

Χρυσούλα Φράγκου

**Ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
στη βελτίωση της απόδοσής τους.
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών**

ΑΙΑΚΟΣ
2025

**Ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
στη βελτίωση της απόδοσής τους.
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών**

Συγγραφέας

ΦΡΑΓΚΟΥ ΧΡΥΣΟΥΛΑ του ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ISBN: 978-618-5717-64-3

© copyright Εκδόσεις «ΑΙΑΚΟΣ»

Πειραιάς – 2025

ΑΙΑΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ – ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΣΗ Α.Μ.Κ.Ε.

www.aiakosedunet.org

Σουρή Γ. 20 – 18547 Πειραιάς,
Τηλ.: 2109880068 & 6975840882
Email: contact@aiakosedunet.org

Οποιαδήποτε ευθύνη παραβίασης του νόμου της πνευματικής ιδιοκτησίας ή παράλειψης αναφοράς ονόματος που αφορά στην συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού του βιβλίου, βαρύνει τον συγγραφέα.
Δεν ευνοούμε ούτε αποδεχόμαστε περίπτωση πλαγιαρισμού-λογοκλοπής

**Όλα τα δικαιώματα ανήκουν στους ιδιοκτήτες copyright.
Απαγορεύεται η αναπαραγωγή του έργου (ή τμήματός του) με
οποιοδήποτε μέσο, χωρίς γραπτή άδειά τους. (Ν. 2121/93, άρθρο 51)**



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	7
1.1. Αξιολόγηση της Απόδοσης και Διοίκηση Απόδοσης: Βασικές Έννοιες	7
1.2. Αξιολόγηση Απόδοσης Εκπαιδευτικών	8
1.3. Ποιοι οι Στόχοι της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών	9
1.4. Εργαλεία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών	10
1.4.1. Σχεδιασμός Μαθημάτων	10
1.4.2. Παρατήρηση Διεξαγωγής Μαθήματος	11
1.4.3. Αυτό-Αξιολογήσεις.....	12
1.4.4. Αξιολόγηση Χαρτοφυλακίου	13
1.4.5. Στοιχεία των Μαθητικών Επιτευγμάτων	15
1.4.6. Αναλύσεις Δειγμάτων Σχολικών Εργασιών	15
1.5. Η Ανατροφοδότηση στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών.....	20
1.5.1. Ανατροφοδότηση Μεταξύ Εκπαιδευτικών	23
1.5.2. Ανατροφοδότηση από τους Ιθύνοντες	24
1.6. Ο Ρόλος της Αυτεπάρκειας στους Εκπαιδευτικούς	24
1.7. Ανασκόπηση Ερευνών	27
2. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	33
2.1. Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	33
2.2. Μέτρα για την Αυτό-αξιολόγηση των Σχολείων	35
2.3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού	36
2.4. Αξιολόγηση για τη Βελτίωση του Σχολείου και του Συστήματος	36
Απόδοσης και Επάρκειας	36
2.5. Πρόσφατες Μεταρρυθμίσεις.....	36
2.6. Η Ευθύνη των Εκπαιδευτικών στη Δημιουργία Κουλτούρας Αξιολόγησης	39
2.7. Ξεπερνώντας τα Εμπόδια	41
3. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	42
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	44
Προσέγγιση της Έρευνας.....	44
Δείγμα	44
Μέθοδος Δειγματοληψίας	45
Διάρκεια έρευνας.....	45
Πιλοτική δοκιμή.....	45
Διαδικασία	45
Εργαλείο Μέτρησης	46
Αποτελέσματα.....	47
Συζήτηση και Περιορισμοί της Έρευνας	66
Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73

Ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της απόδοσής τους. Απόψεις εκπαιδευτικών

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται σε γενικές γραμμές ως ο πιο σημαντικός παράγοντας στο σχολικό πλαίσιο που επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών και επομένως θα πρέπει να αποτελεί στόχο, τόσο για το ίδιο το σχολείο όσο και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση της διεξαγωγής μαθήματος φαίνεται να αποτελεί την πιο συνηθισμένη μέθοδο αξιολόγησης και μπορεί να είναι το πρώτο βήμα για τη μέτρηση και βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί ένα σταθερό, αξιόπιστο και πρακτικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η σχολική ηγεσία θα πρέπει επίσης να ενδυναμωθεί και να λάβει όλα εκείνα τα εφόδια που θα τη βοηθήσουν να αναλάβει ευθύνη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρόλο που θεωρείται εξίσου απαραίτητη η εξωτερική παρέμβαση που θα ελέγξει εν τέλει τις διαδικασίες αξιολόγησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σχεδιαστεί για τη βελτίωση μέσα από την επαγγελματική εξέλιξη και ιδιαίτερα μέσα από ένα ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που συνάδει με το πρόγραμμα εκπαίδευσης του σχολείου, και εφόσον είναι εφικτό, να βρίσκεται σε συμφωνία με τον εκπαιδευτικό και τη διοίκηση του σχολείου.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται αναφορά στις παραμέτρους που συμβάλλουν στην επίτευξη της ποιότητας στη διδασκαλία και πώς δύναται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από το ρόλο της να συνδράμει προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ αναλύονται εκτεταμένα οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς αποτελεί και τον κύριο στόχο της έρευνας. Οι πρώτες τρεις ενότητες της θεωρητικής ανάλυσης εστιάζουν σε βασικές έννοιες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως η ποιότητα του εκπαιδευτικού και η ποιότητα της διδασκαλίας που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα μαθητικά επιτεύγματα, καθώς επίσης και οι στόχοι που περιβάλλουν τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τυπικά εστιάζει σε δύο βασικούς στόχους: Στη βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί εντοπίζοντας τα

προτερήματα και τις αδυναμίες τους. Αυτή η διαδικασία βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στη μάθηση, ανάκλαση και προσαρμογή των πρακτικών τους. Δεύτερον, η αξιολόγηση αποσκοπεί στη μέτρηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσα από τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών αξιολογώντας την απόδοση σε κομβικά σημεία στην επαγγελματική πορεία ενός εκπαιδευτικού.

Στην τέταρτη ενότητα αναλύονται τα σύγχρονα εργαλεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με ιδιαίτερη εστίαση στην αυτό-αξιολόγηση που φαίνεται να αποτελεί μία έννοια η οποία έχει προσελκύσει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των ερευνητών σε διεθνές επίπεδο. Σε κάθε εργαλείο αξιολόγησης παρατίθενται τόσο τα δυνατά χαρακτηριστικά όσο και οι αδυναμίες που τα διέπουν. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται τελικά κάποιου είδους εξατομίκευση στο μέσο αξιολόγησης της απόδοσής τους και να είναι σε θέση να επιλέξουν οι ίδιοι αυτό το οποίο αρμόζει στη δική τους περίπτωση.

Η πέμπτη ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι αφιερωμένη στην αξία της ανατροφοδότησης κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την ενότητα περιγράφονται τα σημαντικότερα επίπεδα στα οποία αναλύεται η ανατροφοδότηση και σε ποια σημεία βελτίωσης εστιάζει κάθε φορά, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στο ρόλο των διευθυντών και των συναδέλφων ως αξιολογητές που είναι σε θέση να μεταφέρουν πληροφορίες ανατροφοδότησης.

Στην επόμενη ενότητα κρίθηκε απαραίτητο να γίνει ως ένα βαθμό, ανάλυση, της έννοιας της αυτεπάρκειας ως ένα χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα αυτεπάρκειας φαίνεται να είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους ακόμα και όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να επηρεάσουν θετικά τα επιτεύγματα αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών με τους οποίους συνεργάζονται. Οι ερευνητές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το χαρακτηριστικό της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών το οποίο μπορεί να αποτελέσει σαφώς ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η έβδομη ενότητα αναλύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν προκύψει για τη διαδικασία αξιολόγησης τόσο από διεθνείς έρευνες, όσο και από έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, ενώ η όγδοη ενότητα πραγματεύεται το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή ώστε να καταστεί σαφής η κουλτούρα που επικρατεί στη χώρα σε

αυτό τον τομέα, ποιες προσπάθειες έχουν γίνει για μεταρρυθμίσεις, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζονται και πώς θα μπορούσε να διαμορφωθεί υγιής κουλτούρα αξιολόγησης. Στην ένατη και τελευταία ενότητα της βιβλιογραφικής επισκόπησης παρατίθενται ορισμένα κριτήρια στα οποία είναι δυνατόν να βασιστεί ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών.

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής επισκόπησης, ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας η οποία περιλαμβάνει τους σκοπούς της έρευνας, την περιγραφή του δείγματος, τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, με ποιον τρόπο δηλαδή υλοποιήθηκε η έρευνα και την περιγραφή του εργαλείου μέτρησης.

Εν κατακλείδι, γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, συζήτηση για τα ευρήματα που προέκυψαν, αναφορά στους περιορισμούς και κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1. Αξιολόγηση της Απόδοσης και Διοίκηση Απόδοσης:

Βασικές Έννοιες

Η αξιολόγηση της απόδοσης αποτελεί μία ξεχωριστή, επίσημη και επικυρωμένη διαδικασία του οργανισμού που τη διεξάγει, η οποία συνήθως λαμβάνει χώρα μία ή δύο φορές το χρόνο και περιλαμβάνει σαφείς διαστάσεις της απόδοσης και/ή κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της αξιολόγησης. Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία τα ποσοτικά αποτελέσματα προσδιορίζονται με βάση το επίπεδο της εργασιακής απόδοσης και βασίζεται στις διαστάσεις ή τα κριτήρια τα οποία τίθενται, ενώ κατά τη λήξη της διαδικασίας ο οργανισμός μοιράζεται τα αποτελέσματα με τον αξιολογούμενο (DeNisi, & Pritchard, 2006). Η αξιολόγηση συμφωνεί με τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού και στοχεύει στον εντοπισμό, μέτρηση και βελτίωση της απόδοσης του ατόμου (Aguinis, 2009). Περιλαμβάνει πτυχές που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της εργασιακής απόδοσης, όπως η ανατροφοδότηση, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας και η επαγγελματική εκπαίδευση. Η αξιολόγηση, μπορεί να στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων μέσω μίας πιθανής προαγωγής ή ακόμα στον υποβιβασμό σε κατώτερη θέση και στον τερματισμό συνεργασίας. Ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης απόδοσης έχει τη δυνατότητα να μετρήσει την απόδοση των εργαζομένων, να εντοπίσει τη χαμηλή απόδοση και να συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης και της καθημερινής πρακτικής (Eliot, 2015).

Ειδικότερα, στην αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν η διδακτική ικανότητα, η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, η επιστημονική κατάρτιση, η συνεργασία με συναδέλφους, η σχέση με μαθητές και γονείς, και η ικανότητα να εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές. Συνεπώς, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει: το έργο στην τάξη, στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθώς επίσης και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (Χαραλάμπους & Γκανάκα, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η διοίκηση της απόδοσης αποτελεί ένα ευρύ σύνολο ενεργειών που εστιάζει στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης. Η διοίκηση της απόδοσης επικεντρώνεται στους τρόπους οι οποίοι θα παρακινήσουν αρχικά σε

ατομικό επίπεδο τη βελτίωση της απόδοσης και εν συνεχεία σε επίπεδο οργανισμού. Ο έσχατος στόχος της αξιολόγησης απόδοσης θα πρέπει να είναι η παροχή πληροφοριών οι οποίες θα καταστήσουν ικανούς τους ιθύνοντες να συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων. Ιδανικά, η αξιολόγηση της απόδοσης παρέχει υλικό το οποίο βοηθάει τους υπευθύνους να διοικήσουν με τέτοιο τρόπο ώστε η απόδοση των εργαζομένων να παρουσιάζει βελτίωση (DeNisi, & Pritchard, 2006).

1.2. Αξιολόγηση Απόδοσης Εκπαιδευτικών

Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τεκμηριώνουν την ποιότητα της απόδοσης του εκπαιδευτικού (Stronge, 2002), να στοχεύουν στον εντοπισμό και στη μέτρηση των στρατηγικών διδασκαλίας, στις επαγγελματικές συμπεριφορές και στην μετάδοση του περιεχομένου της γνώσης η οποία επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης (Danielson & McGreal, 2000). Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί την πιο σημαντική μεταβλητή η οποία επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών, οπότε ο ρόλος της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών έχουν ήδη κατακτήσει την αναγνώριση σε σχέση με τη σχολική πρόοδο (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005). Για τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας στη διδασκαλία θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στην *ποιότητα του εκπαιδευτικού* όσο και στην *ποιότητα της διδασκαλίας*. Ως ποιότητα εκπαιδευτικού μπορεί να θεωρηθεί το σύνολο των προσωπικών χαρακτηριστικών, δεξιοτήτων και η ικανότητα αντίληψης που φέρει κατά τη διδασκαλία, περιλαμβάνοντας την τάση του να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο, όπως η συνεργασία με τους συναδέλφους του και η προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας ώστε να συμβάλλει στην επιτυχία των μαθητών. Ο όρος ο οποίος αναφέρεται στην ποιότητα της διδασκαλίας σχετίζεται με τη δυνατότητά της να προσφέρει πρόσβαση στη γνώση σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Μία τέτοια διδασκαλία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της πειθαρχίας, στους στόχους της διαδικασίας της μάθησης και στις ανάγκες των μαθητών στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Στην ποιοτική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων και διασφαλίζει ευκαιρίες μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας για όλους τους μαθητές. Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί εν μέρει μία λειτουργία της ποιότητας του δασκάλου, δεδομένου ότι περικλείει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις του. Ωστόσο, η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζεται ταυτόχρονα και από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα, περιλαμβάνοντας

παράγοντες πέρα από τις γνώσεις και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών (Darling-Hamond, 2014).

1.3. Ποιοι οι Στόχοι της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Προκειμένου να επιτευχθεί ισορροπία μεταξύ των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στους θεμελιώδεις σκοπούς της αξιολόγησης οι οποίοι αντικατοπτρίζονται στους τύπους της *διαμορφωτικής* και της *αθροιστικής* αξιολόγησης (Stronge & Tucker, 2003). Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως στόχο να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση αναφορικά με ποιον τρόπο μπορούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους, καθώς επίσης και ποιες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης θα βελτιώσουν την πρακτική τους. Η αθροιστική αξιολόγηση χρησιμοποιείται υποστηρικτικά κατά τη λήψη τελικών αποφάσεων για παράγοντες όπως ο μισθός, η επαγγελματική θητεία, οι μεταθέσεις, ή οι απολύσεις. Παρόλο που και οι δύο τύποι αξιολόγησης στοχεύουν στη μέτρηση της απόδοσης, η διαμορφωτική αξιολόγηση εντοπίζει τρόπους για τη βελτίωση της απόδοσης ενώ η αθροιστική αξιολόγηση καθορίζει εάν η απόδοση έχει βελτιωθεί επαρκώς ώστε ο εκπαιδευτικός να παραμείνει στην τρέχουσα θέση εργασίας και να επιβραβευθεί για την εργασιακή του απόδοση. Καθώς ο κάθε τύπος αξιολόγησης είναι πολύτιμος, κανένας από τους δύο μεμονωμένα δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το σχολείο. Χωρίς την ανατροφοδότηση από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως να μην είναι σε θέση να πληροφορηθεί για «σημεία αδυναμίας», οπότε όταν υλοποιείται η αθροιστική αξιολόγηση, τα «σημεία αδυναμίας» ενδεχομένως να εξακολουθούν να υφίστανται. Παρομοίως, η συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση χωρίς να ακολουθεί καμία συνέπεια, παρέχει ελάχιστα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στην ανατροφοδότηση (Mathers, Oliva, & Laine, 2008). Όταν συνδυάζονται η διαμορφωτική και η αθροιστική αξιολόγηση, μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά μέσα τα οποία θα στηρίξουν αποφάσεις για τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και για τη θητεία των εκπαιδευτικών στο σύνολο της (Nolan & Hoover, 2005).

Επιπρόσθετα, υπάρχει η επικρατούσα άποψη που υποστηρίζει ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Συνεπώς, επιπλέον στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι εξής:

*Ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της απόδοσής τους.
Απόψεις εκπαιδευτικών*

- Να επιβεβαιώνει στους εκπαιδευτικούς την ποιότητα της δουλειάς τους.
 - Να ενημερώνει τους ενδιαφερόμενους για την απόδοση του εκπαιδευτικού (γονείς, δημόσιο, νομοθέτες).
 - Να περιορίσει μη αποδεκτές πρακτικές αξιολόγησης.
 - Να ενημερώνει για αποφάσεις που αφορούν στο προσωπικό.
 - Να εντοπίζει υποδειγματικές πρακτικές προκειμένου να υιοθετηθούν και από άλλους εκπαιδευτικούς.
 - Να παρέχει πληροφορίες στους ερευνητές της εκπαίδευσης.
 - Να βελτιώνει την ατομική απόδοση του κάθε εκπαιδευτικού.
- (Peterson, 2004)

Ιδανικά, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών βελτιώνει τις γνώσεις τους ως προς τη διδασκαλία και τις πρακτικές που εφαρμόζουν, και κατά συνέπεια συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού πλαισίου στο σύνολό του. Η αξιολόγηση η οποία οδηγεί στην επαγγελματική εξέλιξη προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους, αλλά και να αναγνωρίσουν τα θετικά τους χαρακτηριστικά. Η βελτίωση της απόδοσης έχει τη δυνατότητα να πάρει πολλαπλές μορφές, περιλαμβάνοντας τη βελτίωση στην απόδοση του κάθε εκπαιδευτικού, βελτίωση στα προγράμματα και στις υπηρεσίες που παρέχονται σε μαθητές, γονείς και στην κοινότητα, καθώς επίσης και βελτίωση στις δυνατότητες του σχολείου να πετύχει την αποστολή του (Stronge & Tucker, 2003).

1.4. Εργαλεία Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών

Σχεδιασμός διεξαγωγής μαθημάτων, παρατήρηση διδασκαλίας, αυτό-αξιολογήσεις (self-assessment), αξιολόγηση χαρτοφυλακίου, στοιχεία που προέρχονται από τα επιτεύγματα των μαθητών και ανασκόπηση μαθηματικών εργασιών, συχνά αποτελούν τα περισσότερο συνήθη εργαλεία αξιολόγησης.

1.4.1. Σχεδιασμός Μαθημάτων

Η ανασκόπηση του σχεδιασμού του μαθήματος από τον εκπαιδευτικό αποτελεί μία από τις μεθόδους αξιολόγησης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος θεωρείται η οδός που οδηγεί στην προετοιμασία του προς παράδοση μαθήματος, αποτελεί τη βάση η οποία θα δομήσει τις δεξιότητες των μαθητών και θα διαμορφώσει το πλαίσιο

της διαδικασίας της μάθησης (Mathers, Oliva, & Laine, 2008). Ο σχεδιασμός της διεξαγωγής του μαθήματος φαίνεται να σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, ιδιαίτερα όταν ο σχεδιασμός : 1) συνδέει το αντικείμενο της μάθησης με τις μεθόδους διδασκαλίας, 2) περιγράφει τις τεχνικές διδασκαλίας με σκοπό να διατηρήσει την προσοχή των μαθητών, 3) ευθυγραμμίζει το αντικείμενο μάθησης των μαθητών με τα πρότυπα που επιβάλλει η τοπική περιφέρεια και το κράτος και 4) προσαρμόζεται στους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες (Stronge, 2007).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να ληφθεί υπ' όψιν ότι ο σχεδιασμός ενός μαθήματος είναι στην πραγματικότητα ένα πλάνο το οποίο κατά την υλοποίηση του ενδέχεται να τροποποιηθεί. Συνεπώς, είναι δύσκολο να μετρηθεί η ποιότητα και η καταλληλότητα των προσαρμογών στις οποίες προβαίνει ένας εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή του σχεδιασμού (Mathers, Oliva, & Laine, 2008).

1.4.2. Παρατήρηση Διεξαγωγής Μαθήματος

Εκτός από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προβαίνουν σε υψηλής ποιότητας σχεδιασμούς μαθημάτων, θεωρείται επίσης σημαντικό να συνδέονται αυτοί οι σχεδιασμοί με ό, τι λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος. Η παρατήρηση της παράδοσης του μαθήματος αποτελεί το πιο σύννηθες εργαλείο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, καθώς προσφέρει πλούσιο υλικό για την πραγματική απόδοση του εκπαιδευτικού και τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζει (Mujis, 20006; Hinchey, 2010). Οι παρατηρήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τους δύο τύπους αξιολόγησης, διαμορφωτική και αθροιστική. Όταν η παρατήρηση χρησιμοποιείται στη διαμορφωτική αξιολόγηση υπάρχει η δυνατότητα να εντοπισθεί η πρόοδος του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια να υποβληθούν προτάσεις σε σχέση με την επαγγελματική του εξέλιξη (Mathers, Oliva, & Laine, 2008).

Παρά τη συχνή χρήση της παρατήρησης με στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αυτή η μέθοδος χαρακτηρίζεται από ορισμένους περιορισμούς: Παρατηρητές με ελλειμματική εκπαίδευση και σύντομης διάρκειας παρατηρήσεις χωρίς αλληλουχία, ενδεχομένως να συμβάλλουν σε μεροληπτικά αποτελέσματα (Mathers, Oliva, & Laine, 2008). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι παρατηρήσεις που πραγματοποιούνται συχνότερα και διαρκούν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σημειώνουν βελτιωμένους δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας αντίστοιχα (Denner, Miller, Newsome, & Birdsong, 2002).

1.4.3. Αυτό-Αξιολογήσεις

Ο στοχασμός (reflection) είναι μία διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναλύουν αναδρομικά τη διδασκαλία τους, ενώ ταυτόχρονα πρόκειται για μία διαδικασία η οποία δύναται να προβλέψει τις επιπτώσεις ή τις συνέπειες μιας αναφερόμενης ενέργειας. Αποτελεί μία άσκηση για τη διατήρηση πολλαπλών παραγόντων και συναισθημάτων κατά τη διδασκαλία. Στοχεύει να επεκτείνει παρά να περιορίσει ψυχικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πεδία ανάλυσης (Toom, Husu, & Patrikainen, 2015).

Ο στοχασμός μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους όπως για παράδειγμα μέσα από συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων κατά τη διάρκεια επαγγελματικών συναντήσεων ή μέσα από το ατομικό επαγγελματικό πλάνο εξέλιξης (Uhlenbeck, Verloop, & Beijaard, 2002). Στην περίπτωση που ο στοχασμός αποτελεί μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν να μαθαίνουν και να εξελίσσονται μέσα κατά την επαγγελματική τους πορεία (Uhlenbeck, Verloop, & Beijaard, 2002).

Μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και μαθαίνουν από τη διδακτική τους εμπειρία και αποδίδουν νόημα στις πρακτικές εκπαίδευσης που εφαρμόζουν. Οι διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό και το στόχο της διδασκαλίας, καθώς και της αξιολόγησης της δικής τους επαγγελματικής εξέλιξης και προσόντων, αντικατοπτρίζονται σε ποικίλα επίπεδα ανάκλασης. . Ο στοχασμός διακρίνεται σε τρία επίπεδα: 1. Τεχνικό, 2. Ερμηνευτικό ή πρακτικό και 3. Κριτικό (Zhao, 2012).

Στον «τεχνικό» στοχασμό οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην αναζήτηση ενός περισσότερο οικονομικού και αποτελεσματικού τρόπου για την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων. Πολύ μεγαλύτερη προσοχή δίδεται στην τελειοποίηση των μεθόδων παρά στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η άμεση εφαρμογή ενός συνόλου θεωριών, αρχών, μεθόδων και τεχνικών που μπορεί να ενθαρρύνει την υλοποίηση ενός προγράμματος και να συμβάλλει στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων (Zhao, 2012).

Στο επίπεδο του πρακτικού στοχασμού ο κάθε εκπαιδευτικός θεωρείται δημιουργός της γνώσης. Ιδιαίτερη προσοχή επικεντρώνεται στην επίδραση που έχει το περιβάλλον στις πρακτικές διδασκαλίας. Κάθε επιλογή που πραγματοποιείται στη διαδικασία του τεχνικού στοχασμού θα πρέπει να βασίζεται σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο βασισμένο στις αξίες του προγράμματος σπουδών. Ο στοχασμός αυτού του

τύπου προϋποθέτει την ανάλυση και επεξήγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, τη σπουδαιότητά τους και τις πεποιθήσεις για τις πρακτικές διδασκαλίας. Στο επίκεντρο του στοχασμού είναι η φύση και η ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Επίσης, ο στοχασμός δεν εστιάζει μόνο στον τρόπο με τον οποίο η γνώση των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται αποτελεσματικά στην καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας: ιδιαίτερη σημασία δίδεται στη βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των δικών τους πρακτικών (Zhao, 2012).

Ο στοχασμός στο κριτικό επίπεδο αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο ορθολογισμού. Σε αυτό το επίπεδο θεωρείται ότι αποδίδεται αξία στις διδακτικές πρακτικές, αλλά αυτή η αξία ενδεχομένως διαστρεβλώνεται ή καταστέλλεται λόγω κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και ιστορικών αιτιών. Συνιστάται μέσα από την ανάλυση και τον έλεγχο ενός θεμελιώδους συστήματος αξιών και αντιλήψεων υπό το πρίσμα της ισότητας και της δικαιοσύνης, οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν κριτική στάση απέναντι σε ιδεολογίες και φορείς εξουσίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διατηρούν την αυτό-κυριαρχία τους και οι διδακτικοί τους στόχοι δεν πρέπει να επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες. Αναδομώντας το περιβάλλον στο οποίο ενεργούν, την αυτό-εικόνα τους ως εκπαιδευτικοί και τις συνήθειες παραδοχές διδασκαλίας, δύνανται να ανασκευάσουν τις εμπειρίες τους (Zhao, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν νόημα στις εμπειρίες τους μέσα από τον στοχασμό, και τα νοήματα που δομούνται εξαρτώνται από τις αντιλήψεις για τον εαυτό τους ως άτομα και ως εκπαιδευτικοί, από τα γεγονότα που αντιμετωπίζουν και τα πλαίσια μέσα στα οποία τελικά λαμβάνουν χώρα οι εμπειρίες τους. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να κατανοηθούν οι ιδιότητες των ανθρώπων (στάσεις, συμπεριφορές, διαθέσεις, τρόπος σκέψης και στοιχεία χαρακτήρα) και όλοι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που πλαισιώνουν τη διδασκαλία (Toom, Husu, & Patrikainen, 2015). Ο στοχασμός, συνεπάγεται την αναδόμηση των εμπειριών για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επεξηγούν τις ενέργειες και τις πεποιθήσεις τους. Αποκαλύπτοντας αυτές τις επεξηγήσεις είναι σημαντικό να κατανοηθεί η παιδαγωγική γνώση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία της (Tillema & Smith 2007; Mortari 2012).

1.4.4. Αξιολόγηση Χαρτοφυλακίου

Η αξιολόγηση χαρτοφυλακίου περιέχει αποδεικτικά στοιχεία για την απόδοση της διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων ή του σχεδιασμού του

μαθήματος, βίντεο της διεξαγωγής μαθήματος, στοχασμό και αυτό- ανάλυση των πρακτικών διδασκαλίας, δείγματα των μαθητικών εργασιών και παραδείγματα ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές (Brandt, Mathers, Oliva, Brown-Sims, & Hess, 2007). Η προσεκτική επιλογή των τεκμηρίων που θα «χτίσουν» μία συνεκτική εικόνα της απόδοσης της μαθητικής τάξης, απαιτεί τον εκτεταμένο στοχασμό από μέρους του εκπαιδευτικού. Η διαμορφωτική αξιολόγηση και η επαγγελματική εξέλιξη αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι για την προσέγγιση του χαρτοφυλακίου. Ιδανικά, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τα χαρτοφυλάκια σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, οπότε είναι και εμφανής η εξέλιξή τους (Hinchey, 2010). Τα χαρτοφυλάκια παρέχουν μία δομή για τους εκπαιδευτικούς η οποία τους επιτρέπει να τεκμηριώνουν τη διδασκαλία τους και να εκφράζουν την επαγγελματική τους γνώση για τον τρόπο και για τους λόγους με τους οποίους επιλέγουν να ενεργήσουν (Toom, Husu, & Patrikainen, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι των σχολείων συχνά τάσσονται υπέρ της χρήσης χαρτοφυλακίων διότι προσφέρουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ανακλούν τις δικές τους πρακτικές, επιτρέπουν στους αξιολογητές να εντοπίζουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών κατά το διδακτικό τους έργο και ενθαρρύνουν τη συνέχιση της επαγγελματικής προόδου (Attinello, Lare & Source, 2006; Tucker, Stronge, & Gareis, 2002). Τα χαρτοφυλάκια προσφέρουν αποδεικτικά στοιχεία για την κριτική αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μαθησιακής εμπειρίας και έχουν τη δυνατότητα να φέρουν στην επιφάνεια την παιδαγωγική γνώση των εκπαιδευτικών (Toom, Husu, & Patrikainen, 2015). Επιτρέπει στους αξιολογητές να ελέγξουν πτυχές της διδασκαλίας που δεν γίνονται εμφανείς κατά την παράδοση του μαθήματος, καθώς επίσης προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για ανάκληση αναφορικά με τη διδασκαλία τους και τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης (Attinello, Lare & Source, 2006).

Προς το παρόν δεν υπάρχουν καθοριστικά ευρήματα που να υποστηρίζουν την αξιοπιστία της αξιολόγησης χαρτοφυλακίων ως μέρος ενός αντικειμενικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα υφιστάμενα ευρήματα εγείρουν αμφιβολίες αναφορικά με τη δυνατότητα των χαρτοφυλακίων να ανακλούν επακριβώς ό, τι συμβαίνει κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και αν η δυνατότητα ανάπτυξης χαρτοφυλακίου και αξιολόγησης μέσα από αυτή τη διαδικασία οδηγεί σε βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (Attinello, Lare & Source, 2006).

1.4.5. Στοιχεία των Μαθητικών Επιτευγμάτων

Σε αντίθεση με τις αξιολογήσεις που στοχεύουν απευθείας στα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ορισμένα συστήματα αξιολόγησης χρησιμοποιούν τυποποιημένες βαθμολογίες από μαθητικά τεστ προκειμένου να μετρήσουν τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης. Προκειμένου να απομονωθούν οι επιδράσεις της εκπαίδευσης στη διαδικασία της μάθησης, αυτές οι μέθοδοι χρησιμοποιούν τεχνικές στατιστικής και μοντέλα για την ανάλυση των αλλαγών που σημειώνονται διαχρονικά στη βαθμολογία τυποποιημένων τεστ (Mathers, Oliva, & Laine, 2008). Η χρήση βαθμολογιών των τυποποιημένων μαθητικών τεστ επιτρέπει στα σχολεία να μετρήσουν την επίδραση της διδασκαλίας στη μαθητική απόδοση και βασίζεται σε μία υπάρχουσα επένδυση στις μαθητικές δοκιμασίες. Τα σχολεία έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ των αλλαγών που σημειώνονται στα επιτεύγματα των μαθητών, στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία (Braun, 2005). Υπάρχουν έρευνες οι οποίες δείχνουν με ποιον τρόπο τα σχολεία εκμεταλλεύονται αυτή την προσέγγιση με στόχο τη βελτίωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. (Gallagher, 2004; Milanowski, 2004).

Ωστόσο, οι βαθμολογίες των τυποποιημένων μαθητικών τεστ μετρούν μόνο ένα μέρος του προγράμματος και της επίδρασης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μάθησης. Τα περισσότερα στατιστικά μοντέλα αδυνατούν να διακρίνουν ποια στοιχεία της διδασκαλίας σχετίζονται με τα θετικά αποτελέσματα των μαθητών στα τεστ επιδόσεων. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός Α συμβάλλει σταθερά στη βελτίωση της βαθμολογίας της ανάγνωσης για τους μαθητές της πέμπτης δημοτικού. Στην έκτη τάξη παρόλα αυτά, η ίδια ομάδα μαθητών σημειώνει στασιμότητα στην ανάγνωση ή ακόμα και μείωση βαθμολογίας υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού Β. Τι ενέργειες κάνει σταθερά ο εκπαιδευτικός Α και βελτιώνει την πορεία της ανάγνωσης των μαθητών; Ή τι υπάρχει στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού Β ή στο περιβάλλον της συγκεκριμένης τάξης που περιορίζει τις πρακτικές του εκπαιδευτικού Β; Το συγκεκριμένο παράδειγμα καταδεικνύει την προστιθέμενη αξία των επιδράσεων των εκπαιδευτικών στις βαθμολογίες των τεστ και οι οποίες είναι σημαντικές μόνο ως προς τη μεταξύ τους σχέση, παρά στην εδραίωση κριτηρίων που εξετάζουν την ικανότητα στη διδασκαλία (Mathers, Oliva, & Laine, 2008).

1.4.6. Αναλύσεις Δειγμάτων Σχολικών Εργασιών

*Ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της απόδοσής τους.
Απόψεις εκπαιδευτικών*

Μία αναδυόμενη οπτική στην αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελεί η ανάλυση δείγματος μαθητικών εργασιών ως μέσο για τη μέτρηση της επίδρασης της διδασκαλίας στην απόκτηση γνώσης (Mujis, 2006). Αυτή η μέθοδος φαίνεται να παρέχει μία περισσότερο διορατική ανάλυση ως προς τα αποτελέσματα της μάθησης σε βάθος χρόνου. Η χρήση δειγμάτων μαθητικών εργασιών ως βάση για την ανασκόπηση της διδακτικής πρακτικής ενδεχομένως να δείξει σημαντική απόκλιση μεταξύ των τυποποιημένων βαθμολογιών στη δεξιότητα της ανάγνωσης και στο πραγματικό επίπεδο ανάγνωσης των μαθητών. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι τα δείγματα εργασιών των μαθητών μπορούν να βοηθήσουν στον καλύτερο εντοπισμό των στοιχείων της διδασκαλίας που σχετίζονται περισσότερο άμεσα με τη βελτίωση της απόκτησης γνώσης των μαθητών συγκριτικά με τα τυποποιημένα τεστ αξιολόγησης (Mathers, Oliva, & Laine, 2008).

Παρόλα αυτά ένα από τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η εν λόγω μέθοδος αξιολόγησης αφορά στον υπερβολικό χρόνο που απαιτείται για τον έλεγχο των δειγμάτων. Επίσης, ο έλεγχος δειγμάτων μαθητικών εργασιών ως μέσο για τον εντοπισμό της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, φαίνεται να είναι περισσότερο επιρρεπής σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Αντίθετα με τα στοιχεία που συλλέγονται από τις βαθμολογίες των μαθητών στα τυποποιημένα τεστ τα οποία υπόκεινται σε έλεγχο εγκυρότητας μέσα από όμοιες συγκρίσεις διαφορετικών μαθητών σε διαφορετικά σχολεία που συμμετέχουν σε όμοιες δοκιμασίες. Προκειμένου να περιοριστεί η υποκειμενικότητα και να αντιμετωπισθούν τα ζητήματα της αξιοπιστίας οι ειδικοί θα πρέπει να αναπτύξουν εργαλεία αξιολόγησης που θα καθορίζουν τα κριτήρια για την εκτίμηση των μαθητικών εργασιών. Οι αξιολογητές σε αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι ώστε η διαδικασία να έχει συνοχή σε όλες τις αξιολογήσεις των μαθητικών εργασιών (Mathers, Oliva, & Laine, 2008).

1.4.7. Μοντέλα Προστιθέμενης Αξίας

Τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας πρόκειται για στατιστικά μοντέλα που επιδιώκουν να διαχωρίσουν τις αιτιώδεις επιδράσεις του εκπαιδευτικού στους μαθητές- από άλλους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τις βαθμολογίες τους στο τέλος της χρονιάς. Εάν οι μαθητές σημειώσουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με αυτές που είχαν προβλεφθεί βάσει προηγούμενων βαθμολογιών και άλλων χαρακτηριστικών, αποδίδεται στον εκπαιδευτικό μία υψηλή βαθμολογία

προστιθέμενης αξίας. Εάν οι μαθητές σημειώσουν χαμηλότερη βαθμολογία από την αναμενόμενη τότε ο εκπαιδευτικός βαθμολογείται χαμηλά (Rothstein, 2016).

Το ερώτημα που εγείρεται αφορά στο βαθμό στον οποίο τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας είναι ακριβή και αξιόπιστα. Ακόμα πιο σημαντικό είναι να αξιολογηθεί εάν τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας μπορούν να αποτελέσουν κινητήρια δύναμη για τη δόμηση ενός πιο αποτελεσματικού και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος, παρά ένα αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς που θα τους αποθαρρύνει να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Εξίσου σημαντικό είναι – δεδομένου ότι τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας τείνουν να είναι αυθαίρετα και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση εσφαλμένων εκτιμήσεων- να εξετασθεί κατά πόσο η χρήση τους μπορεί να αποτρέψει ικανά άτομα να ξεκινήσουν να εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και να παραμείνουν σε ένα επάγγελμα στο οποίο πιστεύουν ότι ένα σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης τους είναι ρευστό και ανακριβές (Darling-Hamond, 2015).

Επιπλέον υπάρχουν επιφυλάξεις αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι σύγχρονες προτάσεις για τη χρήση των μοντέλων προστιθέμενης αξίας μπορούν να επιτύχουν τη μέτρηση της αξίας της διδασκαλίας. Δεδομένου ότι τα σύγχρονα μοντέλα βασίζονται σε δοκιμασίες οι οποίες δεν δύνανται να μετρήσουν με ακρίβεια την πρόοδο για μεγάλο αριθμό μαθητών και υλοποιούνται σε ένα ιδιαίτερα άνισο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα το οποίο δεν μπορεί να τροποποιηθεί από στατιστικούς ελέγχους, αυτές οι προσπάθειες ενδεχομένως να είναι καταδικασμένες να υπόκεινται σε ανακρίβεια και μεροληψία στο διηνεκές. Κανένας στατιστικός χειρισμός δεν μπορεί να διασφαλίσει δίκαιες συγκρίσεις εκπαιδευτικών καθώς εργάζονται σε σχολεία πολύ διαφορετικά μεταξύ τους, με πολύ διαφορετικούς μαθητές, κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Οι προσπάθειες για τη διόρθωση μίας ομάδας προβλημάτων οδηγεί συχνά στη δημιουργία νέων. Για παράδειγμα, οι διαφορές μεταξύ των σχολείων έχει οδηγήσει στη χρήση σταθερών αποτελεσμάτων σε πολλά μοντέλα. Αυτή η προσέγγιση έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο. Επομένως, ακόμα και αν ένα σχολείο έχει εργαστεί σκληρά για να επιλέξει, αναπτύξει και διατηρήσει μόνο τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, κάποιοι υπό τις προδιαγραφές του μοντέλου θα στιγματιστούν ως μη αποτελεσματικοί. Ισχύει επίσης και το αντίστροφο: Σε ένα σχολείο όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ακατάλληλοι, κάποιοι θα αξιολογούνται ως

αποτελεσματικοί και θα βρίσκονται στην κορυφή της κατανομής μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου (Darling-Hamond, 2015).

Επειδή η τεχνολογία των μοντέλων προστιθέμενης αξίας καλλιεργεί ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών σε σχέση με τα οφέλη που φαίνεται να προκύπτουν για τους μαθητές, το κέρδος για έναν εκπαιδευτικό είναι απώλεια για τον άλλο οπότε δημιουργούνται αντικίνητρα ως προς τη συνεργατική δουλειά. Ομοίως οι αναλυτές έχουν αποφανθεί ότι τα αποτελέσματα ενδεχομένως να είναι αλλοιωμένα λόγω εσφαλμένων συνδέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα σύνολα δεδομένων. Ενδεχομένως, εάν δοθεί η ευκαιρία να γίνουν διορθώσεις πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να προσπαθήσουν να νοθεύσουν τις λίστες ονομάτων των μαθητών με την απόρριψη μαθητών που είναι απίθανο να υποστηρίξουν υψηλότερη βαθμολογία της προστιθέμενης αξίας, ιδιαίτερα αν μπορούν να προβλέψουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η μεροληψία στα μοντέλα (Darling-Hamond, 2015).

Συχνά, η προσπάθεια διόρθωσης των μοντέλων προστιθέμενης αξίας οδηγείται στην επίλυση ενός προβλήματος ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί ένα άλλο πρόβλημα το οποίο εντοπίζεται κάπου αλλού. Περισσότερη ανησυχία εκδηλώνουν οι έρευνες οι οποίες υπαινίσσονται ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τους μαθητές τους, ακόμα και μετά από στατιστικά μοντέλα που προσπάθησαν να ελέγξουν αυτές τις επιρροές. Αυτές οι έρευνες κυμαίνονται από ψευδείς μελέτες οι οποίες δείχνουν ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού είναι ισχυρή τόσο για τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διδάξει ποτέ όσο και για αυτές με τις οποίες έχουν εργαστεί, έως μελέτες που δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά της τάξης αποτελούν ισχυρούς δείκτες πρόβλεψης των αλλαγών σε βαθμολογίες προστιθέμενης αξίας από έτος σε έτος και από τάξη σε τάξη παρόλο που μπορεί να λήφθηκαν υπ' όψιν δημογραφικά χαρακτηριστικά και βαθμολογίες παλαιότερων δοκιμασιών (Rothstein 2010).

Η άποψη ότι υπάρχει μία σταθερή επίδραση της διδασκαλίας που αποτελεί συνάρτηση της διδακτικής ικανότητας ή αποτελεσματικότητας τίθεται υπό αμφισβήτηση εάν η ανάθεση συγκεκριμένης τάξης αποτελεί έναν πιο ισχυρό δείκτη πρόβλεψης της βαθμολογίας προστιθέμενης αξίας συγκριτικά με τον δάσκαλο. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η αστάθεια στους δείκτες των μοντέλων προστιθέμενης αξίας θα μπορούσαν να παραβλεφθούν εάν οι κοινότητες εστίαζαν απλώς στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι σκόραραν σταθερά στο κάτω μέρος της κατανομής. Παρόλα

αυτά, τόσο χαμηλές βαθμολογίες σε σταθερή βάση ενδεχομένως να προκύπτουν επειδή ορισμένοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μονίμως σε μαθητές των οποίων τα οφέλη που προκύπτουν από τα επιτεύγματά τους δεν μπορούν να μετρηθούν στις δοκιμασίες που αξιολογούν το επίπεδο της γνώσης, όπως για παράδειγμα αρχάριοι μαθητές στην Αγγλική γλώσσα ή μαθητές σε τμήματα για χαρισματικά άτομα που έχουν φτάσει ήδη στο όριο των τεστ (Darling-Hamond, 2015).

Ενδεχομένως το πιο δυσάρεστο αποτέλεσμα θα προκύψει εάν οι μετρήσεις των μοντέλων προστιθέμενης αξίας χρησιμοποιούνται για να διασφαλίσουν μία γενίκευση στην κατάταξη των εκπαιδευτικών ώστε να διευκολύνουν τη διαδικασία των απολύσεων, αλλά οι εκπαιδευτικοί που απολύονται δεν είναι ανίκανοι όπως εικάζουν οι υποστηρικτές των μοντέλων. Αντίθετα, είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνεργάζονται με τους πιο δύσκολους μαθητές σε προκλητικά περιβάλλοντα και αυτοί των οποίων οι μαθητές παρεκκλίνουν τόσο από την καμπύλη καθώς δεν υπάρχουν στοιχεία για να μετρήσουν τα οφέλη που αποκομίζουν και πιθανόν είναι αυτοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποφεύγουν την προετοιμασία τεστ προκειμένου να βιώσουν πιο ενδιαφέρουσες εμπειρίες κατά τη διαδικασία της μάθησης. Εάν τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας συνεχίζουν να αποδεικνύονται αναξιόπιστα, θα περιοριστεί η πιθανότητα να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας ή της εκπαιδευτικής ισχύος (Darling-Hamond, 2015).

Άλλες μέθοδοι αξιολόγησης ενσωματώνουν παρατηρήσεις και ανατροφοδότηση από μη παραδοσιακούς παρατηρητές, όπως οι μαθητές, οι συνάδελφοι και οι γονείς. Κάθε μία από αυτές έχει αποδειχθεί λιγότερο αποτελεσματική στη συλλογή δεδομένων. Η ελλειμματική διδασκαλία δεν εντοπίζεται μέσα από τη χρήση των εκτιμήσεων των μαθητών (Andrews, 1995). Το συγκεκριμένο εύρημα έχει τεκμηριωθεί και έχει συναχθεί το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία για τα αυξημένα μαθητικά επιτεύγματα με τη χρήση των μαθητικών αξιολογήσεων (Sullivan, 2001). Αξιολογήσεις από τους γονείς έχουν δείξει παρόμοια αποτελέσματα. Η αξιολόγηση από τους συνάδελφους ενδεχομένως να χαρακτηρίζεται από ορισμένα πλεονεκτήματα, ωστόσο η έρευνα σε αυτό το πεδίο είναι περιορισμένη (Markley, 2004).

Παρά το εύρος των διαθέσιμων εργαλείων αξιολόγησης, αποτελεί ήσσονος σημασίας οι διαδικασίες να είναι κατάλληλα σχεδιασμένες και να διεξάγονται ορθά. Η σωστή επιλογή του εργαλείου αξιολόγησης απαιτείται όχι μόνο για την εγκυρότητα

όσον αφορά στα αποτελέσματα που προκύπτουν, αλλά επιπλέον και για τη συντήρηση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα υποστηρίξουν συστήματα με ανεπαρκείς διαδικασίες και συνιστώσες. Μία άλλη σημαντική καινοτομία που συχνά απουσιάζει από τα συστήματα αξιολόγησης είναι η χρήση συνδυασμού στοιχείων από διαφορετικά εργαλεία αξιολόγησης τα οποία κρίνονται κατάλληλα για τον κάθε εκπαιδευτικό σε ατομικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κάποιου είδους εξατομίκευση στα δεδομένα που προκύπτουν από την αξιολόγηση, καθώς η ποιοτική διδασκαλία προέρχεται από διαφορετικές εκφάνσεις της απόδοσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επιλέξουν τις πηγές δεδομένων που αρμόζουν στη δική τους περίπτωση. Για παράδειγμα, η αθροιστική αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να βασίζεται στα επιτεύγματα των μαθητών, ενώ για κάποιον άλλο στη συστηματική παρατήρηση και στη χρήση υλικού από την αξιολόγηση συναδέλφων (Peterson, 2004).

1.5. Η Ανατροφοδότηση στην Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών

Η ανατροφοδότηση αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία οι παράγοντες οι οποίοι παράγουν το αποτέλεσμα είναι οι ίδιοι που τροποποιούνται, διορθώνονται, ενδυναμώνονται από αυτό το αποτέλεσμα, ενώ η ανταπόκριση αποτελεί τη συμπεριφορά που ενεργοποιεί αυτή τη διαδικασία (Mory, 2004).

Η έννοια της ανατροφοδότησης μπορεί να ορισθεί ως οι πληροφορίες που παρέχονται από έναν φορέα (για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός, ο ομήλικος, ένα βιβλίο, ο γονέας ο εαυτός, οι εμπειρίες) αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που διέπουν το επίπεδο της απόδοσης ή της κατανόησης από μέρους του ατόμου. Ένας εκπαιδευτικός ή ένας γονέας μπορούν να παρέχουν διορθωτικές πληροφορίες, ένας ομήλικος μπορεί να παρέχει μία εναλλακτική στρατηγική, ένα βιβλίο μπορεί να παρέχει πληροφορίες που εστιάζουν στην επεξήγηση εννοιών, ένας γονέας μπορεί να ενθαρρύνει και ένας εκπαιδευόμενος μπορεί να αναζητήσει το ερώτημα ώστε να αξιολογήσει την ορθότητα μιας απάντησης. Επομένως η ανατροφοδότηση θεωρείται ως «επακόλουθο» της απόδοσης (Hattie & Timperley, 2007).

Η ανατροφοδότηση χρειάζεται να παρέχει πληροφορίες που σχετίζονται συγκεκριμένα με το καθήκον ή τη διαδικασία μάθησης, αναπληρώνοντας το κενό ανάμεσα σε αυτό το οποίο έχει κατανοηθεί και σε αυτό το οποίο πρέπει να γίνει κατανοητό (Hattie & Timperley, 2007). Γενικά, επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ της

απόδοσης που έχει σημειωθεί με ένα σύνολο προτύπων που προσδιορίζουν την απόδοση (Mory, 2004).

Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση θα πρέπει να απαντάει σε τρεις βασικές ερωτήσεις: Η πρώτη ερώτηση *Πού πηγαίνω* ; (Ποιοι είναι οι στόχοι;), αποτελεί μία κρίσιμη πτυχή της ανατροφοδότησης και αφορά στις πληροφορίες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με τα καθήκοντα και/ή την απόδοση τους. Οι στόχοι ενθαρρύνουν την ανάπτυξη σχεδίων δράσης, προκαλούν επιμονή στην αντιμετώπιση δυσκολιών κατά την τέλεση των καθηκόντων και ευνοούν τη συνέχιση δύσκολων εργασιών ακόμα και όταν υπάρχουν πιο ελκυστικές εναλλακτικές (Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar & Trotschel, 2001). Η ανάληψη προκλητικών καθηκόντων και η αναλυτική ανατροφοδότηση οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη εμπλοκή στα καθήκοντά τους και σε σπουδαιότερα επιτεύγματα (Hattie & Timperley, 2007).

Η απάντηση στη δεύτερη ερώτηση *Πώς πηγαίνω*; (Ποια η πρόοδος που πραγματοποιείται απέναντι στο στόχο;) περιλαμβάνει πληροφορίες που σχετίζονται με ένα καθήκον ή την επίτευξη ενός στόχου, και οι οποίες συνδέονται συχνά με ορισμένα πρότυπα ή με προηγούμενη απόδοση και/ή με την επιτυχία ή αποτυχία σε τμήμα της εργασίας. Η ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική όταν περιλαμβάνει πληροφορίες που σχετίζονται με την πρόοδο και/ή με τον τρόπο συνέχισης της προσπάθειας (Hattie & Timperley, 2007).

Η τρίτη ερώτηση, *τί έπεται*; (Ποιες ενέργειες πρέπει να γίνουν ώστε να επιτευχθεί καλύτερη πρόοδος;), μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερες προκλήσεις, περισσότερη αυτό-ρύθμιση κατά τη διαδικασία της μάθησης, μεγαλύτερη ευχέρεια και αυτοματοποίηση διαδικασιών, περισσότερες στρατηγικές κατά την τέλεση των καθηκόντων, βαθύτερη κατανόηση και μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών αναφορικά με τί έχει γίνει κατανοητό και τί όχι (Hattie & Timperley, 2007).

Ο πυρήνας της ανατροφοδότησης εστιάζει σε τέσσερα σημαντικά επίπεδα και το επίπεδο στο οποίο κατευθύνεται κάθε φορά επηρεάζει και την αποτελεσματικότητά της. Καταρχάς, η ανατροφοδότηση αφορά στο καθήκον. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει ανατροφοδότηση αναφορικά με το βαθμό επίτευξης ενός καθήκοντος, εάν δηλαδή μια μέθοδος είναι σωστή ή εσφαλμένη. Αυτό το επίπεδο μπορεί να περιλαμβάνει κατευθύνσεις για την απόκτηση περισσότερων, διαφορετικών και ορθών πληροφοριών και συμβάλλει στη δόμηση γνώσης (Hattie & Timperley, 2007).

Δεύτερον, η ανατροφοδότηση είναι δυνατόν να στοχεύει στην ολοκλήρωση ενός καθήκοντος. Αυτό το είδος ανατροφοδότησης εστιάζει στην επεξεργασία της πληροφορίας ή στη διαδικασία μάθησης που απαιτείται για την κατανόηση ή ολοκλήρωση ενός καθήκοντος. Σχετίζεται με τις πληροφορίες που αφορούν στις σχέσεις με το περιβάλλον, στις σχέσεις οι οποίες γίνονται αντιληπτές από το άτομο και στις σχέσεις μεταξύ του περιβάλλοντος και του ατόμου. Η βαθύτερη κατανόηση της γνώσης περιλαμβάνει τη δόμηση νοήματος και σχετίζεται περισσότερο με τις σχέσεις, τις γνωστικές διαδικασίες και με τη μετάβαση σε πιο δύσκολα καθήκοντα. Η ανατροφοδότηση στο επίπεδο της διαδικασίας φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική από την ανατροφοδότηση στο επίπεδο του καθήκοντος όσον αφορά στη δόμηση βαθύτερης γνώσης (Hattie & Timperley, 2007). Η χρήση της ανατροφοδότησης σε επίπεδο διαδικασίας συνδυαστικά με τη στοχοθεσία φαίνεται να είναι ένας άμεσος και δυναμικός τρόπος για τη διαμόρφωση στρατηγικής στη διεκπεραίωση καθηκόντων (Earley, Northcraft, Lee, & Lituchy, 1990).

Στο τρίτο επίπεδο, η ανατροφοδότηση εστιάζει στην αυτό-ρύθμιση, ως σπουδαιότερη δεξιότητα κατά την αυτό-αξιολόγηση ή στην αυτό-πεποίθηση για περαιτέρω δέσμευση σε ένα καθήκον. Η αυτό-ρύθμιση συμβάλλει στην αλληλεπίδραση μεταξύ δέσμευσης, ελέγχου και αυτοπεποίθησης. Συνεπάγεται αυτονομία, αυτό-έλεγχος, αυτό-διαχείριση και αυτό-πειθαρχία, περιλαμβάνει σκέψεις, συναισθήματα και ενέργειες που σχεδιάζονται και προσαρμόζονται για την επίτευξη προσωπικών στόχων (Zimmerman, 2000) και οδηγεί στην αναζήτηση, αποδοχή και αξιοποίηση των πληροφοριών που προέρχονται από την ανατροφοδότηση. Η εστίαση στην αυτό-ρύθμιση επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης υπό το πρίσμα έξι σημαντικών παραγόντων : Την ικανότητα για δημιουργία εσωτερικής ανατροφοδότησης και αυτό-αξιολόγησης, την προθυμία για αναζήτηση και διαχείριση πληροφοριών που προέρχονται από την ανατροφοδότηση, το βαθμό αυτό-πεποίθησης, τις πεποιθήσεις για την επιτυχία ή αποτυχία και την ευχέρεια αναζήτησης βοήθειας (Hattie & Timperley, 2007).

Τέταρτον, η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι προσωπική, υπό την έννοια ότι απευθύνεται στον «εαυτό» και δεν σχετίζεται με την απόδοση στην εργασία. Το συγκεκριμένο επίπεδο ανατροφοδότησης δεν θεωρείται αποτελεσματικό αλλά παρουσιάζεται συχνά στις αξιολογήσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα τρία. Συνήθως περιλαμβάνει λίγες πληροφορίες που σχετίζονται με τα καθήκοντα και σπάνια συμβάλλει στη μετάβαση σε μεγαλύτερη αφοσίωση, δέσμευση απέναντι στους

στόχους, βελτίωση της αυτεπάρκειας ή κατανόησης ενός καθήκοντος. Η ανατροφοδότηση προς τον εαυτό έχει επιρροή μόνο εάν οδηγεί σε αλλαγές που αφορούν στην προσπάθεια, τη δέσμευση ή τα συναισθήματα της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τη μάθηση ή τις στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του. Η επίδραση σε επίπεδο εαυτού είναι περισσότερο αποδυναμωμένη και συχνά αποκομμένη από πληροφορίες που αφορούν στην απόδοση (Hattie & Timperley, 2007).

1.5.1. Ανατροφοδότηση Μεταξύ Εκπαιδευτικών

Τίθεται το ερώτημα εάν υπάρχει αξία οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ρόλο αξιολογητή σε ένα σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης. Τα διαθέσιμα στοιχεία που προέρχονται από τις έρευνες φαίνεται να δείχνουν αξιόλογες δυνατότητες στη συγκεκριμένη πτυχή της διαδικασίας αξιολόγησης.

Υποστηρικτικά προγράμματα μεταξύ συναδέλφων προσφέρουν σημαντική βοήθεια σε νέους αλλά και έμπειρους εκπαιδευτικούς που έχουν την ανάγκη να βελτιώσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους. Τα περισσότερα προγράμματα υποστήριξης μεταξύ συναδέλφων παρέχουν κάποια μορφή βοήθειας από συναδέλφους, συνδέοντας κατά συνέπεια τους δύο τύπους αξιολόγησης, διαμορφωτική και αθροιστική (Stronge, 2006). Η εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων, έχει δείξει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δέχεται μη ικανοποιητικές αξιολογήσεις και επομένως χρειάζεται επιπλέον βοήθεια και εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντική αύξηση συγκριτικά με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Ενώ ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν ικανοποιητική αξιολόγηση, η απόδοσή τους παρουσιάζει περαιτέρω βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο του συμβούλου τυπικά αφιερώνουν περισσότερο χρόνο παρατηρώντας τα μαθήματα διδασκαλίας, είναι πιο προσεκτικοί στην τεκμηρίωση της αξιολόγησης της απόδοσης και είναι διατεθειμένοι να προσφέρουν πιο εκτεταμένη βοήθεια σε σχέση με τους παραδοσιακούς αξιολογητές (Stronge, 2006). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το γεγονός ότι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να λαμβάνουν τη βοήθεια περισσότερων έμπειρων συναδέλφων έστω και αν τελικά δέχονται αρνητική αξιολόγηση, ενώ επίσης οι έρευνες δείχνουν ότι νέοι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα αξιολόγησης μεταξύ συναδέλφων επιθυμούν να παραμείνουν στη θέση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Stronge, 2006).

1.5.2. Ανατροφοδότηση από τους Ιθύνοντες

Τα συστήματα αξιολόγησης δέχονται συχνά κριτική καθώς βασίζονται μόνο στην παρατήρηση από μέρους των διευθυντών και υπευθύνων, ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Οι υπεύθυνοι των σχολείων (π.χ. διευθυντές, υπό- διευθυντές) είναι συνήθως οι πιο συχνοί αξιολογητές (Danielson & McGreal, 2000; Peterson, 2000; Stronge & Tucker, 2003). Η ανατροφοδότηση από τους διευθυντές συνδυάζει τόσο τους σκοπούς της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όσο και τους σκοπούς της αθροιστικής αξιολόγησης. Συνεπώς, η εποπτεία υπό αυτούς τους όρους λαμβάνει τη μορφή διδακτικής ηγεσίας (McEwan, 2003).

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη για να διασφαλίσουν ότι αξιόπιστες έρευνες και δοκιμασμένες πρακτικές έχουν αποδειχθεί ικανοποιητικές για τα σχολεία τους (McEwan, 2003). Επίσης, εάν η εποπτεία είναι σχεδιασμένη για να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί ώστε οι μαθητές να επωφελούνται, τότε και η ανάπτυξη του προσωπικού αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο ενδιαφέροντος για τους διευθυντές (Stronge, 2006).

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τους αξιολογητές που έχουν βαθιά γνώση του προγράμματος, του περιεχομένου της γνώσης και της διδασκαλίας και που είναι σε θέση να τους παρέχουν προτάσεις για βελτίωση. Επομένως, πολλαπλοί αξιολογητές- συνάδελφοι, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτικό υπόβαθρο, γνώση και εμπειρία στη διδασκαλία όμοιων μαθητών, αποτελούν αναδυόμενη εναλλακτική έναντι του διευθυντή ως μοναδικού αξιολογητή (Mathers, Oliva, & Laine, 2008)

1.6. Ο Ρόλος της Αυτεπάρκειας στους Εκπαιδευτικούς

Η έννοια της αυτεπάρκειας (self-efficacy) έχει ευρέως μελετηθεί στον τομέα της εκπαίδευσης καθώς έχει αναγνωρισθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τα επιτεύγματα και τη συμπεριφορά των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η αυτεπάρκεια ορίζεται ως οι πεποιθήσεις και οι κρίσεις των ατόμων αναφορικά με τις ικανότητες τους να διαχειριστούν και να φέρουν σε πέρας μία απαραίτητη αλληλουχία ενεργειών (Bandura, 1997).

Ο Bandura (1994), εντοπίζει τέσσερις πηγές αυτεπάρκειας: άμεσες εμπειρίες, φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις, έμμεσες- αντιπροσωπευτικές

εμπειρίες και κοινωνική πειθώ. Οι άμεσες εμπειρίες περιλαμβάνουν τις πρώτες εμπειρίες επιτυχιών και επιτευγμάτων που δομούν την αυτεπάρκεια, ενώ μια αποτυχία θα μπορούσε να φέρει το αντίθετο αποτέλεσμα. Επιπλέον, η συναισθηματική κατάσταση κάποιου μπορεί να έχει επίδραση στις αντιλήψεις που αφορούν στην αυτεπάρκεια. Για παράδειγμα, η κατάθλιψη, το στρες ή η συναισθηματική ένταση μπορούν να επιδρούν αρνητικά, ενώ τα θετικά συναισθήματα έχουν περισσότερο ενισχυτική δράση. Επίσης, παρατηρώντας τις επιτυχίες των άλλων, μέσα από έμμεσες εμπειρίες, δημιουργείται η πεποίθηση ότι το άτομο μπορεί επίσης να επιτύχει σε αυτά τα καθήκοντα και συνεπώς αυξάνεται η αυτεπάρκεια. Η κοινωνική πειθώ παράγεται από εξωτερικές, κοινωνικές επιρροές. Αυτή η πηγή επάρκειας είναι το αποτέλεσμα της ενθάρρυνσης και του επαίνου που πείθει το άτομο ότι είναι ικανό να φέρει σε πέρας ένα καθήκον. Οι άμεσες εμπειρίες θεωρούνται ως οι πιο σημαντικές, με τη μεγαλύτερη επίδραση στην αυτεπάρκεια (Landry, 2018).

Ειδικότερα, η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την πεποίθηση τους ότι δύνανται να επηρεάσουν τα επιτεύγματα των μαθητών ανεξάρτητα από τις συνθήκες που προκύπτουν, όπως για παράδειγμα μαθητές που σημειώνουν απόδοση χαμηλότερη από το μέσο όρο και οι ελλείψεις σε πόρους (Landry, 2018). Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει στην παρακίνηση των μαθητών, στη βελτίωση της αυτό-εκτίμησης, στην ήπια προσαρμογή των μαθητών κατά τις σχολικές αλλαγές και στη διατήρηση μίας περισσότερο θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών ενισχύει με τη σειρά της το αίσθημα της αυτεπάρκειας των μαθητών, προάγει τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος καθώς επίσης υποστηρίζει τις προσπάθειές τους στην αντιμετώπιση δυσκολιών (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να διατηρούν σε υψηλά επίπεδα την αφοσίωση των μαθητών και επενδύουν περισσότερο χρόνο και προσοχή σε μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων (Yoo, 2016). Επιπλέον, υπάρχουν ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν την ύπαρξη μίας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και των μαθητικών επιτευγμάτων, υποδηλώνοντας ότι η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα υψηλή σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με καλή συμπεριφορά και υψηλές επιδόσεις. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για την πειθαρχία και τα ταλέντα τους, είναι περισσότερο πιθανό να επιτυγχάνουν στα καθήκοντά τους, σε σχέση με τους

εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεργάζονται με μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες ή εκδηλώνουν προβλήματα πειθαρχίας. Οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες επιτυχίας που βιώνουν με τους μαθητές μπορούν να συμβάλλουν σε ένα ισχυρό αίσθημα επάρκειας (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006).

Η έρευνα έχει δείξει ακόμα ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού και της προθυμίας του να πειραματιστεί με νέες τεχνικές διδασκαλίας καθώς επίσης και της προθυμίας του να εμπλακεί σε περαιτέρω επαγγελματική εκπαίδευση (Landry, 2018). Η υψηλή αυτεπάρκεια συνδέεται θετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να καταβάλλουν προσπάθεια σε περιβάλλοντα με ανεπαρκή υποστήριξη, με τα μαθητικά επιτεύγματα και με τις μειωμένες περιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα, η μειωμένη αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με τη μειωμένη προσπάθεια από μέρους τους, καθώς επίσης και με υψηλά επίπεδα στρες (Landry, 2018). Περιβάλλοντα τα οποία προάγουν τη συνεργασία, λειτουργούν υποστηρικτικά απέναντι στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, ενώ επίσης υπάρχουν στοιχεία τα οποία δείχνουν ότι η αυτονομία του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αυτεπάρκεια και την ενδυνάμωση. Η αυτονομία και η αυτεπάρκεια αποτελούν διαστάσεις της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Σχολεία τα οποία υποστηρίζουν τη λήψη ενός βαθμού ρίσκου από μέρους των εκπαιδευτικών, δημιουργούν αίσθηση αυτονομίας. Όταν επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να εξερευνήσουν και να εφαρμόσουν νέες ιδέες νιώθουν μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου στις πρακτικές που εφαρμόζουν και στο περιβάλλον στο οποίο δρουν. Επιπλέον, η διαδικασία της ανάκλασης και η ανατροφοδότηση φαίνεται να αποτελούν δύο παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη βελτίωση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών (Landry, 2018).

Το ισχυρό αίσθημα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών προάγει την ισχυρή δέσμευση απέναντι στο επάγγελμα και τις συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους και γονείς, συμβάλλοντας εποικοδομητικά στην υποστήριξη ενός πλούσιου και προκλητικού περιβάλλοντος μάθησης. Εκπαιδευτικοί με ισχυρό αίσθημα αυτεπάρκειας έχουν την τάση να εκτιμούν τη συνδρομή άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στη λειτουργία του σχολείου, θεωρούν ότι ο διευθυντής, οι συνάδελφοι, το προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς φέρονται σύμφωνα με τις υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει, και αντιλαμβάνονται το σύνολο του σχολείου ως ένα σύστημα ικανό να επιτελέσει την αποστολή του. Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι το αίσθημα

αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ικανοποίηση τους ως προς την επιλογή επαγγέλματος αλλά και με τη διατήρηση της δέσμευσης απέναντι στο σχολείο και με την εργασιακή ικανοποίηση (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006).

1.7. Ανασκόπηση Ερευνών

Οι πεποιθήσεις αποτελούν τις έννοιες που συνδέονται με ψυχολογικά αντικείμενα ή φαινόμενα, καθορίζονται από το περιβάλλον και πολιτισμικά ορίζονται ως το πρίσμα μέσα από το οποίο γίνεται η συνειδητοποίηση των γεγονότων, των ανθρώπων και των αλληλεπιδράσεων. Οι αντιλήψεις εκπροσωπούν διαφορετικές κατηγορίες ιδεών που υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς πέρα από τις περιγραφές τους για τον τρόπο που βιώνουν την εκπαίδευση. Συνεπώς, οι αντιλήψεις ενεργούν ως ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο ένας εκπαιδευτικός παρακολουθεί, ερμηνεύει και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον της εκπαίδευσης (Brown, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι διάφοροι παράγοντες επιδρούν στην επαγγελματική τους εξέλιξη όπως: η χρησιμότητα των προτάσεων προς βελτίωση που παρέχονται από τους αξιολογητές, η αξιοπιστία και το επίπεδο εμπιστοσύνης του αξιολογητή, η ικανότητα του αξιολογητή να διαμορφώσει κατάλληλες προτάσεις, η ποιότητα των ιδεών και η ακρίβεια των πληροφοριών που παρουσιάζονται στην ανατροφοδότηση, ο όγκος των πληροφοριών που περιλαμβάνει η ανατροφοδότηση, ο χρόνος που αφιερώνεται στην αξιολόγηση, η σαφήνεια των κριτηρίων που τίθενται στην αξιολόγηση, ο ρόλος της αξιολόγησης και η προηγούμενη εμπειρία αξιολόγησης που βίωσε ο εκπαιδευτικός (Sheppard, 2013).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται η καριέρα τους. Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αναμένουν την αξιολόγηση, την αντιμετωπίζουν ως μία αξιόπιστη επιβεβαίωση της δουλειάς τους και αποτελεί για αυτούς μία επιθυμητή διαδικασία. Αντίθετα, οι περισσότεροι έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση (Peterson, 2004). Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αποδεχτούν την αρχή της αξιολόγησης ενώ ταυτόχρονα απορρίπτουν τις μεθόδους που υιοθετούνται από το σχολείο τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα από τα διλήμματα λοιπόν τα οποία αντιμετωπίζουν είναι η πεποίθηση ότι αφενός η λειτουργία της αξιολόγησης θα πρέπει να οδηγεί στην επαγγελματική πρόοδο,

αφετέρου παρέχει στους διευθυντές ένα πρόσφορο μέσο για τη χειραγώγηση τους (Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κριτήρια για την αξιολόγηση είναι ασαφή και αόριστα. Αισθάνονται ότι οι σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης υπολείπονται των κατάλληλων τεχνικών συλλογής πληροφοριών που θα χαρακτηρίσουν επακριβώς την απόδοσή τους. Αντιλαμβάνονται την τελική βαθμολογία ως ένα αποτέλεσμα που εξαρτάται περισσότερο από την ιδιοσυγκρασία του αξιολογητή και όχι τόσο από τη δική τους συμπεριφορά κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος (Peterson, 2004). Αμφιβάλλουν συχνά για τα κριτήρια που καθορίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία και χρησιμοποιούνται στη διαδικασία αξιολόγησης. Υπάρχει η κυρίαρχη τάση από μέρους των αξιολογητών που φαίνεται να εστιάζουν στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας του εκπαιδευτικού αντί στις συμπεριφορές που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση των συνθηκών μάθησης μέσα στην τάξη και στις δεξιότητες διδασκαλίας καθεαυτές. Επομένως, ένα προφανές πρόβλημα το οποίο προκύπτει από αυτή την τάση είναι η αδυναμία ταύτισης των αξιολογητών αναφορικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Οι συνέπειες είναι ξεκάθαρες: Ο κάθε ένας αξιολογητής κρίνει την απόδοση του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τη δική του θεώρηση για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και όχι βάσει προτύπων που η αξιοπιστία τους έχει επιβεβαιωθεί από ευρέως αποδεκτές συμπεριφοριστικές έννοιες (Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

Σε έρευνα που διεξήχθη στο διάστημα 2008-2010 στη Βόρεια Καρολίνα αναλύθηκαν δεδομένα με στόχο τον εντοπισμό αλλαγών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαδικασία αξιολόγησης μετά το πέρας της αναθεώρησης της διαδικασίας αξιολόγησης στη Βόρεια Καρολίνα. Μερικές από τις αναθεωρήσεις περιλάμβαναν την εδραίωση ξεκάθαρων κριτηρίων της διαδικασίας αξιολόγησης και τη χρήση κανόνων και μοντέλων κατά την εκτίμηση αυτών των κριτηρίων. Η αυτό- αξιολόγηση αποτέλεσε μία προσθήκη στη διαδικασία αξιολόγησης. Μετά την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων εξήχθη το συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βίωναν θετικά συναισθήματα για την αναθεώρηση της διαδικασίας αξιολόγησης, ενώ αρκετοί αισθάνονταν ότι υπήρχε περιθώριο βελτίωσης μέσω της σταθερής εφαρμογής της αξιολόγησης, με περαιτέρω καθοδήγηση στη στοχοθεσία και της ανάπτυξης σχεδίων για την επαγγελματική

εξέλιξη, περισσότερες παρατηρήσεις και εστίαση στην απόδοση των μαθητών (Sheppard, 2013).

Σε μία ακόμα έρευνα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το σύστημα αξιολόγησης ανέφεραν τα εξής: «οι αξιολογήσεις προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς», «είναι σημαντικό να αποσαφηνίζονται οι στόχοι των αξιολογήσεων», «η επαγγελματική εξέλιξη μπορεί να είναι ένα ισχυρό συστατικό στη διαδικασία αξιολόγησης» και «οι αξιολογήσεις πρέπει να διαφοροποιούνται και να μη βασίζονται μόνο στην παρατήρηση αλλά να συλλέγουν στοιχεία και πολλαπλές παρατηρήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί θα αποτελούν στην πραγματικότητα ενεργό μέρος της αξιολόγησης, όχι απλά ένα υποκείμενο της διαδικασίας αξιολόγησης» (Sheppard, 2013).

Στην έρευνα των Xu & Sinclair's (2002) οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ερωτήθηκαν αναφορικά με τις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης. Αναφορικά με τις αντιλήψεις για τους λόγους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι λόγοι της αξιολόγησης ήταν η ανάληψη ευθυνών, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η βελτίωση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας. Οι πιο σημαντικές διαστάσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν η στοχοθεσία, οι συναντήσεις πριν και μετά την αξιολόγηση και η συμβουλευτική καθοδήγηση από τους συναδέλφους. Αντίθετα, το στοιχείο με τη λιγότερη επίδραση στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ήταν η πίεση χρόνου, η ανατροφοδότηση μόνο από έναν αξιολογητή και η διάρκεια της παρατήρησης.

Επίσης, σε σχολείο σε προάστιο της Μασαχουσέτης ερωτήθηκαν 170 εκπαιδευτικοί οι οποίοι εξέφρασαν την άποψη ότι βελτιωτικές ενέργειες θα μπορούσαν να γίνουν στο υπάρχον σύστημα αξιολόγησης, μειώνοντας τη γραφειοκρατία, αυξάνοντας τον αριθμό των παρατηρήσεων, αναπτύσσοντας εξειδικευμένους κανόνες για διαφορετικές διδακτικές θέσεις και χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το παρόν σύστημα αξιολόγησης έχει επίδραση στην επαγγελματική τους εξέλιξη και ότι οι αξιολογήσεις συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου (Sheppard, 2013).

Στην Ελλάδα το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών κρίνει αναγκαία την ύπαρξη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Σε έρευνα που διεξήχθη στον νομό Μαγνησίας (Πίος, 2013) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σαφώς την άποψη ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στην ανάδειξη των εκπαιδευτικών και

παιδαγωγικών τους αναγκών, ως ένα αρχικό βήμα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Θεωρούν επίσης ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να επισημαίνει τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δεληγιάννη, 2002) ενώ αρκετοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να συνδεθεί με την παιδαγωγική επάρκεια. Θεωρούν ότι η επιστημονική κατάρτιση και επάρκεια είναι αναγκαίο να αξιολογούνται συχνά, και κυρίως με το πέρασ των ετών, καθώς απομακρύνονται χρονικά από την αποφοίτηση από το πανεπιστήμιο (Πίος, 2013). Για τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση θα πρέπει να εντάσσει ενεργά την ανατροφοδότηση τόσο σε σχέση με το έργο του εκπαιδευτικού όσο και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και να στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση (Δημητρόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος, 2007, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εκτιμούν ότι η αξιολόγησή τους είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το 61% τη θεωρεί «πολύ» ή «αρκετά» αναγκαία. Ένα αξιολογικό ποσοστό (35%) φαίνεται να εκφράζει την αντίθετη άποψη κρίνοντάς την ως «λίγο» και «καθόλου» αναγκαία, ενώ το 83% των εκπαιδευτικών του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας τη θεωρεί «πολύ» ή «αρκετά» αναγκαία για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης. Υπήρξε ωστόσο και μέρος του δείγματος που αντέδρασε στην ιδέα της αξιολόγησης, ιδίως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας και με μεγάλη προϋπηρεσία. Παράλληλα, φαίνεται ότι η βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει ευρύτερα τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση: Οι δάσκαλοι σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περισσότερο επιφυλακτικοί ως προς την αναγκαιότητα της διαδικασίας αξιολόγησης: το 44% των δασκάλων θεωρεί «λίγο» ή «καθόλου» αναγκαία την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το 31% των καθηγητών Γυμνασίου, το 27% των καθηγητών Λυκείου και το 21% των καθηγητών της Τ.Ε.Ε. που έχουν την ίδια άποψη.

Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση αποτελεί έναν τρόπο για να αναλάβουν οι ίδιοι τις ευθύνες τους (61% «πολύ» και «αρκετά»), καθώς επίσης και με την άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας (50% «πολύ» και «αρκετά») είτε ως μέσο το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για την ενοχοποίηση τους σχετικά με τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης (48%). Μικρότερο δε, είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην

ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους (72% του δείγματος) φαίνεται να είναι «καθόλου» ή «λίγο» ικανοποιημένοι αναφορικά με την ενημέρωση που λαμβάνουν σχετικά με θέματα που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του.

Σε ό, τι αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος υποστηρίζει την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει κυρίως να αξιολογείται για τη διδακτική και παιδαγωγική του ικανότητα καθώς και για την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα (94%, 92% και 90% «πολύ» και «αρκετά»). Επιπρόσθετα, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι στην αξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (87%), η συνεργασία με τους γονείς (76%) και τους συναδέλφους (72%) (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος, 2007).

Ένα ζήτημα το οποίο φαίνεται να απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό των φορέων που θα αναλάβουν την αξιολόγηση. Συνεπώς, παρουσιάζονται αρκετά δύσπιστοι σχετικά με την αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο της διαδικασίας, αλλά και της ικανότητας των επαγγελματιών που θα κληθούν να τους αξιολογήσουν. Η επιφυλακτικότητά τους χρησιμοποιείται ενδεχομένως ως πρόφαση για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης ή αποτελεί πραγματική ανησυχία που βασίζεται στην εδραιωμένη αντίληψη ότι στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εφικτό να υλοποιηθεί μια αξιοκρατική διαδικασία. Ειδικότερα, η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι οι πιο κατάλληλοι φορείς για την αξιολόγηση θα πρέπει να είναι έμπειροι συνάδελφοι, διευθυντές σχολικών μονάδων και σχολικοί σύμβουλοι. Επίσης, υπάρχει μερίδα εκπαιδευτικών που προτείνει την άμεση εισαγωγή της αυτό- αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή τον σχολικό σύμβουλο, ενώ άλλοι προτείνουν ανεξάρτητους φορείς αξιολόγησης, από άλλες περιοχές της χώρας ώστε να αποφευχθούν η μεροληψία και η υποκειμενικότητα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος, 2007).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπ' όψιν, οι στάσεις τους είναι σημαντικές για την επιτυχία της διαδικασίας. Εάν οι εκπαιδευτικοί πεισθούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα μειώσει το κύρος τους ή θα ενεργήσει κατά κάποιο τρόπο εις βάρος τους σε σχέση με τη διεκπεραίωση της εργασίας τους, η αρνητική αντίδραση αποτελεί

λογικό επακόλουθο. Θεωρείται επίσης λογικό οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι πραγματικά πεπεισμένοι ότι η κύρια πρόθεση της διοίκησης κατά την αξιολόγηση είναι η βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας, να παρουσιάζονται λιγότερο αδιάλλακτοι στις προτεινόμενες αλλαγές ως προς τη διδακτική τους προσέγγιση (Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

2. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

2.1. Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» αναδύεται στην Ελλάδα στο μέσο της δεκαετίας του '80 στο πλαίσιο της προσπάθειας αφενός να εφαρμοσθεί εκ νέου η αξιολόγηση μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982, αφετέρου να υπάρξει εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός με στόχο τη νομιμοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης με τέτοιον τρόπο που θα την απάλλασσε από τον ελεγκτικό χαρακτήρα της. Ο σχετικός προβληματισμός που απασχόλησε την εκπαιδευτική κοινότητα οδήγησε σε μια σειρά ορισμών για το εκπαιδευτικό έργο, οι οποίοι άλλοτε εστιάζουν στον εκπαιδευτικό και στη δράση που εκδηλώνεται μέσω της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και άλλοτε αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος, 2007). Ένας ευρύτερος ορισμός για το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται στο σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στον χώρο του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Μέχρι και τη δεκαετία του '80 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν αρμοδιότητα των σχολικών επιθεωρητών και συγκεκριμένα κατά τη χρονική περίοδο 1967-1974 στη διάρκεια της θητείας των συνταγματάρχων, η επιθεώρηση συνδέθηκε στενά με τον πολιτικό έλεγχο. Στις αρχές της δεκαετίας του '80 και ενάντια στο ιστορικό υπόβαθρο, η επιθεώρηση εξαλείφθηκε και εισήχθηκε το σύστημα των σχολικών συμβούλων. Σε συνέχεια αυτού και σύμφωνα με τον Νόμο 1304/1982 οι σχολικοί σύμβουλοι επρόκειτο να αναλάβουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά εν τέλει δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Ένας μεταγενέστερος νόμος 1566/1985 ο οποίος περιλάμβανε επίσης αναφορές στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εφαρμόστηκε ποτέ κατά τη δεκαετία του '80. Οι σχολικοί σύμβουλοι επικεντρώθηκαν στην παροχή παιδαγωγικών κατευθύνσεων και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς. Ποικίλες προσπάθειες στη δεκαετία του '90 που επιδίωξαν την εισαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήρθαν αντιμέτωπες με τις έντονες αντιδράσεις των συνδικάτων, των δασκάλων ακόμα και ορισμένων μαθητών και γονέων. Οπότε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγήθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις είτε σε επίσημη ακύρωσή της είτε πρακτικά στη μη εφαρμογή

της. Με την έλευση του 2000, δόθηκε έμφαση σε περισσότερο συμμετοχικές μορφές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στην αυτό- αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, παρά στους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, το πλαίσιο παρέμεινε το ίδιο δύσκολο για την ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς γινόταν αντιληπτό ως ένα μέσο τιμωρίας και ελέγχου, υπονομεύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτονομία του σχολείου και του εκπαιδευτικού (OECD, 2017).

Οι τάσεις που επικρατούν διεθνώς και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση δηλώνουν ότι ο ρόλος της αξιολόγησης σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ποιότητα και βελτίωση της εκπαίδευσης καθώς λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και εποπτείας. Παρά τις διαφορές που σημειώνονται μεταξύ των χωρών ως προς τις πρακτικές της αξιολόγησης, στις περισσότερες από αυτές η διαδικασία της αξιολόγησης μεταφέρεται από τα άτομα στη σχολική μονάδα στην οποία προσφέρεται όλο και μεγαλύτερη αυτονομία. Διαπιστώνεται επίσης ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται κυρίως για τον έλεγχο της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων και λιγότερο ως μηχανισμός συμμόρφωσης προς τις κεντρικές εντολές. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσω της αξιολόγησης και βελτιώνει την ποιότητα του έργου του και γίνεται εμφανής η τάση για συσχέτιση εσωτερικής με εξωτερική αξιολόγηση (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος, 2007).

Στην Ελλάδα το θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου ορίζεται από το Νόμο 2986/2002 για «οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Στο συγκεκριμένο νόμο η αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο γίνεται σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία η οποία αν και δεν έχει ακόμα εφαρμοσθεί έχει εγείρει αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα καταδεικνύοντας ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης πρόκειται για ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού και Τσάφος, 2007).

Ο προβληματισμός γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, επικεντρώνεται στους εξής άξονες:

- Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.
 - Έννοια, στόχοι και λειτουργίες καθώς και αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.
 - Μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός.
 - Προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.
 - Τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.
- (Κασσωτάκης 2005)

2.2. Μέτρα για την Αυτό-αξιολόγηση των Σχολείων

Ξεκινώντας κατά τη σχολική περίοδο 2013-2014 και συνεχίζοντας με ένα πιλοτικό πρόγραμμα διάρκειας δύο ετών, η ετήσια αυτό-αξιολόγηση του σχολείου έγινε υποχρεωτική για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης : προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η νομοθεσία (30973/Γ1/05-03-2013, 190089/Γ1/10-12-2013, 30972/Γ1/05-03-2014) δηλώνει ότι στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, κάθε σχολείο θα πρέπει να θέτει τους δικούς του εκπαιδευτικούς στόχους και να σχεδιάζει τον τρόπο με τον οποίο θα τους επιτύχει. Η σχολική αυτό-αξιολόγηση περιλαμβάνει μία ανασκόπηση της διδασκαλίας και της εκμάθησης και βασίζεται σε συγκεκριμένους δείκτες οι οποίοι προετοιμάζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Σχέδιο δράσης για τη βελτίωση συγκεκριμένων πεδίων ενδιαφέροντος, εφαρμογή βελτίωσης των σχεδίων, και έλεγχος και αξιολόγηση της χρήσης τεκμηρίων και προόδου σε σχέση με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους τα σχολεία αναφέρονται μέσα από ένα κεντρικό σύστημα διατύπωσης αναφορών το οποίο αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στον αντίστοιχο υπεύθυνο της περιφέρειας. Ο σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει την όλη διαδικασία παρέχοντας συμβουλές και εκπαίδευση στη συγκεκριμένη αξιολόγηση ή σε θέματα εκπαίδευσης εφόσον κρίνεται αναγκαίο. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αυτό-αξιολόγηση παρέχοντας στα σχολεία τη δυνατότητα να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να αξιολογήσουν τη δική τους δουλειά στοχεύουν στην πραγματικότητα να τους προσφέρουν μεγαλύτερη αυτονομία (OECD, 2017).

2.3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού

Παράλληλα με την αυτό-αξιολόγηση του σχολείου, ένα προεδρικό διάταγμα (152/2013) εισήγαγε ένα νέο σύστημα αξιολόγησης με στόχο να εφαρμοσθεί από το 2014/15 και σύνδεσε την προαγωγή των δασκάλων και τη θητεία τους με θέσεις ευθύνης. Σύμφωνα με αυτή την πρόταση το εκπαιδευτικό προσωπικό θα υπόκειται σε αξιολόγηση, ο καθένας από τους δικούς του υπευθύνους για διοικητικά ζητήματα, και από τους αντίστοιχους σχολικούς συμβούλους για εκπαιδευτικά ζητήματα. Τα κριτήρια, οι διαδικασίες και το είδος της αναφοράς της αξιολόγησης ορίζονταν κεντρικά. Αυτό το σύστημα αξιολόγησης δέχθηκε τις αντιδράσεις πολλών εκπαιδευτικών και συνδικάτων των εκπαιδευτικών. Όλες αυτές οι διαδικασίες αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής αυτό-αξιολόγησης, πάγωσαν το 2015 (OECD, 2017).

2.4. Αξιολόγηση για τη Βελτίωση του Σχολείου και του Συστήματος Απόδοσης και Επάρκειας

Δεν υπάρχουν αξιόπιστοι δείκτες οι οποίοι δύνανται να παρέχουν πληροφορίες για την ποιότητα, την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το σύστημα δεν μπορεί να βασιστεί σε σταθερά εργαλεία για τη μέτρηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και της πραγματικής επίτευξης των μαθησιακών στόχων, καθώς δεν υπάρχουν εξωτερικές μετρήσεις της μάθησης που να βασίζονται σε τυποποιημένες εκτιμήσεις, ούτε εξωτερικές αξιολογήσεις για τα σχολεία και τη διδασκαλία. Οι μαθητές προχωρούν από τη μία τάξη στην επόμενη καθώς αξιολογούνται στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς και οι εξωτερικές αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται μόνο για να ρυθμίσουν την είσοδο την τρίτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2011).

2.5. Πρόσφατες Μεταρρυθμίσεις

Το υπουργείο Παιδείας έχει προτείνει το σχέδιο «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης στα Σχολεία: Η Διαδικασία της Αυτό- Αξιολόγησης» το οποίο αποτέλεσε μία από τις βασικές του προτεραιότητες. Μία διάταξη αναφορικά με την αξιολόγηση των σχολείων συμπεριλήφθηκε στο νόμο που ψηφίστηκε τον Μάιο του

2010 (3848/201) ο οποίος επίσης περιλάμβανε προϋποθέσεις αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων. Το άρθρο 32 του συγκεκριμένου νόμου προσδιορίζει τα εξής:

- Κάθε σχολική μονάδα θα σχεδιάζει ένα πλάνο δράσης με τους μαθησιακούς στόχους της κάθε σχολικής χρονιάς μέχρι το τέλος του Σεπτεμβρίου.
- Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς το σχολείο θα προετοιμάζει μία αναφορά η οποία θα εκτιμά: 1. Την απόδοση του σχολείου στο σύνολό του, 2. Την επιτυχία του στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που τίθενται στο σχέδιο δράσης και 3. Τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες και τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Θα περιλαμβάνει επίσης προτάσεις για τη βελτίωση της επόμενης σχολικής χρονιάς.
- Το πλάνο δράσης και η αναφορά αξιολόγησης που προετοιμάζονται υπό την ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς συμβούλους γνωστοποιούνται στους μαθητές και τους γονείς, αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου και στα τμήματα εκπαίδευσης και υποβάλλεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Οι υπεύθυνοι των τμημάτων εκπαίδευσης προβλέπεται να προετοιμάζουν ένα πλάνο δράσης για κάθε σχολικό έτος και να υποβάλλουν τις αναφορές στους αντίστοιχους υπευθύνους εκπαίδευσης της περιφέρειας.

Το πλάνο εφαρμόστηκε αρχικά στο διάστημα 2010-11 σε πιλοτική βάση και το Υπουργείο ανακοίνωσε τους στόχους για την επέκταση της αυτό-αξιολόγησης σε όλα τα σχολεία. Το Υπουργείο κατέστησε σαφές ότι το πλάνο της αυτό-αξιολόγησης αποτελεί μία προσπάθεια για την καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης σε μία χώρα όπου οι εκπαιδευτικοί εναντιώθηκαν σθεναρά στο παρελθόν απέναντι σε πρωτοβουλίες αξιολόγησης (OECD, 2011).

Το Υπουργείο κατέβαλε προσπάθεια να ενσωματώσει τέσσερις ξεχωριστές βάσεις δεδομένων από διαφορετικές μονάδες μέσα στο Υπουργείο ώστε να παρέχει ένα περιεκτικό σύστημα πληροφόρησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές των σχολείων, τους μαθητές και άλλα σχολικά χαρακτηριστικά. Για πρώτη φορά, το Υπουργείο θα έχει ακριβείς πληροφορίες για κάθε σχολείο και το σύστημα επιτρέπει στα σχολεία να αναφέρονται στις κοινότητες, και για τα εκπαιδευτικά τμήματα και τους υπευθύνους της περιφέρειας να παρακολουθούν και να ελέγχουν τις άδειες των εκπαιδευτικών και άλλα ζητήματα (OECD, 2011).

2.5.1. Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων

Έπειτα από τις διαδικασίες αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής αυτό-αξιολόγησης, που πάγωσαν το 2015 (OECD, 2017), δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης ο νέος νόμος 4547/18/12-6-2018 για τις Δομές Εκπαίδευσης (Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις). Ειδικότερα το άρθρο 47 του συγκεκριμένου νόμου αναφέρεται στον Προγραμματισμό και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων, το οποίο περιλαμβάνει τα κάτωθι:

Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτόν το λόγο. Στη συνεδρίαση αυτή ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να καλεί στελέχη του ΠΕΚΕΣ, του ΚΕΣΥ και του ΚΕΑ, καθώς και μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ, των Ερευνητικών Κέντρων και άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων φορέων.

Ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις.

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη του και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, το οποίο οφείλει να έχει προηγουμένως συγκληθεί για αυτό το λόγο, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση, ως προς τα εξής: α) την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης, β) τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπιστεί κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων, γ) τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος.

Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ.. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις για τις εκθέσεις: α) προγραμματισμού, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, β) αποτίμησης, με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες.

Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αφού λάβει υπόψη τις εκθέσεις αποτίμησης των σχολικών μονάδων, συντάσσει συνολική συμπερασματική έκθεση για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της οικείας περιφέρειας, την οποία υποβάλλει στο ΙΕΠ.

Το ΙΕΠ μελετά συστηματικά τις συμπερασματικές εκθέσεις των ΠΕΚΕΣ, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, σύμφωνα με την περίπτωση γ' της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3966/2011 και: α) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης, β) διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των ΠΕΚΕΣ, τις οποίες κοινοποιεί στα Κέντρα αυτά.

Οι θεματικοί άξονες αναφοράς του προγραμματισμού και της αποτίμησης, καθώς και ο τύπος των σχετικών εκθέσεων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του ΙΕΠ.

2.6. Η Ευθύνη των Εκπαιδευτικών στη Δημιουργία Κουλτούρας Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση και οι διαδικασίες που την περιβάλλουν δεν μπορούν να λειτουργήσουν εάν αντιμετωπίζονται ως μέσο για την επιβολή ποινής. Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ανάπτυξη και απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις πολιτικές και πρακτικές του σχολείου αποτελεί ένα πολύ βασικό στοιχείο της σύγχρονης διακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στις πρακτικές και πολιτικές γύρω από την αξιολόγηση τόσο στη δημιουργία μίας κουλτούρας αξιολόγησης όσο και στην ενσωμάτωση μίας διευρυμένης οπτικής στις αποφάσεις αναφορικά με το τι μπορεί να λειτουργήσει και τι όχι. Ωστόσο η χάραξη των πολιτικών είναι απλώς το πρώτο βήμα.

Η εφαρμογή και η κυριότητα από τους εκπαιδευτικούς είναι ύψιστης σημασίας για την επιτυχία τους.

Στην Πολωνία για παράδειγμα, εισήχθηκε το 2009 μία νέα διαδικασία για την επίβλεψη των σχολείων στην οποία οι επαγγελματίες εμπλέκονταν περισσότερο άμεσα στη διαδικασία αξιολόγησης. Το σύστημα επίβλεψης ενίσχυσε τη συνεργασία και την αυτό-αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλαξε το ρόλο των σχολικών επιθεωρητών. Στοιχεία- κλειδιά για την επιτυχία συνετέλεσαν η παροχή περιεκτικής πληροφόρησης στους εκπαιδευτικούς καθώς και στους ηγέτες και επιθεωρητές των σχολείων. Η πληροφόρηση περιλάμβανε ξεκάθαρα προσδιορισμένους στόχους, βήματα για την επίτευξη των στόχων και ανάπτυξη σχεδίων. Ενδιαφέρον παρουσίασαν κάποια σχολεία τα οποία ήταν εξοικειωμένα με μεταρρυθμίσεις. Για παράδειγμα, ορισμένα σχολεία είχαν εφαρμόσει στο παρελθόν ένα δια- σχολικό σύστημα ελέγχου ποιότητας το οποίο περιλάμβανε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Αυτά τα σχολεία επομένως ανταποκρίθηκαν καλύτερα στη μεταρρύθμιση. Σε αυτά τα σχολεία, ένα σημαντικό μέρος του διδακτικού προσωπικού συμμετείχε με προθυμία στην εκπαίδευση που έλαβε από το νέο σύστημα σχολικής εποπτείας.

Ομοίως, στη Νορβηγία η εφαρμογή ενός προγράμματος για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης στόχευε στην παρακίνηση της ηγεσίας, των σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ώστε να αναπτύξουν κουλτούρα αξιολόγησης με ιδιαίτερη εστίαση στην μάθηση. Συνεπώς, οι Δήμοι που εφάρμοσαν με μεγαλύτερη επιτυχία το πρόγραμμα, έδειξαν σαφή επικοινωνία μεταξύ των επιπέδων διακυβέρνησης και υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη. Σε τοπικό επίπεδο, η εδραίωση δικτύων εκμάθησης ανάμεσα στα σχολεία στόχευε στην ανταλλαγή γνώσεων και παρείχε υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων κατά την εφαρμογή. Εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αλλαγής και η προθυμία για προσαρμογή στην εφαρμογή στρατηγικής σε τοπικό επίπεδο διευκόλυναν σημαντικά την εφαρμογή και αποδοχή του προγράμματος στα σχολεία.

Αυτά τα παραδείγματα παρουσιάζουν ορισμένα από τα πιο κοινά στοιχεία που απαιτούνται για μία επιτυχημένη εφαρμογή πολιτικής μεταρρύθμισης: επικοινωνία, συνεργασία και προθυμία για συμμετοχή στη διαδικασία αλλαγής. Θεωρείται επίσης σημαντική η εδραίωση ενός συνόλου κοινών προτεραιοτήτων, ειδικά σε μικρότερους Δήμους ή σχολεία τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν κρίση και περικοπές στον οικονομικό προϋπολογισμό. Παρόλα αυτά, η δόμηση μίας κουλτούρας αξιολόγησης

χαρακτηρίζεται από τις δικές της προκλήσεις. Ένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης: εμπιστοσύνη στις πληροφορίες που μεταφέρονται αλλά και στην αξιολόγηση που εφαρμόζεται με στόχο τη βελτίωση και όχι την τιμωρία. Τα περισσότερα επιτυχημένα συστήματα λειτουργούν συνδυάζοντας όλα τα απαραίτητα στοιχεία με στόχο να κατευθύνουν στο σύστημα, να δομήσουν εμπιστοσύνη και να χρησιμοποιήσουν τα πλεονεκτήματα και την τεχνογνωσία των σχολείων και των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της μεταρρύθμισης (OECD, 2017).

2.7. Ξεπερνώντας τα Εμπόδια

Καθότι η Ελλάδα στερείται κουλτούρας αξιολόγησης το σύστημα δεν είναι προετοιμασμένο να αναλάβει μεγάλης κλίμακας αξιολογήσεις εξ αιτίας περιορισμένου αριθμού εξειδικευμένων επαγγελματιών αξιολόγησης. Άλλα εμπόδια μπορεί να είναι το αίσθημα αδικίας που γίνεται αντιληπτό από αυτούς που αξιολογούνται, η υπερβολική γραφειοκρατία που απαιτείται από τα σχολεία, η έλλειψη πόρων για την εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης ή η ανεπαρκής πληροφόρηση από τα ΜΜΕ για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να ξεπεραστούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης. Αυτή η προσπάθεια περιλαμβάνει τη συμφιλίωση των διαφορετικών συμφερόντων των ενδιαφερόμενων μερών, την προσεκτική ανάλυση των εναλλακτικών μεθόδων και των πιθανών επιπτώσεών τους. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο ρόλος των διαδικασιών διαπραγμάτευσης και των δομών παροχής κινήτρων για τη διευκόλυνση της συμμόρφωσης με νέες πολιτικές, ώστε να διασφαλισθεί η εφαρμογή της πολιτικής σε περισσότερο μακροπρόθεσμη βάση. Άλλες στρατηγικές περιλαμβάνουν πιλοτικά προγράμματα πριν από την ευρείας κλίμακας εφαρμογή. Οι ελληνικές κυβερνήσεις θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η ολοκλήρωση μίας συμφωνίας ως προς το σχεδιασμό της αξιολόγησης απαιτεί χρόνο συζητήσεων και συσκέψεων με το σύνολο των φορέων. Η διεξαγωγή αξιολογήσεων σημαίνει επιπρόσθετο όγκο δουλειάς για τους φορείς των σχολείων. Ευθυγραμμίζοντας ευρύτερες σχολικές μεταρρυθμίσεις, όπως ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης με στρατηγικές αξιολόγησης, απαιτεί περισσότερους πόρους εκπαίδευσης (OECD, 2011).

3. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βασίζεται σε επαγγελματικά πρότυπα διδασκαλίας και καλείται να είναι τόσο εκλεπτυσμένη ώστε να είναι ικανή να μετρήσει την ποιότητα της διδασκαλίας κατά τη διαχρονική πορεία του εκπαιδευτικού από το αρχικό στάδιο του αρχάριου μέχρι τον περισσότερο πεπειραμένο.
- Οι αξιολογήσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν πολλαπλά τεκμήρια της διδακτικής πρακτικής, της εκπαίδευσης των μαθητών και της συμβολής επαγγελματιών που θεωρούνται ως ένα ενοποιημένο σύνολο που τα μέρη του αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους, όσο και με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οποιαδήποτε αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να κρίνει την πρόοδο των μαθητών πρέπει να είναι κατάλληλη για τους μαθητές και για το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών.
- Οι αξιολογητές, θα πρέπει να έχουν γνώσεις διδασκαλίας και να είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι στο σύστημα αξιολόγησης, αλλά και στον τρόπο εφαρμογής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και υποστήριξης προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.
- Η αξιολόγηση θα πρέπει να συνοδεύεται από χρήσιμη ανατροφοδότηση και να συνδέεται με ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες σχετίζονται με τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνοντας πραγματικές ευκαιρίες μάθησης, συνεργασία με συναδέλφους, παρατήρηση και συμβουλευτική καθοδήγηση.
- Το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να προσδίδει αξία και να ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο για τα πρότυπα και τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της εργασίας τους, όσο και για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα για τη διαμόρφωση ευκαιριών μάθησης.
- Οι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά και να ελέγχουν τη διαδικασία αναφορικά με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια. Είναι σε θέση να παρέχουν επιπλέον τεχνογνωσία και υποστήριξη όπου κρίνεται αναγκαίο,

ώστε να διασφαλιστεί ότι παρέχεται εντατική και αποτελεσματική βοήθεια και ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται για τη θητεία των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους πορεία έχουν τεθεί σε ισχυρές βάσεις.

- Οι ομάδες των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων θα πρέπει να επιβλέπουν τη διαδικασία της αξιολόγησης ώστε να διαβεβαιώσουν ότι είναι σχολαστική και υψηλής ποιότητας, καθώς επίσης δίκαιη και αξιόπιστη. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να εμπλέκονται στην ανάπτυξη, εφαρμογή και παρακολούθηση του συστήματος ούτως ώστε να διασφαλίσουν ότι αντικατοπτρίζει ορθά την ποιότητα της διδασκαλίας, λειτουργεί αποτελεσματικά, συνδέεται με χρήσιμες ευκαιρίες μάθησης για τους εκπαιδευτικούς και παράγει έγκυρα αποτελέσματα.

(Darling-Hamond, L., 2014).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Προσέγγιση της Έρευνας

Το είδος της έρευνας προσδιορίζεται από τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Βάσει των στόχων της έρευνας που είναι να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους και συγκεκριμένα αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, των κριτηρίων βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται η αξιολόγησή τους και την καταλληλότητα των αξιολογητών του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που είναι:

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης;

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται η αξιολόγησή τους;

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των αξιολογητών του εκπαιδευτικού έργου;

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, εργασιακή σχέση) επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και των κριτηρίων βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται η αξιολόγησή τους;

Αποφασίστηκε να διεξαχθεί πρωτογενής ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσει ο ερευνητής αντικειμενικά το θέμα καθώς τα αποτελέσματά της βασίζονται σε αριθμούς και ως εκ τούτου η ερμηνεία τους δεν υπόκεινται στην υποκειμενική κρίση του ερευνητή (Creswell, 2013). Παράλληλα η ποσοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κάνει συσχετίσεις (Creswell, 2013), γεγονός που θα πραγματοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, θέλοντας να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους και την εργασιακή τους σχέση.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας. Προσεγγίστηκαν 500 σχολεία και 10.000 εκπαιδευτικοί. Από τον πληθυσμό της έρευνας απάντησαν στο ερωτηματολόγιο

μόνο 132 εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, όλων των ηλικιών.

Μέθοδος Δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας (Creswell, 2013), διότι είναι οικονομικότερη και ταχύτερη για την συλλογή μεγάλου πλήθους δείγματος. Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού.

Διάρκεια έρευνας

Η έρευνα διήρκεσε περίπου 1 μήνα. Ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2018.

Πιλοτική δοκιμή

Προτού διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια στο δείγμα της έρευνας, δόθηκαν σε 10 εκπαιδευτικούς, γνωστούς της ερευνήτριας, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν λάθη εκφραστικά που ενδεχομένως οδηγούσαν σε παρανόηση των ερωτήσεων και άρα σε λανθασμένη απάντηση. Η πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου βοήθησε την ερευνήτρια να διορθώσει κάποια λάθη, αλλά και να προσθέσει ερωτήσεις που της πρότειναν οι εκπαιδευτικοί.

Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής και συμπληρώθηκε από 132 εκπαιδευτικούς. Η εισαγωγή περιέγραφε τις οδηγίες τόσο για τη συμπλήρωση του κλειστού τύπου ερωτήσεων μέσα από τη διαβαθμισμένη κλίμακα, όσο και για την αντιμετώπιση των ανοικτού τύπου ερωτήσεων. Επίσης, κατέστη σαφής ο σκοπός της έρευνας ώστε να γίνει αντιληπτή από τους ερωτηθέντες η σημασία και διασφαλίσθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Εργαλείο Μέτρησης

Για την διερεύνηση του θέματος της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή κατασκευής δομημένου ερωτηματολογίου βασίστηκε στο ότι είναι πιο κατάλληλο για την συλλογή μεγάλου πλήθους απαντήσεων και παράλληλα παράγει περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε έχει τέσσερα σκέλη, το πρώτο σκέλος περιλάμβανε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας & εργασιακή σχέση).

Το δεύτερο σκέλος που αφορούσε στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών περιλάμβανε δεκαπέντε ερωτήσεις: απαραίτητη για την αξιολόγηση της απόδοσής σας, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να μην γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια του επαγγέλματός σας, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή σας σχετικά με το έργο σας, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική σας ικανότητα, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επιστημονική σας επάρκεια, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή σας, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική σας εξέλιξη, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να αποτιμήσει το έργο σας, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ότι η αξιολόγησή σας έχει αντίκρυσμα στην κοινωνική πρόοδο & ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.).

Το τρίτο σκέλος αναφερόταν στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και περιλάμβανε οχτώ ερωτήσεις: Επιστημονική κατάρτιση, Διδακτική ικανότητα, Συνεργασία με συναδέλφους, Σχέση με γονείς και μαθητές, Συνεργασία με σχολικό σύμβουλο, Ανταπόκριση σε έξω-διδακτικά καθήκοντα, Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα & Καινοτόμες πρακτικές. Τέλος, το τέταρτο σκέλος του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στην

καταλληλότητα των αξιολογητών του εκπαιδευτικού έργου περιλάμβανε έξι ερωτήσεις: Γονείς, Μαθητές, Εκπαιδευτικούς, Διευθυντή, Σχολικό σύμβουλο & Τοπική Κοινωνία.

Αποτελέσματα

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Τιμές του δείκτη άνω του 0,7 θεωρούνται πολύ ικανοποιητικές. Στην συγκεκριμένη περίπτωση προέκυψαν τα εξής: αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών (0,929), κριτήρια αξιολόγησης (0,844) & καταλληλότητα αξιολογητών εκπαιδευτικού έργου (0,743).

Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις στο κυρίως μέρος της έρευνας, ενώ μέσω της επαγωγικής στατιστικής ελέγχθηκε αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επιδρούν ή όχι στις απαντήσεις τους. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι Mann Whitney & Kruskal Wallis (τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, έλεγχος Shapiro Wilk). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS17.0.

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά δείγματος

		N	%
Φύλο	Ανδρας	13	9,8%
	Γυναίκα	119	90,2%
Ηλικία	22-30	14	10,6%
	31-40	23	17,4%
	41-50	51	38,6%
	50+	44	33,3%
Βασικό πτυχίο	Όχι	49	37,1%

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΦΡΑΓΚΟΥ

	Ναι	83	62,9%
Μεταπτυχιακό	Όχι	76	57,6%
	Ναι	56	42,4%
Διδακτορικό	Όχι	122	92,4%
	Ναι	10	7,6%
Δίπλωμα	Όχι	87	65,9%
Μετεκπαίδευσης(Διδα	Ναι	45	34,1%
σκαλείο)			
Άλλο πτυχίο	Όχι	118	89,4%
	Ναι	14	10,6%
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	11	8,3%
	6-10	9	6,8%
	11-20	60	45,5%
	21-30	37	28,0%
	30+	15	11,4%
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	117	88,6%
	Αναπληρωτ	15	11,4%
	ής		

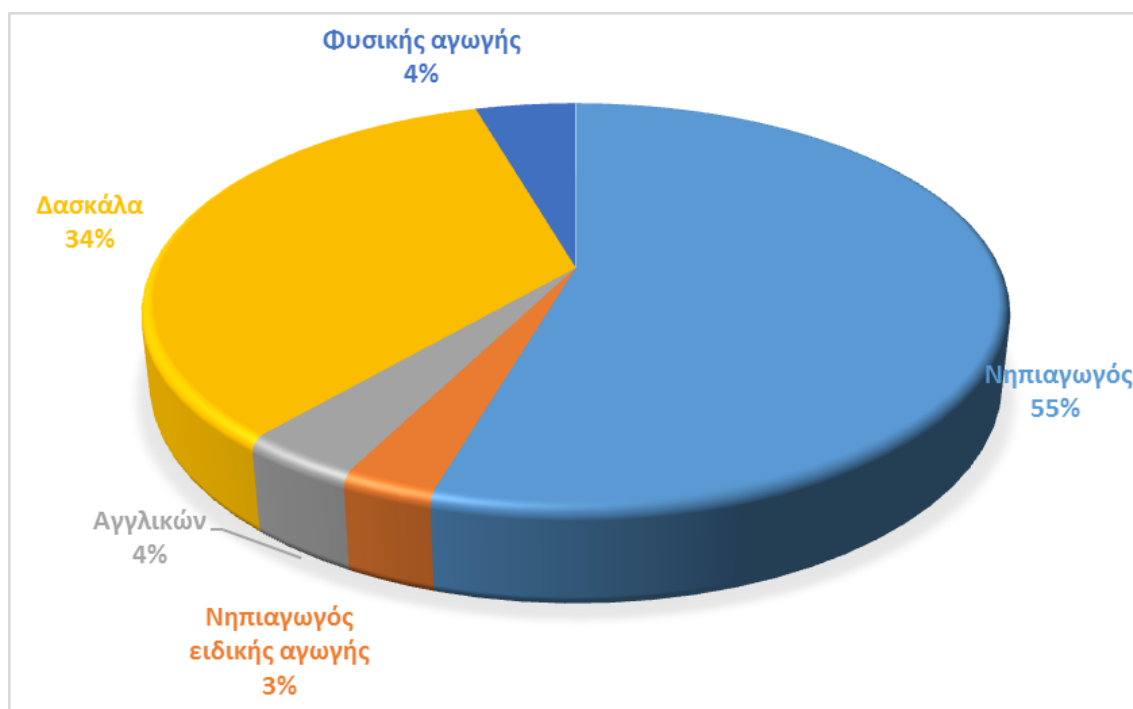
Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα ήταν 9,8% και 90,2% αντίστοιχα. Ακόμα το 38,6% των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας από 41-50 ετών, το 33,3% ήταν πάνω από 50 ετών, το 17,4% ήταν από 31-40 ετών και το υπόλοιπο 10% ήταν από 22-30 ετών. Ως προς το μορφωτικό επίπεδο το 62,9% των εκπαιδευτικών είχε βασικό πτυχίο, το 42,4% είχε μεταπτυχιακό τίτλο, το 7,6% είχε διδακτορικό τίτλο, το 34,1% είχε δίπλωμα μετεκπαίδευσης και το 10,6% είχε άλλο πτυχίο. Επιπλέον το 45,5% είχε προϋπηρεσία από 11-20 έτη, το 28% είχε από 21-30, το 11,4% είχε πάνω από 30 έτη, το 8,3% είχε μικρότερη των 5 ετών και το 6,8% είχε από 6-10. Τέλος το 88,6% είχε μόνιμη εργασιακή σχέση και το 11,4% ήταν αναπληρωτές.

		N	%
Φύλο	Άνδρας	13	9,8%
	Γυναίκα	119	90,2%
Ηλικία	22-30	14	10,6%
	31-40	23	17,4%
	41-50	51	38,6%
	50+	44	33,3%
Βασικό πτυχίο	Όχι	49	37,1%
	Ναι	83	62,9%
Μεταπτυχιακό	Όχι	76	57,6%
	Ναι	56	42,4%
Διδακτορικό	Όχι	122	92,4%
	Ναι	10	7,6%
Δίπλωμα Μετεκπαίδευσης(Διδασκαλείο)	Όχι	87	65,9%
	Ναι	45	34,1%
Άλλο πτυχίο	Όχι	118	89,4%
	Ναι	14	10,6%
Έτη προϋπηρεσίας	0-5	11	8,3%
	6-10	9	6,8%
	11-20	60	45,5%
	21-30	37	28,0%
	30+	15	11,4%
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	117	88,6%
	Αναπληρωτής	15	11,4%

Πίνακας 2
Ειδικότητα

	Συχνότητ α	Ποσοστ ό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Νηπιαγωγός	72	54,5	54,5	54,5
Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής	4	3,0	3,0	57,6
Αγγλικών	5	3,8	3,8	61,4
Δασκάλα	45	34,1	34,1	95,5
Φυσικής αγωγής	6	4,5	4,5	100,0
Total	132	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 το 54,5% των εκπαιδευτικών είχε ειδικότητα νηπιαγωγού, το 34,1% ήταν δάσκαλοι, το 4,5% είχε ειδικότητα φυσικής αγωγής, το 3,8% είχε ειδικότητα αγγλικών και το 3% ήταν νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής.



Πίνακας 3

Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
απαραίτητη την αξιολόγηση της απόδοσής σας;	8	6,1%	21	15,9%	62	47,0%	41	31,1%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να μην γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια;	15	11,4%	22	16,7%	60	45,5%	35	26,5%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια του επαγγέλματός σας;	43	32,6%	54	40,9%	28	21,2%	7	5,3%
ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους;	55	41,7%	54	40,9%	23	17,4%	0	,0%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να συμβάλει στην ανατροφοδότησή σας σχετικά με το έργο σας;	9	6,8%	31	23,5%	51	38,6%	41	31,1%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση;	11	8,3%	33	25,0%	45	34,1%	43	32,6%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική σας ικανότητα;	19	14,4%	41	31,1%	39	29,5%	33	25,0%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επιστημονική σας επάρκεια;	22	16,7%	37	28,0%	46	34,8%	27	20,5%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή σας;	17	12,9%	39	29,5%	45	34,1%	31	23,5%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική σας εξέλιξη;	21	15,9%	27	20,5%	51	38,6%	33	25,0%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να αποτιμήσει το έργο σας;	23	17,4%	35	26,5%	50	37,9%	24	18,2%

ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους;	37	28,0%	43	32,6%	41	31,1%	11	8,3%
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος;	18	13,6%	35	26,5%	55	41,7%	24	18,2%
ότι η αξιολόγησή σας έχει αντίκρισμα στην κοινωνική πρόοδο;	27	20,8%	39	30,0%	43	33,1%	21	16,2%
ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.);	21	16,2%	39	30,0%	38	29,2%	32	24,6%
ότι η αξιολόγησή σας έχει αντίκρισμα στην κοινωνική πρόοδο;	27	20,8%	39	30,0%	43	33,1%	21	16,2%
ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.);	21	16,2%	39	30,0%	38	29,2%	32	24,6%

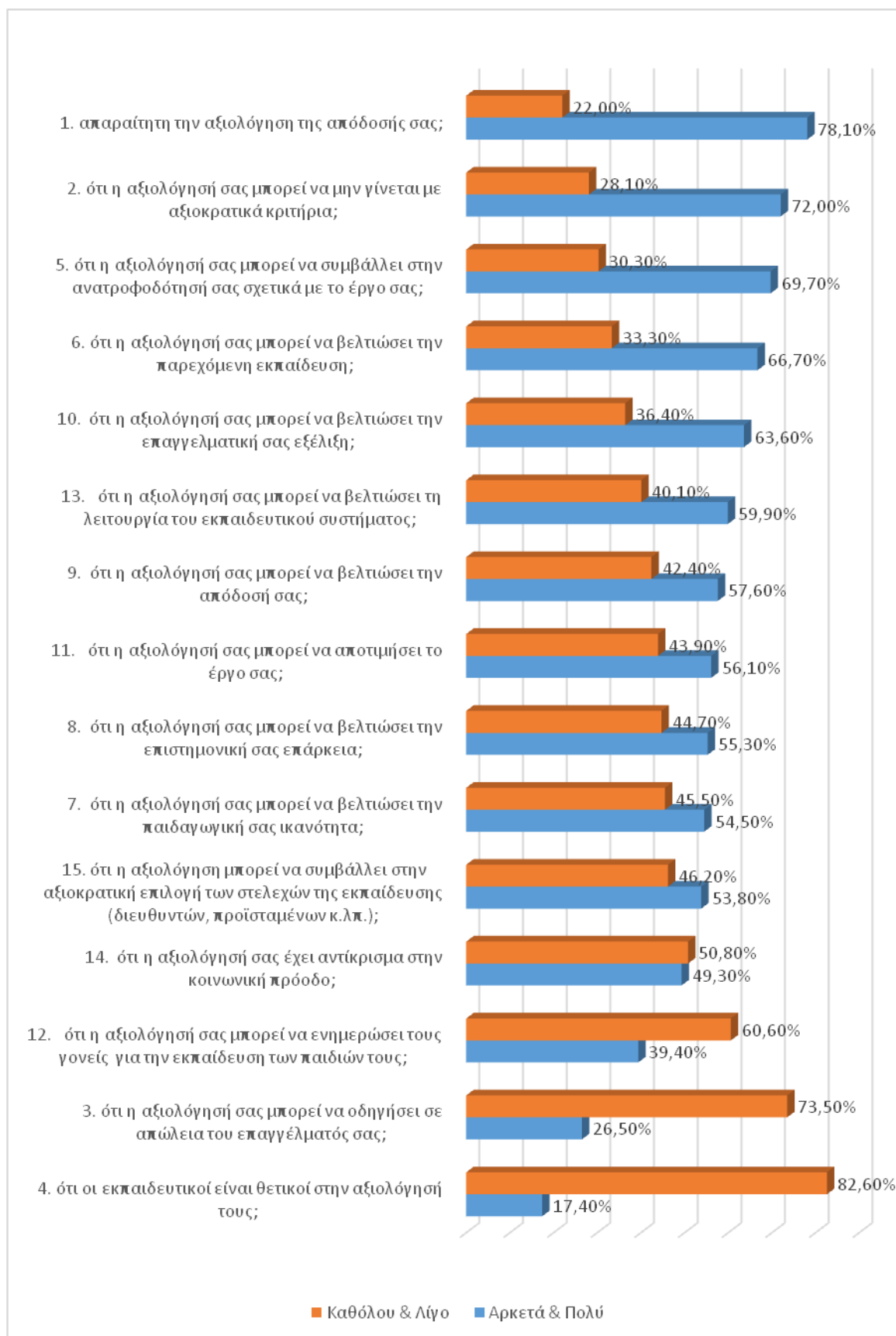
Σύμφωνα με τον πίνακα 3 το 78,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί τουλάχιστον αρκετά απαραίτητη την αξιολόγηση της απόδοσης τους, το 72% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να μην γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια, το 69,7% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση, το 66,7% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση, το 63,6% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική τους εξέλιξη, το 59,9% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 57,6% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους, το 56,1% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να αποτιμήσει το έργο τους, το 55,3% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την επιστημονική τους επάρκεια, το 54,5% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί

να βελτιώσει την παιδαγωγική τους ικανότητα, το 53,8% θεωρεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.).

Τέλος το 49,3% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους έχει αντίκρυσμα στην κοινωνική πρόοδο, το 39,4% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους, το 26,5% θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια του επαγγέλματός τους και το 17,4% θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους.

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΦΡΑΓΚΟΥ



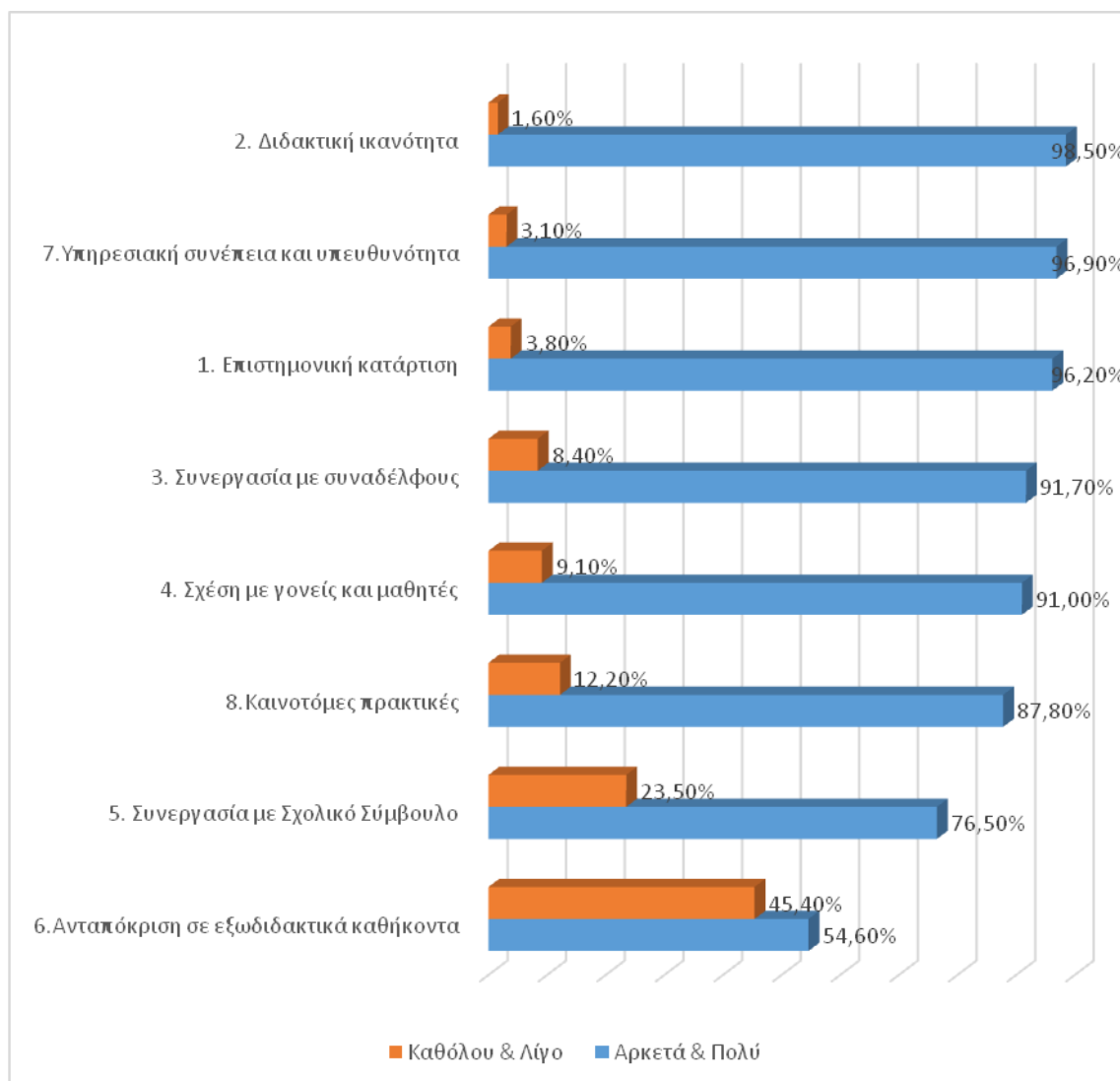
Πίνακας 4

Κριτήρια αξιολόγησης

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Επιστημονική κατάρτιση	0	,0%	5	3,8%	64	48,5%	63	47,7%
Διδακτική ικανότητα	1	,8%	1	,8%	28	21,2%	102	77,3%
Συνεργασία με συναδέλφους	1	,8%	10	7,6%	52	39,4%	69	52,3%
Σχέση με γονείς και μαθητές	2	1,5%	10	7,6%	53	40,2%	67	50,8%
Συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο	2	1,5%	29	22,0%	66	50,0%	35	26,5%
Ανταπόκριση σε εξωδιδασκικά καθήκοντα	14	10,6%	46	34,8%	48	36,4%	24	18,2%
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	1	,8%	3	2,3%	37	28,0%	91	68,9%
Καινοτόμες πρακτικές	3	2,3%	13	9,9%	51	38,9%	64	48,9%

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 το 98,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει τουλάχιστον αρκετά ότι η διδακτική ικανότητα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, το 96,9% αναφέρει την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα, το 96,2% αναφέρει την επιστημονική κατάρτιση, το 91,7% αναφέρει την συνεργασία με συναδέλφους, το 91% αναφέρει την σχέση με τους γονείς και μαθητές, το 87,8% αναφέρει τις καινοτόμες πρακτικές, το 76,5% αναφέρει την συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και το 54,6% αναφέρει την ανταπόκριση σε εξωδιδασκικά καθήκοντα.

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΦΡΑΓΚΟΥ



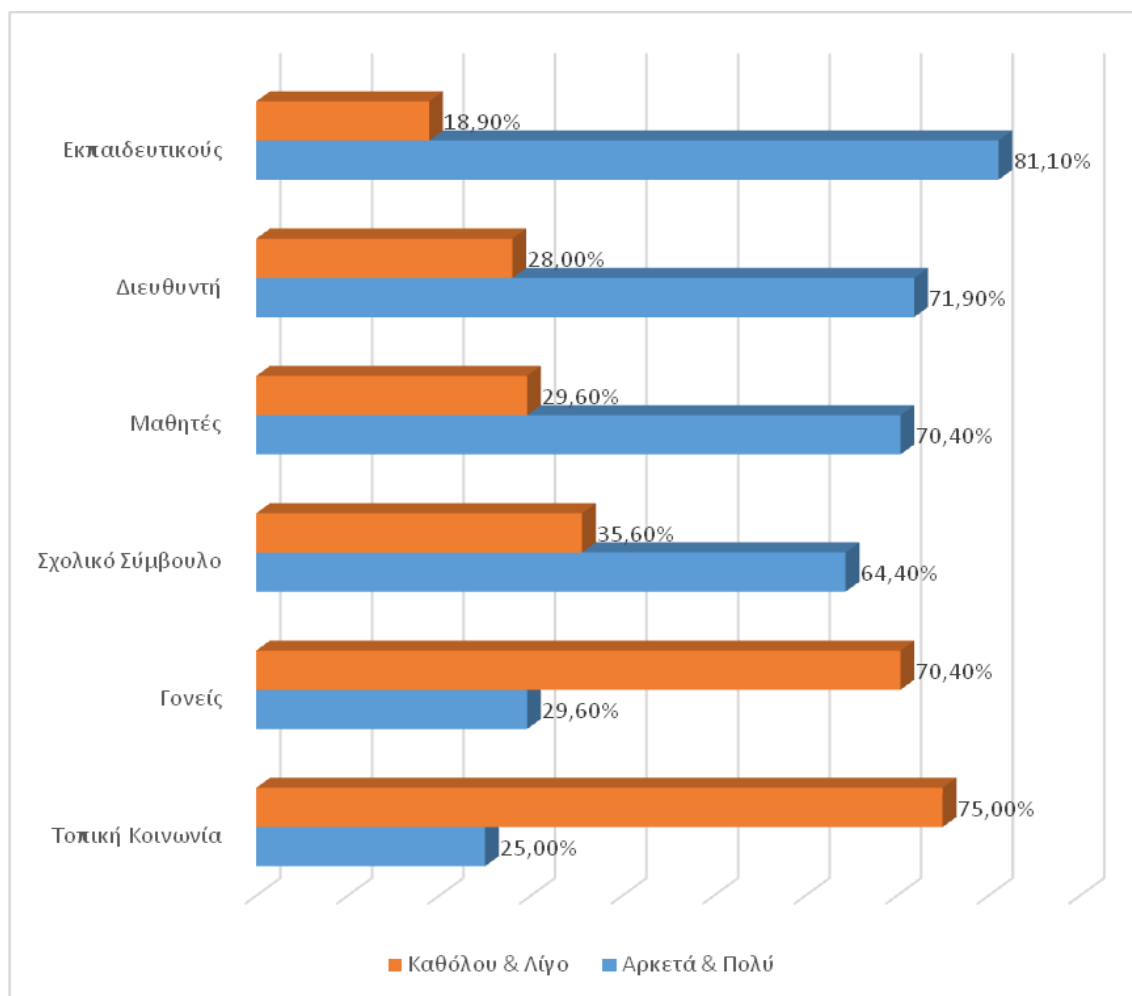
Πίνακας 5

Καταλληλότητα αξιολογητών για το εκπαιδευτικό έργο

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Γονείς	35	26,5%	58	43,9%	29	22,0%	10	7,6%
Μαθητές	10	7,6%	29	22,0%	46	34,8%	47	35,6%
Εκπαιδευτικούς	4	3,0%	21	15,9%	73	55,3%	34	25,8%
Διευθυντή	5	3,8%	32	24,2%	70	53,0%	25	18,9%
Σχολικό Σύμβουλο	5	3,8%	42	31,8%	65	49,2%	20	15,2%
Τοπική Κοινωνία	43	32,6%	56	42,4%	27	20,5%	6	4,5%

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 το 81,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί τουλάχιστον αρκετά κατάλληλους ως αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται σε μια σχολική μονάδα τους εκπαιδευτικούς, το 71,9% αναφέρει τον διευθυντή, το 70,4% αναφέρει τους μαθητές, το 64,4% αναφέρει τον σχολικό σύμβουλο, το 29,6% αναφέρει τους γονείς και το 25% αναφέρει την τοπική κοινωνία.

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΦΡΑΓΚΟΥ



Πίνακας 6

Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και την καταλληλότητα των αξιολογητών

	Φύλο					
	Ανδρας			Γυναίκα		
	M	TA	M	TA	U	p
απαραίτητη την αξιολόγηση της απόδοσής σας;	3.00	,82	3.03	,85	752,500	,863
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να μην γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια;	3.23	,60	2.83	,96	611,500	,188
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια του επαγγέλματός σας;	2.23	1,09	1.97	,84	675,500	,427
ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους;	2.23	,73	1.71	,72	482,000	,016
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή σας σχετικά με το έργο σας;	2.85	,90	2.95	,91	721,000	,672
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση;	2.92	,86	2.91	,97	773,000	,997
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική σας ικανότητα;	2.46	,97	2.67	1,02	695,000	,533
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επιστημονική σας επάρκεια;	2.31	1,03	2.62	,99	651,000	,330
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή σας;	2.62	,87	2.69	,99	750,000	,852
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική σας εξέλιξη;	2.46	,88	2.76	1,02	631,000	,255
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να αποτιμήσει το έργο σας;	2.54	,88	2.57	1,00	761,000	,921

ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους;	2.54 ,78	2.16 ,96	573,000 ,109
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος;	2.23 ,93	2.69 ,93	562,000 ,089
ότι η αξιολόγησή σας έχει αντίκρυσμα στην κοινωνική πρόοδο;	2.38 ,87	2.45 1,01	732,000 ,818
ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.);	2.46 1,05	2.64 1,03	679,500 ,514
Επιστημονική κατάρτιση	3.54 ,66	3.43 ,56	677,000 ,403
Διδακτική ικανότητα	3.62 ,87	3.76 ,45	758,000 ,871
Συνεργασία με συναδέλφους	3.54 ,52	3.42 ,68	727,000 ,691
Σχέση με γονείς και μαθητές	3.31 ,75	3.41 ,69	713,000 ,606
Συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο	2.85 ,69	3.03 ,75	658,500 ,340
Ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα	2.46 ,52	2.64 ,94	678,500 ,445
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	3.46 ,52	3.67 ,57	592,000 ,086
Καινοτόμες πρακτικές	3.42 ,51	3.34 ,77	713,500 ,996
Γονείς	2.23 ,83	2.09 ,89	699,000 ,545
Μαθητές	2.69 ,85	3.02 ,95	607,500 ,182
Εκπαιδευτικούς	3.23 ,83	3.02 ,72	624,000 ,205
Διευθυντή	2.92 ,49	2.87 ,78	750,000 ,844
Σχολικό Σύμβουλο	2.85 ,80	2.75 ,75	738,000 ,768
Τοπική Κοινωνία	2.00 ,58	1.97 ,87	724,500 ,690

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο θετικοί έναντι των γυναικών ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της αξιολόγησης ($U=482,0$, $p=0.016$).

	Ανδρας		Γυναίκα			
	M	TA	M	TA	U	p
ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους;	2.23	0,73	1.71	0,72	482	0,016

Πίνακας 7

Διαφορές μεταξύ των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και την καταλληλότητα των αξιολογητών

	Εργασιακή σχέση					
	Αναπληρωτή					
	Μόνιμος					
	M	TA	M	TA	U	p
απαραίτητη την αξιολόγηση της απόδοσής σας;	2.98	,86	3.40	,63	648,500	,077
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να μην γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια;	2.91	,90	2.53	1,19	721,500	,233
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια του επαγγέλματός σας;	1.97	,88	2.13	,83	781,500	,465
ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους;	1.78	,74	1.60	,63	774,500	,424
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή σας σχετικά με το έργο σας;	2.87	,91	3.47	,64	558,000	,016
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση;	2.84	,96	3.47	,64	557,000	,016
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική σας ικανότητα;	2.58	1,01	3.20	,86	583,000	,028

ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επιστημονική σας επάρκεια;	2.53	1,00	3.07	,80	621,000	,056
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή σας;	2.62	,98	3.20	,77	588,000	,030
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική σας εξέλιξη;	2.65	1,03	3.33	,62	552,000	,015
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να αποτιμήσει το έργο σας;	2.53	,97	2.87	1,06	708,000	,204
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους;	2.13	,92	2.73	,96	590,000	,031
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος;	2.57	,92	3.20	,86	539,500	,011
ότι η αξιολόγησή σας έχει αντίκρισμα στην κοινωνική πρόοδο;	2.40	1,00	2.80	,94	659,000	,123
ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.);	2.57	1,01	3.00	1,13	660,000	,126
Επιστημονική κατάρτιση	3.42	,58	3.60	,51	741,000	,267
Διδακτική ικανότητα	3.74	,52	3.87	,35	782,500	,349
Συνεργασία με συναδέλφους	3.42	,69	3.53	,52	828,500	,694
Σχέση με γονείς και μαθητές	3.36	,71	3.73	,46	630,000	,048
Συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο	2.98	,74	3.27	,70	699,500	,165
Ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα	2.67	,91	2.27	,80	653,500	,091
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	3.64	,56	3.73	,59	782,000	,396
Καινοτόμες πρακτικές	3.31	,77	3.60	,51	712,500	,210
Γονείς	2.08	,87	2.33	,98	747,000	,320
Μαθητές	2.97	,95	3.13	,92	790,500	,511

Εκπαιδευτικούς	3.02 ,72	3.20	,86	730,500	,241
Διευθυντή	2.86 ,72	2.93	1,03	791,000	,496
Σχολικό Σύμβουλο	2.75 ,72	2.80	1,01	819,500	,651
Τοπική Κοινωνία	2.00 ,85	1.73	,80	713,500	,210

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι αναπληρωτές έναντι των μόνιμων θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή τους σχετικά με το έργο τους ($U=558,0, p=0,016$), η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση ($U=557,0, p=0,016$), η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική τους ικανότητα ($U=583,0, p=0,028$), η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους ($U=588,0, p=0,030$), η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική τους εξέλιξη ($U=552,0, p=0,015$), η αξιολόγησή τους μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους ($U=590,0, p=0,031$) και η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ($U=539,5, p=0,011$).

	Μόνιμος		Αναπληρωτής		U	p
	M	TA	M	TA		
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή σας σχετικά με το έργο σας;	2.87	0,91	3.47	0,64	558	0,016
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση;	2.84	0,96	3.47	0,64	557	0,016
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική σας ικανότητα;	2.58	1,01	3.20	0,86	583	0,028
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή σας;	2.62	0,98	3.20	0,77	588	0,03
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική σας εξέλιξη;	2.65	1,03	3.33	0,62	552	0,015
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους;	2.13	0,92	2.73	0,96	590	0,031
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος;	2.57	0,92	3.20	0,86	539,5	0,011
Σχέση με γονείς και μαθητές	3.36	0,71	3.73	0,46	630	0,048

*Ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της απόδοσής τους.
Απόψεις εκπαιδευτικών*

Πίνακας 8

Διαφορές μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και την καταλληλότητα των αξιολογητών

	Έτη προϋπηρεσίας											
	0-5		6-10		11-20		21-30		30+		X ² (4)	p
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA		
απαραίτητη την αξιολόγηση της απόδοσής σας;	3.45	,69	3.22	,67	2.95	,81	2.81	,94	3.47	,74	10,551	,032
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να μην γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια;	2.45	1,13	2.56	1,24	3.00	,90	2.84	,90	2.93	,80	3,804	,433
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια του επαγγέλματός σας;	2.09	,94	2.33	1,00	2.02	,95	1.78	,75	2.13	,64	4,165	,384
ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους;	1.64	,67	1.67	,71	1.78	,74	1.78	,75	1.73	,80	,511	,972
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή σας σχετικά με το έργο σας;	3.27	,79	3.11	,78	2.92	,87	2.73	1,02	3.20	,86	4,376	,357
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση;	3.27	,79	3.11	,78	2.82	,98	2.76	1,01	3.27	,80	5,113	,276
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική σας ικανότητα;	2.91	,94	3.11	,78	2.57	1,01	2.46	1,02	3.00	$\frac{1,0}{7}$	6,089	,193

ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επιστημονική σας επάρκεια;	2.91 ,83	3.00 ,87	2.43 1,03	2.54 ,99	2.87 ,99	5,099	,277
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή σας;	3.00 ,89	3.22 ,67	2.55 ,98	2.59 ,98	2.87 ^{1,0} ₆	5,790	,215
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική σας εξέλιξη;	3.18 ,87	2.89 ,93	2.63 1,04	2.57 1,07	3.07 ,80	5,307	,257
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να αποτιμήσει το έργο σας;	2.64 1,21	2.67 1,00	2.43 1,00	2.54 ,93	3.07 ,80	4,852	,303
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους;	2.64 1,12	2.44 ,88	2.07 ,95	2.16 ,87	2.33 ,98	4,117	,390
ότι η αξιολόγησή σας μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος;	3.00 1,10	3.00 ,87	2.58 ,96	2.51 ,90	2.73 ,80	4,982	,289
ότι η αξιολόγησή σας έχει αντίκρισμα στην κοινωνική πρόοδο;	2.64 1,03	2.67 1,12	2.37 1,03	2.43 ,99	2.50 ,85	1,352	,852
ότι η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.);	2.91 1,14	2.44 1,01	2.58 1,07	2.65 1,03	2.64 ,84	1,428	,839
Επιστημονική κατάρτιση	3.64 ,50	3.44 ,53	3.42 ,59	3.35 ,59	3.60 ,51	3,273	,513
Διδακτική ικανότητα	3.91 ,30	3.67 ,50	3.77 ,46	3.68 ,63	3.80 ,41	2,230	,693
Συνεργασία με συναδέλφους	3.36 ,92	3.33 ,71	3.47 ,68	3.35 ,63	3.60 ,51	2,086	,720
Σχέση με γονείς και μαθητές	3.64 ,50	3.44 ,53	3.37 ,78	3.41 ,69	3.33 ,62	1,480	,830

Συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο	3.27 ,65	3.11 ,78	2.92 ,81	3.00 ,71	3.20 ,56	3,138	,535
Ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα	2.45 ,82	2.33 ,50	2.67 1,00	2.59 ,86	2.80 ,86	2,579	,631
Υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα	3.73 ,65	3.44 ,53	3.67 ,63	3.73 ,45	3.47 ,52	6,410	,171
Καινοτόμες πρακτικές	3.55 ,69	3.11 ,78	3.35 ,82	3.31 ,71	3.40 ,63	2,336	,674
Γονείς	2.45 1,04	2.11 1,05	2.03 ,90	2.08 ,83	2.20 ,77	2,118	,714
Μαθητές	3.45 ,52	2.78 ,83	3.08 ,96	2.95 1,03	2.47 ,74	9,666	,046
Εκπαιδευτικούς	3.36 ,92	2.67 ,71	3.07 ,76	3.03 ,73	2.93 ,46	7,127	,129
Διευθυντή	3.00 1,10	2.89 ,93	2.77 ,74	3.00 ,71	2.87 ,52	2,962	,564
Σχολικό Σύμβουλο	2.91 1,14	3.00 ,87	2.67 ,75	2.73 ,61	2.93 ,70	3,261	,515
Τοπική Κοινωνία	1.73 ,90	2.11 ,93	1.98 ,87	2.00 ,88	1.93 ,59	1,513	,824

Παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών για τις ερωτήσεις «απαραίτητη την αξιολόγηση της απόδοσής σας» και «Μαθητές». Από τους post hoc ελέγχους δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Συζήτηση και Περιορισμοί της Έρευνας

Από τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά απαραίτητη την αξιολόγηση της απόδοσής τους. Από την άλλη ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να μην γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλο (2006) βάσει των οποίων σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν και δεν επιθυμούν την αξιολόγησή τους, η οποία βασίζεται σε μη αξιοκρατικά και ως εκ τούτου σε μη αντικειμενικά κριτήρια.

Ακόμα τα 2/3 των εκπαιδευτικών θεώρησαν ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να συμβάλει στην ανατροφοδότηση, η αξιολόγησή τους μπορεί να

βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση και η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τον Chokwe (2015) βάσει του οποίου μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν τις αδυναμίες τους και να τις βελτιώσουν. Με τον τρόπο αυτό καταλαβαίνουν πως θα επιτύχουν το στόχο της μάθησης.

Επιπλέον πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεώρησε ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους, η αξιολόγησή τους μπορεί να αποτιμήσει το έργο τους, η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την επιστημονική τους επάρκεια, η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική τους ικανότητα και η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων κ.λπ.). Σύμφωνα εξάλλου με τους Hattie & Timperley (2007) χωρίς ανατροφοδότηση, η μάθηση δεν είναι πλήρης. Όταν η ανατροφοδότηση είναι επαρκής τότε παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να μάθουν αποτελεσματικά καθώς μαθαίνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και παράλληλα γνωρίζουν ποιο είναι το επόμενο βήμα για τη βελτίωσή τους.

Επιπρόσθετα οι μισοί εκπαιδευτικοί της παρούσης έρευνας θεώρησαν ότι η αξιολόγησή τους έχει αντίκρισμα στην κοινωνική πρόοδο, τα 4/10 των εκπαιδευτικών θεώρησαν ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους, το ¼ θεώρησε ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια του επαγγέλματός τους και το 1/6 θεώρησε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην αξιολόγησή τους. Αναφορικά με την κοινωνική πρόοδο σε ορισμένες χώρες, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται όλο και περισσότερο ως άτομα που είναι προσωπικά υπεύθυνα για τους μαθητές τους (OECD, 2005). Επίσης το γεγονός ότι έστω και ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί την αξιολόγηση ως απειλή για το επάγγελμά τους αναδεικνύει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως ένα μη απειλητικό πλαίσιο αξιολόγησης.

Σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε ότι η διδακτική ικανότητα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση για τη βελτίωση του

εκπαιδευτικού επικεντρώνεται στην παροχή ανατροφοδότησης χρήσιμης για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, συγκεκριμένα μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ακολουθεί η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα. Η λειτουργία της λογοδοσίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στην κατοχή των εκπαιδευτικών υπευθύνων για την απόδοσή τους, συνδέοντάς την με μια σειρά από συνέπειες για την καριέρα τους. Επιδιώκει να θέσει κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς να επιτελούν το καλύτερο. Έπεται η επιστημονική κατάρτιση. Πολλές χώρες συνδέουν τώρα την επαγγελματική ανάπτυξη με τις αναπτυξιακές προτεραιότητες του σχολείου και συντονίζουν την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση στο σχολείο ανάλογα (OECD, 2005). Τέλος έρχονται η συνεργασία με συναδέλφους, η σχέση με τους γονείς και μαθητές και οι καινοτόμες πρακτικές.

Επίσης όλοι οι παραπάνω παράγοντες αναδεικνύονται από τους Χαραλάμπους & Γκανάκα (2006) βάσει των οποίων η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη, το έργο του στο σχολείο, το έργο του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δραστηριότητες

Ακόμα τα $\frac{3}{4}$ ανέφεραν την συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο και πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς ανέφεραν την ανταπόκριση σε εξωδικαστικά καθήκοντα.

Όσον αφορά την καταλληλότητα των αξιολογητών του εκπαιδευτικού έργου βρέθηκε ποσοστό άνω του 70% των εκπαιδευτικών να αναφέρει τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή και τους μαθητές. Ακόμα τα $\frac{2}{3}$ ανέφεραν τον σχολικό σύμβουλο ενώ ποσοστό κοντά στο $\frac{1}{4}$ ανέφερε τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια ολιστική αξιολόγηση από όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία. Σύμφωνα εξάλλου με τη Βερεβή (2003) και τον Δημητρόπουλο (2010) προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η εκπαιδευτική αξιολόγηση, πρέπει να αποσκοπεί στο να βελτιωθεί ο εκπαιδευτικός, τόσο ως άνθρωπος, όσο και ως επιστήμονας και να καλύψει τις ανάγκες που απαιτούνται στα πλαίσια του διδακτικού του έργου. Για να επιτευχθεί το παραπάνω θα πρέπει η εκπαιδευτική αξιολόγηση να προέρχεται από όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία: διευθυντές, σύλλογο

διδασκόντων, μαθητές και γονείς. Μόνο μια τέτοια αξιολόγηση μπορεί να διέπεται από αντικειμενικότητα.

Από την επαγωγική στατιστική προέκυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο θετικοί έναντι των γυναικών ως προς την αξιολόγηση. Το παραπάνω εύρημα ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι αξιολογητές είναι άνδρες και ενδεχομένως να δείχνουν μια προτίμηση στους άνδρες εκπαιδευτικούς αξιολογώντας τους υψηλότερα (Kyriazides, 2015). Παράλληλα οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανόν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια έναντι των γυναικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων και ως εκ τούτου οι άνδρες εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα καθιστώντας τους πιο υψηλά στο σύστημα αξιολόγησης (Κελεσιδης κ.α, 2017).

Ακόμα οι αναπληρωτές έναντι των μόνιμων θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή τους σχετικά με το έργο τους, η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση, η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική τους ικανότητα, η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την απόδοσή τους, η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει την επαγγελματική τους εξέλιξη, η αξιολόγησή τους μπορεί να ενημερώσει τους γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους και η αξιολόγησή τους μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το παραπάνω εύρημα αποτελεί νέο εύρημα στην βιβλιογραφία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς δεν έχουν υπάρξει έρευνες στην Ελλάδα που να διερευνούν τις απόψεις και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Μια πιθανή αιτιολόγηση του ευρήματος αυτού είναι ότι οι αναπληρωτές, λόγω του ότι δεν είναι μόνιμοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει το έργο τους και με τον τρόπο αυτό να επιτύχουν τον μόνιμο διορισμό τους.

Βασικός περιορισμός της παρούσης έρευνας αποτελεί η μέθοδος δειγματοληψίας, η οποία είναι δειγματοληψία ευκολίας με αποτέλεσμα να μην καταλήγει σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Σε μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να τροποποιηθεί η μέθοδος δειγματοληψίας προκειμένου να αποφευχθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Το δείγμα της μελλοντικής έρευνας καλό είναι να επιλεγεί με την μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, αντί της δειγματοληψίας ευκολίας. Η απλή τυχαία δειγματοληψία, καταλήγει σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Μάλιστα, θεωρείται έγκυρη και ακριβής, καθώς δίνει στον πληθυσμό της έρευνας ίσες πιθανότητες να συμπεριληφθεί ως δείγμα. Ως εκ τούτου τα συμπεράσματα της μελλοντικής έρευνας θα μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού.

Άλλη πρόταση της μελλοντικής έρευνας αφορά στο γεγονός ότι το δείγμα θα πρέπει να κατανεμηθεί ισόποσα. Δηλαδή να περιλαμβάνει ίσο αριθμό ανδρών και γυναικών δασκάλων, δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα οι περισσότεροι ερωτώμενοι είναι γυναίκες (119 έναντι 13 αντρών). Ομοίως, το δείγμα θα πρέπει να κατανεμηθεί ομοιόμορφα όσον αφορά την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας αλλά και τη σχέση εργασίας. Στην παρούσα έρευνα η ηλικία 41+ υπέρ-εκπροσωπείται. Το ίδιο συμβαίνει και με τα έτη προϋπηρεσίας 11-20 έτη, αλλά και με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (117 ερωτώμενοι).

Αναφορικά με τη διαδικασία της έρευνας προτείνονται τα ακόλουθα:

Οι ερευνητές να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να εξασφαλίσουν άδεια από το Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να διεξάγουν την έρευνά τους στα σχολεία της Αττικής, της Αθήνας και του Πειραιά εγκαίρως, λαμβάνοντας υπόψη τη χρονοβόρα διαδικασία.

Οι ερευνητές να αποστέλλουν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια ή να τα αναρτήσουν σε google form ώστε οι ερωτώμενοι να τα απαντούν σε ένα ήσυχο μέρος έχοντας στη διάθεσή τους επαρκή χρόνο.

Εκτός από τα παραπάνω θα μπορούσε να διεξαχθεί και ποιοτική έρευνα προκειμένου να διερευνηθούν εις βάθος οι απόψεις των εκπαιδευτικών και εν συνεχεία να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις.

Επίσης, σε μία μελλοντική έρευνα ενδεχομένως να παρουσιάζει ενδιαφέρον η μελέτη της σχέσης του χαρακτηριστικού της «κύριας αυτό- αξιολόγησης» με την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Κατά πόσο δηλαδή η κύρια αυτό-αξιολόγηση είναι σε θέση να επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών. Η θεωρία για την κύρια αυτό- αξιολόγηση (core self-evaluation) προήλθε από την Packer,

φιλόσοφο και κλινική ψυχολόγο. Βασισμένη στις κλινικές της παρατηρήσεις, η Packer εξήγαγε το συμπέρασμα ότι τα άτομα κάνουν γενικές, αφηρημένες αξιολογήσεις για τους εαυτούς τους, οι οποίες ασυνείδητα επηρεάζουν συγκεκριμένες αξιολογήσεις για ανθρώπους και γεγονότα. Η Packer περιέγραψε αυτές τις αξιολογήσεις ως «βασικά συμπεράσματα, ουσιαστικές αξιολογήσεις που όλοι διαμορφώνουμε ασυνείδητα» (Johnson, Rosen & Levy, 2008). Η θεωρία της κύριας αυτό- αξιολόγησης υποστηρίζει ότι τα συμπεράσματα που εξάγουν τα άτομα υποσυνείδητα για τον εαυτό τους επηρεάζουν όλες τις αξιολογήσεις για τον εαυτό τους, τους άλλους, αλλά και τον κόσμο γενικότερα (Johnson, Rosen & Levy, 2008).

Η κύρια αυτό- αξιολόγηση αποτελεί μία ευρύτερη έννοια σε σχέση με την αυτό-εκτίμηση, καθώς αντικατοπτρίζει επίσης την άποψη ενός ατόμου για τις ικανότητές και τις δεξιότητές του, αλλά και μία γενική αίσθηση ότι όλα τα πράγματα στη ζωή του θα έχουν θετική έκβαση (Judge 2009).

Η κύρια αυτό- αξιολόγηση καθορίζεται από τέσσερα χαρακτηριστικά: Πρώτα απ' όλα, η *αυτό-εκτίμηση* (self-esteem) θεωρείται ότι είναι η πιο θεμελιώδης εκδήλωση της κύριας αυτό- αξιολόγησης, καθότι αντιπροσωπεύει τη συνολική αξία που αποδίδει κανείς στον εαυτό του ως άτομο (Judge & Bono, 2001). Η αυτό-εκτίμηση ευθύνεται για διάφορες συνέπειες της συμπεριφοράς του ατόμου, όπως η επιτυχημένη ανταπόκριση σε εργασίες που χαρακτηρίζονται από ασαφείς ρόλους, η δεκτικότητα στην αλλαγή, η παρακίνηση και η οργανωσιακή δέσμευση, η αντίσταση στην επιρροή από άλλους (Hiller & Hambrick 2005).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η *γενικευμένη αυτεπάρκεια* (generalized self-efficacy) που αφορά στην εκτίμηση ενός ατόμου για τη θεμελιώδη ικανότητά του να αντεπεξέρχεται επιτυχώς, να είναι αποδοτικό και να σημειώνει επιτυχίες (Judge & Bono, 2001).

Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι η *εσωτερική έδρα ελέγχου* (internal locus of control) που θεωρείται ως μία εκδήλωση της κύριας αυτό- αξιολόγησης, επειδή τα άτομα που χαρακτηρίζονται από εσωτερική έδρα ελέγχου πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγχουν ένα ευρύ σύνολο παραγόντων στη ζωή τους (Judge & Bono, 2001). Τα άτομα με εσωτερική έδρα ελέγχου πιστεύουν ότι η ζωή τους καθορίζεται από τις πράξεις τους, ενώ τα άτομα με εξωτερική έδρα ελέγχου πιστεύουν ότι οτιδήποτε τους συμβαίνει οφείλεται σε παράγοντες τους οποίους δεν μπορούν να ελέγξουν. Η εσωτερική έδρα ελέγχου έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με μεταβλητές όπως η απόκτηση προσόντων, η μεταφορά της εκπαίδευσης και της εργασιακής απόδοσης

(Hiller& Hambrick, 2005), η αποδοχή της οργανωσιακής αλλαγής (Hiller& Hambrick, 2005) και η θετική διάθεση μετά από προαγωγή (Lam & Schaubroeck, 2000).

Τέλος, το τέταρτο χαρακτηριστικό αναφέρεται στη *συναισθηματική σταθερότητα* (emotional stability) και ειδικότερα στο χαμηλό νευρωτισμό, αντικατοπτρίζοντας την τάση του ατόμου να πιστεύει στον εαυτό του και να διαθέτει σταθερότητα (Judge & Bono, 2001). Στις περισσότερες μετρήσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για αυτή την έννοια, αυτό που μετράται κυρίως είναι το αίσθημα της ανησυχίας (Judge, Erez, Bono & Thoresen, 2003). Τα άτομα που συγκεντρώνουν χαμηλή βαθμολογία στη συναισθηματική σταθερότητα είναι επιρρεπή σε συναισθήματα όπως η ανησυχία, το άγχος, ο φόβος αλλά και στην αίσθηση ότι είναι ανίκανα να αντεπεξέλθουν στις εκάστοτε συνθήκες (Hiller& Hambrick, 2005). Αντίθετα, σε άτομα που αξιολογούνται υψηλά, φαίνεται ότι απουσιάζουν αυτού του είδους τα χαρακτηριστικά. Είναι εμφανές ότι η συναισθηματική σταθερότητα έχει άμεση σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία της κύριας αυτό- αξιολόγησης. Τα άτομα τα οποία έχουν υψηλή αυτό-εκτίμηση, υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και εσωτερική έδρα ελέγχου, τα άτομα δηλαδή που έχουν υψηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους, βιώνουν λιγότερο αισθήματα ανησυχίας και άγχους. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε οργανισμούς βρέθηκε ότι η συναισθηματική σταθερότητα σχετίζεται θετικά με την εργασιακή απόδοση (Ployhart, Lim & Chan, 2001) και την ανάδυση ηγετικών ικανοτήτων (Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν υψηλά επίπεδα στο χαρακτηριστικό της κύριας αυτό- αξιολόγησης είναι πολύ πιθανό να εκδηλώνουν εσωτερική παρακίνηση και αφοσίωση στο εκπαιδευτικό τους έργο, να έχουν την τάση να καινοτομούν και να επηρεάζουν θετικά τις αποδόσεις των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Διεθνής Βιβλιογραφία

- Aguinis, H. (2009). An expanded view of performance management. In J. W. Smither & M. London (Eds.), *Performance management: Putting research into action* (pp.41-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Andrews, H. (1995). *Teachers can be fired: The quest for quality*. Chicago: Catfeet Press.
- Attinello, J. R., Lare, D. W., & Source, F. (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and growth. *NASSP Bulletin*, 90(2), 132–152.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., Lee-Chai, A., Barndollar, K., & Trötschel, R. (2001). The automated will: Nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1014–1027.
- 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 Report, REL 2007–No. 030). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Midwest. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Braun, H. I. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Brown, T. G. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11,(3), 301-318.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Chokwe, J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7(1), 39-56.
- Creswell, J. (2013). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development & Educational Testing Service.
- Darling-Hamond, L. (2014). One piece of the whole: teacher evaluation as part of a comprehensive system for teaching and learning. *American Educator*, 4-13.
- Darling-Hamond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, 44, 2, 132-137.
- DeNisi, A. S., and Pritchard, R. D. (2006). Performance appraisal, performance management and improving individual performance: a motivational framework. *Management and Organization Review*, 2(2), 253-277.
- Denner, P. R., Miller, T. L., Newsome, J. D., & Birdsong, J. R. (2002). Generalizability and validity of the use of a case analysis assessment to make visible the quality of teacher candidates. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 153–174.
- Earley, P. C., Northcraft, G. B., Lee, C., & Lituchy, T. R. (1990). Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance. *Academy of Management Journal*, 33(1), 87–105.
- Elliot, K. (2015). Teacher performance appraisal: more about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 102-116.
- Gallagher, H. A. (2004). Vaughn Elementary's innovative teacher evaluation system: are teacher evaluation scores related to growth in student achievement? *Peabody Journal of Education*, 79(4): 79–107.
- Hattie, J., and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hiller, N. J., & Hambrick, D. C. (2005). Conceptualizing executive hubris: The role of (hyper-) core self- evaluations in strategic decision- making. *Strategic Management Journal*, 26, 297-319.
- Hinchey, P. H. (2010). *Getting teacher assessment right: What policymakers can learn from research*. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved March 11, 2019, from <http://nepc.colorado.edu/publication/getting-teacher-assessment-right>.

- Johnson, R. E., Rosen, C.C. & Levy, P. E. (2008). Getting to the core of core self-evaluation: a review and recommendations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 391-413.
- Judge, T. A. (2009). Core self-evaluations and work success. *Association for Psychological Science*, 18 (1), 58-62.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 80-92.
- Judge, T. A., Bono, J.E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 765-780.
- Judge, T., A., Erez, A., Bono, J., E., & Thoresen, C., J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303-331.
- Lam, S. S. K., & Schaubroeck, J. (2000). The role of locus of control in reactions to being promoted and to being passed over: a quasi experiment. *Academy of Management Journal* 43, 66-78.
- Landry, C. L. (2018). Action Research: Teacher Evaluation and Reflection. (Doctoral dissertation, University of Denver). *Educational Leadership and Policy Studies: Doctoral Research Projects*. 10.
- Markley, T. (2004). Defining the effective teacher: Current arguments in education. *Essays in Education*, 11(3), 1-14.
- Mathers, C., Oliva, M., & Laine, S. W. M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: options for states and districts*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- McEwan, E.K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Milanowski, A. (2004). The relationship between teacher performance evaluation scores and student achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 33-53.
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18 (5), 525-545.

- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 745-783). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Mujis, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 53–74.
- Nolan, J., Jr., & Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. New York: Wiley
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2011). *Education Policy Advice for Greece. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*, OECD Publishing.
- Ployhart, R. E., Lim, B. C., & Chan, K. Y. (2001). Exploring relations between typical and maximum performance ratings and the five factor model of personality. *Personnel Psychology*, 54, 809-843.
- Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices* (7th ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Peterson, K. (2004). Research on school teacher evaluation. *NASSP Bulletin*, 88 (639), 60-79.
- Rothstein, J. (2010). Teacher quality in educational production: Tracking, decay, and student achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 125, 1, 175–214.
- Rothstein, J. (2016). Can value-added models identify teachers' impacts? *Institute for Research in Labor and Employment*. UC Berkley
- Sheppard, J. D. (2013). Perceptions of teachers and administrators regarding the teacher evaluation process (doctoral dissertation Georgia Southern University). *Electronic Theses and Dissertations*. 852
- Shinkfield, A. J. and Stufflebeam, D. (1995). *Evaluation: Guide to effective practice*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Stronge, J.H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H. (2006). Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. (2nd ed., pp. 1-23). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J. H. (2007). Planning and organizing for instruction. In J. H. Stronge, *Qualities of effective teachers* (2nd ed., Chapter 4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.,
- Stronge, J., H., & Tucker P., D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Routledge: New York
- Sullivan, C. (2001). *Rewarding excellence: Teacher evaluation and compensation*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Tillema, H., and K. Smith. (2007). Portfolio Appraisal: In Search of Criteria. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 442–456.
- Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 320-340.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., & Gareis, C. R. (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Uhlenbeck, A. M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 242–272.
- Uhlenbeck, A. M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104 (2), 242–272.

- Zhao, M. (2012). Teachers' professional development from the perspective of teaching reflection levels. *Chinese Education and Society*, 45(4), 56-67.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Xu, S., & Sinclair, R. L. (2002, April). *Improving teacher evaluation for increasing student learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βερεβή, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικών. *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 23-25.
- Δελιγιάννη, Α. Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 33, 28-43.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Σ. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πρώτος τόμος. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. και Τσάφος, Β. (2007), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κελεσιδής, Ε., Μανάφη, Ι., & Μπότσας, Γ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία με το μεικτό μοντέλο μάθησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(1), 15-29.
- Kyriazides, D. (2015). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μακεδονίας και*

της Θράκης απέναντι στην αξιολόγηση. Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(7B).
- Χαραλάμπους, Δ. & Γκανάκας, Ι. (2006). Το Ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.

Σκοπός της παρούσης μελέτης ήταν να μελετήσει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα κριτήρια βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται η αξιολόγησή τους και την καταλληλότητα των αξιολογητών του εκπαιδευτικού έργου. Για την επίτευξη του σκοπού διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα, με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 132 εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί τουλάχιστον αρκετά απαραίτητη την αξιολόγηση της απόδοσής τους και δεν θεωρεί ότι η αξιολόγησή τους γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια. Οι μισοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η αξιολόγησή τους έχει αντίκρυσμα στην κοινωνική πρόοδο και επιθυμούν να γίνεται από όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία. Τέλος, οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο θετικοί στην αξιολόγηση και οι αναπληρωτές έναντι των μόνιμων θεώρησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγησή τους μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότησή τους σχετικά με το έργο τους, μπορεί να βελτιώσει την παιδαγωγική τους ικανότητα, την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

ISBN: 978-618-5717-64-3

ΑΙΑΚΟΣ