

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ στη Διοίκηση Επιχειρήσεων



ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

**Αξιολόγηση σε νέες πρακτικές στην Πρωτοβάθμια
εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης της άποψης των
εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.**

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

**Θωμάς Κόκκινος
Α.Μ. 339**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια : Μουζά Λαζαρίδη Άννα Μαρία

ΣΕΡΡΕΣ 2022

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης 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 ΜΔΕ προετοιμάστηκε 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) :

_____ ΘΩΜΑΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ _____

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή) :

_____ ΘΩΜΑΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ _____

Ημερομηνία (Ημέρα – Μήνας – Έτος) :

_____ 9-5-2023 _____

Περιεχόμενα της εργασίας

Abstract.....	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1: Η αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης.....	9
1.1 Εισαγωγή στην εκπαιδευτική πολιτική.....	9
1.2 Θεσμός της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης.....	13
1.2.1 Εννοιολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης.....	13
1.2.2 Ιστορικά στοιχεία του θεσμού αξιολόγησης.....	14
1.2.3 Σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	18
1.2.4 Μορφές αξιολόγησης.....	22
1.2.5 Δυσκολίες αξιολόγησης.....	24
1.2.6 Αυτό-αξιολόγηση.....	25
1.3 Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση.....	26
1.4 Απόψεις και αντιδράσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση	28
Κεφάλαιο 2: Ειδική αγωγή και αξιολόγηση	31
2.1 Έννοια και χαρακτηριστικά ειδικής αγωγής.....	31
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την ειδική αγωγή	33
2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	35
2.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής	36
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία	39
3.1 Διαδικασία εκτέλεσης – Μέσα συλλογής δεδομένων	39
3.2 Πληθυσμός και δείγμα	41
3.3 Στατιστικές τεχνικές και λογισμικό	43
3.4 Περιορισμοί	44
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	45
4.1 Περιγραφική στατιστική του προφίλ του δείγματος.....	45
4.2 Περιγραφική στατιστική για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές.....	48
4.3 Περιγραφική στατιστική για τη γνώμη για τη διαδικασία της αξιολόγησης.....	52
4.4 Έλεγχος ανεξαρτησίας.....	65
4.5 Έλεγχος συσχετίσεων	69
4.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων	75
Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	87

Περίληψη

Την τελευταία χρονική περίοδο το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων έλαβε την απόφαση να προχωρήσει στην αξιολόγηση τόσο των σχολικών μονάδων, όσο και των εκπαιδευτικών. Στόχος αυτής της απόφασης ήταν η ενίσχυση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών, της βελτίωσης της διαφάνειας και της διάκρισης των εκπαιδευτικών που ακολουθούν τις προδιαγραφές του νόμου. Ωστόσο, αυτή η απόφαση δημιούργησε έντονες αντιδράσεις από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών της χώρας.

Σκοπός της μελέτης που ακολουθεί είναι η αξιολόγηση σε νέες πρακτικές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δίνοντας περισσότερη έμφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Βάσει αυτού του σκοπού η μελέτη στοχεύει στο να παρουσιάσει όλο το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από τον θεσμό της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό έργο, τις πολιτικές αξιολόγησης εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση, αλλά και τις απόψεις και αντιδράσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Επιπλέον, στόχος της μελέτης είναι η διεξαγωγή μίας δειγματοληπτικής έρευνας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον θεσμό της αξιολόγησης σε νέες πρακτικές ειδικής αγωγής.

Σχετικά με τις μεθόδους της έρευνας διακρίνεται ότι αφορούν την δευτερογενή ή θεωρητική ανασκόπηση και την δειγματοληπτική ή ερευνητική προσέγγιση. Στα πλαίσια της συγγραφής της δευτερογενούς έρευνας ελήφθησαν στοιχεία από επιστημονικά άρθρα και μελέτες που έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Για την εύρεση τους μεγάλο ρόλο διαδραμάτισε η ηλεκτρονική πλατφόρμα αναζήτησης Google Scholar. Σχετικά με την δειγματοληπτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. Η περίοδος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κράτησε από 18 Απριλίου μέχρι 21 Ιουνίου 2022.

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι Εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να αξιολογείται για το εκπαιδευτικό τους έργο, αν και εκτιμούν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαφωνούν με την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης

είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και ότι προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας. Αυτό που προτείνεται είναι να γίνουν προσπάθειες καλύτερης οργάνωσης και εκτέλεσης της διαδικασίας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις – κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαίδευση / εκπαιδευτικός, ειδική αγωγή, νέες τεχνολογίες

Abstract

Recently, the Ministry of Education & Religions decided to proceed with the evaluation of both schools and teachers. The aim of this decision was to enhance the quality of the teachers' work, to improve the transparency and the distinction of the teachers who follow the specifications of the law. However, this decision provoked strong reactions from a large portion of the country's teachers.

The purpose of the following study is to evaluate new practices in Primary education, with more emphasis on the views of special education teachers. Based on this purpose, the study aims to present the whole theoretical background around the institution of evaluation in the field of education, educational work, teacher evaluation policies, teacher training in evaluation, but also teachers' views and reactions to evaluation. In addition, the aim of the study is to conduct a sample survey of special education teachers working in Primary Education schools regarding the institution of assessment in new special education practices.

Regarding the research methods, it can be distinguished that they concern the secondary or theoretical review and the sampling or research approach. In the context of writing the secondary research, data was obtained from scientific articles and studies that have been carried out in Greece and abroad. The online search platform Google Scholar played a big role in finding them. Regarding the sample survey, it was carried out in Primary Education schools through a questionnaire, which was completed by teachers who work in Special Education in the Regional Unit of Thessaloniki. The period for completing the questionnaires lasted from April 18 to June 21, 2022.

The results show that the Educators argue that it should be evaluated for their educational work, although they estimate that the formative evaluation of teachers will not work in the existing Greek educational system. They disagree with the view that the assessment process is in the right direction and that it offers autonomy in the exercise of teaching. What is proposed is to make efforts to better organize and execute the evaluation process in the educational work of Primary Education Teachers.

Keywords: assessment, education / teacher, special education, new technologies

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση θεωρείται ως ένα εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να παράγουν πληροφορίες σχετικά με διάφορες πτυχές και τομείς. Όταν τα άτομα αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης, είναι σε θέση να διατηρήσουν τις συνθήκες διαβίωσης τους με αποτελεσματικό τρόπο, να ανταποκριθούν στις ευκαιρίες διαβίωσης και να μετατραπούν σε ηθικά ανθρώπινα όντα (Karur, 2019). Επιπροσθέτως, είναι ένας σημαντικός δείκτης που αντανακλά το επίπεδο ανάπτυξης ενός έθνους. Παρέχει επίσης πρόσβαση στα στοιχεία που επιτρέπουν στην κοινότητα να ζει με ακεραιότητα. Επομένως, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν σε αυτό είναι οι εκπαιδευτικοί (Tosun & Simsek, 2018).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν ορίζεται ποτέ με μοναδικό τρόπο και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Καθορίζεται από πολιτιστικά και κοινωνικά γεγονότα και το περιβάλλον, αλλά και από τις διαφορετικές αντιλήψεις για τους ρόλους τους σε διαφορετικούς πολιτισμούς και κοινωνίες (Makovec, 2018). Ο εκπαιδευτικός στη διαδραστική διδασκαλία δεν έχει μόνο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό ρόλο, αλλά πρέπει να είναι σχεδιαστής, προγραμματιστής, διαγνωστικός, ερευνητής, διοργανωτής, διευθυντής, καινοτόμος, εκπαιδευτικός και σύμβουλος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο παραδοσιακό σύστημα διδασκαλίας αποδείχθηκε αναποτελεσματικός και ανεπαρκής για τους μαθητές, καθώς εμφανιζόταν ως ο κύριος παράγοντας των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών δραστηριοτήτων στο σχολείο. Σε τέτοιου είδους διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται στο ρόλο του παρόχου πληροφοριών (Xhemajli, 2016).

Προκειμένου να εξεταστεί ο ρόλος και το τι έχουν επιτύχει οι εκπαιδευτικοί και τι πρέπει να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν τέθηκε ως αναγκαία η πραγματοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ως έννοια η αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς ή τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής ή τους επιθεωρητές ή άλλους ενδιαφερόμενους φορείς να γνωρίσουν από κοντά το έργο των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία τους (Almutairi & Shraid, 2021).

Με βάση όλα τα παραπάνω, η εργασία που ακολουθεί θέτει ως σκοπό την αξιολόγηση νέων πρακτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας στον ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η εργασία αυτή αποσκοπεί στο να εξετάσει το εννοιολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από την αξιολόγηση και τον βαθμό στον

οποίο οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι αποτελεί μία ορθή στρατηγική της πολιτείας που επιθυμεί να υλοποιήσει.

Για την πραγματοποίηση της εργασίας πραγματοποιήθηκε μία δευτερογενής αναζήτηση στο θεωρητικό υπόβαθρο που σχετίζεται με την έννοια και τα γνωρίσματα της αξιολόγησης, αλλά και των νέων πρακτικών που χρησιμοποιούνται στην ειδική αγωγή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακολούθως, διενεργήθηκε μία δειγματοληπτική έρευνα προς τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις απόψεις τους για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές στην ειδική αγωγή.

Το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας κάνει μία εισαγωγική παρουσίαση στην εκπαιδευτική πολιτική και περιγράφει τον θεσμό της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, προβαίνει στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου και των πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ κάνει λόγο και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση και για τις απόψεις και τις αντιδράσεις τους γύρω από την αξιολόγηση.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ειδική αγωγή, περιγράφοντας την έννοια και τα χαρακτηριστικά της, αλλά και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Επιπλέον, καταγράφει στοιχεία που σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και της αξιολόγησης του.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα στοιχεία της μεθοδολογίας, τόσο ως προς την διαδικασία εκτέλεσης, όσο και ως προς τα μέσα συλλογής των δεδομένων. Επιπλέον, κάνει αναφορά στον πληθυσμό και στο δείγμα της έρευνας, στις στατιστικές τεχνικές και στο λογισμικό που χρησιμοποιείται, αλλά και στους περιορισμούς.

Το τέταρτο κεφάλαιο προβαίνει στη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της δειγματοληπτικής έρευνας, προβάλλοντας τα μέσω πινάκων και διαγραμμάτων.

Το πέμπτο κεφάλαιο καταγράφει τα γενικά συμπεράσματα και τις προτάσεις που προκύπτουν μέσα από την έρευνα αυτή.

Κεφάλαιο 1: Η αξιολόγηση στον τομέα της εκπαίδευσης

1.1 Εισαγωγή στην εκπαιδευτική πολιτική

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι βασικό να γίνει αρχικά μία αναφορά ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο της πολιτικής. Οι κύριοι άξονες του εννοιολογικού περιεχομένου της πολιτικής αφορούν τον αξιακό προσανατολισμό και την παράδοση σε συνάρτηση με τον θεσμικό ρόλο της, σχετικά με τον αξιακό προσανατολισμό μεγάλο ρόλο κατέχουν οι ιδέες που συνθέτουν την ιδεολογία και οι αξίες, ενώ στην παράδοση ο κύριος παράγοντας που περιστρέφεται γύρω από την αυτήν θεωρείται η κοινωνία. Επιπλέον, στο φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνεται η εξουσία και η οργάνωση. Ειδικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει το ενδιαφέρον της γύρω από τον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται η εξουσία και η οργάνωση στα πλαίσια της λήψης αποφάσεων που επιδρούν στην έκβαση της εκπαίδευσης (Σταμέλος κ.α., 2015).

Σύμφωνα με την Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, υποστηρίζεται πως τόσο η πολιτική, όσο και οι πολιτικές σχέσεις και τα πολιτικά συστήματα επικεντρώνονται σε θεσμούς και σε διαδικασίες, βάσει των οποίων αποτελούν δέσμευση για το κοινωνικό σύνολο για την διανομή των πόρων και την καλή συμπεριφορά (Σταμέλος κ.α., 2015).

Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτική πολιτική δείχνει ενδιαφέρον γύρω από τη επιρροή που ασκείται κατά την σύσταση δομών και διαδικασιών, για το άτομο που προβαίνει σε ελέγχους και του τρόπου με τον οποίο η έκβαση της χρήσης τους και για το ποιος έλεγχος υφίσταται στην πρόσβαση, από ποιους εκτελείται και για ποιο λόγο. Επομένως, κάτω από το πρίσμα του κράτους, της πολιτικής διαδικασίας και της οικονομίας το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο να γίνει πιο ισχυρή η οικονομία, στην άσκηση υπερκρατικών και ενδοκρατικών πιέσεων που γίνεται στο κράτος και στην διαμεσολάβηση ατομικών, συλλογικών, κομματικών και κρατικών συμφερόντων που επιδρούν στα πλαίσια της πολιτικής διαδικασίας. Έτσι λοιπόν το ενδιαφέρον τίθεται στην θεσμοθέτηση των διαδικασιών και των πολιτικών, για τις εφαρμοζόμενες στρατηγικές και τον μηχανισμό της λογοδοσίας. Κυρίαρχο ρόλο σε αυτό κατέχει ένας βασικός όρος που χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σημαντικός. Πρόκειται για το δημόσιο συμφέρον, το οποίο αποδίδεται στις διαδικασίες και στους μηχανισμούς κοινωνικού

ελέγχου, στη διαθεσιμότητα των πόρων και στις διαδικασίες διαβούλευσης (Σταμέλος κ.α., 2015).

Η πολιτική είναι ένα κρίσιμο ζήτημα για την ανάπτυξη της ανθρωπότητας. Τα ερωτήματα για το ποιος παίρνει τι πώς και πότε να το αποκτήσει είναι πολιτικά ζητήματα που καθορίζουν και επηρεάζουν την ευημερία των ανθρώπων σε μια κοινωνία. Η πολιτική διαπερνά κάθε πτυχή της ανθρώπινης προσπάθειας. είναι εγγενώς ένα κοινό και σταθερό φαινόμενο στην πρωτογενή κοινωνική μονάδα, που είναι η οικογένεια, στο ευρύτερο θεσμικό επίπεδο της δευτερεύουσας κοινωνικής μονάδας στις κοινωνίες. Ο ρόλος της πολιτικής σε αυτούς τους κοινωνικούς θεσμούς είναι μη αμελητέος γιατί είναι ένα θεμελιώδες εργαλείο για τη ρύθμιση και τη διαχείριση των υποθέσεων των ανθρώπων. Κατά την κατανομή πόρων στους διάφορους τομείς που υπάρχουν σε μια χώρα, λαμβάνονται πολιτικές αποφάσεις για να καθοριστεί και να επηρεαστεί τι θα γίνει, πώς θα γίνει και πότε θα γίνει. Επομένως, η πολιτική φαίνεται να λειτουργεί σε όλα τα επίπεδα κοινωνικής δέσμευσης, συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση και η πολιτική απολαμβάνουν μια συμβιωτική σχέση, η οποία είναι ένδειξη του πόσο αλληλένδετες είναι στο σχήμα των επιχειρήσεων. Για παράδειγμα, ο τρόπος που σχεδιάζεται, οργανώνεται και διοικείται το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται εγγενώς με την πολιτική, ενώ η εκπαίδευση έχει λειτουργική επιρροή στη συλλογική διάνοια και τις αξίες των πολιτικών παραγόντων και γενικά στο σώμα της πολιτικής (Alimba, 2017).

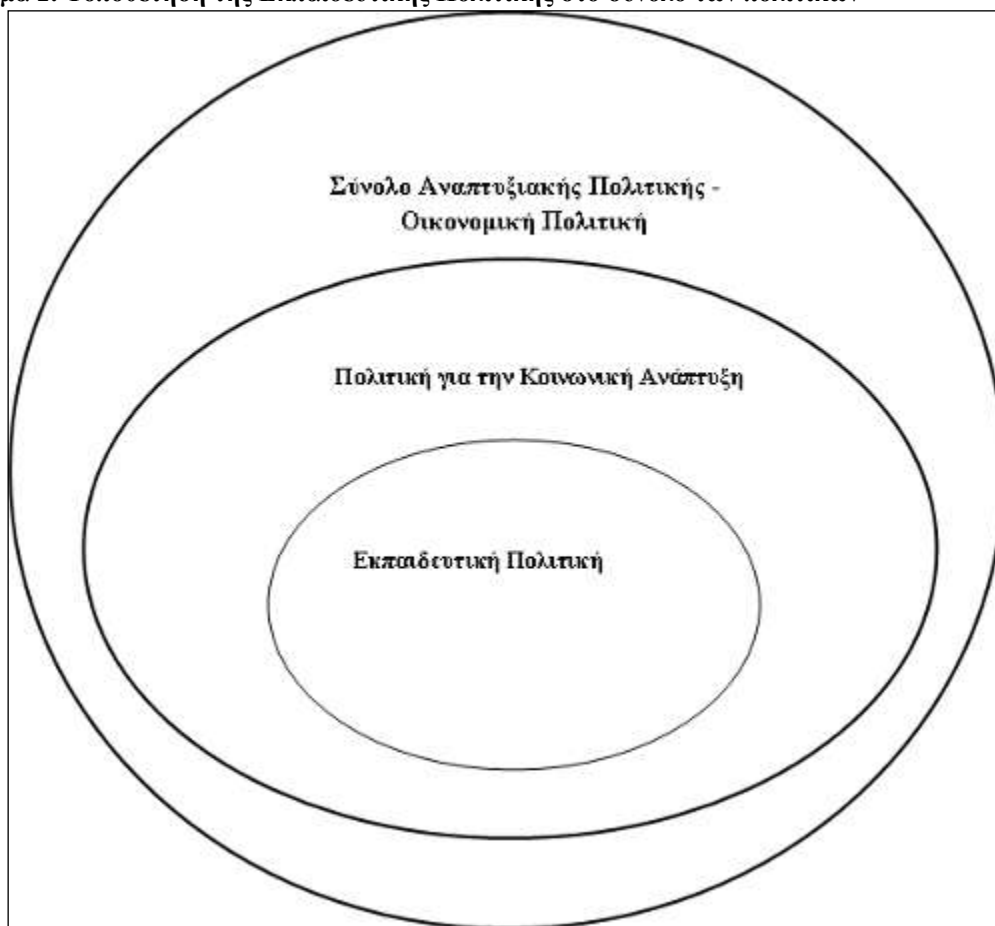
Η τρέχουσα εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει σημαντικά πρότυπα αλλαγής στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση και στη διαδικασία χάραξης πολιτικής. Η αυξανόμενη ανησυχία του κοινού για την κατάσταση της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησε στην καταβολή νέων προσπαθειών για τη βελτίωση των σχολείων και την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών (Galey, 2015).

Πολλές προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική πολιτική συνεπάγονται με την σύσταση συγκεκριμένων τμημάτων του προγράμματος σπουδών στα οποία εξετάζονται πολιτικά ζητήματα. Αν και αυτές οι προσεγγίσεις ήταν ευεργετικές, είναι επίσης προβληματικές και αμφιλεγόμενες σε κάποιο βαθμό. Επιπλέον, μερικές φορές λέγεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί σε ένα ευρύ φάσμα όσων συμβαίνουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι τρόποι

συμπεριφοράς που προωθούνται εντός και εκτός της τάξης, στα γενικά πλαίσια ηθικής του σχολείου (Standish, 2019).

Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί πλέον να τοποθετηθεί μέσα στο φάσμα των πολιτικών ενός κράτους. Η τοποθέτηση της μπορεί να επιτευχθεί βάσει του παρακάτω σχήματος (Σταμέλος κ.α., 2015).

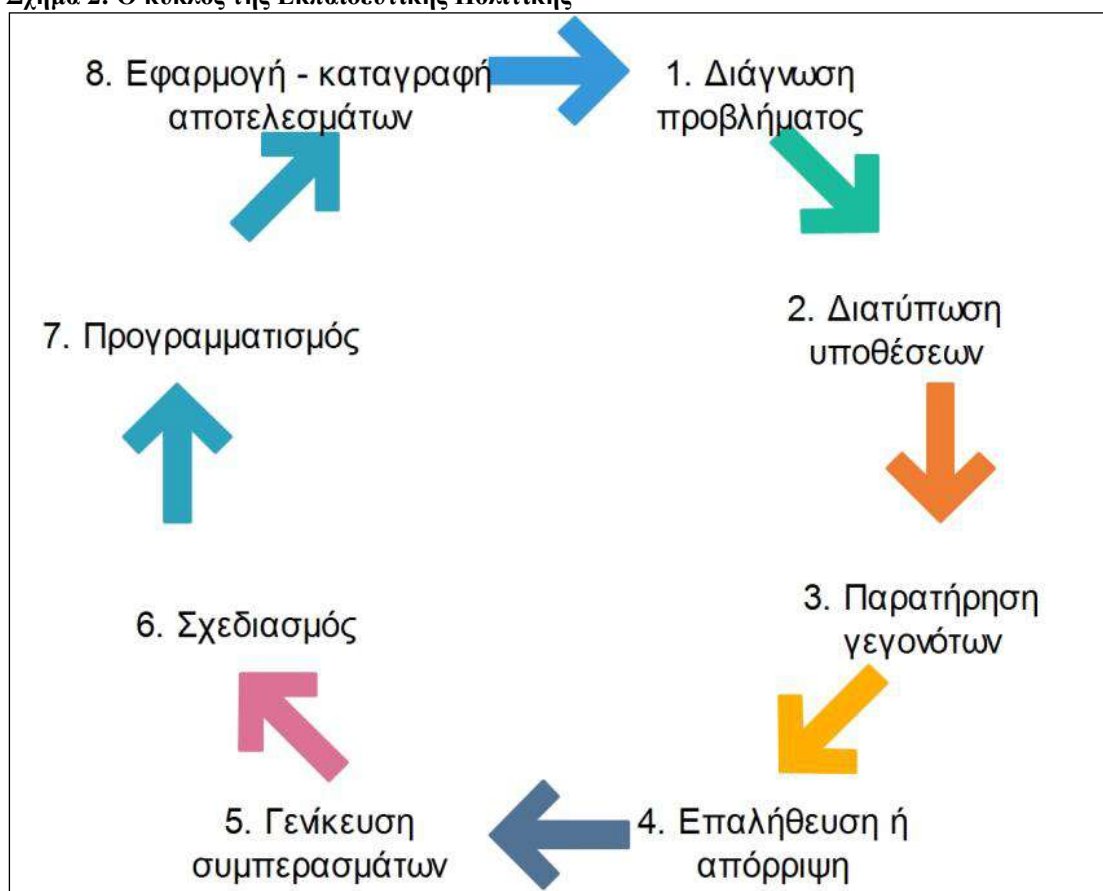
Σχήμα 1: Τοποθέτηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο σύνολο των πολιτικών



Πηγή: Σταμέλος κ.α., (2015)

Όσον αφορά τον κύκλο της εκπαιδευτικής πολιτικής έγκειται κατά βάση στα κύρια βήματα που ενδείκνυται να ακολουθηθούν, έτσι ώστε να διενεργηθεί μία συνολική έρευνα ή να διαμορφωθεί μία συγκεκριμένη σκέψη για αυτήν ή για την πλήρη χρήση πολιτικής παρέμβασης στον τομέα της εκπαίδευσης. Καθένας έχει τη δυνατότητα να εστιάσει την έρευνα του σε ένα μόνο βήμα που περιλαμβάνει ο κύκλος. Σαφώς, υποστηρίζεται πως ο σχεδιασμός αποτελεί το αρχικό βήμα έναντι των υπολοίπων, εξαιτίας της ανάπτυξης του γνωστικού αντικειμένου (Σταμέλος κ.α., 2015).

Σχήμα 2: Ο κύκλος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Πηγή: Σταμέλος κ.α., (2015)

Σε γενικές γραμμές η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός δείκτης που αντανακλά το επίπεδο ανάπτυξης ενός έθνους. Παρέχει επίσης πρόσβαση στα στοιχεία που επιτρέπουν στην κοινότητα να ζει με ακεραιότητα (Tosun & Simsek, 2018). Είναι μια συνεχής διαδικασία μέσω της οποίας μια κοινωνία κάνει τα μέλη της να κατανοήσουν και να απορροφήσουν την αποδεκτή κουλτούρα και τις αξίες της για την εποικοδομητική ανάπτυξη τους και να συνεισφέρουν αξιόπαινα οφέλη στην κοινωνία και στη βιωσιμότητα της στο μέλλον. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία πολιτιστικής μετάδοσης και ο πολιτισμός θεωρείται ως ο συνολικός τρόπος ζωής των ανθρώπων. Η εσωτερίκευση των πολιτιστικών πρακτικών ενός τόπου θα αξιοποιήσει την ευκαιρία να γνωρίζει κανείς τι, πώς και πότε να το κάνει για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Alimba, 2017).

1.2 Θεσμός της αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης

1.2.1 Εννοιολογικό περιεχόμενο της αξιολόγησης

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που φέρει ποικίλες ερμηνείες και εκτιμήσεις είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, η αξιολόγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο ζήτημα, καθώς φαίνεται να έχει προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας (Καντάς, 2010).

Έτσι λοιπόν, δεν υφίσταται ένας συγκεκριμένος και εγκεκριμένος ορισμός γύρω από την αξιολόγηση. Ωστόσο, με βάση τις σύγχρονες τοποθετήσεις η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία όπου οι ηγέτες της εκπαίδευσης λαμβάνουν πληροφορίες για την εκπαίδευση, τον εκπαιδευτικό και για το σύνολο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των σχολείων, προκειμένου να βελτιωθούν. Όπως υποστηρίζεται, η εκπαίδευση αποτελούσε ανέκαθεν μία πολιτική πρακτική, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική αξιολόγηση να αφορά μία διαδικασία με τεράστια σημασία στη σύσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Ακόμη, υποστηρίζεται πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά μία μέθοδο που λαμβάνεται υπόψη, έτσι ώστε να αναδείξει το βαθμό της αξίας των στελεχών της εκπαίδευσης και της ποιότητας της παιδαγωγικής σχέσης (Τσέμπα, 2015).

Είναι βασικό πως η αξιολόγηση ενδείκνυται να περικλείει κάθε συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου και να ελέγχει κάθε παράμετρο. Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης δύναται να καταστεί ως καίρια στρατηγική που πρέπει να εφαρμοστεί, με γνώμονα την αποδοχή από τα στελέχη (Καντάς, 2010).

Η έννοια της αξιολόγησης εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται προκειμένου να εξεταστεί στο τι έχουν επιτύχει οι εκπαιδευτικοί και τι πρέπει να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν στην απόδοσή τους. Ουσιαστικά, η αξιολόγηση αποτελεί μία στρατηγική που βοηθά τους εκπαιδευτικούς ή τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής ή τους επιθεωρητές ή άλλους ενδιαφερόμενους φορείς να ενημερωθούν για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο τους. Βάσει της βιβλιογραφίας ως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ορίζεται μια σχεδιασμένη λειτουργία για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών, είτε για ανάπτυξη είτε για κυρώσεις ή για ανταμοιβές (Almutairi & Shraid, 2021).

Ένας βασικός ορισμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έγκειται στο ότι αποτελεί μία επίσημη διαδικασία που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της απόδοσης και

της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην τάξη. Στην πράξη, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την κατανόηση και τη συμφωνία σχετικά με τις εισροές (π.χ. τις πρακτικές που ορίζουν την ποιοτική διδασκαλία), τα αποτελέσματα (π.χ. μέτρα επίδοσης των μαθητών) και τις μεθόδους αξιολόγησης (π.χ. δεδομένα αξιολόγησης μαθητών, παρατήρησης καθηγητών) (Cleaver et al., 2018).

Η αξιολόγηση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι δύο σημαντικά στοιχεία στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Και τα δύο είναι το βασικό χαρακτηριστικό που έχουν όλα τα σχολεία για να βελτιώσουν το έργο των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις τους, καθώς και την εκπαίδευση των μαθητών (Al Bustami, 2014).

Σε γενικές γραμμές, τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Delvaux et al., 2013).

1.2.2 Ιστορικά στοιχεία του θεσμού αξιολόγησης

Η πολιτική της αξιολόγησης της εκπαίδευσης φαίνεται να έχει καθιερωθεί παράλληλα με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και έχει ως αντικείμενο να βαθμολογήσει την επίδοση των εκπαιδευτικών των σχολείων. Ωστόσο, η αξιολόγηση των φορέων εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού συστήματος και των συντελεστών χαρακτηριζόταν ως έμμεση και άτυπη και είχε άμεση σχέση με την τυπική εκτίμηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών (Ευθυμίου, 2018).

Σύμφωνα με ιστορικές πληροφορίες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση άρχισε να κάνει την εμφάνισή της την περίοδο του 19^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα το 1842 με τη μορφή της επιθεώρησης. Από τότε συναντάται σε κάθε νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης (Κάτσικας, κ.α. 2007). Ειδικότερα, όσον αφορά την νομοθέτηση του ρόλου του επιθεωρητή χαρακτηρίστηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα αυταρχικός, με αυστηρή συμπεριφορά και άσκηση εξουσίας. Ωστόσο, αποτέλεσε έναν ρόλο που δεν είχε να παρέχει πολλά πράγματα, ειδικότερα στο εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά να εκπληρώσει συγκεκριμένους πολιτικούς σκοπούς. Ο ρόλος του επιθεωρητή διακρίθηκε σε τρεις βαθμίδες, οι οποίες αφορούσαν τον Επιθεωρητή, τον Επιθεωρητή Β' τάξης και τον Γενικό Επιθεωρητή. Η δράση του επιθεωρητή κράτησε μέχρι και τα τέλη του 20^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα έως το 1982 (Καντάς, 2010).

Μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και με σκοπό να αντιμετωπιστεί η αρνητική κατάσταση που επικρατούσε τότε, σε συνάρτηση με τη δραστηριοποίηση των επιθεωρητών το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην καθιέρωση του όρου «εκπαιδευτικό έργο», προκειμένου να θεσμοθετήσει τη διαδικασία της αξιολόγησης του έργου που παρέχεται στα πλαίσια της τάξης του σχολείου και σε όλο το φάσμα τους, σε εθνικό και περιφερειακό υπόβαθρο. Με τη εφαρμογή του εν λόγω όρου τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και η δραστηριοποίηση του συμπεριλήφθησαν στο γενικό σύνολο του εκπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Την περίοδο του 1982, η ελληνική πολιτεία προχώρησε στην αντικατάσταση του με την θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου (Ν. 1304/1982). Ο Σχολικός Σύμβουλος διατηρούσε αρμοδιότητες αξιολόγησης της παιδαγωγικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν κατάφερε να εφαρμοστεί πλήρως. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτική αξιολόγηση έλαβε τη μορφή της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και όχι των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τέθηκε για πρώτη φορά ο όρος της αυτοαξιολόγησης (Δεληγιάννη, 2002).

Πάραυτα δεν μπόρεσαν να εφαρμοστούν τα παραπάνω, καθότι οι συνδικαλιστές της εκπαίδευσης κατέβαλαν προσπάθειες να αποσυνδέσουν τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου μέσω της αξιολόγησης. Παρεμπιπτόντως δεν κατάφεραν να στεφθούν με επιτυχία οι προσπάθειες για την σύνδεση της αξιολόγησης με τους διδακτικούς και εκπαιδευτικούς στόχους (Καντάς, 2010).

Κατά την έναρξη της δεκαετίας του 1990 άρχισαν να υιοθετούνται διάφορες οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές μεταβολές στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο. Βάσει κάποιων μελετών, παρατηρήθηκε πως ο σκοπός και οι πρακτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάστηκαν από την παρουσία καινούργιων ιδεολογιών, όπως της παγκοσμιοποίησης, της κοινωνίας της γνώσης και της τεράστιας εξέλιξης της τεχνολογίας. Πιο συγκεκριμένα, στην Ευρώπη και στην Ελλάδα οι πολιτικές αυτές συσχετίστηκαν με το γενικότερο πλαίσιο των διεθνών προτύπων που εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση (Allais, 2012).

Ανατρέχοντας και πάλι στην Ελλάδα, μεταξύ των περιόδων 1990-1993, όλες οι προσεγγίσεις που είχαν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση,

απορρίφθηκαν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις, αλλά και η βαθμολογία στις τάξεις του Δημοτικού (Γρόλλιος κ.α., 2002). Εν τέλει την χρονική περίοδο του 1993 η ελληνική πολιτεία προχώρησε στην θεσμοθέτηση του Π.Δ. 320/93 με θέμα την «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Με βάση αυτό το διάταγμα ως κύριοι υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τάχθηκαν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Ωστόσο, μετά από την εκλογή νέου κυβερνόντος κόμματος στην Ελλάδα το 1995 πραγματοποιήθηκαν επιπρόσθετες αλλαγές στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Καντάς, 2010).

Βάσει του Ν.2327/1995 τέθηκε στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στην πορεία, κατά την περίοδο του 2002, καθιερώθηκε ο Ν. 2886/2002, ο οποίος έκρινε ως απαραίτητη την περιοδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την νομοθεσία, η εκπαιδευτική αξιολόγηση επρόκειτο να εκτελεστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΚΕΕ (Βερεβή, 2003).

Σε γενικές γραμμές, οι πιο σημαντικές νομοθετικές παρεμβάσεις με σκοπό να καθιερωθεί στην Ελλάδα η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι οι παρακάτω:

- Ν. 1566/1985 «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*», μέσω του οποίου καθιερώθηκε επίσημα η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς όμως να περιλαμβάνονται λεπτομερείς οδηγίες για την εφαρμογή της (Μουστάκα, 2018).
- Ν. 2525/1997 «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*», μέσω του οποίου ορίζεται το εννοιολογικό περιεχόμενο, ο σκοπός και οι φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολείων και συστήνεται το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Μουστάκα, 2018).
- Ν. 2986/2002 «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*» μέσω του οποίου γίνεται η περιγραφή της

αξιολόγησης μέσα από ένα σχήμα πυραμίδας από πάνω προς τα κάτω. Στην κορυφή της πυραμίδας τίθεται ο Περιφερειακός Διευθυντής, ακολουθούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολείων και στο τέλος οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι οι κύριοι αποδέκτες της αξιολόγησης που εκτελούν αυτοί που βρίσκονται από πάνω τους. Σχετικά με τους δείκτες αξιολόγησης, βάσει των προτύπων που ορίζει ο ΟΟΣΑ των εκπαιδευτικών είναι συνολικά 17 στον αριθμό και εκτιμούν τον βαθμό επιστημονικής επιμόρφωσης, την εκπαιδευτική δεξιοότητα, την εξωσχολική και ενδοσχολική στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Ακόμη, η νομοθεσία αυτή κάνει λόγο για το εκπαιδευτικό έργο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μουστάκα, 2018).

- Ν. 3848/2010 *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – Καθιέρωση των κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»*, μέσω του οποίου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον θεσμό της αυτοαξιολόγησης των σχολείων σε 5 συνολικά τομείς που σχετίζονται με τη λειτουργία της διαδικασίας που πραγματοποιείται μέσα από την εκπόνηση ομαδικών εργασιών των εκπαιδευτικών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την εξωτερική αξιολόγηση (Μουστάκα, 2018).
- Υ.Α. 30972/Γ1/15-03-2013 *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»*, μέσω του οποίου προσδιορίζεται το πλαίσιο για να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία και γίνεται αναφορά στην υποστηρικτική δράση του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ και των φορέων ελέγχου και αξιολόγησης σε κεντρικό και περιφερειακό υπόβαθρο (Μουστάκα, 2018).
- Π.Δ. 152/2013 *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*. Σε αυτή τη περίπτωση η νομοθεσία προσδίδει ένα σύστημα εποπτείας μέσα από ένα σχήμα πυραμίδας από πάνω προς τα κάτω με αποδεδειγμένη αξιολόγηση κάθε πλευράς των δράσεων των εκπαιδευτικών. Εντός του συγκεκριμένου διατάγματος δεν καθίσταται σαφές τι ακριβώς πρόκειται να υποστούν οι εκπαιδευτικοί που θα χαρακτηριστούν μη επαρκείς. Αυτό το διάταγμα είχε σαν αποτέλεσμα να προκληθούν πολλές αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, καθώς φοβήθηκαν για απολύσεις (Μουστάκα, 2018).

- Μάρτιος 2018, όπου η πολιτεία προχώρησε στην κατάθεση ενός σχεδίου νόμου προς διαβούλευση με βάση την «*Αξιολόγηση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*». Η συγκεκριμένη πρόταση φαίνεται να οδηγεί στην κατάργηση του Π.Δ. 152/2013, διατηρεί την έννοια της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία και αποβλέπει στην αξιολόγηση μόνο εκείνων που χαρακτηρίζονται ως στελέχη της εκπαίδευσης σε 5 πλαίσια από πάνω προς τα κάτω. Η διαδικασία εκτελείται με την συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους υφιστάμενους των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μέσω αυτής της νομοθετικής πρότασης προβλέφθηκε να καταργηθεί ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων και να αντικατασταθεί με τον ρόλο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Μουστάκα, 2018).
- Ν. 4823/2021 «*Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*», μέσω του οποίου επιδιώκεται η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τη συμβολή της συνολικής και ουσιαστικής αναδιάρθρωσης του θεσμού για τις δομές της εκπαίδευσης και για την εκτίμηση της αξιοκρατίας για την στελέχωση της εκπαίδευσης (Ν. 4823/2021).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω διακρίνεται πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα καταβάλει προσπάθειες να μεταβληθεί σε ένα συμβουλευτικό σύστημα, εντός του οποίου θα λαμβάνουν μέρος πολλοί φορείς. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δίνει το έναυσμα στους εκπαιδευτικούς να πάρουν μέρος και να αξιολογηθούν βάσει του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρουν (Καντάς, 2010).

1.2.3 Σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διεξάγεται για να διασφαλιστεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών και να προωθηθεί η επαγγελματική μάθηση με στόχο τη βελτίωση της μελλοντικής απόδοσης (Cleaver et al., 2018). Ο Simpson προσδιόρισε τρεις κύριους σκοπούς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Ειδικότερα, σκοπός της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι να ανακατευθύνει τη μελλοντική διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας δεδομένα αξιολόγησης για την τροποποίηση αυτού που διδάσκεται ή πώς διδάσκεται. Επιπλέον, σκοπός της είναι να αξιολογήσει τις προηγούμενες επιδόσεις για να βοηθήσει τις κρίσεις σχετικά

με την προαγωγή σε βαθμό και αμοιβή και να εκτιμήσει τη συνολική επιτυχία του συνολικού θεσμικού προγράμματος (Chalmers & Hunt, 2016).

Η απόδοση ή η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικός παράγοντας ή πρόκληση για ανάπτυξη και βελτίωση, ειδικά όσον αφορά την ανάπτυξη ενός νέου οράματος για ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Με σκοπό να αξιολογήσουν την απόδοση των εκπαιδευτικών, οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων πρέπει να συλλέξουν δεδομένα που μπορούν να καθορίσουν τι έχει κάνει ή τι έχει πετύχει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς. Υπάρχουν πολλές πιθανές πηγές δεδομένων που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό της απόδοσης των εκπαιδευτικών, όπως η αξιολόγηση ή η βαθμολογία των μαθητών, η αξιολόγηση από ομοτίμους, η αυτοαξιολόγηση και η βαθμολογία διαχειριστή/προϊσταμένων. Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση πολλαπλών πηγών αντί μιας ενιαίας πηγής δεδομένων αφορούν στο ότι οι αξιολογητές ή οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων μπορούν να έχουν μια εικόνα της πρακτικής των εκπαιδευτικών που είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα των καθημερινών διδακτικών πρακτικών, βάσει της οποίας ενδείκνυται και μπορούν να ληφθούν αποτελεσματικές αποφάσεις (Almutairi & Shraid, 2021).

Η χρήση πολλαπλών πηγών μπορεί να επικυρώσει η μία την άλλη, μειώνοντας έτσι την προκατάληψη και αυξάνοντας την εγκυρότητα (Zhang, 2008). Η αξιοπιστία μπορεί επίσης να αυξηθεί χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές καθώς η κάθε μία έχει διαφορετικό περιθώριο σφάλματος (DePascale, 2012). Επιπλέον, η χρήση πολλαπλών πηγών αντανάκλα την πολύπλευρη φύση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου μπορεί επίσης να είναι χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς με τη μορφή ανατροφοδότησης που προσδιορίζει τις αδυναμίες και τα δυνατά τους σημεία (Burnett et al., 2012).

Σε αυτό το σημείο σημειώνεται πως η αξιολόγηση φέρει ως επί τω πλείστων παιδαγωγικό, ρητορικό, αναπτυξιακό και διαμορφωτικό προφίλ. Ειδικότερα, απώτερος σκοπός ενός συστήματος αξιολόγησης θεωρείται η ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια των εκπαιδευτικών δομών και των ελληνικών σχολείων. Επίσης, στόχος της βάσει των νομοθεσιών που έχουν θεσπιστεί για την αξιολόγηση είναι η ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος με παράλληλη παροχή ωφελειών προς τους μαθητές και η προσαρμοστικότητα του στις απαιτήσεις και της ανάγκες της κοινωνίας. Μέσα από την ανασκόπηση των νομοθεσιών, των

προεδρικών διαταγμάτων και των υπουργικών αποφάσεων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού δύναται να αναδειχθεί η εστίαση και το συστηματικό ενδιαφέρον του κράτους για την ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει. Στόχος της αξιολόγησης είναι η αξιοκρατική προώθηση της εκπαίδευσης με γνώμονα την ποιότητα (Τσέμπα, 2015).

Μέσα από τη βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης συνθέτουν τους λόγους βάσει των οποίων επιτυγχάνεται η διαδικασία στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, οι μελετητές θέτουν το ερώτημα «Για ποιο λόγο γίνεται η αξιολόγηση της εκπαίδευσης;». Συνήθως, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διαμορφώνεται ο γενικός σκοπός και στη πορεία δημιουργούνται πιο εξειδικευμένοι στόχοι, που αφορούν κατά βάση συνέχεια του γενικού σκοπού. Όσον αφορά τον γενικό σκοπό της αξιολόγησης έγκειται σε ένα πιο ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών στόχων, το οποίο στη πορεία γίνεται πιο σαφές, πιο ειδικό και βασίζεται στους ειδικούς στόχους που δημιουργούνται. Κύριο στοιχείο των εξειδικευμένων στόχων θεωρείται το γεγονός πως μπορούν να συγκριθούν, να υλοποιηθούν και να εξεταστούν – αποτιμηθούν (Πετροπούλου κ.α., 2015).

Εδώ και κάποιες δεκαετίες οι φορείς της Παιδαγωγικής Επιστήμης έχουν προβεί στην άρθρωση ενός ευρύτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος που περιστρέφεται γύρω από την εκτίμηση και την ερμηνεία των διδακτικών στόχων και των στόχων επίδοσης, αλλά ταυτόχρονα και του καταλυτικού ρόλου που κατέχουν οι αρμόδιοι στα πλαίσια της αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων (Πετροπούλου κ.α., 2015).

Με τον όρο διδακτικοί στόχοι χαρακτηρίζονται εκείνοι που συγκροτούν γενικές διατυπώσεις των επιθυμητών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, που πιθανότατα να παρουσιάσει ο εκπαιδευόμενος αφότου ολοκληρωθεί η διδακτική διαδικασία. Ουσιαστικά οι στόχοι αυτοί προσδίδουν ένα σύνολο δεξιοτήτων και συμπεριφορών που επιδιώκει να μεταδώσει ο εκπαιδευτικός στον εκπαιδευόμενο. Βάσει της παιδαγωγικής επιστήμης έχουν δημιουργηθεί ποικίλα συστήματα όσον αφορά την διάκριση των διδακτικών στόχων σε κατηγορίες. Σχετικά με τους στόχους επίδοσης παρατηρείται ότι επιτυγχάνεται η αναλυτική και άμεση παρατήρηση των συμπεριφορών που αναδεικνύουν κατά πόσο ο εκπαιδευόμενος έχει αποκομίσει την απαιτούμενη γνώση (Πετροπούλου κ.α., 2015).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση θέτει ως σκοπό το να αντιλαμβάνεται μία παραγωγική διαδικασία και να καταγράφει τα αποτελέσματα της. Επιπλέον, θέτει ως στόχο την παρακολούθηση της ερμηνείας και της διαμόρφωσης της αξιολόγησης, της αποτίμησης των εμπειριών που έχουν ληφθεί καθ' όλη τη περίοδο της εκπαίδευσης και επιπρόσθετων μεταβολών που θα ανακύψουν στα πλαίσια της εκτέλεσης της διαδικασίας. Αναλυτικότερα, οι γενικοί σκοποί της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έγκεινται στα εξής:

- Στο να αποτιμηθούν οι προσπάθειες και να κινητοποιηθούν όλοι οι παράγοντες που παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να αναβαθμιστεί το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα συνολικά.
- Στο να ενισχυθεί και να αναβαθμιστεί η ποιότητα των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στο να γίνει διαρκής ανατροφοδότηση και ενίσχυση της εκπαιδευτικής επικοινωνίας και της σύναψης ποιοτικών σχέσεων, μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη, στο φάσμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εντάσσονται και οι παρακάτω στόχοι:

- Η διαρκής ενίσχυση της διδακτικής πρακτικής εντός της τάξης και η συνεχής προσωπική, επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- Η ενίσχυση της ποιότητας της σχολικής διαβίωσης, η άμεση διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και η εξέταση των ανισοτήτων που υφίστανται στα διάφορα σχολεία.
- Η μείωση της γραφειοκρατίας με την άμεση μεταφορά πληροφοριών και την αποδοτική δραστηριοποίηση της διοίκησης και τη λειτουργία των σχολείων.
- Η εύρεση των ικανοτήτων και των μειονεκτημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η εξασφάλιση των δυνατοτήτων άμεσης και ίσης πρόσβασης των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η γενική διασφάλιση ισότιμων ευκαιριών.
- Η προτροπή για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των διαδικασιών προώθησης, αποδοχής και εισαγωγής κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής.

- Η ανάδειξη της κουλτούρας αξιολόγησης, προκειμένου η αξιολόγηση να επιτυγχάνεται ως τρόπος ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.
- Η αξιολόγηση και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολογικής διαδικασίας προκειμένου να ενισχυθεί το επαγγελματικό και επιστημονικό προφίλ των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων στην κοινωνία.
- Η αναπέρωση των κοινωνικών και ηγετικών δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών που κατέχουν καίριο ρόλο σε σημαντικές θέσεις στον τομέα της εκπαίδευσης (Βελισσαρίου, 2016).

1.2.4 Μορφές αξιολόγησης

Υπάρχουν δύο τύποι αξιολογήσεων εκπαιδευτικών: αθροιστική και διαμορφωτική. Η αθροιστική αξιολόγηση μετράει και βαθμολογεί τους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της προαγωγής, της θητείας, της ενίσχυσης της αξίας, των βραβείων και της απόλυσης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζει στην ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν αλλά δεν είναι αποδέκτες των δικών τους αξιολογήσεων. Ο στόχος στη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η συνεχής ανάπτυξη τους ως επαγγελματίες. Είναι συνεργατικής φύσης και προωθεί τον κριτικό αυτοστοχασμό και τη στόχευση. Τα διαμορφωτικά συστήματα αξιολόγησης διαμορφώνονται μετά την επίβλεψη, η οποία οδηγεί στη βελτίωση της διδασκαλίας. Η επίβλεψη είναι πολυκατευθυντική, υποστηρικτική και εποικοδομητική και δίνει έμφαση στην πραγματοποίηση θετικών αλλαγών στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Sayavedra, 2014).

Σύμφωνα με τον Μαρκόπουλο & Λουριδά, (2010) οι κύριες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι:

- Διαμορφωτική, η οποία αποσκοπεί στην ενίσχυση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και των σχολείων. Είναι εκείνη η μορφή αξιολόγησης που δεν αποτελεί απειλή για τον εκπαιδευτικό αν παρατηρηθούν σημεία που δεν ανταποκρίνονται στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Σε αντίθετη περίπτωση, η διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνει την επιθυμία προσφοράς ευκαιριών για την ενίσχυση της βοήθειας που μπορεί να λάβει ο

εκπαιδευτικός με σκοπό να καλυφθούν οι αντιληπτές αδυναμίες του και για να αξιοποιηθούν θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που έχουν αξιολογηθεί.

- Συγκριτική αξιολόγηση που θέτει ως σκοπό την επιλογή των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται ως αποδοτικοί, έτσι ώστε να λάβουν προαγωγή ή μετατεθούν σε καίριες θέσεις εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Κριτηριακή αξιολόγηση η οποία εκτελείται για λόγους μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για να επιλέξουν σχολικές μονάδες με καίρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Αναστασίου, 2014).

Ωστόσο, η Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, (2008) διακρίνει την αξιολόγηση σε δύο βασικές μορφές. Η πρώτη μορφή αφορά την αυτοαξιολόγηση, η οποία εκτελείται από ίδια πρόσωπα που παίρνουν μέρος στο εκπαιδευτικό έργο και έγκειται στην προσωπική αποτίμηση του δικού τους έργου. Η δεύτερη μορφή αφορά την ετεροαξιολόγηση, η οποία εκτελείται από ένα πρόσωπο ή από μία ομάδα, αποσκοπώντας στην κρίση κάποιου άλλου ατόμου (Αναστασίου, 2014).

Προχωρώντας παρακάτω παρατηρείται πως ο Δημητρόπουλος (2010) και ο Κασσωτάκης (2013) υποστήριξαν πως η εκπαιδευτική αξιολόγηση διακρίνεται στις παρακάτω κατηγορίες:

- Διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση, η οποία εκτελείται προτού ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία και θέτει ως σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων που υποδεικνύουν το αρχικό γνωστικό επίπεδο, τις αντιλήψεις και τις ιδέες, τις ικανότητες, τις δυνατότητες των εκπαιδευόμενων εντός ενός συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου. Ουσιαστικά, η διαγνωστική αξιολόγηση περιλαμβάνει δοκιμασίες αξιολόγησης, όπως γραπτές ή προφορικές ερωτήσεις. Μέσα από αυτές τις δοκιμασίες προσδιορίζεται το σημείο που ξεκινά κάθε εκπαιδευόμενος στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας.
- Διαμορφωτική αξιολόγηση είναι εκείνη που εκτελείται σε όλη την περίοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατέχει καίριο ρόλο στα πλαίσια της ανατροφοδότησης των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών.
- Διαγνωστική αξιολόγηση είναι εκείνη που καταφέρνει να αξιοποιεί τις σύγχρονες μεθόδους αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα τεστ αυτοαξιολόγησης, ο φάκελος εργασιών, ο εννοιολογικός χάρτης κ.λπ. (Πετροπούλου κ.α., 2015).

Επιπλέον, υπάρχει μία ακόμη διάκριση ως προς την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ορίζει τα εξής:

- **Εξωτερική αξιολόγηση:** είναι εκείνη που εκτελείται μέσω των φορέων που δεν εντοπίζονται εντός των σχολικών μονάδων και ενδεχομένως να εντάσσονται σε ανώτερες διοικητικές θέσεις. Επίσης, είναι εκείνη η μορφή αξιολόγησης που μπορεί να διενεργηθεί μέσω των φορέων που έχουν αναλάβει το έργο της αξιολόγησης, διατηρώντας την αυτονομία τους σε αντίθεση με τη διοίκηση. Ως υποκατηγορίες της εξωτερικής αξιολόγησης αποτελούν η επιθεώρηση και ο έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω μίας σειράς μηχανισμών και οι περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης.
- **Εσωτερική αξιολόγηση:** είναι εκείνη που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου και δύναται να χαρακτηριστεί ως ιεραρχική ή ως συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή ως αυτοαξιολόγηση από τα ίδια πρόσωπα του σχολείου. Βασικό θετικό χαρακτηριστικό της είναι πως στηρίζεται πάνω σε μία βάση όπου οι πληροφορίες και οι λειτουργίες έχουν γίνει γνωστές στους εκπαιδευτικούς (Χαρίσης, 2006).

1.2.5 Δυσκολίες αξιολόγησης

Στα πλαίσια των δυσκολιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αυτή που εντοπίζεται πρωτίστως είναι η αξιολόγηση που εκτελείται στην διδασκαλία. Η διδασκαλία, ως μία από τις βασικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορεί να αξιολογηθεί πολύ εύκολα, καθότι δεν είναι εφικτός ο καθορισμός της φύσης της και του περιεχομένου της. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια να μην δύναται να προσδιοριστούν συγκεκριμένα κριτήρια για την διδασκαλία. Επιπλέον, ιδιαίτερα δύσκολη χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση του επιστημονικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού. Σημειώνεται επίσης πως στον συγκεκριμένο τομέα δεν δύναται να υφίστανται κριτήρια μέτρησης. Αυτό οδηγεί στο γεγονός πως προκύπτουν διάφορες υποθετικές εκτιμήσεις, οι οποίες όμως χαρακτηρίζονται ως αναξιόπιστες. Ακόμη, αναφέρεται πως τόσο η διδασκαλία, όσο και ο εκπαιδευτικός δεν δύναται να αξιολογηθούν κατά την επίσκεψη των Σχολικών Συμβούλων μέσα στην τάξη (Καντάς, 2010).

1.2.6 Αυτό-αξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία συνεχούς προβληματισμού, αυτοπαρακολούθησης και αυτοκρίσεως, για την ανασκόπηση των δυνατών και αδυναμιών ενός ατόμου και βοηθά στην ανακάλυψη περιοχών που χρειάζονται βελτίωση. Περιλαμβάνει τη μάθηση ενός ατόμου από τις εμπειρίες του, κρίνοντας την προσωπική, εκπαιδευτική καθώς και την επαγγελματική του απόδοση. Η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έχουν τον έλεγχο της προόδου τους. Μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα από τα εργαλεία με τη μεγαλύτερη επιρροή για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Quddus et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευόμενων και στη ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αναμένεται να επιδείξουν κατανόηση του αντικειμένου, δημιουργούν μια θετική σχέση με τους εκπαιδευόμενους, ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης για να εξασφαλίσουν εμπλουτισμένες εμπειρίες, για διεξαγωγή αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων και για να συνεργαστούν στενά με τους συναδέλφους και την κοινότητα· και επιδεικνύουν επαγγελματική δέσμευση και υπευθυνότητα (Senapaty, 2019).

Οι Borg & Edmett (2018) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μια διάχυτη ιδέα στην εκπαίδευση. Είναι μια ικανότητα αξιολόγησης της γνώσης, της μάθησης, της απόδοσης και των δεξιοτήτων που επιτρέπει σε ένα εκπαιδευτικό να λειτουργεί αυτόνομα. Η αυτοαξιολόγηση εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην αξιολόγηση τους, δίνοντας τους κυριότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης και δημιουργώντας μια αίσθηση συνειδητοποίησης των αδύναμων τομέων τους που πρέπει να βελτιώσουν (Borgmeier et al., 2016).

Η αυτοαξιολόγηση χρησιμεύει ως ουσιαστική πτυχή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία ενθαρρύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και παρέχει μια ευκαιρία για προβληματισμό σχετικά με τη διδακτική πρακτική τους. Τους δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να αυτοαξιολογούν, αλλά και να συζητούν τις κρίσεις τους με τους συνομηλίκους, τους επόπτες και τους μέντορες τους χωρίς να φοβούνται ότι η αξιολόγηση μπορεί να μην χρησιμοποιηθεί υπέρ τους στη λήψη της απόφασης για την προαγωγή τους. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι συστηματική αντί να είναι τυχαία. Απαιτεί επιμονή και πειθαρχία και τα αποτελέσματα πρέπει να αποδείξουν την αξία του εκπαιδευτικού (Quddus et al., 2019).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως αυτοαξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς είναι θεμελιώδης για την πρακτική αναστοχασμού που συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους. προκειμένου να επιτευχθεί η αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιείται ένα εργαλείο αξιολόγησης, γνωστό ως TSAR. Το TSAR χρησιμεύει ως οδηγός για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αυτοαξιολογηθούν και να προβληματιστούν σχετικά με τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές τους, καθώς και τον ρόλο τους. Το TSAR βασίζεται σε έξι πρότυπα απόδοσης, τα οποία αφορούν:

- Σχεδιασμός Μαθησιακών Εμπειριών
- Γνώση και Κατανόηση του Αντικειμένου
- Στρατηγικές για τη διευκόλυνση της μάθησης
- Διαπροσωπική σχέση
- Επαγγελματική Ανάπτυξη
- Σχολική Ανάπτυξη

Αυτά τα πρότυπα απόδοσης αντικατοπτρίζουν τους αναμενόμενους ρόλους και τις ευθύνες ενός εκπαιδευτικού. Κάθε πρότυπο απόδοσης περιλαμβάνει δείκτες απόδοσης, οι οποίοι υποδεικνύουν άμεσα τους αναμενόμενους ρόλους και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών (Senapaty, 2019).

1.3 Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση

Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επικεντρώνεται στην αξιολόγηση που σχετίζεται με την εκπαίδευση. Η αξιολόγηση αυτή επιτυγχάνεται στους εκπαιδευόμενους, στους εκπαιδευτικούς, στα προγράμματα, στα σχολεία και στην εκπαιδευτική διαδικασία (Scriven, 1999). Όσον αφορά την αξιολόγηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης συσχετίζεται με διάφορες λειτουργίες που διατηρεί το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και με το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της πολιτείας και των πολιτισμικών και ιστορικών αξιών που πρεσβεύει (Ράλλης, 2020).

Επιπροσθέτως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως έννοια έγκειται στην επιστημονική γνώση και στις μεθόδους αποτίμησης της αποδοτικότητας και της λειτουργίας των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης, 2006). Ωστόσο, φαίνεται πως με τον όρο αυτό προσδιορίζεται μία συστηματική διαδικασία που στηρίζεται στην οργάνωση όπου οι ενέργειες, τα άτομα, τα συστήματα, τα

αποτελέσματα αξιολογούνται με γνώμονα συγκεκριμένους σκοπούς, μέσα και κριτήρια (Δημητρόπουλος, 2007).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά μία διαδικασία όπου αξιολογείται κάθε στοιχείο που προσδίδει το εκπαιδευτικό έργο ή συντελεί σε αυτό. Συγκεκριμένα τα στοιχεία που εξετάζονται αφορούν τα προγράμματα, τα εγχειρίδια, τις υποδομές, τον βαθμό οργάνωση των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και της τήρησης των εργασιακών τους υποχρεώσεων (Ανδρέου, 1992).

Παράλληλα υποστηρίζεται πως με την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χαρακτηρίζεται μία διαδικασία ελέγχου που εκτελείται συστηματικά και εξετάζει κατά πόσο επιτυγχάνονται οι προσδοκώμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, αλλά και πως αναδεικνύονται οι λόγοι που καθίστανται ως εμπόδια στην εκπλήρωση των στόχων, έτσι ώστε να ενισχύεται ο βαθμός της ποιότητας στην εκπαίδευση (Κασσωτάκης, 1992).

Επισημαίνεται ακόμη πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χαρακτηρίζεται ως υποκειμενική και εστιάζει στην συγκέντρωση και στην λήψη δεδομένων, στην αποτίμηση και στην αξιολόγηση κοινωνικών γεγονότων. Επίσης, μεγάλο ρόλο παίζει ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου που τελεί το κράτος (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Επιπροσθέτως, εκτιμάται ότι μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τελείται μία διαδικασία μέσω της οποίας οι ηγέτες της εκπαίδευσης του σχολικού συστήματος ή ενός σχολείου συλλέγουν στοιχεία που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό, εξετάζοντας το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση του (Πασιαρδής, 1994).

Στην Ελλάδα, έως και την περίοδο του 1998 το κύριο κριτήριο για να προσληφθεί κάποιος εκπαιδευτικός στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν η κατοχή τίτλου σπουδών και η προσθήκη του στην λίστα επετηρίδας. Η ελληνική πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας προχώρησαν στη συνέχεια στην εφαρμογή του Ν. 2525/97, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διοριστούν να παίρνουν μέρος σε γραπτό διαγωνισμό κάθε δύο χρόνια. Η εξέταση των εκπαιδευτικών που είχαν στην κατοχή τους τίτλο σπουδών επιτυγχάνονταν σε δύο

ενότητες, στη διδακτική μεθοδολογία και στο γνωστικό τους υπόβαθρο (Χαρίσης, 2006).

Ειδικότερα, μέσα από τον Ν. 2525/97 προσδιορίζεται ότι με τον όρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλείται μία διαδικασία κατά την οποία επιτυγχάνεται η εκτίμηση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης και της εκπλήρωσης των σκοπών και των στόχων που ορίζονται μέσα την νομοθεσία του κράτους. Έπειτα, ο Ν. 2986/2002 όρισε πως η αξιολόγηση δεν θεωρείται μία απλή διαδικασία ελέγχου, αλλά ενισχύει τις διδακτικές πρακτικές με σκοπό την διαρκή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των παραγόντων της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, βάσει του Ν. 4692/2020 τέθηκε σε εφαρμογή στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων, ενώ με τον Ν. 4823/2021 επιτεύχθηκε η νομιμοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την χρήση ενός ολοκληρωμένου, θεσμοθετημένου και αποτελεσματικού σχεδίου ελέγχου της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

1.4 Απόψεις και αντιδράσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Κατά καιρούς, η αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται εντός των σχολείων, όσο και των εκπαιδευτικών φαίνεται να απασχολεί τόσο την πολιτεία, τους εκπαιδευτικούς και την γνώμη της κοινωνίας, αλλά και ένα σύνολο μελετητών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε παγκόσμιο και εγχώριο επίπεδο. Οι προσεγγίσεις που τέθηκαν είναι ποικίλες και αρκετές σε αριθμό, καθώς οι μελετητές επικεντρώνονται κάποιες φορές στα οφέλη που προσδίδει και άλλοτε στα μειονεκτήματα των μεθόδων εφαρμογής της. Επίσης, κάποιοι μελετητές εστιάζουν ως προς τον βαθμό αναγκαιότητας της αξιολόγησης και άλλοι στις απόψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους για την εν λόγω πολιτική (Μουστάκα, 2018).

Συγκεκριμένα, πολύ συχνά, οι αξιολογήσεις αποτελούν πηγή έντασης και σύγκρουσης, ειδικά όταν η απόδοση των εκπαιδευτικών αξιολογείται μόνο ως προς τα επιτεύγματα και τις βαθμολογίες των μαθητών, με άγνοια του γεγονότος ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών προς καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον και άρα καλύτερη επίδοση των μαθητών (Al Bustami, 2014).

Οι κύριες ανησυχίες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τον ανεπαρκή διδακτικό χρόνο, τα ακατάλληλα χρονοδιαγράμματα, τον όγκο της γραφειοκρατίας, την υπερβολική αυτονομία και την έλλειψη επίβλεψης των εκπαιδευτικών, ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας αξιολόγησης, δυνατότητα εφαρμογής σε ορισμένα θέματα και έλλειψη ουσιαστικής ανατροφοδότησης (Fan, 2022).

Επιπρόσθετοι λόγοι που υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τάσσονται κατά της αξιολόγησης έγκειται στο ότι αναιρείται και προσβάλλεται η ατομική ευθύνη που φέρει ο εκπαιδευτικός, υποβαθμίζει την επιστημονική του υπόσταση και μειώνει την ελευθερία του να δημιουργεί και να δραστηριοποιείται. Όλα αυτά προκύπτουν από το γεγονός ότι η αξιολόγηση αφορά ένα μηχανισμό με αυξημένη γραφειοκρατία. Επίσης, πολλοί την χαρακτηρίζουν ως διοικητική παρακολούθηση και ως μέτρο της πολιτείας που αναγκάζει την εκπαιδευτική κοινότητα να συμβιβαστεί με αυτήν την διαδικασία. Αυτό δείχνει, όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές, ότι συντελεί στο να χειραγωγεί τους εκπαιδευτικούς (Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997; Χαρίσης, 2007).

Επιπροσθέτως, γίνεται αναφορά σε ζητήματα που σχετίζονται με την διάρθρωση των κριτηρίων αξιολόγησης, το πόσο υποκειμενικά κρίνουν οι αξιολογητές, το γεγονός της δυσκολίας να προσδιοριστούν τα αποτελέσματα που αποτελούν στοιχείο της εκπαίδευσης και ποια επηρεάζονται από άλλους παράγοντες (όπως φροντιστήρια), την αξιολόγηση αυτών των αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με τις πολιτικές ενέργειες, τον σκοπό της διαδικασίας αξιολόγησης. Όλα αυτά θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μεροληπτικές ή άδικες αποφάσεις και κατ' επέκταση να ακυρώσουν τις πρακτικές της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2004).

Επιπλέον, εκτιμάται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί μία διαδικασία που θεωρείται ουδέτερη, λόγω του ότι οι φορείς που την εκτελούν διατηρούν ιδεολογική κοινωνική στάση και πολλές φορές διαδραματίζουν πολιτικό ρόλο και η αξιολόγηση τους προσδίδει τις προθέσεις εξυπηρέτησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Στάμος, 2004).

Βάσει της έρευνας του Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου, (2006) υποστηρίζεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται ενάντια στην αξιολόγηση. Ωστόσο, κάποιιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κρατούν επιφυλακτική στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό προέκυψαν ζητήματα ως προς την αντικειμενικότητα και ορθή κρίση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Αθανασίου & Γεωργούση,

2006; Ζουγανέλη κ.ά., 2007; Ματσαγγούρας, 2012), αλλά και ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης της έκβασης της αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006; Χαϊδεμενάκου, 2006).

Σύμφωνα με την έρευνα του Hopkins et al., (2016) διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς η διδασκαλία τους αξιολογείται από άλλους. Οι εντάσεις μεταξύ των αξιολογήσεων υποκινούνται από το κίνητρο για βελτίωση της πρακτικής (αυτοαξιολόγηση του σχολείου) και της αξιολόγησης που σχετίζεται με την εξωτερική λογοδοσία (εξωτερική αξιολόγηση – επιθεώρηση). Τα ευρήματα της έρευνας προσδίδουν αρνητικές εμπειρίες από την εξωτερική αξιολόγηση (επιθεώρηση) και δείχνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να περιοριστούν. Η χρήση σχεδίων παράλληλα με ημιδομημένες συνεντεύξεις αποδείχθηκε ότι είναι ένα ιδιαίτερα ισχυρό μέσο για την αφύπνιση της σκέψης και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, αν και μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, κάποιοι τάσσονται υπέρ αυτής της διαδικασίας. Ειδικότερα, μέσα από την βιβλιογραφία υποστηρίζεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν συνδέσει τη αξιολόγηση με την στήριξη των μεθόδων επιπρόσθετης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Κασιμάτη & Γιαλαμά, 2003). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές έκριναν την αξιολόγηση ως μία διαδικασία που εξυπηρετεί τις ανάγκες ενίσχυσης και αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κρέκης, 2012).

Επιπλέον, μέσα από την ερευνητική μελέτη του Ματσαγγούρα, (2012) προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μία θετική στάση απέναντι στην νομιμοποίηση μίας αρχής που θα λειτουργεί ανεξάρτητα και θα εξασφαλίζει την αξιοπιστία, την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της αξιολόγησης. Από την έρευνα της Αναστασίου, (2014) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος εξέφρασαν θετική άποψη όσον αφορά τη συσχέτιση της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν μία αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, αλλά κρατούν μία στάση επιφύλαξης ως προς εκείνους που θα τελέσουν την αξιολόγηση, τα κριτήρια και τις μεθόδους που πρόκειται να ληφθούν υπόψη ως αποτελέσματα (Ζουγανέλη κ.ά., 2007).

Κεφάλαιο 2: Ειδική αγωγή και αξιολόγηση

2.1 Έννοια και χαρακτηριστικά ειδικής αγωγής

Όσον αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο της ειδικής αγωγής παρατηρούνται κάποιες δυσκολίες οι οποίες απορρέουν από την ύπαρξη και την διαμόρφωση ποικίλων απόψεων και διαφόρων κατηγοριών αναπηρίας. Αυτά φαίνεται πως επιδρούν στον προσδιορισμό και στα μέτρα που ενδείκνυται να λάβει κανείς με σκοπό την ορθή εκπαίδευση. Βάσει του Μακρή & Μάρκου, (2015) υποστηρίζεται πως με τον όρο ειδική αγωγή καλείται μία εξειδικευμένη και καλά σχεδιασμένη μορφή εκπαίδευσης που συντελεί στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών που εκδηλώνουν κάποιες δυσκολίες μάθησης ή αναπηρίες. Ουσιαστικά, η ειδική αγωγή αφορά ένα σύστημα εκπαίδευσης που στηρίζεται σε συγκεκριμένα προγράμματα και υπηρεσίες που προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους με ειδικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι η ανάπτυξη και η συνολική αξιοποίηση των ικανοτήτων αυτών των ατόμων.

Η ειδική αγωγή είναι ένα τροποποιημένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει ορισμένα μοναδικά εργαλεία, τεχνικές και ερευνητικές προσπάθειες για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, δεν αποτελεί ένα εντελώς διαφορετικό πρόγραμμα που παρακολουθούν γενικότερα τα παιδιά, αλλά προσθέτει ένα είδος σχεδίου που προτείνεται για να βοηθήσει τα χαρισματικά παιδιά, τα σωματικά και διανοητικά ανάπηρα παιδιά και εκείνα που παρουσιάζουν κάποια μορφή υστέρησης¹.

Κάτω το πρίσμα της ειδικής αγωγής παρατηρείται πως διαμορφώνονται ποικίλα προγράμματα, με σκοπό την ένταξη των μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά. ένα από τα προγράμματα αυτά σχετίζεται με την είσοδο του μαθητή στα πλαίσια της τάξης για τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας. Σε εγχώριο επίπεδο διακρίνεται ότι αν και ξεκίνησαν να λειτουργούν οι ειδικές τάξεις ένταξης, κατά τη νέα χιλιετία ο όρος αυτός αντικαταστήθηκε από τον όρο «*τμήματα ένταξης*» (Τζουριάδου, 2011).

Επιπλέον, οι μαθητές που παίρνουν μέρος στην παρακολούθηση ενός αντίστοιχου προγράμματος αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά την γραφή, τα μαθηματικά και

¹ Ανάκτηση της σελίδας στις 16/4/2022 από https://ddceutkal.ac.in/Syllabus/MA_Education/Paper_18.pdf

την ανάγνωση. Ωστόσο, στα τμήματα ένταξης μπορεί κανείς να συναντήσει μαθητές με προβλήματα στη συμπεριφορά τους, τα οποία μπορεί να εκδηλώνουν μία καθυστέρηση, είτε ελαφριά, είτε μέτρια, αλλά και μαθητές με επιπρόσθετες αναπηρίες και κατ' επέκταση ειδικές ανάγκες. Σκοπός του προγράμματος των τμημάτων ένταξης ήταν η πιο άμεση ένταξη του μαθητή εντός της τάξης του σχολείου, γεγονός που επηρεάστηκε αρκετά από τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ του ειδικού εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης (Τσιάντης & Αλεξανδρίδης, 2008).

Ακόμη, υφίσταται ένα επιπρόσθετο πρόγραμμα, το οποίο σχετίζεται με την ένταξη του μαθητή σε μία γενική τάξη, για κάποιες ώρες μέσα στην εβδομάδα. Ουσιαστικά, το συγκεκριμένο μοντέλο εκτελείται στα πλαίσια του ειδικού τμήματος, το οποίο λειτουργεί μέσα στη σχολική μονάδα (Τζουριάδου, 2011).

Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές ανάγκες παραμένουν κατά βάση τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας μέσα στο ειδικό τμήμα. Οι εν λόγω μαθητές παρακολουθούν μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές την διδασκαλία σε μαθήματα που αφορούν την γυμναστική, τη μουσική, τα καλλιτεχνικά κ.α.. Ανεξάρτητα όμως από όλα αυτά, τους παρέχεται η ευχέρεια να έρθουν σε επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, μίας εκδρομής ή στα πλαίσια άλλων εκπαιδευτικών δράσεων (Τσιάντης & Αλεξανδρίδης, 2008).

Σε γενικά πλαίσια, σημειώνεται πως όσον αφορά το ειδικό σχολείο που συνυπάρχει με το γενικό σχολείο, καταφέρνει ο μαθητής με ειδικές ανάγκες να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του, να συνεργαστεί μαζί τους και να συνάψει ακόμη και φιλίες (Σούλης, 2002).

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την ειδική αγωγή

Με σκοπό να καταστεί πιο αποδοτική η ειδική αγωγή κατά την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, μεγάλο ρόλο διαδραματίζουν συγκεκριμένοι παράγοντες. Πρόκειται για εκείνους τους παράγοντες που σχετίζονται με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή, την διάθεση μέσων που εφαρμόζονται, τα μέτρα που υιοθετούνται με σκοπό την παροχή ειδικής βοήθειας και το οικογενειακό περιβάλλον, εντός του οποίου επιβιώνει ο μαθητής με ειδικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες ενδείκνυται να υιοθετούνται προτού ληφθεί μία απόφαση για της ενσωμάτωση του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Πέννα, 2008).

Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά των παραγόντων που λαμβάνονται υπόψη για την λήψη αποφάσεων ένταξης του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο αφορούν:

- **Το μαθητή.** Πρόκειται για έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που αφορά στην μορφή και στο επίπεδο των αναγκών που έχει ο κάθε μαθητής. Επιπλέον, η συμπεριφορά του προς αυτή και η παρουσία των άλλων αδυναμιών χαρακτηρίζεται ως πρωτογενής ή δευτερογενής. Όλα αυτά ενδείκνυται να αξιολογούνται και να καθορίζονται με μεγαλύτερη σαφήνεια, με σκοπό να υπάρξει η διαβεβαίωση πως ο μαθητής μπορεί να συμμετάσχει σε μερικές από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου. Επομένως, ενισχύεται ο βαθμός της ικανοποίησης του μαθητή και καταφέρνει να γίνει αποδεκτός από το σχολείο ως ένα ισότιμο μέλος.
- **Το σχολείο.** Στην περίπτωση που γενικό σχολείο περιβάλλεται από μαθητές με ιδιαίτερα γνωρίσματα υφίσταται το ενδεχόμενο να προκύψουν κάποιες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν την λειτουργία του σχολείου, την οργάνωση, το πρόγραμμα διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς, την διάρθρωση του χώρου κ.α. (Τζουριάδου, 2011). Βασικοί παράγοντες του σχολείου φέρουν τα εξής χαρακτηριστικά:
 - ◆ Οι εκπαιδευτικοί ευθύνονται σχετικά με τον προσδιορισμό των αδυναμιών των μαθητών με ιδιαίτερα γνωρίσματα

- ◆ Ο χρόνος που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε όλους τους μαθητές αποτελεί κύριο παράγοντα του εκπαιδευτικού συστήματος.
 - ◆ Τα κτίρια των σχολείων ενδείκνυται να διαμορφώνονται με τις κατάλληλες προδιαγραφές και να διατηρούν ειδικούς χώρους και συγκεκριμένες υποδομές (π.χ. ράμπες) για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.
 - ◆ Το σύνολο των μαθητών εντός της τάξης ενδείκνυται να αντιστοιχεί σε 25 μαθητές.
 - ◆ Το πρόγραμμα, οι τεχνικές και η οργάνωση ενδείκνυται να βασιστούν στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες του μαθητή.
 - ◆ Ο μαθητής με ιδιαιτερότητες ενδείκνυται στηρίζεται στην συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και στις βοηθητικές υπηρεσίες.
 - ◆ Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο χαρακτηρίζεται ως βασική προδιαγραφή, λόγω του ελέγχει τους μαθητές και παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης.
- **Το οικογενειακό περιβάλλον.** Η συμπεριφορά του οικογενειακού περιβάλλοντος προς στους μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι διαφορετική όσον αφορά τις κοινωνικές και προσωπικές του πεποιθήσεις, τον τύπο και το επίπεδο των δυσκολιών που εκδηλώνουν τα παιδιά τους. Κάποιες φορές τα μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος αισθάνονται άσχημα που τα παιδιά τους πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο και άλλες φορές φαίνεται να πιέζονται που μεταφέρουν τα παιδιά τους στο γενικό σχολείο, λόγω του ότι παρουσιάζουν κάποιες διαταραχές και δυσκολίες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Γι' αυτόν τον λόγο τα μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος θα πρέπει να συμμετέχουν σε συνεδρίες συμβουλευτικής, με σκοπό να καταλάβουν τις δυσκολίες που πρόκειται να συναντήσουν κατά την ενσωμάτωση των παιδιών τους στο γενικό σχολείο (Τσιάντης & Αλεξανδρίδης, 2008).

2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε συνάρτηση με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες περιβάλλουν μία ομάδα που έχει μεγάλη ανάγκη να ενταχθεί στην ειδική αγωγή. Σε διεθνές επίπεδο έχει καταστεί αποδεκτό πως η ειδική αγωγή αφορά έναν επιστημονικό τομέα που αναλαμβάνει να αντιμετωπίσει και να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς. Στη σημερινή εποχή, διακρίνεται πως η ειδική αγωγή διατηρεί μία βασική θέση, καθώς διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο θεωρίας για την προσαρμογή και τη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Είναι ουσιαστικά μία μέθοδος για την στήριξη αυτών των μαθητών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής, το σημαντικότερο πρόσωπο που έρχεται σε επαφή με τον μαθητή με ειδικές ανάγκες είναι ο εκπαιδευτικός που έχει τις γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίσει και ελέγχει συστηματικά, με τη συμβολή διαφόρων προγραμμάτων. Είναι εκείνος που μπορεί να εκτιμήσει την συναισθηματική, την φυσιολογική και την πνευματική ανάπτυξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καλείται να ασκήσει τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία διατηρεί σημαντική θέση σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό έργο. Μέσα από την αξιολόγηση είναι σε θέση να εντοπίσει τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή με ειδικές ανάγκες, εφαρμόζοντας το πρόγραμμα εκπαίδευσης ή τροποποιώντας τις μεθόδους και τις πρακτικές της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί παρατηρείται πως ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι αυτός που αξιολογεί τη συμπεριφορά και τις ειδικές μαθησιακές αδυναμίες των μαθητών του. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής φέρει την κατάλληλη επιμόρφωση και έχει τις γνώσεις γύρω από τις υπηρεσίες και τα εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει εντός της τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

2.4 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής

Σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021 όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ειδικής αγωγής και της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης της γενικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την βαθμίδα τους τάσσονται στην διαδικασία της αξιολόγησης από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης. Η αξιολόγηση επιτυγχάνεται και από τον Διευθυντή του σχολείου στα πλαίσια της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης του γνωστικού αντικειμένου, όσον αφορά το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη και του τρόπου διαχείρισης της. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να γίνει από τον Σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, εξετάζοντας την συνέπεια του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στις υποχρεώσεις του και τον βαθμό επάρκειά του.

Επιπλέον, η πρόσφατη νομοθεσία ορίζει πως τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των σχολείων ειδικής αγωγής και της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού που εργάζονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, άσχετα από την βαθμίδα τους τίθενται σε αξιολόγηση από Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Η αξιολόγηση γίνεται για τον έλεγχο της ποιότητας του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού έργου τους.

Όσον αφορά τα πεδία και τα κριτήρια για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου περιστρέφεται γύρω από την εξέταση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, το οποίο αφορά στην γενική και ειδική εκπαίδευση του γνωστικού αντικειμένου και στο κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη. Ακόμη, περιστρέφεται γύρω από την τήρηση των εκπαιδευτικών υποχρεώσεων του. Σχετικά με την εξέταση της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης του γνωστικού αντικειμένου η αξιολόγηση γίνεται ως εξής:

➤ Ως προς την προετοιμασία του μαθήματος

- Επιτυγχάνεται η αξιολόγηση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, του βαθμού στον οποίο ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έχει προετοιμάσει το εκπαιδευτικό υλικό ή τις δράσεις, της ακρίβειας των στόχων της εκπαίδευσης, της επιλογής των δράσεων, της χρήσης μεθόδων

διαφορετικής εκπαίδευσης με βάση το πρόγραμμα σπουδών, την κατάσταση που επικρατεί στην τάξη, τις γνωστικές και επιπρόσθετες ανάγκες των μαθητών ειδικής αγωγής.

- Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επιτυγχάνεται η αξιολόγηση ως προς τον βαθμό εξειδίκευσης των κυριότερων προδιαγραφών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού, μετά από μία κατάλληλη εξέταση και αξιολόγηση των παιδαγωγικών ή επιπρόσθετων αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, αξιολογείται η γνώση των ιδανικών «προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών, η αποτίμηση και επαναξιολόγηση αυτών, καθώς και η αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης των μαθητών».
- **Ως προς την ετοιμότητα του γνωστικού αντικείμενου.** Σε αυτήν την περίπτωση διενεργείται η αξιολόγηση της επιστημονικής ακρίβειας της μάθησης, η επικαιροποίηση του γνωστικού υπόβαθρου και η επιτυχημένη διάρθρωση του στην σχολική απόδοση.
- **Ως προς τη μαθησιακή μέθοδο και τις τεχνικές.** Βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, διεξάγεται η αξιολόγηση της υιοθέτησης συμμετοχικών μαθησιακών στρατηγικών και πρακτικών, ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου, η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.α..
- **Ως προς το εκπαιδευτικό κλίμα και την διαχείριση της τάξης.** Στην εν λόγω περίπτωση διενεργείται η αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο συμβάλει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στη διαμόρφωση του κλίματος διδασκαλίας εντός της σχολικής τάξης, του βαθμού στον οποίο διατηρείται ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη ανάμεσα σε αυτόν και στους μαθητές, του βαθμού στον οποίο προλαμβάνονται ζητήματα πειθαρχίας, κ.α..
- **Ως προς τον αναστοχασμό της εκπαίδευσης – της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού.** Στο σημείο αυτό εκτελείται η αξιολόγηση του βαθμού της δυνατότητας αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σχετικά με την μάθηση και το

εκπαιδευτικό έργο, της εύρεσης προβλημάτων στην μάθηση και του εντοπισμού λύσεων για την διαχείριση τους.

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

3.1 Διαδικασία εκτέλεσης – Μέσα συλλογής δεδομένων

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της έννοιας της μεθοδολογίας έρευνας υποστηρίζεται ότι βασίζεται σε συγκεκριμένες τεχνικές μίας ερευνητικής προσπάθειας που καταβάλλει κάθε ερευνητής για την λήψη πρωτογενών δεδομένων. Οι τεχνικές αυτές βασίζονται στις συνολικές μεθοδολογικές εκτιμήσεις, στις πρακτικές, στις παραμέτρους, στα εργαλεία, στο υλικό και στην διαδικασία που επιλέγει κάθε ερευνητή για την υλοποίηση της ερευνητικής αυτής προσπάθειας (Δημητρόπουλος, 2004).

Ολοκληρώνοντας το κομμάτι της βιβλιογραφικής ανασκόπηση τέθηκε ως αναγκαία η διεξαγωγή μίας πρωτογενούς δειγματοληπτικής έρευνας με θέμα την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας στις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Είναι μία έρευνα που παραθέτει τη γνώση και τη γνώμη των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ειδικότερα, η πρωτογενής δειγματοληπτική έρευνα επιτυγχάνεται προκειμένου να παρουσιαστούν οι απόψεις των Εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή σχετικά με την πραγματοποίηση της αξιολόγησης τους με βάση τις καινούργιες πρακτικές. Πρόκειται για μία έρευνα που εστιάζει στον προσδιορισμό των απόψεων των Εκπαιδευτικών για το αν πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη ή όχι η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Ακόμη, επικεντρώνεται στο να εξετάσει τις γνώσεις των Εκπαιδευτικών γύρω από τον θεσμό της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας αυτής αντιστοιχεί στην ποσοτική πρωτογενή δειγματοληπτική τεχνική. Με την έννοια ποσοτική χαρακτηρίζεται εκείνη η έρευνα που έγκειται κατά κύριο λόγο στον υπολογισμό της ποσότητας ή ενός συνόλου και μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις που δύναται να εξαχθούν ποσοτικοί όροι (Τσιάρας, 2014).

Ο σκοπός της ποσοτικής πρωτογενούς δειγματοληπτικής έρευνας που ακολουθεί παρακάτω αφορά στην παρουσίαση των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή γύρω από τον θεσμό της

αξιολόγησης. Αρχικά, στόχος είναι να προσδιοριστεί κατά πόσο πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης και στη συνέχεια κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με την πραγματοποίηση της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τους έργο.

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους στόχους τα σημαντικότερα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω δειγματοληπτικής έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιο είναι το προφίλ των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως προς την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης;
4. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως προς την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές επηρεάζονται από την Σχέση Εργασίας τους;
5. Υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης;

Μετά από την συγγραφή των ανωτέρω ερευνητικών ερωτημάτων σειρά είχε η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου που αποτέλεσε το κύριο ερευνητικό εργαλείο για την αποκόμιση των πρωτογενών δεδομένων. Ουσιαστικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται παραπάνω συντελούν ως προς την σύνταξη των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. Έτσι, το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε σε τρεις ενότητες, όπου η πρώτη ενότητα απευθύνει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή, η δεύτερη ενότητα προσδιορίζει τις απόψεις τους για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές και η τρίτη ενότητα τη γνώμη τους για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε μέσω της εφαρμογής Google Form, το οποίο στη συνέχεια προωθήθηκε σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που

εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Η περίοδος συγκέντρωσης των πρωτογενών δεδομένων κράτησε από 18 Απριλίου 2022 μέχρι 21 Ιουνίου 2022.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στα πλαίσια της πρωτογενούς δειγματοληπτικής έρευνας, είναι αναγκαίο να γίνει λόγος ως προς τον βαθμό στον οποίο χαρακτηρίζονται ως έγκυρα. Βάσει του θέματος της εργασίας και του σκοπού της έρευνας ήταν βασικό να προσεγγιστούν Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Προκειμένου να μπορέσει ο ερευνητής να συγκεντρώσει τα δεδομένα αυτά απευθύνθηκε σε ένα δείγμα Εκπαιδευτικών Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. Ένας από τους λόγους που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη περιοχή ήταν ότι υπάρχουν περισσότερες δομές Ειδικής Αγωγής όπου θα μπορούσε να συμμετέχει το επιθυμητό δείγμα στην ερευνητική διαδικασία. Αυτό υποδεικνύει το βαθμό εγκυρότητας των δεδομένων, καθότι οι ερωτήσεις απαντήθηκαν μόνο από Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή.

Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να σημειωθεί ότι τα δεδομένα που λαμβάνονται μέσα από τις πρωτογενείς έρευνες είναι 100% έγκυρα. Στην παρούσα εργασία όμως και έρευνα παρατηρείται ότι προκύπτει μία αντιστοιχία μεταξύ της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της δειγματοληπτικής έρευνας. Επομένως, μπορεί να σημειωθεί ότι πρόκειται για μία έρευνα που προσδίδει έγκυρα δεδομένα και αποτελέσματα

3.2 Πληθυσμός και δείγμα

Έχοντας ως βάση το θέμα της εργασίας και τον σκοπό της έρευνας είναι σαφές ότι το δείγμα της θα αφορά Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Με βάση αυτό σημειώνεται πως ήταν αδύνατον να αντληθούν δεδομένα μέσα από τον συνολικό πληθυσμό των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Επομένως, η έρευνα διεξήχθη από ένα μέρος του πληθυσμού των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή, προσδίδοντας τη γνώμη και της απόψεις για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές και για την διαδικασία της. Το σύνολο των

Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή και συμμετείχαν στην δειγματοληπτική έρευνα ανήλθε σε 125 άτομα.

Σχετικά με το είδος της έρευνας σημειώνεται ότι επικεντρώθηκε στην μη τυχαία δειγματοληψία, εφόσον το θέμα και ο σκοπός της θέτουν ότι αφορά ένα συγκεκριμένο σύνολο ατόμων που αφορούν τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή. Ακόμη, ένα μεγάλο μέρος του δείγματος προέρχεται από το φιλικό περιβάλλον του ερευνητή, γεγονός που αποτελεί στοιχείο ενός δείγματος ευκολίας. Όπως σημειώθηκε και προηγουμένως το δείγμα αφορά Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή σε σχολικές μονάδες στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης.

Βασικό γνώρισμα της διαδικασίας που ακολουθήθηκε κατά την δειγματοληπτική έρευνα ήταν ο προσδιορισμός της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του θεωρητικού πλαισίου της στατιστικής αξιολόγησης, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα επιλέχθηκε με μεγάλη ευχέρεια από την συνολική ομάδα του πληθυσμού των Εκπαιδευτικών της χώρας. Ειδικότερα, στην Ελλάδα το σύνολο των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή ανέρχονται σε 6.212 άτομα. Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος 125 άτομα, γεγονός που σημαίνει ότι αντιστοιχούν στο 0,2% του συνολικού πληθυσμού των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή σε ολόκληρη τη χώρα. Επομένως, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό για το λόγο ότι αντιστοιχεί σε πολύ μικρό ποσοστό. Με άλλα λόγια, οι απόψεις και η γνώμη των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή που πήραν μέρος στην έρευνα αυτή δεν χαρακτηρίζονται ως αντιπροσωπευτικές, λόγω του συνόλου του δείγματος που είναι αρκετά μικρό σε σχέση με τον πληθυσμό. Ωστόσο, όμως ακόμη και με αυτό το ποσοστό προκύπτει ένα αποτέλεσμα και ένα συμπέρασμα, το οποίο ναί μεν δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό, είναι όμως αξιόπιστο.

3.3 Στατιστικές τεχνικές και λογισμικό

Για την έρευνα που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιήθηκαν δύο σημαντικά προγράμματα, τα οποία συνέβαλαν στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Το πρώτο πρόγραμμα αφορά το Excel, μέσω του οποίου έγινε η αυτόματη εξαγωγή των δεδομένων από την ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Form που ήταν αναρτημένο το ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια, για λόγους στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS Έκδοση 18, το οποίο συνέβαλε στην εξαγωγή διαγραμμάτων, ελέγχων ανεξαρτησίας και συσχετίσεων.

Η ανάλυση των δεδομένων επιτυγχάνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν από τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Έτσι για κάθε περίπτωση παρουσιάζονται τα εξής:

1. Για το προφίλ των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής εξήχθησαν κυκλικά διαγράμματα από το μενού Analyze – Descriptive Statistics – Frequencies.
2. Για τις απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως προς την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές εξήχθησαν ραβδογράμματα από το μενού Analyze – Descriptive Statistics – Frequencies.
3. Για τις απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης εξήχθησαν ραβδογράμματα από το μενού Analyze – Descriptive Statistics – Frequencies.
4. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως προς την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές επηρεάζονται και της Σχέσης Εργασίας τους εξήχθησαν οι πίνακες Chi-square από το μενού Analyze – Descriptive Statistics – Crosstabs.
5. Για τη γραμμική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των απόψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης εξήχθησαν οι πίνακες Correlation από το μενού Analyze – Correlate – Bivariate.

3.4 Περιορισμοί

Η πραγματοποίηση της δειγματοληπτικής έρευνας, αν και καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα, διακρίνεται ότι επηρεάζεται από ποικίλους περιοριστικούς παράγοντες οι οποίοι φέρουν τα εξής χαρακτηριστικά:

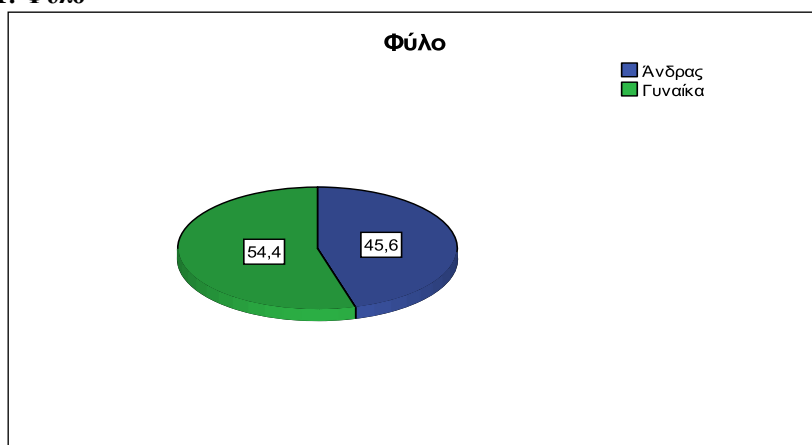
- ◆ **Με βάση τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας**, καθώς διεξήχθη στην Ελλάδα και συγκεκριμένα σε μία Περιφερειακή Ενότητα της Θεσσαλονίκης. Επομένως, δεν μπορεί να εκπροσωπεί μία συνολική εκτίμηση για το εξεταζόμενο θέμα, αλλά την άποψη μίας μόνο περιοχής.
- ◆ **Με βάση το δείγμα των Εκπαιδευτικών**, καθώς δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό εφόσον αφορά μόνο ένα μέρος του πληθυσμού των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή. Άρα, δεν μπορεί να προκύψει ένα αποτέλεσμα που να εκπροσωπεί την άποψη όλου του πληθυσμού των Εκπαιδευτικών.
- ◆ **Με βάση το χρονικό περιθώριο**, καθώς η εκπόνηση της έρευνας θα πρέπει να γίνει μέσα σε καθορισμένα χρονικά όρια, τα οποία ορίζει το πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου. Επομένως, δεν υπήρχε το χρονικό περιθώριο να απευθυνθεί η έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα ή/και σε άλλη περιοχή της χώρας.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική στατιστική του προφίλ του δείγματος

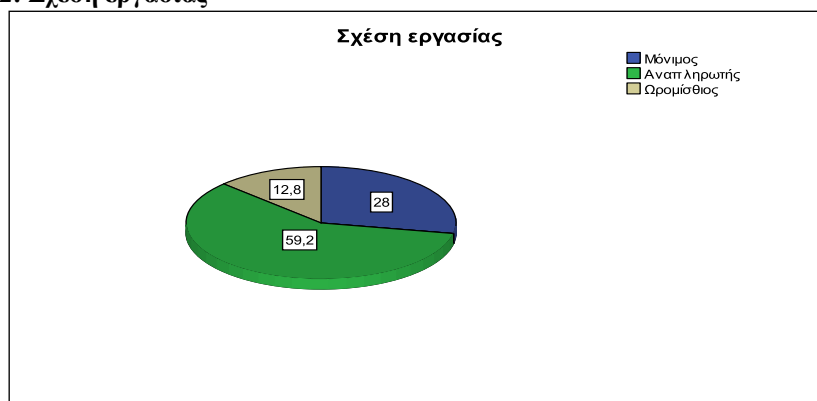
Ολοκληρώνοντας τη διαχείριση των δεδομένων της δειγματοληπτικής έρευνας τα αποτελέσματα που προέκυψαν ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή παρατίθενται μέσω των κυκλικών διαγραμμάτων, υποδεικνύοντας το προφίλ τους.

Διάγραμμα 1: Φύλο



Το 45,6% του δείγματος αφορά άνδρες Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το 54,4% γυναίκες. Συνεπώς η δειγματοληπτική έρευνα εκπροσωπείται σχεδόν περισσότερο από γυναίκες Εκπαιδευτικούς.

Διάγραμμα 2: Σχέση εργασίας



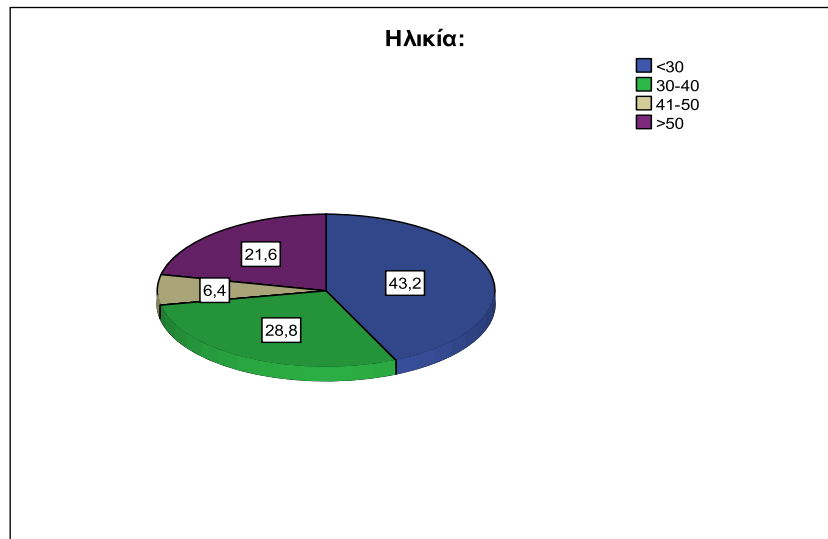
Το 28% του δείγματος αφορά μόνιμους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 59,2% αναπληρωτές και το 12,8% ωρομίσθιους. Συνεπώς η δειγματοληπτική έρευνα εκπροσωπείται σχεδόν περισσότερο από αναπληρωτές.

Διάγραμμα 3: Έτη διδακτικής εμπειρίας



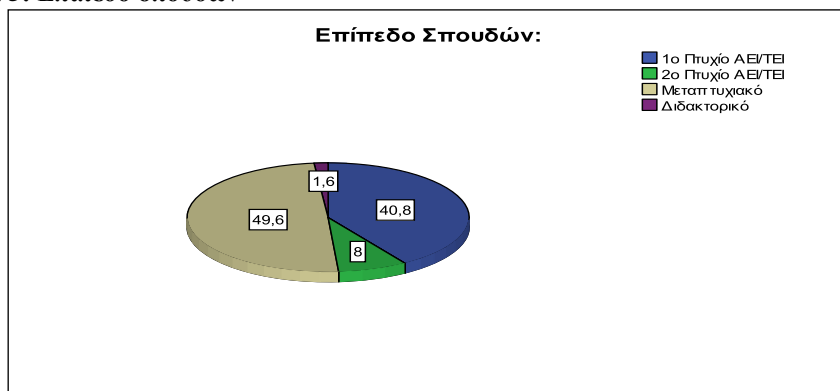
Το 47,2% του δείγματος αφορά Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με διδακτική εμπειρία από 1-5 έτη, το 24,8% από 6-10 έτη, το 14,4% από 11-20 έτη και το 12% από 21-30 έτη. Συνεπώς η δειγματοληπτική έρευνα εκπροσωπείται από Εκπαιδευτικούς με 1-5 έτη διδακτική εμπειρία.

Διάγραμμα 4: Ηλικία



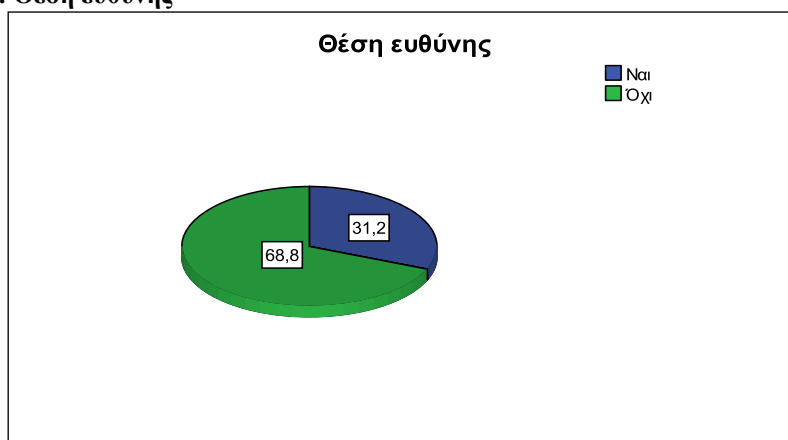
Το 43,2% του δείγματος αφορά Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας κάτω των 30 ετών, το 28,8% μεταξύ 30-40 ετών, το 6,4% μεταξύ 41-50 ετών και το 21,6% πάνω από 50 ετών. Συνεπώς η δειγματοληπτική έρευνα εκπροσωπείται από Εκπαιδευτικούς ηλικίας κάτω των 30 ετών.

Διάγραμμα 5: Επίπεδο σπουδών



Το 40,8% του δείγματος αφορά Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχει στη κατοχή του ένα πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 8% έχει δύο πτυχία ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 49,6% έχει μεταπτυχιακό και το 1,6% έχει διδακτορικό. Συνεπώς η δειγματοληπτική έρευνα εκπροσωπείται από Εκπαιδευτικούς που έχουν Μεταπτυχιακό και ένα Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Διάγραμμα 6: Θέση ευθύνης



Το 31,2% του δείγματος αφορά Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχει θέση ευθύνης, ενώ το 68,8% δεν έχει θέση ευθύνης. Συνεπώς η δειγματοληπτική έρευνα εκπροσωπείται από Εκπαιδευτικούς που δεν έχουν θέση ευθύνης.

4.2 Περιγραφική στατιστική για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές

Στη συνέχεια παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα της δειγματοληπτικής έρευνας που αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές μέσω ραβδογραμμάτων.

Διάγραμμα 7: Πιστεύετε ότι πρέπει ν' αξιολογείστε για το εκπαιδευτικό σας έργο



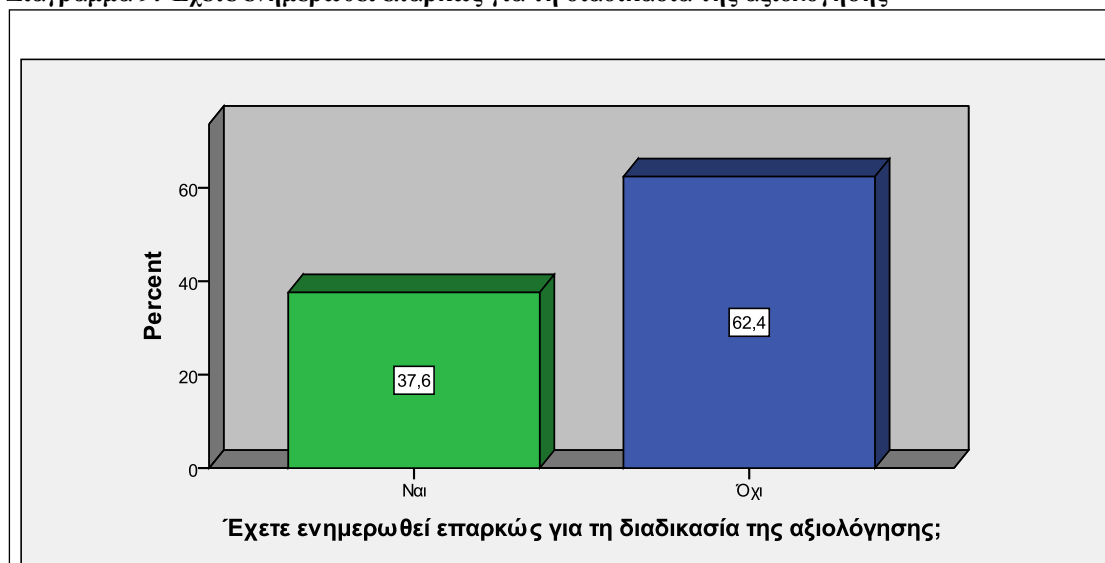
Το 81,6% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζει ότι πρέπει να αξιολογείται για το εκπαιδευτικό του έργο, ενώ το 18,4% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 8: Πιστεύετε πως η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα



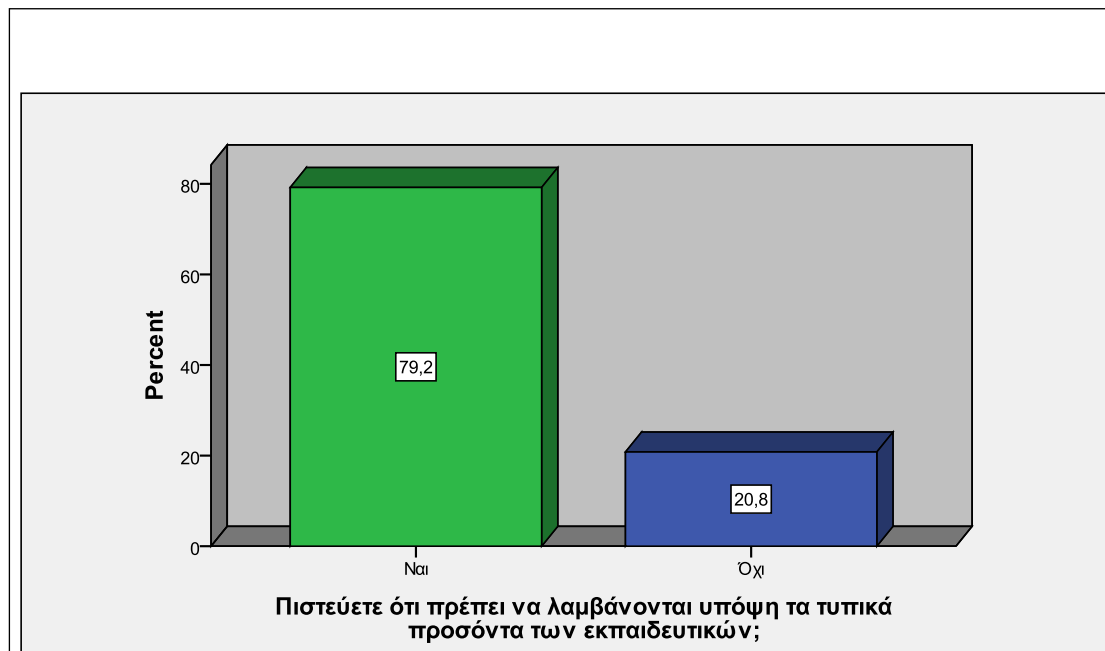
Το 80% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ το 20% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 9: Έχετε ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης



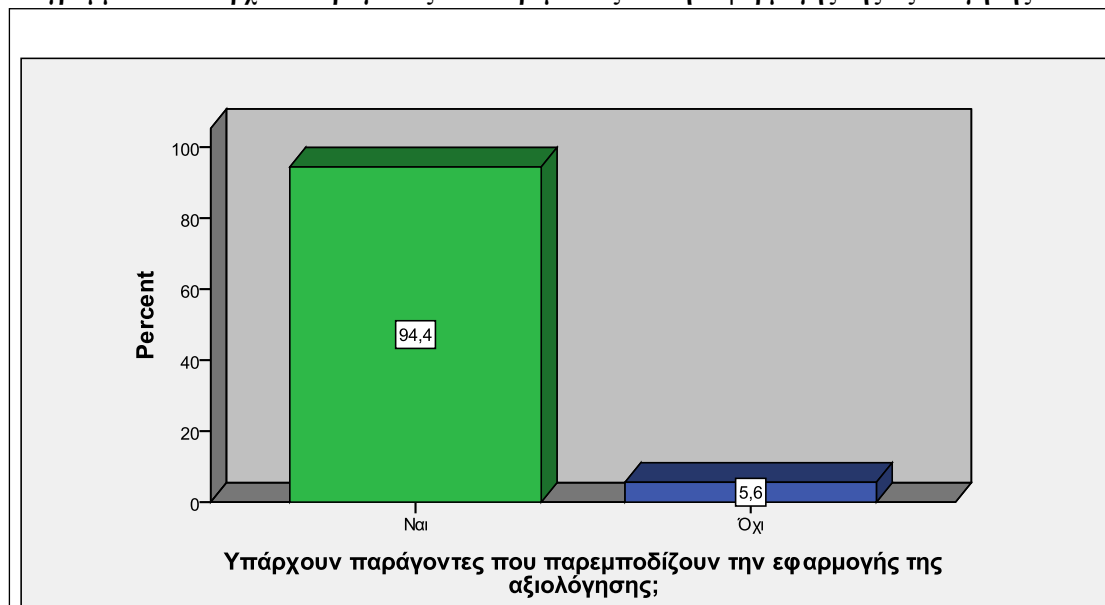
Το 62,4% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζει ότι δεν έχει ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ το 37,6% έχει ενημερωθεί.

Διάγραμμα 10: Πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών



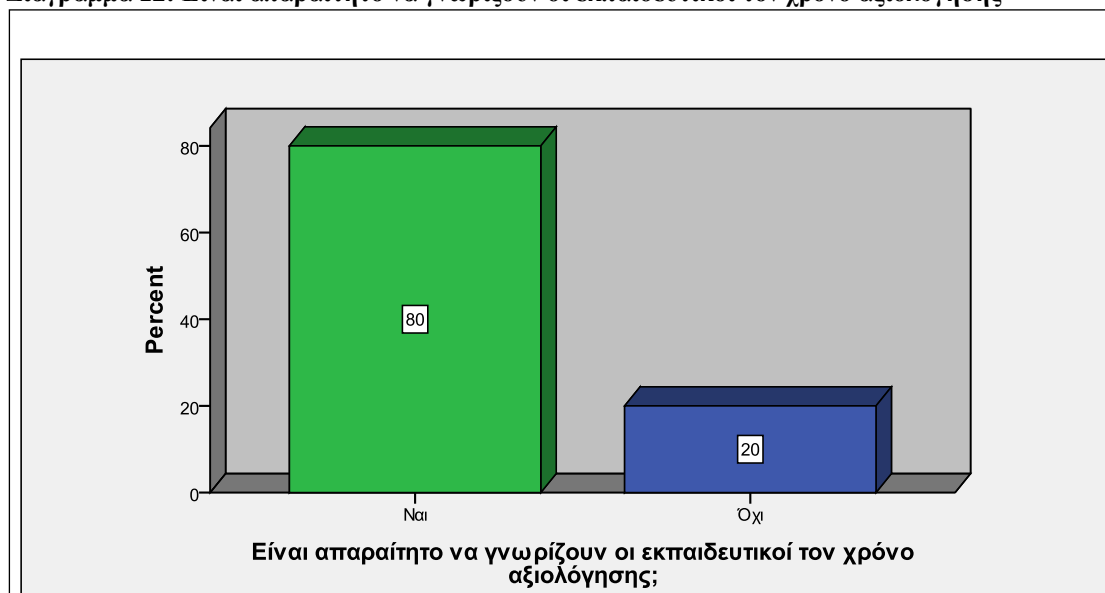
Το 79,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών, ενώ το 20,8% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 11: Υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογής της αξιολόγησης



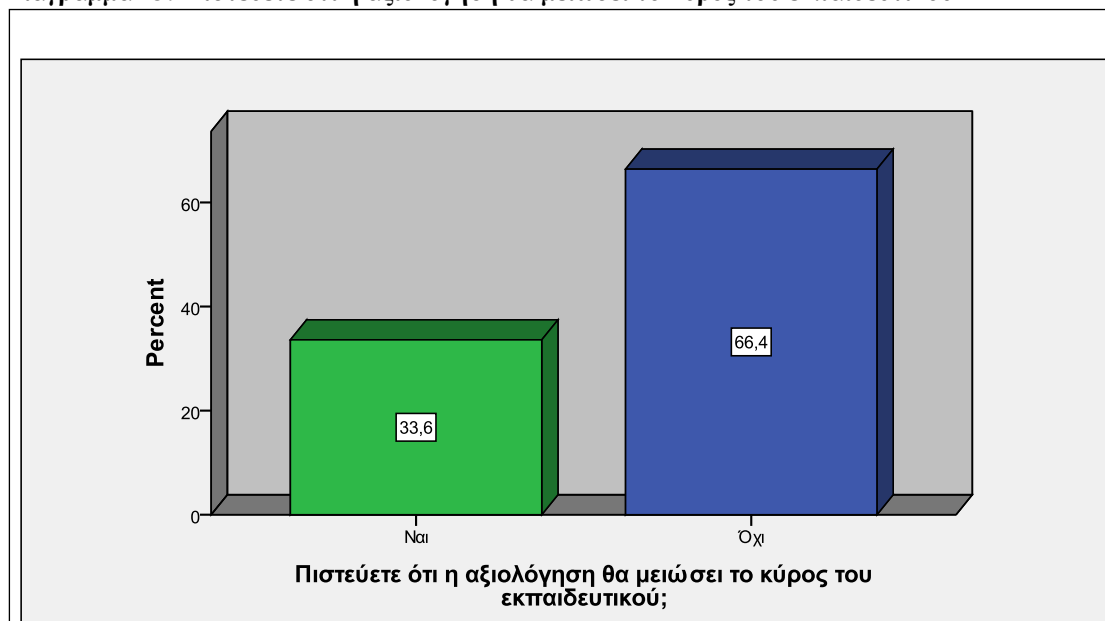
Το 94,4% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζει ότι υπάρχουν οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης, ενώ το 5,6% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 12: Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο αξιολόγησης



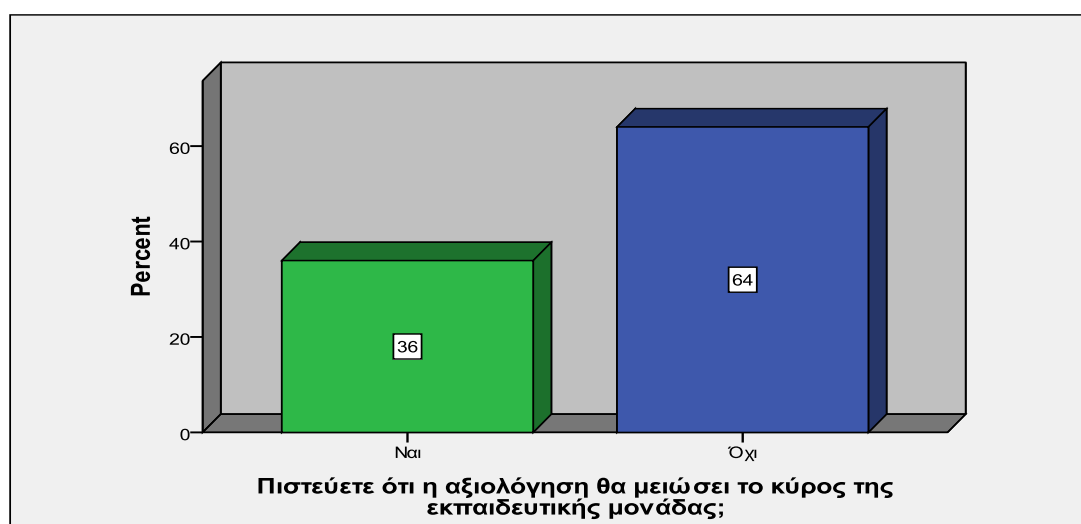
Το 80% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο αξιολόγησης, ενώ το 20% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 13: Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού



Το 66,4% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση δεν θα μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού, ενώ το 33,6% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 14: Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος της εκπαιδευτικής μονάδας

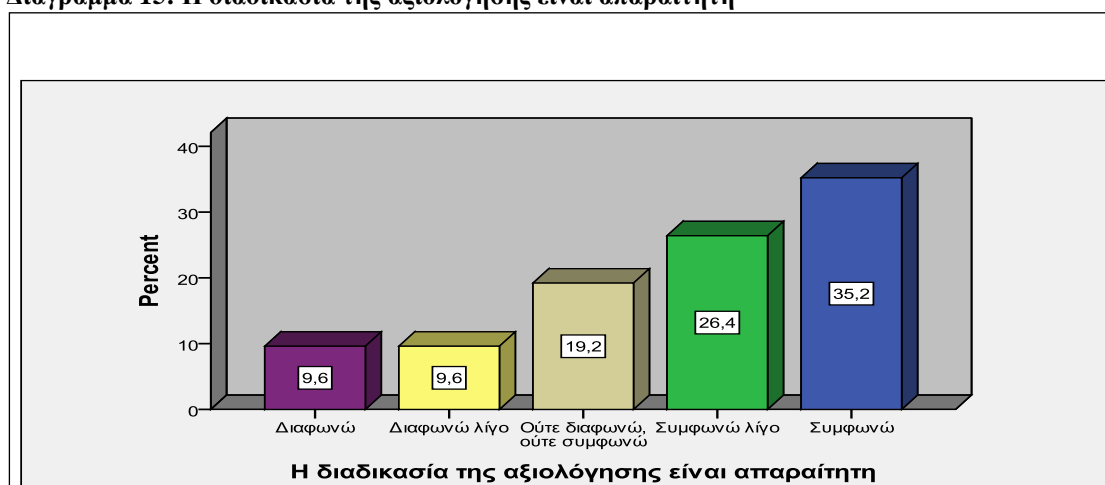


Το 64% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση δεν θα μειώσει το κύρος της εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ το 36% έχει αντίθετη άποψη.

4.3 Περιγραφική στατιστική για τη γνώμη για τη διαδικασία της αξιολόγησης

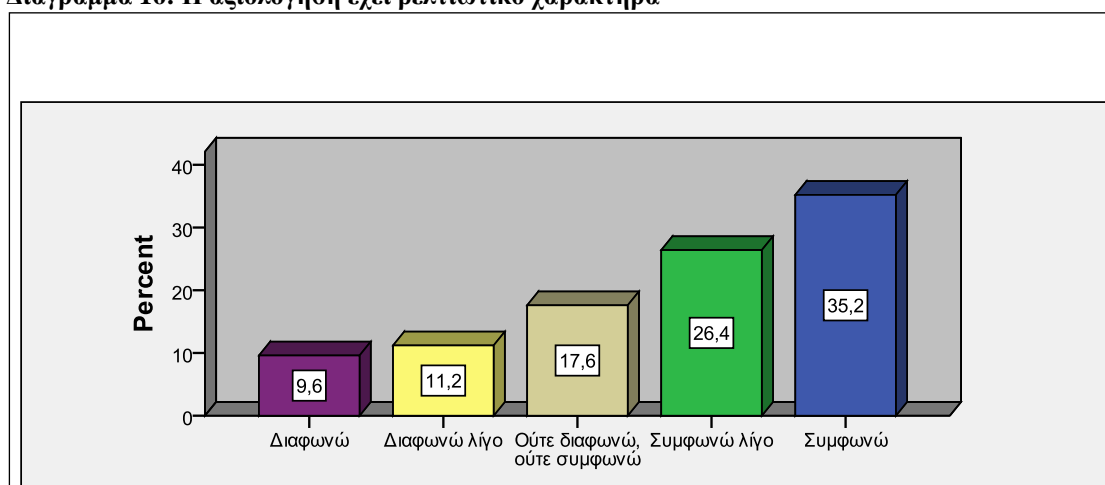
Παρακάτω ακολουθούν τα αποτελέσματα της δειγματοληπτικής έρευνας που αναδεικνύουν τη γνώμη των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της αξιολόγησης μέσω ραβδογραμμάτων.

Διάγραμμα 15: Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη



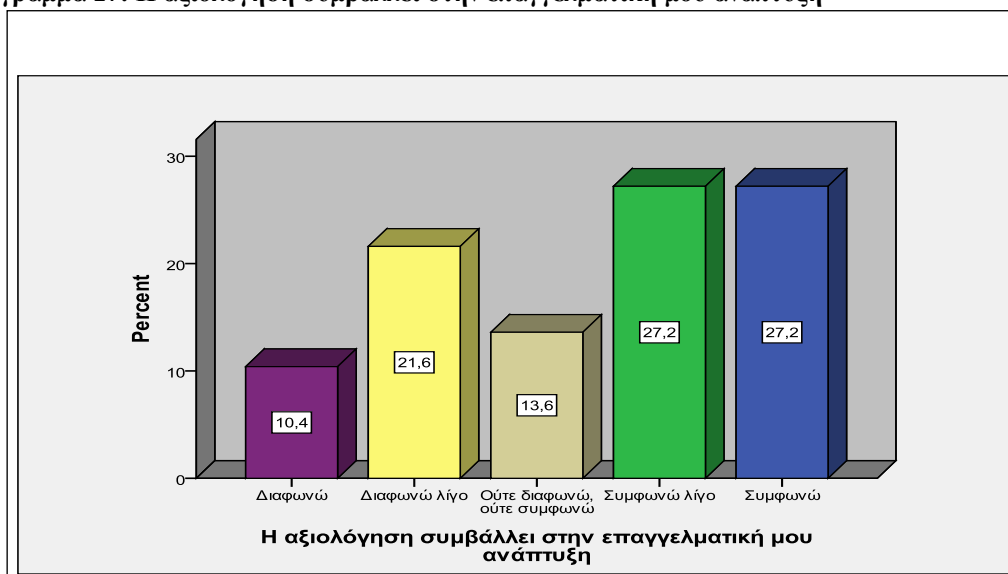
Το 35,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί με την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη, ενώ το 9,6% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 16: Η αξιολόγηση έχει βελτιωτικό χαρακτήρα



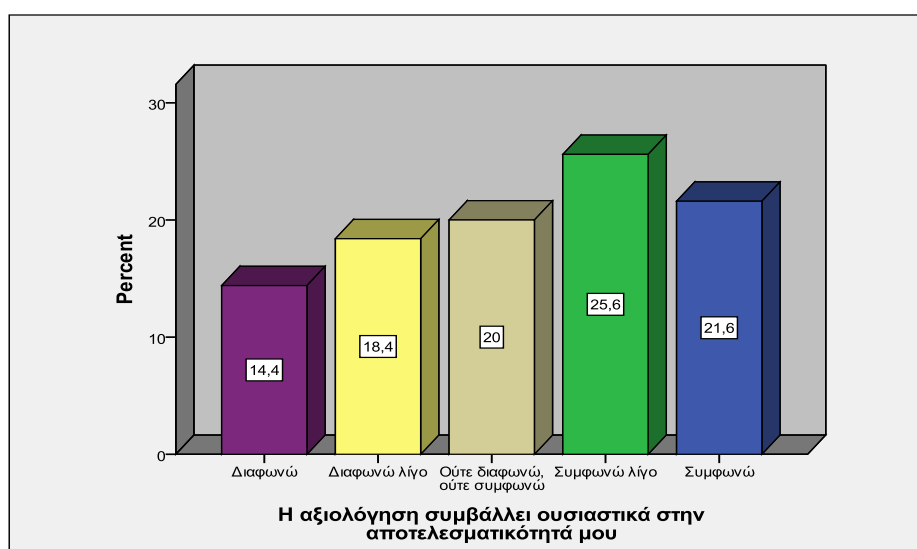
Το 35,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση έχει βελτιωτικό χαρακτήρα, ενώ το 9,6% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 17: Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική μου ανάπτυξη



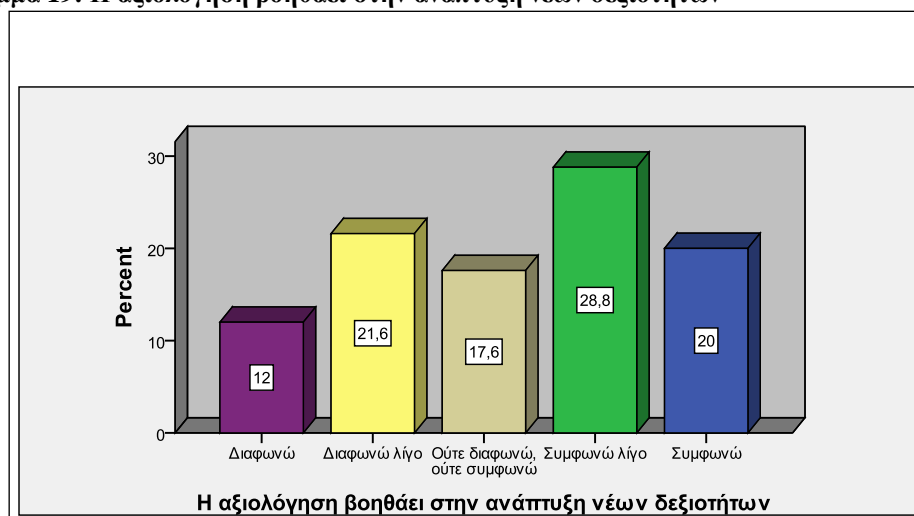
Το 27,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική του ανάπτυξη, ενώ το 10,4% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 18: Η αξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητά μου



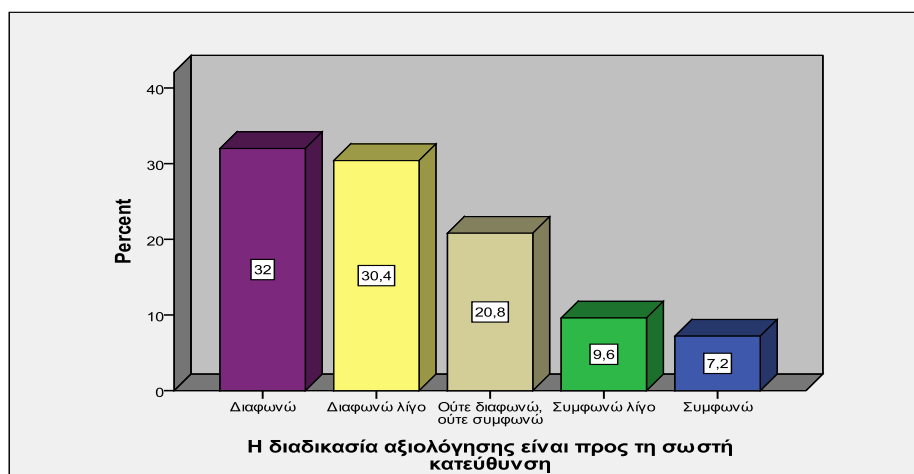
Το 25,6% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο με την άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του, ενώ το 14,4% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 19: Η αξιολόγηση βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων



Το 28,8% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο με την άποψη ότι η αξιολόγηση βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ενώ το 12% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 20: Η διαδικασία αξιολόγησης είναι προς τη σωστή κατεύθυνση



Το 32% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή διαφωνεί με την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, ενώ το 7,2% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 21: Η αξιολόγηση μου προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας



Το 32% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή διαφωνεί λίγο με την άποψη ότι η αξιολόγηση του προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας, ενώ το 3,2% έχει αντίθετη άποψη.

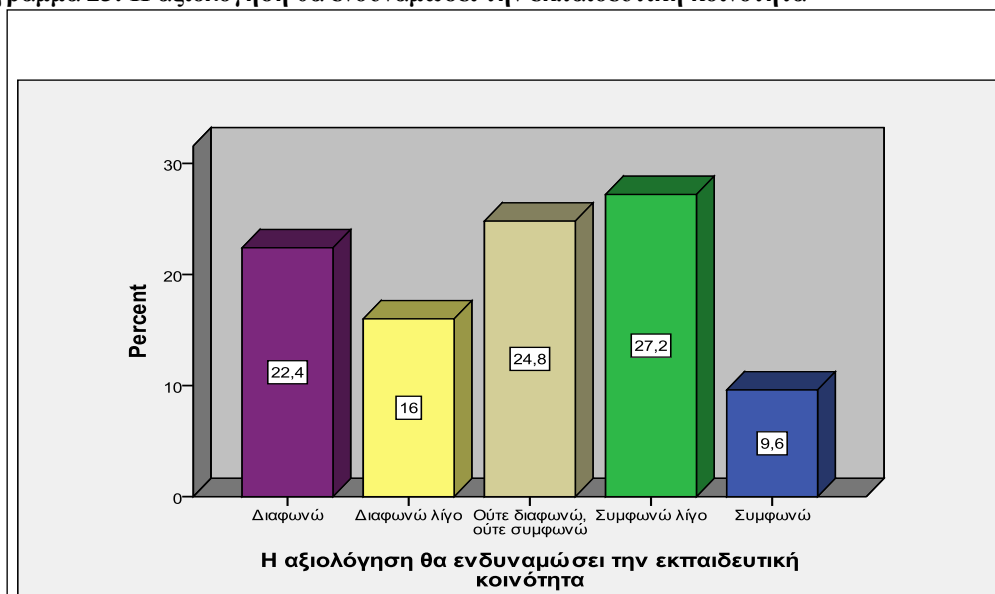
Διάγραμμα 22: Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική πηγή ανατροφοδότησης του έργου μου



Το 30,4% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή ούτε διαφωνεί, ούτε συμφωνεί με την άποψη ότι η

αξιολόγηση αποτελεί σημαντική πηγή ανατροφοδότησης του έργου του, ενώ το 22,4% διαφωνεί.

Διάγραμμα 23: Η αξιολόγηση θα ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα



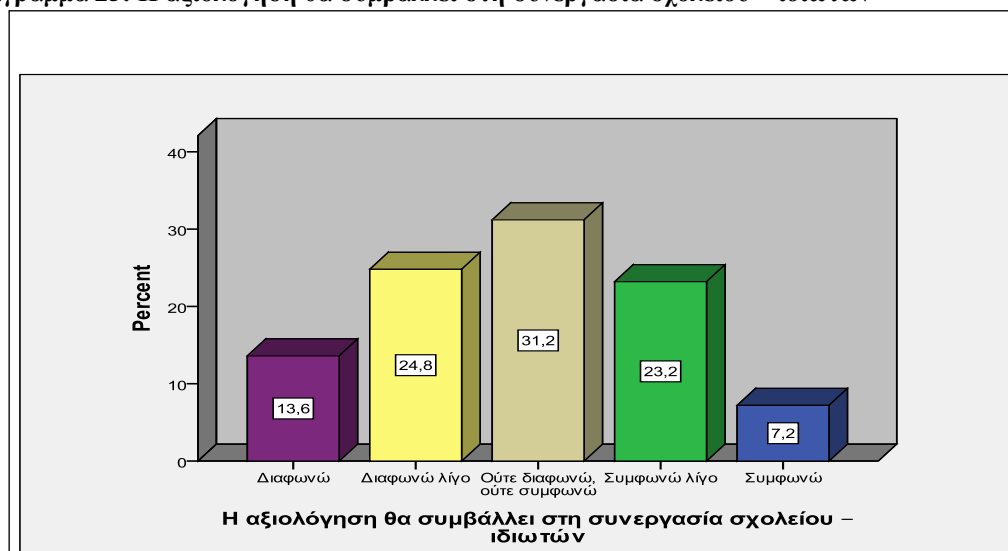
Το 27,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ το 22,4% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 24: Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τις σχολικές μονάδες



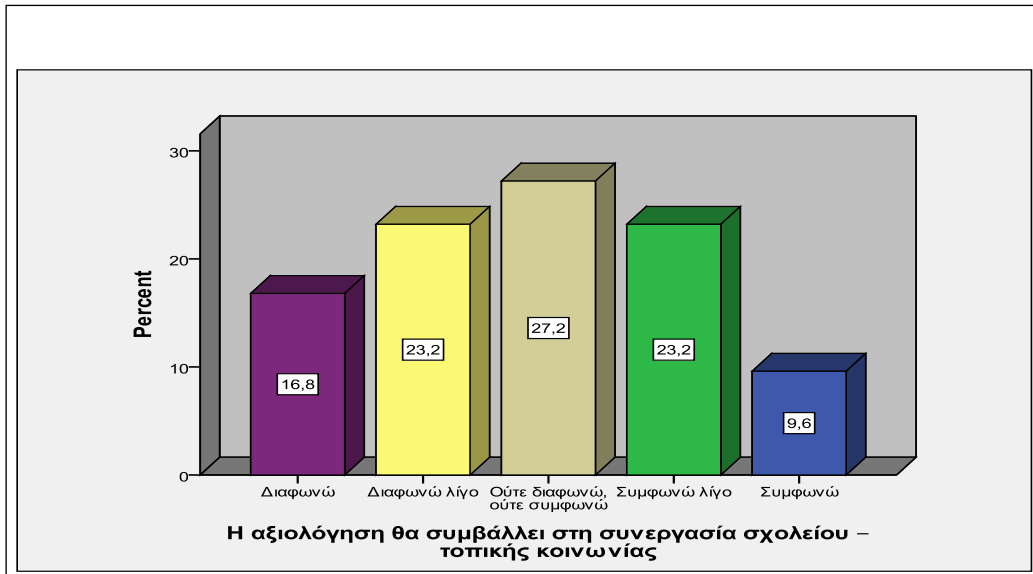
Το 29,6% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή διαφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τις σχολικές μονάδες, ενώ το 8% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 25: Η αξιολόγηση θα συμβάλλει στη συνεργασία σχολείου – ιδιωτών



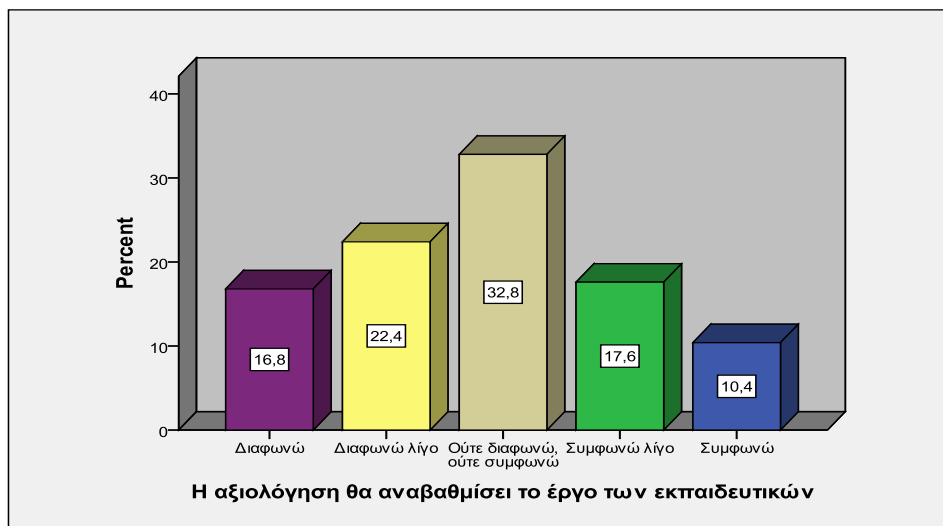
Το 31,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στη συνεργασία σχολείου - ιδιωτών, ενώ το 13,6% διαφωνεί.

Διάγραμμα 26: Η αξιολόγηση θα συμβάλλει στη συνεργασία σχολείου – τοπικής κοινωνίας



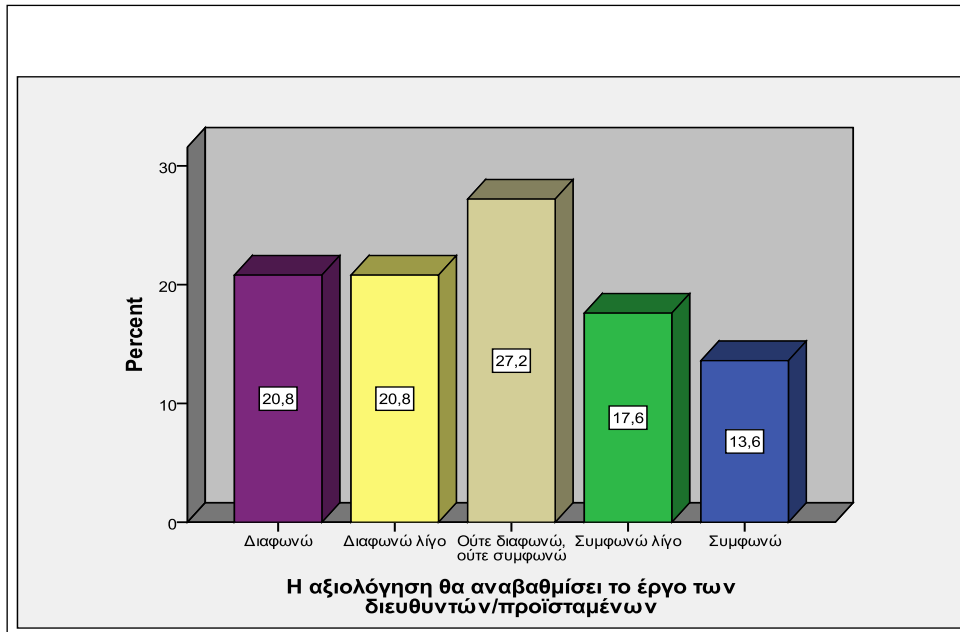
Το 27,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα συμβάλει στη συνεργασία σχολείου – τοπικής κοινωνίας, ενώ το 16,8% διαφωνεί.

Διάγραμμα 27: Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών



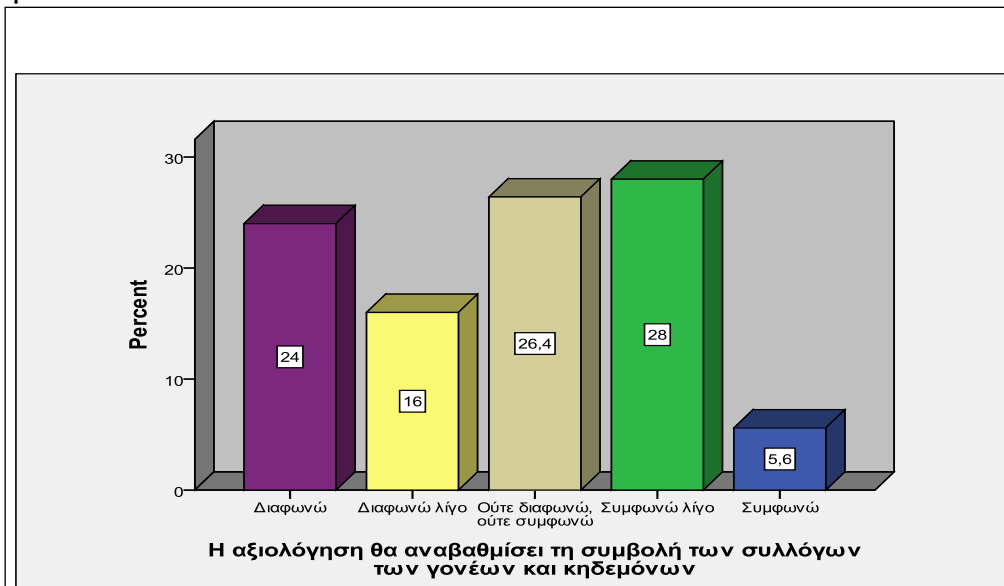
Το 32,8% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ το 16,8% διαφωνεί.

Διάγραμμα 28: Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των διευθυντών/προϊσταμένων



Το 27,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των διευθυντών / προϊσταμένων, ενώ το 20,8% διαφωνεί.

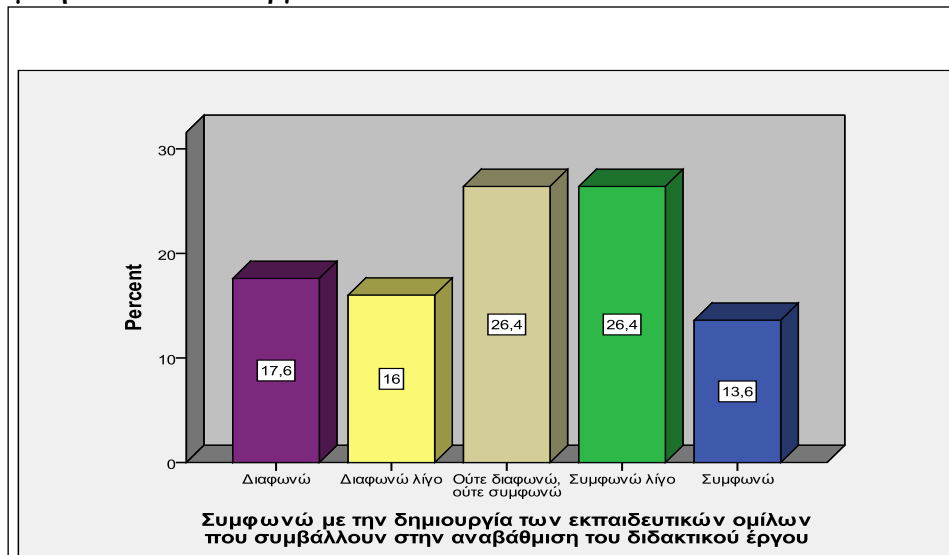
Διάγραμμα 29: Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τη συμβολή των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων



Το 28% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα

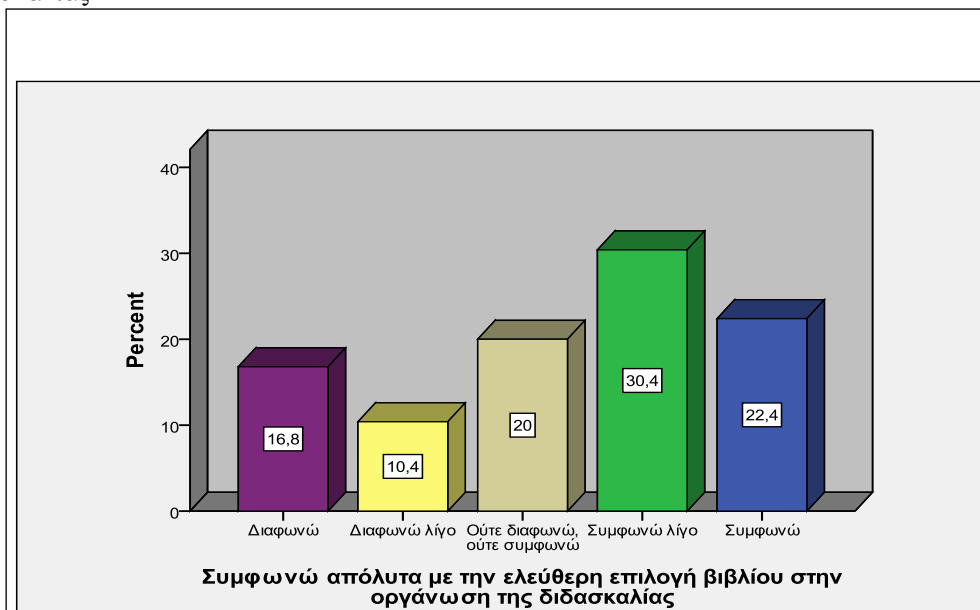
αναβαθμίσει τη συμβολή των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων, ενώ το 24% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 30: Συμφωνώ με την δημιουργία των εκπαιδευτικών ομίλων που συμβάλλουν στην αναβάθμιση του διδακτικού έργου



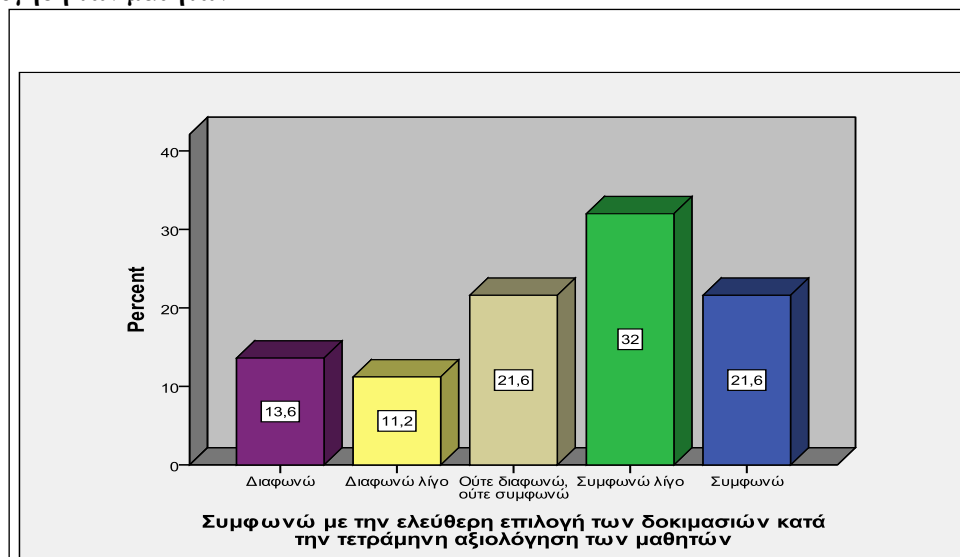
Το 26,4% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο με την άποψη ότι με την δημιουργία των εκπαιδευτικών ομίλων επιτυγχάνεται η αναβάθμιση του διδακτικού έργου, ενώ το 17% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 31: Συμφωνώ απόλυτα με την ελεύθερη επιλογή βιβλίου στην οργάνωση της διδασκαλίας



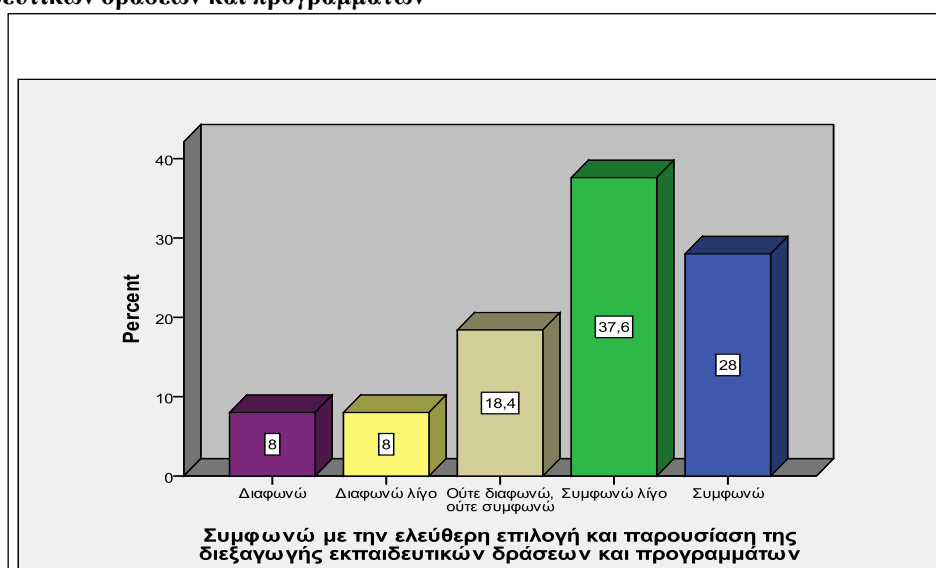
Το 30,4% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο με την άποψη ότι με την ελεύθερη επιλογή βιβλίου επιτυγχάνεται η οργάνωση της διδασκαλίας, ενώ το 16,8% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 32: Συμφωνώ με την ελεύθερη επιλογή των δοκιμασιών κατά την τετράμηνη αξιολόγηση των μαθητών



Το 32% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο με την ελεύθερη επιλογή των δοκιμασιών κατά την τετράμηνη αξιολόγηση των μαθητών, ενώ το 13,6% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 33: Συμφωνώ με την ελεύθερη επιλογή και παρουσίαση της διεξαγωγής εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων



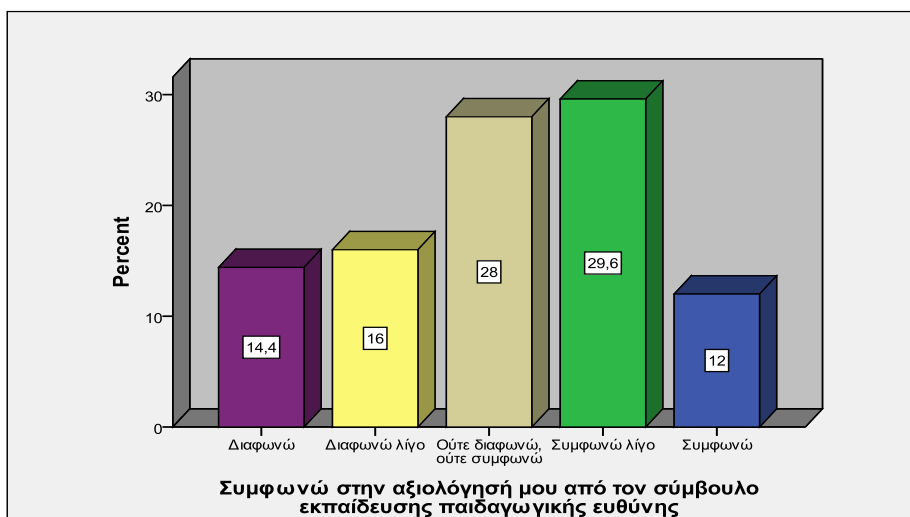
Το 37,6% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο με την ελεύθερη επιλογή και παρουσίαση της διεξαγωγής εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων, ενώ το 8% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 34: Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τον διευθυντή του σχολείου



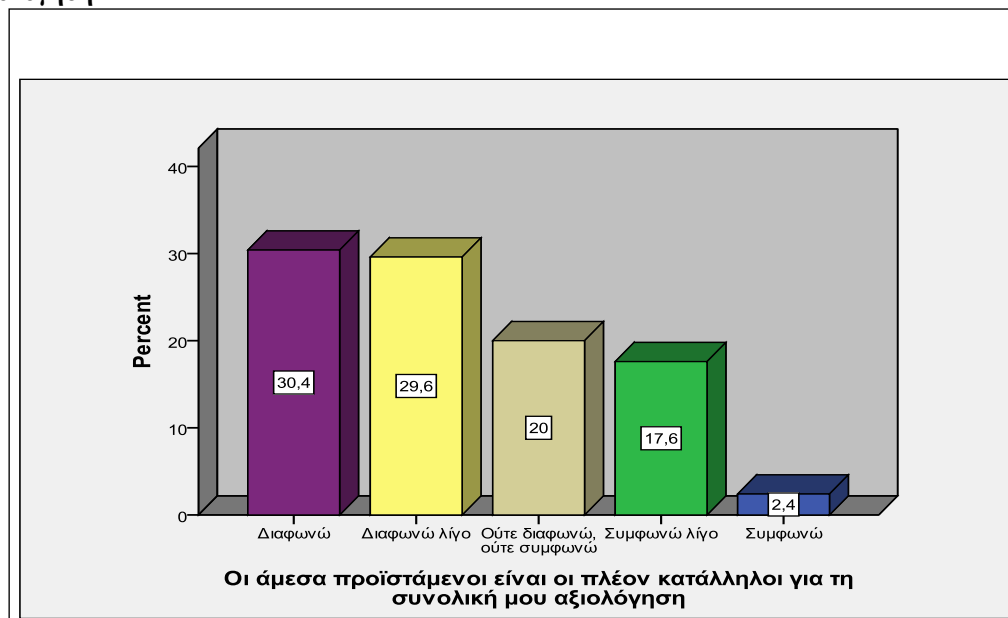
Το 27,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί στην αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου, ενώ το 26,4% διαφωνεί.

Διάγραμμα 35: Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τον σύμβουλο εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης



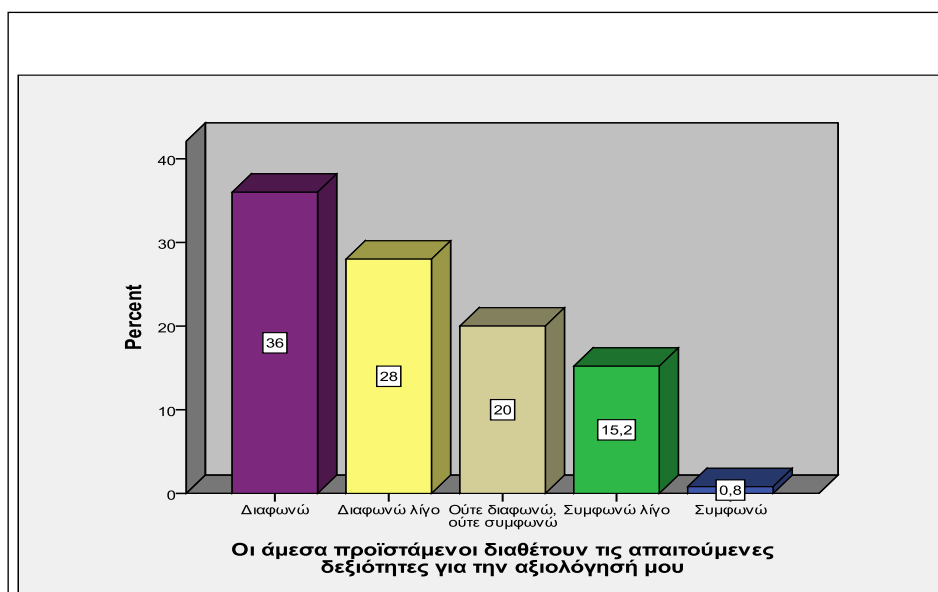
Το 29,6% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή συμφωνεί λίγο στην αξιολόγηση από τον σύμβουλο εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης, ενώ το 14,4% διαφωνεί.

Διάγραμμα 36: Οι άμεσα προϊστάμενοι είναι οι πλέον κατάλληλοι για τη συνολική μου αξιολόγηση



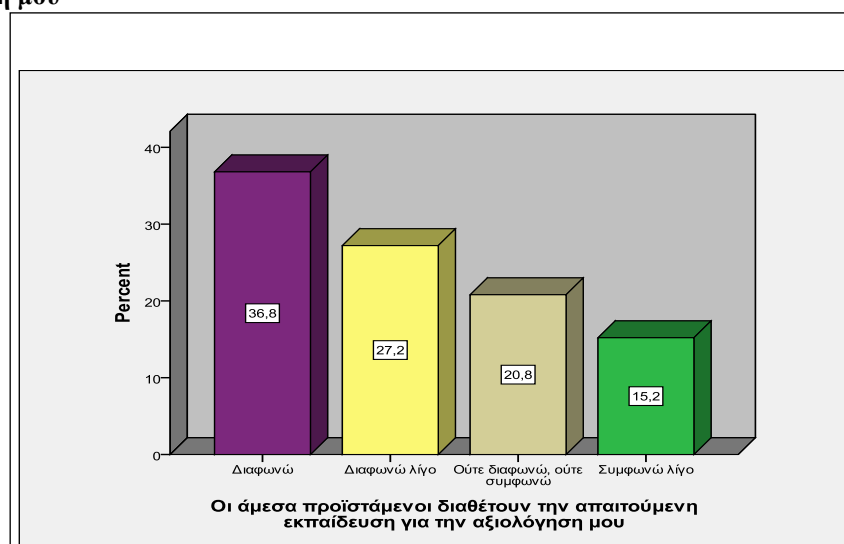
Το 30,4% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή διαφωνεί με την άποψη ότι οι άμεσοι προϊστάμενοι είναι πλέον κατάλληλοι για τη συνολική του αξιολόγηση, ενώ το 2,4% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 37: Οι άμεσα προϊστάμενοι διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την αξιολόγησή μου



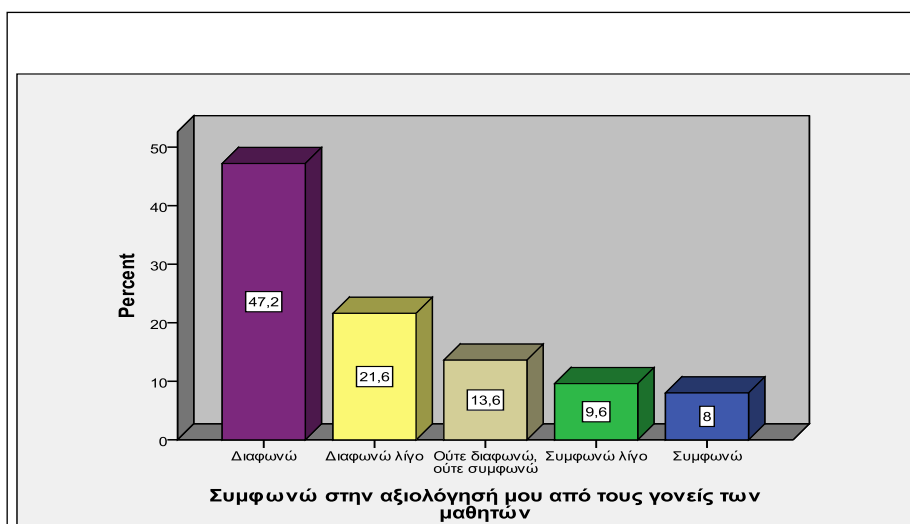
Το 36% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή διαφωνεί με την άποψη ότι οι άμεσοι προϊστάμενοι διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την αξιολόγησή του, ενώ το 0,8% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 38: Οι άμεσα προϊστάμενοι διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαίδευση για την αξιολόγησή μου



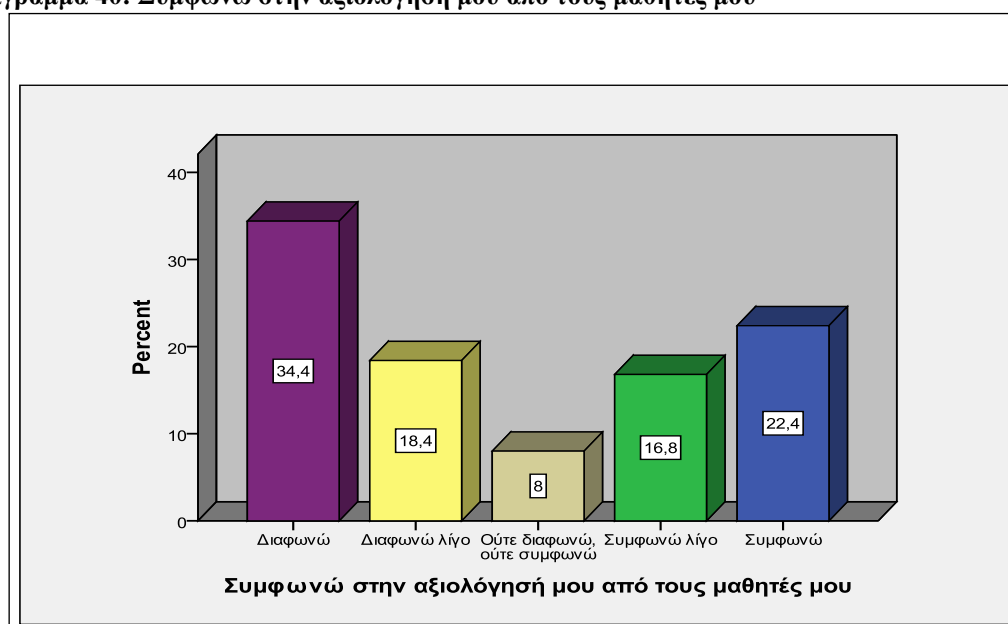
Το 36,8% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή διαφωνεί με την άποψη ότι οι άμεσοι προϊστάμενοι διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαίδευση για την αξιολόγησή του, ενώ το 15,2% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 39: Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τους γονείς των μαθητών



Το 47,2% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή διαφωνεί ως προς την αξιολόγησή του από τους γονείς των μαθητών, ενώ το 8% έχει αντίθετη άποψη.

Διάγραμμα 40: Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τους μαθητές μου



Το 34,4% του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζεται στην Ειδική Αγωγή διαφωνεί ως προς την αξιολόγησή του από τους μαθητές του, ενώ το 22,4% έχει αντίθετη άποψη.

4.4 Έλεγχος ανεξαρτησίας

Ακολουθεί ο έλεγχος ανεξαρτησίας σχετικά με τις απόψεις του δείγματος για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές και την σχέση εργασίας του. Ο έλεγχος αυτός διεξάγεται μέσω πινάκων Chi – square Test εκτιμώντας αν οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες ή ανεξάρτητες. Ειδικότερα, οι υποθέσεις που προκύπτουν διαμορφώνονται ως εξής:

- H0: Τα χαρακτηριστικά είναι ανεξάρτητα
- H1: Τα χαρακτηριστικά είναι εξαρτημένα

Πίνακας 1: Σχέση εργασίας - Πιστεύετε ότι πρέπει ν' αξιολογήσετε για το εκπαιδευτικό σας έργο

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,805 ^a	2	,406
Likelihood Ratio	2,231	2	,328
Linear-by-Linear Association	,861	1	,353
N of Valid Cases	125		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,94.

Η τιμή Pearson Chi-Square Asymp. Sig. (2 sided) αντιστοιχεί σε 0,406 που είναι μεγαλύτερη από την σταθερή τιμή του 0,05. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα απορρίπτεται η υπόθεση H1 και γίνεται δεκτή η H0. Επομένως, οι απόψεις του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για το αν πρέπει να αξιολογείται για το εκπαιδευτικό του έργο δεν εξαρτώνται από την σχέση εργασία του.

Πίνακας 2: Σχέση εργασίας - Πιστεύετε πως η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,665 ^a	2	,002
Likelihood Ratio	12,597	2	,002
Linear-by-Linear Association	,624	1	,430
N of Valid Cases	125		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,20.

Η τιμή Pearson Chi-Square Asymp. Sig. (2 sided) αντιστοιχεί σε 0,002 που είναι μικρότερη από την σταθερή τιμή του 0,05. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα

απορρίπτεται η υπόθεση H0 και γίνεται δεκτή η H1. Επομένως, οι απόψεις του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για το αν η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτώνται από την σχέση εργασία του.

Πίνακας 3: Σχέση εργασίας * Έχετε ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,064 ^a	2	,079
Likelihood Ratio	5,030	2	,081
Linear-by-Linear Association	1,307	1	,253
N of Valid Cases	125		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,02.

Η τιμή Pearson Chi-Square Asymp. Sig. (2 sided) αντιστοιχεί σε 0,079 που είναι μεγαλύτερη από την σταθερή τιμή του 0,05. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα απορρίπτεται η υπόθεση H1 και γίνεται δεκτή η H0. Επομένως, οι απόψεις του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για το αν έχει ενημερωθεί για τη διαδικασία της αξιολόγησης δεν εξαρτώνται από την σχέση εργασία του.

Πίνακας 4: Σχέση εργασίας - Πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,895 ^a	2	,639
Likelihood Ratio	,974	2	,614
Linear-by-Linear Association	,137	1	,711
N of Valid Cases	125		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.

Η τιμή Pearson Chi-Square Asymp. Sig. (2 sided) αντιστοιχεί σε 0,639 που είναι μεγαλύτερη από την σταθερή τιμή του 0,05. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα απορρίπτεται η υπόθεση H1 και γίνεται δεκτή η H0. Επομένως, οι απόψεις του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για το αν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών δεν εξαρτώνται από την σχέση εργασία του.

Πίνακας 5: Σχέση εργασίας - Υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,019 ^a	2	,991
Likelihood Ratio	,019	2	,991
Linear-by-Linear Association	,002	1	,968
N of Valid Cases	125		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,90.

Η τιμή Pearson Chi-Square Asymp. Sig. (2 sided) αντιστοιχεί σε 0,991 που είναι μεγαλύτερη από την σταθερή τιμή του 0,05. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα απορρίπτεται η υπόθεση H1 και γίνεται δεκτή η H0. Επομένως, οι απόψεις του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για το αν υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης δεν εξαρτώνται από την σχέση εργασία του.

Πίνακας 6: Σχέση εργασίας - Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο αξιολόγησης

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,285 ^a	2	,319
Likelihood Ratio	2,180	2	,336
Linear-by-Linear Association	1,320	1	,251
N of Valid Cases	125		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,20.

Η τιμή Pearson Chi-Square Asymp. Sig. (2 sided) αντιστοιχεί σε 0,319 που είναι μεγαλύτερη από την σταθερή τιμή του 0,05. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα απορρίπτεται η υπόθεση H1 και γίνεται δεκτή η H0. Επομένως, οι απόψεις του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για το αν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο αξιολόγησης δεν εξαρτώνται από την σχέση εργασία του.

Πίνακας 7: Σχέση εργασίας - Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)

Pearson Chi-Square	13,081 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	17,964	2	,000
Linear-by-Linear Association	,632	1	,426
N of Valid Cases	125		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,38.

Η τιμή Pearson Chi-Square Asymp. Sig. (2 sided) αντιστοιχεί σε 0,001 που είναι μικρότερη από την σταθερή τιμή του 0,05. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα απορρίπτεται η υπόθεση H0 και γίνεται δεκτή η H1. Επομένως, οι απόψεις του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για το αν η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού εξαρτώνται από την σχέση εργασία του.

Πίνακας 8: Σχέση εργασίας - Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος της εκπαιδευτικής μονάδας

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,517 ^a	2	,105
Likelihood Ratio	5,197	2	,074
Linear-by-Linear Association	1,549	1	,213
N of Valid Cases	125		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,76.

Η τιμή Pearson Chi-Square Asymp. Sig. (2 sided) αντιστοιχεί σε 0,105 που είναι μεγαλύτερη από την σταθερή τιμή του 0,05. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα απορρίπτεται η υπόθεση H1 και γίνεται δεκτή η H0. Επομένως, οι απόψεις του δείγματος των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για το αν η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος της εκπαιδευτικής μονάδας δεν εξαρτώνται από την σχέση εργασία του.

4.5 Έλεγχος συσχετίσεων

Σε αυτό το σημείο διεξάγεται ο έλεγχος γραμμικών συσχετίσεων μεταξύ της γνώμης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης και του φύλου. Οι ερευνητικές υποθέσεις αυτού του ελέγχου διαμορφώνονται ως εξής:

- **H₀**: Η γνώμη των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για την διαδικασία της αξιολόγησης δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.
- **H₁**: Η γνώμη των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή για την διαδικασία της αξιολόγησης δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 9: Φύλο - Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη

		Correlations	
		Φύλο	Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,102
	Sig. (2-tailed)		,259
	N	125	125
Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη	Pearson Correlation	-,102	1
	Sig. (2-tailed)	,259	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,259 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H₀, πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητα δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 10: Φύλο - Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική μου ανάπτυξη

Correlations

		Φύλο	Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική μου ανάπτυξη
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,162
	Sig. (2-tailed)		,071
	N	125	125
Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική μου ανάπτυξη	Pearson Correlation	-,162	1
	Sig. (2-tailed)	,071	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,071 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H₀, πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 11: Φύλο - Η αξιολόγηση βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων

Correlations

		Φύλο	Η αξιολόγηση βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,071
	Sig. (2-tailed)		,434
	N	125	125
Η αξιολόγηση βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων	Pearson Correlation	-,071	1
	Sig. (2-tailed)	,434	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,434 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H₀, πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 12: Φύλο - Η αξιολόγηση μου προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας

Correlations

		Φύλο	Η αξιολόγηση μου προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας
Φύλο	Pearson Correlation	1	,115
	Sig. (2-tailed)		,201
	N	125	125
Η αξιολόγηση μου προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας	Pearson Correlation	,115	1
	Sig. (2-tailed)	,201	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,201 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H_0 , πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν η διαδικασία της αξιολόγησης προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 13: Φύλο - Η αξιολόγηση θα ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα

Correlations

		Φύλο	Η αξιολόγηση θα ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,040
	Sig. (2-tailed)		,661
	N	125	125
Η αξιολόγηση θα ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα	Pearson Correlation	-,040	1
	Sig. (2-tailed)	,661	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,661 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H_0 , πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση θα ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 14: Φύλο - Η αξιολόγηση θα συμβάλει στη συνεργασία σχολείου – ιδιωτών

Correlations

		Φύλο	Η αξιολόγηση θα συμβάλει στη συνεργασία σχολείου – ιδιωτών
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,102
	Sig. (2-tailed)		,258
	N	125	125
Η αξιολόγηση θα συμβάλει στη συνεργασία σχολείου – ιδιωτών	Pearson Correlation	-,102	1
	Sig. (2-tailed)	,258	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,258 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H_0 , πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση θα συμβάλει στη συνεργασία σχολείου – ιδιωτών δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 15: Φύλο - Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών

Correlations			
		Φύλο	Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών
Φύλο	Pearson Correlation	1	,133
	Sig. (2-tailed)		,140
	N	125	125
Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών	Pearson Correlation	,133	1
	Sig. (2-tailed)	,140	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,140 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H_0 , πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 16: Φύλο - Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τη συμβολή των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων

Correlations			
		Φύλο	Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τη συμβολή των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων
Φύλο	Pearson Correlation	1	,063
	Sig. (2-tailed)		,489
	N	125	125
Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τη συμβολή των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων	Pearson Correlation	,063	1
	Sig. (2-tailed)	,489	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,489 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H₀, πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τη συμβολή των γονέων και κηδεμόνων δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 17: Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τον διευθυντή του σχολείου

Correlations			
		Φύλο	Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τον διευθυντή του σχολείου
Φύλο	Pearson Correlation	1	-,093
	Sig. (2-tailed)		,301
	N	125	125
Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τον διευθυντή του σχολείου	Pearson Correlation	-,093	1
	Sig. (2-tailed)	,301	
	N	125	125

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,301 που είναι μεγαλύτερο της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H₀, πράγμα

που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν συμφωνούν να γίνει η αξιολόγηση τους από τον διευθυντή του σχολείου δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Πίνακας 18: Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τους γονείς των μαθητών

		Correlations	
		Φύλο	Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τους γονείς των μαθητών
Φύλο	Pearson Correlation	1	,375**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	125	125
Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τους γονείς των μαθητών	Pearson Correlation	,375**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	125	125

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Όσον αφορά την τιμή Pearson Correlation Sig. (2-tailed) αντιστοιχεί σε 0,000 που είναι μικρότερη της σταθερής τιμής 0,05. Άρα, γίνεται δεκτή η υπόθεση H1, πράγμα που σημαίνει ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν συμφωνούν να γίνει η αξιολόγηση τους από τους γονείς των μαθητών παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

4.6 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με την έκβαση των αποτελεσμάτων η δειγματοληπτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε εκπροσωπήθηκε από Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης είναι γυναίκες κυρίως, αναπληρώτριες με εργασιακή εμπειρία 1-5 έτη, που είναι κάτω των 30 ετών, που έχουν στην κατοχή τους Μεταπτυχιακό και δεν διατηρούν κάποια θέση ευθύνης.

Στην περίπτωση της εξέτασης των απόψεων τους για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές οι Εκπαιδευτικοί αυτοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να αξιολογείται για το εκπαιδευτικό τους έργο, αν και εκτιμούν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών δεν θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, υποδεικνύουν πως δεν έχουν ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης και πιστεύουν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν επίσης ότι υπάρχουν οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης και θεωρούν πως είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο αξιολόγησης. Συμπληρώνουν όμως πως η αξιολόγηση δεν θα μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής μονάδας.

Προχωρώντας στην διερεύνηση της γνώμης τους για τη διαδικασία της αξιολόγησης οι Εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη, έχει βελτιωτικό χαρακτήρα, συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην αποτελεσματικότητά τους και βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Ωστόσο, διαφωνούν με την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και ότι προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας.

Επίσης, παρατηρείται ότι δεν εκφέρουν γνώμη σχετικά με το αν η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική πηγή ανατροφοδότησης του έργου τους, ενώ φαίνεται να συμφωνούν με το γεγονός πως η αξιολόγηση θα ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα. Διαφωνούν ακόμη με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τις σχολικές μονάδες, αλλά δεν εκφέρουν γνώμη για το αν η αξιολόγηση θα συμβάλλει στη συνεργασία σχολείου – ιδιωτών, σχολείου – τοπικής κοινωνίας και αν θα αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών / προϊσταμένων.

Πάραυτα, φαίνεται να συμφωνούν με το ότι η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τη συμβολή των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων, με το γεγονός ότι με την δημιουργία των εκπαιδευτικών ομίλων επιτυγχάνεται η αναβάθμιση του διδακτικού έργου, αλλά και με το ότι με την ελεύθερη επιλογή βιβλίου επιτυγχάνεται η οργάνωση της διδασκαλίας και με την ελεύθερη επιλογή των δοκιμασιών κατά την τετράμηνη αξιολόγηση των μαθητών.

Συμφωνούν επίσης με την ελεύθερη επιλογή και παρουσίαση της διεξαγωγής εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων, αλλά δεν εκφέρουν γνώμη ως προς την αξιολόγηση από τον διευθυντή του σχολείου. Αντιθέτως, αποδέχονται την αξιολόγηση από τον σύμβουλο εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης, αν και

διαφωνούν με την άποψη ότι οι άμεσοι προϊστάμενοι είναι πλέον κατάλληλοι για τη συνολική τους αξιολόγηση και ότι οι άμεσοι προϊστάμενοι διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την αξιολόγηση τους. Επιπρόσθετα, διαφωνούν με την άποψη ότι οι άμεσοι προϊστάμενοι διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαίδευση για την αξιολόγηση τους. Οι Εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφωνούν κάθετα ως προς την αξιολόγηση τους από τους γονείς των μαθητών και από τους μαθητές τους.

Κατά τον έλεγχο ανεξαρτησίας σχετικά με τις απόψεις των Εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές και την σχέση εργασίας τους δεν προκύπτει κάποια εξάρτηση ως προς την σχέση εργασίας τους γενικότερα. Ωστόσο, οι απόψεις των Εκπαιδευτικών για το αν η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτώνται από την σχέση εργασία τους, όπως και για το αν η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού.

Στην περίπτωση των συσχετίσεων διακρίνεται ότι η γνώμη των Εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αξιολόγησης δεν παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο. Πάραυτα, η γνώμη των Εκπαιδευτικών για το αν συμφωνούν να γίνει η αξιολόγηση τους από τους γονείς των μαθητών παρουσιάζει γραμμική συσχέτιση με το φύλο.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σύμφωνα με την εργασία που πραγματοποιήθηκε προκύπτει πως η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός δείκτης που αντανακλά το επίπεδο ανάπτυξης ενός έθνους. Παρέχει

επίσης πρόσβαση στα στοιχεία που επιτρέπουν στην κοινότητα να ζει με ακεραιότητα. Είναι μια συνεχής διαδικασία μέσω της οποίας μια κοινωνία κάνει τα μέλη της να κατανοήσουν και να απορροφήσουν την αποδεκτή κουλτούρα και τις αξίες της για την εποικοδομητική ανάπτυξη τους και να συνεισφέρουν αξιόπαινα οφέλη στην κοινωνία και στη βιωσιμότητα της στο μέλλον.

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο ζήτημα, καθώς φαίνεται να έχει προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας. Είναι βασικό πως η αξιολόγηση ενδείκνυται να περικλείει κάθε συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου και να ελέγχει κάθε παράμετρο. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διεξάγεται για να διασφαλιστεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών και να προωθηθεί η επαγγελματική μάθηση με στόχο τη βελτίωση της μελλοντικής απόδοσης. Σε γενικές γραμμές, οι διδακτικοί στόχοι είναι σημαντικό να παρουσιάζονται με ακρίβεια και να γίνονται εύκολα κατανοητοί από τους εκπαιδευμένους και τους εκπαιδευτικούς.

Στα πλαίσια των δυσκολιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αυτή που εντοπίζεται πρωτίστως είναι η αξιολόγηση που εκτελείται στην διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευόμενων και στη ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι αξιολογήσεις αποτελούν πηγή έντασης και σύγκρουσης, ειδικά όταν η απόδοση των εκπαιδευτικών αξιολογείται μόνο ως προς τα επιτεύγματα και τις βαθμολογίες των μαθητών, με άγνοια του γεγονότος ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών προς καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον και άρα καλύτερη επίδοση των μαθητών.

Η ειδική αγωγή είναι ένα τροποποιημένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει ορισμένα μοναδικά εργαλεία, τεχνικές και ερευνητικές προσπάθειες για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Με σκοπό να καταστεί πιο αποδοτική η ειδική αγωγή κατά την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, μεγάλο ρόλο διαδραματίζουν οι παράγοντες που σχετίζονται με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή, την διάθεση μέσων που εφαρμόζονται, τα μέτρα που υιοθετούνται με σκοπό την παροχή ειδικής βοήθειας και το οικογενειακό περιβάλλον, εντός του οποίου επιβιώνει ο μαθητής με ειδικές ανάγκες. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες ενδείκνυται να

υιοθετούνται προτού ληφθεί μία απόφαση για της ενσωμάτωση του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Σύμφωνα με τον Ν. 4823/2021 όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ειδικής αγωγής και της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης της γενικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την βαθμίδα τους τάσσονται στην διαδικασία της αξιολόγησης από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης. Όσον αφορά τα πεδία και τα κριτήρια για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου περιστρέφεται γύρω από την εξέταση του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, το οποίο αφορά στη γενική και ειδική εκπαίδευση του γνωστικού αντικειμένου και στο κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη.

Από τη δειγματοληπτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε οι Εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πρέπει να αξιολογείται για το εκπαιδευτικό τους έργο, αν και εκτιμούν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υποστηρίζουν επίσης ότι υπάρχουν οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης και θεωρούν πως είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο αξιολόγησης.

Προχωρώντας στην διερεύνηση της γνώμης τους για τη διαδικασία της αξιολόγησης οι Εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη, έχει βελτιωτικό χαρακτήρα, συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στην αποτελεσματικότητα τους και βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων. Ωστόσο, διαφωνούν με την άποψη ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και ότι προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας. Διαφωνούν ακόμη με την άποψη ότι η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τις σχολικές μονάδες.

Πάραυτα, φαίνεται να συμφωνούν με το ότι η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τη συμβολή των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων και ότι με την δημιουργία των εκπαιδευτικών ομίλων επιτυγχάνεται η αναβάθμιση του διδακτικού έργου. Συμφωνούν επίσης με την ελεύθερη επιλογή και παρουσίαση της διεξαγωγής εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων και αποδέχονται την αξιολόγηση από τον

σύμβουλο εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης. Επιπρόσθετα, διαφωνούν κάθετα ως προς την αξιολόγηση τους από τους γονείς των μαθητών και από τους μαθητές τους.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, τα οποία προκύπτουν τόσο από το κομμάτι της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, όσο και από το κομμάτι της δειγματοληπτικής έρευνας αυτό που προτείνεται είναι να γίνουν προσπάθειες καλύτερης οργάνωσης και εκτέλεσης της διαδικασίας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο θα ήταν καλό να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των ανθρώπων που εργάζονται στον τομέα της Εκπαίδευσης, τόσο της γενικής όσο και της Ειδικής Αγωγής, προκειμένου να μην δημιουργούνται εντάσεις και διαφωνίες γύρω από τον θεσμό της αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. Στο Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», 11-22

Αναστασίου, Μ.Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, 63-75

Ανδρέου, Απ. (1992). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών

Βελισσαρίου, Α. (2016). Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησης. Διπλωματική μελέτη, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Βερέβη, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 23-25

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα

Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 28- 44

Δημητρόπουλος Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Τόμος Α'. Αθήνα: Γρηγόρης

Δημητρόπουλος, Ε., (2004). Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Έλλην

Δούναβης, Γ. & Ζμπάινος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. Εκπαιδευτική αξιολόγηση, 6, 1-23

Ευθυμίου Η., (2018) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων & Συστημάτων στο *Οργάνωση και Διαχείριση Προγραμμάτων E-learning* που διανέμεται ηλεκτρονικά από την πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σόφου, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 135- 151

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, 31-56, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καββαδίας Γ. & Τσιριγώτης Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την «αξιολόγηση» των εκπαιδευτικών. Στο Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 4, 26- 32

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Τυπωθήτω

Καντάς, Κ. (2010). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκπαιδευτική επικαιρότητα, Τόμος Α, Τεύχος 5, 15-20

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του, στο : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (σελ.46-70). Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη

Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου

Μουστάκα, Θ. (2018). Ο θεσμός της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. 4^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΕΕΦ- Επιστήμες της Εκπαίδευσης – Κοζάνη

Ν. 1304/1982. Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 144/Α/7-12-1982

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

Ν. 4823/2021. Αναβάθμιση και η Αξιολόγηση του "Νέου Σχολείου". ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021

Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 42-59

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση, υλικό υποστήριξης. Αθήνα: Έκφραση

Πασιαρδής, Π.(1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Νέα Παιδεία, 31, σελ.15-33

Πέννα, Α. (2008). Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Ράλλης, Δ. (2020). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Μελέτη περίπτωσης Διευθυντών και Εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών

Σούλης, Σ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους». Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Στάμος, Γ. (2004). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικός έλεγχος. Πτυχιακή εργασία, ΑΣΠΑΙΤΕ ΕΠΠΑΙΚ Αθήνα

Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες – Θέματα Ερμηνείας και αντιμετώπισης. Θεσ/νίκη, Προμηθεύς

Τσέμπα, Χ. (2015). Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών : Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τσιάντης, Γ. & Αλεξανδρίδης, Α. (2008). Προσχολική Παιδοψυχιατρική: 1. Ανάπτυξη, Εκδόσεις Καστανιώτη

Τσιάρας, Α., (2014). Κύρια σημεία των παραδόσεων του μαθήματος: Μεθοδολογία της έρευνας. 1-24

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», 123-134

Χαρίσης, Α. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. 5^ο Ενιαίο Λύκειο Κατερίνης

Ξενόγλωσση

Al Bustami, G. (2014). Improving the Teacher's Evaluation Methods and Tools in Abu Dhabi Schools - Case Study. Athens Journal of Social Sciences, 1(4), 261-274

Alimba, C. (2017). Politics of education: implications for conflict initiation and mitigation in education. European Journal of Training and Development Studies, 4(5), 74-90

Allais, S. (2012). Economics Imperialism, education policy and education theory. Journal of Education Policy, 27(2), 253-274

Almutairi, T. & Shraid, N. (2021). Teacher evaluation by different internal evaluators: Head of departments, teachers themselves, peers and students. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 10(2), 588~596

Borgmeier, C., Loman, S.L., & Hara, M. (2016). Teacher self-assessment of evidencebased classroom practices: Preliminary findings across primary, intermediate and secondary level teachers. Teacher Development, 20, 40–56

Burnett, A., Cushing E. & Bivona, L. (2012). Uses of multiple measures for performance-based compensation. Washington, DC: Center for Educator Compensation Reform

Chalmers, D. & Hunt, L. (2016). Evaluation of teaching. HERDSA Review of Higher Education, 3

- Cleaver, S., Detrich, R. & States, J. (2018). *Overview of Teacher Evaluation*. Oakland, CA: The Wing Institute
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M. et al. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36
- DePascale, C. Managing multiple measures. *Principal*, 91(5), 6-10
- Fan, X. (2022). Teachers' perspectives on the evaluation of teacher effectiveness: A focus on student learning objectives. *Teaching and Teacher Education*, 110
- Galey, S. (2015). *Education Politics and Policy: Emerging Institutions, Interests, and Ideas*. *The Policy Studies Journal*, 43(S1)
- Hopkins, E., Hendry, H. & Temple, J. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Journal indexing and metrics*, 19(1)
- Kapur, R. (2019). *Role of Education in Promoting Well-being of the Community*.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33-45
- Quddus, L., Khalid, M. & Khan, M. (2019). Teachers' Self-Assessment of Their Teaching Effectiveness at Higher Secondary Level in Pakistan: A Case Study. In *FGIC 2nd Conference on Governance and Integrity 2019, KnE Social Sciences*, 807–817
- Sayavedra, M. (2014). *Teacher Evaluation*. Oregon State University and Western Oregon University, 31
- Scriven, M. (1999). The nature of evaluation part I: Relation to psychology. *Practical assessment, Research & Evaluation*, 6(11), 1149-1156
- Senapaty, H. (2019). *Teacher's Self Assessment. Guidelines and Rubrics*
- Standish, P. (2019). The Educational is Political. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 13, 5–22
- Tosun, F. & Simsek, M. (2018). Candidate Teacher Education Program Confusion in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 407 - 419

Xhemajli, A., (2016). The role of teacher in interactive teaching. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education 4(1), 31-38

Zhang, X. (2008). The role of teacher appraisal in teacher professional development: A case study in schools in Shanghai,” Doctoral Dissertation, The University of Hong Kong, Pokfulam, Hong Kong

Λιαδίκτυο

Ανδρεαδάκης, Ν.& Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; 3 ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη». 13-14 Μαΐου. Αθήνα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Ανάκτηση της σελίδας στις 16/4/2022 http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_M/aggoroulos.pdf

Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ανάκτηση της σελίδας στις 16/4/2022 <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>

Μακρής, Α. & Μάρκου, Π. (2015). Οι Νέες Τεχνολογίες στην Ειδική αγωγή. Scientific Journal Articles C.V.P. παιδαγωγικής και εκπαίδευσης. Ανάκτηση της σελίδας στις 16/4/2022 <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou-markos-athanasios.htm>

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ανάκτηση της σελίδας στις 16/4/2022 <http://www.esos.gr/arthra/axiologisi-ekpaideytikon-daskalon-kauhghtonprotobathmias-deyterobathmias-ekpaideysis/to-90selido-porisma-gia-thn-ajiologhshtvn-ekpaideytikvn-ta-eyrhmata-toy-ervthmatologioy>.

Ανάκτηση της σελίδας στις 16/4/2022 https://ddceutkal.ac.in/Syllabus/MA_Education/Paper_18.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο καλούνται να συμπληρώσουν Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την διεκπεραίωση της Μεταπτυχιακής Εργασίας του Θωμά Κόκκινου με θέμα «Αξιολόγηση σε νέες πρακτικές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης της άποψης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής». Το δεδομένα σας θα διασφαλιστούν, καθώς θα χρησιμοποιηθούν μονάχα για το ερευνητικό μέρος της μελέτης.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών

A1. Φύλο: Άρρεν Θήλυ

A2. Σχέση εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

A3. Έτη διδακτικής εμπειρίας

1-5 6-10 11-20 21-30 30+

A4. Ηλικία: <30 31-40 41-50 >50

A5. Επίπεδο σπουδών:

1ο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ 2ο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

A6: Θέση ευθύνης

Ναι Όχι

B. Ερωτήσεις για την αξιολόγηση σε νέες πρακτικές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

B1. Πιστεύετε ότι πρέπει ν' αξιολογείστε για το εκπαιδευτικό σας έργο;

Ναι Όχι

B2. Πιστεύετε πως η διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα λειτουργήσει στο υπάρχον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Ναι Όχι

B3. Έχετε ενημερωθεί επαρκώς για τη διαδικασία της αξιολόγησης;

Ναι Όχι

B4. Πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών;

Ναι Όχι

B5. Υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης;

Ναι Όχι

B6. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο αξιολόγησης;

Ναι Όχι

B7. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού;

Ναι Όχι

B8. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα μειώσει το κύρος της εκπαιδευτικής μονάδας;

Ναι Όχι

Γ. Ερωτήσεις για την γνώμη σας για την διαδικασία της αξιολόγησης.

Γ1. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητη.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ2. Η αξιολόγηση έχει βελτιωτικό χαρακτήρα.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ3. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική μου ανάπτυξη.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ4. Η αξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητά μου.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ5. Η αξιολόγηση βοηθάει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ6. Η διαδικασία αξιολόγησης είναι προς τη σωστή κατεύθυνση.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ7. Η αξιολόγηση μου προσφέρει αυτονομία κατά την άσκηση της διδασκαλίας.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ8. Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική πηγή ανατροφοδότησης του έργου μου.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ9. Η αξιολόγηση θα ενδυναμώσει την εκπαιδευτική κοινότητα.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ10. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τις σχολικές μονάδες

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ11. Η αξιολόγηση θα συμβάλλει στη συνεργασία σχολείου – ιδιωτών.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ12. Η αξιολόγηση θα συμβάλλει στη συνεργασία σχολείου – τοπικής κοινότητας

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ13. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ14. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει το έργο των διευθυντών/προϊσταμένων.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ15. Η αξιολόγηση θα αναβαθμίσει τη συμβολή των συλλόγων των γονέων και κηδεμόνων

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ16. Συμφωνώ με την δημιουργία των εκπαιδευτικών ομίλων που συμβάλλουν στην αναβάθμιση του διδακτικού έργου.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ17. Συμφωνώ απόλυτα με την ελεύθερη επιλογή βιβλίου στην οργάνωση της διδασκαλίας

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ18. Συμφωνώ με την ελεύθερη επιλογή των δοκιμασιών κατά την τετράμηνη αξιολόγηση των μαθητών.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ19. Συμφωνώ με την ελεύθερη επιλογή και παρουσίαση της διεξαγωγής εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ20. Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τον διευθυντή του σχολείου.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ21. Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τον σύμβουλο εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ22. Οι άμεσα προϊστάμενοι είναι οι πλέον κατάλληλοι για τη συνολική μου αξιολόγηση

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ23. Οι άμεσα προϊστάμενοι διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για την αξιολόγησή μου.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ24. Οι άμεσα προϊστάμενοι διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαίδευση για την αξιολόγηση μου.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ25. Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τους γονείς των μαθητών.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Γ26. Συμφωνώ στην αξιολόγησή μου από τους μαθητές μου.

Διαφωνώ Διαφωνώ λίγο Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ
Συμφωνώ λίγο Συμφωνώ

Σας ευχαριστώ!