



ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ Τ.Ε.Ι. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΜΠΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ
ΜΕΣΟ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Μπόζα Γεωργία

Επιβλέπων καθηγητής: Βαλαχής Ιωάννης

Σεπτέμβριος 2018

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο πλαίσιο της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων στις σχολικές μονάδες, συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για την κάλυψη του σκοπού, πραγματοποιήθηκε αρχικά ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς αρθρογραφίας, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση ως διαδικασία και τα συστήματα αξιολόγησης συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην ενίσχυση των μαθητικών αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια διενεργήθηκε πρωτογενής ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού, σε ένα δείγμα 115 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις τους απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης και στα διαφορετικά συστήματα αξιολόγησης, καθώς και ο βαθμός στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης, ωστόσο διαφωνούν με τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση εφαρμόστηκε στη χώρα μας. Αν και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση συμβάλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, πιστεύουν επίσης ότι συνεισφέρει στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και στην παθητική συμμόρφωσή τους. Παρουσιάστηκε επίσης σημαντική συμφωνία στις απόψεις σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των διδακτικών μεθόδων γενικότερα. Τα ευρήματα της έρευνας είναι χρήσιμα για τους υπευθύνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να σχεδιάζουν συστήματα και να εφαρμόζουν πολιτικές αξιολόγησης, τα οποία θα τυγχάνουν αποδοχής από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους για επαγγελματική εξέλιξη. Μόνο κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε μελλοντικά, ένα σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης να εδραιωθεί στην Ελλάδα και να συντελέσει πραγματικά προς τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί, ποιότητα, εκπαίδευση, διαχείριση ανθρωπίνων πόρων

Abstract

The purpose of this study is to investigate the extent to which teachers' evaluation, within the framework of the human resources management in the schools, contributes to the improvement of the quality of the educational work. In order to meet the goal, a review of the Greek and international literature was conducted, on the way in which evaluation as a process and evaluation systems contribute to the improvement of the education provided and to the enhancement of the student outcomes. A primary quantitative survey was then carried out using a structured questionnaire with closed questions in a sample of 115 primary and secondary teachers in Thessaloniki region in order to explore teachers views and attitudes towards the evaluation process and the different evaluation systems, as well as the extent to which the educational assessment contributes to improving the quality of the educational work. The results showed that teachers generally have a positive attitude towards the evaluation process. Although teachers believe that assessment contributes to their professional development, they also believe that it contributes to the limitation of pedagogical freedom and their passive compliance. There was also a significant agreement on views on the contribution of teacher evaluation to the improvement of education and teaching methods in general.

Research findings are useful for policy-makers to design systems and implement evaluation policies that will be accepted by Greek teachers and will meet their professional development needs. Only in this way could an educational evaluation system be established in Greece in the future and really contribute to improving the quality of the educational work.

Key words: Evaluation, assessment, teachers, quality, education, human resources management

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	ii
Abstract	iii
Κατάλογος Πινάκων.....	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	viii
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων	2
1.1. Βασικές Λειτουργίες ΔΑΠ	2
1.2. Πρακτικές Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων.....	6
1.3. Προσέλκυση & Επιλογή Ανθρώπινου Δυναμικού	7
1.4. Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ανθρώπινου Δυναμικού.....	9
1.5. Αξιολόγηση Απόδοσης Ανθρώπινου Δυναμικού	11
1.6. Συστήματα Ανταμοιβών - Προαγωγών	12
1.7. Συστήματα Κινήτρων - Παρακίνηση Ανθρώπινου Δυναμικού	13
1.8. Συστήματα Αποδοχών	14
1.9. Εργασιακές Σχέσεις – Συνθήκες Εργασίας	15
1.10. Αγορά Εργασίας.....	19
Κεφάλαιο 2 ^ο : Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων στον τομέα της Εκπαίδευσης	22
2.1. Ο ρόλος και οι ιδιαιτερότητες της ΔΑΠ στην Εκπαίδευση	22
2.2. Πρακτικές Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση	24
2.3. Προσέλκυση και Επιλογή Εκπαιδευτικού Προσωπικού	26
2.4. Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εκπαιδευτικού Προσωπικού	29
2.5. Αξιολόγηση Απόδοσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού	31
2.6. Συστήματα Ανταμοιβών - Προαγωγών - Κίνητρα	33
2.7. Συστήματα Αποδοχών	36
2.8. Εργασιακές Σχέσεις – Συνθήκες Εργασίας	38

2.9. Αγορά Εργασίας	40
Κεφάλαιο 3 ^ο : Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	46
3.1. Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση	46
3.2. Το εκπαιδευτικό έργο	48
3.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	49
3.4. Αναγκαιότητα και Σκοπός Αξιολόγησης.....	51
3.5. Εργαλεία και Δείκτες Αξιολόγησης	52
3.6. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Ποιότητα στην Εκπαίδευση	57
Κεφάλαιο 4 ^ο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα	61
4.1. Νομοθετικό Πλαίσιο – Τρέχουσες Μεταρρυθμίσεις.....	61
4.2. Προβλήματα Εφαρμογής.....	666
4.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών	67
4.4. Οι προτάσεις διεθνών οργανισμών προς την Ελλάδα	69
Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία Έρευνας	72
5.1. Σκοπός -Ερευνητικό κενό.....	72
5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	72
5.3. Μεθοδολογία Έρευνας	73
5.4. Πληθυσμός- Δείγμα	74
5.5. Μέσο Συλλογής Δεδομένων	74
5.6. Ερευνητικές Διαδικασίες	75
5.7. Στατιστική Ανάλυση Αποτελεσμάτων	75
5.7.1. Περιγραφή μεταβλητών.....	76
5.7.2. Αξιοπιστία	76
Κεφάλαιο 6 ^ο : Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων	77
6.1. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος	77
6.2. Ερωτήσεις ερευνητικού ενδιαφέροντος.....	80

6.3 Επίδραση δημογραφικών στοιχείων	90
6.4 Εξέταση συσχετίσεων	92
Συζήτηση –Συμπεράσματα	94
Βιβλιογραφία.....	104
Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο	113

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 6.1. Πίνακας συχνοτήτων του φύλλου του δείγματος.	77
Πίνακας 6.2. Πίνακας συχνοτήτων των ηλικιακών κατηγοριών του δείγματος.....	77
Πίνακας 6.3. Πίνακας συχνοτήτων των θέσεων εργασίας του δείγματος.....	78
Πίνακας 6. 4. Πίνακας συχνοτήτων των ετών προϋπηρεσίας του δείγματος.....	78
Πίνακας 6.5Α. Πίνακας συχνοτήτων των βασικών σπουδών του δείγματος.....	79
Πίνακας 6.5Β. Πίνακας συχνοτήτων του δείγματος που έχουν κάνει Μεταπτυχιακές Σπουδές.....	79
Πίνακας 6.5Γ. Πίνακας συχνοτήτων του δείγματος που έχουν κάνει Διδακτορικές Σπουδές.....	80
Πίνακας 6.6. Πίνακας συχνοτήτων της ερώτησης 8.	81
Πίνακας 6.7. Πίνακας συχνοτήτων της ερώτησης 9.....	82
Πίνακας 6.8. Πίνακας συχνοτήτων της ερώτησης 10.....	84
Πίνακας 6.9. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των βαθμολογιών των ερωτήσεων 11–33.....	86
Πίνακας 6.10. Πίνακας συχνοτήτων της ερώτησης 34.....	89
Πίνακας 6.11. Στατιστικά σημαντικοί δημογραφικοί παράγοντες στις μέσες βαθμολογίες των απαντήσεων του δείγματος.....	92
Πίνακας 6.12. Αριθμητικά αποτελέσματα και σημαντικότητα ο συντελεστή συσχέτισης του Spearman μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και των δημογραφικών μεταβλητών.	93

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Γράφημα 6.1. Ραβδόγραμμα ποσοστών απαντήσεων στην ερώτηση 8.....	81
Γράφημα 6. 2. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση 9.	83
Γράφημα 6.3. Ραβδόγραμμα ποσοστών των απαντήσεων στην ερώτηση 10.....	84
Γράφημα 6.4. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στις ερωτήσεις 11 – 33.	87
Γράφημα 6.5. Οριζόντιο ραβδόγραμμα των μέσων τιμών των βαθμολογιών στις ερωτήσεις 11 – 33 σε φθίνουσα διάταξη.....	88
Γράφημα 6.6. Ραβδόγραμμα ποσοστών των απαντήσεων στην ερώτηση 34.....	90

Εισαγωγή

Οι ανθρώπινοι πόροι στον τομέα της εκπαίδευσης είναι το σημαντικότερο μέσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και η αποτελεσματικότητά τους καθορίζει τα τελικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αποτελεσματική παράδοση της εκπαίδευσης στους μαθητές (Παπαδόπουλος, 2013).

Στο πλαίσιο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν είναι μόνο μια διαδικασία που παρέχει δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς και ενισχύει την λογοδοσία στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και μια διαδικασία που συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Matsopoulos et al, 2018).

Ωστόσο οι τελευταίες εξελίξεις στην Ελλάδα σχετικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ήταν μια διαδικασία η οποία δημιούργησε έντονες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανέπτυξαν αρνητικές στάσεις και συναισθήματα στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκες η αξιολόγηση, επιδεινώνοντας το σχολικό κλίμα και οδηγώντας τελικά σε κατάργηση του συστήματος αξιολόγησης (Αναστασίου, 2014).

Στο πλαίσιο των εξελίξεων των τελευταίων ετών, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και τις απόψεις και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην διαδικασία και στα διαφορετικά συστήματα αξιολόγησης, καθώς και στον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Κεφάλαιο 1^ο: Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων

1.1. Βασικές Λειτουργίες ΔΑΠ

Η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ) ή Διοίκηση (ή Διαχείριση) Ανθρώπινου Δυναμικού (Human Resource Management) είναι μια προσέγγιση στη διαχείριση των επιχειρήσεων και οργανισμών στην οποία οι άνθρωποι, δηλαδή οι εργαζόμενοι, κατέχουν κεντρικό ρόλο. Δεδομένου ότι ένας οργανισμός αποτελεί ένα σύνολο ανθρώπων, η απόκτηση (πρόσληψη), η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η παροχή κινήτρων για υψηλότερα επίπεδα επίτευξης, καθώς και η εξασφάλιση της διατήρησης του επιπέδου δέσμευσής τους είναι όλες σημαντικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές εμπίπτουν στον τομέα της ΔΑΠ (Keenan, 2015).

Παρά το γεγονός ότι μέχρι σήμερα έχουν υιοθετηθεί μέθοδοι και τεχνικές διαχείρισης που προέρχονται από τη ΔΑΠ σε μεγάλο αριθμό οργανισμών παγκοσμίως, η εμφάνιση του τομέα αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο φαινόμενο, η προέλευσή του οποίου εντοπίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Νωρίτερα ωστόσο χρησιμοποιούνταν ο όρος «Διοίκηση Προσωπικού» (Personnel Management), ο οποίος υπήρχε ως ένα σαφώς καθορισμένο πεδίο μέχρι τη δεκαετία του 1920 (τουλάχιστον στις ΗΠΑ), και αφορούσε σε μεγάλο βαθμό τις τεχνικές πτυχές της πρόσληψης, της αξιολόγησης, της κατάρτισης και της αποζημίωσης των υπαλλήλων. Συνολικά η Διοίκηση Προσωπικού ήταν η λειτουργία της διαχείρισης του προσωπικού στις περισσότερες οργανώσεις. Ο όρος ΔΑΠ θεωρείται πως αντικατέστησε τη Διοίκηση Προσωπικού, και αν και σήμερα πολλοί τείνουν να συγχέουν τις δύο έννοιες, στην πραγματικότητα έχουν σημαντικές διαφορές σε ότι αφορά στο πεδίο εφαρμογής και στην προσέγγιση που ακολουθούν (Armstrong & Taylor, 2015).

Συγκεκριμένα η ΔΑΠ έχει ένα ευρύτερο πεδίο εφαρμογής και είναι μια ευρύτερη έννοια στην οποία υπάγεται η Διοίκηση Προσωπικού. Πιο αναλυτικά το πεδίο εφαρμογής της Διοίκησης Προσωπικού περιλαμβάνει λειτουργικές δραστηριότητες όπως ο προγραμματισμός του εργατικού δυναμικού, η πρόσληψη, η ανάλυση των θέσεων εργασίας, η αξιολόγηση των εργαζομένων, η διαχείριση της μισθοδοσίας, η αξιολόγηση της απόδοσης, η συμμόρφωση με το εργατικό δίκαιο και η διοίκηση κατάρτισης και συναφή καθήκοντα. Η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων από την άλλη, περιλαμβάνει όλες τις παραπάνω δραστηριότητες, όμως

επιπρόσθετα περιλαμβάνει και οργανωτικές αναπτυξιακές δραστηριότητες (Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού-Human Resource Development - HRD), όπως η ηγεσία, τα κίνητρα, η ανάπτυξη οργανωτικής κουλτούρας, η επικοινωνία κοινών αξιών κ.ο.κ. Επιπρόσθετα η προσέγγιση της ΔΑΠ παραμένει ενσωματωμένη στην βασική στρατηγική και το όραμα της εταιρείας και επιδιώκει να βελτιστοποιήσει τη χρήση του ανθρώπινου δυναμικού για την εκπλήρωση των οργανωτικών στόχων. Αυτό το στρατηγικό και φιλοσοφικό πλαίσιο της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων την καθιστά πιο αποτελεσματική σε σχέση με την προσέγγιση της Διοίκησης Προσωπικού (Armstrong & Taylor, 2015).

Σε ότι αφορά τις διαφορές των δύο όρων στην προσέγγιση τους, η προσέγγιση της Διοίκησης Προσωπικού τείνει να αποδίδει μεγάλη σημασία στα πρότυπα, τα έθιμα και τις καθιερωμένες πρακτικές, ενώ η προσέγγιση της ΔΑΠ δίνει σημασία στις αξίες και στην αποστολή. Επιπρόσθετα η προσέγγιση της Διοίκησης Προσωπικού αφορά επίσης τον καθορισμό κανόνων, πολιτικών, διαδικασιών και συμβάσεων και επιδιώκει να παρακολουθεί και να επιβάλλει τη συμμόρφωση με τους εν λόγω κανονισμούς, με προσεκτική οριοθέτηση της γραπτής σύμβασης, ενώ από την άλλη η ΔΑΠ δεν περιορίζεται σε κανόνες και κανονισμούς. Για παράδειγμα σε σχέση με τη διαχείριση των κινήτρων των εργαζομένων, στη Διοίκηση Προσωπικού, η ικανοποίηση των εργαζομένων είναι το κλειδί για την παρακίνηση τους και οι παράγοντες που την ενισχύουν είναι η καθιέρωση αποζημιώσεων, επιδομάτων, ανταμοιβών και πρωτοβουλιών απλούστευσης της εργασίας. Αντίστοιχα στη ΔΑΠ η βελτιωμένη απόδοση των εργαζομένων λειτουργεί ως οδηγός για την ικανοποίηση τους και επινοούνται στρατηγικές όπως προκλήσεις στο χώρο εργασίας, ομαδική εργασία και δημιουργικότητα, με σκοπό τη βελτίωση των κινήτρων (O'riordan, 2017).

Στη δεκαετία του 1980, σε ένα πλαίσιο οικονομικής ύφεσης και αυξημένης πίεσης για τις επιχειρήσεις λόγω της παγκοσμιοποίησης και του επιταχυνόμενου ρυθμού αλλαγών που προκάλεσε η τεχνολογική εξέλιξη, αρκετοί ακαδημαϊκοί άρχισαν να μελετούν τους ανθρώπους στους οργανισμούς από διαφορετική οπτική γωνία. Η μελέτη αυτή εξελίχθηκε σε αυτό που είναι σήμερα γνωστό ως ΔΑΠ. Η ΔΑΠ θεωρείται ότι αρχικά προέκυψε από την όλο και αυξανόμενη ανάγκη των επιχειρήσεων να αποκομίσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην αγορά. Το ζήτημα του πώς μπορεί να επιτευχθεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα είναι το κύριο μέλημα της στρατηγικής διαχείρισης. Το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, μέσω της ΔΑΠ στους οργανισμούς, επιτυγχάνεται όταν οι πόροι μιας επιχείρησης είναι πολύτιμοι, σπάνιοι και δαπανηροί, για να

«μιμηθούν από τρίτους» (O'riordan, 2017, σ. 7). Οι προσεγγίσεις και οι πρωτοβουλίες όσον αφορά τη διαχείριση των ανθρώπων πρέπει να είναι συνεπείς με τη συνολική στρατηγική της οργάνωσης και όλοι οι πόροι, αλλά κυρίως οι ανθρώπινοι πόροι, συμβάλλουν στον μοναδικό χαρακτήρα των οργανώσεων. Αυτή είναι και η βασική φιλοσοφία, η οποία οδήγησε στην αναγνώριση των ανθρώπων και την επένδυση σε αυτούς ως πηγή πλεονεκτήματος «ανθρώπινου κεφαλαίου» και όχι ως ένα κόστος που πρέπει να ελαχιστοποιηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο (Boxall και Purcell, 2016).

Η ΔΑΠ θεωρείται επίσης ότι προέκυψε από τη θεωρία της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Organizational Behavior). Η οργανωσιακή συμπεριφορά είναι η μελέτη του τρόπου λειτουργίας των οργανώσεων και του τρόπου συμπεριφοράς των ανθρώπων σε αυτές. Με άλλα λόγια, η διασύνδεση μεταξύ της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της οργάνωσης και του τρόπου με τον οποίο αυτή επηρεάζει την απόδοση του οργανισμού. Οι τομείς ενδιαφέροντος της ΔΑΠ, συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού της οργάνωσης, της οργανωσιακής κουλτούρας και της ηγεσίας, έχουν όλες τις ρίζες τους στην οργανωσιακή συμπεριφορά. Ωστόσο, οι πιο κρίσιμοι για την αρχική ιδέα της ΔΑΠ, είναι οι τομείς της αφοσίωσης και των κινήτρων των εργαζομένων (O'riordan, 2017).

Για τη ΔΑΠ μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Σύμφωνα με τον Miller (1987, σ. 351) «η ΔΑΠ είναι οι αποφάσεις και οι δράσεις που αφορούν τη διαχείριση των εργαζομένων σε όλα τα επίπεδα της επιχείρησης και που σχετίζονται με την εφαρμογή στρατηγικών που αποσκοπούν στη δημιουργία και διατήρηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος». Σύμφωνα με τους Decenzo & Stephen (1994, σ. 4), «η ΔΑΠ ασχολείται με τη διάσταση των ανθρώπων στη διαχείριση των οργανισμών. Δεδομένου ότι κάθε οργανισμός αποτελείται από ανθρώπους, η απόκτηση των υπηρεσιών τους, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, η παρότρυνση σε υψηλά επίπεδα απόδοσης και η διασφάλιση της συνέχισης της δέσμευσής τους στον οργανισμό είναι απαραίτητες για την επίτευξη οργανωτικών στόχων και αυτό ισχύει ανεξάρτητα από τον τύπο της επιχείρησης και τον τομέα δραστηριοποίησής της». Σύμφωνα με τους Armstrong & Taylor, (2015, σ. 7), η ΔΑΠ είναι μια «ολοκληρωμένη και συνεκτική προσέγγιση, για την απασχόληση, την ανάπτυξη και την ευημερία των εργαζομένων», ενώ σύμφωνα με τους Boxall και Purcell, (2016, σ. 7), η ΔΑΠ είναι «η διαδικασία μέσω της οποίας η διοίκηση δημιουργεί το εργατικό δυναμικό και προσπαθεί να δημιουργήσει τις ανθρώπινες επιδόσεις που χρειάζεται ο οργανισμός».

Αν και υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, υπάρχει κοινή συναίνεση μεταξύ των ερευνητών ότι: (1) είναι δύσκολο να εντοπιστούν τα καθολικά χαρακτηριστικά της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, αφού υπάρχουν πολλά μοντέλα και οι πρακτικές ποικίλλουν μεταξύ των οργανισμών, (2) η ΔΑΠ συνδέεται άμεσα με τη στρατηγική ολοκλήρωση, που σημαίνει ότι ο σχεδιασμός του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να είναι συνεπής με τον προγραμματισμό του οργανισμού γενικότερα, (3) οι έννοιες της αμοιβαιότητας και της υψηλής δέσμευσης υποστηρίζουν τη ΔΑΠ και ότι (4) οι άνθρωποι και τα ταλέντα τους θεωρούνται ως «ανθρώπινο κεφάλαιο» (O'riordan, 2017).

Ο πρωταρχικός στόχος της ΔΑΠ είναι να διασφαλίσει τη διαθεσιμότητα των κατάλληλων ατόμων στις σωστές θέσεις εργασίας, έτσι ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι οργανωτικοί στόχοι. Αυτός ο πρωταρχικός στόχος μπορεί περαιτέρω να διαιρεθεί στους ακόλουθους επιμέρους στόχους: 1) να βοηθήσει την οργάνωση να επιτύχει τους στόχους της αποτελεσματικά και αποδοτικά, παρέχοντας κίνητρα στους υπαλλήλους, 2) να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τους διαθέσιμους ανθρώπινους πόρους, 3) να αυξήσει στο έπακρο την ικανοποίηση από την εργασία και την αυτοεκτίμηση του υπαλλήλου, 4) να αναπτύξει και να διατηρήσει την ποιότητα της εργασιακής ζωής, γεγονός που καθιστά την απασχόληση στον οργανισμό μια επιθυμητή προσωπική και κοινωνική κατάσταση, 5) να συμβάλλει στη διατήρηση των δεοντολογικών πολιτικών και συμπεριφορών εντός και εκτός του οργανισμού, 6) να δημιουργήσει και να διατηρήσει εγκάρδιες σχέσεις μεταξύ εργαζομένων και διοίκησης και 7) να συμφιλιώσει τους ατομικούς/ομαδικούς στόχους, με τους οργανωτικούς στόχους (Armstrong & Taylor, 2014). Οι βασικές λειτουργίες της ΔΑΠ, περιστρέφονται γύρω από τον προγραμματισμό ανθρώπινου δυναμικού (ανάλυση και σχεδιασμός θέσεων εργασίας), την προσέλκυση και επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού, την εκπαίδευση και κατάρτιση, την αξιολόγηση απόδοσης, τα συστήματα προαγωγών, τα συστήματα κινήτρων, τα συστήματα αποδοχών, τις εργασιακές σχέσεις και τις συνθήκες εργασίας. Κάθε μια από αυτές τις λειτουργίες θα αναλυθούν περαιτέρω στη συνέχεια (Armstrong & Taylor, 2015).

Σε οργανισμούς μεσαίου ή μεγάλου μεγέθους, η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, ασκείται από επαγγελματίες στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, σε ένα Τμήμα Ανθρώπινων Πόρων. Ωστόσο σε μικρότερες επιχειρήσεις οι λειτουργίες της ΔΑΠ επιτελούνται συνήθως από ένα άτομο υψηλά στην ιεραρχία, όπως ο διαχειριστής ή ο διευθυντής. Σε κάθε περίπτωση ο βασικός στόχος ενός Τμήματος Ανθρώπινων Πόρων είναι να παρέχει συμβουλές και υπηρεσίες

που υποστηρίζουν τους οργανισμούς και τους διαχειριστές τους για να κάνουν πράγματα μέσω των ανθρώπων. Οι ασκούντες τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού έχουν μια ποικιλία ρόλων, καθηκόντων και δραστηριοτήτων που διαφέρουν τόσο μεταξύ των οργανισμών, όσο και μεταξύ διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων μέσα στον ίδιο οργανισμό (Keenan, 2015).

Τέλος δύο από τα πιο ευρέως υιοθετημένα μοντέλα διαχείρισης ανθρώπινων πόρων είναι οι hard και οι soft προσεγγίσεις, οι οποίες βασίζονται σε αντίθετες απόψεις της ανθρώπινης φύσης και των στρατηγικών διαχειριστικού ελέγχου. Οι Guest (1987) και Storey (1992) κάνουν διάκριση μεταξύ των soft και hard προσεγγίσεων, σχετικά με το αν η έμφαση δίνεται στον άνθρωπο ή στους πόρους. Η soft προσέγγιση της ΔΑΠ συνδέεται με το κίνημα των ανθρώπινων σχέσεων, την αξιοποίηση των ατομικών ταλέντων και την προοπτική της Θεωρίας Υ του McGregor στα άτομα, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη φύση επηρεάζει τελικά τις στρατηγικές ελέγχου της διαχείρισης και η συμπεριφορά των εργαζομένων είναι πρωταρχικά αυτορρυθμιζόμενη, παρά ελέγχεται από κυρώσεις και πιέσεις μέσα στον οργανισμό. Η soft προσέγγιση της ΔΑΠ συνδέεται επίσης με τους στόχους της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας και υπονοεί ότι η επικοινωνία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαχείριση. Από την άλλη η hard προσέγγιση της ΔΑΠ, υπογραμμίζει τις ποσοτικές, υπολογιστικές και επιχειρησιακά στρατηγικές πτυχές της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων στον οργανισμό. Η hard προσέγγιση της ΔΑΠ επικεντρώνεται στη σημασία της «στρατηγικής προσαρμογής», όπου οι πολιτικές και οι πρακτικές των ανθρώπινων πόρων συνδέονται στενά με τους στρατηγικούς στόχους της οργάνωσης (εξωτερική προσαρμογή) και είναι συνεκτικές μεταξύ τους (εσωτερική προσαρμογή), με τελικό στόχο την ενίσχυση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Truss et al, 1997).

1.2. Πρακτικές Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων

Οι πρακτικές ΔΑΠ έχουν οριστεί με διάφορους τρόπους, είτε ως ένα σύστημα που προσελκύει, αναπτύσσει, παρακινεί και διατηρεί τους υπαλλήλους για να διασφαλίσει την αποτελεσματική εφαρμογή και την επιβίωση του οργανισμού και των μελών του (Hendry, 2012), είτε ως ένα σύνολο εσωτερικά συνεπών πολιτικών και πρακτικών που σχεδιάζονται και υλοποιούνται για να διασφαλίσουν ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο μιας επιχείρησης συμβάλλει στην επίτευξη των επιχειρηματικών στόχων της (Keenan, 2015), είτε ως ένα σύνολο πρακτικών που

χρησιμοποιεί η οργάνωση για τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων διευκολύνοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων που είναι συγκεκριμένες στην επιχείρηση, δημιουργούν πολύπλοκες κοινωνικές σχέσεις και δημιουργούν οργανωτικές γνώσεις για να διατηρήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Armstrong, 2016). Σε κάθε περίπτωση οι πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού σχετίζονται με συγκεκριμένες σαφώς διατυπωμένες πολιτικές και διαδικασίες που αποσκοπούν στην προσέλκυση, ανάπτυξη, παρακίνηση και διατήρηση εργαζομένων, εξασφαλίζοντας την αποτελεσματική λειτουργία και επιβίωση του οργανισμού (O'Riordan, 2017).

Σύμφωνα με τους Chandler και McEnoy (2000), ένα από τα σημαντικότερα ερωτήματα στην έρευνα γύρω από την ΔΑΠ είναι εάν υπάρχει ή όχι ένα ενιαίο σύνολο πολιτικών ή πρακτικών που αντιπροσωπεύει μια «καθολικά ανώτερη προσέγγιση» στη διαχείριση των ανθρώπων στους οργανισμούς. Οι θεωρίες σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές ή τις υψηλές θεωρίες αφοσίωσης υποδηλώνουν ότι, καθολικά, ορισμένες πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, είτε ξεχωριστά είτε σε συνδυασμό, συνδέονται με βελτιωμένες οργανωτικές επιδόσεις. Οι ερευνητές έχουν επίσης διαπιστώσει ότι αυτοί οι καλά παρακινημένοι εργαζόμενοι, που εργάζονται σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, παράγουν υψηλότερα κέρδη παραγωγικότητας και χαμηλότερο κόστος μονάδας (Aarts και Itansa, 2016).

Πολλές απόπειρες έχουν γίνει από καιρό σε καιρό από διάφορους ερευνητές για τον προσδιορισμό του τύπου των πρακτικών διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων σε διάφορους τομείς. Αρχικά, ο Pfeffer (1994) εντόπισε 16 βέλτιστες πρακτικές που αφορούσαν στην ασφάλεια της απασχόλησης, την επιλεκτική πρόσληψη, τις αυτοδιαχειριζόμενες ομάδες/ομάδες εργασίας, τον υψηλό μισθό εξαρτώμενο από την οργανωτική απόδοση, την εκτεταμένη εκπαίδευση και την κοινή χρήση πληροφοριών. Πιο πρόσφατα οι Saxena και Tiwari (2009) κατέγραψαν τις πρακτικές ΔΑΠ που εφαρμόστηκαν από κορυφαίες εταιρίες και αναγνώρισαν ως βέλτιστες πρακτικές την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, τις σχέσεις εργοδότη-εργαζομένων, την αναγνώριση μέσω ανταμοιβών, την οικοδόμηση εταιρικής κουλτούρας, την ανάπτυξη καριέρας, την αποζημίωση και τα οφέλη.

1.3. Προσέλκυση & Επιλογή Ανθρώπινου Δυναμικού

Η πρόσληψη και επιλογή προσωπικού αποτελεί ζωτικό συστατικό του προγραμματισμού ανθρώπινου δυναμικού στο πλαίσιο της ΔΑΠ. Η πρόσληψη έγκειται στη διαδικασία εύρεσης και ένταξης στον οργανισμό του υποψηφίου με τα κατάλληλα και καλύτερα προσόντα, με έγκαιρο

και οικονομικό τρόπο. Η διαδικασία πρόσληψης περιλαμβάνει την ανάλυση των απαιτήσεων της θέσης εργασίας, την προσέλκυση εργαζομένων στον οργανισμό, τον εντοπισμό και την επιλογή των αιτούντων και τελικά την πρόσληψη και την ένταξη του νέου υπαλλήλου στον οργανισμό (Armstrong & Taylor, 2015).

Η αναζήτηση εργαζομένων για πρόσληψη, μπορεί να γίνεται, είτε εσωτερικά, είτε εξωτερικά ενός οργανισμού. Οι εσωτερικές πηγές συνίστανται στις μεταφορές, τις προαγωγές και τις επαναπροσλήψεις πρώην υπαλλήλων. Αν και είναι οικονομικά συμφέρουσες, δεν μπορούν να καλυφθούν όλες οι απαιτήσεις για ανθρώπινο δυναμικό μέσω εσωτερικών προσλήψεων, και έτσι η προσέλκυση προσωπικού από εξωτερικές πηγές είναι απαραίτητη. Οι εργοδότες, προκειμένου να προσελκύσουν προσωπικό από εξωτερικές πηγές, γνωστοποιούν την ανάγκη τους αυτή με διάφορους τρόπους, συνήθως με ανακοινώσεις ή αγγελίες σε φυσικά ή ηλεκτρονικά μέσα. Επιπρόσθετα μπορεί να απευθυνθούν σε οργανισμούς απασχόλησης, εκπαιδευτικά ιδρύματα, να λάβουν συστάσεις από άλλες επιχειρήσεις, κλπ. (Armstrong & Taylor, 2015).

Η επιλογή των εργαζομένων, στη συνέχεια, είναι η διαδικασία της εύρεσης του σωστού κατάλληλου εργαζόμενου για την κάλυψη μιας συγκεκριμένης θέσης εργασίας. Πρόκειται για μια διαδικασία αντιστοίχισης των οργανωτικών απαιτήσεων με τις δεξιότητες και τα προσόντα των ανθρώπων. Η αποτελεσματική επιλογή μπορεί να γίνει μόνο όταν υπάρχει αποτελεσματική αντιστοίχιση. Επιλέγοντας τον καλύτερο υποψήφιο για μια θέση εργασίας, θα υπάρχει μεγαλύτερη απόδοση τόσο από πλευράς εργαζομένου, όσο και από πλευράς οργανισμού. Προκειμένου να ξεκινήσει η διαδικασία επιλογής, μπορεί να μεσολαβήσουν μια σειρά από διαδικασίες, π.χ. συνεντεύξεις, συμπλήρωση αιτήσεων, διαγωνισμοί, τεστ, ή ακόμα και ιατρικές εξετάσεις, τα αποτελέσματα των οποίων βοηθούν τους υπεύθυνους να επιλέξουν το κατάλληλο άτομο για μια θέση εργασίας (Schuler et al, 2013).

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, οι περισσότεροι οργανισμοί χρησιμοποιούν κάποια μορφή πρόσληψης μέσω διαδικτύου για να παρέχουν πληροφορίες σε πιθανούς υποψηφίους, καθώς και για να αποκτήσουν μια συλλογή ανθρώπινου κεφαλαίου, επιτρέποντας στους αιτούντες να υποβάλλουν αιτήσεις για θέσεις μέσω του διαδικτύου. Η προσέλκυση ανθρώπινου δυναμικού μέσω διαδικτύου θεωρείται ανώτερη από τις παραδοσιακές μεθόδους προσέλκυσης υποψηφίων, επειδή μπορεί να είναι ταχύτερη και περισσότερο οικονομική για τους οργανισμούς, ενώ μια

αγγελία εργασίας ή μια ανακοίνωση αναζήτησης προσωπικού στο διαδίκτυο, μπορεί να είναι ορατή από περισσότερα άτομα. Εκτός από τα προφανή οφέλη της μείωσης του κόστους που σχετίζεται με τα γενικά έξοδα της αποθήκευσης, της διαχείρισης και της πρόσβασης σε γραπτά αρχεία, τα ηλεκτρονικά έντυπα μέσω διαδικτύου παρέχουν ένα μέσο τυποποίησης και κοινής δομής, διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής προσωπικού. Η πρόσληψη και επιλογή προσωπικού μέσω διαδικτύου έχει υιοθετηθεί ευρέως σε πολλές χώρες, και στην Ελλάδα, λόγω των τυποποιημένων διαδικασιών που παρέχει (Keenan, 2015).

1.4. Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ανθρώπινου Δυναμικού

Η εκπαίδευση είναι η χρήση συστηματικών και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων διδασκαλίας και ανάπτυξης για την προώθηση της μάθησης του ανθρώπινου δυναμικού. Είναι στην ουσία μια διαδικασία συστηματικής εκμάθησης μέσα στον οργανισμό, σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας και προσφέρεται σε όλους τους υπαλλήλους εξίσου, ανεξάρτητα από τους βαθμούς ή το επίπεδό τους στην εταιρική ιεραρχία (Garavan, 1997; Armstrong & Taylor, 2015).

Η κατάρτιση, από την άλλη συνεπάγεται την εκχώρηση ειδικών δεξιοτήτων ή συμπεριφορών σε ένα άτομο και παρέχεται συνήθως σε υπαλλήλους επιχειρησιακού επιπέδου. Η κατάρτιση δεν είναι παρά η εκμάθηση μέσω της πράξης. Πρόκειται για ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα με στόχο την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων και γνώσεων για το εργατικό δυναμικό. Αφορά στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού όπου γίνεται προσπάθεια βελτίωσης της απόδοσης, της παραγωγικότητας και της ικανότητας των υπαρχόντων και δυνητικών εργαζομένων μέσω της μάθησης. Η κατάρτιση βοηθά στην απόκτηση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εργασία, ώστε οι εργαζόμενοι να μπορούν να φέρουν σε πέρας τα εργασιακά τους καθήκοντα, αποδοτικά και αποτελεσματικά (Rafiei και Davari, 2015). Οι ευκαιρίες κατάρτισης ενισχύουν τη δέσμευση του προσωπικού και, αν βασιστούν σε μια αντικειμενική αξιολόγηση των αναγκών, οδηγούν σε αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης. Η εκπαίδευση και κατάρτιση υπάγεται στα ευρύτερα στοιχεία της μάθησης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού (Armstrong & Taylor, 2015).

Η μάθηση και η ανάπτυξη ορίζεται ως η διαδικασία διασφάλισης ότι η οργάνωση διαθέτει το καταρτισμένο, εξειδικευμένο και αφοσιωμένο εργατικό δυναμικό που χρειάζεται. Τα βασικά στοιχεία της μάθησης και ανάπτυξης στο πλαίσιο της ΔΑΠ είναι: (1) η μάθηση, δηλαδή η διαδικασία με την οποία ένα άτομο αποκτά και αναπτύσσει γνώση, δεξιότητες, ικανότητες και συμπεριφορές και περιλαμβάνει την τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσω της εμπειρίας καθώς και πιο επίσημες μεθόδους που βοηθούν τους ανθρώπους να μαθαίνουν μέσα ή έξω από το χώρο εργασίας, (2) η ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται στη διεύρυνση των ικανοτήτων και του δυναμικού ενός ατόμου, μέσω της παροχής μαθησιακών και εκπαιδευτικών εμπειριών, (3) η εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται στη συστηματική εφαρμογή των επίσημων διαδικασιών για τη διάδοση γνώσεων και την παροχή βοήθειας στους ανθρώπους για να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να εκπληρώσουν ικανοποιητικά την εργασία τους και (4) η κατάρτιση, δηλαδή η ανάπτυξη των γνώσεων, των αξιών και της κατανόησης που απαιτούνται σε όλες τις πτυχές της ζωής, και όχι μόνο για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς δραστηριότητας (Swart et al, 2012).

Η μάθηση στο εσωτερικό του οργανισμού είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που καλύπτει τη γνώση, τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις συμπεριφορές και τις συνήθειες των εργαζομένων. Τα άτομα μαθαίνουν για τον εαυτό τους και μαθαίνουν από άλλους ανθρώπους. Μαθαίνουν ως μέλη ομάδων και αλληλεπιδρούν με τους διευθυντές, τους συναδέλφους τους και τους ανθρώπους εκτός του οργανισμού (Armstrong & Taylor, 2015).

Σκοπός όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ΔΑΠ είναι η παραγωγή ενός συνεκτικού και περιεκτικού πλαισίου για την ανάπτυξη των ανθρώπων μέσω της δημιουργίας μιας κουλτούρας μάθησης και της διαμόρφωσης οργανωτικών και ατομικών στρατηγικών μάθησης. Υπάρχει η ενίσχυση της ικανότητας των πόρων σύμφωνα με την πεποίθηση ότι οι ανθρώπινοι πόροι μιας επιχείρησης αποτελούν σημαντική πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Πρόκειται, συνεπώς, για την ανάπτυξη του πνευματικού κεφαλαίου, καθώς και για την εξασφάλιση ότι άνθρωποι με τα απαραίτητα χαρακτηριστικά, γνώσεις, προσόντα και δεξιότητες είναι διαθέσιμοι για να καλύψουν τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες. Ο κύριος άξονας μάθησης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού είναι να προσφέρει ένα περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται. Αν και τελούν υπό την ηγεσία των επιχειρήσεων, οι στρατηγικές μάθησης και

ανάπτυξης πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μεμονωμένων εργαζομένων (Werner & DeSimone, 2011).

1.5. Αξιολόγηση Απόδοσης Ανθρώπινου Δυναμικού

Η αξιολόγηση της απόδοσης είναι ένα αναπτυξιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την πλήρη ανάπτυξη του εργαζομένου και της οργάνωσης. Η απόδοση μετράται με παράγοντες όπως η γνώση της εργασίας, η ποιότητα και η ποσότητα της παραγόμενης εργασίας, η πρωτοβουλία, οι ηγετικές ικανότητες, η επίβλεψη, η αξιοπιστία, η συνεργασία, η κρίση, η ευελιξία και η υγεία. Η αξιολόγηση πρέπει να περιορίζεται στις παρελθούσες αλλά και στις δυνητικές επιδόσεις. Οι βασικοί λόγοι για την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων είναι ότι αρχικά η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να ενθαρρύνει τη θετική απόδοση και συμπεριφορά, και ότι μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την ανάπτυξη των εργαζομένων, αλλά και να αποτελέσει βάση για τις αυξήσεις των αμοιβών, τις προαγωγές και τις νομικές πειθαρχικές ενέργειες (Paauwe, 2009).

Η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων είναι μέρος της ευρύτερης διαδικασίας της διαχείρισης της απόδοσης στους οργανισμούς, η οποία είναι μια συνεχής διαδικασία εντοπισμού, μέτρησης και ανάπτυξης των επιδόσεων των ατόμων και των ομάδων, και της ευθυγράμμισης των επιδόσεων με τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού. Η διαχείριση της απόδοσης αποτελεί ένα μέσο για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων, παρέχοντας στα άτομα τα μέσα να αποδίδουν ικανοποιητικά καλά, στο πλαίσιο των προγραμματισμένων στόχων, προτύπων και απαιτήσεων επάρκειας που θέτουν οι οργανισμοί (Guest 2011). Περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας κοινής αντίληψης για το τι πρέπει να επιτευχθεί και πώς πρέπει να επιτευχθεί. Στόχος είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα των ανθρώπων να ανταποκρίνονται και να ξεπερνούν τις προσδοκίες τους και να αξιοποιούν πλήρως το δυναμικό τους, προς όφελος των ίδιων και της οργάνωσης. Ένας περαιτέρω στόχος είναι να διευκρινιστεί ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αναμένεται να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της οργάνωσης ευθυγραμμίζοντας τους μεμονωμένους στόχους με τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού (Gruman & Sacks, 2011). Η διαχείριση της απόδοσης παρέχει τη βάση για αυτοανάπτυξη, αλλά, σημαντικό, είναι επίσης να διασφαλιστεί ότι η υποστήριξη και η καθοδήγηση που χρειάζονται οι άνθρωποι για να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν είναι άμεσα διαθέσιμες (Denisi & Smith, 2014). Η διαχείριση

της απόδοσης μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ανταμοιβή των εργαζομένων, παρέχοντάς τους θετική ανατροφοδότηση και αναγνώριση των επιτευγμάτων τους. Η διαχείριση της απόδοσης συχνά θεωρείται μια αναπτυξιακή διαδικασία και επομένως μπορεί να αναφέρεται ως «διαχείριση απόδοσης και ανάπτυξης». Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία αξιολογήσεων που λαμβάνουν αποφάσεις για τις αποδοχές (Aquinis, 2009).

1.6. Συστήματα Ανταμοιβών - Προαγωγών

Η φιλοσοφία ανταμοιβής της οργάνωσης αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις της για το πώς πρέπει να ανταμειφθούν οι άνθρωποι. Οι φιλοσοφίες ανταμοιβής μπορούν να εκφραστούν ως κατευθυντήριες αρχές που καθορίζουν την προσέγγιση που λαμβάνει ένας οργανισμός για την αντιμετώπιση της ανταμοιβής. Αποτελούν τη βάση για τις πολιτικές ανταμοιβής και παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για τις ενέργειες που περιλαμβάνονται στη στρατηγική ανταμοιβής. Οι κατευθυντήριες αρχές συμφωνούνται συχνά από την ανώτατη διοίκηση, όμως μπορεί να είναι περισσότερο αποδεκτές εάν όλα τα μέλη του συμμετέχουν στον καθορισμό τους. Στη συνέχεια, οι κατευθυντήριες αρχές μπορούν να κοινοποιηθούν σε όλους για να κατανοήσουν τι υποστηρίζει τις πολιτικές και τις πρακτικές ανταμοιβής (Armstrong, 2010).

Στο πλαίσιο της διαχείρισης των ανταμοιβών οι οργανισμοί σχεδιάζουν συστήματα διαχείρισης ανταμοιβών, τα οποία αποτελούνται από αλληλένδετες διαδικασίες και πρακτικές, οι οποίες συνδυάζονται για να διασφαλιστεί ότι η διαχείριση ανταμοιβής εκτελείται αποτελεσματικά προς όφελος της οργάνωσης και των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτή. Το σύστημα καθοδηγείται από την επιχειρηματική στρατηγική, η οποία με τη σειρά της καθοδηγεί τη στρατηγική ανταμοιβής. Οι κύριες συνιστώσες της είναι οι οικονομικές και οι μη οικονομικές ανταμοιβές, οι οποίες συνδυάζονται για να αποτελέσουν ένα συνολικό σύστημα ανταμοιβής. Η διαχείριση της απόδοσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των μη οικονομικών ανταμοιβών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενημέρωση των αποφάσεων σχετικά με τις αποδοχές ή τις συνεισφορές των εργαζομένων (Shields et al, 2015).

Η οικονομική ανταμοιβή συνίσταται σε αμοιβή που βασίζεται στην εργασία (δηλαδή αμοιβή που σχετίζεται με την αξία της εργασίας) και αμοιβή που βασίζεται στα άτομα (δηλαδή αμοιβή που αναγνωρίζει τη συνεισφορά του ατόμου). Περιλαμβάνουν επίσης παροχές και

συντάξεις εργαζομένων και συστήματα οικονομικής αναγνώρισης. Η διαχείριση της αμοιβής με βάση την εργασία και το άτομο περιλαμβάνει: (1) τον καθορισμό της αμοιβής, όπου πρέπει να ληφθούν αποφάσεις για την αξία των θέσεων εργασίας μέσω της τιμολόγησης της αγοράς και της αξιολόγησης της εργασίας, (2) τη βασική διαχείριση αμοιβών η οποία συνίσταται στην ανάπτυξη και τη λειτουργία των δομών αμοιβών, με βάση τις θέσεις εργασίας σε βαθμούς, τις ζώνες ή τα επίπεδα ιεραρχίας και συνήθως παρέχουν πρόοδο στον μισθό, (3) τα προγράμματα προγραμματισμού και διαχείρισης ενδεχόμενων αμοιβών που προβλέπουν εξέλιξη των αποδοχών που σχετίζεται με την απόδοση, τη συμβολή, την ικανότητα, τις δεξιότητες ή το χρόνο εργασίας (Bratton & Gold, 2012).

Οι μη οικονομικές ανταμοιβές, από την άλλη επικεντρώνονται στις ανάγκες που έχουν οι άνθρωποι για αναγνώριση, επιτεύγματα, προσωπική ανάπτυξη και αποδεκτές συνθήκες εργασίας. Περιλαμβάνουν τη μη χρηματοοικονομική αναγνώριση των επιτευγμάτων, τον σχεδιασμό εκπλήρωσης των θέσεων εργασίας, προσφέροντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και τη σταδιοδρομία τους και προσφέροντας ένα εργασιακό περιβάλλον που παρέχει υψηλή ποιότητα ζωής και κατάλληλη σχέση εργασίας και προσωπικής ζωής (ισορροπία οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής). Οι μη οικονομικές ανταμοιβές μπορούν να είναι εξωγενείς, όπως έπαινοι ή αναγνώριση ή εγγενείς, που συνδέονται με προκλήσεις εργασίας (Bratton & Gold, 2012).

1.7. Συστήματα Κινήτρων - Παρακίνηση Ανθρώπινου Δυναμικού

Η έννοια του κινήτρου αναφέρεται σε εσωτερικούς παράγοντες που ωθούν τη δράση και σε εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρα για δράση. Με πιο απλά λόγια, το κίνητρο είναι η δύναμη και η κατεύθυνση της συμπεριφοράς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται με καθορισμένους τρόπους. Οι άνθρωποι κινητοποιούνται όταν αναμένουν ότι μια πορεία δράσης μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη ενός στόχου και μιας αξιοσημείωτης ανταμοιβής - εκείνης που ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Bratton & Gold, 2012).

Η παρακίνηση των εργαζομένων, μέσω της παροχής κινήτρων είναι πολύ σημαντική για τις επιχειρήσεις, καθότι μόνο όταν οι εργαζόμενοι έχουν επαρκή κίνητρα μπορούν να

αποδώσουν στο βέλτιστο βαθμό. Συνήθως, οι εταιρείες επικεντρώνονται στην παροχή κινήτρων με τη μορφή οικονομικών ή/και μη οικονομικών ανταμοιβών στους εργαζόμενους. Τα οικονομικά κίνητρα παρέχονται στους εργαζόμενους με βάση τον χρόνο που αφιερώνεται στην εργασία, ανάλογα με τη θέση στην οποία βρίσκονται, το ύψος της ευθύνης, τις επιδόσεις τους και με βάση άλλα κριτήρια. Τα οικονομικά κίνητρα συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην παρακίνηση των εργαζόμενων, ιδιαίτερα όταν σχετίζονται με την απόδοσή τους. Εκτός από τον μισθό των εργαζόμενων, τα οικονομικά κίνητρα μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν μόνους, πρόσθετα οφέλη, κ.α. Τα μη οικονομικά κίνητρα μπορούν επίσης να περιλαμβάνουν ασφάλιση υγείας και ζωής και άλλου είδους παροχές όπως διακοπές, κάρτες αγορών, κλπ., το καλό εργασιακό περιβάλλον, η δυνατότητα ανάπτυξης, τα συστήματα ανταμοιβών και η απόδοση, η εκπαίδευση, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, κ.α. Συνολικά τα συστήματα κινήτρων αποσκοπούν στη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος και στην ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών που θα παρέχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης από τους εργαζόμενους. Περιλαμβάνουν το σχεδιασμό θέσεων εσωτερικής κινητοποίησης και προγραμμάτων ανάπτυξης ηγετικών θέσεων και την ανάπτυξη συνολικών συστημάτων επιβράβευσης και διαδικασιών διαχείρισης της απόδοσης (Yousaf et al, 2017).

1.8. Συστήματα Αποδοχών

Οι αποδοχές είναι αυτό που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι σε αντάλλαγμα για την εργασία τους. Περιλαμβάνει αμοιβές και παροχές (συνολική αμοιβή) ή απλώς την οικονομική αμοιβή. Η αμοιβή είναι μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της ΔΑΠ, καθώς μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της βασικής κουλτούρας και των βασικών αξιών του οργανισμού και στη διευκόλυνση της επίτευξης των στρατηγικών επιχειρησιακών στόχων του. Η αμοιβή των εργαζόμενων αποτελεί επομένως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την παρακίνηση των εργαζόμενων και την απόκτηση υψηλότερου επιπέδου απασχόλησης καθώς και την ενίσχυση της συνολικής αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Kessler, 2005).

Προκειμένου ένα σύστημα αποδοχών να εκπληρώνει το σκοπό του, θα πρέπει να: (1) είναι επαρκές που σημαίνει ότι οι αποδοχές πρέπει να είναι επαρκείς ώστε να ικανοποιούνται ουσιαστικά οι ανάγκες των εργαζόμενων, (2) είναι παρακινητικό, δηλαδή οι αποδοχές θα πρέπει να ενισχύουν την παρακίνηση των εργαζόμενων και να την ικανοποίηση από την εργασία, (3)

είναι δίκαιο, δηλαδή να μην εισάγεται διακριτική μεταχείριση μεταξύ των εργαζομένων, (4) παρέχει ασφάλεια, που σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να έχουν εγγύηση ότι θα λαμβάνουν τακτικά μισθούς ή αποζημιώσεις χωρίς διακοπή και (5) εξισορροπημένο, που σημαίνει ότι ο οργανισμός πρέπει να επιτύχει μια ισορροπία μεταξύ του κόστους για την αποζημίωση και των παροχών που θα προκύψουν από τους υπαλλήλους (Kessler, 2005).

1.9. Εργασιακές Σχέσεις – Συνθήκες Εργασίας

Όταν οι εργαζόμενοι συμμετέχουν σε οργανώσεις, έχουν συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες από τον εργοδότη και τους συναδέλφους τους στον χώρο εργασίας. Ομοίως, όταν ένας εργοδότης προσλαμβάνει προσωπικό, έχει επίσης ορισμένες ανάγκες και προσδοκίες, τις οποίες πρέπει να τηρούν οι εργαζόμενοι. Η αμοιβαία συμφωνία για τον προσδιορισμό των αναγκών και των προσδοκιών κάθε ενδιαφερόμενου μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργίας μιας κοινής συμφωνίας μεταξύ του εργαζομένου και του εργοδότη ή μέσω μια συλλογικής σύμβασης με τη χρήση των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Σε μια σχέση εργασίας ο εργοδότης έχει το δικαίωμα να ελέγχει την απόδοση της εργασίας του εργαζομένου, να τον ενσωματώνει στη δομή και το σύστημα διαχείρισης του οργανισμού και να δημιουργεί ένα περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης, προσφέροντας επαρκής και σε λογικά πλαίσια εργασία. Σε αντάλλαγμα, ο εργαζόμενος αναμένεται να πειθαρχεί στις νόμιμες και εύλογες απαιτήσεις του εργοδότη και να εργάζεται με τη δέουσα επιμέλεια και φροντίδα. Οι εργασιακές νομοθεσίες διέπουν αυτές τις σχέσεις και τις προσδοκίες και όταν γίνονται παραβιάσεις, που οδηγούν σε συγκρούσεις συμφερόντων και παράπονα, αναζητούνται ένδικα μέσα για την επίλυση τους (Foot & Hook, 2008).

Ως εκ τούτου, οι σχέσεις των εργαζομένων ως τομέας μελέτης, αφορά τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων και των ενώσεων τους, των εργοδοτών και των ενώσεων τους και του κράτους, σε σχέση με τους στόχους, τις στάσεις αξιών και τη συμπεριφορά. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση μεταξύ των εργαζομένων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων, των εργοδοτών και των ενώσεων των εργοδοτών και του κράτους μέσω διαφόρων πολιτικών και του εργατικού δικαίου, καθώς και των διαδικασιών και της πρόβλεψης διορθωτικών μέτρων, όταν τα συμφέροντα ορισμένων παραγόντων θίγονται. Ως εκ τούτου, οι βασικοί παράγοντες είναι οι εργοδότες ή οι ενώσεις εργοδοτών οι οποίοι, μεμονωμένα ή συλλογικά, συνεργάζονται για να

υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους εναντίον των εργαζομένων ή του κράτους. Υπάρχουν επίσης οι εκπρόσωποι των εργαζομένων (συνδικάτα), με τους οποίους οι εργαζόμενοι υπερασπίζονται τα συμφέροντά τους, μόνοι τους ή μέσω των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Στόχος των συνδικάτων είναι η ρύθμιση της σχέσης μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών / ενώσεων εργοδοτών. Το κράτος είναι ο ρυθμιστής της απασχόλησης, των συνθηκών απασχόλησης και της ευημερίας, μέσω της χάραξης και της εκτέλεσης πολιτικών και διαδικασιών διαμεσολάβησης (Cascio, 2018).

Η κατανόηση των εργασιακών σχέσεων και της δυναμικής τους είναι, σύμφωνα με τον Itika (2011), εδραιωμένη σε πέντε κατηγορίες θεωριών-προσεγγίσεων, μέσω των οποίων αναπτύσσεται το πλαίσιο, στο οποίο διερευνώνται και επεξηγούνται τα σχετικά με τις εργασιακές σχέσεις θέματα. Αρχικά η ενιαία προσέγγιση (unitary approach), επικεντρώνεται στην ενότητα των συμφερόντων μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων και αναφέρει ότι η διοίκηση πρέπει να διαμορφώσει τους στόχους και τις κατευθύνσεις της οργάνωσης και να τους κοινοποιήσει στους υπαλλήλους, προς συμμόρφωση (Salamon, 2000). Από την άλλη, σύμφωνα με την πλουραλιστική θεωρία (pluralist theory), ο οργανισμός είναι ένας τόπος όπου υπάρχουν αποκλινόμενα συμφέροντα επειδή υπάρχουν διαφορετικοί παράγοντες με διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες, με αποτέλεσμα η σύγκρουση συμφερόντων να είναι αναπόφευκτη επειδή οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, με βάση τους στόχους τους. Στην περίπτωση αυτή, το θέμα είναι ότι η διοίκηση πρέπει να επιτύχει μια ισορροπία μεταξύ των στόχων και των συμφερόντων της οργάνωσης και των συμφερόντων των εργαζομένων. Οι στρατηγικές διαχείρισης, όπως η αποκέντρωση και η συμμετοχή των εργαζομένων στις αποφάσεις διαχείρισης, ευθυγραμμίζονται με την αναγνώριση της δύναμης της πλουραλιστικής προσέγγισης για τη βελτίωση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας (Itika, 2011).

Η τρίτη θεωρία, αυτή της κοινωνικής δράσης (social action theory), σύμφωνα με τους Farnham & Pimlott (1992) ορίζει την κοινωνική δράση ως συμπεριφορά υποκειμενικής σημασίας για τους μεμονωμένους παράγοντες και επικεντρώνεται στην κατανόηση της ιδιαίτερης δράσης που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι σε καταστάσεις που αφορούν τη σχέση με τη διοίκηση και όχι απλώς την τήρηση μιας ρητής συμπεριφοράς στις εργασιακές σχέσεις, επειδή οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά (Itika, 2011).

Στη συνέχεια η θεωρία συστημάτων (system theory), αναφέρεται σε ένα ενοποιημένο σύνολο αλληλεπιδρώντων στοιχείων ή τμημάτων που αλληλοσυνδέονται και αλληλεξαρτώνται στο βαθμό, που μια αλλαγή σε ένα μέρος του συστήματος επηρεάζει τα άλλα μέρη του συνόλου στα οποία ανήκουν. Οι συνιστώσες του συστήματος στις εργασιακές σχέσεις είναι οι διαχειριστές και οι εκπρόσωποί τους, οι διευθυντικοί υπάλληλοι και οι εκπρόσωποί τους, καθώς και τρίτοι φορείς όπως για παράδειγμα τα δικαστήρια, η αστυνομία και οι φυλακές. Το περιβάλλον διαμορφώνει τις αξίες και τις αλληλεπιδράσεις ενός συστήματος εργασιακών σχέσεων. Τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος περιλαμβάνουν την τεχνολογία που επηρεάζει τις δεξιότητες και το μέγεθος του εργατικού δυναμικού, τις αγορές και τους περιορισμούς των πόρων, οι οποίοι επηρεάζουν τους φορείς και τους νόμους και την κατανομή της εξουσίας στην ευρύτερη κοινότητα, συμπεριλαμβανομένου του βαθμού στον οποίο η κοινότητα θέτει υπό αμφισβήτηση την κυβέρνηση ή λαμβάνει εργασιακή δράση όπως απεργίες. Περιλαμβάνει επίσης την ιδεολογία, η οποία αποτελεί ένα σύνολο κοινών ιδεών που καθορίζουν τον ρόλο του κάθε παράγοντα και ορίζει τις ιδέες που κάθε ένας κατέχει προς τη λειτουργία των υπολοίπων στο σύστημα. Κάθε φορέας στο σύστημα εργασιακών σχέσεων μπορεί να έχει τις δικές του ιδεολογίες αλλά αυτές πρέπει να είναι συμβατές μεταξύ τους για να συνυπάρχουν σαν ένα σύστημα (Itika, 2011).

Τέλος σύμφωνα με την Μαρξιστική θεωρία (marxist theory) η εργασία είναι η ουσία της εκπλήρωσης των ανθρώπινων όντων. Αλλά κάτω από την καπιταλιστική μέθοδο παραγωγής, οι εργαζόμενοι υπάγονται σε μια άνιση σχέση με τους ιδιοκτήτες του κεφαλαίου (εργοδότες και ιδιοκτήτες οργανισμών). Εντούτοις, δεδομένου ότι ο εργαζόμενος δεν μπορεί να επιβιώσει χωρίς εργασία, πρέπει να πωλήσει την εργατική του δύναμη στους ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής, μέσω εκμετάλλευσης (Itika, 2011).

Παρόλο που υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες που καθοδηγούν την κατανόηση των εργασιακών σχέσεων, η σημαντικότερη στον τομέα αυτό, θεωρείται η ψυχολογική σύμβαση (psychological contract), σύμφωνα με την οποία οι εργαζόμενοι και οι εργοδότες συνάπτουν μια ψυχολογική σύμβαση στην οποία καθορίζουν σιωπηρά, ένα σύνολο υποχρεώσεων και προσδοκιών σχετικά με το τι αναμένεται να δώσει και να λάβει ο ένας από τον άλλο (Guest & Conway, 2002).

Στο πλαίσιο της ΔΑΠ στο εσωτερικό ενός οργανισμού, οι διευθυντές ανθρώπινου δυναμικού θα πρέπει να διασφαλίζουν, ότι στο πλαίσιο των εργασιακών σχέσεων, ο οργανισμός παραμένει

ένας ειρηνικός και ευχάριστος χώρος εργασίας. Έτσι οι διευθυντές ανθρώπινου δυναμικού σε κάθε οργανισμό: 1) συνεργάζονται με τους διευθυντές για να σχεδιάσουν και να διαπραγματευτούν με τους υπαλλήλους το διαδικαστικό πλαίσιο για τη διαχείριση της πειθαρχίας και των παραπόνων, 2) συνεργάζονται με τους διαχειριστές γραμμών για παροχή συμβουλών και επίλυσης προβλημάτων, 3) εξασφαλίζουν τη δίκαιη διαχείριση των παραπόνων και της πειθαρχίας από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, 4) διαπραγματεύονται και διευκολύνουν τη διαδικασία συμφιλίωσης, σε περιβάλλοντα συγκρούσεων και 5) εξασφαλίζουν ότι όλοι οι εργαζόμενοι έχουν επίγνωση των παραπόνων και των πειθαρχικών ζητημάτων και του τρόπου με τον οποίο επηρεάζουν την οργάνωση (Blyton & Turnbull, 2004).

Τόσο οι εργασιακές σχέσεις όσο και τα λοιπά χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας είναι αυτά που διαμορφώνουν τις συνθήκες στο χώρο εργασίας. Στο πλαίσιο της ΔΑΠ οι εργασιακές συνθήκες ή οι συνθήκες εργασίας, είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται ένα άτομο, και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και ζητημάτων, που σχετίζονται με τα τεχνικά χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας (υγεία και ασφάλεια εργαζομένων), με μια σειρά θεμάτων από τον χρόνο εργασίας (ώρες εργασίας, περιόδους ανάπαυσης και χρονοδιαγράμματα εργασίας) έως την αμοιβή, καθώς και με τις ψυχικές απαιτήσεις που υπάρχουν στον εργασιακό χώρο. Πιο πρόσφατα η έννοια των συνθηκών εργασίας κινείται επίσης προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης πρόσθετων παραγόντων και παραμέτρων που επηρεάζουν ψυχοσωματικά τον εργαζόμενο, και έτσι γίνεται αποδεκτή ως μια ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει επίσης την οικονομική διάσταση και τις επιπτώσεις της στις συνθήκες διαβίωσης (περιβαλλοντικά προβλήματα που συνδέονται με το εργασιακό περιβάλλον) και τους κοινωνικούς ρόλους των εργαζομένων (γυναικεία απασχόληση, ισορροπία εργασίας-οικογένειας) (Armstrong, 2016).

Οι πολιτικές και τα προγράμματα υγείας και ασφάλειας αφορούν την προστασία των εργαζομένων και άλλων ατόμων που επηρεάζονται από την εργασία, και συγκεκριμένα από τους κινδύνους που απορρέουν από την απασχόλησή τους ή από τους δεσμούς τους με την εταιρεία. Ειδικότερα τα προγράμματα και οι πολιτικές ασφάλειας ασχολούνται με την πρόληψη ατυχημάτων και με την ελαχιστοποίηση των συνεπαγόμενων απωλειών και ζημιών σε πρόσωπα και ακίνητα. Στο πλαίσιο αυτό οι ασκούντες τη ΔΑΠ, είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη πολιτικών για την υγεία και την ασφάλεια, για τη διεξαγωγή αξιολογήσεων κινδύνου, για τη διενέργεια ελέγχων και επιθεωρήσεων υγείας και ασφάλειας, για την εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής υγείας, για τη διαχείριση του άγχους, για την πρόληψη ατυχημάτων, για τη

μέτρηση της απόδοσης της υγείας και της ασφάλειας, για την επικοινωνία σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης ορθών πρακτικών υγείας και ασφάλειας, για την κατάρτιση των εργαζομένων και των εργοδοτών εξίσου σε καλές πρακτικές υγείας και ασφάλειας και γενικότερα για την οργάνωση πάσης φύσεως θεμάτων που έχουν να κάνουν με την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων (Armstrong, 2016).

1.10. Αγορά Εργασίας

Η αγορά εργασίας είναι ο τόπος όπου οι εργοδότες και οι εργαζόμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στην αγορά εργασίας, οι εργοδότες ανταγωνίζονται για να προσλάβουν τον καλύτερο εργαζόμενο, και οι εργαζόμενοι ανταγωνίζονται για την εύρεση της καλύτερης για αυτούς, εργασίας. Μια αγορά εργασίας σε μια οικονομία λειτουργεί με τη ζήτηση και την προσφορά εργασίας. Σε αυτή την αγορά, η ζήτηση εργασίας είναι η ζήτηση της επιχείρησης για εργαζόμενους και η προσφορά αναφέρεται στην προσφορά εργατικού δυναμικού (Layard et al, 2005).

Η ΔΑΠ σε κάθε οργανισμό δεν πραγματοποιείται σε στενά πλαίσια, αλλά το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες της, επηρεάζονται από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Ένας από τους εξωτερικούς παράγοντες, είναι και η αγορά εργασίας. Οι συνθήκες της αγοράς εργασίας παγκοσμίως, οι οποίες υφίστανται συνεχείς μετασχηματισμούς και αλλαγές, επηρεάζονται από παράγοντες όπως οι μεταβολές στη σύνθεση του οικονομικά ενεργού πληθυσμού, οι δημογραφικές τάσεις, οι διακυμάνσεις των ποσοστών ανεργίας, οι νομικοί περιορισμοί και οι μεταβαλλόμενες απαιτήσεις για δεξιότητες, επηρεάζουν με τη σειρά τους τις λειτουργίες της ΔΑΠ (Cesyniené et al, 2013).

Η ανεργία ή η πλεονάζουσα εργασία για παράδειγμα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της αγοράς εργασίας και σε μια δεδομένη αγορά εργασίας παίζει ρόλο στον προσδιορισμό του κόστους της μισθωτής εργασίας, των όρων απασχόλησης και της έκτασης των εργασιακών συγκρούσεων. Για παράδειγμα, όταν υπάρχει μεγάλο πλεόνασμα εργατικού δυναμικού, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερο ανταγωνισμό για θέσεις εργασίας, πτωτική πίεση στους μισθούς και μειωμένη πιθανότητα οι εργαζόμενοι να έρθουν σε σύγκρουση με τους εργοδότες. Σε περιπτώσεις που συγκεκριμένες ομάδες θίγονται δυσανάλογα από την ανεργία για λόγους που

δεν σχετίζονται με τις ικανότητές τους, αυτό αντικατοπτρίζει μια στρέβλωση της «ορθής» λειτουργίας της αγοράς εργασίας (Wilton, 2016).

Οι κυβερνητικές πολιτικές στη συνέχεια οι οποίες είναι απρόβλεπτες, μπορούν επίσης να επηρεάσουν τις πρακτικές ΔΑΠ. Για παράδειγμα, εάν μια κυβέρνηση τροποποιήσει την προσφορά συγκεκριμένων «τύπων» εργασίας στην αγορά, μέσω πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι επιχειρήσεις θα αλλάξουν τις στρατηγικές ζήτησης για να εξυπηρετήσουν, να εκμεταλλευτούν ή να εξουδετερώσουν τον αντίκτυπο αυτής της αλλαγής προσφοράς (Wilton, 2016).

Οι αγορές εργασίας βρίσκονται επίσης σε μια συνεχή κατάσταση αλλαγής, κυρίως λόγω των μακροπρόθεσμων δημογραφικών τάσεων που διαμορφώνουν τη σύνθεση της προσφοράς εργασίας. Πολλά δυτικά έθνη και άλλες προηγμένες οικονομίες όπως η Ιαπωνία έχουν πληθυσμούς που γηράσκουν, ως αποτέλεσμα της μείωσης των ποσοστών των γεννήσεων και της αύξησης του προσδόκιμου ζωής. Επομένως, η αγορά εργασίας αποτελείται όλο και περισσότερο από ηλικιωμένους εργαζόμενους, πολλοί από τους οποίους εργάζονται πέρα από τη συνταξιοδότησή τους, καθώς η προσφορά νέων εισερχομένων στην αγορά εργασίας συνεχίζει να μειώνεται. Μια περαιτέρω επίδραση στη σύνθεση της αγοράς εργασίας είναι η μακροπρόθεσμη τάση αύξησης της συμμετοχής των γυναικών στο εργατικό δυναμικό (Wilton, 2016).

Οι πρόσφατες εξελίξεις στο ευρύτερο οικονομικό πλαίσιο της απασχόλησης μεταβάλλουν επίσης τη ζήτηση και την προσφορά εργασίας. Συγκεκριμένα, οι προηγμένες καπιταλιστικές οικονομίες, υποστηρίζεται ότι έχουν εισέλθει σε μια εποχή μετα-βιομηχανική εποχή που συνδέεται με την ανάπτυξη μιας οικονομίας έντασης γνώσης. Ο Brinkmann (2008, σ. 65) ορίζει την μεταβιομηχανική κοινωνία ως *«ένα είδος οικονομικά προηγμένης κοινωνικής τάξης στην οποία ο κεντρικά σημαντικός πόρος είναι η γνώση, οι υπηρεσίες που εξυπηρετούν σε μεγάλο βαθμό την απασχόληση στον τομέα της μεταποίησης και τα επαγγέλματα που βασίζονται στη γνώση διαδραματίζουν προνομιούχο ρόλο»*. Με άλλα λόγια, η «γνώση» έχει εκτοπίσει τους παραδοσιακούς παράγοντες παραγωγής όπως η γη και το κεφάλαιο (δηλαδή τα φυσικά περιουσιακά στοιχεία μιας επιχείρησης) ως την πρωταρχική πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος για τις επιχειρήσεις και τα έθνη και συνεπώς οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο θεωρούνται ως η βάση για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Thompson, 2003). Περαιτέρω η επιτάχυνση ορισμένων μακροπρόθεσμων διαδικασιών, κυρίως η ταχεία

εξέλιξη και υιοθέτηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, όχι μόνο δεν αλλοίωσε το πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν οι οργανισμοί αλλά και υποστηρίζονται οι τύποι δεξιοτήτων, γνώσεων και προσόντων που απαιτούν οι εργαζόμενοι, τονίζοντας την ανάγκη να δημιουργηθεί ένα εργατικό δυναμικό που να είναι καλά μορφωμένο, υψηλής εξειδίκευσης, καινοτόμο και να ανταποκρίνεται στις αλλαγές, το οποίο θα ενισχύσει τον ρόλο των «εργαζομένων με γνώση» στην οικονομία (Day et al, 2012).

Σε συνδυασμό με τις ευρύτερες μεταβολές στη ζήτηση και την προσφορά εργασίας που οφείλονται στις μεταβαλλόμενες οικονομικές δομές και τις τεχνολογικές εξελίξεις, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται το εργατικό δυναμικό στις επιχειρήσεις αλλάζει επίσης, με σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο εργασίας. Οι αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας είναι τουλάχιστον εν μέρει, αποτέλεσμα της μεταβαλλόμενης σύνθεσης της προσφοράς εργασίας και των ευρύτερων οικονομικών, πολιτικών, νομοθετικών, τεχνολογικών και κοινωνικών διαδικασιών που περιγράφηκαν παραπάνω. Μία συνέπεια του μεταβαλλόμενου οργανωτικού πλαισίου είναι ότι καθώς οι αγορές καθίστανται πιο απρόβλεπτες και δυναμικές, οι επιχειρήσεις πρέπει να ανταποκριθούν ομοίως και να αυξήσουν την ευελιξία τόσο της οργανωτικής μορφής όσο και του εργατικού τους δυναμικού. Αναπόφευκτα, οι αλλαγές στην οργανωτική δομή έχουν σημαντικές συνέπειες για τους εργαζόμενους όσον αφορά το περιεχόμενο της εργασίας, το κίνητρο των εργαζομένων, την ασφάλεια της εργασίας και την οργανωτική δέσμευση (Wilton, 2016).

Κεφάλαιο 2^ο: Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων στον τομέα της Εκπαίδευσης

2.1. Ο ρόλος και οι ιδιαιτερότητες της ΔΑΠ στην Εκπαίδευση

Η ΔΑΠ αν και είναι ένας ευρύτερος τομέας μελέτης και πρακτικής που αφορά σε όλες τις επιχειρήσεις και οργανισμούς, εντούτοις μεταξύ των διαφορετικών τομέων στον οποίο υπάγονται, υπάρχουν κάποιες σημαντικές διαφορές, οι οποίες επιδρούν στον τρόπο διαμόρφωσης των πρακτικών και της λειτουργίας της ΔΑΠ (Zaria, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η ΔΑΠ στην εκπαίδευση φέρει κάποιες ιδιαιτερότητες που αξίζει να μελετηθούν .

Αρχικά σε κάθε χώρα ο τομέας της εκπαίδευσης, παρέχεται και διοικείται από τους δημόσιους φορείς. Στην πλειοψηφία τους οι δομές της εκπαίδευσης είναι δημόσιες, το οποίο σημαίνει ότι χρηματοδοτούνται και λειτουργούν από το κράτος, χωρίς φυσικά να μπορούμε να παραβλέψουμε και τον τομέα της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό οι πρακτικές της ΔΑΠ μπορεί να είναι διαφορετικές μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα, καθώς και οι στόχοι μεταξύ αυτού του είδους των οργανισμών είναι διαφορετικοί. Στον ιδιωτικό τομέα σκοπός είναι η μεγιστοποίηση του κέρδους, ενώ στον δημόσιο, σκοπός είναι η παράδοση των δημοσίων αγαθών στους πολίτες, δηλαδή της εκπαίδευσης στην προκειμένη περίπτωση. Στον ιδιωτικό τομέα, το αποτέλεσμα έχει μεγαλύτερη σημασία, καθώς οι ελλειπείς επιδόσεις μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία και κλείσιμο μιας επιχείρησης, οδηγώντας στην απώλεια πολλών θέσεων εργασίας. Οι διαχειριστές των οργανισμών είναι και αυτοί που ορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές ΔΑΠ που θα ακολουθηθούν στις επιχειρήσεις τους (Kumar και Mishra, 2012). Αντίθετα οι πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού στους δημόσιους οργανισμούς βασίζονται σε κανόνες οριζόμενους από νομοθετικά πλαίσια, επηρεάζονται από τον γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης του κράτους, είναι δύσκαμπτες και προσανατολισμένες στις διαδικασίες. Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση προσανατολισμού προς τα αποτελέσματα, από τους δημόσιους οργανισμούς, λόγω της επιρροής του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, έτσι και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σκοπός είναι πλέον είναι η ποιοτική και αποτελεσματική παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης σε κάθε μαθητή. Ακόμα και έτσι οι πρακτικές και οι λειτουργίες της ΔΑΠ συνεχίζουν να καθορίζονται στην πλειοψηφία τους από το κράτος (Rafiei και Davari, 2015).

Η σημαντικότερη ωστόσο διαφορά μεταξύ των πρακτικών και λειτουργιών της ΔΑΠ γενικά και στην εκπαίδευση ειδικά, έγκειται στις πρακτικές που αφορούν στην απόδοση των εργαζομένων και της επιρροής που έχουν στον τελικό χρήστη-πελάτη. Στον ιδιωτικό τομέα ένας μη αποδοτικός εργαζόμενος, δεν θα εξελιχθεί και δεν θα συνεισφέρει το βέλτιστο στην επιχείρησή του, το οποίο μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στους πελάτες της επιχείρησης και εν τέλει στην ίδια την επιχείρηση. Από την άλλη στον τομέα της εκπαίδευσης, ένας μη αποδοτικός εκπαιδευτικός, δεν θα συνεισφέρει στο βέλτιστο στην παράδοση της εκπαίδευσης στους μαθητές, όταν η εκπαίδευση είναι το σημαντικότερο μέσο της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου και της κοινωνίας γενικότερα. Ως εκ τούτου η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική, επειδή το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι το κυριότερο μέσο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και κατά συνέπεια, της εθνικής ανάπτυξης. Οι άνθρωποι πόροι αποτελούν το κλειδί για την ταχεία κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών (Scarpello, 2008).

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε επίπεδο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ανθρώπινους πόρους για την εκτέλεση του προγράμματος σπουδών. Οι Nwaka & Ofojebe (2010) δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι κρίσιμοι πόροι για την αποτελεσματική εφαρμογή και υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και στόχων σε επίπεδο τάξης. Ένας διευθυντής, είτε στον ιδιωτικό, είτε στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος υπονομεύει τον κρίσιμο ρόλο και υποσκάπτει τη σημασία των ανθρώπων για την επίτευξη των στόχων, δεν μπορεί ούτε να είναι αποτελεσματικός, ούτε αποδοτικός. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αυτό που ερμηνεύει και εφαρμόζει τελικά την πολιτική του σχολικού προγράμματος σπουδών, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να υλοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η διατήρηση και η βελτίωση των εκπαιδευτικών προτύπων είναι δυνατή μόνο μέσω των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι επομένως οι σημαντικότερες οντότητες σε κάθε δομή εκπαίδευσης και η ελλιπής ή κακή διαχείρισή τους μειώνει τον βαθμό στον οποίο το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να παραδοθεί αποτελεσματικά. Πρέπει να σημειωθεί ότι η βασική προϋπόθεση της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση είναι ότι τα τελικά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα καθορίζονται από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Scarpello, 2008).

Σύμφωνα με τον Omebe (2014), η ΔΑΠ στην εκπαίδευση έχει δύο πολύ συγκεκριμένους ρόλους: τον στρατηγικό και τον επιχειρησιακό-λειτουργικό. Αναφορικά με τον στρατηγικό ρόλο οι άνθρωποι πόροι είναι κρίσιμοι για την αποτελεσματική εκπαιδευτική λειτουργία και η ορθή

διαχείριση τους μπορεί να αποτελέσει πηγή ανταγωνιστικής δύναμης για την εκπαίδευση. Στρατηγικά, οι ανθρώπινοι πόροι πρέπει να διαχειρίζονται στο ίδιο πλαίσιο με τους οικονομικούς, τεχνολογικούς και άλλους πόρους που διαχειρίζονται σε κάθε οργάνωση. Αναφορικά με τον επιχειρησιακό-λειτουργικό ρόλο, η ΔΑΠ εστιάζει στην παροχή ίσων ευκαιριών απασχόλησης και την τήρηση της εργατικής νομοθεσίας. Ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που συνήθως συνδέονται με την καθημερινή διαχείριση των ατόμων, όπως προβλέπεται από τους νόμους και τους κανονισμούς, πρέπει να εκτελείται αποτελεσματικά (Omebe, 2014).

Οι βασικές λειτουργίες της ΔΑΠ στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν την αξιολόγηση της ανάγκης για εκπαιδευτικό προσωπικό, την ικανοποίηση της ανάγκης για εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διατήρηση και βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σύμφωνα με την ίδια πηγή οι στόχοι της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη των εργαζομένων και η συμβολή τους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Omebe, 2014).

Σύμφωνα με τον Omebe (2014), η ΔΑΠ στην εκπαίδευση είναι ένα σύνολο πρακτικών και μεθόδων ενσωμάτωσης και διατήρησης του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο έτσι ώστε το σχολείο να μπορέσει να επιτύχει το σκοπό του και να εκπληρώσει τους στόχους για τους οποίους δημιουργήθηκε. Είναι το κίνητρο και ο συντονισμός των δραστηριοτήτων και της προσπάθειας των εκπαιδευτικών στο σχολείο προκειμένου να αποκτήσουν τη μέγιστη δυνατή απόδοση και να επιτύχουν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους της εκπαίδευσης. Οι πρακτικές της ΔΑΠ στην εκπαίδευση σχετίζονται με τη διατήρηση του προσωπικού, τη διαχείριση των σχέσεων, την ανάπτυξη του προσωπικού, την προσέλκυση και επιλογή προσωπικού και τα συστήματα επιδόσεων-ανταμοιβής.

2.2. Πρακτικές Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων στην Εκπαίδευση

Οι πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, όπως και στο ευρύτερο πλαίσιο της ΔΑΠ για κάθε οργανισμό, σχετίζονται με συγκεκριμένες σαφώς διατυπωμένες πολιτικές και διαδικασίες που αποσκοπούν στην προσέλκυση, ανάπτυξη, παρακίνηση και διατήρηση

εργαζομένων, εξασφαλίζοντας την αποτελεσματική λειτουργία και επιβίωση των οργανισμών (O' Riordan, 2017).

Οι πρακτικές για τη διατήρηση του εκπαιδευτικού προσωπικού μεριμνούν για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος για τους εργαζόμενους και αφορούν τις σχετικές πρακτικές της προώθησης και της μετακίνησης του προσωπικού, των κινήτρων και την ασφάλεια και τις υπηρεσίες υγείας. Είναι σκόπιμο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εφαρμόζουν ορθές πολιτικές όσον αφορά τη μεταφορά προσωπικού και την προώθηση, ώστε να εξασφαλίζεται η υπεροχή της δικαιοσύνης στην αντιμετώπιση του προσωπικού. Επειδή οι εργασίες που εκτελούνται στο σχολείο είναι σημαντικές, η διάθεση του ανθρώπου για την εκτέλεση της εργασίας είναι εξίσου σημαντική. Για την επίτευξη του μέγιστου και παραγωγικού στόχου, ο επικεφαλής του σχολείου πρέπει να εξασφαλίζει την άνεση και την ευημερία των εργαζομένων. Αυτό μπορεί να γίνει με την έγκαιρη καταβολή μισθού και τη διασφάλιση ενός ασφαλούς και υγιούς περιβάλλοντος εργασίας Omebe (2014).

Σε ότι αφορά τις εργασιακές σχέσεις, στο σχολείο πρέπει να υπάρχει ένα καλό δίκτυο επικοινωνίας, το οποίο να επιτρέπει στους εργαζομένους να ενημερώνονται συνεχώς για την πρόοδο που σημειώνεται. Οι εργαζόμενοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων στο σχολείο. Οι ηγέτες και τα ανώτερα στελέχη θα πρέπει να ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν το προσωπικό ως ανθρώπινα όντα με συναισθήματα, ενδιαφέροντα και ανάγκες, αντιμετωπίζοντάς τα με δικαιοσύνη και σεβασμό. Αναφορικά με την ανάπτυξη του προσωπικού οι πρακτικές εστιάζουν στη διαδικασία εκτίμησης των επιδόσεων του προσωπικού και τον προσδιορισμό των βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που χρειάζονται ανάπτυξη ή κατάρτιση για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους για καλύτερη απόδοση. Περιλαμβάνουν επίσης την παροχή προγραμμάτων ανάπτυξης και κατάρτισης (Omebe, 2014; Zaria, 2015).

Αναφορικά με την προσέλκυση και επιλογή προσωπικού, κάθε λειτουργία ΔΑΠ ξεκινά με τη διαδικασία πρόσληψης και επιλογής με την οποία τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποκτούν προσωπικό για την ερμηνεία και την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών. Η στελέχωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για τις δημόσιες μονάδες, είναι μια εργασία που εκτελείται από τους εκάστοτε φορείς Παιδείας σε μια χώρα (Υπουργεία Παιδείας). Η προμήθεια του προσωπικού στην εκπαίδευση αφορά στην απόκτηση προσώπων με κατάλληλες και απαραίτητες δεξιότητες,

ικανότητες, γνώσεις και εμπειρία για να καλύψουν τις κενές διδακτικές θέσεις στα σχολεία (Rafiei και Davari, 2015).

Τέλος οι πρακτικές που αφορούν στα συστήματα απόδοσης – ανταμοιβής, περιλαμβάνουν το σχεδιασμό και τη διαχείριση των ανταμοιβών για τις εργασίες που εκτελούνται. Είναι πολύ σημαντικό η διοίκηση, το υπουργείο παιδείας και οι υπηρεσίες της να αντιμετωπίσουν πολύ σοβαρά το θέμα του συστήματος ανταμοιβής. Η απόδοση του προσωπικού θα αυξηθεί σημαντικά εάν αντισταθμιστεί επαρκώς ανάλογα με την ποιότητα και την ποσότητα των εργασιών (Hdiggui, 2006; Omebe, 2014).

2.3. Προσέλκυση και Επιλογή Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Η προσέλκυση και επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού είναι κρίσιμης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθότι η σωστή επιλογή του προσωπικού, θα είναι αυτή που προσδώσει ποιότητα στην εκπαίδευση και τη μάθηση και θα καθορίσει τα σχολικά επιτεύγματα. Δεδομένου ότι στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικές μονάδες είναι καθοδηγούμενες από τον δημόσιο τομέα, οι διαδικασίες προσέλκυσης και επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού συχνά επικαλύπτονται με τις αντίστοιχες διαδικασίες προσέλκυσης και επιλογής στον δημόσιο τομέα. Οι προσλήψεις στους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς βασίζονται στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Η διαδικασία της πρόσληψης συχνά λαμβάνει υπόψη της τον σεβασμό και την εφαρμογή των πολιτικών δικαιωμάτων, την εκπλήρωση των στρατιωτικών υποχρεώσεων για τους άνδρες και την απαιτούμενη φυσική ικανότητα για την εν λόγω ανάθεση. Τα συγκεκριμένα εθνικά καταστατικά μπορούν επίσης να έχουν απαιτήσεις σχετικά με την ηλικία, το πανεπιστημιακό πτυχίο και το χρόνο υπηρεσίας (Hdiggui, 2006).

Μια διαδικασία πρόσληψης, κατ'εφαρμογή του εκάστοτε εθνικού νόμου, συνήθως περιλαμβάνει ανοικτό διαγωνισμό, εξαιρουμένων των ειδικών θέσεων. Υπάρχουν συνήθως δύο τύποι διαγωνισμού: ο εξωτερικός διαγωνισμός ο οποίος είναι ανοιχτός σε όλους κάτοχους συγκεκριμένου πτυχίου ή πιστοποίησης, ανάλογα με τις ανάγκες της εργασίας και ο εσωτερικός διαγωνισμός ο οποίος περιορίζεται σε εκείνους που ήδη απασχολούνται στη δημόσια διοίκηση και έχουν καθορισμένο χρόνο υπηρεσίας (Rafiei και Davari, 2015).

Οι προσλήψεις στον τομέα της εκπαίδευσης ακολουθούν τους ίδιους κανόνες με εκείνους που ισχύουν σε ολόκληρη τη δημόσια διοίκηση, ότι δηλαδή οι υποψήφιοι πρέπει να συμμετέχουν σε έναν γενικό διαγωνισμό για μια συγκεκριμένη θέση. Επιβεβαίωση της απασχόλησης παρέχεται στους νικητές των διαγωνισμών μετά από επαλήθευση ότι ο αιτών κατέχει την απαιτούμενη επαγγελματική πιστοποίηση. Η πρόσληψη μέσω διαγωνισμού μπορεί να λάβει μία από τις τρεις μορφές: 1) ο γενικός διαγωνισμός, ο οποίος χρησιμοποιείται κυρίως για την πρόσληψη νέου προσωπικού, 2) η εσωτερική προαγωγή για το προσωπικό με την απαιτούμενη πιστοποίηση ή με το χρόνο υπηρεσίας ή / και ειδικά προσόντα για τη θέση, και 3) η πρόσληψη προσωπικού με σύντομες συμβάσεις ορισμένου χρόνου ως μέσο αντιστάθμισης των ελλείψεων σε εκπαιδευτικό προσωπικό (Hdiggui, 2006).

Ο διαγωνισμός για μια θέση συνήθως περνάει από τρία στάδια, τα οποία είναι 1) η δημόσια ανακοίνωση της κενής θέσης, συμπεριλαμβανομένης της περιγραφής της εργασίας, των όρων και άλλων στοιχείων του διαγωνισμού, 2) η κατάρτιση μιας σύντομης λίστας υποψηφίων που θα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για την ανάθεση και 3) η διοργάνωση συνεδρίας προ-υπηρεσιακού προσωπικού για όσους έχουν επιλεγεί. Η επιβεβαίωση της επιλογής και του διορισμού δίνεται στο τέλος της προπαρασκευαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, έπειτα από τη θετική αξιολόγηση της ικανότητας του υποψηφίου και την επαλήθευση των ακαδημαϊκών του προσόντων (Anagnou και Chountalas, 2015).

Στην Ελλάδα για παράδειγμα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η πρόσληψη διδασκόντων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινά αρχικά μέσα από τη δημοσιοποίηση των υπάρχοντων κενών θέσεων στις διάφορες περιοχές της χώρας, η οποία γίνεται από τη διοίκηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της κάθε Περιφέρειας. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται για τις κενές θέσεις εργασίας υποβάλλουν αίτηση για τις θέσεις εργασίας. Όσον αφορά την επιλογή, από το 1998 το Ανώτατο Συμβούλιο για την Επιλογή Προσωπικού (ΑΣΕΠ) προκήρυξε και διενήργησε γραπτή εξέταση, μέσω της οποίας δημιουργούνται οι κατάλογοι των εκπαιδευτικών που θα επιλεγούν και θα χρησιμοποιηθούν. Οι διαγωνισμοί αυτοί γίνονταν κάθε δύο χρόνια από το 1998 μέχρι και το 2008, ώσπου παρατηρήθηκε ότι τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απασχολούσαν σημαντικά πλεονάζοντα εκπαιδευτικό προσωπικό. Σύμφωνα με τη νομοθεσία που ίσχυε μέχρι και πριν το 2010, τα κριτήρια επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν τα προσόντα για επιλογή (εθνικότητα, στρατιωτική θητεία, κτλ), τα ειδικά προσόντα για την επιλογή (πτυχία, παιδαγωγική κατάρτιση κλπ) και η γραπτή εξέταση. Ωστόσο σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο

που εγκρίθηκε το 2010 (νόμος 3848/2010), τα κριτήρια είναι οι βαθμοί που έχουν συσσωρευτεί στη γραπτή εξέταση, κάποια ακαδημαϊκά κριτήρια (βαθμός πανεπιστημίου, γνώση ξένων γλωσσών, πιστοποιημένες δεξιότητες πληροφορικής (οι δύο τελευταίες δεν είχαν προβλεφθεί στον προηγούμενο νόμο) και η προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας σε ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία (ως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί). Για την πρόσληψη διευθυντών σχολείων, η κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας δημοσιεύει εσωτερικές ανακοινώσεις για διάφορες κατηγορίες στελεχών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα κριτήρια αυτής της επιλογής περιλαμβάνουν την εμπειρία διδασκαλίας, την επιστημονική και παιδαγωγική γνώση, την προσωπικότητα κλπ. (Anagnou και Chountalas, 2015).

Γενικά όλα τα παραπάνω αναφέρονται σε χώρες που χρησιμοποιούν συγκεντρωτικά συστήματα πρόσληψης, συστήματα δηλαδή όπου μια κεντρική αρχή (π.χ. ο ΑΣΕΠ στην Ελλάδα) είναι υπεύθυνη για την πρόληψη και επιλογή προσωπικού στον τομέα της εκπαίδευσης. Ωστόσο οι μέθοδοι πρόσληψης και επιλογής ποικίλλουν μεταξύ των χωρών και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εκτός από τα συγκεντρωτικά, υπάρχουν και τα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία χρησιμοποιούνται περισσότερο ανοικτές μέθοδοι πρόσληψης, όπου οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές ή τα επιμέρους σχολεία είναι υπεύθυνα για την πρόσληψη και την επιλογή υποψηφίων για τις θέσεις διδασκαλίας. Σε τέτοιες περιοχές, όπως για παράδειγμα στις ΗΠΑ και σε ορισμένες άλλες χώρες του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) μπορεί να απαιτηθούν ή να γίνουν αποδεκτά χαρτοφυλάκια εκπαιδευτικών που τεκμηριώνουν το πλήρες φάσμα σπουδών και διδακτικής εμπειρίας για την υποστήριξη της απασχόλησης (Heilig et al, 2010).

Δεδομένου ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία στη σύγχρονη εποχή, ο Διεθνής Οργανισμός Εργασίας (International Labour Organization –ILO) (2012), προτείνει ότι, ανεξάρτητα από το είδος του συστήματος των προσλήψεων των εκπαιδευτικών, οι ακροάσεις ή οι συνεντεύξεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως μέρος είτε των ανταγωνιστικών εξετάσεων είτε των θεσμικών διαδικασιών πρόσληψης, και αυτές να βασίζονται σε σαφείς, διαφανείς, ευρέως κατανοητές αρχές των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αναμένεται να δείξουν οι νέοι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα ο OECD (2011), τονίζει ότι τα κριτήρια επιλογής για τους νέους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να διευρυνθούν ώστε να προσδιορίζονται οι αιτούντες με τις καλύτερες δυνατότητες. Οι ευρύτερες διαδικασίες επιλογής μπορεί να περιλαμβάνουν συνεντεύξεις, προετοιμασία σχεδίων μαθήματος και επίδειξη

διδασκτικών ικανοτήτων. Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερο βάρος σε χαρακτηριστικά όπως ο ενθουσιασμός, η δέσμευση και η ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών – σπουδαστών (OECD, 2011).

2.4. Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί σε προηγούμενες ενότητες, οι εκπαιδευτικοί με κίνητρα και με υψηλά προσόντα είναι ουσιώδεις για τα λειτουργικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται ολοένα και πιο σημαντική για την επίτευξη των διεθνών στόχων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές εγγραφές, την ποιότητα και την επέκταση όλων των τομέων του εκπαιδευτικού τομέα, ιδίως της προ- και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Εκτός από την αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση, τα αποδεικτικά στοιχεία υποστηρίζουν έντονα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως κρίσιμο παράγοντα για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης (ILO, 2012). Η πολιτική που διέπει την προετοιμασία για τη διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στην ανάγκη παροχής επαρκούς προσφοράς εκπαιδευτικών που διαθέτουν τα απαραίτητα ηθικά, πνευματικά και φυσικά χαρακτηριστικά και έχουν τις απαιτούμενες επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες. Προκειμένου η διδασκαλία να είναι υψηλής ποιότητας και προσαρμοσμένη στις ανάγκες όλων των εκπαιδευομένων, η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σέβεται την ανάγκη για (Mansour, 2014):

- [1] εκτεταμένη και εξειδικευμένη γνώση ενός ή περισσότερων θεμάτων ή πεδίων μάθησης ανάλογα με τις ευθύνες.
- [2] εξειδικευμένες δεξιότητες και ικανότητες ως εκπαιδευτές για τη μεγιστοποίηση της ικανότητας μάθησης.
- [3] αίσθημα προσωπικής και εταιρικής ευθύνης για τη μάθηση και την ευημερία των μαθητών.
- [4] δέσμευση για ατομική σκέψη σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας, την επαγγελματική εξέλιξη και τη μάθηση σε όλη τη διάρκεια μιας καριέρας, υποστηριζόμενη από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές,

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει τρία αλληλένδετα στάδια. Το πρώτο είναι η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία απευθύνεται σε εκείνους που έχουν επιλέξει τη διδασκαλία ως σταδιοδρομία (Carter, 2015). Η δεύτερη και ίσως πιο παραμελημένη πτυχή της επαγγελματικής εξέλιξης είναι η περίοδος εισαγωγής, όταν ο νέος εκπαιδευτικός αρχίζει να διδάσκει και σε πολλές χώρες υφίσταται περίοδο εποπτείας καθοδήγησης και υποστήριξης, προτού λάβει άδεια ως δάσκαλος. Το τρίτο στάδιο είναι η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη, η οποία συχνά παρέχεται μέσω της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία θα πρέπει να είναι διαθέσιμη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας της διδασκαλίας (Mansour, 2014).

Η ενσωμάτωση των προσδοκιών των επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει εξεταστεί τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και από μεγάλους διεθνείς οργανισμούς, όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία μέσω των πολιτικών της έχει τονίσει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι καλά καταρτισμένοι και δια βίου μαθητές, μέσα σε ένα κινητό επάγγελμα βασισμένο σε εταιρικές σχέσεις. Οι αρχές αναφέρουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας ως βασική προτεραιότητα για την εκμάθηση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκριθούν στις εξελισσόμενες προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, να συμμετάσχουν ενεργά σε αυτήν και να προετοιμάσουν τους εκπαιδευόμενους για να είναι αυτόνομοι δια βίου μαθητές. Για να εξασφαλιστεί μια συνεκτική προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια συνεχής διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, περνώντας από τα τρία προαναφερθέντα στάδια (EC, 2010). Στη Φινλανδία για παράδειγμα, η συνεχής ανάπτυξη πολιτικής και η σαφής διάρθρωση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, έχουν καταστήσει τη διδασκαλία, ένα επάγγελμα το οποίο είναι ισοδύναμο και ακόμη πιο ελκυστικό από άλλα επαγγέλματα, προσελκύει τους πιο ευφυείς πτυχιούχους και έχει καταφέρει να αυξήσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και την επίτευξη των σπουδαστών (Musset, 2010).

Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η διαδικασία επαγγελματικής κατάρτισης περιλαμβάνει συνεχείς και επαναλαμβανόμενες οργανωμένες δραστηριότητες, με στόχο: (1) την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών, (2) την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, και (3) την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Στην Ελλάδα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Ινστιτούτο

Τεχνολογίας Υπολογιστών & Τύπου Διόφαντος είναι σήμερα τα κύρια όργανα στα οποία έχει ανατεθεί η περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το ΙΕΠ είναι υπεύθυνο για τον προγραμματισμό των πολιτικών για την περαιτέρω εκπαίδευση, για τον συντονισμό όλων των τύπων περαιτέρω εκπαίδευσης, για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ανάθεση σχεδίων κατάρτισης στους κατάλληλους φορείς. Παρά το γεγονός ότι η νομοθεσία προβλέπει αρκετές υποχρεωτικές μορφές περαιτέρω εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα η μόνη που πραγματικά λαμβάνει χώρα είναι το εισαγωγικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών πριν ξεκινήσουν τη διδασκαλία. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι από το 2008 έχει πραγματοποιηθεί το έργο «Ενδοϋπηρεσιακή Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών για τη Χρήση και Εφαρμογή της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών», το οποίο είναι ένα προαιρετικό, παρ'όλα αυτά, πολύ δημοφιλές εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Anagnou και Chountalas, 2015).

2.5. Αξιολόγηση Απόδοσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού

Η αξιολόγηση της απόδοσης στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την αξιολόγηση των προσπαθειών, των υπηρεσιών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση και την αναβάθμιση όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Anagnou και Chountalas, 2015). Στην παρούσα εργασία, ωστόσο θα περιοριστούμε στην αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, δηλαδή στην αξιολόγηση της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας, δηλαδή στη διαδικασία που σχετίζεται με τους στόχους που θέτει ένας δάσκαλος σε σχέση με τα μαθήματα που διδάσκει και τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνει τους μαθησιακούς στόχους.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι στόχοι της εκτίμησης θα μπορούσαν να είναι: η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς και η βελτίωση του διδακτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι αναμφισβήτητο δύσκολο να αξιολογηθεί χωριστά το έργο ενός δασκάλου, καθώς το τελευταίο εξαρτάται από ένα συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται με το όλο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί πώς ακριβώς πρέπει να αξιολογηθεί ένας δάσκαλος, ποια κριτήρια και μέθοδοι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και ποιο θα πρέπει να είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα της διαδικασίας αξιολόγησης (Bush και Middlewood, 2013).

Οι εκθέσεις απόδοσης αποτελούν ουσιαστικό μέρος κάθε προγράμματος αξιολόγησης της απόδοσης βάσει αποτελεσμάτων. Η παραγωγή και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις επιδόσεις του στην τάξη. Πέραν των διαδικασιών τυχαίας επιθεώρησης, η οποία συνήθως οδηγεί σε κάποια επιβολή κυρώσεων, η περιοδική αναφορά επιδόσεων, με μοναδικό σκοπό την αύξηση της απόδοσης του προσωπικού, η διαδικασία της αξιολόγησης της απόδοσης επικεντρώνεται στην καλύτερη κατανόηση της ικανότητας και των κινήτρων του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να ληφθούν έγκαιρα διορθωτικά μέτρα για να ξεπεραστούν τυχόν συστημικές δυσλειτουργίες που έρχονται στο φως με τη διαδικασία (ILO, 2012).

Μια διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου εξορθολογίζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στοχεύοντας στις ποσοτικές και ποιοτικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Μεταξύ των χωρών χρησιμοποιούνται διάφοροι τύποι αξιολόγησης, όπου ο πιο συνηθισμένος από τους οποίους, περιλαμβάνει μια κλίμακα ταξινόμησης που παίρνει τη μορφή ενός πίνακα με διάφορες επικεφαλίδες που καλύπτει τις περιοχές που εμπλέκονται στην αποστολή του, καθώς και στην ικανότητα και στην εργασιακή στάση των ενδιαφερομένων. Η βαθμολογία που συγκεντρώνει λαμβάνεται υπόψη σε οποιαδήποτε απόφαση σχετικά με την προώθηση του. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, παρέχεται επίσης βαθμός για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Όταν το προσωπικό είναι υποψήφιο για προαγωγή σε ένα συγκεκριμένο έτος, η έκθεση απόδοσης είναι στοχευμένη και ακριβής χρονικά. Έχει την τάση να αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στη διάρκεια της υπηρεσίας από ό,τι στην αξία, ιδίως όσον αφορά στη διδασκαλία στην τάξη, καθώς είναι σπάνιο να μειωθεί το σκορ της προηγούμενης έκθεσης επιδόσεων υπό το πρίσμα των ευρημάτων της προετοιμασίας (Whitford, 2013).

Συνολικά η θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σχεδιάζεται προκειμένου να βοηθήσει το προσωπικό να αναπτυχθεί ώστε να συμβάλει στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και της σταδιοδρομίας του και να εναρμονίσει τη δουλειά του με τους στρατηγικούς στόχους του εκπαιδευτικού ιδρύματος, βελτιώνοντας τις επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα και βοηθώντας τη συνεχιζόμενη επιτυχία των σχολικών δραστηριοτήτων και λειτουργιών. Η διαδικασία αναθεώρησης και σχεδιασμού των επιδόσεων είναι μια σημαντική διαδικασία / μηχανισμός για τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση, την ανάπτυξη και την επιβεβαίωση της τελειότητας της απόδοσης, ώστε να διασφαλιστεί ότι: (1) επιτυγχάνεται η αποστολή του εκπαιδευτικού

ιδρύματος, (2) επιτυγχάνονται οι στρατηγικοί στόχοι του εκπαιδευτικού ιδρύματος, συμπεριλαμβανομένης της ποιότητας της διδασκαλίας και της υποστήριξης των σπουδαστών, (3) το προσωπικό έχει μια σαφή και συμφωνημένη αίσθηση του έργου του, του ρόλου του και των επιμέρους στόχων των επιδόσεων και του τρόπου με τον οποίο αυτές εντάσσονται στους οργανωτικούς στόχους και στο γενικό πλαίσιο σχεδιασμού του εκπαιδευτικού ιδρύματος, (4) υπάρχει διαδικασία για την παρακολούθηση και την επανεξέταση και την καλλιέργεια των επιτευγμάτων του μεμονωμένου προσωπικού και των στόχων τους στο οργανωτικό πλαίσιο και για την παροχή ανατροφοδότησης και αξιολόγησης των επιδόσεων, (5) δίδεται σαφής έμφαση στις αναπτυξιακές στρατηγικές για την υποστήριξη των επιδόσεων και των προσδοκιών σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και (6) οι στόχοι απόδοσης και οι αναπτυξιακές δραστηριότητες ευθυγραμμίζονται με τα πρότυπα επιδόσεων και τις γενικές απαιτήσεις που διατυπώνονται στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Cardno και Middlewood, 2002; Mone και London, 2018).

2.6. Συστήματα Ανταμοιβών - Προαγωγών - Κίνητρα

Πολλά συστήματα ανταμοιβών στην εκπαίδευση βασίζονται σε οικονομικά κίνητρα, με βάση την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στον τομέα της εκπαίδευσης εντοπίζονται τρία βασικά είδη συστημάτων αμοιβών - απόδοσης: (1) τα συστήματα που βασίζονται στην εκτίμηση ή την αξιολόγηση του μεμονωμένου εργαζομένου, είτε βασίζονται σε εισροές (προγράμματα αξία, ικανότητες), είτε σε μεμονωμένα αποτελέσματα (ατομικά συστήματα απόδοσης), όπου η πληρωμή συνήθως ενσωματώνεται στον βασικό μισθό, είτε ως ποσοστό αύξησης είτε ως πρόσθετες προσαυξήσεις σε μισθολογική κλίμακα, (2) τα συστήματα που περιλαμβάνουν μη ενοποιημένη πληρωμή επιδομάτων σε μεμονωμένους εργαζομένους με βάση την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και (3) τα συστήματα που περιλαμβάνουν μη ενοποιημένη πληρωμή επιδομάτων σε μεμονωμένους υπαλλήλους βάσει των επιδόσεων / επιτευγμάτων στόχων από ολόκληρη την ομάδα εργασίας, τμήμα ή ίδρυμα. Ένα σύστημα αμοιβών μπορεί επίσης να περιλαμβάνει δύο ή και τα τρία από τα παραπάνω στοιχεία (Neal, 2011).

Οι αμοιβές που σχετίζονται με την απόδοση αναλαμβάνονται από πολλά ιδρύματα στον τομέα της εκπαίδευσης, για να προσελκύσουν και να διατηρήσουν τους καλύτερους ανθρώπους στη διδασκαλία και να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν σκληρά για να βελτιώσουν

την απόδοση των σπουδαστών παρέχοντας το μήνυμα ότι η απόδοση είναι σημαντική και ότι οι καλές επιδόσεις πληρώνονται περισσότερο από τις κακές επιδόσεις. Οι υποστηρικτές της θέσπισης των συστημάτων αυτών, βάσει ερευνών, υποστηρίζουν ότι τα οικονομικά κίνητρα βελτιώνουν τουλάχιστον τις επιδόσεις των δοκιμαστικών μαθημάτων και όπου βασίζονται στις βαθμολογίες των μαθητών βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους σημαντικότερους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων (Neal, 2011).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι τα συστήματα αμοιβών που βασίζονται στην απόδοση είναι πιο πιθανό να ενισχύσουν την επαγγελματική δέσμευση και να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματά όταν: (1) ο πρωτεύον σκοπός είναι να δοθεί ουσιαστική και αξιόλογη αναγνώριση στους εκπαιδευτικούς που παρέχουν αποδείξεις επαγγελματικής εξέλιξης σε υψηλά πρότυπα διδασκαλίας, (2) έχουν αναπτυχθεί έγκυρα (βάσει της έρευνας) πρότυπα από εκπαιδευτικούς εμπειρογνώμονες στο ειδικό πεδίο διδασκαλίας τους για την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων για επαγγελματική ανάπτυξη, (3) χρησιμοποιούνται κατάλληλες έρευνες για την ανάπτυξη αξιόπιστων και έγκυρων διαδικασιών βάσει αποδεικτικών στοιχείων που υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπληρώσει αυτά τα πρότυπα, (4) η αξιολόγηση των διαδικασιών απόδοσης διεξάγεται από έναν οργανισμό εκτός του σχολείου για να εξασφαλίζεται αξιοπιστία, συγκρισιμότητα και δικαιοσύνη · (5) οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς ευκαιρίες να μάθουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την εφαρμογή των προτύπων, (6) η ικανότητα του καθηγητή να αποδείξει ότι έχει εκπληρώσει τα σχετικά πρότυπα οδηγεί σε επαγγελματική αναγνώριση, βελτιωμένες ευκαιρίες σταδιοδρομίας και σημαντικές αυξήσεις μισθών, (7) οι εκπαιδευτικοί που επιτυγχάνουν υψηλά πρότυπα απόδοσης αποκτούν πρόσβαση σε ενδιαφέρουσες, με προκλήσεις και καλά υποστηριζόμενες θέσεις στα σχολεία, όπου μπορούν να προσφέρουν ηγετική θέση για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και (8) οι κυβερνήσεις και οι λοιπές εργοδοτικές αρχές είναι πεπεισμένες ότι το σύστημα αξιολόγησης είναι έγκυρο και αξιόπιστο και ότι δεσμεύεται μακροπρόθεσμα να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό έργο (Atkinson et al, 2009; ILO, 2012; Perry et al, 2012).

Εκτός από τα συστήματα αμοιβών που βασίζονται στις επιδόσεις, τα συστήματα ανταμοιβών μπορεί να περιλαμβάνουν και μη οικονομικές ανταμοιβές. Εφόσον διαχειρίζονται δίκαια, με διαφάνεια και αξιοπιστία, οι μη οικονομικές ανταμοιβές, μπορούν να προωθήσουν τα κίνητρα και το ηθικό, μέσω της αναγνώρισης της επαγγελματικής επιτυχίας των εκπαιδευτικών. Οι ικανές και αποτελεσματικές εκτιμήσεις μπορούν να επιτρέψουν τον προσδιορισμό των

κατάλληλων ανταμοιβών για τη δουλειά των εκπαιδευτικών, οι οποίες ταιριάζουν με τις προσδοκίες τους και τις ανάγκες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα μη οικονομικά κίνητρα μπορεί να περιλαμβάνουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, τις ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης, την πρόσβαση στις σπουδές ή τα μαθήματα κατάρτισης, τη δημόσια αναγνώριση από διευθυντές σχολείων και συναδέλφους (ILO, 2012).

Σε σχέση με τα συστήματα προαγωγών και προώθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, αυτά πρέπει να βασίζονται στην αντικειμενική αξιολόγηση του τίτλου του εκπαιδευτικού. Τα κριτήρια για την προώθηση των εκπαιδευτικών από τη μια θέση στην άλλη πρέπει να βασίζονται στις ίδιες αρχές με εκείνες της επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο σημαίνει ότι η προώθηση πρέπει να είναι διαφανής, δίκαιη, τυποποιημένη και προσαρμοσμένη στον τύπο της θέσης. Η προώθηση μπορεί να βασίζεται σε διάφορα κριτήρια, καθένα με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα η προώθηση με βάση τα προσόντα, μπορεί να ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του, όμως αυτό μπορεί να δημιουργήσει κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν περαιτέρω προσόντα μόνο με την ελπίδα ότι θα επιτύχουν αύξηση του μισθού τους. Η προώθηση με βάση τα έτη εμπειρίας, μπορεί επίσης να είναι ένα δίκαιο και διαφανές σύστημα προαγωγών, όμως δεν παρέχει διαβεβαίωση ότι αυτοί που προωθούνται στις υψηλότερες θέσεις, είναι και αυτοί με τις καλύτερες δεξιότητες. Η προώθηση με βάση την απόδοση στην σχολική τάξη, μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο, όμως μπορεί να αποθαρρύνει την ομαδική εργασία. Ως εκ τούτου, μια καλή πολιτική προώθησης θα πρέπει ενδεχομένως να ενσωματώνει στοιχεία και από τα τρία είδη κριτηρίων, ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος ή του σχολείου και σχετικά με τον τύπο θέσης (Ayllet και Gregory, 1996). Επιπλέον, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα κριτήρια απόδοσης μπορούν να περιλαμβάνουν παράγοντες όπως η έρευνα και οι δημοσιεύσεις ή η παροχή υπηρεσιών υποστήριξης εκτός από τη διδασκαλία (Subbaye και Vithal, 2017).

Όταν οι εκπαιδευτικοί προάγονται από ένα βαθμό, επίπεδο ή θέση σε άλλο, υπάρχουν διάφορες επιλογές όσον αφορά τα οφέλη, τις ανταμοιβές ή τα κίνητρα που συνδέονται με τις νέες ευθύνες. Τέτοιες ανταμοιβές μπορεί να είναι είτε οικονομικές (η προώθηση σε υψηλότερο βαθμό συνήθως συνδέεται με τις αυξήσεις μισθών και τα πρόσθετα συνταξιοδοτικά οφέλη που αποφέρει) ή μη οικονομικά (μικρότερος αριθμός ωρών διδασκαλίας ή συνολικά μειωμένο ωράριο εργασίας, επιδόματα άδειας παραμονής, κλπ.). Η διαθεσιμότητα οικονομικών ή μη

οικονομικών οφελών θα εξαρτηθεί από το σύστημα της προώθησης και την πραγματικότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Στις περισσότερες χώρες, τα συστήματα προώθησης συνοδεύονται από αυξήσεις στους μισθούς, αλλά πρέπει επίσης να εξεταστεί το φάσμα των μη οικονομικών κινήτρων, ιδίως όταν υπάρχει ανάγκη, προκειμένου να δημιουργηθεί μια πιο διαφοροποιημένη και ευέλικτη δομή σταδιοδρομίας και να δημιουργηθούν νέες θέσεις που δεν είναι ταξινομημένες αναγκαστικά σε υψηλότερους βαθμούς αποδοχών (ILO, 2012).

2.7. Συστήματα Αποδοχών

Ο τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι και οι καθηγητές σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, επιβραβεύονται για το έργο τους, είναι ζωτικής σημασίας για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την υπόλοιπη κοινωνία, επειδή αντικατοπτρίζει την αξία του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και το καθεστώς και την εκτίμησή του. Η επαρκής οικονομική ανταμοιβή των εκπαιδευτικών αποτελεί το κλειδί για την πρόσληψη και διατήρηση ενός εκπαιδευτικού δυναμικού με εξειδίκευση, κίνητρα και δέσμευση, ικανό να επικεντρωθεί πλήρως στο ρόλο του και, ως εκ τούτου, να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Zaria, 2015).

Ο ILO (2012) τονίζει ότι οι μισθοί και τα οφέλη των εκπαιδευτικών πρέπει να πληρούν ορισμένους συστημικούς στόχους και ατομικές προσδοκίες, όπως: (1) να αντικατοπτρίζουν τη σημασία της διδασκαλίας και των ευθυνών της για την κοινωνία, (2) να συγκρίνουν ευνοϊκά τους μισθούς που καταβάλλονται σε άλλα επαγγέλματα που απαιτούν παρόμοια ή ισοδύναμα προσόντα, δεξιότητες και ευθύνες, (3) να παρέχουν ένα εύλογο επίπεδο διαβίωσης για τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειές τους, (4) να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τα μέσα για να ενισχύσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα επενδύοντας στην περαιτέρω εκπαίδευση και στην άσκηση πολιτιστικών δραστηριοτήτων, (5) να λαμβάνουν υπόψη τα προσόντα και την πείρα που απαιτούνται από ορισμένες θέσεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας / εκπαίδευσης και (6) να αποφεύγονται αδικίες που δημιουργούν εντάσεις μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών (ILO, 2012).

Αυτές οι αρχές ενσωματώνουν τόσο το γενικό συμφέρον της κοινωνίας να προσελκύει και να διατηρεί τα καλύτερα άτομα στη διδασκαλία, όσο και βασικούς παρακινητικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα άτομα να αποφασίσουν τη διδασκαλία ως σταδιοδρομία, να παραμείνουν στο

επάγγελμα και να πηγαίνουν καθημερινά στην εργασία τους, με καθήκον τους την προώθηση της μάθησης. Η τήρηση αυτών των κατευθυντήριων αρχών δεν είναι μόνο ένας σημαντικός πυλώνας της δικαιοσύνης για τους μεμονωμένους επαγγελματίες του εκπαιδευτικού τομέα, αλλά αποφεύγει την αποσταθεροποίηση και συμβάλλει στην οικοδόμηση συνεκτικών επαγγελματικών ομάδων στα σχολεία και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Έτσι, όλα τα στοιχεία του συστήματος αμοιβών θα πρέπει να είναι μετρήσιμα, με βάση δίκαια και αυστηρά κριτήρια και διαδικασίες και θα πρέπει να είναι αξιόπιστα και έγκυρα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολείων ή άλλων εκπαιδευτικών αρχών (Zaria, 2015).

Πολλές χώρες χρησιμοποιούν έναν ενιαίο μισθό ή μια ενιαία κλίμακα για τους εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την αρχαιότητα ή τα έτη εμπειρίας, ως κύριους παράγοντες για την αύξηση της μισθολογικής εξέλιξης, μέσα σε τάξεις ή ζώνες που βασίζονται σε επίπεδα ακαδημαϊκών προσόντων. Όλο και περισσότερο, τα εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούν επίσης τα επίπεδα δεξιοτήτων ή επιδόσεων ως βάση για τις αυξήσεις των μισθών ως μέρος ενός ευρύτερου κινήματος για να μετρήσουν και να συνδέσουν καλύτερα τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Imberman, 2015).

Οι καλές πρακτικές ΔΑΠ στην εκπαίδευση, που αφορούν στα συστήματα αποδοχών των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζουν ότι τα συστήματα αποζημίωσης που βελτιώνουν την απόδοση, τα οποία διαφοροποιούνται από τις ενιαίες κλίμακες μισθών, θα πρέπει να βασίζονται σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τους πολλούς παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία διδασκαλίας και μάθησης, αξιοποιώντας την αποτελεσματική αξιολόγηση, την επαγγελματική εξέλιξη και την ανταμοιβή για την επίτευξη των στόχων. Όπου απασχολούνται εκπαιδευτικοί με μη ακαδημαϊκά προσόντα, οι κλίμακες μισθών θα πρέπει επίσης να λαμβάνουν υπόψη την αντίστοιχη εμπειρία των εκπαιδευτικών με μη ακαδημαϊκά προσόντα (τεχνικά και επαγγελματικά προσόντα) και των καθηγητών μεσαίας σταδιοδρομίας (ILO, 2012).

Στις ΗΠΑ για παράδειγμα το σύστημα αξιολόγησης περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις επιδόσεων: καθοδήγηση, αξιολόγηση, πρόγραμμα σπουδών και προγραμματισμός, περιβάλλον εκμάθησης; και επαγγελματική αξιολόγηση Το σύστημα παρέχει μπόνους για μαθησιακά κέρδη, όπως μετριέται μέσω ενός μοντέλου αύξησης της προστιθέμενης αξίας των μαθητών που συνδέεται με τα αποτελέσματα των μαθητών για μεμονωμένους καθηγητές. Η κλίμακα παρέχει περισσότερες

αυξήσεις μισθών για δραστηριότητες - συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη και υλοποίηση ενός έργου ενίσχυσης των σπουδαστών. Το σχέδιο έχει χαρακτηριστικά που είναι όλο και περισσότερο ελκυστικά για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, συμπεριλαμβανομένων των ετήσιων αυξήσεων των αμοιβών που βασίζονται στην επαγγελματική ανάπτυξη και τις πρωτοβουλίες ανάπτυξης των σπουδαστών και την ικανοποιητική αξιολόγηση της απόδοσης. Μια πρόσφατη εκτίμηση του σχεδίου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα επιτεύγματα των φοιτητών σε όλο το φάσμα των σπουδών είχαν αυξηθεί σημαντικά όπως και η διατήρηση των καθηγητών στα σχολεία και η στήριξη από τους δασκάλους και τους διευθυντές (Dee και Wyckoff, 2015).

2.8. Εργασιακές Σχέσεις – Συνθήκες Εργασίας

Το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί για την ικανότητά τους να ασκούν αποτελεσματικά τους επαγγελματικούς ρόλους τους, να απολαμβάνουν ικανοποίηση από την εργασία και να εξασφαλίζουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα διδασκαλίας και μάθησης. Οι συνθήκες εργασίας μπορεί να εξαρτώνται από μια σειρά από παράγοντες όπως το προφίλ των επιμέρους σχολείων ή μαθησιακών χώρων στο εκπαιδευτικό σύστημα, το μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών - σπουδαστών), το επίπεδο εκπαίδευσης, την γεωγραφική θέση του σχολείου (αστικές, αγροτικές και μειονεκτικές περιοχές), τις αίθουσες διδασκαλίας, τη διαθεσιμότητα ειδικευμένων και εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και βοηθών, τις ειδικές ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών, κλπ. (Johnson et al, 2012).

Γενικά το περιβάλλον εργασίας για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί από τη θέση μιας σταθερής πολιτικής βάσης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή της πολιτικής σε οργανωτικό και σχολικό επίπεδο σε όλες τις περιπτώσεις, μέσω του μηχανισμού της οργάνωσης των εκπαιδευτικών: συλλογικές διαπραγματεύσεις ή άλλες διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο ευρύ πλαίσιο του κοινωνικού διαλόγου (ILO, 2012). Οι έρευνες δείχνουν ότι η πρόσληψη και η διατήρηση ειδικευμένων επαγγελματιών εκπαιδευτικών ενισχύεται από την παροχή ενός υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος, στη διαμόρφωση του οποίου βασικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παρέχουν ένα υψηλό επίπεδο

επαγγελματικής εξυπηρέτησης, όταν είναι σε θέση να εργαστούν αυτόνομα σε ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο ορίζονται σαφώς οι ευθύνες τους και στο οποίο υπάρχουν υγιείς πολιτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Drago-Severson, 2012). Επιπρόσθετα οι δάσκαλοι θα είναι σε θέση να προωθήσουν ένα καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές και να βοηθήσουν στην επίτευξη των υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, αν τους δοθεί χρόνος και υποστήριξη για να συμμετάσχουν σε συλλογικές δραστηριότητες εντός της σχολικής ομάδας, να συμμετάσχουν σε κατάλληλη και τακτική αλληλεπίδραση με μαθητές και γονείς, και να συμμετάσχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και άλλες δραστηριότητες προβληματισμού ως τακτικό μέρος των επαγγελματικών δραστηριοτήτων τους (Collie et al, 2012).

Το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί επίσης ως ένας σημαντικός παράγοντας για την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Οι έρευνες δείχνουν ότι ένα από τα βασικά στοιχεία που οδηγούν στην επιλογή της εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με το γεγονός ότι αυτό προσφέρει στους υποψήφιους, ικανοποιητική ισορροπία εργασίας-προσωπικής ζωής. Ωστόσο ο χρόνος εργασίας των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να είναι σταθερός (Topkaya και Uztosun, 2012; Maeran et al, 2013). Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ, οι εκπαιδευτικοί συχνά εργάζονται κατά μέσο όρο περισσότερες ώρες από εκείνες που απαιτούνται από το νόμο ή τη διοικητική ρύθμιση, ωστόσο ο μέσος χρόνος (ώρες) εργασίας των εκπαιδευτικών δεν έχει αλλάξει αισθητά με την πάροδο του χρόνου, με εξαιρέσεις ίσως σε ορισμένες χώρες λόγω σημαντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (OECD, 2014).

Το μέγεθος της τάξης είναι επίσης σημαντικό στην διαμόρφωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών. Το μέγεθος των τάξεων επηρεάζει δύο σημαντικούς παράγοντες στην εκπαίδευση: την ποιότητα των μαθησιακών συνθηκών και την πρόσληψη και διατήρηση των εκπαιδευτικών. Πολλά ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι οι μικρότερες τάξεις στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης επηρεάζουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα θέτουν τώρα ένα ανώτατο όριο ή θέτουν στόχους για τα μεγέθη των τάξεων στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Από την άλλη το μεγάλο μέγεθος της τάξης έχει αντίκτυπο στο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα στην ποιότητα του διδακτικού περιβάλλοντος και ως εκ τούτου αποτελούν μια μεταβλητή ικανοποίησης από τη δουλειά των εκπαιδευτικών. Όταν η μεταβλητή αυτή αλληλεπιδρά με τις ώρες εργασίας και την υγεία και ασφάλεια, αυτό επηρεάζει με τη σειρά του τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών να παραμείνουν

στη διδασκαλία ή όχι ή να ζητούν μετακινήσεις πιο γρήγορα, ιδιαίτερα σε περιοχές με διαφορετικούς πληθυσμούς μαθητών (Chingos, 2013). Στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το μέσο μέγεθος της τάξης στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι ελαφρώς πάνω από 21 μαθητές ανά τάξη, που κυμαίνεται από 32 μαθητές ανά τάξη στη Δημοκρατία της Κορέας έως λιγότερους από 20 στην Αυστρία, τη Δανία, την Ελλάδα, την Ισλανδία, την Ιταλία, το Λουξεμβούργο, το Μεξικό, τη Πορτογαλία, τη Σλοβακία και την Ελβετία. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το μέσο μέγεθος της τάξης είναι 24 μαθητές, που κυμαίνεται από 36 μαθητές ανά τάξη στη Δημοκρατία της Κορέας έως 20 ή λιγότερους στη Δανία, την Ισλανδία, την Ιρλανδία (δημόσια ιδρύματα), το Λουξεμβούργο και την Ελβετία (ILO, 2012).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί, όπως και όλοι οι εργαζόμενοι, έχουν το δικαίωμα να εργάζονται σε υγιή και ασφαλή περιβάλλοντα εργασίας και οι μαθητές να μαθαίνουν σε αυτά. Η παροχή των ίδιων προϋποθέσεων για τους εκπαιδευτικούς και τους σπουδαστές στο σχολικό περιβάλλον εξασφαλίζει ότι οι βέλτιστες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης λειτουργούν προς όφελος όλων. Οι εργοδότες στον τομέα της εκπαίδευσης, δημόσιοι και ιδιωτικοί, έχουν την ευθύνη να εξασφαλίζουν αυτές τις συνθήκες (τόσο για τους σπουδαστές όσο και για τους εκπαιδευτικούς) σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ή / και τις αντιπροσωπευτικές οργανώσεις τους. Αυτή η ευθύνη επεκτείνεται στη βελτίωση της ασφάλειας και της υγείας στα σχολεία και σε άλλους χώρους μάθησης, έτσι ώστε να μειωθούν οι επαγγελματικοί κίνδυνοι που συχνά είναι αρκετά διαφορετικοί από άλλους τομείς, υπηρεσίες ή βιομηχανίες, ιδιαίτερα για τις γυναίκες (ILO, 2012).

2.9. Αγορά Εργασίας

Η λειτουργία της αγοράς εργασίας των εκπαιδευτικών καθορίζει, για ένα δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα, τον αριθμό και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τη διανομή τους στα σχολεία και τις επικρατούσες συνθήκες απασχόλησης, συμπεριλαμβανομένης της μισθολογικής διάρθρωσης. Η ανάλυση της αγοράς εργασίας των εκπαιδευτικών συνήθως μελετά τους καθοριστικούς παράγοντες του αριθμού των εκπαιδευτικών που χρειάζονται, τους παράγοντες που επηρεάζουν την προθυμία των ατόμων να προετοιμαστούν για διδακτική εργασία, να εισέλθουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να παραμείνουν ή να επιστρέψουν στη διδασκαλία καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής (OECD, 2017).

Το μέγεθος της αγοράς εργασίας των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, και αντιστοιχεί περίπου στο 2.6 του συνόλου του εργατικού δυναμικού παγκοσμίως, αν και μεταξύ των χωρών υπάρχουν σημαντικές διαφορές (OECD, 2017). Η αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών έχει μια σειρά από διακριτά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν την κάνουν απόλυτα ανταγωνιστική. Οι δυνάμεις στην αγορά αυτή δεν διασφαλίζουν ότι η δομή των αποζημιώσεων (όπως οι μισθοί), τα επίπεδα απασχόλησης και η κατανομή των δεξιοτήτων του διδακτικού εργατικού δυναμικού προσαρμόζονται γρήγορα, ώστε να επιτευχθεί μια ισορροπία στην οποία οι εργοδότες και οι εκπαιδευτικοί αποζημιώνονται για την αξία της οριακής χρησιμότητάς τους και την παραγωγικότητα. Τα πιο αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά της αγοράς εργασίας των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο αυτό είναι (Santiago, 2004; OECD, 2017):

- [1] Η δεσπόζουσα θέση της κυβέρνησης στον τομέα της εκπαίδευσης ως φορέας παροχής υπηρεσιών και ρυθμιστικής αρχής, η οποία μειώνει σημαντικά τον ανταγωνισμό στην αγορά. Η ζήτηση για δασκάλους κυριαρχείται από τον δημόσιο τομέα στις περισσότερες χώρες, καθώς η κυβέρνηση είναι ένας σχεδόν μονοπωλιακός προμηθευτής σχολικής εκπαίδευσης και ένας σχεδόν μονοπωλιακός αγοραστής υπηρεσιών διδασκόντων. Η κυβέρνηση αποφασίζει για το μέγεθος των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και κάνει τη σχολική φοίτηση υποχρεωτική.
- [2] Ο κατακερματισμένος και στρωματοποιημένος χαρακτήρας της αγοράς, ο οποίος μειώνει σημαντικά την έκταση μιας εντελώς ανοικτής αγοράς. Η κατάκτηση ανά οικονομικό τομέα συμβαίνει όταν οι εργαζόμενοι σε ένα συγκεκριμένο τομέα αναπτύσσουν ποιοτικά διαφορετικές δεξιότητες, διατηρώντας τους χωρίς να μετακινούνται εύκολα από τον ένα τομέα στον άλλο, ένα φαινόμενο που εδραιώνεται στην εκπαίδευση. Στη διδασκαλία, ειδικότερα, δημιουργήθηκαν μηχανισμοί που επιτρέπουν την πρόσβαση στο επάγγελμα μόνο σε έναν περιορισμένο αριθμό ατόμων που αποδεικνύεται ότι κατέχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες: πιστοποίηση και άδεια των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να περάσουν από μια συγκεκριμένη παρατεταμένη περίοδο προετοιμασίας για να εξασφαλίσουν την απαραίτητη πιστοποίηση.

- [3] Τα χαρακτηριστικά των καθιερωμένων θεσμών της αγοράς εργασίας, όπως οι συλλογικές διαπραγματεύσεις, οι μηχανισμοί ανταμοιβής ή το καθεστώς των δημοσίων υπαλλήλων-εκπαιδευτικών. Οι μισθοί (ή, γενικότερα, τα πακέτα αποζημιώσεων) ή / και τα επίπεδα απασχόλησης καθορίζονται συνήθως μέσω μιας πολιτικής διαδικασίας συλλογικών διαπραγματεύσεων που περιλαμβάνει διάφορα επίπεδα κυβερνητικών και εκπαιδευτικών ενώσεων, γεγονός που μειώνει την ευελιξία της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται και προσλαμβάνονται συχνά από τα επίπεδα διοίκησης (π.χ. σχολική διεύθυνση ή τοπικές εκπαιδευτικές αρχές) που δεν καθορίζουν τη διάρθρωση των ανταμοιβών.
- [4] Τα χαρακτηριστικά των διαδικασιών πρόσληψης, επιλογής και απόλυσης, τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει. Η διαδικασία της πρόσληψης ειδικευμένων εκπαιδευτικών είναι πολύπλοκη και σχετικά δαπανηρή. Οι εργοδότες και οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν σημαντικό κόστος συναλλαγών στην αγορά εργασίας που συνδέεται με την απόκτηση και την ερμηνεία των πληροφοριών που θα επηρεάσουν τις αποφάσεις πρόσληψης. Στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών, δεδομένου του μεγέθους και του βαθμού ειδίκευσής τους, οι δαπάνες αυτές είναι σημαντικές. Αυτό συχνά οδηγεί τους εργοδότες να χρησιμοποιούν φθηνά και εύκολα μετρήσιμα κριτήρια προσόντων (όπως το καθεστώς πιστοποίησης, τα έτη εμπειρίας, κλπ.) σε αντίθεση με μια ευρύτερη αξιολόγηση των υποψηφίων (π.χ. προσωπικές συνεντεύξεις, ειδικές εργασίες, κλπ.), μια διαδικασία που δεν εγγυάται την αποτελεσματικότητα της επιλογής.
- [5] Η ύπαρξη ατελειών, όπως οι ατελείς / ασύμμετρες πληροφορίες, η αβεβαιότητα και ο κίνδυνος και το κόστος συναλλαγής, τα οποία επηρεάζουν επίσης την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Οι εργοδότες δεν έχουν τέλεια πληροφόρηση σχετικά με τους υποψηφίους για θέσεις διδασκαλίας και οι υποψήφιοι δεν έχουν ακριβείς πληροφορίες για τα σχολεία στα οποία υποβάλλουν αίτηση. Κατά τον ίδιο τρόπο, τα άτομα που αναζητούν θέση διδασκαλίας συχνά δεν γνωρίζουν το σύνολο των ευκαιριών που τους παρουσιάζονται, όπως σε περιοχές μακριά από την περιοχή διαμονής τους.

[6] Η δομή των κινήτρων που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών από την οργάνωση του σχολικού συστήματος. Για παράδειγμα, είναι σαφές ότι οι διευθυντές στα σχολεία που υπόκεινται σε διαδικασίες αξιολόγησης και λογοδοσίας έχουν πολύ μεγαλύτερη πίεση να κάνουν μια κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικών από μια ομάδα ατόμων στο κεντρικό επίπεδο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Η ζήτηση για εκπαιδευτικούς με προκαθορισμένες δεξιότητες εξαρτάται επίσης από έναν περιορισμένο αριθμό παραγόντων, μερικοί από τους οποίους είναι πολιτικά χειραγωγίσιμοι. Οι κύριοι παράγοντες είναι το μέγεθος του πληθυσμού σε σχολική ηλικία, το μέσο μέγεθος της σχολικής τάξης, το διδακτικό φορτίο των εκπαιδευτικών, ο απαιτούμενος χρόνος εκμάθησης για τους σπουδαστές, η χρήση βοηθών διδασκόντων και άλλου βοηθητικού προσωπικού, η χρήση της τεχνολογίας και της εξ αποστάσεως μάθησης, η εγγραφή και η διατήρηση της έναρξης και της λήξης της ηλικίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι πολιτικές που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, οι προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τα μαθήματα επιλογής και τα εκπαιδευτικά προγράμματα και, στις συγκεκριμένες περιπτώσεις των εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία, οι προτιμήσεις των γονέων μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων. Από την πλευρά της προσφοράς, το σημαντικότερο μερίδιο καταλαμβάνεται από τη διατήρηση των ατόμων που επιστρέφουν από το προηγούμενο έτος, ενώ το εναπομείναν καλύπτεται από νεοεισερχόμενους, οι οποίοι προσλαμβάνονται μέσω του δημοσίου, είτε από ήδη υπάρχουσες λίστες εκπαιδευτικών, είτε από πρόσφατους αποφοίτους προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών, είτε από άτομα που λαμβάνουν εναλλακτική ή έκτακτη πιστοποίηση, είτε από εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε ιδιωτικά σχολεία (Grissmer, 2000; Engel et al, 2014) .

Τέλος σε ότι αφορά τη διαμόρφωση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος, η εμπειρική βιβλιογραφία προσδιορίζει μιας σειρά από παράγοντες, όπως είναι οι σχετικοί μισθοί, η δομή της σταδιοδρομίας, τα κίνητρα που βασίζονται στην αξία, οι συνθήκες εργασίας, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και το καθεστώς του επαγγέλματος και η σχολική ηγεσία. Επιπρόσθετα η ανταπόκριση στα κίνητρα εξαρτάται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων (για παράδειγμα, το φύλο, την ακαδημαϊκή ικανότητα, κλπ.) (Watt et al, 2012).

Στην Ελλάδα, ειδικότερα οι συνθήκες που επηρεάζουν την προσφορά και ζήτηση των εκπαιδευτικών έχουν μεταβληθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια, αφού η οικονομική κρίση και οι

δράσεις του Υπουργείου Παιδείας οδήγησε σε σημαντική μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη οι συγχωνεύσεις και το κλείσιμο των σχολείων, οδήγησαν σε απώλεια 2.000 θέσεων μόνιμων εκπαιδευτικών, περίπου το 80% αυτών σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία και 20% σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι απολυμένοι εκπαιδευτικοί κατανεμήθηκαν εκ νέου σε άλλα σχολεία (π.χ. καθηγητές Αγγλικών, ΤΠΕ, μουσικής και εικαστικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) ή μεταφέρθηκαν σε νεοσυσταθέντα ολοήμερα δημοτικά σχολεία (OECD, 2011).

Αναφορικά με τη διαμόρφωση των μισθών, στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ, οι μισθοί των εκπαιδευτικών αυξάνονται με το επίπεδο εκπαίδευσης που διδάσκουν. Ωστόσο, στην Ελλάδα αυτό δεν συμβαίνει. Ο αρχικός νόμιμος μισθός για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης είναι ο ίδιος όπως και για τους δασκάλους πρωτοβάθμιας, κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε πραγματικούς όρους, οι μισθοί των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι από τους χαμηλότερους στις χώρες του ΟΟΣΑ. Επιπλέον, λόγω της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, οι μισθοί των εκπαιδευτικών μειώθηκαν στο 72% του επιπέδου του 2005. Αντίθετα, οι μισθοί των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν σε πραγματικούς όρους μεταξύ 2008 και 2015 σε περισσότερες από τις μισές χώρες του ΟΟΣΑ. Σε μια προσπάθεια περιορισμού του κόστους, η πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών έχει σταματήσει (OECD, 2017).

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού προσωπικού, φαίνεται ότι το εργατικό δυναμικό διδασκαλίας γηράσκει, με το ποσοστό των δασκάλων ηλικίας κάτω των 30 ετών να μειώνεται στο 4%, στο μισό επίπεδο δηλαδή από αυτό του 2005. Εκτός από τη διδασκαλία, την προετοιμασία και τη διόρθωση των εργασιών, οι υποχρεωτικές ευθύνες των καθηγητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιλαμβάνουν τη συμβουλευτική των μαθητών, την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς ή τους κηδεμόνες, την εποπτεία των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, την ομαδική εργασία και το διάλογο με τους συναδέλφους τους στο σχολείο και τη διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών του σχολείου. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με πολλές άλλες χώρες όπου καθήκοντα όπως η συμβουλευτική των σπουδαστών και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών θεωρούνται εθελοντικές διαδικασίες και είναι μια πραγματικότητα που καταδεικνύει την έλλειψη προσωπικού υποστήριξης που είναι διαθέσιμο για να βοηθήσει τους Έλληνες εκπαιδευτικούς (OECD, 2017).

Συνοψίζοντας, οι συνεχείς αλλαγές στην αγορά της εργασίας των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να οδηγούν σε αναθεώρηση και των αντίστοιχων πρακτικών ΔΑΠ που αυτές επηρεάζουν. Έτσι το σχέδιο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση θα πρέπει να αναθεωρείται, με βάση τις τρέχουσες εθνικές και παγκόσμιες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίζεται η παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης στους μαθητές, η οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το ανθρώπινο δυναμικό. Ως εκ τούτου το ανθρώπινο δυναμικό θα πρέπει επίσης να αξιολογείται σε όλη τη διαδικασία της παροχής της εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 3^ο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

3.1. Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση

Η ποιότητα είναι ένας πολυεπίπεδος και σύνθετος όρος, του οποίου η εννοιολογική απόδοση εξαρτάται από την οπτική γωνία που εξετάζεται, καθώς από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή. Όπως επισημαίνει ο Biggs (2001), η ποιότητα μπορεί να οριστεί είτε ως αποτέλεσμα, είτε ως ιδιότητα, είτε ως διαδικασία, με αποτέλεσμα μέχρι σήμερα να της έχουν αποδοθεί διαφορετικοί ορισμοί στο χώρο της εκπαίδευσης, χωρίς να υπάρχει ένας πλέον αποδεκτός ορισμός στη βιβλιογραφία (Fabrice, 2010).

Σε μια από τις πρώτες προσπάθειες για την απόδοση του ορισμού της ποιότητας της εκπαίδευσης, οι Grisay και Mahlck (1991), τονίζοντας ότι η εκπαίδευση είναι μια υπηρεσία και όχι ένα προϊόν, αναφέρουν ότι η ποιότητα δεν μπορεί να βρίσκεται αποκλειστικά στην τελική παραγωγή. Η ποιότητα της εκπαίδευσης θα πρέπει επίσης να εκδηλώνεται στη διαδικασία παράδοσης και να λαμβάνει υπόψη καθοριστικούς παράγοντες όπως η παροχή καθηγητών, το πρόγραμμα σπουδών, ο εξοπλισμός, τα εγχειρίδια και οι διδακτικές διαδικασίες. Για τους ερευνητές, η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει μια τρισδιάστατη προσέγγιση που περιλαμβάνει την ποιότητα των ανθρώπινων και υλικών πόρων που διατίθενται για τη διδασκαλία (εισροές), τις πρακτικές διδασκαλίας (διαδικασία) και τα αποτελέσματα (εκροές). Επιπλέον, σύμφωνα με τους ερευνητές, υπάρχουν ορισμένοι δείκτες ποιότητας, όπως η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, η προώθηση, τα ποσοστά της μετάβασης από τη μια βαθμίδα στην επόμενη, κ.α. - τα οποία οι υπεύθυνοι σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους, όταν μετρούν την ποιότητα στην εκπαίδευση (Grisay και Mahlck, 1991).

Από μια πιο ανθρωπιστική άποψη η UNESCO καθόρισε επίσης την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τέσσερις τομείς: (1) να μάθουμε να γνωρίζουμε, (2) να μάθουμε να κάνουμε, (3) να μάθουμε να ζούμε μαζί και (4) να μάθουμε να ήμαστε (UNESCO 2005). Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό, η ποιότητα στην εκπαίδευση καλύπτει πολλαπλούς τομείς μάθησης, όπως η γνώση του περιεχομένου διαφόρων θεμάτων (να μάθουμε να γνωρίζουμε), οι δεξιότητες εφαρμογής της μάθησης στην ευρύτερη κοινωνία και στην αγορά εργασίας (να μάθουμε να κάνουμε), οι ιδιότητες για την οικοδόμηση πιο συνεκτικών, ειρηνικών και ισότιμων

κοινωνιών (να μάθουμε να ζούμε μαζί) και οι ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη (να μάθουμε να ήμαστε) (Barrett et al, 2006).

Πιο πρόσφατα ωστόσο ο ΟΟΣΑ, αναφέρει ότι η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να οριστεί με βάση πέντε διαστάσεις οι οποίες είναι η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα, η προσαρμογή, η ισότητα και η αποδοτικότητα. Σύμφωνα με τη συνιστώσα της παραγωγικότητας, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, τα οποία αποτιμώνται με βάση δείκτες εκροών (ή αποτελεσμάτων ή επιπτώσεων) και πρέπει να παρακολουθούνται στα πλαίσια της παρεχόμενης ποιότητας στην εκπαίδευση. Παραδείγματα τέτοιων δεικτών περιλαμβάνουν για παράδειγμα το ποσοστό των αποφοίτων που έχουν αποκτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης ή τα αποδεκτά επίπεδα απασχόλησης για όσους έχει κατοχυρώσει ένα επίπεδο εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη συνιστώσα της αποδοτικότητας, η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από το μέσο δυναμικό ορισμένων επιπέδων και μορφών εισροών και διαδικασιών, δηλαδή από το βαθμό συσχετισμού τους, με την απόδοση. Σύμφωνα με την συνιστώσα της προσαρμογής, η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος βασίζεται στην κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών στόχων. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι συνθήκες που επιτρέπουν την αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μέσα, ενώ τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας ή το πολιτιστικό κεφάλαιο θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως άκρα. Επίσης η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ίση ή δίκαιη κατανομή των εισροών, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου η ισότητα στις παρεχόμενες ευκαιρίες εκπαίδευσης είναι βασικό συστατικό της ποιότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη συνιστώσα της αποτελεσματικότητας, η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την επίτευξη των υψηλότερων δυνατών αποτελεσμάτων με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Τέλος η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνεται από το εάν συγκεκριμένα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος εκτελούνται με αποδεκτό τρόπο ή σε αποδεκτό επίπεδο (π.χ. αποδεκτά επίπεδα εκπαιδευτικών με δεξιότητες που πληρούν τις ελάχιστες απαιτήσεις, αποδεκτά μεγέθη τάξεων, αποδεκτές στρατηγικές διδασκαλίας, κλπ.) (OECD, 2005).

Παρατηρούμε ότι η προσέγγιση του ΟΟΣΑ για την ποιότητα στην εκπαίδευση, έχει επίσης στοιχεία από προηγούμενους σχετικούς ορισμούς, ωστόσο δυο πολύ σημαντικές έννοιες που εισήγαγε είναι η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα. Δεδομένης της μεγάλης επιρροής

που έχει σήμερα ο ΟΟΣΑ, στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών σε διάφορες χώρες του κόσμου, η έννοια της ποιότητας έχει ευρέως συνδεθεί με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα ενώ και οι τρεις όροι χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία εναλλακτικά (Witte και López-Torres, 2017).

3.2. Το εκπαιδευτικό έργο

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993), το εκπαιδευτικό έργο γίνεται αντιληπτό μέσα από τρία διαφορετικά επίπεδα, αυτά του εκπαιδευτικού συστήματος, της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος νοείται ως το αποτέλεσμα της συνολικής λειτουργίας του, ως θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ενώ από την πλευρά της σχολικής μονάδας είναι το αποτέλεσμα των οργανωμένων και σχεδιασμένων δραστηριοτήτων μάθησης που λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική μονάδα. Τέλος σε επίπεδο σχολικής τάξης, νοείται ως το αποτέλεσμα των συντονισμένων δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Με την ευρύτερη έννοια, το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή η διδασκαλία είναι μια διαδικασία που διευκολύνει τη μάθηση. Η διδασκαλία είναι η εξειδικευμένη εφαρμογή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών που έχει σχεδιαστεί για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων μεμονωμένα, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Η επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων με τις οποίες οι στόχοι της εκπαίδευσης πραγματοποιούνται στο σχολείο είναι ευθύνη του διδακτικού επαγγέλματος. Ο εκπαιδευτικός που φέρει όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, είναι το βασικό στοιχείο στην παράδοση της διδασκαλίας στους μαθητές, ανεξάρτητα από τον τρόπο διδασκαλίας. Ένας δάσκαλος έχει επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται με επίσημη προετοιμασία και εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν προσωπική φροντίδα στους μαθητές με τη διάγνωση των αναγκών τους και με το σχεδιασμό, την επιλογή και τη χρήση μεθόδων και διαδικασιών αξιολόγησης που αποσκοπούν στην προώθηση της μάθησης (Clement, 2010). Οι διαδικασίες διδασκαλίας περιλαμβάνουν την κατανόηση και τήρηση νομικών και νομοθετικών πλαισίων και πολιτικών, την αναγνώριση και την ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, την παροχή αποτελεσματικής και ανταποκριτικής διδασκαλίας, την αξιολόγηση και την επικοινωνία της μάθησης στους μαθητές, την ανάπτυξη και τη διατήρηση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που

ευνοεί τη μάθηση των μαθητών. Οι διαδικασίες αυτές πρέπει να είναι απαλλαγμένες από πρακτικές διακρίσεων και να συμβάλλουν στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών που συμμετέχουν ως ενεργά, υπεύθυνα και συνεισφέροντα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Τα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα των μαθητών και σπουδαστών εξυπηρετούνται καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς που ασκούν το επάγγελμα υπό συνθήκες που τους επιτρέπουν να ασκούν επαγγελματική κρίση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε όλες τις αποφάσεις που επηρεάζουν τόσο τους ίδιους, όσο και το έργο τους και έχουν την αντίστοιχη ευθύνη να παρέχουν ενημερωμένη ηγεσία σε θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους πρακτική (Kudryashova et al, 2016).

Εκτός από την παροχή στους μαθητές ευκαιριών μάθησης για την κάλυψη των αποτελεσμάτων του προγράμματος σπουδών, το εκπαιδευτικό έργο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη αξιών και καθοδηγεί τους μαθητές στις κοινωνικές τους σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές που αναπτύσσουν θετική αυτοειδέα στους μαθητές. Αν και το έργο των εκπαιδευτικών συνήθως λαμβάνει χώρα σε τάξη, η άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητή και μαθητή είναι ίσως το σημαντικότερο στοιχείο στην παράδοση της διδασκαλίας στους μαθητές (Fullan, 2013).

3.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην τυπική διαδικασία που χρησιμοποιεί ένα σχολείο για να αναθεωρήσει και να αξιολογήσει την απόδοση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη, με απώτερο σκοπό τη συμβολή της, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω βελτιωμένων εκπαιδευτικών επιδόσεων και βελτιωμένων πρακτικών διδασκαλίας. Αν και το αντικείμενο της αξιολόγησης είναι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναλύεται ως μέρος ενός πλαισίου αξιολόγησης που περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία, όπως αξιολόγηση των μαθητών, η σχολική αξιολόγηση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Hallinger et al, 2014).

Οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στην βασική δραστηριότητα της διδασκαλίας, που συνήθως καλύπτει τομείς όπως ο σχεδιασμός και η προετοιμασία, το περιβάλλον της τάξης και η ίδια η διδασκαλία. Άλλοι τομείς καλύπτουν επίσης τις υπόλοιπες ευθύνες των εκπαιδευτικών, όπως η συμβολή τους στην ανάπτυξη του σχολείου, οι διασυνδέσεις

με τις γύρω κοινότητες και τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Shinkfield και Stufflebeam, 2012).

Η καθιέρωση αποτελεσματικών διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία με πολλές προκλήσεις σε διάφορα επίπεδα, αφού ένα σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να διασφαλίζει την ακρίβεια των μετρήσεων, να περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις των μέτρων που θα αξιολογηθούν, να είναι συνεπές με τους στόχους της ανάδρασης, να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες αυτών που θα χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα (καθηγητές, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικές αρχές), να διασφαλίζει μια σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας και να έχει πρακτική σκοπιμότητα (Looney, 2011).

Η αξιολόγηση των καθηγητών απαιτεί τη θέσπιση προτύπων αναφοράς και κριτηρίων αξιολόγησης, ώστε να είναι δυνατή η κατάλληλη αξιολόγηση των επιδόσεων. Συγκεκριμένα, πρέπει να αναπτυχθεί ένας ορισμός της «καλής» διδασκαλίας. Η μέτρηση της απόδοσης απαιτεί επίσης μια συνετή επιλογή μέσων και πηγών πληροφόρησης. Για παράδειγμα, η χρήση των αποτελεσμάτων των σπουδαστών για την αξιολόγηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι αποτέλεσμα ενός πλήθους παραγόντων που περιλαμβάνουν το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένες ανάγκες για ανατροφοδότηση και κατά συνέπεια οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να σχεδιάζονται για να καλύψουν αυτές τις ανάγκες. Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την επιλογή κατάλληλων διαδικασιών για συγκεκριμένους στόχους (π.χ. εσωτερική / εξωτερική διαδικασία, διαδικασία σχηματικής έναντι αθροιστικής) (Looney, 2011).

3.4. Αναγκαιότητα και Σκοπός Αξιολόγησης

Τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εξυπηρετούν διάφορους σκοπούς, οι οποίοι έχουν δύο βασικές λειτουργίες. Η πρώτη είναι ότι γίνονται για σκοπούς εκτίμησης, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι στόχοι λογοδοσίας και επαγγελματικής σταδιοδρομίας πληρούνται. Αναφορικά με τη λογοδοσία, οι μηχανισμοί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να αυξήσουν την ευθύνη έναντι της διαχείρισης και της διοίκησης των σχολείων, των μαθητών, των γονέων και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη συμμετοχή των ενδιαφερομένων στη διαδικασία της μάθησης. Αναφορικά με την πρόοδο της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ως βασικό στόχο τη μέτρηση των προτύπων απόδοσης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν σε υψηλότερο βαθμό ή σε διαφορετική θέση (Konstantopoulos, 2014).

Ο δεύτερος βασικός σκοπός ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, είναι να προωθήσει την θετική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθεί επαγγελματική εξέλιξη και να βελτιωθούν οι στόχοι της διδασκαλίας και της μάθησης. Αναφορικά με την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης: η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός τρόπος προσδιορισμού των τομέων για μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη. Μετά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί, μαζί με τον αξιολογητή του, να εντοπίσει τις ελλείψεις ή ασθενέστερες δεξιότητες και να αναπτύξει ένα σχέδιο βελτίωσης. Σε σχέση με την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, δίνεται έμφαση στην επιβράβευση των καλών πρακτικών, καθώς και στη βελτίωση των μη βέλτιστων πρακτικών. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να είναι σε μεγάλο βαθμό διαγνωστική και διαμορφωτική, εντοπίζοντας τις αδυναμίες στις δεξιότητες και τις ικανότητες και θα πρέπει να είναι ολιστική, βασισμένη σε όλες τις μεταβλητές στο σχολικό περιβάλλον που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η αποτελεσματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενισχύσει την αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών, τη συλλογικότητα και την ομαδική συνοχή (OECD, 2009).

Ο συνδυασμός τόσο των λειτουργιών βελτίωσης όσο και της λογοδοσίας σε μια ενιαία διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, συνεπάγεται σημαντικές προκλήσεις. Όταν η αξιολόγηση είναι προσανατολισμένη προς τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως ανοικτοί για να αποκαλύψουν τις αδυναμίες τους, με την προσδοκία ότι η διαβίβαση αυτών των πληροφοριών θα οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές

αποφάσεις σχετικά με τις αναπτυξιακές ανάγκες και την κατάρτιση. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ενδεχόμενες συνέπειες της αξιολόγησης στην καριέρα τους και στον μισθό τους, μειώνεται η πρόθεση τους να αποκαλύπτουν τις αδύναμες πτυχές της απόδοσής τους, γεγονός το οποίο θέτει σε κίνδυνο τη λειτουργία της βελτίωσης της απόδοσης. Επίσης, η ίδια διαδικασία αξιολόγησης και για τους δύο σκοπούς υπονομεύει τη χρησιμότητα ορισμένων μέσων (όπως η αυτοαξιολόγηση) και δημιουργεί πρόσθετη επιβάρυνση στους αξιολογητές, καθώς οι αποφάσεις τους έχουν κάπως αντιφατικές συνέπειες (π.χ. ένταση μεταξύ βελτίωσης των επιδόσεων μέσω εντοπισμού αδυναμιών και περιορισμού της σταδιοδρομίας εάν η αξιολόγηση αποτρέπει τους δασκάλους να αναπτύξουν την καριέρα τους). Στην πράξη, οι χώρες σπάνια χρησιμοποιούν μια καθαρή μορφή μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά μάλλον ένα μοναδικό συνδυασμό που ενσωματώνει πολλαπλούς σκοπούς και μεθοδολογίες. Οι κίνδυνοι αυτοί εντάσσονται στο πλαίσιο της έλλειψης ωριμότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως όταν η αξιολόγηση δεν είναι βαθιά ενσωματωμένη στη σχολική κουλτούρα, οι εκτιμήσεις και οι αξιολογητές έχουν μικρή εμπειρία ή οι αξιολογητές δεν έχουν αναγνωρισμένη νομιμότητα. Σε κάποιο βαθμό, η προσπάθεια βελτίωσης μέσω της λογοδοσίας προκαλεί εντάσεις. Η έμφαση στην υποχρέωση λογοδοσίας μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ανασφαλείς ή φοβισμένοι και να μειώνουν την εκτίμησή τους για το έργο τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και τα σωματεία τους περιμένουν ευκαιρίες κοινωνικής αναγνώρισης του έργου τους και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (OECD, 2009).

3.5. Εργαλεία και Δείκτες Αξιολόγησης

Ενώ διέπονται από τους κρατικούς νόμους, τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών γενικά σχεδιάζονται και λειτουργούν σε επίπεδο επαρχίας και ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό στις λεπτομέρειες και τις απαιτήσεις τους. Παραδοσιακά, τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βασίζονταν σε μεγάλο βαθμό στις παρατηρήσεις της τάξης που διενεργούσαν διευθυντές ή άλλοι διευθυντές σχολείων, μερικές φορές με τη βοήθεια καταλόγων ή λιστών ελέγχου. Επίσης, συχνά λαμβάνονται υπόψη δείγματα εργασίας των μαθητών, αρχεία δασκάλων και σχέδια μαθημάτων και άλλοι σχετικοί παράγοντες. Ωστόσο τα συστήματα αξιολόγησης

έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια, έχοντας μετατραπεί σε περισσότερο συλλογικά, ευέλικτα και περισσότερο βασισμένα στο σχολείο (OECD, 2013).

Προτού ωστόσο, προχωρήσουμε στην ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντικό να παρουσιάσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία περιλαμβάνουν (OECD, 2009; OECD, 2013):

- [1] τους εκπαιδευτικούς που θα αξιολογηθούν: Ένα συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης μπορεί να καλύπτει το σύνολο των εκπαιδευτικών στο σύστημα ή ένα υποσύνολο εκπαιδευτικών ανάλογα με τον τύπο της σύμβασης (π.χ. εκπαιδευόμενοι έναντι εκπαιδευτικών με συμβάσεις), το στάδιο της σταδιοδρομίας (π.χ. αρχάριος έναντι έμπειρου), το επίπεδο εκπαίδευσης (π.χ. πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης (π.χ. γενικά προγράμματα, επαγγελματικά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων).
- [2] τον χαρακτήρα της αξιολόγησης: η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι είτε υποχρεωτική, όταν τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, είτε προαιρετική, όταν συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- [3] τη φύση της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι ως επί το πλείστον εξωτερική ή βασισμένη κυρίως σε εσωτερική (ή σχολική) βάση. Στην πρώτη περίπτωση, οι αξιολογούμενες πτυχές, τα χρησιμοποιούμενα μέσα καθώς και τα κριτήρια αξιολόγησης είναι κοινά μεταξύ των σχολείων και οι αξιολογητές είναι κατά κύριο λόγο εξωτερικοί προς το σχολείο του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Στη δεύτερη περίπτωση, το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη για το σχεδιασμό συγκεκριμένων κριτηρίων και μέσων αξιολόγησης και τα επακόλουθα αποτελέσματα αξιολόγησης, και οι αξιολογητές προέρχονται από το εσωτερικό του σχολείου.
- [4] τη συχνότητα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. κάθε δύο χρόνια), σε βασικά στάδια της σταδιοδρομίας (π.χ. για προαγωγή εντός της σταδιοδρομίας) ή σε

συγκεκριμένες περιπτώσεις όπως στο τέλος της δοκιμαστικής περιόδου ή για την ανανέωση της σύμβασης των δασκάλων και καθηγητών.

Η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει το πλεονέκτημα ότι δίνει στο σχολείο την κυριότητα των διαδικασιών αξιολόγησης και διασφαλίζει ότι όλες οι πτυχές εξετάζονται προσεκτικά από το σχολείο. Εξασφαλίζει επίσης ότι λαμβάνεται υπόψη το σχολικό πλαίσιο: ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αξιολογείται με βάση τα πρότυπα αναφοράς με κριτήρια που ανταποκρίνονται στους στόχους του σχολείου και στο κοινωνικοεκπαιδευτικό υπόβαθρο. Ωστόσο, σε συστήματα με μικρά επίπεδα ωριμότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το μειονέκτημα είναι ότι τα σχολεία δεν διαθέτουν επαρκή εμπειρία στην κατάρτιση εργαλείων αξιολόγησης και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας. Επίσης, η χρήση εσωτερικά σχεδιασμένων μέσων είναι πιο κατάλληλη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για σκοπούς βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από την άποψη της αξιολόγησης της λογοδοσίας, ωστόσο, μπορεί να υπάρξει απαίτηση για τη χρήση ενός εθνικού πλαισίου και τη δημιουργία τυποποιημένων διαδικασιών, όπου υπάρχει ο κίνδυνος τα πρότυπα να διαφέρουν μεταξύ των σχολείων (OECD, 2013). Σε κάθε περίπτωση υπάρχει μια σειρά εργαλείων και πηγών πληροφοριών που χρησιμοποιούνται συνήθως για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (OECD, 2009).

Παρατήρηση στην τάξη

Οι πρακτικές διδασκαλίας και η συνεισφορά τους στη μάθηση είναι πιθανό να είναι οι πιο συναφείς πηγές πληροφοριών για την επαγγελματική απόδοση. Ως αποτέλεσμα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι συνήθως σταθερά ριζωμένη στην παρατήρηση στην τάξη. Οι περισσότερες βασικές πτυχές της διδασκαλίας εμφανίζονται ενώ οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους στην τάξη. Η μέθοδος αυτή είναι η πιο συνηθισμένη πηγή συγκέντρωσης στοιχείων που χρησιμοποιείται στις χώρες του ΟΟΣΑ (π.χ. Αμερική: Καναδάς, Χιλή, Ηνωμένες Πολιτείες, Ευρώπη: Δανία, Γαλλία, Ιρλανδία, Ισπανία και περιοχές Ασίας-Ειρηνικού) (Isoré, 2009).

Καθορισμός στόχων και ατομικές συνεντεύξεις

Πολλά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς μεμονωμένα να καθορίζουν στόχους επιδόσεων για μια δεδομένη χρονική περίοδο σε συμφωνία με τη διοίκηση του σχολείου. Στη συνέχεια, το σύστημα αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι αυτοί. Ο καθορισμός στόχων, καθώς και η ίδια η αξιολόγηση, συνήθως περιλαμβάνουν ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες αποτελούν μια ευκαιρία για να προκαλέσουν την κριτική αντίληψη μεταξύ των αξιολογητών και των εκπαιδευτικών (OECD, 2009).

Αυτοαξιολόγηση

Ένα άλλο κοινό εργαλείο που χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η αυτοαξιολόγηση. Η προοπτική του εκπαιδευτικού που αξιολογεί τον εαυτό του είναι ουσιαστική, διότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις σχετικά με τις επιδόσεις τους και να προβληματιστούν για τους προσωπικούς, οργανωτικούς και θεσμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία τους (Boud, 2013).

Χαρτοφυλάκιο εκπαιδευτικών

Ένα μέσο που συνήθως συμπληρώνει την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένα χαρτοφυλάκιο εκπαιδευτικών, το οποίο παρέχει στοιχεία σχετικά με βασικές πτυχές της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Διαφορετικά στοιχεία μπορούν να συνθέσουν χαρτοφυλάκια εκπαιδευτικών, όπως: τα σχέδια μαθημάτων και το διδακτικό υλικό, τα δείγματα εργασιών σπουδαστών και τα σχόλια για τα παραδείγματα αξιολόγησης σπουδαστών, τα ερωτηματολόγια και τα φύλλα προβληματισμού του εκπαιδευτικού. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα χαρτοφυλάκια δεν αποτελούν εργαλείο αξιολόγησης από μόνα τους, αλλά διαδραματίζουν επίσης ρόλο στην υποστήριξη μιας αντανεκλαστικής προσέγγισης της διδακτικής πρακτικής που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Seldin, 2010).

Τυποποιημένες αναφορές

Τα ολοκληρωμένα μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη χρήση τυποποιημένων εντύπων για την καταγραφή των επιδόσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις πτυχές που αξιολογούνται. Αυτά είναι τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία αξιολόγησης, τα οποία επιδιώκουν να αποτυπώσουν τις επιδόσεις σε ολόκληρο το φάσμα των υπό αξιολόγηση τομέων (Looney, 2011).

Δοκιμές εκπαιδευτικών

Σε ορισμένες χώρες, για συγκεκριμένους σκοπούς, όπως η πρόσβαση σε μόνιμη θέση ή η είσοδος στο επάγγελμα, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε δοκιμές για να αξιολογήσουν τις γενικές και τις αντικειμενικές τους ικανότητες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα αποτελέσματα αυτών των εξετάσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Looney, 2011).

Αποτελέσματα μαθητών

Τα αποτελέσματα των μαθητών δεν χρησιμοποιούνται συνήθως ως πηγές τεκμηρίωσης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες. Δεδομένου ότι ένα ευρύ φάσμα παραγόντων μπορεί να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, η συμβολή των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να περιλαμβάνει ακόμα μεγαλύτερες προκλήσεις. Από την άποψη αυτή, τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί συστήματα αξιολόγησης προστιθέμενης αξίας, τα οποία έχουν σχεδιαστεί για τον έλεγχο των προηγούμενων αποτελεσμάτων των μεμονωμένων σπουδαστών και ως εκ τούτου έχουν τη δυνατότητα να προσδιορίσουν τη συμβολή ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού στο επίτευγμα ενός σπουδαστή. Ωστόσο, προκειμένου να είναι αποτελεσματικά, τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας απαιτούν τεράστια ποσά δεδομένων να συλλέγονται μέσω δοκιμών μαθητών μεγάλης κλίμακας σε εθνικό επίπεδο σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης και θέματα, και έτσι η χρήση τους στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν έχει καλή σχέση κόστους- αποτελεσματικότητας (OECD, 2009; OECD, 2013).

3.6. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ανεξάρτητα από το είδος της μορφής και του συστήματος αξιολόγησης που χρησιμοποιείται, συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας τόσο, του παρεχόμενου έργου από τον εκπαιδευτικό, όσο και της σχολικής μονάδας, και του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξάλλου ένας από τους δύο βασικούς σκοπούς της αξιολόγησης είναι η παροχή ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το έργο τους, η οποία είναι χρήσιμη για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Ωστόσο κάθε μορφή αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, με τον δικό της τρόπο (OECD, 2009; Matsopoulos et al, 2018).

Αρχικά τα μοντέλα αυτοαξιολόγησης θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως προϊόν ευρύτερων πολιτικών και διαχειριστικών μετασχηματισμών στη δεκαετία του '80, όπως η αποκέντρωση και η απορύθμιση του σχεδιασμού πολιτικής, της χάραξης πολιτικής και της εφαρμογής. Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση και η ποιότητα καθαυτές διατηρούν ισχυρές συνδέσεις με την ιδέα της θεσμικής διαχείρισης. Έτσι, η αυτονομία θα μπορούσε να σημαίνει μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής των σωστών εργαλείων για την αντιμετώπιση προβλημάτων ή την αυτοπροώθηση, με υπευθυνότητα και ειλικρίνεια, μέσα από τη σταθερή και αξιόπιστη αυτοαξιολόγηση (Van der Bij et al, 2016). Διαφορετικά, η αυτονομία μέσω της αυτοαξιολόγησης θα μπορούσε να αποτελέσει την πλατφόρμα για την απόκρυψη αδυναμιών και για την γραφειοκρατική εκτίμηση της ποιότητας με επιφανειακό τρόπο, αλλά θα μπορούσε επίσης να λειτουργήσει και ως τρόπος αποφυγής της πραγματικής αξιολόγησης και της ειλικρινούς λογοδοσίας. Σε πολλές περιπτώσεις αυτή η πραγματικότητα οδηγεί σε παρεμβάσεις από πάνω προς τα κάτω με αυστηρότερο εξωτερικό έλεγχο. Πρέπει να σημειωθεί ότι για να λειτουργήσει η εσωτερική αξιολόγηση και να προωθηθεί η συνολική ποιότητα υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται και πόροι που πρέπει να διατεθούν στο σχολικό σύστημα. Μερικά σημαντικά ζητήματα μπορεί να σχετίζονται με την έλλειψη εμπειρίας και επαγγελματισμού όσον αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας από το προσωπικό και τους διευθυντές του σχολείου, την αποτελεσματική ή επαρκή συμμετοχή συγκεκριμένων ομάδων όπως οι σπουδαστές και οι γονείς (Gaertner, 2014).

Από την άλλη η εξωτερική αξιολόγηση είναι ένα αυστηρότερο, συνήθως ανώτατο, σύστημα επιθεώρησης με βάση συγκεκριμένες απαιτήσεις, διαδικασίες και δείκτες που ορίζονται από το κράτος (Vulliamy, 2010). Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις τελικών εξετάσεων που οργανώνονται

από το κράτος ως τρόπος εξωτερικού ελέγχου του σχολικού συστήματος και των σχολικών μονάδων (Gaertner, 2014), αξιολογώντας έτσι τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα. Μια άλλη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης θα μπορούσε να θεωρηθεί η συμμετοχή των φοιτητών σε διεθνείς δοκιμασίες (π.χ. PISA). Αυτό προάγει το πλαίσιο της διεθνούς κατάταξης των επιδόσεων των μαθητών και ως εκ τούτου και τη βάση της αξιολόγησης των σχολικών συστημάτων και μονάδων, των εκπαιδευτικών και των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων γενικότερα. Το θεμελιώδες σκεπτικό πίσω από αυτό είναι μια ιδέα που βασίζεται στην παγκοσμιοποίηση για τη μέτρηση και τη σύγκριση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων με ομοιογενή ποσοτικό τρόπο και επομένως των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού. Η νοοτροπία αυτού του τύπου αξιολόγησης διατυπώνεται και διαδίδεται πολιτικά από τους παγκόσμιους θεσμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, η Διεθνής Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (IEA) και πολλά άλλα. Ωστόσο, υπήρξαν σημαντικές επικρίσεις σχετικά με την πραγματική ικανότητα των εξωτερικών αξιολογήσεων να μετρήσουν και να προωθήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης σε σχέση με τους χρησιμοποιούμενους δείκτες, τις εφαρμοζόμενες μεθόδους κλπ. (Van der Bij et al., 2016). Επίσης, οι επιθεωρήσεις και ο εξωτερικός έλεγχος συναντούν πολύ συχνά κριτική και αντίθεση από διάφορους ακαδημαϊκούς και το προσωπικό των σχολείων για τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει (Penninckx, 2017). Επίσης σε ορισμένες χώρες (Αγγλία και Νέα Ζηλανδία) οι μεταρρυθμίσεις για αυστηρότερη λογοδοσία μέσω επιθεωρήσεων θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, ενώ το πολύ χαλαρό σύστημα λογοδοσίας στη Φινλανδία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως ενδεικτικό μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης (Vulliamy, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, προκειμένου ένα σύστημα αξιολόγησης να οδηγήσει τελικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, θα πρέπει να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες είναι (OECD, 2009):

[1] το σύστημα αξιολόγησης πρέπει να πλαισιώνεται από τους γενικούς στόχους της σχολικής εκπαίδευσης και η προσέγγιση της ανάπτυξής του εξαρτάται από μια σειρά καθιερωμένων πρακτικών στο σχολικό σύστημα, όπως η έκταση της σχολικής αυτονομίας, η ύπαρξη εθνικών προγραμμάτων σπουδών και προτύπων και η κουλτούρα της αξιολόγησης.

[2] οι στόχοι του πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να καθοριστούν σαφώς. Ειδικότερα, πρέπει να είναι σαφές ποιες πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επιδιώκουν να παρακολουθούν και να βελτιώνουν. Το πλαίσιο πρέπει επίσης να καθορίσει στρατηγικές για την αντιμετώπιση της έντασης μεταξύ των τυπικών στόχων βελτίωσης και της λογοδοσίας. Συνολικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία ενός πλούσιου στη γνώση διδακτικού επαγγέλματος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ερευνητικό ρόλο παράλληλα με τον διδακτικό τους ρόλο, με τους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται πιο ενεργά με νέες γνώσεις και να επωφελούνται από τις δομές υποστήριξης για τη βελτίωση.

[3] πρέπει να υπάρξει σαφής κατανόηση των ευθυνών των διαφόρων εκπαιδευτικών παραγόντων στο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές αρχές σε διάφορα επίπεδα, οι οργανισμοί που είναι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση της ποιότητας, όπως οι επιθεωρήσεις, τα σχολεία, οι γονείς και οι σχολικές κοινότητες, οι εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους στη διασφάλιση της βελτίωσης και της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό επάγγελμα.

[4] πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αρθρώνεται με τα υπόλοιπα στοιχεία του πλαισίου αξιολόγησης, όπως η σχολική αξιολόγηση, η αξιολόγηση των σπουδαστών και η αξιολόγηση του επιπέδου του συστήματος. Μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή είναι ο τρόπος με τον οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι συμπληρωματική, αποφεύγει την αλληλοεπικάλυψη και είναι συνεπής σε στόχους με τα υπόλοιπα στοιχεία του πλαισίου αξιολόγησης.

Δεδομένων των διαφορετικών τρόπων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπάρχουν, καθώς και των διαφορετικών αποτελεσμάτων που τελικά μπορεί να έχουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικότερα, κάθε χώρα εφαρμόζει τα δικά της συστήματα αξιολόγησης, ανάλογα πάντα και με την κουλτούρα της εκπαίδευσης και το ευρύτερο κοινωνικό της πλαίσιο. Πέρα από αυτό, τα τελευταία χρόνια φαίνεται επίσης να υπάρχει μια σημαντική επιρροή στον τρόπο διαμόρφωσης των πρακτικών αξιολόγησης εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα, από μεγάλους διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι για παράδειγμα ο ΟΟΣΑ, ο οποίος συντάσσει και εκδίδει εγχειρίδια καλών πρακτικών για πολλές χώρες, όπως και για την Ελλάδα (OECD, 2011). Στο πλαίσιο αυτό

στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εισήχθη για πρώτη φορά στην πράξη, το 2013, όπου εφαρμόστηκε για κάποια χρόνια και έπειτα καταργήθηκε. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται εστίαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα.

Κεφάλαιο 4^ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα

4.1. Νομοθετικό Πλαίσιο – Τρέχουσες Μεταρρυθμίσεις

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, η έννοια της λογοδοσίας χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στις συζητήσεις δημόσιας πολιτικής, ιδίως όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά λιγότερο όσον αφορά τα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ή άλλες δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς. Η λογοδοσία αφορά τους ακαδημαϊκούς στόχους, τα επιτεύγματα των σπουδαστών και την απόδοση του προσωπικού, αλλά και τη διοικητική αποτελεσματικότητα και τον χειρισμό των οικονομικών υποθέσεων. Στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης δεν υπάρχουν τέτοιες διαδικασίες λογοδοσίας που τίθενται και εφαρμόζονται, καθώς δεν υπάρχουν στρατηγικά σχέδια (θεσμικά ή εθνικά), εθνικά πρότυπα, βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι εκπαιδευτικών ή άλλων δημόσιων οργανισμών, καμία ενέργεια και επιχειρησιακά σχέδια. Τα στατιστικά στοιχεία είναι στοιχειώδη και ελλιπή (Sarakinoti και Tsatsaroni, 2015).

Στο πολύ συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η πολιτική ευθύνη βρίσκεται πρωτίστως στις κεντρικές κυβερνητικές αρχές (Υπουργείο, κεντρικές υπουργικές υπηρεσίες), μέρος της διαδικασίας λογοδοσίας λαμβάνει χώρα στο Κοινοβούλιο (π.χ. μέσω κοινοβουλευτικών ερωτήσεων). Αυτές οι κοινοβουλευτικές διαδικασίες, ωστόσο, έχουν βυθιστεί στην κομματική πολιτική και συχνά χρησιμοποιούνται για να εκθέσουν και γενικά να κατηγορούν την κυβέρνηση και όχι να λογοδοτήσουν αποτελεσματικά προς τους υπεύθυνους. Η εξουσία των οργάνων ελέγχου, όπως το Ελεγκτικό Συνέδριο ή ο Γενικός Επιθεωρητής Δημόσιας Διοίκησης, είναι περιορισμένη και συχνά περιορίζεται. Το Ελεγκτικό Συνέδριο ελέγχει μόνο τη νομιμότητα των χρηματοπιστωτικών συναλλαγών, ενώ οι αποφάσεις του Γενικού Επιθεωρητή υπόκεινται συχνά στην υποστήριξη της κυβέρνησης (Stylianidou et al, 2004).

Η έννοια της λογοδοσίας επίσης χρησιμοποιείται λιγότερο συχνά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μετά την κατάργηση των σχολικών επιθεωρήσεων το 1981, οι πολιτικές συζητήσεις τείνουν να δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του «έργου του σχολείου» ως μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Η

αναφορά, ωστόσο, στην αξιολόγηση ως επιστροφή για αυξημένη σχολική αυτονομία είναι μάλλον περιθωριακή. Αυτό που χαρακτηρίζει την αξιολόγηση σε αυτά τα επίπεδα εκπαίδευσης είναι το χάσμα εφαρμογής. Ως αποτέλεσμα για πολλά χρόνια δεν υπήρχε διαδικασία αξιολόγησης, το οποίο ισχύει και σήμερα (Matsopoulos et al, 2018).

Η εφαρμογή της αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση είναι ένα επαναλαμβανόμενο ζήτημα στην ελληνική πολιτική τις τελευταίες δεκαετίες. Η Ελλάδα είχε ένα παραδοσιακό ιεραρχικό μοντέλο για την επιθεώρηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων για το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα. Οι σχολικοί επιθεωρητές ήταν υπεύθυνοι για τον έλεγχο τόσο της διοικητικής όσο και της παιδαγωγικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Το μοντέλο επιθεώρησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών επικρίθηκε για την ανικανότητα των επιθεωρητών, για την έλλειψη αντικειμενικότητας και για τις πολιτικές προκαταλήψεις στο πλαίσιο μιας κοινωνίας με τις εμπειρίες ενός εμφυλίου πολέμου (1946-1949) και μιας δικτατορίας (1967-1974). Μετά την πτώση της δικτατορίας και την αποκατάσταση της δημοκρατίας, τα συνδικάτα των δασκάλων πίεσαν για την κατάργηση τέτοιων «καταπιεστικών» δασκάλων και σχολικών επιθεωρήσεων.

Όταν το σοσιαλιστικό κόμμα (ΠΑΣΟΚ) κέρδισε τις εκλογές του 1981, αντικαθιστώντας το συντηρητικό κόμμα στην κυβέρνηση, εισήχθη ένα νέο μοντέλο διοίκησης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος που αντικατοπτρίζει τους μεταβαλλόμενους συνασπισμούς εξουσίας και τον ρόλο των συνδικάτων των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα, καταργήθηκαν οι επιθεωρήσεις διδασκόντων και σχολείων και υιοθετήθηκε ένα νέο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολείων. Η αξιολόγηση των παιδαγωγικών πρακτικών των δασκάλων διακρίθηκε από τις διοικητικές ευθύνες και ανατέθηκε στους σχολικούς συμβούλους. Οι κλίμακες των βαθμίδων των εκπαιδευτικών και τα δίκτυα μισθών διαχωρίστηκαν από την αξιολόγηση και ως εκ τούτου ο «χρόνος υπηρεσίας» έγινε το μόνο κριτήριο για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την κυρίαρχη «ισότιμη» ιδεολογία.

Επιπλέον, οι διοικητικές ευθύνες για τα σχολεία ανατέθηκαν στους τοπικούς Διευθυντές της Εκπαίδευσης, μαζί με τα πρόσφατα εισαχθέντα Συμβούλια Δημόσιας Διοίκησης για την Εκπαίδευση (1981). Σε αυτά τα Συμβούλια Δημόσιας Διοίκησης ανατέθηκαν οι αρμοδιότητες για τη διοίκηση, τον πειθαρχικό έλεγχο, τις προαγωγές των εκπαιδευτικών, την επιλογή των

Διευθυντών Σχολείων κλπ. Τα Συμβούλια Δημόσιας Διοίκησης προεδρεύονταν αρχικά από τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και αποτελούνταν αρχικά από 2 μέλη διοικητικού προσωπικού, που διορίζονταν από κυβερνητικούς φορείς σε κεντρικό ή τοπικό επίπεδο και από 2 εκλεγμένους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα μοντέλο "συνδιαχείρισης" του εκπαιδευτικού συστήματος. Το μοντέλο ενίσχυσε επίσης την αλληλοεπικάλυψη του κράτους, των συνδικάτων των εκπαιδευτικών και των πολιτικών κομμάτων καθώς συνδυάστηκε με την προϋπάρχουσα και διαρκή πολιτικοποίηση της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, που συνδέεται με το παραδοσιακό σύστημα των πελατειακών σχέσεων (Dimitropoulos και Kindi, 2017).

Από την κατάργηση του μοντέλου επιθεώρησης το 1981, έχουν διατυπωθεί επτά διαφορετικοί νόμοι από διαφορετικές κυβερνήσεις, σοσιαλιστές ή συντηρητικούς, και έχουν υιοθετηθεί από το Κοινοβούλιο προσπαθώντας να εισαγάγουν αξιολόγηση στην ελληνική παιδεία. Η έμφαση μετατοπίστηκε σταδιακά από την αξιολόγηση των επιμέρους εκπαιδευτικών σε μια πιο περιεκτική αξιολόγηση τόσο της εργασίας των εκπαιδευτικών όσο και των σχολείων. Τα προτεινόμενα μοντέλα αξιολόγησης διαφέρουν επίσης σε σχέση με το ερώτημα «ποιος» πρέπει να διεξάγει την αξιολόγηση είτε των εκπαιδευτικών είτε των σχολείων (π.χ. Σύμβουλοι Σπουδών, Διευθυντές Σχολείων, Ειδικό Σώμα Εμπειρογνομόνων). Στην πιο πρόσφατη απόπειρα (2010 και μετά), η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε και πάλι με τις κλίμακες των βαθμίδων των εκπαιδευτικών και τα δίκτυα μισθών. Το 2010 εισήχθη ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης των σχολείων και ιδρύθηκε επίσης μια ανεξάρτητη υπηρεσία (ΑΔΙΠΠΔΕ) για τη διαχείριση και εποπτεία αυτών των αξιολογήσεων (Sarakinioti και Tsatsaroni, 2015).

Συγκεκριμένα, εισήχθησαν μια σειρά νόμων που εισήγαγαν μια κεντρική πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από την κορυφή προς τα κάτω. Αυτοί ανακοινώθηκαν από την κυβέρνηση ως προσπάθεια αντιμετώπισης των αρνητικών στοιχείων σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο πυρήνας των σχεδιασμένων πολιτικών ήταν το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 το οποίο περιλάμβανε ειδικά κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της διδασκαλίας, η διδασκαλία και η αξιολόγηση των σπουδαστών, τα διοικητικά καθήκοντα και η επαγγελματική εξέλιξη. Οι δάσκαλοι βαθμολογούνταν σε τετραψήφια κλίμακα βάσει αυτών των κριτηρίων από διευθυντές σχολείων που ονομάζονταν «σχολικοί σύμβουλοι» και εφόσον κρίνονταν ανεπαρκείς, έχαναν το δικαίωμα της αναβάθμισης. Σύμφωνα με μια άλλη αμφιλεγόμενη διάταξη (Νόμος 4024/2011), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα οδηγούσε στην

προώθηση σε υψηλότερες βαθμίδες, αλλά μόνο όπως επιτρέπεται από τα καθορισμένα ποσοστά ανά βαθμό. Εκτός από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έγιναν προβλέψεις για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων σε ετήσια βάση (Νόμος 3848/2010) (Matsopoulos et al, 2018).

Αυτές οι μεταρρυθμίσεις αντιμετωπίστηκαν με έντονες αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα από τα σωματεία των δασκάλων και των καθηγητών. Οι δάσκαλοι φοβούνταν πιθανές απολύσεις ή περικοπές μισθών ως αποτέλεσμα των μεταρρυθμίσεων αξιολόγησης. Επιπλέον, επέκριναν το ιεραρχικό σύστημα αξιολόγησης που θεσπίστηκε με τις διάφορες νομοθετικές πράξεις. Υποστηρίχθηκε επίσης ότι ο λόγος των κυβερνήσεων και οι ενέργειες σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ασαφείς και διφορούμενοι, δημιουργώντας έτσι μια αίσθηση δυσπιστίας, απειλής και αστάθειας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Μετά από έντονες αντιδράσεις από τους δασκάλους και τους καθηγητές, η πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ανακόπηκε τελικά το 2014, μετά τις εθνικές εκλογές και την αλλαγή της κυβέρνησης (Matsopoulos et al, 2018).

Μετά τις εκλογές του 2015, σταμάτησε η εφαρμογή των πιο πρόσφατων νόμων για την αξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση των σχολείων και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εγκαταλείφθηκαν, ενώ οι κλίμακες των εκπαιδευτικών και τα δίκτυα μισθών διαχωρίστηκαν από οποιαδήποτε μελλοντική αξιολόγηση. Μια νέα μεταρρύθμιση εισήχθη για την επιλογή των Διευθυντών Σχολείων και των Διευθυντών Παιδείας, η οποία αφορούσε μυστική ψηφοφορία από τους καθηγητές στα αντίστοιχα σχολεία. Αυτή η διαδικασία αντικατέστησε την επιλογή των Διευθυντών Σχολείων και των Διευθυντών Εκπαίδευσης από τα Συμβούλια Δημόσιας Υπηρεσίας Εκπαίδευσης, που ελέγχονται από την κυβέρνηση και τα σωματεία των δασκάλων. Η αλλαγή αποδυνάμωσε τον ρόλο ή τους διευθυντές των σχολείων, καθώς τους καθιστούσε εξαρτημένους από τους συναδέλφους τους και τους εποπτευόμενους, αντανακλώντας την επιρροή των συνδικάτων των εκπαιδευτικών στη νέα κυβέρνηση συνασπισμού. Μετά την πρώτη εφαρμογή αυτού του νέου μέτρου και την εκλογή διευθυντών σχολείων (Ιούνιος 2015) από τους δασκάλους, η κυβέρνηση τροποποίησε εκ νέου τον νόμο για την εκλογή των Διευθυντών της Εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια να ανακτήσει τον έλεγχο των κομμάτων από τους επιλεγμένους. Αυτή η κίνηση είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί η ανεξαρτησία της εκπαιδευτικής διοίκησης και να ενισχυθεί η πολιτικοποίηση και ο έλεγχος της τόσο από τα κυβερνώντα πολιτικά κόμματα όσο και από τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών (Matsopoulos et al, 2018).

Μετά τις ανατροπές των μεταρρυθμίσεων του 2015, αυξήθηκε η διεθνής πίεση των πιστωτών της Ελλάδας στη μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, το Μνημόνιο για ένα τριετές πρόγραμμα λήψης χρηματοδότησης από τον μηχανισμό ΕΜΣ, το οποίο υπογράφηκε τον Αύγουστο του 2015 από την Ελλάδα και τους πιστωτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προβλέπει ότι η Ελλάδα δεσμεύεται να ετοιμάσει Σχέδιο Δράσης για την Εκπαίδευση και να εφαρμόσει αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Η πρώτη ανασκόπηση του προγράμματος έχει λάβει υπόψη τις ανατροπές των προηγούμενων μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της τρέχουσας δεύτερης αναθεώρησης του προγράμματος, η κυβέρνηση ανακοίνωσε ότι πρόκειται να εισαγάγει διαδικασία αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων για το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 και μια νέα διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής του σχολείου και των διαχειριστών του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχει επίσης ανακοινώσει ότι θα διευρύνει την αυτονομία των σχολείων (Dimitropoulos και Kindi, 2017). Ειδικότερα με τον νόμο 4547/18 για τις «νέες δομές στην εκπαίδευση», προβλέπεται να προωθήσει την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (αξιολόγηση στελεχών, προγραμματισμός-αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων).

Αξίζει επίσης να τονίσουμε ότι κανένα από τα μοντέλα αξιολόγησης που προτάθηκαν μέχρι σήμερα δεν έγινε αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που αντικατοπτρίζει την έλλειψη εμπιστοσύνης στο σύστημα δημόσιας διοίκησης. Όλες οι κυβερνητικές προσπάθειες αντιμετώπισαν την αντίθεση των δασκάλων και των ενώσεών τους. Ούτε η ίδρυση της ΑΔΙΠΔΕ, ως ανεξάρτητης δημόσιας αρχής υπεύθυνης για την οργάνωση και εποπτεία της αυτοαξιολόγησης των σχολείων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αποδείχθηκε επαρκής για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών έχουν κληθεί και συμμετάσχουν ως σύμβουλοι στην προετοιμασία της νομοθεσίας από διάφορες κυβερνήσεις και υπουργούς παιδείας, αλλά η αντίστασή τους δεν έχει λυθεί. Όπως αναφέρει η Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠΔΕ, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών έχουν εκφράσει στο παρελθόν αντιρρήσεις κατά των νομοσχεδίων ή της νομοθεσίας για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή αντιδρούσαν ακόμη και στο μοντέλο αυτοαξιολόγησης, για το οποίο υπήρχε μια πιο θετική άποψη σε προηγούμενα επιστημονικά συνέδρια ή γενικές συνελεύσεις (Dimitropoulos και Kindi, 2017).

4.2. Προβλήματα Εφαρμογής

Οι παραπάνω εξελίξεις σχετικά με τις συνεχείς προσπάθειες εισαγωγής ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα απεικονίζουν ένα παράδοξο. Αφενός, οι πολιτικές προσπάθειες των διαφόρων κυβερνήσεων, μετά το 1981, να εισαγάγουν αξιολόγηση στην εκπαίδευση φαίνεται να αντανακλούν την ευρύτερη ανησυχία του κοινού για την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στα δημόσια σχολεία και αποδεικνύουν την ανταπόκριση του πολιτικού συστήματος σε αυτή τη δημόσια ανησυχία. Από την άλλη πλευρά όμως, καμία από αυτές τις κρατικές προσπάθειες δεν ήταν δυνατόν να εφαρμοστεί, ενάντια στη βούληση των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους. Ούτε οι κρατικοί φορείς κατάφεραν να ξεπεράσουν την αντίσταση των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Ένα τέτοιο χάσμα εφαρμογής αντικατοπτρίζει την αδυναμία του ελληνικού κράτους και της δημόσιας διοίκησής του να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην ανησυχία του κοινού. Τα μέλη των ενώσεων μπλόκαραν τα εκπαιδευτικά σεμινάρια για όσους θα διεξήγαγαν τις αξιολογήσεις, προχώρησαν σε απεργίες και άσκησαν έφεση ενώπιον δικαστηρίων. Οι διευθυντές σχολείων αγνόησαν τις κυβερνητικές οδηγίες με ατιμωρησία, σε ευθυγράμμιση με τις εντολές των συνδικάτων (Dimitropoulos και Kindi, 2017).

Στις δημοκρατίες, οι κρατικοί παράγοντες εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς και τα συνδικάτα τους, προκειμένου να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Αυτό που μάλλον διακρίνει την Ελλάδα, από αυτή την άποψη, είναι η παγίδευση των κρατικών φορέων, των πολιτικών κομμάτων και των συνδικάτων των εκπαιδευτικών. Αυτή η κατάσταση των πραγμάτων ενθαρρύνεται, αφενός, από το μοντέλο «συν-διοίκησης» του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων και, αφετέρου, από τη μακρά παράδοση των πελατειακών πρακτικών των κυβερνώντων πολιτικών κομμάτων και πολιτικών. Μια τέτοια συρρίκνωση μειώνει την ανεξαρτησία της ελληνικής δημόσιας διοίκησης και ενισχύει την πολιτικοποίησή της και την εξάρτησή της τόσο από τα πολιτικά κόμματα όσο και από τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών. Αυτού του είδους η πολιτικοποίηση τείνει να υπονομεύσει την εμπιστοσύνη που χρειάζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής στρατηγικής για την υπέρβαση της αντίστασης των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα, και παρά τις δημόσιες πιέσεις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι σχολικές του μονάδες και οι μεμονωμένοι δάσκαλοι παραμένουν αδιάκριτα έναντι οποιασδήποτε τρίτης αρχής (Dimitropoulos και Kindi, 2017).

Έτσι, οι εντάσεις γύρω από την πολιτική αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μπορούν να αναχθούν σε ένα ιστορικό υπόβαθρο μη δημοκρατικών πρακτικών, καθώς και σε ένα χάσμα ανάμεσα στις κυβερνητικές πολιτικές που απορρέουν από τις διεθνείς επιρροές και τις πεποιθήσεις και τα ενδιαφέροντα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο μνημονίων ως μέρος των νεοφιλελεύθερων οικονομικών πολιτικών και της αναδιάρθρωσης, αντί ως προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας (Matsopoulos et al, 2018).

4.3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση τους, είναι πολύ σημαντικές, για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και έτσι διάφορες έρευνες μέχρι σήμερα έχουν σπεύσει να τις διερευνήσουν. Η έρευνα «Teaching and Learning International Survey», η οποία έγινε το 2009 από τον ΟΟΣΑ σε συνεργασία με το TALIS, σε εκπαιδευτικούς σε 24 χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, διαπίστωσε ότι οι καθηγητές είχαν γενικά θετική γνώμη για την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, θεωρώντας ότι ήταν μια δίκαιη και χρήσιμη διαδικασία για την ανάπτυξή τους ως εκπαιδευτικοί, και ότι μέσω αυτής αύξησαν την ικανοποίηση από την εργασία τους και σε μικρότερο βαθμό την ασφάλεια της εργασίας τους. Ωστόσο μεταξύ των χωρών μελών του ΟΟΣΑ μπορεί να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση απόψεων, αν και γενικά μπορεί να παρατηρηθεί μια συνολικά θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση (Matsopoulos et al, 2018).

Μια σειρά ερευνών έχουν διεξαχθεί και στην Ελλάδα, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, τόσο πριν, όσο και υπό το καθεστώς των τελευταίων αποτυχημένων μεταρρυθμίσεων στη χώρα. Παρά τις έντονες αντιδράσεις που υπήρχαν για τις μεταρρυθμίσεις αυτές, θα δούμε ότι με βάση τα ευρήματα της έρευνας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν συνολικά μια θετική στάση απέναντι σε υποστηρικτικές, διαμορφωτικές μορφές αξιολόγησης που παρέχουν ανατροφοδότηση και χρησιμοποιούνται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αναστασίου, 2014).

Πριν τις τελευταίες σημαντικές προσπάθειες για την εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, η Ghoula (2006) είχε διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις

στάσεις 208 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μάθηση που αποκτάται μέσω της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών προέρχεται από την αλληλεπίδραση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, των σκέψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση, με τα επαγγελματικά και πολιτικά πλαίσια και πλαισιώνει την αίσθηση λογοδοσίας των εκπαιδευτικών. Η έρευνα υποστήριξε ότι οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι διαδικασίες μάθησης που καθοδηγούνται από τη θέληση, τη σκέψη και το σκοπό. Ωστόσο, εάν η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται μόνο σε σιωπηρά επίπεδα και σε άγνοια των δραστηριοτήτων που εμπλέκονται στην πρακτική της, παρέχει ελάχιστες πιθανότητες στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν το πλήρες εκπαιδευτικό δυναμικό της διαδικασίας της και τον αντίκτυπο της στη διδακτική πρακτική.

Η Αναστασίου (2014), διερευνώντας σε θεωρητικό επίπεδο, τις αντιδράσεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των συνδικαλιστικών φορέων, γύρω από τον νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ΠΔ 152/2013), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να παίρνουν γενικά αρνητική θέση απέναντι στην αξιολόγηση, με την προϋπόθεση όμως ότι θα λαμβάνονται υπόψη κάποιες παράμετροι για τις οποίες θεωρούν ότι διαδραματίζουν αρνητικό ρόλο τόσο στη διαδικασία αξιολόγησης όσο και στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται τα αποτελέσματα της. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση με τον τρόπο που εφαρμόστηκε, συσχετιζόταν με κρυφούς σκοπούς, όπως απολύσεις ή χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, δείχνοντας ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως προς τους σκοπούς του συγκεκριμένου νομοθετικού μέτρου και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής.

Πιο πρόσφατα οι Matsopoulos et al, (2018), διερεύνησαν τις απόψεις καθηγητών δημόσιων σχολείων, σχετικά με το αν τα μοντέλα αξιολόγησης που βασίζονται σε διεθνώς καθορισμένα πρότυπα θεωρούνται ότι προωθούν την ευελιξία τους και αν η προσπάθεια μεταρρύθμισης που επηρεάστηκε από την παγκοσμιοποίηση έλαβε υπόψη τις ταυτότητες και τα συναισθήματά τους, τα οποία είναι ενσωματωμένα σε μια συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτισμική δυναμική. Μέσα από τρεις ομάδες εστίασης και δώδεκα μεμονωμένες ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα μοντέλα αξιολόγησης που προσανατολίζονται προς τη μείωση του κόστους και την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ευελιξία τους και στο

σχολικό κλίμα. Τα μοντέλα που βασίζονται στην αυτοαξιολόγηση των σχολείων και στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση θεωρούνται ότι προάγουν την ευελιξία τους.

Τέλος ο Μανρωματίδης (2016), διερεύνησε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που είναι θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συγκρίνοντας επίσης αν υπάρχουν διαφορές στα χαρακτηριστικά αυτά μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι που είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, οι δάσκαλοι που είχαν μια συλλογική κουλτούρα και οι δάσκαλοι που αποδέχονταν μερικές βασικές παραδοχές αξίας ήταν πιθανότερο να έχουν μια θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση των σχολείων από τους δασκάλους που δεν είχαν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά.

Συνολικά λοιπόν φαίνεται να υπάρχει μια θετική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, ωστόσο φαίνεται να υπάρχει μια έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στους σκοπούς για τους οποίους αυτή εφαρμόστηκε στην Ελλάδα.

4.4. Οι προτάσεις διεθνών οργανισμών προς την Ελλάδα

Ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση πολιτικής, όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και σε άλλους τομείς, στην Ελλάδα, επηρεάζεται από τις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης, στις οποίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν κάποιοι διεθνείς οργανισμοί, όπως για παράδειγμα ο ΟΟΣΑ. Στο πλαίσιο αυτό, τα όρια και οι δυνατότητες των εθνικών κρατών να εφαρμόζουν τις δικές τους παραδοσιακές εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν αλλάξει δραματικά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι τάσεις της διεθνοποίησης και της παγκοσμιοποίησης είχαν αναπόφευκτες επιπτώσεις στην καθοδήγηση των αποφάσεων των εθνικών διαμορφωτών πολιτικής και στην κατεύθυνση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι αλλαγές στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική μεμονωμένα ή εντός των συνόρων των εθνικών κρατών δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές χωρίς να ληφθούν υπόψη οι επιπτώσεις υπερεθνικών οργανισμών. Οι οργανώσεις αυτές, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), έχουν δείξει όλο και περισσότερο ενδιαφέρον και για τις πολιτικές τους όσον αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική και στη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Rinne, 2008).

Ειδικότερα ο ΟΟΣΑ, είναι ένας από τους μεγαλύτερους διεθνείς οργανισμούς με σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών στις χώρες μέλη του. Ο ΟΟΣΑ έχει από χρόνια προωθήσει την εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Για δεκαετίες έχει προωθήσει ένα παγκόσμιο όραμα για την εκπαίδευση, ως μέσο παροχής ανθρώπινου κεφαλαίου για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προκλήσεων και τη βελτίωση των οικονομιών των εθνικών κρατών. Ο ΟΟΣΑ, αρχίζοντας από το 1948, ανέλαβε σταδιακά ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου εκπαιδευτικού χώρου από άλλους διεθνείς οργανισμούς που κορυφώθηκε με την έναρξη του προγράμματος για τη διεθνή αξιολόγηση μαθητών (PISA) το 2000. Σήμερα Ο ΟΟΣΑ αναγνωρίζεται ευρέως ως παγκόσμιος καθοδηγητής της εκπαίδευσης και υποστηρικτής ενός εκπαιδευμένου κόσμου λόγω των εκπαιδευτικών δεικτών μέτρησης, της παραγωγής κανόνων και του ρόλου του στη διακυβέρνηση μέσω της σύγκρισης (π.χ. PISA) (Rinne, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό ο ΟΟΣΑ, το 2011, συνέταξε μια έκθεση σχετικά με τη παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης στην εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, τονίζοντας ότι το μέλλον της ευημερίας της χώρας, υπό την επίδραση της οικονομικής ύφεσης που διανύει, εδώ και αρκετά χρόνια, θα εξαρτηθεί από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης για την αύξηση της παραγωγικότητας και τη βελτίωση των κοινωνικών αποτελεσμάτων.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ο ΟΟΣΑ (2011) πρότεινε ότι η χώρα θα πρέπει να επιταχύνει τις πρωτοβουλίες για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων με σκοπό τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης με βάση τα αποτελέσματα και όχι με βάση τις εισροές και τις διαδικασίες, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να προωθηθεί η λογοδοσία σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Τόνισε ότι οι αρμόδιοι φορείς στη χώρα, θα πρέπει: (1) να οργανώσουν τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, έτσι ώστε τα αποτελέσματα να είναι συγκρίσιμα μεταξύ των σχολείων και έτσι ώστε να μπορούν να επικυρώνονται και να συμπληρώνονται με εξωτερική αξιολόγηση, (2) να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα για την τακτική εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου και να (3) να αξιοποιήσουν την εξωτερική αξιολόγηση για την επικύρωση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, για την εκτίμηση της ικανότητας του σχολείου να αποκτήσει περισσότερη αυτονομία και να αναλάβει μεγαλύτερες ευθύνες διαχείρισης, και για τη δημιουργία μιας βάσης λογοδοσίας των σχολείων και των διευθυντών τους.

Πράγματι η Ελλάδα επηρεαζόμενη από τις συστάσεις αυτές εισήγαγε το ΠΔ 152/2013, και την αυτοαξιολόγηση στα σχολεία, ανεξάρτητα από τις μέχρι σήμερα εξελίξεις, οι οποίες τελικά έδειξαν ότι η εφαρμογή οποιασδήποτε σύστασης από εθνικούς οργανισμούς, δεν θα πρέπει απλώς να οδηγεί σε εφαρμογή των συστάσεων, ακολουθώντας παραδείγματα άλλων χωρών, αλλά κατά τη διάρκεια της μετάβασης αυτής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες κάθε χώρας. Έτσι μακροπρόθεσμα ο ΟΟΣΑ (2011) προτείνει ότι η Ελλάδα θα πρέπει να ενδυναμώσει τη σχολική ηγεσία, ώστε να αναλάβει την ευθύνη για τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, να εξετάσει τη χρήση εξωτερικής παρέμβασης, τουλάχιστον για να ελέγξει τις διαδικασίες αξιολόγησης του σχολείου, να σχεδιάσει ένα σύστημα αξιολόγησης που θα συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη (για παράδειγμα, μέσω ενός ατομικού εκπαιδευτικού σχεδίου, ευθυγραμμισμένου με το σχέδιο κατάρτισης του σχολείου, σε συμφωνία μεταξύ του δασκάλου και της σχολικής διοίκησης), να επιμένει ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών έχουν συνέπειες για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και ενδεχομένως την αποζημίωση, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις αξιολογήσεις και να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως μέσο διασφάλισης ότι οι πιο επιμελείς και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αποζημιώνονται δίκαια (OECD, 2011).

Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία Έρευνας

5.1. Σκοπός -Ερευνητικό κενό

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ανέδειξε την σημαντική έλλειψη ερευνών στην Ελλάδα, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της αξιολόγησης, ιδιαίτερα μάλιστα στο πλαίσιο των τελευταίων αποτυχημένων μεταρρυθμίσεων γύρω από την εισαγωγή της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Οι ήδη υπάρχουσες έρευνες έχουν μελετήσει κατά κύριο λόγο τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση γενικότερα (Ghoula, 2006; Αναστασίου, 2014), και τη συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη ειδικότερα (Matsopoulos et al, 2018), τους λόγους για τους οποίους η εισαγωγή της αξιολόγησης απέτυχε (Αναστασίου, 2014), καθώς και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που είναι θετικοί ή αρνητικοί απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Mavromatidis, 2016).

Συνολικά, καμία έρευνα δεν έχει μέχρι σήμερα αξιολογήσει τις απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προκειμένου να καλύψει τα ήδη υπάρχοντα ερευνητικά κενά, η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει τις απόψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως μέσο βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή είναι σημαντική, καθώς όχι μόνο συνεισφέρει στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και επειδή τα αποτελέσματά της είναι απαραίτητα για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βασικό άξονα τον σκοπό της έρευνας, διαμορφώθηκαν και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι:

- [1] Η διερεύνηση του βαθμού αποδοχής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα και των ειδικότερων μεθόδων αξιολόγησης ειδικότερα από τους εκπαιδευτικούς.

- [2] Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.
- [3] Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- [4] Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

5.3. Μεθοδολογία Έρευνας

Κάθε έρευνα, χρησιμοποιεί διαφορετική μεθοδολογία και τεχνικές συλλογής δεδομένων, με βάση το είδος των πληροφοριών που θέλει να αντλήσει. Ως εκ τούτου προκειμένου να σχεδιαστεί σωστά και να λάβει αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα, ώστε να θεωρείται επιτυχής, πρέπει να επιλεγεί η καταλληλότερη μορφή και μέθοδος έρευνας, η οποία θα εγγυάται την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της (Χαλικιάς, κ.α., 2015).

Στην παρούσα εργασία, αρχικά πραγματοποιήθηκε δευτερογενής έρευνα, δηλαδή συλλέχθηκαν, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν τα σημαντικότερα σημεία γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τη συμβολή της στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα οποία είχαν δημιουργηθεί από άλλους ερευνητές. Η ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας συντέλεσε στην καταγραφή των σημαντικότερων σημείων του θέματος. Η δευτερογενής έρευνα είναι η απαραίτητη βάση για τη διεξαγωγή της πρωτογενούς έρευνας, η οποία και θα πραγματοποιηθεί σε δεύτερη φάση (Χαλικιάς, κ.α., 2015).

Η πρωτογενής έρευνα είναι μια έρευνα που γίνεται για πρώτη φορά και η βασική της διαδικασία έγκειται, στο να συγκεντρωθούν δεδομένα για να καλυφθεί ο συγκεκριμένος σκοπός της έρευνας. Στην πρωτογενή έρευνα υπάρχουν δύο τύποι έρευνας, η ποιοτική και η ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στις ποσοτικές μετρήσεις κάποιων χαρακτηριστικών και έχει εφαρμογή σε φαινόμενα που μπορεί να εκφραστούν σε όρους ποσοτήτων ενώ η ποιοτική έρευνα, ασχολείται με ένα ποιοτικό φαινόμενο. Η ποσοτική έρευνα είναι μια τυπική, αντικειμενική, και συστηματική διαδικασία, κατά την οποία συλλέγονται αριθμητικά στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με τον κόσμο.

Χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει τις μεταβλητές, να εξετάσει ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών αλλά και για τον προσδιορισμό των αλληλεπιδράσεων αιτίου-αποτελέσματος μεταξύ των μεταβλητών (Χαλικιάς, κ.α., 2015).

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα για την συλλογή δεδομένων. Μεταξύ των διαφόρων εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή των δεδομένων στην ποσοτική έρευνα (παρατήρηση, ερωτηματολόγια, φυσιολογικές μετρήσεις, κ.α.) (Χαλικιάς, κ.α., 2015), επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο.

5.4. Πληθυσμός- Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο επειδή η μελέτη ολόκληρου του πληθυσμού είναι ανέφικτη, επιλέχθηκε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 115 εκπαιδευτικούς, διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα συλλέχθηκαν στοιχεία από δύο δημοτικά σχολεία, από δύο γυμνάσια και ένα γενικό λύκειο της δυτικής Θεσσαλονίκης. Επιπλέον συλλέχθηκαν λίγα ερωτηματολόγια και από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης αλλά και της βόρειας Ελλάδας (στάλθηκαν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο).

5.5. Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ένα ορθά δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε έπειτα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Αποτελείται στο σύνολο του από 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο βασικά μέρη: το πρώτο μέρος το οποίο αποτελείται από 7 ερωτήσεις και σκοπός μέσω αυτού είναι η συλλογή των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 17 συνολικά ερωτήσεις, και σκοπός είναι η συλλογή δεδομένων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν. Για τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους

χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (από το 1 έως το 4, ή από το 1 έως το 5, ανάλογα με την ερώτηση), η οποία είναι μια αξιόπιστη κλίμακα που χρησιμοποιείται για να αντιπροσωπεύει τη στάση των ανθρώπων σε ένα θέμα, σε διαφορετικές διαβαθμίσεις (Συμφωνώ Απόλυτα έως Διαφωνώ Απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

5.6. Ερευνητικές Διαδικασίες

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε ιδιοχείρως από την ίδια την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς στις εκπαιδευτικές μονάδες της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Κάποια ερωτηματολόγια στάλθηκαν επίσης ηλεκτρονικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) σε εκπαιδευτικούς στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και της Βόρειας Ελλάδας.

Σε όλους τους συμμετέχοντες εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και τονίστηκε ότι η συμμετοχή σε αυτή είναι εθελοντική. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν επίσης ότι θα τηρηθεί ανωνυμία, ενώ σε κανένα σημείο του ερωτηματολογίου δεν ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν τα προσωπικά τους στοιχεία.

Σε όλους τους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα επαρκές χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωση τους και μετά από λίγες ημέρες τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν ξανά από την ερευνήτρια. Όλοι οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τις απορίες τους στην ερευνήτρια, στην περίπτωση που είχαν, είτε τηλεφωνικά, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε από κοντά κατά τη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων.

5.7. Στατιστική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Όλα τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν ήταν επαρκώς συμπληρωμένα, και δεν υπήρχαν απύσες τιμές. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια αποκλειστικά ποιοτικών μεθόδων περιγραφικής στατιστικής (πίνακες συχνοτήτων και ραβδογράμματα) για την αριθμητική περιγραφή του δείγματος και μη παραμετρικών διαδικασιών. Οι μέθοδοι αυτοί εφαρμόστηκαν στο σύνολο των εξεταζόμενων μεταβλητών (ερωτήσεων) και τα αποτελέσματα τους παρουσιάζονται στην συνέχεια της εργασίας ενώ τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων αυτών στο τελευταίο μέρος της. Οι

διαδικασίες ανάλυσης σε κάθε περίπτωση εκτελέστηκαν με την βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSSV23 και του Excel 2016, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Οι αναλύσεις αυτές έγιναν σύμφωνα με τις υποδείξεις των Field (2016) και Quirk και Cumings, (2016).

5.7.1. Περιγραφή μεταβλητών

Για τις ανάγκες της έρευνας συμπληρώθηκαν 115 ερωτηματολόγια. Το σύνολο των εξεταζόμενων μεταβλητών είναι 46, συμπεριλαμβανομένων και των δημογραφικών μεταβλητών. Το σύνολο των αρχικών δημογραφικών χαρακτηριστικών περιγράφεται από 7 μεταβλητές ενώ και οι ερωτήσεις που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα είναι 39.

5.7.2. Αξιοπιστία

Σε ένα αξιόπιστο ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις που δίνονται από ένα άτομο και μας οδηγούν σε ένα αποτέλεσμα, θα πρέπει να είναι παρόμοιες, εάν το άτομο αυτό ερωτηθεί με το ίδιο ερωτηματολόγιο μετά από ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Με την εκτέλεση του ελέγχου της αξιοπιστίας εξασφαλίζεται τόσο η αξιοπιστία των δεδομένων, όσο και την αξιοπιστία των μετρήσεων. Ο έλεγχος έγινε μέσω του «συντελεστή α» του Cronbach που μετρά την εσωτερική σταθερότητα ενός εργαλείου. Οι τιμές του κυμαίνονται από 0 έως 1, και εάν και η ελάχιστη τιμή του συντελεστή για επαρκή συνάφεια εξαρτάται και από το σύνολο του δείγματος, στην συγκεκριμένη περίπτωση η επαρκής συνάφεια εξασφαλίζεται για τιμές πέραν του 0,7. Το όριο αυτό εξαρτάται από την συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, το μέγεθος του δείγματος, τον αριθμό των μεταβλητών που υπεισέρχονται στον υπολογισμό του συντελεστή αλλά και στον αριθμό του βαθμού των δυνατών απαντήσεων σε κάθε ερώτηση. Η εξέταση της αξιοπιστίας του συγκεκριμένου εργαλείου έδειξε ότι $\alpha=0,918$ για το συνολικό ερωτηματολόγιο. Αυτή η πολύ υψηλή τιμή του δείκτη αξιοπιστίας καθιστά το ερωτηματολόγιο υψηλά αξιόπιστο και επιτρέπει με ασφάλεια τη χρήση για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 6^ο: Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

6.1. Δημογραφικά Στοιχεία Δείγματος

Η περιγραφή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος ξεκινά από την περιγραφή του φύλου και έδειξε ότι το δείγμα περιλαμβάνει περισσότερες γυναίκες (N=65, N%=56,50%) από άνδρες (N=50, N%=43,50%) σύμφωνα με τον πίνακα 6.1.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	50	43,5
Γυναίκα	65	56,5
Σύνολο	115	100,0

Πίνακας 6.1. Πίνακας συχνοτήτων του φύλου του δείγματος.

Η περιγραφή των ηλικιακών κατηγοριών του δείγματος σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 6.2 έδειξε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος περιγράφεται από την ηλικιακή κατηγορία 45-54 (N=75, N%=65,20%) ενώ υπήρξαν μόνο δύο παρατηρήσεις στην ηλικιακή κατηγορία 25-34 (N%=1,70%).

	Συχνότητα	Ποσοστό
25-34	2	1,7
35-44	16	13,9
45-54	75	65,2
55 και άνω	22	19,1
Σύνολο	115	100,0

Πίνακας 6.2. Πίνακας συχνοτήτων των ηλικιακών κατηγοριών του δείγματος.

Σε παρόμοιο ποσοστό με την προηγούμενη ερώτηση βρίσκεται και η εργασιακή θέση του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος και αφορά την κατηγορία των Εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης (N=72, N%=62,60%) ενώ μαζί με τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας αποτελούν το 91,30% του δείγματος (πίνακας 6.3).

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής/ντρια	6	5,2
Υποδιευθυντής/ντρια	4	3,5
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης	33	28,7
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης	72	62,6
Σύνολο	115	100,0

Πίνακας 6.3. Πίνακας συχνοτήτων των θέσεων εργασίας του δείγματος.

Η εξέταση της εργασιακής εμπειρίας του δείγματος παρουσιάζεται στον πίνακα 6.4 όπου παρατηρείται ότι το δείγμα έχει σημαντική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση με την κατηγορία της προϋπηρεσίας μεγαλύτερη των 20 ετών να κατέχει το 40% του δείγματος (N=46) ενώ παρατηρήθηκε και μια ταυτόχρονη αύξηση της συχνότητας και των κατηγοριών αυτής της ερώτησης.

	Συχνότητα	Ποσοστό
1-5 έτη	1	,9
6-10 έτη	3	2,6
11-15 έτη	28	24,3
16-20 έτη	37	32,2
> 20 έτη	46	40,0
Σύνολο	115	100,0

Πίνακας 6. 4. Πίνακας συχνοτήτων των ετών προϋπηρεσίας του δείγματος.

Οι ερωτήσεις 5,6 και 7 του ερωτηματολογίου ασχολούνται με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων. Η ερώτηση 5 ασχολείται με τις βασικές σπουδές του δείγματος ενώ οι ερωτήσεις 6 και 7 με τις μεταπτυχιακές και τις διδακτορικές σπουδές του. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 5,6 και 7 περιγράφονται από τους πίνακες 6.5Α,6.5Β και 6.5Γ και παρουσιάζουν ένα δείγμα στο οποίο το μεγαλύτερο μέρος του έχει πτυχίο πανεπιστημίου (N=90, N%=78,30%) ενώ είναι σημαντικός ο αριθμός των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (N=44, N%=38,60%) και ελάχιστος ο αριθμός των κατόχων διδακτορικού (N=2, N%=1,90%).

	Συχνότητα	Ποσοστό
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	22	19,1
Πτυχίο ΑΕΙ	90	78,3
Πανεπιστήμιο στο Εξωτερικό	1	,9
Διδασκαλείο	2	1,7
Σύνολο	115	100,0

Πίνακας 6.5Α. Πίνακας συχνοτήτων των βασικών σπουδών του δείγματος.

	Συχνότητα	Ποσοστό του συνόλου	επί Ποσοστό επί των έγκυρων τιμών
Ναι	44	38,3	38,6
Όχι	70	60,9	61,4
Σύνολο	114	99,1	100,0
Απούσες Τιμές	1	,9	
Τελικό Σύνολο	115	100,0	

Πίνακας 6.5Β. Πίνακας συχνοτήτων του δείγματος που έχουν κάνει Μεταπτυχιακές Σπουδές.

		Συχνότητα	Ποσοστό επί συνόλου	Ποσοστό επί των έγκυρων τιμών
Valid	Ναι	2	1,7	1,9
	Όχι	102	88,7	98,1
	Σύνολο	104	90,4	100,0
Απούσες Τιμές		11	9,6	
Τελικό Σύνολο		115	100,0	

Πίνακας 6.5Γ. Πίνακας συχνοτήτων του δείγματος που έχουν κάνει Διδακτορικές Σπουδές.

Η εξέταση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος παρουσίασε ένα δείγμα ανομοιογενές ως προς τις περισσότερες κατηγορίες του. Σε αυτό το δείγμα οι κατηγορίες που έχουν την μεγαλύτερη συχνότητα έδειξαν ότι το δείγμα περιγράφεται κυρίως από γυναίκες, ηλικίας 45-54 ετών, εργαζόμενες ως εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σημαντική εργασιακή εμπειρία, τουλάχιστον 10 ετών. Τέλος το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος περιγράφεται κυρίως απόφοιτους πανεπιστημίου ενώ υπήρχαν και πολλές περιπτώσεις που έκαναν και μεταπτυχιακή εξειδίκευση.

6.2. Ερωτήσεις ερευνητικού ενδιαφέροντος

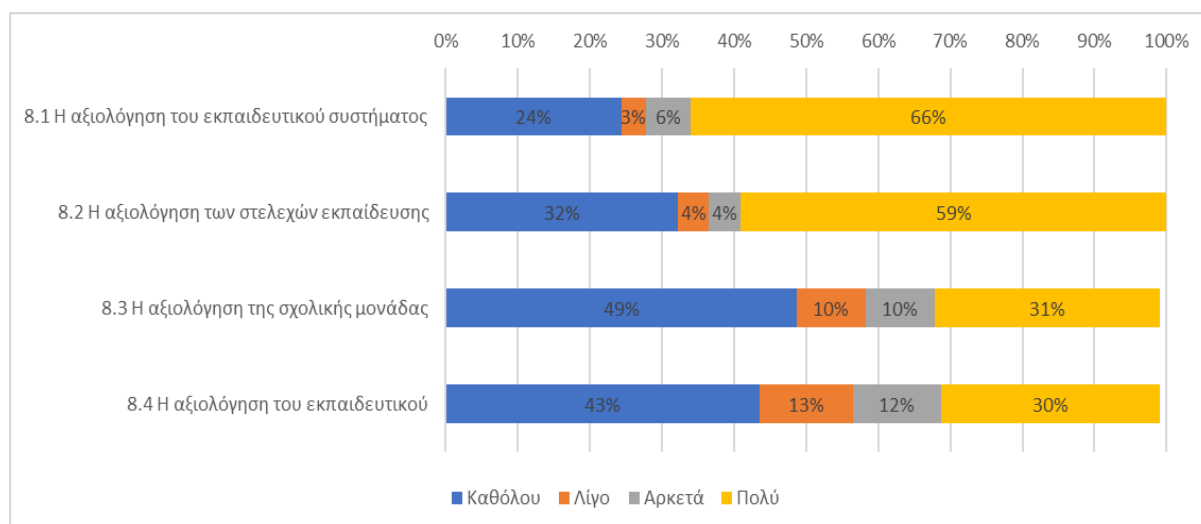
Ερώτηση 8. Σε ποιόν βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο αξιολόγησης τα παρακάτω:

Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου εξετάζει τη συμφωνία ή όχι του δείγματος σε σχέση με συγκεκριμένους τύπους αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6 και στο γράφημα 1 και έδειξαν έντονες συμφωνίες και στις 4 υποερωτήσεις αυτής της ερώτησης. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα έδειξε ελάχιστη διαφωνία στις ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των στελεχών εκπαίδευσης 2:1 ενώ στις

ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού υπήρξαν περισσότερες περιπτώσεις διαφωνούντων.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
8.1 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος	28	4	7	76
8.2 Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης	37	5	5	68
8.3 Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	56	11	11	36
8.4 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	50	15	14	35

Πίνακας 6.6. Πίνακας συχνοτήτων της ερώτησης 8.



Γράφημα 6.1. Ραβδόγραμμα ποσοστών απαντήσεων στην ερώτηση 8.

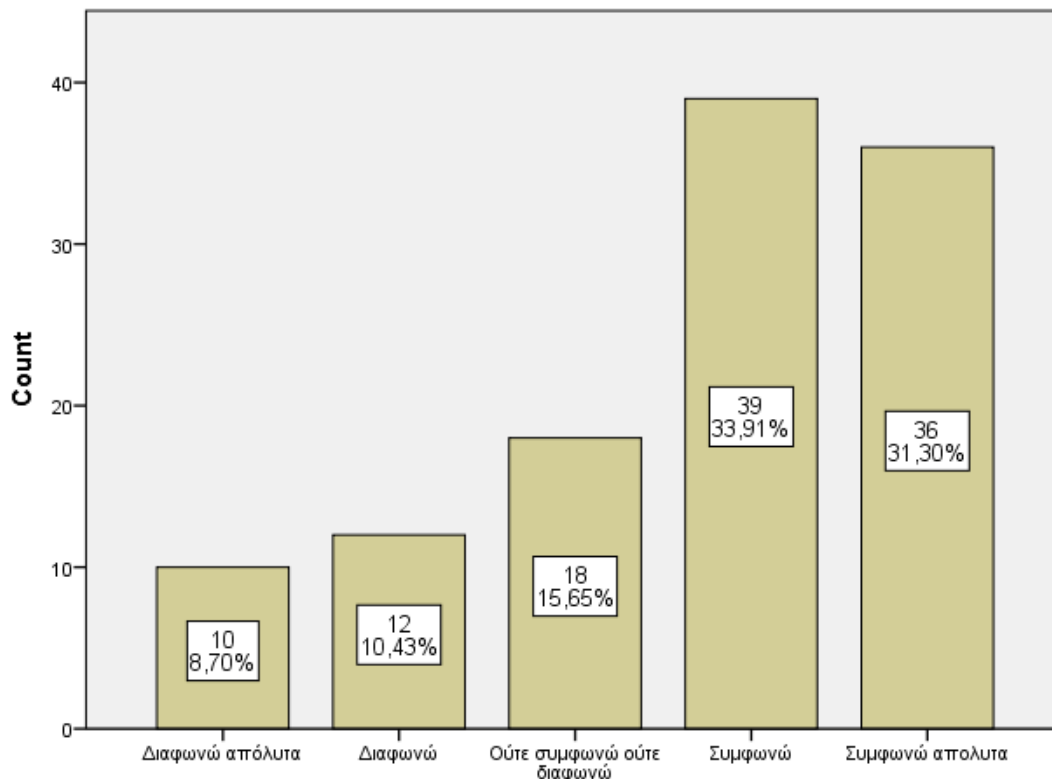
Ερώτηση 9. Σε ποιόν βαθμό συμφωνείτε με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται;

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 6.7 και του γραφήματος 6.2, το 65,20% του δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

ενώ το 19,2% απάντησε αντίθετα. Επίσης είναι σημαντικό να αναφερθεί η παρουσία δυσαναλογίας των απαντήσεων στην ερώτηση 9 και 8.4 για την οποία γίνεται εκτενέστερη συζήτηση στην παράγραφο των συμπερασμάτων.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	10	8,7
Διαφωνώ	12	10,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	18	15,7
Συμφωνώ	39	33,9
Συμφωνώ απόλυτα	36	31,3
Σύνολο	115	100,0

Πίνακας 6.7. Πίνακας συχνότητων της ερώτησης 9.



9. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται;

Γράφημα 6. 2. Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση 9.

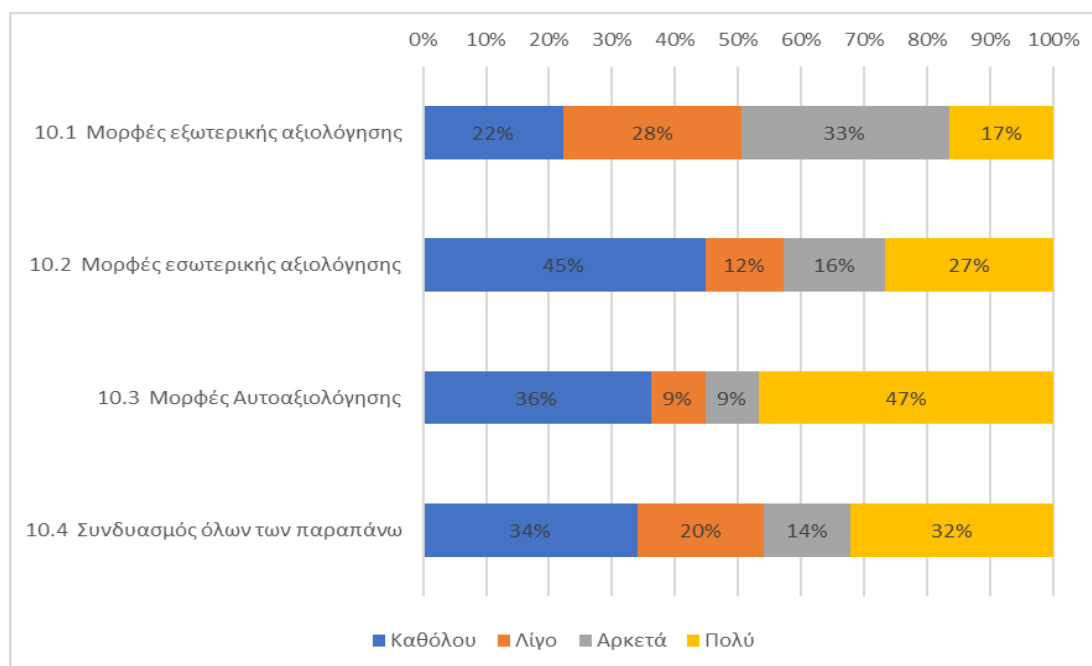
Ερώτηση 10. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε αναγκαίες τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου:

Η ερώτηση 10 περιέχει 4 υποερωτήσεις και δείχνει τις απόψεις του δείγματος στην αναγκαιότητα αξιολόγησης συγκεκριμένων μορφών του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα περιγράφονται στον πίνακα 6.8 και το γράφημα 6.3 και έδειξαν ότι υπήρξε σημαντικός αριθμός επιλογών σε όλες τις κατηγορίες των κλιμάκων εκτός της ερώτησης 10.3 «Μορφές Αυτοαξιολόγησης». Τα αποτελέσματα παρουσίασαν έντονες συμφωνίες και διαφωνίες με την μεγαλύτερη συμφωνία να παρουσιάζεται στην ερώτηση στις μορφές αυτοαξιολόγησης (σε αναλογία 5:1 υπέρ των συμφωνούντων) και την μεγαλύτερη διαφωνία στις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης (σε αναλογία 1,8:1 υπέρ των διαφωνούντων).

Στην ερώτηση σχετικά με τις μορφές εσωτερικής αξιολόγησης επικράτησε η κατηγορία «Αρκετά» ενώ στις ακραίες επιλογές «Καθόλου» και «Πολύ» υπήρξαν περισσότερες επιλογές της κατηγορίας «Πολύ» αλλά η αναλογία διατηρήθηκε στο 2,1:1. Στην ερώτηση 10.4 που αφορούσε την αναγκαιότητα αξιολόγησης του συνόλου των ερωτήσεων 10.1 έως και 10.3, οι απόψεις συμφωνίας στην αναγκαιότητα αξιολόγησης ήταν περισσότερες από τις αντίθετες απόψεις αλλά σε μικρό βαθμό, με αναλογία περίπου 1,5:1.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
10.1 Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης	23	29	34	17
10.2 Μορφές εσωτερικής αξιολόγησης	47	13	17	28
10.3 Μορφές Αυτοαξιολόγησης	38	9	9	49
10.4 Συνδυασμός όλων των παραπάνω	37	22	15	35

Πίνακας 6.8. Πίνακας συχνότητων της ερώτησης 10.



Γράφημα 6.3. Ραβδόγραμμα ποσοστών των απαντήσεων στην ερώτηση 10.

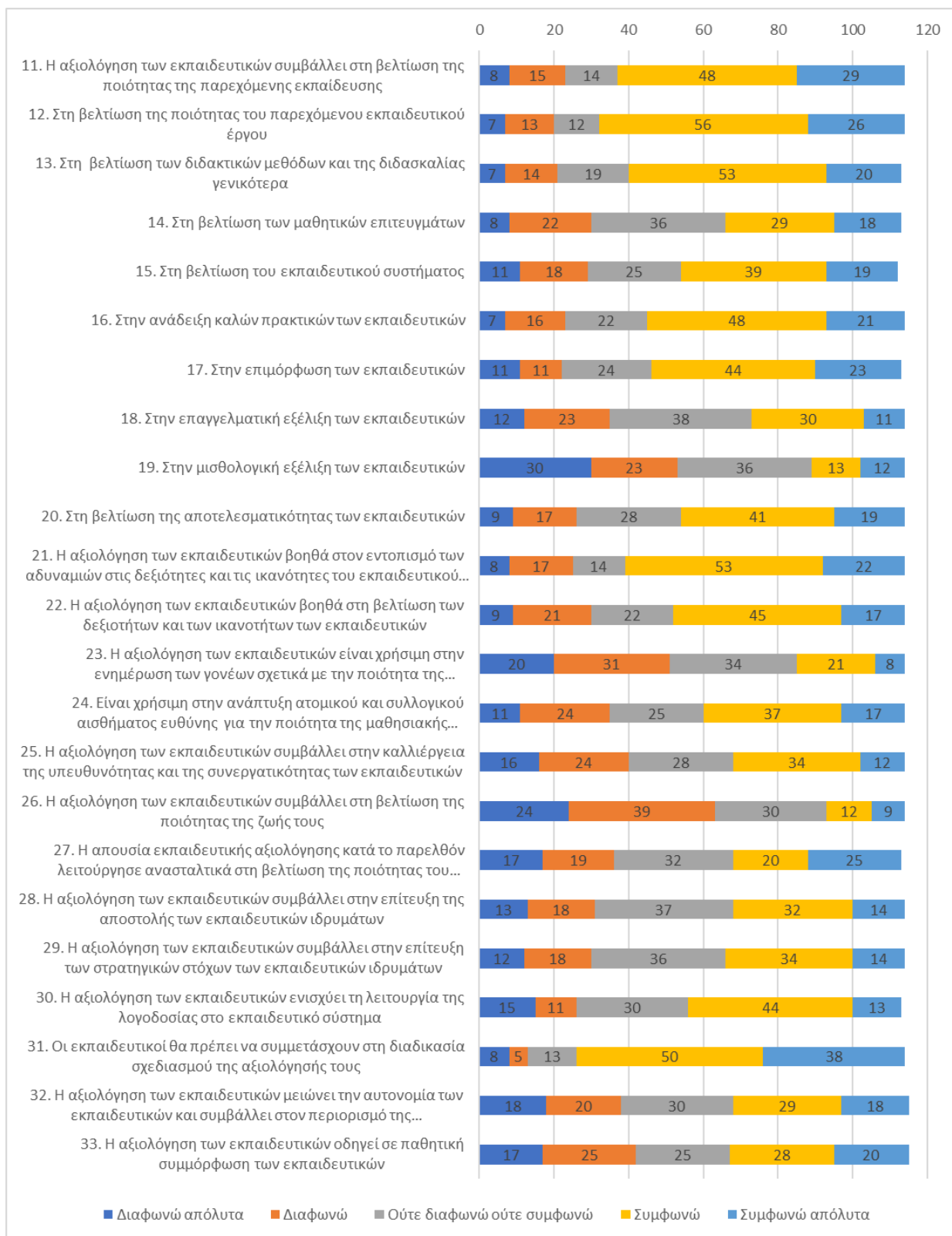
Ερωτήσεις 11-33. Παρουσίαση απόψεων του δείγματος σχετικά με την πρόταση «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών...»

Οι ερωτήσεις 11 έως και 33 ασχολούνται με τις απόψεις του δείγματος σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην ποιότητα του έργου τους και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα 6.9 και στα γραφήματα 6.4 και 6.5 και έδειξαν ότι:

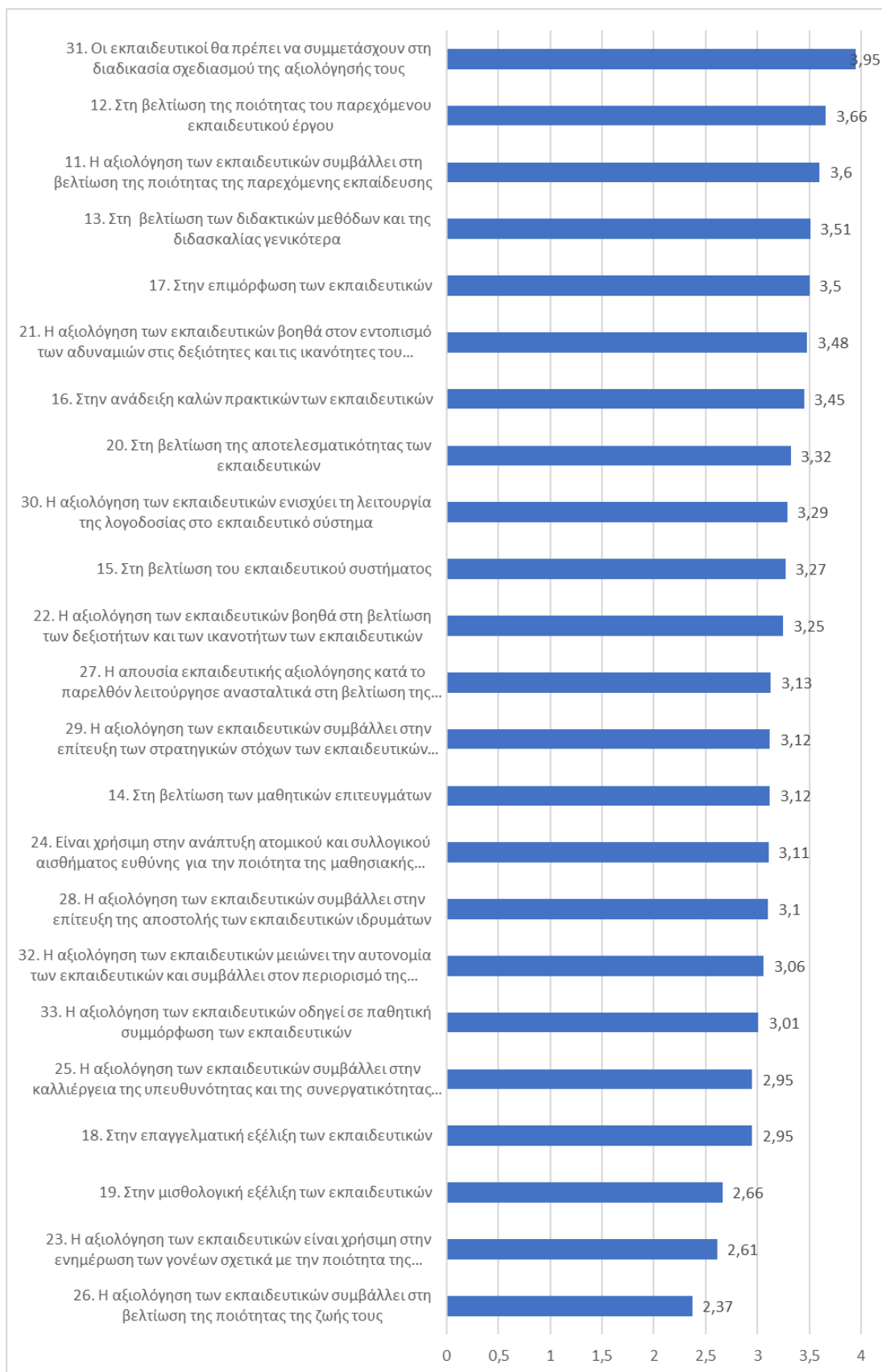
- Η μέση τιμή των βαθμολογιών στις απαντήσεις του δείγματος κυμαίνονται από 2,37 έως και 3,95 αλλά δεν δείχνουν τις πραγματικές απόψεις των ερωτηθέντων αφού υπήρχαν αρκετές περιπτώσεις όπου η συχνότητα των απόλυτων συμφωνιών ή διαφωνιών πίεσε την μέση τιμή προς την τιμή 3 ή αλλιώς στην ουδέτερη άποψη (βλ. και γράφημα 6.4).
- Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και με την εξέταση των τιμών των τυπικών αποκλίσεων των βαθμολογιών και δείχνουν τουλάχιστον μια κατηγορία απόκλισης δεξιά και αριστερά της μέσης τιμής αφού σε όλες τις ερωτήσεις έχει τιμή μεγαλύτερη της μονάδας.
- Οι ερωτήσεις με την μεγαλύτερη μέση τιμή (μεγαλύτερη συμφωνία) είναι οι 31,12,11,13,17,21 και 16 και δείχνουν σημαντική συμφωνία του δείγματος ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ερωτήσεις 11,12,13) στην επαγγελματική τους εξέλιξη (16,17,21) ενώ η ερώτηση με την μεγαλύτερη μέση τιμή δείχνει ότι ο εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να συμμετάσχουν στη διαδικασία αξιολόγησης τους. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι η ερώτηση με την μεγαλύτερη απόλυτη συμφωνία ήταν η 11 και έδειξε ότι σε αναλογία 3:1 οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Οι ερωτήσεις με τη χαμηλότερη μέση τιμή (μεγαλύτερη διαφωνία) ήταν οι 26, 23, 19, 18 και 25. Εκτός από την ερώτηση 3 όλες οι υπόλοιπες ερωτήσεις αναφέρονται στην άποψη των εκπαιδευτικών για την συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική τους εξέλιξη ενώ οι ερωτήσεις 25 και 26 που παρουσίασαν υψηλές τιμές διαφωνίας έδειξαν ισχυρή αντίθεση στην άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους ή στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών.

	M.T.	T.A.
11. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης	3,60	1,302
12. Στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	3,66	1,225
13. Στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδασκαλίας γενικότερα	3,51	1,218
14. Στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων	3,12	1,321
15. Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	3,27	1,308
16. Στην ανάδειξη καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών	3,45	1,263
17. Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	3,50	1,204
18. Στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	2,95	1,254
19. Στην μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	2,66	1,225
20. Στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	3,32	1,271
21. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθά στον εντοπισμό των αδυναμιών στις δεξιότητες και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού	3,48	1,298
22. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθά στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών	3,25	1,327
23. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	2,61	1,259
24. Είναι χρήσιμη στην ανάπτυξη ατομικού και συλλογικού αισθήματος ευθύνης για την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας	3,11	1,366
25. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών	2,95	1,309
26. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους	2,37	1,271
27. Η απουσία εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά το παρελθόν λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	3,13	1,373
28. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επίτευξη της αποστολής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	3,10	1,234
29. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	3,12	1,235
30. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενισχύει τη λειτουργία της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα	3,29	1,139
31. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετάσχουν στη διαδικασία σχεδιασμού της αξιολόγησής τους	3,95	1,063
32. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μειώνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας	3,06	1,320
33. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε παθητική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών	3,01	1,405

Πίνακας 6.9. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των βαθμολογιών των ερωτήσεων 11–33.



Γράφημα 6.4. Ραβδόγραμμα συχνότητας των απαντήσεων στις ερωτήσεις 11 – 33.



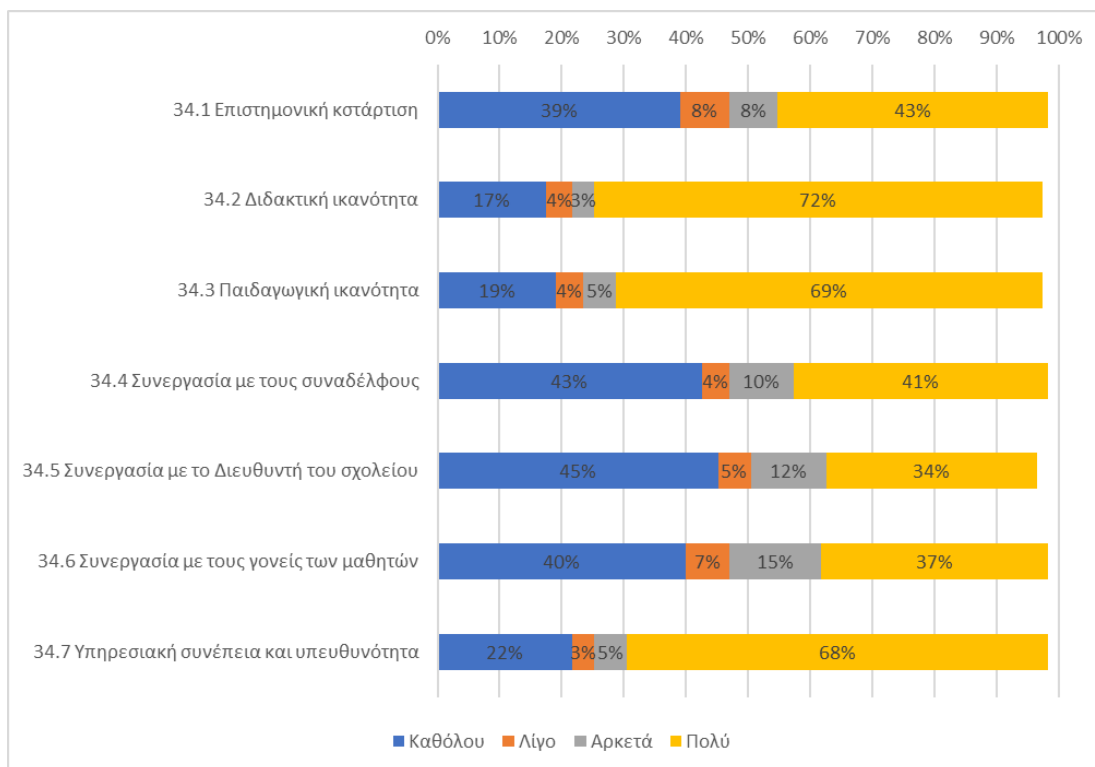
Γράφημα 6.5. Οριζόντιο ραβδόγραμμα των μέσων τιμών των βαθμολογιών στις ερωτήσεις 11 – 33 σε φθίνουσα διάταξη.

Ερώτηση 34. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;

Η τελευταία κατηγορία ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ασχολείται με τον βαθμό αποδοχής της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς και ποιο συγκεκριμένα εξετάζει την αποδοχή ή μη συγκεκριμένων κριτηρίων για την αξιολόγηση τους. Τα αποτελέσματα του πίνακα 10 έδειξαν έντονη συμφωνία σε όλα τα κριτήρια που αναφέρονται στην ερώτηση 34. Οι μεγαλύτερες απόλυτες διαφωνίες παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις 34.1, 34.4, 34.5 και 34.6 δείχνοντας σκεπτικισμό σχετικά με την επιστημονική κατάρτιση, τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τον Διευθυντή του σχολείου και τους γονείς των μαθητών, ως κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
34.1 Επιστημονική κατάρτιση	45	9	9	50
34.2 Διδακτική ικανότητα	20	5	4	83
34.3 Παιδαγωγική ικανότητα	22	5	6	79
34.4 Συνεργασία με τους συναδέλφους	49	5	12	47
34.5 Συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου	52	6	14	39
34.6 Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	46	8	17	42
34.7 Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	25	4	6	78

Πίνακας 6.10. Πίνακας συχνοτήτων της ερώτησης 34.



Γράφημα 6.6. Ραβδόγραμμα ποσοστών των απαντήσεων στην ερώτηση 34.

6.3 Επίδραση δημογραφικών στοιχείων

Η εξέταση της επιρροής των δημογραφικών παραγόντων έγινε με την βοήθεια των μη παραμετρικών διαδικασιών των Mann–Whitney U-test και Kruskal–Wallis. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 6.11 και έδειξαν ότι:

- Ο παράγοντας φύλο βρέθηκε στατιστικά σημαντικός στην ερώτηση 26 σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την ερώτηση αλλά και στο σύνολο των ερωτήσεων παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες σημείωσαν υψηλότερες βαθμολογίες ή υψηλότερη συμφωνία από τις γυναίκες.
- Ο παράγοντας ηλικία δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικός σε καμία από τις εξεταζόμενες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ενώ η εξέταση των μέσων τιμών έδειξε ότι οι ηλικιακές κατηγορίες 25-34 και 35-44 παρουσίασαν υψηλότερη συμφωνία από τις υπόλοιπες κατηγορίες.

- Η εξέταση του παράγοντα θέση εργασίας έδειξε ότι είναι στατιστικά σημαντικός στις ερωτήσεις 10,4, 27, 31 και 33. Ποιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας και οι υποδιευθυντές έδειξαν μεγαλύτερη συμφωνία στο ότι ο συνδυασμός όλων των μορφών αξιολόγησης είναι αναγκαίος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και ότι η απουσία της αξιολόγησης κατά το παρελθόν λειτούργησε ανασταλτικά στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν μεγαλύτερη συμφωνία στην άποψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην παθητική συμμόρφωση τους και οι διευθυντές και υποδιευθυντές στην άποψη για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία αξιολόγησης τους.
- Ο παράγοντας έτη προϋπηρεσίας δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικός σε καμία ερώτηση και δεν παρατηρήθηκαν περιπτώσεις σταθερά μεγαλύτερης συμφωνίας ή διαφωνίας σε καμία από τις εξεταζόμενες κατηγορίες.
- Ο παράγοντας βασικές σπουδές βρέθηκε στατιστικά σημαντικός στις ερωτήσεις 19,21, 22 και 29. Σε αυτές αλλά και στις περισσότερες περιπτώσεις τη μεγαλύτερη συμφωνία απόψεων την έδειξαν οι απόφοιτοι ΑΕΙ ή πανεπιστήμιου του εξωτερικού και οι χαμηλότερες σε αυτούς που παρακολούθησαν διδασκαλείο.
- Ο παράγοντας κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών βρέθηκε στατιστικά σημαντικός στις ερωτήσεις 22,23,24,25,27,28,29 και 31 όπου οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έδειξαν μεγαλύτερη συμφωνία σε αυτές αλλά και σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.
- Ο παράγοντας κάτοχος διδακτορικού δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικός σε καμία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ενώ παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμφωνία από τους κατόχους διδακτορικού σε όλες τις περιπτώσεις.

Παράγοντας	Ερώτηση	Statistic	d.f.	Sig.
Φύλο	26	1189,000	-	0,017
	10.4	11,474	3	0,009
Θέση	27	9,503	3	0,023
	31	10,331	3	0,016
	33	8,462	3	0,037
	19	10,029	3	0,018
Βασικές σπουδές	21	11,872	3	0,008
	22	8,023	3	0,046
	29	8,365	3	0,039
	22	1157,500	-	,027
Μεταπτυχιακές σπουδές	23	1190,500	-	,047
	24	1166,500	-	,033
	25	1042,000	-	,004
	27	1074,000	-	,012
	28	1079,000	-	,008
	29	1132,000	-	,019
	31	1129,500	-	,014

Πίνακας 6. 11. Στατιστικά σημαντικοί δημογραφικοί παράγοντες στις μέσες βαθμολογίες των απαντήσεων του δείγματος.

6.4 Εξέταση συσχετίσεων

Το τελευταίο μέρος της ανάλυσης των αποτελεσμάτων εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηθέντων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τα αποτελέσματα του πίνακα 6.12 έδειξαν παρόμοια ποιοτικά αποτελέσματα με την εξέταση των μέσων της προηγούμενης παραγράφου. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις περιγράφονται από αδύναμες θετικές ή αρνητικές σχέσεις ($0,186 < |\rho| < 0,261$) με την μεταβλητή που περιγράφει τους κατόχους μεταπτυχιακού να έχει τις περισσότερες περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων.

	1. Φύλο	3. Θέση	4. Έτη προϋπηρεσίας	5. Βασικές σπουδές	6. Μεταπτυχιακές Σπουδές Εκπαίδευση	στην	7. Διδακτορικό στην Εκπαίδευση
10.4		,282*					
15			-,213*				
19					-,187*		
20					-,186*		
21				,261*			
22				,204*	-,209*		
23					-,188*		
24					-,201*		
25					-,272*		
26	-,225*						
27				,211*	-,238*		
28			-,230*		-,253*		
29				,192*	-,222*		
31					-,231*		,199*

* $p\text{-value} < 0.05$ ** $p\text{-value} < 0.01$ *** $p\text{-value} < 0.001$

Πίνακας 6.12. Αριθμητικά αποτελέσματα και σημαντικότητα του συντελεστή συσχέτισης του Spearman μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και των δημογραφικών μεταβλητών.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του εργατικού δυναμικού και της απόδοσης των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μια επιχείρηση αλλά και της ίδιας της εταιρείας από πλευράς επίτευξης στόχων, κέρδους και ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχει, αποτελεί το βασικότερο κριτήριο της επιτυχίας ή όχι της επιχείρησης. Η σωστή αξιολόγηση μπορεί να αποκαλύψει αδυναμίες του προσωπικού ή του συστήματος μιας επιχείρησης και να βελτιώσει την ατομική απόδοση του εργαζομένου αλλά και του συνολικού παραγόμενου έργου. Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων και επιδόσεων και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ωστόσο στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου το επιθυμητό αποτέλεσμα δεν είναι το κέρδος, οι διαδικασίες αξιολόγησης είναι πιο δύσκολες αφού το παραγόμενο έργο είναι άυλο και δεν υπάρχουν ανάλογες μονάδες μέτρησης.

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο βελτίωσης της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης. Το θέμα διερευνήθηκε τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, μέσα από τη διενέργεια πρωτογενούς ποσοτικής έρευνας σε 115 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων τους απέναντι στην αξιολόγησή τους και στον βαθμό στον οποίο αυτή συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη διερεύνηση του βαθμού αποδοχής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα και των συγκεκριμένων μεθόδων αξιολόγησης ειδικότερα, από τους εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι 65% του δείγματος συμφωνεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και έδειξε ότι ακολουθεί το υψηλό αυτό ποσοστό συμφωνίας σχετικά με το αντικείμενο της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα έδειξε ότι συμφωνεί με όλα τα αντικείμενα αξιολόγησης με μεγαλύτερη συμφωνία στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των στελεχών της εκπαίδευσης. Σε μια πιο λεπτομερή εξέταση σχετικά με την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι θα πρέπει να συμμετάσχουν στην διαδικασία σχεδιασμού της αξιολόγησής τους, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μειώνει την αυτονομία

των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και ότι η αξιολόγηση οδηγεί σε παθητική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά έχουν μια θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και έρχονται σε συμφωνία με αυτά προηγούμενων ερευνών, όπως των Αναστασίου (2014) και των Matsopoulos et al (2018), οι οποίοι είχαν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά μια θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Στις έρευνες αυτές είχε επίσης βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα, θεωρώντας ότι συμβάλλει στην χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας, όπου η αξιολόγηση θεωρήθηκε ότι μειώνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας. Τα ευρήματα αυτά είναι δικαιολογημένα, μιας και πράγματι αυτές οι απόψεις σχετικά με τον χαρακτήρα και τους σκοπούς της αξιολόγησης, ήταν και αυτές που οδήγησαν σε αντιδράσεις από την πλευρά των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών οργάνων τους, οδηγώντας τελικά στην κατάργηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα.

Ωστόσο στη δική μας έρευνα οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στην αξιολόγησή τους και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ ήταν περισσότερο σύμφωνοι, σχεδόν στην πλειοψηφία τους, με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των στελεχών της εκπαίδευσης, το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών των Αναστασίου (2014) και Matsopoulos et al (2018). Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες είχε βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κάθετα αρνητικοί απέναντι στην αξιολόγησή τους, αρκεί να λαμβάνονται υπόψη κάποιες παράμετροι κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, δηλαδή να εφαρμόζονται συστήματα αξιολόγησης τα οποία θα παρέχουν ανατροφοδότηση και θα χρησιμοποιούνται για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και δεν θα προσανατολίζονται προς τη μείωση του κόστους. Στο σημείο αυτό υπάρχει συμφωνία με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα πρέπει να συμμετάσχουν οι ίδιοι στην διαδικασία σχεδιασμού της αξιολόγησής τους.

Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι το δείγμα έδειξε σκεπτικισμό με τις μορφές εσωτερικής αξιολόγησης, συμφωνεί με τις μορφές αυτοαξιολόγησης, διαφωνεί με τις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης και συμφωνεί, όχι όμως σε μεγάλο βαθμό, με τον συνδυασμό

όλων αυτών των μορφών αξιολόγησης ως αναγκαίες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου, στάσεις οι οποίες είχαν επίσης καταγραφεί στην έρευνα της Αναστασίου (2014), όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι συμφωνούν με την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επειδή είναι ένα σύστημα αξιολόγησης το οποίο προάγει την ευελιξία τους. Επίσης οι Matsopoulos et al (2018) είχαν βρει ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τις μορφές εξωτερικής αξιολόγησης, το οποίο βρέθηκε επίσης και στη δική μας έρευνα.

Κάποιες διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των ευρημάτων προηγούμενων ερευνών και της δικής μας, ενδεχομένως αποδίδονται στα διαφορετικά δείγματα που επιλέχθηκαν, αλλά και στην μεθοδολογία των ερευνών που είχαν γίνει, αφού για παράδειγμα οι Matsopoulos et al (2018), είχαν κάνει έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα της έρευνάς μας ως προς τις παραπάνω απόψεις έρχονται σε συμφωνία, σε μικρότερο βαθμό βέβαια, με την έρευνα του ΟΟΣΑ (2009), στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν γενικά θετική γνώμη για την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, θεωρώντας ότι ήταν μια δίκαιη και χρήσιμη διαδικασία για την ανάπτυξή τους ως εκπαιδευτικοί. Οι μικρές διαφορές αποδίδονται στο γεγονός ότι η έρευνα του ΟΟΣΑ (2009) είχε γίνει σε εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες του ΟΟΣΑ, και όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, και ως εκ τούτου, οι διαφορές στις κουλτούρες και στα συστήματα αξιολόγησης σε κάθε χώρα είναι υπαρκτές, δικαιολογώντας και τις διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών με τη δική μας έρευνα.

Αναφορικά με τη συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους και των δημογραφικών χαρακτηριστικών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών στη δική μας έρευνα, επηρεάζονται ελάχιστα από δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ενώ ακόμη και στην περίπτωση ύπαρξης τέτοιων επιρροών, ο βαθμός συσχέτισης ήταν ελάχιστος. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι η θέση εργασίας και η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου επηρεάζει τις απόψεις του δείγματος σχετικά με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία σχεδιασμού της αξιολόγησής τους με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές των σχολείων και τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών να τονίζουν αυτή την αναγκαιότητα αλλά αυτή η διαφοροποίηση μεταξύ των κατηγοριών είναι πολύ μικρή. Αν και η συσχέτιση μεταξύ των απόψεων και του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ήταν αδύναμη στην δική μας έρευνα, εντούτοις είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα της έρευνας του Manomatidis (2016), στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο, ήταν πιθανότερο να έχουν μια θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση των σχολείων από

αυτούς στα υπόλοιπα επίπεδα εκπαίδευσης. Αν και πράγματι μπορεί να υπάρχει μια τέτοια συσχέτιση, η αδυναμία πλήρους αποκάλυψής της στη δική μας έρευνα, ενδεχομένως να αποδίδεται στο μικρό μέγεθος του δείγματος.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, παρουσιάστηκαν ισχυρές αντιθέσεις στις απόψεις του δείγματος σε αρκετές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε σημαντική συμφωνία απόψεων στις απόψεις σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και των διδακτικών μεθόδων και της διδασκαλίας γενικότερα. Το ότι συμφωνούν αλλά σε μικρότερο βαθμό, έδειξαν οι απόψεις του δείγματος σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων και στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα αυτά δικαιολογούν τις προηγούμενες απόψεις του δείγματος, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι συμφωνούν περισσότερο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, και όχι τόσο με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Πράγματι όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενες έρευνες, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας τόσο, του παρεχόμενου έργου από τον εκπαιδευτικό, όσο και της σχολικής μονάδας, και του εκπαιδευτικού συστήματος, επειδή ένας από τους δύο βασικούς σκοπούς της αξιολόγησης είναι η παροχή ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το έργο τους, η οποία είναι χρήσιμη για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών(OECD, 2009; Matsopoulos et al, 2018).

Συμφωνία παρατηρήθηκε σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης στην ανάπτυξη του ατομικού και συλλογικού αισθήματος ευθύνης των εκπαιδευτικών για την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας όπως και ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της λειτουργίας της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα και διαφωνία στην χρησιμότητα της αξιολόγησης στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τέλος παρατηρήθηκαν ουδέτερες απόψεις σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης στην επίτευξη της αποστολής και των στρατηγικών στόχων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως και στο ότι η απουσία αξιολόγησης στο παρελθόν λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για αυτές τις τρεις προηγούμενες ερωτήσεις που παρουσιάστηκαν ουδέτερες απόψεις ή άθροιση των ακραίων κατηγοριών υπήρξε τάση προς την συμφωνία αν και

η επικρατούσα επιλογή ήταν η ουδέτερη. Για τις ίδιες ερωτήσεις παρατηρήθηκε και διαφοροποίηση απόψεων με τους κάτοχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών να έχουν πιο σύμφωνη άποψη.

Αυτή η αμφισημία των απόψεων σχετικά με τη συμβολή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ενδεχομένως δικαιολογείται από το γεγονός ότι στην Ελλάδα η εκπαιδευτική αξιολόγηση εφαρμόστηκε για μικρό χρονικό διάστημα και τα αποτελέσματα της σε αυτό το σύντομο χρόνο, δεν μπόρεσαν να αναδείξουν τον βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση θα μπορούσε να είχε επηρεάσει θετικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αντιθέτως τα αρνητικά συναισθήματα και οι αρνητικές στάσεις απέναντι στη διαδικασία αυτή, θα μπορούσαν να έχουν οδηγήσει στην επιδείνωση του σχολικού κλίματος και συνεπώς στην υποβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Matsopoulos et al, 2018). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει στο παρελθόν αρνητικές απόψεις και συναισθήματα σχετικά με το διεθνές σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και το πώς θα μπορούσαν αυτά τα μοντέλα να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης θέσει ένα σημαντικό ζήτημα εμπιστοσύνης απέναντι στην κυβέρνηση και τις μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζει, επειδή δεν είναι σίγουροι για το πραγματικό κίνητρο, υποστηρίζοντας ότι η κινητήρια δύναμη πίσω από τον νόμο για την αξιολόγηση ήταν η Τρόικα και η ατζέντα της για τη χώρα (Matsopoulos et al, 2018). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν λόγο να είναι σκεπτικοί επειδή πολλοί από αυτούς (οι πιο έμπειροι) έχουν άμεση προηγούμενη εμπειρία από μεγαλύτερες τυχαίες προσπάθειες της κυβέρνησης να βελτιώσουν την εκπαίδευση, οι οποίες δεν είχαν σταθερό προγραμματισμό, εφαρμογή και συνεπώς θετικά τελικά αποτελέσματα. Αυτή η αμφιθυμία, έχει ενδεχομένως αποτελέσει πηγή ανασφάλειας και αβεβαιότητας για τους εκπαιδευτικούς, και δεν τους έχει οδηγήσει να διαμορφώσουν μια ξεκάθαρη άποψη σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλλει στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ακόμα και πριν το ξεκίνημα της οικονομικής ύφεσης, η Ghoula (2006), η οποία είχε διερευνήσει τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, είχε αναφέρει ότι οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης είναι διαδικασίες μάθησης που καθοδηγούνται από τη θέληση, τη σκέψη και το σκοπό και είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι αν η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται μόνο σε σιωπηρά επίπεδα και σε άγνοια των δραστηριοτήτων που εμπλέκονται στην πρακτική της, παρέχει ελάχιστες πιθανότητες στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν

το πλήρες εκπαιδευτικό δυναμικό της διαδικασίας της και τον αντίκτυπό της στη διδακτική πρακτική. Ως εκ τούτου ενδεχομένως ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα, δεν έδωσε τη δυνατότητα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τη χρησιμότητά της και το δυναμικό της στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, το δείγμα έδειξε ότι συμφωνεί στη συμβολή της αξιολόγησής τους στην ανάδειξη καλών πρακτικών, στην επιμόρφωσή τους, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους, στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας, στον εντοπισμό των αδυναμιών, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όπως και στη βελτίωση αυτών. Διαφωνία παρατηρήθηκε στην άποψη σχετικά με τη συμβολή της αξιολόγησης στην ποιότητα της ζωής όπως και στην μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Περισσότερο ουδέτερες ήταν οι απόψεις στην ερώτηση σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η σύμπτυξη όμως των κατηγοριών των απαντήσεων παρουσίασε ελαφρά περισσότερες θετικές απαντήσεις. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην πλειοψηφία τους (οριακά) ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη είχε επίσης αναφερθεί και στην έρευνα του ΟΟΣΑ (2009), αν και σε αυτή την έρευνα το ποσοστό συμφωνίας ήταν κατά πολύ μεγαλύτερο, σε σχέση με αυτό της δικής μας έρευνας, το οποίο δικαιολογείται από το γεγονός ότι η έρευνα του ΟΟΣΑ έγινε και σε άλλες χώρες και όχι μόνο στην Ελλάδα.

Και πάλι η επιρροή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος αφορούσε μικρό αριθμό ερωτήσεων όπως και χαμηλό βαθμό επιρροής. Διαφορές παρατηρήθηκαν στις απόψεις σχετικά με την συμβολή της αξιολόγησης στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών, με τους άνδρες να δείχνουν μεγαλύτερη συμφωνία από τις γυναίκες, στη βελτίωση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με τους απόφοιτους πανεπιστήμιου και τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών να έχουν μεγαλύτερη συμφωνία ενώ η ίδια κατηγορία έδειξε μεγαλύτερη συμφωνία και στην συμβολή της αξιολόγησης στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση των απόψεων αυτών με το επίπεδο της εκπαίδευσης, είχε επίσης εντοπιστεί πρωτύτερα από τον Mavromatidis (2016), ωστόσο στην έρευνά μας βρέθηκε επίσης συσχέτιση με το φύλο, η οποία δεν είχε αναφερθεί στην έρευνα του Mavromatidis (2016).

Συνολικά λοιπόν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση των ικανοτήτων τους και στη βελτίωση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος όπως και στην επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά δεν συμβάλλει ούτε στην μισθολογική τους εξέλιξη, ούτε στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι οι κύριες ενστάσεις στην αξιολόγηση οφείλεται στο ότι συμβάλλει στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και στην παθητική συμμόρφωσή τους και ότι θα ήθελαν να συμμετέχουν και ο ίδιοι στην διαδικασία σχεδιασμού της αξιολόγησής τους. Οι απόψεις αυτές δεν έδειξαν να επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του δείγματος αλλά ακόμη και όταν κάτι τέτοιο παρουσιάστηκε, ο βαθμός επιρροής ή διαφοροποίησης των απόψεων του δείγματος ήταν ελάχιστος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι αξιολογήσεις θα πρέπει να γίνονται με βάση τις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, την συνέπεια και την υπευθυνότητά του ενώ οι διαδικασίες αυτές θα πρέπει να έχουν ως κύρια αντικείμενα τα στελέχη της εκπαίδευσης και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι την σχολική μονάδα ή/και τον εκπαιδευτικό. Πράγματι, αν και ο σκοπός και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι διττός (ενίσχυση λογοδοσίας και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης) (OECD, 2009), φαίνεται ότι οι τυποποιημένες εκτιμήσεις και η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα περιορίζουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα και υπονομεύουν την επαγγελματική αυτονομία. Ένα σύστημα αξιολόγησης, προκειμένου να είναι αποτελεσματικό, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι απόψεις θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, στις κυβερνητικές συζητήσεις σχετικά με τη φύση και τους σκοπούς της αξιολόγησής τους. Η ενεργός και σημαντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης όχι μόνο τους καθιστά πιο αξιόπιστους, αλλά δημιουργεί ένα αίσθημα ευθύνης που είναι θεμελιώδους σημασίας για κάθε επιτυχή προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Gurova et al, 2015; Matsopoulos et al, 2018).

Συγκεντρωτικά καταγράφεται σε σημαντικό ποσοστό μια θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο επιβεβαιώνει ως ένα βαθμό τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (ΟΟΣΑ, 2009; Αναστασίου, 2014; Matsopoulos et al, 2018). Μια στάση όμως που δεν υποστήριξε τελικά τις τρέχουσες εξελίξεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα, γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την άμεση εφαρμογή τους. Οι απόψεις αυτές, σε συνδυασμό με τις τελευταίες εξελίξεις στην εκπαιδευτική

αξιολόγηση στην Ελλάδα, αλλά και με τα ευρήματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία παρέχουν σημαντικές αποδείξεις ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων, υποδεικνύουν ότι πρέπει να γίνουν σημαντικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, ώστε τελικά η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης να καταφέρει να εδραιωθεί και να λειτουργήσει θετικά προς τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αρχικά θα πρέπει να γίνουν μεταρρυθμίσεις στην κεντρική, περιφερειακή, τοπική και σχολική διοίκηση, προκειμένου να μειωθούν οι πελατειακές σχέσεις των πολιτικών κομμάτων και των συνδικάτων των εκπαιδευτικών, ιδίως όσον αφορά στην επιλογή εκπαιδευτικών διοικητών και διευθυντών σχολείων για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης, τη μείωση της αντίστασης και τη διευκόλυνση της λογοδοσίας των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι μεταρρυθμίσεις θα μπορούσαν να στοχεύουν στη μείωση του βαθμού επιρροής και συμμετοχής των συνδικάτων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών Σχολείων και των Διευθυντών Εκπαίδευσης και η διαδικασία αυτή να ανατεθεί σε μια ανεξάρτητη αρχή.

Ειδικότερα σε ότι αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να εφαρμοστεί ένα μοντέλο αξιολόγησης για τις σχολικές μονάδες, το οποίο θα πρέπει να περιλαμβάνει μια διαδικασία δύο σταδίων με αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση θα μπορούσε να διεξαχθεί από έμπειρους ειδικευμένους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (αξιολόγηση από συνομηλίκους συναδέλφους που έχουν επαφή με την σχολική τάξη), ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στο σύστημα και συνεπώς την αποδοχή της διαδικασίας της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, μιας και όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το επίπεδο της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών προς το εκπαιδευτικό σύστημα και τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μικρό. Αυτό το σύστημα αξιολόγησης που προτείνεται να εισαχθεί, θα πρέπει να είναι αξιοκρατικό και δίκαιο και όχι τιμωρητικό και να συμβάλλει όχι μόνο στην ενίσχυση της λογοδοσίας, αλλά και στην επαγγελματική και οικονομική (όταν χρειάζεται) εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ώστε οι ίδιοι να αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους στη διαδικασία έχει ανταμοιβές γι' αυτούς. Όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με συστήματα που τους βοηθούν να βελτιωθούν και να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί, τότε προωθούνται τα θετικά τους συναισθήματα και η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Όταν λοιπόν η διαδικασία της αξιολόγησης τυγχάνει αποδοχής και αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης, τότε υποστηρίζεται το θετικό σχολικό κλίμα και η συνεργασία. Αυτό το θετικό κλίμα βελτιώνει, με τη σειρά του, την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Αν όμως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε περικοπές και απώλειες θέσεων εργασίας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα συνεχίζουν να έχουν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας, όσο και αυτά προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους, είναι χρήσιμο να λαμβάνονται υπόψη από τους υπευθύνους χάραξης πολιτικής στο σχεδιασμό συστημάτων και πολιτικών αξιολόγησης. Η αμφισημία των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και σχετικά με τη συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας, οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης στο κράτος / κυβέρνηση και συχνά οι αρνητικές στάσεις αποτελούν ένα σημείο αμφισβήτησης, για το αν τα παγκόσμια εκπαιδευτικά πρότυπα και οι οδηγίες μπορούν να εφαρμοστούν σε χώρες όπως η Ελλάδα και πώς όλα αυτά τα ζητήματα συνδέονται με την διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Με την προϋπόθεση ότι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και το κράτος επιδιώκουν να υπάρξει συναίνεση σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, είναι επιτακτική ανάγκη να ακουστούν και να ενσωματωθούν στο σύστημα αξιολόγησης οι νόμιμες ανησυχίες της σχολικής κοινότητας. Επίσης, η κυβέρνηση πρέπει να καθορίσει ρητά και εύγλωττα τους στόχους, τη συλλογιστική, τον αντίκτυπο και την ηθική του συστήματος αξιολόγησης. Η ύπαρξη ενός αόριστου και αδόμητου πλαισίου αυξάνει το αίσθημα της δυσπιστίας και της αρνητικής συναισθηματικότητας στην σχολική κοινότητα, ενθαρρύνει τις αρνητικές αντιδράσεις ή τις λανθασμένες ερμηνείες σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης και υπονομεύει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το περιβάλλον αυτό δεν μπορεί με κανένα τρόπο να οικοδομήσει μια κοινότητα εμπιστοσύνης, μια κουλτούρα συνεργασίας και πραγματικής συναίνεσης ή να ενισχύσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσω της αξιολόγησης.

Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα και τα ευρήματα της, είναι χρήσιμο να αξιολογηθούν υπό το πρίσμα των περιορισμών τους. Το μικρό μέγεθος του δείγματος και η επιλογή του από μια συγκεκριμένη τοποθεσία (Δυτική Θεσσαλονίκη) είναι ο σημαντικότερος περιορισμός της έρευνας. Ο σχετικά μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών και ενδεχομένως δεν έδωσε τη δυνατότητα ανάδειξης συσχετίσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών που μελετήθηκαν, όπως ήταν η συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών. Από την άλλη δεν παύει να αποτελεί να αποτελεί δείγμα των απόψεων και στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και ειδικότερα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο μελλοντικές έρευνες, να διερευνήσουν τα ίδια ερευνητικά ερωτήματα, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και με μεγαλύτερη γεωγραφική κατανομή, ώστε να είναι εφικτή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και σχετικά με τον βαθμό στον οποίο τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις σχετικές απόψεις.

Επιπρόσθετα δεδομένων των πρόσφατων εξελίξεων στη χώρα σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, είναι αναγκαίο μελλοντικές έρευνες, να μελετήσουν ποια θα ήταν τα βέλτιστα εκείνα χαρακτηριστικά των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή τα βέλτιστα είδη συστημάτων αξιολόγησης, τα οποία θα οδηγούσαν σε μεγαλύτερα επίπεδα αποδοχής τους από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος άλλα θέματα τα οποία θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν στο πλαίσιο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες, είναι ο βαθμός στον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση συμβάλλει στην ικανοποίηση από την εργασία και στην επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Aarts, E. H. L., & Itansa, M. M. (2016). Employee organisational commitment: The role of HRM practices, public service motivation, and job satisfaction

Aguinis, H. (2009). *Performance management*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Anagnou, A., & Chountalas, P. (2015). Human Resource Management practices in the sector of public secondary education in Greece: weaknesses and possible remedies. *International Scientific Conference eRA – 10*

Αναστασίου Μ.Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Ερκύνα: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών –επιστημονικών θεμάτων, τεύχος 2^ο, 63-75

Armstrong, M. (2010). *Armstrong's handbook of reward management practice: Improving performance through reward*. Kogan Page Publishers.

Armstrong M and Taylor S (2015), *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*, London: Kogan Page

Armstrong M (2016), *Armstrong's Handbook of Strategic Human Resource Management*, London: Kogan Page

Atkinson, A., Burgess, S., Croxson, B., Gregg, P., Propper, C., Slater, H., & Wilson, D. (2009). Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics*, 16(3), 251-261.

Aylett, R., & Gregory, K. (1996). *Evaluating teacher quality in higher education*. Psychology Press.

Barrett, A. M., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J., & Ukpo, E. (2006). The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education. *England: EdQual*.

Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher education*, 41(3), 221-238.

- Blyton, P., & Turnbull, P. (2004). *The dynamics of employee relations*. Palgrave Macmillan.
- Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
- Boxall P and Purcell J (2016), *Strategy and Human Resource Management*, London: Palgrave Macmillan
- Bratton, J., & Gold, J. (2012). *Human resource management: theory and practice*. Palgrave Macmillan.
- Brinkmann, S. (2008). Changing psychologies in the transition from industrial society to consumer society. *History of the Human Sciences*, 21(2), 85-110.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*. Sage.
- Cardno, C., & Middlewood, D. (Eds.). (2002). *Managing Teacher Appraisal and Performance*. Routledge.
- Carter, A. (2015). Carter review of initial teacher training (ITT).
- Cascio, W. (2018). *Managing human resources*. McGraw-Hill Education.
- Cesynienė, R., Diskienė, D., & Stankevičienė, A. (2013). Labour market trends and their impact on human resource management in Lithuanian companies. *Ekonomika*, 92(3), 123
- Chandler, G. N., & McEvoy, G. M. (2000). Human resource management, TQM, and firm performance in small and medium-size enterprises. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(1), 43-58.
- Chingos, M. M. (2013). Class size and student outcomes: Research and policy implications. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(2), 411-438.
- Clement, M. C. (2010). Preparing teachers for classroom management: The teacher educator's role. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(1), 41.
- 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.

Day, A., Paquet, S., Scott, N., & Hambley, L. (2012). Perceived information and communication technology (ICT) demands on employee outcomes: The moderating effect of organizational ICT support. *Journal of Occupational Health Psychology, 17*(4), 473.

Decenzo, D. and Stephen R. (1999). *Human Resource Management* (6thed.). New York: John Wiley and Sons

Dee, T. S., & Wyckoff, J. (2015). Incentives, selection, and teacher performance: Evidence from IMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management, 34*(2), 267-297.

DeNisi, A., & Smith, C. E. (2014). Performance appraisal, performance management, and firm-level performance: A review, a proposed model, and new directions for future research. *The Academy of Management Annals, 8*(1), 127-179.

Drago-Severson, E. (2012). New Opportunities for Principal Leadership: Shaping School Climates for Enhanced Teacher Development. *Teachers college record, 114*(3), n3.

EC (European Commission). (2010). Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications. Διαθέσιμο από <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

Engel, M., Jacob, B. A., & Curran, F. C. (2014). New evidence on teacher labor supply. *American Educational Research Journal, 51*(1), 36-72.

Fabrice, H. (2010). *Learning our lesson review of quality teaching in higher education: Review of quality teaching in higher education* (Vol. 2010, No. 2). OECD Publishing.

FieldA., (2016). Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM. Αθήνα: Προπομπός

Foot, M., & Hook, C. (2008). *Introducing human resource management*. Pearson Education.

Fullan, M. (2013). Commentary: The new pedagogy: Students and teachers as learning partners. *Learning landscapes, 6*(2), 23-29.

Gaertner, H. (2014). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of teaching. *Studies in Educational Evaluation, 42*, 91-99.

Ghoula, A. (2006). A Study of Greek Teachers' Perceptions and Practices of Teacher Self-Evaluation. *Educate*, 3(2), 14-23.

Grisay, A., & Mahlck, L. (1991). The Quality of Education in Developing Countries: A Review of Some Research Studies and Policy Documents. *Issues and Methodologies in Educational Development: An IIEP Series for Orientation and Training*, 3.

Grissmer, D. (2000). Factors in teacher supply and demand. *Teachers: Supply and demand in an age of rising standards. Amherst, MA: National Evaluation Systems*, 1-45.

Gruman, J. A., & Saks, A. M. (2011). Performance management and employee engagement. *Human Resource Management Review*, 21(2), 123-136.

Guest, D. E. (1987). Human resource management and industrial relations [1]. *Journal of management Studies*, 24(5), 503-521.

Guest, D. E., & Conway, N. (2002). Communicating the psychological contract: an employer perspective. *Human resource management journal*, 12(2), 22-38.

Guest, D. E. (2011). Human resource management and performance: still searching for some answers. *Human resource management journal*, 21(1), 3-13.

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.

Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28.

Hdiggui M. (2006). *Human Resource Management in the Education Sector*. Paris: UNESCO

Heilig, J. V., Cole, H. A., & Springel, M. A. (2010). Alternative certification and the Teach for America: The search for high quality teachers. *Kan. JL & Pub. Pol'y*, 20, 388.

Imberman, S. A. (2015). How effective are financial incentives for teachers?. *IZA World of Labor*.

- Itika, J. (2011). *Fundamentals of human resource management: Emerging experiences from Africa* (p. 232). African Studies Centre , Leiden
- Hendry, C. (2012). *Human resource management*. London: Routledge.
- Keenan T., (2015). *Human Resource Management*. United Kingdom: Heriot-Watt University
- Kessler, I. (2005). Remuneration systems. *Managing human resources: Personnel management in transition*, 317-345.
- Konstantopoulos, S. (2014). Teacher Effects, Value-Added Models, and Accountability. *Teachers College Record*, 116(1), n1.
- Kumar, Y., & Mishra, A. K. (2012). Measuring human resource functions: A comparison of public sector and private sector organisations. *Management Insight*, 7(1).
- Kudryashova, A., Gorbatova, T., Rybushkina, S., & Ivanova, E. (2016). Teacher's Roles to Facilitate Active Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 460.
- Layard, P. R. G., Layard, R., Nickell, S. J., & Jackman, R. (2005). *Unemployment: macroeconomic performance and the labour market*. Oxford University Press on Demand.
- Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.
- Maeran, R., Pitarelli, F., & Cangiano, F. (2013). Work-life balance and job satisfaction among teachers. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 18(1).
- Mansour, N., Heba, E. D., Alshamrani, S., & Aldahmash, A. (2014). Rethinking the theory and practice of continuing professional development: Science teachers' perspectives. *Research in Science Education*, 44(6), 949-973.
- Mavromatidis, I. (2016). *Characteristics of teachers with positive attitudes towards school self-evaluation in Greece* (Master's thesis).
- Miller, P. (1987). Strategic industrial relations and human resource management-distinction, definition and recognition. *Journal of Management Studies*, 24(4), 347-361.

Mone, E. M., & London, M. (2018). *Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers*. Routledge.

Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective. *OECD Education Working Papers*, (48), 0_1.

Neal, D. (2011). The design of performance pay in education. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 495-550). Elsevier.

Nwaka, N. G., & Ofojebe, W. N. (2010). Strategies for coping with Shortage of Resources in Primary School Administration in Anambra State. *Journal of Education Leadership*, 1(1), 29-36.

OECD (2005). *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*. Programme for International Student Assessment.

OECD (2009). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. OECD Publishing

OECD (2011). *International Summit on the Teaching Profession Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the World: Lessons from around the World* (Vol. 2011). OECD publishing.

OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education Education Policy Advice for GREECE*. OECD Publishing

OECD (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. Geneva: OECD

OECD (2014), "Indicator D4: How much time do teachers spend teaching?", in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.

OECD (2017). *Education at a Glance 2017 OECD INDICATORS*. OECD Publishing

Omebe, C. A. (2014). Human resource management in education: issues and challenges. *British Journal of Education*, 2(7), 26-31.

O'Riordan J., (2017). *The practices of Human Resource Management*. IPA

- Paauwe, J. (2009). HRM and performance: Achievements, methodological issues and prospects. *Journal of Management studies*, 46(1), 129-142.
- Παπακωνσταντίνου Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Penninckx, M. (2017). Effects and side effects of school inspections: A general framework.
- Perry, J. L., Engbers, T. A., Commentators, S. Y. J., Houston, D. J., Pandey, S. K., & Risher, H. (2012). Back to the future? Performance-related pay, empirical research, and the perils of persistence. In *Debating Public Administration* (pp. 53-92). Routledge.
- Quirk, J.T., (2015). Excel for Statistics. London: Springer – Verlag
- Rafiei, N., & Davari, F. (2015). The Role of Human Resources Management on Enhancing the Teaching Skills of Faculty Members. *Materia socio-medica*, 27(1), 35
- Rinne, R. (2008). The growing supranational impacts of the OECD and the EU on national educational policies, and the case of Finland. *Policy Futures in Education*, 6(6), 665-680.
- Salamon, M. (2000). *Industrial relations: Theory and practice*. Pearson Education.
- Santiago, P. (2004). 14 The labour market for teachers. *International Handbook on the economics of education*, 1(75.0), 522.
- Sarakinioti, A., & Tsatsaroni, A. (2015). European education policy initiatives and teacher education curriculum reforms in Greece. *Education Inquiry*, 6(3), 28421.
- Scarpello, V. G. (2008). *The Handbook of Human Resource Management Education: Promoting an Effective and Efficient Curriculum*. SAGE.
- Schuler, H., Farr, J. L., & Smith, M. (Eds.). (2013). *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives*. Psychology Press
- Seldin, P., Miller, J. E., & Seldin, C. A. (2010). *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. John Wiley & Sons.

- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (2012). *Teacher evaluation: Guide to effective practice* (Vol. 41). Springer Science & Business Media.
- Stylianidou, F., Bagakis, G., & Stamovlasis, D. (2004). Attracting, developing and retaining effective teachers: OECD activity: country background report for Greece. OECD Publishing
- UNESCO. (2005). Understanding education quality. EFA global monitoring report 2005
- Shields, J., Brown, M., Kaine, S., Dolle-Samuel, C., North-Samardzic, A., McLean, P., ... & Plimmer, G. (2015). *Managing Employee Performance & Reward: Concepts, Practices, Strategies*. Cambridge University Press.
- Storey, J. (1987). *Developments in the management of human resources: an interim report* (No. 17). Industrial Relations Research Unit, School of Industrial and Business Studies, University of Warwick.
- Subbaye, R., & Vithal, R. (2017). Teaching criteria that matter in university academic promotions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 37-60.
- Swart, J., Mann, C., Brown, S., & Price, A. (2012). *Human Resource Development*. Routledge.
- Thompson, P. (2003). Disconnected capitalism: or why employers can't keep their side of the bargain. *Work, employment and society*, 17(2), 359-378.
- Tiwari, P., & Saxena, K. (2012). Human resource management practices: A comprehensive review. *Pakistan business review*, 9(2), 669-705.
- Topkaya, E. Z., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(1).
- Truss, C., Gratton, L., Hope-Hailey, V., McGovern, P., & Stiles, P. (1997). Soft and hard models of human resource management: a reappraisal. *Journal of Management Studies*, 34(1), 53-73.
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.

- Vulliamy, G. (2010). Educational Reform in a Globalised Age: What is globalisation and how is it affecting Education world-wide?. *NYCU Education Journal*, 5, 2-16.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education*, 28(6), 791-805.
- Werner, J. M., & DeSimone, R. L. (2011). *Human resource development*. Cengage Learning.
- Witte, K. D., & López-Torres, L. (2017). Efficiency in education: a review of literature and a way forward. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 339-363.
- Whitford, M. (2013). *Performance appraisal in primary schools: Managing the integration of accountability and development*(Master's thesis).
- Wilton, N. (2016). *An introduction to human resource management*. UK: Sage Publications.
- Yousaf, S., Latif, M., Aslam, S., & Saddiqui, A. (2014). Impact of financial and non-financial rewards on employee motivation. *Middle-East journal of scientific research*, 21(10), 1776-1786.
- Χαλκιάς Μ., Μανωλέσσου Α., Λάλου Π. (2015). Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Zaria A.B. (2012). *Human Resource Management in education*. National Open University of Nigeria.

Παράρτημα – Ερωτηματολόγιο

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άνδρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία

18-24	
25-34	
35-44	
45-54	
55 και πάνω	

3. Θέση

Διευθυντής/ντρια	
Υποδιευθυντής/ντρια	
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπ/σης	
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης	

4. Έτη προϋπηρεσίας

1-5 έτη	
6-10 έτη	
11-15 έτη	
16-20 έτη	
> 20 έτη	

5. Βασικές Σπουδές

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	
Πτυχίο ΑΕΙ	
Πανεπιστήμιο στο Εξωτερικό	
Διδασκαλείο	

6. Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Εκπαίδευση

Ναι	
Όχι	

7. Διδακτορικό στην Εκπαίδευση

Ναι	
Όχι	

8. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο της αξιολόγησης τα παρακάτω:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4
Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης	1	2	3	4
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας	1	2	3	4
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	1	2	3	4

9. Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται;

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

10. Σε ποιον βαθμό θεωρείτε αναγκαίες τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Μορφές εξωτερικής αξιολόγησης	1	2	3	4
Μορφές εσωτερικής αξιολόγησης	1	2	3	4
Μορφές Αυτό-αξιολόγησης	1	2	3	4
Συνδυασμός όλων των παραπάνω	1	2	3	4

Παρακαλώ συμπληρώστε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
11.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
12.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου	1	2	3	4	5
13.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων και της διδασκαλίας γενικότερα	1	2	3	4	5
14.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της μαθητικών επιτευγμάτων	1	2	3	4	5
15.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5
16.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάδειξη καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
17.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
18.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
19.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
20.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
21.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, βοηθά στον εντοπισμό των αδυναμιών στις δεξιότητες και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού	1	2	3	4	5

22.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, βοηθά στην βελτίωση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
23.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
24.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη στην ανάπτυξη ατομικού και συλλογικού αισθήματος ευθύνης στους εκπαιδευτικούς για την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας	1	2	3	4	5
25.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
26.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της τους ζωής	1	2	3	4	5
27.	Η απουσία εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά το παρελθόν λειτούργησε ανασταλτικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	1	2	3	4	5
28.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επίτευξη της αποστολής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	1	2	3	4	5
29.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων	1	2	3	4	5
30.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενισχύει τη λειτουργία της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα	1	2	3	4	5
31.	Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετάσχουν στη διαδικασία σχεδιασμού της αξιολόγησης τους	1	2	3	4	5
32.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μειώνει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας	1	2	3	4	5
33.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε παθητική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

34. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω κριτήρια πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Επιστημονική κατάρτιση	1	2	3	4
Διδακτική ικανότητα	1	2	3	4
Παιδαγωγική ικανότητα	1	2	3	4
Συνεργασία με τους συναδέλφους	1	2	3	4
Συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου	1	2	3	4
Συνεργασία με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	1	2	3	4