

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΛΟΠΟΝΗΣΟΥ ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ:ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ  
ΟΝΟ/ΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:ΜΙΣΣΙΟΥ ΣΤΕΡΓΙΑΝΗ  
ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ :ΦΕΡΩΝΑΣ ΑΝΔΡΕΑΣ,ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΑΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ,ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ  
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΚΑΤΑΘΕΣΗΣ :26/1/2022

ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα .....	2
1. Εισαγωγή.....	4
1.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας .....	5
2. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση .....	6
2.1 Εννοιολογικοί ορισμοί .....	6
2.2 Η ανάγκη για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.....	8
2.3 Βασικοί τύποι αξιολόγησης: Αθροιστική ή διαμορφωτική προσέγγιση .....	10
2.3.1 Συνοπτική προσέγγιση στην αξιολόγηση .....	10
2.3.2 Διαμορφωτική προσέγγιση στην αξιολόγηση .....	12
2.4 Θεωρητικό πλαίσιο: Θεωρίες αξιολόγησης.....	14
2.4.1 Η κλασική επιστημονική σχολή της θεωρίας διαχείρισης .....	14
2.4.2 Θεωρία διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων .....	15
2.4.3 Θεωρία διαχείρισης από στόχους (MBO).....	15
2.4.4 Η θεωρία απόδοσης της διαχείρισης .....	16
3. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	18
3.1 Περιγραφή, χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .....	18
3.2 Απαιτήσεις από την σύγχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	20
4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση – Υφιστάμενες έρευνες.....	24
4.1 Παράγοντες και δείκτες αξιολόγησης .....	27
4.1.1 QTS και QTLS (Ηνωμένο Βασίλειο) .....	27
4.1.2 NBPTS (ΗΠΑ) .....	28
4.1.3 INTASC (ΗΠΑ) .....	29
4.1.4 PRAXIS III (ΗΠΑ).....	29
4.1.5 Πλαίσιο για τη διδασκαλία του Danielson .....	31
4.2 Η επίδραση της αξιολόγησης στην σχολική λειτουργία και το σχολικό κλίμα .....	36
4.3 Η επίδραση της αξιολόγησης στις επιδόσεις των μαθητών.....	41
5. Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας.....	44
5.1 Ερευνητικά ερωτήματα .....	44
5.2 Πληθυσμός στόχος.....	45
5.3 Εργαλείο έρευνας .....	45
5.4 Συλλογή δεδομένων .....	45

5.5	Ηθική και δεοντολογία έρευνας.....	46
5.6	Μέθοδοι επεξεργασίας δεδομένων .....	46
6.	Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων .....	47
6.1	Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	47
6.1.1	Φύλο .....	47
6.1.2	Ηλικία.....	48
6.1.3	Σπουδές.....	49
6.1.4	Έτη υπηρεσίας (συνολικά) .....	50
6.1.5	Παρούσα θέση υπηρεσίας.....	51
6.1.6	Είδος εκπαίδευσης.....	52
6.2	Περιγραφική στατιστική ανάλυση επιμέρους δεικτών εργαλείου έρευνας.....	54
6.2.1	Πρώτος άξονας ερωτηματολογίου: Απόψεις σε σχέση με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητα της.....	54
6.2.2	Δεύτερος άξονας ερωτηματολογίου: Τομείς του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται.....	55
6.2.3	Τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου: Καταλληλότητα φορέων ως αξιολογητές .....	58
6.1.4	Τέταρτος άξονας του ερωτηματολογίου: Απόψεις σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης 60	
6.2.5	Πέμπτος άξονας ερωτηματολογίου: γενικές απόψεις και στάσεις για την αξιολόγηση ...	62
6.3	Επαγωγική στατιστική ανάλυση δεδομένων έρευνας (συσχετίσεις, διακύμανση).....	77
6.3.1	Πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου .....	77
6.3.2	Δεύτερος άξονας του εργαλείου έρευνας.....	78
6.3.3	Τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου.....	78
6.3.4	Τέταρτος άξονας του ερωτηματολογίου .....	79
7.	Συζήτηση - Συμπεράσματα .....	82
7.1	Συζήτηση αποτελεσμάτων ανάλυσης δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα .....	82
7.2	Συμπεράσματα εργασίας.....	85
	Βιβλιογραφία.....	87
	Παράρτημα Α.....	91

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό ζήτημα για κάθε έθνος, ανά πάσα στιγμή. Η εκπαίδευση έχει περάσει από μεγάλες φάσεις αλλαγής παγκοσμίως. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θα συνεχίσουν να αλλάζουν ως μέρος αυτής της διαδικασίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι συνεχείς τεχνολογικές, κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές έχουν παρουσιάσει νέες προκλήσεις σε πολλά υπάρχοντα συστήματα. Η εκπαίδευση είναι ένα από αυτά τα συστήματα και στο οποίο οι δάσκαλοι κατέχουν την κεντρική θέση και παίζουν σημαντικό ρόλο, ως παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία της κοινωνίας, και η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία αλλαγής και εξέλιξης.

Πολλές χώρες παγκοσμίως αντιμετωπίζουν σοβαρές προκλήσεις όσον αφορά τις βελτιώσεις στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, και η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση ως προς αυτό. Η ανάπτυξη οποιουδήποτε έθνους εξαρτάται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού του συστήματος και κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να υπερβεί τους δασκάλους του και κανένα έθνος δεν μπορεί να υπερβεί το εκπαιδευτικό του σύστημα. Στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία προσδιορισμού, βασισμένη στην αξία και τη σημασία, χρησιμοποιώντας κριτήρια που διέπονται από ένα σύνολο προτύπων που καθορίζονται από τον κυβερνητικό φορέα που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση σε κάθε χώρα ξεχωριστά. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί μια σύνθετη προσέγγιση και μεθοδολογία που βασίζεται στις πιο πρόσφατες αποκτήσεις τεχνολογίας σε μια κοινωνία της πληροφορίας.

Η διαφαινόμενη καθιέρωση της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση και σε όλες τις βαθμίδες, έχει οδηγήσει σε σημαντικές αντιδράσεις από την ελληνικό εκπαιδευτικό κόσμο. Ωστόσο, το βασικό ζήτημα που τίθεται είναι ποιες εν τέλει είναι οι πραγματικές στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησης και το κατά πόσο αυτές είναι ικανές να οδηγήσουν στον σωστό σχεδιασμό και την εφαρμογή της, με βασικούς στόχους αφενός την επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων και αφετέρου την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η μετάβαση από έναν παραδοσιακό κύκλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε μια διαδικασία συνεχούς ανάπτυξης εκπαιδευτικών, η οποία είναι εύκολα προσβάσιμη σε όλους τους εκπαιδευτικούς, απαιτεί την εισαγωγή μιας νέας διαδικασίας αξιολόγησης και ανάπτυξης στην εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία έχει σαν βασικό στόχο την διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών στην Ελληνική εκπαίδευση, εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για τη βελτίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και την ποιότητα των επενδύσεών του στους πολίτες του. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη των επιδόσεων των εκπαιδευτικών είναι μία από τις προτεραιότητες στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα αυτό, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την απόδοση των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης, καθώς η διδασκαλία είναι η καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπλέον, η ύπαρξη και η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες είναι η απόδοση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να αξιολογηθεί επαρκώς ώστε να αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις των συνεχών εκπαιδευτικών αλλαγών. Επομένως, υπάρχει ανάγκη για πρόοδο στην υιοθέτηση και την εμβάθυνση της διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

### 1.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

Η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι διττή. Αφενός, διενεργήθηκε μια εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση τόσο στην διεθνή όσο και στην Ελληνική βιβλιογραφία, με στόχο να εντοπιστούν τόσο οι εννοιολογικοί ορισμοί και θεωρίες που στηρίζουν την αξιολόγηση, όσο και να καταγραφούν αποτελέσματα παρομοίων ερευνών που υφίσταται στην βιβλιογραφία και να εξεταστούν τα ευρήματά τους.

Σε δεύτερο βαθμό, για τις ανάγκες της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, σχεδιάστηκε και εκτελέστηκε πρωτόγεννης έρευνα με δείγμα Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια. Τα δεδομένα που ανέκυψαν από την έρευνα, αναλύθηκαν με την χρήση στατιστικών μεθόδων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν αξιοποιήθηκαν για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

## 2. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση

### 2.1 Εννοιολογικοί ορισμοί

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι αξιολόγησης. Ο τύπος εξαρτάται από τον σκοπό και το αντικείμενο που αξιολογείται. Η πιο σημαντική βασική διάκριση στους τύπους αξιολόγησης είναι μεταξύ διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης (William, 2006).

Η αξιολόγηση είναι ευρύτερη και πιο ολοκληρωμένη ως όρος (Homocianu & Dinu, 2015). Σύμφωνα με τον Alanzi (2009) οι λέξεις τεστ, μέτρηση, αξιολόγηση και συλλογή είναι όροι που συγχέονται από πολλούς ανθρώπους, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, και ο ίδιος και άλλοι ερευνητές τα ορίζουν πως: η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην κρίση για την αξία των πραγμάτων, αλλά υπερβαίνει τη λήψη αποφάσεων στη διαγνωστική διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Πρέπει να περιλαμβάνει όργανα και διαδικασίες που παρέχουν στοιχεία διδασκαλίας (το «πώς») και έναν σαφή ορισμό της διδασκαλίας (το «τι») (Danielson, 2011). Κατά συνέπεια, αξιολόγηση σημαίνει *«Προσδιορισμός των δυνατών και αδύναμων σημείων της απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσω της συλλογής και ερμηνείας δεδομένων και της σύγκρισής τους με πρότυπα ποιότητας»*.

Σύμφωνα με τον Eid (2016) η αξιολόγηση της απόδοσης του δασκάλου σημαίνει, *«η λήψη απόφασης για το τι κάνει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη που περιέχει τη χρήση τεχνικών αξιολόγησης, στρατηγικές διδασκαλίας, την ικανότητα να θέτει ερωτήσεις και να παίρνει αποφάσεις»*. Ο Ali (1979, σ. 236) ορίζει την αξιολόγηση ως *«μια διαδικασία συλλογής, ταξινόμησης, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων ή πληροφοριών (ποσοτικών και ποιοτικών) σχετικά με μια συμπεριφορά ή ένα θέμα για να ληφθεί μια απόφαση.»* Σύμφωνα με τον Danielson (2011) ένα καλό σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών πρέπει να απαντά στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Πόσο καλό είναι το αρκετά καλό;
- Αρκετά καλό ως προς τι;
- Πώς ξέρουμε; και
- Ποιος πρέπει να αποφασίσει;

Για να διασφαλιστεί η εφαρμογή όσων έχουν μάθει οι δάσκαλοι, οι δάσκαλοι πρέπει να περάσουν από διαδικασίες αξιολόγησης απόδοσης.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά στην παρατήρηση και στην κρίση των δεξιοτήτων ενός δασκάλου μέσα στις τάξεις (Eid, 2016). Υπό το πρίσμα αυτής της άποψης, όποιο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται, στη διαδικασία αξιολόγησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αναλύει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία προς τη βελτίωση, την ανάπτυξη συνηθειών και τη διαμόρφωση κατεύθυνσης επαγγελματικής ανάπτυξης (Ali, 1979).

Ο Gullickson (2007, σ. 8) ορίζει την αξιολόγηση προσωπικού ως *«τη συστηματική αξιολόγηση της απόδοσης και/ή των προσόντων ενός ατόμου σε σχέση με έναν επαγγελματικό ρόλο...»*. Οι James και Roffe (2000) ορίζουν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία που συγκρίνει το πραγματικό κ με το προβλεπόμενο ή το υποσχόμενο. Αυτή η διαδικασία τονίζει την ανάγκη για προβληματισμό σχετικά με το τι επιτυγχάνεται σε σύγκριση με αυτό που είναι επιθυμητό. Η κουλτούρα της αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Chouinard (2013), είναι πολύ ενσωματωμένη στην κουλτούρα της λογοδοσίας που επικρατεί επί του παρόντος στους θεσμούς, τις πολιτικές και τα προγράμματα του δημόσιου τομέα. Στο παρελθόν, η αξιολόγηση έτεινε να περιορίζεται στα μεγαλύτερα έργα, αλλά με τον καιρό η αξιολόγηση έγινε μέρος των καθημερινών επαγγελματικών δραστηριοτήτων (Green & South, 2006). Πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν τη σημασία της διαδικασίας αξιολόγησης των εργαζομένων που βοηθά στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού. Ο Shenai (1994) ανέφερε τους στόχους της διαδικασίας αξιολόγησης στη μελέτη του. Εξήγησε ότι οι κύριοι στόχοι της διαδικασίας αξιολόγησης μπορεί να είναι ο προσδιορισμός της εγκυρότητας ενός νέου υπαλλήλου πριν από το τέλος της δοκιμαστικής περιόδου και η χρήση του αποτελέσματος της αξιολόγησης ως κατευθυντήρια γραμμή κατά τη μετακίνηση του εργαζομένου σε άλλη εργασία ή την αναβάθμιση. Επίσης, η αξιολόγηση βοηθά στον εντοπισμό των αναγκών κατάρτισης, με τα αποτελέσματα να βοηθούν στον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων στην απόδοση του εργαζομένου, σε αυτή τη μελέτη του εκπαιδευτικού. Υπάρχει μια διαφορετική άποψη σχετικά με τη σημασία των συστημάτων αξιολόγησης εργασίας. Ο Root III (2017) ισχυρίζεται ότι η αξιολόγηση εργασίας μπορεί να είναι μια διαδραστική διαδικασία, όπου ο διευθυντής και ο υπάλληλος συζητούν την εξέλιξη των εργασιακών καθηκόντων του εργαζομένου. Αυτό με τη σειρά του θα βοηθήσει τους εργαζόμενους να είναι ταυτόχρονα εκτελεστές και αξιολογητές των εργασιακών καθηκόντων. Εάν ένας οργανισμός εφαρμόζει κατάλληλες τεχνικές αξιολόγησης

εργασίας, μπορεί να διατηρήσει και να βασιστεί στις αρχές στις οποίες βασίζεται η αξιολόγηση εργασίας. Επομένως, για να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τους μαθητές και να επιτύχουν άλλους σχετικούς στόχους, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα «πρέπει να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να επιλέξουν, να διατηρήσουν και να αναπτύξουν εξειδικευμένο προσωπικό και να διαχειριστούν και να διευκολύνουν την εργασία τους» (Stufflebeam, 1994, σ. 5). Εάν εντοπιστούν οι ανάγκες κατάρτισης και ικανοποιηθούν, ως αποτέλεσμα αποτελεσματικής αξιολόγησης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να παρακολουθηθεί και να διατηρηθεί.

## 2.2 Η ανάγκη για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Υπάρχει συναίνεση μεταξύ των ερευνητών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι πιο σημαντικοί συνεισφέροντες στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία υψηλής ποιότητας θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας εντός του σχολείου, για τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών (Darling-Hammond, 2000; Rivkin et al., 2005). Διαφορετικές ερευνητικές μελέτες έχουν προσανατολιστεί στη μέτρηση της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς αυτή προκύπτει ως ένα ολοένα και πιο σημαντικό θέμα στη βιβλιογραφία (Pechone et al., 2005; Love & Cooper, 2004). Η ποιότητα των εκπαιδευτικών και οι σχετικές πρακτικές αξιολογούνται χρησιμοποιώντας διαφορετικά πρότυπα και μεθοδολογίες, αλλά υπάρχει έλλειψη στρατηγικής για την οργάνωση της αξιολόγησης σε ένα συνεκτικό σύστημα. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι οι προκλήσεις έγκεινται στη μέτρηση του τι είναι πιο σημαντικό να μετρηθεί, πώς να μετρηθεί και πώς να οργανωθεί η αξιολόγηση σε ένα ολοκληρωμένο, πολύπλευρο σύστημα (Kennedy, 2008).

Διαφορετικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και ερευνητικές συστάσεις απαιτούν αλλαγή στις τρέχουσες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα οι Brandt et al. (2007) διαπίστωσαν ότι οι πρακτικές αξιολόγησης στις ΗΠΑ καθορίζονται τοπικά και ποικίλλουν μεταξύ διαφορετικών περιοχών (Darling-Hammond, 2014). Η πιο κοινή προσέγγιση για την αξιολόγηση αποτελείται από μια παρατήρηση που πραγματοποιείται από τον διευθυντή ή τον βοηθό διευθυντή. Οι Brandt et al. (2007) σημειώνουν επίσης ότι οι πολιτικές αξιολόγησης σε πολλές περιφέρειες δεν διέθεταν καθοδήγηση σχετικά με το πόσο συχνά να παρακολουθούν τις επιδόσεις και τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ή ποια κριτήρια να χρησιμοποιούν. Επιπλέον, λίγη προσοχή δίνεται στη συστηματική εκπαίδευση ή τυποποιημένες διαδικασίες



διαχείρισης της αξιολόγησης για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και να μειωθεί η μεροληψία στη βαθμολογία. Επιπλέον, οι Donaldson (2009) και Weisberg et al. (2009) επικρίνουν τις προηγούμενες διαδικασίες αξιολόγησης ως ανεπαρκείς, καθώς προηγούμενες ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει ότι πάνω από το 90% των δασκάλων ταξινομήθηκαν ως «έχοντες καλύτερες επιδόσεις», ενώ οι υπόλοιποι «απομακρύνθηκαν» ή «απολύθηκαν» λόγω των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Τέτοια αποτελέσματα αξιολόγησης βρέθηκαν να υπάρχουν ακόμη και σε σχολεία με χαμηλότερες βαθμολογίες επίδοσης μαθητών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μισθοί και τα επιδόματα των εκπαιδευτικών παρέμειναν ίδιοι, ενώ η προαγωγή και η αποζημίωση βασίστηκαν στην εμπειρία και την προϋπηρεσία.

Τέτοια συστήματα αντιμετωπίζουν τους δασκάλους ως εναλλάξιμα μέρη που επιτρέπουν στους επαγγελματίες με χαμηλή απόδοση να παραμείνουν στο εργατικό δυναμικό, ενώ το σύστημα αποτυγχάνει να χορηγήσει ανάλογους μισθούς και να ανταμείψει δασκάλους που επιδεικνύουν αριστεία στις δραστηριότητες και τα καθήκοντά τους (Weisberg et al., 2009). Η κουλτούρα που προκύπτει από την ύπαρξη ενός τέτοιου περιβάλλοντος συχνά οδηγεί σε μια αδόμητη προσέγγιση στη διαδικασία αξιολόγησης. Ωστόσο, καθώς συχνά αναμένονται ανώτερες βαθμολογίες, η απουσία τους θεωρείται προσωπική προσβολή, παρά ευκαιρία για βελτίωση (Donaldson, 2009). Φυσικά, καθώς οι δάσκαλοι θεωρούνται ο πιο σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της απόδοσης της εκπαίδευσης (Darling-Hammond, 2000; Rivkin et al., 2005), αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι η αξιολόγηση καλής ποιότητας για τη διασφάλιση της συνέχισης της καλής επαγγελματικής εξέλιξης (Korppich, 2008). Εάν οι πρακτικές αξιολόγησης θεωρηθεί ότι δεν ευθυγραμμίζονται με τα προσφερόμενα πρότυπα του προγράμματος σπουδών και τις προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης, συνέπεια είναι ότι δεν θα οδηγήσουν σε στοχευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (Heneman et al., 2006; Jerald, 2009). Η αναγνώριση της σημασίας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη σημερινή κοινωνία, με βάση τη γνώση και την τεχνολογία, υποδηλώνει ότι είναι απαραίτητες οι εκκλήσεις για μεταρρυθμίσεις και υπευθυνότητα. Η αντιμετώπιση των υφιστάμενων ζητημάτων, που προσδιορίστηκαν παραπάνω, πρέπει να εξυπηρετεί δύο βασικούς σκοπούς:

- Πρώτον, διασφάλιση ότι οι δάσκαλοι αποδίδουν όσο το δυνατόν καλύτερα για να αναπτύξουν τη μάθηση των μαθητών και

- Δεύτερον, η βελτίωση της πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσω του εντοπισμού δυνατών και αδυναμιών με στόχο την μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη.

Αυτές οι δύο προσεγγίσεις δείχνουν την ανάγκη για διαφορετικές μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

### 2.3 Βασικοί τύποι αξιολόγησης: Αθροιστική ή διαμορφωτική προσέγγιση

Ο Scriven πρότεινε τους όρους διαμορφωτικός και αθροιστικός το 1967 για να εξηγήσει δύο διακριτούς ρόλους που θα μπορούσε να παίζει η αξιολόγηση στην αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών. Στα επόμενα χρόνια, ο Bloom και οι συνεργάτες του (1969; 1971) πρότειναν την εφαρμογή της ίδιας διάκρισης στην αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών - αυτό που τείνουμε σήμερα να αποκαλούμε αξιολόγηση (William, 2006).

Στη συνέχεια, οι όροι διαμορφωτικός και αθροιστικός έχουν γίνει θεμελιώδεις για την κατανόηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Η κύρια εστίαση της αθροιστικής αξιολόγησης είναι η σύνοψη ή η περίληψη των επιτευγμάτων μαθητών, τάξεων, σχολείων κ.λπ. (Bloom et al., 1971· Sadler, 1989· Shavelson, 2006), ενώ, η διαμορφωτική αξιολόγηση επικεντρώνεται σε ενεργούς βρόχους ανατροφοδότησης που βοηθούν τη μάθηση (Black & Wiliam, 2003· Sadler, 1989· Shavelson, 2006). Πρόσφατα, ορισμένοι μελετητές άρχισαν να αναφέρονται στην αθροιστική αξιολόγηση ως αξιολόγηση της μάθησης και στη διαμορφωτική αξιολόγηση ως αξιολόγηση για μάθηση (Black & Wiliam, 2003; Gipps&Stobart, 2003; Stiggins, 2002). Οι Black and Wiliam (2003) συζητούν με κάποια λεπτομέρεια τα σκαμπανεβάσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, δύο ουσιαστικά άρθρα ανασκόπησης (Crooks, 1988· Natriello, 1987) και ένα θεμελιώδες κομμάτι για τη λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην ανάπτυξη της τεχνογνωσίας (Sadler, 1989) ενίσχυσαν το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση για μάθηση.

#### 2.3.1 Συνοπτική προσέγγιση στην αξιολόγηση

Η αθροιστική αξιολόγηση που είναι ολιστική αξιολογεί την απόδοση των εργαζομένων σε κάθε τομέα αντί μόνο σε έναν τομέα (Meador, 2014). Ο William (2006) αναφέρει ότι η αθροιστική

αξιολόγηση εξετάζει τις επιδράσεις ή τα αποτελέσματα κάποιου αντικείμενου. Το συνοψίζει περιγράφοντας το τι συμβαίνει μετά την παράδοση του προγράμματος ή της τεχνολογίας: αξιολόγηση του εάν το αντικείμενο μπορεί να ειπωθεί ότι προκάλεσε το αποτέλεσμα, προσδιορισμός του συνολικού αντίκτυπου του αιτιώδους παράγοντα πέρα από μόνο τα άμεσα αποτελέσματα-στόχους· και, εκτίμηση του σχετικού κόστους που σχετίζεται με το αντικείμενο.

Βασικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών και αυτό επιτυγχάνεται με την ενίσχυση της απόδοσης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούνται ως η κινητήρια δύναμη που οδηγεί στην εκπαιδευτική βελτίωση. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη διαδικασία που μπορεί να θεωρηθεί ως μηχανισμός διασφάλισης ποιότητας για να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί πληρούν τα ακαδημαϊκά πρότυπα και πληρούν την εκπαιδευτική ισότητα για τους μαθητές (Danielson & McGreal, 2000; Kleinhenz & Ingvarson, 2004).

Μια αθροιστική διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να είναι αρκετή για να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν τις βέλτιστες πρακτικές (Avalos & Assael, 2006). Η αθροιστική αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς παρέχει δείκτες ικανοτήτων, διαδικασιών, δραστηριοτήτων και επιδόσεων και συγκρίνει την απόδοση των εκπαιδευτικών με τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά πρότυπα. Οι πληροφορίες που παρέχονται από τη συνοπτική αξιολόγηση θεωρούνται ως βασική πηγή τεκμηρίωσης για να θεωρηθούν υπεύθυνοι οι εκπαιδευτικοί για τον επαγγελματισμό τους, καθώς αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση στους σημαντικούς επαγγελματικούς στόχους της ικανότητας και της ποιότητας απόδοσης (Stronge & Tucker, 2003). Στην αθροιστική αξιολόγηση, υπάρχει ανάγκη για εξασφάλιση μηχανισμών λογοδοσίας προκειμένου να ξεπεραστεί το «Πρόβλημα του Διευθυντή - Πράκτορα». Αυτό είναι το πρόβλημα όπου ο αξιολογητής (διευθυντής) δεν έχει σημαντικές πληροφορίες για να γνωρίζει εάν ο πράκτορας (δάσκαλος) συμπεριφέρεται με συνέπεια εντός των προσδοκιών έκβασης της μάθησης των μαθητών του.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια, καθιστά δυνατές τις συγκρίσεις και τέτοια αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αποφάσεις πρόσληψης και θητείας και μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για ευκαιρίες προαγωγής. Η αθροιστική αξιολόγηση παρέχει ευκαιρίες για διάκριση και επιβράβευση της διδακτικής επάρκειας και

απόδοσης, η οποία θεωρείται απαραίτητη για τη διατήρηση αποτελεσματικών δασκάλων στα σχολεία και για να γίνει η διδασκαλία μια ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας (ΟΟΣΑ, 2005). Ένα παράδειγμα αποτελεσματικής αθροιστικής αξιολόγησης είναι αυτή από το Εθνικό Συμβούλιο Επαγγελματικών Προτύπων Διδασκαλίας των ΗΠΑ (NBPTS). Στην αξιολόγηση αυτή παρουσιάζεται ξεκάθαρα η ανάπτυξη ενός καλά καθορισμένου προτύπου για το τι πρέπει να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί και τι πρέπει να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν, προκειμένου να πιστοποιηθούν από ένα εθνικό εθελοντικό σύστημα.

Έτσι, εάν οι εκπαιδευτικοί πληρούν αυτά τα πρότυπα θα πιστοποιηθούν. Από την έναρξη αυτού του πλαισίου αξιολόγησης το 1987, περισσότεροι από 64.000 εκπαιδευτικοί έχουν διακριθεί για τις εξαιρετικές επιδόσεις τους. Έτσι, η αθροιστική αξιολόγηση, με αυτή τη μορφή, ανταποκρίνεται στην ανάγκη να διασφαλιστεί ότι η διδασκαλία κατευθύνεται προς τα επιτεύγματα των μαθητών (NBPTS, 2012).

### 2.3.2 Διαμορφωτική προσέγγιση στην αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως μέρος ενός συνόλου, το οποίο είναι εντελώς διαφορετικό από τη αθροιστική αξιολόγηση, η οποία είναι περισσότερο μια περίληψη του συνόλου (Meador, 2014). Ο Meador (2014) προτείνει ότι οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις πρέπει να διεξάγονται πολλές φορές κατά τη διάρκεια του έτους και να χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της ποιότητας εργασίας των εργαζομένων.

Οι διαχειριστές που διεξάγουν διαμορφωτικές αξιολογήσεις μπορούν να εισέλθουν στην τάξη του υπαλλήλου για περιορισμένο χρονικό διάστημα με στόχο την παρατήρηση συγκεκριμένων πτυχών της διδασκαλίας τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πιο εστιασμένη από τη αθροιστική αξιολόγηση. Οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στη δημιουργία αθροιστικής αξιολόγησης. Ο William (2006) υποδεικνύει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση ενισχύει ή βελτιώνει το αντικείμενο που αξιολογείται. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πρωτίστως μια διαδικασία οικοδόμησης, η οποία συσσωρεύει μια σειρά από στοιχεία νέων υλικών, δεξιοτήτων και προβλημάτων σε ένα απόλυτο ουσιαστικό σύνολο.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση (μερικές φορές αναφέρεται και ως εσωτερική) είναι μια μέθοδος για να κρίνουμε την αξία κάποιου πράγματος, στην προκειμένη περίπτωση του δασκάλου, ενώ οι

διδασκτικές δραστηριότητες διαμορφώνονται (είναι σε εξέλιξη). Αυτό το μέρος της αξιολόγησης εστιάζει στη διαδικασία (Guyot, 1978). Από την άλλη πλευρά, η αθροιστική αξιολόγηση είναι εξ ολοκλήρου μια διαδικασία αξιολόγησης η οποία αξιολογεί και αναφέρει για κάθε τομέα οποιουδήποτε προγράμματος, προκειμένου να υπάρξει εναλλακτική επιλογή με επιτυχία/χωρίς επιτυχία. Ο Scriven (1996, σελ. 4) αναφέρει, «*Τόνισα ότι αυτή ήταν μια διαφορά ρόλων, όχι εγγενούς φύσης. Και οι ρόλοι ορίζονται από το πλαίσιο*». Όλες οι αξιολογήσεις μπορούν να είναι αθροιστικές (δηλαδή, έχουν τη δυνατότητα να εξυπηρετήσουν μια αθροιστική λειτουργία). Ωστόσο, μόνο ορισμένες έχουν την πρόσθετη ικανότητα να εξυπηρετούν διαμορφωτικές λειτουργίες (Scriven, 1996).

Ένας ορισμός της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι είναι μια ποιοτική αξιολόγηση της τρέχουσας πρακτικής ενός εκπαιδευτικού που έχει σχεδιαστεί για να ανακαλύψει δυνατά και αδύνατα σημεία και να παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης για τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση (Stronge&Tucker, 2003). Η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν βασίζεται στην υπευθυνότητα για σκοπούς αναγνώρισης, αλλά στηρίζεται αποκλειστικά στο να αποδίδει την απαραίτητη αξιολόγηση για τη βελτίωση της πρακτικής ενός εκπαιδευτικού. Η βελτίωση της απόδοσης ενός δασκάλου θεωρείται διαμορφωτική, καθώς σχετίζεται με τη διάσταση της προσωπικής ανάπτυξης που τον βοηθά να μάθει και να βελτιώσει την πρακτική του.

Η αθροιστική αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί για να κάνει κρίσεις σχετικά με την «αξιολόγηση της διδασκαλίας», ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι «αξιολόγηση για τη διδασκαλία». Το αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η πρακτική ανατροφοδότηση για τον δάσκαλο που επισημαίνει το επίπεδο της τρέχουσας επίδοσής του σε σημαντικά κριτήρια και προτείνει τρόπους για να βελτιώσει την πρακτική του (DarlingHammond, 2014). Επιπλέον, το αποτέλεσμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να προσαρμόσουν τα προγράμματα και τα πρότυπα επαγγελματικής τους ανάπτυξης ώστε να προσανατολίζονται προς τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι, τα σχολεία μπορούν πραγματικά να μάθουν και να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους από τα δυνατά σημεία των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που ορίζονται από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία μπορεί να τους βοηθήσει στην ενίσχυση των προγραμμάτων επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Πολλά σχολεία στο ίδιο πλαίσιο έχουν ετήσιες συζητήσεις με στόχο την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών ως προς τους διδασκτικούς στόχους και τα πρότυπα κατά τη διάρκεια του

προηγούμενου έτους και την ανάλυση των επιμέρους στόχων και αναγκών για το επόμενο έτος (UNESCO, 2007). Τέτοιες πρακτικές θεωρούνται ένα ισχυρό εργαλείο για τη μάθηση του δασκάλου και τη βελτίωση του προγράμματος. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ο ακρογωνιαίος λίθος για τη βελτίωση της διδασκαλίας και τις ευκαιρίες δια βίου επαγγελματικής εξέλιξης.

Οι αθροιστικές και διαμορφωτικές πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικοί μηχανισμοί αξιολόγησης, αλλά στοχεύουν στον ίδιο σκοπό - τη συνολική βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και πρακτικής. Στην πράξη, πολλές χώρες δεν χρησιμοποιούν μια καθαρή μορφή μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών, αλλά μάλλον έναν μοναδικό συνδυασμό που ενσωματώνει πολλαπλούς σκοπούς και μεθοδολογίες (Stronge&Tucker, 2003).

## 2.4 Θεωρητικό πλαίσιο: Θεωρίες αξιολόγησης

Για να προωθηθεί η κατανόηση της σημασίας της αξιολόγησης και των εικασιών που υποστηρίζουν την πρακτική, πολλές οργανωτικές θεωρίες εξετάζουν προσεκτικά την αξιολόγηση της απόδοσης της εργασίας. Στα επόμενα παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρίες αξιολόγησης.

### 2.4.1 Η κλασική επιστημονική σχολή της θεωρίας διαχείρισης

Αυτή η θεωρία υιοθετεί την επιστημονική μέθοδο στη διαχείριση ενός οργανισμού και επικεντρώνεται στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας σε οργανισμούς με την εύρεση του καλύτερου τρόπου για να γίνει κάτι, γεγονός που οδηγεί στη μείωση του χρόνου και της προσπάθειας των εργαζομένων στο χαμηλότερο δυνατό. Επιπλέον, αυτή η σχολή στοχεύει να επιλέξει και να εκπαιδεύσει τους εργαζόμενους και να τους παρακινήσει σωματικά (Alhayati, 2003).

Η μελέτη του Baaji (2006) διαπίστωσε ότι η επιστημονική θεωρία διαχείρισης εξορθολογίζει την απόδοση των εργαζομένων. Αυτή η μέθοδος έχει φέρει επανάσταση στην απόδοση της εργασίας και τους καθοριστικούς της παράγοντες. Η κύρια ενασχόληση αυτής της θεωρίας είναι η αντικειμενική απόδοση: οι τεχνικές αυτής της θεωρίας επικεντρώνονται στη διαδικασία αξιολόγησης και στα κριτήρια αξιολόγησης (Baaji, 2006).

Οι κλασικοί επιστημονικοί θεωρητικοί όπως ο Frederick Taylor, ο Henry Gantt και ο Frank and Lillian Gilbreth αφιέρωσαν χρόνο ερευνώντας το πώς έγινε μια συγκεκριμένη εργασία, ποια βήματα ακολούθησε ένας υπάλληλος για να ολοκληρώσει την εργασία, τον χρόνο που χρειαζόταν ένας εργαζόμενος για να ολοκληρώσει μια εργασία χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους και στη συνέχεια χρησιμοποίησαν αυτές τις πληροφορίες για να καθορίσουν ποιος τρόπος ήταν πιο αποτελεσματικός (Hartzell, 2014). Ωστόσο, η κλασική θεωρία αγνοεί μεμονωμένες μετρήσεις, ενώ αυτές οι μετρήσεις είναι οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στην επιστημονική έρευνα. Αυτή η θεωρία δεν προσφέρει τρόπους εκτίμησης της ανακρίβειας των μετρήσεων (Rabinovich, 2013).

#### 2.4.2 Θεωρία διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων

Αυτή η θεωρία εστιάζει στο ανθρώπινο δυναμικό, που θεωρείται το βασικό στοιχείο στη διοίκηση. Επικεντρώνεται στη μελέτη των κινήτρων, της ηγεσίας, της εκπαίδευσης και της επικοινωνίας ως βάση για την οικοδόμηση ανθρωπίνων σχέσεων. Αυτό με τη σειρά του θα οδηγήσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του ατόμου εντός του χώρου εργασίας. Με βάση τη θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων του μάνατζμεντ, η αξιολόγηση εστιάζει στη διαδικασία μέτρησης και αξιολόγησης της απόδοσης. Αυτή η θεωρία εξηγεί την επιθυμία του ατόμου να αποκτήσει εκτίμηση καθώς και την επιθυμία του να επιτύχει αναγνώριση στον εργασιακό του χώρο, γεγονός που ενισχύει τα κίνητρα του ατόμου.

#### 2.4.3 Θεωρία διαχείρισης από στόχους (MBO<sup>1</sup>).

Η θεωρία MBO θεωρείται ως εργαλείο διαχείρισης απόδοσης και στρατηγικού σχεδιασμού. Η τεχνική MBO απαιτεί από τον/τους αξιολογητή/ες και τον υπάλληλο να αναπτύξουν και να συμφωνήσουν ρεαλιστικούς, εφικτούς και μετρήσιμους στόχους και στη συνέχεια να καθορίσουν πώς θα επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Το πλεονέκτημα της διαδικασίας MBO είναι ότι επιτρέπει στους εργαζόμενους να συμμετέχουν ενεργά στον καθορισμό στόχων. Η MBO μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα συνδέοντας τους οργανωτικούς στόχους με τους μεμονωμένους στόχους. Η πρόβλεψη και τα μέτρα αξιολόγησης καθορίζονται εκ των προτέρων. Η διαδικασία επικεντρώνεται στα

---

<sup>1</sup> Management by Objectives

αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν και όχι στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, επομένως η MBO μπορεί να προσφέρει ένα σχετικά υψηλό επίπεδο αντικειμενικότητας.

Αυτή η θεωρία έχει ορισμένα μειονεκτήματα. για παράδειγμα ο καθορισμός στόχων εκ των προτέρων, ο οποίος μπορεί να είναι δύσκολο να επιτευχθεί επειδή οι στόχοι μπορεί να τεθούν πολύ ψηλά ή πολύ χαμηλά. Επίσης, οι οικονομικές αλλαγές μπορούν να επηρεάσουν τους στόχους, οι οποίοι είναι δύσκολο να ληφθούν υπόψη (Nasrallah, 2000). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης οι στόχοι που θέτει ένας δάσκαλος μπορεί να μην είναι επιτεύξιμοι ως αποτέλεσμα εξωτερικών επιρροών, π.χ. περιορισμοί προϋπολογισμού. Επιπλέον, μπορεί να είναι δύσκολος ο συντονισμός των στόχων του ατόμου με τους γενικούς στόχους του οργανισμού και υπάρχει δυσκολία στο να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ των εργαζομένων για προαγωγές ή καθορισμό επιπέδων μισθού (Nasrallah, 2000). Και πάλι, αυτή η κατάσταση έχει επιρροή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπου οι σχολικοί στόχοι και οι στόχοι του ατόμου μπορεί να μην ταιριάζουν.

#### 2.4.4 Η θεωρία απόδοσης της διαχείρισης

Η θεωρία απόδοσης της διαχείρισης είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε συνεργασία μεταξύ του εργαζομένου και του άμεσου προϊσταμένου του/της (Yunus, 1999). Ο Suli (2013) ορίζει αυτή τη θεωρία ως τον έλεγχο όλων των βημάτων μιας διαδικασίας για την εξασφάλιση ενός αποδοτικού και αποτελεσματικού αποτελέσματος. Στόχος είναι να εντοπιστούν σημεία αλλαγής προκειμένου να εντοπιστεί η πρόοδος.

Η θεωρία απόδοσης της διαχείρισης στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση των προσδοκιών και να είναι σαφής σχετικά με τα καθήκοντα της βασικής εργασίας που αναμένεται από τον εργαζόμενο να την εκτελέσει (Yunus, 1999). Η συμβολή του εργαζομένου στην επίτευξη των στόχων του ιδρύματος και του/της στην κατοχή συγκεκριμένων όρων είναι ένας τομέας που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Επίσης, η συνεργασία μεταξύ του εργαζομένου και του προϊσταμένου για τη διατήρηση και βελτίωση της τρέχουσας απόδοσης του εργαζομένου είναι ένας κρίσιμος τομέας. Τέλος, περιγράφεται η διαδικασία αξιολόγησης ως η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων και ο προσδιορισμός των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι καλές επιδόσεις και των τρόπων ώστε αυτά να ξεπεραστούν. Η διαχείριση της απόδοσης περιλαμβάνει την εξισορρόπηση των μετρήσεων της απόδοσης, των σχέσεων με τους εργαζομένους και της κατανόησης των αναφορών. Η κατανόηση



και η διατήρηση αυτής της ισορροπίας θα ενισχύσει την απόδοση μιας εταιρείας και θα ενθαρρύνει την ανάπτυξη (Suli, 2013).

Αυτές οι θεωρίες στηρίζουν τη διαδικασία αξιολόγησης του προσωπικού. Τα επιμέρους χαρακτηριστικά της κάθε μίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή σε συνδυασμό κατά τον προγραμματισμό για αξιολογήσεις προσωπικού. Παρέχουν τις μεθόδους με τις οποίες μπορούν να δημιουργηθούν οι αξιολογήσεις και τους σκοπούς για τους οποίους δημιουργούνται. Συνοπτικά, η κλασική επιστημονική σχολή της θεωρίας διαχείρισης παρέχει τη βάση για μια αθροιστική προσέγγιση, στην οποία η απόδοση απλώς μετρείται. Ωστόσο, τα ακόλουθα τρία που προσδιορίστηκαν σχετίζονται με μια πιο διαμορφωτική προσέγγιση. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αυτά ευθυγραμμίζονται περισσότερο με τη σχέση «δάσκαλος με το σχολείο» και βελτιωμένα αποτελέσματα, δηλαδή οι μαθητές. Η θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων της διοίκησης, μέσω της επικοινωνίας προωθεί τα κίνητρα και την επιθυμία του ατόμου να αποκτήσει εκτίμηση και να επιτύχει αναγνώριση στον εργασιακό του χώρο. Η θεωρία MBO υποστηρίζει τον καθορισμό του στόχου για τη βελτίωση του ατόμου, από το άτομο και τον αξιολογητή μαζί, ωστόσο αυτοί οι στόχοι μπορεί να υπόκεινται σε επιρροές στις οποίες το άτομο δεν έχει κανέναν έλεγχο. Η απόδοση της θεωρίας διαχείρισης στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση του ατόμου σε σχέση με την εργασία που αναμένεται να αναλάβει. Και οι δύο αυτές θεωρίες όταν λαμβάνονται μαζί παρέχουν μια εικόνα του πώς πρέπει να μοιάζει η διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς.

### 3. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελείται από την Προσχολική Εκπαίδευση, το Νηπιαγωγείο, το οποίο δεν είναι υποχρεωτικό και το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο αποτελεί την υποχρεωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία είναι κρατικά, αλλά υπάρχουν και ορισμένα ιδιωτικά. Λειτουργούν τα κοινά και τα ολοήμερα νηπιαγωγεία, καθώς και τα νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής. Το ολοήμερο σχολείο εντάσσεται στο επίσημο εκπαιδευτικό μας σύστημα από το 1997, εξυπηρετεί κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες και προωθεί τη δημιουργική απασχόληση, μέσω του διευρυμένου ωραρίου του. Η ηλικία εξόδου από το Νηπιαγωγείο είναι τα 6 έτη, όπου ξεκινά η φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο, η οποία είναι υποχρεωτική. Τα δημοτικά είναι δημόσια ή ιδιωτικά. Ανάλογα με το πρόγραμμα τους τα δημόσια σχολεία διακρίνονται σε κοινά ή ολοήμερα, πειραματικά, διαπολιτισμικά και ειδικής αγωγής.

#### 3.1 Περιγραφή, χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η δημόσια εκπαίδευση, που στηρίζεται και ελέγχεται από την Πολιτεία, είναι οργανωμένη κάθετα σε 3 επίπεδα: Την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια. Τα επίπεδα αυτά περιλαμβάνουν τους ακόλουθους τύπους ιδρυμάτων: Συγκεκριμένα η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από την προσχολική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο) και το δημοτικό σχολείο. Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και πνευματικά, μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα νηπιαγωγεία, όπου παρέχεται η προσχολική εκπαίδευση, λειτουργούν ως ανεξάρτητες μονάδες. Η παρακολούθηση δεν είναι υποχρεωτική, αλλά το ποσοστό συμμετοχής αυξάνεται συνεχώς τα τελευταία χρόνια. Η διάρκεια αυτής της εκπαίδευσης ανέρχεται σε δύο χρόνια, και γίνονται δεκτά παιδιά που είναι 3 1/2 ετών την 1η Οκτωβρίου. Η παρακολούθηση στο Νηπιαγωγείο μπορεί να γίνει υποχρεωτική μετά από κοινή απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Πρόνοιας, ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε περιφέρειας. Το Νηπιαγωγείο αποτελείται από μία μόνο τάξη που αριθμεί από 7 μέχρι 30 παιδιά. Αν ο αριθμός των παιδιών κυμαίνεται από 31 έως 60, μπορεί να λειτουργήσουν

δύο τάξεις. Σε νηπιαγωγεία στα οποία λειτουργούν και βρεφικοί σταθμοί μπορεί να λειτουργήσουν και περισσότερες από δύο τάξεις .

Όσον αφορά το Δημοτικό Σχολείο στόχος του είναι η φυσική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στο πλαίσιο των γενικότερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στόχος του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν την ουσιαστική γνώση που θα τους καταστήσει βαθμιαία ικανούς να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Ο κύριος σκοπός είναι, βέβαια, η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στον προφορικό και γραπτό λόγο. Η παρακολούθηση στο δημοτικό σχολείο, το οποίο έχει έξι τάξεις, είναι υποχρεωτική. Η εκπαίδευση διαρκεί 6 χρόνια, και στην πρώτη τάξη γίνονται δεκτά παιδιά που την 1η Οκτωβρίου είναι 5 ½ ετών.

Από το 1995-1996 μόνο παιδιά που έχουν συμπληρώσει το 6ο έτος της ηλικίας τους στις 31 Δεκεμβρίου μπορούν να εγγραφούν στην πρώτη τάξη. Η έναρξη των σχολικών μαθημάτων ξεκινά από τις 10 έως τις 20 Σεπτεμβρίου και λήγει από τις 10 έως τις 20 Ιουνίου. Οι διακοπές των μαθητών είναι 3 μήνες το καλοκαίρι και από δύο εβδομάδες για τα Χριστούγεννα και το Πάσχα. Συνηθισμένο βέβαια αποτελεί το γεγονός λόγω κακοκαιρίας να κλείνουν τα σχολεία. Τα μαθήματα που διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο συνολικά είναι Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, δύο Ξένες Γλώσσες, Καλλιτεχνικά, Γυμναστική, Μουσική, Θεατρική Αγωγή, Φιλαναγνωσία, Ευέλικτη Ζώνη Φυσική, Βιολογία και Αγωγή Του Πολίτη.

Το ανώτατο όριο μαθητών σε κάθε τάξη είναι 25 παιδιά για μονοθέσια ή διθέσια σχολεία και 30 παιδιά για σχολεία που περιλαμβάνουν μέχρι 12 τάξεις. Ένας δάσκαλος αντιστοιχεί πάντοτε σε κάθε τάξη. Οι μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο παίρνουν ένα πιστοποιητικό που τους επιτρέπει να εγγραφούν στο Γυμνάσιο, το οποίο αποτελεί το κατώτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι βαθμολογίες που παίρνουν οι μαθητές του δημοτικού είναι από «Α έως Γ» για τις πρώτες τάξεις και αριθμημένη βαθμολογία με άριστα το 10 και βάση το 5 για τις υπόλοιπες τάξεις, ενώ δίνονται στους γονείς δύο φορές το χρόνο Σημειώνεται ότι από το 1990 γίνονται σοβαρές προσπάθειες μείωσης του αριθμού των μονοτάξιων σχολείων που λειτουργούν, κυρίως, στα νησιά του Αιγαίου και σε απομακρυσμένες ορεινές περιοχές. Σήμερα, καταβάλλεται προσπάθεια για τη μείωση και των μονοθέσιων σχολείων. Η τοπική αυτοδιοίκηση, σε συνεργασία με την Πολιτεία που αναλαμβάνει την οικονομική ενίσχυση, προσπαθεί μέσω επιπλέον

επιχορηγήσεων να λύσει το πρόβλημα με την μεταφορά των μαθητών των σχολείων αυτών σε μεγαλύτερα, κατάλληλα στελεχωμένα και καλύτερα εξοπλισμένα σχολεία της περιοχής.

### 3.2 Απαιτήσεις από την σύγχρονη πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ο σύγχρονος πολίτης έχει ανάγκη από εργαλεία ανάλυσης και αναστοχασμού τόσο της προσωπικής του πορείας μάθησης και της ταυτότητάς του όσο και του υφιστάμενου πολιτικού πλουραλισμού σε έναν κόσμο που αλλάζει συνεχώς. Η κριτική σκέψη/παιδαγωγική έρχεται να απαντήσει σε αυτή την πρόκληση δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε νέα πλαίσια μάθησης που αναπτύσσουν την κριτική (*critical thinking*), τη στοχαστικοκριτική (*reflective thinking*) και τη δημιουργική σκέψη (*creative thinking*) (Ματσαγγούρας, 1998). Την ίδια στιγμή η κριτική παιδαγωγική στηρίζεται στο δυναμικό συνδυασμό μεταξύ σκέψης και δράσης του ατόμου και αποβλέπει στην απόκτηση μαθησιακών και μεταγνωστικών ικανοτήτων με σκοπό το μετασχηματισμό. Έτσι ζητούμενο στη σύγχρονη διδακτική πράξη είναι ο συνδυασμός συλλογισμών (επαγωγικός, παραγωγικός, αναλογικός), γνωστικών δεξιοτήτων (συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων) και στάσεων.

Επιπλέον είναι σημαντική η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων, η δυνατότητα ανίχνευσης σχέσεων και επίλυσης προβλημάτων με ορθολογικό τρόπο, αλλά και η αποδοχή ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θεώρησης και επίλυσης (επιστημολογική δημοκρατία) (Bertrand, 1994 στο Ματσαγγούρας 1998, σελ. 69). Επιπλέον ζητούμενο είναι η ικανότητα του ατόμου για κριτική αυτοθεώρηση και αυτορύθμιση δηλαδή η ικανότητα διαλογισμού του τρόπου με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, δρα και αξιολογεί μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες (μεταγνωστική ικανότητα). Τέλος, η σύγχρονη παιδαγωγική παραπέμπει και στην καινοτομία, την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και λύσεων που φέρνει η ικανότητα δημιουργικής σκέψης, αλλά και στην συνειδητοποίηση των αξιών και των στάσεων που κινητοποιούν και κατευθύνουν τη σκέψη (συναισθηματική διάσταση) (Ματσαγγούρας, 1998, Kalantzis & Cope, 2005). Έτσι γίνεται κατανοητό ότι υπάρχουν διαφορετικές μορφές σκέψης που πρέπει να καλλιεργηθούν και να αξιολογηθούν στο σχολείο προκειμένου ο μαθητής να ερμηνεύσει τη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

Γενικά οι νέες τάσεις συγκλίνουν σε μια διδακτική που προωθεί την πλάγια (*lateral thinking* – De Bono 1976 & 2000) ή αποκλίνουσα σκέψη (Guilford & Hopfner, 1971) ακριβώς για να

υποδηλώσουν την ανάγκη για πρωτοτυπία, για νέες σχέσεις και θεωρήσεις της πραγματικότητας μέσα από εξατομικευμένα νοητικο-συναισθηματικά σχήματα του μαθητή. Ορθολογισμός και κριτική σκέψη αλληλοσυμπληρώνονται μέσα σε ένα πλαίσιο που ενισχύει την ικανότητα αντικειμενικής ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών, αλλά και προωθεί τη δυνατότητα αμφισβήτησης και επανεξέτασης του προσωπικού γνωσιακού, συναισθηματικού και αξιολογικού χάρτη πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών (Gardner, 1993 & Ματσαγγούρας, 1998, σελ.71). Αυτές οι ικανότητες καλλιεργούνται από τις πρώτες μέρες του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση για να κλιμακωθούν στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης σε μια ολοκληρωμένη/εννιαιοποιημένη μαθησιακή διαδικασία (integrated learning)

Τα παραπάνω αποτελούν τις νέες βασικές δεξιότητες για τις σύγχρονες κοινωνίες γνώσης, που μπορούν να πραγματωθούν μόνο μέσα από νέες σχεδιαστικές φόρμες και εργαλεία μάθησης που θα διατρέχουν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικές αφετηρίες για την οργάνωση της νέας μάθησης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί συγκεκριμένα εργαλεία για να σχεδιαστούν νέες μαθησιακές εμπειρίες (και όχι απλά μαθήματα σε κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα) με σκοπό να εξασφαλίσουν την ενεργή συμμετοχή, την υψηλή επίδοση και το στοχευμένο μετασχηματισμό. Η νέα παιδαγωγική προσέγγιση προωθεί ένα νέο ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει στο μετασχηματισμό (transformative curriculum) και καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν στη μάθηση (Kalantzis & Cope, 2005, σελ. 65-67).

Μια αποτελεσματική παιδαγωγική αναφέρεται στους τρόπους και τις διαδικασίες απόκτησης της μάθησης, αναφέρεται στη γνώση και στη συνθεσή της, στη δημιουργία νοήματος, αλλά και στην εφαρμογή/ δράση. Οι παραδοχές αυτές θα πρέπει να διαπνέουν τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) της προσχολικής και σχολικής βαθμίδας όσο και την διδακτική πράξη και την αξιολόγησή της δίνοντας την ευκαιρία για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της γνώσης και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτό αντανακλά στο ΑΠ και στην παιδαγωγική μέθοδο που δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται στο περιεχόμενο αλλά στις βασικές ικανότητες μέσα από μια ποικιλία περιεχομένων και πηγών μάθησης. Έτσι τα περιεχόμενα μάθησης που οργανώνονται σε θεματικές ενότητες και προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να συνεργάζεται, να επενεργεί πάνω στα πράγματα, να διαμορφώνει άποψη, να συναποφασίζει δραστηριότητες και να συναξιολογεί (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Γενικότερα απαιτούνται μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι σχετικά με τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, πιο αποτελεσματικά στο να ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών, να αξιοποιούν το γνωσιακό και συναισθηματικό τους κεφάλαιο, αλλά και στο να εντάσσουν τους εκπαιδευτικούς και τα ΑΠ σε μια διαδικασία επανεξέτασης και μετασχηματισμού. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθιερώνει την αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού- μαθητή, να συστηματοποιεί τη μάθηση μέσα από γνωστικές διαδικασίες και μέσα από ένα μοντέλο «γνωστικής μαθητείας» και τέλος να ενισχύει τη μάθηση με βάση ένα «πλαίσιο στήριξης», έναν παιδαγωγικό σχεδιασμό που επιτρέπει την καθοδηγούμενη συμμετοχή και τη συνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 1998, σελ. 114-115).

είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας κοινής επαγγελματικής γνώσης γύρω από το σχεδιασμό νεωτεριστικών μαθησιακών εμπειριών. Αυτό θα επιτρέψει στους παιδαγωγούς να λειτουργούν ως μια κοινότητα εφαρμογής (community of practice) στην οποία θα ενημερώνονται, θα αναπτύσσουν κοινές παιδαγωγικές στρατηγικές και πρακτικές και θα τις μετασχηματίζουν (Wenger, 1998). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό λόγω της άμεσης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός την 'παιδαγωγική γνώση' και στην επίδοση του μαθητή (Darling-Hammond, 1998 & 2001). Συνεπώς, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια νέα κουλτούρα μάθησης στο σχολείο ξεκινώντας από την επαγγελματική γνώση και στάση των εκπαιδευτικών (Νικολακάκη κ.α.2010) .

Συνολικά θα λέγαμε ότι το σύγχρονο σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει αντιμετωπίζει ουσιαστικά και συστηματικά δύο σημαντικές συνθήκες μάθησης (learning conditions) (Kalantzis & Cope, 2005). Η πρώτη συνθήκη είναι η αίσθηση του μαθητή ότι ανήκει (belonging) στη διαδικασία της μάθησης και όχι ότι απλά την αναγνωρίζει ή την επαληθεύει. Η αποτελεσματική μάθηση συνυπολογίζει την ταυτότητα του μαθητή, χτίζει πάνω στη γνώση του, πάνω στις εμπειρίες του, στα ενδιαφέροντα, στη διαφορετικότητα και στα κίνητρά του. Σε κάθε κοινότητα μάθησης (learning community) υπάρχει και ένας μεγάλος βαθμός διαφοροποίησης (Νικολακάκη κ.α.2010) .

Γι' αυτό και οι μαθητές θα πρέπει να αποκτούν εργαλεία ανάλυσης αυτής της διαφορετικότητας για να μπορούν να επαληθεύουν την ταυτότητα τους μέσα από ένα ταξίδι προσωπικής, γνωστικής και πολιτισμικής μεταμόρφωσης. Η μάθηση είναι ένα ταξίδι μακριά από την περιοχή άνεσης του μαθητή, μακριά από τη σχετική στενότητα και τους περιορισμούς της εμπειρίας του. Είναι μια

διαδικασία που εμβαθύνει την ανθρώπινη εμπειρία πέρα από το διαισθητικά ορατό, αλλά και διευρύνει την εμπειρία αυτή με τον μετασχηματισμό. Η δεύτερη συνθήκη αφορά στο μετασχηματισμό. Η αποτελεσματική, παραγωγική και ποιοτική μάθηση παίρνει το μαθητή σε ένα ταξίδι σε νέες και άγνωστες περιοχές. Το ταξίδι αυτό λειτουργεί ως φορέας προσωπικού και πολιτισμικού μετασχηματισμού κατά το οποίο ο μαθητής διαπραγματεύεται και αλλάζει τρόπους σκέψης και δράσης και αναστοχάζεται (Νικολακάκη κ.α.2010). Ωστόσο, για να πραγματοποιηθεί η μάθηση, το ταξίδι σε άγνωστες περιοχές θα πρέπει να παραμείνει μέσα στη ζώνη της νοημοσύνης και της ασφάλειας του μαθητή. Η αποτυχία συμβαίνει όταν η μέτρηση της απόστασης (γνωστού-άγνωστου) είναι ακατάλληλη για το μαθητή. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η σύγχρονη σχολική τάξη του 21ου αιώνα δεν έχει πια στενά χωροταξικά όρια και χαρακτηριστικά, καθώς είναι ένας χώρος που περιλαμβάνει διαφοροποιημένες μαθησιακές ομάδες που μαθαίνουν παντού (στο σπίτι, στην κοινωνία και στο σχολείο).

Είναι ο χώρος που συστηματοποιεί και εξελίσσει τη γνώση που έχουν οι μαθητές και παράλληλα δημιουργεί και διαχειρίζεται τη νέα γνώση που παράγεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπικοινωνία των συμμετεχόντων σε κοινότητες μάθησης. Τα σχολεία αποτελούν τέτοιες κοινότητες αφού είναι ταυτόχρονα υποδοχείς και δημιουργοί γνώσης. Είναι οι χώροι στους οποίους οι μαθητές μπορούν να λειτουργούν και να μαθαίνουν σε αυτοδιοικούμενες μαθησιακές ομάδες και μέσα από ομαδικές εργασίες.

#### 4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση – Υφιστάμενες έρευνες

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων και στη βελτίωση της συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης για όλα τα μέρη. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και να διευκολυνθεί η έγκριση του δασκάλου (Peterson & Peterson, 2006; Robinson et al., 2008). Τα μέτρα αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας είναι σημαντικά για τη λήψη αποφάσεων υποδεικνύοντας τη σημασία της εκπαίδευσης (Alnahdi, 2014· Alhwiti, 2007). Επιπλέον, η αξιολόγηση της απόδοσης είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που βοηθά τους ηγέτες και τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων να αναπτύξουν σχέδια δράσης που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν (Baker et al., 2013· Ighanabousi, 2010).

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει ζητήματα που σχετίζονται με και από την προοπτική της οικοδόμησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών (EwingMarionKauffmanFoundation, 2011). Αυτή η προοπτική δείχνει τον αντίκτυπο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην ποιότητα της εκπαίδευσης, εκτιμώντας επομένως τη σημασία των πολιτικών και πρακτικών που διαμορφώνουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Υπό το φως μιας μελέτης του Zhang (2013) υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά των δασκάλων που μπορούν να παρέχουν μια γενική καθοδήγηση ως προς το πώς οι δάσκαλοι μπορούν να αναπτύξουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών ως πρότυπα για τους μαθητές, προκειμένου να έχουν καλή απόδοση στην τάξη.

Η μελέτη της αποτελεσματικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών έχει αυξηθεί πρόσφατα (π.χ. Peterson & Peterson, 2006; Robinson et al., 2008), καθώς η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και μπορεί επίσης να βελτιώσει την απόδοση των εκπαιδευτικών, να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα και βελτίωση της συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, μελέτες έχουν διερευνήσει την επίδραση της αξιολόγησης στην απόδοση και παρείχαν αποδεικτικά στοιχεία, όπως από τα Διαχρονικά Στοιχεία Επίτευξης Μαθητών των Καθηγητών Μέσης Σταδιοδρομίας (Taylor & Tyler, 2011). Η ποιότητα του δασκάλου είναι μία από τις μεταβλητές ελέγχου σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών, καθώς η εμπειρία του δασκάλου είναι εν μέρει σημαντική για τα επιτεύγματα των μαθητών (Sirait, 2016).



Μια άλλη μελέτη που σχετίζεται με τις δεξιότητες, την παραγωγικότητα και την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Sass&Harris, 2012) , διαπίστωσε ότι οι αξιολογήσεις των διευθυντών συσχετίζονται θετικά με την εκτιμώμενη συνεισφορά των εκπαιδευτικών στην προστιθέμενη αξία και είναι καλύτεροι προγνωστικοί παράγοντες της προστιθέμενης αξίας των εκπαιδευτικών από ότι τα διαπιστευτήρια των εκπαιδευτικών (Sass&Harris, 2012). Οι Snook et al. (2013) προτείνουν ότι οι παραλλαγές στην ποιότητα των δασκάλων και της διδασκαλίας μπορεί να αφαιρεθεί με την πάροδο του χρόνου μέσω της χρήσης κινήτρων απόδοσης που βασίζονται σε δεδομένα επιδόσεων προστιθέμενης αξίας των μαθητών (Snook et al., 2013).

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με ισχυρές διαδικασίες αξιολόγησης που παρέχουν συγκεκριμένη, έγκαιρη και εφαρμόσιμη ανατροφοδότηση έναντι σαφών προτύπων επαγγελματικής πρακτικής. Μια μελέτη που διεξήχθη από τους Wright et al. (1997) εξέτασε το μέγεθος της επίδρασης του δασκάλου στην επίδοση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα εξέτασε τις επιρροές της αξιολόγησης των δασκάλων και άλλων παραγόντων εντός της τάξης στην επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επίδραση του δασκάλου είναι ένας κυρίαρχος παράγοντας που επηρεάζει το ακαδημαϊκό κέρδος των μαθητών και οι μεταβλητές του πλαισίου της τάξης της ετερογένειας μεταξύ των μαθητών και των μεγεθών της τάξης έχουν σχετικά μικρή επίδραση στο ακαδημαϊκό κέρδος. Έτσι, ένα σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι οι δάσκαλοι κάνουν τη διαφορά και η αξιολόγηση των δασκάλων βοηθά στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσα στις τάξεις τους.

Ο Jaber (1421 AH) αναφέρεται στους τεράστιους εκπαιδευτικούς στόχους που θα μπορούσαν να επιτευχθούν κατά τη χρήση μιας διαδικασίας αξιολόγησης εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η διαδικασία αξιολόγησης θα βοηθήσει στην επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του δασκάλου. Επίσης, θα βοηθήσει στον εντοπισμό των αρχαρίων δασκάλων που δεν είναι κατάλληλοι για μια εκπαιδευτική σταδιοδρομία και θα συμβάλει στη μεταφορά τους σε άλλες θέσεις εργασίας. Επιπλέον, η αξιολόγηση θα εντοπίσει τους βετεράνους δασκάλους που πρέπει να τους αναπτύξουν ή να τους παραπέμψουν για συνταξιοδότηση. Η διαδικασία αξιολόγησης θα βοηθήσει στην παροχή μιας πιο επαγγελματικής ανάπτυξης για τους έμπειρους δασκάλους, στην παροχή ανατροφοδότησης στους δασκάλους και στην παροχή αποδεικτικών στοιχείων, τα οποία μπορούν να αντέξουν τη νομική και επαγγελματική εξέταση.

Ορισμένοι ερευνητές (π.χ. Batterbury, 2006; Mavin et al., 2010) αναφέρουν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης δεν περιορίζεται μόνο σε μερικά βασικά στοιχεία όπως η υπευθυνότητα, η βελτίωση του προγραμματισμού και η βελτίωση της ποιότητας και της απόδοσης, αλλά έχει και άλλους σκοπούς, που επί του παρόντος παραμελούνται, όπως η μάθηση και η ανάπτυξη ικανοτήτων.

Η τεκμηρίωση της ευρείας ποικιλίας στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εξηγώντας τα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τη σημασία των μεμονωμένων δασκάλων και τις πολιτικές που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής παραγωγής ως αποτέλεσμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πολιτική και στην πράξη. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (οι μαθητές) μπορεί να βελτιωθούν με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσω διαδικασιών πρόσληψης, ανάθεσης, αποζημίωσης, αξιολόγησης, προαγωγής και διατήρησης (Kirabo et al., 2014). Εκτός από την αποδοτικότητα, η αναλογικότητα μπορεί να επιβληθεί στα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χωρίς κόστος αποδοτικότητας κάτω από ένα ευρύ φάσμα συνθηκών αξιολόγησης και εκτίμησης, και οι αναλογικές αξιολογήσεις προσφέρουν μια σειρά από άλλα οφέλη πολιτικής (Koedel&Li, 2016).

Υπό το πρίσμα του ισχυρισμού του Root III (2017), η αξιολόγηση της θέσης εργασίας μπορεί να είναι μια διαδραστική διαδικασία μεταξύ εργαζομένου και εργοδότη, επομένως τα μέσα που διαδραματίζουν ρόλο στην τεκμηρίωση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικά. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι το χαρτοφυλάκιο, το οποίο αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από τον περασμένο αιώνα, όταν ιδρύματα και πανεπιστήμια άρχισαν να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια, δημιουργώντας συστήματα διαχείρισης δεδομένων που περιλάμβαναν ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια για αυθεντικές αξιολογήσεις (Evans et al., 2006), για να συμβάλει στη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, καθώς η χρήση ενός συστήματος ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου παρήγαγε δεδομένα απόδοσης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς διαπίστευσης. Αυτή η εξέλιξη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τεκμηριώσουν το υλικό και να αξιολογήσουν την απόδοσή τους (Lorenzo&Ittelson, 2005).

Τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια διευρύνουν τις δυνατότητες για πολυμέσα και πολυτροπική σύνθεση και ακούγονται περισσότερο τον 21ο αιώνα από τα απλά παλιά χαρτοφυλάκια. Μια μελέτη από τους Penny και Kinslow (2006) διαπίστωσε ότι η προηγούμενη εμπειρία εργασίας με

χαρτοφυλάκια χαρτιού επηρέασε τις προτιμήσεις σχετικά με τα ηλεκτρονικά χαρτοφυλάκια, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προβολή διδασκαλίας και μάθησης. Η εμπειρία δημιουργίας ηλεκτρονικών χαρτοφυλακίων αύξησε την πιθανότητα να αντικατοπτρίζει την ανάπτυξη της διδασκαλίας.

#### 4.1 Παράγοντες και δείκτες αξιολόγησης

Οι αξιολογητές πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η διδασκαλία είναι μια πολύ περίπλοκη διαδικασία και η απλή παρατήρηση μέσα στην τάξη δεν αρκεί. Το σύστημα αξιολόγησης *«πρέπει να αναγνωρίζει, να καλλιεργεί και να αναπτύσσει την καλή διδασκαλία»* (Danielson, 2001, σ.13). O Darling-Hammond (2013) πιστεύει ότι, *«Ένα σύστημα πρέπει να διασφαλίζει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται - όχι απομονωμένη - με την προετοιμασία και την εισαγωγή, την καθημερινή πρακτική και ένα παραγωγικό εκπαιδευτικό πλαίσιο»*.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρειάζεται κριτήρια και πρότυπα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτό που θεωρείται καλής ποιότητας διδασκαλία. Οι διδακτικές δραστηριότητες και οι ευθύνες θα πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και να εκτελούν τις απαραίτητες δραστηριότητες που απαιτούνται από το επάγγελμά τους. Υπάρχουν διάφορες αναφορές σε αυτόν τον τομέα που παρέχουν έναν οδικό χάρτη για να καθοδηγήσουν τους δασκάλους προς την εμπειρία στην τάξη, μια δομή που θα κρατά τους καταρτισμένους δασκάλους ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στις διδακτικές τους μεθόδους και διαδικασίες και ένα μέσο εστίασης των προσπαθειών βελτίωσης. Παρακάτω, αναφέρονται κάποιες από τις βασικές πρακτικές αξιολόγησης σε χρήση.

##### 4.1.1 QTS και QTLS (Ηνωμένο Βασίλειο)

Το Teaching Agency στην Αγγλία εισήγαγε νέα πρότυπα για τους δασκάλους, τα Qualified Teacher Learning and Skills (QTLS). Αυτά τα νέα πρότυπα δημοσιεύθηκαν τον Σεπτέμβριο του 2012 και έχουν εισαγάγει σημαντικές αλλαγές ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και την εφαρμογή σε σύγκριση με τα προηγούμενα πρότυπα. Τα νέα πρότυπα αντικατέστησαν τα πρότυπα για την ιδιότητα του ειδικευμένου εκπαιδευτικού (QTS<sup>2</sup>) και τα βασικά επαγγελματικά

---

<sup>2</sup> Qualified Teacher Standards

πρότυπα που είχαν δημοσιευθεί προηγουμένως από την Υπηρεσία Κατάρτισης και Ανάπτυξης για σχολεία (TDA<sup>3</sup>) και το Γενικό Συμβούλιο Διδασκαλίας για τον Κώδικα Δεοντολογίας και Πρακτικής της Αγγλίας για Εγγεγραμμένους Δασκάλους. Τα νέα πρότυπα ισχύουν για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από το στάδιο της σταδιοδρομίας τους (Department of Education, 2012). Τα πρότυπα διατίθενται σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος ισχύει για:

- εκπαιδευόμενοι που εργάζονται προς το QTS
- εκπαιδευτικοί που ολοκληρώνουν την προβλεπόμενη από το νόμο περίοδο εισαγωγής τους
- εκπαιδευτικοί που καλύπτονται από τις νέες ρυθμίσεις αξιολόγησης απόδοσης

Το δεύτερο μέρος σχετίζεται με την επαγγελματική και προσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αξιολογηθούν περιπτώσεις σοβαρών παραπτώματων χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο τομέας στον οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός (Department of Education, 2012).

Το ισοδύναμο καθεστώς με το QTS στην περαιτέρω εκπαίδευση είναι το Qualified Teacher Learning and Skills (QTLS). Οι δάσκαλοι που έχουν καθεστώς QTLS θα μπορούν να διδάσκουν στα σχολεία ως πλήρως καταρτισμένοι δάσκαλοι. Ωστόσο, οι διευθυντές θα έχουν ελεύθερη επιλογή για να αποφασίσουν ποια πρότυπα θα αξιολογήσουν την απόδοση των κατόχων QTLS. Οι κάτοχοι QTLS θα ενημερωθούν για τα πρότυπα βάσει των οποίων θα αξιολογηθεί η απόδοσή τους σε αυτήν την περίοδο αξιολόγησης. Τα νέα πρότυπα εφαρμόζονται γενικά σύμφωνα με το ρόλο και το πλαίσιο εντός του οποίου ασκείται ένας εκπαιδευόμενος ή έμπειρος δάσκαλος. Η απόφαση για τον ρόλο κάθε εκπαιδευτικού, ότι έχει εκπληρώσει τα πρότυπα σε ικανοποιητικό επίπεδο, λαμβάνεται με βάση το τι θα έπρεπε εύλογα να αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς, σε σχετικές συνθήκες και περιστάσεις, στο πλαίσιο που ορίζεται από τα πρότυπα. Τα πρότυπα QTLS συνεχίζουν να καθορίζουν το επίπεδο πρακτικής στο οποίο αναμένεται να ασκήσουν όλοι οι καταρτισμένοι δάσκαλοι. Από τον Σεπτέμβριο του 2012, η απόδοση των εκπαιδευτικών άρχισε να αξιολογείται σε σχέση με τα πρότυπα ως μέρος των νέων ρυθμίσεων αξιολόγησης.

#### 4.1.2 NBPTS (ΗΠΑ)

---

<sup>3</sup>Training and Development Agency

Το National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) στις Η.Π.Α. έχει πρότυπα για το τι πρέπει να γνωρίζουν και να μπορούν να επιδίδουν οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί. Το συμβούλιο περιγράφει πέντε τομείς ικανοτήτων και κάθε τομέας έχει τα δικά του κριτήρια (NBPTS, 2012; Vandervoort et al., 2004).

#### 4.1.3 INTASC (ΗΠΑ)

Η Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) έχει αναπτύξει τα δικά της πρότυπα για το τι θα πρέπει να είναι σε θέση να επιδίδουν οι νέοι εκπαιδευτικοί (CCSSO, 2011).

#### 4.1.4 PRAXIS III (ΗΠΑ)

Το 1987 η Υπηρεσία Εκπαιδευτικών Δοκιμών που είναι αρμόδια για την αξιολόγηση της απόδοσης ανακοίνωσε την κατασκευή μιας «νέας γενιάς» τεστ αδειοδότησης εκπαιδευτικών που ονομάζεται σειρά PRAXIS. Αυτές οι εξετάσεις δημιουργήθηκαν για να αντικαταστήσουν την ευρέως χρησιμοποιούμενη Εθνική Εξέταση Δασκάλων (Dwyer, 1998). Η χρήση και η εφαρμογή της αξιολόγησης Praxis III δεν προοριζόταν για έμπειρους εκπαιδευτικούς ή για τη λήψη αποφάσεων απασχόλησης (διαμορφωτική αξιολόγηση), αλλά επικεντρώθηκε στην αναγνώριση της σημασίας του διδακτικού πλαισίου και των διαφορετικών μορφών που εφαρμόζονται προς αυτόν τον στόχο. Το Praxis III χρησιμοποιεί τρεις διαφορετικές μεθόδους για την αξιολόγηση νέων δασκάλων στην τάξη για τη χορήγηση μόνιμης άδειας.

Ο Πίνακας 1 παρακάτω παρουσιάζει τα βασικά στοιχεία σε καθένα από τα πρότυπα και τους μηχανισμούς αξιολόγησης που παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Πίνακας 1 Πρότυπα και μηχανισμοί αξιολόγησης

Πρότυπα και μηχανισμοί αξιολόγησης			
QTLS (Πρότυπα)	NBPTS (Πρότυπα)	INTASC (Πρότυπα)	PRAXIS III: (Εκτίμηση)
Θέσπιση υψηλών προσδοκιών	Αφοσίωση σε μαθητές και την μάθηση τους	Κατανόηση κεντρικών εννοιών	Πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων για νέους εκπαιδευτικούς
Προώθηση καλής προόδου και	Εξοικείωση με τα μαθήματα που διδάσκουν και τον	Δημιουργία εμπειριών μάθησης	Όργανα που χρησιμοποιούνται από τους αξιολογητές

αποτελεσμάτων από τους μαθητές	τρόπο διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων		
Επίδειξη καλών γνώσεων αντικειμένου και προγράμματος σπουδών	διαχείριση και παρακολούθηση της μάθησης των μαθητών	Κατανόηση του πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά	Εκπαίδευση Αξιολογητών
Σχεδιασμός και διδασκαλία καλά δομημένων μαθημάτων	θα πρέπει να σκέφτονται συστηματικά τις πρακτικές τους και να μαθαίνουν από την εμπειρία τους	Παροχή ευκαιριών μάθησης που υποστηρίζουν την ανάπτυξη τους	Σχεδιασμός διδασκαλίας
Προσαρμογή διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται σε ανάγκες και δυνατότητες μαθητών	μέλη διδακτικών κοινοτήτων που απαιτούν συνεργασία	Κατανόηση της διαφοράς προσεγγίσεων των μαθημάτων από τους μαθητές	Περιβάλλον τάξης
ακριβής και παραγωγική χρήση της αξιολόγησης	ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και ανάπτυξη προσωπικού	Κατανόηση και αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών στρατηγικών	Οδηγίες
Αποτελεσματική διαχείριση συμπεριφοράς για να εξασφαλίσουν ένα καλό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης		Δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης που ενθαρρύνει τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, την ενεργό δέσμευση στη μάθηση και την αυτοπαρακίνηση	Επαγγελματικές ευθύνες
Εκπλήρωση ευρύτερων επαγγελματικών αρμοδιοτήτων		Χρήση γνώσεων τεχνικών επικοινωνίας	
Διατήρηση της εμπιστοσύνης του κοινού στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού		σχέδιο διδασκαλίας για μαθητές με βάση τη γνώση	

Επίδειξη σωστής και επαγγελματικής στάσης		Κατανόηση και χρήση επίσημων και ανεπίσημων στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών	
Ενέργεια εντός των συνταγματικών πλαισίων που καθορίζουν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα και ευθύνες		Αναστοχασμός πάνω στην διδασκαλία	
		Καλλιέργεια σχέσεων με γονείς, συναδέλφους και μαθητές	

#### 4.1.5 Πλαίσιο για τη διδασκαλία του Danielson

Το Πλαίσιο για τη διδασκαλία (FFT<sup>4</sup>) δημιουργήθηκε από τον Danielson με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στα σχολεία. Προήλθε από την ίδια ερευνητική βάση με άλλα αναγνωρισμένα πρότυπα όπως το INTASC, το NBPTS και τη διαδικασία αξιολόγησης - Praxis III. Το FFT χρησιμοποιείται για σκοπούς αξιολόγησης σε πολλά σχολεία στις ΗΠΑ. Το FFT αντιμετωπίζεται ως μέσο και σύστημα και έχει φανεί χρήσιμο ως πλαίσιο, καθώς συνδέει τη βελτίωση και την αξιολόγηση με διαφορετικές αναπτυξιακές δραστηριότητες. Το FFT, ως εργαλείο, χρησιμοποιείται τόσο για διαμορφωτικούς όσο και για αθροιστικούς σκοπούς αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, αντιμετωπίζεται ως πηγή για την αυτοαξιολόγηση, τη διδασκαλία και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την καθοδήγηση από ομοτίμους, την αξιολόγηση και την επίβλεψη.

Η ποιότητα των δασκάλων και των δασκάλων είναι ένας από τους πιο ισχυρούς τρόπους για τη δημιουργία καλύτερων σχολείων, καθώς η ύπαρξη ενός καλού συστήματος αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Όταν η απόδοση ενός δασκάλου είναι οριακή ή μη ικανοποιητική, η αξιολόγηση του δασκάλου μπορεί συχνά να

---

<sup>4</sup>Framework for Teaching

αναγκάσει τον δάσκαλο να βελτιωθεί σε σημείο που να είναι τουλάχιστον ελάχιστα ικανός (Abdaregal, 2015). Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με ισχυρά συστήματα αξιολόγησης που παρέχουν συγκεκριμένη, έγκαιρη και εφαρμόσιμη ανατροφοδότηση έναντι σαφών προτύπων επαγγελματικής πρακτικής (Abdaregal, 2015).

Το FFT, *«παρέχει το όχημα για την ανάπτυξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παρέχοντας ευκαιρίες για επαγγελματική συζήτηση γύρω από συμφωνημένα πρότυπα πρακτικής»* (Danielson, 2010/2011, σ. 39). Ο Danielson δηλώνει ότι τα τρέχοντα συστήματα αξιολόγησης έχουν μικρή συνέπεια ή δεν έχουν επαρκώς σαφή ορισμό σχετικά με τον τρόπο χρήσης ορισμένων όρων αξιολόγησης. Η έλλειψη συνέπειας στον τρόπο με τον οποίο οι αξιολογητές και οι διαχειριστές αποδίδουν βαθμολογίες σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς από το ένα σχολείο στο άλλο είναι ένα ζήτημα που παρουσιάζει *«παραβίαση της θεμελιώδη αρχή της ισότητας»* (Danielson, 2010/2011, σελ. 35).

Σύμφωνα με τον Danielson, (2001) ο πιο σημαντικός σκοπός και ο μοναδικός για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η διασφάλιση ποιότητας. Τα τρέχοντα μοντέλα αξιολόγησης επίσης αποτυγχάνουν να περιλαμβάνουν συζητήσεις για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Σύμφωνα με τον Danielson, ένα τέλειο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών πρέπει να αντικατοπτρίζει επαρκείς απαντήσεις σε τέσσερις βασικές ερωτήσεις: Πόσο καλό είναι το αρκετά καλό; Αρκετά καλό σε τι; Πως ξέρουμε; και ποιος πρέπει να αποφασίσει; (Danielson, 2010/2011). Αντίθετα, οι αξιολογητές εντοπίζουν τι κάνουν λάθος οι δάσκαλοι με επικριτικό τρόπο αντί να εστιάζουν στο πώς να βελτιώσουν τους δασκάλους.

Οι αξιολογητές πρέπει να είναι αρκετά ικανοί ώστε να γνωρίζουν εάν ένας δάσκαλος αποδίδει επαρκώς σύμφωνα με τα πρότυπα της πειθαρχίας του ενώ βρίσκεται σε τάξη. Αφού συγκεντρωθούν αυτές οι πληροφορίες, είναι επίσης ευθύνη του αξιολογητή να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες για σύγκριση με τις συμφωνημένες αξιολογήσεις για την απόδοση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κάνει μια κατάλληλη κρίση. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών, νέων και έμπειρων, σε συζητήσεις σχετικά με την πρακτική τους ως μέσο αναγνώρισης τομέων βελτίωσης, παρέχει ένα άλλο επίπεδο διασφάλισης ποιότητας ότι οι αξιολογήσεις του αξιολογητή είναι δίκαιες, αξιόπιστες και έγκυρες (Danielson, 2010/2011).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα όφελος που βιώνεται μέσω συνομιλιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των αξιολογητών τους καθώς και μέσω των αλληλεπιδράσεων που έχουν οι



εκπαιδευτικοί με συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες που συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και σε άλλες μελέτες: «Οι επόπτες και οι διαχειριστές πρέπει να έχουν επίγνωση της ανάγκης για τη δική τους συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Προκειμένου να παρέχει ποιοτική ηγεσία, να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις, να αναπτύσσει και να εφαρμόζει αποτελεσματική αλλαγή, πρέπει να είναι συνεχώς κομψή και να ασχολείται με την επαγγελματική ανάπτυξη» (Sabol et al., 2004, σ. 172). Η πρακτική της διδασκαλίας είναι μια συνεχής και προκλητική διαδικασία: «Όπως και σε άλλα επαγγέλματα, κάθε δάσκαλος έχει την ευθύνη να εμπλακεί σε μια διαχρονική προσπάθεια βελτίωσης της πρακτικής» (Danielson, 2010/2011, σελ. 37).

Το πλαίσιο του Danielson επιτρέπει στον δάσκαλο να συμμετέχει ενεργά στη δική του αξιολόγηση, ενσωματώνοντας την ευκαιρία σε αυτούς να βιώσουν την αυτοαξιολόγηση. Αντί τα ευρήματα του αξιολογητή να παραμένουν μυστικά ή κρυφά, δίνονται στον δάσκαλο μετά από παρατήρηση στην τάξη. Καθώς ο δάσκαλος αναλογίζεται την απόδοσή του/της σε σχέση με τις σημειώσεις που κρατά ο διαχειριστής, πραγματοποιείται επίσης μια προσωπική αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο η διδασκαλία του σχετίζεται με τα κριτήρια και το σύστημα αξιολόγησης. Πριν από τη συνάντηση, τόσο ο δάσκαλος όσο και ο αξιολογητής έχουν την ευκαιρία να σκεφτούν την απόδοση του δασκάλου. Τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες, οι προκλήσεις με τη συμπεριφορά των μαθητών και άλλοι παράγοντες επιρροής μπορούν όλα να αντιμετωπιστούν μέσω συζήτησης. Αυτή η συλλογική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα και στα δύο μέρη να εργαστούν με κοινές ιδέες και στόχους προς την καλή διδασκαλία (Danielson, 2010/2011).

Το FFT ομαδοποιεί τις ευθύνες των εκπαιδευτικών σε τέσσερις κύριους τομείς

- 1) Σχεδιασμός και προετοιμασία: αυτός ο τομέας αντιπροσωπεύει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και την παιδαγωγική. καταδεικνύει επίσης τις γνώσεις των μαθητών, τους εκπαιδευτικούς στόχους, το σχεδιασμό της συνεκτικής διδασκαλίας και την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών.
- 2) Περιβάλλον στην τάξη: αυτός ο τομέας επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος σεβασμού και κατανόησης από:
  - Δημιουργία της απαραίτητης κουλτούρας για μάθηση.
  - Διαχείριση διαδικασιών στην τάξη.
  - Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών.

- Οργάνωση του φυσικού χώρου της τάξης.
- 3) Οδηγία: αυτός ο τομέας αντιπροσωπεύει:
- Σαφής και ακριβής επικοινωνία με τους μαθητές, χρησιμοποιώντας τεχνικές αμφισβήτησης και συζήτησης στη διδασκαλία της παιδαγωγικής.
  - Εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες και δραστηριότητες μάθησης.
  - Παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης στους μαθητές και επίδειξη ευελιξίας.
- 4) Επαγγελματικές ευθύνες: αυτός ο τομέας αντιπροσωπεύει τον προβληματισμό σχετικά με τη διδασκαλία και τη διατήρηση ακριβών αρχείων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων:
- οικογένειες και επικοινωνία μαζί τους.
  - συνεισφορά στο σχολείο και την περιφέρεια.
  - ανάπτυξη και ανάπτυξη επαγγελματικά σε κάθε τομέα που θα εξυπηρετούσε την ενίσχυση των διδακτικών οδηγιών.
  - ποιότητα και επίδειξη επαγγελματισμού.

Η διδασκαλία είναι μια σύνθετη δραστηριότητα και το FFT προσδιορίζει πτυχές των ευθυνών των δασκάλων που έχουν αποδειχθεί από πολλές μελέτες ότι προάγουν τη βελτιωμένη μάθηση των μαθητών. Ο Danielson χωρίζει τη σύνθετη δραστηριότητα της διδασκαλίας σε 22 συνιστώσες που συγκεντρώνονται σε τέσσερις τομείς της διδακτικής ευθύνης όπως φαίνεται στον Πίνακα 2 παρακάτω. Το πλαίσιο προσφέρει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ένα κοινό λεξιλόγιο ως τρόπο επικοινωνίας για την αριστεία. Για τους αρχάριους δασκάλους, το πλαίσιο παρέχει μια διαδρομή προς την αριστεία, παρουσιάζοντας 22 σημαντικά στοιχεία που αποτελούν την επαγγελματική πρακτική.

Επομένως, ένα πλαίσιο διδασκαλίας:

- Παρέχει μια δομή για συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Χρησιμεύει για να οξύνει την εστίαση για επαγγελματική ανάπτυξη
- Χρησιμεύει στην επικοινωνία στην ευρύτερη κοινότητα της σειράς ικανοτήτων που απαιτούνται για να είσαι αποτελεσματικός δάσκαλος.’

Πίνακας 2Είκοσι δύο συνιστώσες της διδακτικής ευθύνης (προσαρμογή από : Danielson, 1996)

Πεδίο Διδασκαλίας	Συνιστώσα	Δείκτης
Σχεδιασμός και προετοιμασία	1α: Επίδειξη Γνώσης Περιεχομένου και Παιδαγωγικής)	περιεχόμενο, προαπαιτούμενες σχέσεις, παιδαγωγική που σχετίζεται με το περιεχόμενο
	1β: Επίδειξη Γνώσης Μαθητών	χαρακτηριστικά της ηλικιακής ομάδας, οι ποικίλες προσεγγίσεις μάθησης των μαθητών, οι δεξιότητες και οι γνώσεις των μαθητών
	1γ: Επιλογή εκπαιδευτικών στόχων και αξιών	σαφήνεια, καταλληλότητα για διαφορετικούς μαθητές, ισορροπία
	1δ: Επίδειξη Γνώσης Πόρων	πόροι για διδασκαλία, πόροι για μαθητές
	1ε: Σχεδιασμός Συνεκτικής Οδηγίας	μαθησιακές δραστηριότητες, εκπαιδευτικό υλικό και πόροι, εκπαιδευτικές ομάδες
	1στ: Αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών	συμβατότητα με εκπαιδευτικούς στόχους, κριτήρια και πρότυπα
Περιβάλλον τάξης	2α: Δημιουργία Περιβάλλοντος Σεβασμού και Σχέσεων	αλληλεπίδραση δασκάλου με μαθητές, αλληλεπίδραση μαθητή
	2β: Δημιουργία Κουλτούρας για Μάθηση	σημασία του περιεχομένου, υπερηφάνεια των μαθητών για την εργασία
	2γ: Διαχείριση διαδικασιών στην τάξη	διαχείριση εκπαιδευτικών ομάδων, διαχείριση μεταβάσεων
	2δ: Διαχείριση προσδοκιών συμπεριφοράς μαθητή	παρακολούθηση της συμπεριφοράς των μαθητών, απάντηση στην κακή συμπεριφορά των μαθητών
	2ε: Οργάνωση Φυσικού Χώρου	ασφάλεια και διάταξη επίπλων
Διδασκαλία/ Οδηγίες	3α: Επικοινωνία με σαφήνεια και ακρίβεια	κατευθύνσεις και διαδικασίες, προφορική και γραπτή γλώσσα

	3β: Χρήση Τεχνικών Ερωτήσεων και Συζήτησης	ποιότητα ερωτήσεων, τεχνικές συζήτησης, συμμετοχή των μαθητών
	3γ: Συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση	αναπαράσταση περιεχομένου, δραστηριοτήτων και εργασιών
	3δ: Παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές	ποιότητα, επικαιρότητα
	3ε: Επίδειξη ευελιξίας και ανταπόκρισης	προσαρμογή μαθήματος, απάντηση στους μαθητές
Επαγγελματικές ευθύνες	4α: Αναστοχασμός σχετικά με την ακρίβεια διδασκαλίας	χρήση στη μελλοντική διδασκαλία
	4β: Διατήρηση ακριβών αρχείων	ολοκλήρωση εργασιών των μαθητών, πρόοδος μαθητή στη μάθηση
	4γ: Επικοινωνία με οικογένειες	πληροφορίες για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πληροφορίες για μεμονωμένους μαθητές
	4δ: Συμβολή στο Σχολείο και την Περιφέρεια	σχέσεις με συναδέλφους, εξυπηρέτηση στο σχολείο
	4ε: Μεγαλώνοντας και Επαγγελματική Ανάπτυξη	ενίσχυση της γνώσης περιεχομένου και της παιδαγωγικής ικανότητας, εξυπηρέτηση στο επάγγελμα
	4στ: Εμφάνιση υπηρεσίας επαγγελματισμού στους μαθητές	υπεράσπιση, λήψη αποφάσεων

#### 4.2 Η επίδραση της αξιολόγησης στην σχολική λειτουργία και το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα είναι μια κατάσταση ή ατμόσφαιρα που αισθάνεται ο προσωπικός του σχολείου. Για να μπορέσει να δημιουργηθεί και να καλλιεργηθεί καλά το σχολικό κλίμα, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν διαστάσεις που διαμορφώνουν το ίδιο το σχολικό κλίμα. Υπάρχουν τρεις κύριες

διαστάσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση του κλίματος που εμφανίζεται σε ένα σχολείο ή οργανισμό (Moos, 1979). Οι τρεις διαστάσεις που προτείνει ο Moos είναι οι διαστάσεις της σχέσης, της προσωπικής ανάπτυξης και της συντήρησης του συστήματος και της αλλαγής που διαμορφώνεται σε έναν οργανισμό. Αφού εξέτασε τις διαστάσεις που προτάθηκαν από τον Moos παραπάνω, ο Arter κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτές οι διαστάσεις δεν περιλαμβάνουν όλες τις πτυχές που σχετίζονται με την οργανωτική ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, το πρόσθεσε με τη διάσταση του φυσικού περιβάλλοντος που περιβάλλει τον οργανισμό (Arter, 1989).

Ορισμένοι ειδικοί έχουν σχεδιάσει κλίμακες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του αντιληπτού κλίματος σε ένα σχολείο. Για παράδειγμα, στο Ερωτηματολόγιο Σχολικού Επιπέδου Περιβάλλοντος (SLEQ), υπάρχουν οκτώ κλίμακες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση του κλίματος, αλλά υπάρχουν μόνο δύο από αυτές που χρησιμοποιούνται στην Κλίμακα Εργασιακού Περιβάλλοντος (WES). Με βάση αυτούς τους καταλόγους, υπάρχουν πάνω από 35 κλίμακες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος στις σπουδές τους. Οι κλίμακες βρίσκονται σε διάφορους καταλόγους σχολικού κλίματος, όπως το Ερωτηματολόγιο Σχολικού Επιπέδου Περιβάλλοντος (SLEQ), η Κλίμακα Εργασιακού Περιβάλλοντος (WES), το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής Οργανωτικού Κλίματος (OCDQ), ο Δείκτης Οργανωτικού Κλίματος (OCI) και τα Χαρακτηριστικά Γυμνασίου Δείκτης (HSCI). Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, ορισμένοι ειδικοί που εξετάζουν το σχολικό κλίμα εξακολουθούν να αναφέρονται στις βασικές διαστάσεις που προτείνει ο Moos (Moos, 1979).

Το σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει πολύ τη συμπεριφορά και την απόδοση των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο. Σε συμφωνία με αυτό, υπάρχουν ορισμένα έγγραφα που δείχνουν τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και διαφόρων άλλων μεταβλητών που υπάρχουν γύρω από το σχολείο (Hadiyanto, 2016).

### 1. Σχολικό κλίμα και επιτεύγματα μαθητών

Η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, δηλαδή εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες όπως η ικανότητα, το ενδιαφέρον, το μαθησιακό στυλ των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, οι διαθέσιμες εγκαταστάσεις, και εξίσου σημαντικό είναι το σχολικό κλίμα. Ο Moos υποστηρίζει ότι ένα ευνοϊκό κοινωνικό κλίμα στα σχολεία έχει μεγάλη επίδραση στη μαθησιακή ικανοποίηση και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Walberg, 1979). Η γνώμη

είναι πολύ ορθολογική γιατί ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα θα επηρεάσει με τη σειρά του τις επιδόσεις των μαθητών. Επιπλέον, ο Walberg στους Farley (Lewin, 1935) και (Farley & Gordon, 1981) και Sweetland and Hoy (Daryanto & Tarno, 2015) πρότειναν επίσης μια σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών. Το ευνοϊκό κλίμα στην τάξη θα ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν καλά στο σχολείο και με τη σειρά τους θα βελτιώσουν σαφώς τα επιτεύγματα και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Επίσης, προτείνεται ότι το κλίμα και το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Ένα ευνοϊκό κλίμα και περιβάλλον θα παρέχει μια αίσθηση ασφάλειας, άνεσης και ελευθερίας τόσο στους δασκάλους, στους εργαζόμενους όσο και στους εκπαιδευόμενους να εκτελούν δραστηριότητες σύμφωνα με τις αντίστοιχες λειτουργίες τους. Αυτό είναι που δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους, τους εργαζόμενους και τους μαθητές να βελτιώσουν την απόδοση της μελέτης και της εργασίας τους (Pidarta, 1995).

## 2. Σχολικό κλίμα και συμπεριφορά εκπαιδευτικού και εργασιακή ικανοποίηση

Η σύνδεση μεταξύ του εργασιακού περιβάλλοντος ή του οργανωτικού κλίματος με τη συμπεριφορά του υπάρχοντος προσωπικού εντός του οργανισμού έχει πράγματι αρχίσει να μελετάται πριν από δεκάδες χρόνια, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ατομική συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων και του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Για να γνωρίζουν και να προβλέψουν την ψυχολογική συμπεριφορά των ατόμων στον οργανισμό, πρέπει να κατανοήσουν τα διάφορα ψυχολογικά γεγονότα στον οργανισμό, όπως ενέργειες, συναισθήματα και έκφραση ενός ατόμου (προσωπικότητα) και ψυχολογικό περιβάλλον (Lewin, 1935). Σύμφωνα με αυτό, ο Murray προτείνει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου στον οργανισμό επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες όπως η προσωπικότητα και το οργανωτικό κλίμα (Fisher, 1990). Επιπλέον, υποστηρίζεται επίσης ότι ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας των συμπεριφορών του σχολικού προσωπικού (δασκάλων, μαθητών και προσωπικού) στις δραστηριότητές τους σύμφωνα με τις αντίστοιχες λειτουργίες και τα καθήκοντά τους (Hyman, 1980).

Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται επίσης από τα αποτελέσματα αρκετών μελετών που δείχνουν ότι το εργασιακό περιβάλλον έχει μεγάλη επιρροή στη συμπεριφορά των εργαζομένων στον οργανισμό. Η έρευνα έδειξε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ικανοποίηση των δασκάλων του

δημοτικού σχολείου (Mufidayati, 1998). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών κατά 35,6% (Baedhowi, 1998).

Ενώ άλλες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει θετική και σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της εργασιακής απόδοσης των δασκάλων στο γυμνάσιο στην Ανατολική Τζακάρτα, το σχολικό κλίμα συμβάλλει στην εργασιακή απόδοση των δασκάλων κατά 13,7% (Syafri, 2004).

### 3. Σχολικό Κλίμα και Εργασιακά Κίνητρα Δασκάλου

Το σχολικό κλίμα είναι ένας περιβαλλοντικός παράγοντας που επηρεάζει τα κίνητρα εργασίας του εκπαιδευτικού. Ορισμένες μελέτες έδειξαν ότι το οργανωτικό (σχολικό) κλίμα επηρέασε σημαντικά τα εργασιακά κίνητρα των εργαζομένων στην εκτέλεση της εργασίας (Rahmawati, 2015), επηρέασε τα εργασιακά κίνητρα του δασκάλου στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, κάθε βελτίωση του οργανωτικού κλίματος του σχολείου κατά 1%, τότε τα κίνητρα εργασίας των εκπαιδευτικών θα αυξάνονται κατά 58% (Sucianti, 2015). Διαπιστώθηκε επίσης ότι το οργανωτικό κλίμα έχει επίδραση στα κίνητρα, τα επιτεύγματα και την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (Mangkunegara, 2015).

Οι δάσκαλοι θέλουν ένα ευχάριστο εργασιακό κλίμα κατά την εκτέλεση της εργασίας, καθώς αυτό θα τους ενθαρρύνει να εργαστούν καλύτερα. Αντίθετα, ένα κακό οργανωτικό κλίμα θα επηρεάσει άμεσα τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την απόδοση (Bishay, 1996).

### 4. Σχολικό κλίμα και πνεύμα εργασίας εκπαιδευτικών

Το πνεύμα της εργασίας είναι η στάση και η προθυμία κάποιου να πραγματοποιήσει την εργασία για την οποία είναι υπεύθυνος (Hasley, 2001). Κάποιος που έχει καλό ηθικό μπορεί να εξακριβωθεί ότι το άτομο θα εκτελεί πάντα καλά τα καθήκοντα και την ευθύνη, έτσι ώστε να έχει τα μέγιστα αποτελέσματα. Ένας τρόπος που μπορεί να γίνει για να βελτιωθεί το ηθικό των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αυτό υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα έρευνας που δείχνουν ότι το σχολικό κλίμα έχει θετική και σημαντική σχέση (νόημα) με το πνεύμα της εργασίας των εκπαιδευτικών (Sari, 2016). Κάποιοι άλλοι ερευνητές ισχυρίστηκαν επίσης ότι υπήρχε θετική επιρροή μεταξύ του σχολικού κλίματος στο εργασιακό πνεύμα των εκπαιδευτικών (Triyanah & Suryadi, 2016), (Sinay, 2017).

### 5. Το σχολικό κλίμα και η δημιουργικότητα του δασκάλου

Η δημιουργικότητα ενός ατόμου δεν προκύπτει μόνο λόγω της εγγενούς του ώθησης, αλλά λόγω του περιβαλλοντικού κλίματος που του επιτρέπει να αισθάνεται ασφαλής να εργαστεί, να φανταστεί και να αναλάβει πρωτοβουλίες, ώστε να υπάρχει το θάρρος να πάρει ρίσκα. Οι Baran και Zan δήλωσαν ότι υπήρχε ισχυρή επιρροή του οργανωτικού περιβάλλοντος στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των εργαζομένων (Dale, 1992). Επιπλέον, ο Dale δήλωσε ότι η δημιουργικότητα πρέπει να διατηρηθεί από το οργανωτικό κλίμα (Dale, 1992). Η σημασία της επιρροής του οργανωσιακού κλίματος αποδείχθηκε επίσης από άλλους ερευνητές που ανέφεραν ότι το σχολικό κλίμα είχε θετική και σημαντική επίδραση στη δημιουργικότητα του δασκάλου των Φυσικών Επιστημών 48,9 (Teguh, 2007). Η έρευνα που διεξήχθη από τον McAlindon κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλοι γεννιούνται δημιουργικοί, αλλά αυτή η δημιουργική δύναμη εξαφανίζεται κάπως στη διαδικασία της ωριμότητας. Για να διατηρηθεί αυτή η φυσική δημιουργικότητα ζωντανή και παραγωγική, θα πρέπει να δημιουργηθούν οργανωτικές συνθήκες και κλίματα που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να είναι ελεύθεροι να αναπτύσσονται (Dale, 1992).

#### 6. Σχολικό κλίμα και απόδοση του δασκάλου

Η απόδοση των εκπαιδευτικών είναι ένα επίτευγμα εργασίας που προκύπτει από την εργασιακή ικανότητα ενός εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις ικανότητες, τα καθήκοντα και τις ευθύνες, το καλό ηθικό και τη θετική συμπεριφορά, έτσι ώστε να μπορεί να επηρεάσει τις προσπάθειες για τη βελτίωση του ποιότητα της εκπαίδευσης. Η απόδοση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστεί από το σχολικό περιβάλλον ή το κλίμα στο οποίο έχουν ανατεθεί. Αυτό υποστηρίζεται από ορισμένους ερευνητές, όπως οι (Yulia, 2016) και (Fitriana, 2013) που δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ορισμένες μελέτες που διεξήχθησαν από τους (Irfan, 2007), (Suharto, 2009) και (Lidyawati, 2014) βρήκαν επίσης μια θετική και σημαντική σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερο είναι το σχολικό κλίμα, τόσο καλύτερες επιδόσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Μόνο λίγοι ερευνητές όπως ο (Raghavan, 1998) δηλώνουν ότι το οργανωτικό κλίμα έχει μια απλή θετική συσχέτιση με την εργασιακή απόδοση. Σε γενικές γραμμές λοιπόν, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει και την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών.



### 4.3 Η επίδραση της αξιολόγησης στις επιδόσεις των μαθητών

Ένας τρόπος ανάλυσης της σχέσης μεταξύ των δασκάλων και των επιδόσεων των μαθητών είναι να ληφθούν υπόψη τα συλλογικά χαρακτηριστικά των δασκάλων και να προσδιοριστεί η συνολική επίδραση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σύγκριση με άλλες μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών (μέγεθος τάξης, προηγούμενα επιτεύγματα, εθνικότητα και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο). Αυτά τα συλλογικά χαρακτηριστικά αναφέρονται συνήθως ως επιδράσεις δασκάλου ή ιδιότητες δασκάλου και γενικά δείχνουν θετικό αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών (Rockoff, 2004; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004; Wright, Horn, & Sanders, 1997).

Στη μελέτη του 2003 με 10.000 μαθητές και σχεδόν 300 δασκάλους από δημοτικά σχολεία σε δύο διαφορετικές σχολικές περιφέρειες στο Νιου Τζέρσεϋ, ο Rockoff χρησιμοποίησε δεδομένα πίνακα και διεξήγαγε μια μετα-ανάλυση τυχαίων επιδράσεων για να εκτιμήσει τα σταθερά αποτελέσματα του δασκάλου, ενώ έλεγχε τα σταθερά χαρακτηριστικά των μαθητών και τη συγκεκριμένη τάξη-μεταβλητές. Ο Rockoff που βρέθηκε σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, τα εφέ του δασκάλου είναι προγνωστικοί παράγοντες της απόδοσης των μαθητών σε τυποποιημένα τεστ. Συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη έδειξε ότι οι βαθμολογίες του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης θα αυξάνονταν κατά περίπου 0,15 και 0,18 τυπικές αποκλίσεις για εκπαιδευτικούς με 10ετή διδακτική εμπειρία. Τα ευρήματα για τα μαθήματα των μαθηματικών δεν ήταν τόσο ισχυρά, αλλά έδειξαν μια αύξηση στον υπολογισμό των μαθηματικών κατά τα δύο πρώτα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας. Οι Wright, Horn και Sanders (1997) ανέφεραν επίσης ότι τα αποτελέσματα των δασκάλων ήταν σημαντικά για κάθε ανάλυση, η οποία περιελάμβανε μαθηματικά, ανάγνωση, γλώσσα, κοινωνικές σπουδές και επιστήμες. Οι Nye, Konstantopoulos και Hedges (2004) υποστήριξαν ότι οι δάσκαλοι έχουν σημασία και έδειξαν συγκεκριμένα ότι τα κέρδη των μαθητών με αποτελεσματικό δάσκαλο σε σύγκριση με έναν όχι τόσο αποτελεσματικό δάσκαλο ήταν 0,35 της τυπικής απόκλισης για την ανάγνωση και 0,48 της τυπικής απόκλισης για τα μαθηματικά.

Οι Kane και Staiger (2008) επιβεβαίωσαν ότι τα αποτελέσματα των δασκάλων ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες για την επίδοση των μαθητών στη μελέτη τους που περιελάμβανε 78 ζεύγη δημοτικών τάξεων από την Unified School District του Λος Άντζελες, αλλά είχαν ένα ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με τη μακροπρόθεσμη επίδραση των δασκάλων στην επίδοση των

μαθητών. Ανέφεραν ότι ο αντίκτυπος του δασκάλου στα μαθηματικά και το επίτευγμα στην ανάγνωση εξασθένησε σε ποσοστό 50% ετησίως. Ενώ οι συγγραφείς αναγνώρισαν ότι αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να παρουσιάζουν ανησυχίες σχετικά με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των δασκάλων, δίσταζαν να βγάλουν συμπεράσματα σχετικά με αυτό το παρατηρούμενο ξεθώριασμα. Υπέθεσαν ότι αυτό το ξεθώριασμα θα μπορούσε να αντανακλά την αλλαγή του περιεχομένου στα τεστ στις μεταγενέστερες τάξεις ή τις επιπτώσεις των συνομηλίκων που θα μπορούσαν να έχουν στη μείωση του χάσματος στις επιδόσεις των μαθητών με την πάροδο του χρόνου. Συμπερασματικά, οι Kane και Staiger (2008) προειδοποίησαν ότι *«μια καλύτερη κατανόηση του μηχανισμού που δημιουργεί το fade out είναι κρίσιμης σημασίας πριν συμπεράνουμε ότι οι επιδράσεις των δασκάλων στην επίδοση των μαθητών είναι εφήμερες»* (σελ. 35).

Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες (Thum, 2003), με πιο ανάμεικτα και αρκετά ασαφή αποτελέσματα σχετικά με τη συνολική θετική επίδραση που έχουν οι δάσκαλοι στα επιτεύγματα των μαθητών. Στην προ-δοκιμαστική/μετα-τεστ μελέτη του σε τέσσερα δημοτικά σχολεία στην Αριζόνα, στην οποία συμμετείχαν 1.276 μαθητές από την τρίτη έως την έκτη τάξη και 75 δασκάλους, ο Thum βρήκε κέρδη στις τάξεις της τρίτης, τέταρτης και έκτης τάξης, ενώ οι τάξεις της πέμπτης τάξης δεν έδειξαν άλλα παρά κανονιστικά κέρδη. Κατά την ανάλυση των δεδομένων για συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, η ανάλυση του Thum έδειξε ότι μόνο 12 από τους 75 δασκάλους πέτυχαν τουλάχιστον πέντε τοις εκατό κέρδος. Σε αυτή τη μελέτη, είναι δύσκολο να ισχυριστεί κανείς με βεβαιότητα σε ποιο βαθμό οι δάσκαλοι συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών. Το πρώτο εύρημα θα έδειχνε ότι υπάρχει συμβολή, αλλά η ακόλουθη ανάλυση παρέχει ένα αντικρουόμενο εύρημα.

Ενώ η προηγούμενη μελέτη μπορεί να εγείρει αμφιβολίες σχετικά με τη σχέση μεταξύ των επιδράσεων των δασκάλων και των επιδόσεων των μαθητών, η υπεροχή της έρευνας θα πρέπει να χρησιμεύσει ως απόδειξη του αντίκτυπου που μπορούν να έχουν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους. Ακόμη και στη μελέτη των Kane and Staiger (2008), όπου οι συγγραφείς εντόπισαν ένα φαινόμενο εξασθένησης, οι ερευνητές έσπευσαν να εντοπίσουν ορισμένες πιθανές αιτίες αυτής της εξασθένησης εκτός από τις επιπτώσεις των δασκάλων και προειδοποίησαν να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τις βραχύβιες επιπτώσεις των δασκάλων χωρίς περαιτέρω έρευνα.



## 5. Σχεδιασμός και μεθοδολογία έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε ανέδειξε την σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και τις επιδράσεις της τόσο στην λειτουργία του σχολείου, το σχολικό κλίμα, όσο και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων αλλά και στην επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αναφέρθηκαν επίσης και ζητήματα που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση και σε ενδεχόμενες αντιρρήσεις τους ως προς αυτή. Πέραν αυτό όμως διαπιστώθηκε ότι η έρευνα στο πεδίο, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα όσον αφορά στις απόψεις τους δεν έχει ακόμα διερευνηθεί επαρκώς. Για τον σκοπό αυτό, στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε πρωτόγεννης ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας.

Ο στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση. Επιμέρους στόχοι αποτελούσαν η διερεύνηση των πιθανών προβλημάτων που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σχέση με την αξιολόγηση όσο και την μέθοδο εφαρμογή της στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η χρησιμότητα της αξιολόγησης σε σχέση με την δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

### 5.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα κάτωθι:

- 1. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με την αξιολόγηση;**
- 2. Ποιοι κατά τους εκπαιδευτικούς αποτελούν τους καταλληλότερους φορείς που θα αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης;**
- 3. Ποιες είναι κατά τους εκπαιδευτικούς οι πιο ενδεδειγμένες μορφές ή μέθοδοι αξιολόγησης τους;**

## 5.2 Πληθυσμός στόχος

Ο πληθυσμός στόχος της εργασίας αφορά σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

## 5.3 Εργαλείο έρευνας

Το εργαλείο έρευνας κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της εργασίας με την προσαρμογή κατά μέρος αντίστοιχων εργαλείων έρευνας που αναφέρονται στην συναφή βιβλιογραφία και με την δημιουργία νέων ερωτημάτων κατά το υπόλοιπο από την συγγράφουσα με στόχο την ανάκτηση δεδομένων που θα επέτρεπαν την απάντηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο των ερευνητικών ερωτημάτων.

Το εργαλείο έρευνας αποτελείτο από 6 μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε στην συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Το δεύτερο μέρος εξέταζε μέσω της χρήσης απαντήσεων σε 5θμια κλίμακα Likert έξι ερωτημάτων που αφορούσαν στην έννοια της αξιολόγησης και την σημασία αυτής. Το τρίτο μέρος εξέταζε μέσω της χρήσης απαντήσεων σε 5θμια κλίμακα Likert οκτώ ερωτημάτων, σχετικά με τους τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογείται. Το τέταρτο τρίτο μέρος εξέταζε μέσω της χρήσης απαντήσεων σε 5θμια κλίμακα Likert έξι ερωτημάτων, που αφορούσαν στην καταλληλότητα διαφόρων φορέων στην ανάληψη του έργου της αξιολόγησης. Το πέμπτο μέρος εξέταζε μέσω της χρήσης απαντήσεων σε 5θμια κλίμακα Likert δέκα ερωτημάτων, που αφορούσαν στην αξιολόγηση διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε συνολικά 26 ερωτήματα κλειστού τύπου (με επιλογή από διαθέσιμες απαντήσεις) τα οποία εξετάζαν γενικώς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση.

## 5.4 Συλλογή δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας και την άμεση ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων το εργαλείο έρευνας δημιουργήθηκε ψηφιακά και απεστάλη στους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, είτε

προσωπικά μέσω ψηφιακών μηνυμάτων σε άμεσες επαφές της συγγράφουσας (οι οποίες και το προώθησαν σε δικές τους επαφές), αλλά και μέσω ανάρτησης του σε ομάδες εκπαιδευτικών σε κοινωνικά δίκτυα είτε μέσω αποστολής σε αυτές μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms, χάριν της ευχρηστίας της τόσο για την ερευνήτρια στην δημιουργία αποστολή του εργαλείου έρευνας και την συγκέντρωση των δεδομένων, όσο και για τους συμμετέχοντες.

## 5.5 Ηθική και δεοντολογία έρευνας

Όσον αφορά στην Ηθική Δεοντολογία της έρευνας, αυτή εξασφαλίστηκε από την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν. Με αυτόν το τρόπο δεν προέκυψαν ζητήματα δεοντολογίας στην χρήση των δεδομένων, και συνεπώς δεν απαιτήθηκε η υπογραφή φόρμας συναίνεσης.

Σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα εξηγήθηκε με εισαγωγικό σημείωμα ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που αυτός θα έδινε με την συμμετοχή του και την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έλαβε χώρα απρόσκοπτα, χωρίς την παρουσία της υπογράφουσας πλησίον των συμμετεχόντων ώστε να μην υπάρχει καμία αίσθηση επηρεασμού.

Τυχόν απορίες στο ερωτηματολόγιο απαντήθηκαν κατά την αντίστοιχη υποβολή ερωτημάτων από μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από τους συμμετέχοντες.

## 5.6 Μέθοδοι επεξεργασίας δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την ανάπτυξη της έρευνας, αναλύθηκαν στατιστικά με την χρήση της πλατφόρμας IBM SPSS v.23.0. Η ανάλυση αφορούσε τόσο στην περιγραφική στατιστική (συχνότητες, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις), όσο και στην επαγωγική στατιστική ανάλυση τους. Η επαγωγική στατιστική ανάλυση περιελάμβανε σειρά στατιστικών δοκιμών, όπως ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), σύγκριση μέσων όρων (Independent sample t-test), έλεγχο συσχετίσεων καθώς και έλεγχο εσωτερικής αξιοπιστίας σε κάθε τμήμα του εργαλείου έρευνας μέσω του υπολογισμού του δείκτη Cronbach's  $\alpha$ .

## 6. Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

### 6.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

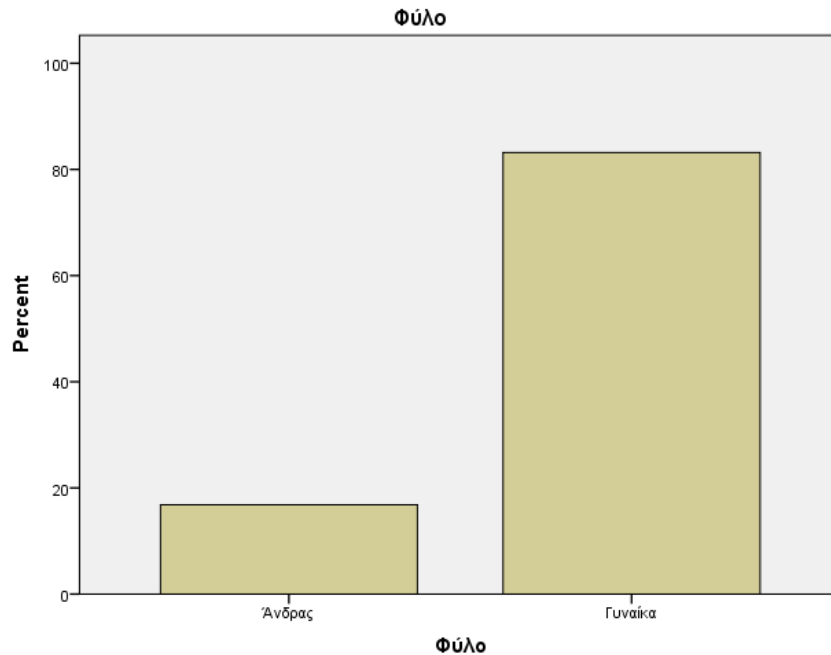
Το δείγμα αποτελείται από συνολικά 101 άτομα. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται παρακάτω.

#### 6.1.1 Φύλο

Σε σχέση με το φύλο το δείγμα αποτελείται ως πη το πλείστον από γυναίκες (84 συμμετέχουσες, ήτοι το 83.2% του συνόλου). Οι άνδρες στο δείγμα ήταν 17 και αποτελούσαν το 16.8% του συνόλου. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 3 και γραφικά στο διάγραμμα 1.

Πίνακας 3 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Άνδρας	17	16.8	16.8
	Γυναίκα	84	83.2	100.0
	α			
	Total	101	100.0	

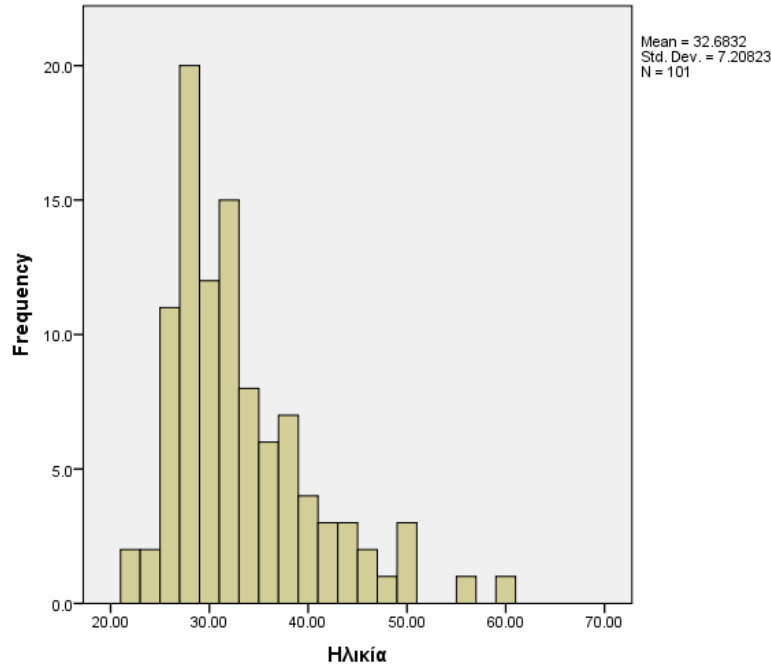


Διάγραμμα 1 Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο

### 6.1.2 Ηλικία

Το ερώτημα της ηλικίας επέτρεπε την ελεύθερη καταγραφή αυτής (δεν αποτελεί κατηγορική μεταβλητή). Σε σχέση με την ηλικία το δείγμα παρουσίαζε μέσο όρο τα 32.68 έτη με αντίστοιχη τυπική απόκλιση τα 7.21 έτη. Η ελάχιστη ηλικία που δηλώθηκε ήταν αυτή των 22 ετών και η μέγιστη αυτή των 60 ετών. Η σχετική κατανομή του δείγματος βάση της ηλικίας παρουσιάζεται στο ιστόγραμμα του διαγράμματος 2.





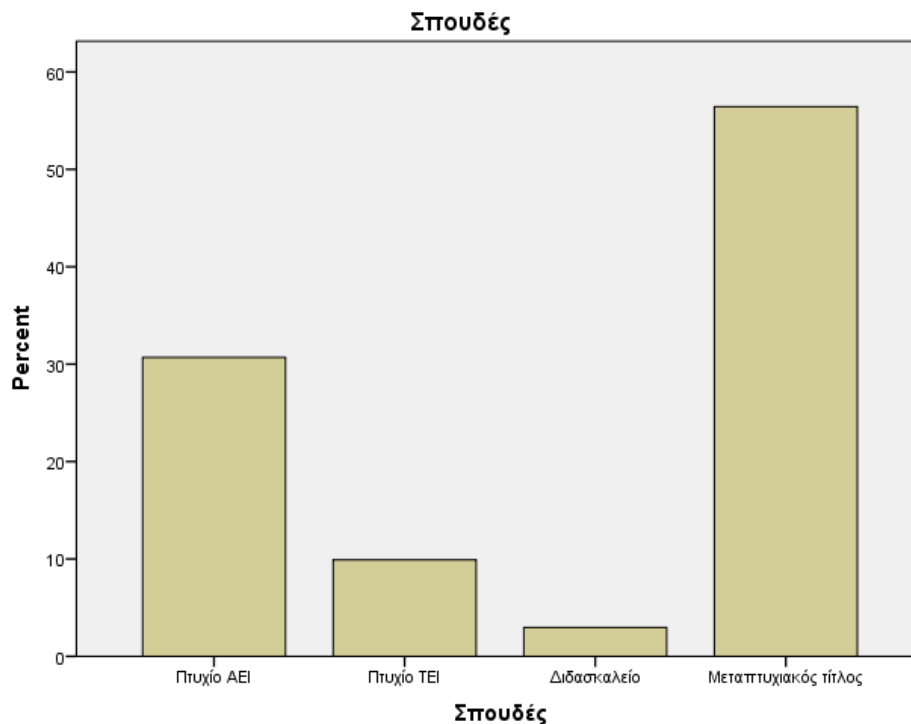
Διάγραμμα 2 Κατανομή του δείγματος βάση της ηλικίας

### 6.1.3 Σπουδές

Από το δείγμα ζητήθηκε να καθορίσουν το μέγιστο βαθμό τίτλο σπουδών που κατέχουν. Ως επί το πλείστον το δείγμα ανέφερε κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου (57 αναφορές ήτοι 56.4% του συνόλου). Ο αμέσως επόμενα αναφερόμενος από άποψη συχνότητας τίτλος ήταν αυτός του πτυχίου ΑΕΙ τον οποίο ανέφεραν 31 συμμετέχοντες/ουσες (30.7% του συνόλου). Δέκα άτομα ανέφεραν κατοχή τίτλου ΤΕΙ (9.9% του συνόλου), ενώ τρία άτομα (3% του συνόλου) ανέφεραν τίτλο από το διδασκαλείο. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 4 και γραφικά στο διάγραμμα 3.

Πίνακας 4 Κατανομή δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών

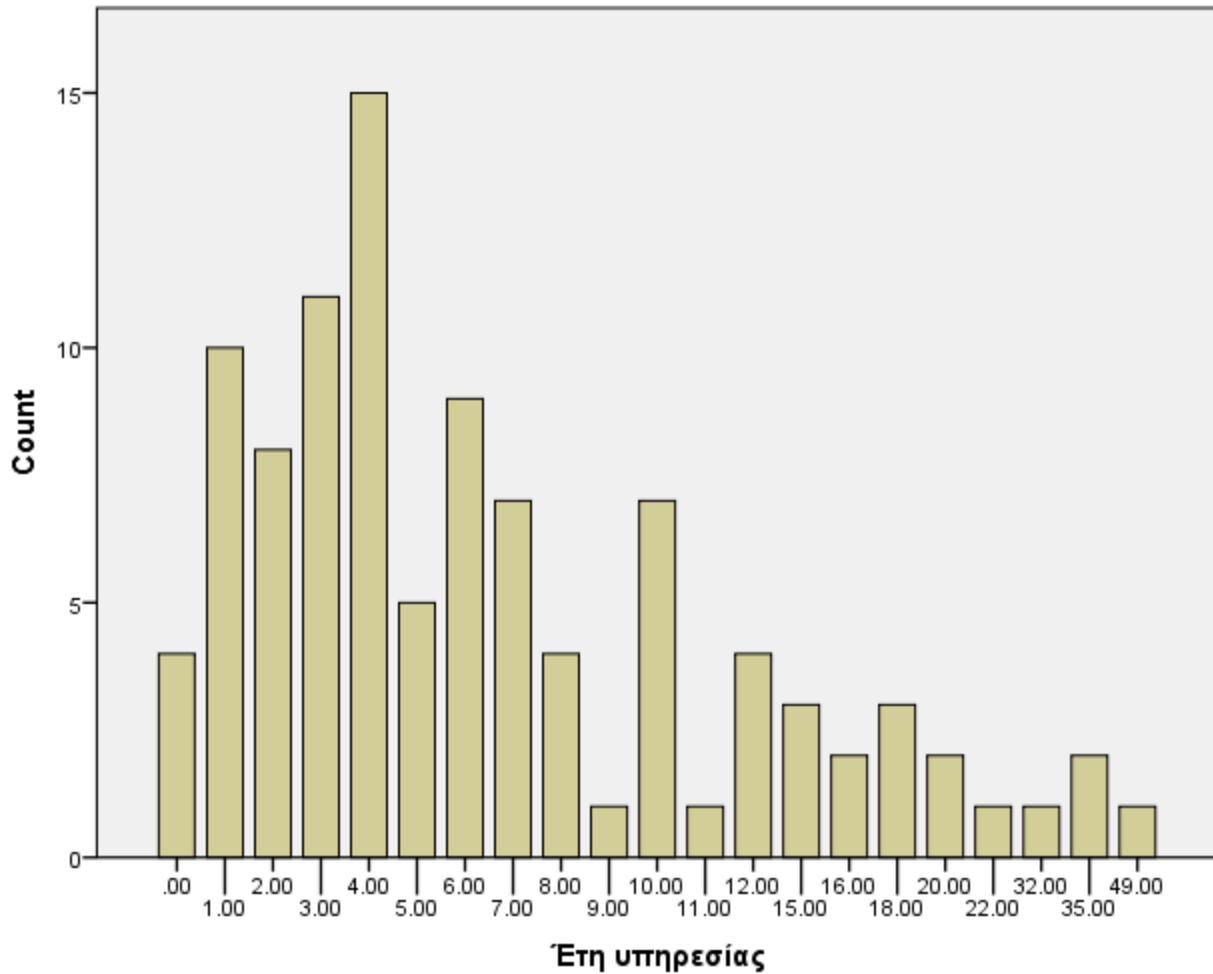
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Πτυχίο ΑΕΙ	31	30.7	30.7
	Πτυχίο ΤΕΙ	10	9.9	40.6
	Διδασκαλείο	3	3.0	43.6
	Μεταπτυχιακός τίτλος	57	56.4	100.0
	Total	101	100.0	



*Διάγραμμα 3 Κατανομή δείγματος με βάση τον ανώτερο τίτλο σπουδών*

#### 6.1.4 Έτη υπηρεσίας (συνολικά)

Το ερώτημα των ετών υπηρεσίας επέτρεπε την ελεύθερη καταγραφή αυτής (δεν αποτελεί κατηγορική μεταβλητή). Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας το δείγμα παρουσίαζε μέσο όρο τα 7.53 έτη με αντίστοιχη τυπική απόκλιση τα 8.05 έτη. Η ελάχιστη προϋπηρεσία που δηλώθηκε ήταν αυτή των 0 ετών και η μέγιστη αυτή των 49 ετών. Η σχετική κατανομή του δείγματος βάσει της ηλικίας παρουσιάζεται στο ιστόγραμμα του διαγράμματος 4.



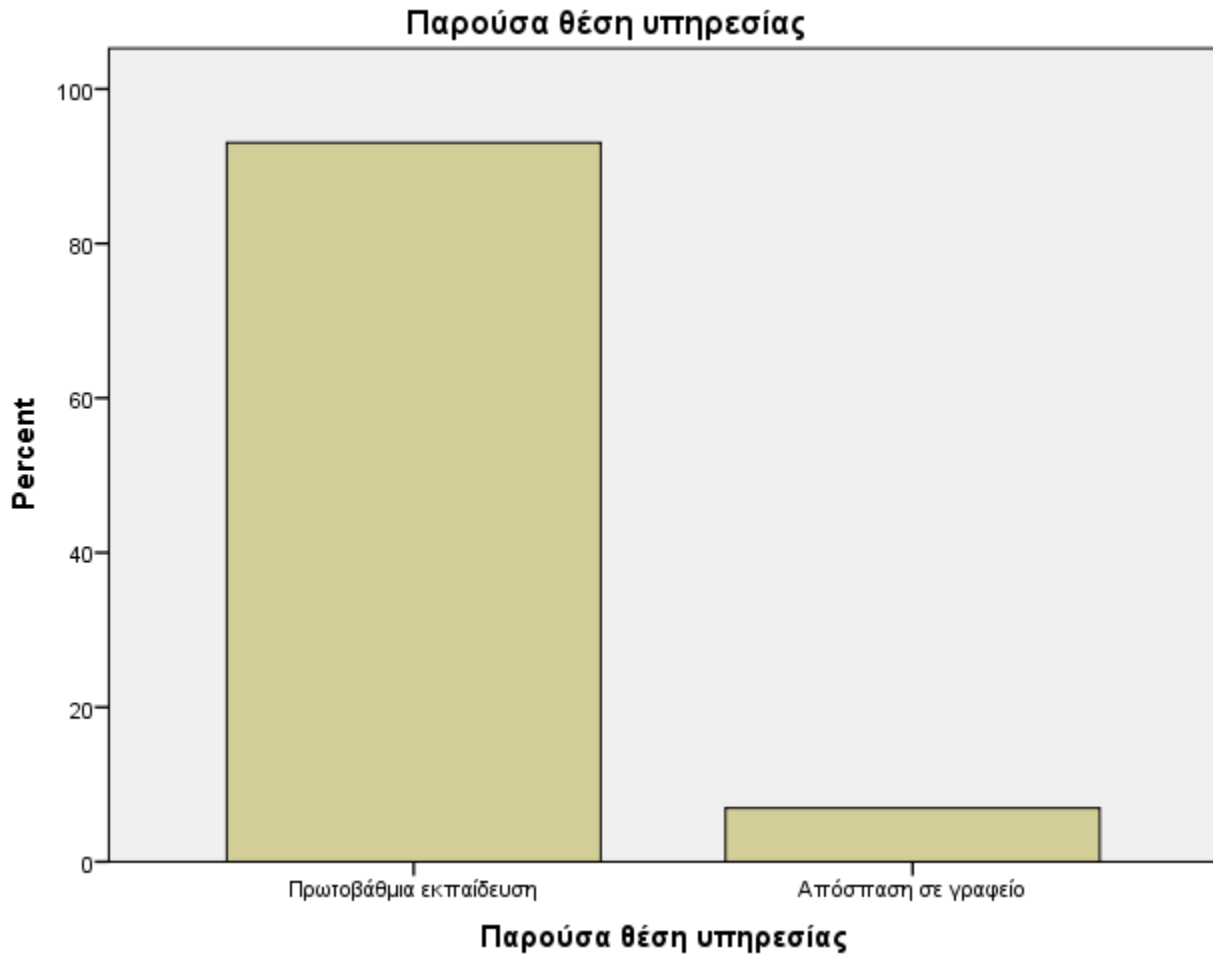
Διάγραμμα 4 Κατανομή του δείγματος βάση των ετών υπηρεσίας

#### 6.1.5 Παρούσα θέση υπηρεσίας

Σε σχέση με την παρούσα θέση υπηρεσίας, η πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε ότι υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (94 αναφορές ήτοι το 93,1% του συνόλου) ενώ επτά άτομα (6.9% του συνόλου) ανέφεραν ότι βρίσκονται αποσπασμένοι/ες σε γραφείο. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 5 και γραφικά στο διάγραμμα 5.

Πίνακας 5 Κατανομή δείγματος με βάση την παρούσα θέση υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	94	93.1	93.1
	Απόσπασση σε γραφείο	7	6.9	100.0
	Total	101	100.0	



Διάγραμμα 5 Κατανομή δείγματος με βάση την παρούσα θέση υπηρεσίας

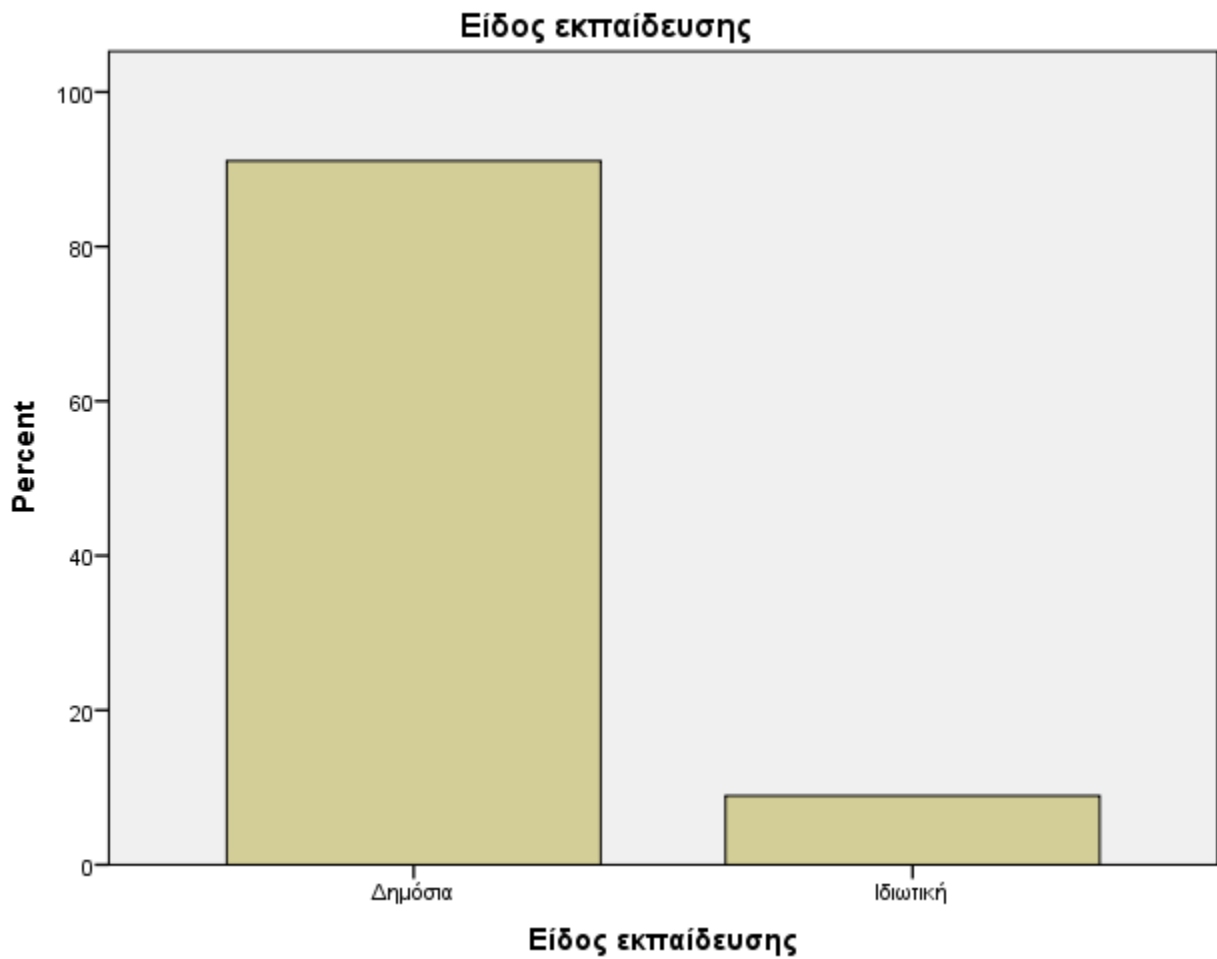
#### 6.1.6 Είδος εκπαίδευσης

Σε σχέση με το είδος εκπαίδευσης που εργάζεται το δείγμα, η πλειοψηφία αποτελούν εκπαιδευτικούς της Δημόσιας εκπαίδευσης (92 άτομα ή 91.1% του συνόλου), ενώ στην Ιδιωτική

εκπαίδευση υπηρετούν συνολικά 9 συμμετέχοντες/ουσες (8.9% του συνόλου). Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 6 και γραφικά στο διάγραμμα 6.

Πίνακας 6 Κατανομή δείγματος με βάση το είδος εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Δημόσια	92	91.1	91.1
	Ιδιωτική	9	8.9	100.0
	Total	101	100.0	



Διάγραμμα 6 Κατανομή δείγματος με βάση το είδος εκπαίδευσης

## 6.2 Περιγραφική στατιστική ανάλυση επιμέρους δεικτών εργαλείου έρευνας

### 6.2.1 Πρώτος άξονας ερωτηματολογίου: Απόψεις σε σχέση με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητα της

Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν μια σειρά από προτάσεις σε σχέση με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητα της, αξιοποιώντας μια 5θμια κλίμακα Likert όπου ο βαθμός 1 αντιστοιχούσε στο *διαφωνώ απόλυτα* και ο βαθμός 5 στο *συμφωνώ απόλυτα*. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7 Αποτελέσματα ανάλυσης απαντήσεων στα ερωτήματα του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
<i>Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης</i>	101	1.00	5.00	3.3168	.99931
<i>Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί</i>	101	1.00	5.00	2.9901	1.08162
<i>Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού</i>	101	1.00	5.00	3.0396	.95834
<i>Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του</i>	101	1.00	5.00	2.7624	1.01142
<i>Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης</i>	101	1.00	5.00	3.5050	.95524
<i>Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του</i>	101	1.00	5.00	3.3168	.97909
<i>Valid N (listwise)</i>	101				

Οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζουν τα ακόλουθα σημαντικά χαρακτηριστικά:

- Το δείγμα συμφωνεί με την σημασία της αξιολόγησης ως μέσο ανατροφοδότησης καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων (M.O.=3.5) υποδηλώνει μια ασθενώς θετική αντίληψη όσον

αφορά στην πρόταση αυτή. Η μικρή τιμή της τυπικής απόκλισης (T.A.= 0.95524) υποδηλώνει επίσης μικρή διασπορά των απαντήσεων περί τον μέσο όρο και κατά συνέπεια σχετική συμφωνία του δείγματος.

- Το δείγμα εμφανίζει ελάχιστα θετική ουδέτερη στάση σε σχέση με την χρησιμότητα της αξιολόγησης για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης όπως υποδηλώνεται από την τιμή του μέσου όρου (M.O.=3.32), ενώ υφίσταται και σχετική συμφωνία του δείγματος ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από την τιμή της τυπικής απόκλισης (T.A.= 0.99931).
- Το δείγμα εμφανίζει ελάχιστα θετική ουδέτερη στάση σε σχέση με την πιθανότητα μείωσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού από την αξιολόγηση όπως υποδηλώνεται από την τιμή του μέσου όρου (M.O.=3.32), ενώ υφίσταται και σχετική συμφωνία του δείγματος ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από την τιμή της τυπικής απόκλισης (T.A.= 0.97909).
- Το δείγμα διατηρεί μια ουδέτερη στάση σε σχέση με το δικαίωμα της πολιτείας να αξιολογεί (M.O.=2.99) και της μείωσης του κύρους του εκπαιδευτικού από την αξιολόγηση (M.O.=3.039), και με σημαντική συμφωνία ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από τις τιμές των σχετικών τυπικών αποκλίσεων (T.A.= 1.08162 και 0.95834 αντίστοιχα).
- Τέλος το δείγμα έχει ασθενώς θετική άποψη σε σχέση με το να βασίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση όπως υποδηλώνεται από τον σχετικό μέσο όρο (M.O.=2.76), ενώ υφίσταται και σχετική συμφωνία του δείγματος ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από την τιμή της τυπικής απόκλισης (T.A.= 1.01142).

#### 6.2.2 Δεύτερος άξονας ερωτηματολογίου: Τομείς του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να αξιολογούνται

Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν αρχικά διάφορους τομείς του έργου τους που πρέπει να αξιολογούνται (ή όχι) και έπειτα μια σειρά προτάσεων που αφορούν αντίστοιχα στην σημασία συγκεκριμένων τομέων προς αξιολόγηση, αξιοποιώντας μια 5θμια κλίμακα Likert όπου ο βαθμός 1 αντιστοιχούσε στο *διαφωνώ απόλυτα* και ο βαθμός 5 στο *συμφωνώ απόλυτα*. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων για το πρώτο μέρος παρουσιάζονται στον πίνακα 8 και για το δεύτερο στο πίνακα 9.

Πίνακας 8 Αποτελέσματα ανάλυσης απαντήσεων στα ερωτήματα του πρώτου μέρους του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

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

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Τη χρήση των νέων μεθόδων διδασκαλίας	101	1.00	5.00	3.0594	.90357
Την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία	101	1.00	5.00	3.6337	.94576
Τη μεταδοτικότητα του	101	1.00	5.00	3.6139	.92704
Τη δυνατότητα του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	101	1.00	5.00	3.6040	.89531
Τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	101	1.00	5.00	3.5941	.88519
Valid N (listwise)	101				

Τα αποτελέσματα του πίνακα 8 σημειολογούν ότι το δείγμα θεωρεί ως σημαντικούς τομείς αξιολόγησης την ενεργοποίηση και εμπλοκή των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (M.O.=3.6337), την μεταδοτικότητα του (M.O.=3.6139), την δυνατότητα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών (M.O.=3.6040) και της χρήσης πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών (M.O.=3.5941), και με σημαντική συμφωνία ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από τις τιμές των σχετικών τυπικών αποκλίσεων (T.A.= 0.94576, 0.92704, 0.89531, και 0.88519 αντίστοιχα). Το δείγμα διατηρεί ουδέτερη στάση σε σχέση με την αξιολόγηση μέσω της χρήσης νέων μεθόδων διδασκαλίας (M.O.=3.0594) με υψηλό επίπεδο συμφωνίας που υποδηλώνεται από την τιμή της τυπικής απόκλισης (T.A.=0.90357).



Πίνακας 9 Αποτελέσματα ανάλυσης απαντήσεων στα ερωτήματα του δευτέρου μέρους του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας	101	1.00	5.00	3.3069	.95648
Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	101	1.00	5.00	3.3069	.99742
Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης	101	1.00	5.00	2.5347	1.00563
Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη	101	1.00	5.00	3.7822	.97575
Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	101	1.00	5.00	2.8515	1.03331
Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης	101	1.00	5.00	3.2376	1.01142
Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση	101	1.00	5.00	2.4059	1.06938
Valid N (listwise)	101				

Οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζουν τα ακόλουθα σημαντικά χαρακτηριστικά:

- Το δείγμα συμφωνεί ότι είναι σημαντική η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη (M.O.=3.7822). Η μικρή τιμή της τυπικής απόκλισης (T.A.= 0.97575) υποδηλώνει επίσης μικρή διασπορά των απαντήσεων περί τον μέσο όρο και κατά συνέπεια σχετική συμφωνία του δείγματος.
- Το δείγμα συμφωνεί ασθενώς με το να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας (M.O.=3.3069) και την συνεκτίμηση του ατομικού φακέλου στην αξιολόγηση (M.O.=3.2376) καθώς και των επιδόσεων των μαθητών ως προς αυτό (M.O.=3.3069) και με σημαντική συμφωνία ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από τις τιμές των σχετικών τυπικών αποκλίσεων (T.A.= 0.95648, 1.01142 και 0.99742 αντίστοιχα).
- Το δείγμα είναι αρνητικό στην χρήση συνεργασίας εκπαιδευτικού-διευθυντή ως κριτήριο αξιολόγησης (M.O.=2.5347), την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο επίσης ως κριτήριο (M.O.=2.8515) και του ήθους του εκπαιδευτικού επίσης ως κριτήριο (M.O.=2.4059), και με σημαντική συμφωνία ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από τις τιμές των σχετικών τυπικών αποκλίσεων (T.A.= 1.00563, 1.03331 και 1.06938 αντίστοιχα).

### 6.2.3 Τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου: Καταλληλότητα φορέων ως αξιολογητές

Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν αρχικά διάφορους φορείς σε σχέση με την καταλληλότητα τους ως αξιολογητές (ή όχι) και έπειτα μια σειρά προτάσεων που αφορούν αντίστοιχα στην σημασία συγκεκριμένων φορέων ως αξιολογητών, αξιοποιώντας μια 5θμια κλίμακα Likert όπου ο βαθμός 1 αντιστοιχούσε στο *διαφωνώ απόλυτα* και ο βαθμός 5 στο *συμφωνώ απόλυτα*. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων για το πρώτο μέρος παρουσιάζονται στον πίνακα 9 και για το δεύτερο στο πίνακα 10.

Πίνακας 10 Αποτελέσματα ανάλυσης απαντήσεων στα ερωτήματα του πρώτου μέρους του τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου

<b>Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι</b>					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Επιτροπή Πανεπιστημιακών	101	1.00	5.00	2.5941	1.03129
Ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής του Σχολείου	101	1.00	5.00	2.8812	1.11613
Το ΠΥΣΠΕ	101	1.00	4.00	2.3861	.91619
Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης	101	1.00	4.00	2.4554	.98514
Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ	101	1.00	4.00	2.5248	1.04493
Valid N (listwise)	101				

Τα αποτελέσματα του πίνακα 10 σημειολογούν ότι το δείγμα δεν θεωρεί κανένα από τους αναφερόμενους φορείς ως καταλληλότερο αξιολογητή δεδομένου ότι όλοι οι μέσοι όροι έχουν αρνητικό πρόσημο (είναι μικρότεροι του 3 που αντιστοιχεί στο ουδέτερο) και με σημαντική συμφωνία επ' αυτού όπως είναι εμφανές από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων.

Πίνακας 11 Αποτελέσματα ανάλυσης απαντήσεων στα ερωτήματα του δεύτερου μέρους του τρίτου άξονα του ερωτηματολογίου

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ)	101	1.00	5.00	2.6634	1.07960
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών	101	1.00	5.00	2.8614	1.07731
Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	101	1.00	4.00	2.8218	.99394
Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού	101	1.00	5.00	3.4554	1.28472
Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης	101	1.00	5.00	3.6436	1.21313
Valid N (listwise)	101				

Οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζουν τα ακόλουθα σημαντικά χαρακτηριστικά:

- Το δείγμα συμφωνεί ότι δεν πρέπει να εμπλέκονται οι συνδικαλιστικοί φορείς στην αξιολόγηση (M.O.=3.6436). Η μικρή τιμή της τυπικής απόκλισης (T.A.= 1.21313) υποδηλώνει επίσης μικρή διασπορά των απαντήσεων περί τον μέσο όρο και κατά συνέπεια σχετική συμφωνία του δείγματος.
- Το δείγμα συμφωνεί με το να αξιολογείται η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού από τον Συντονιστή του Εκπαιδευτικού Έργου (M.O.=3.4554). Η μικρή τιμή της τυπικής απόκλισης (T.A.= 1.28472) υποδηλώνει επίσης μικρή διασπορά των απαντήσεων περί τον μέσο όρο και κατά συνέπεια σχετική συμφωνία του δείγματος.
- Το δείγμα είναι αρνητικό στην αξιολόγηση από σώμα μόνιμων αξιολογητών (M.O.=2.6634), την αξιολόγηση των πρωτοβουλιών τους από τους διευθυντές (M.O.=2.8614) και της εμπλοκής φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης στην αξιολόγηση (M.O.=2.8218), και με σημαντική συμφωνία ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από τις τιμές των σχετικών τυπικών αποκλίσεων (T.A.= 1.07960, 1.07731 και 0.99394 αντίστοιχα).

6.1.4 Τέταρτος άξονας του ερωτηματολογίου: Απόψεις σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης

Στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν μια σειρά από προτάσεις σε σχέση με τις μεθόδους αξιολόγησης, αξιοποιώντας μια 5θμια κλίμακα Likert όπου ο βαθμός 1 αντιστοιχούσε στο *διαφωνώ απόλυτα* και ο βαθμός 5 στο *συμφωνώ απόλυτα*. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται στον πίνακα 12.

Πίνακας 12 Αποτελέσματα ανάλυσης απαντήσεων στα ερωτήματα του τέταρτου άξονα του ερωτηματολογίου

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές	101	1.00	5.00	2.5347	1.02532
Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης	101	1.00	5.00	3.0495	1.06185
Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος	101	1.00	4.00	1.8614	.87212
Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου	101	1.00	4.00	2.6733	1.01103
Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές	101	1.00	5.00	3.4257	1.05211
Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο	101	1.00	5.00	3.0495	1.08974
Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του	101	1.00	5.00	3.7525	.95295
Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος	101	1.00	5.00	2.9604	.98915
Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμψει για επιμόρφωση	101	1.00	5.00	3.3564	1.14529
Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής	101	1.00	5.00	3.9703	.96390
Valid N (listwise)	101				

Οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζουν τα ακόλουθα σημαντικά χαρακτηριστικά:

- Το δείγμα συμφωνεί με την σημασία με την εκ των προτέρων γνώση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα κριτήρια της αξιολόγησης καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων ( $M.O.=3.9703$ ) υποδηλώνει μια ασθενώς θετική αντίληψη όσον αφορά στην πρόταση αυτή. Η μικρή τιμή της τυπικής απόκλισης ( $T.A.= 0.96390$ ) υποδηλώνει επίσης μικρή διασπορά των απαντήσεων περί τον μέσο όρο και κατά συνέπεια σχετική συμφωνία του δείγματος.
- Το δείγμα συμφωνεί με το γεγονός ότι η συνέντευξη του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να αποτελεί από μόνη της κριτήριο αξιολόγησης καθώς ο μέσος όρος των απαντήσεων ( $M.O.=3.7525$ ) υποδηλώνει μια ασθενώς θετική αντίληψη όσον αφορά στην πρόταση αυτή. Η μικρή τιμή της τυπικής απόκλισης ( $T.A.= 0.95295$ ) υποδηλώνει επίσης μικρή διασπορά των απαντήσεων περί τον μέσο όρο και κατά συνέπεια σχετική συμφωνία του δείγματος.
- Το δείγμα εμφανίζει ελάχιστα θετική στάση σε σχέση με την χρησιμότητα της αυταξιολόγησης, της ετήσιας επανάληψης της αξιολόγησης και της αξιοποίησης της χαμηλής βαθμολογίας ως ανατροφοδότηση για τους εκπαιδευτικούς καθώς και την σημασία της μεθόδους της παρατήρησης από τους αξιολογητές όπως υποδηλώνεται από τις τιμές των μέσων όρων ( $M.O.=3.4257, 3.0495, 3.3564$  και  $3.0495$  αντίστοιχα), ενώ υφίσταται και σχετική συμφωνία του δείγματος ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων ( $T.A.= 1.05211, 1.08947, 1.14529$  και  $1.06185$  αντίστοιχα).
- Το δείγμα διατηρεί μια ουδέτερη στάση σε σχέση την χρήση της μεθόδου των μορίων ( $M.O.=2.9604$ ), και με σημαντική συμφωνία ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από την τιμή της τυπικής απόκλισης ( $T.A.= 0.98915$ ).
- Τέλος το δείγμα έχει αρνητική άποψη σε σχέση με τις υπόλοιπες μεθόδους αξιολόγησης ιδιαίτερα με αυτή της βιντεοσκόπησης ( $M.O.=1.8614$ ) με αντίστοιχα υψηλές συμφωνίες ως προς αυτό όπως παρουσιάζεται από τις μικρές τιμές των τυπικών αποκλίσεων.

6.2.5 Πέμπτος άξονας ερωτηματολογίου: γενικές απόψεις και στάσεις για την αξιολόγηση

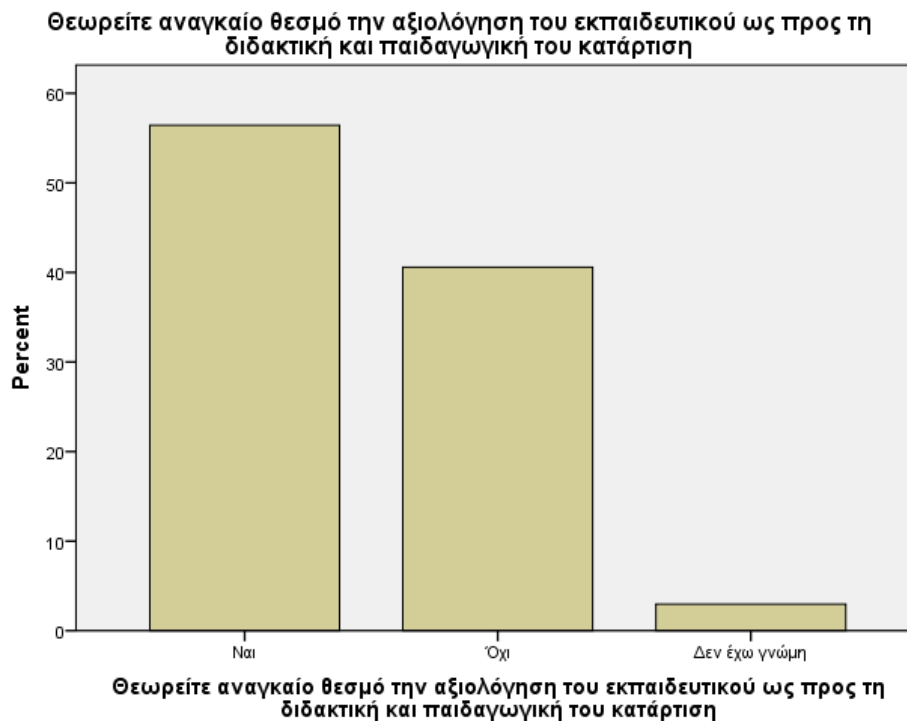
Το πέμπτο μέρος του εργαλείου έρευνας αποτελείται από μια σειρά κλειστών ερωτημάτων που εξετάζαν τις γενικές στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών σε σχέση με την αξιολόγηση. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

- Αναγκαιότητα αξιολόγησης ως προς την διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 13 και το διάγραμμα 7.

Πίνακας 13 Αναγκαιότητα αξιολόγησης ως προς την διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

		<i>Frequenc</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative</i>
		<i>y</i>		<i>Percent</i>
<i>Vali</i> <i>d</i>	Ναι	57	56.4	56.4
	Όχι	41	40.6	97.0
	Δεν έχω γνώμη	3	3.0	100.0
	Total	101	100.0	



Διάγραμμα 7 Αναγκαιότητα αξιολόγησης ως προς την διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών

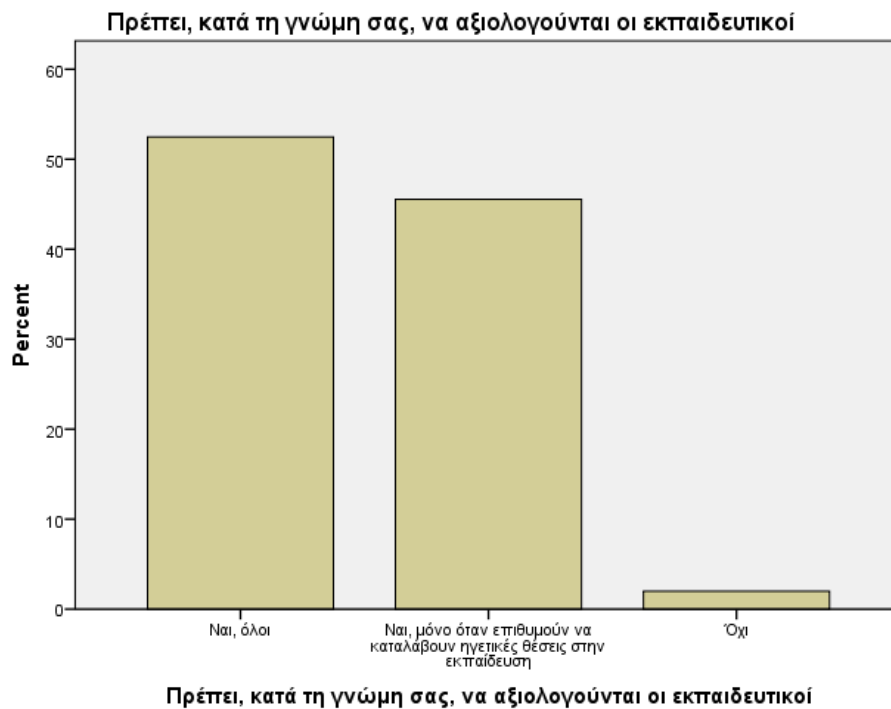
Είναι εμφανές από τα αποτελέσματα ότι το δείγμα είναι εν γένει μοιρασμένο όσον αφορά στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Μια μικρή πλειοψηφία (56.4% του συνόλου) την θεωρεί σημαντική ωστόσο οι αρνητικές απαντήσεις (40.6%) αποτελούν σημαντικό μέρος του δείγματος.

- Απόψεις για το κατά πόσο πρέπει ή όχι να γίνεται αξιολόγηση

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 14 και το διάγραμμα 8.

Πίνακας 14 Απόψεις για το κατά πόσο πρέπει ή όχι να γίνεται αξιολόγηση

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι, όλοι	53	52.5	52.5
	Ναι, μόνο όταν επιθυμούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση	46	45.5	98.0
	Όχι	2	2.0	100.0
	Total	101	100.0	



Διάγραμμα 8 Απόψεις για το κατά πόσο πρέπει ή όχι να γίνεται αξιολόγηση



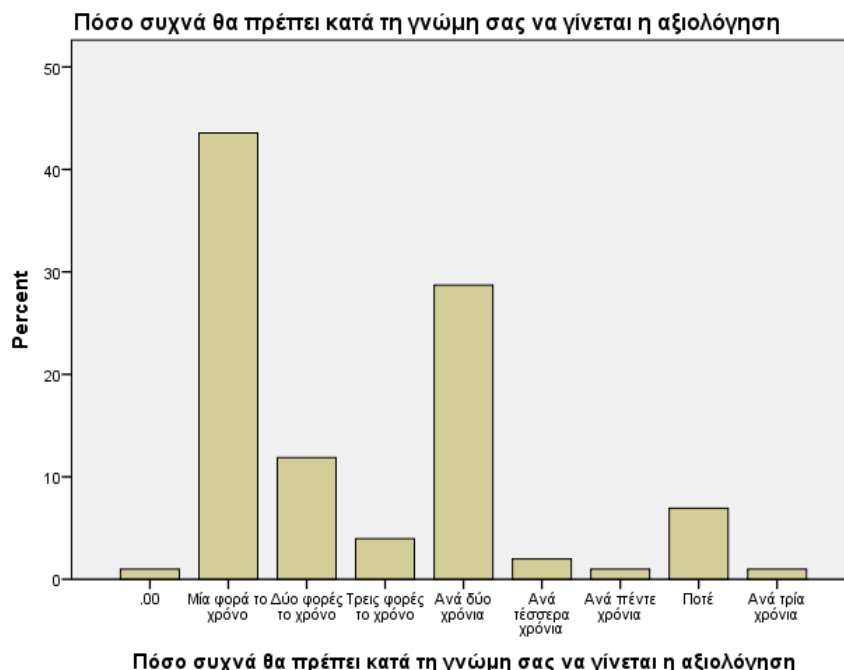
Είναι εμφανές από τα αποτελέσματα ότι το δείγμα είναι εν γένει μοιρασμένο όσον αφορά στην ερώτηση. Εν γένει η πλειοψηφία θεωρεί ότι πρέπει να λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση, ωστόσο σημαντικό μέρος του δείγματος την συνδέει ευθέως με την κατάληψη ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση (45.5%).

- Απόψεις για την συχνότητα της αξιολόγησης

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 15 και το διάγραμμα 9.

Πίνακας 15 Απόψεις για την συχνότητα της αξιολόγησης

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	.00	1	1.0	1.0
<i>d</i>	Μία φορά το χρόνο	44	43.6	44.6
	Δύο φορές το χρόνο	12	11.9	56.4
	Τρεις φορές το χρόνο	4	4.0	60.4
	Ανά δύο χρόνια	29	28.7	89.1
	Ανά τέσσερα χρόνια	2	2.0	91.1
	Ανά πέντε χρόνια	1	1.0	92.1
	Ποτέ	7	6.9	99.0
	Ανά τρία χρόνια	1	1.0	100.0
	Total	101	100.0	



*Διάγραμμα 9 Απόψεις για την συχνότητα της αξιολόγησης*

Κατά το δείγμα η αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα είτε μια φορά ανά έτος (44 αναφορές ή το 43.6% του συνόλου) είτε ανά διετία (29 αναφορές ή το 28.7% του συνόλου). Όλες οι υπόλοιπες αναφερόμενες συχνότητες συγκεντρώνουν ποσοστά έως 10% στο σύνολο των απαντήσεων.

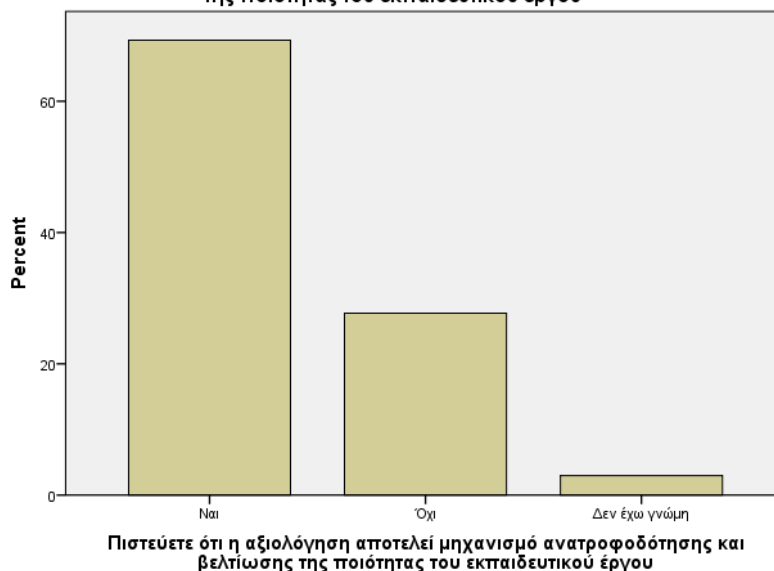
- Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 16 και το διάγραμμα 10.

*Πίνακας 16 Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Ναι	70	69.3	69.3
	Όχι	28	27.7	97.0
	Δεν έχω γνώμη	3	3.0	100.0
	Total	101	100.0	

Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου



Διάγραμμα 10 Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

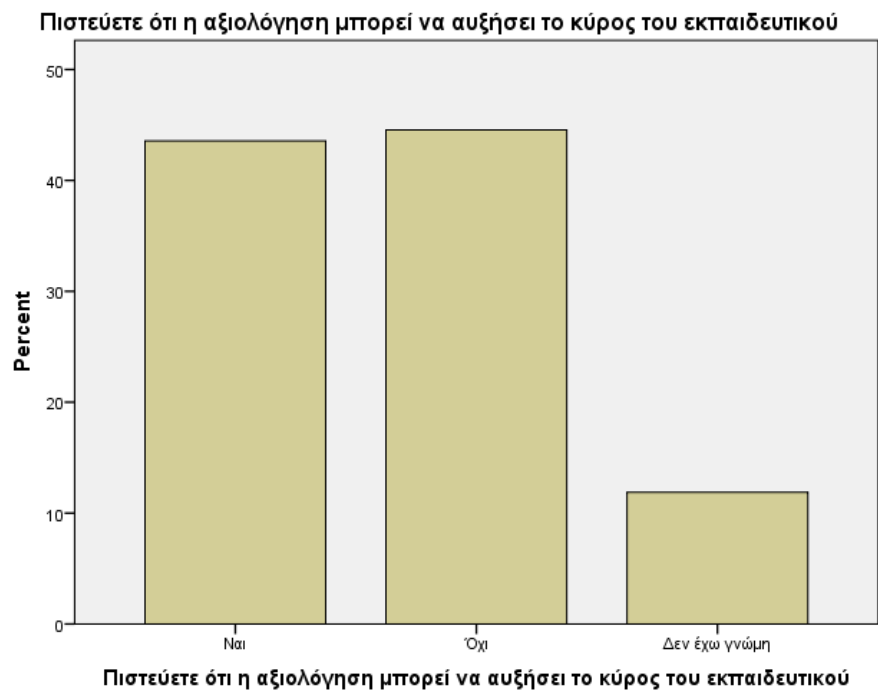
Είναι σαφές ότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να αξιοποιηθεί για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (69.3% του συνόλου απαντά θετικά).

- Αύξηση κύρους εκπαιδευτικού από την αξιολόγηση

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 17 και το διάγραμμα 11.

Πίνακας 17 Αύξηση κύρους εκπαιδευτικού από την αξιολόγηση

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	44	43.6	43.6
	Όχι	45	44.6	88.1
	Δεν έχω γνώμη	12	11.9	100.0
	Total	101	100.0	



Διάγραμμα 11 Αύξηση κύρους εκπαιδευτικού από την αξιολόγηση

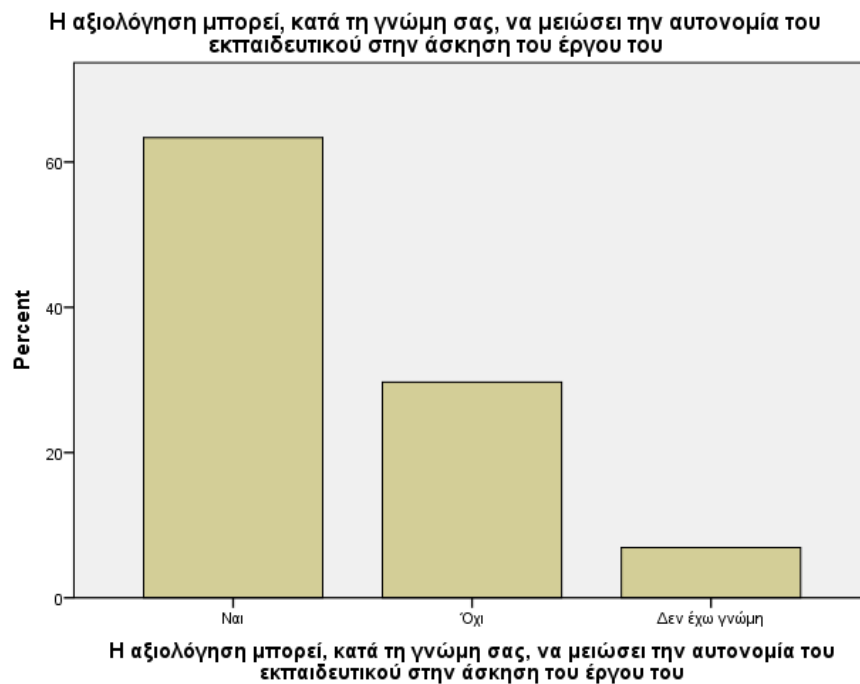
Είναι σαφές και σε αυτή τη περίπτωση ότι η πλειοψηφία του δείγματος μοιράζεται σε σχέση με την άποψη της όσον αφορά στην βελτίωση του κύρους του εκπαιδευτικού μέσω της αξιολόγησης (43.6% του συνόλου απαντά θετικά και 44.6% απαντά αρνητικά).

- Μείωση αυτονομίας εκπαιδευτικού λόγω της αξιολόγησης

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 18 και το διάγραμμα 12.

Πίνακας 18 Μείωση αυτονομίας εκπαιδευτικού λόγω της αξιολόγησης

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	64	63.4	63.4
	Όχι	30	29.7	93.1
	Δεν έχω γνώμη	7	6.9	100.0
	Total	101	100.0	



*Διάγραμμα 12 Μείωση αυτονομίας εκπαιδευτικού λόγω της αξιολόγησης*

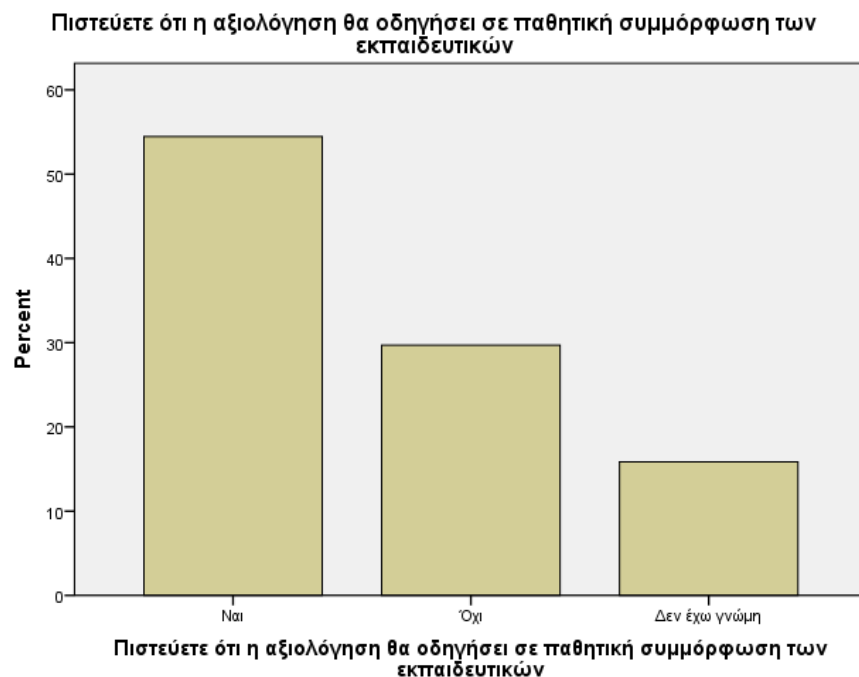
Είναι σαφές και σε αυτή τη περίπτωση ότι η πλειοψηφία του δείγματος διατείνεται θετικά ως προς το ερώτημα και συμφωνεί με την μείωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού από την αυτονομία (63.4% του συνόλου απαντά θετικά).

- Παθητική συμμόρφωση εκπαιδευτικών λόγω αξιολόγησης

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 19 και το διάγραμμα 13.

*Πίνακας 19 Παθητική συμμόρφωση εκπαιδευτικών λόγω αξιολόγησης*

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Ναι	55	54.5	54.5
	Όχι	30	29.7	84.2
	Δεν έχω γνώμη	16	15.8	100.0
	Total	101	100.0	



*Διάγραμμα 13 Παθητική συμμόρφωση εκπαιδευτικών λόγω αξιολόγησης*

Είναι σαφές και σε αυτή τη περίπτωση ότι η πλειοψηφία του δείγματος διατείνεται θετικά ως προς το ερώτημα και συμφωνεί με την μείωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού από την αυτονομία (54.5% του συνόλου απαντά θετικά).

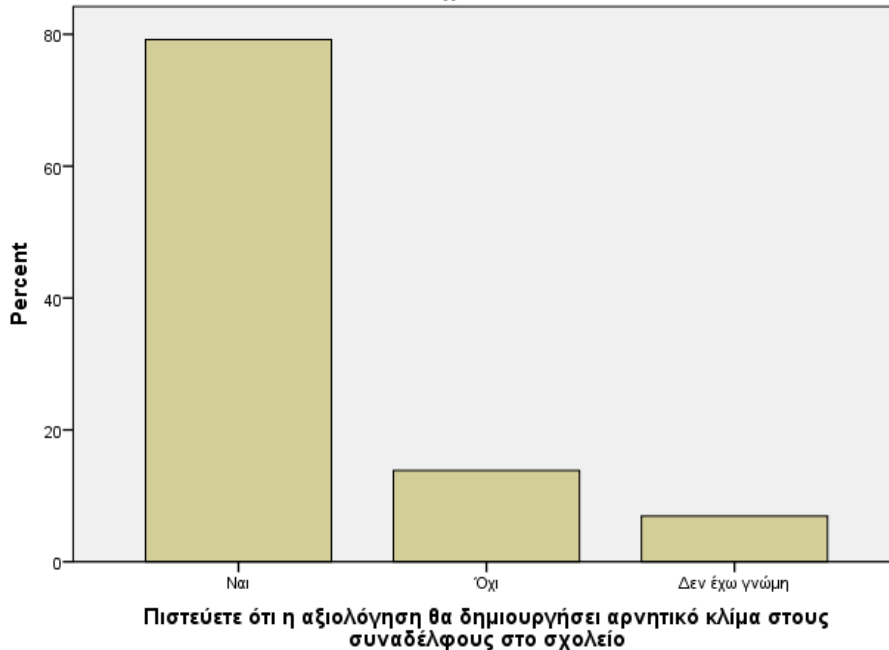
- Δημιουργία αρνητικού κλίματος στο σχολείο λόγω της αξιολόγησης

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 20 και το διάγραμμα 14.

*Πίνακας 20 Δημιουργία αρνητικού κλίματος στο σχολείο λόγω της αξιολόγησης*

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Ναι	80	79.2	79.2
	Όχι	14	13.9	93.1
	Δεν έχω γνώμη	7	6.9	100.0
	Total	101	100.0	

**Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα στους συναδέλφους στο σχολείο**



Διάγραμμα 14 Δημιουργία αρνητικού κλίματος στο σχολείο λόγω της αξιολόγησης

Είναι σαφές και σε αυτή τη περίπτωση ότι η πλειοψηφία του δείγματος διατείνεται θετικά ως προς το ερώτημα και συμφωνεί με την μείωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού από την αυτονομία (79.2% του συνόλου απαντά θετικά).

- Συμμετοχή συναδέλφων στην διαδικασία αξιολόγησης

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 21 και το διάγραμμα 15.

Πίνακας 21 Συμμετοχή συναδέλφων στην διαδικασία αξιολόγησης

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Ναι	73	72.3	72.3
	Όχι	23	22.8	95.0
	Δεν έχω γνώμη	5	5.0	100.0
	Total	101	100.0	



*Διάγραμμα 15 Συμμετοχή συναδέλφων στην διαδικασία αξιολόγησης*

Είναι σαφές και σε αυτή τη περίπτωση ότι η πλειοψηφία του δείγματος διατείνεται θετικά ως προς την συμμετοχή των συναδέλφων τους στην αξιολόγηση (72.3% του συνόλου απαντά θετικά).

- Εκ προτέρων γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 22 και το διάγραμμα 16.

*Πίνακας 22 Εκ προτέρων γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης*

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Ναι	89	88.1	88.1
	Όχι	6	5.9	94.1
	Δεν έχω γνώμη	6	5.9	100.0
	Total	101	100.0	



**Θεωρείτε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξαρχής**



Διάγραμμα 16 Εκ προτέρων γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης

Είναι σαφές και σε αυτή τη περίπτωση ότι η πλειοψηφία του δείγματος διατείνεται θετικά ως προς την εκ των προτέρων γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης (88.1% του συνόλου απαντά θετικά).

- Σημασία κατάλληλης κατάρτισης αξιολογητών

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 23 και το διάγραμμα 17.

Πίνακας 23 Σημασία κατάλληλης κατάρτισης αξιολογητών

		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	93	92.1	92.1
	Όχι	2	2.0	94.1
	Δεν έχω γνώμη	6	5.9	100.0
	Total	101	100.0	

**Πιστεύετε ότι αυτοί που αναλαμβάνουν το ρόλο του αξιολογητή πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση**



*Διάγραμμα 17 Σημασία κατάλληλης κατάρτισης αξιολογητών*

Είναι σαφές και σε αυτή τη περίπτωση ότι η πλειοψηφία του δείγματος διατείνεται θετικά ως προς την εκ των προτέρων γνώση των κριτηρίων αξιολόγησης (92.1% του συνόλου απαντά θετικά).

- Κατάλληλες μορφές αξιολόγησης

Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 24. Είναι εμφανές ότι οι πιο κατάλληλες κατά το δείγμα πρακτικές αφορούν στην συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό (αναφερόμενη από το 23,1% του συνόλου), την παρατήρηση μέσα στην τάξη (αναφερόμενη από το 21,1% του συνόλου) και την περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές (αναφερόμενη από το 15.9% του συνόλου) και τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι μαθητές (αναφερόμενη από το 15.1% του συνόλου).

Πίνακας 24 Κατάλληλες μορφές αξιολόγησης κατά το δείγμα

	<i>Responses</i>		<i>Percent of Cases</i>
	<i>N</i>	<i>Percent</i>	
την παρατήρηση μέσα στην τάξη από τους αξιολογητές	53	21.1%	53.5%
την περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές	40	15.9%	40.4%
τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών	8	3.2%	8.1%
την περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους	34	13.5%	34.3%
από τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από μαθητές	38	15.1%	38.4%
από τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού	58	23.1%	58.6%
κανένα από τα παραπάνω	18	7.2%	18.2%
Συνδυασμοί ερωτηματολογίων	1	0.4%	1.0%
Σχόλια απο συναδέλφους που έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν	1	0.4%	1.0%
<i>Total</i>	251	100.0%	253.5%

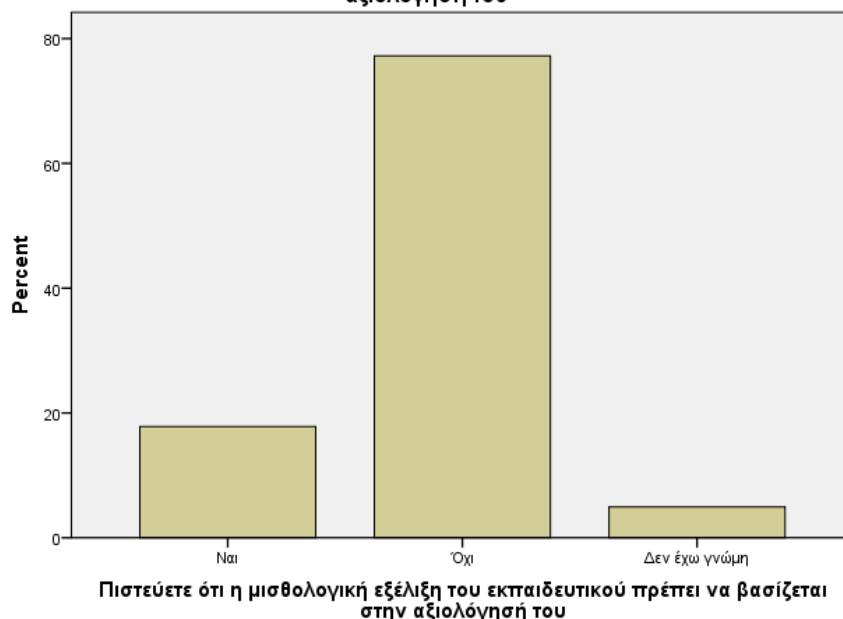
- Διαμόρφωση της μισθολογικής εξέλιξης από την αξιολόγηση

Τα σχετικά αποτελέσματα στο ερώτημα παρουσιάζονται στο πίνακα 25 και το διάγραμμα 18.

Πίνακας 25 Διαμόρφωση της μισθολογικής εξέλιξης από την αξιολόγηση

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
<i>Valid</i>	Ναι	18	17.8	17.8
<i>d</i>	Όχι	78	77.2	95.0
	Δεν έχω γνώμη	5	5.0	100.0
	<i>Total</i>	101	100.0	

**Πιστεύετε ότι η μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του**



Διάγραμμα 18 Διαμόρφωση της μισθολογικής εξέλιξης από την αξιολόγηση

Είναι σαφές ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δεν συμφωνούν με οποιαδήποτε σύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης τους με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (77.2% του συνόλου απαντά αρνητικά).

- Μορφές επιβράβευσης για υψηλή αξιολόγηση

Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 26. Είναι εμφανές ότι οι πιο κατάλληλες κατά το δείγμα πρακτικές επιβράβευσης αφορούν στην μοριοδότηση για επαγγελματική ανέλιξη (αναφερόμενη από το 48.3% του συνόλου) και μισθολογικές αυξήσεις (αναφερόμενη από το 29.3% του συνόλου).

Πίνακας 26 Μορφές επιβράβευσης για υψηλή αξιολόγηση

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Μισθολογικές αυξήσεις	43	29.3%	43.0%
Ευνοϊκές μεταθέσεις	23	15.6%	23.0%
Συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια	71	48.3%	71.0%
Καμία	10	6.8%	10.0%
<b>Total</b>	<b>147</b>	<b>100.0%</b>	<b>147.0%</b>

- Επιπτώσεις από την συσσώρευση αρνητικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 27. Είναι εμφανές ότι το δείγμα θεωρεί ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει επίπτωση στην περίπτωση αρνητικών αξιολογήσεων (αναφερόμενο από το 43.9% του συνόλου) ή αυτές να οδηγήσουν σε μετάταξη σε άλλο τμήμα της εκπαίδευσης (αναφερόμενο από το 38.6% του συνόλου).

Πίνακας 27 Επιπτώσεις από την συσσώρευση αρνητικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Μισθολογικές μειώσεις	10	8.8%	9.9%
Μετάταξεις σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης	44	38.6%	43.6%
Απόλυση	10	8.8%	9.9%
Καμία επίπτωση	50	43.9%	49.5%
<i>Total</i>	114	100.0%	112.9%

### 6.3 Επαγωγική στατιστική ανάλυση δεδομένων έρευνας (συσχετίσεις, διακύμανση)

#### 6.3.1 Πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου

Η διερεύνηση των συσχετίσεων στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου απέδωσε τα παρακάτω:

- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας και της βαθμολογίας της πρότασης *Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης* (Pearson's  $r = -0.241$ ,  $p = 0.015 < 0.05$ ). Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας τόσο πιο αρνητικές είναι οι απαντήσεις του δείγματος και κατά συνέπεια οι έχοντες υπηρετήσει περισσότερο στην εκπαίδευση δεν θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.
- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας και της βαθμολογίας της πρότασης *Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί* (Pearson's  $r = -0.219$ ,  $p = 0.028 < 0.05$ ). Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας τόσο πιο αρνητικές είναι οι απαντήσεις του δείγματος και κατά συνέπεια οι έχοντες υπηρετήσει περισσότερο στην εκπαίδευση δεν θεωρούν ότι η πολιτεία έχει το δικαίωμα της αξιολόγησης.

- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας και της βαθμολογίας της πρότασης *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης* (Pearson's  $=-0.197$ ,  $p=0.049<0.05$ ). Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας τόσο πιο αρνητικές είναι οι απαντήσεις του δείγματος και κατά συνέπεια οι έχοντες υπηρετήσει περισσότερο στην εκπαίδευση θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν συνεισφέρει στην ανατροφοδότηση τους.

### 6.3.2 Δεύτερος άξονας του εργαλείου έρευνας

Η διερεύνηση των συσχετίσεων στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου απέδωσε τα παρακάτω:

- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση της ηλικίας και της βαθμολογίας της Τη χρήσης πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών ως τομέα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Pearson's  $=-0.217$ ,  $p=0.029<0.05$ ). Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο πιο αρνητικές είναι οι απαντήσεις του δείγματος και κατά συνέπεια οι μεγαλύτεροι σε ηλικία θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αξιολογείται ως προς το τομέα αυτό.

### 6.3.3 Τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου

Η διερεύνηση των συσχετίσεων στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου απέδωσε τα παρακάτω:

- Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του τύπου της εκπαίδευσης και στην αξιολόγηση της επιτροπής του ΥΠΠΕΘ ως κατάλληλο φορέα αξιολόγησης εκπαιδευτικών (Pearson's  $=0.203$ ,  $p=0.010<0.05$ ). Δεδομένου ότι η δημογραφική μεταβλητή είναι κατηγορική διενεργήθηκε ένα independent samples t-test ώστε να γίνει κατανοητή η φύση της συσχέτισης, Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες 28,29. Είναι εμφανές ότι εν γένει οι υπηρετούντες στην ιδιωτική εκπαίδευση βαθμολογούν πιο θετικά την επιτροπή του υπουργείου ως φορέα αξιολόγησης.

Πίνακας 28 Απαντήσεις των δύο κατηγοριών της δημογραφικής μεταβλητής είδος εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση της επιτροπής του ΥΠΠΕΘ ως φορέα αξιολόγησης εκπαιδευτικών.

	Είδος εκπαίδευσης	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ	Δημόσια	92	2.4565	1.03151	.10754
	Ιδιωτική	9	3.2222	.97183	.32394

Πίνακας 29 Αποτελέσματα δοκιμής independent samples t-test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ	Equal variances assumed	.038	.846	-2.13	99	.035	-.76570	.35862	-1.477	.0541
	Equal variances not assumed			-2.24	3	.049	-.76570	.34133	-1.527	.0036
	Equal variances assumed			2.13	5				29	1
	Equal variances not assumed			2.24	3				80	1

#### 6.3.4 Τέταρτος άξονας του ερωτηματολογίου

Η διερεύνηση των συσχετίσεων στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου απέδωσε τα παρακάτω:

- Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της βαθμολογίας της πρότασης *H αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές* (Pearson's  $\chi^2=0.234$ ,  $p=0.019<0.05$ ). Δεδομένου ότι η δημογραφική μεταβλητή είναι κατηγορική διενεργήθηκε ένα independent samples t-test ώστε να γίνει κατανοητή η φύση της συσχέτισης. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες 30,31. Είναι εμφανές ότι εν γένει οι γυναίκες θεωρούν την αυτοαξιολόγηση ως σημαντική όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 30 Απαντήσεις των δύο κατηγοριών της δημογραφικής φύλο σε σχέση με την βαθμολογία της πρότασης Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές.

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές	Άνδρας	17	2.8824	1.26897	.30777
	Γυναίκα	84	3.5357	.97494	.10638

Πίνακας 31 Αποτελέσματα δοκιμής independent samples t-test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές	Equal variances assumed	3.779	.055	-2.389	99	.019	-.65336	.27344	-1.195	.11079
	Equal variances not assumed			-2.006	96	.059	-.65336	.32564	-1.33263	.02591

- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση της ηλικίας και της βαθμολογίας της πρότασης Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης (Pearson's  $r = -0.229$ ,  $p = 0.021 < 0.05$ ). Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο πιο αρνητικές είναι οι απαντήσεις του δείγματος και κατά συνέπεια οι μεγαλύτεροι σε ηλικία θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αξιολογείται μέσω της παρατήρησης στην τάξη.
- Διαπιστώθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας και της βαθμολογίας της πρότασης Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης (Pearson's  $r = -0.260$ ,  $p = 0.009 < 0.05$ ). Αυτή η



συσχέτιση δείχνει ότι όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία τόσο πιο αρνητικές είναι οι απαντήσεις του δείγματος και κατά συνέπεια έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να αξιολογείται μέσω της παρατήρησης στην τάξη.

## 7. Συζήτηση - Συμπεράσματα

### 7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων ανάλυσης δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Ένα από τα βασικά ευρήματα των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο αφορά ευθέως και στην απάντηση του πρώτου ερωτήματος. Η στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε σχέση με την αξιολόγηση, όπως αποτυπώνεται από τις απαντήσεις του δείγματος είναι μάλλον περίπλοκη. Αφενός, διαφάνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απαραίτητα αρνητικοί απέναντι στην αξιολόγηση, όπως ίσως να ήταν αναμενόμενο, δεδομένων των αντίστοιχων (εν Ελλάδι) κινητοποιήσεων και αντιδράσεων σε αυτή<sup>5</sup>. Με βάση το δείγμα της έρευνας η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται μάλλον επιφυλακτικά παρά ανοιχτά αρνητικά και δεν οδηγεί σε έντονες διαφωνίες. Σημαντικό ρόλο σε αυτό, έχει η σύνδεση της, από το δείγμα με συγκεκριμένες προεκτάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των ίδιων. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, σύμφωνα πάντα με το δείγμα της έρευνας, συνδέουν θετικά την αξιολόγηση με την ανατροφοδότηση, ως ένα μέσο με το οποίο οι ίδιοι μπορούν να αξιολογήσουν εν τέλει την ίδια τους την εργασία και να δρομολογήσουν αλλαγές προς την βελτίωση της. Παρόλο που οι συμμετέχοντες/ουσες δεν συνδέουν την αξιολόγηση με την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, εντούτοις, αυτή η σύνδεση που περιγράφηκε παραπάνω, εμμέσως οδηγεί ακριβώς σε αυτό το αποτέλεσμα. Είναι πιθανό, η σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με πιθανές αρνητικές επιπτώσεις να δημιουργεί ανασφάλεια και φόβο στους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια, όποια θετικά βρίσκουν στην διαδικασία συνήθως δεν αναφέρονται ανοιχτά. Παράλληλα, σε συνέχεια σε σχέση με τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αυτό το συμπέρασμα, ήτοι της ανασφάλειας για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αντιστρέφεται όσον αφορά στην επιβράβευση στην περίπτωση της θετικής αξιολόγησης. Το δείγμα διατείνεται θετικά σε σχέση με την επιβράβευση συνδέοντας την πρωτίστως με την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη και δευτερευόντως με την βελτίωση της μισθοδοσίας. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε εν γένει, κυρίως από την μελέτη των συσχετίσεων, μια εμφανής διαφοροποίηση σε σχέση με την στάση των συμμετεχόντων/ουσών όσον αφορά στην αξιολόγηση. Οι μεγαλύτεροι

---

<sup>5</sup> Ασχέτως του κατά πόσο αυτή έχει σχεδιαστεί και εφαρμόζεται σωστά, διάσταση που δεν αποτελεί θέμα της εργασίας και δεν εξετάζεται.

σε ηλικία ή οι έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία εν γένει εμφανίζουν μια πιο αρνητική προδιάθεση απέναντι στην αξιολόγηση και τα συμπεράσματα της. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι σχετικές συσχετίσεις που προέκυψαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ήταν φτωχές, ωστόσο αυτό μπορεί από μόνο τους ως γεγονός να δώσει την βάση για ένα σημαντικό συμπέρασμα. Πέραν των επιμέρους διαφωνιών των μεγαλύτερων σε ηλικία ή των εχόντων μεγαλύτερη προϋπηρεσία, η έλλειψη των συσχετίσεων παρουσιάζει μια κοινή εν γένει συμπεριφορά του δείγματος όσον αφορά στις απαντήσεις του. αυτό είναι σημαντικό, καθώς διαφαίνεται ότι όλο το δείγμα ανεξαρτήτως των δημογραφικών του χαρακτηριστικών απαντά με τον ίδιο κατά βάση τρόπο, δείχνοντας μεγάλη συμφωνία και κατά συνέπεια στηρίζοντας τα ανωτέρω ευρήματα.

Ένα δεύτερο σημαντικό συμπέρασμα, που αφορά πρωτίστως το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, αφορά στην γενικά αρνητική έως και ουδέτερη το πολύ στάση ως προς τους πιθανούς φορείς που θα αναλάβουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το δείγμα, δεν θεωρεί ότι κάποιος από τους (έως τώρα) πιθανούς φορείς αξιολόγησης είναι κατάλληλος να αναλάβει αυτό το έργο, κάτι που συνάδει με την ένδειξη της ανασφάλειας που αποπνέουν οι απαντήσεις του. Αυτή η ανασφάλεια οδηγεί σε μια γενική άρνηση σχετικά με την αξιολόγηση τους από άλλους, και οι πιο θετικά βαθμολογούμενοι εν γένει φορείς είναι αυτοί που θεωρούν ότι είναι πιο κοντά τους: ο διευθυντής, οι μαθητές και οι συνάδελφοι. Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι θεωρούν ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, γεγονός που υποστηρίζει περισσότερο το αίσθημα αυτό της ανασφάλειας. Εν γένει το ζήτημα αυτό είναι σημαντικό και μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη υψηλής σημασίας στην εισαγωγή και στην διαμόρφωση της διαδικασίας αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια. Όπως αναδείχθηκε στην σχετική βιβλιογραφία το ζήτημα της εμπιστοσύνης είναι ύψιστης σημασίας στην επιτυχία της αξιολόγησης καθώς ο αξιολογούμενος πρέπει να μπορεί να εμπιστευτεί την διαδικασία και ο καθρέπτης αυτής είναι, σε πρώτη φάση, ο αξιολογητής του. Στην περίπτωση που δεν μπορεί να εμπιστευτεί τον αξιολογητή, είναι πιθανό τα τελικά αποτελέσματα να είναι είτε μη αναμενόμενα και αντιπροσωπευτικά είτε μη αξιοποιήσιμα καθώς θα υπάρξουν δύο καταστάσεις: είτε οι αξιολογούμενοι δεν θα λάβουν μέρος στην αξιολόγηση μόνο επιφανειακά και όχι κατ' ουσία, είτε θα προσπαθήσουν να αναδείξουν μια αποδοτικότητα ή εν γένει συμπεριφορά που να οδηγεί σε υψηλή αξιολόγηση. Μέρος του προβλήματος στο σημείο αυτό αποτελεί και το γεγονός της ανάγκης για την πλήρη ενημέρωση ως προς την χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης και τους εν γένει στόχους αυτής. Η έλλειψη ενημέρωσης είναι άλλο ένα πιθανό σημείο όσον αφορά στην εμπιστοσύνη στην διαδικασία. Οι

εκπαιδευτικοί όπως έδειξε και η βιβλιογραφική ανασκόπηση θέλουν να γνωρίζουν το λόγο και τον σκοπό της αξιολόγησης, κυρίως για να πάψει όποιος φόβος υπάρχει για τιμωρητικές πρακτικές έναντι αυτών που δεν έχουν υψηλές βαθμολογίες. Εντός των καθηκόντων των αξιολογητών αλλά και της διεύθυνσης εν γένει είναι η επικοινωνία τόσο των στόχων της διαδικασίας όσο και των αποτελεσμάτων αυτής. Η λογοδοσία στην αξιολόγηση αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας, καθώς επιτρέπει τον αυτοστοχασμό των ίδιων των εκπαιδευτικών στα αποτελέσματα της και την εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας διαρκούς ανανέωσης της υπάρχουσας ανατροφοδότησης που μπορεί να έχει μόνο θετική επίδραση στο σχολικό σύστημα.

Τέλος σε σχέση με τους τρόπους αξιολόγησης, το δείγμα είναι θετικό ως προς εκείνους που επιτρέπουν την άμεση παρακολούθηση της εργασίας τους. Ωστόσο, θεωρούν ότι κατά βάση πρέπει αυτή η παρακολούθηση να έχει να κάνει κυρίως με το εκπαιδευτικό τους έργο, στην τάξη, που βρίσκεται στο κέντρο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και όχι σε παράπλευρους τομείς όπως η εισαγωγή νέων τεχνικών. Είναι συχνό φαινόμενο στην σύγχρονη εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός να αναλαμβάνει καθήκοντα που δεν άπτονται της βασικής τους αρμοδιότητας ήτοι της διδασκαλίας. Ειδικά με την έλευση του λεγόμενου «ανοιχτού σχολείου» και της εν γένει τάσης για εξωστρέφεια είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και στην πρωτοβάθμια να ενέχουν παράλληλους ρόλους που απαιτούν από αυτούς καλύτερη οργάνωση πόρων και χρόνου για την επίτευξη τους. Είναι σαφές ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να αφορά και στην επιτυχία αυτών, ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι όποια αξιολόγηση πλην του εκπαιδευτικού έργου πρέπει απαραίτητα να λαμβάνει υπόψη τόσο τους πόρους που διατίθενται στον εκπαιδευτικό για την εκτέλεση περαιτέρω εργασιών όσο και του χρόνου που είναι διαθέσιμος. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαθέσει χρόνο και πόρους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από παλαιότερα για την οργάνωση και σχεδιασμό του εκπαιδευτικού του έργου, γεγονός που του στερεί τον διαθέσιμο χρόνο για περαιτέρω δραστηριότητες. Στην περίπτωση που δεν υπάρχει κατάλληλη στήριξη κεντρικά, και η αξιολόγηση περιλαμβάνει όρους εκτός της διδασκαλίας και του διδακτικού έργου, είναι πολύ πιθανό τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να μην είναι αντικειμενικά και αξιοποιήσιμα. Ως προς αυτό, παρόλο που δεν τέθηκε από το δείγμα ως στοιχείο, αλλά προκύπτει εμμέσως, τίθεται το ζήτημα της αξιολόγησης της ίδιας της διαδικασίας αξιολόγησης ή η κοινώς εννοούμενη ερώτηση στην βιβλιογραφία «ποιος αξιολογεί τους αξιολογητές». Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για να είναι επιτυχής και να αποδώσει τα βέλτιστα θα πρέπει να συνοδεύεται από δύο βασικά στοιχεία. Αφενός την αξιολόγηση της

διαδικασίας αυτής καθ' αυτής και αφετέρου την αξιολόγηση του συστήματος και των διαθέσιμων πόρων προς αυτούς για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο διδακτικό τους έργο και στους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν πέραν αυτού.

## 7.2 Συμπεράσματα εργασίας

Από την ανάλυση των δεδομένων και την επακόλουθη συζήτηση και απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα είναι τα κάτωθι.

Αφενός οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δεν είναι απολύτως αρνητικοί στην αξιολόγηση, αφετέρου παρουσιάζονται ανασφαλείς ως προς αυτή. Αυτό μπορεί να αποτελεί αποτέλεσμα δύο πραγμάτων. Είναι πολύ πιθανό ότι η αξιολόγηση δεν έχει επικοινωνηθεί με τρόπο που να τους επιτρέπει να κατανοήσουν τόσο τον λόγο που αυτή λαμβάνει χώρα όσο και το τρόπο που αυτή θα λάβει χώρα, καθώς και το ποιος εν τέλει φορέας θα αναλάβει να την διεκπεραιώσει. Η απουσία ενημέρωσης και η μειωμένη διαφαινόμενη λογοδοσία ως προς την αξιολόγηση προκαλεί αυτό το αίσθημα ανασφάλειας και την αντίδραση τους. Παράλληλα, δεδομένου ότι δεν υφίσταται ως τώρα κάποια θεσμοθέτηση ως προς την αξιολόγηση, η αλλαγή που σχεδιάζεται επί του παρόντος ως προς αυτό οδηγεί, όπως κάθε αλλαγή, σε αντίδραση σε αυτή.

Περαιτέρω, είναι σαφές ότι οι ίδιοι θα πρέπει να μετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση τους, τόσο ως συνεργάτες και συνάδελφοι όσο και με την μορφή της αυταξιολόγησης, γεγονός που διαφαίνεται ότι τους προκαλεί μια ηρεμία στο θέμα της αξιολόγησης και δεν προκαλεί τα συναισθήματα ανασφάλειας από την αξιολόγηση από εξωτερικό φορέα.

Η αξιολόγηση αποτελεί μια «αμαρτωλή» εν γένει σελίδα στο ελληνικό και όχι μόνο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς κατά καιρούς διάφορες διαδικασίες έχουν συσταθεί ως προς αυτή αλλά δεν απέδωσαν τα μέγιστα. Ο βασικός λόγος της αποτυχίας τους ή της μη επιτυχίας τους ήταν ο λαθεμένος, βιαστικός και μη ολιστικός σχεδιασμός της διαδικασίας. Αυτός οδήγησε σε αντιδράσεις που εν μέρει ήταν εύλογες από την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς το επίπεδο της καχυποψίας ως προς την χρήση των αποτελεσμάτων και τους στόχους της αξιολόγησης ήταν θολό. Εν ολίγοις, η γενική αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται στην αξιολόγηση βάση αντιλήψεων και φόβου για την απομάκρυνσή τους είναι κατά βάση λαθεμένη. Οι εκπαιδευτικοί

όπως προκύπτει δεν είναι αντίθετη στην αξιολόγηση όσο αυτή έχει σχεδιαστεί σωστά ώστε να επιτύχει αυτό που πραγματικά πρέπει να έχει ως στόχο, το οποίο είναι η ενδυνάμωση των ιδίων στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων με τον καλύτερο ή βέλτιστο ει δυνατό τρόπο. Για τον σκοπό αυτό, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της διαδικασίας δεν γίνεται να είναι τεχνοκρατικός και μόνο αλλά θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το τί επιθυμούν οι ίδιοι να λάβουν ως ανατροφοδότηση από την αξιολόγηση. Με το τρόπο αυτό θα γίνουν κοινωνοί της και σε ένα πιο μακροχρόνιο πλαίσιο, θα γίνουν οι ίδιοι αξιολογητές.

## Βιβλιογραφία

- Ali, M. J. J. (1979). *A proposed model for evaluating secondary school teachers' performance in Saudi Arabia*. PhD Thesis, Ball State University, Muncie, Indiana
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': Formative assessment. *British educational research journal*, 29(5), 623-637.
- Bloom, B. S. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*.
- Brandt, C., Mathers, C., Oliva, M., Brown-Sims, M., & Hess, J. (2007). Examining District Guidance to Schools on Teacher Evaluation Policies in the Midwest Region. Issues & Answers. REL 2007-No. 030. *Regional Educational Laboratory Midwest*
- Chouinard, J. A. (2013). The case for participatory evaluation in an era of accountability. *American Journal of Evaluation*, 34(2), 237-253.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of educational research*, 58(4), 438-481.
- Danielson, C. (2011). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Danielson, C. (2014). *Framework for teaching. Adapted for the Kentucky Department of*.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314-1453.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Ascd.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.

Darling-Hammond, L. (2014). One piece of the whole: Teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*, 38(1), 4.

Donaldson, M. L. (2009). So long, Lake Wobegon? Using teacher evaluation to raise teacher quality. *Center for American Progress*, 1-32.

Eid, M. A. (2016). Interventions In The Egyptian Internship Programme For Teachers Of English As A Foreign Language. *Logos & Littera*, 150.

Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 549-575). Springer, Dordrecht.

Green, J. R. (2001). *The development of a meaningful teacher evaluation process in a catholic elementary school*. Virginia Polytechnic Institute and State University.

Gullickson, A. R. (2008). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Corwin Press

Heneman III, H. G., Milanowski, A., Kimball, S., & Odden, A. (2006). Standards-based teacher evaluation as a foundation for knowledge-and skill-based pay.

Homocianu, D., & Airinei, D. (2015, April). General Purpose System for Generating Evaluation Forms (GPS4GEF). In *Proceedings of The 14th International Conference on Informatics in Economy (IE 2015) Bucharest-conferenceie. ase. ro, ISSN* (pp. 2284-7472).

James, C., & Roffe, I. (2000). The evaluation of goal and goal-free training innovation. *Journal of European Industrial Training*.

Jerald, C. (2009). Aligned by design. *The Education Digest*, 75(5), 9.

Kennedy, M. M. (2008). Sorting out teacher quality. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 59-63.

Koppich, J. (2008). *Reshaping teacher policies to improve student achievement*. Policy Analysis for California Education.

Love, T., & Cooper, T. (2004). Designing online information systems for portfolio-based assessment: Design criteria and heuristics. *Journal of Information Technology Education: Research*, 3(1), 65-81.



- Meador, A. (2018). Examining recruitment and retention factors for minority STEM majors through a stereotype threat lens. *School Science and Mathematics, 118*(1-2), 61-69.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational psychologist, 22*(2), 155-175.
- Pecheone, R. L., Pigg, M. J., Chung, R. R., & Souviney, R. J. (2005). Performance assessment and electronic portfolios: Their effect on teacher learning and education. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 78*(4), 164-176.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science, 18*(2), 119-144.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation practice, 17*(2), 151-161.
- Shavelson, R. J. (2003). On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education. In *Paper presented at Biannual Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction. Padova, Italy, 2003.*
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 758-765.
- Stronge, J. H. (2005). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice.* Corwin Press.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2020). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance.* Routledge
- Stufflebeam, D. L. (1994). *The Personnel Evaluation Standards: How To Assess Systems for Evaluating Educators.* Sage Publications, Inc., 2455 Teller Road, Newbury Park, CA 91320.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., Keeling, D., Schunck, J., Palcisco, A., & Morgan, K. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *New Teacher Project.*

Williams, M. K. T. (2006) *Research Methods Knowledge Base: The Statistical Analysis of the Post-test-only Randomized Experimental Design*, New York, Lund Research Ltd.



ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΩΡΑ: ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟΣΠΑΣΗ ΣΕ

ΓΡΑΦΕΙΟ

ΕΙΔΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΗΜΟΣΙΑ

ΙΔΙΩΤΙΚΗ

### ΜΕΡΟΣ Α'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων

σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της. Για καθεμιά από τις δηλώσεις αυτές καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας, βάζοντας **V** στην αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα

1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

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

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

## Μ Ε Ρ Ο Σ Β'

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

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

	ε. Τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών					
8	Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας					
9	Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
10	Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης					
11	Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη					
12	Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					

13	Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης					
14	Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση					

## Μ Ε Ρ Ο Σ Γ'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης.

Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας βάζοντας **✓** στην αντίστοιχη επιλογή για καθεμιά από τις δηλώσεις (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
15	Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι:					
	α. Επιτροπή Πανεπιστημιακών					
	β. Ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής του Σχολείου					
	γ. Το ΠΥΣΠΕ					
	δ. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης					
	ε. Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ					
16	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ)					

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

20	Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης					
----	---	--	--	--	--	--

## Μ Ε Ρ Ο Σ Δ'

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

= Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

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

## Μέρος Ε΄

1. Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική του κατάρτιση;  Ναι  Όχι  Δεν έχω γνώμη

2. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;

Ναι, όλοι

Ναι, μόνο όταν επιθυμούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση.

Όχι

Δεν έχω γνώμη

3. Αν απαντήσατε ναι στην προηγούμενη ερώτηση, πόσο συχνά θα πρέπει κατά τη γνώμη σας να γίνεται η αξιολόγηση;

Μία φορά το χρόνο

Δύο φορές το χρόνο

Τρεις φορές το χρόνο

Ανά δύο χρόνια

Κάτι άλλο. Τι;.....

4. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου;  Ναι  Όχι  Δεν έχω γνώμη

5. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση μπορεί να αυξήσει το κύρος του εκπαιδευτικού;

Ναι

Όχι

Δεν έχω γνώμη

6. Η αξιολόγηση μπορεί, κατά τη γνώμη σας, να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του;  Ναι  Όχι  Δεν έχω γνώμη



**7.** Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα οδηγήσει σε παθητική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών;

- Ναι       Όχι       Δεν έχω γνώμη

**8.** Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα στους συναδέλφους στο σχολείο;

- Ναι       Όχι       Δεν έχω γνώμη

**9.** Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία του σχεδιασμού της αξιολόγησης;  Ναι       Όχι       Δεν έχω γνώμη

**10.** Θεωρείτε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξαρχής;

- Ναι       Όχι       Δεν έχω γνώμη

**11.** Η αξιολόγηση θα πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να γίνεται με βάση: (Μπορείτε να κυκλώσετε περισσότερες της μίας απαντήσεις)

α. την παρατήρηση μέσα στην τάξη από τους αξιολογητές

β. την περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές

γ. τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών

δ. την περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους

ε. από τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από μαθητές

στ. από τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού

ζ. κανένα από τα παραπάνω

η. Κάτι άλλο. Τι:.....

**12.** Πιστεύετε ότι η μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του;  Ναι       Όχι       Δεν έχω γνώμη

**13.** Ποιες μορφές επιβράβευσης πρέπει να δίνονται σε εκείνους που έχουν καταλάβει υψηλές θέσεις στο τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης; (Μπορείτε να κυκλώσετε περισσότερες της μίας απαντήσεις)

α. Μισθολογικές αυξήσεις

β. Ευνοϊκές μεταθέσεις

γ. Συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια

δ. Κάτι άλλο. Τι;.....

**14.** Ποιες επιπτώσεις θα πρέπει κατά την άποψή σας να έχει μία συνεχής συσσώρευση χαμηλών αποτελεσμάτων στην αξιολόγηση; (Μπορείτε να κυκλώσετε περισσότερες της μίας απαντήσεις)

α. Μισθολογικές μειώσεις

β. Μετατάξεις σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης

γ. Απόλυση

δ. Καμία επίπτωση