



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

**ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΓΙΑ ΜΗΧΑΝΙΚΟΥΣ
(ΠΜΣ-Ο.ΔΙ.Μ.)**

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ : ΤΖΙΩΓΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ : ΑΣΠΡΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΧΙΟΣ, Οκτώβριος 2021

Σημείωση: Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μαθήτριες και μαθητές, σε δασκάλες δασκάλους, καθηγήτριες, καθηγητές, διευθύντριες, διευθυντές, σχολικές και σχολικούς συμβούλους, αλλά επειδή η ελληνική γλώσσα δεν προβλέπει ουδέτερες εκφράσεις που να δηλώνουν και τα δύο φύλα, κάνει χρήση των λέξεων μαθητής, εκπαιδευτικός, Διευθυντής και Σχολικός Σύμβουλος, χωρίς η χρήση του αρσενικού γένους να υποκρύπτει σεξιστικές διακρίσεις.

Είμαι συγγραφέας αυτής της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας και κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων ή ιδεών, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά, ειδικά για τη συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.

29 Οκτωβρίου 2021

Τζιώγας Γεώργιος

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνετέλεσαν, στη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Αρχικά, ευχαριστώ από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ασπρίδη Γεώργιο, για τη συμπαράστασή του, την άμεση και πάντα ωφέλιμη ανατροφοδότησή του και τις χρήσιμες συμβουλές του. Η συνεχής ενθάρρυνση και η καθοδήγηση που μου παρείχε, αποτέλεσαν πολύτιμα εφόδια καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, ώστε να καταστεί δυνατή η ολοκλήρωση του εγχειρήματός μου.

Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες, στον κύριο Δούνια Γεώργιο, και στον κύριο Ρωσσίδη Ιωάννη, για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή και την άμεση και πρόθυμη ανταπόκριση τους, σε οποιοδήποτε αίτημα μου.

Επίσης, είναι σημαντικό να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, καθώς μέσω της εθελοντικής συμμετοχής τους, κατέστη δυνατή η διεξαγωγή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τη συμπαράστασή της, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί διαχρονικά, ένα θέμα υπό διερεύνηση σε διεθνές επίπεδο. Μελέτες έχουν αναδείξει, ότι ένας βασικός παράγοντας, που υπό προϋποθέσεις δύναται να συνδράμει προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία κατά καιρούς έχει απασχολήσει την κοινή γνώμη, την εκπαιδευτική κοινότητα, τα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και μεγάλο πλήθος ερευνητών.

Αναμφίβολα, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατο, λόγω της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την έννοια της αξιολόγησης, αλλά και του μεγάλου πλήθους των συνισταμένων και των εκφάνσεων του έργου των εκπαιδευτικών. Για την αποδοχή, αλλά και την ωφέλιμη εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεών τους, που αποτελεί και τον σκοπό της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο υλοποίησής της, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, στην οποία συμμετείχαν 118 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την ελληνική επικράτεια. Μέσα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, επιχειρήθηκε να εξεταστεί, η γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους, οι απόψεις τους σχετικά με την καταλληλότητα των αξιολογητών, των κριτηρίων και των μεθόδων αξιολόγησής τους, καθώς και ο βαθμός πληροφόρησής τους, αλλά και η γνώμη τους, σχετικά με τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021, μέσω των οποίων θεσπίζεται το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικά τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης, ενώ μάλιστα φαίνεται να αποδέχεται τον συνδυασμό της εξωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησής τους. Όσον αφορά στο νέο σύστημα, προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, είναι ενημερωμένο σχετικά με τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021, μέσω των οποίων αυτό θεσπίζεται, και ότι συμφωνεί με τα αξιολογικά κριτήρια που περιλαμβάνει. Ωστόσο, δείχνει να τάσσεται κατά των μεθόδων αξιολόγησης του διδακτικού – παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, και να διαφωνεί με τη συμπερίληψη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στους αξιολογητές τους. Επομένως, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται το νέο σύστημα αξιολόγησης, θεωρώντας ότι πρέπει να πραγματοποιηθούν προσθήκες και βελτιώσεις, ούτως ώστε αυτό να αποκτήσει έναν δίκαιο και αξιόπιστο χαρακτήρα, αλλά και να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ανατροφοδότησης των λειτουργιών της εκπαίδευσης, που θα συμβάλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις κλειδιά : Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό έργο, Νόμος 4823/2021

ABSTRACT

The improvement of the education system has always been an issue of research in international level. Studies have shown that a key factor, which under certain conditions can help in this direction, is the teachers' evaluation, which from time to time has occupied the public opinion, the educational community, the educational policy decision-making centers, but also a large crowd of researchers. Undoubtedly, the issue of teachers' evaluation is multidimensional, due to the complexity that characterizes the concept of evaluation but also the large number of the components and the factors, that are included in teachers' work. For the acceptance, but also the beneficial implementation of a system of evaluation for teachers, it is necessary to investigate their attitudes and their views, which is also the purpose of this research. More specifically, in the implementation framework of this study, a quantitative survey was conducted, through an electronic questionnaire, in which 118 teachers of Secondary Education were participated, throughout the Greek territory. Through the statistical analysis of the data that obtained, an attempt was made to examine the general attitude of teachers, towards their evaluation, their views on the suitability of the evaluators, the criteria, and the methods of teachers' evaluation, as well as the degree of their information, and their opinion on the provisions of Law 4823/2021, through which the new system of teachers' evaluation is established.

The results of the research showed that most teachers of Secondary Education are generally in favor of evaluation, while in fact they seem to accept the combination of their external evaluation and self-evaluation. Regarding the new evaluation system, it appears that most of the teachers are informed about the provisions of Law 4823/2021 and that they accept the evaluation's criteria which are included in it. However, they seem to oppose the methods of evaluation of their didactic-pedagogical work, and they do not agree with the inclusion of the Headmaster of the school between their evaluators. Therefore, the majority of teachers, does not accept the new system of evaluation, considering that additions and improvements must be made for it, in order to acquire a fair and credible character, but also to be used as a mean of feedback to education officials, which will contribute to the upgrading of the educational work.

Keywords : Teachers' evaluation, Secondary education, Educational work, Law 4823/2021

Περιεχόμενα	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η έννοια της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης.....	14
1.1 Έννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση»	14
1.2 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	14
1.3 Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου	15
1.4 Ο Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	16
1.5 Τα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης	17
1.6 Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	19
1.6.1 Είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης βάσει του φορέα που τη διενεργεί.....	19
1.6.2 Είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης βάσει της χρονικής περιόδου διενέργειας της	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα.....	24
2.1 Περιοδολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα	24
2.1.1 Ο Επιθεωρητισμός	24
2.1.2 Οι νομοθετικές προσπάθειες για εξωτερική και μεικτή αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση	28
2.1.3 Οι νομοθετικές προσπάθειες για αυτοαξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση.....	29
2.2 Ο Νόμος 4823/2021	34
2.2.1 Οι αξιολογητές του νέου συστήματος αξιολόγησης.....	35
2.2.2 Τα κριτήρια αξιολόγησης του νέου συστήματος.....	35
2.2.3 Η διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τους μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	49
4.1 Αναγκαιότητα υλοποίησης της έρευνας	49
4.2 Σκοπός της έρευνας	50
4.3 Είδος της έρευνας	50
4.4 Ερευνητικά Ερωτήματα	50
4.5 Υποθέσεις της έρευνας	51
4.6 Εργαλείο της έρευνας	52
4.7 Διεξαγωγή της έρευνας.....	54
4.8 Ανάλυση του τρόπου επεξεργασίας των δεδομένων	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	56
5.1 Αξιοπιστία του εργαλείου – δείκτης Cronbach alpha.....	56
5.2 Το δείγμα της έρευνας	56

5.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης.....	57
5.4 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα αξιολογικά κριτήρια	59
5.5 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεθόδους και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	61
5.6 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αξιολογητές.....	63
5.7 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο σύστημα αξιολόγησης.....	64
5.8 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και στάσεων των εκπαιδευτικών.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	74
6.1 Συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης	74
6.2 Συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα αξιολογικά κριτήρια και τους αξιολογητές.....	76
6.3 Συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεθόδους αξιολόγησης.....	79
6.4 Συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο σύστημα αξιολόγησης.....	80
ΓΕΝΙΚΕΥΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	81
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	83
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	94

Κατάλογος πινάκων:

Πίνακας 1: Αντιστοιχία των δηλώσεων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις εργασίας.....	54
Πίνακας 2: Ο δείκτης Cronbach alpha για κάθε ενότητα και για τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου στο σύνολό του.....	56
Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων του φύλου των συμμετεχόντων.....	57
Πίνακας 4: Πίνακας συχνοτήτων της ηλικίας των συμμετεχόντων	57
Πίνακας 5: Πίνακας συχνοτήτων των ετών εκπαιδευτικής.....	57
Πίνακας 6: Πίνακας συχνοτήτων των ακαδημαϊκών προσόντων των συμμετεχόντων:	57
Πίνακας 7: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν στον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	58
Πίνακας 8: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν στα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	60
Πίνακας 9: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν σε συμπληρωματικά κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.	61
Πίνακας 10: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	63
Πίνακας 11: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν στους αξιολογητές των εκπαιδευτικών.....	64
Πίνακας 12: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	65
Πίνακας 13: Σύνδεση του φύλου των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της περιγραφικής κλίμακας - independent samples T- test.....	66
Πίνακας 14: Σύνδεση του φύλου των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της περιγραφικής κλίμακας- Mann-Whitney Test.	66
Πίνακας 15: One-way ANOVA - Σύνδεση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής του κριτηρίου «εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο»	67
Πίνακας 16: Ανάλυση Post Hoc βάσει του κριτηρίου Tukey HSD για τις ηλικιακές ομάδες του δείγματος και τη δήλωση E_8β.....	67
Πίνακας 17: One-way ANOVA - Σύνδεση των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_8γ.....	68
Πίνακας 18: Ανάλυση Post Hoc βάσει του κριτηρίου Tukey HSD για τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας του δείγματος και τη δήλωση E_8γ.....	68
Πίνακας 19: One-way ANOVA - Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_6α.....	69
Πίνακας 20: One-way ANOVA - Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_6γ.....	70
Πίνακας 21: One-way ANOVA - Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_7β.....	70
Πίνακας 22: One-way ANOVA - Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_8γ.....	71
Πίνακας 23: One-way ANOVA - Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_9ζ.....	71
Πίνακας 24: One-way ANOVA - Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_10δ.....	72
Πίνακας 25: One-way ANOVA - Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_10ε.....	72
Πίνακας 26: One-way ANOVA - Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_11α.....	72

Κατάλογος Διαγραμμάτων:

Διάγραμμα 1: Η ιστορική πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στον ελλαδικό χώρο	33
Διάγραμμα 2: Κυκλικό διάγραμμα - Φύλο των συμμετεχόντων.....	57
Διάγραμμα 3: Κυκλικό διάγραμμα - Ηλικία των συμμετεχόντων	57
Διάγραμμα 4: Κυκλικό διάγραμμα - Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων	57
Διάγραμμα 5: Κυκλικό διάγραμμα - Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων ...	57
Διάγραμμα 6: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 6.	58
Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 7.	59
Διάγραμμα 8: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 8.	61
Διάγραμμα 9: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 9.	62
Διάγραμμα 10: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 10.	63
Διάγραμμα 11: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 11.	65

Πίνακας συντομογραφιών

ΑΔΙΠΠΑΕ	Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΤΕΙ	Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΔΟΕ	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
ΕΕΔΕΓΕ	Επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Γραμματεία της Επικράτειας
ΕΛΜΕ	Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευση
ΕΟΔΥ	Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΕΠΕΑ	Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία
ΜΟ	Μέσος Όρος
Ν.	Νόμος
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΙΕΛΕ	Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας
ΠΕΚΕΣ	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΤΑ	Τυπική Απόκλιση
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι δυνατό να αφορούν το κάθε άτομο ξεχωριστά ή να έχουν συλλογικό χαρακτήρα. Στην πρώτη περίπτωση αποσκοπούν στη πνευματική, ψυχική και σωματική καλλιέργεια του ατόμου, στην απόδοση πολιτισμικής ταυτότητας σε αυτό και στην ομαλή κοινωνικοποίησή του. Οι συλλογικοί στόχοι της εκπαίδευσης, είναι πιο ευμετάβλητοι και μπορούν να σχετίζονται με την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, την τεχνολογική της εξέλιξη, καθώς και τη δημιουργία προϋποθέσεων για τον κοινωνικό της μετασχηματισμό, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε εποχής. Η επιστημονική πρόοδος και οι ραγδαίες εξελίξεις που σημειώνονται στις μέρες μας σε πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, επηρεάζουν καθοριστικά τη δομή, τη λειτουργία και τους στόχους της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, τις τελευταίες δεκαετίες εντείνεται το ενδιαφέρον για την διεξαγωγή ερευνών, που σχετίζονται με την εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η αναβάθμιση της ποιότητας της παιδείας, που παρέχεται στην κοινωνία.

Μεταξύ άλλων, το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι ικανή υπό προϋποθέσεις να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Κύριος στόχος αυτής, είναι η ανατροφοδότηση των μελών της σχολικής κοινότητας και της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ώστε να παραχθούν προτάσεις και λύσεις που θα συνδράμουν, στην καλύτερευση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικό «γρανάζι» της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που αποσκοπεί στην διαπίστωση των αδυναμιών και των θετικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στο παιδαγωγικό, το διδακτικό και το διοικητικό τους έργο, με απώτερο στόχο την εύρεση τρόπων βελτίωσης του, μέσω της παροχής κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων, στις περιπτώσεις που αυτό κριθεί αναγκαίο και της διάχυσης καλών πρακτικών, μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση των εννοιών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Επίσης, μελετάται ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, καθώς και η πορεία που ακολούθησε από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους, έως τις μέρες μας. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια ανάλυσης των διατάξεων του ισχύοντος νόμου, που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, βασικός σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων της αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου, και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ενώ γίνεται αναφορά στα θεωρητικά μοντέλα υλοποίησής της, καθώς και στον σκοπό, αλλά και στις μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, επιχειρείται η προσέγγιση του τρόπου εφαρμογής και των προσπαθειών υλοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής νομοθεσίας του ελληνικού κράτους και την ανάλυση των διατάξεων του Ν. 4823/2021, μέσω των οποίων θεσπίζεται το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών, απέναντι στην αξιολόγησή τους, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, που αποσκοπεί στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την καταλληλότητα των αξιολογητών, των κριτηρίων και των μεθόδων αξιολόγησής τους. Επιμέρους στόχος της έρευνας που πραγματοποιείται, είναι να εξεταστεί η γενική στάση τους, απέναντι στις διατάξεις του Νόμου 4823/2021. Έτσι, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η αναγκαιότητα, ο σκοπός, το είδος, τα ερευνητικά ερωτήματα, το εργαλείο και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων αυτών.

1.1 Έννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση»

Οι οργανωμένες ενέργειες του ανθρώπου, συνήθως χαρακτηρίζονται από τρία στάδια. Αρχικά τον σχεδιασμό τους, έπειτα την εφαρμογή τους και τέλος την αξιολόγησή τους. Επομένως, σε κάθε τομέα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, είναι αισθητή η παρουσία κάποιας μορφής αξιολόγησης, εννοούμενης ή φανεράς (Κωνσταντίνου, 2002). Γίνεται οπότε αντιληπτό, ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια, που είναι δύσκολο να οριστεί με αξιωματικό τρόπο, λόγω του ευρέως φάσματος εφαρμογής της. Η διαπίστωση αυτή, γίνεται περισσότερο εμφανής, από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, καθώς κάθε άλλο παρά ομοφωνία φαίνεται να υπάρχει, μεταξύ των θεωρητικών επιστημόνων, σχετικά με τον όρο «αξιολόγηση».

Σύμφωνα με την UNESCO, όπως αναφέρει η Ηλίου (1991), αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας προσδιορίζεται με συστηματικό τρόπο, η καταλληλότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας, σε αντιπαράθεση με τους στόχους της. Συγχρόνως, η ίδια τονίζει τη σπουδαιότητα της, αναγνωρίζοντας την, ως ένα μέσο απόκτησης γνώσεων και λήψης αποφάσεων, με σκοπό τη βελτίωση κάθε ανθρώπινης ενέργειας – δραστηριότητας. Έχοντας παρόμοια οπτική, ο Παπασταμάτης (2001) θεωρεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία, μέσω της οποίας είναι δυνατό να σχηματισθεί μια ολοκληρωμένη άποψη, για την ποιότητα μιας εργασίας, ενώ και ο Δημητρόπουλος (2002) ορίζει την αξιολόγηση, ως μία συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, τα αποτελέσματα της οποίας εκτιμώνται, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και εξυπηρετώντας συγκεκριμένους σκοπούς, ώστε να παρέχεται η κατάλληλη ανατροφοδότηση στον αξιολογούμενο.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), η αξιολόγηση αποτελεί την απόδοση μιας ποσοτικής ή ποιοτικής αξίας, σε πρόσωπα ή αντικείμενα, που προκύπτει έπειτα από την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθόδων. Ο Μπαμπινιώτης (2012), στο λεξικό του ορίζει την αξιολόγηση, ως την εκτίμηση της αξίας ενός προσώπου ή έργου, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια.

Έτσι, η αξιολόγηση πολλές φορές ταυτίζεται με τη διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προσώπου ή μιας διεργασίας, καθώς και με το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας, που προσδιορίζει την αξία του αξιολογούμενου αντικειμένου (Παπαδοπούλου, 2018). Τέλος, βλέποντας την αξιολόγηση από τη σκοπιά του αξιολογητή του δημοσίου, σύμφωνα με τον Trochim όπως αναφέρουν οι Mertens και Wilson (2019), η αξιολόγηση αποτελεί επάγγελμα, που χρησιμοποιεί συγκεκριμένη μεθοδολογία, για την παροχή χρήσιμων εμπειρικών στοιχείων, που σχετίζονται με οντότητες του δημοσίου, στο πλαίσιο λήψης κυρίως πολιτικών αποφάσεων, που συχνά λαμβάνουν χώρα, υπό το καθεστώς αντικρουόμενων συμφερόντων, ανεπάρκειας πόρων και χρονικών πιέσεων.

Η παρούσα εργασία, πραγματεύεται την αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό χώρο και πιο συγκεκριμένα, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν στο δημόσιο σχολείο. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση του όρου της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης».

1.2 Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σε διεθνές επίπεδο, μία από τις έννοιες που είναι άμεσα συνδεδεμένη, με τον θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αναπτύχθηκε και καθιερώθηκε σχεδόν ταυτόχρονα με την ίδρυσή του, είναι αυτή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η αρχική της μορφή, αφορούσε στο σχολικό πλαίσιο, έχοντας ως αντικείμενο της αποκλειστικά

την αξιολόγηση των μαθητών. Στη σύγχρονη εποχή, απέκτησε πολυδιάστατο χαρακτήρα καθώς επεκτάθηκε σε ευρύτερο φάσμα, αποτελώντας έναν τρόπο ελέγχου της λειτουργικότητας όλων των παραγόντων, που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2016). Έτσι, από πολλούς θεωρείται ως ένας ξεχωριστός κλάδος των Επιστημών της Αγωγής, που κατά κύριο λόγο, στοχεύει στην ανατροφοδότηση των εφαρμοζόμενων πρακτικών στην εκπαίδευση και στη συνεχή βελτίωση, όλων ανεξαιρέτως των συντελεστών που τις επηρεάζουν, καταργώντας με αυτόν τον τρόπο, την επί πολλά έτη ταύτιση της, με τις εξετάσεις των μαθητών και τις ελεγκτικού χαρακτήρα κρατικές επιθεωρήσεις των σχολείων (Κασσωτάκης, 2016).

Με βάση τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008), το αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται σε μια σχολική μονάδα, τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια και κάθε άλλο διδακτικό υλικό σε ψηφιακή ή έντυπη μορφή, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του. Με την άποψη αυτή συντάσσεται και ο Κωνσταντίνου (2016), διαχωρίζοντας τα προαναφερόμενα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε έμπυχους και μη έμπυχους συντελεστές της εκπαίδευσης, που είναι ικανοί να επηρεάσουν κάθε διδακτική ή παιδαγωγική πράξη, ορίζοντας την αποτελεσματικότητα της.

Στη παρούσα μελέτη, ο όρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αφορά κυρίως στην «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», επομένως κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση του όρου. Ο Αθανασίου (1990), την ορίζει ως μια διαδικασία που είναι ικανή να δώσει πληροφορίες για το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, δηλαδή για τους στόχους που θέλουν να επιτύχουν, μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών κατά την διδασκαλία τους, σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι επιδιώξεις τους, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο έργο τους, με ποιους τρόπους επικοινωνούν με τους μαθητές τους και γενικά για όλες τις παραμέτρους που επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο. Επίσης, ο Σιάρκος (2003) προσδίδει ευρύτερο περιεχόμενο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας την, ως την αποτίμηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Ο Παπακωνσταντίνου (1993), προσεγγίζει με πιο ακριβή τρόπο την έννοια, λέγοντας ότι αποτελεί τη διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης, βάσει συγκεκριμένων και προκαθορισμένων κριτηρίων, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται η παιδαγωγική σχέση, η εκπαιδευτική πράξη και η συνολική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, δεν αφορά στην αξιολόγηση της προσωπικότητάς του. Επομένως, δεν αξιολογείται ο εκπαιδευτικός ως άτομο, αλλά οι ενέργειες, οι δραστηριότητες, οι παραλείψεις και αβλεψίες του, όπως αυτές λαμβάνουν χώρα, στο πλαίσιο της άσκησης του επαγγέλματός του, συνυπολογίζοντας τις υφιστάμενες συνθήκες εργασίας και δράσης του (Λάμπρου, 2016).

1.3 Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο», εμφανίζεται στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της προσπάθειας εφαρμογής ενός νέου πλαισίου αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, έπειτα από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, που έλαβε χώρα το 1982 (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η αρχική διάσταση του όρου, ταυτιζόταν με τις δράσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, αλλά και με το αποτέλεσμα των δράσεων αυτών (Ν.1566/1985· Γκότοβος, 1986) και χρησιμοποιήθηκε ώστε να υπάρξει ένας εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός, ο οποίος θα υποβοηθούσε στην αποφόρτιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, από τον ελεγκτικό χαρακτήρα που έως τότε κατείχε (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού &

Τσάφος, 2007). Έκτοτε, δόθηκαν διαφορετικοί ορισμοί στην έννοια του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που προέκυψε, από τον έντονο προβληματισμό της εκπαιδευτικής κοινότητας επί του θέματος. Ο Κασσωτάκης (1992), ορίζει με σφαιρικό τρόπο την έννοια του εκπαιδευτικού έργου, ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης[...]και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Ο Παπακωνσταντίνου (1993) το προσδιορίζει, ως αποτέλεσμα τριών αλληλένδετων επιπέδων. Αρχικά στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ως το τελικό αποτέλεσμα της λειτουργίας του, έπειτα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του λαμβάνουν χώρα σε αυτή και τέλος σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια του εκπαιδευτικού έργου είναι πολυδιάστατη και δεν αποτελεί αποκλειστικά ευθύνη του εκπαιδευτικού, καθώς καθορίζεται και επηρεάζεται, από έναν ικανό αριθμό παραγόντων, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οπότε προκύπτει το συμπέρασμα, ότι το έργο που παράγεται από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί ένα υποσύνολο της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, κρίνεται αναγκαίο να προσδιοριστεί με σαφήνεια η έννοια «έργο των εκπαιδευτικών», καθώς είναι άμεσα συνυφασμένη με την καταλληλότητα των αξιολογητών, των κριτηρίων και των μεθόδων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η Κουλουμπαρίση (2016), έπειτα από τον παραλληλισμό θεσμικών Κείμενων, εντεταλμένων φορέων των Υπουργείων Παιδείας διαφόρων χωρών, μεταξύ των οποίων και της Ελλάδας (ΠΔ 152/2013· ΙΕΠ, 2014), αναλύει το έργο των εκπαιδευτικών σε πέντε τομείς:

1. Κοινωνικό έργο: Σχετίζεται με τη συνολική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, με σκοπό την ομαλή κοινωνικοποίησή τους και την ένταξή τους, ως υπεύθυνοι πολίτες στη σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία.
2. Παιδαγωγικό – Διδακτικό έργο: Στοχεύει στην εκμάθηση βασικών γνώσεων - δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων του μαθητή, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του εκπαιδευτικού συστήματος.
3. Διοικητικό – Υπηρεσιακό έργο: Παράγεται από την εκτέλεση των διοικητικών αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.
4. Έργο επικοινωνίας και συνεργασιών: Έχει να κάνει με το έργο που παράγεται μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, αλλά και με την ευρύτερη κοινότητα, με στόχο την προαγωγή του σχολείου, ως παράγοντα μάθησης και ανάπτυξης.
5. Έργο προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού: Αφορά στην προσωπική βελτίωση και πρόοδο του εκπαιδευτικού, η οποία κρίνεται απαραίτητη στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματός του.

1.4 Ο Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Ο σχεδιασμός της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πρέπει να στηρίζεται σε προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους, που να εξυπηρετούν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές, αλλά και κοινωνικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Λάμπρου (2016), από τη μελέτη του νομοθετικού πλαισίου αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, είναι δυνατό να αναλυθούν οι σκοποί και οι στόχοι της. Με βάση τις διατάξεις των ΠΔ 320/1993, Ν. 2525/1997, ΥΑ Δ2/1938/27.02.1998, Ν.

2986/2002, ΥΑ 30972/Γ1, ΠΔ 152/2013, ένας βασικός σκοπός της είναι, η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, σχετικά με το επίπεδο της επιστημονικής τους συγκρότησης, της παιδαγωγικής τους κατάρτισης και των διδακτικών τους ικανοτήτων, ώστε να ενδυναμωθεί η αυτογνωσία τους. Επίσης, στοχεύει στο να υποβοηθήσει τον εκπαιδευτικό, να διαμορφώσει θεμελιωμένη εικόνα σχετικά με την αποδοτικότητα του έργου που παράγει (Πουρσανίδου, 2017). Επιπρόσθετα, συμβάλει στην επισήμανση των αδυναμιών, που ίσως υπάρχουν στη διδασκαλία του και παρέχει κίνητρα, για τη συνεχή επαγγελματική και επιστημονική του εξέλιξη. Μέσω της αξιολόγησης, διαπιστώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού του έργου, ενώ συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός παρακινείται να συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, με στόχο τη βελτίωση του, ωφελώντας τον ίδιο και την κοινωνία (Faubert, 2009). Τέλος, είναι δυνατό να συνδράμει στην προώθηση καλών πρακτικών, υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Ν. 4823/2021).

Στον Νόμο 4823/2021 αναφέρεται ότι η διαρκής και συστηματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, αποσκοπεί στην προαγωγή, τη βελτίωση και την υλοποίηση ενός ποιοτικού και συνάμα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, όπως περιγράφεται στην παράγραφο 2 του άρθρου 56, ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι *«η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και γενικά του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές»*.

1.5 Τα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ανά περίοδοι η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δέχεται πλήθος οργανωτικών κοινωνιολογικών και επιστημολογικών επιρροών, που διαμορφώνουν τις διαδικασίες διενέργειάς της (Νίκα, 2008). Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώθηκαν τα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τα οποία στοχεύουν στην αποσαφήνιση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της, στον ορισμό των μεθόδων, των τεχνικών και των εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και στην επιλογή του τρόπου, με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Στη συγκεκριμένη εργασία θα γίνει αναφορά στο Τεχνοκρατικό Μοντέλο και στο Ανθρωπιστικό – Πλουραλιστικό Μοντέλο αξιολόγησης, που εστιάζουν αντίστοιχα στον τεχνοκρατικό και στον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές, ως προς τους αξιολογητές, τα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης που προτείνουν.

Αρχικά, το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας, έχοντας ως κύριο χαρακτηριστικό, τη μέτρηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που θέτονται στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητος ο καθορισμός σαφών και μετρήσιμων στόχων, από τους οποίους θα διαμορφωθούν τα αξιολογικά κριτήρια της διαδικασίας, ενώ επιβάλλεται η αξιοποίηση διαβαθμισμένων κλιμάκων μέτρησης, ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να εκφράζονται ποσοτικά. Έτσι, η αξιολόγηση λειτουργεί ως ελεγκτικός μηχανισμός, μέσω του οποίου διαπιστώνεται η καταλληλότητα, η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα των παραγόντων και των εκροών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας στην απόδοση λογοδοσίας των φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στο κοινωνικό σύνολο (Mehta, 2013). Το εν

λόγω μοντέλο προτείνει την ιεραρχική αξιολόγηση, χωρίς ο αξιολογούμενος (φορέας, εκπαιδευτικός, μαθητής), να έχει λόγο στη διαδικασία αξιολόγησης του. Μέσω της εφαρμογής του τεχνοκρατικού μοντέλου τα αποτελέσματα είναι αντικειμενικά, βοηθώντας στο να διαμορφωθούν ταξινομήσεις, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των αξιολογούμενων, όμως είναι αδύνατο να ερμηνευθούν οι δυνατότητες ή οι αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να μην είναι το καταλληλότερο για τον χώρο της εκπαίδευσης, όπου η βασική επιδίωξη της αξιολόγησης, είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι, η τυπική διαδικασία μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίτσας, 2009· Νίκα, 2008).

Η συνεχής αμφισβήτηση της καταλληλότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης, οδήγησε στην ανάπτυξη διαφόρων προσεγγίσεων αξιολόγησης, τα κύρια χαρακτηριστικά των οποίων εντοπίζονται στο ευρύ πλαίσιο, του ανθρωπιστικού – πλουραλιστικού μοντέλου (Πουρσανίδου, 2017). Στο συγκεκριμένο μοντέλο, το ενδιαφέρον της αξιολόγησης, μετατοπίζεται από τη μέτρηση της επίτευξης των αρχικών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον εντοπισμό και τη διερεύνηση των ελλείψεων, των αστοχιών, και όλων των ενεργειών που έλαβαν χώρα, στο πλαίσιο αυτής. Επομένως, δίνεται προτεραιότητα στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο το καθορισμό και την εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, από τα άτομα και τους φορείς που το παράγουν (Νίκα, 2008). Παράλληλα, αποβλέπει στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ούτως ώστε να αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασικό μέσο ανατροφοδότησης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και κάθε φορέα της εκπαίδευσης. Έτσι, ο αξιολογούμενος δύναται να αναπτύσσει την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης του, υπό την καθοδήγηση του εκάστοτε αξιολογητή – συμβούλου του, συμμετέχοντας ενεργά στην εν λόγω διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2016). Η φιλοσοφία του συγκεκριμένου μοντέλου, δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στη χρήση των μετρήσεων, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς στον χώρο της εκπαίδευσης υπάρχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά, που δεν είναι δυνατό να ποσοτικοποιηθούν και να μετρηθούν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Για τον σκοπό αυτό, είναι αναγκαία η συγκέντρωση δεδομένων με ποικίλους τρόπους, όπως η μέθοδος της παρατήρησης, η συνέντευξη, η χρήση ερωτηματολογίων, βιντεοσκοπήσεων και ημερολογίων, από την πλευρά του αξιολογητή ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να είναι δυνατή η διαμόρφωση ολοκληρωμένης εικόνας για το αντικείμενο της αξιολόγησής του (Charman & Sammons, 2013). Ωστόσο, η απουσία προκαθορισμένων στόχων, προκαλεί κριτικές σχετικά με τον υποκειμενικό χαρακτήρα ενός τύπου αξιολόγησης που βασίζεται στο ανθρωπιστικό μοντέλο, αλλά και ως προς τις αντικειμενικές δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή του, λόγω των χρονικών απαιτήσεων των διαδικασιών που ακολουθούνται και της ανάγκης κατοχής μεγάλου αριθμού δεξιοτήτων από τους αξιολογητές (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

Το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο στηρίζεται η αξιολόγηση, καθορίζει την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί, καθώς και τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της. Στην περίπτωση της ανθρωπιστικής προσέγγισης, προτείνεται η χρήση τους για τη βελτίωση του αξιολογούμενου, ενώ μέσω του τεχνοκρατικού μοντέλου δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση τους, με σκοπό τη λογοδοσία του (Παπαδοπούλου, 2018). Όσον αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύμφωνα με τη

γνώμη του ερευνητή, χρήσιμη είναι η μεθοδολογία που προτείνουν και οι δύο προσεγγίσεις, καθώς οι στόχοι τους αλληλεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται.

1.6 Μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται η συνεχής προσπάθεια εκ μέρους των αναπτυγμένων χωρών, ώστε να αναπτύξουν νέες πολιτικές για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Ford & Hewitt, 2020· Κασσωτάκης, 2016). Μέσα από την εξέταση των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, που έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες, συμπεραίνεται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι στατική, αλλά ούτε και καθολική, για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα (Μερτίκα & Τρίγκα, 2016). Ωστόσο, οι μορφές και τα είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι δυνατό να ταξινομηθούν με διάφορους τρόπους. Στη συγκεκριμένη ενότητα, θα γίνει περιγραφή ορισμένων μορφών αξιολόγησης, με βάση τον φορέα που αξιολογεί και τη χρονική περίοδο – στιγμή, στην οποία αυτή υλοποιείται.

1.6.1 Είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης βάσει του φορέα που τη διενεργεί

Αρχικά, η θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα, οδηγεί στη διάκριση της σε εξωτερική και εσωτερική. Στην εξωτερική εκπαιδευτική αξιολόγηση, τον ρόλο του αξιολογητή αναλαμβάνουν φορείς που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα, οι οποίοι είτε αποτελούν μέλη του ανώτερου επιπέδου της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, είτε είναι ανεξάρτητοι από αυτή, εκτελώντας το έργο τους έπειτα από ανάθεση, έχοντας μεγαλύτερη αυτονομία (Σιαμαντά, 2016· Σολομών, 1999).

Οι τρεις βασικές μορφές της εξωτερικής αξιολόγησης είναι :

α) Η επιθεώρηση, η οποία αποτέλεσε τη μακροβιότερη μορφή αξιολόγησης, που εφαρμόστηκε στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, αφήνοντας έντονα το στίγμα της και καλλιεργώντας αρνητικές στάσεις και απόψεις, όσον αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, με το θεσμό του επιθεωρητή και μετέπειτα του σχολικού συμβούλου (Κασσωτάκης, 2016). Η επιθεώρηση εντάσσεται στις μορφές αξιολόγησης του τεχνοκρατικού μοντέλου, καθώς ως βασικό στόχο έχει, τον έλεγχο της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την μαθησιακή διαδικασία και της τήρησης των εκπαιδευτικών νομοθετημάτων, από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα αξιολογικά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης και δη της επιθεώρησης (όπως θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο), συνήθως σχετίζονται με την ύπαρξη συνεπειών, που αφορούν στη μισθολογική και διοικητική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη χρηματοδότηση των σχολείων (Χαρίσης, 2007).

β) Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, που τελείται μέσω της συγκέντρωσης και της επεξεργασίας στατιστικών δεδομένων, από διάφορους εθνικούς και υπερεθνικούς φορείς όπως για παράδειγμα, η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων και ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και την Ανάπτυξη (Σολομών, 1999).

γ) Οι Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης, σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο, που στοχεύουν κυρίως στον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών σε ένα μάθημα ή σε ομάδες μαθημάτων και βοηθούν στη σύγκριση των δεδομένων, που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των χωρών που λαμβάνουν μέρος σε αυτές (Σολομών, 1999). Παραδείγματα τέτοιων μελετών είναι, οι μαθητικοί διαγωνισμοί, όπως αυτός της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρίας σε εθνικό και η

μελέτη PISA σε διεθνές επίπεδο, που δίνουν την ευκαιρία της εις βάθος εξέτασης, συγκεκριμένων πτυχών της εκπαίδευσης.

Στον αντίποδα, η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τα μέλη της σχολικής μονάδας και μπορεί να έχει, είτε τη μορφή ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης, είτε συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση) (Nelson, Ehren, & Godfrey, 2015). Στην πρώτη περίπτωση αξιολογητές είναι τα ανώτερα διοικητικά ή εκπαιδευτικά μέλη της σχολικής μονάδας και αξιολογούμενοι οι υφιστάμενοι τους. Έτσι, διαμορφώνεται μια αξιολογική διαδικασία ελεγκτικού – τεχνοκρατικού τύπου, η οποία συνήθως στηρίζεται στις υποκειμενικές κρίσεις των αξιολογητών, που αποσκοπεί κυρίως στην τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Κύριο μειονέκτημα της είναι ότι δεν συμβάλει στην ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος, συνεργασίας και ευθύνης, στη σχολική μονάδα και ότι τα αξιολογικά αποτελέσματα που προκύπτουν, μπορεί να είναι αναξιόπιστα, λόγω της έλλειψης αντικειμενικότητας στον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται (Σολομών, 1999).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση), μπορεί να διενεργηθεί από όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, όπως τους μαθητές τους γονείς και κυρίως τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, διαμορφώνεται μια συλλογική διαδικασία, που κινητοποιεί τους εμπλεκόμενους σε αυτή, να ενεργήσουν προς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών, που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αξιολογώντας εκ των έσω, όλες τις παραμέτρους που συντελούν στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα (Nelson, Ehren, & Godfrey, 2015; Devos, 1998). Μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είναι δυνατό να αναπτυχθεί μια «κουλτούρα αξιολόγησης» και ένα ιδιαίτερο κλίμα στο σχολείο, που θα υποβοηθήσουν στο διαμορφωθεί η αντίληψη, ότι κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, μπορεί να κάνει τη διαφορά και να συνεισφέρει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Charman & Sammons, 2013). Η αυτοαξιολόγηση κερδίζει συνεχώς έδαφος στην αξιολόγηση των σχολείων, καθώς εφαρμόζεται σε πολλές αναπτυγμένες χώρες σήμερα, λόγω των αρκετών πλεονεκτημάτων που περικλείει (Eurydice, 2004). Έτσι, μέσω της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ενισχύονται οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, κατανοείται με ολιστικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, δημιουργείτε κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων στο σχολείο και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, διαχέονται οι βέλτιστες εκπαιδευτικές – διοικητικές πρακτικές και γενικά πραγματοποιείται μια αλλαγή προς το καλύτερο της κουλτούρας του σχολείου (Μανιάτη, 2016· ΙΕΠ, 2012). Εντούτοις, υπάρχουν και ορισμένα αρνητικά στοιχεία όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση, όπως η έλλειψη σωστής ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να διενεργείται με γραφειοκρατικό καθαρά τρόπο, η πιθανότητα ύπαρξης εσωτερικών συγκρούσεων στο σχολείο, η δημιουργία τάσης εσωστρέφειας για τις σχολικές μονάδες και η ύπαρξη συμπερασμάτων για μία μόνο σχολική μονάδα, χωρίς να επιτρέπεται η γενίκευση τους, για τα υπόλοιπα σχολεία (Σολομών, 1999).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε διεθνές επίπεδο, συχνά πραγματοποιείται συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση, βάσει τριών διαφορετικών μοντέλων. Έτσι, αρχικά έχουμε το μοντέλο παράλληλης αξιολόγησης, σύμφωνα με το οποίο διενεργούνται ταυτόχρονα τα δύο προαναφερόμενα είδη αξιολόγησης για μία σχολική μονάδα, ενώ ακολουθεί η σύγκριση των αξιολογικών τους αποτελεσμάτων, ώστε να συναχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Επίσης, υπάρχει το μοντέλο διαδοχικής αξιολόγησης, κατά το οποίο προηγείται η εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας, τα αποτελέσματα της οποίας

χρησιμοποιούνται από έναν «εξωτερικό φορέα» αξιολόγησης, που εκτελεί το έργο του σε επόμενο χρόνο. Τέλος, υπάρχει και το μοντέλο συνεργατικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το οποίο, εφόσον καθορίζονται τα κριτήρια και η διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, από τα μέλη της και από φορείς που δεν ανήκουν σε αυτή, αναλαμβάνεται η διενέργεια, της από τους προκαθορισμένους αξιολογητές, υπό διαφορετική οπτική και στον βαθμό που τους αναλογεί (Nelson, Ehren, & Godfrey, 2015).

Ο συνδυασμός της εξωτερικής και της εσωτερικής αξιολόγησης, είναι δυνατόν να αποδώσει καλύτερα αποτελέσματα, καθώς οι δύο μέθοδοι αλληλοσυμπληρώνονται, έτσι ώστε να προσδίδεται μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία στην αξιολογική διαδικασία. Το ποσοστό συμμετοχής τις κάθε μιας μορφής αξιολόγησης, στη συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αποφασίζεται από τον νομοθέτη και εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

1.6.2 Είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης βάσει της χρονικής περιόδου διενέργειας της

Η χρονική περίοδος κατά την οποία υλοποιείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση, διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό την αξιολογική διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Έτσι, η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική, ανάλογα με τη χρονική περίοδο ή στιγμή που διενεργείται (Sigman & Mancuso, 2017).

Η διαγνωστική αξιολόγηση, όπως προκύπτει και από το όνομα της, στοχεύει στο να καταγράψει, τις αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία του αξιολογούμενου, πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής – αξιολογικής διαδικασίας. Λαμβάνει χώρα συνήθως στην αρχή της σχολικής χρονιάς και εφαρμόζεται κυρίως για την αξιολόγηση των μαθητών, ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο ετοιμότητάς τους και να σχεδιαστεί το κατάλληλο πρόγραμμα διδασκαλίας για αυτούς, ούτως ώστε να δομείται με κριτήριο τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Cevallos, Rosado, & Terán, 2019). Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, στοχεύει στην αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, δηλαδή στον προσδιορισμό των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών, που υφίστανται στη δεδομένη χρονική στιγμή, των μεταβλητών εκείνων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τον εντοπισμό των προβλημάτων εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης. Ειδικότερα, ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι δυνατόν να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες, σχετικά με την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση, με στόχο το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θα στηρίζονται στις υπαρκτές αδυναμίες τους, ώστε να υποστηριχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με αυτό τον τρόπο, η διαγνωστική αξιολόγηση δύναται να συμβάλλει στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής αλλά και της αξιολογικής διαδικασίας, με στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, έχει αρκετές ομοιότητες ως προς το σκοπό της σε σχέση με τη διαγνωστική, την οποία και συνήθως εντάσσει στο αρχικό στάδιο εφαρμογής της. Διαφοροποιείται αρχικά, από το γεγονός ότι εφαρμόζεται σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διαδικασίας, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ελέγχοντας τον βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν στην εκκίνηση τους (National Education Association, 2010). Με βάση τις νέες τάσεις, όπως αυτές φαίνεται να διαμορφώνονται στην πλειονότητα των αναπτυγμένων χωρών στις μέρες μας, όσον αφορά στη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,

δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ανθρωπιστική προσέγγιση της. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιείται ως μηχανισμός ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί ο επανασχεδιασμός των εκτελέσιμων διδακτικών παρεμβάσεων, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη μεγιστοποίηση των παραγόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κασιμάτη, Πετροπούλου & Ρετάλης, 2015). Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι δεν στοχεύει στην ιεράρχηση των αξιολογούμενων, αλλά στη δημιουργία κατάλληλων παρεμβάσεων, κυρίως μέσω μορφωτικών προγραμμάτων, με στόχο τη βελτίωση του αξιολογούμενου. Επομένως, δίνει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μειώσουν τις αδυναμίες τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά και μισθολογικά. Επίσης, επιδιώκεται η συνεχής αναδιαμόρφωση της αξιολογικής διαδικασίας, ούτως ώστε να είναι εξατομικευμένη και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των αξιολογούμενων (National Education Association, 2010). Στον μηχανισμό αυτό, χρησιμοποιούνται διάφοροι τύποι αξιολογικών εργαλείων, που βρίσκονται στη διάθεση των αξιολογητών, όπως η μέθοδος της παρατήρησης, η χρήση συνεντεύξεων, φύλλων εργασίας και πρωτοκόλλων ερωτήσεων, τα οποία επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν και οι ίδιοι ενεργητικά στις διαδικασίες αξιολόγησης τους, διαμορφώνοντας συνθήκες αναστοχασμού αναφορικά με το έργο που παράγουν (Παπαδοπούλου, 2018).

Η τρίτη μορφή αξιολόγησης ως προς τον χρόνο διενέργειας της, είναι η τελική ή αλλιώς αθροιστική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται έπειτα από την ολοκλήρωση της εφαρμογής μιας συγκεκριμένης διαδικασίας ή ενός προγράμματος. Σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, υλοποιείται στο τέλος κάποιου κύκλου μαθημάτων, όπως για παράδειγμα, μετά την συμπλήρωση ενός σχολικού τριμήνου ή την ολοκλήρωση του ακαδημαϊκού έτους (Kioussi & Dimoulas, 2021). Η αθροιστική αξιολόγηση στηρίζεται στο τεχνοκρατικό μοντέλο, στοχεύοντας στον καθορισμό του βαθμού επίτευξης των στόχων, που είχαν τεθεί στην αρχή της εφαρμόσιμης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, προσβλέπει στον εντοπισμό των ισχυρών και των αδύναμων στοιχείων του αξιολογούμενου, εστιάζοντας κυρίως σε μετρήσιμες ποσοτικού τύπου, μέσω των οποίων μπορούν να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου που αποδόθηκε (National Education Association, 2010). Σχετικά με τη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι χρήσιμη στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη τους (μονιμοποίηση, μισθολογική εξέλιξη, βαθμολογική και διοικητική προαγωγή). Τέλος, στην αθροιστική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βασικό κριτήριο είναι η επίτευξη και η προαγωγή των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και ο βαθμός αντιστοιχίας τους, με τις ικανότητες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση που στοχεύει σε μεγαλύτερο βαθμό, στην παροχή ευκαιριών για την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού (Παπαδοπούλου, 2018).

Κατά τη γνώμη του ερευνητή, ο συνδυασμός όλων των παραπάνω μορφών αξιολόγησης, είναι αναγκαίος για τη μεγιστοποίηση των ωφελειών, που θα προκύψουν από την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ο τρόπος και ο βαθμός αξιοποίησης τους, σε ένα σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να καθοριστεί, μέσα από την ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών με την Εκπαιδευτική Διοίκηση, κατά τη θέσπιση του συστήματος αυτού, ώστε να διαμορφωθούν οι ενδεδειγμένοι στόχοι και ο κατάλληλος τρόπος εφαρμογής του, με κριτήριο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας. Έτσι, θετική θα ήταν η ένταξη της μεθόδου της αυτοαξιολόγησης στην αξιολογική διαδικασία, καθώς τα μέλη της σχολικής μονάδας, μέσα από την καθημερινή τριβή που έχουν αναπτύξει με την εκπαιδευτική πράξη, είναι ικανά να αξιολογήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τα υφιστάμενα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης, ενώ κρίνεται αναγκαία και η

ύπαρξη εξωτερικής αξιολόγησης, για την παροχή κατάλληλων κατευθυντήριων γραμμών, από καταρτισμένα στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των αξιολογικών αποτελεσμάτων που θα προκύψουν. Επίσης, θα ήταν καλό να δοθεί έμφαση στον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, για την ενδυνάμωση του προσωπικού της εκπαίδευσης, αλλά και τη βελτίωση όλων των παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι δεν είναι απαραίτητη η παρουσία της τελικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης, έπειτα από την υλοποίηση κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες, οι οποίες θα συμβάλλουν στον καλύτερο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών και προγραμμάτων, που θα λάβουν χώρα στο μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεί ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα και πολυσυζητημένα θέματα στον χώρο της εκπαίδευσης. Από την επισκόπηση της νομοθεσίας που αφορά σε αυτή, συνάγεται ότι το συγκεκριμένο ζήτημα απασχολεί διαχρονικά την ελληνική πολιτεία, την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σε αυτήν την ενότητα, γίνεται ιστορική αναδρομή στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως σήμερα, ενώ ακολουθεί ιδιαίτερη αναφορά στον Ν. 4823/2021, μέσω των διατάξεων του οποίου, εφεξής θεσπίζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

2.1 Περιοδολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα

2.1.1 Ο Επιθεωρητισμός

Η πρώτη προσπάθεια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στον ελλαδικό χώρο, πραγματοποιείται το 1830, όπου και θεσπίζεται ο θεσμός του Επιθεωρητή, σύμφωνα με το διάταγμα 1394/8.10.1830 του Ιωάννη Καποδίστρια (Δήμου & Σούρτη, 2016· Κατσιάπη – Γεωργούλη, 2013). Ακολουθεί ο Νόμος 6/18.2.1834: «Περί δημοτικών σχολείων» (ΦΕΚ 11/03.03.1834) στην περίοδο της βασιλείας του Όθωνα, μέσω του οποίου συστηματοποιείται και αναβαθμίζεται ο θεσμός της επιθεώρησης των εκπαιδευτικών, με τη δημιουργία επιθεωρητικών επιτροπών. Αυτές ορίζονταν: α) σε δημοτικό επίπεδο, όπου όφειλαν να επιθεωρούν τα σχολεία του δήμου τους μια φορά κάθε μήνα και β) σε επαρχιακό και νομαρχιακό επίπεδο, όπου ασκούσαν το επιθεωρητικό τους έργο ανά εξάμηνο. Επιπλέον, συστήνεται και η υπερτάτη επιθεωρητική επιτροπή της Επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Γραμματεία της Επικράτειας¹, που είχε την εποπτεία της επιθεωρητικής διαδικασίας στην επικράτεια. Τα μέλη των επιτροπών, διαφοροποιούνταν, ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο άνηκε η κάθε μία, και προέρχονταν από την τοπική αυτοδιοίκηση², από την Εκκλησία (κληρικούς), τον τομέα της δικαιοσύνης (ειρηνοδίκης, εισαγγελέας) και από την εκπαιδευτική κοινότητα (δάσκαλοι, καθηγητές). Επίσης, θεσπίζεται ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή, ο οποίος κατείχε τη θέση του διευθυντή του Διδασκαλείου³ και ήταν υπεύθυνος για την επιθεώρηση όλων των σχολείων της χώρας ανά έτος, δίνοντας σχετική έγγραφη αναφορά στην ΕΕΔΕΓΕ. Εξέχοντα ρόλο επιθεωρητή, είχαν οι Έπαρχοι και οι Νομάρχες, οι οποίοι επιθεωρούσαν τα σχολεία ευθύνης τους, ανά έξι μήνες και ένα έτος αντιστοίχως. Ανάμεσα στις αρμοδιότητες των επιθεωρητών, ήταν η επιβολή ποινών στους εκπαιδευτικούς, στην περίπτωση που θα διαπιστώνονταν ελλείψεις και αδυναμίες, κατά την άσκηση του έργου τους. Το εν λόγω νομοσχέδιο, διαμόρφωνε ένα καλά οργανωμένο σύστημα εποπτείας, που ασκούσε έλεγχο μέσω αλληπάλληλων επισκέψεων στις σχολικές μονάδες, από ετερογενείς και τις

¹ Επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Γραμματεία της Επικράτειας: Το κατοπινό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

² Τα μέλη της αυτοδιοίκησης που συμμετείχαν στις επιθεωρητικές επιτροπές ανάλογα με το επίπεδο σύστασης τους ήταν: Ο Δήμαρχος, Ο Έπαρχος, Ο Νομάρχης, και μέλη του δημοτικού ή νομαρχιακού συμβουλίου

³ Διδασκαλείο: Σχολή εκπαίδευσης των δασκάλων δημοτικής εκπαίδευσης. Κύρια αποστολή του ήταν να διαπιστώνει ποιοι από τους ενδιαφερόμενους κατέχουν τις προβλεπόμενες ικανότητες και προσόντα, προκειμένου να τους χορηγείται άδεια δασκάλου σε δημοτικό σχολείο.

περισσότερες φορές ακατάλληλους επιθεωρητές. Έτσι, με βάση τις διατάξεις του νόμου, διαμορφωνόταν ένας ασφυκτικός ελεγκτικός κλοιός για τους εκπαιδευτικούς, ο οποίος επί της ουσίας προκαλούσε δυσχέρειες, παρά υποβοηθούσε στην άσκηση του έργου τους.

Αλλαγές στο έως τότε σύστημα αξιολόγησης, επέρχονται το 1895 μέσω των άρθρων του Ν.ΒΤΘΜ' «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως» (ΦΕΚ 37Α'5.10.1895), που προέβλεπαν τον ορισμό ενός Επιθεωρητή και τη σύσταση ενός πενταμελούς Εποπτικού Συμβουλίου για κάθε νομό, καταργώντας τον θεσμό των επιτροπών. Τα Εποπτικά Συμβούλια, ήταν αρμόδια για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ζήτημα, παίρνοντας κυρίως διοικητικές αποφάσεις, για την ορθότερη λειτουργία των σχολείων. Τα συμβούλια αυτά, τελούσαν υπό την προεδρία του Αρχιεπισκόπου του νομού, ενώ στα υπόλοιπα μέλη τους, συγκαταλεγόταν ο αρχαιότερος υπηρεσιακά γυμνασιάρχης της πρωτεύουσας του νομού, ένας επιστήμονας κάτοικος της, ένας εκπρόσωπος των κτηματιών ή των εμπόρων του νομού και ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής. Για να διοριστεί κάποιος ως Επιθεωρητής, απαιτούνταν κυρίως να είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής⁴, ενώ όσον αφορά στα καθήκοντα του, όφειλε να επιθεωρεί ανά εξάμηνο, τις σχολικές μονάδες του νομού και το προσωπικό τους. Η αξιολόγηση του Νομαρχιακού Επιθεωρητή γινόταν βάσει προκαθορισμένων από τον νόμο κριτηρίων, τα οποία είχαν κυρίως διαδικαστικό – διοικητικό χαρακτήρα, για την λειτουργία του σχολείου, χωρίς παιδαγωγική ουσία. Επιπλέον, όφειλε να ενημερώνει το Εποπτικό Συμβούλιο για την κατάσταση των σχολείων και την απόδοση – συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, προτείνοντας ενέργειες για τη βελτίωση τους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι μεταξύ των αρμοδιοτήτων του, ήταν και η επιβολή ποινών στους διδάσκοντες, ακόμα και για θέματα που αφορούσαν στην προσωπικότητά τους. Λόγω αυτής της αρμοδιότητας, σε συνδυασμό με τη μη ουσιαστική ενασχόληση των υπολοίπων μελών των Εποπτικών Συμβουλίων με τα εκπαιδευτικά θέματα⁵, ο επιθεωρητής συγκέντρωνε άτυπα υπερεξουσίες, καθώς η γνώμη του, πολλές φορές υποκαθιστούσε αυτή του Εποπτικού Συμβουλίου, με αποτέλεσμα να οδηγείται συχνά σε αυθαιρεσίες, παρακαλώνοντας το έργο των εκπαιδευτικών (Παπαβασιλείου, 2008).

Στη συνέχεια ψηφίζεται ο Ν. 240/1914 «Περί διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσεως» (ΦΕΚ 97/16.4.1914), με βάση τον οποίο εισάγεται η καινοτομία της εκπαιδευτικής περιφέρειας, που εξακολουθεί να υπάρχει ως θεσμός μέχρι σήμερα. Έτσι, ορίζεται ένας Περιφερειακός Επιθεωρητής, καθώς και ένα Εποπτικό Συμβούλιο, μόνο για τη δημοτική εκπαίδευση, σε κάθε περιφέρεια, ενώ συγχρόνως προβλέπεται η σύσταση του κεντρικού δωδεκαμελούς Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, το οποίο ήταν υπεράνω των αποκεντρωμένων οργάνων εποπτείας και διοίκησης, έχοντας συντονιστικό ρόλο και επιτελικές αρμοδιότητες, για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, θεσμοθετούνται οι Γενικοί Επιθεωρητές, για την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης, που

⁴ Υπήρχαν τρεις δυνατές εκδοχές για να διοριστεί κανείς ως νομαρχιακός επιθεωρητής,

α. Να είναι πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής με έτη υπηρεσίας σε Διδασκαλείο ή στη μέση εκπαίδευση

β. Να είναι πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής με παιδαγωγικές σπουδές στην αλλοδαπή ή να έχει πτυχίο ξένου Διδασκαλείου χωρίς να είναι αναγκαία η κατοχή προϋπηρεσίας.

γ. Να είναι πρωτοβάθμιος δημοδιδάσκαλος με τους περιορισμούς που αναφέρονται στο εδάφιο β' του εν λόγω νόμου.

⁵ Τα μέλη του εποπτικού συμβουλίου, είχαν συνήθως τις δικές τους ενασχολήσεις και ελάχιστες γνώσεις επί των εκπαιδευτικών θεμάτων, με αποτέλεσμα να παραμελούν κατά κανόνα τις υποχρεώσεις που τους αντιστοιχούσαν.

επωμίζονται και την εποπτεία των Περιφερειακών Επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης. Το Εποπτικό Συμβούλιο και ο αρμόδιος Επιθεωρητής των εκπαιδευτικών περιφερειών, είχαν παρόμοιες αρμοδιότητες με αυτές που ορίζονταν και στον νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895, με τη διαφορά ότι υπάρχουν αλλαγές στα μέλη των συμβουλίων, όπου πλέον προεδρεύει ο «γυμνασιάρχης της περιφέρειας», ενώ σε αυτό δεν συμμετέχει εκπρόσωπος του κλήρου. Στις υποχρεώσεις του Περιφερειακού Επιθεωρητή, είναι η συμπλήρωση ημερολογίου περιοδείας και η σύνταξη εκθέσεων για την κατάσταση των σχολείων που επιθεωρεί. Σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι αρμοδιότητες του παραμένουν όμοιες με αυτές του προαναφερόμενου νόμου, ωστόσο το έργο του, ελέγχεται και περιορίζεται από τους προϊστάμενούς του. Επίσης, για πρώτη φορά, γίνεται νύξη για την επιστημονική και παιδαγωγική επιμόρφωση των δασκάλων όπου απαιτείται, στο εδάφιο για τα καθήκοντα του Περιφερειακού Επιθεωρητή (άρθρο 12, παράγραφος α΄), οπότε γίνεται αντιληπτό, ότι πλέον είναι αναγκαία η αναμόρφωση του ρόλου του επιθεωρητή και η μετατόπιση των αρμοδιοτήτων του, σε ζητήματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Τέλος, γίνεται αναφορά στον ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων στη διαδικασία επιθεώρησης, μέσω της υποχρέωσης τους να ενημερώνουν άμεσα τον Περιφερειακό Επιθεωρητή, για τις ελλείψεις του σχολείου, καθώς και για τυχόν παραλείψεις ή αμέλειες των εκπαιδευτικών.

Λόγω των κυβερνητικών αλλαγών της περιόδου που ακολούθησε, ο Ν. 240/1914 καταργείται, αλλά επανέρχονται οι διατάξεις του με τη ψήφιση του Ν. 1242/1919 «Περί διοικήσεως και εποπτείας της Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσως» από την κυβέρνηση Βενιζέλου (ΦΕΚ 190/28.8.1919). Η μόνη καινοτομία της νέας νομοθεσίας, είναι η προσθήκη του θεσμού των Ανώτερων Εποπτών της Δημοτικής Εκπαίδευσως⁶, που ήταν υπεύθυνοι για την παιδαγωγική – επιστημονική εποπτεία και καθοδήγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Συγχρόνως, προβλεπόταν η συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό συμβούλιο, για θέματα που αφορούσαν στην βελτίωση της δημοτικής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της παροχής επιμορφωτικής υποστήριξης, χωρίς ο έλεγχος των εκπαιδευτικών, να αποτελεί την μοναδικό στόχο της επιθεωρητικής διαδικασίας.

Ακολουθεί ο Ν. 2857/1922 «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων» (ΦΕΚ 133/1.8.1922), μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στα κριτήρια και τους τρόπους επιλογής των επιθεωρητών, δημιουργώντας αναστάτωση στον κλάδο, καθώς επέφερε διορισμούς νέων επιθεωρητών και κρίσεις για τους ήδη διορισμένους, με αποτέλεσμα πολλοί να απολύονται, ενώ πρώην απολυθέντες επανήλθαν στις θέσεις τους. Επίσης, μέσω των διατάξεων του επιτρέπεται υπό προϋποθέσεις σε δασκάλους, να διεκδικήσουν θέση επιθεωρητή, με αποτέλεσμα τη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση, της δημοτικής εκπαίδευσης από τη μέση. Άξιο λόγου είναι το άρθρο 6, του Ν. 4229/1929 «Περί των μέτρων ασφαλείας τού κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών» (ΦΕΚ 245/25.7.1929), που ψηφίστηκε από την κυβέρνηση των Φιλελευθέρων, μεταξύ των περιόδων του Εθνικού Διχασμού και της Δικτατορίας Μεταξά, σύμφωνα με το οποίο ποινικοποιείται η διάδοση των κομμουνιστικών ιδεών από τους εκπαιδευτικούς, με επιβληθείσα ποινή την απόλυση τους. Έτσι, γίνεται εμφανές, ότι ο Επιθεωρητισμός χρησιμοποιήθηκε ως ένας αυταρχικός φορέας

⁶ Ο θεσμός των Ανώτερων Εποπτών καταργήθηκε το 1925 με Βασιλικό διάταγμα.

κρατικού ελέγχου, που επέτρεπε παρεμβατικές δράσεις, ακόμα και στην εξωσχολική ζωή των εκπαιδευτικών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, επέτρεπε τον κρατικό έλεγχο της ιδιωτικής ζωής και των πολιτικών φρονημάτων τους. Με αυτόν τον τρόπο, διαμορφωνόταν μια δικλείδα ασφαλείας, που εξασφάλιζε το ιδεολογικό περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως οι εκάστοτε κυβερνόντες το επιθυμούσαν (Μπουζάκης, 1991).

Στα επόμενα χρόνια, ακολουθείται παρόμοια λογική, όσον αφορά στο θεσμικό πλαίσιο της επιθεώρησης των σχολείων και του έργου των εκπαιδευτικών, με την προσθήκη κάποιων κανονιστικών – διοικητικών τροποποιήσεων, ως προς την εφαρμογή της. Μέσω του Νόμου 767/1937 «Περί διοικήσεως της εκπαίδευσως» (ΦΕΚ 255/15.7.1937), ορίζονται συλλογικά όργανα διοίκησης⁷ και μονομελή όργανα εποπτείας και διοίκησης⁸, για τη ρύθμιση και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, σχετικά με την τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος⁹, αλλά και για την εποπτεία των φορέων και του τρόπου εφαρμογής της εκπαιδευτικής επιθεώρησης. Μια σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τους προηγούμενους νόμους, είναι η διάκριση των εποπτικών συμβουλίων, σε στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης και η θέσπιση του θεσμού του Γενικού Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσως, που ως αποτέλεσμα είχε, την ανεξαρτητοποίηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη δευτεροβάθμια, έχοντας πλέον ξεχωριστούς επιθεωρητικούς φορείς.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή διατηρήθηκε σχεδόν αμετάβλητος στα επόμενα χρόνια. Το Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 «Περί Οργανώσεως της Γενικής Εκπαίδευσως και Διοικήσεως του Προσωπικού αυτής» (ΦΕΚ 179 Α'/29.8.1970) εντάσσει τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων στους αξιολογητές των εκπαιδευτικών, μεταξύ των υπολοίπων διοικητικών και εποπτικών οργάνων, ενώ στην πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο, με τον Ν.309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσως» (ΦΕΚ Α'100/30.4.1976) παρόλο που υλοποιείται ουσιαστική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, αναφορικά με το θέμα των επιθεωρητών απομακρύνονται όσοι είχαν λάβει τις θέσεις αυτές, χωρίς μετεκπαίδευση και δεν πραγματοποιούνται περαιτέρω αλλαγές.

Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι το έργο των επιθεωρητών είχε κυρίως εποπτικό και ελεγκτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς, παρά καθοδηγητικό. Η βασική τους αρμοδιότητα ήταν η σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων, για τα σχολεία και το εκπαιδευτικό προσωπικό, στις οποίες εκτός από την καταγραφή της κατάστασης των σχολικών μονάδων και των ικανοτήτων ή αδυναμιών των εκπαιδευτικών, περιγραφόταν και η γενικότερη κοινωνική τους δράση (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012). Επομένως, υπήρχε έντονη αμφισβήτηση από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη σαφήνεια των κριτηρίων, την αντικειμενικότητα των επιθεωρητών και την αξιοπιστία των αξιολογικών αποτελεσμάτων (Γκελαμέρης, 2016). Έτσι, ο Επιθεωρητισμός αποτέλεσε έναν αυταρχικό μηχανισμό επιβολής της εξουσίας, με αποτέλεσμα στην πρώτη

⁷ Το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαίδευσως, το κεντρικό εποπτικό συμβούλιο, το ανώτερο εποπτικό συμβούλιο, το εποπτικό συμβούλιο στοιχειώδους και το εποπτικό συμβούλιο μέσης εκπαίδευσως (χωριστά κατά βαθμίδα εκπαίδευσης)

⁸ Ο Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων, ο Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαίδευσως, και ο Γενικός Επιθεωρητής Μέσης Εκπαίδευσως

⁹ Βασικές αρμοδιότητες των συλλογικών και μονομελών οργάνων ήταν: Το άνοιγμα και η κατάργηση σχολείων, ο ορισμός τύπων σχολείων και αναλυτικών προγραμμάτων, οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις, η χρηματοδότηση των σχολείων και η επιθεώρηση σχολικών μονάδων και του προσωπικού τους

μεταπολιτευτική περίοδο, να κριθεί ως ένας αναχρονιστικός θεσμός, που εμπόδιζε τον εκδημοκρατισμό του σχολείου (Γιαννικόπουλος, 2016). Προς την κατάργηση του θεσμού ενήργησαν και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, στη χρονική περίοδο 1976 – 1981 και η σχολική χρονιά 1981 – 1982 ήταν η τελευταία χρονιά που εφαρμόστηκε.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, προκύπτει ότι ο Επιθεωρητισμός, διαμόρφωσε αρνητικές στάσεις στους εκπαιδευτικούς, απέναντι στην αξιολόγησή τους. Έτσι, οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης από το 1982 έως και σήμερα δεν προχώρησε στην πράξη, καθώς ερχόταν αντιμέτωπη με τις αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών και τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών τους φορέων. Σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της κατάστασης αυτής, διαδραμάτισαν και οι εκάστοτε κυβερνήσεις, οι οποίες αρνούμενες να αναλάβουν το πολιτικό κόστος, από την αντιπαράθεση τους με τον κλάδο των εκπαιδευτικών, δεν επέδειξαν πολιτική βούληση, για την εφαρμογή ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρά τη ψήφιση αρκετών νομοθετημάτων προς αυτή την κατεύθυνση.

2.1.2 Οι νομοθετικές προσπάθειες για εξωτερική και μεικτή αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση

Ο κύκλος του Επιθεωρητισμού κλείνει οριστικά το 1982, μέσω του Νόμου 1304 «*Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 144/Α/7.12.1982), που ψηφίστηκε από την πρώτη κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Με βάση τις διατάξεις του, επιφέρονται σημαντικές αλλαγές στη διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, με τη δημιουργία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι προϊστάμενοι των οποίων, είναι υπεύθυνοι για την διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των σχολείων. Εξίσου σημαντική, είναι η θέσπιση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, (ο οποίοι εφεξής αντικαθιστούν τους επιθεωρητές) και ο προσδιορισμός του έργου τους. Με βάση τις διατάξεις του νόμου, διαχωρίζονται ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης, σε Σχολικούς Συμβούλους Δημοτικής, Μέσης και Τεχνολογικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ καθορίζονται αναλυτικά τα προσόντα διορισμού τους, καθώς και το πλήθος των θέσεων τους. Από τον ορισμό των καθηκόντων τους, καθίσταται σαφής ο υποστηρικτικός, συμβουλευτικός και καθοδηγητικός ρόλος, που καλούνται να διαδραματίσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μεταξύ άλλων, περιλαμβάνεται και η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, χωρίς όμως να περιγράφεται κάποια συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία, καθώς αυτή (σύμφωνα με την παράγραφο 3 του άρθρου 1), αναμενόταν να καθοριστεί επακριβώς σε επόμενο χρόνο, μέσω Προεδρικών Διαταγμάτων, έπειτα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, αποτελούσε ένα πάγιο αίτημά των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να γίνει αποδεκτός από τον κλάδο (Χαρακόπουλος, 1998).

Έκτοτε, ακολουθεί η ψήφιση πλήθους νομοθετημάτων, σχετικών με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, τα οποία δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη, καθώς προσέκρουαν στις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2018). Η αρχή έγινε με τον Ν. 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 167/Α/30.09.1985), μέσω του οποίου γίνεται προσπάθεια επαναφοράς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις να απορρίπτουν τα θεσμικά πλαίσια της αξιολόγησης στο σύνολό του. Επίσης, ως προσπάθεια επιστροφής στον Επιθεωρητισμό, με

αποτέλεσμα την αναστολή τους, θεωρήθηκαν η ψήφιση του Ν. 2043/1992 «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 79/Α/19.5.1992) και η έκδοση του το ΠΔ 320/1993 (ΦΕΚ 138/25.8.1993), βάσει των οποίων οι Σχολικοί σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, ορίζονται ως υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των σχολείων. Επίσης, ο Ν. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 188/Α/23.9.1997) και το ΠΔ 140/1998 (ΦΕΚ 107Α/20.5.98), προέβλεπαν τη δημιουργία του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών και τη συγκρότηση της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας, με σκοπό την εισαγωγή ενός συστήματος ιεραρχικής αξιολόγησης, υπό την εποπτεία των παραπάνω φορέων. Μέσω των σχετικών διατάξεων, προτείνεται η σύνταξη περιγραφικών αξιολογικών εκθέσεων: α) για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, από τους Διευθυντές των σχολείων και των διευθύνσεων της εκπαίδευσης, και β) για τους εκπαιδευτικούς, από τους Σχολικούς Συμβούλους. Αξίζει να αναφερθεί, ότι στο ΠΔ 140/1998 γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, χωρίς ωστόσο να δίνονται περαιτέρω διευκρινήσεις για αυτήν τη μορφή αξιολόγησης. Όμοια με τις προηγούμενες περιπτώσεις και η συγκεκριμένη προσπάθεια εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης δεν ευοδώθηκε, λόγω των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών (Γιανικόπουλος, 2016).

Το Σώμα Μονίμων αξιολογητών καταργείται και υποκαθίσταται από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης με τον Ν. 2986/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 24/Α/13.2.2002). Στις διατάξεις του προβλέπεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, μέσω της αξιοποίησης συγκεκριμένων δεικτών αποτίμησης, για την αποτύπωση της κατάστασης των σχολικών μονάδων και του έργου που αυτές παράγουν. Στη διατύπωσή των ρυθμίσεων του νόμου, φαίνεται να υιοθετείται μια ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όμως στην πράξη ως κεντρικός στόχος αναδεικνύεται η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, από τους διοικητικά ανωτέρους του, με απότοκο να μην εφαρμοστεί, λόγω των συνδικαλιστικών αντιδράσεων (Κασσωτάκης 2018).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, στην περίοδο από την Μεταπολίτευση έως την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης, δόθηκε έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, παρόλο που αρκετοί νόμοι όριζαν ως αξιολογητές και τους Διευθυντές των σχολείων. Σε κάθε περίπτωση το είδος του συστήματος αξιολόγησης που προτεινόταν είχε ιεραρχική δομή, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν αναλάμβαναν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες αξιολόγησης, είτε των ίδιων, είτε των σχολικών μονάδων. Κανένα από συστήματα αξιολόγησης που θεσπίστηκαν δεν εφαρμόστηκε, λόγω των έντονων συνδικαλιστικών αντιδράσεων.

2.1.3 Οι νομοθετικές προσπάθειες για αυτοαξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση

Από το 2010 έως και σήμερα, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς την αυτοαξιολόγηση, κυρίως για την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης στις σχολικές μονάδες. Επίσης, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δίνεται έμφαση στην εφαρμογή μεικτής μορφής αξιολόγησης (από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Σχολικούς Συμβούλους), καθώς και στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης τους.

Στον Ν. 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 71/Α/19.5.2010), σύμφωνα με τις ρυθμίσεις του άρθρου 32, θεσπίζεται η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και εφαρμόζεται πιλοτικά, έπειτα από την εθελοντική συμμετοχή σε αυτή, 500 περίπου σχολείων και των εκπαιδευτικών τους (Ματσαγγούρας κ.α., 2018). Το θεσμικό πλαίσιο του νόμου, αναγνωρίζει τη σημασία του ρόλου της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της εκπαίδευσης, ενώ γίνονται εντατικές προσπάθειες από την πλευρά του Υπουργείου, για την εφαρμογή των σχετικών διατάξεων, με την έκδοση επίσημων κειμένων που στόχευαν στην ενημέρωση – ευαισθητοποίηση, όλων των μελών της εκπαίδευσης, (Τσακίρη, Λογιώτης, Γκόφη & Μαντζιώρη, 2012). Παρόλα αυτά, η αυτοαξιολόγηση δεν εφαρμόζεται στα επόμενα χρόνια. Με βάση τις διατάξεις του Νόμου, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται μέσω της σύνταξης περιγραφικών αξιολογικών εκθέσεων στο τέλος της χρονιάς, υπό την ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους. Πιο συγκεκριμένα, στις εκθέσεις αξιολόγησης περιγραφόταν η συνολική απόδοση της σχολικής μονάδας, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, που είχαν τεθεί στην αρχή της χρονιάς με βάση το πρόγραμμα δράσης¹⁰, τα προβλήματα που υπήρξαν ή οι επιτυχίες που έλαβαν χώρα στη διάρκεια του έτους, ενώ συγχρόνως, δινόταν η δυνατότητα να κατατεθούν βελτιωτικές προτάσεις, για τη λειτουργία του σχολείου. Τόσο το πρόγραμμα δράσης, όσο και οι αξιολογικές εκθέσεις, υποβάλλονταν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Έρευνας και γνωστοποιούνταν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου. Όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν υπήρχε κάποιο σχετική ρύθμιση στον Νόμο και παρέμεναν ενεργές, οι έως τότε ισχύουσες διατάξεις.

Αντίθετα, το ΠΔ 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 240/05.11.2013) εκδόθηκε με σκοπό να οριστεί ένα νέο σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη της εκπαίδευσης, στοχεύοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, μέσω κατάλληλων επιμορφώσεων, όπου κρινόταν αναγκαίο. Οι ρυθμίσεις του ΠΔ, όριζαν ένα ιεραρχικό σύστημα αξιολόγησης, με σαφώς καθορισμένα κριτήρια, χωρισμένα σε κατηγορίες που συνδέονταν άμεσα με το έργο των αξιολογούμενων¹¹. Το αξιολογικό αποτέλεσμα αποδιδόταν μέσω περιγραφικής και βαθμολογικής κλίμακας¹², ενώ κάθε κατηγορία κριτηρίων, συνέβαλε με διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας, στη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας¹³ του αξιολογούμενου. Όσον αφορά στην αξιολόγηση των «εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης», ως αξιολογητές ορίζονται ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο Σχολικός Σύμβουλος ειδικότητας, αναλαμβάνοντας κατά αντιστοιχία, την αξιολόγηση του διοικητικού και του παιδαγωγικού – εκπαιδευτικού τους έργου. Στο άρθρο 17 του ΠΔ ορίζεται η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η οποία σε πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την κοινοποίηση πρόσκλησης του αξιολογητή προς τον εκπαιδευτικό,

¹⁰ Το πρόγραμμα δράσης συντασσόταν για κάθε σχολείο, στο τέλος του Σεπτεμβρίου.

¹¹ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις κατηγορίες κριτηρίων και για την διευκρίνιση του ποιοτικού αξιολογικού χαρακτηρισμού των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, κατά αντιστοιχία, βλ. ΠΔ152/2013, άρθρο 3 και άρθρο 14 (ΦΕΚ 240/05.11.2013).

¹² Περιγραφή Αξιολογικής κλίμακας: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» και «εξαιρετικός» για όσους συγκέντρωναν βαθμολογία μεταξύ «0-30», «31-60», «61-80» και «80-100» βαθμών αντίστοιχα.

¹³ Για τον τρόπο υπολογισμού της τελικής βαθμολογίας βλ. . ΠΔ152/2013, άρθρο 3 (ΦΕΚ 240/05.11.2013)

έπειτα την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών κατόπιν συνεννόησης μεταξύ τους, κατά την οποία ο αξιολογούμενος προτείνει τα μαθήματα στα οποία θα επιθυμούσε να αξιολογηθεί. Στο τελικό στάδιο, συντάσσεται τελική αξιολογική έκθεση από τον αξιολογητή, η οποία καταχωρείται στο μητρώο του εκπαιδευτικού, εφόσον έχει προηγηθεί ανατροφοδοτική συζήτηση του αξιολογητή, με τον αξιολογούμενο. Επίσης, ο αξιολογητής δύναται να ενημερωθεί για τον κάθε εκπαιδευτικό, από τον ατομικό του φάκελο, ο οποίος περιέχει τη φόρμα αυτοαξιολόγησης του, καθώς και οποιοδήποτε δικαιολογητικό τεκμηρίωσης της αυτοαξιολόγησης του, ούτως ώστε να διαμορφώσει πληρέστερη εικόνα για αυτόν. Στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός χαρακτηριστεί ως «ελλιπής», οφείλει να λάβει μέρος σε κατάλληλο πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο προτείνεται από τον αξιολογητή του, καθώς και στην επαναξιολόγηση του, σε χρονικό διάστημα μικρότερο του ενός έτους, από την έκδοση του αξιολογικού αποτελέσματος. Σημαντικό είναι το γεγονός, ότι δίνεται το δικαίωμα υποβολής ένστασης στον αξιολογούμενο, αρκεί οι ισχυρισμοί του να θεμελιώνονται μέσω στοιχείων, που να τεκμηριώνουν τυχόν ανακρίβειες της έκθεσης αξιολόγησής του. Το ΠΔ 152/2013 δεν έλαβε την αποδοχή του μεγαλύτερου μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς θεωρήθηκε ότι μπορεί να ανοίξει τον δρόμο για πιθανές απολύσεις, με αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί, το οριζόμενο σύστημα αξιολόγησης. Αναφορικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, βάσει της Υπουργικής Απόφασης 30972/Γ1/15.3.2013, η οποία ακολουθούσε παρόμοια λογική με αυτή του Ν. 3848/2010, παραμένει σε ισχύ η αυτοαξιολόγηση τους, υπό την ευθύνη του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων των σχολείων.

Οι ρυθμίσεις του ΠΔ 152/2013 σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης, καταργούνται από τον Ν.4547/2018 «*Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» (ΦΕΚ 102/Α/12.06.2018), ενώ παραμένουν ενεργές οι διατάξεις που αφορούν στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Σημαντική διαφοροποίηση του Νόμου 4547, αποτελεί η αντικατάσταση των Σχολικών Συμβούλων, από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, στους οποίους ανατίθεται, έπειτα από απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, η επιστημονική στήριξη και καθοδήγηση, ενός συνόλου σχολικών μονάδων σε θέματα που αφορούν στην ειδικότητα τους. Η επιλογή τους γίνεται βάσει του ατομικού φακέλου προσόντων τους, ο οποίος δύναται να περιέχει δικαιολογητικά, που να τεκμηριώνουν την επιστημονική τους συγκρότηση και τη διοικητική – διδακτική τους εμπειρία¹⁴, και έπειτα από την συμμετοχή τους, σε προσωπική συνέντευξη, που πραγματοποιείται από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής, με στόχο την αξιολόγηση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησής τους.

Σύμφωνα με το άρθρο 47, το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται από τη σχολική μονάδα, αποτιμάται από τον Σύλλογο Διδασκόντων της, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η οριζόμενη διαδικασία προβλέπει τον προγραμματισμό, του προς υλοποίηση εκπαιδευτικού έργου, από τους εκπαιδευτικούς στην αρχή της σχολικής χρονιάς, καθώς και την συνεδρίαση του συλλόγου ανά τακτά

¹⁴ Απαραίτητη προϋπόθεση για την για τον διορισμό του κάθε υποψηφίου αποτελεί α) Η κατοχή του βαθμού Α' β) η πιστοποιημένη γνώση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών Α' επιπέδου γ) Η δωδεκαετής τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία και η άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε σχολικές μονάδες για δέκα (10) τουλάχιστον έτη. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Ν.4547/2018, άρθρο 22, παράγραφοι 1 και 3, (ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018)

χρονικά διαστήματα, με στόχο τον έλεγχο της πορείας του αρχικού προγραμματισμού, ούτως ώστε να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες τροποποιήσεις, και ο ανασχεδιασμός του, στις περιπτώσεις που απαιτείται. Οι ενδιάμεσες εκτιμήσεις και η τελική αποτίμηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αποδίδονται με τη υποβολή αξιολογικών εκθέσεων¹⁵ από τον Σύλλογο Διδασκόντων, στον Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, από τον οποίο και ελέγχονται. Ο τελευταίος συμμετέχει στην αξιολογική διαδικασία, μέσω της διατύπωσης παρατηρήσεων για τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων της εποπτείας του και της πρότασης βελτιωτικών ενεργειών, που λαμβάνονται υπόψη από τα εμπλεκόμενα μέλη των σχολικών μονάδων, για τον σχεδιασμό ή την τροποποίηση του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι τελικές αξιολογικές εκθέσεις όλων των σχολείων, υποβάλλονται στο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), το οποίο μετέπειτα συντάσσει συνολική έκθεση για όλες τις σχολικές μονάδες της εποπτείας του, που υποβάλλεται στο ΙΕΠ. Η αξιολογική διαδικασία ολοκληρώνεται με την εισήγηση βελτιωτικών τρόπων και διαδικασιών προγραμματισμού του ΙΕΠ προς το ΥΠΕΘ, και με τη διατύπωση παρατηρήσεων προς τα ΠΕΚΕΣ, που στοχεύουν στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης των σχολείων.

Ο πιο πρόσφατος Νόμος που αναφέρεται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων είναι ο υπ' αριθμόν 4692 του 2020 (ΦΕΚ Α 111/12.6.2020) *«Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»*, ο οποίος δεν διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τον προηγούμενο. Στον τελευταίο νόμο περιγράφονται αναλυτικότερα οι σχετικές με την αξιολογική διαδικασία διατάξεις, χωρίς ωστόσο να μεταβάλλονται η μορφή και η δομή της. Μέσω αυτών, διαμορφώνεται ένα μεικτό σύστημα αξιολόγησης, που στοχεύει στον εντοπισμό των προβλημάτων και των ελλείψεων που εμφανίζονται στις σχολικές μονάδες και στην παροχή κατάλληλης υποστήριξης, από επιστημονικά καταρτισμένους φορείς της εκπαίδευσης, για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αρχικά, στην παράγραφο 1 του άρθρου 33, ορίζεται ότι οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να πραγματοποιούνται τουλάχιστον μια φορά ανά δύο μήνες, για τον έλεγχο υλοποίησης του αρχικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού, ο οποίος πρέπει να έχει καταρτιστεί, έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε σχολικού έτους. Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, θα πρέπει να αφορά στον καθορισμό των στόχων του εκπαιδευτικού έργου, τον σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και των ερευνητικών διαδικασιών, καθώς και τον καθορισμό του τρόπου υλοποίησής των παραπάνω, για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις των τελικών αξιολογικών εκθέσεων του προηγούμενου έτους. Επίσης στην παράγραφο 2 του άρθρου 33, περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος υλοποίησης και το αντικείμενο, των συλλογικών δράσεων, που θα πρέπει να εντάσσονται στον αρχικό σχεδιασμό, προβλέποντας την ενεργή συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας, σε όλους τους τομείς της λειτουργίας του σχολείου, με στόχο τη βελτίωσή του σε παιδαγωγικό – διδακτικό, αλλά και διοικητικό επίπεδο.

Η διαδικασία που ακολουθείται, για τον έλεγχο της πορείας υλοποίησης του αρχικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού, καθώς και η διαδικασία της εξωτερικής

¹⁵ Σύμφωνα με παράγραφο 7, άρθρο 47 του Ν.4547/2018: *«Οι θεματικοί άξονες αναφοράς του προγραμματισμού και της αποτίμησης, καθώς και ο τύπος των σχετικών εκθέσεων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π.»*

αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είναι όμοια με αυτή του Ν.4547/2018 και περιλαμβάνει:

α) Τη συμβουλευτική – καθοδηγητική συμμετοχή, του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για τυχών τροποποιήσεις και ανασχεδιασμό του αρχικού προγραμματισμού.

β) Τη σύνταξη τελικής έκθεσης αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, από τον Σύλλογο Διδασκόντων, η οποία ελέγχεται από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης.

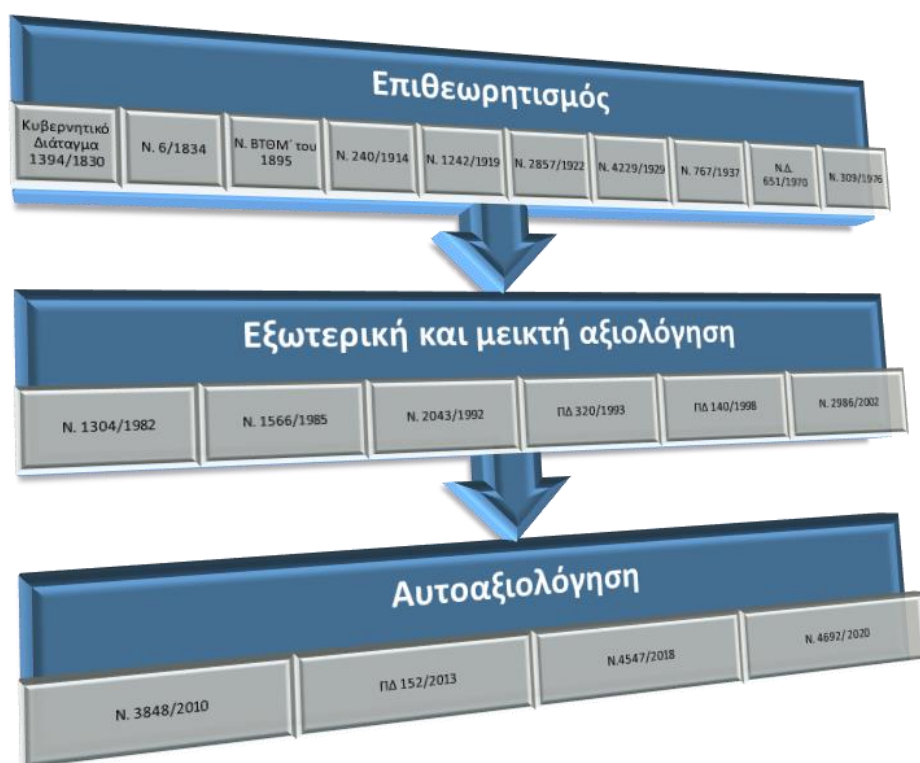
γ) Τη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης, οι οποίες κοινοποιούνται ξεχωριστά στον Σύλλογο Διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας, αλλά και κατατίθενται στο σύνολο τους στο αρμόδιο ΠΕΚΕΣ.

δ) Τη σύνταξη συνολικής έκθεσης αξιολόγησης από το ΠΕΚΕΣ, για όλα τα σχολεία της περιφέρειας, και την ανάρτηση της σε ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή, κατόπιν εξέτασης των αυτοαξιολογικών εκθέσεων, που συντάχθηκαν από τους Συλλόγους Διδασκόντων και των προτάσεων που διατυπώθηκαν, από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

ε) Τη μελέτη των συνολικών εκθέσεων των ΠΕΚΕΣ, από την ΑΔΙΠΠΔΕ και τη σύνταξη της τελικής αξιολογικής έκθεσης, με την προαιρετική συμμετοχή του ΙΕΠ.

στ) Την εισήγηση βελτιωτικών προτάσεων, της ΑΔΙΠΠΔΕ προς τον Υπουργό Παιδείας και την παροχή ανατροφοδότησης σε κάθε ΠΕΚΕΣ, για τα ζητήματα που απαιτούν βελτίωση.

Η ιστορική πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στον ελληνικό χώρο, μέσω της νομοθετικής ανασκόπησης, συνοψίζεται στο παρακάτω σχήμα.



Διάγραμμα 1: Η ιστορική πορεία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στον ελληνικό χώρο

Παρά το γεγονός, ότι από το 1982 και έπειτα, δεν έχει εφαρμοστεί κάποιο επίσημο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, έχει διαπιστωθεί από την προσωπική εμπειρία του ερευνητή, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λαμβάνει χώρα άτυπα. Σε αυτή την ανεπίσημη μορφή αξιολόγησης, ρόλο «αξιολογητή» έχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας που σχετίζονται με το έργο του εκπαιδευτικού, όπως οι μαθητές, οι γονείς τους, ο Διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας, καθώς και οι συνεργαζόμενοι συνάδελφοι του, στο πλαίσιο προγραμμάτων συνδιδασκαλίας ή προετοιμασίας εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου. Τα «αξιολογικά αποτελέσματα» αποτελούν κύριο θέμα προβληματισμού του εκπαιδευτικού και συζήτησης με τους «αξιολογητές» του, διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής του ρουτίνας. Η άτυπη αυτή αξιολόγηση, αποτελεί κίνητρο και μέσο βελτίωσης του έργου που παρέχεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, αλλά θα μπορούσε να αποδώσει καλύτερα, στην περίπτωση που θα αποκτούσε επίσημο χαρακτήρα, έχοντας θεσμοθετηθεί με επιστημονικό τρόπο, συνδυάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ενδεδειγμένο τρόπο αξιολόγησής τους, με τις ανάγκες λογοδοσίας του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Επομένως, καθήκον της πολιτείας αλλά και των εκπαιδευτικών, είναι να συνεργαστούν, ώστε να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση, εντάσσοντάς την επίσημα στις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά τη γνώμη του ερευνητή, ως σημαντικότερος παράγοντας βελτίωσης του έργου του εκπαιδευτικού, κρίνεται η αυτοαξιολόγησή του, η οποία προϋποθέτει την ύπαρξη αυτοκριτικής διάθεσης, κουλτούρας αξιολόγησης και δεξιοτήτων αναστοχασμού από την πλευρά του, ούτως ώστε να είναι σε θέση να εντοπίσει τις αστοχίες και τα μειονεκτήματα, που σχετίζονται με το διδακτικό και διοικητικό του έργο, προβαίνοντας στις απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες, με στόχο τη βελτίωση του, υποβοηθούμενος από καταρτισμένους φορείς του ΥΠΑΙΘ. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η συμπερίληψη της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στα αξιολογικά τους κριτήρια, τα αποτελέσματα της οποίας, πρέπει να στηρίζονται σε τεκμήρια με επιστημονικό υπόβαθρο, που θα είναι δυνατό να συλλέξει ή να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός, εφόσον έχει επιμορφωθεί κατάλληλα για τον σκοπό αυτό, σε συνεργασία με τους Συμβούλους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Ευθύνης. Η πιο πρόσφατη προσπάθεια εφαρμογής, ενός συστήματος αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, που περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην μεθοδολογία του, πραγματοποιήθηκε από την πλευρά της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, μέσω της ψήφισης του Ν. 4823/2021, στις διατάξεις του οποίου, περιγράφονται οι αξιολογητές, οι μέθοδοι και τα κριτήρια του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

2.2 Ο Νόμος 4823/2021

Το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεσμοθετείται μέσω των διατάξεων του Ν. 4823/2021 *«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.»* (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021). Με βάση τα άρθρα του Μέρους Γ΄ του Νόμου, ορίζεται ο τρόπος αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού.

Σκοπός του νέου συστήματος αξιολόγησης όπως αναφέρεται στο άρθρο 56, παράγραφος 2 είναι *«η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και γενικά του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές».* Επίσης, στις

παράγραφους 3 έως 8 του ίδιου άρθρου, τονίζεται η υποχρεωτικότητα της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μελών της εκπαίδευσης στη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς και σε δράσεις που θα συμβάλουν στη διευκόλυνση και προώθηση της, σύμφωνα με όσα ορίζονται στις σχετικές διατάξεις. Επιπρόσθετα, καθίσταται σαφές, ότι η παράλειψη και η άρνηση συμμετοχής οποιουδήποτε στελέχους της εκπαίδευσης ή μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εν λόγω διαδικασία, συνιστά ειδικό πειθαρχικό παράπτωμα, το οποίο τιμωρείται με πειθαρχικές ποινές, όπως η επιβολή προστίμων, η αναστολή κάθε διαδικασίας μισθολογικής ή υπηρεσιακής του εξέλιξης, ενώ στην περίπτωση των στελεχών της εκπαίδευσης, είναι δυνατό να οριστεί η αντικατάστασή τους, καθώς και ο αποκλεισμός τους, από τη διαδικασία επιλογής για την πλήρωση οποιασδήποτε θέσης στελέχους εκπαίδευσης, για τα επόμενα οκτώ (8) έτη.

2.2.1 Οι αξιολογητές του νέου συστήματος αξιολόγησης

Στα άρθρα 57 έως 65 του νομοθετικού κειμένου περιέχονται διατάξεις που ορίζουν αναλυτικά τον τρόπο αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης. Ωστόσο, στο πλαίσιο της εργασίας για λόγους οικονομίας, δεν θα γίνει αναφορά στις εν λόγω διατάξεις, αλλά θα πραγματοποιηθεί επισκόπηση των βασικών ρυθμίσεων των άρθρων 66 έως 83, που αφορούν στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το άρθρο 66, ορίζονται οι αξιολογητές και τα πεδία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με βάση την ειδικότητα και την εκπαιδευτική δομή στην οποία υπηρετούν. Οι αξιολογητές για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι:

1. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), που αξιολογούν τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου του εκπαιδευτικού.
2. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης (στη γενική αγωγή) και οι Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης στην (ειδική αγωγή) που αξιολογούν την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά του εκπαιδευτικού.
3. Οι άμεσα προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών (για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που παράγουν διδακτικό έργο είναι οι Διευθυντές της σχολικής μονάδας), ανάλογα με την εκπαιδευτική δομή στην οποία υπηρετούν, οι οποίοι αξιολογούν: α) το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και β) την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά του εκπαιδευτικού.

Επίσης, ρόλο αξιολογητή αναλαμβάνουν και άλλα στελέχη της εκπαίδευσής, στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός υπηρετεί στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε μειονοτικές σχολικές μονάδες και σε σχολεία του εξωτερικού¹⁶. Αξίζει να σημειωθεί, ότι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, αξιολογούνται ως εκπαιδευτικοί από τους προαναφερόμενους συμβούλους στα ίδια πεδία, ενώ οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται.

2.2.2 Τα κριτήρια αξιολόγησης του νέου συστήματος

Το αξιολογικό αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών αποδίδεται σε τετραβάθμια περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό. Οι ρυθμίσεις του άρθρου 67,

¹⁶ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους αξιολογητές των εκπαιδευτικών ανά υπηρεσιακή σχέση και για τα πεδία αξιολόγησης βλ. Ν.4823/2021. άρθρο 66, παράγραφοι 1δ,ε,στ,ζ,η,θ, 2, 3,4,5,6 (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021)

ορίζουν τα πεδία και τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, που διαχωρίζονται στα εξής πεδία¹⁷:

A) Το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, που αξιολογείται ανά τετραετία και περιλαμβάνει δύο υποκατηγορίες:

A1) Τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου

A2) Το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και

B) Την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού, που αξιολογείται ανά διετία.

Στο πεδίο A1 περιλαμβάνονται οι παρακάτω κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης:

α) Η προετοιμασία της διδασκαλίας: Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ως προς τον σχεδιασμό του μαθήματος, την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιήσει, τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων του μαθήματος του, την καταλληλότητα και τη συνεκτικότητά των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διδασκαλία του, τη δυνατότητα εφαρμογής τεχνικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τις υπάρχουσες συνθήκες και ανάγκες για κάθε μαθητή, σε εναρμόνιση με τα προγράμματα σπουδών, την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και τη γενική μεθοδολογία που ακολουθεί στη διδασκαλία του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αξιολογούνται επιπλέον ως προς την εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης και εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων υποστήριξης των μαθητών τους, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και ως προς την αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για τους εκπαιδευόμενους.

β) Η ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ως προς την επιστημονική του κατάρτιση, δηλαδή ως προς την εγκυρότητα της διδασκαλίας του, τον βαθμό επικαιροποίησης των γνώσεων του και ως προς τη ικανότητα του, να μετασχηματίζει το γνωστικό του αντικείμενο σε σχολική γνώση.

γ) Η διδακτική μεθοδολογία και τις διδακτικές πρακτικές: Στην κατηγορία αυτή αξιολογούνται, η διαχείριση του χρόνου και ο ρυθμός του μαθήματος, ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η χρήση μαθητοκεντρικών διδακτικών στρατηγικών, η σύνδεση της διδασκαλίας με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, ο τρόπος οργάνωσης των μαθητών και των εργασιών τους, η κατάλληλη χρήση των εποπτικών μέσων και των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία, η αντιμετώπιση των δυσκολιών και λοιπών οργανωτικών ή λειτουργικών θεμάτων, που εμφανίζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η ικανότητα επικοινωνίας, η ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δράσεις, η ακρίβεια - σαφήνεια των οδηγιών και η ποιότητα της ανατροφοδότησης, που δίδεται στους μαθητές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται για τη χρήση κατάλληλων διαφοροποιημένων διδακτικών στρατηγικών και μορφών αξιολόγησης και τον βαθμό ανάπτυξης συνεργασιών και διεπιστημονικών πρακτικών, στον σχεδιασμό του περιεχομένου των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

δ) Το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης: Αξιολογείται αν ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, αν προωθεί πνεύμα αλληλοσεβασμού – εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, αν είναι ικανός στο να προβλέπει και να αντιμετωπίζει προβλήματα πειθαρχίας, να επιλύει διαφορές και να διαχειρίζεται συγκρούσεις στην αίθουσα, αν επιδρά στην ανάπτυξη της θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση, αν προάγει τον

¹⁷ Για τα πεδία και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε ΚΕΠΕΑ, ΚΕΔΑΣΥ και στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, βλ. Ν. 4823/2021 άρθρα 68,70 (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021)

εποικοδομητικό διάλογο, αν δημιουργεί προϋποθέσεις για την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, αν αποδέχεται τη διαφορετικότητα, αν έχει αναπτύξει υγιή σχέση με τους μαθητές και υποβοηθά στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων των μαθητών με τους ομηλικούς τους και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας .

ε) Ο αναστοχασμός της διδασκαλίας και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται βάσει της ικανότητάς του, να αναστοχαστεί σχετικά με τη διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του, καθώς και να κρίνει - επανεξετάσει τις πρακτικές που εφάρμοσε, εντοπίζοντας τα προβληματικά σημεία της διδασκαλίας του και βρίσκοντας λύσεις για την αντιμετώπισή τους.

Το πεδίο Α2 προλαμβάνει τα παρακάτω αξιολογικά κριτήρια:

α) Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης: Αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, στη καλλιέργεια πνεύματος αλληλοσεβασμού – εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών αλλά και ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές, στην ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην πρόληψη προβλημάτων πειθαρχίας, στην επίλυση διαφορών, στην διαχείριση των συγκρούσεων μέσα στην τάξη και στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

β) Αναστοχασμός αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται βάση της ικανότητάς του, να αναστοχαστεί σχετικά με τη διαχείριση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, καθώς και να κρίνει - επανεξετάσει τις πρακτικές του, εντοπίζοντας τα προβληματικά σημεία στη διαχείριση του κλίματος της τάξης, ώστε να εφαρμόσει σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, για την αντιμετώπισή τους.

Τέλος, στο πεδίο Β περιλαμβάνονται τα εξής κριτήρια αξιολόγησης:

α) Η συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του: Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ως προς την τήρηση του ωραρίου, την έγκαιρη προσέλευση του στο μάθημα, την ενεργό συμμετοχή του σε συνελεύσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, την αποτελεσματικότητα του στη διεκπεραίωση διοικητικών και άλλων εργασιών όπως, η συμμετοχή – οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, αλλά και η συμβολή του στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

β) Η ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της: Αξιολογούνται δράσεις του εκπαιδευτικού όπως, η ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, ο βαθμός συμμετοχής στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, οι δεξιότητες του στην επίλυση προβλημάτων, η ενεργός συμμετοχή στις διαδικασίες συλλογικού προγραμματισμού της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

γ) Η συνεργασία με τους συναδέλφους: Αξιολογείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον Διευθυντή και τους συναδέλφους του, για τον προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου, για τον σχεδιασμό του διδακτικού έργου, καθώς και για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας γενικότερα.

δ) Η Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς: Αξιολογούνται η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς και την κοινότητα, προς όφελος των μαθητών.

2.2.3 Η διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 73 του Ν. 4823/2021 το αξιολογικό αποτέλεσμα για το παρεχόμενο έργο του εκπαιδευτικού, προκύπτει μέσω της τεκμηριωμένης αποτίμησης των πεδίων Α και Β από τους οριζόμενους αξιολογητές. Πιο συγκεκριμένα, για τα πεδία Α1 και Α2 συντάσσονται ανεξάρτητα δύο

αξιολογικές εκθέσεις, από δύο διαφορετικούς αξιολογητές. Σε αυτές περιέχεται η αποτίμηση των προαναφερόμενων πεδίων, η οποία αποδίδεται με διακριτούς χαρακτηρισμούς, χωρίς αυτοί να συμψηφίζονται, ενώ το πεδίο Β αποτιμάται με έναν χαρακτηρισμό από δύο αξιολογητές, ο οποίος περιλαμβάνεται στην κοινή αξιολογική έκθεση που συντάσσουν.

Για την αξιολόγηση του πεδίου Α λαμβάνονται υπόψη:

α) Η συζήτηση προετοιμασίας, που λαμβάνει χώρα μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου, σχετικά με την παρατήρηση των δύο διδασκαλιών του εκπαιδευτικού. Στη διάρκεια της συζήτησης, γίνεται προετοιμασία της εν λόγω διαδικασίας, όπως η διευκρίνιση της ώρας και της μέρας που θα πραγματοποιηθεί, το μάθημα που θα διδαχθεί (ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει μάθημα και τάξη), σε ποιους τομείς της διδασκαλίας θα γίνει εστίαση και ο καθορισμός των συμπληρωματικών στοιχείων, που είναι δυνατό να ζητηθούν ως βοηθητικά τεκμήρια, για τη καλύτερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Έτσι, σχηματίζεται ένα έγγραφο στο οποίο καταγράφονται οι αποφάσεις που λήφθηκαν από κοινού, που υπογράφεται και από τους δύο και αποτελεί τεκμήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

β) Η παρατήρηση των διδασκαλιών από κάθε αξιολογητή, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη τα σχετικά κριτήρια αξιολόγησης και τα σημεία που έχουν προσυμφωνηθεί με τον αξιολογούμενο. Στη διάρκεια της, αξιοποιούνται ειδικά διαμορφωμένα πλαίσια παρατήρησης, ανάλογά με το πεδίο που αξιολογείται.

γ) Η έκθεση αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς και οποιοδήποτε συνοδευτικό στοιχείο ή τεκμήριο σχετίζεται με αυτή.

δ) Οι συζητήσεις με τον εκάστοτε αξιολογητή, επί του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία του, που λαμβάνουν χώρα έπειτα από τις παρατηρήσεις των μαθημάτων. Στην διάρκεια τους, ο αξιολογητής ζητά διευκρινίσεις όπου υπάρχει ανάγκη, από τον εκπαιδευτικό και παρέχει ανατροφοδότηση, σχετική με τα θετικά σημεία που εντοπιστήκαν στη διδασκαλία του, αλλά και για αυτά, που σύμφωνα με τη γνώμη του χρήζουν βελτίωσης. Επιπλέον, προτείνει πιθανές λύσεις σε ζητήματα που παρουσιάστηκαν, ενώ συζητά για την ενδεχόμενη ανάγκη ύπαρξης, περαιτέρω υποστήριξης ή επιμόρφωσης, στις περιπτώσεις που αυτό απαιτείται. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τεκμηριώσει τις απόψεις του κατά τη συζήτηση του με τον αξιολογητή, καταθέτοντας στοιχεία από τον ηλεκτρονικό του φάκελο, όπως έντυπα σχεδιασμού, φύλλα εργασίας, εισηγήσεις, πρωτότυπες εργασίες, θέματα διαγωνισμάτων και εξετάσεων.

ε) Τα τεκμήρια που συγκεντρώθηκαν από τον αξιολογητή, συνεκτιμωμένων των τεκμηρίων που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός, στον ηλεκτρονικό του φάκελό¹⁸.

Πριν την εισήγηση της αξιολογικής του κρίσης, ο αξιολογητής συζητά με τον εκπαιδευτικό για αυτήν, τεκμηριώνοντάς την. Ο εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα υποβολής έκθεσης, μέσω της οποίας μπορεί να εκφράσει την διαφωνία του προς αυτή, εντός πέντε (5) ημερών από την κοινοποίηση της σε αυτόν. Η έκθεση του εκπαιδευτικού, καταχωρίζεται στον ηλεκτρονικό φάκελο αξιολόγησής του.

Η αξιολόγηση του πεδίου Β πραγματοποιείται με βάση:

α) Τα τεκμήρια που έχουν συγκεντρωθεί από τους αξιολογητές, μέσω της συνεργασίας τους με τον εκπαιδευτικό, κατά την υπηρετήση του στη σχολική μονάδα.

¹⁸ Για πληροφορίες σχετικά με τον ηλεκτρονικό φάκελο του εκπαιδευτικού βλ. Ν. 4823/2021 άρθρο 72, παράγραφοι 1 και 3 (ΦΕΚ Α 136/3.8.2021)

β) Την έκθεση αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού και οποιοδήποτε συνοδευτικό στοιχείο έχει κατατεθεί από τον αξιολογούμενο, για την τεκμηρίωσή της, συνεκτιμωμένων των λοιπών τεκμηρίων, που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό του φάκελο

Από τις διατάξεις του εν λόγω Νόμου, φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησής του. Σύμφωνα με τη προσωπική γνώμη του ερευνητή, θετικά στοιχεία αποτελούν, η διαμόρφωση του πλαισίου αξιολόγησής του, σε συνεργασία με τον εκάστοτε αξιολογητή του, η δυνατότητα ένστασης του εκπαιδευτικού, στην περίπτωση που διαφωνεί με το αξιολογικό αποτέλεσμα, η υποστήριξη της αξιολογικής διαδικασίας με τη χρήση των ΤΠΕ, όπως ο «ηλεκτρονικός φάκελος» του εκπαιδευτικού, η παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων στον εκπαιδευτικό, στις περιπτώσεις που απαιτείται, για τη βελτίωση του έργου που παρέχει, η μη ύπαρξη κυρωτικών ρυθμίσεων για τον αξιολογούμενο, στην περίπτωση αρνητικού αξιολογικού αποτελέσματος και η διαμόρφωση ενός μεικτού τύπου αξιολόγησης με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Επίσης, υπάρχουν και ορισμένες παραλείψεις – αβλεψίες, από την πλευρά του νομοθέτη, όπως η μη συμπερίληψη των ιδιαιτεροτήτων και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες, με ρητό τρόπο στα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικών, η μη περιγραφή των αξιολογικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν από τους αξιολογητές, η απουσία ύπαρξης κάποιας Ανεξάρτητης Αρχής για τον έλεγχο και την οργάνωση της αξιολογικής διαδικασίας, με στόχο την μεγέθυνση της αξιοπιστίας της, η συχνότητα της αξιολόγησής των εκπαιδευτικών ανά τέσσερα ή δύο έτη ανάλογα με το πεδίο που αξιολογείται, που έρχεται σε αναντιστοιχία με τον διαμορφωτικό χαρακτήρα, που θα ήταν καλό να έχει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η μη συμπερίληψη των μαθητών μεταξύ των αξιολογητών τους. Ωστόσο, οι παραπάνω απόψεις αποτελούν προσωπική γνώμη του ερευνητή για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και σε καμία περίπτωση, δεν αντιπροσωπεύουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις του συνόλου των εκπαιδευτικών. Για αυτόν τον λόγο, στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια εντοπισμού των απόψεων των εκπαιδευτικών, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση επί του θέματος και τα αποτελέσματα παλαιότερων συναφών ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση τους μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον, για τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τον σκοπό της αξιολόγησής τους και την αναγκαιότητα εφαρμογής της (Γκελαμέρης, 2019· Κασσωτάκης, 2016· Ζυγούρη & Γκόλια, 2014). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύουν μέσω των αποτελεσμάτων τους, την τάση του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών, να συμφωνεί με την ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Καρακοζίδου, 2020· Κακαρούμπα, 2020, Γκελαμέρης, 2019· Ματσαγγούρας, κ.α. 2018, Tuma, Hamilton & Tsai, 2018). Αυτό συμβαίνει με την προϋπόθεση ότι, η αξιολόγηση έχει θεσπιστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να πληροί όρους αξιοπιστίας, διαφάνειας και αξιοκρατίας, να στηρίζεται σε επιστημονικά αποδεκτές μεθόδους, καθώς και να λαμβάνει υπόψη, τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και να αναπροσαρμόζεται με βάση τις συνθήκες και τις προκλήσεις που επιβάλλει η κάθε εποχή, συμβαδίζοντας με τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου (Goe, Wylie, Bosso & Olson, 2017· Λάμπρου 2016). Σύμφωνα με τον Γκελαμέρη (2019), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση του έργου τους, αν εφαρμοστεί ουσιαστικά, στοχεύοντας στον εντοπισμό των αδυναμιών, αλλά και των δυνατών τους σημείων. Έτσι, θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, που σε συνδυασμό με την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, θα βοηθούσε στη διάχυση καλών πρακτικών, μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Tuma, Hamilton & Tsai, 2018· Ματσαγγούρας κ.α., 2018· Κασσωτάκης 2016). Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να συνδράμει στην ποιοτική αναβάθμιση των εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος, με απότοκο την ωφέλεια των μαθητών και γενικά του κοινωνικού συνόλου (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Ματσαγγούρας, 2012· Rogers, 1999).

Σε διεθνές επίπεδο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσεγγίζεται με ποικίλες μεθοδολογίες και εντοπίζεται πλουραλισμός στις πρακτικές εφαρμογής της. Ωστόσο, στις αναπτυγμένες χώρες παρατηρούνται κοινές τάσεις ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά που οφείλουν να διέπουν το πλαίσιο της (Κασσωτάκης. 2018). Αρχικά, η αξιολόγηση δείχνει να αποτελεί βασικό εργαλείο για την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης, δρώντας ως μέσο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εγκαταλείποντας το συμμορφωτικό της ρόλο (N.4823/2021· N.4692/2020· Παπαδοπούλου, 2018). Πλέον οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, εντάσσονται στις μεθόδους και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Συγχρόνως, φαίνεται να δίδεται έμφαση στην επίδραση που ασκούν κινήματα, που στοχεύουν στην αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας των σχολείων, τα οποία τάσσονται υπέρ της λογοδοσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, προς το κοινωνικό σύνολο (Κασσωτάκης. 2016). Επίσης, το ενδιαφέρον στρέφεται στην ολιστική αξιολόγηση, που αφορά στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και λιγότερο στην ατομική, ελεγκτικού τύπου αξιολόγηση των διδασκόντων. Επιπρόσθετα, παρατηρείται η μετατόπιση της προτεραιότητας από την αθροιστική ή τελική αξιολόγηση στη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς ενισχύεται συστηματικά η τάση προς την εφαρμογή μεθόδων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την εξωτερική αξιολόγηση τους, που συνεχίζει να υφίσταται. (Ματσαγγούρας, κ.α. 2018). Επίσης, σύμφωνα με την Καρακοζίδου (2020), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τάσσονται υπέρ της αξιολόγησής τους και του

σκοπού που εξυπηρετεί, κατά την συμμετοχή τους σε σχετικές έρευνες, όταν ενημερώνονται ως προς τις διατάξεις και τον τρόπο εφαρμογής της, από επίσημους φορείς μέσω σεμιναρίων, ενώ δείχνουν να διαφωνούν με την αναγκαιότητα ύπαρξής της, όταν το βασικό μέσο ενημέρωσής τους, είναι οι συνδικαλιστικοί τους φορείς ή οι συζητήσεις με τους συναδέλφους τους. Επομένως, με έρεισμα τη συμμετοχή της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στην αποχή – απεργία που κήρυξε η ΟΛΜΕ, η οποία αφορούσε στο σύστημα των ρυθμίσεων του Ν.4692/2020 (ΟΛΜΕ, 2021), προκύπτει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζει με δυσπιστία τους σκοπούς που εξυπηρετεί η αξιολόγησή τους και τάσσεται ενάντια σε αυτή. Έτσι, υφίσταται η άποψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αποσκοπεί στον καθολικό έλεγχο τους, από το ανώτερο επίπεδο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, καθώς είναι δυνατό να επιβάλει ένα σύστημα αυξημένης λογοδοσίας για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα αρχικά να περιορίζεται η αυτονομία τους, κατά την άσκηση του έργου τους, ενώ επιπρόσθετα εκφράζονται ανησυχίες, ότι μπορεί να οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των καθηγητών και στη μείωση του κύρους τους, χωρίς να αποκλείεται η χρήση των αποτελεσμάτων της με τιμωρητικό τρόπο (Κωνσταντίνου, 2016·Ραπτη, 2014). Συγχρόνως, για πολλά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, δεν μπορεί να αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς το ΥΠΑΙΘ οφείλει αρχικά να αντιμετωπίσει άλλες χρόνιες παθολογίες του δημόσιου σχολείου, όπως τις ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών, και την εξετασιοκεντρική κουλτούρα του σχολείου, που συνδράμουν στην υποβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Δούναβη & Ζμπάινος, 2020· Κακαρούμπα, 2020· Ματσαγγούρας, 2012). Επομένως, στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα εμφανίζεται το παράδοξο, ότι παράλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την αξιολόγηση τους, τάσσονται κατά της εφαρμογής της. Η ανακόλουθη αυτή συμπεριφορά, είναι δυνατό οφείλεται στο στίγμα που έχει αφήσει το καθεστώς του Επιθεωρητισμού στην ελληνική εκπαίδευση, στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο και στην επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών, ως προς την αξιοπιστία – αξιοκρατία των αξιολογητών και των μεθόδων αξιολόγησής τους, καθώς και στη ρητορική των συνδικαλιστικών τους φορέων, που δίνει έμφαση στο ενδεχόμενο της χρήσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, με τιμωρητικό σκοπό (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την καταλληλότητα, τόσο των κριτηρίων αξιολόγησης, όσο και των αξιολογητών, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε συναφούς έρευνας, καθώς μέσω αυτών μπορούν να γίνουν εύληπτα, τα προβλήματα που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και να διερευνηθούν οι πολιτικές που σχεδιάζονται για την αντιμετώπισή τους (Νίκα, 2008). Είναι κοινά αποδεκτό, ότι κάθε είδος αξιολόγησης οφείλει να βασίζεται σε προκαθορισμένα κριτήρια, ικανά να εξυπηρετήσουν τον σκοπό για τον οποίο αυτή υλοποιείται (Γκελαμέρης, 2019). Έτσι, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο η επιλογή τους να γίνει έπειτα από τη συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων μελών, ώστε να διαμορφωθεί η συνείδηση ότι το αποτέλεσμά της, θα συνδράμει στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και όχι στην τιμωρία των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, κ.α. 2018·Ψαχαρόπουλος, 2003).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με τον Ν.4823/2021, τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαχωρίζονται στα εξής πεδία:

Α) Το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού που περιλαμβάνει δύο υποκατηγορίες:

- A1) Τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου
A2) Το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και
B) Την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Το κάθε πεδίο περιλαμβάνει συγκεκριμένα κριτήρια, η ανάλυση των οποίων έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας. Αυτά είναι άμεσα συνδεδεμένα με βασικούς παράγοντες, που επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός πλαισίου αξιολόγησης, για τον εντοπισμό των αδυναμιών και τη βελτίωση των διδακτικών – παιδαγωγικών πρακτικών τους. Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών τοποθετείται θετικά ως προς την καταλληλότητα της πλειονότητας των κριτηρίων αυτών (Κακαρούμπα, 2020· Καρακοζίδου, 2020 · Γκελαμέρης 2019· Παπαδοπούλου 2018· Καπεχτσή, 2007). Επιπλέον, τα οριζόμενα αξιολογικά κριτήρια, δεν αποσκοπούν στην αξιολόγηση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, ενώ είναι σημαντικό, ότι λαμβάνεται υπόψη και η αυτοαξιολόγησή του, γεγονός το οποίο φαίνεται να επικροτείται, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τις τάξεις που επικρατούν στη σύγχρονη εποχή, για την αξιολόγησή τους (Κασσωτάκης, 2018· Πουρσανίδου, 2017 · Ματσαγγούρας, 2012). Ωστόσο, από τις διατάξεις του Νόμου, κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη, οι κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που μπορεί να χαρακτηρίζουν τη σχολική μονάδα υπηρετήσους τους, όπως η γεωγραφική της θέση και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τα οποία με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται στα κριτήρια αξιολόγησης τους, σύμφωνα με την έρευνα των Δούναβη και Ζμπάινου (2020). Τέλος, ενώ στον εν λόγω Νόμο περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, δεν γίνεται ενδελεχής παρουσίαση των αξιολογικών μεθόδων και εργαλείων, που θα χρησιμοποιηθούν από τους αξιολογητές, γεγονός που προκαλεί αμφισβητήσεις ως προς την καταλληλότητα οποιουδήποτε αξιολογικού φορέα.

Αναφορικά με την καταλληλότητα των αξιολογητών, από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι σε άμεση συσχέτιση με το είδος, τα κριτήρια και τη διαδικασία αξιολόγησης τους. Ο Ν.4823/2021 ορίζει ότι, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικειμένου (πεδίο A1), αξιολογείται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), το παιδαγωγικό κλίμα και η διαχείριση της τάξης (πεδίο A2), αξιολογούνται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια του εκπαιδευτικού (πεδίο B), αξιολογούνται από τον τελευταίο, και από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης. Σχετικές έρευνες, συνάγουν το συμπέρασμα ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, συμφωνεί με την συμμετοχή του Συμβούλου ειδικότητας και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου (Ματσαγγούρας, 2012), ωστόσο εντοπίζονται αντιρρήσεις σχετικά με το επίπεδο ετοιμότητας τους, για την ορθή υλοποίηση του εγχειρήματος αυτού (Ράπτη, 2014). Επίσης, υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν, ότι εντός και εκτός των μελών της σχολικής κοινότητας, υπάρχουν και άλλα πρόσωπα (φορείς), πέρα από αυτά που ορίζονται στο πιο πρόσφατο νομοθέτημα, που θα μπορούσαν να έχουν ρόλο αξιολογητή. Για παράδειγμα, ο Νόμος ορίζει ότι μεταξύ των κριτηρίων αξιολόγησης είναι, *«η συμβολή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, στην προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μεταξύ του ιδίου και των μαθητών στην εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία»*, για τα οποία οι μαθητές, θα μπορούσαν υπό προϋποθέσεις να έχουν μια πληρέστερη άποψη, σε σύγκριση με τους αξιολογητές που προτείνονται.

Ακολουθώντας την ίδια λογική, κατάλληλοι αξιολογητές θα μπορούσαν να είναι, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μέσω της αυτοαξιολόγησής του, ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου, οι γονείς των μαθητών, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών του ΥΠΑΙΘ¹⁹ ή κάποια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών, σε αντιστοιχία με τα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης, με απότοκο ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, να συμφωνεί με την συμπερίληψη και άλλων προσώπων, σε μια ευρύτερη ομάδα αξιολογητών, ικανή να διεκπεραιώσει με καλύτερο – αξιοκρατικότερο τρόπο, το έργο της αξιολόγησής τους (Ματσαγούρας, 2012). Έτσι, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που τάσσονται υπέρ της αξιολόγησής τους, φαίνεται να συμφωνεί με ένα σύστημα, που θα συνδυάζει την εξωτερική αξιολόγηση, με την αυτοαξιολόγησή τους.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τις κατάλληλες τεχνικές – μεθόδους, που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην αξιολόγησή τους, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι τα εργαλεία που προτείνονται, σχετίζονται άμεσα με τα θεωρητικά μοντέλα και τους τύπους αξιολόγησης, μέσω των οποίων διαμορφώνεται το εκάστοτε σύστημα αξιολόγησης (Κακαρούμπα, 2020). Σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008), ο χαρακτήρας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι ποιοτικός, και ειδικότερα να πραγματοποιείται με καταγραφή περιγραφών και σχολίων εκ μέρους των αξιολογητών, που θα στοχεύουν στον προσδιορισμό και την ερμηνεία της διαδικασίας, μέσω της οποίας παράχθηκε το αξιολογικό αποτέλεσμα για κάθε εκπαιδευτικό. Με αυτόν τον τρόπο, θα ήταν δυνατός ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών, ώστε να παραχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες, για τη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, ικανοποιώντας τον διαμορφωτικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει η αξιολόγησή τους (Παπασταμάτης, 2001). Με την παραπάνω άποψη συμφωνεί και ο Χιωτάκης (1997), καθώς τονίζει το γεγονός ότι η απόδοση αξίας αποκλειστικά και μόνο με έναν βαθμό, στην περίπτωση της ποσοτικής αξιολόγησης, δεν θα μπορούσε να ερμηνεύσει τα θετικά ή τα αρνητικά στοιχεία του αξιολογούμενου, με αποτέλεσμα ο στόχος της βελτίωσης του έργου του, να μην είναι δυνατό να ικανοποιηθεί. Επομένως, προκύπτει, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αποδέχεται τη χρήση περιγραφικών εκθέσεων ως αξιολογικό εργαλείο, οι οποίες θα μπορούσαν να συνταχθούν από τον εκάστοτε αξιολογητή, έπειτα από την εφαρμογή διαφόρων τεχνικών εποπτείας του έργου τους. Κάποιες από αυτές, θα μπορούσαν να είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, όχι με μία και μοναδική επίσκεψη του αξιολογητή, αλλά ανά περιόδους που θα έχουν οριστεί σε συνεργασία με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, η αξιοποίηση συνεντεύξεων, και η χρήση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, έτσι ώστε η διαδικασία να χαρακτηρίζεται από οργάνωση, πληρότητα και αξιοκρατία (Παπασταμάτης, 2001).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που συνδεθεί με τη μισθολογική – υπηρεσιακή εξέλιξη τους, είναι ικανή να δημιουργήσει κίνητρα στους αξιολογούμενους για βελτίωση του έργου τους (Cullen, Koedel & Parsons, 2021· Ασπρίδης, Ρωσσίδης & Φαλάρας, 2014), ωστόσο, ενδέχεται να οδηγήσει στην προσπάθεια απόκρυψης των αδυναμιών τους, καθώς και των παραγόντων που εμποδίζουν την άσκηση του διδακτικού και διοικητικού τους έργου, γεγονός που

¹⁹ Το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών αποτελούσε τον ανώτατο φορέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Ν. 2525/1997, όμως λόγω των συνδικαλιστικών αντιδράσεων εκείνης της εποχής, δεν άσκησε ποτέ το αξιολογικό του έργο.

αντιτίθεται στον διαμορφωτικό χαρακτήρα, που θα έπρεπε να έχει η αξιολόγηση (Παπασταμάτης, 2001). Επίσης, στην έρευνα των Δούναβη και Ζμπάινου (2020), για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς η θετική αξιολόγηση τους, φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για τους ίδιους (ηθική ικανοποίηση και βελτίωση της διδασκαλίας), χωρίς να είναι αναγκαία η διασύνδεση της με τη μισθολογική – υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή είναι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων, τείνουν να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση τους σε σύγκριση με τους υπολοίπους, ενώ φαίνεται να δέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη αξιολογικών κριτηρίων, που δεν σχετίζονται άμεσα με το διδακτικό τους έργο, καθώς και να συμφωνούν στην πλειοψηφία τους, με το ενδεχόμενο σύνδεσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης τους, με τη μισθολογική – υπηρεσιακή τους εξέλιξη (Καρακοζίδου, 2020· Κιουρτσίδου, 2018). Ωστόσο, προσωπική άποψη του ερευνητή αποτελεί ότι αν και είναι επιθυμητή η εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο, κρίνεται αναγκαίο, να διαμορφωθεί ένα κατάλληλο πλαίσιο αξιολόγησης, ώστε η μισθολογική ή υπηρεσιακή τους εξέλιξη να μην επικαλύπτει τον κύριο σκοπό της, τη βελτίωση δηλαδή του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, μέσα από τον εντοπισμό των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή κατάλληλων και οργανωμένων παρεμβάσεων για την αντιμετώπισή τους.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον Ν.4823/2021, υπάρχουν ελάχιστες πηγές πληροφόρησης, λόγω της πρόσφατης ψήφισης του. Από την Έκθεση Διαβούλευσης επί του σχεδίου νόμου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο: «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», προκύπτουν ορισμένες προτάσεις, για την αναπροσαρμογή ορισμένων άρθρων μέσω των οποίων θεσπίζεται το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αρχικά, διατυπώθηκε η άποψη ότι σε περίπτωση αποχής του εκπαιδευτικού από την αξιολόγησή του, δεν θα έπρεπε να επιβάλλεται η ποινή του αποκλεισμού από τη διαδικασία επιλογής, για την πλήρωση οποιασδήποτε θέσης στελέχους της εκπαίδευσης για τα επόμενα οκτώ (8) έτη, από τη στιγμή που καλύπτεται από τον συνδικαλιστικό του φορέα, καθώς με αυτόν τον τρόπο παραβιάζεται το άρθρο 23 του Συντάγματος περί συνδικαλιστικής ελευθερίας. Επίσης, τέθηκαν προβληματισμοί σχετικά με την αξιολόγηση από πρόσωπα εκτός σχολικής μονάδας, ενώ προτάθηκε η συμμετοχή το μαθητικού πληθυσμού, ως αξιολογικός φορέας. Επιπλέον, σημειώθηκαν αντιρρήσεις ως προς τον τρόπο παρατήρησης της διδασκαλίας του υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικού, με την παρουσία τρίτου προσώπου στην τάξη, καθώς και για το γεγονός ότι γίνεται ανάθεση του έργου του αξιολογητή, είτε μόνο στον Διευθυντή του σχολείου, είτε μόνο στον Σύμβουλο Εκπαίδευσης, σε συγκεκριμένα πεδία αξιολόγησης. Συγχρόνως, εκφράστηκε η ανησυχία ότι η αξιολογική διαδικασία, αναμένεται να αποπροσανατολίσει αξιολογητές και αξιολογούμενους από το βασικό έργο τους, καθώς απαιτεί κατασπατάληση ανθρώπινων πόρων και ωρών εργασίας, ενώ υπήρξαν ενστάσεις σχετικά με τη μη αξιολόγηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και τη μη μονιμοποίηση των δόκιμων εκπαιδευτικών σε περίπτωση που το έργο τους αξιολογηθεί ως «μη ικανοποιητικό». Τέλος, υπήρξαν σχόλια υπέρ της διασύνδεσης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την εργασιακή – μισθολογική τους εξέλιξη (ΥΠΑΙΘ, 2021).

Επομένως, δεν θα ήταν ανεδαφικό να υποτεθεί ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, θα συμφωνούσε με την ύπαρξη αλλαγών και βελτιώσεων στις διατάξεις του εν λόγω Νόμου. Επιπρόσθετα λόγω του μικρού χρονικού διαστήματος

από την ψήφιση του Νόμου έως την διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και λόγω της ψήφισης του στην καλοκαιρινή περίοδο όπου τα σχολεία είναι κλειστά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να δηλώσει ότι δεν είναι αρκετά ενημερωμένη σχετικά με τις διατάξεις του και να τεθεί ενάντια στην θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης υπό τους όρους του εν λόγω νομοθετήματος, στηριζόμενη στην αρνητική στάση που έχει καλλιεργηθεί απέναντι στην αξιολόγηση, λόγω των επαναλαμβανόμενων αποτυχιών εφαρμογής της στα παρελθόντα έτη (Ζουγανέλη κ.ά., 2007· Κακαρούμπα, 2020).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η αξιολόγησή τους κρίνεται ως αναγκαία, αλλά για να επιτελέσει το ρόλο της, οφείλει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, πρέπει να είναι αντικειμενική, έγκυρη, αξιόπιστη και δίκαιη. Συγχρόνως, θα πρέπει να συνδυάζεται με την αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, κατά την οποία θα είναι δυνατό να εντοπιστούν οι ελλείψεις τις και οι ιδιαιτερότητες του σχολείου, ούτως ώστε να συμπεριληφθούν στα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας κ.α., 2018). Επιπλέον, οφείλει να στοχεύει στον εντοπισμό των αδυναμιών των εκπαιδευτικών, κατά την άσκηση του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου, με σκοπό τη βελτίωση του, μέσα από τη συμμετοχή τους σε κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα, υπό την καθοδήγηση και συμβουλευτική στήριξη ειδικά καταρτισμένου προσωπικού της εκπαίδευσης. Θα πρέπει δηλαδή, να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα, να είναι συνεχόμενη, συστηματική και να στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και όχι σε άλλου είδους τιμωρικές σκοπιμότητες (Λάμπρου, 2016). Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας, προϋποθέτει κυρίως την αλλαγή αντίληψης και νοοτροπίας, δηλαδή την ανάπτυξη «κουλτούρας αξιολόγησης», από τους εμπλεκόμενους παράγοντες, που διατηρούν συνήθως παγιωμένη στάση και άτεγκτη συμπεριφορά, απέναντι στην αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2016). Αυτό επιβάλλει την αλλαγή κουλτούρας, τόσο στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο οργανώνεται και λειτουργεί, όσο και στον τρόπο που θεσπίζεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Επομένως είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης, που θα ενισχύει την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και τον συλλογικό απολογισμό, ούτως ώστε να αναπτύσσεται το αίσθημα ευθύνης και η ωφέλιμη κριτική ανάμεσα στους δρώντες του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να εξυπηρετούνται κυρωτικές σκοπιμότητες, αλλά και συντεχνιακά συμφέροντα (Κωνσταντίνου, 2016). Οι διαπιστώσεις αυτές, έρχονται σε απόλυτη συμφωνία, με τη γνώμη του ερευνητή, σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί, με βάση τις προσωπικές του απόψεις, σε ποιον βαθμό οι διατάξεις των πρόσφατων νομοθετημάτων, που αφορούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αξιολόγησης, που να ικανοποιεί τις παραπάνω προϋποθέσεις, ώστε να λάβει την αποδοχή των εκπαιδευτικών και να εφαρμοστεί ουσιαστικά, ωφελώντας την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Αρχικά, πριν από την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να προηγηθεί η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, ώστε οι ιδιαιτερότητες και οι ελλείψεις που θα εντοπιστούν, να συμπεριληφθούν στα κριτήρια αξιολόγησής τους. Επομένως, παρά το γεγονός ότι το ενδεχόμενο αυτό, δεν ορίζεται ρητά όπως θα έπρεπε στις διατάξεις του Ν. 4823/2021, που αφορούν στα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι ορθή η πολιτική απόφαση για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, πριν από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το γεγονός ότι η

αυτοαξιολόγηση του σχολείων δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ έως σήμερα, σε συνδυασμό με την έλλειψη «κουλτούρας αξιολόγησης» στην ελληνική δημοτική και μέση εκπαίδευση, επιβάλλει την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, ούτως ώστε να είναι σε θέση να επιτελέσουν σωστά το συγκεκριμένο έργο. Η αναγκαιότητα αυτή υπάρχει και για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, που είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνεται στα κριτήρια αξιολόγησής του. Μέχρι στιγμής, ελάχιστες και μάλλον ανεπαρκείς προσπάθειες έχουν γίνει, προς αυτή την κατεύθυνση από την Εκπαιδευτική Διοίκηση. Κάποιες από αυτές είναι α) η τρίωρη εξ αποστάσεως συνάντηση των Διευθυντών των σχολείων με στελέχη του ΙΕΠ, υπό την εποπτεία των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, για την ενημέρωση των Διευθυντών σχετικά με την έναρξη της εφαρμογής του συστήματος αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, β) η κοινοποίηση της ΥΑ 4189/2021 στην εκπαιδευτική κοινότητα, στο περιεχόμενο της οποίας περιγράφονται οι δείκτες και οι άξονες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, οι φορείς και τα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα για τη διενέργεια της, καθώς και τα σχετικά χρονοδιαγράμματα υλοποίησής της, και γ) η αποστολή εγκυκλίων στις σχολικές μονάδες, που σχετίζονται με την υποχρεωτικότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτή, συνθήκη αναγκαία για την επιτυχή εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης (Ρωσσίδης, Ασπρίδης, Μπούας & Κατσιμάρδος, 2017), χωρίς ωστόσο να παρέχεται κάποια επιπλέον καθοδήγηση. Οπότε, κρίνεται απαραίτητη η υλοποίηση περαιτέρω επιμορφωτικών προγραμμάτων, με σκοπό την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των αξιολογητών, για την εύρυθμη και ουσιαστική εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Σχετικά με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και τον δίκαιο χαρακτήρα του νέου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των διατάξεων που σχετίζονται: α) με τον τρόπο της αξιολογικής διαδικασίας που προβλέπεται να ακολουθηθεί και β) με τους αξιολογητές που έχουν οριστεί. Έτσι, ενώ στο νομοθετικό κείμενο, περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, δεν γίνεται αναφορά στα «εργαλεία» που θα χρησιμοποιηθούν από τους εκάστοτε αξιολογητές. Ενδεχομένως, αυτά, να γνωστοποιηθούν μέσω ΥΑ στο μέλλον, ωστόσο στην παρούσα φάση, είναι λογικό να εγείρονται ερωτήματα για την αξιοπιστία των αξιολογικών αποτελεσμάτων, καθώς από τη νομοθεσία αφήνεται να εννοηθεί, ότι είναι πιθανό να επηρεάζονται από την υποκειμενική άποψη, των προσώπων που καλούνται να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς. Οι μέθοδοι αξιολόγησης της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού, οφείλουν να είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελαχιστοποιείται η εξάρτησή τους από τις προσωπικές ιδιοτροπίες των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση. Σκοπός τους είναι η εκτίμηση της απόδοσης των εργαζομένων, με βάση τη λογική και την αποτελεσματικότητα, ενώ είναι αναγκαίο να δοθεί πίστωση χρόνου στην εφαρμογή τους, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από την Εκπαιδευτική Διοίκηση (Ασπρίδης, 2004). Για τον λόγο αυτό, το Υπουργείο οφείλει να δημιουργήσει κατάλληλους δείκτες αποτίμησης του έργου του εκπαιδευτικού και αξιόπιστα εργαλεία για τον σκοπό αυτό. Επίσης, επιβάλλεται η κρίση της καταλληλότητας των προσώπων που θα αναλάβουν τον ρόλο του αξιολογητή και η επιμόρφωσή τους, ενώ θα υποβοηθούσε η πιλοτική σε πρώτο στάδιο εφαρμογή του νέου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ώστε να προβλεφθούν τυχόν δυσλειτουργίες και μειονεκτήματα, πριν από την γενικότερη εφαρμογή του. Επιπλέον, θετική ως προς την αξιοπιστία της αξιολόγησης, θα ήταν η εμπλοκή κάποιας Ανεξάρτητης Αρχής, με ρυθμιστικό, εποπτικό και εκτελεστικό ρόλο στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, ενώ σημαντική θα ήταν και η συμμετοχή των μαθητών στην

αξιολογική διαδικασία, καθώς αποτελούν τους «πελάτες» του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως ορίζεται με βάση το νέο σύστημα αξιολόγησης, η παρατήρηση των διδασκαλιών του εκπαιδευτικού, από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) για την αξιολόγηση της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, αποτελεί ικανοποιητική μέθοδο, μέσω της οποίας είναι δυνατό να εκτιμηθούν οι αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία του εκπαιδευτικού με βάση τα κριτήρια που προβλέπει ο Νόμος. Εξαιρέση σε αυτή την εικασία, σύμφωνα με την γνώμη του ερευνητή, αποτελεί η αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος και της διαχείρισης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, καθώς οι μαθητές τείνουν να επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά, στις περιπτώσεις που λαμβάνει χώρα η παρατήρηση του μαθήματος από πρόσωπα, που δεν ανήκουν στη σχολική τάξη, παρουσιάζοντας μια επίπλαστη εικόνα, για το παιδαγωγικό κλίμα, που επικρατεί στην αίθουσα διδασκαλίας. Επίσης, η συζήτηση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου, είναι δυνατό να υποβοηθήσει στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού, με την παραδοχή ότι υπάρχει ωφέλιμη κριτική από τον πρώτο και διάθεση αποδοχής της, από τον δεύτερο, γεγονός που προϋποθέτει την ύπαρξη κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία όπως έχει ήδη αναφερθεί, εκλείπει προς το παρόν από τον εκπαιδευτικό χώρο. Επίσης, το γεγονός ότι η συχνότητα αξιολόγησης του εν λόγω πεδίου είναι ανά τετραετία, μάλλον δεν έρχεται σε συμφωνία με τον διαμορφωτικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, σχετικά με την αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας και της επάρκειας του εκπαιδευτικού, είναι αποδεκτή η συμπερίληψη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας μεταξύ των αξιολογητών του εκπαιδευτικού, ενώ ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης κρίνεται κατάλληλος μόνο για την αξιολόγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και όχι τόσο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, ειδικά σε περιπτώσεις που αυτοί υπηρετούν σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες.

Τέλος, άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι το ΥΠΑΙΘ δεν επιδίωξε στον βαθμό που θα έπρεπε, τη συναίνεση των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών, για την εκπαιδευτική αξιολόγηση που προτίθεται να εφαρμόσει, μέσω της υλοποίησης γόνιμου διαλόγου και ουσιαστικών διαβουλεύσεων, περί της σχετικής με την εκπαιδευτική αξιολόγηση νομοθεσίας, για την από κοινού διαμόρφωση ενός αποδοκτού συστήματος αξιολόγησης. Εντούτοις, ούτε τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών είναι άμοιρα ευθυνών ως προς αυτό το θέμα, καθώς επέδειξαν την πάγια ρητορική τους, που εναντιώνεται σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αξιολόγησης από το 1982 και έπειτα, συνδέοντας την αξιολόγηση, με την υποβάθμιση της δημόσιας δωρεάν παιδείας, μέσω της κατηγοριοποίησης των σχολείων σε ικανοποιητικά και μη, αλλά και των εκπαιδευτικών σε αποδοτικούς ή όχι, με πιθανό σκοπό την υλοποίηση περικοπών στις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία, την κατάργηση σχολείων και την επιβολή κυρώσεων στους εκπαιδευτικούς. Αξίζει επίσης να αναφερθεί, ότι ουδέποτε οι συνδικαλιστικοί φορείς δεν ανέλαβαν την πρωτοβουλία να καταθέσουν κάποια πρόταση για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καλώντας οι ίδιοι, την Εκπαιδευτική Διοίκηση σε διάλογο για την διαμόρφωση ενός πλαισίου εκπαιδευτικής αξιολόγησης, βασισμένο στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας, του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας εν γένει, παρά μόνο έστεκαν ακόλουθοι των εξελίξεων, επιλέγοντας να εναντιωθούν σε κάθε προσπάθεια νομοθέτησης ή εφαρμογής ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης από την πολιτεία.

Έτσι, έως σήμερα υφίσταται η αντιπαράθεση των δύο πλευρών, καθώς κηρύχθηκε από τις ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, και ΟΙΕΛΕ, απεργία – αποχή από τις διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στην οποία συμμετείχε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 2021), που συνεχίστηκε και στην αρχή του σχολικού έτους 2021 – 2022, με αποτέλεσμα την προσφυγή του ΥΠΑΙΘ στη δικαιοσύνη, η οποία την έκρινε ως «παράνομη», με συνέπεια τη διακοπή της, έπειτα από απόφαση της πρόσφατης συνεδρίασης της Γενικής Συνέλευσης των Προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας (16/10/2021). Με βάση τα παραπάνω, είναι πιθανό το ενδεχόμενο να ξεκινήσουν οι διαδικασίες αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και μετέπειτα των εκπαιδευτικών, όμως εγείρονται ερωτήματα κατά πόσο ο τρόπος εφαρμογής τους, θα είναι ουσιαστικός και εάν όντως αυτές θα συμβάλουν στην ανάπτυξη «κουλτούρας αξιολόγησης» στην εκπαίδευση, εφόσον δεν λαμβάνουν την αποδοχή ενός σημαντικού μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν εκτός από αντικείμενο της αξιολόγησής και τον βασικό φορέα περάτωσής της, ώστε να εκπληρωθεί ο κύριος σκοπός της, που δεν πρέπει να είναι άλλος, από την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Αναγκαιότητα υλοποίησης της έρευνας

Τα ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα, διαφοροποιούνται ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Ζυγούρη & Γκόλια, 2014). Επομένως, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας, την οργάνωση και τις προβληματικές της δημόσιας δωρεάν παιδείας, κάθε άλλο παρά στατικές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σύγχρονο σχολείο, είναι δυνατό να οδηγήσει στην ιεράρχηση των αναγκών του, στον εντοπισμό των θετικών στοιχείων και των αδυναμιών του, έτσι ώστε να προκύψουν νέες πολιτικές, μέσω της εφαρμογής των οποίων, θα καταστεί δυνατό να αναβαθμιστεί ο ρόλος του (Γκελαμέρης, 2019).

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι ένα βασικό εργαλείο, που υπό προϋποθέσεις δύναται να συνδράμει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι η αξιολόγηση των λειτουργιών της εκπαίδευσης. Έτσι, ένα από τα σημαντικότερα θέματα, που απασχολεί διαχρονικά, τόσο την Εκπαιδευτική Διοίκηση, όσο και τη σχολική κοινότητα, είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων και διαφωνιών ανάμεσα στο ΥΠΑΙΘ και τους εκπαιδευτικούς από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή έως στις μέρες μας²⁰. Η ουσιαστική εφαρμογή οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης και δη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με σκοπό τη βελτίωση του, προϋποθέτει την αποδοχή από την πλευρά των αξιολογούμενων, του σκοπού, των κριτηρίων, των μεθόδων εφαρμογής της, καθώς και των προσώπων που θα αναλάβουν τον ρόλο του αξιολογητή (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος 2007). Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να ενεργοποιηθεί η αυτοδιάθεση των εκπαιδευτικών, ώστε αρχικά να δεχτούν την ανατροφοδότηση που θα λάβουν από την αξιολόγηση τους και έπειτα στην περίπτωση που κριθεί αναγκαίο, να προβούν σε ενέργειες και να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, που θα ήταν ικανές να βελτιώσουν τον απόδοση τους (Ford & Hewitt, 2020· Ματσαγγούρας, κ.α. 2018). Οπότε για τη θέσπιση ενός συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εκτός από τα θεωρητικά μοντέλα που προτείνει η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι στάσεις – αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ώστε η εφαρμογή του να είναι επουσιώδης, επιδρώντας με γνώμονα το όφελος της εκπαίδευσης.

Στις 3 Αυγούστου του 2021, δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο Νόμος 4823/2021, μέσω των διατάξεων του οποίου, θεσπίστηκε το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπου το ΥΠΑΙΘ έχει ως στόχο να εφαρμόσει στη διάρκεια της επόμενης σχολικής χρονιάς. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται σημαντική η διενέργεια ερευνών, με στόχο να εντοπιστούν και να αναλυθούν ποσοτικά, οι επικρατούσες απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση τους, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα ως προς τον βαθμό αποδοχής των διατάξεων, που ορίζουν το νέο αξιολογικό σύστημα. Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση των ευρημάτων των ερευνών αυτών, είναι πιθανό να συμβάλει στη βελτίωση του εν

²⁰ Το γεγονός αυτό έγινε περισσότερο εμφανές στο τρέχον έτος, έπειτα από την σχεδόν καθολική απόρριψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών του Νόμου 4692/2020, που αφορούσε στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, μέσω της συμμετοχής τους, στην αποχή – απεργία, που προκήρυξε η ΟΛΜΕ με σκοπό τη μη εφαρμογή του.

λόγω συστήματος, γεγονός που θα υποβοηθούσε στην εύρυθμη, ουσιαστική και επωφελή, για το εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμογή του.

4.2 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί αρχικά στη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προς την αξιολόγησή τους. Ζητούμενο της εργασίας είναι, η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις κύριες πτυχές της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, έπειτα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν, με αυτά συναφών μελετών, που συναντώνται στη βιβλιογραφία. Επιμέρους στόχος της έρευνας, είναι να προσδιοριστεί ο βαθμός αποδοχής του νέου συστήματος αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, θα γίνει προσπάθεια εύρεσης συσχετίσεων, ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και στις απόψεις τους σχετικά με την εν λόγω αξιολόγηση.

4.3 Είδος της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας υπαγορεύει ποια είναι η κατάλληλη ερευνητική μέθοδος, που θα ακολουθηθεί από τον ερευνητή. Η προσέγγιση υπό τη οποία εξετάζεται το θέμα μιας έρευνας μπορεί να είναι ποιοτική, ποσοτική ή μεικτή (συνδυασμός και των δύο) (Svensson, 2021). Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει την εις βάθος αναζήτηση των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων, με σκοπό τη διερεύνηση και την ερμηνεία τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Στον αντίποδα, η ποσοτική έρευνα στοχεύει στην εύρεση σχέσεων μεταξύ των παραγόντων στους οποίους επαφίεται το θέμα που μελετάται, καθώς και στη σφυγμομέτρηση των αντιλήψεων και στάσεων, που σχετίζονται με αυτό, μέσα από τη συστηματική διερεύνηση τους, με τη χρήση μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για τη διεξαγωγή της, είναι απαραίτητη η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του πληθυσμού αναφοράς της, ώστε να δικαιολογείται η γενίκευση των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από αυτή (Tuli, 2010). Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων (Χαλικίας, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Λόγω της πρόσφατης θέσπισης του νέου συστήματος αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς και της επικείμενης εφαρμογής του, θεωρείται σημαντικότερη η διερεύνηση του κατά πόσο οι αντιλήψεις τους, ταυτίζονται με το πλαίσιο αξιολόγησης, όπως αυτό πλέον έχει διαμορφωθεί και λιγότερο, το πώς και το γιατί έχουν επικρατήσει οι απόψεις αυτές. Επομένως, βάσει του σκοπού της παρούσας έρευνας, ως καταλληλότερη, κρίνεται η επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης.

4.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τον σκοπό και την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησής τους;

Ερώτημα 2: Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης τους και των αξιολογητών τους;

Ερώτημα 3: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις μεθόδους και τη διαδικασία αξιολόγησής τους;

Ερώτημα 4: Ποια η στάση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απέναντι στον Ν. 4823/2021, μέσω των διατάξεων του οποίου θεσπίζεται το νέο σύστημα αξιολόγησής τους;

Ερώτημα 5: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις – αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτές καταγράφηκαν με βάση το

ερωτηματολόγιο της έρευνας και στα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) ;

4.5 Υποθέσεις της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και από τη μελέτη ερευνών, με θέμα τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους, προκύπτουν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις.

1. Η γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους είναι θετική, ωστόσο τάσσονται αρνητικά, στην ανάγκη εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στο εγγύς μέλλον.
2. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αποδέχονται την αξιολόγησή τους, βάσει της διδακτικής τους ικανότητας, της επιστημονικής τους κατάρτισης και της παιδαγωγικής τους ικανότητας, αλλά και διαφωνούν με την ένταξη κριτηρίων, που δεν συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία τους, στο σύστημα αξιολόγησής τους.
3. Η εκπαιδευτική κοινότητα, τίθεται υπέρ του συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ως καταλληλότερους αξιολογητές, τους μαθητές της σχολικής μονάδας, καθώς και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας).
4. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ουδέτερη στάση, ως προς τη παρατήρηση της διδασκαλίας του μαθήματος και τη χρήση αξιολογικής περιγραφικής έκθεσης, από τους εκάστοτε αξιολογητές τους.
5. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση τους, μπορεί να συνδράμει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, αν συνδυαστεί με τη χρήση προγραμμάτων επιμόρφωσης, για όσους αξιολογούμενους έλαβαν αρνητικό αξιολογικό αποτέλεσμα.
6. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δεν θα επιθυμούσε διασύνδεση του αξιολογικού αποτελέσματος, με την μισθολογική ή την υπηρεσιακή του εξέλιξη.
7. Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι επαρκώς ενημερωμένη σχετικά με τις διατάξεις του Ν. 4823/2021, που αφορούν στην αξιολόγησή του εκπαιδευτικού έργου και επιθυμεί το ΥΠΑΙΘ να προβεί σε κατάλληλες ενέργειες, που να στοχεύουν στην πληροφόρησή της.
8. Τα κριτήρια, οι αξιολογητές και η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως ορίζονται στον Ν. 4823/2021, είναι στη σωστή κατεύθυνση και μπορούν να γίνουν αποδεκτά από το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, ωστόσο υπάρχουν περιθώρια αλλαγών και βελτιώσεων, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη εφαρμογή του νέου συστήματος αξιολόγησης.
9. Η στάση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά, στα κριτήρια, τους αξιολογητές και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, είναι πιθανό να διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους.

4.6 Εργαλείο της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο²¹ σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο συντάχθηκε από τον ερευνητή, έπειτα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και των διατάξεων του Νόμου 4823/2021, που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν σε ένα μεγάλο ποσοστό, βάσει των άρθρων 67 και 73 του εν λόγω νόμου, που αφορούν στα «Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών» και στη «Διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών» αντίστοιχα, καθώς και της έκθεσης διαβούλευσης, επί του Σχεδίου Νόμου του ΥΠΑΙΘ (2021): «Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις». Επίσης, σημαντική ήταν η συμβολή της μελέτης, των διδακτορικών διατριβών των Γκελαμέρη (2019) και Παπαδοπούλου (2018), καθώς και οι μεταπτυχιακές διπλωματικές εργασίες των Καπαχτσή (2007) και Καρακοζίδου (2020), στη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Έπειτα από τη δοκιμαστική διανομή, σε ένα μικρό δείγμα 12 εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα από τις 3 έως τις 5 Σεπτεμβρίου του 2021, όπου και διαπιστώθηκε η λειτουργικότητα και η αξιοπιστία του²².

Το εργαλείο κατασκευής και διανομής του ερωτηματολογίου, ήταν η online εφαρμογή MS Forms της εταιρίας Microsoft, μέσω της οποίας παρέχεται η δυνατότητα εύκολης συμπλήρωσης του, απαιτώντας λίγο χρόνο από τους συμμετέχοντες, με χρήση οποιασδήποτε ηλεκτρονικής συσκευής που υποστηρίζει εφαρμογές φυλλομετρητή ιστοσελίδων. Επίσης, η εφαρμογή επιτρέπει τον διαμοιρασμό του, σε μεγάλο δείγμα καλύπτοντας μεγάλο γεωγραφικό εύρος, με αμελητέα δαπάνη και εξοικονόμηση χαρτιού (Topuzovska-Latkovikj & Borota-Popovska, 2019), ενώ προσφέρονται επιπρόσθετες λειτουργίες στη διάθεση του ερευνητή, που σχετίζονται με την διαχείριση των δεδομένων που θα συλλεχθούν, όπως η οπτικοποίησή τους, με τη βοήθεια γραφημάτων και η δυνατότητα εξαγωγής τους, σε λογισμικά προγράμματα για επιπλέον στατιστική επεξεργασία (Wright, 2005).

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αξιόπιστο μέσο συλλογής δεδομένων, που επιτρέπει την ανώνυμη συμπλήρωση του από τους συμμετέχοντες, οποιαδήποτε χρονική στιγμή το επιθυμούν, γεγονός που ενισχύει την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους, χωρίς αυτές να επηρεάζονται από τον ερευνητή. Επίσης, τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα, μπορούν να ελέγξουν τις απαντήσεις τους και να τις διορθώσουν εύκολα σε περίπτωση που κριθεί αναγκαίο (Topuzovska-Latkovikj & Borota-Popovska, 2019). Συγχρόνως, εξασφαλίζεται η αποφυγή ύπαρξης ελλιπών δεδομένων, μέσω της χρήσης ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν υποχρεωτικά, σε συνδυασμό με την επιστροφή κατάλληλων μηνυμάτων στους ερωτηθέντες, εάν παραληφθεί η απάντησή τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το ποσοστό εγκυρότητας των ερωτηματολογίων που θα συλλεχθούν. Ωστόσο, υπάρχει το μειονέκτημα, ότι παρόλο που στο περιεχόμενο του συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις, που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, μέσω αυτών δεν είναι δυνατό να πιστοποιηθεί, ότι υπάρχει ένα προς ένα αντιστοιχία, μεταξύ υποβεβλημένων ερωτηματολογίων και ξεχωριστών ατόμων του πληθυσμού της έρευνας. Επομένως, είναι πιθανό το ίδιο άτομο να υποβάλει περισσότερα του ενός

²¹ Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας.

²² Η αξιοπιστία του εργαλείου ελέγχθηκε στο πιλοτικό στάδιο διανομής του, μέσω του υπολογισμού του δείκτη Cronbach alpha, ($\alpha = ,879$).

ερωτηματολόγια, συμπληρώνοντας ψευδή στοιχεία, αλλοιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τα εξαγόμενα αποτελέσματα (Wright, 2005).

Το ερωτηματολόγιο της εργασίας, αρχικά περιέχει ένα εισαγωγικό μήνυμα του ερευνητή προς τους συμμετέχοντες, που περιγράφει το σκοπό και το γενικό πλαίσιο της έρευνας. Στη συνέχεια δομείται σε έξι ενότητες, στις οποίες τα άτομα που λαμβάνουν μέρος, καλούνται να σημειώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία και τον βαθμό συμφωνίας τους, με συγκεκριμένες δηλώσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Σε κάθε ενότητα αρχικά γίνεται ενημέρωση των ερωτηθέντων, για το πεδίο των απόψεων – αντιλήψεων που διερευνώνται σε αυτή, ενώ συγχρόνως πραγματοποιείται περιγραφή της κλίμακας που χρησιμοποιείται (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ και 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των ενοτήτων του ερωτηματολογίου έχει ως εξής:

- Ενότητα Α': Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (1,2,3,4 και 5) που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων
- Ενότητα Β': Έχει ένα ερώτημα (6) στο οποίο περιλαμβάνονται τρεις δηλώσεις σχετικές με την αναγκαιότητα (6α, 6γ) και τον σκοπό (6β) της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.
- Ενότητα Γ': Περιέχει δύο ερωτήματα (7 και 8) στα οποία περιλαμβάνονται δηλώσεις αναφορικά με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι δηλώσεις αυτές, σχετίζονται με τα κριτήρια του νέου συστήματος αξιολόγησης, όπως αυτό ορίζεται από τις διατάξεις του Ν. 4823/2021. Πιο συγκεκριμένα περιγράφουν κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιολογηθούν ως προς το διδακτικό τους έργο (7α,7β,7γ,7ζ και 7η) τη συνεργασία τους με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (7δ, 7ε και 7στ), καθώς και με άλλες πτυχές του έργου που παράγουν και των ικανοτήτων τους (8α,8β και 8γ).
- Ενότητα Δ': Περιλαμβάνει ένα ερώτημα (9) με επτά δηλώσεις σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Από αυτές οι πέντε πρώτες (9α έως και 9ε) αναφέρονται σε διατάξεις του Ν. 4823/2021, μέσω των οποίων ορίζονται οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιπες δύο (9ε και 9στ) σχετίζονται με τη χρήση των αξιολογικών αποτελεσμάτων, που θα προκύψουν από τη εν λόγω διαδικασία.
- Ενότητα Ε': Έχει μία ερώτηση (10) με έξι δηλώσεις που στοχεύουν να διερευνήσουν την καταλληλότητα των αξιολογητών. Εξ αυτών οι τρεις πρώτες (10α, 10β και 10γ) σχετίζονται με την εσωτερική και οι υπόλοιπες (10δ, 10ε και 10στ) με την εξωτερική εκπαιδευτική αξιολόγηση, ενώ δύο από αυτές (10α και 10στ) σκοπεύουν να εξετάσουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την καταλληλότητα των αξιολογητών, όπως αυτοί ορίζονται με βάση τον τελευταίο Νόμο θέσπισης, του νέου συστήματος αξιολόγησης.
- Ενότητα ΣΤ': Περιέχει ένα ερώτημα (11) με πέντε δηλώσεις, οι οποίες είναι σχετικές με τη στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι στον Νόμο 4823/2021. Έτσι, δύο από αυτές (11α και 11ε) αναφέρονται στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, για τις διατάξεις του νόμου, μια (11δ) στον σκοπό που εξυπηρετεί η αξιολόγηση τους και οι υπόλοιπες δύο (11β και 11γ) στον βαθμό συμφωνίας τους, με τα όσα ορίζει ο Νόμος ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η αντιστοιχία των δηλώσεων που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο, με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις εργασίας:

Ερευνητικά Ερωτήματα	Δηλώσεις Ερωτηματολογίου	Υποθέσεις Εργασίας
Ερώτημα 1	Δηλώσεις ερωτήματος 6, 9στ και 9ζ	Υπόθεση 1
Ερώτημα 2	Δηλώσεις ερωτημάτων 7, 8 και 10	Υποθέσεις 2, 3 και 8
Ερώτημα 3	Δηλώσεις ερωτήματος 9	Υποθέσεις 4, 5, 6 και 8
Ερώτημα 4	Δηλώσεις ερωτημάτων 7,8,11, 9α έως 9ε, 10α και 10ε	Υποθέσεις 7 και 8
Ερώτημα 5	Όλες οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου	Υπόθεση 9

Πίνακας 1: Αντιστοιχία των δηλώσεων του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις εργασίας

Η τελευταία ερώτηση (12) που περιέχεται στο ερωτηματολόγιο, είναι ανοικτού τύπου και αφορά στη μη υποχρεωτική παράθεση σχολίων, εκ μέρους των συμμετεχόντων, που σύμφωνα με την κρίση τους, θα ήταν δυνατό να υποβοηθήσουν την ερευνητική διαδικασία.

4.7 Διεξαγωγή της έρευνας

Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε από τις 5 Σεπτεμβρίου έως τις 10 Οκτωβρίου του 2021, και έγινε με τη σταδιακή αποστολή του μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε σχολικές μονάδες όλης της επικράτειας, με σκοπό να προωθηθεί από τους υπεύθυνους της αλληλογραφίας των σχολείων, στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Από την παρακολούθηση της ροής των αποκρίσεων, εκτιμάται ότι με αυτόν τον τρόπο, διαμορφώθηκε τουλάχιστον το 45% του δείγματος της έρευνας. Επίσης, σε επόμενο στάδιο έγινε κοινοποίηση του, σε ομάδες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που φιλοξενούνται σε κοινωνικά δίκτυα, χωρίς να διακοπεί η αποστολή του σε σχολικές μονάδες, οπότε και προέκυψε το υπόλοιπο τμήμα του δείγματος. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν ανώνυμη και εθελοντική και μέσω αυτής, οι αποκρινόμενοι συναινούν στην επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων, με βάση τον Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (N.4624/2019). Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν έξι (6) λεπτά, και συνολικά συγκεντρώθηκαν 118 έγκυρα ερωτηματολόγια.

4.8 Ανάλυση του τρόπου επεξεργασίας των δεδομένων

Έπειτα από την διαδικασία συλλογής των δεδομένων ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση τους μέσω του προγράμματος IBM SPSS statistics (version 25). Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με υπολογισμό του δείκτη Cronbach alpha, έπειτα ακολούθησε η χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής, όπως πίνακες συχνοτήτων, μέτρων θέσης και διασποράς, ραβδογράμματα και κυκλικά διαγράμματα για την ανάλυση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και χρήση παραμετρικών και μη ελέγχων για την εύρεση σχέσεων, μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, για την εύρεση συσχετίσεων ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και τον βαθμό συμφωνίας με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, έγινε χρήση της ανάλυσης T – test for independent variables. Για τον ίδιο σκοπό, όσον αφορά στα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία των

αποκρινόμενων, έγινε ανάλυση διακυμάνσεων One-way ANOVA και χρήση του στατιστικού κριτηρίου Tukey HSD (Χαλικιάς, Μανωλέσου, & Λάλου, 2015). Έτσι, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων του βαθμού συμφωνίας, των κατηγοριών που διαμορφώθηκαν βάσει της ηλικίας, των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας και των ακαδημαϊκών προσόντων των συμμετεχόντων, με κάθε μία από τις δηλώσεις που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο, λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των διαφορών που εκτοπίστηκαν. Επίσης για την επαλήθευση της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων που προέκυψαν πραγματοποιήθηκαν και μη παραμετρικές αναλύσεις με την ανάλυση Mann-Whitney U, για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ των απαντήσεων και του φύλου των συμμετεχόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Αξιοπιστία του εργαλείου – δείκτης Cronbach alpha

Στις δηλώσεις που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις δίνονται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας Likert, οπότε ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου μπορεί να γίνει με τον υπολογισμό του δείκτη Cronbach alpha (Ισερης, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται η μέτρηση του βαθμού εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων του, με βάση τις απαντήσεις που έχουν δοθεί. Εκτιμάται δηλαδή, κατά πόσο τα ερωτήματα μπορούν να μετρήσουν ικανοποιητικά το αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται, δίνοντας τα ίδια αποτελέσματα αν η έρευνα πραγματοποιηθεί υπό τις ίδιες συνθήκες, σε διαφορετικό χρόνο. Οι τιμές του δείκτη πρέπει να κυμαίνονται μεταξύ του 0 και του 1 και εάν είναι μεγαλύτερες του 0,7 δείχνουν ικανοποιητική εσωτερική συνάφεια (Μάρκος, 2012). Ο δείκτης Cronbach alpha για κάθε ενότητα και για το σύνολο του ερωτηματολογίου φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

	Αριθμός Δηλώσεων (N)	Δείκτης Cronbach alpha
Ενότητα Β	3	$\alpha=,76$
Ενότητα Γ	11	$\alpha=,94$
Ενότητα Δ	7	$\alpha=,80$
Ενότητα Δ	6	$\alpha=,74$
Ενότητα ΣΤ	5	$\alpha=,69$
Ερωτηματολόγιο (Σύνολο)	32	$\alpha=,94$

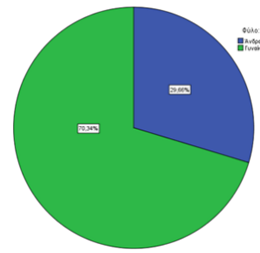
Πίνακας 2: Ο δείκτης Cronbach alpha για κάθε ενότητα και για τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου στο σύνολό του

Από τον πίνακα προκύπτει ότι, όλες οι τιμές των δεικτών είναι ικανοποιητικές και πιστοποιούν την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου, με εξαίρεση τον δείκτη Cronbach alpha στην Ενότητα ΣΤ που θεωρείται οριακά αποδεκτός, λόγω της διερευνητικής φύσεως της έρευνας (Κορακάκης & Παυλάτου, 2010)

5.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 118 Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η συμμετοχή των οποίων ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ενώ η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν η χιονοστιβάδα, καθώς και το δείγμα ευκολίας. Μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής είχαν οι γυναίκες (70,3%), ενώ με βάση τις κατηγορηματικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου, που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο τμήμα του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς: α) ηλικίας από 35 έως 44 έτη, (52,5%) β) εκπαιδευτικής υπηρεσίας από 0 έως 5 έτη (38,1%), και γ) μεταπτυχιακής εκπαίδευσης (58,5%). Για την καλύτερη περιγραφή του δείγματος, όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, παρακάτω αποδίδονται πίνακες συχνοτήτων και κυκλικά διαγράμματα, που προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία των συλλεχθέντων δεδομένων, μέσω του προγράμματος SPSS.

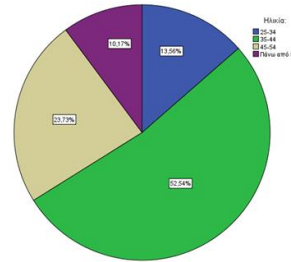
Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	35	29,7
Γυναίκα	83	70,3
Σύνολο	118	100,0



Πίνακας 3: Πίνακας συχνότητων του φύλου των συμμετεχόντων

Διάγραμμα 2: Κυκλικό διάγραμμα - Φύλο των συμμετεχόντων

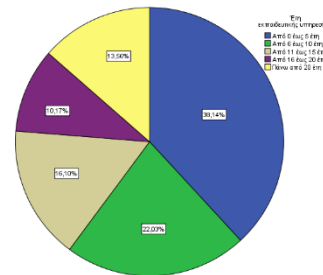
Ηλικία συμμετεχόντων	Συχνότητα	Ποσοστό
25-34	16	13,6
35-44	62	52,5
45-54	28	23,7
Πάνω από 54	12	10,2
Σύνολο	118	100,0



Πίνακας 4: Πίνακας συχνότητων της ηλικίας των συμμετεχόντων

Διάγραμμα 3: Κυκλικό διάγραμμα - Ηλικία των συμμετεχόντων

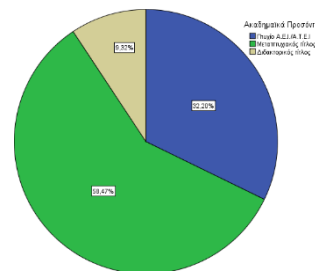
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Από 0 έως 5 έτη	45	38,1
Από 6 έως 10 έτη	26	22,0
Από 11 έως 15 έτη	19	16,1
Από 16 έως 20 έτη	12	10,2
Πάνω από 20 έτη	16	13,6
Σύνολο	118	100,0



Πίνακας 5: Πίνακας συχνότητων των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων

Διάγραμμα 4: Κυκλικό διάγραμμα - Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των συμμετεχόντων

Ακαδημαϊκά Προσόντα	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	32,2
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	58,5
Διδακτορικός τίτλος	11	9,3
Σύνολο	118	100,0



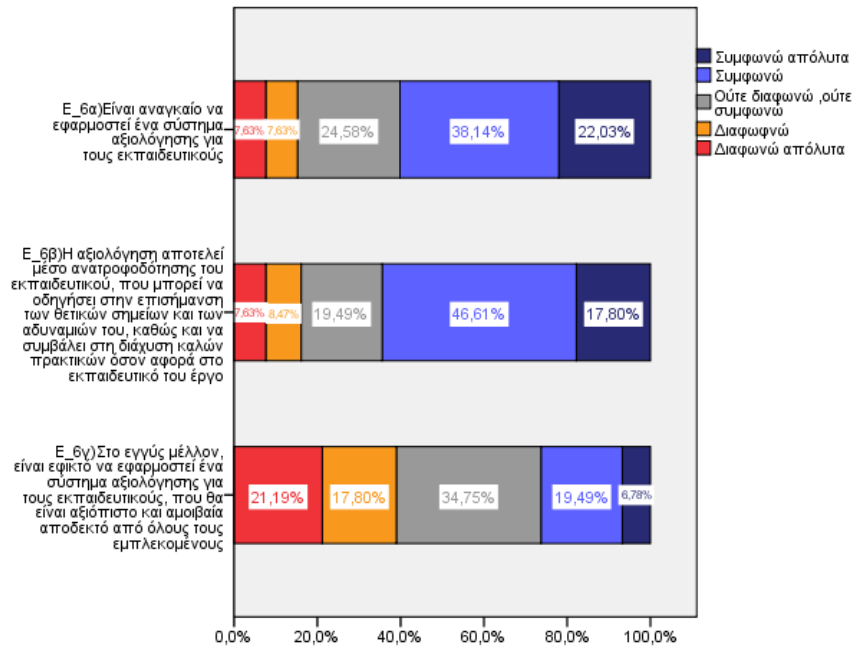
Πίνακας 6: Πίνακας συχνότητων των ακαδημαϊκών προσόντων των συμμετεχόντων:

Διάγραμμα 5: Κυκλικό διάγραμμα - Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων

5.3 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Στο Διάγραμμα 6 απεικονίζονται τα ποσοστά των συμμετεχόντων, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις απαντήσεις τους, στην πεντάβάθμια κλίμακα Likert, εκφράζοντας τον βαθμό συμφωνίας τους, στις δηλώσεις της Ερώτησης 6, που σχετίζονται με τη αναγκαιότητα και τον σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Ε_6: Δηλώσεις σχετικά με τον σκοπό και την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 6: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 6.

Από το διάγραμμα προκύπτει, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας ως αναγκαία την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησής τους (60,2%) και αποδέχεται την άποψη, ότι είναι δυνατό να αποτελέσει μέσο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, που μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση του έργου που παράγει (64,41%). Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει να πιστεύει, ότι στο εγγύς μέλλον δεν είναι εφικτό να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, που να είναι αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό από όλους τους εμπλεκόμενους (39%), ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών, που διατηρεί ουδέτερη στάση (34,8%) ως προς αυτή τη δήλωση.

Ασφαλή συμπεράσματα για τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εν λόγω δηλώσεις, είναι δυνατό να προκύψουν, από τον υπολογισμό και τη σύγκριση του ΜΟ που αντιστοιχεί σε κάθε μία από αυτές, όπως αυτοί απεικονίζονται στον Πίνακα 7.

Ε_6: Δηλώσεις σχετικά με τον σκοπό και την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης εκπαιδευτικών	ΜΟ	ΤΑ
E_6α) Είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	3,59	1,142
E_6β) Η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, που μπορεί να οδηγήσει στην επισήμανση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του, καθώς και να συμβάλει στη διάχυση καλών πρακτικών...	3,58	1,112
E_6γ) Στο εγγύς μέλλον, είναι εφικτό να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, που θα είναι αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό από όλους τους εμπλεκόμενους	2,73	1,196

Πίνακας 7: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν στον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

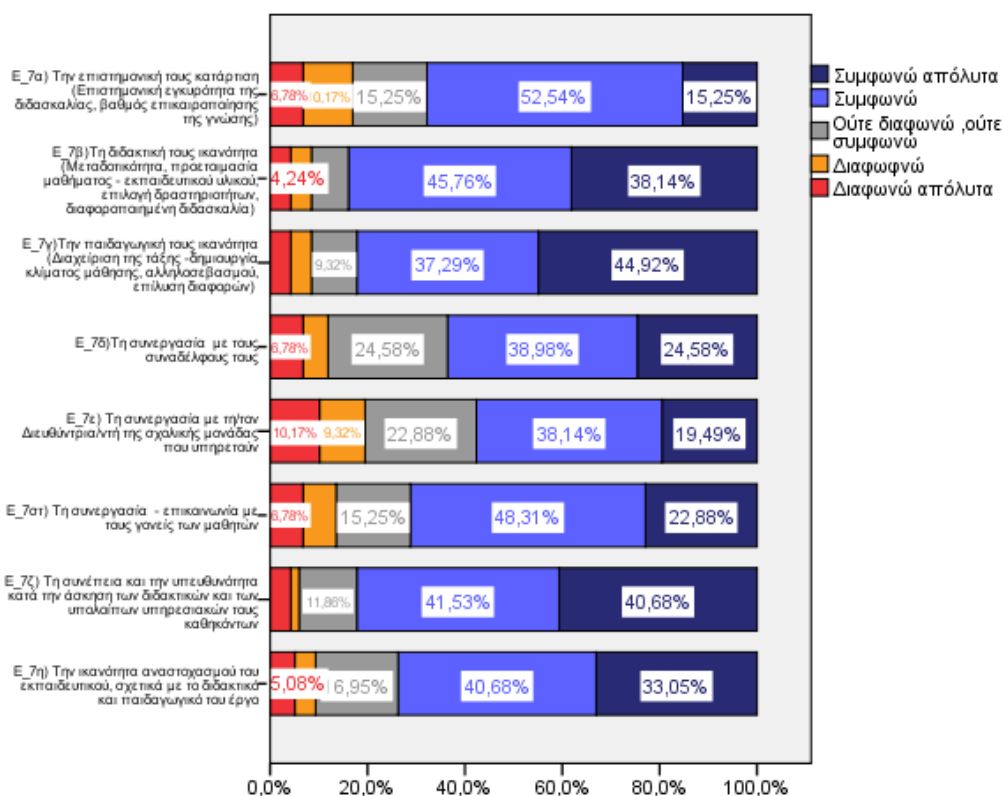
Από τα δεδομένα του πίνακα, συγκρίνοντας τους ΜΟ που αντιστοιχούν σε κάθε δήλωση με την ουδέτερη τιμή (3,00), αλλά και λαμβάνοντας υπόψη το Διάγραμμα 6, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση, απέναντι στην ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης τους (E_6α: ΜΟ = 3,59) και ότι συμφωνούν με την άποψη, ότι μέσω αυτής μπορεί να βελτιωθεί το έργο

που παρέχουν (E_6β: MO= 3,58). Επίσης φαίνεται ότι διατηρούν ουδέτερη προς αρνητική στάση, στο ενδεχόμενο εφαρμογής ενός αξιόπιστου, και κοινά αποδεκτού συστήματος αξιολόγησης στο εγγύς μέλλον (E_6γ: MO = 2,73).

5.4 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα αξιολογικά κριτήρια

Στο Διάγραμμα 7, απεικονίζεται η κατανομή των ποσοστών του δείγματος, όπως διαμορφώθηκε από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησής τους, όπως αυτά περιγράφονται στην Ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου. Τα κριτήρια αυτά, καλύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό, τα αξιολογικά κριτήρια που περιέχονται στις διατάξεις του Ν. 4823/2021 και σχετίζονται άμεσα με την αξιολόγηση του διδακτικού, του παιδαγωγικού και του διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού. Ως γενικό συμπέρασμα προκύπτει, ότι του μεγαλύτερος μέρος των εκπαιδευτικών, συμφωνεί με όλα τα αξιολογικά κριτήρια, που περιέχονται στις συγκεκριμένες δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

E_7: Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, είναι καλή να πραγματοποιηθεί με βάση τα παρακάτω κριτήρια:



Διάγραμμα 7: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 7.

Πιο συγκεκριμένα, παραθέτοντας σε φθίνουσα σειρά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που «συμφωνούν» ή «συμφωνούν απόλυτα» με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης, που περιγράφονται στις σχετικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες φαίνεται να τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης της διδακτικής τους ικανότητας (83,9%), της συνέπειας και της υπευθυνότητας που επιδεικνύουν κατά την άσκηση των διδακτικών και των υπολοίπων υπηρεσιακών τους καθηκόντων (82,2%) και της παιδαγωγικής τους ικανότητας (82,2%). Επίσης, φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο, με την αξιολόγηση της ικανότητας αναστοχασμού τους ως προς το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (73,7%), της συνεργασίας –

επικοινωνίας που έχουν με τους γονείς των μαθητών (71,2%), και της επιστημονικής τους κατάρτισης (67,8%). Τέλος, μικρότερο ποσοστό αποδοχής φαίνεται να συγκεντρώνει η αξιολόγηση της συνεργασίας που έχουν αναπτύξει με τους συναδέλφους τους (63,56%) και με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (57,63%).

Σε παρόμοια συμπεράσματα μπορούμε να οδηγηθούμε μέσα από τον υπολογισμό των ΜΟ του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων, σχετικά με τις προαναφερόμενες δηλώσεις, που φαίνονται σε φθίνουσα σειρά στον Πίνακα 8.

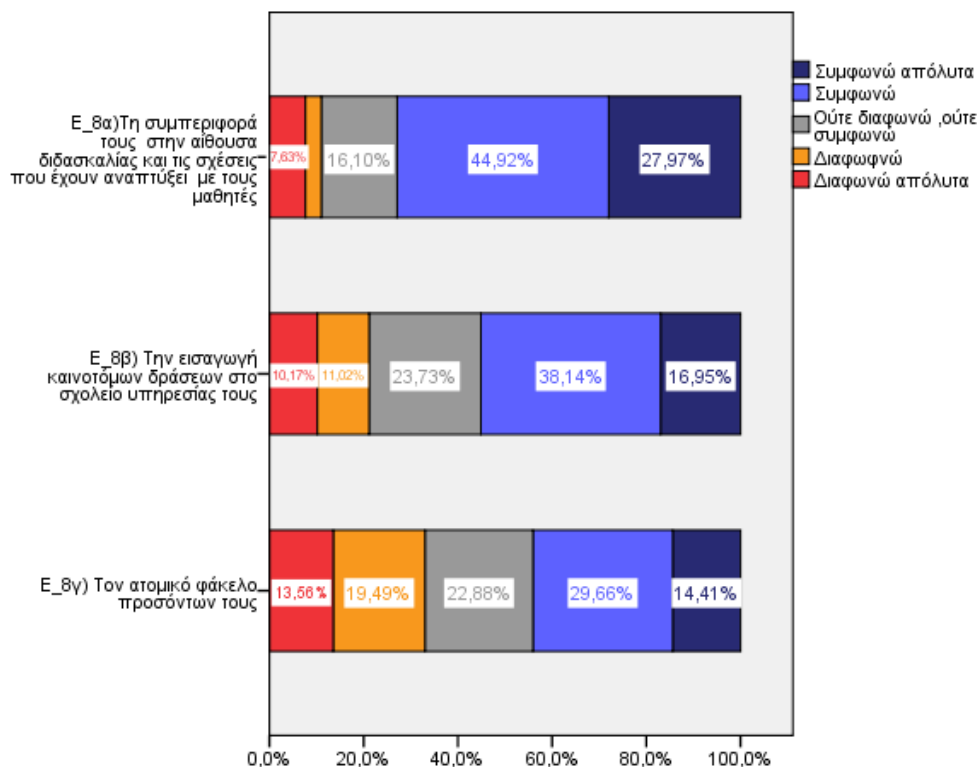
Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, είναι καλό να πραγματοποιηθεί με βάση τα παρακάτω κριτήρια:	ΜΟ	ΤΑ
E_7γ)Την παιδαγωγική τους ικανότητα (Διαχείριση της τάξης -δημιουργία κλίματος μάθησης, αλληλοσεβασμού, επίλυση διαφορών)	4,14	1,04
E_7ζ) Τη συνέπεια και την υπευθυνότητα κατά την άσκηση των διδακτικών και των υπολοίπων υπηρεσιακών τους καθηκόντων	4,13	0,983
E_7β) Τη διδακτική τους ικανότητα (Μεταδοτικότητα, προετοιμασία μαθήματος - εκπαιδευτικού υλικού, επιλογή δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία)	4,09	1,004
E_7η)Την ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, σχετικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο	3,92	1,063
E_7στ) Τη συνεργασία - επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών	3,74	1,097
E_7δ)Τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους	3,69	1,106
E_7α)Την επιστημονική τους κατάρτιση (Επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας, βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης)	3,59	1,08
E_7ε)Τη συνεργασία με τη/τον Διευθύντρια/ντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν	3,47	1,203

Πίνακας 8: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν στα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Από τον συνδυασμό των παραπάνω δεδομένων, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τα κριτήρια την δηλώσεων E_7β, E_7γ, E_7ζ, και E_7η, καθώς οι ΜΟ τους, ξεπερνούν ή βρίσκονται πολύ κοντά στο 4 (τιμή που δηλώνει τη συμφωνία του συμμετέχοντα). Επίσης, έχουν θετική στάση ως προς τη συμπερίληψη των υπόλοιπων κριτηρίων που περιγράφονται στη διαδικασία αξιολόγησης τους, ενώ φαίνεται να αποδέχονται λιγότερο, την αξιολόγηση της συνεργασίας τους με τον Διευθυντή του σχολείου (E_7ε: ΜΟ = 3.47)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με δηλώσεις που αφορούν στην ένταξη συμπληρωματικών κριτηρίων, στην αξιολόγησή τους, τα οποία σχετίζονται έμμεσα με το έργο που παρέχουν. Ακολουθώντας την ίδια συλλογιστική, από το περιεχόμενο του Διαγράμματος 8, προκύπτει ότι το 72,9% του δείγματος, «συμφωνεί» ή «συμφωνεί απόλυτα» με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους στην αίθουσα διδασκαλίας και της σχέσης που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές. Επίσης, το 55,1% τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης τους, με βάση τις καινοτόμες δράσεις που εισήγαγαν στο σχολείο υπηρεσίας τους, ενώ τα ποσοστά που αφορούν στη συμπερίληψη τους ατομικού φακέλου προσόντων τους, στα κριτήρια αξιολόγησης τους, υποδεικνύουν μια μάλλον ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών, ως προς αυτή την πρόταση.

E_8: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με βάση τα παρακάτω συμπληρωματικά κριτήρια:



Διάγραμμα 8: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 8.

Όμοια συμπεράσματα συνάγονται από τον Πίνακα 9, καθώς ο ΜΟ των απαντήσεων που δόθηκαν για τη δήλωση E_8α είναι 3,82, και για την E_8β είναι 3,41, ενώ για το αν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούνται με βάση τον ατομικό φάκελο προσόντων τους, η στάση των εκπαιδευτικών δείχνει να είναι ουδέτερη, καθώς ο ΜΟ της E_8γ είναι 3,12, δηλαδή πολύ κοντά στην ουδέτερη τιμή.

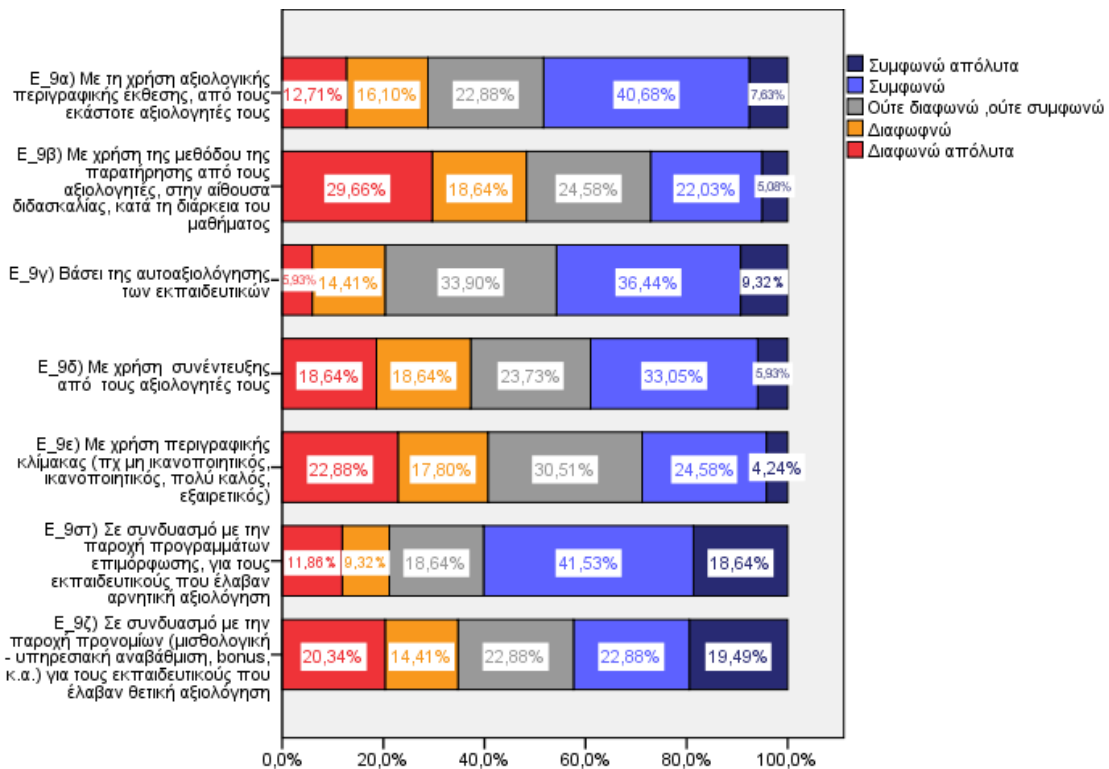
E_8: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με βάση τα παρακάτω συμπληρωματικά κριτήρια:	ΜΟ	ΤΑ
E_8α) Τη συμπεριφορά τους στην αίθουσα διδασκαλίας και τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές	3,82	1,114
E_8β) Την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο υπηρεσίας τους	3,41	1,193
E_8γ) Τον ατομικό φάκελο προσόντων τους	3,12	1,269

Πίνακας 9: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν σε συμπληρωματικά κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

5.5 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεθόδους και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Στο πλαίσιο της έρευνας οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν στις δηλώσεις E_9α έως και E_9ε, ώστε να διερευνηθεί η στάση τους σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης τους, και στις E_9στ και E_9δ, που αφορούν στον τρόπο αξιοποίησης των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Στο Διάγραμμα 9, απεικονίζεται με τη βοήθεια ποσοστών, ο τρόπος με τον οποίο απάντησαν οι εκπαιδευτικοί, σε κάθε μία από τις δηλώσεις αυτές.

Ε_9: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται



Διάγραμμα 9: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 9.

Αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, από τα δεδομένα προκύπτει ότι θεωρείται οριακά κατάλληλη από τους εκπαιδευτικούς, η χρήση αξιολογικής περιγραφικής έκθεσης, από τους εκάστοτε αξιολογητές τους, χωρίς ωστόσο το ποσοστό αποδοχής της αντίστοιχης δήλωσης να είναι ιδιαίτερα υψηλό (48,3%) ενώ το ποσοστό του δείγματος που την απορρίπτει, δεν είναι ευκαταφρόνητο (28,8%). Παρόμοιο συμπέρασμα προκύπτει, για την ένταξη της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησης του, καθώς η δήλωση E_9γ συγκεντρώνει το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής (45,8%) με σημαντικό μέρος του δείγματος να διατηρεί ουδέτερη στάση ως προς αυτή την πρόταση (33,9%). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν ουδέτερη στάση, ως προς τη συμπερίληψη της συνέντευξης από τους αξιολογητές τους, στις μεθόδους αξιολόγησής τους, με τα ποσοστά απόρριψης και αποδοχής της δήλωσης E_9δ) να είναι περίπου ίσα (37,3% και 39% αντίστοιχα). Τέλος, φαίνεται να έχουν ουδέτερη προς μάλλον αρνητική στάση όσον αφορά στην χρήση περιγραφικής κλίμακας για την απόδοση του αξιολογικού τους αποτελέσματος καθώς, το 40,68% του δείγματος απορρίπτει και το 30,51% αποκρίνεται ουδέτερα στην δήλωση E_9ε, αλλά και στη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης από τους αξιολογητές τους, στην αίθουσα διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, για την οποία το 48,3% τίθεται αρνητικά με το 29,7% να «διαφωνεί απόλυτα» με την αντίστοιχη πρόταση.

Σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης των αξιολογικών αποτελεσμάτων το 60,2% των εκπαιδευτικών κρίνει ότι πρέπει να γίνει χρήση τους για την παροχή κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, για τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν αρνητική αξιολόγηση, αποδεχόμενο τη δήλωση E_9στ του ερωτηματολογίου. Αναφορικά με τη παροχή προνομίων στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν θετική αξιολόγηση, φαίνεται να διατηρείται ουδέτερη στάση, καθώς το 42,37% των συμμετεχόντων αποδέχεται τη δήλωση E_9ζ, αλλά και 34,75% την αποδοκιμάζει, με το 20,34% να «διαφωνεί απόλυτα» με αυτή.

Τα παραπάνω συμπεράσματα επαληθεύονται από την σύγκριση των ΜΟ που διαμορφώθηκαν για η κάθε δήλωση από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, με την ουδέτερη τιμή (3), όπως αυτοί απεικονίζονται σε φθίνουσα σειρά, στον Πίνακα 10.

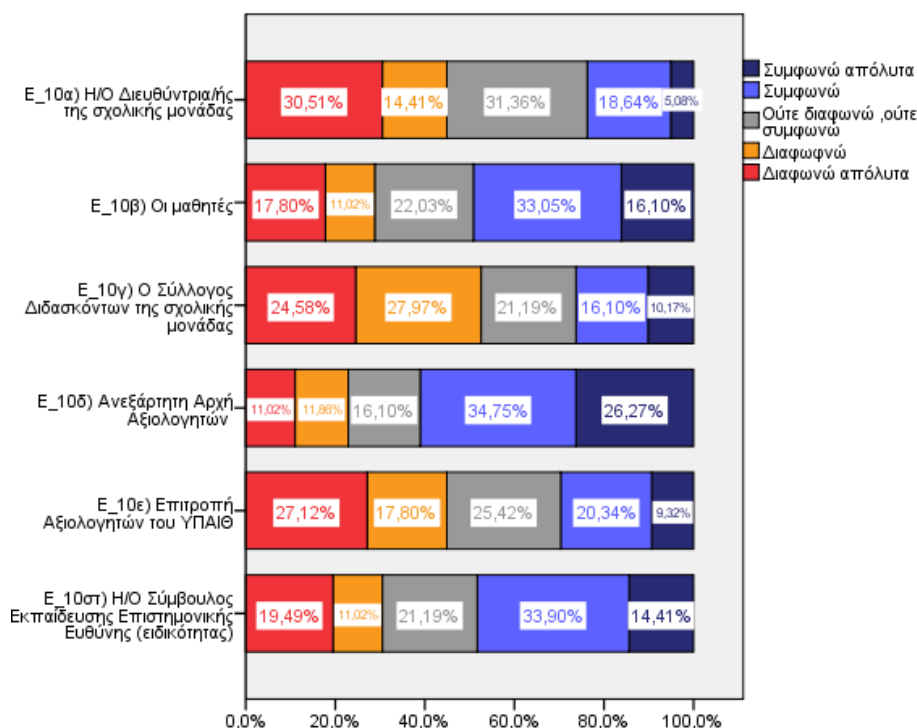
E_9: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται:	ΜΟ	ΤΑ
(Μέθοδοι αξιολόγησης)		
E_9γ) Βάσει της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	3,29	1,022
E_9α) Με τη χρήση αξιολογικής περιγραφικής έκθεσης, από τους εκάστοτε αξιολογητές τους	3,14	1,171
E_9δ) Με χρήση συνέντευξης από τους αξιολογητές τους	2,89	1,225
E_9ε) Με χρήση περιγραφικής κλίμακας (πχ μη ικανοποιητικός, ικανοποιητικός, πολύ καλός, εξαιρετικός)	2,69	1,195
E_9β) Με χρήση της μεθόδου της παρατήρησης από τους αξιολογητές, στην αίθουσα διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος	2,54	1,265
(Αξιοποίηση αξιολογικών αποτελεσμάτων)		
E_9στ) Σε συνδυασμό με την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, για τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν αρνητική αξιολόγηση	3,46	1,238
E_9ζ) Σε συνδυασμό με την παροχή προνομίων (μισθολογική - υπηρεσιακή αναβάθμιση, bonus, κ.α.) για τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν θετική αξιολόγηση	3,07	1,407

Πίνακας 10: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

5.6 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αξιολογητές

Ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών, ως προς την καταλληλότητα των αξιολογητών τους, με βάση τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 10.

E_10: Κατάλληλοι αξιολογητές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι



Διάγραμμα 10: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 10.

Από το διάγραμμα προκύπτει ότι, καταλληλότερος φορέας αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι κάποια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών, καθώς η αντίστοιχη πρότασή του ερωτηματολογίου, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής του δείγματος (61%). Όσον αφορά στην καταλληλότητα των υπόλοιπων αξιολογητών, κρίνεται αναγκαίος ο υπολογισμός των ΜΟ που προέκυψαν από την τοποθέτηση των συμμετεχόντων, στις σχετικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου, ώστε να παραχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Στον Πίνακα 11, παρουσιάζονται οι αξιολογητές που προτείνονται από το ερωτηματολόγιο, σε φθίνουσα σειρά, ανάλογα με τον ΜΟ που προέκυψε για αυτούς, από τις παρατηρήσεις του δείγματος.

E_10: Κατάλληλοι αξιολογητές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι:	ΜΟ	ΤΑ
E_10δ) Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών	3,53	1,299
E_10β) Οι μαθητές	3,19	1,333
E_10στ) Η/Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας)	3,13	1,343
E_10ε) Επιτροπή Αξιολογητών του ΥΠΑΙΘ	2,67	1,321
E_10γ) Ο Σύλλογος Διδασκόντων της σχολικής μονάδας	2,59	1,296
E_10α) Η/Ο Διευθυντρια/ής της σχολικής μονάδας	2,53	1,245

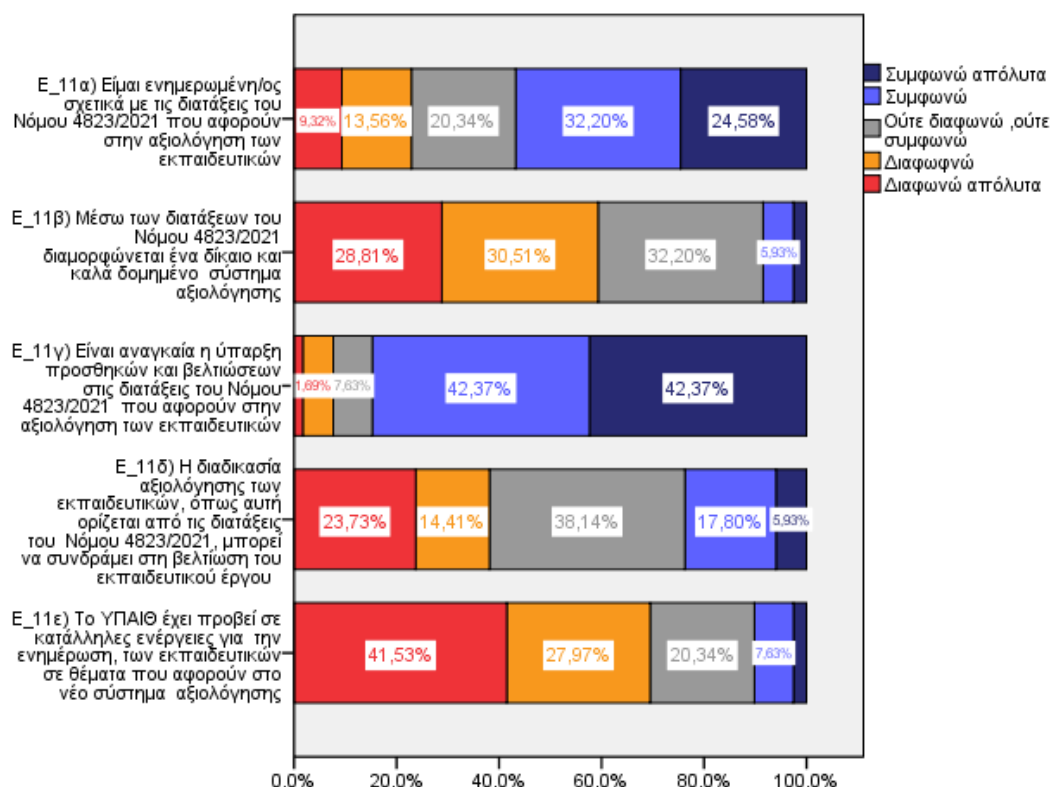
Πίνακας 11: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν στους αξιολογητές των εκπαιδευτικών.

Επομένως, από τον συνδυασμό των παραπάνω πληροφοριών συνάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν περισσότερο ουδέτερη και ίσως θετική στάση ως προς την καταλληλότητα των μαθητών και του Συμβούλου Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) για τον ρόλο του αξιολογητή, ενώ αντίθετα έχουν ουδέτερη προς αρνητική άποψη για τη συμμετοχή κάποιας αξιολογικής επιτροπής του ΥΠΑΙΘ, στους φορείς αξιολόγησης τους. Τέλος, ως λιγότερο κατάλληλοι αξιολογητές κρίνονται ο Διευθυντής του σχολείου, καθώς κατέχει τον μικρότερο ΜΟ (2,53) και υψηλό ποσοστό διαφωνίας (44,9%) και ο Σύλλογος Διδασκόντων της σχολικής μονάδας, με λίγο μεγαλύτερο ΜΟ (2,59) και μεγαλύτερο ποσοστό διαφωνίας (52,6%), γεγονός υποδεικνύει μια μάλλον αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, για τη συμπερίληψη τους στους αξιολογητές τους.

5.7 Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο σύστημα αξιολόγησης

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες σημείωσαν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, με τις δηλώσεις E_11α έως και E_11ε, που σχετίζονται με το νέο σύστημα αξιολόγησης τους, όπως αυτό ορίζεται από τις διατάξεις του Ν. 4823/2021. Στο Διάγραμμα 11 απεικονίζεται μέσω ποσοστών, ο τρόπος με τον οποίο τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, σε κάθε μία από τις δηλώσεις αυτές. Επίσης στο Πίνακα 12, ταξινομούνται οι εν λόγω δηλώσεις, με βάση τη φθίνουσα κατάταξη των ΜΟ τους, όπως αυτοί προέκυψαν από τις παρατηρήσεις του δείγματος.

E_11: Σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:



Διάγραμμα 11: Ποσοστιαία αποτύπωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 11.

E_11: Σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:	ΜΟ	ΤΑ
E_11γ) Είναι αναγκαία η ύπαρξη προσθηκών και βελτιώσεων στις διατάξεις του Νόμου 4823/2021 που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	4,18	0,93
E_11α) Είμαι ενημερωμένη/ος σχετικά με τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021 που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	3,49	1,259
E_11δ) Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτή ορίζεται από τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021, μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	2,68	1,19
E_11β) Μέσω των διατάξεων του Νόμου 4823/2021 διαμορφώνεται ένα δίκαιο και καλά δομημένο σύστημα αξιολόγησης	2,23	1,016
E_11ε) Το ΥΠΑΙΘ έχει προβεί σε κατάλληλες ενέργειες για την ενημέρωση, των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στο νέο σύστημα αξιολόγησης	2,02	1,078

Πίνακας 12: ΜΟ και ΤΑ των δηλώσεων, που αφορούν νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, από την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στην δήλωση E_11α προκύπτει ότι, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (56,8%), είναι ενημερωμένη σχετικά με τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021, που αφορούν στην αξιολόγηση τους, με το 22,9% να δηλώνει το αντίθετο. Επίσης, οι δηλώσεις E_11ε και E_11β συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό απόρριψης των συμμετεχόντων (69,5% και 59,3% αντίστοιχα), συγκριτικά με όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Οπότε, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ΥΠΑΙΘ δεν έχει προβεί σε κατάλληλες ενέργειες για την ενημέρωσή τους, σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης τους, το οποίο είναι δύσκολο να αποδεχτούν, καθώς πιστεύουν ότι μέσω του των διατάξεων του πρόσφατου νόμου, δεν διαμορφώνεται ένα δίκαιο και καλά δομημένο σύστημα αξιολόγησης. Επιπλέον, μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής στην συγκεκριμένη ενότητα, αλλά και στο σύνολο του ερωτηματολογίου, συγκεντρώνει η

δήλωση E_11γ (84,8%). Επομένως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πρέπει να υπάρξουν προσθήκες και βελτιώσεις στις διατάξεις που θεσμοθετούν το νέο σύστημα αξιολόγησής τους, συμπέρασμα που προκύπτει και από τον ΜΟ της συγκεκριμένης δήλωσης (4,18). Τέλος, αναφορικά με το αν η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση το νέο σύστημα μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (E_11δ), φαίνεται να επικρατεί μια ουδέτερη προς αρνητική στάση στις τάξεις του εκπαιδευτικού κλάδου, καθώς η πλειοψηφία είτε απορρίπτει, είτε τοποθετείται με ουδέτερο τρόπο (με το ίδιο ποσοστό 38.1% και στις δύο περιπτώσεις), συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία του Πίνακα 12.

5.8 Συσχετίσεις δημογραφικών στοιχείων και στάσεων των εκπαιδευτικών

Μέσω της εφαρμογής μεθόδων επαγωγικής στατιστικής, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί εάν σχετίζονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συγκεκριμένη έρευνα.

Αρχικά όσον αφορά στο φύλο των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις independent samples T- test μέσω του προγράμματος SPSS, όπου ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου και ως ανεξάρτητη το φύλο των εκπαιδευτικών. Από τις αναλύσεις, προέκυψε ότι οι διαφορές στις τιμές των ΜΟ, που αντιστοιχούν στα δύο φύλα για κάθε δήλωση, δεν είναι στατιστικά σημαντικές, καθώς για κάθε έλεγχο η τιμή της p – value ήταν μεγαλύτερη του ,05. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί, ότι σχετικά με τη χρήση της περιγραφικής κλίμακας, για την απόδοση των αξιολογικών αποτελεσμάτων (E_9δ), η τιμή της p – value ήταν σχετικά κοντά στην τιμή σημαντικότητας ,05 όπως φαίνεται στον Πίνακα 13.

E_9δ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται με χρήση περιγραφικής κλίμακας (πχ μη ικανοποιητικός, ικανοποιητικός, πολύ καλός, εξαιρετικός)					
Φύλο	N	ΜΟ	ΤΑ	t	p(Sig)
Άνδρες	35	2,37	1,140	-1,932	,056
Γυναίκες	83	2,83	1,198		

Πίνακας 13: Σύνδεση του φύλου των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της περιγραφικής κλίμακας - independent samples T- test.

Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε και ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney Test, τα αποτελέσματα του οποίου (Πίνακας 14), έδειξαν ότι υπάρχει οριακά στατιστική σημαντικότητα ($p=,049 < ,05$), στη διαφορά που εντοπίζεται στο ΜΟ του βαθμού συμφωνίας των δύο φύλλων, με τη συγκεκριμένη δήλωση.

Test Statistics ^a	
E_9δ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται με χρήση περιγραφικής κλίμακας (πχ μη ικανοποιητικός, ικανοποιητικός, πολύ καλός, εξαιρετικός)	
Mann-Whitney U	1128,500
Wilcoxon W	1758,500
Z	-1,970
Asymp. Sig. (2-tailed)	,049

a. Grouping Variable: Φύλο:

Πίνακας 14: Σύνδεση του φύλου των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της περιγραφικής κλίμακας- Mann-Whitney Test.

Οπότε, δεν θα ήταν ανεδαφικό να υποτεθεί, ότι οι γυναίκες εμφανίζουν πιο ουδέτερη στάση στη συγκεκριμένη δήλωση από τους άντρες, που τίθενται μάλλον αρνητικά.

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς One – way ANOVA μέσω του προγράμματος SPSS, ανάμεσα στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου (εξαρτημένη μεταβλητή) και την ηλικία των εκπαιδευτικών (ανεξάρτητη μεταβλητή). Από τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της ανάλυσης, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ΜΟ των ηλικιακών ομάδων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο, για κάθε δήλωση του. Ωστόσο από τα αποτελέσματα του ελέγχου που πραγματοποιήθηκε σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βάσει των καινοτόμων δράσεων που εισάγουν στο σχολείο υπηρεσίας τους (E_8β), προκύπτει ότι η τιμή της p – value (,051) είναι σχεδόν ίση με το ,05 όπως φαίνεται και στον Πίνακα 15.

E_8β: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με κριτήριο, την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο υπηρεσίας τους					
Ηλικία	N	ΜΟ	ΤΑ	F	p(Sig)
25-34	16	3,63	1,147	2,668	,051
35-44	62	3,34	1,130		
45-54	28	3,75	1,143		
Πάνω από 54	12	2,67	1,435		

Πίνακας 15: One-way ANOVA - Σύνδεση της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής του κριτηρίου «εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο» E_8β.

Από την σύγκριση των ΜΟ των ηλικιακών ομάδων, είναι εμφανές ότι ο ΜΟ της της ομάδας «Πάνω από 52» είναι πολύ μικρότερος από αυτούς των υπολοίπων. Επομένως, για να διερευνηθεί περαιτέρω εάν η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική εφαρμόστηκε ανάλυση Post Hoc βάσει του κριτηρίου Tukey HSD, τα αποτελέσματα της οποίας απεικονίζονται στον Πίνακα 16.

Multiple Comparisons			
E_8β: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με κριτήριο, την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο υπηρεσίας τους			
Tukey HSD			
Ηλικιακή Ομάδα A:	Ηλικιακή Ομάδα B:	Διαφορά ΜΟ (A-B)	p(Sig.)
25-34	35-44	,286	,818
	45-54	-,125	,986
	Πάνω από 54	,958	,144
35-44	25-34	-,286	,818
	45-54	-,411	,413
	Πάνω από 54	,672	,267
45-54	25-34	,125	,986
	35-44	,411	,413
	Πάνω από 54	1,083*	,041
Πάνω από 54	25-34	-,958	,144
	35-44	-,672	,267
	45-54	-1,083*	,041

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 16: Ανάλυση Post Hoc βάσει του κριτηρίου Tukey HSD για τις ηλικιακές ομάδες του δείγματος και τη δήλωση E_8β.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι ο ΜΟ της ηλικιακής ομάδας «45 – 54» είναι κατά 1,083 μονάδες μεγαλύτερος από αυτόν της ηλικιακής ομάδας «Πάνω από 54» και ότι η διαφορά αυτή, είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,041 < ,05$). Οπότε είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας «45 – 54» (ΜΟ = 3,75) να συμφωνούν πολύ περισσότερο με την αξιολόγηση τους βάσει των καινοτόμων δράσεων που εισάγουν στο σχολείο υπηρεσίας τους, σε σχέση με αυτούς που έχουν ηλικία «πάνω από 54» έτη (ΜΟ = 2,67).

Η στατιστική ανάλυση διασποράς One -way ANOVA και η ανάλυση Post Hoc μέσω του κριτηρίου Tukey HSD, χρησιμοποιήθηκαν και για την εύρεση συσχετίσεων ανάμεσα στα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στον βαθμό συμφωνίας τους, με της δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Έτσι εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(4,113) = 3,496$, $p = ,01$), στον ΜΟ των πέντε ομάδων, που δημιουργήθηκαν με βάση την εκπαιδευτική υπηρεσία των εκπαιδευτικών, για τη συμπερίληψη του ατομικού φακέλου προσόντων τους, στα κριτήρια αξιολόγησης τους (E_8γ), όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα που καταγράφονται στον Πίνακα 17.

E_8γ: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με κριτήριο, τον ατομικό φάκελο προσόντων τους					
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	N	ΜΟ	ΤΑ	F	p(Sig)
Από 0 έως 5 έτη	45	2,91	1,221	3,496	,010
Από 6 έως 10 έτη	26	3,88	,952		
Από 11 έως 15 έτη	19	3,05	1,311		
Από 16 έως 20 έτη	12	2,92	1,165		
Πάνω από 20 έτη	16	2,69	1,493		

Πίνακας 17: One-way ANOVA - Σύνδεση των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_8γ.

Οπότε, γίνεται αντιληπτό ότι τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν την άποψη τους, σχετικά με τη συμπερίληψη του ατομικού φακέλου των προσόντων τους, στα κριτήρια αξιολόγησης τους. Από τα δεδομένα του πίνακα συνάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 6 έως 10 έτη (ΜΟ = 3,88), συμφωνούν περισσότερο με τη συγκεκριμένη πρόταση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας (ΜΟ = 2,69), οι οποίοι διατηρούν ουδέτερη προς αρνητική στάση απέναντι σε αυτή.

Για την ακριβέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων, στον Πίνακα 18, απεικονίζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης Post Hoc με βάση το κριτήριο Tukey HSD.

Multiple Comparisons

E_8γ: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με κριτήριο, τον ατομικό φάκελο προσόντων τους			
Tukey HSD			
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας:Ομάδα Α:	Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας:Β:	Διαφορά ΜΟ (Α-Β)	p(Sig.)
Από 6 έως 10 έτη	Από 0 έως 5 έτη	,974*	,013
	Από 11 έως 15 έτη	,832	,165
	Από 16 έως 20 έτη	,968	,160
	Πάνω από 20 έτη	1,197*	,021

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 18: Ανάλυση Post Hoc βάσει του κριτηρίου Tukey HSD για τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας του δείγματος και τη δήλωση E_8γ.

Από τον πίνακα προκύπτει ότι για την δήλωση E_8γ, ο ΜΟ των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτική υπηρεσία «από 6 έως 10 έτη» είναι κατά ,974 μονάδες μεγαλύτερος από τον ΜΟ των συναδέλφων τους, που ανήκουν στην ομάδα με υπηρεσία από «από 0 έως 5 έτη», και ότι η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,013 < ,05$). Παρόμοιο συμπέρασμα προκύπτει και για τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στην ομάδα «Πάνω από 20 έτη», όπου ο μέσος όρος της υπολείπεται κατά 1,197 μονάδες από αυτόν της ομάδας «από 6 έως 10 έτη», διαφορά που επίσης είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,021 < ,05$). Οπότε δεχόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει από 6 έως 10 έτη (ΜΟ = 3,88) συμφωνούν πιο πολύ με την αξιολόγηση τους, βάσει του ατομικού φακέλου προσόντων τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν περισσότερο από 20 χρόνια (ΜΟ = 2,69), οι οποίοι διατηρούν ουδέτερη προς αρνητική στάση και τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν από 0 έως 5 έτη ημερησίας (ΜΟ = 2,91), που τείνουν στο να είναι ουδέτεροι ως προς αυτήν τη πρόταση.

Όσον αφορά στα ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων, ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, για να ελεγχθεί εάν αυτά, σχετίζονται με τον τρόπο που τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση διασποράς One – way ANOVA, συνάγεται ότι ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις, E_6α, E_6γ, E_7β, E_8γ, E_9στ, E_10δ, E_10ε και E_11α, συσχετίζεται με το επίπεδο σπουδών που έχουν ολοκληρώσει.

Αναφορικά με την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (E_6α), από την ανάλυση διασποράς, προέκυψαν τα αποτελέσματα του Πίνακα 19. Μέσω αυτών γίνεται αντιληπτό, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους ΜΟ των ομάδων, που έχουν διαμορφωθεί με βάση τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών ($F(2,115) = 3,607, p = ,03$).

E_6α: Είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς					
Ακαδημαϊκά Προσόντα	N	ΜΟ	ΤΑ	F	p(Sig)
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	3,50	,980	3,607	,030
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	3,51	1,196		
Διδακτορικός τίτλος	11	4,45	1,036		

Πίνακας 19: One-way ANOVA -Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_6α.

Από τα δεδομένα του πίνακα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν διδακτορικό τίτλο (ΜΟ =4,45), συμφωνούν πολύ περισσότερο, με την ανάγκη εφαρμογής ενός συστήματος για την αξιολόγησή τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (ΜΟ = 3,50) ή μεταπτυχιακό τίτλο (ΜΟ = 3,51), οι οποίοι και διατηρούν ουδέτερη προς θετική στάση, απέναντι στην πρόταση E_6α. Επίσης, το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από την ανάλυση Post Hoc μέσω του κριτηρίου Tukey HSD, όπου επισημαίνονται οι προαναφερόμενες διαφορές ως στατιστικά σημαντικές, μεταξύ των εκπαιδευτικών με διδακτορικό τίτλο και των εκπαιδευτικών με πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ ($p = ,037 < ,05$), καθώς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διδακτορικό τίτλο και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο ($p = ,027 < ,05$).

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν από την ανάλυση διασποράς ($F(2,115) = 3,725, p = ,027$), σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στις εν λόγω ομάδες, για το αν θεωρούν ότι στο εγγύς μέλλον, είναι εφικτό να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, που θα είναι

αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό από όλους τους εμπλεκόμενους (E_6γ), όπως φαίνεται στον Πίνακα 20.

E_6γ: Στο εγγύς μέλλον, είναι εφικτό να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, που θα είναι αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό από όλους τους εμπλεκόμενους					
Ακαδημαϊκά Προσόντα	N	ΜΟ	ΤΑ	F	p(Sig)
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	2,58	1,030	3,725	,027
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	2,67	1,184		
Διδακτορικός τίτλος	11	3,64	1,502		

Πίνακας 20: One-way ANOVA -Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_6γ.

Από την ανάλυση Post Hoc μέσω του κριτηρίου Tukey HSD κρίνεται στατιστικά σημαντική ($p = ,025 < ,05$) η διαφορά στους ΜΟ των ομάδων, «εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο» και «εκπαιδευτικοί με Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι». Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διδακτορικό τίτλο (ΜΟ =3,64), τείνουν να συμφωνούν με τη δήλωση E_6γ, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (ΜΟ = 2,58), οι οποίοι εκδηλώνουν ουδέτερη προς αρνητική στάση στο ενδεχόμενο αυτό.

Σχετικά με τα αξιολογικά κριτήρια, που πρέπει να περιλαμβάνονται στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, από την ανάλυση διασποράς προκύπτει ότι, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ΜΟ των τριών ομάδων των εκπαιδευτικών, στις δηλώσεις E_7β (F(2,115)= 3,449, $p = ,035$) και E_8γ (F(2,115)= 12,575, $p = ,000$), όπως απεικονίζεται στους Πίνακες 21 και 22.

E_7β: Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, είναι καλό να πραγματοποιηθεί με βάση τη διδακτική τους ικανότητα (Μεταδοτικότητα, προετοιμασία μαθήματος - εκπαιδευτικού υλικού, επιλογή δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία)					
Ακαδημαϊκά Προσόντα	N	ΜΟ	ΤΑ	F	p(Sig)
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	3,95	,957	3,449	,035
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	4,06	1,056		
Διδακτορικός τίτλος	11	4,82	,405		

Πίνακας 21: One-way ANOVA -Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_7β.

Από τα δεδομένα του Πίνακα 21 συνάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (ΜΟ =4,82), συμφωνούν σχεδόν με απόλυτο τρόπο, με την αξιολόγηση τους βάσει της διδακτικής τους ικανότητας, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (ΜΟ = 3,95) ή μεταπτυχιακό τίτλο (ΜΟ = 4,06), οι οποίοι τείνουν στο να συμφωνούν με τη δήλωση αυτή. Στο ίδια συμπέρασμα καταλήγει και η ανάλυση Post Hoc, μέσω του κριτηρίου Tukey HSD, στα αποτελέσματα της οποίας, επισημαίνονται οι προαναφερόμενες διαφορές ως στατιστικά σημαντικές, με τιμή $p = ,029 < ,05$ για το ζεύγος «εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο» - «εκπαιδευτικοί με πτυχίο ΑΕΙ./ΑΤΕΙ» και με τιμή $p = ,049 < ,05$ για το ζεύγος «εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο» - «εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο».

Η μεγαλύτερη και στατιστικά σημαντικότερη διαφορά στους ΜΟ των συγκεκριμένων ομάδων, αφορά στον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_8γ (F(2,115)= 12,575, $p = ,000$).

Ε_8γ: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με κριτήριο τον ατομικό φάκελο προσόντων τους					
Ακαδημαϊκά Προσόντα	N	ΜΟ	ΤΑ	F	p(Sig)
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	2,58	1,130	12,575	,000
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	3,19	1,216		
Διδακτορικός τίτλος	11	4,55	,820		

Πίνακας 22: One-way ANOVA -Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης Ε_8γ.

Από τα δεδομένα του Πίνακα συνάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικό τίτλου (ΜΟ =4,82), τείνουν να συμφωνούν απόλυτα με τη συμπερίληψη του ατομικού φακέλου προσόντων τους, στα κριτήρια αξιολόγησής τους. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μόνο πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (ΜΟ = 2,58), παρουσιάζουν ουδέτερη προς αρνητική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη πρόταση, ενώ οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (ΜΟ = 3,19), διατηρούν ουδέτερη στάση απέναντι στη δήλωση αυτή. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγεί και η ανάλυση Post Hoc, μέσω του κριτηρίου Tukey HSD, όπου οι προαναφερόμενες διαφορές επισημαίνονται ως στατιστικά σημαντικές, με τιμή $p=,000<,05$ για τη διαφορά των ΜΟ στο ζεύγος των «εκπαιδευτικών με διδακτορικό τίτλο» και των «εκπαιδευτικών με πτυχίο ΑΕΙ./ΑΤΕΙ» και με τιμή $p = ,001 < ,05$ για τη διαφορά στους ΜΟ, που παρατηρείται ανάμεσα στους «εκπαιδευτικούς με διδακτορικό τίτλο» και τους «εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο».

Σχετικά με την αξιοποίηση των αξιολογικών αποτελεσμάτων, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές του ΜΟ των εν λόγω ομάδων, για τη δήλωση Ε_9ζ ($F(2,115)= 3,413, p = ,036$), όπως προκύπτει από τον Πίνακα 23.

Ε_9ζ: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται σε συνδυασμό με την παροχή προνομίων (μισθολογική – υπηρεσιακή αναβάθμιση, bonus, κ.α.) για τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν θετική αξιολόγηση					
Ακαδημαϊκά Προσόντα	N	ΜΟ	ΤΑ	F	p(Sig)
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	2,89	1,391	3,413	,036
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	3,00	1,383		
Διδακτορικός τίτλος	11	4,09	1,300		

Πίνακας 23: One-way ANOVA -Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης Ε_9ζ.

Οι κάτοχοι διδακτορικό τίτλου (ΜΟ =4,09), συμφωνούν με την παροχή προνομίων (μισθολογική – υπηρεσιακή αναβάθμιση, bonus, κ.α.) στους εκπαιδευτικούς, που έλαβαν θετική αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (ΜΟ = 2,89) ή μεταπτυχιακό τίτλο (ΜΟ = 3,00) παρουσιάζουν ουδέτερη στάση απέναντι στη συγκεκριμένη πρόταση. Ίδιο συμπέρασμα συνάγεται, από την ανάλυση Post Hoc, μέσω του κριτηρίου Tukey HSD, όπου οι προαναφερόμενες διαφορές κρίνονται ως στατιστικά σημαντικές, με τιμή $p=,033 < ,05$ για το ζεύγος των «εκπαιδευτικών με διδακτορικό τίτλο» και των «εκπαιδευτικών με πτυχίο ΑΕΙ./ΑΤΕΙ» και με τιμή $p = ,043 < ,05$ για τη διαφορά των ΜΟ μεταξύ των «εκπαιδευτικών με διδακτορικό τίτλο» και αυτών «με μεταπτυχιακό τίτλο».

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει και για τους ΜΟ των τριών προαναφερόμενων ομάδων, για τις δηλώσεις Ε_10δ ($F(2,115)= 3,256, p = ,042$) και Ε_10ε ($F(2,115)= 5,997, p=,003$), που αφορούν στην καταλληλότητα των αξιολογητών των εκπαιδευτικών, όπως απεικονίζεται στους Πίνακες 24 και 25.

E_10δ: Κατάλληλος αξιολογητής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να είναι κάποια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών					
Ακαδημαϊκά Προσόντα	N	MO	TA	F	p(Sig)
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	3,37	1,217	3,256	,042
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	3,48	1,335		
Διδακτορικός τίτλος	11	4,45	1,036		

Πίνακας 24: One-way ANOVA -Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_10δ.

E_10ε: Κατάλληλος αξιολογητής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να είναι κάποια Επιτροπή Αξιολογητών του ΥΠΑΙΘ					
Ακαδημαϊκά Προσόντα	N	MO	TA	F	p(Sig)
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	2,32	1,093	5,997	,003
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	2,68	1,300		
Διδακτορικός τίτλος	11	3,82	1,601		

Πίνακας 25: One-way ANOVA -Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_10ε.

Αναφορικά με την δήλωση E_10δ, από την ανάλυση Post Hoc μέσω του κριτηρίου Tukey HSD, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν διδακτορικό τίτλο (MO =4,45), αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση τους από κάποια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει τις μόνο τις βασικές σπουδές τους (MO = 3,37), διατηρούν ουδέτερη προς θετική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη άποψη, με τη διαφορά αυτή στους MO να είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,025 < ,05$). Όσον αφορά στην δήλωση E_10ε, από την ίδια ανάλυση συνεπάγεται ότι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει σπουδές διδακτορικού επιπέδου (MO = 3,82), τείνουν στο να συμφωνούν με τη αξιολόγηση τους από κάποια Επιτροπή Αξιολογητών του ΥΠΑΙΘ, σε αντίθεση με τους κατόχους μόνο πτυχίου ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (MO = 2,32), που μάλλον διαφωνούν με την πρόταση αυτή και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (MO = 2,68), οι οποίοι διατηρούν ουδέτερη προς αρνητική στάση. Η στατιστική σημαντικότητα των διαφορών αυτών επιβεβαιώνεται από την τιμή της $p - value$ που στην πρώτη περίπτωση ισούται με ,002 ($< ,05$) ενώ στη δεύτερη με ,018 ($< ,05$).

Τέλος, ως προς το νέο σύστημα αξιολόγησης και την δήλωση E_11α, οι MO των ομάδων που απεικονίζονται στον Πίνακα 26, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2,115)= 3,550$, $p = ,032$), όπως προέκυψε από την ανάλυση διασποράς One way ANOVA.

E_11α: Είμαι ενημερωμένη/ος σχετικά με τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021 που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών					
Ακαδημαϊκά Προσόντα	N	MO	TA	F	p(Sig)
Πτυχίο Α.Ε.Ι./Α.Τ.Ε.Ι	38	3,08	1,171	3,550	,032
Μεταπτυχιακός τίτλος	69	3,64	1,260		
Διδακτορικός τίτλος	11	4,00	1,265		

Πίνακας 26: One-way ANOVA -Σύνδεση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τον βαθμό αποδοχής της δήλωσης E_11α.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (MO = 4,00), δηλώνουν ότι είναι ενημερωμένοι σχετικά με τις διατάξεις του Ν. 4823/2021, που αφορούν στο νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (3,64) διατηρούν ουδέτερη προς θετική στάση, απέναντι

στη δήλωση E_11α και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές (MO = 3,08) ουδέτερη στάση, χωρίς η ανάλυση Post Hoc να δίνει σημαντική συσχέτιση στις διάφορες MO κάποιου ζεύγους μεταξύ των ομάδων αυτών.

Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ενότητας, προκύπτει ότι ικανοποιείται η ένατη υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία *«η στάση και οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά, τα κριτήρια, τους αξιολογητές και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους, είναι πιθανό να διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους»*. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών, φαίνεται να έχουν διαφορετικές απόψεις σε σχέση με τους υπόλοιπους σε αρκετά θέματα που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και να υιοθετούν γενικά μια πιο θετική στάση ως προς αυτήν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό, θα γίνει σχολιασμός των αποτελεσμάτων που παράχθηκαν από την έρευνα, συγκρίνοντας τα, με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών και καταγράφοντας τις συσχετίσεις που προέκυψαν ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, απέναντι στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Προς διευκόλυνση του αναγνώστη, θα ακολουθηθεί ίδια σειρά με αυτή των ερευνητικών ερωτημάτων, που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη. Αρχικά, θα πραγματοποιηθεί συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους. Θα ακολουθήσει σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησής τους και των αξιολογητών τους. Τέλος, θα συζητηθεί η στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι στις μεθόδους αξιολόγησής τους και στο νέο σύστημα αξιολόγησής, όπως αυτό θεσπίστηκε με βάση τις διατάξεις του Ν. 4823/2021.

6.1 Συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους

Σημαντικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, φαίνεται να τάσσονται υπέρ της αναγκαιότητας της αξιολόγησής τους, καθώς το 60,2% των συμμετεχόντων, αποδέχεται ότι είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί κάποιο σύστημα αξιολόγησής τους, και ο ΜΟ των απαντήσεων στην πρόταση αυτή, είναι ίσος με 3,59 (>3). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν πολλές έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στον ελλαδικό χώρο (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Καρακοζίδου, 2020· Κακαρούμπα, 2020· Παπαδοπούλου 2018· Ματσαγγούρας, 2012). Η αποδοχή της παραπάνω αναγκαιότητας είναι ακόμα πιο έντονη, στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών, οι οποίοι τείνουν στο να συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό με αυτή. Παρόμοια διαφοροποίηση προκύπτει και στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το ενδεχόμενο, στο εγγύς μέλλον να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησής τους για τους εκπαιδευτικούς, που να είναι αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό από όλους τους εμπλεκόμενους. Έτσι, οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, τείνουν να συμφωνούν με αυτό, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν μάλλον αρνητική προς ουδέτερη άποψη, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολο της να εμφανίζει επιφυλακτική στάση, απέναντι στη συγκεκριμένη δήλωση. Επομένως, από τα παραπάνω προκύπτει ότι, επαληθεύεται σε ικανοποιητικό βαθμό η πρώτη ερευνητική υπόθεση της εργασίας²³.

Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ουσιαστική εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησής τους, όπως έχει περιγράψει και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη ζητημάτων στον εκπαιδευτικό χώρο που συνδέονται άμεσα με την ορθή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία ανάγουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σε θέμα δευτερευούσης σημασίας για τη βελτίωση της παιδείας, στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο στίγμα του Επιθεωρητισμού ως προς την έννοια της αξιολόγησής τους, αλλά και στις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων των

²³ 1^η Υπόθεση Έρευνας: Η γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους είναι θετική, ωστόσο τάσσονται αρνητικά, στην ανάγκη εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησής τους στο εγγύς μέλλον

εκπαιδευτικών, απέναντι σε κάθε νομοθετική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, θεωρώντας ότι ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν είναι η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της, για την εφαρμογή πολιτικών, που θα συρρικνώσουν τη δημόσια δωρεάν παιδεία, στο πλαίσιο του εξορθολογισμού των δημοσίων δαπανών. Σε αντίθεση με την τελευταία άποψη, έρχεται η τοποθέτηση των συμμετεχόντων ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, που μπορεί να οδηγήσει στην επισήμανση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του, καθώς και να συμβάλει στη διάχυση καλών πρακτικών, όσον αφορά στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Με το συμπέρασμα αυτό φαίνεται να συμφωνούν και αρκετές συναφείς έρευνες μεταξύ των οποίων αυτές, των Δούναβη & Ζμπάινου (2020) Γκελαμέρη (2019), Κιουρτσίδου (2018) και Παπαδοπούλου (2018),

Η άποψη αυτή ενισχύεται, και από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών σε δηλώσεις που αφορούν στον τρόπο με το οποίο πρέπει να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους. Έτσι, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων αποδέχεται τον συνδυασμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, για τους εκπαιδευτικούς που αξιολογήθηκαν αρνητικά, ώστε μέσω αυτών, να καταφέρουν να βελτιώσουν το έργο που παρέχουν. Επίσης, φάνηκε να διατηρούν ουδέτερη στάση, στην διασύνδεση της με την παροχή προνομίων σε όσους έλαβαν θετική αξιολόγηση, με εξαίρεση τους κατόχους διδακτορικού, που όπως φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με αυτή, γεγονός που καταδεικνύει, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι προτεραιότητα της αξιολόγησης, δεν θα πρέπει να είναι η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τα αξιολογικά αποτελέσματα που έλαβαν, στοχεύοντας στην επαγγελματική τους ανέλιξη, αλλά η εύρεση τρόπων βελτίωσης του διδακτικού, παιδαγωγικού και διοικητικού τους έργου. Οι διαπιστώσεις αυτές, έρχονται σε συμφωνία με την πέμπτη και την έκτη υπόθεση της εργασίας²⁴. Σε παρόμοια συμπεράσματα όσον αφορά στην αξιοποίηση των θετικών αξιολογικών αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών, καταλήγει και η έρευνα των Δούναβη και Ζμπάινου (2020), χωρίς να γίνεται αναφορά στην επίδραση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών, στις απόψεις που έχουν περί του θέματος, καθώς και η έρευνα της Παπαπούλιου (2018), στην οποία ωστόσο δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, στις συγκεκριμένες απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, δεν αμφισβητείται ο κύριος σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς δέχονται ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση τόσο του έργου τους, όσο και του συνολικού παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, όπως θα φανεί παρακάτω, αντιτίθενται στον τρόπο με τον οποίο αυτή θεσπίζεται και στις διαδικασίες που ορίζονται για την εφαρμογή της.

²⁴ 5^η Υπόθεση έρευνας: Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξιολόγηση τους, μπορεί να συνδράμει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, αν συνδυαστεί με τη χρήση προγραμμάτων επιμόρφωσης, για όσους αξιολογούμενους έλαβαν αρνητικό αξιολογικό αποτέλεσμα.

6^η Υπόθεση έρευνας: Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δεν θα επιθυμούσε διασύνδεση του αξιολογικού αποτελέσματος, με την μισθολογική ή την υπηρεσιακή του εξέλιξη.

6.2 Συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα αξιολογικά κριτήρια και τους αξιολογητές

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων, συμφωνεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, βάσει των κριτηρίων που άπτονται άμεσα του διδακτικού, παιδαγωγικού και του διοικητικού τους έργου. Καταγράφοντας τα κριτήρια σε σειρά, ξεκινώντας από αυτό που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη αποδοχή των συμμετεχόντων, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την αξιολόγηση: α) της παιδαγωγικής τους ικανότητας (διαχείριση της τάξης – δημιουργία κλίματος μάθησης, αλληλοσεβασμού, επίλυση διαφορών), β) της συνέπειας και της υπευθυνότητας που επιδεικνύουν κατά την άσκηση των διδακτικών και των υπολοίπων υπηρεσιακών τους καθηκόντων, γ) της διδακτικής τους ικανότητας (μεταδοτικότητα, προετοιμασία μαθήματος - εκπαιδευτικού υλικού, επιλογή δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία), και δ) της ικανότητας αναστοχασμού τους, σχετικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, (γεγονός που επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης τους). Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι τα κριτήρια που περιγράφονται στις παραπάνω περιπτώσεις, συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά αποδοχής (από 73 έως 84 τοις εκατό) και έχουν ΜΟ απαντήσεων, που τείνουν στον αριθμό 4. Ειδικότερα, όσον αφορά στην αξιολόγηση της διδακτικής τους ικανότητας, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου φαίνεται να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους υπόλοιπους, οι οποίοι επίσης τάσσονται υπέρ της συγκεκριμένης πρότασης. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτό, ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν η αξιολόγηση τους, να αφορά σε κριτήρια που σχετίζονται άμεσα με το έργο που παρέχουν, ούτως ώστε να λάβουν σωστή ανατροφοδότηση και να προβούν σε ενέργειες βελτίωσης του. Επίσης (σε μικρότερο βαθμό), φαίνεται να αποδέχονται την αξιολόγηση της επιστημονικής τους κατάρτισης (επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας, βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης), τονίζοντας έτσι το γεγονός, ότι η αξιολόγησή τους, πρέπει να στοχεύει και στην ενίσχυση της επιστημονικής τους ανάπτυξης.

Αξίζει δε να αναφερθεί, ότι όλα τα προαναφερόμενα κριτήρια, που τυγχάνουν αποδοχής από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δεν σχετίζονται με την αξιολόγηση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους. Ωστόσο, από την έρευνα προκύπτει ότι διατηρούν θετική στάση, με ποσοστό 72,9% και ΜΟ= 3,82, ως προς την αξιολόγησή τους με βάση τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν στην αίθουσα διδασκαλίας και τις σχέσεις, που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές, χαρακτηριστικά τα οποία, αφενός αποτελούν μέρος των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, αλλά αφετέρου σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, με το παιδαγωγικό και το διδακτικό τους έργο. Επίσης, σημαντική αποδοχή παρατηρείται, όσον αφορά στη συμπερίληψη μεταξύ των κριτηρίων αξιολόγησης τους, της συνεργασίας – επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, με τους γονείς των μαθητών, με τους συναδέλφους τους και με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, με ποσοστά 73,7%, 63,56% και 57,63% αντιστοίχως. Παρόμοιος βαθμός αποδοχής των κριτηρίων αυτών, φαίνεται να διαπιστώνεται και για τους συμμετέχοντες στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2018). Έτσι, συμπεραίνεται ότι είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, η αξιολόγησή τους να αποσκοπεί και στην βελτίωση των σχέσεων, που αναπτύσσουν με τους μαθητές, τους γονείς τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους, στο σχολικό πλαίσιο, καθώς αυτές αποτελούν μέρος του έργου που παρέχουν, αλλά και βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της ποιότητάς του.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετική στάση, για την αξιολόγηση τους, με κριτήριο τις καινοτόμες δράσεις που εισάγουν, στο σχολείο υπηρεσίας τους,

με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ηλικία μεγαλύτερη από 54 έτη να έχουν ουδέτερη προς αρνητική άποψη ως προς αυτό το ενδεχόμενο. Αν και η δραστηριότητα αυτή, δεν αποτελεί δική τους αρμοδιότητα, καθώς είναι ευθύνη των στελεχών της εκπαίδευσης, που έχουν επωμιστεί με τον συντονισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση με βάση το συγκεκριμένο κριτήριο, θα μπορούσε να συμβάλει στην διάχυση καλών πρακτικών, μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και να βελτιώσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει και από την έρευνα του Γκελαμέρη (2019)

Όλα τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης, περιλαμβάνονται και στις διατάξεις του Ν. 4823/2021, μέσω των οποίων θεσπίζεται τον νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εξαίρεση αποτελεί η δήλωση του ερωτηματολογίου της έρευνας, που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με κριτήριο τον ατομικό φάκελο προσόντων τους, απέναντι στην οποία, οι συμμετέχοντες διατήρησαν ουδέτερη προς αρνητική στάση με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου να διαφοροποιούνται, τείνοντας στο να συμφωνούν απόλυτα με αυτή. Είναι γεγονός, ότι το κριτήριο αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, στην περίπτωση που σκοπός της αξιολόγησης, θα ήταν η επαγγελματική ή η μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και για τον λόγο αυτό, συμπεριλαμβάνεται στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, όπως αυτή ορίζεται από τον ίδιο Νόμο. Εντούτοις, δεν σχετίζεται άμεσα με το διδακτικό και το παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να λαμβάνει και μικρότερη αποδοχή. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί, ότι από την σύγκριση των αποτελεσμάτων, φάνηκε πως οι συμμετέχοντες, με εκπαιδευτική υπηρεσία από 6 έως 10 έτη, συμφωνούν περισσότερο με τη συμπερίληψη του ατομικού φακέλου προσόντων του εκπαιδευτικού, στα κριτήρια αξιολόγησής του, σε σχέση με αυτούς που έχουν από 0 έως 5 και πάνω από 20 έτη προϋπηρεσία, που εμφανίζουν ουδέτερη προς ελάχιστα αρνητική άποψη επί του θέματος.

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι εν μέρει επαληθεύεται η δεύτερη υπόθεση της έρευνας²⁵, διότι από τα ευρήματα, προκύπτει ότι μπορεί να γίνει αποδεκτή και η συμπερίληψη κριτηρίων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που δεν άπτονται άμεσα του διδακτικού τους έργου

Παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, φαίνεται να συμφωνεί με τα κριτήρια αξιολόγησής τους, όπως αυτά ορίζονται από τον Ν. 4823/2021, δεν συμβαίνει το ίδιο για τους αξιολογητές του νέου συστήματος αξιολόγησης. Έτσι, το 44,9% των συμμετεχόντων τάσσεται κατά της συμπερίληψης του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στους αξιολογητές τους, ενώ ο ΜΟ (2,59) των απαντήσεων στη αντίστοιχη δήλωση του ερωτηματολογίου, καταδεικνύει την ουδέτερη έως και αρνητική ως προς αυτή, στάση των εκπαιδευτικών, συμπεράσμα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα αρκετών συναφών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι στο συγκεκριμένο ζήτημα, εντοπίζεται μια πρώτη διαφωνία των εκπαιδευτικών, ως προς τις διατάξεις του Ν. 4823/2021, μέσω των οποίων ο Διευθυντής του σχολείου, ορίζεται ως υπεύθυνος, για την αξιολόγηση: α) του παιδαγωγικού κλίματος και της διαχείρισης της τάξης και β) της υπηρεσιακής συνέπειας και της επάρκειάς του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, φαίνεται να διατηρούν ουδέτερη προς ελάχιστα θετική στάση, στην

²⁵ 2^η Υπόθεση Έρευνας: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αποδέχονται την αξιολόγησή τους, βάσει της διδακτικής τους ικανότητας, της επιστημονικής τους κατάρτισης και της παιδαγωγικής τους ικανότητας, αλλά και διαφωνούν με την ένταξη κριτηρίων, που δεν συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία τους, στο σύστημα αξιολόγησής τους

συμπερίληψη του Συμβούλου Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) μεταξύ των αξιολογητών τους, καθώς το 48,31% του δείγματος αποδέχεται την πρόταση αυτή και ο ΜΟ (3,13) των απαντήσεων στην αντίστοιχη δήλωση, είναι οριακά μεγαλύτερος της ουδέτερης τιμής (3). Οπότε, η αξιολόγηση της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου του εκπαιδευτικού από τον «Σύμβουλο ειδικότητας», δεν φαίνεται να αποτελεί σημείο διαφωνίας των εκπαιδευτικών, με το νέο σύστημα αξιολόγησής τους.

Επίσης, για τους εκπαιδευτικούς, σημαντικός παράγοντας για την καταλληλότητα των αξιολογητών, αποτελεί η εξασφάλιση της αξιοκρατίας της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας του αξιολογικού αποτελέσματος, μέσω της επιλογής του προσώπου ή του φορέα που θα επωμιστεί το έργο της αξιολόγησής τους (Κασσωτάκης, 2016· Καπαχτή, 2007). Η διαπίστωση αυτή, τεκμηριώνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς ως καταλληλότερη κρίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, από κάποια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών, με την αντίστοιχη πρότασή του ερωτηματολογίου, να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αποδοχής του δείγματος (61%) και τον υψηλότερο ΜΟ (3,53), των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη ενότητα. Η αποδοχή αυτή ήταν μεγαλύτερη για τους κατόχους διδακτορικού, καθώς από τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους συμφωνούν απόλυτα με τη πρόταση αυτή, εμφανίζοντας στατιστικά σημαντική διαφορά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως να εξηγείται από την αναγνώριση που λαμβάνουν πλέον, οι Ανεξάρτητες Αρχές στην Ελλάδα από την κοινή γνώμη, ως προς την εκπλήρωση του έργου που έχουν αναλάβει, αλλά και από την επαφή που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί, με το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού, μέσω του οποίου γίνονται με διαφανή τρόπο, οι προσλήψεις των αναπληρωτών και οι διορισμοί των μόνιμων εκπαιδευτικών στην δημόσια εκπαίδευση, από το 1999 έως σήμερα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να συμφωνούν ως προς τη συμμετοχή κάποιας Επιτροπής Αξιολογητών του ΥΠΑΙΘ, στην αξιολόγηση τους, με εξαίρεση τους κατόχους διδακτορικού τίτλου. Η αντίστοιχη δήλωση του ερωτηματολογίου, έλαβε απαντήσεις με ΜΟ = 2,67, και σχετικά μεγάλο ποσοστό απόρριψης (44,9%), δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δυσπιστούν, ως προς την καταλληλότητα των εν λόγω επιτροπών, στον ρόλο του αξιολογητή τους.

Τέλος, σχετικά με την καταλληλότητα των μαθητών, ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών, διατηρείται ουδέτερη προς ελάχιστα θετική στάση από τους συμμετέχοντες, καθώς από τις απαντήσεις τους στην αντίστοιχη δήλωση, προκύπτει οριακά μεγαλύτερος από την ουδέτερη τιμή ΜΟ (3,19) και καταγράφεται ποσοστό 49,2% ως προς την αποδοχή της. Το ίδιο συμπέρασμα, εντοπίζεται στην έρευνα του Δρακόπουλου (2013) και στην έρευνα της Καρακοζίδου (2020), η οποία ωστόσο αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με το ποσοστό αποδοχής της συγκεκριμένης πρότασης να είναι χαμηλότερο, απόκλιση η οποία είναι δυνατό να οφείλεται, στη διαφορά ηλικίας και ωριμότητας, που υπάρχει μεταξύ των μαθητών των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης. Επομένως, ικανοποιείται η τρίτη υπόθεση της έρευνας²⁶, ενώ συγχρόνως γίνεται αντιληπτή η ανάγκη ύπαρξης μιας

²⁶ 3^η Υπόθεση Έρευνας: Η εκπαιδευτική κοινότητα, τίθεται υπέρ του συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας ως καταλληλότερους αξιολογητές τους μαθητές της σχολικής μονάδας, καθώς και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας).»

Ανεξάρτητης Αρχής Αξιολογητών, για τη αντικειμενική και διαφανή διεκπεραίωση του έργου της εξωτερικής αξιολόγησής τους.

6.3 Συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεθόδους αξιολόγησης

Στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου, περιγράφονται ορισμένες μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες περιλαμβάνονται και στις διατάξεις του Ν. 4823/2021. Μεγαλύτερη αποδοχή από αυτές, φαίνεται να λαμβάνει η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (45,8% και Μ.Ο = 3,29). Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί, ότι η αποδοχή αυτή είναι οριακή, διότι το ποσοστό του δείγματος που «συμφωνεί» ή «συμφωνεί απόλυτα» με τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης, είναι μικρότερο του 50% και ο ΜΟ των απαντήσεων που δόθηκαν στην αντίστοιχη πρόταση, υπερβαίνει ελάχιστα την ουδέτερη τιμή. Παρόλα αυτά, δεν θα ήταν ανεδαφικός ο ισχυρισμός, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν να λαμβάνεται υπόψη η αυτοαξιολόγηση τους, από τον εκάστοτε αξιολογητή τους, καθώς μέσω αυτής, παρέχεται η δυνατότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, σχετικά με το έργο που παρέχει, κριτήριο, το οποίο όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι επιθυμητό να συμπεριληφθεί στα αξιολογικά κριτήρια, από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Παρόμοιο συμπέρασμα διατυπώνεται και στην έρευνα της Καδιανάκη (2018), όπου μέσω της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται η αποδοχή της μεθόδου της αυτοαξιολόγησης, από την πλειονότητα των συμμετεχόντων σε αυτή.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια σύνθετη διεργασία, που επιτρέπει την αναγνώριση των θεσμικών και προσωπικών παραγόντων, που επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, και για τον λόγο αυτό, είναι πολύ πιθανό στο μέλλον να αποτελέσει βασική μέθοδο στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει και από τη έρευνα του Γκελαμέρη (2019). Ωστόσο υπάρχουν προβληματισμοί, για το αν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι ώστε να την υλοποιήσουν σωστά, αν υπάρχει η κατάλληλη κουλτούρα στην εκπαιδευτική κοινότητα, για τη ωφέλιμη εφαρμογή της, καθώς και αν υφίστανται τα απαραίτητα εργαλεία, ώστε να τεκμηριώνονται τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μέσω αυτής. Οπότε, ίσως για αυτόν τον λόγο, στην παρούσα έρευνα δεν έλαβε την αποδοχή που θα αναμενόταν, με βάση τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, ουδέτερη στάση έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τη χρήση α) της περιγραφικής έκθεσης, (ΜΟ = 3,14) και β) της συνέντευξης (ΜΟ = 2,84) από τους εκάστοτε αξιολογητές τους, στο πλαίσιο της αξιολογικής διαδικασίας. Επομένως, επαληθεύεται κατά το ήμισυ η τέταρτη υπόθεση της εργασίας²⁷, καθώς από τα ευρήματα της έρευνας, απορρίπτεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (48,23%), η συμπερίληψη της παρατήρησης της διδασκαλίας του μαθήματος από τον αξιολογητή τους, στις μεθόδους αξιολόγησής τους, γεγονός που αποτελεί το δεύτερο βασικό σημείο διαφωνίας των συμμετεχόντων, με τις διατάξεις του Ν. 4823/2021. Παρόλα αυτά, στην έρευνα του Γκελαμέρη (2019) διαπιστώνεται, ότι είναι πιθανό στο μέλλον, να εφαρμοστεί η μέθοδος αυτή κατά την αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών. Τέλος, μικρό ποσοστό αποδοχής παρατηρείται σχετικά με τη χρήση περιγραφικής κλίμακας για την απόδοση των αξιολογικών αποτελεσμάτων για κάθε

²⁷ 4^η Υπόθεση Έρευνας: Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ουδέτερη στάση, ως προς τη παρατήρηση της διδασκαλίας του μαθήματος και τη χρήση αξιολογικής περιγραφικής έκθεσης, από τους εκάστοτε αξιολογητές τους

εκπαιδευτικό, καθώς το 40,68% του δείγματος εκφράζει τη διαφωνία του και το 30,51% έχει ουδέτερη στάση, με τις γυναίκες ενδεχομένως να συμφωνούν περισσότερο από τους άνδρες με τη χρήση της. Από τα συμπεράσματα της ενότητας, συνάγεται ότι εκ μέρους των εκπαιδευτικών, τίθενται αρκετές διαφωνίες σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης που ορίζονται στις διατάξεις του Ν. 4823/2021.

6.4 Συζήτηση για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο νέο σύστημα αξιολόγησης

Σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αρχικά επαληθεύεται κατά το ήμισυ η έβδομη υπόθεση της εργασίας²⁸, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (56,8%) δηλώνει ότι είναι ενημερωμένη ως προς τις σχετικές διατάξεις, ενώ παράλληλα διαφωνεί με την άποψη, ότι το ΥΠΑΙΘ έχει προβεί σε κατάλληλες ενέργειες για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν στο νέο σύστημα αξιολόγησης με ποσοστό 69,5%. Το δεδομένο αυτό, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επίσημη ενημέρωση των εκπαιδευτικών από την πολιτεία, είναι ανεπαρκής και ότι για ένα τόσο σημαντικό θέμα όπως είναι η αξιολόγησή τους, ενημερώνονται από άλλες πηγές και όχι από τον φορέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Το γεγονός αυτό, είναι πιθανό να σχετίζεται και με την αποδοχή του νέου συστήματος, από τους εκπαιδευτικούς, καθώς σύμφωνα με την έρευνα της Καρακοζίδου (2020) τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τείνουν να αποδέχονται περισσότερο την αξιολόγησή τους, όταν ενημερώνονται και επιμορφώνονται σχετικά με αυτή, από επίσημους φορείς του κράτους.

Επίσης, όπως φάνηκε και από τη συζήτηση που προηγήθηκε, ικανοποιείται σε μικρό βαθμό η όγδοη ερευνητική υπόθεση²⁹, εφόσον διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τα αξιολογικά κριτήρια που περιλαμβάνονται στον πρόσφατο νόμο, αλλά ένα σημαντικό ποσοστό, διαφωνεί με την παρακολούθηση του μαθήματος από τους εκάστοτε αξιολογητές και κρατά ουδέτερη έως και αρνητική στάση, ως προς τις υπόλοιπες μεθόδους που ορίζουν την αξιολογική διαδικασία του νέου συστήματος, θεωρώντας ότι δεν είναι δυνατό να συνδράμει ουσιαστικά, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπρόσθετα, δεν αποδέχονται την καταλληλότητα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας για τη θέση του αξιολογητή, ενώ φαίνεται να επιθυμούν η εξωτερική τους αξιολόγηση να γίνει μέσω, της ίδρυσης και αξιοποίησης κάποιας Ανεξάρτητης Αρχής, που θα αναλάβει την εκπόνηση της συγκεκριμένης διεργασίας, με διαφανή, επιστημονικά τεκμηριωμένο και αντικειμενικό τρόπο. Επομένως, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,8%), θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να υπάρξουν προσθήκες και βελτιώσεις στις διατάξεις που θεσμοθετούν το νέο σύστημα αξιολόγησής τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (59,3%) θεωρεί ότι μέσω των διατάξεων του Ν. 4823/2021 δεν διαμορφώνεται ένα δίκαιο και καλά δομημένο σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς.

²⁸ 7^η Υπόθεση Έρευνας: Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι επαρκώς ενημερωμένη σχετικά με τις διατάξεις του Ν. 4823/2021, που αφορούν στην αξιολόγησή του εκπαιδευτικού έργου και επιθυμεί το ΥΠΑΙΘ να προβεί σε κατάλληλες ενέργειες, που να στοχεύουν στην πληροφόρησή της

²⁹ 8^η Υπόθεση Έρευνας: Τα κριτήρια, οι αξιολογητές και η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως ορίζονται στον Ν. 4823/2021, είναι στη σωστή κατεύθυνση και μπορούν να γίνουν αποδεκτά από το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, ωστόσο υπάρχουν περιθώρια αλλαγών και βελτιώσεων, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη εφαρμογή του νέου συστήματος αξιολόγησης.

ΓΕΝΙΚΕΥΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα σχετικά με τη στάση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους.

■ Οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους:

- Συμφωνούν με την ανάγκη ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησής τους.
- Θεωρούν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης τους, που μπορεί να οδηγήσει στην επισήμανση των θετικών σημείων και των αδυναμιών τους, καθώς και να συμβάλει στη διάχυση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών.
- Διατηρούν θετική στάση απέναντι στην παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, για όσους εκπαιδευτικούς έλαβαν αρνητική αξιολόγηση, ώστε να βελτιώσουν το έργο που παρέχουν.
- Έχουν ουδέτερη στάση, ως προς τη διασύνδεση της αξιολόγησής τους με την παροχή προνομίων, που σχετίζονται με τη μισθολογική και την υπηρεσιακή τους αναβάθμιση, στην περίπτωση που λαμβάνουν θετική αξιολόγηση.
- Διατηρούν ουδέτερη προς αρνητική στάση, στο ενδεχόμενο εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησής τους στο εγγύς μέλλον, που θα είναι αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό, από όλους τους εμπλεκόμενους.

■ Όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησής τους:

- Συμφωνούν με την αξιολόγησή:
 1. Της παιδαγωγικής τους ικανότητας (διαχείριση της τάξης – δημιουργία κλίματος μάθησης, αλληλοσεβασμού, επίλυση διαφορών).
 2. Της συνέπειας και της υπευθυνότητας που επιδεικνύουν κατά την άσκηση των διδακτικών και των υπολοίπων υπηρεσιακών τους καθηκόντων.
 3. Της διδακτικής τους ικανότητας (μεταδοτικότητα, προετοιμασία μαθήματος – εκπαιδευτικού υλικού, επιλογή δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία)
 4. Της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν στην αίθουσα διδασκαλίας και των σχέσεων, που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές.
 5. Της ικανότητας αναστοχασμού τους, σχετικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο.
- Έχουν θετική άποψη, ως προς την αξιολόγησή:
 1. Της συνεργασίας – επικοινωνίας που έχουν αναπτύξει με τους γονείς των μαθητών.
 2. Της συνεργασίας που έχουν με τους συναδέλφους τους.
 3. Της επιστημονικής τους κατάρτισης (επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας, βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης).
- Διατηρούν θετική προς ουδέτερη στάση, απέναντι στην αξιολόγησή:
 1. Της συνεργασίας που έχουν με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.
 2. Των καινοτόμων δράσεων, που έχουν εισάγει στο σχολείο υπηρεσίας τους.
- Διατηρούν ουδέτερη στάση, στην συμπερίληψη του ατομικού φακέλου προσόντων τους στα κριτήρια αξιολόγησής τους.

■ Σχετικά με τους αξιολογητές τους:

- Συμφωνούν με την αξιολόγησή τους, από κάποια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών.
- Έχουν ουδέτερη προς ελάχιστα θετική στάση, για την συμπερίληψη των μαθητών και του Συμβούλου Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), μεταξύ των αξιολογητών τους.
- Έχουν ουδέτερη προς αρνητική στάση, απέναντι στην αξιολόγησή τους από κάποια επιτροπή του ΥΠΑΙΘ, τον Σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

■ Ως προς τις μεθόδους αξιολόγησής τους :

- Έχουν ουδέτερη προς ελάχιστα θετική άποψη:
 1. Για την αξιολόγησή τους με βάση την έκθεση αυτοαξιολόγησής τους.
 2. Για τη χρήση αξιολογικής περιγραφικής έκθεσης, από τους εκάστοτε αξιολογητές τους.
- Έχουν ουδέτερη προς αρνητική στάση απέναντι:
 1. Στη χρήση συνέντευξης από τους αξιολογητές τους.
 2. Στη χρήση περιγραφικής κλίμακας για την απόδοση του αξιολογικού αποτελέσματος.
- Έχουν αρνητική προς ουδέτερη άποψη, για τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, από τους αξιολογητές του.

■ Σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης:

- Φαίνεται να είναι ενημερωμένοι σχετικά με τις διατάξεις του Ν. 4823/2021, που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Συμφωνούν με την άποψη, ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη προσθηκών και βελτιώσεων στις διατάξεις του Νόμου 4823/2021, που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Διατηρούν αρνητική προς ουδέτερη στάση, απέναντι στη συμβολή της διαδικασίας αξιολόγησης του νέου συστήματος, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.
- Διαφωνούν με τις απόψεις ότι:
 1. Μέσω των διατάξεων του Νόμου 4823/2021, διαμορφώνεται ένα δίκαιο και καλά δομημένο σύστημα αξιολόγησης.
 2. Το ΥΠΑΙΘ έχει προβεί σε κατάλληλες ενέργειες, για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν στο νέο σύστημα αξιολόγησης τους.

■ Τα δημογραφικά στοιχεία, που είναι πιθανό να συσχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς την αξιολόγησή τους είναι

- Τα έτη εκπαιδευτική υπηρεσίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 6 έως 10 έτη συμφωνούν περισσότερο με τη ένταξη του ατομικού φακέλου προσόντων τους στα κριτήρια αξιολόγησής τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, που κατέχουν προϋπηρεσία α) από 0 έως 5 έτη και β) πάνω από 20 έτη.
- Τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών, καθώς οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών:

1. Τείνουν να συμφωνούν απόλυτα, με την ανάγκη εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τείνουν στο συμφωνούν απλά με την παραπάνω αναγκαιότητα.
2. Τείνουν να συμφωνούν με το ενδεχόμενο εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησής τους στο εγγύς μέλλον, που θα είναι αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό από όλους τους εμπλεκόμενους, σε αντίθεση με του εκπαιδευτικούς που κατέχουν μόνο βασικό τίτλο σπουδών, οι οποίοι έχουν ουδέτερη προς αρνητική άποψη ως προς αυτό.
3. Συμφωνούν απόλυτα με την αξιολόγηση της διδακτικής τους ικανότητας (μεταδοτικότητα, προετοιμασία μαθήματος – εκπαιδευτικού υλικού, επιλογή δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία), ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί απλά συμφωνούν με το κριτήριο αυτό.
4. Τείνουν να συμφωνούν απόλυτα, με τη ένταξη του ατομικού φακέλου προσόντων τους, στα κριτήρια αξιολόγησή τους, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών όπου εμφανίζουν ουδέτερη προς αρνητική στάση στο ενδεχόμενο αυτό και με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, που εμφανίζουν ουδέτερη προς ελάχιστα θετική άποψη επί του θέματος.
5. Συμφωνούν με την παροχή προνομίων στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν θετική αξιολόγηση, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ουδέτερη στάση ως προς την πρόταση αυτή.
6. Τείνουν να συμφωνούν απόλυτα με την αξιολόγησή τους από κάποια Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών, ενώ οι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών παρουσιάζουν ουδέτερη προς θετική στάση, απέναντι στη συγκεκριμένη άποψη.
7. Τείνουν να συμφωνούν με τη αξιολόγηση τους από κάποια Επιτροπή Αξιολογητών του ΥΠΑΙΘ, σε αντίθεση με τους κατόχους μόνο μόνο βασικού τίτλου σπουδών, που μάλλον διαφωνούν και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι οποίοι διατηρούν ουδέτερη προς αρνητική στάση.
8. Είναι περισσότερο ενημερωμένοι, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, ως προς τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021, που αφορούν στο νέο σύστημα αξιολόγησης, σε σύγκριση με τους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εκπόνηση της έρευνας, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, με τη χρονική περίοδο κατά την οποία αυτή, έλαβε χώρα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο του 2021, στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς και σε μικρό χρονικό διάστημα από την ψήφιση του Ν. 4823/2021. Το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες, ξεκίνησαν τη λειτουργία τους υπό περιοριστικές συνθήκες, που επιβλήθηκαν λόγω της πανδημίας του COVID – 19, είχε ως αποτέλεσμα να μην επιλεγεί από τον ερευνητή, η διανομή του ερωτηματολογίου σε έντυπη μορφή, στα μέλη των συλλόγων διδασκόντων των σχολείων, που εδρεύουν στην περιοχή κατοικίας του, λόγω της αυστηρής σύστασης του ΕΟΔΥ, για την αποφυγή επίσκεψης εξωσχολικών ατόμων στις σχολικές μονάδες, με στόχο τον περιορισμό των κρουσμάτων.

Επίσης, λόγω της προσπάθειας εφαρμογής από το ΥΠΑΙΘ, του Ν. 4692/2020 για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων στο τρέχον σχολικό έτος, προκλήθηκαν έντονες αντιδράσεις από τους συνδικαλιστικούς φορείς των

εκπαιδευτικών. Έτσι, κηρύχθηκε νέα απεργία – αποχή των εκπαιδευτικών από τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, με αποτέλεσμα την πραγματοποίηση συνελεύσεων των συλλόγων διδασκόντων, των σχολικών μονάδων σε όλη την επικράτεια, με θέμα τη συμμετοχή τους σε αυτή. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως να επηρέασε τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς αφενός, υπήρξαν αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετικές απόψεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, με απότοκο να είναι πιθανό κάποια μερίδα εκπαιδευτικών, να τοποθετήθηκε με ακραίο τρόπο στα ερωτήματα της έρευνας και αφετέρου, μειώθηκε το ενδιαφέρον των πιο μετριοπαθών, για τη συμμετοχή τους σε αυτή, έπειτα από την ανάλωσή τους σε πολύωρες συζητήσεις για το εν λόγω θέμα, στις συνελεύσεις των συλλόγων.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Όπως αναφέρθηκε στη μεθοδολογία της έρευνας, η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση τους, υπό το καθεστώς της πρόσφατης θέσπισης του νέου συστήματος αξιολόγησης. Επομένως κρίθηκε αναγκαία, η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, για να προσδιοριστεί ο βαθμός αποδοχής του συστήματος αυτού, από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο στο μέλλον, θα ήταν σημαντικό να πραγματοποιηθεί κάποια ποιοτική ή τριγωνική έρευνα, ούτως ώστε να εξεταστεί για ποιον λόγο και με ποιον τρόπο έχουν διαμορφωθεί οι παραπάνω στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αξιολόγησή τους, αλλά και το νέο σύστημα που επιχειρείται να εφαρμοστεί. Επίσης, το νέο σύστημα αφορά στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε θα ήταν σημαντικό να διεξαχθεί κάποια ανάλογη έρευνα, που θα στοχεύει στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, που προέρχονται και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να ελεγχθεί αν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

- Cevallos, M. A. S., Rosado, C. A. Z., & Terán, O. V. T. (2019). The procedure used on diagnostic evaluation process. *International Journal of Health & Medical Sciences*, 3(1), 1-10. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου 2021, από: <https://doi.org/10.31295/ijhms.v3n1.98>
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. Glasgow: CfBT Education Trust. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου 2021, από : <https://eric.ed.gov/?id=ED546801>
- Cullen, J.B., Koedel, C. & Parsons, E. (2021) The Compositional Effect of Rigorous Teacher Evaluation on Workforce Quality. *Education Finance and Policy* 2021(16), 7–41, Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου 2021, από: <https://direct.mit.edu/edfp/article/16/1/7/94963/The-Compositional-Effect-of-Rigorous-Teacher>
- Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools. Ανακτήθηκε 4 Αυγούστου 2021, από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421493.pdf>
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Faubert, V. (2009), “School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”, *OECD Education Working Papers*, 2009(42), OECD Publishing. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου 2021, από: <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>
- Ford, T.G., & Hewitt, K.K (2020) Better Integrating Summative and Formative Goals in the Design of Next Generation Teacher Evaluation Systems. *Education Policy Analysis Archives*, 28(63). Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου, από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250202.pdf>
- Goe, L., Wylie, E. C., Bosso, D., & Olson, D. (2017). *State of the states’ teacher evaluation and support systems: A perspective from exemplary teachers* (Research Report No. RR-17-30). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Ανακτήθηκε 16 Ιουλίου 2021, από: <https://doi.org/10.1002/ets2.12156>
- Mertens, D.M., & Wilson, A.T. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice: A Comprehensive Guide* (2η έκδ.). New York, NY: The Guilford Press.
- Mehta, J. (2013). The Penetration of Technocratic Logic into the Educational Field: Rationalizing Schooling from the Progressives to the Present. *Teachers College Record*, 113(5), 1-40. Ανακτήθηκε 6 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://core.ac.uk/download/pdf/154880711.pdf>
- National Education Association. (2010). *Teacher assessment and evaluation: The National Education Association’s framework for transforming education systems to support effective teaching and improve student learning*. Ανακτήθηκε 8 Ιουλίου 2021, από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583104.pdf>
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). *Literature Review on Internal Evaluation*. London: Institute of Education UCL. Ανακτήθηκε 8 Ιουλίου 2021, από: <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
- Sigman, D., & Mancuso, M. (2017). *Designing a comprehensive assessment system*. San Francisco, CA: WestEd.

- Svensson, L. (2021). *Contextual analysis: A research methodology and research approach*. Ανακτήθηκε 7 Αυγούστου 2021, από: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/68413>
- Topuzovska-Latkovikj, M., & Borota-Popovska, M. (2019) Online research about online research: advantages and disadvantages. *e-methodology*, 2019(6), 44-56. Ανακτήθηκε 28 Αυγούστου 2021, από: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=974675>
- Tuli, F. (2010). The Basis of Distinction Between Qualitative and Quantitative Research in Social Science: Reflection on Ontological, Epistemological and Methodological Perspectives. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1), 97 – 108. doi: 10.4314/ejesc.v6i1.65384
- Tuma, A.P., Hamilton, L.S., & Tsai, T. (2018). *A Nationwide Look at Teacher Perceptions of Feedback and Evaluation Systems: Findings from the American Teacher Panel*. RAND Corporation.
- Wright, K.B. (2005). Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Survey Research, Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2005(10). Ανακτήθηκε 28 Αυγούστου 2021, από: <https://academic.oup.com/jcmc/article/10/3/JCMC1034/4614509>

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασίου, Λ. (1990). Η αξιολόγηση του «εκπαιδευτικού» στο σχολείο: προβλήματα-προϋποθέσεις-προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 1990(3), 9-64. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου. Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ασπρίδης, Γ. (2004). *Σύγκριση των συστημάτων για την αξιολόγηση της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Ασπρίδης, Γ., Ρωσσίδης, Ι., & Φαλάρας, Ε. (2014). *Κείμενο γνώμης του ΔΕΕ για την αξιολόγηση των δημοσίων και δημοτικών υπαλλήλων*. Αθήνα: ΔΕΕ. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2021, από: <https://www.poeota.gr/oldsite/anakoinoiseis/SYGNAJ10-7-2014.pdf>
- Γιαννικόπουλος, Ι. (2016) Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα - Ιστορική αναδρομή μετά την μεταπολίτευση. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.811 – 815). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γκότοβος, Α. (1986): Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκελαμέρης, Δ. (2016). Νομοθετική Περιοδολόγηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα: Κριτική θεώρηση του επιθεωρητισμού. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.491 – 502). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γκελαμέρης, Δ. (2019). *Οι μελλοντικές τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: έρευνα πεδίου με τη μέθοδο Delphi*

- (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δήμου, Π., & Σούρτη, Ξ. (2016). Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: Μία «επίπονη» διαδικασία για την Ελλάδα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.608 – 615). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Δούναβης, Γ., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 2020(6), 1-23. Ανακτήθηκε 5 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2020/11/%CE%94%CE%BF%CF%8D%CE%BD%CE%B1%CE%B2%CE%B7%CF%82-%CE%96%CE%BC%CF%80%CE%AC%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%82.pdf>
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζυγούρη, Ε., & Γκόλια, Π. (2014). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Παραδείγματα εφαρμογής αξιολογικών πλαισίων για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία – Συγκριτική αντιπαραβολή – Εκτιμήσεις – Προβληματισμοί. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *9^ο Πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Φλώρινα 28-30 Νοεμβρίου 2014 (σ.184 – 199). Φλώρινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.
- Ηλίου, Μ. (1991). *Βήματα εμπρός βήματα πίσω - Θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης*. Αθήνα: Πορεία.
- Ισιδέρης, Γ. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 2016((5), 175-189. doi:<https://doi.org/10.12681/ijltic.10665>
- Καδιανάκη, Μ. (2018). Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Εκπαιδευτική αξιολόγηση: σύγχρονες τάσεις & προοπτικές»*. Αθήνα 11-13 Μαΐου 2018 (σ.43 – 75). Αθήνα : Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κακαρούμπα, Α. (2020). *Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, σε σχέση με την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε 30 Ιουνίου 2021, από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48246>
- Καρακοζίδου, Ε. (2020). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε 30 Ιουνίου 2021, από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/24235>

- Καπαχτού, Β. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε 29 Ιουνίου 2021 από:
<https://core.ac.uk/reader/132805830>
- Κασιμάτη, Α., Πετροπούλου, Ο., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Ανακτήθηκε από: Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Διήμερο της ΟΙΕΛΕ*. (σ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.43 – 75). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατασαρού, Μ., & Δεδούλη, Μ. (2009). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, 206-213. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσιάπη - Γεωργούλη, Ν. (2013). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του απελευθερωτικού αγώνα και την καποδιστριακή περίοδο* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κιουρτσίδου, Α. (2018). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε 1 Ιουλίου 2021, από:
<http://195.251.240.227/jspui/handle/123456789/11483?mode=full>
- Kiousi, A., & Dimoulas, D. (2021). School Evaluation for Quality Enhancement in Education: An Overview. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 133-144. Ανακτήθηκε 31 Αυγούστου 2021, από:
https://kwpublications.com/papers_submitted/7325/school-evaluation-for-quality-enhancement-in-education-an-overview.pdf
- Κορακάκης, Γ., & Παυλάτου, Ε. (2010). Εισαγωγή στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Ανακτήθηκε 25 Αυγούστου 2021, από:
<https://courses.chemeng.ntua.gr/download/1112>
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2016). Μοντέλα αξιολόγησης και μοντέλα διαδικασίας για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.299 – 310). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.126 – 135). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2002 (7), 37-51. Ανακτήθηκε 30 Ιουνίου 2021, από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos7/epitheor_7.pdf
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ., (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου 2021, από: <http://hdl.handle.net/11419/5356>
- Λάμπρου, Χ. (2016). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.791 – 801). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Μανιάτη, Μ. (2016). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Το θεωρητικό πλαίσιο και οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και στο πρόγραμμα Σωκράτης. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.342 – 353). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2009(15): 195-207. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου 2021, από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195209.pdf>
- Μάρκος, Α. (2012). Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS. Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου 2021, από: <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>
- Μερτίκα, Ε., & Τρίγκα, Ε. (2016). Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο. Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης και σε ποιους τομείς υπάρχουν διεθνώς διαφοροποιήσεις. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.392 – 404). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. , Κουζέλης, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Αποστολόπουλος, Κ., Παπαζήση, Χ., Μάνεσης, Ν., Παπαϊωάννου, Μ., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας Μ., Παυλινέρη, Π. & Στυλιάρης, Ε., (2018). *Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. 2018: Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε..
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου 2021, από:

- <http://ekpaideytikoindrasi.blogspot.com/2012/11/90.html>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα : Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουζάκης, Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα : Gutenberg.
- ΙΕΠ. (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2021, από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/Δευτερ_οβάθμια%20Υλικό%20ΔΕΚ_2012/B-BAΘΜΙΑ%20Βασικό%20Πλαίσιο%20ΔΕΚ_2012.pdf
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Νίκα, Μ. (2008). *Τα κριτήρια και οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής των στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία: συγκριτική μελέτη (Διδακτορική διατριβή)*. Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (2021). ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ:Ο κλάδος μας έστειλε ένα ηχηρό και μαζικό μήνυμα στην κυβέρνηση και το ΥΠΑΙΘ ενάντια στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση! Ενιαία και μαζικά υπερασπίζουμε το Δημόσιο Δωρεάν Σχολείο!. Ανακτήθηκε 4 Ιουλίου 2021, από: <https://www.olme.gr/wp-content/uploads/2021/04/axiologisi120421.pdf>
- Παπαβασιλείου, Χ. (2008). *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο - Ιστορικό-κοινωνική αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα (Διδακτορική διατριβή)*. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://hellenicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/10881/file0.pdf?sequence=1>
- Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Απόψεις των Εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματιών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αναφορικά με την Αξιολόγησή τους (Διδακτορική διατριβή)*. Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση-υλικό στήριξης (2η έκδ.)*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2001(31), 37 – 63. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου 2021, από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6814>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 2008 (4),72-81. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό κα την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*. Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2021, από: www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. 2015. *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 3. Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2021, από: <http://hdl.handle.net/11419/235>
- Πουρσανίδου, Ε. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού.

- Επιστήμες Αγωγής Τεύχος*. 2017 (3), /145-169. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2021, από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/49/38>
- Ράπτη, Μ. (2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επικείμενη αξιολόγηση με βάση το Π.Δ. 152/2013. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *9^ο Πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Φλώρινα 28-30 Νοεμβρίου 2014 (σ.184 – 199). Φλώρινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.
- Ρωσσίδης, Ι., Ασπρίδης, Γ., Κατσιμάρδος, Π., & Μπούας Κ., (2017). Το ατέρμονο εγχείρημα της βελτίωσης της παραγωγικότητας των δημοσίων υπαλλήλων στην Ελλάδα, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 2017(22). Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/319623086_To_atermono_enceirema_tes_beltioses_tes_paragogikotetas_ton_demosion_ypallelon_sten_Ellada
- Σιαμαντά, Β. (2016). Έρευνα δράσης: Μια σύγχρονη μορφή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Αθήνα 28-29 Μαΐου 2016 (σ.354 – 360). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Σιάρκος, Γ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. *Τα Εκπαιδευτικά*, 2003(65-66), 175-183. Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Αξιολόγησης
- Τσακίρη, Δ., Λογιώτης Γ., Γκόφη, Β. & Μαντζιώρη, Κ. (2012). Σκιαγράφηση μιας προσέγγισης της αποτίμησης της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας: Η μετάβαση από τον προταγματικό λόγο στην εκπαιδευτική στρατηγική και στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή Συμμετοχή*, 4-6 Μαΐου 2012, (σ.757-772). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2021, από: http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.-uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/B_tomos.pdf
- Τσάντας, Ν. Μωυσιάδης, Χ. Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων. Θεσσαλονίκη: Ζήτη
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). *Έκθεση Διαβούλευσης στο Σχέδιο Νόμου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις*. Ανακτήθηκε 3 Αυγούστου 2021, από: <http://www.opengov.gr/yypepth/?p=5916>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. ΥΠ.Π.Θ.Π.Α. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2021, από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112_protasi_omadas_ergasias.pdf
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 30 Σεπτεμβρίου 2021, από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5075>

- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 2007(12), 159 – 169.
- Χιωτάκης, Σ. (1997). Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σ.48-85). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2003(36), 114-132.

Νομοθεσία

- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021, Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 4189/Β/10.9.2021)
- Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του Σχολείου, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α/3.8.2021).
- Νόμος 4692/2020, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020).
- Νόμος 4624/2019, Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, μέτρα εφαρμογής του Κανονισμού (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και ενσωμάτωση στην εθνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2016/680 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 137/Α/29.08.2019).
- Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α/12.06.2018).
- Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/15.3.2013, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 614/15.3.2013)
- Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 240/05.11.2013)
- Νόμος 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 71/Α/19.5.2010).
- Νόμος 2986/2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002).

- Προεδρικό Διάταγμα 140/1998, Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 107Α/20.5.98)
- Νόμος 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997).
- Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 138/25.8.1993)
- Νόμος 2043/1992 , Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 79/Α/19.5.1992).
- Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30.09.1985).
- Νόμος 1304/1982 , Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ Α΄144/7.12.1982)
- Νόμος 309/1976 , Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α΄100/30.4.1976)
- Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970, Περί Οργάνωσης της Γενικής Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως του Προσωπικού αυτής, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 179 Α΄/29.8.1970).
- Νόμος 767/1937, Περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 255/15.7.1937).
- Νόμος 4229/1929 , Περί των μέτρων ασφαλείας τού κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 245/25.7.1929).
- Νόμος 2857/1922 , Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 133/1.8.1922).
- Νόμος 1242/1919 , Περί διοικήσεως και εποπτείας της Δημοτικής και Μέσης εκπαιδεύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 190/28.8.1919).
- Νόμος 240/1914 , Περί διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης εκπαιδεύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 97/16.4.1914).
- Νόμος ΒΤΟΜ΄, Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 37Α΄/5.10.1895).
- Νόμος 6/18.2.1834, Περί δημοτικών σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος (ΦΕΚ 11/03.03,1834, Τεύχος Α).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο διανέμεται στο πλαίσιο εκπόνησης Μεταπτυχιακής Έρευνας του Γεώργιου Τζιώγα με θέμα «Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» στο Τμήμα Μηχανικών Οικονομίας και Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Οι απαντήσεις θα βοηθήσουν στη διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά στην αξιολόγησή τους. Οι ερωτήσεις στοχεύουν στην καταγραφή της γνώμης των εκπαιδευτικών, σχετικά με την καταλληλότητα των αξιολογητών, των κριτηρίων και των μεθόδων αξιολόγησής τους. Επιμέρους στόχος είναι να εξεταστεί η γενική στάση τους, απέναντι στις διατάξεις του Νόμου 4823/2021, μέσω των οποίων θεσπίζεται το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις ζητούν καθαρά την προσωπική σας άποψη και, ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές, και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Δεδομένου ότι μέσω του ερωτηματολογίου συλλέγονται και υπόκεινται σε επεξεργασία προσωπικά δεδομένα, ισχύει ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων (GDPR). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική και μέσω της συμμετοχής σας δηλώνετε υπεύθυνα ότι συναινείτε στην επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων. Το παρόν ερωτηματολόγιο, καθώς και οι πληροφορίες που περιέχονται σε αυτό, προστατεύονται από το οικείο θεσμικό πλαίσιο. Ο Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι [6] λεπτά.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.

Γεώργιος Τζιώγας

* Απαιτούνται

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία

1.Φύλο: *

- Άντρας
- Γυναίκα

2.Ηλικία: *

- 25-34
- 35-44
- 45-54
- Πάνω από 54

3. Κλάδος (πχ. «ΠΕ03-ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ») *

4. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας: *

- Από 0 έως 5 έτη
- Από 6 έως 10 έτη
- Από 11 έως 15 έτη
- Από 16 έως 20 έτη
- Πάνω από 20 έτη

5. Ακαδημαϊκά Προσόντα (σημειώστε το ανώτερο επίπεδο σπουδών που έχετε ολοκληρώσει): *

- Πτυχίο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικός τίτλος

Β. Δηλώσεις όσον αφορά στον σκοπό και την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται ορισμένες απόψεις, που ακούγονται συχνά στο πλαίσιο συζητήσεων ή συναντώνται στη βιβλιογραφία, σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της. Για καθεμιά από τις δηλώσεις που ακολουθούν καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας, σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή*.

Περιγραφή κλίμακας: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

* Στην περίπτωση που χρησιμοποιείτε συσκευή smartphone, για τη συμπλήρωση των απαντήσεων σας σε κάθε δήλωση πατήστε αρχικά στο σύμβολο "v"

6. Δηλώσεις σχετικά με τον σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την αναγκαιότητα εφαρμογής της: *

	1	2	3	4	5
α) Είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β) Η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, που μπορεί να οδηγήσει στην επισήμανση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του, καθώς και να συμβάλει στη διάχυση καλών πρακτικών όσον αφορά στο εκπαιδευτικό του έργο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ) Στο εγγύς μέλλον, είναι εφικτό να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, που θα είναι αξιόπιστο και αμοιβαία αποδεκτό από όλους τους εμπλεκόμενους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ. Δηλώσεις που σχετίζονται με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται ορισμένες απόψεις, που ακούγονται συχνά στο πλαίσιο συζητήσεων ή συναντώνται στη βιβλιογραφία, σχετικά με την καταλληλότητα των κριτηρίων, βάσει των οποίων θα έπρεπε να εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για καθεμιά από τις δηλώσεις που ακολουθούν καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας, σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή.

Περιγραφή κλίμακας: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

7. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, είναι καλό να πραγματοποιηθεί με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

	1	2	3	4	5
α) Την επιστημονική τους κατάρτιση (Επιστημονική εγκυρότητα της διδασκαλίας, βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β) Τη διδακτική τους ικανότητα (Μεταδοτικότητα, προετοιμασία μαθήματος - εκπαιδευτικού υλικού, επιλογή δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ) Την παιδαγωγική τους ικανότητα (Διαχείριση της τάξης - δημιουργία κλίματος μάθησης, αλληλοσεβασμού, επίλυση διαφορών)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ) Τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε) Τη συνεργασία με τη/ τον Διευθύντρια/ντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στ) Τη συνεργασία - επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ζ) Τη συνέπεια και την υπευθυνότητα κατά την άσκηση των διδακτικών και των υπολοίπων υπηρεσιακών τους καθηκόντων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η) Την ικανότητα αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, σχετικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με βάση τα παρακάτω συμπληρωματικά κριτήρια *

	1	2	3	4	5
α) Τη συμπεριφορά τους στην αίθουσα διδασκαλίας και τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β) Την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο υπηρεσίας τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ) Τον ατομικό φάκελο προσόντων τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ. Δηλώσεις αναφορικά με την καταλληλότητα των μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται ορισμένες απόψεις, που ακούγονται συχνά στο πλαίσιο συζητήσεων ή συναντώνται στη βιβλιογραφία, σχετικά με την καταλληλότητα των μεθόδων μέσω των οποίων δύναται να εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς και για την χρήση των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Για καθεμιά από τις δηλώσεις που ακολουθούν καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας, σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή.

Περιγραφή κλίμακας: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

9. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται:

	1	2	3	4	5
α) Με τη χρήση αξιολογικής περιγραφικής έκθεσης, από τους εκάστοτε αξιολογητές τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β) Με χρήση της μεθόδου της παρατήρησης από τους αξιολογητές, στην αίθουσα διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του μαθήματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ) Βάσει της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ) Με χρήση συνέντευξης από τους αξιολογητές τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε) Με χρήση περιγραφικής κλίμακας (πχ μη ικανοποιητικός, ικανοποιητικός, πολύ καλός, εξαιρετικός)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στ) Σε συνδυασμό με την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης, για τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν αρνητική αξιολόγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ζ) Σε συνδυασμό με την παροχή προνομίων (μισθολογική – υπηρεσιακή αναβάθμιση, bonus, κ.α.) για τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν θετική αξιολόγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ε. Δηλώσεις όσον αφορά στην καταλληλότητα των αξιολογητών

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται ορισμένες απόψεις, που ακούγονται συχνά στο πλαίσιο

συζητήσεων ή συναντώνται στη βιβλιογραφία, σχετικά με την καταλληλότητα των αξιολογητών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για καθεμιά από τις δηλώσεις που ακολουθούν καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας, σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή.

Περιγραφή κλίμακας: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

10. Κατάλληλοι αξιολογητές για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι: *

	1	2	3	4	5
α) Η/Ο Διευθύντρια/ής της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β) Οι μαθητές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ) Ο Σύλλογος Διδασκόντων της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ) Ανεξάρτητη Αρχή Αξιολογητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε) Επιτροπή Αξιολογητών του ΥΠΑΙΘ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στ) Η/Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΣΤ. Δηλώσεις σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Δηλώσεις σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, όπως αυτό διαμορφώνεται σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Για καθεμιά από τις δηλώσεις που ακολουθούν καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας, σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή.

Περιγραφή κλίμακας: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

11. Σχετικά με το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: *

	1	2	3	4	5
α) Είμαι ενημερωμένη/ος σχετικά με τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021 που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
β) Μέσω των διατάξεων του Νόμου 4823/2021 διαμορφώνεται ένα δίκαιο και καλά δομημένο σύστημα αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
γ) Είναι αναγκαία η ύπαρξη προσθηκών και βελτιώσεων στις διατάξεις του Νόμου 4823/2021 που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δ) Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτή ορίζεται από τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021, μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ε) Επιτροπή Αξιολογητών του ΥΠΑΙΘ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
στ) Το ΥΠΑΙΘ έχει προβεί σε κατάλληλες ενέργειες για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στο νέο σύστημα αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Παρακαλώ στην περίπτωση που το επιθυμείτε, εισάγετε οποιοδήποτε σχόλιο θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμο, στο πλαίσιο της υλοποίησης της παρούσας έρευνας