό επέφερε έτσι λίγο άγχος όσον αφορά την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης... όταν δεν είναι καθόλου καλό το σχολικό κλίμα, τότε το άγχος των εκπαιδευτικών γενικότερα επιτείνεται, μεγαλώνει εξαιτίας πάρα πολλών παραγόντων... θεωρώ ότι κλείνει τον εκπαιδευτικό και δεν είναι εύκολος στη συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους

Συν 8: Βασικά είναι περισσότερο ως προς τη συμπεριφορά, ως προς τη συμπεριφορά μας απέναντι στους μαθητές πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί γιατί είναι πολύ ευαίσθητοι, ειδικά τα τελευταία χρόνια από ότι έχω καταλάβει οι γονείς έχει παίξει ρόλο λιγάκι ότι τα παιδιά δεν έχουν επαφή με το, τώρα έχουν αρχίσει και έχουν πάλι επαφή με το σχολικό το περιβάλλον λόγω του εγκλεισμού και της τηλεεκπαίδευσης που γινόταν τόσο καιρό και πρέπει να είσαι

Μαθητές/διαχείριση τάξης

<p>ιδιαίτερα προσεκτικός στο τι θα πεις πώς θα το πεις όχι τόσο με το γνωστικό όσο περισσότερο στη σχέση σου με τα παιδιά</p> <p>Συν 10: Στην τάξη εγώ δεν έχω κανένα άγχος. Το άγχος ξεκινάει όταν πας στο γραφείο. Δεν ξέρεις τι εγκύλιος θα σου 'ρθει, δεν ξέρεις τι deadline σου βάζει... έφευγα δυο μήνες αφότου ξεκινήσαμε με πονοκέφαλο και ήταν μία πίεση που την καταλάβαινα ότι έχει να κάνει με τα γραφειοκρατικά δεν είχε να κάνει την τάξη δηλαδή η τάξη ήταν σούπερ... μετά πήγαινες στο γραφείο και υπήρχε ένα άγχος, είναι κακό, ότι έπρεπε να βγάλουμε το ένα και να στείλουμε το άλλο και να διεκπεραιώσουμε το τρίτο ,αυτό. Και αυτό γίνεται κάθε μέρα χωρίς να υπάρχει λόγος.</p>	
<p>7^η ερώτηση συνέντευξης: Θεωρείτε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αγχογόνο; Αν ναι, για ποιόν λόγο;</p> <p>Συν 1: Απολύτως αγχογόνο και αυτό νομίζω φαίνεται και από τα ποσοστά των συναδέλφων που χρήζουν ή που παίρνουν ήδη αγωγή ή που έχουν απευθυνθεί σε ειδικούς. Είναι συνδυασμός πραγμάτων,... Άρα λοιπόν είναι τρίπτυχο, γονείς, μαθητές και η ύλη που πρέπει να καλύψει ο καθένας</p> <p>Συν 2: Το θεωρώ αγχογόνο, κυρίως γιατί είναι ένα επάγγελμα που δεν βγαίνει ποτέ από το μυαλό σου. Δηλαδή είναι ο τρόπος εργασίας έτσι, που είναι ένα επάγγελμα που θα πάρεις και στο σπίτι, να ετοιμάσεις τις σημειώσεις, που πρέπει συνεχώς να εξελίσσονται, να κάνεις μία διόρθωση. Όλα αυτά θεωρώ ότι δημιουργούν περισσότερο άγχος, δεν είναι μία δουλειά που φεύγοντας κλείνει και τη βρίσκεις πάλι το επόμενο πρωί. Είναι μία δουλειά που είναι συνέχεια στο μυαλό σου.</p> <p>Συν 3: Όχι, δεν το θεωρώ αγχογόνο όταν έχουμε αυτές... αυτό που περιέγραψα πριν. Εγώ δεν νιώθω άγχος που βρίσκομαι σε αυτή τη θέση, παρ' όλο που είναι ευθύνης. ...νομίζω ότι όταν οι συνάδελφοι ο ένας στηρίζει τον άλλον, νομίζω ότι είναι το καλύτερο επάγγελμα που υπάρχει. Δεν μπορώ να το συγκρίνω, είναι κάτι το οποίο μας δίνει έτσι η ζωή. Γιατί ασχολούμαστε με τα παιδιά, βλέπουμε την πρόοδό τους, αυτό το πράγμα όταν συνδέεται με την καλή σχέση με τους συναδέλφους, μας κάνει να είμαστε ευλογημένοι</p>	<p>Γονείς, μαθητές, ύλη</p> <p>Φόρτος εργασίας στο σπίτι</p> <p>Αρνητική απάντηση – ενασχόληση με παιδιά</p>

<p>Συν 4: Αγχогόνο είναι και θέμα χαρακτήρα, για κάποιους εκπαιδευτικούς είναι περισσότερο, για κάποιους λιγότερο, για κάποιους έως και καθόλου. Είναι αγχογόνο κατ' αρχήν γιατί είναι η διαδικασία με την οποία έχεις περάσει να βγεις εκπαιδευτικός. Έτσι, πρέπει να πάρεις ένα πτυχίο, να κάνεις ένα μεταπτυχιακό, να περάσεις από μία σειρά εξετάσεων και αξιολογήσεων συνεχόμενων, από όταν είσαι μαθητής δηλαδή, από τις Πανελλήνιες και μετά από... περνάς μία συνεχόμενη σειρά αξιολογήσεων και στο Πανεπιστήμιο και στο Μεταπτυχιακό. Μετά πρέπει να πάρεις μία <u>προϋπηρεσία</u> η οποία σημαίνει να πας σε πολλά μέρη της Ελλάδας, σε πολλά σχολεία, χωρίς να ξέρεις αν την επόμενη χρονιά θα σε ξαναπάρουν και πώς θα γίνει αυτή η διαδικασία. Μετά να καταφέρεις <u>να διοριστείς</u>, μετά να καταφέρεις να βρεις σχολείο. Όλο αυτό σαν διαδικασία, δηλαδή δεν είναι μόνο η εκπαιδευτική διαδικασία σαν μάθημα που νομίζει ο κόσμος...</p> <p>Δεν είναι μόνο αυτό. Και όλα αυτά που εξηγήσαμε πριν, η υλικοτεχνική υποδομή, η συνεργασία και όλα αυτά παίζουν ρόλο. Το κάθε σχολείο δηλαδή είναι διαφορετικό, τελείως διαφορετικό. Αλλά εκτός αυτού, έχεις και όλη την αλυσίδα ετών και διαδικασιών για να βρεθείς στα σχολεία τα Δημόσια. Συν εννοείται υλικοτεχνική υποδομή, πολυάριθμα τμήματα, έτσι..., αξιολογήσεις, συν όλα αυτά.</p> <p>Συν 5: Ναι είναι σίγουρα, για πολλούς λόγους. Αφ' ενός γιατί έρχεσαι σε επαφή με πολλά και διαφορετικά παιδιά. Το πώς θα αντιμετωπίσεις καθένα από αυτά και το πώς θα καταφέρεις να δημιουργήσεις ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα την τάξη και αποδοχής από όλους, είναι ο νούμερο ένα λόγος να αγχωθείς. Μετά όλα τα υπόλοιπα που προκύπτουν, όπως σε κάθε δουλειά δημιουργούν άγχος. Ωστόσο επειδή έχεις να κάνεις με ψυχές παιδιών, θεωρώ ότι είναι πιο... το αίσθημα ευθύνης είναι πιο έντονο.</p> <p>Συν 6: Είναι αγχογόνο, για τους λόγους που προανέφερα. Συν ότι εκτός από τους ανθρώπους, έχεις να διαχειριστείς και ένα αντικείμενο. Μία ύλη, μια διδακτέα ύλη, η οποία δεν είναι πάντοτε εύκολο να καλυφθεί σε μία σχολική χρονιά. Ειδικά όταν χάνονται πολλές ώρες μαθήματος με διάφορους τρόπους... Η διοίκηση προκαλεί άγχος, όχι η διοίκηση όπως η διευθύντρια που είπα,</p>	<p>Χαρακτήρας/προσωπικότητα</p> <p>Εξετάσεις/αξιολογήσεις</p> <p>Εργασιακή ανασφάλεια</p> <p>Διαχείριση τάξης</p> <p>Κάλυψη διδακτέας ύλης</p>
--	--

<p>αλλά το διοικητικό έργο, το οποίο βαίνει αυξανόμενο χρόνο με το χρόνο και πρέπει να μπορείς να ανταποκριθείς και στην τάξη, που είναι το σημαντικότερο, αλλά και στο άλλο, γιατί ελέγχεται με παραδοτέα έργα.</p> <p>Συν 7: Είναι σίγουρα ένα από τα πιο αγχογόνα επαγγέλματα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Και αυτό συμβαίνει για πάρα πολλούς λόγους. Η κάθε περίπτωση βέβαια είναι διαφορετική. Δηλαδή άλλες φορές το άγχος μπορεί να το προκαλεί η προσπάθεια να τα βάλει ο εκπαιδευτικός για να ολοκληρώσει τη διδακτέα ύλη, τις υποχρεώσεις του δηλαδή τις παιδαγωγικές μέσα στο σχολική μονάδα, άλλες φορές προέρχεται από ένα διευθυντή ο οποίος μπορεί να έχει ένα μοντέλο αυταρχικό και να προκαλεί άγχος στους υφισταμένους του. Άλλες φορές μπορεί να προέρχεται από ένα κακό σχολικό κλίμα, ανάμεσα στα παιδιά εννοώ δηλαδή, κακή σχέση ανάμεσα στα παιδιά... παιδιά δηλαδή τα οποία μπορεί να έχουν έτσι κάποιες δυσκολίες συμπεριφοράς περισσότερο. Άλλες φορές μπορεί να είναι εξαιτίας κακών σχέσεων με τους συναδέλφους. Επιπλέον, τώρα έχουν προστεθεί και άλλες διαδικασίες που μπορούν να προκαλέσουν άγχος στον εκπαιδευτικό, δηλαδή η αξιολόγηση και της σχολικής μονάδας αλλά και η επικείμενη αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού</p> <p>Συν 8: ...τελικά λόγω της έλλειψης διοικητικού υποστηρικτικού προσωπικού αναγκάζεται και κάνει πολλές άλλες δουλειές... εμείς υποχρεωνόμαστε αρκετές φορές να μένουμε και όταν έχει τελειώσει το διδακτικό το ωράριο... Υπάρχει πολύ άγχος γιατί πιστεύω ότι υπάρχει και μεγάλη... μεγάλος φόρτος λόγω του πολύ του διδακτικού του έργου που πρέπει να κάνουμε υπάρχει έτσι, στα μαθηματικά ειδικά πολύ μεγάλο άπλωμα της ύλης</p> <p>Συν 9: Πάντα σε σχέση με αυτό, ότι πρέπει να είμαστε εκεί 100% για τα παιδιά. Από την ώρα που κάνεις μάθημα, από το διάλειμμα, από τη συμμετοχή σε δράσεις, εκδρομές, περιπάτους. Πρέπει να είναι 100%... πρέπει να είσαι 100% εκεί. Αυτό θεωρώ ότι είναι λίγο έτσι στρεσογόνο, όχι τόσο άγχος, ότι δεν μπορείς να πεις “σήμερα έχω πονοκέφαλο”, όπως θα έλεγες σε κάποια άλλη περίπτωση. Πρέπει να είσαι εκεί.</p>	<p>Διοικητικό έργο/γραφειοκρατία</p> <p>Διευθυντής/μοντέλο διοίκησης</p> <p>Σχέσεις εκπαιδευτικών</p> <p>Αξιολόγηση σχολικής μονάδας & εκπαιδευτικού</p> <p>Διαρκής εγρήγορση σε δραστηριότητες μαθητών</p>
--	---

8^η ερώτηση συνέντευξης: Θεωρείτε ότι τα χρόνια εμπειρίας που έχετε στο σχολείο επηρεάζουν το εργασιακό σας άγχος;

Συν 1: Α, ναι, σαφώς επιβαρύνουν. Και δεν είναι θέμα τα χρόνια υπηρεσίας σ' ένα σχολείο, είναι τα χρόνια που φέρει ο καθένας, που κουβαλάει γιατί μεγαλώνοντας οι αντοχές λίγο περιορίζονται. Δεν θα 'ναι πολύ εύκολο ένας 67χρονος, γιατί εγώ αν συνεχίσω να δουλεύω σίγουρα θα κάτσω μέχρι τα 67 για να πάρω σύνταξη, δεν είναι πολύ εύκολο έως καθόλου εύκολο ένας 67χρονος να διαχειριστεί δεκαπεντάχρονα παιδιά.... Άρα δεν ξέρω κατά πόσο τα χρόνια εμπειρίας, εργασιακής εμπειρίας, παίζουν τόσο πολύ μεγάλο ρόλο. Παίζουν σε ένα βαθμό, σίγουρα παίζουν, αλλά είναι και τα χρόνια ζωής που έρχονται και επιβαρύνουν το έργο.

Συν 2: Σίγουρα θεωρώ ότι όσο αποκτάς εμπειρία, μαθαίνεις να διαχειρίζεται καταστάσεις και άρα το άγχος είναι λιγότερο. Ωστόσο, δεν είναι ότι μηδενίζεται ποτέ. Άμα θέλεις να κάνεις κάποια πράγματα υπεύθυνα, ακόμα και η συνοδεία σε μία εκδρομή μπορεί να είναι πολύ εν δυνάμει επικίνδυνη, οπότε ναι μεν η εμπειρία βοηθάει, αλλά πάντα υπάρχει ένα...

Συν 3:... Όταν είσαι νέος σε μία μονάδα, είναι αλήθεια ότι δεν ξέρεις πολλά πράγματα, πώς θα συμπεριφερθείς. Ορισμένα μπορεί να παρεξηγηθούν κιόλας. Άρα νομίζω ότι τα χρόνια τριβής σε κάνουν πολύ καλύτερο

Συν 4: Ναι, σίγουρα το μειώνουν. Σίγουρα το μειώνουν, εγώ έχω αλλάξει 22 σχολεία. Πλέον η αλήθεια είναι ότι είμαι πιο έμπειρος και πώς θα αντιμετωπίσω τις καταστάσεις, πώς θα ελιχθώ, πώς θα βρω τρόπους και κώδικες επικοινωνίας, πώς θα μάθω να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες, ναι. Ναι αυτό σίγουρα σε βοηθάει σε μεγάλο βαθμό

Συν 5: Το επηρεάζουν, απλά δεν μπορώ να πω αν επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά. Με την έννοια ότι επειδή δεν είναι πολλά τα χρόνια που είμαι στα σχολεία. Προς το παρόν θα έλεγα ότι μάλλον με βοηθούν να αισθάνομαι μεγαλύτερη ασφάλεια για το πώς διεκπεραιώνω τα διάφορα πράγματα

Η ηλικία των εκπαιδευτικών ως παράγοντας ανθεκτικότητας/ανταπόκρισης στο εκπαιδευτικό έργο

Αύξηση εμπειρίας-μείωση/ καλύτερη διαχείριση άγχους

Καλύτερη επικοινωνία/ευελιξία/προσαρμογή

Ασφάλεια

Θετική & αρνητική επίπτωση

Αίσθημα απογοήτευσης/ματαίωσης

Συν 6: Ναι, το επηρεάζουν, αλλά όχι μόνο θετικά ή μόνο αρνητικά, και με τους δύο τρόπους, δηλαδή η προϋπηρεσία είναι σημαντική, γιατί πολλά πράγματα γίνονται πιο απλά. Έχεις την πείρα να αντιμετωπίσεις δύσκολες καταστάσεις, την πείρα να αντιμετωπίσεις... να μην αγχωθείς για πράγματα τα οποία πραγματικά είναι... είναι απλά. Από την άλλη, βλέπεις έρχεται μία απογοήτευση ή μία ματαιώση της προσπάθειας που έχεις κάνει. Βλέπεις όνειρα να διαψεύδονται ή φιλοδοξίες που έχεις να μην μπορούν να ευοδωθούν. Επομένως αυτό μπορεί να προκαλέσει μια... ένα άγχος.

Συν 7: Ναι, νομίζω ότι είναι έτσι μία παράμετρος ιδιαίτερα σημαντική... θεωρώ ότι τώρα μπορώ να το διαχειρίζομαι λίγο... νομίζω αρκετά καλύτερα. Η εμπειρία ούτως ή άλλως είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό σε όλους τους τομείς.... Θεωρώ ότι τα χρόνια εμπειρίας με έχουν βοηθήσει να το διαχειρίζομαι πολύ καλύτερα, να το μετριάζω, να μετριάζω δηλαδή το άγχος το οποίο νιώθω. Γιατί η εμπειρία παρέχει γνώση, γνώση αντιμετώπισης καταστάσεων, γνώση χειρισμού και ανθρώπων και καταστάσεων. Είναι ένα επάγγελμα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που έχει να κάνει με ανθρώπους, είτε αυτοί είναι συνάδελφοι, είτε είναι διευθυντής, είτε μαθητές, είτε οικογένεια, ή και το κοινωνικό περιβάλλον. Οπότε νομίζω από αυτές τις παραμέτρους που δημιουργείται άγχος, λόγω της εμπειρίας αυτό μετριάζεται.

Συν 8: Πιστεύω ότι τα χρόνια εμπειρίας το μειώνουν το εργασιακό άγχος γιατί με τον καιρό καταφέρνεις να προσαρμόζεσαι λιγάκι, καταφέρνεις να γνωρίσεις πιο γρήγορα το ποια πρέπει να είναι η αντίδρασή σου μέσα σε μία τάξη, το πώς πρέπει να σκέφτεσαι να οργανώνεις το μάθημα, να το προσαρμόζεις πάνω στα παιδιά. Η εμπειρία σίγουρα κάνει τα πράγματα λίγο καλύτερα

Συν 10: Όχι, όχι νομίζω ότι όσο μεγαλώνω είμαι πιο καλά στην τάξη. Εντάξει, εγώ το λέω και ανοιχτά. Έχω κάνει επτά χρόνια ψυχοθεραπεία ήταν μία διαδικασία που μου επιτρέπει να στέκομαι για την τάξη. Εντάξει, μετά την κρίση σε κοιτάζω μετά την κρίση όλο αυτό που είχαμε στο κεφάλι μας του τι είμαστε επαγγελματικά είναι έωλο έτσι; Και αντιμετωπίζουμε διαρκώς συνθήκες κοινωνικές όλο και πιο έντονες και προβληματικές. Λοιπόν ήταν ένα εργαλείο. Πως κάνεις μεταπτυχιακό; Ένα τέτοιο πράγμα, με άλλους όρους που μου επιτρέπει να μπορώ να

Πολιτικοί/οικονομικοί παράγοντες
άγχους

<p>διαχειρίζομαι την τάξη πολύ καλά. Αλλά όχι και τα άγχη είναι από αλλού. Τα άγχη είναι, δεν εγώ δηλαδή έχω αυτή την αίσθηση ότι είναι πολιτικές αποφάσεις που καθημερινά σου αλλάζουν τα δεδομένα.</p>	
<p>9^η ερώτηση συνέντευξης: Θεωρείτε ότι ο φόρτος εργασίας σας επηρεάζει το εργασιακό σας άγχος;</p> <p>Συν 2: Σίγουρα θεωρώ ναι, γιατί ο φόρτος εργασίας δεν σου δίνει χρόνο εσένα του ίδιου να διαχειριστείς το άγχος σου και τις καταστάσεις. Δηλαδή αν είχες μόνο να αντιμετωπίσεις μία κατάσταση, μπορεί να διαχειριζόσουν πολύ καλύτερα. Αν είναι δέκα καταστάσεις, αυτομάτως είναι πολύ πιο δύσκολο να τα διαχειριστείς όλα μαζί ταυτόχρονα, οπότε ο φόρτος εργασίας επηρεάζει</p> <p>Συν 3: Ο φόρτος εργασίας μπορεί, μπορεί, υπάρχει τέτοια περίπτωση. Από τη στιγμή που όμως ξεπερνάς τις δυνάμεις σου. Από τη στιγμή που έχεις αναλάβει ευθύνες παραπάνω από ότι νομίζω ότι μπορείς να αναλάβεις. Γιατί το να έχεις εργασία νομίζω είναι πάρα πολύ καλό και σου δίνει... αυτό το οποίο κάνεις και το αποτέλεσμα το οποίο λαμβάνεις νομίζω ότι σου δίνει και χαρά. Παρ' όλα αυτά να μην ξεπερνάει αυτό το οποίο εσύ μπορείς και αντέχεις. Μέχρι εκεί που μπορεί ο καθένας και να αναλάβει κάποιες ευθύνες.... Ο φόρτος εργασίας όταν όντως ξεπερνάει δημιουργεί άγχος. Είναι αλήθεια και αυτό ο καθένας ξέρει τα όρια του. Δηλαδή ποιος είναι ο φόρτος εργασίας μπορεί να κάνει, να μην είναι για μένα ή για 'σένα να είναι, ίσως το αντίθετο</p> <p>Συν 4: Ε ναι, ναι πολύ, γιατί ούτως ή άλλως το μάθημα... το μάθημα σαν μάθημα είναι τελείως διαφορετικό από σχολείο σε σχολείο και από τμήμα σε τμήμα, από μαθητή σε μαθητή. Δηλαδή ούτως ή άλλως το να κάνεις μάθημα είναι ένας φόρτος εργασίας. Αυτό όταν σου προσθέτουν επιπλέον πράγματα, εννοείται χωρίς να ξέρεις υπό ποιες συνθήκες γίνονται, γιατί γίνονται και χωρίς να ξέρεις αν είσαι κατάλληλα εκπαιδευμένος πάνω σε αυτό, αν έχεις τα εργαλεία για να τα χειριστείς όλα αυτά. Εννοείται ότι σου προσθέτουν άγχος</p>	<p>Μειώνει τον χρόνο διαχείρισης άγχους /καταστάσεων</p> <p>Προσωπικό το όριο αντοχών</p> <p>Φόρτος εργασίας εκτός εκπαιδευτικού έργου χωρίς την εκπαίδευση και τα εργαλεία και άγνοια πλαισίου</p> <p>Φόρτος διοικητικού έργου</p>

Συν 6: Πολύ, πολύ βέβαια, γιατί ο φόρτος εργασίας είναι και εντός και εκτός σχολείου. Εντός σχολείου, πέρα από το διδακτικό έργο, υπάρχει και το διοικητικό, το οποίο πρέπει να στριμωχτεί στα κενά και όπως σου είπα είναι αυξανόμενο τα τελευταία χρόνια, αλλά και μετά το σχολείο έχεις... έχεις προετοιμασία

Συν 7: Ναι αυτό είναι ένα σημαντικό κομμάτι. Και πάντοτε υπάρχει φόρτος εργασίας στους εκπαιδευτικούς καθώς υπάρχει μεγάλος όγκος εξωδιδακτικής απασχόλησης. Δεν είναι μόνο δηλαδή η διαδικασία της διδασκαλίας. Θα πρέπει να προετοιμαστεί η διδασκαλία, θα πρέπει να... αργότερα να διορθωθούν έτσι κάποια είτε διαγωνίσματα, είτε εργασίες των μαθητών και εκτός από αυτό, φόρτος εργασίας υπάρχει έντονος στο διοικητικό κομμάτι. Καθώς ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος και με διοικητικές υποχρεώσεις. Όλοι αναλαμβάνουν δηλαδή κάποιο ρόλο διοικητικό στο κομμάτι της διεκπεραίωσης των διοικητικών εργασιών του σχολείου. Και μάλιστα τελευταία ο φόρτος έχει αυξηθεί ακόμα περισσότερο με όλες αυτές τις καινούργιες.. δομές που έχουν δημιουργηθεί μέσα στην εκπαίδευση, εννοώ δηλαδή το μέντορα, το σχολικό συντονιστή, τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή την διαδικασία αξιολόγησης κάποιου σχεδίου δράσης. Οπότε όλα αυτά είναι σίγουρα παράγοντες που συμβάλλουν βασικά, καταλυτικά και δραστικά στη δημιουργία εργασιακού άγχους.

Συν 8: Στο διοικητικό κομμάτι, ανάλογα με το σχολείο που είσαι ειδικά τελικά βλέπω ότι στα μεγαλύτερα από την εμπειρία το βλέπω στα μεγαλύτερα σχολεία που πηγαίνω επειδή, δηλαδή στα αστικά κέντρα δεν ασχολούνται οι πιο πολλοί καθηγητές, απέχουν, μία μορφή ας το πούμε λευκής απεργίας και αναγκάζονται οι νεοδιόριστοι να παίρνουν μεγαλύτερο φόρτο από ό,τι τους αναλογεί.

Συν 10: ...οι φιλόλογοι έχουνε είναι κυριολεκτικά είναι οι μηχανές του σχολείου διότι τελικά επιφορτιζόμαστε με ένα κάρο πράγματα έτσι που δεν είναι μάθημα... μάθημα στενό αλλά είναι εκεί. Δηλαδή πρέπει να κάνεις και γιορτή. Δεν διανοείται άλλος άνθρωπος να κάνει γιορτή στο σχολείο. Πρέπει να βγάλεις και λόγο στο χωριό...γιατί αν θες το σχολείο να είναι ένας πόλος μέσα στην κοινότητα, πρέπει να είσαι εκεί. Η νομοθεσία που σου λέει και κοινότητα και επαφές...

Η Αξιολόγηση ως παράγοντας φόρτου εργασίας

Μεγαλύτερος ο φόρτος εργασίας στα

αστικά κέντρα/μεγάλα σχολεία

Σχολικές δράσεις ως πτυχή του φόρτου εργασίας

Φόρτος εργασίας προετοιμασίας

<p>...θες και πόση δουλειά πιο πριν για να μην πας στο σχολείο να κάνεις το βιβλίο. Δεν θα πας να κάνεις το βιβλίο. Πρέπει να βρεις κείμενα για να κάνεις έκθεση, πρέπει να δεις βίντεο συγκεκριμένα για να τους βάλεις την ιστορία και να ενδιαφερθούν. Θες να το διανθίσεις με κάτι, τελοσπάντων. Λοιπόν, δεν σου μιλάω για να κάνεις φοβερά πράγματα, τύπου σχέδιο μαθήματος με ΤΠΕ, έτσι. Μιλάω για πολύ απλά πράγματα. Λοιπόν, χωρίς πόσες ώρες θες για να διορθώσεις, συνεχώς γραπτά, γραπτά, γραπτά. Αυτό είναι τραγωδία για τους φιλολόγους</p>	<p>διδασκαλίας στο σπίτι & αξιολόγησης μαθητών</p>
<p>10^η ερώτηση συνέντευξης: Θεωρείτε ότι οι εργασιακές σας σχέσεις, για παράδειγμα, με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ή τη Διεύθυνση, επηρεάζουν το εργασιακό σας άγχος;</p> <p>Συν 1: Ναι, όταν είναι καλές αποφορτίζουν σίγουρα. Όταν είναι κακές, το επιβαρύνουν ακόμα περισσότερο. Εγώ καθημερινά, σχεδόν καθημερινά υπάρχει ένα πολύ ωραίο κλίμα στο γραφείο μεταξύ συναδέλφων το οποίο αποφορτίζει πολύ το άγχος εργασίας...είμαστε ένας σύλλογος, με τις όποιες διαφορές μας, γιατί υπάρχουν πολλές διαφορές μεταξύ συναδέλφων, ιδεολογικές, χαρακτηρισιολογικές, παρ' όλα αυτά όμως υπάρχει ένας απόλυτος σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου και υπάρχει ένα πολύ ωραίο κλίμα αποφόρτισης, δηλαδή γελάμε πολύ, προσπαθούμε να διακωμωδήσουμε όποιες δυσκολίες προκύπτουν. Γενικά είναι ένα πολύ καλό κλίμα που σε κάνει να σηκώνεσαι το πρωί χωρίς βάρος, να πας στη δουλειά σου</p> <p>Συν 2: Ναι, επηρεάζουν. Καταρχήν θέλεις την υποστήριξη του Διευθυντή. Αν την έχεις, αυτόματα το άγχος είναι λιγότερο, το να διαχειριστείς καταστάσεις, και γονείς και μαθητές, αν υπάρχει υποστήριξη και κατανόηση, παίρνει ένα μεγάλο μέρος του άγχους από εσένα. Και σίγουρα πάντα η καλή συνεργασία με τους συναδέλφους σου σε βοηθάει να έχεις και λιγότερο άγχος και να δουλεύεις πολύ πιο ευχάριστα</p> <p>Συν 3: Νομίζω ότι αυτό έχει σχέση πάντα με τις καλές ή κακές σχέσεις μεταξύ μας. Και μπορεί να είναι και καλές ή όχι οι σχέσεις με τον διευθυντή που πάντα αυτό δημιουργεί έτσι... επηρεάζει πάντοτε επηρεάζει όλους μας οπουδήποτε και αν βρισκόμαστε, επηρεάζει την απόδοσή μας στην</p>	<p>Το συναδελφικό κλίμα & ο αμοιβαίος σεβασμός των εκπαιδευτικών ως παράγοντας αποφόρτισης</p> <p>Παρακίνηση</p> <p>Η διεύθυνση ως παράγοντας Γονείς Μαθητές</p> <p>Η διεύθυνση ως παράγοντας αποδοτικότητας & ποιότητας</p>

εργασία μας, την ποιότητα δουλειάς μας, αυτό επηρεάζει. Βέβαια ή καλώς ή κακώς έτσι, ανάλογα τώρα που βαραίνει...

Συν 4: Ναι, πάρα πολύ, πάρα πολύ. Όπως σας είπα δηλαδή μου 'χει τύχει... μου έχουν τύχει σχολείο που οι συνάδελφοι από κάποιο κλίμα από το διευθυντή και μόνο να έχουνε όχι απλά άγχος, να έχουνε σωματικά προβλήματα σε μεγάλο βαθμό και κυρίως ο Διευθυντής. Ο Διευθυντής δηλαδή είναι το 50% θα έλεγα του άγχους ενός εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής, ιδιαίτερα άμα είναι κάποια χρόνια στο σχολείο και έχει δημιουργήσει το κλίμα που θέλει αυτός να δημιουργήσει, ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός,... το 50% οφείλεται στο διευθυντή. Αν ο διευθυντής καταφέρει και δημιουργήσει ένα ήρεμο κλίμα, σου αφαιρεί μεγάλο βάρος του προσωπικού άγχους του κάθε εκπαιδευτικού. Έχω ακούσει πολλές ιστορίες, έχουν δει πολλά τα μάτια μου. Δηλαδή όντως 50% είναι σίγουρα ο διευθυντής.

Συν 5: Σίγουρα, σίγουρα. Ήμουν τυχερή και έχω βρεθεί σε σχολεία που η συνεργασία ήταν καλή. Ωστόσο, συμβαίνει και το ανάποδο. Είπαμε είναι ένας χώρος όπου καλούνται να συνεργαστούν πολλοί και διαφορετικοί άνθρωποι και ΟΚ, μέσα στην τάξη μπαίνεις μόνος σου. Αλλά ο τρόπος διδασκαλίας του καθένα, η συμπεριφορά του καθένα επηρεάζει και το... αυτό που βλέπεις στα παιδιά και άρα και τη δική σου δουλειά και μέσα στην τάξη. Και φυσικά υπάρχουν και όλα τα υπόλοιπα τα οποία πρέπει να γίνουν με συνεργασία.

Συν 6: Ναι το επηρεάζουν και ανάλογα με το... με την ποιότητα των σχέσεων, το επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά ...Στη συγκεκριμένη περίπτωση το επηρεάζουν θετικά, το ελαφραίνουν, γιατί ξέρεις ότι υπάρχουν άνθρωποι με τους οποίους μπορείς να συνεργαστείς, στους οποίους μπορείς να στηριχθείς. Οπότε, αν δεν μπορώ να ανταποκριθώ σε κάτι, ξέρω ότι θα ζητήσω βοήθεια και θα μου την παράσχουν

Συν 7: Καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και με τη διεύθυνση του σχολείου μπορούν να μετριάσουν έως και να εξαφανίσουν το άγχος, γιατί οι συνάδελφοι μπορεί να είναι υποστηρικτικοί, συνεργατικοί. Από κοινού δηλαδή να αναλαμβάνουμε εργασίες και να τις διεκπεραιώνουμε ή να συνεργαζόμαστε σε διάφορες δράσεις του σχολείου. Από την άλλη η

εκπαιδευτικού έργου.

Το θετικό σχολικό κλίμα/καλή συνεργασία επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο
Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας/στήριξης/βοήθειας

διεύθυνση πάλι μπορεί να συμβάλλει δραστικά στη μείωση του άγχους μέσα από την μη πιεστική... μέσα από μικρή πίεση για την υλοποίηση και την ολοκλήρωση των εργασιών και το αντίθετο πάλι. Δηλαδή κακές εργασιακές σχέσεις τόσο με τους συναδέλφους, όσο και με τη διεύθυνση του σχολείου, μπορούν να αυξήσουν κατακόρυφα θεωρώ το εργασιακό άγχος.

Συν 8: Ε, φυσικά. Ειδικά τώρα έτσι όπως γίνεται που έχει μπει λιγάκι και θα τα συζητήσουμε από ότι κατάλαβα αργότερα την **αξιολόγηση**, από τη στιγμή που εξαρτάσαι από το τι θα πει ο μέντορας υπάρχουνε δύο ειδών, μάλλον υπάρχει ένα τριπλό στάδιο αξιολόγησης.... και υπάρχει και ο διευθυντής όταν το τι θα πεις, το τι θα κάνεις και στο γνωστικό ή η συμμετοχή σου αξιολογείται από κάποιους που είναι παραπάνω από σένα φυσικό είναι να υπάρχει άγχος... και μετά υπάρχει και ο διευθυντής του οποίου η άποψη σε όλη τη συμμετοχή σου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στο διοικητικό και στα υπόλοιπα η **αξιολόγηση** τη λαμβάνει υπόψη της τη γνώμη του. Βεβαίως σου δημιουργεί κάποιο άγχος, φυσικό είναι να σου δημιουργεί κάποιο άγχος.

Συν 10: Όχι, η διευθύντρια κάποιες φορές ναι που επιμένει με τα deadline. Που είναι πολύ έτσι... τυπική. Από την άλλη μεριά όμως πολλές φορές σε γλιτώνει από μία σειρά προβλήματα δηλαδή είναι ένας άνθρωπος που ξέρεις ότι θα σε στηρίξει, αν γίνει κάτι,... Αλλά ναι, το άγχος είναι ότι... ας πούμε “δεν έχω γράψει βιβλία ύλης, τα έγραψα τώρα, τελευταία στιγμή και αυτά μισά... Έχω υπάρξει με διευθύντρια.. αδιάφορη εντελώς... αυτό αντανakλούσε στο σχολικό περιβάλλον, στα παιδιά, στους πάντες..... Κοίταξε είμαι τώρα εκεί κοντά 10 χρόνια. Ήτανε 10 κρίσιμα χρόνια. Δηλαδή νομίζω ότι αυτή η ιστορία της κρίσης ήταν μια τομή, κλακ, το πριν και το μετά στα σχολεία νομίζω ότι το άγχος έγινε... πολλαπλασιάστηκε κυριολεκτικά εκθετικά μετά την κρίση. Γιατί ο καθένας από μας είχε να λύσει τα βιωτικά του προβλήματα, οικονομικά, οικογενειακά, τα βιωτικά εν γένει τέλος πάντων

Η αξιολόγηση ως παράγοντας άγχους

Η γραφειοκρατία ως παράγοντας άγχους

Η οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας άγχους

11^η ερώτηση συνέντευξης: Με ποιους τρόπους εκδηλώνετε το εργασιακό σας άγχος;

<p>Συν 1: Δεν είναι μόνο συναισθήματα, είναι ψυχοσωματικά, είναι εκδηλώσεις του σώματος. Τρεμοπαίζουν τα μάτια μου, πρήζομαι, κοκκινίζω. Είναι εκδηλώσεις που πλέον έχουν περάσει, σωματοποιούνται</p>	<p>Σωματοποίηση άγχους</p>
<p>Συν 2: Κυρίως θα έλεγα απογοήτευση ας πούμε. Αν κάτι δεν πάει όπως το ήθελα, θυμό, αν κάποιος δεν έχει αντιληφθεί μία κατάσταση πώς πραγματικά είναι ή αν θέλει να την παρουσιάσει διαφορετικά για να υποστηρίξει το παιδί του, για να υποστηρίξει το συνάδελφό του, το συμμαθητή του, κυρίως αυτό.</p>	<p>Απογοήτευση Θυμός</p>
<p>Συν 3: Εγώ είναι αλήθεια ότι μπορεί να κάνω πράγματα... δηλαδή να θυμώσω εκείνη τη στιγμή, αν θυμώσω θα κάνω κάτι το οποίο δεν θα ήταν καλό, είτε σε έκφραση, στο να εκφραστώ ή να κάνω λάθος ή να μην κάνω ποιοτικά αυτό το οποίο θα έπρεπε να κάνω πάνω στην εργασία μου εκείνη τη στιγμή, το οποίο θα στραφεί ενάντια στα παιδιά και στην μαθησιακή έτσι... Στο να μπορέσω να ανταποκριθώ μέσα στην τάξη εκ των υστέρων. Και βέβαια είναι αλήθεια ότι μπορεί και περαιτέρω οι σχέσεις άμα δημιουργηθεί κάτι τέτοιο να πάει η αλυσίδα στο να δημιουργηθούν κάποιες εντάσεις συνεχόμενες. Αν υπάρχει συνεχές άγχος και το ένα μπορεί να φέρνει το άλλο, αυτό</p>	<p>Επίπτωση έκφρασης άγχους (θυμός) στο εκπαιδευτικό έργο Επίπτωση στις εργασιακές σχέσεις</p>
<p>Συν 4: Απογοήτευση θα έλεγα. Σπανίως θα κάνω έκρηξη ας πούμε σε κάποιον διευθυντή, κάποιο συνάδελφο. Σπανίως ας πούμε μου 'χει τύχει κάποιες φορές που θα αρχίσω να φωνάζω, που θα... όχι μπροστά σε μαθητές εννοείται, σε κάποιο Σύλλογο και λοιπά θα εκδηλώσω τις προσωπικές μου απόψεις, τεκμηριωμένα, με φωνή, με ένταση πάρα πολύ θα το βγάλω, σπανίως έτσι από λίγο... Συνήθως είναι η απογοήτευση, απλά λέω "εντάξει θα κάνω δηλαδή απλά κάνω λιγότερα πράγματα έξτρα εκτός μαθήματος". Λέω αφού δεν μπορώ να συνεννοηθώ, δεν θα συμμετέχω και σε όλα τα υπόλοιπα που δεν είμαι υποχρεωμένος. Τα παιδιά πλέον όμως το έχουν μεγάλη ανάγκη, δεν είναι πλέον... τα παιδιά δεν έχουν ανάγκη μόνο το μάθημα. Θέλουν να συμμετέχουν σ' ένα πρόγραμμα Erasmus, να πάνε στο εξωτερικό να δούνε πως αντιδράει ο κόσμος, να συμμετέχουν σε ένα εργαστήριο, να πάνε σε μία ημερίδα, να πάνε να παρουσιάσουν ένα πρόγραμμα. Το έχουν μεγάλη ανάγκη. Το ελληνικό σχολείο έχει έλλειψη δεξιοτήτων, από γνώσεις είμαστε φουλ. Αυτά όμως απαιτούν έξτρα δουλειά από τον εκπαιδευτικό, οπότε λιγότερο άγχος, λιγότερο φόρτο</p>	<p>Επίπτωση στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων & προγραμμάτων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών</p>

Συν 5: Ναι... Συνήθως απλά... κλείνομαι, δηλαδή δεν μπορώ να αλληλεπιδράσω με τους άλλους εκείνη τη στιγμή, ασχολούμαι μόνο με αυτό που με αγχώνει

Συν 6: Αχ... Νομίζω ότι το εργασιακό μου άγχος το κουβαλάω στο σπίτι μου, δεν το εκδηλώνω στο σχολείο. Κυρίως με αναβλητικότητα, δηλαδή αν έχω πολλές δουλειές να κάνω, τις αναβάλλω γιατί πελαγώνω. Από εκεί και πέρα είναι... είναι εκδηλώσεις προσωπικές, δηλαδή ψυχοσωματικές, οι οποίες δεν μεταφέρω στο σχολείο, μεταφέρονται από το σχολείο. Στο σχολείο είναι τέτοιος ο ρυθμός που προσωπικά δεν μπορώ να το κάνω και παίζω το ρόλο μου στην τάξη.

Συν 7: Κάποιες φορές μπορεί να δημιουργεί... αίσθημα απομόνωσης, δηλαδή να μην μπορώ να συνεργαστώ και να απομονώνομαι. Άλλες φορές θυμό. Άλλες φορές σαφώς απογοήτευση. Γενικότερα το άγχος από μόνο του είναι ένα δυσάρεστο συναίσθημα εκ των πραγμάτων λοιπόν η αίσθηση που έχει κάποιος είναι σαφώς αυτό, μία αίσθηση δυσάρεστη. Ο θυμός σίγουρα είναι ένα από τα συναισθήματα που έχω νιώσει, η απογοήτευση... Νομίζω αυτούς τους τρόπους έτσι τώρα...

Συν 9: Ναι, εντάξει... Περισσότερο στεναχώρια θα μπορούσα να πω, ότι πιο πολύ το κρατάω σ' εμένα ας πούμε, νιώθω στεναχωρημένη, δεν ξέρω αν αυτό βέβαια σχετίζεται με το άγχος ότι κάποια παιδιά μπορεί να έχουν χαμηλό μαθησιακό επίπεδο ή ετοιμότητα, όπως το λέμε τώρα, ότι δεν είναι υψηλής ετοιμότητας. Και ότι ενώ προσπαθώ... προσπαθώ ας πούμε να τους περάσω κάποια πράγματα, δεν μπορούν να το ακολουθήσουν αυτό, να φτάσουν στο επίπεδο που εγώ θα ήθελα να είναι. Και αυτό είναι ένα άγχος της εργασίας μας, γιατί αυτό είναι ο στόχος, να καλλιεργήσουν τα παιδιά όσο το δυνατόν τις ιδιαίτερες κλίσεις που μπορεί να έχει το καθένα. Οπότε με στεναχωρεί όταν δεν το πετυχαίνει αυτό. Περισσότερο απογοήτευση, στεναχώρια, αυτό θα μπορούσα να πω

Συν 10: Αα... Βρίζω. Εκτονώνομαι βρίζοντας (γέλια), μ' έχουνε πάρει χαμπάρι. Κλείνουν πόρτες για να μην ακούσουν μαθητές, ναι, ναι. Ας πούμε το τελευταίο έτσι... Και έχω και εσωτερικό

Απομόνωση

Αναβλητικότητα – μεταφορά άγχους στο σπίτι

<p>άγχος. Έχω εδώ πέρα ας πούμε μια γυροειδή αλωπεκία, την οποία δεν μπορώ να ελέγξω... Αυτό όμως δεν είναι μόνο εργασιακό, δηλαδή δεν κινδυνεύω αυτή τη στιγμή, δεν είμαι αναπληρώτρια να απολυθώ στο τέλος του μήνα, καλά λέω, αυτού του μήνα του Ιουνίου. Δεν είμαι... έχω οργανική θέση, έχω οργανική θέση ως φιλόλογος... Δηλαδή δεν έχω συνθήκες άμεσου... <u>Δεν έχω λόγους άμεσους να τρέμω για την εργασιακή μου θέση. Είναι η καθημερινότητα, η οποία σε πιέζει, αυτό.</u></p>	<p>Η εργασιακή επισφάλεια ως παράγοντας άγχους</p>
<p>12^η ερώτηση συνέντευξης: Θεωρείτε ότι το άγχος επηρεάζει το εκπαιδευτικό σας έργο;</p> <p>Συν 1: <u>Ναι, σε ένα βαθμό ναι. Εντάξει, με τα χρόνια μαθαίνεις και το διαχειρίζεσαι.</u> Δεν το αφήνεις να σε επηρεάζει τόσο πολύ, αλλά και <u>με τα χρόνια εργασίας</u> και με τα χρόνια ζωής <u>μαθαίνεις να το διαχειρίζεσαι.</u> Αλλά ναι, σε ένα βαθμό το επηρεάζει. Όταν αντιλαμβάνεσαι, ειδικά φέτος να σας πω ένα παράδειγμα. Αρκετοί συνάδελφοι είχαν θέματα υγείας. Κυκλοφορούσαν τόσες πολλές ιώσεις, που μία covid, μία γρίπη, μία ένας έπεσε και έσπασε το πόδι του, έλειψαν αρκετές μέρες από το σχολείο. Το άγχος να καλυφθεί η ύλη ήταν αδιανόητο. Δηλαδή μία συνάδελφος και με πολλά περισσότερα χρόνια εργασίας από μένα <u>έφτασε σε επίπεδα ότι “δεν ξέρω τι θα κάνω”.</u></p> <p>Συν 2: <u>Σίγουρα ναι.</u> Δηλαδή αν υπάρξει μία κατάσταση κάποια δεδομένη χρονική στιγμή μέσα στην σχολική τάξη και χρειαστείς χρόνο για να τη διαχειριστείς και δεν τον έχεις ή η διαχείριση δεν γίνει σωστά, μπορεί για πάρα πολύ ώρα, μεγάλο κομμάτι της διδακτικής ώρας, <u>να παλεύεις να διαχειριστείς τις καταστάσεις και όχι να κάνεις τελικά μάθημα.</u> Αλλά σίγουρα επηρεάζει αρνητικά</p> <p>Συν 3: <u>Βέβαια, βέβαια, προς το κακό.</u> Δεν αποδίδεις σε αυτό το οποίο θα ήθελες να αποδώσεις, σε ποιοτικά, ποσοτικά... Βέβαια. Έχει απόλυτη σχέση.</p> <p>Συν 5: Σίγουρα, όταν για παράδειγμα υπάρχει κάποια δουλειά στο γραφείο που πρέπει να ολοκληρωθεί και δεν έχει ολοκληρωθεί και είμαι αγχωμένη... μπω στην τάξη, δεν μπορώ να αλληλεπιδράσω με τα παιδιά όπως θα ήθελα</p>	<p>Κάλυψη διδακτέας ύλης</p> <p>Χρόνια εμπειρίας & διαχείριση άγχους στην τάξη</p> <p>Επίπτωση στη διαχείριση τάξης</p> <p>Επίπτωση στη αποδοτικότητα</p>

Συν 6: Λίγο νομίζω θα έλεγα. Ναι... στην τάξη όχι δε νομίζω ότι φαίνεται. Μπορείς να μας σηκώνουν ρυθμούς, να εντείνω τους ρυθμούς ή μπορεί να πιέσω λίγο περισσότερο τους μαθητές όταν βλέπω ότι δεν με φτάνει ο χρόνος, ή όταν πρέπει να γίνουν κάποια πράγματα, αλλά μέχρι εκεί

Συν 7: Είναι δύο παράμετροι που συνδέονται νομίζω άμεσα. Η αλήθεια είναι ότι μέσα από τη διαδικασία της ωρίμανσης της επαγγελματικής, λίγο μπορούμε ή κρίνοντας από εμένα δηλαδή, προσπαθώ να δίνω όσο το δυνατόν λιγότερο χώρο στο άγχος, ώστε να επηρεάζει το εκπαιδευτικό έργο. Παρ' όλα αυτά, θεωρώ ότι είναι μία παράμετρος η οποία... δηλαδή το άγχος που επηρεάζει σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο γενικά

Συν 8: Απλά να προσπαθώ σαν νεοδιόριστος κιόλας να μην μεταδώσω το άγχος. Πολλές φορές πιάνω τον εαυτό μου λιγάκι να προσπαθώ να διδάξω ας πούμε στο διδακτικό και παραπάνω πράγματα από ότι είμαι υποχρεωμένος και προσπαθώ με το να κάθομαι περισσότερες ώρες με το σχολείο στο σχολείο να προσπαθώ να είμαι όσο το δυνατόν πιο υποστηρικτικός σε αυτά που θα μου ζητήσουν είτε ο διευθυντής είτε ο μέντορας ή ο συντονιστής. Προσπαθώ να προσαρμοστώ. Το εκπαιδευτικό μου έργο θεωρώ ότι δεν το επηρεάζει αλλά επηρεάζει λιγάκι καμιά φορά την ψυχολογία και ενώ έχεις μπει με διάθεση να διδάξεις, να προσφέρεις αυτός ο φόβος καμιά φορά μπορεί να σε οδηγήσει να κάνεις κ κάποια λάθη, κάποια σφάλματα και να καταλήξεις να κάνεις κάποιες υπερβολές.

Συν 9: Σίγουρα θα επηρεάζει το άγχος το εκπαιδευτικό έργο. Μάλλον δίνοντας μου περισσότερα κίνητρα να κάνω ακόμα καλύτερα αυτό που προσπαθώ να κάνω

Συν 10: Ναι αμέ, ναι. Ναι γιατί μπαίνεις στην τάξη, έχω ας πούμε πρώτη ώρα. Έχω κενό δυο ώρες. Έχω την τρίτη ώρα.. την τέταρτη ώρα πάλι μάθημα. Όταν λοιπόν στις δύο ώρες γράφεις πρακτικό και πρέπει να βρεις νόμους, το ένα, το άλλο, πώς θα το γράψεις, τι θα γράψεις κι όλα αυτά, μετά πως.. εντάξει, λέω που ήμασταν τώρα; Πρέπει να συντονιστώ κάπως αλλιώς. Τώρα αυτό ακούγεται αστείο για κάποιον που είναι άνεργος ας πούμε, αλλά όταν είσαι σε ένα moodτάξης, είσαι σε mood τάξης. Όταν σε βάζουν σ' ένα γραφείο και απαντάς τηλέφωνα, όταν ας πούμε πρέπει μέσα σ' ένα κενό να τρέξω το πρότζεκτ που λέγεται οργανώνω μια εκδρομή και

Παρακίνηση για βελτίωση

Λάθη/σφάλματα/υπερβολές

Το άγχος του διοικητικού έργου /γραφειοκρατία και η επίπτωση στην

<p>είσαι: τηλέφωνο στο μουσείο, κλείνω ραντεβού, μετράω αποστάσεις, σημειώνω, αυτό... και μετά πας στην τάξη και μετά σταματάς από την τάξη να κάνεις και μία εφημερία και μπαίνεις στο mood γραφειοκρατία ή να τηλεφωνήσω στον τάδε γονιό γιατί δεν ήρθε το παιδί του, χάνεσαι. Κάπου μέσα σ' αυτό χάνεσαι</p>	<p>διδασκαλία</p>
<p>13^η ερώτηση συνέντευξης: Πιστεύετε ότι η υφιστάμενη αξιολόγηση των σχολικών μονάδων βελτιώνει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας</p> <p>Συν 1: Μεγάλη συζήτηση. Από ποιον θα γίνει η αξιολόγηση, με ποια κριτήρια, κάτω από ποια βάση; Γενικά αν με ρωτάτε αν είμαι υπέρ της αξιολόγησης, ναι σαφώς, θα πρέπει όλοι να αξιολογούμαστε, δεν τίθεται θέμα, υπάρχουν όμως βασικές παράμετροι. Ποιος αξιολογεί, τι αξιολογεί, με ποιον τρόπο αξιολογεί, είναι πολλά τα κριτήρια.</p> <p>Συν 2: Αν γίνει σωστά η υφιστάμενη αξιολόγηση ναι, σε παρακινεί να κάνεις, να αντιληφθείς κάποιες αδυναμίες σου και να τις βελτιώσεις και να εξελιχθείς σίγουρα. Είναι επίσης δεδομένο όμως ότι είναι ένας πολύ μεγάλος φόρτος εργασίας όπως έχει γίνει και τελικά ίσως και δυσκολεύει τελικά τη σχολική μονάδα και να κάνει κάτι. Δηλαδή από τη μία αν ήταν λίγο πιο μαζεμένη και πιο πρακτική, θεωρώ ότι θα δρούσε πολύ καλύτερα.</p> <p>Συν 3: ...Μπορούμε να πούμε για μια εσωτερική αξιολόγηση που μπορεί να έχουμε εμείς έτσι κι αλλιώς άτυπα, η οποία ανάλογα με τη Διεύθυνση και το πώς δηλαδή οδηγεί τα πράγματα μπορεί να είναι πάρα πολύ καλή, δηλαδή να φέρει ωραία ποσοστά, αποτελέσματα, καλά. Ή μπορεί να φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα, της χαλάρωσης. Αυτό έχει σχέση πάντα το πώς λειτουργεί ένας Διευθυντής εσωτερικά βέβαια, λέω για την εσωτερική αξιολόγηση... Ένας Διευθυντής μπορεί νομίζω να... ωθήσει τα πράγματα στο να μπορέσει η μονάδα να πάει πάρα πολύ καλά και να έχει πολύ υψηλό βαθμό... έτσι ποιοτικά δηλαδή να βρίσκεται αρκετά ψηλά εκπαιδευτικά και να παρέχει έτσι πάρα πολύ γνώσεις και... μέσω δράσεων που μπορεί να υπάρχουν μέσα από το σχολείο. Τώρα για την εξωτερική αξιολόγηση που δεν έχει ακόμα ξεκινήσει, δεν ξέρω πως μπορεί</p>	<p>Κριτήρια αξιολόγησης</p> <p>Παρακίνηση – βελτίωση αδυναμιών – εξέλιξη</p> <p>Φόρτος εργασίας της αξιολόγησης – αρνητική επίπτωση στο εκπαιδευτικό έργο</p> <p>Διεύθυνση/σημασία</p>

να γίνει αυτό με έναν άνθρωπο ο οποίος δεν γνωρίζει τη σχολική μονάδα, δε γνωρίζει τα προβλήματα.. Άρα, με ποιους... πώς δηλαδή, πώς θα έρθει να αξιολογήσει εμένα ας πούμε, το γυμναστή, ένας σύμβουλος ο οποίος δεν έχει μπει σε τάξη και σε σχολείο. Δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να ξέρει, ποιος θα αξιολογήσει ποιον βέβαια σε αυτή την περίπτωση. Δηλαδή οι γνώσεις των... αυτή τη στιγμή των ανθρώπων οι οποίοι θα έρθουν να αξιολογήσουν δεν νομίζω ότι βρίσκονται σ' ένα επίπεδο που θα μπορούσε να πω ότι ναι, δέχομαι μία αξιολόγηση και ότι αυτός θα αξιολογήσει σωστά. Και με **ποιους βέβαια δείκτες**. Αν έχω εγώ οπτικοακουστικό, αν έχω την ποιότητα των μέσων που χρησιμοποιώ, των υλικών ή την ποιότητα της διδασκαλίας μου εκείνη τη στιγμή.

Συν 4: Όχι, δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο. Το μόνο που έχω καταλάβει είναι ένα... μία επιπλέον δουλειά, που **όλοι οι συνάδελφοι αγχώνονται**, να είναι στην πλατφόρμα, **τι βαθμό θα πάρει η αξιολόγηση** και θα βγει καλός βαθμός και πέρσι πήραμε τόσο... και φέτος τι μπορούμε να κάνουμε. Αλλά με ένα άγχος... ίσως και λόγω έλλειψης χρόνου θα το 'λεγα, έλλειψης δυνάμεων. Μόνο... γίνεται με άγχος πολύ. Δεν έχω δει να προσφέρει κάτι ουσιαστικό, γιατί άμα δεν υπάρχει τρόπος **οι ελλείψεις να καλυφθούν**, δηλαδή εγώ έχω έλλειψη δεν ξέρω τι... πώς να κάνω ρομποτική στα παιδιά. Ωραία, αν κάποιος δεν μου δείξει πώς να κάνω τη ρομποτική (γέλια), **τι νόημα έχει ότι να αξιολογηθώ** εγώ δεν ξέρω να κάνω τη ρομποτική σχολική μονάδα με την τάδε έλλειψη. Άμα δεν υπάρχει τρόπος να καλυφθεί η ανάγκη, απλά μόνοι μας να καλύψουμε τις ανάγκες μας; Δύσκολο αυτό

Συν 5: Γενικώς, είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Ωστόσο... η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ουσιαστικά αυτή τη στιγμή απλά λειτουργεί σαν καταγραφή πραγμάτων που ήδη γινόντουσαν στις σχολικές..., ουσιαστικά **αποτελεί μία καταγραφή των δράσεων που κάνει το... που θα έκανε μάλλον το σχολείο έτσι κι αλλιώς**. Και **δεν μπορώ να πω ότι έχει λειτουργήσει θετικά**, με την έννοια ότι έχει προσθέσει ένα επιπλέον φόρτο στους εκπαιδευτικούς, στο να κάνουν αυτή την καταγραφή. Οι άνθρωποι οι οποίοι έκαναν τις δράσεις συνεχίζουν να τις κάνουν, οι άνθρωποι που δεν έκαναν πράγματα, συνεχίζουν να μην κάνουν και συνήθως προσπαθούν να μπουν σε κάποια ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα κάνουν κάποια δράση και να το περάσουν λίγο πιο ανώδυνα

Σημασία του είδους αξιολόγησης/**κριτήρια/δείκτες** (ποιος αξιολογεί – εμπειρία σε τάξη)

Υλικοτεχνική υποδομή & εκπαιδευτικό έργο/αξιολόγηση

Ανάγκη επιμόρφωσης

Φόρτος εργασίας της αξιολόγησης – αρνητική επίπτωση στο εκπαιδευτικό έργο

όλο αυτό. Αν υπήρχε γραμματεία στα σχολεία για να κάνει αυτή την καταγραφή, θεωρώ ότι θα λειτουργούσε θετικά. Αυτή τη στιγμή επιπροσθέτει έναν επιπλέον φόρτο στους εκπαιδευτικούς.

Συν 6: Του σχολείου όχι δεν πιστεύω ότι το βελτιώνει και μιλάω, έχω πάντοτε, δεν ξέρω αν αυτό είναι το ζητούμενο, εγώ έχω πάντα το συγκεκριμένο σχολείο στο μυαλό μου. Ίσα-ίσα νομίζω ότι πολλές φορές λειτουργεί και σαν ανάχωμα και σε πολλές δραστηριότητες, λειτουργεί σαν ανάχωμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι πρέπει να έχουμε πάντοτε στο μυαλό μας τι θα κάνουμε το οποίο θα μπορέσει να καταγραφεί στην αξιολόγηση. Γιατί η αξιολόγηση κυρίως είναι μία γραφειοκρατική διαδικασία. Δεν λέω ότι όταν έχεις μία... ένα συγκροτημένο πλάνο με μια σειρά αξόνων δεν κάνει ένα αναστοχασμό και δεν σκέφτεσαι... δεν λες “α, εδώ πέρα τα πάμε καλά, εκεί πέρα δεν τα πάμε καλά”. Δεν λέω ότι είναι εντελώς άχρηστη. Αλλά έχουμε καταλήξει να καθόμαστε και να προσπαθούμε να τεκμηριώνουμε πράγματα ότι τα κάναμε που τα κάναμε ούτως ή άλλως, αλλά πρέπει να τεκμηριώσουμε για να τα αποδείξουμε και επίσης πρέπει να τα καταγράψουμε κιόλας, σε φόρμες και σε πλατφόρμες, το οποίο είναι λίγο... είναι πολύ χρονοβόρο και είναι και μάταιο. Και όταν υπάρχουν και deadlines αυστηρά είναι και αγχωτικό. Επομένως, δε νομίζω ότι η αξιολόγηση με τον τρόπο που έχει επιβληθεί ουσιαστικά βοηθάει, χρειάζεται άλλα, άλλες καινοτομίες

Συν 7: Εντάξει, η αλήθεια είναι ότι αυτό που έχω βιώσει εγώ είναι το εξής: Η αξιολόγηση ίσως βελτιώνει κατά τι το εκπαιδευτικό έργο, όμως δεν θεωρώ ότι κάναμε κάτι λιγότερο παλιότερα που να είχε επίπτωση στην ποιότητα παροχής του εκπαιδευτικού έργου. Ίσως τώρα να γίνεται πιο οργανωμένα, θέλω να πω δηλαδή ότι και παλαιότερα κάναμε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, πάντοτε είχαμε στο μυαλό μας το πώς θα έχουμε καλές... καλή επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, με την κοινωνία, με τοπική κοινωνία. Πάντα προσπαθούσαμε να είμαστε ανοιχτοί σαν σχολική μονάδα, σε όσες έχω πάει έτσι. Δηλαδή όλους τους δείκτες με τους οποίους ασχολείται και περιέχει η αξιολόγηση νομίζω ότι ασχολούμασταν και παλαιότερα. Απλά θεωρώ τώρα ότι γίνεται λίγο πιο οργανωμένα. Αν θα πούμε ότι το βελτιώνει, το βελτιώνει έτσι λιγάκι από την άποψη αυτή, της οργάνωσης, περισσότερο, όχι της ποιότητας.

Ανάγκη για γραμματειακή υποστήριξη

Προθεσμίες αξιολόγησης/άγχος

Καλύτερη οργάνωση/ όχι βελτίωση ποιότητας

Συν 8: Έτσι όπως γίνεται πιστεύω όχι. Είναι αποσπασματική, πιστεύω ότι έρχονται απλά κάποιοι άνθρωποι οι οποίοι έχουν θεωρητικές μονάχα γνώσεις... δηλαδή που δεν έχουν τριφτεί πάνω επί τω έργω, βγάζουν κάποια πράγματα τα οποία είναι εντελώς θεωρητικά και δεν, είναι εντελώς γενικόλογα στο σχολείο.... Υπάρχουν παιδιά που έχουν πολλές ελλείψεις στο γνωστικό λόγω και της τηλεεκπαίδευσης αλλά και άλλων παραγόντων και είναι πάρα πολύ δύσκολο, εγώ τουλάχιστον μοιράζω το έργο μου μέσα, στο μισό χρόνο είναι το γνωστικό και το άλλο μισό να ασχολούμαστε με θέματα της κοινωνικοποίησης των παιδιών, το να μπορέσουν τα παιδιά να καταλάβουν το ποιοι είναι οι κανόνες μέσα στο σχολείο. Υπάρχουνε παιδιά δηλαδή που είναι με τη σχολική τη ζωή εντελώς έτσι αποκομμένοι παρόλο που είναι μαθητές δύο ή και τρία χρόνια.

Συν 9: Αυτό που κάνουμε τώρα δηλαδή τώρα με τους άξονες και τους δείκτες και τα σχέδια δράσης... εν μέρει μπορεί να δουλέψει. Εν μέρει λέγοντας πάντα με τι διάθεση το σύνολο των εκπαιδευτικών δέχεται το να εφαρμόσει κάποια πράγματα. Εγώ θα πω για παράδειγμα αυτό που συντόνιζα φέτος, μία προσπάθεια να κάνουμε... να ενεργοποιηθούμε περισσότερο η σχολική μονάδα στην οποία είμαι φέτος, σε Ευρωπαϊκά προγράμματα και προγράμματα e-twinning, έτσι συμμετείχαμε σε αρκετά σεμινάρια, μας έδωσε δηλαδή ο στόχος που βάλαμε λίγο τα ερεθίσματα, την ενέργεια, την προσπάθεια από την πλευρά τη δική μας να παρακολουθήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερα σεμινάρια, να καταθέσουμε κάποιες προτάσεις και να... έτσι έχουμε τη δυνατότητα και εμείς να έχουμε του χρόνου μια συμμετοχή σε Erasmus πρόγραμμα. Κάναμε κάποιες επαφές και τρέξαμε κάποια e-twinning. Γιατί είναι... ήταν θετικό προς αυτό το κομμάτι. Τώρα, σαν σύνολο, εγώ κατ' αρχήν είμαι θετική στο να αξιολογείται μια μονάδα και βέβαια ο εκπαιδευτικός, σαφώς το έργο. Αλλά να γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο, να μην είναι... πώς να το πω... να γίνεται με τρόπο που να μπορεί να βοηθήσει όντως στο να γίνεται καλύτερη η μονάδα, να μην έχει αυτό το τιμωρητικό στόχο, ότι θα τα πας καλά, οπότε θα έχεις αυτές τις επιπτώσεις. Να έχει ο στόχο τη βελτίωση αυτό που ούτως ή άλλως λέει. Και πιστεύω ότι αν γίνει σωστά, μπορεί να μας βοηθήσει να βελτιωθούμε... Διοικητικό φόρτο εργασίας... εντάξει, υπήρχε στην αρχή οργάνωση της δράσης και στο τέλος η αποτίμηση που έγινε. Νομίζω ότι αν κάποιος έχει έτσι ένα πρόγραμμα, δεν φέρνει περισσότερο άγχος. Βέβαια πάντα είναι πώς το βλέπει ο καθένας, πώς το σχετίζει ο καθένας με το τι θέλει να κάνει. Ναι όχι δεν νομίζω ότι είχε γραφειοκρατικά πάρα πάρα πολύ

Ανάγκη κοινωνικοποίησης μαθητών

Η διάθεση των εκπαιδευτικών ως παράγοντας αποτελεσματικής αξιολόγησης

Παρακίνηση

Θετική στάση στην αξιολόγηση όταν έχει στόχο τη βελτίωση όχι την τιμωρία

Ο προγραμματισμός και η οργάνωση ως παράγοντες μείωσης του άγχους της

<p>δουλειά, ανυπέρβλητη, πώς να το πω. Όμως επειδή ξέραμε τι μας περίμενε στην αρχή της χρονιάς, υπήρχε οργάνωση δηλαδή καταγραφή του τι κάναμε, βήμα-βήμα, όλα. Οπότε θεωρώ ότι ίσως και αυτό δεν μας έδωσε φόρτο εργασίας στο τέλος που έπρεπε να γίνει και η αποτίμηση. Την πρώτη χρονιά, δεν ήμουν βέβαια σε αυτό το σχολείο, υπήρξε ένα... τι είναι αυτό... από που ξεκινάμε, πώς θα το πιάσω, τι να χαράζω, από πού, έγινε η πρώτη εκκίνηση ας πούμε της σχολικής μονάδας, σε άλλο σχολείο βέβαια. Υπήρξε ένας... μέχρι που να καταλάβουμε τι είναι αυτό που μας ζητάνε. Πλέον τώρα είναι νομίζω ο τρίτος χρόνος, ναι είναι ο τρίτος χρόνος, ο δεύτερος μας είχε διαδράσεις, αλλά ο τρίτος χρόνος οπότε νομίζω λίγο-πολύ μας βοήθησε στο να δούμε και που υπήρχαν προβλήματα. Εγώ βρέθηκα σ' αυτή τη σχολική μονάδα φέτος. Είδαμε την αξιολόγηση την περσινή, είδαμε που υπήρχε πρόβλημα και εκεί φτιάξαμε ένα σχέδιο δράσης για να... Να βελτιωθούμε και σε αυτό το κομμάτι. Ναι αρχικά μπορεί να είχε η πρώτη-πρώτη προσέγγιση, όπως νομίζω με όλα τα πράγματα όταν βλέπεις κάτι καινούργιο, σου έρχεται κάπως αλλά μετά αν το οργανώσεις και καταλάβεις ουσιαστικά τι είναι, γίνεται πιο βατό.</p> <p>Συν 10: Εγώ είμαι κατηγορηματικά αντίθετη. Κατηγορηματικά όμως... και υπεύθυνη της ομάδας δράσης για ένα x πρότζεκτ στο σχολείο για την αξιολόγηση κλπ. Είμαι και αυτό και προχθές λοιπόν, έπρεπε, δεν θυμάμαι, α όχι 28 Μαΐου, κάπου εκεί τέλος πάντων, είχε deadline για να βάλουμε τα στοιχεία που είχαμε να δηλώσουμε στην πλατφόρμα. Τελείωσα μ' αυτό το πράγμα και ήμουν πραγματικά λες και με είχανε πατήσει άλογα. Αλλά αυτό δεν είχε να κάνει με τη διαδικασία αυτή καθ' εαυτή, είχε να κάνει με το θυμό μου. Διότι όλο αυτό το πράγμα είναι απλώς μία ακόμα δουλειά. Μία ακόμα δουλειά με την έννοια ότι αυτά που κάναμε στο σχολείο, για τα παιδιά, θα τα κάναμε ούτως ή άλλως... Λοιπόν, πρέπει να καθόμαστε πόσες ώρες, να μαζεύουμε στοιχεία, να τα καταχωρίζουμε στην πλατφόρμα... ώρες χαμένες και ώρες φορτωμένες στη δικιά μας πλάτη εργασιακά. Αλλά τους είναι αδιάφορο. Όχι... εγώ δεν θεωρώ ότι μας δίνει τίποτα απολύτως... τίποτα απολύτως... Λοιπόν, το να κάτσουμε να παλουκωθούμε σε μια καρέκλα και να πούμε τι γράφουμε και αν θα το γράψουμε με αυτή τη λέξη, με την άλλη λέξη, ακούγεται πιο ωραίο</p>	<p>αξιολόγησης λόγω φόρτου εργασίας</p> <p>Στην αρχή της αξιολόγησης το άγχος και ο φόρτος εργασίας –</p> <p>ανάγκη καλύτερης ενημέρωσης και υποστήριξης από τους θεσμούς</p> <p>Προθεσμίες αξιολόγησης/άγχος</p> <p>Φόρτος εργασίας της αξιολόγησης /γραφειοκρατία– αρνητική επίπτωση στο εκπαιδευτικό έργο</p>
<p>14^η ερώτηση συνέντευξης: Πιστεύετε στην αναγκαιότητα ύπαρξης αξιολόγησης έργου του</p>	

εκπαιδευτικού για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων;	
<p>Συν 2: Σίγουρα συνδέεται και αυτό, σίγουρα θα πρέπει τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί, <u>επειδή έρχονται σε επαφή με τα παιδιά</u> να είναι σε πάρα πολύ καλή κατάσταση επαγγελματικά, μου επιτρέπεται έτσι η έκφραση. Δηλαδή θα έπρεπε ίσως και να είναι για συγκεκριμένα... <u>συγκεκριμένη πορεία της εργασίας τους μέχρι κάποια ηλικία και μετά να πηγαίνουν ίσως σ' έναν άλλο...</u> σε μία άλλη δουλειά. Δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ανάλογα μία μετάταξη, αν παρουσιάζει δυσκολίες, μπορεί να βοηθήσει και τον ίδιο να απελευθερωθεί, γιατί είναι πολύ απαιτητικό επάγγελμα και σίγουρα να βοηθήσει και την εκπαιδευτική μονάδα στο έργο της.</p> <p>Συν 4: Αξιολόγηση γίνεται. Εγώ έχω αξιολογηθεί πάρα πολλές φορές για να βρεθώ σε αυτή τη θέση. Αν είναι να ξαναγίνει πάλι αξιολόγηση, ναι, <u>να γίνει όμως με αντικειμενικό... με αντικειμενική μέθοδο.</u> Δηλαδή εγώ θα συνιστούσα πάλι <u>εξετάσεις.</u> Όχι με... να μην μπαίνει το προσωπικό στην Ελλάδα, το προσωπικό αλλά να έρθει κάποιος αξιολόγηση σημαίνει τα γνωστά που ξέρουμε όλα, <u>πελατειακές σχέσεις, ή με κόμματα, με διαπροσωπικές σχέσεις</u> και λοιπά. <u>Δεν θα είναι αντικειμενική. Ναι, αλλά αντικειμενική</u></p> <p>Συν 6: Η αξιολόγηση, είτε είναι αξιολόγηση εξωτερική, είτε αυτοαξιολόγηση, σίγουρα βοηθάει, <u>αναστοχάζεται αυτά που έχεις κάνει και βλέπεις τι έκανες καλά και τι δεν έκανες καλά.</u> Το θέμα είναι <u>ποια αξιολόγηση επιλέγουμε να κάνουμε τελικά, δεν εννοώ αν επιλέγουμε να κάνουμε εξωτερική ή εσωτερικά.</u> Με <u>ποιους τρόπους επιλέγουμε, σε ποιους άξονες εστιάζουμε</u> και τι γίνεται κατόπιν, δηλαδή αν καταλήξουμε ότι έχουμε μια αρνητική αξιολόγηση, τι κάνουμε για να τη βελτιώσουμε; Θεωρητικά πολλά μπορούμε να πούμε, αλλά στην πράξη, αν υστερώ στο παιδαγωγικό κομμάτι της δουλειάς μου ή αν υστερώ γνωστικά, ποιος θα με επιμορφώσει, ποιος θα με καθοδηγήσει; Πάλι επαφίεται σε μένα</p> <p>Συν 7: Σε επίπεδο θεωρητικό η αξιολόγηση νομίζω ότι είναι κάτι το οποίο είναι θεμιτό. <u>Η αλήθεια είναι ότι ο εκπαιδευτικός σε γενικές γραμμές δεν έχει... πως να το πω... μετρήσιμα αποτελέσματα της δουλειάς του.</u> Θεωρώ ότι μία σωστή αξιολόγηση, που... θα γίνει με όρους αντικειμενικούς,</p>	<p>Καταλληλότητα/επάρκεια εκπαιδευτικού - ηλικία</p> <p>Ιδιαιτερότητα/ «ευαισθησία» εκπαιδευτικού επαγγέλματος</p> <p>Αντικειμενικότητα αξιολόγησης (πελατειακές σχέσεις...)</p> <p>Αναστοχασμός – εντοπισμός αδυναμιών/εκπαιδευτικού ελλείμματος</p> <p>Είδος/τρόπος αξιολόγησης</p> <p>Ανάγκη βελτίωσης – επιμόρφωση</p> <p>Αξιολόγηση – Δυσκολία μετρησιμότητας του έργου στην τάξη</p>

<p>συνεργατικούς, θεωρώ ότι θα συμβάλει στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού, με την έννοια ότι θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει λιγάκι καλύτερα κάποια πράγματα τα οποία ίσως δεν... στα οποία έχει έλλειμμα και δεν μπορεί να το αντιληφθεί. Ο εκπαιδευτικός γενικότερα η αλήθεια είναι ότι έχει το σύνδρομο του Ροβινσώνα Κρούσου, δηλαδή αφής στιγμής θα κλείσει η πόρτα της τάξης, είναι μόνος του μέσα στην τάξη και νομίζω ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει στο να βελτιωθεί ο εκπαιδευτικός λίγο περισσότερο, να κατανοήσει δηλαδή πράγματα στα οποία έχει έλλειμμα</p>	<p>Ο Αξιολογητής να έχει εμπειρία από σχολικό περιβάλλον & διαχείριση τάξης</p>
<p>Συν 8: Βέβαια πιστεύω, με μια προϋπόθεση. Ότι όποιος είναι αξιολογητής σε όποιο επίπεδο και αν είναι πρέπει να έχει τουλάχιστον μια για μένα τουλάχιστον πέντε χρόνια υπηρετήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κι όταν λέω υπηρετήσει στην αίθουσα. Οτιδήποτε θεωρητικό για να μπορέσει να γίνει πρακτικό θα πρέπει ο άνθρωπος να ξέρει να το εφαρμόσει, να ξέρει να προτείνει, αν δεν έχει δουλέψει και δεν έχει μπει μέσα σε τάξη ότι άλλο πιστεύω ό,τι γνώσεις και να έχει, όσα πτυχία και να έχει, ό,τι κατάρτιση να έχει πιστεύω ότι δεν θα μπορέσει να αξιολογήσει ικανοποιητικά και με αντικειμενικότητα τον εκπαιδευτικό</p>	
<p>Συν 10: Λοιπόν... Αυτό το πράγμα αν το δεις έτσι γενικώς, θα συμφωνήσω απολύτως ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη και αναγκαία σε ότι κι αν κάνουμε, είτε αυτό είναι η αποτίμηση του σχολικού έργου, είτε είναι ο εκπαιδευτικός αυτός καθ' εαυτό. Δηλαδή αν έρθεις εσύ και μου πεις, συναδέρφισσα, έτσι όπως το έκανες, που είσαι απέξω και το βλέπεις, δεν έχεις επιτυχία. Αυτό είναι, όχι επειδή... γιατί έρχεσαι και μου λες κάτι που εγώ δεν το βλέπω γιατί είμαι μέσα στο πράγμα, έτσι. Λοιπόν, αυτή τη στιγμή αυτό που ζούμε όμως δεν είναι αυτό. Αυτό που ζούμε είναι μια διαδικασία άνωθεν και έξωθεν και η οποία σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αυτού καθ' εαυτού ή τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου</p>	<p>Εσωτερική αξιολόγηση</p> <p>Εξωτερική αξιολόγηση</p>
<p>15η ερώτηση συνέντευξης: Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να συνδέεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου με την επαγγελματική σας εξέλιξη ή τις αμοιβές;</p>	
<p>Συν 1: Σαφέστατα όχι, εννοείται πως όχι. Τι δουλειά έχει το ένα με το άλλο; Ένας συνάδελφος με</p>	

λιγότερη εμπειρία θα μπορούσε να επιμορφωθεί, να υπάρξουν κάποιες δυνατότητες να καλύψει τις όποιες αδυναμίες του. Όχι βέβαια μισθολογικά. Αν είναι να το πάμε έτσι, τότε πάει, χαθήκαμε. Και μην ξεχνάτε και να συμπληρώσω κάτι, μην ξεχνάτε ότι στη δουλειά μας οι περισσότεροι έχουμε φτάσει εδώ που φτάσαμε μέσα από πάρα πάρα πολλές αξιολογήσεις, διαγωνισμούς, πτυχία, μεταπτυχιακά. Δηλαδή δε νομίζω ότι υπάρχει κλάδος με περισσότερες έμμεσες ή άμεσες αξιολογήσεις απ' ότι οι εκπαιδευτικοί.

Συν 2: Αυτό θα με φόβιζε, επειδή στην Ελλάδα δεν γίνεται και όλα πολύ αντικειμενικά. Δηλαδή θεωρώ ότι πάλι θα έπαιρναν καλή αξιολόγηση μόνο αυτοί που είναι γνωστοί κάποιου και έχουν άκρες για να πάρουν καλύτερη αμοιβή. Δηλαδή θα ήταν χειρότερο, γιατί έτσι αν δεν έχω γνωστό, θα πάρω κακή αξιολόγηση ακριβώς και δεν θα διορθωθώ παραπάνω. Δηλαδή πιο πολύ θα πήγαινε το μυαλό μου προς τα εκεί

Συν 3: Όχι, δεν το πιστεύω αυτό. Θεωρώ ότι εγώ προσωπικά αυτό το οποίο το κάνω, πρέπει να το κάνω οποτεδήποτε, οπουδήποτε, με όποιες συνθήκες υπάρχουν. Θα κάνω αυτό το οποίο πρέπει και θα πρέπει να το κάνω είτε με αξιολογήσει κάποιος... Αλλά εγώ δεν είμαι εκπαιδευτικός για να μπορέσω να έχω τον έλεγχο για να μπορέσω να φτάσω κάπου. Έτσι κι αλλιώς θα πρέπει να τον έχω, να έχω μέσα μου αυτή τη διάθεση χωρίς τον αξιολογητή, αυτόν που θα έρθει να με ελέγξει, καλώς ή κακώς.

Συν 4: Δεν θα ήταν κακό. Με τις αμοιβές όχι, δεν θεωρώ. Με την επαγγελματική εξέλιξη ναι. Κάποιος δηλαδή που θέλει να ανέβει βαθμίδα, θέλει να γίνει υποδιευθυντής, ας δώσει εξετάσεις, να αξιολογηθεί εάν έχει τις γνώσεις να περάσει παρακάτω

Συν 5: Με την εξέλιξη θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει. Μία θέση ευθύνης πρέπει να συνοδεύεται και με αξιολόγηση, που συμβαίνει σε όλους τους επαγγελματικούς χώρους, γιατί όχι και στο δικό μας; Τώρα με τη μισθολογική εξέλιξη, όχι δεν το θεωρώ. Θα λειτουργούσε τιμωρητικά για τους ανθρώπους οι οποίοι δεν αξιολογούνται επαρκώς. Έμμεσα, όταν συνδέεται με τις διευθυντικές θέσεις, προφανώς συνδέεται με τη μισθολογική, από τη στιγμή που υπάρχει το επίδομα. Αλλά με ύπαρξη περικοπής μισθού ή με την παροχή μπόνους, ανάλογα με τον βαθμό που μπορεί να παίρνει

Φόβος για υποκειμενικότητα αξιολόγησης

Ναι με την εξέλιξη – όχι με τις αμοιβές

Ανάγκη για επιμόρφωση – ενίσχυση

Ναι ως στοιχείο επιβράβευσης/κίνητρο

<p>κάποιος στην αξιολόγηση, θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε, είναι τιμωρητικό.</p> <p>Συν 6: Σε καμία περίπτωση με τις αμοιβές, με την εξέλιξη... τώρα συνδικαλιστικά να σου πω όχι. Προσωπικά... πάλι όχι θα σου πω, δηλαδή αν κάποιος δεν κάνει κάτι καλά, <u>φροντίζεις να τον βοηθήσεις να το κάνει καλά. Όχι... σταματώντας την εξέλιξή του, αλλά δίνοντας μία ώθηση, την ώθηση που χρειάζεται για να σταθεί στο επίπεδο που κρίνεις ότι πρέπει να βρίσκεται, ανάλογα με την προϋπηρεσία του</u></p> <p>Συν 7: Εντάξει, η αλήθεια είναι ότι... εντάξει θεωρώ ότι θα μπορούσε ναι, θα μπορούσε η επαγγελματική εξέλιξη και οι αμοιβές, ναι θα μπορούσε να συνδέεται. Ίσως αποτελεί και μία επιβράβευση των προσπαθειών που καταβάλλει κάποιος επαγγελματίας έτσι. Δεν μιλάμε τώρα, ο κάθε επαγγελματίας, αλλά θεωρώ ότι αυτό θα πρέπει να γίνεται για το κάτι παραπάνω που προσφέρει ο εκπαιδευτικός γενικότερα στο... κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του δραστηριότητας. Ναι, θεωρώ ότι θα μπορούσε να συνδέεται με τα δύο αυτά στοιχεία</p> <p>Συν 8: Ενδεχομένως με τις αμοιβές θα μπορούσε δεδομένου ότι οι αμοιβές είναι χαμηλές για τους εκπαιδευτικούς θα ήταν ένα καλό κίνητρο να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις, επιμορφώσεις, να υπάρχει και ένα κίνητρο</p> <p>Συν 9: Με τις αμοιβές σίγουρα όχι. Βέβαια από την άλλη πλευρά είναι... κάποιος προσπαθεί, κάποιος άλλος δεν προσπαθεί, αν θα έπρεπε να σκεφτεί... ο οποίος κοιτάει πιο πολύπλευρα το επάγγελμα αυτό. Όχι τόσο όμως με την αμοιβή. Δεν βλέπω... δεν θέλω ίσως να δω την αξιολόγηση ως ένα μέτρο... πως να το πω από την άλλη πλευρά... μαλώματος του εκπαιδευτικού. Αλλά να το δούμε πώς μπορούμε να βελτιωθούμε περισσότερο. Θα μου πείτε αυτό θέλει και την επιβράβευση μέσα, για να κάνει ο άλλος μια προσπάθεια βελτίωσης. Εντάξει, θα μπορούσε... σίγουρα δεν θα ήθελα να σχετιστεί με τις αμοιβές. Θα μπορούσε να έχει περισσότερο με την εξέλιξη ή τι ας πούμε... τι θέση θα μπορούσε κάποιος να πάρει μέσα σε μία σχολική μονάδα, ανάλογα με την αξιολόγησή του</p>	<p>Η αξιολόγηση ως παράγον βελτίωσης όχι τιμωρίας</p> <p>όχι με τις αμοιβές - Ναι με την εξέλιξη ως επιβράβευση και κίνητρο βελτίωσης</p>
---	---

<p>Συν 10: Όχι... να καταθέσω το μεταπτυχιακό να πάρω κλιμάκια, να κάνω αυτό, να πάρω και διδακτορικό, αυτό. Λοιπόν, αυτό έχει ένα όριο. Και προσωπικό νομίζω, ένα όριο εξάντλησης. Δηλαδή βλέπω γύρω μου ανθρώπους που κάνουνε μεταπτυχιακά, διδακτορικά είτε στιδήποτε άλλο έτσι... και στην πραγματικότητα σχεδόν χάνονται από τον κόσμο, έτσι. Λοιπόν έχει ένα όριο δηλαδή του... και είναι και ουσιαστικό, τι χρειάζεται κάποιος το Διδακτορικό για διδάσκει στο σχολείο; Ποιοι χρησιμοποιούν το δεύτερο πτυχίο; Υπάρχει μια λογική λοιπόν προσοντολογίου, η οποία κατ' εμέ δεν είναι λειτουργική. Γιατί δεν αντιμετωπίζει... είναι ποσοτική αλλά όχι ποιοτική. Χρειάζεσαι ανθρώπους που να ενδιαφέρονται για τη δουλειά τους και αυτό δεν μπορώ να απαντήσω στο πώς να το... να το πετύχεις</p>	<p>Εξάντληση των εκπαιδευτικών – δεν προσδίδει <u>ποιοτικά</u> <u>χαρακτηριστικά</u> αλλά ποσοτικά</p>
<p>16^η ερώτηση συνέντευξης: Η επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου θα λέγατε ότι σας προκαλεί <u>άγχος</u>;</p> <p>Συν 2: Λόγω της εμπειρίας μου της μακροχρόνιας στην εκπαίδευση και γενικά των σπουδών που έχω κάνει και των επιμορφώσεων και της προσπάθειάς μου να εξελίσσομαι, δεν θα άγχωνα. καθόλου. Θεωρώ ότι θα ήταν ακόμα μια μέρα στη δουλειά</p> <p>Συν 4: <u>Πάρα πολύ</u>. Φανταστείτε και τώρα δεν θα αξιολογηθούμε εμείς φέτος, γιατί φέτος αξιολογούνται οι νεοδιόριστοι, εμείς μιλάμε τώρα ότι θα αξιολογηθούμε στην επόμενη τετραετία. Φανταστείτε δηλαδή ότι έχουμε αγχωθεί σε ορίζοντα τετραετίας. Πολύ... δεν θα έχει να προσφέρει κάτι αυτό, μόνο αρνητικό.</p> <p>Συν 5: Η ίδια η αξιολόγηση όχι. Όπως σας είπα είμαι υπέρ της αξιολόγησης, όταν λειτουργεί με τη μορφή της ανατροφοδότησης. <u>Επειδή ακόμη είναι κάτι πολύ νέο και άγνωστο, ναι, με αγχώνουν, με την έννοια ότι δεν ξέρω πώς θα λειτουργήσει. Αν λειτουργήσει με αυτή τη μορφή της ανατροφοδότησης και της... προσπάθειας για βελτίωση, θεωρώ ότι... θα είμαι OK με αυτό.</u></p> <p>Συν 6: Μου προκαλεί <u>μία αγωνία</u>, δεν θα έλεγα άγχος, μια <u>αγωνία</u>. Αφενός γιατί <u>έχω εμπιστοσύνη</u></p>	<p>Όχι λόγω εμπειρίας & κατάρτισης/επιμορφώσεων του εκπαιδευτικού</p> <p>Η άγνοια του τρόπου αξιολόγησης ως παράγοντας άγχους/αγωνίας Η αξιολόγηση με στόχο την ανατροφοδότηση & βελτίωση δεν αποτελεί παράγοντα άγχους Η εμπιστοσύνη στις ατομικές</p>

στον εαυτό μου, οπότε ξέρω ότι μπορώ να ανταποκριθώ, και αφετέρου γιατί με κάποιο τρόπο αξιολογούμαι. Δηλαδή, το feedback που παίρνεις από τους μαθητές, από τους γονείς, από τους συναδέλφους είναι ένα είδος αξιολόγησης, οπότε ξέρεις, ακούς τα αρνητικά σχόλια και προσπαθείς να το βελτιώσεις. Μια αγωνία μου προκαλεί γιατί δεν ξέρω ποιος θα με αξιολογήσει, οπότε δεν ξέρω τι απαιτήσεις θα έχει, τι προσδοκίες μάλλον θα έχει από εμένα και αν αυτό το οποίο εγώ θεωρώ ότι κάνω καλά, θα συμφωνήσω ότι το κάνω τουλάχιστον καλά, όχι καλύτερα απ' ότι νομίζω. Αυτό... δεν ξέρω τους ανθρώπους που θα μας αξιολογήσουν, οπότε έχω αυτήν την αγωνία, αυτό το άγχος

Συν 7: Νομίζω ότι οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης γενικά προκαλεί άγχος. Οπότε ναι, μπορώ να πω ότι σε γενικές γραμμές κάποιο άγχος μου προκαλεί, με την έννοια ότι είναι κάτι το οποίο δεν έχουμε βιώσει ακόμα, δεν έχουμε λάβει μέρος ακόμα, είναι κάτι που επίκειται και αυτό το οποίο δεν γνωρίζουμε την έννοια ότι το έχουμε βιώσει μπορεί να προκαλεί κάποιο άγχος, νομίζω ναι ότι προκαλεί άγχος

Συν 8: Μου προκαλεί άγχος για το λόγο που σας εξήγησα πριν. Ξέρω ότι θα 'ρθούν κάποιους άνθρωποι που σίγουρα στο θεωρητικό επίπεδο θα έχουν κάποιες γνώσεις....Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των καθηγητών δηλαδή και το υπάρχον καθεστώς το να αξιολογούμε μονάχα με βάση τη δικιά μας τη συνείδηση το τι, το πως ότι θέλουμε να είμαστε σαν καθηγητές δεν είναι και τόσο σωστό τόσο πρόπον. Οι κοινωνίες προχωράνε αλλά θα πρέπει να γίνεται με σωστό τρόπο, αυτό, αυτή τη στιγμή έτσι όπως βλέπω να γίνεται στο χώρο στο σχολείο δεν έχει έρθει ακόμα, υπάρχουν οι ανακοινώσεις, δεν έχει έρθει κάποιος αξιολογητής αλλά σε σχολεία γειτονικά που έρχονται και ακούμε το τι γίνεται με τα εμπόδια όπου έχει γίνει, έχει γίνει με τον τρόπο που σας περιέγραψα, ότι είναι λιγάκι αποσπασματική, κάποιες συνεντεύξεις κάποια πρότζεκτ τα οποία, και αυτά τα πρότζεκτ γιατί κι εμείς φτιάχνουμε κάποια project στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης θεωρώ ότι έχουνε λιγάκι προσχηματικό χαρακτήρα, αλλά να τα κάνουμε για να τα κάνουμε. Απλά είναι κάποια πρότζεκτ να τα έχουμε έτοιμα σε περίπτωση που έρθει ο κακός ας το πούμε αξιολογητής, να φαίνεται ότι έχουμε κάνει κάτι.

Συν 9: Όχι. Νομίζω ότι αξιολογούμε κάθε μέρα από τα ίδια τα παιδιά. Παίρνουμε το feedback

δυνατότητες ως «αντίβαρο» στο άγχος
Η ανατροφοδότηση από το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης

Η έλλειψη εμπειρίας & κατάρτισης των αξιολογητών από την σχολική τάξη ως παράγοντας άγχους

Αποσπασματική και προσχηματική

<p>συνεχόμενα, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό που θα μου προκαλούσε άγχος θα ήταν να ξέρω ότι αυτός που θα 'ρθει να με αξιολογήσει, να μην έχει την δυνατότητα να το κάνει σωστά, δηλαδή θα ήθελα αυτός που κάνει την αξιολόγηση να είναι και καταρτισμένος κατάλληλα... και να το κάνει αντικειμενικά. Να δει αντικειμενικά τι γίνεται και βέβαια όχι με μία μόνο παρακολούθηση, γιατί η σχολική τάξη είναι μία δυναμική κατάσταση, που αλλάζει συνεχώς και μία μέρα μπορεί να μην πάει καλά, την επόμενη να πάει πολύ καλά... Θα μου άρεσε να γίνει η αξιολόγηση με τον τρόπο ότι... να πάρω μία γνώμη από κάποιον άλλο για να δω πώς μπορώ να βελτιώσω αυτό που κάνω. Όχι τιμωρητικό αυτό που λέγαμε και πριν, με την αμοιβή, με την εξέλιξη, με το οτιδήποτε</p> <p>Συν 10: Κοίταξε πάντα είναι ένα ζήτημα, να είσαι διαρκώς υπό αίρεση και υπό κρίση.... Αυτή τη στιγμή όμως, ζούμε μία διαρκή κατάσταση όπου ανά πάσα ώρα και στιγμή μπορεί να σε καταγγείλει γονιός για ό,τι ό,τι θες, για οτιδήποτε. Πριν τρία-τέσσερα χρόνια θυμάμαι μας έλεγε μια γνωστή, η οποία είναι δικηγόρος, Νομικός Σύμβουλος της διεύθυνσης, σε μία περιοχή της Θεσσαλονίκης. Επί ένα μήνα ασχολούνταν η γυναίκα με καταγγελίες γονιών που είχαν να κάνουν με ένα ζήτημα: μόνο βαθμολογία, αυτό</p>	<p>Υποκειμενικότητα αξιολόγησης ως παράγοντας άγχους</p> <p>Η «αξιολόγηση» /παρέμβαση των γονέων ως παράγοντας άγχους</p>
<p>17^η ερώτηση συνέντευξης: Υπό ποιες συνθήκες, κατά τη γνώμη σας, η επικείμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου θα σας δημιουργούσε λιγότερο άγχος;</p> <p>Συν 1: Όταν θα έχει τις προϋποθέσεις που σας είπα και πριν. Δηλαδή να ξέρω, να νιώθω σιγουριά, ποιος είναι αυτός που με αξιολογεί. Ότι σαφέστατα έχει πράγματα τα οποία μπορεί και εγώ να πάρω μέσα από τη δική του δουλειά και μέσα από τη δική του αξιολόγηση και για να μιλάμε και πιο πρακτικά έτσι, δεν μπορώ να διανοηθώ ότι θα με αξιολογήσουν άνθρωποι οι οποίοι έχουν να μπουν σε τάξη διδασκαλίας τα τελευταία 20 χρόνια. Δεν το δέχομαι. Δεν θεωρώ ότι μπορώ να με αξιολογήσουν σωστά και δεν θεωρώ ότι έχω να πάρω πράγματα από αυτούς.</p> <p>Συν 2: Σίγουρα αν ήταν πολύ σαφώς δομημένη θα ήταν πολύ καλύτερο να ξέρεις τι περιμένεις. Δηλαδή να ήταν πολύ σαφώς δομημένη και πολύ μετρήσιμη. Να μην αφήνεται και στην υποκειμενικότητα του ατόμου που σε αξιολογεί, του αξιολογητή. Γιατί αυτό είναι λίγο... μπορεί ένας αξιολογητής να αξιολογεί με ένα τρόπο, ένα συνάδελφο ας πούμε στη Θεσσαλονίκη και ένας</p>	<p>Η έλλειψη εμπειρίας & κατάρτισης των αξιολογητών από την σχολική τάξη ως παράγοντας άγχους</p> <p>Δομημένη/μετρήσιμη</p> <p>Εξάλειψη υποκειμενικότητας</p>

αξιολογητής στην Πάτρα να αξιολογεί διαφορετικά. Άρα θα ήθελα να είναι μετρήσιμο, **ώστε να εξαλειφθεί η υποκειμενικότητα**

Συν 3: Καταλληλότερη θα ήτανε. Πρώτα' απ' όλα η **εσωτερική αξιολόγηση** είναι καλύτερη αξιολόγηση, δηλαδή να μπορεί μέσα από το ίδιο το σχολείο να **υπάρχει η διάθεση** βέβαια στους συναδέλφους να μπορούν να ακολουθούν κάποιες... κάποιους **τρόπους ώστε να βελτιώνονται οι ίδιοι**. Αλλά **αυτό θέλει εσωτερική διάθεση**, αυτό είναι κάτι ίσως να είναι κάτι ιδανικό και όχι κάτι... κάποιον ο οποίος θα πρέπει να σε αξιολογήσει για να είσαι καλύτερος. ... βλέποντας το ως εμπειρία στην πορεία μας, δηλαδή ότι **οποίος αναγκάζεται να κάνει κάτι, δεν το κάνει καθόλου καλά. Δεν το κάνει καλά**. Το κάνει πολύ καλύτερα **αυτός ο οποίος θέλει να προσφέρει** και να το κάνει έτσι κι αλλιώς.... Η καθημερινότητά σου είναι αυτή η οποία είναι η καθημερινή αξιολόγηση, δηλαδή του εαυτού σου μέσα από τη μονάδα και των αποτελεσμάτων μέσα από δράσεις οι οποίες γίνονται καθημερινά μέσα στο σχολείο. Ουσιαστικά η αξιολόγηση η εσωτερική για να μένα είναι πιο ιδανική.

Συν 4: Αν ήταν αντικειμενικές, δηλαδή εξετάσεις. Εντάξει ας το κάνουν και multiple choice όπως ήταν παλιά ο ΑΣΕΠ θα περνάει στο σύστημα, διορθώνονται γρήγορα. **Δεν επεμβαίνει κανένας άνθρωπος, καθόλου το προσωπικό στοιχείο**, οπότε ξέρεις ότι τουλάχιστον ότι βαθμός θα πάρεις, θα είναι αυτός που έχεις γράψει και όχι αυτός που θεωρεί κάποιος για χ, ψ λόγους ότι πρέπει να πάρεις. Αντικειμενικές ... (δεν ακούγεται). **Αν ήταν αντικειμενική η αξιολόγηση, θα δημιουργούσε λιγότερο άγχος**, τώρα υποκειμενική στην Ελλάδα, να 'ρθει μέσα ο άλλος, ξέρουμε πολύ καλά τι σημαίνει αυτό

Συν 6: Θα μου δημιουργούσε λιγότερο άγχος εάν ήξερα ποιος θα με αξιολογήσει...

Συν 7: Ναι νομίζω ότι **βασική συνθήκη είναι η επικοινωνία με τον αξιολογητή, ούτως ώστε να καθοριστούν οι παράμετροι, ξεκάθαρα, που θα αποτελέσουν το αντικείμενο της αξιολόγησης**. Δηλαδή, έτσι όπως φαίνεται πάντως από το νόμο που έχουμε διαβάσει, κάπως έτσι θα γίνει, δηλαδή θα υπάρξει επικοινωνία ανάμεσα στον αξιολογούμενο και τον αξιολογητή για την προετοιμασία δηλαδή της διαδικασίας της αξιολόγησης. Νομίζω ότι αυτό, ότι η γνώση των όρων,

Εσωτερική αξιολόγηση η καθημερινή δράση καταλληλότερη/βελτίωση εκπαιδευτικών

Η διάθεση και η «πίστη»

Η γνώση των παραμέτρων/κριτηρίων αξιολόγησης ως παράγοντας

των παραμέτρων πάνω στις οποίες θα βασιστεί αξιολόγηση θα δημιουργούσε λιγότερο άγχος στους εκπαιδευτικούς

Συν 8: Θα μου δημιουργούσε λιγότερο άγχος σε περίπτωση εγώ πιστεύω ότι όντως έτσι συμβαίνει απλά δεν το 'χουνε κοινωνήσει και σωστά οι ασκούντες, οι έχοντες την αξιολόγηση την επιτήρηση του έργου επειδή ο καθηγητής φοβάται ότι μπορεί εγώ πιστεύω ότι είναι πολύ... πολύ έτσι μακρινό το σενάριο των απολύσεων πιστεύω ότι απλά δεν θα υπάρχει τόσο πολύ είτε μισθολογική είτε εξέλιξη προς τα πάνω, δηλαδή προς κάποιες διευθυντικές θέσεις. Απλά έτσι όπως γίνεται η αξιολόγηση εμένα δεν με εκφράζει, πιστεύω ότι δεν γίνεται σωστά. Θα μπορούσε να υπάρχει έτσι να το έχουν καταλάβει και οι καθηγητές ότι είναι προς όφελός τους, ότι δεν μπορούν να μένουν στάσιμοι, ειδικά τώρα που υπάρχουν πάρα πολλά ψηφιακά εργαλεία στα οποία κακά τα ψέματα πάντοτε οι άνθρωποι έχουμε ένα, έτσι είμαστε λίγο συντηρητικοί. Φοβούμαστε το νέο, φοβούμαστε το καινούργιο, δεν έχει κοινωνηθεί σωστά το, από τη μεριά των αξιολογητών. Βλέπουμε ότι όταν έχουν μπει κάποια εργαλεία, όπως έγινε με την τηλεκαίτευση, που τόσο πολύ τη φοβόμαστε, δεν είναι και τόσο δύσκολο. Σίγουρα χρειάζεται, για να μην υπάρχουν και προβλήματα, κάποια επιμόρφωση, κάποια δουλειά πάνω στο θέμα η οποία δε γίνεται και αυτό είναι που με φοβίζει. Τα περισσότερα πράγματα δηλαδή ανακοινώνονται και παίρνει πολύ καιρό μέχρι να βρουν μια σωστή ροή τα πράγματα.

Συν 10: Δεν ξέρω γιατί εγώ την αξιολόγηση τη βλέπω στο γενικό της πλαίσιο, δηλαδή ποιος είναι ο στόχος, έτσι; Εάν είχα πειστεί ότι ο στόχος είναι να βελτιωθούμε όλοι,... έτσι, αν ήταν να βελτιωθώ, θα είχε φτιάξει το ίδιο το κράτος ένα σύστημα επιμόρφωσης, η ΕΛΜΕ το λέει χρόνια. Δεν έχουμε κάτι έτοιμο, πάρτε το. Επιμόρφωση δεν είναι να τρέχει ο καθένας από δω και από κει και να κάνει πτυχία, έτσι. Ο άλλος έχει παιδιά μικρά, δεν μπορεί να το κάνει. Επιμόρφωση σημαίνει να φύγεις από το σχολείο, μα 6 μήνες, μα μια σχολική χρονιά και πολύ-πολύ συγκροτημένα να κάνεις ένα ενιαίο πράγμα. Ίσως όπως ήταν το Διδασκαλείο κάποτε για τους δασκάλους... κάτι τέτοιο. Ένα κομμάτι, το γνωστικό, δηλαδή εγώ το κατάλαβα για τον εαυτό μου πάρα πολύ καλά, όταν μετά από 30 χρόνια πάω και κάνω την Κοινωνική Ανθρωπολογία εκεί και τώρα από το Μεταπτυχιακό στην Ιστορία, συνειδητοποιώ πως επικαιροποιώ μετά από 30 χρόνια

λιγότερου άγχους

Καλύτερη επικοινωνία του τρόπου αξιολόγησης

Φόβος/συντηρητισμός για νέες τεχνολογίες και για το «καινούργιο»

Ανάγκη για επιμόρφωση

Σύστημα επιμόρφωσης μεγάλης διάρκειας (όχι ατομικά) - βελτίωση των εκπαιδευτικών – επικαιροποίηση γνώσεων

<p>επιστημονικό μου αντικείμενο... Ένα κομμάτι είναι αυτό, το δεύτερο είναι τα παιδαγωγικά και τρίτο πια θέλεις μια καλή βάση σε σχέση με την ψυχολογία και την παιδοψυχολογία. Αυτό είναι ανύπαρκτο, είναι ανύπαρκτο. Δεν θέλει το κράτος να το πληρώσει. Άρα δεν θέλει να το πληρώσει έξω και σου λέει εσύ οφείλεις... Και βέβαια έχουμε καταντήσει κάθε δεύτερη μέρα ας πούμε στο mail μας από το σχολείο, να υπάρχουνε δυο-τρία σεμινάρια, 600 ωρών, τα οποία είναι 300, 600 ευρώ... Δηλαδή είναι μια αγορά όλο αυτό το πράγμα. Τώρα, έχεις την αίσθηση ότι γίνεσαι καλύτερος, ότι διεκδικείς μία... απλά επιδεικνύεις χαρτιά στον άλλον και κοιτάχτε “εγώ ενδιαφέρομαι”... Άρα την έξωθεν καλή μαρτυρία ψάχνουμε, από έναν αξιολογητή που θα ‘ρθει ως Θεός γιατί αυτός έχει 150 χαρτιά παραπάνω από εσένα, αλλά πλήρη άγνοια, αδερφέ, πλήρη άγνοια, του τι γίνεται στην τάξη όμως, έτσι. Πλήρη. Ε, δεν μπορεί να ‘ρθει κάποιος που έχει πλήρη άγνοια της τάξης να πει τι γίνεται στην τάξη, επειδή κάποια βιβλία το λένε έτσι... Εγώ δεν λέω ότι είναι άχρηστος αυτός ο άνθρωπος, σου είναι χρήσιμος να σε εκπαιδεύσει, να σου μάθει πράγματα, να σου πει τι καινούργιο υπάρχει. Αλλά δεν μπορεί όμως και αυτός από τη μεριά του να είναι αδαής για το τι συμβαίνει στην τάξη και να μας πουλάει το σεμινάριο ή το υποδειγματικό μάθημα που έκανε στο πρότυπο σχολείο, έτσι. Γιατί η Ελλάδα όλη δεν είναι πρότυπα σχολεία ούτε πειραματικά</p>	<p>Έμφαση στα παιδαγωγικά και την ψυχολογία/παιδοψυχολογία</p> <p>Υψηλό κόστος που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για προσωπική εξέλιξη/επιμόρφωση/σεμινάρια</p>
<p>18^η ερώτηση συνέντευξης: Πιστεύετε ότι η επικείμενη αυτή αξιολόγησή σας θα επηρεάσει το εκπαιδευτικό σας έργο και με ποιο τρόπο;</p> <p>Συν 2: Σίγουρα ο εχθρός του καλού είναι το καλύτερο. Δηλαδή θα σε βάλει στη διαδικασία να προσπαθήσεις λίγο περισσότερο, να προετοιμάσεις λίγο καλύτερα το μάθημα σου. Ας πούμε μέσα σ’ ένα φύλλο εργασίας να εμπλέξεις περισσότερο τεχνολογία. Σίγουρα είναι κάτι που θα σε κάνει να δραστηριοποιηθείς περισσότερο</p> <p>Συν 4: Ναι κατ’ αρχή τις μέρες αυτό το ‘πα... τις μέρες πριν σίγουρα θα έχω πάρα πολύ άγχος. Δεν θα μπορώ... θα πρέπει να προετοιμάσω ένα ψεύτικο μάθημα, ένα δηλαδή μάθημα... όχι από τα συνηθισμένα. Θα πρέπει να σκεφτώ που θα μπει συνάδελφος, σε ποιο τμήμα θα το κάνω. Θα</p>	<p>Θετικά – παρακίνηση για καλύτερη οργάνωση μαθήματος και χρήση ΤΠΕ</p> <p>Αρνητικά – άγχος</p>

πρέπει να ασχοληθώ πάρα πολύ με αυτό, θα έχω πάρα πολύ άγχος και εννοείται δεν θα μπορώ, δεν θα... δεν θα έχω απαραίτητες δυνάμεις και την απαραίτητη συγκέντρωση για την εκπαιδευτική διαδικασία. Σίγουρα θα τα αφήσω και εγώ πίσω τα υπόλοιπα, θα ασχοληθώ με αυτό. Είμαι ένας άνθρωπος, δεν μπορώ να τα κάνω όλα ταυτόχρονα. Ναι, ανάλογα με τι κλίμα θα γίνει αυτή η ανατροφοδότηση. Δηλαδή θα είναι με κλίμα συναδελφικό και να με βοηθήσει, βοηθητικό ή απλά να έχουμε να κρίνουμε και να λέμε γιατί μου έχουν τύχει εμένα αξιολογήσεις που απλά γίνονται για να γίνουν. Μου έχουν τύχει σύμβουλοι να μπαίνουνε για μάθημα, να μας κάνουν υποδειγματική διδασκαλία και να φεύγουν στη μέση της ώρας, να πιάνουν τα μαλλιά τους και να λένε “συνάδελφοι υπομονή”. Αυτή την τροφοδότηση, να φεύγουν τρέχοντας στο πάρκινγκ, “συνάδελφοι υπομονή”. Δεν μπορεί ένας συνάδελφος να σε αξιολογήσει αν δεν έχει κάνει μάθημα στην τάξη αυτή. Δεν μπορεί, όχι, ότι σου πει θα είναι θεωρητικές πληροφορίες άμα δίδασκες σ’ ένα Λύκειο ας πούμε κεντρικό της πόλης και έρθει να αξιολογήσει σ’ ένα γυμνάσιο της περιφέρειας είναι τελείως διαφορετικό το κλίμα και από τμήμα σε τμήμα. Για να σου προσφέρει σημαντική... σημαντικές πληροφορίες πρέπει να έχει διδάξει τουλάχιστον τέσσερις με έξι ώρες στο συγκεκριμένο τμήμα που θα κάνεις εσύ μάθημα και μετά... τότε η συμβουλή που θα σου δώσει θα έχει νόημα όντως. Να έρθει να κάνει τέσσερις - πέντε ώρες, έξι, μάθημα στο τμήμα αυτό, να μπει μετά να με δει κι εμένα πως κάνω μάθημα και να μου δώσει κάποιες συμβουλές. Αυτές θα ήταν πολύ χρήσιμες, θα είχαν κάποιο νόημα.

Συν 6: Ουσιαστικά δεν νομίζω ότι θα το επηρεάσει. Όπως σου είπα, θα μπω στη διαδικασία να αναστοχαστώ, τις μεθόδους μου, τις πρακτικές μου, τα μέσα που χρησιμοποιώ. Θα κάνω την αυτοκριτική μου δηλαδή. Και έχω και έναν εξωτερικό παρατηρητή ο οποίος θα κάνει και αυτός τα δικά του σχόλια. Αυτό θα είναι πάρα πολύ ωφέλιμο, είτε ο παρατηρητής είναι ο αξιολογητής, είτε είναι ένας συνάδελφος ο οποίος θα κάτσει μετά και θα σου πει δυο λόγια. Επομένως, ναι, σε κάποια πράγματα μπορεί και να βελτιωθεί, αλλά όχι ουσιαστικά. Δηλαδή ο ίδιος άνθρωπος θα μπαίνω και θα βγαίνω στην τάξη, απλά έχοντας ακούσει τη γνώμη κάποιου άλλου, ο οποίος θα μου την πει ευθέως και επειδή του ζητείται να πει κάποιο πράγμα, όχι εμμέσως όπως το κάνουν οι μαθητές ή οι γονείς

Συν 7: Εντάξει, εγώ προσωπικά θεωρώ ότι δεν θα το επηρεάσει, με την έννοια δηλαδή ότι αυτό το

Σημασία «Κλίματος»
ανατροφοδότησης

Ο Αξιολογητής να έχει εμπειρία από
την τάξη του αξιολογούμενου

Κάθε σχολικό περιβάλλον έχει τις δικές
του ιδιαιτερότητες (πχ αστικά κέντρα –
περιφέρεια)

Μικρή βελτίωση, όχι ουσιαστική

Οι εκπαιδευτικοί

οποίο πρέπει να γίνει στο σχολείο, γίνεται. Υπάρχει διαρκές ενδιαφέρον για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ούτως ή άλλως είναι μία διαδικασία... δεν είναι στάσιμη διαδικασία η εκπαιδευτική διαδικασία, εξελίσσεται, είναι σε μια διαρκή εξέλιξη... Δεν θεωρώ ότι θα το επηρεάσει, ούτε προς το καλύτερο, ούτε προς το χειρότερο. Αν θα συμβάλλει στην βελτίωση, με την έννοια ότι θα ανακύνει κάποιο ζήτημα ελλείμματος ή μη κακής ή κακής... κακού τρόπου χρήσης κάποιας διδακτικής μεθόδου, υπό την έννοια αυτή θα μπορούσε να το επηρεάσει προς το καλύτερο. Δηλαδή αν θα με βοηθούσε να κατανοήσω ποια στοιχεία της διδασκαλίας μου δεν είναι σωστά ή χρήζουν βελτίωσης, νομίζω ότι θα το βελτίωνα. Από εκεί πέρα, αν η αξιολόγηση έτσι ως θεσμός θα με επηρέαζε τόσο πολύ ούτως ώστε να έχω τέτοιο άγχος ώστε να επηρεάσει αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο που θα παρέχω, δε νομίζω ότι δεν θα συνέβαινε σε καμία περίπτωση αυτό

Συν 8: Ε, πιστεύω ότι εμένα δεν θα με επηρεάσει, εγώ θα συνεχίσω να είμαι, να διδάσκω δηλαδή με τον τρόπο που ξέρω. Δεν ξέρω αν είναι ο σωστός, ο ενδεδειγμένος τρόπος ή αν με έχει ξεπεράσει ας το πούμε λιγάκι η πραγματικότητα ή αν με έχει ξεπεράσει ας το πούμε λιγάκι η πραγματικότητα ή προσπαθώ να κάνω των ψηφιακών εργαλείων, δηλαδή αυτά που έχουμε εδώ πέρα, η ψηφιακή τάξη, τα e-classκτλ όπου μπορώ. Βλέπω ότι στην πράξη βέβαια αυτό με απογοητεύει, συγγνώμη, ότι τα χρησιμοποιώ μονάχα όταν είναι ας το πούμε η απόλυτη ανάγκη και όταν δεν μπορούμε να έχουμε φυσική παρουσία για μένα αυτό είναι λάθος. θα μπορούσαμε να το χρησιμοποιούμε και χωρίς να υπάρχει ας το πούμε η ανάγκη όπως ήτανε τώρα με την πανδημία, αλλά βλέπω ότι ούτε εμείς οι καθηγητές έχουμε όρεξη να ασχοληθούμε με αυτά ούτε πολύ περισσότερο οι μαθητές. Κάπως θα 'πρεπε να συνδεθούν και αυτά. Οι καθηγητές αντιδρούμε κιόλας γιατί η ψηφιακή τάξη μας δίνει τη δυνατότητα, μάλλον μας υποχρεώνει κατά κάποιο τρόπο να ασχολούμαι και εκτός του διδακτικού ωραρίου το 8:00 με 14:00. Κάποιοι αντιδρούμε. Εγώ πιστεύω ότι κάποια στιγμή θα μας ξεπεράσει και η κοινωνία σε αυτά τα θέματα από 'κει και πέρα πρέπει να βρεθούν κάποιες ισορροπίες. Όσο δε βρίσκονται αυτές οι ισορροπίες, όσο εμείς οι καθηγητές είμαστε στα εργασιακά έτσι όπως ήταν τα περασμένα χρόνια. Αυτό το στείο που ακούω από πολλούς συναδέλφους το 8.00-14.00, από 'κει και πέρα δεν ασχολούμαστε με άλλα πράγματα και όσο και οι, αυτοί που έχουν την αξιολόγηση, οι κυβερνώντες να το πούμε έτσι,

ενδιαφέρονται/φροντίζουν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου ανεξάρτητα από την αξιολόγησης

Θετικά αν εντοπίσει διδακτικό έλλειμμα & συμβάλει στην βελτίωση

Αναγνώριση της ανάγκης χρήσης ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αντίδραση από ορισμένους καθηγητές - μαθητές στις σύγχρονες απαιτήσεις/ αυξημένο ωράριο

Ανάγκη για περισσότερη πρακτική & λιγότερη θεωρία – κόπωση από τα πολλά διαδικτυακά σεμινάρια

επιμένουν σε αυτό το, σε αυτό το μοντέλο της αξιολόγησης χωρίς να πιστεύω να υπάρχει έτσι η πρακτική αξιολόγηση των καθηγητών με πράγματα θεωρητικού περιεχομένου και με ατέρμονες συζητήσεις που θα πρέπει να μπαίνουμε μέσα στο διαδίκτυο όπως κάνουμε και εμείς αυτή καλή ώρα τη συζήτηση. Αυτά είναι λίγο βαρετά για τους καθηγητές. Όσο δεν μας κοινωνούν ποια είναι η αναγκαιότητα και πως θα γίνουν και πώς θα γίνει να το δούμε επί του αποτελέσματος ότι γινόμαστε καλύτεροι, ότι μας βοηθάει στο έργο μας πιστεύω ότι απλά έτσι θα χαλάσουμε το χρόνο μας και κουβέντα θα γίνει. Πιστεύω πάντως ότι πρέπει να ξεκινήσει μια μορφής αξιολόγηση έστω και λάθος από το να μην επειδή οι αξιολογητές είναι κακοί ή η αξιολόγηση επειδή είναι στραβή, εμείς οι καθηγητές να λέμε «άστο πράγμα μέχρι να βρούμε κάτι καλό». Στην Ελλάδα είμαστε, γνωρίζουμε μεταξύ μας, ας ξεκινήσει έστω και στρεβλάμε τα λάθη, με τις αδυναμίες της γιατί πρέπει λιγάκι, αυτό που μας ενδιαφέρει όλους, το διδακτικό μας έργο είναι η κοινωνία και τα παιδιά μας. το δικό μας το έργο είναι η κοινωνία τα παιδιά μας πρέπει να βελτιώσουμε και τα παιδιά μας. Πρέπει να βελτιώσουμε και τα παιδιά μας και για να βελτιώσουμε τα παιδιά μας πρέπει να βελτιωθούμε και εμείς. Δηλαδή επιμένω σε μια μορφή αξιολόγησης γιατί όλοι έχουμε... προβλήματα με την παιδεία, λέμε ότι δεν πάει καλά η παιδεία μας, ότι είναι φτωχό το γνωστικό, η γνώση που δίνουμε στα παιδιά μας. Κάτι πρέπει να κάνουμε. Από τη στιγμή λοιπόν το χειρότερο πράγμα είναι να μην κάνεις απολύτως τίποτα. Να λες μέχρι να φτιαχτεί το ιδανικό το πλαίσιο ένα πλαίσιο αξιολόγησης, ένα πλαίσιο που θα δίνει μεγαλύτερες δυνατότητες στην παιδεία να μην κάνουμε τίποτα. Αυτό θεωρώ ότι είναι το απόλυτο λάθος.

Συν 9: Ναι... αν γίνει με αντικειμενικούς κανόνες, βέβαια θα επηρεάσει το έργο, θα με κάνει ακόμα καλύτερη. Θα μπορώ να δω ίσως που υπάρχει κάποιο πρόβλημα που εγώ δεν το έχω εντοπίσει, η ανατροφοδότηση αυτή που συχνά κάνουμε μετά τα μαθήματά μας που πολλές φορές έτσι... ένα δεύτερο μάτι μας δίνει και μία άλλη οπτική πλευρά πώς να αντιμετωπίσουμε και κάποια πράγματα

Συν 10: Λοιπόν... Μαθαίνουμε από συναδέλφους ανά την Ελλάδα για συναδέλφους κυρίως αναπληρωτές, οι οποίοι είναι σε επαγγελματική ανασφάλεια, τρέχουν από μεριά σε μεριά, λοιπόν και αφού το μοντέλο λέει "προσοντολόγιο", τρέχουν να μαζέψουν περισσότερα... Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και σε πλείστες άλλες περιπτώσεις, έτσι. Όταν εγώ δεν πηγαίνω διορθωμένα τα γραπτά

Ανάγκη καλύτερης επικοινωνίας της σκοπιμότητας/τρόπου της αξιολόγησης

Αναγκαιότητα αξιολόγησης έστω και με παραλείψεις

Κοινωνικό το αποτόπωμα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου

Εργασιακή ανασφάλεια αναπληρωτών καθηγητών

<p>των παιδιών την επόμενη εβδομάδα, αλλά μετά από ένα μήνα, είναι διότι εγώ έχω να παραδώσω εργασία στο μεταπτυχιακό και αν έχω αποφασίσει ότι αυτό είναι που θα τρέξω και όχι η καθημερινότητα της τάξης...Αλλά μας ωθούν όλους σ' αυτό. Γιατί αν αυτό που μετράει είναι το να έχεις portfolio, παχύ-παχύ, θα τρέξεις τότε για το portfolio. <u>Αν αυτό που μετράει είναι το να είσαι λειτουργικός στην τάξη σου, θέλεις άλλα πράγματα, άλλα εργαλεία.</u> Δηλαδή το να μου μπαίνει το παιδάκι και να είναι κλαμμένο, εάν εγώ δεν ασχοληθώ μαζί του, έτσι τι έχει γίνει, τι έχει συμβεί, τι υπάρχει από πίσω, περιμένω εγώ το παιδί να νοιαστεί για το μάθημά μου ή να μάθει πολύ περισσότερο; Δεν πρόκειται. <u>Είναι όμως κόπος, είναι ψυχολογική κούραση, να νοιαστώ εγώ για το παιδί. Και αυτό δεν εμπίπτει σε καμία ρουμπρίκα, σε κανένα κουτάκι σε κανένα χ, πουθενά δεν το μετράνε αυτό το πράγμα.</u> Εάν είμαι εγώ στο σχολείο μέσα και τρέχω μια σειρά από πράγματα και είμαι εκεί για τα παιδιά δεν το μετράει κανένας. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο γνώστης του χ αντικειμένου, πάει, το λέει, φεύγει. <u>Όσοι εκπαιδευτικοί είναι συνειδητοί κλπ είναι και για μια σειρά από πράγματα. εκτός από τη γραφειοκρατία, εκτός από την τάξη, εκτός από χίλια δυο. Αυτά δεν μετράνε πουθενά.</u> Γι' αυτό σου λέω η άποψή μου είναι ότι καθόλου δεν θέλουν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ούτε του ίδιου του εκπαιδευτικού</p>	<p>Αρνητική επίπτωση στην καθημερινή διδακτική πράξη όταν η έμφαση δίνεται στο προσοντολόγιο/portfolio του εκπαιδευτικού</p> <p>Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού, (η ψυχολογική στήριξη στους μαθητές κλπ) είναι δύσκολο να μετρηθεί/αποτιμηθεί/αξιολογηθεί</p>

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.