



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ & ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΦΟΔΙΑΣΤΙΚΗΣ

ΑΛΥΣΙΔΑΣ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**Εφαρμογή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και της
Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην αξιολόγηση των
εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Η εργασία (Thesis) υποβάλλεται για τη μερική κάλυψη των απαιτήσεων για την
απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

Φανίδου Ιουλία

A.M. : 315

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σταφυλά Αμαλία, Επίκουρη Καθηγήτρια

Απρίλιος 2021

Φανίδου Ιουλία

Εφαρμογή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και της Διοίκησης
Ολικής Ποιότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα : Σταφυλά Αμαλία, Επίκουρη καθηγήτρια

Εξεταστής Α: Τριανταφύλλου Δημήτριος, Καθηγητής

Εξεταστής Β: Γιοβάνης Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάσθηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία) :

_____ ΙΟΥΛΙΑ ΦΑΝΙΔΟΥ _____

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή):

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος):

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους εξαιρετικούς καθηγητές, τους οποίους συνάντησα τόσο κατά την περίοδο των προπτυχιακών σπουδών μου στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών, στο Ε.Α.Π., όσο και κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου στη Δημόσια Διοίκηση, στο Δι.Πα.Ε.. Τους οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ, επειδή διαμόρφωσαν με τις γνώσεις τους και με το παράδειγμά τους την προσωπικότητά μου και μου έδωσαν τα απαραίτητα εφόδια για την περάτωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ από καρδιάς τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, επειδή ανταποκρίθηκαν με προθυμία και ειλικρίνεια στην πρόσκλησή μου, μοιράστηκαν τις απόψεις τους και αφιέρωσαν χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ιδιαίτερως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της μεταπτυχιακής μου εργασίας, επίκουρη καθηγήτρια Αμαλία Σταφυλά για την καθοδήγησή της, τις καίριες παρατηρήσεις της και την πολύτιμη επιστημονική της υποστήριξη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ΝΔΜ αποτελεί μια θεωρία του μάνατζμεντ και η εφαρμογή του αποσκοπεί στη μεταφορά των πρακτικών του ιδιωτικού τομέα στον δημόσιο τομέα, με στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας στη λειτουργία των οργανισμών και τη μεγιστοποίηση της ικανοποίησης του πολίτη από τις προσφερόμενες υπηρεσίες. Η ΔΟΠ αποτελεί μια θεωρία του μάνατζμεντ, η οποία έχει στόχο τη βελτίωση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του οργανισμού και την εμπλοκή όλων των μελών στη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας των διαδικασιών και των παραγόμενων προϊόντων ή υπηρεσιών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να αξιολογηθούν με βάση τις αρχές των θεωριών αυτών. Για τον σκοπό αυτό διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια για τον προσδιορισμό της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας, σχολική βαθμίδα) στις απόψεις τους για τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου και επιχειρήθηκε η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με την προσέγγιση δύο θεωριών του μάνατζμεντ- του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 393 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια της Ελλάδας. Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα σημαντικότερα κριτήρια για τους στόχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική και η προσωπική τους εξέλιξη, η διάχυση καλών πρακτικών και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Επίσης παρατηρήθηκε πως είναι σημαντικά τα κριτήρια, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία, και τα τυπικά προσόντα και λιγότερο σημαντικά τα κριτήρια που αφορούν στα ακαδημαϊκά προσόντα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να βασιστεί στη θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και να οδηγήσει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, Εκπαίδευση, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, Έρευνα.

ABSTRACT

New Public Management is a theory of applying private sector's practices to the public sector. practices, in order to increase efficiency of organizations and maximize citizen satisfaction by offered services. Total Quality Management theory, aims to improve the quality at all levels of the organization and to involve all members in the process of continuous improvement of the quality of processes and products or services produced. Teacher evaluation is part of the educational project evaluation process and aims to improve the quality of the educational system. This study, attempts to investigate the readiness of teachers to be evaluated according principles of these theories. For this purpose, the opinion of high school (Secondary Education level) teachers, concerning their evaluation process, was examined. At the same time, an effort was made to determine how the demographic characteristics of teachers (gender, level of education, years of service, school grade) influence their point of view about the objectives and criteria of the evaluation. Teachers' views were noted through the completion of a questionnaire and the interpretation of the results was based on the theories of New Public Management and Total Quality Management. The research sample consists of 393 Greek high school and Lyceums teachers. The research highlighted that the most important criteria of teacher evaluation are their professional and personal development, the dissemination of good practices and the creation of learning communities. Objectives related to teaching experience and formal qualifications are important and objectives related to academic criteria are less important. The results showed that teacher evaluation can be based on the theory of Total Quality Management and lead to the improvement of the educational system in our country.

Keywords: Evaluation, Education, Total Quality Management, New Public Management, Research.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περιεχόμενα

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης	ii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	xv
1. BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	1
1.1. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ.....	1
1.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.....	5
1.3. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.....	11
1.4. Ιστορική αναδρομή και νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση.....	11
1.4.1. Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	11
1.4.2. Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία	31
1.4.3. Ερευνητικά ερωτήματα – ερευνητικές υποθέσεις	35
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	42
2.1. Ερευνητική μέθοδος.....	42
2.2. Δείγμα.....	44

2.3.	Ερευνητικό εργαλείο.....	47
2.3.1.	Δομή του ερωτηματολογίου	47
2.3.2.	Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου	52
2.4.	Ερευνητική Διαδικασία.....	57
2.4.1.	Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων	58
3.	<u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	60
3.1.	Στόχοι αξιολόγησης γενικά.....	61
3.2.	Κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	70
3.3.	Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Σχολικό Σύμβουλο.....	83
3.4.	Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή.....	98
3.5.	Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).....	107
3.6.	Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με Συνέντευξη.....	113
4.	<u>ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</u>	125
4.1.	Προσέγγιση αποτελεσμάτων με το ΝΔΜ.....	132
4.2.	Προσέγγιση των αποτελεσμάτων με τη ΔΟΠ.....	135
	<u>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	138
	<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	143

Ελληνική.....	143
Ξένα 149	
Νομοθεσία.....	151
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	154
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.....	154
Παράρτημα Β: Συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου.....	170
Παράρτημα Γ: Γραφήματα.....	171
Ερευνητικό ερώτημα 1.....	171
Ερευνητικό ερώτημα 2.....	173
Ερευνητικό ερώτημα 3.....	178
Ερευνητικό ερώτημα 4.....	183
Ερευνητικό ερώτημα 5.....	186
Ερευνητικό ερώτημα 6.....	187
Παράρτημα Δ: SPSS Outputs.....	190
Παράρτημα Ε: Έλεγχος Κανονικότητας Κατανομής των απαντήσεων του ερωτηματολογίου ανά διάσταση.....	214

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Θεματικοί άξονες και δείκτες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021).....	26
Πίνακας 2. Σύνοψη ερευνητικών ερωτημάτων, ερευνητικών υποθέσεων και εμπλεκόμενων μεταβλητών.....	39
Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερευνητικού δείγματος (N=393).	46
Πίνακας 4. Μεταβλητές και ερευνητικά εργαλεία.....	51
Πίνακας 5. Έλεγχος αξιοπιστίας θεματικών αξόνων.....	52
Πίνακας 6. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.....	62
Πίνακας 7. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά.....	64
Πίνακας 8. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά.....	65
Πίνακας 9. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά.....	67
Πίνακας 10. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά.....	69
Πίνακας 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	71
Πίνακας 12. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	72
Πίνακας 13. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	74
Πίνακας 14. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	79
Πίνακας 15. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	82
Πίνακας 16. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.....	84
Πίνακας 17. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.....	85
Πίνακας 18. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο	88
Πίνακας 19. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.	92

Πίνακας 20. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο 96	
Πίνακας 21. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.....	98
Πίνακας 22. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.....	100
Πίνακας 23. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.....	101
Πίνακας 24. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.....	104
Πίνακας 25. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.....	106
Πίνακας 26. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).....	107
Πίνακας 27. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)	108
Πίνακας 28. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).....	109
Πίνακας 29. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).....	111
Πίνακας 30. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).....	112
Πίνακας 31. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.....	113
Πίνακας 32. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.....	115
Πίνακας 33. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.....	117
Πίνακας 34. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.....	120
Πίνακας 35. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.....	121
Πίνακας 36 Στατιστικά αποτελέσματα ερευνητικών υποθέσεων.....	122
Πίνακας 37: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης A1: Στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	214

Πίνακας 38: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης A2: Κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ.....	215
Πίνακας 39: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης B1: Κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.....	216
Πίνακας 40: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης B2: Κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.....	217
Πίνακας 41: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης B3: Κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο.....	217
Πίνακας 42: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης B4: Κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.....	218

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Κύκλος του Deming.....	8
Εικόνα 2: Διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων.....	30

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους.....	171
Γράφημα 2. Βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου.....	171
Γράφημα 3. Ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών.....	172
Γράφημα 4. Βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο.....	172
Γράφημα 5. Ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.....	173
Γράφημα 6. Βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.....	173
Γράφημα 7. Διδακτορικό.....	174
Γράφημα 8. Μεταπτυχιακό.....	174
Γράφημα 9. Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ.....	175
Γράφημα 10. Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας.....	175
Γράφημα 11. Επιστημονικό έργο.....	176
Γράφημα 12. Διδακτική εμπειρία.....	176
Γράφημα 13. Προσωπικός φάκελος (portfolio).....	177
Γράφημα 14. Αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο.....	177
Γράφημα 15. Αξιολόγηση από τον Διευθυντή.....	178
Γράφημα 16. Αξιολόγηση με συνέντευξη.....	178
Γράφημα 17. Σχέδιο μαθήματος.....	179
Γράφημα 18. Οργάνωση της τάξης.....	179
Γράφημα 19. Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές.....	180
Γράφημα 20. Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού.....	180
Γράφημα 21. Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.....	180
Γράφημα 22. Σαφήνεια στην επικοινωνία.....	181
Γράφημα 23. Διδακτική ευελιξία.....	181
Γράφημα 24. Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα.....	182
Γράφημα 25. Διαχείριση της τάξης.....	182
Γράφημα 26. Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας.....	182
Γράφημα 27. Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας.....	183
Γράφημα 28. Διαχείριση του διδακτικού χρόνου.....	183
Γράφημα 29. Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.....	184
Γράφημα 30. Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις.....	184
Γράφημα 31. Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας.....	184

Γράφημα 32. Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	185
Γράφημα 33. Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής.....	185
Γράφημα 34. Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	186
Γράφημα 35. Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση.....	186
Γράφημα 36. Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια.....	187
Γράφημα 37. Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο.....	187
Γράφημα 38. Επιστημονική Κατάρτιση.....	188
Γράφημα 39. Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών	188
Γράφημα 40. Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση.....	188
Γράφημα 41. Προσωπικότητα.....	189
Γράφημα 42. Διοικητικό Έργο.....	189
Γράφημα 43. Καινοτομίες.....	190

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο προβληματισμός για την έναρξη της έρευνας ξεκίνησε από τη διαπίστωση πως σε έναν καίριο τομέα της ελληνικής κοινωνίας, όπως η Εκπαίδευση και μάλιστα η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην υπάρχει ξεκάθαρο πλαίσιο εφαρμογής και αποδοχής. Εκφράζονται ποικίλες απόψεις από τους εκπαιδευτικούς διαφόρων κλάδων, κάποιες φορές αντίθετες μεταξύ τους και γεννώνται τα ερωτήματα κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι για αξιολόγηση, ποιες οι απόψεις τους για τα σημαντικότερα κριτήρια της διαδικασίας της αξιολόγησης και αν σχετίζεται η στάση τους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως δεν εντοπίστηκε αντίστοιχη με την παρούσα έρευνα, η οποία να μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικότερα και όχι μόνο των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων σε σχέση με τον νέο τρόπο αξιολόγησής τους. Η νομοθεσία για την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε όλα τα σχολεία της χώρας, με την προσέγγιση που εφαρμόστηκε στα Π.Π.Σ. της χώρας μας είναι πρόσφατη (Νόμος 4692/2020, ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020 & ΥΑ 4 ΓΔ /20-01-2021) και δεν έχει ακόμη τεθεί σε εφαρμογή. Συνεπώς, παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο αξιολόγησης, όπως εφαρμόστηκε στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία, επειδή προβλέπεται να υποβληθούν σε παρόμοια μορφή αξιολόγησης.

Παράλληλα, η εξέλιξη του μάνατζμεντ και η εφαρμογή σε άλλους κλάδους πρακτικών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, αλλά και τα θεαματικά αποτελέσματα που επιφέρουν οι πρακτικές αυτές στον ιδιωτικό τομέα καθιστούν επίκαιρο και ενδιαφέρον το θέμα της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης, όπως εφαρμόστηκε στα Π.Π.Σ. και όπως σχεδιάζεται να εφαρμοστεί και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Η νέα διαδικασία αξιολόγησης είναι επηρεασμένη από πρακτικές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, αφού στηρίζεται στη μέτρηση αποτελεσμάτων και την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων των δομών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των δράσεων και των διαδικασιών με σκοπό τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα μελετά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν, να περιγραφούν και να αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως έχουν εφαρμοστεί κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Ν. 3966/2011, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τη δυνατότητα εφαρμογής των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα επιχειρείται η διερεύνηση της συσχέτισης του δημογραφικού προφίλ των εκπαιδευτικών (φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης) με τις απόψεις τους για τα κριτήρια της αξιολόγησης.

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελείται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Εξετάζονται οι έννοιες του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης στην Ελλάδα με βάση την κυριότερη σχετική νομοθεσία και παρατίθενται οι στόχοι της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας περιγράφεται η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε κατά την ερευνητική διαδικασία και περιλαμβάνει την περιγραφή της ερευνητικής μεθόδου, του δείγματος της έρευνας, του ερευνητικού υλικού, των ερευνητικών εργαλείων και της ερευνητικής διαδικασίας.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα οποία προήλθαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, ανά ερευνητικό ερώτημα.

Στο τέταρτο μέρος επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η ερμηνεία τους.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας παρατίθενται τα συμπεράσματα και αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (ΝΔΜ) εμφανίστηκε στα τέλη του 1970 με αρχές 1980 επί πρωθυπουργίας της Μάργκαρετ Θάτσερ στο Ηνωμένο Βασίλειο. Εφαρμόστηκε αρχικά στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις δημοτικές αρχές στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, και ακολούθως στις κυβερνήσεις της Ν. Ζηλανδίας και της Αυστραλίας (Καραστάθης, 2018).

Το ΝΔΜ είναι ο όρος που περιγράφει τον τρόπο εφαρμογής των διαχειριστικών τακτικών του ιδιωτικού τομέα στις δημόσιες υπηρεσίες (Lane, 2000). Η πολιτική του εκσυγχρονισμού του δημόσιου τομέα με σκοπό την αποτελεσματικότητά του στηρίχτηκε στην ιδέα πως η αγορά του δημόσιου τομέα προσανατολισμένη στο μάνατζμεντ θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη οικονομική αποδοτικότητα για τις κυβερνήσεις, δίχως επιπτώσεις σε άλλους στόχους που έχουν τεθεί (Hood, 1991). Ο όρος «Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ» επινοήθηκε από τον Hood, σύμφωνα με τον οποίο, η έννοια του ΝΔΜ απαρτίζεται από επτά δόγματα (Καραστάθης, 2018):

Η διαχείριση του δημόσιου τομέα πρέπει να γίνεται από επαγγελματίες. Όπως το ορίζει ο Hood «...ενεργός, ορατός, διακριτικός έλεγχος των οργανισμών από συγκεκριμένα πρόσωπα στην κορυφή».

Τα πρότυπα και τα μέτρα απόδοσης πρέπει να καθορίζονται ρητά, με προσδιορισμό των στόχων και του βαθμού απόδοσης. Για να υφίσταται λογοδοσία απαιτείται σαφής δήλωση στόχων και για να επέλθει η αποτελεσματικότητα είναι αναγκαία η αντιμετώπιση των στόχων με αυστηρότητα.

Δίνεται μεγάλη έμφαση στους ελέγχους των εκροών. Οι πόροι κατανέμονται στους φορείς ανάλογα με τη μετρήσιμη απόδοσή τους σε σχέση με τα αποτελέσματα και όχι με κριτήριο την τήρηση των διαδικασιών.

Οι μονάδες του δημόσιου τομέα αποσυντίθενται και διαλύονται οι μεγάλες οντότητες, δημιουργούνται εμπορικές μονάδες γύρω από τα προϊόντα. Οι μονάδες αυτές λειτουργούν με βάση αποκεντρωμένους προϋπολογισμούς, καθώς υπάρχει

ανάγκη για δημιουργία διαχειρίσιμων μονάδων με στόχο να αποκτήσουν τα πλεονεκτήματα απόδοσης των συμφωνιών δικαιόχρησης εντός και εκτός του δημόσιου τομέα.

Αναπτύσσεται έντονος ανταγωνισμός στον δημόσιο τομέα, που έχει ως επακόλουθο τη στροφή προς τις διαδικασίες δημόσιων διαγωνισμών και τις συμβάσεις ορισμένου χρόνου. Η αντιπαλότητα οδηγεί στη μείωση του κόστους και τη βελτίωση των προτύπων.

Δημιουργείται διαχειριστική πίεση με τα πρότυπα του ιδιωτικού τομέα.

Προκαλείται πίεση για πειθαρχία και για φειδώ στη χρήση των πόρων. Περικόπτονται οι άμεσες δαπάνες, αυξάνεται η εργασιακή συμμόρφωση, δημιουργείται αντίσταση στις πιέσεις των συνδικαλιστικών φορέων και περιορίζεται το κόστος συμμόρφωσης.

Όλα τα ανωτέρω μέτρα κρίνονται απαραίτητα εξαιτίας της ανάγκης για έλεγχο των απαιτήσεων των πόρων του δημοσίου, στην προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι πόροι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. (Κοκκίνου, 2017)

Όπως αναφέρει ο Καραστάθης, το ΝΔΜ συναντάται με τις ακόλουθες τέσσερις διαφορετικές εκδοχές-μοντέλα (Ferlie et al., 1996: 10-15):

- Η «Αποδοτικότητα στο ΝΔΜ» (Efficiency Drive NPM Model)
- Η «Σμίκρυνση και Αποκέντρωση» (Downsizing and Decentralization NPM Model)
- Η «Αναζήτηση της Αριστείας» (In Search of Excellence NPM Model)
- Ο «Προσανατολισμός στις Δημόσιες Υπηρεσίες» (Public Service Orientation Model)

Οι υποκατηγορίες αυτές συγκλίνουν στη βασική τους κατεύθυνση, δηλαδή στην ανάγκη για μέτρηση και προσέγγιση με τη μέθοδο της στατιστικής επεξεργασίας του έργου που παράγεται, στην ιδιωτικοποίηση των αρμοδιοτήτων του κράτους, στον περιορισμό των δαπανών και του προσωπικού, στην εισαγωγή των εφαρμοζόμενων

σε επιχειρήσεις πρακτικών, στην αυτονόμηση κάποιων τμημάτων της διοίκησης και στην ενοποίηση άλλων (Friedrichsmeier, 2000).

Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται ως προς την εφαρμογή «σκληρής» ή «ηπιότερης» εκδοχής (Καραστάθης, 2018).

Σύμφωνα με τους Ferlie and Geraghty (2005), όπως αναφέρεται στον Paradoroulos (2013) η «σκληρή» εκδοχή προωθεί την εποπτεία, τη μέτρηση των επιδόσεων, τον έλεγχο της απόδοσης και τη συσχετισμένη με την απόδοση χρηματοδότηση. Η απόδοση προσδιορίζεται με μετρήσιμα στοιχεία και έχει ως επακόλουθο την επιβράβευση ή την τιμωρία. Η στρατηγική αυτή βασίζεται σε δείκτες απόδοσης και σε απόλυτους αριθμούς ως βάση για αξιολόγηση. Απεναντίας, η «ήπια» εκδοχή του ΝΔΜ βασίζεται σε διαχειριστικές διαδικασίες, οι οποίες πηγάζουν από τη συνεργατική μάθηση, την υψηλού επιπέδου δέσμευση και την αλλαγή στη νοοτροπία και όχι στις μετρήσεις, στον έλεγχο και στην εξωτερική ρύθμιση.

Βασικό στοιχείο του ΝΔΜ είναι πως ο κύριος ρόλος της Δημόσιας Διοίκησης έγκειται στην προσφορά υπηρεσιών και όχι στην άσκηση εξουσίας με αυταρχικές μεθόδους και καταπιεστικούς ελέγχους. Αυτό επιτυγχάνεται με μια διαφορετική προσέγγιση των σκοπών της. Κεντρικός στόχος είναι η ικανοποίηση των αναγκών του κοινού και ο ρόλος και το αποτέλεσμα των ενεργειών της διοίκησης αξιολογούνται αποκλειστικά με ποιοτικά κριτήρια. Το ΝΔΜ βασίζεται σε δύο δόγματα: στον περιορισμό των διαφορών μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα και στην αλλαγή του τρόπου που λειτουργούν οι δημόσιοι οργανισμοί. Εγκαταλείπεται η προσήλωση στους κανόνες και εφαρμόζεται ο προσανατολισμός στα αποτελέσματα (Dunleavy and Hood, 1994). Οι υπάλληλοι του δημοσίου πλέον δεν αποτελούν εκτελεστικά εργαλεία έκφρασης του τρόπου σκέψης των προϊσταμένων τους, αλλά αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές προσωπικότητες, οι οποίες αμείβονται για την προσπάθεια που καταβάλλουν βάσει της αποδοτικότητας του έργου τους (Παντιώρας, 2016).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία εφαρμόζεται στο Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (Κουρεμάδη, 2017) έχει ως προϋπόθεση τη συμμετοχή όλων των εργαζομένων από τον κατώτερο μέχρι τα ανώτερα διοικητικά στελέχη.

Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον κορμό του οργανισμού σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα και γι' αυτόν τον λόγο είναι σκόπιμο να εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους στην ανεύρεση και στην ανάλυση των προβλημάτων, στις προτάσεις για επίλυσή τους, στη στοχοθεσία και σε όποια άλλη διαδικασία είναι εφικτό να συμμετέχουν (Κέφης, 2014).

Η συμμετοχή αποτελεί μια σύγχρονη τάση για τη λήψη των αποφάσεων, ώστε οι εργαζόμενοι να δεσμεύονται για την επίτευξη του οράματος του οργανισμού. Η πολιτική αυτή έχει στόχο (Rabey, 2001):

α) Να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής στον χώρο της εργασίας, διότι αυξάνεται η ικανοποίηση και η παρακίνηση κάθε εργαζομένου.

β) Να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα του φορέα.

Οι αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (NDM), ως προς τη σκληρή εκδοχή του, βρίσκουν εφαρμογή κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όταν συνδέουν τη μισθολογική και εκπαιδευτική εξέλιξη του εκπαιδευτικού με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του. Η νοοτροπία της διαχείρισης του δημόσιου σχολείου με πρακτικές του ιδιωτικού τομέα από επαγγελματίες (εξωτερική αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο ή Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, αξιολόγηση από επιτροπή με Συνέντευξη) και με προκαθορισμένα πρότυπα και μέτρα απόδοσης εντείνουν τον ανταγωνισμό τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, καθώς οι αξιολογούμενοι υποχρεώνονται να λογοδοτούν για το αποτέλεσμα του έργου τους και η κατανομή των πόρων προς αυτούς βασίζεται στα αποτελέσματα ελέγχου των εκροών (εκπαιδευτικό έργο, δράσεις, απόδοση των μαθητών κατά την εισαγωγή τους σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κρίνεται με βάση τα αποτελέσματα και όχι με βάση τη σωστή εφαρμογή διαδικασιών. Η αντιπαλότητα έχει ως συνέπεια τη μείωση του κόστους και τη βελτίωση των προτύπων. Η μείωση του κόστους οδηγεί σε συμβάσεις ορισμένου χρόνου, έτσι αντί να προσληφθούν μόνιμοι εκπαιδευτικοί αυξάνονται οι προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών και μπορεί να οδηγήσει και σε αποκλεισμό από τη διαδικασία πρόσληψης (για τους εκπαιδευτικούς Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων ύστερα από χαμηλή απόδοση

στην αξιολόγηση). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται οικονομία στη χρήση των πόρων και γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι πόροι πιο αποτελεσματικά.

Η ήπια εκδοχή του ΝΔΜ δεν βασίζεται σε δείκτες απόδοσης κατά την αξιολόγηση που οδηγεί σε επιβράβευση ή τιμωρία, όπως η αυστηρή εκδοχή του, αλλά στηρίζεται στην μάθηση μέσω της συνεργασίας και σε διαχειριστικές διαδικασίες. Έχει στόχο την αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων τους μέσα από την υψηλού επιπέδου δέσμευση στην προσφορά υπηρεσιών για ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών. Είναι επηρεασμένη από τον τρόπο λειτουργίας της αγοράς για την παροχή υπηρεσιών με στόχο την ικανοποίηση του κοινού, δηλαδή του μαθητή και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εφαρμογή των δύο δογμάτων του ΝΔΜ έγκειται στην αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων με περιορισμό των διαφορών μεταξύ των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, αλλά και στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως ξεχωριστή προσωπικότητα, με επακόλουθο την εφαρμογή της συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων, αλλά και την αμοιβή του εκπαιδευτικού με βάση την απόδοσή του.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στοιχεία του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, όπως είναι η εφαρμογή των τακτικών του ιδιωτικού τομέα στις δημόσιες υπηρεσίες, η οικονομική αποδοτικότητα, η διαχείριση του δημοσίου από επαγγελματίες, η εφαρμογή προτύπων και μέτρων απόδοσης, η εργασιακή συμμόρφωση, η αναζήτηση της αριστείας. Ο προσδιορισμός της απόδοσης με μετρήσιμα στοιχεία με επακόλουθο την επιβράβευση ή την τιμωρία (στη σκληρή εκδοχή του ΝΔΜ) είτε τη συνεργατική μάθηση και την αλλαγή στη νοοτροπία (στην ήπια εκδοχή του ΝΔΜ) με κύριο στόχο την εξυπηρέτηση του κοινού.

1.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Το όνομα του William Edwards Deming ταυτίστηκε με την έννοια της ποιότητας και τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Όπως ο αναφέρει ο Ζαβλανός (2006) όταν ο Deming ήταν ακόμη φοιτητής το 1920 και εργαζόταν στην εταιρεία Western Electric Company στο Σικάγο, προβληματίστηκε με τη φιλοσοφία διοίκησης του

εργοστασίου, το οποίο λειτουργούσε σύμφωνα με το επιστημονικό μάνατζμεντ του F.Taylor. Οι εργάτες εκτελούσαν εξειδικευμένο έργο με μηχανιστική και επαναληπτική διαδικασία, δίχως σκέψη. Η αμοιβή τους ήταν συνάρτηση της ποσότητας και όχι της ποιότητας παραγωγής (Καραγεώργος, 2019).

Ο Deming συνέλαβε μια νέα φιλοσοφία μάνατζμεντ - τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Οι βάσεις της φιλοσοφίας ΔΟΠ τέθηκαν, όταν συναντήθηκε με τον Walter A. Shewart, υπεύθυνο της ερευνητικής ομάδας βελτίωσης αξιοπιστίας των τηλεφώνων στα εργαστήρια Bell στο New Jersey. Ο Deming υποστήριζε πως αν οι εργάτες εκπαιδεύονταν κατάλληλα θα βελτιωνόταν η ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων.

Η θεώρηση του Deming δεν βρήκε απήχηση στην Αμερική, καθώς οι μάνατζερ εξακολουθούσαν να εφαρμόζουν την προσέγγιση της αύξησης της ποσότητας και όχι τη βελτίωση της ποιότητας της παραγωγής. Απεναντίας, στην Ιαπωνία, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο τα παραγόμενα προϊόντα παρουσίαζαν προβλήματα ποιότητας με συνέπεια να μην είναι σε θέση να ανταγωνιστούν τα προϊόντα της Ευρώπης και της Αμερικής. Γι' αυτόν τον λόγο προσκάλεσαν τον Deming το 1949 στην Ιαπωνία. Όπου από το 1950 ο Deming πραγματοποιούσε διαλέξεις σε ιάπωνες βιομηχάνους και στελέχη. Η φιλοσοφία της ΔΟΠ είχε μεγάλη απήχηση στον βιομηχανικό κύκλο της Ιαπωνίας και αποτέλεσε τη βάση για τα βιομηχανικά τους επιτεύγματα. Για να τμήσουν τον Deming, το 1951 καθιερώθηκε στην Ιαπωνία βραβείο, το οποίο απονέμεται ετησίως σε εταιρεία, με την καλύτερη δράση για τη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων της (Union of Japanese Scientists and Engineers, 2015).

Όπως αναφέρει ο Καραγεώργος (2019), από το 1970 οι αμερικανικές εταιρείες άρχισαν να αναγνωρίζουν την επιτυχία των ιαπωνικών προϊόντων στη διεθνή αγορά. Έτσι, μάνατζερ από την Αμερική επισκέφθηκαν την Ιαπωνία, με σκοπό να εντοπίσουν την αιτία της επιτυχίας τους. Διαπίστωσαν πως οι εργάτες δούλευαν ομαδικά και όλοι έδιναν σημασία στην ποιότητα της εργασίας. Παράλληλα, το 1980 η παραγωγικότητα στην Αμερική άρχισε να μειώνεται και οδήγησε τους επιχειρηματίες να στραφούν στον Deming. Επίσης, την ίδια περίοδο αρκετές

επιχειρήσεις και οργανισμοί στη Δύση μελέτησαν και ενσωμάτωσαν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ στη διαδικασία παραγωγής (Ζαβλανός, 2006; Δερβιτσιώτης, 1993).

Σύμφωνα με τον Deming, εξαιτίας του αυταρχικού συστήματος διαχείρισης αποθαρρυνόταν η ατομική πρωτοβουλία των εργαζομένων και μειώνονταν η καινοτομία και η δημιουργικότητα. Έτσι, προέκυψε η ανάγκη για μετασχηματισμό στον τρόπο οργάνωσης. Ήταν απαραίτητο να εφαρμοστεί ένα σύστημα βαθιάς γνώσης τόσο της καινοτομίας όσο και των διαδικασιών. Να βελτιστοποιηθεί το σύστημα μέσω της στατιστικής ανάλυσης, ενδυναμώνοντας τον ανθρώπινο παράγοντα και κάνοντας πράξη τη θεωρητική γνώση. Ήταν σημαντικό να γίνει κατανοητή από τη διοίκηση η ανθρώπινη πολιτιστική συμπεριφορά (Καραγεώργος, 2019).

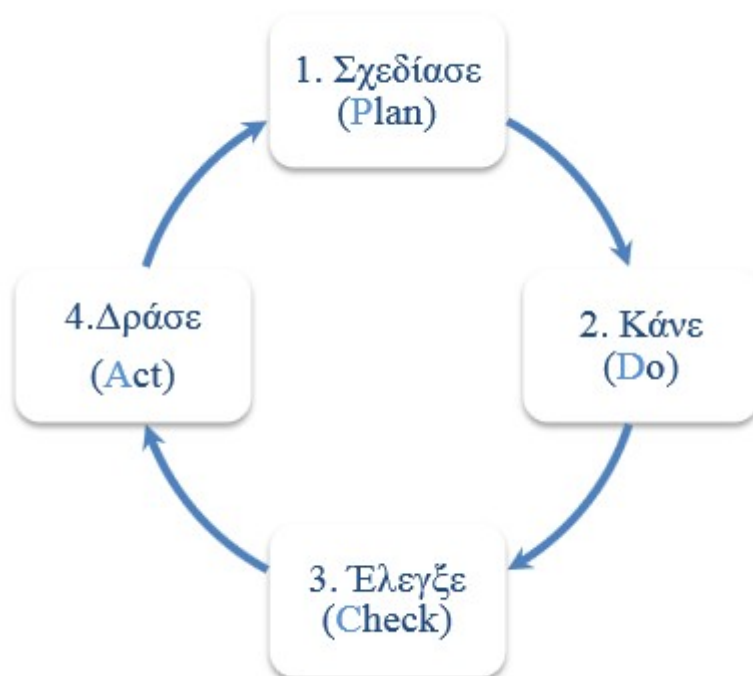
Ο Deming παρατήρησε πως το 85% των αιτιών κακής ποιότητας στην παραγωγή σχετιζόταν με τη διαχείριση και όχι με τους εργαζόμενους. Η σκέψη αυτή αποτέλεσε τα θεμέλια για τον μετασχηματισμό. Οι οργανισμοί έπρεπε πλέον να λογίζονται ως ένα σύστημα μοναδικό, με σύνολο διεργασιών διασύνδεσης, συνεργαζόμενοι από κοινού για κοινό σκοπό (Deming, 1986).

Σύμφωνα με τον Deming για τη μετάβαση του οργανισμού στη ΔΟΠ ήταν απαραίτητο να υιοθετηθούν από τους εργαζόμενους και από τη διοίκηση οι ακόλουθες 14 αρχές, γνωστές ως «14 σημεία του Deming» (Τσιότρας, 2016):

1. Είναι σταθερός σκοπός η διαρκής βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών.
2. Η φιλοσοφία υιοθετείται από τη Διοίκηση.
3. Η τελική ποιότητα δεν καθορίζεται από την τελική επιθεώρηση και ενσωματώνεται σε όλη την παραγωγή.
4. Η επιλογή των προμηθευτών γίνεται με κριτήρια, τα οποία δεν αφορούν αποκλειστικά την τιμή.
5. Το σύστημα παραγωγής βελτιώνεται συνεχώς.
6. Εισάγονται μέθοδοι εκπαίδευσης.
7. Εφαρμόζονται σύγχρονες μέθοδοι στην ηγεσία και στην εποπτεία.
8. Εξαλείφεται ο φόβος.

9. Ενθαρρύνεται η ομαδική εργασία μεταξύ των τμημάτων.
10. Αποφεύγεται η χρήση σλόγκαν και παραινήσεων.
11. Θεσπίζονται εναλλακτικά εργαλεία για τη μέτρηση της παραγωγικότητας και αποφεύγονται αριθμητικοί στόχοι.
12. Εξαλείφεται οποιοδήποτε σύστημα που μπορεί να αφαιρεί από τον εργαζόμενο το αίσθημα υπερηφάνειας για τη δουλειά του.
13. Εδραιώνεται πρόγραμμα για συνεχή εκπαίδευση και προσωπική βελτίωση των εργαζομένων.
14. Δεσμεύεται η Διοίκηση και συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας.

Ο Deming παρουσίασε ένα μέσο, για να βελτιώσει τις δραστηριότητες ποιότητας και τα προγράμματα εκπαίδευσης, το οποίο καθιερώθηκε ως «κύκλος του Deming» (βλ Εικόνα 1). Ο κύκλος αρχικά σχεδιάστηκε από τον Shewhart και περιελάμβανε τα πρώτα τρία βήματα του κύκλου, το τέταρτο βήμα προστέθηκε από τον Deming. Ο κύκλος επικράτησε με την ακόλουθη μορφή και συνετέλεσε σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της ιαπωνικής βιομηχανίας (Κουπαράνιδης, 2017).



Εικόνα 1: Κύκλος του Deming

Τα 4 στάδια του κύκλου είναι:

1. Σχεδίασε (Plan)

Το πρόβλημα έχει ήδη προσδιοριστεί και διατυπώνεται με ακρίβεια το σχέδιο βελτίωσης της ποιότητας, γίνεται έλεγχος των διαθέσιμων πόρων και επιλέγονται η μέθοδος και τα εργαλεία μέτρησης που θα χρησιμοποιηθούν.

2. Κάνε (Do)

Εφαρμόζεται δοκιμαστικά το βασικό σχέδιο και προκύπτουν χρήσιμες πληροφορίες για το επόμενο βήμα.

3. Έλεγξε (Check)

Μετρώνται και αξιολογούνται τα αποτελέσματα, σύμφωνα με όσα καθορίστηκαν στο πρώτο στάδιο. Εντοπίζονται οι αποκλίσεις από όσα σχεδιάστηκαν αρχικά, με στόχο να διορθωθούν τα προβλήματα.

4. Δράσε (Act)

Γίνονται οι απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις, βασισμένες στα αποτελέσματα του προηγούμενου σταδίου.

Βασικός σκοπός της εφαρμογής του «κύκλου του Deming» είναι η συνεχής βελτίωση, επομένως το 1ο στάδιο το διαδέχεται το 4ο και επαναλαμβάνεται η διαδικασία.

Για να βελτιώσει η επιχείρηση το επίπεδο ποιότητας σύμφωνα με τον Deming, πρέπει (Τσιότρας, 2016):

- Να ακολουθεί αυστηρά τα 14 σημεία
- Να εφαρμόζει τον κύκλο PDCA (Plan-Do-Check-Act)
- Η Διοίκηση να δεσμεύεται αλλά και να προτίθεται να μεταδώσει τη φιλοσοφία ποιότητας στους εργαζόμενους.
- Σε κάθε επίπεδο της επιχείρησης να εφαρμόζεται η ομαδική εργασία.

Συμπερασματικά, ΔΟΠ είναι το σύστημα, το οποίο δημιουργήθηκε εξαιτίας της αδυναμίας των προηγούμενων συστημάτων να συνδυάσουν την παραγωγή ποιοτικών υπηρεσιών και προϊόντων, όπου να συμμετέχει πλήρως το διαθέσιμο

προσωπικό, να μειώνεται το κόστος και να καταβάλλεται προσπάθεια για συνεχή βελτίωση (Τσιότρας, 2016).

Η φιλοσοφία της ΔΟΠ στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές, οι φορείς αξιολόγησης (Διευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος), οι διαδικασίες αξιολόγησης (Προσωπικός φάκελος, Συνέντευξη), η υλική υποδομή, ακόμη και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν για να εξυπηρετήσουν το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε κάθε στάδιο στόχος είναι η αδιάλειπτη και διαρκής διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας των επιμέρους υπηρεσιών και του συνολικού αποτελέσματος. Ταυτόχρονα, πρέπει να καλλιεργείται και να ενισχύεται η διάχυση βελτιωμένων πρακτικών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλων των εμπλεκόμενων ομάδων και ατόμων και η εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και πρακτικών για τη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου και των διοικητικών διαδικασιών. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δομείται και λειτουργεί σύμφωνα με τη νοοτροπία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση του ανθρώπινου παράγοντα μέσα από την επιμόρφωση, τη συνεχή εκπαίδευση, την προσωπική βελτίωση και την καλλιέργεια απαραίτητων δεξιοτήτων. Ενθαρρύνεται η πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων μέσα από οργανωμένες δράσεις, ενώ παράλληλα δημιουργείται κλίμα που ενισχύει την υπερηφάνεια των εμπλεκόμενων ατόμων για το έργο που επιτελούν. Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων οφείλει να πραγματοποιείται μέσω των σύγχρονων μεθόδων ηγεσίας και εποπτείας και να αποφεύγεται η μέτρηση της απόδοσης με αριθμητικούς στόχους, αλλά επιβάλλεται να προωθείται η εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, η οποία να στηρίζεται και να στοχεύει στη συνολική και ουσιαστική προσπάθεια για διαρκή βελτίωση.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί αν εφαρμόζονται στοιχεία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως η στόχευση στη διαρκή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και η ενσωμάτωση της ποιότητας σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, αλλά και όλα τα επίπεδα του οργανισμού, η εισαγωγή μεθόδων εκπαίδευσης, η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων ηγεσίας, η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των

τμημάτων του οργανισμού. Επίσης, επίσης επιχειρείται η διερεύνηση της εφαρμογής του κύκλου του Deming (ή του Shewhart).

1.3. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Σε παγκόσμιο επίπεδο στην εκπαίδευση, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπονται μηχανισμοί για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται. Δεν υπάρχει, όμως κάποια ιδανική μορφή μηχανισμού παγκοσμίως (Βερδής, 2001; Παπαδοπούλου, 2018). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση περιγράφεται ως μία διαδικασία συστηματική, η οποία έχει ορισμένους άξονες, κριτήρια, μεθόδους και μέσα ελέγχου της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και των καθορισμένων εκ των προτέρων σκοπών με στόχο να ληφθούν αποφάσεις και να γίνουν συστάσεις για τη βελτίωσή του (Κασσωτάκης, 2017; Παπαδοπούλου, 2018).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν είναι μια αυτόνομη διαδικασία, αλλά συνδέεται με τις λοιπές διοικητικές διαδικασίες της εκπαιδευτικής μονάδας (Δεφαράνα, 2014). Διαδικασίες που ξεκινούν μέσα από τον προγραμματισμό και εξελίσσονται σε ζητήματα οργάνωσης και ηγεσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Το σύνολο των ατομικών αναγκών άπτονται της διαδικασίας ελέγχου – επιθεώρησης, ενώ το σύνολο των οργανωτικών αναγκών οδηγούν σε αυτογνωσία στην εκπαιδευτική κοινότητα (Ματσαγγουρας, 2001). Επιπλέον, μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να καθοριστεί και να υποδειχθεί το σύνολο των νέων ικανών εκπαιδευτικών, καταδεικνύοντας, κατά λυσιτελή τρόπο πότε ένας εκπαιδευτικός κρίνεται ικανός να διδάξει (Μαστροδήμος, 2013).

Για να γίνει η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας κρίνεται απαραίτητο στο επόμενο κεφάλαιο να γίνει σύντομη ιστορική αναδρομή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και να προσδιοριστεί η νομοθεσία που καθόρισε τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας.

1.4. Ιστορική αναδρομή και νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση

1.4.1. Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η περίοδος 1828-1976

Ιστορικά, όπως αναφέρεται στην Κολυμπάρη (2020), η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα ξεκινά με την ίδρυση και οργάνωση του Ελληνικού κράτους, επί κυβερνήσεως του Καποδίστρια (1828-1831), εισάγοντας τη διαδικασία της εποπτείας στην εκπαίδευση. Με το διάταγμα 1372/1830 θεσπίζεται ο θεσμός του Επιθεωρητή. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του περιλαμβάνονται ο έλεγχος και η άσκηση πειθαρχικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς και η σύνταξη ονομαστικών καταλόγων προς επίδοση στην κυβέρνηση (Δασκαλάκης, 1968; Γρόλλιος, Λιάμπας and Τζήκας, 2002). Τα διατάγματα κατά την περίοδο της Αντιβασιλείας (1833-1837) και ο Νόμος του 1834 «Περί δημοτικών σχολείων» διαμορφώνουν το θεσμό του Επιθεωρητή ακολούθως (Γέρου, 1981; Δημαράς, 1987):

- επιτρέπουν την άσκηση ελέγχου στα σχολεία από την κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση
- ορίζουν τον τρόπο συγκρότησης των επιτροπών από φορείς της πολιτικής, της εκκλησίας και από τη δικαστική εξουσία
- σταθεροποιούν την κάθετη ιεραρχική δομή του θεσμού
- συγκεντρώνουν την εξουσία στη διοίκηση

Με τα νομοσχέδια και τις προτάσεις νόμων της περιόδου 1842-1911, σύμφωνα με την Κολυμπάρη (2020), γίνεται προσπάθεια για την ανασυγκρότηση του θεσμού. Με τον Νόμο ΒΤΝΘ΄ του 1895 ανατίθεται από την κυβέρνηση η εποπτεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Εποπτικά Συμβούλια και στους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές. Ο Επιθεωρητής Α΄ είναι επιφορτισμένος με διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες και ο Επιθεωρητής Β΄ με καθοδηγητικές και ελεγκτικές αρμοδιότητες. Μετέπειτα με τροποποιητική πράξη, δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε αριστούχους του Διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης σε θέση Επιθεωρητή Β΄ (Φίλος, 1984). Το 1905 θεσπίζεται αντίστοιχο δίκτυο Γενικών Επιθεωρητών και Εποπτικών Συμβουλίων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που

απαρτίζεται από καθηγητές Πανεπιστημίου, δίχως να συμμετέχει η τοπική αυτοδιοίκηση (Ανδρέου and Παπακωνσταντίνου, 1994).

Όπως αναφέρεται στην Κολυμπάρη (2020), την περίοδο 1911-1917 παύει να ασκείται η εποπτεία από τα τοπικά συλλογικά όργανα, εισάγεται ο θεσμός του Επόπτη και ενισχύονται οι αρμοδιότητες των Επιθεωρητών (Λέφας, 1942; Φίλος, 1984; Ανδρέου and Παπακωνσταντίνου, 1994). Από εκείνη την περίοδο και μετά η εποπτεία της εκπαίδευσης ασκείται από τον Επιθεωρητή, ο οποίος είναι αρμόδιος να ελέγχει τα σχολεία και να συντάσσει έκθεση για το ήθος, την ευσυνειδησία, τη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από το σχολείο (Γρόλλιος, Λιάμπας and Τζήκας, 2002). Η έκθεση αυτή συνδέεται με την υπηρεσιακή πορεία των εκπαιδευτικών και επιδρά καταλυτικά στις σχέσεις τους με τους Επιθεωρητές (Γέρου, 1985; Ζαμπέτα, 1994). Επόμενο σταθμό στην ιστορία της αξιολόγησης αποτελεί το νομοθετικό διάταγμα 651/1970 «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής», με το οποίο συγκροτούνται πέντε εποπτεύουσες αρχές και το οποίο δίνει το δικαίωμα στον Διευθυντή του σχολείου να συμμετέχει στην υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών από κοινού με τον Επιθεωρητή (Γρόλλιος, Λιάμπας and Τζήκας, 2002). Με το προαναφερθέν διάταγμα αυξάνεται το εποπτικό προσωπικό και εισάγονται αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης εκπαιδευτικών, στο σύστημα προαγωγών και στην υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Παρατηρείται πως την περίοδο που εξετάστηκε η αξιολόγηση βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και αποτελεί εργαλείο ελέγχου, εποπτείας και πειθαρχίας, μέσω των θεσμών του Επιθεωρητή και του Επόπτη και με τη συμμετοχή του Διευθυντή χρησιμοποιείται ως μέσο για τον καθορισμό των προαγωγών και της υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών.

Η περίοδος 1976-1982

Όπως αναφέρει η Κολυμπάρη (2020), τον Απρίλιο του 1976 δημοσιεύεται ο Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως». Συστήνεται πενταμελές πειθαρχικό συμβούλιο με σκοπό την κάθαρση και την αποχουντοποίηση, δίνεται το δικαίωμα για προσβολή εκθέσεων της περιόδου της

δικτατορίας, ανατίθεται η εποπτεία της εκπαίδευσης σε Επιθεωρητές. Με τα Προεδρικά Διατάγματα:

- 51/1977 «Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Εποπτικού Προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδύσεως»
- 295/1977 «Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Εποπτικού Προσωπικού Μέσης Εκπαιδύσεως»
- 296/1977 «Περί του τύπου και του περιεχομένου των εκθέσεων ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών, της επιδείξεως ή ανακοινώσεως τούτων, των δυναμένων να υποβληθούν ενστάσεων κτλ.»

ρυθμίζονται οι αρμοδιότητες των εποπτών και τα καθήκοντα των Επιθεωρητών. Στα καθήκοντά τους περιλαμβάνονται η διοίκηση, η καθοδήγηση, η επιθεώρηση, ο έλεγχος και η εποπτεία των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού, η σύνταξη έκθεσης και η υποβολή προτάσεων στον οικείο Επόπτη για τη βελτίωση λειτουργίας των σχολείων. Οι αρμοδιότητες των Εποπτών περιλαμβάνουν τη σύνταξη έκθεσης για τους Επιθεωρητές και μιας γενικής έκθεσης στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., στην οποία προσδιορίζεται η κατάσταση των σχολείων, η λειτουργία των επιθεωρήσεων και εκτίθενται συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βασίζεται σε εκθέσεις του Επιθεωρητή και του Διευθυντή. Η αξιολόγηση από τον Διευθυντή περιλαμβάνει τρεις τομείς:

- i. τη διοικητική δεξιότητα
- ii. την ευσυνειδησία
- iii. τη δράση και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού εντός και εκτός υπηρεσίας.

Ο Επιθεωρητής, στην τελική του έκθεση οφείλει να συνυπολογίζει την κρίση του Διευθυντή.

Ο Νόμος 309/1976 προβλέπει πως οι εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων υποβάλλονται κάθε χρόνο και καθορίζουν την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Το σύστημα προαγωγών χρησιμοποιεί χαρακτηρισμούς όπως «εξάριετος», «λίαν καλός», «καλός», «μέτριος», «ακατάλληλος». Οι χαρακτηρισμοί αντιστοιχούν σε βαθμολογική αποτίμηση από το 1 έως το 10, οι προακτέοι

εκπαιδευτικοί κατατάσσονται σε δύο πίνακες, τον "Κατ' εκλογήν" και τον "Κατ' αρχαιότητα". Οι τομείς για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται και βαθμολογούνται είναι οι ακόλουθοι πέντε:

1. Επιστημονικόν
2. Διδακτικόν
3. Διοικητικόν
4. Ευσυνειδησία
5. Δράση και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας.

Αξίζει να τονιστεί πως ο διοικητικός έλεγχος αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο της διαδικασίας, τόσο εξαιτίας της πληθώρας διοικητικών θεμάτων, τα οποία καλούνται να διεκπεραιώσουν οι Επιθεωρητές και οι Επόπτες, όσο και λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της διοίκησης της εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει σαφήνεια στην πληροφορία που προκύπτει από τους χαρακτηρισμούς στις εκθέσεις, αφήνοντας πολλά περιθώρια υποκειμενικής κρίσης και χάνεται το στοιχείο της ανατροφοδότησης, επειδή οι εκθέσεις δεν επιδίδονται κάθε χρόνο στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, η νομοθεσία δεν προβλέπει ρυθμίσεις σχετικές με τη μελέτη των εκθέσεων από κάποιο συμβουλευτικό όργανο του ΥΠ.Ε.Π.Θ., με αποτέλεσμα οι εκθέσεις να περιορίζονται μόνο στη χρήση για την υπηρεσιακή κατάταξη των εκπαιδευτικών (Κολυμπάρη, 2020).

Παρατηρείται πως ενώ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να αποτελεί ελεγκτικό και πειθαρχικό εργαλείο, υπεισέρχονται πλέον οι έννοιες, οι οποίες σχετίζονται με τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και όχι μόνο με το διδακτικό του έργο. Παράλληλα διευρύνεται και ο ρόλος της αξιολόγησης, αφού στην έκθεση πλέον αποτυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων. Όμως, παρά τις αλλαγές η αξιολόγηση εξακολουθεί να εξυπηρετεί μόνο την υπηρεσιακή κατάταξη των εκπαιδευτικών, διότι δεν αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πέραν αυτής της κρίσης.

Η περίοδος 1982-1997

Επόμενη σημαντική αλλαγή στη διαδικασία της αξιολόγησης θεσπίζεται με τον Ν. 1304/1982 «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη

Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Με τον Ν. 1304/1982 καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή στην εκπαίδευση και καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, το μέτρο αυτό αποσκοπεί στον διαχωρισμό του καθοδηγητικού ρόλου από τον διοικητικό. Πρακτικά, όμως, εξακολουθούν να αποδίδονται ελεγκτικές αρμοδιότητες στον Σχολικό Σύμβουλο και τον εμπλέκουν σε διαδικασίες αξιολόγησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών. Το επόμενο έτος εκδίδεται το Π.Δ.340/1983 «Καθορισμός των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων και Γραφείων της Εκπαίδευσης και του τρόπου αναπλήρωσής τους», με το οποίο συστήνονται οι θέσεις των Προϊσταμένων Διεύθυνσης και με το οποίο ορίζονται οι διοικητικές και ελεγκτικές αρμοδιότητές τους, και προβλέπεται να συντάσσουν έκθεση σχετικά με την κατάσταση στα σχολεία (Κολυμπάρη, 2020).

Οι λεπτομέρειες για τη λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και οι σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό, την τοπική αυτοδιοίκηση και τη διοικητική ιεραρχία καθορίζονται με το Π.Δ. 214/1984 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων». Σύμφωνα με την Κολυμπάρη (2020) οι διατάξεις του συσχετίζουν τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης. Το σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας βασίζεται στον προγραμματισμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του έργου που πραγματοποιείται, με τον σύμβουλο να παίζει ουσιαστικό ρόλο στην εποπτεία της εφαρμογής των διαδικασιών και με την υποβολή στο τέλος του σχολικού έτους έκθεσης στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ταυτόχρονα εισάγεται η έννοια της «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου», στην οποία εκτός από τον εκπαιδευτικό συμπεριλαμβάνονται και συνυπολογίζονται και άλλοι τομείς του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, δεν γίνεται όμως αναλυτική περιγραφή της έννοιας ούτε διαχωρίζεται από το έργο του εκπαιδευτικού ή την αξιολόγησή του. Ο νέος όρος χρησιμοποιείται για να αντικατασταθεί ο όρος «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», καθώς είναι πλέον αρνητικά φορτισμένος, αλλά και επειδή η διαδικασία της αξιολόγησης έπρεπε να συμπεριλάβει παιδαγωγικά, επαγγελματικά και κοινωνικά θέματα (Κασσωτάκης, 1992; Παπακωνσταντίνου, 1992).

Ο Ν.1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» προβλέπει τη συμμετοχή του Διευθυντή στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την υπηρεσιακή κρίση. Επίσης, συστήνεται το «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο», με βασικό αντικείμενο τη «μελέτη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και την «υποβολή στον Υπουργό Παιδείας έκθεσης αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πράξης με συγκεκριμένες εισηγήσεις για την αντιμετώπιση αδυναμιών και ελλείψεων». Με αυτό το μέτρο επιχειρείται για πρώτη φορά στη χώρα μας να εφαρμοστεί σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο (Κολυμπάρη, 2020).

Ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κασσωτάκης, 1992: 46), όπως αναφέρεται στην Παπαδοπούλου (2018). Το εκπαιδευτικό έργο εξετάζεται στα ακόλουθα τρία επίπεδα (Παπακωνσταντίνου, 1993):

- Το συνολικό αποτέλεσμα από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού
- Το αποτέλεσμα από τη λειτουργία της σχολικής μονάδας
- Το αποτέλεσμα της διδακτικής και της εκπαιδευτικής πράξης εντός της τάξης

Το εκπαιδευτικό έργο δεν αποτελεί ξεχωριστή διαδικασία, αλλά συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα του θεσμού του σχολείου και εντός συγκεκριμένου κανονιστικού πλαισίου, περιλαμβάνει κάποια σκοπιμότητα, θέτει ορισμένους στόχους, έχοντας ξεκάθαρο προσανατολισμό και κοινωνικά προσδιορισμένες λειτουργίες (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Με το Π.Δ. 320/1993 γίνεται διαχωρισμός του έργου του εκπαιδευτικού από το εκπαιδευτικό έργο, ορίζεται η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθορίζεται η διαδικασία της αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού έργου στα τρία προαναφερθέντα επίπεδα, τόσο και η διαδικασία αξιολόγησης του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ορίζεται πως η αξιολόγηση έχει σκοπό τη διαρκή βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται και επισημαίνεται πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας.

Την περίοδο που εξετάζουμε παρατηρείται πως εισάγεται η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, πέραν της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και μάλιστα σε εθνικό επίπεδο. Φαίνεται πως αρχίζει να διευρύνεται τόσο το πεδίο της αξιολόγησης όσο και η εμβέλεια στην οποία εφαρμόζεται. Μπορεί να αποδοθούν οι αλλαγές αυτές στην επίδραση της ΔΟΠ σε πρώιμο στάδιο, καθώς εμπλέκονται στην αξιολόγηση όλο και περισσότεροι φορείς και διατυπώνεται για πρώτη φορά πως ο σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πλέον, διαφαίνονται οι επιρροές και του ΝΔΜ στην ήπια εκδοχή του. Η ίδρυση εξωτερικού φορέα για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση- του «Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» μεταφέρει τα όργανα αξιολόγησης μακριά από το πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, η αξιολόγηση έχει σκοπό την αντιμετώπιση αδυναμιών και ελλείψεων, γεγονός που παραπέμπει στην επιδίωξη αποδοτικότητας και τη σύνδεση της αξιολόγησης με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η διατύπωση της επιδίωξης για διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκφράζει την τάση για αριστεία στο πλαίσιο του ΝΔΜ, αλλά βρίσκεται σε συμφωνία και με τη ΔΟΠ, με τη διαφορά πως σύμφωνα με τη ΔΟΠ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν χρησιμοποιούνται για τη σύνδεση με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η περίοδος 1997-2010

Μέσα στην επόμενη πενταετία εκδίδεται ο Ν.2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», η Υ.Α. Δ2/1938/1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» και το Π.Δ. 140/1998 "Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης". Η προαναφερθείσα νομοθεσία επιφέρει μια από τις μεγαλύτερες μεταρρυθμίσεις

στην ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας (Κολυμπάρη, 2020). Προβλέπεται η σύσταση ενός Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών, το οποίο απαρτίζεται από τετρακόσιους εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα και πολυετή θητεία στην εκπαίδευση. Από το σώμα αυτό συγκροτούνται τριμελείς επιτροπές οι οποίες διεκπεραιώνουν το έργο της αξιολόγησης σχολικών μονάδων συλλέγοντας ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, δίχως να μεσολαβούν άλλοι φορείς, όπως ο Διευθυντής, ο Σύλλογος Διδασκόντων κ.α. Οι τριμελείς επιτροπές μειώνουν το στοιχείο του υποκειμενισμού κατά την αξιολόγηση από μονοπρόσωπο φορέα. Παράλληλα προβλέπεται ο σχηματισμός δύο νέων φορέων :

- Της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας
- Του Περιφερειακού Κέντρου Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Οι δύο αυτοί φορείς δέχονται όλα τα στοιχεία αξιολόγησης, τα επεξεργάζονται και προτείνουν βελτιώσεις.

Πλέον, παρότι ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής προβλέπεται να συντάσσουν έκθεση αξιολόγησης, στην πράξη η τελική απόφαση για την υπηρεσιακή εξέλιξη και την αξιολόγηση των στελεχών και των δομών της εκπαίδευσης λαμβάνεται από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών. Επιπλέον, ενώ παραμένουν ίδιοι οι στόχοι της αξιολόγησης, στη διαδικασία της αξιολόγησης συμμετέχουν περισσότεροι παράγοντες και δεδομένα από το περιβάλλον του σχολείου, της διοίκησης και της κοινωνίας. Συμμετέχουν ο Διευθυντής, οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο Σχολικός Σύμβουλος, το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, οι γονείς, η δημοτική επιτροπή για την παιδεία, οι μαθητές. Στο ίδιο πνεύμα λειτουργεί και ο μηχανισμός της υπηρεσιακής κρίσης των εκπαιδευτών, ο οποίος συμπεριλαμβάνει το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών, τον Σχολικό Σύμβουλο, τα ερωτηματολόγια, την αυτό-αξιολόγηση και την παρατήρηση της διαδικασίας διδασκαλίας (Κολυμπάρη, 2020).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το διάστημα 1997-1998 συμμετέχει σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα για αυτό-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και αναπτύσσει σχετικά πειραματικά προγράμματα σε ελληνικές σχολικές μονάδες. Η αρχή γίνεται με το πρόγραμμα “Evaluating quality in school education” το οποίο υλοποιείται σε

δεκαπέντε κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αναπτύσσεται ένα σύστημα για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων σε πεδία, όπως είναι τα επιτεύγματα στην εκπαίδευση, οι διαδικασίες στην τάξη και το περιβάλλον σχολείου γενικότερα (Μαντάς, Ταβουλάρη and Δαβαλίκας, 2009). Μέσα από το πρόγραμμα αρχίζουν να διαμορφώνονται δείκτες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (διαφοροποιημένοι ανά σχολείο).

Με το δεύτερο πιλοτικό πρόγραμμα, το οποίο διαρκεί έως το 1999 και έχει τίτλο «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» αναπτύσσονται οι δείκτες ποιότητας για την αξιολόγηση στη χώρα μας. Μετά το 2001 τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αρχίζουν να ασχολούνται με την ανάπτυξη πολιτικών αξιολόγησης της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας πως τα σχολεία αποτελούν «οργανισμούς μάθησης». Στόχος των προγραμμάτων είναι να συνδεθεί η ηγεσία με τη μάθηση, αξιοποιώντας τις μεθόδους αυτό-αξιολόγησης των σχολείων. Άλλα παρόμοια προγράμματα υλοποιούνται και μετέπειτα το διάστημα μεταξύ 2002 και 2005 (Μπαγκάκης, Δεμερτζή and Σταμάτης, 2007).

Τελικά, η μεταρρύθμιση που θεσπιζόταν με τη νομοθεσία των ετών 1997-1998 δεν εφαρμόζεται στην πράξη, εξαιτίας αντιδράσεων σε άλλες αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα και η εφαρμογή της μεταρρύθμισης αναβάλλεται για το διάστημα μετά τις εκλογές. Έτσι το ζήτημα της αξιολόγησης επανέρχεται με τον Ν. 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Ο νέος νόμος καταργεί το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών και την Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας και μεταφέρει τις αρμοδιότητές τους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το οποίο επιφορτίζεται με το έργο της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων για τον καθορισμό δεικτών μέτρησης και κριτηρίων αξιολόγησης, τη σύνταξη και την παράδοση της τελικής έκθεσης στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Ο νόμος προβλέπει και τη σύσταση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, υπεύθυνων για την κρίση των Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Προϊσταμένων Γραφείων και των Σχολικών Συμβούλων (Κολυμπάρη, 2020).

Παρατηρούμε πως την περίοδο που αναφερόμαστε, στη διαδικασία της αξιολόγησης αρχίζουν να εμπλέκονται ακόμη περισσότεροι φορείς και παράγοντες από το περιβάλλον του σχολείου και να δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή πρακτικών βελτίωσης ποιότητας, ενώ παράλληλα εισάγεται η χρήση δεικτών μέτρησης και αξιολόγησης της απόδοσης.

Από τη σκοπιά της ΔΟΠ διαφαίνεται πως επιχειρείται η εμπλοκή όλων των παραγόντων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, φορέων και εργαλείων με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Από τη σκοπιά του ΝΔΜ παραμένει η επίδραση του αποτελέσματος της αξιολόγησης στην υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και διαφαίνεται ο προσανατολισμός στη συνεργατική μάθηση με τη δημιουργία των κοινοτήτων μάθησης

Η περίοδος 2010-2021

Με τον Ν.3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» προωθούνται μέτρα για να εισαχθεί σταδιακά η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων. Σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας διαμορφώνει ένα σχέδιο αξιολόγησης, βασισμένο στην αποκτηθείσα εμπειρία από τα πιλοτικά προγράμματα, που περιλαμβάνει συγκεκριμένους δείκτες, κριτήρια, θεματικές ενότητες και προτάσεις που αφορούν τρόπους εφαρμογής της αξιολόγησης. Με τον Ν.3848/2010 εισάγονται:

- η διαδικασία της δημοσιοποίησης στο διαδίκτυο των εκθέσεων αξιολόγησης, αυτών που προκύπτουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, με κοινοποίηση στις προϊστάμενες αρχές και τους γονείς.
- η σύσταση Παρατηρητηρίου Αξιολόγησης, για την παρακολούθηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.
- η δυνατότητα να συμμετέχει ο «κριτικός φίλος» στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο οποίος επιλέγεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου εφαρμόστηκε από τον Ιούνιο 2010 έως τον Δεκέμβριο 2012. Από όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας είχαν ενταχθεί περίπου 500

σχολεία, με συμμετοχή περίπου 6.000 εκπαιδευτικών και 567 Σχολικών Συμβούλων (Πασιάς et al., 2012). Δεν εφαρμόστηκε υποχρεωτικά, παρότι προβλεπόταν από τη νομοθεσία (Κολυμπάρη, 2020).

Η Υ.Α. 30972/Γ1/5-03-2013 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», ο Ν. 4142/2013 «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» και το Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» επιφέρουν τις ακόλουθες ρυθμίσεις (Κολυμπάρη, 2020):

Α) Γενικεύεται η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και δημιουργείται Παρατηρητικό Δίκτυο Πληροφόρησης. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής εποπτεύει και διαχειρίζεται την αξιολόγηση και συγκροτεί Ομάδα αξιολόγησης. Αντίστοιχες ομάδες αξιολόγησης συγκροτούνται σε επίπεδο περιφέρειας. Οι ομάδες συντάσσουν και υποβάλλουν εκθέσεις στο Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.

Β) Συγκροτείται Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για τη διενέργεια εξωτερικής αξιολόγησης με σκοπό τη «βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» ακολουθώντας τις προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. (OECD, 2011). Σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης συστήνονται πενταμελείς επιτροπές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Γ) Ρυθμίζεται το θέμα της υπηρεσιακής κρίσης των εκπαιδευτικών, συνδέοντας την αξιολόγηση με την υπηρεσιακή εξέλιξη. Το Π.Δ. 152/2013 αναφέρει πως «ο σκοπός αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, συνδεδεμένου άμεσα με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας». Είναι αναγκαίο να αξιολογηθεί το ανθρώπινο δυναμικό ώστε να :

- i. διαμορφωθεί πάγια εικόνα ως προς τη λειτουργικότητα των σχολείων και της εκπαίδευσης.
- ii. εκτιμηθεί η ποιότητα των δομών, των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων
- iii. επιτευχθεί διάχυση καλών πρακτικών και να αναδειχθούν αυτές σε βασικό γνώμονα για επιμόρφωση και ανατροφοδότηση

iv. καλλιεργηθεί ένα περιβάλλον που θα παρέχει κίνητρα αποσκοπώντας στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και τη δυνατότητα ανέλιξης σε υψηλότερα επίπεδα διοικητικής ιεραρχίας.

Κάθε ανώτερο επίπεδο αξιολογείται και κρίνεται από το πόσο είναι ικανό να ελέγχει τα κατώτερα επίπεδα, ώστε να διασφαλίζεται η λειτουργικότητα του συστήματος και να εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική. Για την αξιολόγηση γίνεται χρήση περιγραφικής κλίμακας από το 0 έως το 100 (0-30 ελλιπής, 31-60 επαρκής, 61-80 πολύ καλός και 81-100 εξαιρετικός).

Η διαδικασία της αξιολόγησης εφαρμόστηκε μόνο για τα στελέχη της εκπαίδευσης τον Αύγουστο 2014 και για τους Διευθυντές των σχολείων τον Οκτώβριο του 2014. Με απόφαση του οικείου υπουργού αξιοποιήθηκε μόνο το 50% των δεικτών του Π/Δ. 152/2013 (Κολυμπάρη, 2020).

Ο Ν. 4692/2020 προβλέπει για όλες της σχολικές μονάδες τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην αρχή κάθε έτους ο Διευθυντής σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο, σχεδιάζει τις συλλογικές δράσεις και τις ερευνητικές διαδικασίες και καθορίζει τον τρόπο υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος. Στο τέλος του διδακτικού έτους, σε ειδική συνεδρίαση αξιολογείται η σχολική μονάδα, ως διοικητική και ως εκπαιδευτική δομή και το εκπαιδευτικό της έργο, από τον Διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων (και αν κρίνεται αναγκαίο, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου). Η εσωτερική αυτή αξιολόγηση έχει σκοπό τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παρέχεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Συντάσσεται η ετήσια απολογιστική έκθεση. Σε αυτήν αναφέρονται κυρίως οι τομείς που αποτέλεσαν αντικείμενο εστίασης, οι στόχοι που είχαν τεθεί, καθώς και τα αντίστοιχα ποιοτικά κριτήρια παρακολούθησης και αξιολόγησής τους και περιγράφονται αναλυτικά τα επιμέρους στοιχεία των δράσεων και της υλοποίησής τους. Συμπεριλαμβάνεται και παρατίθεται το σχετικό υλικό, αποτυπώνεται ο βαθμός επίτευξης όλων των επιμέρους στόχων και διατυπώνονται προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ή νέες για το επόμενο σχολικό έτος.

Το περιεχόμενο της έκθεσης του ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και των δράσεων και της ετήσιας απολογιστικής έκθεσης γνωστοποιείται στους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου των σχολικών μονάδων της παιδαγωγικής ευθύνης τους, αμέσως με την ανάρτησή τους στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή.

Αφού ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι υφιστάμενες υποδομές της κάθε σχολικής μονάδας, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου διατυπώνουν παρατηρήσεις επί των εκθέσεων και προτάσεις για την υποστήριξη και τη βελτίωση. Οι παρατηρήσεις σχετικές με τις εκθέσεις προγραμματισμού, λαμβάνονται υπόψη κατά το τρέχον σχολικό έτος και οι σχετικές με τις απολογιστικές εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης, χρησιμοποιούνται κατά τη διαδικασία προγραμματισμού του επόμενου σχολικού έτους.

Οι προτάσεις αυτές και οι παρατηρήσεις γνωστοποιούνται στον σύλλογο διδασκόντων της οικείας σχολικής μονάδας και στο οικείο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), μέσω της ειδικής ηλεκτρονικής εφαρμογής ή με άλλο μέσο. Στη συνέχεια η σύνοψη των προτάσεων και παρατηρήσεων των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου αναρτώνται στην ιστοσελίδα του οικείου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή, δίχως να αναφέρονται συγκεκριμένα σχολεία.

Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. με βάση τις παρατηρήσεις και τις εκθέσεις αυτές, συντάσσει συνολική έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης σχετική με τον προγραμματισμό και το εκπαιδευτικό έργο τους, το αργότερο ως τη λήξη του σχολικού έτους. Η έκθεση αυτή, επίσης αναρτάται εγκαίρως στην ιστοσελίδα του και στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή.

Η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) συντάσσει ετήσια έκθεση, αξιοποιώντας το περιεχόμενο της προαναφερθείσας ειδικής ηλεκτρονικής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και

α) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους για βελτίωση και αποτελεσματικότερη οργάνωση των διαδικασιών του συλλογικού

προγραμματισμού και της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

β) συντάσσει εκθέσεις με γενικές παρατηρήσεις, ιδίως σχετικές με τις ανάγκες, τις δυσκολίες, τα επιτεύγματα και τις τάσεις. Οι εκθέσεις αναρτώνται στην ιστοσελίδα της και στην ειδική ηλεκτρονική εφαρμογή της.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) αξιοποιεί το περιεχόμενο της ειδικής ηλεκτρονικής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων του. Επίσης, όπου αυτό κρίνεται ενδεδειγμένο ή αναγκαίο εισηγείται σχετικά στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε..

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. και γνώμη του Ι.Ε.Π., το σχολείο που έχει χαρακτηριστεί ως Π.Σ. ή ΠΕΙ.Σ. μπορεί να αποχαρακτηριστεί, εφόσον δεν επιτυγχάνονται οι σκοποί του και δεν εκπληρώνονται οι προϋποθέσεις χαρακτηρισμού του ως Π.Σ. ή ΠΕΙ.Σ.. Για την εισήγηση λαμβάνονται υπόψη οι εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού έργου.

Η Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» καθορίζει τα κριτήρια για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων όλων των τύπων και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης και ορίζει ως κύριο σκοπό της εσωτερικής αξιολόγησης τη “συνεχή βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ’ επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος”. Και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης του σχολείου:

- την ενεργοποίηση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής κοινότητας, για την εφαρμογή δράσεων που έχουν στόχο την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών
- την ανάπτυξη μαθησιακών και διδακτικών συνεργατικών πρακτικών
- την ενδυνάμωση της αυτογνωσίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών

- τη διαμόρφωση νοοτροπίας αξιολόγησης στο σχολικό περιβάλλον

Ορίζει την αξιολόγηση ως μια δυναμική και διαρκή διαδικασία, όπου συμμετέχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα, με σκοπό να προσδιοριστούν τα θετικά σημεία, οι αδυναμίες αλλά και οι ανάγκες σε σχέση με το έργο της σχολικής μονάδας.

Η αξιολόγηση αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δράσεων που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της ποιότητας των βασικών λειτουργιών του σχολείου:

- της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας
- της διοικητικής λειτουργίας
- της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι λειτουργίες, οι θεματικοί άξονες και οι δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1

Η αποτίμηση του έργου του σχολείου διενεργείται ως προς τις βασικές του λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται σε θεματικούς άξονες. Ο κάθε θεματικός άξονας περιγράφεται από μια σειρά δεικτών, οι οποίοι συνθέτουν ένα ενδεικτικό πλαίσιο αναφοράς του περιεχομένου κάθε άξονα και δεν εξετάζονται ξεχωριστά.

Πίνακας 1. Θεματικοί άξονες και δείκτες αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021)

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Θεματικοί άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> • Προγραμματισμός διδακτικού έργου • Εφαρμογή καινοτόμων/ εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών • Ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών • Ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών

- Υλοποίηση δράσεων για την ανάπτυξη του γλωσσικού και επιστημονικού εγγραμματισμού
 - Εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης
 - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων
 - Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης
2. Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση
- Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
 - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης
 - Εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων
 - Υποστήριξη για την ένταξη παιδιών προσφύγων
 - Λήψη μέτρων πρόληψης και παρέμβασης
3. Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
- Ενημέρωση και συνεργασία με οικογένεια
 - Αξιοποίηση υποστηρικτικών δομών
 - Υποστήριξη των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών (π.χ. σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα, όμιλοι)
4. Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις - διακρίσεις μαθητών/ μαθητριών
- Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
- Πρόληψη/ περιορισμός περιστασιακών απουσιών των μαθητών/-τριών
5. Φοίτηση - σχολική διαρροή
- Πρόληψη/ περιορισμός φαινομένων διακοπής φοίτησης

6. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών	<ul style="list-style-type: none"> • Μέριμνα για την ομαλή μετάβαση μεταξύ βαθμίδων • Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/-τριών • Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης -Σεβασμός της διαφορετικότητας • Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων
7. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> • Έμφαση στην πρόληψη και στην τήρηση των κανόνων • Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών • Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών
8. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου -οικογένειας • Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης, συνεργασίας και επιμόρφωσης γονέων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος

Διοικητική λειτουργία

Θεματικοί άξονες

Δείκτες

9. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> • Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων • Συλλογικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων • Οργάνωση της ενημέρωσης εκπαιδευτικών, μαθητών/-τριών και γονέων • Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού • Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών • Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού
--	--

10. Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών	<ul style="list-style-type: none"> • Κατανομή πόρων • Προστασία και αξιοποίηση σχολικών χώρων - υποδομών • Εκσυγχρονισμός και εμπλουτισμός υποδομών • Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων
11. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς (κοινωνικούς φορείς, πολιτιστικούς φορείς, τοπική κοινωνία κ.λπ.) • Εξωστρέφεια και προβολή του έργου του σχολείου • Διάχυση καλών πρακτικών

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Θεματικοί άξονες

Δείκτες

12. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις • Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς • Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για επιμέρους ειδικότητες ή ομάδες ειδικοτήτων • Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης
13. Ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης	<ul style="list-style-type: none"> • Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
14. Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.)	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) • Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ. • Δικτύωση με άλλα σχολεία

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι μια συνεχής, κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τρία υποχρεωτικά στάδια (βλ. Error: Reference source not found):

Τον Σχεδιασμό: Προγραμματίζεται συλλογικά το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου και εντοπίζονται θεματικοί άξονες με ξεχωριστή σημασία για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ή για τη μάθηση των μαθητών και χρίζουν βελτίωσης. Τίθενται

στόχοι από τον σύλλογο διδασκόντων και συγκροτούνται ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες καταρτίζουν σχέδια δράσης, για να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι.

Την Υλοποίηση: Υλοποιείται ο συλλογικός προγραμματισμός και εφαρμόζονται τα σχέδια δράσης. Οι υπεύθυνες ομάδες δράσης και ο σύλλογος διδασκόντων υλοποιούν, συλλέγουν, μελετούν, αναλύουν και αποτιμούν τα σχετικά στοιχεία, τα προσαρμόζουν, τα τροποποιούν και τα διορθώνουν, εάν χρειάζεται. Ο Διευθυντής συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, τουλάχιστον μια φορά ανά δίμηνο, όπου εξετάζεται διεξοδικά η πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού και εφόσον είναι απαραίτητο προγραμματίζεται ή ανασχεδιάζεται, λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις του Συντονιστή-Εκπαιδευτικού-Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης.

Την Αξιολόγηση: Πραγματοποιείται η αποτίμηση:

- i) της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολο
- ii) των επιμέρους σχεδίων δράσης



Εικόνα 2: Διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων

Παρατηρούμε πως στην τελευταία περίοδο κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης έχουν επικρατήσει αρκετές από τις αρχές της ΔΟΠ. Επιδιώκεται η διαρκής βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση συνδέεται με οφέλη για τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και την κοινωνία, μέσω της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού σε θέματα όπου υστερεί. Γίνεται χρήση σύγχρονων μεθόδων στην ηγεσία και στην εποπτεία, ηλεκτρονικής πλατφόρμας για ανακοίνωση αποτελεσμάτων αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου. Ενθαρρύνεται η ομαδική εργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και δημιουργούνται κοινότητες ανταλλαγής καλών πρακτικών και γνώσεων. Επίσης, εδραιώνεται πρόγραμμα για συνεχή εκπαίδευση και προσωπική βελτίωση των εργαζομένων.

1.4.2. Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία

Η περίοδος 1929-2011

Τα Πειραματικά σχολεία, όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2020) αρχικά υπάγονταν στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα είτε σε ερευνητικά κέντρα, ώστε να μπορεί να συνδέεται η θεωρία με την πράξη και να μπορούν να εφαρμόζονται καινοτόμες παιδαγωγικές θεωρίες. Ιδρύθηκαν για να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Πειραματική Παιδαγωγικής στον εικοστό αιώνα (Κασσωτάκης, 2011). Το πρώτο πειραματικό σχολείο στη χώρα μας ιδρύθηκε με τον Ν. 4376/1929 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης». Με τον Ν. 247/1936 «Ίδρυση Προτύπων Γυμνασίων» εκατόν είκοσι γυμνάσια στην Ελλάδα αναβαθμίστηκαν σε Πρότυπα.

Προβλεπόταν η δυνατότητα διαφορετικού ωρολόγιου προγράμματος από τα υπόλοιπα της χώρας. Η εισαγωγή των μαθητών τόσο στα Πειραματικά όσο και στα Πρότυπα σχολεία γινόταν με βάση τις επιδόσεις τους και τα αποτελέσματα κάποιων ειδικών διαγωνισμάτων (Σκληράκη, 1994). Από το έτος 1945 και μετά δεν λειτουργούσε κανένα από τα Πρότυπα σχολεία, παρά μόνο τρία ιστορικά Πρότυπα: η Ζωσιμαία Σχολή, η Ιωνίδειος και το Βαρβάκειο. Με τον Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» καταργούνται τα ιστορικά Πρότυπα Σχολεία και μετατρέπονται σε Πειραματικά. Επίσης, επέρχεται αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής των μαθητών, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις και η εγγραφή τους γίνεται με κλήρωση (Παπαδοπούλου, 2018).

Η περίοδος 2011-2021

Ύστερα από είκοσι έξι χρόνια ψηφίζεται ο Ν. 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής,

Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις», ο οποίος καθορίζει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Με αυτόν τον νόμο χρησιμοποιούνται από κοινού οι όροι "Πρότυπο" και "Πειραματικό" συνενώνοντας τις λειτουργίες των δύο κατηγοριών σχολείων σε ένα είδος. Ο Ν. 3966/2011 βασίζεται σε έννοιες όπως η δημιουργικότητα, η εκπαιδευτική αριστεία, η καινοτομία, ο πειραματισμός, η έρευνα και διάχυση καλών πρακτικών, η συστηματική αξιολόγηση εκπαιδευτικών και μαθητών, δομών και λειτουργιών και καινοτομία στη διοίκηση των σχολείων (Παπαδοπούλου, 2018). Ο Νόμος αυτός ρυθμίζει όλα τα θέματα σχετικά με την επιλογή των σχολείων, τα όργανα διοίκησης, τη λειτουργία και τη σύνδεσή του σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες, την επιλογή των μαθητών ύστερα από εξετάσεις ή δοκιμασία δεξιοτήτων.

Ο ίδιος Ν. 3966/2011 καθορίζει τα κριτήρια επιλογής και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα θητεύσουν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Ως κριτήρια αναφέρονται η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, η προσωπικότητα, η γενική συγκρότηση του υποψήφιου εκπαιδευτικού κ.α.. Ο σκοπός της αξιολόγησης εκπαιδευτικών είναι «η διασφάλιση και η διαρκής βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων» (αρθ.50). Το 2012-2013 πραγματοποιείται η αξιολόγηση όσων διδάσκουν ήδη στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία και καθορίζεται με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας η διαδικασία αξιολόγησης όσων επιθυμούν να θητεύσουν, ώστε να αξιολογηθούν για μια πενταετία (Παπαδοπούλου, 2018).

Όπως αναφέρεται στις διατάξεις του Ν. 3966/2011 ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε να συγκεντρώσει έως 100 μονάδες. Συγκεκριμένα οι μέγιστες μονάδες κατανέμονταν ακολούθως:

- α. Το portfolio του εκπαιδευτικού, η κατάρτιση και το επιστημονικό έργο του συγκέντρωνε έως 31 μόρια.
- β. Η συνέντευξη των εκπαιδευτικών υπό την εποπτεία της Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων συγκέντρωνε μέχρι και 25 μόρια
- γ. Η διδακτική εμπειρία, η προϋπηρεσία, η συνολική παρουσία του εκπαιδευτικού

στο σχολείο, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή συγκέντρωνε έως 44 μόρια (ίσχυε μόνο για τη διαδικασία αξιολόγησης της περιόδου 2012-2013).

Όποιος εκπαιδευτικός βαθμολογούνταν συνολικά τουλάχιστον με 55 μόρια κρινόταν επιτυχών και είχε θετική εισήγηση. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αξιολογήθηκαν θετικά, και ανήκαν στους πλεονάζοντες της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούσαν, δικαιούνταν να διεκδικήσουν σύμφωνα με τη σειρά κατάταξής τους στους πίνακες, θέσεις κατά τη δεύτερη φάση κάλυψης κενών. Όσοι εκπαιδευτικοί προέρχονταν από γενικό δημόσιο σχολείο αξιολογήθηκαν μόνο με τον φάκελο τυπικών προσόντων και τη συνέντευξη, για να εισαχθούν στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο που επέλεξαν.

Με τον Ν. 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» αποχαρακτηρίζονται τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και διαχωρίζονται σε Πειραματικά Σχολεία και σε Πρότυπα Σχολεία. Η εισαγωγή των μαθητών στα Πειραματικά σχολεία γίνεται με κλήρωση, ενώ στα Πρότυπα ύστερα από εξετάσεις ή διαγνωστικά τεστ. Τέλος, ορίζεται πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων γίνεται με τα ίδια κριτήρια και τη διαδικασία, όπως προβλέπεται για τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες και όχι όπως εφαρμόστηκε σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 3966/2011 (Παπαδοπούλου, 2018).

Με τον Ν. 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» καθορίζονται τα κριτήρια για την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Η αξιολόγηση συνδέεται με τον συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) του οικείου Πρότυπου Σχολείου ή Πειραματικού Σχολείου, τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και τον Διευθυντή του σχολείου μαζί με τον Συντονιστή.

Τα κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η παιδαγωγική, η υπηρεσιακή και η διδακτική τους επάρκεια.

- Το ΕΠ.Ε.Σ. αξιολογεί την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η

αξιολόγηση στηρίζεται στη συμμετοχή τους σε δράσεις εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, την αποδοτικότητα των μαθητών σε δράσεις που προγραμματίστηκαν στα σχέδια προγραμματισμού, την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, καθώς και τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δράσεις επιμόρφωσης και πρακτικής άσκησης φοιτητών.

- Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου αξιολογεί τη διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση αφορά στην επάρκεια ως προς τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα, την αξιοποίηση ποικίλων πηγών στη διδασκαλία, την εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδακτική πράξη, τον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας, τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη χρήση νέων τεχνολογιών. Γίνεται συνολική εκτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, με παρατήρηση της διδασκαλίας, εκτίμηση του φακέλου με τις εργασίες και το διδακτικό υλικό.
- Ο διευθυντής του Πρότυπου Σχολείου ή του Πειραματικού Σχολείου και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του οικείου ΕΠ.Ε.Σ. αξιολογούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών και την υπηρεσιακή τους επάρκεια. Η αξιολόγηση βασίζεται στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα διοικητικά καθήκοντα, τα οποία τους ανατίθενται, τη συστηματική, συνεπή, και οργανωμένη διεκπεραίωση των διοικητικών τους υποχρεώσεων, συνεκτιμώντας τη συνεισφορά τους στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη διάθεση συνεργασίας.

Θετική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος συγκεντρώνει συνολικά τουλάχιστον ίσες με τις μισές του μέγιστου αριθμού μονάδων αθροιστικά στα επιμέρους κριτήρια. Τα υποκριτήρια των κριτηρίων και οι αξιολογικές μονάδες προσδιορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. και γνώμη του Ι.Ε.Π..

Όσοι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν θετικά, μπορούν να υποβάλουν αίτηση ανανέωσης της θητείας. Οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούνται αρνητικά δεν έχουν δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση για την πλήρωση κενών θέσεων εκπαιδευτικών σε Π.Σ. και ΠΕΙ.Σ., ούτε για την επιλογή σε θέση Διευθυντή Π.Σ. ή ΠΕΙ.Σ. για τα επόμενα τρία (3) σχολικά έτη από τη λήψη γνώσης της έκθεσης αρνητικής αξιολόγησης ή της

απορριπτικής απόφασης επί της ένστασης.

Παρατηρούμε πως η αξιολόγηση στα Π.Π.Σ. βασίστηκε σε αυστηρά κριτήρια απόδοσης και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνδέθηκαν με την παραμονή (ή την πρόσληψη) στο σχολείο. Η διαδικασία αυτή παραπέμπει σε πρακτικές του ΝΔΜ, επειδή το αποτέλεσμα της αξιολόγησης συνδέεται με την υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, επιδιώκεται η εκπαιδευτική αριστεία και η διάχυση καλών πρακτικών. Επίσης, στόχος είναι και η διασφάλιση και η διαρκής βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και μπορεί να ερμηνευθεί τόσο με βάση το ΝΔΜ, όπου επιδιώκεται η αριστεία και η αποδοτικότητα, όσο και της ΔΟΠ, όπου επιδιώκεται η διαρκής βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γενικότερα, από την ιστορική αναδρομή και την επισκόπηση της κείμενης νομοθεσίας διαφάνηκε πως ο θεσμός της αξιολόγησης διαχρονικά εξελισσόταν από αυστηρό εργαλείο ελέγχου, εποπτείας και πειθαρχίας σε ευέλικτο εργαλείο σχεδιασμού, αξιολόγησης εφαρμογής και επαναδιατύπωσης των στόχων. Στην αρχή της εφαρμογής της κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης αποσκοπούσε στην κρίση της υπηρεσιακής κατάστασης και των προαγωγών των εκπαιδευτικών και στις μέρες έφτασε να αποτελεί εργαλείο για τον σχεδιασμό, τη δράση, τον έλεγχο και τις διορθωτικές ενέργειες σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού, με σκοπό τη διαρκή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας στο σύνολό της.

1.4.3. Ερευνητικά ερωτήματα – ερευνητικές υποθέσεις

Η ποσοτική έρευνα στο πλαίσιο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τον τρόπο αξιολόγησης, όπως εφαρμόστηκε στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία της χώρας μας. Παράλληλα επιχειρείται να διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ατομικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (ανεξάρτητες μεταβλητές: φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης) και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για ορισμένα κριτήρια της αξιολόγησης (εξαρτημένες μεταβλητές). Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν τα

αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας υπό το πρίσμα του ΝΔΜ και της ΔΟΠ, ώστε να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της αξιολόγησης με βάση τις αρχές των δύο θεωριών.

Ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά;

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας που αντιστοιχούν στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα είναι:

Η 1: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.

Η 2: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.

Η 3: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.

Η 4: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους;

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας που αντιστοιχούν στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα είναι:

Η 5: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

Η 6: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

Η 7: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

Η 8: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο;

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας που αντιστοιχούν στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα είναι:

Η 9: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

Η 10: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

Η 11: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

Η 12: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή;

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας που αντιστοιχούν στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα είναι:

Η 13: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

Η 14: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

Η 15: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

Η 16: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio);

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας που αντιστοιχούν στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα είναι:

Η 17: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).

Η 18: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).

Η 19: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).

Η 20: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).

Ερευνητικό ερώτημα 6: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη;

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας που αντιστοιχούν στο 6^ο ερευνητικό ερώτημα είναι:

Η 21: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.

Η 22: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.

Η 23: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.

Η 24: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.

Σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα η εναλλακτική υπόθεση είναι πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (Φύλο, Επίπεδο Εκπαίδευσης, Έτη Προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Βαθμίδα Εκπαίδευσης) και των

εξαρτημένων μεταβλητών (αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ορισμένα κριτήρια της αξιολόγησης).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις και οι εμπλεκόμενες μεταβλητές.

Πίνακας 2. Σύνοψη ερευνητικών ερωτημάτων, ερευνητικών υποθέσεων και εμπλεκόμενων μεταβλητών

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερευνητικές υποθέσεις	Εμπλεκόμενες μεταβλητές
1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά;	Οι παράγοντες της Η1: «φύλο. Η2: «επίπεδο εκπαίδευσης» Η3: «έτη προϋπηρεσίας» Η4: «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.	Φύλο (Α) Επίπεδο εκπαίδευσης (Α) Έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α) Βαθμίδα εκπαίδευσης (Α) Βαθμός σημαντικότητας των στόχων της αξιολόγησης γενικά (Ε)
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους;	Οι παράγοντες Η1: «φύλο. Η2: «επίπεδο εκπαίδευσης» Η3: «έτη προϋπηρεσίας» Η4: «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζονται με τις	Φύλο (Α) Επίπεδο εκπαίδευσης (Α) Έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α) Βαθμίδα εκπαίδευσης (Α) Βαθμός σημαντικότητας των κριτηρίων της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγησή τους (Ε)

απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

<p>3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο;</p>	<p>Οι παράγοντες H1: «φύλο. H2: «επίπεδο εκπαίδευσης» H3: «έτη προϋπηρεσίας» H4: «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.</p>	<p>Φύλο (A) Επίπεδο εκπαίδευσης (A) Έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (A) Βαθμίδα εκπαίδευσης (A) Βαθμός σημαντικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο (E)</p>
<p>4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή;</p>	<p>Οι παράγοντες H1: «φύλο. H2: «επίπεδο εκπαίδευσης» H3: «έτη προϋπηρεσίας» H4: «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για</p>	<p>Φύλο (A) Επίπεδο εκπαίδευσης (A) Έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (A) Βαθμίδα εκπαίδευσης (A) Βαθμός σημαντικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή (E)</p>

τους στόχους της αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

<p>5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio);</p>	<p>Οι παράγοντες H1: «φύλο. H2: «επίπεδο εκπαίδευσης» H3: «έτη προϋπηρεσίας» H4: «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).</p>	<p>Φύλο (Α) Επίπεδο εκπαίδευσης (Α) Έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α) Βαθμίδα εκπαίδευσης (Α) Βαθμός σημαντικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού βάσει Προσωπικού Φακέλου portfolio (Ε)</p>
--	---	--

<p>6. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη;</p>	<p>Οι παράγοντες Η1: «φύλο. Η2: «επίπεδο εκπαίδευσης» Η3: «έτη προϋπηρεσίας» Η4: «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.</p>	<p>Φύλο (Α) Επίπεδο εκπαίδευσης (Α) Έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α) Βαθμίδα εκπαίδευσης (Α) Βαθμός σημαντικότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με Συνέντευξη (Ε)</p>
--	--	---

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Ερευνητική μέθοδος

Ο όρος «έρευνα», όπως αναφέρει ο Γιαννάκης περιγράφεται συχνά ως «συστηματική αναζήτηση πληροφοριών», που έχει στόχο να δώσει απαντήσεις σε σημαντικά ερωτήματα, μέσα από εφαρμογή επιστημονικής μεθοδολογίας και κάνοντας χρήση έγκυρων και αξιόπιστων τεχνικών (Φίλιας, 2000). Ως μεθοδολογία νοείται το σύνολο των προσεγγίσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην έρευνα και σκοπεύουν στη συλλογή δεδομένων, που θα χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων και για εξήγηση ή και πρόβλεψη. Η έρευνα διακρίνεται σε ποιοτική και ποσοτική (Γιαννάκης, 2018).

Η ποσοτική έρευνα στηρίζεται στην υπόθεση πως η κοινωνική πραγματικότητα είναι δομημένη σε αντικειμενικό περιβάλλον και τα άτομα αποτελούν «ανταποκρινόμενα υποκείμενα» μέσα σε αυτό. Κατά συνέπεια είναι εφικτό να απαριθμηθούν και να μετρηθούν κάποια φαινόμενα και να πραγματοποιηθεί η στατιστική ανάλυση ενός

συνόλου τέτοιων αριθμητικών δεδομένων. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην υπόθεση πως υπάρχει μία αντικειμενική αλήθεια, η οποία είναι δυνατό να μετρηθεί και να εξηγηθεί με επιστημονικές μεθόδους. Βασική προϋπόθεση στην ποσοτική ανάλυση είναι πως τα δεδομένα πρέπει να προέρχονται από αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις, ώστε να μπορούν εύκολα να γενικευθούν οδηγώντας σε σαφείς προβλέψεις μεταξύ της αιτίας και του αποτελέσματος (Γιαννάκης, 2018).

Οι ποσοτικές έρευνες βασίζονται σε αριθμητικά δεδομένα, των οποίων η παρουσίαση και η μελέτη πραγματοποιείται με τη χρήση των μεθόδων της Περιγραφικής Στατιστικής και της Επαγωγικής Στατιστικής. Οι έρευνες αυτές απαντούν στο ερώτημα «πως» κατά τη διερεύνηση αν ισχύει μια θεωρία και όχι στο ερώτημα «γιατί». Ποσοτικές έρευνες είναι οι πειραματικές, οι δημοσκοπικές, οι συσχετιστικές και οι περιγραφικές (Γιαννάκης, 2018). Κάποια από τα πλεονεκτήματα ποσοτικών ερευνών είναι τα ακόλουθα (Matveev, 2002):

- Το αντικείμενο της έρευνας περιγράφεται με σαφήνεια.
- Τόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές όσο και οι εξαρτημένες οριοθετούνται πλήρως.
- Εξαιτίας του ελέγχου των υποθέσεων και της σαφήνειας ζητημάτων αιτίου – αιτιατού επιτυγχάνεται αυστηρή παρακολούθηση σαφώς ορισμένων στόχων και περισσότερο αντικειμενική εξαγωγή συμπερασμάτων.
- Η αξιοπιστία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο.
- Η υποκειμενικότητα στα αποτελέσματα μειώνεται ή εξαλείφεται.

Κάποια από τα μειονεκτήματα ποσοτικών ερευνών είναι τα ακόλουθα:

- Δεν παρέχονται πληροφορίες στον ερευνητή ως προς το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται το προς εξέταση φαινόμενο.
- Δεν μπορεί να ελεγχθεί το περιβάλλον, όπου βρίσκονται οι ερωτώμενοι κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.
- Τα αποτελέσματα περιορίζονται μόνο σε όσα περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και παρουσιάζονται ως ερωτήσεις κλειστού τύπου με αυστηρά δομημένη μορφή.

Οι πιο διαδεδομένες τεχνικές για τη συλλογή δεδομένων ποσοτικής έρευνας, όπως αναφέρεται στον Γιαννάκη είναι η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιούνται κυρίως σε δειγματοληπτικές έρευνες και σε δημοσκοπήσεις. Το ερωτηματολόγιο δύναται να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού ή κλειστού τύπου, ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων κ.α. (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Η ερευνητική μεθοδολογία, η οποία χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα είναι η δημοσκοπική μέθοδος, καθώς γίνεται συλλογή δεδομένων με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου. Αποτελεί μία από τις πιο αντιπροσωπευτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων και υπάγεται στην ποσοτική έρευνα. Στόχος της δημοσκοπικής έρευνας, όπως αναφέρει η Κατσιμαγκλή (2018), είναι η πρόσκτηση πληροφοριών που σχετίζονται με τη στάση, τη συμπεριφορά, τις απόψεις ενός τμήματος του πληθυσμού, κάνοντας χρήση τυποποιημένου ερωτηματολογίου (Siniscalco and Auriat, 2005).

Βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου, είναι πως μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, έχει χαμηλό κόστος και είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό, γεγονός που οδηγεί σε λήψη πιο ειλικρινών απαντήσεων (Younus, 2014; Κατσιμαγκλή, 2018). Ένα βασικό πλεονέκτημα της χρήσης του ερωτηματολογίου είναι η ευκολία συμπλήρωσης με τη χρήση μιας πλατφόρμας (όπως η Google Forms) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ανεξαρτήτως χρόνου και τόπου συμπλήρωσης (Cohen, Manion and Morrison, 2007). Τέλος, η χρήση του ερωτηματολογίου ως μεθοδολογικού εργαλείου συλλογής δεδομένων μας επιτρέπει τη συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών της έρευνας (Franses and Paap, 2004).

Συμπληρωματικά και για να δομηθεί το θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας προηγήθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών, έντυπων και σε ηλεκτρονική μορφή, βιβλιογραφίας, νομοθεσίας και διατριβών (μεταπτυχιακών και διδακτορικών) για να μελετηθούν θέματα που άπτονται των σχετικών με την έρευνα ζητημάτων.

2.2. Δείγμα

Το ζήτημα της δειγματοληψίας αποτελεί κύριο στοιχείο της έρευνας, επειδή οι

απαντήσεις των ερωτηθέντων διαμορφώνουν το αποτέλεσμα της έρευνας. Ως δείγμα νοείται το σύνολο των ατόμων στους οποίους δίνεται για συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα των ατόμων επιλέγεται έτσι, ώστε να μεγιστοποιείται η δυνατότητα του ερευνητή να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα. Το δείγμα πρέπει να αντιπροσωπεύει το σύνολο της ομάδας στην οποία απευθύνεται η έρευνα (Younus, 2014). Όπως αναφέρεται σε Κατσιμαγκλή (2018), ο αριθμός των ατόμων του δείγματος δεν είναι συγκεκριμένος και εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα των υποκειμένων, την πρόσβαση που μπορεί να έχει ο ερευνητής στο δείγμα και από τη φύση της έρευνας (Cohen, Manion and Morrison, 2007).

Ως μέθοδος επιλογής του δείγματος της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η αποστολή του ερωτηματολογίου σε ολόκληρο τον στατιστικό πληθυσμό. Πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το Δείγμα της έρευνας προέκυψε ως το τμήμα του στατιστικού πληθυσμού, που ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση για συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Ο συνολικός αριθμός των μόνιμων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε περίπου 64.200, σύμφωνα με τα στοιχεία του πληροφοριακού συστήματος my school και των αναπληρωτών σε περίπου 9.600, στοιχεία που αφορούν το σχολικό έτος 2018-2019. Συνεπώς, ο στατιστικός πληθυσμός ανέρχεται σε περίπου 75.000 εκπαιδευτικούς. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 393 απαντημένα ερωτηματολόγια, τα οποία αντιστοιχούν σε περίπου 0,5% του στατιστικού πληθυσμού.

Σε ότι αφορά το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 3):

- το 36,9% των συμμετεχόντων (145 στους 393) είναι άνδρες, ενώ το 63,1% (248 στους 393) είναι γυναίκες.
- το 2,3% των συμμετεχόντων (9 στους 393) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-29, το 17,0% (67 στους 393) στην ηλικιακή ομάδα 30-39, το 28,0% των συμμετεχόντων (110 στους 393) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 40-49, το 43,3% των συμμετεχόντων (170 στους 393) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50-59 και το 9,4%

των συμμετεχόντων (37 στους 393) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 60 ετών και άνω.

- το 79,6% των συμμετεχόντων (313 στους 393) είναι έγγαμοι, ενώ το 20,4% (80 στους 393) είναι άγαμοι.
- το 38,2% των συμμετεχόντων (150 στους 393) έχουν ως ανώτερο επίπεδο σπουδών τον τίτλο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 4,6% (18 στους 393) κατέχουν δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 50,9% (200 στους 393) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου σπουδών και το 6,4% (25 στους 393) κατέχουν Διδακτορικό Τίτλο σπουδών.
- το 72,8% των συμμετεχόντων (286 στους 393) εργάζονται ως Μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ το 27,2% (107 στους 393) ως Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.
- το 47,8% των συμμετεχόντων (188 στους 393) εργάζονται σε Γυμνάσιο, ενώ το 52,2% (205 στους 393) σε Λύκειο.
- το 25,7% των συμμετεχόντων (101 στους 393) εργάζονται από 0 έως 10 έτη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το 30,8% (121 στους 393) εργάζονται από 11 έως 20 έτη, το 30,0% (118 στους 393) εργάζονται από 21 έως 30 έτη, το 13,0% των συμμετεχόντων (51 στους 393) εργάζονται από 31 έως 40 έτη και το 0,5% (2 στους 393) εργάζονται περισσότερο από 40 έτη.

Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του ερευνητικού δείγματος (N=393).

Μεταβλητές	Συχνότητα	Συχνότητα %
Φύλο		
Άνδρας	145	36,9
Γυναίκα	248	63,1
Ηλικία		
22-29	9	2,3
30-39	67	17,0
40-49	110	28,0
50-59	170	43,3
60 και άνω	37	9,4

Οικογενειακή κατάσταση

Έγγαμος	313	79,6
Άγαμος	80	20,4

Επίπεδο εκπαίδευσης

Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	38,2
Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,6
Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	50,9
Διδακτορικός Τίτλος	25	6,4

Σχέση εργασίας

Μόνιμος/η	286	72,8
Αναπληρωτής/τρια	107	27,2

Σχολική βαθμίδα

Γυμνάσιο	188	47,8
Λύκειο	205	52,2

Έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

0-10	101	25,7
11-20	121	30,8
21-30	118	30,0
31-40	51	13,0
40 και άνω	2	0,5

2.3. Ερευνητικό εργαλείο**2.3.1. Δομή του ερωτηματολογίου**

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο είχε δημιουργηθεί για την έρευνα στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της Παπαδοπούλου (2018) και είχε σκοπό να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει τις

απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Τα κριτήρια πρόσληψης και θήτευσης των εκπαιδευτικών αυτών, όπως και οι θεματικοί άξονες αξιολόγησής τους καθορίστηκαν με τον Ν. 1966/2011. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αυτών με βάση τη διαδικασία που προέβλεπε ο Ν. 1966/2011 πραγματοποιήθηκε το εκπαιδευτικό έτος 2012-2013.

Το ερωτηματολόγιο της Παπαδοπούλου (2018) συγκεντρώνει ερωτήσεις για τους τομείς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική, υπηρεσιακή και διδακτική τους επάρκεια και καλύπτει ένα μεγάλο τμήμα των θεματικών αξόνων για την αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, όπως παρουσιάστηκε στην Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 (βλ. Πίνακα 1). Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, όπως προβλέπεται από την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20-01-2021 δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη, παρατίθεται για να ερμηνευτούν τα ευρήματα της έρευνας με βάση την προσέγγιση που ακολουθείται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σύνολο, μέρος της οποίας αποτελεί και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο της Παπαδοπούλου (2018) προσαρμόστηκε κατάλληλα, οι προσαρμογές ήταν απαραίτητες, ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους της παρούσας έρευνας.

Αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες εξυπηρετούν τις ανάγκες της έρευνας και μπορούν να απαντηθούν εύκολα και γρήγορα. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται στο Α και στο Β μέρος του ερωτηματολογίου είναι διάταξης, πεντάβαθμη, τύπου Likert (1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ). Οι απαντήσεις σ' αυτού του τύπου τις ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες και ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει υποχρεωτικά μια από αυτές, παράλληλα αυτού του τύπου οι ερωτήσεις ενδείκνυνται για στατιστική ανάλυση. Φυσικά, με αυτόν τον τρόπο δεν αποκλείεται ο κίνδυνος της «υπαγόρευσης» της απάντησης, και είναι πιθανό να οδηγηθεί ο ερωτώμενος σε μία απάντηση, που να ανταποκρίνεται περισσότερο στις προσδοκίες του ερευνητή (Javeau, 2000). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας (βλ. Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο), χωρίζεται σε τρία μέρη (Α, Β, Γ).

Το πρώτο (Α) μέρος περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις για την εξέταση των απόψεων των

εκπαιδευτικών του δείγματος που αφορούν τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησης γενικά. Το δεύτερο (B) μέρος περιλαμβάνει 27 ερωτήσεις για την εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς συγκεκριμένους παράγοντες της διαδικασίας αξιολόγησης, όπως έχει εφαρμοστεί. Το τρίτο (Γ) μέρος περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις που στοχεύουν στη συγκέντρωση δημογραφικών πληροφοριών του δείγματος. Ειδικότερα:

Το πρώτο (A) μέρος αποτελείται από συνολικά 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου (6 ερωτήσεις το A1., οι οποίες αντιστοιχούν στο ερευνητικό ερώτημα 1 και 10 ερωτήσεις το A2. οι οποίες αντιστοιχούν στο ερευνητικό ερώτημα 2) και στοχεύει στην εξέταση των παραγόντων (ανεξάρτητων μεταβλητών) που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση (εξαρτημένη μεταβλητή).

Στο τμήμα A1. ζητείται να αξιολογηθούν ως προς το βαθμό σημαντικότητας έξι παράγοντες που πρέπει να συνδέονται με την αξιολόγηση και να λαμβάνονται υπόψη από την Πολιτεία κατά τη διαδικασία σχεδιασμού της αξιολόγησης (ερευνητικό ερώτημα 1). Οι ερωτήσεις βασίζονται στο τμήμα B1.1 του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018).

Στο τμήμα A2. ζητείται να αξιολογηθούν ως προς το βαθμό σημαντικότητας δέκα παράγοντες που εκφράζουν την άποψη των ερωτώμενων για τα κριτήρια αξιολόγησης της Διοικούσας Επιτροπής Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ερευνητικό ερώτημα 2). Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται είναι το τμήμα B2.1 του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), όμως για να διευκολυνθεί η διαδικασία των απαντήσεων και η στατιστική επεξεργασία τους οι ερωτήσεις ιεράρχησης του αρχικού ερωτηματολογίου μετατράπηκαν κατάλληλα σε ερωτήσεις τύπου Likert.

Το δεύτερο (B) μέρος, αποτελείται από συνολικά 27 ερωτήσεις κλειστού τύπου (12 ερωτήσεις το B1., οι οποίες αντιστοιχούν στο ερευνητικό ερώτημα 3, 6 ερωτήσεις το B2., οι οποίες αντιστοιχούν στο ερευνητικό ερώτημα 4, 3 ερωτήσεις το B3., οι οποίες αντιστοιχούν στο ερευνητικό ερώτημα 5 και 6 ερωτήσεις το B4., οι οποίες αντιστοιχούν στο ερευνητικό ερώτημα 6) και στοχεύει στην εξέταση των παραγόντων (ανεξάρτητων μεταβλητών) που σχετίζονται με τις απόψεις των

εκπαιδευτικών για τους φορείς αξιολόγησης και τα εργαλεία αξιολόγησης (εξαρτημένες μεταβλητές).

Σο τμήμα Β.1 ζητείται να αξιολογηθούν ως προς το βαθμό σημαντικότητας δώδεκα παράγοντες που εκφράζουν την άποψη των ερωτώμενων για τα κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ., του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο, ως φορέα αξιολόγησης (ερευνητικό ερώτημα 3). Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται είναι μέρος από το Γ. (Γ.3) τμήμα του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), όμως για να διευκολυνθεί η διαδικασία των απαντήσεων και η στατιστική επεξεργασία τους οι ερωτήσεις ιεράρχησης του αρχικού ερωτηματολογίου μετατράπηκαν κατάλληλα σε ερωτήσεις τύπου Likert.

Στο τμήμα Β.2 ζητείται να αξιολογηθούν ως προς το βαθμό σημαντικότητας έξι παράγοντες που εκφράζουν την άποψη των ερωτώμενων για τα κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ., του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή, ως φορέα αξιολόγησης (ερευνητικό ερώτημα 4). Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται είναι μέρος από το Γ. (Γ.5) τμήμα του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), όμως για να διευκολυνθεί η διαδικασία των απαντήσεων και η στατιστική επεξεργασία τους οι ερωτήσεις ιεράρχησης του αρχικού ερωτηματολογίου μετατράπηκαν κατάλληλα σε ερωτήσεις τύπου Likert.

Στο τμήμα Β.3 ζητείται να αξιολογηθούν ως προς το βαθμό σημαντικότητας τρεις παράγοντες που εκφράζουν την άποψη των ερωτώμενων για τα κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ., του εκπαιδευτικού με τη χρήση του Προσωπικού Φακέλου (portfolio), ως εργαλείου αξιολόγησης (ερευνητικό ερώτημα 5). Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται είναι μέρος από το Γ. (Γ.10) τμήμα του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), όμως για να διευκολυνθεί η διαδικασία των απαντήσεων και η στατιστική επεξεργασία τους οι ερωτήσεις ιεράρχησης του αρχικού ερωτηματολογίου μετατράπηκαν κατάλληλα σε ερωτήσεις τύπου Likert.

Στο τμήμα Β.4 ζητείται να αξιολογηθούν ως προς το βαθμό σημαντικότητας έξι παράγοντες που εκφράζουν την άποψη των ερωτώμενων για τα κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ., του εκπαιδευτικού με τη διαδικασία της Συνέντευξης,

ως εργαλείου αξιολόγησης (ερευνητικό ερώτημα 6). Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται είναι μέρος από το Γ. (Γ.12) τμήμα του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), όμως για να διευκολυνθεί η διαδικασία των απαντήσεων και η στατιστική επεξεργασία τους οι ερωτήσεις ιεράρχησης του αρχικού ερωτηματολογίου μετατράπηκαν κατάλληλα σε ερωτήσεις τύπου Likert.

Το τρίτο (Γ.) μέρος περιλαμβάνει 7 ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο μόρφωσης, τη σχέση εργασίας, τη σχολική βαθμίδα και τα έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του δείγματος, για να εξεταστούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές, σχετικές με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Μελετώνται τα συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία, καθώς σε προγενέστερες έρευνες ορίζεται η σχέση τους με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους (Κηροποιού-Κουτρομανίδου, 2011; Παπαδοπούλου, 2018). Οι κλίμακες ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται είναι ονομαστικές και διάταξης (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στον Πίνακα 4 συνοψίζονται οι μεταβλητές και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Πίνακας 4. Μεταβλητές και ερευνητικά εργαλεία

Υπό μελέτη μεταβλητή	Μέτρηση / ερωτηματολόγιο
Στόχοι αξιολόγησης γενικά.	Τμήμα Β1.1 του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018)
Κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Τμήμα Β2.1 του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), προσαρμοσμένο από την ερευνήτρια
Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο	Τμήμα Γ.3 του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), προσαρμοσμένο από την ερευνήτρια
Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή	Τμήμα Γ.5 του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), προσαρμοσμένο από την ερευνήτρια

Υπό μελέτη μεταβλητή	Μέτρηση / ερωτηματολόγιο
Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με Προσωπικό Φάκελο	Τμήμα Γ.10 του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), προσαρμοσμένο από την ερευνήτρια
Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με Συνέντευξη	Τμήμα Γ.12 του ερωτηματολογίου της Παπαδοπούλου (2018), προσαρμοσμένο από την ερευνήτρια
Δημογραφικές μεταβλητές	Ερωτήσεις σχετικά με το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων

2.3.2. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του κάθε τμήματος (διάστασης) του ερωτηματολογίου, υπολογίσθηκε ο δείκτης Cronbach α , του οποίου οι τιμές όταν είναι μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές (Spector, 1992). Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας θεωρείται με βάση την τιμή του συντελεστή ανά κλάση : 0,7-0,79 Αποδεκτή, 0,8-0,89 Καλή, 0,9-0,94 Άριστη. Η έννοια της αξιοπιστίας, έχει σχέση με τον βαθμό συνέπειας ενός συνόλου μεταβλητών σε αυτό που σκοπεύει να μετρήσει. Αν οι απαντήσεις των ερωτήσεων αποτελούνται από περισσότερες από δύο κατηγορίες (όπως στην περίπτωση κλιμάκων Likert), τότε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμάται με το συντελεστή Cronbach' s α . (Γαλάνης, 2012).

Ειδικότερα, στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας και όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α , ανά διάσταση παρουσίασε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 5. Έλεγχος αξιοπιστίας θεματικών αξόνων

	Cronbach's Alpha
A1: Σημαντικότητα των ακόλουθων στόχων της	0,721

αξιολόγησης του
εκπαιδευτικού:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού

A2: Σημαντικότητα των
ακόλουθων κριτηρίων της
Δ.Ε.Π.Π.Σ. που αφορούν
στην αξιολόγηση του
εκπαιδευτικού:

0,831

Διδακτορικό

Μεταπτυχιακό

Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ

Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας

Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.)

Διδακτική εμπειρία

Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)

Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο

Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου

Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή

B1: Σημαντικότητα των ακόλουθων κριτηρίων της Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο

0,93

Σχέδιο μαθήματος

Οργάνωση της τάξης

Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές

Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού

Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα

Σαφήνεια στην επικοινωνία

Διδακτική ευελιξία

Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα

Διαχείριση της τάξης

Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις
της διδασκαλίας

Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας

Διαχείριση του διδακτικού χρόνου

B2: Σημαντικότητα των
ακόλουθων κριτηρίων της
Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην αξιολόγηση
του εκπαιδευτικού από τον
Διευθυντή

0,913

Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές
πρακτικές

Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές
δράσεις

Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο
επίπεδο σχ. μονάδας

Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων
ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή
συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής
άσκησης των φοιτητών

Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα
αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

B3: Σημαντικότητα των
ακόλουθων κριτηρίων της
Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην αξιολόγηση
του εκπαιδευτικού με

0,736

Προσωπικό Φάκελο

Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση

Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια

Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο

B4: Σημαντικότητα των
ακόλουθων κριτηρίων της
Δ.Ε.Π.Π.Σ. στην αξιολόγηση
του εκπαιδευτικού με
Συνέντευξη

0,876

Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική
ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο)

Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και
Προγράμματος Σπουδών

Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση
(Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και
μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και
Αποτελεσματική αξιοποίηση του
εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των
κοινωνικών, γνωσιακών και
συναισθηματικών αναγκών των μαθητών)

Προσωπικότητα (επικοινωνιακές
στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους
συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής
Μονάδας)

Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή
στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας)

Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες
Δράσεις)

Συνεπώς, συμπεραίνουμε πως το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει αποδεκτή

αξιοπιστία με βάση τις απαντήσεις στις διαστάσεις A1 και B3, καλή αξιοπιστία στις διαστάσεις A2 και B4, και άριστη στις διαστάσεις B1 και B2.

2.4. Ερευνητική Διαδικασία

Η πρόσκληση για συμμετοχή έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ως συνημμένο, μέσω του εργαλείου Google Forms.

Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της γραμματείας της κάθε Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία το προώθησε σε εκπαιδευτικούς της περιοχής της μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γραμματειών αντλήθηκαν από την ιστοσελίδα <http://dide.flo.sch.gr/Links/dde.html> (Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, n.d.).

Στο κείμενο της ηλεκτρονικής επιστολής ζητήθηκε από τις γραμματείες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διανείμουν το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς του νομού, στον οποίο ανήκουν (βλ. Παράρτημα Β: Συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου).

Στο σώμα του κειμένου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για τον νέο τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πατώντας τον σύνδεσμο, ο οποίος οδηγούσε στο ερωτηματολόγιο.

Στο εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και για τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωσή του.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στις 19/11/2020 και η τελευταία απάντηση καταγράφηκε στις 04/12/2020, όταν κρίθηκε σκόπιμο να ολοκληρωθεί η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και να ξεκινήσει η επεξεργασία τους.

Ο αριθμός των απαντημένων ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε ανήλθε σε 393, καθιστώντας το μέγεθος του δείγματος ικανοποιητικό, σύμφωνα με τον Creswell (2016), όπως αναφέρεται στην Αξιοπούλου (2019), καθώς χρειάζονται τριάντα συμμετέχοντες σε μία μελέτη συσχέτισης μεταβλητών.

Η διαδικασία διανομής του ερωτηματολογίου επιτρέπει τη γενίκευση, διότι το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε δίχως την παρέμβαση της ερευνήτριας και απευθύνθηκε σε ολόκληρο τον στατιστικό πληθυσμό. Εφαρμόστηκε απλή τυχαία δειγματοληψία και δειγματοληπτικό πλαίσιο της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο του περιεχομένου των καταλόγων των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε κάθε νομό και το γεγονός πως το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε όλα τα μέλη των καταλόγων, επέτρεψε να εφαρμοστεί ίδια πιθανότητα εκλογής των ερωτώμενων. Στην προκειμένη περίπτωση δεν έγινε κάποια αντιστοίχιση για να επιλεγούν ορισμένα μέλη του δείγματος, ουσιαστικά επιλέχθηκαν όλα τα μέλη του δείγματος και καταγράφηκαν όσα μέλη ανταποκρίθηκαν στην έρευνα. Με τη χρήση απλής τυχαίας δειγματοληψίας, έχοντας δείγμα αποτελούμενο από 500 μέλη, το μέγιστο σφάλμα εκτίμησης είναι $-4,47\%$ (Ζαφειρόπουλος, 2015). Άρα, στην παρούσα έρευνα το δείγμα μας, μεγέθους 393 μας επιτρέπει να κάνουμε γενίκευση των συμπερασμάτων με σχετικά μικρό σφάλμα εκτίμησης.

2.4.1. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 25.0 (Statistical Package for Social Sciences), με τις ακόλουθες προσεγγίσεις:

- i) Παρουσίαση των απαντήσεων ανά διάσταση ερωτηματολογίου σε πίνακες, με τη Συχνότητα (N), τη Συχνότητα % (%), τον Μέσο Όρο (Μ.Ο.) και την Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.).
- ii) Διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικά στοιχεία) και εξαρτημένων ανεξάρτητων μεταβλητών (απόψεις των εκπαιδευτικών για ορισμένα κριτήρια).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να γίνουν οι εξής παρατηρήσεις:

α) Δεδομένου πως το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις με υποχρεωτική απάντηση, δεν υπάρχουν άκυρες απαντήσεις, το σύνολο των απαντημένων ερωτηματολογίων είναι έγκυρο (393 ερωτηματολόγια).

β) Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις των διαστάσεων (A1, A2, B1, B2, B3, B4)

αντιστοιχούν σε μεταβλητές διάταξης (ordinal). Οι απαντήσεις για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας θεωρούνται ως ποσοτικές (scale), για να είναι εφικτή η στατιστική τους επεξεργασία με εξαγωγή Μέσου Όρου (Μ.Ο.) και Τυπικής Απόκλισης (Τ.Α.) και κωδικοποιούνται από το 1 έως το 5 (όπου 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ) και με την ίδια λογική γίνεται και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

γ) Η στατιστική σημαντικότητα, δηλαδή η πιθανότητα να προκύψει συγκεκριμένος συντελεστής συσχέτισης για το προς εξέταση δείγμα δεδομένων όταν δεν υπάρχει συσχέτιση (ο βαθμός συσχέτισης ισούται με το 0,00) εκφράζεται με το επίπεδο σημαντικότητας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για το δείγμα της παρούσας έρευνας ορίζεται στο $\alpha=0,05$. Σε όλες τις υποθέσεις, μηδενική υπόθεση θεωρούμε την παραδοχή πως η συσχέτιση δεν είναι σημαντική ή ουσιώδης μεταξύ της εξαρτημένης και της ανεξάρτητης μεταβλητής ($p>0.05$), ενώ εναλλακτική υπόθεση πως η συσχέτιση είναι σημαντική ή ουσιώδης ($p<0.05$).

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, τα οποία προέκυψαν με την περιγραφική και την επαγωγική στατιστική.

Για την περιγραφική στατιστική γίνεται χρήση πινάκων κατανομής συχνότητας με τη Συχνότητα (N) να εκφράζει την απόλυτη συχνότητα που εμφανίζουν οι τιμές της μεταβλητής στο δείγμα που εξετάζουμε, τη Συχνότητα % (%) να εκφράζει τη σχετική συχνότητα που εμφανίζουν οι τιμές της μεταβλητής στο δείγμα και από τους δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς εξετάζονται ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και η Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.).

Για την επαγωγική στατιστική πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Διαπιστώθηκε πως οι απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δεν ακολουθούν κανονική κατανομή (βλ. Παράρτημα Ε: Έλεγχος Κανονικότητας Κατανομής των απαντήσεων του ερωτηματολογίου ανά διάσταση), κατά συνέπεια για τη διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών στις εξαρτημένες εφαρμόστηκαν τα μη παραμετρικά tests Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των ανεξάρτητων παραγόντων στις απόψεις των εκπαιδευτικών διενεργήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι (με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha=0,05$). Δεδομένου πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, στην επαγωγική στατιστική εφαρμόστηκαν μη παραμετρικά τεστ, για τη διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών με τα κριτήρια αξιολόγησης (Ρούσσοσ and Ευσταθίου, 2008).

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του “Φύλου” των εκπαιδευτικών και των κριτηρίων αξιολόγησης, όπως και της “Βαθμίδας Εκπαίδευσης” στην οποία υπηρετούν και των κριτηρίων αξιολόγησης εφαρμόστηκε το Mann-Whitney test. Το Mann-Whitney test είναι μη παραμετρικό τεστ ανεξάρτητων ομάδων και εφαρμόζεται για τη σύγκριση μετρήσεων δύο ομάδων (Ρούσσοσ and Ευσταθίου,

2008). Στην παρούσα έρευνα οι δύο ομάδες για το Φύλο είναι: Άνδρας, Γυναίκα και για τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης: Γυμνάσιο, Λύκειο.

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του “Επιπέδου Εκπαίδευσης” των εκπαιδευτικών και των κριτηρίων αξιολόγησης, όπως και των “Ετών Προϋπηρεσίας” στην εκπαίδευση και των κριτηρίων αξιολόγησης εφαρμόστηκε το Kruskal-Wallis test. Το Kruskal-Wallis test είναι το μη παραμετρικό τεστ ανάλυσης διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων ομάδων και εφαρμόζεται για τη σύγκριση μετρήσεων που προέρχονται από περισσότερες από δύο ομάδες (Ρούσσοσ and Ευσταθίου, 2008). Στην παρούσα έρευνα οι ομάδες για το Επίπεδο Εκπαίδευσης: Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακός Τίτλος, Διδακτορικός Τίτλος και για τα Έτη Προϋπηρεσίας: 0-10, 11-20, 21-30, 31-40, 40 και άνω.

Σε όλες τις ερευνητικές υποθέσεις, μηδενική υπόθεση είναι η παραδοχή πως η συσχέτιση μεταξύ της εξαρτημένης και της ανεξάρτητης μεταβλητής δεν είναι σημαντική ή ουσιώδης ($p > 0.05$) ενώ η εναλλακτική υπόθεση ($p < 0.05$) πως η συσχέτιση είναι σημαντική ή ουσιώδης (Ρούσσοσ and Ευσταθίου, 2008).

Τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής εξετάζονται εντός του ερευνητικού ερωτήματος, στο οποίο αναφέρονται, η παρουσίαση και η ερμηνεία πραγματοποιείται ερευνητικό ερώτημα. Σε όλους τους πίνακες της επαγωγικής στατιστικής παρουσιάζονται η Συχνότητα (N), ο Μέσος Όρος (M.O.), η Τυπική Απόκλιση (T.A.) και η τιμή του κριτηρίου p .

3.1. Στόχοι αξιολόγησης γενικά

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκφράζουν διαφορετικό βαθμό σημαντικότητας. Ειδικότερα, παρατηρείται, όπως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στον Πίνακα 6, πως το σημαντικότερο κριτήριο για τους ερωτώμενους από τους στόχους της αξιολόγησης είναι η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (M.O.=4,38 T.A.=0,89) και αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πάρα Πολύ». Τα αμέσως επόμενα κριτήρια, τα οποία επίσης αντιστοιχούν στην ένδειξη «Πάρα Πολύ» είναι η ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και η διάχυσή τους (M.O.=4,34 T.A.=0,90) και η

βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου (Μ.Ο.=4,09 Τ.Α.=1,04). Ακολούθως, η βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο θεωρείται σημαντική πτυχή για την αξιολόγηση (Μ.Ο.=3,90 Τ.Α.=1,09) και αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πολύ», ενώ λιγότερο σημαντική παρατηρείται να είναι η ενίσχυση του διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών (Μ.Ο.=2,94 Τ.Α.=1,27) που αντιστοιχεί στην ένδειξη «Μέτρια». Τέλος, ήσσονος σημαντικότητας εμφανίζεται η βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγησή τους (Μ.Ο.=2,86 Τ.Α.=1,46) και αντιστοιχεί στην ένδειξη «Καθόλου».

Πίνακας 6. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		Μ. Ο.	Τ.Α .
	Υ											
	Ν	%	Ν	%	Ν	%	Ν	%	Ν	%		
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους	9	2,3	9	2,3	32	8,1	13	33,	21	53,	4,34	0,9
							1	3	2	9		0
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου	14	3,6	2	5,6	48	12,	14	35,	16	43,	4,09	1,0
			2			2	0	6	9	0		4
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου	64	16,	8	20,	12	31,	71	18,	56	14,	2,94	1,2

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ. Ο.	Τ.Α .
	Υ								ΠΟΛΥ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό- υπηρεσιακών διαδικασιών	3	0,4	0	0,0	2	0,5	1	0,3	2	0,6	3,90	0,7
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο	19	4,8	2	0,5	69	17,0	14	3,7	13	3,4	3,90	1,0
			4	1,0			6	1,5	6	1,5		9
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	9	2,3	8	2,0	31	7,9	12	3,0	22	5,7	4,38	0,8
							0	0,0	5	1,3		9
Η αξιολόγηση του	10	2,7	5	1,3	98	24,0	61	15,0	75	19,0	2,86	1,4

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ.Ο.	Τ.Α.
	Υ								ΠΟΛΥ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	6	0	3	5	9	5	5	1	1	0	6	.

Οι απαντήσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζονται σε γραφήματα στο Παράρτημα Γ (βλ. Ερευνητικό ερώτημα 1).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά

Ποιο είναι το φύλο σας;		N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Τιμή p
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,25	0,077	0,052
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,40	0,056	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,11	0,086	0,812
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,07	0,067	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην	ΑΝΔΡΑΣ	145	2,99	0,110	0,669

ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	2,91	0,078	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,92	0,088	0,975
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,89	0,071	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,36	0,075	0,432
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,40	0,056	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	ΑΝΔΡΑΣ	145	2,83	0,124	0,587
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	2,88	0,091	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) σε όλες τις απαντήσεις των ερωτήσεων για τους στόχους αξιολόγησης γενικά (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 1**), επομένως διατηρείται η **H1: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.**

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Η αξιολόγηση του Πτυχίο εκπαιδευτικού πρέπει να Τριτοβάθμιας αποσκοπεί στην ανάπτυξη και Εκπαίδευσης	150	4,36	0,070	0,122

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,00	0,229	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,40	0,062	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,08	0,230	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,04	0,084	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,89	0,254	0,157
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,17	0,075	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,88	0,218	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	2,81	0,103	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	2,83	0,336	0,106
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,08	0,089	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	2,68	0,243	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,83	0,092	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,22	0,250	0,377
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,93	0,076	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,84	0,229	

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,26	0,078	0,053
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,44	0,185	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,49	0,057	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,24	0,226	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	2,72	0,120	0,075
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	2,50	0,345	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,04	0,101	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	2,60	0,300	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) σε όλες τις απαντήσεις των ερωτήσεων για τους στόχους αξιολόγησης γενικά (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 2**), επομένως διατηρείται η **H2: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.**

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους	0-10	101	4,46	0,084	0,261
	11-20	121	4,36	0,081	
	21-30	118	4,31	0,080	
	31-40	51	4,14	0,15	
	40 και άνω	2	5,00	0,00	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου	0-10	101	4,26	0,080	0,614
	11-20	121	4,09	0,100	
	21-30	118	4,00	0,104	
	31-40	51	3,92	0,16	
	40 και άνω	2	4,50	0,50	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών	0-10	101	2,95	0,107	0,231
	11-20	121	2,85	0,116	
	21-30	118	3,12	0,125	
	31-40	51	2,69	0,19	
	40 και άνω	2	3,00	1,00	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο	0-10	101	3,99	0,102	0,529
	11-20	121	3,84	0,103	
	21-30	118	3,97	0,096	
	31-40	51	3,69	0,17	
	40 και άνω	2	4,50	0,50	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	0-10	101	4,49	0,073	0,332
	11-20	121	4,34	0,089	
	21-30	118	4,44	0,075	
	31-40	51	4,16	0,15	
	40 και άνω	2	5,00	0,00	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	0-10	101	3,30	0,136	0,006
	11-20	121	2,72	0,131	
	21-30	118	2,59	0,130	
	31-40	51	2,96	0,22	
	40 και άνω	2	3,00	2,00	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) στις απαντήσεις των ερωτήσεων για τους στόχους αξιολόγησης γενικά (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 3**) και διατηρείται για όλες τις ερωτήσεις η **H3: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά**, με εξαίρεση την

ερώτηση “Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού” ($p=0.006 < \alpha=0,05$), που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση H3, καθώς σχετίζεται με τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως όσο πιο λίγα είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο πιο σημαντική είναι η σύνδεση της μισθολογικής και βαθμολογικής εξέλιξης με την αξιολόγηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση την ομάδα των εκπαιδευτικών με σαράντα και άνω έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=3,00). Για τους εκπαιδευτικούς με έως δέκα έτη προϋπηρεσίας το κριτήριο είναι πιο σημαντικό (Μ.Ο.=3,30) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με έντεκα μέχρι είκοσι έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=2,72) και με εικοσιένα έως τριάντα έτη (Μ.Ο.=2,59).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα Εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους	Γυμνάσιο	188	4,41	0,058	0,352
	Λύκειο	205	4,28	0,069	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου	Γυμνάσιο	188	4,11	0,068	0,638
	Λύκειο	205	4,06	0,080	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών	Γυμνάσιο	188	3,06	0,092	0,042
	Λύκειο	205	2,82	0,088	

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο	Γυμνάσιο	188	3,95	0,069	0,978
	Λύκειο	205	3,85	0,085	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	Γυμνάσιο	188	4,38	0,063	0,743
	Λύκειο	205	4,39	0,064	
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού	Γυμνάσιο	188	2,86	0,105	0,893
	Λύκειο	205	2,86	0,103	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0,05$) στις απαντήσεις των ερωτήσεων για τους στόχους αξιολόγησης γενικά (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 4**), επομένως διατηρείται για όλες τις ερωτήσεις η **H4: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά**, με εξαίρεση την ερώτηση “Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών” ($p = 0,042 < \alpha = 0,05$), που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση H4, καθώς σχετίζεται με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι ερωτώμενοι.

Παρατηρείται πως για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε Γυμνάσιο οι απόψεις πως η ενίσχυση του διοικητικού έργου πρέπει να αποτελεί στόχο αξιολόγησης εμφανίζεται πιο σημαντική (M.O.=3,06) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε Λύκειο (M.O.=2,82).

3.2. Κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, όπως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στον Πίνακα 11, παρατηρείται πως για τους ερωτώμενους από τα κριτήρια της

Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το σημαντικότερο είναι η διδακτική εμπειρία (Μ.Ο.=4,42 Τ.Α.=0,92) και αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πάρα Πολύ». Ακολουθεί η πιστοποίηση γνώσης Η/Υ (Μ.Ο.=4,09 Τ.Α.=1,06) και επίσης αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πάρα Πολύ». Οι αμέσως επόμενες κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στην ένδειξη «Πολύ» είναι ο προσωπικός φάκελος (Μ.Ο.=3,81 Τ.Α.=1,11), η πιστοποίηση γνώσης ξένης γλώσσας (Μ.Ο.=3,46 Τ.Α.=1,22), η αξιολόγηση από τον Διευθυντή (Μ.Ο.=3,41 Τ.Α.=1,23) και η κατοχή Μεταπτυχιακού τίτλου (Μ.Ο.=3,39 Τ.Α.=1,22). Ακολούθως, κατατάσσονται ως λιγότερο σημαντικά, με την ένδειξη «Μέτρια», η κατοχή Διδακτορικού τίτλου (Μ.Ο.=3,05 Τ.Α.=1,26), η αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο (Μ.Ο.=3,02 Τ.Α.=1,25), το επιστημονικό έργο (Μ.Ο.=2,92 Τ.Α.=1,22) και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με συνέντευξη από επιτροπή (Μ.Ο.=2,79 Τ.Α.=1,33).

Πίνακας 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

	ΚΑΘΟΛ ΟΥ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		Μ.Ο .	Τ.Α .
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
	Διδακτορικό	5	14,2	75	19,	11	28,	90	22,	59		
	6		1	3	8		9		0		6	
Μεταπτυχιακό	3	8,4	62	15,	62	15,	116	29,	82	20,	3,39	1,2
	3		8		8		5		9		2	
Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ	1	3,3	21	5,3	64	16,	115	29,	18	45,	4,09	1,0
	3				3		3		0	8		6
Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας	3	9,2	44	11,	10	27,	118	30,	89	22,	3,46	1,2
	6		2		6	0		0	6		2	
Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.)	5	15,0	86	21,	11	30,	86	21,	44	11,	2,92	1,2
	9		9		8	0		9	2		2	

Διδακτική εμπειρία	1 0	2,5	7	1,8	37	9,4	93	23, 7	24 6	62, 6	4,42	0,9 2
Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)	1 8	4,6	29	7,4	90	22, 9	129	32, 8	12 7	32, 3	3,81	1,1 1
Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο	6 0	15,3	71	18, 1	11 5	29, 3	96	24, 4	51	13, 0	3,02	1,2 5
Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου	3 3	8,4	60	15, 3	10 3	26, 2	106	27, 0	91	23, 2	3,41	1,2 3
Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή	9 8	24,9	60	15, 3	10 3	26, 2	89	22, 6	43	10, 9	2,79	1,3 3

Οι απαντήσεις του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζονται σε γραφήματα στο Παράρτημα Γ (βλ. Ερευνητικό ερώτημα 2).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ., διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Ποιο είναι το φύλο σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Διδακτορικό	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,03	0,111	0,693
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,08	0,078	
Μεταπτυχιακό	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,30	0,102	0,200
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,45	0,077	
Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,95	0,098	0,104
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,17	0,063	
Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,31	0,108	0,082
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,55	0,074	
Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.)	ΑΝΔΡΑΣ	145	2,99	0,106	0,514
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	2,89	0,075	
Διδακτική εμπειρία	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,27	0,084	0,008
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,50	0,055	
Προσωπικός Φάκελος του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,71	0,094	0,135
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,87	0,070	

Αξιολόγηση επιστημονικής διδασκαλίας από τον Σύμβουλο	της και	ΑΝΔΡΑΣ	145	2,99	0,108	0,767
	επάρκειας Σχολικό	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,04	0,078	
Αξιολόγηση ανταπόκρισης καθήκοντα Διευθυντή του	της στα από τον	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,45	0,104	0,678
	σχολείου	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,39	0,078	
Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή		ΑΝΔΡΑΣ	145	2,83	0,115	0,774
		ΓΥΝΑΙΚΑ	248	2,79	0,083	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) στις απαντήσεις των ερωτήσεων για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 5**), επομένως διατηρείται για όλες τις ερωτήσεις η **H5: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους**, με εξαίρεση την ερώτηση “Διδακτική εμπειρία” ($p = 0,008 < \alpha = 0,05$), που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση H5, καθώς σχετίζεται με το φύλο των ερωτώμενων.

Παρατηρείται πως για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς το κριτήριο “Διδακτική εμπειρία” ως κριτήριο της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγησή τους είναι περισσότερο σημαντικό (Μ.Ο.=4,50) συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,27).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ., διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Διδακτορικό	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	2,55	0,095	0,000
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	2,33	0,229	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,41	0,082	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,88	0,279	
Μεταπτυχιακό	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	2,77	0,095	0,000
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	2,61	0,244	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,88	0,071	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,76	0,260	
Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,97	0,095	0,162
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,72	0,278	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,21	0,066	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,08	0,264	
Πιστοποίηση Ξένης Γλώσσας	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,22	0,100	0,009
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,17	0,326	

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.)	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,66	0,082	0,000	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,48	0,278		
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	2,49	0,090		
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	2,78	0,263		
Διδακτική εμπειρία	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,21	0,086	0,071	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,48	0,232		
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,49	0,067		
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,50	0,185		
Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,43	0,064	0,005	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,80	0,289		
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,65	0,094		
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,83	0,326		
Αξιολόγηση επιστημονικής διδασκαλίας	της και επάρκειας	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	2,99	0,105	0,361

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
από τον Σχολικό Σύμβουλο	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	2,56	0,271	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,06	0,089	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,16	0,229	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,53	0,103	
Αξιολόγηση ανταπόκρισης καθηκόντα από τον Διευθυντή του σχολείου	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,06	0,357	0,381
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,37	0,083	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,28	0,280	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	2,62	0,111	
Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	2,61	0,344	0,089
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	2,91	0,091	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,12	0,285	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε πέντε από τις δέκα ερωτήσεις για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 6**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε πέντε είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Ειδικότερα, τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. “ Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ ” ($p = 0,162 > \alpha = 0,05$), “ Διδακτική εμπειρία ” ($p = 0,071 > \alpha = 0,05$), “ Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο ” ($p = 0,361 > \alpha = 0,05$), “ Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από

τον Διευθυντή του σχολείου ” ($p=0,381 > \alpha=0,05$) “Διδακτική εμπειρία” ($p=0,089 > \alpha=0,05$) επιβεβαιώνουν την **H6: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.** Αντιθέτως, τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. “ Διδακτορικό ” ($p=0,000 < \alpha=0,05$), “Μεταπτυχιακό” ($p=0,000 < \alpha=0,05$), “Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας” ($p=0,009 < \alpha=0,05$), “Επιστημονικό έργο” ($p=0,009 < \alpha=0,05$), “Προσωπικός Φάκελος” ($p=0,005 = \alpha=0,05$) απορρίπτουν την ερευνητική υπόθεση H6, καθώς σχετίζονται με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως η σύνδεση της αξιολόγησης με την κατοχή “Διδακτορικού” ως κριτήριο της Δ.Ε.Π.Σ. εμφανίζεται με διαφορετικό βαθμό σημαντικότητας. Πιο σημαντικό θεωρείται το κριτήριο από τους εκπαιδευτικούς που είναι οι ίδιοι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου (Μ.Ο.=3,88). Ακολουθούν οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (Μ.Ο.=3,41). Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν ένα Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,55) εκφράζουν μικρότερο βαθμό σημαντικότητας και οι κάτοχοι και Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,33) βρίσκουν το κριτήριο αυτό ως το λιγότερο σημαντικό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους.

Επίσης, η σύνδεση της αξιολόγησης με την κατοχή “Μεταπτυχιακού” ως κριτήριο της Δ.Ε.Π.Σ. εμφανίζεται πιο σημαντική για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που είναι οι ίδιοι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου (Μ.Ο.=3,88), ακολουθούν οι κάτοχοι Διδακτορικού (Μ.Ο.=3,76). Οι εκπαιδευτικοί με Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνδέουν το κριτήριο με την αξιολόγηση σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.=2,77) συγκριτικά με τους κατόχους και Δεύτερου Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,61).

Επιπλέον, παρατηρείται πως το κριτήριο της σύνδεσης της πιστοποίησης γνώσης ξένης γλώσσας με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμφανίζει διαφορετικό βαθμό σημαντικότητας αναλόγως του επιπέδου εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού θεωρούν πιο σημαντικό αυτό το κριτήριο (Μ.Ο.=3,66) συγκριτικά με τους κατόχους Διδακτορικού (Μ.Ο.=3,48), οι κάτοχοι Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,22) και οι κάτοχοι Δεύτερου Πτυχίου Τριτοβάθμιας

Εκπαίδευσης το θεωρούν ως το λιγότερο (Μ.Ο.=3,17) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους.

Διαπιστώνεται πως ο βαθμός σημαντικότητας της σύνδεσης της αξιολόγησης με το “Επιστημονικό Έργο” αυξάνεται όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων. Ειδικότερα, μεγαλύτερη βαρύτητα αποδίδεται από τους κατόχους Διδακτορικού (Μ.Ο.=3,48), ακολουθούν οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (Μ.Ο.=3,21). Οι κάτοχοι δεύτερου Πτυχίου τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν λιγότερο σημαντικό αυτό το κριτήριο (Μ.Ο.=2,78) και οι εκπαιδευτικοί με Πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέουν σε λιγότερο βαθμό (Μ.Ο.=2,49) συγκριτικά με τους υπόλοιπους την αξιολόγηση με το επιστημονικό έργο.

Επίσης, διαφαίνεται πως ο βαθμός σημαντικότητας της σύνδεσης του κριτηρίου “Προσωπικός Φάκελος” με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, με εξαίρεση τους κατόχους Διδακτορικού (Μ.Ο.=3,28), οι οποίοι εμφανίζουν στις απόψεις τους τη χαμηλότερη σημαντικότητα σύνδεσης του κριτηρίου. Αναλυτικά, οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (Μ.Ο.=3,99) συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό το κριτήριο με την αξιολόγηση, ακολουθούν οι κάτοχοι και Δεύτερου Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,83) και οι κάτοχοι ενός Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,65).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ., διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p
0-10	101	3,43	0,116	
11-20	121	2,93	0,115	
Διδακτορικό	118	3,08	0,118	0,001
31-40	51	2,59	0,17	
40 και άνω	2	4,00	1,00	

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Μεταπτυχιακό	0-10	101	3,97	0,096	0,000
	11-20	121	3,33	0,107	
	21-30	118	3,32	0,116	
	31-40	51	2,59	0,16	
	40 και άνω	2	3,00	1,00	
Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ	0-10	101	4,25	0,093	0,037
	11-20	121	3,94	0,109	
	21-30	118	4,25	0,084	
	31-40	51	3,76	0,16	
	40 και άνω	2	3,50	1,50	
Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας	0-10	101	3,61	0,121	0,094
	11-20	121	3,33	0,118	
	21-30	118	3,61	0,104	
	31-40	51	3,14	0,16	
	40 και άνω	2	3,50	1,50	
Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.)	0-10	101	3,19	0,124	0,136
	11-20	121	2,81	0,103	
	21-30	118	2,85	0,116	
	31-40	51	2,88	0,17	
	40 και άνω	2	3,50	1,50	
Διδακτική εμπειρία	0-10	101	4,35	0,099	0,277
	11-20	121	4,49	0,080	
	21-30	118	4,48	0,080	
	31-40	51	4,24	0,14	
	40 και άνω	2	4,50	0,50	
Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)	0-10	101	3,79	0,107	0,825
	11-20	121	3,78	0,106	
	21-30	118	3,89	0,095	
	31-40	51	3,71	0,17	
	40 και άνω	2	4,50	0,50	
Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο	0-10	101	3,23	0,126	0,132
	11-20	121	2,95	0,117	
	21-30	118	2,83	0,106	
	31-40	51	3,22	0,18	
	40 και άνω	2	2,50	1,50	
Αξιολόγηση ανταπόκρισης της στα	0-10	101	3,34	0,120	0,657
	11-20	121	3,36	0,112	

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
	21-30	118	3,50	0,117	
καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου	31-40	51	3,51	0,17	
	40 και άνω	2	2,50	1,50	
	0-10	101	2,92	0,134	
Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή	11-20	121	2,61	0,121	
	21-30	118	2,79	0,123	0,180
	31-40	51	3,06	0,18	
	40 και άνω	2	2,00	1,00	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε επτά από τις δέκα ερωτήσεις για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 7**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε τρεις είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Επομένως στα περισσότερα κριτήρια επιβεβαιώνεται η **H7: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους**, με εξαίρεση τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. “ Διδακτορικό ” ($p = 0,001 < \alpha = 0,05$), “Μεταπτυχιακό” ($p = 0,000 < \alpha = 0,05$), “Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ” ($p = 0,037 < \alpha = 0,05$), τα οποία απορρίπτουν την ερευνητική υπόθεση H7, καθώς σχετίζονται με τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως στη σημαντικότητα της σύνδεσης του κριτηρίου “Διδακτορικό” με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποδίδεται διαφορετική βαρύτητα από κάθε ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί με σαράντα και άνω έτη προϋπηρεσίας το θεωρούν πιο σημαντικό (M.O.=4,00), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με έως δέκα έτη προϋπηρεσίας (M.O.=3,43). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από εικοσιένα έως τριάντα έτη το θεωρούν λιγότερο σημαντικό (M.O.=3,08) και ακόμη λιγότερη σημασία έχει το κριτήριο για τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από έντεκα έως είκοσι έτη (M.O.=2,93) και τριάντα ένα έως σαράντα έτη (M.O.=2,59).

Επίσης, παρατηρείται πως η σημαντικότητα της σύνδεσης του κριτηρίου “Μεταπτυχιακό” με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μειώνεται όσο περισσότερα

είναι τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων, μέχρι και τα σαράντα έτη προϋπηρεσίας. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς με σαράντα και άνω έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=3,00) οι απόψεις διαμορφώνονται από το σημαντικότερο προς το λιγότερο σημαντικό. Οι εκπαιδευτικοί με έως δέκα έτη συνδέουν σε σημαντικό βαθμό την αξιολόγηση με την κατοχή του “Μεταπτυχιακού” (Μ.Ο.=3,97), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με έντεκα έως είκοσι χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=3,33). Οι εκπαιδευτικοί με εικοσιένα έως τριάντα χρόνια (Μ.Ο.=3,32) αποδίδουν λιγότερη σημασία στο κριτήριο και οι έχοντες προϋπηρεσία τριανταένα έως σαράντα έτη (Μ.Ο.=2,59) το θεωρούν λιγότερο σημαντικό κριτήριο συγκριτικά με τους συναδέλφους τους.

Επιπλέον, διαπιστώνεται πως στη σημαντικότητα της σύνδεσης του κριτηρίου “Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ” με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποδίδεται διαφορετική βαρύτητα από κάθε ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί με έως δέκα έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=4,25) και οι εκπαιδευτικοί με εικοσιένα έως τριάντα έτη (Μ.Ο.=4,25) το θεωρούν πιο σημαντικό. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με έντεκα έως είκοσι έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=3,94). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από τριάντα ένα έως σαράντα έτη (Μ.Ο.=3,76) βρίσκουν το κριτήριο ακόμη λιγότερο σημαντικό και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από σαράντα και άνω έτη (Μ.Ο.=3,50) το θεωρούν λιγότερο σημαντικό από τους συναδέλφους τους.

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα Εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ., διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 15.

Πίνακας 15. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Γυμνάσιο	188	3,04	0,089	0,714
Διδακτορικό				
Λύκειο	205	3,08	0,091	

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Μεταπτυχιακό	Γυμνάσιο	188	3,40	0,086	0,998
	Λύκειο	205	3,39	0,088	
Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ	Γυμνάσιο	188	4,04	0,080	0,451
	Λύκειο	205	4,13	0,073	
Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας	Γυμνάσιο	188	3,35	0,088	0,057
	Λύκειο	205	3,56	0,085	
Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.)	Γυμνάσιο	188	2,87	0,088	0,320
	Λύκειο	205	2,99	0,086	
Διδακτική εμπειρία	Γυμνάσιο	188	4,36	0,065	0,053
	Λύκειο	205	4,47	0,066	
Προσωπικός Φάκελος του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)	Γυμνάσιο	188	3,82	0,083	0,619
	Λύκειο	205	3,79	0,076	
Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο	Γυμνάσιο	188	3,07	0,091	0,434
	Λύκειο	205	2,97	0,088	
Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου	Γυμνάσιο	188	3,50	0,088	0,155
	Λύκειο	205	3,33	0,088	
Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με	Γυμνάσιο	188	2,81	0,095	0,919

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p
συνέντευξη σε επιτροπή Λύκειο	205	2,79	0,096	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) στις απαντήσεις των ερωτήσεων για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 8**), επομένως διατηρείται η **H8: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.**

3.3. Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Σχολικό Σύμβουλο

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όπως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στον Πίνακα 16, παρατηρείται πως κατά την αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο το περισσότερο σημαντικό κριτήριο για τους ερωτώμενους είναι η αξιολόγηση της σαφήνειας στην επικοινωνία (M.O.=4,51 T.A.=0,75) και αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πάρα Πολύ». Τα επόμενα κριτήρια προς αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο, τα οποία επίσης αντιστοιχούν στην ένδειξη «Πάρα Πολύ» είναι το παιδαγωγικό/μαθησιακό κλίμα (M.O.=4,50 T.A.=0,76), η διδακτική ευελιξία (M.O.=4,49 T.A.=0,74), η διαχείριση της τάξης (M.O.=4,42 T.A.=0,80), η γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού (M.O.=4,40 T.A.=0,82) και το κριτήριο της εμπλοκής/συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα (M.O.=4,33 T.A.=0,87). Τα αμέσως επόμενα ως προς τον βαθμό σημαντικότητας για τους ερωτώμενους κριτήρια, τα οποία αντιστοιχούν στην ένδειξη «Πολύ» είναι η διαχείριση του διδακτικού χρόνου (M.O.=4,13 T.A.=0,84), η εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας (M.O.=4,10 T.A.=0,85), οι μορφές, τα εργαλεία και οι στρατηγικές της διδασκαλίας (M.O.=4,07 T.A.=0,90), η οργάνωση της τάξης (M.O.=3,91 T.A.=0,92), το κριτήριο της αξιολόγησης των μαθητών σε όλες της φάσεις της διδασκαλίας (M.O.=3,90 T.A.=0,93) και το σχέδιο μαθήματος (M.O.=3,61 T.A.=1,02).

Πίνακας 16. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ.Ο	Τ.Α.
	Υ								ΠΟΛΥ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Σχέδιο μαθήματος	1	3,	3	9,	12	30,	14	36,	79	20,	3,6	1,0
Οργάνωση της τάξης	3	3	7	4	1	8	3	4	1	1	1	2
Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές	8	2,	1	4,	83	21,	17	45,	10	27,	3,9	0,9
Γνωστική επάρκεια εκπαιδευτικού	0	0	8	6	1	8	3	6	0	1	2	2
Εμπλοκή συμμετοχή μαθητών στο μάθημα	9	2,	9	2,	66	16,	17	43,	13	35,	4,0	0,9
Σαφήνεια επικοινωνία	3	3	8	3	8	0	3	9	4	7	0	0
Διδακτική ευελιξία	8	2,	4	1,	23	5,9	14	36,	21	54,	4,4	0,8
Παιδαγωγικό μαθησιακό κλίμα	0	0	0	0	5	9	3	2	3	2	0	2
Διαχείριση τάξης	7	1,	6	1,	44	11,	13	33,	20	52,	4,3	0,8
Αξιολόγηση μαθητών σε όλες τις φάσεις της	8	5	5	5	2	1	3	5	2	3	7	7
	5	1,	4	1,	20	5,1	11	30,	24	62,	4,5	0,7
	3	3	0	0	9	3	5	3	5	3	1	5
	5	1,	3	0,	18	4,6	13	34,	23	58,	4,4	0,7
	3	8	8	8	6	6	1	8	9	9	4	4
	5	1,	2	0,	27	6,9	11	29,	24	61,	4,5	0,7
	3	3	5	5	6	5	3	8	0	6	6	6
	6	1,	5	1,	26	6,6	13	34,	22	56,	4,4	0,8
	5	3	3	3	5	4	1	2	2	2	0	0
	1	2,	1	3,	94	23,	16	42,	10	27,	3,9	0,9
	0	5	2	1	9	8	7	9	7	0	3	3

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ.Ο	Τ.Α.	
	Υ								ΠΟΛΥ				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
διδασκαλίας													
Εσωτερική	6	1,	8	2,	64	16,	17	45,	13	34,	4,1	0,8	
συνοχή	της	5	0		3	9	5	6	6	0	5		
διδασκαλίας													
Διαχείριση	του	7	1,	4	1,	61	15,	18	45,	14	35,	4,1	0,8
διδασκαλίας		8	0		5	0	8	1	9	3	4		
χρόνου													

Οι απαντήσεις του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζονται σε γραφήματα στο Παράρτημα Γ (βλ. Ερευνητικό ερώτημα 3).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 17.

Πίνακας 17. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Ποιο είναι το φύλο σας;	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Τιμή p
Σχέδιο μαθήματος	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,52	0,084
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,65	0,065
Οργάνωση της τάξης	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,83	0,072
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,95	0,060
Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,98	0,074
				0,048

Ποιο είναι το φύλο σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
στρατηγικές	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,13	0,058	
Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,35	0,069	0,293
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,43	0,052	
Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,24	0,073	0,097
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,37	0,055	
Σαφήνεια επικοινωνία στην	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,47	0,062	0,209
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,53	0,048	
Διδακτική ευελιξία	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,44	0,060	0,113
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,51	0,048	
Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,38	0,066	0,007
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,57	0,046	
Διαχείριση της τάξης	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,43	0,063	0,678
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,42	0,053	
Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,94	0,073	0,679
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,88	0,061	
Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,99	0,071	0,049

Ποιο είναι το φύλο σας;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p
ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,15	0,054	
ΑΝΔΡΑΣ	145	4,10	0,074	
Διαχείριση του διδακτικού χρόνου				0,744
ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,15	0,051	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε εννέα από τις δώδεκα ερωτήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 9**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε τρεις είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Επομένως στα περισσότερα κριτήρια επιβεβαιώνεται η **H 9: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο**, με εξαίρεση τα κριτήρια “Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές” ($p = 0,048 < \alpha = 0,05$), “Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα” ($p = 0,007 < \alpha = 0,05$), “Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας” ($p = 0,049 < \alpha = 0,05$), τα οποία απορρίπτουν την ερευνητική υπόθεση H9, καθώς σχετίζονται με το φύλο των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως το κριτήριο “Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O.=4,13) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O.=3,98).

Ομοίως, παρατηρείται πως το κριτήριο “Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O.=4,57) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O.=4,38).

Επίσης, το κριτήριο “Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O.=4,15) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O.=3,99).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 18.

Πίνακας 18. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τμή p
Σχέδιο μαθήματος	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,54	0,088	0,863
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,72	0,226	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,65	0,067	
Οργάνωση της τάξης	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,56	0,252	0,892
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,89	0,079	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,78	0,222	
Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,94	0,061	0,605
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,80	0,216	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,01	0,077	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,00	0,214	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,14	0,059	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,96	0,241	

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,42	0,066	0,465
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,39	0,143	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,38	0,057	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,44	0,224	
Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,30	0,072	0,911
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,44	0,145	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,33	0,060	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,32	0,222	
Σαφήνεια επικοινωνία στην	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,54	0,061	0,811
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,56	0,185	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,50	0,050	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,40	0,224	
Διδακτική ευελιξία	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,54	0,058	0,162
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,28	0,135	

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τμή p
Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,49	0,051	0,571
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,28	0,220	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,52	0,062	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,50	0,146	
Διαχείριση της τάξης	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,52	0,050	0,447
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,20	0,231	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,46	0,066	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,11	0,227	
Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,44	0,052	0,705
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,32	0,222	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,88	0,077	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,00	0,229	
Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,90	0,064	0,897
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,00	0,216	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,10	0,075	

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Διαχείριση του διδακτικού χρόνου	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,17	0,185	0,517
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,11	0,054	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,92	0,223	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,19	0,070	
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,94	0,249	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,13	0,053	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,92	0,230	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) σε όλες τις απαντήσεις των ερωτήσεων για τους στόχους αξιολόγησης γενικά (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 10**), επομένως διατηρείται η **H 10: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.**

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 19.

Πίνακας 19. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Σχέδιο μαθήματος	0-10	101	3,86	0,093	0,057
	11-20	121	3,49	0,097	

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
	21-30	118	3,58	0,091	
	31-40	51	3,41	0,15	
	40 και άνω	2	3,50	0,50	
	0-10	101	4,11	0,090	
	11-20	121	3,89	0,081	
Οργάνωση της τάξης	21-30	118	3,90	0,083	0,014
	31-40	51	3,59	0,14	
	40 και άνω	2	3,50	0,50	
	0-10	101	4,28	0,078	
Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές	11-20	121	4,12	0,084	
	21-30	118	3,96	0,082	0,026
	31-40	51	3,82	0,15	
	40 και άνω	2	4,00	0,00	
	0-10	101	4,51	0,078	
Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού	11-20	121	4,43	0,069	
	21-30	118	4,32	0,077	0,121
	31-40	51	4,27	0,13	
	40 και άνω	2	5,00	0,00	
	0-10	101	4,44	0,078	
Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα	11-20	121	4,36	0,077	
	21-30	118	4,26	0,083	0,376
	31-40	51	4,16	0,14	
	40 και άνω	2	4,50	0,50	
	0-10	101	4,62	0,063	
Σαφήνεια επικοινωνία στην	11-20	121	4,63	0,059	
	21-30	118	4,43	0,073	0,004
	31-40	51	4,20	0,14	
	40 και άνω	2	5,00	0,00	
	0-10	101	4,54	0,067	
Διδακτική ευελιξία	11-20	121	4,55	0,061	
	21-30	118	4,48	0,068	0,075
	31-40	51	4,22	0,13	
	40 και άνω	2	5,00	0,00	
	0-10	101	4,57	0,065	
Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα	11-20	121	4,58	0,061	
	21-30	118	4,43	0,074	0,267
	31-40	51	4,31	0,14	

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Διαχείριση της τάξης	40 και άνω	2	5,00	0,00	0,456
	0-10	101	4,48	0,079	
	11-20	121	4,48	0,064	
	21-30	118	4,38	0,074	
	31-40	51	4,27	0,14	
Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας	40 και άνω	2	5,00	0,00	0,000
	0-10	101	4,18	0,089	
	11-20	121	3,83	0,083	
	21-30	118	3,91	0,082	
	31-40	51	3,51	0,14	
Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας	40 και άνω	2	4,00	0,00	0,040
	0-10	101	4,27	0,082	
	11-20	121	4,07	0,072	
	21-30	118	4,09	0,078	
	31-40	51	3,82	0,14	
Διαχείριση του διδακτικού χρόνου	40 και άνω	2	4,50	0,50	0,173
	0-10	101	4,21	0,080	
	11-20	121	4,10	0,073	
	21-30	118	4,18	0,080	
	31-40	51	3,90	0,13	
40 και άνω	2	4,50	0,50		

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε επτά από τις δώδεκα ερωτήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 10**), δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε πέντε είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Ειδικότερα, τα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο επιβεβαιώνουν την **H 11: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.** Εξαιρούνται τα κριτήρια “Οργάνωση της τάξης” ($p = 0,014 < \alpha = 0,05$), “Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές” ($p = 0,026 < \alpha = 0,05$), “Σαφήνεια στην επικοινωνία” ($p = 0,004 < \alpha = 0,05$), “Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας” ($p = 0,000 < \alpha = 0,05$), “Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας”

($p=0,040 < \alpha = 0,05$), τα οποία απορρίπτουν την ερευνητική υπόθεση H11, καθώς σχετίζονται με τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως στη σημαντικότητα της σύνδεσης του κριτηρίου “Οργάνωση της τάξης” με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Σχολικό Σύμβουλο, αποδίδεται διαφορετική βαρύτητα από κάθε ομάδα. Γενικότερα, διαπιστώνεται πως όσο λιγότερα είναι τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων τόσο πιο σημαντικό θεωρείται το κριτήριο. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως δέκα έτη (Μ.Ο.=4,11) συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό το κριτήριο με την αξιολόγηση, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία εικοσιένα έως τριάντα έτη (Μ.Ο.=3,90) και από έντεκα έως είκοσι έτη (Μ.Ο.=3,89). Οι εκπαιδευτικοί με τριάντα ένα έως σαράντα έτη προϋπηρεσίας το θεωρούν λιγότερο σημαντικό (Μ.Ο.=3,59) και για όσους έχουν προϋπηρεσία από σαράντα έτη και άνω (Μ.Ο.=3,50) έχει τη λιγότερη σημασία σε σχέση με τους συναδέλφους τους.

Επίσης, παρατηρείται πως η σημαντικότητα της σύνδεσης του κριτηρίου “Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές” με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μειώνεται όσο περισσότερα είναι τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων, μέχρι και τα σαράντα έτη προϋπηρεσίας. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς με σαράντα και άνω έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=4,00) οι απόψεις διαμορφώνονται από το σημαντικότερο προς το λιγότερο σημαντικό. Οι εκπαιδευτικοί με έως δέκα έτη συνδέουν σε σημαντικό βαθμό την αξιολόγηση με τις μορφές διδασκαλίας (Μ.Ο.=4,28), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με έντεκα έως είκοσι χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=4,12). Οι εκπαιδευτικοί με εικοσιένα έως τριάντα χρόνια (Μ.Ο.=3,96) θεωρούν λιγότερο σημαντικό το κριτήριο και οι έχοντες προϋπηρεσία τριάντα ένα έως σαράντα έτη (Μ.Ο.=3,82) το θεωρούν λιγότερο σημαντικό κριτήριο συγκριτικά με τους συναδέλφους τους.

Επιπλέον, παρατηρείται πως στη σημαντικότητα της σύνδεσης του κριτηρίου “Σαφήνεια στην επικοινωνία” με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποδίδεται διαφορετική βαρύτητα από κάθε ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί με σαράντα και άνω έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=5,00) το θεωρούν πιο σημαντικό. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με έντεκα έως είκοσι έτη (Μ.Ο.=4,63) και έως δέκα έτη προϋπηρεσίας

(M.O.=4,62). Για τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από είκοσι ένα έως τριάντα έτη (M.O.=4,43) εμφανίζεται λιγότερο σημαντικό το κριτήριο και ακόμη πιο ασήμαντο για εκείνους που έχουν προϋπηρεσία από τριάντα ένα έως σαράντα έτη (M.O.=4,20).

Σχετικά με το κριτήριο “Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας” παρατηρείται πως σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποδίδεται διαφορετική βαρύτητα από κάθε ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί έως δέκα έτη προϋπηρεσίας (M.O.=4,18) θεωρούν πιο σημαντικό το συγκεκριμένο κριτήριο. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των σαράντα ετών (M.O.=4,00). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών από είκοσι ένα έως τριάντα έτη (M.O.=3,91) το βρίσκουν λιγότερο σημαντικό και ακόμη πιο ασήμαντο θεωρείται από όσους έχουν προϋπηρεσία από έντεκα έως είκοσι (M.O.=3,83) και από τριάντα ένα έως σαράντα έτη (M.O.=3,51).

Επίσης, παρατηρείται πως η σημαντικότητα της σύνδεσης του κριτηρίου “Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας” παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό σημαντικότητας στις απόψεις των ερωτώμενων, ανά ομάδα. οι εκπαιδευτικοί με σαράντα και άνω έτη προϋπηρεσίας (M.O.=4,50) βρίσκουν το κριτήριο αυτό ως πιο σημαντικό σε σχέση με την αξιολόγησή τους από τον Σχολικό Σύμβουλο. Ακολουθούν όσοι υπηρετούν έως δέκα έτη (M.O.=4,27) και από είκοσι ένα έως τριάντα έτη (M.O.=4,09). Λιγότερο σημαντικό θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία από έντεκα έως είκοσι έτη (M.O.=4,07) και τριανταένα έως σαράντα έτη (M.O.=3,82).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα Εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 20.

Πίνακας 20. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Σχέδιο μαθήματος	Γυμνάσιο	188	3,68	0,069	0,248

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
	Λύκειο	205	3,53	0,075	
	Γυμνάσιο	188	3,91	0,067	
Οργάνωση της τάξης					0,781
	Λύκειο	205	3,90	0,065	
	Γυμνάσιο	188	4,04	0,066	
Μορφές διδασκαλίας, διδασκτικά εργαλεία και στρατηγικές					0,564
	Λύκειο	205	4,10	0,063	
	Γυμνάσιο	188	4,35	0,061	
Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού					0,239
	Λύκειο	205	4,44	0,056	
	Γυμνάσιο	188	4,30	0,060	
Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα					0,270
	Λύκειο	205	4,34	0,063	
	Γυμνάσιο	188	4,47	0,056	
Σαφήνεια στην επικοινωνία					0,252
	Λύκειο	205	4,55	0,052	
	Γυμνάσιο	188	4,44	0,054	
Διδακτική ευελιξία					0,179
	Λύκειο	205	4,52	0,051	
	Γυμνάσιο	188	4,45	0,055	
Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα					0,142
	Λύκειο	205	4,54	0,053	
Διαχείριση της τάξης	Γυμνάσιο	188	4,34	0,062	0,044

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p
	Λύκειο	205	4,50	0,052
Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας	Γυμνάσιο	188	3,91	0,068
	Λύκειο	205	3,90	0,065
Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας	Γυμνάσιο	188	4,08	0,059
	Λύκειο	205	4,11	0,062
Διαχείριση του διδακτικού χρόνου	Γυμνάσιο	188	4,12	0,062
	Λύκειο	205	4,14	0,058

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0,05$) στις απαντήσεις των ερωτήσεων για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 12**) και διατηρείται η **H 12: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο**, με εξαίρεση το κριτήριο “Διαχείριση της τάξης” ($p = 0,044 < \alpha = 0,05$), που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση H12, καθώς σχετίζεται με τη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Λύκειο (M.O.=4,50) βρίσκουν πιο σημαντικό το κριτήριο της “Διαχείρισης της τάξης” συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε Γυμνάσιο (M.O.=4,34) ως κριτήριο για την αξιολόγησή τους από τον Σχολικό Σύμβουλο.

3.4. Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, όπως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στον Πίνακα 21, παρατηρείται πως κατά την αξιολόγηση από τον Διευθυντή το

σημαντικότερο κριτήριο για τους ερωτώμενους είναι το κριτήριο της συμμετοχής ή υποστήριξης δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Μ.Ο.=3,73 Τ.Α.=1,07) και αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πολύ». Τα επόμενα κριτήρια προς αξιολόγηση, τα οποία επίσης αντιστοιχούν στην ένδειξη «Πολύ» είναι η συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (Μ.Ο.=3,61 Τ.Α.=1,05), η συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις (Μ.Ο.=3,61 Τ.Α.=1,09) και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,32 Τ.Α.=1,18). Ακολουθούν τα κριτήρια με την ένδειξη «Μέτρια», τα οποία σχετίζονται με την οργάνωση, την υποστήριξη, τον συντονισμό και τη συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών (Μ.Ο.=3,25 Τ.Α.=1,16) και με τη συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,24 Τ.Α.=1,10).

Πίνακας 21. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

		ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ.Ο	Τ.Α
		Υ								ΠΟΛΥ			
		Ν	%	Ν	%	Ν	%	Ν	%	Ν	%		
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	σε	16	4,1	3	9,4	11	29,	14	36,	83	21,	3,61	1,0
				7		5	3	2	1		1		5
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	σε	19	4,8	3	9,9	10	27,	13	35,	89	22,	3,61	1,0
				9		7	2	9	4		6		9
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. Μονάδας	ή	29	7,4	6	15,	13	34,	11	29,	51	13,	3,24	1,1
				2	8	7	9	4	0		0		0
Συμμετοχή ή υποστήριξη	ή	17	4,3	3	9,2	83	21,	15	39,	10	25,	3,73	1,0
				6			1	6	7	1	7		7

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ.Ο	Τ.Α
	Υ								ΠΟΛΥ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης												
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	32	8,1	6	17,	12	31,	10	27,	61	15,	3,25	1,1
			8	3	4	6	8	5		5		6
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησ ης της σχολικής μονάδας	33	8,4	6	16,	10	26,	12	31,	66	16,	3,32	1,1
			4	3	5	7	5	8		8		8

Οι απαντήσεις του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζονται σε γραφήματα στο Παράρτημα Γ (βλ. Ερευνητικό ερώτημα 4).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 22.

Πίνακας 22. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Ποιο είναι το φύλο σας;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,54	0,088	0,273
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,65	0,066	
Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,53	0,093	0,200
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,66	0,068	
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,28	0,093	0,547
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,23	0,069	
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,59	0,088	0,036
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,81	0,068	
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,23	0,093	0,522
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,27	0,075	
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,22	0,098	0,136
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,38	0,075	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) στις απαντήσεις των ερωτήσεων για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 13**) και διατηρείται η **H 13: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή**, με εξαίρεση το κριτήριο “Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης”

($p=0,036 < \alpha=0,05$), που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση H13, καθώς σχετίζεται με το φύλο των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως το κριτήριο “Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,81) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,59).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 23.

Πίνακας 23. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Συμμετοχή καινοτόμες πρακτικές	σε Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,52	0,086	0,060
	σε Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,28	0,253	
	σε Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,75	0,071	
	σε Διδακτορικός Τίτλος	25	3,32	0,243	
Συμμετοχή καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	σε Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,48	0,089	0,042
	σε Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,56	0,202	
	σε Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,77	0,075	
	σε Διδακτορικός Τίτλος	25	3,24	0,260	

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,11	0,092	0,114
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,28	0,289	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,38	0,074	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,00	0,252	
Συμμετοχή ή υποστήριξη ενδοσχολικής επιμόρφωσης δρασεων	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,66	0,090	0,004
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,83	0,271	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,85	0,071	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,00	0,245	
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,11	0,091	0,103
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,39	0,344	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,38	0,079	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,00	0,271	
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,20	0,095	0,011
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,06	0,328	

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,50	0,082	
Διδακτορικός Τίτλος	25	2,84	0,236	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε τρεις από τις έξι ερωτήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 14**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε τρεις είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Ειδικότερα, τα κριτήρια “Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές” ($p = 0,060 > \alpha = 0,05$), “Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας” ($p = 0,114 > \alpha = 0,05$), “Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών” ($p = 0,103 > \alpha = 0,05$) επιβεβαιώνουν την **H 14: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή**. Αντιθέτως, τα κριτήρια “Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις” ($p = 0,042 < \alpha = 0,05$), “Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης” ($p = 0,004 < \alpha = 0,05$), “Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας” ($p = 0,011 < \alpha = 0,05$) απορρίπτουν την ερευνητική υπόθεση H14, καθώς σχετίζονται με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως στη σημαντικότητα της σύνδεσης του κριτηρίου “Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις” με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, με εξαίρεση τους κατόχους Διδακτορικού (M.O.=3,24) το κριτήριο εμφανίζεται πιο σημαντικό σε εκπαιδευτικούς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Οι κάτοχοι Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,48) θεωρούν λιγότερο σημαντικό το κριτήριο αυτό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους, ακολουθούν οι κάτοχοι και Δεύτερου Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,56) και οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού το θεωρούν πιο σημαντικό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους (M.O.=3,77).

Επίσης, σχετικά με το κριτήριο “Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας” παρατηρείται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης διαφέρουν. Πιο σημαντικό θεωρείται αυτό το κριτήριο σε σχέση με την αξιολόγησή τους, από τους κατόχους Μεταπτυχιακού τίτλου (Μ.Ο.=3,50), ακολουθούν οι κάτοχοι Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,20). Λιγότερο σημαντικό θεωρείται το κριτήριο αυτό από τους κατόχους και Δεύτερου Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τους κατόχους Διδακτορικού (Μ.Ο.=2,84).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 24.

Πίνακας 24. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Συμμετοχή καινοτόμες πρακτικές	σε 0-10	101	3,76	0,099	0,351
	11-20	121	3,49	0,100	
	21-30	118	3,64	0,097	
	31-40	51	3,55	0,14	
	40 και άνω	2	3,00	1,00	
Συμμετοχή καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	σε 0-10	101	3,75	0,103	0,602
	11-20	121	3,50	0,104	
	21-30	118	3,62	0,101	
	31-40	51	3,59	0,15	
	40 και άνω	2	3,50	1,50	
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	0-10	101	3,38	0,101	0,745
	11-20	121	3,15	0,103	
	21-30	118	3,26	0,103	
	31-40	51	3,20	0,16	
	40 και άνω	2	3,00	2,00	
Συμμετοχή υποστήριξη ενδοσχολικής επιμόρφωσης	ή 0-10	101	3,86	0,098	0,202
	11-20	121	3,68	0,100	
	21-30	118	3,79	0,103	
	31-40	51	3,43	0,15	
	δράσεων				

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
	40 και άνω	2	4,00	0,00	
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	0-10	101	3,51	0,117	
	11-20	121	3,09	0,099	
	21-30	118	3,27	0,106	0,046
	31-40	51	3,08	0,17	
	40 και άνω	2	3,00	1,00	
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0-10	101	3,60	0,106	
	11-20	121	3,27	0,108	
	21-30	118	3,29	0,111	0,041
	31-40	51	2,96	0,18	
	40 και άνω	2	3,50	0,50	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε τέσσερις από τις έξι ερωτήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 15**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0,05$) και σε δύο είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0,05$). Ειδικότερα, τα περισσότερα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή επιβεβαιώνουν την **H 15: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή**. Αντιθέτως, τα κριτήρια “Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών” ($p = 0,046 < \alpha = 0,05$), “Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας” ($p = 0,041 < \alpha = 0,05$) απορρίπτουν την ερευνητική υπόθεση H15, καθώς σχετίζονται με τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το κριτήριο “Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών” σε σχέση με την αξιολόγησή τους διαφέρουν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως δέκα έτη (M.O.=3,51) αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό το κριτήριο σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με εικοσιένα έως τριάντα έτη προϋπηρεσίας (M.O.=3,27). Λιγότερο σημαντικό θεωρείται το κριτήριο αυτό από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν

από έντεκα έως είκοσι χρόνια (Μ.Ο.=3,09), από τριάντα ένα έως σαράντα χρόνια (Μ.Ο.=3,08) και άνω των σαράντα ετών (3,00).

Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το κριτήριο “Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας” σε σχέση με την αξιολόγησή τους διαφέρουν ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως δέκα έτη (Μ.Ο.=3,60) αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτό το κριτήριο σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερο από σαράντα έτη προϋπηρεσία (Μ.Ο.=3,50). Λιγότερο σημαντικό θεωρείται το κριτήριο αυτό από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν από εικοσιένα έως τριάντα έτη (Μ.Ο.=3,29), έντεκα έως είκοσι χρόνια (Μ.Ο.=3,27), από τριάντα ένα έως σαράντα χρόνια (Μ.Ο.=2,96).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα Εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 25.

Πίνακας 25. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	Μ.Ο.	T.A.	Τιμή p
Συμμετοχή καινοτόμες πρακτικές σε διδακτικές	Γυμνάσιο	188	3,52	0,076
	Λύκειο	205	3,69	0,074
Συμμετοχή καινοτόμες δημιουργικές δράσεις σε	Γυμνάσιο	188	3,55	0,076
	Λύκειο	205	3,68	0,079
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	Γυμνάσιο	188	3,20	0,077
	Λύκειο	205	3,29	0,080
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων	Γυμνάσιο	188	3,73	0,077

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p
ενδοσχολικής επιμόρφωσης	Λύκειο	205	3,73	0,077
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα	Γυμνάσιο	188	3,21	0,083
πρακτικής άσκησης των φοιτητών	Λύκειο	205	3,29	0,082
0,567				
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυμνάσιο	188	3,39	0,084
	Λύκειο	205	3,26	0,085
				0,330

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) σε όλες τις απαντήσεις των ερωτήσεων για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 16**), επομένως διατηρείται η **H 16: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.**

3.5. Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Για το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, όπως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στον Πίνακα 26, παρατηρείται πως κατά την αξιολόγηση με Προσωπικό Φάκελο το κριτήριο με τον μεγαλύτερο βαθμό σημαντικότητας είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο (M.O.=4,46 T.A.=0,87) και αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πάρα Πολύ». Το επόμενο κριτήριο, το οποίο επίσης αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πάρα Πολύ» είναι η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια (M.O.=4,32 T.A.=0,91). Τέλος, το κριτήριο που σχετίζεται με τα τυπικά προσόντα/επιστημονική κατάρτιση (M.O.=4,03 T.A.=0,96) των εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πολύ» και έρχεται τελευταίο ως προς τη σημαντικότητα των κριτηρίων για την αξιολόγηση με Προσωπικό Φάκελο.

Πίνακας 26. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ.Ο	Τ.Α.
	Υ				Α				ΠΟΛΥ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση	11	2,8	1 6	4, 1	59 0	15, 0	17 1	43, 5	13 6	34, 6	4,03	0,96
Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια	10	2,5	8 0	2, 0	35	8,9	13 3	33, 8	20 6	52, 4	4,32	0,91
Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο	9	2,3	8 0	2, 0	22	5,6	10 7	27, 2	24 7	62, 8	4,46	0,87

Οι απαντήσεις του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζονται σε γραφήματα στο Παράρτημα Γ (βλ. Ερευνητικό ερώτημα 5).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio), διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 27.

Πίνακας 27. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Ποιο είναι το φύλο σας;		N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Τιμή p
Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,83	0,084	0,001
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,14	0,058	
Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,17	0,079	0,004
	ΓΥΝΑΙΚΑ	247	4,40	0,056	
Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,36	0,083	0,240
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,52	0,050	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε μία από τις τρεις ερωτήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης με

Προσωπικό Φάκελο (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 17**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε δύο είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Ειδικότερα, το μόνο κριτήριο που επιβεβαιώνει την **H 17: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)**, είναι το “Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο” ($p = 0,240 < \alpha = 0,05$). Αντιθέτως τα κριτήρια “Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση” ($p = 0,001 < \alpha = 0,05$) και “Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια” ($p = 0,004 < \alpha = 0,05$) απορρίπτουν την ερευνητική υπόθεση H17, καθώς σχετίζονται με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως το κριτήριο “Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,14) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,83).

Επίσης, παρατηρείται πως το κριτήριο “Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,40) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,17).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio), διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 28.

Πίνακας 28. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;	N	Μ.Ο.	T.A.	Τιμή p
Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,83	0,085	
Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση	18	3,67	0,229	0,000
Δεύτερο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	200	4,18	0,056	
Μεταπτυχιακός Τίτλος	25	4,28	0,268	
Διδακτορικός Τίτλος				

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,32	0,074	
Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,28	0,195	0,944
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	199	4,36	0,059	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,00	0,294	
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	4,48	0,068	
Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	4,67	0,140	0,797
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	4,44	0,063	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	4,40	0,231	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε δύο από τις τρεις ερωτήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 18**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε μία είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Επομένως επιβεβαιώνεται η **H 18: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)**, με εξαίρεση την απάντηση για το κριτήριο “Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση” ($p = 0,000 < \alpha = 0,05$) που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση H18, καθώς σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικά, σχετικά με το κριτήριο “Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση” παρατηρείται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης διαφέρουν. Πιο σημαντικό θεωρείται αυτό το κριτήριο σε σχέση με

την αξιολόγησή τους, από τους κατόχους Διδακτορικού τίτλου (Μ.Ο.=4,28), ακολουθούν οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (Μ.Ο.=4,18). Λιγότερο σημαντικό θεωρείται το κριτήριο αυτό από τους κατόχους Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,83) και Δεύτερου Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,67).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio), διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 29.

Πίνακας 29. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;		N	Μ.Ο.	T.A.	Τιμή p
Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση	0-10	101	4,37	0,069	0,000
	11-20	121	3,98	0,089	
	21-30	118	3,97	0,091	
	31-40	51	3,61	0,16	
	40 και άνω	2	4,00	0,00	
Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια	0-10	101	4,34	0,093	0,622
	11-20	121	4,31	0,080	
	21-30	117	4,32	0,087	
	31-40	51	4,25	0,13	
	40 και άνω	2	5,00	0,00	
Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο	0-10	101	4,47	0,083	0,477
	11-20	121	4,48	0,082	
	21-30	118	4,50	0,080	
	31-40	51	4,31	0,13	
	40 και άνω	2	4,50	0,50	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε δύο από τις τρεις ερωτήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 19**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε μία είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Επομένως επιβεβαιώνεται η **H 19: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)**, με εξαίρεση την απάντηση για το κριτήριο “Τυπικά προσόντα/

επιστημονική κατάρτιση” ($p=0,000 < \alpha=0,05$) που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση H19, καθώς σχετίζεται με τα έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως το κριτήριο “Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση” σε σχέση με την αξιολόγησή τους, με εξαίρεση όσων υπηρετούν περισσότερο από σαράντα έτη (Μ.Ο.=4,00) θεωρείται πιο σημαντικό από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Οι υπηρετούντες έως δέκα έτη (Μ.Ο.=4,37) αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο κριτήριο, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από έντεκα έως είκοσι χρόνια (Μ.Ο.=3,98) και από εικοσιένα έως τριάντα χρόνια (Μ.Ο.=3,97). Οι εκπαιδευτικοί από τριάντα ένα έως σαράντα έτη προϋπηρεσίας συνδέουν σε ακόμη μικρότερο βαθμό τα τυπικά προσόντα με την αξιολόγησή τους με Προσωπικό Φάκελο (Μ.Ο.=3,61) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους.

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα Εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio), διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 30.

Πίνακας 30. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση	Γυμνάσιο	188	3,99	0,072	0,517
	Λύκειο	205	4,06	0,065	
Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια	Γυμνάσιο	187	4,26	0,066	0,094
	Λύκειο	205	4,37	0,064	
Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο	Γυμνάσιο	188	4,46	0,058	0,432
	Λύκειο	205	4,46	0,066	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann-Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p>0.05$) σε όλες τις απαντήσεις των ερωτήσεων για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (βλ. Παράρτημα Δ:Output 20), επομένως διατηρείται η **H 20: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).**

3.6. Κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με Συνέντευξη

Για το έκτο ερευνητικό ερώτημα, όπως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στον Πίνακα 31, παρατηρείται πως κατά την αξιολόγηση με Συνέντευξη το κριτήριο με τον μεγαλύτερο βαθμό σημαντικότητας για τους ερωτώμενους είναι το κριτήριο που σχετίζεται με την προσωπικότητα (Μ.Ο.=4,17 Τ.Α.=1,00) και αντιστοιχεί στην ένδειξη «Πάρα Πολύ». Τα υπόλοιπα κριτήρια αντιστοιχούν στην ένδειξη «Πολύ» και κατατάσσονται ως προς τον βαθμό σημαντικότητας, με επόμενο κριτήριο για την αξιολόγηση με συνέντευξη να αποτελεί η διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση (Μ.Ο.=4,06 Τ.Α.=1,02), και να ακολουθούν η γνώση αναλυτικού προγράμματος (Μ.Ο.=3,85 Τ.Α.=1,10), η επιστημονική κατάρτιση (Μ.Ο.=3,69 Τ.Α.=1,16), η συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις (Μ.Ο.=3,56 Τ.Α.=1,14) και τελευταίο να εμφανίζεται το κριτήριο, το οποίο σχετίζεται με τη γνώση και τη συμμετοχή στο διοικητικό έργο (Μ.Ο.=3,39 Τ.Α.=1,12).

Πίνακας 31. Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		Μ.Ο	Τ.Α
	Υ											
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Επιστημονική	31	7,	2	6,9	76	19,	15	39,	10	26,	3,6	1,16
Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο		9	7			3	6	7	3	2	9	

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ.Ο	Τ.Α
	Υ								ΠΟΛΥ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Γνωστικό του Αντικείμενο)												
Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών	22	5,	1	4,8	80	20,	14	36,	12	32,	3,8	1,10
Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών)	17	4,	1	3,6	48	12,	16	41,	15	38,	4,0	1,02
		3	4			2	2	2	2	7	6	
Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους	16	4,	6	1,5	52	13,	13	35,	18	45,	4,1	1,00
		1				2	9	4	0	8	7	

	ΚΑΘΟΛΟ		ΛΙΓΟ		ΜΕΤΡΙΑ		ΠΟΛΥ		ΠΑΡΑ		Μ.Ο	Τ.Α
	Υ								ΠΟΛΥ			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας)												
Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας)	30	7,6	4	11,7	12	31,6	13	33,2	65	16,5	3,3	1,12
Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις)	25	6,4	4	10,4	10	26,5	13	33,2	89	22,6	3,5	1,14

Οι απαντήσεις του έκτου ερευνητικού ερωτήματος παρουσιάζονται σε γραφήματα στο Παράρτημα Γ (βλ. Ερευνητικό ερώτημα 6).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 32.

Πίνακας 32. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Ποιο είναι το φύλο σας;		N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Τιμή p	
Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο)	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,53	0,099	0,032	
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,78	0,073		
Γνώση Προγράμματος	Αναλυτικού και	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,72	0,093	0,034

Ποιο είναι το φύλο σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Προγράμματος Σπουδών	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,93	0,069	
Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών)	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,87	0,088	0,001
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,18	0,062	
Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας)	ΑΝΔΡΑΣ	145	4,20	0,080	0,902
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	4,16	0,065	
Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας)	ΑΝΔΡΑΣ	145	3,44	0,093	0,451
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,36	0,071	
Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις)	ΑΝΔΡΑΣ	144	3,49	0,091	0,231
	ΓΥΝΑΙΚΑ	248	3,59	0,074	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Mann – Whitney U, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις σε τρεις από τις έξι ερωτήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 21**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και σε τρεις είναι στατιστικώς σημαντική ($p < 0.05$). Ειδικότερα, τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη “ Προσωπικότητα” ($p = 0,902 > \alpha = 0,05$), “Διοικητικό Έργο” ($p = 0,451 > \alpha = 0,05$), “Καινοτομίες” ($p = 0,231 > \alpha = 0,05$) επιβεβαιώνουν την **H 21: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη**. Αντιθέτως τα κριτήρια “Επιστημονική Κατάρτιση” ($p = 0,032 < \alpha = 0,05$), “Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος”

($p=0,034 < \alpha=0,05$), “Παιδαγωγική Κατάρτιση” ($p=0,001 < \alpha=0,05$) απορρίπτουν την ερευνητική υπόθεση H21, καθώς σχετίζονται με το φύλο των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως το κριτήριο “Επιστημονική Κατάρτιση” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O.=3,78) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O.=3,53).

Επίσης, παρατηρείται πως το κριτήριο “Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O.=3,93) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O.=3,72).

Επιπλέον, διαπιστώνεται πως το κριτήριο “Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση” για τις Γυναίκες εκπαιδευτικούς (M.O.=4,18) εμφανίζεται πιο σημαντικό για την αξιολόγησή τους συγκριτικά με τους Άνδρες εκπαιδευτικούς (M.O.=3,87).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 33.

Πίνακας 33. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;			N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο)		Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,60	0,096	0,185
		Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,61	0,293	
		Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,72	0,081	
		Διδακτορικός Τίτλος	25	4,04	0,248	
Γνώση Προγράμματος Προγράμματος Σπουδών	Αναλυτικού και	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	150	3,91	0,088	0,396

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις)	Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	149	3,36	0,095	0,013
	Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης	18	3,83	0,259	
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	200	3,71	0,076	
	Διδακτορικός Τίτλος	25	3,28	0,268	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση στις απαντήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 22**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0,05$) και επιβεβαιώνεται η **H 22: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη**, με εξαίρεση την απάντηση για το κριτήριο “Καινοτομίες” ($p = 0,013 < \alpha = 0,05$) που απορρίπτει ερευνητική υπόθεση H22, καθώς σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων.

Αναλυτικά, παρατηρείται πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το κριτήριο “Καινοτομίες” σε σχέση με την αξιολόγησή τους με Συνέντευξη διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Οι κάτοχοι και Δεύτερου Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (M.O.=3,83) αποδίδουν στο κριτήριο αυτό περισσότερη σημασία συγκριτικά με τους συναδέλφους τους, ακολουθούν οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου (M.O.=3,71). Οι κάτοχοι ενός Πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν λιγότερο σημαντικό το κριτήριο Καινοτομίες (M.O.=3,36) και ακόμη λιγότερο σημαντικό οι κάτοχοι Διδακτορικού Τίτλου σπουδών (M.O.=3,28).

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kruskal-Wallis test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 34.

Πίνακας 34. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;			N	M.O.	T.A.	Τιμή p
		0-10	101	3,88	0,116	
Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο)		11-20	121	3,56	0,108	0,194
		21-30	118	3,63	0,106	
		31-40	51	3,75	0,16	
		40 και άνω	2	4,00	1,00	
		0-10	101	3,89	0,112	
Γνώση Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών Αναλυτικού και		11-20	121	3,81	0,099	0,824
		21-30	118	3,85	0,106	
		31-40	51	3,92	0,14	
		40 και άνω	2	3,50	0,50	
Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών)		0-10	101	4,13	0,095	0,776
		11-20	121	4,08	0,092	
		21-30	118	4,01	0,103	
		31-40	51	4,06	0,14	
		40 και άνω	2	3,50	0,50	
Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας)		0-10	101	4,19	0,100	0,697
		11-20	121	4,23	0,085	
		21-30	118	4,12	0,099	
		31-40	51	4,16	0,13	
		40 και άνω	2	3,50	0,50	
Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας)		0-10	101	3,39	0,105	0,435
		11-20	121	3,33	0,099	
		21-30	118	3,43	0,113	
		31-40	51	3,51	0,15	
		40 και άνω	2	2,50	0,50	
Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις)		0-10	101	3,65	0,113	0,372
		11-20	120	3,59	0,098	
		21-30	118	3,38	0,108	
		31-40	51	3,69	0,17	
		40 και άνω	2	3,00	1,00	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση σε όλες τις απαντήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 23**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και επιβεβαιώνεται η **H 23: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.**

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα Εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη, διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Mann-Whitney test. Τα αποτελέσματα του ελέγχου απεικονίζονται στον Πίνακα 35.

Πίνακας 35. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;	N	M.O.	T.A.	Τιμή p	
Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική στο Γνωστικό του Αντικείμενο) ενημέρωση	Γυμνάσιο	188	3,67	0,087	0,916
	Λύκειο	205	3,71	0,080	
Γνώση Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών Αναλυτικού και	Γυμνάσιο	188	3,82	0,080	0,632
	Λύκειο	205	3,88	0,077	
Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών)	Γυμνάσιο	188	4,06	0,074	0,989
	Λύκειο	205	4,06	0,072	
Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας)	Γυμνάσιο	188	4,10	0,074	0,143
	Λύκειο	205	4,24	0,068	
Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία	Γυμνάσιο	188	3,33	0,078	0,334

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;		N	M.O.	T.A.	Τιμή p
της Σχολικής Μονάδας)	Λύκειο	205	3,45	0,082	
	Γυμνάσιο	188	3,51	0,085	
Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις)					0,537
	Λύκειο	204	3,60	0,078	

Ειδικότερα, η εφαρμογή κριτηρίου Kruskal-Wallis, έδειξε ότι η συσχέτιση σε όλες τις απαντήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη (βλ. Παράρτημα Δ: **Output 24**) δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p > 0.05$) και επιβεβαιώνεται η **H 24: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.**

Στον Πίνακα 36 παρουσιάζονται συνοπτικά τα στατιστικά αποτελέσματα των ερευνητικών υποθέσεων.

Πίνακας 36 Στατιστικά αποτελέσματα ερευνητικών υποθέσεων

Στατιστικά αποτελέσματα ερευνητικών υποθέσεων

H1: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις Επαληθεύτηκε των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.

H2: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται Επαληθεύτηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.

H3: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με Επαληθεύτηκε εν μέρει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.

H4: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται Επαληθεύτηκε εν μέρει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά.

H5: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις Επαληθεύτηκε εν μέρει των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

H6: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται Επαληθεύτηκε εν μέρει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

H7: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται με Επαληθεύτηκε εν μέρει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

H8: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν σχετίζεται Επαληθεύτηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

H 9: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις Επαληθεύτηκε εν μέρει των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

H 10: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν Επαληθεύτηκε σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

H 11: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται Επαληθεύτηκε εν μέρει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

H 12: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν Επαληθεύτηκε εν μέρει σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο.

H 13: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις Επαληθεύτηκε εν μέρει των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

H 14: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν Επαληθεύτηκε εν μέρει σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

H 15: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται Επαληθεύτηκε εν μέρει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

H 16: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν Επαληθεύτηκε σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή.

H 17: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις Επαληθεύτηκε εν μέρει των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).

H 18: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν Επαληθεύτηκε εν μέρει σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).

H 19: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται Επαληθεύτηκε εν μέρει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).

H 20: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν Επαληθεύτηκε σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio).

H 21: Ο παράγοντας «φύλο» δεν σχετίζεται με τις απόψεις Επαληθεύτηκε εν μέρει των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.

H 22: Ο παράγοντας «επίπεδο εκπαίδευσης» δεν Επαληθεύτηκε εν μέρει σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.

Η 23: Ο παράγοντας «έτη προϋπηρεσίας» δεν σχετίζεται Επαληθεύτηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.

Η 24: Ο παράγοντας «βαθμίδα εκπαίδευσης» δεν Επαληθεύτηκε σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μελετήθηκαν συναφείς έρευνες της τελευταίας δεκαετίας, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα. Παρατηρήθηκε πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται υπέρ της αξιολόγησης προβληματίζονται, όμως για θέματα όπως είναι οι φορείς αξιολόγησης, ο τρόπος της αξιολόγησης, τα κριτήρια της αξιολόγησης και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Κηροποιού-Κουτρομανίδου, 2011). Αλλά και για το αν πρέπει να συνδέονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους με τη βαθμολογική και μισθολογική τους εξέλιξη ή αν πρέπει να υπηρετούν αποκλειστικά τη διαμόρφωση κουλτούρας μάθησης στο σχολείο και την προσωπική εξέλιξή τους.

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα των Καββαδία και Φατούρου (2013) κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία για ασφυκτικό έλεγχο με σκοπό να χειραγωγηθούν και να περιοριστεί η παιδαγωγική ελευθερία και αυτονομία των εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 2018).

Η έρευνα της Κολυμπάρη (2020) αποκάλυψε πως οι εκπαιδευτικοί και τα συνδικαλιστικά τους όργανα αμφιταλαντεύονται μεταξύ της αποδοχής και της άρνησης του θεσμού της αξιολόγησης. Η έρευνα της Παπαχρήστου (2019) κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί και τα εκπαιδευτικά συνδικάτα τους θεωρούν πως οι πολιτικές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν μιμητισμό διεθνών μοντέλων και προσαρμόζουν τις κατευθύνσεις σε υπερεθνικό επίπεδο με επιφανειακό τρόπο στα ελληνικά δεδομένα, δίχως να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως μέσο για μείωση μισθών και για απολύσεις, έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και εφαρμόζεται ύστερα από πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της μνημονιακής πολιτικής.

Στη συνέχεια επιχειρείται η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2018), η οποία διερεύνησε τα ίδια θέματα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν εντοπίστηκε άλλη αντίστοιχη έρευνα που να πραγματεύεται τα

συγκεκριμένα κριτήρια σε επίπεδο εκπαιδευτικών Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα διεξαχθεί συγκριτικά με τα ευρήματα της Παπαδοπούλου (2018). Παράλληλα θα επιχειρηθεί να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από το πρίσμα των θεωριών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται ανά ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της συσχέτισης του δημογραφικού προφίλ με τα κριτήρια αξιολόγησης ερμηνεύονται εντός του ερευνητικού ερωτήματος με το οποίο συνδέονται, ανά ερευνητική υπόθεση.

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε, πως τα σημαντικότερα κριτήρια για τους ερωτώμενους από τους στόχους της αξιολόγησης είναι η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξή τους, η ανάπτυξη και εξέλιξη των καλών πρακτικών και η διάχυσή τους και η βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου. Επίσης, η βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο θεωρείται σημαντική πτυχή για την αξιολόγηση, ενώ λιγότερο σημαντική παρατηρείται να είναι η ενίσχυση του διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών. Τέλος, ήσσονος σημαντικότητας εμφανίζεται η βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγησή τους.

Επομένως, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται πως η προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει εξέχουσα θέση στις αντιλήψεις των ερωτώμενων για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, γι' αυτό και πρέπει να συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες, όπου εκφράζεται η άποψη πως η αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης and Παπαναούμ, 2000; Hargreaves and Fullan, 2014; Smylie, 2016; Παπαδοπούλου, 2018). Εξίσου σημαντική πτυχή στην αξιολόγηση θεωρείται η ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και η διάχυσή τους. Διαφαίνεται από τις απόψεις τους πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το

παιδαγωγικό και διδακτικό έργο οφείλει να αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης, να δημιουργούνται σχολικά δίκτυα, ώστε να διαχέονται και να βελτιώνονται οι καλές πρακτικές. Με αυτό το σκεπτικό ερμηνεύονται οι απόψεις τους πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να σχετίζεται σε μικρό βαθμό με τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών και πως δεν πρέπει να συνδέεται καθόλου με τη βαθμολογική και μισθολογική τους εξέλιξη. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τις απόψεις άλλων μελετών, όπου υποστηρίζεται πως η εξέλιξη του εκπαιδευτικού επαγγελματικά πραγματοποιείται μέσω των διαδικασιών της καλλιέργειας και διάχυσης καλών πρακτικών μέσα σε κοινότητες μάθησης (ΟΟΣΑ, 2011; Delvaux et al., 2013; Nolan and Hoover, 2008). Η οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την αποτελεσματική εκπαιδευτική δράση και παρατηρείται πως καταλαμβάνει υψηλή θέση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης, ενώ λιγότερο σημαντική εμφανίζεται η διάσταση που σχετίζεται με τις σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο, ως κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συνεπώς, οι διαδικασίες που δεν σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και την ενίσχυση και βελτίωση καλών πρακτικών στην κοινότητα μάθησης, καταλαμβάνουν υποδεέστερες θέσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησής τους.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε πως για τους ερωτώμενους από τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους, τα σημαντικότερα είναι η διδακτική εμπειρία και η πιστοποίηση γνώσης Η/Υ. Τα αμέσως επόμενα κριτήρια είναι ο προσωπικός φάκελος, η πιστοποίηση γνώσης ξένης γλώσσας, η αξιολόγηση από τον Διευθυντή και η κατοχή Μεταπτυχιακού τίτλου. Ακολούθως, κατατάσσονται ως λιγότερο σημαντικά η κατοχή Διδακτορικού τίτλου, η αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο, το επιστημονικό έργο και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με συνέντευξη από επιτροπή.

Επομένως, διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σε σχέση με τις απόψεις των ερωτώμενων για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ., πως αυτά θεωρούνται πάρα πολύ σημαντικά έως και μέτρια σημαντικά, χωρίς να υπάρχει κάποιο κριτήριο που να το αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι ως λίγο ή καθόλου σημαντικό, όπως

διαπιστώνει και η Παπαδοπούλου (2018) στην έρευνά της. Επίσης, παρατηρείται πως δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδακτική εμπειρία και στην πιστοποίηση γνώσης Η/Υ και αποδίδεται λιγότερη αξία στον προσωπικό φάκελο, στην πιστοποίηση γνώσης ξένης γλώσσας, στην αξιολόγηση από τον Διευθυντή και στην κατοχή Μεταπτυχιακού τίτλου. Επιπλέον, παρουσιάζει ενδιαφέρον η παρατήρηση πως για τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς τα ακαδημαϊκά προσόντα όπως η κατοχή Μεταπτυχιακού και Διδακτορικού τίτλου και το επιστημονικό έργο δεν έχουν πρωταρχική σημασία. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Παπαδοπούλου (2018), όπου οι εκπαιδευτικοί δίνουν βαρύτητα στους υψηλούς τίτλους σπουδών (διδακτορικό και μεταπτυχιακό) και αναφέρουν ως λιγότερο σημαντικά κριτήρια την κατοχή λοιπών τυπικών προσόντων (πιστοποίηση γνώσεων Η/Υ, διδακτική εμπειρία). Επίσης, η αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο φαίνεται να είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας της Παπαδοπούλου (2018), ενώ από την παρούσα έρευνα εκτιμάται πως ανήκει στα λιγότερο σημαντικά κριτήρια. Επίσης, η αξιολόγηση από τον Διευθυντή στην παρούσα έρευνα θεωρείται σημαντικό κριτήριο και ευθυγραμμίζεται με την έρευνα πως ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται ως ο καταλληλότερος φορέας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου and Στιβακτάκης, 2006). Αντιθέτως, στην αξιολόγηση από την επιτροπή με Συνέντευξη αποδίδεται λίγη σημασία και στις δύο έρευνες και όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα έρευνα θεωρείται ως πιο κατάλληλος ο Διευθυντής, ενώ στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2018) ο Σχολικός Σύμβουλος .

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε πως κατά την αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο το πιο σημαντικά κριτήρια για τους ερωτώμενους είναι η αξιολόγηση της σαφήνειας στην επικοινωνία, το παιδαγωγικό/μαθησιακό κλίμα, η διδακτική ευελιξία, η διαχείριση της τάξης, η γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού και το κριτήριο της εμπλοκής/συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Λιγότερο σημαντικά κριτήρια αποτελούν η διαχείριση του διδακτικού χρόνου, η εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας, οι μορφές, τα εργαλεία και οι στρατηγικές της διδασκαλίας, η οργάνωση της τάξης, το κριτήριο της αξιολόγησης των μαθητών σε όλες της φάσεις της διδασκαλίας και το σχέδιο μαθήματος.

Επομένως, διαφαίνεται από τα αποτελέσματα τη παρούσας έρευνας για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο πως αυτά θεωρούνται πάρα πολύ σημαντικά και πολύ σημαντικά, ενώ δεν παρατηρείται να υπάρχει κάποιο κριτήριο που να το αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι ως μέτρια ή καθόλου σημαντικό. Η έρευνα της Παπαδοπούλου (2018) αναδεικνύει ως πολύ σημαντικά τα ίδια κριτήρια με την παρούσα έρευνα, αλλά ως το πιο σημαντικό κριτήριο αναδεικνύει τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Παρότι στην αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο αποδόθηκε μέτριος βαθμός σημαντικότητας (στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα), παρατηρούμε πως τα κριτήρια τα οποία εξετάζονται κατά την αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο (τρίτο ερευνητικό ερώτημα) κατέχουν υψηλή θέση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την αξιολόγησή τους, επειδή όλα τα κριτήρια σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου στην τάξη. Τα ευρήματα αυτά της παρούσας έρευνας, αλλά και της έρευνας της Παπαδοπούλου (2018) έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα που διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ως φορέα αξιολόγησης, αλλά διαφωνούν με τα κριτήρια (Ζουγανέλη et al., 2009).

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως κατά την αξιολόγηση από τον Διευθυντή τα σημαντικότερα κριτήρια για τους ερωτώμενους είναι το κριτήριο της συμμετοχής ή υποστήριξης δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, η συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ακολουθούν τα κριτήρια που αφορούν στην οργάνωση, την υποστήριξη, τον συντονισμό και τη συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών, καθώς και τη συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Επομένως, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή, αυτά θεωρούνται πολύ σημαντικά και μέτρια σημαντικά, ενώ δεν παρατηρείται να υπάρχει κάποιο κριτήριο που να το αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι ως λίγο σημαντικό, πάρα πολύ σημαντικό ή αντιθέτως καθόλου σημαντικό. Δεδομένου πως στην αξιολόγηση ανταπόκρισης των

εκπαιδευτικών στα καθήκοντά τους από τον Διευθυντή αποδόθηκε πολύ σημαντική βαρύτητα (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα), φαίνεται πως αυτό οφείλεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια κατά την αξιολόγηση από τον Διευθυντή (τρίτο ερευνητικό ερώτημα), όπου η συμμετοχή ή η υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και δράσεις και η οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι τα κριτήρια στα οποία πρέπει να δίνει βαρύτητα ο Διευθυντής του σχολείου κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τα κριτήρια αυτά είναι πολύ σημαντικά και για τους ίδιους. Τα συμπεράσματα αυτά εναρμονίζονται με την έρευνα της Ζουγανέλη και των συνεργατών της (2008), αλλά έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών από την έρευνα της Παπαδοπούλου (2018) και με συναφείς έρευνες, όπου προτάσσονται μόνο τα κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου και δεν θεωρείται σημαντικό το κριτήριο της αυτοαξιολόγησης του σχολείου (Πασιαρδής, 1996; Ανδρεαδάκης, Ξανθάκου and Κανδιανάκη, 2008).

Για το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα πως τα πιο σημαντικά από τα κριτήρια είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και λιγότερο σημαντική εμφανίζεται να είναι η συσχέτιση των τυπικών προσόντων/επιστημονικής κατάρτισης με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με Προσωπικό Φάκελο.

Επομένως, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο, αυτά θεωρούνται πάρα πολύ σημαντικά και πολύ σημαντικά, ενώ δεν παρατηρείται να υπάρχει κάποιο κριτήριο που να το αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι ως μέτρια, λίγο ή καθόλου σημαντικό. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Παπαδοπούλου (2018) και συμφωνεί με τα συμπεράσματα της έρευνας που προβάλλει τον προσωπικό φάκελο ως αντικειμενικό εργαλείο, κρίσιμο για τον καθορισμό της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Slepceovich and Slepceovich, 2018), καθώς ένας προσωπικός φάκελος, ο οποίος είναι ολοκληρωμένος αναδεικνύει το επαγγελματικό προφίλ του

εκπαιδευτικού με αντικειμενικό και μετρήσιμο τρόπο (Barnett, 2005). Παρατηρούμε και πάλι (όπως και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα) πως οι ερωτώμενοι θεωρούν πιο σημαντικό το κριτήριο της παρουσίας του εκπαιδευτικού στην τάξη και τη διδακτική του επάρκεια και ακολουθεί το κριτήριο αξιολόγησης της επιστημονικής κατάρτισης. Θα μπορούσε να ερμηνευτεί η σειρά σημαντικότητας με το μεταβαλλόμενο περιβάλλον της τάξης, σύμφωνα με το αποτέλεσμα της έρευνας που υποστηρίζει πως απαιτούνται πρακτικές ικανότητες από τον εκπαιδευτικό, αφού το επιστημονικό υπόβαθρο από μόνο του δεν μπορεί να εξασφαλίσει την κατάλληλη διδακτική παρουσία στην εκπαιδευτική διαδικασία, (Scriven, 1991).

Για το έκτο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκε πως κατά την αξιολόγηση με Συνέντευξη το πιο σημαντικό κριτήριο για τους ερωτώμενους είναι εκείνο που σχετίζεται με την προσωπικότητά τους και ακολουθούν η διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, η γνώση αναλυτικού προγράμματος, η επιστημονική κατάρτιση και η συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις. Ως λιγότερο σημαντικό εμφανίζεται το κριτήριο, το οποίο σχετίζεται με τη γνώση και τη συμμετοχή στο διοικητικό έργο.

Επομένως, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη, με εξαίρεση το κριτήριο της προσωπικότητας, το οποίο θεωρείται πάρα πολύ σημαντικό, όλα τα υπόλοιπα χαρακτηρίζονται ως πολύ σημαντικά, ενώ δεν διαπιστώνεται να υπάρχει κάποιο κριτήριο που να το αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι ως μέτρια, λίγο ή καθόλου σημαντικό. Η πρακτική γνώση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η διδακτική και επιστημονική επάρκεια και πάλι εμφανίζεται ως σημαντικότερη της επιστημονικής (τρίτο και πέμπτο ερευνητικά ερωτήματα), ενώ η συμμετοχή στο διοικητικό έργο λιγότερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς, ως προς την αξιολόγησή τους με τη διαδικασία της Συνέντευξης σε επιτροπή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εναρμονίζονται με τα συμπεράσματα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2018), καθώς δίνεται προτεραιότητα στο διδακτικό έργο και στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάζει ενδιαφέρον πως η συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις καταλαμβάνει την προτελευταία θέση στην κατάταξη με βάση τον μέσο όρο των απαντήσεων. Γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως η αποφυγή της

διαφορετικής προσέγγισης της διδασκαλίας μέσω της καινοτομίας και η προσήλωση στις παγιωμένες μεθόδους διδασκαλίας.

4.1. Προσέγγιση αποτελεσμάτων με το ΝΔΜ

Εξετάζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με την προσέγγιση του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ παρατηρούμε πως η επιθυμία για επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορεί να πηγάζει από την ανάγκη για δημιουργία συγκριτικού πλεονεκτήματος έναντι των συναδέλφων τους, ώστε να μπορούν να παραμείνουν ανταγωνιστικοί στον χώρο εργασίας τους, όπου αξιολογούνται με βάση την απόδοσή τους.

Γα τον ίδιο λόγο φαίνεται να μην επιθυμούν τη σύνδεση της μισθοδοσίας και της επαγγελματικής εξέλιξης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, επειδή (σύμφωνα με τη στη σκληρή εκδοχή του ΝΔΜ) μπορεί μια δυσμενής αξιολόγηση να οδηγήσει ακόμη και σε αποκλεισμό από τη διαδικασία πρόσληψης (Ferlie and Geraghty, 2005; Papadopoulos, 2013), όπως εφαρμόστηκε στην αξιολόγηση των Π.Π.Σ. (Παπαδοπούλου, 2018) .

Η επιθυμία για τη σύνδεση της αξιολόγησης με την εφαρμογή, την ανάπτυξη, τη βελτίωση και τη διάχυση καλών πρακτικών μπορεί να ερμηνευτεί με τη λογική της ήπιας εκδοχής του ΝΔΜ, η οποία πρεσβεύει τη μάθηση μέσω της συνεργασίας με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχει η σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (Ferlie and Geraghty, 2005; Papadopoulos, 2013).

Σημαντικός στόχος της αξιολόγησης αποδεικνύεται πως είναι η οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου. Υπό το πρίσμα του ΝΔΜ αποσκοπεί στην αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων τους μέσα από την υψηλού επιπέδου δέσμευση στην προσφορά υπηρεσιών για ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών (Dunleavy and Hood, 1994; Παντιώρας, 2016).

Παρατηρήθηκε πως από τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. περισσότερο η διδακτική εμπειρία και τα λοιπά προσόντα και λιγότερο τα ακαδημαϊκά κριτήρια συνδέονται

με την αξιολόγηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη διαδικασία παροχής εκπαιδευτικού έργου και όχι στην απόκτηση μορίων από τυπικά προσόντα. Με την ίδια λογική μπορεί να ερμηνευθεί το γεγονός πως η αξιολόγηση από τον Διευθυντή τυγχάνει μεγαλύτερης αποδοχής σε σύγκριση με την αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο, ενώ η αξιολόγηση με συνέντευξη σε επιτροπή έχει τη λιγότερη αποδοχή.

Η αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς ενέχει τον κίνδυνο της τεχνοκρατικής αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έρχεται σε αντίθεση με την προσέγγιση των εκπαιδευτικών για αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την ουσιαστική διδακτική πράξη και όχι με βάση τα τυπικά προσόντα. Επομένως, η αξιολόγηση από τον Σχολικό σύμβουλο, όπως προκύπτει από τις απόψεις των εκπαιδευτικών οφείλει να εξετάζει περισσότερο τη μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία και διατήρηση κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να ασχολείται λιγότερο με τα εκπαιδευτικά εργαλεία διαχείρισης και προγραμματισμού του μαθήματος (Καραστάθης, 2018).

Για την αξιολόγηση από τον Διευθυντή τα κριτήρια που παρατηρούνται ως πιο σημαντικά σχετίζονται με την ενδοσχολική επιμόρφωση, τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και δράσεις και τα προγράμματα αυτοαξιολόγησης. Αυτά τα στοιχεία ενισχύουν τόσο την ανταγωνιστικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσο και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, έναντι άλλων σχολικών μονάδων.

Από τα κριτήρια αξιολόγησης με προσωπικό φάκελο τα πιο σημαντικά είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ενώ για την αξιολόγηση με συνέντευξη σε επιτροπή, το σημαντικότερο κριτήριο για τους ερωτώμενους είναι το κριτήριο που σχετίζεται με την προσωπικότητά τους και ακολούθως η διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση, η γνώση αναλυτικού προγράμματος, η επιστημονική κατάρτιση και η συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως τα ευρήματα αυτά μπορούν να ερμηνευθούν μέσω των δύο δογμάτων του ΝΔΜ (Dunleavy and Hood, 1994; Παντιώρας, 2016):

α) την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, με στόχο να γεφυρωθούν οι διαφορές μεταξύ των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Η παρούσα έρευνα δεν εντόπισε στις απόψεις των εκπαιδευτικών στοιχεία που να επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη προσέγγιση.

β) την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως ξεχωριστή προσωπικότητα, την εφαρμογή της συμμετοχικής διαδικασίας στη λήψη αποφάσεων και την αμοιβή του με βάση την απόδοσή του. Η παρούσα έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά τα κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και τη συμμετοχή τους στη λειτουργία του σχολείου, όμως δεν αποδέχονται τη συσχέτιση της απόδοσής τους με την αμοιβή τους

Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ είναι προσανατολισμένο στην ορθολογική διαχείριση των πόρων και στην αποδοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου με το μικρότερο δυνατό κόστος, για την προσφορά όσο το δυνατόν καλύτερων υπηρεσιών (Hood, 1991;Καραστάθης, 2018). Από την έρευνα διαφάνηκε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν εστιάζουν στην οικονομική αποδοτικότητα του έργου τους, ούτε έχουν προτεραιότητα την ενίσχυση του διοικητικού ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά τους ενδιαφέρει η όσο το δυνατόν καλύτερη επίδοση στο διδακτικό τους έργο. Η αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς διαφαίνεται να αποτελεί εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των προσπαθειών τους, με σκοπό τη βελτίωση της επίδοσής τους. Στα κριτήρια της παρούσας έρευνας, όπου εντοπίστηκαν καταβολές του ΝΔΜ, όπως η εφαρμογή της αξιολόγησης από εξωτερικούς φορείς (Σχολικό Σύμβουλο, Επιτροπή) και η σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη μισθολογική και υπηρεσιακή κατάσταση των αξιολογούμενων παρατηρήθηκε πως αποδόθηκε η μικρότερη σημασία. Έτσι, διαπιστώνεται πως το ΝΔΜ, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας δεν αποτελεί κατάλληλη θεωρία μάνατζμεντ για τη θεωρητική και πρακτική στήριξη της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.2. Προσέγγιση των αποτελεσμάτων με τη ΔΟΠ

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως ιδιαίτερος σημαντικό κριτήριο για την αξιολόγησή τους την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη. Υπό το πρίσμα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι σημαντική η παράμετρος της αξιολόγησης με σκοπό τη διόρθωση των λαθών και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων (Τσιότρας, 2016). Αποτελεί, μάλιστα, θεματικούς άξονες της “λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών” (ΥΑ 6603/ ΓΔ4/2021) για την εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Οι άξονες περιλαμβάνουν δείκτες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις επιμόρφωσης, βελτίωσης της διδασκαλίας, συμμετοχής σε προγράμματα κοινωνικού ενδιαφέροντος (Θεματικοί άξονες 12, 13,14) (βλ. Πίνακα 1).

Επιπλέον, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η αξιολόγησή τους πρέπει να αποσκοπεί στην εφαρμογή, την ανάπτυξη, τη βελτίωση και τη διάχυση καλών πρακτικών. Η στάση αυτή είναι πλήρως εναρμονισμένη με τη νοοτροπία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ανταλλαγή της εμπειρίας και της γνώσης και ενισχύεται η συλλογική προσπάθεια για βελτίωση (Deming, 1986). Η διαδικασία αυτή, επίσης, προβλέπεται στη “Διοικητική λειτουργία” και περιλαμβάνει δείκτες ανάπτυξης πρωτοβουλιών για τη δημιουργία δικτύων σχολείων, τη διάχυση καλών πρακτικών, την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας κ.α. (Θεματικός άξονας 11) (βλ. Πίνακα 1) (ΥΑ 6603/ ΓΔ4/2021).

Σημαντικός στόχος της αξιολόγησης αποδεικνύεται πως είναι η οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου. Η διαδικασία της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, επίσης περιγράφεται στη “Διοικητική λειτουργία” του πλαισίου αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και προβλέπει δείκτες για την από κοινού στοχοθεσία και λήψη αποφάσεων, την υποστήριξη της επαγγελματικής εξέλιξης των διδασκόντων, την οργάνωση και ενημέρωση των εμπλεκόμενων μερών κ.α. (Θεματικός άξονας 9) (βλ. Πίνακα 1) (ΥΑ 6603/ ΓΔ4/2021) και φαίνεται πως διαπνέεται από τη συλλογική δέσμευση για την ποιότητα, όπως πρεσβεύει η ΔΟΠ (Τσιότρας, 2016).

Λιγότερο σημαντική για την αξιολόγηση είναι η διάσταση που αφορά στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, γονέων και μαθητών. Περιλαμβάνεται και το συγκεκριμένο κριτήριο στους άξονες της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Οι σχέσεις των μαθητών με τους μαθητές και με τους εκπαιδευτικούς εξετάζονται στην “Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία” στους άξονες που περιλαμβάνουν δείκτες για ενίσχυση επικοινωνίας, διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης, σεβασμού της διαφορετικότητας κ.α. (Θεματικοί άξονες 6 και 7) (βλ. Πίνακα 1) (ΥΑ 6603/ ΓΔ4/2021) και φαίνεται πως βρίσκονται σε αρμονία με τη Νοοτροπία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, καθώς δημιουργούνται συνθήκες για την απρόσκοπτη και εποικοδομητική συνεργασία στο πλαίσιο του αλληλοσεβασμού (Τσιότρας, 2016).

Στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε η άποψη πως η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, η νοοτροπία αυτή αντίκειται στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπου ακόμη και το αρνητικό αποτέλεσμα αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για διόρθωση λαθών και για βελτίωση της ποιότητας (Deming, 1986; Τσιότρας, 2016).

Η έρευνα κατέδειξε πως για τους εκπαιδευτικούς έχει σημασία η ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην τάξη και όχι η τυπική απόκτηση ακαδημαϊκών τίτλων, γι’ αυτό η αξιολόγηση από τον Διευθυντή τυγχάνει μεγαλύτερης αποδοχής σε σύγκριση με την αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο, ενώ η αξιολόγηση με συνέντευξη μικρότερης αποδοχής. Όσο πιο μακριά βρίσκεται το κριτήριο από την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη σχολική αίθουσα, τόσο λιγότερο ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς ως κριτήριο αξιολόγησής τους. Επίσης, διαφάνηκε πως η αξιολόγηση με προσωπικό φάκελο πρέπει να προσανατολίζεται στη βελτίωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πράξη.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν πως η εκπαιδευτική πράξη και η βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος αποτελούν βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών και συνάδουν με τη λογική της ΔΟΠ για καινοτόμες δράσεις και τη διαρκή επιμόρφωση. Η στάση των εκπαιδευτικών αναδεικνύει τη διάθεση για έμπρακτη συμμετοχή στη

συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή και δέσμευση σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού , όπως πρεσβεύουν οι αρχές της ΔΟΠ (Τσιότρας, 2016).

Συμπερασματικά, ύστερα από την προσπάθεια που καταβλήθηκε στην παρούσα έρευνα για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων μέσα από το πρίσμα των δύο θεωριών του μάνατζμεντ, προκύπτει πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να στηρίζεται στη θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Τόσο το πρόσφατο νομοθετικό πλαίσιο όσο και οι στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν πως έχουν δημιουργηθεί κατάλληλες συνθήκες για τη διενέργεια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση με γνώμονα τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από τη συνεργασία όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογηθούν με βάση τις αρχές των θεωριών του ΝΔΜ και της ΔΟΠ. Για τον σκοπό αυτό εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγησή τους. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια για τον προσδιορισμό της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας, σχολική βαθμίδα) στις απόψεις τους για τους στόχους και τα κριτήρια της αξιολόγησής τους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε πως για τους εκπαιδευτικούς ο πιο σημαντικός σκοπός της αξιολόγησής τους είναι η επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. Επιπλέον, διαφάνηκε πως η αξιολόγηση οφείλει να αποσκοπεί στην εφαρμογή, την ανάπτυξη, τη βελτίωση και τη διάχυση καλών πρακτικών. Όπως παρατηρήθηκε, σημαντικό κριτήριο αποτελεί και η οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου και λιγότερο σημαντική διαφαίνεται η σύνδεση με την αξιολόγηση του κριτηρίου που αφορά στις σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Επιπλέον, ακόμη λιγότερο σημαντική θεωρείται πως είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με το διοικητικό έργο. Επίσης, αναδείχθηκε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πως η αξιολόγηση δεν πρέπει να συνδέεται με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξή τους.

Από τα κριτήρια της αξιολόγησης φάνηκαν ως τα σημαντικότερα η διδακτική εμπειρία και τα τυπικά προσόντα και λιγότερη σημασία αποδόθηκε σε ακαδημαϊκούς τίτλους και το επιστημονικό έργο. Από τα εργαλεία και τους φορείς αξιολόγησης, διαφάνηκε πως θεωρούνται πιο σημαντικά η αξιολόγηση με προσωπικό φάκελο και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής και διδακτικής επάρκειας από τον Διευθυντή του σχολείου. Λιγότερο σημαντικά θεωρούνται η αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο και η αξιολόγηση με συνέντευξη από επιτροπή.

Από τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν

στο Γυμνάσιο συμφωνούν περισσότερο με την άποψη πως η αξιολόγησή τους πρέπει να συνδέεται με τη διεκπεραίωση του διοικητικού έργου, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε Λύκειο, ενώ οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε Λύκειο βρίσκουν πιο σημαντικό το κριτήριο της διαχείρισης της τάξης.

Παράλληλα, προέκυψε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο σημαντική τη σύνδεση της διδακτικής εμπειρίας με την αξιολόγησή τους και αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα κριτήρια εκτίμησης των διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών, της εσωτερικής συνοχής της διδασκαλίας και του παιδαγωγικού κλίματος. Επιπλέον, θεωρούν σημαντικές για τη σύνδεση με την αξιολόγησή τους τις δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης και την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Επιπρόσθετα, συνάγεται ότι οι κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου ή Μεταπτυχιακού τίτλου θεωρούν πιο σημαντικά τα ακαδημαϊκά κριτήρια σε σχέση με την αξιολόγησή τους. Επίσης, θεωρούν πιο σημαντική τη σύνδεση των κριτηρίων της επιστημονικής κατάρτισης και των τυπικών προσόντων με την αξιολόγησή τους. Παρατηρείται, επιπλέον πως όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο σπουδών τόσο μεγαλύτερη είναι η αποδοχή της αξιολόγησης με προσωπικό φάκελο και η σύνδεση της αξιολόγησης με δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ειδικότερα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θεωρείται πιο σημαντικός για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου. Επίσης, διαφαίνεται πως οι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποδίδουν στο κριτήριο της καινοτομίας περισσότερη σημασία, ενώ οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος το βρίσκουν λιγότερο σημαντικό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους.

Γενικότερα, όσο λιγότερα είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο πιο σημαντική εμφανίζεται η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη γνώση χρήσης Η/Υ, στη διδακτική εμπειρία και στην αξιολόγηση από τον σχολικό σύμβουλο. Οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη σημασία στα διδακτικά εργαλεία, την εσωτερική

συνοχή της διδασκαλίας και τη σαφήνεια στην επικοινωνία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας δίνουν βαρύτητα στην οργάνωση, την υποστήριξη και τον συντονισμό των προγραμμάτων πρακτικής άσκησης των φοιτητών και τη συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Σε ότι αφορά την επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στις απόψεις των εκπαιδευτικών, για τους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζεται σημαντικότερη η σύνδεση του διδακτορικού και του μεταπτυχιακού τίτλου με την αξιολόγηση. Επίσης, παρατηρήθηκε πως οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως πιο σημαντικά τα κριτήρια οργάνωσης της τάξης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Η παρούσα έρευνα, μέσα από την ιστορική αναδρομή διέκρινε την επίδραση των δύο θεωριών του Μάνατζμεντ στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με τις προσεγγίσεις των δύο θεωριών του μάνατζμεντ και εντός του νομοθετικού πλαισίου που θεσμοθετήθηκε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, οδήγησε στο συμπέρασμα πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών, γενικώς συμφωνούν με την κατεύθυνση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, με βάση την οποία διαφαίνεται πως δομείται ο νέος τρόπος αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, όπως καθορίζεται στον Ν. 4692/2020 και την Υ.Α.6603/ΓΔ4/20-01-2021 και πρόκειται να εφαρμοστεί από το τρέχον σχολικό έτος.

Από την έρευνα διαφάνηκε πως ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως περιγράφεται στην πρόσφατη νομοθεσία, βασίζεται στις αρχές της ΔΟΠ και συνάγεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αξιολογηθούν με βάση τη ΔΟΠ, ενώ δεν συνδέουν την αξιολόγηση με τη μισθολογική και υπηρεσιακή τους εξέλιξη, όπως εφαρμοζόταν με βάση το ΝΔΜ, στο οποίο αποδόθηκε μέσα από την έρευνα αυτή η πρακτική. Άλλα στοιχεία του ΝΔΜ δεν φάνηκε να επέδρασαν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Υπό το πρίσμα και των δύο θεωριών η διαδικασία της αξιολόγησης έχει στόχο την επίτευξη της διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, με τη

διαφορά πως στο ΝΔΜ η σύνδεση αφορά το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και συνδέεται με τη μισθολογική και υπηρεσιακή εξέλιξη, ενώ στη ΔΟΠ διαπερνά όλα τα επίπεδα και τις εργασίες του εκπαιδευτικού συστήματος και έχει στόχο τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την εφαρμογή των σταδίων του κύκλου του Deming.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να συμπεριληφθούν ως κριτήρια αξιολόγησης εκείνα τα οποία είναι σημαντικά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (διδακτικό έργο, επιμόρφωση, προσωπική εξέλιξη, διάχυση γνώσης). Επίσης, να καθοριστούν οι φορείς αξιολόγησης (Διευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος) και τα εργαλεία αξιολόγησης (προσωπικός φάκελος) με βάση τον βαθμό αποδοχής από τους αξιολογούμενους. Είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη στην αξιολόγηση πως όλη η διαδικασία έχει στόχο αποκλειστικά τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου του εκπαιδευτικού και δεν αποτελεί μέσο επιβράβευσης ή τιμωρίας, παρά ένα εργαλείο διαρκούς βελτίωσης ποιότητας.

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το δείγμα το οποίο μελετήθηκε αποτέλεσε το 0,5% του στατιστικού πληθυσμού, επομένως μια πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράστηκαν με βάση το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, σε σχέση με την αξιολόγησή τους, όπως πραγματοποιήθηκε το 2012-2013. Δεδομένου πως δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη η αξιολόγηση, η οποία προβλέπεται από την πρόσφατη νομοθεσία στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, παρουσιάζει ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ύστερα από την εφαρμογή του νέου τρόπου αξιολόγησης και με ερωτηματολόγιο που θα είναι προσαρμοσμένο στην αξιολόγηση όπως θα διεξαχθεί το επόμενο εκπαιδευτικό έτος, για να αποτυπωθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών μετά τη διαδικασία αξιολόγησης.

Η παρούσα έρευνα δεν προχώρησε σε συσχετίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με τη χρήση της επαγωγικής στατιστικής, επομένως θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί αν και πόσο σχετίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους της αξιολόγησης με τις απαντήσεις τους για κριτήρια αξιολόγησης.

Επίσης, πρόταση για επόμενη έρευνα μπορεί να αποτελέσει η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από την εξέταση των θεωριών του νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.*, Αθήνα: Έλλην.

Αμπελιώτης, Κ., Αποστολόπουλος, Κ., Γεωργιτσογιάννη, Ε., Γιαννακούλια, Μ., Κροκίδη, Ε., Προβατάρη, Σ. and Σαΐτη, Α. (2007) *Οικιακή Οικονομία Β΄Γυμνασίου*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. and Κανδιανάκη, Μ. (2008) 'Εμπειρική μελέτη των χαρακτηριστικών αποτελεσματικού και αναποτελεσματικού εκπαιδευτικού', in Τριλιανός, Α. and Καραμήνας, Ι. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. and Στιβακτάκης, Σ. (2006) 'Η θέση και ο ρόλος των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών', in Παπαηλιού, Γ., Ξανθάκου, Ν. and Χατζηχρήστου, Σ. *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, Ατραπός.

Ανδρέου, Α. and Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

Αξαιοπούλου, Μ. (2019) *Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε σχολεία Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης των Κυκλάδων*, Πάτρα: Μεταπτυχιακή διατριβή, ΕΑΠ.

Βερδής, Α. (2001) 'Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο: Ποιότητα αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις.', in Μπαγάκης, Γ. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου.*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γαλάνης, Π. (2012) *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα, Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γέρου, Θ. (1981) *Εκπαιδευτική Πολιτική 1975-1981*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γέρου, Θ. (1985) *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννάκης, Π. (2018) *Ο Εσωτερικός Έλεγχος στην Κεντρική Δημόσια Διοίκηση ως μηχανισμός προαγωγής της αποτελεσματικότητας της Διοίκησης. Η περίπτωση της Ελλάδας συγκριτικά με τα διεθνώς ισχύοντα*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. and Τζήκας, Χ. (2002) 'Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού', in Κατσίκας, Χ. and Καββαδίας, Γ. *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιός, ποιόν και γιατί*, Αθήνα: Σαββάλας.

Δασκαλάκης, Α. (1968) *Κείμενα-Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασεως, Σειρά Τρίτη, τα περί παιδείας*, Β' Μέρος. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (1993) *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας = Total Quality Management*, Αθήνα.

Δεφαράνα, Β. (2014) *Το Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης: Απόψεις Διευθυντών & Σχολικών Συμβούλων περί Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του έργου αυτών.*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δημαράς, Α. (1987) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Α' τόμος. Αθήνα: Ερμής.

Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, [Online], Available: <http://dide.flo.sch.gr/Links/dde.html> [5 Oct 2020].

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998) *Ελληνική Εκπαίδευση*, Β' Τόμος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευρυδίκη (2008) *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.*, Ευρωπαϊκό δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση.

Ζαβλανός, Μ. (2006) *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα*, Αθήνα: Σταμούλης.

Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015) *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία*, Αθήνα: Κριτική.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. and Τσάφος, Β. (2009) 'Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών', in *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καββαδίας, Γ. and Φατούρου, Α. (2013) ' Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – ', *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης χειραγώγηση ή οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!*, pp. 26-29, Available: <http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?>

option=com_content&view=article&id=580:%CE%BF
 %E2%80%90%20%20%CE%B5%CE%BA%CF%83%CF%85%CE%B3%CF
 %87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C
 %CF%82%E2%80%90%CF%84%CE%B7%CF%82%E2%80%90%CE
 %B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB% [06 Jan 2021].

Καραγεώργος, Χ. (2019) *Σχεδιασμός και Εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Κύπρου*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Καραστάθης, Δ. (2018) *Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και ο Αντίκτυπος της Δημοσιονομικής Κρίσης στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Κασσωτάκης, Μ. (1992) 'Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του.', in Ανδρέου, Α. (ed.) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε Αθήνα: Εκδοτικός οίκος συγγραφέων-καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (2011) *Ο ρόλος των πειραματικών σχολείων των πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ. (2017) 'Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων', *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*.

Κατσιμαγκλή, Α. (2018) *Συστήματα αξιολόγησης προσωπικού στον τραπεζικό κλάδο. Μελέτη περίπτωσης της Τράπεζας της Ελλάδος.*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Α.Π.

Κέφης, Β. (2014) *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Θεωρία και πρότυπα*, 2nd edition, Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Κηροποίου-Κουτρομανίδου, Κ. (2011) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Κοκκίνου, Ε. (2017) *Η Διοικητική Μεταρρύθμιση και η συμβολή της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων στην εφαρμογή των αρχών του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Κολυμπάρη, Σ. (2020) *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014).*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κουπαρανίδης, Χ. (2017) *Συνέργειες Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και Μάρκετινγκ στον κλάδο του Λιανικού Εμπορίου*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κουρεμάδη, Μ. (2017) *Η παρακίνηση των εργαζομένων της Τοπικής Αυτοδιοίκησης Α΄ Βαθμού και η συμβολή της στην υλοποίηση του νέου Δημόσιου Management* Ανάλυση περίπτωσης του Δήμου Πειραιά, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τ.Ε.Ι. Πειραιά.

Κουτούζης, Μ. and Χατζηευστρατίου, Ι. (1999) *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Λέφας, Χ. (1942) *Ιστορία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. and Δαβαλίκας, Θ. (2009) 'Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου', *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*, pp. 195-209.

Μαστροδήμος, Π. (2013) *Αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών.*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ε.Α.Π.

Ματσαγγουρας, Η. (2001) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγκάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. and Σταμάτης, Θ. (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.

Μπουραντάς, Δ. (2002) *Μάνατζμεντ- Θεωρητικό υπόβαθρο και σύγχρονες πρακτικές*, Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. and Παπαλεξανδρή, Ν. (2003) *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*, Αθήνα: Μπένου.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006) *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξυροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001) *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Η Πρόκληση του 21ου αιώνα στο Εργασιακό Περιβάλλον*, 3rd edition, Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.

Ξωχέλλης, Π. and Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 197-2000*, Θεσσαλονίκη: Action A.E.

ΟΟΣΑ (2011) *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση*, ΟΟΣΑ.

Παντιώρας, Χ. (2016) *Management στον Δημόσιο και Ιδιωτικό Τομέα & Αξιολόγηση Υπαλλήλων στον Δημόσιο Τομέα*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Παπαδοπούλου, Α. (2018) *Απόψεις των εκπαιδευτικών των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992) 'Εκπαιδευτικό Έργο και κατάρτιση των Εκπαιδευτικών', in Ανδρέου, Α. (ed.) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.*, Αθήνα: Έκφραση.

Παπαλεξανδρή, Ν., Γαλανάκη, Ε. and Παναγιωτοπούλου, Λ. (2018) *25 Χρόνια έρευνας στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Ελλάδα και την Ευρώπη: Τάσεις, Συγκρίσεις, Προτάσεις*, Αθήνα: Έκθεση Αποτελεσμάτων Διεθνούς ερευνητικού προγράμματος CRANET, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπαχρήστου, Σ. (2019) *οι ασυνέχειες των εκπαιδευτικών πολιτικών στη θέσμιση της (αυτό)αξιολόγησης στην εκπαίδευση και οι επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αποθέσμισης*, Κόρινθος: Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

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

Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. and Μερκούρης, Σ. (2012) *Έργο : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ). Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων*, Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.-Ι.Ε.Π.

Ρούσσος, Π. and Ευσταθίου, Γ. (2008) *Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16.0*, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Σκληράκη, Ε. (1994) *Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο*, Αθήνα: Σμίλη.

Τράντου, Ε. and Χαρίτου, Μ. (2016) *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού και εφαρμογή εργαλείων Management της Συστημικής θεωρίας σε επιχειρήσεις*, Μεταπτυχιακή εργασία, Τ.Ε.Ι. Πειραιά.

Τσιότρας, Γ. (2016) *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Λευκωσία: Broken Hill Publishers.

Φίλιας, Β. (2000) *Κοινωνιολογία του πολιτισμού*, Αθήνα.

Φίλος, Σ. (1984) *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και Εποπτεία της Εκπαίδευσης κατά την Τελευταία 150ετία 1832-1982.*, Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Χυτήρης, Λ. (2001) *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*, Αθήνα: Interbooks.

Χυτήρης, Λ. (2013) *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Αθήνα: Φαίδιμος.

Ξένη

Armstrong, M. (2006) *A handbook of Human resource management practice*, 10th edition, London and Philadelphia: Kogan page.

Barnett, R. (2005) 'Reshaping the university New relationships between research scholarship and teaching', *The society for research into higher education & Open University Press*.

Cepiu, D. and Mititelu, C. (2010) 'Public administration reforms in transition countries: Albania and Romania between the Weberian model and the New Public Management', *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 30E, pp. 55-78.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: ΙΩΝ.

Creswell, J. (2016) *Η έρευνα στην εκπαίδευση - Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. and Petegema, P. (2013) 'How may teacher evaluation have an impact on professional', *Teaching and Teacher Education*, 36, , pp. 1-11.

Deming, W.E. (1986) *Out of the Crisis*, MIT Center for Advabced Engineering Study.

Demunter, P. (2001) 'Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση', in Μπαγάκης, Γ. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dessler, G. (2015) *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Αθήνα: Κριτική.

Dunleavy, P. and Hood, C. (1994) 'From old public administration to new public management', *Public money & management*, pp. 9-16.

Erven, B. and Miligan, R. (2000) *Making Employee Motivation a Partnership, Employee Management for Production Agriculture*.

Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L. and Pettigrew, A. (1996) *The New Public Management in action*, Oxford University Press.

Ferlie, E. and Geraghty, K. (2005) 'Professionals in Public Sector Organisations: Implications for Public Sector Reforming', in *Oxford Hanbook of Public Management*, Oxford University Press.

Franses, P. and Paap, R. (2004) *Quantitative models in marketing research*, Cambridge: Cambridge University Press.

Friedrichsmeier, H. (2000) *New public management Entwicklungen, Standortbestimmungen, kritische Betrachtungen*, Köln: Wien Bohmann Wien Manz-Verl.

Hargreaves, A. and Fullan, M. (2014) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκης.

Hersey, P., Blanchard, H.K. and Johnson, E.D. (1996) *Management of organizational Behavior Utilizing Human Resources*, 7th edition, New Jersey: Prentice Hall.

Hood, C. (1991) 'A public management for all seasons?', *Public Administration*, pp. 3-19.

Javeau, C. (2000) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, (Κ. Τζανόε-Τζωρτζή, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Lane, J.E. (2000) *New Public Management*, London: Routledge.

Lussier, R. and Hendon, J. (2013) *Human Resource Management: Functions, Applications, Skill Development*, Los Angeles: Sage.

Maslow, A. (1970) *Motivation and Personality*, N.Y.: Harper & Row.

Mathis, R. and Jackson, J. (2011) *Human Resource Management*, Mason:South-western Cengage Learning.

Matveev, A. (2002) 'The advantages of quantitative and qualitative methods in intercultural research: practical implications from the study of the perceptions of intercultural communication competence by american and russian managers', in Rozina, y.I.N. (ed.) *THEORY OF COMMUNICATION AND APPLIED COMMUNICATION*, Rostov-on-Don: Institute of Management, Business and Law Publishing.

Noble, C.A. and Bozionelos, N. (2001) 'The utilisation of "sophisticated" selection techniques: Results from a case study in a large organization', *Selection and development review*, vol. 17, no. 5, pp. 12-14.

Nolan, J. and Hoover, I. (2008) *Teacher Supervision & Evaluation.*, Wiley & Sons.

OECD (2011) *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris: OECD Publishing.

Papadopoulos, Y. (2013) *Democracy in crisis?:Politics,governance and policy*, London: Red Globe Press.

Rabey, G. (2001) 'Motivation is response', *Industrial and Commercial Training*, pp. 26-28.

Scriven, M. (1991) *Evaluation the thesaurus*, Sage.

Siniscalco, M. and Auriat, N. (2005) *Unesco Digital Library*, Available: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214555> [2020].

Slepcevich, P.Z. and Slepcevich, M. (2018) 'ePortfolio as a tool for reflection and self-Reflection', *Journal of Reflective Practice – International and Multidisciplinary Perspectives*, p. Article under Press.

Smylie, M.A. (2016) 'Teacher evaluation and the problem of professional development', *Mid-Western Educational Researcher*, vol. 26, no. 2.

Spector, P. (1992) *Summated Rating Scale Construction : An Introduction.*, California: Sage Publications, Inc.

Union of Japanese Scientists and Engineers (2015) *JUSE Union of Japanese Scientists and Engineers*, [Online], Available: http://www.juse.or.jp/deming_en/ [24 Nov 2020].

Younus, M. (2014) *Vulnerability and Adaptation to Climate Change in Bangladesh*, Dordrech: Springer.

Νομοθεσία

Νόμος «Περί δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 11/3-3-1834

Νόμος ΒΤΜΘ' «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης», Φ.Ε.Κ. 37/5-10-1895

Νόμος 4376/1929 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης»

Νόμος 247/1936 «Ίδρυση Προτύπων Γυμνασίων», ΦΕΚ 460 Α'/17-10-1936

Νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 100/30-4-1976

Νόμος 330/1976 «Περί επαγγελματικών σωματείων και ενώσεων και διασφαλίσεως της συνδικαλιστικής ελευθερίας», ΦΕΚ 129/29-5-1976

Νόμος 1304/1982 «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και την Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 144 Α'/7-12-1982

Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/ 30-9-1985

Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/ 30-9-1985

Νόμος 2525/1997 «Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188/23-9-1997

Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΦΕΚ 24 Α'/13-2-2002

Νόμος 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 71 Α'/19-5-2010

Νόμος 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ και λοιπές διατάξεις», ΦΕΚ 118 Α'/2 -5-2011

Νόμος 4142/2013 «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε)», ΦΕΚ 83 Α'/ 9-4-2013

Νόμος 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ Α'50/14-5-2015

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

Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 «Περί οργάνωσης της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής», ΦΕΚ1 Α'/20-8-1970

Προεδρικό Διάταγμα 51/1977 «Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Εποπτικού Προσωπικού Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 22/28-1-77.

Προεδρικό Διάταγμα 295/1977 «Περί των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Εποπτικού Προσωπικού Μέσης Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 96/4-4-77

Προεδρικό Διάταγμα 296/1977 «Περί του τύπου και του περιεχομένου των εκθέσεων ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών, της επιδείξεως ή ανακοινώσεως τούτων, των δυναμένων να υποβληθούν ενστάσεων κτλ.», ΦΕΚ 96/4- 4-1977

Προεδρικό Διάταγμα 340/1983 «Καθορισμός των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων και Γραφείων της Εκπαίδευσης και του τρόπου αναπλήρωσής τους», ΦΕΚ 120 Α' / 8-9-1983

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων», ΦΕΚ 77 Α' / 29-5-1984

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ΦΕΚ 138 Α' / 25-8-1993

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης», ΦΕΚ 107/20-5-1998

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 2 Α' / 5-11-2013

Υπουργική Απόφαση Δ2 1 2 -2-1998 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», ΦΕΚ 189 Β 2 -2-1998

Υπουργική Απόφαση 2 Γ1 15-03-2013 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», ΦΕΚ, 614 Β 15 -03- 2013

Υπουργική Απόφαση 4 ΓΔ 20-01-2021 «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.», ΦΕΚ, 140 Β 20 -01- 2021

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο



Εφαρμογή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στην Αξιολόγηση Προσωπικού. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο – η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική για μένα, αλλά και για το αποτέλεσμα της έρευνας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για την έρευνα, η οποία διεξάγεται με σκοπό την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη "Δημόσια Διοίκηση", στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τον νέο τρόπο αξιολόγησης της απόδοσής τους. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα πέντε λεπτά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Με εκτίμηση
Φανίδου Ιουλία
e-mail: i.fanidou@gmail.com

Ερωτηματολόγιο:

Εάν εργάζεστε σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, συμπληρώστε μόνο μία φορά το ερωτηματολόγιο αναφερόμενος/η στη σχολική μονάδα όπου
α) έχετε τις περισσότερες ώρες ή β) είστε οργανικά ή λειτουργικά τοποθετημένος/η

A. ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Α1: Πόσο σημαντικοί θεωρείτε πως είναι οι ακόλουθοι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού:

Δώστε μια απάντηση από το 1 έως το 5, όπου οι αριθμοί σημαίνουν τα εξής: 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

A2. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ A2: Πόσο σημαντικά θεωρείτε πως είναι τα ακόλουθα κριτήρια της Διοικούσας Επιτροπής Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού:

Δώστε μια απάντηση από το 1 έως το 5, όπου οι αριθμοί σημαίνουν τα εξής: 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ

Διδακτορικό

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Μεταπτυχιακό

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.)

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Διδακτική εμπειρία

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Β. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ, ΟΠΩΣ ΕΧΕΙ ΕΦΑΡΜΟΣΤΕΙ Β1: Πόσο σημαντικά θεωρείτε πως είναι τα ακόλουθα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο:

Δώστε μια απάντηση από το 1 έως το 5, όπου οι αριθμοί σημαίνουν τα εξής: 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ

Σχέδιο μαθήματος

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Οργάνωση της τάξης

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Σαφήνεια στην επικοινωνία

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Διδακτική ευελιξία

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Διαχείριση της τάξης

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Διαχείριση του διδακτικού χρόνου

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

B2: Πόσο σημαντικά θεωρείτε πως είναι τα ακόλουθα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ. που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή:

Δώστε μια απάντηση από το 1 έως το 5, όπου οι αριθμοί σημαίνουν τα εξής: 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ

Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

B3: Πόσο σημαντικά θεωρείτε πως είναι τα ακόλουθα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με Προσωπικό Φάκελο :

Δώστε μια απάντηση από το 1 έως το 5, όπου οι αριθμοί σημαίνουν τα εξής: 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ

Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

B4: Πόσο σημαντικά θεωρείτε πως είναι τα ακόλουθα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με Συνέντευξη :

Δώστε μια απάντηση από το 1 έως το 5, όπου οι αριθμοί σημαίνουν τα εξής: 1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: πολύ και 5: πάρα πολύ

Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο)

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών)

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας)

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας)

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις)

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Γ. Δημογραφικές πληροφορίες

Ποιο είναι το φύλο σας;

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ποια είναι η ηλικία σας;

- 22-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 και άνω

Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;

Παρακαλώ σημειώστε το ανώτερο επίπεδο

- Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Δεύτερο Πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Μεταπτυχιακός Τίτλος
- Διδακτορικός Τίτλος

Ποια η σχέση εργασίας σας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια
- Ωρομίσθιος/α

Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;

- Γυμνάσιο
- Λύκειο

Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- 31-40
- 40 και άνω

Παράρτημα Β: Συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου

Προς Γραμματεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

Καλημέρα σας,

σας παρακαλώ να προωθήσετε το μήνυμα στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού σας

Ευχαριστώ εκ των προτέρων

Αγαπητοί συνάδελφοι,

παρακαλώ να με βοηθήσετε στην έρευνα που αφορά στον νέο τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

Η συμμετοχή σας είναι ιδιαιτέρως σημαντική τόσο για μένα όσο και για το αποτέλεσμα της έρευνας.

Ο χρόνος που απαιτείται δεν υπερβαίνει τα πέντε λεπτά.

Παρακαλώ πατήστε [ΕΔΩ ΓΙΑ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ](#)

Ευχαριστώ θερμά

Φανίδου Ιουλία

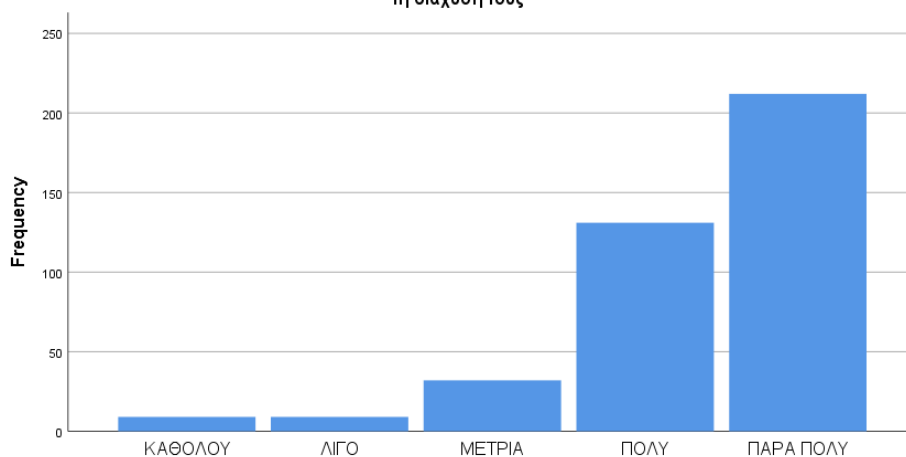
Εκπαιδευτικός ΠΕ 80 Οικονομίας

Παράρτημα Γ: Γραφήματα

Ερευνητικό ερώτημα 1

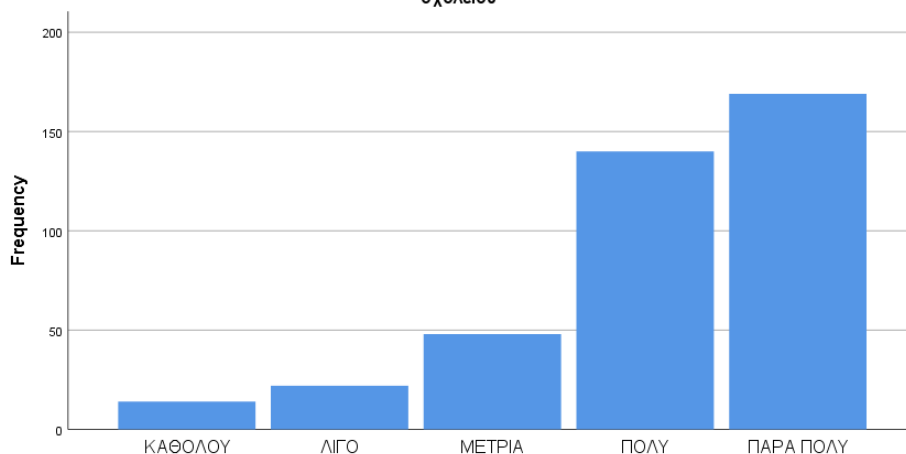
«Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους της αξιολόγησης γενικά;»

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους

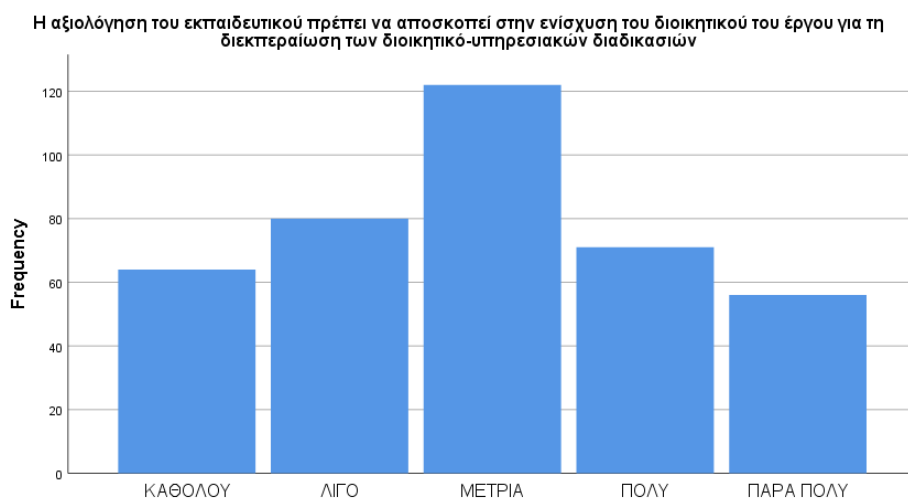


Γράφημα 1. Ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους

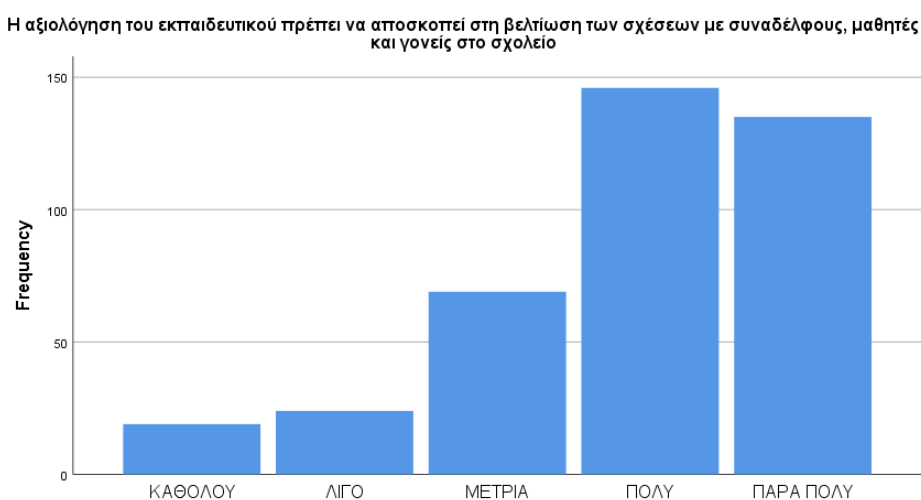
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου



Γράφημα 2. Βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου

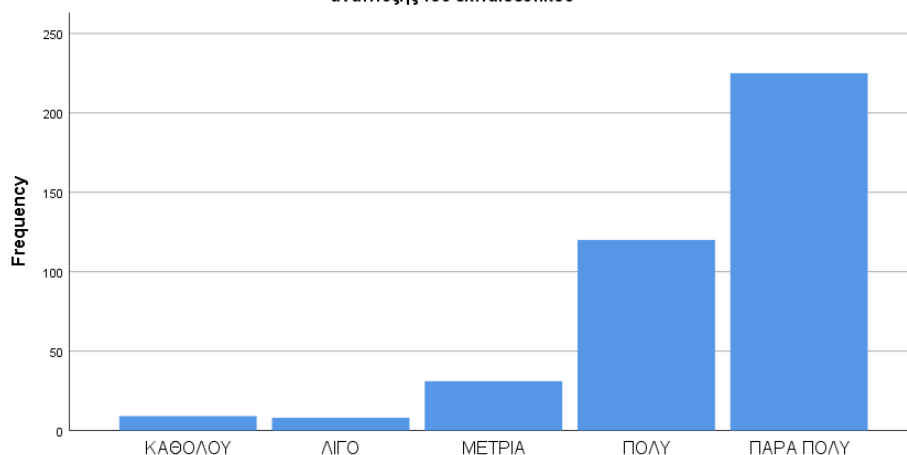


Γράφημα 3. Ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών



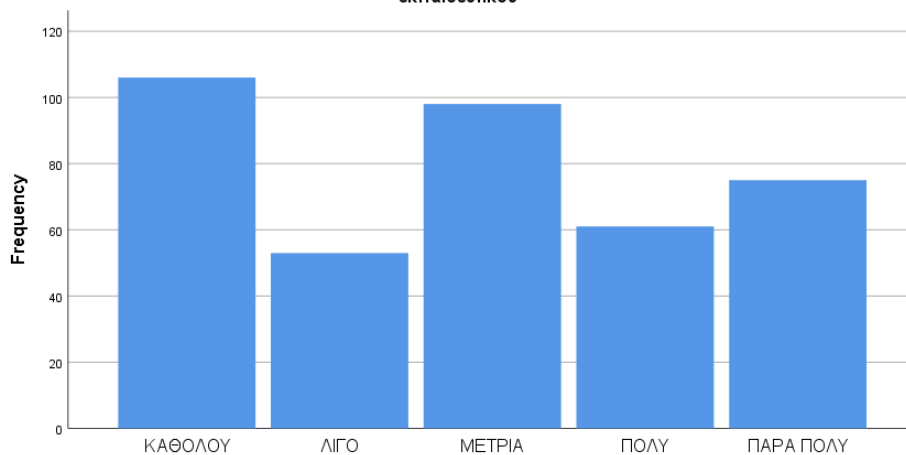
Γράφημα 4. Βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού



Γράφημα 5. Ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

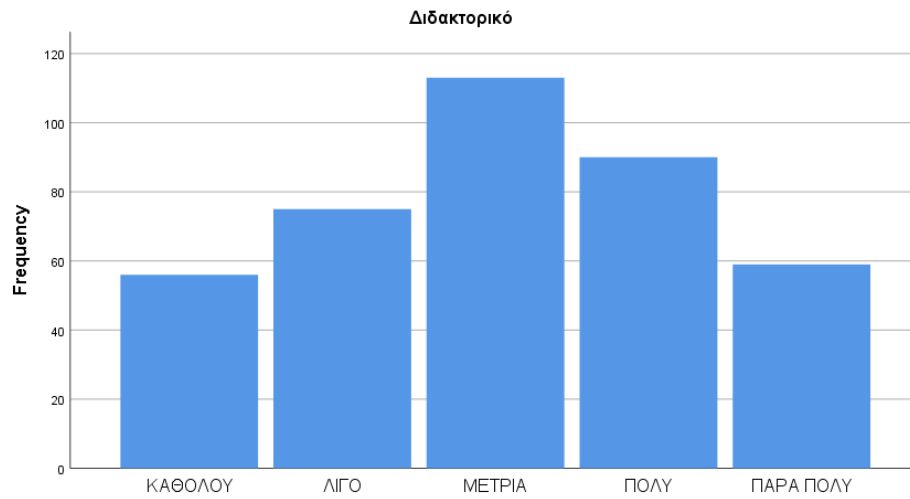
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού



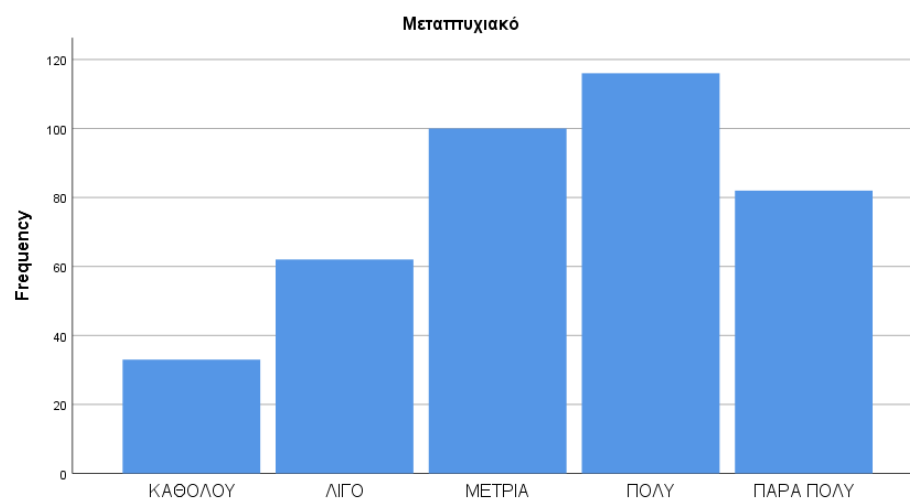
Γράφημα 6. Βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Ερευνητικό ερώτημα 2

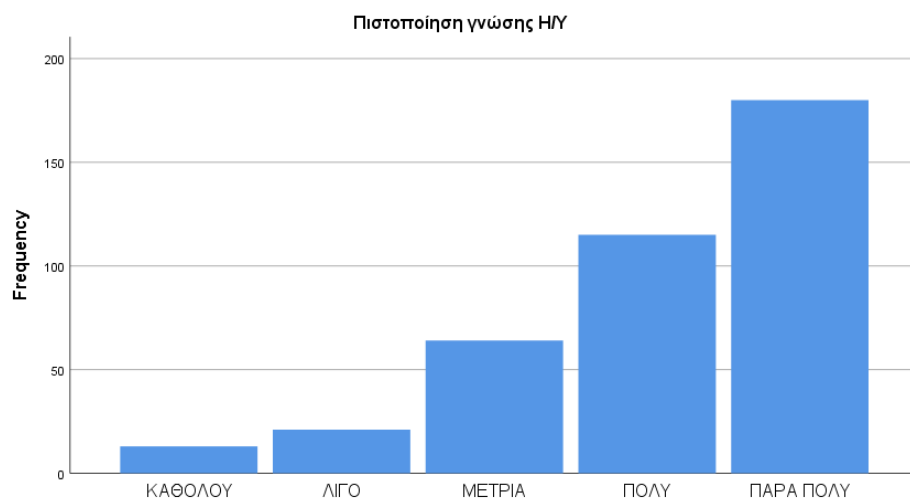
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ. σε σχέση με την αξιολόγησή τους;»



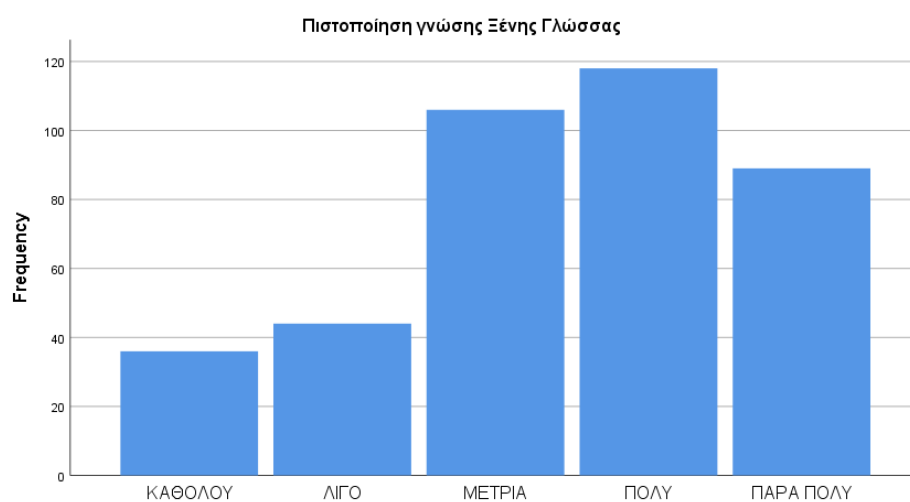
Γράφημα 7. Διδακτορικό



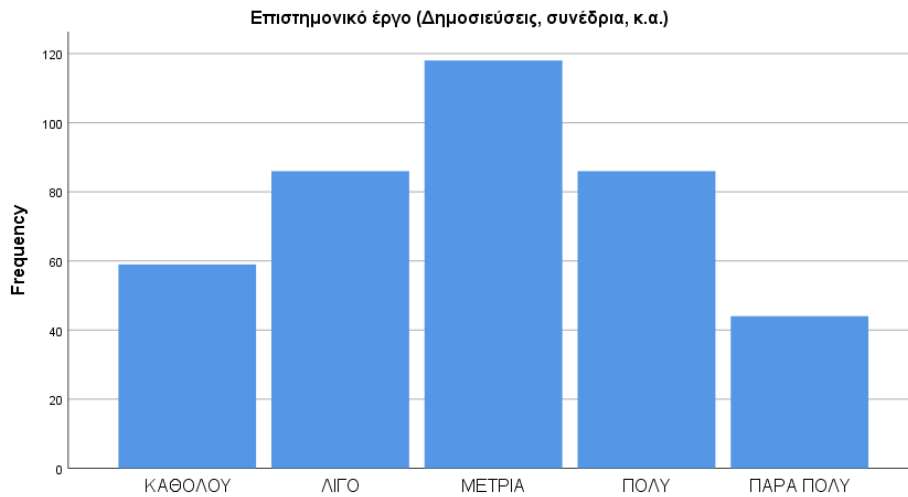
Γράφημα 8. Μεταπτυχιακό



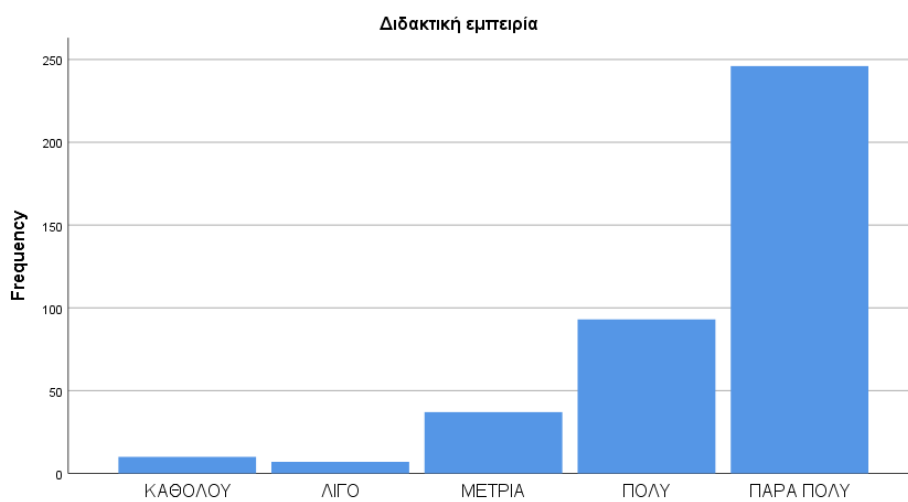
Γράφημα 9. Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ



Γράφημα 10. Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας

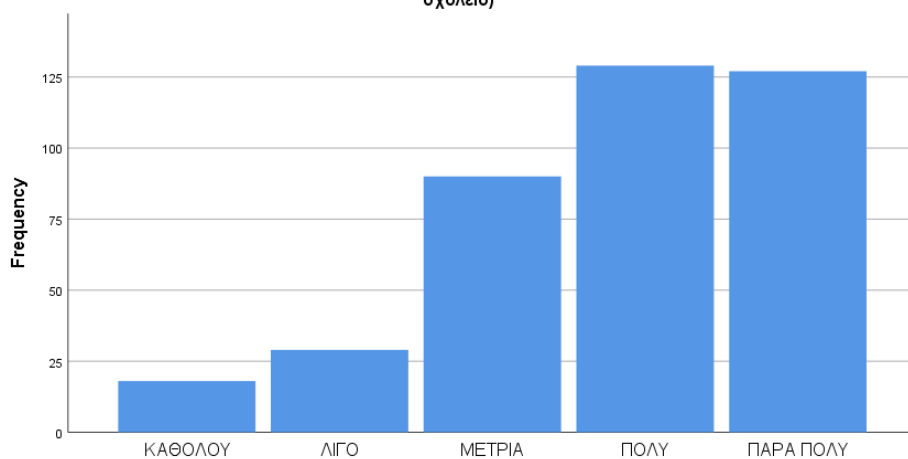


Γράφημα 11. Επιστημονικό έργο

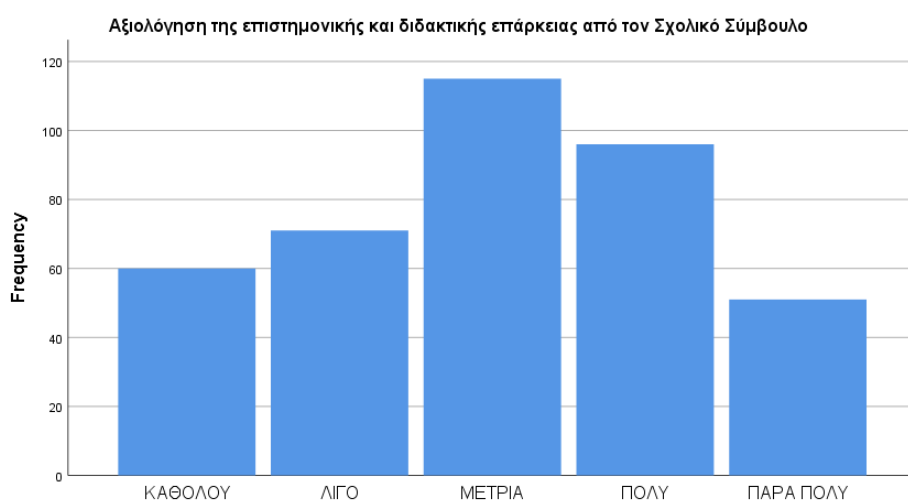


Γράφημα 12. Διδακτική εμπειρία

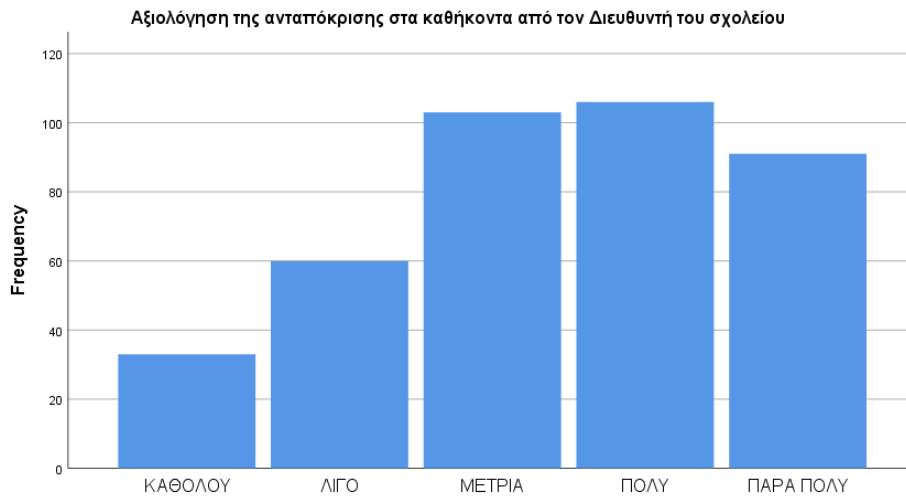
Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)



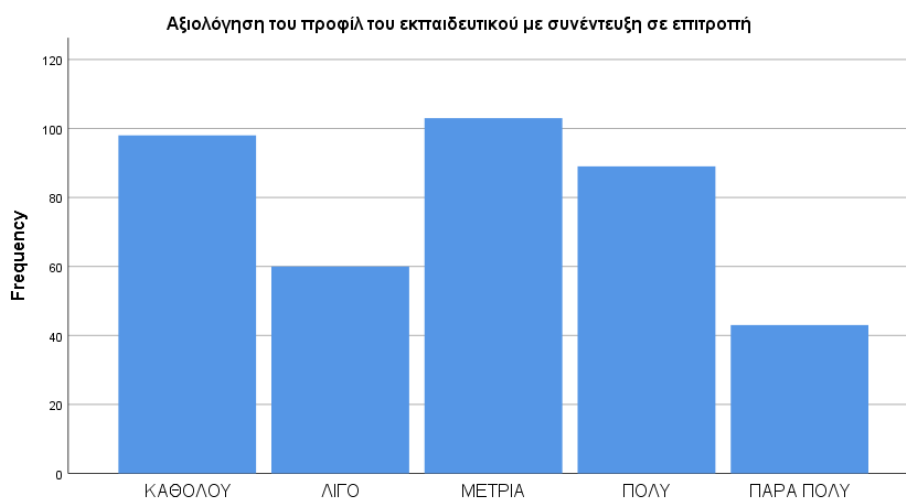
Γράφημα 13. Προσωπικός φάκελος (portfolio)



Γράφημα 14. Αξιολόγηση από τον Σχολικό Σύμβουλο



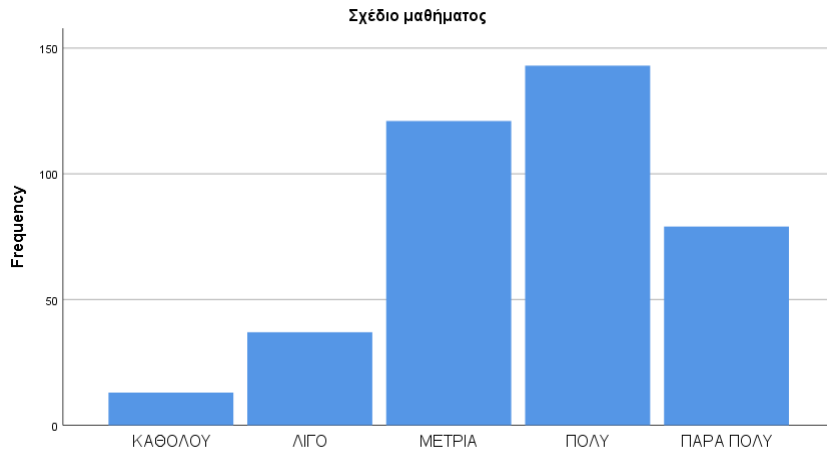
Γράφημα 15. Αξιολόγηση από τον Διευθυντή



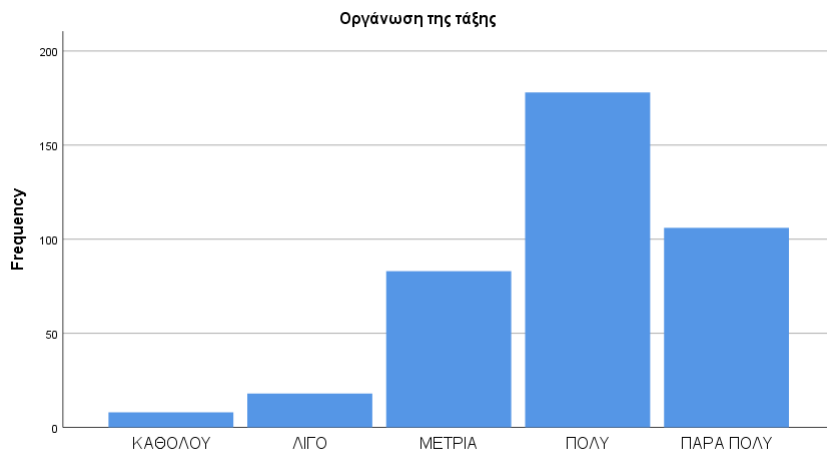
Γράφημα 16. Αξιολόγηση με συνέντευξη

Ερευνητικό ερώτημα 3

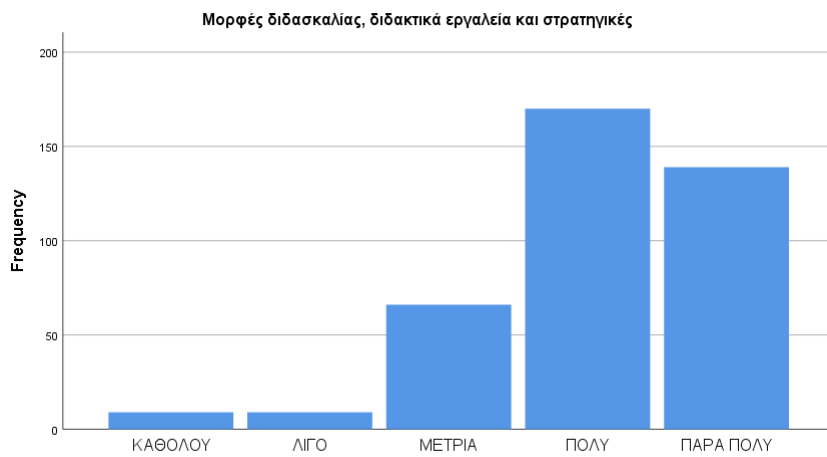
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο;



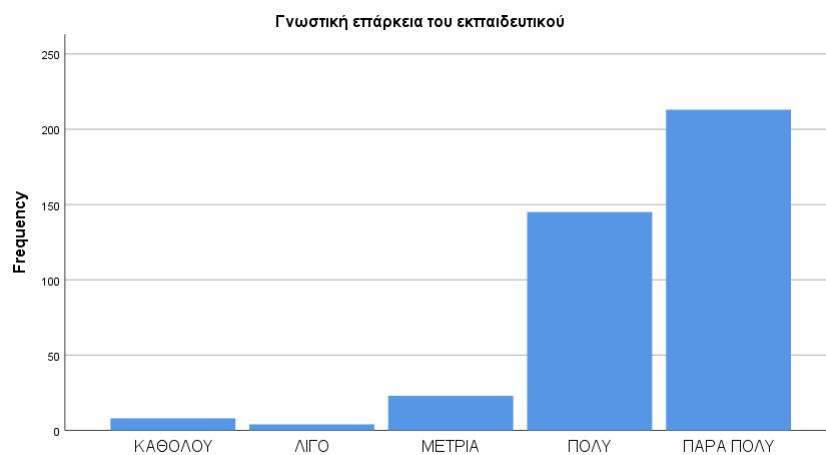
Γράφημα 17. Σχέδιο μαθήματος



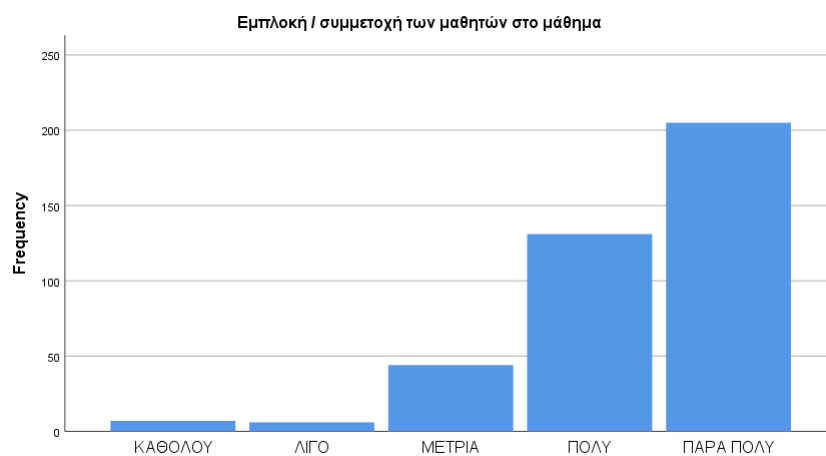
Γράφημα 18. Οργάνωση της τάξης



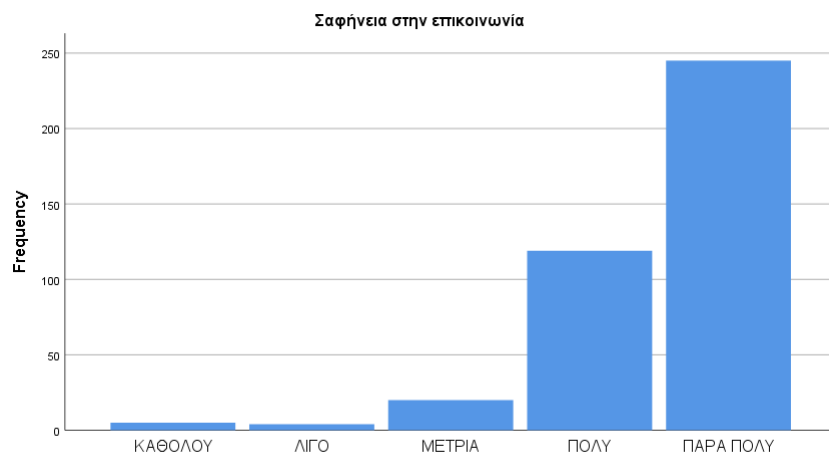
Γράφημα 19. Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές



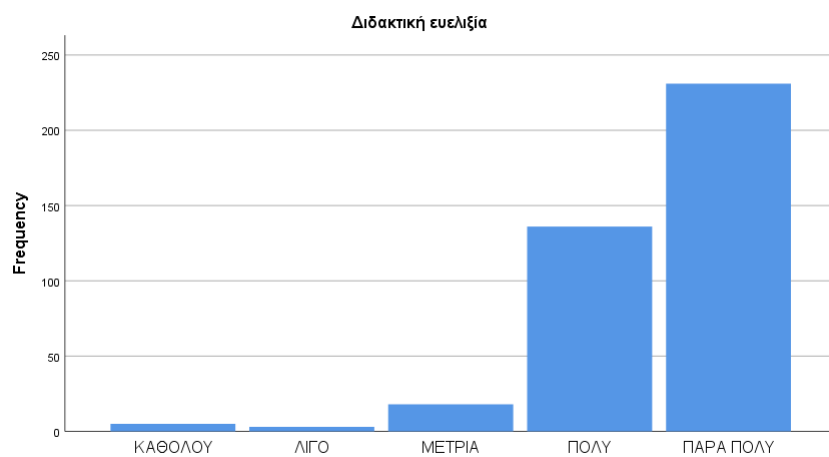
Γράφημα 20. Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού



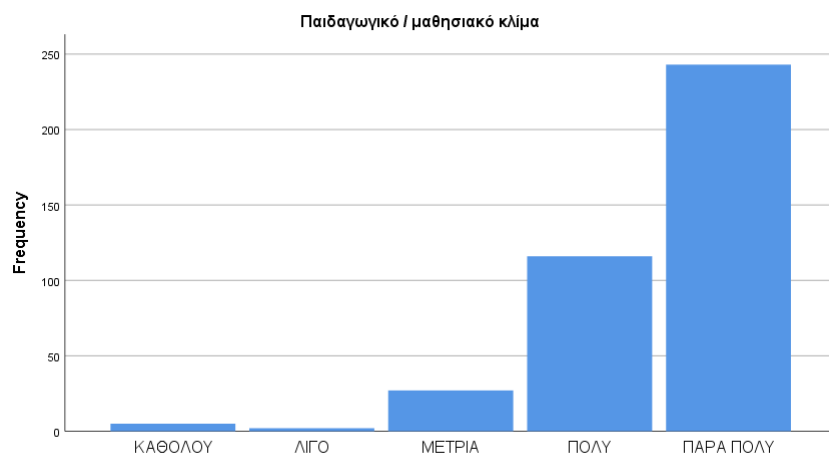
Γράφημα 21. Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα



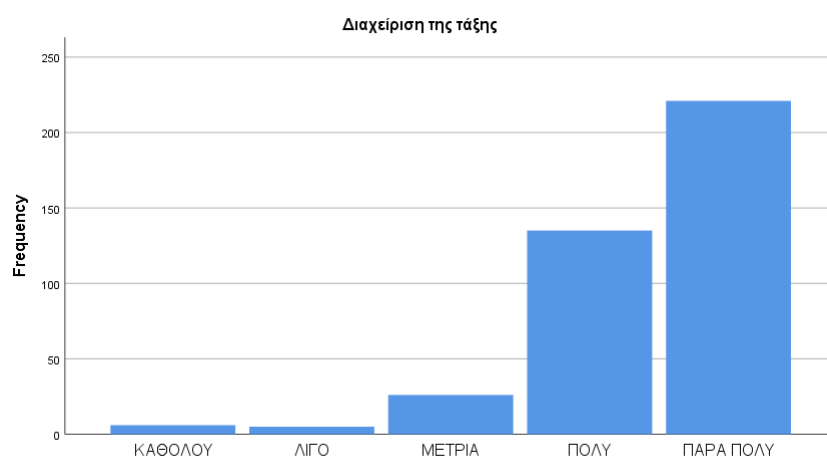
Γράφημα 22. Σαφήνεια στην επικοινωνία



Γράφημα 23. Διδακτική ευελιξία



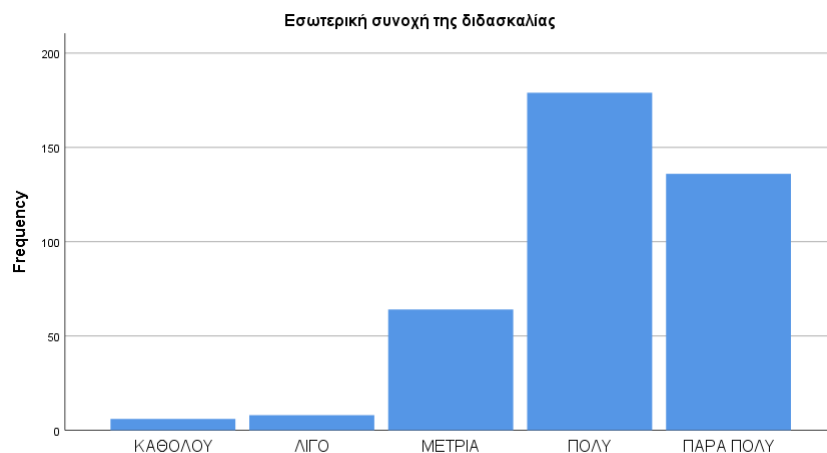
Γράφημα 24. Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα



Γράφημα 25. Διαχείριση της τάξης



Γράφημα 26. Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας



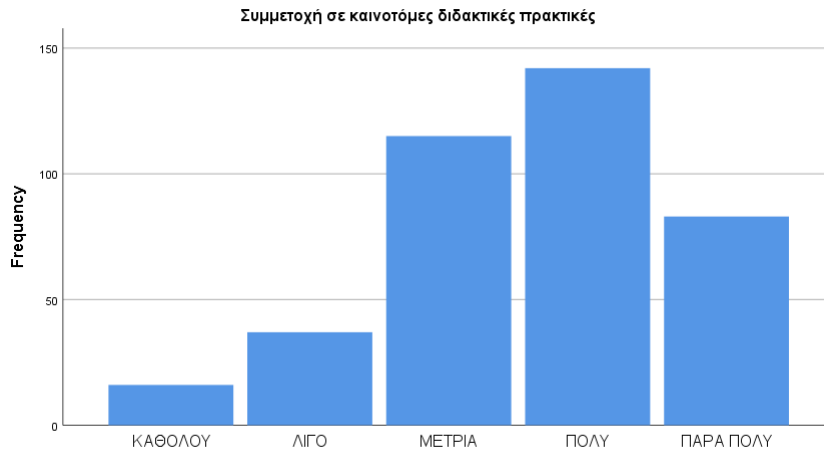
Γράφημα 27. Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας



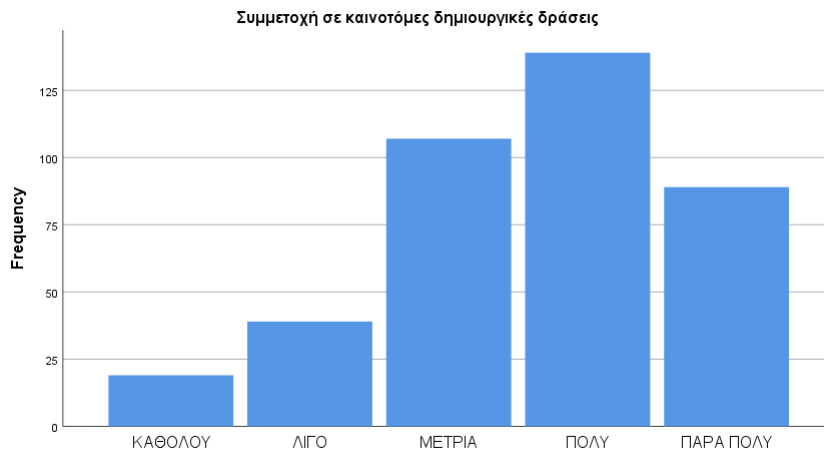
Γράφημα 28. Διαχείριση του διδακτικού χρόνου

Ερευνητικό ερώτημα 4

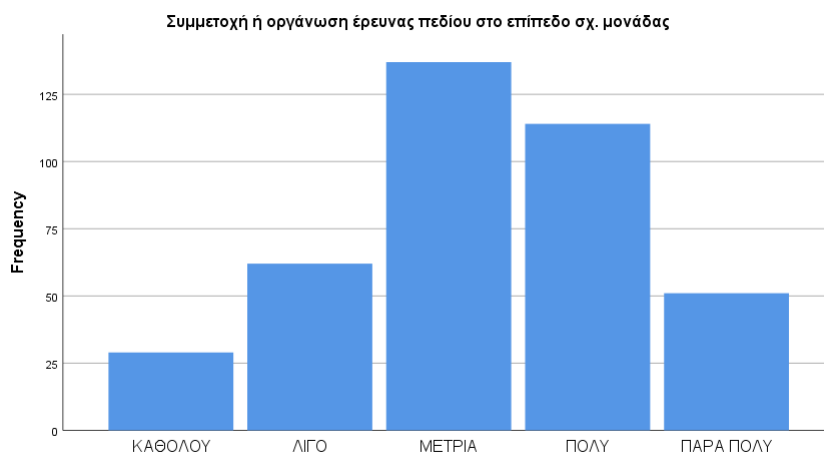
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή;



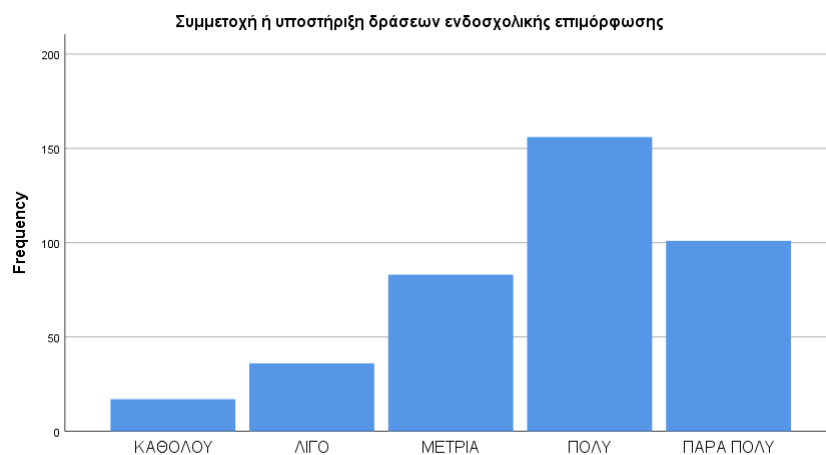
Γράφημα 29. Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές



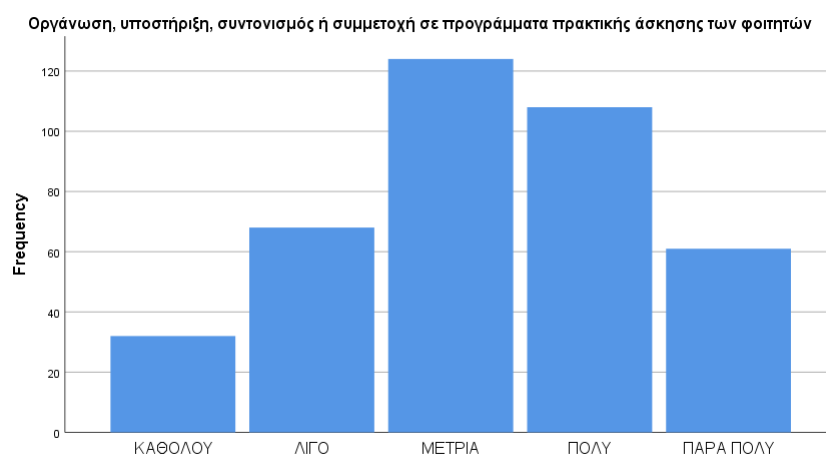
Γράφημα 30. Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις



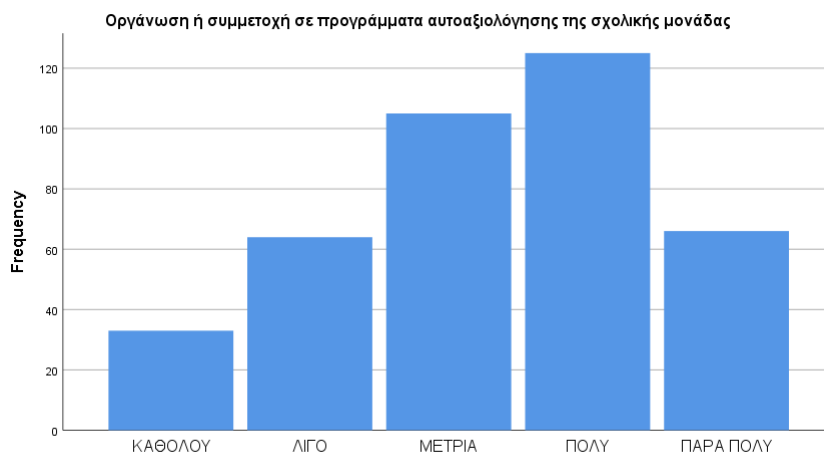
Γράφημα 31. Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας



Γράφημα 32. Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης



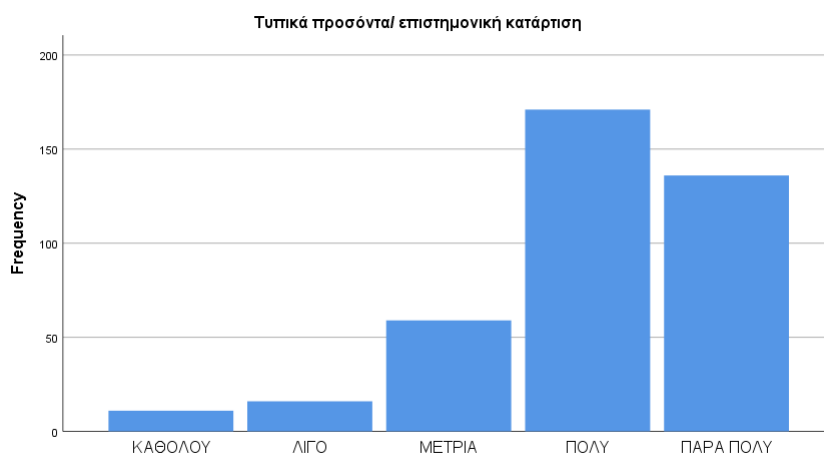
Γράφημα 33. Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών



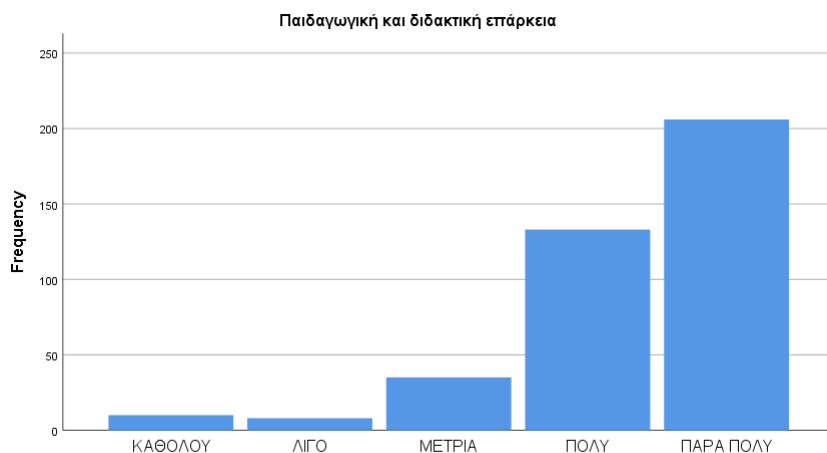
Γράφημα 34. Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Ερευνητικό ερώτημα 5

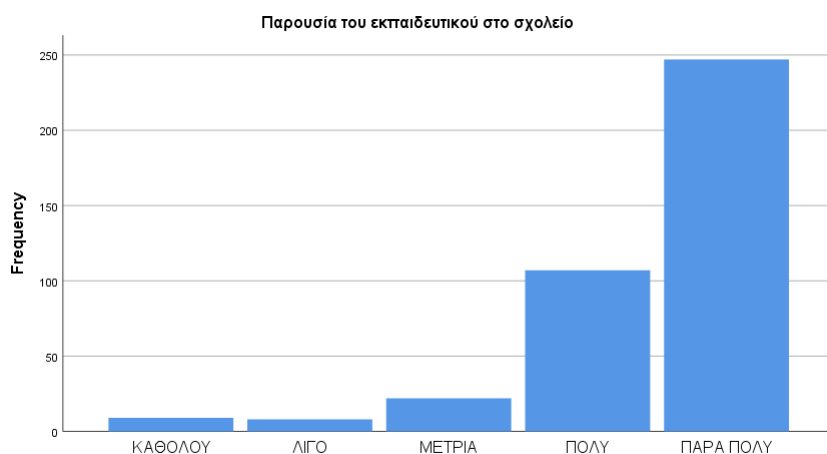
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio);



Γράφημα 35. Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση



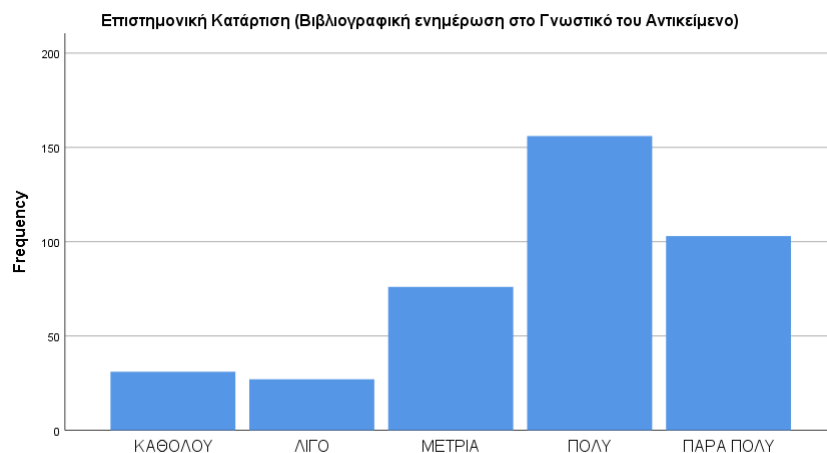
Γράφημα 36. Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια



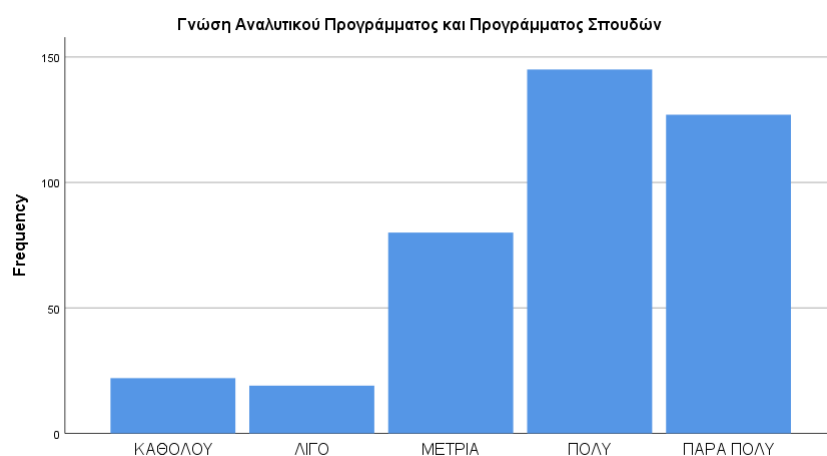
Γράφημα 37. Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο

Ερευνητικό ερώτημα 6

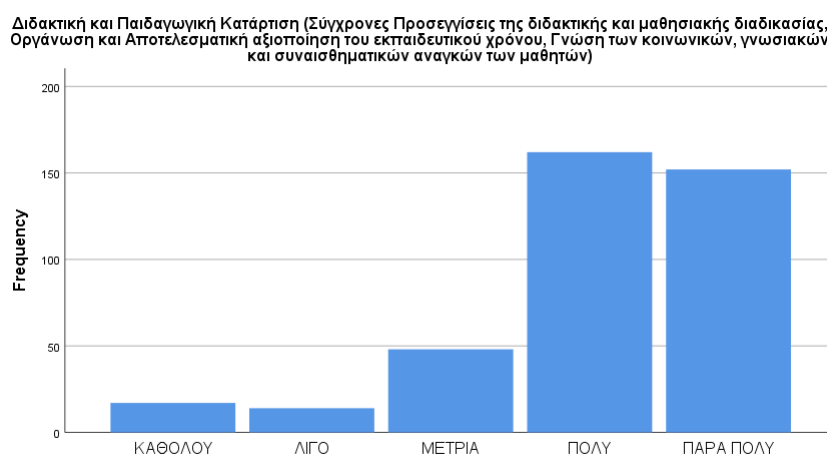
Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη;



Γράφημα 38. Επιστημονική Κατάρτιση

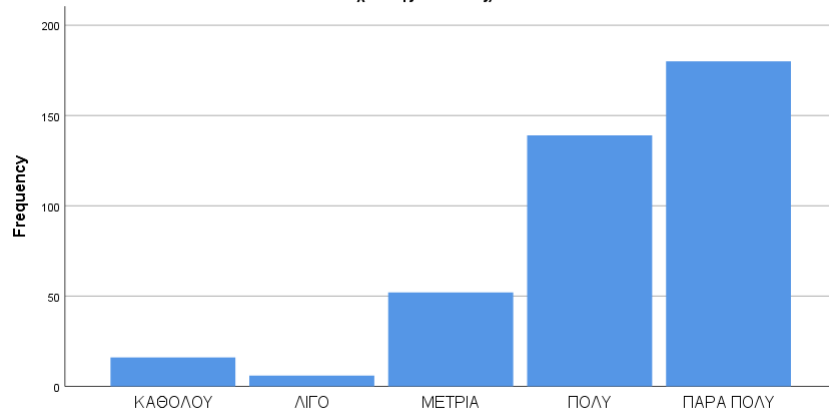


Γράφημα 39. Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών



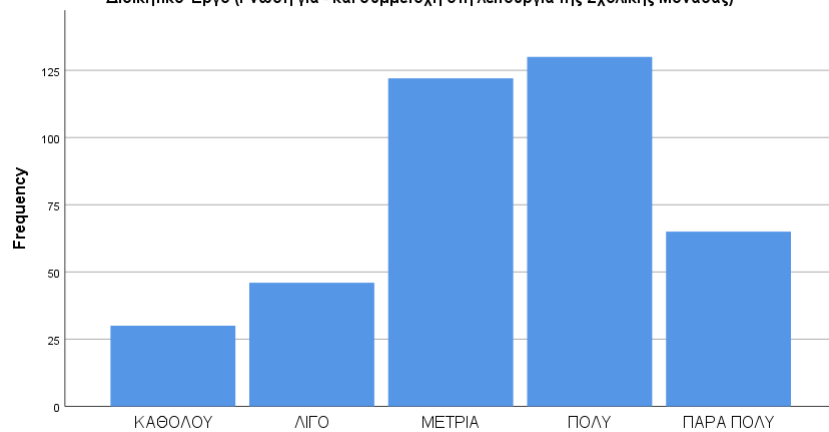
Γράφημα 40. Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση

Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας)



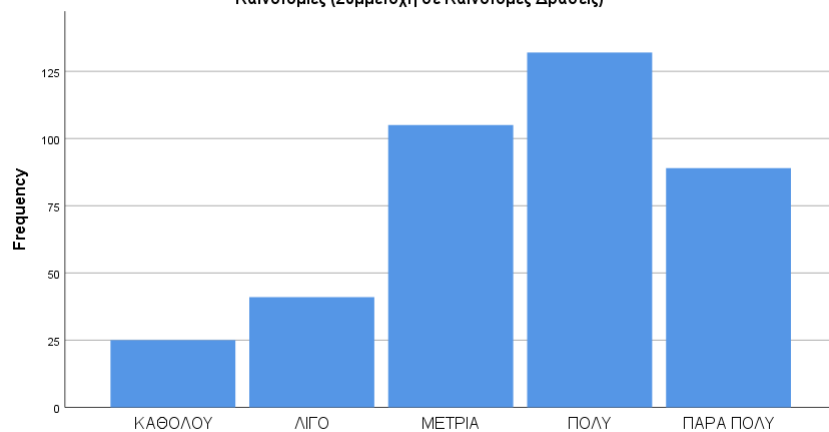
Γράφημα 41. Προσωπικότητα

Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας)



Γράφημα 42. Διοικητικό Έργο

Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις)



Παράρτημα Δ: SPSS Outputs

Output 1: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,052	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,812	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,669	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,975	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,432	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,587	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 2: Έλεγχος *Kruskal – Wallis*. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,122	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,157	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,106	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,377	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,053	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,075	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 3: Έλεγχος *Kruskal – Wallis*. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,261	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,614	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,231	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,529	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,332	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,006	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 4: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους αξιολόγησης γενικά

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,352	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,638	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,042	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,978	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,743	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,893	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 5: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Διδακτορικό is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,693	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Μεταπτυχιακό is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,200	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,104	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,082	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.) is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,514	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Διδακτική εμπειρία is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,008	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο) is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,135	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,767	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
9	The distribution of Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,678	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,774	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 6: Έλεγχος *Kruskal – Wallis*. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Διδακτορικό is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Μεταπτυχιακό is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,162	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,009	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.) is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Διδακτική εμπειρία is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,071	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο) is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,005	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,361	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
9	The distribution of Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,381	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,089	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 7 : Έλεγχος Kruskal – Wallis. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Διδακτορικά is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Μεταπτυχιακό is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,037	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,094	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.) is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,136	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Διδακτική εμπειρία is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,277	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο) is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,825	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,132	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
9	The distribution of Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,657	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,180	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 8: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια της Δ.Ε.Π.Σ.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Διδακτορικό is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,714	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Μεταπτυχιακό is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,998	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,451	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,057	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.) is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,320	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Διδακτική εμπειρία is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,053	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο) is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,619	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,434	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
9	The distribution of Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου is the same across categories of Σε ποιιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,155	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε επιτροπή is the same across categories of Σε ποιιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,919	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 9: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Σχέδιο μαθήματος is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,249	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Οργάνωση της τάξης is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,091	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,048	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,293	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,097	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Σαφήνεια στην επικοινωνία is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,209	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Διδακτική ευελιξία is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,113	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,007	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of Διαχείριση της τάξης is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,678	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 10: Έλεγχος Kruskal – Wallis. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Σχέδιο μαθήματος is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.863	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Οργάνωση της τάξης is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.892	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.605	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.465	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.911	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Σαφήνεια στην επικοινωνία is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.811	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Διδακτική ευελιξία is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.162	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.571	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Διαχείριση της τάξης is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.447	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.705	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
11	The distribution of Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.897	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Διαχείριση του διδακτικού χρόνου is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.517	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Output 11: Έλεγχος Kruskal – Wallis. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Σχέδιο μαθήματος is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,057	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Οργάνωση της τάξης is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,014	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,026	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,121	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,376	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Σαφήνεια στην επικοινωνία is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Διδακτική ευελιξία is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,075	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,267	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
9	The distribution of Διαχείριση της τάξης is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,456	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
11	The distribution of Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,040	Reject the null hypothesis.
12	The distribution of Διαχείριση του διδακτικού χρόνου is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,173	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 12: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Σχέδιο μαθήματος is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,248	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Οργάνωση της τάξης is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,781	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,564	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,239	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,270	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Σαφήνεια στην επικοινωνία is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,252	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Διδακτική ευελιξία is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,179	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,142	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Διαχείριση της τάξης is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,044	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
10	The distribution of Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,844	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,561	Retain the null hypothesis.
12	The distribution of Διαχείριση του διδακτικού χρόνου is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,938	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 13: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,273	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,200	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,547	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,036	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,522	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,136	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 14: Έλεγχος *Kruskal – Wallis*. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,060	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,042	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,114	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,103	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,011	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 15 : Έλεγχος *Kruskal – Wallis*. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,351	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,602	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,745	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,202	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,046	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,041	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 16 : Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,106	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,158	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,337	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,825	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,567	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,330	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 17: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,004	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,240	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 18: Έλεγχος *Kruskal – Wallis*. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,944	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,797	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 19 : Έλεγχος *Kruskal – Wallis*. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,622	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,477	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Out

put 20: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο (portfolio)

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,517	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,094	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,432	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 21: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Φύλο» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο) is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,032	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,034	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών) is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,001	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας) is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,902	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας) is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,451	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις) is the same across categories of Ποιο είναι το φύλο σας;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,231	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 22: Έλεγχος *Kruskal – Wallis*. Επίδραση του παράγοντα «Επίπεδο εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο) is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,185	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,396	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών) is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,763	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας) is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,661	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας) is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,204	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις) is the same across categories of Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής σας;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,013	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 23 : Έλεγχος Kruskal – Wallis. Επίδραση του παράγοντα «Έτη Προϋπηρεσίας» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο) is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,194	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,824	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών) is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,776	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας) is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,697	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας) is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,435	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις) is the same across categories of Πόσα είναι τα έτη προϋπηρεσίας σας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση;.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,372	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Output 24: Έλεγχος Mann – Whitney U. Επίδραση του παράγοντα «Βαθμίδα εκπαίδευσης» στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο) is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,916	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Γνώση Αναλυτικού Προγράμματος και Προγράμματος Σπουδών is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,632	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Διδακτική και Παιδαγωγική Κατάρτιση (Σύγχρονες Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση και Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών) is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,989	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας) is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,143	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας) is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,334	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις) is the same across categories of Σε ποιά σχολική βαθμίδα υπηρετείτε;.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,537	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Παράρτημα Ε: Έλεγχος Κανονικότητας Κατανομής των απαντήσεων του ερωτηματολογίου ανά διάσταση

Πίνακας 37: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης Α1: Στόχοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Tests of Normality: A1	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Διδακτορικό	0,153	393	0,000	0,911	393	0,000
Μεταπτυχιακό	0,197	393	0,000	0,901	393	0,000
Πιστοποίηση γνώσης Η/Υ	0,263	393	0,000	0,795	393	0,000
Πιστοποίηση γνώσης Ξένης Γλώσσας	0,199	393	0,000	0,891	393	0,000
Επιστημονικό έργο (Δημοσιεύσεις, συνέδρια, κ.α.)	0,156	393	0,000	0,914	393	0,000
Διδακτική εμπειρία	0,362	393	0,000	0,666	393	0,000
Προσωπικός Φάκελος (Portfolio) του εκπαιδευτικού (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δράσεων και καινοτομιών στο σχολείο)	0,220	393	0,000	0,858	393	0,000
Αξιολόγηση της επιστημονικής και διδακτικής επάρκειας από τον Σχολικό Σύμβουλο	0,161	393	0,000	0,910	393	0,000
Αξιολόγηση της ανταπόκρισης στα καθήκοντα από τον Διευθυντή του σχολείου	0,185	393	0,000	0,898	393	0,000
Αξιολόγηση του προφίλ του εκπαιδευτικού με συνέντευξη σε	0,160	393	0,000	0,890	393	0,000

επιτροπή

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 38: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης A2: Κριτήρια αξιολόγησης της Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Tests of Normality: A2	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statisti c	df	Sig.	Statisti c	df	Sig.
H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη και βελτίωση των καλών πρακτικών και τη διάχυσή τους	0,308	393	0,000	0,713	393	0,000
H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου	0,252	393	0,000	0,789	393	0,000
H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση του διοικητικού του έργου για τη διεκπεραίωση των διοικητικό-υπηρεσιακών διαδικασιών	0,157	393	0,000	0,909	393	0,000
H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση των σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς στο σχολείο	0,251	393	0,000	0,833	393	0,000
H αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να αποσκοπεί στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	0,328	393	0,000	0,694	393	0,000

Πίνακας 39: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης Β1: Κριτήρια αξιολόγησης από τον Σχολικό Σύμβουλο

Tests of Normality: B1	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σχέδιο μαθήματος	0,216	393	0,000	0,890	393	0,000
Οργάνωση της τάξης	0,264	393	0,000	0,848	393	0,000
Μορφές διδασκαλίας, διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές	0,255	393	0,000	0,812	393	0,000
Γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού	0,310	393	0,000	0,690	393	0,000
Εμπλοκή / συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα	0,303	393	0,000	0,739	393	0,000
Σαφήνεια στην επικοινωνία	0,364	393	0,000	0,651	393	0,000
Διδακτική ευελιξία	0,344	393	0,000	0,666	393	0,000
Παιδαγωγικό / μαθησιακό κλίμα	0,363	393	0,000	0,665	393	0,000
Διαχείριση της τάξης	0,327	393	0,000	0,694	393	0,000
Αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας	0,247	393	0,000	0,847	393	0,000
Εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας	0,256	393	0,000	0,813	393	0,000
Διαχείριση του διδακτικού χρόνου	0,255	393	0,000	0,799	393	0,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 40: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης Β2: Κριτήρια αξιολόγησης από τον Διευθυντή

Tests of Normality: B2	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές	0,218	393	0,000	0,889	393	0,000

Συμμετοχή σε καινοτόμες δημιουργικές δράσεις	0,220	393	0,000	0,887	393	0,000
Συμμετοχή ή οργάνωση έρευνας πεδίου στο επίπεδο σχ. μονάδας	0,180	393	0,000	0,911	393	0,000
Συμμετοχή ή υποστήριξη δράσεων ενδοσχολικής επιμόρφωσης	0,252	393	0,000	0,867	393	0,000
Οργάνωση, υποστήριξη, συντονισμός ή συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης των φοιτητών	0,172	393	0,000	0,912	393	0,000
Οργάνωση ή συμμετοχή σε προγράμματα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0,203	393	0,000	0,905	393	0,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 41: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης B3: Κριτήρια αξιολόγησης με Προσωπικό Φάκελο

Tests of Normality: B3	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Τυπικά προσόντα/ επιστημονική κατάρτιση	0,269	392	0,000	0,814	392	0,000
Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια	0,299	392	0,000	0,721	392	0,000
Παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο	0,359	392	0,000	0,645	392	0,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 42: Έλεγχος κανονικότητας κατανομής Διάστασης B4: Κριτήρια αξιολόγησης με Συνέντευξη

Tests of Normality: B4	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Επιστημονική Κατάρτιση (Βιβλιογραφική ενημέρωση στο Γνωστικό του Αντικείμενο)	0,262	392	0,000	0,850	392	0,000

Γνώση Προγράμματος Προγράμματος Σπουδών	Αναλυτικού και	0,246	392	0,000	0,838	392	0,000
Διδακτική και Κατάρτιση Προσεγγίσεις της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, Οργάνωση Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου, Γνώση των κοινωνικών, γνωσιακών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών)	Παιδαγωγική (Σύγχρονες	0,275	392	0,000	0,784	392	0,000
Προσωπικότητα (επικοινωνιακές στρατηγικές, συνεργατικό πνεύμα με τους συναδέλφους και το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας)		0,255	392	0,000	0,759	392	0,000
Διοικητικό Έργο (Γνώση για - και συμμετοχή στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας)		0,202	392	0,000	0,900	392	0,000
Καινοτομίες (Συμμετοχή σε Καινοτόμες Δράσεις)		0,215	392	0,000	0,888	392	0,000

a. Lilliefors Significance Correction
