



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ  
ΜΑΘΗΣΗΣ

Διπλωματική εργασία με θέμα:

«Η διερεύνηση απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης σε σχέση με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης (Ν  
4823/2021)»

‘The investigation of the opinions of teachers and principals of primary  
education in relation to the current legislative framework of the evaluation  
(4823/2021)’

Γεωργία Πετρίδου (ΑΜ: 11121043)

Νεοφώτιστος Βασίλειος, Επόπτης, Επιστημονικός Συνεργάτης

Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής

Ανδρούτσου Δέσποινα, Επιστημονικός Συνεργάτης

Θεσσαλονίκη, 2023

## Ευχαριστίες

Στα πλαίσια ολοκλήρωσης της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, «Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης», θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, που στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθεια μου αυτή, στηρίζοντας για ακόμη μία φορά τις επιλογές μου, ηθικά και υλικά. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Νεοφώτιστο Βασίλειο, για την άμεση βοήθεια που μου παρείχε, την καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, τις χρήσιμες συμβουλές του αλλά και την ενθάρρυνση σε όλη της διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

## Περίληψη

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου θεωρείται μία βασική παράμετρος για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο σε θέματα διοικητικής οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όσο και σε τομείς που σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα, προγράμματα και δράσεις. Στη χώρα μας, από τα τέλη της δεκαετίας του '90 κι έπειτα, υπήρξε μία σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο, οι οποίες συνοδεύτηκαν από μεταρρυθμίσεις και καινοτόμες δράσεις. Ωστόσο, οι προεδρικές αποφάσεις δεν είχαν καθολική εφαρμογή, με αποτέλεσμα σε ορισμένες περιπτώσεις να παραμένουν ανενεργές ή σε πειραματικό στάδιο. Σήμερα, στα ελληνικά σχολεία εφαρμόζεται το σύστημα αξιολόγησης, όπως προβλέπεται από τον νόμο 4823/2021. Μέχρι και σήμερα, όμως, επικρατεί επικριτική στάση από πολλούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βλέπουν την εφαρμογή του καινούριου νόμου ως μέσο χειραγώγησής τους από το κράτος. Το θέμα της παρούσης εργασίας επιλέχθηκε με αφορμή τις διάφορες απόψεις που επικρατούν στη σημερινή σχολική πραγματικότητα γύρω από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και εξαιτίας του γεγονότος πως λόγω της πρόσφατης εφαρμογής του, δεν έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες προκειμένου να διερευνηθούν σε βάθος απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών. Συνεπώς, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, τους τομείς αξιολόγησης, τους αξιολογητές, καθώς και τις μεθόδους υλοποίησης, προκειμένου να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί ο εκπαιδευτικός ρόλος. Για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο συμπεριελάμβανε τέσσερις διαστάσεις (έννοια αξιολόγησης, τομείς, αξιολογητές, μέθοδοι). Στην έρευνα συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορα σχολεία από όλη την Ελλάδα. Με τη στατική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκαν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών σε επιμέρους τομείς που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης.

## Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, διοικητική οργάνωση, σχολική μονάδα, μεταρρυθμίσεις, απόψεις εκπαιδευτικών

## **Abstract**

Since the mid-1990s, in most European countries, the evaluation of educational work is considered a key parameter for checking the reliability of the educational system, both in matters of administrative organization and operation of the school unit, as well as in areas related to learning results, programs and actions. In our country, from the end of the 90s onwards, there was a series of initiatives at the legislative, research and applied level, which were accompanied by reforms and innovative actions. However, presidential decisions have not been universally applied, with the result that in some cases they remain inactive or at an experimental stage. Today, the evaluation system is applied in Greek schools, as provided by law 4823/2021. To this day, however, there is a critical attitude from many teachers, who see the implementation of the new law as a means of manipulation by the state. The topic of this paper was chosen on the occasion of the various opinions that prevail in today's school reality around the current legislative framework and due to the fact that due to its recent implementation, not enough research has been conducted in order to investigate teachers' opinions and experiences. Therefore, the purpose of the research is to investigate the opinions of teachers regarding the necessity of evaluating their educational work, the areas of evaluation, the evaluators, as well as the methods of implementation, in order to improve and upgrade the educational role. To conduct the research, a quantitative survey was carried out through a questionnaire, which included four dimensions (concept of evaluation, areas, evaluators, methods). 192 primary education teachers from various schools from all over Greece participated in the survey. With the static processing and analysis of the data, useful conclusions emerged regarding the attitude of the teachers in individual areas concerning the evaluation process.

**Keywords: evaluation, educational work, administrative organization, school unit, reforms, teacher opinions**

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή .....	7
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	9
Α ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	9
1. Η αξιολόγηση σε εκπαιδευτικές μονάδες και οργανισμούς .....	9
1.1 Θεωρητική-Εννοιολογική Προσέγγιση της Αξιολόγησης.....	9
1.2 Οι φάσεις κατά τη διαδικασία της Αξιολόγησης .....	11
1.3 Διεθνείς Μελέτες για την Έννοια της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και τη Διδασκαλία στους Σχολικούς Οργανισμούς.....	11
2. Προσπάθειες υλοποίησης αξιολογικών προγραμμάτων κατά το παρελθόν .....	16
2.1 Ιστορική Αναδρομή της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικών Μονάδων στην Ελλάδα... 16	
2.1.1 Το Τεχνοκρατικό Μοντέλο Αξιολόγησης.....	17
2.1.2 Το Μοντέλο Αξιολόγησης της Μετασχηματιστικής Κοινωνικής Δυναμικής.....	18
2.2. Το ΠΔ 152/2013.....	19
2.3 Οι Δύο (2) Βασικές Φάσεις της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Αξιολόγησης από το 2010 έως το 2020 πριν την Έλευση του Νόμου 4823/2021 .....	24
2.4 Η Διενέργεια Αξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στην Ελλάδα- Θετικές και αρνητικές απόψεις.....	31
3. Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.....	33
3.1 Εσωτερική Αξιολόγηση.....	34
3.1.1 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας ως προς το εκπαιδευτικό της έργο.....	35
3.2 Εξωτερική αξιολόγηση.....	37
3.2.1 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας από Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής ευθύνης. 37	
3.2.2 Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης από τους επόπτες ποιότητας εκπαίδευσης .....	38
3.2.3 Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς επόπτες ποιότητας εκπαίδευσης .....	38
B' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	39
4. Μεθοδολογία .....	39
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	39
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας .....	40
4.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	40
4.4 Η ηθική της έρευνας.....	41
4.5 Το δείγμα της έρευνας.....	41
5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	42
5.1 Δημογραφικά στοιχεία .....	42
5.2 Διερεύνηση της αξιοπιστίας .....	45
5.3 Αποτελέσματα 1 <sup>ου</sup> , 2 <sup>ου</sup> , 3 <sup>ου</sup> και 4 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος .....	46
5.4 Έλεγχος δημογραφικών χαρακτηριστικών .....	49
5.4.1 Έλεγχος U των Mann-Whitney για τη μεταβλητή του φύλου .....	49
5.4.2 Έλεγχος Δημογραφικών Χαρακτηριστικών σε σχέση με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης.....	50
5.4.3 Έλεγχος Δημογραφικών Χαρακτηριστικών σε σχέση με τους τομείς αξιολόγησης.....	50

5.4.4 Έλεγχος Δημογραφικών Χαρακτηριστικών σε σχέση με τους αξιολογητές .....	50
5.4.5 Έλεγχος Δημογραφικών Χαρακτηριστικών σε σχέση με τις μεθόδους αξιολόγησης.....	53
Γ' ΜΕΡΟΣ.....	54
6.1 Συζήτηση.....	54
6.1.1 Συμπεράσματα .....	58
6.2 Περιορισμοί έρευνας.....	60
6.3 Προτάσεις.....	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	71
Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο.....	77

## Εισαγωγή

Το 1967 θεωρείται από τους ειδικούς ως το έτος που η αξιολόγηση θεσμοθετείται επίσημα. Αφορμή στάθηκε η εργασία του M. Scriven (1967) με τίτλο *The Methodology of Evaluation*, η οποία θεωρείται ένα από τα κλασικότερα κείμενα σχετικά με την αξιολόγηση. Στο τέλος της δεκαετίας του '70 και στις αρχές του '80, το *Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων* κατέληξε στην παρουσίαση καταλόγων, οι οποίοι περιελάμβαναν βασικούς άξονες του αποτελεσματικού σχολείου και οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν. Μελέτη ορόσημο στη θεματική αυτή, ήταν εκείνη του R. Edmonds (1979). Σε αυτήν παρουσιάστηκαν 5 παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο: α. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου, β. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, γ. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, δ. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, ε. Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. Στη συνέχεια, πολλοί ερευνητές συνέβαλαν αποφασιστικά στο να συμπεριληφθούν κι άλλα χαρακτηριστικά (Sammons, 1995).

Τον τελευταίο καιρό στην εκπαιδευτική κοινότητα επικρατούν διάφορες συζητήσεις γύρω από την αξιολόγηση. Μέσα από αυτές αναδύονται προσδοκίες λόγω της διαπιστωμένης θετικής επίδρασης που έχει στη διασφάλιση παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αλλά και προβληματισμοί γύρω από τους κινδύνους που μπορούν να προκύψουν από τη διαστρεβλωμένη χρήση της. Παρά τις όποιες απόψεις επικρατούν, η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου με κύριο συντελεστή το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, αποτελεί μία διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης που συμβάλλει σταδιακά στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 1996).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη βιβλιογραφική και εμπειρική διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγησή τους. Η έρευνα σε πρώτο βαθμό επιδιώκει να οδηγήσει στη διεξαγωγή συμπερασμάτων που σχετίζονται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, οι επιμέρους στόχοι εστιάζουν στην ανάδειξη αντιλήψεων γύρω από την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης, τον προσδιορισμό των τομέων αξιολόγησης, καθώς και των προσώπων που θα κατέχουν τον τίτλο του αξιολογητή και τέλος, τη διερεύνηση των μέσων και των μεθόδων διεξαγωγής της. Ο λόγος επιλογής του θέματος της εν λόγω εργασίας είναι το αυξανόμενο ενδιαφέρον που παρουσιάζει η αξιολόγηση ως αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόβλημα, οι συνεχείς αντιδράσεις στο κομμάτι της υλοποίησής της, αλλά και η παρουσία ενός συνόλου «πρωταγωνιστών» που εμπλέκονται στην προβληματική της αξιολόγησης, κρατικά επιτελεία, παιδαγωγοί, εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων κλπ (Δούκας, 2001).

Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό πλαίσιο αρχικά, οριοθετείται η εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης και περιγράφονται τα στάδια που περιλαμβάνει η διαδικασία υλοποίησής της, καθώς είναι παραδεκτό, ότι ένα γνωστικό αντικείμενο προκειμένου να εξασφαλίσει υψηλού επιπέδου επιστημονική υπόσταση και προπάντων να είναι δυνατό να εφαρμοστεί στην πράξη, απαιτείται επαρκής θεωρητική στήριξη. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε διεθνείς μελέτες που εστιάζουν σε γενικά συμπεράσματα και διαπιστώσεις που αντικατοπτρίζουν στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση φορέων, γύρω από την εφαρμογή της αξιολόγησης σε σχολικούς οργανισμούς. Γίνεται, ακόμη, ιστορική αναδρομή σε παλιότερα θεσμικά πλαίσια και διατάγματα, μέσω των οποίων προβλεπόταν η εφαρμογή αξιολογικών συστημάτων στις σχολικές μονάδες. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρουσιάζεται η διαδικασία της αξιολόγησης, εσωτερική και εξωτερική, όπως περιγράφεται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο 4823/21.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό. Παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Περιγράφονται, ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο, η μορφή των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν και το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και τα αποτελέσματα. Έπειτα, ακολουθεί περαιτέρω συζήτηση, γίνεται σχολιασμός συγκριτικά με συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών και διατυπώνονται περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για το μέλλον. Τέλος, στο παράρτημα εμπεριέχονται το ερωτηματολόγιο και οι πίνακες από τη στατιστική επεξεργασία.



### **A ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **1. Η αξιολόγηση σε εκπαιδευτικές μονάδες και οργανισμούς**

##### **1.1 Θεωρητική-Εννοιολογική Προσέγγιση της Αξιολόγησης**

Αποτελεί γεγονός πως στην καθημερινότητά μας, όλοι οι άνθρωποι αξιολογούμε οτιδήποτε ερχόμαστε σε επαφή και ουσιαστικά επιχειρούμε να το κρίνουμε. Τι είναι όμως η αξιολόγηση; Στην πραγματικότητα η αξιολόγηση ως διαδικασία, δεν είναι ένας νέος όρος. Η αξιολόγηση ως έννοια που χρησιμοποιείται σε διεθνείς έρευνες, χρονολογείται γύρω στις αρχές του 1900 (Daley & Kim, 2010· Toch & Rothman, 2008) και ως νέος όρος που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση, χρονολογείται περίπου στη δεκαετία του 1950 (Boykin, 1958).

Η αξιολόγηση αποτελούσε ανέκαθεν ένα σημαντικό ζήτημα για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι κομβικό πρόσωπο στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων από τη δεκαετία του 1900 (Daley & Kim, 2010· Toch & Rothman, 2008). Στην αρχή, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ήταν στο επίκεντρο της διαδικασίας αυτής (Daley & Kim, 2010) και στη συνέχεια, αυτό μετατοπίστηκε στην αξιολόγηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, τις δεκαετίες του 1950 και του 1960. Τη δεκαετία του 1990 κι έπειτα, ακολούθησε μια διαδικασία προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό τη μέγιστη δυνατή επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και γενικότερα την καλύτερη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Ellett & Teddlie, 2003). Εκτός από την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχολική βελτίωση, τα επιτεύγματα των μαθητών αποτέλεσαν ένα ακόμη κριτήριο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Peterson, 2004). Με τέτοια κριτήρια, η δημιουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θα αποτελούσε πρόκληση όσον αφορά την ακρίβεια των κριτηρίων μέτρησης και αξιολόγησης (ΟΟΣΑ, 2009).

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. ως αξιολόγηση στις εκπαιδευτικές μονάδες, αναφέρεται «η συστηματική ανάλυση των σημαντικότερων πλευρών της πολιτικής μιας εκπαιδευτικής μονάδας, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Κύριος σκοπός είναι η συμβολή στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, στην κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας» (Ο.Ο.Σ.Α, 2018). Βάσει αυτού του ορισμού, η αξιολόγηση αποσκοπεί στη συστηματική, έγκυρη και αναλυτική διαδικασία με αυστηρό σχεδιασμό, θεμελιωμένες - αναγνωρισμένες ερευνητικές τεχνικές, αλλά και στη σωστή χρησιμοποίηση των μεθόδων που επιλέγονται. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να είναι αναπαραγώγιμα από οποιονδήποτε αξιολογητή που έχει πρόσβαση στα ίδια δεδομένα και χρησιμοποιεί τις ίδιες τεχνικές. Θα πρέπει, ακόμη, να στοχεύει στην επεξεργασία των σημαντικότερων ερωτημάτων που θέτει η εκπαιδευτική

μονάδα, να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των χρηστών και να λαμβάνει υπόψη τους διαθέσιμους πόρους του οργανισμού (Ο.Ο.Σ.Α, 2018).

Βάσει διαφόρων μελετών, φαίνεται ότι έχουν υπάρξει ποικίλοι ορισμοί για την έννοια της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, ο Patton (1987) περιέγραψε την αξιολόγηση ως μια διαδικασία που απαιτεί τη συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών σχετικά με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα για να μπορέσει να αποφασίσει τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς του και να προσφέρει ενός είδους βελτίωση. Σε ένα άρθρο, ο Sanders (2001) όρισε τον συγκεκριμένο όρο ως *«μέσο για την ενίσχυση της ανάπτυξης, είτε πρόκειται για ανθρώπινη, οικονομική είτε για άλλες μορφές ανάπτυξης»*. Οι Kurban και Tok (2018) όρισαν την αξιολόγηση ως έναν όρο που αποτελείται από την ανακάλυψη των γεγονότων για την τρέχουσα κατάσταση, την αξιολόγηση και τη διόρθωση-βελτίωση. Οι Docekal και Dvorakova (2015) ανέφεραν ότι *«η αξιολόγηση νοείται ως η πράξη αξιολόγησης της αξίας μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, καθώς και η συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών βάσει των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί μια τέτοια αξιολόγηση»*. Οι Strong και Tucker (1999), υποστήριζαν ότι *«η αξιολόγηση μπορεί να είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την υποστήριξη και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας»*. Ο Helvacı (2002) εξήγησε τον όρο της αξιολόγησης απόδοσης, ως μια συστηματική διαδικασία που αξιολογεί τις επιτυχημένες και αποτυχημένες πλευρές της απόδοσης συνδυαστικά.

Όταν εξετάζονται οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, είναι σαφές ότι οι όροι της απόδοσης και ανάπτυξης, βρίσκονται στον πυρήνα της αξιολόγησης. Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι Docekal και Dvorakova (2015) επεσήμαναν ότι *«οι επιμέρους φάσεις ή επίπεδα της αξιολόγησης είναι αλληλένδετες»*. Οι Tamani, Talbi και Radid (2015) τόνισαν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να διενεργείται με όλες τις παραμέτρους – διευθυντές, εκπαιδευτικούς και όποιους άλλους ανθρώπινους πόρους. Μεταξύ αυτών, οι δάσκαλοι διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του σχολείου ως επαγγελματίες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπό αυτήν την έννοια, η αξιολόγηση των δασκάλων γίνεται ακόμη πιο σημαντική, επειδή οι δάσκαλοι έχουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών (Daley & Kim, 2010). Βασικός σκοπός της αξιολόγησης των δασκάλων είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους (Daley & Kim, 2010· Feeney, 2007· Strong, 2006).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές μελέτες σχετικά με την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών που αφορούν τις πτυχές του περιεχομένου διδασκαλίας, των πολιτικών που εφαρμόζονται, των διαφόρων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής των αποτελεσμάτων από τις πρακτικές που υλοποιούνται (Bozan & Ekinici, 2018· Kurban & Tok, 2018· Johnson & Simon, 2017· Sayın & Arslan, 2017· Zhang & Ng, 2017). Μπορεί να ειπωθεί, ωστόσο, ότι έως τη χρονική περίοδο του 2017 δεν υπήρχε αποτελεσματικό και επαρκές σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που να διενεργούνταν από διευθυντές σχολείων που εργάζονταν σε κρατικά σχολεία (Erkurt, 2017).

## 1.2 Οι φάσεις κατά τη διαδικασία της Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι ένας όρος που περιλαμβάνει τις φάσεις της διαδικασίας (διαμορφωτική) και των αποτελεσμάτων (αθροιστική) (Tyler & Tyler, 2012). Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η φάση που διεξάγεται κατά τη διάρκεια του έτους και περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων, την παρατήρηση στην τάξη, την ανατροφοδότηση, τη συγγραφή και τα στάδια της επαγγελματικής προόδου (Bas Collis, 2002). Όλες αυτές οι δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των παρατηρήσεων στην τάξη, της παροχής ανατροφοδότησης, των συναντήσεων, λίγο πριν και μετά την αξιολόγηση, μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Εκτός από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, άλλο είδος αξιολόγησης - η αθροιστική αξιολόγηση - σηματοδοτεί το τέλος αυτής της διαδικασίας. Αποτελείται από ανασκόπηση και ενσωμάτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, περίληψη της απόδοσης του εκπαιδευτικού και των απόψεων του συμβούλου (OECD, 2009). Η αθροιστική αξιολόγηση διεξάγεται κυρίως στα σχολεία και τα αποτελέσματα αξιοποιούνται με δύο τρόπους - για κρίση και για ανταμοιβές. Ο τρόπος εφαρμογής των αποτελεσμάτων της είναι ένα επίκαιρο θέμα που έχει συζητηθεί και συζητιέται αρκετά έως και σήμερα (Bozan & Ekinici, 2018· Çelikten & Özkan, 2018· Reinhorn et al., 2017· Vaillant & Gonzalez-Vaillant, 2017).

Οι συμμετέχοντες στις διάφορες έρευνες, εκφράζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να διεξάγεται, τόσο σε διαμορφωτική όσο και σε αθροιστική φάση. Ωστόσο, η διαμορφωτική φάση αναφέρεται σε μελέτες περισσότερο από την αθροιστική φάση. Στη διαμορφωτική φάση, σχεδιάζεται η εικόνα της τρέχουσας κατάστασης στην αξιολόγηση και αναλόγως προσδιορίζονται ελλείψεις πτυχές και διαμορφώνεται η διαδικασία ανάπτυξης.

## 1.3 Διεθνείς Μελέτες για την Έννοια της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών και τη Διδασκαλία στους Σχολικούς Οργανισμούς

Τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών σχετίζονται στενά με την ποιότητα της διδασκαλίας (Heck, 2007· Strong, Ward, Tucker & Hindman, 2007). Από αυτήν την άποψη, ο όρος της ορθής διδασκαλίας επέρχεται στο προσκήνιο. Τι πραγματικά όμως είναι αυτό που κάνει έναν καλό δάσκαλο; Είναι τα προσωπικά γνωρίσματα του δασκάλου, η στάση του/της απέναντι στη διδασκαλία ή η γνώση της ειδικότητά του;

Σύμφωνα με μελέτες στη βιβλιογραφία, ο όρος της ανατροφοδότησης έχει έρθει στο

προσκήνιο (Erkurt, 2017· Reinhorn et al., 2017· Goe et al., 2012·). Οι Hattie και Timperley (2007) όρισαν τον όρο ως «πληροφορίες που παρέχονται από έναν σύμβουλο αξιολόγησης, σχετικά με πτυχές της απόδοσης ενός ατόμου». Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα με τη μελέτη που επικεντρώθηκε στην ανατροφοδότηση του δασκάλου για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που διεξήχθη από τους Hattie και Timperley, μπορεί να ειπωθεί ότι ο σύμβουλος αξιολόγησης, είναι το άτομο που αξιολογεί την απόδοση του δασκάλου.

Λέγεται συχνά ότι οι δάσκαλοι αξιολογούνται για να κριθούν. Παραδοσιακά ο σύμβουλος αξιολόγησης καθοδηγούσε τους δασκάλους και διατύπωνε κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Αργότερα, η αλληλεπίδραση αυτή προσδιορίζεται κυρίως ως μια συνεχής συνεργασία (Aslanargun & Tarku, 2014· Memişoğlu, 2004) που καθιστά τους δασκάλους πιο ενεργούς κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης (Danielson, 2001). Ο Bas Collins (2002) τόνισε ότι ο πρώτος σκοπός της εποπτείας είναι να προσφέρει ανατροφοδότηση, επειδή συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι Çelikten και Özkan (2018) τόνισαν ότι η εξέλιξη είναι μια διαδικασία ανατροφοδότησης, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μάθουν για τις θετικές και επιτυχημένες πλευρές των τρεχουσών επιδόσεών τους, καθώς και να προσδιορίσουν τις ελλείψεις πλευρές αυτών και έτσι να αποκτήσουν καλύτερη επίγνωση γύρω από την έννοια της αυτο-ανάπτυξης. Οι Tyler και Tyler (2012) σημείωσαν ότι οι δάσκαλοι που λαμβάνουν κριτική ανατροφοδότηση, μαθαίνουν νέες πληροφορίες για τις επιδόσεις τους, αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και γίνονται πιο επιτυχημένοι. Σύμφωνα με τον Collins (2002), η επίβλεψη πρέπει να στοχεύει στη διδακτική απόδοση του δασκάλου, επιδεικνύοντας μεθόδους, δίνοντας προτάσεις και εκδίδοντας συγκεκριμένες οδηγίες. Από τις παραπάνω απόψεις μελετητών, μπορεί να διατυπωθεί ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια διαδικασία που πρέπει να ολοκληρωθεί. Τα ευρήματα από τις αξιολογήσεις θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για την προώθηση και διατήρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Sawchuk, 2015· OECD, 2013· Strong, 2006), καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλουν κατ' επέκταση και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών τους (Strong, 2006· Davis, Ellett & Annunziata, 2002).

Οι Adnot κ.ά. (2017), τόνισαν ότι εφόσον τα σχολεία εντοπίζουν με ακρίβεια τους δασκάλους με χαμηλές επιδόσεις, η απόλυση ορισμένων από αυτών μπορεί να οδηγήσει στην αντικατάστασή τους με πιο αποτελεσματικούς, με κίνητρο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Ωστόσο, τονίζεται ότι η τιμωρία των εκπαιδευτικών και των σχολείων για τις χαμηλές επιδόσεις τους μετά την αξιολόγηση δεν αποτελεί λύση (Çelikten & Özkan, 2018· Reinhorn et al., 2017· Vaillant & Gonzalez-Vaillant, 2017). Οι Vaillant και Gonzalez-Vaillant (2017) σημείωσαν ότι τα συστήματα αξιολόγησης που ωφελήθηκαν από τα αποτελέσματα θετικά αντί να κρίνουν τα σχολεία και τους δασκάλους, ήταν πιο επιτυχημένα στις ΗΠΑ. Οι Reinhorn κ.ά (2017), που επικεντρώθηκαν στη βελτίωση, ισχυρίστηκαν ότι οι πολιτικές που εστιάζουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τυγχάνουν μεγαλύτερης εκτίμησης. Είναι γνωστό ότι οι ενισχύσεις πρέπει να χρησιμοποιούνται για

την αύξηση της συχνότητας της σκόπιμης συμπεριφοράς. Τα κίνητρα που δίνονται στους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, μπορούν να θεωρηθούν ως ανταμοιβή.

Ορισμένες επιπτώσεις ή ανταμοιβές μπορεί να είναι η θητεία, η αμοιβή αξίας, η προαγωγή ή η διαφοροποιημένη αποζημίωση. Για παράδειγμα, ο Toch (2008) ανέφερε ότι εάν οι δάσκαλοι αμείβονται όλοι με τον ίδιο τρόπο, δεν θα είχαν το ίδιο κίνητρο να πετύχουν θετικά αποτελέσματα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ομοίως, σύμφωνα με τους Toch και Rothman (2008), το πρόγραμμα ενιαίας μισθολογικής κατάστασης, μπορεί να εμποδίσει τη διεξαγωγή καλύτερων αξιολογήσεων. Ορισμένες τροποποιήσεις, όπως η αμοιβή απόδοσης στο πρόγραμμα του ενιαίου μισθού, μπορεί να βοηθήσουν στην ενίσχυση των αξιολογήσεων. Συνεπώς, η αξιολόγηση θα πρέπει να αποτελεί έναυσμα για βελτίωση των συνθηκών εργασίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται κατά τη διάρκεια του έργου τους και να διαμορφώνουν υψηλά κίνητρα για αυτοβελτίωση.

Οι συμμετέχοντες σε έρευνες, δηλώνουν ότι ο στόχος της αξιολόγησης της απόδοσης δεν είναι να κρίνει το άτομο, αλλά να ανοίξει δρόμο προς την ανάπτυξη. Ο Bas Collins (2002) ισχυρίστηκε ότι ο πρώτος σκοπός της αξιολόγησης είναι να δώσει ανατροφοδότηση, επειδή συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ομοίως, οι Ellett και Teddlie (2003) υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση της απόδοσης είναι μια δραστηριότητα που διεξάγεται για να αυξήσει την απόδοση και την αποδοτικότητα του δασκάλου. Παράλληλα, υπογραμμίστηκε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της απόδοσης καθοδηγούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια, συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών (Stronge, 2006· Davis et al., 2002).

Υπάρχουν διάφορες μελέτες στη βιβλιογραφία που έχουν αποκαλύψει διαφορετικές απόψεις σχετικά με την επιβράβευση ή την τιμωρία των δασκάλων (Bozan & Ekinçi, 2018· Çelikten & Özkan, 2018· Reinhorn et al., 2017· Toch & Rothman, 2008). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στις μελέτες τονίζουν ότι οι επιτυχημένοι δάσκαλοι θα πρέπει να επιβραβεύονται στο τέλος της αξιολόγησης της απόδοσης. Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την άποψη που υποστήριξαν οι Vaillant και Gonzalez-Vaillant (2017) ότι εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιηθούν θετικά παρά αρνητικά, οι δάσκαλοι και τα σχολεία θα είναι πιο επιτυχημένα. Με αφορμή την άποψη ότι τα κίνητρα είναι σημαντικά, όσον αφορά την αύξηση της συχνότητας της σκόπιμης συμπεριφοράς (Çelikten & Özkan, 2018), ένα κίνητρο όπως επιπλέον μισθός ή και πιστοποιητικό εκτίμησης ή επίδοσης μπορεί να αποτελέσει μέσο αύξησης της απόδοσης του δασκάλου. Πέρα από την επιβράβευση των επιτυχόντων δασκάλων, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι αποτυχημένοι δάσκαλοι δεν πρέπει να τιμωρούνται. Η τιμωρία ή η κρίση είναι ένας επιθετικός παράγοντας και προκαλεί έλλειψη κινήτρων.

Οι ερευνητές εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τα συγκεκριμένα σημεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, οι Ellett και Teddlie (2003) στην έρευνά τους, δήλωσαν ότι οι δάσκαλοι αρχικά αξιολογήθηκαν με βάση τα προσωπικά τους

χαρακτηριστικά, όπως το να είναι ειλικρινείς και να διακατέχονται από σεβασμό και ειλικρίνεια. Σε αυτήν την περίπτωση τα συστήματα αξιολόγησης εστιάζουν κυρίως στη συμπεριφορά και την απόδοση του δασκάλου. Από την άλλη μεριά, οι Rein-horn κ.ά (2017), τόνισαν ότι εάν οι αξιολογήσεις επικεντρώνονται σε διδακτικές τεχνικές και μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη και δεν εστιάζουν τόσο σε στάσεις, πεποιθήσεις και στην προσωπικότητα αυτών, τότε η αξιολόγηση θα ήταν πιο αποτελεσματική. Ως προεκτάσεις της τελευταίας διατύπωσης, έρχεται η άποψη των Toch και Rothman (2008), οι οποίοι επεσήμαναν ότι κατά την παρατήρηση ενός μαθήματος, οι ικανότητες του δασκάλου, η εργασία με τους μαθητές τους, οι τεχνικές διδασκαλίας, οι τύποι εργασίας που ανατίθενται, αποτελούν παραμέτρους που θα πρέπει να αξιολογούνται.

Άλλες πρόσφατες μελέτες υπογράμμισαν ότι η αξιολόγηση της απόδοσης του δασκάλου, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε οργανωτικό επίπεδο (Köse, 2017·Zhang & Ng, 2017). Οι Çelikten και Özkan (2018) δήλωσαν ότι η αύξηση της αποτελεσματικότητας της οργανωτικής συμπεριφοράς, σχετίζεται στενά με την απόδοση σε μία σχολική μονάδα. Την άποψη αυτή ενισχύει ο Strong (2006), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι εάν η αξιολόγηση ξεκινάει τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο, επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Οι Strong και Tucker (1999) τόνισαν ότι *«η απόδοση του προσωπικού πρέπει να συνδέεται με την αποστολή του οργανισμού»*. Βάσει αυτής της πρότασης είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι το περιεχόμενο της αξιολόγησης δεν μπορεί να απομονωθεί από τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Δεδομένου ότι η επιτυχία των μαθητών θεωρείται ως ο θεμελιώδης στόχος των σχολείων, έχουν διεξαχθεί μελέτες σχετικά με την απόδοση του δασκάλου και τα επιτεύγματα των μαθητών. Την άποψη ότι η απόδοση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με τα μαθησιακά επιτεύγματα, έρχεται να αντικρούσει ο Toch (2008), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι για παράδειγμα, οι βαθμολογίες των τεστ δε θα πρέπει να αποτελούν αποκλειστική πηγή αξιολόγησης, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι μαθητές μπορεί να έχουν πολύ διαφορετικό υπόβαθρο -προνομιούχο ή λιγότερο προνομιούχο – γι' αυτό και πρότεινε να λαμβάνονται υπόψη πολλαπλοί πόροι, όπως χαρτοφυλάκια και βίντεο για την αξιολόγηση της απόδοσης του δασκάλου. Ομοίως, ο Stronge (2006) τόνισε ότι η χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων παρέχει μια πληρέστερη άποψη της απόδοσης. Οι μελέτες σχετικά με την αξιολόγηση της απόδοσης του δασκάλου, πραγματοποιήθηκαν κυρίως μέσω παρατηρήσεων στην τάξη (Zhang & Ng, 2017·Sawchuk, 2015· Toch, 2008).

Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες έχουν επισημάνει ότι η επίσκεψη μόνο σε ένα μάθημα, δεν είναι επαρκής τρόπος για την αξιολόγηση της απόδοσης του δασκάλου (Dvorakova, 2015· Goe, Biggers & Croft, 2012· Marshall, 2005). Μάλιστα, πολλές φορές δημιουργεί ένταση στην τάξη, κάνει τον δάσκαλο να αισθάνεται αμήχανα και συχνά παρεμποδίζει την εκπαιδευτική διαδικασία (Marshall, 2005). Ο Danielson (2001) πρότεινε μια διαφοροποιημένη προσέγγιση και

ανακοίνωσε ότι οι δάσκαλοι δεν πρέπει να αξιολογούνται μόνο με μια επίσκεψη στην τάξη. Ορισμένες εφαρμογές όπως διαφοροποιημένα συστήματα, ενεργοί ρόλοι εκπαιδευτικών, χαρτοφυλάκια, επαγγελματικές συνομιλίες και επιτεύγματα μαθητών θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν. Σύμφωνα με τον Danielson (2001) «*μια διαφοροποιημένη προσέγγιση αφορά στη βάση διαφορετικών δραστηριοτήτων, διαδικασιών και χρονοδιαγραμμάτων για διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών*». Ο όρος, συνεπώς, ενός διαφοροποιημένου συστήματος έχει προσελκύσει την προσοχή των εκπαιδευτικών. Ομοίως, οι Docekal και Dvorakova (2015) εξήγησαν ότι «*δεν αρκεί να γίνει η αξιολόγηση μόνο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης και ανάπτυξης. Είναι απαραίτητο να γίνει αξιολόγηση πριν από την έναρξη της εκπαίδευσης και ανάπτυξης και μετά την ολοκλήρωσή της, προκειμένου να καθοριστούν οι συνεισφορές της*».

Στην Έκθεση Παρακολούθησης της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (2017) τονίστηκε ότι «*καμία μεμονωμένη στρατηγική μέτρησης δεν μπορεί να αποτυπώσει όλο το φάσμα της απόδοσης των εκπαιδευτικών ή τη σύνθεση των ιδιοτήτων που είναι σημαντικές για την αποτελεσματική διδασκαλία*». Ομοίως, ο Peterson (2004) ανέφερε ότι «*καμία πηγή δεδομένων πληροφοριών δεν είναι έγκυρη για κάθε δάσκαλο σε ένα σχολείο και καμία μεμονωμένη πηγή δεδομένων δεν είναι διαθέσιμη για κάθε δάσκαλο*».

Οι Daley και Kim (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, παρά τις επικρίσεις για ενιαίο σύστημα αξιολόγησης, είναι δυνατό να σχεδιαστεί ένα νέο σύστημα που είναι πολυδιάστατο, διαφοροποιημένο, αντικειμενικό και υποστηρικτικό για την προσωπική ανάπτυξη του δασκάλου. Επιπρόσθετα, οι Zhang και Ng (2017) εξέφρασαν ότι θα ήταν άδικο να αξιολογηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια μιας λίστας. Από αυτή την άποψη, μπορεί να ειπωθεί ότι ο δάσκαλος πρέπει να αξιολογηθεί με βάση τις ικανότητές του. Οι Toch και Rothman (2008) δήλωσαν ότι δεν είναι αναγκαίο να χρησιμοποιήσουμε το σύστημα που έχει εφαρμοστεί μέχρι τώρα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τονίζοντας ότι τα πολύπλευρα μοντέλα αξιολόγησης λειτουργούν καλύτερα από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, επειδή δεν είναι μονοδιάστατα.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διατυπώσεις, μπορούμε να επισημάνουμε ότι η αντίληψη για την αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού, έχει αλλάξει και κατά συνέπεια έχει αλλάξει και ο σκοπός της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση που διεξάγονταν για να κριθούν οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν, μετατοπίστηκε σε μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται για να αυξηθεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης του δασκάλου (Ellett & Teddlie, 2003). Σχετικά με αυτό το στοιχείο, υπάρχουν εκείνοι που συμφωνούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και η αξιολόγηση συνδέονται στενά μεταξύ τους και ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Zhang & Ng, 2017). Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ανάπτυξη αυτή θεωρείται από τους διευθυντές του σχολείου, ως γραφειοκρατική εργασία και όχι ως όχημα βελτίωσης (Stronge & Tucker, 1999), με αποτέλεσμα σπάνια να μοιράζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τους δασκάλους, προκειμένου να τους καθοδηγήσουν και να βελτιώσουν τις

επιδόσεις τους (Daley & Kim, 2010· Toch, 2008), παρά το γεγονός ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να προσφέρει βελτίωση (Daley & Kim, 2010· Feeney, 2007· Peterson, 2004).

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο αυτό τονίστηκε η αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης, καθώς αυτή συμβάλλει στην υποστήριξη και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και οδηγεί σε ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. Η αξιολόγηση πρέπει να υλοποιείται τόσο στην αρχή και κατά τη διάρκεια διεξαγωγής εκπαιδευτικών δράσεων, όσο και κατά την ολοκλήρωση αυτών, προκειμένου να διατυπωθούν συμπεράσματα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί κομβικό πρόσωπο στη διαδικασία αυτή. Βασικά κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη, είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών, τα μαθησιακά επιτεύγματα και η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων. Ο σκοπός της αξιολόγησης έχει μεταταθεί από το να κρίνει τον εκπαιδευτικό στο να τον εξελίξει, να τον καθοδηγήσει, να του προσφέρει υποστήριξη και τελικά, να οδηγήσει στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Τέλος, τα συστήματα αξιολόγησης θα πρέπει να εστιάζουν σε πολύπλευρες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μην είναι μονοδιάστατα. Η αξιολόγηση θα πρέπει να εστιάζει σε δυνατά σημεία των οργανισμών, αλλά και σε πιθανές ελλείψεις αυτών. Τα μέλη που μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης, θα πρέπει να παρέχουν επιβραβεύσεις, καθοδηγητικές συμβουλές, καθώς και να αποφεύγουν την επιβολή κυρώσεων και τιμωριών.

Στο επόμενο κεφάλαιο που ακολουθεί, γίνεται ιστορική αναδρομή αναφορικά με τον θεσμό της αξιολόγησης σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικές μονάδες. Αναφέρονται, τέλος, και κάποιες υπουργικές διατάξεις που αποσκοπούσαν στην υλοποίηση αξιολογικών συστημάτων στα ελληνικά σχολεία.

## **2. Προσπάθειες υλοποίησης αξιολογικών προγραμμάτων κατά το παρελθόν**

### **2.1 Ιστορική Αναδρομή της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικών Μονάδων στην Ελλάδα**

Το 1982, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ κατήργησε το επάγγελμα και αξίωμα του Επιθεωρητή και εισήγαγε τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, ως μέρος ενός νέου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία (Ν. 1304/1982). Είναι σημαντικό δε ότι, έκτοτε, και, παρά την ψήφιση τουλάχιστον έξι (6) νόμων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (1505-84, 1566/85, 2525/97, 2986/2002, 3848/2010, 4142/2013), συμπεριλαμβανομένων αρκετών Προεδρικών Διαταγμάτων και Υπουργικών Αποφάσεων, δεν είχε εφαρμοστεί ουσιαστικά κανένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών στα ελληνικά κρατικά σχολεία.



Ποικίλα νομοθετικά κείμενα έχουν προσπαθήσει να αποσαφηνίσουν το πεδίο εφαρμογής και τις λεπτομέρειες ενός νέου μηχανισμού αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Κάθε πρόταση υποστηρίχθηκε από επιχειρήματα που ήταν συμβατά με τα πρόσωπα του επιστημονικού λόγου που κυριαρχούσαν σε κάθε χρονική στιγμή τα τελευταία χρόνια (Δούκας, 2000). Ισχυρισμοί περί εκσυγχρονισμού και εκδημοκρατισμού σταδιακά απέδωσαν τη θέση τους στη λειτουργικότητα, την αποτελεσματικότητα, τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την ανάγκη για υπευθυνότητα, τη σχολική ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Σταμέλος & Μπαρτζακλή, 2013), .

Παρά τους τότε διακηρυγμένους στόχους, το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης χρησίμευσε ως μέσο ενίσχυσης του κρατικού μηχανισμού και συζητήθηκε έντονα στην επιστημονική κοινότητα (Σταμέλος & Μπαρτζακλή, 2013 Katsikas et al., 2007·Athanasiadis, 2001). Τα σωματεία εκπαιδευτικών *καταδίκασαν* τις προτάσεις πολιτικής αξιολόγησης ως αναχρονιστικές, αναφέροντας πως θυμίζουν την εποχή του «επιθεωρητισμού» και υποστήριζαν ότι τέτοιες προτάσεις διατηρούσαν αυταρχικές προσωπικότητες τεχνοκρατικού, γραφειοκρατικού και διοικητικού χαρακτήρα (Stamelos et al., 2012). Ακόμη, τόνισαν ότι τέτοιοι μηχανισμοί αξιολόγησης συνιστούσαν ιδεολογική χειραγώγηση και πως η οικονομική εξάρτηση μπορούσε να οδηγήσει σε επαγγελματική στασιμότητα των εκπαιδευτικών.

Τα μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών μονάδων, έως το 2020 και πριν την ψήφιση και έλευση του νόμου 4823/2021, μπορούν γενικά να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: α) το τεχνοκρατικό μοντέλο και β) το μετασχηματιστικό μοντέλο της κοινωνικής δυναμικής (Παπακωνσταντίνου, 1993). Αυτές οι δύο προσεγγίσεις θεωρούνται συχνά ως διαμετρικά διαφορετικές ως προς τη φιλοσοφία που βρίσκεται κάτω από κάθε μία από αυτές.

### **2.1.1 Το Τεχνοκρατικό Μοντέλο Αξιολόγησης**

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης βασίζεται σε γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ένα ιεραρχικά ανώτερο ή εκτελεστικό όργανο αξιολογεί τον υφιστάμενο με βάση λεπτομερή κριτήρια που προκύπτουν από συγκεκριμένους στόχους (Gaertner et al., 2014· Nevo, 2010· Katsaros & Dedoulis, 2008). Η όλη διαδικασία της αξιολόγησης υλοποιείται ιεραρχικά (σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο), χρησιμοποιώντας εξωτερικές

μορφές αξιολόγησης, υποθέτοντας μετρήσιμα αποτελέσματα και εστιάζοντας στις δεξιότητες και τις συμπεριφορές των ατόμων. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην ποιότητα της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών πρακτικών (Ingersoll & Collins, 2017· Robinson & Campell, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, η «αξιολόγηση» συνεπάγεται με τον εντοπισμό ενός σημείου σε μια σειρά από μετρήσιμα αποτελέσματα. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης ακολουθεί μια αυστηρή επιστημονική μεθοδολογία (Bonniol & Vial, 2007).

Στην τεχνοκρατική αξιολόγηση, η έκθεση για τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης, αποτελεί τη βάση για συγκριτικές κατατάξεις, ιεραρχικές αποφάσεις και επιλογές για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, ο αντίκτυπος στο διδακτικό προσωπικό μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος. Ο άμεσος αντίκτυπος είναι συνήθως θεσμοθετημένος και σχετίζεται με στοιχεία όπως ο διορισμός, η προαγωγή, ο μισθός και η αναδιάρθρωση στις οργανωτικές και διοικητικές δομές της εκπαίδευσης. Ο έμμεσος αντίκτυπος μπορεί να σχετίζεται με το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών και την εικόνα της σχολικής μονάδας (Altrichter & Kemethofer, 2015· Mathison, 2010).

Το συγκεκριμένο μοντέλο υποθέτει ότι ο δάσκαλος και η σχολική μονάδα παρέχουν πληροφορίες στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και στο κοινό σχετικά με την αξία για τα χρήματα, τη συμμόρφωση με τα πρότυπα και τους κανονισμούς και την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Gaertner et al., 2014· Mathison, 2010· Faubert, 2009). Η δημόσια λογοδοσία νομιμοποιείται με το σκεπτικό ότι είναι απαραίτητη η αποτελεσματική διαχείριση των δημόσιων πόρων και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης μέσω της διάδοσης των σχολικών αποτελεσμάτων και της ελεύθερης επιλογής των γονέων (Lindgren, 2015· Huber & Gördel, 2006). Ακόμη, διέπεται από τις παραδοχές των νεοφιλελεύθερων οικονομικών με αποτέλεσμα οι αγορές να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις πολιτικές (Mathison, 2010).

### **2.1.2 Το Μοντέλο Αξιολόγησης της Μετασχηματιστικής Κοινωνικής Δυναμικής**

Στην περίπτωση του μετασχηματιστικού μοντέλου, η αξιολόγηση εξυπηρετεί κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου σε ενδοσχολικό επίπεδο, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, στην κριτική, στην εισαγωγή και εδραίωση διαδικασιών εκπαιδευτικής αλλαγής και στη χρήση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, με στόχο τη βελτίωση του σχολείου (Simons, 2013· Golby & Viant, 2007· Kemmis, 2006· MacBeath, 2004). Αυτή η μετασχηματιστική μορφή αξιολόγησης απαιτεί αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη συνεργατική αξιολόγηση εντός της σχολικής μονάδας.

Περιγράφεται από την ευρεία συμμετοχή από όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη στη συλλογή δεδομένων και τη λήψη αποφάσεων, ίση μεταχείριση απόψεων, συλλογική ερμηνεία και συζήτηση υποθέσεων, αξιών και δεδομένων. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζονται οι ιδιοσυγκρασίες των σχολικών μονάδων, οι ενδιαφερόμενοι έχουν αμοιβαία πρόσβαση στις πληροφορίες και «είναι υπόλογοι για τη δική τους συνεισφορά στο πλαίσιο μιας συλλογικής ευθύνης» (Simons, 2013·Mathison, 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι διαδικασίες αξιολόγησης μπορούν συνήθως να θεωρηθούν ως έρευνα που αναλύει συστηματικά βασικές πτυχές μιας πολιτικής, ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής πρακτικής, έτσι ώστε να μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων και στον εντοπισμό της πιθανής χρησιμότητας των μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας (Hult, 2016· Nevo, 2010· MacBeath, 2004). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τα ερευνητικά προγράμματα αξιολόγησης ανήκουν σε ένα κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν όρους όπως «κριτική επίγνωση», «ενδυνάμωση», «αυτοκίνητρα», «αυτονομία» και «αλλαγή». Ομοίως, οι αναδυόμενες προσεγγίσεις αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη συμβουλευτική, την καθοδήγηση από ομότιμους, την αξιολόγηση από ομότιμους και την έρευνα δράσης (Keddie, 2015· Chapman & Salokangas, 2012· Sullivan & Glanz, 2000).

Η μετασχηματιστική προσέγγιση έρχεται σε αντίθεση με τα συστήματα δημόσιας λογοδοσίας και υπογραμμίζει τα μοντέλα επαγγελματικής λογοδοσίας (Huber & Gördel, 2006), αποδίδοντας έμφαση στον ρόλο, την αυτονομία και την ευθύνη των εκπαιδευτικών (Keddie, 2015· Mathison, 2010).

## 2.2. Το ΠΔ 152/2013

Στις 20 Ιανουαρίου 2013, το υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) εξέδωσε σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος (152/2013) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που δημοσιεύθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2013 (ΦΕΚ 240/ΤΑ/05.11.2013). Στόχος του Διατάγματος ήταν η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των μαθητών και της κοινωνίας συνολικά. Σύμφωνα με την εν λόγω εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου παιδείας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει σε πολλαπλά επίπεδα και να εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς όπως για να παράδειγμα, να βελτιωθεί η συνολική εργασία των εκπαιδευτικών, καθώς το έργο αξιολόγησης βοηθά στην αξιολόγηση της ποιότητας, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων της διδακτικής διαδικασίας και να δοθεί έμφαση στις καλές εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι πρακτικές

αυτές, κατά συνέπεια, παρέχουν ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών πολιτικών και διαδικασιών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς κατάρτισης εκπαιδευτικών. Ένας άλλος στόχος αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούσε η δημιουργία ενός περιβάλλοντος κινήτρων για συνεχή επιστημονική και επαγγελματική εξέλιξη και ευκαιρίες ανέλιξης εντός της σχολικής ιεραρχίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων επιχείρησε να εφαρμόσει ένα ιεραρχικό μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης για την επίτευξη των στόχων. Καθιερώθηκε, λοιπόν, ένα πλαίσιο ιεραρχικού μηχανισμού αξιολόγησης, στο οποίο κάθε επίπεδο διοίκησης αξιολογείται και κρίνεται από την ικανότητά του να ελέγχει τα κατώτερα επίπεδα, να διασφαλίζει τη λειτουργικότητα του συστήματος και την ομαλή εφαρμογή της κρατικής πολιτικής, με διαδοχικές αξιολογικές κλίμακες που δεσμεύουν όλα τα επίπεδα διοίκησης στην εφαρμογή της ρυθμιζόμενης, συγκεντρωτικής σχολικής πολιτικής.

Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφερόταν στο επίπεδο επαγγελματικής ευθύνης (διοικητική αξιολόγηση), καθώς και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής (εκπαιδευτική αξιολόγηση). Η επίδοση ενός εκπαιδευτικού μπορούσε να βαθμολογηθεί ως κακή, ικανοποιητική, πολύ καλή ή άριστη. Με βάση αυτή τη διπλή αξιολόγηση και την περιγραφική κλίμακα τεσσάρων βαθμών, το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 διαιρούσε την εκπαιδευτική και διοικητική απόδοση των εκπαιδευτικών σε πέντε διακριτούς τομείς, οι οποίοι χωρίζονταν περαιτέρω σε διάφορες υποκατηγορίες και λίστες σημείων αναφοράς αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένων των αναμενόμενων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών.

Η τότε τρέχουσα συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως προτεινόταν από το ελληνικό υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων, επεδίωκε να περιγράψει επαρκώς ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που ενσωματώνει ένα σύνολο κριτηρίων, χωρίς να αγνοεί το πλαίσιο της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό το σύνολο κριτηρίων χρησίμευε στο να συμμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί με αμοιβαία αποδεκτή ενιαία «καλή» πρακτική, η οποία με τη σειρά της καθιστά δυνατό τον έλεγχο και την ακριβή μέτρηση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς και των αποτελεσμάτων των μαθητών τους. Λειτουργούσε δε ως κριτήριο που νομιμοποιούσε τις «αξιοκρατικές» ανταμοιβές, προαγωγές, ή ποινές και απολύσεις, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Μέσα από σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα προηγούμενα χρόνια, τα ευρήματα αυτών των μελετών, ποιοτικών ή/και ποσοτικών, αποκάλυψαν τέσσερις (4) ευρείες θεματικές κατηγορίες που αφορούσαν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το σύστημα αξιολόγησης έως και πριν το 2020. Οι τέσσερις αυτές θεματικές κατηγορίες ήταν: α) Η αξιολόγηση στους σκοπούς του Π.Δ. 152/2013, β) Το πλαίσιο της αξιολόγησης, γ) Σκοποί και χαρακτηριστικά της διαδικασίας αξιολόγησης, δ) Η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης και από ποιον εκτελείται. Από τα ευρήματα

διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, αντιλαμβάνονταν τη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης με θετική νοοτροπία, εάν πρόκειται να προωθήσουν την ανάπτυξή τους μέσω της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Ακόμη, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, υποστήριξαν ότι ένα μοντέλο αξιολόγησης που τους βοηθά να βελτιωθούν ως εκπαιδευτικοί, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο.

Τα επιχειρήματα αυτά συνάδουν με τις προτάσεις διεθνών ερευνών, που συνδέουν τη συνεχιζόμενη διαδικασία αξιολόγησης με τη βελτίωση και το θετικό σχολικό κλίμα. Το θετικό κλίμα ενισχύει, με τη σειρά του, την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Ευρυδίκη, 2015· ΟΟΣΑ, 2014). Εάν, ωστόσο, το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί για λόγους λογοδοσίας, εφαρμόζοντας αυστηρά συστήματα, όπως αυστηρά πρότυπα και λίστες ελέγχου, οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν αμφιβολίες. Σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχοντες στις σχετικές έρευνες, εξέφραζαν αρνητικές απόψεις και συναισθήματα σχετικά με το Π.Δ. 152/2013 και το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης, γενικότερα (Ο.Ο.Σ.Α, 2014).

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς του νόμου αξιολόγησης (Π.Δ. 152/2013), οι περισσότεροι εξέφραζαν τη δυσπιστία τους προς το κράτος, επειδή δεν ήταν σίγουροι για το πραγματικό κίνητρο της κυβέρνησης, αφού πίστευαν ότι η κινητήρια δύναμη πίσω από αυτόν τον νόμο ήταν η οικονομική κρίση. Επιπλέον, η απουσία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή της διαδικασίας της αξιολόγησης εν αντιθέσει του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή, προμήνυε ένα ακόμη σημείο δυσπιστίας προς τη διοικητική ιεραρχία. Οι Youngcourt κ.ά (2007) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν έλλειψη εμπιστοσύνης μπορεί να επιδείξουν διάφορες μορφές αντίστασης στο πρόγραμμα αξιολόγησης, όπως αμφισβήτηση των ικανοτήτων και των προσόντων του αξιολογητή και λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης (Scott, 2016). Επιπλέον, ένας αριθμός μελετών υποδηλώνει ότι τα συναισθήματα έχουν σημαντική επιρροή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που κυμαίνονται από την αποδοχή έως τη σύγκρουση ή την αντίθεση (Roussin & Zimmerman, 2014·Fullan, 2011· Hargreaves, 2001).

Γενικά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις (3) διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση φαίνεται να συμφωνεί ως επί το πλείστον με τους σκοπούς και τους στόχους του Προεδρικού Διατάγματος και, τελικά, αποδέχεται ότι ένα μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης ή επιθεώρησης πρέπει να εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η προσέγγιση, η οποία υπογραμμίζει ένα σύστημα επιθεώρησης φαίνεται να εξυπηρετεί έναν διπλό στόχο: α) μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένες προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις επιλογές προαγωγής σταδιοδρομίας, καθορίζοντας ότι οι αυξήσεις μισθών και η εξέλιξη της σταδιοδρομίας συνδέονται με αντικειμενικά καθορισμένη αξιολόγηση π.χ. μέσω εξωτερικών

αξιολογητών, β) διασφαλίζει τον εντοπισμό «αποτελεσματικών» εκπαιδευτών επισημαίνοντας τόσο δυνατά όσο και αδύνατα σημεία και γκριζες ζώνες. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν το μοντέλο τεχνοκρατικής αξιολόγησης που δίνει έμφαση σε έννοιες, όπως η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η ιεραρχική εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης, το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Mathison, 2010· Nevo, 2010· Robinson & Campell, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, οι διαχειριστές βλέπουν, ως κύριο σκοπό των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών, τη λογοδοσία στην οποία η κύρια λειτουργία είναι ο έλεγχος της ποιότητας των εκπαιδευτικών πόρων, τη διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών με την απομάκρυνση αδύναμων ή φτωχών δασκάλων και την επιβράβευση των εξαιρετικών επαγγελματιών (Glatterhorn, 2008).

Η δεύτερη προσέγγιση προτείνει ένα μοντέλο αξιολόγησης μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, υποθέτοντας ίσες κατανομές ισχύος μεταξύ των διοικητών και του διδακτικού προσωπικού. Τα επιχειρήματά τους προωθούν ένα σύστημα αυτορρύθμισης ανάλογα με το αν η διαδικασία αξιολόγησης ρυθμίζεται από το ίδιο το σχολείο. Αυτή η άποψη σχετίζεται με το μετασχηματιστικό μοντέλο κοινωνικής δυναμικής της αξιολόγησης που δίνει προτεραιότητα στο ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν ίσες πιθανότητες να συλλέξουν στοιχεία και να αναδιαμορφώσουν το έργο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση συζητά τις συλλογικές δομές και τη συλλογικότητα, απαιτεί συμμετοχή στο έργο αξιολόγησης χωρίς ιεραρχικές παρεμβάσεις και, επίσης, απορρίπτει τη συμμετοχή του σχολικού συμβούλου (Mathison, 2010· Sullivan & Glanz, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν την παραπάνω προσέγγιση δεν απορρίπτουν την αξιολόγηση αυτή καθαυτή. Ωστόσο, φαίνεται να αντιστέκονται σε μορφές ελέγχου που δίνουν έμφαση στην τυποποίηση της διδακτικής διαδικασίας και στη συγκριτική κατάταξη των εκπαιδευτικών που ασκεί το κράτος. Έτσι, οι αντιρρήσεις και τα παράπονά τους δε σηματοδοτούν μια αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, αλλά δηλώνουν την επιθυμία τους να υπερασπιστούν την αυτονομία των εκπαιδευτικών, καθώς και τη μη συγκατάθεσή τους να εκχωρήσουν τον έλεγχο σε ιεραρχικά ανωτέρους, δηλαδή σε κρατικούς γραφειοκράτες. Όπως επισημαίνουν οι McNamara και O' Hara (2006), η εσωτερική αξιολόγηση είναι πιο πιθανό να επιτρέψει την εμπιστοσύνη και τη διαφάνεια από την εξωτερική επιθεώρηση, καθώς η έλλειψη κριτικής από έξω διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να μην αμφισβητούν ο ένας τον άλλον και να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα εποικοδομητικά. Επιπλέον, ορισμένες έρευνες (Vanhoof & Van Petegem, 2011), υποδηλώνουν ότι η στάση, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση ως πράξη έρευνας, είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της ποιότητας των αυτοαξιολογήσεων.

Τέλος, η τρίτη προσέγγιση απορρίπτει τόσο την εξωτερική αξιολόγηση μέσω της διοικητικής ιεραρχίας όσο και το εσωτερικό σύστημα αυτοαξιολόγησης, χωρίς να κάνει προτάσεις. Οι δάσκαλοι

αυτής της προσέγγισης είναι καχύποπτοι σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης από πάνω προς τα κάτω και εκφράζουν σημαντική δυσπιστία προς την κυβέρνηση.

Αναφορικά με το έτος εμπειρίας εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος σε έρευνες που διεξήχθησαν, οι δάσκαλοι με μικρή εμπειρία στην εκπαίδευση (6-10 έτη) σημείωσαν υψηλότερο επίπεδο συμφωνίας με το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην εκπαίδευση για περισσότερα από έντεκα χρόνια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά προσόντα ήταν πιο θετικοί στη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο πανεπιστημίου. Τέλος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερο επίπεδο διαφωνίας από τους άντρες συναδέλφους τους (Ο.Ο.Σ.Α, 2015).

Τα ελληνικά σωματεία εκπαιδευτικών, λοιπόν, φαίνεται να προωθούν, κατά ένα μεγάλο βαθμό, την προτεινόμενη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης. Κάποιοι ισχυρισμοί ενάντια στο σχέδιο εφαρμογής της, συνίστανται σε ασαφή αιτήματα και κυρίως προβάλλουν φόβο προς τη διοίκηση για το ενδεχόμενο να επιβάλει και να ελέγξει τους εκπαιδευτικούς, με τακτικές αναφορές στο αυταρχικό και αντιδημοκρατικό λειτουργικό πλαίσιο αξιολόγησης. Οι προτάσεις τους στοχεύουν σε διαμορφωτικές και αθροιστικές προοπτικές αξιολόγησης για λόγους αποτελεσματικότητας. Ακόμη, αποδέχονται ένα εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης που θέτει περιορισμούς στον έλεγχο από πάνω προς τα κάτω και ζητούν λιγότερο απειλητικές μεθόδους αξιολόγησης. Η πλειοψηφία των μελών δεν αποκλείει το ενδεχόμενο να επιτευχθεί συμφωνία μέσω διαλόγου και διαπραγμάτευσης. Όπως υποστηρίζουν διεθνείς μελέτες, για να εισαχθούν επιτυχώς οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών πρέπει να αναπτύξουν πιο δομημένο διάλογο με τις κυβερνήσεις (ΟΟΣΑ, 2015).

Συμπερασματικά, η αμφιθυμία και η αρνητική συναισθηματικότητα που αναφέρονται στις σχετικές έρευνες, μπορούν να προσφέρουν χρήσιμο ερμηνευτικό υλικό στην κυβέρνηση και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, προκειμένου να εφαρμόσουν με επιτυχία στο μέλλον ένα μοντέλο αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δεδομένα από αυτές τις έρευνες προσφέρουν ένα σύνολο πληροφοριών στα σωματεία εκπαιδευτικών και μελών σχετικά με τις αντιλήψεις της αξιολόγησης σε σχέση με τεχνοκρατικά και μετασχηματιστικά κοινωνικά δυναμικά μοντέλα. Μελλοντικές έρευνες, λοιπόν, είναι σε θέση να θεωρητικοποιήσουν αρνητικές και θετικές νοοτροπίες γύρω από διάφορα μοντέλα αξιολόγησης και να παράσχουν πρόσθετες βάσεις δεδομένων στον τομέα της αντίστασης των εκπαιδευτικών.

## 2.3 Οι Δύο (2) Βασικές Φάσεις της Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Αξιολόγησης από το 2010 έως το 2020 πριν την Έλευση του Νόμου 4823/2021

Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως προς τη σχολική συμμόρφωση και το σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, διαμορφώνεται σχετικά σε δύο (2) φάσεις, πριν την ψήφιση και εφαρμογή του Νόμου 4823/2021, οι οποίες αναφέρονται ως εξής:

### 1η φάση 2010-2014

Την περίοδο 2010-2014 και στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης που επικρατούσε στη χώρα, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ προχώρησε στη θέσπιση μιας νέας νομοθεσίας με στόχο την εφαρμογή συστήματος εποπτείας και ελέγχου στη δημόσια εκπαίδευση. Το κύριο επιχείρημα ήταν η ανάγκη προσαρμογής των λειτουργιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα, καθώς και στις επιταγές που προέκυψαν από τις δεσμεύσεις της χώρας προς τους θεσμούς του παγκόσμιου οικονομικού κατεστημένου. Το πρώτο νομοθετικό κείμενο για το υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων, επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ν. 3848/2010) και επιχειρεί να συνδυάσει την αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση σε σχολικό επίπεδο.

Βασικός παράγοντας της διαδικασίας αξιολόγησης που προωθείται, σύμφωνα με τα πολιτικά κείμενα, είναι η πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας και θρησκευμάτων και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Την όλη διαδικασία συνδράμει η διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, δηλαδή ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής σχολικής μονάδας. Για τρίτο όργανο «κριτή», παρέχεται η δυνατότητα αξιοποίησης των σχολικών φορέων (Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ., Γ1/ 37100/31-03-10, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2010, 2011). Τα βασικά σημεία του μοντέλου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατά την περίοδο αυτή, είναι τα εξής: α) Όλοι οι συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα συμμετέχουν στη διαδικασία: μαθητές, δάσκαλοι, γονείς και ανώτερες αρχές. Ταυτόχρονα, οι εξωσχολικοί συμμετέχοντες (π.χ. δικαστής) μπορούν να χρησιμοποιηθούν εάν ο Σύλλογος Διδασκόντων το αποφασίσει. β) Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κοινοποιούνται στους γονείς, στις ανώτερες αρχές και ταυτόχρονα χρησιμοποιούνται από την ίδια τη σχολική κοινότητα για τη διαμόρφωση στόχων και δράσεων με στόχο τη βελτίωση του διδακτικού έργου. γ) Η διαδικασία περιλαμβάνει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους αξιολόγησης: όπως συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, κλειδιά παρατήρησης. δ) Το ιδιαίτερα καινοτόμο στοιχείο που εισήχθη αυτή την περίοδο είναι η αξιολόγηση από ομότιμους, η οποία διεξάγεται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς και βασίζεται στην παρατήρηση και την κρίση των συναδέλφων. ε) Η διαδικασία θα



βασιστεί αρχικά σε πειραματική εφαρμογή (Ν. 3848 / 2010, Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας, Γ1/37100/31-03-10).

Σύμφωνα με τις σχετικές ρυθμίσεις, σκοπός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (ΕΠΕ), είναι «να καταστήσει τη σχολική μονάδα βασικό παράγοντα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Ο Διευθυντής του Σχολείου συμμετέχει στο σχέδιο δράσης σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τον Σχολικό Σύμβουλο. Η διαδικασία βασίζεται σε συνδυασμό μεθοδολογικών εργαλείων που περιλαμβάνουν ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, ημερολόγια, ηχογραφήσεις, εγγραφές βίντεο και κοινωνιομετρικές τεχνικές. Πραγματοποιείται άλλοτε σε ολομέλεια και άλλοτε σε ομάδες εργασίας. Τόσο οι τεχνικές έρευνας όσο και η ίδια η διαδικασία υπόκεινται σε ενδοσχολική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνται στους μαθητές και τους γονείς και υποβάλλονται στις Κύριες Αρχές, δηλαδή στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΕΚΕ) και στο υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων, υπό την προϋπόθεση ότι το σχολείο «καλείται να ανοίξει» και να λογοδοτήσει, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, για το έργο του στην κοινωνία» (Νόμος 3848/2010, Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ., Γ1/37100/31-3-2010).

Παράλληλα, το 2011 εκπονήθηκε και ανακοινώθηκε η επίσημη έκθεση του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2011), η οποία συνδέει το μέλλον της ευημερίας της Ελλάδας με τη βελτίωση των επιδόσεων της εκπαίδευσης για την τόνωση της παραγωγικότητας και τη βελτίωση των κοινωνικών αποτελεσμάτων. Συνιστά τη χρήση των δαπανών της για την αντιμετώπιση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη την ανάλογη εμπειρία σε άλλες χώρες. Επισημαίνει ότι η μελλοντική οικονομία και η ποιότητα ζωής στην Ελλάδα θα εξαρτηθούν από τη βελτίωση της ποιότητας των επιδόσεων της εκπαίδευσης, με παράλληλη τήρηση των δεσμεύσεών της για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη.

Μια αρνητική πτυχή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτέλεσε η έλλειψη αξιόπιστων δεικτών που παρέχουν πληροφορίες για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του συστήματος και η έλλειψη εξωτερικής αξιολόγησης των μαθησιακών και σχολικών μονάδων. Αν και η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων είχε εισαχθεί σταδιακά στην Ελλάδα και είχαν γίνει προσπάθειες για τη θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων, τα ανεπαρκή εξωτερικά δεδομένα για την εγκυρότητα και τη συγκρισιμότητα της επίδοσης ανά μαθητή, δάσκαλο και σχολική μονάδα, περιόριζαν την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών και τη δέσμευση σε όλα τα επίπεδα. Ως εκ τούτου, προτείνεται ένα πληροφοριακό σύστημα σχεδιασμού και αξιολόγησης σε σχολικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (ΟΟΣΑ, 2011).

Στο πλαίσιο αυτό, η κυβέρνηση συνεργασίας (ΝΔ-ΠΑΣΟΚ-ΔΗΜΑΡ) που προέκυψε στις βουλευτικές εκλογές του 2012, θα συνεχίσει την πολιτική πρωτοβουλία της προηγούμενης κυβέρνησης. Τα μέτρα και οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν μετά το 2012 επιχείρησαν να ολοκληρώσουν το θεσμικό πλαίσιο για το εποπτικό σύστημα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που προωθήθηκε το 2010 άφησε εκτός της υπηρεσιακής κρίσης των εκπαιδευτικών αλλά και την αξιολόγηση των άλλων παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε αυτή τη φάση το υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων επιχείρησε να αναπτύξει ένα ολοκληρωμένο δίκτυο εποπτείας και ελέγχου στην εκπαίδευση. Κύριο επιχείρημα παρέμεινε ο εξορθολογισμός του διοικητικού μηχανισμού και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κολυμπάρη, 2018), ενώ απώτερος στόχος ήταν η ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς ιστορικά επικρατούσε κλίμα δυσπιστίας προς τις εξωτερικές αξιολογήσεις, και κυρίως της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Κασωτάκης, 2018).

Το επόμενο διάστημα η πολιτική ηγεσία του υπουργείου αναθέτει σε επιστημονική επιτροπή να μελετήσει και να υποβάλει πρόταση (Υπ. Απόφαση 94246/17-08-2012). Η πρόταση αυτή περιελάμβανε τα ακόλουθα υποσυστήματα: α) αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (ΕΕΠ), β) πυραμιδική ιεραρχική αξιολόγηση με διαδικασίες up down, 3) εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, πολιτικές αποφάσεις, δράσεις, δομές και διαδικασίες (Υπουργείο Παιδείας-Ομάδα Εργασίας, 2012).

Το πρώτο σύστημα με τίτλο «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου – διαδικασία αυτοαξιολόγησης» ήταν βασική πολιτική προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» (Υπ. Απόφαση 30972/Γ1/5-03-2013, Γ1/14841/13- 12-2012). Η πιλοτική εφαρμογή του είχε ενσωματωθεί σε δράσεις ΕΣΠΑ (Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 - Οριζόντια Δράση με MIS295381) και διήρκεσε από τον Ιούνιο του 2010 έως τον Δεκέμβριο του 2012. Στο έργο συμμετείχαν περίπου 500 σχολεία από όλες τις περιοχές της χώρας, 6.000 εκπαιδευτικοί και περίπου 500 Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διαδικασία που θα ακολουθούσαν τα σχολεία, ήταν η εξής: α) Για το έτος 2013-2014: Γενική Αξιολόγηση της εικόνας του σχολείου και ιεράρχηση προτεραιοτήτων για την επιλογή και διαμόρφωση του σχεδίου δράσης, β) Για την περίοδο 2014-2015 που θεωρήθηκε η 2η χρονιά στο πλαίσιο της ΕΕΠ: Σχέδιο Δράσης και γ) Σύνταξη και ηλεκτρονική υποβολή της έκθεσης αξιολόγησης του σχολείου (<http://aee.iiep.edu.gr>).

Το δεύτερο σύστημα αξιολόγησης αφορούσε την εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία και βασίστηκε σε πρότυπα ποιότητας με ένδειξη βαθμολόγησης. Με τις νέες ρυθμίσεις προβλεπόταν η εκπαιδευτική και διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, βάσει κριτηρίων, ποιοτικών αξιολογήσεων, στάθμισης και τελικής βαθμολόγησης. Ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών, ήταν αυτό της «συμμετοχής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «μαθησιακού οργανισμού» και στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησής της» (Π.Δ. 152/2013, άρθρο 5). Με αυτόν τον τρόπο, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι ρυθμίσεις του 2011 (Ν. 4024 / 27-11-2011) καθιστούσαν την αξιολόγηση κριτήριο βαθμολογικής εξέλιξης του διδακτικού προσωπικού. Ο νόμος αυτός προσδιορίζει το ποσοστό των αυξήσεων στον βασικό μισθό, επιβάλλει μείωση ή και πάγωμα των αυξήσεων και μειώνει ή αφαιρεί διάφορα επιδόματα.

Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών, είχαν αναπτυχθεί ποιοτικά κλειδιά με παραδείγματα και είχε πραγματοποιηθεί η κατάλληλη εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το εκπαιδευτικό υλικό συντάχθηκε από μέλη της επιτροπής (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014) και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ανέλαβε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το ΙΕΠ προβλεπόταν να συγκροτήσει επιτροπές για τις ανάγκες του έργου αξιολόγησης, ενώ στη δικαιοδοσία του βρισκόταν και η λειτουργία της ειδικής πλατφόρμας, «Παρατηρητήριο Αξιολόγησης», που είχε σκοπό να φιλοξενήσει καλές πρακτικές από τις υλοποιήσεις αξιολόγησης και να προμηθεύσει πληροφορίες για θέματα εποπτείας και ελέγχου (Υπουργική Απόφαση 30972 / Γ1 / 5-03-2013, άρθρα 2, 4, 8). Το ΙΕΠ μαζί με την Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΑΑΠΣΕ) δημιούργησαν το τρίτο σύστημα προκειμένου να λειτουργήσει ως εξωτερικός φορέας αξιολόγησης (Ν. 4142/2013, άρθρο 1 παρ. 1-2, υποπαρ. α. '). Οι βασικές αρμοδιότητες του ΑΑΑΠΣΕ ήταν η επίβλεψη των διαδικασιών, η αξιολόγηση και η παροχή συμβουλών στο υπουργείο παιδείας (Ν. 4142/2013, άρθρο 1, παρ. 2-3).

Το παραπάνω νομοθετικό πλαίσιο ωστόσο, συνάντησε βασικές αντιδράσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. Σε ψήφισμα που κατατέθηκε σε όλα τα σχολεία σε όλη τη χώρα, το 93% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αρνούνται να αξιολογηθούν και να αξιολογήσουν τη σχολική τους μονάδα, καθώς δε διαθέτουν την κατάλληλη τεχνογνωσία, χωρίς καμία εκπαίδευση σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, το υπουργείο με σχετική εγκύκλιο (44375 / Γ1 / 24-3-2014) υποχρέωσε τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να συγκροτήσουν ομάδες εργασίας και να εφαρμόσουν το νομοθετικό πλαίσιο έως τον Ιούνιο του 2014 (Χαλκιαδάκη, 2015).

Στο Παρατηρητήριο ΕΕΠ, εκτός από την πιλοτική εφαρμογή και τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν την περίοδο αυτή δεν υπάρχουν στοιχεία ότι το σύστημα αξιολόγησης γενικεύτηκε σε όλα τα σχολεία της χώρας, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο. Υπάρχει, φυσικά, σημαντικό πληροφοριακό και υποστηρικτικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και ενδιαφερόμενους φορείς, αλλά σύμφωνα με την ιστοσελίδα του ΙΕΠ λειτούργησε σε εθελοντική βάση, καθώς το νομοθετικό πλαίσιο παρέμεινε ανενεργό.

Στην πράξη, η αξιολόγηση περιορίστηκε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να καλύψει θέσεις σε Πειραματικά σχολεία, καθώς και σε σχετικές διαδικασίες για στελέχη εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πειραματικά σχολεία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα (Παπαδοπούλου, 2018), αλλά η διαδικασία παρέμεινε ανενεργή το 2015, μετά την κυβερνητική αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία συνέβαλε στην ανανέωση του εκπαιδευτικού εργατικού δυναμικού των σχολείων κατά 45% (Αντωνίου, 2014).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που επιθυμούσαν να εργαστούν στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, πραγματοποιήθηκε σε δύο χρονικές περιόδους. Η πρώτη περίοδος αξιολόγησής τους διενεργήθηκε το 2012-2013, κατά την οποία επιλέχθηκαν 400 εκπαιδευτικοί με πενταετή υπηρεσία από τους 1600 αιτούντες (Αντωνίου, 2014). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν βάσει της επιμόρφωσής τους, του επιστημονικού έργου τους και της διδακτικής τους εμπειρίας. Η συνολική παρουσία και εικόνα του δασκάλου στο σχολείο, αξιολογήθηκε μέσω συνέντευξης και στη συνέχεια, μέσω διαδικασιών που διενεργήθηκαν από τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή του σχολείου.

Η συνολική αξιολόγηση αφορούσε ειδικότερα τη διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα, την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη χρήση ποικίλων υλικών και πόρων στη διδασκαλία, την εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής μεθόδου, τη διδακτική πρακτική και την ανάπτυξη των συνεργατικών δραστηριοτήτων στο σχολείο και την κοινότητα.

Η δεύτερη περίοδος αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε το 2013-2014, κατά την οποία καλύφθηκαν 100 θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού μεταξύ των 350 υποψηφίων. Κατά τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν με την κατάθεση του προσωπικού φακέλου σχετικά με τα τυπικά τους προσόντα και μέσω συνέντευξης. Η αξιολόγηση αυτή δεν αφορούσε τη διδακτική τους ικανότητα και τη συνολική παρουσία τους στο σχολείο, όπως συνέβη την προηγούμενη χρονική περίοδο.

Το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρά τις σοβαρές εξωτερικές αντιστάσεις, τα προβλήματα, τις δυσκολίες, τις αποτυχίες και τους δισταγμούς, έγινε τελικά πραγματικότητα. Χαρακτηριστικά, σημειώθηκε «ανανέωση προσωπικού και τεράστιο ενδιαφέρον για θέσεις πενταετούς διάρκειας (το 2013 υπήρξαν 1.600 αιτήσεις για 430 θέσεις και το 2014, 350 για 120), γεγονός που αντέκρουε αυτούς που περίμεναν ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω έλλειψης κινήτρων, αξιολόγησης και αυξημένων ευθυνών θα γύριζαν την πλάτη στο νέο ίδρυμα» (Αντωνίου, 2014).

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών για τα πειραματικά σχολεία (αρ. Φ361.22 / 11672 / Δ1 / 01-10-2012), που εκδόθηκε με τις διατάξεις του Ν. 3966/2011, οι συνολικές μονάδες ήταν έως 100 μόρια που μπορούσε να συλλέξει κάθε δάσκαλος. Η κατανομή των μονάδων είχε ως εξής: α) Το χαρτοφυλάκιο του δασκάλου, το οποίο περιελάμβανε την επιμόρφωση και το επιστημονικό έργο του εκπαιδευτικού, ήταν έως 31 μονάδες, β) Η διδακτική εμπειρία, η προϋπηρεσία και η συνολική παρουσία του δασκάλου στο σχολείο που αξιολογήθηκε από τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή του σχολείου πήρε έως και 44 μόρια. Η αξιολόγηση σε αυτή τη γραμμή πραγματοποιήθηκε μόνο για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πρώτη φάση της διαδικασίας αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε το 2012-2013, γ) Η συνέντευξη των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να λάβει έως και 25 μόρια. Ο δάσκαλος που θα συγκέντρωνε τουλάχιστον 55 βαθμούς, θα κρινόταν επιτυχώς και θα είχε θετική πρόταση.

Η διαδικασία *up down* που προβλεπόταν στο ΠΔ 152/2013, ξεκίνησε για την εκπαίδευση των στελεχών τον Αύγουστο του 2014 και τον Οκτώβριο του ίδιου έτους για τους Διευθυντές Σχολείων. Η διαδικασία αυτή περιορίστηκε με απόφαση του Υπουργού Παιδείας στην εφαρμογή μόνο του 50% των δεικτών του Π.Δ. 152/2013. Το επόμενο διάστημα, μετά από αλληπάλληλες αναβολές, η διαδικασία διεκόπη, καθώς η νέα πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας και θρησκευμάτων αποφάσισε την αναστολή των διαδικασιών αξιολόγησης (Υπουργική Απόφαση Α-71/115305 / Δ2-22-07-2014).

Η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΠΠΣΕ), που ήταν υπεύθυνη για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικά υποστήριξε τις διαδικασίες αξιολόγησης, σε έκθεση που δημοσιεύθηκε το 2014-2015, τόνισε τα ακόλουθα σημεία: α) Προκύπτουν επικαλύψεις, αντιφάσεις και ερμηνευτικά κενά στο νομοθετικό πλαίσιο, β) Η στελέχωση του Εφόρου Αξιολογητών και των αντίστοιχων Επιτροπών Αξιολόγησης του Διδακτικού Έργου ήταν δύσκολη και συνεχίζει να παρουσιάζει ελλείψεις. Σημαντικοί λόγοι εδώ είναι οι αυξημένες δεξιότητες που απαιτούνται σε συνδυασμό με την έλλειψη κινήτρων, γ) Η αξιολόγηση συνδέθηκε με την οικονομική κρίση και οδήγησε σε αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας, δ) Η απαιτούμενη οδηγία των στελεχών εκπαίδευσης έχει ολοκληρωθεί σε εξαιρετικά σύντομο χρονικό διάστημα, ε) Υπάρχει σοβαρή έλλειψη συγκρίσιμων δεικτών ποιότητας, γεγονός που καθιστά δύσκολη κάθε διαδικασία αποτίμησης και αξιολόγησης, στ) Η νέα πολιτική ηγεσία δεν προσπάθησε να εξασφαλίσει κοινή φιλοσοφία και να καλύψει κενά στο νομοθετικό πλαίσιο (ΚΑΑΠΣΕ, 2015).

## 2η φάση 2015-2019

Τον Απρίλιο του 2015, η τότε νέα κυβέρνηση (ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ) ανακοίνωσε την αναστολή του ΠΔ 152/2013 και κάθε διαδικασίας αξιολόγησης (εκπαιδευτικών, αρχηγών και σχολικών μονάδων). Ωστόσο, στο πλαίσιο του τρίτου προγράμματος οικονομικής προσαρμογής της Ελλάδας (3ο μνημόνιο, Ιούνιος του 2016), προβλέπεται ότι η αναθεώρηση των δεσμεύσεων θα πρέπει να καλύπτει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης σχολείων και εκπαιδευτικών. Θεωρείται μάλιστα ανησυχητικό από τους θεσμούς ότι οι διαδικασίες για την αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών έχουν ανασταλεί, ακόμη και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Η αρμόδια διοικητική αρχή, δηλαδή το ΑΔΠΠΣΕ δεν εκπληρώνει πλήρως την αποστολή της, που είναι η διασφάλιση της ποιότητας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η στάση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε αυτό το θέμα είναι παρόμοια. Στις ετήσιες εκθέσεις της για την παρακολούθηση και τη διδασκαλία της εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποστηρίζει ότι η ελληνική κυβέρνηση, εκτός από την εισαγωγή της ΕΕΠ, χρειάζεται να εισαγάγει πρόσθετα μέτρα όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή προτύπων. Βασικός στόχος για την Επιτροπή είναι να καλλιεργήσει μια κουλτούρα λογοδοσίας, να συνδέσει την αξιολόγηση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να εργαστεί σε συγκρίσιμα δεδομένα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, 2017).

Οι πρώτες ρυθμίσεις ξεκίνησαν το 2018 με τον Ν. 4547/2018 και ολοκληρώθηκαν το 2019 με την Υπουργική Απόφαση 1816/ ΚΔ 4/11-1-2019. Η κυβέρνηση είχε ήδη αποσυνδέσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη βαθμίδα και τη μισθολογική τους εξέλιξη (κατάργηση διατάξεων του Ν. 4024/11), η οποία ήταν και μια από τις βασικές προτάσεις του ΑΑΑΠΣΕ (υπουργείο παιδείας, 2012, 41). Ο νόμος 4547/2018 αναδιοργανώνει τις δομές της εκπαίδευσης, εισάγει την αξιολόγηση προσωπικού και την αξιολόγηση του σχολικού έργου. Το νέο σύστημα καταργεί τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος αντικαθίσταται από Εκπαιδευτικούς Συντονιστές (Ν. 4547/2018, άρθρο 17 και 5 αντίστοιχα).

Η αξιολόγηση των συντονιστών εκπαίδευσης και άλλων στελεχών του διοικητικού μηχανισμού, βασίστηκε σε ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια, ενώ αρμόδια για τη διαδικασία αυτή ορίστηκαν ανώτερα και κατώτερα πρόσωπα της διοικητικής ιεραρχίας (Ν. 4547/2018, άρθρα 37-40). Η ρύθμιση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού της εκπαίδευσης υποστηρίχθηκε ότι ήταν ένα θετικό βήμα προς μεγαλύτερη υπευθυνότητα, κάτι που έλειπε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα με τα νέα μέτρα, τα σχολεία αναμένεται να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτονομία μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Συγκεκριμένα, οι αρμόδιες σχολικές μονάδες για τον Σύλλογο Διδασκόντων κλήθηκαν να συντάξουν συνοπτικές εκθέσεις (100 έως 300 λέξεις)

σε τρία θέματα, σχολική ζωή, σχολική λειτουργία και εκπαιδευτικές διαδικασίες/εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Υπουργική Απόφαση 1816 / CD 4 / 11-1-2019, άρθρα 1-2).

Τέλος, οι αναφορές αυτές, οι οποίες βασίστηκαν σε ποιοτική περιγραφή, περιελάμβαναν δεδομένα που κατέγραφαν τον προγραμματισμό συγκεκριμένων ενεργειών, παρουσίαζαν δυσκολίες και προβλήματα και κατέληξαν σε αξιολόγηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. Προβλέφθηκε, επίσης, ότι τα σχολεία θα υποβάλουν προτάσεις για τις απαραίτητες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι εκθέσεις για την αξιολόγηση του έργου των σχολείων ολοκληρώθηκαν με το REPC στο ΙΕΠ και τη Γενική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών και κατά τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Οι μεθοδολογίες και οι τεχνικές που εφαρμόζονται κατά την αξιολόγηση συνδέονται με την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Makrakis et al., 1999). Ωστόσο, η αξιολόγηση στην Ελλάδα δεν είναι ευρέως αποδεκτή. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών είναι βαθιά αντίθετο με την εφαρμογή της αξιολόγησης, θεωρώντας ότι χρησιμοποιείται ως μέσο δικαίωσης για τις απολύσεις εκπαιδευτικών που αμφισβητούν την κυβέρνηση και εργάζονται στο δημόσιο. Οι απόψεις αυτές ενισχύονται από την αρνητική επίδραση της εξωτερικής αξιολόγησης (από τους σχολικούς επιθεωρητές) που εφαρμοζόταν μέχρι το 1981 στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μανέντη, 2009).

#### **2.4 Η Διενέργεια Αξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στην Ελλάδα- Θετικές και αρνητικές απόψεις**

Μια εννοιολογική προσέγγιση στην έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αποδίδεται από τον Μαυρογιώργη (2002), ο οποίος αναφέρει πως *«η αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε μια ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, όργανο, αποτέλεσμα, πρόσωπο κ.λπ. εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία»*. Όπως αναφέρει η Μακράκη (1999), *«οι περισσότεροι συμφωνούν, ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που στοχεύει στον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ή τα συστατικά μέρη του όπως ένα μάθημα, μια μέθοδος διδασκαλίας ή η απόδοση των μαθητών* (Μακράκη, 1999).

Μια προφανής απάντηση στο ερώτημα «γιατί είναι απαραίτητη η αξιολόγηση», είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων

(Κουτούζης, 2008). Μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Εάν αυτά τα συμπεράσματα χρησιμοποιηθούν σωστά, θα βοηθήσουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προώθηση αλλαγών και καινοτόμων λύσεων από την κυβέρνηση στα προβλήματα που μαστιίζουν αυτήν τη στιγμή τον χώρο της εκπαίδευσης (Zouganeli et al., 2007). Συνεπώς, πολλοί δάσκαλοι θα είναι σε θέση να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους και να βελτιωθούν ως επαγγελματίες και ως άνθρωποι, με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοβελτίωσης και της αυτοεκτίμησής τους (Κατσίρη, 2010). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενισχύει την ορθολογική λήψη αποφάσεων, αναδεικνύει την ανάγκη για βελτιώσεις ή αλλαγές στις εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους, αυξάνει το επίπεδο γνώσεων που παρέχει το εκπαιδευτικό έργο και συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχολείων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ένας άλλος λόγος για τη χρησιμότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι η ενθάρρυνση να συνεχίσουν το έργο τους με περισσότερο ζήλο, καθώς οι παρεμβάσεις και οι δομικές αλλαγές που θα προκύψουν από την ανατροφοδότηση της διαδικασίας δε θα είναι μεμονωμένες. Οι δάσκαλοι θα μοιραστούν τις εμπειρίες και τις ανησυχίες τους με τους συναδέλφους τους και θα αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες (Λούκερης κ.ά., 2009). Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να βλέπουν τον εαυτό τους ως μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι επικριτές της αξιολόγησης θεωρούν ότι ενθαρρύνει τη μη αντικειμενικότητα, γιατί δεν υπάρχουν συγκεκριμένα άτομα με ευθύνη ώστε να είναι οι αξιολογητές. Επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που εμπιστεύονται τους διευθυντές των σχολείων για το ρόλο των αξιολογητών, θέτουν ως προϋπόθεση, αφενός την αντικειμενικότητα για την επιλογή τους σε αυτόν τον ρόλο και αφετέρου την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους (Ζουγανέλη, 2007· Μουτζούρη-Μανούσος & Δασκαλόπουλος, 2005· Χαρακόπουλος, 1998).

Ένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης είναι ότι δεν περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά μόνο τους εκπαιδευτικούς (Κατσίρης, 2010), μεταφέροντας έτσι όλη την ευθύνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε αυτούς, δημιουργώντας τους ένα αγχωτικό περιβάλλον. Κάποιοι υποστηρίζουν, επίσης, ότι η αξιολόγηση θα καταργήσει την ισότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και θα τους κατηγοριοποιήσει, δημιουργώντας ένα αρνητικό κλίμα στους εκπαιδευτικούς, που προφανώς δεν είναι χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να ενημερώσει και να εκπαιδεύσει όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα για το σκοπό και τα μέσα της. Ίσως θα ήταν χρήσιμο να εφαρμόζεται χωρίς συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς και να στοχεύει μόνο στην εκπαίδευσή τους μέσω ανατροφοδότησης, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να κάνει μια ομαλή μετάβαση στο νέο σύστημα και να συνηθίσει την ιδέα της αξιολόγησης. Ακόμη, το υπουργείο θα πρέπει να εμπιστευτεί και να αξιοποιήσει όλο το ανθρώπινο δυναμικό στον τομέα της



εκπαίδευσης που ειδικεύεται στη διαχείριση, κάτι που μπορεί να βοηθήσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη της διαδικασίας αξιολόγησης, όσον αφορά την εφαρμογή και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης πρέπει επιτέλους να απεμπλακεί από τις πολιτικές απόψεις και να εμπιστευτεί ανθρώπους που έχουν ειδικευτεί σε τέτοια θέματα και μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας διοίκησης. Μόνο τότε τα σχολεία θα βρουν τους διευθυντές που θα μπορέσουν να σηκώσουν το βάρος της διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής εντός της σχολικής μονάδας, να την εφαρμόσουν και στη συνέχεια να αξιολογήσουν τη διαδικασία αυτή ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εν κατακλείδι, στο κεφάλαιο αυτό έγινε αναφορά σε προεδρικά διατάγματα του παρελθόντος που επεδίωκαν την εφαρμογή αξιολογικών συστημάτων. Οι προσπάθειες, ωστόσο, περιορίστηκαν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε προθυμία αναφορικά με την ύπαρξη αξιολογικού συστήματος, με την προϋπόθεση αυτό να στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και όχι στην τιμωρία και την επιβολή κυρώσεων.

Στο επόμενο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται παρουσίαση του προγράμματος αξιολόγησης όπως περιγράφεται στο ΦΕΚ του νόμου 4823/2021.

### 3. Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο

#### [Νόμος 4823/2021 \(ΦΕΚ 136/A/03-08-2021\)](#)

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 οι έννοιες ποιότητα και αξιολόγηση θεωρούνται αλληλεξαρτώμενες έννοιες κι αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη διάσταση στις ευρωπαϊκές χώρες. Η ανάγκη για εφαρμογή αξιολογικών συστημάτων γίνεται όλο και πιο επιτακτική, καθώς θεωρείται βασική παράμετρος ελέγχου της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικών γύρω από την αξιολόγηση, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης αποκτούν ιδιαίτερη δυναμική, κυρίως σε χώρες που χαρακτηρίζονται από αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα.

Το πιλοτικό έργο της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» υπήρξε βασική προτεραιότητα των πολιτικών του ΥΠΔΒΜΘ και αποτέλεσε το πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΔΒΜΘ (Νόμος 3848/2010 για την «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση»). Μέσω της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας, που αποτέλεσε συνέχεια προηγούμενων ενεργειών, αξιοποιήθηκαν υφιστάμενες ψηφιακές δομές, όπως e-survey, e-school, αλλά και νέες δομές πληροφοριακών δεδομένων, ώστε να αξιοποιηθούν ψηφιακές πλατφόρμες και εκπαιδευτικό υλικό. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο επιδιώχθηκε να αξιοποιηθούν οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ώστε να εντοπιστούν αδυναμίες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, κυρίως λόγω ανισοτήτων και διαφορών εξαιτίας γεωγραφικού, κοινωνικού, οικονομικού και μορφωτικού χαρακτήρα.

Πρώτος ο Σολομών, ως αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το 1999, άνοιξε ερευνητικά στην Ελλάδα το ζήτημα της «Συλλογικής Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας», σημειώνοντας ότι: «Παρ' όλη τη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα, την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση.

### **3.1 Εσωτερική Αξιολόγηση**

Η εσωτερική αξιολόγηση, τις τελευταίες δεκαετίες, εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, παράλληλα με την εξωτερική και επιδιώκει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών, της ανάπτυξη καινοτομιών και της ανασυγκρότησης εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζεται με πολλές μορφές. Δύο τύποι είναι επικρατέστεροι. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ανώτεροι ιεραρχικά στη διοίκηση αξιολογούν άτομα που βρίσκονται χαμηλότερα και η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, στην οποία ακολουθούνται διαδικασίες που σχεδιάζονται, οργανώνονται, εφαρμόζονται και αξιολογούνται από τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση παρατηρείται, συνήθως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και επειδή πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διεισδύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ανατροφοδοτώντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης είναι η ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, η ενίσχυση σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους, η δυνατότητα που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, η ανάληψη πρωτοβουλιών

και καινοτόμων δράσεων, η ανάδειξη θετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ο εντοπισμός αδυναμιών. Μερικά από τα μειονεκτήματα είναι ο κίνδυνος μιας καθαρά γραφειοκρατικής αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας, η πιθανότητα δημιουργίας εσωτερικών συγκρούσεων και η δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας στις σχολικές μονάδες.

### 3.1.1 Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας ως προς το εκπαιδευτικό της έργο

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του ΦΕΚ, σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση εκπαιδευτικού συστήματος. Πρωταρχικό στάδιο αποτελεί η διαδικασία του προγραμματισμού και στη συνέχεια, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων που εστιάζουν σε τρεις βασικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας α)την παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία, β)τη διοικητική λειτουργία και γ)τη λειτουργία της μονάδας ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση είναι μία συνεχής κυκλική διαδικασία τριών σταδίων, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης. Στο πρώτο στάδιο του σχεδιασμού, πραγματοποιείται ο ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής/τρια συγκαλεί Σύλλογο έως και τη 10<sup>η</sup> Οκτωβρίου, στον οποίο μπορούν να παρευρεθούν και ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, μέλη του ΚΕΔΑΣΥ, του ΚΕ.ΠΕ.Α, του ΔΕΠ, ερευνητές από ερευνητικά κέντρα και τέλος, επιστήμονες άλλων εποπτευόμενων φορέων από το υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων. Σε πρώτη φάση, ο Σύλλογος Διδασκόντων, μαζί με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη, αφού διατυπώσουν και ανταλλάξουν απόψεις, διαμορφώνουν τους στόχους και στη συνέχεια, συγκροτούν ομάδες για την επίτευξη αυτών. Οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στηρίζονται σε συμπεράσματα που διεξήχθησαν από την έκθεση αξιολόγησης προηγούμενου σχολικού έτους, ώστε να προβούν σε διορθώσεις και προτάσεις. Σκοπός των ομάδων εργασίας είναι να οργανώσουν σχέδια δράσης, προκειμένου να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν τυχόν αδυναμίες της σχολικής μονάδας. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει σε περισσότερες από μία ομάδα δράσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προτεραιότητες της σχολικής ομάδας, αλλά και τα δικά του ενδιαφέροντα. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, πραγματοποιούνται συναντήσεις, στις οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά οι προτάσεις, τα μέσα υλοποίησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και συντονίζονται οι ενέργειες. Ο ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός καταχωρείται από κάθε σχολική μονάδα στην πλατφόρμα του ΙΕΠ, το διάστημα 1-20 Οκτωβρίου κάθε έτους.

Στο δεύτερο στάδιο, υλοποιείται ο συλλογικός προγραμματισμός και εφαρμόζονται τα σχέδια δράσης. Γίνεται, δηλαδή, η συλλογή και μελέτη των δεδομένων και πραγματοποιούνται τακτικές συνελεύσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους, προκειμένου να διατυπωθούν απόψεις γύρω από την εξέλιξη των διαδικασιών που διεξάγονται. Στο στάδιο της υλοποίησης επανεξετάζονται οι στόχοι, ενώ εφαρμόζονται παρεμβατικές ή διορθωτικές προτάσεις, εάν κρίνεται αναγκαίο. Οι ομάδες δράσεις, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες γύρω από τρεις (3) δείκτες, παιδαγωγική-μαθησιακή λειτουργία, διοικητική λειτουργία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει κάποιους άξονες. Πιο αναλυτικά, ο δείκτης που αφορά την παιδαγωγική, μαθησιακή λειτουργία περιέχει τους άξονες διδασκαλίας, μάθηση και αξιολόγηση, σχολική διαρροή-φοίτηση, σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών, σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και τέλος, σχέσεις σχολείου οικογένειας. Ο δεύτερος άξονας της διοικητικής λειτουργίας περιλαμβάνει τους άξονες ηγεσία-οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, σχολείο και κοινότητα, ενώ ο τρίτος δείκτης, αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει τον άξονα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις και τον άξονα της συμμετοχής τους σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται ανά άξονα σε τετράβαθμη κλίμακα: 1=μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση, 2=επαρκής λειτουργία, με κάποια σημεία προς βελτίωση, 3=καλή λειτουργία με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση, 4=εξαιρετική λειτουργία. Τη διαδικασία υλοποίησης των σχεδίων δράσεων, καθώς και τις συνεδριάσεις, μπορεί να παρακολουθεί και να συντονίζει ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης.

Το τρίτο στάδιο της εσωτερικής αξιολόγησης αφορά την αποτίμηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και των επιμέρους δράσεων βάσει των κριτηρίων που έχουν τεθεί από τις ομάδες δράσεων. Στο τέλος, λοιπόν, της σχολικής περιόδου, ο διευθυντής/τρια συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε ειδική συνεδρίαση για να συνταχθεί η Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, η οποία αναρτάται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ από τις 15 έως τις 25 Ιουνίου. Βασικά σημεία που αποτυπώνονται στην Ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης είναι τα εξής: σύντομη περιγραφή που αφορά την ταυτότητα του σχολείου, όπως μαθητικό δυναμικό, υποδομές, κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, αποτίμηση των λειτουργιών της μονάδας βάσει της τετράβαθμης κλίμακας, συνοπτική τεκμηρίωση της αποτίμησης αυτής και τέλος, θετικά σημεία και αδυναμίες που εντοπίστηκαν στις τρεις λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Να σημειωθεί ότι κατά τη διαδικασία της αποτίμησης, ο Σύλλογος Διδασκόντων λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές και τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας της.

## 3.2 Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται μέσω ποικίλων μορφών. Πραγματοποιείται από πρόσωπα που βρίσκονται σε ανώτερες διοικητικές θέσεις ή και από φορείς εκτός της διοικητικής ιεραρχίας και συχνά, έχει άμεσες συνέπειες, που σχετίζονται με τις προαγωγές των εκπαιδευτικών. Η πιο συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η οποία έκανε την εμφάνισή της στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, με κύριο σκοπό τον έλεγχο της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα μαθησιακά επιτεύγματα.

Κάποια πλεονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα παρουσίασης προτάσεων βελτίωσης ευρύτερης εμβέλειας, μέσα από τη συγκρισιμότητα των δεδομένων, αποτελεί κίνητρο για τη διασφάλιση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου και παρέχει κριτήρια αναφορικά με την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Επιπλέον, δεν απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς επιπρόσθετος χρόνος εργασίας και επιτρέπει τον εντοπισμό δυνατών και αδύναμων σημείων, μέσω της σύγκρισης στοιχείων που αφορούν εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες. Ορισμένες βασικές αδυναμίες της είναι ότι συχνά καλλιεργείται φόβος και άγχος από την πλευρά των εκπαιδευτικών και δεν ενισχύεται το συλλογικό και ομαδικό πνεύμα της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, αρκετές φορές οι κρίσεις των αξιολογητών είναι υποκειμενικές και αβάσιμες. Συνεπώς, είναι δυνατό να διαμορφωθεί μια ψευδής και άδικη εικόνα τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για σχολικές μονάδες. Γι' αυτόν τον λόγο, τον τελευταίο καιρό, γίνονται προσπάθειες για τη διαμόρφωση ρητών κριτηρίων και διαδικασιών, ώστε να περιοριστούν, στο πλαίσιο που αυτό είναι εφικτό, κρίσεις που βασίζονται στην υποκειμενικότητα.

### 3.2.1 Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας από Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής ευθύνης

Οι σύμβουλοι εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης μελετούν τις εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης που έχουν συνταχθεί από τις σχολικές μονάδες και συντάσσουν με τη σειρά τους έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης, την οποία αναρτούν μέχρι τις 20 Ιουλίου σε ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Μερικά βασικά σημεία που περιλαμβάνουν οι εκθέσεις αυτές είναι η ανατροφοδότηση, προτάσεις βελτίωσης και υποστήριξης σχετικά με την υλοποίηση των σχεδίων δράσεων, τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου- ανά άξονα σε δεκάβαθμη κλίμακα -και καταγραφή των δυνατών και αδύναμων σημείων αναφορικά με τις λειτουργίες αυτές.

### **3.2.2 Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης από τους επόπτες ποιότητας εκπαίδευσης**

Οι επόπτες ποιότητας εκπαίδευσης, αφού λάβουν υπόψη τις εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης από τις σχολικές μονάδες και τις εξωτερικές αξιολογήσεις από τους συμβούλους εκπαίδευσης, συντάσσουν έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης. Η έκθεση αυτή περιλαμβάνει συνοπτικές παρατηρήσεις σχετικά με την υλοποίηση των δράσεων στα σχολεία διεύθυνσης της αρμοδιότητάς τους ανά άξονα, προτάσεις βελτίωσης ανά βαθμίδα και τύπο σχολείου, καταγραφή των καλών πρακτικών ώστε να αναδειχθούν με σκοπό να προωθηθούν, προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις και καταγραφή αναγκών που παρατηρήθηκαν. Η έκθεση αναρτάται στην εφαρμογή του Ι.Ε.Π έως και τις 31 Αυγούστου.

### **3.2.3 Έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς επόπτες ποιότητας εκπαίδευσης**

Στη συνέχεια οι περιφερειακοί επόπτες ποιότητας εκπαίδευσης, αφού λάβουν γνώση των παραπάνω εκθέσεων, υποβάλλουν στην εφαρμογή του Ι.Ε.Π. συγκεντρωτικά στοιχεία για τα σχολεία της περιφέρειά τους, μέχρι τις 10 Σεπτεμβρίου του εκάστοτε έτους. Την ευθύνη για την παρακολούθηση και τον συντονισμό της διαδικασίας του Συλλογικού Προγραμματισμού και της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων έχουν α) σε περιφερειακό επίπεδο ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας, β) σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ο Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης και γ) σε εθνικό επίπεδο η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π. Η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. συντάσσει ετήσια έκθεση αναφορικά με τις ανάγκες, τις τάσεις και τις δυσκολίες που προκύπτουν, εστιάζοντας κυρίως στις εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια, εισηγείται προς τον/την Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης και αποτελεσματικότερης οργάνωσης των διαδικασιών που προκύπτουν από τον Συλλογικό Προγραμματισμό και της εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων. Τέλος, το Ι.Ε.Π. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό, και εθνικό επίπεδο και εισηγείται ανάλογα στον/στην Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο.

## **Β' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **4. Μεθοδολογία**

#### **4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Η αξιολόγηση σχολικών μονάδων αποτελεί ένα θέμα που ανέκαθεν απασχολούσε την εκπαιδευτική κοινότητα και τα πολιτικά πρόσωπα. Πολλές φορές, όπως διαπιστώθηκε και από το κομμάτι της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, έγιναν προσπάθειες υλοποίησης προγραμμάτων αξιολόγησης, προκαλώντας σε κάποιους θετικές εντυπώσεις, ενώ σε άλλους καχυποψία και ανησυχία. Με αφορμή, λοιπόν, το νεότερο νομοθετικό πλαίσιο του 2021, υλοποιείται η συγκεκριμένη εργασία με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη

διαδικασία πραγμάτωσής της, όπως περιγράφεται από τον καινούριο ισχύοντα νόμο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι στάσεις των ατόμων του δείγματος σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;
- 2) Ποιοι τομείς σύμφωνα με τους συμμετέχοντες θα πρέπει να αξιολογούνται;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των ατόμων του δείγματος σχετικά με το ποια πρόσωπα ή θεσμοί είναι κατάλληλοι να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης;
- 4) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των ατόμων του δείγματος όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
- 5) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των ατόμων του δείγματος, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, βάση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών;

## 4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική έρευνα. Πρόκειται για μία ιδιαίτερα διαδεδομένη μορφή έρευνας, βασικό πλεονέκτημα της οποίας είναι ο υψηλός βαθμός αντικειμενικότητας, καθώς τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με τη βοήθεια της στατιστικής, γεγονός που αποτρέπει την παρερμηνεία ευρημάτων (Creswell, 2011).

Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό σε ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές επιστήμες και κρίνεται κατάλληλη για τη διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων, καθώς και για τη διερεύνηση της επίδρασης ορισμένων μεταβλητών πάνω σε κάποιες άλλες. Στην παρούσα εργασία, για παράδειγμα, εξετάζεται η επίδραση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών πάνω σε απόψεις και διαστάσεις που αφορούν την αξιολόγηση (Δουλκέρη, 2015).

## 4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο σε ποσοτικές έρευνες είναι το ερωτηματολόγιο, καθώς επιτρέπει τη συγκέντρωση δεδομένων από έναν σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων (Δουλκέρη, 2015). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Καπαχτσή (Καπαχτσή, 2008). Πιο συγκεκριμένα, το υπό μελέτη ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη αφορά δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα χρόνια υπηρεσίας, η ιδιότητα και η περιοχή των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη ενότητα απαρτίζεται από 6 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων γύρω από την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της. Στην τρίτη ενότητα υπάρχουν 12 ερωτήσεις σχετικά με τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που θα πρέπει να αξιολογούνται, ενώ η



τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις που αποσκοπούν στη διερεύνηση απόψεων γύρω από το ποια πρόσωπα είναι κατάλληλα να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Τέλος, η πέμπτη ενότητα αποτελείται από 10 ερωτήσεις οι οποίες επικεντρώνονται στις μεθόδους που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία της αξιολόγησης. Στο ερευνητικό εργαλείο, εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, κάθε πρόταση βαθμολογείται σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων τύπου Likert, από το 1 έως το 5 (1 «διαφωνώ απόλυτα», 2 «διαφωνώ», 3 «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», 4 «συμφωνώ», 5 «συμφωνώ απόλυτα»). Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού Jamoviver2.3.18.

#### 4.4 Η ηθική της έρευνας

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκαν όλες εκείνες οι ενέργειες, ώστε να διασφαλιστεί ότι η ερευνητική διαδικασία συνάδει με τον κώδικα ηθικής δεοντολογίας. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Σωτηρούδα (2011), για να μπορέσει μία έρευνα να χαρακτηριστεί ως ηθική, θα πρέπει ο ερευνητής να προχωρήσει σε συγκεκριμένες ενέργειες, όπως είναι η πλήρης ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με τον σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται η έρευνα, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, όπως επίσης και της οικειοθελούς συμμετοχής τους και τέλος, η διασφάλιση της σωματικής και πνευματικής τους ακεραιότητας. Συνεπώς, στην προκειμένη περίπτωση οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν μέσω ηλεκτρονικού εισαγωγικού σημειώματος για τον σκοπό πραγματοποίησης της έρευνας, για την εθελοντική τους συμμετοχή, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και των προσωπικών τους δεδομένων.

#### 4.5 Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μηνών Νοεμβρίου και Δεκεμβρίου, του 2022. Στόχος της έρευνας είναι να προσεγγίσει το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Για τον λόγο αυτό ακολουθείται η μέθοδος της πολυσταδιακής και συγκεκριμένα στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, με τη βοήθεια των καταλόγων των Περιφερειών και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Με τη μέθοδο αυτή γίνεται επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού και ικανού δείγματος του πληθυσμού στόχου (Ζαφειρόπουλος, 2015). Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 192 ενεργούς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζονται

παρακάτω με τη βοήθεια πινάκων.

## 5. Αποτελέσματα της έρευνας

### 5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται το πλήθος των ανδρών και γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και συγκεκριμένα σε ποσοστό πάνω από το διπλάσιο, συγκριτικά με το ποσοστό των αντρών.

**Πίνακας 1. Φύλο**

		Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες	Άνδρας	59	30,7%
	Γυναίκα	133	69,3%
Σύνολο		192	100,0%

Επιπλέον, όπως φαίνεται στον πίνακα 2 παρατηρήθηκε μεγάλη συμμετοχή από εκπαιδευτικούς ηλικίας 51- 60, οι οποίοι αποτέλεσαν περίπου τον μισό πληθυσμό του δείγματος. Αντίθετα, μικρότερη συμμετοχή σημειώθηκε από εκπαιδευτικούς ηλικίας 23-30 ετών (15%) και ακόμη μικρότερη συμμετοχή από άτομα ηλικίας άνω των 60 ετών (4,7%).

**Πίνακας 2. Ηλικία**

		Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες	23-30	15	7,8%
	31-40	31	16,1%
	41-50	37	19,3%

51-60	100	52,1%
Πάνω από 60	9	4,7%
Σύνολο	192	100,0%

Όπως παρατηρείται στον πίνακα 3, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν απόφοιτοι τμήματος ΑΕΙ, χωρίς κάποια μετεκπαίδευση, ενώ οι άλλοι μισοί περίπου κατείχαν μεταπτυχιακούς τίτλους. Ένα πολύ μικρό μέρος των συμμετεχόντων, μόλις 11 άτομα, ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

### Πίνακας 3. Σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες Πτυχίο ΑΕΙ	94	49,0%
Μεταπτυχιακό	87	45,3%
Διδακτορικό	11	5,7%
Σύνολο	192	100,0%

Αναφορικά με την προϋπηρεσία, τα περισσότερα άτομα (66) της έρευνας δήλωσαν από 21-30 χρόνια. Οι υπόλοιπες κατηγορίες, 1-10 χρόνια, 11-20 χρόνια και πάνω από 30 χρόνια δε σημείωσαν μεγάλες διαφοροποιήσεις όσον αφορά το ποσοστό, το οποίο κυμαίνεται ανάμεσα στο 20% - 23% σε κάθε περίπτωση.

### Πίνακας 4. Προϋπηρεσία

	Συχνότητα	Ποσοστά
--	-----------	---------

Έγκυρες	1-10	39	20,3%
	11-20	43	22,4%
	21-30	66	34,4%
	Πάνω από 30	44	22,9%
Σύνολο		192	100,0%

Να σημειωθεί, ακόμη, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς (71%). Μόλις 7 άτομα είναι υποδιευθυντές και 48 διευθυντές.

### Πίνακας 5. Ιδιότητα

		Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες	Εκπαιδευτικός	137	71,4%
	Υποδιευθυντής	7	3,6%
	Διευθυντής	48	25,0%
Σύνολο		192	100,0%

Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων του δείγματος (74%) εργάζεται σε αστικές περιοχές, ενώ ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (16%) σε μη αστικές περιοχές. Ακόμη μικρότερο ποσοστό 10% των συμμετεχόντων εργάζεται σε αγροτικές περιοχές.

### Πίνακας 6. Περιοχή

		Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες	Αστική	142	74,0%
	Μη αστική	31	16,1%
Αγροτική		19	9,9%
Σύνολο		192	100,0%

## 5.2 Διερεύνηση της αξιοπιστίας

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Η αξιοπιστία αξιολογήθηκε από τον δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι και οι τέσσερις διαστάσεις που αφορούν αντίστοιχα την έννοια και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ( $\alpha=0,833$ ), τους τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται ( $\alpha=0,854$ ), τα πρόσωπα που είναι κατάλληλα να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης (0,70) και τις μεθόδους αξιολόγησης ( $\alpha=0,809$ ), σημειώνουν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας.

### Πίνακας 7. Μέτρηση αξιοπιστίας

Κλίμακα	Cronbach's alpha
Έννοια της αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της.	0,833

Τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται.	0,854
Ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης.	0,70
Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.	0,809

### 5.3 Αποτελέσματα 1<sup>ου</sup>, 2<sup>ου</sup>, 3<sup>ου</sup> και 4<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Από τον πίνακα 8 διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας παρουσιάζουν σχεδόν ουδέτερη στάση ως προς την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης στα δημόσια σχολεία. Ο μέσος όρος των απαντήσεών τους κυμαίνεται γύρω στο 3 που αντιστοιχεί στην τιμή «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» της κλίμακας likert. Επιπλέον, σύμφωνα και με τον μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,39), οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία ανατροφοδότησης του έργου του εκπαιδευτικού, ενώ αντίθετα οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι το κύρος του εκπαιδευτικού δεν καθορίζεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

**Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αξιολόγησης**

	Αναβάθμιση	Πολιτεία	Κύρος εκπ/κού	Εξέλιξη	Ανατροφοδότηση	Αυτονομία
Πλήθος	192	192	192	192	192	192
Μ.Ο.	3,18	3,31	2,76	2,91	3,39	3,20
Τ.Α.	1,14	1,14	1,24	1,16	1,15	1,20

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τους τομείς που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν βασικούς τομείς αξιολόγησης την ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στην τάξη, τη μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού, την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης, καθώς και τη συμπεριφορά και το ήθος του εκπαιδευτικού. Οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους στους τομείς αυτούς

κυμαίνονται γύρω στο 4 που αντιστοιχεί στην τιμή «Συμφωνώ» της συγκεκριμένης κλίμακας. Οι μέσοι όροι στους τομείς που αφορούν τη χρήση νέων μεθόδων, την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη σχολική επίδοση των μαθητών, τη συνεργασία εκπαιδευτικού και διευθυντή και τον ατομικό φάκελο εκπαιδευτικών κυμαίνονται γύρω από την τιμή του 3 («ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»).

Στη συνέχεια, ο πίνακας 10 αποτυπώνει τα περιγραφικά χαρακτηριστικά αναφορικά με τα πρόσωπα που θα πρέπει να μετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτόν, λοιπόν, οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως οι εκπρόσωποι συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,92), καθώς επίσης, ούτε και οι φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης (Μ.Ο.=3,62). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες τείνουν να θεωρούν πως ο σύλλογος διδασκόντων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο έργο της αξιολόγησης (Μ.Ο.=3,19), αλλά και ο σύμβουλος εκπαιδευτικού έργου μπορεί να κρίνει πτυχές που σχετίζονται με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,30). Οι μέσοι όροι με τις χαμηλότερες τιμές, αναφορικά με τα πρόσωπα που θεωρούν οι συμμετέχοντες κατάλληλα να φέρουν τον τίτλο του αξιολογητή, σημειώθηκαν στην επιτροπή πανεπιστημιακών (Μ.Ο.=2,43), στο ΠΥΣΠΕ (Μ.Ο.=2,32), στον διευθυντή εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,39) και στο ΥΠΠΕΘ (Μ.Ο.=2,32). Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι δεν παρατηρήθηκαν μέσοι όροι με υψηλές τιμές στην υπό εξεταζόμενη μεταβλητή που αφορά τους αξιολογητές, δηλαδή τιμές από 4 και πάνω της κλίμακας likert.

Από τον πίνακα 11, στον οποίο καταγράφονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά σχετικά με τις μεθόδους που θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως καταλληλότερη μέθοδο, αφού σημειώνει τον μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.=3,82). Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η συνέντευξη δε θα πρέπει να αποτελεί τον μοναδικό τρόπο αξιολόγησης (Μ.Ο.= 4,09). Μεγάλος μέσος όρος σημειώνεται και στην τελευταία ερώτηση, καθώς οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να γνωστοποιούνται εξ' αρχής (Μ.Ο.=4,47). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν ότι η χαμηλή βαθμολογία στην αξιολόγηση μπορεί να παραπέμπει σε επιμέρους επιμόρφωση (Μ.Ο.=3,57). Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι των απαντήσεών τους σημειώνονται στη μέθοδο βιντεοσκόπησης κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών (Μ.Ο.=1,85). Τέλος, ουδέτερη στάση εκφράζεται στη μέθοδο της περιγραφικής έκθεσης από τον διευθυντή (ΜΟ=3,01), τον σύμβουλο εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο=3,16) και τη μέθοδο παρατήρησης μέσα στην τάξη (3,04).

**Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τομέων προς αξιολόγηση**

	Νέοι Μέθοδοι	Ενεργοποίηση συμμετοχής	Μεταδοτικότητα	Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	Πολλαπλές μέθοδοι αξιολόγησης	Πρωτοβουλίες	Επίδοση μαθητών	Συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθυντή	Συμπεριφορά εκπαιδευτικού στην τάξη	Καινοτόμες δράσεις	Ατομικός φάκελος εκπαιδευτικού	Ύψος εκπαιδευτικού
Πλήθος	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192
M.O.	3,29	4,16	4,11	3,85	3,80	3,64	2,74	3,21	4,15	3,63	3,12	4,17
T.A.	0,990	0,810	0,929	0,886	0,950	0,922	1,08	1,03	0,752	0,912	1,06	0,969

**Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογητών**

	Επιτροπή Πανεπιστημιακών	Διευθυντής	Σ.Δ.	ΠΥΣΠΕ	Διευθυντής Εκπ/σης	Επιτροπή ΥΠΠΕΘ	Επόπτης ποιότητας&Περιφ. Επόπτης	ΣΕΕ	ΣΜΑ	Δ. Αξιολ. πρωτοβ	Φορείς Τοπ. Αυτοδ.	ΣΕΕ κατάρτιση εκπ/κών	Συνδ. Φορείς
Πλήθος	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192
M.O.	2,43	3,03	3,19	2,32	2,39	2,32	2,63	3,28	2,56	3,32	3,62	3,30	3,92
T.A.	1,20	1,11	1,21	1,12	1,13	1,21	1,14	1,08	1,20	1,07	1,52	1,08	1,36

**Πίνακας 11. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεθόδων**

	Έκθεση από Δ	Μέθοδος παρατ.	Βιντεοσκόπηση	Έκθεση από ΣΕΕ	Αυτοαξιολόγηση	Αξιολ. μία φορά τον χρόνο	Συνέντευξη δεν είναι μοναδικός τρόπος	Μέθοδος μορίων	Χαμηλή βαθμολογία	Κριτήρια γνωστά
Πλήθος	192	192	192	192	192	192	192	192	192	192
M.O.	3,01	3,04	1,85	3,16	3,82	2,66	4,09	3,30	3,57	4,47
T.A.	1,02	1,18	1,02	1,06	0,976	1,24	1,07	1,10	1,09	0,831



## 5.4 Έλεγχος δημογραφικών χαρακτηριστικών

Στην εργασία πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι καθώς η κατανομή διαπιστώθηκε πως δεν προσεγγίζει την κανονική. Πιο αναλυτικά, σε περιπτώσεις που η κατανομή προσεγγίζει μια κανονική κατανομή, η τιμή του  $p$  θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη από 0,05 και τότε πραγματοποιούνται παραμετρικοί έλεγχοι. Σε αντίθετες περιπτώσεις, δηλαδή όταν η κατανομή των δεδομένων διαφέρει από την κανονική κατανομή και συνεπώς, η τιμή του  $p$  είναι μικρότερη από 0,05, επιλέγονται μη παραμετρικοί έλεγχοι για τον υπολογισμό συσχέτισης μεταβλητών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η διαδικασία που ακολουθείται για την επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου με τον έλεγχο υποθέσεων, μας επιτρέπει να υπολογίσουμε πόσο πάνω ή κάτω από το μηδέν πρέπει να κυμαίνεται η συσχέτιση ή η διαφορά των δύο μεταβλητών, προκειμένου να μην οφείλεται σε τυχαίο λάθος δειγματοληψίας, Αποφεύγεται με άλλα λόγια, η περίπτωση να προκύψει συσχέτιση ή διαφορά εξαιτίας τυχαίων παραγόντων και όχι εξαιτίας της σχέσης που υπάρχει όντως μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011).

Από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για  $N > 50$  το  $p < 0,05$  που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ο έλεγχος Mann-Whitney U Test για την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων μίας κατηγορικής μεταβλητής σχετικά με μία απάντησή τους που εκφράζεται με μεταβλητή τακτικής κλίμακας και αντίστοιχα, ο έλεγχος Kruskal-Wallis Test για την ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων, περισσότερων από δύο, μίας κατηγορικής μεταβλητής σχετικά με μία μεταβλητή τακτικής κλίμακας (Ζαφειρόπουλος, 2015).

### 5.4.1 Έλεγχος U των Mann-Whitney για τη μεταβλητή του φύλου

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει ή όχι στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, ανδρών και γυναικών, ως προς την αναγκαιότητα αξιολόγησης, τους τομείς, τους αξιολογητές και τις μεθόδους αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U Test. Από τον έλεγχο αυτόν παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ( $p > 0,05$ ).

#### 5.4.2 Έλεγχος Δημογραφικών Χαρακτηριστικών σε σχέση με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει ή όχι στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων που απαρτίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ως προς την αναγκαιότητα αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των Kruskal-Wallis. Παρατηρήθηκε ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρουσιάζεται στη σχέση του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων με το δικαίωμα της πολιτείας να αξιολογεί ( $p=0,013$ ). Ειδικότερα, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες κατόχους Πτυχίου ΑΕΙ (Μ.Ο.=3,16) και Διδακτορικού (Μ.Ο.=4,18) ( $W=4,10$  και  $p=0,010$ ).

#### 5.4.3 Έλεγχος Δημογραφικών Χαρακτηριστικών σε σχέση με τους τομείς αξιολόγησης

Ο έλεγχος των Kruskal-Wallis ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μεταβλητής των χρόνων προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων με το κριτήριο συνεργασίας Εκπαιδευτικών – Διευθυντή ( $p=0,023$ ). Οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 11 έως 20 ετών είναι πιο αρνητικοί (Μ.Ο.= 2,79) σε αυτό το κριτήριο αξιολόγησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 30 ετών (Μ.Ο.=3,48,  $W=3,905$ ,  $p=0,029$ ). Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση της ιδιότητας των εκπαιδευτικών με το αντίστοιχο κριτήριο αξιολόγησης του βαθμού Ανάλυσης Πρωτοβουλιών ( $p=0,005$ ). Οι εκπαιδευτικοί υπολείπονται (Μ.Ο.=3,52) σε σχέση με τους Διευθυντές (Μ.Ο.=3,92,  $p=0,023$ ,  $W=3,73$ ) όσον αφορά την αποδοχή της σημαντικότητας του συγκεκριμένου κριτηρίου.

#### 5.4.4 Έλεγχος Δημογραφικών Χαρακτηριστικών σε σχέση με τους αξιολογητές

Ο έλεγχος των Kruskal-Wallis ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων με την αξιολόγηση από επιτροπή πανεπιστημιακών ( $p<0,001$ ). Όσον αφορά τις ηλικιακές κατανομές παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της ηλικίας των συμμετεχόντων άνω των εξήντα (Μ.Ο.= 1,22) με τις αντίστοιχες 23 έως 30 ετών (Μ.Ο.=2,80,  $W=4,868$ ,  $p=0,05$ ), 31 έως 40 ετών (Μ.Ο.=3,06,  $W=-4,834$ ,  $p=0,006$ ), 41 έως 50 ετών (Μ.Ο.= 2,22,  $W=-3,876$ ,  $p=0,048$ ) και 51 έως 60 ετών (Μ.Ο.=2,36,  $W=-4,132$ ,  $p=0,005$ ). Ουσιαστικά, η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα δεν κρίνει θετικά την αξιολόγησή της από επιτροπή πανεπιστημιακών.

Η αποδοχή ως φορέα αξιολόγησης της επιτροπής των πανεπιστημιακών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά και σε αντιστοιχία με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων ( $p=0,004$ ). Οι έχοντες Πτυχίο ΑΕΙ είναι λιγότερο θετικοί (Μ.Ο.=2,12) σε σχέση με εκείνους που έχουν Μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=2,71) ( $W=4,561$  και  $p=0,004$ ). Επιπρόσθετα, η επιτροπή πανεπιστημιακών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά και όσον αφορά τη σχέση της με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων ( $p=0,002$ ). Οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 1 έως 10 είναι πιο θετικοί προς την επιτροπή πανεπιστημιακών (Μ.Ο.=2,95) σε σχέση με εκείνους που έχουν προϋπηρεσία 21 έως 30 έτη (Μ.Ο.=2,21,  $W=-4,274$ ,  $p=0,013$ ) και εκείνους με άνω των 30 ετών (Μ.Ο.=2,07,  $W=-4,874$ ,  $p=0,003$ ).

Αναφορικά με το πρόσωπο του διευθυντή ως αξιολογητή παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 31 έως 40 ετών και 51 έως 60 ετών, ( $p=0,013$ ). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας δείχνουν θετικότερη στάση (Μ.Ο.=3,21) ως προς της αξιολόγησή τους από τον διευθυντή, συγκριτικά με τη νεότερη ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών (Μ.Ο.=2,48,  $W=4,138$ ,  $p=0,028$ ). Θετικότερη στάση σημειώνεται και σε επίπεδο ιδιότητας των συμμετεχόντων ( $p<0,001$ ). Πιο αναλυτικά, οι ίδιοι διευθυντές βλέπουν πιο ευνοϊκά το γεγονός να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση (Μ.Ο.= 3,52), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=2,85,  $W=5,676$ ,  $p<0,001$ ).

Σε σχέση με τους αξιολογητές που θα τους απαρτίζει επιτροπή από το υπουργείο παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ( $p=0,002$ ). Μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίζεται ανάμεσα στη 2<sup>η</sup> ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών (Μ.Ο.=2,55) και στην ομάδα των άνω των 60 ετών (Μ.Ο.=1,22,  $W=-3,926$ ,  $p=0,044$ ). Ακόμη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται και σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ( $p<0,001$ ). Συγκεκριμένα, οι έχοντες προϋπηρεσία από 1 έως 10 έτη είναι πιο θετικοί προς την επιτροπή από το υπουργείο (Μ.Ο.=2,85) σε σχέση με αυτούς που έχουν 21 έως 30 έτη (Μ.Ο.=2,17,  $W=-4,21$ ,  $p=0,015$ ) και εκείνους με άνω των 30 ετών (Μ.Ο.=1,80,  $W=-6,03$ ,  $p<0,001$ ). Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με τους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη οι οποίοι είναι πιο θετικοί προς την επιτροπή του υπουργείου (Μ.Ο.=2,63) με εκείνους άνω των 30 ετών (Μ.Ο.=1,80,  $W=-4,22$ ,  $p=0,015$ ). Η ιδιότητα των συμμετεχόντων είναι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τις απαντήσεις του δείγματος σχετικά με την αξιολόγηση από υπουργική ομάδα ( $p=0,002$ ). Οι διευθυντές είναι πιο αρνητικοί ως προς την αξιολόγησή τους από τον συγκεκριμένο φορέα (Μ.Ο.=1,81), έναντι των

εκπαιδευτικών (M.O.=2,52, W=-4,99, p=0,001).

Η αποδοχή ως φορέα αξιολόγησης του επόπτη ποιότητας εκπαίδευσης και περιφερειακού επόπτη διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά σε αντιστοιχία με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων (p=0,011). Οι συμμετέχοντες με λιγότερη προϋπηρεσία, 1 έως 10 έτη έχουν θετικότερη τάση στην αξιολόγησή τους από τα πρόσωπα αυτά (M.O.=3,05), συγκριτικά με τους συμμετέχοντες με μεγαλύτερη προϋπηρεσία (M.O.=2,39, W=-3,739, p=0,041).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το σώμα μόνιμων αξιολογητών εντοπίζεται σε σχέση με της ηλικιακές ομάδες (p=0,027). Συγκεκριμένα, η διαφορά αυτή διαπιστώνεται ανάμεσα στους νεότερους συμμετέχοντες του δείγματος (M.O.=3,20) και στους μεγαλύτερους σε ηλικία της έρευνας, άνω των 60, οι οποίοι εκφράζουν μεγαλύτερη καχυποψία ως προς τον φορέα αυτόν (M.O.=1,56, W=-4,257, p=0,022). Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται και ως προς την προϋπηρεσία (p=0,019). Οι έχοντες προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη είναι πιο δεκτικοί (M.O.=3,02) στην αξιολόγηση από το σώμα μόνιμων αξιολογητών έναντι των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών (M.O.=2,25, W=-4,174, p=0,017).

Η άποψη ότι ο διευθυντής θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά ως προς την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων και την ιδιότητα τους (p=0,001). Αρχικά, ως προς την ηλικιακή ομάδα, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες ηλικίας 23 έως 30 ετών δε βλέπουν τόσο θετικά την αξιολόγησή τους βάσει αυτής της παραμέτρου από τον διευθυντή (M.O.=2,80), συγκριτικά με την ηλικιακή ομάδα των 51 έως 60 ετών (M.O.=3,50, W=4,13, p=0,029). Το ίδιο παρατηρήθηκε κι ανάμεσα στην ομάδα των 31 έως 40 ετών (M.O.=2,81) και στην ομάδα των 51 έως 60 ετών (M.O.=3,50, W= 0,019, p=0,019). Ως προς την ιδιότητα των συμμετεχόντων σε σχέση με τη συγκεκριμένη άποψη υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (p=0,002). Παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές τείνουν να υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό την παραπάνω άποψη (M.O.=3,71), σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εκφράζουν μια πιο ουδέτερη στάση (M.O.=3,15, W=4,755, p=0,002).

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται ανάμεσα σε ηλικιακές ομάδες αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπροσώπων των συνδικαλιστικών φορέων στη διαδικασία της αξιολόγησης (p=0,008). Συγκεκριμένα, η πρώτη ηλικιακή ομάδα 23 έως 30 ετών φαίνεται ότι διαφοροποιείται συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες 31 έως 40 ετών (W=4,090, p=0,031), 41 έως

50 ετών ( $W=4,664$ ,  $p=0,009$ ) και 51 έως 60 ετών ( $W=4,746$ ,  $p=0,007$ ). Ο μέσος όρος των νεότερων συμμετεχόντων, 31 έως 40 ετών, φανερώνει λιγότερη δυσπιστία ως προς την αξιολόγησή τους από συνδικαλιστικούς φορείς συγκριτικά με τις άλλες τρεις ηλικιακές κατηγορίες που εκφράζουν μία πιο αρνητική στάση (31-40 ετών,  $M.O.=4,00$ ) (41-50 ετών,  $M.O.=4,14$ ) (51-60 ετών,  $M.O.=4,01$ ).

#### 5.4.5 Έλεγχος Δημογραφικών Χαρακτηριστικών σε σχέση με τις μεθόδους αξιολόγησης

Ο έλεγχος των Kruskal-Wallis ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της ηλικιακής κατανομής και της παραδοχής ότι η συνέντευξη δεν αποτελεί «μονόδρομο» για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ( $p=0,032$ ). Οι συμμετέχοντες 41 έως 50 ετών αποδέχονται περισσότερο τη συγκεκριμένη άποψη ( $M.O.=3,14$ ) από εκείνους που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51 έως 60 ετών ( $M.O.=2,47$ ,  $W=3,924$ ,  $p=0,044$ ).

Επίσης, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μέθοδο αξιολόγησης που υποστηρίζει ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά από την αρχή ( $p=0,015$ ). Οι έχοντες Διδακτορικό παρουσιάζονται θετικά απόλυτοι με τη συγκεκριμένη μέθοδο ( $M.O.=5,00$ ) σε σχέση με εκείνους που έχουν Πτυχίο ΑΕΙ ( $M.O.=4,37$ ,  $W=3,92$ ,  $p=0,015$ ). Σε σχέση του επιπέδου σπουδών και της παραδοχής ότι η συνέντευξη δεν αποτελεί «μονόδρομο» για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ( $p=0,014$ ), οι έχοντες Μεταπτυχιακό διαφοροποιούνται θετικά στατιστικά σημαντικά ( $M.O.=4,36$ ) σε σχέση με εκείνους που έχουν Πτυχίο ΑΕΙ ( $M.O.=3,843$ ,  $W=4,132$ ,  $p=0,010$ ). Τέλος, στη σχέση του επιπέδου σπουδών και της παραδοχής ότι η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ( $p<0,001$ ). Οι έχοντες Πτυχίο ΑΕΙ παρουσιάζονται πιο αρνητικοί ( $M.O.=3,28$ ) από εκείνους που έχουν Μεταπτυχιακό ( $M.O.=3,79$ ,  $W=4,16$ ,  $p=0,003$ ) και εκείνους που έχουν Διδακτορικό ( $M.O.=4,27$ ,  $W=4,15$ ,  $p=0,009$ ).

## Γ' ΜΕΡΟΣ

### 6.1 Συζήτηση

Από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα: Βάσει προηγούμενων ερευνών και υποθέσεων, στην παρούσα έρευνα αναμέναμε οι ερωτώμενοι να εκφράζουν μία αρνητική στάση απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης, όπως συνέβαινε και στο παρελθόν, λόγω του φόβου προς συμμόρφωση, της κατηγοριοποίησης εξαιτίας της βαθμολογίας εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων και του γραφειοκρατικού της χαρακτήρα. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε πως οι συμμετέχοντες δεν επιδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό αρνητική στάση. Θα λέγαμε, μάλιστα, ότι διατηρείται μία ουδετερότητα από την πλειοψηφία, η οποία τροφοδοτείται κατά κύριο λόγο από φόβο σχετικά με το καινούριο θεσμικό πλαίσιο, από την έλλειψη επιμόρφωσης γύρω από διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, τον φόρτο εργασίας που ενδέχεται να επωμιστούν οι εκπαιδευτικοί και την έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους εξωτερικούς αξιολογητές. Ανάλογα, ευρήματα υπήρξαν από την έρευνα της Παμητσόγλου (2003), στην οποία η πλειονότητα εκπαιδευτικών επιθυμεί αξιόπιστη αξιολόγηση με διαφανείς διαδικασίες, καθώς και από τις έρευνες των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2005) και του Τσαντάκη (2005), σύμφωνα με τις οποίες μεγάλο ποσοστό τάσσεται υπέρ του θεσμού αυτού με προϋπόθεση ότι θα οδηγήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Αρνητική στάση ως προς τον θεσμό της αξιολόγησης επιδεικνυαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες προηγούμενων χρόνων. Για παράδειγμα, στη έρευνά του, ο Blumberg (1973), εντόπισε αρνητική στάση των εκπαιδευτικών εξαιτίας της έλλειψης συγκεκριμένων κριτηρίων, τον τιμωρητικό χαρακτήρα και την έλλειψη κατάλληλων προσόντων από την πλευρά των αξιολογητών. Σε άλλη έρευνα, όμως, του ίδιου, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν θετικότερη στάση σε περίπτωση που θα μπορούσαν να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαδικασία αυτή. Ακόμη, σε έρευνα του Νανούρη (2003), ένα μεγάλο ποσοστό δε δέχεται την αξιολόγηση, καθώς τη θεωρεί μία διαδικασία αυστηρού ελέγχου, χωρίς εγκυρότητα.

Όπως διατυπώθηκε εκτενώς στο πρώτο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της εργασίας, η αξιολόγηση είναι μία έννοια που ορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Μέσα στο σύνολο αυτό, κομβικό πρόσωπο είναι εκείνο του εκπαιδευτικού. Απώτερος σκοπός, λοιπόν, της αξιολόγησης των δασκάλων είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους (Daley & Kim, 2010· Feeney, 2007· Strong, 2006· Peterson, 2004). Οι συμμετέχοντες της εν λόγω έρευνας υποστηρίζουν την άποψη ότι η

αξιολόγηση αφορά το διδακτικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο, θεωρώντας πως η ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών, η μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού, η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και η χρήση πολλαπλών μεθόδων διδασκαλίας αποτελούν βασικές παραμέτρους που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην αξιολόγηση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bozan & Ekinici, 2018· Kurban & Tok, 2018· Erkurt, 2017· Daley & Kim, 2010· Marshall, 2005· Peterson, 2004), μέσω των οποίων υποστηρίχθηκε ότι η αξιολόγηση αφορά πτυχές περιεχομένου της διδασκαλίας, των πολιτικών που εφαρμόζονται και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, οι Ellett και Teddlie (2003) στην έρευνά τους, δήλωσαν ότι οι δάσκαλοι αξιολογούνται με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, όπως το να είναι ειλικρινείς και να διακατέχονται από σεβασμό. Με αυτή την άποψη συμφωνούν και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, οι οποίοι θεωρούν τη συμπεριφορά και το ήθος του εκπαιδευτικού σημαντικές πτυχές που πρέπει να αξιολογούνται. Ακόμη, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η επίδοση των μαθητών δε θα πρέπει να αποτελεί βασικό κριτήριο κατά την αξιολόγηση. Αυτή την άποψη υποστήριξε ο Toch (2008), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι οι βαθμολογίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα δε θα πρέπει να είναι αποκλειστική πηγή αξιολόγησης, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι μαθητές μπορεί να έχουν πολύ διαφορετικό υπόβαθρο και να αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό.

Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται μια ουδέτερη κι όχι αρνητική τάση ως προς τα πρόσωπα των περισσότερων αξιολογητών. Καταρρίπτεται, λοιπόν, ο φόβος και η ανησυχία του παρελθόντος ότι οι αξιολογητές έχουν πρόθεση να επιβάλλουν ποινές, τιμωρίες και να επιπλήξουν τους εκπαιδευτικούς. Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα ενισχύεται η άποψη ότι οι αξιολογητές έχουν συμβουλευτικό, καθοδηγητικό ρόλο και στοχεύουν στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εντοπίσουν δυνατά σημεία και να περιορίσουν ελλείψεις πτυχές (Reinhorn et al., 2017, Strong, 2006.) Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνεται πως ο σύλλογος διδασκόντων είναι σημαντική δύναμη και «φωνή» στη διαδικασία αξιολόγησης, τονίζοντας τη σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τους McNamara και O' Hara (2006), σύμφωνα με τους οποίους η εσωτερική αξιολόγηση είναι πιο πιθανό να επιτρέψει την εμπιστοσύνη και τη διαφάνεια, καθώς η έλλειψη κριτικής από έξω διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα πιο εποικοδομητικά. Επιπλέον, ορισμένες έρευνες (Vanhoof & Van Petegem, 2011), υποδηλώνουν ότι η στάση αυτή, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση ως πράξη έρευνας, είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της ποιότητας των αξιολογήσεων.

Αναφορικά με τον τρόπο που θα πρέπει να διεξάγεται η αξιολόγηση και τις μεθόδους της,

οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να είναι γνωστά εξ' αρχής και η βαθμολογία να λειτουργεί ανατροφοδοτικά και όχι τιμωρητικά. Ακόμη, εκφράζεται μία ουδέτερη θέση ως προς τη μέθοδο παρατήρησης μέσα στην τάξη και τονίζεται πως η συνέντευξη δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αξιολόγησης. Όπως υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία, η παρατήρηση είναι ένα τρόπος αξιολόγησης, αλλά όχι ο μοναδικός. Άλλωστε, σύμφωνα με τον (Marshall, 2005), δημιουργεί ένταση στην τάξη, κάνει τον δάσκαλο να αισθάνεται αμήχανα και συχνά παρεμποδίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Σχετικά με τη συνέντευξη, ο Dunkin (1997), αναφέρει ότι δύσκολα μπορεί να βαθμολογηθεί και να είναι αμερόληπτη. Με άλλα λόγια, λοιπόν, η αξιολόγηση είναι μία συνεχής διαδικασία η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικίλα κριτήρια και να είναι βασισμένη σε πολυδιάστατα μοντέλα (Toch & Rothman, 2008).

Όσον αφορά στους διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τους τομείς αξιολόγησης, τα πρόσωπα που μετέχουν στη διαδικασία και τις μεθόδους υλοποίησής της, διαφαίνεται στην έρευνά μας ότι το φύλο δεν παίζει σημαντικό ρόλο. Δεν υπάρχει δηλαδή στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις μεταξύ αντρών και γυναικών. Διαφοροποιήσεις μεταξύ φύλου δε βρέθηκαν ούτε στα αποτελέσματα της έρευνας της Καπαχτσή (2007). Η έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003) έδειξε ότι η στάση απέναντι στην αξιολόγηση δε συνδέεται με το φύλο, όπως επίσης, και η έρευνα του Τσαντάκη (2005), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου συμφωνούν κατά πλειοψηφία ότι η αξιολόγηση είναι σημαντική. Τα ευρήματα της Bilken (1985), ωστόσο, διαφοροποιούνται. Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξέφραζαν πιο αρνητική στάση συγκριτικά με τους άντρες, εξαιτίας της αφοσίωσης τους σε οικογενειακές υποχρεώσεις και λόγω περιορισμένου χρόνου. Πρόκειται, βέβαια, για μία παλιότερη έρευνα που ενδεχομένως να υπήρχαν διαφορετικές συνθήκες γύρω από κοινωνικούς ρόλους και ευθύνες.

Άλλοι παράγοντες που εξετάστηκαν πέρα από το φύλο, είναι η ηλικία και η προϋπηρεσία. Αρχικά, σχετικά με την ηλικία, διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι συμμετέχοντες της έρευνας είναι πιο θετικοί ως προς την αξιολόγησή τους από επιτροπή Πανεπιστημιακών συγκριτικά με την ηλικιακή ομάδα των ατόμων που είναι άνω των 60 ετών. Το γεγονός αυτός ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι πιο νέοι συμμετέχοντες έχουν πιο πρόσφατες εμπειρίες από τον τομέα των σπουδών τους. Ακόμη, λόγω των συνεχών αλλαγών, το επιστημονικό υπόβαθρο διαφέρει σε επίπεδο παιδαγωγικών γνώσεων συγκριτικά με προηγούμενα χρόνια. Οι ηλικιακές ομάδες



έπαιξαν ρόλο και στην αξιολόγηση από μέρους του διευθυντή. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι συμμετέχοντες δεν ήταν τόσο δεκτικοί στην αξιολόγησή τους από τον διευθυντή. Η διαφοροποίηση αυτή αφορά τις κατηγορίες 31-40 ετών και 51-60 ετών. Ένας λόγος που μπορεί να οδηγεί στη διαφοροποίηση αυτή, είναι ότι ενδεχομένως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, λόγω συνθηκών, αλλάζουν συχνά σχολικές ομάδες, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν εύκολα σχέσεις εμπιστοσύνης με τον διευθυντή τους, αλλά ούτε κι εκείνος με τη σειρά του να μπορεί να αξιολογεί αποτελέσματα του έργου τους, λόγω αυτής της σύντομης συνεργασίας τους. Ακόμη, οι συμμετέχοντες της ηλικιακής ομάδας 31-40 ετών διαφοροποιούνται από άτομα ηλικίας άνω των 60 ετών, καθώς είναι πιο δεκτικοί στην αξιολόγησή τους από επιτροπή που ορίζεται από το υπουργείο. Από τα αποτελέσματα, φαίνεται, ακόμη, πως οι νεότεροι συμμετέχοντες είναι πιο θετικοί στη διαμόρφωση μόνιμου σώματος αξιολογητών, αλλά και λιγότερο καχύποπτοι στη συμμετοχή εκπροσώπων συνδικαλιστικών φορέων. Αντίθετα, στην αξιολόγησή τους από συνδικαλιστικούς φορείς φάνηκαν ιδιαίτερα αρνητικοί οι συμμετέχοντες ηλικιακής ομάδας άνω των 50 ετών. Αναφορικά τώρα με την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων οι έχοντες προϋπηρεσία 11 έως 20 ετών, φάνηκαν πιο αρνητικοί στο κριτήριο αξιολόγησης, σχετικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικού και διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 30 ετών. Ακόμη, οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 1 έως 10 έτη είναι πιο θετικοί στην αξιολόγηση από επιτροπή πανεπιστημιακών σε σχέση με εκείνους που έχουν προϋπηρεσία 21 έως 30 έτη, αλλά και με εκείνους άνω των 30 ετών. Επιπλέον, η αποδοχή ως φορέα αξιολόγησης του επόπτη ποιότητας εκπαίδευσης και περιφερειακού επόπτη διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά σε αντιστοιχία με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες με λιγότερη προϋπηρεσία, 1 έως 10 έτη έχουν θετικότερη τάση στην αξιολόγησή τους από τα πρόσωπα αυτά, συγκριτικά με τους συμμετέχοντες με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Οι έχοντες προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη είναι πιο δεκτικοί στην αξιολόγηση από το σώμα μόνιμων αξιολογητών έναντι των συμμετεχόντων με προϋπηρεσία άνω των 30 ετών. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν στο μεγαλύτερο μέρος με έρευνες που θέλουν τους δασκάλους με μικρότερη εμπειρία (6-10 έτη) να αποδέχονται σε υψηλότερο επίπεδο τα προτεινόμενα συστήματα αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς που εργάζονται για περισσότερα από 11 χρόνια (Ο.Ο.Σ.Α, 2015). Στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2005), οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών δείχνουν αρνητική στάση ως προς τους εξωτερικούς αξιολογητές, εξαιτίας της εμπειρίας τους από τον επιθεωρητισμό, των υποχρεώσεών τους, της πίεσης από το φόρτο εργασίας ενώ συγχρόνως διατυπώνουν επιφυλάξεις όσον αφορά τη διασφάλιση στόχων, κριτηρίων και διαδικασιών.

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, με μικρότερη προϋπηρεσία, δείχνουν θετικότερη στάση, η οποία μπορεί να οφείλεται στη φυσική τους ενέργεια και στις λιγότερες οικογενειακές δεσμεύσεις. Επομένως, έχουν περισσότερο χρόνο να επενδύσουν στη δουλειά τους και είναι πιο δεκτικοί στις αλλαγές και στην εισαγωγή νέων θεσμών. Σε έρευνα των Hoy και Miskel (2001), αναφέρεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικότερες στάσεις στα νέα συστήματα αξιολόγησης.

Σε σχέση με το επίπεδο σπουδών παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο δικαίωμα της πολιτείας να αξιολογεί. Ειδικότερα, παρουσιάζεται σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους συμμετέχοντες κατόχους Πτυχίου ΑΕΙ και Διδακτορικού. Οι έχοντες Πτυχίο ΑΕΙ είναι λιγότερο θετικοί σε σχέση με εκείνους που έχουν Μεταπτυχιακό. Επιπλέον, οι έχοντες Πτυχίο ΑΕΙ είναι λιγότερο θετικοί στην αξιολόγηση από επιτροπή πανεπιστημιακών σε σχέση με εκείνους που κατέχουν τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών. Σε έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α (2015), οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακά προσόντα ήταν πιο θετικοί στη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο πανεπιστημίου. Διεξάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι περαιτέρω σπουδές γεννούν ένα μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας, πληρότητας και ενδεχομένως μία καλύτερη και πληρέστερη ενημέρωση γύρω από τον θεσμό της αξιολόγησης. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται με αυτό της έρευνας των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003), σύμφωνα με το οποίο οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση στάσεων.

Η ιδιότητα των συμμετεχόντων είναι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τις απαντήσεις του δείγματος σχετικά με το κριτήριο αξιολόγησης από υπουργική ομάδα. Οι διευθυντές είναι πιο αρνητικοί ως προς την αξιολόγησή τους από τον συγκεκριμένο φορέα έναντι των εκπαιδευτικών. Παρατηρείται, ακόμη, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο κριτήριο αξιολόγησης του βαθμού Ανάληψης Πρωτοβουλιών. Οι διευθυντές θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν πρωτοβουλίες βάσει των στόχων της σχολικής μονάδας, σε αντίθεση με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε θεωρούν το συγκεκριμένο κριτήριο το ίδιο σημαντικό.

### **6.1.1 Συμπεράσματα**

Από την επεξεργασία των δεδομένων, από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τη γενικότερη θεώρηση των ευρωπαϊκών εξελίξεων, προκύπτει ότι η εφαρμογή αξιολογικών συστημάτων στον

εκπαιδευτικό χώρο είναι επιτακτική ανάγκη για τη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω των στοχευμένων παρεμβάσεων, τη διεξαγωγή συμπερασμάτων και την προώθηση καινοτόμων λύσεων. Στην ελληνική πραγματικότητα η αξιολόγηση της εκπαίδευσης (εσωτερική ή εξωτερική) αποτελεί επί σειρά ετών ένα ακανθώδες ζήτημα το οποίο προκαλεί έντονη διστακτικότητα και καχυποψία στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάποιες ενέργειες που θα μπορούσαν να γίνουν προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ φορέων εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας είναι οι παρακάτω:

- Απαραίτητη προϋπόθεση για να δουν οι εκπαιδευτικοί με μια πιο θετική πλευρά τον θεσμό αυτό, αποτελεί η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της πολύπλευρης επιμόρφωσής τους σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Η σωστή, αλλά και ακριβής ενημέρωση, λύνει τυχόν ασάφειες, απορίες και διαμορφώνει κλίμα εμπιστοσύνης προς νέα μοντέλα αξιολόγησης. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, επιτυγχάνοντας μια σταδιακή και ομαλή μετάβαση στους νέους θεσμούς.
- Έχει διαπιστωθεί ότι ο συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών πηγών θεωρείται ισχυρό σύστημα αξιολόγησης. Από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρατηρείται ευνοϊκότερη στάση απέναντι στην εσωτερική συλλογική αξιολόγηση. Θα πρέπει, λοιπόν, να δοθεί έμφαση στη «φωνή» του εκπαιδευτικού και να προαχθούν συλλογικές δραστηριότητες μέσα στην ίδια σχολική μονάδα για την επίτευξη αποδοτικότερων αποτελεσμάτων. Θα πρέπει, ακόμη, να αναλογιστούν οι υπεύθυνοι, ότι τα ίδια τα πρόσωπα που εμπλέκονται άμεσα στον σχολικό οργανισμό και αφιερώνουν καθημερινά χρόνο μέσα σε αυτόν, είναι τα πιο αρμόδια πρόσωπα, προκειμένου να εκφράσουν σκέψεις και να διατυπώσουν συμπεράσματα. Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα να βρεθούν στο κέντρο του εκπαιδευτικού «γίγνεσθαι».
- Έμφαση πρέπει να δοθεί και στην εκπαίδευση και την επιλογή κατάλληλων διευθυντών, που θα συνδυάζουν υψηλό κύρος, τυπικά προσόντα και ήθος. Ο Διευθυντής είναι ένα πρόσωπο που προΐσταται του Συλλόγου Διδασκόντων, γι' αυτό και θα πρέπει να αποπνέει εμπιστοσύνη και να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση διαδικασιών, δημιουργώντας υποστηρικτικό και θετικό κλίμα αξιολόγησης. Από τη μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στηριχθούν στην ουσιαστική συνεργασία και να επιδείξουν

επαγγελματισμό. Σημαντική προϋπόθεση σε αυτό το κομμάτι αποτελεί η ενδοσχολική επιμόρφωση, καθώς και η καθοδήγηση και στήριξη από επιστημονικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.

- Οι γονείς, εκπρόσωποι μαθητών, αλλά και φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό, προκειμένου να συνεισφέρουν στη διαδικασία της αξιολόγησης και να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.
- Το αξιολογικό σύστημα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, διαφάνεια, σαφή κριτήρια και να αφήνει απ' έξω αντιλήψεις που πηγάζουν από υποκειμενικότητα και στερεοτυπικές προσωπικές εκτιμήσεις. Οι εξωτερικοί αξιολογητές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη βασικές παραμέτρους, όπως την υλικοτεχνική υποδομή, την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, την κουλτούρα και την ταυτότητα της σχολικής μονάδας. Οι αξιολογήσεις θα πρέπει να λειτουργούν ανατροφοδοτικά και να μην καλλιεργούν κλίμα φόβου και απειλών.
- Η διοίκηση θα πρέπει να απεμπλακεί από πολιτικές πεποιθήσεις, συμφέροντα και σκοπιμότητες και να εμπιστευτεί ανθρώπους που έχουν ειδικευτεί σε ανάλογα θέματα και είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα καθήκοντα του διοικητικού τους ρόλου.

## 6.2 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα έγινε με τη χρήση του ερωτηματολογίου (Καπαχτσή), το οποίο είχε χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενες αντίστοιχες μελέτες. Ωστόσο, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο δεν απευθυνόταν μόνο σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως συνέβη στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, κατασκευάστηκε πριν τον νόμο 4823/21, που αφορά το καινούριο θεσμικό πλαίσιο περί αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να μη συμπεριλαμβάνονται όλα τα νέα δεδομένα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αξιολόγησης τέθηκε σχετικά πρόσφατα σε ισχύ και μάλιστα, προκάλεσε πολλές αντιδράσεις, ωθώντας πολλούς εκπαιδευτικούς σε απεργία. Συνεπώς, οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με εμπειρίες εκπαιδευτικών και με αποτελέσματα που έχουν προκύψει, είναι περιορισμένες. Είναι, ακόμη, βέβαιο πως οι συνθήκες που επικράτησαν εξαιτίας της πανδημίας, επηρέασαν άμεσα τον εκπαιδευτικό χώρο, κάτι που δυσχέραινε περισσότερο τη διεξαγωγή της διαδικασίας της αξιολόγησης. Αναφορικά με τον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου, έγινε ηλεκτρονικά μέσω των διευθύνσεων με σκοπό την ευκολότερη και γρηγορότερη πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε αυτό. Όμως, κάτι τέτοιο εμπειρείχε τον κίνδυνο

να μην προωθηθεί για διάφορους λόγους. Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι 192, μέγεθος αρκετά ικανοποιητικό. Ωστόσο, όπως σε κάθε ποσοτική έρευνα, είναι κρίσιμο τα αποτελέσματα να ερμηνευτούν με προσοχή, αφού ο αριθμός αυτός δε συνεπάγεται την ασφαλή γενίκευση των ευρημάτων σε όλο τον πληθυσμό. Για τον λόγο αυτόν είναι σημαντικό να υπάρξουν κι άλλες αντίστοιχες μελέτες στο μέλλον. Τέλος, ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας με τη χρήση συνεντεύξεων θα προσέδιδε μία πληρέστερη εικόνα των στάσεων των συμμετεχόντων.

### 6.3 Προτάσεις

Προκειμένου να γίνει μεγαλύτερη εμβάθυνση στο υπό μελέτη ζήτημα και να δοθεί μία πληρέστερη εικόνα σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από την αξιολόγηση, είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν και να σταθμιστούν ερευνητικά εργαλεία τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν τα νέα δεδομένα και τις παραμέτρους που εμπεριέχονται στον νόμο 4823/21. Ακόμη, έρευνες εστιασμένες σε δείγμα που αφορά αποκλειστικά μία συγκεκριμένη ομάδα προσώπων, για παράδειγμα μόνο διοικητικά στελέχη, ή αντίστοιχα μόνο διευθυντές ή εκπαιδευτικούς, θα προσδώσει χρήσιμα συμπεράσματα, εντοπίζοντας τυχόν διαφοροποιήσεις και εξετάζοντας πιθανά αίτια που προκαλούν αποκλίσεις ως προς τις απόψεις. Επιπρόσθετα, μελέτες εστιασμένες σε ποιοτικές έρευνες θα δώσουν μια πιο λεπτομερή περιγραφή που θα συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων μελών. Τέλος, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν μελέτες που θα έχουν ως στόχο να συγκρίνουν τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν στην αρχή της εισαγωγής του νόμου περί αξιολόγησης και ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στη μετέπειτα πορεία, προκειμένου να ελεγχθεί εάν η αρχική άρνηση από κάποιους ή η ουδετερότητα προερχόταν από το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις η εισαγωγή ενός νέου θεσμού προκαλεί εύλογα ανασφάλεια και ανησυχίες.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in dcps. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54-76.

Akşit, F. (2006). The views of teachers on evaluating the performance (Sample of Bigadiç primary school teachers). *Journal of Social Science Studies*, 2, 76-101.

Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). ‘Does accountability pressure through school inspections promote school improvement?’. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32–56.

Altun, A. S., & Memişoğlu, S. P. (2008). The opinions of teachers, administrators and supervisors regarding performance assesment. *Educational Administration: Theory and Practice*, 14(1), 7-24.

Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Teachers’ expectations about supervision and guidance roles of supervisors. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3), 281-306.

Balkar, B., & Şahin, S. (2010). The opinions of secondary school teachers on teacher performance appraisal model and implementations. *Elementary Education Online*, 9(1), 396–412.

Bas Collins, A. (2002). School-based supervision at a private turkish school: A model for improving teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 172-190.

Bidwell, C.E. (1965). ‘The school as a formal organization’, in March, G.J. (Ed.): *Handbook of Organizations*, Rand MacNally, Chicago, IL, pp.972–1019.

Blumberg, A. (1973). *Supervision and Teachers: A private cold war*. Berkley, California: McCutchan.

Bonniol, J., & Vial, M. (2007). *Models of evaluation. Fundamental texts and commentaries*. Metaixmio: Athens.

Boykin, L. L. (1958). What is evaluation? *The Journal of Educational Research*, 51(7), 529-534.

Bozan, S., & Ekinci, A. (2018). Evaluation of principals and teachers’ opinions related to teacher performance evaluation process: A qualitative study. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.

Çelikten, M., & Özkan, H. H. (2018). Teacher performance evaluation system. *OPUS-*

*International Journal of Society Researches*, 8(15), 806-824.

Chapman, C., & Salokangas, M. (2012). 'Independent state-funded schools: some reflections on recent developments'. *School Leadership & Management*, 32(5), 473–486.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Daley, G., & Kim, L. (2010). *A Teacher Evaluation System That Works. Working Paper*. National Institute for Excellence in Teaching.

Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational leadership*, 58(5), 12-15.

Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35-39.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1.

Davis, D. R., Ellett, C. D., & Annunziata, J. (2002). Teacher evaluation, leadership and learning organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), 287-301.

Dočekal, V., & Dvořáková, M. (2015). Evaluation levels in education. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 3743-3749.

Doukas, Ch. (1999). 'Quality and evaluation in education. Summary research overview'. *Inspection Issues in Education*, 1, 172–185.

Doukas, Ch. (2000). *Education Policy and Power. The case of the evaluation of teachers (1982-1994)*. Athens: Grigoris.

Dunkin, M. (1997). Assessing teachers' effectiveness. In *Issues in Educational Research*, 7(1), 37-51.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.

Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.

Erkurt, H. (2017). *The perspectives of primary education teachers and inspectors regarding auditing and performance evaluation systems in primary schools* (Unpublished master thesis dissertation). Near East University, Lefkoşa, Cyprus.

Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg. *Evaluation and Policy Analysis Archives*, 2 (13), 1–18.

Faubert, V. (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. Brussels: OECD.

Feeney, E.J. (2007). Quality feedback: The essential Ingredient for teacher success. *The Clearing Hous*, 8(4), 191-197.

Fullan, M. (2011). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goe, L., Biggers, K., & Croft, A. (2012). Linking Teacher Evaluation to Professional Development: Focusing on Improving Teaching and Learning. Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.

Hargreaves, A. (2001). ‘Classrooms, colleagues, communities and change: The sociology of the century’. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 4(1), 101–129.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Heck, R. H. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students’ achievement and growth rates. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432.



Helvacı, M. A. (2002). The importance of performance appraisal in performance management process. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, 35(1-2), 155-169.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice* (6th ed.). New York: McGraw - Hill, Inc.

Hult, A., & Edström, C. (2016). 'Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism'. *Education Inquiry*, 7(3), 305–325.

Ingersoll, M. R., & Collins, J. G. (2017). 'Accountability and control in American schools'. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 75–95.

Katsaros, E., & Dedoulis, M. (2008). Training and assessment in the field of Education, Pedagogical Institute, Ministry of Education, Athens.

Katsikas, Ch., Therianos, K., Tsirigotis, Th., & Kavadias, C. (2007) . The evaluation in education, AA Lebanon, Athens.

Katsiras, L. (2010). Assessment of teaching and work of teachers, [http://www.katsiras.gr/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=380&Itemid=29](http://www.katsiras.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=380&Itemid=29).

Kazamias, A., & Kassotakis, M. (1995). Greek Education: Prospects for Reconstruction and Modernization, Sirios, Athens.

Keddie, A. (2015). 'School autonomy, accountability and collaboration: a critical review'. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1–17.

Kemmis, S. (2006). 'Participatory action research and the public sphere'. *Educational Action Research*, 14(4) , 459–476.

Köse, A. (2017). Problematic course supervision within Turkish education system. *Çukurova University Journal of Education Faculty*, 46(2), 298-367.

Kurban, C., & TOK, T. N. (2018). Assessment of the role of school principals in the performance

audit system, based on teacher opinions. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 11(1), 1-17.

Lindgren, J. (2015). 'Learning, coping, adjusting: making school inspections work in Swedish schools'. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, No. 3.

MacBeath, J. (2004). 'Putting the Self Back into Self-Evaluation'. *Improving Schools*, 7(1), 87-91.

MacBeath, J., Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (2010). School Based Evaluation: Purposes, Protocols and Processes: *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford, 713-718.

Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735.

Mathison, S., Peterson, P., Baker, E., & McGaw, B. (2010). The Purpose of Educational Evaluation International. *Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford, 792-797.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2006). 'Workable compromise or pointless exercise? School-based evaluation in the Irish context'. *Educational Management Administration and Leadership*, 34 (4), 564-582.

Memişoğlu, S. P. (2004). Perceptions of teachers in relation to the behaviours of primary education supervisors. *Education and Science*, 29(131), 30-39.

Papakonstantinou, P. (1993) Educational work and assessment in schools, Ekfrasi, Athens. [in Greek].

Patton, M. Q. (2002). Variety in qualitative inquiry: theoretical orientations. In C.D. Laughton, V. Novak, D. E. Axelsen, K. Journey, & K. Peterson (Eds.), *Qualitative research and evaluation methods*. Thousands Oaks, London: Sage.

Peterson, K. (2004). Research on School Teacher Evaluation. *NASSP Bulletin*, 88(639), 60-79.

Reinhorn, S. K., Johnson, S. M., & Simon, N. S. (2017). Investing in development: Six high-performing, high-poverty schools implement the massachusetts teacher evaluation policy.

*Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 383-406.

Robinson, W., & Cambell, J. (2010) 'Evaluation of Teacher Quality and Practice', in Peterson, P., Baker, E. and McGaw, B. (Eds): *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford, 674–680.

Roussin, J., & Zimmerman, D. (2014) 'Inspire learning, not dread: create a feedback culture that leads to improved practices'. *JSD*, 35(6), 36–39.

Sammons, P., Hillman, I., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness*. London: Office of Standards in Education.

Sanders, J. R. (2001). A vision for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 363-366.

Sayın, S. D., & Arslan, H. (2017). Determining the opinions of teachers and administrators about the multiple indicators through teacher performance assesment process and self-evaluation. *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TLCE)*, 6(2), 1222-1241.

Scott, D.E. (2016). 'Assessment as a dimension of globalization: exploring international insights', in Scott, S., Scott, D. and Webber, C. (Eds): *Assessment in education. The Enabling Power of Assessment*, London-New York Springer, Dordrecht-Heidelberg, 27–52.

Scriven M. (1967), *The Methodology of Evaluation*, in Tyler R., Gagne R., Scriven M. (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monographs Series on Curriculum Evaluation, Rand McNally & Company, Chicago, pp. 39-83.

Stamelos, G., & Bartzakli, M. (2013). 'The effect of a primary school teachers' trade union on the formation and realization of policy in Greece: The case of teacher evaluation policy'. *Policy Futures in Education*, 11(5), 575–588.

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). 'Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: From national past to European influences'. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545–557.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (1999). *The politics of teacher evaluation: A case study of new*

system design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 339-359.

Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape. *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking And Best Practice*, 2, 1-23.

Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165-184.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *Journal of curriculum and supervision*, 15(3), 212–235.

Tamani, S., Talbi, M., & Radid, M. (2015). Evaluation of the Trainings in Higher Education: Case of the Faculty of Science Ben M'Sik. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1038-1042.

Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). Can teacher evaluation improve teaching? *Education Next*, 12(4), 78-84.

Toch, T., & Rothman, R. (2008). Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education. Education Sector Reports. Education Sector.

Vaillant, D., & Gonzalez-Vaillant, G. (2017). Within the teacher evaluation policies black box: two case studies. *Teacher Development*, 21(3), 404-421.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200–212.

Youngcourt, S., Leiva, P., & Jones, R. (2007). 'Perceived purposes of performance appraisal: Correlates of individual- and position-focused purposes on attitudinal outcomes', *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 18, No. 3, pp.315–343.

Zhang, X. F., & Ng, H. M. (2017). An effective model of teacher appraisal: Evidence from

secondary schools in Shanghai, China. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 196-218.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασιάδης, Χ. (2001). *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.  
Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Ε. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση των εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Αντωνίου, Μ. (2017). *Συγκριτική προσέγγιση και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού προσωπικού της Ελλάδας και χωρών του εξωτερικού – Οι σύγχρονες τάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης / ΑΤΕΙ Πειραιά.

Δούκας, Χ. (2002). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δουλκέρη, Τ. (2015). *Οδηγός Μεθοδολογίας για τις Κοινωνικές Έρευνες*. Αθήνα: Παπαζήση.  
Ευρυδίκη, (2015). *Η διασφάλιση της ποιότητας. Έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη: Εκπαίδευση και κατάρτιση. Πολιτικές και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των σχολείων στην Ευρώπη*. Δίκτυο Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://ec.europa.eu/eurydice>.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Απόψεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.math.noa.gr/me/cong2/papers/Kasimat.pdf> (30/9/06).

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των*

εκπαιδευτικών. Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., & Συρίου, Ι. (2009). «Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, τ. 15, 180-194.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας και συνεργάτες, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Μουτζούρη - Μανούσου, Ε., & Δασκαλόπουλος, Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 34-45.

Νανούρης, Δ. (2003). Πώς αξιολογούν την αξιολόγηση. Στο *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 7/9, 44-45.

Νόμος 3848/2010 , Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις (ΦΕΚ 71/τ. Α'/19-5-2010).

Παμητσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Σωτηρούδας, Β. (2011). *Εγχειρίδιο Ερευνητικής Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: iWrite.

Τσαντάκης, Γ. (2005). *Ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Όψεις της ελληνικής πραγματικότητας* (Μεταπτυχιακή εργασία):

Πάτρα.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Υ.Π.Θ.Π.Α./Ι.Ε.Π.) (2012α). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Τόμος Ι. Βασικό πλαίσιο. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού/Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Υ.Π.Θ.Π.Α./Ι.Ε.Π.) (2012β). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Τόμος ΙΙ. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Αξιολόγησης. Αθήνα.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2005). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών του Ν. Θεσπρωτίας* (Μεταπτυχιακή εργασία): Πάτρα.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10381#page/2/mode/2up>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

	Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες		
Άνδρας	59	30,7%
Γυναίκα	133	69,3%
Σύνολο	192	100,0%

	Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες 23-30	15	7,8%
31-40	31	16,1%
41-50	37	19,3%
51-60	100	52,1%
Πάνω από 60	9	4,7%
Σύνολο	192	100,0%

	Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες Πτυχίο ΑΕΙ	94	49,0%
Μεταπτυχιακό	87	45,3%
Διδακτορικό	11	5,7%
Σύνολο	192	100,0%



	Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες 1-10	39	20,3%
11-20	43	22,4%
21-30	66	34,4%
Πάνω από 30	44	22,9%
Σύνολο	192	100,0%

	Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες Εκπαιδευτικός	137	71,4%
Υποδιευθυντής	7	3,6%
Διευθυντής	48	25,0%
Σύνολο	192	100,0%

---

		Συχνότητα	Ποσοστά
Έγκυρες	Αστική	142	74,0%
	Μη αστική	31	16,1%
	Αγροτική	19	9,9%
Σύνολο		192	100,0%

---



---

Κλίμακα	Cronbach's alpha
Έννοια της αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της.	0,833
Τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται.	0,854

Ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. 0,70

Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. 0,809

---

---

	<b>Αναβάθμιση</b>	<b>Πολιτεία</b>	<b>Κύρος εκπ/κού</b>	<b>Εξέλιξη</b>	<b>Ανατροφοδότηση</b>	<b>Αυτονομία</b>
Πλήθος	192	192	192	192	192	192
M.O.	3,18	3,31	2,76	2,91	3,39	3,20
T.A.	1,14	1,14	1,24	1,16	1,15	1,20

---

---

Descriptives

	<b>axiologisi</b>	<b>tomeisaksiol</b>	<b>aksiologites</b>	<b>methodoi</b>
N	192	192	192	192
Mean	3.12	3.66	2.95	3.30
Standard deviation	0.561	0.585	0.641	0.654
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00
Maximum	4.33	5.00	4.38	4.40
Shapiro-Wilk W	0.957	0.943	0.976	0.910
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	0.003	< .001

---

---

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
axiologisi	Άνδρας	58	3.19	3.33	0.621	0.0815
	Γυναίκα	133	3.09	3.00	0.535	0.0464
tomeisaksiol	Άνδρας	58	3.62	3.71	0.585	0.0769
	Γυναίκα	133	3.67	3.75	0.589	0.0511
aksiologites	Άνδρας	58	2.88	2.96	0.689	0.0904
	Γυναίκα	133	2.98	3.08	0.622	0.0539
methodoi	Άνδρας	58	3.29	3.35	0.718	0.0942
	Γυναίκα	133	3.30	3.40	0.629	0.0545

Pairwise comparisons - axiologisi

		W	p
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	2.97	0.090
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	3.05	0.079
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1.47	0.551

Pairwise comparisons – tomeisaksiol

		W	P
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	-0.579	0.912
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2.394	0.208
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2.552	0.168

Pairwise comparisons – aksiologites

		W	P
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	0.414	0.954
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1.941	0.356
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1.618	0.487

Pairwise comparisons – methodoi

		W	P
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	3.779	0.021

Pairwise comparisons – methodoi

		<b>W</b>	<b>P</b>
ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1.660	0.469
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	-0.247	0.983

## Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

*«Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών  
Δημοτικής Εκπαίδευσης»*

## Α Τ Ο Μ Ι Κ Α Σ Τ Ο Ι Χ Ε Ι Α

[77]



ΦΥΛΟ:

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

ΗΛΙΚΙΑ:

23-30

31-40

41-50

51-60

πάνω από 60

ΣΠΟΥΔΕΣ

ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1-10

11-20

21-30

Πάνω από 30

ΙΔΙΟΤΗΤΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΠΕΡΙΟΧΗ

ΑΣΤΙΚΗ

ΜΗ ΑΣΤΙΚΗ

ΑΓΡΟΤΙΚΗ

## ΜΕΡΟΣ Α'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της. Για καθεμιά από τις δηλώσεις αυτές καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας, βάζοντας √ στην αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
1	Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης					
2	Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί					
3	Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού					
4	Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του					
5	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης					
6	Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του					

## ΜΕΡΟΣ Β'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τους τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας βάζοντας √ στην αντίστοιχη επιλογή για καθεμιά από τις δηλώσεις (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
7	Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση:					
	α. Τη χρήση των νέων μεθόδων διδασκαλίας					
	β. Την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία					
	γ. Τη μεταδοτικότητα του					
	δ. Τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών					



	ε. Τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών					
8	Τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας					
9	Την επίδοση των μαθητών					
10	Τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή					
11	Τη συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη					
12	Την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο					
13	Τον ατομικό φάκελο προσόντων του εκπαιδευτικού					
14	Το ήθος του εκπαιδευτικού					

## ΜΕΡΟΣ Γ'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας βάζοντας √ στην αντίστοιχη επιλογή για καθεμιά από τις δηλώσεις (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
15	Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι:					
	Επιτροπή Πανεπιστημιακών					
	Ο Σύλλογος Διδασκόντων					
	Διευθυντής του Σχολείου					
	Το ΠΥΣΠΕ					
	Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης					
	Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ Επόπτης ποιότητας εκπαίδευσης και περιφερειακός επόπτης Ο Σύμβουλος Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)					
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ)						

17	Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών					
18	Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών					
19	Ο Σύμβουλος Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού					
20	Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης					

## ΜΕΡΟΣ Δ'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας βάζοντας √ στην αντίστοιχη επιλογή για καθεμιά από τις δηλώσεις (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
21	Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές					
22	Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης					
23	Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος					
24	Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου					
25	Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές					
26	Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο					
27	Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του					
28	Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης (διευθυντής σχολικής μονάδας, ΣΕΕ, κ.ά.)					
29	Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμψει για επιμόρφωση					
30	Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό αρχής					

