ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Διπλωματική Εργασία

«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής»

Πολιτίδου Ευθυμία

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Πασιάς

2021
ΑΘΗΝΑ

«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής»

Πολιτίδου Ευθυμία

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΣΙΑΣ	**Γεώργιος Παπακωνσταντίνου**	**Δημήτριος Φωτεινός**
ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠΑ	**ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠΑ**	**ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠΑ**

Στον σύζυγό μου, Γιώργο

και στα παιδιά μου Σοφία, Μάρθα και Γιάννη

© ΕΚΠΑ, 2021

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ: ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ, όπου εκπονήθηκε η ΔΕ, καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

Βεβαίωση εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας

«Δηλώνω υπεύθυνα πως η παρούσα Διπλωματική εργασία με θέμα 'Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής' έχει συγγραφεί προσωπικά από εμένα με στόχο την λήψη του διπλώματος του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του Π.Μ.Σ. στην Πολιτική Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, το οποίο διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, στην Φιλοσοφική Σχολή. Η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία δεν έχει κατατεθεί, ή εγκριθεί για τις ανάγκες άλλου προπτυχιακού, ή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, τόσο ελληνικού, όσο και Πανεπιστημίου του εξωτερικού.

Για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας αξιοποίησα πηγές, φυσικές και ηλεκτρονικές, η αναφορά των οποίων συγκαταλέγεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο, στο τέλος της εργασίας. Ωστόσο, η διπλωματική εργασία έχει εκπονηθεί από εμένα και περιγράφει τις προσωπικές μου εκτιμήσεις επί του εξεταζόμενου θέματος. Σε οποιαδήποτε περίπτωση αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, φέρω την ευθύνη για τις συνέπειες που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Πολιτική Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, καθώς και στις διατάξεις που προβλέπονται από την Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η Δηλούσα

Πολιτίδου Ευθυμία

Α.Μ.: 218036

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον καθηγητή μου κ. Γιώργο Πασιά, για την συνέπεια, ταχύτητα, ετοιμότητα και την καλή του διάθεση για βοήθεια και υποστήριξη σε όλη την διάρκεια του ΠΜΣ. Μέσα από τα μαθήματα του μπόρεσα να κατανοήσω όλα όσα συμβαίνουν γύρω μου σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα και τον Ευρωπαϊκό χώρο. Θέλω να ευχαριστήσω επίσης και όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ, τον καθένα ξεχωριστά για την προσφορά του, αλλά και τους συμφοιτητές μου, που έκαναν ξεχωριστή αυτήν την διαδρομή στη φιλοσοφική σχολή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των ειδικών σχολείων, τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής κ. Μουταβελή, που με την δική τους ένθερμη στήριξη και συμμετοχή μπόρεσα να ολοκληρώσω την έρευνά μου.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Γιώργο τόσο για την φιλολογική επιμέλεια της εργασίας μου, όσο και για την ηθική του υποστήριξη, εν μέσω 1ης και 2ης καραντίνας 2020-2021!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικοί λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης θεματικής της παρούσας έρευνας ήταν αφενός οι συνεχείς ανεπιτυχείς προσπάθειες θεσμοθέτησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση, από το τέλος του επιθεωρητισμού μέχρι σήμερα και αφετέρου οι ισχυρές πιέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καθιέρωση του. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, όσον αφορά την αξιολόγησή τους, στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να αναδείξει τους σκοπούς, τους φορείς, τις μεθόδους και τα κριτήρια που οι ίδιοι υποδεικνύουν ως πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του έργου τους.

Στο πλαίσιο αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, όπου για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε σταθμισμένο ερωτηματολόγιο με 52 δηλώσεις. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS. Στην έρευνα συμμετείχαν 171 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους ένα ποσοστό 50,3% τάχθηκε υπέρ της αξιολόγησης. Τα ευρήματα συνηγορούν στο ότι η αξιολόγηση, για να γίνει αποδεκτή, θα πρέπει να αποδεσμευθεί από οποιοδήποτε τιμωρητικό χαρακτήρα μπορεί να λάβει. Συνεπώς «ποινές» όπως η μείωση του μισθού ή η υποχρεωτική μετάταξη σε άλλα τμήματα, βρίσκουν αντίθετο το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (73,1% και 53,2% αντίστοιχα). Ακόμη και η σύνδεση της αξιολόγησης με θετικές ανταμοιβές, όπως η αύξηση του μισθού δεν φαίνεται να έχει τη σύμφωνη γνώμη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών (40,9%).

Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ενδεχομένως, ότι η διαδικασία της αξιολογικής κρίσης γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς όταν τα αποτελέσματά της εκλαμβάνονται ως μηχανισμός ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν φοβούνται να γνωρίσουν τις αδυναμίες τους (67,8%), αλλά είναι πρόθυμοι (σε ποσοστό 70-84%) να συμμετέχουν σε αξιολογικές διαδικασίες μεταξύ ομοτέχνων, με στόχο την «υιοθέτηση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία», την «ανάπτυξη της συνεργατικότητας για την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας» και την «επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής τους ταυτότητας».

Ως η πλέον αποδεκτή μορφή αξιολόγησης αναδεικνύεται η αυτοαξιολόγηση (71,4%), ενώ σε ποσοστά που κυμαίνονται γύρω στο 40%-46% οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αξιολογηθούν «εσωτερικά» είτε από τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, είτε από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, είτε ακόμη και από τους μαθητές τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς θα επιθυμούσε η αξιολόγηση να γίνεται από επιτροπή διορισμένων αξιολογητών ή τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικό σύμβουλο (33,4% και

31,6% αντίστοιχα), ενώ οι γονείς ή οι Φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως φορείς της αξιολογικής διαδικασίας έχουν ιδιαίτερα μικρό βαθμό αποδοχής (18,1% και 3,5 % αντίστοιχα).

Το ζητούμενο της αντικειμενικότητας αναδεικνύεται τέλος, σύμφωνα με τα ευρήματα, ως το σημαντικότερο κριτήριο αποδοχής της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας σε κάποια δήλωση καταγράφεται στην πρόταση σχετικά με την εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης (83,7%).

Λέξεις-κλειδιά:

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, Αξιολόγηση Ομοτέχνων, Αυτοαξιολόγηση, Ποιότητα στην εκπαίδευση.

“Evaluation of teachers. Opinions of Special Education Teachers of Public Secondary Education in the Prefecture of Attica ”.

Politidou Efthimia

GEORGIOS PASIAS	**Papakonstantinou Georgios**	**Fotinos Dimitrios**
PROFESSOR NKUA	**PROFESSOR NKUA**	**ASSISTANT PROFESSOR NKUA**

Abstract:

The main reasons for choosing the specific topic of the present research were on the one hand the continuous unsuccessful attempts to institutionalize an evaluation system in education, from the end of the inspection until today and on the other hand the strong pressures of the European Union for its establishment. The purpose of this thesis is to record the views of Special Education teachers of secondary education in the prefecture of Attica, regarding their evaluation, in the context of the evaluation of the educational project and to highlight the aims, bodies, methods and criteria that they themselves indicate as most important for the evaluation of their work.

In this context, a quantitative survey was conducted, where a weighted questionnaire with 52 statements was used for data collection. The statistical analysis of the data was done with the SPSS program. The survey involved 171 teachers, of whom about 50,3% were in favor of evaluation. The findings suggest that the assessment, in order to be accepted, must be released from any punitive nature it may receive. Consequently, "penalties" such as the reduction of the salary or the compulsory transfer to other departments, find the opposite of most teachers (73.1% and 53.2% respectively). Even linking evaluation to positive rewards, such as salary increases, does not seem to have the consent of the majority of teachers (40.9%).

The most important finding of the present study is, perhaps, that the evaluation process is accepted by teachers when its results are perceived as a feedback mechanism. Teachers are not only "not afraid" to know their weaknesses (67.8%), but are willing (70-84%) to participate in evaluation processes among peers, with the aim of "Adopting good practices in the educational process", the "Development of cooperation to upgrade the quality of teaching" and "Professional empowerment and strengthening of their scientific identity".

The most acceptable form of assessment is self-assessment (71.4%), while in percentages ranging around 40% -46% teachers are willing to be evaluated "internally" either by the principal of their school unit, or by colleagues or even their students. It is noteworthy that only one in three teachers would like the evaluation to be done by a committee of appointed evaluators or the educational project coordinator / school counselor (33.4% and 31.6% respectively), while the parents or Local Authorities as bodies of the evaluation process have a particularly low degree of acceptance (18.1% and 3.5% respectively).

The question of objectivity finally emerges, according to the findings, as the most important criterion for the acceptance of evaluation by teachers, since the highest percentage

of agreement in a statement is recorded in the proposal to ensure the integrity of the evaluation process (83.7%).

Key words: Teacher evaluation, Teacher peer evaluation, quality teacher, teaching quality

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 7
Συντομογραφίες: 14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 15
1.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 17
1.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ 17
2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ 18
2.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ 20
2.2 . ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ (ΑΕΕ) 22
2.3. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 25
3. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 25
4. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 29
4.1 Τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης 29
4.2 Κριτικό – κοινωνιοκεντρικό μοντέλο 30
4.3 Ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης 31
4.4 Αναπτυξιακό-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης 32
5. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 34
5.1 Το μοντέλο του δημόσιου διοικητικού ελέγχου 34
5.2 Το μοντέλο του λεγόμενου επιστημονικού ή λογιστικού απολογισμού. 34
5.3 Το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. 35
6. ΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 36
7. ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 36
8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΜΕΘΟΔΟΙ 43
8.1 Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) του Εκπαιδευτικού 43
8.2 Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας 47
8.3 Το Μοντέλο της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτήριων 52
8.4 Παρατήρηση Διδασκαλίας 55
8.5 Ετεροπαρατήρηση - Αξιολόγηση από Ομοτέχνους 58
8.6 Εκπαιδευτική Έρευνα – Δράση 62
9. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 65
10. ΕΠΙΣΚΟΠΙΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ 74
Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟ11 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 79
11.1. Εισαγωγή 80

11.2. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις 80
11.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου 81
11.4. Διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων 82
11.4.1.Καθορισμός του Πληθυσμού και του Δείγματος - Δειγματοληψία 82
11.4.2.Εξασφάλιση αδειών 83
11.4.3.Είδος πληροφοριών 83
11.4.4.Εργαλείο συλλογής δεδομένων 84
11.4.4.1 Δομή Ερωτηματολογίου 86
11.4.5 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων 90
11.4.5.1.Περιγραφική στατιστική 90
11.4.5.2.Στατιστική συσχετίσεων 90
12. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 92
12.1. Εισαγωγή 92
12.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων - Περιγραφική στατιστική 92
12.2.1. Δημογραφικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος 92
12.2.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ 96
12.2.3 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ 123
12.2.3.1 Συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών 123
12.2.3.2 Έλεγχος συσχέτισης μη διατάξιμων μεταβλητών με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου 125
12.2.3.3 Έλεγχος συσχέτισης όλων των διατάξιμων μεταβλητών 131
12.2.3.4 Συσχετίσεις των ερωτήσεων 7 και 8 με όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου 134
13. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ 136
13.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής 136
13.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων συσχετιστικής στατιστικής 151
14. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ 152
15. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 154
Βιβλιογραφία 157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 168
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ 169
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ 177
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ 181

Συντομογραφίες:

ΑΔΙΠΠΔΕ: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΑΕΕ : Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

ΔΕΠΠΣ: Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων Πειραματικών Σχολείων

Ε.Α.Σ.Μ: Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κ.Ε.Ε: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

ΜΟΠΑ: Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας

ΠΕΚΕΣ: Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Συντονισμού

ΠΙ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

ΠΠΣ: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

ΣΜΑ: Σώμα Μονίμων Αξιολογητών

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Έρευνας Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μεταρρυθμιστικές απόπειρες στην Εκπαίδευση συγκλίνουν στην ενασχόληση με την ποιότητα, την εισαγωγή όρων αξιολόγησης και την τάση επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Σύμφωνα με τον Βλάχο, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αντιπροσωπεύουν ένα κατεξοχήν μέσο για την κοινωνική και πολιτισμική συνοχή καθώς και ένα σπουδαίο οικονομικό πλεονέκτημα για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και του δυναμισμού της κοινωνίας. Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αναδεικνύεται ως ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα κράτη μέλη της καλούνται να αναπτύξουν πολιτικές οι οποίες θα αναπροσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα κατά τρόπο που η ανθρωπιστική παιδεία, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή κοινωνική συμβίωση των ανθρώπων, να συνδυάζεται με την απόκτηση προσόντων και δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας. Προτεραιότητα σε όλα αυτά αποτελεί η ισότιμη συμμετοχή όλων στην παιδεία και η καλλιέργεια των αρχών της βιώσιμης και φιλικής προς το περιβάλλον ανάπτυξης (Βλάχος, 2008, σσ. 15-17).

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται διαρκώς σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Λαμβάνουν μία σειρά από αξιολογικές αποφάσεις καθημερινά, οι οποίες ωστόσο δεν είναι πάντοτε ορατές στους συναδέλφους, στους μαθητές ή στον διευθυντή του σχολείου. Είναι περισσότερο διαισθητικές, ασυναίσθητες και μη λεκτικές, ενσωματώνονται στην καθημερινή εργασία και σπάνια γίνονται εμφανείς εφόσον δεν υπάρχει τεχνική γλώσσα για να τις εκφράσει (MacBeath, 2005, p. 29).

Η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με την έννοια της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Τι όμως σημαίνει αποτελεσματική διδασκαλία; Για να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα θα πρέπει πρώτα να ορίσουμε τι σημαίνει διδασκαλία. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι τύποι διδασκαλίας (η μεθοδο-κεντρική, η παιδο-κεντρική, η γνωσιο-κεντρική και η κοινωνιο-κεντρική) (Ματσαγγούρας & Χατζηγεωργίου, 2009, σσ. 147 - 312). Παραδοσιακά η διδασκαλία περιγράφεται ως μετάδοση της γνώσης, σε συνάρτηση με τη μάθηση η οποία ορίζεται ως κατάκτηση της γνώσης. Ο πρώτος θεωρητικός της διδασκαλίας Comenius την περιγράφει ως την ‘τέχνη με την οποία θα μπορούσαν να διδαχθούν τα πάντα στους πάντες’ (Φρυδάκη, 2009, σ. 48). Ωστόσο η νεότερη έρευνα θεωρεί ότι η διδασκαλία δεν είναι μία απλή μετάδοση της γνώσης, αλλά αφορά στο σύνολο εκείνο των

προγραμματισμένων και μεθοδευμένων δραστηριοτήτων τις οποίες ο δάσκαλος οργανώνει, υποστηρίζει και στις οποίες εμπλέκει τους μαθητές, προκειμένου να τους καταστήσει πρόθυμους να οικειοποιηθούν τη γνώση και τις αξίες που παρέχει το σχολείο, καθώς και να αναπτύξουν τις στάσεις και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Ματσαγγούρας & Χατζηγεωργίου, 2009, σσ. 207, 398; Ματσαγγούρας Η. Γ., 2000, σ. 139; Φρυδάκη, 2009, σσ. 21 - 35). Η αξιολόγηση επομένως των εκπαιδευτικών είναι μία διαδικασία η οποία δεν αφορά μόνο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας, όπως αυτή συνυφαίνεται μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές στη σχολική τάξη.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, μόνιμων και αναπληρωτών, στα ελληνικά Δημόσια Σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (Μ.Ε.), αναφορικά με την αξιολόγησή τους, στο πλαίσιο της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

α) Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης τους.

β) Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σκοπό, τους φορείς, τα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης τους, καθώς και τον τρόπο αξιοποίησης/ χρησιμοποίησης των αποτελεσμάτων της.

γ) Να καταγραφούν οι παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από μέρους των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος αρχικά προσεγγίζεται η έννοια της αξιολόγησης και πιο ειδικά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στη συνέχεια αποσαφηνίζεται εννοιολογικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ακολουθεί η διάκριση της στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στην αξιολόγηση σχολικής μονάδας. Στα επόμενα κεφάλαια αναλύονται τα μοντέλα, οι μορφές και οι μέθοδοι αξιολόγησης έτσι όπως αυτά έχουν αναδυθεί μέσα από την βιβλιογραφία. Πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, καθώς επίσης και των ερευνών που έχουν γίνει διαχρονικά σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησής τους και είναι συναφείς με τη θεματική της παρούσας έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε, τα στάδια που ακολουθήθηκαν πριν τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, καθώς και η ερευνητική διαδικασία. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση (περιγραφική και συσχετιστική) των δεδομένων, που προέκυψαν από τη συλλογή των ερωτηματολογίων και ακολουθεί ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, αναφορά στους περιορισμούς που υπήρξαν και τελικά συμπεράσματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές που αξιοποιήθηκαν, καθώς και παράρτημα που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο-εργαλείο και τα περιεχόμενα πινάκων και διαγραμμάτων.

1.ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αποτελεί μια απλή, καθημερινή διαδικασία, είτε παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση επομένως, είναι ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα και βέβαια με το αποτέλεσμά της. Με την έννοια αυτή συνιστά βασικό, καθοριστικό και αναπόσπαστο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας. Την χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και στη συνέχεια η πραγμάτωσή του. Μέσα από την οργανωμένη αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί, κατά κύριο λόγο, ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου, συνακόλουθα να εντοπιστούν οι παράμετροι εκείνες που παρεμποδίζουν την πραγματοποίησή του και τελικά, να οδηγηθεί η διαδικασία στην ανατροφοδότησή της (Κωνσταντίνου, 2015).

Η αξιολόγηση ως θεσμός θεωρείται αναπόσπαστο μέρος όχι μόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος και αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εκάστοτε κοινωνίας. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης. Αυτό αποτελεί και τον βασικό λόγο που η αξιολόγηση αποκαλείται εκπαιδευτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αρχική μορφή της αξιολόγησης εμφανίστηκε σχεδόν αποκλειστικά και

μόνο μέσα στο σχολείο και είχε ως αντικείμενο, κατά κανόνα, την αξιολόγηση των μαθητών (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998, σ. 294) ως αξιολόγηση στην εκπαίδευση (ή εκπαιδευτική αξιολόγηση) λογίζεται: «*το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος*». Παρόμοια είναι και η προσέγγιση του Κωνσταντίνου (2000, σ. 79), σύμφωνα με τον οποίο αξιολόγηση είναι η *«διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας και γενικά της εκπαίδευσης σε σχέση με αρχικά προσδιορισμένους στόχους αλλά και με τη χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας»*.

Με βάση την κατηγοριοποίηση των Bernstein και Bates «*η αξιολόγηση είναι ένα από τα τέσσερα βασικά συστήματα μηνυμάτων, μέσω των οποίων νοηματοδοτείται η εκπαιδευτική και γνωστική πραγματικότητα, μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα, την παιδαγωγική και τη σχολική οργάνωση*» (Δούκας Χ. , 2000, σ. 11).

Γενικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει αρκετά την επιστημονική κοινότητα. Τα υποστηρικτικά επιχειρήματα εστιάζονται κυρίως σε χαρακτηριστικά που της αποδίδουν, όπως ανατροφοδότηση και αξιοκρατία. Επιχειρήματα που αντιτίθενται στην εφαρμογή της, αφορούν κυρίως το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υποστηρίζοντας ότι η αξιολόγησή του, μειώνει την ελευθερία και δημιουργικότητά του κυρίως όταν επιβάλλεται από ιεραρχικά ανώτερους. Όμως, αυτό που δίνει στην αξιολόγηση την αξία της είναι ο σκοπός, η φιλοσοφία της και ο τρόπος που χρησιμοποιείται. Η αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τον MacBeath (1999) στηρίζεται σε τέσσερις βασικές φιλοσοφικές αρχές: α) τα ανθρώπινα όντα έχουν έμφυτη την κλίση να μαθαίνουν, β) η αλλαγή ξεκινά μέσα από τον σχολικό οργανισμό, γ) η ανατροφοδότηση είναι βασική για την ανάπτυξη τόσο των ατόμων όσο και των σχολικών οργανισμών και δ) τα φυσικά μέλη της σχολικής κοινότητας δεσμεύονται/δένονται με αυτήν (MacBeath, 1999, στο Δόλγυρα, 2017, σ. 278) .

2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

Η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στη χώρα μας εμφανίζεται στη δεκαετία του 1980 όταν, μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982, το ΥΠΕΠΘ έπρεπε να αναζητήσει έναν νέο εννοιολογικό προσδιορισμό που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας αξιολόγησης, έτσι ώστε αυτή να αποφορτιστεί σημασιολογικά από τον ελεγκτικό της χαρακτήρα. Έτσι προέκυψαν διάφοροι ορισμοί για το εκπαιδευτικό έργο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος , Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 135-136). Επομένως, το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος μετατοπίζεται στον εκπαιδευτικό ως μέρος ενός υποσυνόλου στο συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και κατά συνέπεια στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Δόλγυρα, 2017, σ. 278).

Έκτοτε στην ελληνική βιβλιογραφία διατυπώθηκαν διαφορετικοί ορισμοί για την έννοια του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται «*το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης… και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος*» με στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου με ανεπτυγμένο πολιτισμό. Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου για τον Γκότοβο επικεντρώνεται στη δράση του εκπαιδευτικού όπως αυτή εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Ο Μπαλάσκας δίνει μια διάσταση στο συγκεκριμένο όρο η οποία επικεντρώνεται στην πολιτεία, στους τοπικούς παράγοντες και σε όλους τους εργαζόμενους της σχολικής μονάδας, οι ενέργειες των οποίων έχουν ως στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δόλγυρα, 2017, σ. 278; Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος , Σοφού, & Τσάφος, 2007) .

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως «*το αποτέλεσμα σύμπτωσης και συντονισμού παραγόντων που, σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια, εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης*». Μια πιο διευρυμένη οπτική ορίζει πως το εκπαιδευτικό έργο συντελείται σε τρία επίπεδα: στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως διαδικασία και προϊόν της λειτουργίας του, στη σχολική μονάδα, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης δραστηριότητας και στη σχολική τάξη, ως αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού και ως προϊόν της διδακτικής του πράξης. Ο όρος *εκπαιδευτικό έργο* φαίνεται λοιπόν να χρησιμοποιείται ως διαδικασία ή/και αποτέλεσμα της λειτουργίας τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος και της

δραστηριότητας της σχολικής μονάδας, όσο και της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 1993, σσ. 19-20).

Για τον Σιάρκο ως εκπαιδευτικό έργο νοείται κάθε οργανωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης και αγωγής προσώπων, σε συγκεκριμένους χώρους, με συγκεκριμένους και προκαθορισμένους σκοπούς, με εγκεκριμένες μεθόδους και μέσα. Ο βαθμός βέβαια ή το ποσοστό με το οποίο κάθε παράγοντας επηρεάζει και διαμορφώνει το εκπαιδευτικό έργο είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξακριβωθεί. Ωστόσο, ο ίδιος επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός συντελεστής της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, «*αφού αυτός επηρεάζει με τρόπο άμεσο τον μαθητή και ενεργοποιεί τους περισσότερους άλλους παράγοντες*» (Σιάρκος, 2003, σ. 176). Υπό αυτήν την έννοια, όπως διαπιστώνει και ο Λάμπρου (2016, σ. 793), η αξιολόγησή του εκπαιδευτικού (η οποία θα αναπτυχθεί εκτενέστερα πιο κάτω) έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι «*αυτός που παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού έργου*».

Από τα προηγούμενα συνάγεται ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα της σύμπραξης διαφορετικών παραγόντων, οι οποίοι αφορούν τόσο στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και στη σχολική μονάδα και το έργο όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη. Πρόκειται επομένως, για σύνθετη διαδικασία στην οποία υπάρχει συσχέτιση όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης, από την εκπαιδευτική νομοθεσία, τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια μέχρι τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού , & Τσάφος, 2008, σ. 393).

Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να θεωρηθεί ότι το εκπαιδευτικό έργο συντελείται τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο) (Παιδαγωγικό, 2009, σ. 3).

2.1. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ο Κασσωτάκης δεν προσδίδει απλά και μόνο ένα διαπιστωτικό χαρακτήρα, αλλά προχωρεί ένα βήμα παραπέρα προσθέτοντας επιπλέον το στοιχείο της ανατροφοδότησης: *«αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο*

*επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και ο εντοπισμός των αιτιών που δυσχεραίνουν την επίτευξή τους, ώστε μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης» (*Κασσωτάκης,1992 ,στο Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σ. 17). Θα μπορούσε, επομένως, να ειπωθεί ότι αποτελεί μία συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθάει στον εντοπισμό των απαραίτητων στοιχείων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 115).

Για τη συγκρότηση ενός πλαισίου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιούνται μία σειρά από συγκεκριμένα κριτήρια, καθώς αποσκοπεί στην εκφορά διαπιστώσεων και συμπερασμάτων σχετικά με τις διάφορες παραμέτρους που συμβάλλουν στη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η εκπαιδευτική πολιτική, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές κτλ. (Κωνσταντίνου, 2016, σ. 128). Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στην αποτίμηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας όλων εκείνων των παραγόντων που υπεισέρχονται και συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Λάμπρου, 2016, σ. 794).

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου έχει, ανάλογα με τους στόχους στους οποίους προσανατολίζεται, ελεγκτικό ή έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Η ελεγκτική αξιολόγηση μετρά τον βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, εστιάζοντας αποκλειστικά στα συγκεκριμένα αποτελέσματα και αποσκοπεί άμεσα στον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την άλλη, η ανατροφοδοτική αξιολόγηση στοχεύει στην γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου εστιάζοντας όχι μόνο σε προκαθορισμένους στόχους, αλλά αποτιμώντας την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από μία πληθώρα εκπαιδευτικών παραμέτρων (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού , & Τσάφος, 2008, σ. 393).

Η πολυπαραγοντικότητα του εκπαιδευτικού έργου συνιστά ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της ευρύτερης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συνεπώς θα ήταν λάθος να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης μόνο για τον εκπαιδευτικό γιατί κάτι τέτοιο θα τον επιφόρτιζε με τις πιθανές ελλείψεις του σχολείου και τις ενδεχόμενες αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η κακή οργάνωση του συστήματος, οι ανεπαρκείς ή ανύπαρκτες υλικοτεχνικές υποδομές, ανυπαρξία επιμόρφωσης κτλ (Λάμπρου, 2016, σ. 794). Κάτι αντίστοιχο διαπιστώνει και ο Παπακωνσταντίνου επισημαίνοντας ότι *«αν η προσπάθεια θεωρητικής σύλληψης των*

παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο αναδείχνει την πολυπλοκότητά του, εύλογα μπορεί κανείς να αναλογιστεί το ανέφικτο οποιασδήποτε προσπάθειας αξιολόγησής του ή το παράλογο μιας διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 33).

2.2 . ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ (ΑΕΕ)

Η «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας» ή «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» (ΑΕΕ) επιδιώκει τη διαμόρφωση μίας «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, καθώς και την προώθηση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», με την καλλιέργεια σχέσεων ευθύνης και αλληλοσυνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η «κουλτούρα αξιολόγησης» στο σχολείο εμπεριέχει και αποτυπώνει στοιχεία συλλογικών διαδικασιών, καθώς τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου είναι προϊόν συνεργασίας των ομάδων εργασίας και του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου. Αξιοποιεί επίσης την «αξιολόγηση ομοτέχνων» και την απορρέουσα από αυτήν ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και αποτελεί μία «από κάτω προς τα πάνω» (bottom–up) μορφή αξιολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου (εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτικά μέσα, εκπαιδευτικές διαδικασίες), ενώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ως προτάσεις για να υποστηριχθούν αποτελεσματικές πρωτοβουλίες και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Αποτελεί ακόμη εφαρμογή της «έρευνας - δράσης» η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τόσο εντός της σχολικής τάξης, όσο και στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Τέλος, θεμελιώνει την ενδοσχολική επιμόρφωση ως ενεργού και αναπόσπαστης διαδικασίας που ενθαρρύνει και υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς Γ. , και συν., 2012, σσ. 4-5).

Σκοπός της ΑΕΕ είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και όχι ο έλεγχος και η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα ως στόχοι της ΑΕΕ, καταγράφονται οι εξής:

-Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.

-Η δημιουργία «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία και «πολιτισμού εμπιστοσύνης» μεταξύ πολιτείας, σχολείου και κοινωνίας.

-Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

-Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

-Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, την προώθηση της καινοτομίας και την ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

-Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

-Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 72).

Στην Ελλάδα η ΑΕΕ εφαρμόστηκε αρχικά πιλοτικά την περίοδο 2010 - 2012 με τη συμμετοχή 500 περίπου σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων, 6.000 εκπαιδευτικών και 500 σχολικοί συμβούλων. Η κάθε σχολική μονάδα κλήθηκε να αυτοαξιολογηθεί, ανάλογα με τις επιδόσεις της σε δεκαπέντε προκαθορισμένους δείκτες ποιότητας, που σχετίζονται με διάφορες πτυχές της σχολικής πραγματικότητας, όπως το σχολικό κλίμα, η μαθητική διαρροή, η υλικοτεχνική υποδομή κ.ά. Η καθιέρωση της ΑΕΕ αποσκοπούσε στην αλλαγή της αρνητικής αντίληψης των εκπαιδευτικών γύρω από την αξιολόγηση, η οποία, λόγω του παρελθόντος του επιθεωρητισμού, θεωρούνταν από αυτούς ως ένα μέσο ελέγχου και τιμωρίας. Έτσι, επιδιώχθηκε μια συνεργασία εσωτερικών και εξωτερικών φορέων της σχολικής μονάδας, χωρίς ωστόσο να γίνεται μνεία σε κάποια συνέπεια προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Ψαρολόγου, 2019, σ. 35).

Στη συνέχεια, την περίοδο 2013-2014, η ΑΕΕ εφαρμόστηκε γενικευμένα σε όλες τις σχολικές δομές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας υπό την επιστημονική εποπτεία και παρακολούθηση της εφαρμογής του θεσμού από το ΙΕΠ, βάσει της υπ' αριθμ. 30972/Γ1 Υπουργικής Απόφασης «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*» (ΦΕΚ, 614/τ. Β΄/15-03-2013), καθώς και των οδηγιών της Υπουργικής Εγκυκλίου 190089/Γ1/10-12-2013. Κατά την πρώτη γενικευμένη εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας στο εκπαιδευτικό υλικό, με βάση το οποίο έγινε η αξιολόγηση, προβλέπονταν οι εξής διαδικασίες (ΙΕΠ, 2012β,

Τομ. Ι:31-33): 1) Η γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου. 2) Η συστηματική διερεύνηση επιλεγμένων Δεικτών του εκπαιδευτικού έργου. 3) Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία σχεδίων δράσης και 4) Η έκθεση αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018, σσ. 5-6). Ωστόσο, η εφαρμογή της ΑΕΕ δεν είχε συνέχεια, καθώς οι σχετικές διατάξεις καταργήθηκαν από την επόμενη Κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ.

Στα συμπεράσματα της ετήσιας Έκθεσης της ΑΔΙΠΠΔΕ, σχετικά με την εφαρμογή της ΑΕΕ στη χώρα μας, κατά τα έτη 2013-2014, σημειώνεται ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι σχολικές μονάδες προέβησαν στη γενική εκτίμηση της εικόνας τους. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι μισές σχολικές δομές πραγματοποίησαν συστηματικό ετήσιο προγραμματισμό στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους, παρότι η Υπουργική Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013 δεν το προέβλεπε ρητά και το κυριότερο μάλιστα είναι, ότι πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ανατροφοδοτικού τύπου εκτιμήσεις για την πορεία των δράσεων και κατά περίπτωση, τον επαναπροσδιορισμό τους. Στη διαδικασία του συστηματικού προγραμματισμού, ανέκυψε και το θέμα της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων των σχολικών μονάδων στη βάση των οποίων προγραμμάτισαν σχέδια δράσης, τα οποία απέβλεπαν στη βελτίωση εκπαιδευτικών παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία διαδικασία, καθώς ενεργοποιεί τόσο τον γενικότερο κύκλο της ετήσιας λειτουργίας της σχολικής μονάδας (προγραμματισμός, εφαρμογή, παρακολούθηση, ενδιάμεση αξιολόγηση και ανατροφοδότηση) όσο και τον ειδικότερο κύκλο του σχεδιασμού και της εφαρμογής σχεδίων δράσης για τη βελτίωση επιμέρους παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, για τις οποίες η σχολική μονάδα έκρινε αναγκαία την παρέμβασή της, μέσω σχεδίων δράσης. Με αυτήν την έννοια, οι εν λόγω ιεραρχήσεις ενδείκνυται να αποτελέσουν σημείο συλλογικού προβληματισμού κατά τον άμεσο, αλλά και κατά τον μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων της σχολικής μονάδας. Αναφορικά με τις διαδικασίες που ακολουθήσαν οι σχολικές μονάδες στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τους, δήλωσαν ότι η Ετήσια Έκθεση Αυτοαξιολόγησης προέκυψε ως προϊόν συνεκτίμησης και συναπόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων στο σύνολο σχεδόν των σχολικών μονάδων». Τέλος, σε μεγάλο ποσοστό οι σχολικές μονάδες δήλωσαν, ότι συγκρότησαν ομάδες εργασίας, οι οποίες ενεργοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και ότι το έργο τους συνέβαλε

στη σύνταξη της Ετήσιας Έκθεσης. Αυτό θεωρείται ενδεικτικό του γεγονότος ότι οι «*ομάδες εργασίας, όταν λειτουργούν σε συλλογικό πνεύμα συνεργασίας και διαλεκτικής σύνθεσης διαφορετικών απόψεων για επιλογές, δράσεις και αποτιμήσεις, δημιουργούν την αναγκαία και ικανή συνθήκη για την επίτευξη βασικών επιδιώξεων της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2018, σσ. 75-76)

2.3. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κατά τον Αθανασίου, ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», αναφέρεται στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και ειδικότερα στη διαδικασία που *«μας πληροφορεί για το τι επιδιώκει να πετύχει κάθε φορά ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός στο σχολείο με τα μαθήματα που διδάσκει, σε ποια έκταση και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνει αυτό που επιδιώκει, ποιες δυσκολίες επηρεάζουν το έργο του, με ποιον τρόπο επικοινωνεί με τους μαθητές του, κ.ο.κ.»* (Αθανασίου Λ. , 1990, σ. 14).

Ο Σιάρκος (2003) αποσυνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από την αξιολόγηση της προσωπικότητάς του, με την οποία αυτή έχει συσχετιστεί στο παρελθόν. Επισημαίνει ότι η αξιολόγηση αφορά το διδακτικό του έργο και περιλαμβάνει «*συγκεκριμένες ενέργειες, ή δραστηριότητες ή παραλείψεις και αβλεψίες*», έτσι όπως αυτές αναπτύσσονται μέσα στο συγκεκριμένο χωροχρονικό περιβάλλον της συγκεκριμένης τάξης (Σιάρκος, 2003, σσ. 178-179).

Τέλος, σε ένα πιο αυστηρό επιστημολογικά πλαίσιο, ο Παπακωνσταντίνου συνδέει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τη *«διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού»* (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 169).

3. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Τα τελευταία χρόνια αναδύονται στη χώρα μας, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης, της απαίτησης για λογοδοσία στον ευρύτερο δημόσιο τομέα και σε ευθυγράμμιση με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε), θέματα που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που σχετίζονται με τη βελτίωση

της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ν.3848/2010; Ν. 3848/2010; Ν. 4024/2011; Π.Δ. 15 2/2013; OECD, 2013).

Συγκεκριμένα, η Ε.Ε. εντοπίζει δύο μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, την αυτοαξιολόγηση και την εξωτερική αξιολόγηση. Κατά τις διαδικασίες αξιολόγησης ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των παραγόντων του σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και εμπειρογνωμόνων, ενώ διευκρινίζεται ότι ο σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης είναι να παράσχει μεθοδολογική υποστήριξη στη σχολική αυτοαξιολόγηση και μία εκ των έξω θεώρηση του σχολείου (Πασιαρδής, Σαββίδης, & Τσιάκιρος, 2007, σ. 74).

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βρίσκεται στο κέντρο οποιουδήποτε σχεδιασμού επιχειρεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη (Παπαδόπουλος, 2015, σ. 173)

Η αξιολόγηση είναι αναγκαία διαδικασία αποτίμησης και σχεδιασμού. Έχει υποστηριχθεί πως κάθε υπηρεσία ή προϊόν διανύει τρία στάδια στην εξέλιξή του: σχεδιασμό/ προγραμματισμό, υλοποίηση και αξιολόγηση. Το τελευταίο στάδιο, αυτό της αξιολόγησης, περιλαμβάνει την αποτίμηση της προσπάθειας που καταβλήθηκε, κατά πόσο δηλαδή έχουν επιτευχθεί οι αρχικοί στόχοι και τι λειτούργησε ανασταλτικά (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σ. 25).

Βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής λειτουργίας κάθε οργανισμού είναι το προσωπικό που εργάζεται σε αυτόν. Η μέτρηση της απόδοσης των εργαζομένων αποτελεί ουσιώδη διαδικασία για τους οργανισμούς. Μια από τις υποχρεώσεις του κράτους προς τους πολίτες του, όπως ορίζεται από το άρθρο 16 του Συντάγματος, είναι και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Αυτή η υπηρεσία πρέπει να αξιολογείται, για να διασφαλίζεται η ποιότητά της (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σ. 25).

Αν δεν υπάρχει μια συνεχής και συστηματική αξιολόγηση, τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών, τότε δεν μπορεί να γίνει αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Λάμπρου, 2016, σ. 794).

Απουσία ενός πάγιου συστήματος αξιολόγησης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα τελευταία σαράντα χρόνια, από το 1982 με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή έως σήμερα, δεν εφαρμόζεται στην πράξη κανένα σύστημα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Όποιες προσπάθειες έγιναν κατά καιρούς από

την πλευρά της πολιτείας με νομοθετικές παρεμβάσεις για την επαναφορά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προκάλεσαν την έντονη αντίδραση των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους εκπροσώπων. Όπως αναφέρει στο άρθρο του ο Λάμπρου, μελετώντας κανείς το μέχρι τώρα νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 έως σήμερα (Π.Δ. 320/1993, Ν. 2525/1997, Υ.Α. Δ2/1938/27-02-1998, Ν. 2986/2002, Υ.Α. 30972/Γ1, Π.Δ. 152/2013) μπορεί να κατανοήσει τη σκοπιμότητα και αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Σε όλα σχεδόν τα νομοθετήματα ως σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Λάμπρου, 2016, σ. 798).

Επανεξέταση και αποσαφήνιση του θέματος. Στον δημόσιο λόγο για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και ειδικά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται συχνά να τοποθετούνται αρνητικά στο ενδεχόμενο θεσμοθέτησης και υλοποίησης ρυθμίσεων που αφορούν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ωστόσο εμπειρικά στοιχεία όπως παρουσιάζουν στην έρευνά τους οι Γκότοβου και Γκότοβος, δείχνουν ότι η εικόνα αυτή δεν είναι συμβατή με τις πραγματικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους παραπάνω η κυρίαρχη τάση μεταξύ των ενεργών εκπαιδευτικών θέλει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρωπαϊκής ταυτότητας και τοποθετείται με σαφήνεια υπέρ της αξιολόγησης. Η ίδια τάση ισχύει σε γενικές γραμμές και στους υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικούς (φοιτητές εκπαιδευτικών σχολών), οι οποίοι δεν έχουν ασκήσει ακόμη το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Γκότοβου & Γκότοβος, 2016, σ. 115). Όπως προέκυψε και από την επισκόπηση ερευνών που ακολουθεί, η εικόνα δεν είναι ξεκάθαρη, χρήζει λοιπόν περαιτέρω διερεύνησης.

Αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού και εναρμόνισης με διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και επιταγές της Ε.Ε. Ένα από τα βασικά επιχειρήματα για την εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή/και του εκπαιδευτικού στην ελληνική εκπαίδευση σχετίζεται με την αναγκαιότητα προσαρμογής της ελληνικής νομοθεσίας στα ευρωπαϊκά δεδομένα, από τη στιγμή που η χώρα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση και δέχεται το γενικότερο πλαίσιο κανόνων του υπερεθνικού αυτού σχηματισμού αναφορικά με τις αρχές λειτουργίας ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος (Γκότοβου & Γκότοβος, 2016, σ. 118). Τα τελευταία χρόνια όλες σχεδόν οι χώρες της

Ευρωπαϊκής Ένωσης προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις των αξιολογικών τους πρακτικών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος , Σοφού, & Τσάφος, 2007, σ. 137; Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σσ. 25-26). Αλλά και στο διεθνή χώρο ευρύτερα, τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών ανανεώθηκαν και εκσυγχρονίστηκαν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Όσο καλά και αν είναι σχεδιασμένο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η αποτελεσματικότητά του καθορίζεται από την αποτελεσματικότητα των ανθρώπων που το εφαρμόζουν και το υποστηρίζουν, με άλλα λόγια το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του "καλού σχολείου" είναι εν τέλει, ο "καλός εκπαιδευτικός" (MacBeath, 2001, p. 55).

Επιπρόσθετα από τις μεταβλητές ενός εκπαιδευτικού συστήματος που μπορούν να διαμορφωθούν από την εκπαιδευτική πολιτική, εκείνες που ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση των μαθητών είναι αυτές που έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία (OECD, 2005).

Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός, ως ο κατεξοχήν πρωταγωνιστής της παιδαγωγικής διαδικασίας, καλείται να οργανώσει και να αξιολογήσει τη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Από τον εκπαιδευτικό λοιπόν «*εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό η κοινωνικοποίηση και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους*» (Λάμπρου, 2016, σ. 796), διότι είναι αυτός που έχει «*την πρώτη ευθύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς βιβλία, μέθοδοι διδασκαλίας, υλικοτεχνικά μέσα, εξωσχολικοί παράγοντες, αξιοποιούνται μόνο από τον ικανό εκπαιδευτικό*» (Σιάρκος, 2003, σ. 176). Ως εκ τούτου, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί άμεση συνάρτηση της αποτελεσματικότητας και της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.

Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη όχι μόνο με την καλυτέρευση του παρεχόμενου διδακτικού και του εν γένει εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την αυτοβελτίωση και την επαγγελματική αναβάθμισή του. Πρόκειται, με άλλα λόγια για μία «*διαδικασία αφενός αναβάθμισης του διδακτικού, παιδαγωγικού και γενικά υπηρεσιακού του έργου και κατ' ακολουθία της προσφοράς του προς το μαθητή και αφετέρου επαγγελματικής ανέλιξής του*» (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 87).

4. ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Στο πεδίο της βιβλιογραφίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχουν καταγραφεί δύο κεντρικά, γενικά μοντέλα με πολλές αντιθέσεις μεταξύ τους: το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο. Τα μοντέλα αυτά αντιπροσωπεύουν τις δύο κύριες κατευθύνσεις στον χώρο της εκπαίδευσης: το τεχνοκρατικό μοντέλο που συνδέεται με την ποσοτική έρευνα και βασίζεται στην επιστημολογία του θετικισμού και το συμμετοχικό, ανθρωπιστικό μοντέλο το οποίο συνδέεται με την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα και στο οποίο δεσπόζει μια «υποκειμενική» επιστημολογία, η οποία στηρίζεται στην ερμηνευτική θεωρία (Χατζηγεωργίου, 2004, σ. 249). Τα δύο μοντέλα διαφέρουν ως προς τους σκοπούς και κατ' επέκταση στις μεθόδους της αξιολόγησης, τα κριτήρια, τους φορείς και τις συνθήκες της αξιολόγησης, καθώς και τις επιδράσεις που έχουν τα αποτελέσματά της στους εκπαιδευτικούς (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 116). Στους σκοπούς της αξιολόγησης συγκαταλέγονται η μέτρηση και ο καθορισμός της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος, η ισχυροποίηση των εκπαιδευτικών θεσμών, ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών οργανισμών κτλ (Καβαλλάρη & Ψυχογυιοπούλου, 2016, σ. 406).

4.1 Τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης

Σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης η έννοια της μέτρησης είναι κεντρικής σημασίας. Αρχικά προκαθορίζονται οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο τέλος διερευνάται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που εξαρχής τέθηκαν. Για την καταμέτρηση χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι. Για παράδειγμα ένα ιεραρχικά ανώτερο όργανο, φορέας ή άτομο αξιολογεί κάποιον κατώτερο χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης (tests), τα οποία απορρέουν από τους καθορισμένους στόχους. Ο αξιολογούμενος δεν συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησής του (δεν εκφέρει άποψη, δεν κρίνει), αλλά αποδέχεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Βέβαια, μια τέτοια αξιολόγηση είναι αντικειμενική, γιατί στηρίζεται σε μετρήσιμα αποτελέσματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 116). Με τον όρο «μέτρηση» επιτυγχάνεται η ποσοτικοποίηση των υπό αξιολόγηση δεδομένων, κατά τρόπο ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις αριθμητικές τιμές που αποδίδουν αυτά τα δεδομένα να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων στα

οποία οι τιμές αυτές αποδίδονται. Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, η οποία συναρτάται από τον βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005, σσ. 428-429).

Η τεχνοκρατική αξιολόγηση παράγει χρήσιμα συγκρίσιμα στοιχεία σχετικά με τα αξιολογούμενα δεδομένα (πχ. το παραγόμενο έργο διαφόρων σχολικών μονάδων), ωστόσο δεν δίνει ερμηνευτικά στοιχεία, επομένως αδυνατεί να συμβάλλει στη βελτίωσή τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 117).

Το 1970 στην Αμερική και σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες στο πλαίσιο του «Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων» (Movement of Effective Schools), πραγματοποιήθηκε μια μεγάλη σειρά ερευνών, που είχαν σαν στόχο να εντοπίσουν τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να μετατρέψουν ένα σχολείο σε αποτελεσματικό. Μέσα από αυτήν την διεργασία στοιχειοθετήθηκαν αργότερα μια σειρά καταλόγων με τέτοιους παράγοντες και μεταβλητές αποτελεσματικότητας. Ωστόσο δεν περιγράφηκε ο τρόπος με τον οποίο συσχετίζονται οι συγκεκριμένες μεταβλητές, για να οδηγήσουν στη βελτίωση του σχολείου. Το ερώτημα, λοιπόν, είναι πώς μέσα στο σύστημα οι ποικίλοι παράγοντες αλληλεπιδρούν, συμβάλλοντας άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά (Δούκας Χ. , 1997, σσ. 174-176).

Σαν απόρροια όλων αυτών, στα τέλη της δεκαετίας του 1980 η έντονη αμφισβήτηση στον διεθνή χώρο επέφερε μια επιφυλακτικότητα για το τεχνοκρατικό μοντέλο, η οποία επέφερε τη συνακόλουθη εξασθένισή του. Παρατηρείται έτσι μία μετάβαση από το παραδοσιακό μοντέλο ελέγχου προκαθορισμένων αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση, η οποία αρχίζει να δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση του σχολείου και στην ανάπτυξη σχεδίων και στόχων από το ίδιο το σχολείο (Καβαλλάρη & Ψυχογυιοπούλου, 2016, σσ. 406-407).

4.2 Κριτικό – κοινωνιοκεντρικό μοντέλο

Στον αντίποδα του τεχνοκρατικού μοντέλου αναδύεται η κοινωνιο-κεντρική τάση η οποία αντιτίθεται στην παραδοσιακή αξιολόγηση. Στοχεύει στην ανάδειξη των κοινωνικών, γλωσσικών, εκπαιδευτικών, οικονομικών ανισοτήτων, τις οποίες η τεχνοκρατική αξιολόγηση παραγνωρίζει. Είναι αδύνατον να αξιολογηθούν επί ίσοις όροις μαθητές, εκπαιδευτικοί και σχολικές μονάδες, μιας και η εκπαίδευση δεν έχει

ενιαίο χαρακτήρα, αλλά αντιθέτως υπάρχουν μεγάλες διαφορές και ανισότητες (Στρίφα, Βλαχοπούλου, & Βέρδης, 2017, σσ. 496-497).

Το κοινωνιο-κεντρικό μοντέλο έχει τις ρίζες του στη μαρξιστική σκέψη και στην Κριτική Παιδαγωγική, της οποίας οι προτεραιότητες είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, η επικέντρωση σε ζητήματα διαφορετικότητας και ανισότητας με έναν ηθικά αμφισβητητικό και πολιτικά μετασχηματιστικό τρόπο. Δίνει έμφαση στη διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα, επαναδιατυπώνει την ορθολογικότητα του Διαφωτισμού σε ένα μεταμοντέρνο πλαίσιο και αναπτύσσει την θεωρία του αναμορφωτή διανοούμενου για τον παιδαγωγό, τον οποίο ανάγει σε πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι σε απλό εντολοδόχο της πολιτείας (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ. 29).

4.3 Ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης

Ως ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο έχουν επικρατήσει να ονομάζονται οι τάσεις εκείνες που αναπτύχθηκαν στην Αμερική κατά τα τέλη της δεκαετίας του ’80, οι οποίες αμφισβητούσαν το παραδοσιακό τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και, αντί των παραδοσιακών μορφών ελέγχου των αποτελεσμάτων δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη σχεδίων και στόχων που βάζει το ίδιο το σχολείο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 118).

Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο έχει στόχο να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Λάμνιας, 1997). Λέγεται ανθρωπιστικό διότι εστιάζει στα υποκείμενα της εκπαίδευσης και πλουραλιστικό γιατί συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες και όχι μόνο την επίτευξη στόχων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 119). Βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπιστικής αξιολόγησης όπως αναφέρει ο Cullingford, 1997, είναι ότι δεν μετράει απλά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ενσωματώνεται οργανικά σ’ αυτήν, καθώς είναι σύμφυτη σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Ο ρόλος της συνεπώς δεν είναι ελεγκτικός, αλλά ανατροφοδοτικός επιδιώκοντας τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και όχι απλώς τη μέτρηση του βαθμού επίτευξής τους (Καβαλλάρη & Ψυχογυιοπούλου, 2016, σ. 407). Κατ’ αυτό τον τρόπο, το ενδιαφέρον της αξιολόγησης, δεν εστιάζεται στον έλεγχο των προκαθορισμένων στόχων όπως η τεχνοκρατική, αλλά στις αλληλεπιδράσεις των

συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ερμηνεία των νοημάτων που διαμορφώνονται από αυτές (Χατζηγεωργίου, 2004, σ. 257). Συνεπώς βασικός στόχος αυτού του μοντέλου είναι κατ' αρχάς ο εντοπισμός των ελλείψεων και των αδυναμιών των αντικειμένων της αξιολόγησης και στη συνέχεια, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με σκοπό τη βελτίωση και την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (Alt, 2015). Η ανθρωπιστική αξιολόγηση περιγράφει τα προτερήματα και τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, αποφεύγοντας τις ποσοτικές μετρήσεις, θεωρώντας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να καταμετρηθεί με αριθμούς και ποσοστά (Παπαναούμ- Τζίκα, 1985, σ. 37).

Σ' αυτό το πλαίσιο αξιολόγησης, ο ρόλος του αξιολογητή είναι περισσότερο συμβουλευτικός και εμψυχωτικός, καθώς προσπαθεί να διεγείρει στον αξιολογούμενο το ενδιαφέρον και την ικανότητα αυτοαξιολόγησής του. Ο αξιολογητής «*συμμετέχει στην αξιολόγηση λειτουργώντας μέσα σε ένα γρήγορα εξελισσόμενο πλαίσιο αλληλόδρασης, ανατροφοδότησης και αλλαγής, προσπαθώντας να εντάξει στην αξιολόγηση όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία*» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 119).

Το ανθρωπιστικό πλουραλιστικό μοντέλο, παρά την αναπτυξιακή του λειτουργία και τον βελτιωτικό του προσανατολισμό, έχει δεχτεί έντονη κριτική και δεν χρησιμοποιείται ευρέως. Η κριτική που του έχει αποδοθεί εστιάζει στα εξής σημεία: α) στον υποκειμενικό χαρακτήρα της αξιολόγησης εφόσον δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης β) στο γεγονός ότι ο αξιολογητής συνεργάζεται με τους αξιολογούμενους βγαίνοντας από τον ρόλο του αποστασιοποιημένου κριτή γ) στη χρονοβόρα διαδικασία που συνεπάγεται και δ) στο πλήθος των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές, λόγω της συνθετότητάς του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ. 119-120; Καβαλλάρη & Ψυχογυιοπούλου, 2016, σ. 407).

4.4 Αναπτυξιακό-πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης

Μία από τις πιο ενδιαφέρουσες τάσεις που αναπτύχθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του '80 στην Αμερική, στον αντίποδα του τεχνοκρατικού μοντέλου είναι η «αναπτυξιακή» αξιολόγηση του Michael Quinn Patton. Στο αναπτυξιακό μοντέλο ο αξιολογητής δεν επιτελεί κάποιον εξωτερικό έλεγχο, αλλά αντίθετα, αποτελεί οργανικό

μέρος της ομάδας, στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες συνεργάζονται για να προτείνουν, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν σχέδια, στόχους και καινοτομίες σε μία διαδικασία διαρκούς αλλαγής και βελτίωσης. Έτσι, ο βασικός ρόλος του αξιολογητή είναι η οργάνωση της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, η αποδελτίωση και διασαφήνιση των δεδομένων που προκύπτουν από τις ομαδικές συζητήσεις και η διευκόλυνση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Patton, 1994).

Οι Στρίφα κ.α. συνοψίζουν τα κύρια χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής αξιολόγησης στα εξής: εφαρμόζει καινοτόμες τεχνικές σε πολύπλοκα συστήματα, τα οποία αξιολογεί χωρίς να λαμβάνει υπ΄ όψιν της προκαθορισμένους στόχους, γεγονός που παρέχει στους αξιολογητές την ευελιξία να επαναπρογραμματίζουν τους στόχους τους, όταν αυτό απαιτείται και να ανατροφοδοτούν συνεχώς την έρευνά τους με νέα δεδομένα, όταν αυτά προκύπτουν. Αυτού του τύπου η αξιολόγηση εξάλλου διαφοροποιείται από την παραδοσιακή αξιολόγηση ως προς το ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της αξιολόγησης δεν ελέγχεται αυστηρά από τον αξιολογητή, αλλά αναθεωρείται διαρκώς ανάλογα με τα αποτελέσματα για να ανταποκριθεί κατά περίπτωση στις ανάγκες των υποκειμένων. Επιπλέον, ο αξιολογητής συνεργάζεται στενά με τους αξιολογούμενους συμμετέχοντας ενεργά σε όλη τη διαδικασία (Στρίφα, Βλαχοπούλου, & Βέρδης, 2017, σ. 497).

Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η αναπτυξιακή αξιολόγηση εδράζεται στην παραδοχή ότι η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία ψυχοδυναμική και όχι τεχνοκρατική, αφού εκτός από την παραγωγή και μετάδοση μετρήσιμης γνώσης, στοχεύει στην ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, προϋποθέτει τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, η ποιότητα των οποίων επιδρά στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαμόρφωση θετικού ψυχοκοινωνικού κλίματος, επομένως, εγγυάται την αποτελεσματική μάθηση και αντίστροφα. Αναμφισβήτητα το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα πολύπλοκο έργο. Ως εκ τούτου, η αξιολόγησή του σύμφωνα με προεδρικά διατάγματα, ερμηνευτικές εγκυκλίους, κλίμακες Likert και πιστοποιήσεις ISO αντενδείκνυται. Η αξιολόγηση ενός τέτοιου έργου επιβάλλεται να προωθεί εκ παραλλήλου και την ανάπτυξή του. Σ’ ένα «αναπτυξιακό» αξιολογικό πλαίσιο οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αποκτούν οι ίδιοι και όχι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες, τις γνώσεις που τους χρειάζονται, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την κριτική τους σκέψη και τη δημιουργικότητά τους. Παράγονται ιδέες και μέσω της συνεργασίας διαμορφώνεται πνεύμα συλλογικότητας. Κυρίως όμως, η αφοσίωση στον κοινό σκοπό

δεσμεύει τους συμμετέχοντες στην υλοποίηση του οράματός τους (Στρίφα, Βλαχοπούλου, & Βέρδης, 2017, σ. 501). Όπως το προσεγγίζει ο ίδιος ο Patton, *«η αναπτυξιακή αξιολόγηση δεν είναι ένα μοντέλο, αλλά μια σχέση θεμελιωμένη σ' έναν κοινό σκοπό: την ανάπτυξη»* (Patton, 1994, p. 313).

5. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Έναν άλλο τρόπο κατηγοριοποίησης μέσα από τις ποικίλες τυπολογίες μορφών που παίρνουν οι πρακτικές αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, παρουσίασε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) βασιζόμενο στη διάκριση του Σολομών (1998) σε τρία μοντέλα αξιολόγησης.

5.1 Το μοντέλο του δημόσιου διοικητικού ελέγχου

Πρόκειται για ένα ιεραρχικό μοντέλο αξιολόγησης το οποίο αντλεί τη νομιμοποίηση του από τη συλλογιστική της διασφάλισης ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Στοχεύει στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών ως ατόμων, με επιθεώρηση και άμεση ιεραρχική επιτήρηση/παρατήρηση τους ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια. Τα τοπικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά κάθε περιοχής, η ιδιαιτερότητα κάθε σχολικής μονάδας, η διαφορετική συγκρότηση κάθε εκπαιδευτικού (σπουδές, εμπειρία, προσωπικά διαβάσματα, επιμορφώσεις, εκπαιδευτικό όραμα), ισοπεδώνονται στο όνομα των ίσων ευκαιριών, που περισσότερο μοιάζει με κάλυψη ανισοτήτων κάτω από έναν δημοκρατικό μανδύα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 173).

5.2 Το μοντέλο του λεγόμενου επιστημονικού ή λογιστικού απολογισμού.

Σύμφωνα με το οποίο, η αξιολόγηση διεξάγεται από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας με τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων για μαθητές και πιο σπάνια με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς. Στην ουσία το μοντέλο αυτό αποδίδει λόγο και βήμα στον «καταναλωτή», που στην προκειμένη περίπτωση είναι οι γονείς. Σκοπός του μοντέλου είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους, επομένως οι επιδόσεις των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ αποτελεί τον δείκτη αξιολόγησης της

αποτελεσματικότητας του προσωπικού της σχολικής μονάδας. Το μειονέκτημα αυτών των τεστ όπως περιγράφει ο Popham, 1998, είναι ότι τις περισσότερες φορές αδυνατούν να μετρήσουν τα πιο σημαντικά πράγματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και τις σύνθετες δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές, μη λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Το μοντέλο του λογιστικού απολογισμού συνδυάζεται συχνά με το προηγούμενο μοντέλο του δημόσιου διοικητικού ελέγχου, χρησιμοποιώντας τα ίδια αντικειμενικά εργαλεία συλλογής δεδομένων καθώς επίσης και τεχνικές ποιοτικής έρευνας, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, βιογραφικές μεθόδους κλπ. Αξίζει να σημειωθεί ότι τέτοιες τεχνικές μπορεί να οδηγήσουν σε έλεγχο και χειραγώγηση των εκπαιδευτικών παρά σε βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 174).

5.3 Το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στο μοντέλο αυτό είναι έκδηλη η τάση επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια εντοπισμού των τρωτών σημείων και η εξυγίανση αυτών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας και όχι ο έλεγχος. Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε συνάρτηση με όρους όπως «ενδυνάμωση», «βελτίωση», «αλλαγή», «αυτενέργεια» και συνδέθηκε με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.

Σε πολλές χώρες της Ε.Ε. δίδεται έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με συμμετοχή του ίδιου του εκπ/κου σε διαδικασία έρευνας - δράσης. Πρόκειται για μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η οποία σηματοδοτείται από την ενεργό δραστηριοποίηση του εκπ/κου ως υποκείμενο της έρευνας, τον αναστοχασμό και την επικοινωνιακή ετοιμότητα, που αποσκοπούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να αξιολογήσει τον μαθητή, τον εαυτό του, τις διαδικασίες διδασκαλίας-μάθησης, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αυτό είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του με όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω προσωπικών ερμηνειών και νοηματοδοτήσεων. Ερμηνεύοντας στοχαστικά τις πρακτικές όλων των εμπλεκομένων και επαναπροσδιορίζοντας τους αρχικούς στόχους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 175).

6. ΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως καταγράφονται στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία μπορεί να είναι πολλοί. Η σκοποθεσία της αξιολόγησης διαμορφώνεται μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και επηρεάζεται από τα γενικότερα ιδεώδη που διαμορφώνουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τους επιμέρους στόχους των σχολικών μονάδων, το οικονομικό συγκείμενο και τις πολιτικές αποφάσεις των αρμόδιων τοπικών και κρατικών φορέων. Τις τελευταίες δεκαετίες, καθοριστικό ρόλο στην άρθρωση των σκοπών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διαδραματίζουν διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ. Σε κάθε περίπτωση μια αξιολόγηση θα πρέπει να αποσκοπεί στην καλυτέρευση της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διαδικασίας.

Μερικοί ενδεικτικοί σκοποί μπορεί να είναι οι παρακάτω:

1. Η διευκόλυνση του προγραμματισμού και της σχεδίασης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δραστηριοτήτων, φορέων, μέσων κλπ.
2. Η δρομολόγηση και η τεκμηρίωση αποφάσεων σχετικών με δαπάνες, μέσα, υλικά, εγκαταστάσεις, προγράμματα κτλ.
3. Η αξιολόγηση των μαθητών.
4. Η προσαρμογή της προσφοράς της παιδείας στις ανάγκες ή στις προδιαγραφές του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, το οποίο εξυπηρετείται από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα.
5. Η βελτίωση του διδακτικού προσωπικού και ο καθορισμός των πλαισίων των δραστηριοτήτων, οι οποίες θα οδηγήσουν στη βελτίωση αυτή.
6. Η αναβάθμιση του γενικού σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο (Δημητρόπουλος , 2010, σσ. 129-130).

7. ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Πασιά, στον διεθνή χώρο διακρίνονται δύο γενικοί τύποι αξιολόγησης της εκπαίδευσης *σε συνάρτηση με το φορέα που υλοποιεί την αξιολόγηση και τη σχέση του με τη σχολική μονάδα:*

Η **εξωτερική αξιολόγηση** πραγματοποιείται από φορείς ανώτερων βαθμίδων διοίκησης ή και φορείς εκτός της διοικητικής ιεραρχίας και μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η επιθεώρηση, η οποία έχει στόχο να

ελέγξει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, αποτελεί το κατεξοχήν παράδειγμα αυτής (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 70).

Άλλες μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού , & Τσάφος, 2008, σ. 5).

Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε πολλά έθνη αναπτύσσονται μηχανισμοί παρακολούθησης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης με στόχο την εκτίμηση του εκπαιδευτικού σύστηματος. Για παράδειγμα η συλλογή στοιχείων από στατιστικές υπηρεσίες που αφορούν άλλοτε το εκπαιδευτικό ή μαθητικό πληθυσμό κι άλλοτε τις κτιριακές υποδομές ή τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό.Τέτοιου είδους απεικονίσεις αποτυπώνουν την εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος βάση δεδομένων και χρησιμοποιούνται σε διάφορες λειτουργίες του Υπουργείου Παιδείας ή για την συμπλήρωση πχ. δεικτών του ΟΟΣΑ. Όπως επισημαίνει ο Σόλομων, αφορούν κυρίως αριθμητικά στοιχεία που είτε καθυστερούν να δημοσιευθούν, είτε δημοσιεύονται αποσπασματικά και δεν βοηθούν ουσιαστικά στην βελτίωση των σχολείων. Μια τέποιου είδους προσπάθεια έγινε στην Ελλάδα το 2001 από το ΚΕΕ, όπου καταγράφηκαν από όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αριθμητικά δεδομένα που αφορούσαν το ανθρώπινο δυναμικό αλλά και την υλικοτεχνική τους υποδομή. Επίσης καταχωρήθηκαν ενέργειες των σχολικών μονάδων για διεύρυνση του προγράμματος σπουδών τους. Όλα αυτά με δυνατότητα επικαιροποίησης σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 129).

Τις τελευταίες δεκαετίες κάποιες χώρες διεξάγουν **εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης** σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο οι οποίες εστιάζουν σε συγκεκριμένα πεδία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι έρευνες αυτές αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών. Περιλαμβάνουν μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και ανάλυση των διδακτικών βιβλίων, καταγράφουν τις επιδόσεις των μαθητών σε ειδικές δοκιμασίες. Επιπλέον τις συνδέουν με το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο πολιτισμικές καταβολές, στάσεις και αντιλήψεις τους. Επίσης καταγράφονται μέθοδοι και εκπαιδευτικές πρακτικές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής μονάδας.

Στην Ελλάδα στο πλαίσιο της Διεθνούς Ένωσης για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης, διεξάγονται παρόμοιες μελέτες, οι οποίες δίνουν έμφαση στην κοινωνικοοικονομική προέλευση, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εκπ/κες στρατηγικές που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Μέσα από αυτές τις μελέτες εξετάζονται και αναλύονται συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, τα δεδομένα διατίθενται για σύγκριση μεταξύ χωρών, περιφερειών κλπ. Ωστόσο όπως περιγράφει ο Σολομών, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών είναι χαμηλό με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν αλλά ούτε να αξιοποιούν ευρήματα τέτοιων ερευνών. Για το λόγο αυτό είναι πολύ περιορισμένη η επίδραση τέτοιων αξιολογικών μελετών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ. 129-130).

Η εξωτερική αξιολόγηση θα μπορούσε να θεωρηθεί εποικοδομητική, διότι λειτουργεί σαν κίνητρο, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Βοηθά στην ανίχνευση των αδυναμιών, αλλά και των «δυνατών» σημείων των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, για τα οποία δημιουργείται η δυνατότητα σύγκρισης. Επίσης θεωρείται πρακτική, εφόσον πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο χρόνο χωρίς να προσθέτει επιπλέον επιβάρυνση στο έργο του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, έχει επισημανθεί ότι καλλιεργεί τον φόβο, ενισχύει τον ατομισμό και αποθαρρύνει την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών και το συλλογικό πνεύμα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι κρίσεις και τα συμπεράσματα που προκύπτουν διέπονται συχνά από υποκειμενικότητα, διαμορφώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο μια ψευδή και ενδεχομένως μη δίκαιη απεικόνιση για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 70).

Η **εσωτερική αξιολόγηση** έχει στόχο τη δημιουργία του κατάλληλου εδάφους στη σχολική μονάδα για την προώθηση των καινοτομιών, την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζεται παράλληλα με την εξωτερική αξιολόγηση (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 71). Για τα ελληνικά δεδομένα, αξιόλογη θεωρείται η προσέγγιση του Σολομών, ο οποίος συνέδεσε την εσωτερική αξιολόγηση με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και την ενδυνάμωση των «παιδαγωγικών δικαιωμάτων» μαθητών και εκπαιδευτικών (Τσατσαρώνη, 2005, σσ. 131-2).

Διακρίνεται στους παρακάτω τύπους:

-Την *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*, όπου οι κατώτεροι στη διοικητική ιεραρχία της σχολικής μονάδας αξιολογούνται από τους ανώτερους (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 71).

-Τη *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση* ή *αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*, η οποία αναφέρεται στις συστηματικές διαδικασίες που «*σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας*» (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 71) και αποσκοπούν στην αποτίμηση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από μία σειρά υλοποίησης δράσεων (Κουλαΐδης & Κότσιρα - Ταμπακοπούλου, 2005, σ. 77). Με την αυτοαξιολόγηση η εξουσία μεταβιβάζεται στο ίδιο το σχολείο, η αποδοτικότητα και η λογοδοσία αναγορεύονται σε σημαντικά ζητήματα, ενώ θεωρείται πιο οικονομική και αποτελεσματική από την επιθεώρηση (MacBeath, 2005, p. 29). Η αυτοαξιολόγηση, «*επειδή ακριβώς πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, την ανιχνεύει από μέσα και ανατροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*» (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 71)

Ως βασικά πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης επισημαίνονται τα εξής: Όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας κινητοποιούνται, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, παίρνουν πρωτοβουλίες για καινοτόμες δράσεις, γίνονται πιο υπεύθυνοι και αυτοδεσμεύονται (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 71).

Επιπλέον αναδεικνύει τις θετικές όψεις των εκπαιδευτικών δράσεων, επιτρέπει την αναλυτική μελέτη των εκπαιδευτικών αδυναμιών, ιεραρχεί τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, επιτρέπει τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων, ενώ τα αποτελέσματά της αποτελούν «*πολύτιμη παρακαταθήκη εμπειρίας και τεχνογνωσίας προς την κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Κουλαΐδης & Κότσιρα - Ταμπακοπούλου, 2005, σ. 90). Από την άλλη πλευρά ελλοχεύει ο κίνδυνος μιας γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της διαδικασίας αξιολόγησης, η επιμονή σε δευτερεύοντα και ανώδυνα ζητήματα, καθώς και το ενδεχόμενο δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων (Πασιάς Γ. , 2019, σσ. 71-72).

Κυριότερες μέθοδοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συμμετοχική αξιολόγηση, η ενδυναμωτική αξιολόγηση, η διοίκηση ολικής ποιότητας, η έρευνα δράσης και η ενεργός έρευνα (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος, Σοφού , & Τσάφος, 2008, σ. 6).

Σε συνάρτηση με τη χρονική περίοδο που πραγματοποιείται η αξιολόγηση διακρίνεται σε: Αρχική ή διαγνωστική: Υλοποιείται στην αρχή για την αποτίμηση των μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου. *Ενδιάμεση ή διαμορφωτική:* Πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου για καταγραφή αδυναμιών και πραγματοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων. *Τελική ή απολογιστική:* Πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου για αποτύπωση αποτελεσμάτων και *μεταπαρακολούθηση:* Πραγματοποιείται μετά από αρκετό χρόνο για τη διαπίστωση της συνολικής ωφελιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βεργίδης & Καραλής, 1999, όπως αναφέρεται στο Βασιλοπούλου, 2015, σσ. 14-15). Στην ίδια συνάφεια, ο Δημητρόπουλος συστηματοποιώντας τις σχετικές εργασίες διεθνών ερευνών διακρίνει τρεις φάσεις της αξιολόγησης, πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής προσπάθειας, κατά τη διάρκειά της και μετά τη λήξη της (Δημητρόπουλος , 2010, σ. 159).

Αναλυτικότερα, οι τρεις μορφές αξιολόγησης, σε σχέση με τους σκοπούς τους οποίους επιτελούν περιγράφονται ως εξής:

Διαγνωστική αξιολόγηση: Με τον όρο διαγνωστική αξιολόγηση εννοείται η αξιολόγηση που πραγματοποιείται στην αρχή ενός προγράμματος και έχει σαν στόχο τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμμετεχόντων. Μέσω αυτής της αξιολογικής διαδικασίας αποτυπώνονται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Επίσης αποκομίζονται χρήσιμες πληροφορίες όσον αφορά τις τροποποιήσεις που πρέπει να δρομολογηθούν, για την καλύτερη έκβαση του προγράμματος (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 123).

Διαμορφωτική αξιολόγηση: Η συγκεκριμένη διαδικασία δίνει έμφαση στην παροχή ευκαιριών για βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, μέσα από την καταγραφή των αναγκών και των στόχων των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο συνεργατικός χαρακτήρας της διαμορφωτικής αξιολόγησης την κάνει να μη θεωρείται απειλητική για τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντας έτσι τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια στην κάλυψη των αδυναμιών που θα αναδειχτούν ή στην

εκμετάλλευση των δυνατών σημείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σ. 29). Η βασική της λειτουργία είναι η ανατροφοδοτική, καθώς κατά την πορεία της διαδικασίας της, παρέχει διαρκώς ευκαιρίες αποτίμησης, αποκαλύπτοντας ταυτόχρονα κρυφά εμπόδια ή μη προσδοκώμενες ευκαιρίες (Ματσαγγούρας Η. , 2004, σσ. 305-306).

Τελική ή συγκριτική αξιολόγηση: Σκοπός της είναι η καταγραφή και η εκτίμηση των τελικών αποτελεσμάτων του αξιολογούμενου προγράμματος σε συνάρτηση με τους αρχικούς στόχους που ετέθησαν, ο έλεγχος δηλ. του κατά πόσο δηλαδή επετεύχθη η επιθυμητή αλλαγή. Αυτή η μορφή αξιολόγησης με την έμφαση που δίνει στο αποτέλεσμα βρίσκεται πιο κοντά στο τεχνοκρατικό μοντέλο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 123), δίνει προτεραιότητα στους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού που τη διενεργεί και δίνει την ευκαιρία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σ. 29), εξού και θεωρείται κατάλληλη για την επιλογή του αποτελεσματικότερου προσωπικού για προαγωγή (Πασιαρδής, 1996).

Η διαμορφωτική και η τελική αξιολόγηση αποτελούν δυο παράλληλα και ανεξάρτητα συστήματα, τα οποία έχουν διαφορετικούς σκοπούς, διαφορετικά εργαλεία και διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των αποτελεσμάτων τους (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σ. 29). Ωστόσο, παρά τις διαφορές τους, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, μπορούν να λειτουργήσουν και συμπληρωματικά, εφόσον μία αξιολόγηση η οποία στοχεύει στην παραπέρα ανάπτυξη και βελτίωση του αξιολογούμενου, δεν μπορεί να μένει μόνο στα αποτελέσματα, παρά το αδιαμφισβήτητο ενδιαφέρον που αυτά παρουσιάζουν, αλλά θα πρέπει να είναι ικανή να προσδιορίζει κάτω από ποιες συνθήκες το πρόγραμμα είναι περισσότερο αποτελεσματικό, δίνοντας ερμηνείες των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σσ. 123-124).

Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται επίσης:

Αποτίμηση εκπαιδευτικού (Teacher Appraisal). Πρόκειται για τις επίσημες επισκοπήσεις απόδοσης, οι οποίες συνήθως διενεργούνται από έναν επιθεωρητή, για να κρίνουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαμορφωτικά για τον προσδιορισμό των ειδικών αναγκών επαγγελματικής εξέλιξης ή συνοπτικά για αποφάσεις σχετικά με την

προώθηση, τις ανταμοιβές ή τις κυρώσεις (Looney, 2011, p. 442). Η αποτίμηση εκπαιδευτικού ουσιαστικά ταυτίζεται με τον επιθεωρητισμό και θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ένα μέτρο τεχνοκρατικού προσανατολισμού, το οποίο προωθεί την ανάπτυξη μιας «κουλτούρας ελέγχου» που στηρίζεται στις πολιτικές των αριθμών και συνδέεται με τεχνολογίες επιτήρησης, πειθαρχίας και επιτελεστικότητας, ενώ συμβάλλει ελάχιστα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 86).

Αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (Teacher peer evaluation). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον ίδιο τομέα (στο ίδιο ή σε διαφορετικό σχολείο) μπορούν να παρατηρούν τους συναδέλφους τους και να προσφέρουν ανατροφοδότηση και προτάσεις βελτίωσης. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν εργαλεία αξιολόγησης για να καθοδηγήσουν τη διαδικασία. Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαμορφωτικά, με πρωταρχική έμφαση στην παροχή ανατροφοδότησης για βελτίωση ή συνοπτικά ως συμπλήρωμα στις επίσημες εκτιμήσεις (Looney, 2011, p. 442).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί, ως επί το πλείστων, θετικά συναισθήματα, προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και αναβαθμίζει το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Αποστολόπουλος, 2014, σ. 25).

Αξιολογήσεις μαθητών (Student ratings). Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα έντυπα αξιολόγησης, παρέχοντας ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο τέλος μιας περιόδου (Looney, 2011, p. 442).

Μεγάλης κλίμακας εθνικές ή περιφερειακές αξιολογήσεις (Large-scale national or regional assessments). Πρόκειται για τεστ μαθησιακών επιτευγμάτων τα οποία έχουν πρωταρχικό σκοπό την αξιολόγηση της απόδοσης του σχολικού συστήματος και παρέχουν πληροφορίες στα σχολεία αναφορικά με την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα μπορούν να δημοσιευθούν και να χρησιμοποιηθούν για να καθοδηγήσουν την επιλογή των σχολείων και να δημιουργήσουν κίνητρα για τα σχολεία να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, χωρίς να έχουν κάποιο αντίκτυπο στους μαθητές, όπως π.χ. στον βαθμό του πτυχίου ή στις πανεπιστημιακές εισαγωγές (Looney, 2011, p. 442).

Αξιολογήσεις προστιθέμενης αξίας. Οι μετρήσεις προστιθέμενης αξίας σπουδαστών αναφέρονται στα επιτεύγματά τους και κέρδη για ένα δεδομένο έτος, τα οποία μπορούν να αποδοθούν στη συνεισφορά του τοπικού εκπαιδευτικού χώρου, του σχολείου ή των μεμονωμένων εκπαιδευτικών. Αυτά τα κέρδη είναι η "προστιθέμενη αξία". Η προσέγγιση έχει ως στόχο να δείξει πώς οι εκπαιδευτικοί προωθούν την πρόοδο των σπουδαστών πέραν του επιπέδου που προβλέπεται από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του σπουδαστή (Looney, 2011, pp. 3-4).

8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΜΕΘΟΔΟΙ

8.1 Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) του Εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί εκτός από την επάρκεια της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης θα πρέπει να διαθέτουν επικοινωνιακές και επαγγελματικές δεξιότητες. Να εξοπλίζονται με το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο ώστε να μπορούν να κατανοούν και να αναλύουν τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον να αναπτύσσουν πρακτικές αναστοχασμού που θα συμβάλουν στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η συστηματοποίηση μιας τέτοιας διαδικασίας μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κασιμάτη Κ. , 2016, σ. 224).

Έχει υποστηριχθεί ότι ο ατομικός φάκελος μπορεί να αποτελέσει το πλέον ενδεδειγμένο μέσο που μπορεί να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μια διαδικασία προσωπικής διερεύνησης, αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης, κατά την εξέλιξη της επαγγελματικής του πορείας. Προσφέρει πληροφόρηση για την πρόοδο του εκπαιδευτικού όσον αφορά την απόδοσή του και την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών και δύναται να τον κατευθύνει προς την επίτευξη ενός ανώτερου και επιθυμητού επιπέδου απόδοσης και την υιοθέτηση συγκεκριμένων αναγκαίων δράσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεπής τήρηση του φακέλου και η μεθοδική συλλογή υλικού προκειμένου να είναι δυνατή μια αξιολογική κρίση. Προκειμένου να παρέχει τη δυνατότητα συσχέτισης, το υλικό του φακέλου μπορεί να συνδυάζει ποσοτικούς δείκτες (πχ επιδόσεις μαθητών, ώρες διδασκαλίας) με ποιοτικούς δείκτες (π.χ. περιγραφές, γνώμες), στην ανάλυση των οποίων μπορεί στη

συνέχεια να προβεί ο εκπαιδευτικός, ώστε να είναι σε θέση να διατυπώνει βελτιωτικές προτάσεις και τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που ανακύπτουν (Δόλγυρα, 2017, σσ. 283-284). Ο φάκελος αποτελεί εφαλτήριο συνεχούς αυτοαξιολόγησης και μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για περαιτέρω βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη καθώς μπορεί να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και να λειτουργήσει ως ένα ευέλικτο και χρηστικό εργαλείο αξιολόγησης των παραδοσιακά αξιολογητών-εκπαιδευτικών (Βαρσαμίδου, 2012, σ. 94).

Η Κασιμάτη αναδεικνύει δύο κυρίαρχες οπτικές αναφορικά με την εννοιολόγηση του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού: α) την οπτική που δίνει έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στη διαδικασία και β) την οπτική που δίνει έμφαση στα αποτελέσματα του έργου του εκπαιδευτικού. Οι δύο αυτές διαφορετικές οπτικές μπορούν να λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά. Έτσι, ο ατομικός φάκελος δεν αποτελεί μια απλή συλλογή πεπραγμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μια επιλεκτική πληροφόρηση σχετικά με τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού καθώς και μια αξιόπιστη τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητάς τους, με στόχο να πιστοποιηθεί το τελικό αποτέλεσμα ή η μάθηση που έχει επιτευχθεί. Αρχικά η σημασία του ατομικού φακέλου περιοριζόταν στη συλλογή εργασιών, μετέπειτα όμως ενσωματώθηκε η διάσταση του αναστοχασμού και δόθηκε έμφαση στη σημασία του ατομικού φακέλου ως μια δυναμική διαδικασία εμπειρίας μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων και την κριτική σκέψη τους, παίρνουν επανατροφοδότηση και αναστοχάζονται (Κασιμάτη Κ. , 2016, σσ. 225-226).

Ο αναστοχασμός είναι μία δυναμική διαδικασία διαρκούς επανατοποθέτησης απέναντι στην εμπειρία που έχει προηγηθεί στην κατεύθυνση όμως και την προοπτική της αλλαγής που έπεται. Ο Dewey παρουσιάζει τον αναστοχασμό αρχικά ως μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, σύγχυσης από την οποία αναδύεται η σκέψη. Στη συνέχεια ακολουθεί μια δράση αναζήτησης και έρευνας για να αναζητηθεί υλικό το οποίο θα βάλει τέλος στην αμφιβολία και τη σύγχυση. Με αυτό τον τρόπο αναπροσαρμόζει και διαφοροποιεί την πρακτική του. Είναι επομένως μια διαδικασία που παραπέμπει τόσο στο παρελθόν για το τι κάνει στην τάξη ο εκπαιδευτικός, όσο και στο μέλλον εφόσον ο αναστοχασμός θα τον οδηγήσει να θέσει στόχους για την αλλαγή και βελτίωση της διδακτικής του πρακτικής (Dewey, 1938 στο Κασιμάτη Κ. , 2016, σ. 229).

Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο αναστοχασμός είναι το σύνολο διαδικασιών μέσω των οποίων ένας επαγγελματίας μαθαίνει από την εμπειρία. Αυτό κάνει ο δάσκαλος όταν κοιτάζει πίσω τη διδασκαλία και τη μάθηση που έχει συμβεί και ανακατασκευάζει, αναπαράγει και/ή επαναλαμβάνει τα γεγονότα, τα συναισθήματα και τα επιτεύγματα. Μπορεί να γίνει μόνο του, με τη βοήθεια συσκευών εγγραφής ή αποκλειστικά μέσω μνήμης. Κεντρικό σημείο αυτής της διαδικασίας θα είναι η αναθεώρηση της διδασκαλίας σε σύγκριση με τους στόχους που ζητήθηκαν (Shulman, 1987, p. 19).

Επομένως, ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική του ανάπτυξη εάν ο αναστοχασμός του στηριχθεί στη γνώση σχετικά με την επαγγελματική του πρακτική. Η γνώση αυτή προκύπτει από τη συλλογή, οργάνωση, ανάλυση και ερμηνεία των τεκμηρίων όσων συμβαίνουν στην τάξη προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καταλήξει σε συμπεράσματα και διαπιστώσεις. Η συλλογή τεκμηρίων είναι επομένως μια απαραίτητη διαδικασία για τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την επαγγελματική του πρακτική (Κασιμάτη Κ. , 2016, σσ. 229-230).

Οι Abrami & Barret (2005), με βάση τον στόχο του ατομικού φακέλου κατηγοριοποιούν τους ατομικούς φακέλους σε τρεις τύπους: α) *τον ατομικό φάκελο της διαδικασίας*, μια συλλογή των εργασιών των μαθητών όπου διαφαίνεται η μάθηση των μαθητών β) *τον ατομικό φάκελο της επίδειξης*, που δείχνει τα επιτεύγματα του μαθητή κατά τη διάρκεια των σπουδών του γ) *τον ατομικό φάκελο της αξιολόγησης*, ο οποίος διαμορφώνεται για την αξιολόγηση (Abrami & Barrett, 2005, pp. 2-4).

Παρά το γεγονός ότι ο ατομικός φάκελος αποτελεί ένα έργο τόσο προσωπικό και μοναδικό, ο Seldin (1993) επισημαίνει ότι υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που διατρέχουν τη συγκρότηση του ατομικού φακέλου, τα οποία είναι συνήθως:

α)Υλικό που αφορά τον εκπαιδευτικό: ποια μαθήματα διδάσκει, ποια είναι η προσωπική του φιλοσοφία σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί, ποιοι είναι οι στόχοι του και η μεθοδολογική του προσέγγιση, τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που επιχειρεί και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, τα νέα προγράμματα και δραστηριότητες που υλοποιεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή του νέου υλικού που χρησιμοποιεί, τη συμμετοχή του σε επιμορφώσεις και τους μακροπρόθεσμους στόχους που έχει θέσει

για την βελτίωση της διδασκαλίας του, το μοντέλο αξιολόγησης που ακολουθεί για την βελτίωση της διδασκαλίας του.

β) Υλικό που αφορά άλλους. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται υλικό που προέρχεται από τους μαθητές ή τους συναδέλφους του, όπως για παράδειγμα: Ανατροφοδότηση από τους μαθητές του σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη διδασκαλία και προτάσεις τους για τη βελτίωσή της, την αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από συναδέλφους και μαθητές σχετικά με τη διδασκαλία του, προσκλήσεις από διαφορετικούς φορείς για υποδειγματικές διδασκαλίες, διαλέξεις κ.λπ. τεκμήρια από δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα.

γ) Προϊόντα της διδασκαλίας ή της μάθησης των μαθητών. Στη συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνονται: Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ως τεκμήριο για τη μάθησή τους, φυλλάδια, σημειώσεις που μοιράστηκαν στους μαθητές για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Σύμφωνα με τον Seldin (1993), τα παραπάνω στοιχεία εμφανίζονται συχνότερα σε ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών, ωστόσο μπορούν να εμπεριέχονται και άλλα στοιχεία όπως ηχητικά, οπτικά ή/και ακουστικά ντοκουμέντα από τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού συμμετοχή σε δραστηριότητες εκτός σχολείου που σχετίζονται με την εκπαίδευση, περιγραφή του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες στην τάξη, αυτοαξιολόγηση των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν, δημοσιεύσεις που σχετίζονται με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός (Seldin, 1993, pp. 6-7).

Το υλικό που περιέχεται στον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού επομένως, μπορεί να ποικίλει: σχέδια μαθήματος, σχέδια εργασίας, δείγματα αξιολόγησης των μαθητών, δείγματα από εργασίες των μαθητών με τα σχόλια του εκπαιδευτικού, παρουσιάσεις σε συνέδρια, εισηγήσεις σε σεμινάρια, δημοσιεύσεις, συγγραφικό έργο, επιβραβεύσεις σχετικές με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμμετοχές των τάξεων του σε διαγωνισμούς, φωτογραφίες που αποδεικνύουν εκπαιδευτικές δράσεις, σχόλια του εκπαιδευτικού, περίληψη των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχε στο παρελθόν, συμμετέχει στο παρόν και που σχεδιάζει να συμμετέχει στο μέλλον, τις πιθανές δυνατότητες εφαρμογής τους στην αίθουσα διδασκαλίας κλπ. Άλλες πηγές ανατροφοδότησης του ατομικού φακέλου μπορεί να είναι οι κρίσεις και γνώμες των μαθητών και συναδέλφων που μπορούν να επιτευχθούν με τη βοήθεια

εργαλείων όπως: τεστ, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, εποικοδομητική συζήτηση (Δόλγυρα, 2017, σ. 284)

Ο ατομικός φάκελος χρησιμοποιείται, εδώ και αρκετές δεκαετίες στον Ευρωπαϊκό χώρο και στην Αμερική, ωστόσο στην Ελλάδα δεν έχει εφαρμοστεί, ούτε καν πιλοτικά. Ωστόσο, έχει υπάρξει μία εφαρμογή του φακέλου υλικού σε μαθητές και εκπαιδευτικό. Η εφαρμογή έγινε στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής σε ένα τμήμα Β΄ τάξη Γυμνασίου, στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας και διήρκησε ένα ολόκληρο σχολικό έτος (2009-2010). Στην (αυτό)αξιολόγηση της διαδικασίας η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια αναφέρει ότι επιτεύχθηκε βελτίωση και στις δύο εμπλεκόμενες πλευρές, αλλά και μια αλλαγή θεώρησης των υπαρχουσών πρακτικών. Συγκεκριμένα οι μαθητές έγιναν πιο δεκτικοί σε θέματα καινοτομιών και απόκτησαν άποψη, η οποία ακουγόταν και ήταν σεβαστή. Έδειχναν ενδιαφέρον για το μάθημα και αυτό κινητοποιούσε ακόμη περισσότερο την εκπαιδευτικό στην αναζήτηση νέων πρακτικών, προκειμένου να διατηρηθεί ή και να αυξηθεί η συμμετοχή. Έτσι, δημιουργήθηκε μια νοητή αλυσίδα: από τη μια, οι μαθητές βίωναν μια διαφορετική προσέγγιση της μάθησής τους και αναθεωρούσαν αυτά που πίστευαν για τη μάθηση και την αξιολόγηση και από την άλλη, η εκπαιδευτικός σχεδίαζε παρεμβάσεις, με σκοπό να ενεργοποιούνται περαιτέρω οι μαθητές, να βελτιώνονται και κατά τον ίδιο χρόνο, να καλυτερεύουν και οι δικές της επιλογές, καθώς μπορούσαν να είναι πιο εύκολα προσαρμόσιμες σε αυτό που ταίριαζε στο κοινό της τάξης και μπορούσε να αποτελέσει εγγύηση της ανάπτυξής του. Ήταν μια διαδικασία, η οποία βασίστηκε εξ ολοκλήρου στην ανατροφοδότηση, στην αλληλεπίδραση και στη συμπλοκότητα» (Βαρσαμίδου, 2012, σ. 471).

8.2 Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας

Τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας (Value-added Models), είναι πολύπλοκα στατιστικά μοντέλα, που σχεδιάσθηκαν σαν απάντηση στην διεθνή τάση που παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες, κατά την οποία οι μαθητικές επιδόσεις συνιστούν παράγοντα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μέσω της έμμεσης αυτής μορφής αξιολόγησης επιδιώκεται η απομόνωση της επίδρασης που ασκεί ο εκπαιδευτικός στη σχολική επίδοση των μαθητών από τους υπόλοιπους παράγοντες επιρροής. Παρά την ευρεία χρήση τους, τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας (ΜΟΠΑ) αμφισβητούνται διότι αδυνατούν να προσαρμοστούν στην ιδιομορφία της σχολικής

τάξης, να λάβουν υπόψη τους όλες τις διαστάσεις που συνδέονται με τη σχολική μονάδα, αλλά και να αποτυπώσουν τη σχολική πραγματικότητα (Μουράτογλου, 2018, σ. 1).

Με άλλα λόγια τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας, είναι στατιστικά εργαλεία που υπολογίζουν τις υποτιθέμενες αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν τη διδασκαλία που κάνει ο εκπαιδευτικός Α (ή την επιρροή του σχολείου Β ή της περιφέρειας Γ) με την επίδοση ενός μαθητή που παρουσιάζει επιτυχίες σε επίπεδο Ζ σε ευρείας κλίμακας σταθμισμένες δοκιμασίες σε δεδομένα γνωστικά αντικείμενα, όπως Γλώσσα και Μαθηματικά, ενώ, παράλληλα, συνυπολογίζονται δημογραφικά και ειδικότερα στοιχεία, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιφέρειας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή κτλ. (Amrein-Beardsley, 2014 στο Κουλουμπαρίτση, 2016, σ. 303).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαφαίνεται ότι η επιστημονική κοινότητα είναι διχασμένη ως προς την χρήση των ΜΟΠΑ που εξαρτούν την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από τις μαθητικές επιδόσεις. Οι Ballou & Springer, μολονότι διάκεινται θετικά απέναντι στο συγκεκριμένο μοντέλο και θεωρούν πως «ήρθε για να μείνει», αναφέρουν τις ενστάσεις που διατυπώνονται τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και στατιστικολόγους, κυρίως σχετικά με την αδυναμία του μοντέλου να εξάγει έγκυρα στατιστικά συμπεράσματα σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών από τη βαθμολογία που επιτυγχάνουν οι μαθητές στις εξετάσεις τους (Ballou & Springer, 2015, σ. 77).

Ο Braun αναφέρει ότι η πρόοδος των μαθητών μπορεί επίσης να επηρεαστεί από γεγονότα και καταστάσεις που βρίσκονται πέρα από τη δυνατότητα ελέγχου και φυσικά, δεν αντανακλούν τις ικανότητες του εκπαιδευτικού. Τέτοιες συνθήκες είναι η κατάσταση του σχολείου, οι πόροι που διαθέτει, αλλά και γενικότερα οι πολιτικές που εφαρμόζονται σε σχολικό και περιφερειακό επίπεδο. Άλλα θέματα που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των ΜΟΠΑ είναι η αδυναμία τυχαιοποίησης του δείγματος, η φύση των τεστ στα οποία υποβάλλονται οι μαθητές, το μέγεθος των διαθέσιμων πληροφοριών, όπως και ο τρόπος αντιμετώπισης των δεδομένων που λείπουν (Braun, 2005, pp. 3-4). Επιπλέον, διχογνωμία υφίσταται και ως προς την ένταξη ή μη στην αξιολόγηση των δημογραφικών δεδομένων. Και αυτό διότι εκφράζεται το επιχείρημα ότι η ένταξη των δημογραφικών στοιχείων θα ενθάρρυνε τη

διαμόρφωση χαμηλών προσδοκιών σε τάξεις και σχολεία με ευπαθείς πληθυσμούς (Braun, 2005, p. 10).

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός του μοντέλου είναι η αδυναμία εφαρμογής των μοντέλων σε κάποια γνωστικά αντικείμενα τα οποία είναι δύσκολο να βαθμολογηθούν με τυποποιημένες δοκιμασίες. Συνεπώς, δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν οι βαθμολογίες των εξετάσεων των μαθητών για τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών αυτών των μαθημάτων. Μία ακόμη όμως πιο σημαντική κριτική που διατυπώνεται είναι, ότι η πλειοψηφία των τυποποιημένων τεστ που χρησιμοποιούνται στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε δεξιότητες χαμηλού επιπέδου, όπως η ανάκληση ή η επανάληψη πληροφοριών και σε λίγα μόνο γνωστικά αντικείμενα, όπως η Λογοτεχνία, τα Μαθηματικά και η Φυσική. Δεν είναι σε θέση, ωστόσο, να μετρήσουν πιο προηγμένες δεξιότητες όπως η έκφραση, η δημιουργική γραφή, η κριτική, η δημιουργική ή η αναλυτική ικανότητα σκέψης και παρακάμπτουν την Ιστορία, την Τέχνη, τη Μουσική και άλλα αντικείμενα. Ως αποτέλεσμα, δεν μπορούν να συλλάβουν την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να ενεργοποιήσει εποικοδομητικά τους μαθητές (Toch & Rothman, 2008, p. 3).

Οι Harris και Herrington αναφέρουν, υπό μορφή ερωτημάτων, μία σειρά από εκπεφρασμένους φόβους σχετικά με τις συνέπειες που μπορεί να έχει η χρήση ΜΟΠΑ τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην καθημερινή διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών, όσο και στη γενικότερη λειτουργία των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα εκφράζουν την ανησυχία μήπως η χρήση Μέτρων Προστιθέμενης Αξίας ενδέχεται να οδηγεί σε ρηχή διδασκαλία προσανατολισμένη αποκλειστικά στα τεστ και όχι σε μία διδασκαλία που στοχεύει στην πρόκληση και ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Εκφράζεται, κατά συνέπεια, ο φόβος πως η διαδικασία κύρωσης και απόλυσης των εκπαιδευτικών με χαμηλή απόδοση και οι πολιτικές λογοδοσίας που συνδέονται με τα τεστ με προστιθέμενη αξία, στην πραγματικότητα λειτουργούν ανασταλτικά με τη δημιουργικότητα των καλύτερων εκπαιδευτικών. Επίσης ενδέχεται η χρήση Μέτρων Προστιθέμενης Αξίας να μειώνει τη συναδελφική εμπιστοσύνη και να υπονομεύει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, αποδυναμώνοντας έτσι τον οργανισμό στο σύνολό του, αφού μπορούν να οδηγήσουν στην κοινή παρανόηση ότι όταν οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους συναδέλφους τους στο σχολείο, θα μπορούσαν να μειώσουν τα δικά τους Μέτρα Προστιθέμενης Αξίας (Harris & Herrington, 2015, p. 72).

Τέλος, ο Μουράτογλου κάνοντας μία επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, επισημαίνει την κριτική που έχει διατυπωθεί από την οπτική της στατιστικής. Συγκεκριμένα, οι Schochet & Chiang (2010) αναφέρουν ότι η ύπαρξη τυχαίων λαθών στα ΜΟΠΑ μειώνει την αξιοπιστία τους, ενώ ένα ποσοστό άνω του 90% της ποικιλομορφίας των διαφοροποιήσεων οφείλεται σε παράγοντες που δεν μπορεί να ελέγξει ο εκπαιδευτικός. Οι Staiger και Rockoff (2010) σημειώνουν ότι το εύρος αξιοπιστίας των ΜΟΠΑ κυμαίνεται από 30% έως 50%, ενώ οι Nye, Konstantopoulos, και Hedges, (2004) σημειώνουν ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού στις επιδόσεις των μαθητών συνίσταται περίπου στο 10% των διακυμάνσεων. Από την παράθεση των παραπάνω στοιχείων και εκτιμήσεων, γίνεται σαφές ότι υπάρχει έντονη αμφισβήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των διαδικασιών αξιολόγησης που υιοθετούν τα ΜΟΠΑ (Μουράτογλου, 2018, σσ. 4-5).

Αντίστοιχα είναι τα ερευνητικά συμπεράσματα από τα οποία προκύπτει ότι η εφαρμογή των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας οδήγησε ορισμένους εκπαιδευτικούς να αρνούνται μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, καθώς η απόδοσή τους δύσκολα βελτιώνεται, όπως επίσης και μαθητές με υψηλές επιδόσεις, καθώς η μεταβολή στις επιδόσεις είναι δύσκολα παρατηρήσιμη και μετρήσιμη (Darling-Hammond, 2015, p. 135).

Δεν είναι λίγα τα παραδείγματα εκπαιδευτικών, οι οποίοι προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους ανέπτυξαν ανεπιθύμητες πρακτικές. Από την έρευνα των Ballou και Springer (2015) διαφαίνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί βοηθούσαν τους μαθητές τους την ώρα της εξέτασης, ενώ άλλοι απέκλειαν μαθητές χαμηλών επιδόσεων ή τους αντικαθιστούσαν με μαθητές υψηλών επιδόσεων, τους οποίους όμως ποτέ δεν είχαν διδάξει οι ίδιοι. Σαν συνέπεια όλων αυτών η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φαινόταν να αναβαθμίζεται στις αξιολογήσεις τους, ωστόσο αποτύγχανε ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης, ο οποίος περιλάμβανε τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών (Ballou & Springer, 2015, σσ. 81-82).

Η Darling-Hammond απορρίπτει την αξιολόγηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών, με εφαρμογή των μετρήσεων ΜΟΠΑ, επί τη βάσει των μαθητικών επιδόσεων σε κρίσιμες εξετάσεις και την περεταίρω σύγκριση μεταξύ ανόμοιων σχολείων και μαθητικών πληθυσμών στις ΗΠΑ. Υποστηρίζουν ότι δεν παρέχουν έγκυρα συγκεντρωτικά εμπειρικά δεδομένα από πολλαπλές μετρήσεις επιμέρους παραγόντων

(aggregate-level data). Επιπλέον τα παραπάνω έρχονται σε αντιδιαστολή με την ανάγκη δημιουργίας συνεργατικών και συναδελφικών συνθηκών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα η Darling-Hammond να προτείνει ότι οι μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο αξιολόγησης δεν θα πρέπει να υιοθετούν ατομικιστικές και ανταγωνιστικές προσεγγίσεις που κατηγοριοποιούν και ταξινομούν τους εκπαιδευτικούς, καθώς κάτι τέτοιο θα υπονόμευε την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης (Darling-Hammond, 2015).

Για τους υποστηρικτές τους, τα Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας προσφέρουν έναν χρήσιμο τρόπο εκτίμησης και διαφοροποίησης της επίδοσης ενός εκπαιδευτικού, γεγονός το οποίο όπως υποστηρίζει ο Goldhaber, τα σχολικά συστήματα παραδοσιακά είναι απρόθυμα ή ανίκανα να υλοποιήσουν. Ωστόσο, όπως έχει πολυσυζητηθεί η διδασκαλία συνιστά μία εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία και μόνον μέσα από διάφορες μετρήσεις με ποικίλα εργαλεία θα μπορούσε να εκτιμηθεί-αξιολογηθεί και όχι από τις επιδόσεις μαθητών σε εξετάσεις (MET Project, 2013; Μουράτογλου, 2018, σ. 6) .

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε, ότι θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθητική επίδοση (κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες, πολιτισμικοί κ.ά) όσο και η δομή και το περιεχόμενο των τεστ/δοκιμασιών που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών. Ωστόσο παραμένει άστοχη η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, εφόσον όπως διάφοροι ερευνητές έχουν δείξει, η επιρροή τους στη μαθητική επίδοση είναι περιορισμένη ενώ αντιθέτως υπάρχουν παράγοντες μεγαλύτερης επιρροής που αξιολογούνται υποτυπωδώς.

Παραδειγματικά, αν θέλουμε να περιγράψουμε την ελληνική πραγματικότητα είναι πολλοί εκείνοι οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα σε ιδιωτικά φροντιστήρια ή και ιδιαίτερα. Είναι άξιο απορίας επομένως εάν η μέτρηση της επίδοσης του μαθητή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο σχολείο ή την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο φροντιστήριο/ιδιαίτερο ή και στους δύο. Λαμβάνοντας πάντα υπόψη ότι, η επιρροή του εκπαιδευτικού αφορά περίπου στο 10%. Από την άλλη πλευρά, εφόσον οι εξετάσεις επίδοσης των μαθητών δεν μπορούν να αξιοποιηθούν για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ιδιαίτερη προσοχή θα δοθεί στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Ωστόσο, η έμφαση αυτή θα ενισχύσει τη διαφοροποίηση γνωστικών αντικειμένων στη συνείδηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι διακυβεύεται η ουμανιστική

θεώρηση της εκπαίδευσης η οποία στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (Μουράτογλου, 2018, σ. 7).

8.3 Το Μοντέλο της Κλίμακας Διαβαθμισμένων Κριτήριων

Στον αντίποδα όχι μόνο των ΜΟΠΑ, αλλά και κάθε τύπου αξιολόγησης που έχει δυνάμει τιμωρητικό χαρακτήρα, έχει αναπτυχθεί το Μοντέλο Διαβαθμισμένων Κριτηρίων (ρουμπρίκες αξιολόγησης) μη γραμμικής σχέσης, το οποίο εστιάζει στη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2014). Βασικό του πλεονέκτημα είναι ότι «*παρέχει περιγραφές με σαφείς και ξεκάθαρες προσδοκίες, που λειτουργούν ως οδοδείκτες εστίασης, ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τι ακριβώς θεωρείται σημαντικό και τι θεωρείται επιτυχής επίδοση στη διδασκαλία και τη μάθηση*», προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς να αυτοαξιολογηθούν μέσω αναστοχαστικών συνεδριών. Για το λόγο αυτό, το μοντέλο αυτό προτείνεται ως πιο αποτελεσματικό από ειδικούς διαφόρων χωρών και πολιτικών (Κουλουμπαρίτση Α. , 2017, σ. 299)

Η ρουμπρίκα αξιολόγησης (assessment rubric) τυπικά ορίζεται ως περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης (Πετροπούλου, 2015, σ. 2)

Οι Στύλα & Μιχαλοπούλου αναφέρουν επίσης τους ορισμούς του Κοντογιάννη (2003) ως φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης και των Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρα (2004) που ορίζουν τη ρούμπρικα ως μια «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων», που αποτελείται από τα εξής τέσσερα δομικά στοιχεία:

Α. Τα κριτήρια (criteria of dimensions), αναφέρονται στις προδιαγραφές του έργου, προκειμένου να εξασφαλίσει την καταλληλότητα και πληρότητα του.

Β. Τα επίπεδα επίδοσης (standards), αναφέρονται στις διαβαθμίσεις ποιότητας του έργου, όπως για παράδειγμα εξαιρετική επίδοση, μέτρια επίδοση, χαμηλή επίδοση.

Γ. Την κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης, όπου οι υψηλές βαθμολογίες αντιστοιχούν στις καλύτερες επιδόσεις και οι χαμηλές στις χειρότερες επιδόσεις.

Δ. Τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης (description of criteria) σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης, όπου γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι απαντήσεις των μαθητών, σύμφωνα με το επίπεδο στο οποίο ανήκουν (Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2014, σσ. 96-97).

Η Πετροπούλου αναφέρεται στα δημοφιλέστερα είδη ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων, τα οποία είναι οι ολιστικές (holistics) και οι αναλυτικές (analytics). Οι ολιστικές ρουμπρίκες αξιολογούν τη γενική ποιότητα μιας εργασίας σύμφωνα με μια συγκεκριμένη παράμετρο και περιγράφουν γενικά την συνολική επίδοση του αξιολογουμένου και γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται για την εξαγωγή μιας αθροιστικής-τελικής (summative) αξιολόγησης. Το πλεονέκτημά τους είναι ότι δεν απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να αφιερώσει πολύ κόπο και χρόνο, τόσο για την ανάπτυξη όσο και για την εφαρμογή τους. Ωστόσο, μειονεκτούν στο ότι δεν παρέχουν ανατροφοδότηση στους αξιολογούμενους σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Οι αναλυτικές ρουμπρίκες αποτελούνται από δύο ή και περισσότερα ξεχωριστά κριτήρια επίδοσης τα οποία αναλύονται και αξιολογούνται με διάφορους τρόπους μεταξύ τους και από το άθροισμα αυτών των αξιολογήσεων προκύπτει ο τελικός βαθμός. Αυτό το είδος της ρουμπρίκας εφαρμόζεται κυρίως σε περιπτώσεις διαμορφωτικής (formative) αξιολόγησης. Πλεονεκτούν στο ότι δίνουν έμφαση τόσο στα δυνατά σημεία του παραγόμενου έργου όσο και στα σημεία που χρήζουν βελτίωση. Ωστόσο, η ανάπτυξη και η εφαρμογή αναλυτικών ρουμπρικών αξιολόγησης αποτελεί μία ιδιαίτερα χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία (Πετροπούλου, 2015, σσ. 3-4).

Η Danielson (2013) έχει αναπτύξει ένα δομημένο πλαίσιο για κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric assessment) με τέσσερις επιμέρους τομείς που αφορούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού: 1. Σχεδιασμός και προετοιμασία (Planning and Preparation) του μαθήματος, 2.Το περιβάλλον της τάξης (Classroom Environment), δηλαδή την οργάνωση της τάξης, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η μάθηση για όλους τους μαθητές 3. Οδηγίες (Instruction) κατά τη διδασκαλία με τρόπο επεξηγηματικό και σαφή ώστε να διεγείρεται η «πνευματική εμπλοκή» των μαθητών και 4. Επαγγελματικές ευθύνες (Professional Responsibilities), καθώς οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά ηθικά πρότυπα και βαθιά αίσθηση επαγγελματισμού και εστιάζουν τόσο στη βελτίωση της δικής τους διδασκαλίας, όσο και στην υποστήριξη της συνεχιζόμενης μάθησης των συναδέλφων (Danielson, 2013, p. 5).

Η Κουλουμπαρίτση (2017) εστιάζει στη διεθνή εμπειρία και αναφέρει δύο παραδείγματα χωρών στα οποία εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με ρούμπρικες.

Στη Χιλή το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται από το 2003 στο 46% των σχολείων, τα οποία ανήκουν στους δήμους. Η αξιολόγηση είναι τριμερής. Επιτελείται από: (α) τον δημοτικό συντονιστή της αξιολόγησης, (β) από ομότιμους αξιολογητές και (γ) από δημοτική επιτροπή αξιολόγησης. Οι τομείς αξιολόγησης είναι οι εξής τέσσερις: 1) προετοιμασία της διδασκαλίας, 2) δημιουργία περιβάλλοντος που συμβάλλει στη μάθηση, 3) διδασκαλία που καθοδηγεί όλους τους μαθητές στη μάθηση, και 4) επαγγελματικές υποχρεώσεις. Καθένας από αυτούς τους τομείς διαβαθμίζεται σε πέντε επί μέρους κριτήρια (criteria) και κάθε κριτήριο σε επί μέρους δείκτες (indicators).

Ένα ανάλογο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με διαβαθμισμένα επίπεδα αξιολόγησης υπάρχει και στην Αυστραλία. Σε κάθε εκπαιδευτικό παρέχεται ψηφιακή υποδομή (my standards app) η οποία του δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσει το προφίλ του πριν από την αξιολόγηση και να γνωρίζει σε ποια βαθμίδα εντάσσει τον εαυτό του ανά κριτήριο. Με την ψηφιακή υποδομή η αξιολόγηση αποκτά σαφώς μεγαλύτερη αμεσότητα από τις παραδοσιακές ρούμπρικες (Κουλουμπαρίτση Α. , 2017, σσ. 305-306).

Αντίστοιχη απόπειρα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση Διαβαθμισμένα Κριτήρια στην Ελλάδα επιχειρήθηκε το 2013 με το ΠΔ 152/2013. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το άρθρο 2 ήταν «η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας». Οι συγκεκριμένες ρούμπρικες αποτελούνταν από 5 Κατηγορίες Παραμέτρων, οι οποίες αναλύονταν σε 15 Κριτήρια για τους Εκπαιδευτικούς. Οι Κατηγορίες αυτές ήταν: 1. Εκπαιδευτικό περιβάλλον, 2. Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, 3. Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, 4. Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια και 5. Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η όλη διαδικασία αξιολόγησης πραγματοποιούνταν σε 3 στάδια: 1. Προγραμματισμός και προετοιμασία, 2. Παρακολούθηση διδασκαλιών και 3. Μετα-αξιολογική συζήτηση και αναστοχασμός (Κουλουμπαρίτση , Ματσαγγούρας , & Γιαλούρης, 2014).

Ωστόσο, η απόπειρα αυτή αξιολόγησης απέτυχε εξαιτίας των κοινωνικο-πολιτικών εντάσεων του 2014, οι οποίες δεν επέτρεψαν ούτε τη σωστή, αλλά ούτε και την πλήρη του εφαρμογή (Κουλουμπαρίτση Α. , 2017, σ. 308).

8.4 Παρατήρηση Διδασκαλίας

Η παρατήρηση της διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος καταγραφής και αξιολόγησης της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, στον βαθμό που θα επιτευχθεί με τους όρους της επιστημονικής παρατήρησης. Η επιστημονική παρατήρηση θα μπορούσε να περιγραφεί ως η «προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας» (Βάμβουκας, 1991, σ. 195). Στη Παιδαγωγική έρευνα με τον όρο «παρατήρηση διδασκαλίας» περιγράφεται η συστηματική πρόσληψη, καταγραφή και επεξεργασία επιμέρους πτυχών της διδασκαλίας και σχετίζεται με τον όρο «διδακτική ανάλυση», η οποία χρησιμοποιεί την παρατήρηση ως διαδικασία για να συλλάβει και να περιγράψει εν συνόλω το φαινόμενο της διδασκαλίας (Παπαδοπούλου, 2013, σσ. 35-36). Με τον όρο «διδακτική ανάλυση» ο Klafki (1995, pp. 18-28) συνδέει το περιεχόμενο του μαθήματος με τη ζωή των μαθητών και τη διδακτική διδασκαλία και αναφέρεται στον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών της μαθησιακής διαδικασίας με τις κατάλληλες ενέργειες μέσα από τις οποίες οι μαθητές δεν θα κατανοήσουν απλά το περιεχόμενό του μαθήματος, αλλά αυτό θα αποκτήσει νόημα για τη ζωή τους και την αντίληψή για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Klafki, 1995, pp. 18-28).

Οι Yiend, Weller και Kinchin αναφέρουν τη διάκριση του Gosling (2005) σχετικά με τα τρία διαφορετικά μοντέλα διδακτικής παρατήρησης στην τάξη ανάλογα με το ποιος εκτελεί την παρατήρηση της διδασκαλίας και τον σκοπό που εξυπηρετεί η παρατήρηση. Το μοντέλο «αξιολόγησης» (‘evaluation’ model) έχει τον χαρακτήρα της «από πάνω προς τα κάτω» αξιολόγησης και γίνεται από ανώτερο διευθυντικό ή ακαδημαϊκό προσωπικό που παρακολουθεί την ποιότητα της διδασκαλίας για να διασφαλίσει τη συμμόρφωσή της με τα προκαθορισμένα πρότυπα και να προωθήσει τις «βέλτιστες πρακτικές». Ο κριτικός χαρακτήρας τέτοιων παρατηρήσεων είναι ξεκάθαρος και συνδέεται άμεσα με την εκτίμηση του παρατηρητή. Αντιθέτως, τα δύο άλλα μοντέλα έχουν σαφώς διαμορφωτικό, μη κριτικό προσανατολισμό. Το "αναπτυξιακό" μοντέλο (‘developmental’ model) περιλαμβάνει έναν εκπαιδευτικό

εμπειρογνώμονα (όπως, για παράδειγμα, έναν ερευνητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) που ενεργεί ως παρατηρητής, ενώ το "συνεργατικό" μοντέλο αξιολόγησης από ομοτίμους (‘collaborative’ peer review model) περιλαμβάνει έναν ακαδημαϊκό ομότιμο που ενεργεί ως παρατηρητής, με τους συναδέλφους να παρατηρούν συχνά αμοιβαία ο ένας τον άλλο. Τόσο τα αναπτυξιακά όσο και τα μοντέλα αξιολόγησης από ομοτίμους θεωρούνται συλλογικά και στοχεύουν να ενθαρρύνουν τον προβληματισμό σχετικά με το τι συνιστά «καλή» πρακτική διδασκαλίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Yiend, Wellerb, & Kinchin, 2014, p. 467).

Τα οφέλη της παρατήρησης της διδασκαλίας είναι ευρύτερα και αφορούν παρατηρητές και παρατηρούμενους, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων (Kohut, Burnap, & Yon, 2007). Ωστόσο, για να αποβεί παραγωγική και εποικοδομητική, θα πρέπει να εστιάζει σε συγκεκριμένα ζητήματα όπως η δομή του μαθήματος και οι μέθοδοι διδασκαλίας, να στοχεύει σε μία κριτική ανάλυση της παρατηρούμενης διδασκαλίας και να γίνεται μέσα σ’ ένα κλίμα «πνευματικής συνεργασίας», αλλιώς καταλήγει να είναι μία τυπική διαδικασία (Καραγιώργη, 2013, σσ. 5-7), ή ακόμη στη χειρότερη περίπτωση να δημιουργεί δυσαρέσκεια και καχυποψία (Wregg, 1999).

Η παρατήρηση της διδασκαλίας συνήθως εντάσσεται στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς μέσω από τη διαδικασία καταγράφονται όλα τα θετικά στοιχεία, αλλά και οι αδυναμίες της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, η στήριξη και η καθοδήγηση που μπορεί να προσφέρει η διαμορφωτική αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό, συμβάλλει στην προαγωγή της διδασκαλίας και στη βελτίωση της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται λιγότερο αγχώδης και απειλητική για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό (Δημητρόπουλος , 2010). Σ΄ αυτό το πλαίσιο, η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι μία από τις πιο άμεσες μεθόδους για την καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθούνται στη σχολική τάξη και ειδικά στα πρώτα χρόνια της διδακτικής καριέρας του εκπαιδευτικού, κατά τα οποία το αίσθημα διδακτικής επάρκειάς του δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό, μπορεί να αποβεί πολύ ωφέλιμη (Τσιαπλές & Τυριακίδου, 2017, σ. 423).

Όπως ήδη σημειώθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος έχει πολλαπλά οφέλη, όχι μόνο για τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, αλλά και για τον παρατηρητή, ειδικά όταν γίνεται μεταξύ ομοτίμων. Από τη μία, ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός ενημερώνεται από μία «τρίτη ματιά» για τη διδακτική του συμπεριφορά και καλείται να διερευνήσει λύσεις σε διδακτικά προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζει μέσα από εναλλακτικές

διδακτικές πρακτικές, αποκτώντας κατ' αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Από την άλλη, ο παρατηρητής αναπτύσσει την ενσυναίσθηση του, δηλαδή την ικανότητά του να βλέπει τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αποκτά την επιθυμία να υιοθετήσει ενδιαφέρουσες παρατηρούμενες συμπεριφορές και γίνεται περισσότερο ευέλικτος στη δική του διδασκαλία. Ταυτόχρονα καθιερώνονται συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποκτάται η αίσθηση της ρεαλιστικής θεώρησης και αιτιολόγησης γεγονότων και συμπεριφορών και αναπτύσσεται η επαγγελματική τους αυτάρκεια (Πασσιαρδής στο Αθανασίου Ι. , 2016, σ. 832).

Η Κατσούλου αναλύοντας τη σχετική βιβλιογραφία περιγράφει τη διαδικασία της παρατήρησης ως έναν κύκλο που ακολουθεί 5 στάδια: 1. Συνάντηση πριν από την παρατήρηση, 2. Παρατήρηση της διδασκαλίας, 3. Ανάλυση και στρατηγική, 4. Συνάντηση ύστερα από την παρατήρηση και 5. Κριτική ανάλυση ύστερα από τη συζήτηση (Glickman et al., 2010 στο Κατσούλου, 2015, σ. 162).

Υλοποιείται σε δύο μορφές: τη μη δομημένη/ ελεύθερη παρατήρηση και την αυστηρά δομημένη παρατήρηση. Η ελεύθερη/μη δομημένη παρατήρηση δεν εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Επιτρέπει τη συλλογή πολλών δεδομένων και την καταγραφή στοιχείων, που δεν παρατηρούνται στην αυστηρά δομημένη μορφή. Η αυστηρά δομημένη παρατήρηση προϋποθέτει την αυστηρή καταγραφή - τυποποίηση συγκεκριμένων συμβάντων και γεγονότων (Πασιάς Γ. , Λάμνιας, Ματθαίου, & Δημόπουλος, 2012, σ. 132).

Αναφορικά με τις μεθόδους παρατήρησης, ο Borich καταγράφει τρεις γενικές μεθόδους: Α) την αφηγηματική έκθεση, δηλαδή την απλή περιγραφή των τεκταινόμενων στην τάξη από έναν παρατηρητή ο οποίος περιγράφει ό,τι συμβαίνει στη σχολική τάξη χωρίς κάποια καθοδήγηση, Β) τη διαβαθμισμένη κλίμακα, η οποία καταγράφει τις παρατηρούμενες συμπεριφορές, όπως και τον βαθμό στον οποίο αυτές εκδηλώνονται, όπως π.χ. με την χρήση της κλίμακας Likert και Γ) τα συστήματα κωδικοποίησης, τα οποία καταγράφουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν οι υπό παρατήρηση συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα η συχνότητα χρήσης εποπτικών μέσων, ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, διαλογικής συζήτησης, ομαδικής εργασίας, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές (Borich, 2003, στο Αθανασίου Ι. , 2016, σ. 835).

Στη συστηματική παρατήρηση ακολουθείται μια έγκαιρα και σωστά σχεδιασμένη διαδικασία. Μια οργανωμένη παρατήρηση λοιπόν περιλαμβάνει 4 φάσεις:

1. Η φάση της προετοιμασίας της παρατήρησης, όπου δίδονται απαντήσεις σε ερωτήματα όπως, ποιος ο σκοπός της παρατήρησης, ποιος είναι ο παρατηρούμενος και ποιος ο παρατηρητής, ποια τα χαρακτηριστικά του. Πως θα καταχωρηθούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Ποιος θα αξιοποιήσει τα αποτελέσματα και με ποιον τρόπο. Πως θα γίνει η ανάλυση των αποτελεσμάτων κοκ.
2. Η φάση της διεξαγωγής, όπου υλοποιούνται με πιστότητα όλα όσα σχεδιάσθηκαν.
3. Η φάση της ανάλυσης και αξιοποίησης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επεξεργάζονται και προκύπτουν συμπεράσματα σχετικά με την παρατηρούμενη συμπεριφορά ή φαινόμενο.
4. Τέλος κατά την φάση της αξιολόγησης ελέγχεται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Δημητρόπουλος , 2010, σσ. 176-177).

8.5 Ετεροπαρατήρηση - Αξιολόγηση από Ομοτέχνους

Συναφής με την παρατήρηση της διδασκαλίας είναι η στρατηγική της παρατήρησης μεταξύ ομοτέχνων (peer observation) ή αξιολόγησης ομοτίμων (peer review). Η αξιολόγηση ομοτέχνων μπορεί να θεωρηθεί ως απόρροια της παρατήρησης διδασκαλίας, καθώς αυτή αποτελεί το βασικό μεθοδολογικό της εργαλείο. Ωστόσο, η παρατήρηση διδασκαλίας μπορεί να είναι ετεροβαρής, αναφορικά με την ισοτιμία μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενου, αφού μπορεί να γίνει και από πρόσωπα ανώτερης ιεραρχικής βαθμίδας από τον εκπαιδευτικό πχ. σύμβουλο ή διευθυντή. Αντίθετα, η αξιολόγηση ομοτίμων προϋποθέτει την απόλυτη ισοτιμία, αφού όχι μόνο γίνεται μεταξύ εκπαιδευτικών σε ομάδες αλληλοπαρατήρησης, αλλά ο «αξιολογητής» και ο «αξιολογούμενος» ανταλλάσσουν ρόλους οικοδομώντας μια ισότιμη σχέση.

Η αξιολόγηση ομοτίμων προκρίνεται από την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού στα πλαίσια της διακρατικής συνεργασίας την οποία προβλέπει η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. και η οποία βασίζεται στην από κοινού συμμετοχή για την αντιμετώπιση των νέων παγκόσμιων προκλήσεων από την «κοινωνία των πολιτών» (Πασιάς Γ. , 2015, σ. 247).

Όπως αναφέρει ο Πασιάς τα ευρήματα που προκύπτουν από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, δείχνουν ότι τα κλασικά συστήματα αξιολόγησης, αντίθετα με τις προσδοκίες τους, δεν έχουν επιφέρει ουσιαστική βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς καλλιεργούν ένα κλίμα «ελέγχου», επιτήρησης κι επιτελεστικότητας υπό το καθεστώς της πολιτικής των αριθμών. Η αξιολόγηση που φαίνεται να συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αυτή που πηγάζει από την εργασιακή εμπειρία και στηρίζεται στην συνεργατικότητα, στην ικανότητα για συνεχή μάθηση και βελτίωση, στη θετική στάση απέναντι στις καινοτομίες και στη μετατροπή του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης». Η αξιολόγηση μεταξύ ομοτίμων, η οποία εφαρμόζεται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, ιδίως στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να πληροί αυτές τις προδιαγραφές (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 86). Η επιτυχής έκβαση της αξιολόγησης ομοτίμων οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία (διευθυντής σχολικής μονάδας), η παροχή ανατροφοδότησης από ένα προπαρασκευαστικό εργαστήριο συναδέλφων («κριτικός φίλος»), ο εξωτερικός συντονισμός του προγράμματος και η εθελοντική συμμετοχή στην αξιολόγηση (Hendry, Bell, & Thomson, 2014, p. 318) .

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βοηθηθούν στην οργάνωση και την καταγραφή των δεδομένων της παρατήρησης, είτε χρησιμοποιούν έτοιμα εργαλεία, είτε κατασκευάζουν τα δικά τους (σχέδια και κλείδες παρατήρησης ή απλές λίστες θεμάτων), προσαρμόζοντάς τα στο σκοπό και το αντικείμενο της παρατήρησής τους (Πασιάς Γ. , Λάμνιας, Ματθαίου, & Δημόπουλος, 2012, σ. 110).

Στην εγχώρια έρευνα, ο Αποστολόπουλος ανέπτυξε ένα ερευνητικό πρόγραμμα διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς καθώς και από μαθητές, με την εθελοντική συμμετοχή 56 εκπαιδευτικών από 12 σχολεία της Αττικής και 146 μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας «η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί, ως επί το πλείστον, θετικά συναισθήματα, προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και αναβαθμίζει το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς». Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές αποτελούν μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αποστολόπουλος, 2014, σ. 25).

Επισήμως η «αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων» εφαρμόστηκε πιλοτικά στο πλαίσιο του έργου της ΑΕΕ, με πρωτοβουλία της Διοικούσας Επιτροπής Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (ΔΕΠΠΣ), ως Σχέδιο Δράσης σε όλα τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) το σχολικό έτος 2013-14.

Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν ομάδες αλληλοπαρατήρησης (ζεύγη ή τριάδες) με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών στη βάση της αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης. Στα πλαίσια αυτών των ομάδων, ο «αξιολογητής» και ο «αξιολογούμενος» αντάλλασσαν ρόλους οικοδομώντας μια σχέση ισοτιμίας. Η επιλογή των παραμέτρων της υπό αξιολόγηση διδασκαλίας γινόταν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η παρατήρηση της διδασκαλίας και η αξιολόγησή της γινόταν μετά από πρόσκληση. Σε ένα πρώτο στάδιο, γινόταν μία προδιδακτική συνάντηση, κατά την οποία συζητούνταν διεξοδικά το μάθημα που θα γίνει, το επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και όποια άλλα στοιχεία της διδασκαλίας ο διδάσκων επιθυμούσε να εστιάσει η παρατήρηση. Κατά την διάρκεια της παρατήρησης της διδασκαλίας και λίγο αργότερα συμπληρωνόταν κατάλληλο έντυπο παρατήρησης-αξιολόγησης της διδασκαλίας. Τέλος, η διαδικασία έκλεινε με μία μεταδιδακτική συνεδρία, με στόχο τον αναστοχασμό πάνω στις διάφορες πλευρές της διδασκαλίας που έλαβε χώρα και την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης, με βάση τα καταγεγραμμένα στο έντυπο παρατήρησης-αξιολόγησης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν τα εργαλεία παρατήρησης της διδασκαλίας που πρότεινε η ΔΕΠΠΣ στις προσωπικές τους ανάγκες (53%), ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (47%) χρησιμοποίησαν αυτούσιο κάποιο από τα εργαλεία που πρότεινε η ΔΕΠΠΣ.

Τα κύρια αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή ήταν τα ακόλουθα. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν όλα τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας (σχεδιασμός, οργάνωση και λειτουργία της τάξης, μορφές διδασκαλίας, επικοινωνία και ευελιξία, κλίμα, συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου και αξιολόγηση του μαθητή) με ισόρροπο τρόπο. Πραγματοποίησαν κατά μέσο όρο δύο (2) παρατηρήσεις δίδοντας έμφαση στην μεταδιδακτική συνάντηση. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων βελτιώνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (65%), διευκολύνει τη διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών (74%), ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (58%) και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (57%) (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 89).

Ο Αποστολόπουλος επισημαίνει ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζεται στις αρχές της αμοιβαίας εκτίμησης και της εμπιστευτικότητας μεταξύ των συναδέλφων που αλληλοαξιολογούνται, ώστε η μεταξύ τους σχέση να διακρίνεται από ειλικρίνεια, αμοιβαίο ενδιαφέρον, εμπιστοσύνη και δεκτικότητα στις παρατηρήσεις και προτάσεις του συναδέλφου. Ο ίδιος προτείνει ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι καλύτερα να εστιάζει στις ακόλουθες διδακτικές παραμέτρους: Δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης, διαχείριση της τάξης, μορφές διδασκαλίας και βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία., σαφήνεια στην επικοινωνία, διδακτικό ρεπερτόριο και διδακτική ευελιξία, συνοχή της διδασκαλίας, διαχείριση του διδακτικού χρόνου και αξιολόγηση των μαθητών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας (Αποστολόπουλος, 2014, σ. 37).

Η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι μία πρακτική αξιολόγησης η οποία κερδίζει διαρκώς έδαφος τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται περιπτώσεις παρατήρησης που χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία, όπως το αριθμητικό σύστημα Flanders (Αθανασίου Ι. , 2016, σσ. 828-832) ή το Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ), το οποίο εκπονήθηκε από τους Harris και Hill το 1982 και μεταφράστηκε, διασκευάστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική διδασκαλία για πρώτη φορά από τον Πασιαρδή το 1994 (Τσιαπλές & Τυριακίδου, 2017, σσ. 424-426). Ακόμη, η παρατήρηση της διδασκαλίας χρησιμοποιείται, με θετικά αποτελέσματα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και στο πλαίσιο της μεντορείας και της εκπαίδευσης των φοιτητών (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2013; Πετσιμέρη, 2007; Λιάγκης-Κουκουνάρας & Γκρίλης, 2019).

Ωστόσο, παρά τα πλεονεκτήματα της παρατήρησης της διδασκαλίας θα πρέπει να σημειωθεί πως η παρατήρηση εμπεριέχει πάντοτε έναν βαθμό υποκειμενικότητας και μεροληψίας από την πλευρά του παρατηρητή, ενώ ακόμη είναι πολύ πιθανό το ενδεχόμενο ότι η παρακολούθηση της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού μπορεί να του προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα (Τσιαπλές & Τυριακίδου, 2017, σ. 423). Για τον λόγο αυτό ο Keig προτείνει η αξιολόγηση σε μία σχολική μονάδα να ξεκινάει από τους πιο ικανούς και πιο πρόθυμους να βελτιωθούν εκπαιδευτικούς, αφού «*οι λιγότερο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι πιθανό, αντί να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να αντισταθούν στη συμμετοχή σε προγράμματα που ενδέχεται να εκθέσουν τις αδυναμίες τους*» (Keig, 2000, p. 69).

Οι Μουρελάτος (2018, σσ. 50-51) και Μπαξεβάνη (2018, σ. 45) συνοψίζουν τους προβληματισμούς που διατυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την ετεροπαρατήρηση και την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων. Κατ' αρχάς, πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία, κατά συνέπεια η έλλειψη χρόνου αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξή της. Επίσης, η παρατήρηση από ομότιμους μπορεί να ενισχύσει την αναπαραγωγή των παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών, στον βαθμό που οι παρατηρητές μπορεί να αξιολογούν θετικά κοινώς αποδεκτές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς να προχωρούν σε αντικειμενική παρατήρηση και κριτική. Τέλος, όπως ήδη σημειώθηκε η άσκηση κριτικής μπορεί να φέρνει σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη διαδικασία παρατήρησης.

Το άγχος που μπορεί να διαπιστωθεί στον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, είναι δυνατόν να μειωθεί όταν η συζητήσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες εστιάζουν στην ανατροφοδότηση που προκύπτει από τη διαδικασία αξιολόγησης και όταν όλη η διαδικασία πραγματοποιείται «*μέσα σε ένα κλίμα δημοκρατικό, με τρόπο που ενισχύει τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα*» (Τσιαπλές & Τυριακίδου, 2017, σ. 426).

Εξάλλου, η δημιουργία ενός «κλίματος διαφάνειας» και η προθυμία των εκπαιδευτικών «να ανοίξουν την πρακτική τους» αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για να λειτουργήσουν οι πρακτικές που μπορούν να κάνουν το σχολείο επαγγελματική κοινότητα μάθησης (professional learning community). Ο φόβος των εκπαιδευτικών για την απώλεια της αυτονομίας και της ελευθερίας τους εμποδίζει τη συνεργασία σε βάθος. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη μια «κουλτούρα εμπιστοσύνης και σεβασμού», η οποία δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αισθάνονται ασφαλείς και να ανοιχτούν. Η δημιουργία μιας θετικής και ανοιχτής ατμόσφαιρας καθιστά δυνατή τη δοκιμή νέων πραγμάτων και δημιουργεί πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης (Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2016, p. 57)..

8.6 Εκπαιδευτική Έρευνα – Δράση

Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση (educational action research) είναι μία μορφή εφαρμοσμένης έρευνας, η οποία αναδεικνύεται διεθνώς σε ένα διαδεδομένο τρόπο εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε στοχαστικές δραστηριότητες που αφορούν στην εργασία τους (Πασιαρδής, Σαββίδης, & Τσιάκιρος, 2007, σ. 74). Με τον όρο έρευνα – δράση ορίζεται η διερεύνηση των προβλημάτων που αφορούν το συγκεκριμένο

σχολείο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (πολλές φορές σε συνεργασία με συμβούλους ή ερευνητές) και η ανάπτυξη δράσεων για την αντιμετώπισή τους. Η έρευνα-δράση έχει τη δυνατότητα να επιφέρει μεγάλες αλλαγές αναβαθμίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συντελώντας στη γενικότερη βελτίωση του σχολείου και δημιουργώντας κοινότητες μάθησης, αφού διενεργείται συνεργατικά και παράγει συλλογικά νέα γνώση (Κατσαρού, 2016, σσ. 17-22). Εξάλλου, στην εκπαιδευτική και τη σχολική κουλτούρα η συλλογικότητα είναι συμφυής με την ομαδοσυνεργατικότητα (Bovbjerg, 2006, p. 249).

Η έρευνα – δράση θεμελιώνεται φιλοσοφικά στον Πραγματισμό και σε στοχαστές όπως ο Charles Sanders Peirce, ο William James, ο John Herbert Mead και, κυρίως, ο John Dewey. Κατά την πραγματιστική φιλοσοφία «*ο νους γεννά την αλήθεια στηριγμένος πάνω στην πραγματικότητα και η ανθρώπινη σκέψη μπορεί να αποκαλυφθεί μόνο μέσα στην ανθρώπινη δράση*». Συνεπώς «*η αλήθεια μιας έννοιας βρίσκεται στη χρησιμότητά της*» (Κατσαρού, 2016, σσ. 39-41). Για τον Dewey η έρευνα είναι ο ελεγχόμενος και κατευθυνόμενος μετασχηματισμός μιας απροσδιόριστης κατάστασης σε ένα ενοποιημένο σύνολο (Dewey, 1938, σσ. 104-5). Ο ίδιος εισηγήθηκε μία μέθοδο έρευνας με πέντε στάδια: 1. Αναγνώριση του προβλήματος: αρχικά, μία ακαθόριστη κατάσταση δημιουργεί μία σειρά δυσκολιών, οι οποίες απαιτούν λύσεις. 2. Ορισμός του προβλήματος: το πρόβλημα καθορίζεται με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια, ενώ διερευνώνται τα μέσα που μπορούν να δοκιμαστούν για την επίλυσή του. 3. Υπόθεση εργασίας: αρχίζουν να διατυπώνονται πιθανές λύσεις. 4. Στοχασμός: οι εμπλεκόμενοι διαμορφώνουν ένα δοκιμαστικό σχέδιο δράσης και 5. Δοκιμή και συμπεράσματα: η υπόθεση εργασίας επαληθεύεται ή διαψεύδεται στην πράξη (Πηγιάκη, 2006, σ. 79).

Ο όρος «έρευνα-δράση» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Corey, ο οποίος ουσιαστικά εγκαινίασε την έρευνα-δράση στο Πανεπιστήμιο της Columbia συνεργαζόμενος με εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές των ΗΠΑ. Με τη συγκεκριμένη πρακτική, εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί ερευνητές συνεργάζονται με σκοπό τη βελτίωση και την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Κατσαρού, 2016, σ. 46). Κατά τη δεκαετία του ’60 χρησιμοποιήθηκε σε κάποια προοδευτικά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, με πρωταγωνιστές τον Lawrence Stenhouse, ο οποίος ανέπτυξε το Humanities Curriculum Project, ένα Πρόγραμμα Σπουδών για τα ανθρωπιστικά μαθήματα και τον John Elliot (Τσάφος, 2014, σσ. 229 - 236). Σύμφωνα με τον Elliot (1991, σσ. 53-4), η έρευνα–δράση ενοποιεί τις εκπαιδευτικές διαδικασίες

(διδασκαλία, εκπαιδευτική έρευνα, αξιολόγηση, Πρόγραμμα Σπουδών, επαγγελματική ανάπτυξη), αφού διερευνά συγκεκριμένα προβλήματα διδασκαλίας, τα οποία καλείται να λύσει και αξιολογείται από τον βαθμό στον οποίο τα αντιμετωπίζει, ενώ το Πρόγραμμα Σπουδών αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία η οποία αναπτύσσεται μέσα από τον αναστοχασμό της διδασκαλίας.

Στην επιστημονική-εκπαιδευτική κοινότητα δεν υπάρχει συμφωνία αναφορικά με τις προδιαγραφές, τους στόχους, αλλά και τους φορείς υλοποίησης της έρευνας – δράσης. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μία συνεργατική διαδικασία η οποία επιτυγχάνεται από συγκεκριμένους φορείς, ενώ άλλοι θεωρούν ότι μπορεί να αναπτύσσεται ως αυτόνομη διαδικασία σε ελεύθερη βάση. Ένα άλλο δίλλημα που τίθεται είναι αν θα πρέπει να αναπτύσσεται στη βάση προκαθορισμένων υποθέσεων ή αν πρόκειται ουσιαστικά για μία διαδικασία ανακάλυψης. Τέλος, κάποιοι εστιάζουν αποκλειστικά στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον ενώ άλλοι ερευνητές επικεντρώνονται στις θετικές πτυχές ενός ζητήματος και όχι στα προϋπάρχοντα προβλήματα (Beaulieu, 2013, p. 29).

Ένας άλλος προβληματισμός που τίθεται είναι η πολιτική εννοιολόγηση και χρήση της συγκεκριμένης πρακτικής. Έχει σημειωθεί ότι η αδυναμία της ερευνητικής κοινότητας να καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό της έρευνας – δράσης, ευνοεί τη χρήση της από κοινωνικές ή πολιτικές ομάδες που μπορεί να την χρησιμοποιούν για τα δικά τους συμφέροντα, κάτι που λειτουργεί ανασταλτικά στη δυνατότητα της έρευνας -δράσης να συμβάλλει στην καλλιέργεια μίας μετασχηματιστικής δράσης στο σύγχρονο νεοφιλελεύθερο περιβάλλον. Σ’ αυτό συμβάλλει οπωσδήποτε και η σύγχρονη τάση να αποπλαισιώνονται τα πάσης φύσεως προβλήματα από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες στις οποίες δημιουργούνται και να αντιμετωπίζονται ως ατομικά φαινόμενα (Κατσαρού, 2016, σ. 354).

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες έρευνας - δράσης είναι σε θέση να αποφέρει μία σειρά από οφέλη στους ίδιους, όπως η τόνωση της επαγγελματικής τους αυτοπεποίθησης, η αναλυτική εστίαση στις διάφορες πτυχές της διδασκαλίας τους και η καλλιέργεια μίας θετικής στάσης απέναντι στον διάλογο με τους συναδέλφους τους σε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (Zeichner, Caro-Bruce, Klehr, & Sierra - Piedrahita, 2009, pp. 113 - 4). Ο προσανατολισμός, τέλος, των εκπαιδευτικών στην ερευνητική δράση αποτελεί, σύμφωνα με τον Fullan, αναγκαία

συνθήκη επιτυχίας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αφού από απλούς αποδέκτες της αλλαγής, τους επιτρέπει να γίνουν οι βασικοί της πρωταγωνιστές (Fullan M. , 1991, p. 326).

9. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, έχουν γραφτεί πλήθος νομοθετικών κειμένων για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, χωρίς όμως να καρποφορήσει αυτή η προσπάθεια μιας και κανένας νόμος δεν κατάφερε να βρει γόνιμο έδαφος και να εφαρμοστεί. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις που αντιδρούσαν και συνεχίζουν να αντιδρούν στις νομοθετικές προσπάθειες της κάθε κυβέρνησης. Έως σήμερα μορφές αξιολόγησης της εκπαίδευσης που υφίστανται στην Ελλάδα και αφορούν τη γενική εκπαίδευση, αποτυπώνονται μόνο σε εκθέσεις διεθνών οργανισμών (π.χ PISA) και αφορούν ετήσιες εκθέσεις απολογισμού των σχολείων και των σχολικών συμβούλων, καταγράφοντας ελλιπώς επιμέρους στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου και χωρίς κάποια περαιτέρω αξιοποίηση. Το σημερινό ενδιαφέρον για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών συνδέεται χρονικά με τη συνολικότερη προσπάθεια αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού της Ελλάδας (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, 2012) (Γιαννικόπουλος, 2016, σ. 814).

Από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα (1934), ο θεσμός του επιθεωρητή υπήρξε το νομικό όργανο για την υλοποίηση της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και ενοχοποιείται διαχρονικά για τις διαδοχικές αποτυχίες της εφαρμογής ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα. Το διοικητικό, εποπτικό και καθοδηγητικό έργο των επιθεωρητών υλοποιούνταν με ελάχιστες αιφνιδιαστικές επισκέψεις στις τάξεις, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, κατά τις οποίες γινόταν παρακολούθηση του τρόπου διεξαγωγής της διδασκαλίας με έμφαση στην τήρηση της ενδεδειγμένης μεθόδου διδασκαλίας και τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες εντολές. Στο πλαίσιο της επιθεώρησης ο εκπαιδευτικός αξιολογούνταν όχι μόνο ως προς τη διδακτική του ικανότητα και την υπηρεσιακή του δραστηριότητα, αλλά και ως προς χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως η ευσυνειδησία, η ηθική ποιότητα και ο χαρακτήρας, η συμπεριφορά, τα κοινωνικά φρονήματα και οι πολιτικές πεποιθήσεις. Η παράλληλη άσκηση διοικητικών εποπτικών-αξιολογικών και καθοδηγητικών καθηκόντων από πλευράς του επιθεωρητή ενίσχυε την εξουσία του, με

συνακόλουθη ψυχρή, αλαζονική και αυταρχική συμπεριφορά προς τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί βίωναν απειλητικά την παρουσία του επιθεωρητή φοβούμενοι τις συνέπειες στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Ιδίως η αρμοδιότητα των Επιθεωρητών να συντάσσουν τις αξιολογικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών ήταν το κυριότερο σημείο κριτικής του θεσμού κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 288)

Κατά την μεταπολίτευση και μέσα στο γενικότερο κλίμα εκδημοκρατισμού της ελληνικής πολιτείας, η σκληρή κριτική κατά του συστήματος αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού άρχισε να γιγαντώνεται. Παρά την κριτική αυτή, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-77 δεν τροποποίησε το θεσμό των Επιθεωρητών και τις δικαιοδοσίες τους. Με το νόμο 309/76 και το Π.Δ. 295/77 συνεχίστηκε κατά τον ίδιο τρόπο η εποπτεία της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους Επιθεωρητές. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι οι σχετικές ρυθμίσεις έγιναν με τη σύμφωνη γνώμη των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Βασιλού - Παπαγεωργίου , 1990, σσ. 92-93).

Κατά την περίοδο 1976-1981 πραγματοποιούνται σημαντικές κινητοποιήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ το ΠΑΣΟΚ ως επερχόμενη κυβέρνηση το 1981 προχώρησε σε σημαντικές αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, & Καββαδίας, 2007, σ. 94).

Όπως επισημαίνει ο Καραφύλλης, 2010, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές πραγματοποιήθηκε τελευταία φορά το σχολικό έτος 1981-82, αφού με την υπ. αριθ. 3517/Δ.1550/15-1-1982 εγκύκλιο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων διατάχθηκε η αναστολή κάθε είδους επιθεώρησης των εκπαιδευτικών. Με το Νόμο 1304/1982 καταργήθηκαν όλες οι θέσεις επιθεωρητών εκπαίδευσης και δημιουργήθηκαν θέσεις προϊσταμένων γραφείων και διευθύνσεων εκπαίδευσης αλλά και σχολικών συμβούλων (Καραφύλλης, 2010, στο Γιαννικόπουλος, 2016, σ. 812). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι επιστημονικός, παιδαγωγικός και συμβουλευτικός ενώ διαχωρίζεται από τον προϊστάμενο διεύθυνσης ή γραφείου, ο οποίος ασκεί το διοικητικό ρόλο (Σαίτη , 2008, σ. 36). Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έγινε ευνοϊκά αποδεκτός από τον κλάδο των εκπαιδευτικών καθώς αποτελούσε ένα πάγιο αίτημά τους (Παμουκτσόγλου, Καλούρη , & Λαγός , 2003).

Στο συνοδευτικό ΠΔ.214/1984 γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον περιγράφονται οι αρμοδιότητες

των σχολικών συμβούλων και γίνεται σαφές ότι στόχος τους δεν είναι ο έλεγχος. Ο επόμενος Νόμος 1566/1985 σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2011), επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, σαν μια προσπάθεια αποφόρτισης της αρνητικής σημασιοδότησης της αξιολόγησης και αποσύνδεσης της από τα κατάλοιπα του επιθεωρητισμού. Η διαφοροποίηση αυτή εντοπίζεται σε όλα τα σχετικά νομοθετικά κείμενα που ακολούθησαν (Κασσωτάκης στο Καλλιμάνη, 2016, σ. 782).

Εξαιτίας των ομάδων πίεσης (συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών) και των αντιδράσεων τους, εφόσον αντιμετώπιζαν με καχυποψία τις σχετικές ρυθμίσεις από το φόβο της επαναφοράς του θεσμού του επιθεωρητή, το θεσμικό πλαίσιο σε σχέση με την αξιολόγηση παρέμεινε αδρανές,. Κατά συνέπεια, όπως σημειώνει ο Κασσωτάκης, «*από το ένα άκρο του ασφυκτικού ιδεολογικού ελέγχου και της αυταρχικής άσκησης της εξουσίας των επιθεωρητών περνάμε στο άλλο άκρο της παντελούς έλλειψης οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτικής αξιολόγησης που κυριαρχεί σε όλη τη δεκαετία 1980*» (Καλλιμάνη, 2016, σ. 782).

Κατόπιν το 1987, κατά την υπουργία του Αντώνη Τρίτση, εκδίδεται ένα σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση. Ιδιαίτερης σημασίας στο σχέδιο αυτό είναι ότι οι προβολείς πλέον μετατοπίζονται από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του σχολείου, έρχεται λοιπόν στο προσκήνιο η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όμως και πάλι οι συνδικαλιστικοί φορείς απορρίπτουν το σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, διαφωνώντας με το θεσμικό πλαίσιο που συνέδεε τους σχολικούς συμβούλους με την αξιολόγηση (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, & Καββαδίας, 2007, σσ. 98-99; Γιαννικόπουλος, 2016, σ. 813).

Κατά το διάστημα 1990-1993 υπό τη διακυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επανέρχεται. Ωστόσο οι έντονες μαθητικές κινητοποιήσεις την περίοδο 1990-1991 για την αξιολόγηση των μαθητών και εκπαιδευτικών θα ανατρέψουν τα προεδρικά διατάγματα και θα οδηγήσουν τον τότε υπουργό Βασίλη Κοντογιαννόπουλο σε παραίτηση (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, & Καββαδίας, 2007, σσ. 104-105).

Μετά από αυτά τα γεγονότα ακολουθεί ως υπουργός Παιδείας ο Γιώργος Σουφλιάς ο οποίος με νέα προεδρικά διατάγματα επαναφέρει τη συζήτηση για την αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Στο νόμο 2043/1992 και το Π.Δ 320/1993 που όριζε ως υπεύθυνους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολείων για πρώτη φορά δίδεται έμφαση στη

συλλογική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και ορίζονται τα κριτήρια, η διαδικασία και τα περιεχόμενα της αξιολόγησης, ωστόσο οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντέδρασαν καταγγέλλοντας το Υπουργείο Παιδείας για επιστροφή στον «επιθεωρητισμό» (Πασιαρδής, Σαββίδης, & Τσιάκιρος, 2007, σ. 44) .

Το 1993 η νέα πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ της νέας κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ με την αριθμό Δ/24168/25-11-1993 εγκύκλιο έδωσε την εντολή στους διευθυντές και σχολικούς συμβούλους να απέχουν από την αξιολόγηση δρομολογώντας μελέτη και σχεδιασμό για την αναμόρφωσή της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007, σ. 44).

Για τα επόμενα χρόνια που ακολούθησαν, το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση χάνεται από το προσκήνιο έως το 1997, όταν δημοσιεύεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ το σύγγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση 2000», όπου ανάμεσα σε άλλα γίνεται αναφορά στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων και στο Ειδικό Σώμα Αξιολογητών ως υπεύθυνους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Χαρακόπουλος, 1998, στο Γιαννικόπουλος, 2016, σ. 813).

Το 1997 με τον νόμο 2525 επαναπροσδιορίζεται η υποχρέωση του διευθυντή για την σύνταξη αξιολογικής έκθεσης σχολικής μονάδας και αργότερα με το Π.Δ 140/1998 ανατίθεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο Σώμα (των 400) Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α), καθώς και την συγκρότηση Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ). Με τον νόμο αυτό δημιουργήθηκε μία ιεραρχική πυραμίδα αξιολόγησης που ξεκινούσε από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και έφτανε στην Ε.Α.Σ.Μ, όπου όλοι συνέτασσαν αξιολογικές εκθέσεις για τους κατωτέρους τους στην ιεραρχία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι στο Π.Δ 140/1998 γινόταν αναφορά στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως κάποια διευκρίνιση για αυτή τη μορφή αξιολόγησης (Γιαννικόπουλος, 2016, σ. 813; Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).

Επίσης οριζόταν ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Από τις προηγούμενες διατάξεις το μόνο που εφαρμόζεται στην πράξη είναι η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για τον κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό από το διευθυντή του σχολείου του με την ολοκλήρωση του δεύτερου έτους υπηρεσίας του, προκειμένου να μονιμοποιηθεί. Ο συγκεκριμένος νόμος και οι νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν και εξειδικεύουν τις προβλέψεις του (Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998

«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΠΔ.140/1998) προκάλεσαν έντονες αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα για ακόμη μια φορά να ανασταλεί η εφαρμογή τους (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος , Σοφού, & Τσάφος, 2007, σσ. 140-141).

Το 2002 με το νόμο 2986 (Φ.Ε.Κ. 24/13-2-2002) καταργούνται οι διατάξεις του νόμου 2525/97 που αφορούσαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις νέες διατάξεις, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατέθηκε στο τότε Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι). Το πρώτο προβλεπόταν «να αναλάβει την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα». Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο ΚΕΕ, ενώ το ΠΙ παρακολουθεί κυρίως την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2016, σ. 58).

Το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών καταργείται και δίδεται η δυνατότητα εθελοντικής αξιολόγησης σε εκείνους που επιθυμούν υπηρεσιακή εξέλιξη, για τις θέσεις στελεχών και σε περιπτώσεις μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών, η αξιολογική έκθεση γίνεται από τον διευθυντή σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο. Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στον όρο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής ομάδας, χωρίς όμως να εφαρμοστεί, όπως περιγράφεται στα νομικά κείμενα. Και αυτός ο νόμος παρέμεινε στην ουσία ανενεργός, χωρίς νομοθετικές ρυθμίσεις που να διευκρινίζουν τις λεπτομέρειες της εφαρμογής του (Καλλιμάνη, 2016, σ. 783). Όπως επισημαίνει ο Γεωργουδάκης, 2010 , αν και στη νομοθεσία αναφερόταν ότι σκοπός της αξιολόγησης ήταν η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο πουθενά δεν υπήρχε κάποια πρόταση σύνδεσης της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2002), ο ίδιος ο κλάδος των εκπαιδευτικών φέρει ευθύνη καθώς από το 1982 και μετά που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή δεν μεσολάβησε για την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών προγραμματισμού και απολογισμού του έργου τους (Γιαννικόπουλος, 2016, σ. 814).

Το 2004 με την αλλαγή της σκυτάλης στο Υπουργείο Παιδείας, δεν σημειώνεται κάποια εξέλιξη όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τη χρονική αυτή στιγμή το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων (Κασσωτάκης, 2016, σ. 59).

Επανεκκίνηση των προσπαθειών εκπαιδευτικής αξιολόγησης σημειώνονται ξανά το 2010, τόσο όσον αφορά την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όσο και την αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το βασικό νομοθετικό πλαίσιο είναι ο Νόμος 3848/2010 και οι συναφείς νομοθετικές ρυθμίσεις, όπως το ΠΔ.152/2013 σχετικά με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μια σειρά από υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους (ΥΑ.ΦΕΚ.614, τ.β΄/5-03-13 και η εγκύκλιος Γ1/30972/05-03-13) σχετικά με την διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η οποία στην αρχή εφαρμόστηκε πιλοτικά πριν καταστεί υποχρεωτική στις σχολικές μονάδες της χώρας το σχολικό έτος 2013-14 (εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-13) (Καλλιμάνη, 2016, σ. 783).

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στο Νόμο 3848/10 και σε μια σειρά από διευκρινιστικές εγκυκλίους τονίζεται η υποχρεωτικότητα της εφαρμογής της (Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-13) και περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία υλοποίησής της (Εγκύκλιος Γ1/30972/05-03-13). Σε γενικές γραμμές, η διαδικασία της ΑΕΕ περικλείει α) τον απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, β) τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης, γ) την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων και δ) την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και υποβάλλονται στο ΚΕΕ (Ν.3848/10, αρθ.32) (Καλλιμάνη, 2016, σ. 783).

Επιπλέον για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα και έγινε δοκιμαστική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης σε 500 επιλεγμένα σχολεία την περίοδο 2010-2013. Το σχολικό έτος 2013-14 άρχισε η καθολική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και το 2014-15, προβλεπόταν να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή των σχεδίων δράσης (βλ. Υ.Α. 30972/Γ1/6-3-2013 (Φ.Ε.Κ. 614 τ. Β΄ 15-3-2013), 1900089/Γ1/10-12-2013 και 157723/Γ1/23-10-2013) (Κασσωτάκης, 2016, σ. 60).

Το 2011 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) όργανο ιδιωτικού δικαίου, έπειτα από συγχώνευση του Κ.Ε.Ε. με το Π.Ι. και τον Οργανισμό Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, στο οποίο περιήλθε η ευθύνη εφαρμογής του συγκεκριμένου έργου (Ν. 3996 Φ.Ε.Κ. Α΄118/24-5-2011). Η αλλαγή κυβέρνησης το 2012 δεν επέτρεψε την υλοποίηση όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως. Παράλληλα προς τη λήψη των παραπάνω θεσμικών μέτρων, έγινε προσπάθεια προώθησης των

διαδικασιών αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο ειδικού έργου που χρηματοδοτήθηκε από το Ε.Σ.Π.Α. Το πρόγραμμα άρχισε να υλοποιείται το 2010 με ευθύνη του Κ.Ε.Ε. (Κασσωτάκης, 2016, σ. 60).

Η επιχειρούμενη αξιολόγηση ωστόσο δεν περιορίστηκε στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Όπως περιγράφεται στο Π.Δ. 152/5-11-2013/ΦΕΚ240 όλοι αξιολογούνται με εκθέσεις αξιολόγησης από τους ιεραρχικά ανωτέρους τους, ξεκινώντας από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ο οποίος αξιολογείται από τους δύο Γενικούς Διευθυντές του Υπουργείου Παιδείας και τον πρόεδρο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ΠΔ.152/2013 ορίζονται ως όργανα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών οι διευθυντές σχολικών μονάδων για τις διοικητικές και οι σχολικοί σύμβουλοι για τις παιδαγωγικές παραμέτρους. Οι τελευταίοι έπειτα από συμφωνημένες επισκέψεις στην τάξη, συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον εκπαιδευτικό. Τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η αξιολόγηση αφορούν στην επικοινωνία με τους μαθητές και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών, τις υπηρεσιακές τους υποχρεώσεις και την επιστημονική τους κατάρτιση (Καλλιμάνη, 2016, σ. 783).

Ο νόμος 4024/2011 προέβλεπε τη σύνδεση της μισθολογικής και βαθμολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με την ατομική αξιολόγηση, η οποία προβλεπόταν επίσης εκ νέου στο ΠΔ 152/2013. Στο άρθρ. 16, παρ. 4 του ίδιου Π.Δ. αναφέρεται ότι «Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας». Στην επόμενη παρ. 5 του ιδίου άρθρου, το ΠΔ συνδέεται με την παράγραφο 4 του άρθρου 8 του ν. 4024/2011, που αναφέρει ότι «…οι υπάλληλοι που περιλαμβάνονται σε πίνακα μη προακτέων στερούνται του δικαιώματος για προαγωγή για τα επόμενα δύο έτη». Όμως δεν αρκούσε κάποιος να αξιολογηθεί ικανός για να προαχθεί στον επόμενο βαθμό γιατί η αξιολόγηση έχει προκαθοριστεί: από όσους εκπαιδευτικούς «αξιολογηθούν» θετικά, μόνο ένα ποσοστό θα περνούσε στον επόμενο βαθμό (το 100% από τον ΣΤ΄ στον Ε΄ βαθμό, το 90% από τον Ε΄ στον Δ΄, το 80% από τον Δ΄ στον Γ΄, το 70% από τον Γ΄ στον Β΄, το 30% από τον Β΄ στον Α΄, νόμος 4024/11, άρθρο 7 παρ. 6). Κατά συνέπεια, η θετική αξιολόγηση δεν αρκούσε για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αφού θα έπρεπε να είναι και «περισσότερο ικανός» από τον συνάδελφο του (Κορδής, 2020).

Μάλιστα στο άρθρο 7 παρ. 6 του ίδιου νόμου αναφερόταν ότι «Με κοινή απόφαση των Υπουργών Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Οικονομικών, η οποία εκδίδεται μετά από εκτίμηση τόσο των υπηρεσιακών αναγκών όσο και των δημοσιονομικών δυνατοτήτων τουλάχιστον ανά διετία, τα προαναφερόμενα ποσοστά μπορούν να καθορίζονται χαμηλότερα…». Ο Κορδής σχολιάζει σχετικά ότι «αν τα δημοσιονομικά της χώρας δεν πήγαιναν καλά, τότε λιγότεροι εκπαιδευτικοί θα προβιβάζονταν στον επόμενο βαθμό και άρα περισσότεροι θα καθηλώνονταν μισθολογικά. Επομένως, το ΠΔ 152/13 ήταν ένα μέρος του νομοθετικού πλαισίου, μέσω του οποίου και με βάση την ατομική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός θα οδηγούνταν σε μισθολογική και βαθμολογική καθήλωση, υποβιβασμό και απόλυση» (Κορδής, 2020). Η απόλυση εξάλλου προβλεπόταν στο άρθρο 95 του νόμου 3528/2007 σύμφωνα με τον οποίο «… υπάλληλος ο οποίος εγγράφεται σε δύο διαδοχικούς πίνακες μη προακτέων στον ίδιο βαθμό παραπέμπεται (…) υποχρεωτικώς προς κρίση στο υπηρεσιακό συμβούλιο, το οποίο […] μπορεί να τον απολύσει ή να τον υποβιβάσει κατά έναν βαθμό».

Γίνεται σαφές ότι με αυτές τις διατάξεις, πίσω από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δεν επιχειρήθηκε απλά μία επιστροφή στην «από πάνω προς τα κάτω» αξιολόγηση, αλλά εισήχθη μία αυστηρά ιεραρχική κλίμακα αξιολόγησης, κατά τα επιχειρηματικά πρότυπα, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται το ΥΠΕΠΘ. Ελλοχεύει λοιπόν ο κίνδυνος της επιστροφής σε μία εκπαίδευση με πολιτικό προσανατολισμό, κομματικό έλεγχο και ατομική αξιολόγηση φρονηματιστικού τύπου. Σε κάθε περίπτωση, η σύνδεση της αρνητικής αξιολόγησης από την εξωσχολική ιεραρχία με τη στασιμότητα, ή ακόμη και την απόλυση του εκπαιδευτικού δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ότι συνάδει με την ελευθερία που θα πρέπει να νιώθει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναπτύξει τη διδασκαλία του. Από την άλλη πλευρά η αξιολόγηση, κατά το διοικητικό σκέλος, από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, εύλογα μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις εξάρτησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη σχολική και συνολικά την εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Πολύ εύστοχα η Καλλιμάνη υπογραμμίζει ότι «η κριτική που μπορεί να απευθύνει κανείς στη ρητορική του πολιτικού λόγου είναι ακριβώς ότι εξωραΐζει τις επιβαλλόμενες διαδικασίες, προκειμένου να τις νομιμοποιήσει στη συνείδηση των υποκειμένων – και στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών – και να εξασφαλίσει τη συναίνεσή τους, αποσιωπώντας τις αρνητικές παραμέτρους, όπως η

επίταση του ανταγωνισμού μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, η επιβάρυνση του φόρτου εργασίας τους και γενικότερα η αύξηση της γραφειοκρατίας που μπορεί να αποβεί σε βάρος της ουσιαστικής παιδαγωγικής διαδικασίας» (Καλλιμάνη, 2016, σ. 785).

Από τις παραπάνω νομοθετικές διατάξεις, αυτές που αναφέρονταν στη διαδικασία ατομικής αξιολόγησης δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, διότι καταργήθηκαν από την επόμενη Κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ, με τους νόμους 4354/2015 (αρθ.34), 4369/2016 (αρθ.28) και 4547/2018 (αρθ.110). Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2013-14, οπότε ξεκίνησε η διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και 2014-15, οπότε ξεκίνησε η εφαρμογή των σχεδίων δράσης που όμως δεν ολοκληρώθηκε λόγω της κυβερνητικής αλλαγής και του παγώματος της όλης διαδικασίας (Γιαννικόπουλος, 2016, σ. 814).

Η νέα Κυβέρνηση με την Υ.Α. 1816/ΓΔ4/11-1-19 όριζε τον προγραμματισμό και την αποτίμηση της σχολικής μονάδας ως καθαρά εσωτερική και ανατροφοδοτική διαδικασία, χωρίς ποσοτικές φόρμες και κατηγοριοποίηση σχολείων. Ακόμα και η συμπερασματική έκθεση των ΠΕΚΕΣ προς το ΙΕΠ αναφέρει μόνο το πλήθος των δράσεων ανά σχολείο χωρίς ονομαστική αναφορά σχολείων (Κορδής, 2020).

Η τελευταία Κυβέρνηση της ΝΔ με το νόμο 4692/20 επανάφερε την αξιολόγηση μέσα από ένα καινούριο πλαίσιο. Με τα άρθρα 20 & 21 ψηφίστηκαν διατάξεις αξιολόγησης σχολείων και εκπαιδευτικών για τα Πρότυπα και τα Πειραματικά Σχολεία. Με το άρθρο 34 προστίθεται άρθρο 47Α στο άρθρο 47 του 4547/18 με το οποίο ο Διευθυντής του σχολείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς αξιολογεί, με βάση τα όσα αναφέρονται ως στόχοι και τομείς στην παραπάνω παράγραφο 1 σημεία Β και Γ, την σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό έργο (Αυτοαξιολόγηση) και συντάσσει την ετήσια Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης, η οποία επίσης αναρτάται, στα κύρια σημεία της στην Ιστοσελίδα του σχολείου και ολόκληρη στην ψηφιακή πλατφόρμα του άρθρου 47 παρ.9, με πρόσβαση των ΠΕΚΕΣ, Ι.Ε.Π. και Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Η έκθεση βασίζεται σε κριτήρια και ποιοτικούς δείκτες, πολλά από τα οποία θα διευκρινίζονται μέσα από υπουργικές αποφάσεις. Με το άρθρο 35 προστίθεται άρθρο 47Β στο άρθρο 47 του 4547/18 με το οποίο εισάγεται η έννοια της Εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων. Αρχικά από το Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, οι παρατηρήσεις και προτάσεις του οποίου γνωστοποιούνται στο Σύλλογο Διδασκόντων και στο οικείο ΠΕΚΕΣ μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας του άρθρου 47 και οι οποίες θα είναι ορατές σε κάθε σχολείο, σε ΠΕΚΕΣ, ΙΕΠ και ΑΔΙΠΠΔΕ. Ο προβληματισμός που τίθεται εν

προκειμένω είναι ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης παύουν να είναι εσωτερικές διαδικασίες από τους άμεσα εμπλεκόμενους, όπως προβλέπονταν με το νόμο 4547/18. Μάλιστα στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς, συμμετοχή στις διαδικασίες θα έχει και το Σχολικό Συμβούλιο, στο οποίο συμμετέχουν εκπρόσωποι Γονέων, Μαθητών και του Δήμου. Σύμφωνα με τον Κορδή, κατ' αυτόν τον τρόπο, οι σχολικές μονάδες εντάσσονται σε μια «ακραία λογική κατηγοριοποίησης» με κριτήρια -μεταξύ άλλων- τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις επιδόσεις των μαθητών, τη μαθητική διαρροή και τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία και την περιοχή (Κορδής, 2020).

10. ΕΠΙΣΚΟΠΙΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση οποιασδήποτε μορφής προϋποθέτει κριτήρια και τα κριτήρια απορρέουν από συγκεκριμένες αξίες, τις οποίες προωθούν και καλλιεργούν με τον τρόπο τους. Είναι ευνόητο λοιπόν ότι η οποιαδήποτε αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, αφού δεν υπάρχει ουδετερότητα κριτηρίων. Αυτό δεν σημαίνει ότι η αξιολόγηση πρέπει να κρατηθεί μακριά από την εκπαίδευση, αλλά ότι οι κίνδυνοι του είδους αυτού πρέπει να εκλείψουν με την εφαρμογή και την αυστηρή τήρηση των ανάλογων κανόνων αξιολόγησης (Πυργιωτάκης, 2017, σ. 122).

Η άποψη και η θέση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχεδιασμό της αξιολόγησης του έργου τους είναι υψίστης σημασίας, άλλωστε σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992) για την επιτυχή εισαγωγή μιας μεταρρύθμισης και την αποδοχή της από το εκπαιδευτικό σώμα, καθοριστική είναι η εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, διότι με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσουν την αίσθηση της κοινοκτημοσύνης και της ευθύνης για το τελικό προϊόν και υποχρέωση για την επιτυχία του (Fullan & Hargreaves, 1995).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση διαμορφώνονται εν πολλοίς από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της (Παπασταμάτης, 2001, σ. 57; Lee, Lam, & Li, 2003, p. 54). Ως καθοριστικός λοιπόν παράγοντας αποδοχής της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται ο βαθμός στον οποίο οι ίδιοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση του έργου τους αποτελεί μηχανισμό επαγγελματικής και εκπαιδευτικής ανατροφοδότησης και βελτίωσης. Από την άλλη, στέκονται επικριτικά ή και

απορριπτικά απέναντι στην ‘παραδοσιακή’ αξιολόγηση, εφόσον αυτή αποτελεί μηχανισμό ελέγχου και τείνει να συσχετιστεί με αποφάσεις που θα επηρεάζουν αρνητικά και υποτιμητικά την επαγγελματική τους πορεία (McLaughlin, 1990, p. 404).

Με τα συμπεράσματα αυτά δείχνουν να ταυτίζονται και μία σειρά από εγχώριες έρευνες που μετρούν την αποδοχή της αξιολόγησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σε έρευνα που έγινε στην Περιφέρεια Κρήτης με δείγμα 422 εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι το 36,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αξιολόγηση, το 42,3% διαφωνεί, ενώ το 20,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Τα επιχειρήματα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την αξιολόγηση, συνδέονται με την ανατροφοδότηση και την υποστήριξή τους μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων, την ανάληψη της προσωπικής ευθύνης και τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Αντίθετα όσοι διάκεινται αρνητικά στην αξιολόγηση, εστιάζουν στην ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων, στα εγγενή προβλήματα της διαδικασίας της αξιολόγησης (αντικειμενικότητα κριτηρίων, αξιοπιστία αξιολογητών, κ.λπ.), στον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της, καθώς και στον επιλεκτικό και ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Συνεπώς θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν με ενιαίο τρόπο την αξιολόγηση του έργου τους, καθώς φαίνεται να υπάρχει έντονος σκεπτικισμός (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος , 2006, σ. 9).

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από την έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003). Σε δείγμα 358 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το 67% τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης με επιχειρήματα που συνδέονται με την επιστημονική κατάρτιση, τη διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους αναβάθμιση, το κοινωνικό τους κύρος και την αξιολόγηση των αξιολογητών. Αντίθετα, το 13,22% του δείγματος διαφωνούν με την αξιολόγηση, κάνοντας λόγο για αναξιοκρατία, έλεγχο, κομματικότητα, σκοπιμότητα, υποκειμενικότητα και άγχος. Στη συγκεκριμένη έρευνα η στάση απέναντι στην αξιολόγηση δείχνει να μην συνδέεται με παράγοντες όπως η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές ή το φύλο. Φαίνεται όμως να συνδέεται με τα χρόνια υπηρεσίας, αφού υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (11-20 και άνω των 26) ενώ κατά της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003, σ. 7).

Επίσης, σε ποιοτική έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2005) ανάμεσα σε 50 εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσπρωτίας, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την αξιοποίηση της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας και συμφωνούν ότι για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται να προηγηθεί η αποτίμησή του με τη χρήση έγκυρων επιστημονικά «δεικτών ποιότητας» του έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα. Εν τούτοις τείνουν να ταυτίζουν την αξιολόγηση με την εξωτερική αξιολόγηση, ενώ η εσωτερική αξιολόγηση υπάρχει η τάση να θεωρείται ως αναπόσπαστο τμήμα της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκείνοι που δείχνουν να είναι θετικοί στο ενδεχόμενο αξιολόγησής τους από εξωτερικό παρατηρητή, θέτουν προϋποθέσεις για την παρουσία του μέσα στην τάξη. Οι κυριότερες από τις προϋποθέσεις αυτές αφορούν στην παιδαγωγική του κατάρτιση και στην επαφή του με την εκπαιδευτική πράξη, στο ειλικρινές του ενδιαφέρον να προσφέρει στη βελτίωση της διδασκαλίας, στην παρακολούθησή της από μέρους του και στον τρόπο που οι αξιολογικές του κρίσεις θα αξιοποιηθούν μελλοντικά (Χαϊδεμενάκου, 2006, σσ. 130-131).

Σε έρευνα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας των Κιρκιλιανίδου και Κωνσταντίνου (2012) συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες του Ν. Ημαθίας. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις έδειξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την αξιολόγηση ως έναν απαραίτητο θεσμό καθώς μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, το 9,2% απάντησε πως δεν θεωρεί καθόλου αναγκαία την αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 15,4% τη θεωρεί λίγο αναγκαία, το 38,5% μέτρια αναγκαία, το 29,3% πολύ αναγκαία και το 7,6% πάρα πολύ αναγκαία (Κιρκιλιανίδου & Κωνσταντίνου, 2012, σσ. 704-705).

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Μουτζούρη & Δασκαλόπουλου σε 542 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της Κορινθίας και Αργολίδας, που διερευνούσε την αποδοχή των Σχολικών Συμβούλων ως αξιολογητών το μεγαλύτερο ποσοστό (σχεδόν 56%) απάντησε ότι θεωρεί τον Σχολικό Σύμβουλο ικανό να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό έργο (24,5% ναι, 31,2% υπό όρους), αλλά με την προϋπόθεση να σέβεται τις ιδιαίτερες συνθήκες, να έχει επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και να συνεργάζεται τακτικά με τον εκπαιδευτικό επίσης να

υπάρχει αξιοκρατία στην επιλογή στελεχών και ουσιαστική επικοινωνία (Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005, σ. 44).

Κατά τον ίδιο τρόπο στην έρευνά τους οι Αναστασίου & Βανικιώτη σε δείγμα 114 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το λεκανοπέδιο Αττικής και την επαρχία, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης, είναι επιφυλακτικοί όσον αφορά τη διαχείριση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και δυσπιστούν για τη συμβολή της συγκεκριμένης διαδικασίας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Το 88,5% θεωρεί ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του ΠΔ 152/2013 είναι ασαφή και υποκειμενικά. Η αυτο-αξιολόγηση εμφανίζεται ως μια από τις περισσότερο επιθυμητές μεθόδους αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα προβλήματα που χαρακτηρίζουν κάθε εκπαιδευτική μονάδα, όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών, το κοινωνικό επίπεδο εντός του οποίου υφίσταται η σχολική μονάδα, τις κτιριακές υποδομές και την υποχρηματοδότηση της. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εξέφρασαν σαν στόχους της αξιολόγησης την ενημέρωση της πολιτείας για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (72,6%), το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (79,6%), την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (72,5), τη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών (83,2), την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης (68,2). Μοιρασμένες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σύνδεση της αξιολόγησης με την ιεραρχική εξέλιξη τους (το 54,9% να διαφωνεί) και τη μισθολογική τους εξέλιξη (το 59,2% να διαφωνεί) (Αναστασίου & Βανικιώτη, 2017, σ. 383).

Αλλά και άλλες έρευνες καταλήγουν κατά βάση στο ίδιο αποτέλεσμα που μπορεί να συνοψιστεί στη συνύπαρξη αποδοχής της αξιολόγησης αφενός και δυσπιστίας ως προς την εφαρμογή της αφετέρου.

Τέλος, σε έρευνα της η Παμουκτσόγλου (2003) αποδελτίωσε τις εκθέσεις αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1993-2000, εστιάζοντας στα κριτήρια αξιολόγησης που χρειάζονται αναπροσδιορισμό και στάθμιση βαρύτητας. Τα στελέχη της εκπαίδευσης ήταν σε θέση να προσδιορίσουν συγκεκριμένες καταστάσεις όπου συνάντησαν εκπαιδευτικούς, που σχεδόν με βεβαιότητα δεν ήταν ικανοί για το σχολικό χώρο. Υποστήριξαν ότι αυτοί κάλυπταν κατά μέσο όρο το 5,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους (Παμουκτσόγλου, Καλούρη , & Λαγός , 2003, σ. 61).

Η αξιολόγηση θεωρείται η σχεδόν πανάκεια για κάθε πληγή του δημόσιου τομέα και της εκπαίδευσης ειδικότερα. Σε έρευνα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος 2007) σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών (και των στελεχών της εκπαίδευσης) απέναντι στη (μη εφαρμοσμένη ακόμη) αξιολόγηση, αναδεικνύεται ότι ενώ η σημαντική πλειοψηφία των δασκάλων και καθηγητών (61%) τη θεωρούν πολύ ή αρκετά αναγκαία, ταυτόχρονα εκφράζουν γενικευμένη δυσπιστία σχετικά με το ποιος θα αξιολογήσει και καχυποψία σχετικά με την αντικειμενικότητα των κριτηρίων και τη διαβλητότητα του συστήματος. Στην ίδια έρευνα οι Σχολικοί Σύμβουλοι δηλαδή αυτοί που θα αξιολογήσουν, αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση πρώτιστα ως μέσο αυτοβελτίωσης και όχι ελέγχου.

Β’ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ11 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

11.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογική πορεία που ακολουθήθηκε προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Αναφέρονται οι σκοποί, τα ερευνητικά ερωτήματα, ο πληθυσμός της έρευνας, το δείγμα, ο τρόπος επιλογής του, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, ο τρόπος κατασκευής και διακίνησης τους, οι μέθοδοι, οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων και ο τρόπος ερμηνείας τους.

11.2. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Έχοντας ολοκληρώσει τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, προσδιορίστηκαν οι προς μελέτη έννοιες και στη συνέχεια έγινε η δήλωση του σκοπού, των επιμέρους στόχων και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. *«Η δήλωση του σκοπού (purpose statement) είναι μια δήλωση που παρουσιάζει τη γενική κατεύθυνση ή το σημείο εστίασης για τη μελέτη»* (Creswell, 2016, p. 112).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, μόνιμων και αναπληρωτών, στα ελληνικά Δημόσια Σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης (Μ.Ε.), αναφορικά με την αξιολόγησή τους, στο πλαίσιο της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου.

Ο σκοπός εξειδικεύεται σε στόχους. Οι στόχοι *«προσδιορίζουν αυτά που σχεδιάζει να πετύχει ο ερευνητής σε μια μελέτη»* (Creswell, 2016, σ. 112). Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

α) Να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης τους.

β) Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον σκοπό, τους φορείς, τα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης τους, καθώς και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων της.

γ)Να καταγραφούν οι παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς

Από τη διατύπωση του προαναφερόμενου γενικού σκοπού, την εξειδίκευση του σε επιμέρους στόχους, καθώς και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψαν μία σειρά από ερευνητικά ερωτήματα, που θα επιχειρηθεί να απαντηθούν μέσα από την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων:

1. Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση τους;
2. Ποιους σκοπούς θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να υπηρετεί η αξιολόγηση;
3. Σε ποιους τομείς (κριτήρια) πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός;
4. Ποιους φορείς αξιολόγησης αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί;
5. Ποιες μεθόδους αξιολόγησης θεωρούν πιο κατάλληλες για την αξιολόγηση τους;
6. Ποια επίδραση έχει η διαδικασία της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς;
7. Ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
8. Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς;

11.3. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Στην επιστημονική έρευνα χρησιμοποιούνται, κατά κύριο λόγο τρεις βασικές μέθοδοι: η ποσοτική (quantitative research), η ποιοτική (qualitative research) και η έρευνα μεικτών μεθόδων (mixed methods research) (Creswell J. W., 2003).

Η ποσοτική μέθοδος έρευνας βασίζεται στην αξιοποίηση των αριθμητικών μετρήσεων και στη στατιστική ανάλυση των ευρημάτων τους (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Η ποσοτική μέθοδος αναπτύχθηκε γύρω στο 1250 μ.Χ. από την ανάγκη των ερευνητών της εποχής να προσδιορίσουν ποσοτικά δεδομένα και έκτοτε έχει κυριαρχήσει στο δυτικό πολιτισμό ως η κατεξοχήν μέθοδος δημιουργίας νέας γνώσης (Williams, 2007, p. 66). Χρησιμοποιεί στρατηγικές συλλογής και διερεύνησης δεδομένων μέσα σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο ώστε να δημιουργήσει στατιστικά δεδομένα (Creswell J. W., 2003, σ. 18).

Η ποσοτική έρευνα είναι μια προσέγγιση για τη δοκιμή αντικειμενικών θεωριών εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ μεταβλητών (Creswell J. W., 2003) και ξεκινά πάντα με μία υπόθεση η οποία ή θα επιβεβαιωθεί ή θα ανατραπεί (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Οι μεταβλητές, με τη σειρά τους, μπορούν να μετρηθούν, συνήθως με εργαλεία, έτσι

ώστε τα αριθμημένα δεδομένα να μπορούν να αναλυθούν με στατιστικές διαδικασίες (Creswell J. W., 2003). Τα ευρήματα από την ποσοτική έρευνα μπορούν να είναι προβλεπτικά, επεξηγηματικά και επιβεβαιωτικά (Williams, 2007). Σε αντίθεση με την ποιοτική μέθοδο όπου ο ερευνητής είναι μέρος της έρευνας, η ποσοτική μέθοδος εγγυάται αντικειμενικά αποτελέσματα, στο βαθμό που η έρευνα είναι ανεξάρτητη από αυτόν και τα δεδομένα της χρησιμοποιούνται για την αντικειμενική μέτρηση της πραγματικότητας (Williams, 2007). Έτσι, η ποσοτική έρευνα επικεντρώνεται στην ανάλυση, απομονώνοντας κι εξετάζοντας τα επιμέρους στοιχεία ενός φαινομένου (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003) και δημιουργεί νόημα μέσω της αντικειμενικότητας που αποκαλύπτεται στα δεδομένα που συλλέγονται (Williams, 2007, p. 66).

11.4. Διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων περιλαμβάνει 5 αλληλοσυσχετιζόμενα στάδια: τον προσδιορισμό των ατόμων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα, την εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών από άτομα ή οργανισμούς, την εξέταση του είδους των πληροφοριών που χρειάζεται να συγκεντρώσει ο ερευνητής από τις διάφορες πηγές που είναι διαθέσιμες, τον εντοπισμό και την επιλογή του εργαλείου που θα χρησιμοποιήσει και τέλος την εφαρμογή της διαδικασίας συλλογής δεδομένων (Creswell, 2016, σ. 141).

11.4.1.Καθορισμός του Πληθυσμού και του Δείγματος - Δειγματοληψία

Ως πληθυσμός-στόχος ορίζεται *«μια ομάδα ατόμων (ή μια ομάδα οργανισμών) με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ο ερευνητής μπορεί να προσδιορίσει και να μελετήσει»* (Creswell, 2016, σ. 142). Από τον πληθυσμό-στόχο, ο ερευνητής επιλέγει να μελετήσει ένα δείγμα, δηλαδή μια υπο-ομάδα, η οποία πρέπει να είναι αντιπροσωπευτική, να αποτελεί δηλαδή μια μικρογραφία του πληθυσμού-στόχου (Bryman, 2017, p. 206).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ο πληθυσμός-στόχος αφορά εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής της δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Το δείγμα αποτελείται από 171 εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για ένα δείγμα πιθανοτήτων. Το μεγάλο πλεονέκτημα των δειγμάτων πιθανότητας είναι, ότι επειδή η διαδικασία επιλογής του

δείγματος διέπεται από τους νόμους των πιθανοτήτων, είναι εφικτή η επέκταση των όποιων συμπερασμάτων από το δείγμα στον πληθυσμό, με τη βοήθεια της στατιστικής συμπερασματολογίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 164). Με την απλή τυχαία δειγματοληψία οι ερευνητές επιλέγουν συμμετέχοντες (ή μονάδες, όπως σχολεία) για το δείγμα, έτσι ώστε οποιοδήποτε άτομο να έχει ίσες πιθανότητες να επιλεχθεί από τον πληθυσμό. Η απλή τυχαία δειγματοληψία έχει ως πρόθεση να επιλεχθούν άτομα για το δείγμα που θα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού (Creswell, 2016, σ. 144).

11.4.2.Εξασφάλιση αδειών

Η εξασφάλιση αδειών είναι απαραίτητη πριν τη συγκέντρωση των δεδομένων, ιδίως πριν την είσοδο του ερευνητή σε κάποια τοποθεσία (π.χ. σχολείο) και είναι σημαντική για να προστατέψουμε *«την ιδιωτική ζωή και τις εμπιστευτικές πληροφορίες των ατόμων που συμμετέχουν στη μελέτη»* (Creswell, 2016, σ. 148). Πρόκειται κατ' ουσίαν για τη συνειδητή συναίνεση, που ορίζεται από τους Diener και Crandall (1978) ως *«οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν σε μια έρευνα, αφού ενημερωθούν για γεγονότα τα οποία είναι πιθανό να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους»* (Diener & Crandall, 1978, όπ. αν. σε Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 82).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια επικοινώνησε τηλεφωνικά με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, για να συναινέσουν και να προωθήσουν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο της έρευνας στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη, προαιρετική και οικειοθελής.

11.4.3.Είδος πληροφοριών

Έχοντας ολοκληρώσει τον ορισμό των μεταβλητών, που περιλαμβάνεται σε αυτό το στάδιο, η ερευνήτρια προχώρησε στον προσδιορισμό του είδους των πληροφοριών, που σκοπεύει να συγκεντρώσει. Επιλέχθηκε η μέτρηση στάσεων, που αποτελεί διαδεδομένη μορφή ποσοτικών δεδομένων για συσχετιστικές μελέτες. *«Οι ερευνητές χρησιμοποιούν μετρήσεις στάσεων (attitudinal measures) όταν μετρούν συναισθήματα απέναντι σε εκπαιδευτικά θέματα (π.χ., αξιολόγηση θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι στο σχολείο που θα φοιτήσουν»)* και *αναπτύσσουν εργαλείο που τις μετρά ή καταγράφουν δικές τους ερωτήσεις* (Creswell, 2016, σ. 153).

11.4.4.Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 16 Νοεμβρίου 2020 μέχρι τις 6 Δεκεμβρίου 2020. Στην παρούσα έρευνα, σχεδιάστηκε πρωτότυπο, δομημένο ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου *με «τη χρήση έγκυρων κατηγορικών και συνεχών κλιμάκων μέτρησης».* Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν:

«Ονομαστικές ή κατηγορικές κλίμακες», όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να δηλώσουν τα προσωπικά και τα επαγγελματικά τους στοιχεία, επιλέγοντας μία ή περισσότερες κατηγορίες (ερωτήσεις 1-6).

«Κλίμακες οιονεί διαστημάτων ή βαθμολόγησης ή συνεχείς κλίμακες», όπου παρέχουν *«συνεχόμενες επιλογές απαντήσεων σε ερωτήματα με υποτιθέμενες ίσες αποστάσεις ανάμεσα στις επιλογές».* Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η κλίμακα Likert, ένα ευρέως γνωστό και εύχρηστο εργαλείο και χρησιμοποιείται, τόσο ως κατατακτήρια κλίμακα όσο και ως κλίμακα ίσων διαστημάτων στην εκπαιδευτική έρευνα (ερωτήσεις 7-22). Στην εκπαιδευτική έρευνα, ο συνδυασμός κλιμάκων θεωρείται προσφορότερος για την εξασφάλιση μεγαλύτερης ποικιλίας απαντήσεων (Creswell, 2016, pp. 165-167).

Στα πλεονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων συγκαταλέγονται τα ακόλουθα:

- ✓ Η εύκολη συμπλήρωσή τους
- ✓ Η εύκολη επεξεργασία των απαντήσεων
- ✓ Η δυνατότητα συγκρισιμότητας μεταξύ των απαντήσεων
- ✓ Η καλύτερη κατανόηση και αποσαφήνιση των ερωτήσεων, μέσω των προτεινόμενων απαντήσεων
- ✓ Η μείωση της πιθανότητας ανομοιογένειας μεταξύ των απαντήσεων (Bryman, 2017, σσ. 284, 286).

Ωστόσο υπάρχουν και μειονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων που επιβαρύνουν την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, όπως είναι η μικρή ανταπόκριση και οι παρανοήσεις στην κατανόηση των ερωτήσεων» (Creswell, 2016, pp. 384-385) .

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο περιβάλλον της Google Docs στο οποίο εισέρχεται ο ενδιαφερόμενος μέσω συνδέσμου. Μετά από προσωπική τηλεφωνική

επικοινωνία τουλάχιστον με το 75% των διευθυντών και μετά από συναίνεσή τους εστάλησαν μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τον σύνδεσμο σε όλες τις δημόσιες σχολικές μονάδες, Ειδικής Αγωγής, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής με την υπόδειξη να αποσταλούν στους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων. Σκοπός ήταν το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό των εκπαιδευτικών ειδικής Αγωγής νομού Αττικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, να είναι δηλαδή μεγαλύτερο του 10% του πληθυσμού. Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε διαθέσιμο στο διαδίκτυο για 20 μέρες και το δείγμα ξεπέρασε το επιδιωκόμενο ποσοστό. Απαντήθηκαν 171 ερωτηματολόγια, σε σύνολο 650 εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ. Ο τυχαιοποιημένος τρόπος επιλογής του δείγματος, καθώς και ο αντιπροσωπευτικός αριθμός του συνηγορούν υπέρ της αξιοπιστίας της έρευνας, με επίπεδο εμπιστοσύνης 95% και σφάλμα εμπιστοσύνης της τάξεως του 5% (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σσ. 153-6).

Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μια ομάδα 34 εκπαιδευτικών, στους οποίους απευθύνθηκε αρχικά η ερευνήτρια. Σταθμίστηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και έγιναν κάποιες ελάχιστες μετατροπές στην κατεύθυνση της σαφέστερης διατύπωσης κάποιων ερωτήσεων, στις οποίες εντοπίστηκε από τους εκπαιδευτικούς της πιλοτικής ομάδας σχετική ασάφεια. Για την τήρηση των βασικών κανόνων της ερευνητικής ηθικής και του κώδικα δεοντολογίας (εμπιστευτικότητα, εχεμύθεια, προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα) (Robson, 2007), επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Στο σχετικό συνοδευτικό μήνυμα που στάλθηκε στα σχολεία, τονίστηκε ο προαιρετικός του χαρακτήρας, προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερέβαινε τα 10 λεπτά της ώρας.

Όσον αφορά την **αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας** των μετρήσεων ενός εργαλείου, αυτή αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας αυτής της μορφής γίνεται συνήθως μέσω ενός δείκτη ή συντελεστή αξιοπιστίας, με πιο διαδεδομένο το δείκτη ***α* του Cronbach**. Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ο δείκτης *α* έχει δεχθεί αυστηρή κριτική, διότι η εφαρμογή του έχει αυστηρές προϋποθέσεις, οι οποίες δύσκολα

πληρούνται στην πράξη, αλλά και δύσκολα μπορεί να αξιολογηθεί εάν πληρούνται. Ο υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας συνοδεύεται συνήθως από τον υπολογισμό του **βαθμού συσχέτισης κάθε ερώτησης-μεταβλητής με το συνολικό άθροισμα** (item-total correlation) όλων των ερωτήσεων-μεταβλητών. Ερωτήσεις που παρουσιάζουν χαμηλή συσχέτιση με το συνολικό άθροισμα, έχουν αρνητική επίδραση στην αξιοπιστία των μετρήσεων (Μάρκος , 2012). Ο δείκτης αξιοπιστίας ***α* Cronbach** του ερωτηματολογίου ήταν **0,955 (εξαιρετική αξιοπιστία).**

Πίνακας 1. *Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)*

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,955	52

Επίσης εξετάστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας των ερωτήσεων της κάθε υποενότητας:

1. Ο Δείκτης αξιοπιστίας *α* Cronbach Α' Ομάδας (ερωτήσεις 7-9): 0,930 (εξαιρετική αξιοπιστία)
2. Δείκτης αξιοπιστίας *α* Cronbach Β' Ομάδας (ερωτήσεις 10-15): 0,944 (εξαιρετική αξιοπιστία)
3. Δείκτης αξιοπιστίας *α* Cronbach Γ' Ομάδας (ερωτήσεις 16-17): 0,7(πολύ καλή)
4. Δείκτης αξιοπιστίας *α* Cronbach Δ' Ομάδας (ερωτήσεις 18): 0,749 (πολύ καλή)

Οι δείκτες αξιοπιστίας είχαν πολύ καλές τιμές για το λόγο αυτό δεν τροποποιήθηκε/ αφαιρέθηκε κάποια ερώτηση από το ερωτηματολόγιο.

11.4.4.1 Δομή Ερωτηματολογίου

Η δομή του ερωτηματολογίου διαρθρώνεται στις εξής ενότητες:

ΕΝΟΤΗΤΑ Α' ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Η 1η ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1-6, που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, έτη προϋπηρεσίας, επιμορφώσεις, συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας το 2013-14) στη συγκεκριμένη ενότητα, οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν ονομαστικές κλίμακες, οι οποίες

χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των γνωρισμάτων και ιδιοτήτων των ατόμων, που συμμετέχουν στην έρευνα (Creswell, 2016, σ. 166).

ΕΝΟΤΗΤΑ Β' ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η 2η ενότητα περιλαμβάνει την ερώτηση 7, οι οποία, διερευνά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση τους;»

Περιλαμβάνει επίσης τις ερωτήσεις 8-9 οι οποίες διερευνούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «Ποιους σκοπούς θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να υπηρετεί η αξιολόγηση; Δίδονται κάποιες δηλώσεις και ο ερωτώμενος καλείται να δηλώσει κατά πόσον συμφωνεί, σε επίπεδα διαφορετικού βαθμού (διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα) (ερώτηση με κλίμακα οιονεί διαστημάτων).

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η 3η ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 10-16 που διερευνούν τα ερευνητικά ερωτήματα 3,4,5. Πιο συγκεκριμένα:

Η ερώτηση 10 διερευνά το ερευνητικό ερώτημα 3 δηλαδή ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το «με ποια κριτήρια θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί».

Η ερώτηση 11 διερευνά το 4ο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιοι φορείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση τους.

Οι ερωτήσεις 12-15 διερευνούν το 5ο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες μέθοδοι αξιολόγησης θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αν θα συμμετείχαν σε διαδικασία παρατήρησής διδασκαλίας, σε ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων και ποια η άποψή τους για τον ατομικό φάκελο.

Δ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η 4η ενότητα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 16, 17 που διερευνούν το 6ο και 7ο ερευνητικό ερώτημα, πιο συγκεκριμένα: η ερώτηση 16 εξετάζει τις επιδράσεις που έχουν οι διαδικασίες αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς ενώ η ερώτηση 17 διερευνά ποιες είναι

οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ορθότερη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους.

Ε' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η 5η ενότητα περιλαμβάνει την ερώτηση 18 που διερευνά το 8ο ερευνητικό ερώτημα, πιο συγκεκριμένα: η ερώτηση 18 εξετάζει το «Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς»

Ακολουθεί **σχηματική αναπαράσταση του εργαλείου**, που χρησιμοποιήθηκε με αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων του ερωτηματολογίου:

ΣΧΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ		
Άξονες	**Ερευνητικά ερωτήματα**	**Ερωτήσεις ερωτηματολογίου**
Α' ΕΝΟΤΗΤΑ ***ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ***		ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 1-6
Β' ΕΝΟΤΗΤΑ ***ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ***	**Ερευνητικό ερώτημα 1-2** Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση τους; Ποιους σκοπούς θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να υπηρετεί η αξιολόγηση	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 7-9
Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ***ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ***	**Ερευνητικό ερώτημα 3** Σε ποιους τομείς (κριτήρια) πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός;	10
	Ερευνητικό ερώτημα 4 Ποιους φορείς αξιολόγησης αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί;	11
	Ερευνητικό ερώτημα 5 Ποιες μεθόδους αξιολόγησης θεωρούν πιο κατάλληλες για την αξιολόγηση τους	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 12-15
Δ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ***ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ***	**Ερευνητικό ερώτημα 6** Ποιες επιδράσεις έχει η διαδικασία αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό;	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ 16-17
	Ερευνητικό ερώτημα 7 Ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;	
Ε' ΕΝΟΤΗΤΑ: ***ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ***	**Ερευνητικό ερώτημα 8** Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς**;**	ΕΡΩΤΗΣΗ 18

11.4.5 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική και η στατιστική συσχετίσεων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics Data Document 20 για Windows. Περιγραφική είναι η στατιστική που περιγράφει ή επισημαίνει ορισμένα χαρακτηριστικά κοινά για όλο το δείγμα, ενώ στατιστική συσχετίσεων είναι η στατιστική που λειτουργεί για να περιγράψει την ισχύ και την κατεύθυνση μιας σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών (Mertens, 2009, σ. 462).

11.4.5.1.Περιγραφική στατιστική

Οι περιγραφικοί μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν την παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών για τις κατηγορικές μεταβλητές, διατάξιμες ή μη διατάξιμες. Κατηγορικές διατάξιμες είναι οι μεταβλητές που οι τιμές τους μπορούν να συγκριθούν, ενώ μη διατάξιμες είναι οι μεταβλητές των οποίων οι τιμές δεν συγκρίνονται. Στην παρούσα έρευνα κατηγορικές μη διατάξιμες είναι το φύλο, η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας 2013-14 οι επιμορφώσεις . Κατηγορικές διατάξιμες είναι η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών και οι δηλώσεις (7-22) του ερωτηματολογίου.

11.4.5.2.Στατιστική συσχετίσεων

Ο έλεγχος συσχέτισης ακολούθησε την μη παραμετρική στατιστική, καθώς η κατανομή των μεταβλητών ήταν μη κανονική.

Ως διάστημα εμπιστοσύνης (confidence interval) ορίστηκε το 95%, ποσοστό που χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Έρευνα και κατ'αντιστοιχία, ως Επίπεδο Σημαντικότητας το 5% (0,05). Όταν η τιμή του p value, είναι μεγαλύτερη από το επίπεδο σημαντικότητας (0,05) απορρίπτουμε την H0. Η μηδενική υπόθεση (H0) είναι η δήλωση ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μεταβλητών (Mertens, 2009, σ. 464). Στην περίπτωση του ελέγχου κατανομής (test Colmogorov Smyrnov), σημαίνει ότι οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν έχουν κανονική κατανομή. Στην περίπτωση του ελέγχου συσχέτισης, όταν το p value > 0,05, σημαίνεται ότι απορρίπτεται η H0, δηλαδή οι μεταβλητές δεν έχουν συσχέτιση.

Ο έλεγχος συσχέτισης που ακολουθήθηκε είναι ο έλεγχος Spearman (μη παραμετρικός έλεγχος), διότι όλες οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου δεν είχαν κανονική κατανομή. Αυτή είναι μία συνήθης συνθήκη όταν πρόκειται για κατηγορικές διατάξιμες τιμές. Επίσης, στις περιπτώσεις που ο έλεγχος συσχέτισης αφορούσε κατηγορικές μη διατάξιμες ακολουθήθηκε ο έλεγχος Crosstabs[1] .

[1] Συχνότητα: Είναι ο φυσικός αριθμός που περιγράφει πόσες φορές εμφανίζεται η δεδομένη τιμή στο δείγμα.
Ποσοστό: Είναι ένας αριθμός που εκφράζει τη συχνότητα σε ένα κλάσμα με παρονομαστή το 100. Ακολουθεί ο χαρακτήρας των Συντελεστών Συσχέτισης, για την καλύτερη κατανόηση των αναλύσεων:
Συντελεστής Συσχέτισης (Σ.Σ.) κατά τον έλεγχο Spearman.
Όταν το p value < 0,05 διαπιστώνεται συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές. Όταν η συσχέτιση είναι αρνητική ο Συντελεστής Συσχέτισης (Σ.Σ. / Correlation Coefficient) έχει αρνητικό πρόσημο. Όταν δεν έχει πρόσημο, εννοείται θετική συσχέτιση.
Αρνητική συσχέτιση: όσο μειώνεται η μία τιμή, αυξάνεται η άλλη.
Θετική συσχέτιση: όσο αυξάνεται η μία τιμή, αυξάνεται και η άλλη.
Όταν: Σ.Σ.< 0,3 ή Σ.Σ > -0,3 = Ασθενής συσχέτιση.
Όταν: Σ.Σ < 0,75 ή Σ.Σ.> -0,75 = Μέτρια συσχέτιση.
Όταν: Σ.Σ > 0,75 ή Σ.Σ.< -0,75 = Ισχυρή συσχέτιση.
Έλεγχος Crosstabs:
Όταν: p value < 0,05 έχουμε συσχέτιση.
Όταν: Phi Cramer's V < 0,6 = Ασθενής συσχέτιση.
Όταν: Phi Cramer's V > 0,6 = Ισχυρή συσχέτιση.

12. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

12.1. Εισαγωγή

Στην ενότητα παρατίθεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική και τον έλεγχο συσχετίσεων ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία και τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση γίνεται σε κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά, με βάση τους σκοπούς τα ερωτήματα και τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν, σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως προέκυψαν στο θεωρητικό μέρος από την παράθεσή της. Στο τέλος θα συζητηθούν οι περιορισμοί και τα συμπεράσματά της έρευνας.

12.2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων - Περιγραφική στατιστική

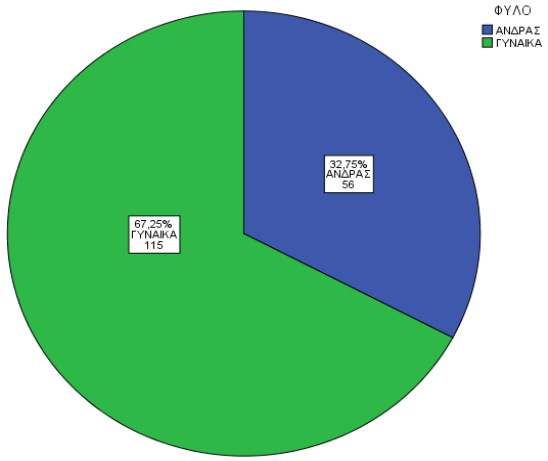
12.2.1. Δημογραφικά, μορφωτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά δείγματος

Από το σύνολο των 171 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα το 32,7% (N=56) ήταν άνδρες, ενώ το 67,3% (N=115) ήταν γυναίκες (Πιν. 2).

Πίνακας 2. ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percen	Cumulative Percent
Valid	**ΑΝΔΡΑΣ**	**56**	32,7	32,7	32,7
	ΓΥΝΑΙΚΑ	**115**	67,3	67,3	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά φύλο

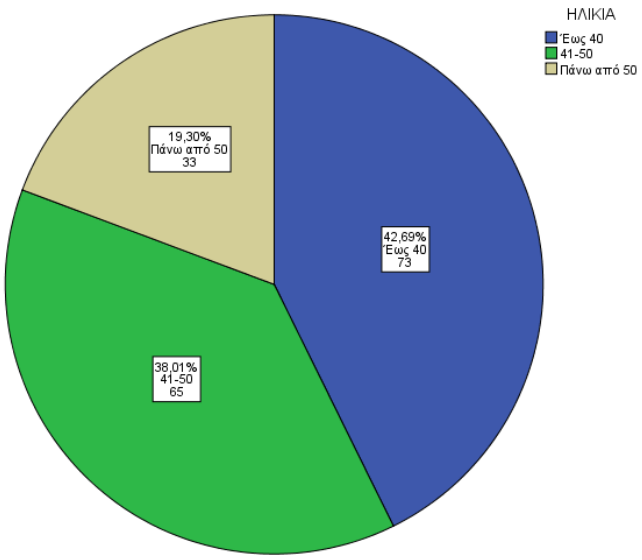


Στην ερώτηση για την ηλικία, το 42,7% των συμμετεχόντων απάντησαν πως είναι 23-40 ετών, το 38,0% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 41-50 ετών, ενώ το 19,3% απάντησαν ότι είναι 51 ετών και άνω.

Πίνακας 3. ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 40	73	42,7	42,7	42,7
	41-50	65	38,0	38,0	80,7
	Πάνω από 50	33	19,3	19,3	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Διάγραμμα 2: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά ηλικία



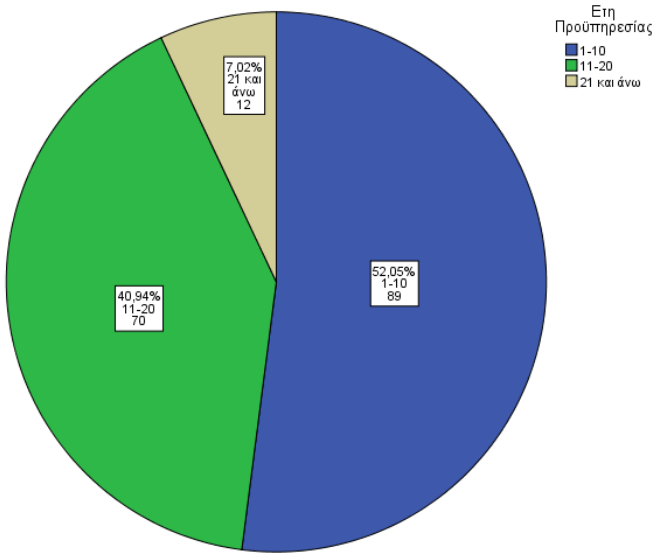
Στην ερώτηση αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, 52% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι έχουν προϋπηρεσία 1–10 χρόνια, 40,9% απάντησαν 11–20 χρόνια και 7% απάντησαν ότι έχουν προϋπηρεσία 21 χρόνια και άνω.

Πίνακας 4. Έτη Προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-10	89	52,0	52,0	52,0
	11-20	70	40,9	40,9	93,0
	21 και άνω	12	7,0	7,0	100,0

	Total	171	100,0	100,0

Διάγραμμα 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας

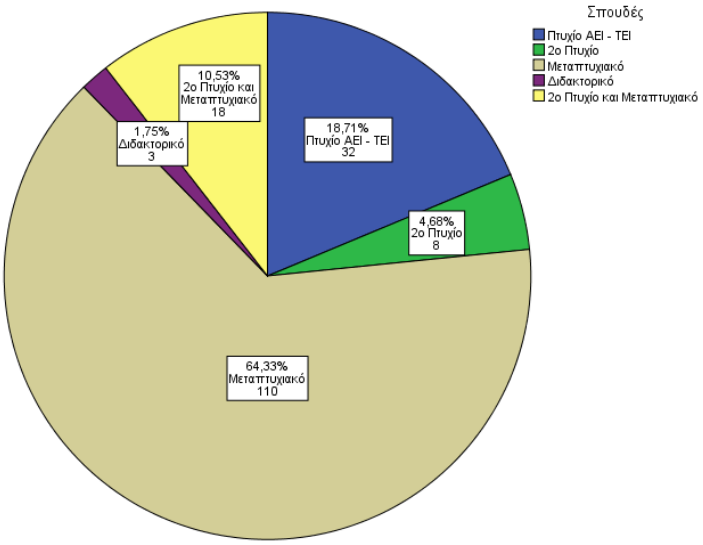


Στην ερώτηση, που αφορά στο επίπεδο σπουδών, ένα ποσοστό **64,3% (N=110),** δηλαδή σχεδόν ο ένας στους 2, είναι κάτοχοι τίτλου Μεταπτυχιακών Σπουδών, ενώ 3 άτομα (1,8%) κατέχουν Διδακτορικό Δίπλωμα. Επιπροσθέτως το 4,7% δηλαδή 8 άτομα διαθέτουν δεύτερο πτυχίο, ενώ 18 άτομα (10,5%) διαθέτουν 2ο πτυχίο και Μεταπτυχιακό.

Πίνακας 5. Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percen
Valid	Πτυχίο ΑΕΙ - ΤΕΙ	32	18,7	18,7	18,7
	2ο Πτυχίο	8	4,7	4,7	23,4
	Μεταπτυχιακό	110	64,3	64,3	87,7
	Διδακτορικό	3	1,8	1,8	89,5
	2ο Πτυχίο Μεταπτυχιακό	18	10,5	10,5	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Διάγραμμα 4: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών

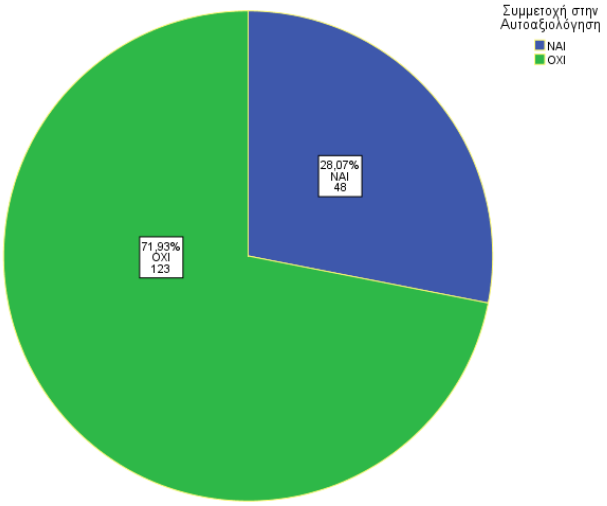


Στην ερώτηση αναφορικά με τη συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το έτος 2013-14, το 71,9% των εκπαιδευτικών (N=123) δήλωσε ότι δεν συμμετείχε ενώ το 28,1% (N=48) δήλωσε ότι συμμετείχε.

Πίνακας 6. Συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	48	28,1	28,1	28,1
	OXI	123	71,9	71,9	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Διάγραμμα 5: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος σύμφωνα με την συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας το 2013-14.



Όσον αφορά το βαθμό επιμόρφωσης το 0,6% δηλαδή 1 άτομο δήλωσε ότι δεν έχει κάνει καμία επιμόρφωση, το 70,2% (N=120) δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει τουλάχιστον σε 1-2 σεμινάρια επιμόρφωσης , το 26,9% (N=46) δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει τουλάχιστον σε 3-4 σεμινάρια επιμόρφωσης ενώ το 1,8 % (N=3) δήλωσε ότι έχει συμμετάσχει σε πάνω από 4 σεμινάρια επιμόρφωσης.

Πίνακας 6.1 Σύνολο Επιμορφώσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	,6	,6	,6
	1-2	120	70,2	70,6	71,2
	3-4	46	26,9	27,1	98,2
	5 και πάνω	3	1,8	1,8	100,0
	Total	170	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		171	100,0		

12.2.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Πίνακας 7. *Απαντήσεις στην ερώτηση 7 :*

7. Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	16	9,4	9,4	9,4
	Διαφωνώ	14	8,2	8,2	17,5
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	55	32,2	32,2	49,7
	Συμφωνώ	59	34,5	34,5	84,2
	Συμφωνώ πλήρως	27	15,8	15,8	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 7, το 17,5% των εκπαιδευτικών δεν θεωρεί αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενώ το 50,3 % θεωρεί πως είναι αναγκαίος ο θεσμός. Ένα ποσοστό 32,2 %, σχεδόν το 1/3 του συνόλου δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 8. *Απαντήσεις στην ερώτηση 8:*

8. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	13	7,6	7,6	7,6
	Διαφωνώ	25	14,6	14,6	22,2
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	43	25,1	25,1	47,4
	Συμφωνώ	63	36,8	36,8	84,2
	Συμφωνώ πλήρως	27	15,8	15,8	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 8, το 52,6 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 22,5% δεν το πιστεύει.

Ένα ποσοστό 25,5 % , δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 9.1 *Απαντήσεις στην ερώτηση 9*

Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω σκοπούς:

9.1. Την βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	12	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	9	5,3	5,3	12,3
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	27	15,8	15,8	28,1
	Συμφωνώ	70	40,9	40,9	69,0
	Συμφωνώ πλήρως	53	31,0	31,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 9.1, το 71,9% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για την βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ το 12,3 % διαφωνεί.

Ένα ποσοστό 28,1 % , δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 9.2 *Απαντήσεις στην ερώτηση 9* :

Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω σκοπούς:

9.2. Την ανίχνευση των αδυναμιών, αλλά και των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	12	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	11	6,4	6,4	13,5
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	32	18,7	18,7	32,2
	Συμφωνώ	73	42,7	42,7	74,9
	Συμφωνώ πλήρως	43	25,1	25,1	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 9.2, το 67,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για την ανίχνευση των αδυναμιών, αλλά και των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών, ενώ το 13,5 % διαφωνεί.

Ένα ποσοστό 18,7 % , δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 9.3 *Απαντήσεις στην ερώτηση 9*: Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω σκοπούς:

9.3. Την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	12	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	12	7,0	7,0	14,0
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	28	16,4	16,4	30,4
	Συμφωνώ	72	42,1	42,1	72,5
	Συμφωνώ πλήρως	47	27,5	27,5	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 9.3, το 69,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ το 14 %

διαφωνεί. Ένα ποσοστό 16,4 % , δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 9.4 *Απαντήσεις στην ερώτηση 9*: Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω σκοπούς:

9.4. Την ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων (συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	10	5,8	5,8	5,8
	Διαφωνώ	12	7,0	7,0	12,9
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	35	20,5	20,5	33,3
	Συμφωνώ	65	38,0	38,0	71,3
	Συμφωνώ πλήρως	49	28,7	28,7	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 9.4, το 66,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για την ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων (συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.), ενώ το 12,9 % διαφωνεί. Ένα ποσοστό 20,5 % , δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 10.1 *Απαντήσεις στην ερώτηση 10*:

Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

10.1. Επιστημονική κατάρτιση (πτυχία- επιμορφώσεις)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	9	**5,3**	5,3	5,3
	Διαφωνώ	18	**10,5**	10,5	15,8
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	29	**17,0**	17,0	32,7
	Συμφωνώ	74	**43,3**	43,3	76,0
	Συμφωνώ πλήρως	41	**24,0**	24,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10.1, το 67,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την επιστημονική τους

κατάρτιση (πτυχία- επιμορφώσεις), ενώ το 15,8 % διαφωνεί. Ένα ποσοστό 17 % , δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 10.2 *Απαντήσεις στην ερώτηση 10*:

Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

10.2. Διδακτική ικανότητα - μεθοδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	6	**3,5**	3,5	3,5
	Διαφωνώ	7	**4,1**	4,1	7,6
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	22	**12,9**	12,9	20,5
	Συμφωνώ	86	**50,3**	50,3	70,8
	Συμφωνώ πλήρως	50	**29,2**	29,2	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10.2, το 79,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την διδακτική ικανότητα – μεθοδικότητα τους, ενώ το 7,6 % διαφωνεί. Ένα ποσοστό 12,9%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 10.3 *Απαντήσεις στην ερώτηση 10*: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

10.3. Διοικητική - Υπηρεσιακή ικανότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	13	**7,6**	7,6	7,6
	Διαφωνώ	34	**19,9**	19,9	27,5
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	53	**31,0**	31,0	58,5
	Συμφωνώ	51	**29,8**	29,8	88,3
	Συμφωνώ πλήρως	20	**11,7**	11,7	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10.3, το 41,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την Διοικητική - Υπηρεσιακή

ικανότητα τους, ενώ το 27,5% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 31%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 10.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

10.4. Επικοινωνία με τους μαθητές για τη διαμόρφωση καλύτερου σχολικού κλίματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	6	**3,5**	3,5	3,5
	Διαφωνώ	7	**4,1**	4,1	7,6
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	16	**9,4**	9,4	17,0
	Συμφωνώ	70	**40,9**	40,9	57,9
	Συμφωνώ πλήρως	72	**42,1**	42,1	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10.4, το 83% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την επικοινωνία τους με τους μαθητές για τη διαμόρφωση καλύτερου σχολικού κλίματος, ενώ το 7,6% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 9,4%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 10.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

10.5. Καινοτόμες δράσεις εκπαιδευτικών (συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	10	**5,8**	5,8	5,8
	Διαφωνώ	22	**12,9**	12,9	18,7
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	41	**24,0**	24,0	42,7
	Συμφωνώ	67	**39,2**	39,2	81,9
	Συμφωνώ πλήρως	31	**18,1**	18,1	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10.5, το 57,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς τις Καινοτόμες δράσεις τους (π.χ.

συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.), ενώ το 18,7% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 24%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 10.6 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

10.6.Συνεργατικότητα - συναδελφικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	10	**5,8**	5,8	5,8
	Διαφωνώ	3	**1,8**	1,8	7,6
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	18	**10,5**	10,5	18,1
	Συμφωνώ	63	**36,8**	36,8	55,0
	Συμφωνώ πλήρως	77	**45,0**	45,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 10.6, το 81,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την συνεργατικότητα – συναδελφικότητα τους, ενώ το 7,6% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 10,5%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 11.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

11.1. Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου /σχολικός σύμβουλος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	23	**13,5**	13,5	13,5
	Διαφωνώ	33	**19,3**	19,3	32,7
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	61	**35,7**	35,7	68,4
	Συμφωνώ	38	**22,2**	22,2	90,6
	Συμφωνώ πλήρως	16	**9,4**	9,4	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11.1, το 31,6% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου /σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να συμμετέχει

στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το 32,7% δηλαδή το 1/3/ αυτών διαφωνεί. Ένα ποσοστό 35,7%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 11.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

11.2. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	26	**15,2**	15,2	15,2
	Διαφωνώ	26	**15,2**	15,2	30,4
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	40	**23,4**	23,4	53,8
	Συμφωνώ	59	**34,5**	34,5	88,3
	Συμφωνώ πλήρως	20	**11,7**	11,7	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11.2, το 46,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το 30,4% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 23,4%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 11.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

11.3. Συνάδελφοι από το σύλλογο διδασκόντων της ίδιας σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	29	**17,0**	17,0	17,0
	Διαφωνώ	26	**15,2**	15,2	32,2
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	48	**28,1**	28,1	60,2
	Συμφωνώ	49	**28,7**	28,7	88,9
	Συμφωνώ πλήρως	19	**11,1**	11,1	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11.3, το **39,8%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** στο ότι συνάδελφοι από το σύλλογο διδασκόντων της ίδιας σχολικής μονάδας θα μπορούσαν

να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το **32,2% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 28,1%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 11.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

11.4. Επιτροπή διορισμένων αξιολογητών (Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	43	**25,1**	25,1	25,1
	Διαφωνώ	32	**18,7**	18,7	43,9
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	39	**22,8**	22,8	66,7
	Συμφωνώ	41	**24,0**	24,0	90,6
	Συμφωνώ πλήρως	16	**9,4**	9,4	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11.4, **το 33,4%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** στο ότι μια επιτροπή διορισμένων αξιολογητών (Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών) θα μπορούσε να συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το **43,9% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 22,8%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 11.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

11.5. Γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	60	**35,1**	35,1	35,1
	Διαφωνώ	39	**22,8**	22,8	57,9
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	41	**24,0**	24,0	81,9
	Συμφωνώ	26	**15,2**	15,2	97,1
	Συμφωνώ πλήρως	5	**2,9**	2,9	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11.5, το **18,1%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** στο ότι οι γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το **57,9% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 24%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 11.6 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

11.6. Μαθητές της σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	41	**24,0**	24,0	24,0
	Διαφωνώ	23	**13,5**	13,5	37,4
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	35	**20,5**	20,5	57,9
	Συμφωνώ	52	**30,4**	30,4	88,3
	Συμφωνώ πλήρως	20	**11,7**	11,7	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11.6, το **42,1%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** στο ότι οι μαθητές της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το **37,4% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 20,5% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 11.7 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

11.7. Φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	86	50,3	50,3	50,3
	Διαφωνώ	57	33,3	33,3	83,6
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	22	12,9	12,9	96,5
	Συμφωνώ	5	2,9	2,9	99,4
	Συμφωνώ πλήρως	1	,6	,6	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11.7, μόλις το **3,5 %** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** στο ότι οι Φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το **83,6% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 12,9 % δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 11.8 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

11.8. Ο ίδιος ο εκπ/κός (αυτοαξιολόγηση)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	11	6,4	6,4	6,4
	Διαφωνώ	4	2,3	2,3	8,8
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	34	19,9	19,9	28,7
	Συμφωνώ	69	40,4	40,4	69,0
	Συμφωνώ πλήρως	53	31,0	31,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11.8, το **71,4%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** στο ότι ο ίδιος ο εκπ/κός θα μπορούσε να κάνει την αυτοαξιολόγηση του, ενώ το **8,8 % διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 19,9% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 12.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

12.1.Ατομικός φάκελος (portfolio)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	10	**5,8**	5,8	5,8
	Διαφωνώ	14	**8,2**	8,2	14,0
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	42	**24,6**	24,6	38,6
	Συμφωνώ	81	**47,4**	47,4	86,0
	Συμφωνώ πλήρως	24	**14,0**	14,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12.1, το **61,4%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** με τη χρησιμότητα του ατομικού φακέλου ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το **14 % διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 24,6% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 12.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

12.2.Αξιολόγηση με παρατήρηση διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	27	**15,8**	15,8	15,8
	Διαφωνώ	25	**14,6**	14,6	30,4
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	35	**20,5**	20,5	50,9
	Συμφωνώ	66	**38,6**	38,6	89,5
	Συμφωνώ πλήρως	18	**10,5**	10,5	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12.2, το **49,1%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** με τη χρησιμότητα της παρατήρησης διδασκαλίας ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το **30,4% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 20,5% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 12.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

12.3.Αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	26	**15,2**	15,2	15,2
	Διαφωνώ	17	**9,9**	9,9	25,1
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	44	**25,7**	25,7	50,9
	Συμφωνώ	60	**35,1**	35,1	86,0
	Συμφωνώ πλήρως	24	**14,0**	14,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12.3, το **49,1%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** με τη χρησιμότητα της Αξιολόγησης ομοτέχνων ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το **25,1% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 25,7% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 12.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

12.4.Περιγραφική έκθεση διευθυντή (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	27	**15,8**	15,8	15,8

	Διαφωνώ	19	**11,1**	11,1	26,9
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	58	**33,9**	33,9	60,8
	Συμφωνώ	55	**32,2**	32,2	93,0
	Συμφωνώ πλήρως	12	**7,0**	7,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12.4, το **39,2%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** με τη χρησιμότητα της περιγραφικής έκθεσης του διευθυντή (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού) ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το 26,9% διαφωνεί. Ένα ποσοστό **33,9% δεν παίρνει θέση** δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 12.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

12.5.Περιγραφική έκθεση συντονιστή εκπαιδευτικού έργου /σχολικού συμβούλου (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	30	**17,5**	17,5	17,5
	Διαφωνώ	30	**17,5**	17,5	35,1
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	54	**31,6**	31,6	66,7
	Συμφωνώ	46	**26,9**	26,9	93,6
	Συμφωνώ πλήρως	11	**6,4**	6,4	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12.5, το 33,3% (το 1/3) των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη χρησιμότητα της περιγραφικής έκθεσης του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου /σχολικού συμβούλου (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού) ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το 35,1% (το 1/3) διαφωνεί. Ένα ποσοστό 31,6% (το 1/3) δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 12.6 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

12.6.Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών (π.χ. PISA)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	39	**22,8**	22,8	22,8

	Διαφωνώ	31	**18,1**	18,1	40,9
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	58	**33,9**	33,9	74,9
	Συμφωνώ	31	**18,1**	18,1	93,0
	Συμφωνώ πλήρως	12	**7,0**	7,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12.6, το 25,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το **40,9% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 33,9% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 12.7 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

12.7.Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	33	**19,3**	19,3	19,3
	Διαφωνώ	24	**14,0**	14,0	33,3
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	45	**26,3**	26,3	59,6
	Συμφωνώ	51	**29,8**	29,8	89,5
	Συμφωνώ πλήρως	18	**10,5**	10,5	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12.7, το 40,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη χρησιμοποίηση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το 33,3% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 26,3% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 12.8 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών

12.8.Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	53	**31,0**	31,0	31,0

	Διαφωνώ	41	**24,0**	24,0	55,0
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	36	**21,1**	21,1	76,0
	Συμφωνώ	33	**19,3**	19,3	95,3
	Συμφωνώ πλήρως	8	**4,7**	4,7	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 12.8, το 24% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη χρησιμοποίηση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το **55% διαφωνεί**. Ένα ποσοστό 21,1% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πίνακας 13.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 13: Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από:

13.1.Τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικό σύμβουλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	32	**18,7**	18,7	18,7
	Διαφωνώ	29	**17,0**	17,0	35,7
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	57	**33,3**	33,3	69,0
	Συμφωνώ	41	**24,0**	24,0	93,0
	Συμφωνώ πλήρως	12	**7,0**	7,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 13.1, το 31% (το 1/3) των εκπαιδευτικών συμφωνεί να συμμετάσχει σε διαδικασία παρατήρησης/αξιολόγησης από τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικό σύμβουλο, ενώ το 35,7% (το 1/3) διαφωνεί. Ένα ποσοστό 33,3% (το 1/3) δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 13.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 13: Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από:

13.2.Τον διευθυντή σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	29	**17,0**	17,0	17,0

	Διαφωνώ	21	**12,3**	12,3	29,2
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	50	**29,2**	29,2	58,5
	Συμφωνώ	57	**33,3**	33,3	91,8
	Συμφωνώ πλήρως	14	**8,2**	8,2	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 13.2, το **41,5%** των εκπαιδευτικών **συμφωνεί** να συμμετάσχει σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από τον διευθυντή σχολικής μονάδας, ενώ το 29,2% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 29,2% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 13.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 13: Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από:

13.3.Από ανεξάρτητο επιστήμονα της ειδικότητας σας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	24	**14,0**	14,0	14,0
	Διαφωνώ	16	**9,4**	9,4	23,4
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	44	**25,7**	25,7	49,1
	Συμφωνώ	57	**33,3**	33,3	82,5
	Συμφωνώ πλήρως	30	**17,5**	17,5	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 13.3, το 50,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί να συμμετάσχει σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από έναν ανεξάρτητο επιστήμονα της ειδικότητας τους, ενώ το 23,4% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 25,7% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 13.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 13: Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από:

13.4.Από συνάδελφο εκπαιδευτικό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	28	**16,4**	16,4	16,4
	Διαφωνώ	22	**12,9**	12,9	29,2
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	50	**29,2**	29,2	58,5

	Συμφωνώ	54	**31,6**	31,6	90,1
	Συμφωνώ πλήρως	17	**9,9**	9,9	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 13.4, το 41,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί να συμμετάσχει σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από συνάδελφο εκπαιδευτικό, ενώ το 29,2% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 29,2% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 14.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων

14.1.Η ανταλλαγή και υιοθέτηση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	10	**5,8**	5,8	5,8
	Διαφωνώ	6	**3,5**	3,5	9,4
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	22	**12,9**	12,9	22,2
	Συμφωνώ	80	**46,8**	46,8	69,0
	Συμφωνώ πλήρως	53	**31,0**	31,0	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 14.1, το 77,8% των εκπαιδευτικών θα επέλεγε να συμμετάσχει σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων για ανταλλαγή και υιοθέτηση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το 9,4% διαφωνεί σαυτό. Ένα ποσοστό 12,9% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 14.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων

14.2.Η ανάπτυξη συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	11	**6,4**	6,4	6,4
	Διαφωνώ	3	**1,8**	1,8	8,2
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	23	**13,5**	13,5	21,6
	Συμφωνώ	77	**45,0**	45,0	66,7
	Συμφωνώ πλήρως	57	**33,3**	33,3	100,0

	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 14.2, το 78,3% των εκπαιδευτικών θα επέλεγε να συμμετάσχει σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων για ανάπτυξη συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας, ενώ το 8,2% διαφωνεί σαυτό. Ένα ποσοστό 13,5% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 14.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων

14.3.Η επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	10	**5,8**	5,8	5,8
	Διαφωνώ	8	**4,7**	4,7	10,5
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	26	**15,2**	15,2	25,7
	Συμφωνώ	80	**46,8**	46,8	72,5
	Συμφωνώ πλήρως	47	**27,5**	27,5	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 14.3, το **74,3%** των εκπαιδευτικών θα επέλεγε **να συμμετάσχει** σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων για επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας, ενώ το 10,5% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 15,2% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 14.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων

14.4.Η απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	21	**12,3**	12,3	12,3
	Διαφωνώ	24	**14,0**	14,0	26,3
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	44	**25,7**	25,7	52,0
	Συμφωνώ	55	**32,2**	32,2	84,2
	Συμφωνώ πλήρως	27	**15,8**	15,8	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 14.4, το 48,3% των εκπαιδευτικών θα επέλεγε να συμμετάσχει σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων για απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης, ενώ το 26,3% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 25,7% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 14.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων

14.5.Διότι η διδασκαλία δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά κοινό εγχείρημα όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	10	**5,8**	5,8	5,8
	Διαφωνώ	10	**5,8**	5,8	11,7
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	33	**19,3**	19,3	31,0
	Συμφωνώ	81	**47,4**	47,4	78,4
	Συμφωνώ πλήρως	37	**21,6**	21,6	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 14.5, το **69%** των εκπαιδευτικών θα επέλεγε να συμμετάσχει σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων διότι η διδασκαλία δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά κοινό εγχείρημα όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, ενώ το 11,7% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 19,3% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 15 Απαντήσεις στην ερώτηση 15

15. Ο ατομικός φάκελος (Portfolio) θα μπορούσε να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μια διαδικασία προσωπικής διερεύνησης, αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης. Ποια η άποψή σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	18	**10,5**	10,5	10,5
	Διαφωνώ	14	**8,2**	8,2	18,7
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	36	**21,1**	21,1	39,8
	Συμφωνώ	82	**48,0**	48,0	87,7
	Συμφωνώ πλήρως	21	**12,3**	12,3	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 15, το **60,3%** των εκπαιδευτικών **πιστεύει** ότι ο ατομικός φάκελος (Portfolio) θα μπορούσε να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μια διαδικασία προσωπικής διερεύνησης, αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης, ενώ το 18,7% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 21,1% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 16.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 16

Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό

16.1.Άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	5	**2,9**	2,9	2,9
	Διαφωνώ	10	**5,8**	5,8	8,8
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	32	**18,7**	18,7	27,5
	Συμφωνώ	85	**49,7**	49,7	77,2
	Συμφωνώ πλήρως	39	**22,8**	22,8	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 16.1, το **72,5%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η διαδικασία αξιολόγησης προκαλεί άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο, ενώ το 8,8% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 18,7% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 16.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 16:

Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό

16.2. Ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	3	**1,8**	1,8	1,8
	Διαφωνώ	18	**10,5**	10,5	12,3
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	31	**18,1**	18,1	30,4
	Συμφωνώ	72	**42,1**	42,1	72,5
	Συμφωνώ πλήρως	47	**27,5**	27,5	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 16.2, το **69,6%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η διαδικασία αξιολόγησης προκαλεί ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ το 12,3% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 18,1% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 16.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 16:
Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό

16.3. Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	23	**13,5**	13,5	13,5
	Διαφωνώ	23	**13,5**	13,5	26,9
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	56	**32,7**	32,7	59,6
	Συμφωνώ	53	**31,0**	31,0	90,6
	Συμφωνώ πλήρως	16	**9,4**	9,4	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 16.3, το **40,4%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, ενώ το 26,9% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό **32,7%** δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 16.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 16: Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό

16.4. Ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	31	**18,1**	18,1	18,1
	Διαφωνώ	37	**21,6**	21,6	39,8
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	52	**30,4**	30,4	70,2
	Συμφωνώ	38	**22,2**	22,2	92,4
	Συμφωνώ πλήρως	13	**7,6**	7,6	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 16.4, το 29,8% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών, ενώ το

39,8% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 30,4% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 17.1 *Απαντήσεις στην ερώτηση 17*: Τα **αποτελέσματα** της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται:

17.1. Αποκλειστικά για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	4	**2,3**	2,3	2,3
	Διαφωνώ	5	**2,9**	2,9	5,3
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	28	**16,4**	16,4	21,6
	Συμφωνώ	77	**45,0**	45,0	66,7
	Συμφωνώ πλήρως	57	**33,3**	33,3	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 17.1, το 78,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ενώ το 5,3% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 16,4% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 17.2 *Απαντήσεις στην ερώτηση 17*: Τα **αποτελέσματα** της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται:

17.2. Για την παραπομπή του εκπαιδευτικού σε επιμόρφωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	19	**11,1**	11,1	11,1
	Διαφωνώ	22	**12,9**	12,9	24,0
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	50	**29,2**	29,2	53,2
	Συμφωνώ	69	**40,4**	40,4	93,6
	Συμφωνώ πλήρως	11	**6,4**	6,4	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 17.2, το **46,8%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την παραπομπή

του εκπαιδευτικού σε επιμόρφωση ενώ το 24% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 29,2% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 17.3 *Απαντήσεις στην ερώτηση 17*: Τα **αποτελέσματα** της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται:

17.3. Για μισθολογική μείωση ή αύξηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	84	49,1	49,1	49,1
	Διαφωνώ	41	24,0	24,0	73,1
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	32	18,7	18,7	91,8
	Συμφωνώ	7	4,1	4,1	95,9
	Συμφωνώ πλήρως	7	4,1	4,1	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 17.3, το 8,2% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για μισθολογική μείωση ή αύξηση ενώ το **73,1%** διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 18,7% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 17.4 *Απαντήσεις στην ερώτηση 17:* Τα **αποτελέσματα** της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται:

17.4. Για υποχρεωτική μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	55	**32,2**	32,2	32,2
	Διαφωνώ	36	**21,1**	21,1	53,2
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	49	**28,7**	28,7	81,9
	Συμφωνώ	22	**12,9**	12,9	94,7
	Συμφωνώ πλήρως	9	**5,3**	5,3	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 17.4, το 18,2% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για υποχρεωτική

μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης ενώ το **53,2%** διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό **28,7%** δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 17.5 *Απαντήσεις στην ερώτηση 17*: Τα **αποτελέσματα** της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται:

17.5. Για συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια (π.χ. διευθυντής σχολικής μονάδας, συντονιστής εκπαιδευτικού έργου κλπ.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	43	**25,1**	25,1	25,1
	Διαφωνώ	27	**15,8**	15,8	40,9
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	35	**20,5**	20,5	61,4
	Συμφωνώ	47	**27,5**	27,5	88,9
	Συμφωνώ πλήρως	19	**11,1**	11,1	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 17.5, το **38,6%** των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια (π.χ. διευθυντής σχολικής μονάδας, συντονιστής εκπαιδευτικού έργου κλπ.) ενώ το **40,9%** διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 20,5% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 18.1 *Απαντήσεις στην ερώτηση 18*:
Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς;
18.1.Η εξασφάλιση της θέσης και του μισθού των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	20	**11,7**	11,7	11,7
	Διαφωνώ	14	**8,2**	8,2	19,9
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	32	**18,7**	18,7	38,6
	Συμφωνώ	71	**41,5**	41,5	80,1
	Συμφωνώ πλήρως	34	**19,9**	19,9	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 18.1, το 61,4% των εκπαιδευτικών πιστεύει, ότι η εξασφάλιση της θέσης και του μισθού των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς ενώ το 19,9% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 18,7% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 18.2 *Απαντήσεις στην ερώτηση 18*:
Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς;

18.2.Η παροχή κινήτρων (π.χ. επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	17	**9,9**	9,9	9,9
	Διαφωνώ	18	**10,5**	10,5	20,5
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	35	**20,5**	20,5	40,9
	Συμφωνώ	63	**36,8**	36,8	77,8
	Συμφωνώ πλήρως	38	**22,2**	22,2	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 18.2, το **59%** των εκπαιδευτικών πιστεύει, ότι η παροχή κινήτρων (π.χ. επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις) θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς ενώ το 20,5% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 20,5% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 18.3 *Απαντήσεις στην ερώτηση 18*: Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς;

18.3.Η μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Διαφωνώ πλήρως	11	6,4	6,4	6,4
Διαφωνώ	7	4,1	4,1	10,5
Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	33	19,3	19,3	29,8
Συμφωνώ	68	39,8	39,8	69,6
Συμφωνώ πλήρως	52	30,4	30,4	100,0
Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 18.3, το **70,2%** των εκπαιδευτικών πιστεύει, ότι η μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς ενώ το 10,5% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 19,3% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 18.4 *Απαντήσεις στην ερώτηση 18:* Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς;

18.4. Η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την επαγγελματική/ παιδαγωγική ανατροφοδότηση/ επιμόρφωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	12	**7,0**	7,0	7,0
	Διαφωνώ	7	**4,1**	4,1	11,1
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	42	**24,6**	24,6	35,7
	Συμφωνώ	74	**43,3**	43,3	78,9
	Συμφωνώ πλήρως	36	**21,1**	21,1	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 18.4, το **64,4%** των εκπαιδευτικών πιστεύει, ότι η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την επαγγελματική/παιδαγωγική ανατροφοδότηση/επιμόρφωση θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, ενώ το 11,1% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 24,6% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Πίνακας 18.5 *Απαντήσεις στην ερώτηση 18:*
Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς;

18.5. Η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πλήρως	5	**2,9**	2,9	2,9
	Διαφωνώ	3	**1,8**	1,8	4,7
	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	20	**11,7**	11,7	16,4
	Συμφωνώ	48	**28,1**	28,1	44,4
	Συμφωνώ πλήρως	95	**55,6**	55,6	100,0
	Total	171	100,0	100,0	

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 18.5, το **83,7%** των εκπαιδευτικών πιστεύει, ότι η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, ενώ το 4,7% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 11,7% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

12.2.3 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ

12.2.3.1 Συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών

I. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΜΗ ΔΙΑΤΑΞΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΦΥΛΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ)

Ο έλεγχος συσχέτισης με τις μη διατάξιμες μεταβλητές έγινε με τον έλεγχο Crosstabs και τον Συντελεστή Ανεξαρτησίας x^2 (chi Square του Pearson).

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Το φύλο και οι επιμορφώσεις δεν εμφανίζουν καμία συσχέτιση με κανένα άλλο δημογραφικό στοιχείο.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΜΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση συσχετίζεται με την ηλικία (p value: 0,001). Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,276)

Πίνακας 19.1 *Συσχέτιση ηλικίας με ερώτηση 6 (Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;)*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,276	,001
	Cramer's V	,276	,001
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 19.2 *Συσχέτιση ηλικίας με ερώτηση 6 (Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;)κατανομή απαντήσεων.*

Crosstab

Count

		ΗΛΙΚΙΑ			Total
		Έως 40	41-50	Πάνω από 50	
Συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση	ΝΑΙ	10	25	13	48
	ΟΧΙ	63	40	20	123
Total		73	65	33	171

Η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση συσχετίζεται επίσης με τα έτη προϋπηρεσίας (p value: 0,001). Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,286)

Πίνακας 20.1 *Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με ερώτηση 6 (Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;)*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,286	,001
	Cramer's V	,286	,001
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 20.2 *Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με ερώτηση 6 (Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;) κατανομή απαντήσεων.*

Crosstab

Count

		Έτη Προϋπηρεσίας			Total
		1-10	11-20	21 και άνω	
Συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση	ΝΑΙ	14	29	5	48
	ΟΧΙ	75	41	7	123
Total		89	70	12	171

ΙΙ. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΑΤΑΞΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ (ΗΛΙΚΙΑ, ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ, ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ)

Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των διατάξιμων δημογραφικών έγινε με τον Συντελεστή Συσχέτισης (Σ.Σ.) Spearman επειδή οι μεταβλητές είναι μη παραμετρικές.

Ο έλεγχος φανερώνει **μέτρια** θετική συσχέτιση (p value: 0,000<0,05 / Σ.Σ. <0,75) της ηλικίας με τα έτη προϋπηρεσίας (p value: 0,000 / Σ.Σ.: 0,478) και ασθενή αρνητική συσχέτιση (p value<0,05 / Σ.Σ.>-0,3) με το επίπεδο σπουδών (p value: 0,023 / Σ.Σ.: -0,174).

Πίνακας 21. *Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας, σπουδών, συνόλου επιμορφώσεων με ηλικία*

Correlations

		ΗΛΙΚΙΑ	Έτη Προϋπηρεσίας	Σπουδές	Σύνολο Επιμορφώσεων
ΗΛΙΚΙΑ	Correlation Coefficient	1,000	**,478****	**-,174***	,016

	Sig. (2-tailed)	.	**,000**	**,023**	,837
	N	171	171	171	170

12.2.3.2 Έλεγχος συσχέτισης μη διατάξιμων μεταβλητών με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου

Ο έλεγχος συσχέτισης με τις μη διατάξιμες μεταβλητές έγινε με τον έλεγχο Crosstabs και τον Συντελεστή Ανεξαρτησίας x^2 (chi Square του Pearson).

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΦΥΛΟ

Η μεταβλητή του φύλου συσχετίζεται με την ερώτηση **11.6** (p value: 0,010). Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,279)

Πίνακας 22.1 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 11.6 11. Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Μαθητές της σχολικής μονάδας*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,279	,010
	Cramer's V	,279	,010
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 22.2 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 11.6 , κατανομή απαντήσεων*

Crosstab

Count

		11.6. Μαθητές της σχολικής μονάδας					Total
		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	22	8	11	12	3	56
	ΓΥΝΑΙΚΑ	19	15	24	40	17	115
Total		41	23	35	52	20	171

Η μεταβλητή του φύλου συσχετίζεται με την ερώτηση **12.6** (Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών σαν μέθοδο αξιολόγησης εκπαιδευτικών) όπου p value: 0,047. Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,237)

Πίνακας 23.1 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 12.6 Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών: Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών (π.χ. PISA)*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,237	,047
	Cramer's V	,237	,047
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 23.2 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 12.6*

Crosstab

Count

		12.6.Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών (π.χ. PISA)					Total
		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	19	12	16	8	1	56
	ΓΥΝΑΙΚΑ	20	19	42	23	11	115
Total		39	31	58	31	12	171

Η μεταβλητή του φύλου συσχετίζεται με την ερώτηση **12.7** (Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα της συμπλήρωσης Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές σαν μέθοδο αξιολόγησης εκπαιδευτικών) όπου p value: 0,018. Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,264)

Πίνακας 24.1 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 12.7 Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών: Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές.*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,264	,018
	Cramer's V	,264	,018
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 24.2 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 12.7 κατανομή απαντήσεων*

Crosstab

Count

	12.7.Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές					Total
	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	
ΑΝΔΡΑΣ	16	12	14	10	4	56
ΓΥΝΑΙΚΑ	17	12	31	41	14	115
Total	33	24	45	51	18	171

Η μεταβλητή του φύλου συσχετίζεται με την ερώτηση **14.5** Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) στο σχολείο, όπου p value: 0,008. Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,284)

Πίνακας 25.1 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 14.5*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,284	,008
	Cramer's V	,284	,008
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 25.2 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 14.5, κατανομή απαντήσεων*

Crosstab

Count

		14.5.Διότι η διδασκαλία δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά κοινό εγχείρημα όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου					Total
		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	4	8	13	23	8	56
	ΓΥΝΑΙΚΑ	6	2	20	58	29	115
Total		10	10	33	81	37	171

Η μεταβλητή του φύλου συσχετίζεται με την ερώτηση **18.3** (Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς) όπου p value: 0,19. Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,262).

Πίνακας 26.1 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 18.3*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,262	,019
	Cramer's V	,262	,019
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 26.2 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 18.3 κατανομή απαντήσεων*

Crosstab

Count

		18.3.Η μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.					Total
		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	7	5	12	18	14	56
	ΓΥΝΑΙΚΑ	4	2	21	50	38	115
Total		11	7	33	68	52	171

Η μεταβλητή του φύλου συσχετίζεται με την ερώτηση **18.4** (Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς) όπου p value: 0,007. Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,287)

Πίνακας 27.1 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 18.4*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,287	,007
	Cramer's V	,287	,007
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 27.2 *Συσχέτιση φύλου με δήλωση 18.4 κατανομή απαντήσεων*

Crosstab

Count

		18.4.Η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την επαγγελματική/παιδαγωγική ανατροφοδότηση/επιμόρφωση					Total
		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	
ΦΥΛ	ΑΝΔΡΑΣ	9	3	16	21	7	56
Ο	ΓΥΝΑΙΚΑ	3	4	26	53	29	115
Total		12	7	42	74	36	171

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση το 2013-14, συσχετίζεται με την ερώτηση **12.4** (Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα της περιγραφικής έκθεσης του διευθυντή (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού) σαν μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) (p value: 0,028). Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,253)

Πίνακας 28.1 *Συσχέτιση* συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση *με δήλωση 12.4*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,253	,028
	Cramer's V	,253	,028
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 28.2 *Συσχέτιση* συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση *με δήλωση 12.4 κατανομή απαντήσεων*

Crosstab

Count

		12.4.Περιγραφική έκθεση διευθυντή (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)					Total
		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	
Συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση	ΝΑΙ	6	10	15	11	6	48
	ΟΧΙ	21	9	43	44	6	123
Total		27	19	58	55	12	171

Η συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση συσχετίζεται με την ερώτηση **12.5** (Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα της περιγραφικής έκθεσης του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου /σχολικού συμβούλου (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού) σαν μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) όπου p value: 0,031. Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,249)

Πίνακας 29.1 *Συσχέτιση* συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση *με δήλωση 12.5*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,249	,031
	Cramer's V	,249	,031
N of Valid Cases		171	

Πίνακας 29.2 *Συσχέτιση* συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση *με δήλωση 12.5 κατανομή απαντήσεων*

Crosstab

Count

		12.5.Περιγραφική έκθεση συντονιστή εκπαιδευτικού έργου /σχολικού συμβούλου (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)					Total
		Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Δεν ξέρω - Δεν απαντώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως	
Συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση	ΝΑΙ	6	11	15	9	7	48
	ΟΧΙ	24	19	39	37	4	123
Total		30	30	54	46	11	171

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Η μεταβλητή των επιμορφώσεων συσχετίζεται με την ερώτηση 9.1 (p value: 0,042). Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,234).

Πίνακας 30. *Συσχέτιση* επιμορφώσεων *με δήλωση 9.1*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,468	,042
	Cramer's V	**,234**	**,042**

N of Valid Cases	170	

Η μεταβλητή των επιμορφώσεων συσχετίζεται με την ερώτηση 10.3 (p value: 0,031). Η συσχέτιση είναι μη ισχυρή (Σ.Σ.: 0,2348)

Πίνακας 31.*Συσχέτιση* επιμορφώσεων *με δήλωση 10.3*

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,476	,031
	Cramer's V	**,238**	**,031**
N of Valid Cases		170	

12.2.3.3 Έλεγχος συσχέτισης όλων των διατάξιμων μεταβλητών

Ο έλεγχος συσχέτισης όλων των διατάξιμων μεταβλητών έγινε με τον Συντελεστή Συσχέτισης Spearman (Σ.Σ.), καθώς σε όλες παρατηρήθηκε μη παραμετρική κατανομή των μεταβλητών.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΗΛΙΚΙΑ

Παρατηρούνται **ασθενείς** αρνητικές συσχετίσεις (p value: <0,05 / 0> Σ.Σ.>-0,3) της **ηλικίας** με τις ερωτήσεις 17.3 (p value: 0,012/ Σ.Σ.: -0,191), με την 17.4 (p value: 0,037/ Σ.Σ.: -0,160) και με την ερώτηση 18.2 (p value: 0,027 / Σ.Σ.: -0,169).

Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία ενός εκπαιδευτικού τόσο μειώνεται η συμφωνία του στις παρακάτω δηλώσεις:

1. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για μισθολογική μείωση ή αύξηση.
2. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για υποχρεωτική μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης.
3. Η παροχή κινήτρων (π.χ. επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις) θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 32. *Συσχέτιση ηλικίας με δηλώσεις 17.3, 17.4, 18.2*

Συσχετίσεις με την ηλικία

		ΗΛΙΚΙΑ	17.3. Για μισθολογική μείωση ή αύξηση	17.4. Για υποχρεωτική μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης	18.2.Η παροχή κινήτρων (π.χ. επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις)
ΗΛΙΚΙΑ	Correlation Coefficient	1,000	**-,191***	**-,160***	**-,169***
	Sig. (2-tailed)	.	**,012**	**,037**	**,027**
	N	171	171	171	171

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

Τα έτη προϋπηρεσίας έχουν **ασθενή** αρνητική συσχέτιση (p value: <0,05 / 0> Σ.Σ.>-0,3) με τις ερωτήσεις **9.2** (p value: 0,005/ Σ.Σ.: -0,212), **12.6** (p value: 0,047/ Σ.Σ.: -0,152), **14.2** (p value: 0,030/Συντελεστής Συσχέτισης: -0,167) και **14.3** (p value: 0,003/ Σ.Σ.: -0,224).

Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας ενός εκπαιδευτικού, τόσο μειώνεται η συμφωνία του στις εξής δηλώσεις:

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για την ανίχνευση των αδυναμιών, αλλά και των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών.
2. Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών σαν μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
3. Η συμμετοχή σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας.
4. Η συμμετοχή σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική ενδυνάμωση και την ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας

Πίνακας 33. *Συσχέτιση ηλικίας με δηλώσεις 17.3, 17.4, 18.2*

Συσχετίσεις με έτη προϋπηρεσίας

		Ετη Προϋπηρεσίας	9.2. Την ανίχνευση των αδυναμιών, αλλά και των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών	12.6.Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών (π.χ. PISA)	14.2.Η ανάπτυξη συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας	14.3.Η επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας
Έτη Προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	1,000	**-,212****	**-,152***	**-,167***	**-,224****
	Sig. (2-tailed)	.	**,005**	**,047**	**,030**	**,003**
	N	171	171	171	171	171

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕ ΣΠΟΥΔΕΣ

Το επίπεδο σπουδών παρουσιάζει **ασθενείς** θετικές συσχετίσεις (p value: <0,05 / Σ.Σ.<0,3) με τις ερωτήσεις 10.1 (p value: 0,003/ Σ.Σ.: 0,225), 16.1 (p value: 0,039/ Σ.Σ.: 0,158) και 16.2 (p value: 0,008/ Σ.Σ.: 0,201) και αρνητικές ασθενείς συσχετίσεις (p value: <0,05 / 0> Σ.Σ.>-0,3) με τις ερωτήσεις 11.5 (p value: 0,007/ Σ.Σ.: -0,204), 12.6 (p value: 0,013/ Σ.Σ.: -0,191), 12.8 (p value: 0,024/ Σ.Σ.: -0,173) και 17.5 (p value: 0,045/ Σ.Σ.: -0,153).

Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο σπουδών τόσο αυξάνεται η θετική στάση ή συμφωνία στις παρακάτω δηλώσεις:

1. Η Επιστημονική κατάρτιση (πτυχία- επιμορφώσεις) πρέπει να περιλαμβάνεται ως κριτήριο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
2. Οι γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
3. Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών σαν μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
4. Χρησιμοποίηση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους γονείς, σαν μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.
5. Η διαδικασία αξιολόγησης προκαλεί άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο.
6. Η διαδικασία αξιολόγησης προκαλεί ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών.

7. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια (π.χ. διευθυντής σχολικής μονάδας, συντονιστής εκπαιδευτικού έργου κλπ.).

Πίνακας 34. *Συσχετίσεις με επίπεδο σπουδών*

Συσχετίσεις με έτη σπουδών

		10.1. Επιστημονική κατάρτιση (πτυχία-επιμορφώσεις)	11.5. Γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας	12.6.Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών (π.χ. PISA)	12.8.Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους γονείς	16.1.Άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο	16.2. Ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών	17.5. Για συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια (π.χ. διευθυντής σχολικής μονάδας, συντονιστής εκπαιδευτικού έργου κλπ.)
Σπουδές	Correlation Coefficient	**,225****	**-,204****	**-,191***	**-,173***	**,158***	**,201****	**-,153***
	Sig. (2-tailed)	**,003**	**,007**	**,013**	**,024**	**,039**	**,008**	**,045**
	N	171	171	171	171	171	171	171

12.2.3.4 Συσχετίσεις των ερωτήσεων 7 και 8 με όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου

Ο έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των δηλώσεων του Ερωτηματολογίου έγινε με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman (Σ.Σ.), καθώς όλες οι μεταβλητές έχουν μη παραμετρική κατανομή. Επιλέχθηκε να γίνει έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στις ερωτήσεις 7, η οποία αφορά στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης και 8, που αναφέρεται στην ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, με όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης για την κάθε ερώτηση έδειξαν μέτριες συσχετίσεις στο μεγαλύτερο ποσοστό δηλώσεων και λιγότερες ασθενείς συσχετίσεις, ωστόσο καταμετρήθηκε μία ισχυρή συσχέτιση που έχει ως εξής:

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ερώτησης 7 με ερώτηση 8

Ανάμεσα στις ερωτήσεις 7 και 8 διαπιστώνεται **ισχυρή θετική συσχέτιση** (p value: 0,000<0,05 / Σ.Σ.: 0,843 >0,75).

Πίνακας 35. *Συσχετίσεις ερώτησης 7 με ερώτηση 8*

Correlations

		7. Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
8. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;	Correlation Coefficient	**,843****
	Sig. (2-tailed)	**,000**
	N	171

Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αναγκαιότητας του θεσμού της αξιολόγησης, όταν αυτός αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

13. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

13.1 Ανάλυση αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής

Ερευνητικό ερώτημα 1

Πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση τους;

Η παρούσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει το γεγονός ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στους κόλπους του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην Ειδική Αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, ο ένας στους δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος (50,3 %) θεωρεί πως είναι αναγκαίος ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ το 17,5% δηλώνει το αντίθετο. Τέλος, ένα ποσοστό 32,2 %, σχεδόν το 1/3 του συνόλου, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση αυτού του ευρήματος με τα πορίσματα άλλων μελετών, καθώς οι διάφορες έρευνες δεν φαίνονται να παρουσιάζουν συμφωνία σ' αυτό το ζήτημα. Για την ακρίβεια, θετικά προσκείμενοι προς την αξιολόγηση φαίνονται να είναι οι εκπαιδευτικοί στις έρευνες των Κασιμάτη-Γιαλαμά (2003, σ. 8) με το 67% να τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης, της Λαζαρίδου (2015, σ. 81) με 65,3% υπέρ, των Αναστασίου & Βανικιώτη (2017, σ. 383) με 79,7% υπέρ, της Βελισσαρίου (2016, σ. 95) με 78,3% να συμφωνούν και της Ψαρολόγου (2019, σ. 93) με 87,8% να τάσσονται θετικά.

Αντίθετα, οι Ανδρεάκης - Μαγγόπουλος το 2006 έδειξαν ότι υπέρ της αξιολόγησης τάσσεται το 36,9% των εκπαιδευτικών ενώ το 42,3% τάσσεται κατά, με ένα ποσοστό 20,8% να κρατά ουδέτερη στάση (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος , 2006, σ. 4). Προς την ίδια κατεύθυνση, σε έρευνα των Κιρκιλιανίδου-Κωνσταντίνου το 35,9% θεωρεί αναγκαία την αξιολόγηση ενώ το 24,6 % καθόλου αναγκαία και το 38,4% μέτρια αναγκαία (Κιρκιλιανίδου & Κωνσταντίνου, 2012, σσ. 704-705).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε, αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, ότι, τόσο η παρούσα έρευνα, όσο και η σύγκριση με τα πορίσματα των υπολοίπων ερευνών, καταδεικνύουν ότι η αξιολόγηση, παρά τα αυξημένα σε κάποιες έρευνες ποσοστά υπέρ, εξακολουθεί να είναι ένα ζήτημα το οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αποδεχθούν. Αυτό μπορεί να οφείλεται, όπως κατέδειξε η βιβλιογραφική επισκόπηση στην άσχημη εμπειρία του επιθεωρητισμού (Ανδρέου &

Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 288) ή και στο γεγονός ότι οι επιχειρούμενες διαδικασίες αξιολόγησης τα τελευταία χρόνια δεν έπεισαν το σύνολο των εκπαιδευτικών για τις «αγαθές προθέσεις» τους (Κορδής, 2020). Ωστόσο ένα μεγάλο ποσοστό (η πλειοψηφία των ποσοστών στις περισσότερες διαθέσιμες έρευνες και στο πλειοψηφικό όριο στην παρούσα) φαίνεται να διάκειται υπέρ της αξιολόγησης, κάτι που συνάδει και με τις διεθνείς υποχρεώσεις της χώρας στην ΕΕ (Ζουγανέλη Α. , Καφετζόπουλος , Σοφού, & Τσάφος, 2007, σ. 143) (Eurydice, 2004). Αυτό φαίνεται να σχετίζεται με την ανατροφοδοτική λειτουργία που μπορεί να επιτελέσει η διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και με τους σκοπούς που μπορεί να υπηρετεί, όπως δείχνουν τα επόμενα ευρήματα.

Ένα ποσοστό παρόμοιο με αυτό που αποδέχεται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης (52,6%) πιστεύει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα, το 22,5% δεν θεωρεί πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αξιολόγηση, ενώ ο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25,5%), δεν παίρνουν θέση. Στα ευρήματά της η Ψαρολόγου (2019, σ.89) έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 96,2% συμφωνεί με την πρόταση, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικό ερώτημα 2

Ποιους σκοπούς θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να υπηρετεί η αξιολόγηση

Όσον αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης, το 52,6 % των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ ένα σαφώς ευρύτερο ποσοστό πιστεύει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για την βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (71,9%), για την ανίχνευση των αδυναμιών, αλλά και των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών (67,8%), για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών (69,6%), για την ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων (66,7%)(συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η Λαζαρίδου (2015) με το 68,6% να πιστεύει ότι η αξιολόγηση εκπ/κων οφείλει να αποτελεί μηχανισμό βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς επίσης και η έρευνα των Κελπανίδη κ.α. (2007, σσ. 164-165), σύμφωνα με την οποία το 79,5% θεωρεί ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η επισήμανση των αδυναμιών και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου .

Ερευνητικό ερώτημα 3

Σε ποιους τομείς (κριτήρια) πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός;

Κατά την ανίχνευση των κατάλληλων κριτηρίων στη διαδικασία αξιολόγησης προέκυψε ότι το 83% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς **την επικοινωνία τους με τους μαθητές για τη διαμόρφωση καλύτερου σχολικού κλίματος** εύρημα που είναι σύμφωνο με αντίστοιχα πορίσματα άλλων ερευνών (Βελισσαρίου, 2016, σ.109) (78,3%) και η (Λαζαρίδου, 2015, σ.108) (75,8%).

Το 79,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την **διδακτική ικανότητα – μεθοδικότητα** τους, κάτι που επίσης έδειξαν στις έρευνές τους η Βελισσαρίου (2016, σ.109) (81,6%) και η Λαζαρίδου (2015, σ.107) (83,3%).

Το 67,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την **επιστημονική τους κατάρτιση** (πτυχία- επιμορφώσεις) εύρημα που είναι πολύ κοντά σε αντίστοιχα ευρήματα των Βελισσαρίου (2016, σ.109) (60%) και Λαζαρίδου (2015, σ.106) (64,6%).

Το 57,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς τις **Καινοτόμες δράσεις** τους (π.χ. συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.) κάτι που επίσης έδειξε στην έρευνα της η Βελισσαρίου (2016, σ.110) (51,6%).

Μόλις το 41,5% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την **Διοικητική - Υπηρεσιακή** ικανότητα τους, με το 27,5% να διαφωνεί κι ένα ποσοστό 31%, να μην παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Το εύρημα υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο διοικητικός ρόλος θα πρέπει να χαρακτηρίζει μόνον τον διευθυντή και υποδιευθυντές. Η Λαζαρίδου

(2015, σ.108) επίσης έδειξε ότι το 61,2% δεν συμφωνεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τις διοικητικές τους ικανότητες.

Αξιοσημείωτο είναι το ότι το 81,8% των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την **συνεργατικότητα – συναδελφικότητα τους**, γεγονός που φανερώνει τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη δημιουργία ενός καλού σχολικού περιβάλλοντος και στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Ερευνητικό ερώτημα 4

Ποιους φορείς αξιολόγησης αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί;

Το ζήτημα των φορέων, οι οποίοι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι κάτι που φαίνεται να διχάζει τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τη συμμετοχή του **συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικού συμβούλου** στην αξιολόγηση καταγράφονται τρεις σχεδόν ισότιμες τάσεις, με το 31,6% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί στο ότι ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το 32,7% διαφωνεί και το 35,7%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Διακρίνεται μια επιφυλακτικότητα, μια έλλειψη απόλυτης εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του σχολικού συμβούλου, ο οποίος είναι η αλήθεια δεν έχει καθημερινή συναναστροφή με τον εκπαιδευτικό. Για την ακρίβεια (και αυτό εξαρτάται από το πρόσωπο κάθε φορά), μπορεί και να μην έχει επισκεφτεί καθόλου το χώρο του σχολείου. Είναι επίσης πιθανόν, η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση να ερμηνεύεται ως επιστροφή στον επιθεωρητισμό.

Σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η Ψαρολόγου (2019, σ.70) έδειξε ότι το 83,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι η συνεργασία του σχολείου με το σχολικό σύμβουλο είναι παράγοντας επιτυχίας του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η απόσταση που διακρίνεται στα συγκεκριμένα ευρήματα, πιθανόν να οφείλεται στο ότι η συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του και κατά κύριο λόγο στην αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας και όχι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης στην έρευνα της Λαζαρίδου (2015, σ.98) το 51,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σχολικός σύμβουλος είναι σε θέση να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού και αυτό προκύπτει και στις έρευνες της Βελισσαρίου (2016, σ. 95) (το

41,6%). Οι Κελπανίδης κ.α. (2007, σ.168) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται την αξιολογική κρίση από το σχολικό σύμβουλο αναφορικά με την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική τους ικανότητα με ποσοστά συμφωνίας 47,2%, 44% και 46,2% αντίστοιχα. Τέλος στη μελέτη της Καπαχτσή (2008, σ. 113) οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στην αξιολόγηση της επιστημονικής τους κατάρτισης από το σύμβουλο κατά 63,5% και στη χρήση περιγραφικής έκθεσης από τον σύμβουλο κατά (39,8%), γεγονός που σύμφωνα με τους τελευταίους ερευνητές, αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται το σχολικό σύμβουλο ως παιδαγωγικό και επιστημονικό φορέα αξιολόγησης που μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του έργου τους. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα αμφισβητεί αυτό το συμπέρασμα και φανερώνει μία εικόνα διχασμού του εκπαιδευτικού κόσμου, απέναντι στην αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο.

Το 46,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι ο **διευθυντής** της σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το 30,4% διαφωνεί. Σε συμφωνία παρουσιάζονται και τα ευρήματα της Βελισσαρίου (2016, σ.95) με ποσοστό 45%, και της Λαζαρίδου με ποσοστό θετικής στάσης υπέρ του διευθυντή κατά 52,1%. Άξιος λόγου είναι ο διαχωρισμός που πραγματοποιούν στην έρευνά τους οι Κελπανίδης κ.α. (2007, σσ.168-169) οι οποίοι καταγράφουν τέσσερις βασικούς τομείς αξιολόγησης στους οποίους θα έπρεπε να συμμετέχει ο διευθυντής, διοικητική ικανότητα, με ποσοστό συμφωνίας 37,7%, ανάληψη πρωτοβουλιών 44%, ήθος 42,5% και συνεργατικότητα 43%. Η συμμετοχή του διευθυντή στην αξιολόγηση, αν και ένα μεγάλο ποσοστό φαίνεται να είναι σύμφωνο σ' αυτή την προοπτική, δείχνει να είναι κάτι που επίσης διχάζει τους εκπαιδευτικούς και αυτό επιβεβαιώνουν και οι υπόλοιπες έρευνες.

Όσον αφορά την αξιολόγηση από **συναδέλφους**, το 39,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι συνάδελφοι από το σύλλογο διδασκόντων της ίδιας σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το 32,2% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 28,1%, δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Στην έρευνα της Λαζαρίδου (2019, σ.), αναφορικά με το **σύλλογο διδασκόντων**, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (σε ποσοστό 63%), δε συμφωνούν με τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Καπαχτσή σύμφωνα με την οποία λιγότεροι από τους μισούς συμφωνούν με την καταλληλότητα του συλλόγου (Καπαχτσή, 2008, σ.77) και στην έρευνα του Πασιαρδή, η οποία έγινε στην Κύπρο και

σύμφωνα με την αυτήν οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 58% στη συμμετοχή των συναδέλφων του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 1995, σ. 54 στο Λαζαρίδου 2015, σ.).

Το 43,9% των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί στο ότι μια **επιτροπή διορισμένων αξιολογητών** θα μπορούσε να συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ωστόσο βρίσκει σύμφωνο το 33,4% των εκπαιδευτικών. Το ίδιο και στην έρευνα της Βελισσαρίου (2016, σ.95) με ποσοστό συμφωνίας 31,6 % και Κελπανίδη κ.α. (2007, σσ.168) όπου λιγότεροι από το 1/3 δείχνουν θετική στάση απέναντι σε εξωτερικό αξιολογητή, ενώ και η Καπαχτσή (2007, σσ. 57-58) έδειξε ότι ένα ποσοστό 27,9% τάσσεται θετικά ως προς το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών που αποτελεί επιτροπή διορισμένων αξιολογητών. Με μεγάλη διαφορά το ποσοστό συμφωνίας στα ευρήματα της Λαζαρίδου (2015, σ.100) ανέρχεται το 63%.Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα υψηλά ποσοστά που αναδεικνύονται στην έρευνα της Λαζαρίδου έχουν, πιθανότατα, να κάνουν με το είδος των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί απαντούν με ένα ΝΑΙ ή ένα ΟΧΙ, χωρίς να υπάρχει η ενδιάμεση λύση. Και από την έρευνα της Ψαρολόγου (2019, σ.75) προέκυψε ότι το 61,7% των εκπ/κων που ρωτήθηκαν, θεωρεί ότι μία ανεξάρτητη αρχή διορισμένη από το κράτος πρέπει να συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (στο σύνολό του, συν δηλαδή και ΑΕΕ).

Όσον αφορά τη συμμετοχή **γονέων και μαθητών** στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μόλις το 18,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στη συμμετοχή των **γονέων** των μαθητών της σχολικής μονάδας στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών 57,9% διαφωνεί. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν τόσο από την έρευνα της Βελισσαρίου (2016, σ.95) με το 83,3 % να αρνείται την συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση τους, όσο και από την Καπαχτσή (2007, σ.58) όπου μόλις το 10,4% συμφωνεί με αυτή τη δήλωση και Κελπανίδη κ.α. (2007, σσ.169) με ποσοστό συμφωνίας 20% και αυτό για αξιολογικές κρίσεις που αφορούν μόνον τη συνεργασία γονέων-εκπ/κων.

Επιπλέον το 42,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι **μαθητές** της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το 37,4% διαφωνεί. Στην ίδια συνάφεια η Λαζαρίδου έδειξε ότι το 58,8% διαφωνεί με τη συμμετοχή γονιών και μαθητών στην αξιολόγηση, ενώ μόλις το 20,4% θεωρεί

ότι μπορούν να πάρουν μέρος και οι δύο. Στην έρευνα του Πασιαρδή (1995), όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών, το 40% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι πρέπει να συμμετέχουν και οι μαθητές στην αξιολόγηση, ενώ το 48% διαφωνεί (Λαζαρίδου 2015, σ.105). Παρόμοια στάση διακρίνεται και στην έρευνα της Καπαχτσή (2007) όπου λιγότεροι από τους μισούς 35% συμφώνησαν με την εμπλοκή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, στην έρευνα των Κελπανίδη κ.α. (2007, σ.169), οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τη διδακτική τους ικανότητα (20%), τη μεταδοτικότητα (32,9%) και το κλίμα (32,9), το οποίο διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη.

Μόλις το 3,5 % των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι **Φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης** θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην διαδικασία αξιολόγησής τους, ενώ το 83,6% διαφωνεί. Εντελώς αντίστροφα η Καπαχτσή (2007, σ.58) έδειξε ακριβώς το αντίθετο ότι δηλαδή το 80,8% έχει θετική στάση ως προς τη συμμετοχή φορέων Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην αξιολόγησής τους.

Τέλος το 71,4% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι **ο ίδιος ο εκπ/κός** πρέπει να συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση του, παρόμοια αποτελέσματα είχε και η Λαζαρίδου (2019, σ.116) σε ποσοστό 72,5%, οι Κελπανίδης κ.α.(2007, σ.168) (41,9%), η Ψαρολόγου (2019, σ.73), η οποία έδειξε ότι το 100% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Εξαίρεση στα πορίσματα που προκρίνουν την αυτοαξιολόγηση αποτελεί η έρευνα της Βελισσαρίου (2016, σ.95), στην οποία ο εκπαιδευτικός ως αξιολογητής γίνεται αποδεκτός μόλις από το 33,2%.

Συμπερασματικά, αναφορικά με τους φορείς που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται για την αξιολόγησή τους, θα λέγαμε ότι υπάρχει η εξής εικόνα. Κατ' αρχάς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (71,4%) φαίνεται να προκρίνουν την αυτοαξιολόγηση. Σε ποσοστά που κυμαίνονται γύρω στο 40% αποδέχονται την αξιολόγηση από φορείς της ίδιας της σχολικής μονάδας, δηλαδή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (46,2%), τους μαθητές (42,1%) ή τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (39,8%). Αντίθετα φαίνεται να υπάρχει κάποια δυσκολία αποδοχής στην αξιολόγηση από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η επιτροπή διορισμένων αξιολογητών (33,4%) και ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου/σχολικός σύμβουλος (31,6%), ενώ η αποδοχή των

γονέων ή των Φορέων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης διαμορφώνεται ως 18,1% και 3,5 % αντίστοιχα. Τα πορίσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποδέχονταν πιο εύκολα μία αξιολόγηση με τα χαρακτηριστικά της εσωτερικής, παρά με αυτά της εξωτερικής αξιολόγησης (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 70).

Ερευνητικό ερώτημα 5

Ποιες μεθόδους αξιολόγησης θεωρούν πιο κατάλληλες για την αξιολόγηση τους

Σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης, οι έξι στους δέκα εκπαιδευτικοί (61,4%) συμφωνούν με τη χρησιμότητα του **ατομικού φακέλου** ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το 14 % διαφωνεί και το 24,6% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Το ίδιο περίπου ποσοστό εκπαιδευτικών (60,3%) πιστεύει ότι ο ατομικός φάκελος (Portfolio) θα μπορούσε να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μια διαδικασία προσωπικής διερεύνησης, αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης, ενώ το 18,7% διαφωνεί σ' αυτό. Ένα ποσοστό 21,1% παραμένει ουδέτερο. Συναφή ευρήματα προκύπτουν κι από την έρευνα της Καπαχτσή (2007, σ.110), όπου το 60,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι ο Ατομικός Φάκελος θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά την αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί πως η συλλογή τεκμηρίων είναι μια χρήσιμη διαδικασία για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επαγγελματικές του πρακτικές (Κασιμάτη Κ. , 2016, σσ. 229-230)

Ο ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (49,1%) συμφωνεί με τη χρησιμότητα της **παρατήρησης διδασκαλίας** ως μεθόδου αξιολόγησής τους, το 30,4% διαφωνεί, ενώ ένα ποσοστό 20,5% δηλώνει ουδετερότητα. Συναφή ευρήματα προκύπτουν κι από την έρευνα της Καπαχτσή (2007, σ.114), όπου το 43,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι η παρατήρηση διδασκαλίας είναι απαραίτητη κατά την αξιολόγηση εκπαιδευτικού. Σε αντίστοιχη έρευνα των Κελπανίδη κ.α. (2007, σ.167), το 52% θεωρεί πως η παρατήρηση της διδασκαλίας από τον αξιολογητή είναι «ένας αντικειμενικός και αποτελεσματικός τρόπος αξιολόγησης».

Το ίδιο ακριβώς ποσοστό (49,1%) των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη χρησιμότητα της **Αξιολόγησης ομοτέχνων** ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το 25,1% διαφωνεί και το 25,7% δηλώνει ουδετερότητα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, επειδή η ερευνήτρια δεν θεώρησε δεδομένη την ικανή ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγηση ομοτέχνων, κρίθηκε απαραίτητο η συγκεκριμένη ερώτηση να συνοδεύεται από μια σύντομη εξήγηση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Αποστολόπουλου «η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί, ως επί το πλείστον, θετικά συναισθήματα, προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και αναβαθμίζει το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς». Επίσης, από τα ευρήματα της ίδιας έρευνας φάνηκε ότι οι μαθητές αποτελούν μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αποστολόπουλος, 2014, σ. 25).

Το 39,2% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη χρησιμότητα της **περιγραφικής έκθεσης του διευθυντή** (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού) ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το 26,9% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 33,9% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Συναφή είναι τα αποτελέσματα της Καπαχτσή (2007, σ.113), με ποσοστό 40,7% να εκδηλώνουν θετική στάση.

Μοιρασμένες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την συμβολή του σχολικού συμβούλου. Πιο συγκεκριμένα, το 33,3% (το 1/3) των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη χρησιμότητα της **περιγραφικής έκθεσης του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικού συμβούλου** (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού) ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το 35,1% διαφωνεί και το 31,6% είναι ουδέτερο. Τα ίδια περίπου ποσοστά παρατηρήθηκαν και στη σχετική δήλωση αποδοχής του σχολικού συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δείχνουν να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της Καπαχτσή (2007, σ.113), σύμφωνα με τα οποία ένα ποσοστό 39,8% εκδηλώνει θετική στάση στην αντίστοιχη ερώτηση.

Το 25,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων σε **Τεστ επίδοσης των μαθητών** ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ το 40,9% διαφωνεί. Ένα ποσοστό 33,9% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπου τα ζητήματα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών είναι πιο περίπλοκα, σύνθετα και ευαίσθητα, γεγονός που ενδεχομένως να οδήγησε τους ερωτώμενους σε έναν σκεπτικισμό και μια ουδετερότητα στάσης. Η ίδια παρατήρηση ισχύει και παρακάτω στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές.

Προς την ίδια κατεύθυνση, στην έρευνα της Ψαρολόγου (2019, σ.93) φάνηκε ότι «*το 91,6% (σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν) δε δέχονται ως κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τις απαντήσεις μαθητών σε σταθμισμένα τεστ όπως γίνεται σε χώρες του εξωτερικού*», αλλά και στην έρευνα της Λαζαρίδου (2015, σ.114), η επίδοση των μαθητών ως κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βρίσκεται πολύ χαμηλά στην αξιολογική κλίμακα των ερωτηθέντων, καθώς το 81% φαίνεται να διαφωνεί. Ωστόσο η Καπαχτσή (2007, σ.115) παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν με το «*ότι η επίδοση των μαθητών πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*», με το ποσοστό συμφωνίας να ανέρχεται στο 41,9% και διαφωνίας 31,5%.

Οι τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς (40,3%) θα συμφωνούσαν στη χρησιμοποίηση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ο ένας στους τρεις (33,3%) διαφωνεί με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Τέλος, ένα ποσοστό 26,3% δεν παίρνει θέση δηλώνοντας πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Συγκριτικά, οι ερωτηθέντες στην έρευνα της Καπαχτσή (2007, σ.115) εκδηλώνουν θετικότερη στάση (61,9%) απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές με ερωτηματολόγια.

Επιπροσθέτως το 55% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη χρησιμοποίηση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών ως μεθόδου αξιολόγησής τους, ενώ ο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (24%) συμφωνεί και ο ένας στους πέντε (21,1%) δηλώνει ουδέτερος.

Συνοπτικά, αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (61,4%) φαίνεται να αποδέχεται τη χρησιμότητα του ατομικού φακέλου (portfolio). Ο ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (49,1%) συμφωνεί με τη χρησιμότητα της παρατήρησης διδασκαλίας και την Αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων. Οι τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς θα συμφωνούσαν στη χρησιμοποίηση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές (40,3%) και με τη χρησιμότητα της περιγραφικής έκθεσης του διευθυντή (39,2%). Ο ένας στους τρεις (33,3%) θα αποδεχόταν την περιγραφική έκθεση του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικού συμβούλου, ενώ ο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνεί με τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών (25,1%) και τη χρήση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών ως μεθόδου αξιολόγησής τους (24%). Παρατηρείται επομένως και εδώ, όπως και στους

φορείς, ότι η πλέον αποδεκτή μέθοδος αξιολόγησης είναι αυτή που προσιδιάζει στην αυτοαξιολόγηση (ατομικός φάκελος), ακολουθούν οι σχετικές με την εσωτερική αξιολόγηση μέθοδοι (ερωτηματολόγια αξιολόγησης από τους μαθητές και περιγραφική έκθεση του διευθυντή) και έπονται οι συναφείς με τους εξωτερικούς παράγοντες μέθοδοι (περιγραφική έκθεση του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, χρησιμοποίηση Τεστ τύπου PISA και ερωτηματολόγια αξιολόγησης από τους γονείς).

Συμμετοχή στη διαδικασία Παρατήρησης της Διδασκαλίας και στην Αξιολόγηση Ομοτέχνων

Αναφορικά με την πρόθεση των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία παρατήρησης/αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη συμμετοχή τους σ' αυτή τη διαδικασία σε ποσοστό που κυμαίνεται ανάμεσα στο 30%-50% περίπου. Συγκεκριμένα, το 50,8%, θα συμμετείχε σε παρατήρηση διδασκαλίας από έναν ανεξάρτητο επιστήμονα της ειδικότητας τους, το 41,5% από τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, το ίδιο ακριβώς ποσοστό (41,4%) από κάποιον συνάδελφό τους εκπαιδευτικό και το 31% από τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου /σχολικό σύμβουλο. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα εμπιστεύονταν τις παρατηρήσεις επί της διδασκαλίας τους ενός ανεξάρτητου επιστήμονα της ειδικότητας τους, στη συνέχεια του διευθυντή ή κάποιου συνάδελφου τους και λιγότερο του σχολικού συμβούλου τους. Η σχετική δυσπιστία που εκφράστηκε προς τον σχολικό σύμβουλο στις προηγούμενες κατηγορίες (φορείς και μέθοδοι αξιολόγησης) φαίνεται να εκφράζεται και στη διαδικασία παρατήρησης της διδασκαλίας. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι εξωτερικοί επιστήμονες διαθέτουν την αναγκαία επιστημονική γνώση για να αξιολογήσουν το επίπεδο της διδασκαλίας και, ως πρόσωπα που κινούνται έξω από το χώρο της σχολικής μονάδας, μπορούν να αναπτύξουν μια αντικειμενικότητα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ωστόσο, φαίνεται να αποκλίνουν από τα αντίστοιχα της έρευνας του Μουρελάτου. Στη συγκεκριμένη έρευνα το ποσοστό που δήλωσε ότι εμπιστεύεται περισσότερο τους συναδέλφους του σχολείου της ίδιας ειδικότητας ήταν 66,47%, ενώ λιγότεροι εμπιστεύονται συναδέλφους άλλης ειδικότητας του ίδιου σχολείου (40,24%) και ακόμη λιγότεροι, συναδέλφους από άλλο σχολείο (31,95%). Στην ίδια έρευνα διαφάνηκε ότι μόνο οι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 30,97% φαίνεται να εμπιστεύονται το πρόσωπο του

διευθυντή της σχολικής μονάδας, διότι ενδεχομένως ο ρόλος που του αποδίδουν ταυτίζεται περισσότερο με ζητήματα διοικητικής και διαχειριστικής φύσης και πολύ λιγότερο με θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής. Τέλος, απόκλιση εντοπίζεται και στην πρόθεση συμμετοχής στη διαδικασία παρατήρησης/αξιολόγησης από τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικό σύμβουλο, αφού η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι το 56,47% των εκπαιδευτικών εμπιστεύεται τον σύμβουλο της ειδικότητας του για παρατήρηση (Μουρελάτος, 2018, σσ. 121-122). Η διαφορά στα ευρήματα των δύο ερευνών πιθανόν να αντανακλά προσωπικές και υποκειμενικές παραμέτρους, όπως τα συγκεκριμένα πρόσωπα των συναδέλφων, διευθυντών και συμβούλων, καθώς και τον βαθμό εμπιστοσύνης, ο οποίος έχει αναπτυχθεί ανάμεσα σ' αυτούς και τους ερωτηθέντες.

Συναφής με την παρατήρηση της διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση μεταξύ Ομοτέχνων (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 86), για την συμμετοχή στην οποία δείχνει να εκφράζεται θετικά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό 70-84% των εκπαιδευτικών θα επέλεγε να συμμετάσχει σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων, έχοντας τη διάθεση για ανταλλαγή και υιοθέτηση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (77,8%), για ανάπτυξη συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας (78,3%), για επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας (74,3%) και γιατί υπάρχει η πεποίθηση ότι η διδασκαλία δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά κοινό εγχείρημα όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου (69%). Επιπροσθέτως ένα ποσοστό 48,3% δηλώνει ότι θα συμμετείχε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων πιστεύοντας, ότι αυτό θα βοηθούσε στην απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με εκείνα της (Μπαξεβάνη, 2018, σ. 102), όπου το 80% των εκπαιδευτικών ιεραρχούν ως τη σημαντικότερη παράμετρο της ετεροπαρατήρησης την ανταλλαγή πρακτικών και ιδεών πάνω σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα, όπως επίσης και την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού μέσα από τον επαγγελματικό διάλογο (47%).

Ερευνητικό ερώτημα 6

Ποιες επιδράσεις έχει η διαδικασία αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό;

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι εφτά στους δέκα εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η διαδικασία αξιολόγησης προκαλεί άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο (72,5%) και ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών (69,6%). Ένα σαφώς μικρότερο ποσοστό (40,4%) εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, ενώ ακόμη λιγότεροι (29,8%) θεωρούν ότι η διαδικασία αξιολόγησης είναι ικανή να ενισχύσει τις σχέσεις εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών. Με την τελευταία δήλωση, διαφωνεί το 39,8% του δείγματος, ενώ ένα ποσοστό 30,4% δηλώνει σκεπτικό και ουδέτερο. Γίνεται φανερό ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αξιολογείται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την επίδρασή της στον ψυχισμό τους, αλλά και στις ενδοσχολικές και ενδοϋπηρεσιακές τους σχέσεις. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως αξίζει κάποιας επισήμανσης, από τη στιγμή που το σχολικό περιβάλλον δεν είναι απρόσωπο και η όποια, αποτελεσματικότητά του πραγματώνεται μέσα από τις (παιδαγωγικές και συναδελφικές) σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό.

Ερευνητικό ερώτημα 7

Ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ανατροφοδότηση

Το 78,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Στην έρευνα της Καπαχτσή (2008) το αντίστοιχο ποσοστό είναι 51,9% των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχο εύρημα της Λαζαρίδου (2015) δείχνει ότι ο ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (49,8%) πιστεύει ότι η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση.

Μισθολογική μείωση-αύξηση

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την μισθολογική μείωση ή αύξηση, πιστεύει το **73,1%** των εκπαιδευτικών. Προς την ίδια

κατεύθυνση και τα ευρήματα από τις έρευνες των Αναστασίου - Βανικιώτη (2017, σ.383), Ψαρολόγου (2019, σ.90) και Λαζαρίδου (2015, σ.119), όπου οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν την διαφωνία τους όσον αφορά τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για μισθολογική τιμωρία ή επιβράβευση, με ποσοστά διαφωνίας 59,2%, 62,6 % και 74,8% αντίστοιχα. Εξαίρεση σ' αυτά τα ποσοστά φαίνονται να αποτελούν τα ευρήματα της Βελισσαρίου (2007, σ.116), σύμφωνα με τα οποία το 43,3% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την σύνδεση της αξιολόγησης με την μισθολογική εξέλιξη, ενώ αρνητικό ήταν το 31,6% των εκπαιδευτικών.

Επαγγελματική εξέλιξη

Από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας βρέθηκε ότι το 40,9% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι τα αποτελέσματα της αξιολογικής κρίσης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια (π.χ. διευθυντής σχολικής μονάδας, συντονιστής εκπαιδευτικού έργου κλπ.).

Στη συγκεκριμένη δήλωση, σε άλλες έρευνες καταγράφονται υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της Λαζαρίδου (2015, σ.119) συμφώνησε το 51,1% του δείγματος της, στην έρευνα των Αναστασίου - Βανικιώτη (2017, σ.383) καταγράφηκε 54,9% συμφωνία, ενώ στην έρευνα της Ψαρολόγου (2019, σ.90) το ποσοστό συμφωνίας ήταν ακόμη μεγαλύτερο (65,4%).

Στην έρευνα της Βελισσαρίου (2007, σ.116) το 73,3% θεωρεί πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την ηθική επιβράβευση των εκπαιδευτικών, το 69,9% για την επαγγελματική τους ικανοποίηση, το 53,3% για την βαθμολογική εξέλιξη συμφώνησε και το 40,6 % για το κύρος των εκπαιδευτικών.

Επιμορφώσεις

Στην παρούσα έρευνα σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (46,8%) θεωρούν ότι μετά την αξιολογική κρίση των εκπαιδευτικών και ανάλογα με τα αποτελέσματα της, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παραπέμπονται σε επιμορφώσεις. Με το συμπέρασμα αυτό συνάδουν και τα ευρήματα της Λαζαρίδου (2015, σ.119), σύμφωνα με την οποία το ποσοστό συμφωνίας στη σχετική δήλωση είναι 47,6%. Μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας παρουσιάζουν στην αντίστοιχη δήλωση οι έρευνες της Ψαρολόγου (2019, σ.92), στα συμπεράσματα της οποίας περιγράφεται ότι «*το 97,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την πρόταση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται*

με επιμορφώσεις εκπαιδευτικών» και της Βελισσαρίου (2007, σ.116), όπου το αντίστοιχο ποσοστό συμφωνίας είναι 80%.

Οι επιμορφώσεις μπορούν να αποτελέσουν ένα θέμα προς συζήτηση, διότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται, ως ένα βαθμό, να αποδέχονται την προοπτική των επιμορφώσεων και των μετεκπαιδευτικών σεμιναρίων, ωστόσο ο προβληματισμός που αναδύεται είναι το ποιος θα αναλάβει το κόστος αυτών των επιμορφώσεων. Η απάντηση σ' αυτόν τον προβληματισμό σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον χαρακτήρα της αξιολόγησης. Εάν ο χαρακτήρας της αξιολόγησης είναι τιμωρητικός, το κόστος προφανώς θα βαραίνει τον εκπαιδευτικό, ενώ εάν η αξιολόγηση έχει ανατροφοδοτικό ρόλο, το κόστος θα πρέπει να επιβαρύνει το κράτος.

Υποχρεωτικές μετατάξεις σε άλλα τμήματα

Το 53,2% των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα διαφωνεί στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής κρίσης, για υποχρεωτική μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, το ίδιο ακριβώς ποσοστό στην έρευνα της Λαζαρίδου (53,1% των ερωτηθέντων) θεωρεί *πως «μια συνεχής συσσώρευση αρνητικής βαθμολογίας στην αξιολόγηση θα πρέπει να οδηγεί σε υποχρεωτική μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης».* Στην ίδια έρευνα, μόνο *ένα μικρό ποσοστό (3,3%) θεωρεί ότι δίκαιη επίπτωση της επαναλαμβανόμενης αρνητικής βαθμολογίας μπορεί να αποτελέσει μια απόλυση του εν λόγω εκπαιδευτικού» Λαζαρίδου (2015, σ.120).*

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα των Κελπανίδη κ.α., οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ μιας διαμορφωτικού τύπου αξιολόγησης και θεωρούν ότι δε θα πρέπει να υπάρχει κάποια μορφή επιβράβευσης (58,9%) ή «τιμωρίας» (51,1%), αλλά θα πρέπει να παρέχεται ιδιαίτερη μέριμνα (βιβλιογραφία, σεμινάρια, επιμόρφωση κ.λπ.) σε όσους αξιολογούνται αρνητικά (91,9%) (Κελπανίδης, Αντωνιάδη , Παπαδοπούλου, & Ποιμενίδου, 2007, σ. 165).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι διαφαίνεται, τόσο στην παρούσα έρευνα, όσο και στην πλειοψηφία των υπολοίπων ερευνών, πλην κάποιων εξαιρέσεων, η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι αξιολογικές κρίσεις δεν θα πρέπει να έχουν τιμωρητικό σκοπό, αλλά ούτε και την έννοια της επιβράβευσης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να προκρίνουν μία αξιολόγηση ανατροφοδοτικού χαρακτήρα, μία αξιολόγηση δηλαδή η οποία θα εντοπίζει **τα «δυνατά» τους σημεία, αλλά και θα αναδεικνύει τις αδυναμίες τους,** ώστε να γίνονται καλύτεροι στο εκπαιδευτικό τους έργο, χωρίς το άγχος ότι θα τιμωρηθούν για τις όποιες ελλείψεις τους (Πασιάς Γ. , 2019, σ. 70).

Ερευνητικό ερώτημα 8

Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς;

ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα πως θα μπορούσε να γίνει αποδεκτή η διαδικασία αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, ως σημαντικότερο κριτήριο αποδοχής αναδεικνύεται η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης σύμφωνα με το 83,7% του δείγματος. Τα υπόλοιπα κριτήρια αποδοχής της αξιολόγησης είναι κατά σειρά, η μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων (70,2%), η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την επαγγελματική/παιδαγωγική ανατροφοδότηση/επιμόρφωση (64,4%), η εξασφάλιση της θέσης και του μισθού των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (61,4%) και τέλος η παροχή κινήτρων (π.χ. επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις) (59%). Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και στην έρευνα της Λαζαρίδου (2015, σ. 121) όπου, στην πλειοψηφία (95,2%) τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να κοινοποιούνται στους ενδιαφερόμενους, στοιχείο που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Κελπανίδη κ.α. όπου στη μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων συμφωνεί το των εκπαιδευτικών (Κελπανίδης, Αντωνιάδη , Παπαδοπούλου, & Ποιμενίδου, 2007, σ. 171).

Τα συγκεκριμένα ευρήματα φαίνεται να ενισχύουν το συμπέρασμα της προηγούμενης παραγράφου, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγησή τους με την ανατροφοδότηση που μπορούν να αποκομίσουν από αυτή και να την αποσυνδέσουν από τον φόβο της τιμωρίας. Επιπλέον, το υψηλό ποσοστό της σύνδεσης της αποδοχής της διαδικασίας της αξιολόγησης με την αδιαβλητότητά της, αντανακλά ενδεχομένως έναν υπόρρητο φόβο σχετικά με τα υποκειμενικά κριτήρια και τους διαπροσωπικούς παράγοντες που είναι δυνατόν να παρεισφρήσουν σ' αυτή τη διαδικασία.

13.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων συσχετιστικής στατιστικής

Συνοπτικά, από την συσχετιστική ανάλυση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών, των διατάξιμων μεταβλητών με τις απαντήσεις των ερωτήσεων, των μη διατάξιμων μεταβλητών με τις απαντήσεις των ερωτήσεων, των διατάξιμων

δημογραφικών με τις απαντήσεις των ερωτήσεων αλλά και των ερωτήσεων 7 και 8 με όλες τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, δεν προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις παρά μόνον μεταξύ των δηλώσεων 7 και 8. Το συγκεκριμένο εύρημα φανερώνει ότι τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία), όπως και το μορφωτικό επίπεδο (σπουδές και επιμορφώσεις), η προϋπηρεσία και η συμμετοχή στην αξιολόγηση σχολικής μονάδας το 2013-14 δεν επηρεάζουν σημαντικά τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση, όπως και τη λειτουργία που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα πρέπει να έχει. Ωστόσο, η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δηλώσεων 7 (Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;) και 8 (Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;) δείχνει, όπως θα αναφερθεί αναλυτικά και στα Συμπεράσματα, ότι η βασική λειτουργία της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι, σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η ανατροφοδοτική. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αποδεχθούν με μεγαλύτερη ευκολία την αξιολόγησή τους εάν αυτή αποσυνδεόταν από τον τιμωρητικό της χαρακτήρα και χρησιμοποιούνταν ως μέσο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

14. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ένας πρώτος περιορισμός της έρευνας αφορά στα όρια της ερευνητικής μεθόδου που έχει επιλεχθεί. Η ποσοτική έρευνα έχει μία αξίωση αντικειμενικότητας και επιτρέπει τις γενικεύσεις, ωστόσο περιορίζεται στον εντοπισμό της σχέσης των διαφόρων μεταβλητών που συνθέτουν ένα φαινόμενο ή μία κατάσταση, χωρίς να είναι σε θέση να εμβαθύνει στις υποκειμενικές διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Τα ποσοτικά στοιχεία που συλλέγονται δεν έχουν το εύρος και το βάθος των ποιοτικών αφού οι κλειστού τύπου ερωτήσεις και οι κλίμακες που επιλέχθηκαν για την διευκόλυνση των ερωτώμενων προκαθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις τους και δε δίνουν τη δυνατότητα να συλλεχθούν περαιτέρω πληροφορίες οι οποίες δυνητικά θα μπορούσαν να προάγουν περαιτέρω την γνώση γύρω από το θέμα (Σκορδούλης, 2015) .

Ένας ακόμη περιορισμός αφορά στον τρόπο που έγινε η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έγινε διαδικτυακά (Google Docs) και η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε όλα τα δημόσια ειδικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

στον νομό Αττικής. Ωστόσο, επειδή το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο δεν είναι δυνατό να υπάρχει διασταύρωση στοιχείων, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουμε πόσο αντιπροσωπευτικό, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, είναι το δείγμα που συμμετείχε.

Τέλος, ο έλεγχος συσχέτισης μπορεί να δείξει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, όπως επίσης να εκτιμήσει την ισχύ και το πρόσημό τους, αλλά δεν μπορεί να αποκαλύψει τις σχέσεις μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος.

15. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ένα πρώτο συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής, παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση αποτελεί οπωσδήποτε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στους κόλπους του εκπαιδευτικού προσωπικού, σε ένα ποσοστό γύρω στο 50%, είναι έτοιμοι να αποδεχθούν την αξιολόγησή τους. Ωστόσο, είναι σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας, ώστε να κατανοηθεί σε βάθος η έννοια της αξιολόγησης, την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία και χρήσιμη για την επαγγελματική τους ταυτότητα και το παιδαγωγικό τους έργο.

Όλα τα ευρήματα συνηγορούν στο ότι η αξιολόγηση, για να γίνει αποδεκτή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να αποδεσμευθεί από οποιοδήποτε τιμωρητικό χαρακτήρα μπορεί να λάβει. Μία αξιολόγηση η οποία θα οδηγούσε σε «ποινές» όπως η μείωση του μισθού ή η υποχρεωτική μετάταξη σε άλλα τμήματα είναι κάτι που βρίσκει αντίθετο το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (73,1% και 53,2% αντίστοιχα). Ακόμη και η σύνδεση της αξιολόγησης με θετικές ανταμοιβές, όπως η αύξηση του μισθού δεν φαίνεται να έχει τη σύμφωνη γνώμη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών (40,9%).

Κάτι που επίσης διαφαίνεται στην έρευνα είναι η σύνδεση της διαδικασίας της αξιολόγησης με αρνητικές πτυχές που μπορεί να έχει. Συγκεκριμένα εντοπίζονται δύο ειδών αρνητικές συνέπειες, στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών, όπως το άγχος και η ανασφάλεια (72,5%), αλλά και στις συναδελφικές σχέσεις που μπορεί να επιφέρει, όπως ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών (69,6%). Μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να έχει και θετικές συνέπειες, όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών(40,4%) ή των σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσά τους (29,8%). Το εύρημα αυτό, όπως τονίστηκε και στη σχετική παράγραφο, έχει την ιδιαίτερη σημασία του, καθώς η θετική ψυχολογία των εκπαιδευτικών, όπως και οι μεταξύ τους αρμονικές σχέσεις είναι απαραίτητος όρος για να λειτουργήσει ομαλά και εύρυθμα η σχολική ζωή, η οποία κατά βάση στηρίζεται στις παιδαγωγικές και διανθρώπινες σχέσεις που διαμορφώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι, ενδεχομένως, το ότι έρχεται να επιβεβαιώσει σχετικές επισημάνσεις της βιβλιογραφίας, ότι η διαδικασία της αξιολογικής κρίσης γίνεται αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς όταν τα αποτελέσματά της εκλαμβάνονται ως μηχανισμός ανατροφοδότησης (Ανδρεαδάκης &

Μαγγόπουλος , 2006, σ. 9), είτε αυτή νοείται ως βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (69,6%) είτε ως ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων, όπως η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ (66,7%). Ο έλεγχος συνάφειας Spearman εξάλλου κατέγραψε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις δύο δηλώσεις (7 και 8), οι οποίες αφορούν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της (p value: 0,000<0,05 / Ps.: 0,843>0,75).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν φοβούνται να γνωρίσουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις τους (67,8%), αλλά είναι πρόθυμοι (σε ποσοστό 70-84%) να συμμετέχουν σε αξιολογικές διαδικασίες μεταξύ ομοτέχνων, οι οποίες θα αποσκοπούν στην «ανταλλαγή και υιοθέτηση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία», στην «ανάπτυξη της συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας» και στην «επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής τους ταυτότητας». Ένα επίσης μεγάλο ποσοστό (61,4%) δηλώνει ότι αποδέχεται τη χρησιμότητα του ατομικού φακέλου (portfolio), ως πρακτική αξιολόγησης του συνόλου τους εκπαιδευτικού του έργου, ενώ ο ένας στους δύο εκπαιδευτικοί (46,8%) συνδέουν την αξιολόγηση με την αναγκαιότητα επιπλέον επιμορφώσεων.

Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας αφορά τη μορφή της αξιολόγησης που αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί σε συνάρτηση με τον φορέα που θα αναλάβει την αξιολόγησή τους. Η πλέον αποδεκτή από τους ίδιους μορφή αξιολόγησης φαίνεται πως είναι η αυτοαξιολόγηση (71,4%). Η αυτοαξιολόγηση συνδέεται, σε συνάρτηση με όσα ειπώθηκαν για τον ατομικό φάκελο (portfolio), σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, με τη διαδικασία της βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης και του αναστοχασμού, δηλαδή του συνόλου των διαδικασιών μέσω των οποίων ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός μαθαίνει από την εμπειρία του, ειδικά στον βαθμό που αναθεωρεί τη διδασκαλία του σε σύγκριση με τους αρχικούς στόχους (Βαρσαμίδου, 2012, σ. 94, Shulman, 1987, p. 19). Η δεύτερη, κατά σειρά, μορφή αξιολόγησης που αποδέχονται η εκπαιδευτικοί είναι η εσωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Σε ποσοστά που κυμαίνονται γύρω στο 40%-46% οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αξιολογηθούν είτε από τον διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, είτε από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, είτε από τους μαθητές τους.

Τέλος, η αξιολόγηση με την οποία δεν φαίνονται να συμφωνούν ιδιαίτερα, είναι η εξωτερική αξιολόγηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς του δείγματος θα επιθυμούσε η αξιολόγηση να γίνεται από επιτροπή διορισμένων αξιολογητών (ΣΜΑ) ή τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικό σύμβουλο (33,4% και 31,6% αντίστοιχα), ενώ οι γονείς ή οι Φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ως φορείς της αξιολογικής διαδικασίας έχουν ιδιαίτερα μικρό βαθμό αποδοχής (18,1% και 3,5 % αντίστοιχα). Εξαίρεση εδώ αποτελεί η συμμετοχή σε παρατήρηση διδασκαλίας από έναν ανεξάρτητο επιστήμονα της ειδικότητας τους στην οποία θα συμμετείχε το 50,8% των ερωτηθέντων. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα φανερώνουν μία τάση δυσπιστίας απέναντι τόσο στους διοικητικά ανωτέρους τους, όσο και στους εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης γενικότερα, ενώ δείχνουν να εμπιστεύονται, σε έναν μεγαλύτερο βαθμό τουλάχιστον, περισσότερο την ευθυκρισία και την αντικειμενικότητα των ανεξάρτητων επιστημόνων της ειδικότητάς τους, οι οποίοι κινούνται έξω από τα διοικητικά πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαθέτοντας ταυτόχρονα την αναγκαία επιστημονική γνώση για να αξιολογήσουν το επίπεδο της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού τους έργου.

Το ζητούμενο της αντικειμενικότητας αναδεικνύεται τέλος, σύμφωνα με τα ευρήματα, ως το σημαντικότερο κριτήριο αποδοχής της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας σε κάποια δήλωση καταγράφεται στην πρόταση σχετικά με την εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης (83,7%). Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να εξηγήσει τις επιφυλάξεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση καθώς, όπως δείχνει και η σχετική βιβλιογραφία, η κριτική των εκπαιδευτικών εστιάζεται, κατά κύριο λόγο, σε ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων, τον επιλεκτικό και ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, καθώς επίσης τα κριτήρια και την αξιοπιστία των αξιολογητών (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος , 2006, σ. 9).

Βιβλιογραφία

1. Abrami, P., & Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology, 31*(3). Retrieved Μάιος 7, 2020, from https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26487
2. Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environ Res, 18*, pp. 47–67.
3. Amrein-Beardsley, A. (2014). *A Rethinking Value-Added Models in Education: Critical Perspectives on Tests and Assessment-Based Accountability.* New York: Routledge.
4. Ballou, D., & Springer, M. (2015). Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems. *Educational Researcher, 44*(2), σσ. 77–86. doi:10.3102/0013189X15574904
5. Beaulieu, R. J. (2013). Action Reserch. Trends and Variations. *Canadian Journal of Action Research, 14*(3), 29-39.
6. Bovbjerg, K. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal, 5*(3 & 4), pp. 244-253.
7. Braun, H. (2005, September). Using Student Progress To Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models Policy Information PERSPECTIVE by Henry I. Braun. *Policy Information PERSPECTIVE*, p. 20.
8. Brigitte Doriath, B. M. (2013). *Ministere de l'Education National L' Evaluation des enseignants.* Paris, France. Ανάκτηση 9 15, 2020, από file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/IGEN_rapport_%C3%A9valuation_avril_2013.pdf
9. Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας.* GUTENBERG.
10. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
11. Creswell. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* ΙΩΝ.
12. Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.
13. Danielson, C. (2013). *Rubric. Adapted to New York Department of Education Framework for Teaching Components*. Retrieved from https://erhsnyc.entest.org/ourpages/Danielson%20Rubric.pdf
14. Darling-Hammond, L. (2015). Can Value Added Models Add Value to Teacher Evaluation? *Educational Researcher*, σσ. 132-137. doi:10.3102/0013189X15575346
15. Dewey, J. (1938). *Logic - The Theory of Inquiry.* New York: Henry Holt and Company.

16. Elliott, J. (1991). *Action research for educational change.* Philadelphia: Open University Press.

Eurydice. (2004). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe.* Ανάκτηση Δεκάμβριος 23, 2020, από https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Evaluation_schools_EN.pdf

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών.* (Χ. Παναγιώτα, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκη.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd edition ed.). New York.

Harris, D., & Herrington, C. (2015). The Use of Teacher Value Added Measures in Schools: New Evidence, Unanswered Questions, and Future Prospects. *Educational Researcher, 44*(2), pp. 71–76.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning.* New York: Routledge.

Hendry, G., Bell, A., & Thomson, K. (2014). Learning by observing a peer's teaching situation. *International Journal for Academic Development, 19*(4), pp. 318-329.

Keig, L. (2000). Formative Peer Review of Teaching: Attitudes of Faculty at Liberal Arts Colleges Toward Colleague Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 14*(1), pp. 67-87.

Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies, 27*(1), pp. 13-30.

Knapper, C., & Wilcox, S. (2007). Preparing a Teaching Dossier. *Instructional Development Centre.* Queen's University. Retrieved Μάιος 9, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/255576822_Preparing_a_Teaching_Dossier

Kohut, G. F., Burnap, C., & Yon, M. G. (2007). Burnap, C., and Yon, M. (2007) Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed. *College Teaching, 55*(1), pp. 19-25.

Kyriakides, L., & Creemers, B. (2006, Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L..). A critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3), pp. 347–366.

Lee, J., Lam, W., & Li, Y. (2003). Teacher Evaluation and Effectiveness in Hong Kong. Issues and Chalenges. (K. A. Publishers, Ed.) *Journal of Personnel Evaluation in Education, 17*(1), pp. 41-65.

Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education, 46*(4), pp. 440-455.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. In Γ. Μπαγάκης , *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού.* (pp. 29 - 49). Αθήνα: Μεταίχμιο.

McLaughlin, M. (1990). *Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation. In: The new handbook of teacher evaluation.* California: Corwin Press.

MET Project, B. &. (2013). *MET Project Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching.*

Muñoz , M., Prather, J., & Strong, J. (2011). Exploring teacher effectiveness using hierarchical linear models:student- and classroom-level predictors and cross-year stability in elementary school reading. *Planning and Changing, 42*(3/4), pp. 241–273.

OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers (Overview).* Paris.

OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching.* OECD Publishing.

OECD. (2013a). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment.* OECD Publishing.

Patton, M. (1994). Developmental evaluation. *American Journal of Evaluation, 15*(3), pp. 311-319.

Sanders, W., & Horn, S. (1994). Sanders, W. I. & Horn S.P. The Tennessee Value-Added Assessment System: Mixed Model Methodology in Educational Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 8*, pp. 299-311.

Seldin, P. (1993). "The Teaching Portfolio Concept." In Successful Use of Teaching Portfolios. (M. A. Bolton, Ed.) *American Council on Education*. Retrieved Μάιος 6, 2020, from https://www.sun.ac.za/english/faculty/arts/Documents/TeachingPortfolioConceptSeldin.pdf

Shulman, L. (1987, February). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. (S. University, Ed.) *Harvard Educational Review, 57*(1), pp. 1-23.

Toch , T., & Rothman, R. (2008). *Rush to judgement: Teacher evaluation in public.* EDUCATION SECTOR REPORT. Ανάκτηση από https://www.issuelab.org/resources/1076/1076.pdf

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2016). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. , 61. pp. *Teaching and Teacher Education, 61*, pp. 47-59.

Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research, 5*(3), pp. 65 - 71.

Wregg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation.* New York – London: Routledge.

Yiend, J., Wellerb, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education, 38*(4), pp. 465-484.

Zeichner, K. M., Caro-Bruce, C., Klehr, M., & Sierra - Piedrahita, A. M. (2009). A school district-based action research program in the USA. In S. E. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 104 - 117). Los Angeles: Sage Publications.

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).* Αθήνα.

Αθανασίου, Ι. (2016). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού: Παρακολούθηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης. *Τόμος 1*, σσ. 828-837. Αθήνα: Πρακτικά Α΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές".

Αθανασίου, Λ. (1990). *Η αξιολόγηση του «εκπαιδευτικού» στο σχολείο: προβλήματα-προϋποθέσεις-προοπτικές. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (Τόμ. 3, 9-64.). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου.* Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2007). Η Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, & Α. Τσιάκιρος, *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη* (σσ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.

Αναστασίου, Σ., & Βανικιώτη, Δ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία Αξιολόγησης του έργου τους. *Πρακτικά Β΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές"*, *Τόμος 2*, σσ. 377-386. Αθήνα.

Ανδρεαδάκης , Ν., & Μαγγόπουλος , Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.ΙΕ. Π. ΕΚ.),3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στηνΕκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13- 14 Μαΐου 2006.*, (σσ. 1-11).

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του Εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Λιβάνη.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*(1), σσ. 25-51. Ανάκτηση από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281_2014%29.pdf

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Βαρσαμίδου, Α. (2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Διδακτορική διατριβή.* Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Βασιλοπούλου, Ε. (2015). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στο σημερινό συγκείμενο. Σύγκριση με τα μοντέλα που εφαρμόζονται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.* Κόρινθος.

Βασιλού -Παπαγεωργίου , Β. (1990). Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976. *Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση Απρίλιος 26, 2020, από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2696#page/100/mode/1up

Βελισσαρίου, Α. (2016). Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησης» Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Βλάχος, Δ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο Π. Ι. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα.

Γιαννικόπουλος, Ι. (2016). Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, Ιστορική αναδρομή μετά την Μεταπολίτευση. *Πρακτικά Α΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές", Τόμος 1*, σσ. 811-815. Αθήνα.

Γκότοβου, Α., & Γκότοβος, Α. (2016). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση ως στοιχείο της Ευρωπαικής διάστασης: Τοποθετήσεις ενεργών εκπαιδευτικών και φοιτητών των εκπαιδευτικών σχολών γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Πρακτικά Α΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές", Τόμος 1*, σσ. 115-126. Αθήνα.

Γούναρη , Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος , Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1981). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση (μέρος 1ο)* (2η εκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Δόλγυρα, Κ. (2017). Φιλοσοφία, στόχοι και αναμενόμενα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Β΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές", Τόμος 2*, σσ. 277-286. Αθήνα.

Δούκας, Χ. (1997). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. (Π. Ινστιτούτο, Επιμ.) *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(1), σσ. 172-185.

Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)* (2η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζουγανέλη , Α., Καφετζόπουλος , Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(13), σσ. 135-151. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού , Ε., & Τσάφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 10 01, 2020, από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

Καβαλλάρη, Ι., & Ψυχογυιοπούλου, Π. (2016). Βασικές αρχές της αξιολόγησης και σύνδεση της με τη Σχολική Αποτελεσματικότητα. *Πρακτικά Β΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές"*, *2*, σσ. 405-412. Αθήνα.

Καλλιμάνη, Μ. (2016). Η Θεσμοποιημένη Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως ευκαιρία για συλλογική δημιουργική δράση και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών. *Πρακτικά Α΄ Επιστ. Συνεδρίου Ε.Ε.Ε.Α: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*, *Τόμος 1*, σσ. 780-790. Αθήνα.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση. Διπλωματική εργασία.* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη. Ανάκτηση από http://ikee.lib.auth.gr/record/28 2583/files/GRI-2016-16320.pdf

Καραγιώργη, Γ. (2013). Συναδελφικός Αναστοχασμός μέσω Παρατήρησης Διδασκαλίας Συναδέλφου. *15ο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, σσ. 59-64.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία.* Αθήνα: Gutenberg.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών. Ανάκτηση Μάρτιος 27, 2020, από http://me.math.uoa.gr/conf2/papers/kasimat.pdf

Κασιμάτη, Κ. (2016). Ο Ατομικός Φάκελος (portfolio) του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική ανάπτυξη. *Πρακτικά Α΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές"*, *Τόμος 1*, σσ. 224-235. Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Α. Ανδρέου, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σσ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. (σσ. 43-75). Αθήνα: Ελληνική Επιθεώρηση Αξιολόγησης.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της.*

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα - δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.* Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό.* Αθήνα: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Λιβανης.

Κατσούλου, Φ. (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 7*, σσ. 161-177.

Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη , Φ., Παπαδοπούλου, Σ., & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: Ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44*. Ανάκτηση από https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6959

Κιρκιλιανίδου, Μ., & Κωνσταντίνου, Χ. (2012). Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. *Πρακτικά Α΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές"*, *1*, σσ. 692-707. Αθήνα.

Κορδής, Ν. (2020). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων & των εκπαιδευτικών: Ενημερωτικό ΚΥΣΔΕ Αθήνα 5/7/2020.

Κουλαΐδης , Β., & Κότσιρα - Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μ. Γιώργος, *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 75 - 91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση , Α. Χ., Ματσαγγούρας , Η. Γ., & Γιαλούρης, Π. (2014). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών. Προκαταρκτικές Ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης.* Αθήνα: ΙΕΠ.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2017). Μοντέλα αποτελέσματος ή μοντέλα διαδικασίας για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Πρακτικά Β΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές"*, *2*, σσ. 299-310. Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 13.* Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Ανάκτηση από Βασικοί λόγοι που καθιστούν δυσεφάρμοστη και αναποτελεσματική τη δρομολογημένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού: https://dimitraganiatsa.blogspot.com/2014/04/blog-post.html

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. *Πρακτικά Α΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές"*, *1*, σσ. 126-134. Αθήνα.

Λαζαρίδου, Ζ. (2015). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι Στην Αξιολόγηση του έργου τους» Διπλωματική εργασία . Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής τομέας.

Λάμνιας. (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(26), σσ. 7-35.

Λάμπρου, Χ. (2016). Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο. *Α΄ Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, *1*, σσ. 791-801. Αθήνα.

Λιάγκης-Κουκουνάρας, Μ., & Γκρίλης, Γ. (2019). Αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: Παρατηρώντας την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών (2017) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης. *Μέντορας / Mentor*(17-18), σσ. 25-54.

Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010, Δεκέμβριος). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*(14), σσ. 25-41. Ανάκτηση Μάρτιος 2020

Μάρκος , Ά. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS , ΠΤΔΕ, ΔΠΘ.* Αλεξανδρούπολη. Ανάκτηση από http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας* (Τόμ. Β). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κριτική ανάλυση των διδακτικών εγχειριδίων: Κριτική ανάλυση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. .* Αθήνα: Σημειώσεις στο ΠΜΣ, Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. στο τμήμα ΦΠΨ ΕΚΠΑ.

Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Εισαγωγή στις Θεωρητικές Αρχές, τις Διαδικασίες και τα Εργαλεία του Πλαισίου Αξιολόγησης. Προκαταρκτικές Ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης, Μέρος Α.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία ης διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., & Χατζηγεωργίου, Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις. Διδακτικές προεκτάσεις.* Αθήνα: Gutenberg.

Μουράτογλου, Ν. (2018). *ResearchGate*. Ανάκτηση 6 2020, από Παράγοντες Προβληματισμού στην Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: η περίπτωση των Μοντέλων Προστιθέμενης Αξίας - Considering Teacher Evaluation: the Case of Value Added Models: : https://www.researchgate.net/publication/338544623

Μουρελάτος, Μ. (2018). «Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» Διπλωματική Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογιας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Στην Εκπαιδευτική Πολιτική Και Διοίκηση Της Εκπαίδευσης.

Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(10), σσ. 34-45.

Μπαξεβάνη, Β. (2018). «Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» Διπλωματική Εργασία. Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογιας Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Ν.3848/2010. (2010). *ΦΕΚ 71/19.05.2010, τ.Α΄. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.*

Νεοφύτου , Λ., & Βαλιαντή, Σ. (2013). *Παρατήρηση & Αξιολόγηση Διδασκαλίας.* Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.

Παιδαγωγικό, Ι. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα. Ανάκτηση από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

Παμουκτσόγλου, Α., Καλούρη , Ο., & Λαγός , Δ. (2003). Στάσεις και Απόψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης απέναντι στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. *"Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας". Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006*, (σσ. 123-134). Ιωάννινα.

Παπαδόπουλος, Π. (2015, Ιανουάριος). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. (Ε. ε.-Π. Αθήνα, Επιμ.) *ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*(5), σσ. 173-182. Ανάκτηση από http://www.neospaidagogos.gr/periodiko

Παπαδοπούλου, Β. Γ. (2013). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές.* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ- Τζίκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Δυνατότητες και όρια.* Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθέωρηση*(31), σσ. 37- 61.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκιρος, Α. (2007). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Έλλην.

Πασιάς, Γ. (2015). *Συγκριτική εκπαίδευση. Τόποι και λόγοι.* Αθήνα:: Γρηγόρης.

Πασιάς, Γ. (2019). *Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης.* Αθήνα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις μαθήματος ΠΜΣ.

Πασιάς, Γ., Λάμνιας, Κ., Ματθαίου, Δ., & Δημόπουλος, Δ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου-Διαδικασία Αυτοξιολόγησης.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ. Ανάκτηση από http://aee.iep.edu.gr/about/webepage

Πασιάς, Γ., Λάμνιας, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ., & Μερκούρης, Σ. (2012). *ΕΡΓΟ : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ). Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά.*, ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ . Ανάκτηση από http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/ΑΕΕ μια ματιά/Η ΑΕΕ%20 μια ματιά_τελικό.pdf

Πετροπούλου, Ό. (2015). *Ρουμπρίκες Αξιολόγησης (Rubrics Assessment) της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων*. Ανάκτηση 5 2020, από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/231/1/chapter_5.pdf

Πετσιμέρη, Ε. (2007). Η παρατήρηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μέθοδοι και προσεγγίσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(43), σσ. 7-26.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική - Κριτική εκπαιδευτική καινοτομία. Μαθήματα από το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2017). Αξιολόγηση και πανεπιστημιακό πρότυπο: Η σημασία της αξιολόγησης. Στο Ε. Ε. Αξιολόγησης (Επιμ.), *Πρακτικά Β΄ Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α για την Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, *Τόμος 2*, σσ. 117 - 123. Αθήνα.

Σαββίδης, Ι. (2014). Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. (Ίων, Επιμ.) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση, Πασιαρδής επιμ., ΙΙ*(7), σσ. 273-330.

Σαίτη , Ά. (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Αθήνα. Ανάκτηση από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1099&bitstream=1099_01#page/1/mode/2up

Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα Εκπαιδευτικά. *Τα Εκπαιδευτικά*(65-66), σσ. 175-183.

Σκορδούλης, Μ. (2015). *Πελατοκεντρική Στρατηγική και Ανταγωνιστικό Πλεονέκτημα μέσω της Ικανοποίησης των Πελατών: Η Περίπτωση του Τραπεζικού Κλάδου.Διπλωματική εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.*

Στρίφα, Α., Βλαχοπούλου, Μ., & Βέρδης, Α. (2017). Ο Τρίτος Δρόμος για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Πρακτικά Β΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές"*, *Τόμος 2*, σσ. 496-502. Αθήνα.

Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, 16*(64).

Τσατσαρώνη, Ά. (2005). Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης. Ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού.* (σσ. 127 - 144). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιαπλές, Ν., & Τυριακίδου, Π. (2017). Παρακολούθηση και Αξιολόγηση Διδασκαλίας σε Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο. *Πρακτικά Β΄ Επιστημ. Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλλήματα και Προοπτικές"*, *2*, σσ. 422-428. Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006, Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί : από την πλευρά των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Ν. Θεσπρωτίας. *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο "Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης Κοινωνίας"*, (σσ. 123-134). Ιωάννινα.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2*, σσ. 31-48.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum.* Αθήνα: Ατραπός.

Ψαρολόγου, Ά. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ελλάδα. Διπλωματική Εργασία.* Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. ΕΚΠΑ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ακόλουθο ερωτηματολόγιο αφορά το ερευνητικό μέρος της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ» στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών με τον καθηγητή Γεώργιο Πασιά.

Το θέμα της έρευνας είναι: **«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής»**.

Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστούν περίπου 10 λεπτά. Παρακαλείσαι να διαβάσεις προσεκτικά και να απαντήσεις με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια μπορείς. Σε παρακαλώ να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο ακολουθώντας κάθε φορά τις υποδείξεις. Για κάθε απάντηση που θέλεις να επιλέξεις σημείωσε ένα Χ στο κουτάκι με την απάντηση. Αν σημειώσεις Χ σε κάποιο τετράγωνο κατά λάθος, να το διαγράψεις και να σημειώσεις Χ στο τετράγωνο που αντιστοιχεί στη νέα σου επιλογή.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που έχεις στα χέρια σου θα βοηθήσει σημαντικά στην ολοκλήρωση της εργασίας. Παρακαλώ να απαντήσεις ατομικά σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της εργασίας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

ΠΟΛΙΤΙΔΟΥ
ΕΦΗ
ΕΕΕΕΚ ΑΓ. ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ
ΠΕ 8804

ΜΕΡΟΣ Α΄. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ – ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1. Φύλο :

☐ Άνδρας

☐ Γυναίκα

2. Ηλικία :

☐ 25-40

☐ 41-50

☐ 51 και πάνω

3. Έτη συνολικής εκπαιδευτικής / διδακτικής υπηρεσίας:

☐ 1-10

☐ 11-20

☐ 21+

4. Σπουδές:

☐ Πτυχίο (ΑΕΙ – ΤΕΙ)

☐ Δεύτερο πτυχίο

☐ Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

☐ Διδακτορικό Δίπλωμα

5. Επιμορφώσεις :

ΤΠΕ ☐ Σεμινάριο ειδικής αγωγής ☐ Παιδαγωγική Επάρκεια ☐ Άλλο ☐

6. Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;

Ναι ☐ **Όχι** ☐

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

7.Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ, 3=Δεν Ξέρω-Δεν Απαντώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)				
1	2	3	4	5

8.Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου; (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)				
1	2	3	4	5

9.Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω **σκοπούς:** (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)					
	1	2	3	4	5
1.Την βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
2. Την ανίχνευση των αδυναμιών, αλλά και των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών					
3.Την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών					
4. Την ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων (συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.)					

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΚΡΙΤΗΡΙΑ – ΦΟΡΕΙΣ – ΜΕΘΟΔΟΙ)

10.Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω **κριτήρια** στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)					
	1	2	3	4	5
1.Επιστημονική κατάρτιση (πτυχία- επιμορφώσεις)					
2.Διδακτική ικανότητα - μεθοδικότητα					
3.Διοικητική - Υπηρεσιακή ικανότητα					
4.Επικοινωνία με τους μαθητές για τη διαμόρφωση καλύτερου σχολικού κλίματος					
5.Καινοτόμες δράσεις εκπαιδευτικών (συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.)					
6.Συνεργατικότητα - συναδελφικότητα					

11.Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω **φορέων** στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)					
	1	2	3	4	5
1.Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου /σχολικός σύμβουλος					
2.Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας					
3.Συνάδελφοι από το σύλλογο διδασκόντων της ίδιας σχολικής μονάδας					
4.Επιτροπή διορισμένων αξιολογητών (Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών).					
5.Γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας					
6.Μαθητές της σχολικής μονάδας					
7.Φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης					
8.Ο ίδιος ο εκπ/κός (αυτοαξιολόγηση)					

12.Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω **μεθόδων** αξιολόγησης εκπαιδευτικών

(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
1.Ατομικός φάκελος (portfolio)					
2.Αξιολόγηση με παρατήρηση διδασκαλίας					
3.Αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων)					
4.Περιγραφική έκθεση διευθυντή (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)					
5.Περιγραφική έκθεση συντονιστή εκπαιδευτικού έργου /σχολικού συμβούλου (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)					
6.Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών (π.χ. PISA)					
7.Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές					
8.Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους γονείς					

13.Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/αξιολόγησης από:

(1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)

	1	2	3	4	5
1.Τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικό σύμβουλο					
2.Τον διευθυντή σχολικής μονάδας					
3.Από ανεξάρτητο επιστήμονα της ειδικότητας σας					
4.Από συνάδελφο εκπαιδευτικό					

14.Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης **ομοτέχνων** (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) στο σχολείο; (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)					
	1	2	3	4	5
1.Η ανταλλαγή και υιοθέτηση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία					
2.Η ανάπτυξη συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας					
3.Η επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας					
4.Η απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς					
5.Διότι η διδασκαλία δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά κοινό εγχείρημα όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου					

15.Ο ατομικός φάκελος (Portfolio) θα μπορούσε να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μια διαδικασία προσωπικής διερεύνησης, αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης. Ποια η άποψή σας; (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)				
1	2	3	4	5

Δ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

16.Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό; (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)					
	1	2	3	4	5
1.Άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο					
2. Ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών					
3. Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης					

4. Ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης					

17. Τα **αποτελέσματα** της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται: (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)					
	1	2	3	4	5
1. Αποκλειστικά για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού					
2. Για την παραπομπή του εκπαιδευτικού σε επιμόρφωση					
3. Για μισθολογική μείωση ή αύξηση					
4. Για υποχρεωτική μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης					
5. Για συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια (π.χ. διευθυντής σχολικής μονάδας, συντονιστής εκπαιδευτικού έργου κλπ.)					

Ε' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

18.Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς; (1=Διαφωνώ πλήρως, 2= Διαφωνώ,3=Δ/Ξ-Δ/Α, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ πλήρως)					
	1	2	3	4	5
1.Η εξασφάλιση της θέσης και του μισθού των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης.					
2.Η παροχή κινήτρων (π.χ. επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις)					
3.Η μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.					

4.Η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την επαγγελματική/παιδαγωγική ανατροφοδότηση/επιμόρφωση					
5. Η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης					

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	ΣΕΛ.
Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha)	86
Πίνακας 2. ΦΥΛΟ	92
Πίνακας 3. ΗΛΙΚΙΑ	93
Πίνακας 4. Έτη Προϋπηρεσίας	93
Πίνακας 5. Σπουδές	94
Πίνακας 6. Συμμετοχή στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14	95
Πίνακας 6.1 Σύνολο Επιμορφώσεων	96
Πίνακας 7. Απαντήσεις στην ερώτηση 7: Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	96
Πίνακας 8. Απαντήσεις στην ερώτηση 8:Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;	97
Πίνακας 9.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 9 Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω σκοπούς: 9.1. Την βελτίωση, ενίσχυση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	97
Πίνακας 9.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 9 : Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω σκοπούς: 9.2. Την ανίχνευση των αδυναμιών, αλλά και των «δυνατών» σημείων των εκπαιδευτικών	98
Πίνακας 9.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 9: Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω σκοπούς: 9.3. Την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών	98
Πίνακας 9.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 9: Συμφωνείτε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται για τους παρακάτω σκοπούς: 9.4. Την ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων (συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.)	99
Πίνακας 10.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; 10.1. Επιστημονική κατάρτιση (πτυχία- επιμορφώσεις)	99
Πίνακας 10.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; 10.2. Διδακτική ικανότητα - μεθοδικότητα	100
Πίνακας 10.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; 10.3. Διοικητική - Υπηρεσιακή ικανότητα	100
Πίνακας 10.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; 10.4. Επικοινωνία με τους μαθητές για τη διαμόρφωση καλύτερου σχολικού κλίματος	101
Πίνακας 10.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; 10.5. Καινοτόμες	101

δράσεις εκπαιδευτικών (συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus, ευρωπαϊκά δίκτυα, περιβαλλοντικά προγράμματα κλπ.)	
Πίνακας 10.6 Απαντήσεις στην ερώτηση 10: Πρέπει να περιλαμβάνονται τα παρακάτω κριτήρια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; 10.6.Συνεργατικότητα - συναδελφικότητα	102
Πίνακας 11.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 11.1. Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου /σχολικός σύμβουλος	102
Πίνακας 11.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 11:: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 11.2. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	103
Πίνακας 11.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 11.3. Συνάδελφοι από το σύλλογο διδασκόντων της ίδιας σχολικής μονάδας	103
Πίνακας 11.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 11.4. Επιτροπή διορισμένων αξιολογητών (Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών).	104
Πίνακας 11.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 11.5. Γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας	104
Πίνακας 11.6 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 11.6. Μαθητές της σχολικής μονάδας	105
Πίνακας 11.7 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 11.7. Φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	105
Πίνακας 11.8 Απαντήσεις στην ερώτηση 11: Συμφωνείτε με την συμμετοχή των παρακάτω φορέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 11.8. Ο ίδιος ο εκπ/κός (αυτοαξιολόγηση)	105
Πίνακας 12.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών 12.1.Ατομικός φάκελος	106
Πίνακας 12.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών 12.2.Αξιολόγηση με παρατήρηση διδασκαλίας	106
Πίνακας 12.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών 12.3.Αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων)	107
Πίνακας 12.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών 12.4.Περιγραφική έκθεση διευθυντή (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	107
Πίνακας 12.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών 12.5.Περιγραφική έκθεση συντονιστή εκπαιδευτικού έργου /σχολικού συμβούλου (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	108
Πίνακας 12.6 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών	108

12.6.Χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων σε Τεστ επίδοσης των μαθητών (π.χ. PISA)	
Πίνακας 12.7 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών 12.7.Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές	109
Πίνακας 12.8 Απαντήσεις στην ερώτηση 12: Ποια η άποψή σας σχετικά με την χρησιμότητα των παρακάτω μεθόδων αξιολόγησης εκπαιδευτικών 12.8.Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών	109
Πίνακας 13.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 13: Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από: 13.1.Τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου/σχολικό σύμβουλο	110
Πίνακας 13.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 13: Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από: 13.2.Τον διευθυντή σχολικής μονάδας	110
Πίνακας 13.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 13: Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από: 13.3.Από ανεξάρτητο επιστήμονα της ειδικότητας σας	111
Πίνακας 13.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 13: Θα συμμετείχατε σε διαδικασία παρατήρησης/ αξιολόγησης από:13.4.Από συνάδελφο εκπαιδευτικό	111
Πίνακας 14.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων 14.1.Η ανταλλαγή και υιοθέτηση καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία	112
Πίνακας 14.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων 14.2.Η ανάπτυξη συνεργατικότητας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας	112
Πίνακας 14.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων 14.3.Η επαγγελματική ενδυνάμωση και ενίσχυση της επιστημονικής ταυτότητας	113
Πίνακας 14.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων 14.4.Η απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς	113
Πίνακας 14.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 14: Ποιος θα ήταν ο λόγος για τον οποίο θα επιλέγατε να συμμετέχετε σε μια ομάδα αξιολόγησης ομοτέχνων 14.5.Διότι η διδασκαλία δεν είναι ατομική υπόθεση αλλά κοινό εγχείρημα όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου	114
Πίνακας 15 Απαντήσεις στην ερώτηση 15 15. Ο ατομικός φάκελος (Portfolio) θα μπορούσε να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μια διαδικασία προσωπικής διερεύνησης, αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησης. Ποια η άποψή σας;	114
Πίνακας 16.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 16 Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό 16.1.Άγχος και ανασφάλεια στον παρατηρούμενο	115
Πίνακας 16.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 16: Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό 16.2. Ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών	115
Πίνακας 16.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 16:Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό 16.3. Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης	116

Πίνακας 16.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 16: Κρίνετε ότι η διαδικασία αξιολόγησης έχει τις παρακάτω επιδράσεις στον εκπαιδευτικό 16.4. Ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης	116
Πίνακας 17.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 17: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται: 17.1. Αποκλειστικά για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού	117
Πίνακας 17.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 17: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται: 17.2. Για την παραπομπή του εκπαιδευτικού σε επιμόρφωση	117
Πίνακας 17.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 17: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται: 17.3. Για μισθολογική μείωση ή αύξηση	118
Πίνακας 17.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 17: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται: 17.4. Για υποχρεωτική μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης	118
Πίνακας 17.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 17: Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να χρησιμοποιούνται: 17.5. Για συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια (π.χ. διευθυντής σχολικής μονάδας, συντονιστής εκπαιδευτικού έργου κλπ.)	119
Πίνακας 18.1 Απαντήσεις στην ερώτηση 18: Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς; 18.1.Η εξασφάλιση της θέσης και του μισθού των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης.	119
Πίνακας 18.2 Απαντήσεις στην ερώτηση 18: Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς; 18.2.Η παροχή κινήτρων (π.χ. επαγγελματική εξέλιξη, οικονομικές ή ηθικές επιβραβεύσεις)	120
Πίνακας 18.3 Απαντήσεις στην ερώτηση 18: Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς; 18.3.Η μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων.	120
Πίνακας 18.4 Απαντήσεις στην ερώτηση 18: Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς; 18.4. Η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την επαγγελματική/ παιδαγωγική ανατροφοδότηση/ επιμόρφωση	121
Πίνακας 18.5 Απαντήσεις στην ερώτηση 18: Τι θα μπορούσε να οδηγήσει στην αποδοχή της διαδικασίας αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς; 18.5. Η εξασφάλιση της αδιαβλητότητας της διαδικασίας αξιολόγησης	121
Πίνακας 19.1 Συσχέτιση ηλικίας με ερώτηση 6 (Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;)	123
Πίνακας 19.2 Συσχέτιση ηλικίας με ερώτηση 6 (Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;)κατανομή απαντήσεων	123
Πίνακας 20.1 Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με ερώτηση 6 (Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;)	124
Πίνακας 20.2 Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με ερώτηση 6 (Συμμετείχατε στην Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας το 2013-14;) κατανομή απαντήσεων.	124
Πίνακας 21. Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας, σπουδών, συνόλου επιμορφώσεων με ηλικία	124
Πίνακας 22.1 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 11.6	125

Πίνακας 22.2 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 11.6 , κατανομή απαντήσεων	125
Πίνακας 23.1 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 12.6	126
Πίνακας 23.2 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 12.6	126
Πίνακας 24.1 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 12.7	126
Πίνακας 24.2 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 12.7 κατανομή απαντήσεων	127
Πίνακας 25.1 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 14.5	127
Πίνακας 25.2 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 14.5, κατανομή απαντήσεων	127
Πίνακας 26.1 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 18.3	128
Πίνακας 26.2 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 18.3 κατανομή απαντήσεων	128
Πίνακας 27.1 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 18.4	128
Πίνακας 27.2 Συσχέτιση φύλου με δήλωση 18.4 κατανομή απαντήσεων	129
Πίνακας 28.1 Συσχέτιση συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση με δήλωση 12.4	129
Πίνακας 28.2 Συσχέτιση συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση με δήλωση 12.4 κατανομή απαντήσεων	129
Πίνακας 29.1 Συσχέτιση συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση με δήλωση 12.5	130
Πίνακας 29.2 Συσχέτιση συμμετοχής στην αυτοαξιολόγηση με δήλωση 12.5 κατανομή απαντήσεων	130
Πίνακας 30. Συσχέτιση επιμορφώσεων με δήλωση 9.1	130
Πίνακας 31.Συσχέτιση επιμορφώσεων με δήλωση 10.3	131
Πίνακας 32. Συσχέτιση ηλικίας με δηλώσεις 17.3, 17.4, 18.2	131
Πίνακας 33. Συσχέτιση ηλικίας με δηλώσεις 17.3, 17.4, 18.2	132
Πίνακας 34. Συσχετίσεις με επίπεδο σπουδών	134
Πίνακας 35. Συσχετίσεις ερώτησης 7 με ερώτηση 8	135

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	**ΣΕΛ.**
Διάγραμμα 1: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά φύλο	92
Διάγραμμα 2: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά ηλικία	93
Διάγραμμα 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας	94
Διάγραμμα 4: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση το επίπεδο σπουδών	95
Διάγραμμα 5: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος σύμφωνα με την συμμετοχή στην αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας το 2013-14.	95