



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
Π.Μ.Σ. ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Θέμα:

**Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγησή τους.**

**Attitudes and perceptions of primary school teachers regarding their evaluation.**

Αρετή Τζιάνη (Α.Μ III21048)

Εξεταστική Επιτροπή

1. Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
2. Δέσποινα Ανδρούτσου, Δρ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
3. Αδάμος Αναστασίου, Δρ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>6</b>
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>7</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>8</b>
<b>Μέρος Πρώτο : Θεωρητική Προσέγγιση.....</b>	<b>13</b>
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση.....</b>	<b>14</b>
1.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Εννοιολογική προσέγγιση.....	14
1.2. Ορισμοί για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού.....	15
1.3. Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης .....	16
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση .....</b>	<b>17</b>
2.1. Ο πολυδιάστατος Ρόλος του Εκπαιδευτικού.....	17
2.2. Προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού .....	19
2.3. Νομοθεσία για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	21
2.4. Μοντέλα για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών.....	23
2.4.1 Εξωτερική αξιολόγηση.....	23
2.4.2 Εσωτερική αξιολόγηση.....	24
2.4.3 Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση.....	24
2.4.4 Ολική αξιολόγηση.....	25
2.5. Έρευνες για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	25
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου.....</b>	<b>27</b>
3.1. Απαιτήσεις για την Αποτελεσματική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.....	27
3.2. Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου.....	28

3.2.1 Τεχνοκρατικό μοντέλο.....	30
3.2.2 Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο.....	30
3.2.3 Γραφειοκρατικό – επιθεωρητικό .....	31
3.2.4 Συμμετοχικό – συναινετικό.....	31
3.3. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου.....	31
3.4. Έρευνες για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση....	32
<b>Μέρος Δεύτερο : Ερευνητική Προσέγγιση .....</b>	<b>36</b>
<b>4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ερευνητικό Μέρος.....</b>	<b>37</b>
4.1. Μεθοδολογία.....	37
4.2. Σκοπός έρευνας.....	38
4.3. Δείγμα.....	39
<b>5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα έρευνας.....</b>	<b>40</b>
5.1. Αποτελέσματα Έρευνας.....	40
5.1.2. Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	56
5.1.3. Συσχετίσεις Μεταβλητών.....	63
<b>6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση - Συμπεράσματα.....</b>	<b>83</b>
6.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	88
6.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	89
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>90</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....</b>	<b>94</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....</b>	<b>147</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.....</b>	<b>148</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά το αντικείμενο της μελέτης της παρούσας εργασίας. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών κρίνεται ως μία σημαντική διαδικασία στην πρωτοβάθμια κλίμακα, διότι συνδέεται άρρηκτα με την ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας. Από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης, ο ρόλος της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς θα βελτιωθεί ατομικά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, γεγονός που θα συμβάλλει στην βελτίωση και καλλιέργεια των μαθητών/τριών και εν τέλει του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζονται οι βασικές αρχές της αξιολόγησης. Το κράτος ορίζει τον τρόπο και τις παραμέτρους, βάση των οποίων θα διεξαχθεί η αξιολόγηση. Γι' αυτό τον λόγο κυριαρχούν δυο αντίθετες απόψεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, που διχάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Από την μία πλευρά, υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί, που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης, ενώ από την άλλη ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι ένας θεσμός ελέγχου, ο οποίος παραβιάζει την ελευθερία των εκπαιδευτικών και υποβαθμίζει το έργο τους.

Όσον αφορά το ερευνητικό τμήμα της εργασίας, πραγματοποιείται μία μελέτη με απώτερο στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας κλίμακας, προκειμένου να εξεταστούν οι απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγησή τους. Διαμέσου της έρευνας, αναμένεται να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τα οποία θα μπορούσαν ν' αξιοποιηθούν με απώτερο σκοπό τις βελτιώσεις της διαδικασίας της, αλλά και τον περιορισμό των ανασταλτικών παραγόντων ώστε να χαρακτηριστεί αξιόπιστη και αντικειμενική.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στάσεις και αντιλήψεις, εκπαιδευτικό έργο.

## **ABSTRACT**

The evaluation of primary education teachers constitutes the subject of the study of this paper. The evaluation of the work of teachers is judged as an important process at the primary level, because it is inextricably linked to the quality upgrade of education. From the point of view of pedagogical science, the role of evaluation is particularly important, as the teacher himself will improve individually, which will contribute to the improvement and cultivation of the students and ultimately the educational system.

However, the basic principles of evaluation are not actually applied. The state defines the manner and the parameters, based on which the evaluation will be conducted. For this reason, two opposing views prevail in the educational community, which divide the educational system. On the one hand, there are teachers who support the necessity of evaluation, while on the other hand there are teachers who believe that evaluation is an institution of control, which violates the freedom of teachers and degrades their work.

As regard the research part of the paper, a study is carried out with the ultimate goal of exploring the views of primary school teachers, in order to examine their views on their assessment. Through the research, it is expected that useful conclusions will be drawn regarding the evaluation of teachers, which could be used with the ultimate goal of improving its process, but also limiting the inhibiting factors so that it can be characterized as reliable and objective.

**Key-words:** evaluation, teachers in primary schools, attitudes and perceptions, educational work

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη εργασία. Αρχικά, τον κύριο Βαλκάνο Ευθύμιο, Καθηγητή στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, που ήταν ο επόπτης της διπλωματικής μου εργασίας και η καθοδήγηση και βοήθειά του ήταν πολύτιμες. Τον ευχαριστώ πολύ για την άψογη συνεργασία και τις χρήσιμες συμβουλές του. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Ανδρούτσου Δέσποινα, Δρ. του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και τον κύριο Αναστασίου Αδάμο, Δρ. του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας οι οποίοι με τις παρατηρήσεις και τις συμβουλές τους βοήθησαν στην υλοποίηση της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους δασκάλους του δημοτικού σχολείου που αφιέρωσαν πρόθυμα τον χρόνο τους για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στηρίζει και είναι δίπλα μου σε κάθε δυσκολία.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαρκής ανάπτυξη της κοινωνίας, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και το πεδίο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση έχει ως κύριο ρόλο της την ανάπλαση και την επιμόρφωση των μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας, οι οποίοι με τη σειρά τους θα ενταχθούν στην αγορά εργασίας και θα αποτελούν μέρος του ανθρώπινου δυναμικού κάποιας χώρας. Ακόμη, η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική, ιστορική, πολιτιστική, πολιτική και οικονομική εξέλιξη κάθε χώρας. Θεωρείται μείζον σημείο για την διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και γενικά της εκπαίδευσης. Εφαρμόζοντας την αξιολόγηση στα σχολεία μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να προσδιοριστεί ως χρήσιμο, αξιοποιήσιμο και αποτελεσματικό.

Το κράτος, το οποίο είναι μια μορφή εξουσίας, καθορίζει και ελέγχει τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας, θέτει νόμους και κανονισμούς, όπου οι πολίτες επιβάλλονται να ακολουθήσουν αλλιώς τους επιβάλλονται ποινές από τις δικαστικές αρχές και από άλλους φορείς. Οι αναπτυγμένες χώρες του κόσμου, έχουν καταλάβει τον μεγάλο ρόλο που έχει η εκπαίδευση για την κοινωνία, γεγονός που οδήγησε στην εμφάνιση του θεσμού της αξιολόγησης για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Όλα τα κράτη δίνουν ιδιαίτερη βάση στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι οι κυβερνήσεις θέλουν να ελέγχουν ότι οι γνώσεις που παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες και ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, συνάδει με τις απαιτήσεις της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Έτσι, κρίθηκε ότι θα πρέπει να ελέγχονται όλοι οι τομείς εργασίας και οι υπηρεσίες που παρέχονται, μέσα στους οποίους περιλαμβάνεται και δεν εξαιρείται φυσικά από αυτούς και η εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση έκανε την εμφάνιση της στο σχολικό χώρο, το 1842. Εκείνη την χρονική περίοδο δεν προσδιορίζονταν όπως στην σύγχρονη εποχή ως «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», αλλά αντιθέτως εφαρμόζονταν ως ένας τύπος επιθεώρησης. Πιο αναλυτικά, από τη δημιουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, νομοθετήθηκε η ύπαρξη του επιθεωρητή, όπου θα ελέγχει τους εκπαιδευτικούς. Από τότε και έως σήμερα η αξιολόγηση περιλαμβάνεται σε όλα τα νομοσχέδια της κάθε κυβέρνησης (Κατσικάς, κ.α., 2007).

Η επιβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει επιφέρει μια αναστάτωση στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου κυριαρχούν δυο διαφορετικές απόψεις. Από την μια μερίδα των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση είναι αξιόπιστη, αποτελεσματική, ισότιμη και δίκαιη. Από την άλλη, η άλλη μερίδα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι είναι προϊόν της κυβερνήσεως και εξυπηρετεί τα πολιτικά της συμφέροντα. Έτσι, δεν επικρατεί το δίκαιο, ενώ κυριαρχεί η αυθαιρεσία. Από αυτά



προκύπτει ότι εμποδίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία, υποβαθμίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και καταπατούνται τα δικαιώματά τους.

Οι επιθεωρητές επιλέγονται εξολοκλήρου από το κράτος και έχουν ως καθήκον τους να εξετάσουν με λεπτομέρεια και να ασκήσουν κριτική στην εργασία των εκπαιδευτικών αλλά και στην προσωπική τους ζωή. Μέσω των εκθέσεων που έγραφαν για αυτούς, μπορούσαν να χάσουν την εργασία τους ή να τους επιβληθούν ακόμα και διάφορες τιμωρίες. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε διαρκή κατάσταση φόβου.

Η κατάσταση αυτή προκάλεσε μεγάλη δυσχέρεια και εντάσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, γεγονός που οδήγησε στην κατάργηση των επιθεωρητών. Η ύπαρξη των επιθεωρητών διήρκησε 150 χρόνια. Στην σύγχρονη εποχή οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων μέσω των απεργιών και των διαδηλώσεων, προσπαθούν να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους και να προτρέψουν το κράτος να καταργήσει την αξιολόγηση στα σχολεία.

Από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, αποτελεί σημαντικό στοιχείο, αφού η ενσωμάτωση της στο σχολείο δεν αφορά μόνο τον μαθητή αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ουσιαστικά, δεν αξιολογείται μόνο η επίδοση των μαθητών/τριών αλλά και η διδασκαλία, η συμπεριφορά και γενικότερα το συνολικό εκπαιδευτικό έργο όλων των εκπαιδευτικών (Γκαλένης & Παπαευαγγέλου, 2005). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αξιολογείται εις βάθος και το εκπαιδευτικό σύστημα, όπου αποτελείται από τα σχολικά βιβλία, τα υλικά μέσα, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, τα Α.Π και γενικότερα την λειτουργία του σχολείου (Χατζηαποστόλου, 2013).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα επίκαιρο θέμα που προβληματίζει σε σημαντικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τον τρόπο που διεξάγεται, ιδιαίτερα βάσει της πρόσφατης νομοθεσίας. Ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών τους αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει απαισιόδοξη διάθεση απέναντι σε αυτή τη διαδικασία.

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες που διεξάχθηκαν τα παλαιότερα χρόνια, αναδείχθηκαν απορίες, όσον αφορά το θεσμό της αξιολόγησης, εστιάζοντας στα εξής:

1. Με ποιον τρόπο και κάθε πότε αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;
2. Ποιος αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς;
3. Ποιοι είναι οι τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής;
4. Η αξιολόγηση έχει αρνητικό αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό;

Κατά συνέπεια, γίνεται αντιληπτό ότι στην Ελλάδα κυριαρχεί έντονα το συγκεκριμένο θέμα στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της παιδαγωγικής επιστήμης. Γι' αυτό τον λόγο και οι επιστήμονες/μελετητές διενεργούν διάφορου τύπου έρευνες, προκειμένου να διασαφηνίσουν τις απόψεις, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις κλπ. που υπάρχουν (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007).

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στην αρνητική προκατάληψη και αντίληψη ως προς τον ρόλο και την αποτελεσματικότητα του θεσμού της αξιολόγησης, όπου έχουν δημιουργήσει οι εκπαιδευτικοί. Στη διαμόρφωση αυτής της αρνητικής αντίληψης μεγάλη επιρροή είχαν τα χαρακτηριστικά του αξιολογητή. Ειδικότερα, ο αξιολογητής εκλαμβάνεται ως ένα άτομο που διαθέτει εξουσία/δύναμη και είναι αδιάλλακτο στις απόψεις του.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα καθεστώς επίβλεψης και ελέγχου, κάτι φυσικά που τους δημιουργεί άγχος, πίεση και φόβο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ύπαρξη τους αποσκοπεί μόνο στην ικανοποίηση των πολιτικών απαιτήσεων, γι' αυτό και υποβαθμίζουν τον ρόλο και της αποτελεσματικότητας τους (Μπουζάκης, 1991).

Εκτός από την ύπαρξη της εξωτερικής αξιολόγησης (επιτηρητής), πλέον δίνεται βάση και σε έναν καινούριο τύπο αξιολόγησης, όπου ονομάζεται ως αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση εμφανίστηκε στο προσκήνιο μέσω του νόμου 3848/2010, ενώ στην εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, που ανάρτησε η κυβέρνηση υποστηρίζει ότι ο λόγος ύπαρξης της στοχεύει στην εξέλιξη και βελτίωση της εκπαίδευσης που προσφέρεται από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του σχολείου (Αναστασίου, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι κυριότεροι στόχοι της είναι η δημιουργία ενός φιλικού περιβάλλοντος, όπου οι μαθητές/τριες να νιώθουν άνετα και θα ενδιαφέρονται για τη μάθηση, δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων, καλλιέργεια εμπιστοσύνης, συνειδητοποίηση εκπαιδευτικών για την διαρκή εκπαίδευση τους πάνω σε διάφορα θέματα (π.χ. ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση κλπ) και δημιουργία σχεδίων διδασκαλίας, προκειμένου η διδασκαλία να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών και να προσελκύει το ενδιαφέρον τους. Με αυτόν τον τρόπο θα συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και δε θα είναι απλώς παθητικοί δέκτες (Αραμπατζής, 2002).

Με τη συγκεκριμένη μέθοδο θα αξιολογούνται τα εξής: τα υλικά- ο εξοπλισμός, οι διευθυντές/ντριες της σχολικής μονάδας (θα ελέγχονται αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο διοικούν το σχολείο, τις αποφάσεις που πήραν και την αποτελεσματικότητά τους), το σχολικό περιβάλλον, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, το εκπαιδευτικό έργο και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Αναστασίου, 2014).

Πολλές φορές η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται και ως εσωτερική αξιολόγηση. Σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση (οι ανώτεροι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς), στην εσωτερική η αξιολόγηση γίνεται από όλους. Δηλαδή, αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές/τριες, καθώς αυτοί γνωρίζουν περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο τι συμβαίνει στην σχολική μονάδα αλλά και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως οι μαθητές/τριες έχουν δικαίωμα συμμετοχής ανεξαρτήτως ηλικίας, αφού αυτοί οι ίδιοι βιώνουν γνωρίζουν τι συμβαίνει πραγματικά σε μία τάξη. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στην άρση αποφάσεων που θα είναι αποτελεσματικές για τη βελτίωση της τάξης, καθώς ο επιτηρητής από μία επίσκεψη δε θα μπορεί να κατανοήσει εις βάθος τις ελλείψεις και τις ανάγκες της τάξης. Κατά συνέπεια, οι αποφάσεις του μπορεί να μη βοηθήσουν στην καλλιέργεια του μαθητικού συνόλου (Μποφυλάτος, 2001).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους/τις μαθητές/τριες είναι δυνατή. Έχοντας άμεση σχέση με το σχολικό περιβάλλον και τους εκπαιδευτικούς μέσω της καθημερινής τους επαφής με αυτούς έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις σχετικά με τον τρόπο και τις μεθόδους διδασκαλίας, τις τεχνικές, το υλικό, τον εξοπλισμό, το επικοινωνιακό πλαίσιο, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τους υλοποίηση των διδακτικών/μαθησιακών στόχων.

Πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση από τους/τις μαθητές/τριες θα έχει προηγηθεί ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο μια ενημέρωση, όπου θα δοθούν βασικές κατευθύνσεις σε σχέση με το τι αποτελεί μια αξιολόγηση.

Οι μαθητές/τριες κάθε τάξης θα κληθούν να περιγράψουν την καθημερινότητα τους στην σχολική μονάδα, επικεντρώνοντας στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Μπορούν χωρίς να τους επιβληθεί οποιαδήποτε τιμωρία να αναφέρουν τυχόν αδύναμα σημεία των εκπαιδευτικών, αναλύοντας τον λόγο που θεωρούν ότι η συγκεκριμένη πρακτική που εφαρμόζουν δεν αποδίδει. Το γεγονός ότι η αξιολόγηση είναι φανερή και δεν αποκρύπτονται τα ονόματα, φανερώνει την επιτυχία της αξιολόγησης, καθώς τα παιδιά δεν αισθάνονται φόβο ή πίεση, ώστε να αποκρύψουν την αλήθεια (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009).

Εν κατακλείδι, η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να εντοπίσουν τα δικά τους αδύναμα σημεία αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, καλλιεργούν νέες δεξιότητες, μαθαίνουν να ασκούν κριτική στον ίδιο τους τον εαυτό, να θέτουν στόχους και να δημιουργούν σχέδια διδασκαλίας και προγράμματα (Δεληγιάννη, 2002).

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε δύο διακριτές ενότητες, που περιλαμβάνουν θεωρητικές και εμπειρικές συνιστώσες. Το θεωρητικό τμήμα, ιδίως στο εναρκτήριο κεφάλαιό του, εμβαθύνει στην αποσαφήνιση των εννοιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών προσπαθειών. Περιλαμβάνει επίσης μια εξέταση της ιστορικής εξέλιξης των πρακτικών αξιολόγησης.

Το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης εξετάζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησης, περιλαμβάνοντας μια ανάλυση της νομοθεσίας που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, εξετάζει διεξοδικά διάφορα μοντέλα που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και διερευνά σχετικές μελέτες στο πλαίσιο του συστήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο του τρίτου θεωρητικού κεφαλαίου, επιχειρείται μια ολοκληρωμένη εξέταση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, συμπεριλαμβανομένης μιας λεπτομερούς ανάλυσης των προϋποθέσεων για την αποτελεσματικότητά της. Το κεφάλαιο αυτό εμβαθύνει επίσης στα διάφορα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, διερευνάται η αλληλεπίδραση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο του παιδαγωγικού συστήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, διερευνά σχετικές ερευνητικές μελέτες σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως η αξιολόγηση εφαρμόζεται στο σύνολο των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μ' εξαίρεση ορισμένες. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη να διερευνηθούν και να αναλυθούν σε βάθος οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έχουν τη δυνατότητα να αποδώσουν πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου, οι οποίες μπορεί να αποδειχθούν καθοριστικές για τη διαμόρφωση μελλοντικών ερευνών στον τομέα αυτό.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

# 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση

## 1.1. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Εννοιολογική προσέγγιση

Η αξιολόγηση λαμβάνει στη σύγχρονη εκπαίδευση μεγάλη σπουδαιότητα. Η εννοιολογική προσέγγιση της αποτελεί πως *«Η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό, του υποδεικνύει αν πρέπει να συνεχίσει το μάθημα, τι πρέπει να επαναλάβει, σε τι να επιμείνει και πώς να διαμορφώσει τελικά τη διδακτική του προσέγγιση. Πληροφορεί τους γονείς για την πορεία μάθησης των παιδιών τους και αποτελεί πολλές φορές απαρχή και βάση οικοδόμησης συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς»* (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004: 56).

Παράλληλα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως ένα μεθοδικό και δομημένο εγχείρημα στο πλαίσιο του οποίου συγκεκριμένες ή συνολικές πτυχές της εκπαίδευσης αξιολογούνται με βάση προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια. Αυτή η περιεκτική διαδικασία εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των παιδαγωγικών μεθοδολογιών, του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και του συνολικού εκπαιδευτικού πλαισίου (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 25).

Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει να εξυπηρετεί τον διττό σκοπό της προώθησης της κατανόησης των δραστηριοτήτων εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να προωθεί πρωτοβουλίες σχολικής ανάπτυξης σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, προωθώντας έτσι την καινοτομία και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 25).

Παράλληλα, η αξιολόγηση διακρίνεται ως διαγνωστική, προγνωστική και ανατροφοδοτική διαδικασία, ενώ είναι δυνατόν να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό για να οργανώσει την παρέμβαση του, προκειμένου να διαπιστωθεί βελτίωση του περιεχομένου και των παιδαγωγικών μεθόδων του. Επιπρόσθετα, αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως εποικοδομητικό εξωτερικό κίνητρο για την ενίσχυση της μάθησης, διότι συνολικά οι στόχοι και οι επιδιώξεις, τις οποίες διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εφικτό να στηρίζονται μόνο στο αυθόρμητο ενδιαφέρον και το εσωτερικό κίνητρο του παιδιού (Χριστιάς, 1992:133).

## 1.2. Ορισμοί για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Στη βιβλιογραφία είναι δυνατό να ταυτίζεται η έννοια της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού» με τον όρο «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών». Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η εννοιολογική προοπτική για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έργων είναι προσανατολισμένη προς την αξιολόγηση της εκπαίδευσης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, η εννοιολογική προοπτική για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται με τις προσπάθειες που καταβάλλονται από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα μέσα στο πλαίσιο της τάξης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 60).

Επιπρόσθετα, ως αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού έργου χαρακτηρίζεται η συστηματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της λειτουργικότητας του έργου σε όλες τις διαστάσεις του, που εκτείνεται από τις συνθήκες έως τα αποτελέσματά του (Ξωχέλλη, 2006). Κατά συνέπεια, η διαδικασία αυτή περιγράφεται ως μια οργανωμένη και μεθοδική διαδικασία στην οποία αξιολογούνται διαδικασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια και αποτελέσματα σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους, κριτήρια και μεθόδους. (Δημητρόπουλος, 1998:30).

Παράλληλα, η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου είναι μια ολοκληρωμένη εξέταση όλων των στοιχείων που καθορίζουν ή συμβάλλουν στο έργο. Αυτό περιλαμβάνει την αξιολόγηση στοιχείων όπως η υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά βιβλία, η σχολική οργάνωση, οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (Ανδρέου, 1999:188).

Ακόμα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα μπορούσε να γίνει κατανοητή ως μια θεμελιωδώς υποκειμενική διαδικασία, όπου ένα κοινωνικά σημαντικό γεγονός γίνεται αντιληπτό, αξιολογείται και ερμηνεύεται. Αυτή η διαδικασία αξιολόγησης είναι στενά συνδεδεμένη με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών έργων, τα οποία εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των κυβερνητικών αρχών, εμπλέκοντας έτσι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους πολιτικούς τους ενδιαφερόμενους (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Επιπλέον, ένας άλλος ορισμός για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρει πως αποτελεί μια μεθοδική διαδικασία που στοχεύει στη μέτρηση του βαθμού στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Χρησιμεύει επίσης στον εντοπισμό των παραγόντων οι οποίοι παρεμποδίζουν την επίτευξη αυτών των στόχων, επιτρέποντας τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας μέσω ενός βρόχου ανατροφοδότησης (Κασσωτάκης, 1992).

Αντίστοιχα ένας περαιτέρω ορισμός καθορίζει πως η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού έργου συνεπάγεται τη συστηματική συλλογή πληροφοριών από την ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή

μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Αυτές οι πληροφορίες αφορούν τη διδασκαλία, τους μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και το συνολικό μαθησιακό περιβάλλον εντός της σχολικής μονάδας, όλα με πρωταρχικό στόχο την ενίσχυση αυτών των πτυχών (Πασιαρδής, 1994).

### 1.3 Ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης

Το ιστορικό πλαίσιο της εφαρμογής της αξιολόγησης στην Ελλάδα ευθυγραμμίζεται στενά με την εισαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η αρχική σχετική νομοθεσία για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας θεσπίστηκε το 1895. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η θέσπιση θέσεων επιθεωρητών συνέπεσε με μια διαδικασία γνωστή ως "αποκέντρωση", η οποία περιελάμβανε την αποσύνδεση του διορισμού, της μετάθεσης, της προαγωγής και της απόλυσης του εκπαιδευτικού από την κεντρική διοίκηση. Οι αρμοδιότητες αυτές μεταφέρθηκαν στις τοπικές αρχές και στους γραμματείς μέσω άτυπων διαδικασιών που επιβλέπονταν από τοπικούς άρχοντες και αξιωματούχους (Δημαράς Α., 2004).

Πριν από αυτό, υπήρχε μια «Επιτροπή Επιθεώρησης», την οποία αποτελούσαν ο Νομάρχης ως πρόεδρος, ο Εισαγγελέας, ο Πρόεδρος του Δικαστηρίου, ένας κληρικός, ένας καθηγητής πανεπιστημίου είτε λυκείου και δύο έως τέσσερις κάτοικοι που διορίζονταν εκ του Νομαρχιακού Συμβουλίου. Σε καθεμία επαρχία συστάθηκε αντιστοίχως «Επαρχιακή Επιτροπή». Μία απ' τις πρωταρχικές αρμοδιότητες αυτών των επιτροπών αποτελούσε η εξαμηνιαία επιθεώρηση κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος από κάποιο από τα μέλη τους. Ήταν επίσης επιφορτισμένες με την αντιμετώπιση ζητημάτων που αφορούσαν εν γένει στο πώς λειτουργούσαν τα σχολεία, τη διαταγή κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς και την παροχή συστάσεων για οποιαδήποτε μετάθεση (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., 1994). Με σκοπό τον περιορισμό της εξουσίας αυτών των επιτροπών, ιδίως των δημάρχων, και για τον μετριασμό των αυθαιρεσιών, εισήχθη ο ρόλος του Επιθεωρητή.

Πιο συγκεκριμένα, η σύσταση του Επιθεωρητή αποτέλεσε ένα από τα μόνιμα και θεμελιώδη στοιχεία του διοικητικού και εποπτικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος. Εισήχθη αρχικά στο Νόμο για τα δημοτικά σχολεία το 1834 για να καταργηθεί επίσημα με το Νόμο 1304 του 1982. Με την πάροδο των ετών, ο θεσμός αυτός υπέστη σημαντικές τροποποιήσεις όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής, τις αρμοδιότητες, τους ρόλους και τα προσόντα των επιθεωρητών. Όσον αφορά τα καθήκοντά τους, περιλάμβαναν τόσο διοικητικά όσο και συμβουλευτικά καθήκοντα.

Κατά τη διάρκεια περιόδων που χαρακτηρίζονταν από αυταρχική διακυβέρνηση ή δικτατορίες, ο θεσμός των "επιθεωρητών" χρησιμοποιήθηκε σταθερά ως εργαλείο καταστολής. Η τελική διάλυσή του ευθυγραμμίζεται με τον τρόπο με τον οποίο λειτούργησε κατά τη διάρκεια του καθεστώτος της Χούντας. Η προέλευση των επιθεωρητών, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού



τους υπόβαθρου και του βαθμού τους, η διαδικασία επιλογής, η φύση και το εύρος κάθε αρμοδιότητάς τους, η αριθμητική τους σύνθεση, οι αλλαγές στις οποίες οδήγησαν οι πολιτικές αλλαγές και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση των αξιολογήσεων των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, παρέμειναν θέματα εκτεταμένης συζήτησης όλα αυτά τα χρόνια (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., 1994).

Παρόλο που ο θεσμός του Επιθεωρητή καταργήθηκε, τα ζητήματα που τον περιβάλλουν, η σχέση του με ευρύτερα ιδεολογικά ρεύματα και οι επιπτώσεις στον ρόλο του δασκάλου, στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα παραμένουν επίκαιρα από τον 19ο αιώνα. Για να το θέσουμε διαφορετικά, τα θέματα αυτά εξαρτώνται σταθερά από τις κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις. Έπειτα από την κατάργηση αυτού του θεσμού, η οποία ήταν ιδιαίτερα αμφιλεγόμενη και έντονα συζητήθηκε στη μεταπολεμική εποχή, ακολούθησε η καθιέρωση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου (ο νόμος 1304/82 κατήργησε τον ρόλο του Επιθεωρητή και καθιέρωσε τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, με τα επόμενα Προεδρικά Διατάγματα Π.Δ. 340/1984 και Π.Δ. 214/1984 να οριοθετούν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους). Στόχος ήταν να τοποθετηθεί ο Σχολικός Σύμβουλος ως βοηθός και σύμβουλος των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους προσπάθειες, προσφέροντας επιστημονικές πληροφορίες και καθοδήγηση, μεταξύ άλλων μορφών υποστήριξης.

Κατά συνέπεια, αυτό οριοθετεί τα διοικητικά καθήκοντα από τις αρμοδιότητες "καθοδήγησης". Δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα μιας συνεργατικής προσέγγισης εκ μέρους του Σχολικού Συμβούλου και στην εξάλειψη των αυταρχικών μεθόδων εποπτείας. Όπως ορίζεται στο νόμο αριθ. 1304/1982, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου περιλαμβάνει διάφορες πτυχές, συμπεριλαμβανομένης της συνεργασίας με τους διευθυντές των σχολείων, το διδακτικό προσωπικό και τα μαθητικά συμβούλια, ώστε να ενισχύεται η λειτουργική αποτελεσματικότητα των σχολείων, την κινητοποίηση του συλλόγου διδασκόντων, την εφαρμογή των κανονισμών της μαθητικής κοινότητας και, υπό την ευρύτερη έννοια, την αντιμετώπιση τυχόν αναδυόμενων ζητημάτων (τμήμα α.1, νόμος αριθ. 1304/1982).

## **2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση**

### **2.1. Ο πολυδιάστατος ρόλος του Εκπαιδευτικού**

Μέσα από πολλές έρευνες θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως πολυδιάστατο τον ρόλο του εκπαιδευτικού αφού καλείται να αναλάβει διάφορους ρόλους ανάλογα με τη δυναμική των αλληλεπιδράσεών του με τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Οι επόμενοι προτεινόμενοι ρόλοι έχουν προκύψει από μια ολοκληρωμένη μελέτη των

συνεισφορών των ακόλουθων συγγραφέων (παρατίθενται κατά χρονολογική σειρά του έργου τους): Kramersch (1984), Καλλιαμπέτσου – Κορακά (1990:323-330), Tagliante (1994: 3, 13, 18, 20, 38, 41-42, 46), Fontana (1994:225, 231 / 1995:96, 270, 292 – 297), Puren (1998: 32-34, 91), Martinez (1998:8, 38, 106, 115, 118, 120), Ανδρουλάκη (1999, b), Πρόσκολλη (1999), Brown (2000:32), Αναστασιάδη (2001) και Λυγίζου (2002: 94, 97, 99, 108, 114).

Πρωτίστως, στο πεδίο των αλληλεπιδράσεων μαθητών-καθηγητών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υιοθετήσει πολύπλευρους ρόλους. Λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ της γνώσης και του μαθητή, διευκολύνοντας αποτελεσματικά τη διαδικασία μάθησης. Αυτό προϋποθέτει συνεχή καθοδήγηση, συνεργασία και διαπραγμάτευση σε κάθε σημείο. Ο εκπαιδευτικός αναμένεται να ενσαρκώνει ιδιότητες ανθρωπιστή και δημοκράτη, λειτουργώντας ως σύμβουλος και λεπτός οδηγός, αναλαμβάνοντας τους ρόλους του ψυχολόγου, του κοινωνιολόγου και του παιδαγωγού.

Επιπλέον, είναι επιτακτική ανάγκη ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να διαθέτει γνήσιο πάθος για το επάγγελμά του και βαθιά αγάπη για τους μαθητές του. Ο σεβασμός της ατομικότητας κάθε μαθητή και η προσαρμογή στις μοναδικές ανάγκες του είναι υψίστης σημασίας. Η γνώση του πότε πρέπει να διακόπτεται η διδασκαλία για να αποφευχθεί η κόπωση των μαθητών είναι απαραίτητη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση, δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής μπορεί να βιώσει την επιτυχία. Η εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας με τους μαθητές, ουσιαστικά η καλλιέργεια μιας φιλικής σχέσης, είναι ο βασικός στόχος της αυθεντικής παιδαγωγικής. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδεικνύουν ψυχραιμία και υπομονή, αποφεύγοντας τις παράλογες απειλές και συγκρούσεις που συμβάλλουν στο άγχος των μαθητών.

Όσον αφορά στο πλαίσιο των μεθόδων εργασίας που ενστερνίζεται, ένας εκπαιδευτικός οφείλει να έχει τον ρόλο του υπεύθυνου της πειθαρχίας και της εκμάθησης, του εμψυχωτή που οργανώνει δραστηριότητες, του ερευνητή αφού εκείνος οφείλει να κινεί τη συζήτηση και να οδηγούνται οι μαθητές του σε συμπεράσματα ενώ ιδιαίτερα σημαντικό είναι να κατέχει γνώσεις ψυχολογίας, κοινωνιολογίας και άλλων σημαντικών αντικειμένων. Επιπρόσθετα, στη σύγχρονη εκπαίδευση, ο δάσκαλος πρέπει να συμμετέχει ενεργά στην επαγγελματική ανάπτυξη, επιδεικνύοντας έντονο ενδιαφέρον για την εξέλιξή του. Αυτό συνεπάγεται την προθυμία να μαθαίνει από τους μαθητές του, να αντλεί γνώσεις από τις εμπειρίες τους, ακόμη και να αντλεί πολύτιμα διδάγματα από λάθη και αποτυχίες, χωρίς να υποκύπτει σε αισθήματα ανεπάρκειας ή αυτοεκτίμησης της ανικανότητας του ως εκπαιδευτικού.

Τέλος, όσον αφορά τις διδακτικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να υιοθετήσει και τον ρόλο ενός «τεχνικού». Αυτό προϋποθέτει την επάρκεια στη χρήση

ποικίλων οπτικοακουστικών εργαλείων και τεχνολογιών, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, μαγνητοφώνων, βιντεοκαμερών, εργαστηρίων πληροφορικής και εργαστηρίων, ως αναπόσπαστα στοιχεία του παιδαγωγικού του ρεπερτορίου. Είναι εξίσου καλό να χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους διδασκαλίας εστιάζοντας κυρίως σε εναλλακτικούς τρόπους μάθησης κυρίως βιωματικής με στόχο να αποκτά ενδιαφέρον το μάθημα. Είναι ευρέως γνωστό ότι η προσοχή των μαθητών τόσο στον δάσκαλο όσο και στο μάθημα παύουν να υφίστανται από ένα σημείο και μετά για αυτό τον λόγο ο δάσκαλος οφείλει να χρησιμοποιήσει οτιδήποτε ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Παράλληλα, αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αυτή έχει στο επίκεντρό της τις ενέργειες και τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει και πραγματοποιεί ο εκπαιδευτικός, οι οποίες είναι ενταγμένες στο οριοθετημένο χώρο-χρονικό πλαίσιο εφαρμογής του ρόλου του ως παιδαγωγού (ασκεί αγωγή και κοινωνικοποιεί τον μαθητή), ως διδασκάλου (διδάσκει και παρέχει γνώσεις στον μαθητή), ως αξιολογητή (αξιολογεί τις επιδόσεις του μαθητή), ως επόπτη (εποπτεύει την παρουσία και δράση του μαθητή) και ως δημοσίου υπαλλήλου (δρα βασισμένος στη σχολική νομοθεσία) στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017: 60).

Εν κατακλείδι, ένας εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει μια πληθώρα ρόλων σε συνδυασμό με τις τεράστιες ευθύνες που επωμίζεται και την προσπάθεια οικοδόμησης καλών σχέσεων με μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε απαιτητικό και δύσκολο το έργο που αναλαμβάνει και για τον λόγο αυτό δε μας εκπλήσσει το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια μερίδα του πληθυσμού που εμφανίζουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης.

## **2.2 Προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού**

Το έργο που καλείται να πράξει ο εκπαιδευτικός μέσα στους κόλπους της σχολικής κοινότητας είναι ιδιαίτερος απαιτητικό και αυξημένο. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως επιφορτίζεται με αρμοδιότητες πολυδιάστατες και δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη διδασκαλία. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως τόσο ο ρόλος όσο και το έργο του μπορούν να επηρεαστούν από τις συνθήκες και αλλαγές της εποχής.

Όσον αφορά το προφίλ του εκπαιδευτικού αυτό έχει υποστεί ραγδαίες αλλαγές με το πέρασμα των χρόνων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός του σήμερα αναμένεται να διαθέτει μια στέρεη θεμελιώδη κατάρτιση και ένα ευρύ φάσμα διδακτικών μεθοδολογιών στη διάθεσή του για την αποτελεσματική εμπλοκή στην τάξη. Επιπλέον, θα πρέπει να διατηρεί σύγχρονες

γνώσεις στον τομέα του, να καλλιεργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης και να συμμετέχει σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπλέον, η προετοιμασία του εκπαιδευτικού πριν από τις διδακτικές συνεδρίες αποκτά σημαντική σημασία. Ανεξάρτητα από την υπάρχουσα βάση γνώσεών τους, η επαρκής προετοιμασία πριν από κάθε μάθημα είναι απαραίτητη. Αυτή η προετοιμασία πριν από το μάθημα όχι μόνο εμπλουτίζει τις γνώσεις τους, αλλά εξασφαλίζει και την εγρήγορσή τους, μια κατάσταση που επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς έκθεσης σε τρέχουσες ακαδημαϊκές έρευνες και πληροφορίες. Έπειτα, η βέλτιστη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας, συμπεριλαμβανομένης της ετοιμότητας με το κατάλληλο διδακτικό υλικό, για την παράδοση ενός μαθήματος που να αιχμαλωτίζει και να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ακόμη, οφείλει να γνωρίζει σε βάθος κάθε μαθητή του και τα χαρακτηριστικά τους προκειμένου να προσαρμόζει τη διδασκαλία του με βάση τα ενδιαφέροντα τους και τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Στο προφίλ του είναι αναγκαίο να κυριαρχεί η κατανόηση, η δικαιοσύνη, η αισιοδοξία και ο σεβασμός. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν πως ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται σε όλους κατά τον ίδιο τρόπο, τους ενθαρρύνει και δεν παραβιάζει τα δικαιώματά τους.

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως πρέπει να αναπτυχθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και αγάπης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστεί πως ο δάσκαλος πρέπει να διατηρεί ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας με τους γονείς και να επιδιώκει τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας με στόχο το καλό του μαθητή.

Θα πρέπει να καταστεί σαφές πως ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αλληλεπιδρά με τους μαθητές έχει ύψιστη σημασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί δε μεταδίδουν μόνο γνώση και μάθηση αλλά και πλήθος αξιών. Κατά συνέπεια, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Είναι κρίσιμο να εμπλουτίσει στη διδασκαλία του το δημοκρατικό τρόπο σκέψης και να τους διδάξει την ελευθερία, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη δικαιοσύνη και την κριτική σκέψη.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να διέπεται από αυτενέργεια, δημιουργικότητα, καινοτομία και να παίρνει πρωτοβουλίες. Ακόμη, οφείλει να παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στη μάθηση, να τους επιβραβεύει και να αποτελεί για αυτούς ένα θετικό πρότυπο. Είναι απαραίτητο να δημιουργήσει ένα ζεστό και θετικό κλίμα ώστε να προαχθεί η συνεργασία και η μάθηση. Τέλος, είναι δεδομένο πως αργά ή γρήγορα θα εμφανιστούν προβλήματα στην τάξη που ο δάσκαλος θα κληθεί να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει με σεβασμό και δικαιοσύνη προς το πρόσωπο των παιδιών.

## 2.3. Νομοθεσία για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας

### Εκπαίδευσης

Στο ελληνικό κράτος, η αξιολόγηση των επιδόσεων των δασκάλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διεξάγεται εντός των παραμέτρων που καθορίζονται από τον νόμο 4692/2020, ο οποίος αφορά την ενίσχυση των σχολείων και περιλαμβάνει άλλες διατάξεις. Επιπλέον, τον Αύγουστο του 2021, ο νόμος 4823/2021 επισημοποίησε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εισάγοντας ένα συστηματικό, περιεκτικό και αποτελεσματικό πλαίσιο για την εποπτεία και τη ρύθμιση της διαδικασίας αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει νομοθετηθεί βάσει πρόσφατης θέσπισης νόμου (άρθρο 66, ν. 4823/2021). Ειδικότερα, βάσει της συγκεκριμένης νομοθεσίας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποβάλλονται σε αξιολόγηση που διενεργείται από τον εκπαιδευτικό σύμβουλο με εξειδίκευση στο σχετικό αντικείμενο. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει τόσο τις ευρύτερες όσο και τις ειδικές πτυχές της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, ο/η διευθυντής/ντρια ή ο/ προϊστάμενος/μένη της σχολικής μονάδας αξιολογεί τις επιδόσεις τους όσον αφορά το παιδαγωγικό περιβάλλον και τη διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, η συνέπεια και η ικανότητά τους υπόκεινται σε αξιολόγηση από τον Διευθυντή/τρια ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης Εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, βάσει του άρθρου 67 του νόμου 4823/2021, το έργο των εκπαιδευτικών τεκμηριώνεται συστηματικά και αξιολογείται με τη χρήση τετραβάθμιας περιγραφικής κλίμακας. Η κλίμακα αυτή καλύπτει ένα εύρος από "άριστα" έως "πολύ καλά", "ικανοποιητικά" και "μη ικανοποιητικά" σε δύο βασικούς τομείς, ως εξής:

Η εξειδικευμένη αξιολόγηση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών προσπαθειών του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει:

- ✓ Συνολική και ειδική διδακτική επάρκεια.
- ✓ Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης.
- Τη συνέπεια και την επάρκεια του εκπαιδευτικού στον ρόλο του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Όσον αφορά τις διδακτικές αρμοδιότητες, η αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη παράγοντες όπως οι καθορισμένοι στόχοι, η προετοιμασία του διδακτικού υλικού, η υιοθέτηση διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, η ενσωμάτωση καινοτόμων προσεγγίσεων, η επιστημονική εγκυρότητα των

διδασκασικών προσεγγίσεων και ο βαθμός επικαιροποίησης των γνώσεων. Ομοίως, στον παιδαγωγικό τομέα, τα κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη δημιουργία ενός εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος, την καλλιέργεια εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών, την επάρκεια στην επίλυση συγκρούσεων, τη συμπεριληπτική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και την ικανότητα ενδοσκόπησης του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις διδασκασικές του πρακτικές.

Για την αξιολόγηση της συνέπειας και της επάρκειας του εκπαιδευτικού λαμβάνονται υπόψη η ενεργός συμμετοχή του σε σχολικές συναντήσεις και εκδηλώσεις, η αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων που του έχουν ανατεθεί, η συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση του σχολείου, τους γονείς και τους σχετικούς ενδιαφερόμενους φορείς (Κοτσώνη, 2022: 32).

Επιπρόσθετα, στο ισχύον σύστημα αξιολόγησης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προσπαθειών μιας σχολικής μονάδας, έχουν θεσπιστεί συγκεκριμένα κριτήρια-δείκτες που έχουν κατηγοριοποιηθεί σε εννέα θεματικούς άξονες. Μεταξύ αυτών των εννέα θεματικών αξόνων, εκείνοι που ευθυγραμμίζονται με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση περιλαμβάνουν δείκτες που σχετίζονται με καινοτόμες διδασκασικές πρακτικές, διαφοροποιημένες μαθησιακές προσεγγίσεις και την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης στους μαθητές με ποικίλα μέσα, σε διάφορα επίπεδα (ψυχολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό).

Παράλληλα, ο τέταρτος άξονας, η σχολική διαρροή- φοίτηση αναφέρεται στη φροντίδα της σχολικής κοινότητας για τη διαρκή φοίτηση των μαθητών. Επιπλέον, οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές προσδιορίζονται βάσει των κριτηρίων της υποστήριξης των μαθητών και της διασφάλισης αρμονικού κλίματος, εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα, η εκτίμηση των σχέσεων μαθητών-καθηγητών και της δυναμικής σχολείου-οικογένειας δίνει μεγάλη σημασία στην καλλιέργεια μιας ατμόσφαιρας που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και υποστήριξη προς τους μαθητές. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας και των συνεργατικών προσπαθειών.

Επιπρόσθετα, στον τομέα της σχολικής ηγεσίας και οργάνωσης, καθοριστικό ρόλο αναλαμβάνουν παράγοντες-κλειδιά, όπως ο καθορισμός στόχων, η συνετή αξιοποίηση των κανονισμών και η βέλτιστη κατανομή των διαθέσιμων πόρων (υλικών και άυλων). Ακόμα, για τη σχολική κοινότητα, τα κριτήρια αποτελούν τη δημιουργία και η ενδυνάμωση των δικτύων των σχολείων και σε γενικότερο πλαίσιο η εξωστρέφειά τους.

Αντίστοιχα, όσον αφορά την αξιολόγηση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τα κριτήρια περιλαμβάνουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, καθώς και τον ρόλο τους στη σύλληψη και την εκτέλεση εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών εντός της

σχολικής μονάδας ή σε ένα δίκτυο σχολείων. Επιπλέον, η αξιολόγηση της δέσμευσης της σχολικής μονάδας εξαρτάται από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών της (Κοτσώνη, 2022: 31).

## 2.4. Μοντέλα για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών

Ο στόχος της αξιολόγησης του προσωπικού στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί πως η διερεύνηση της ανταπόκρισης στο έργο τους από την πλευρά τους, αλλά και να εντοπιστούν οι παράμετροι όπου ενδεχομένως να λειτουργούν ανασταλτικά στο έργο τους.

Πρέπει να επισημανθεί πως υφίστανται διάφορα μοντέλα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία αποτελούν (Ταλαγάνης, 2021: 28-37):

**2.4.1.** Η εξωτερική αξιολόγηση του προσωπικού, η οποία υλοποιείται από φορείς και συνεργάτες που δεν είναι ενσωματωμένοι στην κοινότητα του εκάστοτε σχολείου, ωστόσο θέτονται από τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αποσκοπεί στην ύπαρξη της αυτονομίας, καθώς της ελεύθερης γνώμης στην κριτική που θα έχουν αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς προκειμένου η αξιολόγηση να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και αμεροληψία.

Τα αποτελέσματα που απορρέουν από την εξωτερική αξιολόγηση κρίνονται σπουδαία, διότι διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο σ' ενδεχόμενες προαγωγές για τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου ή / και την επιχορήγηση που είναι εφικτό να λάβει η μονάδα, με σκοπό ν' αναπτύξει παραρτήματα. Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί περαιτέρω σε διακριτές μορφές, όπως η επιθεώρηση, η εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος και οι μελέτες τοπικής αξιολόγησης. Αρχικώς, η επιθεώρηση είναι η περισσότερο συνήθης μορφή αξιολόγησης, καθώς διενεργείται από τους ανθρώπους, οι οποίοι αποστέλλονται στη σχολική μονάδα δια των κεντρικών ή των περιφερειακών εκπαιδευτικών αρχών. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος υλοποιείται υπό την εφαρμογή ανωτέρων στην ιεραρχία, όπου εποπτεύουν τους εκπαιδευτικούς, τα προγράμματα, τις πρακτικές, τις οποίες εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους. Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα με τη μορφή εκθέσεων και αποσκοπεί στην επιβεβαίωση της ορθής εφαρμογής των κανόνων της διδασκαλίας, οι οποίοι έχουν δημοσιευθεί.

Αντίστοιχα ο έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος στην ελληνική επικράτεια υλοποιείται από τη συγκέντρωση των στοιχείων από ορισμένες υπηρεσίες, οι οποίες είναι υπό την επίβλεψη του αρμοδίου Υπουργείου Παιδείας. Αποσκοπεί σ' εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία εφαρμόζεται από το διδακτικό προσωπικό, την εξοικείωση με το επίπεδο των μαθητών, τον εντοπισμό ελλείψεων από τον εξοπλισμό της σχολικής μονάδας και γενικά τον έλεγχο των υποδομών. Η συλλογή των στοιχείων αξιοποιείται με στόχο τη

βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης μέσω των υπό εφαρμογή συστημάτων διδασκαλίας. Παράλληλα, οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης συνίσταται σε μία άλλη μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης. Οι συγκεκριμένες μελέτες διαπραγματεύονται την επίδοση των μαθητών στα διάφορα μαθήματα, καθώς στις νέες τεχνολογίες οι οποίες είναι εφικτό ν' αποτελέσουν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο ελληνικό κράτος, οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης εντοπίζονται στο πλαίσιο των ερευνών της Διεθνούς Ένωσης, σε συνδυασμό με πανεπιστημιακές έρευνες, με σκοπό τη διερεύνηση πλεονεκτημάτων και ελλείψεων του εκπαιδευτικού συστήματος.

**2.4.2.** Η εσωτερική αξιολόγηση, πραγματοποιείται μέσα από τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ συνίσταται σε διάφορες μορφές. Μία εκ των μορφών της αποτελεί η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου τ' ανώτερα στελέχη στη διοικητική ή εκπαιδευτική ιεραρχία επωμίζονται με την ευθύνη της εποπτείας επί του έργου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, συνδυαστικά με την κρίση των αποτελεσμάτων που προάγουν. Συχνά, την ευθύνη επωμίζονται διευθυντές ή παλαιότερα, υψηλόβαθμα στελέχη της εκπαίδευσης προκειμένου ν' αξιολογήσουν τους υφισταμένους τους.

Μία άλλη μορφή αποτελεί η συλλογική εσωτερική κρίση ή αυτό-αξιολόγηση, που υλοποιείται από εμπλεκόμενους ανθρώπους το εκπαιδευτικό έργο, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, είτε από τους γονείς των μαθητών όπου διαθέτουν τη γνώση της κατάστασης και των προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Λαμβάνει χώρα σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από το τοπικό σύνολο. Η αυτό- αξιολόγηση δεν αποδίδει μεγάλη σημασία στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στις μεθόδους τις οποίες εφαρμόζει, καθώς στα μετρήσιμα αποτελέσματα τους.

**2.4.3.** Διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, η οποία αποτελείται από δύο διαφορετικά είδη αξιολόγησης, με διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τη φιλοσοφία, αλλά και το σκοπό της εφαρμογής τους. Ειδικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση, στην οποία ο εκπαιδευτικός δε βαθμολογείται, ωστόσο λαμβάνει ανασκόπηση του έργου και των διδακτικών μεθόδων του, με στόχο να βελτιωθεί. Τ' αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης συντελούν προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εξοικειωθεί με τα δυνατά του σημεία και να τα βελτιώσει. Αντίστοιχα, να εξοικειωθεί με τ' αδύναμα στοιχεία του, όπου πρέπει να προσπαθήσει να τα διορθώσει. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου πραγματοποιεί την αξιολόγηση, ωστόσο όχι στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν ένα σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Η δεύτερη προσέγγιση, η τελική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως μία τελική εκτίμηση της



επιτυχίας της εκπαιδευτικής προσπάθειας που αποσκοπεί στη συναισθηματική και νοητική επαγρύπνηση των μαθητών από το σύνολο των σχολικών βαθμίδων. Συνεπώς, είναι εφικτό να βελτιωθούν τα σημεία της εκπαίδευσης για τις επόμενες γενιές. Επιπλέον, στο σύστημα της συγκεκριμένης προσέγγισης, ο ρόλος του ανθρώπου, όπου αξιολογεί χαρακτηρίζεται συνδυαστικά εξουσιαστικός και δημοκρατικός.

**2.4.4.** Η ολική αξιολόγηση, υλοποιείται σε ακολουθία της τελικής αξιολόγησης και αποσκοπεί στην επιβεβαίωση του βαθμού στον οποίο ένας αξιολογούμενος εκπαιδευτικός εφαρμόζει τις γνώσεις τις οποίες αποκόμισε, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησής του, αλλά και της ανατροφοδότησης που έλαβε. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να μεταβιβάσουν προς τους μαθητές τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, μέσα από τη διδασκαλία τους. Η ολική αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα πιο σπουδαία στάδια της αξιολόγησης, διότι είναι εφικτό να διαπιστωθεί η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία συνδέονται με τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από το έργο των εκπαιδευτών, σε πρακτικό επίπεδο. Αντίστοιχα, στην ολική αξιολόγηση, δε λαμβάνει ανατροφοδότηση ο εκπαιδευόμενος για την προσωπική εξέλιξη του, ωστόσο μέσα από το συλλογικό έργο είναι δυνατόν να διαπιστωθεί βελτίωση στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

## **2.5. Έρευνες για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας**

### **Εκπαίδευσης**

Σε μία επιστημονική έρευνα, με σημαντικό ποσοστό συμμετεχόντων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας, αναδείχθηκαν οι προτιμήσεις τους αναφορικά με τη μορφή – τρόπο αξιολόγησης που επιθυμούν να υλοποιείται. Σύμφωνα με τα πορίσματα, σε ποσοστό της τάξης του 75% των εκπαιδευτικών, κατά προσέγγιση, διαφωνεί στην εξωτερική αξιολόγηση, με τον εξωτερικό αξιολογητή. Ωστόσο, το υπόλοιπο τμήμα των εκπαιδευτικών έχει την αντίληψη ότι η εξωτερική αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται από εξωτερικό αξιολογητή. Σημειωτέον, το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα αυξημένο μεταξύ των νεότερων εκπαιδευτικών, βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών, αλλά και στους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση, υφίσταται μία οριακή πλειοψηφία στους εκπαιδευτικούς που την προτιμούν, σε ποσοστό της τάξης του 56%, κατά προσέγγιση (Πίος, 2017:8).

Ταυτόχρονα, μια άλλη επιστημονική μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τις προοπτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγησή τους. Στη μελέτη συμμετείχαν δείγμα εξήντα συμμετεχόντων δασκάλων, με το μεγαλύτερο ν' αντιπροσωπεύεται από τις γυναίκες (Βελισσαρίου, 2016: 85-86).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι έλαβαν μέρος στην εν λόγω μελέτη τάσσεται υπέρ της υποβολής περιοδικών, ατομικών αξιολογήσεων, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης των ανθρώπων που στελεχώνουν την διοίκηση των σχολείων. Ακόμα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν πως η αξιολόγηση κρίνεται αναγκαία μία φορά κάθε έτος, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 21,67%, θεωρεί πως είναι αναγκαία εφόσον συντρέχουν λόγοι προαγωγής και επαγγελματικής ανέλιξης.

Αντίστοιχα, φαίνεται πως η επιλογή τους για το πιο κατάλληλο άτομο να τους αξιολογήσει, εστιάζει στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος παίζει ένα σπουδαίο ρόλο ως προς τη συνολική διαδικασία της αξιολόγησης. Επιπλέον, τα κριτήρια που θεωρούνται σημαντικά για την αξιολόγησή τους, αποτελούν εκείνα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό, διδακτικό, αλλά και επιστημονικό έργο, από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι τονίζουν τη σημασία του δικού τους εκπαιδευτικού υποβάθρου και τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές τους. Αυτή η έμφαση προκύπτει από την αντίληψη ότι οι γονείς και η ευρύτερη κοινωνία φέρουν την αποκλειστική τους ευθύνη για την ανεπάρκεια θεμελιωδών γνώσεων που παρατηρείται σε σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού (Βελισσαρίου, 2016: 125).

Αντίστοιχα, σε μία επιστημονική έρευνα, ο σκοπός υπήρξε η διερεύνηση των ομοιοτήτων και των διαφορών στις στάσεις και απόψεις των Ελλήνων και Αμερικανών εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, αλλά και των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αναφορικά με το άγχος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολόγησή τους, την ωφελιμότητα, αναγκαιότητα και συχνότητά της. Αντίστοιχα, τους παράγοντες που πιστεύουν πως πρέπει να συνεκτιμηθούν κατά το στάδιο της αξιολόγησής τους, αλλά και τον τρόπο αξιοποίησης μιας θετικής και αρνητικής αξιολόγησης.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας απαρτίστηκε από 435 άτομα από την Ελλάδα και τις ΗΠΑ, από όπου συμμετείχαν 382 γυναίκες και 53 άνδρες. Ανάλογα με το κράτος εργασίας τους, το δείγμα διαχωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες εμπεριείχαν 210 Αμερικανούς εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ, 188 Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, και 37 Έλληνες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ (Δούναβης & Ζμπαίνος, 2020: 12,13).

Σχετικά με την αποτύπωση της ολικής στάσης εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους, από τους 275 συμμετέχοντες, οι οποίοι που δήλωσαν πως αξιολογήθηκαν κατά το παρελθόν, η πλειοψηφία των Ελλήνων (εργασία στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ), χαρακτήρισε την εμπειρία

αξιολόγησής του ως θετική. Από την άλλη πλευρά, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την εμπειρία αξιολόγησής τους βασικά ως ουδέτερη/αδιάφορη ή θετική, γεγονός που αποδεικνύει το μεγάλο βαθμό εξοικείωσης και κατά επέκταση τη διαμόρφωση ουδέτερης στάσης απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Αντίστοιχα, σχετικά με τη συχνότητα της αξιολόγησης, οι Έλληνες στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ προέταξαν την ετήσια αξιολόγηση σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερα ποσοστά, συγκριτικά με τους Αμερικανούς. Απ' την άλλη, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την προτίμηση για την αξιολόγηση τους κάθε δύο χρόνια, σε ποσοστό της τάξης του 41%. Οι διαφοροποιήσεις εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα και τα πορίσματα αναδεικνύουν θετικότερες στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι των Αμερικανών συναδέλφων τους, στο επίκαιρο ζήτημα επί της αξιολόγησής τους (Δούναβης & Ζμπαίνος, 2020: 15-18).

Επιπρόσθετα, σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγησή τους, διαπιστώθηκε πως οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν σε μεγάλο βαθμό επιφυλακτικοί, σε σύγκριση με τους Έλληνες συναδέλφους τους, αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Από την άλλη πλευρά, οι Έλληνες χαρακτηρίζουν την αξιολόγησή της πιο ωφέλιμη και απαραίτητη, σε σύγκριση με τους Αμερικανούς, εκφράζοντας μικρότερο βαθμό άγχους ως προς τη διαδικασία.

### **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου**

#### **3.1. Απαιτήσεις για την Αποτελεσματική Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου**

Οι απαιτήσεις για την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» κρίνονται σε μεγάλο βαθμό κρίσιμες. Ο λόγος αποτελεί πως εφόσον η αξιολόγηση καλύπτεται από τα νομοθετικά κριτήρια, τα οποία έχουν θεσπιστεί, τότε θα διεξάγεται με αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να επωφελείται το σύνολο της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερα οι άμεσα εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές).

Παράλληλα, η προσέγγιση της αξιολόγησης από επιστημονική σκοπιά προϋποθέτει την αποδέσμευση των βαρών από τις παρελθοντικές πολιτικές επιλογές και τον καθορισμό του σκοπού της, εντός του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου της σύγχρονης εποχής. Αντίστοιχα, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει ν' αποδίδεται ως προς τη διατύπωση του σκοπού της αξιολόγησης, προκειμένου να χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα, επειδή αποκαλύπτει την αιτία υλοποίησης της, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται το σκεπτικό των φορέων, οι οποίοι επωμίστηκαν με την ευθύνη της προετοιμασίας και της εφαρμογής της (Πανέτη, 2018: 27).

Επιπρόσθετα, πρέπει να τονιστεί πως η μέγιστη αξία που αποδίδεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση έγκειται στην ικανότητά της να προσφέρει άμεση και διαφωτιστική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς. Αυτή η ανατροφοδότηση εξυπηρετεί το σκοπό της εξάσκησης δεξιοτήτων και της επακόλουθης κατάκτησης, οδηγώντας τελικά σε αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Υπό τη συγκεκριμένη οπτική έχει αναδειχθεί εμπειρικά το γεγονός ότι οι περισσότερο πετυχημένοι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διεξάγουν τον έλεγχο της προόδου, καθώς μία αξιολόγηση μέσω συστηματικής μεθόδου, όπου θα τους παρέχει τη δυνατότητα να υλοποιήσουν τις κατάλληλες διορθώσεις και βελτιώσεις.

Αντίστοιχα, πρέπει να τονιστεί πως Πρωταρχική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εκτέλεση της «αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου» συνιστά η ευθυγράμμιση της με την κατάρτιση των υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνεται από τον Πασιαρδή (1996: 94). Πράγματι, η διαδικασία αξιολόγησης έχει εγγενή σημασία υπό την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζεται και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αποφεύγει τα τιμωρητικά χαρακτηριστικά και αντί να λειτουργεί ως μηχανισμός ανάδρασης. Επιπλέον, οι πρωτοβουλίες κατάρτισης θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων απαιτήσεων και προκλήσεων. με τα οποία έρχονται οι εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι, άρα διαμέσου της προώθησης της, να προάγεται η σωστή νοοτροπία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα της διαδικασίας, από τη μεριά των εκπαιδευτικών (Παλαιοκρασάς κ.α., 1997:182)

### **3.2. Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου**

Ιστορικά, ο πρώτος που πρότεινε ένα μοντέλο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτέλεσε ο "Tyler", το έτος του 1942, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στο να προσδώσει στην αξιολόγηση μια καλά δομημένη επιστημονική ταυτότητα και προβολή. Πίστευε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία προσανατολισμένη για να μετρήσει τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επικύρωση της επιτυχίας του προγράμματος εξαρτάται από τη συμφωνία που παρατηρείται μεταξύ των επιδιωκόμενων στόχων και των πραγματικών αποτελεσμάτων όπως αποκαλύπτεται από τη διαδικασία αξιολόγησης. Σε περιπτώσεις όπου εμφανίζεται διαφορά μεταξύ στόχων και αποτελεσμάτων, είναι επιτακτική ανάγκη να διερευνηθούν πιθανές βαθύτερες αιτίες για να διευκολυνθεί η εφαρμογή των απαραίτητων μέτρων βελτίωσης (Δημητρόπουλος, 2002: 52).

Τα επόμενα χρόνια, το τοπίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είδε την εμφάνιση διαφόρων μοντέλων, το καθένα με διακριτικά χαρακτηριστικά και μεθοδολογίες:

Το 1967, ένα νέο μοντέλο, με τις ρίζες του στο πλαίσιο του Tyler, εισήγαγε αρκετά καινοτόμα στοιχεία (Δημητρόπουλος, 2002: 54):

- ✓ Χρησιμοποίηση ποικιλίας μεθόδων για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων.
- ✓ Καθορισμός προκαθορισμένων προτύπων και επιπέδων απόδοσης.
- ✓ Πρέπει να εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα στις διαδικασίες αξιολόγησης.

Το 1971, εμφανίστηκε μια εναλλακτική προσέγγιση γνωστή ως Μοντέλο Αξιολόγησης Απόκλισης, που όριζε τα ακόλουθα βασικά στοιχεία (Pronus, 1971):

- ✓ Προσδιορισμός των επιθυμητών σημείων αναφοράς απόδοσης.
- ✓ Ανίχνευση διαφορών μεταξύ της απόδοσης του προγράμματος σε συγκεκριμένες διαστάσεις και των προκαθορισμένων προτύπων απόδοσης.
- ✓ Συλλογή και αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με τις παρατηρούμενες αποκλίσεις από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Ταυτόχρονα, το 1978, προτάθηκε το μοντέλο της Νατουραλιστικής Αξιολόγησης. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση είναι καλό να εμφανίζεται μέσα στο φυσικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, περικλείοντας την ενεργή συμμετοχή και συνεργασία κάθε ενδιαφερομένου. Οι ανάγκες των συμμετεχόντων χρησιμεύουν ως κεντρικό σημείο εστίασης, επηρεάζοντας σημαντικά την τροχιά και την εξέλιξη της αξιολόγησης (Guba, 1978).

Επιπλέον, το 2008, αναπτύχθηκε το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (DMEA), υπογραμμίζοντας την περίπλοκη δυναμική μεταξύ πολλών παραγόντων που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα. Οι ερευνητές του Δυναμικού Μοντέλου είχαν ως στόχο να συμβάλουν στη δημιουργία μηχανισμών «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου», βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτό το μοντέλο λειτουργεί σε πολλαπλά επίπεδα, καθώς οι καθοριστικοί παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας ποικίλλουν σε διαφορετικά επίπεδα. Οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την επίτευξη εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες περιλαμβάνουν (Creemers & Kyriakides, 2008):

- ✓ Η αφοσίωση και η συνεργασία των μελών του στη συλλογή ουσιαστικών εμπειρικών δεδομένων.
- ✓ Η δημιουργία μηχανισμών εσωτερικής αυτοαξιολόγησης.

Σε γενικότερο πλαίσιο, τα μοντέλα τα οποία εφαρμόζονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν (Βελισσαρίου, 2016: 48-51):

**3.2.1 Τεχνοκρατικό μοντέλο.** Η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο, ενώ ο πρωταρχικός στόχος είναι να εξακριβωθεί η καταλληλότητα, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που βασίζεται σε συγκεκριμένους, καλά καθορισμένους και ποσοτικοποιήσιμους στόχους που καθορίζονται από τη διοίκηση κατά τη φάση σχεδιασμού. Η μέτρηση αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο, που χαρακτηρίζεται από την εκχώρηση αξίας σε άτομα, οντότητες και αξιολόγηση καταστάσεων χρησιμοποιώντας αριθμητικές τιμές σε διαβαθμισμένες κλίμακες, που καθοδηγείται από ένα προσεκτικό σχεδιασμένο σύνολο κριτηρίων αξιολόγησης.

Δίνεται σημαντική έμφαση στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, κυρίως μετρώντας τον βαθμό στον οποίο πραγματοποιούνται προκαθορισμένα αποτελέσματα. Κατά συνέπεια, οι αξιολογήσεις που προκύπτουν αποκτούν εξωτερικό, ιεραρχικό και συγκριτικό χαρακτήρα, αντιμετωπίζοντας την εκπαίδευση ως προϊόν.

Επιπλέον, στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της αξιολόγησης ευθυγραμμισμένο με το τεχνοκρατικό μοντέλο, στόχος είναι να διευκολυνθεί η αποτελεσματικότερη κατανομή των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αντλώντας έμπνευση από επιτυχημένα επιχειρηματικά μοντέλα.

**3.2.2 Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο** Αποδίδεται βαρύτητα στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτή η προοπτική θεωρεί την αξιολόγηση ως μια «αναπτυξιακή λειτουργία» που συνδέεται περίπλοκα με την ικανότητα των σχολείων για προσαρμογή και αυτοεξέλιξη. Δίνει έμφαση στην ενίσχυση και τη σταδιακή διαμόρφωση στόχων από το ίδιο το σχολείο. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος της αξιολόγησης υπό το συγκεκριμένο πρίσμα αποτελεί να συντελέσει στην εύρεση των ελλείψεων, στην αποσαφήνιση και στην ερμηνεία τους, με τελικό στόχο οι εμπλεκόμενοι να είναι σε θέση να λάβουν τα σωστά παιδαγωγικά μέτρα, τα οποία κρίνονται κατάλληλα για την αντιμετώπιση και τη βελτίωσή τους. Πλέον, η αξιολόγηση εξελίσσεται σε μια λειτουργία που εκτελείται παράλληλα με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργώντας ως εποπτικός μηχανισμός προσφέροντας συνεχή ανατροφοδότηση και διευκολύνοντας τη συνεχή βελτίωση.

Με απώτερο στόχο την επίτευξη των στόχων της, αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της συνεχούς συλλογής δεδομένων με διάφορα μέσα, που να περιλαμβάνουν

τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης και προβληματισμού. Τα δεδομένα που συλλέγονται τεκμηριώνονται, ελέγχονται, διευκρινίζονται και τελικά καταλήγουν στην παραγωγή μιας ολοκληρωμένης τελικής έκθεσης, που συνοψίζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και προτείνει πιθανές λύσεις.

Εν κατακλείδι, το ανθρωπιστικό μοντέλο εστιάζει την προσοχή του στη σχολική μονάδα και στα ανθρώπινα στοιχεία μέσα σε αυτήν. Λειτουργεί κυρίως μέσω εσωτερικών παραγόντων, αναδεικνύοντας τον κεντρικό ρόλο τους στο σύνολο της διαδικασίας αξιολόγησης. Οι παράγοντες αυτοί διαθέτουν τη γνώση των συμβάντων που εξελίσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα, ενώ έχουν άμεση σχέση με τη διαδικασία της βελτίωσης των ελλείψεων της μονάδας.

**3.2.3 Γραφειοκρατικό – επιθεωρητικό.** Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται ιδιαίτερα στην ετεροαξιολόγηση. Περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία, την ατομική πρωτοβουλία και την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

**3.2.4 Συμμετοχικό – συναινετικό.** Το συγκεκριμένο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως η εσωτερική συλλογική προσπάθεια, με άξονα τον παιδαγωγικό διάλογο. Στα πλαίσια του συμμετοχικού μοντέλου, ανιχνεύονται τα προβλήματα και προτείνονται ενδεχόμενες λύσεις για την αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών, καθώς της βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του μοντέλου περιστρέφεται γύρω από την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας την ενεργό δέσμευσή τους στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο συνολικό σχολικό περιβάλλον και την καθιέρωση προτεραιοτήτων. Αντίστοιχα, αποσκοπεί στην προώθηση ενός δημοκρατικού και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα τους.

### **3.3. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου**

Αξίζει να επισημανθεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μάλιστα, το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού οφείλει να προσαρμόζεται επαρκώς στην αξιολόγηση. Στην προσπάθεια βελτίωσης του έργου του, οφείλει να αξιοποιεί με το σωστό τρόπο τον τύπο της αξιολόγησης που εφαρμόζεται, ώστε να αποβαίνει προς όφελος της επαγγελματικής ανάπτυξης του. Επομένως, στην περίπτωση την οποία εφαρμόζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, πρέπει να λαμβάνει ανασκόπηση του έργου και των διδακτικών μεθόδων

του, με απώτερο στόχο να βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό. Άρα, οφείλει να καταβάλλει σημαντική προσπάθεια, μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης να διορθώσει τις αδυναμίες του και να βελτιώσει τα δυνατά σημεία του, γεγονός το οποίο θα ωφελήσει τόσο την επαγγελματική ανάπτυξη του, όσο τη θετική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του (Ταλαγάνης, 2021: 36).

Αντίστοιχα, είναι σε θέση να αξιοποιηθεί από την πλευρά του η ολική αξιολόγηση, με απώτερο στόχο να εξελιχθεί επαγγελματικά. Διαμέσου της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και του εμπλουτισμού των γνώσεών τους, από την ολική αξιολόγηση, είναι σε θέση να συμβάλλουν στην άνοδο του γνωστικού επιπέδου και των δεξιοτήτων των μαθητών. Ακόμα, μέσα από την ικανότητα τους ως προς την εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, είναι αρκετά πιθανό ν' αξιολογηθεί το έργο τους θετικά, τόσο από τη μεριά των μαθητών, όσο και γενικότερα από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (συνάδελφοι, γονείς) (Ταλαγάνης, 2021: 37).

Επομένως, είναι σε θέση η αξιολόγηση να λειτουργήσει θετικά τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και για τη θετική αξιολόγηση του έργου τους, άρα να θέσουν τις βάσεις για την αναγνώριση τους από το σύνολο των εμπλεκομένων ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα, αποτελεί θετικό παράγοντα ως προς την προώθηση του σεβασμού προς την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αξιολογούνται θετικά για το διδακτικό έργο τους, ενώ ταυτόχρονα συντελεί στην καλλιέργεια ενός αρμονικού κλίματος μέσα στην τάξη, αλλά και κατά επέκταση στη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον, είναι δυνατό να συμβάλλει στη μεγαλύτερη ανταπόκριση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, διότι θα εκτιμούν το έργο του διδάσκοντα, με συνέπεια να καταβάλλουν προσπάθεια για αύξηση της σχολικής επίδοσης τους. Φυσικά, το καλό επίπεδο των μαθητών σε μία τάξη, αναδεικνύει το έργο των διδασκόντων, κατά επέκταση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους.

### **3.4. Έρευνες για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια**

#### **Εκπαίδευση**

Σε μία επιστημονική έρευνα εξετάστηκαν οι προοπτικές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών σχολείων στα ιδρύματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών προσπαθειών που αναλαμβάνουν οι σχολικές μονάδες καθώς και την αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούνταν από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται



στα δημοτικά σχολεία του Νομού, που αντιστοιχούσε σε 82 δασκάλους και διευθυντές δημοτικών σχολείων (Κοτσώνη, 2022: 41-42).

Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη συναίνεση μεταξύ των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα εκτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, που περιλαμβάνει τόσο τις σχολικές μονάδες όσο και τους εκπαιδευτικούς, ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κατά την εξέταση αυτών των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, ιδιαίτερα όσον αφορά το καθεστώς απασχόλησης και την προηγούμενη κατάρτιση, όσον αφορά την αντίληψη της αξιολόγησης.

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα, επιδεικνύουν υψηλότερο βαθμό πίστης στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες που έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα αξιολόγησης τείνουν να έχουν μια πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στη σημασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο σύνολό της.

Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολείων εκφράζουν μια ισχυρότερη πεποίθηση στη δυνατότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης να αυξήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξωσχολικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να ενισχύσει τη διδακτική τους ικανότητα. Οι συμμετέχοντες που έχουν εκπαιδευτεί στις αρχές της αξιολόγησης αντιλαμβάνονται ότι η αξιολόγηση έχει περισσότερες δυνατότητες να τονώσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, να βελτιώσει την κοινωνική συμπεριφορά και τις ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και να συμβάλει στη συνολική πρόοδο της σχολικής μονάδας (Κοτσώνη, 2022: 101, 103).

Ως εκ τούτου, είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει κατάρτιση δίνουν μεγαλύτερη αξία στα οφέλη που προκύπτουν από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπρόσθετα, παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιληπτής αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (σχολική μονάδα και δάσκαλος) και της ύπαρξης κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, που διευκολύνουν την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης.

Ταυτόχρονα, μια αξιοσημείωτη έρευνα που έγινε το 2001, με δείγμα 1750 υποψηφίων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε διαγωνισμό ΑΣΕΠ, υπογραμμίζει το θετικό κλίμα που επικρατεί στους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση. Η συναίνεσή τους κλίνει προς την υποστήριξη της συνολικής αξιολόγησης όλων των ενδιαφερομένων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως πρωταρχικό κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με το 71% περίπου των ερωτηθέντων να την δίνει

προτεραιότητα. Αυτή η έμφαση στη συνολική επιστημονική κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού αποδίδεται στον ουσιαστικό αντίκτυπό της στην ακαδημαϊκή επιτυχία ενός μαθητή, αποτελώντας μια από τις κύριες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών προσεγγίσεων του (Παμουκτσόγλου, 2001: 83).

Επιπλέον, σε μια άλλη επιστημονική μελέτη που περιλαμβάνει τη συμμετοχή διευθυντών σχολείων, δασκάλων, σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης και προϊσταμένων γραφείων, υπάρχει κοινή αναγνώριση, ιδιαίτερα μεταξύ δασκάλων και διευθυντών, της επιτακτικής ανάγκης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μέσου για την ενίσχυση την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμο να εστιάζεται κυρίως στην παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα. Αντίστοιχα, η εσωτερική μορφή αξιολόγησης από το σύλλογο των διδασκόντων, θεωρείται ως η καλύτερη από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων (Ζουγανέλη κ.α., 2008).

Παράλληλα, μία άλλη επιστημονική μελέτη, πραγματοποιήθηκε το 2012 και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας, αποδεικνύεται πως σχετικά με το ζήτημα της συμβολής της αξιολόγησης, ως προς τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, σε ποσοστό τάξης του 64,8%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους διευθυντές ανήλθε σε 88,5%. Οι αναπληρωτές και οι νέοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη σημαντικότητα της αξιολόγησης (Μπελέσης, 2012: 133-136).

Αντίστοιχα, σύμφωνα με μία επιστημονική μελέτη, στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας του Νομού Βοιωτίας, στη μεγάλη τους πλειοψηφία κρίνουν απαραίτητη την αξιολόγηση. Όσον αφορά το σκοπό της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία να επικεντρωθεί πρωτίστως στον εντοπισμό των ελλείψεων τους και στη διευκόλυνση των προσπαθειών για την αποκατάστασή τους, αντί να χρησιμεύσει ως τιμωρητικό μέτρο.

Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη δυνατότητα της αξιολόγησης να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, επιδεικνύουν έναν βαθμό επιφυλακτικότητας ως προς την εξωτερική αξιολόγηση. Αντίθετα, έχουν μια πιο ευνοϊκή άποψη για την «εσωτερική αξιολόγηση», και σε μεγαλύτερο βαθμό, έναν συνδυασμό «εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης» (Πίκλα, 2011: 79-83).

Επιπλέον, μια επιστημονική μελέτη που περιελάμβανε δείγμα 369 δασκάλων και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσπάθησε να διερευνήσει απόψεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την αυτοαξιολόγηση ως

απαραίτητη για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, ωστόσο τρέφουν σκεπτικισμό σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους και τα προκύπτοντα αποτελέσματα. Αντίθετα, οι διευθυντές σχολείων δείχνουν ισχυρότερη υποστήριξη για την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης και ανατροφοδότησης (Πατένταλη, 2015: 123).

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Ερευνητικό Μέρος

### 4.1. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα θα υλοποιηθεί με ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, για τη συλλογή δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί ερωτηματολόγιο της Καπαχτσή (2007) το οποίο θα εξετάζει τον σκοπό της έρευνας, δηλαδή τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη δομήθηκε σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιελάμβανε δημογραφικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, ενώ η δεύτερη ενότητα αποτέλεσε τον κύριο στόχο της ανάλυσης. Αυτή η τελευταία ενότητα περιλάμβανε εξειδικευμένες ερωτήσεις που βασίζονται σε κλίμακα, σχεδιασμένες για να μετρήσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε συγκεκριμένα θέματα που έχουν να κάνουν με την έρευνα.

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εθελοντικά το ερωτηματολόγιο αφού έλαβαν πληροφορίες σχετικά με τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής και την εμπιστευτικότητα των προσωπικών τους δεδομένων. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν ηλεκτρονικά μέσω ενός ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε μέσω κατάλληλων πλατφορμών (Google Forms) μεταξύ Ιουλίου και Αυγούστου του τρέχοντος έτους. Συνολικά 86 άτομα απάντησαν.

Στη συνέχεια, μετά τη συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή ανάλυσης δεδομένων. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές και ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών. Το στατιστικό πακέτο SPSS 28.0 χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση δεδομένων, με αποκορύφωμα τη δημιουργία διαγραμμάτων και ευρημάτων με βάση τις προοπτικές των συμμετεχόντων στη μελέτη.

## 4.2. Σκοπός Έρευνας

Η έρευνα αποσκοπεί στη διεξοδική μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους και να προβάλλει τις αντιλήψεις τους. Παράλληλα, στοχεύει στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησής τους σύμφωνα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Ειδικότερα, οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

- ❖ Πώς συνδέεται η αξιολόγηση με την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό; (1 - 6).
- ❖ Ποια είναι τα κριτήρια της αξιολόγησης των τομέων του εκπαιδευτικού έργου; ( $7(7^a-7^e)$ -14).
- ❖ Ποιοι είναι οι κατάλληλοι φορείς για την υλοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης; ( $15(15^a - 15^e)$ -22).
- ❖ Ποιες είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών; (23-34).
- ❖ Ποιος είναι ο βαθμός ενημέρωσής σας αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; ( $35 - 36(36^a-36^e)$ ).

Στους συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάστηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα προς αντιμετώπιση:

- ❖ Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους;
- ❖ Υπάρχει μια ευδιάκριτη απόκλιση στις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι στην αυτοαξιολόγηση, που αντιστοιχεί στα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια υπηρεσίας;

Μετά τη διατύπωση των στόχων της μελέτης και των ερευνητικών ερωτημάτων, η ερευνητική μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε σχολαστικά για να διασφαλίσει ότι το αντικείμενο της έρευνας ήταν σαφώς καθορισμένο και εύκολα κατανοητό από τους συμμετέχοντες.

### 4.3. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 86 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθένας από τους οποίους συνέβαλε με τις απόψεις του για την αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών και την ευρύτερη σφαίρα της εκπαίδευσης. Αυτή η ποικιλόμορφη ομάδα εκπαιδευτικών παρείχε πολύτιμες γνώσεις για το υπό εξέταση θέμα.

Αξίζει να τονιστεί πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες ενώ η ηλικιακή ομάδα που κυριάρχησε ήταν 20-30 ετών. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση το 47,7% επί του συνολικού ποσοστού είναι έγγαμοι. Επιπρόσθετα, ένα πολύ μικρό ποσοστό διαθέτει έτη υπηρεσίας περισσότερα από 30 χρόνια και ένα ποσοστό της τάξης του 2,3% διαθέτει διδακτορικό τίτλο.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο : Αποτελέσματα Έρευνας

### 5.1. Αποτελέσματα Έρευνας

Στην αρχική φάση της ανάλυσης, εξετάστηκαν τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Με βάση τον παρακάτω πίνακα, είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπήρξαν περιπτώσεις ελλείψεων ή ελλιπών στοιχείων, διασφαλίζοντας την ακεραιότητα της στατιστικής ανάλυσης.

*Πίνακας 1: Μελέτες περιπτώσεων δημογραφικών στοιχείων.*

#### Case Processing Summary<sup>a</sup>

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Φύλο	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Ηλικία	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Οικογενειακή Κατάσταση	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Επίπεδο Σπουδών	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Έτη υπηρεσίας	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%

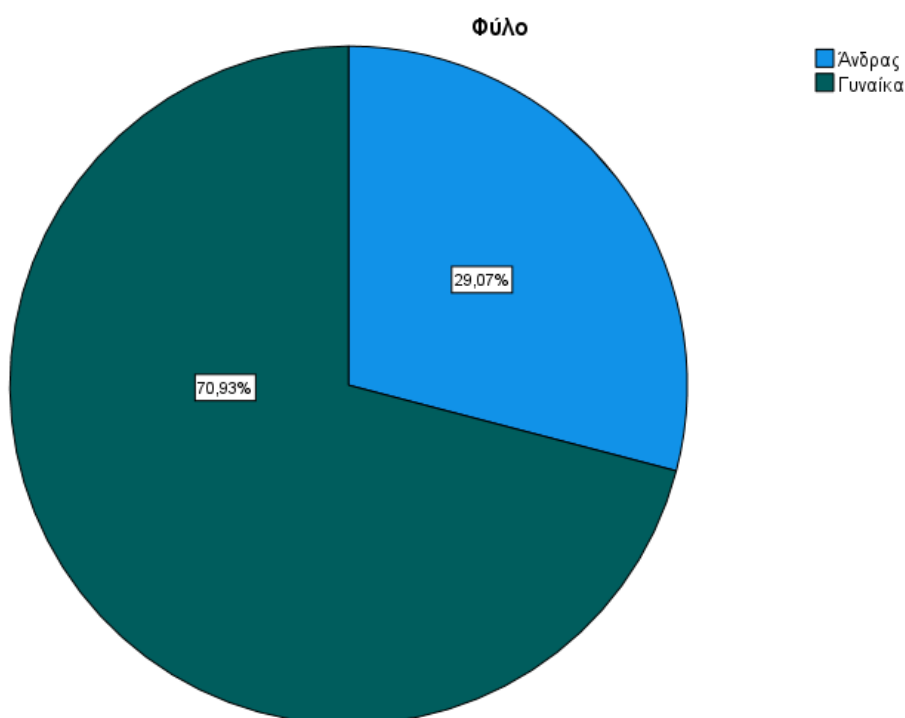
Στην έρευνα πήραν μέρος 86 άτομα, εκ των οποίων τα 61 ήταν γυναίκες, αποτελώντας το 70,9% του συνολικού δείγματος, ενώ τα υπόλοιπα 25 ήταν άνδρες, αποτελώντας το 29,1% του συνολικού δείγματος.

*Πίνακας 2: Δημογραφικά Στοιχεία - Φύλο*

#### Φύλο



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	25	29,1	29,1	29,1
	Γυναίκα	61	70,9	70,9	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



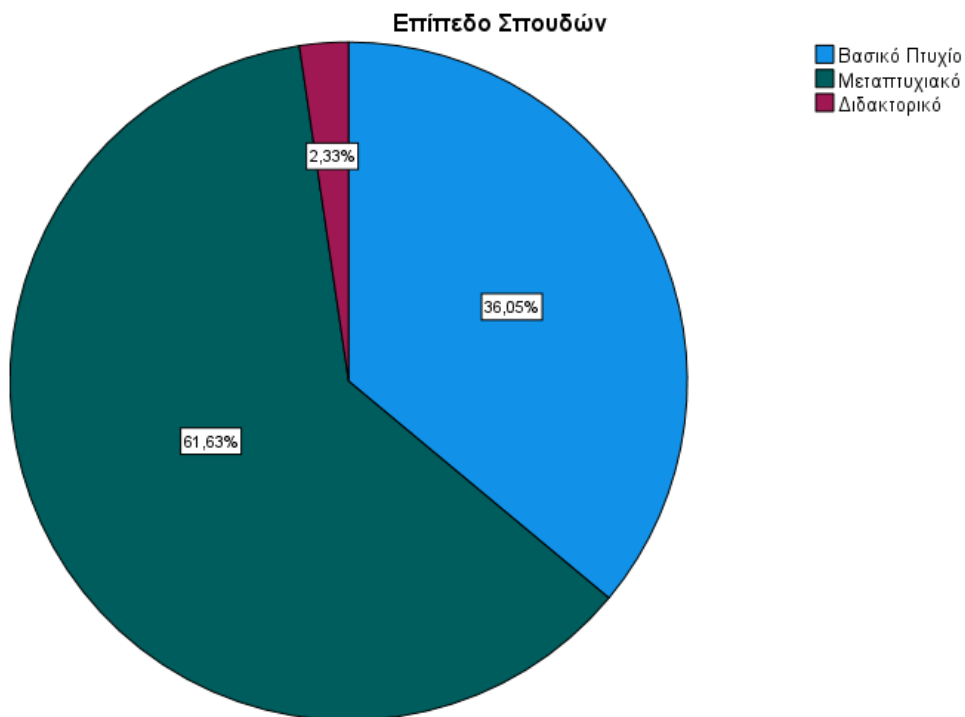
**Σχήμα 1: Κατανομή των συμμετεχόντων βάσει φύλου.**

Όσον αφορά το μορφωτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, η επικρατούσα πλειονότητα κατέχει πτυχία προχωρημένων, συμπεριλαμβανομένων των μεταπτυχιακών σπουδών, που αντιπροσωπεύουν το 61,6% του συνολικού δείγματος. Αντίθετα, ένα μικρότερο υποσύνολο, που αποτελεί περίπου το 2,3%, έχει αποκτήσει διδακτορικό δίπλωμα.

**Πίνακας 5: Δημογραφικά Στοιχεία – Επίπεδο Σπουδών**

### Επίπεδο Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βασικό Πτυχίο	31	36,0	36,0	36,0
	Μεταπτυχιακό	53	61,6	61,6	97,7
	Διδακτορικό	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



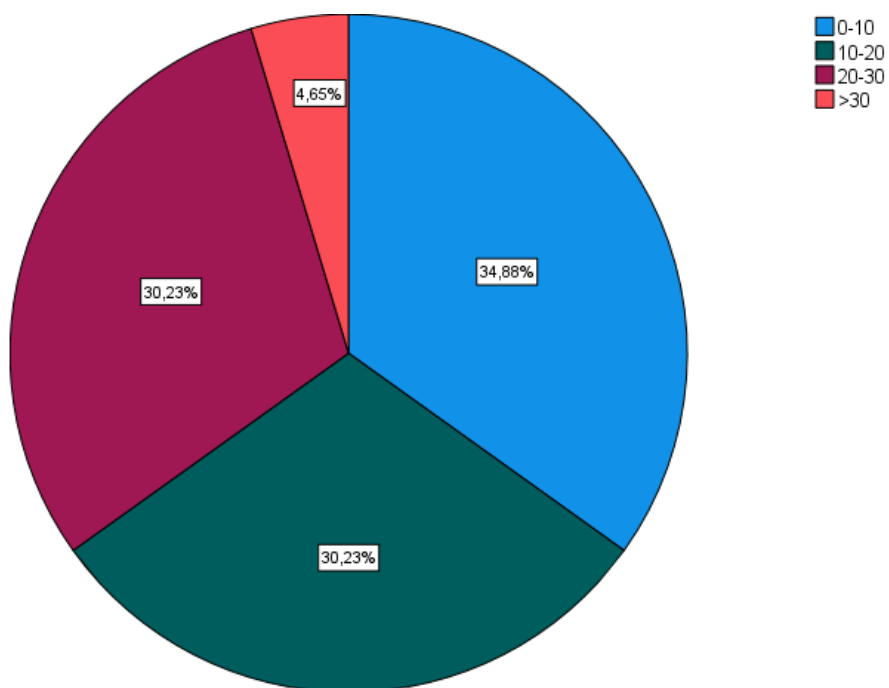
*Σχήμα 4: Κατανομή των συμμετεχόντων βάσει επιπέδου σπουδών.*

Ακολούθως, αναφορικά με την υπηρεσία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαθέτουν από 0 έως 10 έτη (ποσοστό που αντιστοιχεί σε 34,9% επί του συνολικού δείγματος). Αντίθετα, το μικρότερο ποσοστό (4,7%), διαθέτει αρκετά μεγάλη υπηρεσία, μεγαλύτερη από 30 έτη.

**Πίνακας 6: Δημογραφικά Στοιχεία – Χρόνια Υπηρεσίας**

**Χρόνια υπηρεσίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10	30	34,9	34,9	34,9
	10-20	26	30,2	30,2	65,1
	20-30	26	30,2	30,2	95,3
	>30	4	4,7	4,7	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 5: Κατανομή των συμμετεχόντων βάσει των ετών υπηρεσίας.**

Ομοίως, στο κύριο τμήμα της ανάλυσης, το κριτήριο  $\chi^2$  χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί αν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επηρεάστηκαν από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εξέταση δεν αποκάλυψε περιπτώσεις ελλιπών παρατηρήσεων κατά τη στατιστική ανάλυση, υπογραμμίζοντας την πληρότητα της μελέτης.

**Πίνακας 7: Περιπτώσεις Κυρίου Μέρους Ανάλυσης.**

<u>Case Processing Summary<sup>a</sup></u>						
	<u>Cases</u>					
	<u>Included</u>		<u>Excluded</u>		<u>Total</u>	
	<u>N</u>	<u>Percent</u>	<u>N</u>	<u>Percent</u>	<u>N</u>	<u>Percent</u>
Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%

Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση , έχει το δικαίωμα να αξιολογεί	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του.	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση μαθητών του	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητα του	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη δυνατότητα σε αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%

Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η επίδοση των μαθητών δε θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	86 86	100,0% 100,0%	0 0	0,0% 0,0%	86 86	100,0% 100,0%
Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι Επιτροπή Πανεπιστημιακών.	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διεθ/ντής	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι: ΠΥΣΠΕ , ΠΥΣΔΕ	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι: Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%

Κατάλληλοι για <u>αξιολογητές</u> είναι: Ο προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται από Σώμα Μόνιμων <u>Αξιολογητών</u> (ΣΜΑ)	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην αξιολόγηση	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Θεωρώ τους γονείς των μαθητών ακατάλληλους να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η <u>αυτοαξιολόγηση</u> θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους <u>αξιολογητές</u>	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Τα τεστ επίδοσης των μαθητών είναι απαραίτητα στην αξιολόγηση	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές είναι η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δε μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους <u>αξιολογητές</u> , αναφορικά με την εξέλιξη εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%

Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Θεωρώ ότι ενημέρωσή μου για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι βιβλία και άρθρα	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι συζητήσεις με συναδέλφους	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι διαδίκτυο	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι επιμορφωτικά Σεμινάρια	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%

Σε πρώτο στάδιο διερευνώνται οι ερωτήσεις που αφορούν το πρώτο από τα ερευνητικά ερωτήματα (Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους;).

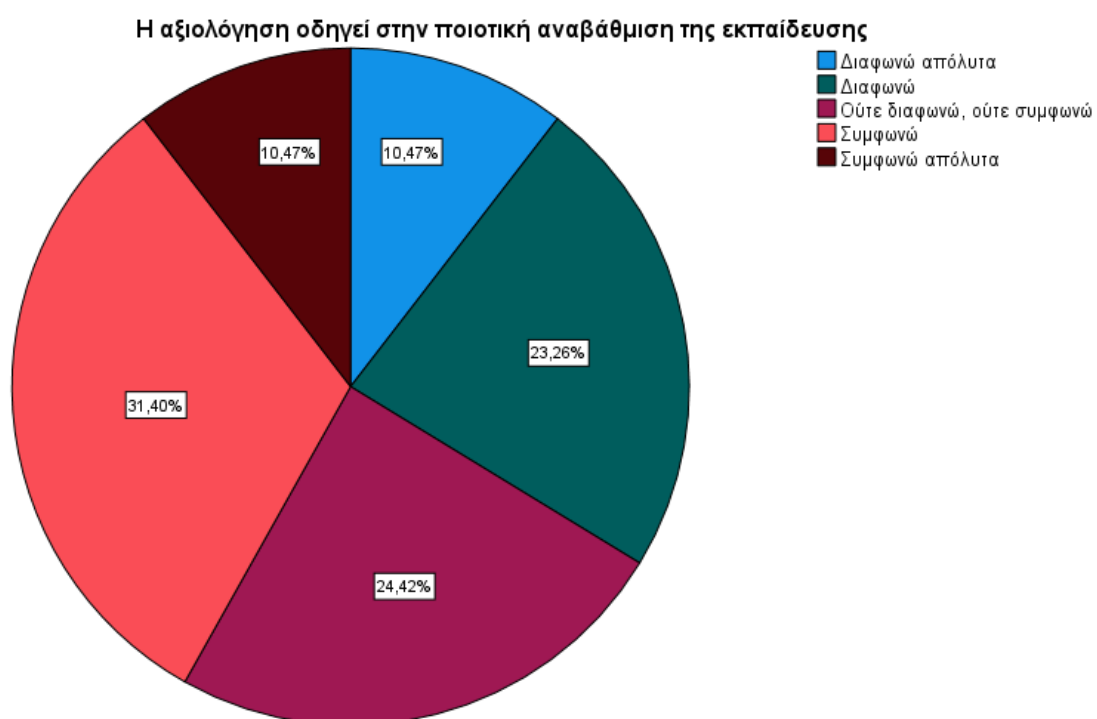
Αναφορικά με τη σχέση αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων δήλωσε πως συμφωνεί ότι η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης σε ποσοστό που αναλογεί σε 31,4% επί του συνολικού δείγματος. Απ' την άλλη πλευρά, το μικρότερο ποσοστό διαπιστώθηκε στην απόλυτη συμφωνία ή διαφωνία (10,5%).

**Πίνακας 8: Σχέση αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης.**



**Η διαδικασία αξιολόγησης συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής  
ποιότητας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	9	10,5	10,5	10,5
	Διαφωνώ	20	23,3	23,3	33,7
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	21	24,4	24,4	58,1
	Συμφωνώ	27	31,4	31,4	89,5
	Συμφωνώ απόλυτα	9	10,5	10,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



*Σχήμα 6: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχέση αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης.*

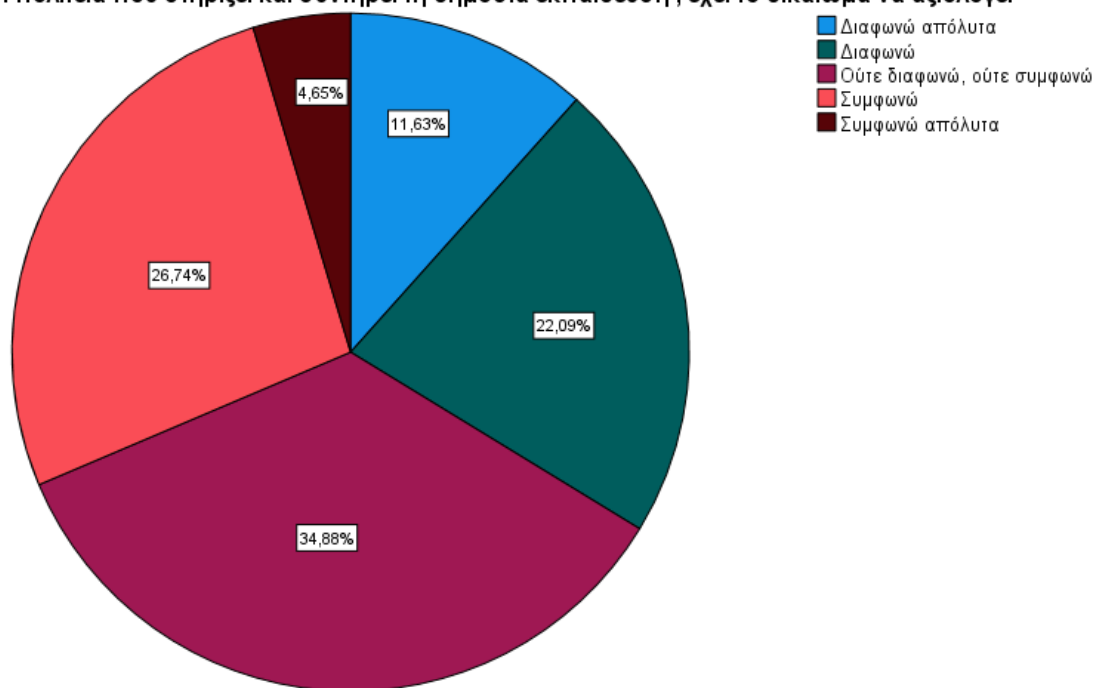
Παράλληλα, σχετικά με το δικαίωμα της αξιολόγησης από την πολιτεία, στην περίπτωση που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε ουδετερότητα, σε ποσοστό που αντιστοιχεί σε 34,9% επί του συνόλου του δείγματος.

**Πίνακας 9: Δικαίωμα της αξιολόγησης από την πολιτεία.**

**Η κυβερνητική αρχή που είναι υπεύθυνη για τη χρηματοδότηση και τη διατήρηση της δημόσιας εκπαίδευσης έχει το προνόμιο να διεξάγει αξιολογήσεις**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	11,6	11,6	11,6
	Διαφωνώ	19	22,1	22,1	33,7
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	30	34,9	34,9	68,6
	Συμφωνώ	23	26,7	26,7	95,3
	Συμφωνώ απόλυτα	4	4,7	4,7	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση , έχει το δικαίωμα να αξιολογεί**



**Σχήμα 7: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με το δικαίωμα της αξιολόγησης με την πολιτεία.**

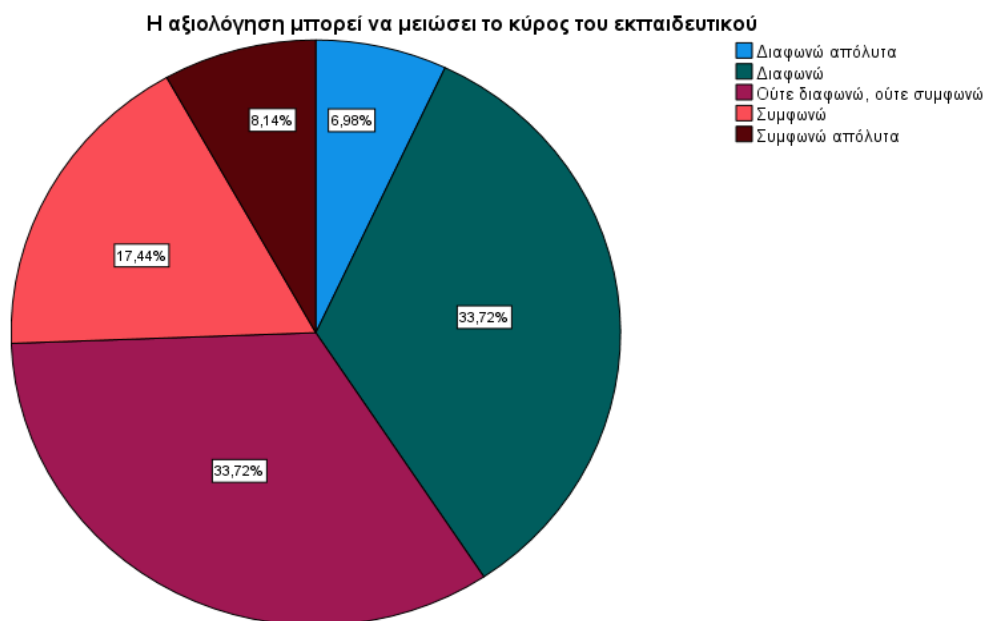
Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη σχέση της αξιολόγησης με το κύρος του εκπαιδευτικού, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν ουδετερότητα ή απάντησαν πως διαφωνούν πως η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού, σε ποσοστό της τάξης του 33,7% επί του συνόλου του δείγματος.

**Πίνακας 10: Σχέση αξιολόγησης με το κύρος του εκπαιδευτικού.**

**Η διαδικασία της αξιολόγησης έχει τη δυνατότητα να ελαττώσει το κύρος ενός εκπαιδευτικού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	29	33,7	33,7	40,7
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	29	33,7	33,7	74,4
	Συμφωνώ	15	17,4	17,4	91,9
	Συμφωνώ απόλυτα	7	8,1	8,1	100,0

Total	86	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--



**Σχήμα 8: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχέση αξιολόγησης με το κύρος του εκπαιδευτικού.**

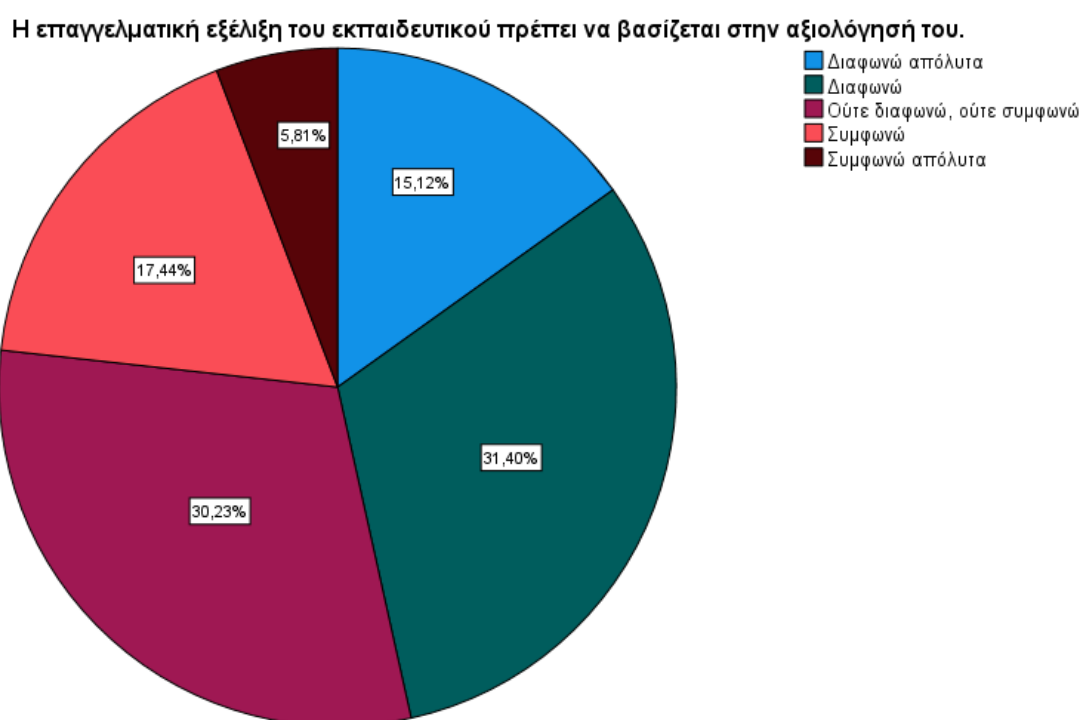
Παράλληλα, αναφορικά με τη σχέση της αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, οι περισσότεροι συμμετέχοντες διαφώνησαν στο ότι η επαγγελματική του εξέλιξη πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του, σε ποσοστό της τάξης του 31,4% επί του συνόλου του δείγματος.

**Πίνακας 11: Σχέση αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.**

**Η επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να στηρίζεται στην ατομική του αξιολόγηση.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	13	15,1	15,1	15,1
	Διαφωνώ	27	31,4	31,4	46,5

Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	26	30,2	30,2	76,7
Συμφωνώ	15	17,4	17,4	94,2
Συμφωνώ απόλυτα	5	5,8	5,8	100,0
Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 9: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχέση αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.**

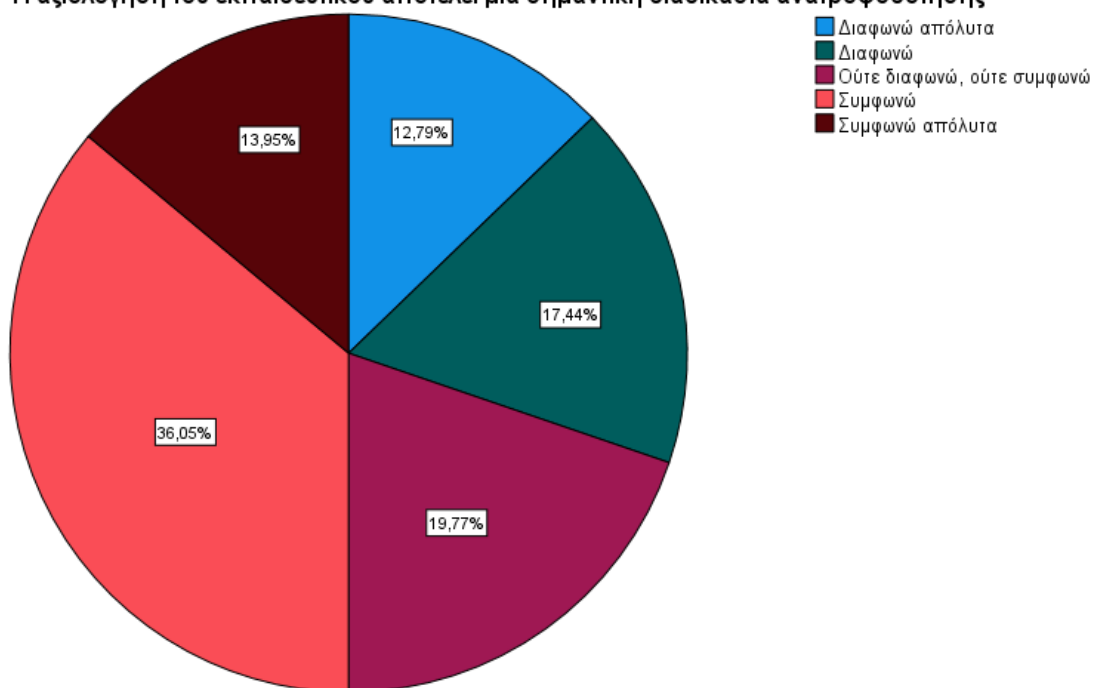
Αντίστοιχα, σχετικά με το βαθμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ως μία σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν, σε ποσοστό 36% επί του συνόλου του δείγματος. Από την άλλη πλευρά, η μειοψηφία διαφώνησε απόλυτα, σε ποσοστό 12,8%.

**Πίνακας 12: Βαθμός αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως διαδικασία ανατροφοδότησης.**

**Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνιστά μία υψίστης σημασίας διαδικασία  
ανατροφοδότησης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	11	12,8	12,8	12,8
	Διαφωνώ	15	17,4	17,4	30,2
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	17	19,8	19,8	50,0
	Συμφωνώ	31	36,0	36,0	86,0
	Συμφωνώ απόλυτα	12	14,0	14,0	100,0
	Total		86	100,0	100,0

**Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης**



**Σχήμα 10: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με το βαθμό αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ως διαδικασία ανατροφοδότησης.**

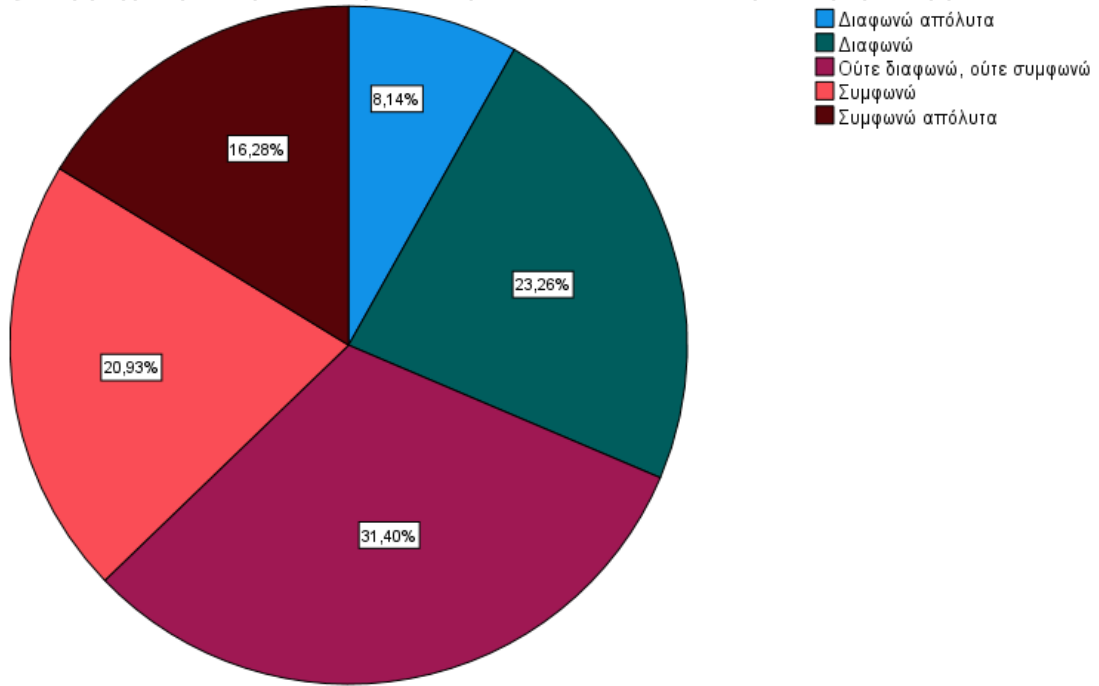
Επιπρόσθετα, αναφορικά με το αν η αξιολόγηση δύναται να ελαττώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην τέλεση του έργου του, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε ουδετερότητα, σε ποσοστό 31,4% επί του συνόλου του δείγματος.

*Πίνακας 13: Σχέση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με την αυτονομία του.*

**Η αξιολόγηση δύναται να ελαττώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην τέλεση του έργου του**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	8,1	8,1	8,1
	Διαφωνώ	20	23,3	23,3	31,4
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	27	31,4	31,4	62,8
	Συμφωνώ	18	20,9	20,9	83,7
	Συμφωνώ απόλυτα	14	16,3	16,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του



*Σχήμα 11: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχέση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με την αυτονομία του.*

### 5.1.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας για όλους τους παράγοντες που εξετάστηκαν στο κύριο τμήμα της ανάλυσης. Οι παρακάτω πίνακες καταδεικνύουν ότι ο συντελεστής alpha cronbach's βρίσκεται σε άμεση γειτνίαση με τη μονάδα, τόσο στο σύνολο ( $\alpha=0,878$ ) όσο και για μεμονωμένους παράγοντες που αξιολογήθηκαν, επιβεβαιώνοντας την αξιοσημείωτη αξιοπιστία της ανάλυσης. Είναι αξιοσημείωτο ότι η υψηλότερη αξιοπιστία αφορά το κριτήριο της εισαγωγής καινοτόμων πρωτοβουλιών μέσα στο σχολείο ως μέτρηση αξιολόγησης απόντες εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 53: Ανάλυση Αξιοπιστίας*

#### Reliability Statistics



Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,878	,880	48

**Πίνακας 54: Ανάλυση Αξιοπιστίας Παραγόντων**

<u>Item-Total Statistics</u>				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	<u>Corrected Item-Total Correlation</u>	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης	148,97	382,199	,586	,871
Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση , έχει το δικαίωμα να αξιολογεί	149,14	385,133	,581	,872
Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού	149,19	420,341	-,250	,884

Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του.	149,37	387,554	,500	,873
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης	148,84	377,856	,639	,870
Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του	148,91	416,885	-,157	,884
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας	149,00	382,894	,614	,871
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση μαθητών του	148,07	389,289	,507	,873
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητά του	148,47	396,958	,328	,876
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη δυνατότητά σε αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	148,52	390,299	,488	,873
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών				

Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας	148,69	383,771	,619	,871
Η επίδοση των μαθητών δε θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	148,88	411,280	-,042	,882
Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης	149,36	389,527	,540	,873
Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην	148,37	376,919	,731	,869
Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	149,14	427,580	-,420	,886
Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης	148,87	384,748	,586	,872
Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση	149,69	418,171	-,188	,884
Κατάλληλοι για <u>αξιολογητές</u> είναι Επιτροπή Πανεπιστημιακών.	149,31	389,089	,491	,873
Κατάλληλοι για <u>αξιολογητές</u> είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής	148,94	385,891	,560	,872

Κατάλληλοι για <u>αξιολογητές</u> είναι: ΠΥΣΠΕ , ΠΥΣΔΕ	149,26	386,546	,509	,873
Κατάλληλοι για <u>αξιολογητές</u> είναι: Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ	149,28	393,262	,351	,875
Κατάλληλοι για <u>αξιολογητές</u> είναι: Ο προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου	149,17	392,240	,389	,875
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται από Σώμα Μόνιμων <u>Αξιολογητών</u> (ΣΜΑ)	148,83	396,005	,254	,877
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού	148,80	382,866	,621	,871
Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	148,31	408,736	,014	,881
Οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην αξιολόγηση	149,08	381,534	,533	,872
Θεωρώ τους γονείς των μαθητών ακατάλληλους να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης	148,74	416,875	-,155	,884
Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού	148,92	384,593	,614	,871

Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης	148,83	407,910	,030	,881	
Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές	149,20	385,502	,658	,871	
Η μέθοδος της παρατήρησης από τους <u>αξιολογητές</u> μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία της αξιολόγησης	148,95	377,857	,670	,870	
Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος	150,01	404,765	,126	,878	
Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους	148,99	387,235	,557	,872	
Η <u>αυτοαξιολόγηση</u> θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους <u>αξιολογητές</u>	148,59	379,562	,668	,870	
Τα τεστ επίδοσης των μαθητών είναι απαραίτητα στην αξιολόγηση	149,40	386,524	,594	,872	
Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές είναι η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης	149,43	386,342	,588	,872	
Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο	149,37	394,566	,340	,875	
Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δε μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του	148,17	397,322	,312	,876	

Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους <u>αξιολογητές</u> , αναφορικά με την εξέλιξη εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος	148,93	386,536	,541	,872
Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση	148,42	390,199	,466	,874
Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής	148,23	402,886	,132	,879
Θεωρώ ότι ενημέρωσή μου για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική	149,10	404,401	,127	,879
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι βιβλία και άρθρα	148,42	407,093	,070	,879
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι συζητήσεις με συναδέλφους	148,26	407,040	,073	,879
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς	149,19	410,859	-,032	,881
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι διαδίκτυο	148,03	402,269	,190	,878
Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι επιμορφωτικά Σεμινάρια	148,31	398,924	,184	,879

## 5.1.2 Συσχετίσεις Μεταβλητών

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το «κριτήριο  $\chi^2$ » με στόχο να εκτιμηθεί εάν συγκεκριμένες παράμετροι δέχονται επιρροή από ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά και ειδικότερα, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη υπηρεσίας. Η ανάλυση διεξήχθη σε επίπεδο εμπιστοσύνης  $\alpha=5\%$ , προσδιορίζοντας εάν οι υπό εξέταση ερωτήσεις παρουσίαζαν συσχετίσεις ή ανεξαρτησία από τους δημογραφικούς παράγοντες. Αυτός ο προσδιορισμός βασίστηκε στους σχετικούς πίνακες και στην τιμή ελέγχου (διπλής όψης) με  $p$  (Asymo.Sig 2-tailed).

Συγκεκριμένα, η ανάλυση δεν αποκάλυψε περιπτώσεις ελλείψεων παρατηρήσεων στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, διασφαλίζοντας μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση.

**Πίνακας 55: Μελέτες Περιπτώσεων Συσχετίσεων**

<u>Case Processing Summary</u>						
	<u>Cases</u>					
	<u>Valid</u>		<u>Missing</u>		<u>Total</u>	
	<u>N</u>	<u>Percent</u>	<u>N</u>	<u>Percent</u>	<u>N</u>	<u>Percent</u>
Φύλο * Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του.	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Φύλο * Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Φύλο * Η <u>αυτοαξιολόγηση</u> θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους <u>αξιολογητές</u>	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%

Επίπεδο Σπουδών * Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του.	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Επίπεδο Σπουδών * Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Επίπεδο Σπουδών * Η <u>αυτοαξιολόγηση</u> θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους <u>αξιολογητές</u>	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Έτη υπηρεσίας * Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του.	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Έτη υπηρεσίας * Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%
Έτη υπηρεσίας * Η <u>αυτοαξιολόγηση</u> θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους <u>αξιολογητές</u>	86	100,0%	0	0,0%	86	100,0%

Έπειτα, παρουσιάζονται πίνακες συσχέτισης (τομές) μεταξύ των μεταβλητών, συνοδευόμενοι από τα αντίστοιχα διαγράμματα. Ενδεικτικά, όσον αφορά τη συσχέτιση της αξιολόγησης και της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού, σημειώθηκε ότι εννέα άνδρες και δεκαεπτά γυναίκες έδειξαν ουδετερότητα.

Με βάση τους πίνακες που ακολουθούν, διαπιστώθηκε ότι τα ερωτήματα που σχετίζονται με τη συσχέτιση της αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, τη συμμετοχή του δασκάλου στον καθορισμό των στόχων της σχολικής μονάδας και την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές δείχνουν ανεξαρτησία από το φύλο. Αυτό το συμπέρασμα τεκμηριώνεται από τη συνθήκη  $p > 0,05$  ( $p = 0,93 > 0,05$ ,  $p = 0,601 > 0,05$ ,  $p = 0,974 > 0,05$ ), που σημαίνει ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν διαφορετικές απόψεις για αυτά τα θέματα.



**Πίνακας 56: Συσχέτιση της αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το φύλο.**

**Crosstab**

Count

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Φύλο	Άνδρας	3	8	9	4	1	25
	Γυναίκα	10	19	17	11	4	61
Total		13	27	26	15	5	86

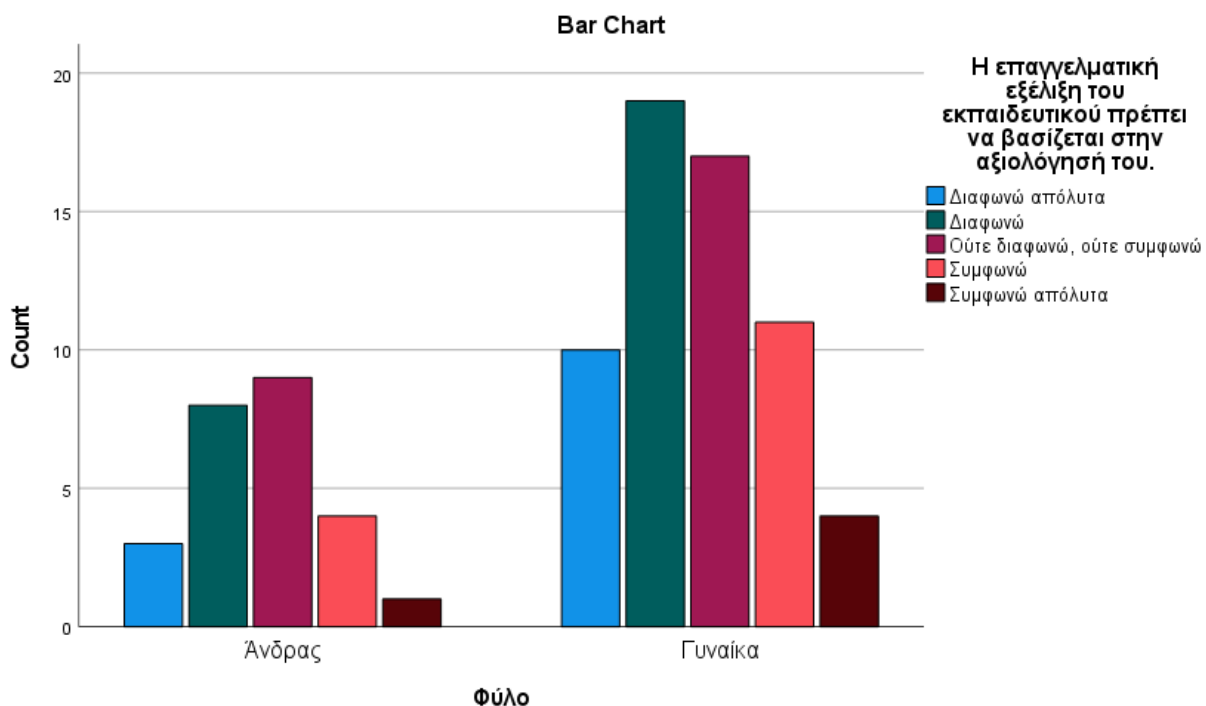
**Πίνακας 57: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το φύλο.**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,860 <sup>a</sup>	4	<b>,930</b>
Likelihood Ratio	,873	4	,928
Linear-by-Linear Association	,001	1	,976
N of Valid Cases	86		

a. 4 cells, constituting 40.0% of the total, have expected counts falling below

5. The lowest expected count observed is 1.45.



**Σχήμα 50:** Συχνότητα αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, ανάλογα με το φύλο.

**Πίνακας 58:** Συσχέτιση της αξιολόγησης με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το φύλο.

**Crosstab**

Count

Η ανάληψη πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων του εκπαιδευτικού ιδρύματος θα πρέπει να αξιολογείται.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Φύλο	Άνδρας	1	3	9	11	1	25

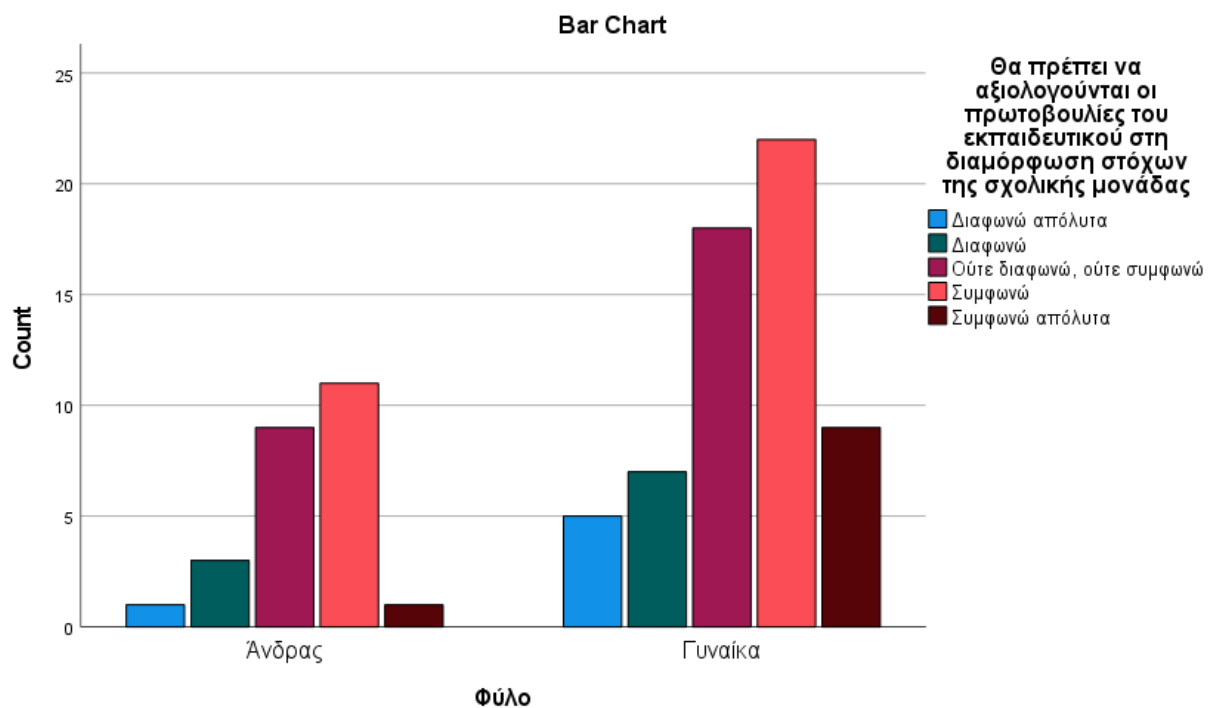
Γυναίκα	5	7	18	22	9	61
Total	6	10	27	33	10	86

**Πίνακας 59: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στον καθορισμό των στόχων της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το φύλο.**

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,744 <sup>a</sup>	4	,601
Likelihood Ratio	3,170	4	,530
Linear-by-Linear Association	,051	1	,821
N of Valid Cases	86		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,74.



**Σχήμα 51:** Συχνότητα αξιολόγησης με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη συνδιαμόρφωση των σκοπών της σχολικής μονάδας, ανάλογα με το φύλο.

**Πίνακας 60:** Συσχέτιση της αξιολόγησης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές, σύμφωνα με το φύλο.

**Crosstab**

Count

Οι «αξιολογητές» θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τη διαδικασία της αυτο-αξιολόγησης

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Φύλο	Άνδρας	1	3	8	8	5	25
	Γυναίκα	5	7	18	19	12	61

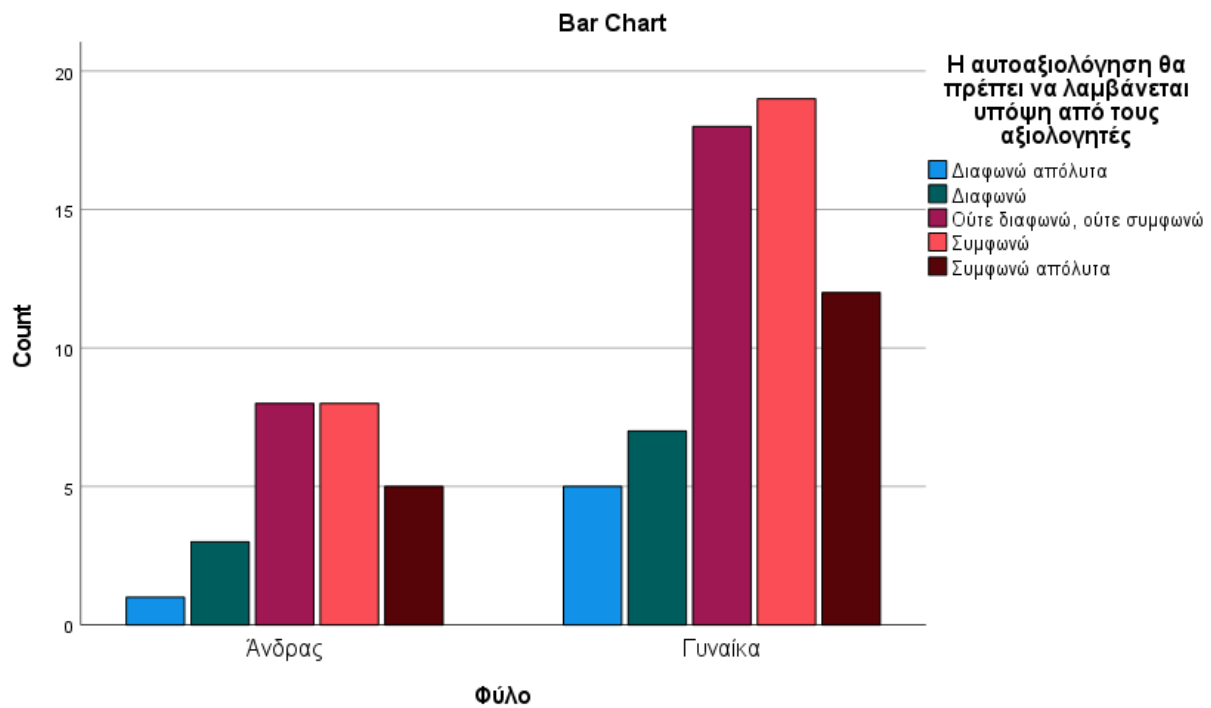
Total	6	10	26	27	17	86
-------	---	----	----	----	----	----

*Πίνακας 61: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές, σύμφωνα με το φύλο.*

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,493 <sup>a</sup>	4	,974
Likelihood Ratio	,544	4	,969
Linear-by-Linear Association	,119	1	,730
N of Valid Cases	86		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,74.



**Σχήμα 52: Συχνότητα αξιολόγησης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές,, ανάλογα με το φύλο.**

Ακολούθως, παρουσιάζονται οι πίνακες και τα διαγράμματα που αφορούν τις συσχετίσεις με το επίπεδο σπουδών. Όπως υποδεικνύεται από τους επόμενους πίνακες, έχει διαπιστωθεί ότι τα ερωτήματα που αφορούν τη συσχέτιση μεταξύ αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, τη συμβολή του δασκάλου στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας και την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές δεν εξαρτώνται από το επίπεδο σπουδών, με την προϋπόθεση ότι ισχύει η συνθήκη  $p > 0,05$  ( $p = 0,305 > 0,05$ ,  $p = 0,715 > 0,05$ ,  $p = 0,126 > 0,05$ ). Κατ' ουσίαν, οι απαντήσεις τόσο των ατόμων που διαθέτουν βασικό πτυχίο, όσο των κατόχων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού δεν ταυτίζονται, συνεπώς εκφράζουν διαφορετικές απόψεις.

**Πίνακας 62: Συσχέτιση της αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.**

**Crosstab**

Count

Η επαγγελματική ανέλιξη του δασκάλου πρέπει να εξαρτάται από την ατομική αξιολόγηση που θα δέχεται.

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό	6	10	8	6	1	31
	Πτυχίο						
	Μεταπτυχιακό	7	17	17	9	3	53
	Διδακτορικό	0	0	1	0	1	2
Total		13	27	26	15	5	86

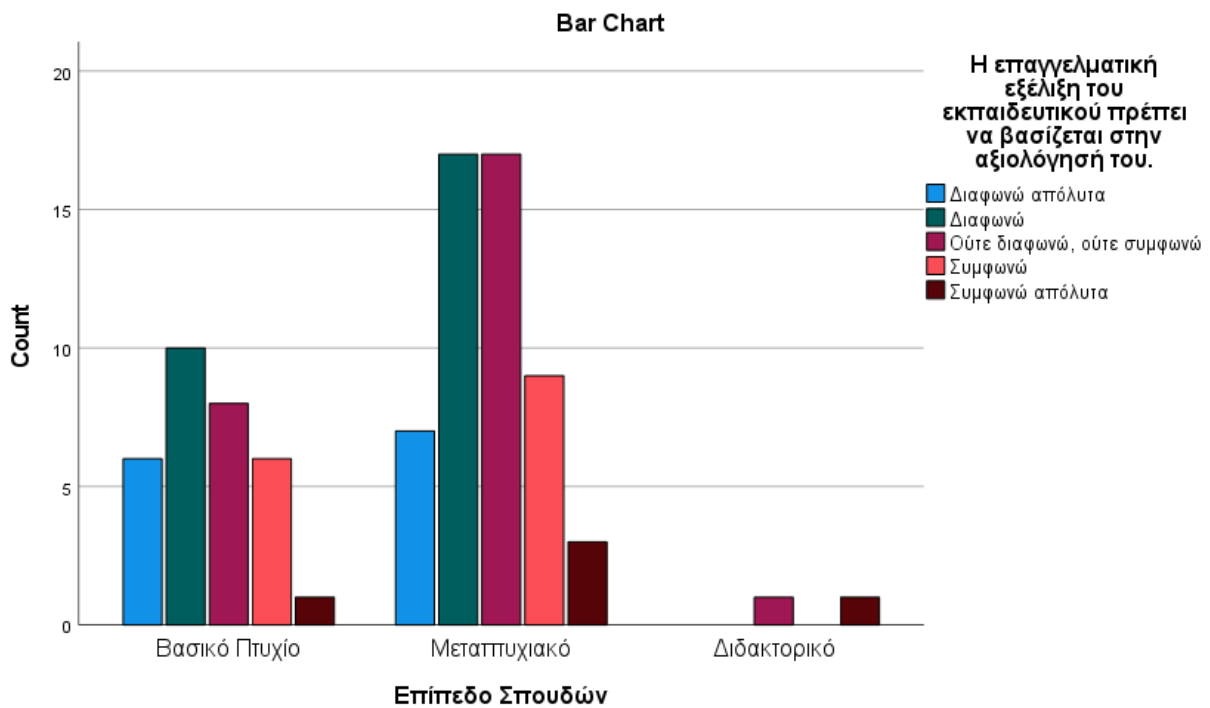
**Πίνακας 63: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,456 <sup>a</sup>	8	,305
Likelihood Ratio	6,564	8	,584

Linear-by-Linear Association	1,501	1	,221
N of Valid Cases	86		

a. 8 cells, accounting for 53.3% of the total, possess expected counts below 5. The smallest expected count observed is 12.



*Σχήμα 53: Συχνότητα αξιολόγησης αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.*



**Πίνακας 64: Συσχέτιση της αξιολόγησης με την ανάληψη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού στον καθορισμό των στόχων της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.**

**Crosstab**

Count

Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό	2	2	11	13	3	31
	Πτυχίο						
	Μεταπτυχιακό	4	8	16	19	6	53
	Διδακτορικό	0	0	0	1	1	2
Total		6	10	27	33	10	86

**Πίνακας 65: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη συνδιαμόρφωση των σκοπών της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.**

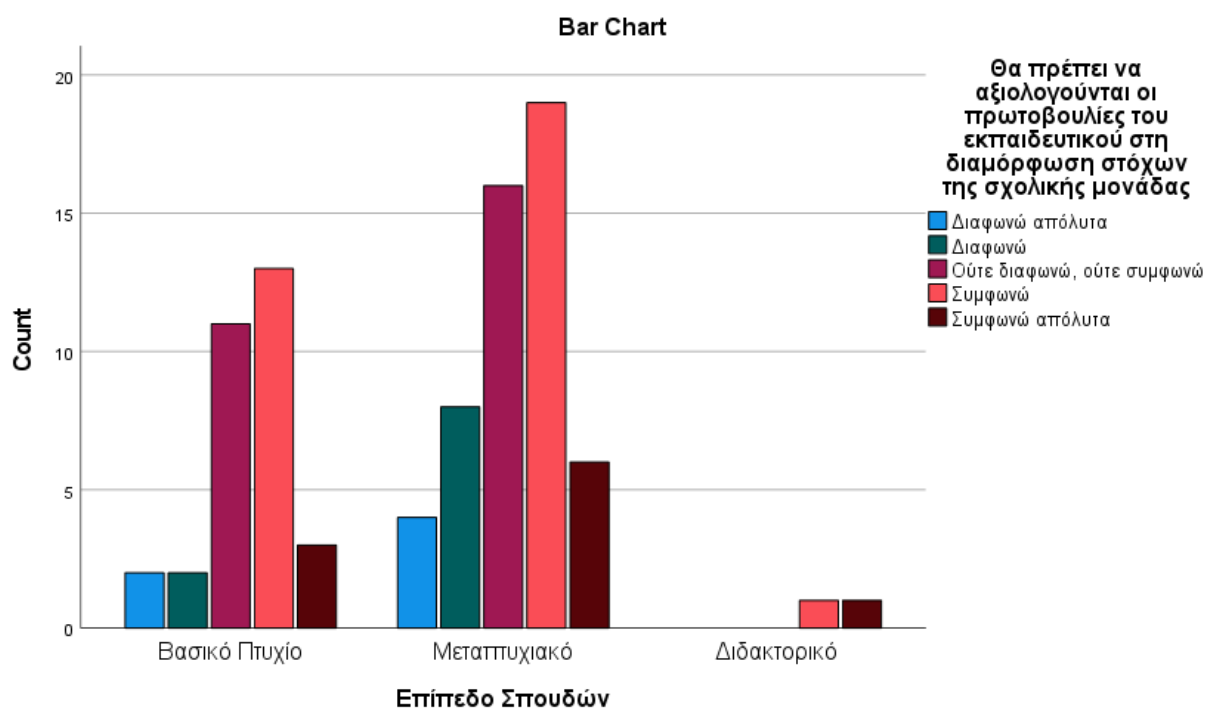
**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,388 <sup>a</sup>	8	,715
Likelihood Ratio	5,321	8	,723
Linear-by-Linear Association	,008	1	,929

N of Valid Cases	86		
------------------	----	--	--

a. 9 cells, representing 60.0% of the total, exhibit expected counts

lower than 5. The smallest expected count among them is 14.



*Σχήμα 54: Συχνότητα αξιολόγησης αναφορικά με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.*

*Πίνακας 66: Συσχέτιση της αξιολόγησης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές, σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.*

**Crosstab**

Count

Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους  
αξιολογητές

Total

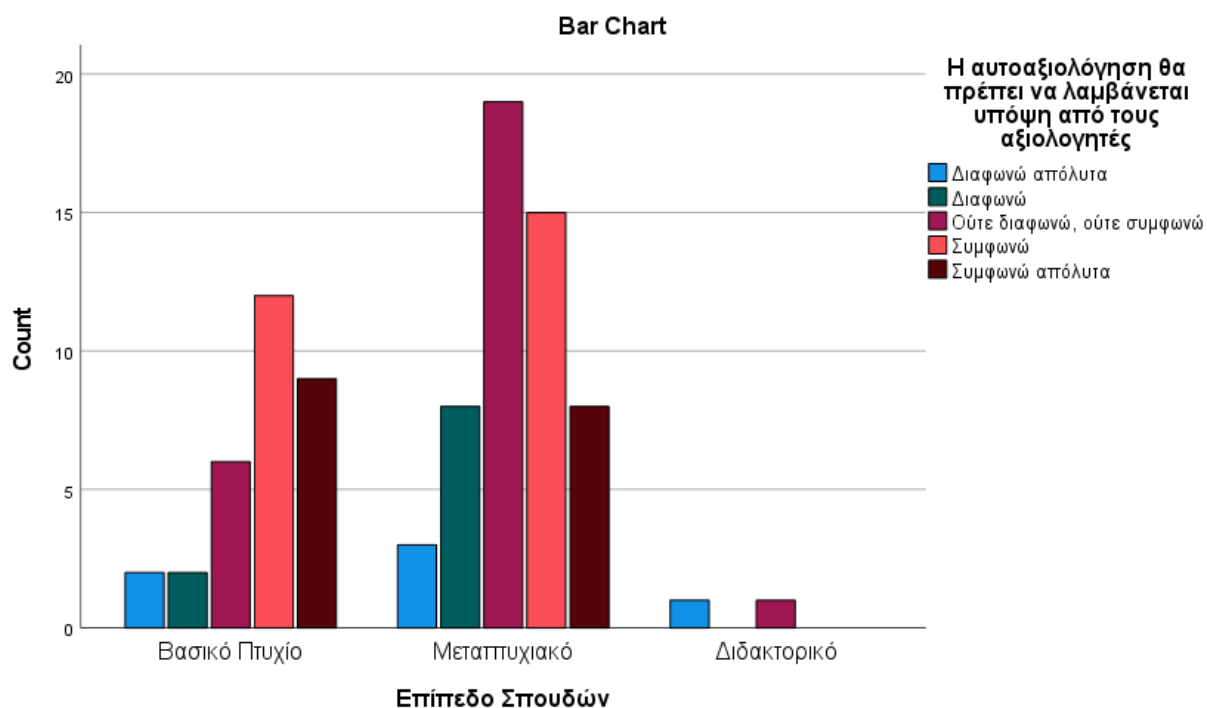
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Επίπεδο Σπουδών	Βασικό	2	2	6	12	9	31
	Πτυχίο						
	Μεταπτυχιακό	3	8	19	15	8	53
	Διδακτορικό	1	0	1	0	0	2
Total		6	10	26	27	17	86

*Πίνακας 67: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές, σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών.*

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,614 <sup>a</sup>	8	,126
Likelihood Ratio	10,837	8	,211
Linear-by-Linear Association	5,429	1	,020
N of Valid Cases	86		

a. 8 cells (53,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14.



**Σχήμα 55: Συχνότητα αξιολόγησης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.**

Τέλος, παρουσιάζονται οι πίνακες και τα διαγράμματα που αφορούν τις συσχετίσεις με τα έτη υπηρεσίας. Βάσει των πινάκων που ακολουθούν, καταδεικνύεται πως οι ερωτήσεις, που αφορούν τη συσχέτιση της αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και της αυτοαξιολόγησης από τους αξιολογητές, είναι ανεξάρτητες από τα έτη υπηρεσίας, εφόσον ισχύει η συνθήκη  $p > 0.05$  ( $p = 0.453 > 0.05$ ,  $p = 0.169 > 0.05$ ). Ουσιαστικά, οι απαντήσεις των ατόμων που έχουν εργασθεί λίγα έτη στην εκπαίδευση (0-10 έτη) ή μεσαία (20-30) ή αρκετά μεγάλη (30-40 ή >40), δεν ταυτίζονται, συνεπώς εκφράζουν διαφορετικές απόψεις.

Από την άλλη πλευρά, σε αυτήν την περίπτωση, είναι προφανές ότι η συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης και της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από τα έτη υπηρεσίας, δεδομένου ότι ισχύει η συνθήκη  $p < 0,05$  ( $p = 0,017 > 0,05$ ). Ουσιαστικά, οι απαντήσεις των ατόμων που διαθέτουν μικρή προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικοί (0-10

έτη υπηρεσίας) ή μεσαία (20-30) ή αρκετά μεγάλη (30-40 ή >40) ταυτίζονται, άρα εκφράζουν τις ίδιες απόψεις.

**Πίνακας 68: Συσχέτιση της αξιολόγησης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.**

**Crosstab**

Count

Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
--	--------------------	---------	-------------------------------	---------	--------------------	-------

Έτη υπηρεσίας		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
0-10		4	9	5	8	4	30
10-20		4	10	10	2	0	26
20-30		4	7	10	4	1	26
>30		1	1	1	1	0	4
Total		13	27	26	15	5	86

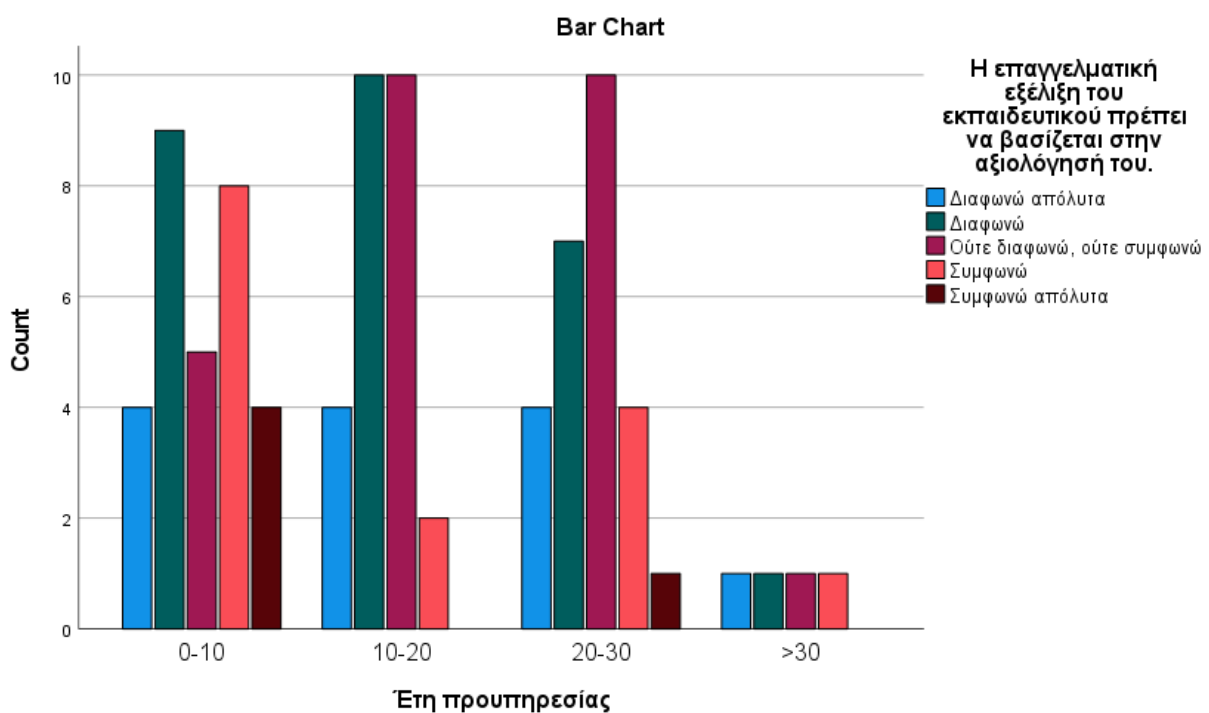
**Πίνακας 69: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας.**

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,911 <sup>a</sup>	12	,453
Likelihood Ratio	13,260	12	,350
Linear-by-Linear Association	1,291	1	,256
N of Valid Cases	86		

a. 13 cells, making up 65.0% of the total, possess expected counts below

5. The lowest expected count among them is 23.



*Σχήμα 56: Συχνότητα αξιολόγησης αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.*

**Πίνακας 70: Συσχέτιση της αξιολόγησης με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας.**

**Crosstab**

Count

Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
--	--------------------	---------	-------------------------------	---------	--------------------	-------

Έτη υπηρεσίας	Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας					
	0-10	10-20	20-30	>30	Total	Total
0-10	2	0	9	11	8	30
10-20	0	6	8	11	1	26
20-30	4	3	10	9	0	26
>30	0	1	0	2	1	4
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>10</b>	<b>86</b>

**Πίνακας 71: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας, με τα έτη υπηρεσίας.**

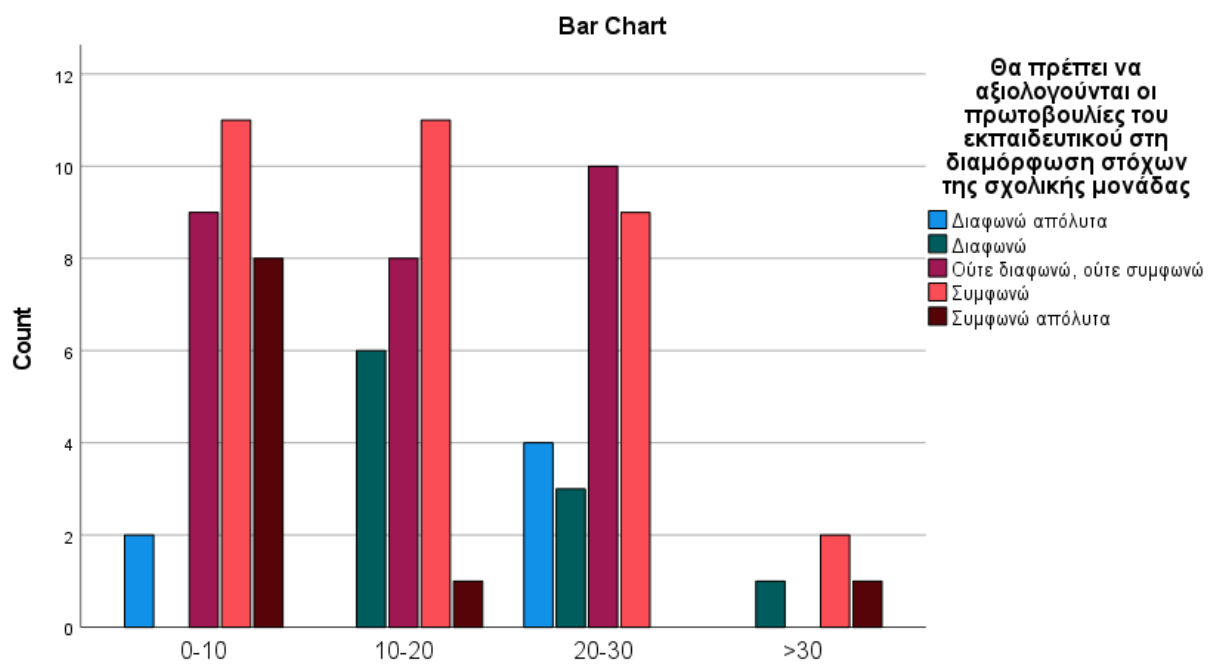
**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,649 <sup>a</sup>	12	<b>,017</b>
Likelihood Ratio	31,724	12	,002
Linear-by-Linear Association	5,161	1	,023

N of Valid Cases	86		
------------------	----	--	--

a. 14 cells, accounting for 70.0% of the total, exhibit expected counts

below 5. The smallest expected count observed is 0.28.



**Σχήμα 57: Συχνότητα αξιολόγησης αναφορικά με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.**



**Πίνακας 72: Συσχέτιση της αξιολόγησης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές, σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας.**

**Crosstab**

Count

Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Total
Έτη υπηρεσίας	0- 10	2	3	6	8	11	30
	10- 20	1	6	8	8	3	26
	20- 30	3	1	11	9	2	26
	>30	0	0	1	2	1	4
	Total	6	10	26	27	17	86

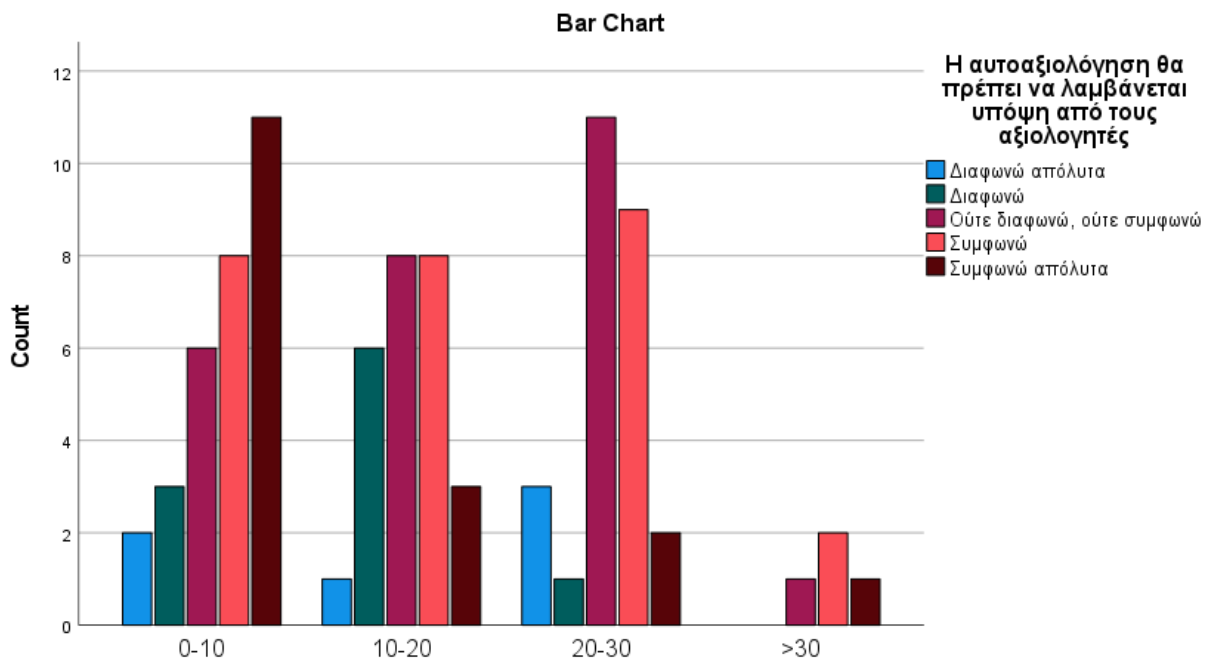
**Πίνακας 73: Συντελεστής Pearson, αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές, σύμφωνα με τα έτη υπηρεσίας.**

**Chi-Square Tests**

Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
-------	----	---

Pearson Chi-Square	16,516 <sup>a</sup>	12	,169
Likelihood Ratio	16,831	12	,156
Linear-by-Linear Association	1,243	1	,265
N of Valid Cases	86		

a. 11 cells (55,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.



*Σχήμα 58: Συχνότητα αξιολόγησης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση από τους αξιολογητές, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.*

## 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εργασία είχε ως αντικείμενο έρευνας τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή του εκπαιδευτικού έργου τους. Διαμέσου της έρευνας, διερευνήθηκαν ορισμένα ερωτήματα, όπου πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους υπεύθυνους φορείς της εκπαίδευσης, με σκοπό να βελτιωθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργεί ως θετικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαχωρίστηκαν σε κατηγορίες, όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν βάση της κριτικής σκέψης τους, σε κλίμακες μέτρησης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε την ουδετερότητα του στα περισσότερα ερωτήματα, ειδικότερα αναφορικά με τη σχέση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με την αυτονομία ως προς την άσκηση του έργου του, το δικαίωμα της αξιολόγησης από την πολιτεία, στην περίπτωση που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση, καθώς και τη σχέση της αξιολόγησης με το κύρος του εκπαιδευτικού. Η ουδετερότητα που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα της αξιολόγησης, έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα της έρευνας (Καπαχτσή, 2007). Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνεται διαφωνία σχετικά με τη μελέτη (Μπελέσης, 2012), όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, στην πλειοψηφία τους.

Παράλληλα, αναφορικά με τη σχέση αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων απάντησε πως συμφωνεί ότι η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, σε ποσοστό που αναλογεί σε 31,4% επί του συνόλου δείγματος. Η συμφωνία που επιδεικνύουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σχετικά με το γεγονός πως η αξιολόγηση συντελεί στη βελτιστοποίηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ταυτίζεται με τα πορίσματα της έρευνας (Πίκλα, 2011).

Παράλληλα, ως προς το δεύτερο στόχο (τα κριτήρια της αξιολόγησης των τομέων του εκπαιδευτικού έργου), παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων συμφώνησε στα περισσότερα ερωτήματα, ειδικότερα με τη χρήση τόσο των νέων μεθόδων διδασκαλίας, όσο και των πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, την «ενεργοποίηση» των μαθητών, αλλά και τη δυνατότητα διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών, ως κριτήρια διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, την αξιολόγηση των πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας και την απαίτηση της αξιολόγησης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη. Είναι φανερό πως ο εκπαιδευτικός θεωρεί χρήσιμο να εφαρμόζει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτές παρά στις παραδοσιακές

μορφές. Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα αποκτά έναν πιο ευχάριστο χαρακτήρα ενώ γρήγορα ξεφεύγει από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους.

Τα συγκεκριμένα πορίσματα ταυτίζονται με την έρευνα (Βελισσαρίου, 2016), όπου οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν βαρύτητα στην επιστημονική τους κατάρτιση και στη μετάδοση της γνώσης τους προς τους μαθητές.

Αντίστοιχα, σχετικά με τους κατάλληλους φορείς υλοποίησης της διαδικασίας αξιολόγησης, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων συμφώνησε στα περισσότερα ερωτήματα, ειδικότερα με τη μη εμπλοκή των φορέων Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, για ορισμένα θεσμικά όργανα ως κατάλληλους αξιολογητές (Σύλλογος των διδασκόντων και διευθυντής, ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ, προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου), καθώς την απαίτηση τόσο της αξιολόγησης ανάληψης πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, όσο και της αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές και της αξιολόγησης της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο. Αναλυτικότερα το 40,7% των εκπαιδευτικών συμφώνησε η επιστημονική τους κατάρτιση να αξιολογείται από το σχολικό σύμβουλο. Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν να είναι άρτια καταρτισμένοι προκειμένου να εφαρμόσουν τη διδασκαλία τους με τον καλύτερο τρόπο. Τα τελευταία χρόνια το πετυχαίνουν αυτό με συνεχείς επιμορφώσεις αλλά και περαιτέρω σπουδές ( απόκτηση μεταπτυχιακού ή διδακτορικού). Μέσα λοιπόν από τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν να συμφωνούν να αξιολογηθούν για τη συνολική τους κατάρτιση από το σχολικό σύμβουλο.

Τα πορίσματα αυτά ταυτίζονται με την έρευνα (Ζουγανέλη κ.α., 2008), όπου το σύνολο επί των συμμετεχόντων συμφωνούν πως η εσωτερική μορφή αξιολόγησης από το σύλλογο διδασκόντων, θεωρείται ως η καλύτερη από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τον τέταρτο ερευνητικό στόχο (οι μέθοδοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών), η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων συμφώνησε στα περισσότερα ερωτήματα, ειδικά τόσο με την απαίτηση της μεθόδους παρατήρησης μέσα στην τάξη ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης, όσο της αξιολόγησης με βάση την περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους και της αυτοαξιολόγησης ως κριτήριο από τους αξιολογητές. Ακόμα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν αναφορικά με τη σχέση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τη μέθοδο της συνέντευξης. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται και από τους εκπαιδευτικούς ως μέσο αξιολόγησης των μαθητών τους. Στην παρούσα έρευνα το 37,2% συμφώνησε στη μέθοδο αξιολόγησής τους με περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο πως είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη και άλλα στοιχεία και όχι μόνο ο τρόπος διδασκαλίας. Τέλος, θα ήταν καλό να σημειώσουμε πως αναφορικά με την

αξιολόγηση της βιντεοσκόπησης των διδασκαλιών ως η καταλληλότερη μέθοδος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαφώνησε, σε ποσοστό της τάξης του 37,2%. Πλησίον εντοπίζεται το ποσοστό (34,9%) των ατόμων που διαφώνησαν απόλυτα. Είναι λογικό και δε μας δημιουργεί προβληματισμούς το συγκεκριμένο ποσοστό καθώς εφαρμόζοντας τη βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας αυτομάτως περιορίζεται η ελευθερία που υπάρχει μέσα στην τάξη, ο αυθορμητισμός και το κλίμα εμπιστοσύνης που έχει χτίσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Ακόμη, δε θα πρέπει να παραβλέψουμε την περίπτωση να βρεθεί εκτεθειμένος κάποιος μαθητής ή εκπαιδευτικός.

Αντίστοιχα, όσον αφορά τη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως κρίσιμης διαδικασίας ανατροφοδότησης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε τη συμφωνία. Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με την έρευνα που διεξήγαγε η Καπαχτσή το 2007, η οποία αποκάλυψε επίσης ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων που τάσσονται υπέρ της εφαρμογής του συστήματος αξιολόγησης, υπό την προϋπόθεση ότι αυτό εκλαμβάνεται ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και μέσο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.

Παράλληλα, σχετικά με τον πέμπτο στόχο της έρευνας (ο βαθμός της ενημέρωσης των συμμετεχόντων αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών), η πλειοψηφία αποκρίθηκε πολύ στα περισσότερα ερωτήματα, ειδικότερα ως τις πηγές πληροφόρησης τόσο τα βιβλία και τ' άρθρα, όσο τις συζητήσεις με τους συναδέλφους και το διαδίκτυο. Είναι εύλογο οι εκπαιδευτικοί να προβληματίζονται σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης για αυτό και επιθυμούν να ενημερωθούν ώστε να είναι έτοιμοι σε περίπτωση εφαρμογής της. Πιο συγκεκριμένα το 48,8% δήλωσε πως ενημερώνεται μέσα από συζητήσεις με τους συναδέλφους, αυτό αποτελεί ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό και παρατηρούμε ένα ακόμη μεγαλύτερο αναφορικά με την προτίμηση ενημέρωσης από άρθρα και βιβλία, 52,3%. Ακόμη, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε πως ο βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε μέτριος. Κάτι τέτοιο φαίνεται να μας προξενεί ερωτήματα και προβληματισμούς καθώς στη σύγχρονη εποχή με το διαδίκτυο να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας, τα δεκάδες άρθρα να δημοσιεύονται κατά καιρούς και τις συζητήσεις με συναδέλφους, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να είναι περισσότερο ενημερωμένοι σχετικά με την αξιολόγησή τους αφού η διαδικασία αυτή συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική τους υπόσταση.

Αξίζει να επισημανθεί πως η αξιοπιστία της ανάλυσης, μετρήθηκε αρκετά καλή, καθώς βρισκόταν πλησίον της μονάδας, ενώ ο υψηλότερος βαθμός της διαπιστώθηκε αναφορικά με την εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων στο σχολείο ως μη υπαρκτό κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τις συσχετίσεις μεταβλητών, διερευνήθηκαν ορισμένα ερωτήματα σχετικά με το φύλο, το επίπεδο σπουδών και τα έτη της υπηρεσίας. Η έρευνα καταδεικνύει ότι τα ερωτήματα που εξετάστηκαν δεν επηρεάζονται από τους δημογραφικούς παράγοντες υπό μελέτη, καθώς ισχύει η συνθήκη  $p > 0,05$ . Στην ουσία, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν εξαρτώνται από, το επίπεδο σπουδών, το φύλο, αλλά και τα έτη υπηρεσίας, οπότε πιθανό να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις. Τα πορίσματα ταυτίζονται με την έρευνα (Καπαχτσή, 2007), σύμφωνα με τα οποία διαπιστώνεται η ανεξαρτησία των υπό μελέτη δημογραφικών παραγόντων με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ωστόσο, μία εξαίρεση αποτέλεσε η συσχέτιση της αξιολόγησης με τις πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας, εφόσον ισχύει η συνθήκη  $p < 0,05$ . Συνεπώς, οι απαντήσεις των ατόμων που διαθέτουν λίγα έτη υπηρεσίας (0-10 έτη) ή μεσαία (20-30) ή αρκετά μεγάλη (30-40 ή >40) ταυτίζονται, άρα εκφράζουν τις ίδιες απόψεις.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να κατανοήσουμε τους λόγους που η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί αναγκαίο στοιχείο για την διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο ανατροφοδοτικός της χαρακτήρας, η ενθάρρυνση που δίνεται στους εκπαιδευτικούς για ενεργότερη συμμετοχή στις παιδαγωγικές διαδικασίες και η δυνατότητα αυτοβελτίωσης είναι ζωτικής σημασίας. Παρόλα αυτά υπάρχει περιθώριο ώστε αυτή να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο, διότι στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζεται κατά γράμμα από τους φορείς αξιολόγησης.

Όμως, για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αν δεν αλλάξουν διάφορα μείζον προβλήματα όπως η κατάρριψη/κατάργηση της μηχανοποιημένης μάθησης, η εξάλειψη της χρησιμοθηρίας από το μυαλό των ανθρώπων κλπ., δε θα καταστεί δυνατή η βελτίωση του θεσμού της αξιολόγησης.

Αρχικά, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι η αξιολόγηση τους έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, δεν αποτελεί τροχοπέδη στο έργο τους και σε καμία περίπτωση δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να αισθάνονται φόβο ότι θα χάσουν την δουλειά τους ή θα τους επιβληθεί οποιαδήποτε τιμωρία σε περίπτωση που ο αξιολογητής επισημάνει κάποιο αδύναμο σημείο τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με αντικειμενικότητα και αξιοπιστία αποφεύγοντας να δημιουργήσουν προσωπικές συμπάθειες με κάποιον αξιολογητή. Ακόμη, καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται σχετικά με τον τρόπο που θα αξιολογηθούν με σκοπό να γνωρίζουν και εκείνοι τα κριτήρια πάνω στα οποία θα αξιολογηθούν ενώ τέλος, θεωρώ πως είναι σημαντικό να αναπτυχθεί περισσότερο η περιγραφική αξιολόγηση μέσα από την οποία οι

εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται όχι μόνο με βάση τη διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος αλλά και με την γενικότερη παρουσία τους στην σχολική κοινότητα.

Εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση θα ήταν κατά την άποψη μου δυνατό να εφαρμοστεί και η αυτοαξιολόγηση στο πλαίσιο του σχολείου. Σε αυτήν θα μπορούν να συμμετέχουν και οι μαθητές/τριες, όπου θα αναδεικνύουν διάφορα σημεία στα οποία μειονεκτούν οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές επικεντρώνονται στο σύνολο της τάξης, παραμερίζοντας μια μερίδα παιδιών που δυσκολεύονται να συνάδουν και να προσαρμοστούν με τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Μέσω όμως των εκθέσεων αξιολόγησης των μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αναπροσαρμόζουν την διδασκαλία, αλλά και να βρουν μία μέση λύση που θα ικανοποιεί όλη την τάξη.

## ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί πως η έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Αρχικώς, το δείγμα των συμμετεχόντων κρίνεται σχετικά ικανοποιητικό, αλλά θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο. Έχοντας μεγαλύτερο αριθμό δείγματος θα μπορούσε να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς μπορεί να αναδεικνύονταν και κάποιες άλλες απόψεις. Ακόμη, όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, τόσο πιο αξιόπιστη και έγκυρη είναι το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας.

Άλλοι περιορισμοί που τίθενται στην έρευνα είναι πως η έρευνα εξετάζει την αξιολόγηση μεμονωμένα, ενώ θα μπορούσαν να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ανά περιφέρεια. Μέσα από την εξέταση των εκπαιδευτικών από διάφορες περιφέρειες, υπάρχει η δυνατότητα η εύρεσης των λόγων που επικρατεί μία άποψη περισσότερο σε μία περιφέρεια από κάποια άλλη. Αυτό μπορεί να οφείλεται λόγω του διαφορετικού επιπέδου διαβίωσης, της οικονομικής κατάστασης, του μορφωτικού επιπέδου και του πολιτικού φρονήματος των εκπαιδευτικών της περιφέρειας.

Επιπρόσθετα, σχετικά με το ερωτηματολόγιο περιορίζεται αποκλειστικά στις ερωτήσεις κλίμακας, ενώ θα μπορούσε να εμπεριέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου ή ανοικτού τύπου, όπου θα μπορούσαν οι συμμετέχοντες ν' αποκριθούν είτε στηριζόμενοι σε συγκεκριμένες απαντήσεις, ή με βάση την ελεύθερη επιλογή, διεγείροντας την κριτική σκέψη τους.

Θα ήταν προτιμότερο κιόλας να υπάρχει η ύπαρξη και μίας συνέντευξης, όπου οι ερωτώμενοι θα μπορούσαν να εκφράζουν με μεγαλύτερο ελευθερία τις απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις τους, έχοντας φυσικά τη δυνατότητα αιτιολόγησης. Μέσα από την συνέντευξη μπορούν να αναδειχθούν και καινούριο παράμετροι, οι οποίοι δεν έχουν υπολογιστεί από τον ερευνητή. Αυτό δε μπορεί να εντοπιστεί από το ερωτηματολόγιο, καθώς οι απαντήσεις που θα διαλέξουν είναι συγκεκριμένες.

Τέλος, πολλοί απαντούν το ερωτηματολόγιο τυχαία, καθώς λόγω έλλειψης χρόνου δεν προλαβαίνουν να ασχοληθούν με αυτό. Επίσης, ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αποκρύψει την αληθινή του άποψη, καθώς μπορούν να επιλέξουν ουδέτερη θέση (Δεν ξέρω/δεν απαντώ ή Άλλο ή ). Όμως, η ύπαρξη αυτών των επιλογών μειώνει την εγκυρότητα της έρευνας και τα ευρήματα ουσιαστικά είναι μη αληθινά.



## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Μια πιθανή μελλοντική μελέτη θα ήταν πιθανό να ωφεληθεί από ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων για την ενίσχυση της αντιπροσωπευτικότητας. Επιπλέον, θα ήταν πολύτιμο να διερευνηθούν οι προοπτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας, οργανωμένα σε επίπεδο περιφέρειας, για τη διεξαγωγή μιας μελέτης συγκριτικής αξιολόγησης.

Επιπλέον, μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να επεκτείνει το εύρος της ώστε να συμπεριλάβει διεθνή σχολεία για σύγκριση με τα αντίστοιχα ελληνικά. Αυτή η συγκριτική προσέγγιση θα μπορούσε να αποφέρει διορατικά συμπεράσματα σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και να χρησιμεύσει ως βάση για την εφαρμογή πιθανών διορθωτικών μέτρων.

Τέλος, μία μελλοντική έρευνα κρίνεται καλό να εμπεριέχει ερωτήσεις ανοικτού ή κλειστού τύπου, ώστε να δίνεται η επιλογή ν' απαντούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις ή ν' αποκρίνονται με βάση τις πεποιθήσεις τους. Ωστόσο, πρέπει να υπάρχουν και ερωτήσεις κλίμακας συνδυαστικά. Παράλληλα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και η συνέντευξη σε συνδυασμό με τα ερωτηματολόγια, ώστε τα ευρήματα να είναι πιο έγκυρα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Provus, M.M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.

### Ελληνική

- Αναστασίου, Φ. Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Εκδόσεις Νέα Σύνορα: Αθήνα.
- Αραμπατζής, Δ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Μια πρόταση, *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, 190-193.
- Βελισσαρίου, Α. (2016). *Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό της αξιολόγησης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γκαλένης, Σ., & Παπαευαγγέλου, Γ. (2005). Η διοίκηση ολικής ποιότητας και η εφαρμογή της σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης»*, 3, 27-39. Άρτα.
- Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Εκδόσεις Γρηγόρης: Αθήνα.
- Δούναβης, Γ. & Ζμπαίνος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. *Εκπαιδευτική*

αξιολόγηση, *Ελληνική Επιθεώρηση της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)*, Τεύχος 6, 7 -29.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 391-435. Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.

Καπαχτσή, Β. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή Εργασία) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

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

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Α.Α Λιβάνης.

Κοτσώνη, Π. (2022). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη σε σχολεία της πρωτοβάθμιας διεύθυνσης Ν. Αχαΐας* (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Α, 55-83.

Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις GUTENBERG: Αθήνα.

Μπαλωμένου, Α. (χ.χ). *Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή- προοπτικές*.

Μπελέσης, Ι. (2012). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων α'βαθμιας εκπαίδευσης στη β' δ/ση Π.Ε Αθήνας*,

(Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μποφυλάτος, Σ. (2001). Η εσωτερική αξιολόγηση και οι επιδράσεις της στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 58.

Νόμος 4692/2020 - - ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020 (Κωδικοποιημένος). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2022, από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html>.

Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136 /Α/3-8-2021 (Άρθρα 1-103) (Κωδικοποιημένος). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek136a-3-8-2021.html>.

Ξωγέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Εκδόσεις Ίων: Αθήνα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο, χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 5, 81-90.

Πανέτη, Α. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Η περίπτωση του μουσικού σχολείου Αλεξανδρούπολης* (Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης*. Εκδόσεις Έκφραση: Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος, 31, 15-33.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Εκδόσεις Γρηγόρης: Αθήνα.

Πατένταλη, Β. (2015). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, Τόμος 3, Τεύχος 2, 119-140.

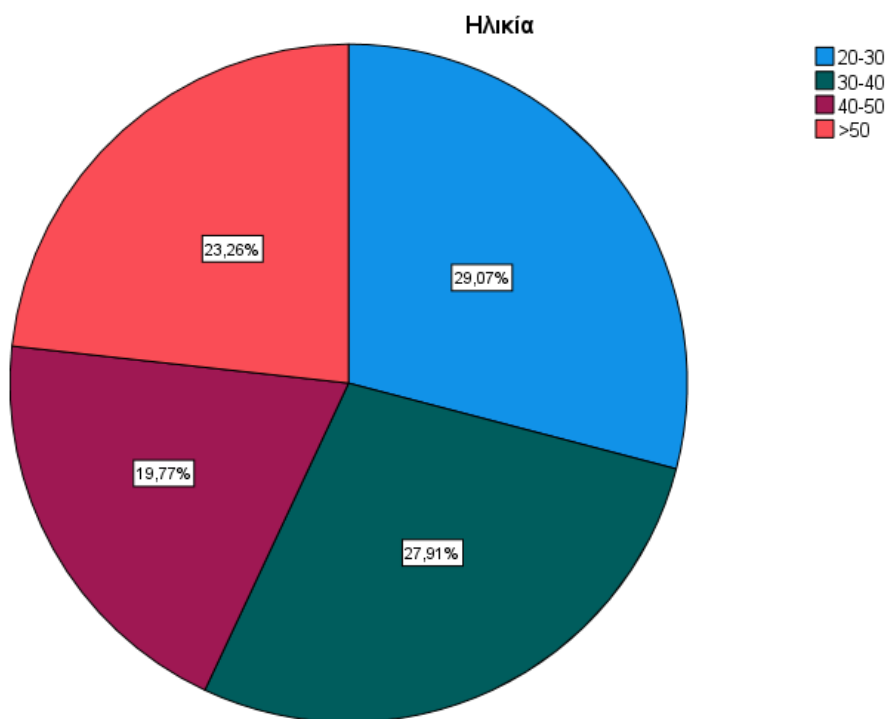
- Πίκλας, Ι. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών α΄/θμιας εκπαίδευσης του νομού Βοιωτίας* (Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος 7, (7B), 1-22.
- Ταλαγάνης, Δ. (2021). *Μοντέλα αξιολόγησης προσωπικού στην εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη.
- Ταρατόρη-Γσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση-Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηαποστόλου, Α. (2013). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φιλοσοφική Σχολή, ΦΠΣ, ΑΠΘ.
- Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Εκδόσεις Γρηγόρης: Αθήνα.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι**  
**ΠΙΝΑΚΕΣ - ΣΧΗΜΑΤΑ**

*Πίνακας 3: Δημογραφικά Στοιχεία – Ηλικία*

**Ηλικία**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30	25	29,1	29,1	29,1
	30-40	24	27,9	27,9	57,0
	40-50	17	19,8	19,8	76,7
	>50	20	23,3	23,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

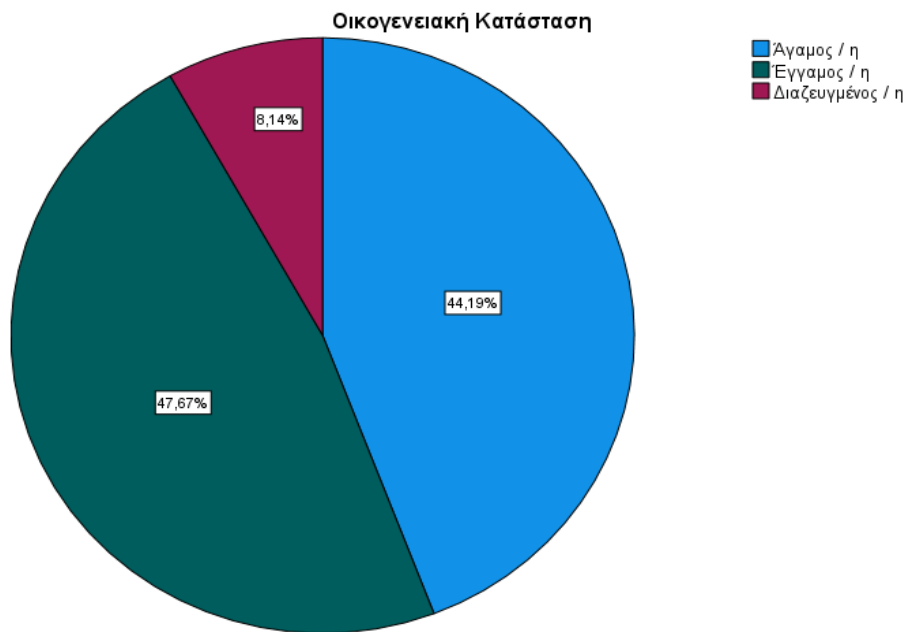


*Σχήμα 2: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την ηλικία.*

*Πίνακας 4: Δημογραφικά Στοιχεία – Οικογενειακή Κατάσταση*

**Οικογενειακή Κατάσταση**

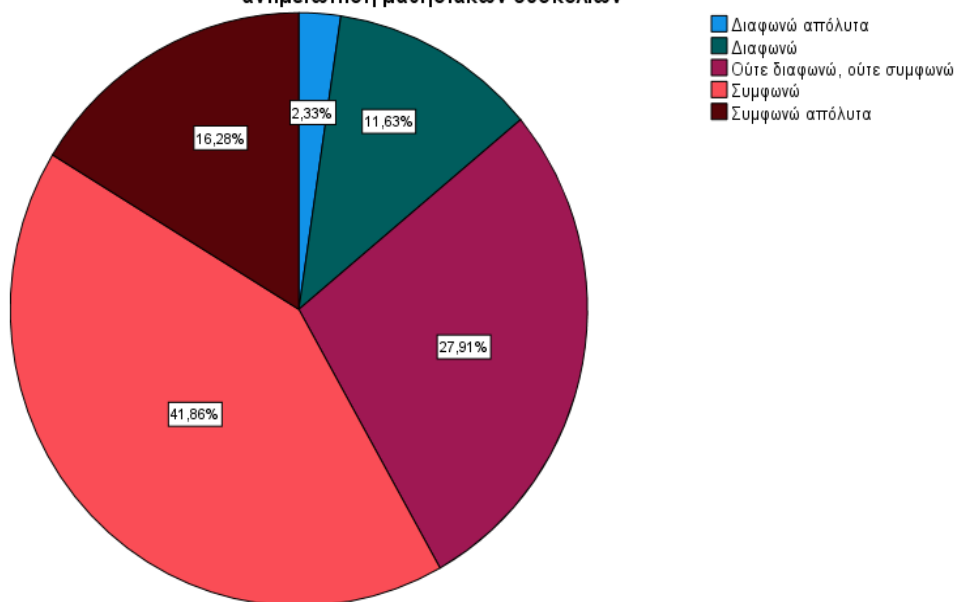
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος / η	38	44,2	44,2	44,2
	Έγγαμος / η	41	47,7	47,7	91,9
	Διαζευγμένος / η	7	8,1	8,1	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



*Σχήμα 3: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση.*



Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη δυνατότητα σε αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών



*Σχήμα 14: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας εκπαιδευτικού.*

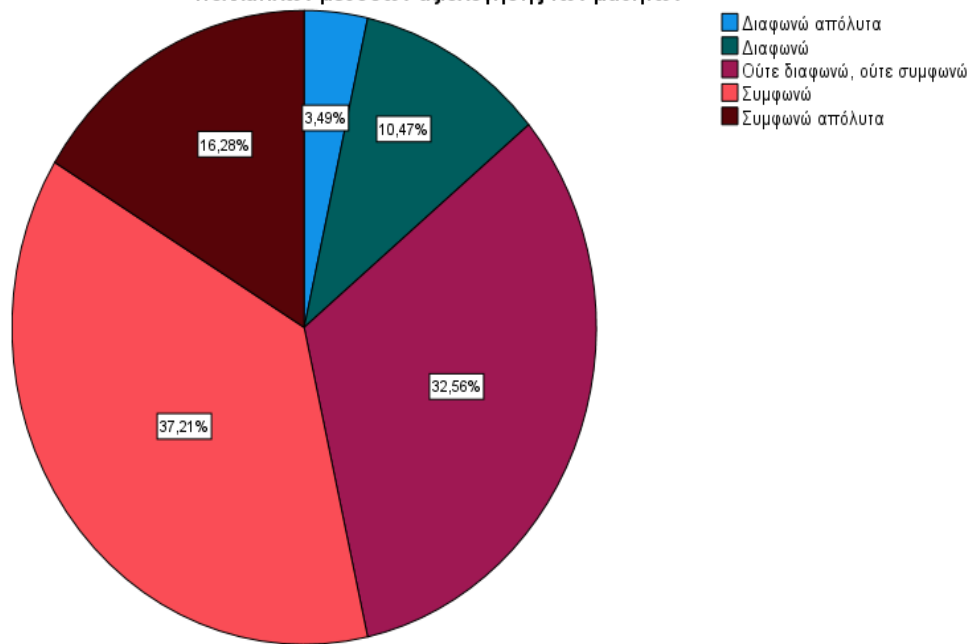
*Πίνακας 18: Χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.*

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής επάρκειας ενός δασκάλου θα πρέπει να εξαρτάται από τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	3,5	3,5	3,5
	Διαφωνώ	9	10,5	10,5	14,0

Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	28	32,6	32,6	46,5
Συμφωνώ	32	37,2	37,2	83,7
Συμφωνώ απόλυτα	14	16,3	16,3	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών

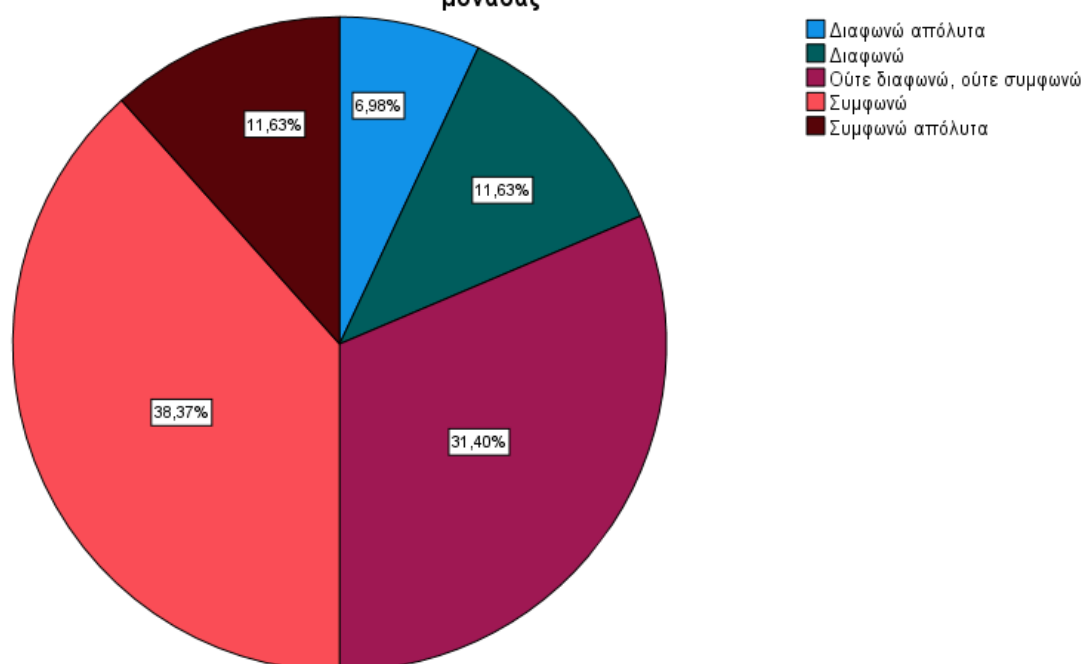


**Πίνακας 19: Αξιολόγηση πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας.**

**Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	10	11,6	11,6	18,6
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	27	31,4	31,4	50,0
	Συμφωνώ	33	38,4	38,4	88,4
	Συμφωνώ απόλυτα	10	11,6	11,6	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας



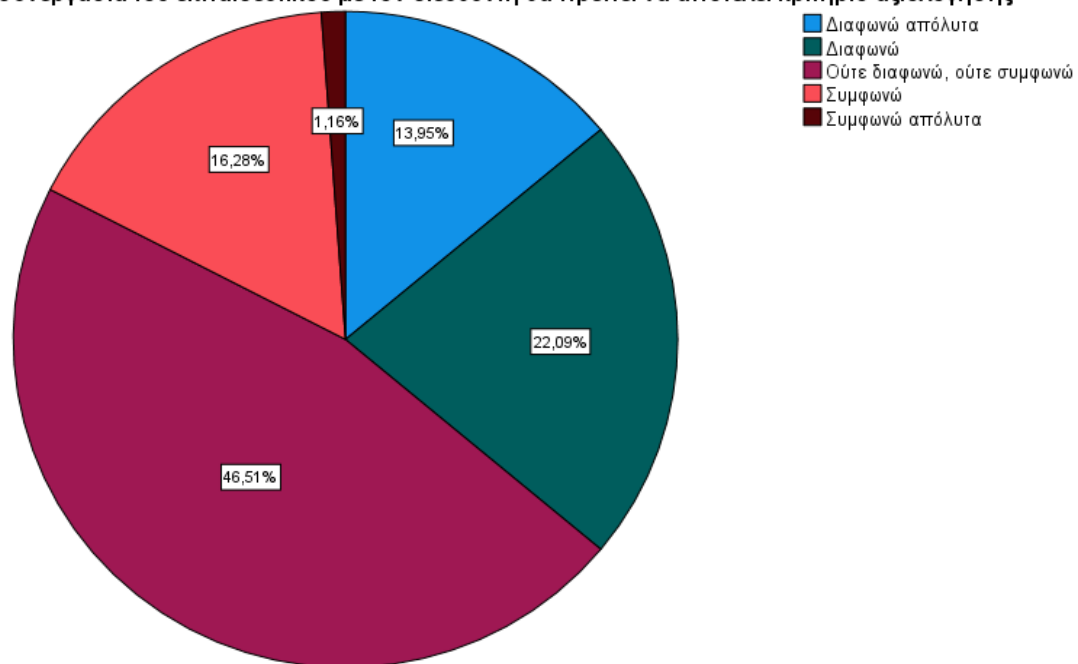
Σχήμα 16: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την αξιολόγηση πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 21: Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με το διευθυντή ως κατάλληλο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με το διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί  
κριτήριο αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	12	14,0	14,0	14,0
	Διαφωνώ	19	22,1	22,1	36,0
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	40	46,5	46,5	82,6
	Συμφωνώ	14	16,3	16,3	98,8
	Συμφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης



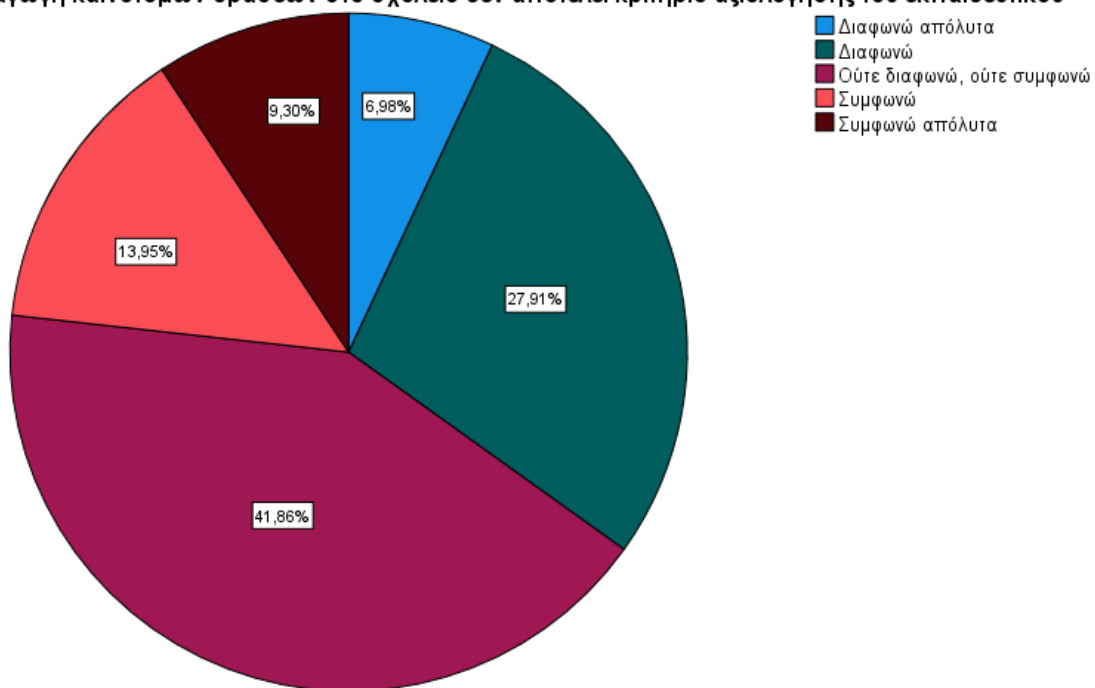
*Σχήμα 18: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το διευθυντή ως κατάλληλο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.*

*Πίνακας 23: Εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο ως μη υπαρκτό κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*

**Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο  
αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	24	27,9	27,9	34,9
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	36	41,9	41,9	76,7
	Συμφωνώ	12	14,0	14,0	90,7
	Συμφωνώ απόλυτα	8	9,3	9,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού



*Σχήμα 20: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο ως μη υπαρκτό κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.*

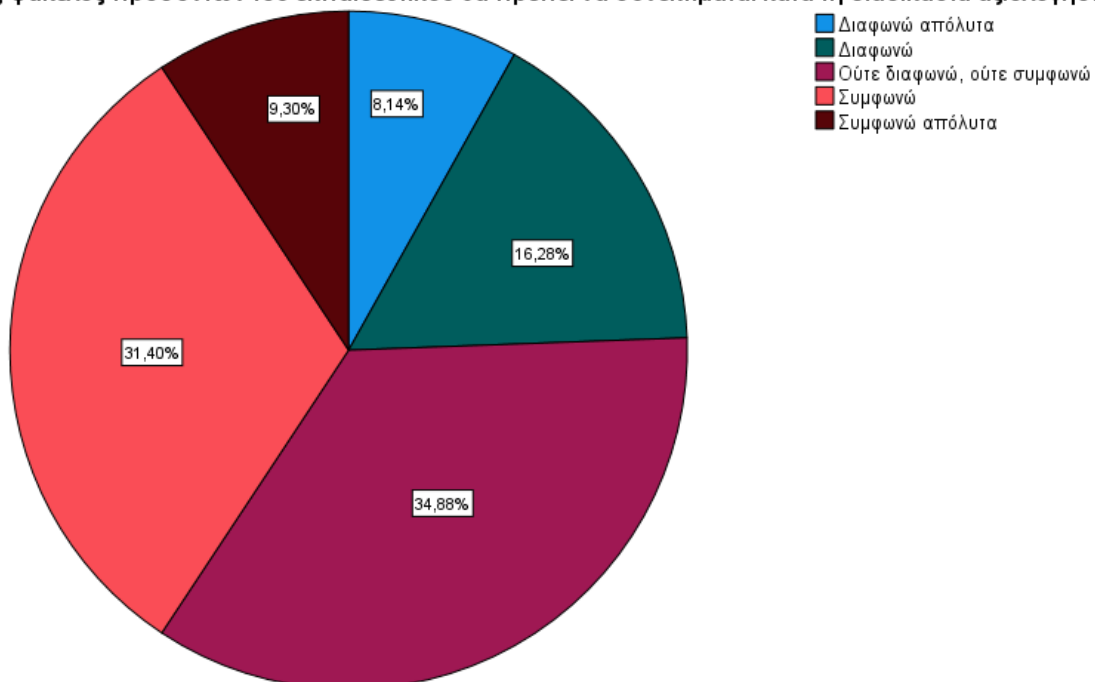
*Πίνακας 24: Σχέση διαδικασίας αξιολόγησης εκπαιδευτικού με τον ατομικό φάκελο προσόντων.*

**Η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνει δεόντως υπόψη τον ατομικό φάκελο προσόντων του εκπαιδευτικού**

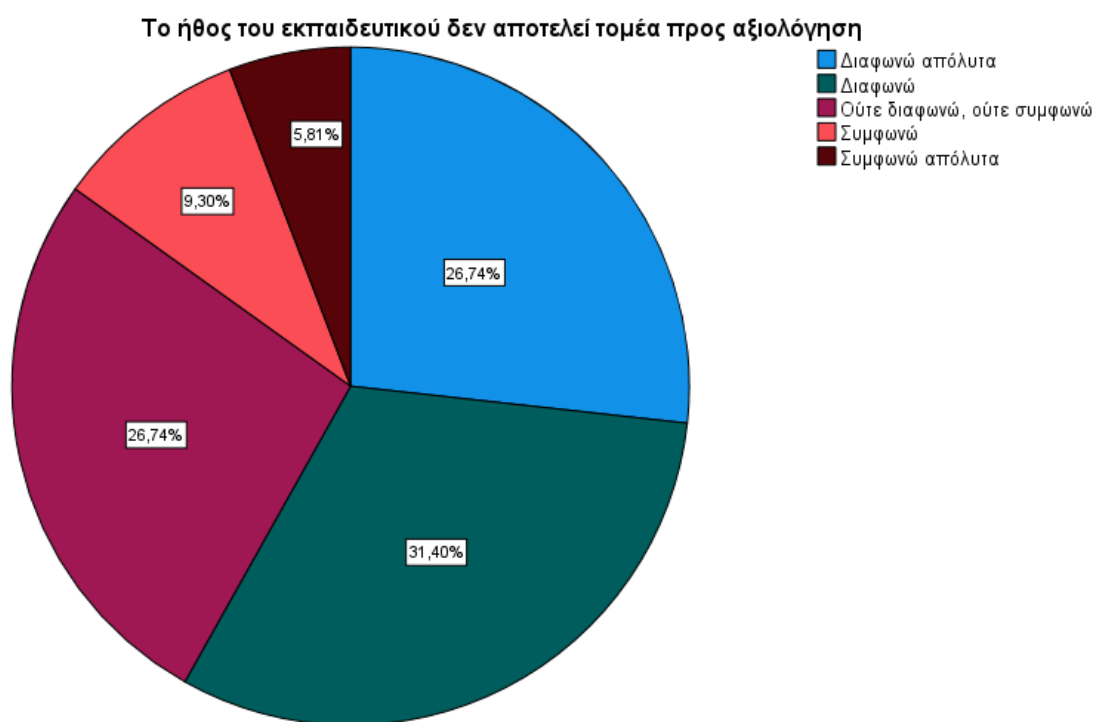
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	8,1	8,1	8,1
	Διαφωνώ	14	16,3	16,3	24,4
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	30	34,9	34,9	59,3
	Συμφωνώ	27	31,4	31,4	90,7

Συμφωνώ απόλυτα	8	9,3	9,3	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης



*Σχήμα 21: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχέση διαδικασίας αξιολόγησης εκπαιδευτικού με τον ατομικό φάκελο προσόντων.*



*Σχήμα 22: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με το ήθος του εκπαιδευτικού, ως μη υπαρκτό κριτήριο αξιολόγησης του.*

*Πίνακας 32: Απαίτηση αξιολόγησης της ανάληψης πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή*

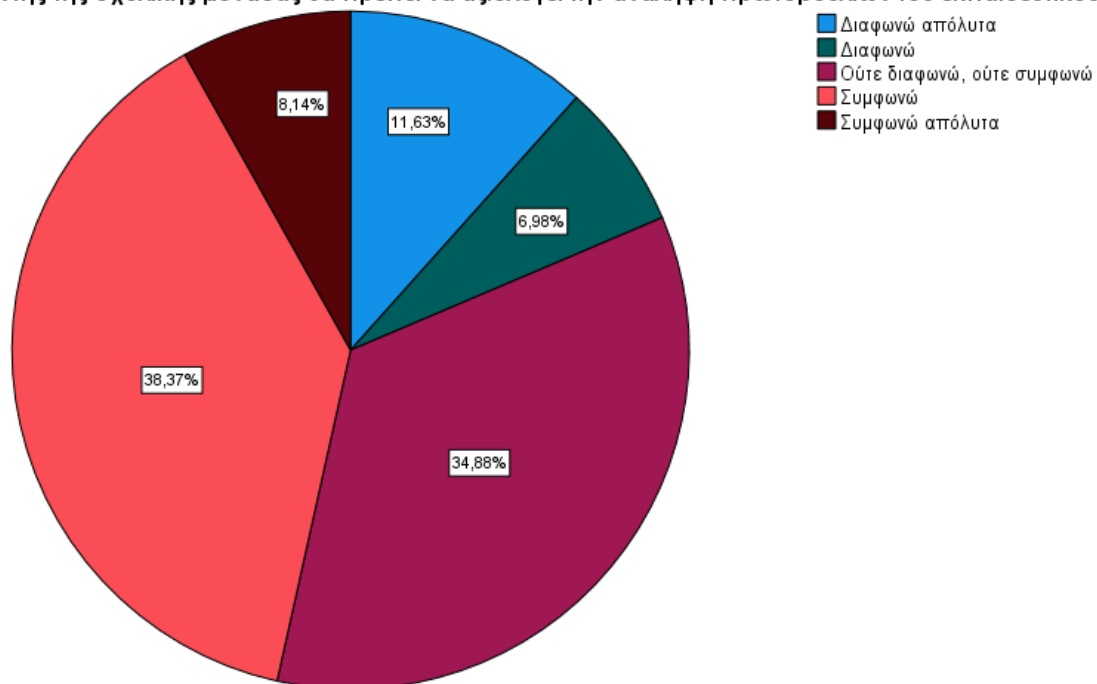
**Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογήσει τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	10	11,6	11,6	11,6
	Διαφωνώ	6	7,0	7,0	18,6
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	30	34,9	34,9	53,5
	Συμφωνώ	33	38,4	38,4	91,9
	Συμφωνώ απόλυτα	7	8,1	8,1	100,0



Total	86	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού



**Σχήμα 29: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την απαίτηση αξιολόγησης της ανάληψης πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή.**

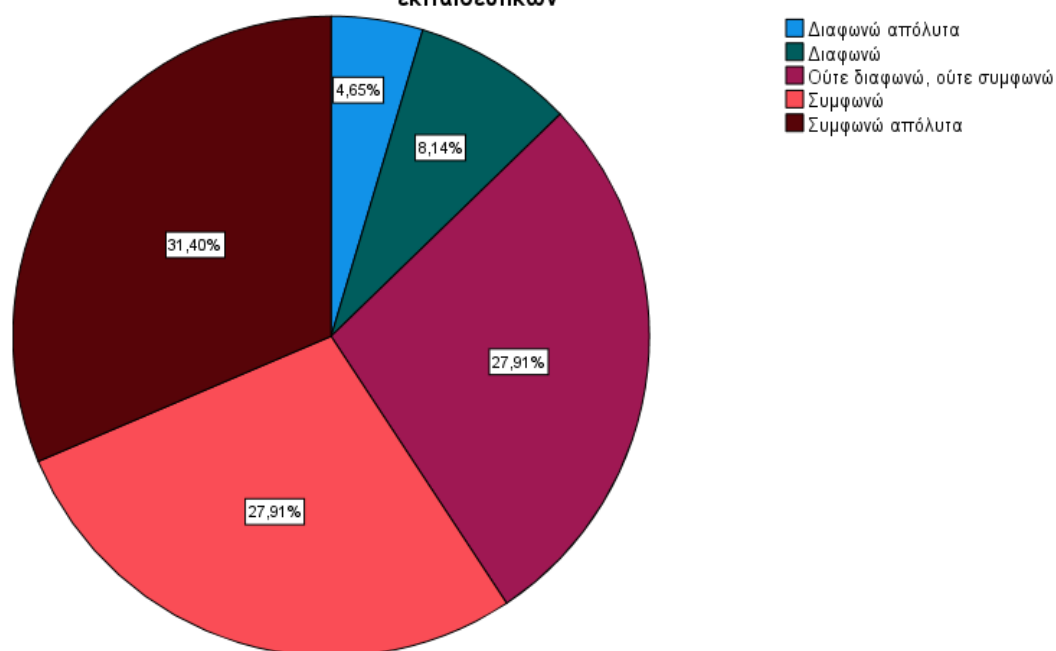
**Πίνακας 33: Μη εμπλοκή των φορέων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

**Η εμπλοκή των φορέων τοπικής αυτοδιοίκησης θα πρέπει να αποκλειστεί από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,7	4,7	4,7
	Διαφωνώ	7	8,1	8,1	12,8
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	24	27,9	27,9	40,7
	Συμφωνώ	24	27,9	27,9	68,6
	Συμφωνώ απόλυτα	27	31,4	31,4	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών



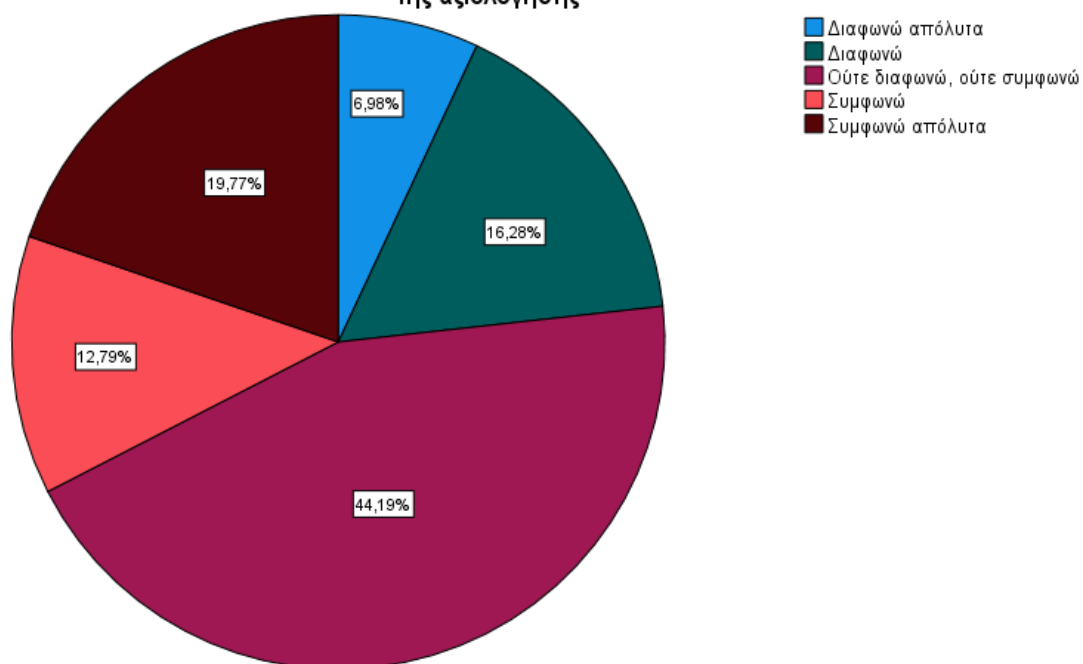
Σχήμα 30: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη μη εμπλοκή των φορέων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 37: Ακαταλληλότητα των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Η συμμετοχή εκπροσώπων από συνδικαλιστικές οργανώσεις εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποκλειστεί από τη διαδικασία αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	14	16,3	16,3	23,3
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	38	44,2	44,2	67,4
	Συμφωνώ	11	12,8	12,8	80,2
	Συμφωνώ απόλυτα	17	19,8	19,8	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης

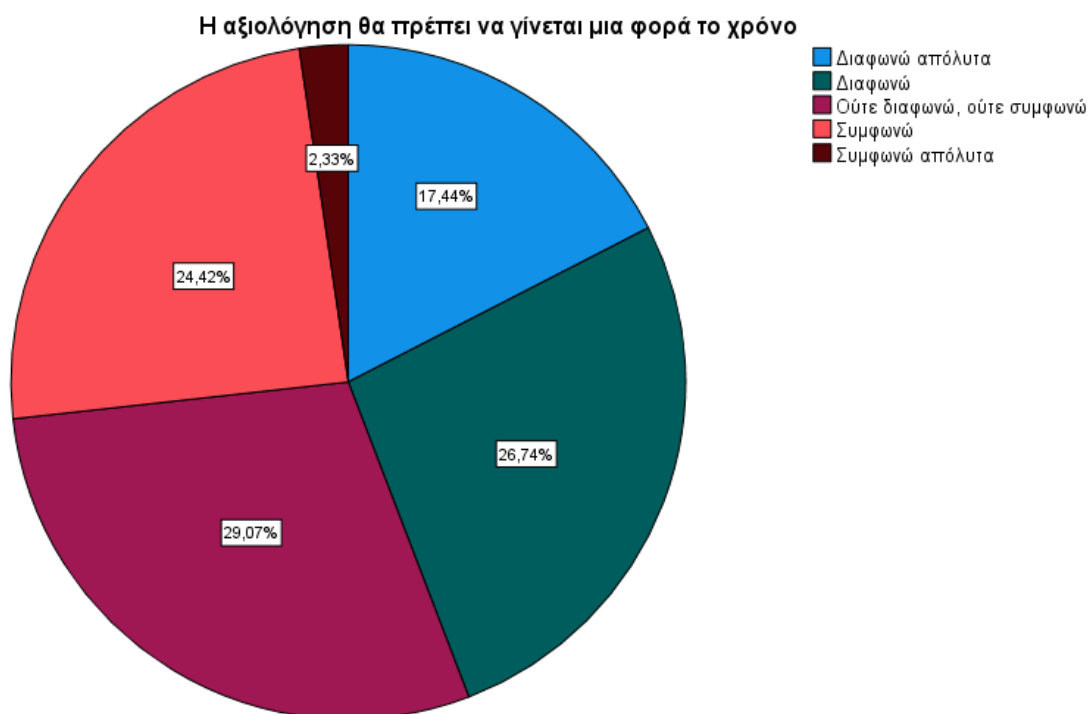


**Σχήμα 34:** Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα την ακαταλληλότητα των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης.

**Πίνακας 74:** Συχνότητα της αξιολόγησης μία φορά τον χρόνο.

**Η διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να διενεργείται μία φορά ετησίως**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	15	17,4	17,4	17,4
	Διαφωνώ	23	26,7	26,7	44,2
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	25	29,1	29,1	73,3
	Συμφωνώ	21	24,4	24,4	97,7
	Συμφωνώ απόλυτα	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



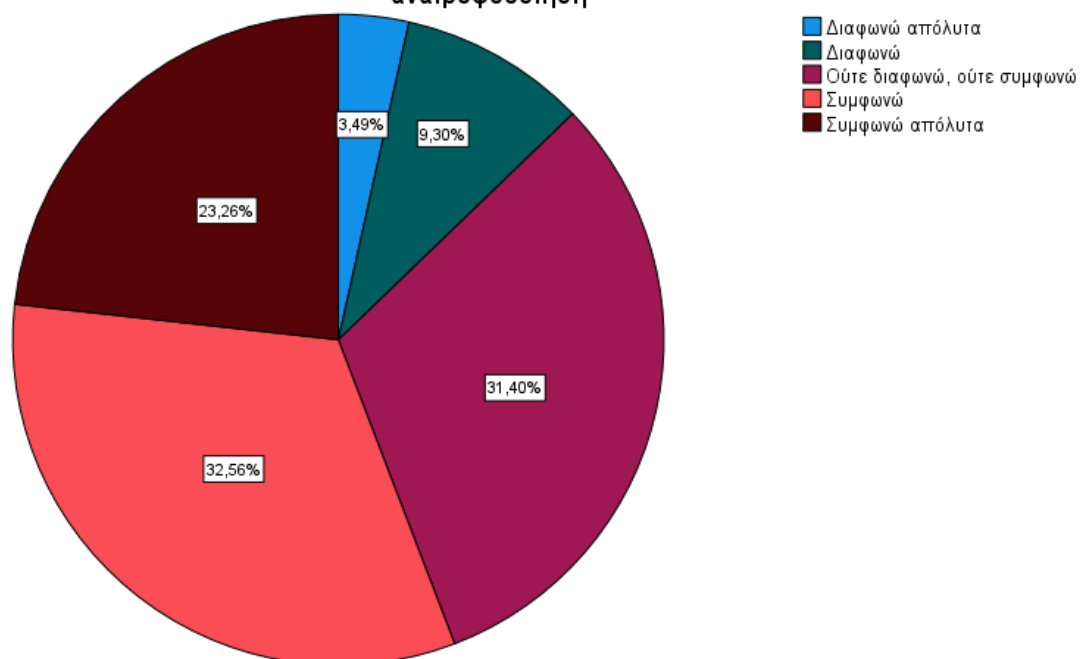
**Σχήμα 59: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη συχνότητα της αξιολόγησης μία φορά τον χρόνο.**

**Πίνακας 74: Χρήση χαμηλής βαθμολογίας του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του, ως ανατροφοδότηση του**

**Μια χαμηλή βαθμολογία στην αξιολόγηση ενός δασκάλου θα πρέπει να χρησιμεύει ως εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	3,5	3,5	3,5
	Διαφωνώ	8	9,3	9,3	12,8
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	27	31,4	31,4	44,2
	Συμφωνώ	28	32,6	32,6	76,7
	Συμφωνώ απόλυτα	20	23,3	23,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση**

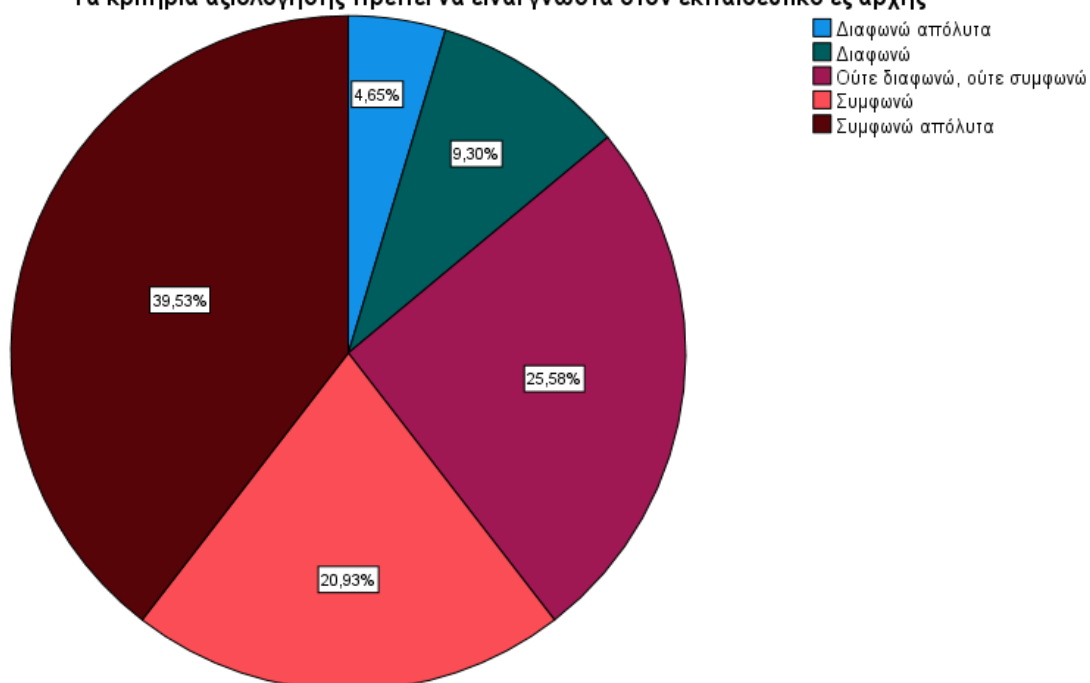


**Σχήμα 60: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη χρήση χαμηλής βαθμολογίας του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του, ως ανατροφοδότηση του.**

**Πίνακας 75: Γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού εξ' αρχής.**  
**Τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να γνωστοποιούνται στον εκπαιδευτικό στην**  
**αρχή της διαδικασίας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,7	4,7	4,7
	Διαφωνώ	8	9,3	9,3	14,0
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	22	25,6	25,6	39,5
	Συμφωνώ	18	20,9	20,9	60,5
	Συμφωνώ απόλυτα	34	39,5	39,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ' αρχής**



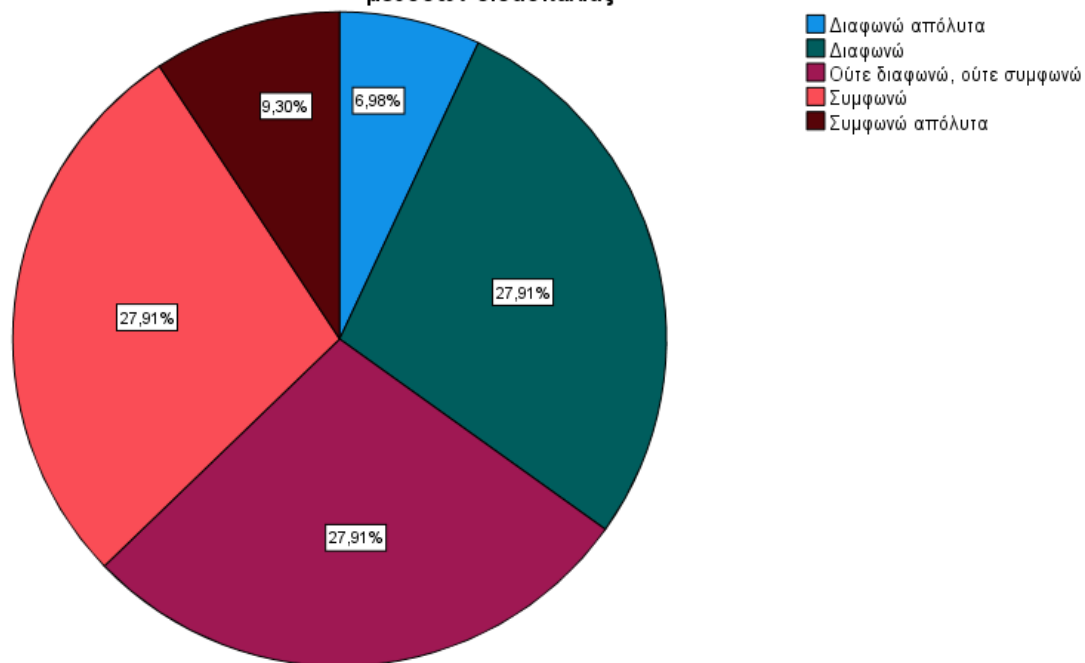
**Σχήμα 61: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού εξ' αρχής.**

**Πίνακας 14: Χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.**

**Η αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εξαρτάται από τη χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	24	27,9	27,9	34,9
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	24	27,9	27,9	62,8
	Συμφωνώ	24	27,9	27,9	90,7
	Συμφωνώ απόλυτα	8	9,3	9,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας



**Σχήμα 12:** Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με την ενεργοποίηση των μαθητών ως κριτήριο της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων απάντησε πως συμφωνεί απόλυτα, σε ποσοστό της τάξης του 37,2% επί του συνόλου δείγματος.

**Πίνακας 15:** Ενεργοποίηση των μαθητών ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.

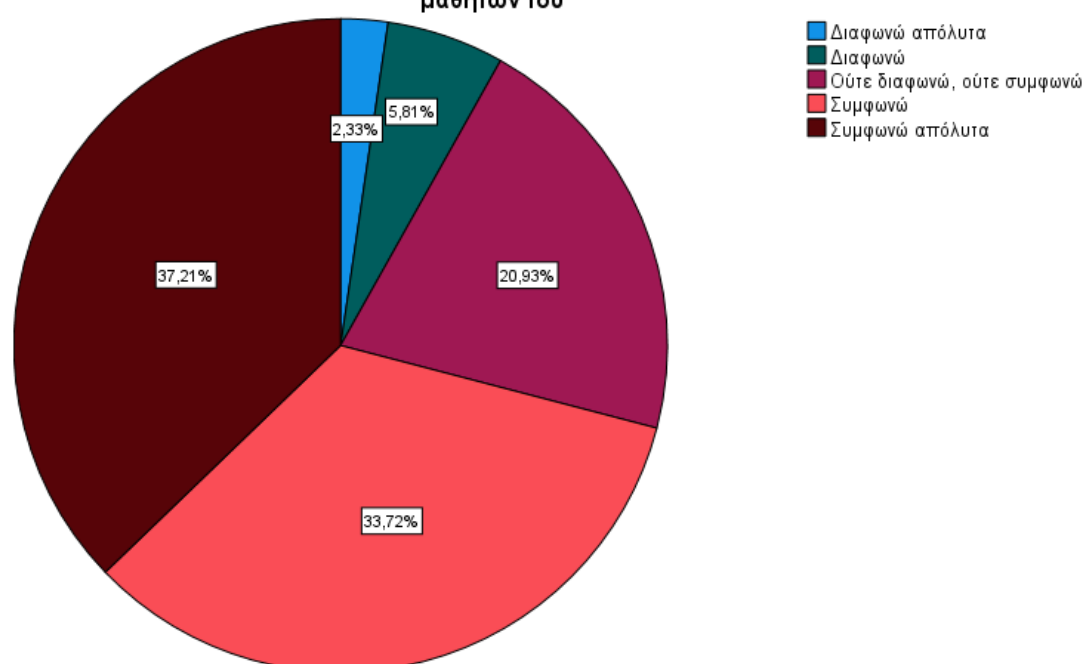
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εκτιμάται σύμφωνα με την «ενεργοποίηση» των μαθητών του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,3	2,3	2,3
	Διαφωνώ	5	5,8	5,8	8,1



Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	20,9	20,9	29,1
Συμφωνώ	29	33,7	33,7	62,8
Συμφωνώ απόλυτα	32	37,2	37,2	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση μαθητών του



**Σχήμα 13:** Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την ενεργοποίηση των μαθητών ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.

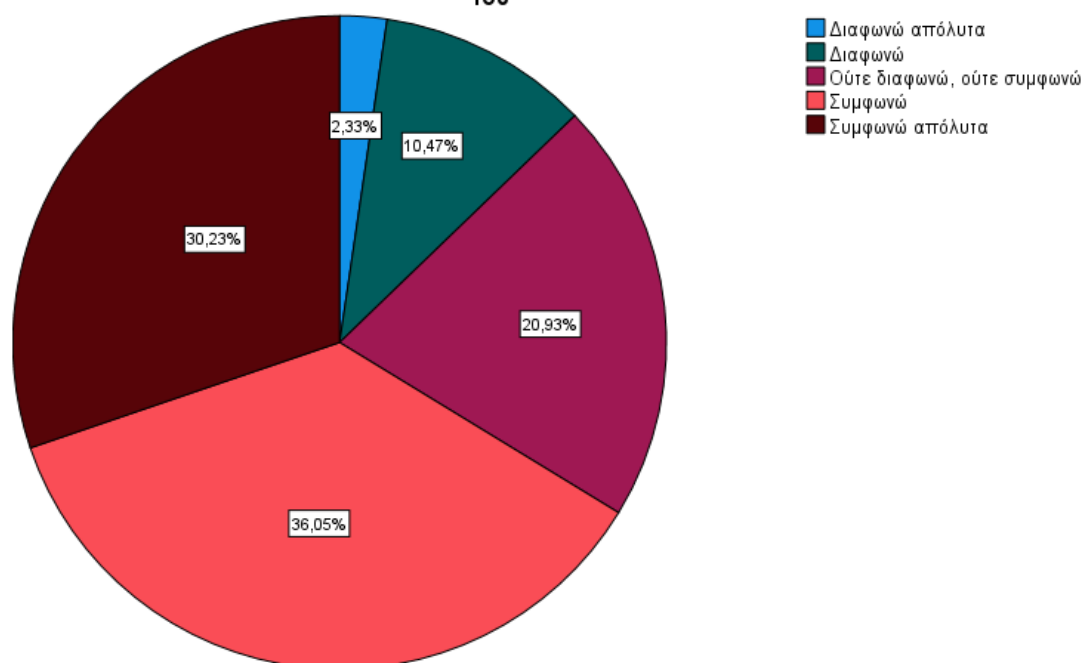
Παράλληλα, αναφορικά με τη μεταδοτικότητα ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων απάντησε πως συμφωνεί, σε ποσοστό της τάξης του 36% επί του συνολικού δείγματος.

**Πίνακας 16:** Μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.

**Η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού θα πρέπει να αξιολογείται βάσει της μεταδοτικότητάς του**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,3	2,3	2,3
	Διαφωνώ	9	10,5	10,5	12,8
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	20,9	20,9	33,7
	Συμφωνώ	31	36,0	36,0	69,8
	Συμφωνώ απόλυτα	26	30,2	30,2	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητά του**



**Σχήμα 13: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη μεταδοτικότητα ως κριτήριο διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.**

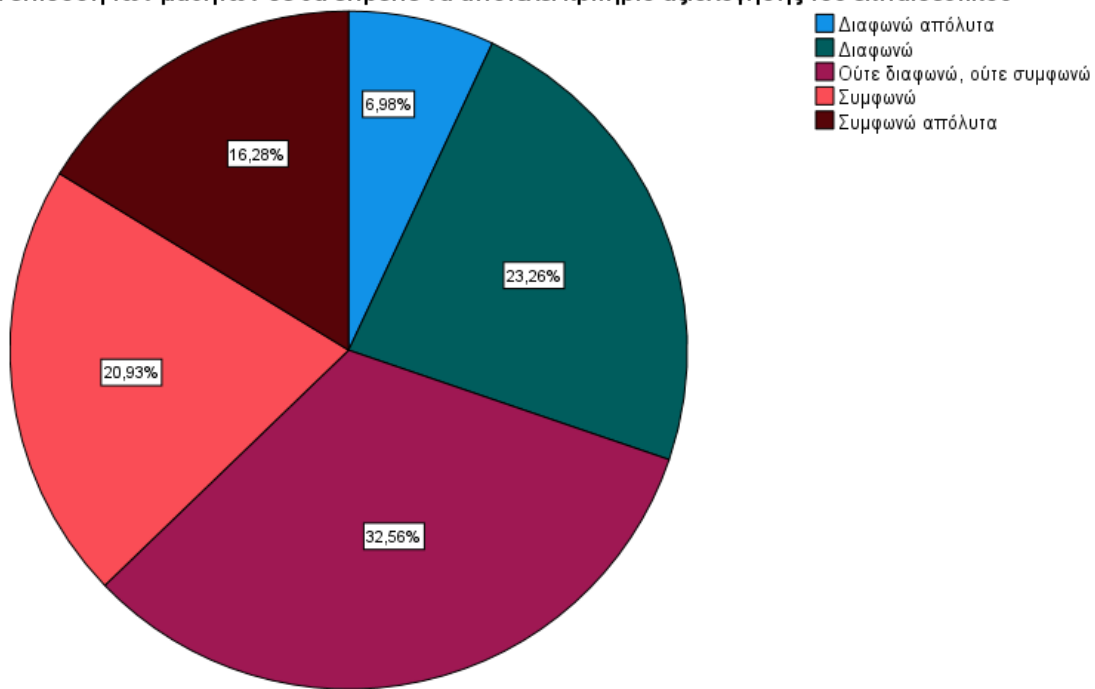
Αντίστοιχα, αναφορικά με την επίδοση των μαθητών ως ακατάλληλο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων εξέφρασε ουδετερότητα, σε ποσοστό 32,6% επί του συνολικού δείγματος.

**Πίνακας 20: Η επίδοση των μαθητών ως ακατάλληλο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

**Οι επιδόσεις των μαθητών δε θα έπρεπε να συγκαταλέγεται στα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	20	23,3	23,3	30,2
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	28	32,6	32,6	62,8
	Συμφωνώ	18	20,9	20,9	83,7
	Συμφωνώ απόλυτα	14	16,3	16,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Η επίδοση των μαθητών δε θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού



**Σχήμα 17:** Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ως ακατάλληλο κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, σχετικά με την απαίτηση της αξιολόγησης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στην τάξη, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων απάντησε πως συμφωνεί, σε ποσοστό 32,6% επί του συνολικού δείγματος. Απ' την άλλη πλευρά, ένα χαμηλό μόνο ποσοστό (4,7%), διαφώνησε απόλυτα.

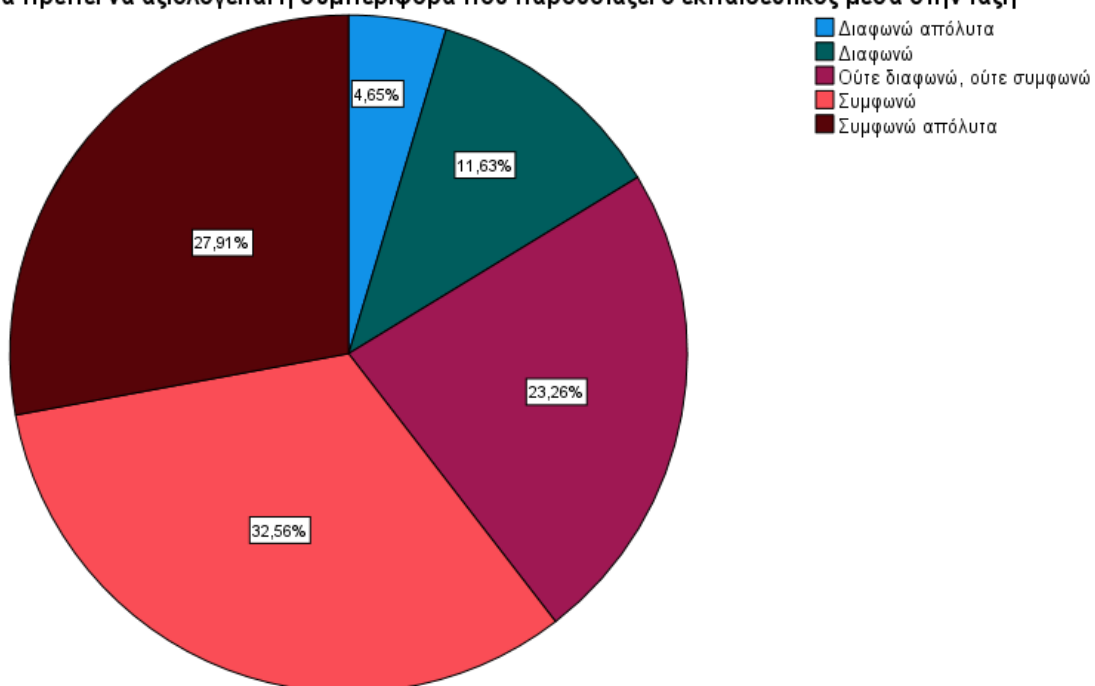
**Πίνακας 22:** Απαίτηση αξιολόγησης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη

**Η συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στη σχολική αίθουσα τάξη πρέπει να αξιολογείται.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,7	4,7	4,7
	Διαφωνώ	10	11,6	11,6	16,3

Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	20	23,3	23,3	39,5
Συμφωνώ	28	32,6	32,6	72,1
Συμφωνώ απόλυτα	24	27,9	27,9	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη



**Σχήμα 19: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την απαίτηση αξιολόγησης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη.**

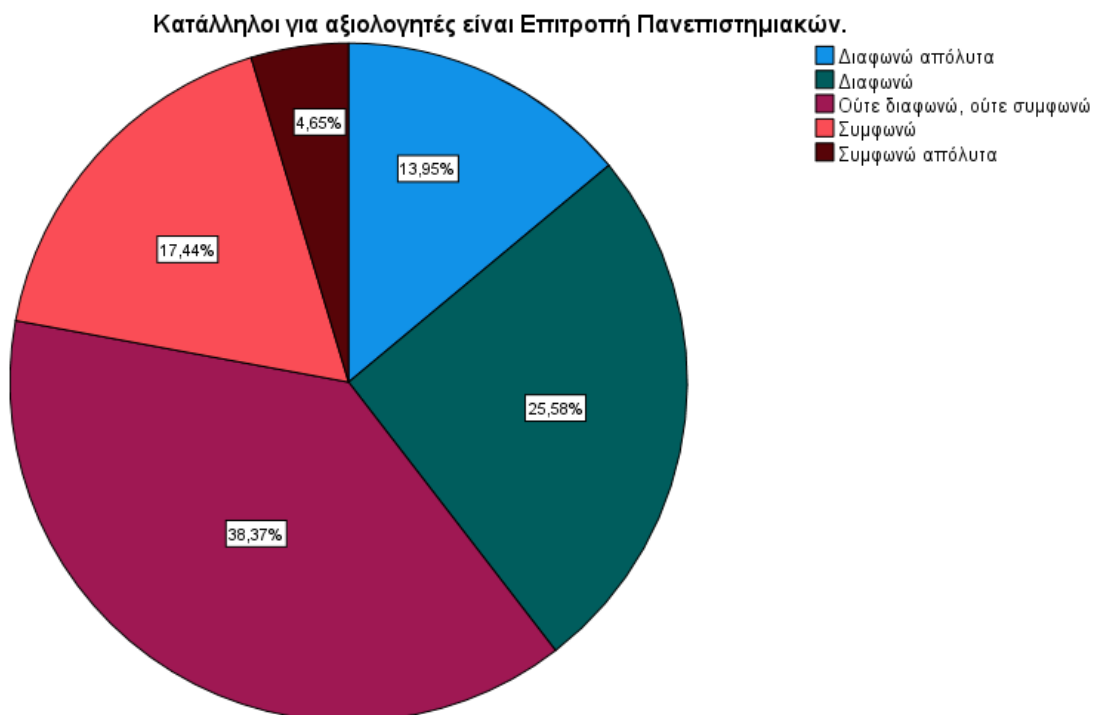
Ακολούθως, διερευνώνται οι ερωτήσεις που αφορούν τον τρίτο στόχο της έρευνας (Ποιοι είναι οι κατάλληλοι φορείς για την υλοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης;).

Σχετικά με την επιτροπή των πανεπιστημιακών ως κατάλληλοι αξιολογητές, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ουδετερότητα τους, σε ποσοστό της τάξης του 38,4% επί του συνόλου του δείγματος. Αντίθετα, μόνο ένα μικρό ποσοστό (4,7%), συμφώνησε απόλυτα.

**Πίνακας 26: Επιτροπή πανεπιστημιακών ως κατάλληλοι αξιολογητές**

**Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι Επιτροπή Πανεπιστημιακών.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	12	14,0	14,0	14,0
	Διαφωνώ	22	25,6	25,6	39,5
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	33	38,4	38,4	77,9
	Συμφωνώ	15	17,4	17,4	95,3
	Συμφωνώ απόλυτα	4	4,7	4,7	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 23: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την επιτροπή πανεπιστημιακών ως κατάλληλοι αξιολογητές.**

Σχετικά με το σύλλογο διδασκόντων και τον διευθυντή ως κατάλληλοι αξιολογητές, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν πως συμφωνούν, σε ποσοστό της τάξης του 34,9% επί του συνόλου του δείγματος. Επιπλέον, πολύ κοντά υπήρξε το ποσοστό (33,7%), όσων εξέφρασαν την ουδετερότητα τους.

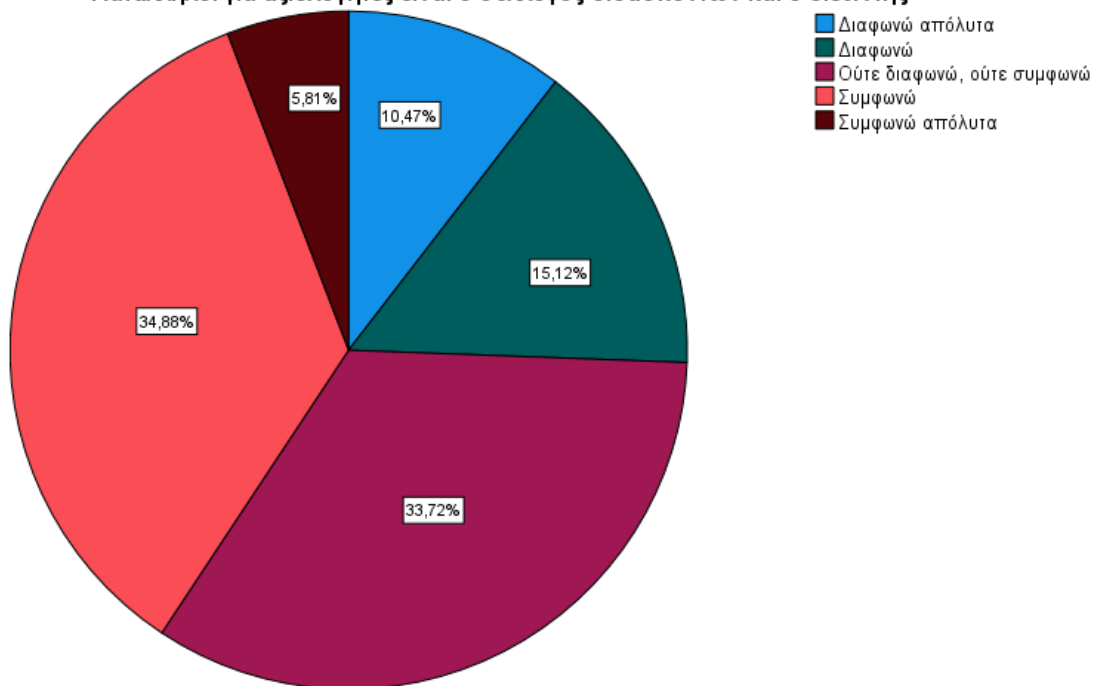
**Πίνακας 27: Σύλλογος διδασκόντων και διευθυντής ως κατάλληλοι αξιολογητές**

**Κατάλληλοι ως αξιολογητές θα ήταν ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο**

**Διευθυντής**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	9	10,5	10,5	10,5
	Διαφωνώ	13	15,1	15,1	25,6
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	29	33,7	33,7	59,3
	Συμφωνώ	30	34,9	34,9	94,2
	Συμφωνώ απόλυτα	5	5,8	5,8	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διεθ/ντής



**Σχήμα 24: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με το σύλλογο διδασκόντων και διευθυντή ως κατάλληλοι αξιολογητές.**

Αναφορικά με ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ, ως κατάλληλοι αξιολογητές, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν πως συμφωνούν, σε ποσοστό της τάξης του 33,7% επί του συνόλου του δείγματος. Επιπλέον, ακολούθησε το ποσοστό (26,7%), όσων εξέφρασαν την ουδετερότητα τους.

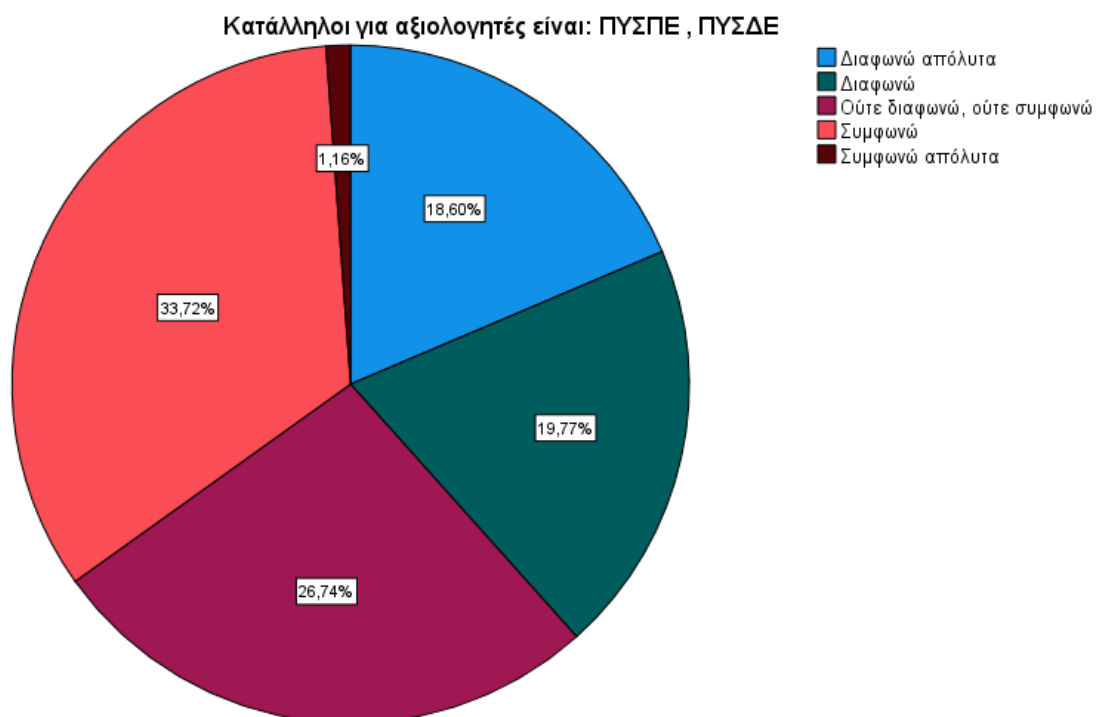
**Πίνακας 28: ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ, ως κατάλληλοι αξιολογητές**

**Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι: ΠΥΣΠΕ , ΠΥΣΔΕ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	16	18,6	18,6	18,6
	Διαφωνώ	17	19,8	19,8	38,4
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	23	26,7	26,7	65,1
	Συμφωνώ	29	33,7	33,7	98,8



Συμφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	100,0
Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 25: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ, ως κατάλληλοι αξιολογητές.**

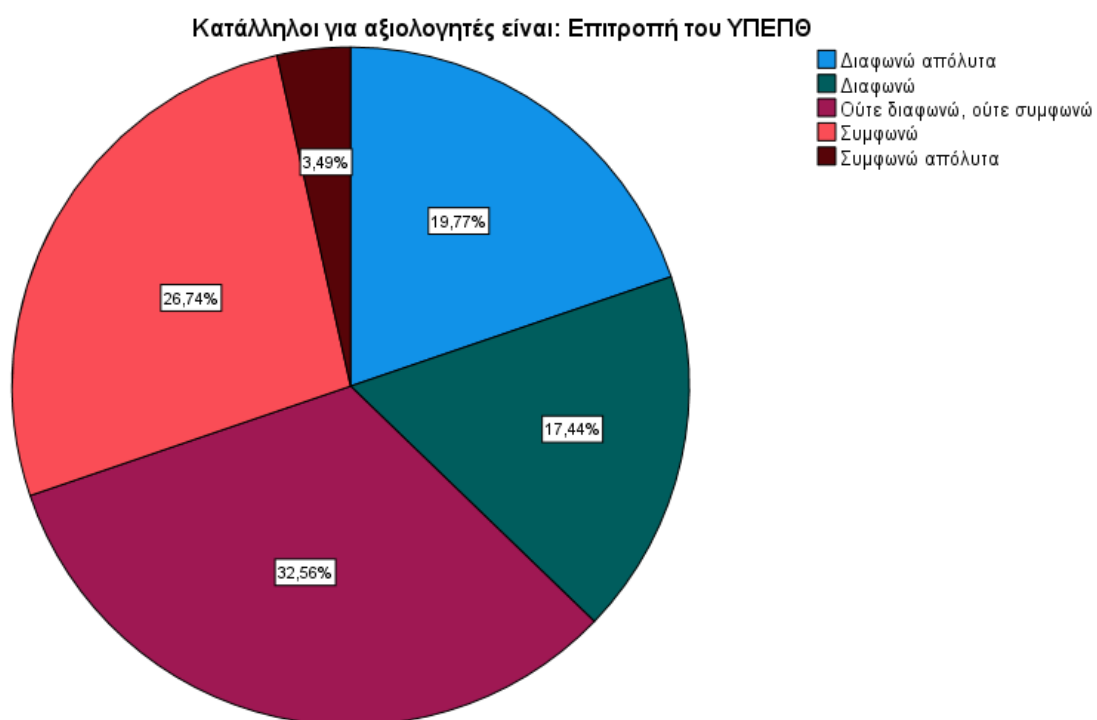
Αναφορικά με την επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, ως κατάλληλοι αξιολογητές, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκδήλωσε στάση ουδετερότητας, σε ποσοστό 26,7%.

**Πίνακας 29: Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, ως κατάλληλοι αξιολογητές**

**Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι: Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ**

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Διαφωνώ απόλυτα	17	19,8	19,8	19,8
	Διαφωνώ	15	17,4	17,4	37,2
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	28	32,6	32,6	69,8
	Συμφωνώ	23	26,7	26,7	96,5
	Συμφωνώ απόλυτα	3	3,5	3,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 26: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, ως κατάλληλοι αξιολογητές.**

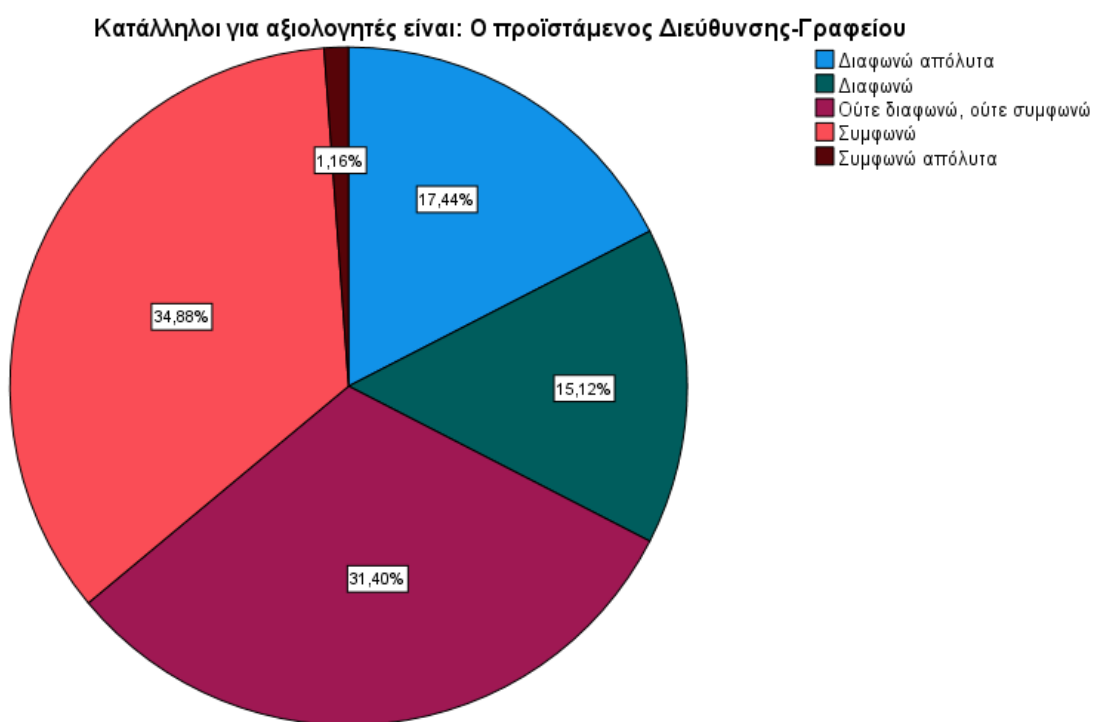
Αντίστοιχα, σχετικά με τον προϊστάμενο Διεύθυνσης-Γραφείου, ως κατάλληλο αξιολογητή, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε πως συμφωνούν, σε ποσοστό της τάξης του 34,9% επί

του συνόλου του δείγματος. Επιπλέον, ακολούθησε το ποσοστό (21,4%), όσων εξέφρασαν την ουδετερότητα τους.

**Πίνακας 30: Ο προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου, ως κατάλληλος αξιολογητής**

**Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι: Ο προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	15	17,4	17,4	17,4
	Διαφωνώ	13	15,1	15,1	32,6
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	27	31,4	31,4	64,0
	Συμφωνώ	30	34,9	34,9	98,8
	Συμφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	100,0
	Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 27: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τον προϊστάμενο Διεύθυνσης-Γραφείου, ως κατάλληλο αξιολογητή.**

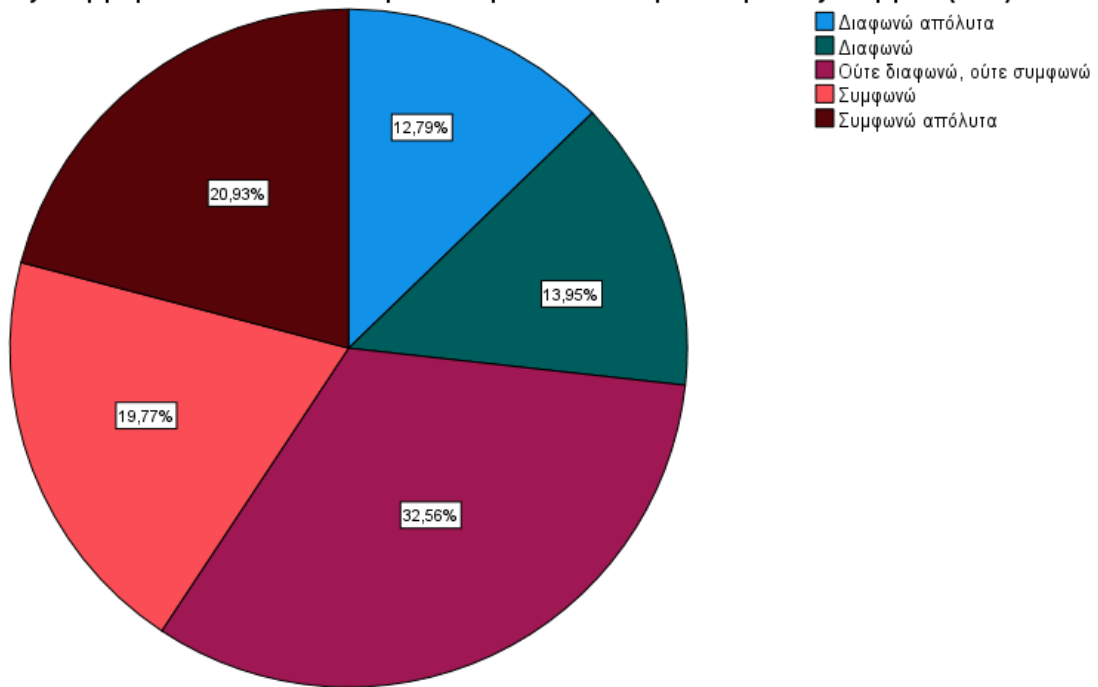
Παράλληλα, σχετικά με το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), ως κατάλληλοι αξιολογητές, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε την ουδετερότητα τους, σε ποσοστό της τάξης του 32,6% επί του συνόλου του δείγματος.

**Πίνακας 31: Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), ως κατάλληλοι αξιολογητές**

**Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διενεργείται από Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	11	12,8	12,8	12,8
	Διαφωνώ	12	14,0	14,0	26,7
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	28	32,6	32,6	59,3
	Συμφωνώ	17	19,8	19,8	79,1
	Συμφωνώ απόλυτα	18	20,9	20,9	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται από Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ)**



**Σχήμα 28: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), ως κατάλληλοι αξιολογητές.**

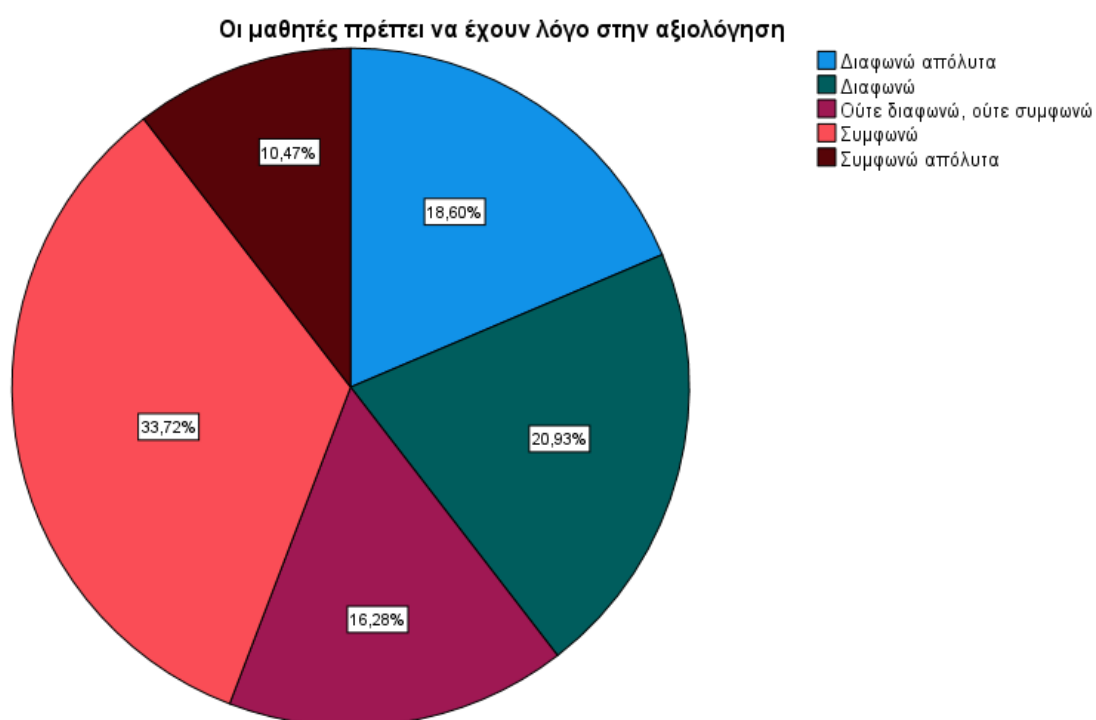
Παράλληλα, σχετικά με την απαίτηση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν πως συμφωνούν σε ποσοστό της τάξης του 33,7%. Από την άλλη πλευρά, το μικρότερο ποσοστό (10,5%) συμφώνησε απόλυτα.

**Πίνακας 34: Απαίτηση αξιολόγησης εκπαιδευτικών από τους μαθητές**

**Οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην αξιολόγηση**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	16	18,6	18,6	18,6
	Διαφωνώ	18	20,9	20,9	39,5
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	14	16,3	16,3	55,8
	Συμφωνώ	29	33,7	33,7	89,5

Συμφωνώ απόλυτα	9	10,5	10,5	100,0
Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 31: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την απαίτηση αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μαθητές.**

Αντίστοιχα, σχετικά με την ακαταλληλότητα των γονέων μαθητών ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ουδετερότητα τους, σε ποσοστό της τάξης του 31,4%.

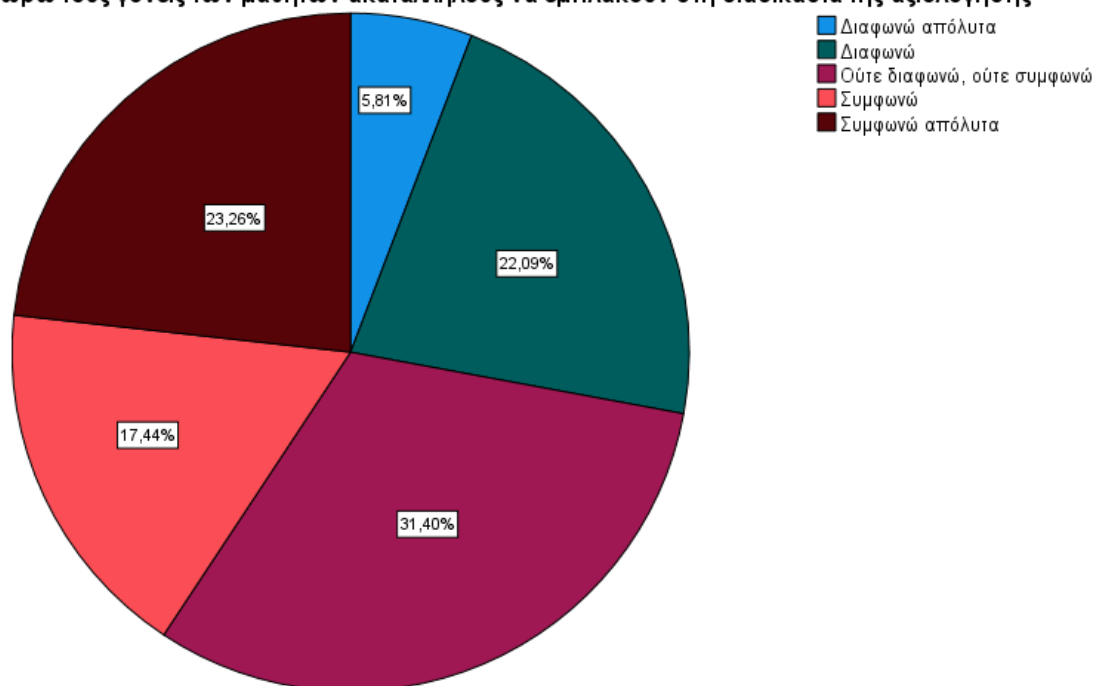
**Πίνακας 35: Οι γονείς των μαθητών ως ακατάλληλοι προς τη διαδικασία της αξιολόγησης**

**Θεωρώ ακατάλληλο να εμπλέκονται οι γονείς των μαθητών στη διαδικασία αξιολόγησης.**

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	5,8	5,8	5,8
	Διαφωνώ	19	22,1	22,1	27,9
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	27	31,4	31,4	59,3
	Συμφωνώ	15	17,4	17,4	76,7
	Συμφωνώ απόλυτα	20	23,3	23,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Θεωρώ τους γονείς των μαθητών ακατάλληλους να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης



**Σχήμα 32:** Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα την ακαταλληλότητα των γονιών των μαθητών ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

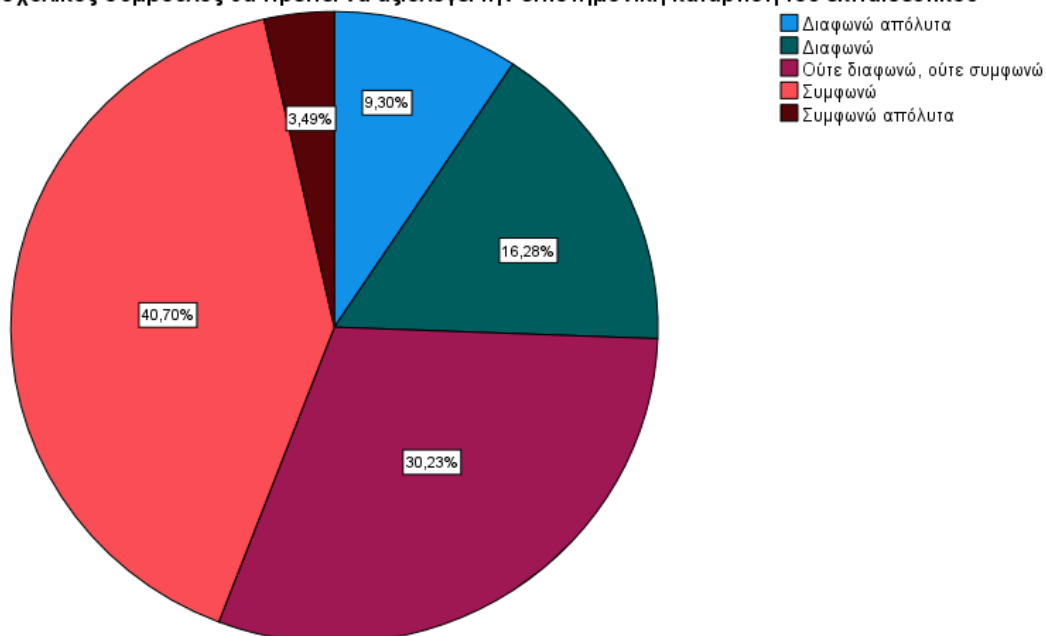
Επιπρόσθετα, σχετικά με την απαίτηση της αξιολόγησης της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως συμφωνούν σε ποσοστό της τάξης του 40,7%.

**Πίνακας 36: Απαίτηση αξιολόγησης της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο.**

**Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	8	9,3	9,3	9,3
	Διαφωνώ	14	16,3	16,3	25,6
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	26	30,2	30,2	55,8
	Συμφωνώ	35	40,7	40,7	96,5
	Συμφωνώ απόλυτα	3	3,5	3,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού**



**Σχήμα 33: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την απαίτηση αξιολόγησης της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού από το σχολικό σύμβουλο.**



Ακολούθως, διερευνώνται οι ερωτήσεις που αφορούν τον τέταρτο ερευνητικό στόχο (Ποιες είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;).

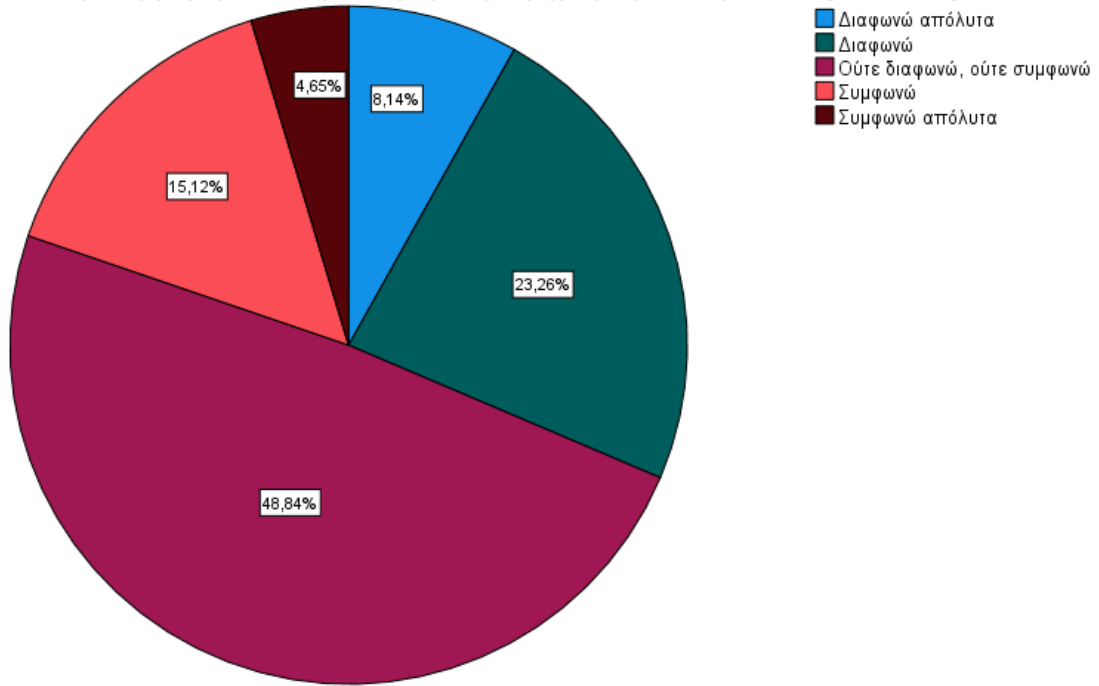
Αναφορικά με την απαίτηση της αξιολόγησης βάση της περιγραφικής έκθεσης από τους διευθυντές, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ουδετερότητα τους, σε ποσοστό της τάξης του 48,8%.

**Πίνακας 38: Απαίτηση αξιολόγησης βάση της περιγραφικής έκθεσης από τους διευθυντές**

**Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	7	8,1	8,1	8,1
	Διαφωνώ	20	23,3	23,3	31,4
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	42	48,8	48,8	80,2
	Συμφωνώ	13	15,1	15,1	95,3
	Συμφωνώ απόλυτα	4	4,7	4,7	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές



**Σχήμα 35:** Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την απαίτηση αξιολόγησης βάση της περιγραφικής έκθεσης από τους διευθυντές.

Παράλληλα, αναφορικά με την απαίτηση της μεθόδους παρατήρησης μέσα στην τάξη ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εξέφρασε την ουδετερότητα της ή συμφώνησε, σε ποσοστό της τάξης του 29,1%.

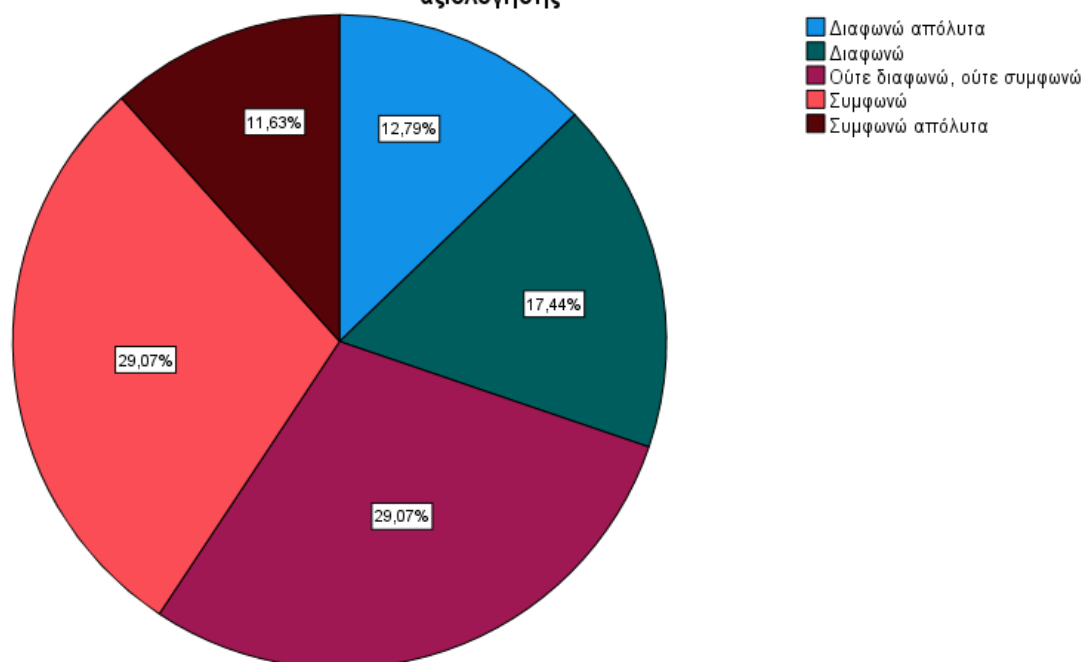
**Πίνακας 39:** Απαίτηση της μεθόδους παρατήρησης μέσα στην τάξη ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης

**Η μέθοδος παρατήρησης που χρησιμοποιούν οι αξιολογητές στην τάξη κρίνεται αναγκαία στη διαδικασία αξιολόγησης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	11	12,8	12,8	12,8
	Διαφωνώ	15	17,4	17,4	30,2

Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	25	29,1	29,1	59,3
Συμφωνώ	25	29,1	29,1	88,4
Συμφωνώ απόλυτα	10	11,6	11,6	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία της αξιολόγησης



**Σχήμα 36:** Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα την απαίτηση της μεθόδου παρατήρησης μέσα στην τάξη ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης.

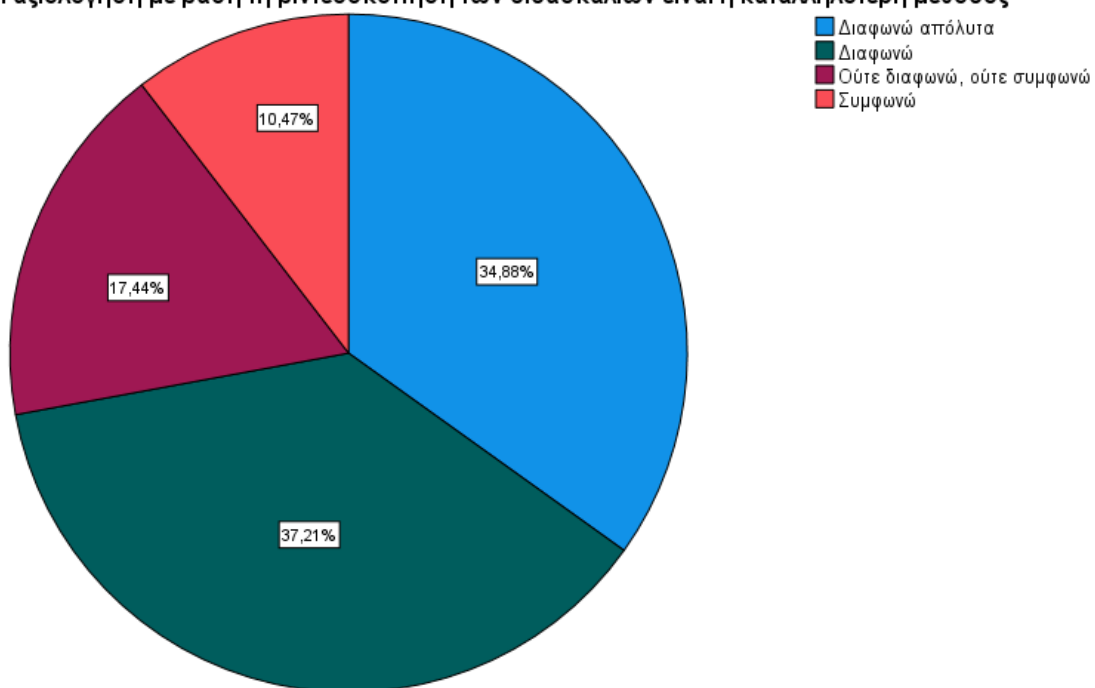
Επιπρόσθετα, αναφορικά με την αξιολόγηση της βιντεοσκόπησης των διδασκαλιών ως η καταλληλότερη μέθοδος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαφώνησε, σε ποσοστό της τάξης του 37,2%. Πλησίον εντοπίζεται το ποσοστό (34,9%) των ατόμων που διαφώνησαν απόλυτα.

**Πίνακας 40:** Αξιολόγηση της βιντεοσκόπησης των διδασκαλιών ως η καταλληλότερη μέθοδος

**Η αξιολόγηση που διενεργείται μέσω βιντεοσκοπήσεων των διδακτικών  
ωρών κρίνεται ως η πιο κατάλληλη μέθοδος**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	30	34,9	34,9	34,9
	Διαφωνώ	32	37,2	37,2	72,1
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	15	17,4	17,4	89,5
	Συμφωνώ	9	10,5	10,5	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκοπήση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος**



**Σχήμα 37: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την αξιολόγηση της βιντεοσκοπήσης των διδασκαλιών ως η καταλληλότερη μέθοδος.**

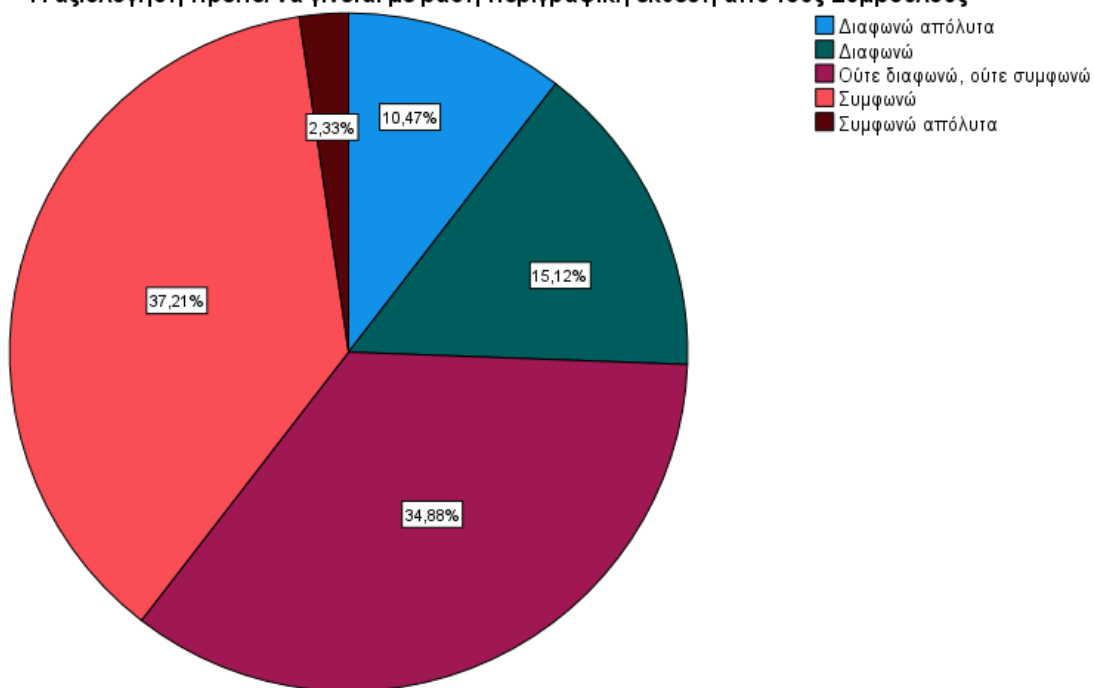
Αντίστοιχα, σχετικά με την απαίτηση της αξιολόγησης με βάση την περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε, σε ποσοστό του 37,2%. Πλησίον εντοπίζεται το ποσοστό (34,9%) των ατόμων που εξέφρασαν την ουδετερότητα τους.

**Πίνακας 41: Απαίτηση της αξιολόγησης με βάση την περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους**  
**Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους**

**Συμβούλους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	9	10,5	10,5	10,5
	Διαφωνώ	13	15,1	15,1	25,6
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	30	34,9	34,9	60,5
	Συμφωνώ	32	37,2	37,2	97,7
	Συμφωνώ απόλυτα	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

**Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους**



**Σχήμα 38: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την απαίτηση της αξιολόγησης με βάση την περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους.**

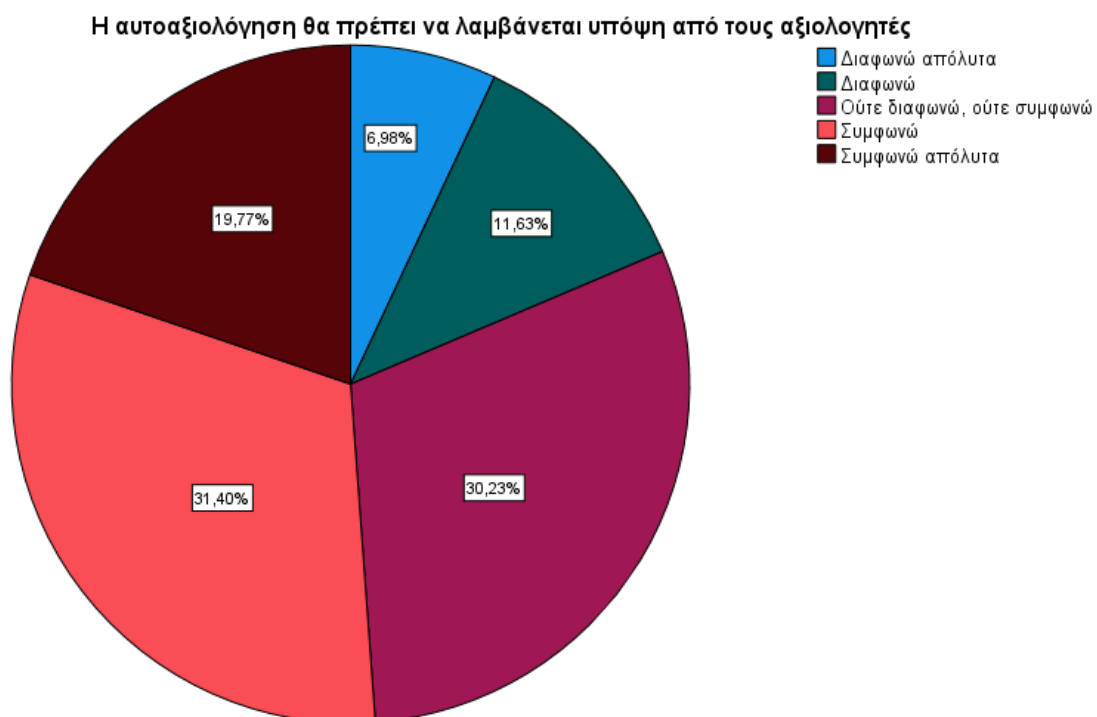
Αντίστοιχα, σχετικά με την απαίτηση της αυτοαξιολόγησης ως κριτήριο από αξιολογητές, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων συμφώνησε, σε ποσοστό του 31,4%. Πλησίον εντοπίζεται το ποσοστό (30,2%) των ατόμων που εξέφρασαν την ουδετερότητα τους.

**Πίνακας 42: Απαίτηση της αυτοαξιολόγησης ως κριτήριο από τους αξιολογητές.**

**Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	6	7,0	7,0	7,0
	Διαφωνώ	10	11,6	11,6	18,6
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	26	30,2	30,2	48,8
	Συμφωνώ	27	31,4	31,4	80,2

Συμφωνώ απόλυτα	17	19,8	19,8	100,0
Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 39: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την απαίτηση της αυτοαξιολόγησης ως κριτήριο από τους αξιολογητές.**

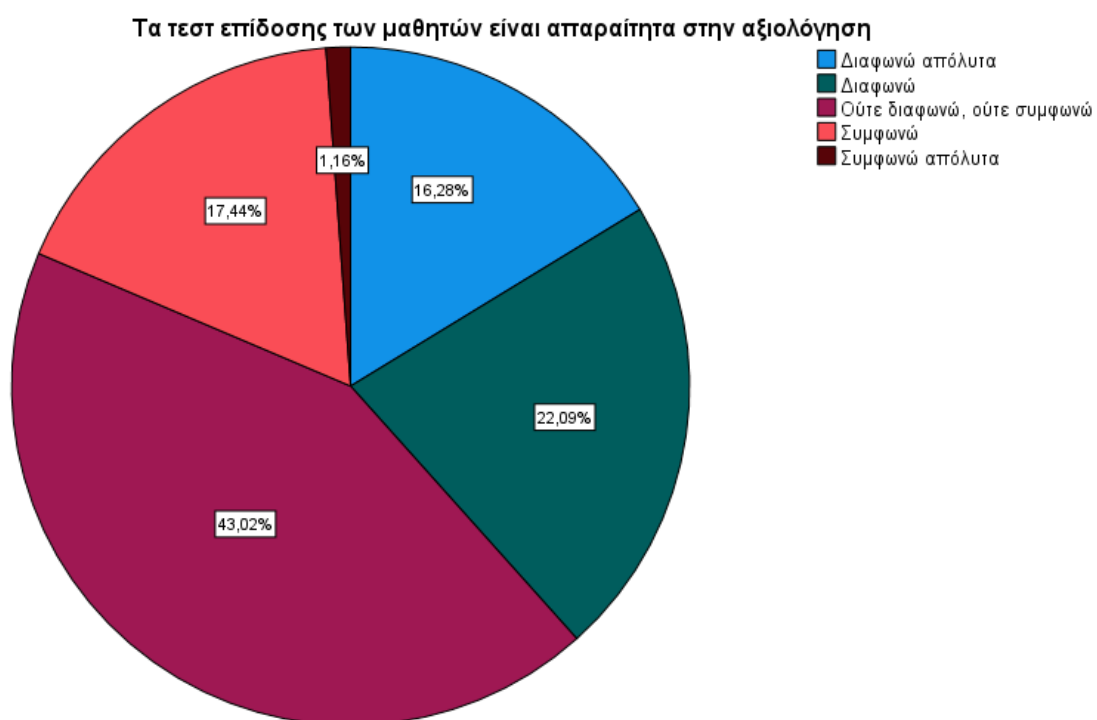
Αντίστοιχα, όσον αφορά την αναγκαιότητα συμπερίληψης τεστ επίδοσης των μαθητών στην αξιολόγηση, το 43% των συμμετεχόντων εξέφρασε μια ουδέτερη στάση ως κυρίαρχη απάντησή τους.

**Πίνακας 43: Απαίτηση των τεστ επίδοσης των μαθητών στην αξιολόγηση.**

**Οι δοκιμασίες επίδοσης των μαθητών θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	14	16,3	16,3	16,3

Διαφωνώ	19	22,1	22,1	38,4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	37	43,0	43,0	81,4
Συμφωνώ	15	17,4	17,4	98,8
Συμφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	100,0
Total	86	100,0	100,0	



**Σχήμα 40: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με την απαίτηση των τεστ επίδοσης των μαθητών στην αξιολόγηση.**

Παράλληλα, αναφορικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές ως η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν την ουδετερότητα τους, σε ποσοστό της τάξης του 44,2%.

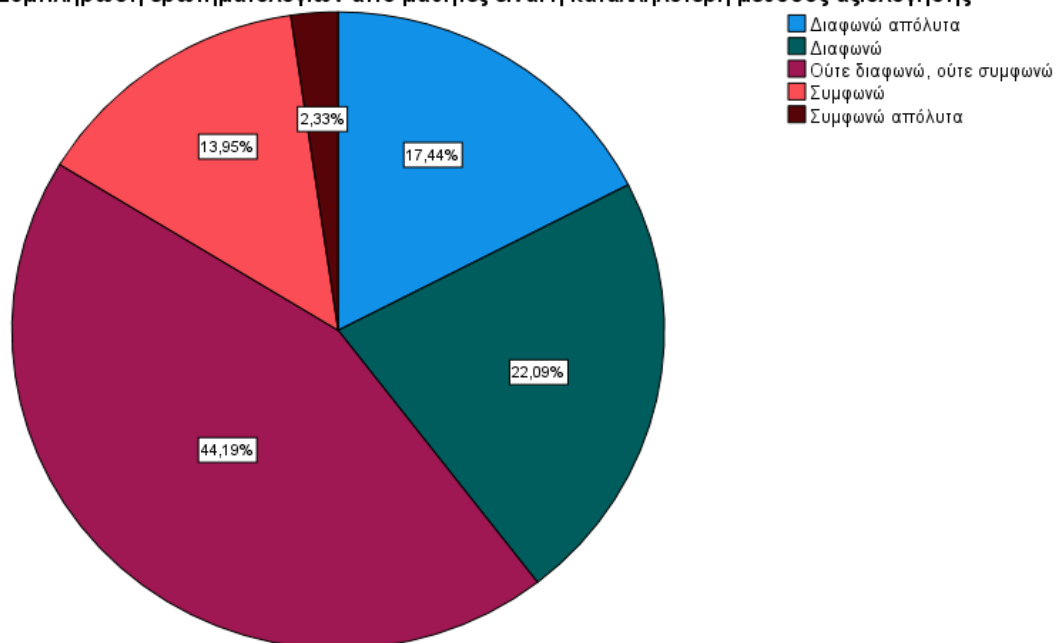


**Πίνακας 44: Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές ως η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης.**

**Η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές θεωρείται η πιο κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	15	17,4	17,4	17,4
	Διαφωνώ	19	22,1	22,1	39,5
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	38	44,2	44,2	83,7
	Συμφωνώ	12	14,0	14,0	97,7
	Συμφωνώ απόλυτα	2	2,3	2,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές είναι η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης



**Σχήμα 41:** Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους μαθητές, ως η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη σχέση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τη μέθοδο της συνέντευξης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν πως συμφωνούν, σε ποσοστό της τάξης του 34,9%.

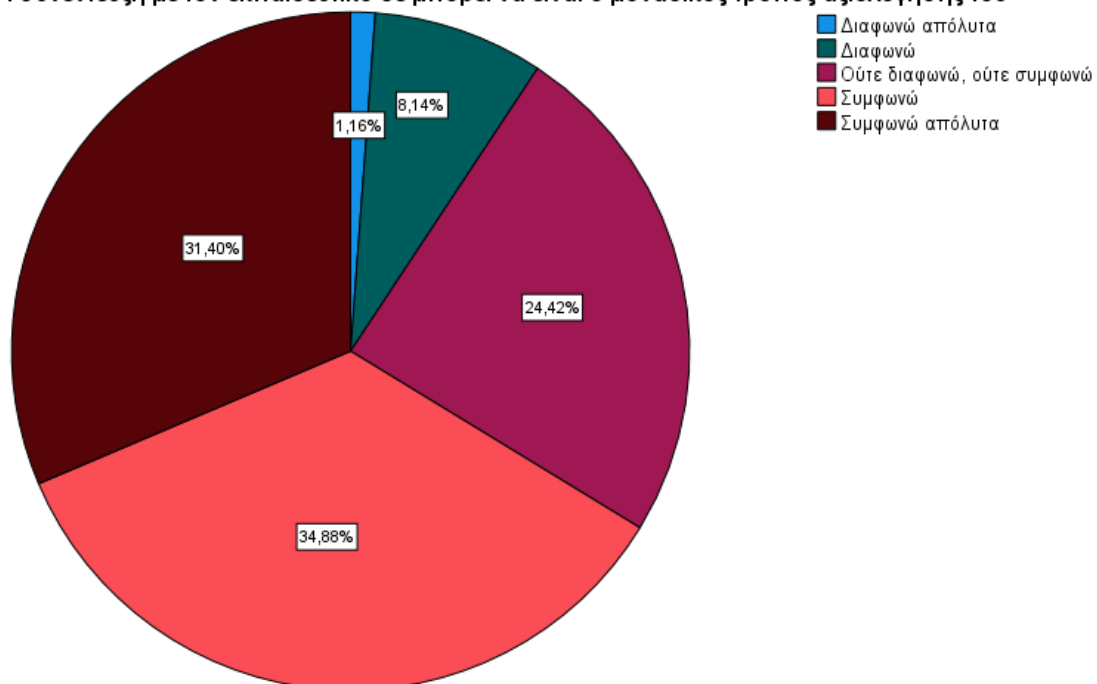
**Πίνακας 45:** Σχέση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τη μέθοδο της συνέντευξης

**Η διεξαγωγή συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς δεν πρέπει να αποτελεί τη μοναδική μέθοδο για την αξιολόγησή τους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,2	1,2	1,2
	Διαφωνώ	7	8,1	8,1	9,3
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	21	24,4	24,4	33,7
	Συμφωνώ	30	34,9	34,9	68,6

Συμφωνώ απόλυτα	27	31,4	31,4	100,0
Total	86	100,0	100,0	

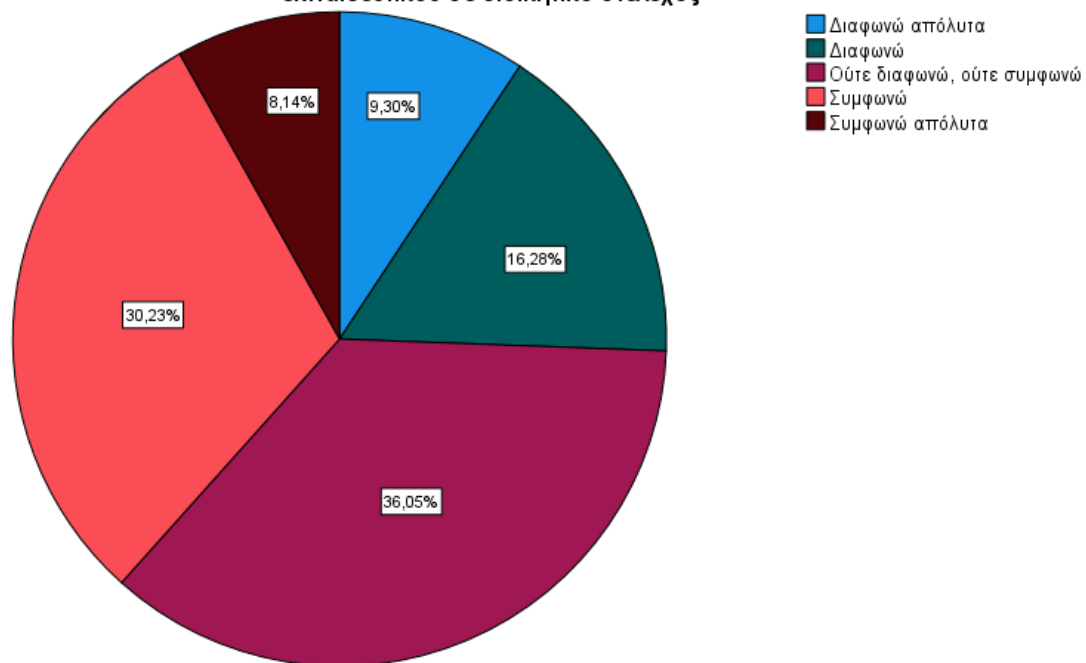
Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δε μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του



**Σχήμα 42: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη σχέση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τη μέθοδο της συνέντευξης.**

Επιπλέον, αναφορικά με τη χρήση μεθόδου μορίων από τους αξιολογητές για την ανέλιξη ενός δασκάλου σε διοικητική θέση, το 36% των συμμετεχόντων έδειξε ουδέτερη στάση. Πλησιέστερα, εντοπίστηκε το ποσοστό (30,2%) των οποίων απάντησαν πως συμφωνούν.

Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος

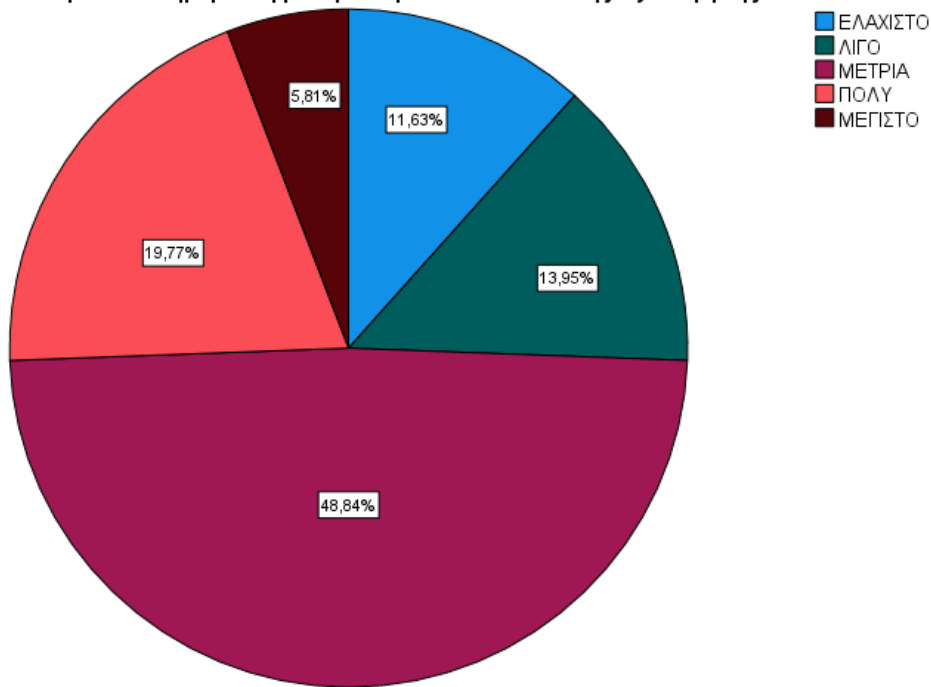


**Σχήμα 43: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τη χρήση μεθόδου των μορίων από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος.**

Τέλος, διερευνώνται οι ερωτήσεις που αφορούν τον πέμπτο ερευνητικό στόχο (Ποιος είναι ο βαθμός ενημέρωσης σας αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;).

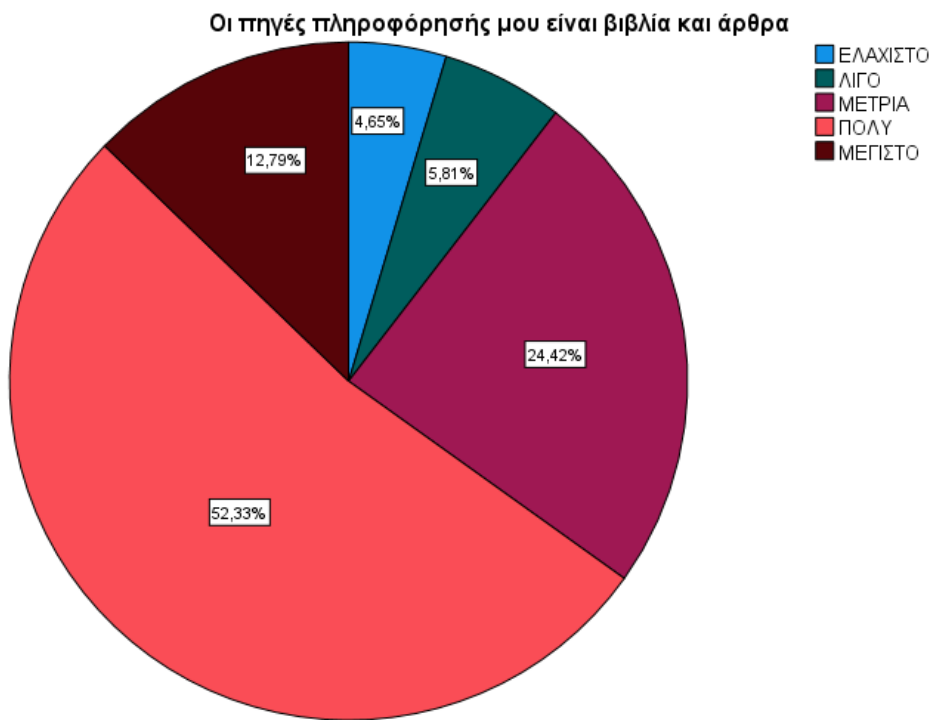
Όσον αφορά το επίπεδο ικανοποίησής τους από πληροφορίες που σχετίζονται με θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, το 48,8% των συμμετεχόντων εξέφρασε μια μέτρια στάση. Απ' την άλλη πλευρά, οι λιγότεροι δήλωσαν μέγιστη, σε ποσοστό 5,8%.

Θεωρώ ότι ενημέρωσή μου για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική



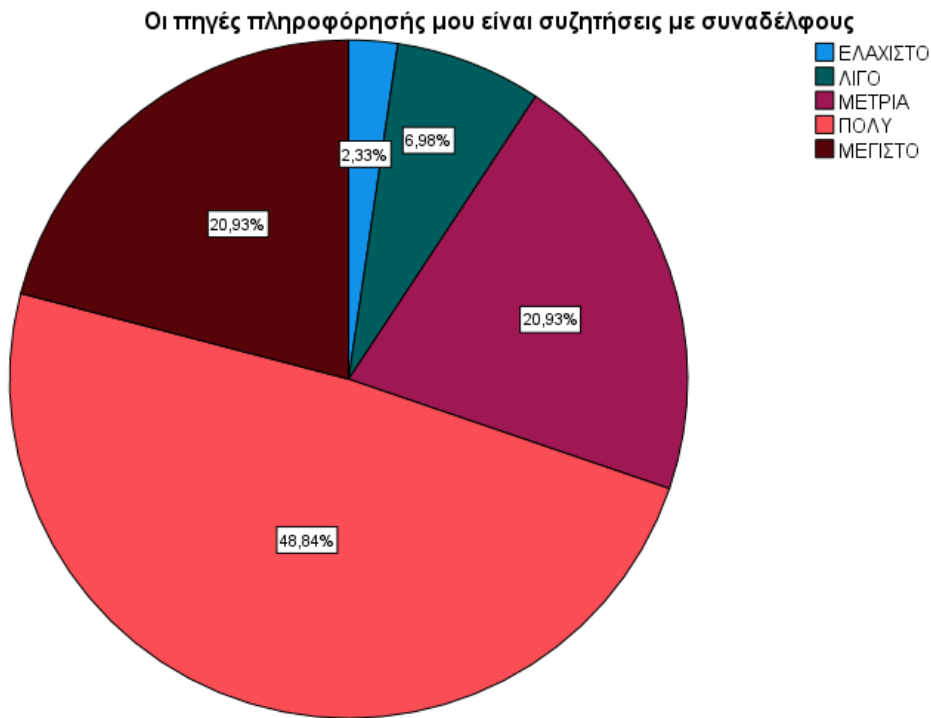
*Σχήμα 44: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.*

Παράλληλα, αναφορικά με τα βιβλία και τ' άρθρα ως πηγές πληροφόρησης, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων απάντησε πολύ, σε ποσοστό της τάξης του 52,3%. Απ' την άλλη πλευρά, οι λιγότεροι δήλωσαν ελάχιστο, σε ποσοστό 4,7%.



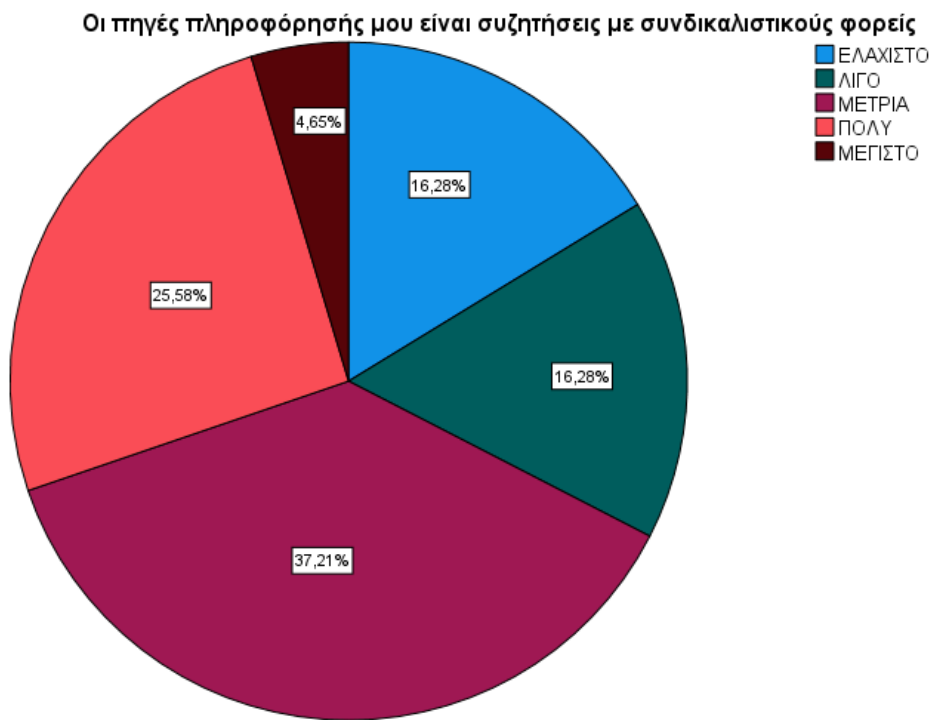
*Σχήμα 45: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τα βιβλία και τ' άρθρα ως πηγές πληροφόρησης.*

Επιπρόσθετα, σχετικά με τις συζητήσεις με τους συναδέλφους ως πηγές πληροφόρησης, η πλειοψηφία επί των συμμετεχόντων απάντησε πολύ, σε ποσοστό της τάξης του 48,8%. Από την άλλη πλευρά, οι λιγότεροι δήλωσαν ελάχιστο, σε ποσοστό 2,3%.



**Σχήμα 46: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τις συζητήσεις με συναδέλφους ως πηγές πληροφόρησης.**

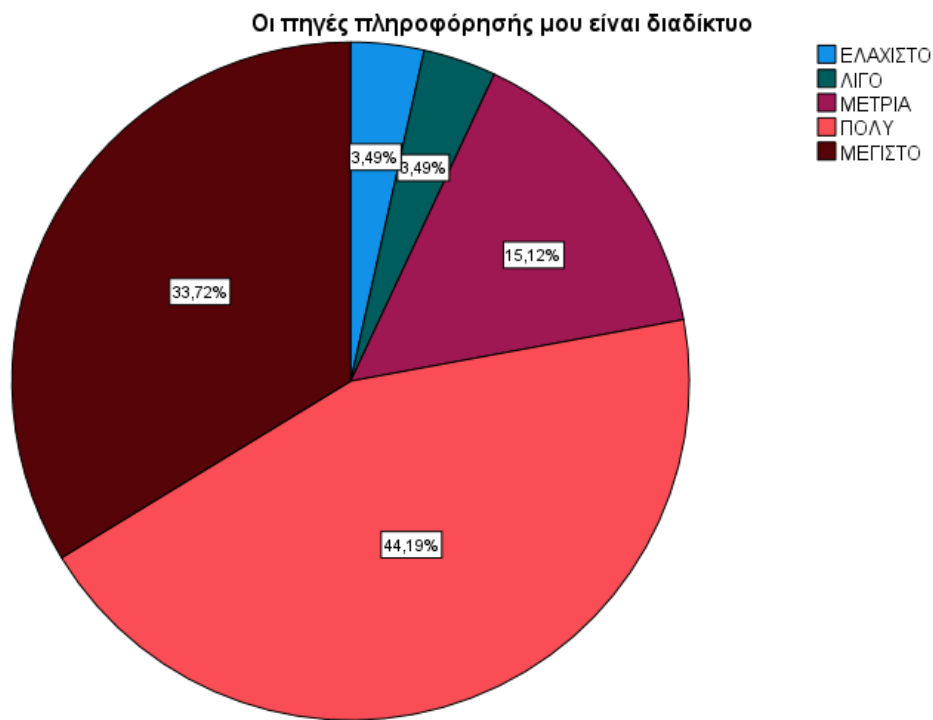
Αντίστοιχα, αναφορικά με τις συζητήσεις με τους συνδικαλιστικούς φορείς ως τις πηγές πληροφόρησης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων έδωσε την απάντηση «μέτρια», αντιπροσωπεύοντας το 37,2%. Αντίθετα, το μικρότερο ποσοστό, στο 4,7%, επέλεξε τη μέγιστη απόκριση.



*Σχήμα 47: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τους συνδικαλιστικούς φορείς ως πηγές πληροφόρησης.*

Παράλληλα, σχετικά με το διαδίκτυο ως την πηγή πληροφόρησης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έδωσαν την απάντηση «πολύ», σε ποσοστό της τάξης του 44,2%. Αντιθέτως, το μικρότερο ποσοστό (3,5%), αποκρίθηκε «ελάχιστο» ή «λίγο».

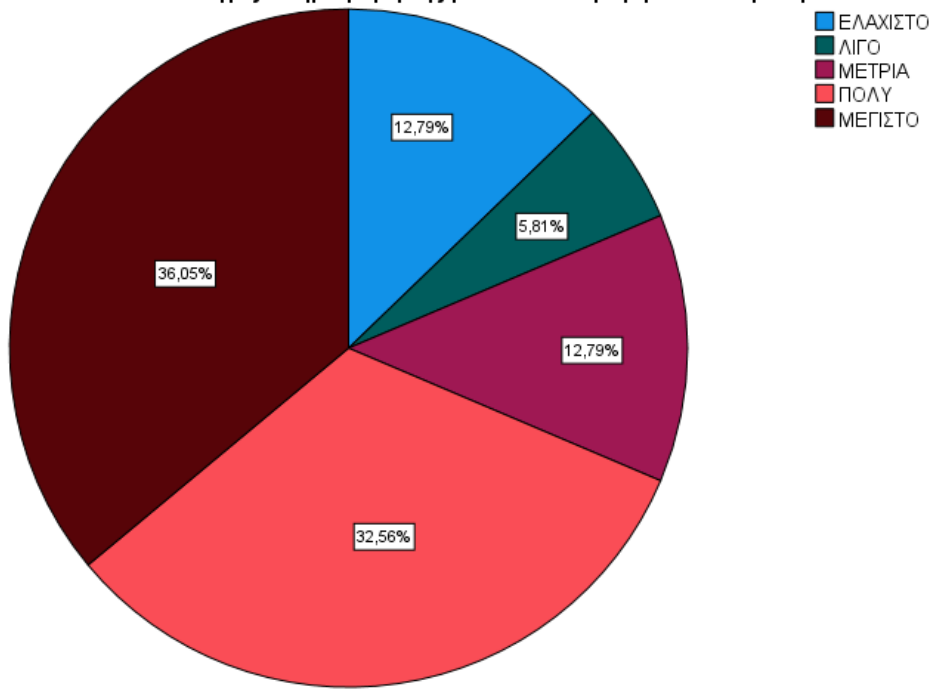




*Σχήμα 48: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με το διαδίκτυο ως πηγή πληροφόρησης.*

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια ως τις πηγές πληροφόρησης, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες απάντησαν «μέγιστο», σε ποσοστό του 36%. Αντίθετα, το μικρότερο ποσοστό (5,8%), αποκρίθηκε «λίγο».

Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι επιμορφωτικά Σεμινάρια



*Σχήμα 49: Κατανομή των συμμετεχόντων ανάλογα με τα επιμορφωτικά σεμινάρια ως πηγές πληροφόρησης.*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Στο Παράρτημα Ι παρουσιάζεται η άδεια από την κυρία Καπαχτού προκειμένου να χρησιμοποιήσω το ερωτηματολόγιο που σχεδίασε η ίδια.

Άδεια χρήσης ερωτηματολογίου για την εκπόνηση διπλωματικής



Εξωτερικός Εισερχόμενα x

A

ARETI TZIANI

Κυρ 20 Μαρ, 1:43 μ.μ. ☆

Καλησπέρα σας κυρία Καπαχτού, ονομάζομαι Αρετή Τζιάνη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του πανεπιστημίου Μακεδονία στο πρόγραμμα Ε...

b

Βενετία Καπαχτού <bekarah@gmail.com>

Κυρ 20 Μαρ, 2:35 μ.μ. ☆ ↩ ⋮

προς εγώ ▾

Καλησπέρα κ Τζιάνη

Σας επιτρέπω να χρησιμοποιήσετε το ερωτηματολόγιο της έρευνας του 2007 για την αξιολόγηση με την παράκληση να χρησιμοποιηθεί ως πηγή

Σας εύχομαι καλή επιτυχία

Δρ. Καπαχτού Βενετία

> 20 Μαρ 2022, 13:44, ο χρήστης «ARETI TZIANI <[ll21048@uom.edu.gr](mailto:ll21048@uom.edu.gr)>» έγραψε:

>

>

⋮

↩ Απάντηση

↪ Προώθηση

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Στο Παράρτημα ΙΙΙ παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο της Καπαχτσή Β. (2007) που χρησιμοποιήθηκε και στη συγκεκριμένη εργασία μετά από τη σχετική άδεια της ερευνήτριας.

---

### Α ΜΕΡΟΣ

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της. Για κάθε μία από τις δηλώσεις αυτές καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 έως 5).

**1. Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.**

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

**2. Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση, έχει το δικαίωμα να αξιολογεί.**

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

**3. Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού**

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

**4. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του**

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

**5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης.**

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

93

nal Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly  
22 17:17:43 EEST - 94.68.58.236

**6. Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του.**

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

**B' ΜΕΡΟΣ**

*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 κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 έως 5) για κάθε μία από τις δηλώσεις*

**7. Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση :**

**7α. τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας**

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

**7β. την ενεργοποίηση των μαθητών του και την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία**

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

**Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση :**

**7γ. την μεταδοτικότητα του**

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

**7δ. την δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών**

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

**7ε. την χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών**

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

**8. Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας.**

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

**9. Η επίδοση των μαθητών δεν θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.**

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ

---

**10. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης.**

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

**11. Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη .**

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

**12. Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.**

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

**13. Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης.**

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

**14. Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση.**

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

### Γ' ΜΕΡΟΣ

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τους ποιοί είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 έως 5) για κάθε μία από τις δηλώσεις

#### 15. Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι :

##### 15α. Επιτροπή Πανεπιστημιακών

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

##### 15β. ο σύλλογος διδασκόντων και ο διεθ /ντής

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

##### 15γ. ΠΥΣΠΕ , ΠΥΣΔΕ

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

##### 15δ. Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ

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



**15ε. Ο προϊστάμενος Διεύθυνσης-Γραφείου**

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

**16. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται από Σώμα**

97

ial Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly  
22 17:17:43 EEST - 94.68.58.236

**Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ).**

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

**17. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την  
ανάληψη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού.**

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

**18. Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δεν θα πρέπει να εμπλακούν  
στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.**

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

**19. Οι μαθητές πρέπει να έχουν λόγο στην αξιολόγηση .**

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

**20. Θεωρώ τους γονείς των μαθητών ακατάλληλους να εμπλακούν στη  
διαδικασία της αξιολόγησης.**

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

**21. Ο σχολικός σύμβουλος είναι αυτός που θα πρέπει να αξιολογεί την  
επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.**

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

**22. Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών**

δεν θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία της αξιολόγησης.

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

#### Δ' ΜΕΡΟΣ

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας με αυτές, κυκλώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 έως 5), για κάθε μία από τις δηλώσεις

**23. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές**

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

**24. Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία της αξιολόγησης.**

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

**25. Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος**

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

**26. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συμβούλους**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	---------	------------------------------	---------	--------------------

**27. Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές .**

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

**28. Τα τεστ επίδοσης των μαθητών είναι απαραίτητα στην αξιολόγηση**

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

**29. Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές είναι η καταλληλότερη μέθοδος αξιολόγησης**

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

**30. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά το χρόνο.**

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

**31. Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του.**

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

**32. 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, σύμβουλος κ.α.)**

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

**33. Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για τη δική του ανατροφοδότηση και για να τον παραπέμψει για επιμόρφωση.**

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

**34. Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής.**

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

#### ΜΕΡΟΣ Ε'

*Σχετικά με τον βαθμό ενημέρωσής σας για τα θέματα αξιολόγησης, παρακαλούμε απαντήστε σε κλίμακα 1 έως 5 (1=ελάχιστο, 5=μέγιστο), κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό*

<b>35. Θεωρώ ότι η ενημέρωσή μου για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ικανοποιητική.</b>	1	2	3	4	5
<b>36. Οι πηγές πληροφόρησής μου είναι :</b>					
<b>36α. Βιβλία και Άρθρα</b>	1	2	3	4	5
<b>36β. Συζητήσεις με συναδέλφους</b>	1	2	3	4	5
<b>36γ. Συζητήσεις με συνδικαλιστικούς φορείς</b>	1	2	3	4	5
<b>36δ. Διαδίκτυο</b>	1	2	3	4	5
<b>33ε. Επιμορφωτικά Σεμινάρια</b>	1	2	3	4	5