



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»



*Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών*

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Διπλωματική Εργασία

«Αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ΠΕ60 δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής»

**ΠΑΥΛΟΥ Χ. ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
Α.Μ: 219036**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΠΑΣΙΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

ΑΘΗΝΑ 2022



Copyright © ΕΚΠΑ, 2019

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



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης Διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Παύλου Αικατερίνη

Αριθμός Μητρώου: 219036

Υπογραφή

Επιβλέπων καθηγητής

Παύλου Αικατερίνη

Πασιάς Γεώργιος



ΑΦΙΕΡΩΣΗ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Μετά το πέρας εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, μου δίνεται η ευκαιρία να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Πασιά Γεώργιο για τη πολύτιμη βοήθεια, την επιστημονική καθοδήγηση και τη συνεχή υποστήριξή του σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Επίσης, επιθυμώ να εκφράσω θερμές ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς μέσω των μαθημάτων τους απέκτησα πολύτιμες γνώσεις, χρήσιμες για την μετέπειτα επαγγελματική πορεία και οι οποίες συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας. Ακόμη, επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη διεξαγωγή της έρευνας, η συμβολή των οποίων ήταν εξαιρετικά σημαντική για την ολοκλήρωσή της. Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία υπήρξε συμπαραστάτης και υποστηρικτής αυτής της προσπάθειας καθ' όλη τη διάρκεια των ακαδημαϊκών μου σπουδών.



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»

Στην οικογένειά μου



**«Αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.
Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ΠΕ60 δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του
Νομού Αττικής»**

Παύλου Αικατερίνη

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ	ΜΕΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ	ΜΕΛΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Πασιάς Γεώργιος Καθηγητής ΕΚΠΑ	Φωτεινός Δημήτριος Αναπληρωτής καθηγητής ΕΚΠΑ	Ρουσσάκης Ιωάννης Επίκουρος καθηγητής ΕΚΠΑ



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καθίσταται φανερό από τη βιβλιογραφία ότι κάθε επαγγελματικός και κοινωνικός τομέας έχει ανάγκη από ανατροφοδότηση, η οποία θα υποδείξει τα θετικά σημεία ώστε να διαμοιραστούν αντίστοιχες καλές πρακτικές και τα αρνητικά σημεία ώστε να προκύψουν βελτιωτικές αλλαγές. Η ανατροφοδότηση δεν δύναται να πραγματοποιηθεί παρά μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης. Ομοίως, στην εκπαίδευση, οι αξιολογικές διαδικασίες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, οι οποίες θα πραγματοποιούνται σε κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης προκειμένου να αποδώσουν τα βέλτιστα αποτελέσματα, των οποίων άμεσοι αποδέκτες είναι μαθητές και εκπαιδευτικοί. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η προσέγγιση μιας εναλλακτικής αξιολογικής διαδικασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί, ως ειδήμονες, αξιολογούν το έργο συναδέλφων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης. Πρόκειται για την αξιολόγηση ομοτέχνων, η οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είχε θετικό πρόσημο στην υιοθέτησή της από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, εκφράζοντας ωστόσο και τους σχετικούς προβληματισμούς που προέκυψαν από την εφαρμογή της.

Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια καινοτομία στην αξιολογική διαδικασία, καθώς αφορά στην ανατροφοδότηση που παρέχεται μέσω της ετεροπαρατήρησης της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων, των οποίων ειδημοσύνη αποτελεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για μια μέθοδο συνεργασίας, μια διαδικασία εκμάθησης και άτυπη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης, απ' όπου προκύπτει όφελος για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Το γεγονός ότι η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων αποτελεί μια καινοτόμο αξιολογική προσέγγιση, συνεπάγεται το μετασχηματισμό των αντιλήψεων και προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό την κατάκτηση νέων σύγχρονων διδακτικών πρακτικών. Η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά προώθησης της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων.

Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως διαδικασία εκμάθησης, δύναται να συνδεθεί με την επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία ορίζεται ως οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εξειδίκευση και πως αυτά να μετατρέπονται σε πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιχειρείται να προσεγγιστεί από ένα πλήθος μέσων, τα οποία βασίζονται σε συνεργατικές πρακτικές.



Η παρούσα διπλωματική εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την προοπτική ανάπτυξης της αξιολόγησης ομοτέχνων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη με βάση τους σκοπούς της έρευνας και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί ΠΕ60 (N=120) που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δημόσιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη δημιουργία ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο, το οποίο σχεδιάστηκε από τον ερευνητή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ουδέτερες αντιλήψεις και τάσεις αλλά και προβληματισμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση ομοτέχνων. Οι ίδιοι παρουσιάζονται διστακτικοί ως προς τα πιθανά αποτελέσματά της για επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ αναδεικνύεται η προτίμηση “παθητικών” πρακτικών για προσωπική βελτίωση γεγονός που συνεπάγεται απουσία υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών, όπως η αξιολόγηση ομοτέχνων. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι σημαντικές παράμετροι όπως το πνεύμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συλλογικότητας εκκλίνουν, ενώ δεν τίθενται υπέρ της άποψης ότι θα υπάρξουν οφέλη από την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης ομοτέχνων. Επιβεβαιώνεται η ισχύουσα νοοτροπία του ατομισμού των εκπαιδευτικών, η ελλιπής κουλτούρα αξιολόγησης και επαγγελματισμού, όπως και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο παρακωλύει την ανάπτυξη αυτόνομων και συλλογικών περιβαλλόντων μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτο-αξιολόγηση/εσωτερική αξιολόγηση, αξιολόγηση ομοτέχνων, επαγγελματική ανάπτυξη



ABSTRACT

It is clear from the bibliography that every professional and social sector needs feedback, which will indicate the positive points in order to share corresponding good practices and the negative points in order to bring about changes for improvement. Feedback can only take place through evaluation procedures. Similarly, in education, evaluation processes are considered equally important, which will be carried out in a climate of cooperation and trust in order to give the best results, the direct recipients of which are students and teachers. The present study attempts to approach an alternative evaluation process, where teachers, as experts, evaluate the work of colleagues as a means of professional development. This is the peer evaluation, which, according to bibliography, had a positive sign in its adoption by the educational environment, however, expressing the relevant concerns that arose from its implementation.

More specifically, peer evaluation is a novelty in the evaluation process, as it concerns the feedback provided through the peer observation of teaching between colleagues, whose expertise is the educational process. It is a collaborative method, a learning process and an informal form of internal evaluation, which benefits the teacher and the students. The fact that peer review is an innovative evaluation approach, implies the transformation of teachers' perceptions and predispositions in order to acquire new modern teaching practices. Creating a culture of collaboration and teamwork are fundamental features of promoting evaluation among peers.

Peer evaluation as a learning process can be linked to professional development, which is defined as activities that develop skills, knowledge, specialization and how these are translated into practice for the benefit of their students' development. Teacher professional development is attempted to be approached through a variety of tools, which are based on collaborative practices.

The present dissertation aims to investigate the views and attitudes of teachers regarding the development perspective of peer evaluation as a means of professional development within the school unit. The quantitative methodological approach was selected as the most appropriate based on the objectives of the research and the sample of the research consisted of preschool teachers (N =120) who serve in public education units in the district of Attica. The data collection was done by creating a questionnaire as a research tool, which was designed by the researcher.



The results of the research show neutral perceptions and tendencies but also reflection on the part of teachers regarding peer evaluation. They are hesitant about its possible results for professional development, while the preference for "passive" practices for personal improvement is highlighted, which implies the absence of the adoption of innovative practices, such as peer evaluation. It should be noted that important parameters such as the spirit of mutual trust and collectivity are missing, while they are not in favor of there will be benefits from the implementation of the peer review process. The current mentality of teachers' individualism, the lack of a culture of evaluation and professionalism, as well as the centralized character of the Greek educational system, which hinders the development of autonomous and collective learning environments, are confirmed.

Keywords: Educational Assessment, Self-Assessment/Internal Assessment, Peer Assessment, Professional Development



ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

AEE	Αυτοαξιολόγηση της εκπαίδευσης
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΠΠΣ	Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία
ACU	Australian Catholic University-ACU
PDS	Professional Development School
SPSS	Statistical Package for Social Sciences



Κατάλογος περιεχομένων

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	19
1.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	20
1.2.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	21
1.2.2 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	23
1.2.3 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	23
1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	24
1.4 ΤΥΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	25
1.5 ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	28
1.6 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	29
1.8 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	31
1.9 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ.....	32
2.1 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	34
2.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ-ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	34
2.2 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ....	36
2.3 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ.....	38
2.3.1 ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΑΕΕ.....	38
2.3.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΑΕΕ.....	40
2.3.3 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΑΕΕ.....	40
2.3.4 Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	42
2.3.5 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	42
2.3.6 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	43
2.4 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΡΟΛΟΙ.....	44
2.4.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	44



2.4.2 ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ»	45
2.5 ΟΙ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ Ε.Ε. ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	46
2.5.1 Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	46
2.6 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.....	47
2.7 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	49
3.1 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	51
3.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	51
3.1.2 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	52
3.2 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ	56
3.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	57
3.4 ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ	58
3.5 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	63
3.6 Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΚΒΑΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	64
3.7 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	66
4.1 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	68
4.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	68
4.1.1.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	69
4.1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	70
4.2 ΜΕΣΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	71
4.2.1 ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	71
4.2.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	71
4.2.1.2 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ	72
4.2.1.3 Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΚΒΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	73
4.2.2 ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....	74
4.2.2.1 Η ΣΧΕΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	74
4.2.3 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	75
4.2.3.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	75
4.2.3.2 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ.....	75
4.2.4 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	78
4.2.4.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ	



ΜΑΘΗΣΗΣ.....	79
4.2.4.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	80
4.2.5 ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	80
4.2.5.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	80
4.2.5.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	81
4.2.6 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ.....	83
4.2.6.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ.....	83
4.2.6.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ.....	83
4.2.6.3 ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (THE STANDARD FOR CAREER-LONG PROFESSIONAL LEARNING).....	84
5.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	87
5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	89
5.2.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	89
5.2.1.1 ΣΤΑΔΙΑ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	91
5.2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	92
5.2.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ.....	93
5.2.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ.....	94
5.2.5 ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	94
5.3 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	95
6.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	97
6.1.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	102
6.1.2.1 ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	102
6.1.3 ΕΠΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ	134
7. 1. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	158
7.2. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	159
7.3 ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	162
7.4 ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	165



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό θέμα συζήτησης μεταξύ των εμπειρογνομώνων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, όπως αποδεικνύεται από τη σχετική βιβλιογραφία, το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και το οποίο δεν μπορεί να διερευνηθεί παρά μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στη παρούσα έρευνα η αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών δεν επιχειρείται να προσεγγιστεί μέσα από πεπερασμένους μεθόδους αξιολόγησης -όπως αυτός της εξωτερικής αξιολόγησης- όπου κυριαρχεί η αντίληψη της απουσίας συνεργατικού κλίματος. Αντιθέτως, πρόκειται να διερευνηθεί μια εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης, η αξιολόγηση ομοτέχνων, που προωθεί το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών.

Η Chism (2007:3, ό.π. σε Alabi&Weare, 2014:181) όρισε την αξιολόγηση ομοτέχνων ως «εμπεριστατωμένη κρίση συναδέλφων σχετικά με τη διδασκαλία του διδακτικού προσωπικού είτε για την προώθηση της βελτίωσης είτε για τη λήψη αποφάσεων των ίδιων». Η αξιολόγηση ομοτέχνων έχει τη δυνατότητα να παρέχει πολύτιμες γνώσεις που προέρχονται από μια εναλλακτική και έγκυρη πηγή, αξιοποιώντας την εξειδίκευση και εμπειρία συναδέλφων, ενώ πρόκειται για ένα εργαλείο που ενισχύει τη διαφορετικότητα στις προσεγγίσεις. Η αξιολόγηση ομοτέχνων δεν αποτελεί αυστηρά μια μέθοδο μέτρησης της απόδοσης ποιότητας, αλλά σχετίζεται περισσότερο με τη βελτίωσή της, καθώς ο πρωταρχικός στόχος είναι να επιφέρει αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές (Blackmore, 2005:222).

Η δημιουργία συλλογικής ακαδημαϊκής κουλτούρας, όπου εκτιμάται και ενθαρρύνεται ο κριτικός προβληματισμός για τη διδασκαλία, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις ώστε να προωθηθεί η αξιολόγηση ομοτέχνων.

Όπως αποφαινεται από τη βιβλιογραφία, η αξιολόγηση ομοτέχνων, η οποία αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, προσφέρει ένα εύρος οφελειών στους



εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, (2015:33) και Goldberg, et al., (2010:80) μεταξύ των θετικών σημείων που συναποτελούν τη διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων, χρειάζεται να σημειωθεί ότι αυτή συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη διάδοση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, στη μείωση της ιδιωτικότητας και της απομόνωσης και στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών.

Μια επιτυχημένη αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων λαμβάνει χώρα σε περιβάλλον εμπιστοσύνης, σεβασμού και εχεμύθειας, τα οποία χαρακτηρίζουν τη σχέση παρατηρούμενου και παρατηρητή (Alabi & Weare, 2014:184, Harris et al., 2008:6), ώστε η μεταξύ τους σχέση να διακρίνεται από ειλικρίνεια, αμοιβαίο ενδιαφέρον, εμπιστοσύνη και δεκτικότητα ως προς την ανατροφοδότηση του συναδέλφου-αξιολογητή (Αποστολόπουλος, 2014:37). Ο ίδιος προσθέτει ότι, για το λόγο αυτό συνίσταται η εθελοντική δημιουργία ζευγών ή τριάδων, με τους εκπαιδευτικούς να εναλλάσσονται στους ρόλους του αξιολογούμενου και αξιολογητή, ώστε να εξασφαλιστεί μια ισότιμη σχέση, την οποία θα διέπουν τα χαρακτηριστικά εμπιστοσύνης, σεβασμού και εχεμύθιας. Προκειμένου να επιτευχθούν όσα αναφέρθηκαν, η συνεργασία που δύναται να προκύπτει από την αξιολόγηση ομοτέχνων είναι ουσιαστικής σημασίας για τη βελτίωση του επιπέδου της διδασκαλίας.

Αμφότεροι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων επωφελούνται (Lomas & Nicholls, 2006:138)· η εμπλοκή σε κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τη διδασκαλία ενός συναδέλφου οδηγεί τον αξιολογούμενο να αναστοχαστεί τις πρακτικές που χρησιμοποιεί, τη στιγμή που ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για συνεχή ανατροφοδότηση προκειμένου να αναδυθούν οι καλές πρακτικές που υιοθετούνται αλλά και τα αδύνατα σημεία που επιδέχονται βελτίωση, γεγονός που θα οδηγήσει σε επαγγελματική ανάπτυξη τους εκπαιδευτικούς. Η διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος στο οποίο θα αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Donaldson, (2010) η δέσμευση σε συνεργατικές δραστηριότητες ομάδων εργασιών ή ρόλου συντονιστών μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην επέκταση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και ιδιοτήτων. Οι δραστηριότητες που συγκεντρώνουν συναδέλφους από διαφορετικούς τομείς ή/και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος έχουν το διπλό όφελος της ενίσχυσης των συνεργασιών και της παροχής πλουσιότερης



επαγγελματικής εξέλιξης λόγω του ευρύτερου φάσματος προοπτικών και εμπειριών που φέρουν (Donaldson, 2010:69).

Στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού τμήματος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης, του Τομέα της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, πραγματοποιήθηκε η κάτωθι έρευνα, της οποίας σκοπό αποτελεί η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ60 του νομού Αττικής αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από ομοτέχνους ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι παρακάτω επιμέρους στόχοι πρόκειται να αποσαφηνίσουν το θέμα και οι οποίοι αφορούν 1) στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, 2) στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων ως εναλλακτικής μεθόδου ανατροφοδότησης, 3) στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συσχέτιση της διαδικασίας της αξιολόγησης ομοτέχνων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ60 του νομού Αττικής οι οποίοι επιλέχθηκαν με την τεχνική της βολικής δειγματοληψίας.

Η δομή της εργασίας διαιρείται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο εμπειρικό μέρος, αποτελούμενη από οχτώ (8) κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση των όρων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ αναφέρονται οι μορφές, η σημασία και άλλα χαρακτηριστικά που συναποτελούν τον όρο της αξιολόγησης. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση - εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στη συμβολή της στο εκπαιδευτικό έργο. Στη συνέχεια ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο, που αφορά στην αξιολόγηση ομοτέχνων, τα χαρακτηριστικά της, την αναγκαιότητά της και τη θετική έκβαση στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών. Το τέταρτο μέρος του θεωρητικού κεφαλαίου, επικεντρώνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η σύνδεση της αξιολόγησης ομοτέχνων με την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως η καθοδήγηση και παρατήρηση ομοτέχνων, η συνεργατική διδασκαλία-συνδιδασκαλία, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, τα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης, τα επαγγελματικά πρότυπα.

Το ερευνητικό μέρος απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο



γίνεται η περιγραφή της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας (επιλογή μεθοδολογίας, ερευνητική διαδικασία, αξιοπιστία και εγκυρότητα). Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η αναλυτική περιγραφή και η κριτική αποτίμηση των δεδομένων της έρευνας. Τέλος, το έβδομο κεφάλαιο, το οποίο είναι και το τελευταίο παρουσιάζει τα συμπεράσματα της έρευνας και την διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες. Ακολουθεί η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα, όπου παρατίθενται το ερωτηματολόγιο και ο κατάλογος των πινάκων και γραφημάτων της εργασίας.



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Είναι γεγονός, πως σε όλη την κοινωνική δραστηριότητα η αξιολόγηση είναι σημαντική λειτουργία σε επίπεδο ατομικό και συλλογικό. Επίσης, σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς η αξιολόγηση όλων των επιμέρους λειτουργιών και των προσώπων που τις υπηρετούν, είναι θεσμός αναγκαίος για τη συνεχή βελτίωσή τους.

Έτσι, η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ύπαρξης και λειτουργίας της σημερινής κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, η έννοια της αξιολόγησης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές με διάφορους ορισμούς να έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα. Ο όρος «αξιολόγηση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1930 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

Αρχικά, πρόκειται να δοθεί αυτός ο ορισμός του Κασσωτάκη, (1997:15) ο οποίος στηρίζεται στην ετυμολογία της λέξης που ορίζει την αξιολόγηση ως «τη διαδικασία απόδοσης ή καθορισμού μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης». Αντίστοιχα και ο Μπαμπινιώτης, (2004:105) ορίζει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία εκτίμησης της αξίας (προσώπου ή έργου) με συγκεκριμένα κριτήρια.

Η UNESCO, (1979:1) ορίζει την αξιολόγηση ως «μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αποτελεσματικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της».



Σύμφωνα με το Π.Δ 8/1995, στο άρθρο 1, ως αξιολόγηση ορίζεται «η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους κατάλληλα σε κάθε περίπτωση». Τα άτομα ή οι φορείς που αποτελούν το επίκεντρο της αξιολόγησης είναι σαφώς αναγνωρίσιμα, όπως στην περίπτωση των σχολείων ως οντοτήτων, εκπαιδευτικών, μαθητών ή σε ορισμένες περιπτώσεις τοπικών αρχών ή τοπικών εκπαιδευτικών φορέων (Eurydice, 2004:15).

Ο έλεγχος επίτευξης καθορισμένων στόχων, αλλά και παραγόντων της μη επίτευξης αυτών πραγματοποιείται με την αξιολόγηση η οποία αφορά εκτός του οικονομικού-πολιτικού τομέα και αυτόν του εκπαιδευτικού-κοινωνικού.

Τέλος, σύμφωνα με τη Σαΐτη, (2008:15) μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης προκύπτει η ανατροφοδότηση της υφιστάμενης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, η οποία με τη σειρά της λαμβάνει όλα τα μέτρα για τη μετέπειτα βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τους Αθανασίου & Ξηντάρας, (2002), η αξιολόγηση διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, με την οποία και σχετίζεται άμεσα, και συμβάλλει στην αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων, τα οποία δυσχεραίνουν το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο.

1.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση καθιερώνεται λοιπόν και στο χώρο της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο τμήμα κάθε διδακτικής ενέργειας και αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της διαδικασίας εκπαίδευσης.

Η Quinlan αναφέρει ότι «μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας (για ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την αξιολόγηση τω εκπαιδευτικών βλ. Dwyer &



Stufflebeam, 1996) συμβουλεύει ότι πρέπει να θεσπιστούν κριτήρια και πρότυπα βάσει των οποίων θα γίνεται αναθεώρηση της διδασκαλίας» (Quinlan, 2002:1036).

Σύμφωνα με τους Carroll και O'Loughlin, «ένα σημείο κλειδί για αποτελεσματική στοχαστική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση περιλαμβάνει τη διευκόλυνση ενός διαμορφωμένου συστήματος αξιολόγησης και καθοδήγησης, το οποίο ενθαρρύνει τόσο την υπευθυνότητα όσο και την εκπαιδευτική ανάπτυξη» (Carroll and O'Loughlin, 2014:447).

1.2.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι Αθανασίου & Ξηντάρας, (2002) αναφέρουν πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση απορρέει από λόγους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, διοικητικούς, οικονομικούς και επιδιώκει να πετύχει πολλούς στόχους, όπως: ενημέρωση όλων των φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, διάγνωση δυνατοτήτων και αδυναμιών, ανατροφοδότηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, ενίσχυση και ενθάρρυνση μαθητών και εκπαιδευτικών, επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων κ.ο.κ. Αντίστοιχα, ο Σολομών, (1999:15) αναφέρει ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει να συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα έργο, να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και να λειτουργεί σαν μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναδεικνύεται, λοιπόν, η σημασία του ρόλου της αξιολόγησης στη διαπίστωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν είτε τις δομές είτε το ανθρώπινο δυναμικό, την ενημέρωση σε θέματα εφαρμογής πρακτικών, την υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και ευρύτερα στην ενημέρωση της κοινωνίας για το επιτελούμενο έργο.

Αν και στη χώρα μας γίνονται ήδη από το παρελθόν προσπάθειες εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (το 1934 ψηφίζεται ο πρώτος νόμος του ελληνικού βασιλείου για την εκπαίδευση, «Δημοτικόν ή του λαού σχολείον», «Διάταγμα για την οργάνωση των Δημοτικών σχολείων», όπου σημαντικό μέρος του διατάγματος αφιερώνεται στην επιθεώρηση των σχολείων, των δασκάλων και της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου- Μήνας, Γρηγοράτου, Μυλωνά 2010:1), παρόλα



αυτά διαπιστώνονται και τα περισσότερα προβλήματα (ακόμη και σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να εφαρμόσει ένα σύστημα αξιολόγησης). Ως γενικότερη παραδοχή, η αξιολόγηση ταυτίζεται με την εξέταση και βαθμολόγηση των μαθητών, ωστόσο, στις τελευταίες δεκαετίες δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση που αφορά ευρύτερα στην εκπαίδευση.

Σε συνέχεια των προαναφερθέντων, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το καθεστώς της βαθμολογίας και των εξετάσεων. Η πραγματικότητα, όμως, έχει δείξει ότι η αξιολόγηση είναι διαφορετική από τους όρους μέτρηση και βαθμολόγηση, καθώς αυτοί οι όροι έχουν περισσότερο σχέση με την ποσοτική εκτίμηση του μαθητή. Η αξιολόγηση δε στηρίζεται αποκλειστικά στους βαθμούς, αλλά και σε διάφορες εργασίες, ασκήσεις, ερωτήσεις και μεθόδους αξιολόγησης (Μανωλάκος, 2010:1). Εξίσου, ο Ματσαγγούρας, (2000:303) αναφέρεται στο γεγονός ότι ο όρος της αξιολόγησης συγχέεται πολλές φορές με άλλες έννοιες όπως «εκτίμηση», «μέτρηση», «εξέταση», «βαθμολογία» και «επίδοση» με αποτέλεσμα να επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Η αξιολόγηση δεν είναι ταυτόσημη με την «εκτίμηση».

Ο Vidmar σημειώνει ότι «η αθροιστική αξιολόγηση εστιάζει στις πτυχές του «εξαιρετικού δάσκαλου» ή της «καλής δουλειάς» της διδασκαλίας. Γενικά, άλλοι αποφασίζουν τα συγκεκριμένα κριτήρια που καθορίζουν ένα καλό μάθημα ή μια αποτελεσματική διδασκαλία.» (Vidmar, 2005:137). Την χαρακτηρίζει «αποδεκτή ή τουλάχιστον απαραίτητη», αλλά οι περιστασιακές μετρήσεις δεν επαρκούν για μια αρκετή εικόνα σχετικά με τη διδακτική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού. Συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική μέθοδο που ακολουθούν, βοηθούν στην ενημέρωση και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, εντός ενός διαμορφωτικού περιβάλλοντος «χωρίς τους υψηλούς κινδύνους της αξιολόγησης ενός συναδέλφου» (Vidmar, 2005:139).

Οι Carroll & O'Loughlin αναφέρουν ότι στην έρευνά τους αποδεικνύεται πως «μια δομημένη διαδικασία που περιλαμβάνει λεπτομερή τεκμηρίωση που υποστηρίζεται από εκπαίδευση πριν την παρατήρηση (Hammersely-Fletcher & Orsmond, 2004, 2005) ήταν καθοριστική για την επιτυχία της εμπειρίας παρατήρησης από ομοτίμους για τους πρώτους συμμετέχοντες στη παρατήρηση μεταξύ ομοτίμων της διδασκαλίας (POT), στη διευκόλυνση της ανταλλαγής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και επιτρέποντας την ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης με τους ομοτίμους τους»



(Carroll & O'Loughlin, 2014:450). Οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική στάση προς αυτού του είδους την αξιολόγηση, γιατί μειώθηκαν οι πιθανότητες πρόκλησης εντάσεων μεταξύ των συναδέλφων.

Σύμφωνα με τους Bell και Mladenovic, «η ανατροφοδότηση από ομοτίμους μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αποδεικτικό στοιχείο για βράβευση διδασκαλίας ή προαγωγή (Hammersley-Fletcher and Orsmond 2004) και συμπληρώνει τις αξιολογήσεις των μαθητών καθώς οι ακαδημαϊκοί παρέχουν μια διαφορετική προοπτική (Hutchings 1996)» (Bell, Mladenovic, 2008:737). Οι Pierce και Hunsaker, (1996)¹ αναφέρουν ότι «η καθοδήγηση από ομοτίμους όχι μόνο αυξάνει τη συλλογικότητα, αλλά επίσης ενισχύει την κατανόηση των εννοιών και των στρατηγικών της διδασκαλίας κάθε δασκάλου» και υποστηρίζει την προσπάθεια προς την αλλαγή. Επιπλέον, σημειώνουν ότι «οι δάσκαλοι που αξιοποιούν στο έπακρο τη διαδικασία εξερευνούν νέες έννοιες και στρατηγικές ανάμεσα σε φίλους, σημαντικός παράγοντας όταν επιχειρούνται νέες προσπάθειες» (Buzbee, 2005:87).

Όμως ο όρος «αξιολόγηση» δεν παύει να παραπέμπει συνειρμικά στους βαθμούς, στις εξετάσεις, στα σχολικά βραβεία και τίτλους σπουδών και φυσικά στην επίδοση του μαθητή.

Τέλος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Άλλωστε, χωρίς την ύπαρξη συστηματικής διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θεσμών, δεν μπορούν να εφαρμοστούν ουσιαστικές αλλαγές και πολύ περισσότερο η προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Σαΐτη, 2008:15).

1.2.2 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το σχολείο έχοντας βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου, οφείλει να αναγνωρίζει και τη σπουδαιότητα των μη διδακτικών παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η κοινωνική προέλευση των μαθητών, το κλίμα και οι σχέσεις των διαφόρων ομάδων μέσα στη σχολική κοινότητα κ.α.. Κάθε μια από τις παραπάνω παραμέτρους, μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επομένως, η συστηματική αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για περαιτέρω προσπάθεια βελτίωσής της, εφόσον γίνονται γνωστές οι ελλείψεις και αδυναμίες που καλούνται να ξεπεραστούν (Σαΐτη, 2008:29).

1

Ό.π. Buzbee Little, P. F. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13(1), 83–94.



1.2.3 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τους Goldstein και Lewis, (1996, ό.π. σε Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:27) η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποβλέπει σε τρεις βασικούς σκοπούς:

- να πιστοποιήσει τα προσόντα κάποιων ατόμων και να επιλέξει κάποια ανάμεσά τους,
- να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας κατανόηση του τι έχει μάθει κάποιος και τι περαιτέρω επιμόρφωση χρειάζεται, και
- να βγάλει συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία των θεσμών και των συστημάτων (σύγκριση μεταξύ τους για ανταγωνιστικούς σκοπούς, σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών κ.λπ.).

Οι υποχρεώσεις του σχολείου που μπορεί να είναι το επίκεντρο της αξιολόγησης ταξινομούνται σε έξι βασικούς τομείς ευθύνης. Από τη μία πλευρά είναι οι εκπαιδευτικές ευθύνες που αντιστοιχούν σε: (α) τη διδασκαλία/εκμάθηση δεξιοτήτων και γνώσεων και (β) τη διδασκαλία/μάθηση σχετικά με τα κατάλληλα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς και προσωπικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής καθοδήγησης. Από την άλλη, οι διοικητικές αρμοδιότητες αντιστοιχούν σε: (γ) τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, (δ) τη διαχείριση των επιχειρησιακών πόρων, (ε) τη διαχείριση κεφαλαιουχικών πόρων και (στ) δραστηριότητες σχετικές με πληροφορίες, εξωτερικές σχέσεις και εταιρικές σχέσεις (Eurydice, 2004:11).

1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, (2003:49-50) αυτό που χαρακτηρίζει μια καλή σχολική αξιολόγηση είναι όροι όπως η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα, η πρακτικότητα και η οικονομία. α) Για να θεωρηθεί έγκυρο το αποτέλεσμα μιας αξιολογικής διαδικασίας, θα πρέπει να ελέγξουμε τι αρχικά στόχευε να βαθμολογήσει ο εξεταστής. β) Μια αξιολόγηση είναι αξιόπιστη, όταν όσες φορές κι αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο αποτέλεσμα. γ) Για να χαρακτηριστεί μία αξιολόγηση αντικειμενική, θα πρέπει να μην επηρεάζεται από υποκειμενικούς παράγοντες (όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του δασκάλου προς τον μαθητή) και να χρησιμοποιεί τον ίδιο τρόπο αξιολόγησης σε όλους τους μαθητές. δ) Μια μέθοδος αξιολόγησης είναι πρακτική, όταν



χρησιμοποιείται εύκολα και από τους εξεταστές και από τους εξεταζόμενους. Αν απαιτούνται υλικά που μεταφέρονται δύσκολα, τότε δεν έχει πρακτικότητα. ε) Οικονομική είναι μια μέθοδος αξιολόγησης όταν δεν απαιτείται πολύς χρόνος και προσωπικό για την εξέταση και τη διόρθωση των εξεταστικών δοκιμασιών.

1.4 ΤΥΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι γενικοί τύποι αξιολόγησης στην εκπαίδευση διακρίνονται σε δύο τύπους, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση.

I. Εξωτερική Αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση, που μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004, ό.π. σε Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009:200-201), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία. Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

α. Επιθεώρηση

Πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, της οποίας βασική λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ό, τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια γενικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας, με στόχο να διατυπωθούν κριτήρια που θα περιορίσουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Γι' αυτό το λόγο συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς (Cullingford, 1997, ό.π. σε Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009:200-201).

β. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος



Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης.

γ. Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης

Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα.

II. Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991, ό.π. σε Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίτσας, 2009:200-201). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

α. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση

Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους στην ιεραρχία και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999). Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζει κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

β. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση

Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα



εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009) οι κυριότερες μέθοδοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι οι εξής:

- Συμμετοχική αξιολόγηση
- Ενδυναμωτική αξιολόγηση
- Διοίκηση ολικής ποιότητας
- Έρευνα δράσης
- Ένεργός έρευνα

Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διευρέυνση του περιεχομένου και του τρόπου μάθησης των μαθητών. Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια ανεξάρτητη διαδικασία η οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος (Δούκας, 2001:180).

Οι σχέσεις εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης κατέχουν κεντρική θέση στη βιβλιογραφία και αποτελούν κρίσιμο θέμα στην υλοποίηση των αξιολογικών πολιτικών. Και τούτο διότι οι ρυθμίσεις των σχέσεων αυτών δεν είναι μόνο τεχνικές άντλησης γνώσης / πληροφόρησης, αλλά και μορφές ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας (Δούκας, 2001:180).

Η αυτο-αξιολόγηση είναι το κέντρο βάρους της αξιολογικής λειτουργίας, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί ως «μετα-αξιολόγηση» ή «επικεντρωμένη» (focused) με στόχους: την επίβλεψη και υποστήριξη του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης η οποία μπορεί να αναληφθεί από φορείς όπως ερευνητικά ιδρύματα, συμβούλους, ειδικούς εμπειρογνώμονες (peer review groups) κτλ, και την αξιολόγηση τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε περιοχές όπως οι γνωστικές δεξιότητες σε διδακτικά αντικείμενα, η διάγνωση των μορφωτικών ανισοτήτων (Δούκας, 2001:181).

Φαίνεται να υιοθετείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασισμένη στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up) και



έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003, ό.π. σε Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίτσας, 2009:203).

1.5 ΜΟΡΦΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η «μορφή» της αξιολόγησης αναφέρεται στη σκοπιμότητα και στις επιδιώξεις της, τις επιπτώσεις της στο αξιολογούμενο αντικείμενο και στο τι είναι επιθυμητό να επιτευχθεί στην πράξη ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης ή μέσω αυτής (Δημητρόπουλος, 2002, ό.π. σε Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:30).

Σύμφωνα με ένα σύνολο μελετών (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:30) οι μορφές της αξιολόγησης ταξινομούνται ως προς τη σχέση τους με την κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι οι παρακάτω:

α) Η αρχική ή διαγνωστική που διευκολύνει την απόφαση του αν πρέπει να υλοποιηθεί μια εκπαιδευτική προσπάθεια ή όχι και γιατί, καθώς και τον προγραμματισμό και την προετοιμασία της. Συντελεί στο να εξεταστεί η σκοπιμότητα μιας εκπαιδευτικής ενέργειας ή ενός μέτρου, προκειμένου να εξασφαλιστεί έγκαιρα η απάντηση για το πόσο σκόπιμο, χρήσιμο και εφικτό είναι να πραγματοποιηθεί αυτή η ενέργεια ή η λήψη αυτού του μέτρου. Επιπλέον, συμβάλλει στη μελέτη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα η αξιολόγηση (φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, ιστορικό, εκπαιδευτικό, διοικητικό κ.λπ.), καθώς αυτό διαμορφώνει και επηρεάζει μια εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, σχετίζεται με την καταγραφή των γνώσεων, δεξιοτήτων, αναπαραστάσεων, ενδιαφερόντων και ιδιαιτεροτήτων των παιδιών στην αρχή της χρονιάς για τον περαιτέρω καθορισμό της εκπαιδευτικής πορείας.

β) Η σταδιακή ή διαμορφωτική αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία, διευκολύνοντας και ανατροφοδοτώντας τη διαμόρφωσή της. Αφορά τη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών, στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων της τάξης, σχετικών με την ποιότητα των μαθησιακών διαδικασιών. Σύμφωνα με τον Wortham (1990, ό.π. σε Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:31), με τη διαμορφωτική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθήσει και να αξιολογήσει πολλές όψεις της εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπως ο εξοπλισμός και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, κάποιες εξειδικευμένες



δραστηριότητες που προτείνονται από το πρόγραμμα, καθώς και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του.

γ) Η τελική ή συνολική αξιολόγηση που πραγματοποιείται μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στη διαπίστωση της υλοποίησης των στόχων που τέθηκαν κατά τον αρχικό προγραμματισμό και στη συσχέτισή της με προηγούμενες αξιολογήσεις. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί κατά το τέλος ενός ημερήσιου προγράμματος, ενός σχεδίου εργασίας, μιας θεματικής προσέγγισης ή με την ολοκλήρωση της διδακτικής πράξης γενικότερα.

Ομοίως, και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009) με γνώμονα τον χρόνο κατά τον οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση, διακρίνει τις εξής μορφές: Αρχική, Διαγνωστική, Διαμορφωτική, Τελική.

1.6 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι διαδικασίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν τα διάφορα στάδια που ακολουθούνται από τους αξιολογητές, όπως η συλλογή πληροφοριών και η μελέτη εγγράφων πριν από την επίσκεψή τους, η συζήτηση της έκθεσής τους με τα ενδιαφερόμενα άτομα και η ύπαρξη πιθανής παρακολούθησης για να διαπιστωθεί εάν έχουν γίνει συστάσεις (Eurydice, 2004:11).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (ό.π. σε Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:33), οι φάσεις που ακολουθεί η διαδικασία της αξιολόγησης είναι αυτές της προετοιμασίας, του σχηματισμού/προγραμματισμού, της υλοποίησης και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και της μετα-αξιολόγησης.

Στη πρώτη φάση ο αξιολογητής καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως: Ποιος ενδιαφέρεται να γίνει αυτή η αξιολόγηση και γιατί; Ποιος είναι ο σκοπός και οι στόχοι της; Σε τι θα χρησιμεύσει; Μήπως υπάρχουν κάποιοι κίνδυνοι από αυτήν; Διεξάγεται στο «σωστό» χρόνο; Ποιο είναι το πλαίσιο της; Ποια μορφή αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθεί; Υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να διεξαχθεί; Ποιος θα χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματά της και για ποιον σκοπό;

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τις ενέργειες που σχετίζονται με την προετοιμασία του κύριου μέρους της αξιολογικής διαδικασίας. Σχεδιάζονται, δηλαδή, και προγραμματίζονται οι πράξεις της τρίτης φάσης, δηλαδή της υλοποίησης, όπως:

α) λήψη αποφάσεων σχετικών με τη συλλογή δεδομένων,



- β) διερεύνηση των τρόπων ανάλυσης, ερμηνείας και χρήσης των δεδομένων,
- γ) κατάστρωση σχεδίου διαχείρισης της αξιολόγησης, η κατανομή των αρμοδιοτήτων, ο επιμερισμός του κόστους της κ.α.,
- δ) οργάνωση του σχεδίου της μετά-αξιολόγησης, η οποία θα χρησιμοποιηθεί για να αξιολογηθεί η διαδικασία της αξιολόγησης.

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες μέσω των οποίων πραγματοποιείται η αξιολόγηση.

Τέλος, η τέταρτη φάση περιλαμβάνει τις ενέργειες μέσω των οποίων τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την προηγούμενη φάση συστηματοποιούνται, παρουσιάζονται και αξιοποιούνται σύμφωνα με τα κατά περίπτωση προβλεπόμενα, και πραγματοποιείται η μετά-αξιολόγηση.

1.7 ΦΟΡΕΙΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Με τον όρο αυτό περιγράφονται εκείνοι που διενεργούν την αξιολόγηση, οι οποίοι, σύμφωνα με τους Vogler, (1996) και Δημητρόπουλο (1998, ό.π. σε Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:29), μπορεί να είναι:

- 1) Ο φορέας ανάθεσης ή και εποπτείας της αξιολόγησης: είναι εκείνος που παραγγέλλει την πραγματοποίησή της ή ασκεί την εποπτεία της, όπως ένα υπηρεσιακό ή πολιτικό (που ενεργεί με υπηρεσιακή ιδιότητα) στέλεχος του δημοσίου.
- 2) Ο φορέας εκτέλεσης ή υλοποίησης της αξιολόγησης: είναι εκείνος που την πραγματοποιεί, όπως ένας ειδικός, ένας εκπαιδευτικός, μια ομάδα ατόμων, ή κάποια υπηρεσία δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα.
- 3) Ο ουδέτερος ή επικουρικός φορέας αξιολόγησης: είναι εκείνος που αξιολογείται επικουρικά από τους αξιολογητές για τους σκοπούς της αξιολόγησης.

Από το ένα πρόσωπο (επιθεωρητής) που είχε το ρόλο της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί και έχει γίνει αποδεκτός ο θεσμός της πολλαπλής αξιολόγησης, να διενεργείται δηλαδή από διαφορετικούς φορείς, όπως: διευθυντές σχολείων, προϊσταμένους γραφείων, διευθυντές διευθύνσεων, σχολικούς συμβούλους και το σώμα των μόνιμων αξιολογητών (Ν.2525/97, ό.π. σε Αθανασίου & Ξηντάρας, 2002). Ο τελευταίος φορέας,



προτάθηκε από τη μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη και προκάλεσε πολλές αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς, επειδή αυτός θα είχε και τον τελικό λόγο στο θέμα της αξιολόγησης. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μη θέλοντας ακόμα να συγκρουστεί με τους εκπαιδευτικούς και για να μην οξύνει τα πράγματα ανακάλεσε τον φορέα αυτό. Απόφαση που έγινε με ανακούφιση αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, τη στιγμή που οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι δεν έχει ακόμα δημιουργηθεί θετικό κλίμα για την εφαρμογή της αξιολόγησης (Αθανασίου & Ξηντάρας, 2002). Ωστόσο στην ερώτηση που αφορά το αν οι φορείς, οι οποίοι έχουν επιλεγεί για τη αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, όπως οι διευθυντές των σχολείων και οι σχολικοί σύμβουλοι εμπνέουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, η απάντηση ήταν περισσότερο θετική.

1.8 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Με τον νόμο 2986/13-2-2002 γίνεται λόγος για τον σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τονίζεται ότι στόχος είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές.

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Αθανασίου & Ξηντάρας, (2002) οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση που αφορούσε στο αν θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Υποστηρίζουν ότι θα υπάρχει α) ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης, β) θα βελτιωθούν οι παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, γ) θα βελτιωθούν οι διδακτικές πρακτικές στην τάξη, δ) θα διευρυνθεί η ανάπτυξη της σχολικής ζωής, ε) θα επιταχυνθεί η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στ) θα αμβλυνθούν οι ανισότητες μεταξύ των σχολείων, ζ) θα διοικούνται αρτιότερα οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, η) θα επισημαίνονται οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και θ) θα αυξηθεί το κύρος των διευθυντών και προϊσταμένων των σχολείων καθώς και των σχολικών συμβούλων.

Γενικότερα, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, (2006:43-53) επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θεωρείται ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην αρτιότερη διοίκηση και



λειτουργία των σχολικών μονάδων, στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο, στην αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, στην προώθηση της καινοτομίας, στην ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών. Ταυτόχρονα αναμένεται να συμβάλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων. Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Τέλος, η έμφαση, που δίνεται στην αξιολόγηση δεν εντοπίζεται μόνο στην Ελλάδα αλλά αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο Ε.Ε. και διεθνών οργανισμών. Τις τελευταίες δεκαετίες η Ε.Ε. επικεντρώνεται στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου συνδέοντας την αξιολόγηση με την διασφάλιση της ποιότητας.

1.9 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ

Η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης αναφέρεται σε όλα τα στάδια που σχετίζονται με την αξιολόγηση (συμπεριλαμβανομένων συστάσεων/συμβουλών ή κυρώσεων), αλλά και στη δυνατότητα συνδυασμού των ευρημάτων της αξιολόγησης σε διάφορα σχολεία για την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Ο βασικός παράγοντας για να εξακριβωθεί αν μια ή περισσότερες προσεγγίσεις για την εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να τεθεί υπό συζήτηση βασίζεται στην ύπαρξη ενός ή περισσότερων αξιολογητών. Κάθε φορά που πραγματοποιείται εξωτερική αξιολόγηση από αξιολογητές που είναι υπεύθυνοι για το διαμοιρασμό των αρμοδιοτήτων/εξουσιών (όπως ένας επιθεωρητής από το υπουργείο, ένας υπάλληλος τοπικής αρχής ή υπηρεσίες σε διαφορετικά υπουργεία), θεωρείται ότι υπάρχουν δύο ή περισσότερες προσεγγίσεις για την εξωτερική αξιολόγηση (Eurydice, 2004:11-12).

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται για την επίτευξη κάποιων σκοπών είναι προφανές



ότι τα αποτελέσματά της πρέπει να κοινοποιούνται και να αξιοποιούνται. Κάθε διαδικασία αξιολόγησης ξεκινάει από τη διατύπωση της ανάγκης γι' αυτήν και ολοκληρώνεται με τη χρήση των αποτελεσμάτων της. Για να είναι αξιοποιήσιμα τα αποτελέσματα, χρειάζεται να διατυπώνονται και να εκφράζονται με τρόπο κατανοητό που θα δώσει στον αποδέκτη πιο ρεαλιστική και ακριβή εικόνα των ευρημάτων της. Κοινωνοί και αποδέκτες των αποτελεσμάτων είναι όλοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης ως αξιολογούμενοι αλλά και ως φορείς αξιολόγησης. Τα άτομα στα οποία μπορεί να απευθύνονται τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο 1998, (ό.π. σε Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008:40) είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και γενικά το προσωπικό της εκπαίδευσης, τα διευθυντικά, εποπτικά, συμβουλευτικά κ.α. στελέχη, οι αξιολογητές και εν γένει ο φορέας της αξιολόγησης, οι χρηματοδότες ή αυτοί που παρήγγειλαν την αξιολόγηση, οι γονείς των μαθητών, το ευρύ κοινό.

Τέλος, αναφορικά με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης, η καλύτερα δομημένη και κατάλληλη αξιολόγηση δεν θεωρείται χρήσιμη, εάν οι αποδέκτες δεν μπορούν να κατανοήσουν τα αποτελέσματα.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

2.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ-ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Στο παρόν κεφάλαιο που αφορά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιχειρείται μια σειρά από εννοιολογικές προσεγγίσεις όπως αυτές έχουν αποδοθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Το σχολείο ως ανοιχτό δυναμικό σύστημα έχει οργανώσει με αντικειμενικό σκοπό την επίτευξη των στόχων του. Οι McNamara & O'Hara σημειώνουν ότι πολλές κυβερνήσεις ιεραρχούν δύο βασικούς στόχους «δηλαδή της σχολικής αυτονομίας και της σχολικής λογοδοσίας. Ο πρώτος περιλαμβάνει τη μεταφορά της κύριας ευθύνης για την επίδοση των μαθητών από την κεντρική αρχή στα μεμονωμένα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται τα σχολεία και οι δάσκαλοι να γίνουν πιο αυτόνομα, αναλαμβάνοντας μεγαλύτερη ευθύνη για τους προϋπολογισμούς, τον προγραμματισμό, την αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη» (McNamara & O'Hara, 2008:173).

Σύμφωνα με τον Scheerens², εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «κρίση της αξίας των εκπαιδευτικών αντικειμένων με βάση τη συστηματική συλλογή πληροφοριών προκειμένου να υποστηριχθεί η λήψη αποφάσεων και η μάθηση» και αυτοαξιολόγηση του σχολείου «το είδος της αξιολόγησης όπου οι επαγγελματίες που πραγματοποιούν το πρόγραμμα ή τη βασική υπηρεσία του οργανισμού πραγματοποιούν την αξιολόγηση στον δικό τους οργανισμό (αυτός ο ορισμός ισχύει επίσης όταν οι εσωτερικοί αξιολογητές χρησιμοποιούν οικειοθελώς εξωτερικούς συμβούλους για να

² Ο.π. McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 173–179.



τους παρέχουν υποστήριξη, συμβουλές, συλλογή δεδομένων και ούτω καθεξής)» (McNamara & O'Hara, 2008:174).

Οι van der Bij et al., αναφέρουν ότι «για τα σχολεία, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να περιγραφεί ως «μια διαδικασία, που ξεκίνησε από το ίδιο το σχολείο, στην οποία οι προσεκτικά επιλεγμένοι συμμετέχοντες κάνουν μια συστηματική περιγραφή και αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων ή την ανάληψη πρωτοβουλιών (για πτυχές) της συνολικής ανάπτυξης του σχολείου και της σχολικής πολιτικής (Van Petegem, 2005, σελ. 104)» (van der Bij et al., 2016:42).

Οι O'Brien et al., σημειώνουν ότι «η σχολική αυτοαξιολόγηση (SSE) είναι μια εσωτερική διαδικασία που στοχεύει στη διασφάλιση της ποιότητας, στη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και στην αύξηση της σχολικής απόδοσης (Hofman, Dijkstra, & Hofman, 2009)» (O'Brien et al., 2019:2). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι «οι πρακτικές αυτοαξιολόγησης ποικίλλουν από χώρα σε χώρα και περιλαμβάνουν: διαφορές στις νομικές απαιτήσεις που ισχύουν για τα σχολεία για τη διεξαγωγή αυτοαξιολόγησης· πώς εννοείται η αυτοαξιολόγηση· πώς συνδέεται με την εξωτερική αξιολόγηση· τη συχνότητα της διαδικασίας· τις χρήσεις, τα αποτελέσματα και τις συνέπειες για τη δέσμευση και τη μη δέσμευση από τα σχολεία (ΟΟΣΑ, 2013)» (O'Brien et al., 2019:2).

Σύμφωνα με το Ν.2525/1997, άρθρο 8, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως μια συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού στον οποίο υλοποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι της. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται προσπάθεια διαπίστωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Στον μεταγενέστερο Ν.2986/2002, η αξιολόγηση επεκτείνεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι O'Brien et al., αναφέρουν ότι «ο σκοπός της αυτοαξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο περιγράφεται από τους McNamara και O'Hara, (2008) με όρους ενός φάσματος με υπευθυνότητα αφενός και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφετέρου. Η συμμετοχική φύση της αυτοαξιολόγησης της εκπαίδευσης παρέχει ευκαιρίες για την επίτευξη μιας σειράς αποτελεσμάτων, δημιουργεί δέσμευση για βελτίωση μεταξύ των εμπλεκομένων και επιτρέπει τη φωνή των ενδιαφερομένων (MacBeath, 1999; Patton, 1997).» (O'Brien et al., 2019:2).

Συνεχίζοντας επί των ορισμών που έχουν δοθεί αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δίνεται έμφαση στο λόγο του MacBeath (2005), ο οποίος εστιάζει στην



αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία αναστοχασμού της σχολικής μονάδας, και η οποία στηρίζεται στη δράση με απώτερο σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του έργου αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο ίδιος κάνει λόγο εδώ για το ρόλο του κριτικού φίλου -ο οποίος θα αναλυθεί στη συνέχεια. Ο 'κριτικός φίλος' (γονείς, επιθεωρητές, σύμβουλοι), επιδιώκει μέσα από τη δράση του τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (MacBeath, 2005:239-240). Η διατύπωση αυτή, φαίνεται και από τους Hofman, Dijkstra και Hofman A., (2009:48) οι οποίοι υποστηρίζουν εξίσου πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης έχει άμεσα ή έμμεσα σκοπό την βελτίωση του έργου και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι ίδιοι ερμηνεύουν την αυτοαξιολόγηση, ως τη διαδικασία που εκτελεί κυκλικές δράσεις αναστοχασμού (όπως η στοχοθεσία, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση και ο καθορισμός βελτιωτικών πρακτικών). Ακόμη, ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια μέτρηση ή έλεγχο της ποιότητας του παραγόμενου έργου με σκοπό την διασφάλιση και εξέλιξη αυτής της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Η Schildkamp, (2007) αντιλαμβάνεται την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών της σχολικής μονάδας συστηματικά, η οποία ξεκινά από το ίδιο το σχολείο για αξιολόγηση των λειτουργιών που διενεργούνται και για αξιολόγηση των επιδιωκόμενων στόχων του σχολείου με σκοπό τη σωστή λήψη αποφάσεων και μέτρων για βελτίωση των διαφόρων πρακτικών και επομένως της ποιότητας του (Schildkamp, 2007:4).

2.2 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Σύμφωνα με τους van der Bij et al., «για να κατανοήσουμε καλύτερα τις απαιτήσεις για την αυτοαξιολόγηση ώστε να συμβάλει σημαντικά στη διασφάλιση της ποιότητας και στη βελτίωση του σχολείου, πρέπει να την τοποθετήσουμε στο πλαίσιο και την ιστορία της παρακολούθησης της ποιότητας της εκπαίδευσης στην εκάστοτε χώρα» (van der Bij et al., 2016:43).

Οι Schildkamp & Visscher, αναφέρουν ότι «ένα σχολικό σύστημα αυτοαξιολόγησης είναι πολύτιμο από αυτή την άποψη: μπορεί να παρακολουθεί τα σχολεία διεξοδικά και να παρέχει έγκαιρη,



υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση σχολικής επίδοσης που θα χρησιμεύσει ως βάση για τη σχολική βελτίωση (Coe & Visscher, 2002a)» (Schildkamp & Visscher, 2009:150). Συνεχίζοντας το λόγο περί αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τους Πασιάς & Παπαχρήστος, (2016:243) εφαρμογή της «αυτοαξιολόγησης» σημαίνει ότι το σχολείο διαθέτει την ικανότητα να γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, να θέτει στόχους, να αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και να επιδιώκει να βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του.

Πιο συγκεκριμένα για το ρόλο των εκπαιδευτικών, οι Καδιανάκη, 2006, Ανδρεαδάκης, Καδιανάκη, Ξανθάκου, (2007)³, αναφέρουν ότι στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές χωρίς συστηματικό τρόπο ή εξωτερική παρέμβαση, εκτιμά την αξία του έργου ή γενικότερα του εαυτού του και αναθεωρεί, και επαναπροσδιορίζει τις πράξεις του με σκοπό την αυτοβελτίωση. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ενισχύει τη συλλογικότητα, καθώς ανατίθενται ρόλοι στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως ειδικοί για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των μαθητών, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων βελτίωσης, ενισχύοντας το αίσθημα ευθύνης τους επί του σχολικού έργου. Επίσης, έχει καθοριστικό ρόλο στη θέσπιση διαδικασιών υποστήριξης των εκπαιδευτικών στο καθημερινό τους ρόλο, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε., 2015:24).

Σύμφωνα με τους Kyriakides & Campbell, τα οφέλη για τα σχολεία μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, «τα βραχυπρόθεσμα οφέλη μπορεί να σχετίζονται με την αποκτηθείσα αυτονομία από τα σχολεία (Blok et al., 2008), καθώς όσο πιο έγκυρα και αξιόπιστα είναι τα ευρήματα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και η παροχή πληροφοριών σχετικά με τους δείκτες που περιλαμβάνονται στα πλαίσια επιθεώρησης, τόσο περισσότερο το σχολείο αφήνεται μόνο του χωρίς την ανάγκη εξωτερικής επιθεώρησης (Nevo, 2001). Τα μακροπρόθεσμα οφέλη μπορεί να περιλαμβάνουν οργανωτική αλλαγή και έναν μηχανισμό που ξεκινάει από τους διευθυντές των σχολείων μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Brown et al., 2016)» (Kyriakides & Campbell, 2004:1).

Τέλος, στο σημείο αυτό γίνεται λόγος για το αυτόνομο και ανανεούμενο σχολείο το οποίο

³ Ό.π.: Καδιανάκη, Μ., (2018). Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση στο ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.) Τόμος 2, Τεύχος 3(2017), Τεύχος 4(2018) Ειδική έκδοση Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές».



δύναται να προκύψει μέσα από την αυτοαξιολόγηση, σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη, (2012:288) η διαδικασία της «αυτοαξιολόγησης σχολείου αναφέρεται, στην ουσιαστική προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής πραγματικότητας όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας, καθώς και φορέων της τοπικής κοινωνίας ώστε να επέλθει η βελτίωση της λειτουργίας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ως τέτοια, η αυτοαξιολόγηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αυτόνομη και συνεχώς αναπτυσσόμενη σχολική μονάδα». Πράγματι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας αλλά και όσων διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας γενικότερα. Αυτό οφείλεται αρχικά, στη συνεχή οικονομική κρίση, η οποία οδηγεί σε μείωση των δαπανών μεταξύ των οποίων και στο τομέα της παιδείας. Έπειτα, οφείλεται στην τάση που παρατηρείται για αποκέντρωση και παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στη σχολική μονάδα, η οποία επιβάλλει μεγαλύτερη υπευθυνότητα και απόδοση λόγου από όλα τα μέλη της (Γκανάκας, 2006:8).

2.3 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ

2.3.1 ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΑΕΕ

«Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στο πλαίσιο του ιδιόμορφου συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης, την αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση των βαθμών ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του έργου τους. [...]» (Πασιάς κ.α., 2012α:10)

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από παράγοντες (υποδομές, εξοπλισμό, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), δομές (οργανωτικές και διοικητικές), διαδικασίες (μεθόδους διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις) κ.ά. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο στη πραγμάτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν η ουσιαστική αλλαγή στη



κουλτούρα των σχέσεων μεταξύ των σχολικών παραγόντων και η αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο (Πασιάς κ.α., 2011:6).

Κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, γεωγραφικές ιδιαιτερότητες που υφίστανται μεταξύ των σχολικών μονάδων της χώρας επηρεάζουν την ΑΕΕ αλλά και τα παραγόμενα αποτελέσματα αυτής, γεγονός που συνεπάγεται την αποφυγή συγκρίσης μεταξύ των διαφορετικών σχολείων της χώρας. (Πασιάς κ.α., 2012α:10).

«Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο και συνδέεται άμεσα με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας, ο οποίος αποτελεί βασικό εργαλείο για την οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, και την ανάπτυξη ειδικών Σχεδίων Δράσης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του» (Πασιάς κ.α., 2012:3-4).

Με την αυτοαξιολόγηση επιδιώκεται η διαμόρφωση «κουλτούρας αξιολόγησης» στα σχολεία, η οποία εισάγει, εμπεριέχει, αποτυπώνει και καθιερώνει στοιχεία:

α) **συλλογικών διαδικασιών** που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος Διδασκόντων,

β) **«αξιολόγησης ομοτέχνων»** (peer evaluation) που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους. Η «αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» συνιστά μια άτυπη μεν, αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού, την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης» (Πασιάς κ.α., 2012α:11, 2012:4). Η πρακτική της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων αποτελεί ένα εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος θα αναπτυχθεί διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

γ) **«από κάτω προς τα πάνω»** (bottom – up) αξιολόγησης,



δ) εφαρμογής της «**έρευνας δράσης**» (action research),

ε) θεμελίωσης της **ενδοσχολικής επιμόρφωσης** ως σημαντικής υποστηρικτικής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.α., (2012α:11-12, 2012:4-5),

στ) διάχυσης των «**καλών πρακτικών**» μεταξύ των σχολείων,

ζ) μετασχηματισμού του σχολείου σε «**οργανισμό και κοινότητα μάθησης**» (Πασιάς, 2020:73).

Τέλος, δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση διότι λειτουργεί με συλλογικές – συνεργατικές διαδικασίες, εμπλέκοντας όλους τους σχολικούς παράγοντες. Επίσης, ο ποσοδιορισμός των προβλημάτων τα οποία καλείται να διαχειριστεί το σχολείο, οδηγεί σε κοινά αποφασισμένες δράσεις με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια, οι πρακτικές αυτομόρφωσης και επιμόρφωσης αποσκοπούν στην ανταπόκριση στους σχεδιασμούς που οι εκπαιδευτικοί ορίζουν βάσει των αναγκών του σχολείου. Η αυτοαξιολόγηση ανατροφοδοτεί τον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ δεν αποσκοπεί στον έλεγχο και τη κριτική. Τέλος, μια σημαντική παρέμβαση στο ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει το διαμοιρασμό εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα (Πασιάς κ.α., 2012:12).

2.3.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΑΕΕ

Σκοπός της ΑΕΕ αποτελεί, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας και όχι ο έλεγχος και η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών (Πασιάς κ.α., 2012α:13, 2012:8, Ν.2986/2002 άρθρο 4). Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια εσωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τη σχολική μονάδα με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε να δημιουργήσει ένα μανθάνον σχολείο.



2.3.3 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΑΕΕ

Σύμφωνα με τους Πασιάς κ.α., (2012α:13, 2012:8) ως επιμέρους στόχοι της ΑΕΕ υπαγορεύονται οι εξής:

- 1 Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.
- 2 Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία.
- 3 Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- 4 Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- 5 Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
- 6 Η ανάδειξη θετικών σημείων και η διάχυση των καλών πρακτικών, καθώς και η επισήμανση των αδυναμιών.
- 7 Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.
- 8 Η διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.
- 9 Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.
- 10 Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.
- 11 Η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

Η αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, οι προσδοκίες για τη μελλοντική έκβασή της, τα μέσα γι αυτό το σκοπό, η αποτίμηση εκ νέου της ποιότητας που έπεται της αυτοαξιολόγησης, το όφελος των σχολικών παραγόντων και οι τομείς στους οποίους σημειώθηκε



βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η εικόνα του σχολείου, είναι μερικά από τα κύρια ζητήματα στα οποία καλείται να ανταποκριθεί ένα σχολείο προκειμένου να διαπιστωθεί η ικανοποίηση του σκοπού και των στόχων της αυτοαξιολόγησης (Πασιάς κ.α., 2012^α:14).

2.3.4 Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη, (2014:30) η αυτοαξιολόγηση του σχολείου υπηρετεί τρεις λογικές:

Τη λογική της λογοδότησης, όπου η σχολική μονάδα πρέπει να θέτει τους στόχους για τους οποίους εγκαίρως πρέπει να λογοδοτεί.

Τη λογική της αυτοβελτίωσης, η οποία προκύπτει έπειτα από διάγνωση επί των τομέων της σχολικής μονάδας ώστε να εντοπιστεί αυτός ο τομέας που χρήζει βελτίωσης. Η αντιμετώπιση που προβλέπεται να γίνει μέσα από ένα βελτιωτικό σχέδιο δράσης δεν αποτελεί αυτοσκοπό.

Τη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου με τη συμμετοχή όλων των παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι μελετούν τα προβλήματα που προκύπτουν και σχεδιάζουν τρόπους επίλυσής τους, προχωράει η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης που στηρίζεται στο διάλογο και την αυτοκριτική στάση.

2.3.5 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΡΟΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η σχολική μονάδα που εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζει το επιστημονικό κύρος και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού. Επίσης, αναγνωρίζεται η ανάγκη του εκπαιδευτικού για απόκτηση γνώσεων και εμπειριών καθώς και αυτοπραγμάτωση στο χώρο της εργασίας. Γι' αυτό και δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν οι ίδιοι φορείς της ανάπτυξής τους, των συναδέλφων τους και της σχολικής μονάδας ως σύνολο. Μια ακόμα πτυχή που λαμβάνεται υπόψη στη διαδικασία αποτελεί το γεγονός ότι δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οικειοποιηθούν της προσπάθειας καθώς διαδραματίζει ενεργό ρόλο σε αυτή. Πρόκειται δηλαδή για ουσιαστική συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας, δημιουργώντας το αίσθημα ότι προκύπτει από συνεργατικές –



συλλογικές πρακτικές. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δύναται να αναπτυχθεί επαγγελματικά μέσα από τη συμμετοχή τους στον προγραμματισμό και στη λήψη των αποφάσεων. Ακόμη, μεταξύ των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση, έννοιες όπως δημιουργικότητα, αυτογνωσία, αποδοτικότητα, δημοκρατικότητα, αναγνώριση, αυτοπραγμάτωση καλλιεργούνται σε ένα τέτοιο περιβάλλον (Σαΐτης, 1994:102-104, Σαΐτης, 2000:46, MacBeath et. al, 2005:160-161, MacBeath, 2005:35-36).

Χρειάζεται να αναφερθούν ορισμένες πρακτικές που αφορούν την ΑΕΕ. Μερικές από αυτές είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, εστιάζοντας σε έναν δείκτη από τους προαναφερθέντες. Ο κριτικός φίλος-συνάδελφος με σκοπό να παρακολουθήσει τη διδασκαλία και να δώσει ανατροφοδότηση για το αν τηρήθηκαν ή όχι οι δείκτες που είχαν οριστεί. Τέλος, η προσωπική ανατροφοδότηση σχετικά με την επίτευξη ή και όχι των καθορισμένων διδακτικών στόχων μπορεί να αποτελέσει μια διαδραστική δραστηριότητα.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που πραγματοποιείται εκ των έσω, όπου η διάδραση και συμμετοχή όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα πρόσωπα-κλειδιά. Η συλλογή και η επεξεργασία πληροφοριών για την αυτοαξιολόγηση αποτελούν κατευθυντήριες παραμέτρους απ' όπου συνεπώς επηρεάζονται οι άνθρωποι και η κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Για αυτό και η εφαρμογή μεθόδων στο πλαίσιο ενός εγχειρήματος αυτοαξιολόγησης δεν αποτελεί απλώς διεκπεραίωση συγκεκριμένων διαδικασιών αλλά και μια συνεχή προσπάθεια ερμηνείας και διαπραγμάτευσης. Η αυτοαξιολόγηση δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν το νόημα της εργασίας τους μέσα στη σχολική μονάδα και να είναι πιο δεκτικοί να εργαστούν για το κοινό καλό μετατρέποντας την σχολική μονάδα σε μαθησιακή κοινότητα (MacBeath et. al, 2005:160-161, MacBeath, 2005:35-36).

2.3.6 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στο πλαίσιο της ΑΕΕ εντάσσεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως μία από τις παραμέτρους εκείνες που επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να ανιχνευθεί αν εστιάσουμε την προσοχή μας στα



παρακάτω:

Διδακτική μεθοδολογία: αφορά στις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης των μαθητών, τις μαθησιακές ανάγκες αυτών και τις ιδιαιτερότητες του διδασκόμενου αντικειμένου.

Διοίκηση της τάξης: αφορά στη σωστή αξιοποίηση του χρόνου και των μέσων διδασκαλίας.

Παιδαγωγική σχέση: πρόκειται για τη στάση του εκπαιδευτικού που υιοθετεί κατά τη διδασκαλία και η αλληλεπίδρασή του με το μαθητή αλλά και από τις προσδοκίες που έχει από τους μαθητές του.

Ανάθεση και αξιοποίηση των μαθητικών εργασιών: δίνεται βαρύτητα ώστε οι εργασίες να γίνονται στο σχολείο, ή και στο σπίτι, ενώ μεγάλη σημασία έχει να γίνεται σωστός έλεγχος των αποτελεσμάτων στην τάξη.

Σχεδιασμός της διδασκαλίας: αφορά στην οργάνωση των διδακτικών ενοτήτων του κάθε μαθήματος.

2.4 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΚΑΙ ΡΟΛΟΙ

2.4.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ

Η υλοποίηση της ΑΕΕ δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο μέσα από τη σύσταση ουσιαστικών σχέσεων επικοινωνίας, συνεργασίας και ανατροφοδότησης μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Την ευθύνη εφαρμογής της αξιολόγησης έχουν ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου, ενώ τη διαδικασία υλοποιούν ομάδες εργασίας από μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

Ειδικότερα, τη γενική ευθύνη για την οργάνωση, την υποστήριξη και τον συντονισμό της ΑΕΕ της σχολικής μονάδας έχει η διεύθυνση του σχολείου. Ορίζει τις ημερομηνίες για τις συνεδρίες της ολομέλειας, συντονίζει τη συζήτηση, υποστηρίζει την εργασία των επιμέρους ομάδων, διευκολύνει



τους συμμετέχοντες για την ανάπτυξη της διαδικασίας (π.χ. πρόσβαση στα αρχεία του σχολείου), συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και πλαισίου εργασίας που διευκολύνει την επικοινωνιακή επικοινωνία και συνεργασία των συμμετεχόντων κλπ. Η διεύθυνση του σχολείου και ο σύλλογος διδασκόντων συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας που ανήκει το σχολείο, ο οποίος έχει την ευθύνη για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να συμμετέχει, εφόσον του ζητηθεί, στην ολομέλεια του σχολείου και δίνει τις αναγκαίες για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης οδηγίες.

2.4.2 ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ»

Η σχολική μονάδα μπορεί να επιλέγει έναν ή περισσότερους «κριτικούς φίλους» ανάλογα με το υπό διερεύνηση θέμα, χωρίς απαραίτητα να σχετίζεται άμεσα με αυτή. Ο «κριτικός φίλος» μπορεί να είναι μέλος πανεπιστημίου, σχολικός σύμβουλος άλλης περιφέρειας ή άλλος ειδικός επιστήμονας κ.λπ.. Ο «κριτικός φίλος» παρακολουθεί με κριτική, επικοινωνιακή στάση τις δράσεις της σχολικής μονάδας και κάνει προτάσεις, η υιοθέτηση των οποίων εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του Συλλόγου Διδασκόντων. Η ολομέλεια αποφασίζει για τη συμμετοχή του κριτικού φίλου σε κάποια συνεδρίασή της, καθώς και για τις προτάσεις που θα υιοθετήσει (Πασιάς κ.α., 2012α:34). Ο «κριτικός φίλος» είναι παρών σε όλη τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ο οποίος:

1. ενεργεί υποστηρικτικά στα μέλη της επαγγελματικής «κοινότητας μάθησης» ώστε να προβούν σε συνειδητές επιλογές και δράσεις,
2. προσφέρει υποστηρικτική ανατροφοδότηση, με γνώμονα τη διαφορετικότητα σε ιδέες και οπτικές, προβληματίζοντας για επιλογές και κρίσεις και προτείνοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις,
3. βοηθάει τα μέλη της ομάδας να κατανοήσουν ουσιαστικά τους στόχους τους και τις διαφορετικές πτυχές του ρόλου τους, απαλλαγμένοι από υποκειμενικές θέσεις,
4. αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία δράσεων και αποτιμήσεων (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2016:3).



2.5 ΟΙ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ Ε.Ε. ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Οι τάσεις στην Ε.Ε. και διεθνώς για την ΑΕΕ έχουν ένα περισσότερο θετικό πρόσημο στην αυτοαξιολόγηση. Συζητείται, επίσης, συχνά η λεγόμενη «μετα-αξιολόγηση», η οποία αποτελεί συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Στόχο αποτελεί α) η βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω της αυτοαξιολόγησης που διεξάγεται στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης και β) η διασφάλιση της ποιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης.

Στη χώρα μας εφαρμόζεται ένα είδος αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το οποίο διαφέρει κατά πολύ από τα διεθνή πρότυπα. Το Υπουργείο Παιδείας με την εγκύκλιο Γ1/37100/31.3.2010 προαναγγέλλει την εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος ΑΕΕ σε σχολικές μονάδες και με το Ν.3848/2010 (άρθρο 32) ορίζεται η διαδικασία υλοποίησης. Πρόκειται για μια συγκεντρωτική και ιεραρχική διαδικασία, η οποία καταγράφει με γραμμικό τρόπο (τεχνοκρατικό μοντέλο) στατιστικά στοιχεία που αφορούν σε πόρους και μέσα της εκπαίδευσης. Ο βαθμός αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας αξιολογείται με γενικά κριτήρια που σχετίζονται κυρίως με τη διοικητική και την οργανωτική δομή της, γεγονός που δεν επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να λάβουν ανατροφοδότηση και να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματά της (Π.Ι., 2009:11).

Επιδίωξη του συστήματος αυτοαξιολόγησης, που εφαρμόζεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και σε όλες τις εκπαιδευτικά ανεπτυγμένες χώρες, είναι να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κουλαΐδης & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005:76-77).

2.5.1 Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας με την εγκύκλιο Γ1/37100/31.3.2010 προαναγγέλλει την



εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος ΑΕΕ σε σχολικές μονάδες και με το Ν.3848/2010 (άρθρο 32) ορίζεται η διαδικασία υλοποίησης. Στο πιλοτικό πρόγραμμα που ολοκληρώθηκε στις 31.12.2012 συμμετείχαν 500 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Το 2013 με την Υ.Α. 30972/Γ1 ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία ΑΕΕ στη σχολική μονάδα και δημιουργείται η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ με σκοπό την ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και τις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και διάχυσης καλών πρακτικών στα σχολεία της χώρας σε ζητήματα ΑΕΕ. Τέλος, με την εγκύκλιο Γ1/190089/10.12.2013 ορίζεται ότι η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική από το σχολικό έτος 2013-14. Την επόμενη σχολική χρονιά, παρόλο που το θεσμικό πλαίσιο βρισκόταν σε ισχύ, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αδρανοποιήθηκε με αποτέλεσμα να αποβεί άκαρπη η πρώτη προσπάθεια ΑΕΕ στην Ελλάδα.

Η δεύτερη προσπάθεια εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ ξεκινά με το Ν. 4547/2018 (άρθρο 47) που ορίζει τη διαδικασία, την Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7.1.2019 που καθορίζει τους θεματικούς άξονες με τις παραμέτρους τους και τον τύπο των σχετικών εκθέσεων, και την εγκύκλιο Φ1/7924/ΓΔ4/18.1.2019 που καθορίζει την έναρξη ισχύος. Ωστόσο, οι προβλεπόμενες – σύμφωνα με τα προηγούμενα - διαδικασίες ανεστάλησαν μετά τις βουλευτικές εκλογές και την αλλαγή κυβέρνησης της 7ης Ιουλίου 2019.

Με το Ν. 4692/2020 και την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20.1.2021 η ΑΕΕ ξαναέρχεται στην εκπαιδευτική επικαιρότητα με την έναρξη εφαρμογής της να καθορίζεται από το σχολικό έτος 2020-21. Παράλληλα, για πρώτη φορά η ΑΕΕ συνδυάζεται και με εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας τόσο από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης (ΣΕΕΠΕ) -που παίζουν το ρόλο του κριτικού φίλου- όσο και από το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ). Στο πλαίσιο αυτό οι ΣΕΕΠΕ καλούνται να αποτιμήσουν σε δεκάβαθμη κλίμακα τις λειτουργίες του σχολείου ανά θεματικό άξονα (Υ.Α. 6603/ΓΔ4 άρθρα 6 &7).

2.6 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ



Η αυτοαξιολόγηση είναι μορφή αξιολόγησης που εστιάζει στον εσωτερικό κόσμο της σχολικής μονάδας και την προσεγγίζει ως σύνολο, χωρίς να επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές τους ή μόνο σε μαθησιακά επιτεύγματα που μπορούν να μετρηθούν και να παρατηρηθούν. Αποτελεί, ένα μέσο ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας σε ένα πλαίσιο αποκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρόλο που εμφανίζονται πολλές αδυναμίες και προβλήματα κατά τη διαδικασία εφαρμογής της, το διεθνές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών έχει στραφεί σε αυτή.

Σύμφωνα με τους Δρακόπουλο, (2013:24-27) Κατσαρού & Δεδούλη, (2008:132-133) και Σολομών, (1999:19-20) η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζει πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Τα βασικά πλεονεκτήματά της σε σχέση με τις άλλες μορφές αξιολόγησης είναι ότι: αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και το τοπικό συγκείμενο της εκάστοτε σχολικής μονάδας στην οποία λειτουργεί, αναγνωρίζει τον πρωτεύοντα ρόλο των εκπαιδευτικών καθότι έχουν μια σφαιρική αντίληψη της πραγματικότητας του σχολείου, καλλιεργεί το ενδιαφέρον για συστηματική διερεύνηση σε βάθος συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου. Έννοιες όπως η συνεργασία και η συλλογικότητα, μεταξύ των παραγόντων, αποτελούν σημαντικές έννοιες για τη πραγμάτωση της αυτοαξιολόγησης. Επίσης, ευαισθητοποιεί τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και τις γνώσεις τους, γεγονός που επιδρά θετικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ενισχύει την ικανότητα της σχολικής μονάδας να έχει «γνώθι σ' αυτόν» και συμβάλει στην ανάπτυξη και βελτίωσή της. Ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εκτέλεση δραστηριοτήτων. Αυξάνει την αίσθηση συνευθύνης και αυτοδέσμευσης των εμπλεκόμενων, ώστε να συμβάλουν στην αναγνώριση και επιλογή βελτιωτικών αλλαγών του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, ενώ αμβλύνει το κύρος της σχολικής μονάδας στη τοπική κοινωνία.

Οι Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκα, (2009:202-203) αναφέρουν στο σημείο αυτό ότι τα πλεονεκτήματα αυτά δεν μπορούν παρά να υπάρξουν υπό το πρίσμα ορισμένων προϋποθέσεων, όπως «η αλλαγή του τρόπου σκέψης των συμμετεχόντων αναφορικά με των έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Ακόμη, σημαντική θεωρείται η αναπροσαρμογή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης και η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων που πρέπει να ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεότυπες γενικεύσεις και απλουστεύσεις».



Ωστόσο, η εφαρμογή μιας νέας πρακτικής επιφέρει εκτός των πλεονεκτημάτων και μειονεκτήματα. Σύμφωνα με έρευνες, έχει διαπιστωθεί η αδυναμία διατήρησης του ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας ευρύτερα, κρίνοντας τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης χρονοβόρα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:132). Επίσης, θεωρούν αναγκαίο, η ΑΕΕ, να συνοδεύεται και από άλλες διαδικασίες αξιολόγησης για να είναι πιο αξιόπιστη. Έπειτα, το γεγονός πως τα αποτελέσματα αφορούν ένα συγκεκριμένο σχολείο και το εκπαιδευτικό του έργο, θεωρείται αδυναμία καθώς δεν εκπροσωπεί το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα παρά μόνο αυτό της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Έτσι, υπάρχει «ανυπαρξία σαφών, συγκριτικών δεδομένων για τη σχολική μονάδα, με αφετηρία οι πληροφορίες να αποκτούν νόημα για όσους εμπλέκονται σ' αυτήν και να αξιοποιούνται» (Σολομών, 1999:20). Ακόμη, η υποτίμηση ή και υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών από τους ίδιους ενδέχεται να αποβεί ολέθρια για το μετέπειτα έργο τους. Μια ακόμη δυσκολία που προκύπτει αναφορικά με το έργο των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση είναι η άρνηση των ίδιων για συμμετοχή στη διαδικασία υπό το φόβο της βαθμολογίας και των συνεπειών αυτής (Σολομών, 1999:20).

Ωστόσο, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης φαίνεται να κερδίζει πολύ έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:132). Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως αυτή η μέθοδος προκύπτει ως ένα ισχυρό μέσο για ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας στα πλαίσια της προσπάθειας αποσυγκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Σολομών, 1999:20).

2.7 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητη εφόσον δίνεται η δυνατότητα να εντοπιστούν και να βελτιωθούν εκπαιδευτικές αδυναμίες καθώς και να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές οι παιδαγωγοί, έχοντας ως γνώμονα την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Φασουλή, (2000:197) «η αξιολόγηση ως μέτρο μέτρησης της αποτελεσματικότητας είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου και ο έλεγχος αυτός είναι απαραίτητος για τη διασφάλιση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης». Οι Kyriakides και Campbell, (2004) αναφέρουν πως η αυτοαξιολόγηση είναι αναγκαία



γιατί συνεπάγεται με αξίες και σκοπούς άμεσους ή έμμεσους. Η διαδικασία πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη τους ενδιαφερόμενους φορείς του σχολείου, γιατί η κρίση ενός εξωτερικού φορέα (εξωτερική αξιολόγηση) διαφέρει από την κρίση κάποιου εσωτερικού παράγοντα του σχολείου, αντανακλώντας έτσι τις δημοκρατικές αξίες συμμετοχής και διαφάνειας (Kyriakides & Campbell, 2004:24). Επίσης, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιείται για να αποδοθούν ικανοποιητικά τεκμήρια στους γονείς για τη φροντίδα και εξέλιξη των παιδιών τους. Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν προσωπικές αδυναμίες και ανάγκες, ώστε να προβούν σε μεθόδους βελτίωσης ενισχύοντας έτσι την επιθυμία τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Kyriakides & Campbell, 2004:24). Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να λογοδοτούν και να αξιολογούν το παραγόμενο έργο τους και τις πρακτικές τους, αλλά παράλληλα είναι μια ευκαιρία για επαγγελματικό διάλογο και συνεργατική ανάπτυξη, βάσει προηγούμενων επιτευγμάτων (Charman & Sammons, 2013:12). Εν κατακλείδι, η αυτοαξιολόγηση σε μια σχολική μονάδα κινητοποιεί όλα τα μέλη και τα εμπλέκει σε κοινές διαδικασίες, αποφάσεις και σχεδιασμούς, απ' όπου, εφόσον κριθεί απαραίτητο, υποδεικνύονται πεδία επιμόρφωσης/αυτομόρφωσης. Τέλος, δεν στοχεύει στον έλεγχο των παραγόντων αλλά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας σαν σύνολο.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

3.1 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Σε ένα περιβάλλον, όπου η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα χαρακτηρίζουν την επαγγελματική και εκπαιδευτική εξέλιξη ενός ατόμου, οι κλασικοί τρόποι αξιολόγησης, όπως είναι η εξωτερική αξιολόγηση, δεν επαρκούν για να τις αναδείξουν. Σε απάντηση αυτού του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του διδακτικού έργου έχουν προκύψει. Μια από τις οποίες είναι η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, η οποία έχει στόχο τη κάλυψη των νέων αναγκών της κοινωνίας της πληροφορίας και την αναζήτηση ικανοτήτων σχετικών με μελλοντικές επαγγελματικές επιδιώξεις, συμπεριλαμβανομένης της επίλυσης προβλημάτων, της διαπροσωπικής επικοινωνίας, της ομαδικής εργασίας και των οργανωτικών δεξιοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Hutchings, (1996:221) εδώ και αρκετά χρόνια, επανεξετάζεται ο χαρακτήρας του έργου των εκπαιδευτικών, αναφορικά με νέους ρόλους που μπορούν να αναλάβουν αλλά και την βελτιωτικού χαρακτήρα προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών. Ένα θέμα που συζητείται έντονα σε εκθέσεις και συστάσεις αποτελεί το γεγονός ότι η διδασκαλία, όπως και η έρευνα, πρέπει να αξιολογούνται από ομοτίμους. Οι συνάδελφοι είναι σε θέση να παρέχουν ανατροφοδότηση καθώς οι ίδιοι είναι ειδήμονες και είναι αυτοί που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η υψηλού επιπέδου αξιολόγηση αποτελεί το κυρίαρχο στόχο, ωστόσο ενυπάρχει η αντίληψη ότι η διδασκαλία θα επωφεληθεί γενικότερα από τα είδη συλλογικής ανταλλαγής και συνεργασίας που αναζητούν οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές.

3.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

«Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους είναι μια συλλογική προσπάθεια κατά την οποία οι συνάδελφοι παρατηρούν ο ένας τη διδασκαλία του άλλου παρέχοντας ανατροφοδότηση»



(Alabi&Weare, 2014:181). Η Chism, (2007:3)⁴ όρισε την αξιολόγηση από ομοτέχνους ως «εμπεριστατωμένη κρίση συναδέλφων σχετικά με τη διδασκαλία του διδακτικού προσωπικού είτε για την προώθηση της βελτίωσης είτε για τη λήψη αποφάσεων των ίδιων» (Alabi&Weare, 2014:181). Ενώ η Blackmore, (2005:222) ορίζει την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων ως «την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής απόδοσης μέσα από την παρατήρηση ομοτέχνων».

Από τις μελέτες των Harris et al., (2008:3) και Keig, (2000:68) καθίσταται σαφές ότι η αξιολόγηση ομοτέχνων αποτελεί μια μέθοδο αξιολόγησης που έχει εφαρμοστεί μεταξύ των εκπαιδευτικών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις ήδη υπάρχουσες έρευνες. Αναφορικά με την έννοια της αξιολόγησης ομοτέχνων, οι Harris et al., (2008:3) ορίζουν την αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους ως τη πρακτική των συναδέλφων να παρέχουν μεταξύ τους ανατροφοδότηση για τη παρεχόμενη διδασκαλία. Η αξιολόγηση ομοτέχνων έχει τη δυνατότητα να παρέχει πολύτιμες γνώσεις που προέρχονται από μια εναλλακτική και έγκυρη πηγή, καθώς αξιοποιείται ένας πολύτιμος και ανεκμετάλλευτος πόρος, η εξειδίκευση και η εμπειρία συναδέλφων. Με βάση τις γνώσεις αυτών, η αξιολόγηση ομοτέχνων μπορεί να αναγνωρίσει και να δεχτεί τη διαφορετικότητα στις προσεγγίσεις της διδασκαλίας, των προγραμμάτων σπουδών και των πειθαρχικών πλαισίων (Harris et al., 2008:5).

3.1.2 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

- **Σκοπός της αξιολόγησης ομοτέχνων**

Η παρατήρηση από ομοτέχνους δεν αποτελεί αυστηρά μια μέθοδο μέτρησης της απόδοσης ποιότητας· σχετίζεται περισσότερο με τη βελτίωσή της, καθώς ο πρωταρχικός στόχος είναι να επιφέρει αλλαγές στη διδακτική πρακτική (Blackmore, 2005:222).

- **Οι βασικές αρχές της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων**

⁴ Ο.π. Alabi & Weare, (2014:181). Peer Review of Teaching: Best Practices for a Non-Programmatic Approach. Communications in Information Literacy, 8 (2), 180-191. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.2.171>.



Στη μελέτη τους οι Harris et al., (2008:6) προχωρούν στη παράθεση των βασικών αρχών που διέπουν την αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους:

1. Ως βασικός σκοπός της θεωρείται η ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης.
2. Αποτελεί βασικό εργαλείο για τη πραγμάτωση της αξιολόγησης και ανάπτυξης της διδασκαλίας, συμπληρώνοντας την ανατροφοδότηση που συλλέγεται από τους μαθητές.
3. Αναγνωρίζει τις κοινές επαγγελματικές ευθύνες των ακαδημαϊκών για την παρακολούθηση και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.
4. Αναγνωρίζει και αξιοποιεί την εκπαιδευτική τεχνογνωσία και κρίση των ακαδημαϊκών στους τομείς τους.
5. Παρέχει ανατροφοδότηση που επιβεβαιώνει τις καλές πρακτικές καθώς και προτείνει τομείς στους οποίους η ανάπτυξη θα μπορούσε να είναι χρήσιμη.

- **Ποιος πραγματοποιεί την αξιολόγηση;**

Σημαντική παράμετρος που χρειάζεται να ληφθεί υπόψιν αποτελεί το υποκείμενο που πραγματοποιεί την αξιολόγηση. Το υποκείμενο μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη διαδικασία της αξιολόγησης αν τη σχέση μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου διέπει η έλλειψη εμπιστοσύνης ή αντίστοιχα και κίνητρο για εποικοδομητική ανατροφοδότηση εφόσον οι σχέσεις μεταξύ των δύο χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και σεβασμό. Στη μελέτη τους οι Cestone et al., (2008:74) αναφέρονται στη σημασία του υποκειμένου που πραγματοποιεί την αξιολόγηση, ομοίως και στο ότι η διαδικασία της αξιολόγησης οφείλει να λαμβάνει υπόψιν τη διαφορετικότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

- **Ποιες δραστηριότητες διδασκαλίας καλύπτονται από την αξιολόγηση από ομοτέχνους;**

Η διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων έχει τη δυνατότητα να παρέχει



ανατροφοδότηση για ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με την παρατήρηση της τάξης να αποτελεί το πιο κοινό στόχο. Οποιαδήποτε πτυχή της διδακτικής πρακτικής από το σχεδιασμό, την παράδοση και την αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αξιολόγησης από ομοτέχνους. Ένας τομέας στον οποίο χρησιμοποιείται λιγότερο η αξιολόγηση ομοτέχνων είναι η επίβλεψη της έρευνας. Η φύση της εποπτείας και η επικράτηση του μοντέλου ένας-προς έναν το καθιστούν ένα πιο απαιτητικό πλαίσιο. Αυτό δεν σημαίνει ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους είναι εντελώς ακατάλληλη για την επίβλεψη της έρευνας, αλλά η καταλληλότητά της θα πρέπει να αξιολογηθεί κατά περίπτωση (Harris et al., 2008:11).

- **Εργασιακή και εκπαιδευτική κουλτούρα**

Ο συλλογικός τρόπος προσέγγισης της διαδικασίας της αξιολόγησης της διδασκαλίας έχει σημαντικό ρόλο, ωστόσο και το εργασιακό περιβάλλον και η κουλτούρα διδασκαλίας του ιδρύματος ή της οργανωτικής μονάδας παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη της θετικής και παραγωγικής αξιολόγησης από κοινού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Παρόλο που εκάστοτε χώρος εργασίας έχει τη δική του μοναδική κουλτούρα, υπάρχουν τρόποι για δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για αξιολόγηση της διδασκαλίας (Harris et al., 2008:17).

- **Οφέλη της αξιολόγησης ομοτέχνων**

Η αξιολόγηση από ομοτέχνους έχει τη δυνατότητα να παρέχει ανατροφοδότηση για όλες τις βασικές πτυχές της διδασκαλίας, όπως οι μαθησιακοί στόχοι και σκοποί, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών, των πόρων και της αξιολόγησης. Επίσης, βασικός σκοπός της αξιολόγησης της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων αποτελεί η ανταλλαγή ιδεών, που πλαισιώνεται από αναγνωρισμένες αρχές καλών διδακτικών πρακτικών. Εξίσου, η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία μιας συλλογικής ακαδημαϊκής κουλτούρας, όπου εκτιμάται και ενθαρρύνεται ο κριτικός προβληματισμός για τη διδασκαλία. Το γεγονός ότι η επικοινωνία αυξάνεται μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και η καλύτερη γνώση του ευρύτερου



προγράμματος σπουδών, αποτελούν οφέλη για το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Τόσο ο αξιολογητής όσο και ο αξιολογούμενος επωφελούνται από τη συμμετοχή στη διαδικασία· η εμπλοκή σε κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τη διδασκαλία ενός συναδέλφου οδηγεί τον αξιολογούμενο να αναστοχαστεί επί των πρακτικών του. Η ανατροφοδότηση από συναδέλφους παρέχει μια μοναδική προοπτική στη διδασκαλία που άλλες μέθοδοι αξιολόγησης ενδέχεται να στερούνται. Τέλος, είναι γεγονός ότι τα δεδομένα της αξιολόγησης που προκύπτουν από ομοτέχνους όσο και από μαθητές αυξάνουν τον όγκο πληροφοριών και μπορεί να διευρύνουν την εστίαση αυτών σχετικά με τη διδασκαλία. Αυτό επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διδασκαλίας για το σχεδιασμό στρατηγικών με σκοπό την ανάπτυξή της (Harris et al., 2008:6).

- **Προκλήσεις της αξιολόγησης ομοτέχνων**

Ο αυξημένος φόρτος εργασίας απο κοινού με το περιορισμένο χρόνο αποτελούν προκλήσεις που αναφέρονται από το ακαδημαϊκό προσωπικό, αποτελώντας ενδεχόμενο εμπόδιο για συμμετοχή στην αξιολόγηση από ομοτέχνους των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Εξίσου, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να ταυτίζεται με την άποψη ότι η αξιολόγηση αφορά σε μια επικριτική διαδικασία, ενώ η υποψία εκ μέρους των εκπαιδευτικών ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για διοικητικούς σκοπούς λογοδοσίας ή για την απόλυση αυτών, αποτελούν συνήθεις λόγους για απροθυμία συμμετοχής. Ως πρόκληση φαίνεται να αποτελεί η απουσία εξοικείωσης με τη διαδικασία αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων της διδασκαλίας. Τέλος, όπως οι Harris et al., (2008:16) αναφέρουν «οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων είναι κατανοητές και έγκυρες και οι σκέψεις που εμπλέκονται στη διαδικασία πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψιν κατά το στάδιο σχεδιασμού οποιουδήποτε ομότιμου κριτικού προγράμματος διδασκαλίας».

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το θέμα του χρόνου, σύμφωνα με τον Keig, (2000:77) αναφέρεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, ο χρόνος που απαιτείται για τη πραγμάτωση δραστηριοτήτων που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά ως προς την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης.



3.2 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Εδώ και περίπου τρεις δεκαετίες η Hutchings, (1996:224-225) στη μελέτη της, απαρίθμησε μερικούς λόγους αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ομοτέχνων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Harris et al., 2008, Keig, 2000), η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, με τις αξιολογήσεις των μαθητών να αποτελούν σημαντικό μέσο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Οι αξιολογήσεις των μαθητών, αν και είναι ουσιαστικές και πλέον χρησιμοποιούνται ευρέως, δεν είναι αρκετές· υπάρχουν ουσιαστικές πτυχές της διδασκαλίας τις οποίες μόνο οι εκπαιδευτικοί, ως ειδήμονες, μπορούν να κρίνουν.

Η αξιολόγηση ομοτέχνων εκτιμάται ιδιαίτερα στον ακαδημαϊκό χώρο και η διδασκαλία θα θεωρηθεί ως μια ουσιαστική επιστημονική προσπάθεια μόνο όταν αναθεωρηθεί από ομοτέχνους. Πολλοί εξωτερικοί παράγοντες λαμβάνουν αποφάσεις που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, ωστόσο, τίποτα δεν είναι πιο ισχυρό από τους συναδέλφους που αποτελούν μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Ένας ακόμη λόγος που αναδεικνύει της σημασία για αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων αποτελεί ο βαθμός δυσκολίας που διέπει τη διδακτική πράξη καθώς και τη κατάκτησή της μέσα από την εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται αλληλοβοήθεια και στήριξη ώστε να κατανοήσουν τις πρακτικές τους με σκοπό τη βελτίωση. Η ανάγκη αυτή είναι ακόμη πιο επιτακτική σε περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να υιοθετήσουν νέες περισσότερο αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές. Εν ολίγοις, η συνεργασία και κατ'επέκταση η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων είναι ουσιαστικής σημασίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης -και, πράγματι, κάτι που πολλοί εκπαιδευτικοί θα αντιμετώπιζαν ως αντίδοτο στην απομόνωση, η οποία ανέκαθεν χαρακτήριζε τη διδασκαλία.

Τέλος, η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων είναι απαραίτητη καθώς αποτελεί επαγγελματική ευθύνη των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν μηχανισμούς για τη διασφάλιση της ποιότητας της εργασίας με τους μαθητές. Αν και άλλες ομάδες μπορούν και οφείλουν να έχουν



λόγο, οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, θα κρίνουν την ποιότητα και το εύρος της μάθησης των μαθητών (Hutchings, 1996:224-225).

3.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Προηγουμένως έγινε λόγος για τα επιμέρους χαρακτηριστικά που διέπουν την αξιολόγηση ομοτέχνων. Στο σημείο αυτό η Chism, (1999:26) αναφέρεται συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά που αποτελούν συνιστώσες για τη διαδικασία της αποτελεσματικής αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων. Αυτά είναι τα εξής:

1. Στόχο αποτελεί η διαμορφωτική ανατροφοδότηση και η αθροιστική λήψη αποφάσεων.
2. Οι ομότεχνοι είναι γνώστες των καθηκόντων τους για τα οποία είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι.
3. Η εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση είναι σημαντικό να χαρακτηρίζουν όλους τους παράγοντες του διδακτικού έργου.
4. Προσπάθειες οφείλουν να πραγματοποιούνται με σκοπό τη διευκόλυνση της διαδικασίας της αξιολόγησης ομοτέχνων.
5. Η μέθοδος της αξιολόγησης ομοτέχνων οφείλει να γίνεται με τρόπο που να προωθεί τη συνεργασία.
6. Η αξιολόγηση ομοτέχνων θεωρείται ως μια αξιόλογη διαδικασία.
7. Οι παράγοντες οφείλουν να συνεργάζονται και να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους εγκαίρως.

Οι Goldberg, et al., (2010) μέσα από τη μελέτη τους επιχειρούν την αναγνώριση ορισμένων ακόμα χαρακτηριστικών για μια αποτελεσματική διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων. Αυτά



αφορούν στη διασφάλιση ότι ο αξιολογούμενος χρειάζεται να αισθάνεται μέρος της διαδικασίας, να έχει αρκετό χρόνο για να προετοιμαστεί για τη διαδικασία -ποιοι οι στόχοι και οι σκοποί της παρατηρούμενης τάξης- και να έχει την ευκαιρία για συνάντηση που έπεται της παρατήρησης ώστε να λάβει την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Σημαντικό καθίσταται το γεγονός ότι πρέπει να αποφευχθεί η κριτική συμπεριφορών, γεγονός που θα μπορούσε να ευνοήσει την απροθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη διαδικασία. Συνεπώς, οι αξιολογητές μπορούν να λειτουργήσουν ως μέντορες και να καλλιεργήσουν θετικές εμπειρίες αξιολόγησης που θα αποτελέσουν κίνητρο για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Goldberg, et al., 2010:80).

Αντίστοιχα, οι Harris et al., (2008:7-8) δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δομημένων προγραμμάτων τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα σε συγκεκριμένα οργανωτικά πλαίσια και θα υποστηρίζονται από κατάλληλες πολιτικές και διαδικασίες. Τέλος, οι ίδιοι επισημαίνουν στη μελέτη τους ότι υπάρχουν προκλήσεις και πολυπλοκότητες στην εφαρμογή αποτελεσματικών διαδικασιών αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων. Όπως συμβαίνει με όλες τις μορφές κριτικής ή αξιολόγησης, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι πιθανές εντάσεις μεταξύ διαφορετικών σκοπών, αυτούς δηλαδή που αφορούν στην ανάπτυξη και στη κριτική.

Τέλος, σύμφωνα με τον Keig, (2000), «πολλοί μελετητές και επαγγελματίες πιστεύουν ότι η ανάπτυξη της διδασκαλίας του ιδρύματος, συμπεριλαμβανομένης της διαμορφωτικής αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων, θα πρέπει να ξεκινά με εκείνους που δείχνουν την επιθυμία να συμμετάσχουν επειδή οι εθελοντές πιθανώς έχουν εγγενή κίνητρα να βασιστούν στα δυνατά τους σημεία και να εργαστούν πάνω στις αδυναμίες τους» (Keig, 2000:69).

3.4 ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

- Εμπιστοσύνη, σεβασμός, εχεμύθεια

Μια επιτυχημένη αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων λαμβάνει χώρα σε περιβάλλον εμπιστοσύνης, σεβασμού και εχεμύθειας, τα οποία χαρακτηρίζουν τη σχέση παρατηρούμενου και παρατηρητή (Alabi



& Weare, 2014:184, Harris et al., 2008:6), ώστε η μεταξύ τους σχέση να διακρίνεται από ειλικρίνεια, αμοιβαίο ενδιαφέρον, εμπιστοσύνη και δεκτικότητα ως προς την ανατροφοδότηση του συναδέλφου-αξιολογητή (Αποστολόπουλος, 2014:37). Ο ίδιος προσθέτει ότι, για το λόγο αυτό συνίσταται η εθελοντική δημιουργία ζευγών ή τριάδων, με τους εκπαιδευτικούς να εναλλάσσονται στους ρόλους του αξιολογούμενου και αξιολογητή, ώστε να εξασφαλιστεί μια ισότιμη σχέση, την οποία θα διέπουν τα χαρακτηριστικά εμπιστοσύνης, σεβασμού και εχεμύθιας. Το λόγο αναφορικά με τις έννοιες της εμπιστοσύνης και του σεβασμού επιβεβαιώνει και ο Keig, (2000), ο οποίος αναφέρει ότι «μια μελέτη αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων έχει προτείνει ότι οι συνάδελφοι που σέβονται και εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον μπορεί να είναι ανεκτίμητοι βοηθώντας ο ένας στη βελτίωση της διδασκαλίας του άλλου» (Keig, 2000:68).

Οι Özek, Edgren και Jandér, (2012:77) αναφέρονται συγκεκριμένα στην έννοια του σεβασμού. Μέσα από τη μελέτη τους, δίνεται έμφαση στο ρόλο του «κριτικού φίλου» -μέθοδος αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων- για το οποίο βασική συνιστώσα αποτελεί ο αμοιβαίος σεβασμός. Σύμφωνα με τους ίδιους, (2012:70) η μέθοδος αυτή έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη διευκόλυνση της διαδικασίας συνεχούς βελτίωσης στη διδασκαλία.

Τέλος, οι Alabi&Weare, (2014:184-185) και Harris et al., (2008:17) αναφέρονται στη σημασία που ενέχει η έννοια της εχεμύθιας. Η διασφάλιση του απορρήτου επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αισθάνονται περισσότερο άνετα συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων-ανάληψη ρίσκου και να δοκιμάζουν νέες πρακτικές, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε μια πιο δυναμική εμπειρία στην τάξη τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές.

- Εύρεση του κατάλληλου συναδέλφου

Το “ποιος αξιολογεί” αποτελεί μια παράμετρο σημαντική ώστε να διαζαχθεί η διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων. Ένας πρόθυμος συνάδελφος είναι απαραίτητος για την αποτελεσματική αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους, ωστόσο, το ποιος πληροί τις προϋποθέσεις ώστε να ακαταστεί αυτή δυνατή, ενδέχεται να διαφέρει (Alabi et al., 2012:185, Levene και Frank, 1993:37). Οι ίδιοι τίθενται υπέρ της επιλογής αξιολογητών με ίση κατάταξη και ιδιότητα,



ενώ προσθέτουν ότι κατάλληλοι παρατηρητές μπορεί να βρίσκονται εντός ή εκτός του σχολείου -η διδασκαλία ενδέχεται να μην αποτελεί μέρος των αρμοδιοτήτων τους- φέροντας νέες προοπτικές. Τέλος, καταλληλότητα για αξιολόγηση δεν ισοδυναμεί με την ύπαρξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων.

- Η επικοινωνία

Ενώ η αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητη σε όλη τη διαδικασία αξιολόγησης, είναι ιδιαίτερα κρίσιμη στις συναντήσεις που προηγούνται και έπονται της παρατήρησης. Αναφορικά με τη συνάντηση πριν από την παρατήρηση, η επικοινωνία αποτελεί ευκαιρία για παροχή βασικών πληροφοριών ή ακόμα και του σχεδίου δράσης -εκ μέρους του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού- που αφορούν τη τάξη. Η συζήτηση αυτή θα οδηγήσει σε μια πιο παραγωγική συζήτηση μετά την παρατήρηση.

Η συνάντηση που έπεται της παρατήρησης αφορά στη συζήτηση των δύο συναδέλφων όπου γίνεται ένας ευρύτερος διάλογος για τη διδασκαλία και τη μάθηση· αποτελεί μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν κοινές εκπαιδευτικές προκλήσεις και να ανταλλάξουν ιδέες (Alabi & Weare, 2014:186-187).

Η επικοινωνία ανάμεσα σε αξιολογητή και αξιολογούμενο πρέπει να είναι ανοικτή και η ανατροφοδότηση χρειάζεται να ισορροπεί ανάμεσα στους επαίνους και την εποικοδομητική κριτική. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένα θετικό κλίμα που διευκολύνει τον αναστοχασμό, για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού πάνω στα οποία πρέπει να εργασθεί πιο προσεκτικά κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας του (Αποστολόπουλος 2014:38), ενώ προσθέτει ότι ο «αξιολογητής» πρέπει να είναι διαθέσιμος και για νέες παρατηρήσεις της διδασκαλίας ή πρόσθετες συζητήσεις, αν ο διδάσκων το θεωρεί χρήσιμο. Τέλος, ομοίως οι Harris et al., (2008:19,21) αναφέρονται στη σημασία της επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων ως μια σημαντική συνιστώσα στη διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων, παρέχοντας και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη η διαδικασία.



- Προσδιορισμός των τομέων διδασκαλίας

Ο προσδιορισμός των τομέων διδασκαλίας αποτελεί μια ακόμη συνιστώσα της αξιολόγησης ομοτέχνων. Οι Alabi & Weare, (2014:187) υποστηρίζουν την άποψη ότι χρειάζεται να δίνεται έμφαση σε ένα ή δύο τομείς της διδασκαλίας, αυτοί δηλαδή που θα συγκεντρώνουν το περισσότερο ενδιαφέρον. Ωστόσο, μια διαφορετική προσέγγιση παραθέτει ο Αποστολόπουλος, (2014:37) ο οποίος προτείνει ότι η αξιολόγηση είναι προτιμότερο να εστιάζει στις ακόλουθες παραμέτρους της διδασκαλίας: δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης, διαχείριση της τάξης, μορφές διδασκαλίας και βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, σαφήνεια στην επικοινωνία, διδακτικές πρακτικές και διδακτική ευελιξία, συνοχή της διδασκαλίας και διαχείριση του διδακτικού χρόνου, αξιολόγηση των μαθητών κατά τις διάφορες φάσεις της διδασκαλίας.

Η μόνη σημαντική διάσταση της διδασκαλίας η οποία δεν προτείνεται να αξιολογηθεί, είναι ο βαθμός κατοχής της διδακτέας ύλης, επειδή η συμπερίληψη της διάστασης αυτής θα δημιουργήσει ανυπέβλητα προβλήματα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί που δεν μοιράζονται την ίδια ειδικότητα σε μία σχολική μονάδα. Τέλος, οι Alabi & Weare, (2014:187) προσθέτουν πως είναι σημαντικό να εστιάσουμε σε παρατηρήσιμες συμπεριφορές και όχι σε προσωπικά χαρακτηριστικά.

- Επαρκής χρόνος

«Προκειμένου να επωφεληθούμε πραγματικά από την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, πρέπει να διατεθεί επαρκής χρόνος» (Alabi & Weare, 2014:188) εκ μέρους των συμμετεχόντων, γεγονός που συνεπάγεται και τη στήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου (Αποστολόπουλος 2014:38). Ο προβληματισμός επί της διδασκαλίας -αφιέρωση χρόνου και προσεκτική σκέψη για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών- οδηγεί τελικά σε αλλαγή και βελτίωση (Alabi & Weare, 2014:188). Επιπροσθέτως, η διάθεση χρόνου μέσα από την πραγματοποίηση ομαδικών συνεδριάσεων για ανατροφοδότηση -workshop- με όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία στο τέλος κάθε τετραμήνου ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς, θα ενισχύσει την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και θα επιτρέψει τη διάχυση καλών πρακτικών, την διόρθωση αδυναμιών και την επίλυση



προβλημάτων, την καταγραφή συμπερασμάτων και τη χάραξη κατευθυντήριων γραμμών, στο πλαίσιο ενός σχολείου που μαθαίνει και εξελίσσεται (Αποστολόπουλος 2014:38-39).

- Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού

Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να δεχτεί κριτική είναι ιδιαίτερα κρίσιμη. Η διδασκαλία είναι μια προσωπική πράξη και μπορεί να καταστεί δύσκολο για κάποιον να δεχτεί την ανατροφοδότηση ακόμα και αν έχει εποικοδομητικό χαρακτήρα και παρέχεται από έναν έμπιστο συνάδελφο, έχοντας ως συνέπεια να χαθεί το όφελος από τη διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων (Alabi & Weare, 2014:189). Σύμφωνα με τους ίδιους, (2014) ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται άγχος για τη διαδικασία της αξιολόγησης έχει τη δυνατότητα να ξεκινήσει με μια προσέγγιση χαμηλότερης δυσκολίας. Μια διαφορετική προσέγγιση αποτελεί η υιοθέτηση του στοχαστικού μοντέλου καθοδήγησης μεταξύ ομοτέχνων που προτάθηκε από τον Vidmar, (2006) ο οποίος αναφέρει ότι «κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας είναι η δημιουργία μιας μη απειλητικής σχέσης που ενθαρρύνει τη συνομιλία και τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων χωρίς να χρειάζεται απαραίτητα ένας συνάδελφος να πάει στην τάξη άλλου για να “αξιολογήσει” την αποτελεσματικότητα μιας μεμονωμένης συνεδρίας». Η σχέση μεταξύ συναδέλφων χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα, ενώ τονίζεται η απουσία του μέντορα-καθοδηγητή καθώς οι συνάδελφοι είναι αυτοκατευθυνόμενοι στη μάθηση (Vidmar, 2006:136). Με τα μέσα αυτά ενισχύεται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προκειμένου να πραγματοποιήσει τη διαδικασία της αξιολόγησης προς όφελος του ίδιου και του εκπαιδευτικού έργου.

- Χρήση των κατάλληλων εργαλείων

Για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων είναι αναγκαίο να χρησιμοποιείται ένα εργαλείο/πλέγμα μέσω του οποίου να εστιάζεται η προσοχή του αξιολογητή στα κρίσιμα σημεία της διδασκαλίας και να διευκολύνεται η αποτίμηση. Το εργαλείο παρατήρησης συνδυάζει i) διαβαθμισμένα κριτήρια με αναλυτικές περιγραφές συμπεριφορών, μέσω των οποίων γίνονται σαφείς τόσο στον αξιολογητή όσο και στον αξιολογούμενο οι ζητούμενες συμπεριφορές κατά τη διδακτική



πράξη ενώ ταυτόχρονα προωθείται διευκόλυνση της διαδικασίας της αξιολόγησης, ii) ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι οποίες διευκολύνουν την ελεύθερη έκφραση, τον αναστοχασμό και την καταγραφή κρίσιμων παρατηρήσεων/προτάσεων, γεγονός που θα συμβάλλει σε μια παραγωγική ανατροφοδότηση που έπεται της παρατηρούμενης διδασκαλίας (Αποστολόπουλος 2014:37).

Πολλοί μελετητές και επαγγελματίες πιστεύουν ότι η ανάπτυξη της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης της διαμορφωτικής αξιολόγησης από ομοτίμους, θα πρέπει να ξεκινά με εκείνους που δείχνουν την επιθυμία να συμμετάσχουν επειδή οι εθελοντές πιθανώς έχουν εγγενή κίνητρα να βασιστούν στα δυνατά τους σημεία και να εργαστούν πάνω στις αδυναμίες τους (Keig, 2000:69).

3.5 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η «αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων» εφαρμόστηκε πιλοτικά στο πλαίσιο του έργου της ΑΕΕ (Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου), με πρωτοβουλία της ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), ως Σχέδιο Δράσης σε όλα τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) το σχολικό έτος 2013-14. Η πιλοτική εφαρμογή αφορούσε στην «παρατήρηση της διδασκαλίας» (Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015:31). Η υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε εφαρμόζοντας τις βασικές διαδικασίες που τη διέπουν –όπως αυτές προαναφέρθηκαν– και οι οποίες ανταποκρίνονται και στη μελέτη των Lomas & Nicholls, (2005:145). Στην έρευνα που έγινε για την αποτίμηση της ετεροπαρατήρησης/αξιολόγησης ομοτέχνων ως κύρια αποτελέσματα καταγράφονται τα εξής: οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν όλα τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας με ισόρροπο τρόπο, οργάνωσαν τη διαδικασία της αξιολόγησης της διδασκαλίας κατά βάση με συναδέλφους της επιλογής τους ή σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, θεωρούν ότι η οργάνωση αυτή συνέβαλλε σημαντικά στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας, πραγματοποίησαν κατά μέσο όρο δύο παρατηρήσεις και αξιολογήσεις και δέχθηκαν αντίστοιχα άλλες τόσες, έδωσαν έμφαση στην μεταδιδασκτική συνάντηση και τέλος, θεώρησαν πολύ ή πάρα πολύ χρήσιμο το έντυπο παρατήρησης της διδασκαλίας για την αποτελεσματική υλοποίηση της διαδικασίας (Πασιάς, Αποστολόπουλος,



Στυλιάρης, 2015:32).

Μια ακόμη πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από τον Γούλα, (2018) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, ο οποίος προσπάθησε να αναδείξει την ικανότητα των εκπαιδευομένων-εκπαιδευτικών να αξιολογούν και να αξιολογούνται. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη εισήγηση είναι κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αξιολογούν την απόδοση των συναδέλφων τους εξίσου αποδοτικά και αντικειμενικά με τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Για τη διερεύνηση της ισχύος αυτού του ερωτήματος εφαρμόστηκε η μέθοδος της ετεροαξιολόγησης σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Οι εκπαιδευόμενοι, αφού ενημερώθηκαν πλήρως για το πλαίσιο εργασίας, κλήθηκαν να αξιολογήσουν τους συναδέλφους τους βάσει συγκεκριμένων, εκ των προτέρων γνωστών κριτηρίων και επιπέδων αξιολόγησης. Τα τελικά αποτελέσματα είναι άκρως ενθαρρυντικά, με τους εκπαιδευόμενους να εμφανίζουν μεγάλη συνέπεια και υπευθυνότητα στην αξιολόγηση των συναδέλφων τους. Το ποσοστό ταύτισης ήταν αρκετά μεγάλο και δεδομένης της υποκειμενικότητας των απόψεων, η εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης στην εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία και μεγάλο ενδιαφέρον (Γούλας, 2018:22).

3.6 Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΚΒΑΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων είναι μια διαδικασία που εφαρμόστηκε με σχετική επιτυχία στα ΠΠΣ στο σχολικό έτος 2013-14. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του έργου της «Αυτοαξιολόγησης» (ΑΕΕ) και τα πρώτα ευρήματα από την πιλοτική εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα ΠΠΣ έδειξαν ότι η διαδικασία θα πρέπει να υποστηρίζεται με κατάλληλο έντυπο το οποίο να διευκολύνει την παρατήρηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, καθώς επίσης δεν απαιτεί άλλες ιδιαίτερες προϋποθέσεις αφού μπορεί να υλοποιηθεί αποτελεσματικά μέσα από την ειδημοσύνη και τις συνεργασίες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου (Πασιάς κ.α. 2014:10). Επίσης, έδειξε ότι αποτελούν καινοτόμες διαδικασίες που συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη διάδοση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, στη μείωση της



ιδιωτικότητας και της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, 2015:33). Το επιχείρημα ότι η αξιολόγηση διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων είναι ένα αναπτυξιακό εργαλείο ενισχύεται και από τους Lomas & Nicholls, (2006:138) καθώς αναφέρουν ότι ευνοεί τον παρατηρητή και τον παρατηρούμενο.

Αναφορικά με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι Harris et al., (2008:4) υποστηρίζουν στη μελέτη τους συγκεκριμένα την θέση ότι η υιοθέτηση της αξιολόγησης της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην πρόοδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της, η αξιολόγηση ομοτέχνων έχει σημαντικό ρόλο καθώς υποστηρίζει τα άτομα να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, ενώ αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται δεξιότητες και επιτεύγματα στη διδασκαλία και στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των ατόμων. Και καταλήγουν ότι όσο πιο διαδεδομένη και συστηματική είναι η υιοθέτηση της διαδικασίας της αξιολόγησης ομοτέχνων, τόσο μεγαλύτερες είναι οι ευκαιρίες για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση. Αντίστοιχα, οι Goldberg, et al., (2010:80) υποστηρίζουν ότι προωθείται ο αναστοχασμός σχετικά με τις δικές τους διδακτικές επιδόσεις. Ομοίως και ο Keig, (2000:78) στη μελέτη του οδηγείται στο συμπέρασμα ότι μέσα από την αξιολόγηση ομοτέχνων βελτιώνεται η διδασκαλία και μάθηση των φοιτητών.

Σύμφωνα με τους Anderson & Pellicer, (2001:8-9) στην αξιολόγηση ομοτέχνων οι συμμετέχοντες στη διαδικασία μοιράζονται την ευθύνη για αξιολόγηση της απόδοσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Ακόμη υποστηρίζεται η άποψη ότι υπάρχει διαμοιασμός αλληλοβοήθειας μεταξύ συναδέλφων και πολλές φορές είναι σε θέση να δώσουν συμβουλές-συστάσεις που σχετίζονται και με θέματα διοίκησης. Οι ίδιοι αναφέρουν στη μελέτη τους ότι σε είκοσι και επιπλέον σχολικά διαμερίσματα που δοκιμάστηκε η μέθοδος αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων βελτιώνει το επίπεδο της διδασκαλίας, γεγονός που τροποποιεί την αντίληψη για τη διδασκαλία με το να αναγνωρίζει τη σημασία της δέσμευσης και της αφοσίωσης καθώς επίσης και της τεχνικής και των ικανοτήτων.

Τέλος, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι περισσότερες αξιολογήσεις προγραμμάτων διδασκαλίας και παρόμοιες πρωτοβουλίες, όπως: αξιολόγηση από ομοτέχνους, καθοδήγηση από ομοτέχνους, παρακολούθηση από ομοτέχνους κ.λπ., μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία στους



νέους εκπαιδευτικούς, να αναζωογονήσουν τη διδασκαλία των έμπειρων και να παρέχουν σε όλους τους συμμετέχοντες τη δυνατότητα για συμμετοχή σε ευρύτερες συζητήσεις που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Alabi&Weare, 2014:184).

3.7 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που σημειώθηκαν πιο πάνω από την εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων -ως επί το πλείστον στη τριτοβάθμια εκπαίδευση- δε δύναται να παραληφθούν οι προβληματισμοί που φέρει μαζί της, όπως αυτοί διατυπώνονται από τη βιβλιογραφία.

Τα ευρήματα από την πιλοτική εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων στα ΠΠΣ, όπως αυτή παρουσιάζεται στους Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, (2015) στην ερώτηση αναφορικά με την προοπτική για την αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων να αποτελέσει σταθερή παράμετρο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η απάντηση είναι αρνητική παρά την θετική έκβαση που είχε κατά την εφαρμογή της. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι από τη μία μεριά θετικοί στην αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους και από την άλλη αρνητικοί στην αξιοποίηση της διαδικασίας ως σταθερή παράμετρο αξιολόγησής τους δείχνει επιφυλακτικότητα μεταξύ των συναδέλφων, η οποία ενδέχεται να συνδέεται και με το έλλειμμα κουλτούρας αξιολόγησης που χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Πασιάς, Αποστολόπουλος, Στυλιάρης, (2015:32). Συγκεκριμένα, για την επιφυλακτικότητα των ακαδημαϊκών στη διαδικασία της αξιολόγησης ως εμπόδιο κάνουν λόγο και οι Lomas & Nicholls, (2006:139).

Οι Anderson & Pellicer, (2001) στη μελέτη τους αναφορικά με τα προγράμματα βοήθειας και αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων, όπως αυτά εφαρμόστηκαν με σκοπό την βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών, τόνισαν τη θετική έκβαση αυτών ακόμα κι αν αυτή αφορά κατά το πλείστον μόνο την αλλαγή κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι ίδιοι κάνουν λόγο για σφάλματα που μπορεί να συμβούν υπονομεύοντας την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Ως τέτοια μπορούν να θεωρηθούν τα εξής: οι λιγιστοί πόροι, τα ασαφή κριτήρια για τη ποιότητα της διδασκαλίας, τα κριτήρια επιλογής των συμβούλων εκπαιδευτικών, η υφιστάμενη κουλτούρα που χαρακτηρίζει τις



σχέσεις των παραγόντων που σχετίζονται με τη διαδικασία (Anderson & Pellicer, 2001:9).

Άξιο αναφοράς στη μελέτη της Blackmore, (2005) αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχει σημειωθεί σημαντική θετική εξέλιξη από την εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων, παραμόνο ότι αναγνωρίζεται η ενθάρρυνση για αναστοχασμό από ένα συγκεκριμένο αριθμό εκπαιδευτικών (Blackmore, 2005:230). Ακόμη, υποδεικνύεται ότι πρέπει να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο, από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, το οποίο να τηρεί τις βέλτιστες πρακτικές. Αυτό θα απαιτήσει μια αναδιάρθρωση των κανόνων διδασκαλίας, μια αλλαγή στις πεποιθήσεις και τις αξίες των ακαδημαϊκών και μια κουλτούρα που είναι έτοιμη να δεχτεί εποικοδομητική κριτική, η οποία θα θεωρείται ως ευκαιρία για βελτίωση παρά ως απειλή (Blackmore, 2005:230, Goldberg et al., 2010:72). Αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και γενικότερα τη κουλτούρα που χαρακτηρίζει το έργο τους, ο Bell, (2001:29) κάνει λόγο για απροθυμία εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε προγράμματα αξιολόγησης ως απόρροια των πεποιθήσεών τους για την έννοια της κριτικής. Οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά δύσπιστοι, ή απλά δεν πιστεύουν, ότι το ηθικό των «ανώτερων συναδέλφων» ή το συλλογικό κλίμα του ιδρύματος θα βελτιωνόταν από την αξιολόγηση από ομοτέχνους (Keig, 2000:78).

Τέλος, είναι σαφές ότι η διαδικασία διαχείρισης της αξιολόγησης από ομοτίμους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια δύσκολη προσπάθεια, ειδικά για νέους εκπαιδευτικούς. Γενικά, δεν θεωρείται ότι υπάρχει ένας και μόνο πιο ορθός τρόπος για τη διεξαγωγή αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων. Όπως κάθε μέθοδος, έτσι και η αξιολόγηση ομοτέχνων φέρει πλεονεκτήματα και πιθανά προβλήματα (Cestone et al., 2008:75).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

4.1 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση μιας συνεχούς ροής αλλαγών στο περιβάλλον τους (δημογραφικές αλλαγές, μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικές καινοτομίες, κοινωνικο-πολιτιστική ανανέωση) -η οποία δύναται να ενισχυθεί από εσωτερικές σχολικές συνθήκες- και αναμένεται να μειώσει την αποξένωση που μπορεί να προκαλέσει η γραφειοκρατία (OECD TALIS, 2010:32).

Το συνεργατικό περιβάλλον το οποίο θα διαμορφώσουν και στο οποίο θα αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Donaldson, (2010) η δέσμευση σε συνεργατικές δραστηριότητες ομάδων εργασιών ή ρόλου συντονιστών μπορεί να διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στην επέκταση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και ιδιοτήτων. Οι δραστηριότητες που συγκεντρώνουν συναδέλφους από διαφορετικούς τομείς ή/και υπηρεσίες για την αντιμετώπιση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος έχουν το διπλό όφελος της ενίσχυσης των συνεργασιών και της παροχής πλουσιότερης επαγγελματικής εξέλιξης λόγω του ευρύτερου φάσματος προοπτικών και εμπειριών που φέρνουν (Donaldson, 2010:69).

4.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στην έρευνα που αφορά στους εκπαιδευτικούς, στη διδασκαλία και στα περιβάλλοντα μάθησης (The Teaching and Learning International Survey-TALIS), η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εξειδίκευση και άλλα



χαρακτηριστικά ενός ατόμου ως εκπαιδευτικού (OECD TALIS, 2010:58).

«Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τη μάθηση των εκπαιδευτικών, το τρόπο εκμάθησής τους και πως να μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους. Η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών ατομικά και συλλογικά, την ικανότητα και την προθυμία να εξετάσουν πού βρίσκεται ο καθένας όσον αφορά τις πεποιθήσεις και σκέψεις και την ανάγνωση και θέσπιση κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων για βελτίωση ή αλλαγή. Όλα αυτά συμβαίνουν σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα εκπαιδευτικής πολιτικής ή σχολικές κουλτούρες, ορισμένες από τις οποίες είναι πιο κατάλληλες και ευνοούν τη μάθηση σε σχέση με άλλες» Avalos, (2011:10).

4.1.1.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σύμφωνα με τον Buzbee, (2005) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι σημαντικό να πραγματοποιείται στο πλαίσιο κοινωνικοποίησης «μεταξύ συναδέλφων». Οι Bowman και McCormick (2000:256) αναφέρουν σχετικά με την ανάπτυξη ότι «μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η ενεργός μάθηση εξελίσσεται και κάθε συμμετέχων ερμηνεύει, μεταμορφώνει και εσωτερικεύει τη νέα γνώση ως αποτέλεσμα συλλογικής σκέψης».

Οι Cochran-Smith & Lytle, (1999)⁵, οι οποίοι υποστηρίζουν «τη γνώση για την εφαρμογή-πρακτική», αναφέρουν ότι «η δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζεται στην προϋπόθεση ότι η γνώση και η ειδημοσύνη παράγονται καλύτερα από πανεπιστημιακούς ερευνητές εκτός της καθημερινής εργασίας της διδασκαλίας. Μέσω της επαγγελματικής εξέλιξης, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και στη συνέχεια εφαρμόζουν αυτή τη γνώση. Επιπλέον, η γνώση που παρουσιάζεται συνήθως υποστηρίζεται ως πρόταση για καλύτερη διδασκαλία. Το μοντέλο των κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης αποτελεί μια θεμελιώδη μετατόπιση από αυτό το παραδοσιακό μοντέλο

⁵ Ο.π. Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. Teaching and Teacher Education 24, 80–91



επαγγελματικής ανάπτυξης» (Vescio et al., 2008:89).

Τέλος, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την ενεργοποίηση της ανάπτυξης εξαρτώνται επίσης από τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αυτό υποδεικνύει ότι το μάθημα εξυπηρετεί ορισμένους σκοπούς, ενώ η συμμετοχή στη κατασκευή προγραμμάτων σπουδών, η συζήτηση δεδομένων αξιολόγησης ή η ανταλλαγή στρατηγικών εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Αυτό που επίσης θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ότι κάθε μορφή αυτής επαφίεται διαφορετικά σε εκάστοτε εκπαιδευτικό (Avalos, 2011:10).

4.1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΥΝΟΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όπως γίνεται γνωστό στη μελέτη της Avalos, (2011) η ανάλυση των αναγκών, των προβλημάτων, των διαδικασιών αλλαγής, των σκέψεων για αποτελεσματικότητα και των πεποιθήσεων αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι μελέτες επικεντρώνονται λοιπόν στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών ως μέσο αλλαγής και στους διάφορους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί αυτός. Τα μέσα της τεχνολογίας για διδασκαλία και μάθηση αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Τα πρώτα βήματα ενός εκπαιδευτικού φαίνεται να αποτελούν ένα στάδιο πρόκλησης: «η έναρξη της διδασκαλίας είναι πλέον ευρέως αναγνωρισμένη σε όλο τον κόσμο ως ένα ιδιαίτερο και πολύπλοκο στάδιο της μάθησης των εκπαιδευτικών» (ΟΟΣΑ, 2005)⁶. Έτσι, ένας μεγάλος αριθμός εργασιών εξετάζει διάφορες πτυχές που σχετίζονται με την καθοδήγηση (mentoring) καθώς και συγκρίσεις μεταξύ αρχαίων και έμπειρων εκπαιδευτικών ως ένα μέσο που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι παρεμβάσεις είτε ως δομημένες ή ημιδομημένες διαδικασίες (όπως συνεργασίες - συμπράξεις σχολείου-πανεπιστημίου, συνεργατικά δίκτυα - συνεκμάθηση εκπαιδευτικών) είτε ως άτυπα πλαίσια (όπως οι αλληλεπιδράσεις στο χώρο εργασίας) διευκολύνουν τη μάθηση και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν ή να ενισχύσουν τη διδασκαλία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

⁶ Ο. π. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007.



Παράγοντες όπως η φύση και η λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα περιβάλλοντα πολιτικής και οι μεταρρυθμίσεις, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, ιστορικοί παράγοντες καθώς και η σχολική κουλτούρα μπορούν επίσης να επηρεάσουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας (Avalos, 2011:11-12).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (OECD TALIS, 2010:33) οι δύο επόμενοι παράγοντες αποτελούν εξίσου μέσα που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχικά, ο λόγος αφορά στις συνεργατικές και φιλικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, την ανοιχτή επικοινωνία και την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών, οι οποίες μπορεί να αποτελούν πηγές συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης για το έργο των εκπαιδευτικών και να προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στην αλληλεξάρτηση εργασιών και των αποτελεσμάτων αυτών, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας και να δημιουργηθούν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, σύμφωνα με τον Donaldson, (2010:54) η επένδυση χρόνου για επαγγελματική ανάπτυξη, αναστοχασμό και μάθηση με έμπειρους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

4.2 ΜΕΣΑ ΕΠΑΓΓΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4.2.1 ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

4.2.1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Τουλάχιστον δύο δεκατίες πριν, οι Showers & Joyce, (1996) αναφέρουν ότι «Σήμερα, οι ομάδες μελέτης της καθοδήγησης μεταξύ ομοτέχνων ενισχύουν τις προσπάθειες ανάπτυξης του προσωπικού και προσφέρουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς εφαρμόζοντας νέες στρατηγικές» (Showers & Joyce, 1996:12).

Οι Kohler et al., (1997, ό.π. σε Buzbee, 2005:88) αναφέρονται στο πλήθος των μεθόδων ενίσχυσης των παιδαγωγικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, στις οποίες



συμπεριλαμβάνεται και η καθοδήγηση από ομοτέχνους. Οι ίδιοι, (1997:240)⁷ αναφέρουν ότι η αμοιβαία καθοδήγηση μεταξύ συναδέλφων «επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν ο ένας τον άλλον και να ανταλλάσσουν υποστήριξη, συντροφικότητα, ανατροφοδότηση και βοήθεια με ίσο ή μη απειλητικό τρόπο. Η καθοδήγηση από συναδέλφους έχει σχεδιαστεί ειδικά για να προάγει την ανάπτυξη και την προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη» (Buzbee, 2005:88).

Τέλος, δίνεται η εννοιολογική προσέγγιση από τον Buzbee, (2005:83) σύμφωνα με τον οποίο:

«Σε μια συνεργατική τάξη, οι εκπαιδευτικοί ενώνουν τις δυνάμεις τους για να συνεργαστούν, να καθοδηγήσουν ο ένας τον άλλον και να παρέχουν το καλύτερο δυνατό περιβάλλον στους μαθητές τους. Ομοίως, η καθοδήγηση μεταξύ ομοτέχνων παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν ένα φυσικό σύστημα υποστήριξης στο σχολείο τους. Όταν η καθοδήγηση από ομοτέχνους χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τη συνεργατική διδασκαλία, ενισχύει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών παρέχοντας συνεχείς ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις μοναδικές βάσεις γνώσεων και τη τεχνογνωσία τους, επιτρέποντας τη διερεύνηση νέων ιδεών και την επέκταση των επαγγελματικών δεξιοτήτων».

4.2.1.2 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

«Η καθοδήγηση μεταξύ ομοτέχνων προτάθηκε για πρώτη φορά τουλάχιστον δεκαπέντε χρόνια πριν ως μια προσπάθεια σύνδεσης της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη βελτίωση του συνόλου του σχολείου. Το πρόγραμμα αυτό της καθοδήγησης μεταξύ ομοτέχνων επέτρεπε σε ομάδες δύο ή τριών εκπαιδευτικών να αλληλοβοηθούνται στη διδασκαλία τους. Στην αξιολόγηση που ακολούθησε, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι βελτίωσαν τις τεχνικές διδασκαλίας και ξεπέρασαν το αίσθημα της

⁷ Ο. π. Buzbee, P. F. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13:1, 83-94



απομόνωσης» (Slater & Simmons, 2001:67). Ακόμη, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι το πρόγραμμα παρείχε σ'αυτούς συντροφικότητα (Slater & Simmons, 2001:73). Τέλος, σύμφωνα με τους ίδιους, (2001:67) η καθοδήγηση μεταξύ ομοτέχνων αποσκοπεί διαχρονικά να παρέχει θετική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον Buzbee, (2005) η αίσθηση ύπαρξης σε μια κοινότητα παρέχει στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο το αίσθημα του ανήκειν αλλά και τη βάση για να βελτιωθούν ως επαγγελματίες. Η αποτελεσματική χρήση του προγράμματος της καθοδήγησης από ομοτέχνους επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν τους τομείς διδασκαλίας στους οποίους θέλουν να βελτιωθούν και τις δεξιότητες που επιθυμούν να αναπτύξουν (Buzbee, 2005:87).

Τέλος, τίθεται το θέμα περί αξιολόγησης και σύνδεσής της με την εμπιστοσύνη, γεγονός που αποτελεί εξίσου ένα σύγχρονο θέμα συζήτησης. Σύμφωνα με τους Showers and Joyce, (1996:15) οι πρακτικές ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (όπως η καθοδήγηση μεταξύ ομοτέχνων) δεν πρέπει «να συγχέονται, ούτε να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών». Η εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων αποτελεί μια σημαντική πτυχή ώστε να καταστεί η πρακτική αυτή αποτελεσματική, καθώς η έλλειψη αυτής μπορεί να οδηγήσει σε απομείωση της διαδικασίας. Οι ίδιοι, (1996) αναφέρουν ότι πρόκειται για μια σύνθετη καινοτομία εφόσον απαιτεί μια ουσιαστική αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μεταξύ των διοικητικών υπαλλήλων. Τέλος, η ευελιξία μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί απαραίτητο συστατικό προκειμένου να καταστεί επιτυχημένο το μοντέλο καθοδήγησης από ομοτέχνους, ενώ η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να παρέχει όλο και περισσότερο ένα ευνοϊκό περιβάλλον για συλλογική δραστηριότητα.

4.2.1.3 Η ΘΕΤΙΚΗ ΕΚΒΑΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Οι κάτωθι μελέτες εστιάζουν στη θετική έκβαση της εφαρμογής του προγράμματος της καθοδήγησης μεταξύ ομοτέχνων. Έτσι, οι Slater & Simmons, (2001) μεταφέρουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανέφεραν ότι είχαν υιοθετήσει νέες διδακτικές πρακτικές και ήταν ιδιαίτερα θετικοί όσον αφορά τη σχέση που δημιουργήθηκε με τους συνεργάτες και την ανατροφοδότηση που



λάμβαναν. Μια πλειοψηφία παραδέχτηκε ότι ανακάλυψε νέες προσωπικές δυνατότητες και μέσα από τη συνεργασία έγιναν περισσότερο δεκτικοί σε νέες ιδέες και στρατηγικές. Εξίσου, οι Showers & Joyce, (1996:14) παραθέτουν στη μελέτη τους εμπειρίες εκπαιδευτικών· οι πετυχημένες ομάδες καθοδήγησης ομοτέχνων ανέπτυξαν δεξιότητες μέσα από τη συνεργασία ενώ εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν και μετά το πέρας εκπλήρωσης των στόχων τους. Ομοίως, οι Bowman και McCormick (2000:261) αναφέρουν ότι η βοήθεια που παρέχεται από ομοτέχνους, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν γι αυτό το σκοπό, μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων.

Γενικότερα, ο σχηματισμός ομάδων ομότιμης καθοδήγησης δίνει τη δυνατότητα μεγαλύτερης συνοχής στους εκπαιδευτικούς διευκολύνοντας την κοινή λήψη αποφάσεων. Τα προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού, όπως η καθοδήγηση μεταξύ ομοτέχνων, έχουν ως αποτέλεσμα τη προώθηση διαδικασιών αλλαγής, ενώ αποκτώνται νέες γνώσεις και δεξιότητες για τους εκπαιδευτικούς και βελτιώνεται το επίπεδο μάθησης για τους μαθητές (Showers & Joyce, 1996).

4.2.2 ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ/ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

«Οι έννοιες “συνεργατική διδασκαλία” και η “συνδιδασκαλία” θα χρησιμοποιηθούν χωρίς διάκριση για τον προσδιορισμό μιας τάξης με δύο εκπαιδευτές ενηλίκων που μπορεί να είναι ή και όχι από τον ίδιο τομέα διδασκαλίας και οι οποίοι μοιράζονται ευθύνες σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης» (Buzbee, 2005:85).

4.2.2.1 Η ΣΧΕΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας, όπου το περιβάλλον χαρακτηρίζεται από συλλογικότητα και το άγχος είναι πιο περιορισμένο, οι εκπαιδευτικοί εξασκούν το αίσθημα της ελευθερίας μέσα από τη δοκιμή νέων δεδομένων επωφελούμενοι από τη συνεισφορά και των συμβουλών των συναδέλφων. Η καθοδήγηση μεταξύ ομοτέχνων σε μια τάξη συνδιδασκαλίας παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα τόσο για προσωπική όσο και για επαγγελματική ανάπτυξη στους



τομείς των παιδαγωγικών δεξιοτήτων και διδασκαλίας, της ανάπτυξης και της κατάρτισης του προσωπικού και της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Τέλος, τόσο η καθοδήγηση μεταξύ ομοτέχνων όσο και η συνεκπαίδευση/συνδιδασκαλία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πιο άνετοι με τις νέες τεχνικές διδασκαλίας και προετοιμάζουν επίσης τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν τον ολοένα αυξανόμενο ποικίλο πληθυσμό (Buzbee, 2005:87-88).

4.2.3 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

4.2.3.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

Η παρατήρηση μεταξύ ομοτέχνων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια μορφή αξιολόγησης από ομοτέχνους· σύμφωνα με τους Davys & Jones, (2007:489) πρόκειται για μια συνεργασία στην οποία οι συνάδελφοι παρατηρούν ο ένας την πρακτική του άλλου, παρέχουν ανατροφοδότηση και συμμετέχουν σε μια συζήτηση με στόχο την προώθηση του αναστοχασμού (Bell, 2002).

Η μελέτη των Hammersley - Fletcher & Orsmond, (2004:491) παραθέτει κοινά χαρακτηριστικά με αυτή των Davys & Jones, (2007) συμπεριλαμβάνοντας στη πρακτική της παρατήρησης ομοτέχνων το χαρακτηριστικό ότι πρόκειται για ένα εργαλείο ενίσχυσης της επαγγελματικής πρακτικής. Οι Martsolf et al., (1999)⁸ προσθέτουν ότι τα δεδομένα που συλλέγονται από ένα πρόγραμμα αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων μπορούν να παρέχουν ένα ανοιχτό χώρο συζητήσεων για θέματα διδασκαλίας και μάθησης σε ομάδες, παρέχοντας ευκαιρίες για διάδοση γνώσεων και αποτρέποντας την «παιδαγωγική μοναξιά» (Hammersley - Fletcher & Orsmond, 2004:491).

4.2.3.2 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ

- Σκοποί - στόχοι της παρατήρησης μεταξύ ομοτέχνων

Οι βασικές επιδιώξεις του προγράμματος της παρατήρησης μεταξύ ομοτέχνων δίνονται μέσα

⁸ Ο.π. Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process?, *Studies in Higher Education*, 29:4, 489-503



από ένα εύρος βιβλιογραφίας, έχοντας απασχολήσει αρκετούς μελετητές στο πέρασμα των χρόνων. Η παρατήρηση, ως ένα εργαλείο ενίσχυσης της μάθησης και της διδασκαλίας, έχει συνδεθεί με τον αναστοχασμό (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005:213-214). Έτσι, σύμφωνα με το Australian Catholic University-ACU, (2015) το πρόγραμμα της παρατήρησης μεταξύ ομοτέχνων αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μέσω της αναστοχαστικής πρακτικής, προωθώντας έτσι την επαγγελματική ανάπτυξη (ACU, 2015:13).

Ο αναστοχασμός-ανατροφοδότηση μπορεί να επικεντρωθεί στη γενική απόδοση, στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, στην αξιολόγηση ή στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hatzipanagos and Lygo-Baker, 2006). Μια ευρύτερη παρατήρηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εκτιμηθεί εάν έχουν επιτευχθεί γενικότερα οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Η παρατήρηση από ομοτέχνους παρέχει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς όλων των επιπέδων να εργάζονται σε ζευγάρια με στόχο την εξάλειψη της πεπατημένης πρακτικής, την κατεύθυνση της προσωπικής ανάπτυξης και τη διασφάλιση της ασφαλούς, ηθικής και αποτελεσματικής ανατροφοδότησης που προσφέρεται σε όσους γίνονται αποδέκτες παρατήρησης.

- Οφέλη της παρατήρησης μεταξύ ομοτέχνων

Τα οφέλη από την υιοθέτηση ενός προγράμματος παρακολούθησης από ομοτέχνους μπορεί να περιλαμβάνουν την εμπιστοσύνη και τις δεξιότητες για το άτομο που δέχεται τη παρατήρηση και την ευκαιρία για τους παρατηρητές να εφαρμόσουν καλές πρακτικές στο δικό τους περιβάλλον εργασίας. Επιπλέον, τονίζεται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν ενεργά τη δική τους ανάπτυξη και αυτή των συναδέλφων τους (Davys & Jones, 2007:490-492). Στη μελέτη των Hammersley - Fletcher & Orsmond, (2005:220) οι παρατηρητές παραδέχονται τα οφέλη που αποκόμισαν από τη διαδικασία της παρατήρησης μέσα από ιδέες, τεχνικές και σχόλια από τους συναδέλφους, εστιάζοντας στην αξία της διαδικασίας της παρατήρησης η οποία ενθάρρυνε τον αναστοχασμό, οδηγώντας στην αυτογνωσία, γεγονός που είναι σημαντικό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, σύμφωνα με τη μελέτη της Caena, (2011:10), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι πιο δημοφιλείς δραστηριότητες μακροπρόθεσμης επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν η παρατήρηση από συναδέλφους από κοινού με πρακτικές ανταλλαγής γνώσεων.



- Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της παρατήρησης μεταξύ ομοτέχνων

Για την εφαρμογή αυτού του νέου προγράμματος, είναι σημαντικό να διατυπωθούν οι συνθήκες μέσα στις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί. Παρακάτω παρατίθεται ένα εύρος προϋποθέσεων προκειμένου να αναδειχθεί το πλαίσιο στο οποίο μπορεί να λειτουργήσει η πρακτική της παρατήρησης μεταξύ ομοτέχνων. Οι Hammersley - Fletcher & Orsmond, (2004:501-502) αναγνωρίζουν τη παρατήρηση μεταξύ ομοτέχνων ως μια αναπτυξιακή διαδικασία. Ωστόσο, το “ποιος παρατηρεί” και η εκπαίδευση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για τη πραγματοποίηση του εγχειρήματος της παρατήρησης ομοτέχνων. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η παραπάνω άποψη σχετίζεται με τη θέση του Hogston (1995, ό.π. σε Hammersley - Fletcher & Orsmond, 2004: 501-502) ο οποίος αναφέρει ότι οι επαγγελματίες χρειάζονται τις κατάλληλες δεξιότητες για να μπορούν να επικρίνουν εποικοδομητικά την πρακτική προκειμένου να ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, είναι σημαντικό για ένα πλήρως επιτυχημένο μοντέλο αξιολόγησης από ομοτέχνους το προσωπικό να θεωρείται πλήρως ομότιμο, το οποίο θα διακατέχεται από πραγματική αμοιβαιότητα και σεβασμό για καθέναν από τους συμμετέχοντες, όπου όλοι εκλαμβάνονται ως ίσοι (Gosling, 2002:2). Οι Hammersley - Fletcher & Orsmond, (2005:214) υπογραμίζουν τη σημασία της αντικειμενικής οπτικής όσον αφορά τη παρατήρηση του διδακτικού έργου ενισχύοντας έτσι μελλοντικά το τρόπο σκέψης καθώς και τη πρακτική τους.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σαφήνεια της πρόθεσης που έγκειται πίσω από τη διαδικασία παρατήρησης (Davys & Jones, 2007:489-491). Είναι σημαντικό, κατά την σύσταση προγραμμάτων παρατήρησης από ομοτέχνους, τα σχολεία να έχουν κοινό σκοπό και αντιλήψεις σχετικά με αυτό. Το πρόγραμμα παρατήρησης χρειάζεται συχνό επαναπροσδιορισμό ώστε να είναι συμβατό με όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τη διδακτική εμπειρία ή την εμπειρία στο ίδιο το πρόγραμμα, ενώ οφείλουν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι να διατηρήσουν τη δημιουργικότητα στο πρόγραμμα της παρατήρησης ομοτέχνων. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να ενσωματωθεί η παρατήρηση μεταξύ ομοτέχνων όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στις στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας των τμημάτων. Η παρατήρηση μεταξύ ομοτέχνων θα πρέπει να θεωρείται ως μια ευκαιρία για επιστημονική συζήτηση και επίσης να παρέχει μια ευκαιρία για την ανάπτυξη συγκεκριμένων θεμάτων διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία μπορεί να δώσουν έμφαση στη διαδικασία αυτή (Hammersley - Fletcher &



Orsmond, 2004:502). Τέλος, οι Davys & Jones, (2007:490) υπογραμμίζουν ότι η διαδικασία δεν πρέπει να επιβάλλεται και είναι σημαντικό η επιλογή και δημιουργία των ζευγών να γίνεται από τα ίδια τα άτομα.

- Η σημασία της ποιότητας στη παρατήρηση μεταξύ ομοτέχνων

Εν συνεχεία, οι Brown και Jones, (1993)⁹ σημειώνουν ότι «εάν η επαφή ενισχύει τη μάθηση και τη διδασκαλία, είναι ζωτικής σημασίας να συμμετέχουμε σε διαδικασίες ανατροφοδότησης υψηλής ποιότητας. Είναι σαφές ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις και η διαδικασία της διάδρασης έχουν καίρια σημασία για την ποιότητα της εμπειρίας παρατήρησης από ομοτέχνους» (Hammersley - Fletcher & Orsmond, 2004:501).

4.2.4 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αποτελούν εξίσου ένα τρόπο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίες έγκειται σε συνεργασίες που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ σχολείων και φορέων, ενισχύοντας έτσι το περιβάλλον όπου λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, ο Donaldson, (2010) αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ σχολείων-πανεπιστημίων υποστηρίζοντας την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ τους. Ο ίδιος χαρακτηρίζει σημαντική τη συνεργασία που μπορεί να προκύψει, ως τρόπου μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφέροντας ότι τέτοιου είδους συνεργασίες που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναπτυχθούν ώστε να γίνουν κόμβοι μάθησης σε όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας τους (Donaldson, 2010:70).

Οι Darling-Hammond και McLaughlin, (1995)¹⁰ σημειώνουν ότι «βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν την πρακτική τους απαιτεί επαγγελματική ανάπτυξη που εμπλέκει τους ίδιους στην ικανότητα τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης και δημιουργεί νέες προοπτικές για το τι, πότε, και πώς πρέπει να μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτεί μια θεμελιώδη αλλαγή στις δομές του ιδρύματος που διέπουν τη σχολική

⁹ Ο.π. Hammersley-Fletcher, L.& Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process?, *Studies in Higher Education*, 29:4, 489-503

¹⁰ Ο.π. Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008) 80–91



εκπαίδευση» (Vescio et al., 2008:81). Οι Vescio et al., (2008:81) ισχυρίζονται πως ένα μοντέλο που έχει εξελιχθεί ως τρόπος υποστήριξης αυτής της αλλαγής παραδείγματος είναι αυτό των επαγγελματιών κοινοτήτων μάθησης. Σχολικοί παράμετροι όπως το κλίμα συνεργασίας και οι μηχανισμοί αξιολόγησης και ανατροφοδότησης αποτελούν χαρακτηριστικά των κοινοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD TALIS, 2010:34).

4.2.4.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (OECD TALIS, 2010:32, Caena, 2011:5) η μάθηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ως μια ενεργή και εποικοδομητική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές έχουν δώσει έμφαση στην έννοια της διαρκούς και δια βίου επαγγελματικής μάθησης που αποτελεί μέρος των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και βασικό συστατικό της σχολικής βελτίωσης. Από αυτή την άποψη, η εστίαση στη μάθηση των εκπαιδευτικών έγκειται στις επαγγελματικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα σχολεία και στη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης (Sfard, 1988, ten Dam and Blom, 2006). Αυτή η προοπτική μάθησης συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις δικές τους ενέργειες και αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες ενώ αναλαμβάνουν κι ένα πλήθος δραστηριοτήτων για να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στο περιβάλλον εργασίας. Συμμετέχοντας σε ποικίλες επαγγελματικές δραστηριότητες εντός του σχολικού πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί διεγείρουν τόσο τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη όσο και την ανάπτυξη του σχολείου και έτσι συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Τελευταία, οι ερευνητές έδωσαν έμφαση στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας και την ανάπτυξη κουλτούρας που εκτιμά κοινές ευθύνες και αξίες, χρησιμοποιώντας την έννοια της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Οι παραδοσιακές πρακτικές αντικαθίστανται από καινοτόμους τρόπους ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποβλέποντας στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (OECD TALIS, 2010:34).

Σύμφωνα με το OECD TALIS, (2010:34) το μοντέλο της κοινότητας επαγγελματικής μάθησης



βασίζεται σε δύο βασικές παραδοχές:

–την ιδέα της γνώσης και της μάθησης όπως ενσωματώνονται σε κοινωνικά πλαίσια και εμπειρίες και προωθούνται μέσω διαδραστικών, αναστοχαστικών ανταλλαγών.

–την υπόθεση ότι η συμμετοχή σε μια κοινότητα επαγγελματικής μάθησης οδηγεί σε αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές και στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

4.2.4.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η μελέτη των Vescio et al., (2008:84) καλύπτει 11 μελέτες οι οποίες αφορούν στην επίδραση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν αναφέρεται στην αλλαγή της επαγγελματικής κουλτούρας του σχολείου καθώς αποφαινεται ότι η δημιουργία μιας συνεχούς επαγγελματικής κοινότητας μάθησης συμβάλλει σε μια θεμελιώδη αλλαγή στο τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών.

4.2.5 ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

4.2.5.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Στην υποενότητα αυτή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έγκειται και σε εξωτερικούς παράγοντες μέσα από τη δημιουργία συνεργασιών. Σύμφωνα με τους Harris and Tassell, (2005:179) το σχολείο επαγγελματικής ανάπτυξης -Professional Development School (PDS)- αφορά σε έναν οργανισμό μάθησης που δημιουργείται μέσα από τη συνεργασία πανεπιστημίου και σχολικών συνεργατών, εστιάζοντας στη μάθηση των μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε συνέχεια των παραπάνω, η Hess Rice, (2002:55) θεωρεί ως μία από τις πιο κρίσιμες πτυχές στη διαμόρφωση και διατήρηση ενός σχολείου επαγγελματικής ανάπτυξης τη διαδικασία συνεργασίας μεταξύ των φορέων.

Οι συνεργασίες ενδέχεται να περιλαμβάνουν γενικά ένα ή περισσότερα σχολεία, πανεπιστήμια ή τμήματα εκπαίδευσης και μία ή περισσότερες σχολικές περιφέρειες. Ωστόσο, ορισμένες συνεργασίες



αποτελούνται από σωματεία εκπαιδευτικών και υπηρεσίες ανθρώπινων υπηρεσιών (Abdal-Haqq, 1999:147). Ο Day, (1999, ό.π. σε Harris and Tassell, 2005:181) κατηγοριοποίησε τέτοιου είδους συνεργασίες ως παγιωμένες στους ακόλουθους τρεις τύπους δραστηριότητας: (i) επίβλεψη και καθοδήγηση των ειδικευόμενων εκπαιδευτικών, (ii) παροχή εξατομικευμένης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, (iii) διεξαγωγή μελέτης ή έρευνας, είτε υπό την ηγεσία του ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης είτε μέσα από τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών σχολείου και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Και οι τρεις αυτοί τύποι δραστηριότητας ενστερνίζονται την ιδέα για το σχολείο επαγγελματικής ανάπτυξης, ως ένα είδος συνεργασίας σχολείου-πανεπιστημίου.

Μια ακόμα προσέγγιση, αποτελεί αυτή της American Association of Colleges for Teacher Education, (2004)¹¹ περιγράφοντας το σχολείο επαγγελματικής ανάπτυξης ως «έναν οργανισμό μάθησης όπου τα σχολεία μοιράζονται τους κοινούς στόχους για μεγιστοποίηση της απόδοσης και των επιδόσεων των μαθητών, προετοιμάζοντας ποιοτικούς εκπαιδευτικούς και λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, ενισχύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών και διερευνώντας βέλτιστες πρακτικές» (Harris and Tassell, 2005:181).

- **Ο σκοπός του σχολείου επαγγελματικής ανάπτυξης**

Πρόκειται για ένα μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο ώστε να υποστηριχθεί η ανάπτυξή τους. Τα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση των επιδόσεων και της ευημερίας των μαθητών, στην αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών στελεχών στο σχολείο, στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών και στην εφαρμοσμένη έρευνα που έχει σχεδιαστεί για τη βελτίωση και την υποστήριξη της ανάπτυξης μαθητών και εκπαιδευτικών (Abdal-Haqq, 1998a:2).

4.2.5.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Η συμμετοχή σε σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες, οι οποίοι αναφέρουν ένα εύρος θετικών χαρακτηριστικών, όπως μεγαλύτερη

¹¹ Ό.π. Harris and Tassell, van F. (2005). The professional development school as learning organization. European Journal of Teacher Education Vol. 28, No. 2, pp. 179–194



εμπιστοσύνη στις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, μικρότερο αίσθημα άγχους όταν μπαίνουν στις τάξεις ως επαγγελματίες και περισσότερη υποστήριξη κατά την αρχική τους προετοιμασία. Ακόμη, μια σειρά από μελέτες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ανάπτυξη, περισσότερες ευκαιρίες για άσκηση ηγεσίας και μεγαλύτερο αίσθημα ενδυνάμωσης, που σχετίζονται με την ικανότητά τους να επηρεάζουν τα σχολεία και το επάγγελμά τους, σε σύγκριση με όσους δεν ακολουθούν σχετικά προγράμματα. Τέλος, υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν ότι τα σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης δημιουργούν συνθήκες που προάγουν μια κουλτούρα έρευνας και μια κουλτούρα ενεργής, συνεχούς μάθησης για τους εκπαιδευτικούς (Abdal-Haqq, 1998a:4).

Ο Abdal-Haqq, (1998)¹² λαμβάνοντας υπόψη ο ίδιος τη βιβλιογραφία αναφορικά με τις υποθέσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα όπου υποστηρίχθηκε ο θεσμός του σχολείου επαγγελματικής ανάπτυξης, σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί «(i) χρησιμοποίησαν ένα εύρος από στρατηγικές διδασκαλίας, (ii) ήταν περισσότερο αναστοχαστικοί, (iii) είχαν περισσότερη γνώση για τη σχολική καθημερινότητα και τις πρακτικές, (iv) είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση επί των γνώσεών τους, (v) ένιωθαν καλύτερα προετοιμασμένοι να διδάξουν γλωσσικά και εθνοτικά διαφορετικούς μαθητές και (vi) είχαν χαμηλότερα ποσοστά παραίτησης μετά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας» (Harris and Tassell, 2005:190). Αναφορικά με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, ο ίδιος, (1998)¹³ διαπίστωσε ότι «τα οφέλη για τους συμμετέχοντες σε σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης περιελάμβαναν: (i) μεγαλύτερη προθυμία να πειραματιστούν και να αναλάβουν ρίσκα, (ii) πνευματική ενέργεια που παράγεται από νέες ιδέες, συμμετοχή σε μελέτες και έρευνες και αλληλεπίδραση με άλλους σχετικά με τη διδασκαλία, (iii) εξέλιξη από την ενασχόληση με νέους ρόλους, (iv) μειωμένη απομόνωση, (v) μεγαλύτερο αίσθημα εξουσίας, (vi) βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, (vii) αυξημένο αίσθημα επαγγελματισμού» (Harris and Tassell, 2005:190). Σύμφωνα με τη μελέτη των ίδιων, (2005) τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στο πανεπιστήμιο University of North Texas υποστηρίζουν αρκετά από αυτά τα ευρήματα και οι περιγραφές της πρακτικής στο σχολείο Lake Agassiz Elementary School in Grand Forks από κοινού με το πανεπιστήμιο University of North Dakota, συμπεριλαμβανομένων πολλών που γράφτηκαν από επαγγελματίες του σχολείου, αποτελούν

¹² Ο.π. Harris and Tassell, van F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education* Vol. 28, No. 2, pp. 179–194

¹³ Ο.π. Harris and Tassell, van F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education* Vol. 28, No. 2, pp. 179–194



απόδειξη των ικανοτήτων όσων συμμετεχούν σε σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης.

4.2.6 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ

Για τα επαγγελματικά πρότυπα γίνεται λόγος στη μελέτη των Forde et al., (2016), οι οποίοι αναφέρονται συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σκωτίας, όπου η επαγγελματική μάθηση αποτελεί βασική στρατηγική στην ατζέντα βελτίωσης της εκπαίδευσης ήδη από το 2001. Πιο συγκεκριμένα, οι ίδιοι, (2016:19) αναφέρουν ότι «τα επαγγελματικά πρότυπα θεωρούνται σημαντικό στοιχείο για την προώθηση της επαγγελματικής μάθησης» και συμπληρώνουν ότι «τα πρότυπα μπορούν ενδεχομένως να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών».

4.2.6.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ

Σύμφωνα με τους Forde et al., (2016:25) «τα επαγγελματικά πρότυπα έχουν μια σαφή ρυθμιστική λειτουργία προσδιορίζοντας διαφορετικά επίπεδα λεπτομέρειας των απαιτούμενων καθηκόντων, δεξιοτήτων και γνώσεων των επαγγελματιών». Οι ίδιοι, (2016) θεωρούν ως αναπόσπαστα στοιχεία τις επαγγελματικές αξίες, τη γνώση και κατανόηση, τις προσωπικές ιδιότητες και ικανότητες αλλά και τις επαγγελματικές ενέργειες. Τέλος, αν και ο σχεδιασμός των επαγγελματικών προτύπων μπορεί να διευκολύνει μια πιο κριτική και αναπτυξιακή προσέγγιση όπου η επαγγελματική μάθηση είναι ένα από τα κεντρικά θέματα, η χρήση επαγγελματικών προτύπων από τους εκπαιδευτικούς τίθεται ακόμα υπό αμφισβήτηση (Forde et al.,2016:27).

4.2.6.2 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΥΠΩΝ

«Η δυναμική των προτύπων για αυτοαξιολόγηση είναι εμφανής σε μια μελέτη των Mayer et al., (2005) που διερεύνησαν τη χρήση επαγγελματικών προτύπων για την υποστήριξη και επέκταση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών» (Forde et al., 2016:24). Στη μελέτη τους κατεγράφησαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφερόμενοι στα πρότυπα ως ένα σημαντικό πλαίσιο για



προβληματισμό σχετικά με την πρακτική και τον σχεδιασμό επαγγελματικών μαθησιακών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι αποσαφήνισαν την εικόνα του εαυτού τους ως επαγγελματίες ενώ η υποστήριξη που έλαβαν και η συνεργασία που ανέπτυξαν, παρουσιάστηκαν ως εξαιρετικά σημαντικές πτυχές. Επισημάνθηκε επίσης η σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τη χρήση προτύπων και η σημασία ύπαρξης χρόνου και υποστήριξης. Ωστόσο, παρατηρήθηκε αδυναμία στην τεκμηρίωση της μάθησης μέσω της διαδικασίας χρήσης προτύπων.

4.2.6.3 ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (THE STANDARD FOR CAREER-LONG PROFESSIONAL LEARNING)

Μεταξύ των προτύπων που έχουν διατυπωθεί στη μελέτη των Forde et al., (2016) «το Πρότυπο Συνεχούς Επαγγελματικής Μάθησης διαφοροποιείται. Πράγματι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι δεν πρόκειται περί ενός προτύπου το οποίο περιλαμβάνει λίστες αναφορικά με τις ικανότητες και λειτουργίες εκάστοτε ρόλου. [...] Το πρότυπο αυτό περιλαμβάνει τις ίδιες επαγγελματικές αξίες και προσωπικές υποχρεώσεις που ορίζονται σε καθένα από τα πρότυπα που υπαγορεύτηκαν στη μελέτη. Επιπλέον, επικεντρώνεται σε ένα σύνολο επαγγελματικών ενεργειών οι οποίες εστιάζουν στην ανάπτυξη και βελτίωση της πρακτικής» (Forde et al., 2016:31), ενώ αποτελείται από μια συγκεκριμένη δομή.

- **ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Καθίσταται σημαντική η οικοδόμηση δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς ατομικά και συλλογικά ώστε να χρησιμοποιούν τα επαγγελματικά πρότυπα ως αναστοχαστικά και οργανωτικά εργαλεία προκειμένου να βρουν τις κατάλληλες πρακτικές. Αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς επαρκή κατανόηση του πλαισίου της πρακτικής τους και επίγνωση του εαυτού τους ως επαγγελματίες και μαθητευόμενοι. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Forde et al., (2016:31-32) το πρότυπο Συνεχούς Επαγγελματικής Μάθησης ευνοεί μεθόδους που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων των προσεγγίσεων για έρευνα, συνεργασία και ηγεσία.



Το χαρακτηριστικό που διέπει τα επαγγελματικά πρότυπα όπως γίνεται γνωστό από τη μελέτη των Forde et al., (2016) αφορά στον επαγγελματισμό στο επίκεντρο του οποίου βρίσκεται η επαγγελματική μάθηση. Συγκεκριμένα, η δημιουργία ενός προτύπου για επαγγελματική μάθηση καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας αποτελεί αφετηρία ώστε να τονιστεί η σημασία της μάθησης των εκπαιδευτικών. Η επιτυχία αυτού του προτύπου εξαρτάται από την ευθύνη του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια από το ρόλο της ηγεσίας του σχολείου για καλλιέργεια κουλτούρας ως προς την υποστήριξη αυτού και σε επίπεδο συστήματος, όπου η επαγγελματική μάθηση αποτελεί κύριο θέμα συζήτησης της πολιτικής ατζέντας με σκοπό τη σχολική βελτίωση. Ως εκ τούτου, σημαντική προϋπόθεση είναι η απομάκρυνση από ένα μοντέλο που ευνοεί συγκεντρωτικές¹⁴ πρωτοβουλίες της πολιτικής, προκειμένου να διασφαλιστεί η εφαρμογή μιας προσέγγισης όπου η επαγγελματική μάθηση αποτελεί μέσο δημιουργίας και πειραματισμού από κοινού με την αλλαγή πρακτικών στην τάξη.

¹⁴ Ο συγκεντρωτισμός αναφέρεται στη συγκέντρωση δύναμης μέσα σε έναν οργανισμό στα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας, υποδηλώνοντας ότι ο οργανισμός δεν εμπιστεύεται τους υπαλλήλους να λαμβάνουν αποφάσεις που συνάδουν με τους στόχους του οργανισμού (Tetrick and Camburn, 2004:748).



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο επαγγελματισμός και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δείχνουν να απασχολούν ολοένα και περισσότερο την εκπαιδευτική πολιτική, ιδιαίτερα τη στιγμή που ο ρόλος των εκπαιδευτικών συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Για το λόγο αυτό, ένας τρόπος μέτρησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί η εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης· είναι μια σημαντική λειτουργία σε επίπεδο ατομικό και συλλογικό καθώς πρόκειται για ένα θεσμό αναγκαίο για τη συνεχή βελτίωσή τους.

Ωστόσο, σε ένα περιβάλλον, όπου η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα χαρακτηρίζουν την επαγγελματική και εκπαιδευτική εξέλιξη ενός ατόμου, οι κλασσικοί τρόποι αξιολόγησης, όπως είναι η εξωτερική αξιολόγηση, δεν δύνανται να προωθήσουν το έργο των εκπαιδευτικών. Σε απάντηση αυτού του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχουν προκύψει. Μια από τις οποίες είναι η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, η οποία έχει στόχο τη κάλυψη των νέων αναγκών της κοινωνίας της πληροφορίας και την αναζήτηση ικανοτήτων σχετικών με μελλοντικές επαγγελματικές επιδιώξεις, αποσκοπώντας σε ένα όφελος που θα αφορά τους εκπαιδευτικούς αλλά και το εκπαιδευτικό έργο γενικότερα.

Η αξιολόγηση είναι σημαντικό να αντιμετωπίζεται ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης με σκοπό την ανέλιξη των εκπαιδευτικών τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά. Ωστόσο, η εφαρμογή της αξιολόγησης, παρά τη θεωρητική τεκμηρίωση που έχει λάβει, συναντά εμπόδια στην πραγμάτωσή της, σύμφωνα με τις προσπάθειες εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα προηγούμενα έτη. Το τρέχον σχολικό έτος 2021-22 επιχειρείται εκ νέου η καθιέρωση με υποχρεωτικό χαρακτήρα της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από το Υπουργείο Παιδείας (ΦΕΚ 4189/2021). Η παρούσα έρευνα, αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες όπου είναι διορισμένοι, αλλά και την αξιολόγηση ομοτέχνων, ως εναλλακτικής μεθόδου για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, επιχειρείται να διερευνηθεί αν υφίσταται συσχέτιση της αξιολόγησης



μεταξύ ομοτέχνων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

- **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ60 του νομού Αττικής όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από ομοτέχνους ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

- **Στόχοι της έρευνας**

Μετά από την οριοθέτηση του βασικού σκοπού της έρευνας καθορίστηκαν και οι επιμέρους στόχοι:

1. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
2. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων ως εναλλακτικής μεθόδου ανατροφοδότησης.
3. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συσχέτιση της διαδικασίας της αξιολόγησης ομοτέχνων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Δίνεται η δυνατότητα να αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της εσωτερικής αξιολόγησης γενικότερα αλλά και της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων ειδικότερα, εφόσον το σχολικό έτος 2021-2022 το θέμα της αξιολόγησης επανέρχεται στο προσκήνιο μέσα από το νόμο 4189/2021 που αφορά στην εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων. Παράλληλα, θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω έρευνα.

- **Ερευνητικά ερωτήματα**

Το ερευνητικό ερώτημα, στο οποίο βασίζεται η παρούσα έρευνα αφορά στο γεγονός αν η



διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων μπορεί να αποτελέσει μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα, τα ερευνητικά υποερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το παρόν σχολικό έτος.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων, ως μέσο ανατροφοδότησης.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη προσχολική εκπαίδευση.

5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Προκειμένου να διερευνηθούν το ερευνητικό ερώτημα και τα ερευνητικά υποερωτήματα και να εκπληρωθούν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Κορρές, (2017:46) η ποσοτική έρευνα είναι μια χρήσιμη μέθοδος για την περιγραφή και διερεύνηση αντικειμενικών χαρακτηριστικών του υπό έρευνα πληθυσμού, ενώ δύναται να συγκεντρώνει αξιόπιστα και έγκυρα στοιχεία που οδηγούν σε γενικεύσιμα συμπεράσματα.

5.2.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Αποβλέποντας στην αποσαφήνιση του ερευνητικού ερωτήματος και των υποερωτημάτων, ο ερευνητής προσανατολίζεται είτε προς την ποσοτική είτε στην ποιοτική κατεύθυνση. Στην ποσοτική έρευνα (quantitative research), σύμφωνα με τον Creswell, (2016:13) τα κύρια χαρακτηριστικά είναι τα



εξής:

- Περιγραφή ενός ερευνητικού προβλήματος μέσω μιας περιγραφής τάσεων ή μιας ανάγκης εξήγησης της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές.
- Η βιβλιογραφία έχει καθοριστικό ρόλο αποσκοπώντας να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα.
- Ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις έχουν συγκεκριμένο χαρακτήρα.
- Αριθμητικά δεδομένα προκύπτουν από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν σε προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις.
- Χρησιμοποιείται η στατιστική ως ένα εργαλείο για ανάλυση των δεδομένων, όπου τα αποτελέσματα ερμηνεύονται μέσω της σύγκρισης με προηγούμενες μελέτες.
- Η συγγραφή της αναφοράς της έρευνας στηρίζεται σε τυποποιημένες δομές, ενώ είναι εξαιρετικά σημαντική η υιοθέτηση αντικειμενικής προσέγγισης.

Το εργαλείο (instrument) που χρησιμοποιείται για τη συγκέντρωση δεδομένων στη ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση είναι ένα μέσο με το οποίο μετριώνται, παρατηρούνται και τεκμηριώνονται ποσοτικά δεδομένα. Ένα από αυτά τα εργαλεία είναι τα ερωτηματολόγια με τα οποία παρατηρούνται οι τάσεις (Creswell, 2016:16).

Σύμφωνα με τον Κορρές, (2017:33), οι ποσοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων υποθέσεων ή ερωτημάτων για το υπό μελέτη φαινόμενο. Οι ποσοτικές μέθοδοι που βασίζονται σε δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, προσφέρουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού, γεγονός που, σύμφωνα με τον Creswell (2016:16), μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η τυποποιημένη δομή των δεδομένων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και η στατιστική μέθοδος ανάλυσης των στοιχείων καθιστούν την ποσοτική προσέγγιση ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας, καταλήγει ο Κορρές, (2017). Σύμφωνα με τον ίδιο, έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν από τη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου για την έρευνα ερωτηματολογίου.

Παρακάτω παρατίθενται τα κριτήρια που χαρακτηρίζουν την ποιότητα μιας ποσοτικής



ερευνητικής αναφοράς, τα οποία σύμφωνα με τον Creswell, (2016:16) είναι τα εξής:

- εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας,
- έγκυρα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις,
- αυστηρές, αμερόληπτες διαδικασίες για τη συγκέντρωση των δεδομένων,
- εφαρμογή σωστών στατιστικών διαδικασιών,
- ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν με φυσικό τρόπο και
- απουσία προσωπικών πεποιθήσεων, προκαταλήψεων και αξιών που δύναται να επηρεάσουν τα αποτελέσματα.

5.2.1.1 ΣΤΑΔΙΑ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Προκειμένου να διεξαχθεί μια ποσοτική ερευνητική προσέγγιση ακολουθούνται κάποια στάδια, τα οποία σύμφωνα με τον Κορρές, (2017:44-45) είναι τα εξής:

1 Αρχική έρευνα ή Έρευνα πιλότος (Πιλοτική έρευνα) (Pilot research).

Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής ελέγχει το ερωτηματολόγιο σε ένα περιορισμένο δείγμα, ώστε να εντοπισθούν ασάφειες, μη κατανοητοί όροι, δυσκολία στην επιλογή απάντησης.

2 Έρευνα πεδίου

Αφορά στο στάδιο όπου συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια.

3 Στατιστική επεξεργασία στοιχείων

Τα δεδομένα που συλλέγονται από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιούνται συνήθως με το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και γίνεται παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

4 Ερμηνεία αποτελεσμάτων – Συγγραφή τελικής έκθεσης

Εφόσον η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πληροί τα κριτήρια μιας ποιοτικής ποσοτικής ερευνητικής αναφοράς, τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρούνται έγκυρα και αντιπροσωπευτικά της υπό μελέτη ομάδας. Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, μπορεί να γίνει ερμηνεία του φαινομένου που μελετήθηκε και να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα.



5.2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι ένα ευρέως διαδεμένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Το ερωτηματολόγιο μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι εύκολο στην ανάλυση (Cohen, Manion & Morrison, 2008:414).

Σύμφωνα με τον Κορρές, (2017:39) προκειμένου η έρευνα να οδηγήσει σε έγκυρα αποτελέσματα που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα, το ερωτηματολόγιο ενδείκνυται να περιλαμβάνει κατάλληλες ερωτήσεις οι οποίες:

- να σχετίζονται με τους στόχους της έρευνας και
- να περιλαμβάνουν τα απαραίτητα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ώστε μέσα από τις συσχετίσεις των μεταβλητών να είναι δυνατή η περιγραφή τάσεων και χαρακτηριστικών συγκεκριμένων ομάδων.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας προωθήθηκε αρχικά σε μία μικρή ομάδα τριών εκπαιδευτικών πιλοτικά, για να εξακριβωθεί η σαφήνεια και η λειτουργικότητά του. Ελέγχθηκε η διατύπωση, η κατανόηση των ερωτήσεων, η δυνατότητα ανάλυσης των αποτελεσμάτων και η καταμέτρηση του χρόνου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Σε διάστημα μιας ημέρας είχαν απαντηθεί και κατόπιν τούτου, το πιλοτικό δείγμα υπέδειξε τις απαραίτητες διευκρινήσεις. Μετά την ολοκλήρωση των αναγκαίων διορθώσεων, το ερωτηματολόγιο, συνοδευόμενο από ένα ενημερωτικό κείμενο επεξηγώντας τους σκοπούς της έρευνας, απεστάλη ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς ΠΕ60 του Νομού Αττικής. Η διεξαγωγή του διήρκεσε από 01/02/2022 μέχρι 20/03/2022.

Για τη διαβάθμιση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κατάλληλη κλίμακα τύπου Likert. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι ερωτώμενοι απάντησαν σε μία κλίμακα από το 1 έως το 5 (1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ) και (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ λίγο, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ λίγο, 5= συμφωνώ απόλυτα), όπου επέλεξαν τον αριθμό ανάλογα με το βαθμό που τους αντιπροσώπευε.

Το ερωτηματολόγιο κατανεμήθηκε σε τρία μέρη προσανατολισμένα στα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο μέρος συγκεντρώνει τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών



που συμμετείχαν στην έρευνα (ερωτήσεις 1-7), το δεύτερο μέρος διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση (ερωτήσεις 8-13) και το τρίτο μέρος διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων καθώς και αν μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης στη προσχολική εκπαίδευση (ερωτήσεις 14-19).

5.2.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε εξ αρχής από την ερευνήτρια και το οποίο προέκυψε ύστερα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφικής επισκόπησης καθώς και τη πολύτιμη βοήθεια του επιβλέποντα καθηγητή. Στόχος του ερωτηματολογίου ήταν να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και να συγγραφεί με λιτό και περιεκτικό λόγο έτσι ώστε να καταστεί ευρέως κατανοητό ελαχιστοποιώντας τη πιθανότητα για σφαλμάτα.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει επτά ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, οι επιμορφώσεις, η υπηρεσιακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας γενικά αλλά και ειδικά στη παρούσα σχολική μονάδα. Έπειτα, οι ερωτήσεις, με βάση το περιεχόμενό τους, διαιρούνται σε δύο θεματικές ενότητες. Στη πρώτη θεματική ενότητα οι ερωτήσεις (8-13) αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση, των οποίων οι απαντήσεις καταγράφονται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης. Στη δεύτερη θεματική ενότητα οι ερωτήσεις αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ομοτέχνων και στη συνέχεια εάν μπορεί να προκύψει συσχέτιση της διαδικασίας της αξιολόγησης ομοτέχνων με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη προσχολική εκπαίδευση (ερωτήσεις 14-19).

Το σύνολο των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι 120. Η προώθηση του παρόντος ερωτηματολογίου ξεκίνησε την 1η Φεβρουαρίου 2022 και ολοκληρώθηκε την 20η Μαρτίου 2022. Η τοποθέτηση των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο έγινε με λογική διάταξη, ώστε να εξασφαλιστεί η συνοχή στη μετάβαση από τη μία θεματική ενότητα στην άλλη.



5.2.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ

Πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ60 σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια σχολεία του νομού Αττικής. Παράγοντες όπως το κόστος, ο χρόνος και η προσβασιμότητα συχνά λειτουργούν αποτρεπτικά από τη συλλογή πληροφοριών του συνόλου του πληθυσμού, οδηγώντας τον ερευνητή να επιλέξει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού αυτού· (Κορρές, 2017:34) «εκπροσωπώντας σ' αυτό αν όχι όλες, τουλάχιστον τις πιο χαρακτηριστικές ομάδες του πληθυσμού» (Κασσιμάτη, 2008:102). Το αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι απαραίτητο στην ποσοτική έρευνα ώστε να αποφέρει έγκυρα αποτελέσματα, επιτρέποντας στον ερευνητή να γενικεύσει τα συμπεράσματά του (Κορρές, 2017:34). Εκτός από την αντιπροσωπευτικότητα και προκειμένου να είναι δυνατές οι γενικεύσεις στον πληθυσμό, απαιτείται επιπλέον το δείγμα να έχει συγκεκριμένο μέγεθος που καθορίζεται από τη Στατιστική (Κασσιμάτη, 2008:102).

Τέλος, το δείγμα της έρευνας προέκυψε με «βολική» δειγματολογία ή όπως διαφορετικά ονομάζεται, συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία, συμπεριλαμβάνοντας τα πρόσωπα εκείνα στα οποία η πρόσβαση ήταν ευκολότερη από τον ερευνητή και μπορούν να λειτουργήσουν ως υποκείμενα για συμμετοχή και βοήθεια στη συνέχεια της έρευνας έως ότου συμπληρωθεί ο απαραίτητος αριθμός συμμετεχόντων (Cohen, Manion & Morrison, 2008:170).

5.2.5 ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα κατόπιν συμπλήρωσης των σχετικών ερωτηματολογίων, η συμπλήρωση των οποίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση αποκλειστικά ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα δεδομένα ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου. Απάντησαν 120 εκπαιδευτικοί, όπως έχει προαναφερθεί, μέσα στο χρονικό διάστημα που εκπονήθηκε η έρευνα, αποτελώντας ένα ικανοποιητικό αριθμό δείγματος, προκειμένου να είναι δυνατή η ανάλυση των αποτελεσμάτων και να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για το προαιρετικό και ανώνυμο χαρακτήρα της έρευνας. Απεστάλησαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια για συμπλήρωση και έπειτα



ακολούθησε η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων.

Η μεθοδολογία της οργάνωσης και την ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων έγινε με την αξιοποίηση κατάλληλου λογισμικού. Συνεπώς, δημιουργήθηκαν τα αρχεία δεδομένων και με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS έγινε η κατάλληλη στατιστική επεξεργασία τους (χρησιμοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση).

5.3 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΑΙ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

- **Εννοιολογική θεώρηση**

Αξιοπιστία (Reliability) είναι η ιδιότητα ενός εργαλείου μέτρησης να δίνει την ίδια τιμή, όταν μετράει το ίδιο αντικείμενο. Επομένως, το αξιόπιστο εργαλείο μετρά πάντοτε με τον ίδιο (σχεδόν) τρόπο (Γιαγλής, 2014).

- **Παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αξιοπιστία ενός εργαλείου**

Ο Γιαγλής, (2014) παραθέτει ένα σύνολο παραγόντων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την αξιοπιστία ενός εργαλείου μιας ποσοτικής έρευνας και άρα να καταστήσουν αδύνατη την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι εξής:

- Οι μακροσκελείς δοκιμασίες, οι οποίες τείνουν να προκαλούν κόπωση στα υποκείμενα.
- Είναι σημαντική η ομοιογένεια που χρησιμοποιείται στο ερωτηματολόγιο καθώς έτσι αποτρέπεται η δημιουργία σύγχυσης στους συμμετέχοντες.
- Η έλλειψη κινήτρου στους συμμετέχοντες με σκοπό τη συνεργασία τους για συμμετοχή στο ερωτηματολόγιο.
- Οι συνθήκες υπό τις οποίες συμπληρώνεται ένα ερωτηματολόγιο είναι σημαντικό να μην παρακωλύουν τη διαδικασία.
- Η αδυναμία του ερευνητή να αποδώσει με ακρίβεια σαφείς οδηγίες στους συμμετέχοντες.



- Η αδυναμία τήρησης του πρωτόκολου στη διαδικασία της αξιολόγησης.
- Η συχνή εναλλαγή των αξιολογητών μπορεί να σταθεί εμπόδιο για αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Εγκυρότητα (Validity) είναι η ιδιότητα ενός εργαλείου να μετράει αυτό που σκοπεύει να μετρήσει. Ένα εργαλείο με χαμηλή αξιοπιστία δεν μπορεί να έχει υψηλή εγκυρότητα, αφού λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας του δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το τι μετράει ακριβώς (Γιαγλής, 2014).

- **Ηθική και Δεοντολογία της έρευνας**

Σύμφωνα με τον Creswell, (2016:23-24) τα άτομα πριν συμμετάσχουν στην έρευνα πρέπει να γνωρίζουν το σκοπό και τους στόχους της μελέτης, τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων και τις πιθανές κοινωνικές συνέπειες που θα έχει στη ζωή τους. Όταν συμμετέχουν και παρέχουν πληροφορίες, ο ερευνητής εγγυάται την ανωνυμία τους. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, η συμμετοχή στην έρευνα είχε εθελοντικό χαρακτήρα, όπου διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τηρήθηκε η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και η χρήση τους αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

6.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για τη ποσοτική ανάλυση δεδομένων της έρευνας, η ανάλυση των οποίων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (έκδοση 28η). Σκοπός της στατιστικής ανάλυσης αποτέλεσε η διερεύνηση των πιθανών σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Στην παρούσα έρευνα ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρούνται:

A) Η ηλικία

B) Οι σπουδές

Γ) Τα έτη εκπαιδευτικής/διδασκτικής υπηρεσίας

Δ) Τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές χωρίζονται σε τρεις (3) κλάσεις (διαστήματα). Πιο συγκεκριμένα,

– η ανεξάρτητη μεταβλητή **Ηλικία**: I: 25-40, II: 41-50, III : 51 και άνω

– η ανεξάρτητη μεταβλητή **Σπουδές**: I: Βασικό πτυχίο Α.Ε.Ι., II. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, III:

Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, III: Διδακτορικό δίπλωμα

– η ανεξάρτητη μεταβλητή **Έτη Εκπαιδευτικής / Διδακτικής Υπηρεσίας**: I: 1-10, II: 11-

20, III:11 και άνω

– η ανεξάρτητη μεταβλητή **Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα**: I: 0-5,

II: 6-10 III: 11 και άνω

Τις εξαρτημένες μεταβλητές αποτελούν: α) η αξιολόγηση ομοτέχνων και β) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας παρουσιάζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος εμφανίζεται η ταυτότητα του δείγματος. Το ηλικιακό, εργασιακό και μορφωτικό προφίλ των 120 εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας. Το δεύτερο μέρος αποτελεί την περιγραφική στατιστική ανάλυση, όπου μελετάμε την μέση τιμή, δεσπόζουσα τιμή, διάμεσο (τις γενικές τάσεις ή τις κατευθύνσεις των δεδομένων) καθώς και τις τυπικές αποκλίσεις ή συγκρίνουμε τις συσχετίσεις μιας τιμής σε σχέση με τις άλλες τιμές. Σε κάθε ερώτηση παρουσιάζονται τα γραφήματα



συχνοτήτων, ο πίνακας και το γράφημα των μέσων όρων και ακολουθούν γενικευμένες κριτικές παρατηρήσεις των στατιστικών δεδομένων. Το τρίτο μέρος αποτελεί την επαγωγική στατιστική ανάλυση, όπου αφενός, δίνεται η δυνατότητα των συγκρίσεων μεταξύ δύο ή και περισσότερων ομάδων ως προς μία ανεξάρτητη μεταβλητή,-αφού λάβουμε υπόψη την εξαρτημένη μεταβλητή-και αφετέρου να συσχετίσουμε δύο ή περισσότερες μεταβλητές και να γίνει ο έλεγχος των υποθέσεων που κάνουν προβλέψεις σχετικά με τις ομάδες ή τις μεταβλητές τους. Για τη συσχέτιση των μεταβλητών, έγιναν όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί μεταξύ των δύο ανεξάρτητων και όλων των εξαρτημένων μεταβλητών, όπου εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν όλα τα υποερωτήματα του ερωτηματολογίου, από την ερώτηση 8 και μετά.

6.1.1 Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ανδρας	11	9.2	9.2	9.2
	γυναικα	109	90.8	90.8	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-40	91	75.8	75.8	75.8
	41-50	16	13.3	13.3	89.2
	51_και_ανω	13	10.8	10.8	100.0
	Total	120	100.0	100.0	



Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος με βάση τις σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	βασικο_πτυχιο	51	42.5	42.5	42.5
	Δευτερο_πτυχιο	2	1.7	1.7	44.2
	μεταπτυχιακο	65	54.2	54.2	98.3
	διδακτορικο	2	1.7	1.7	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος με βάση τη πρόσθετη επιμόρφωση – Σεμινάρια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αξιολογησης	55	45.8	45.8	45.8
	ΤΠΕ	27	22.5	22.5	68.3
	Άλλο	16	13.3	13.3	81.7
	Δεν_υπαρχει	3	2.5	2.5	84.2
	Αξιολογηση_και_ΤΠΕ	19	15.8	15.8	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	30	25.0	25.0	25.0
	Αναπληρωτής	90	75.0	75.0	100.0
	Total	120	100.0	100.0	

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη συνολικής εκπαιδευτικής/διδακτικής υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-10	85	70.8	70.8	70.8
	11-20	23	19.2	19.2	90.0
	21_και_άνω	12	10.0	10.0	100.0
	Total	120	100.0	100.0	



Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	102	85.0	85.7	85.7
	6-10	11	9.2	9.2	95.0
	11_και_άνω	6	5.0	5.0	100.0
	Total	119	99.2	100.0	
Missing	System	1	.8		
Total		120	100.0		

Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ60, του νομού Αττικής, εκ των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες (90.8%) ενώ ένα μικρό ποσοστό (9.2%) αφορά στους άνδρες (Πίν. 1).

Ηλικιακά, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (75.8%) 25-40 ετών, το 13.3% οι 41-50 και το 10.8% οι 51 ετών και άνω (Πίν. 2).

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, πέραν του μεγάλου αριθμού αυτών με βασικό πτυχίο (45.8%), ένα σημαντικό ποσοστό (54.2%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, γεγονός που είναι εξαιρετικά σύνηθες τα τελευταία έτη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε αρκετά χαμηλό ποσοστό (1.7%) κυμαίνονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν 2ο τίτλο σπουδών και διδακτορικό δίπλωμα, αντίστοιχα. Το χαμηλό ποσοστό των ατόμων που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα, αναδεικνύει, τόσο τη δυσκολία του εγχειρήματος όσο και τη σύνδεσή του με την πανεπιστημιακή καριέρα και έρευνα (Πίν. 3).

Στο θέμα της επιμόρφωσης, γίνεται αντιληπτό ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς συνεχίζουν τη μετεκπαίδευση, με ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (45.8%) να κατέχουν πιστοποίηση στην αξιολόγηση, (22.5%) επιμόρφωση Β' επιπέδου (ΤΠΕ), ενώ (15.8%) έχουν και τα δύο. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 13.3% των εκπαιδευτικών κατέχει άλλη σεμιναριακή εκπαίδευση και τέλος, ένα μικρό ποσοστό (2.5%) δεν έχει αποκτήσει καθόλου. Από τα παραπάνω καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποκτούν επιπλέον γνώσεις και να διευρύνουν τους επαγγελματικούς τους ορίζοντες (Πίν. 4).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, υψηλό είναι το ποσοστό αυτών, οι οποίοι έχουν θέση αναπληρωτή στην εκπαίδευση (75%), έναντι αυτών που είναι μόνιμοι (25%), αναδεικνύοντας τη μη



πραγμάτωση διορισμών (Πίν. 5).

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (70.8%) είναι νέοι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής καθώς έχουν από 1-10 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, το 19.2% αυτών έχουν 11-20 και μικρό ποσοστό (10%) έχουν πάνω από 21 διδακτικά χρόνια (Πίν. 6).

Ακόμη, είναι σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός ότι ένας εξαιρετικά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν αποτελεί σταθερό εκπαιδευτικό δυναμικό σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς αυτό τροποποιείται σε διάρκεια από 0-5 έτη (85%), έναντι όσων έχουν από 6-10 χρόνια (9.2%) και τέλος, 11 χρόνια και άνω (5%), γεγονός που ενδέχεται να οφείλεται στον πολυετή θεσμό της αναπλήρωσης (Πίν. 7).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά θα αποτελέσουν παράγοντα διαμόρφωσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση ομοτέχνων και τη συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

6.1.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

6.1.2.1 ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

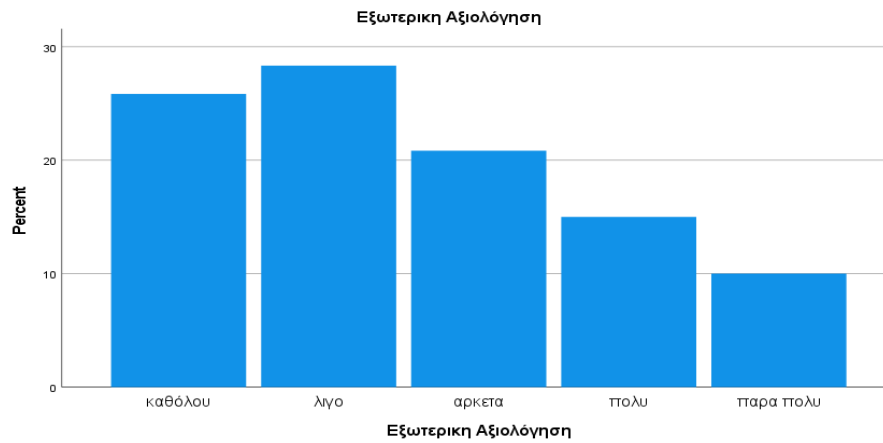
E8: Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης στη προσχολική εκπαίδευση;

Εξωτερική Αξιολόγηση (επιθεώρηση, παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης)

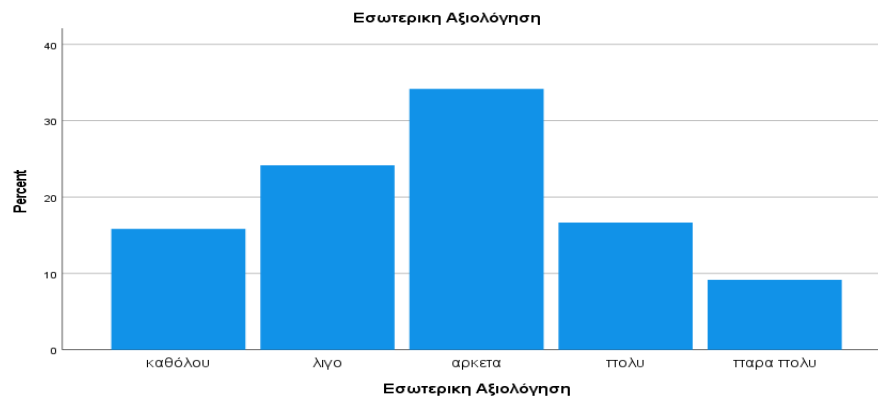
Εσωτερική Αξιολόγηση (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση)

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων E8:

Γράφημα 1: E8i



Γράφημα 2: Ε8ii



Πίνακας 9: Μέσοι όροι για την Ερώτηση: Ε8

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εξωτερική Αξιολόγηση	120	1	5	2.55	1.295
Εσωτερική Αξιολόγηση	120	1	5	2.79	1.173
Valid N (listwise)	120				



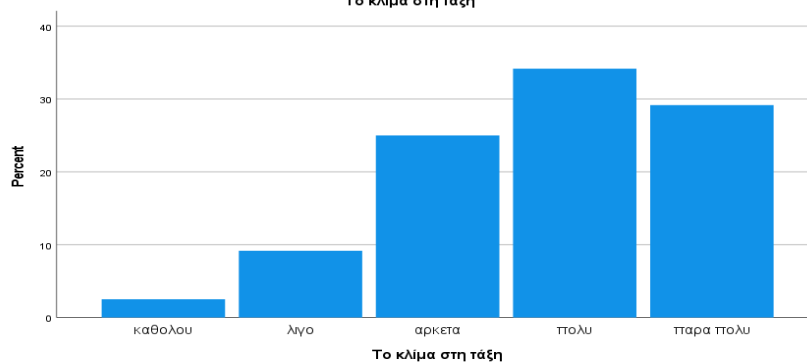
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να τίθενται υπέρ της **εσωτερικής αξιολόγησης**, η οποία ενέχει την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (**2.79 M.O.**) συγκριτικά με την **εξωτερική αξιολόγηση**, η οποία αφορά στην επιθεώρηση, στη παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και στις εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (**2.55 M.O.**). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με το ρόλο της επιθεώρησης στο σχολείο, αντίθετα βρίσκονται περισσότερο σύμφωνοι με αξιολογικά εργαλεία τα οποία εφαρμόζονται μεταξύ των άμεσα συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αμφότερες οι μορφές αξιολόγησης δεν αγγίζουν το ήμισυ του μέσου όρου των τιμών, γεγονός που καταδεικνύει μια γενικότερη αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης, όπως αυτή έχει εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

E9: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθοι παράμετροι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο της αξιολόγησης στην εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της προσχολικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων E9

Γράφημα 3: E9i

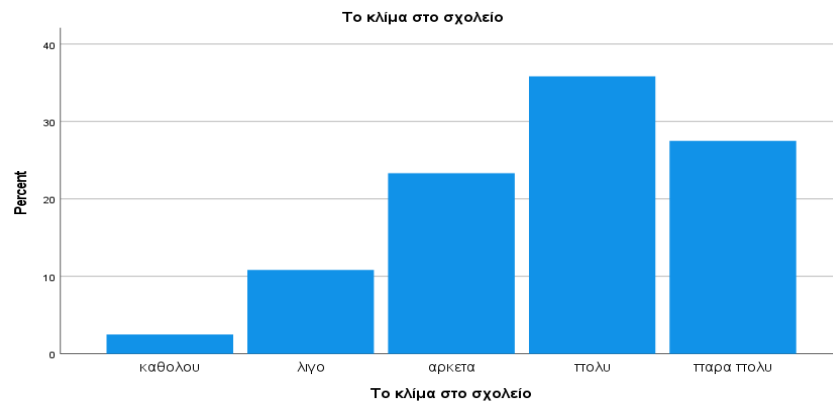
Το κλίμα στη τάξη



Γράφημα 4: E9ii



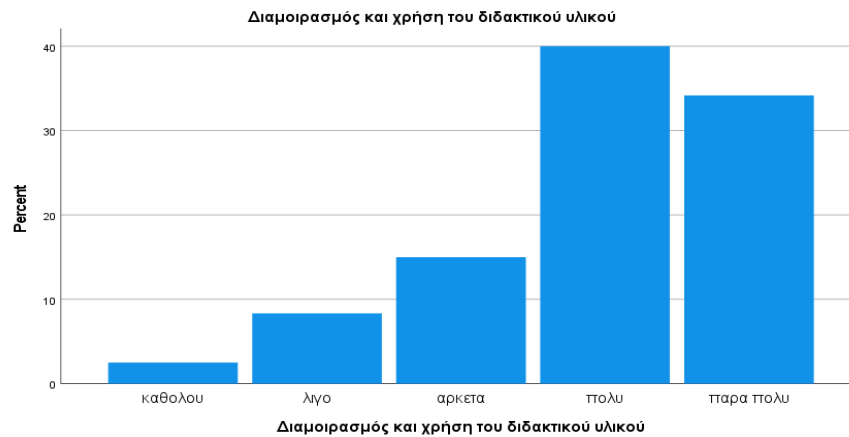
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»



Γράφημα 5: E9iii



Γράφημα 6: E9iv



Πίνακας 11: Μέσοι όροι για την ερώτηση Ε9

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Το κλίμα στη τάξη	120	1	5	3.78	1.047
Το κλίμα στο σχολείο	120	1	5	3.75	1.055
Διδακτικές πρακτικές και η συμμετοχή μαθητών	120	1	5	3.95	1.028
Διαμοιρασμός και χρήση του διδακτικού υλικού	120	1	5	3.95	1.028
Valid N (listwise)	120				

Η παράμετρος των **διδασκτικών πρακτικών και της συμμετοχής των μαθητών** καθώς και αυτή του **διαμοιρασμού και της χρήσης του διδακτικού υλικού** ανέρχονται στον **ίδιο μέσο όρο τιμών (3.95 M.O.)** ως οι επικρατέστερες να αποτελέσουν αντικείμενα αξιολόγησης στην εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της προσχολικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια ακολουθούν το **κλίμα που επικρατεί στη τάξη (3.78 M.O.)** και αμέσως μετά ακολουθεί το **κλίμα που επικρατεί στο σύνολο του σχολείου (3.75 M.O.)**. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί, κρίνουν ως πιο σημαντικές παράμετρους τα εργαλεία διεκπεραίωσης του εκπαιδευτικού έργου και πως αυτά αλληλεπιδρούν με τους μαθητές.

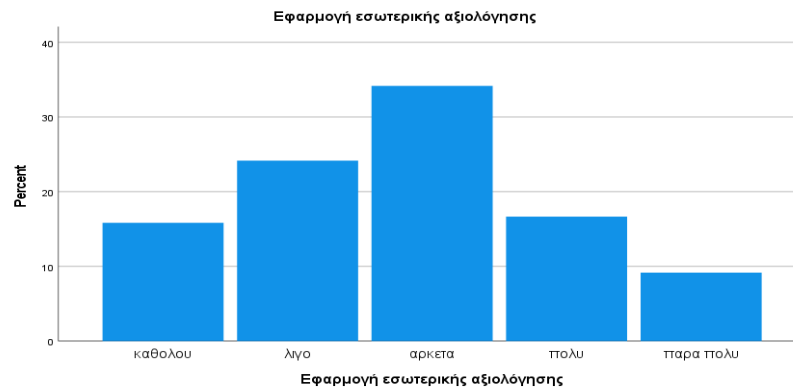
Ε10: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζεται η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση, όπως αυτή έχει οριστεί από το Υπουργείο



Παιδείας;

Πίνακας 12: Κατανομή συχνοτήτων E10

Γράφημα 7: E10



Πίνακας 13: Μέσος όρος για την ερώτηση E10

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης	120	1	5	2.79	1.173
Valid N (listwise)	120				

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, ο **Μ.Ο.** βρίσκεται στο **2.79**, γεγονός που αποδεικνύει απόψεις που τείνουν προς την αρνητική κατεύθυνση, επισημαίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σύμφωνοι με την **εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση, όπως αυτή έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας**. Γενικότερα, το τρέχον έτος, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, έπειτα από την αναστολή του ΦΕΚ το 2013. Πρόκειται για ένα θέμα που προκάλεσε αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αντισταχθούν στις επιταγές του Υπουργείου Παιδείας.

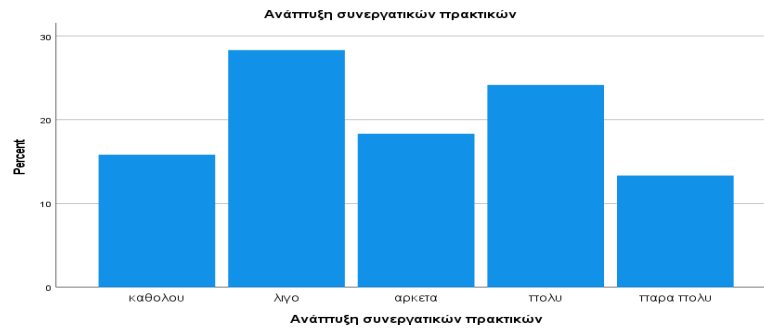
E11: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη



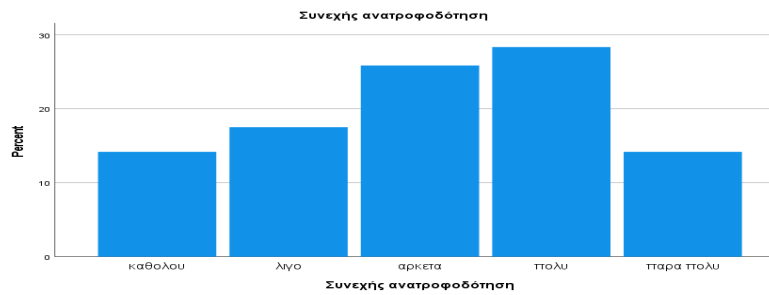
προσχολική εκπαίδευση έχει τους παρακάτω στόχους στους εκπαιδευτικούς;

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων E11:

Γράφημα 8: E11i



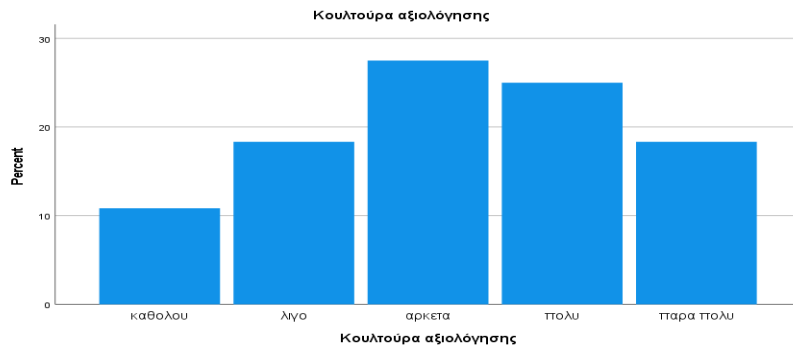
Γράφημα 9: E11ii



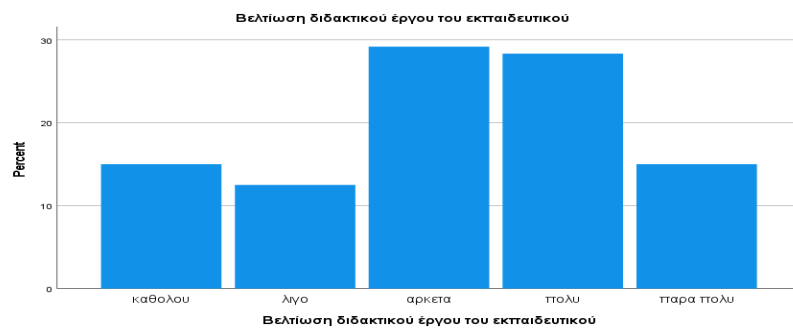
Γράφημα 10: E11iii



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»



Γράφημα 11: E11iv



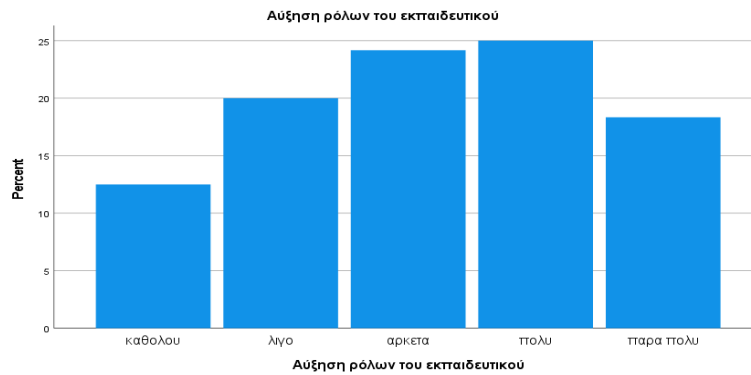
Γράφημα 12: E11v



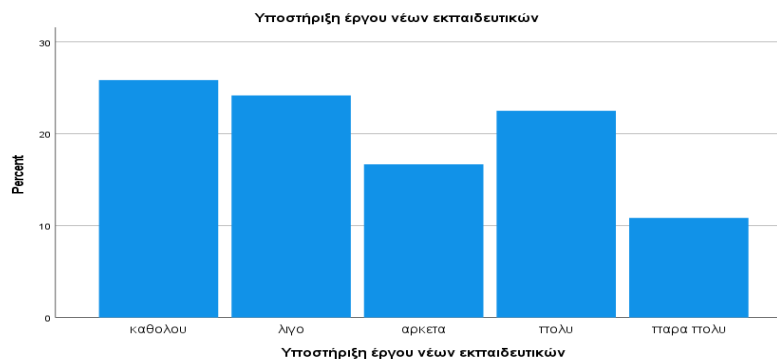
Γράφημα 13: E11vi



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»



Γράφημα 14: E11vii



Πίνακας 15: Μέσοι όροι για την ερώτηση E11

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών	120	1	5	2.91	1.303	
Συνεχής ανατροφοδότηση	120	1	5	3.11	1.262	
Κουλτούρα αξιολόγησης	120	1	5	3.22	1.251	
Βελτίωση διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού	120	1	5	3.16	1.264	
Κίνητρο για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	120	1	5	3.13	1.296	
Αύξηση ρόλων του εκπαιδευτικού	120	1	5	3.17	1.292	
Υποστήριξη έργου νέων εκπαιδευτικών	120	1	5	2.68	1.360	
Valid N (listwise)	120					

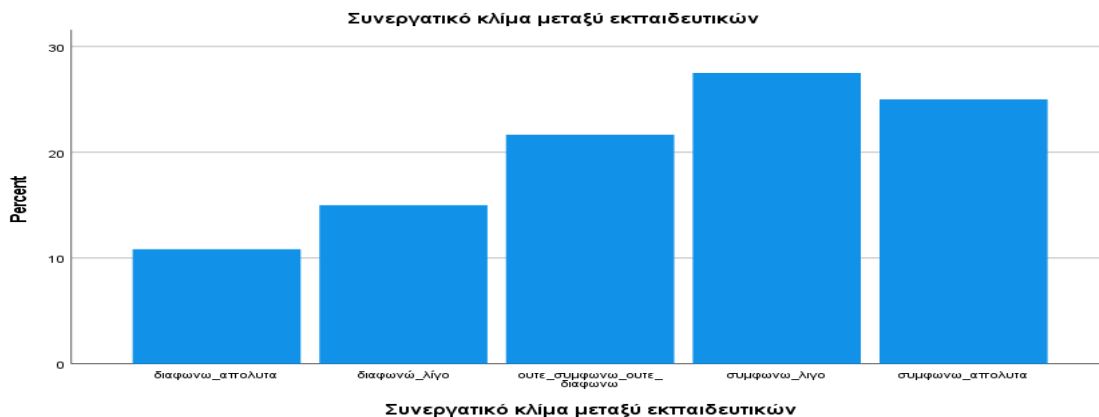


Η **κουλτούρα αξιολόγησης** συγκεντρώνει το μεγαλύτερο (**3.22**) **M.O.**, ακολουθούν η **αύξηση ρόλων του εκπαιδευτικού**, η **βελτίωση του διδακτικού έργου**, το **κίνητρο για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη**, και η **συνεχής ανατροφοδότηση** με **M.O.** περίπου **3.00**. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την **ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών** με (**2.91**) **M.O.** και την **υποστήριξη του έργου των νέων εκπαιδευτικών** με (**2.68 M.O.**). Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται περισσότερο ουδέτερες αντιλήψεις αναφορικά με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, γεγονός που παραπέμπει σε δισταγμό εκ μέρους τους.

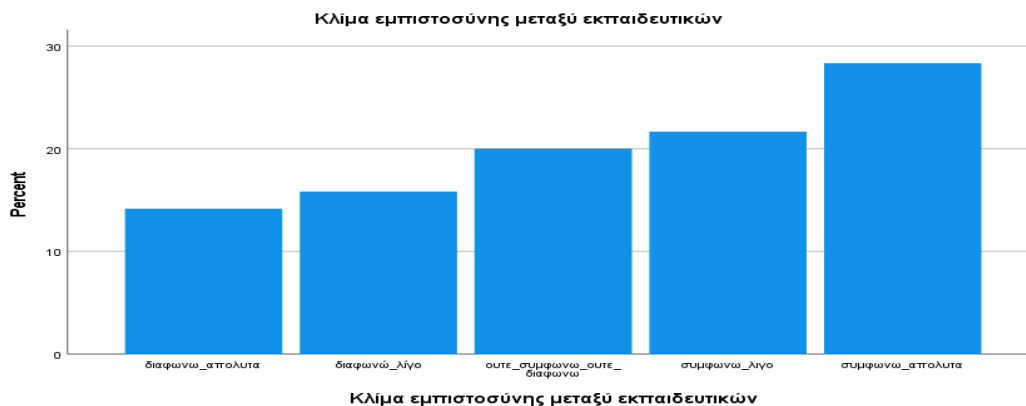
E12a: Αναφορικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο την παρούσα χρονική περίοδο: συμφωνείτε ότι οι κάτωθι παράμετροι διευκολύνουν την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σας;

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων E12a:

Γράφημα 15: E12a_i

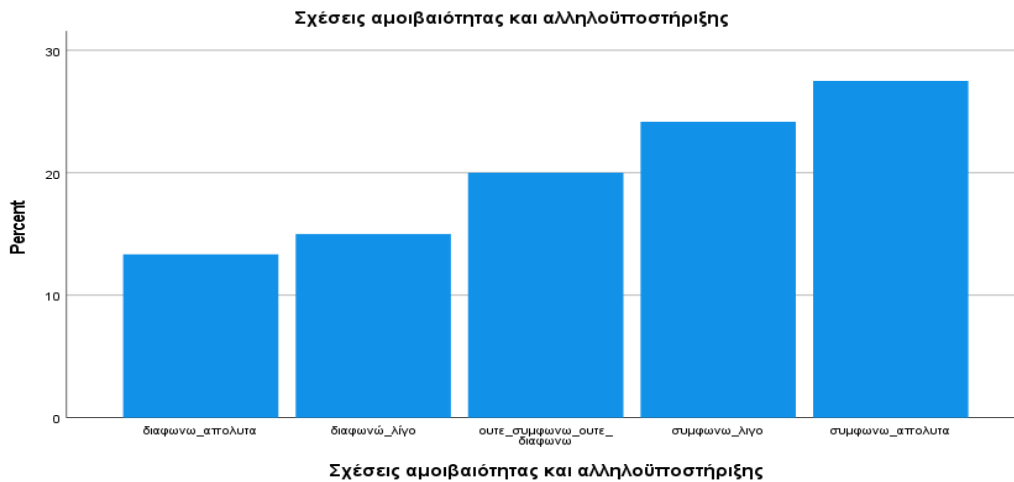


Γράφημα 16: E12a_ii

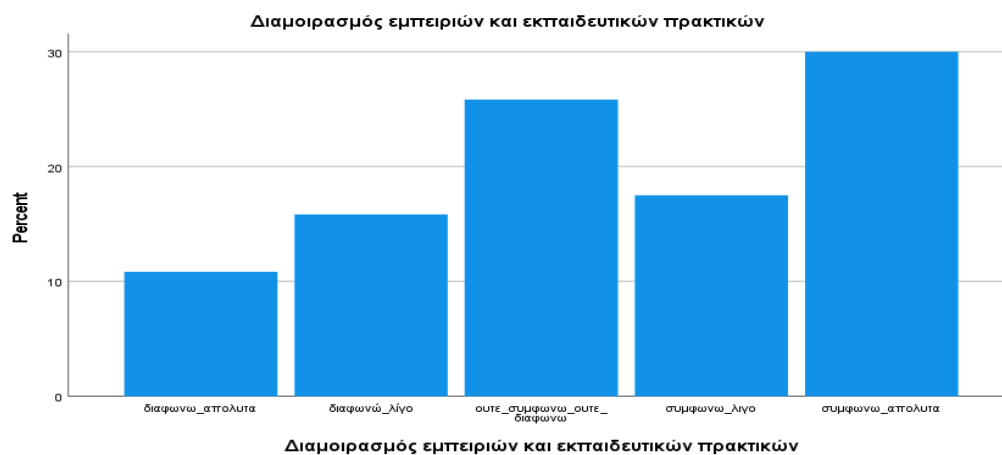




Γράφημα 17: E12α_iii

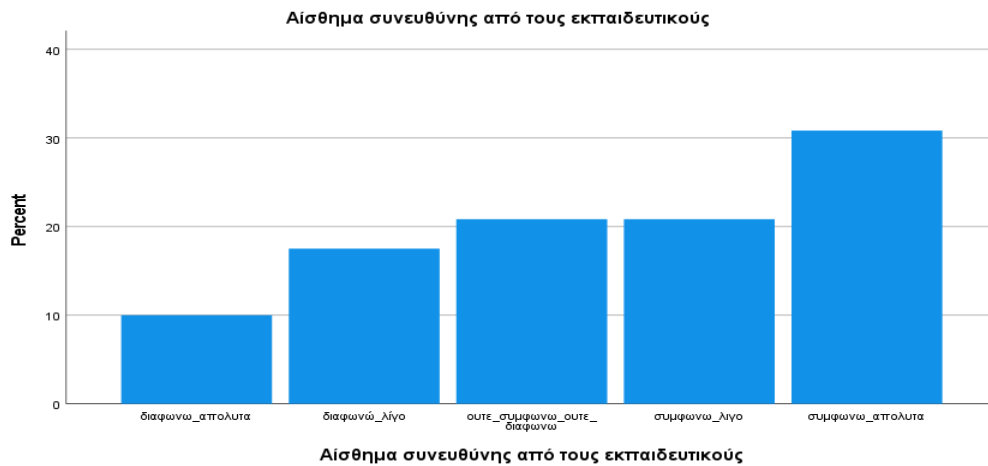


Γράφημα 18: E12α_iv





Γράφημα 19: E12α_v



Πίνακας 17: Μέσοι όροι για την ερώτηση E12α

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συνεργατικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών	120	1	5	3.41	1.306
Κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών	120	1	5	3.34	1.405
Σχέσεις αμοιβαιότητας και αλληλοϋποστήριξης	120	1	5	3.37	1.378
Διαμοιρασμός εμπειριών και εκπαιδευτικών πρακτικών	120	1	5	3.40	1.350
Αίσθημα συνευθύνης από τους εκπαιδευτικούς	120	1	5	3.45	1.353
Valid N (listwise)	120				

Η παράμετρος που αφορά στο **αίσθημα συνευθύνης των εκπαιδευτικών** ως προς τη πραγμάτωση του εκπαιδευτικού έργου συγκεντρώνει τον υψηλότερο **M.O. (3.45)** και έπειτα ακολουθούν το **συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών (3.41 M.O.)**, ο **διαμοιρασμός εμπειριών και εκπαιδευτικών πρακτικών (3.40 M.O.)**, οι **σχέσεις αμοιβαιότητας και αλληλοϋποστήριξης (3.37 M.O.)** και το **κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (3.34 M.O.)**. Μόνο θετικό πρόσημο μπορούν να έχουν οι αναγραφόμενοι M.O. οι οποίοι συγκεντρώνουν τιμές που ξεπερνούν το ήμισυ της κλίμακας στην οποία μετριοούνται, γεγονός που αποδεικνύει ότι παρά την αρνητική άποψη που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο θεσμό της εωτερικής

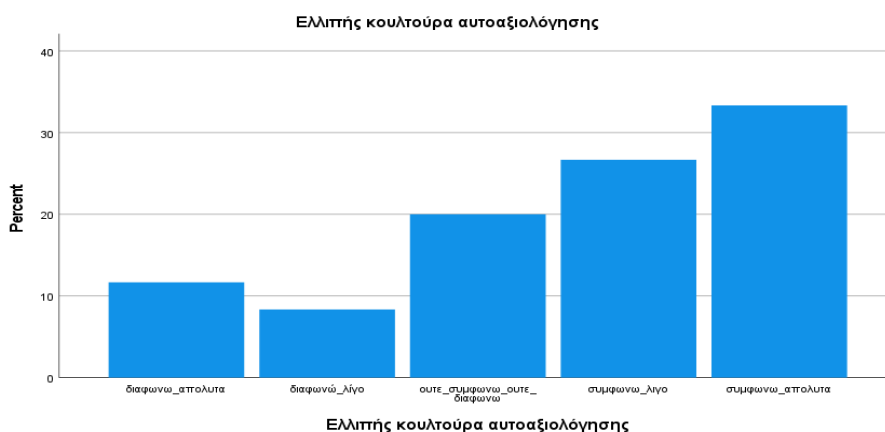


αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης, όπως αυτό επισημάνθηκε στην ερώτηση 10, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι συνεργατικοί παράμετροι μπορούν να διευκολύνουν την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

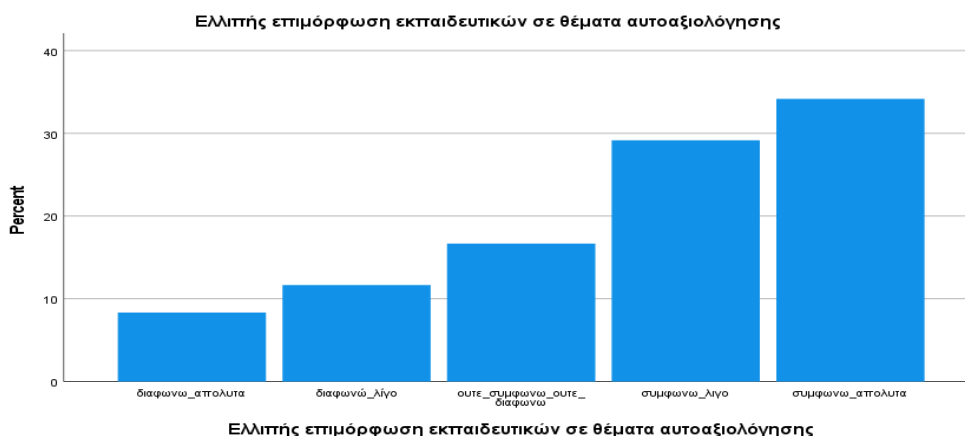
E12β: Ποιες δυσκολίες εντοπίζονται μέχρι στιγμής από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σας;

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων E12β:

Γράφημα 20: E12β_i

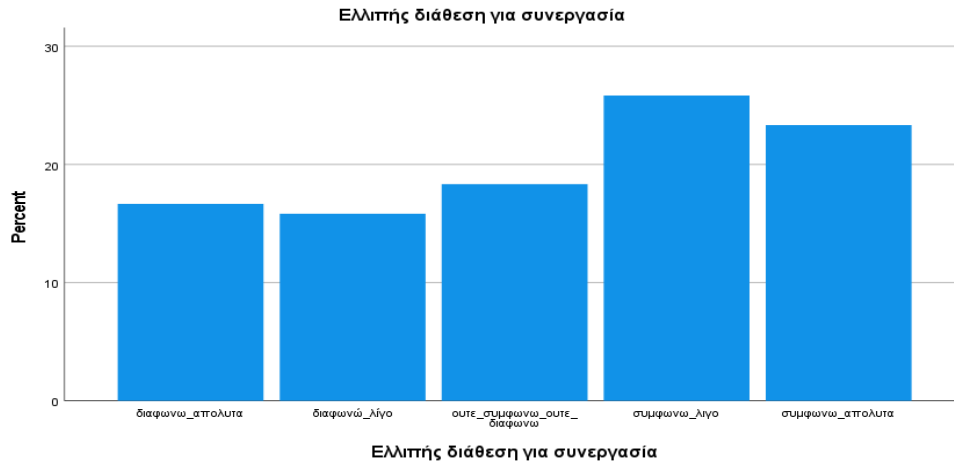


Γράφημα 21: E12β_ii





Γράφημα 22: E12β_iii



Γράφημα 23: E12β_iv



Γράφημα 24: E12β_v





Πίνακας 19: Μέσοι όροι για την ερώτηση E12β

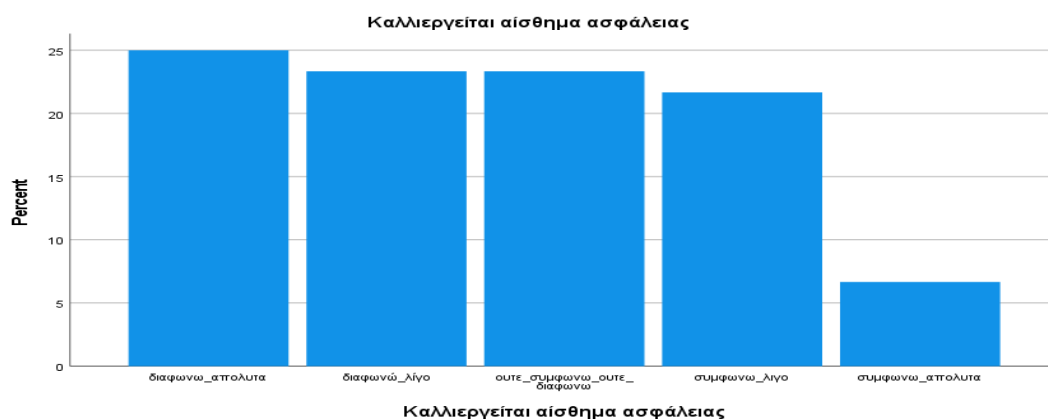
Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
Ελλιπής κουλτούρα αυτοαξιολόγησης	120	1	5	3.62	1.336	
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολόγησης	120	1	5	3.69	1.282	
Ελλιπής διάθεση για συνεργασία	120	1	5	3.23	1.407	
Έλλειψη χρόνου	120	1	5	3.93	1.262	
Αύξηση φόρτου εργασίας	120	1	5	4.02	1.260	
Valid N (listwise)	120					

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πρώτη δυσκολία από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου την **αύξηση του φόρτου εργασίας με 4.02 M.O.** -τιμή αρκετά υψηλή σύμφωνα με το σύνολο των μέσων τιμών που έχουν καταγραφεί ως τώρα. Σχεδόν ίδια τιμή παρουσιάζει η μεταβλητή της **έλλειψης χρόνου (3.93 M.O.)**. Στη συνέχεια, με παρόμοιες μέσες τιμές -ωστόσο χαμηλότερες από τις προηγούμενες- βρίσκονται οι συνιστώσες της **ελλιπούς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολόγησης (3.69 M.O.)**, η **ελλιπής κουλτούρα αυτοαξιολόγησης (3.62 M.O.)** και τέλος, η **ελλιπής διάθεση για συνεργασία (3.23 M.O.)**. Αποτελεί πραγματικό γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διάγουν ένα πολυπαραγοντικό έργο, το οποίο δύναται να επιβαρυνθεί όταν προστίθενται νέοι ρόλοι.

E13: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το παρόν σχολικό έτος στο σχολείο σας:

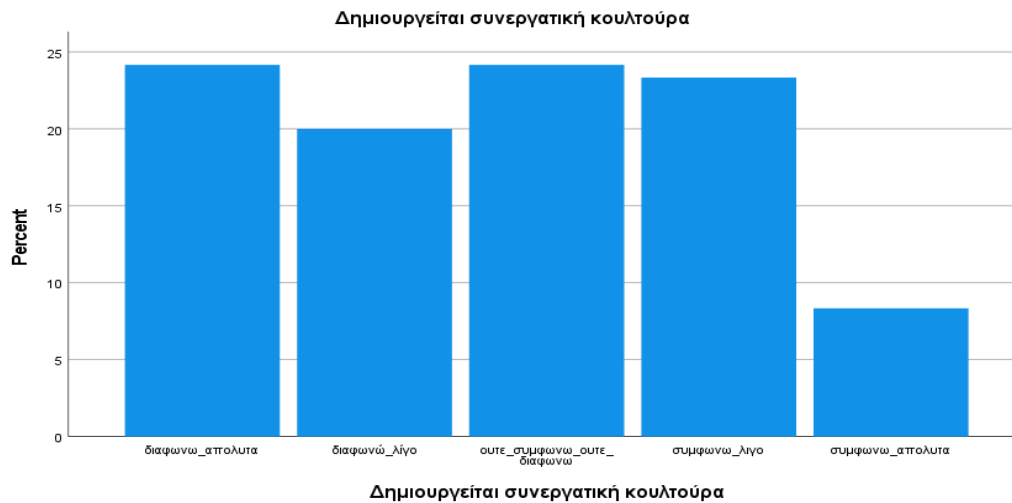
Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων E13:

Γράφημα 25: E13i

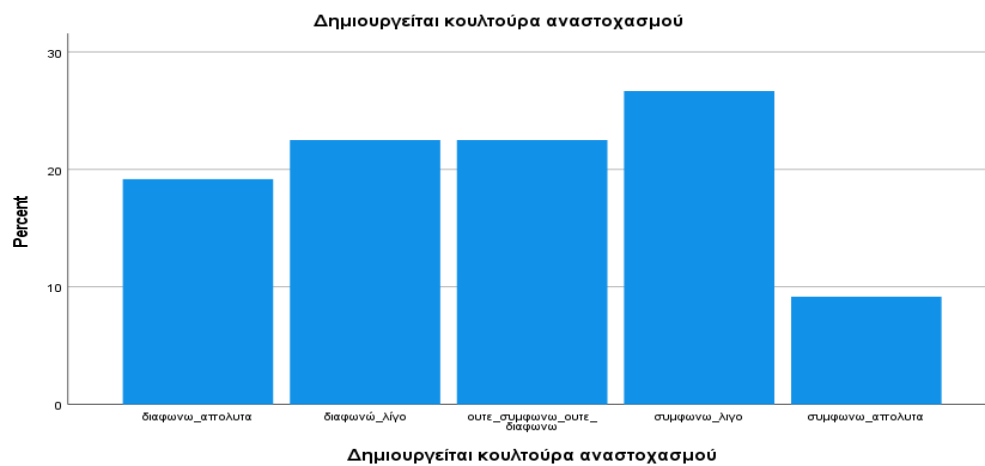




Γράφημα 26: E13ii

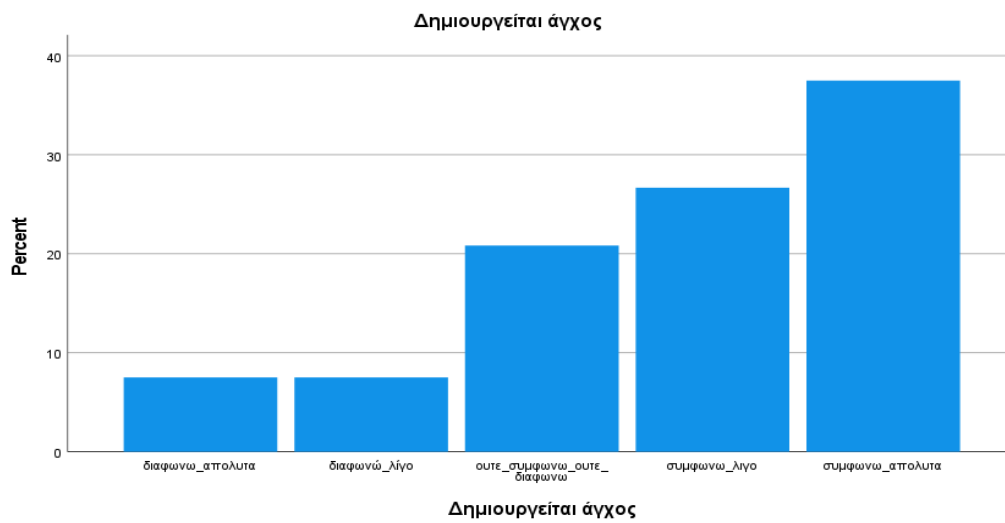


Γράφημα 27: E13iii

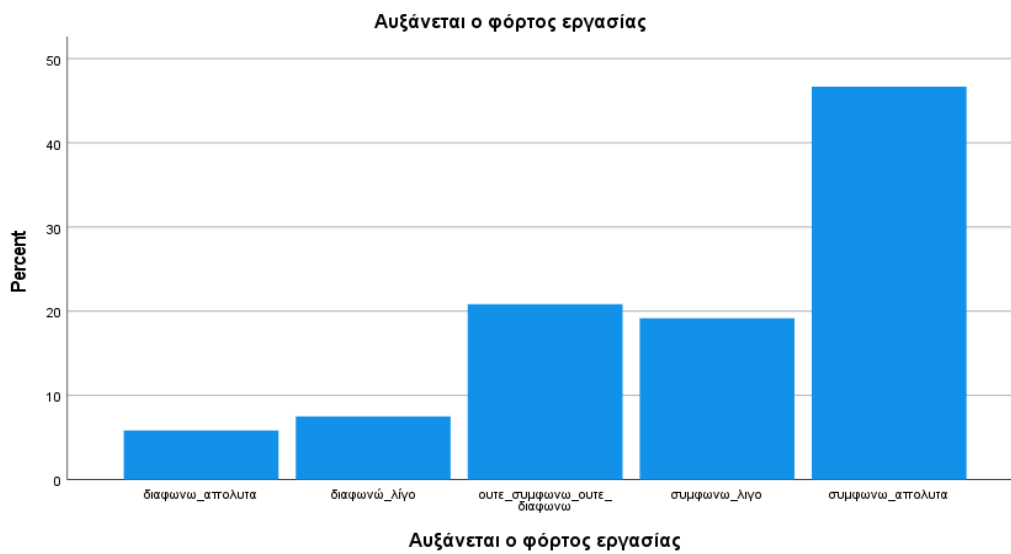




Γράφημα 28: E13iv



Γράφημα 29: E13v





Πίνακας 21: Μέσοι όροι για την ερώτηση E13

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
Καλλιεργείται αίσθημα ασφάλειας	120	1	5	2.62	1.258	
Δημιουργείται συνεργατική κουλτούρα	120	1	5	2.72	1.291	
Δημιουργείται κουλτούρα αναστοχασμού	120	1	5	2.84	1.270	
Δημιουργείται άγχος	120	1	5	3.79	1.236	
Αυξάνεται ο φόρτος εργασίας	120	1	5	3.93	1.228	
Valid N (listwise)	120					

Όπως παρατηρείται ήδη και στην ερώτηση 13 η μεταβλητή που αφορά στην **αύξηση του φόρτου εργασίας** συγκεντρώνει τον υψηλότερο **M.O. (3.93)**. Γίνεται αντιληπτό ότι υπερισχύει η αντίληψη σχετικά με την επιβάρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης. Η μεταβλητή που αφορά στη **δημιουργία άγχους** συγκεντρώνει εξίσου ένα υψηλό **M.O. (3.79)**. Ακολουθούν με φθίνουσα ταξινόμηση και **μέσες τιμές κάτω του 3.00** οι: **δημιουργία κουλτούρας αναστοχασμού, η συνεργατική κουλτούρα και το αίσθημα ασφάλειας**. Συνοπτικά, οι μεταβλητές που έχουν θετικό περιεχόμενο συγκεντρώνουν χαμηλότερες τιμές συγκριτικά με τις υπόλοιπες, καθιστώντας σαφείς τις μη ευνοϊκές προς τους ίδιους απόψεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση.

6.1.2.2 ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

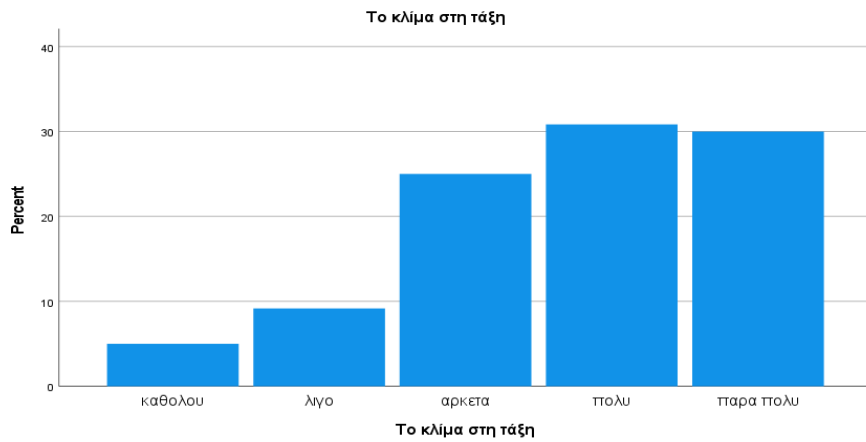
E14: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε οι ακόλουθοι παράμετροι είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων E14:

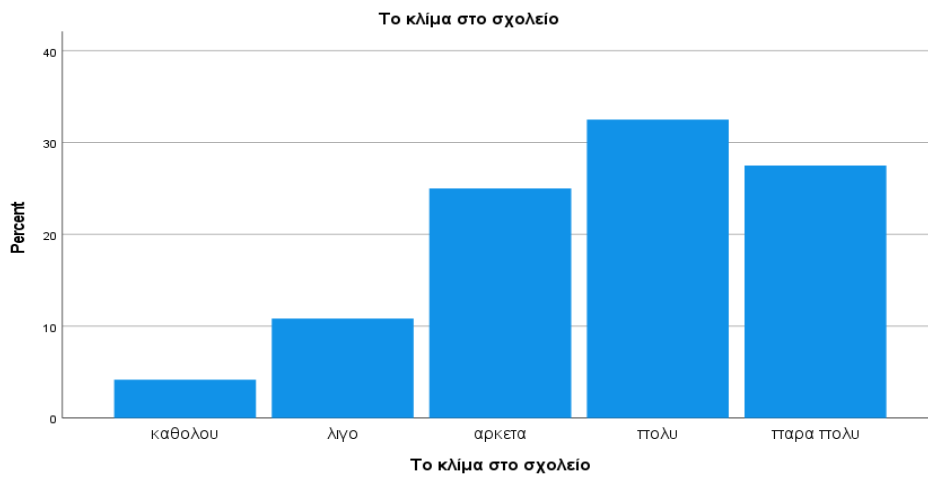
Γράφημα 30: E14i



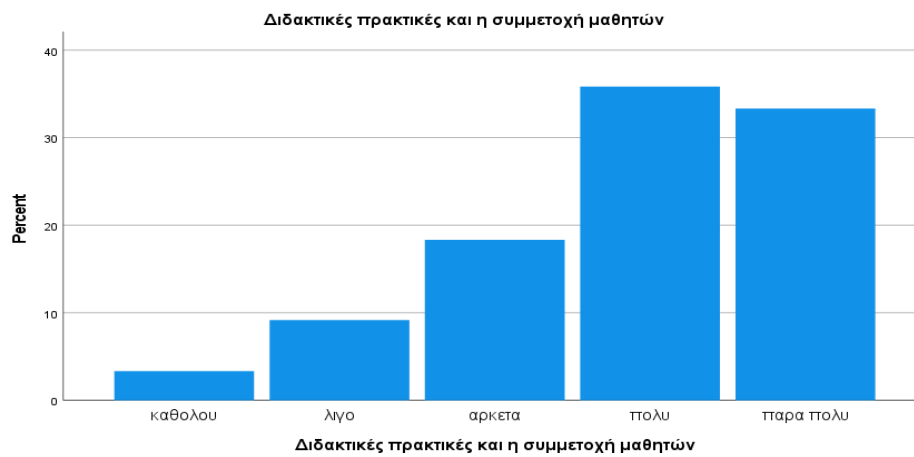
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»



Γράφημα 31: E14ii

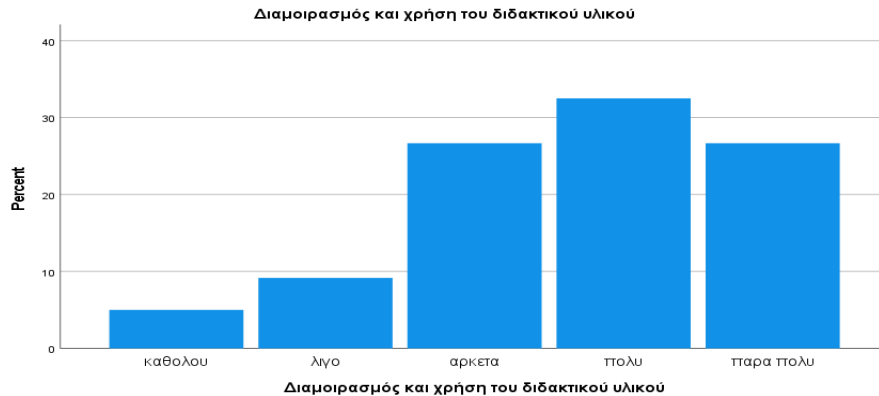


Γράφημα 32: E14iii





Γράφημα 33: E14iv



Πίνακας 23: Μέσοι όροι για την ερώτηση E14

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Το κλίμα στη τάξη	120	1	5	3.72	1.139
Το κλίμα στο σχολείο	120	1	5	3.68	1.115
Διδακτικές πρακτικές και η συμμετοχή μαθητών	120	1	5	3.87	1.084
Διαμοιρασμός και χρήση του διδακτικού υλικού	120	1	5	3.67	1.118
Valid N (listwise)	120				

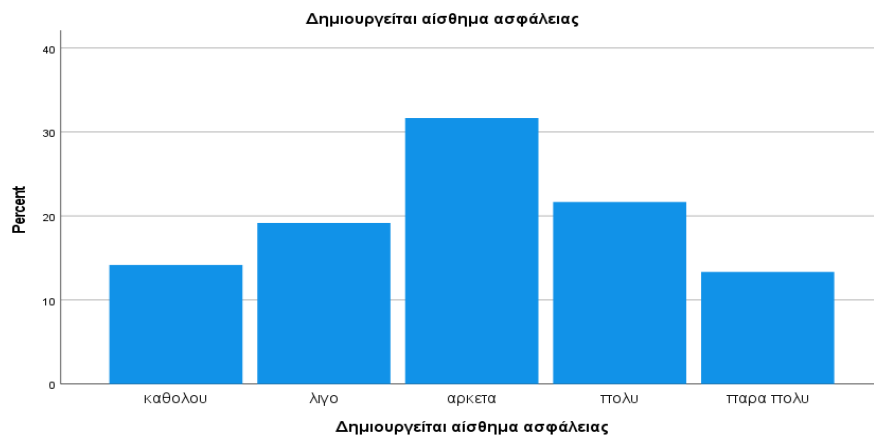
Τον υψηλότερο **M.O. (3.87)** συγκεντρώνει η παράμετρος των **διδακτικών πρακτικών και η συμμετοχή των μαθητών**, ως η πιο σημαντική για συμπερίληψη στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Με μικρή διαφορά ακολουθούν οι: **το κλίμα που επικρατεί στη τάξη (3.72 M.O.)**, **το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα γενικότερα (3.68 M.O.)** και αμέσως μετά ο **διαμοιρασμός και η χρήση του διδακτικού υλικού (3.67 M.O.)**. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με ίσους σχεδόν όρους τη σημασία των παραμέτρων για συμπερίληψη στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, χωρίς ωστόσο να σημειώνονται μέσοι όροι που να διαφοροποιούνται κατά πολύ από μια περισσότερο ουδέτερη παρά θετική στάση.



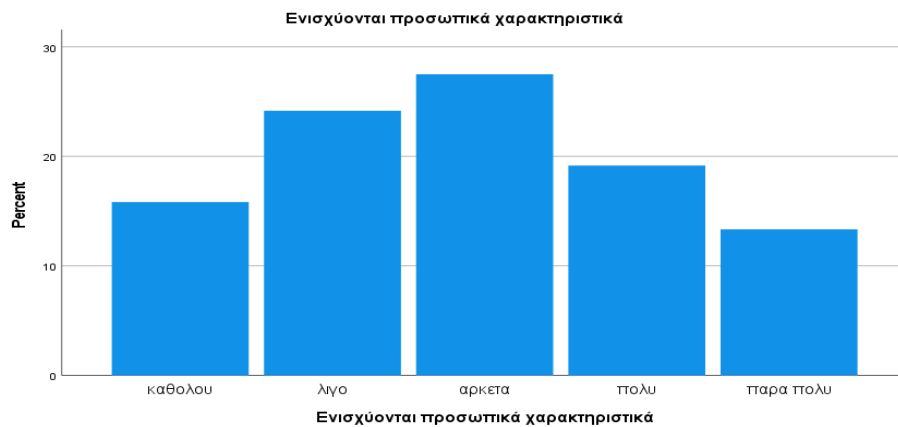
E15: Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης συμβάλλει στα ακόλουθα;

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων E15:

Γράφημα 34: E15i

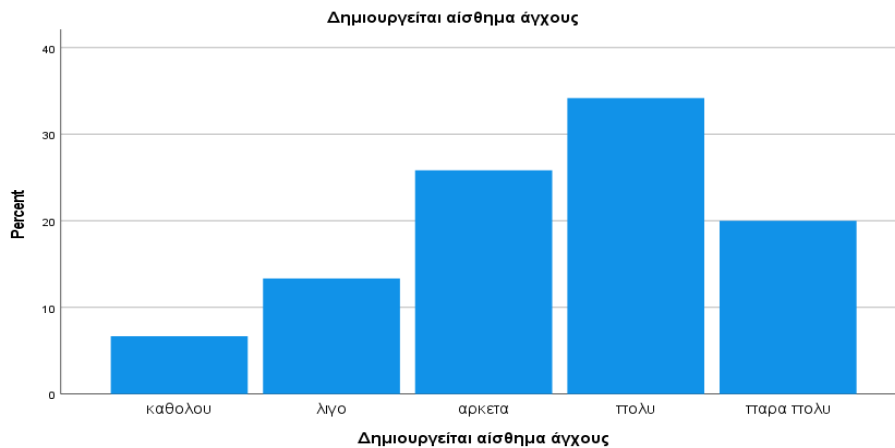


Γράφημα 35: E15ii

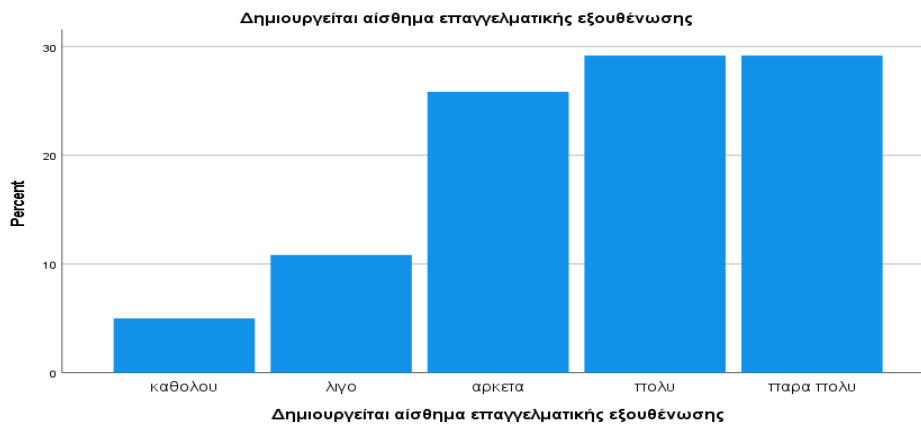




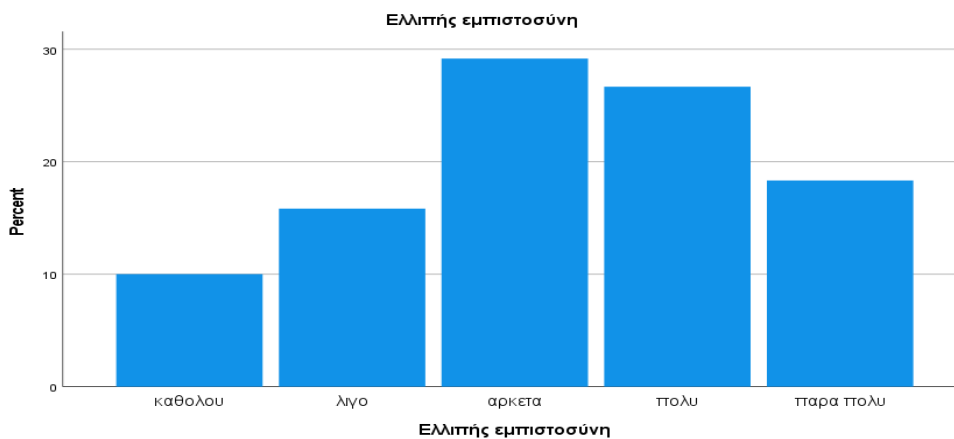
Γράφημα 36: E15iii



Γράφημα 37: E15iv

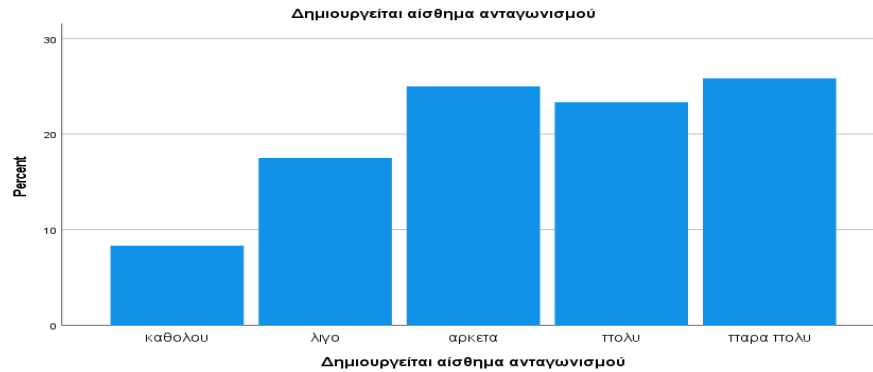


Γράφημα 38: E15v





Γράφημα 39: E15vi



Πίνακας 25: Μέσοι όροι για την ερώτηση E15

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δημιουργείται αίσθημα ασφάλειας	120	1	5	3.01	1.233
Ενισχύονται προσωπικά χαρακτηριστικά	120	1	5	2.90	1.266
Δημιουργείται αίσθημα άγχους	120	1	5	3.48	1.152
Δημιουργείται αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης	120	1	5	3.67	1.155
Ελλιπής εμπιστοσύνη	120	1	5	3.28	1.223
Δημιουργείται αίσθημα ανταγωνισμού	120	1	5	3.41	1.273
Valid N (listwise)	120				

Είναι εμφανής η αρνητική στάση έναντι της αξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα αυτή εξετάζεται η διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων εκπαιδευτικών. Με **M.O. (3.67)** η δημιουργία αισθήματος επαγγελματικής εξουθένωσης, **(3.48)** η δημιουργία αισθήματος άγχους, **(3.41)** η δημιουργία αισθήματος ανταγωνισμού και **(3.28)** η ελλιπής εμπιστοσύνη, γίνεται αντιληπτό ότι στις απόψεις των εκπαιδευτικών κυριαρχεί το αίσθημα του φόβου και της ανασφάλειας. Τέλος, σύμφωνα με το **M.O.** ο οποίος είναι σχεδόν **(3.00)**, οι δύο μεταβλητές **-δημιουργία αισθήματος ασφάλειας (3.01)** και **ενίσχυση προσωπικών**

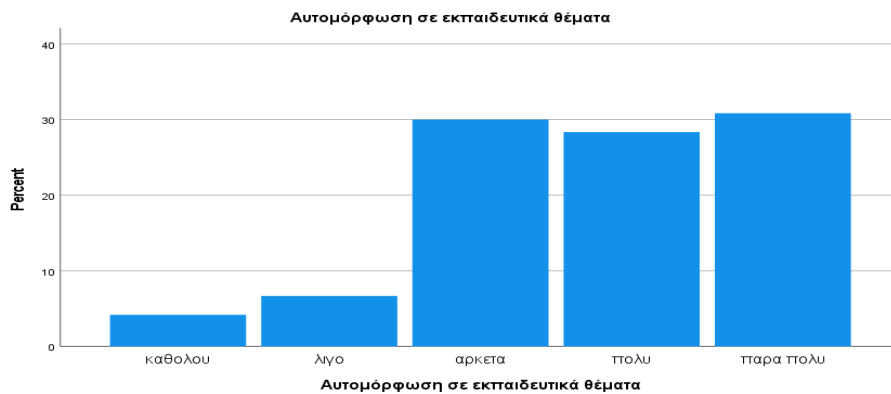


χαρακτηριστικών (2.90)- με θετικές συνέπειες στους εκπαιδευτικούς, εξακολουθούν να υποδεικνύουν το δισταγμό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη συμβολή της αξιολόγησης ομοτέχνων.

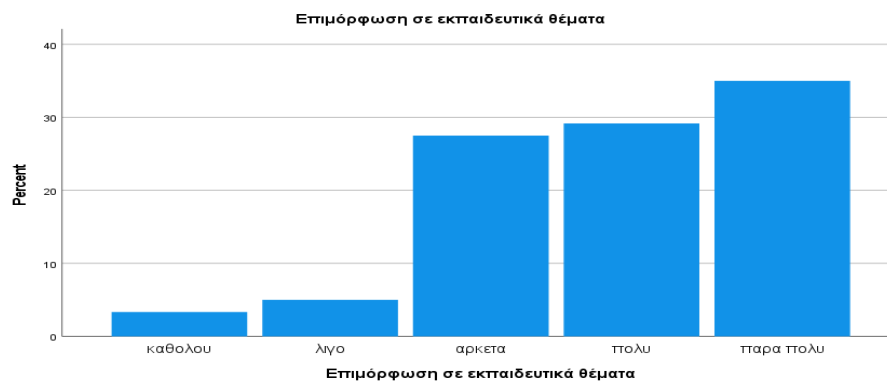
E16: Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω πρακτικές είναι σημαντικές ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων E16:

Γράφημα 40: E16i



Γράφημα 41: E16ii



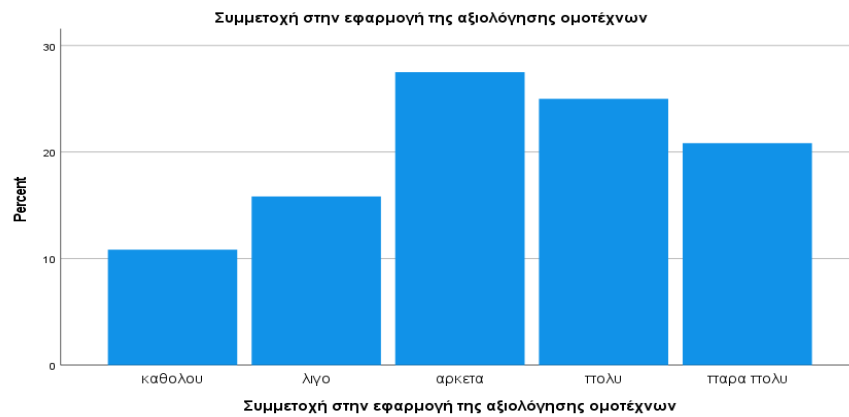
Γράφημα 42: E16iii



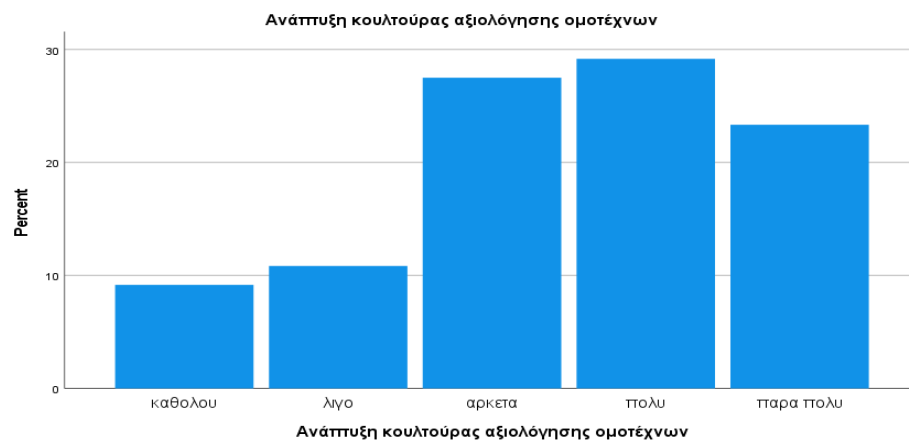
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»



Γράφημα 43: E16iv



Γράφημα 44: E16v





Πίνακας 27: Μέσοι όροι για την ερώτηση E16

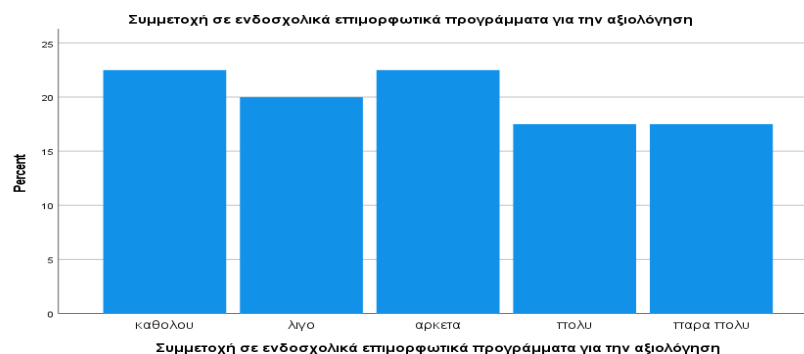
Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αυτομόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα	120	1	5	3.75	1.094
Επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα	120	1	5	3.88	1.058
Συνεχής συνεργασία και αναστοχασμός	120	1	5	3.86	.973
Συμμετοχή στην εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων	120	1	5	3.29	1.266
Ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης ομοτέχνων	120	1	5	3.47	1.223
Valid N (listwise)	120				

Η ερώτηση αυτή συγκεντρώνει μέσους όρους που προσεγγίζουν το 4.00, υποδεικνύοντας τις θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις πρακτικές οι οποίες θα συνέβαλαν στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Κατά φθίνουσα διάταξη βρίσκονται οι: **επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα (3.88)**, αμέσως μετά ακολουθεί η **συνεχής συνεργασία και ο αναστοχασμός (3.86)**, η **αυτομόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα (3.75)**. Είναι αρκετά ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια θετική στάση απέναντι στην άποψη για **ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης ομοτέχνων**, η οποία συγκεντρώνει ένα υψηλό **M.O. (3.47)**, ενώ τη τελευταία θέση κατέχει η **συμμετοχή στην εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων (3.29)**, γεγονός που αποδεικνύει ότι κρίνουν σημαντικό να αναπτύξουν την αντίστοιχη κουλτούρα πριν την εμπλοκή τους στη διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων.

E17: Σε ποιο βαθμό έχετε συμμετάσχει τα τελευταία χρόνια στις παρακάτω μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης;

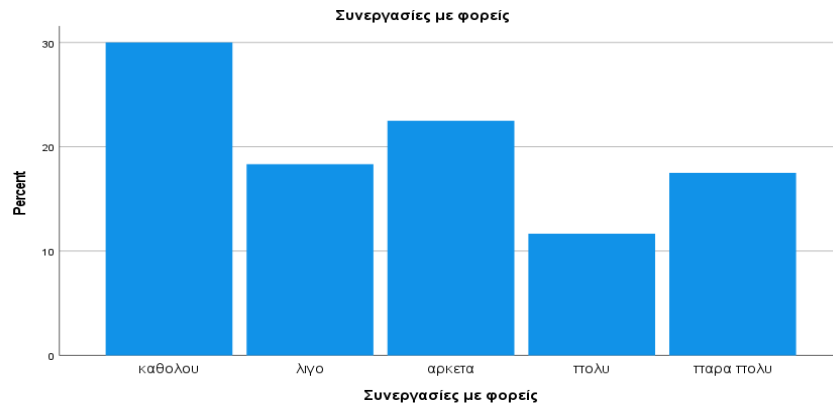
Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων E17:

Γράφημα 45: E17i

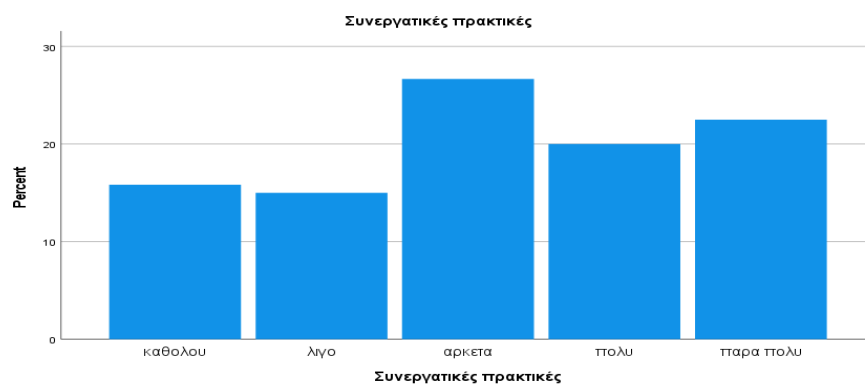




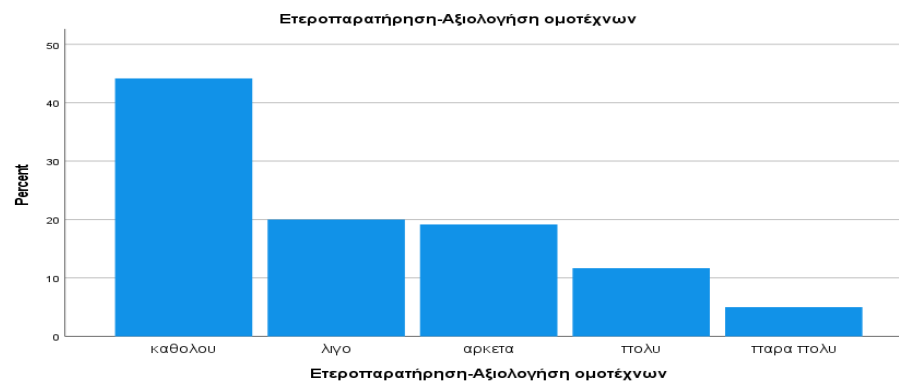
Γράφημα 46: E17ii



Γράφημα 47: E17iii

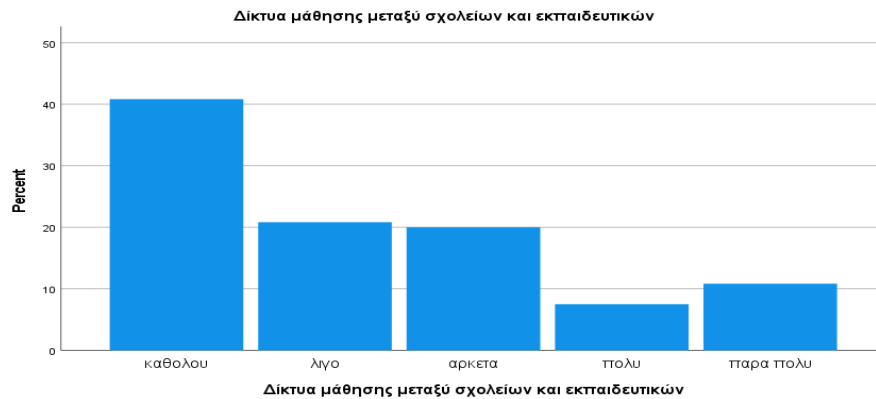


Γράφημα 48: E17iv





Γράφημα 49: E17v



Πίνακας 29: Μέσοι όροι για την ερώτηση E17

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
Συμμετοχή σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα για την αξιολόγηση	120	1	5	2.88	1.406	
Συνεργασίες με φορείς	120	1	5	2.68	1.455	
Συνεργατικές πρακτικές	120	1	5	3.18	1.366	
Ετεροπαρατήρηση-Αξιολόγηση ομοτέχνων	120	1	5	2.13	1.243	
Δίκτυα μάθησης μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών	120	1	5	2.27	1.352	
Valid N (listwise)	120					

Η ερώτηση 17 συγκεντρώνει μέχρι στιγμής τους χαμηλότερους μέσους όρους, αποκαλύπτοντας ότι η συμμετοχή σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης τα τελευταία χρόνια δεν έχει αποτελέσει πρωταρχικό στόχο τους. Οι **συνεργατικές πρακτικές** που χρησιμοποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν τον υψηλότερο **M.O. (3.18)** -χωρίς ωστόσο να διαφεύγει κατά πολύ από την έκφραση μιας ουδέτερης στάσης, ως προς τη σημασία της συνεργασίας στο εκπαιδευτικό έργο. Στη συνέχεια, οι M.O. όπως διαμορφώθηκαν, παρατίθενται σε φθίνουσα ταξινόμηση, η οποία έχει ως εξής: **συμμετοχή σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα για την αξιολόγηση (2.88)**, **συνεργασίες με φορείς (2.68)**, **ανάπτυξη δικτύων μάθησης μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών (2.27)** και **ετεροαπατήρηση-αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (2.13)**. Οι δύο τελευταίες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αποδεικνύεται, δεν αποτελούν κοινές πρακτικές μεταξύ της

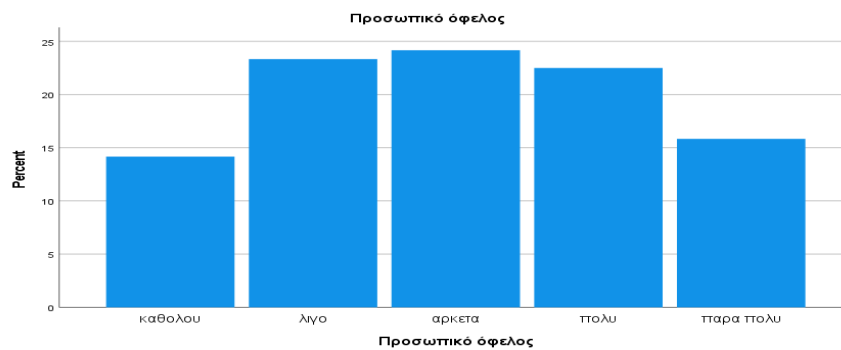


εκπαιδευτικής κοινότητας, και μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή η αρνητική στάση που διατηρούν ως προς αυτές, εφόσον δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς. Ωστόσο, αναφορικά με τις υπόλοιπες, προβληματισμό θα μπορούσαν να αποτελέσουν μεταξύ των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να εξαλειφθεί αυτό το φαινόμενο.

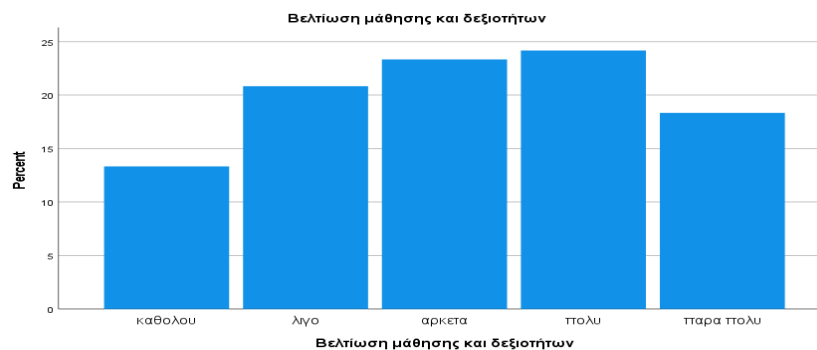
E18: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης ομοτέχνων στη προσχολική εκπαίδευση συνδέεται με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων E18:

Γράφημα 50: E18i

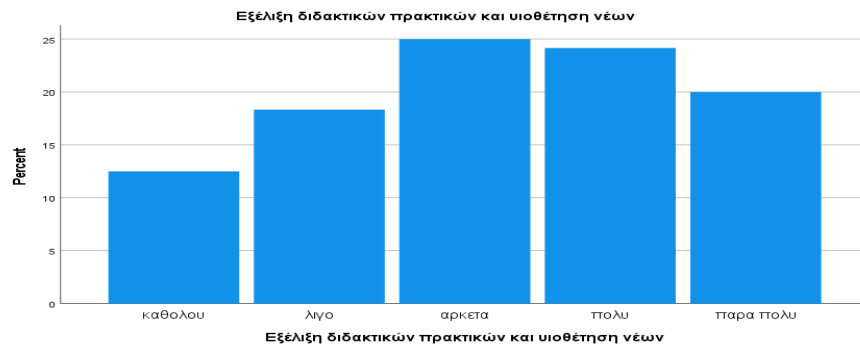


Γράφημα 51: E18ii

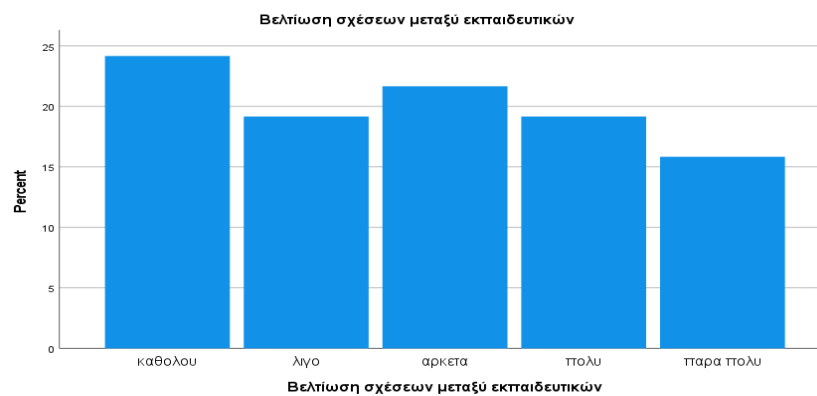




Γράφημα 52: E18iii



Γράφημα 53: E18iv



Πίνακας 31: Μέσοι όροι για την ερώτηση E18

Descriptive Statistics						
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
Προσωπικό όφελος	120	1	5	3.03	1.293	
Βελτίωση μάθησης και δεξιοτήτων	120	1	5	3.13	1.309	
Εξέλιξη διδακτικών πρακτικών και υιοθέτηση νέων	120	1	5	3.21	1.302	
Βελτίωση σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών	120	1	5	2.83	1.404	
Valid N (listwise)	120					

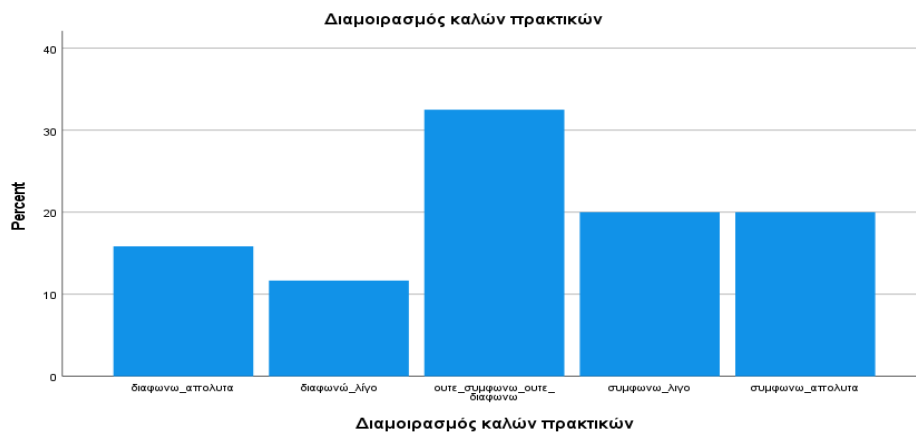


Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με προβληματισμό το θεσμό της αξιολόγησης ομοτέχνων ως προς τη σύνδεσή του με ορισμένα χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης, εφόσον οι απαντήσεις τους χαρακτηρίζονται περισσότερο ουδέτερες με μέσους όρους να προσεγγίζουν το 3.00. Την υψηλότερη θέση στο Μ.Ο. συγκεντρώνει η άποψη για **εξέλιξη των διδακτικών πρακτικών και η υιοθέτηση νέων (3.21)**, στη συνέχεια η **βελτίωση μάθησης και δεξιοτήτων (3.13)**, το **προσωπικό όφελος (3.03)** και τέλος, οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη πιο χαμηλή τιμή (**2.83**) στην άποψη ότι οι **σχέσεις μεταξύ τους θα βελτιωθούν**.

E19: Ποια αποτελέσματα εκτιμάτε πως θα προκύψουν αν εφαρμοστεί η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων στο σχολείο σας;

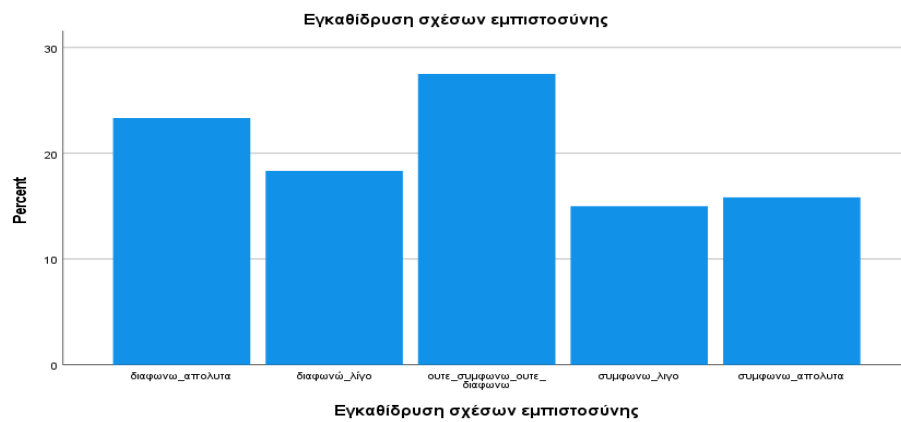
Πίνακας 32: Κατανομή συχνοτήτων E19:

Γράφημα 54: E19i

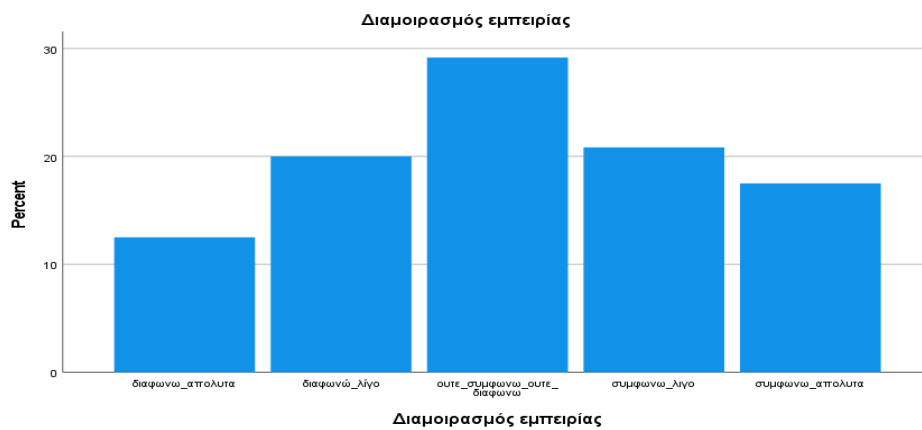




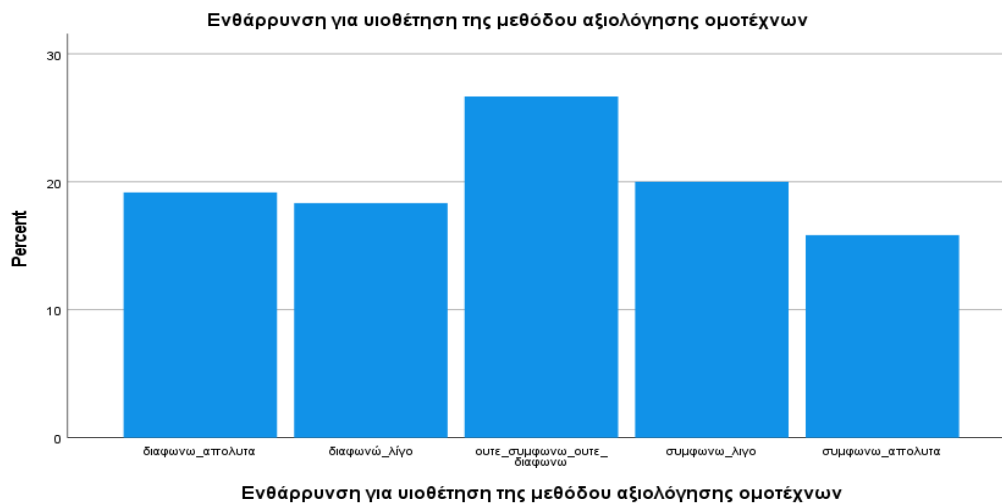
Γράφημα 55: E19ii



Γράφημα 56: E19iii

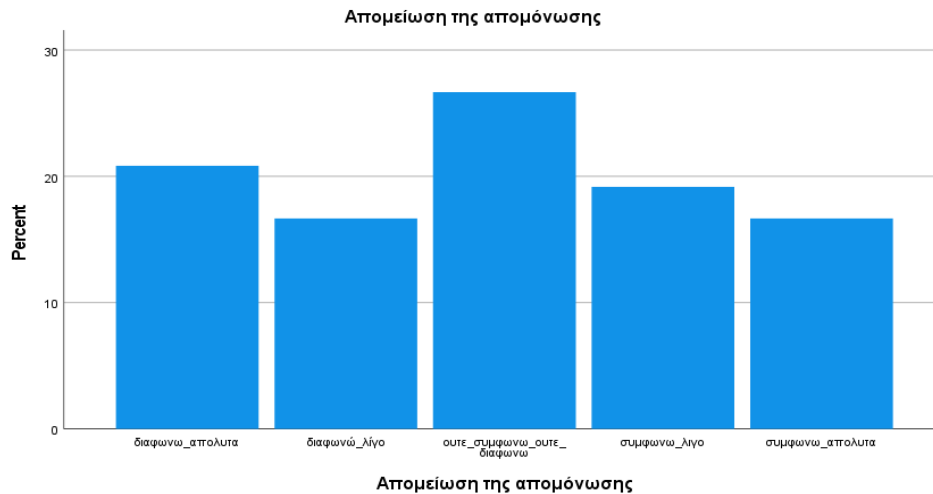


Γράφημα 57: E19iv





Γράφημα 58: E19v



Πίνακας 33: Μέσοι όροι για την ερώτηση E19

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διαμοιρασμός καλών πρακτικών	120	1	5	3.17	1.318
Εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης	120	1	5	2.82	1.372
Διαμοιρασμός εμπειρίας	120	1	5	3.11	1.269
Ενθάρρυνση για υιοθέτηση της μεθόδου αξιολόγησης ομοτέχνων	120	1	5	2.95	1.340
Απομείωση της απομόνωσης	120	1	5	2.94	1.368
Valid N (listwise)	120				

Με αυτή την ερώτηση ολοκληρώνεται η ανάλυση του περιγραφικού μέρους της έρευνας, όπου επισημαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα που θα μπορούσαν να προκύψουν αν εφαρμοστεί η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων στη σχολική μονάδα όπου εργάζονται. Ο **διαμοιρασμός καλών πρακτικών** βρίσκεται υψηλότερα με **M.O. (3.17)** ενώ ακολουθεί αμέσως μετά ο **διαμοιρασμός εμπειριών (3.11)**. Αρκετά κοντά σε μέσο όρο βρίσκονται οι μεταβλητές για **ενθάρρυνση ώστε να υιοθετηθεί η μέθοδος αξιολόγησης ομοτέχνων (2.95)** και η άποψη ότι μπορεί να **περιοριστεί το φαινόμενο της απομόνωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (2.94)**, οι οποίες προσεγγίζουν ουδέτερες στάσεις, αποκαλύπτοντας ένα αίσθημα δισταγμού. Στη χαμηλότερη



θέση βρίσκεται η **άποψη περί εγκαθίδρυσης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους (2.82)**, αναδεικνύοντας την αμφιβολία των εκπαιδευτικών ώστε η αξιολόγηση ομοτέχνων να οδηγήσει σε ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους.

6.1.3 ΕΠΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Προκειμένου να συσχετιστούν οι μεταβλητές, επιχειρήθηκαν όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί μεταξύ των τεσσάρων ανεξάρτητων και όλων των εξαρτημένων μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, από την ερώτηση 8 έως την ερώτηση 19.

Για κάθε πιθανή συσχέτιση, πρώτα ελέγχεται αν υπάρχει προφανής εξάρτηση της εξαρτημένης μεταβλητής από την ανεξάρτητη. Για το λόγο αυτό, πρόκειται να γίνει χρήση της μεθόδου "chi-square test" (test), για κάθε ζεύγος δύο μεταβλητών, εφ' όσον η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι κατηγορική, στην περίπτωση της έρευνας: «καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ» (κλίμακα Likert). Η συγκεκριμένη μέθοδος ελέγχει κυρίως την πιθανότητα του να μην εξαρτάται, ή να εξαρτάται, η εξαρτημένη μεταβλητή από την ανεξάρτητη. Ανεκτές για τη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούνται πιθανότητες κάτω του 5% (0.05).

Στην παρουσίαση των συσχετίσεων εμφανίζονται οι πίνακες των μέσων όρων των ξεχωριστών κλάσεων της ανεξάρτητης σε σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή και τα αντίστοιχα γραφήματα.

Με βάση την **ηλικία**

Πίνακας 34: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση. (Ε8ii)



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25.814 ^a	8	.001
Likelihood Ratio	21.716	8	.005
Linear-by-Linear Association	.532	1	.466
N of Valid Cases	120		

a. 9 cells (60.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.19.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση) ($p=0.001 < 0,050$).

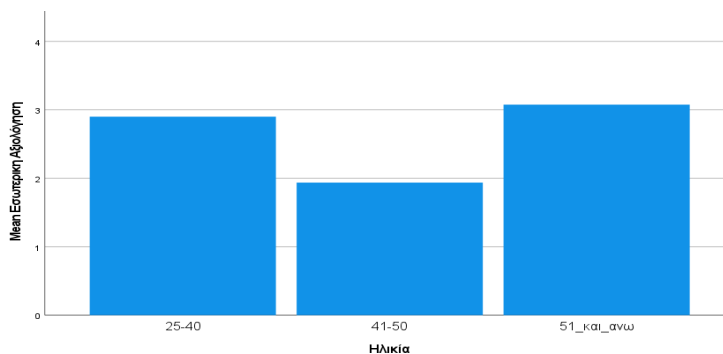
Πίνακας 35: Πίνακας μέσω απαντήσεων στην ερώτηση Ε8ii

Report

Εσωτερική Αξιολόγηση

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	2.90	91	1.126
41-50	1.94	16	1.181
51_και_ανω	3.08	13	1.115
Total	2.79	120	1.173

Γράφημα 59: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση Ε8ii:



Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι παρά τον μικρό αριθμό εκπαιδευτικών ηλικίας 51 ετών και άνω, είναι αυτοί οι οποίοι βρίσκονται περισσότερο θετικά προσκείμενοι στην



εσωτερική μορφή αξιολόγησης συγκριτικά τις υπόλοιπες ηλικιακές κλάσεις (Μ.Ο. 3.8). Εξίσου, προκύπτει μέσα από το μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών ηλικίας 25-40 ο μέσος όρος (2.90) και τέλος, ο Μ.Ο. (1.94) των εκπαιδευτικών 41-50 υποδεικνύοντας την αρνητική τους στάση απέναντι στην εσωτερική αξιολόγηση. Μπορεί να αποτελέσει έναν προβληματισμό το γεγονός ότι μια πλειοψηφία νέων εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει μια θετική στάση προς την εσωτερική αξιολόγηση, υποδηλώνοντας την δυσπιστία τους έναντι του θεσμού της αξιολόγησης. Σε αυτό σημαντικό ρόλο κατέχει η κουλτούρα αξιολόγησης που υφίσταται μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και συνθήκες υπό τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση. Ο λόγος περί ηλικίας αφορά τους νέους εκπαιδευτικούς καθώς είναι αυτοί οι οποίοι στερούνται αντίστοιχων εμπειριών ώστε να βασίσουν μια τυχόν άποψη για τη στάση τους.

Πίνακας 36: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την άποψη των εκπαιδευτικών περί εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος του διδακτικού έτους, όπως αυτή έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας (E10).

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25.814 ^a	8	.001
Likelihood Ratio	21.716	8	.005
Linear-by-Linear Association	.532	1	.466
N of Valid Cases	120		

a. 9 cells (60.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.19.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (η άποψη των εκπαιδευτικών για εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο τέλος του διδακτικού έτους, όπως αυτή έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας) ($p=0.001 < 0,050$).

Πίνακας 37: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση E10:

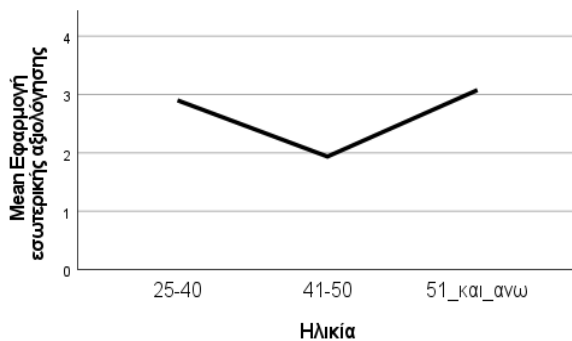


Report

Εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	2.90	91	1.126
41-50	1.94	16	1.181
51_και_ανω	3.08	13	1.115
Total	2.79	120	1.173

Γράφημα 60: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση E10:



Ομοίως, όπως και στη προηγούμενη ερώτηση, παρατηρείται μια περισσότερο ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών ηλικιακών ομάδων 25-40 και 51 ετών και άνω, ενώ μια περισσότερο αρνητική στάση ως προς την εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί των 41-50 ετών. Παρά τους στόχους της εσωτερικής αξιολόγησης, οι οποίοι αποσκοπούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αυτή έχει συνδεθεί περισσότερο με απειλητικές αντιλήψεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 38: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη τη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης για βελτίωση και αλλαγή των αδυναμιών και προβληματικών σημείων (E11iii).



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.324 ^a	8	.006
Likelihood Ratio	18.909	8	.015
Linear-by-Linear Association	1.754	1	.185
N of Valid Cases	120		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.41.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης για βελτίωση και αλλαγή των αδυναμιών και προβληματικών σημείων) ($p=0.006 < 0,050$).

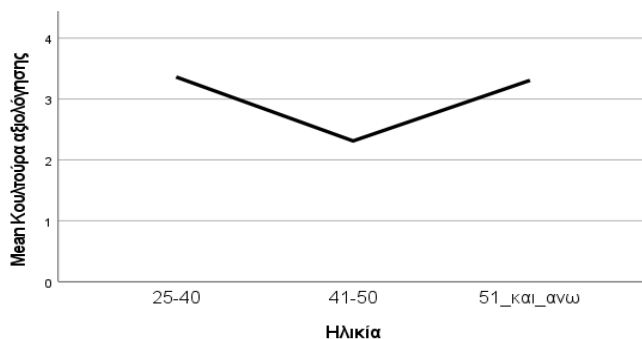
Πίνακας 39: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση E11iii:

Report

Κουλτούρα αξιολόγησης

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	3.36	91	1.179
41-50	2.31	16	1.352
51_και_ανω	3.31	13	1.251
Total	3.22	120	1.251

Γράφημα 61: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση E11iii:





Σχεδόν στις ίδιες μέσες τιμές βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-40 και 51 ετών και άνω, οι οποίοι υιοθετούν ουδέτερη άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση έχει ως στόχο την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης για βελτίωση και αλλαγή των αδυναμιών και προβληματικών σημείων στους εκπαιδευτικούς. Μια περισσότερο αρνητική στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50.

Πίνακας 40: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη τη συμβολή στη βελτίωση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού (E11iv).

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.998 ^a	8	.042
Likelihood Ratio	13.895	8	.085
Linear-by-Linear Association	2.522	1	.112
N of Valid Cases	120		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.63.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (συμβολή στη βελτίωση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού) ($p=0.042 < 0,050$).

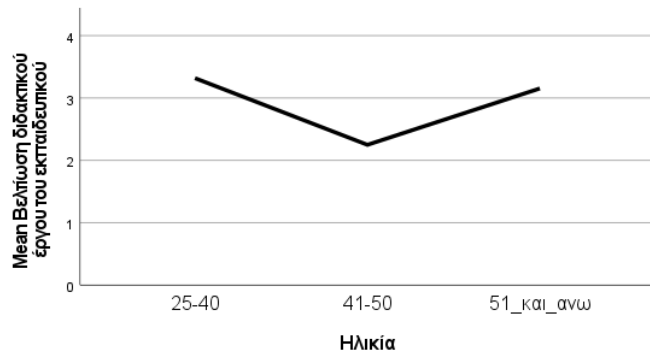
Πίνακας 41: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση E11iv:

Report

Βελτίωση διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	3.32	91	1.163
41-50	2.25	16	1.390
51_και_ανω	3.15	13	1.405
Total	3.16	120	1.264

Γράφημα 62: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση E11iv:



Μελετώντας τον παραπάνω πίνακα, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί των ηλικιακών κλάσεων 25-40 και 51 ετών και άνω εξακολουθούν να μοιράζονται παρόμοιες ουδέτερες αντιλήψεις σχετικά με την άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση έχει ως στόχο τη βελτίωση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, ενώ σταθερά, οι εκπαιδευτικοί των 41-50 ετών αντιμετωπίζουν την εσωτερική αξιολόγηση περισσότερο αρνητικά.

Πίνακας 42: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη τη συμβολή στην ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη (E11v).

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.636 ^a	8	.048
Likelihood Ratio	17.383	8	.026
Linear-by-Linear Association	3.460	1	.063
N of Valid Cases	120		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.84.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (συμβολή στην ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη) ($p=0.048 < 0,050$).

Πίνακας 43: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση E11v:

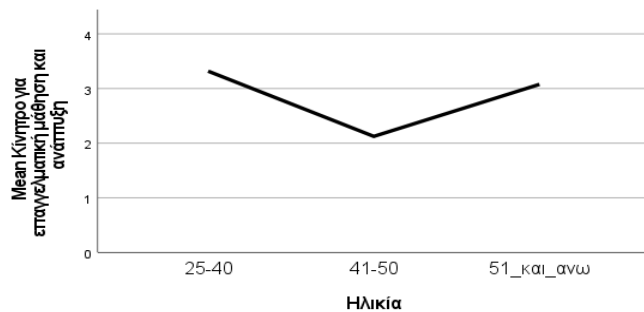


Report

Κίνητρο για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	3.32	91	1.255
41-50	2.13	16	1.025
51_και_ανω	3.08	13	1.382
Total	3.13	120	1.296

Γράφημα 63: Μέσων απαντήσεων στην ερώτηση E11v:



Αναφορικά με την άποψη ότι η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση έχει ως στόχο την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, παρατηρούμε ομοίως ουδέτερη στάση, με τυπική απόκλιση των απόψεων των δύο άκρων ηλικιακά εκπαιδευτικών. Σταθερά, οι εκπαιδευτικοί 41-50 παρουσιάζουν έναν μεγάλο δισταγμό ως προς και αυτό το στόχο της εσωτερικής αξιολόγησης.

Πίνακας 44: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την άποψη ότι παραχωρούνται περισσότεροι του ενός ρόλου στον εκπαιδευτικό (E11vi).



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.564 ^a	8	.017
Likelihood Ratio	18.337	8	.019
Linear-by-Linear Association	4.495	1	.034
N of Valid Cases	120		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.63.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (παραχωρούνται περισσότεροι του ενός ρόλου στον εκπαιδευτικό) ($p=0.017 < 0,050$).

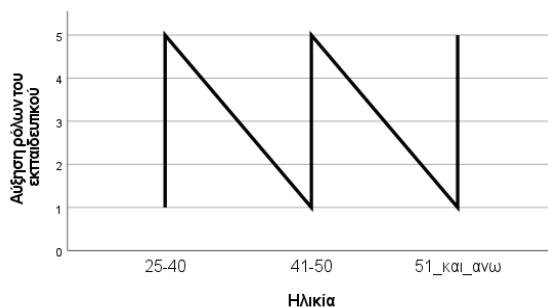
Πίνακας 45: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E11vi:

Report

Αύξηση ρόλων του εκπαιδευτικού

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	3.36	91	1.216
41-50	2.19	16	1.223
51_και_ανω	3.00	13	1.414
Total	3.17	120	1.292

Γράφημα 64: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E11vi:



Παρά τη συσχέτιση που εντοπίζεται μεταξύ της ηλικίας και της μεταβλητής που αφορά στη παραχώρηση περισσότερων του ενός ρόλων στον εκπαιδευτικό, δεν παρατηρείται κάποια σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως έχουν καταγραφεί μέχρι στιγμής.



Ομοίως, σημειώνεται μια σημαντική τυπική απόκλιση ιδιαίτερα σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 51 ετών και άνω. Γενικότερα, προκύπτει ότι η ηλικιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις τους.

Πίνακας 46: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη το διαμοιρασμό εμπειριών και εκπαιδευτικών ιδεών/πρακτικών (E12a_iv).

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.849 ^a	8	.032
Likelihood Ratio	19.890	8	.011
Linear-by-Linear Association	.346	1	.556
N of Valid Cases	120		

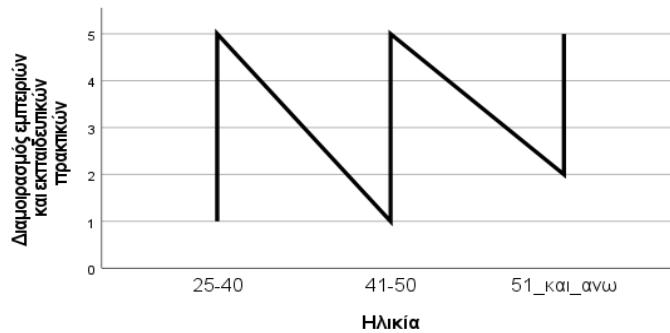
a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.41.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (διαμοιρασμός εμπειριών και εκπαιδευτικών ιδεών/πρακτικών) ($p=0.032 < 0,050$).

Πίνακας 47: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E12a_iv:

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	3.49	91	1.303
41-50	2.69	16	1.537
51_και_ανω	3.62	13	1.261
Total	3.40	120	1.350

Γράφημα 65: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E12a_iv:



Η άποψη ότι ο διαμοιρασμός εμπειριών και εκπαιδευτικών ιδεών/πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών διευκολύνει την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο βρίσκει περισσότερο σύμφωνους όσους εκπαιδευτικούς ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 51 ετών και άνω, οι οποίοι έχουν την περισσότερη διδακτική εμπειρία, ενώ έντονο προβληματισμό δημιουργούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών ηλικίας 41-50, οι οποίοι εξακολουθούν να παρουσιάζουν απόψεις που προσανατολίζονται στην αρνητική κατεύθυνση εφόσον και οι ίδιοι έχουν μια ικανοποιητική εμπειρία.

Πίνακας 48: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την ελλιπή επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολόγησης (E12β_ii).

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.209 ^a	8	.039
Likelihood Ratio	16.352	8	.038
Linear-by-Linear Association	.551	1	.458
N of Valid Cases	120		

a. 9 cells (60.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.08.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολόγησης) ($p=0.039 < 0,050$).



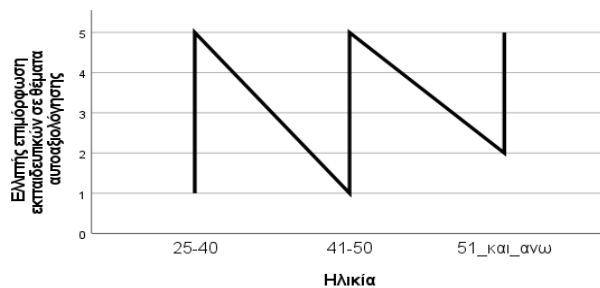
Πίνακας 49: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E12β_ii:

Report

Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολογ

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	3.71	91	1.223
41-50	3.00	16	1.506
51_και_ανω	4.38	13	1.044
Total	3.69	120	1.282

Γράφημα 66: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E12β_ii:



Είναι άξιος αναφοράς ο μέσος όρος που συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα 51 και άνω (4.38) καθώς αποτελεί μια από τις υψηλότερες τιμές υπερ της άποψης ότι η ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια από τις δυσκολίες που εντοπίζονται μέχρι στιγμής από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Είναι εξαιρετικά σημαντικό, εκτός της ανάπτυξης μιας σχετικής κουλτούρας προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχώς μια τέτοια διαδικασία, να προβλεφθεί η αντίστοιχη επιμόρφωση, προκειμένου να λάβουν μια καθοδήγηση οι εκπαιδευτικοί πριν τεθεί σε εφαρμογή την αυτοαξιολόγηση.

Πίνακας 50: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την άποψη ότι δίνεται η δυνατότητα για δημιουργία κουλτούρας αναστοχασμού στους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών τους (E13iii).



Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20.326 ^a	8	.009
Likelihood Ratio	19.675	8	.012
Linear-by-Linear Association	.811	1	.368
N of Valid Cases	120		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.19.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (δίνεται η δυνατότητα για δημιουργία κουλτούρας αναστοχασμού στους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών τους) ($p=0.009 < 0,050$).

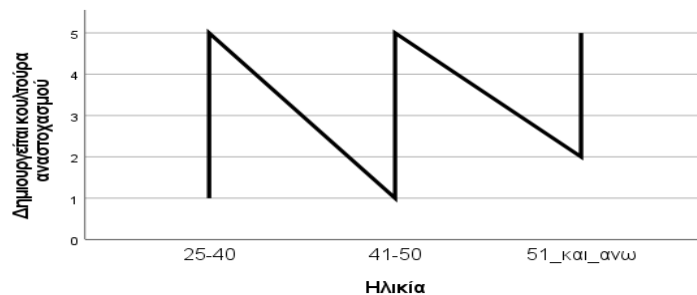
Πίνακας 51: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E13iii:

Report

Δημιουργείται κουλτούρα αναστοχασμού

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	2.97	91	1.242
41-50	1.94	16	1.340
51_και_ανω	3.08	13	.954
Total	2.84	120	1.270

Γράφημα 67: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E13iii:



Η άποψη ότι η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το παρόν σχολικό έτος δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία κουλτούρας αναστοχασμού στους



εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών τους, φαίνεται να αποτελεί μια ουδέτερη άποψη αλλά και σχετικά ομόφωνη για τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος και αυτούς που ανηκούν στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Ωστόσο, περισσότερο αρνητικά προσκείμενοι σε αυτή την άποψη βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50, οι οποίοι μέχρι στιγμής παρουσιάζουν έναν έντονο δισταγμό ως προς την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Πίνακας 52: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την άποψη ότι αυξάνεται ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών (E13v).

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.349 ^a	8	.027
Likelihood Ratio	22.541	8	.004
Linear-by-Linear Association	8.281	1	.004
N of Valid Cases	120		

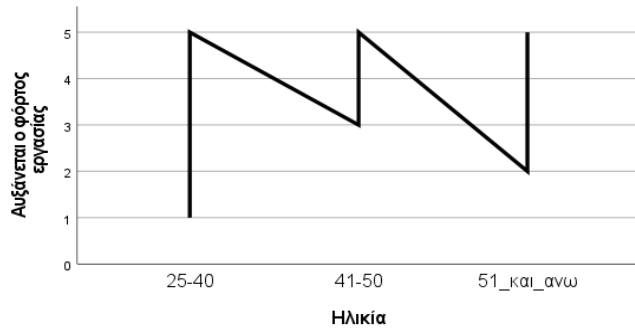
a. 8 cells (53.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .76.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής (αυξάνεται ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών) ($p=0.027 < 0,050$).

Πίνακας 53: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E13v:

Αυξάνεται ο φόρτος εργασίας			
Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	3.75	91	1.261
41-50	4.44	16	.892
51_και_ανω	4.62	13	.961
Total	3.93	120	1.228

Γράφημα 68: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E13v:



Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτουν υψηλές μέσες τιμές σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, με την τελευταία αυτών να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέσο όρο (4.62). Στη συνέχεια, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί 41-50 ετών, υποστηρίζοντας αμφότεροι ότι η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αυξάνει το φόρτο εργασίας, γεγονός που αποτελεί μια λογική συνέπεια εφόσον πέραν του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν περισσότερους ρόλους.

Πίνακας 54: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την άποψη ότι δημιουργείται αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς απαιτείται επιπλέον χρόνος εκτός εργασιακού ωραρίου (E15iv).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.883 ^a	8	.005
Likelihood Ratio	23.151	8	.003
Linear-by-Linear Association	11.032	1	<.001
N of Valid Cases	120		

a. 11 cells (73.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .65.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (ηλικία) και της εξαρτημένης μεταβλητής



(δημιουργείται αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς απαιτείται επιπλέον χρόνος εκτός εργασιακού ωραρίου) ($p=0.005 < 0,050$).

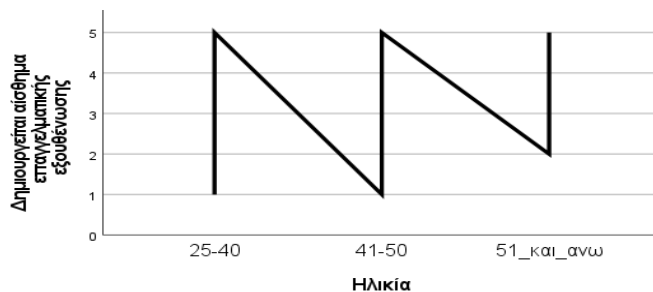
Πίνακας 55: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E15iv:

Report

Δημιουργείται αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης

Ηλικία	Mean	N	Std. Deviation
25-40	3.46	91	1.109
41-50	4.25	16	1.183
51_και_ανω	4.38	13	.961
Total	3.67	120	1.155

Γράφημα 69: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E15iv:



Ομοίως πρόκειται για μια ερώτηση που συγκεντρώνει υψηλές μέσες τιμές ξεκινώντας από τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υιοθετούν την αντίληψη ότι μέσα από τον επιπλέον ρόλο της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης θα έρθουν αντιμέτωποι με ένα αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης. Είναι γνωστό ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα πολύπλοκο έργο καθώς δεν περιορίζεται μόνο στη διασφάλιση της βέλτιστης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και σε αυτή της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών - μαθητών.

12 Με βάση τις σπουδές

Πίνακας 56: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις σπουδές του εκπαιδευτικού



και εξαρτημένη το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα (E9ii).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.622 ^a	12	.031
Likelihood Ratio	16.791	12	.158
Linear-by-Linear Association	.002	1	.966
N of Valid Cases	120		

a. 12 cells (60.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .05.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (σπουδές) και της εξαρτημένης μεταβλητής (το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα) ($p=0.031 < 0,050$).

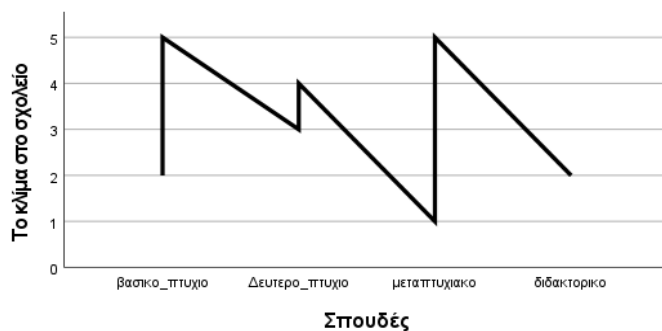
Πίνακας 57: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E9ii:

Report

Το κλίμα στο σχολείο

Σπουδές	Mean	N	Std. Deviation
βασικο_πτυχιο	3.73	51	.961
Δευτερο_πτυχιο	3.50	2	.707
μεταπτυχιακο	3.83	65	1.112
διδακτορικο	2.00	2	.000
Total	3.75	120	1.055

Γράφημα 70: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E9ii:



Ο πίνακας αποτυπώνει τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της μεταβλητής του επιπέδου



σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την άποψη ότι το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο πρέπει να αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης στην εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της προσχολικής εκπαίδευσης. Το σύνολο των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν αυτή την άποψη, ενώ άξια αναφοράς είναι η αρνητική στάση των δύο εκπαιδευτικών που κατέχουν το ανώτερο επίπεδο σπουδών, γεγονός που μπορεί να ερμηνεύεται ως ότι το κλίμα που υφίσταται στο σχολείο δεν είναι απαραίτητο να αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης καθώς δεν σχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο.

Πίνακας 58: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις σπουδές του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την ελλιπή κουλτούρα αυτοαξιολόγησης (E12β_i).

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.579 ^a	12	.017
Likelihood Ratio	23.920	12	.021
Linear-by-Linear Association	2.639	1	.104
N of Valid Cases	120		

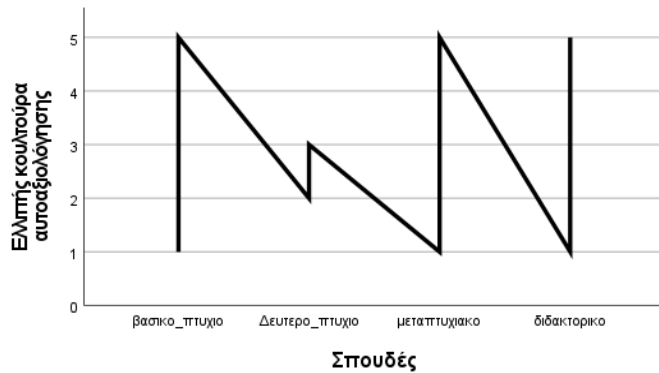
a. 11 cells (55.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .17.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (σπουδές) και της εξαρτημένης μεταβλητής (την ελλιπή κουλτούρα αυτοαξιολόγησης) ($p=0.017 < 0,050$).

Πίνακας 59: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E12β_i:

Ελλιπή κουλτούρα αυτοαξιολόγησης			
Σπουδές	Mean	N	Std. Deviation
βασικο_πτυχιο	3.39	51	1.218
Δευτερο_πτυχιο	2.50	2	.707
μεταπτυχιακο	3.85	65	1.372
διδακτορικο	3.00	2	2.828
Total	3.62	120	1.336

Γράφημα 71: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E12β_i:



Αναφορικά με τις δυσκολίες που εντοπίζονται μέχρι στιγμής από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, το σύνολο των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια ουδέτερη άποψη ως προς αυτή τη θέση, ενώ μερικώς διαφοροποιείται η άποψη των δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι κάτοχοι δεύτερου τίτλου σπουδών, οι οποίοι τίθενται στην αρνητική κατεύθυνση αυτής της άποψης. Το γεγονός αυτό μπορεί να συνδεθεί με ένα έμμεσο αίτημα των εκπαιδευτικών για καλλιέργεια κουλτούρας αυτοαξιολόγησης, προκειμένου να καλυφθούν τα κενά που δημιουργεί μια νέα διαδικασία.

Πίνακας 60: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις σπουδές του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη την ελλιπή διάθεση για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (E12β_iii).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.261 ^a	12	.047
Likelihood Ratio	18.993	12	.089
Linear-by-Linear Association	1.176	1	.278
N of Valid Cases	120		

a. 10 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .32.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (σπουδές) και της εξαρτημένης μεταβλητής (ελλιπής διάθεση

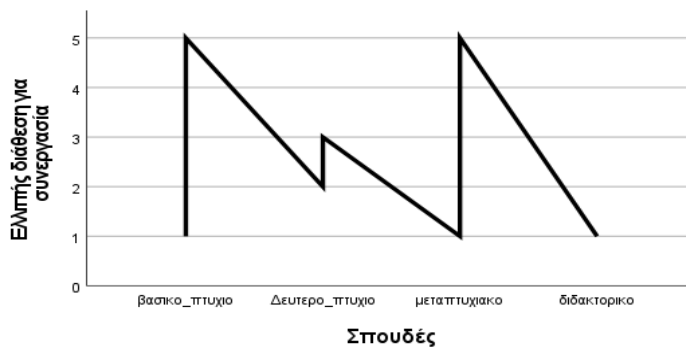


για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών) ($p=0.047 < 0,050$).

Πίνακας 61: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E12β_iii:

Report			
Ελλιπής διάθεση για συνεργασία			
Σπουδές	Mean	N	Std. Deviation
βασικο_πτυχιο	3.04	51	1.311
Δευτερο_πτυχιο	2.50	2	.707
μεταπτυχιακο	3.48	65	1.437
διδακτορικο	1.00	2	.000
Total	3.23	120	1.407

Γράφημα 72: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E12β_iii:



Βάσει των δεδομένων που προκύπτουν από τον έλεγχο των μέσων τιμών του παραπάνω πίνακα, αναφορικά με τις δυσκολίες που εντοπίζονται μέχρι στιγμής από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καταγράφεται η συσχέτιση μεταξύ επιπέδου σπουδών και της άποψης για ελλιπή διάθεση για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, οι οποίοι συγκεντρώνουν την υψηλότερη τιμή (3.48), εκφράζοντας μια αντίληψη που τείνει προς τη θετική κατεύθυνση αυτής της άποψης, παρουσιάζοντας ωστόσο οι απαντήσεις τους μεγάλη τυπική απόκλιση και με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν το βασικό τίτλο σπουδών να μοιράζονται περισσότερο κοινές αντιλήψεις. Ομόφωνα, οι δύο εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού τίτλου ισχυρίζονται μια εντελώς αντίθετη άποψη συγκριτικά με όσα αναφέρθηκαν, θεωρώντας ότι διαφωνούν με την ελλιπή διάθεση για συνεργασία.



- Με βάση τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Πίνακας 62: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη τις διδακτικές πρακτικές και τη συμμετοχή των μαθητών (E14iii).

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.135 ^a	8	.040
Likelihood Ratio	16.945	8	.031
Linear-by-Linear Association	.049	1	.826
N of Valid Cases	120		

a. 9 cells (60.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .40.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας) και της εξαρτημένης μεταβλητής (οι διδακτικές πρακτικές και η συμμετοχή των μαθητών) ($p=0.040 < 0,050$).

Πίνακας 63: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E14iii:

	Mean	N	Std. Deviation
1-10	3.85	85	1.041
11-20	4.09	23	1.203
21_και_άνω	3.58	12	1.165
Total	3.87	120	1.084

Γράφημα 73: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E14iii:



Εξετάζοντας την ανεξάρτητη μεταβλητή των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας, παρατηρείται μια συσχέτιση με την εξαρτημένη μεταβλητή ότι οι διδακτικές πρακτικές και η συμμετοχή των μαθητών είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων της προσχολικής εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν εκπαιδευτική εμπειρία 11-20 ετών να συγκεντρώνουν έναν υψηλό μέσο όρο (4.09). Παρ' όλα αυτά διαπιστώνεται μικρή διαφοροποίηση μέσω των τιμών συγκριτικά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Είναι άξιο αναφοράς ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί μοιράζονται μια σχετικά ουδέτερη στάση ως προς αυτό, καθώς και η συντριπτική πλειοψηφία εκπαιδευτικών (N=85) που διαθέτει εκπαιδευτική υπηρεσία από 1-10 έτη βρίσκεται αρκετά κοντά σε αυτή τη στάση.

5. Με βάση τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Πίνακας 64: Έλεγχος chi square με ανεξάρτητη μεταβλητή τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα του εκπαιδευτικού και εξαρτημένη το αίσθημα ανταγωνισμού (E15vi).

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.948 ^a	8	<.001
Likelihood Ratio	23.993	8	.002
Linear-by-Linear Association	5.433	1	.020
N of Valid Cases	119		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .50.



Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση (significance) μεταξύ της ανεξάρτητης (τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα) και της εξαρτημένης μεταβλητής (αίσθημα ανταγωνισμού) ($p = <0.001 < 0,050$).

Πίνακας 65: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E15vi:

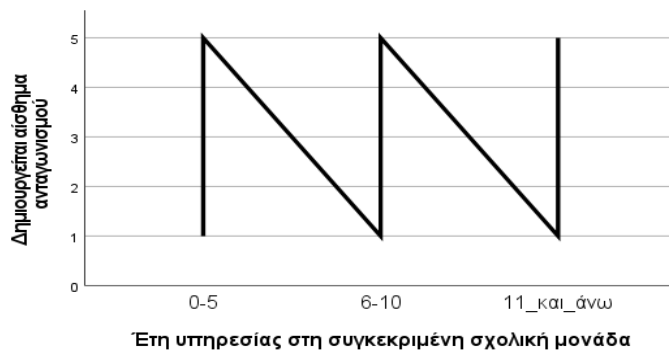
Report

Δημιουργείται αίσθημα ανταγωνισμού

Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

	Mean	N	Std. Deviation
0-5	3.53	102	1.192
6-10	2.73	11	1.489
11_και_άνω	2.67	6	1.862
Total	3.41	119	1.278

Γράφημα 74: Μέσων απαντήσεων για την ερώτηση E15vi:



Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τα λιγότερα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα τείνουν να μοιράζονται μια σχεδόν ουδέτερη -προς θετική- άποψη αναφορικά με το ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων συμβάλλει στη δημιουργία ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 6-10 και 11 και άνω έτη σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στους οποίους ο μέσος όρος είναι μικρότερο του 3.00. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι πρώτοι αλληλεπιδρούν με περισσότερους συναδέλφους εφόσον αλλάζουν εργασιακό περιβάλλον πιο συχνά, βιώνοντας το αίσθημα του ανταγωνισμού.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7. 1. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε η αποτύπωση των αντιλήψεων των



εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ60 του νομού Αττικής όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από ομοτέχνους ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση αξιολόγησης ομοτέχνων και επαγγελματικής ανάπτυξης στη προσχολική εκπαίδευση.

Στα δεδομένα της έρευνας παρατηρούμε συνέπεια και σύγκλιση των απόψεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος στην έρευνα (N=120) δεν επιτρέπει ασφαλείς γενικεύσεις για το σύνολο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ60). Ωστόσο, παρέχεται η δυνατότητα να οδηγηθούμε σε διαπιστώσεις και να καταγράψουμε τάσεις που αφορούν στη σημασία του φαινομένου της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο και να διερευνηθεί ο βαθμός που αυτή δύναται να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον η παράθεση των συμπερασμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για εποικοδομητικό διάλογο και να αποτελέσει τη βάση για ανάπτυξη νέων ερευνητικών μελετών.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα, ακολουθώντας τη δομή του ερωτηματολογίου και τα οποία παρατίθενται με βάση τους στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής, λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές υποθέσεις. Για το λόγο αυτό, το κεφάλαιο των συμπερασμάτων της έρευνας αποτελείται από δύο υποκεφάλαια, το κάθε ένα από τα οποία αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

7.2. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

(1ο ερευνητικό ερώτημα: E8 – E13)

Αναφορικά με το πρώτο υποερώτημα που αφορά στις **μορφές αξιολόγησης**, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στις δύο μορφές, με αυτή της **εξωτερικής αξιολόγησης** να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνίας για εξωτερικούς αξιολογητές, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στη μελέτη του Πίου, (2013:8). Η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης, που συναποτελούν την εξωτερική



αξιολόγηση, αποδεικνύονται ακατάλληλες για μια πλειοψηφία του δείγματος της παρούσας έρευνας.

Παρόμοια αποτελέσματα απέδωσαν και οι απαντήσεις που αφορούσαν στην **εσωτερική αξιολόγηση**, αναδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί, ομοίως, δεν συμφωνούν με τη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης. Σε αντίθεση με όσα αναφέρθηκαν, στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006:131), παρατηρείται ότι η εσωτερική αξιολόγηση έχει μια αντίστροφη τάση σε σχέση με την εξωτερική και αυτό εξηγείται πρωτίστως από το ότι η εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι αρνητικά φορτισμένη από το παρελθόν, όσο η εξωτερική και δευτερευόντως η εσωτερική είναι δυνατόν να ενσωματωθεί ευκολότερα στις διαδικασίες της εσωτερικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ομοίως, σύμφωνα με την έρευνα του Πίου (2013:8), η εσωτερική αξιολόγηση συγκεντρώνει μια πλειοψηφία στους εκπαιδευτικούς που την επιθυμούν, ωστόσο είναι οριακή καθώς μόλις που ξεπερνά το 56%.

Φαίνεται η ηλικιακή κατάσταση να έχει μια σημαντική συσχέτιση με την εσωτερική αξιολόγηση, υποδεικνύοντας ότι οι παλαιότεροι μόνο εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό συμφωνίας (3.08 Μ.Ο.) με αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί μέσα από την εμπειρογνωμοσύνη που έχουν αποκομίσει από τα εκπαιδευτικά ζητήματα καθ' όλη την επαγγελματική τους πορεία.

Το δεύτερο υποερώτημα αφορά στις **παραμέτρους που πρέπει να αποτελούν αντικείμενο της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της προσχολικής εκπαίδευσης**. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως σημαντικότερους αυτούς των **διδασκικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται και τη συμμετοχή των μαθητών** σε αυτές, πώς δηλαδή ανταποκρίνονται στη χρήση των διδασκικών πρακτικών που υιοθετούνται. Ακολουθεί ως δεύτερη επιλογή η παράμετρος αυτή του **διαμοιρασμού και της χρήσης του διδασκτικού υλικού μεταξύ των εκπαιδευτικών**. Είναι σημαντικό οι γνώσεις, οι ιδέες και εμπειρίες των παλαιότερων ή και γενικότερα των ειδημόνων εκπαιδευτικών να διαμοιράζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους χρειάζεται να έχουν αναπτύξει μια αντίστοιχη κουλτούρα προκειμένου να επωφεληθούν οι ίδιοι και οι μαθητές τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα ώστε να εξαλεφθεί ο ανταγωνισμός, ο οποίος ενυπάρχει μεταξύ όλων των επαγγελματιών. Τέλος, ακολουθούν το παιδαγωγικό **κλίμα της τάξης** κι έπειτα το **κλίμα του σχολείου** γενικότερα. Οι συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται το εκπαιδευτικό έργο μπορούν να το επηρεάσουν στο σύνολό του, καθώς το υγιές περιβάλλον εντός σχολικής τάξης αλλά και συνολικά μεταξύ συναδέλφων μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.



Γενικότερα, δεν σημειώνεται κάποια σημαντική παρατήρηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η ηλικιακή ομάδα, το επίπεδο σπουδών, η διδακτική εμπειρία ή η προϋπηρεσία σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, παρότι θα ήταν αναμενόμενο στους παλαιότερους βάσει προϋπηρεσίας.

Το υποερώτημα που αφορά στην **εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας** συγκεντρώνει ένα μέσο όρο που μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο αρνητικός, σε αντίθεση με αυτά που αναφέρει η Φωτίου, (2020:143) στη μελέτη της, ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη διαδικασία αυτή αφού θεωρούν πως βοηθά τη σχολική μονάδα σε πολλούς τομείς. Από τη μελέτη μας προκύπτει μια περισσότερο αρνητική στάση που υιοθετούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50, παρά το γεγονός ότι πληρούν όμοια κριτήρια με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη του Διαλεκτόπουλου, (2016:722) φαίνεται να συμφωνεί περισσότερο με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επισημαίνοντας ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα ζήτημα περίπλοκο, το οποίο εγείρει αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπως η μη αποδοχή της υποχρεωτικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες εργασίας στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος. Γενικότερα, στη μελέτη του, οι εκπαιδευτικοί κρατούν μια σημαντικά αρνητική στάση ως προς τους **στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**. Παρά τη μερική διαφοροποίηση των στόχων στη μελέτη του Διαλεκτόπουλου, (2016:723) συγκριτικά με ότι παρουσιάζεται στην έρευνά μας, παρατηρείται εξ ολοκλήρου μια διάχυτη αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, γεγονός που δεν βρίσκεται σε συμφωνία με τη παρούσα έρευνα, όπου η στάση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται περισσότερο ουδέτερη.

Αναφορικά με την **εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο την παρούσα χρονική περίοδο**, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η παράμετρος που αφορά στο **αίσθημα συνευθύνης των εκπαιδευτικών** είναι αυτή που μπορεί να διευκολύνει περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικό ρόλο έχουν φυσικά και οι συνεργατικές πρακτικές όπως το **συνεργατικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο διαμοιρασμός εμπειριών και εκπαιδευτικών πρακτικών**. Υποδεικνύεται ακόμη ότι οι υγιείς σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όπως οι **σχέσεις αμοιβαιότητας και αλληλοϋποστήριξης** και το **κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών**, υποστηρίζουν τη διευκόλυνση της εφαρμογής του έργου της αυτοαξιολόγησης. Η έρευνα της Πετροπούλου, (2018:151) υποστηρίζει αντίστοιχα ότι βασική



παράμετρος που ισχύει μεταξύ των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην ανάπτυξη διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, αποτελεί το έντονο αίσθημα ευθύνης για το έργο που επιτελούν στο σχολείο τους. Σύμφωνα με την έρευνα της ίδιας, ακολουθούν η ειλικρίνεια και η αμοιβαιότητα, ενώ το συνεργατικό πνεύμα, η εμπιστοσύνη μεταξύ συναδέλφων και ο διαμοιρασμός εμπειριών, υλικού και ιδεών φαίνεται να υπολείπονται. Τέλος, όπως προκύπτει από την έρευνά μας, παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ της παραμέτρου που αφορά στο διαμοιρασμό εμπειριών και εκπαιδευτικών ιδεών/πρακτικών και στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κρίνουν αυτή ως τη πιο σημαντική παράμετρο προκειμένου να διευκολυνθεί η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, γεγονός που έχει τη βάση του στα πλαίσια της μεγάλης διδακτικής τους εμπειρίας.

Σε συνέχεια του προηγούμενου υποερωτήματος, αυτό αφορά στις επί του παρόντος **δυσκολίες που εντοπίζονται από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πρώτη δυσκολία την **αύξηση του φόρτου εργασίας**, ενώ πολύ κοντά βρίσκεται και αυτή της **έλλειψης χρόνου**. Είναι γνωστό ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο διδακτικό έργο καθώς αποτελείται από περισσότερους ρόλους, αυξάνοντας τον όγκο των υποχρεώσεων, άρα και της εξουθένωσης αυτών. Στο ίδιο μοτίβο κινούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στις: **ελλιπή επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολόγησης** -η ηλικιακή ομάδα των 51 ετών και άνω την κρίνει ως τη πιο δύσκολη, **ελλιπή κουλτούρα αυτοαξιολόγησης** και **ελλιπή διάθεση για συνεργασία** -για τις δύο τελευταίες παραμέτρους, παρουσιάζεται συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει στη μελέτη της η Πουρσανίδου, (2017:160) η μη εφαρμογή για πολλά χρόνια οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης είχε ως αποτέλεσμα την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, η δε δαιμονοποίηση κάθε έννοιας αξιολόγησης αποτέλεσε σοβαρό εμπόδιο για κάθε προσπάθεια εφαρμογής της. Αντίθετα, σύμφωνα με τη Φωτίου, (2020:143) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αυτοαξιολόγηση καθιέρωσε ολοκληρωτικά την «κουλτούρα αξιολόγησης» στο σχολείο αλλά και την καλύτερη δημοκρατικότερη διοίκηση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών.

Μια διαφορετική προσέγγιση πραγματεύεται η έρευνα της Φωτίου, (2020:144) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτοαξιολόγηση τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν ευθύνες και αρμοδιότητες, ευθύνες διοίκησης, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να κατανοούν τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο τους και να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους.

Ακόμη, χρειάζεται να επισημανθεί ότι διατηρείται μια αρνητική στάση για τις παρακάτω



παραμέτρους, όπως ότι **καλλιεργείται ένα αίσθημα ασφάλειας**, δίνεται η **δυνατότητα για δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και κουλτούρας αναστοχασμού στους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών τους** -ομοίως σημειώνεται συσχέτιση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, γεγονός που είναι αντίθετο με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα του Καραντώνη, (2021:132) στην οποία υποστηρίζεται συγκεκριμένα ότι η συλλογική διαδικασία ενδυναμώνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

7.3 ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

(2ο ερευνητικό ερώτημα: E14 – E19)

Αναφορικά με τις παραμέτρους που περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης, τον υψηλότερο μέσο όρο συγκεντρώνουν οι **διδασκτικές πρακτικές και η συμμετοχή των μαθητών**, για την οποία διαπιστώνεται συσχέτιση με την μεταβλητή των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Το σύνολο των εκπαιδευτικών, με βάση τα χρόνια διδασκαλίας τους, τη χαρακτηρίζουν ως τη πιο σημαντική για αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, καθώς μπορεί να ειπωθεί πως ο τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας και κατ'επέκταση, η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτή, έχουν το πιο καθοριστικό ρόλο αναφορικά με τη ποιότητα της διδασκαλίας, άρα και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ακολουθεί αυτή η οποία αφορά στο **κλίμα που επικρατεί στην τάξη**. Και οι δύο παράμετροι τεκμηριώνονται από τις έρευνες των Μπαξεβάνη, (2018:158) και Μουρελάτου, (2018:189) υποστηρίζοντας αμφότεροι ότι και οι δύο προαναφερθείσες παράμετροι σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Τις **υψηλότερες τιμές** μέσου όρου συγκεντρώνουν οι παράμετροι που αφορούν στις αρνητικές συνέπειες της πρακτικής, όπως **η επαγγελματική εξουθένωση, το αίσθημα άγχους, το αίσθημα ανταγωνισμού και η ελλιπής εμπιστοσύνη**. Αναφορικά με το τελευταίο, ο Αποστολόπουλος, (2014:37) επισημαίνει στο λόγο του ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζεται στις αρχές της αμοιβαίας εκτίμησης και της εμπιστευτικότητας μεταξύ των συναδέλφων που αλληλοαξιολογούνται, ώστε η μεταξύ τους σχέση να διακρίνεται από ειλικρίνεια, αμοιβαίο



ενδιαφέρον, εμπιστοσύνη και δεκτικότητα στις παρατηρήσεις και προτάσεις του συναδέλφου. Οι έρευνες των Μουρελάτου, (2018:195) και Μπαξεβάνη, (2018:168) όσον αφορά τους δεσμούς εμπιστοσύνης, συμφωνούν με όσα αναφέρει ο Αποστολόπουλος, (2018) εφόσον οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων έχει θετικά αποτελέσματα στον ίδιο. Ωστόσο, αναφορικά με το αίσθημα άγχους και τον επαγγελματικό ανταγωνισμό, παρατηρείται συμφωνία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας από κοινού με αυτά της έρευνας του Μουρελάτου, (2018:195) ενώ μερικώς διαφοροποιούνται στην έρευνα της Μπαξεβάνη, (2018:169) εφόσον το στοιχείο του ανταγωνισμού μεταξύ των συναδέλφων συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό 36%.

Οι δύο παράμετροι (**αίσθημα ασφάλειας και ενίσχυση προσωπικών χαρακτηριστικών**) δεν παρουσιάζουν ούτε αρνητική αλλά ούτε και θετική στάση εκ μέρους των εκπαιδευτικών -η τελευταία μάλιστα βρίσκεται και σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Μουρελάτου, (2018:195) και Μπαξεβάνη, (2018:168) όπου από κοινού σχεδόν το ήμισυ των ερωτηθέντων (45%) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συνηγορεί υπέρ αυτής της άποψης.

Τέλος, η άποψη περί επαγγελματικής εξουθένωσης εφόσον απαιτείται επιπλέον χρόνος εκτός εργασιακού ωραρίου παρουσιάζει μια ισχυρή συσχέτιση με την ηλικιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών καθότι οι παλαιότεροι, άρα και πιο έμπειροι, μοιράζονται την ίδια θετική άποψη με (Μ.Ο. 4.38), ενώ μερικώς διαφοροποιείται ως προς τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, τα έτη υπηρεσίας σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ομοίως, παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση με τη δημιουργία ανταγωνισμού μεταξύ των συναδέλφων, αφού παρατηρείται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτή τη κατάσταση πιο έντονα σε σχέση με τους πιο παλαιούς συναδέλφους.

Το υποερώτημα αυτό μελετά τις **σημαντικές πρακτικές ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης.**

Τα ευρήματα της αντίστοιχης έρευνας του Μουρελάτου, (2018:194) δεν φαίνεται να ταυτίζονται πλήρως με τη παρούσα έρευνα, καθώς στη μελέτη του παρουσιάζεται ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών να υποστηρίζει πιο “ενεργητικές” μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η **συμμετοχή στην εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων**, όπου σύμφωνα με τον ίδιο επαληθεύεται η δυσκολία κάμψης των εδραιωμένων αντιλήψεων που σχετίζονται με τον χρόνιο ατομισμό και την απομόνωση. Αντίστοιχα, στην έρευνά μας, φαίνεται το σύνολο των εκπαιδευτικών να διατηρεί μια ουδέτερη προς θετική στάση (Μ.Ο. 3.47) ενώ και η συμμετοχή στην εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων συγκεντρώνει παρόμοιο μέσο όρο (3.29), υποδεικνύοντας σκέψεις που χαρακτηρίζονται



από δισταγμό χωρίς ωστόσο να τίθενται αρνητικοί. Ομοίως, όπως ο ίδιος αναφέρει, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις “παθητικές” μορφές επιμόρφωσης όπως η **αυτομόρφωση σε γνωστικά και παιδαγωγικά θέματα** και η **εξωσχολική επιμόρφωση με τη μορφή προγραμμάτων και σεμιναρίων**, γεγονός που αποδεικνύεται και στην έρευνά μας.

Και η έρευνα της Μπαξεβάνη, (2018:166) παρουσιάζει ομοιότητες με τη παρούσα έρευνα όσον αφορά την αυτομόρφωση και την **ανάπτυξη του αναστοχασμού με τους συναδέλφους**. Ωστόσο υπάρχει διαφοροποίηση αναφορικά με την **ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης**, η οποία συγκεντρώνει το χαμηλότερο μέσο όρο. Εξίσου ενδιαφέρον παρουσιάζει στην έρευνά της οι απόψεις ότι τόσο η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων όσο και η ανάπτυξη κουλτούρας ενδοσχολικής επιμόρφωσης συμβάλλουν πολύ λιγότερο στη βελτίωση της επαγγελματική τους μάθηση και ενδυνάμωση, το οποίο είναι αντιφατικό με τη παρούσα έρευνα.

Μια διαφορετική ωστόσο ενθαρρυντική προσέγγιση αποτελεί η έρευνα του Αποστολόπουλου, (2014:36) που αφορούσε στην αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές, η οποία κατέδειξε ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων είναι αποδεκτή, δημιουργεί θετικά συναισθήματα, προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και συμβάλλει στην αναβάθμιση του επιπέδου επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Φωτίου, (2020) δεν βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η οποία συγκεντρώνει αρνητικούς μέσους όρους ως προς **τη συμμετοχή σε μορφές επαγγελματικής μάθησης**.

Αντίθετα, η Φωτίου, (2020:146) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι είναι αξιοσημείωτο πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, προκειμένου να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, προσπαθούν να συμμετέχουν σε **επιμορφωτικές δραστηριότητες και αξιολογήσεις**, δείχνοντας προτίμηση στη **συνεργασία με διάφορους φορείς** (π.χ. Πανεπιστήμια), αλλά και στην **αξιολόγηση ομοτέχνων**. Εξίσου συμμετείχαν σε συνδιδασκαλίες με άλλους και εκπαιδευτικούς αλλά και δίκτυα σχολείων, ενώ τα **ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα** και οι **διαδικτυακές κοινότητες μάθησης**, φαίνεται να θεωρούνται ευκολότερα μέσα για επαγγελματική ανάπτυξη. Η ίδια το επεξηγεί ως ένα μέσο για αποκόμιση νέων ιδεών, μεθόδων και πρακτικών που θα προκύψουν μέσα από τη παρατήρηση αλλά και την αξιολόγηση του έργου τους υποδεικνύοντας τυχόν αδυναμίες.

Στην έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με προβληματισμό το θεσμό της αξιολόγησης ομοτέχνων ως προς τη σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αντίθετα, στην



έρευνα της Φωτίου, (2020:147) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μοιράζονται μια πιο αισιόδοξη στάση. Οι ίδιοι θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό πως μπορούν να βελτιωθούν **οι συναδελφικές σχέσεις** ως επακόλουθο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εισπράττουν **προσωπική ικανοποίηση, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους** και παράλληλα **εμπλουτίζουν τις ικανότητές τους**.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα του Μουρελάτου, (2018:196) **ο διαμοιρασμός καλών πρακτικών και ιδεών** θεωρείται το σημαντικότερο αποτέλεσμα της αξιολόγησης ομοτέχνων και η συνειδητοποίηση ότι **η διδασκαλία δεν είναι ατομική υπόθεση, η αξιοποίηση της εμπειρογνομοσύνης και η εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης και συλλογικότητας με τους συναδέλφους** επιβεβαιώνουν την αλλαγή στην προσέγγιση της διδακτικής πράξης και στην αντίληψη για τη διδασκαλία. Όπως καθίσταται φανερό και στην έρευνά μας, η μοναδική ομοιότητα μεταξύ των δύο ερευνών έγκειται σε αυτή που αφορά **στην ενθάρρυνση των συναδέλφων να υιοθετήσουν την αξιολόγηση ομοτέχνων ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης**, η οποία λαμβάνει τη λιγότερη υποστήριξη συγκριτικά με όσες αναφέρθηκαν, υποδεικνύοντας, σύμφωνα με τον Μουρελάτο, (2018) την έλλειψη υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου που να προωθεί τη συνεργασία στη σχολική μονάδα.

Στο σύνολο της παρούσας έρευνας αλλά και στο τελευταίο υποερώτημα παρουσιάζεται διάχυτος ο έντονος προβληματισμός και η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών έναντι της εφαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης ομοτέχνων.

7.4 ΕΠΙΛΟΓΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ομοτέχνων και τη σχέση της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από την καταγραφή των απόψεων αυτών, συνοψίζονται τα εξής σημεία:

- Οι δύο **μορφές αξιολόγησης -εσωτερική και εξωτερική-** όπως έχουν εφαρμοστεί μέχρι τώρα, αποδεικνύονται ακατάλληλες σύμφωνα με τη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Εξαίρεση φαίνεται να αποτελούν οι απόψεις των παλαιότερων εκπαιδευτικών, οι οποίοι τίθενται περισσότερο ουδέτεροι αναφορικά με την εσωτερική μορφή αξιολόγησης συγκριτικά με την αρνητική στάση των υπόλοιπων συμμετεχόντων στην έρευνα.
- Οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με τα **αντικείμενα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**,



κρίνουν ως πιο σημαντικά τα εργαλεία διεκπεραίωσης γι' αυτό το σκοπό, όπως **οι διδακτικές πρακτικές, ο διαμοιρασμός και η χρήση του διδακτικού υλικού αλλά και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές**, καθώς τα κατάλληλα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται το εκπαιδευτικό έργο μπορούν να το επηρεάσουν στο σύνολό του.

- Η **εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου** είναι ένα ζήτημα περίπλοκο, το οποίο εγείρει αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για το λόγο αυτό, επισημαίνεται η αρνητική στάση που διατηρούν, ιδιαίτερος όσων ανήκουν στην κατηγορία των 41-50 ετών.
- Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν πειστεί για τους **στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**, ενώ αναφορικά με τις **παραμέτρους που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**, ομοίως παρουσιάζεται έντονη η διστακτικότητά τους.
- Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις **δυσκολίες που εντοπίζονται από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**. Είναι γνωστό ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο διδακτικό έργο καθώς αποτελείται από περισσότερους ρόλους, αυξάνοντας τον όγκο των υποχρεώσεων, άρα και της εξουθένωσης αυτών. Ωστόσο, δυσκολίες μπορούν να προκύψουν από το τρόπο που ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το ρόλο του, οι οποίες δύναται να δυσχεράνουν το έργο του.
- Προχωρώντας στο κεφάλαιο που αφορά στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, οι εκπαιδευτικοί, ερωτώμενοι για τα **αντικείμενα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου** κρίνουν ως πιο σημαντικές για συμπερίληψη τις **διδακτικές πρακτικές και τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτές**. Παρατηρείται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών, με βάση τα χρόνια διδασκαλίας τους, τη χαρακτηρίζουν ως τη πιο σημαντική, καθώς μπορεί να ειπωθεί πως ο τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας και κατ'επέκταση η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτή, έχουν το πιο καθοριστικό ρόλο ώστε να αναδειχθεί η ποιότητα της διδασκαλίας, άρα και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται κατά πολύ από την ουδέτερη στάση που έχει παρατηρηθεί ως τώρα.
- Μέσα από ένα **σύνολο προτάσεων που αφορούν σε ενδεχόμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων**, οι αρνητικές εξ' αυτών,



βρίσκονται πρώτες στις επιλογές τους. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν διστακτικά καθώς βιώνουν το αίσθημα του ανταγωνισμού, ενώ αντίστοιχα και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει την επαγγελματική εξουθένωση στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας.

- Μελετώντας τις **πρακτικές για βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης**, οι ίδιοι φαίνονται εξοικειωμένοι με τις κλασσικές μορφές επιμόρφωσης όπως η **αυτομόρφωση** και η **εξωσχολική επιμόρφωση** (π.χ. σεμινάρια), ενώ δεν απορρίπτουν τη πρακτική της αξιολόγησης ομοτέχνων.
- **Η συμμετοχή σε μορφές επαγγελματικής μάθησης**, όπως αυτές διατυπώθηκαν στο ερωτηματολόγιο, δεν φαίνεται ενθαρρυντική καθώς μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών είχαν συμμετάσχει σε αυτές τα τελευταία χρόνια, υποδηλώνοντας ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν έχει επιδιωχθεί τουλάχιστον όσον αφορά τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους πρακτικές.
- Τελειώνοντας, είναι εμφανές από το σύνολο των απαντήσεων ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με προβληματισμό το θεσμό της αξιολόγησης ομοτέχνων ως προς τη σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και για το λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η ανάπτυξη κουλτούρας αναφορικά με την αξιολόγηση ομοτέχνων.

Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα του θέματος μελλοντικά, εφόσον είναι ένα φλέγον ζήτημα για την εκπαιδευτική κοινότητα, απ' όπου θα προκύψουν σημαντικά ευρήματα. Είναι ένα ενδιαφέρον θέμα που αξίζει να συνεχιστεί η έρευνα με περισσότερους συμμετέχοντες της πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκτός του νομού Αττικής, αφού το δείγμα στην προκειμένη περίπτωση αποτέλεσαν 120 εκπαιδευτικοί ΠΕ60 του νομού Αττικής και μπορούμε να μιλάμε μόνο για γενικεύσεις περί του θέματος. Έτσι, μέσω των αποτελεσμάτων της προτεινόμενης έρευνας μεγαλύτερης κλίμακας, θα είναι δυνατή μια περισσότερο ασφαλής γενίκευση για το σύνολο των εκπαιδευτικών της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, προτείνεται η περαιτέρω ερευνητική επέκταση της εν λόγω έρευνας με τη διερεύνηση των στάσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων για τη συμβολή της αξιολόγησης ομοτέχνων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα συλλογής δεδομένων



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»

και από τη οπτική των σχολικών διευθυντών επί του ζητήματος, προσεγγίζοντας ακόμα πιο ολιστικά το θέμα της αξιολόγησης ομοτέχνων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ - ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Αθανασίου, Λ., & Ξηντάρας, Π. (2002). «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών», στα πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου *Η παιδεία στην αυγή του 21ου*



αιώνα. *Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις.* Ανακτήθηκε από:
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm>

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.* Αθήνα, χ.τ. Ανακτήθηκε από:
<http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2014-15.pdf>

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. «Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού».* Ανακτήθηκε από:
http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/etisia_ekthesi_2018_titlos.pdf

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1, σσ. 25-51.

Γιαγλής, Γ. (2014). *Στοιχεία ψυχομετρίας.* Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ανακτήθηκε από:
https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU306/giglis_psychometria_08_04_2014.pdf

Γούλας, Χ. (2018). «Ετεροαξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Πληροφορικής», στο: *Τόμος Περιλήψεων, Εκπαιδευτική αξιολόγηση: σύγχρονες τάσεις & προοπτικές*, στα πρακτικά του 2^{ου} Επιστημονικού συνεδρίου Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Χαροκόπειο πανεπιστήμιο 2018, 11-13 Μαΐου, Αθήνα.

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2016). «Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου Σχολικής Μονάδας και τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ)», στα πρακτικά του 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: *Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα*, Αθήνα: ΠΕΣΣ, τόμος Γ, σσ. 713-725.

Δούκας, Χ. (2001). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.

Ζουγανέλη, Α. κ.α. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: *Η*



ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 391-436.

Καδιανάκη, Μ. (2018). «Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση στο ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (Ε.Ε.Ε.Α.)», Τόμος 2, Τεύχος 3(2017), Τεύχος 4(2018) Ειδική έκδοση στα πρακτικά του Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Ανακτήθηκε από: https://www.eletea.gr/wpcontent/uploads/2019/12/PRAKTIKA_TOMOS_2_TELIKO.pdf

Καραντώνης, Κ. (2021). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ως μέσο για τη βελτίωση και τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εμπειρική διερεύνηση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Κασσιμάτη, Α. (2008). Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία – Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΑΕΔ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1095>

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κορρές, Κ. (2017). Μεθοδολογία έρευνας για τους σκοπούς ΣΥΕΠ. Τι είναι έρευνα Βιβλιογραφική αναζήτηση και έρευνα. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Π.Ε.ΣΥ.Π. Ανακτήθηκε από: [http://www.kkorres.mysch.gr/Research%20Methods%20PESYP/Korres%20K.%20\(2017\).%20Research%20methods%20for%20Counselling%20and%20Vocational%20Guidance.%20PESYP,%20ASPAITE.pdf](http://www.kkorres.mysch.gr/Research%20Methods%20PESYP/Korres%20K.%20(2017).%20Research%20methods%20for%20Counselling%20and%20Vocational%20Guidance.%20PESYP,%20ASPAITE.pdf)

Κρανά, Δ., Βρυωνίδης, Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους. *Επιστήμες Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό τμήμα Δ.Ε.. Τεύχος 1/2017.



Μακράκης Β. (1999). «Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», στο Δ. Βεργίδης- Α. Λιοναράκης- Α. Λυκουργιώτης- Β. Μακράκης- Χ. Ματράλης, τόμος Α΄, κεφ. 6, *Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίτσας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>

Μανωλάκος, Π. (2010). «Η Αξιολόγηση του μαθητή». Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 1, 1-8.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας* (β΄ τόμος). Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μήνας, Α., Γρηγοράτου, Ε., Μυλωνά, Σ. (2010). «Το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα», Στο: Γεωργιάδης, Ν., Σαραφίδου, Κ., Δεμίρογλου, Π. (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και το έργο του – Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ, Δράμα: Εταιρία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

Μουρελάτος, Μ. (2018). Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.

Μουστάκα, Θ. (2018). «Ο θεσμός της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», στα πρακτικά του 4^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου *ΕΕΦ-Επιστήμες της εκπαίδευσης*, Κοζάνη. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/41443454/%CE%9F_%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%CE%A4%CE%97%CE%A3_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_%CE%A3%CE%A4%CE%9F_%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%A3%CE%A5%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91



Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠ.Ε.

Μπαξεβάνη, Β. (2018). Η αξιολόγηση ομοτέχνων ως παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.

Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση· με έμφαση στη προσχολική*. Εκδ. Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2002). «Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού». Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59, Αθήνα: Πατάκη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. 1-20. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf

Πασιάς, Γ. (2020). *Το σχολείο ως οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις του μαθήματος στο ΠΜΣ: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., Στυλιάρης Ε. (2014). «Η Αξιολόγηση ομοτέχνων: Στοιχεία από την εφαρμογή της στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2013-14», στα πρακτικά 1ου Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. *Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο*, Αθήνα, 26 - 28 Σεπτεμβρίου 2014.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., Στυλιάρης Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7ο, 25-35.

Πασιάς, Γ., Παπαχρήστος, Κ. (2016). «Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το «συμβαν» ενός θεσμου (2010-2014)», στα πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές* Επιμ: Κασσωτάκης, Μ., Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017).



Πασιάς, Γ. κ.α. (2011). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα». Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ/ΙΕΠ.

Πασιάς, Γ. κ.α. (2012). «Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά». Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ/ ΙΕΠ.

Πασιάς, Γ. κ.α. (2012). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Τόμος 1. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ/ΙΕΠ.

Πετροπούλου, Ν. (2018). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ των συναδέλφων ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο Οργανισμός και κοινότητα Μάθησης. Στάσεις και αντιλήψεις των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αττικής, Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.

Πίος, Σ. (2013). «Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού», στα πρακτικά του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοιχτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, *Μεθοδολογίες Μάθησης*, Αθήνα, Τόμος 7ος, Μέρος Β, σσ. 1-23. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/629/623>

Πουρσανίδου, Ε. (2017) Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού self assessment of the teachers work. *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 3.

Σαΐτη, Α., (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Παιδαγωγική Επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ.

Σαΐτης, Χ. (1994), Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Ατραπός.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα-Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Σοφού, Ε. (2014). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στο Ε. Κατσαρού και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ανακτήθηκε από:



http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/46-d2-sofou?showall=1

Φασουλής Κ., (2000). «*Η Ποιότητα στη διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης, Κριτική προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση ολικής Ποιότητας»* - Δ.Ο.Π.

Φωτίου, Σ. (2020). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας», στα πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα, (σσ. 123-134), 12- 14 Μαΐου 2006. Ανακτήθηκε από: http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%9F%CE%A5.pdf

Cohen, L., et al. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, W. J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Αθήνα: Ίων.

MacBeath, J. (2005). «Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 27-41.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Abdal-Haqq, I. (1998). “Professional Development Schools: What Do We Know? What Do We Need To Know? How Do We Find Out? Who Do We Tell?” 14p. Paper presented at the *National Professional Development School Conference*.

Abdal-Haqq, I. (1999). “Unraveling the Professional Development School Equity Agenda”,



Peabody Journal of Education, 74:3-4, 145-160. DOI: 10.1080/0161956X.1999.9695379.

ACU Learning & Teaching Centre (2015). Peer Observation & Review of Teaching. Participant Manual Page. Australian Catholic University. Ανακτήθηκε από: https://staff.acu.edu.au/-/media/staff-site-rte-docs-only/learning-and-teaching/documents/port_manual_-_acu.pdf?la=en&hash=7D19F9198FDA1E7DBF94CDE2CB7FE347

Alabi, J., & Weare, Jr., W. H. (2014). “Peer Review of Teaching: Best Practices for a Non-Programmatic Approach”. *Communications in Information Literacy*, 8 (2), 180-191. doi.org/10.15760/comminfolit.2014.8.2.171.

Anderson, L. W., & Pellicer, L. O. (2001). *Teacher Peer Assistance and Review*. California: Corwin Press.

Avalos, B. (2011). “Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*” (27), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007

Bell, M. (2001). “Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development”, *International Journal for Academic Development*, 6:1, 29-39, DOI: 10.1080/13601440110033643.

Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). “The benefits of peer observation of teaching for tutor development”. *Higher Education*, 55(6), 735–752. doi.org/10.1007/s10734-007-9093-1.

Blackmore, J. A. (2005). “A critical evaluation of peer review via teaching observation within higher education”. *International Journal of Educational Management*, 19(3), 218-232.

Bowman, C. & McCormick, S. (2000). “Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects”. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256–264 doi.org/10.1080/00220670009598714

Bredeson, V. P. (2000). “The school principal's role in teacher professional development”. *Journal of InService Education*, 26:2, 385-401, DOI: 10.1080/1367458000200114

Buzbee Little, P. F. (2005). “Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring*



and Tutoring: Partnership in Learning”, 13(1), 83–94. doi.org/10.1080/13611260500040351

Caena, F. (2011). “Literature review in Teachers’ continuing professional development. Education and Training 2020”. *European Commission. Thematic Working Group Professional Development of Teachers*, 2- 20.

Carroll, C., & O’Loughlin, D. (2014). “Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants”. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446–456. doi.org/10.1080/14703297.2013.778067.

Chapman, C., Sammons, P. (2013). *School Self-evaluation for School Improvement: What works and why?* England: Project Report. CfBT Education Trust.

Chism, N. V. N. (1999). *Peer review of teaching: A sourcebook*.

Cronbach, L. et al. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davys, D., Jones, V. (2007). “Peer observation: A tool for continuing professional development”. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, November 2007, Vol 14, No 11, 489–93 Ανακτήθηκε από: https://usir.salford.ac.uk/id/eprint/15805/6/article_cgi.pdf

Donaldson, G., (2010). *Teaching Scotland’s future. Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.

Forde, C. et al. (2016). "Rethinking professional standards to promote professional learning". *Professional Development in Education*, 42:1, 19-35, DOI: 10.1080/19415257.2014.999288.

Goldberg, R. L. et al. (2010). “Peer Review: The Importance Of Education For Best Practice”. *Journal of College Teaching & Learning*. Volume 7, Number 2.

Gosling, D. (2002). “Models of peer observation of teaching”, paper for *LTSN Generic Centre*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/David-Gosling-4/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching/links/545b64810cf249070a7955d3/Models-of-Peer-Observation-of-Teaching.pdf



Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2004). “Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process?” *Studies in Higher Education*, 29:4, 489-503, DOI: 10.1080/0307507042000236380.

Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2005). “Reflecting on reflective practices within peer observation”. *Studies in Higher Education*, 30:2, 213-224, DOI: 10.1080/03075070500043358.

Harris, M. M. and Tassell van F. (2005). “The professional development school as learning organization”. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 179–194. DOI: 10.1080/02619760500093255.

Harris, K-L. et al. (2008). *Peer Review of Teaching in Australian Higher Education: A handbook to support institutions in developing effective policies and practices*. Centre for the Study of Higher Education.

Hess Rice, E. (2002). “The Collaboration Process in Professional Development Schools: Results of a Meta-Ethnography, 1990-1998”. *Journal of Teacher Education*, Vol. 53, No. 1, 55-67. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001006>.

Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2009). "School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*", 20(1), 47- 68.

Hutchings, P. (1996). “The Peer Review of Teaching: Progress, Issues and Prospects”. *Innovative Higher Education*, Vol. 20, No. 4, Summer 1996.

Ingvarson, L. (2001). “Developing standards and assessments for accomplished teaching: a responsibility of the profession”, στο D. Middlewood & C. Cardno (επιμ.). *Managing teacher appraisal and performance* (160-180). London: Routledge.

Kyriakides, L. & Campbell, R. (2004). “School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures”. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–37.

Languille, S. (2014). “Quality education through performativity. ‘Learning crisis’ and technology of quantification in Tanzania”. *International Journal of Educational Development*, 39 (2014) 49–58.



Levene, L.-A., & Frank, P. (1993). “Peer coaching: Professional growth and development for instruction librarians”. *Reference Services Review*, 21(3), 35-42. DOI:10.1108/eb049192

Liu, N.F., & Carless, D. (2006). “Peer feedback: the learning element of peer assessment”. *Teaching in Higher Education*, 11:3, 279-290.

Lomas, L. & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in higher education*, 11:2, 137-149.

Macleod T., Palmer M. (2014). “Post-structuralism” In: Teo T. (eds.). *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer, New York, NY. doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_511

McNamara, G., & O’Hara, J. (2008). “The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy”. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 173–179.

O’Brien, J. (2011). “Continuing professional development for Scottish teachers: tensions in policy and practice”. *Professional Development in Education*, 37:5, 777-792, DOI: 10.1080/19415257.2011.616099

O’Brien, S. et al. (2019). “Irish teachers, starting on a journey of data use for school self-evaluation”. *Studies in Educational Evaluation*, 60(January 2018), 1–13.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results from Talis*. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

OECD (2010). “*Teachers’ Professional Development Europe in international comparison - An analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s Teaching and Learning International Survey (TALIS)*”. Doi 10.2766/63494.

Özek, Y., H., Edgren, G. and Jandér, K. (2012). “Implementing the Critical Friend Method for Peer Feedback among Teaching Librarians in an Academic Setting”. *Evidence Based Library and Information Practice*, 7:4, 68-81.

Osborn, M. (2006). “Changing the context of teachers’ work and professional development: A European perspective”. *International Journal of Educational Research* 45, 242–253.



doi:10.1016/j.ijer.2007.02.008.

Quinlan, K. M. (2002). “Inside the peer review process: How academics review a colleague’s teaching portfolio”. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1035–1049. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00058-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00058-6).

Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education* (Enschede, Ipskamp).

Schildkamp, K., & Visscher, A. (2009). “Factors influencing the utilisation of a school self-evaluation instrument”. *Studies in Educational Evaluation*, 35(4), 150–159.

Showers, B. & Joyce, B. (1996). “The evolution of peer coaching”, *Educational Leadership*, 53(6), 12–16.

Slater, C. & Simmons, D. (2001). “The design and implementation of a peer coaching program”. *American Secondary Education*, 29(3), 67–73.

Tetrick, E. L. and Camburn, K. M. (2004). “Organizational Structure” *Encyclopedia of Applied Psychology*. Volume 2.

UNESCO (1979). *Termes relatifs a l'evaluation, Glossaire de l'Unesco*, Paris, 1979. Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038105_fre

Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). “Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools”. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50.

Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). “A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning”. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. doi:10.1016/j.tate.2007.01.004

Vidmar, D. J. (2005). “Reflective peer coaching: Crafting collaborative self-assessment in teaching”. *Research Strategies*, 20(3), 135–148. <https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.06.002>

Vidmar, D. J. (2006). “Reflective peer coaching: Crafting collaborative selfassessment in teaching”. *Research Strategies*, 20(3), 135-148. DOI:10.1016/ j.resstr.2006.06.002



Προεδρικά Διατάγματα:

Π.Δ. 8/1995, ΦΕΚ 3/10.1.1995, τ. Α΄. «Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού σχολείου». Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Ανακτήθηκε από: <https://www.pess.gr/attachments/article/24/PD8.pdf>

Νόμοι:

Νόμος 2525/1997: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997.

Νόμος 2986/2002: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητή / αγαπητέ συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του Π.Μ.Σ. "Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση" της Φιλοσοφικής σχολής, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική και Διοίκηση και Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης»

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση ομοτέχνων και η επίδρασή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συλλεχθούν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Πάυλου Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

I. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ - ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

1) Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2) Ηλικία



25-40

41-50

51 και άνω

3) Σπουδές

Βασικό πτυχίο Α.Ε.Ι.

Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι

Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών

Διδακτορικό Δίπλωμα

4) Πρόσθετη Επιμόρφωση – Σεμινάρια

Προγράμματα Επιμόρφωσης (άνω των 100 ωρών) για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ

Άλλο

5) Υπηρεσιακή κατάσταση

Μόνιμος

Αναπληρωτής

6) Έτη συνολικής εκπαιδευτικής/διδασκτικής υπηρεσίας

1-10

11-20

21 και άνω

7) Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

0-5

6-10

11 και άνω

II. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

E_8) Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης στη προσχολική εκπαίδευση;
(Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Εξωτερική Αξιολόγηση (επιθεώρηση, παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης)

Εσωτερική Αξιολόγηση (ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση)

E_9) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθοι παράμετροι πρέπει να αποτελούν αντικείμενο της αξιολόγησης στην εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της προσχολικής εκπαίδευσης;
(Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη

Το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα

Οι διδακτικές πρακτικές και η συμμετοχή των μαθητών

Ο διαμοιρασμός και η χρήση του διδακτικού υλικού

E_10) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι πρέπει να εφαρμόζεται η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση, όπως αυτή έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Στο τέλος του διδακτικού έτους

E_11) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη προσχολική εκπαίδευση έχει τους παρακάτω στόχους στους εκπαιδευτικούς; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Αναπτύσσονται συνεργατικές πρακτικές μεταξύ των συναδέλφων

Δίνεται συνεχής ανατροφοδότηση για ανάδειξη θετικών σημείων και διαμοιρασμό καλών πρακτικών

Διαμορφώνεται κουλτούρα αξιολόγησης για βελτίωση και αλλαγή των αδυναμιών και προβληματικών



σημείων

Συμβάλει στη βελτίωση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού

Συμβάλλει στην ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη

Παραχωρεί περισσότερους του ενός ρόλους στον εκπαιδευτικό

Παρέχει υποστήριξη στο νέο εκπαιδευτικό στην αρχή της επαγγελματικής του καριέρας

E_12 α) Αναφορικά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο την παρούσα χρονική περίοδο: συμφωνείτε ότι οι κάτωθι παράμετροι διευκολύνουν την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σας; (Απαντήστε ως ακολούθως: 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ λίγο, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ λίγο, 5= συμφωνώ απόλυτα)

Συνεργατικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών

Κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών

Σχέσεις αμοιβαιότητας και αλληλοϋποστήριξης

Διαμοιρασμός εμπειριών και εκπαιδευτικών ιδεών/πρακτικών

Αίσθημα συνευθύνης των εκπαιδευτικών για το έργο που προσφέρεται στο σχολείο

E_12 β) Ποιες δυσκολίες εντοπίζονται μέχρι στιγμής από την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σας; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ λίγο, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ λίγο, 5= συμφωνώ απόλυτα)

Ελλιπής κουλτούρα αυτοαξιολόγησης

Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολόγησης

Ελλιπής διάθεση για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Ελλιπής χρόνος καθώς απαιτείται επιπλέον χρόνος εκτός εργασιακού ωραρίου

Αύξηση του φόρτου εργασίας

E_13) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το παρόν σχολικό έτος στο σχολείο σας; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ λίγο, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ λίγο, 5= συμφωνώ απόλυτα)



απόλυτα)

Καλλιεργεί αίσθημα ασφάλειας εφόσον η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης

Δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας με σκοπό τη προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας

Δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία κουλτούρας αναστοχασμού στους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή αξιολόγηση των πρακτικών τους

Δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς και απορρυθμίζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Αυξάνει το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών

ΙΙΙ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΟΤΕΧΝΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

E_14) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε οι ακόλουθοι παράμετροι είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη

Το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα

Οι διδακτικές πρακτικές και η συμμετοχή των μαθητών

Ο διαμοιρασμός και η χρήση του διδακτικού υλικού

E_15) Σε ποιο βαθμό κρίνετε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης συμβάλλει στα ακόλουθα; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Αίσθημα ασφάλειας εφόσον η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης

Ενίσχυση προσωπικών χαρακτηριστικών (αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση)

Αίσθημα άγχους ως απόρροια προσωπικών πεποιθήσεων για τη διαδικασία της αξιολόγησης



Αίσθημα επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς απαιτείται επιπλέον χρόνος εκτός εργασιακού ωραρίου

Έλλειψη εμπιστοσύνης σε ζητήματα εγκυρότητας

Αίσθημα ανταγωνισμού

E_16) Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω πρακτικές είναι σημαντικές ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Η αυτομόρφωση σε θέματα γνωστικά, παιδαγωγικά και διδακτικών πρακτικών

Η επιμόρφωση (προγράμματα, σεμινάρια) σε θέματα γνωστικά, παιδαγωγικά και διδακτικών πρακτικών

Η συνεχής συνεργασία και ο αναστοχασμός μεταξύ των συναδέλφων

Η συμμετοχή στην εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων ως καινοτόμου δράσης σε μια σχολική μονάδα

Η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης μεταξύ ομοτέχνων στη σχολική μονάδα

E_17) Σε ποιο βαθμό έχετε συμμετάσχει τα τελευταία χρόνια στις παρακάτω μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Συμμετοχή σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση 0

Συνεργασίες με φορείς (πχ. πανεπιστήμιο)

Συνεργατικές πρακτικές (συνδιδασκαλία με συναδέλφους)

Ετεροπαρατήρηση – Αξιολόγηση Ομοτέχνων

Δίκτυα μάθησης για συνεργασία μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών

E_18) Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης ομοτέχνων στη προσχολική εκπαίδευση συνδέεται με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

Προσωπικό όφελος (επαγγελματική ανέλιξη, αύξηση αυτοπεποίθησης) των εκπαιδευτικών

Βελτίωση μάθησης και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών

Εξέλιξη των ήδη υπάρχουσών διδακτικών πρακτικών και υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών πρακτικών



διδασκαλίας

Βελτίωση σχέσεων μεταξύ συναδέλφων

E_19) Ποια αποτελέσματα εκτιμάτε πως θα προκύψουν αν εφαρμοστεί η διαδικασία της αξιολόγησης ομοτέχνων στο σχολείο σας; (Σημειώστε ως ακολούθως: 1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ λίγο, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ λίγο, 5= συμφωνώ απόλυτα)

Διαμοιρασμός καλών πρακτικών μεταξύ των συναδέλφων

Εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ συναδέλφων

Διαμοιρασμός στοιχείων της εμπειρίας (εμπειρογνωμοσύνη) μεταξύ συναδέλφων

Ενθάρρυνση των συναδέλφων να υιοθετήσουν την αξιολόγηση ομοτέχνων ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης

Απομείωση της απομόνωσης που χαρακτηρίζει τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές του εκπαιδευτικού