

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Διπλωματική Εργασία

**<< ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ
ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥΣ >>**

Αρβανίτης Ηλίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αντωνία Σαμαρά

2024

ΑΘΗΝΑ

**<< ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ
ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥΣ >>**

Αρβανίτης Ηλίας

Τριμελής Επιτροπή :

ΑΝΤΩΝΙΑ ΣΑΜΑΡΑ	ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΑΝΤΙΓΟΝΗ- ΑΛΜΠΑ	ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
ΜΕΛΟΣ ΕΔΠ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΚΠΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠΑ

ΕΚΠΑ 2024, ΑΘΗΝΑ

Ο Δηλών

Αρβανίτης Ηλίας

**<< ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ
ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥΣ >>**

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
2. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα αξιολόγησης.....	8
2.1.1 Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών	8
2.1.2 Η αυτοαξιολόγηση.....	11
2.1.3 Πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης	14
2.1.4 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	17
2.1.5 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	18
2.1.6 Αξιολόγηση και ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.....	29
2.2 Η εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη	32
2.2.1 Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα	32
2.2.2 Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης σε κράτη της Ευρώπης.....	42
2.2.3 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών	45
2.2.3.1 Ατομικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού	45
2.2.3.2 Παρατήρηση Διδασκαλίας	46
2.2.3.3 Ετεροπαρατήρηση	47
2.2.3.4 Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης	48
2.3 Προγενέστερες έρευνες.....	Error! Bookmark not defined.
3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	54
3.1 Σχεδιασμός μελέτης.....	54
3.2 Συμμετέχοντες.....	54
3.3 Ερευνητικό εργαλείο	55

3.4 Διαδικασία.....	55
3.5. Ανάλυση.....	55
4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΑ.....	57
4.1 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων	57
4.2 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων	70
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	137
Βιβλιογραφία	145
Παράρτημα	154

Περίληψη

Η εφαρμογή της αξιολόγησης στην Ελλάδα έχει συναντήσει σημαντικά εμπόδια και αντιστάσεις. Με αφετηρία την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 9950/ΓΔ5 του 2023 μέσω της οποίας καθορίζονται τα κριτήρια της ατομικής αξιολόγησης, εξετάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικώς έναντι της αξιολόγησης, αλλά και συγκεκριμένα έναντι των όσων προβλέπει η Υπουργική Απόφαση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς σε ένα δείγμα 120 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής. Με βάση την έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε, μπορούν να εξαχθούν ορισμένα κεντρικά συμπεράσματα. Με βάση την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει ουσιωδώς στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, έχοντας μια ιδιαίτερα θετική αποτίμηση για τις παραμέτρους που προβλέπονται από την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση. Οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά για την αξιολόγηση από ομότιμούς τους, θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα βελτιώνει το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες και πως θα μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών. Μέσω της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας φαίνεται πως αντιμετωπίζονταν φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν καταλυτικής σημασίας το ρόλο του διευθυντή, αλλά και του σχολικού συμβούλου. Συνολικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κεντρικής σημασίας την αξιολόγηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τα δυνατά τους σημεία και καθιστώντας τους αποτελεσματικότερους στη διδασκαλία, έχοντας επομένως εν τέλει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση; εκπαιδευτικοί; εκπαιδευτικό σύστημα; στάσεις; Υπουργική Απόφαση

Abstract

The implementation of educational evaluation in Greece has encountered significant obstacles and resistance. Starting from the recent Ministerial Decision No. 9950/GD5 of 2023, which defines the criteria for individual evaluation, the attitudes of teachers towards evaluation in general, but also specifically towards what the Ministerial Decision provides. The study was conducted using self-report questionnaires among a sample of 120 Primary Education teachers in Attica. Based on the study that was conducted, some central conclusions can be drawn. Based on the descriptive analysis of the data, teachers consider that self-evaluation contributes substantially to the improvement of the quality of educational work, having a very positive evaluation of the parameters provided by the recent Ministerial Decision. Teachers have a positive attitude towards peer evaluation, they consider that evaluation would improve the climate in the school units and that it could lead to an increase in teachers' prestige. Through the evaluation of the school unit, it seems that it addressed the phenomena of relaxation and indifference of teachers. Also, the teachers in the study considered the role of the head teacher and the school counsellor as catalytic. Overall, teachers consider evaluation to be central to teachers' professional development, enhancing their strengths and making them more effective in teaching, thus ultimately resulting in improved educational progress for students.

Key-words: attitudes; educational system; evaluation; Ministerial Decision; teachers;

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνδέεται με τη συζήτηση για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, η οποία με τη σειρά της κυριαρχεί διεθνώς εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες (Blok et al., 2008; Chapman & Sammons, 2013; Δούκας, 1997; Danielson, 2011; Ευθυμίου, 2021; Hallinger et al., 2014; Isore, 2009; Looney, 2011; Nevo, 1994; Peterson, 2000). Στην ελληνική περίπτωση, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί πεδίο μελέτης και θεσμικών παρεμβάσεων ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία.

Η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί αναγκαία για την πληρέστερη κατανόηση της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας και των εμποδίων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Στην αναγκαιότητα της έρευνας συντείνει το γεγονός ότι θα διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε μια χρονική περίοδο κατά την οποία έχει προηγηθεί η καθολική εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 4189 Β/10-09-2021), η αξιολόγηση αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. ελληνικό Pisa) (ΦΕΚ Β 724/13-2-2023) και, τέλος, η θεσμοθέτηση της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 388/27-01-2023).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη για τη διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hallinger et al., 2014). Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση έχει αντιμετωπίσει σημαντικά εμπόδια και δυσκολίες, αποτελώντας εν πολλοίς πεδίο πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης (Μπάρδα, 2019).

Ως θεσμός η εκπαίδευση επιτελεί δύο κεντρικές λειτουργίες. Η πρώτη εξ αυτών είναι η δημιουργία ενός πιο αποτελεσματικού εργατικού δυναμικού, ενώ η δεύτερη είναι η ηθική διάπλαση των εκπαιδευομένων (Kalantzis & Cope, 2013).

Προκειμένου να διαπιστώνεται ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι συγκεκριμένοι στόχοι, είναι επιβεβλημένη η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχουν τρεις βασικές διαστάσεις που αφορούν την αξιολόγηση, η αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και η έρευνα για την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μεταρρύθμισης στις εκπαιδευτικές μονάδες (Kalantzis & Cope, 2013).

Στην ελληνική περίπτωση το ζήτημα της αξιολόγησης εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία. Χαρακτηριστική είναι η μελέτη της Ζαφείρη (2014), η οποία μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης του έργου τους ασχολήθηκε ο Κατολέων (2022). Οι Μαγαλιός (2013) και Σκαμπέλας (2013) ανιχνεύουν επίσης απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική αξιολόγησή τους. Τέλος, οι Κούρος (2018) και Τζιώγας (2021) ασχολούνται στην έρευνα τους με τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της αυταξιολόγησης.

Αν και η αξιολόγηση συγκεντρώνει σημαντικό ενδιαφέρον στη σύγχρονη εποχή, δεν συνιστά κάτι που συναντάται μόνο στο σήμερα, καθώς προϋπάρχει στα εκπαιδευτικά συστήματα εδώ και πολλές δεκαετίες ή και αιώνες (Giordano, 2005). Η βασική διαφορά της σύγχρονης εκπαίδευσης αφορά την αυτοδιαχείριση όσον αφορά την αξιολόγηση, βάσει σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε μία σχολική μονάδα γνωρίζουν οι ίδιοι καλύτερα από τον οποιονδήποτε τις ανάγκες, τις αδυναμίες και τα πιθανά σημεία βελτίωσης αυτής, όντας επομένως και οι υπεύθυνοι για το έργο της αξιολόγησης (Kalantzis & Core, 2013). Η συγκεκριμένη τάση, δηλαδή η αυτοαξιολόγηση, εισήχθη στη νομοθεσία της χώρας μας μέσα από την υπουργική απόφαση 30972/Γ1 (ΦΕΚ 614/2013 τ.Β'), η οποία αποτέλεσε την πρώτη που θεσμοθέτησε την ετήσια αυτοαξιολόγηση στις σχολικές μονάδες. Στην πορεία των ετών, η αξιολόγηση αντιμετωπίστηκε με σημαντικό σκεπτικισμό από την εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα το εγχείρημα αυτό να συναντήσει σημαντικά εμπόδια και δυσκολίες (Μπαρδά, 2019).

Ως συνάρτηση των ανωτέρω, στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής σχετικά με την αξιολόγησή τους. Αρχικά, παρουσιάζεται το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο και παρατίθενται οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι μορφές μέσω των οποίων λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση και παρατίθενται τα σχετικά μέσα. Ακολούθως, παρουσιάζεται μια έρευνα, στην οποία μελετήθηκε η αποτίμηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο θέμα της αξιολόγησής τους, μελετώντας συγκεκριμένα ένα δείγμα 120 εκπαιδευτικών. Με αφετηρία τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, πραγματοποιείται συζήτηση

επί των ευρημάτων, αναδεικνύονται οι περιορισμοί της μελέτης και επιχειρείται η διαμόρφωση προτάσεων για τη μελλοντική έρευνα και για την εκπαιδευτική πολιτική.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα αξιολόγησης

2.1.1 Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συνιστά δε μια πρακτική που διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό με βάση το είδος της αξιολόγησης. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν αρκετές διαφορετικές μορφές μέσω των οποίων η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα (Πασιαρδής, 2004). Το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο εξετάζει την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι στη βιβλιογραφία συναντάται και η έννοια της συλλογικής αξιολόγησης. Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης, των δεξιοτήτων και της επαγγελματικής συμπεριφοράς ενός εκπαιδευτικού από τη διοίκηση του σχολείου, ανώτερα στελέχη, συνάδελφους ή άλλους ενδιαφερόμενους. Η ατομική αξιολόγηση προορίζεται να παρέχει ανατροφοδότηση, προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πρακτική και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Kalantzis & Cope, 2013).

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κατά την οποία η απόδοση, οι δεξιότητες και η επαγγελματική συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού αξιολογούνται από ανώτερα στελέχη, έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που χρήζουν προσεκτικής εξέτασης. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τα δυνατά σημεία και τους τομείς βελτίωσης ενός εκπαιδευτικού, αλλά εγείρει επίσης ανησυχίες σχετικά με τη δικαιοσύνη και την υποκειμενικότητα (Isore, 2009).

Πλεονεκτήματα:

1. Εξατομικευμένη ανατροφοδότηση: Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιτρέπει εξατομικευμένη ανατροφοδότηση προσαρμοσμένη στις συγκεκριμένες ανάγκες και περιστάσεις κάθε εκπαιδευτικού. Αυτή η στοχευμένη ανατροφοδότηση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στον εντοπισμό των τομέων ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Harlen, 2007).

2. Επαγγελματική ανάπτυξη: Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση από τα ανώτερα στελέχη μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την επαγγελματική ανάπτυξη. Μέσω της ατομικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν καθοδήγηση σχετικά με την τελειοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας τους, την ενσωμάτωση καινοτόμων πρακτικών και την ενημέρωση για τις τελευταίες εκπαιδευτικές τάσεις.

3. Λογοδοσία: Η ατομική αξιολόγηση προωθεί τη λογοδοσία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η γνώση ότι η απόδοσή τους αξιολογείται από ανώτερα στελέχη ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επιδιώκουν την αριστεία, καλλιεργώντας μια κουλτούρα υπευθυνότητας και αφοσίωσης στο επαγγέλμά τους (Muijs, 2006).

4. Αναγνώριση της αριστείας: Ένα καλά σχεδιασμένο σύστημα ατομικής αξιολόγησης αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις άριστες διδακτικές πρακτικές. Η αναγνώριση αυτή μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να διαπρέψουν περαιτέρω και λειτουργεί ως κίνητρο για συνεχή δέσμευση στην εκπαίδευση υψηλής ποιότητας.

Μειονεκτήματα:

1. Υποκειμενικότητα και μεροληψία: Μία από τις κύριες ανησυχίες με την ατομική αξιολόγηση είναι η πιθανότητα υποκειμενικότητας και μεροληψίας. Η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να επηρεαστεί από προσωπικές απόψεις, σχέσεις ή προκαταλήψεις των ανώτερων διευθυντών, θέτοντας σε κίνδυνο τη δικαιοσύνη της αξιολόγησης (Choi & Park, 2016).

2. Στρες και άγχος: Η προοπτική της ατομικής αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε άγχος και στρες τους εκπαιδευτικούς. Ο φόβος των αρνητικών αξιολογήσεων μπορεί να δημιουργήσει ένα τεταμένο εργασιακό περιβάλλον, εμποδίζοντας τη συνεργατική και υποστηρικτική κουλτούρα που είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Peterson et al., 2001).

3. Ελλιπής αξιολόγηση: Η επικέντρωση αποκλειστικά στην ατομική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε ελλιπή αξιολόγηση της απόδοσης ενός εκπαιδευτικού. Η δυναμική της τάξης, η εμπλοκή των μαθητών και οι συνεργατικές προσπάθειες με τους συναδέλφους είναι ουσιώδη στοιχεία που ενδέχεται να μην αποτυπώνονται επαρκώς σε μια αξιολόγηση που επικεντρώνεται στο άτομο (Χουλιάρα, 2010).

4. Παραμέληση των συνεργατικών προσπαθειών: Η ατομική αξιολόγηση μπορεί ακούσια να αποθαρρύνει τις συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η έμφαση στην ατομική απόδοση μπορεί να υπονομεύσει τη σημασία της ομαδικής εργασίας και των κοινών ευθυνών για την επίτευξη ευρύτερων εκπαιδευτικών στόχων (Ρέλλος, 2005).

Εν κατακλείδι, η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσφέρει εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη λογοδοσία. Ωστόσο, το ενδεχόμενο υποκειμενικότητας, αγχους, ελλিপών αξιολογήσεων και παραμέλησης των συνεργατικών προσπαθειών εγείρει ανησυχίες. Η εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ της αναγνώρισης των ατομικών συνεισφορών και της προώθησης ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Tucker & Stronge, 2005).

Οι μορφές ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο και τον σκοπό της αξιολόγησης. Οι πιο συνηθισμένες μορφές αξιολόγησης περιλαμβάνουν τις παρακάτω (Kalantzis & Cope, 2013):

1. Αυτοαξιολόγηση: Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις δικές τους ικανότητες, δεξιότητες και αποτελέσματα. Αυτή η μορφή αξιολόγησης ενθαρρύνει την αυτοανάλυση και την αυτοβελτίωση.
2. Συμμετοχική αξιολόγηση: Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μπορεί να τους ζητηθεί να αξιολογήσουν τη μέθοδο διδασκαλίας, την προσέγγιση του εκπαιδευτικού στην εκπόνηση εργασιών ή την ποιότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν.
3. Αξιολόγηση από τους ανώτερους: Διευθυντές ή ανώτεροι στελέχη του εκπαιδευτικού ιδρύματος αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενοι σε

συγκεκριμένα κριτήρια και παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοσή τους.

4. Αξιολόγηση από τους γονείς/κηδεμόνες: Οι γονείς ή οι κηδεμόνες μπορούν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς βάσει της εμπειρίας των παιδιών τους στην τάξη και να παρέχουν ανατροφοδότηση.
5. Αξιολόγηση με βάση την απόδοση των μαθητών: Η πρόοδος και η απόδοση των μαθητών μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως μέτρα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αυτή η μορφή αξιολόγησης μπορεί να περιλαμβάνει εξετάσεις, εργασίες ή άλλες μορφές αξιολόγησης της μάθησης.

Συνεπώς, στη βιβλιογραφία συναντώνται διαφορετικές μορφές αξιολόγησης. Σαφώς, δεν θα μπορούσε να εξαχθεί ένα συμπέρασμα περί κάποιων μορφών οι οποίες είναι προτιμότερες σε σχέση με άλλες, δεδομένου ότι όλες οι μορφές αξιολόγησης μπορούν να παράσχουν ικανές πληροφορίες για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Kalantzis & Cope, 2013).

2.1.2 Η αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη, τη βελτίωση και την ποιοτική εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαδικασία αυτή εμπλέκει την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τις ίδιες, με σκοπό την αναγνώριση των δυνατοτήτων, των αδυναμιών, αλλά και των πεδίων που χρειάζονται βελτίωση (Κερκίδου, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση συνήθως περιλαμβάνει διάφορα στάδια. Αρχικά, η σχολική μονάδα συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τη διδακτική της δραστηριότητα, την οργάνωση, τη διαχείριση της τάξης, τις σχέσεις με τους γονείς, και άλλα σημαντικά θέματα. Εν συνεχεία, οι σχολικές μονάδες εξετάζουν τα δεδομένα που συγκέντρωσαν για να αναγνωρίσουν τις περιοχές επιτυχίας και τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση. Ακολούθως, η σχολική μονάδα θέτει συγκεκριμένους στόχους και προτεραιότητες για τη βελτίωση. Αυτοί οι στόχοι μπορεί να αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία, τη διοίκηση, τη σχέση με την κοινότητα κλπ. Με βάση τους στόχους, η σχολική μονάδα

αναπτύσσει σχέδια δράσης για την υλοποίηση βελτιώσεων. Αυτές οι δράσεις μπορεί να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά προγράμματα, επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, ή αλλαγές στις διαδικασίες διοίκησης. Ύστερα, πραγματοποιείται αξιολόγηση των δράσεων. Σε αυτό το στάδιο, η σχολική μονάδα αξιολογεί τα αποτελέσματα των υλοποιηθέντων δράσεων. Καταγράφονται τα θετικά αποτελέσματα, ενώ παράλληλα αναζητούνται περαιτέρω πεδία βελτίωσης. Τέλος, με βάση την εμπειρία της προηγούμενης αυτοαξιολόγησης, η σχολική μονάδα προσαρμόζει τα σχέδια και τις δράσεις της για το μέλλον (Κεκρίδου, 2017).

Η αυτοαξιολόγηση αναπτύσσεται εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό. Αποτελεί μια καινοτόμο πρωτοβουλία με στόχο την υποστήριξη της αλλαγής σε δομές, διαδικασίες, σχέσεις, και πολιτισμική προσέγγιση προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης. Στοχεύει στην αναγνώριση της αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση της ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των καθηκόντων τους (Πασιάς, 2021).

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα συστημικό πρόγραμμα που σχετίζεται με πολλούς αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες, όπως τα εκπαιδευτικά μέσα και οι πόροι, οι οργανωτικές δομές, και οι διαδικασίες διδασκαλίας. Περιλαμβάνει επίσης ενισχυτικές πρωτοβουλίες, όπως επιμορφωτικές δραστηριότητες και υποστηρικτικές παρεμβάσεις. Η διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης επηρεάζονται από διάφορες διαφορές και ανισότητες, όπως κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, και γεωγραφικές, που υπάρχουν μεταξύ των σχολείων. Ως αποτέλεσμα, η διαδικασία αυτοαξιολόγησης προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου, ενώ τα αποτελέσματα δεν προσφέρονται για συγκριτική αξιολόγηση των σχολείων. Αντιθέτως, η αυτοαξιολόγηση συνδέεται σημαντικά με τις ουσιαστικές αλλαγές στις ενδοσχολικές σχέσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αντιστρέφοντας την πορεία της σχολικής κουλτούρας (Πασιάς, 2021).

Ως βασικοί στόχοι της αυτοαξιολόγησης μπορούν να θεωρηθούν οι παρακάτω (Πασιάς, 2021):

1. Δημιουργία μιας "κουλτούρας αξιολόγησης" στα σχολεία και εδραίωση ενός "πολιτισμού εμπιστοσύνης" μεταξύ πολιτείας, σχολείου και κοινωνίας.
2. Ενίσχυση της συνεργασίας και συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

3. Αύξηση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
4. Προώθηση δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, την υποστήριξη της καινοτομίας και την ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.
5. Παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καθοριστική επιμορφωτική και άλλων παρεμβάσεων.
6. Επίτευξη αρτιότερης διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, καθώς και αποτελεσματικής αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού.

Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η δημιουργία μιας "κουλτούρας αξιολόγησης" στα σχολεία. Αυτή η κουλτούρα βασίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την εισαγωγή, προώθηση, και εδραίωση ενός "πολιτισμού εμπιστοσύνης". Αυτός ο πολιτισμός βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η "κουλτούρα αξιολόγησης" εισάγει, αποτυπώνει, και εδραίωνει στοιχεία όπως (Πασιάς, 2021):

- α) Συλλογικές διαδικασίες που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων, καθώς τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου προκύπτουν από συνεργασία, συνεκτίμηση και συναπόφαση όλων των εκπαιδευτικών.
- β) "Αξιολόγηση ομοτέχνων" (peer evaluation) όπου οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν ανατροφοδότηση. Αυτή η άτυπη αλλά βασική δομή ενδοσχολικής υποστήριξης συμβάλλει στην προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη συνεργασιών και τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού.
- γ) "Από κάτω προς τα πάνω" (bottom-up) αξιολόγησης, με τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν το εκπαιδευτικό υλικό, τα μέσα και τις διαδικασίες, και τα σχολεία να κοινοποιούν τα αποτελέσματα προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας για προτάσεις και υποστήριξη εκπαιδευτικής πολιτικής.
- δ) Εφαρμογής της "έρευνας δράσης" στην παραγωγή εκπαιδευτικών τεκμηρίων και ανάπτυξης Σχεδίων Δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

ε) Θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως ενεργού, αναπόσπαστης και συμπληρωματικής διαδικασίας που υποστηρίζει την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

στ) Διάχυσης των "καλών πρακτικών" μεταξύ των σχολείων.

ζ) Μετασχηματισμού του σχολείου σε "οργανισμό και κοινότητα μάθησης".

2.1.3 Πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας προσφέρει μια σειρά από πλεονεκτήματα που συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, προωθώντας μια κουλτούρα μάθησης και αριστείας.

Πρώτον, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης εμπλέκει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των διοικητικών υπαλλήλων και του προσωπικού, σε πρακτικές αναστοχασμού (Blok et al., 2008). Αυτή η συλλογική ενδοσκόπηση ενθαρρύνει το αίσθημα της κοινής ευθύνης και της ευθύνης για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων, δημιουργώντας ένα περιβάλλον συνεργασίας που επικεντρώνεται στην επίτευξη κοινών στόχων.

Επιπλέον, η εσωτερική αξιολόγηση επιτρέπει μια προσαρμοσμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προκλήσεων εντός της σχολικής μονάδας. Αξιοποιώντας τις γνώσεις όσων εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, το ίδρυμα μπορεί να αναπτύξει στοχευμένες στρατηγικές και παρεμβάσεις για τη βελτίωση των διδακτικών μεθοδολογιών, του σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών και της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών (Charman & Sammons, 2013).

Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση προάγει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία. Όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση της δικής τους απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων τους, δημιουργείται μια κουλτούρα ανοιχτότητας και εμπιστοσύνης (Ευθυμίου, 2018). Αυτή η διαφάνεια όχι μόνο βελτιώνει την επικοινωνία εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά δημιουργεί επίσης

εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων, των μαθητών και των εξωτερικών ενδιαφερομένων (Macbeath, 2008).

Ακόμη, ο συνεχής χαρακτήρας της εσωτερικής αξιολόγησης διασφαλίζει την προσαρμοστικότητα στα μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά τοπία. Τα σχολεία μπορούν να ανταποκρίνονται άμεσα στις αναδυόμενες τάσεις, να ενσωματώνουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να ενσωματώνουν αποτελεσματικά την τεχνολογία. Αυτή η προσαρμοστικότητα ενισχύει την ικανότητα του ιδρύματος να παραμένει επίκαιρο και να παρέχει εκπαίδευση υψηλής ποιότητας που προετοιμάζει τους μαθητές για τις προκλήσεις του μέλλοντος (Neil & Johnston, 2005).

Οι επιδράσεις της αυτοαξιολόγησης έχουν αποτυπωθεί και από άλλους μελετητές. Ένας τέτοιος μελετητής είναι ο Patton (1991), ο οποίος επεσήμανε τρία βασικά πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης. Ο πρώτος σκοπός είναι ο εκδημοκρατισμός της διαδικασίας αξιολόγησης. Η δημοκρατία στην εκπαίδευση ενισχύεται σίγουρα όταν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, έχουν λόγο στη λειτουργία της σχολικής οργάνωσης. Αυτό αυξάνει τον αριθμό των αξιολογητών, αλλά οι αξιολογητές, δηλαδή όσοι αλληλεπιδρούν μέσα στη σχολική οργάνωση, είναι κυρίως εκείνοι που έχουν συμφέρον να επιλύουν ζητήματα και όχι τα κυβερνητικά όργανα που λαμβάνουν αποφάσεις για σημαντικά ζητήματα της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, ενισχύεται μέσω της αξιολόγησης η δημοκρατία, δεδομένου ότι ο έλεγχος μεταβιβάζεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο όφελος είναι η λογοδοσία προς τους γονείς και τους μαθητές. Μέσω της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί γίνονται υπόλογοι απέναντι στους γονείς και τους μαθητές και βιώνουν μεγαλύτερη αίσθηση ευθύνης. Κατά συνέπεια, θα έχουν μεγαλύτερο έλεγχο του σχεδιασμού και της αξιολόγησης των σχολείων και η επιτυχία ή η αποτυχία αυτού του ελέγχου είναι δίκη τους ευθύνη και όχι του οργάνου εποπτείας του σχολικού συστήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευθύνη απέναντι στους γονείς και στους μαθητές τους (Patton, 1991).

Ο τρίτος σκοπός είναι η επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύσσονται συνεχώς, να ανταποκρίνονται σε νέες προκλήσεις, να μαθαίνουν νέα πράγματα και να συνεχίζουν να εξελίσσονται στην επαγγελματική τους πορεία. Αυτό δεν είναι μόνο θέμα επαγγελματικής αποτελεσματικότητας, αλλά και θέμα αυτοαξιολόγησης σε σχέση με την

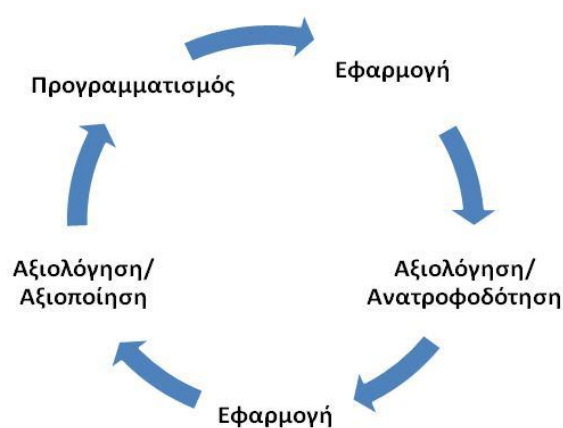
επαγγελματική ταυτότητα. Επομένως, η γνώση των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωσή τους (Patton, 1991).

Γενικά, η αυτοαξιολόγηση δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναλογιστούν και να αναλύσουν την πρακτική τους, προσφέροντας ένα πλαίσιο για τη συνεχή βελτίωση και την ενδυνάμωση του επαγγελματικού τους ρόλου (Kalantzis & Core, 2013).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σε μια σχολική μονάδα δίνει τη δυνατότητα στους ενδιαφερόμενους να διαμορφώνουν και να βελτιώνουν συνεργατικά το μαθησιακό περιβάλλον. Αυτή η αναστοχαστική διαδικασία ενισχύει μια κουλτούρα βελτίωσης, υπευθυνότητας και προσαρμοστικότητας, συμβάλλοντας τελικά στη συνολική επιτυχία και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Τζιώγας, 2021).

Ως συνάρτηση των ανωτέρω, αναπτύσσεται ένας κύκλος, όπου η αξιολόγηση τροφοδοτεί τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο κύκλος αυτός (Πασιάς, 2021) παρουσιάζεται ακολούθως.

Σχήμα 1. Ο κύκλος Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση).



Προσαρμογή από: Πασιάς, 2021

2.1.4 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα ζωτικό μέσο για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία που εξετάζει τις δεξιότητες, τις προσεγγίσεις και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Πασιαρδής, 2004).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσφέρει, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, πλειάδα ευεργετημάτων και επιτελεί σημαντικούς στόχους στον τομέα της εκπαίδευσης. Πρώτον, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις δικές τους δεξιότητες, γνώσεις και προσεγγίσεις διδασκαλίας. Αυτή η αυτοανάλυση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους (Kalantzis & Cope, 2013; Nevo, 1994).

Δεύτερον, η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις και τις ανάγκες τους, μπορούν να αναζητήσουν περαιτέρω κατάρτιση, να εξερευνήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση αποτελεί ένα εργαλείο που ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ικανοτήτων (Danielson, 2011; Kalantzis & Cope, 2013):

Τρίτον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναγνώριση των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν την πρόοδο και την απόδοσή τους στη διδασκαλία και την εκπαίδευση. Αυτό δίνει τη δυνατότητα να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και να ενισχυθεί η επαγγελματική τους ικανοποίηση (Danielson, 2011; Kalantzis & Cope, 2013; Nevo, 1994).

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιούνται διάφορες πρακτικές και εργαλεία. Οι συνοδευτικές αξιολογήσεις από άλλους εκπαιδευτικούς ή ανώτερους αποτελούν μια διαδικασία κατά την οποία παρέχεται ανατροφοδότηση για τις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού. Η συμμετοχική αξιολόγηση ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και να παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η

αξιολόγηση με βάση την απόδοση των μαθητών αποτελεί μια πηγή πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την εκπαιδευτική πρόοδο (Peterson, 2000).

Συνολικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια σημαντική διαδικασία που συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης και της ποιότητας της διδασκαλίας. Μέσω της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλύσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις προσεγγίσεις τους. Η ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και η αναγνώριση των επιτευγμάτων τους είναι επίσης σημαντικά οφέλη της αξιολόγησης. Μέσω διαφόρων πρακτικών και εργαλείων αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν ανατροφοδότηση από άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές τους και την απόδοση των μαθητών. Η συνεχής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου παρέχει ένα πλαίσιο για τη συνεχή βελτίωση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών (Danielson, 2011; Kalantzis & Cope, 2013; Nevo, 1994).

2.1.5 Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Τα μοντέλα αξιολόγησης στην εκπαίδευση διαφοροποιούνται ανάλογα με το ποιος διενεργεί την αξιολόγηση. Συνεπώς, η πρώτη κατηγορία αφορά την εξωτερική αξιολόγηση του προσωπικού και τα σχετικά μοντέλα που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία. Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικούς συνεργάτες, δηλαδή από άτομα που διορίζονται από το υπουργείο ή, γενικότερα, από την ανώτερη αρχή που είναι επιφορτισμένη με την οργάνωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, και όχι από τις σχολικές μονάδες. Στόχος είναι, επομένως, να δοθεί στο προσωπικό των σχολικών μονάδων η αυτονομία και η ελευθερία της γνώμης στις διενεργούμενες αξιολογήσεις, η οποία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας της αξιολόγησης. Τα πορίσματα που προκύπτουν μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης είναι σημαντικά διότι καθορίζουν τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα για τον σχολικό οργανισμό και το προσωπικό του. Για παράδειγμα, οι επιχορηγήσεις προς τις σχολικές μονάδες και η προαγωγή ορισμένου προσωπικού μπορεί να αντικατοπτρίζουν τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης (Baker, 2021).

Το πρώτο μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης που περιγράφεται στη βιβλιογραφία είναι η επιθεώρηση. Οι επιθεωρήσεις διενεργούνται σε πρόσωπα που καθορίζονται από τις εκπαιδευτικές αρχές σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο- εισήχθησαν για πρώτη φορά σε ορισμένες δυτικές χώρες τον 19^ο αιώνα και αποσκοπούν στον έλεγχο της εφαρμογής των κανόνων που έχουν θεσπιστεί στα σχολεία από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αυτό που ελέγχεται στις επιθεωρήσεις είναι κυρίως η ποιότητα της διδασκαλίας και τα αποτελέσματα που αυτή έχει για τους ίδιους τους μαθητές. Οι επιθεωρήσεις δεν είναι παντού ίδιες και ομοιόμορφες και υπάρχει σημαντική ανομοιογένεια στα χαρακτηριστικά τους, όπως τα άτομα που τις διενεργούν, το εύρος των δραστηριοτήτων που ανατίθενται στους επιθεωρητές, η αναμενόμενη σοβαρότητα των κρίσεων που διατυπώνουν και οι μέθοδοι και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση (Ταλαγάνης, 2021).

Οι επιθεωρήσεις διακρίνονται πράγματι από μια σειρά πλεονεκτημάτων. Πρώτον, είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και αποτελούν συμβατικούς εξωτερικούς ελέγχους. Δεύτερον, η αμεροληψία είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της επιθεώρησης. Τρίτον, η επιθεώρηση εγγυάται την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τέταρτον, παρέχει τις απαραίτητες κατευθυντήριες γραμμές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πέμπτον, οι επιθεωρητές έχουν πολύ ικανή εμπειρία στην αξιολόγηση και μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση και την πρόοδο των εκπαιδευτικών οργανισμών (Martens & Wilson, 2018).

Παρά τα ανωτέρω, υπάρχουν και αδύναμα σημεία όσον αφορά την επιθεώρηση. Πρώτον, οι αξιολογήσεις διενεργούνται με βάση τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και όχι με βάση τα διαρθρωτικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος που σχετίζονται με την αξιοποίηση αυτών των ικανοτήτων. Αυτό μπορεί να δώσει μια λανθασμένη εικόνα των παραγόντων που εμπλέκονται στην πρόοδο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Δεύτερον, η παρουσία των επιθεωρητών στα σχολεία εκλαμβάνεται ως ένα αγχωτικό ερέθισμα, το οποίο απορρυθμίζει προσωρινά τη λειτουργία του σχολείου. Τρίτον, ενισχύεται ο ατομικιστικός ρόλος του εκάστοτε εκπαιδευτικού, προκειμένου να φανεί θετικό το έργο του στα μάτια του αξιολογητή. Τέταρτον, σε πολλές περιπτώσεις, τα αποτελέσματα της επιθεώρησης δεν γίνονται αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς και, κατά συνέπεια, δεν συμβάλλουν στην πρόοδο της σχολικής οργάνωσης (Martens & Wilson, 2018).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, καθώς και με τις ευρύτερες και πιο δυναμικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, συντελούνται σημαντικές αλλαγές και σε σχέση με τις επιθεωρήσεις. Πρώτον, αξιολογείται πλέον το προσωπικό, καθώς και το σχολείο στο σύνολό του. Δεύτερον, γίνονται προσπάθειες για την ανάπτυξη κοινών προτύπων και διαδικασιών σε όλες τις σχολικές μονάδες. Αυτό γίνεται, με άλλα λόγια, προκειμένου να περιοριστεί η διακύμανση των αξιολογήσεων που βασίζεται στις υποκειμενικές αντιλήψεις των επιμέρους επιθεωρητών όσον αφορά τη βαρύτητα των επιμέρους χαρακτηριστικών που αξιολογούνται. Τρίτον, δίνεται μεγάλη έμφαση στην ετερογένεια των χαρακτηριστικών της ομάδας των επιθεωρητών, προκειμένου να περιοριστεί ο κίνδυνος σφαλμάτων, να αυξηθεί η αντικειμενικότητα και γενικά να επέλθει μια πληρέστερη αξιολόγηση (Ταλαγάνης, 2021).

Το δεύτερο θεωρητικό μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης είναι η διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο έλεγχος μέσω ενός ευρύτερου συστήματος παρακολούθησης είναι η πιο εκτεταμένη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα, η παρακολούθηση αυτή πραγματοποιείται μέσω της συλλογής δεδομένων από διάφορες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι η παρακολούθηση του συστήματος όπως αυτό εφαρμόζεται από το διδακτικό προσωπικό, ο εντοπισμός ελλείψεων στον εξοπλισμό που πρέπει να διαθέτουν τα σχολεία και ο έλεγχος των υποδομών των σχολικών μονάδων. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να ληφθούν μέσω επισκέψεων και ελέγχων των εκπαιδευτικών μονάδων και να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της τρέχουσας κατάστασης των ιδρυμάτων και, με τη σειρά τους, του επιπέδου της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Μάλιστα, τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται συχνά από διεθνείς οργανισμούς για να διασφαλίσουν ότι είναι πλήρως ενημερωμένοι για το επίπεδο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έτσι, πρόκειται για μια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, η οποία όμως δεν επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς, αλλά στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει την ικανή και αποτελεσματική διδασκαλία (Κιουρτσίδου, 2018).

Τέλος, η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται και σε ένα τρίτο μοντέλο. Σε αυτό το μοντέλο, η αξιολόγηση είναι δευτερογενής και αξιοποιεί ήδη υπάρχοντα δεδομένα. Συγκρίνοντας αυτά τα σχετικά δεδομένα, μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τις επιδόσεις του σχολικού οργανισμού σε σύγκριση με άλλους. Είναι επομένως μια πολύ αποδοτική μέθοδος από άποψη χρόνου και κόστους

και επιτρέπει τη σύγκριση δεδομένων από διαφορετικές περιόδους και περιοχές. Ωστόσο, αφενός, η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα και, αφετέρου, μπορεί να είναι αρκετά δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα και επιδόσεις σχετικά με τις παρατηρούμενες διαφορές. Επομένως, ενώ η αξιολόγηση αυτή ξεχωρίζει από άποψη αμεσότητας, οι περιορισμοί της είναι πολύ σημαντικοί (Ταλαγάνης, 2021).

Εκτός από την εξωτερική αξιολόγηση, η δεύτερη μορφή αξιολόγησης για την οποία έχουν αναπτυχθεί σχετικά θεωρητικά μοντέλα είναι η εσωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η πρώτη μορφή και το πρώτο σχετικό μοντέλο αξιολόγησης είναι η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Στο μοντέλο αυτό, η ανώτερη διοίκηση του σχολικού οργανισμού είναι υπεύθυνη για τη διαχείριση του προσωπικού του σχολείου και την αξιολόγησή του με βάση τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει. Τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει συνήθως ο διευθυντής ή ο ανώτερος εκπαιδευτικός ηγέτης. Πράγματι, αυτή η μορφή αξιολόγησης εφαρμόζεται επίσης από την αρχή του σύγχρονου σχολικού συστήματος. Σε ορισμένες χώρες, εφαρμόζεται σε συνδυασμό με την εξωτερική αξιολόγηση. Συνεπώς, η αξιολόγηση βασίζεται στις γνώσεις των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην κορυφή της σχετικής ιεραρχίας και μπορεί να αναδείξει τρόπους συνεχούς βελτίωσης του προσωπικού (Almutairi & Shraid, 2021).

Σε πολλές περιπτώσεις, οι αξιολογήσεις είναι υποκειμενικές και βασίζονται στις στάσεις και τις αντιλήψεις του ατόμου που διενεργεί την αξιολόγηση απέναντι στο αξιολογούμενο άτομο. Ως εκ τούτου, οι προϋπάρχουσες συμπάθειες και αντιπάθειες που μπορεί να υπάρχουν θα επηρεάσουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (Ταλαγάνης, 2021).

Σε κάθε περίπτωση, το μοντέλο αυτό έχει επίσης εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου μέσω γόνιμης κριτικής. Το δεύτερο βασικό στοιχείο αυτού του μοντέλου, το οποίο έχει συχνά επικριθεί αρνητικά, είναι η αξιολόγηση μόνο από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή από την κορυφή προς τα κάτω στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε απάντηση αυτής της κριτικής, προέκυψε μια προσέγγιση σύμφωνα με την οποία τα στελέχη που βρίσκονται χαμηλότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα μπορούν επίσης να αξιολογούν τα στελέχη που βρίσκονται ψηλότερα. Η ιεραρχική αξιολόγηση μπορεί επομένως να εφαρμοστεί αντίστροφα για τη βελτίωση των ανώτερων στελεχών στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται περαιτέρω η δημοκρατία στο επίπεδο του σχολείου (Ταλαγάνης, 2021).

Η δεύτερη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση. Σε αυτή τη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση πραγματοποιείται από την οπτική γωνία όσων εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ή οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι έρχονται σε επαφή, δηλαδή γνωρίζουν άμεσα, τα καθημερινά προβλήματα και τις καθημερινές δυσκολίες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Almutairi & Shraid, 2021; Coleman, 2018).

Επομένως, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση διαφέρει πολύ από όλες τις άλλες μορφές αξιολόγησης για δύο λόγους. Πρώτον, διακρίνεται από τον δημοκρατικό και αντιεραρχικό της χαρακτήρα, καθώς δεν βασίζεται σε μια ασυμμετρία εξουσίας μεταξύ αυτών που αξιολογούν και αυτών που αξιολογούνται. Ακόμη και αν υπάρχουν τέτοιες διαφορές, δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως δομικοί πυλώνες, ούτε ως καταλυτικοί μηχανισμοί της διαδικασίας αξιολόγησης. Δεύτερον, ο δημοκρατικός χαρακτήρας της αξιολόγησης διασφαλίζεται στο μέτρο του δυνατού με την καθιέρωση της συνεργασίας, του ανοικτού διαλόγου και της γόνιμης επικοινωνίας μεταξύ των επιμέρους φορέων της εκπαιδευτικής μονάδας. Τρίτον, προωθεί την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την τοπική λήψη αποφάσεων. Τέταρτον, χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ευελιξίας και αμεσότητας, ξεπερνώντας τα γραφειοκρατικά εμπόδια και τις δυσκολίες που ενυπάρχουν στη διαδικασία αξιολόγησης (Forman et al., 2021).

Παρά αυτά τα απτά οφέλη, το μοντέλο έχει επίσης αρμόδια αρνητικά στοιχεία. Πρώτον, οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια, γεγονός που μπορεί να αποτρέψει την επαφή με ερεθίσματα που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε σημαντικές βελτιώσεις στη λειτουργία του σχολείου. Δεύτερον, είναι δύσκολο να επιλυθούν οι εσωτερικές συγκρούσεις όταν προκύπτουν. Τρίτον, η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να επικεντρωθεί σε θέματα που δεν είναι εγγενώς σημαντικά. Τέταρτον, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να μην χρησιμοποιούνται με τον βέλτιστο τρόπο (Forman et al., 2021).

Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, τέτοιες μορφές αξιολόγησης δεν έχουν εκ των προτέρων πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα

που συναντώνται σε μια εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικά από εκείνα που συναντώνται σε μια άλλη. Πράγματι, η ίδια η δυναμική που υπάρχει σε μια εκπαιδευτική μονάδα καθορίζει κατά πόσο μια συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης είναι επωφελής για τη μονάδα (Forman et al., 2021).

Υπάρχει επίσης μια σημαντική διάκριση μεταξύ διαμορφωτικών και απολογιστικών μοντέλων αξιολόγησης. Πρόκειται στην πραγματικότητα για δύο διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης και μπορούν να παρατηρηθούν ταυτόχρονα με τα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφηκαν παραπάνω. Για παράδειγμα, η ύπαρξη συλλογικών εσωτερικών αξιολογήσεων μπορεί να είναι είτε διαμορφωτική είτε επεξηγηματική (Forman et al., 2021).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα κατά μήκος μιας συνεχιζόμενης και συνεχούς πορείας. Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να μάθουν για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους και να μάθουν υπομονετικά πώς να αντιμετωπίσουν τυχόν αδυναμίες. Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα σημαντικό τύπο αξιολόγησης, διότι κατά τη διαδικασία αυτή μπορούν να εντοπιστούν προβλήματα και αδυναμίες. Η καθοδήγηση και η παρακίνηση στην περίπτωση αυτή παίζουν κεντρικό ρόλο στη βελτίωση των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της προόδου τους. Επομένως, πρόκειται για έναν τύπο αξιολόγησης που δεν αποτελεί απειλή για τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη όταν χρειάζεται (Δοκτώρη, 2021).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι (Βλάχου, 2021; Δοκτώρη, 2021):

- 1) Λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- 2) Θεωρείται ως μέσο για τη μάθηση και όχι ως αυτοσκοπός, γι' αυτό και δεν χρησιμοποιείται σύστημα βαθμολόγησης.
- 3) Βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανατροφοδότηση.
- 4) Πραγματοποιείται με σκοπό τη μάθηση και όχι την αξιολόγηση καθεαυτή.

Γενικά, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να χαρακτηριστεί από μεγάλη ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Κατά κάποιο τρόπο, αποτελεί μια εποικοδομητική

προσέγγιση που βασίζεται στην ενδυνάμωση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην προσωπική τους πορεία ανάπτυξης (Δοκτώρη, 2021).

Το δεύτερο σχετικό μοντέλο αφορά την απολογιστική αξιολόγηση. Ο όρος αυτός περιγράφει μια αξιολόγηση που πραγματοποιείται με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διαμόρφωση τεκμηριωμένων κρίσεων σχετικά με την αξία ενός προγράμματος. Οι απολογιστικές αξιολογήσεις συνδυάζονται συνήθως με τη συνέχιση ή την επέκταση ενός προγράμματος. Αυτή η μορφή αξιολόγησης διακρίνεται από τη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και κρίσεων σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και τον προσδιορισμό των παραγόντων που συνέβαλαν στο τελικό αποτέλεσμα. Επίσης, διακρίνεται από την ανάπτυξη τεκμηριωμένων συστάσεων που θα επιτρέψουν στον φορέα υλοποίησης της χρηματοδότησης να λάβει αποφάσεις για τη συνέχιση, τον τερματισμό ή την επέκταση του προγράμματος. Διακρίνεται επίσης από τη σύγκριση της ποιότητας της υλοποίησης του προγράμματος και των αποτελεσμάτων με συγκρίσιμα πρότυπα προγράμματα (Κολημένος, 2020).

Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών μοντέλων. Με βάση την πρώτη διάκριση, οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία υλοποίησης, ενώ οι απολογιστικές αξιολογήσεις εστιάζουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα, αλλά στην πράξη μια σωστά σχεδιασμένη διαμορφωτική αξιολόγηση βασίζεται επίσης στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, ενώ μια σωστά σχεδιασμένη απολογιστική αξιολόγηση ασχολείται με τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία υλοποίησης της αξιολόγησης και τις λύσεις που δίνονται. Βασίζεται επίσης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυψαν κατά τη διαδικασία αξιολόγησης και των λύσεων που δόθηκαν. Και οι δύο αυτές μορφές βοηθούν στον εντοπισμό των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Ωστόσο, στην πρώτη περίπτωση, τα ευρήματα χρησιμοποιούνται για τον επαναπροσδιορισμό και τη βελτίωση του προγράμματος, ενώ στη δεύτερη περίπτωση χρησιμοποιούνται για τη διατύπωση κρίσεων και την ενίσχυση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Επομένως, εάν οι δύο αυτές μορφές αξιολόγησης εφαρμοστούν σωστά, τα μειονεκτήματα της καθεμιάς μειώνονται (Ινέγλη, 2021; Κάκκος, 2021). Στην περίπτωση των διαμορφωτικών αξιολογήσεων, η συλλογή δεδομένων είναι συνεχής και καλύπτει ολόκληρη τη φάση υλοποίησης, ενώ στην περίπτωση των απολογιστικών αξιολογήσεων, η συλλογή δεδομένων περιορίζεται από την αρχή και επικεντρώνεται

σε συγκεκριμένες φάσεις. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση των απολογιστικών αξιολογήσεων, η συλλογή δεδομένων μπορεί επίσης να πραγματοποιείται στην αρχή, στη μέση και στο τέλος του προγράμματος, ιδίως εάν ο φορέας χρηματοδότησης αναθέτει την αξιολόγηση πριν από την έναρξη του προγράμματος. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι αξιολογητές αναμένεται να προσπαθούν να συλλέγουν δεδομένα σύμφωνα με την υλοποίηση του προγράμματος. Αυτό συμβαίνει διότι τότε θα έχουν στη διάθεσή τους περισσότερα δεδομένα και πληροφορίες (Inέγλη, 2021; Μπόσμου 2020).

Με βάση τα παραπάνω, η επιλογή του ενός τύπου αξιολόγησης δεν αποκλείει τη δυνατότητα εφαρμογής του άλλου τύπου. Είναι επίσης δυνατόν να διενεργούνται ταυτόχρονα διαμορφωτικές και απολογιστικές αξιολογήσεις ενός προγράμματος. Στην περίπτωση αυτή, πρόκειται για δύο διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες σχεδιάζονται ανεξάρτητα με στόχο την αύξηση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Για να αυξηθεί περαιτέρω αυτή η εγκυρότητα, οι δύο αυτές διαδικασίες αξιολόγησης θα πρέπει να διεξάγονται από διαφορετικούς αξιολογητές (Forman et al., 2021).

Η επιλογή ενός συγκεκριμένου τύπου αξιολόγησης δεν εξαρτάται απαραίτητα μόνο από τον αξιολογητή. Οι στόχοι και οι επιμέρους σκοποί του προγράμματος, οι απαιτήσεις του οργανισμού υλοποίησης και οι απαιτήσεις εκ μέρους του οργανισμού που χρηματοδοτεί το πρόγραμμα θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τον τύπο ή τους τύπους αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις, εάν ο στόχος είναι να ενημερωθούν και να παρακινηθούν οι συμμετέχοντες και οι δικαιούχοι του προγράμματος, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η κύρια επιλογή- εάν ο στόχος είναι να ενημερωθούν και να μπορέσουν οι διαχειριστές του προγράμματος και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής να λάβουν τις καλύτερες δυνατές αποφάσεις, η αξιολογική αξιολόγηση είναι η κύρια επιλογή. Η κύρια επιλογή είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, είναι σημαντικό οι αξιολογητές να εξετάζουν κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο και ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέχει ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και αναπροσανατολισμό των επιμέρους λειτουργιών (Κάκκος, 2021).

Πέραν από τη διχοτόμηση των μοντέλων με βάση τη διαμορφωτική και την απολογιστική αξιολόγηση, έχουν προταθεί και μοντέλα αξιολόγησης όσον αφορά τη διαδικασία υλοποίησης αυτής. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι το CIPP (Context, Input,

Process, Product). Το μοντέλο αυτό αποτελεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο αυτό διακρίνεται σε τέσσερις βασικές διαστάσεις αξιολόγησης: το περιβάλλον (Context), οι εισροές (Input), οι διαδικασίες (Process) και τα προϊόντα (Product) (Stufflebeam, 2000).

Η πρώτη διάσταση, το περιβάλλον (Context), αξιολογεί το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός και περιλαμβάνει στοιχεία όπως οι πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Stufflebeam, 2000).

Η δεύτερη διάσταση, οι εισροές (Input), αφορά τους πόρους που διατίθενται για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αξιολογείται η ποιότητα των διαθέσιμων υλικών, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των εγχειριδίων και άλλων πόρων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Stufflebeam, 2000).

Η τρίτη διάσταση, οι διαδικασίες (Process), εστιάζει στις μεθόδους, τις τεχνικές και τις διαδικασίες διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Αξιολογούνται η προετοιμασία των μαθημάτων, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, οι διαθέσιμες δραστηριότητες και ο τρόπος αξιοποίησης των εκπαιδευτικών πόρων (Stufflebeam, 2000).

Τέλος, η τέταρτη διάσταση, τα προϊόντα (Product), αφορά τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών. Αξιολογούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που αποκτούν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stufflebeam, 2000).

Το μοντέλο CIPP παρέχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εξετάζοντας τις διάφορες διαστάσεις που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Με τη χρήση αυτού του μοντέλου, μπορούν να αναγνωριστούν οι θετικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προταθούν βελτιώσεις για τη μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Stufflebeam, 2000).

Ένα άλλο μοντέλο είναι αυτό του Kirkpatrick. Το μοντέλο Kirkpatrick αποτελεί ένα από τα πιο γνωστά και διαδεδομένα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Προτάθηκε από τον Donald L. Kirkpatrick και αποτελείται από τέσσερα επίπεδα

αξιολόγησης. Κάθε επίπεδο αξιολόγησης αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επικεντρώνεται σε διαφορετικά είδη αποτελεσμάτων (Smidt et al., 2009):

1. Αντίδραση (Reaction): Το πρώτο επίπεδο αξιολόγησης αφορά την αντίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ αξιολογείται η αίσθηση ικανοποίησης, ενδιαφέροντος και αποδοχής των συμμετεχόντων έναντι του περιεχομένου, της μεθοδολογίας, των εκπαιδευτικών και των υποδομών που παρέχονται.
2. Μάθηση (Learning): Το δεύτερο επίπεδο αξιολόγησης αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και αντίληψης από τους συμμετέχοντες. Εδώ εξετάζεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και η αναγνώριση της ανάλυσης και κατανόησης του περιεχομένου από τους συμμετέχοντες.
3. Εφαρμογή (Application): Το τρίτο επίπεδο αξιολόγησης αφορά την εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από τους συμμετέχοντες. Εδώ αξιολογείται η ικανότητα των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες στο πραγματικό περιβάλλον εργασίας.
4. Αποτελέσματα (Results): Το τέταρτο επίπεδο αξιολόγησης αξιολογεί τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ εξετάζεται η επίδραση της εκπαίδευσης στην επίτευξη στόχων της οργάνωσης, όπως η αύξηση της παραγωγικότητας, η βελτίωση της απόδοσης και η ενίσχυση της ικανοποίησης των εργαζομένων.

Το μοντέλο αξιολόγησης Scriven αποτελεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Προτάθηκε από τον Michael Scriven και περιλαμβάνει τέσσερις βασικές διαστάσεις αξιολόγησης. Αυτές οι διαστάσεις αξιολόγησης παρέχουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την ανάλυση και την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Madaus et al., 2012):

1. Ανάγκη (Need): Η πρώτη διάσταση αφορά την ανάλυση της ανάγκης για την εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ εξετάζεται η αναγκαιότητα και η επιθυμητή κατάσταση που επιδιώκεται να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί

να περιλαμβάνει την αναγνώριση αδυναμιών ή προβλημάτων που απαιτούν παρέμβαση, αλλά και την αναγνώριση ευκαιριών για βελτίωση ή ανάπτυξη.

2. Περιεχόμενο και μέθοδος (Content and Method): Η δεύτερη διάσταση αξιολόγησης εστιάζει στο περιεχόμενο και τη μέθοδο που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αξιολογούνται οι στόχοι, οι δομές και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση των γνώσεων και των δεξιοτήτων στους μαθητές. Επιπλέον, εξετάζεται η καταλληλότητα των μεθόδων και των εκπαιδευτικών υλικών που χρησιμοποιούνται.
3. Εφαρμογή (Application): Η τρίτη διάσταση αφορά την αξιολόγηση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εδώ εξετάζεται η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν σε πρακτικές καταστάσεις. Αξιολογείται η μεταφορά των μάθησης σε πραγματικές συνθήκες και η επίδραση που έχει η εκπαίδευση στην πρακτική δράση.
4. Αποτελέσματα (Results): Το τέταρτο επίπεδο αξιολόγησης αξιολογεί τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την επίτευξη στόχων, τη βελτίωση της απόδοσης, την αύξηση της παραγωγικότητας ή την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Το μοντέλο Scriven παρέχει ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επικεντρώνεται στην ανάλυση των αναγκών, του περιεχομένου και των μεθόδων, της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων. Με τη χρήση αυτού του μοντέλου, μπορούν να προσδιοριστούν οι περιοχές βελτίωσης και να ληφθούν αποφάσεις για την ανάπτυξη και την αποτελεσματική υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Madaus et al., 2012).

Το μοντέλο αξιολόγησης Stake αναφέρεται σε μια προσέγγιση αξιολόγησης που επικεντρώνεται στην αναγνώριση της αξίας και της σημασίας της εκπαίδευσης για τους εμπλεκόμενους φορείς, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινότητα. Η προσέγγιση αυτή έχει αναπτυχθεί από τον Egon G. Guba και τον Yvonna S. Lincoln, επεκτείνοντας τον ορισμό του Robert Stake για την αξιολόγηση (Madaus et al., 1983).

Στο μοντέλο Stake, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην αναγνώριση των εμπειριών, των αναγκών και των προσδοκιών των εμπλεκόμενων φορέων. Αξιολογούνται οι

πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι αντιδράσεις τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτήν (Madaus et al., 1983).

Ένα από τα κύρια στοιχεία του μοντέλου Stake είναι η εστίαση στην κατανόηση της ποιότητας της εκπαίδευσης από την πλευρά των εμπλεκόμενων φορέων. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση δεν επικεντρώνεται μόνο στην επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων ή δεδομένων, αλλά επιδιώκει να κατανοήσει την εμπειρία και την αντίληψη των εμπλεκόμενων φορέων για την εκπαιδευτική διαδικασία (Madaus et al., 1983).

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο μοντέλο Stake είναι κυρίως ποιοτικές, όπως οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και οι φόρουμ συζήτησης. Αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν τη συλλογή αναλυτικών και πλούσιων δεδομένων για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων φορέων (Madaus et al., 1983).

Ο σκοπός του μοντέλου Stake είναι να ενισχύσει τη συμμετοχή και την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας πιο διαφανούς και συνεργατικής προσέγγισης στην αξιολόγηση, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις απόψεις των εμπλεκόμενων φορέων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Madaus et al., 1983).

2.1.6 Αξιολόγηση και ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η ποιότητα της εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τις προσεγγίσεις και την επαγγελματική δεοντολογία των εκπαιδευτικών. Ένας πρώτος τρόπος μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι η ίδια η διδασκαλία και η καθοδήγηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διδάσκοντα και καθοδηγητή είναι κρίσιμος. Ο τρόπος που διδάσκει, παρακινεί τη συμμετοχή και την ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και η ικανότητά του να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, επηρεάζουν την ποιότητα της μάθησης. Ένας δεύτερος τρόπος είναι ο σχεδιασμός μαθησιακών εμπειριών. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και δομεί τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών. Ο τρόπος που διαμορφώνει το περιβάλλον μάθησης, επιλέγει τα υλικά

και τις μεθόδους διδασκαλίας, καθορίζει το βάθος και την ευρύτητα των μαθησιακών εμπειριών. Ένας τρίτος τρόπος είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της κρίσης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός συνδράμει τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η διατύπωση προβληματισμών, η συνεργατικότητα και η επίλυση προκλήσεων, προετοιμάζοντάς τους για τον πραγματικό κόσμο. Ένας τέταρτος καθοριστικός παράγοντας είναι η προσαρμογή και η καινοτομία από πλευράς του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ανοικτοί στην αλλαγή και την καινοτομία, προσαρμόζοντας την πρακτική τους στις αναγκαιότητες της εποχής. Οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν την εκπαιδευτική εμπειρία και τη μάθηση. Η συνεχής αξιολόγηση, κατάρτιση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Kalantzis & Cope, 2013).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την ποιότητα της εκπαίδευσης και επηρεάζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Hallinger et al., 2014; Looney, 2011):

- Προσδιορισμός Επιπέδων Επίδοσης: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό των επιπέδων επίδοσης τους. Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν υψηλή απόδοση και ικανότητες μπορούν να αναγνωριστούν και να ανταμειφθούν, ενώ η αδυναμία ή η ανάγκη βελτίωσης μπορεί να καθοριστεί για την παροχή ενισχύσεων και κατάρτισης.
- Συνεχής Βελτίωση: Η αξιολόγηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση σχετικά με τις πρακτικές τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας, μπορούν να αναγνωρίσουν τα σημεία δυναμικότητας και τις περιοχές που χρειάζονται βελτίωση, προκειμένου να αναπτύξουν και να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους για καλύτερη απόδοση.
- Προώθηση Καλών Πρακτικών: Η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση και την προώθηση καλών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν τις επιτυχίες τους και τις αναληφθείσες πρωτοβουλίες με άλλους συναδέλφους, συμβάλλοντας στην ανώτερη ποιότητα της διδασκαλίας.
- Δημιουργία Κουλτούρας Επαγγελματικής Ανάπτυξης: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεχούς

ανάπτυξης και βελτίωσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναζητούν συνεχώς νέες τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας τους.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με δίκαιο, διαφανές και αντικειμενικό τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η ακρίβεια και η αξιοπιστία της. Επίσης, η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες πέραν των εκπαιδευτικών, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα μαθησιακά περιβάλλοντα και η συνεργασία μεταξύ διάφορων ενδιαφερομένων. Ωστόσο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικής σημασίας παράγοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

2.2 Η εφαρμογή της αξιολόγησης στην πράξη

2.2.1 Ιστορική αναδρομή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Δούκα (1997), η κύρια δύναμη στην ιστορία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα ήταν η σύγκρουση μεταξύ του κόσμου των εκπαιδευτικών από τη μια πλευρά και του κόσμου των πολιτικών, ιδίως των συντηρητικών πολιτικών, από την άλλη.

Παραδοσιακά στην Ελλάδα, η ποιότητα της εκπαίδευσης αξιολογείται από ένα ειδικό σώμα σχολικών επιθεωρητών. Αυτοί οι επιθεωρητές συνήθιζαν να επισκέπτονται απροειδοποίητα τα σχολεία και να στέλνουν εκθέσεις στο Υπουργείο Παιδείας. Ο ρόλος των επιθεωρητών αποτελούσε πάντα μέρος του πολιτικού ελέγχου της εκπαίδευσης, αλλά κατά τη διάρκεια της επταετούς δικτατορίας στην Ελλάδα (1967-1974), οι σχολικοί επιθεωρητές χρησιμοποιήθηκαν ως μηχανισμός για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί συμμορφώνονταν με τις ιδέες της Χούντας των Συνταγματάρχων (Andreou & Paraconstantinou, 1994). Όταν το στρατιωτικό καθεστώς κατέρρευσε το 1974, η Νέα Δημοκρατία (Ν.Δ.), η οποία ήρθε στην εξουσία, αντικατέστησε τους επιθεωρητές που φαινόταν να έχουν συνεργαστεί με το στρατιωτικό καθεστώς, αλλά δεν προχώρησε σε σημαντικές αλλαγές στο πλαίσιο της σχολικής επιθεώρησης. Ο εκπαιδευτικός νόμος 309 του 1976 και το διάταγμα 295 του 1977 καθιέρωσαν κάποιες νέες, πιο δημοκρατικές επιθεωρήσεις και κανονισμούς για αυτές. Σύμφωνα με το διάταγμα 295, οι σχολικοί επιθεωρητές είχαν διπλό ρόλο: επιθεώρηση και παροχή συμβουλών. Οι επιθεωρήσεις εξακολουθούσαν να πραγματοποιούνται μέσω αιφνιδιαστικών επισκέψεων στα σχολεία και οι εκθέσεις των σχολικών επιθεωρητών συνέχιζαν να σχετίζονται έμμεσα με την προαγωγή και την αμοιβή των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι επιθεωρητές ήταν υποχρεωμένοι να δίνουν υποδείγματα μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς. Αυτό αποτελούσε συμβουλευτικό μέρος του έργου τους. Τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών αρχικά καλωσόρισαν τους νέους επιθεωρητές και επαίνεσαν τον δημοκρατικό τους ρόλο (Βασιλίου-Παπαγεωργίου, 1990).

Μέχρι το 1980, ωστόσο, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών είχαν ήδη αρχίσει να αμφισβητούν την αξιοπιστία των σχολικών επιθεωρητών και την εγκυρότητα των

εκθέσεων τους και το 1981, στο πρώτο συνέδριο του ισχυρού συνδικάτου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την εισαγωγή ενός νέου σώματος ανώτερων εκπαιδευτικών υπαλλήλων, που θα παρείχαν μόνο υποστήριξη και συμβουλές και δεν θα διενεργούσαν επιθεωρήσεις. Τα άτομα που θα αποτελούσαν αυτή τη νέα δομή θα ονομάζονταν εκπαιδευτικοί σύμβουλοι (ΟΛΜΕ, 1981). Στη Γενική Συνέλευση της ΟΛΜΕ το 1982, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν ανοιχτά την κατάργηση των σχολικών επιθεωρήσεων (ΟΛΜΕ, 1982). Το 1981 ήταν επίσης η χρονιά που η Ν.Δ. έχασε τις εκλογές και το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ) ανέλαβε την εξουσία. Τον Φεβρουάριο του 1982, τα καθήκοντα των σχολικών επιθεωρητών μειώθηκαν και στη συνέχεια καταργήθηκαν με τον νόμο 1304 του 1982. Την ίδια χρονιά εισήχθησαν οι σχολικοί σύμβουλοι μετά από πρόταση των εκπαιδευτικών (Δούκας, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί αρχικά καλωσόρισαν τις εκπαιδευτικές αξιολογήσεις από τους σχολικούς συμβούλους. Ωστόσο, μετά από λίγους μήνες, έχασαν την εμπιστοσύνη τους στους σχολικούς συμβούλους, υποστηρίζοντας ότι οι σχολικοί σύμβουλοι δεν πρέπει να επιτρέπεται να αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό, παρά αμιγώς το διδακτικό τους έργο (ΟΛΜΕ, 1982). Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ ότι ο όρος διδακτικό έργο δεν ορίστηκε ποτέ με σαφήνεια από αυτούς που τον πρότειναν. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί προέβλεψαν τη δημοσίευση του απαραίτητου ΠΔ για την αξιολόγηση και το 1984 ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρότεινε ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου σχεδιάζουν δημοκρατικά το διδακτικό τους έργο στην αρχή κάθε σχολικού έτους και αξιολογούν δημοκρατικά την ποιότητα του διδακτικού τους έργου στο τέλος κάθε σχολικού έτους. Μετά την αξιολόγηση, κάθε εκπαιδευτικός του σχολείου πρέπει να συντάξει μια έκθεση. Η έκθεση αποτελεί τη βάση για τις συζητήσεις στην αρχή του επόμενου σχολικού έτους και το σημείο εκκίνησης για τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του επόμενου έτους. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν επομένως να θεωρηθούν ότι αποτελούν ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης (Δούκας, 1997).

Εκτός από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, οι αρμόδιοι φορείς παρουσίασαν δύο σχέδια ΠΔ για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν την πρότασή τους (ΟΛΜΕ, 1985). Λόγω μιας διαμάχης μεταξύ των ηγετών των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και των κυβερνητικών

αξιωματούχων, δεν εκδόθηκαν ΠΔ και, κατά συνέπεια, αυτό το μέρος του εκπαιδευτικού νόμου δεν τέθηκε σε ισχύ. Θα πρέπει να τονιστεί ότι τίποτα δεν εμπόδισε τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις προτάσεις τους εκείνη την εποχή. Ωστόσο, το αποτέλεσμα ήταν ένα σχολικό σύστημα χωρίς αξιολόγηση. Όλοι συνειδητοποίησαν ότι ήταν αδύνατο να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πριν δοθεί ένας ουσιαστικός ορισμός. Ωστόσο, ο ορισμός αυτός δεν ήταν εύκολο να συμφωνηθεί.

Εν τω μεταξύ, ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν ξεκάθαρος: το 1985, το Κοινοβούλιο ψήφισε έναν νέο νόμο για την εκπαίδευση (νόμος 1566 του 1985). Αυτός ο νέος νόμος περιλάμβανε επίσης αρκετά άρθρα σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ωστόσο, η αξιολόγηση παρεμποδίστηκε επειδή οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στις επιτροπές μαζί με εμπειρογνώμονες του Υπουργείου Παιδείας. Οι επιτροπές αυτές υποτίθεται ότι θα μελετούσαν τις τεχνικές λεπτομέρειες ενός εφικτού συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Το 1988, οι κυβερνητικές αρχές διόρισαν μια νέα επιτροπή για να συζητήσει θέματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Στις νέες επιτροπές συμμετείχαν δάσκαλοι, καθηγητές πανεπιστημίου και σχολικοί σύμβουλοι. Το αποτέλεσμα της επιτροπής ήταν μια σειρά σχεδίων ΠΔ για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Δούκας, 1997).

Το κόμμα της Ν.Δ. επέστρεψε στην εξουσία το 1990. Μέσω Π.Δ. εισήχθη ένα σύστημα μοριοδότησης της συμπεριφοράς προς τους μαθητές και καθιερώθηκαν αντικειμενικά κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο. Τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών αντιστάθηκαν σθεναρά σε αυτά τα ΠΔ. Οι μαθητές και οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρνήθηκαν να αποδεχτούν την εφαρμογή του νόμου και σύντομα σημειώθηκαν σοβαρές ταραχές στα σχολεία. Μέσα σε μια ατμόσφαιρα έντασης, μια ομάδα γονέων που υποστήριζε τη νέα πολιτική προσπάθησε να ανοίξει ξανά τα σχολεία.

Μια από τις πρώτες κινήσεις του ΠΑΣΟΚ το 1993 ήταν η απόσυρση των διαταγμάτων που είχαν προκαλέσει τη σύγκρουση. Επιπλέον, ξεκίνησε ένας εθνικός διάλογος για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ο διάλογος προγραμματίστηκε να διεξαχθεί σε πέντε φάσεις (Δούκας, 1997):

- α. έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών
- β. συζήτηση σε ειδικές επιτροπές

- γ. διάλογος με άλλους φορείς της εκπαίδευσης
- δ. διάλογος μεταξύ των πολιτικών κομμάτων
- ε. συζήτηση στο Κοινοβούλιο και ψήφιση ενός νέου νόμου για την εκπαιδευτική αξιολόγηση

Ωστόσο, το 1992, ένα σχέδιο ΠΔ για την εκπαιδευτική αξιολόγηση είχε ήδη υποβληθεί στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για αναθεώρηση και σχολιασμό. Ως αποτέλεσμα, εκδόθηκε το ΠΔ 320 του 1993, το οποίο καθιέρωνε νομοθετικά ότι οι σχολικοί σύμβουλοι είναι αρμόδιοι να αξιολογούν δύο πράγματα (Δούκας, 1997):

- α. την εξειδίκευση του εκπαιδευτικού στο γνωστικό αντικείμενο και
- β. τις διδακτικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού.

Για τις αξιολογήσεις αυτές, οι σχολικοί σύμβουλοι θα χρησιμοποιούσαν μια συγκεκριμένη κλίμακα. Όπως ήταν αναμενόμενο, η ένωση των εκπαιδευτικών δεν αποδέχθηκε την πρόταση αυτή. Το επόμενο κυβερνών κόμμα ακύρωσε το ΠΔ 320 και συμβούλεψε τους σχολικούς συμβούλους να περιορίσουν τις ενέργειες αξιολόγησης μέχρι να ανακοινωθεί ένα νέο ΠΔ. Ωστόσο, δεν ανακοινώθηκε κανένα νέο ΠΔ στο άμεσο μέλλον (Δούκας, 1997).

Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ δεν έθεσε αρχικά το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως προτεραιότητα. Αντίθετα, ακολούθησε τις συμβουλές του νέου προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και εισήγαγε ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Το νέο εξεταστικό σύστημα περιελάμβανε εξετάσεις στο τέλος του έτους, στο τέλος του εξαμήνου και εξετάσεις προόδου. Ωστόσο, το έργο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ήταν επίσης ένα σημαντικό έργο. Ο Μιχάλης Κασσωτάκης, πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και κύριος αρχιτέκτονας του νέου συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, έγραψε σε εγχώρια εφημερίδα: *"Οι νέες εξετάσεις θα μας επιτρέψουν να παρακολουθούμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να μετράμε την αποτελεσματικότητα των ελληνικών σχολείων"* (Κασσωτάκης, 1994). Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αποδέχτηκαν τη νέα πολιτική

αξιολόγησης της κυβέρνησης και υποστήριξαν ότι το νέο σύστημα εξετάσεων για τους μαθητές θα ασκούσε αφόρητη πίεση στους εκπαιδευτικούς (ΟΛΜΕ, 1995).

Το 1996, ο Μιχάλης Κασωτάκης, διευθυντής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διορίστηκε διευθυντής του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας ("ΚΕΕ"). Κύριο καθήκον του ΚΕΕ ήταν η ανάπτυξη κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών και το 1997 ο νέος υπουργός ψήφισε τον νόμο 2525 για την εκπαίδευση, το άρθρο 8 του οποίου καθόριζε ένα νέο πλαίσιο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, ο νόμος αριθ. 2525 έθεσε τις βάσεις για την καθιέρωση μιας μόνιμης μονάδας αξιολογητών που θα είχε ως αποστολή την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει. Η προετοιμασία των τεχνικών λεπτομερειών του άρθρου 8 του νόμου 2525 και του απαραίτητου ΠΔ ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το έργο του Ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν ένας συνδυασμός δύο ιδεών. Η πρώτη ιδέα ήταν οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου να συνεργαστούν ως ερευνητές σε μικρές ερευνητικές μελέτες δράσης, συλλέγοντας πληροφορίες μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατηρήσεων. Η δεύτερη ιδέα ήταν ότι κάθε σχολείο θα έστελνε τις πληροφορίες που θα συλλέγονταν σε ένα ειδικό κέντρο, το οποίο στη συνέχεια θα παρείχε ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της ιδέας, οι δραστηριότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα πρέπει να θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα πρόγραμμα σπουδών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Kalantzis & Cope, 2013).

Το 1998, το πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου βρισκόταν στο τρίτο πιλοτικό έτος του και συμμετείχαν πέντε σχολεία. Εκείνο το έτος, το Υπουργείο Παιδείας περιέγραψε μια σειρά από υποχρεωτικές διαδικασίες για την αξιολόγηση των διδακτικών δραστηριοτήτων στην εγκύκλιο Φ2/4791, η οποία στάλθηκε σε όλες τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές της χώρας. Στη συνέχεια, στις 9 Νοεμβρίου 1998, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έστειλε φαξ σε όλα τα σχολεία (φαξ αριθ. 586) κατηγορώντας το Υπουργείο Παιδείας ότι αντέγραψε τις ιδέες του Ινστιτούτου και προσπάθησε να εφαρμόσει μια νέα πολιτική αξιολόγησης χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις. Σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ2/4791 του Υπουργείου, η αξιολόγηση στα σχολεία έπρεπε να διενεργείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και ορισμένους εκπαιδευτικούς. Οι κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου δεν εφαρμόστηκαν ποτέ στα σχολεία, επειδή οι εκπαιδευτικοί τις αγνοούσαν σιωπηρά. Το 1999, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημοσίευσε ένα βιβλίο με τίτλο "Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του

εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία", στο οποίο εξηγούνταν και αναλύονταν οι συστάσεις του Ινστιτούτου. Από τον Οκτώβριο του 2001, οι διαδικασίες για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης άλλαξαν και πάλι. Οι κυβερνητικές υπηρεσίες σχεδίασαν μια σειρά διαδικασιών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, υπήρχαν τρεις προτάσεις για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

α. η γνωστή πρόταση του Υπουργείου Παιδείας (περιλαμβάνεται στο νόμο αριθ. 2525 του 1997)

β. η πρόταση του Ελληνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (περιγράφεται στο βιβλίο Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία)

γ. η πρόταση των εκπαιδευτικών (περιγράφεται στην έκδοση της Ένωσης Εκπαιδευτικών).

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ενσωματώθηκαν στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 1998), που πραγματοποιήθηκε στη Χίο το 1998.

Ένα άλλο συνέδριο ορόσημο για το μέλλον της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας τον Μάιο του 2000. Οι περισσότερες εισηγήσεις σε αυτό το συνέδριο επικεντρώθηκαν στα οντολογικά ζητήματα της αξιολόγησης, δηλαδή τι αξιολογείται και ποιος αποφασίζει τι αξιολογείται. Ένας σημαντικός αριθμός εισηγήσεων επικεντρώθηκε επίσης στα επιστημολογικά ζητήματα της αξιολόγησης, διερευνώντας τα όρια της αξιολόγησης και το βαθμό εγκυρότητας της έρευνας αξιολόγησης. Πολύ λίγα άρθρα επικεντρώθηκαν σε μεθοδολογικά ζητήματα της αξιολόγησης (Kalantzis & Core, 2013).

Στη συνέχεια, κεντρικής σημασίας μπορεί να θεωρηθεί το Προεδρικό Διάταγμα 152 (ΦΕΚ Α' 240/ 5.11.2013). Με βάση το συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα, προβλέφθηκε η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Με βάση το συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα, προβλέφθηκαν η διοικητική και η εκπαιδευτική αυτοαξιολόγηση. Η διοικητική αναφέρεται επομένως στην αυτοαξιολόγηση όσον αφορά τον ευρύτερο τρόπο

λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ενώ η εκπαιδευτική αναφέρεται αμιγώς στο εκπαιδευτικό έργο και στην υλοποίηση αυτού.

Στη επόμενη χρόνια, υπήρξε μια στασιμότητα και ένας διαρκής εφησυχασμός για το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η έλευση μάλιστα της οικονομικής κρίσης οδήγησε σε διαφορετικές προτεραιότητες τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικών στη χώρα μας. Μετέπειτα, ψηφίστηκε ο νόμος 4692/2020 (ΦΕΚ Α 111/ 12-06-2020), του οποίου το άρθρο 20 πραγματεύεται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πρότυπα σχολεία ("ΠΣ") και στα πειραματικά σχολεία ("ΠΕΙΣ"). Με βάση αυτό το νομοσχέδιο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται κατά τη διάρκεια της μονοετούς θητείας τους και κατά το τελευταίο έτος της διετούς ή τετραετούς θητείας τους, ανάλογα με την περίπτωση, σχετικά με τη διδασκαλία, την επιστήμη, τις διδακτικές δραστηριότητες και τη γενική παρουσία τους στο ΠΣ/ στο ΠΕΙΣ. Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η παιδαγωγική, επιστημονική, παιδαγωγική και υπηρεσιακή επάρκεια.

α. Το ΕΠΕΣ αξιολογεί, μεταξύ άλλων, την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προκύπτει από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες αξιολόγησης του σχολείου, την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας των μαθητών στις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς στόχους κατά τη διάρκεια της θητείας τους, την ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες συλλόγων, προγράμματα κατάρτισης και προγράμματα πρακτικής άσκησης μαθητών (ΦΕΚ Α 111/12-06-2020, άρθρο 20, παρ. 3α).

β. Ο συντονιστής του προγράμματος είναι υπεύθυνος για την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, ιδίως στο αντικείμενο της διδασκαλίας, τον προγραμματισμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας, τη χρήση ποικίλων διδακτικών υλικών και μέσων στη διδασκαλία, την εφαρμογή διαφοροποιημένων παιδαγωγικών μεθόδων στη διδακτική πράξη, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και τη διαχείριση της τάξης. Ο συντονιστής του έργου αξιολογεί επίσης τις επιστημονικές και διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών με βάση μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση του έργου τους, η οποία περιλαμβάνει επισκέψεις στην τάξη και αξιολόγηση των εργασιών και των φακέλων διδακτικού υλικού που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους (ΦΕΚ Α 111/12-06-2020, άρθρο 20, παρ. 3β).

γ. Ο διευθυντής του ΠΣ ή του ΠΕΙΣ αξιολογεί την ικανότητα εξυπηρέτησης των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών. Ειδικότερα, αξιολογεί την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα διοικητικά καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, τη συνεπή, συστηματική και οργανωμένη εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων τους, λαμβάνοντας υπόψη, μεταξύ άλλων, την προθυμία τους για συνεργασία, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συμβολή τους στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (ΦΕΚ Α 111/12-06-2020, άρθρο 20, παρ. 3γ).

Η απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδόθηκε σε συνέχεια των συστάσεων της Συντονιστικής Επιτροπής Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων ("ΣΠΣ") και της γνώμης του Ινστιτούτου Μελετών Εκπαιδευτικής Πολιτικής ("ΙΕΠ"), καθόρισε τα υποκριτήρια των προτύπων του παρόντος εγγράφου και καθόρισε τις μονάδες αξιολόγησης. Ως θετική αξιολόγηση ορίζεται ο εκπαιδευτικός που συγκεντρώνει πάνω από το ήμισυ του μέγιστου αριθμού μονάδων για κάθε κριτήριο (ΦΕΚ Α 111/12-06-2020, άρθρο 20, παρ. 3γ).

Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν, βάσει του νόμου αυτού, θετική αξιολόγηση μπορούν να υποβάλουν αίτηση στα οικεία ΠΣ και ΠΕΙΣ για την ανανέωση της θητείας τους, η οποία υποβάλλεται στο ΕΠΕΣ εντός τριών εργάσιμων ημερών από την επομένη της κοινοποίησης της έκθεσης αξιολόγησης. Μετά την υποβολή της αίτησης, το ΕΠΕΣ υποβάλλει κατάλογο των εκπαιδευτικών με θετική αξιολόγηση στη ΔΕΠΠΣ, που ακολούθως υποβάλλει κατάλογο όλων των εκπαιδευτικών ΠΕ και ΠΕΙΣ με επιτυχή αξιολόγηση στη Γενική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η ανανέωση των διορισμών γίνεται, βάσει του συγκεκριμένου νόμου, με απόφαση του Διευθυντή της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ Α 111/12-06-2020, άρθρο 20, παρ. 4).

Οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν αρνητική αξιολόγηση έχουν δικαίωμα να προσφύγουν στη ΔΕΠΠΣ εντός τριών εργάσιμων ημερών από την επομένη της παραλαβής της έκθεσης αξιολόγησης. Η προσφυγή πρέπει να περιγράφει λεπτομερώς τα συγκεκριμένα γεγονότα και τις περιστάσεις στις οποίες ο αξιολογητής στηρίζει την προσφυγή. Η ΔΕΠΠΣ εξετάζει το παραδεκτό και το βάσιμο της προσφυγής και μπορεί να επιβεβαιώσει ή να τροποποιήσει την έκθεση αξιολόγησης με επαρκή αιτιολόγηση.

Η ΔΕΕΠ μπορεί επίσης να ζητήσει από την ΕΠΕΣ ή τον αξιολογητή να παράσχει ζητήσει οποιαδήποτε πρόσθετη διευκρίνιση κρίνει απαραίτητη και, γενικά, διατηρεί το δικαίωμα να προβεί σε οποιαδήποτε έρευνα κρίνει απαραίτητη για τη διευκρίνιση των ισχυρισμών και να λάβει απόφαση εντός 10 εργάσιμων ημερών από την παραλαβή της ένστασης. Εκπαιδευτικός του οποίου η ένσταση γίνεται δεκτή μπορεί να υποβάλει αίτηση στην αρμόδια ΠΣ ή ΠΕΙΣ για ανανέωση της θητείας του. Η αίτηση που αναφέρεται στο προηγούμενο σημείο πρέπει να υποβληθεί στη ΔΙΕΠΠΣ εντός τριών εργάσιμων ημερών από την επομένη της ημερομηνίας κατά την οποία έγινε γνωστή η απόφαση για την ένσταση. Η ΔΕΠΠΣ υποβάλλει κατάλογο των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών στη Γενική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η ανανέωση της θητείας έγινε με απόφαση του Διευθυντή της Γενικής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ Α 111/12-06-2020, άρθρο 20, παρ. 5).

Οι εκπαιδευτικοί με αρνητική αξιολόγηση δεν έχουν δικαίωμα υποβολής αίτησης για τις κενές θέσεις εκπαιδευτικών ΠΣ και ΠΕΙΣ σύμφωνα με το άρθρο 19, παρ. 3. Ειδικότερα, εκπαιδευτικός που έχει λάβει αρνητική αξιολόγηση δεν δικαιούται να υποβάλει αίτηση για εκλογή στη διεύθυνση Π.Ε. ή Π.Ε.Ι.Σ. σύμφωνα με το άρθρο 19, παρ. 3, για χρονικό διάστημα τριών ετών από την ημερομηνία παραλαβής της αρνητικής έκθεσης αξιολόγησης ή της απορριπτικής απόφασης επί της προσφυγής. Σε περίπτωση απουσίας του εκπαιδευτικού κατά το τελευταίο διδακτικό έτος της θητείας του, αξιολογείται κατά το έτος κατά το οποίο επανέρχεται στην εργασία του. (ΦΕΚ Α 111/12-06-2020, άρθρο 20, παρ. 6-7).

Ο επόμενος νόμος εντοπίζεται το 2021. Το 2021, ένα ψήφισμα του Υπουργικού Συμβουλίου (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021) ανακοίνωσε την επανέναρξη των διαδικασιών αξιολόγησης στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και αναφέρει ότι στόχος τους είναι *"η συνεχής βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολικών μονάδων"* (σ. 1255). Στην Ελλάδα, ο εκτελεστικός επιστημονικός φορέας που επικουρεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και τους εποπτευόμενους φορείς του σε θέματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς και ο Οργανισμός Διασφάλισης Ποιότητας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ο.Δ.Π.Ε.). Μαζί με τον Οργανισμό Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.), είναι αρμόδιο για την εποπτεία και το συντονισμό της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επίδοσης των σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021).

Το προτεινόμενο σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνει έναν ετήσιο κύκλο διαδικασιών που περιλαμβάνει τρία υποχρεωτικά στάδια - σχεδιασμός, υλοποίηση και αυτοαξιολόγηση - βάσει των οποίων συντάσσεται έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης στο τέλος του σχολικού έτους από τον διευθυντή του σχολείου και τον σύλλογο διδασκόντων (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021, σ. 1260). Στο τέλος του σχολικού έτους ζητείται επίσης εξωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται σε δύο στάδια. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) συντάσσει την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης έως τις 10 Ιουλίου, αρχικά για κάθε σχολείο ξεχωριστά και στη συνέχεια εντός 10 ημερών για όλες τις σχολικές μονάδες για τις οποίες είναι υπεύθυνος, μετά την οποία ο ΣΕΕ συγκεντρώνει όλες τις εσωτερικές και εξωτερικές εκθέσεις και συντάσσει την έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης (ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021). Το σύστημα αξιολόγησης που προτείνεται στο ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021 περιλαμβάνει τρεις σχολικές λειτουργίες - τη διδακτική και μαθησιακή λειτουργία, τη διοικητική λειτουργία και τους δείκτες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών - οι οποίες αξιολογούνται σε τέσσερα επίπεδα.

Αυτές οι νέες διατάξεις έχουν προκαλέσει έντονη δυσαρέσκεια στον τομέα της εκπαίδευσης. Η Ομοσπονδία Εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ΟΛΜΕ απέστειλε επιστολή διαμαρτυρίας στο Υπουργείο Παιδείας στις 08 Φεβρουαρίου 2021, στην οποία δηλώνει τη μη συμμετοχή της σε απεργίες για τις διαδικασίες σχολικής αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης (ΟΛΜΕ, 2021), ενώ το Υπουργείο Παιδείας έχει χρησιμοποιήσει αυτή την τακτική από το σχολικό έτος 2013-2014. Οι εντάσεις όμως των εκπαιδευτικών οδήγησαν σε πολυάριθμες απεργίες. Σε αυτό το ήδη αρνητικό κλίμα προστέθηκε το πρόβλημα του Covid-19, το γενικό κλείσιμο των σχολείων, η εισαγωγή της ηλεκτρονικής μάθησης και της τηλεργασίας και όλα τα συναφή προβλήματα, τα οποία δημιούργησαν ένα ακόμη πιο δύσκολο περιβάλλον για την εργασία και τη συνεργασία στα σχολεία. Σε πολλές χώρες, τα σχολεία έκλεισαν για να αποφευχθεί η μετάδοση του ιού. Στην Ελλάδα, τα σχολεία συνέχισαν να κλείνουν κατά διαστήματα, με αποτέλεσμα να χαθούν κατά μέσο όρο 37 εβδομάδες εργασίας από την έναρξη της πανδημίας έως τον Σεπτέμβριο του 2021. Έτσι, μεταξύ του 2020 και του 2021, οι

συνθήκες στα σχολεία έγιναν σημαντικά πιο δύσκολες και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές είχαν να εκπληρώσουν ένα δύσκολο έργο. Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου εκκίνησε στην περίοδο της πανδημίας και αναμένεται να διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό το πεδίο της αξιολόγησης στο άμεσο μέλλον (Polymili, 2021).

Η τελευταία πρόβλεψη όσον αφορά την αξιολόγηση στη χώρα μας αφορά την Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5 της 17 Ιανουαρίου του 2023. Η συγκεκριμένη Υπουργική Απόφαση ορίζει τα πεδία και τα κριτήρια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, μέσω του άρθρου 4. Ειδικότερα, προβλέπεται η αξιολόγηση της προετοιμασίας της διδασκαλίας, της ετοιμότητας ως προς το γνωστικό αντικείμενο, της διδακτικής μεθοδολογίας και των σχετικών πρακτικών, του παιδαγωγικού κλίματος μάθησης και της διαχείρισης της τάξης, του αναστοχασμού της διδασκαλίας και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Επίσης, αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγηση της, η συνεργασία με συναδέλφους και η επικοινωνία με γονείς. Με βάση το άρθρο 5, προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη χρήση μίας κλίμακας τεσσάρων διαστημάτων, που κυμαίνεται από "μη ικανοποιητικό" έως "εξαιρετικό".

Αξίζει αναφοράς πως η ΟΛΜΕ αντιστέκεται έναντι της συγκεκριμένης απόφασης, θεωρώντας πως προσδίδει έναν ταξικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση, καθώς εκτιμά ως υψηλότερη την πιθανότητα κακής αξιολόγησης σχολείων που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Υποστηρίζει επίσης πως μέσω της αξιολόγησης η ευθύνη βελτίωσης του παιδαγωγικού έργου βαραίνει πλέον τους εκπαιδευτικούς, αντί το εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρεί ότι μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν όμηροι της διαδικασίας της αξιολόγησης (ΟΛΜΕ, 01.02.2023).

2.2.2 Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης σε κράτη της Ευρώπης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει μεταβληθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες στα ευρωπαϊκά κράτη. Μια χώρα στην οποία η αξιολόγηση υπέστη αλλαγές κατά τα τελευταία έτη ήταν η Γαλλία. Το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Γαλλίας έχει υποστεί αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Η πιο πρόσφατη αλλαγή σε αυτό το πλαίσιο εφαρμόστηκε με τον νόμο του 2019 για την

εκπαίδευση. Σύμφωνα με το νέο θεσμικό πλαίσιο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Γαλλίας βασίζεται σε διάφορες διαστάσεις. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν την εκπαιδευτική προσέγγιση, την ποιότητα της διδασκαλίας, τη διοικητική επάρκεια, τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και τη σχέση με τους γονείς και την κοινότητα. Η αξιολόγηση γίνεται από ειδικούς αξιολογητές, οι οποίοι επισκέπτονται τα σχολεία και παρακολουθούν το έργο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συνυποβάλλουν έναν φάκελο αξιολόγησης που περιλαμβάνει δείγματα της εργασίας τους, προσωπικές αναφορές και άλλα στοιχεία που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο την παροχή ανατροφοδότησης και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη για την προαγωγή και την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Condette, 2022).

Στη Δανία, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βασίζεται σε ένα σύστημα που περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται τόσο από τους μαθητές όσο και από άλλους εκπαιδευτικούς και συνεργάτες. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέρος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη Δανία. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, τις μεθόδους διδασκαλίας και την απόδοσή τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συναντώνται με άλλους εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν και να ανταλλάξουν ιδέες σχετικά με τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Οι μαθητές έχουν επίσης έναν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Συμπληρώνουν αξιολογήσεις και δίνουν ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και την επίδοση των εκπαιδευτικών. Η άποψη των μαθητών λαμβάνεται υπόψη και χρησιμοποιείται για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, στη Δανία υπάρχουν οι επιθεωρήσεις στα σχολεία, όπου επιθεωρητές επισκέπτονται τα σχολεία και παρατηρούν τον τρόπο διδασκαλίας και την απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης βοηθά στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία. Συνολικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Δανία είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που συνδυάζει την αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση από μαθητές και συνεργάτες, καθώς και τις επιθεωρήσεις στα σχολεία. Ο στόχος είναι η διασφάλιση της υψηλής ποιότητας της εκπαίδευσης και η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών (Dolín, 2020).

Στη Γερμανία, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με βάση ένα σύστημα που περιλαμβάνει διάφορες διαδικασίες και κριτήρια. Οι ακριβείς λεπτομέρειες και οι

διαδικασίες αξιολόγησης μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την πολιτεία και το επίπεδο της εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση στη Γερμανία πραγματοποιείται με τους παρακάτω τρόπους (Thiel et al., 2022):

- Αυτοαξιολόγηση: Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη, τις μεθόδους διδασκαλίας και την απόδοσή τους. Αυτή η αυτοαξιολόγηση μπορεί να γίνεται τακτικά και να περιλαμβάνει την αξιολόγηση των διδακτικών υλικών και την ανταλλαγή ιδεών με άλλους εκπαιδευτικούς.
- Αξιολόγηση από το σχολείο: Τα σχολεία διενεργούν αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους. Οι αξιολογήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν παρατηρήσεις της διδασκαλίας, συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και ανάλυση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Αυτή η αξιολόγηση πραγματοποιείται από άλλους εκπαιδευτικούς και διοικητικό προσωπικό του σχολείου.
- Αξιολόγηση από τον περιφερειακό εκπαιδευτικό φορέα: Σε ορισμένες περιφέρειες, υπάρχουν ειδικοί εκπαιδευτικοί φορείς που ασχολούνται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι φορείς αυτοί είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής και της απόδοσης των εκπαιδευτικών σε περιφερειακό επίπεδο.
- Επαγγελματική ανάπτυξη: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι επίσης σημαντική και παίζει ρόλο στην αξιολόγησή τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα για να διατηρούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους ενημερωμένες.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι η αξιολόγηση στα ανεπτυγμένα ευρωπαϊκά συστήματα είναι πολυδιάστατη. Πρόκειται για ένα κοινό χαρακτηριστικό των ανωτέρω εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς η αξιολόγηση είναι πολύπλευρη και βασίζεται σε διαφορετικές πηγές.

2.2.3 Μέθοδοι αξιολόγησης εκπαιδευτικών

2.2.3.1 Ατομικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού

Ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού, γνωστός και ως εκπαιδευτικό πορτφόλιο, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Πρόκειται για ένα συλλογικό έγγραφο που περιλαμβάνει δείγματα εργασιών, αναλύσεις, αποτελέσματα και αναφορές σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ο ατομικός φάκελος συνήθως περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία (Attinello et al., 2006; Dootittle, 1994):

1. Προσωπικά στοιχεία: Αυτό περιλαμβάνει πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό, όπως το όνομα, η επαγγελματική ταυτότητα, οι επικοινωνιακές πληροφορίες και η εκπαιδευτική πείρα.
2. Στόχοι: Ο εκπαιδευτικός περιγράφει τους στόχους του όσον αφορά την εκπαιδευτική του πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτοί οι στόχοι μπορεί να αφορούν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων ή την εξέλιξη της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας.
3. Εκπαιδευτικό πλάνο: Αναλύεται η προετοιμασία και η υλοποίηση των διδασκαλιών και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνονται λεπτομέρειες για το περιεχόμενο των μαθημάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται.
4. Δείγματα εργασιών: Περιέχονται ενδεικτικά δείγματα εκπαιδευτικών εργασιών που έχουν πραγματοποιηθεί, όπως προτάσεις μαθημάτων, αναλύσεις μαθησιακών δραστηριοτήτων, αναφορές επίσκεψης σε εκπαιδευτικά σεμινάρια ή συνέδρια, καθώς και δείγματα εκπαιδευτικού υλικού που έχει δημιουργηθεί.
5. Αυτοαξιολόγηση: Ο εκπαιδευτικός αναλύει την εκπαιδευτική του πρακτική, εξετάζοντας τις θετικές πτυχές και τις περιοχές που απαιτούν βελτίωση. Αυτό περιλαμβάνει αναφορά στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, στην

αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και στην αντίληψη για την επιτυχία των μαθητών.

Ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης λειτουργεί ως μέσο για την ανασκόπηση, την ανάλυση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τις δυνατότητες του, να αναγνωρίσει τις προκλήσεις και να λάβει μέτρα για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Dootittle, 1994).

2.2.3.2 Παρατήρηση Διδασκαλίας

Η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι ένας τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιείται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι διευθυντές σχολείων, οι συνάδελφοί ή οι εκπαιδευτικοί με εξειδικευμένο ρόλο παρακολουθούν τον τρόπο διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης μαθησιακής δραστηριότητας ή μαθήματος (Hill & Grossman, 2013).

Η παρατήρηση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Μπορεί να είναι αυθόρμητη, όπου ο παρατηρητής παρακολουθεί το μάθημα χωρίς να παρέμβει, ή μπορεί να γίνει με στόχο να παρέχει ανατροφοδότηση και συμβουλές στον εκπαιδευτικό. Επίσης, μπορεί να γίνει με βάση συγκεκριμένα πρότυπα αξιολόγησης που έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων (Hill & Grossman, 2013).

Η παρατήρηση της διδασκαλίας παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τις δεξιότητες και τις πρακτικές διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Μπορεί να αξιολογήσει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει τα μαθήματα με ενδιαφέρον, να διαχειρίζεται την τάξη, να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους μαθητές και να προσφέρει σαφείς επεξηγήσεις. Επίσης, μπορεί να αναδείξει τις δυνατότητες και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και να προσφέρει προτάσεις για βελτίωση (Hill & Grossman, 2013).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η παρατήρηση της διδασκαλίας δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως απλή διαδικασία επιβολής κυρώσεων ή κριτικής. Θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Η ανατροφοδότηση που παρέχεται μετά την παρατήρηση πρέπει να είναι εποικοδομητική και να προάγει την αυτοανάλυση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hill & Grossman, 2013).

2.2.3.3 Ετεροπαρατήρηση

Η ετεροπαρατήρηση είναι ένας ακόμη τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και αναφέρεται στη διαδικασία όπου ένας άλλος εκπαιδευτικός ή ένας αξιολογητής παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ή άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο ετεροπαρατηρητής παρακολουθεί τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των διδακτικών του παρεμβάσεων και παρατηρεί διάφορες πτυχές της διδασκαλίας, όπως η παρουσίαση του μαθήματος, οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο τρόπος επικοινωνίας με τους μαθητές, η διαχείριση της τάξης και η αξιοποίηση των διαφορετικών μορφών αξιολόγησης. Η ετεροπαρατήρηση μπορεί να γίνει από έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό, έναν συνάδελφο ή έναν εξειδικευμένο αξιολογητή. Ο ετεροπαρατηρητής συνήθως χρησιμοποιεί προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης ή έναν κατάλογο επιδόσεων για να αξιολογήσει την απόδοση του εκπαιδευτικού. Η ετεροπαρατήρηση παρέχει μια εξωτερική, αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και μπορεί να παράσχει πολύτιμη ανατροφοδότηση για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι παρατηρήσεις και οι συστάσεις του ετεροπαρατηρητή μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας του και να προσδιορίσει περιοχές που μπορούν να βελτιωθούν. Είναι σημαντικό να υπάρχει εμπιστοσύνη και σεβασμός μεταξύ του ετεροπαρατηρητή και του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ανοικτός στην ανατροφοδότηση και να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες που λαμβάνει για να βελτιώσει την πρακτική του διδασκαλίας (Kalantzis & Cope, 2013).

2.2.3.4 Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διδασκαλία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι πολύτιμος και εποικοδομητικός. Ο κριτικός φίλος είναι κάποιος που μπορεί να παρέχει αντικειμενική και εποικοδομητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και της επίδοσης του εκπαιδευτικού (Costa & Kallick, 1993).

Ένας κριτικός φίλος μπορεί να παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, την επικοινωνία του με τους μαθητές, την αξιοποίηση των πόρων και των εργαλείων, καθώς και την αξιολόγηση της μάθησης. Αυτή η ανταλλαγή απόψεων και αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τα ισχυρά σημεία της διδασκαλίας του και να ενισχύσει τα αδύναμα (Costa & Kallick, 1993).

Ο κριτικός φίλος μπορεί να προτείνει εναλλακτικές προσεγγίσεις, νέες ιδέες και τρόπους βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει πιθανές προκλήσεις ή αδυναμίες που μπορεί να αντιμετωπίζει και να του προτείνει τρόπους για να τις αντιμετωπίσει (Swaffield & MacBeath, 2005).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο κριτικός φίλος πρέπει να έχει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό του εκπαιδευτικού, καθώς και να είναι αποδοτικός και αντικειμενικός στην αξιολόγησή του. Η ανταλλαγή απόψεων με έναν κριτικό φίλο μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει και να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, προάγοντας ένα συνεχές περιβάλλον αυτοβελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης αντιμετώπισης (Swaffield & MacBeath, 2005).

2.3 Προγενέστερες έρευνες

Έχουν διεξαχθεί ορισμένες μελέτες για την εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ατομική αξιολόγηση. Στην έρευνα του Κατολέων (2022) διερευνήθηκαν οι αποψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Χίου σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική και το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν 93 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Χίου, οι οποίοι κληθηκαν να απαντήσουν σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Χίου έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση των καλών πρακτικών, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων και στη διαμόρφωση μιας θετικής κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με το σύστημα αξιολόγησης που θέλει να εφαρμόσει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Οι επιφυλάξεις αυτές αφορούν κυρίως τα εξής:

- Τα κριτήρια αξιολόγησης θεωρούνται ότι είναι πολύ γενικά και ασαφή.
- Η αξιολόγηση δεν δίνει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και στην αξιολόγηση από τους μαθητές.
- Η αξιολόγηση δεν είναι διαφανής και δεν συνδέεται με ουσιαστικές συνέπειες.

Ειδικότερα, σχετικά με την ατομική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι απαραίτητη, αλλά πρέπει να πραγματοποιείται με βάση σαφή και μετρήσιμα κριτήρια. Επίσης, θεωρούν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και στην αξιολόγηση από μαθητές. Τέλος, θεωρούν ότι η ατομική αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με ουσιαστικές συνέπειες, όπως η παροχή επιμόρφωσης ή η απόλυση.

Η έρευνα του Ζαφείρη (2014) μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης. Το είδος της έρευνας ήταν ποσοτική και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ατομική αξιολόγηση, καθώς θεωρούν ότι είναι μια

διαδικασία που μπορεί να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να παρέχει στους εκπαιδευτικούς feedback για τις δυνατότητές τους και τις περιοχές στις οποίες μπορούν να βελτιωθούν. Επιπλέον, η ατομική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέους στόχους και να τους θέσουν σε εφαρμογή. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ατομική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει σε ανταγωνισμό και σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτή η ανησυχία είναι δικαιολογημένη, καθώς η ατομική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συγκρίνει τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους και να τους αξιολογήσει με βάση ένα κοινό σύνολο κριτηρίων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι πρέπει να ανταγωνιστούν ο ένας τον άλλον για να λάβουν υψηλή αξιολόγηση.

Η Λαδιά (2021) στην έρευνά της διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η έρευνα που χρησιμοποιήθηκε ήταν ποσοτική και πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα ήταν 150 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας, με τυχαία επιλογή. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν ότι η ατομική αξιολόγηση είναι απαραίτητη, καθώς μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ατομική αξιολόγηση πρέπει να διεξάγεται με αντικειμενικό τρόπο, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην διαδικασία αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ατομική αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας, θα πρέπει να βασίζεται σε αξιόπιστες και έγκυρες μεθόδους αξιολόγησης, θα πρέπει να πραγματοποιείται σε τακτική βάση, θα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα πρέπει να έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού.

Η έρευνα του Καμανά (2023) διερεύνησε τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν μαθηματικά για την επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιολόγηση του μαθητή και την σχέση τους με τις διδακτικές πρακτικές και πραγματοποιήθηκε το 2023-2024 στην Ελλάδα. Στην έρευνα

συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί- μαθηματικοί και η έρευνα είναι ποσοτική, περιγραφική και διερευνητική. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου κλίμακας Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί- μαθηματικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν θετική στάση απέναντι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε προγράμματα και δράσεις που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές.

Με βάση τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με το σύστημα αξιολόγησης που θέλει να εφαρμόσει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Επίσης, έχουν διεξαχθεί ορισμένες μελέτες για την εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Σε μία σχετική έρευνα στη χώρα μας η οποία διεξήχθη στο Κιλκίς, εξετάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα. Οι διευθυντές και οι γονείς εξέφρασαν πολύ θετικές απόψεις και στάσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά επιφυλακτικοί στο να εκφράσουν τις απόψεις τους, με μία τάση προς άρνηση. Σε γενικές γραμμές, στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε μία θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των στάσεων τους όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση (Βαβουλίδου, 2013).

Σε μία άλλη έρευνα που διεξήχθη σε 181 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν την αυτοαξιολόγηση αναγκαία., πως θεωρούσαν ότι συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και πως συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, διαμόρφωσαν μία ισχυρή πρόθεση για περαιτέρω αυτονομία της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν δράσεις με βάση τα αποτελέσματα και τις διαπιστώσεις της αυτοαξιολόγησης (Κούρος, 2018).

Σε επιπρόσθετη μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 91 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Πιερία, προέκυψαν αντίθετες διαπιστώσεις με

αυτές της ανωτέρω μελέτης, καθώς οι εκπαιδευτικοί διάκεινται αρνητικά έναντι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης μελέτης ανέφεραν πως η επιμόρφωση τους και ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα κεντρικής σημασίας για την αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης (Νιτσόλης, 2018).

Σε μία άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κάλυμνο εξετάστηκαν μέσω ερωτηματολογίου εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τη στάση τους έναντι της αυτοαξιολόγησης. Όπως διαπιστώθηκε από τη συγκεκριμένη μελέτη, η στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έναντι της αυτοαξιολόγησης ήταν θετική, αν και θεωρούσαν πως οι υπάρχουσες συνθήκες στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ευνοϊκές για την εφαρμογή της και τη γόνιμη αξιοποίηση των διαπιστώσεών της (Ευθυμίου, 2021).

Τέλος, σε μία άλλη σχετική έρευνα εξετάστηκαν 118 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Η έρευνα αυτή είναι από τις πλέον πρόσφατες στη χώρα μας και πραγματοποιήθηκε για την αποτίμηση των διατάξεων του νόμου 4823/2021 όσον αφορά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Όπως διαπιστώθηκε από τη συγκεκριμένη μελέτη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη τάσσονταν υπέρ της αξιολόγησης, προκρίνοντας την αυτοαξιολόγηση ως τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες της έρευνας τάσσονταν κατά των μεθόδων αξιολόγησης του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου, ενώ διαφωνούσαν και με τη συμπερίληψη του διευθυντή της σχολικής μονάδας στους αξιολογητές. Ενώ επομένως η γενικότερη αποτίμηση για την αυτοαξιολόγηση ήταν θετική, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης μελέτης δεν φάνηκε να αποδέχονται κομβικές παραμέτρους του τελευταίου αυτού νόμου όσον αφορά την αξιολόγηση (Τζιώγας, 2021).

Βάσει της ανωτέρω ανασκόπησης της βιβλιογραφίας παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, θεωρούν πως η επιμόρφωσή τους και ο ρόλος

του διευθυντή είναι ιδιαίτερα κεντρικής σημασίας για την αποτελεσματική εφαρμογή της αυταξιολόγησης.

Με βάση τα παραπάνω , είναι αναγκαία η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών για την κατάληξη σε μια πιο αξιόπιστη συμπερασματολογία όσον αφορά το είδος των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησής τους.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σχεδιασμός μελέτης

Η συγκεκριμένη μελέτη ήταν ποσοτική και συγχρονική. Οι ποσοτικές έρευνες αναφέρονται σε αυτές στις οποίες χορηγούνται εργαλεία μέτρησης, όπως τα ερωτηματολόγια, με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο λαμβάνει χώρα ένα φαινόμενο, των σχέσεων μεταξύ επιμέρους παραμέτρων του φαινομένου αυτού και των διαφόρων ως προς εκδηλώσεις του φαινομένου με βάση συγκεκριμένους παράγοντες (Robson, 2002). Αναλυτικότερα, η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει μία τάση, εξηγώντας το λόγο για τον οποίο υπάρχει και διευκρινίζοντας τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτή την τάση (Creswell, 2012; Neuman, 2014). Πρόκειται για μια αντικειμενική μέθοδο, που παραμένει ανεπηρέαστη από προσωπικές αξίες και προκαταλήψεις του ερευνητή, καθώς αξιοποιούνται αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία και αναλύονται αριθμητικά δεδομένα με αντικειμενικότητα, ουδετερότητα και ακρίβεια (Creswell, 2012; Neuman, 2014; Singh, 2007). Παράλληλα, τα αποτελέσματα της ποσοτικής μεθόδου μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού της έρευνας και να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα, με βάση το αντιπροσωπευτικό δείγμα που συμμετέχει στην έρευνα (Creswell, 2012; Singh, 2007). Η έρευνα ήταν επίσης συγχρονική. Οι συγχρονικές έρευνες αναφέρονται σε αυτές στις οποίες όλες οι μετρήσεις πραγματοποιούνται σε μία και μόνο χρονική στιγμή, χωρίς δηλαδή να λαμβάνουν χώρα επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Babbie, 2013). Ως ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης τέθηκαν τα εξής:

- 1) Ποια η αποτίμηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το θέμα της αξιολόγησής τους;
- 2) Ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν την αποτίμηση αυτή;

3.2 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της συγκεκριμένης μελέτης ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Δεν τέθηκαν περαιτέρω κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού στην έρευνα, με στόχο τη συμπερίληψη ενός δείγματος όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικού. Συνολικά, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 120 συμμετέχοντες.

3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Οι μετρήσεις της έρευνας παρατίθενται στο σχετικό παράρτημα. Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε αποτελούνταν από τρία κεντρικά σκέλη που αφορούσαν τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις στάσεις τους σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την αναγκαιότητα επιμέρους παραμέτρων της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως συνάρτηση της πλέον πρόσφατης Υπουργικής Απόφασης για την αξιολόγηση. Τα δύο αυτά τελευταία τμήματα του ερωτηματολογίου σκοράρονταν σε μία κλίμακα Likert, με τιμές από 1 έως 5. Το σύνολο των σχετικών μετρήσεων παρατίθεται στο παράρτημα.

3.4 Διαδικασία

Όσον αφορά τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης, αναπτύχθηκε ένας σχετικός σύνδεσμος στο Google Form με τις μετρήσεις της έρευνας. Αρχικά, αναπτύχθηκε ένα επεξηγηματικό κείμενο, όπου Σίγουρα είναι η φύση και η στόχευση της Μελέτης και δίνονταν οι απαραίτητες εγγυήσεις στους συμμετέχοντες όσον αφορά την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα της συμμετοχής τους. Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν τις μετρήσεις της έρευνας.

3.5. Ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS για Windows. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε

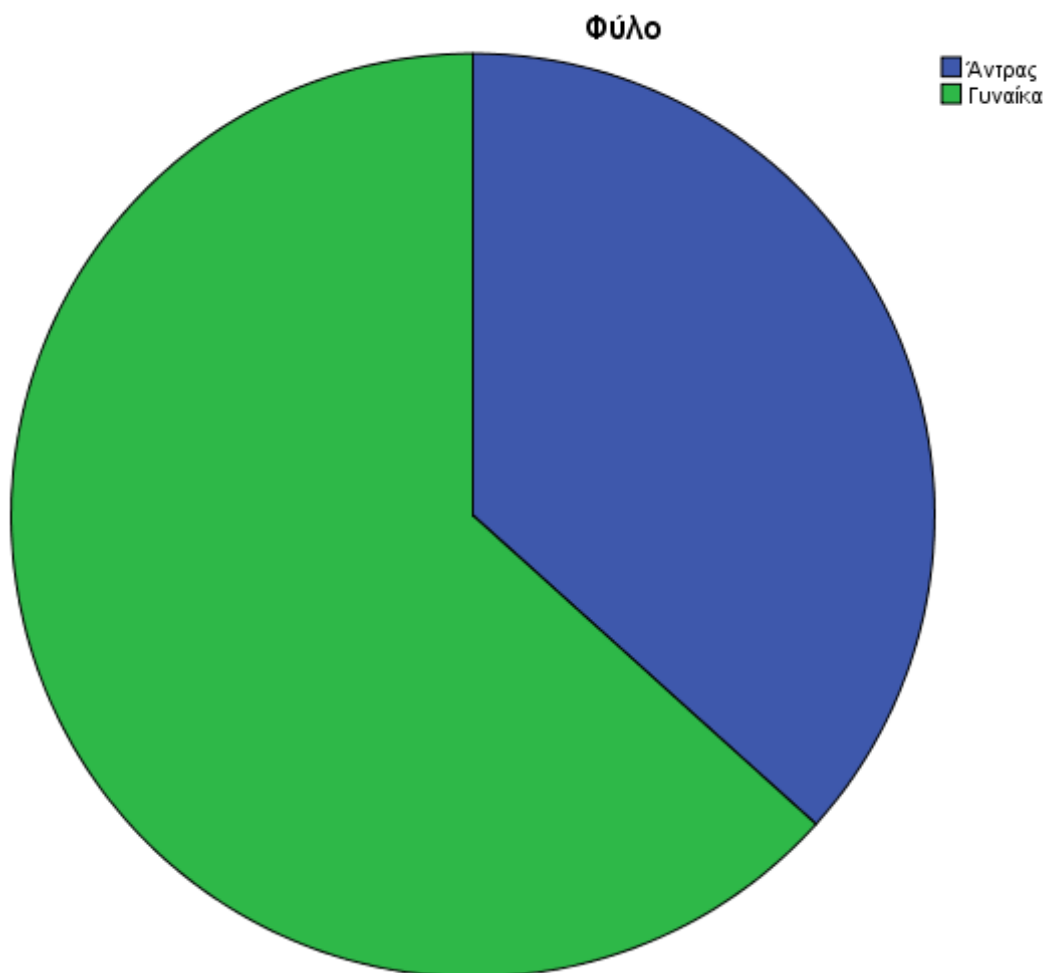
περιγραφική ανάλυση στα δεδομένα της έρευνας, με τη χρήση απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις εκατό, για τις κατηγορικές μεταβλητές, και με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, για τις ποσοτικές. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε επαγωγική ανάλυση, χρησιμοποιώντας το σύνολο των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών ως ανεξάρτητες μεταβλητές και το σύνολο των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων ως εξαρτημένες. Πριν από την πραγματοποίηση των αναγκαίων επαγωγικών ελέγχων, πραγματοποιήθηκε μελέτη της κανονικότητας της κατανομής, ώστε να εξεταστεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι. Καθώς η παραβίαση της κανονικότητας διαπιστώθηκε μέσω των ελέγχων αυτών, που παρατίθενται στον Πίνακα 3, όλοι οι έλεγχοι ήταν μη παραμετρικοί. Ως εκ τούτου, οι σχέσεις κατηγορικών μεταβλητών με δύο τιμές με ποσοτικές εξετάστηκαν μέσω ελέγχου Mann-Whitney U και οι σχέσεις μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών με περισσότερες από δύο τιμές και ποσοτικών εξετάστηκαν μέσω ελέγχου Kruskal-Wallis. Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε αυτό 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση δεδομένων για το φύλο των ατόμων της έρευνας. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αποτελούταν από γυναίκες (63.3%, N=76) και ένα μικρότερο ποσοστό από άντρες (36.7%, N=44).

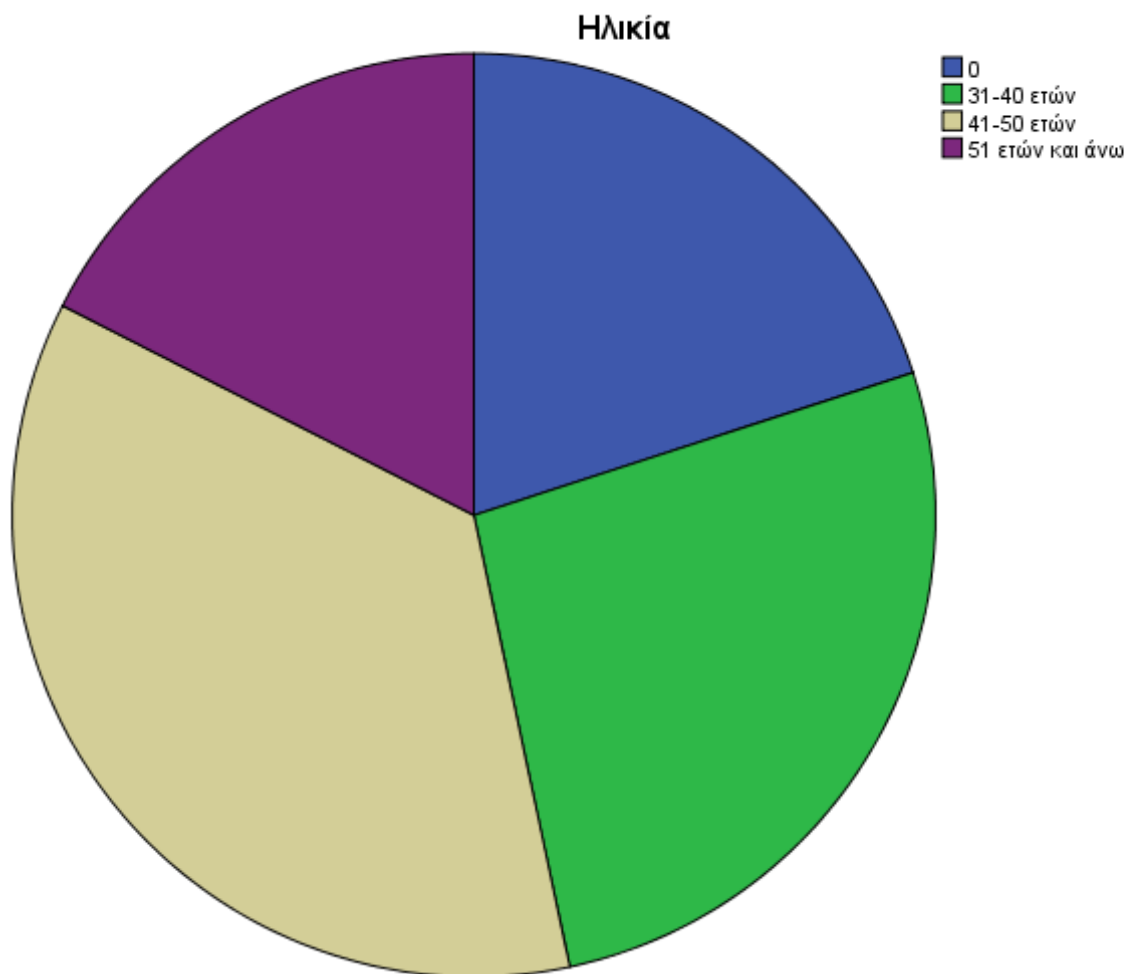
Γράφημα 1. Το φύλο των ατόμων του δείγματος



Στο Γράφημα 2 παρουσιάζεται η ανάλυση για την ηλικία των ατόμων της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται, δεν υπήρχε κάποια ξεκάθαρη κεντρική τάση στο εξεταζόμενο δείγμα. Το 20% (N=24) αποτελούταν από συμμετέχοντες ηλικίας έως 30

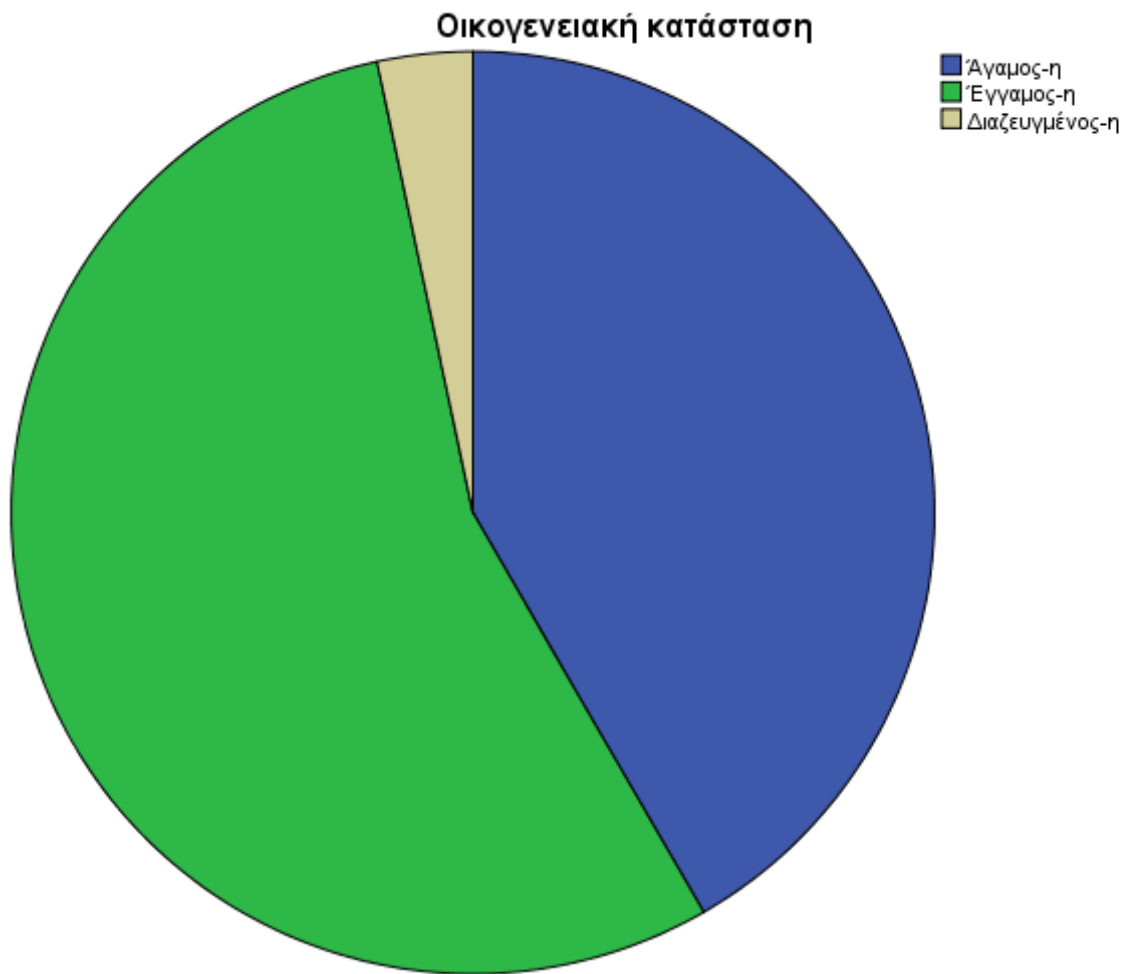
ετών, το 26.7% (N=32) από συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 ετών, το 35.8% (N=43) από συμμετέχοντες ηλικίας 41-50 ετών και το 17.5% (N=21) από συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω.

Γράφημα 2. Η ηλικία των ατόμων του δείγματος



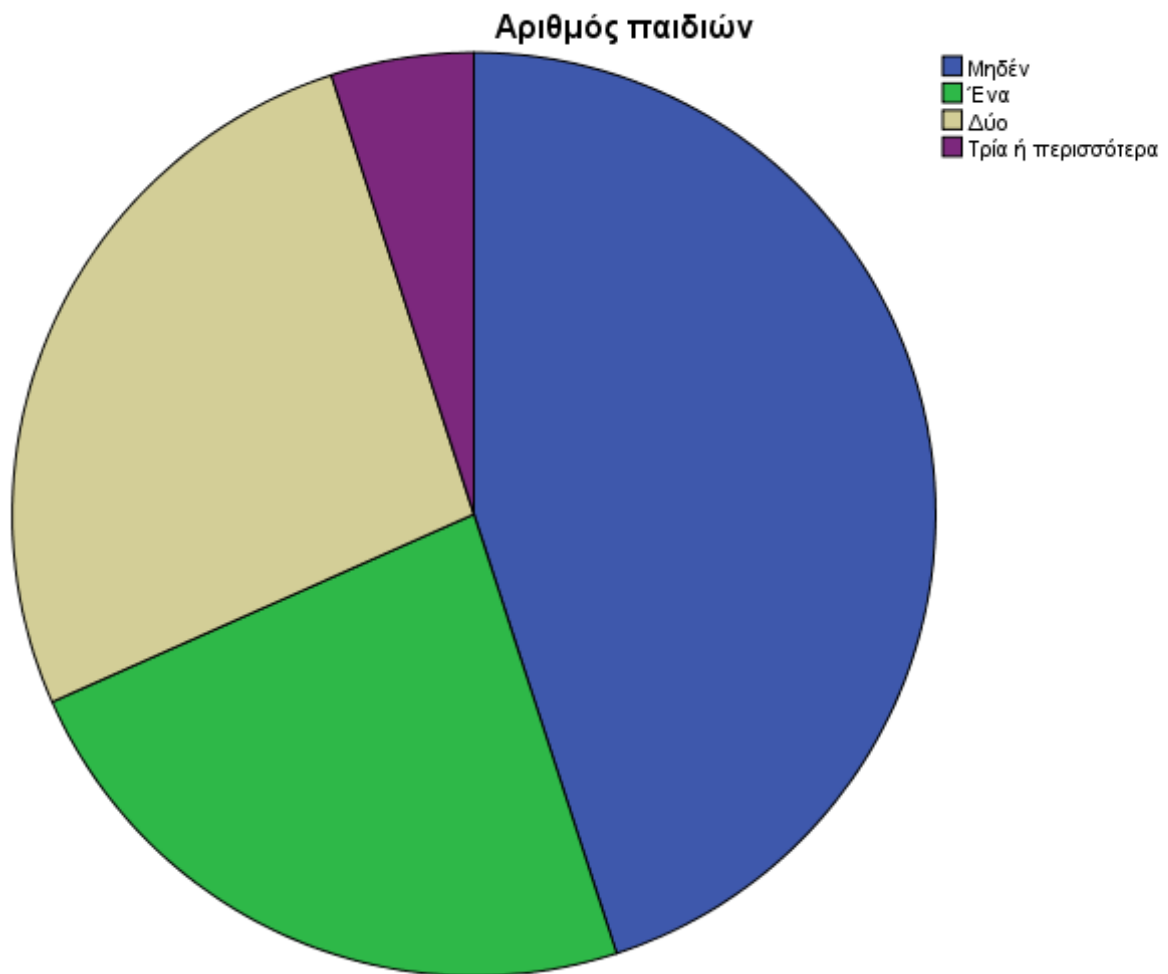
Στο Γράφημα 3 παρουσιάζεται η ανάλυση για την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Όπως προκύπτει από το Γράφημα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι (55%, N=66). Το 41.7% του εξεταζόμενου δείγματος (N=50) αφορούσε τους άγαμους και το 3.3% (N=4) τους διαζευγμένους.

Γράφημα 3. Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων



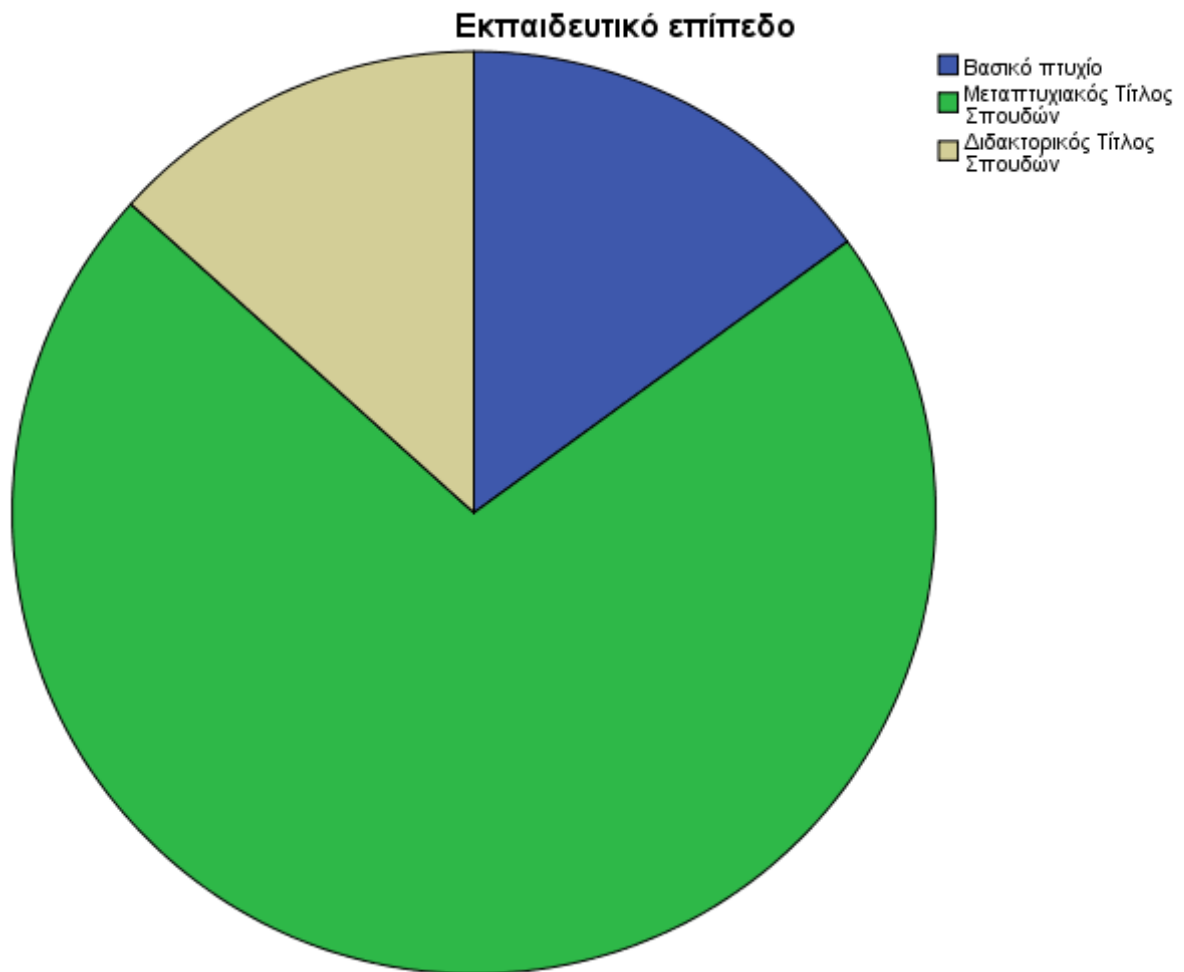
Στο Γράφημα 4 παρουσιάζεται η ανάλυση για τον αριθμό παιδιών των ατόμων της έρευνας. Το 45% των συμμετεχόντων (N=54) δεν είχε παιδιά, το 23.3% (N=28) είχε παιδιά, το 26.7% (N=32) είχε δύο παιδιά και το 5% (N=6) είχε τρία ή περισσότερα παιδιά.

Γράφημα 4. Ο αριθμός παιδιών των συμμετεχόντων



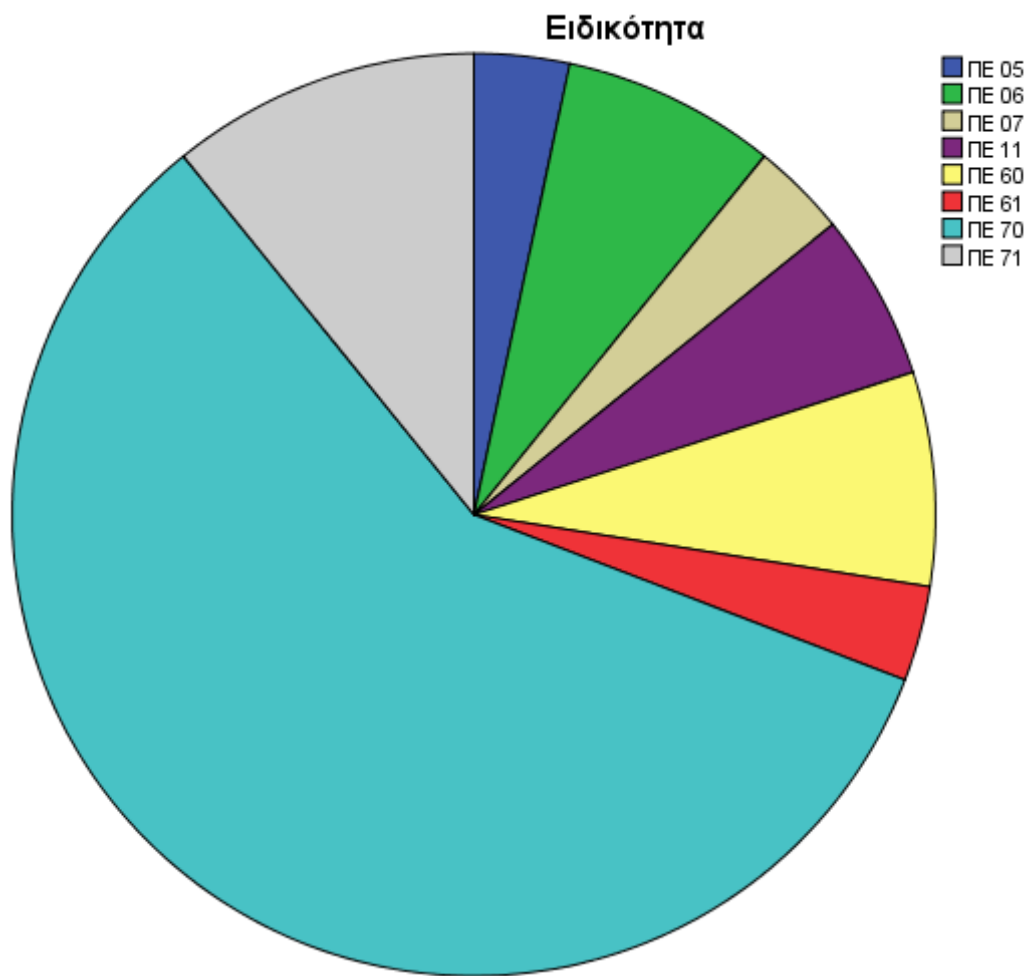
Στο Γράφημα 5 παρουσιάζεται η ανάλυση όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων της έρευνας. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, η συντριπτική πλειονότητα των ατόμων του δείγματος ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (71.7%, N=86). Ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό αφορούσε τους κάτοχους βασικού πτυχίου (15%, N=18) και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό αυτούς που κατείχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών (13.3%, N=16).

Γράφημα 5. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων



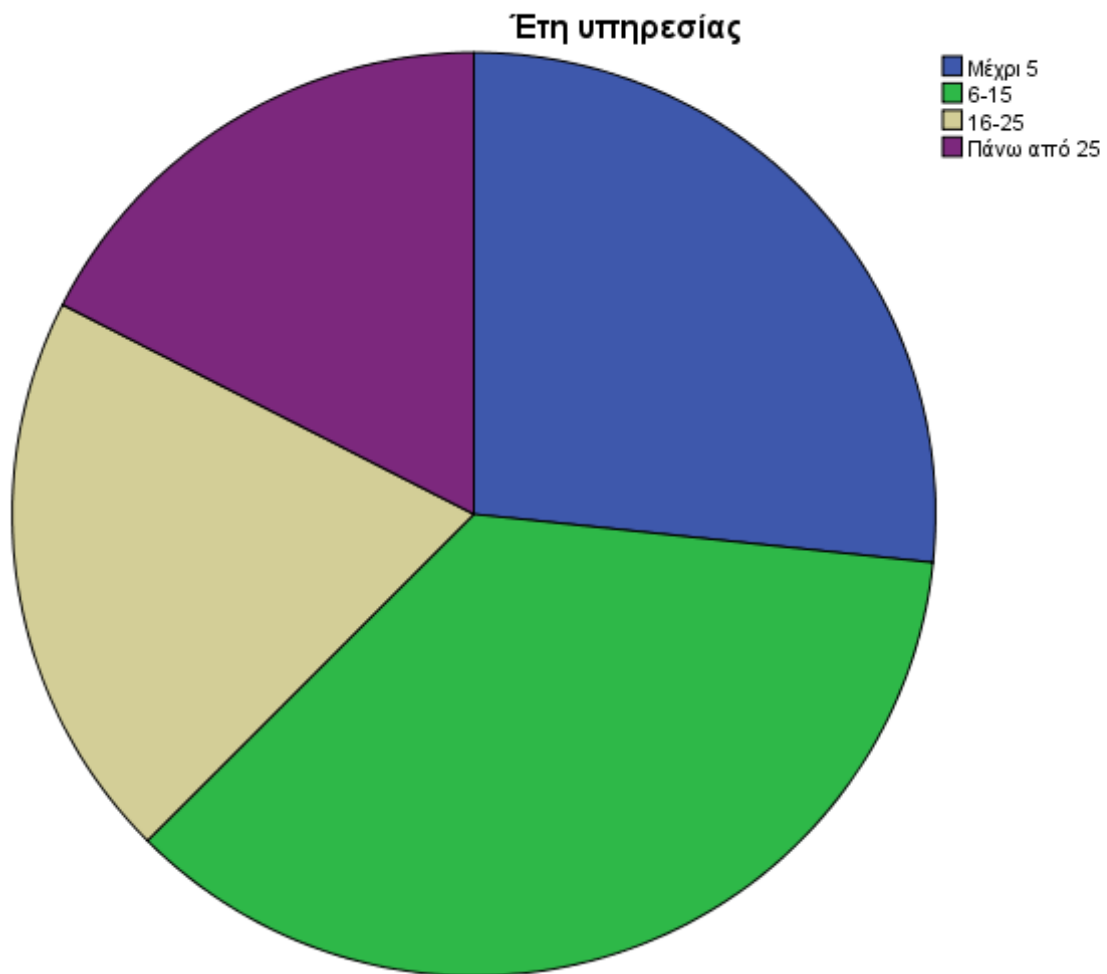
Στο Γράφημα 6 παρουσιάζεται η ανάλυση για την ειδικότητα των ατόμων του δείγματος. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν ΠΕ 70 (58.3%, N=70). Ένα 10.8% των ατόμων της έρευνας ήταν ΠΕ71 (N=13) και μικρότερα ποσοστά αφορούσαν τους ΠΕ 60 (7.5%, N=9), τους ΠΕ 06 (7.5%, N=9), τους ΠΕ 11 (5.8%, N=7), τους ΠΕ 05 (3.3%, N=4), τους ΠΕ 61 (3.3%, N=4) και τους ΠΕ 07 (3.3%, N=4).

Γράφημα 6. Η ειδικότητα των συμμετεχόντων



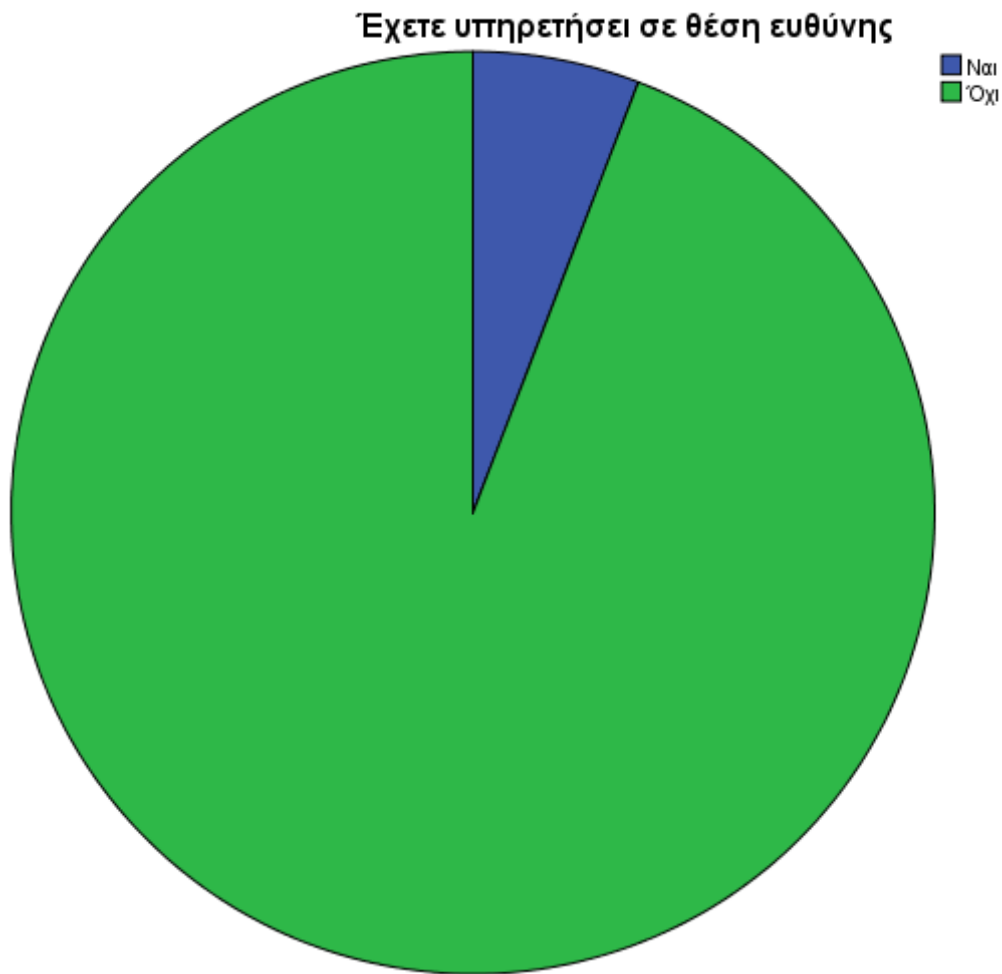
Στο Γράφημα 7 παρουσιάζεται η ανάλυση για τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Όπως διαπιστώνεται, δεν υπήρχε κάποια κεντρική τάση στο εξεταζόμενο δείγμα. Το 35.8% των συμμετεχόντων είχε προϋπηρεσία 6-15 έτη (N=43), το 26.7% είχε προϋπηρεσία μέχρι 5 έτη (N=32), το 20% είχε προϋπηρεσία 16-25 ετών (N=24) και το 17.5% (N=21) είχε προϋπηρεσία πάνω από 25 έτη.

Γράφημα 7. Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων



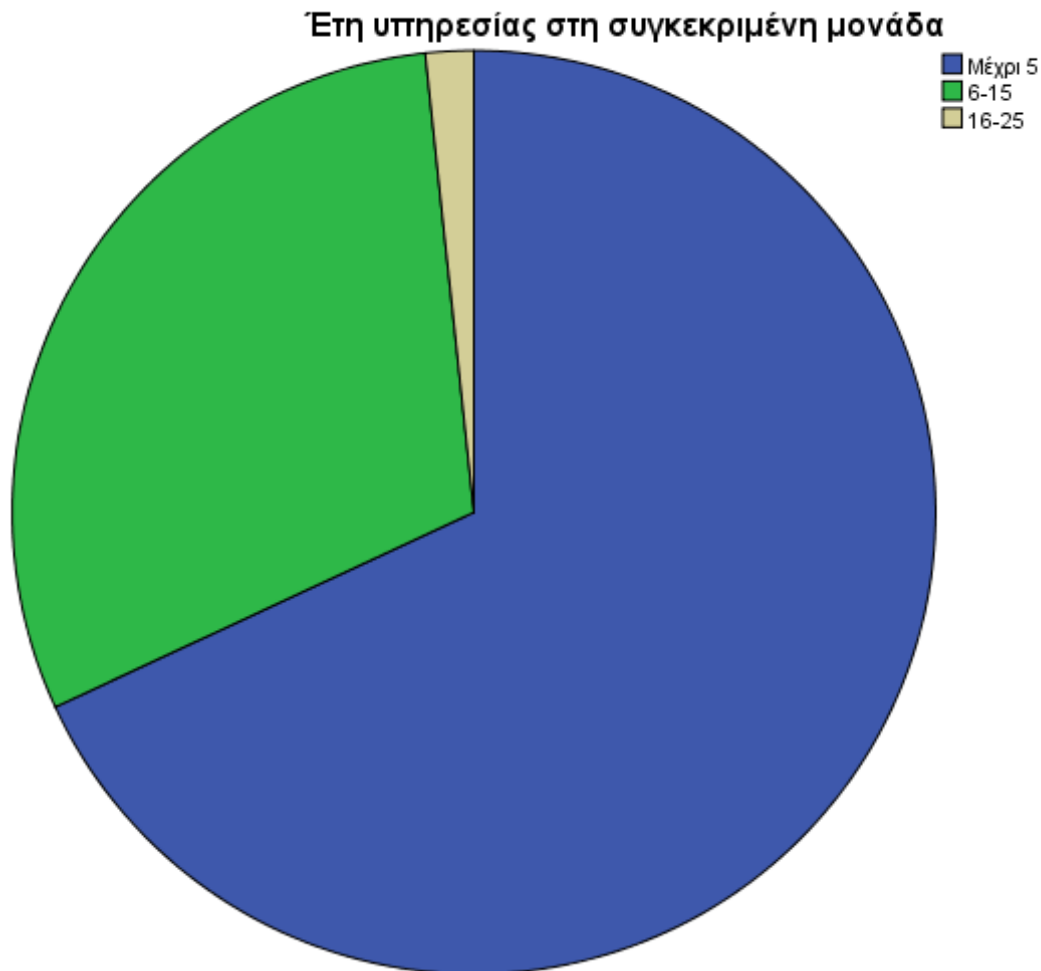
Στο Γράφημα 8 παρουσιάζεται η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων σε θέση ευθύνης. Όπως διαπιστώνεται, το 94.2% των συμμετεχόντων (N=113) δεν είχε προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης, ενώ το 5.8% (N=7) είχε προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης.

Γράφημα 8. Η υπηρεσία σε θέση ευθύνης



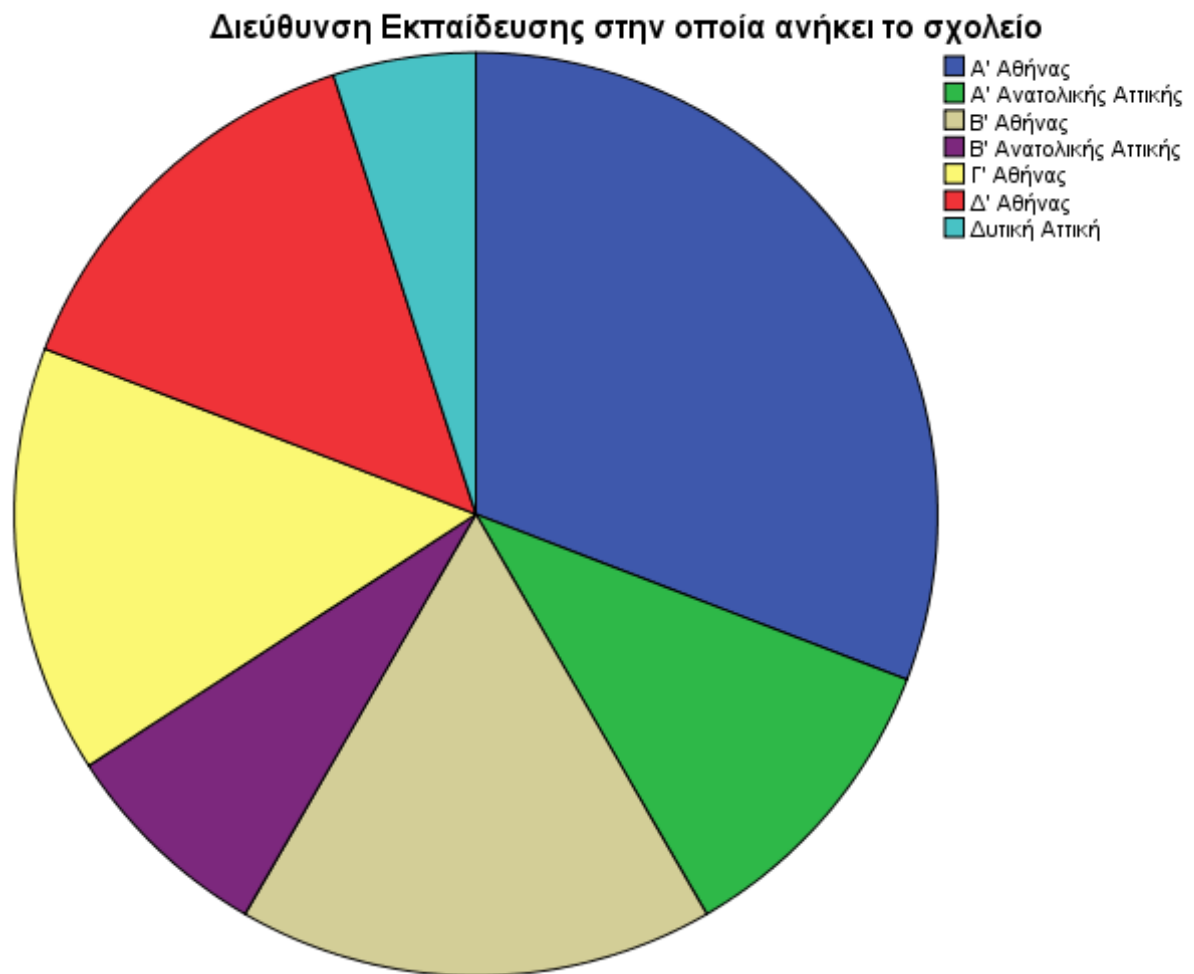
Στο Γράφημα 9 παρουσιάζεται η ανάλυση ως προς τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα. Όπως διαπιστώνεται, το 68.1% των συμμετεχόντων είχε προϋπηρεσία στη συγκεκριμένη μονάδα έως 5 έτη (N=81), το 30.3% είχε 6-15 έτη (N=36) και το 1.7% (N=2) είχε 16-25 έτη.

Γράφημα 9. Τα έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα



Στο Γράφημα 10 παρουσιάζεται η ανάλυση για τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο. Το 30.8% των συμμετεχόντων (N=37) εργαζόταν σε σχολείο της Α' Αθήνας, το 16.7% (N=20) σε σχολείο της Β' Αθήνας, το 15% των συμμετεχόντων σε σχολείο της Γ' Αθήνας (N=18), το 14.2% σε σχολείο της Δ' Αθήνας (N=17) και το 10.8% των συμμετεχόντων σε σχολεία της Α' Ανατολικής Αττικής (N=13).

Γράφημα 10. Η διεύθυνση εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο



Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση για τις στάσεις έναντι της αξιολόγησης. Όπως διαπιστώνεται, η δήλωση με την υψηλότερη μέση τιμή ήταν η παρακάτω: «η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο» (μέση τιμή 3.95, τυπική απόκλιση 0.672). Αντίστοιχα, η δήλωση με τη χαμηλότερη μέση τιμή ήταν η εξής: «Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ & ελληνική PISA» (μέση τιμή 2.06, τυπική απόκλιση 0.882).

Πίνακας 1

Η αποτίμηση των επιδράσεων της αξιολόγησης

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	3.55	1.263
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	3.52	1.283
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	3.54	1.270
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες , αλλά και τα δυνατά τους σημεία	3.59	1.287
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	3.55	1.282
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	2.98	1.034
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	2.80	1.034
Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	3.67	1.048
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	3.20	0.681
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	3.28	0.801
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών	2.85	1.128
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	3.95	0.672

Η διαδικασία διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	3.68	1.006
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	3.37	1.130
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	3.43	1.281
Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα	3.48	1.328
Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ & ελληνική PISA	2.06	0.882
.Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	3.12	1.146
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	3.15	1.142
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών	3.45	1.208

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται αντίστοιχη ανάλυση για τις προϋποθέσεις επιτυχίας και τα μέσα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η χαμηλότερη αποτίμηση αφορούσε τη δήλωση «Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό)» (μέση τιμή 1.60, τυπική απόκλιση 0.793). Αντίθετα, η δήλωση με την υψηλότερη μέση τιμή ήταν η παρακάτω «Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης» (μέση τιμή 3.80, τυπική απόκλιση 1.254). Περαιτέρω λεπτομέρειες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2		
Οι προϋποθέσεις επιτυχίας και μέσα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση		
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Να αξιολογείται η προετοιμασία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	3.51	1.160
Να αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο	3.57	1.128
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού	3.72	1.298
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	3.80	1.254
Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του	2.73	1.084
Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους	3.27	1.090
Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	3.03	1.028
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	3.72	1.182
Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	3.42	1.127
Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό)	1.60	.793

4.2 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

Προ της επαγωγικής ανάλυσης δεδομένων, πραγματοποιήθηκε μελέτη της κανονικότητας της κατανομής του συνόλου των μεταβλητών της έρευνας. Η ανάλυση αυτή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ελέγχου Kolmogorov-Smirnov. Όπως διαπιστώνεται, η κανονικότητα της κατανομής παραβιάζόταν στο σύνολο των περιπτώσεων, υπαγορεύοντας την αναγκαιότητα χρήσης μη παραμετρικών ελέγχων για τις επαγωγικές αναλύσεις.

Πίνακας 3			
<i>Η κανονικότητα της κατανομής για τις στάσεις έναντι της αξιολόγησης</i>			
	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	P
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	,264	120	,000
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	,272	120	,000
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	,266	120	,000
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες, αλλά και τα δυνατά τους σημεία	,225	120	,000
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	,246	120	,000
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	,212	120	,000

Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	,180	120,000
Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	,216	120,000
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	,332	120,000
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	,280	120,000
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών	,238	120,000
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	,280	120,000
Η διαδικασία διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	,268	120,000
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	,206	120,000
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	,240	120,000
Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	,254	120,000
Κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις για την αξιολόγηση	,210	120,000
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	,205	120,000

Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	,213	120	,000
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών	,242	120	,000

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η ανάλυση της κανονικότητας της κατανομής για τη διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, στο σύνολο των σχετικών περιπτώσεων η κανονικότητα της κατανομής παραβιάζοταν, υπαγορεύοντας και σε αυτή την περίπτωση την αναγκαιότητα χρήσης μη παραμετρικών ελέγχων.

Πίνακας 4. Η κανονικότητα της κατανομής για τις προϋποθέσεις επιτυχίας διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης			
	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	P
Να αξιολογείται η προετοιμασία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	,273	120	,000
Να αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο	,291	120	,000
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού	,228	120	,000
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	,238	120	,000
Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του	,192	120	,000
Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους	,241	120	,000

Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	,226	120	,000
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	,236	120	,000
Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	,248	120	,000
Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό)	,342	120	,000

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η επαγωγική ανάλυση για τη διερεύνηση των ενδεχομένων διαφορών του φύλου όσον αφορά τις στάσεις έναντι της αξιολόγησης. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, δεν υπήρχε κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες της έρευνας.

Πίνακας 5. Οι διαφορές στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση το φύλο					
	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Άντρας	44	3,39	1,603	0.957
	Γυναίκα	76	3,64	1,016	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	Άντρας	44	3,30	1,579	0.543
	Γυναίκα	76	3,64	1,067	
	Άντρας	44	3,36	1,526	0.613

Η ατομική αξιολόγηση Γυναίκα των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	76	3,64	1,092	
Η ατομική αξιολόγηση Άντρας των εκπαιδευτικών Γυναίκα μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες , αλλά και τα δυνατά τους σημεία	44 76	3,34 3,74	1,554 1,088	0.331
Η ατομική αξιολόγηση Άντρας των εκπαιδευτικών Γυναίκα μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	44 76	3,30 3,70	1,503 1,120	0.235
Ο ατομικός φάκελος (Άντρας portfolio) είναι μία Γυναίκα αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	44 76	2,75 3,12	1,222 1,019	0.141
Ο ατομικός φάκελος (Άντρας portfolio) μπορεί να Γυναίκα αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	44 76	2,66 2,88	1,180 ,938	0.342
Η αξιολόγηση Άντρας ομοτέχνων (οικειοθελής Γυναίκα αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	44 76	3,43 3,80	1,189 ,938	0.113
Η διαδικασία Άντρας αξιολόγησης Γυναίκα εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	44 76	3,11 3,25	,618 ,714	0.394
Άντρας	44	3,25	,686	0.801

Η διαδικασία Γυναίκα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	76	3,30	,864	
Η διαδικασία Άντρας αξιολόγησης ενισχύει Γυναίκα την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών	44 76	2,73 2,92	1,264 1,043	0.417
Η διαδικασία Άντρας αξιολόγησης Γυναίκα δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	44 76	3,98 3,93	,664 ,680	0.730
Η διαδικασία διάχυσης Άντρας καλών πρακτικών Γυναίκα μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	44 76	3,45 3,80	1,170 ,880	0.146
Η αυτοαξιολόγηση Άντρας εκπαιδευτικού έργου Γυναίκα της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	44 76	3,09 3,53	1,378 ,931	0.123
Η αυτοαξιολόγηση Άντρας εκπαιδευτικού έργου Γυναίκα της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	44 76	3,14 3,59	1,472 1,133	0.133
Άντρας	44	3,25	1,512	0.315

Η ατομική αξιολόγηση Γυναίκα μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	76	3,61	1,201	
Είναι χρήσιμη μέθοδος Άντρας αξιολόγησης των Γυναίκα εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ελληνική PISA	44 76	1,98 2,11	,902 ,873	0.454
Είναι χρήσιμη η Άντρας συμμετοχή του Γυναίκα σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	44 76	2,98 3,20	1,372 ,994	0.469
Είναι χρήσιμη η Άντρας συμμετοχή του Γυναίκα διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	44 76	2,98 3,25	1,372 ,981	0.343
Η αξιολόγηση μπορεί Άντρας να οδηγήσει στην Γυναίκα αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών	44 76	3,27 3,55	1,484 1,012	0.563

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι διαφορές με βάση το φύλο ως προς τη σχετική Υπουργική Απόφαση με βάση το φύλο. Όπως διαπιστώνεται, οι γυναίκες αποτιμούσαν θετικότερα την αξιολόγηση της ετοιμότητας του εκπαιδευτικού για το γνωστικό του αντικείμενο σε σχέση με τις γυναίκες ($p=0.043$). Καμία άλλη εκ των

εξεταζόμενων παραμέτρων δεν διέφερε σε σημαντικό βαθμό με βάση το φύλο των ατόμων της έρευνας.

Πίνακας 6. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση το φύλο					
	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Να αξιολογείται η προετοιμασία διδασκαλίας εκπαιδευτικού η Αντρας της Γυναίκα του	Αντρας	44	3,20	1,391	0.141
	Γυναίκα	76	3,68	,969	
Να αξιολογείται η ετοιμότητα εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο η Αντρας του Γυναίκα	Αντρας	44	3,20	1,374	0.043
	Γυναίκα	76	3,78	,903	
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού η Αντρας Γυναίκα	Αντρας	44	3,43	1,576	0.274
	Γυναίκα	76	3,88	1,083	
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης η Αντρας Γυναίκα	Αντρας	44	3,50	1,577	0.317
	Γυναίκα	76	3,97	,993	
Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του η Αντρας Γυναίκα	Αντρας	44	2,64	1,313	0.558
	Γυναίκα	76	2,78	,932	
Να αξιολογείται η συνεργασία εκπαιδευτικού με συναδέλφους η Αντρας του Γυναίκα	Αντρας	44	3,09	1,309	0.267
	Γυναίκα	76	3,37	,936	
Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς η Αντρας και Γυναίκα του	Αντρας	44	2,82	1,187	0.163
	Γυναίκα	76	3,16	,910	
	Αντρας	44	3,41	1,436	0.129

Να αξιολογείται η Γυναίκα συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	76	3,89	,974	
Να αξιολογείται η Άντρας ενεργός συμμετοχή του Γυναίκα εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	44 76	3,11 3,59	1,316 ,969	0.077
Είναι κατάλληλο μέσο Άντρας αξιολόγησης των Γυναίκα εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό	44 76	1,66 1,57	,888 ,736	0.771

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι ενδεχόμενες διαφορές όσον αφορά τις στάσεις έναντι της αξιολόγησης με βάση την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων. Όπως διαπιστώνεται, στη συντριπτική πλειονότητα των εξεταζόμενων περιπτώσεων υπήρχαν σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο με τους πιο νέους σε ηλικία συμμετέχοντες να έχουν και τις υψηλότερες τιμές σε σύγκριση με τους υπόλοιπους.

Πίνακας 7. Οι διαφορές στις στάσεις έναντι της αξιολόγησης με βάση την ηλικιακή ομάδα					
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p	
Η αξιολόγηση του Έως 30 ετών εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	24	4,00	,885	0.014	
	31-40 ετών	32	3,53		,983
	41-50 ετών	43	3,84		,974
	51 ετών και άνω	21	2,48		1,861
	Σύνολο	120	3,55		1,263
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	24	4,00	,885	0.023	
	31-40 ετών	32	3,47		1,107
	41-50 ετών	43	3,77		1,020
	51 ετών και άνω	21	2,52		1,834
	Σύνολο	120	3,52		1,283
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	24	3,92	,776	0.013	
	31-40 ετών	32	3,47		,950
	41-50 ετών	43	3,88		1,117
	51 ετών και άνω	21	2,52		1,834
	Σύνολο	120	3,54		1,270
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες, αλλά και τα δυνατά τους σημεία	24	3,96	,908	0.070	
	31-40 ετών	32	3,56		1,076
	41-50 ετών	43	3,86		1,037
	51 ετών και άνω	21	2,67		1,906
	Σύνολο	120	3,59		1,287
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	24	4,04	,908	0.005	
	31-40 ετών	32	3,53		,983
	41-50 ετών	43	3,81		1,097
	51 ετών και άνω	21	2,48		1,778
	Σύνολο	120	3,55		1,282
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική	Έως 30 ετών	24	3,46	,833	0.005
	31-40 ετών	32	2,97	,999	

μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	41-50 ετών	43	3,12	,956	
	51 ετών και άνω	21	2,19	1,436	
	Σύνολο	120	2,98	1,108	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών	Έως 30 ετών 31-40 ετών των 41-50 ετών 51 ετών και άνω	24 32 43 21	3,17 2,84 2,91 2,10	,868 ,954 ,895 1,300	0.015
	Σύνολο	120	2,80	1,034	
Η αξιολόγηση (οικειοθελής μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	ομοτέχνων Έως 30 ετών αξιολόγηση 31-40 ετών είναι 41-50 ετών 51 ετών και άνω	24 32 43 21	4,08 3,78 3,84 2,67	,717 ,832 ,814 1,461	0.002
	Σύνολο	120	3,67	1,048	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	Έως 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών 51 ετών και άνω	24 32 43 21	3,38 3,06 3,07 3,48	,576 ,759 ,669 ,602	0.010
	Σύνολο	120	3,20	,681	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	Έως 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών 51 ετών και άνω	24 32 43 21	3,25 3,19 3,26 3,52	,737 ,896 ,819 ,680	0.334
	Σύνολο	120	3,28	,801	
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικών	Έως 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών των 51 ετών και άνω	24 32 43 21	3,42 2,69 2,98 2,19	,881 ,931 1,035 1,470	0.004
	Σύνολο	120	2,85	1,128	
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια αξιολογούμενο	Έως 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών 51 ετών και άνω	24 32 43 21	3,79 4,00 3,84 4,29	,588 ,622 ,688 ,717	0.050

Σύνολο	120	3,95	,672	
Η διαδικασία διάχυσης καλών Έως 30 ετών	24	4,13	,680	0.001
πρακτικών μεταξύ των 31-40 ετών	32	3,56	,801	
εκπαιδευτικών συμβάλλει στη 41-50 ετών	43	3,93	,768	
βελτίωση της ποιότητας του 51 ετών και άνω	21	2,81	1,436	
παρεχόμενου έργου Σύνολο	120	3,68	1,006	
Η αυτοαξιολόγηση Έως 30 ετών	24	4,00	,780	0.011
εκπαιδευτικού έργου της 31-40 ετών	32	3,31	,896	
σχολικής μονάδας μπορεί να 41-50 ετών	43	3,35	,973	
οδηγήσει στην ανάδειξη των 51 ετών και άνω	21	2,76	1,670	
ιδιαίτερων αναγκών της και Σύνολο				
αυτών της κοινωνίας στην οποία	120	3,37	1,130	
εντάσσεται				
Η αυτοαξιολόγηση Έως 30 ετών	24	4,04	,859	0.004
εκπαιδευτικού έργου της 31-40 ετών	32	3,28	1,250	
σχολικής μονάδας μπορεί να 41-50 ετών	43	3,67	,919	
αντιμετωπίσει φαινόμενα 51 ετών και άνω	21	2,43	1,748	
χαλάρωσης και αδιαφορίας των Σύνολο				
εκπαιδευτικών	120	3,43	1,281	
Η ατομική αξιολόγηση μπορεί Έως 30 ετών	24	4,04	,859	0.004
να αντιμετωπίσει φαινόμενα 31-40 ετών	32	3,38	1,289	
χαλάρωσης και αδιαφορίας των 41-50 ετών	43	3,79	,965	
εκπαιδευτικών 51 ετών και άνω	21	2,33	1,770	
Σύνολο	120	3,48	1,328	
Είναι χρήσιμη μέθοδος Έως 30 ετών	24	2,42	,776	0.054
αξιολόγηση των 31-40 ετών	32	1,97	,822	
εκπαιδευτικών η 41-50 ετών	43	2,07	,828	
χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων 51 ετών και άνω	21	1,76	1,091	
από Εθνικές Εξετάσεις Σύνολο				
Διαγνωστικού	120	2,06	,882	
Χαρακτήρα/ελληνική PISA				
Έως 30 ετών	24	3,54	,721	0.046

Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του 31-40 ετών	32	3,00	,984	
σχολικού συμβούλου στην 41-50 ετών	43	3,30	,803	
αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 51 ετών και άνω	21	2,43	1,886	
(παιδαγωγική Σύνολο				
αποτελεσματικότητα	120	3,12	1,146	
εκπαιδευτικού)				
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του Έως 30 ετών	24	3,54	,721	0.158
διευθυντή της σχολικής 31-40 ετών	32	3,03	1,031	
μονάδας στην αξιολόγηση των 41-50 ετών	43	3,30	,803	
εκπαιδευτικών (διοικητική 51 ετών και άνω	21	2,57	1,886	
προσφορά εκπαιδευτικού) Σύνολο	120	3,15	1,142	
Η αξιολόγηση μπορεί να Έως 30 ετών	24	3,88	,680	0.049
οδηγήσει στην αύξηση του 31-40 ετών	32	3,41	1,103	
κύρους των εκπαιδευτικών 41-50 ετών	43	3,70	,887	
51 ετών και άνω	21	2,52	1,834	
Σύνολο	120	3,45	1,208	

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι διαφορές στην αποτίμηση της σχετικής Υπουργικής Απόφασης με βάση την ηλικιακή ομάδα των ατόμων της έρευνας. Και σε αυτή την περίπτωση εντοπίστηκαν στις περισσότερες από τις εξεταζόμενες περιπτώσεις στατιστικά σημαντικές διαφορές, με πιο υψηλές τιμές για τους πιο νέους σε ηλικία συμμετέχοντες.

Πίνακας 8. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση την ηλικία				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Να αξιολογείται η Έως 30 ετών προετοιμασία της 31-40 ετών διδασκαλίας του 41-50 ετών εκπαιδευτικού 51 ετών και άνω	24 32 43 21 120	3,96 3,63 3,70 2,43 3,51	,806 ,871 ,860 1,720 1,160	0.012
Να αξιολογείται η Έως 30 ετών ετοιμότητα του 31-40 ετών εκπαιδευτικού ως προς το 41-50 ετών γνωστικό αντικείμενο 51 ετών και άνω	24 32 43 21 120	3,96 3,72 3,79 2,43 3,57	,751 ,813 ,773 1,720 1,128	0.011
Να αξιολογούνται η Έως 30 ετών διδακτική μεθοδολογία και οι 31-40 ετών πρακτικές του εκπαιδευτικού 41-50 ετών 51 ετών και άνω	24 32 43 21 120	4,33 3,69 3,95 2,57 3,72	,816 ,965 1,045 1,886 1,298	0.004
Να αξιολογούνται το Έως 30 ετών παιδαγωγικό κλίμα μάθησης 31-40 ετών και η διαχείριση της τάξης 41-50 ετών 51 ετών και άνω	24 32 43 21 120	4,29 3,81 4,09 2,62 3,80	,751 ,896 ,921 1,936 1,254	0.014
Να αξιολογείται η ικανότητα Έως 30 ετών αναστοχασμού του 31-40 ετών εκπαιδευτικού ως προς τη 41-50 ετών διδασκαλία και το 51 ετών και άνω παιδαγωγικό έργο του	24 32 43 21 120	3,13 2,75 2,74 2,19 2,73	,850 ,916 1,049 1,436 1,084	0.074
Να αξιολογείται η Έως 30 ετών συνεργασία του 31-40 ετών	24 32	3,83 3,34	,637 ,902	0.022

εκπαιδευτικού συναδέλφους	με 41-50 ετών 51 ετών και άνω Σύνολο	43 21 120	3,16 2,71 3,27	,974 1,617 1,090	
Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	Έως 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών 51 ετών και άνω Σύνολο	24 32 43 21 120	3,54 3,06 3,05 2,38 3,03	,721 ,801 ,950 1,431 1,028	0.013
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	Έως 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών 51 ετών και άνω Σύνολο	24 32 43 21 120	4,21 3,78 3,86 2,76 3,72	,721 ,975 ,861 1,841 1,182	0.042
Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικού λειτουργία της μονάδας και αυτοαξιολόγησή της	Έως 30 ετών του 31-40 ετών στη 41-50 ετών 51 ετών και άνω στην Σύνολο	24 32 43 21 120	3,88 3,44 3,56 2,57 3,42	,612 1,014 ,765 1,805 1,127	0.061
Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης εκπαιδευτικών περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό)	Έως 30 ετών των 31-40 ετών 41-50 ετών 51 ετών και άνω Σύνολο	24 32 43 21 120	1,67 1,53 1,56 1,71 1,60	,816 ,718 ,700 1,056 ,793	0.941

Οι διαφορές στις στάσεις έναντι της αξιολόγησης με βάση την οικογενειακή κατάσταση παρουσιάζονται στον Πίνακα 9. Όπως προκύπτει από τον πίνακα, στη συντριπτική πλειονότητα των εξεταζόμενων περιπτώσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με πιο υψηλές τιμές για τους έγγαμους.

Πίνακας 9. Οι διαφορές στις στάσεις έναντι της αξιολόγησης με βάση την οικογενειακή κατάσταση				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Άγαμος-η	50	3,30	1,129	0.000
έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση Έγγαμος-η	66	3,89	1,178	
της ποιότητας του εκπαιδευτικού Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
Σύνολο	120	3,55	1,263	
Η ατομική αξιολόγηση των Άγαμος-η	50	3,20	1,195	0.000
εκπαιδευτικών συμβάλλει στην Έγγαμος-η	66	3,91	1,147	
αναβάθμιση της ποιότητας του Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
έργου των εκπαιδευτικών Σύνολο	120	3,52	1,283	
Η ατομική αξιολόγηση των Άγαμος-η	50	3,28	1,144	0.000
εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους Έγγαμος-η	66	3,89	1,178	
μαθητές Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
Σύνολο	120	3,54	1,270	
Η ατομική αξιολόγηση των Άγαμος-η	50	3,30	1,249	0.000
εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει Έγγαμος-η	66	3,97	1,109	
τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
τις αδυναμίες , αλλά και τα δυνατά τους σημεία Σύνολο	120	3,59	1,287	
Η ατομική αξιολόγηση των Άγαμος-η	50	3,28	1,213	0.000
εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει Έγγαμος-η	66	3,91	1,147	
στην επαγγελματική τους ανάπτυξη Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
Σύνολο	120	3,55	1,282	
Άγαμος-η	50	2,78	1,016	0.000
Έγγαμος-η	66	3,26	1,057	

Ο ατομικός φάκελος (portfolio) Διαζευγμένους-είναι μία αποτελεσματική μέθοδος η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	4	1,00	,000	
	Σύνολο	120	2,98	1,108
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) Άγαμος-η μπορεί να αποτελέσει εργαλείο Έγγαμος-η αυτοαξιολόγησης των Διαζευγμένους-εκπαιδευτικών	50	2,68	,978	0.001
	66	3,00	,992	
	4	1,00	,000	
	Σύνολο	120	2,80	
Η αξιολόγηση ομοτέχνων Άγαμος-η (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ Έγγαμος-η συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος Διαζευγμένους-αξιολόγησης	50	3,50	1,035	0.001
	66	3,91	,940	
	4	1,75	,500	
	Σύνολο	120	3,67	
Η διαδικασία αξιολόγησης Άγαμος-η εκπαιδευτικού έργου μπορεί να Έγγαμος-η οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των Διαζευγμένους-σχολικών μονάδων	50	3,04	,669	0.049
	66	3,32	,683	
	4	3,25	,500	
	Σύνολο	120	3,20	
Η διαδικασία αξιολόγησης Άγαμος-η εκπαιδευτικού έργου μπορεί να Έγγαμος-η επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των Διαζευγμένους-εκπαιδευτικών σε μια σχολική η μονάδα	50	3,22	,790	0.800
	66	3,33	,829	
	4	3,25	,500	
	Σύνολο	120	3,28	
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει Άγαμος-η την αυτοεκτίμηση και την Έγγαμος-η επαγγελματική αυτοπεποίθηση των Διαζευγμένους-εκπαιδευτικών	50	2,54	,952	0.000
	66	3,20	1,112	
	4	1,00	,000	
	Σύνολο	120	2,85	
Η διαδικασία αξιολόγησης Άγαμος-η δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια Έγγαμος-η στον αξιολογούμενο Διαζευγμένους-η	50	3,98	,654	0.199
	66	3,89	,682	
	4	4,50	,577	

	Σύνολο	120	3,95	,672	
Η διαδικασία διάχυσης καλών Άγαμος-η	50	3,36	,985	0.000	
πρακτικών μεταξύ των Έγγαμος-η	66	4,03	,822		
εκπαιδευτικών συμβάλλει στη Διαζευγμένος-	4	1,75	,500		
βελτίωση της ποιότητας του η					
παρεχόμενου έργου	Σύνολο	120	3,68	1,006	
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού Άγαμος-η	50	3,02	1,059	0.000	
έργου της σχολικής μονάδας μπορεί Έγγαμος-η	66	3,74	1,012		
να οδηγήσει στην ανάδειξη των Διαζευγμένος-	4	1,50	,577		
ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών η					
της κοινωνίας στην οποία Σύνολο	120	3,37	1,130		
εντάσσεται					
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού Άγαμος-η	50	3,22	1,314	0.001	
έργου της σχολικής μονάδας μπορεί Έγγαμος-η	66	3,73	1,103		
να αντιμετωπίσει φαινόμενα Διαζευγμένος-	4	1,00	,000		
χαλάρωσης και αδιαφορίας των η					
εκπαιδευτικών	Σύνολο	120	3,43	1,281	
Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να Άγαμος-η	50	3,30	1,359	0.001	
αντιμετωπίσει φαινόμενα Έγγαμος-η	66	3,76	1,164		
χαλάρωσης και αδιαφορίας των Διαζευγμένος-	4	1,00	,000		
εκπαιδευτικών η					
	Σύνολο	120	3,48	1,328	
Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης Άγαμος-η	50	1,78	,764	0.000	
των εκπαιδευτικών η Έγγαμος-η	66	2,33	,883		
χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Διαζευγμένος-	4	1,00	,000		
Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού η					
Χαρακτήρα/ελληνική PISA	Σύνολο	120	2,06	,882	
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του Άγαμος-η	50	2,84	1,057	0.000	
σχολικού συμβούλου στην Έγγαμος-η	66	3,45	1,055		
αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Διαζευγμένος-	4	1,00	,000		
(παιδαγωγική αποτελεσματικότητα η					
εκπαιδευτικού)	Σύνολο	120	3,12	1,146	

Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του Άγαμος-η	50	2,84	1,095	0.000
διευθυντή της σχολικής μονάδας Έγγαμος-η	66	3,52	,996	
στην αξιολόγηση των Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
εκπαιδευτικών (διοικητική η				
προσφορά εκπαιδευτικού) Σύνολο	120	3,15	1,142	
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει Άγαμος-η	50	3,24	1,222	0.000
στην αύξηση του κύρους των Έγγαμος-η	66	3,76	1,024	
εκπαιδευτικών Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
Σύνολο	120	3,45	1,208	

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι διαφορές όσον αφορά τη σχετική Υπουργική Απόφαση με βάση την οικογενειακή κατάσταση. Όπως διαπιστώνεται, και σε αυτή την περίπτωση υπήρχαν, στη συντριπτική πλειονότητα των εξεταζόμενων περιπτώσεων, στατιστικά σημαντικές διαφορές, με πιο υψηλές τιμές για τους έγγαμους σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες συμμετεχόντων.

Πίνακας 10. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση την οικογενειακή κατάσταση				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Να αξιολογείται η προετοιμασία Άγαμος-η	50	3,30	1,129	0.000
της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού Έγγαμος-η	66	3,82	,991	
Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
Σύνολο	120	3,51	1,160	
Να αξιολογείται η ετοιμότητα του Άγαμος-η	50	3,36	1,102	0.000
εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό Έγγαμος-η	66	3,88	,937	
αντικείμενο Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	

	Σύνολο	120	3,57	1,128	
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού	Άγαμος-η	50	3,38	1,260	0.000
	Έγγαμος-η	66	4,14	1,080	
	Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
	Σύνολο	120	3,72	1,298	
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	Άγαμος-η	50	3,56	1,232	0.000
	Έγγαμος-η	66	4,15	1,041	
	Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
	Σύνολο	120	3,80	1,254	
Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του	Άγαμος-η	50	2,40	,990	0.000
	Έγγαμος-η	66	3,08	1,012	
	Διαζευγμένος-η	4	1,00	,000	
	Σύνολο	120	2,73	1,084	
Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους	Άγαμος-η	50	3,04	1,009	0.000
	Έγγαμος-η	66	3,56	1,010	
	Διαζευγμένος-η	4	1,25	,500	
	Σύνολο	120	3,27	1,090	
Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	Άγαμος-η	50	2,80	,969	0.000
	Έγγαμος-η	66	3,32	,947	
	Διαζευγμένος-η	4	1,25	,500	
	Σύνολο	120	3,03	1,028	
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	Άγαμος-η	50	3,48	1,165	0.000
	Έγγαμος-η	66	4,05	,999	
	Διαζευγμένος-η	4	1,25	,500	
	Σύνολο	120	3,72	1,182	
	Άγαμος-η	50	3,18	1,082	0.000

Να αξιολογείται η ενεργός Έγγαμος-η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη Διαζευγμένος-λειτουργία της σχολικής μονάδας η και στην αυτοαξιολόγησή της	Σύνολο	66	3,74	,966	
		4	1,00	,000	
		120	3,42	1,127	
Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης Άγαμος-η των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη Έγγαμος-η περιγραφική κλίμακα (Μη Διαζευγμένος-Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, η Πολύ Καλό, Εξαιρετικό	Σύνολο	50	1,38	,602	0.006
		66	1,80	,881	
		4	1,00	,000	
		120	1,60	,793	

Στον Πίνακα 11 παρατίθενται οι διαφορές όσον αφορά τις στάσεις έναντι της αξιολόγησης με βάση τον αριθμό παιδιών. Όπως διαπιστώνεται, στην πλειονότητα των εξεταζόμενων περιπτώσεων υπήρχαν σημαντικές διαφορές, με χαμηλότερες τιμές από πλευράς όσων δεν είχαν παιδιά στο σύνολο των εξεταζόμενων περιπτώσεων.

Πίνακας 11. Η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση τον αριθμό παιδιών				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Μηδέν έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση Ένα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	54	3,24	1,148	0.014
Δύο	28	3,89	1,166	
Τρία ή περισσότερα	32	3,69	1,401	
Σύνολο	6	4,00	1,549	
	120	3,55	1,263	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	54	3,15	1,204	0.006
Ένα	28	3,89	1,066	
Δύο	32	3,72	1,420	
Τρία ή περισσότερα	6	4,00	1,549	
Σύνολο	120	3,52	1,283	

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	Μηδέν	54	3,24	1,212	0.024
	Ένα	28	3,93	1,152	
	Δύο	32	3,63	1,338	
	Τρία ή περισσότερα	6	4,00	1,549	
	Σύνολο	120	3,54	1,270	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες , αλλά και τα δυνατά τους σημεία	Μηδέν	54	3,24	1,258	0.020
	Ένα	28	3,96	1,105	
	Δύο	32	3,75	1,391	
	Τρία ή περισσότερα	6	4,17	1,169	
	Σύνολο	120	3,59	1,287	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	Μηδέν	54	3,24	1,228	0.013
	Ένα	28	3,82	1,219	
	Δύο	32	3,66	1,335	
	Τρία ή περισσότερα	6	4,50	1,225	
	Σύνολο	120	3,55	1,282	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	Μηδέν	54	2,72	1,054	0.050
	Ένα	28	3,07	1,016	
	Δύο	32	3,22	1,211	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,67	1,033	
	Σύνολο	120	2,98	1,108	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	Μηδέν	54	2,59	1,000	0.093
	Ένα	28	2,96	,922	
	Δύο	32	2,88	1,157	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,50	,837	
	Σύνολο	120	2,80	1,034	
Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ	Μηδέν	54	3,48	1,005	0.228
	Ένα	28	3,86	1,113	

συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	Δύο	32	3,78	1,070	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,83	,983	
	Σύνολο	120	3,67	1,048	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	Μηδέν	54	3,09	,708	0.015
	Ένα	28	3,07	,539	
	Δύο	32	3,41	,712	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,67	,516	
	Σύνολο	120	3,20	,681	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	Μηδέν	54	3,28	,834	0.155
	Ένα	28	3,11	,685	
	Δύο	32	3,38	,871	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,67	,516	
	Σύνολο	120	3,28	,801	
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών	Μηδέν	54	2,54	1,004	0.037
	Ένα	28	3,00	1,122	
	Δύο	32	3,16	1,221	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,33	1,211	
	Σύνολο	120	2,85	1,128	
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	Μηδέν	54	4,00	,673	0.583
	Ένα	28	3,82	,670	
	Δύο	32	3,94	,669	
	Τρία ή περισσότερα	6	4,17	,753	
	Σύνολο	120	3,95	,672	
Η διαδικασία διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη	Μηδέν	54	3,43	,983	0.054
	Ένα	28	3,96	,922	
	Δύο	32	3,81	1,061	

βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	Τρία ή περισσότερα	6	3,83	,983	
	Σύνολο	120	3,68	1,006	
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	Μηδέν Ένα Δύο Τρία ή περισσότερα	54 28 32 6	3,04 3,46 3,66 4,33	1,027 1,290 1,035 ,816	0.005
	Σύνολο	120	3,37	1,130	
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	Μηδέν Ένα Δύο Τρία ή περισσότερα	54 28 32 6	3,20 3,61 3,56 3,83	1,309 1,133 1,318 1,472	0.314
	Σύνολο	120	3,43	1,281	
Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	Μηδέν Ένα Δύο Τρία ή περισσότερα	54 28 32 6	3,22 3,71 3,63 3,83	1,383 1,213 1,289 1,472	0.265
	Σύνολο	120	3,48	1,328	
Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ελληνική PISA	Μηδέν Ένα Δύο Τρία ή περισσότερα	54 28 32 6	1,76 2,32 2,19 2,83	,775 ,772 ,931 1,169	0.004
	Σύνολο	120	2,06	,882	
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	Μηδέν Ένα Δύο Τρία ή περισσότερα	54 28 32 6	2,85 3,25 3,28 4,00	1,053 1,005 1,250 1,549	0.023

Σύνολο	120	3,12	1,146	
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του Μηδέν	54	2,87	1,082	0.021
διευθυντή της σχολικής μονάδας Ένα	28	3,36	,911	
στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Δύο	32	3,28	1,250	
(διοικητική προσφορά Τρία ή	6	4,00	1,549	
εκπαιδευτικού) περισσότερα				
Σύνολο	120	3,15	1,142	
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει Μηδέν	54	3,19	1,230	0.080
στην αύξηση του κύρους των Ένα	28	3,79	1,067	
εκπαιδευτικών Δύο	32	3,53	1,191	
Τρία ή	6	3,83	1,472	
περισσότερα				
Σύνολο	120	3,45	1,208	

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση τον αριθμό παιδιών. Και σε αυτή την περίπτωση διαπιστώθηκαν αρκετές στατιστικά σημαντικές διαφορές, με λιγότερο θετική αποτίμηση από πλευράς όσων δεν είχαν παιδιά.

Πίνακας 12. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση τον αριθμό παιδιών				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Να αξιολογείται η προετοιμασία της Μηδέν	54	3,31	1,096	0.031
διδασκαλίας του εκπαιδευτικού Ένα	28	3,89	1,066	
Δύο	32	3,41	1,214	
Τρία ή	6	4,00	1,549	
περισσότερα				
Σύνολο	120	3,51	1,160	
Μηδέν	54	3,39	1,071	0.069

Να αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το αντικείμενο	Ένα	28	3,86	1,044	
	Δύο	32	3,53	1,191	
	Τρία ή περισσότερα	6	4,00	1,549	
	Σύνολο	120	3,57	1,128	
	Μηδέν	54	3,41	1,237	0.039
Να αξιολογούνται η μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού	Ένα	28	4,00	1,122	
	Δύο	32	3,94	1,435	
	Τρία ή περισσότερα	6	4,00	1,549	
	Σύνολο	120	3,72	1,298	
	Μηδέν	54	3,61	1,204	0.145
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	Ένα	28	3,93	1,052	
	Δύο	32	3,94	1,435	
	Τρία ή περισσότερα	6	4,17	1,602	
	Σύνολο	120	3,80	1,254	
	Μηδέν	54	2,46	1,004	0.054
Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του	Ένα	28	3,04	1,036	
	Δύο	32	2,81	1,176	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,17	1,169	
	Σύνολο	120	2,73	1,084	
	Μηδέν	54	3,06	,998	0.101
Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους	Ένα	28	3,50	1,072	
	Δύο	32	3,31	1,230	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,83	,983	
	Σύνολο	120	3,27	1,090	
	Μηδέν	54	2,87	,991	0.237
Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	Ένα	28	3,25	,928	
	Δύο	32	3,03	1,177	

	Τρία ή περισσότερα	6	3,50	,837	
	Σύνολο	120	3,03	1,028	
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	Μηδέν	54	3,54	1,145	0.243
	Ένα	28	3,96	1,036	
	Δύο	32	3,75	1,295	
	Τρία ή περισσότερα	6	4,00	1,549	
	Σύνολο	120	3,72	1,182	
Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	Μηδέν	54	3,19	1,100	0.076
	Ένα	28	3,68	1,090	
	Δύο	32	3,50	1,107	
	Τρία ή περισσότερα	6	3,83	1,472	
	Σύνολο	120	3,42	1,127	
Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό)	Μηδέν	54	1,41	,630	0.025
	Ένα	28	1,68	,772	
	Δύο	32	1,69	,896	
	Τρία ή περισσότερα	6	2,50	1,049	
	Σύνολο	120	1,60	,793	

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζεται η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο. Όπως προκύπτει, υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο των εξεταζόμενων περιπτώσεων. Όπως φαίνεται, όσο πιο υψηλό ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, τόσο πιο θετικές ήταν και οι στάσεις των συμμετεχόντων έναντι των επιδράσεων της αξιολόγησης.

Πίνακας 13. Η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο					
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση		
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Βασικό πτυχίο	18	1,56	,856	0.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	86	3,81	,964	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	16	4,38	,806	
	Σύνολο	120	3,55	1,263	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	Βασικό πτυχίο	18	1,56	,856	0.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	86	3,76	1,040	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	16	4,44	,512	
	Σύνολο	120	3,52	1,283	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	Βασικό πτυχίο	18	1,61	,916	0.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	86	3,78	1,022	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	16	4,44	,512	
	Σύνολο	120	3,54	1,270	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες , αλλά και τα δυνατά τους σημεία	Βασικό πτυχίο	18	1,61	,850	0.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	86	3,81	1,023	
	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	16	4,63	,500	
	Σύνολο	120	3,59	1,287	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να	Βασικό πτυχίο	18	1,50	,707	0.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	86	3,81	,988	

συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	4,44	,814	
	Σύνολο	120	3,55	1,282	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	Βασικό πτυχίο	18	1,50	,707	0.000
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,17	,960	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	3,63	,806	
	Σύνολο	120	2,98	1,108	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	Βασικό πτυχίο	18	1,44	,616	0.000
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	2,98	,920	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	3,38	,719	
	Σύνολο	120	2,80	1,034	
Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	Βασικό πτυχίο	18	2,11	,758	0.000
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,91	,806	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	4,13	,957	
	Σύνολο	120	3,67	1,048	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	Βασικό πτυχίο	18	3,33	,594	0.156
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,14	,706	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	3,38	,619	
	Σύνολο	120	3,20	,681	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	Βασικό πτυχίο	18	3,44	,511	0.240
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,21	,842	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	3,50	,816	

	Σύνολο	120	3,28	,801	
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικών	Βασικό πτυχίο	18	1,39	,608	0.000
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,00	,994	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	3,69	,793	
	Σύνολο	120	2,85	1,128	
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	Βασικό πτυχίο	18	4,17	,786	0.200
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,94	,639	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	3,75	,683	
	Σύνολο	120	3,95	,672	
Η διαδικασία διάχυσης πρακτικών εκπαιδευτικών βελτίωση της παρεχόμενου έργου	Βασικό πτυχίο	18	2,11	,758	0.000
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,88	,788	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	4,31	,479	
	Σύνολο	120	3,68	1,006	
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	Βασικό πτυχίο	18	2,00	,970	0.000
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,50	,979	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	4,19	,750	
	Σύνολο	120	3,37	1,130	
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	Βασικό πτυχίο	18	1,56	,856	0.000
	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	86	3,64	1,062	
	Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών	16	4,38	,619	
	Σύνολο	120	3,43	1,281	
	Βασικό πτυχίο	18	1,56	,856	0.000

Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών Σύνολο	86 16 120	3,73 4,25 3,48	1,089 1,000 1,328	
Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ελληνική PISA	Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών Σύνολο	18 86 16 120	1,33 2,10 2,63 2,06	,594 ,841 ,885 ,882	0.000
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών Σύνολο	18 86 16 120	1,61 3,27 4,00 3,12	,916 ,900 1,095 1,146	0.000
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών Σύνολο	18 86 16 120	1,61 3,28 4,19 3,15	,916 ,916 ,750 1,142	0.000
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών	Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών Σύνολο	18 86 16 120	1,67 3,65 4,38 3,45	,970 ,967 ,500 1,208	0.000

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι διαφορές στις στάσεις έναντι της αξιολόγησης με βάση την ειδικότητα. Όπως προκύπτει, σε καμία εκ των εξεταζόμενων περιπτώσεων δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 14. Οι στάσεις έναντι της αξιολόγησης με βάση την ειδικότητα					
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	ΠΕ 05	4	3,75	,500	0.539
	ΠΕ 06	9	3,89	,928	
	ΠΕ 07	4	4,25	,500	
	ΠΕ 11	7	4,29	,951	
	ΠΕ 60	9	3,11	,928	
	ΠΕ 61	4	3,50	,577	
	ΠΕ 70	70	3,44	1,451	
	ΠΕ 71	13	3,54	1,050	
	Σύνολο	120	3,55	1,263	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	ΠΕ 05	4	3,75	,500	0.206
	ΠΕ 06	9	4,11	,601	
	ΠΕ 07	4	4,50	,577	
	ΠΕ 11	7	4,14	,900	
	ΠΕ 60	9	3,11	,928	
	ΠΕ 61	4	3,50	,577	
	ΠΕ 70	70	3,37	1,476	
	ΠΕ 71	13	3,46	1,127	
	Σύνολο	120	3,52	1,283	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	ΠΕ 05	4	3,50	,577	0.141
	ΠΕ 06	9	4,00	,500	
	ΠΕ 07	4	4,25	,500	
	ΠΕ 11	7	3,86	,690	
	ΠΕ 60	9	3,00	1,000	
	ΠΕ 61	4	3,50	,577	

	ΠΕ 70	70	3,49	1,520	
	ΠΕ 71	13	3,54	,877	
	Σύνολο	120	3,54	1,270	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες , αλλά και τα δυνατά τους σημεία	ΠΕ 05	4	3,50	,577	0.106
	ΠΕ 06	9	4,33	,707	
	ΠΕ 07	4	4,50	,577	
	ΠΕ 11	7	4,00	,816	
	ΠΕ 60	9	3,22	,667	
	ΠΕ 61	4	3,75	,957	
	ΠΕ 70	70	3,46	1,491	
	ΠΕ 71	13	3,54	1,127	
	Σύνολο	120	3,59	1,287	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	ΠΕ 05	4	4,00	,816	0.886
	ΠΕ 06	9	4,11	1,054	
	ΠΕ 07	4	4,25	,500	
	ΠΕ 11	7	4,00	,816	
	ΠΕ 60	9	3,22	1,202	
	ΠΕ 61	4	4,00	1,155	
	ΠΕ 70	70	3,39	1,427	
	ΠΕ 71	13	3,54	1,050	
	Σύνολο	120	3,55	1,282	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	ΠΕ 05	4	3,00	,816	0.043
	ΠΕ 06	9	3,11	,928	
	ΠΕ 07	4	4,50	,577	
	ΠΕ 11	7	3,14	,690	
	ΠΕ 60	9	2,56	,726	
	ΠΕ 61	4	2,50	,577	
	ΠΕ 70	70	2,96	1,233	
	ΠΕ 71	13	2,92	,954	
	Σύνολο	120	2,98	1,108	
	ΠΕ 05	4	3,00	,816	0.057
	ΠΕ 06	9	3,00	,866	

Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	ΠΕ 07	4	4,25	,500	
	ΠΕ 11	7	2,86	,690	
	ΠΕ 60	9	2,22	,667	
	ΠΕ 61	4	2,50	,577	
	ΠΕ 70	70	2,77	1,144	
	ΠΕ 71	13	2,77	,832	
	Σύνολο	120	2,80	1,034	
Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	ΠΕ 05	4	4,00	,816	0.913
	ΠΕ 06	9	3,89	1,269	
	ΠΕ 07	4	4,25	,500	
	ΠΕ 11	7	3,71	,756	
	ΠΕ 60	9	3,22	,833	
	ΠΕ 61	4	3,75	,957	
	ΠΕ 70	70	3,64	1,168	
ΠΕ 71	13	3,62	,650		
Σύνολο	120	3,67	1,048		
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	ΠΕ 05	4	3,50	,577	0.608
	ΠΕ 06	9	3,56	,527	
	ΠΕ 07	4	3,25	,500	
	ΠΕ 11	7	3,14	,690	
	ΠΕ 60	9	3,22	,833	
	ΠΕ 61	4	3,00	,000	
	ΠΕ 70	70	3,21	,700	
ΠΕ 71	13	2,85	,689		
Σύνολο	120	3,20	,681		
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	ΠΕ 05	4	4,00	,816	0.377
	ΠΕ 06	9	3,44	1,130	
	ΠΕ 07	4	3,25	,500	
	ΠΕ 11	7	3,29	,951	
	ΠΕ 60	9	3,56	,882	
	ΠΕ 61	4	3,00	,000	
ΠΕ 70	70	3,19	,786		

	ΠΕ 71	13	3,38	,650	
	Σύνολο	120	3,28	,801	
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών	ΠΕ 05	4	3,00	1,155	0.566
	ΠΕ 06	9	3,56	,882	
	ΠΕ 07	4	3,75	,500	
	ΠΕ 11	7	3,14	1,069	
	ΠΕ 60	9	2,33	,707	
	ΠΕ 61	4	2,75	,500	
	ΠΕ 70	70	2,76	1,256	
	ΠΕ 71	13	2,77	,832	
	Σύνολο	120	2,85	1,128	
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	ΠΕ 05	4	4,00	,816	0.929
	ΠΕ 06	9	3,89	,782	
	ΠΕ 07	4	4,00	,000	
	ΠΕ 11	7	4,00	,816	
	ΠΕ 60	9	4,11	,928	
	ΠΕ 61	4	3,75	,500	
	ΠΕ 70	70	4,00	,637	
	ΠΕ 71	13	3,62	,650	
	Σύνολο	120	3,95	,672	
Η διαδικασία διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	ΠΕ 05	4	4,00	,816	0.697
	ΠΕ 06	9	4,33	,500	
	ΠΕ 07	4	4,25	,500	
	ΠΕ 11	7	3,86	,690	
	ΠΕ 60	9	3,22	,833	
	ΠΕ 61	4	3,75	,957	
	ΠΕ 70	70	3,60	1,160	
	ΠΕ 71	13	3,54	,519	
	Σύνολο	120	3,68	1,006	
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην	ΠΕ 05	4	3,75	,957	0.515
	ΠΕ 06	9	3,78	,833	
	ΠΕ 07	4	4,25	,500	

ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	ΠΕ 11	7	3,14	1,215	
	ΠΕ 60	9	2,89	,601	
	ΠΕ 61	4	3,50	,577	
	ΠΕ 70	70	3,34	1,284	
	ΠΕ 71	13	3,23	,832	
	Σύνολο	120	3,37	1,130	
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	ΠΕ 05	4	3,75	,500	0.073
	ΠΕ 06	9	3,67	,500	
	ΠΕ 07	4	4,50	,577	
	ΠΕ 11	7	3,57	,976	
	ΠΕ 60	9	2,78	,972	
	ΠΕ 61	4	3,75	,957	
	ΠΕ 70	70	3,37	1,486	
	ΠΕ 71	13	3,38	1,044	
	Σύνολο	120	3,43	1,281	
Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	ΠΕ 05	4	3,75	,500	0.074
	ΠΕ 06	9	3,44	1,014	
	ΠΕ 07	4	4,50	,577	
	ΠΕ 11	7	4,00	,816	
	ΠΕ 60	9	3,11	1,054	
	ΠΕ 61	4	3,75	,957	
	ΠΕ 70	70	3,37	1,515	
	ΠΕ 71	13	3,54	1,198	
Σύνολο	120	3,48	1,328		
Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ελληνική PISA	ΠΕ 05	4	2,50	1,291	0.998
	ΠΕ 06	9	2,44	,726	
	ΠΕ 07	4	2,50	,577	
	ΠΕ 11	7	1,86	,900	
	ΠΕ 60	9	1,56	,882	
	ΠΕ 61	4	1,75	,957	
	ΠΕ 70	70	2,06	,899	
ΠΕ 71	13	2,08	,760		

	Σύνολο	120	2,06	,882	
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	ΠΕ 05	4	3,75	,500	0.264
	ΠΕ 06	9	3,11	1,054	
	ΠΕ 07	4	4,00	,816	
	ΠΕ 11	7	3,29	,756	
	ΠΕ 60	9	2,33	,707	
	ΠΕ 61	4	3,25	,500	
	ΠΕ 70	70	3,14	1,311	
	ΠΕ 71	13	2,92	,760	
	Σύνολο	120	3,12	1,146	
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	ΠΕ 05	4	3,75	,500	0.470
	ΠΕ 06	9	3,44	,726	
	ΠΕ 07	4	4,00	,816	
	ΠΕ 11	7	3,29	,756	
	ΠΕ 60	9	2,44	,882	
	ΠΕ 61	4	3,25	,500	
	ΠΕ 70	70	3,14	1,322	
	ΠΕ 71	13	2,92	,760	
	Σύνολο	120	3,15	1,142	
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών	ΠΕ 05	4	3,75	,500	0.373
	ΠΕ 06	9	3,78	,667	
	ΠΕ 07	4	4,25	,500	
	ΠΕ 11	7	4,00	1,000	
	ΠΕ 60	9	3,11	,601	
	ΠΕ 61	4	3,50	,577	
	ΠΕ 70	70	3,33	1,432	
	ΠΕ 71	13	3,46	,877	
	Σύνολο	120	3,45	1,208	

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι διαφορές στην αποτίμηση της σχετικής Υπουργικής Απόφασης με βάση την ειδικότητα των συμμετεχόντων. Όπως προκύπτει,

και σε αυτή την περίπτωση δεν διαπιστώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση την ειδικότητα.

Πίνακας 15. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση την ειδικότητα						
			N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Να αξιολογείται η προετοιμασία διδασκαλίας εκπαιδευτικού του	ΠΕ 05	η	4	4,00	,816	0.659
	ΠΕ 06	της	9	3,78	,441	
	ΠΕ 07	του	4	4,00	,000	
	ΠΕ 11		7	3,71	,951	
	ΠΕ 60		9	2,89	,928	
	ΠΕ 61		4	3,75	,957	
	ΠΕ 70		70	3,44	1,315	
	ΠΕ 71		13	3,62	1,121	
	Σύνολο		120	3,51	1,160	
Να αξιολογείται η ετοιμότητα εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο του	ΠΕ 05	η	4	4,00	,816	0.878
	ΠΕ 06	του	9	3,89	,333	
	ΠΕ 07	ως προς το	4	4,00	,000	
	ΠΕ 11		7	3,71	,951	
	ΠΕ 60		9	3,22	,972	
	ΠΕ 61		4	3,75	,957	
	ΠΕ 70		70	3,47	1,293	
	ΠΕ 71		13	3,69	1,032	
	Σύνολο		120	3,57	1,128	
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές εκπαιδευτικού του	ΠΕ 05	η	4	4,25	,957	0.603
	ΠΕ 06		9	4,11	,601	
	ΠΕ 07	του	4	4,50	,577	
	ΠΕ 11		7	4,14	,900	
	ΠΕ 60		9	3,33	1,225	

	ΠΕ 61	4	3,75	1,500	
	ΠΕ 70	70	3,59	1,460	
	ΠΕ 71	13	3,77	1,092	
	Σύνολο	120	3,72	1,298	
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	ΠΕ 05	4	4,50	,577	0.685
	ΠΕ 06	9	4,22	,667	
	ΠΕ 07	4	4,50	,577	
	ΠΕ 11	7	4,00	,816	
	ΠΕ 60	9	3,33	1,225	
	ΠΕ 61	4	4,00	1,155	
	ΠΕ 70	70	3,69	1,430	
	ΠΕ 71	13	3,85	,987	
	Σύνολο	120	3,80	1,254	
Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του	ΠΕ 05	4	2,50	1,000	0.192
	ΠΕ 06	9	3,11	,601	
	ΠΕ 07	4	3,50	,577	
	ΠΕ 11	7	3,29	1,113	
	ΠΕ 60	9	2,00	,866	
	ΠΕ 61	4	2,75	,500	
	ΠΕ 70	70	2,69	1,186	
	ΠΕ 71	13	2,69	,947	
	Σύνολο	120	2,73	1,084	
Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους	ΠΕ 05	4	3,25	1,708	0.559
	ΠΕ 06	9	3,67	,500	
	ΠΕ 07	4	4,00	,000	
	ΠΕ 11	7	3,57	,787	
	ΠΕ 60	9	2,67	,707	
	ΠΕ 61	4	3,25	,957	
	ΠΕ 70	70	3,24	1,221	
	ΠΕ 71	13	3,15	,899	
	Σύνολο	120	3,27	1,090	
	ΠΕ 05	4	3,25	1,708	0.344

Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	η ΠΕ 06 και ΠΕ 07 του ΠΕ 11 ΠΕ 60 ΠΕ 61 ΠΕ 70 ΠΕ 71 Σύνολο	9 4 7 9 4 70 13 120	3,22 3,75 3,43 2,44 3,25 3,03 2,77 3,03	,441 ,500 ,535 ,882 ,957 1,129 ,832 1,028	
Να αξιολογείται η συνέπεια και ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων	η ΠΕ 05 το ΠΕ 06 του ΠΕ 07 την ΠΕ 11 των ΠΕ 60 του ΠΕ 61 ΠΕ 70 ΠΕ 71 Σύνολο	4 9 4 7 9 4 70 13 120	3,75 4,00 4,50 4,14 3,33 4,00 3,66 3,54 3,72	,500 ,500 ,577 ,900 ,866 1,155 1,371 ,967 1,182	0.141
Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	ΠΕ 05 του ΠΕ 06 στη ΠΕ 07 ΠΕ 11 και στην ΠΕ 60 ΠΕ 61 ΠΕ 70 ΠΕ 71 Σύνολο	4 9 4 7 9 4 70 13 120	3,25 3,89 4,00 3,43 3,00 3,75 3,39 3,31 3,42	,500 ,333 ,000 ,787 ,866 ,957 1,344 ,751 1,127	0.024
Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη	ΠΕ 05 των ΠΕ 06 η ΠΕ 07 ΠΕ 11 ΠΕ 60	4 9 4 7 9	2,00 1,67 1,75 1,86 1,33	,816 ,707 ,500 ,900 ,500	0.716

Ικανοποιητικό,	ΠΕ 61	4	1,25	,500	
Ικανοποιητικό,	Πολύ ΠΕ 70	70	1,63	,871	
Καλό, Εξαιρετικό	ΠΕ 71	13	1,38	,650	
	Σύνολο	120	1,60	,793	

Η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση τα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως προκύπτει, τη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με πιο υψηλές τιμές για όσους είχαν 6-15 έτη προϋπηρεσίας και 16-25 έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 16. Η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση τα έτη προϋπηρεσίας					
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Μέχρι 5	32	3,59	,946	0.024
	6-15	43	3,81	1,029	
	16-25	24	3,96	,859	
	Πάνω από 25	21	2,48	1,861	
	Σύνολο	120	3,55	1,263	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	Μέχρι 5	32	3,44	1,045	0.017
	6-15	43	3,81	1,075	
	16-25	24	3,96	,859	
	Πάνω από 25	21	2,52	1,834	
	Σύνολο	120	3,52	1,283	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	Μέχρι 5	32	3,44	,759	0.003
	6-15	43	3,93	1,223	
	16-25	24	3,88	,741	

	Πάνω από 25	21	2,52	1,834	
	Σύνολο	120	3,54	1,270	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες , αλλά και τα δυνατά τους σημεία	Μέχρι 5	32	3,53	,983	0.045
	6-15	43	3,91	1,109	
	16-25	24	3,92	,881	
	Πάνω από 25	21	2,67	1,906	
	Σύνολο	120	3,59	1,287	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	Μέχρι 5	32	3,59	,946	0.008
	6-15	43	3,77	1,130	
	16-25	24	4,04	,908	
	Πάνω από 25	21	2,48	1,778	
	Σύνολο	120	3,55	1,282	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	Μέχρι 5	32	2,94	,840	0.004
	6-15	43	3,14	1,060	
	16-25	24	3,46	,833	
	Πάνω από 25	21	2,19	1,436	
	Σύνολο	120	2,98	1,108	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	Μέχρι 5	32	2,84	,847	0.014
	6-15	43	2,91	,971	
	16-25	24	3,17	,868	
	Πάνω από 25	21	2,10	1,300	
	Σύνολο	120	2,80	1,034	
Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	Μέχρι 5	32	3,69	,821	0.001
	6-15	43	3,91	,811	
	16-25	24	4,08	,717	
	Πάνω από 25	21	2,67	1,461	

	Σύνολο	120	3,67	1,048	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	Μέχρι 5	32	3,00	,622	0.008
	6-15	43	3,12	,762	
	16-25	24	3,38	,576	
	Πάνω από 25	21	3,48	,602	
	Σύνολο	120	3,20	,681	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	Μέχρι 5	32	3,13	,793	0.250
	6-15	43	3,33	,865	
	16-25	24	3,21	,779	
	Πάνω από 25	21	3,52	,680	
	Σύνολο	120	3,28	,801	
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών	Μέχρι 5	32	2,72	,924	0.009
	6-15	43	3,00	1,047	
	16-25	24	3,33	,917	
	Πάνω από 25	21	2,19	1,470	
	Σύνολο	120	2,85	1,128	
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	Μέχρι 5	32	4,09	,641	0.003
	6-15	43	3,79	,638	
	16-25	24	3,75	,608	
	Πάνω από 25	21	4,29	,717	
	Σύνολο	120	3,95	,672	
Η διαδικασία διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	Μέχρι 5	32	3,53	,803	0.001
	6-15	43	3,95	,754	
	16-25	24	4,13	,680	
	Πάνω από 25	21	2,81	1,436	
	Σύνολο	120	3,68	1,006	
	Μέχρι 5	32	3,19	,896	0.003

Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	6-15	43	3,47	,984	
	16-25	24	3,96	,751	
	Πάνω από 25	21	2,76	1,670	
	Σύνολο	120	3,37	1,130	
	Μέχρι 5	32	3,25	1,164	0.003
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	6-15	43	3,72	1,008	
	16-25	24	4,00	,834	
	Πάνω από 25	21	2,43	1,748	
	Σύνολο	120	3,43	1,281	
	Μέχρι 5	32	3,38	1,185	0.018
Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	6-15	43	3,81	1,075	
	16-25	24	4,00	,834	
	Πάνω από 25	21	2,33	1,770	
	Σύνολο	120	3,48	1,328	
	Μέχρι 5	32	3,38	1,185	0.018
Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ελληνική PISA	6-15	43	2,05	,785	
	16-25	24	2,50	,722	
	Πάνω από 25	21	1,76	1,091	
	Σύνολο	120	2,06	,882	
	Μέχρι 5	32	1,94	,878	0.105
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	6-15	43	3,28	,908	
	16-25	24	3,46	,658	
	Πάνω από 25	21	2,43	1,886	
	Σύνολο	120	3,12	1,146	
	Μέχρι 5	32	3,09	,928	0.295
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση	6-15	43	3,28	,934	
	16-25	24	3,46	,658	
	Μέχρι 5	32	3,13	,942	

των εκπαιδευτικών (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	Πάνω από 25	21	2,57	1,886	
	Σύνολο	120	3,15	1,142	
	Μέχρι 5	32	3,47	1,047	0.068
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών	6-15	43	3,67	,969	
	16-25	24	3,83	,637	
	Πάνω από 25	21	2,52	1,834	
Σύνολο	120	3,45	1,208		

Στον Πίνακα 17 παρατίθεται η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πλειονότητα των εξεταζόμενων περιπτώσεων, με πιο υψηλές τιμές για τους συμμετέχοντες με χρόνο προϋπηρεσίας 6-15 έτη και 16-25 έτη.

Πίνακας 17. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση τα έτη προϋπηρεσίας					
		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Να αξιολογείται η προετοιμασία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	Μέχρι 5	32	3,53	,842	0.010
	6-15	43	3,79	,888	
	16-25	24	3,92	,776	
	Πάνω από 25	21	2,43	1,720	
	Σύνολο	120	3,51	1,160	
Να αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο	Μέχρι 5	32	3,56	,801	0.004
	6-15	43	3,93	,768	
	16-25	24	3,92	,717	
	Πάνω από 25	21	2,43	1,720	
	Σύνολο	120	3,57	1,128	
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού	Μέχρι 5	32	3,63	,942	0.003
	6-15	43	4,02	1,058	
	16-25	24	4,29	,806	
	Πάνω από 25	21	2,57	1,886	
	Σύνολο	120	3,63	1,058	

	Σύνολο	120	3,72	1,298	
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	Μέχρι 5	32	3,81	,931	0.017
	6-15	43	4,12	,905	
	16-25	24	4,25	,737	
	Πάνω από 25	21	2,62	1,936	
	Σύνολο	120	3,80	1,254	
Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του	Μέχρι 5	32	2,75	,984	0.099
	6-15	43	2,77	1,020	
	16-25	24	3,08	,830	
	Πάνω από 25	21	2,19	1,436	
	Σύνολο	120	2,73	1,084	
Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους	Μέχρι 5	32	3,28	,851	0.039
	6-15	43	3,23	1,043	
	16-25	24	3,79	,588	
	Πάνω από 25	21	2,71	1,617	
	Σύνολο	120	3,27	1,090	
Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	Μέχρι 5	32	3,09	,734	0.013
	6-15	43	3,02	,988	
	16-25	24	3,54	,721	
	Πάνω από 25	21	2,38	1,431	
	Σύνολο	120	3,03	1,028	
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	Μέχρι 5	32	3,75	,984	0.053
	6-15	43	3,91	,868	
	16-25	24	4,17	,702	
	Πάνω από 25	21	2,76	1,841	
	Σύνολο	120	3,72	1,182	
Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	Μέχρι 5	32	3,41	,911	0.049
	6-15	43	3,58	,852	
	16-25	24	3,88	,612	
	Πάνω από 25	21	2,57	1,805	
	Σύνολο	120	3,42	1,127	
Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη	Μέχρι 5	32	1,63	,751	0.828
	6-15	43	1,49	,668	
	16-25	24	1,67	,816	

Ο ατομικός φάκελος (portfolio) Όχι μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	113	2,74	1,033	
Η αξιολόγηση ομοτέχνων Ναι (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ Όχι συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	7 113	4,43 3,62	,535 1,055	0.035
Η διαδικασία αξιολόγησης Ναι εκπαιδευτικού έργου μπορεί να Όχι οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	7 113	3,29 3,19	,756 ,680	0.609
Η διαδικασία αξιολόγησης Ναι εκπαιδευτικού έργου μπορεί να Όχι επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	7 113	3,29 3,28	,756 ,807	0.888
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει Ναι την αυτοεκτίμηση και την Όχι επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών	7 113	4,00 2,78	,000 1,124	0.004
Η διαδικασία αξιολόγησης Ναι δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια Όχι στον αξιολογούμενο	7 113	3,57 3,97	,535 ,674	0.126
Η διαδικασία διάχυσης καλών Ναι πρακτικών μεταξύ των Όχι εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	7 113	4,43 3,63	,535 1,011	0.027
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού Ναι έργου της σχολικής μονάδας μπορεί Όχι να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	7 113	4,57 3,29	,535 1,115	0.002
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού Ναι έργου της σχολικής μονάδας μπορεί Όχι να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	7 113	4,57 3,35	,535 1,281	0.009
Ναι	7	4,57	,535	0.015

Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να Όχι αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	113	3,41	1,334	
Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης Ναι των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση Όχι αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ελληνική PISA	7 113	3,00 2,00	,816 ,856	0.008
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του Ναι σχολικού συμβούλου στην Όχι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	7 113	4,86 3,01	,378 1,090	0.000
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του Ναι διευθυντή της σχολικής μονάδας Όχι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	7 113	4,86 3,04	,378 1,089	0.000
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει Ναι στην αύξηση του κύρους των Όχι εκπαιδευτικών	7 113	4,57 3,38	,535 1,205	0.005

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζεται η διαφορά στις προϋποθέσεις και στα μέσα της αξιολόγησης με βάση τα έτη προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί, οι τιμές ήταν πιο υψηλές σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στο σύνολο των εξεταζόμενων παραμέτρων για συμμετέχοντες με προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης.

Πίνακας 19. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση την προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης					
	Έχετε υπηρετήσει σε θέση ευθύνης	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
	Ναι	7	4,43	,535	0.016

Να αξιολογείται η προετοιμασία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	Όχι	1133,45	1,165	
Να αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο	Ναι Όχι	7 1133,51	4,43 1,135	,535 0.019
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού	Ναι Όχι	7 1133,65	4,86 1,302	,378 0.006
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	Ναι Όχι	7 1133,73	4,86 1,261	,378 0.007
Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του	Ναι Όχι	7 1132,65	3,86 1,075	,378 0.003
Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους	Ναι Όχι	7 1133,19	4,57 1,065	,535 0.001
Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	Ναι Όχι	7 1132,97	4,00 1,022	,577 0.008
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	Ναι Όχι	7 1133,64	5,00 1,173	,000 0.001
Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	Ναι Όχι	7 1133,34	4,71 1,107	,488 0.000
	Ναι	7	3,00	,816 0.000

Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό	113	1,51	,709	
---	-----	------	------	--

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζεται η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση το χρόνο προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα. Όπως διαπιστώνεται, στη συντριπτική πλειονότητα των εξεταζόμενων περιπτώσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με υψηλότερες τιμές για τους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία έως 5 έτη.

Πίνακας 20. Η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση το χρόνο προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	Μέχρι 5 81	3,75	,981	0.024
	6-15 36	3,25	1,628	
	16-25 2	1,00	,000	
	Σύνολο 119	3,55	1,267	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	Μέχρι 5 81	3,72	1,015	0.017
	6-15 36	3,28	1,597	
	16-25 2	1,00	,000	
	Σύνολο 119	3,54	1,268	
	Μέχρι 5 81	3,73	1,049	0.003

Η ατομική αξιολόγηση των 6-15 εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	36 2 Σύνολο 119	3,28 1,00 3,55	1,560 ,000 1,274	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες αλλά και τα δυνατά τους σημεία	Μέχρι 5 81 6-15 36 16-25 2 Σύνολο 119	3,77 3,39 1,50 3,61	,991 1,678 ,707 1,270	0.045
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη	Μέχρι 5 81 6-15 36 16-25 2 Σύνολο 119	3,72 3,31 1,50 3,55	1,028 1,670 ,707 1,287	0.008
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	Μέχρι 5 81 6-15 36 16-25 2 Σύνολο 119	3,09 2,83 1,50 2,98	,977 1,342 ,707 1,112	0.004
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	Μέχρι 5 81 6-15 36 16-25 2 Σύνολο 119	2,91 2,58 1,50 2,79	,925 1,204 ,707 1,032	0.014
Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι	Μέχρι 5 81 6-15 36 16-25 2	3,81 3,47 1,50	,792 1,383 ,707	0.001

χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	Σύνολο	119	3,67	1,050	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	Μέχρι 5 6-15 16-25 Σύνολο	81 36 2 119	3,12 3,36 4,00 3,21	,696 ,593 ,000 ,675	0.008
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	Μέχρι 5 6-15 16-25 Σύνολο	81 36 2 119	3,25 3,28 4,00 3,27	,799 ,779 ,000 ,789	0.250
Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικών	Μέχρι 5 6-15 16-25 Σύνολο	81 36 2 119	2,94 2,78 1,00 2,86	1,004 1,333 ,000 1,130	0.009
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	Μέχρι 5 6-15 16-25 Σύνολο	81 36 2 119	3,93 3,92 5,00 3,94	,648 ,692 ,000 ,668	0.011
Η διαδικασία διάχυσης καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	Μέχρι 5 6-15 16-25 Σύνολο	81 36 2 119	3,78 3,58 1,50 3,68	,775 1,317 ,707 1,008	0.001

Η αυτοαξιολόγησηΜέχρι 5 εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	81 36 2 Σύνολο 119	3,40 3,39 2,00 3,37	,944 1,460 1,414 1,134	0.010
Η αυτοαξιολόγησηΜέχρι 5 εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	81 36 2 Σύνολο 119	3,59 3,22 1,00 3,44	1,081 1,551 ,000 1,280	0.003
Η ατομική αξιολόγησηΜέχρι 5 μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	81 36 2 Σύνολο 119	3,70 3,17 1,00 3,50	1,089 1,595 ,000 1,314	0.003
Είναι χρήσιμη μέθοδοςΜέχρι 5 αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ελληνική PISA	81 36 2 Σύνολο 119	2,04 2,14 1,00 2,05	,843 ,961 ,000 ,882	0.018
Είναι χρήσιμη η συμμετοχήΜέχρι 5 του σχολικού συμβούλου	81 36	3,25 2,92	,929 1,461	0.105

στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	16-25	2	1,00	,000	
Σύνολο		119	3,11	1,148	
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	Μέχρι 5	81	3,26	,946	0.295
	6-15	36	3,00	1,434	
	16-25	2	1,00	,000	
Σύνολο		119	3,14	1,145	
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών	Μέχρι 5	81	3,62	,956	0.068
	6-15	36	3,25	1,538	
	16-25	2	1,00	,000	
Σύνολο		119	3,46	1,206	

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζεται η διαφορά στην αποτίμηση της σχετικής Υπουργικής Απόφασης με βάση τον χρόνο προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα. Και σε αυτή την περίπτωση διαπιστώθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές, με χαμηλότερες τιμές για όσους είχαν προϋπηρεσία μέχρι 5 έτη.

Πίνακας 21. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση τον χρόνο προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα					
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p	
Να αξιολογείται η προετοιμασία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	Μέχρι 5	81	3,73	,852	0.036
	6-15	36	3,19	1,508	
	16-25	2	1,00	,000	
	Σύνολο	119	3,52	1,156	
Να αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο	Μέχρι 5	81	3,80	,797	0.023
	6-15	36	3,19	1,489	
	16-25	2	1,00	,000	
	Σύνολο	119	3,57	1,132	
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού	Μέχρι 5	81	3,91	1,002	0.059
	6-15	36	3,47	1,665	
	16-25	2	1,00	,000	
	Σύνολο	119	3,73	1,293	
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	Μέχρι 5	81	4,04	,914	0.036
	6-15	36	3,44	1,647	
	16-25	2	1,00	,000	
	Σύνολο	119	3,81	1,257	

Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του	Μέχρι 5	81	2,81	1,014	0.090
	6-15	36	2,64	1,199	
	16-25	2	1,00	,000	
	Σύνολο	119	2,73	1,087	
Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους	Μέχρι 5	81	3,30	,955	0.109
	6-15	36	3,28	1,323	
	16-25	2	1,50	,707	
	Σύνολο	119	3,26	1,093	
Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς	Μέχρι 5	81	3,12	,900	0.137
	6-15	36	2,94	1,241	
	16-25	2	1,50	,707	
	Σύνολο	119	3,04	1,028	
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	Μέχρι 5	81	3,90	,846	0.054
	6-15	36	3,53	1,540	
	16-25	2	1,00	,000	
	Σύνολο	119	3,74	1,161	
Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	Μέχρι 5	81	3,56	,822	0.065
	6-15	36	3,31	1,489	
	16-25	2	1,00	,000	
	Σύνολο	119	3,44	1,110	

Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό)	Μέχρι 5	81	1,59	,721	0.481
	6-15	36	1,67	,956	
	16-25	2	1,00	,000	
	Σύνολο	119	1,61	,794	

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζεται η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση την περιφέρεια στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Όπως διαπιστώνεται, υπήρχαν αρκετές σημαντικές διαφορές. Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες της Α' Ανατολικής Αττικής και της Β' Αθήνας είχαν πιο θετική αποτίμηση σε σύγκριση με τους υπόλοιπους.

Πίνακας 22. Η διαφορά στις στάσεις για την αξιολόγηση με βάση την περιφέρεια των εκπαιδευτικών					
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	P	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	A' Αθήνας	37	3,16	1,463	0.033
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,15	,801	
	B' Αθήνας	20	4,10	,968	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,78	,833	
	Γ' Αθήνας	18	3,22	1,353	
	Δ' Αθήνας	17	3,76	1,200	
	Δυτική Αττική	6	2,83	,983	
	Σύνολο	120	3,55	1,263	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών	A' Αθήνας	37	3,11	1,505	0.025
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,00	,816	
	B' Αθήνας	20	4,15	,988	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,78	,833	
	Γ' Αθήνας	18	3,11	1,323	
	Δ' Αθήνας	17	3,82	1,185	
	Δυτική Αττική	6	2,83	,983	

	Σύνολο	120	3,52	1,283	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές	A' Αθήνας	37	3,08	1,382	0.029
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,00	,913	
	B' Αθήνας	20	4,10	,968	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,78	1,093	
	Γ' Αθήνας	18	3,28	1,364	
	Δ' Αθήνας	17	3,94	1,249	
	Δυτική Αττική	6	2,83	,983	
	Σύνολο	120	3,54	1,270	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες , αλλά και τα δυνατά τους σημεία	A' Αθήνας	37	3,27	1,446	0.013
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,31	1,032	
	B' Αθήνας	20	4,20	1,005	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,89	,928	
	Γ' Αθήνας	18	3,17	1,339	
	Δ' Αθήνας	17	3,53	1,125	
	Δυτική Αττική	6	3,00	1,265	
	Σύνολο	120	3,59	1,287	
Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	A' Αθήνας	37	3,24	1,422	0.029
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,00	,913	
	B' Αθήνας	20	4,20	1,105	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,89	1,054	
	Γ' Αθήνας	18	3,22	1,396	
	Δ' Αθήνας	17	3,59	1,121	
	Δυτική Αττική	6	2,67	1,033	
	Σύνολο	120	3,55	1,282	
Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	A' Αθήνας	37	2,76	1,164	0.013
	A' Ανατολικής Αττικής	13	3,62	,650	
	B' Αθήνας	20	3,30	1,129	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,33	,866	
	Γ' Αθήνας	18	2,50	1,150	
	Δ' Αθήνας	17	3,24	1,033	
	Δυτική Αττική	6	2,17	,753	
	Σύνολο	120	2,98	1,108	

Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών	A' Αθήνας	37	2,54	1,070	0.042
	A' Ανατολικής Αττικής	13	3,38	,768	
	B' Αθήνας	20	3,10	1,021	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,33	,866	
	Γ' Αθήνας	18	2,33	,970	
	Δ' Αθήνας	17	3,06	,966	
	Δυτική Αττική	6	2,00	,632	
	Σύνολο	120	2,80	1,034	
Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης	A' Αθήνας	37	3,49	1,216	0.021
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,46	,660	
	B' Αθήνας	20	4,00	1,026	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,67	,707	
	Γ' Αθήνας	18	3,44	,984	
	Δ' Αθήνας	17	3,65	,786	
	Δυτική Αττική	6	2,67	,816	
	Σύνολο	120	3,67	1,048	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων	A' Αθήνας	37	3,41	,832	0.116
	A' Ανατολικής Αττικής	13	3,15	,555	
	B' Αθήνας	20	3,20	,768	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,22	,441	
	Γ' Αθήνας	18	2,89	,471	
	Δ' Αθήνας	17	3,18	,636	
	Δυτική Αττική	6	3,00	,000	
	Σύνολο	120	3,20	,681	
Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα	A' Αθήνας	37	3,68	,884	0.011
	A' Ανατολικής Αττικής	13	3,31	,480	
	B' Αθήνας	20	3,10	,718	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,11	,782	
	Γ' Αθήνας	18	2,89	,900	
	Δ' Αθήνας	17	3,24	,664	
	Δυτική Αττική	6	3,00	,000	
	Σύνολο	120	3,28	,801	
	A' Αθήνας	37	2,62	1,233	0.042

Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση εκπαιδευτικών	A' Ανατολικής Αττικής	13	3,54	,967	
	B' Αθήνας	20	3,25	1,020	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	2,44	,726	
	Γ' Αθήνας	18	2,67	1,188	
	Δ' Αθήνας	17	3,12	,993	
	Δυτική Αττική	6	1,83	,408	
	Σύνολο	120	2,85	1,128	
Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο	A' Αθήνας	37	4,14	,713	0.072
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,08	,494	
	B' Αθήνας	20	4,00	,649	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,56	,726	
	Γ' Αθήνας	18	3,72	,575	
	Δ' Αθήνας	17	3,82	,728	
	Δυτική Αττική	6	4,00	,632	
Σύνολο	120	3,95	,672		
Η διαδικασία διάχυσης πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου	A' Αθήνας	37	3,57	1,214	0.110
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,38	,650	
	B' Αθήνας	20	3,85	,933	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,67	,707	
	Γ' Αθήνας	18	3,56	,984	
	Δ' Αθήνας	17	3,59	,712	
	Δυτική Αττική	6	2,83	,983	
Σύνολο	120	3,68	1,006		
Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται	A' Αθήνας	37	3,19	1,266	0.045
	A' Ανατολικής Αττικής	13	3,85	,899	
	B' Αθήνας	20	3,90	1,071	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,33	1,000	
	Γ' Αθήνας	18	3,11	,963	
	Δ' Αθήνας	17	3,29	1,160	
	Δυτική Αττική	6	2,67	,816	
Σύνολο	120	3,37	1,130		
	A' Αθήνας	37	3,16	1,444	0.045

Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,23	,927	
	B' Αθήνας	20	3,80	1,005	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,67	1,225	
	Γ' Αθήνας	18	3,06	1,305	
	Δ' Αθήνας	17	3,47	1,231	
	Δυτική Αττική	6	2,67	1,033	
	Σύνολο	120	3,43	1,281	
Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών	A' Αθήνας	37	3,08	1,534	0.042
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,31	,947	
	B' Αθήνας	20	3,90	,912	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,78	1,093	
	Γ' Αθήνας	18	3,22	1,437	
	Δ' Αθήνας	17	3,59	1,228	
	Δυτική Αττική	6	2,67	1,033	
Σύνολο	120	3,48	1,328		
Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ελληνική PISA	A' Αθήνας	37	1,97	,833	0.063
	A' Ανατολικής Αττικής	13	2,31	,947	
	B' Αθήνας	20	2,60	,883	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	1,78	,833	
	Γ' Αθήνας	18	1,89	,832	
	Δ' Αθήνας	17	1,94	,827	
	Δυτική Αττική	6	1,50	,837	
Σύνολο	120	2,06	,882		
Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)	A' Αθήνας	37	2,84	1,259	0.078
	A' Ανατολικής Αττικής	13	3,69	,855	
	B' Αθήνας	20	3,60	,995	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,22	1,093	
	Γ' Αθήνας	18	2,89	1,231	
	Δ' Αθήνας	17	3,12	1,054	
	Δυτική Αττική	6	2,50	,837	
Σύνολο	120	3,12	1,146		
	A' Αθήνας	37	2,95	1,224	0.087

Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)	A' Ανατολικής Αττικής	13	3,69	,855	
	B' Αθήνας	20	3,65	,988	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,22	1,093	
	Γ' Αθήνας	18	2,89	1,231	
	Δ' Αθήνας	17	3,06	1,144	
	Δυτική Αττική	6	2,50	,837	
	Σύνολο	120	3,15	1,142	
Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών	A' Αθήνας	37	3,19	1,469	0.098
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,08	,862	
	B' Αθήνας	20	4,00	,973	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,67	,707	
	Γ' Αθήνας	18	3,28	1,274	
	Δ' Αθήνας	17	3,24	,970	
	Δυτική Αττική	6	2,67	,816	
Σύνολο	120	3,45	1,208		

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζεται η διαφορά στα μέσα και στις προϋποθέσεις της αξιολόγησης, με βάση την περιφέρεια των εκπαιδευτικών. Όπως διαπιστώνεται, και σε αυτή την περίπτωση παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με πιο υψηλές τιμές για τους συμμετέχοντες της Α' Ανατολικής Αττικής και της Β' Αθήνας σε σύγκριση με τους υπόλοιπους.

Πίνακας 23. Η διαφορά στην αποτίμηση των παραμέτρων της Υπουργικής Απόφασης με βάση την περιφέρεια των εκπαιδευτικών					
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p	
Να αξιολογείται η προετοιμασία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού	A' Αθήνας	37	3,32	1,292	0.006
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,15	,689	
	B' Αθήνας	20	4,10	,968	

	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,56	,527	
	Γ' Αθήνας	18	3,06	1,305	
	Δ' Αθήνας	17	3,47	1,068	
	Δυτική Αττική	6	2,67	1,033	
	Σύνολο	120	3,51	1,160	
Να αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο	A' Αθήνας	37	3,43	1,259	0.011
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,15	,689	
	B' Αθήνας	20	4,10	,968	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,56	,527	
	Γ' Αθήνας	18	3,22	1,309	
	Δ' Αθήνας	17	3,47	1,007	
	Δυτική Αττική	6	2,67	1,033	
	Σύνολο	120	3,57	1,128	
Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού	A' Αθήνας	37	3,41	1,443	0.097
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,31	,947	
	B' Αθήνας	20	4,20	1,005	
	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,89	1,167	
	Γ' Αθήνας	18	3,44	1,381	
	Δ' Αθήνας	17	3,82	1,286	
	Δυτική Αττική	6	3,00	1,265	
	Σύνολο	120	3,72	1,298	
Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης	A' Αθήνας	37	3,57	1,444	0.108
	A' Ανατολικής Αττικής	13	4,31	,751	
	B' Αθήνας	20	4,30	1,031	

	B' Ανατολικής Αττικής	9	3,89	1,054	
	Γ' Αθήνας	18	3,50	1,383	
	Δ' Αθήνας	17	3,88	1,111	
	Δυτική Αττική	6	3,00	1,265	
	Σύνολο	120	3,80	1,254	
Να αξιολογείται η ικανότητα A' Αθήνας	Α' Αθήνας	37	2,78	1,182	0.111
αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως A'	Ανατολικής	13	3,15	,689	
προς τη διδασκαλία και το Ανατολικής	Αττικής	20	2,90	,968	
παιδαγωγικό έργο του	B' Αθήνας	20	2,90	,968	
	B' Ανατολικής	9	2,33	1,000	
	Αττικής	18	2,22	1,060	
	Γ' Αθήνας	17	2,94	1,197	
	Δ' Αθήνας	17	2,94	1,197	
	Δυτική	6	2,33	1,033	
	Αττική	6	2,33	1,033	
	Σύνολο	120	2,73	1,084	
Να αξιολογείται η συνεργασία του A' Αθήνας	A' Αθήνας	37	3,32	1,156	0.079
εκπαιδευτικού με συναδέλφους	A' Ανατολικής	13	3,77	1,013	
	Αττικής	20	3,55	,999	
	B' Αθήνας	20	3,55	,999	
	B' Ανατολικής	9	3,22	,972	
	Αττικής	18	2,83	1,200	
	Γ' Αθήνας	17	3,18	,951	
	Δ' Αθήνας	17	3,18	,951	
	Δυτική	6	2,50	,837	
	Αττική	6	2,50	,837	
	Σύνολο	120	3,27	1,090	
Να αξιολογείται η επικοινωνία και A' Αθήνας	A' Αθήνας	37	3,00	1,080	0.079
συνεργασία του εκπαιδευτικού με A'	Ανατολικής	13	3,62	1,044	
γονείς και φορείς	Αττικής	20	3,30	,923	
	B' Αθήνας	20	3,30	,923	
	B' Ανατολικής	9	2,78	,972	
	Αττικής	9	2,78	,972	

	Γ' Αθήνας	18	2,61	1,037			
	Δ' Αθήνας	17	3,12	,928			
	Δυτική Αττική	6	2,50	,837			
	Σύνολο	120	3,03	1,028			
Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων	Α' Αθήνας	37	3,65	1,338	0.042		
	Α' Ανατολικής Αττικής	13	4,38	,650			
	Β' Αθήνας	20	4,05	1,050			
	Β' Ανατολικής Αττικής	9	3,78	,667			
	Γ' Αθήνας	18	3,28	1,320			
	Δ' Αθήνας	17	3,71	1,160			
	Δυτική Αττική	6	2,83	,983			
	Σύνολο	120	3,72	1,182			
	Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της	Α' Αθήνας	37	3,32		1,355	0.111
		Α' Ανατολικής Αττικής	13	3,85		,555	
Β' Αθήνας		20	3,80	1,056			
Β' Ανατολικής Αττικής		9	3,33	,707			
Γ' Αθήνας		18	3,00	1,138			
Δ' Αθήνας		17	3,53	1,068			
Δυτική Αττική		6	2,83	,983			
Σύνολο		120	3,42	1,127			
Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό)		Α' Αθήνας	37	1,70	,812	0.018	
		Α' Ανατολικής Αττικής	13	1,46	,660		
	Β' Αθήνας	20	2,05	,887			
	Β' Ανατολικής Αττικής	9	1,56	,726			
	Γ' Αθήνας	18	1,17	,514			
	Δ' Αθήνας	17	1,53	,874			

Δυτική	6	1,33	,516	
Αττική				
Σύνολο	120	1,60	,793	

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί συχνά το δημόσιο λόγο στη χώρα μας κατά τα τελευταία έτη. Η συγκεκριμένη μελέτη εξέτασε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, με στόχο τη διερεύνηση της αντίληψης τους για το ζήτημα αυτό.

Με βάση την έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε, μπορούν να εξαχθούν ορισμένα κεντρικά συμπεράσματα. Με βάση την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, έχοντας μια ιδιαίτερα θετική αποτίμηση για τις παραμέτρους που προβλέπονται από την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση. Οι εκπαιδευτικοί διάκινονται θετικά για την αξιολόγηση από ομότιμους τους, θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα βελτιώνει το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες και πως θα μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών. Μέσω της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας φαίνεται πως αντιμετωπίζονταν φαινόμενα χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν καταλυτικής σημασίας το ρόλο του διευθυντή, αλλά και του σχολικού συμβούλου. Συνολικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κεντρικής σημασίας την αξιολόγηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τα δυνατά τους σημεία και καθιστώντας τους αποτελεσματικότερους στη διδασκαλία, έχοντας επομένως εν τέλει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών.

Οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με ορισμένες προγενέστερες μελέτες στη χώρα μας όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησής τους. Ειδικότερα, οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με την προγενέστερη μελέτη του Κατολέων (2022), στη Χίο, όπου διαπιστώθηκε ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αναγνώριση των καλών πρακτικών. Επίσης, οι διαπιστώσεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με την πολύ πρόσφατη έρευνα του Καμανά (2023), όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε προγράμματα και δράσεις που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Επίσης, οι διαπιστώσεις αυτές

βρίσκονται σε συμφωνία με την έρευνα του Κούρου (2018), στη Θεσσαλονίκη, όπου διαπιστώθηκε μία θετική αποτίμηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση και μία αντιλαμβανόμενη θετική επίδραση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με την πρόσφατη έρευνα του Τζιώγα (2021), που επίσης κατέδειξε θετικές τάσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών έναντι της αυτοαξιολόγησης.

Πέραν από τις επιδράσεις αυτές που αξιολογήθηκαν θετικά, υπήρξαν και ορισμένες παράμετροι που δεν αξιολογήθηκαν θετικά. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η αξιολόγηση συνιστά έναν παράγοντα που δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν μάλιστα ότι η αξιολόγηση δεν θα βελτίωνε ουσιωδώς την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών. Επίσης, θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν πως η χρήση δεδομένων από άλλες μελέτες, όπως οι έρευνες PISA, δεν πρέπει να πραγματοποιείται. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί έναντι της χρήσης του ατομικού φακέλου στην αξιολόγηση και της ενδεχόμενης αποτελεσματικότητας αυτού.

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν ότι υπάρχουν πολυάριθμα αντικείμενα όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτά αφορούν την αξιολόγηση της προετοιμασίας της διδασκαλίας, της ετοιμότητας ως προς το γνωστικό αντικείμενο, της διδακτικής μεθοδολογίας και των πρακτικών του εκπαιδευτικού, του παιδαγωγικού κλίματος μάθησης και της διαχείρισης της τάξης, της συνεργασίας με τους συναδέλφους, της συνέπειας και του ενδιαφέροντος κατά την εκτέλεση των υποχρεώσεων και της ενεργού συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ωστόσο, υπάρχουν δύο αντικείμενα τα οποία δεν αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικά. Το πρώτο αφορά τη χρήση μίας τετραβάθμιας κλίμακας likert για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και το δεύτερο αφορά την επικοινωνία και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς.

Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου σε σχέση με τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων, μία πρώτη διαπίστωση αφορά το ρόλο της ηλικίας, με πιο θετικές στάσεις από πλευράς των νεότερων σε ηλικία συμμετεχόντων. Επιπλέον, θετικότερες στάσεις έναντι της αξιολόγησης φαίνεται να έχουν τα άτομα με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι διαπιστώσεις αυτές θα

μπορούσαν να μας οδηγήσουν σε ένα συμπέρασμα περί σχέσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης επάρκειας των εκπαιδευτικών και στάσης τους όσον αφορά την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η σχέση αυτή υποστηρίζεται μάλιστα από την προγενέστερη βιβλιογραφία, δεδομένου ότι εκπαιδευτικοί με πιο υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα διάκεινται θετικότερα έναντι της αξιολόγησης (Tzeng & Nieh, 2015). Συνεπώς, αυτές οι σχέσεις των κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων ενδεχομένως να αντανακλούν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, αφού οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι σε μεγαλύτερο βαθμό για τη διδασκαλία με βάση τις απαιτήσεις των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών λόγω των υψηλότερων γνώσεών τους όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Kalantzis & Cope, 2013).

Μία άλλη διαπίστωση των κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων αφορά τη γεωγραφική περιοχή. Εξετάζοντας τα δεδομένα της μελέτης, φαίνεται πως οι λιγότερο θετικές στάσεις παρατηρούνται στην Α' Αθήνας και στη Δυτική Αττική. Ενδεχομένως κάτι τέτοιο να επεξηγείται από ότι στις περιοχές αυτές υπάρχει παραδοσιακά ένα χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οδηγώντας μάλιστα στην ανάπτυξη σχετικών υποστηρικτικών πολιτικών κατά την προηγούμενη δεκαετία, όπως οι ΖΕΠ (Τζιώρα, 2017). Είναι ωστόσο γεγονός ότι το χάσμα μεταξύ των περιοχών αυτών και των υπολοίπων περιοχών της Αττικής διατηρείται. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των περιοχών ενδεχομένως να αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως ένα κατηγορητήριο έναντι των χαμηλότερων αναλογικά επιδόσεων των σχολείων τους, οδηγώντας τους επομένως σε αρνητικές στάσεις έναντι αυτής.

Επίσης, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύεται μία πιο θετική στάση από πλευράς των εκπαιδευτικών που έχουν υπηρετήσει σε θέσεις ευθύνης. Ενδεχομένως η πιο θετική αυτή στάση να αντανακλά μία μεγαλύτερη επίγνωση από πλευράς των εκπαιδευτικών αυτών περί των θετικών επιδράσεων και των ευεργετημάτων της αξιολόγησης. Γνωρίζοντας επομένως τις δομικές ελλείψεις και τις αδυναμίες των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών συστημάτων γενικότερα, θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλλει ουσιαστικά στην αντιμετώπιση αυτών.

Εξετάζοντας τα ανωτέρω ως συνάρτηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επιδρά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού

έργου λόγω της ενίσχυσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται, όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, από την προγενέστερη βιβλιογραφία (Kalantzis & Core, 2013). Μέσα επομένως από την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίζουν τα ισχυρά και τα αδύναμα σημεία τους, κάτι το οποίο ενισχύει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η αξιολόγηση φαίνεται επίσης να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μέσω της αξιολόγησης προκύπτουν άμεσα οφέλη για τους ίδιους τους μαθητές. Και αυτή η διαπίστωση βρίσκεται σε συμφωνία με την προγενέστερη βιβλιογραφία, καθώς η συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού και η υιοθέτηση καλών πρακτικών λόγω της αξιολόγησης οδηγούν σε μία περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και εν τέλει σε αύξηση των βαθμολογικών επιδόσεων των μαθητών (Hallinger et al., 2014; Looney, 2011).

Στη χώρα μας, όπως επισημαίνεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, υπήρξαν σημαντικές αντιστάσεις όσον αφορά την αξιολόγηση. Οι αντιστάσεις αυτές εντοπίζονται μάλιστα εδώ και αρκετές δεκαετίες και αποδίδονται σε παράγοντες πολιτικών αντιλήψεων (Δούκα, 1997). Εξετάζοντας τα δεδομένα των συμμετεχόντων της συγκεκριμένης μελέτης, προστίθεται άλλη μία ενδιαφέρουσα παράμετρος στα εμπόδια της εφαρμογής της αξιολόγησης, που αφορά την ψυχολογική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αποτιμούν την αξιολόγηση ως ιδιαίτερα σημαντική, την θεωρούν ταυτοχρόνως έναν παράγοντα άγχους. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα όταν εξεταστεί η θετική αποτίμηση των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με το άγχος, δηλαδή η ύπαρξη ταυτοχρόνως θετικών στάσεων για την αξιολόγηση, αλλά και άγχους έναντι αυτής, το οποίο αναδεικνύεται επομένως ως ένας κεντρικός παράγοντας στην παρεμπόδιση της εφαρμογής της. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ακόμα και με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης, φαίνεται πράγματι, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, να συνεπάγεται σημαντικό άγχος για τους εκπαιδευτικούς (Brady, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης θεωρούν επίσης ότι η αξιολόγηση δεν θα βελτίωνε ουσιωδώς την αντίληψή τους για τον εαυτό, δηλαδή την αυτοεκτίμησή τους. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μία παράδοξη διαπίστωση, καθώς ταυτοχρόνως υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του

επαγγέλματος τους θα βελτιωνόταν. Ενώ επομένως θεωρούν ότι θα γίνονταν μέσω της αξιολόγησης πιο αποτελεσματικοί επαγγελματίες, ταυτοχρόνως θεωρούν ότι η αντίληψη για τον εαυτό τους δεν βελτιωνόταν. Σε κάθε περίπτωση, και η αυτοεκτίμησή φαίνεται πως είναι κεντρικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτοεκτίμηση αναλαμβάνουν με μεγαλύτερη ευκολία πρωτοβουλίες, καινοτομούν εντός της σχολικής τάξης και εν τέλει βελτιώνουν ουσιαστικά την πρόοδο των μαθητών τους (Mbuva, 2017). Με βάση τα παραπάνω, οι ψυχολογικοί παράγοντες φαίνεται πως αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο της επιτυχίας της αξιολόγησης.

Μία άλλη διαπίστωση της συγκεκριμένης έρευνας που μπορεί να εξεταστεί σε σχέση με την προγενέστερη βιβλιογραφία έχει να κάνει με το ρόλο του διευθυντή. Όπως αναφέρεται και στο Γενικό Μέρος της μελέτης, η αξιολόγηση δεν είναι από τη φύση της αποτελεσματική ή αναποτελεσματική (Forman et al., 2021). Οι συμμετέχοντες της μελέτης θεωρούν επομένως πως η σωστή υποστήριξη της αξιολόγησης από το διευθυντή και από το σχολικό σύμβουλο είναι καταλυτικής σημασίας για την επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Στη σύγχρονη εκπαίδευση ο ρόλος του διευθυντή είναι επιβεβλημένο να μετασχηματιστεί, με τον διευθυντή να έχει περισσότερο το ρόλο του διευκολυντή, παρά το ρόλο του ελεγκτή των όσων λαμβάνουν χώρα εντός μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Οι σχολικοί διευθυντές πρέπει επομένως να υποστηρίξουν ενεργά την αξιολόγηση και όχι να έχουν το ρόλο του απλού διαχειριστή των όσων λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας.

Ένα άλλο ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται μέσω της συγκεκριμένης μελέτης αφορά την αξιολόγηση από ομότιμους, την οποία οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ως ιδιαίτερα σημαντική. Στη διαδικασία της αξιολόγησης έχει σημαντικό πλέον ρόλο ο κριτικός φίλος, δηλαδή κάποιο άλλο άτομο που μπορεί να παρέχει αντικειμενική και εποικοδομητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και της επίδοσης ενός εκπαιδευτικού (Swaffield & MacBeath, 2005). Στην παρούσα περίπτωση ο ρόλος του κριτικού φίλου αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός από τους συμμετέχοντες της έρευνας, που θεωρούν ότι μέσω των ομότιμων μπορεί να επιτυγχάνεται μία αποτελεσματική αξιολόγηση.

Ως συνάρτηση όλων των ανωτέρω, μπορούν να προκύψουν διάφορες προτάσεις για όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές στη χώρα μας, με στόχο τη βελτίωση

της διαδικασίας της αξιολόγησης. Μία πρώτη πρόταση έχει να κάνει με το ρόλο του κριτικού φίλου. Όπως φαίνεται από τις διαπιστώσεις της συγκεκριμένης έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν ιδιαίτερα θετικά τη συμβολή των ομότιμων. Δεδομένης αυτής της διαπίστωσης, η αξιολόγηση από τους ομότιμους πρέπει να εξεταστεί σε σημαντικό βαθμό ως ένας σημαντικός δυναμικός πυλώνας της αξιολόγησης.

Μία δεύτερη πρόταση αφορά την εφαρμογή παρεμβάσεων επεξήγησης του ρόλου της αξιολόγησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτή. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται από ιδιαίτερο άγχος έναντι της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να είναι επιβεβλημένη αφενός η επαρκής πληροφόρηση τους περί αυτής, ούτως ώστε να περιορίζεται το άγχος, αφετέρου η ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αξιολόγησης. Καθώς επομένως θα ενισχυθεί η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται έναντι αυτής, αναμενόμενα το σχετικό τους άγχος θα περιοριστεί.

Συνολικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύει την αξιολόγηση ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις για όσους χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να βρίσκονται σε σύμπλευση με την προσέγγιση των Forman et al. (2021), που επισήμαναν ότι η αξιολόγηση δεν συνεπάγεται ορισμένες δεδομένες επιδράσεις, αλλά είναι συνάρτηση των ευρύτερων χειρισμών που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο αυτής. Εάν επομένως η αξιολόγηση λαμβάνει το χαρακτήρα της στείρας αποτύπωσης των επιδόσεων των εκπαιδευτικών, τότε αναμενόμενα αυτοί βιώνουν σημαντικό άγχος έναντι αυτής και οι εκπαιδευτικές μονάδες δεν μπορούν να οδηγηθούν σε μία βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Οι αδυναμίες που διαπιστώνονται πρέπει επομένως να συνιστούν την αφετηρία χάραξης υποστηρικτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, προάγοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο ίδιο μήκος κύματος, φαίνεται πως είναι επιβεβλημένη η αντιμετώπιση των ανισοτήτων που προκύπτουν μεταξύ διαφορετικών περιοχών και διαφορετικών εκπαιδευτικών μονάδων. Άλλωστε, η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει τον κίνδυνο διεύρυνσης των ανισοτήτων μεταξύ επιμέρους σχολείων. Επίσης, το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί των πιο υποβαθμισμένων περιοχών είχαν και

λιγότερο θετικές στάσεις έναντι της αξιολόγησης οδήγησε ένα σχετικό προβληματισμό, υπαγορεύοντας την αναγκαιότητα περαιτέρω υποστηρικτικών ενεργειών από πλευράς του αρμόδιου Υπουργείου για την ενίσχυση της επάρκειας των εκπαιδευτικών των περιοχών αυτών και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων τους. Η πολιτική των ΖΕΠ προωθήθηκε την προηγούμενη δεκαετία για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στα σχολεία που βρίσκονται σε πιο υποβαθμισμένες περιοχές (Τζιώνα, 2017), χωρίς όμως κάτι τέτοιο να επιτευχθεί. Και πάλι αναδεικνύεται επομένως ο υποστηρικτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, δεδομένου πως καθίσταται επιβεβλημένη η αντιμετώπιση των διαφορών αυτών που εντοπίζονται μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών περιφερειών.

Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη μελέτη αντιμετωπίζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι οφείλουν να επισημανθούν. Ένας πρώτος περιορισμός έχει να κάνει με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, το οποίο ήταν μη σταθμισμένο. Από μεθοδολογικής απόψεως, η χρήση μη σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων συνεπάγεται αυξημένο κίνδυνο αξιοπιστίας (Σταλίκας και συν., 2012).

Ένας άλλος περιορισμός έχει να κάνει με την εξέταση ενός δείγματος αποκλειστικά και μόνο από το νομό Αττικής. Πράγματι, η έρευνα αυτή ενδεχομένως να είναι ιδιαίτερα διαφωτιστική για τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης στο νομό Αττικής, χωρίς όμως να μπορούν να προκύψουν γενικές διαπιστώσεις για το σύνολο της ελληνικής επικράτειας, την οποία αφορούν οι πλέον πρόσφατη νόμοι για την αξιολόγηση. Επιπροσθέτως, εξετάστηκε μόνο η αντίληψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ η αξιολόγηση αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο αφορά γενικότερα τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας. Συνεπώς, τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης μπορούν να γενικευτούν μόνο στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής.

Τέλος, εξετάστηκε για πρακτικούς λόγους ένα συγκεκριμένο εύρος κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών, ενώ ενδεχομένως να μπορούσαν να εξεταστούν και άλλες κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές σε σχέση με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, η εκπαίδευση και κατάρτιση τους στις σύγχρονες τεχνολογίες δεν εξετάστηκε, ενώ θα μπορούσε να επηρεάζει σχετικώς τις στάσεις τους.

Με αφετηρία τα ανωτέρω απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για την πληρέστερη κατανόηση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης στη χώρα μας, τόσο σε σχέση με την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση, όσο και γενικότερα. Ως συνάρτηση των περιορισμών της μελέτης, απαιτούνται έρευνες σε εκπαιδευτικούς άλλων περιοχών και βαθμίδων, καθώς και μελέτες που θα εξετάσουν τη σχέση επιπρόσθετων κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σημαντική θα ήταν η πραγματοποίηση ποιοτικών ερευνών για την διερεύνηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της αξιολόγησής τους. Από μεθοδολογικής απόψεως, οι ποιοτικές έρευνες ενδείκνυνται για την εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων όσον αφορά εξεταζόμενο ζήτημα (Babbie, 2013). Οι έρευνες οι οποίες παρατίθενται στο υποκεφάλαιο 2.3, όπως και η συγκεκριμένη μελέτη, είναι ποσοτικές, καταδεικνύοντας επομένως την ενδεχόμενη χρησιμότητα της διεξαγωγής ποιοτικών ερευνών, με στόχο την πολύπλευρη προσέγγιση του ζητήματος των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Almutairi, T. S., & Shraid, N. S. (2021). Teacher Evaluation by Different Internal Evaluators: Head of Departments, Teachers Themselves, Peers and Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 588-596.
- Attinello, J. R., Lare, D., & Waters, F. (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth. *NASSP Bulletin*, 90(2), 132-152.
- Βαβουλίδου, Μ. (2013). *Η εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Απόψεις και στάσεις διευθυντών, εκπαιδευτικών και γονέων στα δημοτικά σχολεία του Ν. Κιλκίς*. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική», Μεταπτυχιακή Διατριβή.
- Βασιλού–Παπαγεωργίου, Β. (1990). *Ο ρόλος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Διδακτορική Διατριβή.
- Βλάχου, Σ. Ν. (2021). *Αξιολόγηση προγραμμάτων/μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Μελέτη περίπτωσης ΔΙΕΚ νομού Αχαΐας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Babbie, E. R. (2013). *The basics of social research*. Boston: Cengage Learning.
- Baker, B. D. (2021). *Educational inequality and school finance: Why money matters for America's students*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of education policy*, 23(4), 379-395.

- Brady, A. M. (2019). Anxiety of performativity and anxiety of performance: self-evaluation as bad faith. *Oxford Review of Education*, 45(5), 605-618.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Choi, H. J., & Park, J. H. (2016). An analysis of critical issues in Korean teacher evaluation systems. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 151-171. <https://cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/93>
- Coleman, J. S. (2018). *Parents, their children, and schools*. NY: Routledge.
- Condette, J. F. (Ed.). (2022). *Les personnels d'inspection: Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVIIe-XXe siècle)*. Presses universitaires de Rennes.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51, 49-49.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th edn.)*. Boston: Pearson.
- ΔΟΕ (2013). *Υ.ΠΑΙ.Θ. - Νόμος για την αξιολόγηση . . . από την κατάψυξη*. Διαθέσιμο στο:
http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10440. Τελευταία πρόσβαση: 02.07.2023
- Δοκτώρη, Ε. (2021). *Η διαμορφωτική αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης: μελέτη περίπτωσης: η εφαρμογή της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική Διατριβή.
- Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η Περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35-39.

Doolittle, P. (1994). Teacher portfolio assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 4(1), 1.

Ευθυμίου, Ε. (2021). *Η επαναφορά της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο. Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών της νήσου Καλύμνου*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ευθυμίου, Χ. Μ. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29340/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%95%CE%A5%CE%98%CE%A5%CE%9C%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%A7%CE%A1%>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (12-06-2020). *Νόμος υπ' αριθμ. 4692, Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*, Τεύχος Α' , Αρ. Φύλλου 111.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (10-09-2021). *Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 108906/ΓΔ4, Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*, Τεύχος Β' , Αρ. Φύλλου 4189.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (27-01-2023). *Αποφάσεις Αριθμ. 9950/ΓΔ5, Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειά της*, Τεύχος Β' , Αρ. Φύλλου 388.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (13-02-2023). *Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 14163/ΓΔ4, Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων*

διαγνωστικού χαρακτήρα για τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ' τάξης των Γυμνασίων, Τεύχος Β' , Αρ. Φύλλου 724.

Ζαφείρη, Ε. Ι. (2014). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας για το ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης (Master's thesis)*.

Forman, M. L., Stosich, E. L., & Bocala, C. (2021). *The internal coherence framework: Creating the conditions for continuous improvement in schools*. Massachusetts: Harvard Education Press.

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

Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 15-28.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.01.003>

Hill, H., & Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard educational review*, 83(2), 371-384.

Giordano, G. (2005). *How testing came to dominate American schools: The history of educational assessment*. New York: Peter Lang.

Ίνεγλη, Θ. (2019). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Isore, M. (2009). Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2541>

Κάκκος, Χ. (2021). *Μελέτη Αξιολόγησης του προγράμματος «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2015-2019)*.

Πάτρα: ΕΑΠ.

- Καμανάς, Κ. (2023). Μάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα μαθηματικά ως συνιστώσες επαγγελματικής ανάπτυξης: Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης.
- Κατολέων, Ι. (2022). Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης του έργου τους. <http://hdl.handle.net/11610/25633>
- Κεκρίδου, Ι. (2017). *Αξιολόγηση σχολικής μονάδας–Το παράδειγμα της αυτοαξιολόγησης*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πτυχιακή Εργασία.
- Κιουρτσίδου, Α. (2018). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*. ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Μεταπτυχιακή Διατριβή.
- Κολλημένος Δ. (2020). *Σχεδιασμός, μέθοδος υλοποίησης και αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης ενηλίκων: Η μελέτη περίπτωσης ενός αστικού Δημοσίου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κούρος, Β. (2018). *Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Λαδιά, Λ. (2021). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.
- Μαγαλιός, Χ. (2013). *Ατομική Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Διερεύνηση των διαμορφούμενων στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για την ατομική τους αξιολόγηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Μπάρδα, Δ. Γ. (2019). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συνδικαλιστικός Λόγος: Οι θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
- Μπόσμου, Ε. (2020). *Η περιγραφική-ποιοτική αξιολόγηση στα ΣΔΕ: αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές τους*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2018). *Program evaluation theory and practice*. NY: Guilford Publications.
- Macbeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School leadership and management*, 28(4), 385-399.
- Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2012). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Madaus, G. F., Scriven, M. S., Stufflebeam, D. L., & Stake, R. E. (1983). *Program evaluation, particularly responsive evaluation* (pp. 287-310). Springer Netherlands.
- Mbuva, J. (2017). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 17(3).
- Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational research and evaluation*, 12(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/13803610500392236>
- Νιτσοτόλης, Β. (2018). *Στάσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Μεταπτυχιακή Διατριβή.
- Neil, P., & Johnston, J. (2005). An approach to analysing professional discourse in a school self-evaluation project. *Research in Educational*, 73(1), 73-86.

- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th edn.). London: Pearson.
- Nevo, D. (1994). How Can Teachers Benefit from Teacher Evaluation? *Journal of personnel evaluation in education*, 8(2), 109-17.
- ΟΛΜΕ, 01.02.2023 *Εισήγηση προς τις ΓΣ των ΕΛΜΕ*. Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/eisigisi2023.pdf> Τελευταία πρόσβαση: 12.09.2023
- Πασιάς, Γ. (2021). *Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης*. ΦΠΨ, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση, Σημειώσεις Μαθήματος.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Προεδρικό Διάταγμα 152 (ΦΕΚ Α' 240/ 5.11.2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Ρέλλος, Ν. (2005). Η Αξιολόγηση του Μαθητή από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 1(1), 50-61. <https://eournals.epublishing.ekt.gr/index.php/revmata/article/view/30922>
- Patton, M.Q. (1991). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Peterson, K. D., Stevens, D., & Mack, C. (2001). Presenting complex teacher evaluation data: Advantages of dossier organization techniques over portfolios. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15, 121-133. <https://doi.org/10.1023/A:1012443829862>
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. New York: Corwin Press.
- Polymili, A. (2021). Distance learning in primary education in Greece in the midst of COVID-19. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE) ISSN: 1300-915X*, 10(2), 251-258.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.

- Σκαμπέλας, Ε. (2013). *Αξιολόγηση και απόδοση των εκπαιδευτικών: Τάσεις και ενστάσεις- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας Πειραιά*. Πάτρα: Διπλωματική εργασία.
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafoos, J., & Reed, V. A. (2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 34*(3), 266-274.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of education, 35*(2), 239-252.
- Ταλαγάνης, Δ. (2021). *Μοντέλα αξιολόγησης προσωπικού στην εκπαίδευση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική Διατριβή.
- Τζιώγας, Γ. (2021). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανικών Οικονομίας και Διοίκησης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Οικονομική και Διοίκηση για Μηχανικούς, Μεταπτυχιακή Διατριβή.
- Thiel, F., Schewe, C. M., & Riecke-Baulecke, T. (2022). Dienstliche Beurteilung als multifunktionales Instrument des Personalmanagements und der Personalentwicklung in Schulen. In *Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe: Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 133-171). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. ASCD.
- Tzeng, S. Y., & Nieh, H. M. (2015, September). How self-concept, self-efficacy and self-evaluation relate to achievement outcomes: New technology-based learning models for science and technology universities students. In *2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (pp. 863-870). IEEE.

Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1 (ΦΕΚ 614/2013 τ.Β΄)

Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5 (ΦΕΚ388/2023 τ.Β΄)

Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 201-220.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9761>

Παράρτημα

A. Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα:
2. Ηλικία: Μέχρι 30 31- 40 41-50 51 και άνω
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος -η
Έγγαμος-η
Διαζευγμένος-η
Χήρος-α
4. Αριθμός παιδιών
Κανένα ένα δύο τρία ή περισσότερα
5. Εκπαιδευτικό επίπεδο (σημειώστε το ανώτερο) :
Βασικό Πτυχίο
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
Διδακτορικός Τίτλος Σπουδών
6. Ειδικότητα:
7. Έτη υπηρεσίας :
Μέχρι 5 6-15 16-25 πάνω από 25
8. Έχετε υπηρετήσει σε θέση ευθύνης (διευθυντής κτλ)
ΝΑΙ ΟΧΙ
9. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα:
10. Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει το σχολείο :
Α΄ Αθήνας Β΄ Αθήνας Γ΄ Αθήνας Δ΄ Αθήνας
Α΄ Ανατολικής Αττικής Β΄ Ανατολικής Αττικής Δυτική Αττική

B: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους :

Κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις για την αξιολόγηση	Διαφ ωνώ απόλυ τα	Διαφ ωνώ	Ούτε συμφω νώ Ούτε διαφων ώ	Συμ φων ώ	Συμφων ώ απόλυτα
11. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου					
12. Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών					
13. Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει οφέλη για τους μαθητές					
14. Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανιχνεύσουν τις αδυναμίες, αλλά και τα δυνατά τους σημεία					
15. Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη					
16. Ο ατομικός φάκελος (portfolio) είναι μία αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών					
17. Ο ατομικός φάκελος (portfolio) μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών					
18. Η αξιολόγηση ομοτέχνων (οικειοθελής αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων) είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης					
19. Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων					
20. Η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα					

21. Η διαδικασία αξιολόγησης ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών					
22. Η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον αξιολογούμενο					
23. Η διαδικασία διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου					
24. Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη των ιδιαίτερων αναγκών της και αυτών της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται					
25. Η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει φαινόμενα << χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών>>					
26. Η ατομική αξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα << χαλάρωσης και αδιαφορίας των εκπαιδευτικών >>					
27. Είναι χρήσιμη μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η χρησιμοποίηση αποτελεσμάτων από Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα/ << ελληνική PISA>>					
28. Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (παιδαγωγική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού)					
29. Είναι χρήσιμη η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. (διοικητική προσφορά εκπαιδευτικού)					
30. Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση του κύρους των εκπαιδευτικών					

Γ. Στις 27/01/2023 δημοσιεύθηκε η Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 9950/ΓΔ5 με την οποία καθορίζονται τα κριτήρια της << ατομικής αξιολόγησης>> και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα υλοποιηθούν τα σχέδια του ΥΠΑΙΘ. Σκοπός της ατομικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ατομικής απόδοσης του εκπαιδευτικού και της ποιότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται.

Κατά πόσο θεωρείται σημαντικές τις παρακάτω προτάσεις για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών					
	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
31. Να αξιολογείται η προετοιμασία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού					
32. Να αξιολογείται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο					
33. Να αξιολογούνται η διδακτική μεθοδολογία και οι πρακτικές του εκπαιδευτικού					
34. Να αξιολογούνται το παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και η διαχείριση της τάξης					
35. Να αξιολογείται η ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του					
36. Να αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους					

37. Να αξιολογείται η επικοινωνία και συνεργασία του εκπαιδευτικού με γονείς και φορείς					
38. Να αξιολογείται η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων					
39. Να αξιολογείται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της					
40. Είναι κατάλληλο μέσο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (Μη Ικανοποιητικό, Ικανοποιητικό, Πολύ Καλό, Εξαιρετικό)					