

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΓΙΑ ΜΗΧΑΝΙΚΟΥΣ – Ο.ΔΙ.Μ»

Κατεύθυνση III:
«Διοίκηση και Οικονομία Δημόσιων Οργανισμών και Φορέων»

«Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης του έργου τους»

Μεταπτυχιακός Φοιτητής:

Ιωάννης Κατολέων

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ρωσσίδης Ιωάννης

Επιτροπή Αξιολόγησης:

Καθηγητής Δούνιας Γεώργιος & Καθηγητής Ασπρίδης Γεώργιος

«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».

Χίος, Οκτώβριος 2022

Ιωάννης Κατολέων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους και όλες τους διδάσκοντες και διδάσκουσες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση και Οικονομία Δημοσίων Οργανισμών και Φορέων», του Τμήματος Μηχανικών Οικονομίας και Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου για την καθοδήγηση που μου παρείχαν κατά την διάρκεια των σπουδών μου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Ιωάννη Ρωσσίδα για την καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την σύζυγό μου κ. Άννα Κυριακάκη για την πολύτιμη και καθοριστική βοήθεια της, την κ. Ελένη Γάκη για την βοήθεια της στην στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων καθώς και τα μέλη της επιτροπής για την αποδοχή της συμμετοχής τους στην αξιολόγηση της διπλωματικής εργασίας.

Τέλος ευχαριστώ πολύ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και με την συμβολή τους κατέστη δυνατή η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάγκη για την συγγραφή της παρούσας εργασίας προέκυψε από την συζήτηση και τον προβληματισμό που δημιουργήθηκε με την ψήφιση από μέρος της πολιτείας του νόμου που αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του και τις αντιδράσεις που αυτό προκάλεσε στις τάξεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στόχος της εργασίας είναι να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Χίου σε σχέση με την αξιολόγηση του έργου τους. Αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος, η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα διάφορα συστήματα αξιολόγησης και ειδικότερα το τελευταίο προτεινόμενο από το ΥΠΕΠΘ, σύστημα αξιολόγησης (Ν.4823/2021). Παρουσιάζονται επίσης συστήματα αξιολόγησης που ακολουθούν άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Στη συνέχεια η εργασία εστιάζει στην πρωτογενή έρευνα, μέσω της οποίας εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρησιμότητα της αξιολόγησης για την αναβάθμιση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, την πρόθεση τους να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης που προτείνει η κεντρική διοίκηση καθώς και την άποψη τους για την καταλληλότητα του συγκεκριμένου συστήματος. Στην συνέχεια διερευνήθηκαν οι λόγοι που προκαλούν τόσο μεγάλη αντίδραση από μέρος των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της αξιολόγησης καθώς και τα χαρακτηριστικά που πρέπει κατά την άποψη τους να έχει ένα κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης. Επίσης ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης και τους φορείς-άτομα που θα την πραγματοποιήσουν.

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, με ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ένα δομημένο ερωτηματολόγιο και πραγματοποιήθηκε ανάλυση τόσο σε επίπεδο περιγραφικής όσο και επαγωγικής στατιστικής.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά δεν πιστεύουν ότι αυτό θα γίνει με το σύστημα αξιολόγησης που προκρίνει το Υπουργείο Παιδείας. Αξιολογούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να συμβάλουν μέτρια στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και θεωρούν ότι ο

διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι μέτρια κατάλληλος για την αξιολόγηση τους. Θεωρούν ότι το καταλληλότερο μοντέλο αξιολόγησης είναι αυτό που θα επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και όχι σε μετρήσιμα αποτελέσματα βάσει προκαθορισμένων στόχων. Βασικές προϋποθέσεις ενός κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης θεωρούν την διαφάνεια, την αξιοκρατία και την άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό έργο, σχολική μονάδα, νομοθεσία

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
Περιεχόμενα.....	6
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	8
Κεφάλαιο 1 ^ο : Αξιολόγηση στην εκπαίδευση.....	12
1.1.Σκοπός και σημασία της αξιολόγησης	12
1.2.Εκπαιδευτικό Έργο	15
1.3.Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	16
1.4.Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού.....	18
1.5.Μοντέλα Αξιολόγησης	20
1.5.1.Τεχνοκρατικό Μοντέλο.....	20
1.5.2.Ανθρωπιστικό – Πλουραλιστικό Μοντέλο	21
1.6.Μορφές Αξιολόγησης.....	22
1.6.1 Εξωτερική Αξιολόγηση.....	23
1.6.2. Εσωτερική Αξιολόγηση	24
1.7.Τεχνικές Αξιολόγησης.....	25
1.8.Προϋποθέσεις για μια Αποτελεσματική Αξιολόγηση	27
1.9.Αξιολόγηση της εκπαίδευσης στις χώρες της Ευρώπης	28
Κεφάλαιο 2 ^ο : Εφαρμογή της Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	37
2.1.Ιστορική Αναδρομή της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση	37
2.2.Σύγχρονο Σύστημα Αξιολόγησης.....	43
2.3.Δυσκολίες στην εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης.....	50
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία Έρευνας.....	54
3.1.Αναγκαιότητα πραγματοποίησης της έρευνας.....	54
3.2.Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	55
3.2.1. Βασικοί Στόχοι.....	55
3.2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	55
3.3.Μέθοδος της έρευνας.....	56
3.3.1.Ερευνητικό Εργαλείο.....	57
3.4.Ζητήματα δεοντολογίας.....	58
3.5.Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου	59
3.6.Δειγματοληψία και Δείγμα της έρευνας.....	59

3.7.Διάρκεια και Περιορισμοί της Έρευνας	60
Κεφάλαιο 4ο: Αποτελέσματα Έρευνας	62
4.1.Περιγραφική Στατιστική.....	62
4.1.1.Χαρακτηριστικά και προφίλ του δείγματος.....	62
4.1.2.Στάση των Εκπαιδευτικών απέναντι στην Αξιολόγηση.....	66
4.1.3.Απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια και στους ποιοι τους αξιολογεί76	
4.1.4.Απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα «κατάλληλο» σύστημα αξιολόγησης	80
4.2.Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	91
4.2.1.ANOVA TEST	91
4.2.2.Συσχετίσεις Μεταβλητών - t-test	92
4.2.3.Παραγοντική Ανάλυση - Factor Analysis (Ερωτήσεις 4-5-6)	104
4.2.4.Παραγοντική Ανάλυση - Factor Analysis (Ερώτηση 9).....	107
4.2.5.Cluster Analysis.....	109
Κεφάλαιο 5ο: Συμπεράσματα –Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα.....	113
5.1. Συμπεράσματα και Προτάσεις	113
5.2. Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα	122
Βιβλιογραφία	124
Ελληνική	124
Ξενόγλωσση	128
Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία	130
Νόμοι Προεδρικά διατάγματα Εγκύκλιοι Υπουργικές αποφάσεις	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	131
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	131
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	138

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4. 1: Αξιολόγηση κριτηρίων και Αξιολογητών του Ν. 4823/2021	77
Πίνακας 4. 2: Χαρακτηριστικά κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης (χαρ/κά, κριτήρια, αξιολογητές, μέθοδοι)	85
Πίνακας 4. 3: Έλεγχος καταλληλότητας	104
Πίνακας 4. 4: Rotated Component Matrix^a	104
Πίνακας 4. 5: Έλεγχος καταλληλότητας	107
Πίνακας 4. 6: Rotated Component Matrix^a	107
Πίνακας 4. 7: Φύλο	109
Πίνακας 4. 8: Ηλικία	109
Πίνακας 4. 9: Υπηρεσιακή Κατάσταση	109
Πίνακας 4. 10: Έτη προϋπηρεσίας	110
Πίνακας 4. 11: Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου	110
Πίνακας 4. 12: Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	111

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 4. 1: Φύλο	61
Σχήμα 4. 2: Ηλικία	62
Σχήμα 4. 3: Υπηρεσιακή Κατάσταση	62
Σχήμα 4. 4: Έτη προϋπηρεσίας	63
Σχήμα 4. 5: Εκπαιδευτικό Επίπεδο	64
Σχήμα 4. 6: Χρησιμότητα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	65
Σχήμα 4. 7: Πρόθεση συμμετοχής στην αξιολόγηση	66
Σχήμα 4. 8: Ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης	67
Σχήμα 4. 9: Εντοπισμό Αδυναμιών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα	67
Σχήμα 4. 10: Αυτογνωσία και βελτίωση του διδακτικού έργου	68
Σχήμα 4. 11: Αυτογνωσία και βελτίωση του παιδαγωγικού έργου	69
Σχήμα 4. 12: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	69
Σχήμα 4. 13: Ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των διδασκόντων της σχολικής μονάδας	70
Σχήμα 4. 14: Αρνητικές επιδράσεις της αξιολόγησης	71
Σχήμα 4. 15: Αξιολόγηση και Συναισθήματα	72
Σχήμα 4. 16: Αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση	74
Σχήμα 4. 17: Εκτίμηση των κριτηρίων αξιολόγησης	76
Σχήμα 4. 18: Αξιολόγηση των αξιολογητών που έχουν αναλάβει την αξιολόγηση	77
Σχήμα 4. 19: Προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αξιολόγηση	80
Σχήμα 4. 20: Ποιοι είναι οι κατάλληλοι αξιολογητές	81
Σχήμα 4. 21: Καταλληλότερο μοντέλο αξιολόγησης	82
Σχήμα 4. 22: Αξιολόγηση τεχνικών αξιολόγησης	83
Σχήμα 4. 23: Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	84
Σχήμα 4. 24: Χαρακτηριστικά κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης	87
Σχήμα 4. 25: Κατάλληλοι Αξιολογητές ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης	88
Σχήμα 4. 26: Κατάλληλες Μέθοδοι αξιολόγησης ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης	89
Σχήμα 4. 27: Κατάλληλες μέθοδοι σύνδεσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	90

Σχήμα 4. 28: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.....	92
Σχήμα 4. 29: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.....	92
Σχήμα 4. 30: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία εκφοβισμού των εκπαιδευτικών.....	93
Σχήμα 4. 31: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναισθήματα: Ικανοποίηση	94
Σχήμα 4. 32: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναισθήματα: Καχυποψία.....	94
Σχήμα 4. 33: Κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης: Μέντορες-Επόπτες-Καταρτισμένα άτομα-Σύμβουλοι	95
Σχήμα 4. 34: Κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης: Διευθυντές σχολικών μονάδων.....	96
Σχήμα 4. 35: Κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης: Διευθυντές σχολικών μονάδων.....	97
Σχήμα 4. 36: Κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στη διαδικασία αξιολόγησης: Μαθητές.....	97
Σχήμα 4. 37: Σύνδεση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης: Ηθική επιβράβευση.....	98
Σχήμα 4. 38: Αρνητική στάση/ αντίδραση στην αξιολόγηση.....	99
Σχήμα 4. 39: Αρνητική στάση/ αντίδραση στην αξιολόγηση.....	100
Σχήμα 4. 40: Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας του συστήματος αξιολόγησης.....	100
Σχήμα 4. 41: Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας του συστήματος αξιολόγησης.....	101
Σχήμα 4. 42: Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας του συστήματος αξιολόγησης.....	102
Σχήμα 4. 43: Καταλληλότητα τεχνικών αξιολόγησης.....	103

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, με μεγάλες προκλήσεις η αναβάθμιση της εκπαίδευσης είναι ένα στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί. Αυτό είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μέσω ενός κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη διεργασία που αφορά την κοινωνία και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική διαδικασία αφού είναι δυνατόν να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο και έχουν αναπτυχθεί συστήματα αξιολόγησης που προσαρμόζονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του αποτελεί «κόκκινο πανί» για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα κάθε προσπάθεια για την καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση να στεφθεί με απόλυτη αποτυχία. Η σημερινή κυβέρνηση κάνει άλλη μια προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση με την ψήφιση του νόμου 4823/2021, αλλά για μια ακόμη φορά οι αντιδράσεις από το μέρος των εκπαιδευτικών είναι εντονότερες.

Με βάση τα παραπάνω πραγματοποιήθηκε η συγγραφή της παρούσας εργασίας η οποία ερευνά τις τάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Περιφερειακή Ενότητα Χίου σχετικά με την διαδικασία και την χρησιμότητα της αξιολόγησης του έργου τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό και περιλαμβάνει δυο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, παρουσιάζονται ο σκοπός και η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του, και περιγράφονται τα σημαντικότερα μοντέλα, μορφές και τεχνικές αξιολόγησης σύμφωνα με την βιβλιογραφία. Επίσης καταγράφονται οι προϋποθέσεις που πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης για να συμβάλει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, γίνεται επίσης αναφορά στα συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόζονται στον Ευρωπαϊκό χώρο. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή στα συστήματα αξιολόγησης που έχουν νομοθετηθεί για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζεται το σύστημα αξιολόγησης που έχει νομοθετήσει το Υπουργείο Παιδείας και σύμφωνα με αυτό θα αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2022-2023 και διερευνώνται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης.

Το δεύτερο μέρος συνιστά το ερευνητικό τμήμα της εργασίας και συμπεριλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας όπου παρουσιάζονται η αναγκαιότητα της έρευνας, ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος, το ερευνητικό εργαλείο, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, το δείγμα, η διάρκεια και οι περιορισμοί της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με περιγραφική και επαγωγική ανάλυση. Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα.

Κεφάλαιο 1^ο: Αξιολόγηση στην εκπαίδευση

1.1. Σκοπός και σημασία της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μπορούμε να ελέγξουμε τον βαθμό συμβολής του κάθε στελέχους στην ολοκλήρωση των στόχων του, κατά την εκτέλεση του έργου το οποίο του έχει ανατεθεί. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την βοήθεια προτύπων απόδοσης που τίθενται σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα (συνήθως κάθε έτος), μεταξύ της διοικήσεως και του εργαζομένου ή με την βοήθεια κριτηρίων απόδοσης όπως είναι η δυνατότητα λήψης αποφάσεων, η ομαδική εργασία, η συμπεριφορά στο εργασιακό περιβάλλον κ.ά.

Σύμφωνα με την UNESCO η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά καθορίζεται η αποτελεσματικότητα μιας δραστηριότητας σε σύγκριση με τους στόχους που έχουν τεθεί (Κωνσταντίνου, 2002).

Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης, ο εργαζόμενος πληροφορείται για τους στόχους που του ανατίθενται και για τον βαθμό ολοκλήρωσης αυτών των στόχων, για τους οποίους θα βαθμολογηθεί από τους αξιολογητές στο τέλος της περιόδου.

Η αξιολόγηση είναι πολύ σημαντική για τον οργανισμό γιατί μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η βέλτιστη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του. Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί ουσιαστικά ένα εργαλείο για τους σύγχρονους οργανισμούς που τους βοηθάει στην λήψη σημαντικών αποφάσεων που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό (Ασπρίδης, 2020, Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2019).

Στην αξιολόγηση της απόδοσης αναφερόμαστε στις μεθόδους και τις διαδικασίες που εφαρμόζουν οι οργανισμοί για την μέτρηση της απόδοσης των στελεχών τους και συνήθως αναφέρεται στη μέτρηση της επίδοσης και στην παροχή ανατροφοδότησης σχετικά την ποιότητα της εργασίας τους (Denisi, 2006, Ασπρίδης, 2020).

Κύριος στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση των στελεχών (Denisi & Pritchard, 2006, Murphy & Cleveland, 1991). Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει και την πολύ σημαντική διαδικασία της ανατροφοδότησης όπου επιτρέπεται στα στελέχη

να προσαρμόσουν τις δικές τους στρατηγικές απόδοσης προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους (Erez, 1977, Kluger & Denisi, 1996, Locke & Latham, 2002).

Η αξιολόγηση υποβάλλει τα στελέχη σε μια διαδικασία μέτρησης, η οποία σύμφωνα με μελέτες του Hawthorne effect (Roethlisberg & Dickson, 1939), η παρακολούθηση ή η μέτρηση αυξάνει την απόδοση και ενισχύει την εργασιακή συμπεριφορά (Keller & Pfattheicher, 2011).

Μόνο όταν ο εργαζόμενος αποδεχθεί το αποτέλεσμα της αξιολόγησης και διαφοροποιήσει βάσει αυτού του αποτελέσματος την απόδοσή του, θα μπορέσει να βελτιώσει και την επίδοσή του. Προκειμένου οι οργανισμοί να επιτύχουν το σκοπό της αξιολόγησης, πού είναι η βελτίωση των επιδόσεων των στελεχών, πρέπει εξασφαλίσουν θετική ανταπόκριση για τη διαδικασία εκ μέρους των στελεχών (Keeping & Levy, 2000, Denisi & Pritchard, 2006, Mayer & Davis, 1999). Για να συμβεί αυτό πρέπει η διαδικασία να θεωρείται αξιόπιστη ακριβής και να μην εξυπηρετεί αλλότρια συμφέροντα επίσης πρέπει να επιτρέπεται στον αξιολογούμενο να συμμετέχει στην διαδικασία και να εκφράζει την άποψή του. Είναι σίγουρο ότι η διαδικασία θα αποτύχει αν οι αξιολογούμενοι την εκλάβουν ως άδικη, χειριστική και μεθοδολογικά άκυρη (Cawley et al., 1998, Keeping & Levy, 2000, Lavy & Williams, 2004). Έχει επομένως μεγάλη σημασία η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον αξιολογούμενο και στο σύστημα αξιολόγησης.

Πολύ σημαντικό τμήμα της διαδικασίας αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση, η πληροφορία δηλαδή και η γνώση που προσφέρεται στον εργαζόμενο για να έχει επίγνωση των αποτελεσμάτων της εργασίας του και δύναται να αποτελέσει ένα σημαντικό κίνητρο για την αύξηση της αποδοτικότητας του. Επιπλέον τα στελέχη ενδιαφέρονται για την ανατροφοδότηση γιατί επιθυμούν να γνωρίζουν μέχρι τίνας ποσοστού εκπλήρωσαν το έργο που τους έχει ανατεθεί (Peiperl, 2001).

Τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την διαδικασία της αξιολόγησης είναι αρκετά και πολύ σημαντικά. Οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι η καλή τους απόδοση αναγνωρίζεται και ανταμείβεται. Δημιουργείται έτσι ένα αίσθημα ικανοποίησης στους εργαζόμενους γιατί αισθάνονται ότι τους εκτιμούν και ότι αναγνωρίζεται η συνεισφορά τους στην εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού.

Επιπλέον μέσω της ανατροφοδότησης η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει και ως κίνητρο, ενεργοποιώντας περαιτέρω τα στελέχη να αυξήσουν την απόδοση τους. Δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εργαζόμενους και η περαιτέρω ενθάρρυνση τους για συνεργασίες και οδηγεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Ο εντοπισμός ανεπαρκούς απόδοσης στα αρχικά στάδια της αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει στη λήψη των κατάλληλων μέτρων για την βελτίωση της απόδοσης των στελεχών, έτσι ώστε ελαχιστοποιείται ο κίνδυνος της απομάκρυνσης τους από τις θέσεις εργασίας τους. Επίσης μέσω αυτής της διαδικασίας διευκολύνεται ο προγραμματισμός σταδιοδρομίας, τα προβλήματα γίνονται γρήγορα γνωστά και αντιμετωπίζονται άμεσα, οι εργαζόμενοι γνωρίζουν ποιες συμπεριφορές στάσεις και πολιτικές είναι δεκτές από τον οργανισμό και επιβραβεύονται από αυτόν (Ασπρίδης, 2020).

Η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού γίνεται για διάφορους λόγους, βοηθάει στη λήψη των αποφάσεων από τη διοίκηση των οργανισμών για προαγωγές, μετακινήσεις και σε ακραίες περιπτώσεις για απολύσεις. Καθορίζει την πολιτική του οργανισμού για την αύξηση μισθών ή αν θα δοθούν πρόσθετες παροχές. Επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό των αναγκών εκπαίδευσης και σχεδιασμού προγραμμάτων ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και φυσικά μέσω της ανατροφοδότησης παρέχει πληροφόρηση στα στελέχη για τα δυνατά και αδύνατα σημεία που καταγράφονται κατά την εκτέλεση του έργου τους.

Όταν η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού γίνεται με τις κατάλληλες μεθόδους και από καταρτισμένους αξιολογητές οι κύριοι στόχοι της είναι,

- ✓ να συμβάλει στην ανάπτυξη των στελεχών,
- ✓ στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του ατόμου και στην αυτογνωσία του,
- ✓ στην ανάπτυξη του οργανισμού και στον εντοπισμό των αδυναμιών του,
- ✓ στη βελτίωση της απόδοσης προσωπικού,

- ✓ στη συγκριτική απόδοση των στελεχών, παρέχοντας μετρήσιμα κριτήρια που μπορούν να αποδείξουν την καταλληλότητα του ανθρώπινου δυναμικού (Βαξεβανίδου, 2019).

Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες δραστηριότητες όχι μόνο στον ιδιωτικό αλλά και στον δημόσιο τομέα με κύριο στόχο τη βελτίωση της παραγωγικότητας των δημοσίων υπαλλήλων (Ρωσίδης, Ασπρίδης, Κατσιμάρδος & Μπούας, 2016) . Μια από αυτές είναι η εκπαίδευση, ξεκινώντας από το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική πολιτική έως τις σχολικές μονάδες, το εκπαιδευτικό έργο, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Παπακωνσταντίνου, 1993).

1.2. Εκπαιδευτικό Έργο

Η πρώτη επίσημη αναφορά στον όρο «εκπαιδευτικό έργο» γίνεται στον Νόμο 1566/1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» σκοπός του οποίου ήταν να καλύψει το κενό που είχε δημιουργηθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο αφορούσε την διαδικασία της αξιολόγησης, με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982. Αρχικά το εκπαιδευτικό έργο ταυτίστηκε με το έργο του εκπαιδευτικού, αργότερα όμως δόθηκαν και άλλοι ορισμοί και ο όρος απέκτησε μια ευρύτητα και συμπεριέλαβε και άλλους παράγοντες.

Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1992:32) το εκπαιδευτικό έργο ορίζεται ως «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου»

Ο Παπακωνσταντίνου (1993:19-20) θεωρεί ότι είναι «το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού».

Ο ίδιος αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό έργο συντελείται σε τρία αλληλοεπιδρόμενα επίπεδα: 1) στην συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, 2) στην

οργάνωση και σχεδίαση της σχολικής μονάδας και 3) στην συντονισμένη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού της σχολικής τάξης.

Από την άλλη σε μια προσπάθεια να δώσει μια πιο ευρεία διάσταση του όρου ο Κασσωτάκης (1992:46) τον προσδιορίζει 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»*.

Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι το «εκπαιδευτικό έργο» αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών και το αποτέλεσμα αυτών για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίες αφορούν όλους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτική νομοθεσία, προγράμματα σπουδών, σχολική μονάδα, σχολική τάξη, εκπαιδευτικοί, μαθητές κλπ.) (Κωνσταντίνου, 2015)

1.3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται κυρίως στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης γενικότερα. Αποτελεί μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει επιμέρους τμήματα του εκπαιδευτικού συστήματος όπως είναι η αξιολόγηση μαθητών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχολικών μονάδων και γενικά ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Scriven, 1999).

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1992:15) πρόκειται για την *«διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή συμβάλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους»*.

Ο Κασσωτάκης (1992) θεωρεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί και παράλληλα μια διαδικασία εντοπισμού των αιτιών που δυσχεραίνουν την επίτευξη των στόχων αυτών, με σκοπό μέσω της ανατροφοδότησης την βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο Πασιαρδής (1994)

αναφέρει ότι είναι «η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες σε ότι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό την βελτίωση τους».

Η πολιτεία, μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, μέσα από τους νόμους που αφορούν την εκπαίδευση, έχει προσπαθήσει να οριοθετήσει την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο σχέδιο ΠΔ/1988 αναφέρεται ότι «με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους» και στο ΠΔ320/1993 άρθρο 1 ορίζεται ως την «εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο». Στον Νόμο 2525/1997, άρθρο 8, σημειώνεται ότι «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Σύμφωνα με το άρθρο 4, του Νόμου 2986/2002, «Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων.

Στις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις δεν συμπεριλαμβάνεται ο ορισμός για το τι είναι αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Νόμο 4692/2020, στο άρθρο 21 αναφέρεται μόνο στον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το ίδιο και στον Νόμο 4823/2021 όπου γίνεται επίσης αναφορά για τον τρόπο αξιολόγησης (εσωτερική, αυτοαξιολόγηση, εξωτερική) καθώς και στα κριτήρια βάσει των οποίων θα πραγματοποιείται η αξιολόγηση.

Όλα αυτά τα χρόνια η αντίθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας έναντι στον θεσμό της αξιολόγησης είναι πολύ έντονη, με αποτέλεσμα να μην έχει εφαρμοστεί στην πράξη κανένας νόμος που αφορά σε αυτή τη διαδικασία. Η αντίθεση αυτή στηρίζεται στην άποψη ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλες μέθοδοι, τεχνικές, καταρτισμένοι αξιολογητές, κριτήρια που να μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητρόπουλος, 1998).

1.4. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Στη βιβλιογραφία ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» συνήθως ταυτίζεται με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και αυτό συμβαίνει γιατί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει άμεση σύνδεση με το έργο της εκπαιδευτικής μονάδας και δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από την αξιολόγηση της (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό και την διδασκαλία του, με στόχο την βελτίωση του και κατόπιν την λήψη μέτρων για την επαγγελματική του εξέλιξη (Πασιαρδής, 1996). Η διαδικασία αυτή δεν σταματάει στην εκτίμηση της διδασκαλίας με βάση τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, αλλά περιλαμβάνει την ευρύτερη εκπαιδευτική προσπάθεια. Γίνεται αξιολόγηση των ενεργειών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού που εντάσσονται σε συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Παπασταμάτης, 2001). Η ποιότητα του προσφερόμενου έργου του εκπαιδευτικού επηρεάζει καταλυτικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Π.Ι., 2009) αφού οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών βοηθώντας τους να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα γίνουν το όχημα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής.

Η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας για την Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς επηρεάζει σημαντικά την ανταγωνιστικότητα. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «τα

κίνητρα, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και του λοιπού διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών προσανατολισμού και πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας. Επίσης οι προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και από καλή συνεργασία με τους γονείς, τις υπηρεσίες πρόνοιας και την ευρύτερη κοινότητα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Το 2015 οι παγκόσμιοι ηγέτες ψήφισαν 17 βασικούς στόχους για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης μέχρι το 2030, μέσα στους οποίους περιλαμβάνεται ως 4^{ος} στόχος η «ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» (UN, 2015).

Στον Νόμο 2986/2002 τονίζεται ότι στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας του, ο εντοπισμός των αδυναμιών του και η προσπάθεια εξάλειψής τους μέσω της επιμόρφωσής τους, η παροχή κινήτρων για την εξέλιξη τους και η δημιουργία ενός πλαισίου εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού με σκοπό την βελτίωση της εκπαιδευτικής προσφοράς προς τον μαθητή.

Στο άρθρο 2 του Π.Δ. 152/2013 αναφέρεται ότι «σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσης της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ίδιων, των μαθητών και της κοινωνίας».

Η αλήθεια είναι ότι η οποιαδήποτε προσπάθεια για την συλλογή πληροφοριών για τον εκπαιδευτικό από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί σε αρνητικούς συνειρμούς και καταγράφεται ως μια προσπάθεια ελέγχου του αξιολογούμενου (Κωνσταντίνου, 2000). Για να μπορέσει να γίνει μεταστροφή αυτού του κλίματος πρέπει η διαδικασία να εφαρμοστεί σταδιακά, συστηματικά και με μεγάλη προσοχή, οι αξιολογούμενοι και οι αξιολογητές πρέπει να ενημερωθούν και καταρτιστούν επιστημονικά (Ζουγανέλη κ.α., 2007). Είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση βοηθάει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα γίνεται με αξιοκρατικό τρόπο η στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2003). Ταυτόχρονα μέσω της ανατροφοδότησης στο εκπαιδευτικό σύστημα τα

συμπεράσματα που εξάγονται βοηθούν να γίνετε σωστά ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός για το μέλλον (Ζουγανέλη κ.α., 2007).

Για να πετύχει η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητο να προκαθοριστούν και διασαφηνιστούν από την αρχή οι στόχοι και τα κριτήρια (Πασιαρδής, 1996) και για να αποφευχθούν οι αρνητικές στάσεις και οι ενστάσεις πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην διαμόρφωση της διαδικασίας (Δεληγιάννης, 2002).

1.5. Μοντέλα Αξιολόγησης

Το μοντέλο αξιολόγησης είναι μια ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του τρόπου αξιολόγησης ενός προγράμματος ή ενός συστήματος που εξετάζει όχι μόνο το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και τις προτάσεις, τον σκοπό και τους ειδικούς στόχους που έχουν τεθεί, τις μεθόδους και τις τεχνικές και αξιολογεί την αξία και την χρήση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την διαδικασία της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999, Ασπρίδης, 2013, 2020).

Η βάση των μοντέλων αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι τα κλασικά συστήματα αξιολόγησης του προσωπικού με τις κατάλληλες προσαρμογές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ποιότητας στην εκπαίδευση. Τελικά επικράτησαν δυο γενικότερα μοντέλα με διαφορετικές φιλοσοφίες α) το τεχνοκρατικό και β) το ανθρωπιστικό πλουραλιστικό (Δημητρόπουλος, 2007). Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004) το πρώτο είναι ένα μοντέλο ελέγχου, καθώς έχει τεχνικό προσανατολισμό και στοχεύει στην ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, ενώ το δεύτερο είναι μοντέλο ανάπτυξης, καθώς έχει συμμετοχικό και ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό και στοχεύει στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα.

1.5.1. Τεχνοκρατικό Μοντέλο

Το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο στις δεκαετίες του '80 και του '90 πρεσβεύει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του με κριτήρια που αφορούν τον βαθμό κατά τον οποίο έχουν επιτευχθεί οι προκαθορισμένοι στόχοι, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Με το μοντέλο αυτό γίνεται η σύγκριση του αξιολογούμενου υποκειμένου

με άλλα υποκείμενα ως προς το παραγόμενο έργο και υπερτονίζεται η αποτελεσματικότητα του σε σύγκριση με τους στόχους που έχουν αρχικά τεθεί. Λόγω του ότι η χρήση αυτού του μοντέλου αδυνατεί να παρέχει στοιχεία για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του συστήματος που αξιολογεί έχει κριθεί ότι η εφαρμογή του στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι μια στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία καταγραφής και μέτρησης της αποτελεσματικότητας αλλά είναι μια συνεχής προσπάθεια βελτίωσης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Καρατζιά – Σταυλιώτη, 1999).

1.5.2. Ανθρωπιστικό – Πλουραλιστικό Μοντέλο

Λόγω της αδυναμίας του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης να δημιουργήσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και σε συνδυασμό με τις νέες τάσεις που εμφανίστηκαν στον Δυτικό κόσμο το μοντέλο εγκαταλείφθηκε και στην θέση του εφαρμόζεται το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό. Το μοντέλο αυτό δίνει προτεραιότητα στην ποιότητα της εκπαίδευσης και ο στόχος της διαδικασίας αξιολόγησης είναι οι αλληλεπιδράσεις όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται μέσα από αυτή (Χατζηγεωργίου, 2004). Το μοντέλο αυτό στοχεύει μέσα από τον εντοπισμό των ελλείψεων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού έργου, την κατανόηση και την συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεταβάλλεται και βελτιώνεται μέσω της ανατροφοδότησης. Φυσικά και αυτό το μοντέλο έχει δεχτεί κριτική κυρίως όσο αφορά τον υποκειμενικό χαρακτήρα του, καθώς δεν υπάρχουν προκαθορισμένα κριτήρια και στόχοι, και για τις δυσκολίες εφαρμογής του λόγω του ότι χρειάζονται αυξημένες ικανότητες και εξιδεικευμένες γνώσεις από τους φορείς αξιολόγησης (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

Το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό μοντέλο θεωρείται το καταλληλότερο για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Μέσω της σωστής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, ο εντοπισμός των προτερημάτων και των αδυναμιών τους και τελικά να πραγματοποιηθεί η βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999, Σολομών, 1999).

1.6. Μορφές Αξιολόγησης

Διακρίνονται διάφορες μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση ανάλογα με τον χρόνο διεξαγωγής τους, τον σκοπό τους, τους φορείς που την πραγματοποιούν αλλά και το αντικείμενο που αξιολογείται. Υπάρχει η συνολική αξιολόγηση κατά την οποία αξιολογείται συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα και υπάρχει και η μερική αξιολόγηση όπου γίνεται αξιολόγηση των επιμέρους αντικειμένων, όπως είναι η σχολική μονάδα, το εκπαιδευτικό έργο ή ο εκπαιδευτικός (Παπακωνσταντίνου, 2005). Αν λάβουμε ως κριτήριο τον χρόνο κατά τον οποίο λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση διακρίνεται σε:

1. Αρχική ή Διαγνωστική, πραγματοποιείται στην έναρξη της διαδικασίας με σκοπό την καταγραφή των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών του αξιολογούμενου και την σχεδίαση και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Δημητρόπουλος, 2007).
2. Ενδιάμεση ή Διαμορφωτική, η εφαρμογή της γίνεται σε όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μέσω της συνεχούς παρατήρησης εντοπίζονται οι αδυναμίες και πραγματοποιούνται διορθωτικές παρεμβάσεις (Ρέλλος, 2003).
3. Τελική ή Αθροιστική, γίνεται στο τέλος της διαδικασίας που αξιολογείται και αφορά μια συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την αξιολόγηση σε σχέση με τους αρχικούς στόχους που είχαν τεθεί καθώς και των παραγόντων που οδήγησαν στα αποτελέσματα αυτά. Τα συμπεράσματα θα αξιοποιηθούν για την βελτίωση και την ανάπτυξη του αξιολογούμενου (Κουτούζης, 2003, Κωνσταντίνου, 2004).

Με βάση ποιος φορέας πραγματοποιεί την διαδικασία της αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε δυο μορφές: α) την εσωτερική και β) την εξωτερική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1999).

1.6.1 Εξωτερική Αξιολόγηση

Πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση σχέση με τις σχολικές δραστηριότητες, ανήκουν κατά κύριο λόγο στις ανώτερες κλίμακες της διοίκησης και μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο. Τα κριτήρια θέτονται από την κεντρική διοίκηση, τα αποτελέσματα προσφέρουν ανατροφοδότηση στην εκπαιδευτική μονάδα αλλά κύριος αποδέκτης των συμπερασμάτων είναι οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004). Η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την μορφή της επιθεώρησης, την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και με την βοήθεια από εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (Σολομών, 1999).

Η επιθεώρηση είναι μια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης που έχει εφαρμοστεί κατά κύριο λόγο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ειδικά παλαιότερα. Εστιάζει κυρίως στον έλεγχο εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος εφαρμόζεται σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο και είναι μια αξιολόγηση τεχνοκρατικού τύπου, της οποίας κεντρικός στόχος είναι ο έλεγχος της ποιότητας της διδασκαλίας και της εφαρμογής της νομοθεσίας που αφορά την εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας χρησιμοποιούνται από την κεντρική διοίκηση για την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την βελτίωση του παραγόμενου έργου (Σαϊτή, 2008). Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης πραγματοποιούνται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο, αξιολογούν διάφορα στοιχεία του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και στόχο έχουν της σύγκριση διαφορετικών μεταξύ τους εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο πολύ δημοφιλής είναι η αξιολόγηση P.I.S.A. που εξετάζει την επίδοση των μαθητών, το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικότερα το σχολικό κλίμα (Σολομών, 1999, Μαντάς κ.α., 2009).

Εξαιτίας του ότι η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός της σχολικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να υπάρχει μια συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ο εξωτερικός αξιολογητής έχει την δυνατότητα να κρίνει με διαφορετική ματιά, καθώς είναι εκτός της σχολικής

πραγματικότητας και μπορεί να κάνει προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να δημιουργήσει μια μορφή πίεσης, στις σχολικές μονάδες, προς μια κατεύθυνση ώστε να εξετασθούν παράγοντες και ενέργειες (που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες σχολικές μονάδες) και μέσω της σύγκρισης και της ανατροφοδότησης να επιτευχθεί η ανάπτυξη και η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Nevo, 2001). Από την άλλη υπάρχουν πολλοί που θεωρούν ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν μπορεί να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, κυρίως λόγω των κριτηρίων και των δεικτών αξιολόγησης που θέτει. Το κύριο επιχείρημα τους είναι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι πολύπλοκος και δεν μπορείς να συγκρίνεις σχολικές μονάδες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια. Υποστηρίζουν ότι η εξωτερική αξιολόγηση οδηγεί σε μια μη πραγματική βελτίωση τις σχολικές μονάδες. Τις περισσότερες φορές τα αποτελέσματα της ενδέχεται να έχουν υποστεί αλλοιώσεις καθώς οι αξιολογούμενοι φοβούμενοι κυρώσεις από την κεντρική διοίκηση δεν δίνουν πραγματική πληροφόρηση και ακριβή στοιχεία (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

1.6.2. Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τα μέλη του οργανισμού που αξιολογείται και διακρίνεται στην ιεραρχική και στην συλλογική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Κατά την ιεραρχική αξιολόγηση οι ανώτεροι στην βαθμίδα αξιολογούν τους κατώτερους (ο διευθυντής τον υποδιευθυντή και τους εκπαιδευτικούς) στόχος είναι ο έλεγχος της υπακοής στην εκπαιδευτική νομοθεσία. Λόγω της φύσης της στηρίζεται σε προσωπικές υποκειμενικές κρίσεις και έχει ως αποτέλεσμα την απουσία κλίματος συλλογικότητας ανάμεσα στους αξιολογούμενους (Σόλομων, 1999). Σε αντίθεση με την ιεραρχική, η συλλογική αξιολόγηση έχει ως κύριο στόχο την αλλαγή και την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Κατά την αυτοαξιολόγηση οι διαδικασίες οργανώνονται και εφαρμόζονται από τα ίδια τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, τα οποία επίσης καθορίζουν και τα κριτήρια της αξιολόγησης. Το βασικό πλεονέκτημα αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι ότι

μπορεί να ενθαρρύνει τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας προς την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, την διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας αλλά και την δημιουργία πνεύματος συλλογικής ευθύνης η οποία μπορεί να ενισχύσει σημαντικά το κύρος της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999, Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Στα μειονεκτήματα θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την δημιουργία τάσης εσωστρέφειας στην σχολική μονάδα, την έλλειψη εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων και τις χρονοβόρες διαδικασίες (Αθανασούλα – Ρέππα, κ.α., 1999). Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει η τάση για την πραγματοποίηση εσωτερικής αξιολόγησης ή ενός συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης έτσι ώστε να εμπλουτίζονται τα αποτελέσματα της διαδικασίας και με αυτό τον τρόπο να γίνετε ποιο αξιόπιστη (Κατσαρού & Δελούδη, 2008).

Την δεδομένη χρονική στιγμή στην χώρα μας σύμφωνα με την Υ.Α. 108906/ΓΔ4/10-09-2021 πραγματοποιείται Εσωτερική Αξιολόγηση- Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, από τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται βάσει προκαθορισμένων δεικτών ποιότητας και στο τέλος του σχολικού έτους υποβάλλεται Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης. Ο νόμος προβλέπει την διεξαγωγή και εξωτερικής αξιολόγησης η οποία πραγματοποιείται από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης και τους Επόπτες και Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης.

1.7. Τεχνικές Αξιολόγησης

Οι αξιολογήσεις πραγματοποιούνται με στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού σε προσωπικό επίπεδο και κατόπιν και στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του (Πασιαρδής κ.ά., 2005). Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής είναι πολύ σημαντική και σχετίζεται άμεσα με τις απαιτήσεις της αξιολόγησης.

Οι τεχνικές είναι τα εργαλεία εκείνα που θα χρησιμοποιηθούν από την εκπαιδευτική έρευνα με σκοπό την άντληση στοιχείων τα οποία θα επεξεργαστούν από τους αξιολογητές προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Cohen &

Manion, 1997). Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής έχει καταλυτικό ρόλο στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα της διαδικασίας αξιολόγησης (Κουτουζής, 2008).

Οι τεχνικές αξιολόγησης διακρίνονται σε ποιοτικές και σε ποσοτικές. Ο Δημητρόπουλος (1999) αναφέρει ότι οι σημαντικότερες τεχνικές είναι:

- Η συνέντευξη
- Η παρατήρηση και η καταγραφή
- Ο καταγισμός ιδεών
- Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές
- Η γραπτή επικοινωνία
- Οι ψυχομετρικές τεχνικές
- Η τήρηση, μελέτη μητρώων και ημερολογίων
- Οι τεχνικές διαπίστωσης επίδοσης
- Οι διάφορες τεχνικές συγκέντρωσης
- Οι τεχνικές επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων
- Ο αυτοέλεγχος

Από το σύνολο των τεχνικών αυτές που εφαρμόζονται συνήθως είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη. Εφαρμόζονται η άμεση και η έμμεση παρατήρηση, η αυτοπαρατήρηση, ο οπτικός έλεγχος, η παρατήρηση μέσω μαγνητοσκόπησης κ.α.. Μέσω της παρατήρησης ο αξιολογητής έχει την δυνατότητα να παρατηρεί οπτικά το αντικείμενο της αξιολόγησης και να εξάγει τα συμπεράσματά του. Η συνέντευξη είναι η διαδικασία όπου συμμετέχουν συνήθως δυο άτομα και σκοπός είναι να δημιουργηθεί μεταξύ τους μια σχέση επικοινωνίας. Ο ειδικός που πραγματοποιεί την συνέντευξη συλλέγει πληροφορίες για τον αξιολογούμενο που θα οδηγήσουν στην εξαγωγή αποτελεσμάτων. Η διαδικασία μπορεί να είναι προσωπική, τηλεφωνική, μέσω τηλεδιάσκεψης, δομημένη ή ελεύθερη, ενώ οι ερωτήσεις μπορούν να είναι άμεσες ή έμμεσες.

1.8. Προϋποθέσεις για μια Αποτελεσματική Αξιολόγηση

Για να έχει η διαδικασία της αξιολόγησης ουσιαστικά αποτελέσματα ως προς την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, που αφορούν την ύπαρξη εκείνων των συνθηκών που θα εξασφαλίσουν την εγκυρότητα, την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία όλης της διαδικασίας. (Κωνσταντίνου, 2000).

Ο στόχος και ο σκοπός αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες της διαδικασίας. Ο κεντρικός σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να κατανοητός και διατυπωμένος με σαφήνεια και οι στόχοι της διαδικασίας πρέπει να έχουν προσδιοριστεί με ακρίβεια από το στάδιο του σχεδιασμού της (Μακράκης, 1998:255). Επίσης είναι πολύ σημαντικό ο σκοπός της αξιολόγησης να έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό και να στοχεύει στην βελτίωση μέσω της καθοδήγησης και της ανατροφοδότησης (Αθανασίου, 2000:276).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολόγησης είναι η αποδοχή της από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010). Όσες προσπάθειες έχουν γίνει με σκοπό να επιβληθεί η διαδικασία της αξιολόγησης από την κεντρική διοίκηση έχουν αποτύχει. Αυτό που χρειάζεται είναι δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, μέσω της συστηματικής ενημέρωσης και της επιμόρφωσης για τα πλεονεκτήματα της διαδικασίας δίνοντας έμφαση στην ανατροφοδότηση (Κασσωτάκης, 2003). Σημαντική κρίνεται και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση των στόχων, των κριτηρίων αλλά και των μεθόδων αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Για να δημιουργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης πρέπει αυτή να πραγματοποιείται με συστηματικό τρόπο και να έχει διάρκεια στον χρόνο (Δεληγιάννης, 2002).

Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης συμβάλει σημαντικά τόσο στην αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων όσο και στους πραγματικούς σκοπούς της διαδικασίας (Αθανασίου, 2000). Σε πολλές περιπτώσεις που η κεντρική διοίκηση έχει επιβάλει συστήματα αξιολόγησης χωρίς να λάβει υπόψη της τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και έχει επιβάλει προσχηματικό αντί ουσιαστικό διάλογο, τελικά η διαδικασία απέτυχε και οι ευθύνες

επιρρίφθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Επομένως κρίνεται απαραίτητη η ανάληψη στάσης υπευθυνότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης τόσο από το υπουργείο και τα στελέχη της εκπαίδευσης όσο και από τους συνδικαλιστές (Παπαδόπουλος, 2015).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της διαδικασίας είναι πολύ σημαντική και πρέπει να διασφαλίζεται καθ' όλη την διάρκεια της. Η χρήση των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων καθώς και ο συνυπολογισμός των εκάστοτε εκπαιδευτικών συνθηκών και περιστάσεων είναι καταλυτικός (Κωνσταντίνου, 2002:38-39). Πολύ σημαντικό ρόλο στην διαδικασία έχουν και οι αξιολογητές. Πρέπει να έχουν τα κατάλληλα προσόντα, μόρφωση και κατάρτιση και να έχουν επιλεγεί αξιοκρατικά. Η αξιολόγηση δεν πρέπει να πραγματοποιείται με διαισθητικό τρόπο σύμφωνα με την υποκειμενική άποψη του αξιολογητή, αλλά πρέπει να στηρίζεται στην οργάνωση στον σχεδιασμό και σε ακριβείς ρεαλιστικούς στόχους που έχουν τεκμηριωθεί και έχουν γίνει αποδεχτεί από τους εμπλεκόμενους (Παπασταμάτης, 2001).

Η διαδικασία αξιολόγησης στη δημόσια εκπαίδευση και στον δημόσιο τομέα γενικά, πολλές φορές συναντά μεγάλη αντίσταση από τους εργαζόμενους/ δημόσιους υπαλλήλους. Ωστόσο, ένα κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης μπορεί να επιφέρει βελτίωση σε επίπεδο αποδοτικότητας, ποιότητας και αποτελεσματικότητας μιας δημόσιας δομής γι' αυτό και είναι απαραίτητο να αναζητηθούν ενδεδειγμένες και εφαρμόσιμες λύσεις (Ρωσίδης, 2014).

1.9. Αξιολόγηση της εκπαίδευσης στις χώρες της Ευρώπης

Στην προσπάθεια να γίνει η οικονομία της Ευρώπης περισσότερο ανταγωνιστική η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε το 2000 έκθεση σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη. Στην έκθεση αυτή προτείνονταν 16 δείκτες που θα βοηθούσαν στην οργάνωση της διαδικασίας της αξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με σκοπό την σύγκριση των σχολικών μονάδων. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης καθώς και ο συνδυασμός των δυο μεθόδων (ΕΕ, 2000). Γενικότερα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται μια ποικιλομορφία στα συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόζουν

καθώς προσπαθούν να εναρμονιστούν με τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε κράτους. Η διαδικασία της αξιολόγησης δεν είναι ενιαία όσο αφορά την οργάνωση και την λειτουργία της, ωστόσο παρατηρούνται κοινές κατευθυντήριες γραμμές. Παρακάτω παρουσιάζονται οι διαδικασίες αξιολόγησης τεσσάρων Ευρωπαϊκών κρατών όπου γίνεται σαφείς οι διαφορές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της αξιολόγησης.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 στην Ιταλία έγινε σαφής η ανάγκη για την δημιουργία ενός οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης. Το 1997 ιδρύθηκε το Εθνικό Ινστιτούτο για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος (INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) θέτοντας ως κύριους στόχους να:

- έχουν όλοι πρόσβαση στις πληροφορίες που αφορούν τις βασικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.
- προσφέρει ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών ελέγχου και βελτίωσης του.
- προσφέρει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τα κατάλληλα εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση και την βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου έργου τους.

Από το 2009 το INVALSI καθιέρωσε ένα σύστημα αξιολόγησης για κάθε σχολείο, με την συμμετοχή των ίδιων των σχολείων και σε συνεργασία με ειδικούς της αξιολόγησης. Το σύστημα αυτό αφορούσε κυρίως τις διδακτικές διαδικασίες με απώτερο σκοπό την ανάδειξη καλών πρακτικών που θα συμβάλλουν στην βελτίωση της μάθησης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων.

Όσο αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος τα δεδομένα που συλλέγονται χρησιμοποιούνται για την λήψη αποφάσεων που συνδέονται με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και του κοινωνικού συνόλου. Ενώ η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι ένα εργαλείο ρύθμισης, που ενεργοποιεί διαδικασίες ανάπτυξης και βελτίωσης της. Μια σχολική μονάδα που μπορεί να συγκρίνει τις δράσεις με άλλες σχολικές μονάδες μπορεί να πραγματοποιεί μια πιο αντικειμενική

αυτοαξιολόγηση όχι μόνο των αδύνατων στοιχείων της αλλά και της συνοχής της και των επιλογών της με στόχο την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τα πεδία ποιότητας που σχετίζονται με το παραπάνω μοντέλο αφορούν:

- το ολοκληρωμένο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας (δημογραφικά, οικονομικά, κοινωνικά πολιτισμικά).
- τους πόρους που είναι διαθέσιμοι για κάθε σχολική μονάδα (ανθρώπινοι, υλικοί, οικονομικοί)
- τις επιλογές που προσφέρονται από κάθε σχολική μονάδα (οργανωτικές και διδακτικές επιλογές, επιλογές εκπαιδευτικών κατευθύνσεων)
- τα αποτελέσματα (άμεσα, βραχυπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα) αποτελούν δείκτες αξιολόγησης για το επίπεδο της σχολικής μονάδας

Το μοντέλο διαμορφώθηκε μέσα σε ένα πλαίσιο που προέβλεπε:

- αρχικά την μελέτη μεθόδων και εργαλείων που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες χώρες που διαθέτουν μια ολοκληρωμένη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου,
- την συγκρότηση ομάδας εργασίας, που αποτελείται από ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι θα ορίσουν την δομή, το περιεχόμενο και την θεματική των πεδίων που θα τεθούν υπό αξιολόγηση,
- την συνεργασία των σχολικών μονάδων με σκοπό την δημιουργία ενός κοινού μοντέλου αξιολόγησης.

Στην διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνονται:

- την συλλογή στοιχείων που αφορούν τα σχολεία για την ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας (υλικοτεχνική επάρκεια, ποσοστό επιτυχίας στις εξετάσεις κ.α.),
- την συλλογή στοιχείων που κρίνονται σημαντικά αλλά δεν είναι διαθέσιμα στην κεντρική διοίκηση (π.χ. ποσοστό συμμετοχής των γονέων και

κηδεμόνων σε θέματα που σχετίζονται με την σχολική μονάδα ή η συμμετοχή σε ειδικές εξετάσεις μαθητών από συγκεκριμένα σχολεία),

- τη διαμόρφωση εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών, καρτέλες μαθητών) τα οποία θα συμβάλουν στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και θα στηρίξουν την διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας,
- η συλλογή των στοιχείων πραγματοποιείται με μια σειρά επισκέψεων σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες, μέσα από την παρατήρηση των μεθόδων διδασκαλίας και των πολιτικών οργάνωσης σε επίπεδο σχολείου συνολικά αλλά και σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Στην Πορτογαλία η αξιολόγηση είναι υποχρεωτική από το 1986, ενώ από το 1989 με διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις οι αρμοδιότητες της αξιολόγησης μεταφέρονται στις σχολικές μονάδες με απώτερο στόχο την αυτονομία τους. Ο φορέας υλοποίησης της διαδικασίας ήταν το Εθνικό Συμβούλιο Αξιολόγησης (CNE – Conselho Nacional de Educacao) και αφορούσε κυρίως τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το σύστημα προβλέπει εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση.

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Σώμα Επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας και εστιάζουν:

- στην πορεία της μάθησης
- στην δημιουργία του καταλληλότερου μοντέλου αξιολόγησης για τα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας,
- στην πιστοποίηση του μοντέλου αξιολόγησης,
- στην αξιολόγηση ειδικών προγραμμάτων σπουδών που προσφέρονται από μη κρατικά ινστιτούτα ή ιδιώτες.

Στις αρμοδιότητες του Σώματος Επιθεωρητών είναι η σύνταξη λίστας κριτηρίων, η οποία λίστα συνεχώς αναθεωρείται, για την εξωτερική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα

της διαδικασίας είναι ανακοινώσιμα είτε μέσω της ιστοσελίδας του Υπουργείου Παιδείας είτε και με αποστολή στους γονείς μετά από σχετικό αίτημα.

Για την εσωτερική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση, η Πορτογαλία με την βοήθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 2006 ανέπτυξε δυο προγράμματα, το «Παρατηρητήριο για την Ποιότητα των Σχολείων (Observatorio da Qualidade da Escola)» και το «Πρόγραμμα της Ποιότητας στον 21^ο αιώνα (Projecto Qualidade XXI)» (Santiago 2012).

Το «Παρατηρητήριο για την Ποιότητα των Σχολείων» δημιουργήθηκε με σκοπό να προσφέρει στα σχολεία ένα σύστημα πληροφοριών που βασίζεται σε 15 δείκτες, οι οποίοι καλύπτουν 4 θεματικά πεδία:

1. τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού
2. την διαδικασία διδασκαλίας
3. το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου
4. τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Το «Πρόγραμμα της Ποιότητας στον 21^ο αιώνα» είναι ένα διεθνές πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή 101 σχολείων από 18 χώρες με στόχο την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, χρησιμοποιήθηκε κοινή μεθοδολογία για την εκτίμηση της εικόνας του κάθε σχολείου βάσει 12 πεδίων σχετικών με την σχολική ζωή, που είχαν ταξινομηθεί σε 4 τομείς:

1. εκπαιδευτικά αποτελέσματα
2. διαδικασίες σε επίπεδο τάξης
3. διαδικασίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας
4. διαδικασίες που αφορούν το κλίμα και τις σχέσεις στο σχολείο

Σύμφωνα με την νομοθεσία της Πορτογαλίας υπεύθυνοι για την πραγματοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης είναι το «Παιδαγωγικό Σώμα» που ασχολείται με το πρόγραμμα σπουδών και δράσεων και τον εσωτερικό κανονισμό των σχολείων και το

«Εκτελεστικό Σώμα» που έχει την ευθύνη για την αξιολόγηση του διδακτικού και του μη διδακτικού προσωπικού (ΑΕΕ).

Η «Συνέλευση του Σχολείου» αξιολογεί τις περιοδικές και τις τελικές εκθέσεις που αφορούν την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών και έχει την ευθύνη για την πορεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Επίσης είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υψηλή βαθμολογία (άριστα ή λίαν καλώς) για δυο συνεχόμενα έτη επιβραβεύονται με (ένα ή μισό) έτος εξέλιξης στην σταδιοδρομία τους (Santiago, 2012).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο την ευθύνη για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος την έχουν από κοινού το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education – DfE) και το Υπουργείο Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Department for Business, Innovation and Skills – DIS). Ενώ η ευθύνη για την παροχή του εκπαιδευτικού έργου, η οποία είναι αποκεντρωμένη, ανήκει σε τοπικές αρχές και φορείς όπως είναι π.χ. η Εκκλησία, τα διοικητικά συμβούλια των σχολικών μονάδων και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η εξωτερική επιθεώρηση των σχολικών μονάδων είναι υποχρεωτική και σκοπεύει στην βελτίωση των σχολείων και παράλληλα στην ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για να μπορούν να επιλέξουν το σχολείο που προτιμούν. Η διαδικασία πραγματοποιείται από σώμα επιθεωρητών το οποίο επιβλέπεται, καθοδηγείται και οργανώνεται (διαδικασίες, κριτήρια της αξιολόγησης) από δυο αυτόνομους κυβερνητικούς οργανισμούς, το OFSTED (Office for Standards in Education), και το ESTYN (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales).

Το 2012 συντάχθηκε ο κανονισμός για την αξιολόγηση (Department for Education, 2012) στον οποίο καθορίζονται με ακρίβεια οι διαδικασίες και τα κριτήρια που διέπουν την διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης. Η σχολικές μονάδες ειδοποιούνται για την χρόνο που θα γίνει η αξιολόγηση τους και προετοιμάζονται για αυτήν. Κατά την διάρκεια της επιθεώρησης το Σώμα των Επιθεωρητών συνεργάζεται με τον Διευθυντή, το Διοικητικό Συμβούλιο, το διδακτικό και μη προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς/κηδεμόνες της μονάδας, καθώς διενεργούν επιτόπιες παρατηρήσεις του τρόπου διδασκαλίας στην σχολική τάξη και προβαίνουν σε μια συνολική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των στελεχών (εκπαιδευτικών και

διοικητικών) της σχολικής μονάδας. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας συντάσσεται έκθεση αξιολόγησης η οποία κοινοποιείται σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Ο κανονισμός προβλέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς πλήρης ανατροφοδότηση, εστιασμένη στα δυνατά τους σημεία αλλά κυρίως στις τυχών αδυναμίες τους. Στην έκθεση περιλαμβάνεται ακριβής περιγραφή της φύσης και του μεγέθους του προβλήματος, ο αξιολογητής προτείνει τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος με την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού, προσδιορίζει τον χρονικό ορίζοντα επαναξιολόγησης και εξηγεί τις επιπτώσεις και τις διαδικασίες που θα εφαρμοστούν στην περίπτωση που δεν σημειωθεί βελτίωση του αξιολογούμενου (Department for Education, 2012).

Για την εσωτερική αξιολόγηση η ευθύνη πραγματοποίησης της ανήκει στο Διοικητικό Συμβούλιο και στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι υπεύθυνοι και το προσωπικό αξιολογούν το προσφερόμενο εκπαιδευτικό έργο, έχοντας ως κριτήριο ένα εκ των *προτέρων διαμορφωμένο σχέδιο δράσης*. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τον μέσο όρο σε εθνικό επίπεδο καθώς και με τις επιδόσεις των μαθητών και ακολουθούν οι προτάσεις βελτίωσης και ο προγραμματισμός για την επόμενη χρονιά (Challen et al, 2008).

Βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η τεκμηρίωση του έργου των σχολείων σε πεδία όπως είναι: α) τα επιτεύγματα των μαθητών, β) η ποιότητα της διδασκαλίας και γ) η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και της διοίκησης του σχολείου. Επίσης υπάρχει η πρόβλεψη ενός πακέτου κριτηρίων για την εκτίμηση της προόδου που έχει σημειωθεί, την καταγραφή καλών πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί και την δυνατότητα σύγκρισης με άλλες σχολικές μονάδες (ΑΕΕ).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας είναι πλήρως αποκεντρωμένο καθώς την ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης την έχουν αποκλειστικά οι δήμοι της χώρας. Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εφαρμόζεται τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο. Οι κανονισμοί είναι σαφείς για τις μορφές και τις διαδικασίες αξιολόγησης που θα πραγματοποιηθούν (Ευρυδίκη, 2015).

Το σύστημα αξιολόγησης υποστηρίζεται κεντρικά από δυο φορείς:

- I. Το *Φιλανδικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, που ασχολείται με την ανάπτυξη των μεθόδων αξιολόγησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και με την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και
- II. Το *Φιλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης*, που οι αρμοδιότητες του καλύπτουν την αξιολόγηση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Παρόλα αυτά δεν έχει θεσμοθετηθεί τακτική και συστηματική εξωτερική αξιολόγηση, καθώς έχει δοθεί στους δήμους η ευχέρεια να αποφασίζουν το πότε, σε ποια σχολεία και με πιο τρόπο θα την εφαρμόσουν. Στο Φιλανδικό σύστημα βασικός σκοπός της αξιολόγησης είναι η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των συνθηκών της μάθησης (Ευρυδίκη, 2015).

Στην Φιλανδία, σε αντίθεση με άλλες χώρες προσπαθούν να διασφαλίσουν εξ αρχής μια ποιοτική εκπαίδευση και όχι να λύσουν εκ των υστέρων τα προβλήματα που δημιουργούνται. Έτσι λοιπόν εστιάζουν στον εκπαιδευτικό και στην επαγγελματική του κατάρτιση, καθώς υποχρεούται να έχει μεταπτυχιακό τίτλο και ερευνητική δραστηριότητα. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν είναι αυτοί που αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, διαλέγοντας το καταλληλότερο από τα τρία μοντέλα που προτείνονται από την κεντρική διοίκηση:

- EFQM (European Foundation for Quality Management) Excellent Model που στοχεύει στην αξιολόγηση πέντε πεδίων που σχετίζονται με την οργάνωση και την διοίκηση και τεσσάρων πεδίων που αφορούν τα αποτελέσματα της.
- CQAF (Common Quality Assurance Framework) Model που χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- CAF (Common Assessment Framework) που στοχεύει στη αξιολόγηση των πεδίων της ηγεσίας, της στρατηγικής και του σχεδιασμού, της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, των συνεργασιών και της αξιοποίησης των πόρων, της διαδικασίας και της διαχείρισης της αλλαγής (ΑΕΕ).

Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης χρησιμοποιούνται για την σχεδίαση βελτιωτικών παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι οποίες πραγματοποιούνται σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς που έχουν την ευθύνη της παροχής της εκπαίδευσης. Παράλληλα κοινοποιούνται και στους γονείς / κηδεμόνες και σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη της κοινότητας (ΑΕΕ).

Κεφάλαιο 2^ο : Εφαρμογή της Αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

2.1 Ιστορική Αναδρομή της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Με την ίδρυση του Ελληνικού κράτους ξεκινάει και η προσπάθεια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το 1830 και με το διάταγμα 1372/5 θεσπίζεται ο θεσμός του επιθεωρητή. Για τα επόμενα 150 χρόνια ακολούθησαν διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις που επικεντρώνονταν κυρίως σε αναπροσαρμογές των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, αλλά και σε διορισμούς διαφόρων οργάνων κυρίως κατά την διάρκεια των περιόδων που είχαν επικρατήσει διδακτορικά καθεστώτα (Ιορδανίδης, 2011).

Ο θεσμός του επιθεωρητή έχει καταγραφεί στην συνείδηση των εκπαιδευτικών ως ένα σύστημα πολύ αυταρχικό και γραφειοκρατικό, που σκοπό είχε την επιτήρηση του εκπαιδευτικού (Μπουζάκης, 2003:62). Στα καθήκοντα του επιθεωρητή περιλαμβάνονταν ο έλεγχος του τρόπου διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου καθώς και τομείς που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό και το διδακτικό έργο, το ωρολόγιο πρόγραμμα, την τήρηση του ωραρίου, την χρήση των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων καθώς και τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ο επιθεωρητής εκτός από τα εκπαιδευτικά, διδακτικά και διοικητικά προσόντα του εκπαιδευτικού πραγματοποιούσε αξιολόγηση της προσωπικότητας του και της κοινωνικής συμπεριφοράς του (Παπακωνσταντίνου, 1993: 155).

Ο επιθεωρητής πραγματοποιούσε την σύνταξη της έκθεσης επιθεώρησης η οποία χρησιμοποιούνταν από την κεντρική διοίκηση για διάφορους σκοπούς, όπως είναι ο έλεγχος και η ιεραρχική κατάταξη, μεταθέσεις, προαγωγές και αποδοχές των εκπαιδευτικών. Ο επιθεωρητής ασκούσε ταυτόχρονα διοικητικό και εποπτικό ρόλο και είχε το δικαίωμα να επιβάλει πειθαρχικές ποινές (επίπληξη και πρόστιμο) (ΒΤΜΘ 1895). Στις σκοτεινές περιόδους της Ελληνικής Δημοκρατίας οι εκθέσεις των επιθεωρητών χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των πολιτικών φρονημάτων των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006).

Επίσης σημαντικό μειονέκτημα της διαδικασίας της επιθεώρησης είναι ότι πραγματοποιούνταν χωρίς την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών δεν γνώριζαν τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογούνταν και ούτε λάμβαναν γνώση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Έτσι λοιπόν ο βασικός στόχος της αξιολόγησης που είναι η βελτίωση μέσω της ανατροφοδότησης δεν μπορούσε να επιτευχθεί μέσω αυτής της διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2015).

Το 1982 η τότε κυβέρνηση με το Νόμο 1304/1982 αποφάσισε την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την αντικατάσταση του με τον θεσμό του σχολικού συμβούλου με στόχο την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, συλλογικότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον σχολικό σύμβουλο. Οι αρμοδιότητες του επιθεωρητή μεταφέρονται στον προϊστάμενο εκπαίδευσης και στον σχολικό σύμβουλο. Σύμφωνα με το άρθρο 1 ο σχολικός σύμβουλος ήταν υπεύθυνος για την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και για την ενθάρρυνση τους για επιστημονική έρευνα. Για την επιλογή των σχολικών συμβούλων συστάθηκε ειδική επιτροπή. Για να μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να διεκδικήσει την θέση έπρεπε να έχει τουλάχιστον 15 έτη προϋπηρεσίας, από τα οποία τα 12 έπρεπε να είναι στην βαθμίδα εκπαίδευσης στη οποία διεκδικεί την θέση. Επίσης προσμετρούσαν τα τυπικά επιστημονικά προσόντα, το εκπαιδευτικό έργο καθώς και η προσωπικότητα (μέσω συνέντευξης). Το γεγονός ότι ο σχολικός σύμβουλος προέρχονταν μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα του έδινε την δυνατότητα να γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της εκπαίδευσης γενικότερα. Ο σχολικός σύμβουλος απαλλάσσεται από τις διοικητικές αρμοδιότητες που είχε ο επιθεωρητής, οι οποίες μεταφέρονται στον προϊστάμενο εκπαίδευσης. Ο νόμος βέβαια προέβλεπε την συνεργασία των δυο θεσμών με στόχο την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής απόδοσης.

Το 1985 ψηφίστηκε ο Νόμος Πλαίσιο (Νόμος 1566/1985) με τον οποίο επιχειρείται να πραγματοποιηθεί εστίαση της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο και όχι στον εκπαιδευτικό (Ζουγανέλη et all., 2008). Με το άρθρο 23 ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) με σκοπό την επιστημονική έρευνα και την μελέτη των θεμάτων της εκπαίδευσης, την υποβολή προτάσεων για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο άρθρο 11 αναφέρεται ότι ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο πραγματοποιεί την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Αργότερα με τον Νόμο 2043/1992 προβλέπονταν ότι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση εκτός από τους σχολικούς συμβούλους θα είναι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων (άρθρο 6, παράγραφος 6), ενώ με το ΠΔ 320/1993 άρθρο 3 καθορίστηκε η διαδικασία της αξιολόγησης από τους φορείς. Ο Νόμος 2525/1997 και σύμφωνα με το άρθρο 8 προβλέπει την σύσταση Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) που προστίθεται στους φορείς αξιολόγησης. Με το ΠΔ 140/1998 προσδιορίστηκαν το πλαίσιο και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση είχε στόχο την εκτίμηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών, της απόδοσης των σχολικών μονάδων και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου παραμένει συμβουλευτικός ενώ ιδρύεται η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) με σκοπό τον έλεγχο και τον συντονισμό του Σ.Μ.Α και των Σχολικών Συμβούλων.

Η επόμενη νομοθετική ρύθμιση πραγματοποιείται το 2002, με το Νόμο 2986/2002 όπου καταργείται το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών και στην θέση του ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) το οποίο συνεργάζεται στενά με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Στο άρθρο 4 αναφέρετε ότι ο ρόλος τους είναι να θέσουν τα κριτήρια αξιοπιστίας της διαδικασίας και η συλλογή των εκθέσεων αυταξιολόγησης των σχολικών μονάδων για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης προτείνεται το Κ.Ε.Ε. να πραγματοποιεί την εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θέτοντας πρότυπα κριτηρίων αξιολόγησης, το Π.Ι. την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ο σχολικός σύμβουλος με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να διενεργούν ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Στον συγκεκριμένο νόμο δεν υπήρχε η πρόβλεψη για την συμμετοχή στην διαδικασία των υπόλοιπων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Σαΐτη, 2000), αλλά υπήρχε η πρόβλεψη για την εθελοντική αξιολόγηση εκπαιδευτικών, προκειμένου να μονιμοποιηθούν και να εξελιχθούν υπηρεσιακά, καθώς και η δυνατότητα υποβολής ένστασης ενάντια στο πόρισμα της αξιολόγησης (Ξωχέλλης, 2006).

Η προσπάθεια για την καθιέρωση της αξιολογικής διαδικασίας συνεχίζεται με την ψήφιση του Νόμου 3848/2010 όπου εμφανίζεται και για πρώτη φορά ο όρος «αυτοαξιολόγηση». Στο άρθρο 32 καθορίζονταν η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, καθώς και τα αρμόδια όργανα σχεδιασμού, οργάνωσης δράσεων και σύνταξης των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης. Το υπουργείο εξέδωσε την εγκύκλιο Γ1/37100/31-3-2010, που ορίζονταν ότι στόχος της αυτοαξιολόγησης ήταν η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ανάδειξη του ρόλου της σχολικής μονάδας. Η επίτευξη του στόχου θα γίνονταν με την αξιολόγηση πέντε τομέων: τα μέσα και τους πόρους, την διοίκηση, το κλίμα και τις σχέσεις της σχολικής μονάδας, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα αυτών. Την ολοκλήρωση της διαδικασίας θα γίνονταν από ομάδες εργασίας που αποτελούνταν από μέλη του Συλλόγου διδασκόντων σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο. Στο άρθρο 32 αναφέρεται επίσης ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την σύνταξη του προγράμματος δράσης και της έκθεσης αξιολόγησης, ο οποίος όμως συνεργάζεται στενά με τον σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους. Το πρόγραμμα δράσης ολοκληρώνεται έως τα τέλη Σεπτεμβρίου και περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους της τρέχουσα σχολικής χρονιάς, ενώ η έκθεση αξιολόγησης κατατίθεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς και περιλαμβάνει την συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, τα δυνατά και αδύνατα σημεία, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση. Η έκθεση κοινοποιείται στους μαθητές, στους γονείς / κηδεμόνες, στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας και της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλεται στο Κ.Ε.Ε.. Επίσης οι προϊστάμενοι των διευθύνσεων εκπαίδευσης συντάσσουν αντίστοιχο πρόγραμμα δράσης και έκθεση και την υποβάλλουν στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην παράγραφο 7 του άρθρου 32 αναφέρεται ότι η αξιολόγηση τους έπεται της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και υλοποιείται με βάση τις ισχύουσες διατάξεις. Παρατηρείτε λοιπόν μια ασάφεια και μια γενικότητα όσο αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και το εκπαιδευτικό έργο αξιολογείται μονοδιάστατα, μόνο για τις εκπαιδευτικές δράσεις της σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 2017).

Παρά τις αντιδράσεις της Διδασκαλική Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) και της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης Ελλάδος (Ο.Λ.Μ.Ε.) ο νόμος εφαρμόζεται πιλοτικά τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012 σε 550 σχολικές μονάδες που συμμετέχουν στην διαδικασία εθελοντικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν από την μια μεριά έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης αλλά από την άλλη έδειξαν ότι οι σχολικές μονάδες μπορούν να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να υλοποιήσουν σπουδαίες εκπαιδευτικές δράσεις. Με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) παρατηρήθηκε για ακόμη μια φορά το μεγάλο μέγεθος της γραφειοκρατίας του δημοσίου τομέα, η έλλειψη χρόνου για τους συμμετέχοντες στις ομάδες εργασίας ειδικά από αυτούς που υπηρετούν σε περισσότερες από μια σχολικές μονάδες. Η εφαρμογή της διαδικασίας τελικά έδειξε ότι μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, στην ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης και στην κινητοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων, αλλά αντιμετωπίζεται με καχυποψία από το σύνολο των εκπαιδευτικών γιατί δεν είναι ξεκάθαροι οι στόχοι της.

Το 2011 με τον Νόμο 3966/24-05-2011 καταργείτε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στην θέση του ιδρύετε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), που θα αναλάβει να πραγματοποιήσει την αξιολόγηση των διοικητικών και εκπαιδευτικών δομών, της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών αλλά και την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και την οργάνωση της διαδικασίας επιλογής των εκπαιδευτικών μέσω ΑΣΕΠ (άρθρο 2).

Την επόμενη σχολική χρονιά 2013-2014 το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε η διαδικασία της ΑΕΕ να γίνει υποχρεωτική για όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΥΑ 30972/Γ1/15-03-2013). Η εφαρμογή της ΑΕΕ περιλάμβανε τρία σημεία: «1) την γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, 2) την επιλογή και την διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου το οποίο θα υλοποιηθεί το σχολικό έτος 2014-2015, 3) την ετήσια έκθεση αυτοαξιολόγησης του σχολείου» (Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013).

Στο ΠΔ 152/05-11-2013 ορίζετε ο σκοπός, οι φορείς και τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι φορείς εξακολουθούν να είναι ο Σχολικός σύμβουλος και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και διατηρείται το ιεραρχικό σύστημα εσωτερικής

αξιολόγησης (Αναστασίου, 2014). Για την συνολική αξιολόγηση προβλέπονταν ποιοτική τετραβάθμια και ποσοτική εκατονταβάθμια κλίμακα. Σύμφωνα με το άρθρο 14 τα κριτήρια ανήκουν στις εξής κατηγορίες: 1) του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος 2) του σχεδιασμού, προγραμματισμού και προετοιμασίας της διδασκαλίας, 3) της διεξαγωγής της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών, 4) της υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας και 5) της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Για τη διαδικασία της αξιολόγησης ο σχολικός σύμβουλος με τον εκπαιδευτικό προγραμματίζουν παρακολουθήσεις διδασκαλιών στην τάξη, στην συνέχεια παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό και στο τέλος συντάσσει την έκθεση αξιολόγησης η οποία μαζί με την έκθεση αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού κατατίθενται στον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού. Κατά την διάρκεια του σχολικού έτους ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πραγματοποιεί την διοικητική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (άρθρο 17). Επίσης υπήρχε η πρόβλεψη για την υποβολή ένστασης από τον εκπαιδευτικό, αλλά και την συμμετοχή του σε προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης στην περίπτωση που κριθεί ανεπαρκής.

Την ίδια χρονική περίοδο ψηφίστηκε ο Νόμος 4142/09-04-2013 όπου το άρθρο 1 αναφέρεται στην σύσταση της ανεξάρτητης διοικητικής αρχής «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.) με βασικό στόχο την διασφάλιση εκπαιδευτικού έργου υψηλής ποιότητας. Οι έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών οδήγησε στην αδράνεια της διαδικασίας (Ν. 4354/2015, αρ.34 και Ν. 4396/2016, αρ.28).

Μετά από πέντε έτη ψηφίζεται ο Νόμος 4547/2018 ο οποίος καταργεί το ΠΔ152/2013 καθώς και τον θεσμό του σχολικού συμβούλου. Επίσης γίνεται επαναπροσδιορισμός της αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου γίνεται από τον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας και πραγματοποιείται σε τρία διαδοχικά στάδια. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς πραγματοποιείται ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αξιολόγησης του προηγούμενου έτους. Στη συνέχεια πραγματοποιούνται συχνές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων με σκοπό την αξιολόγηση της πορείας του αρχικού προγραμματισμού και τις προτάσεις για τυχών βελτιωτικές κινήσεις. Στο

τέλος γίνεται η σύνταξη της έκθεσης αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό έργο. Η έκθεση κατατίθεται στο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) όπου ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (που έχει αντικαταστήσει τον σχολικό σύμβουλο) καταγράφει τις παρατηρήσεις και τις όποιες βελτιωτικές προτάσεις, με σκοπό να χρησιμοποιηθούν την επόμενη σχολική χρονιά. Το ΠΕΚΕΣ αφού λάβει τις εκθέσεις από τις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητάς του, τις υποβάλλει στο ΙΕΠ, το οποίο στην συνέχεια εισηγείται προς το Υπουργείο Παιδείας προτάσεις που αφορούν την διαδικασία της αξιολόγησης και παράλληλα πραγματοποιεί ανατροφοδότηση προς τα ΠΕΚΕΣ (άρθρο 47).

Δυο χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο Νόμος 4692/2020 που επιφέρει ορισμένες αλλαγές σε σχέση με τους φορείς που συμμετέχουν στην αξιολόγηση καθώς και στην διαδικασία αυτής. Η μορφή της αξιολόγησης συνεχίζει να είναι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με το άρθρο 33 η εσωτερική γίνεται από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων διατηρώντας τα τρία στάδια που προέβλεπε ο νόμος 4547/2018. Η έκθεση των αποτελεσμάτων περιλαμβάνεται στα πρακτικά της συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων, αποστέλλεται με email στα μέλη του συλλόγου και δημοσιεύεται σε συγκεκριμένη ηλεκτρονική εφαρμογή μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης. Μια περίληψη της έκθεσης δημοσιεύεται και στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας. Την εξωτερική αξιολόγηση την αναλαμβάνει η ΑΔΙΠΠΔΕ σε συνεργασία με το ΙΕΠ (άρθρο 34, παράγραφος 3).

2.2. Σύγχρονο Σύστημα Αξιολόγησης

Στον Νόμο 4692/2020 υπάρχουν ειδικά άρθρα που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών για τα Πρότυπα Σχολεία (ΠΣ) και για τα Πειραματικά Σχολεία (ΠΕΙΣ). Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης για αυτά τα σχολεία είναι ίδια με αυτή που εφαρμόζεται στα σχολεία κλασικού τύπου. Για την εξωτερική αξιολόγηση υπάρχει μια διαφοροποίηση μόνο ως προς τους φορείς. Σύμφωνα λοιπόν με όσα αναφέρονται στο άρθρο 21 η εξωτερική αξιολόγηση

διενεργείται από την Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΔΕΠΠΣ), σε συνεργασία με το ΙΕΠ και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) της χώρας στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς όπου συντάσσεται και απολογιστική έκθεση που αναρτάται στον ιστότοπο του ΙΕΠ . Κάθε τετραετία, η ΔΕΠΠΣ υποβάλλει έκθεση αξιολόγησης και η ΑΔΙΠΠΔΕ έκθεση μεταξιολόγησης των ΠΣ και των ΠΕΙΣ στο Υπουργείο Παιδείας.

Το άρθρο 20 αναφέρεται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ΠΣ και στα ΠΕΙΣ αφορά το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο και την συνολική προσφορά τους στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠΕΣ) για την παιδαγωγική τους επάρκεια, κυρίως όσο αφορά για την συμμετοχή τους στην διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, την αποδοτικότητα των μαθητών, την ανάπτυξη νέων καινοτόμων δράσεων και την συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού έργου είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της διδακτικής επάρκειας, κρίνοντας την επάρκεια γνώσης του διδασκόμενου αντικειμένου, την προετοιμασία και την διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την αξιοποίηση υλικού, πηγών και ψηφιακών τεχνολογιών καθώς και την διαχείριση της σχολικής τάξης. Ο διευθυντής του ΠΣ ή του ΠΕΙΣ σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου αξιολογούν την υπηρεσιακή επάρκεια και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς / κηδεμόνες και τους μαθητές. Τα κριτήρια αφορούν την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις διοικητικές τους υποχρεώσεις, την συστηματική και οργανωμένη διεκπεραίωση των διοικητικών τους καθηκόντων, την διάθεση για συνεργασίες και ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την συμμετοχή τους στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα με το άρθρο 20 παράγραφο 4, οι εκπαιδευτικοί με θετική αξιολόγηση μπορούν να υποβάλουν αίτηση για ανανέωση της θητείας τους στα ΠΣ και στα ΠΕΙΣ. Σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης μπορούν να υποβάλουν ένσταση στο ΔΕΠΠΣ και σε περίπτωση που η ένσταση γίνει δεκτή μπορούν να υποβάλουν αίτηση για ανανέωση θητείας (παράγραφος 5). Αν η ένσταση απορριφθεί ο εκπαιδευτικός χάνει το δικαίωμα υποβολής αίτησης σε ΠΣ και ΠΕΙΣ για τα επόμενα τρία σχολικά έτη (παράγραφος 6).

Ο Νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» ήρθε για να συμπληρώσει τον προηγούμενο νόμο. Στο άρθρο 1 αναφέρει ότι ο αντικειμενικός στόχος του νόμου είναι η οργάνωση των δομών και η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και η αξιολόγηση τους. Εισάγει ένα θεσμοθετημένο, ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό σύστημα παρακολούθησης και ελέγχου της διαδικασίας της αξιολόγησης ταυτόχρονα προωθεί την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης μέσω της διαρκής και συστηματικής αξιολόγησης των στελεχών της, των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Επίσης προωθεί την αυτονομία των σχολικών μονάδων, δίνοντας μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας, την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης και την δημιουργία ενός πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας (άρθρο 2).

Το Μέρος Γ' και το Β' Κεφάλαιο του συγκεκριμένου νόμου αναφέρεται στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης. Περιγράφει τον προγραμματισμό του έργου των στελεχών καθώς και τα όργανα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση θα πραγματοποιείται κάθε δυο σχολικά έτη και ως κριτήρια αξιολόγησης ορίζονται τα εξής:

- a. Η γνώση του εκπαιδευτικού συστήματος και του αντικειμένου της θέσης του στελέχους
- b. Η άσκηση διοικητικού – οργανωτικού έργου και
- c. Η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια.

Τα τρία αυτά γενικά κριτήρια αναλύονται σε επιμέρους υποκριτήρια ανάλογα την θέση που κατέχει το κάθε στέλεχος (άρθρο 60). Η αποτίμηση της αξιολόγησης γίνεται με ποσοτική εκατονταβάθμια κλίμακα. Στο άρθρο 61 περιγράφεται η διαδικασία της αξιολόγησης η οποία στηρίζεται, α) στην μελέτη του ηλεκτρονικού φακέλου του αξιολογούμενου, που περιλαμβάνει την έκθεση αυτοαξιολόγησης του, τα τεκμήρια που σχετίζονται με τα κριτήρια αξιολόγησης του έργου του, β) στην αποτίμηση του έργου του από τους άμεσα υφιστάμενους του και γ) από μια προγραμματισμένη συνάντηση για ημιδομημένη συνέντευξη με καθένα από τους δυο αξιολογητές.

Το Γ' Κεφάλαιο του Γ' Μέρους, είναι αφιερωμένο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών του ειδικού εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού. Στο άρθρο 66 αναφέρεται στα όργανα και το αντικείμενο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται για τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου τους από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), για το παιδαγωγικό κλίμα και την διαχείριση της τάξης από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και για την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης. Το έργο των εκπαιδευτικών αποτιμάται με τετραβάθμια ποιοτική κλίμακα (από εξαιρετικό έως μη ικανοποιητικό) ως προς δυο πεδία: Α) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο όσο αφορά την γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου του και το παιδαγωγικό κλίμα και την διαχείριση της σχολικής τάξης και Β) την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Τα κριτήρια για την αξιολόγηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού από τον Σύμβουλο Επιστημονικής Ευθύνης είναι:

1. **Προετοιμασία της διδασκαλίας**, αξιολογείται ο σχεδιασμός του μαθήματος, η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού, η σαφήνεια των διδακτικών στόχων, η χρήση νέων τεχνολογιών, η μέθοδος διδασκαλίας, η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης, η τήρηση του προγράμματος σπουδών.
2. **Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο**, αξιολογείται η επιστημονικότητα της διδασκαλίας, ο βαθμός επικαιροποίησης της γνώσης και κατά πόσο επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός του γνωστικού αντικείμενου σε σχολική γνώση.
3. **Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές**, αξιολογείται ο βαθμός χρήσης συμμετοχικών διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, η σωστή κατανομή του χρόνου, η ισότιμη και ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών κατά την διάρκεια του μαθήματος, η σύνδεση του μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, η οργάνωση των εργασιών των μαθητών, η αξιοποίηση

των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), η επικοινωνιακή ικανότητα, η ενθάρρυνση για την δημιουργία ομάδων εργασίας, η ακρίβεια και η σαφήνεια των οδηγιών. Επίσης αξιολογούνται η χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών τεχνικών, η ανάπτυξη συνεργατικών και διεπιστημονικών πρακτικών για τον σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων, χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και η ανατροφοδότηση των μαθητών.

4. **Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης**, αξιολογείται ο βαθμός συμβολής του εκπαιδευτικού στην δημιουργία άριστου κλίματος μάθησης, πνεύματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού μέσα στην σχολική τάξη, η επίδραση του στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία, στην επίλυση διαφορών και στη διαχείριση συγκρούσεων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας των εμπλεκόμενων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
5. **Αναστοχασμός της διδασκαλίας – Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού**, αξιολογείται ο βαθμός ικανότητας αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ως προς την διδασκαλία και το παιδαγωγικό έργο του, την κριτική επανεξέταση των μεθόδων που χρησιμοποιεί, τον εντοπισμό των αδυναμιών της διδασκαλίας του και την ικανότητα εξεύρεσης λύσεων για την αντιμετώπισή τους.

Για το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της σχολικής τάξης αξιολογείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας με κριτήρια που αφορούν το παιδαγωγικό κλίμα και την διαχείριση της τάξης καθώς και τον αναστοχασμό – αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού όπως παραπάνω.

Για την υπηρεσιακή συνέπεια και την επάρκεια οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

1. **Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων**, αξιολογείται η συνέπεια και η ανταπόκριση στην εκτέλεση των θεσμοθετημένων καθηκόντων του όπως είναι η τήρηση του ωραρίου, η

έγκαιρη προσέλευση στην τάξη, η ενεργός συμμετοχή στον σύλλογο διδασκόντων, η συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου και γενικά η συμβολή του στην σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

2. **Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγηση της**, αξιολογείται η ανάληψη πρωτοβουλιών για την βελτίωση της λειτουργίας, οργάνωσης και της λύσης προβλημάτων της σχολικής μονάδας, η ενεργός συμμετοχή στις διαδικασίες οργάνωσης, προγραμματισμού της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.
3. **Συνεργασία με τους συναδέλφους**, αξιολογείται η συνεργασία με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων για τον προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου, για το σχεδιασμό του διδακτικού έργου και γενικότερα για την σωστή λειτουργία του σχολείου.
4. **Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς**, αξιολογείται ο βαθμός συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς / κηδεμόνες και την κοινότητα προς όφελος των μαθητών και η έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση των γονέων / κηδεμόνων για την πρόοδο των μαθητών. (άρθρο 67).

Κάθε εκπαιδευτικός μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκηση έχει έναν ψηφιακό φάκελο όπου μπορεί να καταθέτει τεκμήρια σχετικά με την επιμόρφωση του, της παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του, την συμμετοχή του σε ερευνητικά και Ευρωπαϊκά προγράμματα και κάθε τι που προσδίδει αξία στο εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο (άρθρο 72).

Στο άρθρο 73 περιγράφεται η διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, η οποία είναι μια τεκμηριωμένη αποτίμηση του έργου τους και πραγματοποιείται από δυο αξιολογητές. Για την κρίση του παιδαγωγικού – διδακτικού έργου και του παιδαγωγικού κλίματος και διαχείρισης της τάξης προετοιμάζονται και πραγματοποιούνται δυο παρατηρήσεις διδασκαλίας από κάθε αξιολογητή, ο εκπαιδευτικός καταθέτει την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τα τεκμήρια που έχει συλλέξει στον ηλεκτρονικό το φάκελο για τα οποία λαμβάνουν γνώση οι αξιολογητές, κατόπιν γίνεται συζήτηση και αναστοχασμός ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους

αξιολογητές. Η παρατήρηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει τα εξής στάδια. Αρχικά πραγματοποιείται μια συνάντηση προετοιμασίας όπου ο εκπαιδευτικός και ο αξιολογητής προετοιμάζουν την παρατήρηση διδασκαλίας, διευκρινίζοντας διάφορα θέματα όπως η ημέρα, η ώρα, το μάθημα και η τάξη που λάβει χώρα η παρατήρηση αλλά και συμπληρωματικά θέματα που αφορούν τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης. Επίσης ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται αναλυτικά από τον αξιολογητή για την διαδικασία. Οι τελικές αποφάσεις καταγράφονται και υπογράφονται και από τους δυο. Κατά την διάρκεια της παρατήρησης της διδασκαλίας ο αξιολογητής είναι διακριτικός και καταγράφει τις παρατηρήσεις του. Αμέσως μετά το τέλος της διδασκαλίας (ή εντός δυο ημερών) ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των δυο με σκοπό να γίνει αναστοχασμός με βάση την διδασκαλία που πραγματοποιήθηκε. Ο αξιολογητής παρέχει ανατροφοδότηση ως προς τα θετικά σημεία και για τα σημεία που χρήζουν προσοχής και βελτίωσης προτείνει εναλλακτικές λύσεις, περαιτέρω στήριξη ή επιμόρφωση. Όλα τα έγγραφα που έχει συγκεντρώσει ο αξιολογητής κατατίθενται στον ηλεκτρονικό φάκελο του εκπαιδευτικού. Στο τέλος ο αξιολογητής συζητά με τον εκπαιδευτικό την αξιολογική του κρίση, τεκμηριώνοντας την αποτίμηση του. Ο εκπαιδευτικός σε περίπτωση που διαφωνεί με την αξιολογική αποτίμηση μπορεί εντός πέντε ημερών να υποβάλει έκθεση με παρατηρήσεις η οποία κατατίθεται στον ηλεκτρονικό του φάκελο.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται τουλάχιστον μια φορά κατά την τετραετή θητεία του Συμβούλου Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης και για το παιδαγωγικό κλίμα και τη διατήρηση της τάξης από τον Διευθυντή. Η αξιολόγηση για την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια πραγματοποιείται κάθε δυο έτη (άρθρο 77).

Το ζητούμενο σε κάθε μορφής αξιολόγησης είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων με σκοπό την βελτίωση του αξιολογούμενου. Το άρθρο 78 αναφέρεται στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, αλλά εστιάζει στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός κριθεί οριστικά ως «μη ικανοποιητικός» και αναφέρει ότι υποχρεούται να παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο εκπονείται από το ΙΕΠ.

Σε κάθε περίπτωση ο αξιολογούμενος μπορεί να υποβάλει ένσταση κατά της αξιολόγησης (άρθρο 79).

Μια σημαντική ρύθμιση του νόμου είναι η μεταξιολόγηση του συστήματος αξιολόγησης που πραγματοποιείται σε ετήσια βάση από την ΑΔΙΠΠΔΕ και το ΙΕΠ. Συντάσσετε ετήσια έκθεση σχετικά με: α) την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών του συστήματος αξιολόγησης, β) τον βαθμό επίτευξης των επιμέρους στόχων του συστήματος και γ) την εκτίμηση του βαθμού επίδρασης του συστήματος στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έκθεση λειτουργεί απολογιστικά και διαμορφωτικά και περιλαμβάνει προτάσεις για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του συστήματος (άρθρο 82).

2.3. Δυσκολίες στην εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης

Μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή η Ελληνική πολιτεία ανέλαβε πολλές πρωτοβουλίες με στόχο την καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, του έργου του και του εκπαιδευτικού συστήματος. Όλες οι προσπάθειες συνάντησαν την αντίδραση σύσσωμης της εκπαιδευτικής κοινότητας και τελικά δεν εφαρμόστηκαν ποτέ στην πράξη (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005). Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων οφείλεται σε μια σειρά από παράγοντες που έχουν να κάνουν με την κοινωνική δομή και το πολιτικό κατεστημένο της χώρας μας. Οι παράγοντες αυτοί παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω.

Στην χώρα εδώ και πολλά χρόνια επικρατούν πελατειακές σχέσεις ανάμεσα στους πολίτες και στους διάφορους κομματικούς σχηματισμούς, με στόχο από την μια οι πολίτες να αποκτούν ή και να βελτιώνουν την επαγγελματική τους θέση και προοπτική και από την άλλη τα πολιτικά κόμματα και οι συνδικαλιστικοί φορείς να εξασφαλίζουν την ψήφο και την συμπάθεια των πολιτών. Αυτή η παγιωμένη κατάσταση προφανώς δεν μπορεί να συμβάλει στην δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να θέτουν ζητήματα αμεροληψίας, αντικειμενικότητας, καταλληλότητας και αξιοκρατίας στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης που θα αναλάβουν να πραγματοποιήσουν την διαδικασία της αξιολόγησης (Ζουγανέλη, κ.α., 2008).

Επιπρόσθετα, η διατήρηση του θεσμού του επιθεωρητή για 150 χρόνια, που αποτελούσε ένα τιμωρητικό και ελεγκτικό μηχανισμό, έχει προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης και σε αυτούς που την διενεργούν. Σε συνδυασμό δε με την εμμονή της ελληνικής πολιτείας σε νόμους και προτάσεις που τον ρόλο του αξιολογητή τον έχει ο σχολικός σύμβουλος παλαιότερα ή ο σύμβουλος εκπαίδευσης επιστημονικής ευθύνης σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο, αυξάνεται ο φόβος των εκπαιδευτικών για την επαναφορά της ίδιας μορφής αξιολόγησης και ταυτόχρονα αυξάνει και η αντίδραση τους απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης (Brinia , et.al., 2015, Ανδρέου, 2003).

Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολο της δεν έχει συνέχεια και διάρκεια στον χρόνο, σε αντίθεση με το σύνολο των χωρών της Ευρώπης. Κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση (μερικές φορές και όταν αλλάζει μόνο ο υπουργός παιδείας) ψηφίζονται νέοι νόμοι που καταργούν τους προηγούμενους πριν καν προλάβουν να εφαρμοστούν ή να δοκιμαστούν στον χρόνο. Αυτή η τακτική εντείνει τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων με αποτέλεσμα η κάθε κυβέρνηση να λειτουργεί και να πράττει σκεπτόμενη το πολιτικό κόστος. Όπως φαίνεται το ίδιο θα συμβεί και αυτή την φορά με την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό είναι ότι, στις 22/07/2022 ο γενικός γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας μιλώντας σε εκπαιδευτικό σεμινάριο για Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσε ότι η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που ήταν να πραγματοποιηθεί τον Σεπτέμβριο του 2022, αναβάλλεται και θα ξεκινήσει μετά την ολοκλήρωση της επιλογής των Συμβούλων Εκπαίδευσης και των Εποπτών Ποιότητας. Η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης κατά την εκτίμηση του θα γίνει μέσα στην χρονιά, χωρίς να διευκρινίζει αν εννοεί την σχολική ή το τρέχον ημερολογιακό έτος. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 40% των διευθυντών, που έχουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της αξιολόγησης, είναι αναπληρωτές, καθώς έχουν παγώσει οι κρίσεις. Ταυτόχρονα ενώ έχουν συνταχθεί τα Σχέδια των Υπουργικών Αποφάσεων που αφορούν τον Νόμο 4823/2021 αυτά δεν έχουν δημοσιευθεί (ΕΣΟΣ, 2022). Παράλληλα ανακοινώνονται προσλήψεις εκπαιδευτικών για την κάλυψη κενών οργανικών θέσεων. Όλα αυτά συνηγορούν ότι η όποια προσπάθεια για την

καθιέρωση μιας αξιολογικής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας θα θυσιαστεί για άλλη μια φορά στον βωμό των μικροπολιτικών συμφερόντων.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, συνδέουν την αξιολόγηση τους με τον διοικητικό έλεγχο και κατά συνέπεια με τυχών επαγγελματικές και οικονομικές συνέπειες. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι μέχρι τώρα προσπάθειες της πολιτείας για την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης συνοδεύονταν με ελλιπή ενημέρωση, εκπαίδευση και παρουσίαση των σύγχρονων θεωριών και των τεχνικών αξιολόγησης στην εκπαίδευση (Milanowski & Heneman, 2001).

Είναι επίσης γεγονός ότι, οι διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις του παρελθόντος που αφορούσαν στην διαδικασία της αξιολόγησης απαιτούσαν από τους εκπαιδευτικούς προσόντα και δεξιότητες που η πολιτεία δεν τους τα είχε προσφέρει κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών τους ούτε κατά την διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου (επιμορφώσεις, σεμινάρια κλπ.).

Επιπλέον, έχει καλλιεργηθεί η άποψη ότι η θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση συμβαδίζει με τον συντηρητισμό, την αύξηση της κοινωνικής ανισότητας, κατατάσσει τους εκπαιδευτικούς σε βαθμίδες ποιότητας, ενώ η αρνητική στάση έχει στοιχεία προοδευτικότητας. Έτσι λοιπόν το μείζον θέμα της αξιολόγησης έλαβε και ιδεολογική διάσταση.

Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας είναι συγκεντρωτικό και ως εκ τούτου οι αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Η σχολική μονάδα δεν μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, εφαρμόζει μόνο τις οδηγίες που λαμβάνει κεντρικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής μόνο μέσω της δημόσιας διαβούλευσης, και σε συνδυασμό με την έλλειψη βελτιωτικών κινήσεων στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, οδήγησε την διαδικασία της αξιολόγησης σε ιδεολογική και πολιτική αντιπαράθεση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, αν εξαιρέσουμε τους δυο τελευταίους νόμους η αξιολογική διαδικασία δεν αφορούσε καθόλου τα στελέχη της εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών καθώς

αισθάνονταν ότι στοχοποιούνταν συνεχώς μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης (Αθανασιάδης, 2001, Κασσωτάκης, 2017, Κωνσταντίνου, 2017).

Τέλος, μέσω της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και τα πιστοποιητικά ποιότητας προάγεται η καθιέρωση του σχολείου της αγοράς, όπου τα αποτελέσματα της αξιολογικής διαδικασίας θα χρησιμοποιούνται από τους μαθητές – πελάτες για την επιλογή του καλύτερου για αυτούς σχολείου (Κάτσικας, κ.α., 2007). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την εντατικοποίηση των ρυθμών εργασίας των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την μείωση της ανεξαρτησίας τους και ταυτόχρονα την δημιουργία ανταγωνιστικού πνεύματος μεταξύ τους που θα επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, 2002). Επιπλέον, θα κατηγοριοποιήσει τις σχολικές μονάδες σε καλές και κακές, κάτι που αντιτίθεται στο Σύνταγμα καθώς αυτό προβλέπει ότι όλοι οι Έλληνες πολίτες έχουν ισότιμη πρόσβαση στην δωρεάν παιδεία για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Μπαλωμένου & Διπλάρη, 2006).

Σε διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό αυτό που καταγράφεται είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την χρησιμότητα και την αξία της διαδικασίας της αξιολόγησης στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκότοβου & Γκότοβος, 2017, Κασσωτάκης, 2003, Πίος, 2013). Οι αντιρρήσεις των εκπαιδευτικών εστιάζονται κυρίως στους λόγους για τους οποίους η πολιτεία επιθυμεί την εφαρμογή της, στον βαθμό ακαταλληλότητας, κατάρτισης και εξειδίκευσης των αξιολογητών καθώς και για τις μεθόδους και τα κριτήρια κατά την εφαρμογή της διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1998, Ζουγανέλη κ.α., 2008).

Κεφάλαιο 3^ο : Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Αναγκαιότητα πραγματοποίησης της έρευνας

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών απασχολεί τόσο την πολιτική ηγεσία, τους επιστήμονες και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και την κοινωνία γενικότερα. Οι αντιπαραθέσεις που έχουν δημιουργηθεί σχετικά με αυτό το θέμα είναι πολλές και κυρίως αφορούν στις πραγματικές προθέσεις της πολιτικής ηγεσίας σε σχέση με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Παρόλα αυτά οι εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο εντείνουν την αναγκαιότητα να ακολουθήσουμε τις νέες τάσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 2016).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει αρκετές έρευνες με θέμα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Στις περισσότερες από αυτές τα συμπεράσματα συμπίπτουν. Το Υπουργείο Παιδείας έχει κάνει πολλές προσπάθειες για την καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης, όλες όμως έχουν αποτύχει καθώς έχουν δημιουργήσει έναν φαύλο κύκλο αντιπαραθέσεων ανάμεσα στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών και την πολιτική ηγεσία του υπουργείου. Ο κυριότερος λόγος αυτής της αντιπαραθέσης είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στις πραγματικές προθέσεις της εκάστοτε κυβέρνησης (Παπασταμάτης, 2001, Κασσωτάκης 2003).

Οι έρευνες των τελευταίων χρόνων έχουν δείξει ότι οι συνθήκες έχουν ωριμάσει και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος στηρίχθηκε στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική πλειοψηφία τους επιθυμούν την αξιολόγηση τους, ταυτόχρονα όμως διατυπώνουν σημαντικές ενστάσεις που αφορούν τον τρόπο εφαρμογή της, τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται προκειμένου να είναι αντικειμενική και αξιόπιστη καθώς και για την χρήση των αποτελεσμάτων της (Αναστασίου, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα στοχεύει να συγκεντρώσει πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση (διαδικασία, αναγκαιότητα, κριτήρια, κ.ά.) όπως αυτή θα πραγματοποιηθεί από την νέα σχολική χρονιά 2022 – 2023. Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή, την λειτουργία και τις ενδεχόμενες αδυναμίες της διαδικασίας αξιολόγησης αποτελούν σημαντικά δεδομένα τα οποία θα

μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας.

Η διαπίστωση ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους μπορεί υπό συνθήκες να οδηγήσει στην ποιοτική βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, αποτέλεσε τη βάση για την διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης η επιλογή της Περιφερειακής Ενότητας Χίου έγινε με βάση του ότι είναι μια ακριτική νησιωτική περιοχή με σχολεία σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές κοινότητες, καθώς επίσης γιατί δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στο παρελθόν. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάδειξη των προσδοκιών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση τους.

3.2. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

3.2.1. Βασικοί Στόχοι

Θεωρώντας ως δεδομένο ότι όλες οι προσπάθειες που έχουν γίνει από την πολιτεία με στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους έχουν στεφθεί με απόλυτη αποτυχία, στόχος της έρευνας είναι να καταγραφεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΠΕ Χίου είναι θετικοί απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης καθώς και να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τα στοιχεία που πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης έτσι ώστε να είναι αντικειμενικό και αξιόπιστο για να μπορεί να εκπληρώσει τον σκοπό του που είναι η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν από τους βασικούς στόχους που τέθηκαν και παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

3.2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

- 1) Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση;

- 2) Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σημασία/συνεισφορά της αξιολόγησης του έργου τους; (π.χ. αν οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αν βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, αν συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ.),
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία της αξιολόγησης του έργου τους; (π.χ. πως κρίνουν τις τεχνικές και τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, πρόκειται για μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών, για μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών, κλπ.)
- 4) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια και στους ποιος τους αξιολογεί;
- 5) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα «κατάλληλο» σύστημα αξιολόγησης; (μέθοδος, συχνότητα, κριτήρια αξιολόγησης, ποιος αξιολογεί, κλπ.)
- 6) Με ποιες εργασιακές παραμέτρους θα ήθελαν να σχετίζεται η αξιολόγηση του έργου τους (π.χ. αμοιβές, προαγωγές, παροχές, κλπ.)
- 7) Πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (επίπεδο μόρφωσης, εργασιακή σχέση, θέση ευθύνης, χρόνια προϋπηρεσίας) των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις τους σε σχέση με την αξιολόγηση;

3.3. Μέθοδος της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποτελεί μια ποσοτική έρευνα. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου έγινε διότι εξυπηρετεί τους στόχους της έρευνας και επιτρέπει την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συγκέντρωση δεδομένων. Η ποσοτική μέθοδος και το ανώνυμο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκαν γιατί επιτρέπουν την συλλογή μεγάλου

όγκου δεδομένων καθώς και την συσχέτιση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών των ερωτώμενων (Bryman & Bell, 2015). Τα δεδομένα που προκύπτουν μπορούν να επεξεργαστούν και να αναλυθούν στατιστικά και μέσα από την ανάλυση να εξαχθούν συμπεράσματα που είναι γενικεύσιμα σε ολόκληρο τον πληθυσμό ή καταδεικνύουν τις τάσεις. Επίσης λόγω της ανωνυμίας είναι πιθανόν να υπάρχει μεγαλύτερη ειλικρίνεια από μέρους των ερωτώμενων (Cohen, 2008, Βαμβούκας, 2007).

3.3.1. Ερευνητικό Εργαλείο

Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε σε όλα τα σχολεία της ΠΕ Χίου μέσω της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω google forms και στάλθηκε στα emails των εκπαιδευτικών μέσω του συνδέσμου https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeKNGE5d20rLCidAeFNCyNTDxuaeF89tγaejS3KfASA8vC8KA/viewform?usp=sf_link. Ζητήθηκε η εθελοντική συμπλήρωση του με χρονική διάρκεια περίπου 10 λεπτών.

Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το πρόγραμμα SPSSv28.

3.3.1.1. Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου, διχοτομικές και σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1= Καθόλου, 5= Πάρα Πολύ). Η κατασκευή του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, στη θεωρία περί αξιολόγησης, στον Νόμο 4823/2021, και σε αντίστοιχες έρευνες του παρελθόντος. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες ερωτήσεων.

Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις και αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση γενικά και ειδικά απέναντι στο σύστημα αξιολόγησης που θέλει να εφαρμόσει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2022-2023.

Στην δεύτερη ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια της αξιολόγησης καθώς και στους ποιοι τους αξιολογεί σύμφωνα με τον νόμο 4823/2021.

Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης ώστε να μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο και να μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η τέταρτη ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνει τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων τα οποία εξετάζονται με την βοήθεια πέντε ερωτήσεων που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές, την εργασιακή σχέση και την προϋπηρεσία τους.

Αρχικά το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς απάντηση σε έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (περίπου 10) και τους ζητήθηκε να κάνουν παρατηρήσεις ως προς την σαφήνεια των ερωτήσεων, την μορφή του ερωτηματολογίου καθώς και για τον χρόνο που χρειάστηκαν για να το απαντήσουν. Σκοπός ήταν να πραγματοποιηθούν όλες οι απαραίτητες αλλαγές ώστε να διορθωθούν τυχόν λάθη και παραλήψεις προτού το ερωτηματολόγιο διαμοιραστεί στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

3.4. Ζητήματα δεοντολογίας

Σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε εισαγωγικό σημείωμα που διασαφήνιζε στους συμμετέχοντες στην έρευνα ότι θα τηρηθούν οι αρχές της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων σύμφωνα με την δεοντολογία διεξαγωγής των ερευνών. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα λήφθηκε σχετική άδεια από την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία προώθησε τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου στα email των σχολείων ευθύνης της.

3.5. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας ολόκληρου του ερωτηματολογίου με στατιστική ανάλυση του συντελεστή Cronbach Alpha. Η μέτρηση έδωσε τιμή $\alpha=0,929$ η οποία είναι αρκετά υψηλή και αποδίδει αντίστοιχα μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας σε όλο το ερωτηματολόγιο. Επίσης παρατηρώντας (βλ. Παράρτημα) την τιμή της κάθε ερώτησης ξεχωριστά στη τελευταία στήλη του πίνακα (Cronbach's Alpha if Item Deleted)(βλ. παράρτημα 2) η οποία δείχνει την μεταβολή του συντελεστή Cronbach Alpha αν διαγραφεί η ερώτηση, συμπεραίνουμε ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν υψηλές τιμές με χαμηλή διακύμανση (0,926 έως 0,932). Η παρατήρηση αυτή είναι άλλη μια ένδειξη της συνέπειας και της συνοχής του ερωτηματολογίου.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.929	76

3.6. Δειγματοληψία και Δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2021 -2022 στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ΠΕ Χίου (530 μόνιμοι και αναπληρωτές σύμφωνα με την Διεύθυνση β' βάθμιας εκπαίδευσης Χίου) .

Λόγω περιορισμένου χρόνου και δυσκολίας πρόσβασης στις σχολικές μονάδες εξαιτίας της πανδημίας Covid-19, η έρευνα διεξήχθη ηλεκτρονικά. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω της Διεύθυνσης β' βάθμιας εκπαίδευσης σε όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς στην περιοχή μελέτης. Επειδή η απαντητικότητα ήταν περιορισμένη, επιλέχθηκε η συμμετοχή ενός τμήματος του συνολικού πληθυσμού που αποτελεί το δείγμα (Cohen & Manion, 2000).

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας, πρόκειται για μη τυχαία δειγματοληψία που σχετίζεται με την ευκολία πρόσβασης στις μονάδες έρευνας (Robson, 2010). Η αποστολή του ερωτηματολογίου είχε

επαναληπτικότητα (στάλθηκε 3 φορές στη διάρκεια της έρευνας). Η πρώτη αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε στις αρχές Απριλίου του 2022, αλλά επειδή συνέπεσε χρονικά με τις διακοπές του Πάσχα έγινε και δεύτερη αποστολή στις αρχές Μαΐου 2022. Η συλλογή των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε στα μέσα Ιουνίου 2022, αφού είχε προηγηθεί και 3η αποστολή καθώς και προσωπική επικοινωνία του ερευνητή με τις μονάδες της έρευνας. Τελικά, 93 άτομα απάντησαν ολοκληρωμένα το ερωτηματολόγιο και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

3.7. Διάρκεια και Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα διήρκεσε περίπου 2,5 μήνες, συγκεκριμένα ξεκίνησε αρχές Απριλίου και ολοκληρώθηκε μέσα Ιουνίου (με την λήξη του σχολικού έτους).

Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι εξ αρχής η έρευνα αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί σε μια περιφερειακή ενότητα και όχι σε εθνικό επίπεδο. Είναι κατανοητό ότι η δεύτερη επιλογή θα έδινε περισσότερο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα ωστόσο δεν είναι εφικτή σε επίπεδο μιας διπλωματικής εργασίας. Ωστόσο, το ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλα σχεδιασμένο ώστε να μπορεί να απευθυνθεί σε όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνεπώς θα μπορούσε να αποτελέσει ερευνητικό εργαλείο ή και βάση για περαιτέρω έρευνες σε περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο.

Δυσκολία επίσης αποτέλεσε το γεγονός ότι λόγω της πανδημίας covid-19 τα σχολεία ακολουθούσαν ορισμένα πρωτόκολλα προστασίας με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η διαζώσης πρόσβαση στις μονάδες έρευνας (εκπαιδευτικούς), για αυτό και επιλέχθηκε η ηλεκτρονική αποστολή την οποία πρότεινε και υποστήριξε η Διεύθυνση β'βάθμιας εκπαίδευσης Χίου. Η ηλεκτρονική αποστολή ερωτηματολογίων έχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα, βασικό εκ των οποίων είναι η χαμηλή απαντητικότητα των ερωτώμενων.

Τα παραπάνω ζητήματα συνιστούν περιορισμούς της έρευνας ωστόσο δεν στερούν την αξιοπιστία των δεδομένων που λήφθηκαν και τα οποία όπως θα αναφερθεί και σε επόμενο κεφάλαιο καταδεικνύουν τάσεις στις απόψεις, στις στάσεις και στις

προθέσεις συμπεριφοράς των ερωτώμενων/ εκπαιδευτικών απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης.

Κεφάλαιο 4ο: Αποτελέσματα Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά παρατίθενται τα αποτελέσματα μέσω της περιγραφικής στατιστικής, ενώ ακολουθεί η επαγωγική στατιστική με στόχο τη διερεύνηση και την κάλυψη των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί.

4.1. Περιγραφική Στατιστική

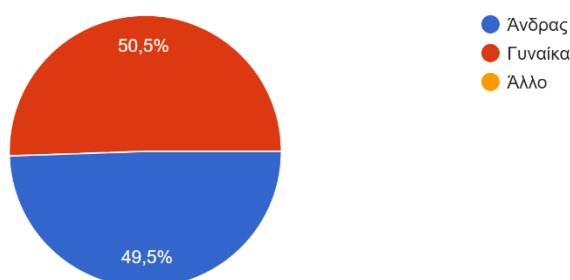
4.1.1. Χαρακτηριστικά και προφίλ του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας απαντήθηκε από 93 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στην ΠΕ Χίου κατά το σχολικό έτος 2021-2022, από τους οποίους οι 47 (50,5%) ήταν γυναίκες και 46 (49,5%) ήταν άνδρες. Είναι συνεπώς μοιρασμένο το δείγμα ισόποσα και στα δύο φύλα.

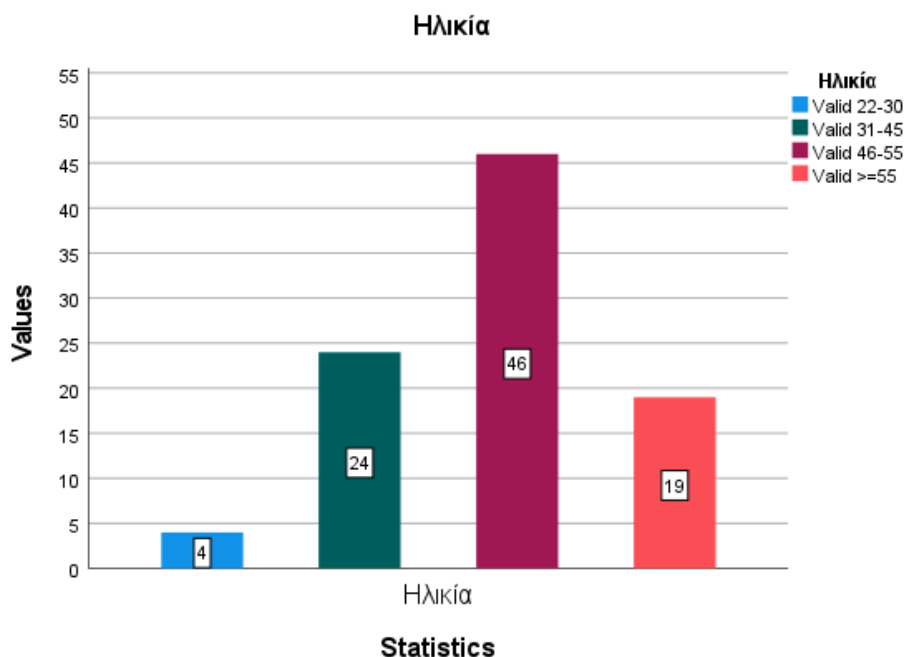
Σχήμα 4. 1: Φύλο



Ηλικία

19 εκπαιδευτικοί (20,4%) ήταν πάνω από 56 ετών, οι μισοί σχεδόν (49,5%) εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών, 24 εκπαιδευτικοί (25,8%) είχε ηλικία 31-45, ενώ μόνο 4 (4,3%) είχαν ηλικία 22-30.

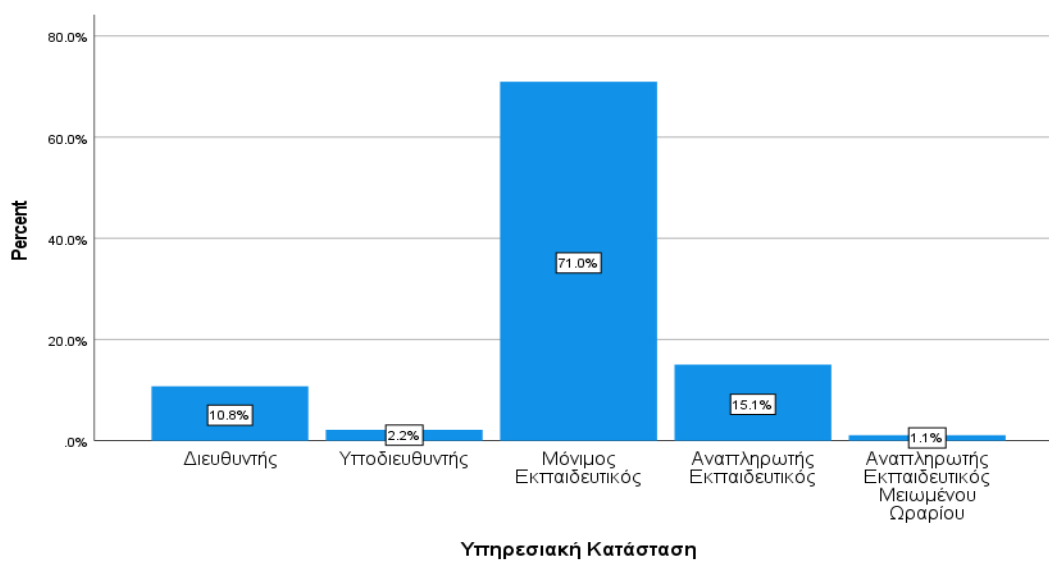
Σχήμα 4. 2: Ηλικία



Υπηρεσιακή Κατάσταση

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 66 (71%) είναι μόνιμοι, οι 14 (15,1%) ήταν αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και 1 (1,1%) αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου. Οι 10 (10,8%) ήταν διευθυντές της σχολικής μονάδας και 2 (2,2%) υποδιευθυντές.

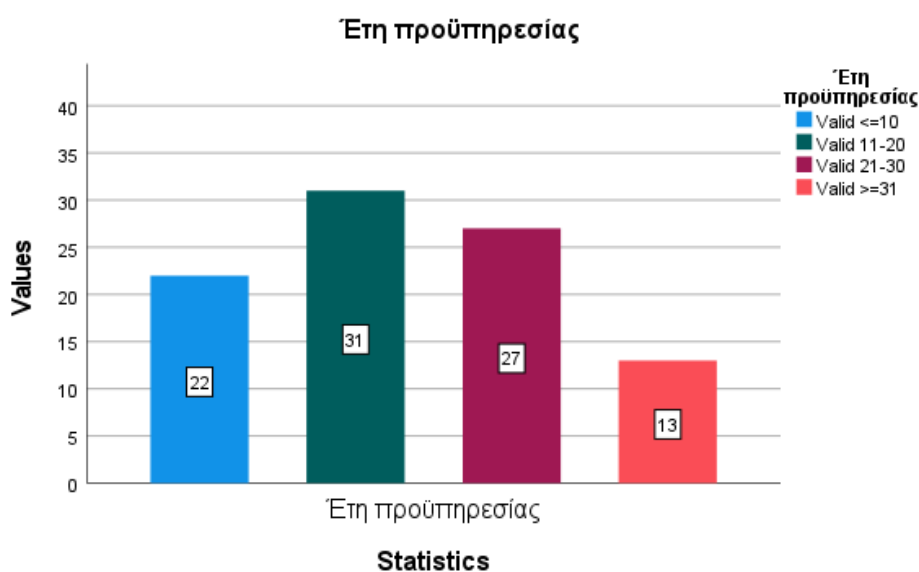
Σχήμα 4. 3: Υπηρεσιακή Κατάσταση



Έτη προϋπηρεσίας

Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο έχουν αρκετή εμπειρία από την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς 13 (14%) έχουν προϋπηρεσία πάνω από 31 έτη, 27 (29%) από 21-30 έτη προϋπηρεσίας, 31 (33,3%) από 11-20 έτη προϋπηρεσίας και 22 (23,7%) κάτω από 10 έτη προϋπηρεσίας.

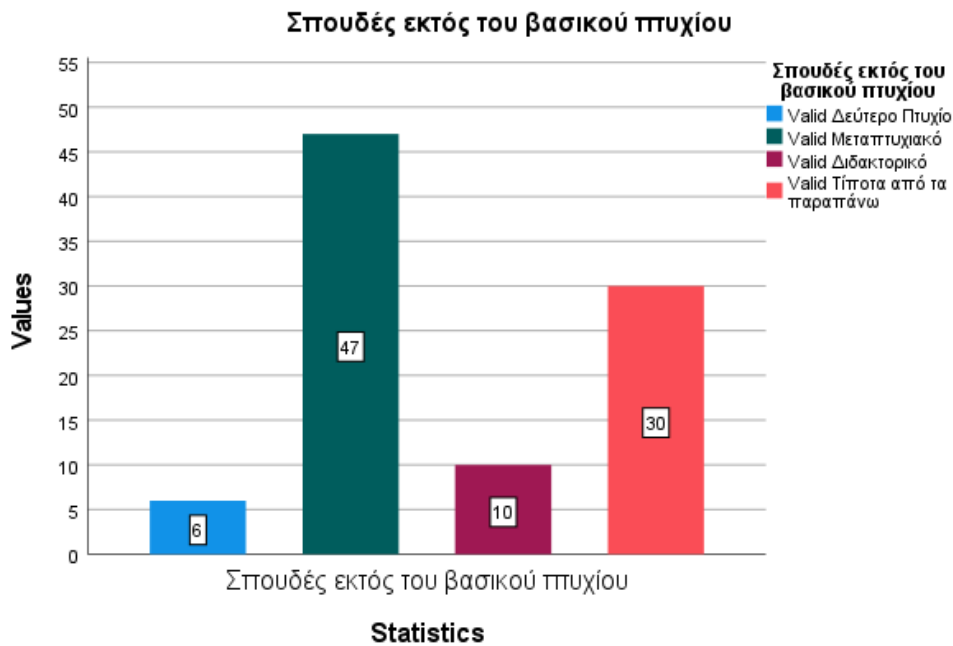
Σχήμα 4. 4: Έτη προϋπηρεσίας



Εκπαιδευτικό επίπεδο

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο σπουδών καθώς οι 47 (50,5%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, οι 10 (10,8%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, 6 (6,5%) ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και 30 (32,3%) ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου που είναι αναγκαίο για μπορούν να διδάξουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σχήμα 4. 5: Εκπαιδευτικό Επίπεδο



Το δείγμα αποτελείται από περίπου ίσο αριθμό ανδρών και γυναικών. Οι μισοί από τους ερωτώμενους ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 46 έως 55 ετών, η πλειοψηφία είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη. Το 50% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και ένα ποσοστό 10,8% είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

4.1.2. Στάση των Εκπαιδευτικών απέναντι στην Αξιολόγηση

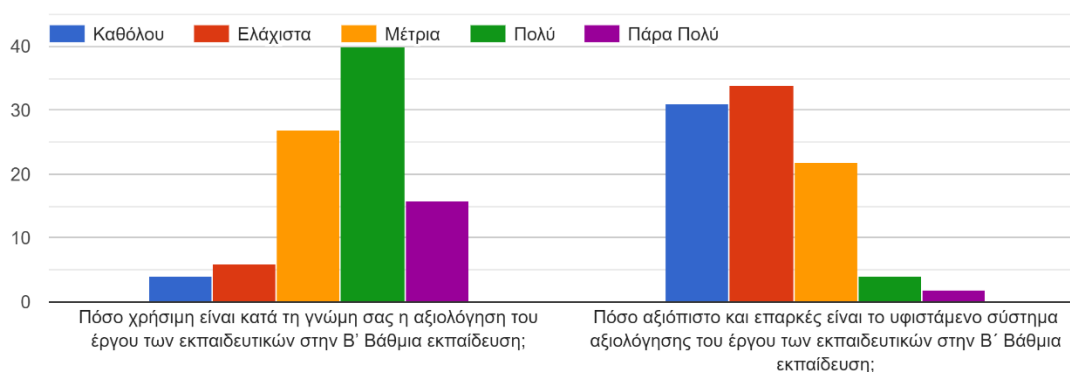
Χρησιμότητα Αξιολόγησης

Στην ερώτηση που αναφέρεται στο κατά πόσο είναι χρήσιμη η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειοψηφία 56 άτομα (60%) θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ χρήσιμη. 27 εκπαιδευτικοί (29%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μέτρια χρήσιμη, ενώ μόνο 10 άτομα (11%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι ελάχιστα ή καθόλου χρήσιμη. Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου μπορεί να συμβάλει θετικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αξιοπιστία συστήματος Αξιολόγησης

Όσο αφορά την ερώτηση που αφορά την γνώμη των εκπαιδευτικών για την αξιοπιστία του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας οι απαντήσεις είναι αντίστροφες με αυτές της χρησιμότητας. Συγκεκριμένα, 65 εκπαιδευτικοί (70%) θεωρούν ότι το προτεινόμενο σύστημα είναι καθόλου ή ελάχιστα αξιόπιστο, 22 άτομα (23,6%) πιστεύουν ότι έχει μέτρια αξιοπιστία, ενώ μόνο 6 εκπαιδευτικοί (6,4%) θεωρούν ότι έχει πολύ ή πάρα πολύ αξιοπιστία.

Σχήμα 4. 6: Χρησιμότητα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

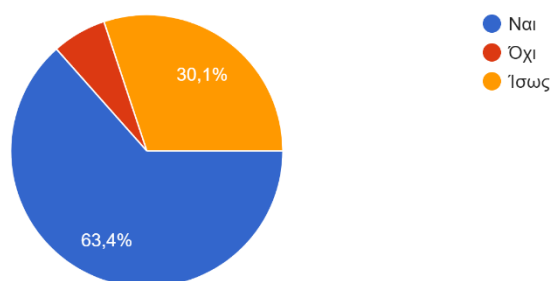


Πρόθεση συμμετοχής στην αξιολόγηση

Στην ερώτηση που τέθηκε σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης η μεγάλη πλειοψηφία 59 εκπαιδευτικοί (63,4%) δήλωσαν ότι θα συμμετάσχουν στην διαδικασία, 28 εκπαιδευτικοί (30,1%) δεν έχουν αποφασίσει ακόμη, ενώ μόνο 6 εκπαιδευτικοί (6,5%) δηλώνουν ότι δεν θα συμμετάσχουν στην διαδικασία.

Σχήμα 4. 7: Πρόθεση συμμετοχής στην αξιολόγηση

2. Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου;
93 απαντήσεις



Συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στην συνέχεια οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψή τους στο κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει θετικά σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ποιοτική Αναβάθμιση

Στην ερώτηση, σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης 43 εκπαιδευτικοί (46%) θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλει πάρα πολύ ή πολύ, 30 εκπαιδευτικοί (32%) πιστεύουν ότι η συμβολή είναι μέτρια και 20 (22%) ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι η συμβολή της αξιολόγησης είναι ελάχιστη ή καθόλου. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα μπορούσε να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

Σχήμα 4. 8: Ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης

Στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης

		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	7	7,5
	Ελάχιστα	13	14,0
	Μέτρια	30	32,3
	Πολύ	36	38,7
	Πάρα Πολύ	7	7,5
	Total	93	100,0

Εντοπισμό Αδυναμιών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Στην ερώτηση κατά πόσο πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, 47 ερωτώμενοι (50,5%) θεωρούν ότι η συμβολή της είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική, 27 άτομα (29%) απάντησαν ότι πιστεύουν ότι η συμβολή είναι μέτρια, ενώ 19 (20,5%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμβολή της αξιολόγησης είναι ελάχιστη ή και καθόλου. Διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται μοιρασμένοι σε σχέση με το αν η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να εντοπίσει τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος και τελικά να οδηγήσει στην βελτίωση του.

Σχήμα 4. 9: Εντοπισμό Αδυναμιών στο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Στον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος

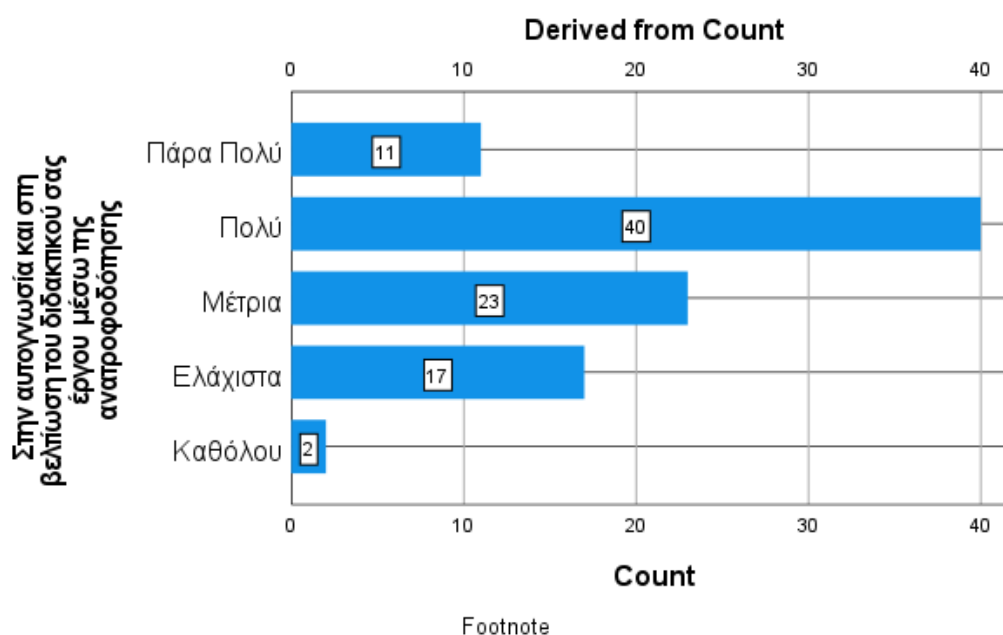
		Frequency	Percent
Valid	Καθόλου	6	6,5
	Ελάχιστα	13	14,0
	Μέτρια	27	29,0
	Πολύ	32	34,4
	Πάρα Πολύ	15	16,1
	Total	93	100,0

Αυτογνωσία και βελτίωση του διδακτικού έργου

Στην συνέχεια οι ερωτώμενοι κατέθεσαν την άποψη τους σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στην αυτογνωσία και την

βελτίωση του διδακτικού τους έργου μέσω της ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις 51 εκπαιδευτικοί (55%) θεωρεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να επιδράσει θετικά στην βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού έργου, 23 άτομα (25%) πιστεύουν ότι η συμβολή είναι μέτρια, ενώ 19 εκπαιδευτικοί (20%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν θα συμβάλλει καθόλου ή σχεδόν καθόλου στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

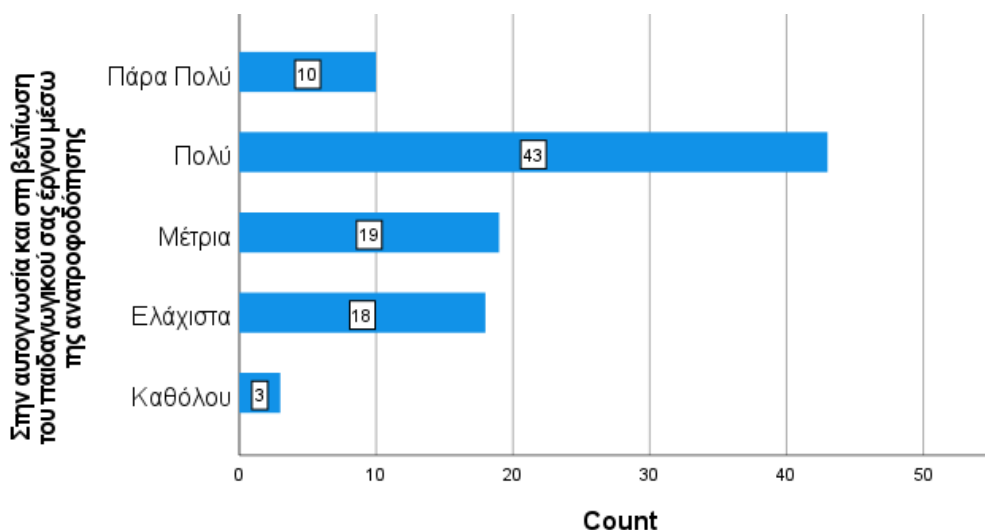
Σχήμα 4. 10: Αυτογνωσία και βελτίωση του διδακτικού έργου



Αυτογνωσία και βελτίωση του παιδαγωγικού έργου

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα στην ερώτηση που αφορά στη βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου. 53 εκπαιδευτικοί (57%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στην αυτογνωσία και τη βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου, 19 άτομα (20%) πιστεύουν ότι η συμβολή θα είναι μέτρια και 21 εκπαιδευτικοί (23%) θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν θα έχει θετική επίδραση στην αναβάθμιση του παιδαγωγικού τους έργου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου, με την προϋπόθεση βέβαια να πραγματοποιείται η ανατροφοδότηση.

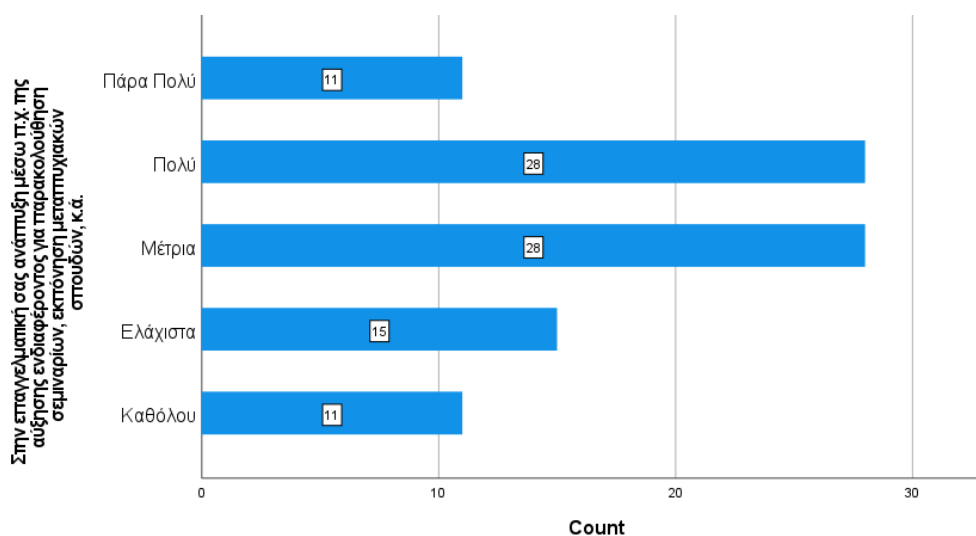
Σχήμα 4. 11: Αυτογνωσία και βελτίωση του παιδαγωγικού έργου



Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Όσο αφορά την θετική συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 39 ερωτώμενοι (42%) απάντησαν ότι θεωρούν ότι η συμβολή θα είναι πολύ ή πάρα πολύ, 28 (30%) ότι θα είναι μέτρια και 26 (28%) ότι θα είναι μέτρια ή ελάχιστη. Συνεπώς, περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους πιστεύουν ότι η αξιολόγηση δεν θα βοηθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

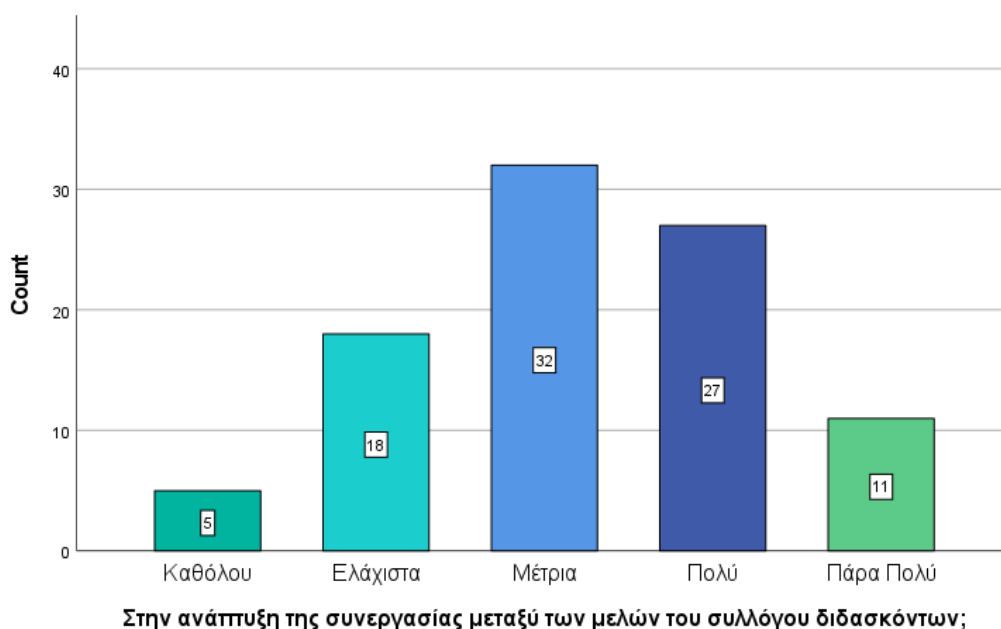
Σχήμα 4. 12: Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών



Ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των διδασκόντων της σχολικής μονάδας

Όσο αφορά την ερώτηση για την συμβολή της αξιολόγησης στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, 38 (41%) απάντησαν ότι συμβολή θα είναι πολύ η πάρα πολύ θετική, 32 (34,4%) ότι θα συμβάλει μέτρια και 23 (24,6%) ότι η συμβολή θα είναι μηδενική ή σχεδόν μηδενική. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολογική διαδικασία δεν θα συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Σχήμα 4. 13: Ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των διδασκόντων της σχολικής μονάδας



Αρνητικές επιδράσεις της αξιολόγησης

Κατόπιν οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης του έργου τους, μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία εκφοβισμού, χειραγώγησης και ελέγχου.

Αξιολόγηση και έλεγχος

Οι απαντήσεις δείχνουν ότι 51 εκπαιδευτικοί (55%) πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που κύριο στόχο έχει τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, 26 ερωτώμενοι

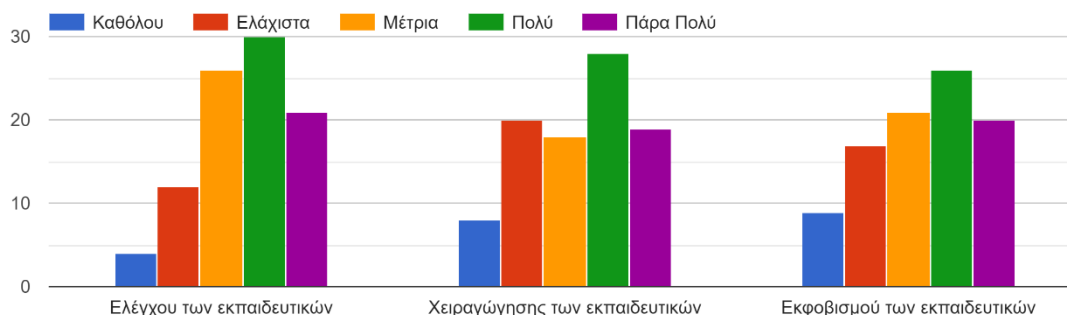
(28%) ότι συμβάλει μέτρια στον έλεγχο των εκπαιδευτικών και 16 (17%) ότι δεν έχει καμία ή σχεδόν καμία σχέση με διαδικασίες ελέγχου των εκπαιδευτικών.

Αξιολόγηση και χειραγώγηση και εκφοβισμός

Στην ερώτηση κατά πόσο πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης του εκπαιδευτικού, 47 εκπαιδευτικοί (50,5%) θεωρούν ότι η διαδικασία κατά κύριο λόγο συμβάλει στην χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, 18 (19,4%) ότι έχει μέτρια συμβολή και 28 (30,1%) ότι δεν έχει καμία σχέση με την χειραγώγηση των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχες είναι οι απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το αν η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία εκφοβισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας. 46 εκπαιδευτικοί (49,5%) θεωρούν ότι κατά κύριο λόγο αποτελεί μια διαδικασία εκφοβισμού των εκπαιδευτικών, 21 (22,6%) ότι μέτρια αποτελεί διαδικασία εκφοβισμού και 26 (27,9%) δεν θεωρούν ότι αποτελεί διαδικασία εκφοβισμού. Αυτό που προκύπτει ως συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο βασικός στόχος της κεντρικής διοίκησης μέσω της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών, η χειραγώγηση τους καθώς και ο εκφοβισμός τους και όχι η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή ενώ πιστεύουν στην χρησιμότητα της αξιολόγησης δεν έχουν καμία εμπιστοσύνη στα κίνητρα και στους σκοπούς της κεντρικής διοίκησης.

Σχήμα 4. 14: Αρνητικές επιδράσεις της αξιολόγησης

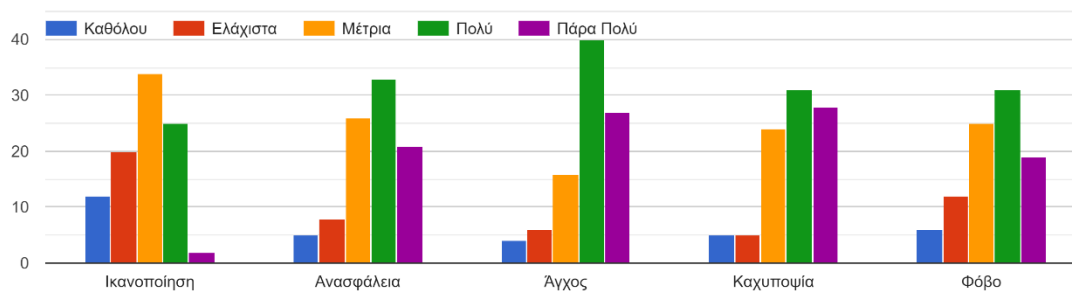


Αξιολόγηση και Συναισθήματα

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα συναισθήματα (θετικά και αρνητικά) που πιστεύουν ότι θα τους δημιουργήσει η διαδικασία της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους 27 εκπαιδευτικοί (29%) πιστεύουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα τους δημιουργήσει το αίσθημα ικανοποίησης πολύ ή πάρα πολύ, 32 (34,4%) καθόλου ή ελάχιστα, ενώ 34 (36,6%) είναι ουδέτεροι. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν πιστεύει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να τους δημιουργήσει κάποιο θετικό συναίσθημα. Αντίθετα από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι περισσότεροι περιμένουν να τους δημιουργήσει πλήθος αρνητικών συναισθημάτων και πιο συγκεκριμένα. 51 εκπαιδευτικοί (54,8%) πιστεύουν πολύ ή πάρα πολύ ότι θα τους δημιουργήσει ανασφάλεια, 67 (72%) άγχος, 59 (63,4%) καχυποψία, 50 (53,7%) φόβο. Αντίστοιχα, 13 (14%) εκπαιδευτικοί θεωρούν καθόλου ή ελάχιστα ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα τους δημιουργήσει ανασφάλεια, 10 (10,7%) άγχος, 10 (10,7%) καχυποψία και 18 (19,3%) φόβο.

Σχήμα 4. 15: Αξιολόγηση και Συναισθήματα

5. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού...καλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα



Αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει εμφανίσει αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγησης που επιχειρεί να εφαρμόσει η κεντρική διοίκηση. Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν για ποιους λόγους κατά την γνώμη τους διαμορφώνεται αυτή η αρνητική στάση.

74 εκπαιδευτικοί (80%) πιστεύουν πολύ ή πάρα πολύ ότι η αρνητική στάση οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας, 7 (7,5%) καθόλου ή ελάχιστα και 8 (8,5%) έχουν ουδέτερη στάση. Προκύπτει λοιπόν από τις απαντήσεις ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει καμία εμπιστοσύνη στις προθέσεις της κεντρικής ηγεσίας.

72 ερωτώμενοι (81%) θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ ότι η έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης ευθύνεται για την αρνητική στάση που έχουν απέναντί στην διαδικασία, 7 (7,8%) καθόλου ή ελάχιστα και 10 (11,2%) επηρεάζονται μέτρια.

Οι ανεπαρκείς μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικοί για την δημιουργία αρνητικής στάσης για 74 εκπαιδευτικούς (82,2%), ελάχιστα για 5 (5,5%) και μέτρια για 11(12,3%).

Η έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει επίτευξης προκαθορισμένων στόχων είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντική για 65 ερωτώμενους (72,2%) για την δημιουργία αρνητικής στάσης σε σχέση με την διαδικασία της αξιολόγησης, ελάχιστα για 6 (6,6%) και μέτρια για 19 (21.2%).

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν κατά πόσο ο επιπλέον χρόνος που απαιτείται να διαθέσουν για την ολοκλήρωση της διαδικασίας της αξιολόγησης, μπορεί να είναι σημαντικός για την δημιουργία αρνητικής στάσης και απάντησαν 49 (54,4%) ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας, 8 (8,8%) καθόλου ή ελάχιστα και 33 (36,8%) μέτρια σημαντικός.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για τον μεγάλο φόρτο εργασίας που έχουν, ρωτήθηκαν λοιπόν κατά πόσο πιστεύουν ότι η προσθήκη της διαδικασίας της αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία αρνητικής στάσης. 68 εκπαιδευτικοί (75,5%) πιστεύουν ότι ο μεγάλος φόρτος εργασίας επηρεάζει πολύ ή πάρα πολύ την δημιουργία αρνητικής στάσης, 5 (5,5%) ελάχιστα και 17 (19%) ότι επηρεάζει μέτρια.

Το εκπαιδευτικό έργο είναι πολυσύνθετο και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, πολλοί από τους οποίους δεν είναι μετρήσιμοι. Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης μπορεί

να επηρεάσει την αρνητική τους στάση οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, πολύ ή πάρα πολύ 77 (85,5%), ελάχιστα 4 (4,5%) και μέτρια 9 (10%).

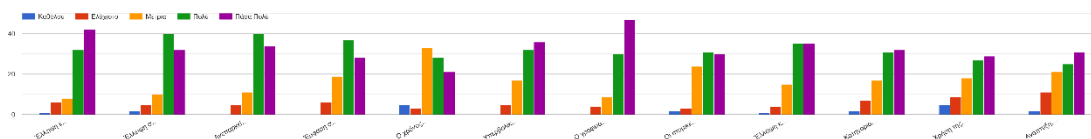
Στις επόμενες τρεις ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο επηρεάζεται η αρνητική τους στάση από τα άτομα που θα διενεργήσουν την αξιολόγηση δηλαδή τους αξιολογητές. Η πρώτη ερώτηση αφορά τις ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για την διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν. 61 εκπαιδευτικοί (68%) απάντησαν ότι επηρεάζονται πολύ ή πάρα πολύ, 5 (5,5%) καθόλου ή ελάχιστα και 24 (26,5%) μέτρια. Η δεύτερη ερώτηση σχετίζεται με το γεγονός της έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους. 70 ερωτώμενοι (77,8%) απάντησαν ότι επηρεάζονται πολύ ή πάρα πολύ, 5 (5,5%) καθόλου ή ελάχιστα και 15 (16,7%) μέτρια. Γίνεται κατανοητό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανησυχεί για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο των ίδιων όσο και των αξιολογητών. Στην τρίτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταθέσουν την άποψη τους σχετικά με την δημιουργία σχέσεων εξάρτησης μεταξύ των αξιολογητών και των αξιολογούμενων. 56 (62,2%) ερωτώμενοι απάντησαν ότι επηρεάζονται πολύ έως πάρα πολύ, 13 (14,4%) ελάχιστα ή καθόλου και 21 (23,4%) ότι επηρεάζονται μέτρια.

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο πιστεύουν ότι η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, που πιθανόν να συμβεί λόγω της αξιολόγησης, επηρεάζει την αρνητική τους στάση απέναντι στον θεσμό. 63 εκπαιδευτικοί (70,8%) απάντησαν ότι επηρεάζει πολύ ή πάρα πολύ, 9 (10,1%) καθόλου ή ελάχιστα και 17 (19,1%) ότι επηρεάζει μέτρια.

Στην τελευταία ερώτηση της ενότητας οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν ότι η πιθανή χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του έργου τους για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απωλειών θέσεων εργασίας, μπορεί να επηρεάσει την αρνητική τους στάση. 56 ερωτώμενοι (63,6%) απάντησαν ότι την επηρεάζει πολύ ή πάρα πολύ, 14 (16%) καθόλου ή ελάχιστα και 18 (20,4%) μέτρια.

Σχήμα 4. 16: Αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση

6. Σε μια πεντάβαθμη κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τα παρακάτω τη διαμόρφωση μιας αρνητικής στάσης η αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης.



4.1.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα κριτήρια και στους ποιο τους αξιολογεί

Εκτίμηση των κριτηρίων αξιολόγησης

Στην επόμενη ενότητα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν τα κριτήρια της αξιολόγησης όπως αυτά καθορίζονται από τον νόμο 4823/2021 και κατά πόσο θεωρούν ότι αυτά συνεισφέρουν στην ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου.

Το πρώτο κριτήριο αφορά την προετοιμασία της διδασκαλίας όπου 9 εκπαιδευτικοί (9,6%) πιστεύουν ότι θα συμβάλει πάρα πολύ στην ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, 29 (31,2%) πολύ, 29 (31,2%) μέτρια, 19 (20,4%) ελάχιστα και 7 (7,6%) καθόλου.

Το δεύτερο κριτήριο είναι η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό του αντικείμενο, 17 εκπαιδευτικοί (18,3%) απάντησαν ότι συμβάλει πάρα πολύ, 26 (28%) πολύ, 22 (23,6%) μέτρια, 20 (21,5%) ελάχιστα και 8 (8,6%) καθόλου.

Το τρίτο κριτήριο αφορά στη διδακτική μεθοδολογία και τις πρακτικές, 13 εκπαιδευτικοί (14%) απάντησαν ότι συμβάλει πάρα πολύ, 34 (36,6%) πολύ, 24 (25,8%) μέτρια, 16 (17,2%) ελάχιστα και 6 (6,4%) καθόλου.

Το τέταρτο κριτήριο εξετάζει κατά πόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει τον ανάστοχασμό και την αυτό αξιολόγηση μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης του. 13 εκπαιδευτικοί (14%) πιστεύουν ότι το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να επιδράσει πάρα πολύ στην ουσιαστική τους αξιολόγηση, 30 (32,3%) πολύ, 28 (39,1%) μέτρια, 17 (18,3%) ελάχιστα και 5 (5,3%) καθόλου.

Το πέμπτο κριτήριο αφορά στη συνέπεια και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών του υποχρεώσεων. 11 (11,8%) ερωτώμενοι πιστεύουν ότι το εν λόγω κριτήριο μπορεί να επιδράσει πάρα πολύ στην ουσιαστική τους

αξιολόγηση, 22 (23,6%) πολύ, 34 (36,5%) μέτρια, 17 (18,3%) ελάχιστα και 9 (9,8%) καθόλου.

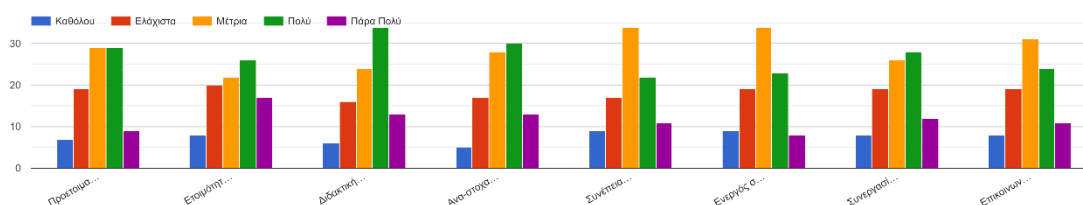
Το έκτο κριτήριο αφορά την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς και στην αυτό – αξιολόγηση της. 8 (8,6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτό το κριτήριο συμβάλει πάρα πολύ στην ουσιαστική αξιολόγηση τους, 23 (24,7%) πολύ, 34 (36,5%) μέτρια, 19 (20,4%) ελάχιστα και 9 (9,8%) καθόλου.

Το έβδομο κριτήριο αφορά το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει μια άριστη συνεργασία με τους συναδέλφους του. 12 (13%) απάντησαν ότι αυτό το κριτήριο μπορεί να συμβάλει πάρα πολύ στην ουσιαστική αξιολόγηση του έργου τους, 28 (30,1%) πολύ, 26 (28%) μέτρια, 19 (20,3%) ελάχιστα και 8 (8,6%) καθόλου.

Το όγδοο κριτήριο εξετάζει την ικανότητα του εκπαιδευτικού για επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς. 11(11,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτό το κριτήριο θα μπορούσε να συμβάλει πάρα πολύ στην ουσιαστική αξιολόγηση τους, 24 (25,9%) πολύ, 31 (33,4%) μέτρια, 19 (20,3%) ελάχιστα και 8 (8,6%) καθόλου.

Σχήμα 4. 17: Εκτίμηση των κριτηρίων αξιολόγησης

7. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, πως κρίνετε τα κριτήρια αξιολόγησης ως προς την συνεισφορά τους στην ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου



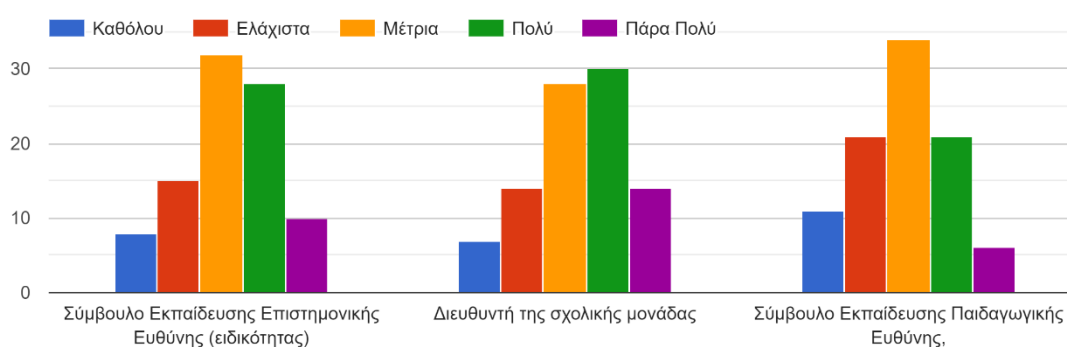
Αξιολόγηση των ατόμων/αξιολογητών που έχουν αναλάβει την αξιολόγηση

Η επόμενη ερώτηση της ενότητας αφορά στα άτομα τα οποία από τον νόμο 4823/2021 είναι επιφορτισμένα να πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Από τους ερωτώμενους ζητήθηκε να καταθέσουν την άποψη κατά πόσο θεωρούν τα άτομα αυτά κατάλληλα για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση τους. Για τον Σύμβουλο Εκπαιδευτικής Ευθύνης (ειδικότητας) 38 (40,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τον θεωρούν πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλο, 23 (24,7%) ελάχιστα ή καθόλου κατάλληλο και 32(34,5%) είχαν ουδέτερη στάση. Για τον Σύμβολο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, 27 (29%) εκπαιδευτικοί απάντησαν

ότι τον θεωρούν πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλο, 32 (34,4%) ελάχιστα ή καθόλου και 34 (36,6%) εκπαιδευτικοί έχουν ουδέτερη στάση. Για τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, 44 (47,3%) απάντησαν ότι τον θεωρούν πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλο, 21 (22,6%) καθόλου ή ελάχιστα και 28 (30,1%) μέτρια κατάλληλο.

Σχήμα 4. 18: Αξιολόγηση των αξιολογητών που έχουν αναλάβει την αξιολόγηση

8. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό θεωρείτε κατάλ... στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου;



Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται **οι μέσες τιμές των παραπάνω απαντήσεων** στις ερωτήσεις της 3^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια που θα αξιολογηθούν σύμφωνα με τον νόμο 4823/2021 καθώς και τους φορείς που θα πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση.

Πίνακας 4. 1: Αξιολόγηση κριτηρίων και Αξιολογητών του Ν. 4823/2021

Κριτήρια Αξιολόγησης	Μέση Τιμή (mean)
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές	3,34
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Αναστοχασμός της διδασκαλίας – Αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	3,31
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο	3,26

Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Συνεργασία με τους συναδέλφους	3,18
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Προετοιμασία διδασκαλίας	3,15
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς	3,12
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του	3,10
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτό-αξιολόγησή της	3,02
Αξιολογητές	Mean
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντή της σχολικής μονάδας	3,32
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας)	3,18
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης	2,89

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν ότι συμβάλουν μέτρια έως πολύ στην ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Την υψηλότερη μέση τιμή παρουσιάζουν τα κριτήρια που αφορούν στις μεθόδους διδασκαλίας και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό του αντικείμενο. Την χαμηλότερη μέση τιμή παρουσιάζουν τα κριτήρια που σχετίζονται με την υπηρεσιακή επάρκεια του εκπαιδευτικού και ειδικότερα αυτό που αφορά στην συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι ερωτώμενοι θεωρούν περισσότερο σημαντικά τα κριτήρια που σχετίζονται με τα διδακτικά, και παιδαγωγικά τους καθήκοντα από ότι αυτά που σχετίζονται με την δημοσιούπαλληλική τους ιδιότητα.

Όσο αφορά τους φορείς που σύμφωνα με τον νόμο θα διενεργήσουν την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι μπορούν να συμβάλουν μέτρια έως πολύ στην ουσιαστική αξιολόγηση τους. Την υψηλότερη μέση τιμή παρουσιάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ακολουθούν οι σύμβουλοι εκπαίδευσης επιστημονικής και παιδαγωγικής ευθύνης.

Οι ερωτώμενοι ίσως προτιμούν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν για αξιολογητή τους γιατί αισθάνονται οικειότητα και θεωρούν ότι επειδή ο διευθυντής γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας θα έχει περισσότερο αξιόπιστη κρίση κατά την αξιολόγηση του, από ότι οι σύμβουλοι που θα επισκέπτονται το σχολείο μία ή δυο φορές κάθε σχολικό έτος.

4.1.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα «κατάλληλο» σύστημα αξιολόγησης

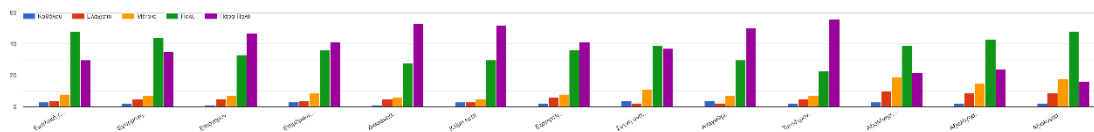
Προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αξιολόγηση

Στην παρούσα ενότητα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψη τους σχετικά με τι πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο και αποτελεσματικό. Η προϋπόθεση εμπλοκής των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης 78 (83,8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 7 (7,5%) ελάχιστα ή καθόλου σημαντική και 8 (8,7%) μέτρια σημαντική. Στην συνέχεια ερωτήθηκαν αν θεωρούν σημαντική την εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης και 79 (85%) απάντησαν ότι την θεωρούν πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 7 (7,5%) ελάχιστα ή καθόλου και 7 (7,5%) μέτρια σημαντική. Η επόμενη προϋπόθεση αφορά την επιστημονική κατάρτιση και την αντικειμενική κρίση των αξιολογητών και 80 (86%) ερωτώμενοι απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 6 (6,5%) ελάχιστα ή καθόλου και 7 (7,5%) μέτρια σημαντική. Στην συνέχεια ερωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν σημαντική προϋπόθεση την επιμόρφωση τόσο των αξιολογητών όσο και των αξιολογούμενων, 77 (82,9%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 7 (7,5%) ελάχιστα ή καθόλου και 9 (9,6%) μέτρια σημαντική. Η επόμενη προϋπόθεση είναι η επίτευξη της

διαφάνειας σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, 81 (87%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 6 (6,5%) ελάχιστα ή καθόλου και 6 (6,5%) μέτρια σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών ως πάρα πολύ ή πολύ σημαντικό 82 (88,1%), ελάχιστα ή καθόλου 6 (6,5%) και ως μέτρια σημαντικό 5 (5,4%). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική προϋπόθεση την εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για την διαδικασία της αξιολόγησης καθώς 77 (82,6%) απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 8 (8,7%) ελάχιστα ή καθόλου και 8 (8,7%) μέτρια σημαντική. Για την προϋπόθεση που αφορά την συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους, 76 (81,7%) ερωτώμενοι απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 6 (6,5%) ελάχιστα ή καθόλου και 11 (11,8%) μέτρια σημαντική. Πολύ σημαντική προϋπόθεση για την αξιοπιστία και την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης θεωρείτε από τους εκπαιδευτικούς η αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας καθώς 80 (86%) απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 6 (6,5%) ελάχιστα ή καθόλου και 7 (7,5%) μέτρια σημαντική. Στην επόμενη προϋπόθεση που αφορά την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, 79 (85%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 7 (7,5%) ελάχιστα ή καθόλου και 7 (7,5%) μέτρια σημαντική. Στην ερώτηση κατά πόσο σημαντική θεωρούν την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής τους επάρκειας, 61 (65,6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι την θεωρούν πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 13 (14%) καθόλου ή ελάχιστα σημαντική και 19 (20,4%) μέτρια σημαντική. Η επόμενη ερώτηση αφορά κατά πόσο θεωρούν σημαντική την αξιολόγηση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους, 67 (72%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 11 (11,8%) ελάχιστα ή καθόλου και 15 (16,2%) μέτρια σημαντική. Τέλος ερωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν σημαντική την αξιολόγηση της ικανότητας τους για συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές φορείς κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και 64 (68,8%) απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ σημαντική, 11 (11,8%) καθόλου ή ελάχιστα σημαντική και 18 (19,4%) μέτρια σημαντική.

Σχήμα 4. 19: Προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική αξιολόγηση

9. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις ώστε να είναι αποτελεσματικό και εφ'όσοντο ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

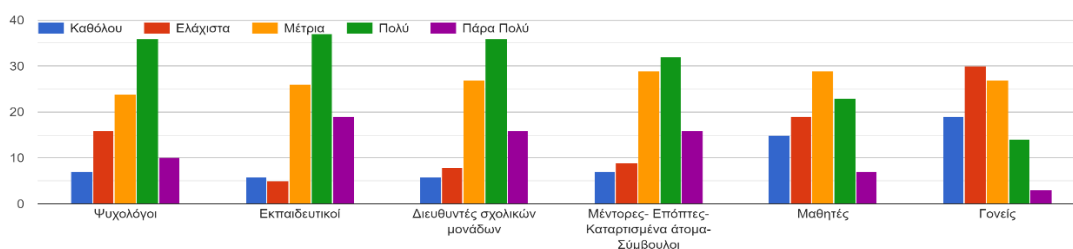


Ποιοι είναι οι κατάλληλοι αξιολογητές

Στην επόμενη σειρά ερωτήσεων της ενότητας οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν την άποψή τους για το ποιους θεωρούν κατάλληλους για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Για τη συμμετοχή των ψυχολόγων 46 (49,4%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 23 (24,7%) καθόλου ή ελάχιστα και 24 (25,9%) ήταν ουδέτεροι. Για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών 56 (60,2%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 11 (11,8%) καθόλου ή ελάχιστα και 26 (28%) ότι είναι μέτρια κατάλληλοι. Για τη συμμετοχή των διευθυντών των σχολικών μονάδων 52 (56%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 14 (15%) ελάχιστα ή καθόλου και 27 (29%) ότι είναι μέτρια κατάλληλοι. Για να συμμετάσχουν μέντορες, επόπτες, σύμβουλοι και καταρτισμένα άτομα, 48 (51,6%) απάντησαν ότι θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλοι, 16 (17,2%) ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου και 29 (31,2%) ότι είναι μέτρια κατάλληλοι. Για την καταλληλότητα της συμμετοχής των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου 30 (32,3%) απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλοι, 34 (36,6%) καθόλου ή ελάχιστα και 29 (31,1%) μέτρια κατάλληλοι. Τέλος για την συμμετοχή των γονέων – κηδεμόνων, 17 (18,3%) απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλοι, 49 (52,7%) ελάχιστα ή καθόλου και 27 (29%) μέτρια κατάλληλοι.

Σχήμα 4. 20: Ποιοι είναι οι κατάλληλοι αξιολογητές

10. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό θεωρείτε κατάλληλους τους παρακάτω να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου;

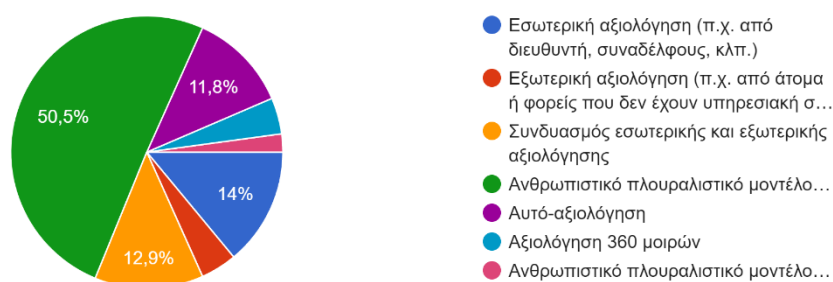


Καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν στην άποψη τους για το ποια θεωρούν καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό τους έργο, επιλέγοντας μια από μια λίστα μορφών αξιολόγησης που εφαρμόζονται συνήθως, σύμφωνα με την βιβλιογραφία. Το 52,7% (49 εκπαιδευτικοί) επέλεξε το **ανθρωπιστικό πλουραλιστικό μοντέλο** το οποίο επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και συνυπολογίζει πολλούς παράγοντες και οι μόνο την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Το 14% (13 εκπαιδευτικοί) επέλεξε την εσωτερική αξιολόγηση από τον διευθυντή και τους συναδέλφους. Το 12,9% (12 εκπαιδευτικοί) θεωρεί καταλληλότερη μορφή ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Το 11,8% (11 εκπαιδευτικοί) πιστεύει ότι η αυτό – αξιολόγηση είναι η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Το 4,3% (4 εκπαιδευτικοί) επέλεξε την εξωτερική αξιολόγηση ως την καταλληλότερη μορφή. Το 4,3% (4 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης των 360° θα είναι η καταλληλότερη.

Σχήμα 4. 21: Καταλληλότερο μοντέλο αξιολόγησης

11. Κατά την άποψη σας ποια είναι η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (μία απάντηση)
93 απαντήσεις



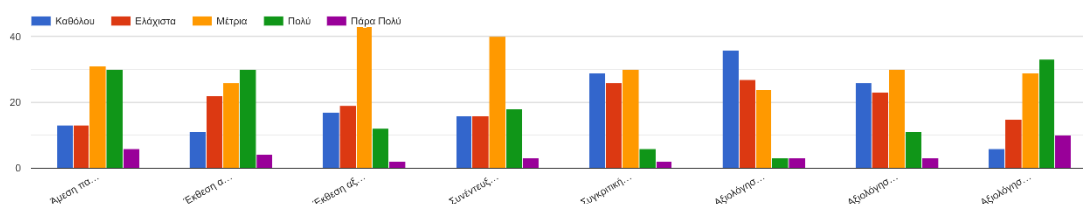
Αξιολόγηση τεχνικών αξιολόγησης

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν κατά πόσο θεωρούν κατάλληλες τις παρακάτω τεχνικές αξιολόγησης. Για την άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη 36 (38,7%) απάντησαν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλη, 26 (28%) ελάχιστα ή καθόλου και 31 (33,3%) μέτρια κατάλληλη. Για την

μέθοδο της έκθεσης αυτό – αξιολόγησης 34 (36,6%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 33 (35,4%) καθόλου ή ελάχιστα και 26 (28%) μέτρια κατάλληλη. Για την μέθοδο αξιολόγησης από αξιολογητή/ές, 14 (15%) απάντησαν ότι την θεωρούν πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλη, 36 (38,7%) καθόλου ή ελάχιστα και 43 (46,3%) έχουν ουδέτερη άποψη. Για την μέθοδο αξιολόγησης μέσω συνέντευξης 21 (22,6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι την θεωρούν πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλη, 32 (34,4%) καθόλου ή ελάχιστα και 40 (43%) μέτρια κατάλληλη. Όσο αφορά την μέθοδο της συγκριτικής αξιολόγησης (αξιολόγηση σε σχέση με άλλους συναδέλφους) 8 (8,6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πιστεύουν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλη, 55 (59,1%) καθόλου ή ελάχιστα και 30 (32,3%) μέτρια κατάλληλη. Για την μέθοδο της αξιολόγησης με ποσοστά (π.χ. 5% άριστη, 20% ικανοποιητική, 50% μέτρια, 20% κάτω του μετρίου και 5% απαράδεκτη απόδοση), 6 (6,5%) απάντησαν ότι την θεωρούν πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλη, 63 (67,7%) καθόλου ή ελάχιστα και 24 (25,8%) μέτρια κατάλληλη. Για την μέθοδο αξιολόγησης βάσει αποτελεσμάτων ή προτύπων απόδοσης (π.χ. έχουν τεθεί κάποιοι στόχοι (π.χ. διδακτική ύλη, απόδοση των μαθητών, κλπ.) και αξιολογείται κάποιος σε σχέση με το αν έχει επιτύχει τους στόχους αυτούς) 14 (15%) απάντησαν ότι θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλη, 49 (52,7%) καθόλου ή ελάχιστα και 30 (32,3%) μέτρια κατάλληλη. Τέλος για την μέθοδο αξιολόγησης μέτρησης της συμπεριφοράς (π.χ. ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με συναδέλφους και μαθητές, κατοχή εξειδικευμένων γνώσεων, κλπ.) 43 (46,2%) απάντησαν ότι πιστεύουν ότι είναι πάρα πολύ ή πολύ κατάλληλη, 21 (22,5%) καθόλου ή ελάχιστα και 29 (31,3%) μέτρια κατάλληλη.

Σχήμα 4. 22: Αξιολόγηση τεχνικών αξιολόγησης

12. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό θεωρείτε κατάλληλες τις παρακάτω μεθόδους αξιολόγησης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου;

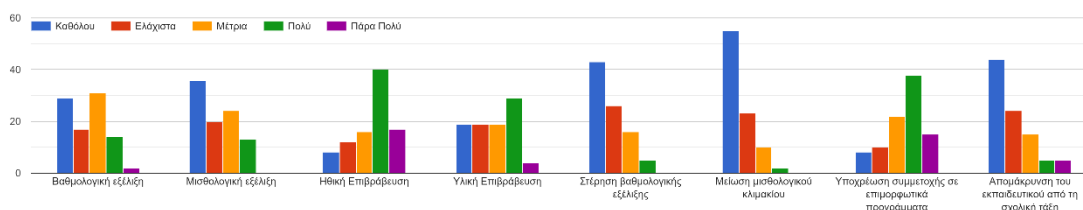


Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Στην τελευταία ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψη τους σχετικά με το ποια πρέπει να είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Για την σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με την βαθμολογική τους εξέλιξη 16 (17,2%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι πρέπει να συνδέεται πάρα πολύ ή πολύ, 46 (49,5%) καθόλου ή ελάχιστα και 31(33,3%) μέτρια. Αντίστοιχα για την σύνδεση των αποτελεσμάτων με την μισθολογική τους εξέλιξη 13 (14%) απάντησαν πολύ, 56 (60.2%) καθόλου ή ελάχιστα και 24 (25,8%) μέτρια. Για την χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την ηθική επιβράβευση τους 57 (61,3%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 20 (21,5%) καθόλου ή ελάχιστα και 16 (17,2%) μέτρια. Αντίστοιχα για την υλική τους επιβράβευση 33 (36,7%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 38 (42,2%) καθόλου ή ελάχιστα και 19 (21,1%) μέτρια. Για το αν θεωρούν σημαντικό τα αποτελέσματα της αρνητικής αξιολόγησης να χρησιμοποιηθούν για την στέρωση της βαθμολογικής εξέλιξης τους, 5 (5,5%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ, 69 (76,7%) καθόλου ή ελάχιστα και 16 (17,8) μέτρια. Αντίστοιχα για την μείωση του μισθολογικού τους κλιμακίου 2 (2,2%) απάντησαν πολύ, 78 (86,7%) καθόλου ή ελάχιστα και 10 (11,1%) μέτρια. Για το αν πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποχρεούται να συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια αν λάβει αρνητική αξιολόγηση 53 (57%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 18 (19,4%) καθόλου ή ελάχιστα και 22 (23,6%) μέτρια. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν κατά πόσο πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός που θα λάβει αρνητική αξιολόγηση πρέπει να απομακρύνεται από την σχολική τάξη 10 (10,8%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, 68 (73,1%) καθόλου ή ελάχιστα και 15 (16,1%) μέτρια.

Σχήμα 4. 23: Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

13. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με



Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσες τιμές στις παραπάνω ερωτήσεις της 4^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης.

Πίνακας 4. 2: Χαρακτηριστικά κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης (χαρ/κά, κριτήρια, αξιολογητές, μέθοδοι)

Χαρακτηριστικά κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης	Μέση Τιμή (mean)
Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	4,37
Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος	4,35
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών	4,34
Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών	4,29
Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας	4,29
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων	4,16
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης	4,16
Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης	4,13
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους	4,11
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης	4,05
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	3,84
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	3,72
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας	3,72

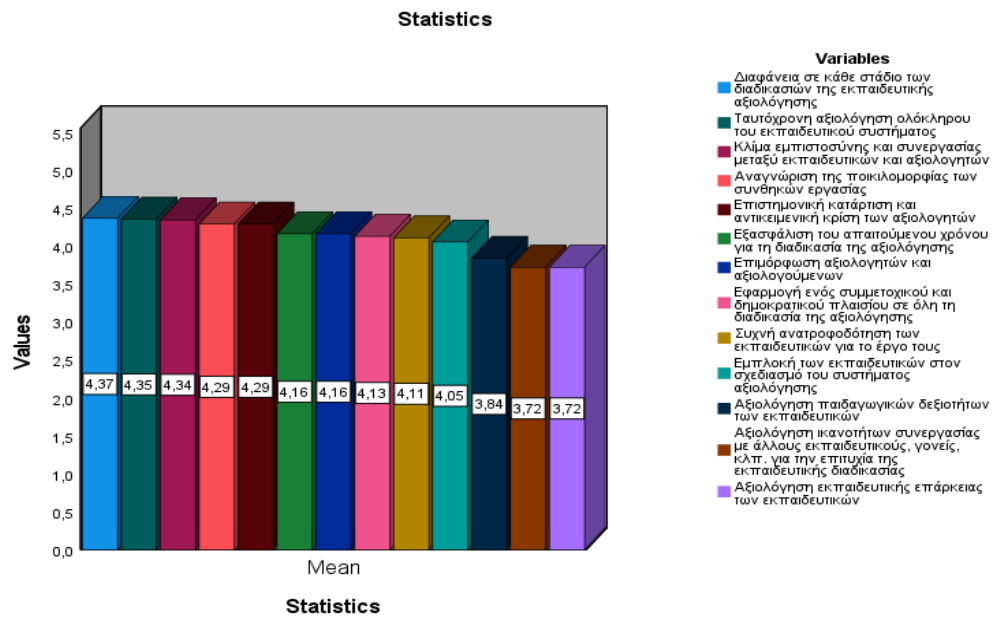
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	(Mean)
Εκπαιδευτικοί	3,62
Διευθυντές σχολικών μονάδων	3,52
Μέντορες- Επόπτες- Καταρτισμένα άτομα- Σύμβουλοι	3,44
Ψυχολόγοι	3,28
Μαθητές	2,87
Γονείς	2,48
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης	Mean
Αξιολόγηση Μέτρησης της συμπεριφοράς	3,28
Άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη	3,03
Έκθεση αυτοαξιολόγησης	2,94
Συνέντευξη από αξιολογητή/ές	2,74
Έκθεση αξιολόγησης από αξιολογητή/ές	2,60
Αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων ή προτύπων απόδοσης	2,38
Συγκριτική αξιολόγηση	2,20
Αξιολόγηση με ποσοστά	2,03
Σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με	Mean
Υλική Επιβράβευση	3,49
Υποχρέωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	3,45
Ηθική Επιβράβευση	2,78
Βαθμολογική εξέλιξη	2,39
Μισθολογική εξέλιξη	2,15
Απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη	1,96
Στέρηση βαθμολογικής εξέλιξης	1,81
Μείωση μισθολογικού κλιμακίου	1,54

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτουν τα εξής σημαντικά συμπεράσματα σε σχέση με το κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό η διαδικασία της αξιολόγησης να χαρακτηρίζεται από διαφάνεια σε κάθε στάδιο της, επίσης πιστεύουν ότι πρέπει να αξιολογηθεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλέκονται στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης.
- Πολύ έως πάρα πολύ σημαντική θεωρούν την επιστημονική κατάρτιση και τις δεξιότητες των ατόμων που θα αναλάβουν την διενέργεια της διαδικασίας αξιολόγησης, καθώς και την ανάγκη για επιμόρφωση των αξιολογούμενων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντική την αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας τους, καθώς και την εξασφάλιση από μέρους της κεντρικής διοίκησης του απαιτούμενου χρόνου για την διενέργεια της αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μέτρια έως πολύ σημαντική την αξιολόγηση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών δεξιοτήτων τους, καθώς και της ικανότητας τους για συνεργασία με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (συναδέλφους, μαθητές, γονείς, κλπ.).

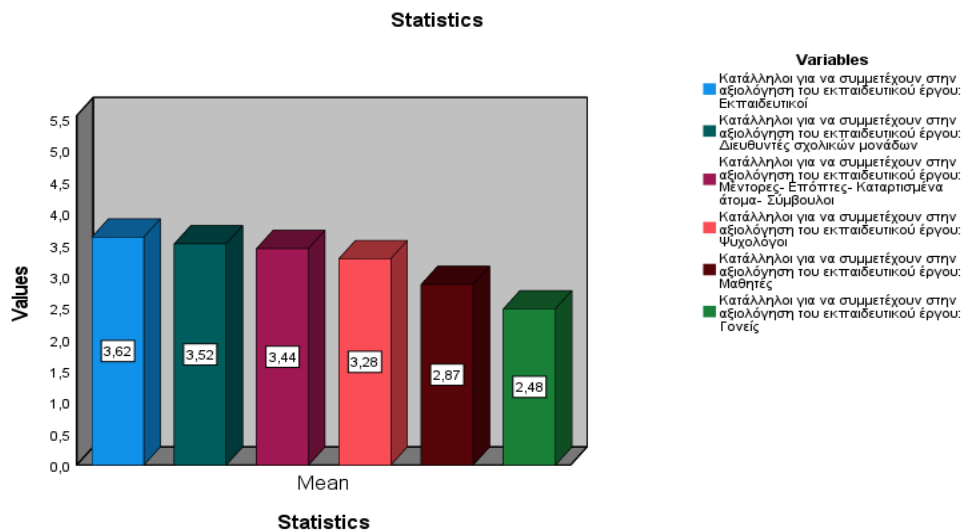
Σχήμα 4. 24: Χαρακτηριστικά κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης

Χαρακτηριστικά κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης



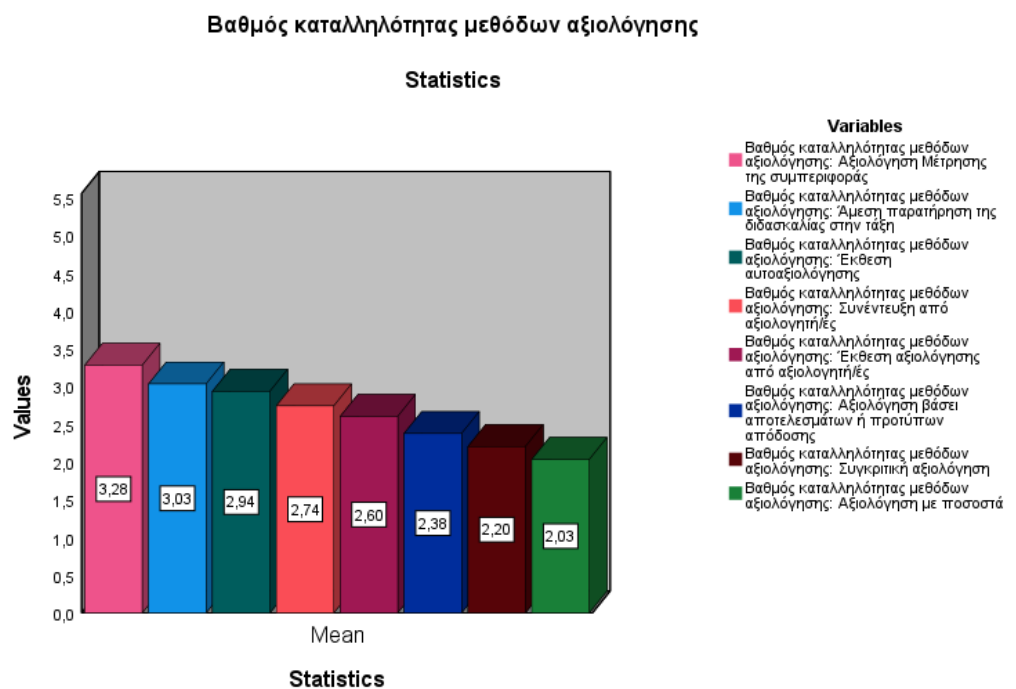
- Οι ερωτώμενοι θεωρούν μέτρια έως πολύ κατάλληλους να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου τους, τους συναδέλφους, τους διευθυντές καθώς και τους μέντορες - συμβούλους. Ενώ θεωρούν μέτρια κατάλληλους τους μαθητές και τους γονείς.

Σχήμα 4. 25: Κατάλληλοι Αξιολογητές ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης



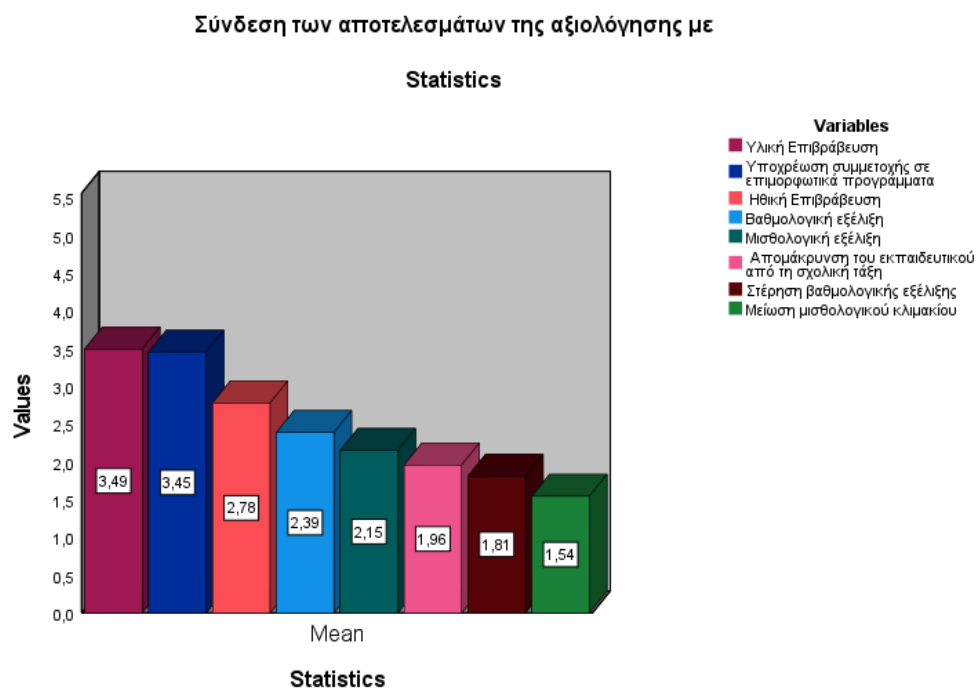
- Για την καταλληλότερη μέθοδο αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την μέτρηση της συμπεριφοράς και την άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Ενώ θεωρούν ελάχιστα έως μέτρια κατάλληλες την έκθεση αυτοαξιολόγησης και την συνέντευξη από αξιολογητές, που είναι και οι μέθοδοι που προβλέπονται από τον νόμο 4823/2021.

Σχήμα 4. 26: Κατάλληλες Μέθοδοι αξιολόγησης ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης



- Για το πως θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης οι ερωτώμενοι πιστεύουν μέτρια έως πολύ ότι πρέπει να συνδέονται πρώτα με την υλική και κατόπιν την ηθική επιβράβευση, αλλά και σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης με την υποχρέωση των εκπαιδευτικών για την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Ενώ σε καμία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να συνδέονται με μειώσεις μισθών, με την στέρση βαθμολογικής εξέλιξης ή την απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από την σχολική τάξη.

Σχήμα 4. 27: Κατάλληλες μέθοδοι σύνδεσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης



4.2. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

4.2.1. ANOVA TEST

Από τα περιγραφικά στατιστικά του δείγματος προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων πιστεύει στην χρησιμότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ταυτόχρονα θεωρεί ότι το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης δεν είναι αξιόπιστο και επαρκές. Επιχειρήθηκε να βρεθεί αν υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές στις απόψεις των ερωτώμενων σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Για τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης Anova γιατί μπορεί και εξετάζει τις διαφορές στους μέσους περισσότερων των δύο ομάδων.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο πόσο σημαντική θεωρούν την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία,

υπηρεσιακή κατάσταση, έτη προϋπηρεσίας και σπουδές). Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και από την συσχέτιση του κατά πόσο θεωρούν αξιόπιστο και επαρκές το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

4.2.2. Συσχετίσεις Μεταβλητών - t-test

Το t-test χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί η μέση τιμή ενός δείγματος που ακολουθεί κανονική κατανομή. Επιθυμούμε να κάνουμε έλεγχο **πόσο η πρόθεση τους να συμμετάσχουν ή όχι στη διαδικασία της αξιολόγησης του έργου τους σχετίζεται με την άποψη που έχουν διαμορφώσει απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης**. Η μηδενική υπόθεση είναι:

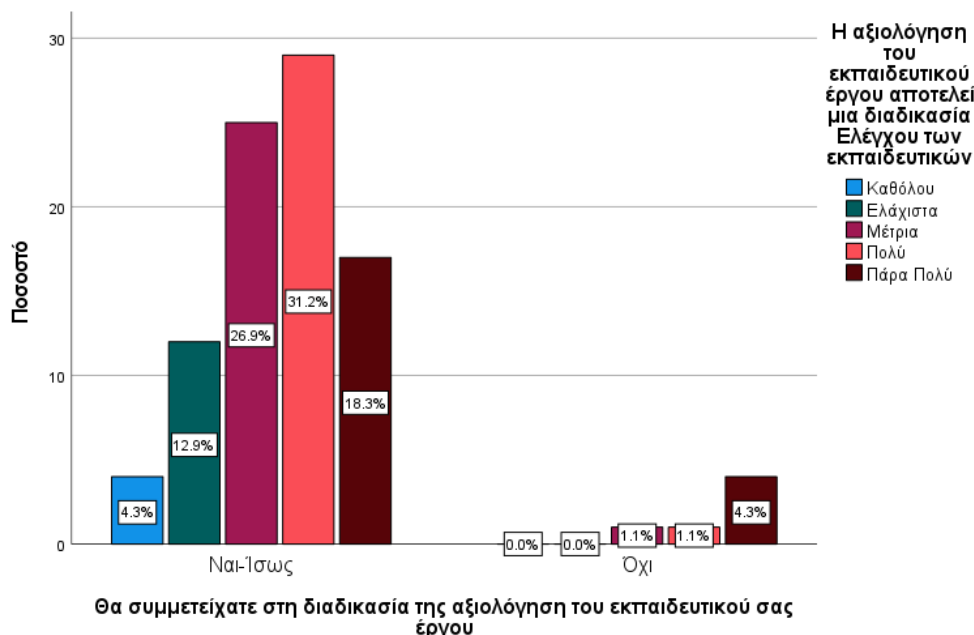
H_0 : Η συμμετοχή ή όχι των εκπαιδευτικών στην διαδικασία της αξιολόγησης δεν επηρεάζεται από την άποψη που έχουν διαμορφώσει για αυτήν, ενώ η

H_1 : είναι ότι επηρεάζεται.

Από τον έλεγχο t-test που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις παρακάτω ερωτήσεις:

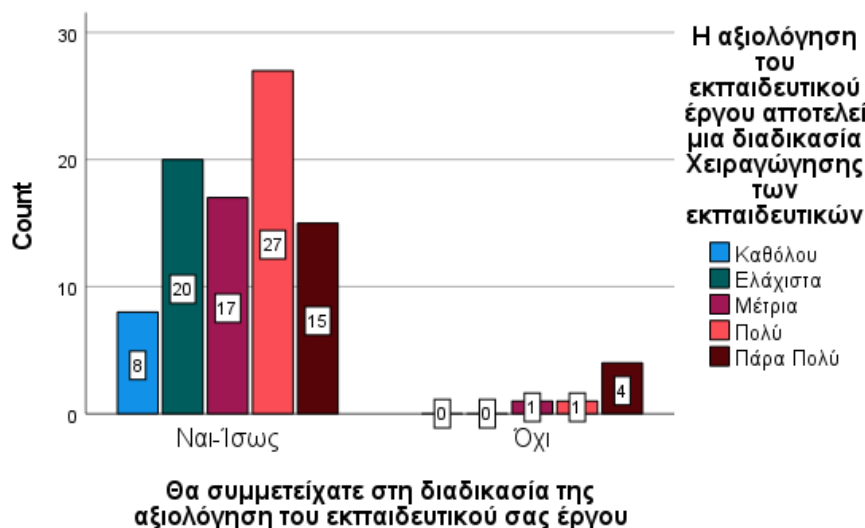
Από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση του έργου τους, οι περισσότεροι θεωρούν ότι αποτελεί μέτρια έως πολύ μια διαδικασία ελέγχου τους. Από αυτούς που δηλώνουν ότι δεν θα συμμετάσχουν θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ διαδικασία ελέγχου.

Σχήμα 4. 28: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών



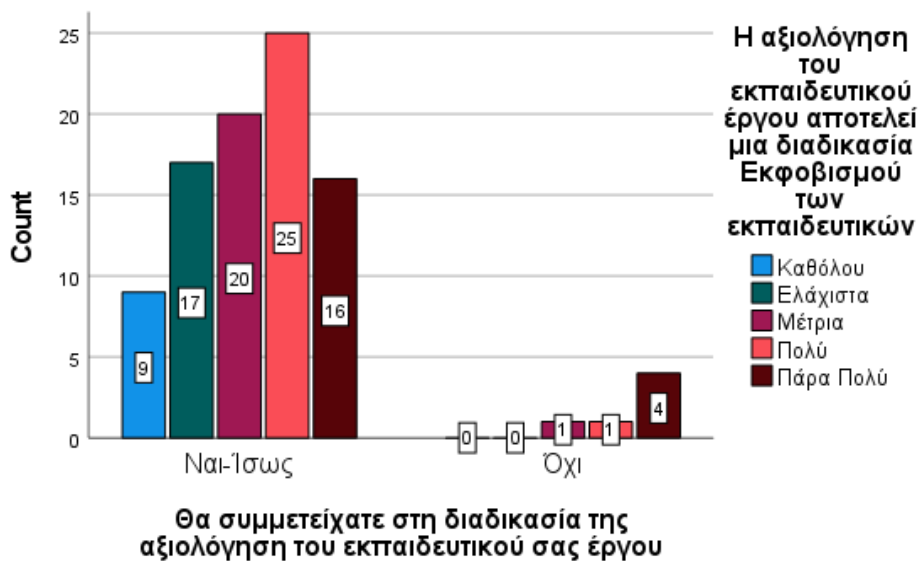
Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και στην ερώτηση, αν θεωρούν ότι είναι μια διαδικασία χειραγώγησης. Σε αυτή την περίπτωση είναι περισσότεροι οι ερωτώμενοι που θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση και πιστεύουν ελάχιστα έως καθόλου ότι είναι μια διαδικασία χειραγώγησης τους. Αυτοί που απάντησαν ότι δεν θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση την θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ διαδικασία χειραγώγησης.

Σχήμα 4. 29: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών



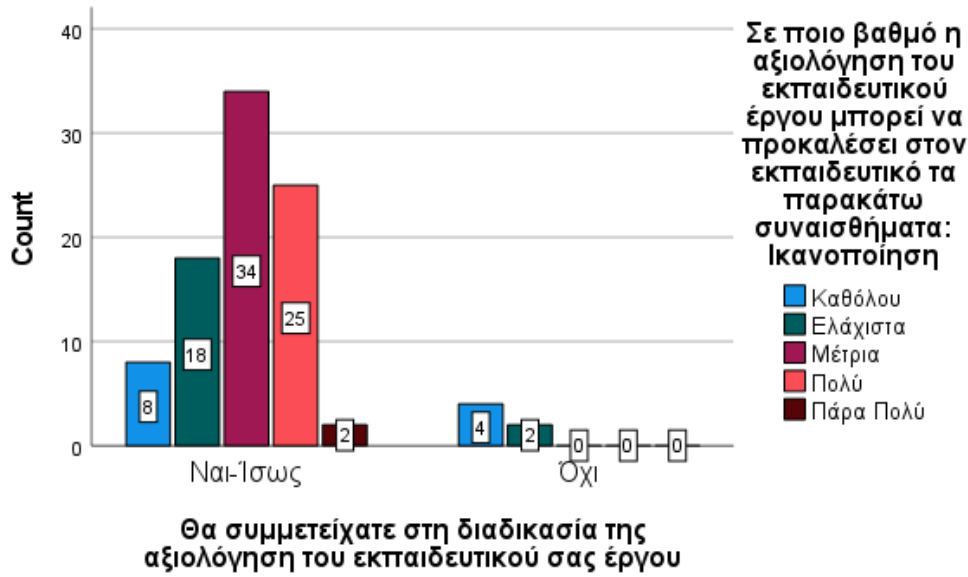
Οι ερωτώμενοι που απάντησαν ότι θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση οι μισοί περίπου πιστεύουν ότι θα χρησιμοποιηθεί πολύ έως πάρα πολύ για τον εκφοβισμό των εκπαιδευτικών και οι υπόλοιποι καθόλου έως μέτρια. Αυτοί που δηλώνουν ότι δεν θα συμμετάσχουν θεωρούν πάρα πολύ ότι αποτελεί μια διαδικασία εκφοβισμού τους.

Σχήμα 4. 30: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαδικασία εκφοβισμού των εκπαιδευτικών



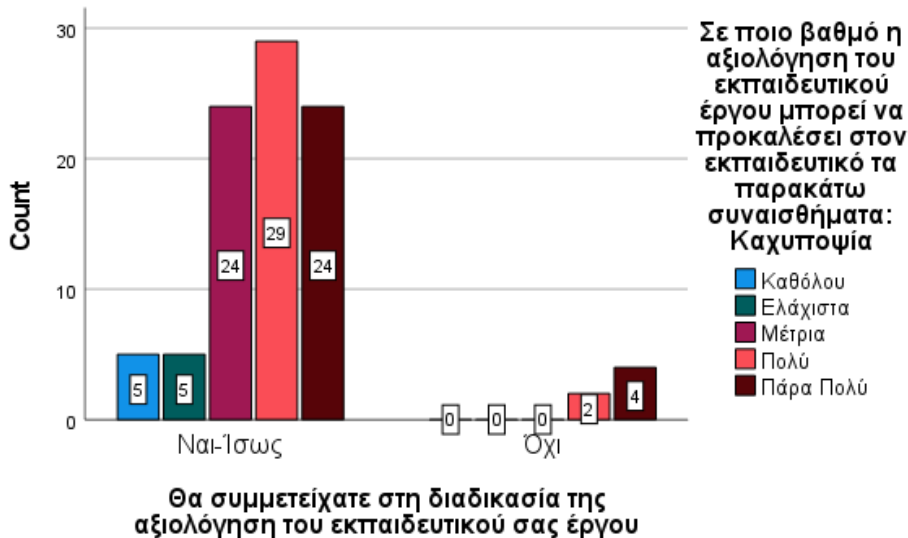
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση του έργου τους πιστεύουν ότι η διαδικασία αυτή θα τους προκαλέσει μέτρια έως πολύ το αίσθημα της ικανοποίησης, ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που θεωρούν ότι θα τους προκαλέσει πάρα πολύ το αίσθημα της ικανοποίησης. Αρκετοί είναι και αυτοί που καθόλου ή ελάχιστα θα ικανοποιηθούν από την διαδικασία της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση του έργου τους θεωρούν ότι δεν προκαλείται καθόλου έως ελάχιστα το αίσθημα της ικανοποίησης από αυτή την διαδικασία.

Σχήμα 4. 31: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναισθήματα: Ικανοποίηση



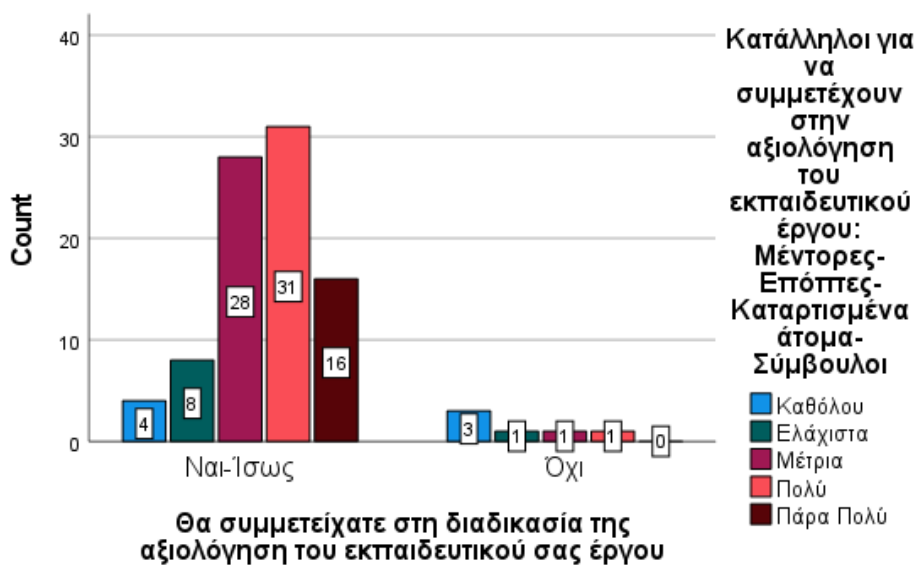
Από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση του έργου τους συντριπτική πλειοψηφία τους αισθάνεται πολύ έως πάρα πολύ καχυποψία απέναντι στην διαδικασία, ενώ είναι λίγοι αυτοί που είναι ελάχιστα ή καθόλου καχύποπτοι σε σχέση με την διαδικασία αξιολόγησης. Οι ερωτώμενοι που απάντησαν ότι δεν θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση είναι πάρα πολύ καχύποπτοι σε σχέση με την διαδικασία.

Σχήμα 4. 32: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναισθήματα: Καχυποψία



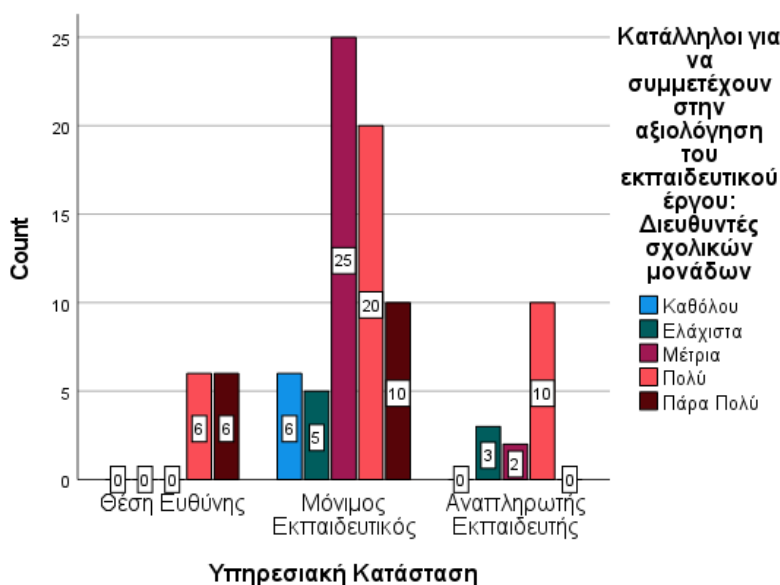
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι θα συμμετάσχει στην αξιολόγηση του έργου τους θεωρεί μέτρια έως πολύ οι μέντορες και τα καταρτισμένα άτομα – σύμβουλοι είναι κατάλληλοι να πραγματοποιήσουν την διαδικασία αξιολόγησης τους. Ενώ οι ερωτώμενοι που δηλώνουν ότι δεν θα συμμετάσχουν στην διαδικασία τους θεωρούν καθόλου κατάλληλους.

Σχήμα 4. 33: Κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης: Μέντορες- Επόπτες-Καταρτισμένα άτομα-Σύμβουλοι



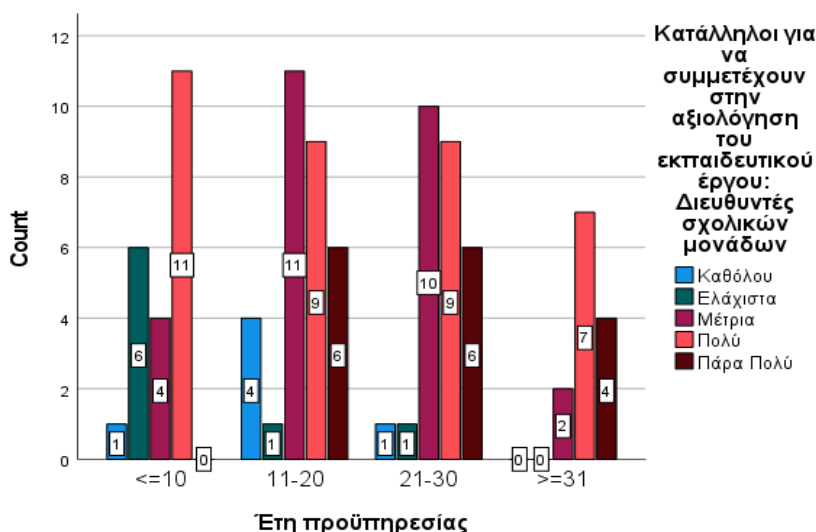
Όλοι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης θεωρούν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι διευθυντές είναι πολύ κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν μοιρασμένοι σε αυτούς που πιστεύουν ότι οι διευθυντές είναι πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης και σε αυτούς που πιστεύουν ότι είναι μέτρια κατάλληλοι. Υπάρχει και ένα ποσοστό σχεδόν 17% από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς που θεωρεί ότι οι διευθυντές είναι ελάχιστα έως καθόλου κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σχήμα 4. 34: Κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης: Διευθυντές σχολικών μονάδων



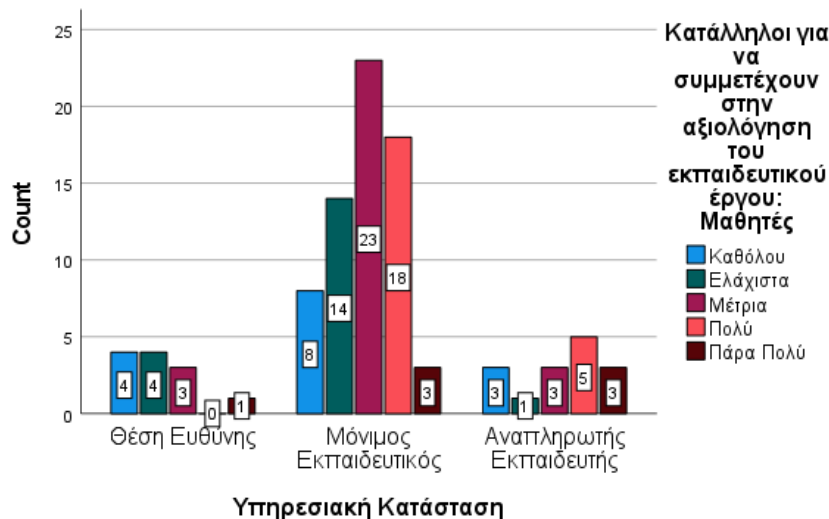
Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα από 30 έτη προϋπηρεσίας θεωρούν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλους για να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση τους. οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι μόνιμοι και συνήθως στην ίδια σχολική μονάδα για πολλά χρόνια και έχουν δημιουργήσει εκτός από επαγγελματική και προσωπική σχέση με τον διευθυντή και αυτό ίσως επηρεάζει την άποψη τους για την καταλληλότητα του. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας θεωρούν ότι οι διευθυντές είναι μέτρια έως πολύ κατάλληλοι.

Σχήμα 4. 35: Κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης: Διευθυντές σχολικών μονάδων



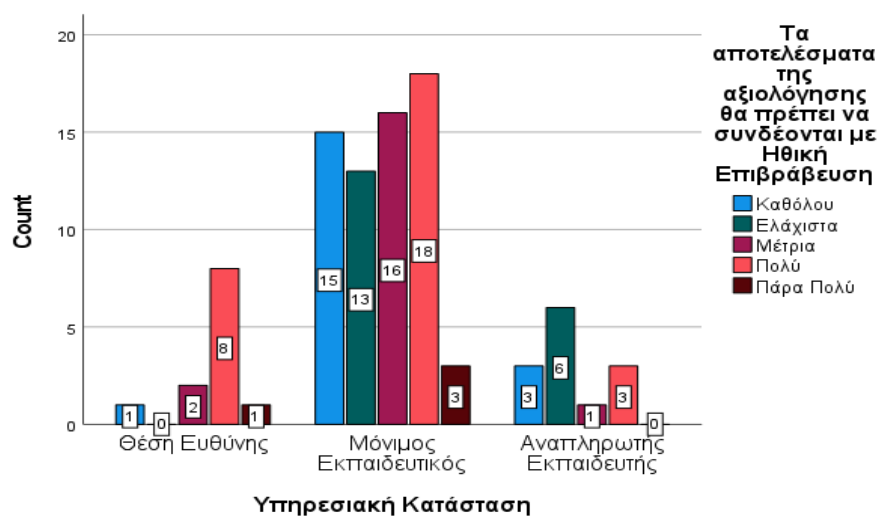
Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης θεωρούν ότι οι μαθητές είναι ακατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι μόνιμοι καθώς και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να θεωρηθούν μέτρια έως πολύ κατάλληλοι για να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σχήμα 4. 36: Κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στη διαδικασία αξιολόγησης: Μαθητές



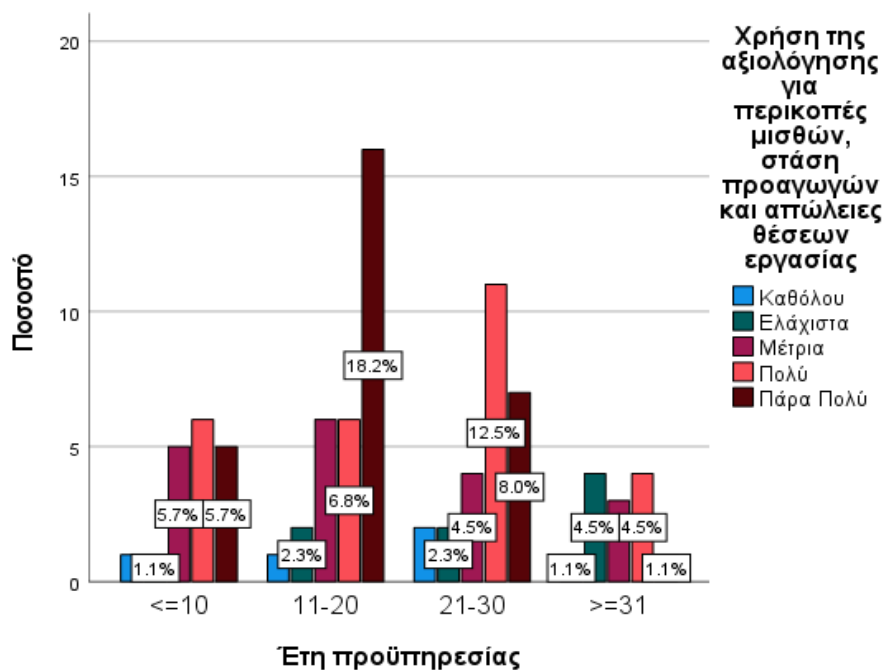
Για την χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέσεις ευθύνης θεωρούν ότι πρέπει να συνδέονται με την ηθική επιβράβευση των εκπαιδευτικών, ενώ η πλειοψηφία των μόνιμων αλλά και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν πρέπει να συνδέονται με ηθική επιβράβευση.

Σχήμα 4. 37: Σύνδεση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης: Ηθική επιβράβευση



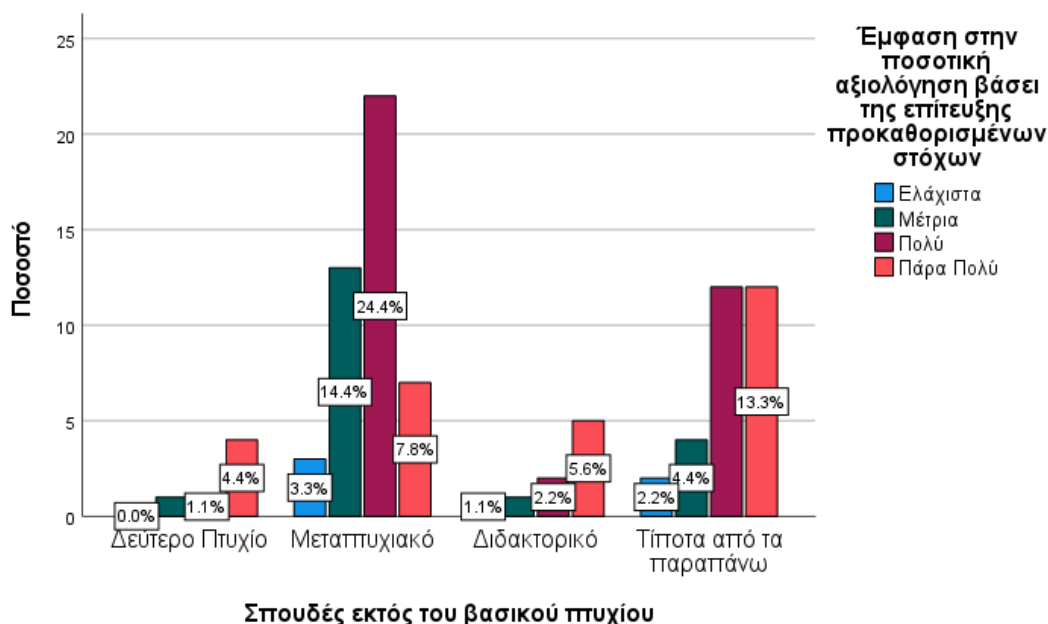
Οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως 20 έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζονται να έχουν πολύ έως πάρα πολύ αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση γιατί πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα της θα χρησιμοποιηθούν για περικοπές μισθών, στάσεις προαγωγών και απολύσεις.

Σχήμα 4. 38: Αρνητική στάση/ αντίδραση στην αξιολόγηση



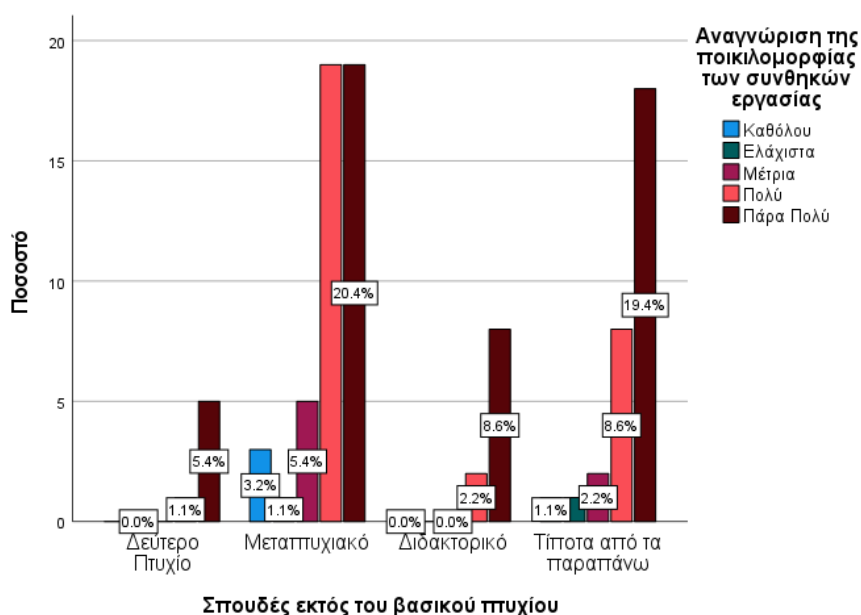
Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στην διαδικασία της αξιολόγησης γιατί θεωρούν ότι δίνεται έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, μεγαλύτερη αντίδραση φαίνεται να παρουσιάζουν εκείνοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών καθώς και αυτοί που έχουν μόνο το βασικό πτυχίο τους σε σχέση με αυτούς που έχουν διδακτορικό ή δεύτερο πτυχίο.

Σχήμα 4. 39: Αρνητική στάση/ αντίδραση στην αξιολόγηση



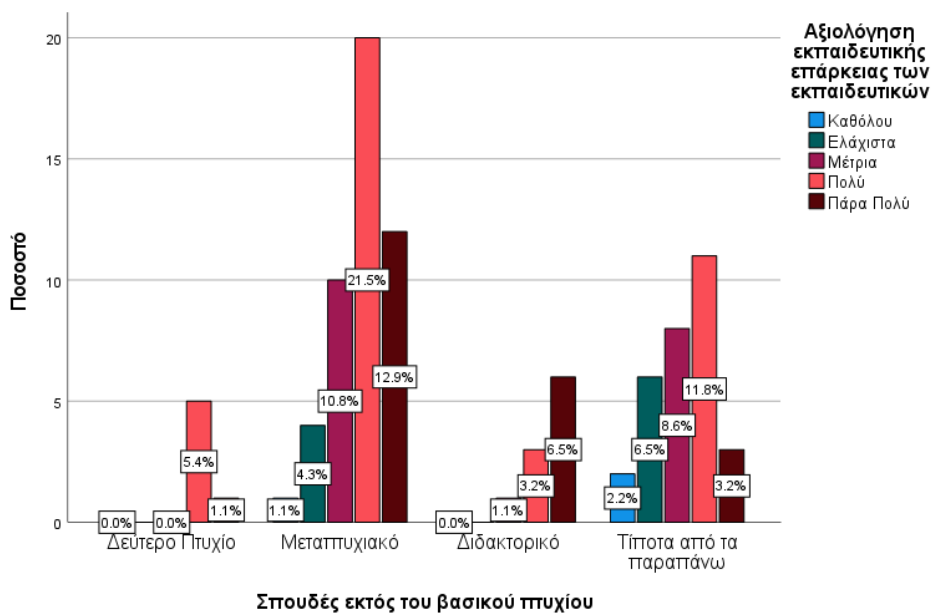
Η αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών είναι, για τους ερωτώμενους μια πολύ σημαντική προϋπόθεση καταλληλότητας του συστήματος αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών την αξιολογούν ως πάρα πού σημαντική. Ενώ ένα ποσοστό περίπου 10% από τους ερωτώμενους που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών την αξιολογούν από καθόλου έως μέτρια σημαντική.

Σχήμα 4. 40: Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας του συστήματος αξιολόγησης.



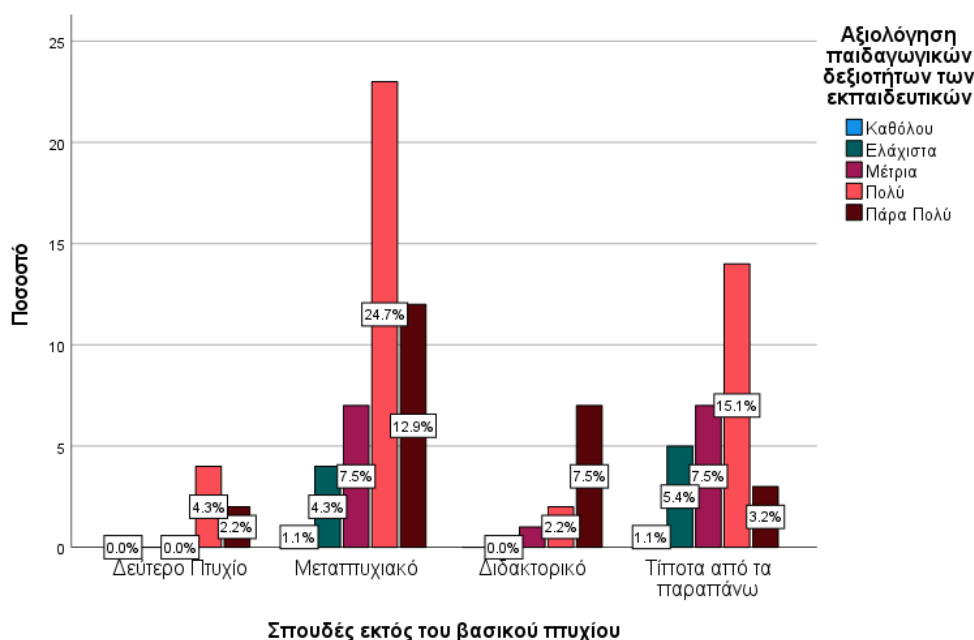
Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επάρκειας είναι μια από τις σημαντικές προϋποθέσεις που πρέπει να έχει ένα κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι ένα ποσοστό σχεδόν 9% από του κατόχου μόνο του βασικού πτυχίου την αξιολογεί καθόλου ή ελάχιστα σημαντική.

Σχήμα 4. 41: Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας του συστήματος αξιολόγησης.



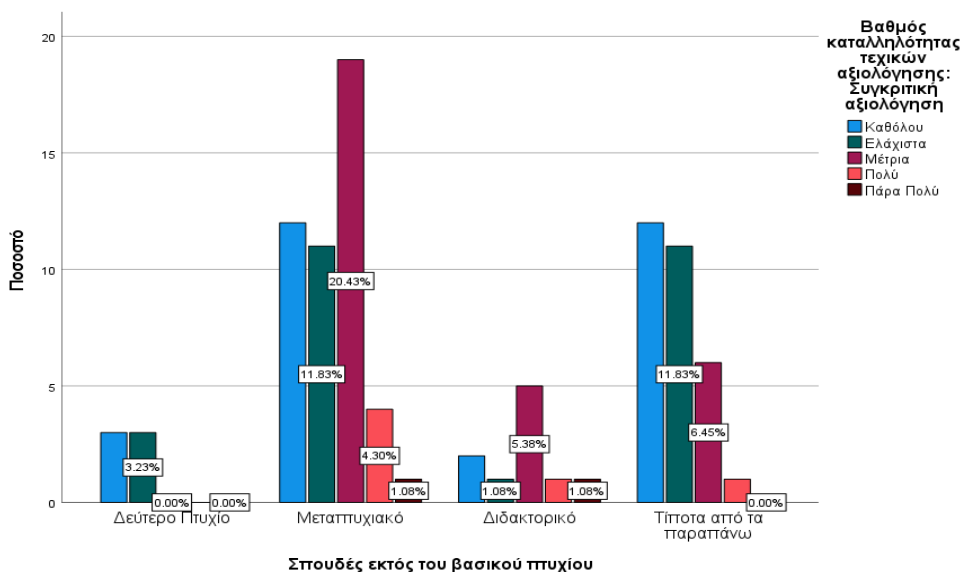
Σχεδόν τα τρία τέταρτα των ερωτώμενων θεωρούν ότι η αξιολόγηση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων είναι πολύ έως πάρα πολύ σημαντική προϋπόθεση για να είναι επαρκές το σύστημα αξιολόγησης. Οι κάτοχοι διδακτορικού την θεωρούν πάρα πολύ σημαντική, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί την θεωρούν πολύ σημαντική. Παρατηρείται και ένα ποσοστό 5,5% από τους κατόχους μεταπτυχιακού που την θεωρούν καθόλου ή ελάχιστα σημαντική.

Σχήμα 4. 42: Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας του συστήματος αξιολόγησης



Σχετικά με την τεχνική της συγκριτικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό σχεδόν 60% ότι είναι καθόλου ή ελάχιστα κατάλληλη για την αξιολόγηση τους. Παρατηρείται όμως ένα ποσοστό σχεδόν 26% από τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών που την θεωρούν από μέτρια έως πάρα πολύ κατάλληλη.

Σχήμα 4. 43: Καταλληλότητα τεχνικών αξιολόγησης



4.2.3. Παραγοντική Ανάλυση - Factor Analysis (Ερωτήσεις 4-5-6)

Εφαρμόσαμε παραγοντική ανάλυση για τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει αρνητική στάση απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης, με σκοπό να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν κοινοί παράγοντες μεταξύ των μεταβλητών.

Αρχικά έγινε έλεγχος καταλληλότητας των δεδομένων. Το μέτρο δειγματικής καταλληλότητας του Kaiser-Meyer-Olkin (ΚΜΟ) μας παρέχει μια εκτίμηση του βαθμού ομοιογένειας των μεταβλητών ή αλλιώς σε ποιο βαθμό ο συγκεκριμένος πίνακας είναι κατάλληλος για παραγοντική ανάλυση. Ο δείκτης πρέπει να παίρνει τιμές μεγαλύτερες της τιμής 0,8, ωστόσο και τιμές μεγαλύτερες του 0,7 είναι αποδεκτές. Στην περίπτωση των δεδομένων μας, ΚΜΟ= 0,833, επομένως τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Ένας δεύτερος έλεγχος της καταλληλότητας του μοντέλου παραγοντικής ανάλυσης είναι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Όπως ήταν αναμενόμενο ο έλεγχος απορρίπτει την μηδενική υπόθεση που σημαίνει η ύπαρξη σημαντικότητας του στατιστικού χ^2 , υποδηλώνει ότι ο πίνακας συσχετίσεων δεν είναι μοναδιαίος (δηλ. οι μεταβλητές είναι συσχετισμένες μεταξύ τους) και συνεπώς το υπόδειγμα της παραγοντικής ανάλυσης είναι κατάλληλο.

Πίνακας 4. 3: Έλεγχος καταλληλότητας

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.833
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1465.232
	Df	190
	Sig.	<.001

Με βάση τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett επιβεβαιώνεται η καταλληλότητα του μοντέλου παραγοντικής ανάλυσης για τα δεδομένα μας.

Ως μέθοδος εξαγωγής χρησιμοποιήθηκε η Principal Axis Factoring με μέθοδο περιστροφής την Varimax (Varimax Rotation Method). Χρησιμοποιώντας το κριτήριο

Kaiser για τις ιδιοτιμές προέκυψαν 4 παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν το 74,786% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 4. 4: Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους	.836			
Έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης	.814			
Ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας	.794			
Έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας	.741			
Ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης	.713			
Οι ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν	.707			
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	.689			
Έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων	.674			
Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	.669			
Χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας	.538			
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Εκφοβισμού των εκπαιδευτικών		.842		
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Χειραγώγησης των εκπαιδευτικών		.840		
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Ελέγχου των εκπαιδευτικών		.784		
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ικανοποίηση		-.699		
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Άγχος			.849	

Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ανασφάλεια			.849	
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Φόβο			.755	
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Καχυποψία			.637	
Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης				.861
Υπερβολικός φόρτος εργασίας				.680

Προέκυψαν 4 βασικοί παράγοντες, αρνητικής στάσης.

1^{ος} παράγοντας: Οι ερωτήσεις με υψηλές επιβαρύνσεις στον **πρώτο** παράγοντα αφορούν τον **σχεδιασμό και την εφαρμογή** του συστήματος αξιολόγησης ($\alpha=0.934$).

2^{ος} παράγοντας: Οι ερωτήσεις με υψηλές επιβαρύνσεις στον **δεύτερο** παράγοντα σχετίζονται με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι μια **διαδικασία ελέγχου** των εκπαιδευτικών ($\alpha=0.883$).

3^{ος} παράγοντας: Οι ερωτήσεις με υψηλές επιβαρύνσεις στον **τρίτο** παράγοντα αφορούν τα **αρνητικά συναισθήματα** που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς η διαδικασία της αξιολόγησης ($\alpha=0.903$).

4^{ος} παράγοντας: Τέλος, οι ερωτήσεις με υψηλές επιβαρύνσεις στον **τέταρτο** παράγοντα σχετίζονται με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι ήδη έχουν **μεγάλο φόρτο εργασίας** και η αξιολόγηση θα τους επιβαρύνει περαιτέρω ($\alpha=0.731$).

4.2.4. Παραγοντική Ανάλυση - Factor Analysis (Ερώτηση 9)

Εφαρμόσαμε παραγοντική ανάλυση στην ερώτηση που σχετίζεται με τις προϋποθέσεις που πρέπει να έχει ένα σύστημα αξιολόγησης ώστε να θεωρηθεί αποτελεσματικό και αξιόπιστο, με σκοπό να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν κοινοί παράγοντες μεταξύ των μεταβλητών.

Αρχικά έγινε έλεγχος καταλληλότητας των δεδομένων. Το μέτρο δειγματικής καταλληλότητας του Kaiser-Meyer-Olkin (ΚΜΟ) μας παρέχει μια εκτίμηση του βαθμού ομοιογένειας των μεταβλητών ή αλλιώς σε ποιο βαθμό ο συγκεκριμένος πίνακας είναι κατάλληλος για παραγοντική ανάλυση. Ο δείκτης πρέπει να παίρνει τιμές μεγαλύτερες της τιμής 0,8, ωστόσο και τιμές μεγαλύτερες του 0,7 είναι αποδεκτές. Στην περίπτωση των δεδομένων μας, ΚΜΟ= 0,919, επομένως τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Ένας δεύτερος αξιολόγησης της καταλληλότητας του μοντέλου παραγοντικής ανάλυσης είναι ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Όπως ήταν αναμενόμενο ο έλεγχος απορρίπτει την μηδενική υπόθεση που σημαίνει η ύπαρξη σημαντικότητας του στατιστικού χ^2 , υποδηλώνει ότι ο πίνακας συσχετίσεων δεν είναι μοναδιαίος (δηλ. οι μεταβλητές είναι συσχετισμένες μεταξύ τους) και συνεπώς το υπόδειγμα της παραγοντικής ανάλυσης είναι κατάλληλο.

Πίνακας 4. 5: Έλεγχος καταλληλότητας

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.919
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1322.192
	Df	78
	Sig.	<.001

Με βάση τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett επιβεβαιώνεται η καταλληλότητα του μοντέλου παραγοντικής ανάλυσης για τα δεδομένα μας.

Ως μέθοδος εξαγωγής χρησιμοποιήθηκε η Principal Axis Factoring με μέθοδο περιστροφής την Varimax (Varimax Rotation Method). Χρησιμοποιώντας το κριτήριο Kaiser για τις ιδιοτιμές προέκυψαν 2 παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν το 78,181% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 4. 6: Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος	.837	
Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης	.814	
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης	.790	
Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	.743	
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών	.735	
Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών	.734	
Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας	.713	
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους	.702	
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης	.651	
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών		.885
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών		.880
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας		.854
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων		.657

Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν 2 παράγοντες:

1^{ος} παράγοντας: Οι ερωτήσεις με υψηλές επιβαρύνσεις στον **πρώτο** παράγοντα αφορούν τον **σχεδιασμό και την εφαρμογή** του συστήματος αξιολόγησης ($\alpha=0,954$) και

2^{ος} παράγοντας: οι ερωτήσεις με υψηλές επιβαρύνσεις στον **δεύτερο** παράγοντα σχετίζονται με τις **δεξιότητες** (εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές) των εκπαιδευτικών ($\alpha=0,915$).

4.2.5. Cluster Analysis

Πραγματοποιήθηκε και Cluster Analysis στις ερωτήσεις 4-5-6 με στόχο να χωρίσουμε το δείγμα σε ομάδες ανάλογα με την στάση που έχουν διαμορφώσει απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης. Από την ανάλυση προέκυψαν δυο ομάδες

- ✓ η πρώτη έχει σχετικά θετική στάση απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης (ομάδα 1), ενώ
- ✓ η δεύτερη έχει πολύ αρνητική στάση απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης (ομάδα 2).

Διερευνώντας περαιτέρω τα χαρακτηριστικά αυτών των δυο ομάδων προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Οι γυναίκες είναι περισσότερο αρνητικές απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης σε σχέση με τους άντρες.

Πίνακας 4. 7: Φύλο

Count	Cluster Number of Case	Φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
	1	22	16	38
	2	20	27	47
	Total	42	43	85

- Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία μεγαλύτερη των 45 ετών είναι περισσότερο αρνητικοί απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης.

Πίνακας 4. 8: Ηλικία

Count	Cluster Number of Case	Ηλικία				Total
		22-30	31-45	46-55	>=55	
	1	1	9	17	11	38
	2	3	14	23	7	47
	Total	4	23	40	18	85

- Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι όσο αφορά την στάση τους απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης (Διευθυντές ή Υποδιευθυντές) και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο αρνητικοί απέναντι στην διαδικασία σε σχέση με άλλες ομάδες.

Πίνακας 4. 9: Υπηρεσιακή Κατάσταση

Count

		Υπηρεσιακή Κατάσταση			Total
		Θέση Ευθύνης	Μόνιμος Εκπαιδευτικός	Αναπληρωτής Εκπαιδευτής	
Cluster Number of Case	1	5	31	2	38
	2	7	31	9	47
Total		12	62	11	85

- Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη εμφανίζονται να έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω από 20 έτη εμφανίζονται να έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στην διαδικασία.

Πίνακας 4. 10: Έτη προϋπηρεσίας

Count

		Έτη προϋπηρεσίας				Total
		<=10	11-20	21-30	>=31	
Cluster Number of Case	1	6	11	11	10	38
	2	11	20	13	3	47
Total		17	31	24	13	85

- Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης δεν παρουσιάζει διαφοροποίηση σε σχέση με τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει πέρα από το βασικό τους πτυχίο.

Πίνακας 4. 11: Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου

Count

Cluster Number of Case	Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου				Total
	Δεύτερο Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Τίποτα από τα παραπάνω	
1	1	21	4	12	38
2	5	22	5	15	47
Total	6	43	9	27	85

- Από τους εκπαιδευτικούς της 2^{ης} ομάδας, η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι θα συμμετάσχει στην διαδικασία της αξιολόγησης, παρόλο που έχει αρνητική στάση απέναντι στην διαδικασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί της 1^{ης} ομάδας δήλωσαν ότι όλοι θα συμμετάσχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης.

Πίνακας 4. 12: Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου

Count

Cluster Number of Case	Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου		Total
	Ναι-Ίσως	Όχι	
1	38	0	38
2	42	5	47
Total	80	5	85

Μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 5ο: Συμπεράσματα –Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα

5.1. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα για πολλές δεκαετίες αλλά χωρίς ποτέ η κεντρική διοίκηση να μπορέσει να προτείνει και να εφαρμόσει ένα σύστημα αποδεκτό από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία δυο χρόνια το θέμα της αξιολόγησης επανήλθε στο προσκήνιο με το Ελληνικό Κοινοβούλιο να ψηφίζει δυο νόμους που καθορίζουν τις διαδικασίες και τα κριτήρια που θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών μονάδων όσο των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Μετά τη δημοσίευση της διαδικασίας υπήρξε πλήθος αντιδράσεων από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Περιφερειακή Ενότητα Χίου, απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση προέκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι το 60% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύει πολύ έως πάρα πολύ ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει θετικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με ανάλογες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Γκανάκας, 2006, Ζουγανέλη κ.α., 2008, Καλπενίδης κ.α., 2007, Πίκλας, 2011, Μπελέσης, 2012, Νάσικα, 2014, Ράλλης, 2020, Κοτσώνη, 2022) και έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006) όπου η πλειοψηφία των ερωτώμενων διαφωνεί με την διαδικασία της αξιολόγησης. Στην μελέτη των Paufler και Sloat (2020) οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση δεν είχε θετικό αντίκτυπο στην διδακτική τους πρακτική και ότι είχε ελάχιστη επίδραση στην διδασκαλία, στην μάθηση και στην ανάπτυξη τους.

Όσο αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με την συνεισφορά της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι μισοί

περίπου από τους ερωτώμενους πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί πολύ έως πάρα πολύ να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, στον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αυτογνωσία και την βελτίωση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου τους, εύρημα που συμφωνεί με τις έρευνες των Καλπενίδη κ.α.(2007, 2015). Αντίθετα σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στην δημιουργία συνεργασιών ανάμεσα στους διδάσκοντες της σχολικής μονάδας. Από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από το σύνολο των ερωτώμενων μόνο 6, ποσοστό 6,5%, δήλωσαν ότι δεν θα συμμετάσχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης. Ταυτόχρονα το 70% των ερωτώμενων θεωρούν το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης καθόλου ή ελάχιστα αξιόπιστο και επαρκές. Επομένως οι εκπαιδευτικοί προτίθενται να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας χωρίς να πιστεύουν ότι το συγκεκριμένο σύστημα θα προσφέρει στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα σε αυτούς που δήλωσαν ότι θα συμμετάσχουν ή όχι στην διαδικασία της αξιολόγησης και στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δηλώνει ότι θα συμμετάσχει σε αυτήν παρόλο που δεν την θεωρεί αξιόπιστη γιατί δεν έχει εμπιστοσύνη στα πραγματικά κίνητρα της πολιτικής ηγεσίας. Οι μισοί σχεδόν ερωτώμενοι θεωρούν ότι ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι ο έλεγχος, η χειραγώγηση και ο εκφοβισμός τους, και όχι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης δεν μπορεί να τους προσφέρει κανένα θετικό συναίσθημα αλλά πλήθος αρνητικών συναισθημάτων όπως άγχος, καχυποψία, ανασφάλεια και φόβο.

Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν την πρόθεση τους να συμμετάσχουν στην αξιολόγηση ταυτόχρονα την θεωρούν ότι είναι μια διαδικασία που σκοπός της είναι

ο έλεγχος, η χειραγώγηση και ο εκφοβισμός των εκπαιδευτικών, παράλληλα όμως θεωρούν ότι οι μέντορες – επόπτες – καταρτισμένα άτομα – σύμβουλοι είναι κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση τους. Ποικίλα είναι και τα συναισθήματα που δημιουργούνται σε αυτούς που θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση. Στους περισσότερους δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα (καχυποψία, άγχος, φόβος), ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι μέτρια θα λάβουν κάποιο συναίσθημα ικανοποίησης μέσω της αξιολογικής διαδικασίας. Στα ίδια αποτελέσματα έχει καταλήξει και η έρευνα της Κακαρούμπα (2020) όπου αναφέρεται ότι τα συναισθήματα αυτά δεν συνδέονται απαραίτητα με ενδεχόμενες απολύσεις ή με μισθολογικές ή βαθμολογικές στερήσεις, αλλά περισσότερο ανησυχούν για το κύρος και την αξιοπιστία τους ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες.

Είναι δεδομένο ότι η εκπαιδευτική κοινότητα έχει διαχρονικά αρνητική στάση απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του. Θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια προσπάθεια προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι λόγοι που κατά την γνώμη του διαμορφώνετε αυτή η αρνητική στάση. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (το 85,5%) δηλώνει ότι ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης επηρεάζει πολύ έως πάρα πολύ την αρνητική τους στάση, καθώς θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι πολυσύνθετο και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες πολύ από τους οποίους δεν είναι μετρήσιμοι. Το 82,5% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύει πολύ έως πάρα πολύ ότι η αξιολογική διαδικασία στερείται πιστότητας και εγκυρότητας και αυτή η έλλειψη τους δημιουργεί αντίδραση στην διαδικασία. Επίσης το 81% των ερωτώμενων πιστεύει πολύ έως πάρα πολύ ότι στην διαδικασία της αξιολόγησης υπάρχει έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων, που ως αποτέλεσμα έχει η διαδικασία να υστερείτε αξιοπιστίας. Το 80% των συμμετεχόντων αμφισβητεί τα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας, που υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση έχει βασικό σκοπό την αναβάθμιση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Πάνω από τα τρία τέταρτα των ερωτώμενων απάντησαν ότι η αρνητική στάση απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης οφείλεται πολύ έως πάρα πολύ στον μεγαλύτερο φόρτο εργασίας που αυτή θα τους

προσθέσει. Περισσότεροι από τους μισούς αντιδρούν στην αξιολόγηση γιατί δεν θέλουν να διαθέσουν επιπλέον χρόνο για να ολοκληρώσουν την διαδικασία.

Όσο αφορά τα άτομα ή τους φορείς που θα κληθούν να πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί ότι η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους είναι πάρα πολύ σημαντικός λόγος δημιουργίας αρνητικής στάσης. Επίσης πιστεύουν ότι η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των αξιολογητών θα τους οδηγήσει να πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση με βάση τα προσωπικά τους πρότυπα. Αρκετά μεγάλο (70,8%) είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι μέσω της αξιολόγησης θα γίνει κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από την **παραγοντική ανάλυση** που πραγματοποιήθηκε προκύπτει ότι η δημιουργία **αρνητικής στάσης** απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του οφείλεται κυρίως σε **τέσσερις παράγοντες**. Ο πρώτος σχετίζεται με τον **σχεδιασμό και την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης** οι οποίοι δεν βρίσκουν σύμφωνους την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την πεποίθηση από μέρους των εκπαιδευτικών ότι η **αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών**. Ο τρίτος παράγοντας αφορά την πληθώρα **αρνητικών συναισθημάτων που δημιουργεί** στους εκπαιδευτικούς η διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος ο τέταρτος παράγοντας σχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι ήδη έχουν **αυξημένο φόρτο εργασίας** και δεν επιθυμούν να προσθέσουν περισσότερο με την διαδικασία της αξιολόγησης.

Η περεταίρω ανάλυση έδειξε ότι οι γυναίκες έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με ηλικία μεγαλύτερη των 45 ετών εμφανίζονται να έχουν περισσότερο αρνητική στάση. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι όσο αφορά την στάση τους απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καθώς και εκείνοι που κατέχουν θέση ευθύνης εμφανίζονται να είναι περισσότερο αρνητικοί. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη έχουν μια πιο θετική στάση σε σχέση με την αξιολόγηση, ενώ αυτοί που η προϋπηρεσία τους είναι λιγότερη των 20 ετών έχουν αρνητική στάση. Η στάση που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την αξιολογική διαδικασία δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με τις σπουδές που

έχουν κάνει πέρα από το βασικό τους πτυχίο. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση δήλωσε ότι θα συμμετάσχει σε αυτήν.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα διάφορα συστήματα αξιολόγησης που έχουν προταθεί δεν τους ικανοποιούν και προτείνουν τα **χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα σύστημα ώστε να μπορεί να εξυπηρετεί τον σκοπό του** που δεν είναι άλλος από την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε σχέση λοιπόν με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα χαρακτηριστικά που κατά την γνώμη τους θα πρέπει να έχει ένα κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό είναι η **διαφάνεια σε κάθε στάδιο της διαδικασίας**, είναι πολύ σημαντικό για τους ερωτώμενους να αισθάνονται ότι **αξιολογούνται αμερόληπτα**. Επίσης θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την **συμμετοχή τους στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης**. Αυτό το δεδομένο προκύπτει και στην έρευνα των Νιούστα κ.α. (2014) όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν η πολιτεία να τους σέβεται λαμβάνοντας υπόψιν της την γνώμη τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων έχει προκύψει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δύσπιστοι σε σχέση με τις ικανότητες των αξιολογητών, γι' αυτό θεωρούν πολύ σημαντική την επιμόρφωση αυτών που θα πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση αλλά και των αξιολογούμενων. Πολύ σημαντική θεωρούν ότι είναι η εξασφάλιση από μέρους της κεντρικής διοίκησης του απαιτούμενου χρόνου που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί η αξιολογική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι **καταλληλότεροι να συμμετέχουν στην αξιολόγηση είναι οι συνάδελφοί τους, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων** και στην συνέχεια οι μέντορες- επόπτες – καταρτισμένα άτομα -σύμβουλοι και οι ψυχολόγοι, ενώ στο τέλος είναι οι μαθητές και οι γονείς με βαθμολογία κάτω του μετρίου. Σχεδόν στα ίδια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και οι έρευνες των Ράλλη (2020), Κοτσώνη (2022) και του Γκανάκα (2006). Επίσης σε έρευνα του Καλπανίδη (2007) οι σχολικοί σύμβουλοι ήταν πρώτοι στην κατάταξη για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, ενώ οι διευθυντές είχαν υψηλότερα ποσοστά σε άλλους τομείς όπως είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών ή οι σχέσεις με γονείς και συναδέλφους. Παρόλο

που οι μαθητές είναι οι αποδέκτες του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου δεν θεωρούνται αρκετά κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην διαδικασία αξιολόγησης. Από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέση ευθύνης θεωρούνται τελείως ακατάλληλοι, ενώ οι εκπαιδευτικοί (μόνιμοι και αναπληρωτές) έχουν λίγο διαφορετική άποψη και τους θεωρούν μέτρια έως πολύ κατάλληλους. Σε όμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει και έρευνες των Ράλλη, 2020, Καλπανίδη, 2007, Γκανάκα, 2006. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι η μέση τιμή (MT=2,87) καταλληλότητας για την συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία της αξιολόγησης είναι σχεδόν ίδια με την μέση τιμή (MT=2,89) του συμβούλου Παιδαγωγικής ευθύνης που συμμετέχει στην αξιολογική διαδικασία σύμφωνα με τον νέο νόμο. Περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους θεωρούν ότι οι γονείς – κηδεμόνες είναι καθόλου ή ελάχιστα κατάλληλοι για να συμμετάσχουν στην αξιολογική διαδικασία, σε αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν καταλήξει και οι έρευνες των Χαρακόπουλου (1998), Γκανάκα (2006), Νάσικα (2014), Ράλλη (2020) και Κοτσώνη (2022). Παρατηρείται ότι διαχρονικά υπάρχει μια δυσπιστία για αν μπορεί ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων να έχει ενεργό ρόλο στα εκπαιδευτικά θέματα, παρόλο που υπάρχει το θεσμικό πλαίσιο που επιτρέπει την συμμετοχή του συλλόγου στη σχολική διαδικασία.

Η μέθοδος αξιολόγησης που θεωρούν ως καταλληλότερη είναι η μέτρηση συμπεριφοράς και η άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην σχολική τάξη. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης θα πρέπει να είναι ένα **πλουραλιστικό μοντέλο** το οποίο θα επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό, θα αναγνωρίζει την ποικιλομορφία και τις ιδιαιτερότητες του έργου του και δεν θα εξετάζει και αξιολογεί μόνο την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Σε έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2009) οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και στην προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη. Το 14% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η εσωτερική αξιολόγηση από τον διευθυντή και τους συναδέλφους είναι η κατάλληλη μορφή αξιολόγησης, ενώ το 13% θεωρεί ως καταλληλότερη μορφή τον συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, που αποτελεί και την μορφή αξιολόγησης που θεσμοθετήθηκε με τον νόμο 4823/2021. Σε έρευνες παλαιότερων ετών (Γκανάκας, 2006, Ζουγανέλη κ.α.,

2008, Καλπενίδης, 2007) αλλά και σε πιο πρόσφατες (Ράλλης, 2020, Κοτσώνη, 2022) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εσωτερική αξιολόγηση και ακολούθως έναν συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης ότι είναι η καταλληλότερη μορφή.

Πολύ σημαντικό μέρος της αξιολογικής διαδικασίας είναι η **χρήση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων** της. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να συνδέονται **πρώτα με την υλική και κατόπιν με την ηθική επιβράβευση** τους. Από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέσεις ευθύνης οι περισσότεροι θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να συνδέονται με την ηθική τους επιβράβευση, στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η έρευνα της Κοτσώνη (2022). Αντίθετα οι μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αποτελέσματα δεν πρέπει να συνδέονται με κάποιου είδους ηθική επιβράβευση. Οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν η αξιολόγηση να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και να συνδέεται με την μισθολογική ή την βαθμολογική τους υστέρηση καθώς και με την ενδεχόμενη απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από την σχολική τάξη. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Ράλλη, 2020, Γκανάκα, 2006, Χαρακόπουλου, 1998. Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση έχει σημαντικό ρόλο σε όλη την διαδικασία και προτείνουν οι εκπαιδευτικοί με αρνητική κρίση να συμμετέχουν υποχρεωτικά σε επιμορφωτικά σεμινάρια, το ίδιο εύρημα προκύπτει και στην έρευνα των Λουκέρη κ.α. (2009) και της Κοτσώνη (2022) όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης προκειμένου να επιτευχθεί η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Η περαιτέρω ανάλυση έδειξε ότι **δύο παράγοντες** είναι αυτοί που καθορίζουν τις προϋποθέσεις που πρέπει να έχει **ένα αποτελεσματικό και αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης**. Ο πρώτος παράγοντας αφορά αρχικά τον **σωστό και επιστημονικά τεκμηριωμένο σχεδιασμό** και στην συνέχεια την **εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών** για την όσο το δυνατόν χωρίς προβλήματα εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την κατά κύριο λόγο **αξιολόγηση των δεξιοτήτων** (παιδαγωγικών, διδακτικών και συνεργατικών) των εκπαιδευτικών καθώς και την **ετοιμότητα για αξιολόγηση τόσο των αξιολογητών όσο και των αξιολογούμενων**.

Το Υπουργείο Παιδείας με τον νόμο 4823/2021 έχει καθορίσει τα κριτήρια και τα άτομα – φορείς σύμφωνα με τα οποία θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2022 -2023 και σχετίζεται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Οι ερωτώμενοι χαρακτήρισαν τα κριτήρια ότι θα συμβάλουν μέτρια έως πολύ στην ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο σημαντικά τα κριτήρια που αφορούν τα **διδασκτικά και παιδαγωγικά** τους καθήκοντα και λιγότερο σημαντικά αυτά που σχετίζονται με την δημοσιόυπαλληλική τους ιδιότητα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και σε αντίστοιχες έρευνες (Γκανάκα, 2006, Ζουγανέλη, κ.α., 2008, Μπελέση, 2012, Λαδιά, 2021, Κοτσώνη, 2022) όπου η διδακτική ικανότητα, η παιδαγωγική κατάρτιση και ακολούθως η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα θεωρούνται τα σημαντικότερα κριτήρια. Όσο αφορά τα άτομα – φορείς που θα πραγματοποιήσουν την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι θα συμβάλλουν μέτρια έως πολύ στην ουσιαστική αξιολόγηση. Ο **διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που θεωρείται περισσότερο κατάλληλος για να πραγματοποιήσει την αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού και του έργου του. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέσεις ευθύνης θεωρούν ότι οι διευθυντές είναι πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση, ίσως θεωρούν λόγω της θέσης τους ότι έχουν γνώση και άποψη για τους εκπαιδευτικούς που θα αξιολογήσουν, στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει η έρευνα της Κοτσώνη (2022) και του Ράλλη (2020). Αντίθετα στην έρευνα της Κακαρούμπα (2020) οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν ότι οι διευθυντές είναι κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση τους διότι πιστεύουν ότι η κρίση τους δεν θα είναι αντικειμενική και αξιόπιστη. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές είναι μέτρια κατάλληλοι, ίσως γιατί συνήθως κάθε σχολικό έτος αλλάζουν σχολική μονάδα και θεωρούν ότι οι διευθυντές δεν μπορούν να σχηματίσουν άποψη για το έργο τους. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται μοιρασμένοι ανάμεσα σε αυτούς που θεωρούν τους διευθυντές πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλους και σε αυτούς που τους θεωρούν ελάχιστα έως μέτρια κατάλληλους για να συμμετέχουν στην αξιολογική διαδικασία. Υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό

μόνιμων εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι οι διευθυντές είναι καθόλου κατάλληλοι για συμμετοχή στην αξιολογική διαδικασία, που πιθανόν να συνδέεται με τις σχέσεις εξάρτησης που δημιουργούνται μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων.

Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα που δημιουργεί πλήθος αντιδράσεων στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σύμφωνα με την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του μπορεί υπό προϋποθέσεις να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά και την βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Παρόλες τις σοβαρές ενστάσεις και επιφυλάξεις η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι θετικοί απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης και δηλώνουν ότι θα συμμετάσχουν στην διαδικασία παρόλο που δεν θεωρούν το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης κατάλληλο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την σημαντικότητα του θεσμού για την γενικότερη αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην χώρα μας εδώ και πολλές δεκαετίες και παρά τις αλλεπάλληλές νομοθετικές ρυθμίσεις δεν έχουμε καταφέρει να εφαρμόσουμε ένα καθολικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης, λόγω της έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης που χαρακτηρίζει την Ελληνική κοινωνία επικρατεί το αίσθημα του φόβου και της αντίδρασης σε κάθε νέα διαδικασία. Ίσως λοιπόν είναι αναγκαία η διοργάνωση, από το Υπουργείο Παιδείας, ενός προγράμματος επιμόρφωσης και εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων στην διαδικασία της αξιολόγησης, πριν την εφαρμογή της.

Είναι πραγματικότητα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι και οι άμεσοι αποδέκτες για τα σχόλια και τις επικρίσεις μαθητών και γονέων. Η κεντρική διοίκηση πρέπει να διαβουλευεται ουσιαστικά με την εκπαιδευτική κοινότητα για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. Αν η διαδικασία σχεδιασμού του συστήματος αξιολόγησης πραγματοποιούνταν με την ουσιαστική και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ίσως τότε η διαδικασία της αξιολόγησης να γίνονταν ευκολότερα αποδεκτή από την

εκπαιδευτική κοινότητα. Από την άλλη πλευρά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να απαιτήσουν την εισαγωγή της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η στείρα αντίδραση τους σε κάθε πρόταση της κεντρικής διοίκησης σχετικά με την αξιολόγηση τους, χωρίς να συνοδεύεται από σοβαρές αντιπροτάσεις έχει ως αποτέλεσμα την μείωση της αξιοπιστίας και του κύρους τους.

Επίσης σημαντικό θέμα είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από την κεντρική διοίκηση. Το Υπουργείο θα έπρεπε πιθανόν να διαβεβαιώσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την ανατροφοδότηση του με σκοπό την βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και σε καμία περίπτωση για την «τιμωρία του» αν κριθεί ανεπαρκής.

Τέλος, όπως αναφέρει και ο Μαυργιώργος *«το κεντρικό πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης εντοπίζεται στις ασυνέπειες, τις αντιφάσεις και τις παλινδρομήσεις ανάμεσα στην μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση που χαρακτηρίζει τις αλληπάλληλες μεταπολεμικές προσπάθειες αλλαγής των εκπαιδευτικών πραγμάτων»*. Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει επιτέλους να καθιερώσει ένα σύστημα αξιολόγησης με προοπτική να δοκιμαστεί σε βάθος χρόνου. Οι συνεχείς αλλαγές το μόνο που καταφέρνουν είναι να μειώνουν την αξιοπιστία κάθε προσπάθειας και να δημιουργούν εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ του Υπουργείου και των συνδικαλιστών, με αποτέλεσμα να μην έχει εφαρμοστεί ποτέ μέχρι τώρα καθολική και ουσιαστική αξιολόγηση.

5.2. Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα

Η έρευνα αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Χίου σχετικά με την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Σίγουρα παρόμοιες έρευνες θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν και σε άλλες περιφερειακές ενότητες σε όλη την Ελληνική επικράτεια προκειμένου να εντοπιστούν κρίσιμα σημεία του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης και ενός κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Θα μπορούσε επίσης να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την σύγκριση των αποτελεσμάτων για τις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί παρόμοια έρευνα μετά το πέρας του τρέχοντος σχολικού έτους προκειμένου να εντοπιστούν τυχών μεταβολές στις τάξεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης, η οποία σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμά του Υπουργείου Παιδείας να ξεκινήσει τον Οκτώβριο του 2022.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, 1982- 2000. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (σ. 146-153). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασίου, Λ. (2000). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκικος (επιμ.), Η Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από την θεωρία στην πράξη (σ. 39-60). Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, Έρκυνα, 2, 63- 75.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής. στο Πρακτικά 3ου Πανελληνίου συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα (13-14/5/2006).
- Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 20-22.
- Ασπρίδης, Γ. (2020). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Διεπιστημονική Προσέγγιση. Αθήνα, Κριτική.
- Ασπρίδης, Γ. (2013) Εισαγωγή στην Πολιτική και Διοικητική Οργάνωση του Ελληνικού Κράτους. Αθήνα, Προπομπός.
- Βαξεβανίδου, Μ., Ρεκλείτης, Π. (2019) Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις. Προπομπός. Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Γκότοβου, Α. & Γκότοβος, Α. (2017). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως στοιχείο της ευρωπαϊκής διάστασης: Τοποθετήσεις ενεργών εκπαιδευτικών και φοιτητών των εκπαιδευτικών σχολών γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: 1 ο επιστημονικό συνέδριο της Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016: Πρακτικά (σ. 115-125). Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Α.

- Δεληγιάννης, Α. (2002). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση..
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή – θεωρία - πράξη - προβλήματα. Τόμος Β΄. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 391-436.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων , τ.13, σελ. 135-151.
- Ιορδανίδης, Γ. (2011). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική Εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού. Ανακτήθηκε στις 14/07/2022, από <http://www.eriande.edumedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika%2011/iordanidis.htm>
- Κακαρούμπα, Α. (2020). Απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, σε σχέση με την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Αθήνα. Μέντορας, τ1, σελ. 49-76.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: 1ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016: Πρακτικά (σ. 43-75). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.).
- 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.), Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής εταιρίας εκπαιδευτικής αξιολόγησης (σσ. 43-75). Αθήνα. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, Αθήνα. τ.30, σελ. 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του, στο : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (σελ.46-70). Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων.
- Κατσαρού, Ε., Δελουδή, Μ. (2008), Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Λιβάνη.
- Κελπανίδης, Μ. Χ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., & Ποιμενίδου, Δ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 44.
- Κελπανίδης, Μ. & Αντωνιάδη, Φ. & Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 44, 157-175.
- Κοτσώνη, Π. (2022). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Ν. Αχαΐας. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Εξηγήσεις και Παρεξηγήσεις, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τ. 30, σελ. 28 – 29
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Μ. Κουτούζη & Ι. Χατζηευστρατίου (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής πράξης, Τόμος Γ', σελ. 13-43 Πάτρα: ΕΑΠ
- Κωνσταντίνου, Ι. (2015). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011), (Διδακτορική Διατριβή). Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2017). Γνωρίσματα της κουλτούρας της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: 1 ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016: Πρακτικά (σ. 126-135). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Στο περιοδικό: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ7, σ. 37-51. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική, και επαγγελματική αναγκαιότητα: αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
- Λαδιά, Λ. (2021). Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, (Διπλωματική εργασία) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λουκέρης, Δ. & Κατσαντώνη, Σ. & Συρίου, Ι. (2009). Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 180-194.
- Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., & Ματραλής, Χ. Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουρίδας, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 15, σελ.200-202
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο: ΟΛΜΕ, *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, (σελ.24-35). Αθήνα.
- Μπαλωμένου, Α. & Διπλάρη, Χ. (2006). Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή- Προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06).
- Μπελέσης, Ι. (2012). Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Α'/βαθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Δ/νση Π.Ε. Αθήνας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νάσικα, Ε. (2014). Σχολική Ηγεσία και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-59.
- Νιούστας, Γ., Γκατζελάκη, Ε., Κωνσταντίνου, Χ. (2014). Οι ενστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση τους. Στο πρακτικό του 9ου πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Τομ. Β, 153-168. Ανακτήθηκε από: [TOMOΣ-B1.pdf \(pee.gr\)](#)
- Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. *Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. Νέος Παιδαγωγός*, 5, 5-14.
- Παπακωνσταντίνου Π., (2005), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.31, σελ.37-64,.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη (Επιμ.). Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π.(1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, *Νέα Παιδεία*, τ.31, σελ.15-33.
- Πίκλας, Ι. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών Α'/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Βοιωτίας (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Πίος Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Μεθοδολογίες μάθησης: 7ο συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση, 8-12 Νοεμβρίου 2013: Πρακτικά 7(7B)*. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.629>
- Ράλλης, Δ. (2020). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη περίπτωσης Διευθυντών και Εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών
- Ρέλλος, Ν. (2003). Έλεγχος Μάθησης. Αξιολόγηση Μαθητικής επίδοσης. Αθήνα, Gutenberg.
- Ρωσσίδης, Ι. (2014). Εφαρμογές του Επιχειρησιακού Management στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση. Αθήνα, Αθ. Σταμούλη.
- Ρωσσίδης, Ι., Ασπρίδης, Γ., Κατσιμάρδος, Π., Μπούας, Κ. «Το ατέρμονο εγχείρημα της βελτίωσης της παραγωγικότητας των δημοσίων υπαλλήλων στην Ελλάδα», *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, Αθήνα: εκδ. Εθνικό Τυπογραφείο, 2016, Νο 22.
- Σαΐτη, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Ανακτήθηκε στις 29/07/2022 από <https://www.openbook.gr/ekpaideytiki-axiologisi/>,
- Σαΐτη, Α. (2000). Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, Πρακτικά 1^ο Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.
- 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, Τμήμα: Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών: Διδακτορική διατριβή.
- Χατζηγεωργίου. Γ. (2004). Γνώθι το curriculum. Αθήνα. Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Brinia, V., Tiokas, T., & Argiriou, A. (2015). Teachers' evaluation: Views of secondary school teachers in the greek district of pieria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(1) doi:10.6007/IJARPED/v4-i1/1656
- Bryman, A., & Bell, E., (2015). *Business research methods*. Oxford University Press.
- Cawley, B.D., Keeping, L.M., & Levy, P.E. (1998). Participation in the performance appraisal process and employee reactions a meta-analytic review of field investigations. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 615-633.
- Challen Amy, Machin Stephen, McNally Sandra, *Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation*, Programme Education, Fga Working Paper, N. 1 (11/2008).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, J., (2012) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσιπούλου, Χ., Μπιθάρα, Π., Φιλοπούλου, Μ., Μτφρ) Αθήνα: Μεταίχμιο (Πρωτότυπη έκδοση 2000).

- DeNisi, A. S., & Pritchard, R. D. (2006). Performance appraisal, performance management and improving individual performance: a motivational framework. *Management and Organization Review*, 2(2), 253-277.
- Erez, M. (1977). Feedback: A Necessary Condition for the Goal Setting – Performance Relationship. *Journal of Applied Psychology*, 62(5), 624-627.
- Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit διαθέσιμο στο: <http://www.eurydice.org>
- Janssens, F.G.J., G. H.W.C.H. van Amelsvoort (2008), School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study, *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 15-23, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>.
- Keeping, L. M., & Levy, P.E. (2000). Performance appraisal reactions: measurement, modeling and method bias. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 708-723.
- Keller, J., Pfattheicher, S. (2011). Vigilant self – regulation, cues of being watched and cooperativeness. *European Journal of Personality*, 25, 363-372
- Kluger, A.N., DeNisi, A. (1996). The effects of feedback intervention on performance: a historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Levy, P. E., & Williams, J.R. (2004). The social context of performance appraisal: a review and framework for the future. *Journal of Management*, 30(6), 881-905.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Mayer, R. C., & Davis, J.H. (1999). The effect of the performance appraisal system on trust for management: a field quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 123-136.
- Murphy, K. R., Cleveland, J.N. (1991). *Performance Appraisal: An Organizational Perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Nevo, D. (1998). Dialogue evaluation: A possible contribution of evaluation to school improvement. *Prospects: Quarterly review of comparative education*, 28, (1), pp. 77-89.
- Milanowski, A. T., & Heneman III, H. G. (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 193-212. doi:10.1023/A:1012752725765
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα. Gutenberg.
- Roethlisberger, F.J., & Dickson, W.J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paufler, N. A., & Sloat, E. F. (2020). Using standards to evaluate accountability policy in context: School administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100806.
- Peiperl, M. A. (2001). Getting 360-degree Feedback Right. *Harvard Business Review*, 79(1), 142-147.
- Santiago, P. et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*, OECD Publishing.

Scriven, M. (1999). The nature of evaluation part I: Relation to psychology. Practical assessment, Research & Evaluation, vol6(11), 1149-1156.

United Kingdom. Department for Education, (2012) Teacher appraisal and capability, A model policy for schools. Available in: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/282598/Teacher_appraisal_and_capability.pdf.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου <http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (3-9-2007). Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε 26/6/2022 από [Microsoft Word - DGeac-PE-COM 2007 392-A2 8691- Quality of Teacher Education EL ACTE.DOC \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/education/policies/teaching/quality_of_teacher_education_en)

UN (2015) What are the Sustainable Development Goals? Available at: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>

ΤΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΤΗΣ ΑΕΕ. Διαθέσιμο στο: <http://aee.iep.edu.gr/>

Ευρωπαϊκή έκθεση του Μαΐου 2000, για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: δεκαέξι δείκτες ποιότητας-έκθεση με βάση τις εργασίες της ομάδας εργασίας «Δείκτες ποιότητας». Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11063>

Νόμοι Προεδρικά διατάγματα Εγκύκλιοι Υπουργικές αποφάσεις

Νόμος ΒΤΜΘ' (13-09-1895, Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895). «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως».

Νόμος 1304 ΦΕΚ Α' 144/7.12.1982 Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 1566/1985 - ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985: Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2043/1992 - ΦΕΚ 79/Α/19-5-1992: Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

ΠΔ 320/1993

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

Νόμος 2986/2002 - ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002: Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις

Νόμος 3848/2010 - ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 3966/2011 - ΦΕΚ 118/Α/24-5-2011: Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4142/2013 - ΦΕΚ Α-83/09-4-2013: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)

Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4692/2020 - ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020: Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 (Άρθρα 1- 103) : Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Αγαπητοί Εκπαιδευτικοί,

Στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού μου στο ΠΜΣ «Οικονομική και Διοίκηση για Μηχανικούς» του Τμήματος Μηχανικών Οικονομίας και Διοίκησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με Κατεύθυνση: Διοίκηση και Οικονομία Δημοσίων Οργανισμών και Φορέων, διεξάγω μια έρευνα με σκοπό την **διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία και τη χρησιμότητα της αξιολόγησης του έργου τους.**

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Χίου. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να απαντηθούν όλα τα ερωτήματα για λόγους αξιοπιστίας της εν λόγω έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Από εσάς ζητείται η προσωπική σας άποψη. Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες, θα επεξεργαστούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και το χρόνο που θα αφιερώσετε. Εάν ενδιαφέρεστε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: jkatoleon@hotmail.com

Με εκτίμηση

Ιωάννης Κατολέων

Εκπαιδευτικός ΠΕ03

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**ΕΝΟΤΗΤΑ 1: ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

1. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, παρακαλώ καταγράψτε τις απόψεις για τα παρακάτω

	1	2	3	4	5
Πόσο χρήσιμη είναι κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Β' Βάθμια εκπαίδευση;					
Πόσο αξιόπιστο και επαρκές είναι το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στην Β' Βάθμια εκπαίδευση;					

2. Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΊΣΩΣ

3. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να συμβάλει:

	1	2	3	4	5
Στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης					
Στον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος					
Στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού σας έργου μέσω της ανατροφοδότησης					
Στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του παιδαγωγικού σας έργου μέσω της ανατροφοδότησης					
Στην επαγγελματική σας ανάπτυξη μέσω π.χ. της αύξησης ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών σπουδών, κ.ά.					
Στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων					

4. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, κατά πόσο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία

	1	2	3	4	5
Ελέγχου των εκπαιδευτικών					
Χειραγώγησης των εκπαιδευτικών					
Εκφοβισμού των εκπαιδευτικών					

5. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα

	1	2	3	4	5
Ικανοποίηση					
Ανασφάλεια					
Άγχος					
Καχυποψία					
Φόβο					

6. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τα παρακάτω τη διαμόρφωση μιας αρνητικής στάσης/αντίδρασης των εκπαιδευτικών απέναντι στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης;

	1	2	3	4	5
Έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας					
Έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης					
Ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας					
Έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων					
Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης					
Υπερβολικός φόρτος εργασίας					
Ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης					
Οι ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν					
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους					
Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης					
Χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας					
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών					

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΠΟΙΟΣ ΤΟΥΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙ

7. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, πως κρίνετε τα κριτήρια αξιολόγησης ως προς την συνεισφορά τους στην ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού του έργου

	1	2	3	4	5
A1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου					
Προετοιμασία διδασκαλίας					
Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο					
Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές					

Ανα-στοχασμός της διδασκαλίας – Αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού					
A2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης					
Προετοιμασία διδασκαλίας					
Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο					
B) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.					
Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του					
Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτό-αξιολόγησή της					
Συνεργασία με τους συναδέλφους					
Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς					

8. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό θεωρείτε κατάλληλους τους παρακάτω να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου;

	1	2	3	4	5
Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας)					
Διευθυντή της σχολικής μονάδας					
Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης,					

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΟΥ ΘΑ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΕΙ ΕΝΑ «ΚΑΤΑΛΛΗΛΟ» ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

9. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, πόσο σημαντικές είναι οι παρακάτω προϋποθέσεις ώστε να είναι αποτελεσματικό και αξιόπιστο ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

	1	2	3	4	5
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης					
Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης					
Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών					
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων					

Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης					
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών					
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης					
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους					
Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας					
Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (δομές, υπηρεσίες, υποδομές, χρηματοδότηση, προγράμματα σπουδών, βιβλία, κ.τ.λ.)					
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών					
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών					
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας					

10. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό θεωρείτε κατάλληλους τους παρακάτω να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου;

	1	2	3	4	5
Ψυχολόγοι					
Κοινωνιολόγοι					
Εκπαιδευτικοί					
Διευθυντές σχολικών μονάδων					
Μέντορες- Επόπτες- Καταρτισμένα άτομα- Σύμβουλοι					
Μαθητές					
Γονείς					

11. Κατά την άποψη σας ποια είναι η καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (μία απάντηση)

Εσωτερική αξιολόγηση

Εξωτερική αξιολόγηση

Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Συμμετοχική αξιολόγηση

Ανθρωπιστικό πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης

Ιεραρχική αξιολόγηση

Αυτό-αξιολόγηση

Αξιολόγηση 360°

12. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό θεωρείτε κατάλληλες τις παρακάτω μεθόδους αξιολόγησης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου;

	1	2	3	4	5
Άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη					
Έκθεση αυτοαξιολόγησης					
Έκθεση αξιολόγησης από αξιολογητή/ές					
Συνέντευξη από αξιολογητή/ές					
Συγκριτική αξιολόγηση					
Αξιολόγηση με ποσοστά					
Αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων ή προτύπων απόδοσης					
Αξιολόγηση Μέτρησης της συμπεριφοράς					

13. Σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1-5, όπου 1=Καθόλου, 2= Ελάχιστα, 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5=Πάρα Πολύ, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με

	1	2	3	4	5
Βαθμολογική εξέλιξη					
Μισθολογική εξέλιξη					
Υλική Επιβράβευση					
Ηθική Επιβράβευση					
Στέρηση βαθμολογικής εξέλιξης					
Μείωση μισθολογικού κλιμακίου					
Υποχρέωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα					
Απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη					

ΕΝΟΤΗΤΑ 4: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

14. Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα Άλλο

15. Ηλικία:

22-30

31-45

46-55

56<=

16. Υπηρεσιακή Κατάσταση:

Διευθυντής

Υποδιευθυντής

Μόνιμος Εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός

Εκπαιδευτικός μειωμένου ωραρίου

17. Έτη προϋπηρεσίας: <=10 11-20 21-30 >=31

18. Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου:

Δεύτερο Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Τίποτα από τα παραπάνω

Σας ευχαριστώ πολύ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.929	76

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Πόσο χρήσιμη είναι κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Β' Βάθμια εκπαίδευση;	253.2353	974.873	.539	.927
Πόσο αξιόπιστο και επαρκές είναι το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στην Β' Βάθμια εκπαίδευση;	254.8471	1003.774	.076	.929
Θα συμμετείχατε στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;	255.2235	1022.080	-.232	.931
Στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης	253.5647	973.868	.534	.927
Στον εντοπισμό των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος	253.4118	969.245	.577	.927
Στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού σας έργου μέσω της ανατροφοδότησης	253.3412	974.870	.562	.927
Στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του παιδαγωγικού σας έργου μέσω της ανατροφοδότησης	253.3647	970.711	.608	.927

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Στην επαγγελματική σας ανάπτυξη μέσω π.χ. της αύξησης ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών σπουδών, κ.ά.	253.6941	971.358	.500	.927
Στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων;	253.5882	978.007	.460	.927
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Ελέγχου των εκπαιδευτικών	253.2824	995.967	.170	.929
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Χειραγώγησης των εκπαιδευτικών	253.5529	999.322	.103	.930
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Εκφοβισμού των εκπαιδευτικών	253.5412	1004.299	.042	.930
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ανασφάλεια	253.2353	1002.039	.087	.930
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Άγχος	252.9647	1002.582	.085	.930
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Καχυποψία	253.0588	1005.651	.037	.930
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Φόβο	253.3529	1007.683	.006	.930

Έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας	252.6235	991.690	.290	.928
Έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης	252.7765	976.771	.545	.927
Ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας	252.6941	997.453	.219	.929
Έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων	252.8471	992.774	.289	.928
Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης	253.2000	1012.281	-.059	.930
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	252.7412	993.718	.264	.928
Ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης	252.4941	992.134	.330	.928
Οι ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν	252.9059	991.539	.290	.928
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους	252.7294	987.533	.391	.928
Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	252.9176	988.815	.301	.928
Χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας	253.1294	990.376	.234	.929
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	253.0588	987.485	.295	.928

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Προετοιμασία διδασκαλίας	253.6824	979.505	.423	.928
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου:Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο	253.5647	973.915	.438	.928
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου:Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές	253.5059	974.896	.480	.927
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Αναστοχασμός της διδασκαλίας – Αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	253.5176	970.157	.562	.927
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια εκπαιδευτικού: Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων του	253.7294	977.414	.429	.928
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια εκπαιδευτικού: Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτό-αξιολόγησή της	253.8235	974.004	.498	.927
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια εκπαιδευτικού: Συνεργασία με τους συναδέλφους	253.6471	967.826	.543	.927
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια εκπαιδευτικού: Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς	253.7059	970.948	.517	.927
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας)	253.6353	977.854	.442	.928

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντή της σχολικής μονάδας	253.4824	984.538	.328	.928
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης	253.9294	974.757	.495	.927
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης	252.8000	978.638	.527	.927
Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης	252.7529	976.760	.555	.927
Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών	252.5412	971.299	.706	.926
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων	252.6824	965.005	.732	.926
Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	252.4706	970.824	.683	.926
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών	252.4941	968.110	.703	.926
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης	252.6824	970.862	.640	.927
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους	252.7294	965.295	.720	.926
Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας	252.5647	979.106	.481	.927
Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος	252.4941	981.110	.461	.927

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	253.1647	964.163	.697	.926
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	253.0235	962.166	.770	.926
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας	253.1647	974.092	.617	.927
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Ψυχολόγοι	253.6353	983.949	.353	.928
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Εκπαιδευτικοί	253.2706	984.795	.346	.928
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντές σχολικών μονάδων	253.3412	984.299	.348	.928
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μέντορες- Επόπτες- Καταρτισμένα άτομα- Σύμβουλοι	253.4118	966.412	.607	.927
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μαθητές	254.0471	989.236	.259	.929
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Γονείς	254.4235	993.580	.212	.929
Καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	253.4000	988.267	.239	.929
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη	253.8235	977.195	.433	.928

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Έκθεση αυτοαξιολόγησης	253.9412	985.008	.348	.928
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Έκθεση αξιολόγησης από αξιολογητή/ές	254.2471	978.141	.473	.927
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Συνέντευξη από αξιολογητή/ές	254.1059	976.453	.479	.927
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Συγκριτική αξιολόγηση	254.6824	984.029	.377	.928
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση με ποσοστά	254.8353	996.711	.177	.929
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων ή προτύπων απόδοσης	254.4941	988.634	.277	.929
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση Μέτρησης της συμπεριφοράς	253.4941	976.896	.499	.927
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να συνδέονται με Βαθμολογική εξέλιξη	254.4706	980.133	.394	.928
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να συνδέονται με Μισθολογική εξέλιξη	254.7059	986.186	.316	.928
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να συνδέονται με Υλική Επιβράβευση	253.3412	975.156	.450	.927
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να συνδέονται με Ηθική Επιβράβευση	254.0588	994.270	.175	.929

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Στέρηση βαθμολογικής εξέλιξης	θα255.0471	988.426	.345	.928
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Μείωση μισθολογικού κλιμακίου	θα255.3059	1003.239	.111	.929
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Υποχρέωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	θα253.3412	965.085	.633	.926
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη	θα254.9412	989.175	.264	.929
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ικανοποίηση	253.7647	1035.873	-.426	.932

Περιγραφικά Στατιστικά

Δημογραφικά

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	46	49.5	49.5	49.5
	Γυναίκα	47	50.5	50.5	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	4	4.3	4.3	4.3
	31-45	24	25.8	25.8	30.1
	46-55	46	49.5	49.5	79.6
	>=55	19	20.4	20.4	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Υπηρεσιακή Κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	10	10.8	10.8	10.8
	Υποδιευθυντής	2	2.2	2.2	12.9
	Μόνιμος Εκπαιδευτικός	66	71.0	71.0	83.9
	Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός	14	15.1	15.1	98.9
	Ωρομίσθιος Εκπαιδευτικός	1	1.1	1.1	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Ετη προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<=10	22	23.7	23.7	23.7
	11-20	31	33.3	33.3	57.0
	21-30	27	29.0	29.0	86.0
	>=31	13	14.0	14.0	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο Πτυχίο	6	6.5	6.5	6.5
	Μεταπτυχιακό	47	50.5	50.5	57.0
	Διδακτορικό	10	10.8	10.8	67.7
	Τίποτα από τα παραπάνω	30	32.3	32.3	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3.2	3.2	3.2
	Ελάχιστα	4	4.3	4.3	7.5
	Μέτρια	8	8.6	8.6	16.1
	Πολύ	48	51.6	51.6	67.7
	Πάρα Πολύ	30	32.3	32.3	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2.2	2.2	2.2
	Ελάχιστα	5	5.4	5.4	7.5
	Μέτρια	7	7.5	7.5	15.1
	Πολύ	44	47.3	47.3	62.4
	Πάρα Πολύ	35	37.6	37.6	100.0

Total	93	100.0	100.0	
-------	----	-------	-------	--

Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.1	1.1	1.1
	Ελάχιστα	5	5.4	5.4	6.5
	Μέτρια	7	7.5	7.5	14.0
	Πολύ	33	35.5	35.5	49.5
	Πάρα Πολύ	47	50.5	50.5	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3.2	3.2	3.2
	Ελάχιστα	4	4.3	4.3	7.5
	Μέτρια	9	9.7	9.7	17.2
	Πολύ	36	38.7	38.7	55.9
	Πάρα Πολύ	41	44.1	44.1	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1.1	1.1	1.1
	Ελάχιστα	5	5.4	5.4	6.5

Μέτρια	6	6.5	6.5	12.9
Πολύ	28	30.1	30.1	43.0
Πάρα Πολύ	53	57.0	57.0	100.0
Total	93	100.0	100.0	

Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3.2	3.2	3.2
	Ελάχιστα	3	3.2	3.2	6.5
	Μέτρια	5	5.4	5.4	11.8
	Πολύ	30	32.3	32.3	44.1
	Πάρα Πολύ	52	55.9	55.9	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2.2	2.2	2.2
	Ελάχιστα	6	6.5	6.5	8.6
	Μέτρια	8	8.6	8.6	17.2
	Πολύ	36	38.7	38.7	55.9
	Πάρα Πολύ	41	44.1	44.1	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4.3	4.3	4.3
	Ελάχιστα	2	2.2	2.2	6.5
	Μέτρια	11	11.8	11.8	18.3
	Πολύ	39	41.9	41.9	60.2
	Πάρα Πολύ	37	39.8	39.8	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	4.3	4.3	4.3
	Ελάχιστα	2	2.2	2.2	6.5
	Μέτρια	7	7.5	7.5	14.0
	Πολύ	30	32.3	32.3	46.2
	Πάρα Πολύ	50	53.8	53.8	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2.2	2.2	2.2
	Ελάχιστα	5	5.4	5.4	7.5
	Μέτρια	7	7.5	7.5	15.1
	Πολύ	23	24.7	24.7	39.8
	Πάρα Πολύ	56	60.2	60.2	100.0

Total	93	100.0	100.0	
-------	----	-------	-------	--

Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3.2	3.2	3.2
	Ελάχιστα	10	10.8	10.8	14.0
	Μέτρια	19	20.4	20.4	34.4
	Πολύ	39	41.9	41.9	76.3
	Πάρα Πολύ	22	23.7	23.7	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2.2	2.2	2.2
	Ελάχιστα	9	9.7	9.7	11.8
	Μέτρια	15	16.1	16.1	28.0
	Πολύ	43	46.2	46.2	74.2
	Πάρα Πολύ	24	25.8	25.8	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2.2	2.2	2.2
	Ελάχιστα	9	9.7	9.7	11.8
	Μέτρια	18	19.4	19.4	31.2
	Πολύ	48	51.6	51.6	82.8
	Πάρα Πολύ	16	17.2	17.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Ψυχολόγοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	7.5	7.5	7.5
	Ελάχιστα	16	17.2	17.2	24.7
	Μέτρια	24	25.8	25.8	50.5
	Πολύ	36	38.7	38.7	89.2
	Πάρα Πολύ	10	10.8	10.8	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Εκπαιδευτικοί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	6.5	6.5	6.5
	Ελάχιστα	5	5.4	5.4	11.8

Μέτρια	26	28.0	28.0	39.8
Πολύ	37	39.8	39.8	79.6
Πάρα Πολύ	19	20.4	20.4	100.0
Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντές σχολικών μονάδων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	6.5	6.5	6.5
	Ελάχιστα	8	8.6	8.6	15.1
	Μέτρια	27	29.0	29.0	44.1
	Πολύ	36	38.7	38.7	82.8
	Πάρα Πολύ	16	17.2	17.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μέντορες- Επόπτες- Καταρτισμένα άτομα- Σύμβουλοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	7.5	7.5	7.5
	Ελάχιστα	9	9.7	9.7	17.2
	Μέτρια	29	31.2	31.2	48.4
	Πολύ	32	34.4	34.4	82.8
	Πάρα Πολύ	16	17.2	17.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	15	16.1	16.1	16.1
	Ελάχιστα	19	20.4	20.4	36.6
	Μέτρια	29	31.2	31.2	67.7
	Πολύ	23	24.7	24.7	92.5
	Πάρα Πολύ	7	7.5	7.5	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Γονείς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	20.4	20.4	20.4
	Ελάχιστα	30	32.3	32.3	52.7
	Μέτρια	27	29.0	29.0	81.7
	Πολύ	14	15.1	15.1	96.8
	Πάρα Πολύ	3	3.2	3.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εσωτερική αξιολόγηση	13	14.0	14.3	14.3

Εξωτερική αξιολόγηση	4	4.3	4.4	18.7
Συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	12	12.9	13.2	31.9
Ανθρωπιστικό πλουραλιστικό μοντέλο αξιολόγησης	47	50.5	51.6	83.5
Αυτό-αξιολόγηση	11	11.8	12.1	95.6
Αξιολόγηση 360ο	4	4.3	4.4	100.0
Total	91	97.8	100.0	
Missing System	2	2.2		
Total	93	100.0		

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	14.0	14.0	14.0
	Ελάχιστα	13	14.0	14.0	28.0
	Μέτρια	31	33.3	33.3	61.3
	Πολύ	30	32.3	32.3	93.5
	Πάρα Πολύ	6	6.5	6.5	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Έκθεση αυτοαξιολόγησης

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

Valid	Καθόλου	11	11.8	11.8	11.8
	Ελάχιστα	22	23.7	23.7	35.5
	Μέτρια	26	28.0	28.0	63.4
	Πολύ	30	32.3	32.3	95.7
	Πάρα Πολύ	4	4.3	4.3	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Έκθεση αξιολόγησης από αξιολογητή/ές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	17	18.3	18.3	18.3
	Ελάχιστα	19	20.4	20.4	38.7
	Μέτρια	43	46.2	46.2	84.9
	Πολύ	12	12.9	12.9	97.8
	Πάρα Πολύ	2	2.2	2.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Συνέντευξη από αξιολογητή/ές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	17.2	17.2	17.2
	Ελάχιστα	16	17.2	17.2	34.4
	Μέτρια	40	43.0	43.0	77.4
	Πολύ	18	19.4	19.4	96.8

Πάρα Πολύ	3	3.2	3.2	100.0
Total	93	100.0	100.0	

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Συγκριτική αξιολόγηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	29	31.2	31.2	31.2
	Ελάχιστα	26	28.0	28.0	59.1
	Μέτρια	30	32.3	32.3	91.4
	Πολύ	6	6.5	6.5	97.8
	Πάρα Πολύ	2	2.2	2.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση με ποσοστά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	36	38.7	38.7	38.7
	Ελάχιστα	27	29.0	29.0	67.7
	Μέτρια	24	25.8	25.8	93.5
	Πολύ	3	3.2	3.2	96.8
	Πάρα Πολύ	3	3.2	3.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων ή προτύπων απόδοσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	26	28.0	28.0	28.0
	Ελάχιστα	23	24.7	24.7	52.7
	Μέτρια	30	32.3	32.3	84.9
	Πολύ	11	11.8	11.8	96.8
	Πάρα Πολύ	3	3.2	3.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση Μέτρησης της συμπεριφοράς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	6.5	6.5	6.5
	Ελάχιστα	15	16.1	16.1	22.6
	Μέτρια	29	31.2	31.2	53.8
	Πολύ	33	35.5	35.5	89.2
	Πάρα Πολύ	10	10.8	10.8	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Βαθμολογική εξέλιξη

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

Valid	Καθόλου	29	31.2	31.2	31.2
	Ελάχιστα	17	18.3	18.3	49.5
	Μέτρια	31	33.3	33.3	82.8
	Πολύ	14	15.1	15.1	97.8
	Πάρα Πολύ	2	2.2	2.2	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Μισθολογική εξέλιξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	36	38.7	38.7	38.7
	Ελάχιστα	20	21.5	21.5	60.2
	Μέτρια	24	25.8	25.8	86.0
	Πολύ	13	14.0	14.0	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Υλική Επιβράβευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8.6	8.6	8.6
	Ελάχιστα	12	12.9	12.9	21.5
	Μέτρια	16	17.2	17.2	38.7
	Πολύ	40	43.0	43.0	81.7
	Πάρα Πολύ	17	18.3	18.3	100.0

Total	93	100.0	100.0	
-------	----	-------	-------	--

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Ηθική Επιβράβευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	19	20.4	21.1	21.1
	Ελάχιστα	19	20.4	21.1	42.2
	Μέτρια	19	20.4	21.1	63.3
	Πολύ	29	31.2	32.2	95.6
	Πάρα Πολύ	4	4.3	4.4	100.0
	Total	90	96.8	100.0	
Missing	System	3	3.2		
Total		93	100.0		

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Στέρηση βαθμολογικής εξέλιξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	43	46.2	47.8	47.8
	Ελάχιστα	26	28.0	28.9	76.7
	Μέτρια	16	17.2	17.8	94.4
	Πολύ	5	5.4	5.6	100.0
	Total	90	96.8	100.0	
Missing	System	3	3.2		
Total		93	100.0		

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με
Μείωση μισθολογικού κλιμακίου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	55	59.1	61.1	61.1
	Ελάχιστα	23	24.7	25.6	86.7
	Μέτρια	10	10.8	11.1	97.8
	Πολύ	2	2.2	2.2	100.0
	Total	90	96.8	100.0	
Missing	System	3	3.2		
Total		93	100.0		

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με
Υποχρέωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8.6	8.6	8.6
	Ελάχιστα	10	10.8	10.8	19.4
	Μέτρια	22	23.7	23.7	43.0
	Πολύ	38	40.9	40.9	83.9
	Πάρα Πολύ	15	16.1	16.1	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

**Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με
Απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	44	47.3	47.3	47.3
	Ελάχιστα	24	25.8	25.8	73.1
	Μέτρια	15	16.1	16.1	89.2
	Πολύ	5	5.4	5.4	94.6
	Πάρα Πολύ	5	5.4	5.4	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

**Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου:
Προετοιμασία διδασκαλίας**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	7.5	7.5	7.5
	Ελάχιστα	19	20.4	20.4	28.0
	Μέτρια	29	31.2	31.2	59.1
	Πολύ	29	31.2	31.2	90.3
	Πάρα Πολύ	9	9.7	9.7	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

**Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου:Ετοιμότητα
ως προς το γνωστικό αντικείμενο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8.6	8.6	8.6
	Ελάχιστα	20	21.5	21.5	30.1

Μέτρια	22	23.7	23.7	53.8
Πολύ	26	28.0	28.0	81.7
Πάρα Πολύ	17	18.3	18.3	100.0
Total	93	100.0	100.0	

Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	6.5	6.5	6.5
	Ελάχιστα	16	17.2	17.2	23.7
	Μέτρια	24	25.8	25.8	49.5
	Πολύ	34	36.6	36.6	86.0
	Πάρα Πολύ	13	14.0	14.0	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Αναστοχασμός της διδασκαλίας – Αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	5.4	5.4	5.4
	Ελάχιστα	17	18.3	18.3	23.7
	Μέτρια	28	30.1	30.1	53.8
	Πολύ	30	32.3	32.3	86.0
	Πάρα Πολύ	13	14.0	14.0	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	9.7	9.7	9.7
	Ελάχιστα	17	18.3	18.3	28.0
	Μέτρια	34	36.6	36.6	64.5
	Πολύ	22	23.7	23.7	88.2
	Πάρα Πολύ	11	11.8	11.8	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο-αξιολόγησή της

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	9.7	9.7	9.7
	Ελάχιστα	19	20.4	20.4	30.1
	Μέτρια	34	36.6	36.6	66.7
	Πολύ	23	24.7	24.7	91.4
	Πάρα Πολύ	8	8.6	8.6	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Συνεργασία με τους συναδέλφους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8.6	8.6	8.6
	Ελάχιστα	19	20.4	20.4	29.0
	Μέτρια	26	28.0	28.0	57.0
	Πολύ	28	30.1	30.1	87.1
	Πάρα Πολύ	12	12.9	12.9	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8.6	8.6	8.6
	Ελάχιστα	19	20.4	20.4	29.0
	Μέτρια	31	33.3	33.3	62.4
	Πολύ	24	25.8	25.8	88.2
	Πάρα Πολύ	11	11.8	11.8	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	8.6	8.6	8.6
	Ελάχιστα	15	16.1	16.1	24.7

Μέτρια	32	34.4	34.4	59.1
Πολύ	28	30.1	30.1	89.2
Πάρα Πολύ	10	10.8	10.8	100.0
Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντή της σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	7	7.5	7.5	7.5
	Ελάχιστα	14	15.1	15.1	22.6
	Μέτρια	28	30.1	30.1	52.7
	Πολύ	30	32.3	32.3	84.9
	Πάρα Πολύ	14	15.1	15.1	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	11.8	11.8	11.8
	Ελάχιστα	21	22.6	22.6	34.4
	Μέτρια	34	36.6	36.6	71.0
	Πολύ	21	22.6	22.6	93.5
	Πάρα Πολύ	6	6.5	6.5	100.0
	Total	93	100.0	100.0	

Συσχετίσεις

Φύλο * Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου

Crosstab

		Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου				
		Ναι	Όχι	Ίσως	Total	
Φύλο	Άνδρας	Count	31	3	12	46
		% within Φύλο	67.4%	6.5%	26.1%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	52.5%	50.0%	42.9%	49.5%
		% of Total	33.3%	3.2%	12.9%	49.5%
Γυναίκα		Count	28	3	16	47
		% within Φύλο	59.6%	6.4%	34.0%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	47.5%	50.0%	57.1%	50.5%
		% of Total	30.1%	3.2%	17.2%	50.5%
Total		Count	59	6	28	93
		% within Φύλο	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1- sided)
				Significance	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	.713 ^a	2	.700	.797 ^b	.789	.804
Likelihood Ratio	.715	2	.699	.797 ^b	.789	.804
Fisher- Freeman- Halton Exact Test	.797			.797 ^b	.789	.804
Linear-by- Linear Association	.694 ^c	1	.405	.437 ^b	.427	.447
N of Valid Cases	93					

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,97.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is ,833.

Ηλικία * Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου

Crosstab

		Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου				
		Ναι	Όχι	Ίσως	Total	
Ηλικία	22-30	Count	2	0	2	4
		% within Ηλικία	50.0%	0.0%	50.0%	100.0%

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	3.4%	0.0%	7.1%	4.3%
	% of Total	2.2%	0.0%	2.2%	4.3%
31-45	Count	17	1	6	24
	% within Ηλικία	70.8%	4.2%	25.0%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	28.8%	16.7%	21.4%	25.8%
	% of Total	18.3%	1.1%	6.5%	25.8%
46-55	Count	29	2	15	46
	% within Ηλικία	63.0%	4.3%	32.6%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	49.2%	33.3%	53.6%	49.5%
	% of Total	31.2%	2.2%	16.1%	49.5%
>=55	Count	11	3	5	19
	% within Ηλικία	57.9%	15.8%	26.3%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	18.6%	50.0%	17.9%	20.4%
	% of Total	11.8%	3.2%	5.4%	20.4%
Total	Count	59	6	28	93
	% within Ηλικία	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

% within	Θα συμμετείχατε	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
στη διαδικασία	της				
αξιολόγηση	του				
εκπαιδευτικού	σας έργου				
% of Total		63.4%	6.5%	30.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				95% Confidence Interval Lower Bound	Upper Bound	Significance	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	4.670 ^a	6	.587	.608 ^b	.599	.618		
Likelihood Ratio	4.181	6	.652	.750 ^b	.742	.759		
Fisher-Freeman- Halton Exact Test	4.275			.638 ^b	.629	.648		
Linear-by-Linear Association	.009 ^c	1	.923	.944 ^b	.939	.949	.496 ^b	.486 .506
N of Valid Cases	93							

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is ,097.

Υπηρεσιακή Κατάσταση * Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου

Crosstab

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

		Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου				
		Ναι	Όχι	Ίσως	Total	
Υπηρεσιακή Κατάσταση	Διευθυντής	Count	8	1	1	10
		% within Υπηρεσιακή Κατάσταση	80.0%	10.0%	10.0%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	13.6%	16.7%	3.6%	10.8%
		% of Total	8.6%	1.1%	1.1%	10.8%
Υποδιευθυντής		Count	2	0	0	2
		% within Υπηρεσιακή Κατάσταση	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	3.4%	0.0%	0.0%	2.2%
		% of Total	2.2%	0.0%	0.0%	2.2%
Μόνιμος Εκπαιδευτικός		Count	39	5	22	66
		% within Υπηρεσιακή Κατάσταση	59.1%	7.6%	33.3%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	66.1%	83.3%	78.6%	71.0%
		% of Total	41.9%	5.4%	23.7%	71.0%
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός		Count	9	0	5	14
		% within Υπηρεσιακή Κατάσταση	64.3%	0.0%	35.7%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	15.3%	0.0%	17.9%	15.1%
		% of Total	9.7%	0.0%	5.4%	15.1%

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Ωρομίσθιος Εκπαιδευτικός	Count	1	0	0	1
	% within Υπηρεσιακή Κατάσταση	100.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	1.7%	0.0%	0.0%	1.1%
	% of Total	1.1%	0.0%	0.0%	1.1%
Total	Count	59	6	28	93
	% within Υπηρεσιακή Κατάσταση	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Significance	95% Confidence Interval	Significance	Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	5.304 ^a	8	.725	.664 ^b	.655	.673		
Likelihood Ratio	7.603	8	.473	.509 ^b	.499	.518		
Fisher-Freeman-Halton Exact Test	6.242			.706 ^b	.697	.715		
Linear-by-Linear Association	1.288 ^c	1	.256	.286 ^b	.277	.295	.139 ^b	.132 .146
N of Valid Cases	93							

a. 11 cells (73,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is 1,135.

Έτη προϋπηρεσίας * Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου

Crosstab

			Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου			
			Ναι	Όχι	Ίσως	Total
Έτη προϋπηρεσίας	<=10	Count	16	0	6	22
		% within Έτη προϋπηρεσίας	72.7%	0.0%	27.3%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	27.1%	0.0%	21.4%	23.7%
		% of Total	17.2%	0.0%	6.5%	23.7%
11-20	11-20	Count	17	2	12	31
		% within Έτη προϋπηρεσίας	54.8%	6.5%	38.7%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	28.8%	33.3%	42.9%	33.3%
		% of Total	18.3%	2.2%	12.9%	33.3%
21-30	21-30	Count	15	3	9	27
		% within Έτη προϋπηρεσίας	55.6%	11.1%	33.3%	100.0%
		% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	25.4%	50.0%	32.1%	29.0%
		% of Total	16.1%	3.2%	9.7%	29.0%
>=31	>=31	Count	11	1	1	13
		% within Έτη προϋπηρεσίας	84.6%	7.7%	7.7%	100.0%

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	18.6%	16.7%	3.6%	14.0%
	% of Total	11.8%	1.1%	1.1%	14.0%
Total	Count	59	6	28	93
	% within Έτη προϋπηρεσίας	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)		Monte Carlo Sig. (1-sided)	
				95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound	95% Confidence Interval Lower Bound	95% Confidence Interval Upper Bound
Pearson Chi-Square	7.286 ^a	6	.295	.301 ^b	.292	.310	
Likelihood Ratio	9.333	6	.156	.213 ^b	.205	.221	
Fisher-Freeman-Halton Test	Exact 7.403			.242 ^b	.234	.251	
Linear-by-Linear Association	.425 ^c	1	.514	.515 ^b	.505	.525	.281 ^b
N of Valid Cases	93						

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. The standardized statistic is -,652.

Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου * Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου

Crosstab

		Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου			
		Ναι	Όχι	Ίσως	Total
Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου Δεύτερο Πτυχίο	Count	4	0	2	6
	% within Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου	66.7%	0.0%	33.3%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	6.8%	0.0%	7.1%	6.5%
	% of Total	4.3%	0.0%	2.2%	6.5%
Μεταπτυχιακό	Count	34	3	10	47
	% within Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου	72.3%	6.4%	21.3%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	57.6%	50.0%	35.7%	50.5%
	% of Total	36.6%	3.2%	10.8%	50.5%
Διδακτορικό	Count	8	0	2	10
	% within Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου	80.0%	0.0%	20.0%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	13.6%	0.0%	7.1%	10.8%
	% of Total	8.5%	0.0%	2.2%	10.8%

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

	% of Total	8.6%	0.0%	2.2%	10.8%
Τίποτα από τα παραπάνω	Count	13	3	14	30
	% within Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου	43.3%	10.0%	46.7%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	22.0%	50.0%	50.0%	32.3%
	% of Total	14.0%	3.2%	15.1%	32.3%
	Count	59	6	28	93
Total	% within Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%
	% within Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% of Total	63.4%	6.5%	30.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Significance	95% Confidence Interval		Significance	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound	
Pearson Chi-Square	8.869 ^a	6	.181	.180 ^b	.172	.187			
Likelihood Ratio	9.787	6	.134	.165 ^b	.158	.172			
Fisher-Freeman-Halton Exact Test	8.039			.182 ^b	.175	.190			
Linear-by-Linear Association	4.878 ^c	1	.027	.029 ^b	.026	.032	.014 ^b	.012 .017	
N of Valid Cases	93								

- a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.
- b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.
- c. The standardized statistic is 2,209.

Συσχέτιση 2-4-5-10

Tests of Normality

	Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Ελέγχου των εκπαιδευτικών	Ναι-Ίσως	.206	87	<.001	.901	87	<.001
	Όχι	.392	6	.004	.701	6	.006
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Χειραγώγησης των εκπαιδευτικών	Ναι-Ίσως	.211	87	<.001	.900	87	<.001
	Όχι	.392	6	.004	.701	6	.006
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Εκφοβισμού των εκπαιδευτικών	Ναι-Ίσως	.195	87	<.001	.904	87	<.001
	Όχι	.392	6	.004	.701	6	.006
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ικανοποίηση	Ναι-Ίσως	.225	87	<.001	.891	87	<.001
	Όχι	.407	6	.002	.640	6	.001
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ανασφάλεια	Ναι-Ίσως	.222	87	<.001	.888	87	<.001
	Όχι	.267	6	.200*	.809	6	.070

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Άγχος	Ναι-Ίσως .270	87	<.001	.847	87	<.001
Όχι	.319	6	.056	.683	6	.004
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Καχυποψία	Ναι-Ίσως .211	87	<.001	.868	87	<.001
Όχι	.407	6	.002	.640	6	.001
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Φόβο	Ναι-Ίσως .209	87	<.001	.901	87	<.001
Όχι	.293	6	.117	.822	6	.091
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Ψυχολόγοι	Ναι-Ίσως .232	87	<.001	.899	87	<.001
Όχι	.285	6	.138	.831	6	.110
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Εκπαιδευτικοί	Ναι-Ίσως .228	87	<.001	.873	87	<.001
Όχι	.376	6	.008	.666	6	.003
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντές σχολικών μονάδων	Ναι-Ίσως .233	87	<.001	.887	87	<.001
Όχι	.263	6	.200*	.823	6	.093
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μέντορες- Επόπτες- Καταρτισμένα άτομα- Σύμβουλοι	Ναι-Ίσως .211	87	<.001	.892	87	<.001
Όχι	.285	6	.138	.831	6	.110
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μαθητές	Ναι-Ίσως .190	87	<.001	.910	87	<.001
Όχι	.333	6	.036	.814	6	.078
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Γονείς	Ναι-Ίσως .190	87	<.001	.903	87	<.001
Όχι	.333	6	.036	.814	6	.078

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Test Statistics^a

	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Ελέγχου των εκπαιδευτικών	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Χειρισμού των εκπαιδευτικών	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Εκφοβισμού των εκπαιδευτικών	Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ικανοποίηση	Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ανασφάλεια	Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Άγχος	Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Καχυποψία	Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Φόβο	Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Ψυχολόγοι	Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Εκπαιδευτικοί	Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντές σχολικών μονάδων	Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μέτορες-Επίτιπες-Καταρτισμένα άτομα-Σύμβουλοι	Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μαθητές	Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Γονείς
Mann-Whitney U	124.000	109.000	111.500	50.000	208.500	163.500	125.000	142.000	230.500	231.000	161.000	95.500	145.000	186.000
Wilcoxon W	3952.000	3937.000	3939.500	71.000	4036.500	3991.500	3953.000	3970.000	251.500	252.000	182.000	116.500	166.000	207.000
Z	-2.220	-2.443	-2.399	-3.441	-.855	-1.616	-2.219	-1.927	-.498	-.493	-1.638	-2.694	-1.870	-1.216
Asymp. Sig. (2-tailed)	.026	.015	.016	<.001	.392	.106	.026	.054	.619	.622	.101	.007	.062	.224

a. Grouping Variable: Θα συμμετείχατε στη διαδικασία της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου

Συσχέτιση 16-6 έως 13

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Residual for Q7A1a	.141	93	<.001	.943	93	<.001

a. Lilliefors Significance Correction

Test Statistics^{a,b}

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου: Προετοιμασία διδασκαλίας	.569	2	.753
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου:Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο	1.065	2	.587
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου:Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές	2.445	2	.295
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου: Αναστοχασμός της διδασκαλίας – Αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	1.308	2	.520

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του	2.434	2	.296
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτό-αξιολόγησή της	4.091	2	.129
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Συνεργασία με τους συναδέλφους	1.729	2	.421
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς	3.596	2	.166
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας)	.681	2	.711
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντή της σχολικής μονάδας	10.213	2	.006
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης	5.585	2	.061
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης	.735	2	.693
Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης	.508	2	.776
Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών	1.717	2	.424
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων	.500	2	.779
Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	.096	2	.953
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών	.064	2	.968
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης	.209	2	.901
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους	1.126	2	.570
Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας	2.442	2	.295

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος	.481	2	.786
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	1.785	2	.410
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	1.962	2	.375
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας	.833	2	.659
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Ψυχολόγοι	2.770	2	.250
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Εκπαιδευτικοί	2.971	2	.226
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντές σχολικών μονάδων	13.634	2	.001
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μέντορες- Επόπτες- Καταρτισμένα άτομα- Σύμβουλοι	2.561	2	.278
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μαθητές	6.495	2	.039
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Γονείς	3.532	2	.171
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη	5.308	2	.070
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Έκθεση αυτοαξιολόγησης	3.432	2	.180
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Έκθεση αξιολόγησης από αξιολογητή/ές	5.335	2	.069
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Συνέντευξη από αξιολογητή/ές	.118	2	.943
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Συγκριτική αξιολόγηση	1.147	2	.564
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση με ποσοστά	1.764	2	.414

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση βάσει.094 αποτελεσμάτων ή προτύπων απόδοσης	2	.954	
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση Μέτρησης.563 της συμπεριφοράς	2	.755	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με2.081 Βαθμολογική εξέλιξη	2	.353	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με.333 Μισθολογική εξέλιξη	2	.846	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Υλική1.126 Επιβράβευση	2	.569	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Ηθική8.635 Επιβράβευση	2	.013	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με.107 Στέρηση βαθμολογικής εξέλιξης	2	.948	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με2.935 Μείωση μισθολογικού κλιμακίου	2	.230	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με1.747 Υποχρέωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	2	.417	
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με.250 Απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη	2	.882	
Έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας	.807	2	.668
Έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και1.875 διαδικασιών αξιολόγησης	2	.392	
Ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω2.856 έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας	2	.240	
Έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει της επίτευξης3.897 προκαθορισμένων στόχων	2	.142	
Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης	2.084	2	.353
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	1.979	2	.372

Ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης	5.682	2	.058
Οι ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν	1.557	2	.459
Ελλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους	2.856	2	.240
Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	1.217	2	.544
Χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας	.825	2	.662
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	.797	2	.671

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Υπηρεσιακή Κατάσταση

Συσχέτιση 17 -6 έως 13

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Residual for Q6a	.226	89	<.001	.842	89	<.001

a. Lilliefors Significance Correction

Test Statistics^{a,b}

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Ελλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας	1.731	3	.630
Ελλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης	1.511	3	.680

Ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας	2.689	3	.442
Έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων	4.119	3	.249
Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης	2.384	3	.497
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	3.901	3	.272
Ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης	7.111	3	.068
Οι ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν	4.027	3	.259
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους	2.846	3	.416
Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	2.982	3	.394
Χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας	8.714	3	.033
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	2.393	3	.495
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Προετοιμασία διδασκαλίας	.191	3	.979
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο	.651	3	.885
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές	2.859	3	.414
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου: Αναστοχασμός της διδασκαλίας – Αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	1.453	3	.693
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων του	1.332	3	.721

Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο-αξιολόγησή της	2.650	3	.449
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Συνεργασία με τους συναδέλφους	.301	3	.960
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού: Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς	.806	3	.848
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας)	.377	3	.945
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντή της σχολικής μονάδας	6.045	3	.109
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης	3.931	3	.269
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης	1.513	3	.679
Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης	.703	3	.873
Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών	.784	3	.853
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων	2.111	3	.550
Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	2.588	3	.460
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών	3.252	3	.354
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης	.655	3	.884
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους	1.795	3	.616
Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας	5.228	3	.156

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος	1.025	3	.795
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	.194	3	.979
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	.087	3	.993
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας	2.344	3	.504
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Ψυχολόγοι	4.817	3	.186
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Εκπαιδευτικοί	2.092	3	.554
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντές σχολικών μονάδων	8.144	3	.043
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μέντορες- Επόπτες- Καταρτισμένα άτομα- Σύμβουλοι	2.407	3	.492
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μαθητές	3.009	3	.390
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Γονείς	2.973	3	.396
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη	.323	3	.956
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Έκθεση αυτοαξιολόγησης	5.888	3	.117
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Έκθεση αξιολόγησης από αξιολογητή/ές	2.682	3	.443
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Συνέντευξη από αξιολογητή/ές	.961	3	.811
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Συγκριτική αξιολόγηση	3.228	3	.358

Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση με ποσοστά	1.533	3	.675
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση βάσει αποτελεσμάτων ή προτύπων απόδοσης	1.527	3	.676
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Αξιολόγηση Μέτρησης της συμπεριφοράς	3.338	3	.342
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Βαθμολογική εξέλιξη	5.592	3	.133
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Μισθολογική εξέλιξη	5.449	3	.142
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Υλική Επιβράβευση	4.008	3	.261
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Ηθική Επιβράβευση	2.042	3	.564
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Στέρηση βαθμολογικής εξέλιξης	1.454	3	.693
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Μείωση μισθολογικού κλιμακίου	1.653	3	.648
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Υποχρέωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	1.770	3	.622
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη	1.700	3	.637

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη προϋπηρεσίας

Συσχέτιση 18 -6 έως 13

Tests of Normality

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.

Residual for FAC2_2	.105	93	.013	.936	93	<.001
---------------------	------	----	------	------	----	-------

a. Lilliefors Significance Correction

Test Statistics^{a,b}

	Kruskal- Wallis H	df	Asymp. Sig.
Έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας	2.082	3	.556
Έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης	2.300	3	.513
Ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας	1.508	3	.680
Έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων	8.695	3	.034
Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης	2.154	3	.541
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	5.067	3	.167
Ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης	3.027	3	.388
Οι ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν	3.775	3	.287
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους	4.817	3	.186
Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	2.166	3	.539
Χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας	1.709	3	.635
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	3.194	3	.363

Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου:2.624 Προετοιμασία διδασκαλίας	3	.453
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου:Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο	3	.698
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου:Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές	3	.555
Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου: Ανα-1.160 στοχασμός της διδασκαλίας – Αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	3	.763
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού:1.492 Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του	3	.684
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού:1.332 Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτό-αξιολόγησή της	3	.722
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού:4.499 Συνεργασία με τους συναδέλφους	3	.212
Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού:3.477 Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς	3	.324
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) 4.475	3	.924
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντή της σχολικής μονάδας 3.378	3	.945
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης 3.649	3	.885
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης 3.024	3	.388
Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης 1.189	3	.756

Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών	2.047	3	.563
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων	2.767	3	.429
Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	4.397	3	.222
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών	5.571	3	.134
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία αξιολόγησης	3.401	3	.334
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους	5.342	3	.148
Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας	8.982	3	.030
Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος	1.848	3	.605
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	13.754	3	.003
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	14.146	3	.003
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας	7.311	3	.063
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Ψυχολόγοι	412	3	.938
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Εκπαιδευτικοί	7.096	3	.069
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Διευθυντές σχολικών μονάδων	198	3	.978
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μέντορες- Επόπτες- Καταρτισμένα άτομα- Σύμβουλοι	3.368	3	.338
Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Μαθητές	7.112	3	.068

Κατάλληλοι για να συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Γονείς	5.664	3	.129
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη	5.954	3	.114
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: αυτοαξιολόγησης	1.900	3	.593
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: αξιολόγησης από αξιολογητή/ές	5.192	3	.158
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: από αξιολογητή/ές	6.338	3	.096
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: αξιολόγηση	10.542	3	.014
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: με ποσοστά	6.330	3	.097
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: βάσει αποτελεσμάτων ή προτύπων απόδοσης	6.155	3	.104
Βαθμός καταλληλότητας μεθόδων αξιολόγησης: Μέτρησης της συμπεριφοράς	.322	3	.956
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Βαθμολογική εξέλιξη	2.774	3	.428
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Μισθολογική εξέλιξη	.847	3	.838
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Υλική Επιβράβευση	6.166	3	.104
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Ηθική Επιβράβευση	1.741	3	.628
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Στέρηση βαθμολογικής εξέλιξης	1.120	3	.772
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Μείωση μισθολογικού κλιμακίου	2.694	3	.441

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Υποχρέωση συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα	4.415	3	.220
Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με Απομάκρυνση του εκπαιδευτικού από τη σχολική τάξη	1.076	3	.783

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου

Factor Analysis 4-5-6

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.833
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1465.232
	df	190
	Sig.	<.001

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9.825	49.126	49.126	9.825	49.126	49.126	6.044	30.218	30.218
2	2.544	12.719	61.844	2.544	12.719	61.844	3.662	18.308	48.526
3	1.395	6.973	68.817	1.395	6.973	68.817	3.237	16.185	64.711
4	1.194	5.968	74.786	1.194	5.968	74.786	2.015	10.075	74.786
5	.784	3.920	78.706						
6	.687	3.433	82.138						
7	.545	2.727	84.865						
8	.474	2.368	87.234						

9	.425	2.127	89.361						
10	.379	1.895	91.255						
11	.342	1.708	92.963						
12	.272	1.358	94.321						
13	.252	1.260	95.581						
14	.238	1.189	96.770						
15	.163	.813	97.583						
16	.150	.749	98.332						
17	.115	.573	98.905						
18	.099	.497	99.402						
19	.075	.375	99.777						
20	.045	.223	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης.836 τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους				
Έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων.814 και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης				
Ανεπαρκείς μέθοδοι για την.794 αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας				
Έλλειψη εμπιστοσύνης στα.741 πραγματικά κίνητρα της πολιτείας				

Ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός.713 και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης			
Οι ατομικές προσεγγίσεις των.707 αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν			
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης.689 μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών			
Έμφαση στην ποσοτική.674 αξιολόγηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων			.451
Κατηγοριοποίηση των.669 εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	.411		
Χρήση της αξιολόγησης για.538 περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας			
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Εκφοβισμού των εκπαιδευτικών	.842		
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Χειραγώγησης των εκπαιδευτικών	.840		
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Ελέγχου των εκπαιδευτικών	.784		

Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ικανοποίηση	-.699		
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Άγχος		.849	
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ανασφάλεια		.849	
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Φόβο	.451	.755	
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Καχυποψία		.637	
Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης			.861
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	.564		.680

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
------------------	------------

.934	10
------	----

Item-Total Statistics

	Scale Mean Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους	36.39	47.693	.747	.926
Έλλειψη σαφών, συγκεκριμένων και συστηματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης	36.44	47.082	.731	.927
Έλλειψη εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της πολιτείας	36.28	47.348	.717	.928
Ανεπαρκείς μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστότητας και εγκυρότητας	36.35	47.588	.802	.924
Έμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων	36.51	47.848	.722	.927
Ο γραφειοκρατικός, τεχνοκρατικός και ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης	36.15	48.917	.693	.929
Οι ατομικές προσεγγίσεις των αξιολογητών για τη διενέργεια αξιολογήσεων και τα προσωπικά πρότυπα που διατηρούν	36.56	47.296	.715	.928
Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	36.58	45.104	.803	.923

Χρήση της αξιολόγησης για περικοπές μισθών, στάση προαγωγών και απώλειες θέσεων εργασίας	36.79	44.526	.712	.930
Ανάπτυξη σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	36.72	44.348	.787	.924

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.883	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Ελέγχου των εκπαιδευτικών	9.8172	9.803	.760	.845
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Χειραγώγησης των εκπαιδευτικών	10.0538	8.399	.864	.801
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια διαδικασία Εκφοβισμού των εκπαιδευτικών	10.0430	8.216	.888	.790
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ικανοποίηση	10.2151	11.692	.500	.931

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.903	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Corrected Cronbach's Alpha if Item Deleted
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Ανασφάλεια	11.12	8.866	.755	.885
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Άγχος	10.87	8.722	.833	.858
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Καχυποψία	10.96	9.020	.715	.899
Σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό τα παρακάτω συναισθήματα: Φόβο	11.25	8.188	.833	.856

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.731	2

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Deleted
Ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης	4.10	.810	.584	.
Υπερβολικός φόρτος εργασίας	3.63	1.111	.584	.

Factor Analysis ερώτηση 9

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.919
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	1322.192
	df
	78
	Sig.
	<.001

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.900	68.460	68.460	8.900	68.460	68.460	5.592	43.017	43.017
2	1.264	9.721	78.181	1.264	9.721	78.181	4.571	35.164	78.181
3	.684	5.265	83.447						

4	.541	4.159	87.606					
5	.316	2.429	90.035					
6	.279	2.145	92.179					
7	.246	1.890	94.070					
8	.208	1.602	95.671					
9	.188	1.447	97.118					
10	.121	.933	98.051					
11	.100	.770	98.821					
12	.090	.693	99.513					
13	.063	.487	100.000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος	.837	
Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης	.814	
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης	.790	
Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών εκπαιδευτικής αξιολόγησης	.743	.528
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών	.735	.572
Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών	.734	.547

Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας	.713	.404
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους	.702	.561
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για διαδικασία της αξιολόγησης	.651	.609
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	.312	.885
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών		.880
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας		.854
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων	.594	.657

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 3 iterations.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.954	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Corrected Cronbach's Alpha if Deleted
Ταυτόχρονη αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος	33.74	43.150	.784	.951

Εφαρμογή ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης	33.97	44.684	.707	.954
Εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης	34.04	44.476	.713	.954
Διαφάνεια σε κάθε στάδιο των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	33.73	42.981	.880	.946
Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών	33.75	42.101	.901	.945
Επιστημονική κατάρτιση και αντικειμενική κρίση των αξιολογητών	33.81	42.984	.883	.946
Αναγνώριση της ποικιλομορφίας των συνθηκών εργασίας	33.81	42.875	.787	.951
Συχνή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών για το έργο τους	33.99	42.250	.853	.947
Εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου για τη διαδικασία της αξιολόγησης	33.94	42.561	.839	.948

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.915	4

Item-Total Statistics

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου – Ιωάννης Κατολέων

		Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Αξιολόγηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	11.60	6.916	.896	.859	
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών	11.72	6.921	.828	.883	
Αξιολόγηση ικανοτήτων συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας	11.72	7.551	.805	.891	
Επιμόρφωση αξιολογητών και αξιολογούμενων	11.28	7.704	.706	.924	

Cluster 4-5-6

Cluster Number of Case	Mean	Std. Deviation	Report																		
			Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μεθοδική διερεύνηση των εκπαιδευτικών	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μεθοδική διερεύνηση των εκπαιδευτικών	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκύψει στον εκπαιδευτικό το παρακάτω συνισθέματα: Ικανότητα Ανασφάλεια	Εάν ποιο θετικό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκύψει στον εκπαιδευτικό το παρακάτω συνισθέματα: Αισθητικότητα	Εάν ποιο θετικό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκύψει στον εκπαιδευτικό το παρακάτω συνισθέματα: Πληθος	Εάν ποιο θετικό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκύψει στον εκπαιδευτικό το παρακάτω συνισθέματα: Καμντομία	Εάν ποιο θετικό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να προκύψει στον εκπαιδευτικό το παρακάτω συνισθέματα: Οφέρα	Έκθεση εμπιστοσύνης στα πραγματικά κίνητρα της τριτοβάθμιας	Έκθεση σπάνιων ανεκμεταλλώσιμων και συμπληρωματικών προτύπων και διαδικασιών αξιολόγησης	Αετιολογία μεθόδων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης πιστοτήτων και επικριτικότητας	Εμφαση στην ποσοτική αξιολόγηση βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων	Ο μόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης	Υπερβολικός φόβος εργασίας	Οι επαγγελματίες των αξιολογητών να τη διεκδικήσουν και τα προπαιδευτικά πρότυπα που διαπαιρούν	Έκθεση κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο για τους αξιολογητές όσο και για τους αξιολογούμενους	Κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης	Χρήση της αξιολόγησης να περιλαμβάνει προσαρμογών και απώλες θέσεων εργασίας	Αντίθεση σχέσεων εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών	
1	2.82	2.37	2.34	3.26	2.67	3.16	3.08	2.63	3.68	3.61	3.66	3.53	3.24	3.82	4.00	3.42	3.74	3.13	2.92	2.92	
	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	
	Std. Deviation	.982	1.101	1.047	.950	.935	1.053	.997	.970	1.042	.916	.847	.922	.852	.885	.838	.889	.950	.908	1.124	.969
2	4.21	4.09	4.13	2.60	4.26	4.51	4.40	4.23	4.70	4.48	4.60	4.43	4.02	4.38	4.68	4.40	4.47	4.62	4.40	4.53	
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	
	Std. Deviation	.832	.855	.860	.948	.846	.585	.798	.729	.462	.748	.496	.580	1.093	.848	.829	.712	.620	.534	.771	.584
Total	3.59	3.32	3.33	2.89	3.64	3.91	3.81	3.52	4.25	4.09	4.18	4.02	3.67	4.13	4.38	3.96	4.14	3.95	3.74	3.81	
	N	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	85	
	Std. Deviation	1.137	1.293	1.295	1.000	1.122	1.065	1.107	1.161	.925	.934	.819	.873	1.062	.897	.801	.922	.881	1.034	1.197	1.118