



**ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**«Διερεύνηση της Αντίληψης των Εργαζομένων στον Χώρο της
Εκπαίδευσης για Θέματα Αξιολόγησης Προσωπικού»**

Μποταΐτη Μαρία - Λεμονιά

A.M. 544

Επιβλέπων Καθηγητής: Αηδόνης Δημήτριος

Κατερίνη , Αύγουστος 2023

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης

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

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα (Με Κεφαλαία) :

Υπογραφή (Ολογράφως, χωρίς μονογραφή) :

Ημερομηνία (Ημέρα - Μήνας - Έτος) :

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Ευχαριστίες.....	6
1. Κεφάλαιο 1ο - Εισαγωγή.....	7
2. Κεφάλαιο 2ο - Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	10
2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά της Έννοιας Αξιολόγησης Προσωπικού	10
2.2 Η Έννοια της Αξιολόγησης της Εργασιακής Απόδοσης των Ατόμων	12
2.3 Μέθοδοι Αξιολόγησης της Απόδοσης των Εργαζομένων.....	13
2.4 Η Διαδικασία της Αξιολόγησης της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών στα Σχολεία.....	16
2.5 Οι Αντιλήψεις Σχετικά με την Αξιολόγηση της Εργασιακής Απόδοσης των Εκπαιδευτικών και την Επίτευξη της.....	17
2.6 Μέθοδοι Αξιολόγησης της Εργασιακής Απόδοσης των Εκπαιδευτικών	19
3. Κεφάλαιο 3 ^ο - Μεθοδολογία Έρευνας.....	21
3.1 Σκοπός της έρευνας	21
3.2 Επιλογή δείγματος.....	21
3.3 Μεθοδολογία της Έρευνας	22
3.4 Ερωτηματολόγιο της Έρευνας.....	23
4. Κεφάλαιο 4ο - Αποτελέσματα Έρευνας.....	23
4.1 Παράθεση Ερωτηματολογίου για την Έρευνα της Αντίληψης των Εργαζομένων στον Χώρο της Εκπαίδευσης για Θέματα	23
4.1.1 Περιγραφική Ανάλυση	23
Α. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ	23
4.2 Ερευνητικές Υποθέσεις	48
5. Κεφάλαιο 5 ^ο - Συζήτηση Αποτελεσμάτων Έρευνας.....	53
6. Κεφάλαιο 6 ^ο - Επίλογος - Συμπεράσματα.....	62
Παράρτημα.....	77

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως βαθύτερο στόχο της, τη συλλογή, την επεξεργασία και τη συζήτηση βιβλιογραφικών (ποιοτικών) αλλά και ποσοτικών δεδομένων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου έρευνας, για την διερευνήσουμε ποια είναι η αντίληψη των εργαζομένων στον χώρο της εκπαίδευσης για θέματα αξιολόγησης προσωπικού. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ακόμη, πως η χρησιμοποίηση των βιβλιογραφικών (ποιοτικών δεδομένων) παραπέμπεται στην έρευνα και τη συλλογή στοιχείων από βιβλία και επιστημονικά άρθρα που μας προσέφεραν ξεκάθαρες και ολοκληρωμένες πληροφορίες για το θέμα που τίθεται προς εξέταση.

Σε ότι αφορά την μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη εργασία, στο πρώτο μέρος της , πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκαν από άλλους ερευνητές, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα ή κάποιο άλλο αντίστοιχο. Στο δεύτερο μέρος παράλληλα της εργασίας γίνεται η εμπειρική ανάλυση. Για να διενεργηθεί η εμπειρική ανάλυση χρειάστηκε να συλλέξουμε πληροφορίες από ερευνητικά δεδομένα. Έτσι, για να συλλέξουμε τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε ερωτήσεις «κλειστού τύπου».

Επίσης, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσης εργασίας, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν μεγαλύτερης ηλικίας (άνω των 40) είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας κάτω των 40 που πρακτικά σημαίνει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως θα ήταν πιο αποδοτικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο χωρίς την αξιολόγηση.

Αναφορικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους σύστημα, οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί (κάτω των 40) συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών, που πρακτικά σημαίνει ότι πιστεύουν περισσότερο την άποψη ότι με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους σύστημα. Τέλος βλέπουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που πρακτικά

σημαίνει ότι οι πρώτοι πιστεύουν περισσότερο πως είναι σημαντικό να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Abstract

As the main purpose of this thesis, is the collection, processing and discussion of the literature review (qualitative) as well as quantitative data through the use of a research questionnaire, to investigate the perception of employees in the field of education on personnel evaluation issues, is mentioned. It should be noted, however, that the use of bibliographic (qualitative data) refers to the research and collection of data from books and scientific articles that provided clear and complete information on the subject under examination.

Regarding the methodology of the thesis, in the first part of it, a literature review has been done and the results and methodology used by other researchers who dealt with a topic similar to this one is presented. The empirical analysis follows in Part B of the thesis. The empirical analysis required collection of research data. The data has been collected using a questionnaire. The questions in the questionnaire are "closed type".

Also, the research hypotheses of this paper state that teachers who were older (over 40) had a higher average than teachers under 40 which practically means that older teachers believe that they would be more effective in their teaching project without the evaluation.

Regarding teachers' opinion on whether evaluation will improve their education system, younger teachers (under 40) scored a higher average than teachers over 40, which practically means that they believe more in the opinion that the evaluation will improve their educational system. Finally, we see that the male teachers gathered a higher average than the female teachers, which practically means that the former believe more that it is important to have grading scales in the evaluation compared to the female teachers.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Δημήτριο Αηδόνη για τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξή του.

1. Κεφάλαιο 1ο - Εισαγωγή

Αποτελεί γεγονός πως πολλές χώρες στις μέρες μας, έχουν εφαρμόσει συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών με σκοπό να βελτιώσουν τη διδασκαλία που παρέχεται στα παιδιά και στους εφήβους. Αυτό σημαίνει πως, τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι ικανά να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στο να βελτιωθεί η ικανότητα των δασκάλων ως προς την διδασκαλία τους.

Ως εκ τούτου, τόσο η ποιότητα της εκπαίδευσης όσο και η επίδοση των μαθητών συνδέονται μεταξύ τους (Ovando, 2001, Wright, Horn, & Sanders, 1997). Ενδυναμώνεται ταυτόχρονα με τα συστήματα αξιολόγησης η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία επιδρά έμμεσα στα αποτελέσματα των μαθητών (Danielson & McGreal, 2000, Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Συνεπώς ένα σπουδαίος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Stronge & Tucker, 2003).

Εντούτοις, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υφίσταται μία έντονη και γενική διστακτικότητα. Η έλλειψη ευθυγράμμισης μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία είναι ένα φλέγον θέμα που τίθεται πολλές φορές προς έρευνα (Fraser & Streshly, 1994). Το συγκεκριμένο γεγονός προκάλεσε μια διεθνής ανησυχία, η οποία αποδεικνύεται από τον εστιασμό στη δυνατότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως σχέση μεταξύ της ποιότητας των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών σε δύο διεθνείς μελέτες μεγάλης κλίμακας του ΟΟΣΑ: «Αξιολόγηση και επιβράβευση της ποιότητας των εκπαιδευτικών: Διεθνείς πρακτικές». (ΟΟΣΑ, 2009α) και «Δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης: Πρώτα αποτελέσματα από το TALIS» (ΟΟΣΑ, 2009β).

Συγκεκριμένα, αυτές οι δύο μελέτες δίνουν έμφαση στη σημασία των σχεδίων καλυτέρευσης που καθορίζουν τους τομείς στους οποίους απαιτείται επαγγελματική ανάπτυξη για τον δάσκαλο που έχει σαν αποτέλεσμα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, από τις μελέτες του ΟΟΣΑ επαληθεύεται η εμφάνιση

διαμορφωτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών σε αρκετές χώρες σε όλο τον κόσμο (π.χ. Αυστραλία και Μεξικό).

Παρ' όλα αυτά, από τις μελέτες αυτές επιβεβαιώνεται ακόμη η ανάγκη για να διερευνηθεί περαιτέρω η αποτελεσματικότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Εν κατακλείδι σχετικά, με την επίδραση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, υπάρχει μια αμφισβήτηση διεθνώς. Από την αντίληψη αυτή, τονίζεται από πολλούς συγγραφείς η σημασία των παραγόντων που επηρεάζουν, όπως η χρήσιμη ανατροφοδότηση, τα ηγετικά χαρακτηριστικά και οι στόχοι της αξιολόγησης (Tuytens, & Devos, 2011, Colby et al., 2002, Davis, Ellet, & Annunziata, 2002, Frase & Streshly, 1994). Ως αποτέλεσμα αυτού, η σχολική ηγεσία και το σύστημα αξιολόγησης αναφέρονται ως χαρακτηριστικά.

Πρώτον αξίζει να σημειωθεί πως, σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας, υποστηρίζεται ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι αρμόδιος για τη διασφάλιση της ποιότητας της εργασίας των εκπαιδευτικών από τους Wahlstrom και Louis (2008). Αυτό συνεπάγεται ότι, από τον διευθυντή του σχολείου θα πρέπει να παρέχεται μια παραγωγική ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς. Από τη συγκεκριμένη αντίληψη, η αρμοδιότητα της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καταλογίζεται ειδικά από τον διευθυντή του σχολείου.

Επιπροσθέτως οι Davis et al. (2002) ισχυρίζονται πως ακόμη και αν υπάρχει ένα εξαιρετικό σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, έχει ελάχιστη σημασία εάν οι διευθυντές των σχολείων δεν είναι υποστηρικτικοί. Από την άποψη αυτή συνεπάγεται πως, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να ανακαλυφθούν τα χαρακτηριστικά ηγεσίας που θα μπορούσαν να επηρεάσουν αυτές τις προκλήσεις με θετικό τρόπο (Coburn, 2005, Ovando & Ramirez, 2007, Sinnema & Robinson, 2007).

Δεύτερον, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών, οι Κυριακίδης και Δημητρίου (2007) υποστηρίζουν ότι η άνθιση ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών παρουσιάζει προβλήματα σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα. Το θέμα αυτό μπορεί να οφείλεται από την έλλειψη εμπειρικών στοιχείων που αφορούν τα ειδικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι Milanowski και Heneman (2001) εντόπισαν τρεις μελέτες μόνο, οι οποίες προσφέρουν την αξιολόγηση ενός πρόσφατα εφαρμοσμένου συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που βασίζεται σε πρότυπα. Με τη μελέτη μας επιθυμούμε να συνεισφέρουμε στη βιβλιογραφία σχετικά με το

ζήτημα αυτό.

Έτσι λοιπόν, σε μια χώρα, ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο προτείνεται κάθε φορά από την εκάστοτε πολιτική αρχή, παρουσιάζει τόσο διαμορφωτικές όσο και αθροιστικές πτυχές σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις. Τα σχολεία υποχρεώνονται να διενεργούν συνεντεύξεις απόδοσης και αξιολόγησης με κάθε δάσκαλο κάθε τέσσερα χρόνια από το σύστημα αξιολόγησης.

Σε αυτήν την περίπτωση, ο δάσκαλος θεωρείται κατώτερος σε βαθμό από τον αξιολογητή. Εν συνεχεία, η ατομική περιγραφή εργασίας ανά εκπαιδευτικό ανήκει στα κριτήρια απόδοσης που λειτουργεί σαν αφετηρία του συστήματος αξιολόγησης. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται κάθε τέσσερα (4) χρόνια όπου κατά τη διάρκεια της περιόδου των τεσσάρων ετών, ένας δάσκαλος πρέπει να «περάσει» τουλάχιστον από μία συνέντευξη αναφορικά με την απόδοση του ή μια διαμορφωτική συνομιλία ανατροφοδότησης με τον αξιολογητή του. Καθόλη τη διάρκεια που διεξάγεται αυτή η συνέντευξη, δέχεται ο δάσκαλος μια σχετική ανατροφοδότηση αναφορικά με την απόδοσή του και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορεί να βελτιώσει αυτή την απόδοση. Επομένως, αυτή η τετραετής περίοδος αξιολόγησης θα ολοκληρωθεί με την συνέντευξη αξιολόγησης ή τη συνδιάσκεψη αθροιστικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με τον αξιολογητή του.

Βάσει των ανωτέρω λοιπόν, οι ερευνητικοί στόχοι της εργασίας, αναφέρονται ως εξής

- ✓ Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση και αν εκείνη θα διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ηλικία τους
- ✓ Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα και αν εκείνη θα διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ηλικία τους
- ✓ Ποια η άποψη των εκπαιδευτικών για το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση και αν εκείνη θα διαφοροποιούνταν ανάλογα με το φύλο τους

2. Κεφάλαιο 2ο - Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Ορισμός και Χαρακτηριστικά της Έννοιας Αξιολόγησης Προσωπικού

Η έννοια της αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων σε μια επιχείρηση, μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία μέτρησης και εκτίμησης του πόσο καλά εκτελεί τα καθήκοντά του ο κάθε εργαζόμενος σε έναν οργανισμό, σε σχέση με τα καθορισμένα πρότυπα αξιολόγησης της εργασίας και όπου στη συνέχεια, η επιχείρηση κοινοποιεί αυτές τις πληροφορίες σε αυτούς τους εργαζόμενους (Ruddin, 2005).

Σύμφωνα με τον διεθνή οργανισμό KEMI (2010), η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων, αναφέρεται σε μια συστηματική και συνεχή ανασκόπηση της απόδοσης του εργασιακού δυναμικού με στόχο την ενημέρωση και το σχεδιασμό διαφόρων προγραμμάτων δράσης που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση του τρόπου εργασίας τους. Εντούτοις, η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων χαρακτηρίζεται ως ένα απλό συστατικό της διαδικασίας διαχείρισης της απόδοσης από τον Fletcher (2001).

Ενώ με την ευρεία έννοια, η διαχείριση της απόδοσης εργασίας περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο ένας οργανισμός σχεδιάζει, συντονίζει, χρησιμοποιεί, παρακινεί και εξοπλίζει το ανθρώπινο δυναμικό του με γνώσεις, δεξιότητες και στάση, προκειμένου να επιτύχει τα επιθυμητά εργασιακά αποτελέσματα και στόχους (Wilton 2011), η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων, λειτουργεί ως ένα σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών που παρέχει κρίσιμες πληροφορίες για μια ορθολογική, αποτελεσματική και αποδοτική λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς μπορεί να βελτιωθεί η απόδοση ενός εργαζομένου με τον εντοπισμό των αναγκών κατάρτισης, τον καθορισμό επιπέδων ανταμοιβών και τυχόν καθοδηγητικές κυρώσεις στο περιβάλλον εργασίας.

Για παράδειγμα, στο χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Larson (1984), μία από τις κύριες ευθύνες του Διευθυντή σε ένα σχολείο, είναι να επιβλέπει την απόδοση των μελών του προσωπικού του. Η διαδικασία της αξιολόγησης της απόδοσης των

εκπαιδευτικών, καθώς υλοποιείται αποτελείται από την αξιολόγηση των ατομικών ικανοτήτων, την απόδοση και τις επαγγελματικές τους ανάγκες στο χώρο εργασίας, η οποία γίνεται είτε από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή ή τον ανώτερο εκπαιδευτικό (Nyatera, 2011). Επιπλέον με τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία θεωρείται ως μία σημαντική παρέμβαση που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και στοχεύει στο να αναπτυχθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την καλύτερη απόδοση τους που θα ωφελήσει, τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το σχολείο (Moniatsi, et al., 2006).

Η αποτελεσματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ωστόσο, έχει αποδειχθεί καθοριστική στη διαχείριση της απόδοσης τους στα σχολεία, με ποικίλους τρόπους. Η βιβλιογραφία για την θεωρία της αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων, υπογραμμίζει πολλά από αυτά τα εκτεταμένα αποτελέσματα. Άρα, σε ένα σχολείο και γενικότερα στο χώρο εργασίας τους, τα αποτελέσματα της απόδοσης τους μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που με τη σειρά τους μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των συναδέλφων και των μαθητών τους.

Μελέτες δείχνουν ότι οι πληροφορίες για την θεωρία της αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων, μπορούν να παρέχουν τη βάση για τη λήψη διοικητικών αποφάσεων που σχετίζονται με την προαγωγή, τη μετάθεση και μερικές φορές την απόλυση ενός εκπαιδευτικού (Okumbe, 1989). Η συγκεκριμένη διαδικασία σε κάποιες περιπτώσεις έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει τις ανάγκες κατάρτισης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών.

Σύμφωνα με τους West και Ainsow (1991), το αποτέλεσμα της θεωρίας της αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων, μπορεί να παρακινήσει έναν εκπαιδευτικό, παρέχοντας μια σαφή κατανόηση της εργασίας σε σχέση με το τι αναμένεται από αυτούς και τους στόχους του σχολείου. Όταν υπάρχει ένα κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης, είναι ικανό αυτό για να βελτιωθεί ο επαγγελματισμός στη διδασκαλία, η διαχείριση των σχολείων, η ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία προσφέρεται στους μαθητές, όπως και η παροχή νομιμότητας στο κοινό στις απαιτήσεις για λογοδοσία (Timperly et al, 1998). Κατά τα λεγόμενα του Ling (2005), με την σωστή εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προσμένουν να βελτιωθεί η ευημερία τους και η απόδοση τους μέσα από τη συζήτηση, τον προβληματισμό και τη συνεργασία.

2.2 Η Έννοια της Αξιολόγησης της Εργασιακής Απόδοσης των Ατόμων

Ο Fisher (1995) ορίζει την έννοια της αξιολόγησης απόδοσης των εργαζομένων, ως «*μια διαδικασία διαχείρισης που συνεπάγεται τη βελτίωση της απόδοσης των οργανισμών μέσω της βελτιωμένης απόδοσης ενός ατόμου στην καθημερινή του εργασία*». Αυτή αναφέρεται ως μια βασική διαδικασία αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης του προσωπικού σε σχέση με το πόσο καλά εκτελεί τα σχετικά καθήκοντα της εργασίας του (Parill, 1999).

Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων, έχει μετατραπεί σε ένα σημαντικό στοιχείο της στρατηγικής προσέγγισης πολλών οργανισμών για τη βελτίωση της απόδοσής τους, καθώς επιδιώκουν να μετρήσουν, να βελτιώσουν και να αναπτύξουν τις ικανότητες των υπαλλήλων τους και με σκοπό να διανείμουν σχετικές ανταμοιβές.

Η ιδέα της αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης, υπάρχει εδώ και πολλά χρόνια, όπου είτε έχει μεταβληθεί σ' ένα παγκόσμιο μέσο διαχείρισης ανθρώπινων πόρων, είτε υιοθετεί ποικίλες μορφές σε διαφορετικούς οργανισμούς (Elverfields, 2005). Με βάση τον Redman (2001), ένα από τα πιο γνωστά εργαλεία αξιολόγησης προσωπικού που αφορά τους καθορισμένους στόχους της επιχείρησης είναι η αξιολόγηση της εργασιακής απόδοσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο Dunker (1984), υποστηρίζει ότι πολλοί οργανισμοί, τόσο οι ιδιωτικοί όσο και οι δημόσιοι, έχουν υιοθετήσει επί του παρόντος την αξιολόγηση της απόδοσης με γνώμονα ότι η παραγωγικότητα ενός εργαζομένου ή η έλλειψή αυτής, μπορεί να καθορίσει την επιτυχία ή την αποτυχία του οργανισμού.

Όπως αναφέρουν οι Noel et al (1996), η αξιολόγηση της εργασιακής απόδοσης, αποτελεί ένα σπουδαίο μέρος του συστήματος διαχείρισης της απόδοσης του οργανισμού όπου μέσω της διοίκησης διασφαλίζεται ότι οι ευθύνες και τα αποτελέσματα των καθηκόντων του προσωπικού, συμφωνούν με τους οργανωτικούς στόχους. Αν εφαρμοσθεί με ορθό τρόπο, αναφέρουν ότι τα αποτελέσματά της μπορεί να προσφέρει σε οποιοδήποτε επιχείρηση ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των υπολοίπων. Μια ετήσια αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων το ελάχιστο έχει υιοθετηθεί από αρκετές επιχειρήσεις (Rao, 2004).

2.3 Μέθοδοι Αξιολόγησης της Απόδοσης των Εργαζομένων

Η πρόθεση να βρεθεί ένας βέλτιστος τρόπος εργασιακής αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων, από μέρους των επιχειρήσεων και των διευθυντών τους, οδήγησε στην ανάπτυξη ποικίλων μεθόδων και τεχνικών. Ένα σημαντικό κριτήριο για τη διάκριση των μεθόδων και την καταλληλότητά τους για συγκεκριμένες καταστάσεις, είναι ο χρόνος ή εάν η μέθοδος της επίτευξης της αξιολόγησης στοχεύει στην εργασία που έχει ήδη εκτελεστεί ή στον προσδιορισμό των μελλοντικών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, είναι δυνατόν να ταξινομηθούν οι μέθοδοι αξιολόγησης, ανάλογα με την περιοχή αξιολόγησης που καλύπτουν και τον χρονικό ορίζοντα στον οποίο επικεντρώνονται.

Τρεις ομάδες μεθόδων μπορούν να διακριθούν ανάλογα με το χρονικό ορίζοντα, δηλαδή ως μέθοδοι που εστιάζουν στο παρελθόν των εργαζομένων ως προς την εργασία που εκτέλεσαν και που στοχεύουν σε παρελθόντα γεγονότα και μέθοδοι που εστιάζουν στην παρούσα κατάσταση όπως και μέθοδοι που εστιάζουν στο μέλλον και προσανατολίζονται στις μελλοντικές προβλέψεις (Hroník, 2006).

Η αξιολόγηση των επιδόσεων των εργαζομένων που προσανατολίζεται προς το μέλλον εστιάζεται στη μελλοντική απόδοση (Duda, 2008). Σε σύγκριση των παραπάνω απόψεων, υπάρχει σχέση μεταξύ αυτής της ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των μεθόδων, σύμφωνα με τον παράγοντα χρόνου, ειδικότερα με εκείνες που εστιάζουν στο παρελθόν, δηλαδή σε εργασίες που έχουν ήδη εκτελεστεί. Οι συγγραφείς (Deb, 2006, Khurana et al, 2010, Randhawa, 2007) προβάλλοντας το συγκεκριμένο τύπο θεματοποίησης μεθόδων πιστεύουν ότι οι μέθοδοι που ακολουθούν είναι σύγχρονες, όπως η Διαχείριση από Στόχους, το Κέντρο Αξιολόγησης, η BARS, η ανατροφοδότηση 360 μοιρών και η λογιστική ανθρώπινου δυναμικού.

Ομοίως, οι διάφοροι συγγραφείς διαφέρουν επίσης στις απόψεις τους σχετικά με την κατάταξη μεθόδων εργασιακής αξιολόγησης καθώς και την ομαδοποίηση αυτών και τεχνικές που άλλοι συγγραφείς ταξινομούν ως παραδοσιακές ή σύγχρονες. Όπως αναφέρει ο Grifn (2012), οι μέθοδοι με γνώμονα την εργασιακή απόδοση, στοχεύουν στην αξιολόγηση των τρεχουσών αποτελεσμάτων και ο υπάλληλος αξιολογείται υπό τυποποιημένες συνθήκες, ενώ οι μέθοδοι εργασιακής αξιολόγησης, περιλαμβάνουν τεχνικές αξιολόγησης και κατάταξης των εργαζομένων (μέθοδος BARS, κλίμακες βαθμολογίας, κατάταξη και σύγκριση υπαλλήλων).

Στις περιπτώσεις που απαιτείται γραπτή ή προφορική αξιολόγηση, οι οποίες αποτελούνται από το ελεύθερο δοκίμιο (περιγραφή) και τις κρίσιμες / βασικές μεθόδους συμβάντων χρησιμοποιείται η αφηγηματική μέθοδος (Mathis & Jackson, 2011). Η συγκριτική, η βαθμολογία, η αφηγηματική και συμπεριφορική μέθοδος ανήκουν στην τελευταία ομάδα. Εν τούτοις υπάρχουν και άλλες συγκριτικές μέθοδοι, που συσχετίζουν την απόδοση εργασίας των ατόμων. Έτσι, ένας από τους πιο συνηθισμένους τύπους είναι η συνδυασμένη σύγκριση, η κατάταξη, η μέθοδος αναγκαστικής διανομής και η μέθοδος αναγκαστικής επιλογής. Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι αξιολόγησης σύμφωνα με τον Bogardus (2007), είναι η λίστα ελέγχου και η βαθμολογία σε κλίμακες. Επιπλέον, με την αφηγηματική μέθοδο απαιτείται η περιγραφή της απόδοσης εργασίας ενός υπαλλήλου από τον διευθυντή, η μέθοδος κρίσιμου / βασικού συμβάντος όπως και η εμπιστευτική αναφορά.

Παρά τις διαφορές απόψεων στην ταξινόμηση μεθόδων της εργασιακής αξιολόγησης, οι διάφοροι συγγραφείς συνέβαλαν αμοιβαία στην ανάπτυξη των περιγραφών επιλεγμένων μεθόδων αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, μια άλλη μέθοδος κατά την οποία ο εργαζόμενος επισυνάπτει μια συμφωνία με τον προϊστάμενό του σε σχέση με τους βασικούς στόχους της εργασίας του για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ονομάζεται προκαθορισμένη εκτίμηση απόδοσης βάσει στόχων.

Αναπτύσσεται ένα σχέδιο που καθορίζει πώς και πότε θα επιτευχθούν οι στόχοι και καθορίζονται κριτήρια για τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων και η πρόοδος προς την επίτευξη του στόχου παρακολουθείται τακτικά μέχρι τη λήξη της συμφωνηθείσας περιόδου (Dνοῖάκονά, 2012). Ο αξιολογητής σημειώνει οποιαδήποτε επιτυχημένη ή ανεπιτυχή ενέργεια κάθε υπαλλήλου, είναι σε θέση να εντοπίσει, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης, οποιοδήποτε κρίσιμο συμβάν και να ειδοποιήσει τον υπάλληλο εκεί (Bogardus, 2007).

Οι κλίμακες βαθμολογίας είναι η πιο συχνά εφαρμοζόμενη μέθοδος εργασιακής αξιολόγησης απόδοσης (Dνοῖάκονά, 2012). Αυτή η μέθοδος είναι απλή, ξεκάθαρη και επιτρέπει μια γρήγορη εκτίμηση στην εργασία πολλών υπαλλήλων κάθε φορά. Σύμφωνα με αυτήν η απόδοση του εργαζόμενου αξιολογείται από τον αξιολογητή, ο οποίος κατασκευάζει κλίμακες που περιέχουν ομάδες χαρακτηριστικών (παράγοντες) και για κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά της κλίμακας το εύρος της αναμενόμενης απόδοσης (Durai, 2010).

Μια ακόμη μέθοδος, η οποία αξιολογεί τη συμπεριφορά του εργαζόμενου που είναι απαραίτητη για την επιτυχή απόδοση της εργασίας είναι η Behaviourally Anchored Rating Scale (BARS). Επικεντρώνεται στην προσέγγιση της εργασίας, την τήρηση των διαδικασιών εργασίας και τη χρησιμότητα της απόδοσης ενός υπαλλήλου (Kocianová, 2010).

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις γραφικές κλίμακες βαθμολογίας. Από μια τυπική γραφική κλίμακα χρησιμοποιούνται οι διαδοχικοί αριθμοί, από το 1 έως το 5 ή το 1 έως το 10, για να βαθμολογήσει τη σχετική απόδοση ενός υπαλλήλου σε συγκεκριμένους τομείς. Αυτές οι κλίμακες χρησιμοποιούνται τακτικά για να βαθμολογήσουν στοιχεία συμπεριφοράς, όπως «καταλαβαίνει τα καθήκοντα εργασίας του» ή «συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων». Συμπληρωματικά θα μπορούσαν να σημειώσουν τη συχνότητα που ένας υπάλληλος εκτελεί μια συγκεκριμένη εργασία ή τη συμπεριφορά, όπως «πάντα», «συχνά», «περιστασιακά» ή «ποτέ» να έρχεται στη δουλειά στην ώρα του. Οι κλίμακες μπορούν να προσαρμοστούν στις εκάστοτε επιχειρηματικές ανάγκες (Dnořáková, 2012).

Επίσης, μια άλλη βασική μέθοδος είναι η ανατροφοδότηση των 360 μοιρών. Το συγκεκριμένο αυτό σύστημα λαμβάνει υπόψη τα σχόλια, τις απόψεις και τις εκτιμήσεις για την απόδοση ενός εργαζόμενου από τον κύκλο των ανθρώπων στην εταιρεία με τους οποίους συνεργάζεται. Αυτό ίσως να αποτελείται από τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και άλλους. Επομένως, τα δεδομένα αξιολογούνται από πολλές πηγές (Durai, 2010).

Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι η σημασία της αυτο-αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, το να ζητά κανείς από έναν υπάλληλο να αξιολογήσει τη δική του απόδοση, το οποίο είναι κάτι πολύ αποτελεσματικό. Συνήθως, αυτοί που μπορεί να είναι πιο επικριτικοί με την απόδοσή τους είναι οι εργαζόμενοι. Στην περίπτωση αυτή μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει μια φόρμα, η οποία ζητά απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, απαντήσεις τύπου δοκιμίου ή συνδυασμό των δύο. Η σύγκριση μιας αυτό-αξιολόγησης με τη δική του αντικειμενική αξιολόγηση μπορεί να φανεί χρήσιμη για να βρεθούν ομοιότητες και αποκλίσεις μαζί με μια βαθύτερη κατανόηση της απόδοσης των εργαζομένων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν συνομιλίες που μπορεί να είναι ωφέλιμες για την ανάπτυξη των εργαζομένων (Dnořáková, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερα η μέθοδος της διαχείρισης από στόχους (MBO). Γνωστή και ως «διαχείριση βάσει αποτελεσμάτων», κατά την οποία εργαζόμενοι και

διευθυντές σχηματίζουν στόχους μαζί. Δηλαδή ορίζουν από κοινού τους μεμονωμένους στόχους, πώς θα ευθυγραμμιστούν με τους εταιρικούς στόχους και πώς θα μετρήσουν και θα αξιολογήσουν την απόδοση. Άρα, η MBO δίνει τη δυνατότητα στους υπαλλήλους να κατανοήσουν τι να αναμένουν και τους επιτρέπει με τον τρόπο αυτό να συμμετέχουν στη διαδικασία, κάτι που μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη επικοινωνία και να αυξήσει επίσης και τα κίνητρα. Μια από τις τελευταίες μεθόδους που πρέπει να αναφέρουμε είναι οι λίστες ελέγχου. Σε αυτές ένας γρήγορος και εύκολος τρόπος για να εντοπίσει κανείς τους υπαλλήλους που έχουν ελλείψεις σε διάφορους τομείς απόδοσης είναι να χρησιμοποιήσουν μια απλή λίστα ελέγχου «ναι-όχι». Με αυτόν τον τρόπο θα εντοπιστούν οι εργαζόμενοι που χρειάζονται πρόσθετη εκπαίδευση και γνώση για να γίνουν πιο αποδοτικοί (Durai, 2010).

2.4 Η Διαδικασία της Αξιολόγησης της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών στα Σχολεία

Είναι ευρέως γνωστό ότι η διδασκαλία και η μάθηση λειτουργούν στην καλύτερη περίπτωση, εάν γίνονται από έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Stronge, 2006). Σε αυτό το σημείο, οι Hammond και Bell (1993) αποδέχονται ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή που σχετίζεται με το σχολείο επηρεάζεται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, συνεπώς η διαχείριση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, γίνεται βασική διοικητική λειτουργία του σχολείου όπου η αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα σημαντικά συστατικά της.

Η επίδοση των εκπαιδευτικών ωστόσο, είναι μια διαδικασία με την οποία μετριέται η απόδοσή τους σε σχέση με καθορισμένους στόχους της επιχείρησης (Dessler 2003). Στη συνέχεια από τα δεδομένα που λαμβάνουμε, ενημερώνεται το επίπεδο απόδοσης των εκπαιδευτικών, αν απαιτείται ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και η πιθανή ανάπτυξη. Κατά συνέπεια, απαιτείται μέσα στα σχολεία, η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, για να παρέχεται ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αξιολογηθούν για το έργο που κάνουν, καθώς και να τους προσφέρεται η ευκαιρία

μάθησης για το πως θα βελτιωθούν επαγγελματικά, εφόσον πρόκειται να καλύψουν τις ανάγκες όλων των ενδιαφερομένων.

Ωστόσο, η διαδικασία αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης, δεν εφαρμόζεται χωρίς προκλήσεις, ειδικά όταν το σύστημα δεν έχει σχεδιαστεί και εφαρμοστεί σωστά. Οι αντιλήψεις για τις αξιολογήσεις εργασιακής απόδοσης, τείνουν επίσης να επηρεάζουν σημαντικά την καλύτερη απόδοση του προσωπικού (Dargam, 2005). Ο Flores (2010) καταλήγει στο συμπέρασμα λοιπόν, ότι είναι κρίσιμο να ληφθούν υπόψη οι αντιδράσεις από τα ενδιαφερόμενα μέρη, ειδικά από τους εκπαιδευτικούς.

Μέσα από μία έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία, αποδεικνύεται επακόλουθα πως τα συστήματα μάθησης που συνδέονται με μια αποτελεσματική διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικών, βοηθούν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού κατά 20-30% και συνεπώς στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών (Jensen, 2011). Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εργασιακή ασφάλεια και η επαγγελματική ανάπτυξη τους εξασφαλίζεται από την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση και όλο αυτό έχει θετική επίπτωση στην παραγωγικότητα της εργασίας τους (ΟΟΣΑ, 2010).

2.5 Οι Αντιλήψεις Σχετικά με την Αξιολόγηση της Εργασιακής Απόδοσης των Εκπαιδευτικών και την Επίτευξη της

Αποτελεί γεγονός στις μέρες μας πως οι περισσότεροι σχολικοί οργανισμοί προσπαθούν να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών, για διάφορους λόγους. Ωστόσο, η βιβλιογραφία αναφέρει πως μεταξύ των βασικών στόχων των οργανισμών εκπαίδευσης, είναι ουσιαστικά η έννοια της αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης ενός εργαζομένου για μια δεδομένη χρονική περίοδο να οριοθετήσει το χάσμα μεταξύ της πραγματικής και της στοχευόμενης απόδοσης, να εντοπίσει τη δύναμη και την αδυναμία του κάθε μεμονωμένου εργαζομένου ώστε να προτείνει την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του σε ανάγκες του μέλλοντος, να παρέχει ανατροφοδότηση στους εργαζόμενους σχετικά με τα τελευταία εργασιακά δεδομένα, να βοηθήσει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των άλλων λειτουργιών στον οργανισμό να λαμβάνει διευθυντικές αποφάσεις που σχετίζονται με το προσωπικό του και όσον αφορά την προαγωγή, την απόλυση, την παροχή συμβουλών και τον καθορισμό νέου στόχων απόδοσης, μεταξύ άλλων.

Σύμφωνα με τους Mathis και Jackson (1998) επίσης, πολλοί οργανισμοί διενεργούν αξιολόγηση της εργασιακής απόδοσης για να συλλέξουν πληροφορίες που θα παρέχουν σαφήνεια στις προσδοκίες των εργαζομένων αναφορικά με την εργασία τους, θα βελτιώσουν την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών και θα συνδέσουν αποτελεσματικά την αμοιβή με την απόδοσή τους. Οι Monyatisi et al (2006) συμφωνούν με τα παραπάνω, αλλά οριοθετούν τον ρόλο της αξιολόγησης εργασιακής απόδοσης σε ιδιωτικό και δημόσιο σχολικό οργανισμό καθώς επίσης στηρίζουν τις μελλοντικές αναθέσεις σε έναν εργαζόμενο με βάση τα δεδομένα της εργασιακής του απόδοσης.

Στο Χονγκ Κονγκ, για παράδειγμα, η αξιολόγηση της εργασιακής απόδοσης, αποτελεί μέρος της διαχείρισης της απόδοσης των εκπαιδευτικών και η οποία αναλαμβάνεται συνεχώς για να βοηθήσει στον εντοπισμό, τη μέτρηση και την ανάπτυξη του έργου των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι στόχοι και οι σκοποί του σχολείου να πραγματοποιούνται πιο αποτελεσματικά, ενώ παράλληλα ωφελεί τους εκπαιδευτικούς στο όρους αναγνώρισης της απόδοσης, επαγγελματικής ανέλιξης και υποστήριξης σταδιοδρομίας (Marzano, & Toth, 2013).

Στο Οντάριο για παράδειγμα, στα δημόσια σχολεία του Καναδά, η σημασία της θεωρίας της αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης υπογραμμίζεται από τους στόχους του σχολείου. Η θεωρία της αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης, χρησιμοποιείται επίσης για να κάνει έναν εκπαιδευτικό να εργάζεται με συνέπεια. Το στοιχείο της λογοδοσίας της αξιολόγησης εργασίας, εστιάζει στη διοίκηση του σχολείου, ενώ η αξιολόγηση ως έννοια στοχεύει να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει την όποια επαγγελματική του αδυναμία. Οι Cleavehard et al (1989) βρίσκουν αυτούς τους στόχους αξιολόγησης αντικρουόμενους και με τρόπο που μπορεί να εμποδίσει τη διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης, κάτι που μπορεί να συμβάλει αντίστοιχα αρνητικά στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και στη σχολική απόδοση γενικότερα.

Ο Nkambule (2010) συμφωνεί επίσης ότι η ταυτόχρονη εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, εστιασμένη στην επαγγελματική ανάπτυξη με τη λογοδοσία της εργασιακής απόδοσης, έθεσε ένα πρόβλημα σε σχέση με τους ρόλους τους κατά τη διαδικασία αξιολόγησης εργασίας στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση, η λογοδοσία γίνεται φανερή παράλληλα με τα τιμωρητικά μέτρα εναντίον του εκπαιδευτικού, ενώ ο εκπαιδευτικός ευνοείται από τον αναπτυξιακό στόχο λόγω της εστίασης.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εργαζομένων, η έρευνα δείχνει ότι οι ίδιοι προτιμούν τη χρήση της αξιολόγησης για συγκεκριμένο σκοπό (Jordan και Nasis, 1992). Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς, αναφέρεται ότι η στάση των εργαζομένων μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με τις αντιλήψεις που σχετίζονται με το σε τι επικεντρώνεται η αξιολόγηση της εργασίας τους. Ακόμη, από μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Monyantisi et al (2006), τα ευρήματά της συμφωνούν με τα παραπάνω στοιχεία.

Στη συγκεκριμένη μελέτη οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης, το οποίο είναι προσανατολισμένο στη βελτίωση της εργασίας τους, εφόσον θα τους επέτρεπε να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση. Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για λόγους λογοδοσίας έλαβε ωστόσο αρνητικές αντιλήψεις σε σχέση με τον έλεγχο των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, την ευθυγράμμιση της αμοιβής με την απόδοση και τη χρήση των αποδεικτικών στοιχείων που συγκεντρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για πειθαρχικές διαδικασίες.

2.6 Μέθοδοι Αξιολόγησης της Εργασιακής Απόδοσης των Εκπαιδευτικών

Ο Lawler (2010) προτείνει ότι η διαμόρφωση προτύπων εργασιακής απόδοσης και η ανάπτυξη στόχων είναι μια σημαντική απαίτηση για την καθιέρωση αποτελεσματικής διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και μια αποτελεσματική διαδικασία μέτρησης του πόσο καλά επιτυγχάνονται οι στόχοι ενός οργανισμού. Όλες οι αξιολογήσεις απόδοσης αποτελούνται από ένα σύστημα μέτρησης απόδοσης που απαιτεί από τους αξιολογητές να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση προηγούμενες παρατηρήσεις και με σκοπό τη μέτρηση μιας ατομικής απόδοσης (Landy και Ferr, 1980).

Οι λόγοι μέτρησης της εργασιακής απόδοσης, αναφέρονται στην απόκτηση πληροφοριών σχετικά με το εάν ο καθορισμένος εργαζόμενος (εκπαιδευτικός) έχει επιτύχει τον στόχο του και σε ποιο βαθμό. Ο Guantai (2009) αναφέρει ότι η αξιολόγηση της εργασιακής απόδοσης, αποτελεί τη βάση για την παροχή ανατροφοδότησης στον εν λόγω οργανισμό και για έναν εκπαιδευτικό.

Σε ότι αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης της απόδοσης στα σχολεία, η διδασκαλία και η μάθηση θεωρούνται μια πολύπλοκη δραστηριότητα που εμφανίζεται σε διαφορετικές μορφές και πλαίσιο (Ling 2005). Εν κατακλείδι, σε σχέση με την απόδοση

των εκπαιδευτικών είναι καλύτερο να συγκεντρώνει κανείς πληροφορίες από ένα πλατύ φάσμα εργαλείων μέτρησης. Διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης των δασκάλων εφαρμόζονται από διαφορετικά σχολεία, προτείνονται οι επτά (7) πιο κοινότοποι τρόποι για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης της απόδοσης των δασκάλων στα σχολεία από τους Darling - Hammond, Wise και Peace (1998) . Σε αυτές τις μεθόδους περιλαμβάνονται (1) η αξιολόγηση στην τάξη, (2) η αυτό-αξιολόγηση, (3) η αξιολόγηση από ομότιμους, (4) τα αποτελέσματα εξετάσεων μαθητών, (5) τα τεστ ικανοτήτων, (6) οι συνεντεύξεις δασκάλων και (7) η αξιολόγηση μαθητών.

Τέλος, σε σχέση με την καλύτερη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, σε μια μελέτη που διεξήχθη από τον Jensen (2011) στην Αυστραλία υπέδειξε άλλες πιο δυνατές πρακτικές αξιολόγησης. Μια από αυτές είναι η μέθοδος 360 μοιρών, που σύμφωνα με τον ίδιο, η βάση μιας αποτελεσματικής διαδικασίας αξιολόγησης, χρειάζεται από διάφορες πηγές ανατροφοδότηση, συγκαταλέγοντας τους διευθυντές των σχολείων, τους ανώτερους εκπαιδευτικούς, τους αποτελεσματικούς και λιγότερο αποτελεσματικούς δασκάλους, τους μαθητές και τους γονείς.

Αν και εκτός σχολείου, οι γονείς σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να είναι μια χρήσιμη πηγή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευρύνει την οπτική των αξιολογήσεων, για τους λόγους που οι προσωπικές τους γνώσεις για την εκπαίδευση των παιδιών τους, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενημερώσουν τις αξιολογήσεις των δασκάλων και επομένως να συμβάλουν στους δασκάλους.

3. Κεφάλαιο 3^ο - Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ως βαθύτερο στόχο της, τη συλλογή, την επεξεργασία και τη συζήτηση βιβλιογραφικών (ποιοτικών) αλλά και ποσοτικών δεδομένων μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίου έρευνας, για την διερευνήσουμε ποια είναι η αντίληψη των εργαζομένων στον χώρο της εκπαίδευσης για θέματα αξιολόγησης προσωπικού. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ακόμη, πως η χρησιμοποίηση των βιβλιογραφικών (ποιοτικών δεδομένων) παραπέμπεται στην έρευνα και τη συλλογή στοιχείων από βιβλία και επιστημονικά άρθρα που μας προσέφεραν ξεκάθαρες και ολοκληρωμένες πληροφορίες για το θέμα που τίθεται προς εξέταση.

3.2 Επιλογή δείγματος

Το δείγμα το οποίο επιλέγεται προς ανάλυση στη παρούσα ερευνητική εργασία, αναφέρεται σε 114 άτομα εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα λοιπόν και μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σημειώνεται πως το 73,7% των ερωτηθέντων είναι γυναίκες και το

υπόλοιπο 26,3% είναι άνδρες. Το 36,8% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας από 31-40 ετών, το 34,2% από 41-50 ετών, το 11,4% έως 30 ετών, το 14% από 51-60 ετών και το υπόλοιπο 3,5% είναι άνω των 60 ετών. Το 53,5% των ερωτηθέντων έχουν ένα πτυχίο, το 36% έχουν Μεταπτυχιακό, το 6,1% έχουν Δεύτερο πτυχίο και το 4,4% έχουν Διδακτορικό. Τέλος, το 24,1% των ερωτηθέντων έχουν προϋπηρεσία από 0-5 χρόνια, το 23,2% από 20 χρόνια και πάνω, το 21,4% από 15-20 χρόνια, το 17,9% από 10-15 χρόνια και το 13,4% από 5-10 χρόνια και το 53,5% των ερωτηθέντων είναι διορισμένοι εκπαιδευτικοί ενώ το υπόλοιπο 46,5% είναι αναπληρωτές.

3.3 Μεθοδολογία της Έρευνας

Σε ότι αφορά την μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη εργασία, στο πρώτο μέρος της , πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκαν από άλλους ερευνητές, οι οποίοι ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα ή κάποιο άλλο αντίστοιχο. Στο δεύτερο μέρος παράλληλα της εργασίας γίνεται η εμπειρική ανάλυση. Για να διενεργηθεί η εμπειρική ανάλυση χρειάστηκε να συλλέξουμε πληροφορίες από ερευνητικά δεδομένα. Έτσι, για να συλλέξουμε τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε ερωτήσεις «κλειστού τύπου», τα οποία διαμοιράστηκα ηλεκτρονικά μέσα από το Google Forms.

Στη συνέχεια, αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα, ακολούθησε η επεξεργασία τους. Η επεξεργασία όλων των στοιχείων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Το πρώτο στάδιο της επεξεργασίας ήταν σχετικό με την περιγραφή των απαντήσεων. Τα διαφορετικά μέτρα τάσης που χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή είναι ο μέσος όρος, η διακύμανση (ή η τυπική απόκλιση), η διάμεσος, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή. Ακολούθως, έγινε η διατύπωση των (υπό εξέταση) υποθέσεων και εξετάστηκε αν πρέπει να τις αποδεχτούμε ή να απορρίψουμε.

Η εξέταση των υποθέσεων αναφέρει, μεταξύ άλλων, για την διερεύνηση της αντίληψης των εργαζομένων στον χώρο της εκπαίδευσης για θέματα αξιολόγησης προσωπικού. Η «Ανάλυσης Διακύμανσης» είναι μια στατιστική μέθοδος, την οποία χρησιμοποιούμε για να εξετάσουμε αν ο μέσος μιας μεταβλητής ποικίλλει μεταξύ διαφορετικών ομάδων στον πληθυσμό. Εφόσον οι προϋποθέσεις πληρούνται από τα δεδομένα, θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο αυτή για να αποφασίσουμε αν πρέπει να γίνουν αποδεκτές ή όχι οι υποθέσεις που θα διατυπωθούν στη συγκεκριμένη έρευνα. Στο τελευταίο στάδιο, έγινε correlation analysis για να εξετάσουμε τη συσχέτιση μεταξύ

ζευγών μεταβλητών, και για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή Pearson.

3.4 Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της έρευνας, θα λέγαμε πως αυτό αποτελείται από βασικές και δημογραφικές ερωτήσεις των συμμετεχόντων και ως προς τις απόψεις τους για την διερεύνηση της αντίληψης των εργαζομένων στον χώρο της εκπαίδευσης για θέματα αξιολόγησης προσωπικού. Οι ερωτήσεις αυτές ωστόσο, προέκυψαν μέσα από την ανάγνωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ανάγκης εξέτασης του εν λόγω θέματος.

3.5 Χρόνος Διεξαγωγής της Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολογίου (παράρτημα Α) από τις 10 Ιουνίου 2023 έως τις 25 Ιουλίου 2023 μέσω της μεθόδου συλλογής αποτελεσμάτων Google Forms. Τη χρονική εκείνη περίοδο, συλλέχθηκε ένα δείγμα 114 συμμετεχόντων για τις ανάγκες της έρευνας.

4. Κεφάλαιο 4ο - Αποτελέσματα Έρευνας

4.1 Παράθεση Ερωτηματολογίου για την Έρευνα της Αντίληψης των Εργαζομένων στον Χώρο της Εκπαίδευσης για Θέματα Αξιολόγησης Προσωπικού

4.1.1 Περιγραφική Ανάλυση

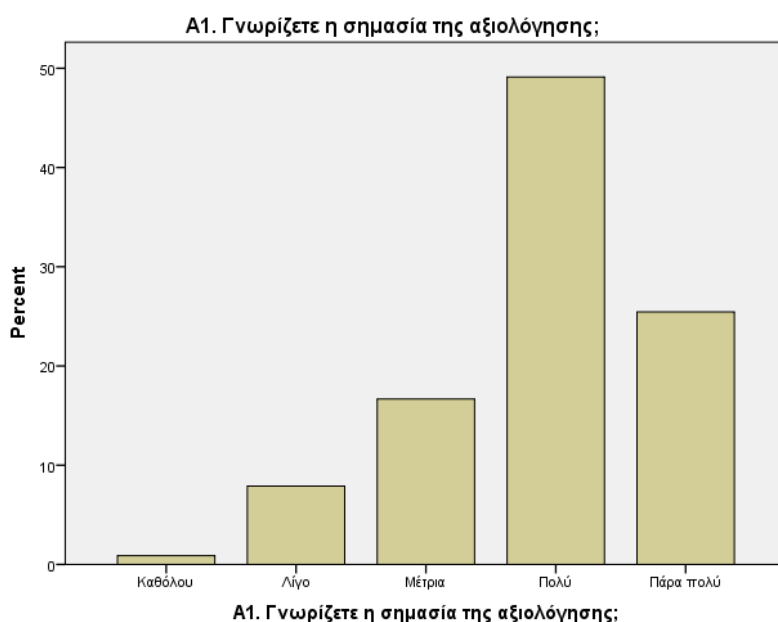
Α. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ερώτηση Α1

Το 49,1% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως γνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την σημασία της αξιολόγησης, το 25,4% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 16,7% σε μέτριο βαθμό.

A1. Γνωρίζετε τη σημασία της αξιολόγησης;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid	Καθόλου	1	,9	,9	,9
	Λίγο	9	7,9	7,9	8,8
	Μέτρια	19	16,7	16,7	25,4
	Πολύ	56	49,1	49,1	74,6
	Πάρα πολύ	29	25,4	25,4	100,0
	Total	114	100,0	100,0	



Ερώτηση A2

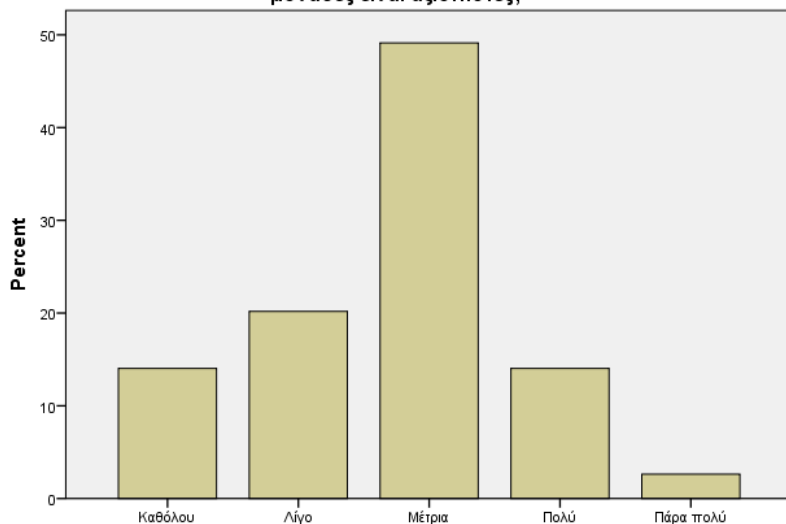
Το 49,1% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι σχολικές μονάδες είναι αξιόπιστες σε μέτριο βαθμό, το 20,2% σε λίγο βαθμό, το 14% δεν τις θεωρούν καθόλου αξιόπιστες ενώ άλλο ένα 14% τις θεωρούν αξιόπιστες σε πολύ μεγάλο βαθμό.

A2. Θεωρείτε ότι οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι σχολικές μονάδες είναι αξιόπιστες;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid	Καθόλου	16	14,0	14,0	14,0
	Λίγο	23	20,2	20,2	34,2

Μέτρια	56	49,1	49,1	83,3
Πολύ	16	14,0	14,0	97,4
Πάρα πολύ	3	2,6	2,6	100,0
Total	114	100,0	100,0	

A2. Θεωρείτε ότι οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι σχολικές μονάδες είναι αξιόπιστες;



A2. Θεωρείτε ότι οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι σχολικές μονάδες είναι αξιόπιστες;

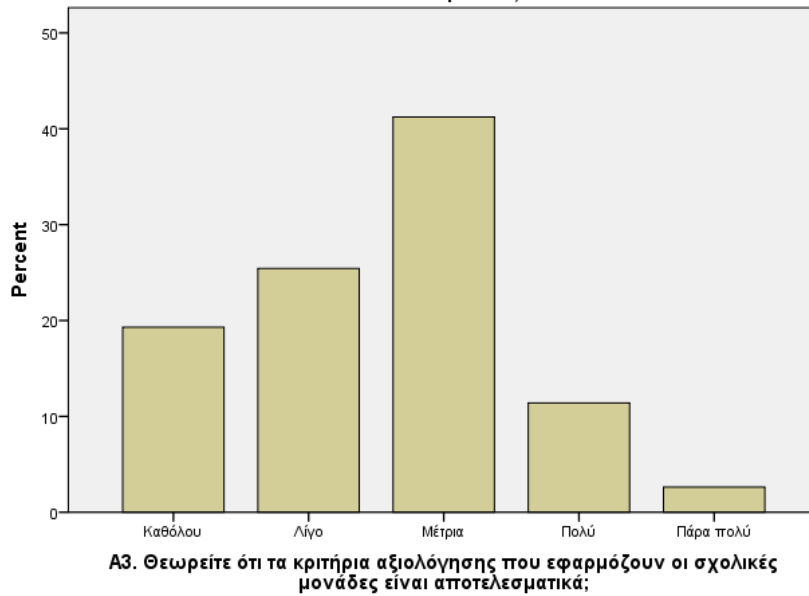
Ερώτηση A3

Το 41,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως τα κριτήρια αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι σχολικές μονάδες είναι αποτελεσματικά σε μέτριο βαθμό και το 19,3% δεν τα θεωρούν καθόλου αποτελεσματικά.

A3. Θεωρείτε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι σχολικές μονάδες είναι αποτελεσματικά;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	22	19,3	19,3	19,3
Λίγο	29	25,4	25,4	44,7
Μέτρια	47	41,2	41,2	86,0
Πολύ	13	11,4	11,4	97,4
Πάρα πολύ	3	2,6	2,6	100,0
Total	114	100,0	100,0	

A3. Θεωρείτε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι σχολικές μονάδες είναι αποτελεσματικά;



Ερώτηση A4

Το 36% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως μια σχολική μονάδα μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία & την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από την κατάχρηση του αξιολογητή σε μέτριο βαθμό, το 21,1% σε λίγο βαθμό, το 20,2% δεν το πιστεύουν καθόλου ενώ το 18,4% πιστεύουν πως μια σχολική μονάδα μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία & την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από την κατάχρηση του αξιολογητή σε πολύ μεγάλο βαθμό.

A4. Πιστεύετε ότι μια σχολική μονάδα μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία & την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από την κατάχρηση του αξιολογητή;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	23	20,2	20,2	20,2
Λίγο	24	21,1	21,1	41,2
Μέτρια	41	36,0	36,0	77,2
Πολύ	21	18,4	18,4	95,6
Πάρα πολύ	5	4,4	4,4	100,0
Total	114	100,0	100,0	

A4. Πιστεύετε ότι μια σχολική μονάδα μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία & την αντικειμενικότητα....

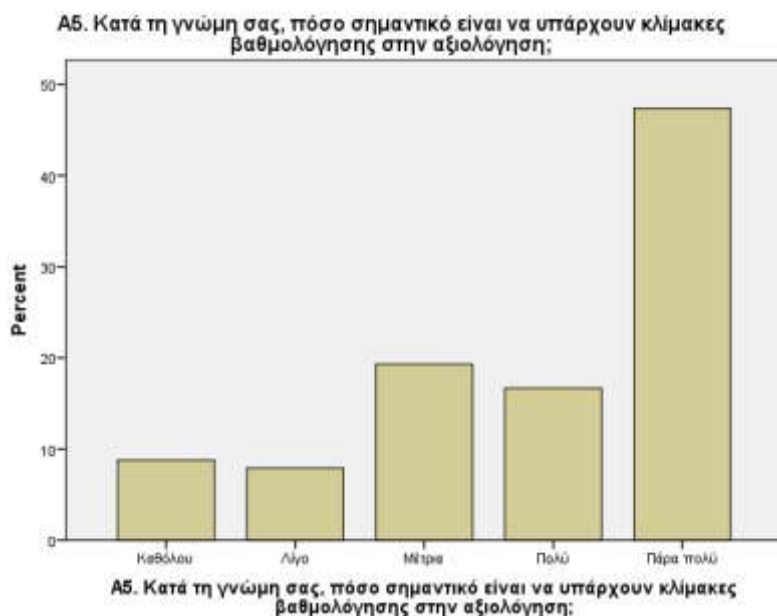


Ερώτηση A5

Το 47,4% των εκπαιδευτικών θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση, το 19,3% διατηρούν ουδέτερη άποψη ενώ το 16,7% τις θεωρούν πολύ σημαντικές.

A5. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	10	8,8	8,8	8,8
Λίγο	9	7,9	7,9	16,7
Μέτρια	22	19,3	19,3	36,0
Πολύ	19	16,7	16,7	52,6
Πάρα πολύ	54	47,4	47,4	100,0
Total	114	100,0	100,0	



B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

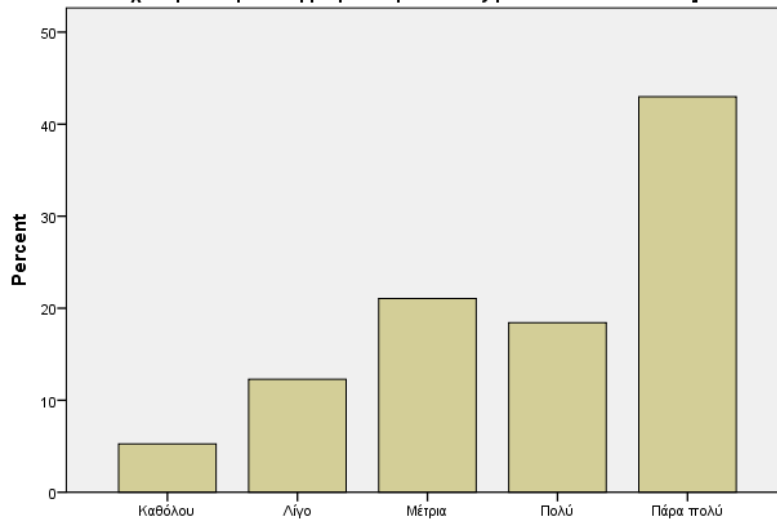
Ερώτηση B1.1

Το 43% των εκπαιδευτικών θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό η αξιολόγηση να στοχεύει στην βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το 21,1% το θεωρούν μέτριο σημαντικό, ενώ το 18,4% το θεωρούν πολύ σημαντικό.

B1.1 ...πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να στοχεύει στην βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	6	5,3	5,3	5,3
Λίγο	14	12,3	12,3	17,5
Μέτρια	24	21,1	21,1	38,6
Πολύ	21	18,4	18,4	57,0
Πάρα πολύ	49	43,0	43,0	100,0
Total	114	100,0	100,0	

B1.1 ...πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να στοχεύει στην βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών]



B1.1 ...πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να στοχεύει στην βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών]

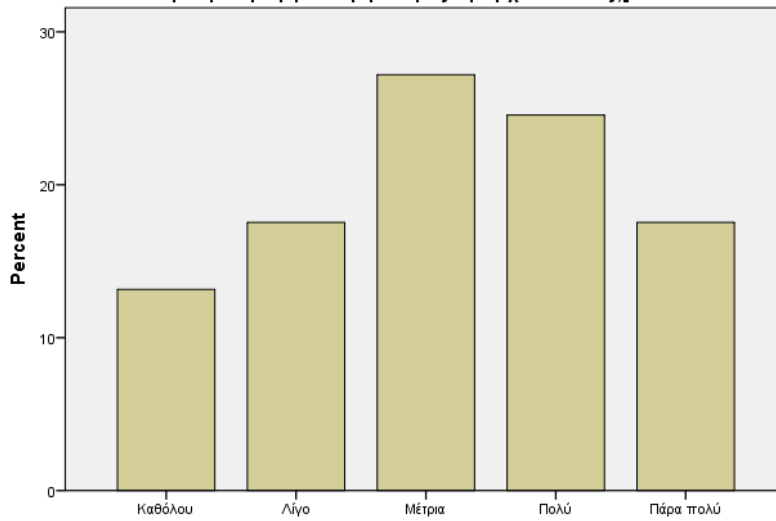
Ερώτηση B1.2

Το 27,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν μέτρια σημαντικό η αξιολόγηση να συνδέεται με την προαγωγή σε υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις, το 24,6% το θεωρούν πολύ σημαντικό και το 17,5% πάρα πολύ σημαντικό.

B1.2 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με την προαγωγή σε υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	15	13,2	13,2	13,2
Λίγο	20	17,5	17,5	30,7
Μέτρια	31	27,2	27,2	57,9
Πολύ	28	24,6	24,6	82,5
Πάρα πολύ	20	17,5	17,5	100,0
Total	114	100,0	100,0	

B1.2 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με την προαγωγή σε υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις;]



B1.2 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με την προαγωγή σε υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις;]

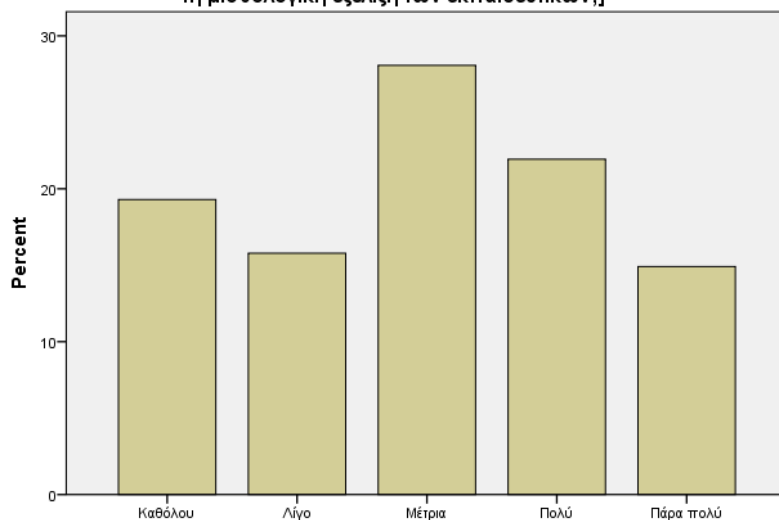
Ερώτηση B1.3

Το 28,1% των εκπαιδευτικών θεωρούν μέτρια σημαντικό η αξιολόγηση να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, το 21,9% το θεωρούν πολύ σημαντικό ενώ το 19,3% δεν το θεωρούν καθόλου σημαντικό.

B1.3 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	22	19,3	19,3	19,3
Λίγο	18	15,8	15,8	35,1
Μέτρια	32	28,1	28,1	63,2
Πολύ	25	21,9	21,9	85,1
Πάρα πολύ	17	14,9	14,9	100,0
Total	114	100,0	100,0	

B1.3 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;]



B1.3 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;]

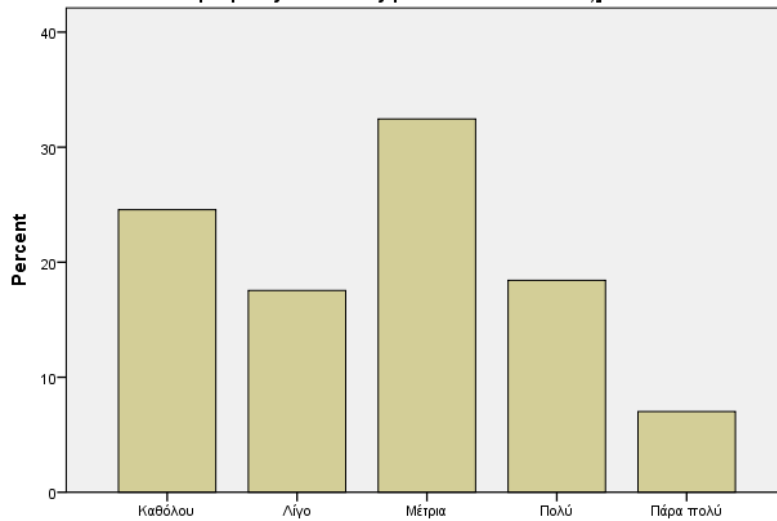
Ερώτηση B1.4

Το 32,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν μέτρια σημαντικό η αξιολόγηση να συνδέεται με αρνητικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό, το 24,6% δεν το θεωρούν καθόλου σημαντικό ενώ το 18,4% το θεωρούν πολύ σημαντικό.

B1.4 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με αρνητικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	28	24,6	24,6	24,6
Λίγο	20	17,5	17,5	42,1
Μέτρια	37	32,5	32,5	74,6
Πολύ	21	18,4	18,4	93,0
Πάρα πολύ	8	7,0	7,0	100,0
Total	114	100,0	100,0	

B1.4 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με αρνητικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό;]



B1.4 Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: [να συνδέεται με αρνητικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό;]

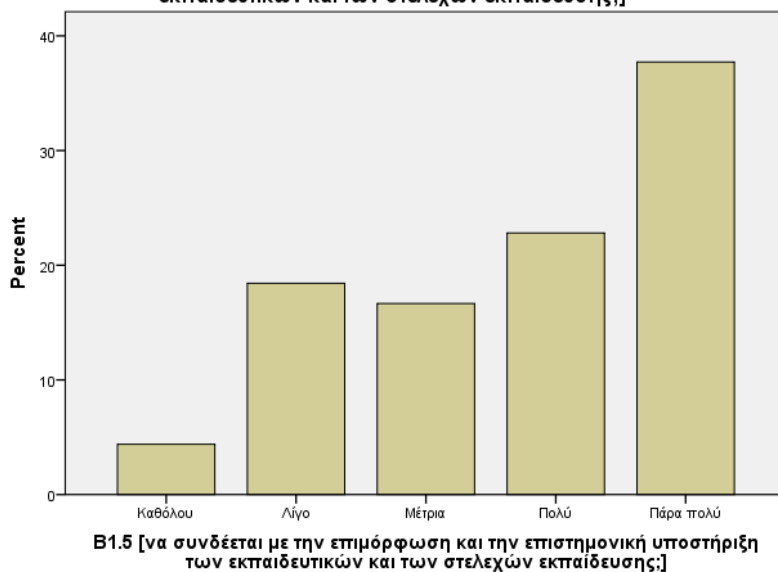
Ερώτηση B1.5

Το 37,7% των εκπαιδευτικών θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό η αξιολόγηση να συνδέεται με την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, το 22,8% το θεωρούν πολύ σημαντικό ενώ το 18,4% το θεωρούν λίγο σημαντικό και το 16,7% μέτρια σημαντικό.

B1.5 [να συνδέεται με την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	5	4,4	4,4	4,4
Λίγο	21	18,4	18,4	22,8
Μέτρια	19	16,7	16,7	39,5
Πολύ	26	22,8	22,8	62,3
Πάρα πολύ	43	37,7	37,7	100,0
Total	114	100,0	100,0	

B1.5 [να συνδέεται με την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης;]



Γ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

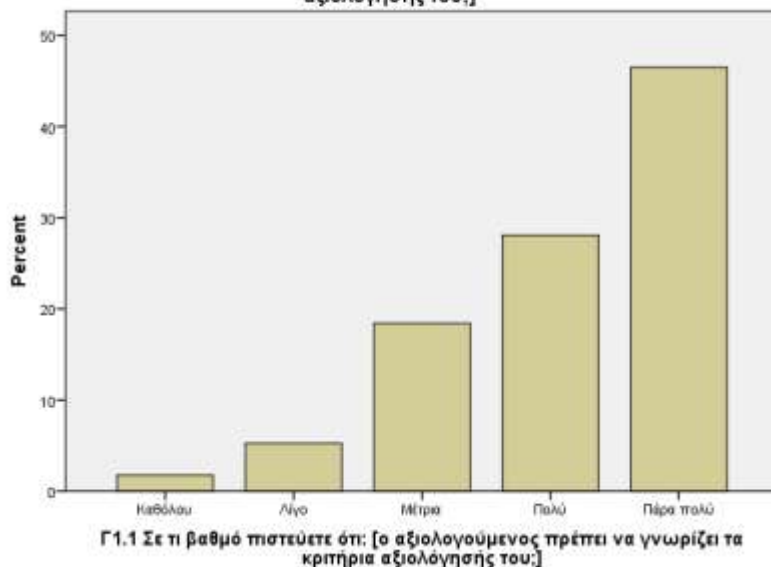
Ερώτηση Γ1.1

Το 46,5% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως ο αξιολογούμενος πρέπει να γνωρίζει τα κριτήρια αξιολόγησής του σε πάρα πολύ βαθμό, το 28,1% σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 18,4% σε μέτριο βαθμό.

Γ1.1 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [ο αξιολογούμενος πρέπει να γνωρίζει τα κριτήρια αξιολόγησής του;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	2	1,8	1,8	1,8
Λίγο	6	5,3	5,3	7,0
Μέτρια	21	18,4	18,4	25,4
Πολύ	32	28,1	28,1	53,5
Πάρα πολύ	53	46,5	46,5	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Γ1.1 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [ο αξιολογούμενος πρέπει να γνωρίζει τα κριτήρια αξιολόγησής του;]



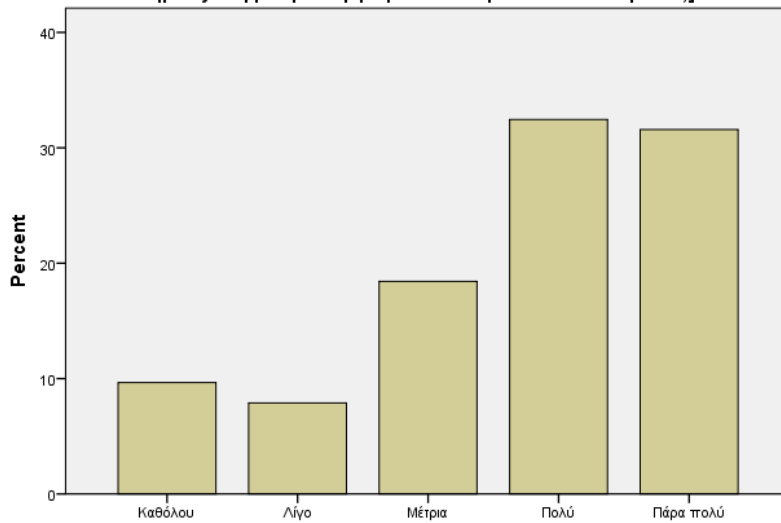
Ερώτηση Γ1.2

Το 32,5% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως η σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου ενδέχεται να επηρεάζει τη βαθμολόγηση του δεύτερου από τον πρώτο σε πολύ βαθμό, το 31,6% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 18,4% σε μέτριο βαθμό.

Γ1.2 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [η σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου ενδέχεται να επηρεάζει τη βαθμολόγηση του δεύτερου από τον πρώτο;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	11	9,6	9,6	9,6
Λίγο	9	7,9	7,9	17,5
Μέτρια	21	18,4	18,4	36,0
Πολύ	37	32,5	32,5	68,4
Πάρα πολύ	36	31,6	31,6	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Γ1.2 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [η σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου ενδέχεται να επηρεάζει τη βαθμολόγηση του δεύτερου από τον πρώτο;]



Γ1.2 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [η σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου ενδέχεται να επηρεάζει τη βαθμολόγηση του δεύτερου από τον πρώτο;]

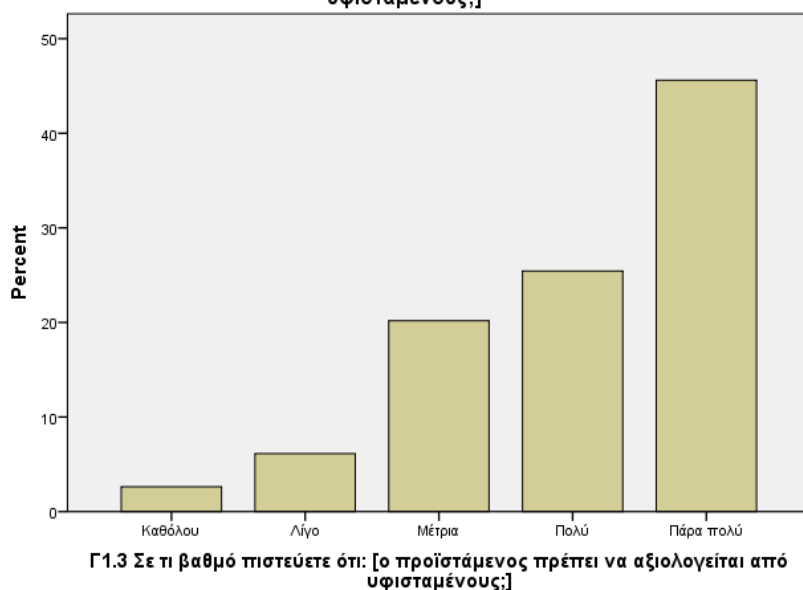
Ερώτηση Γ1.3

Το 45,6% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως ο προϊστάμενος πρέπει να αξιολογείται από υφισταμένους σε πάρα πολύ βαθμό, το 25,4% σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 20,2% σε μέτριο βαθμό.

Γ1.3 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [ο προϊστάμενος πρέπει να αξιολογείται από υφισταμένους;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	3	2,6	2,6	2,6
Λίγο	7	6,1	6,1	8,8
Μέτρια	23	20,2	20,2	28,9
Πολύ	29	25,4	25,4	54,4
Πάρα πολύ	52	45,6	45,6	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Γ1.3 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [ο προϊστάμενος πρέπει να αξιολογείται από υφισταμένους;]



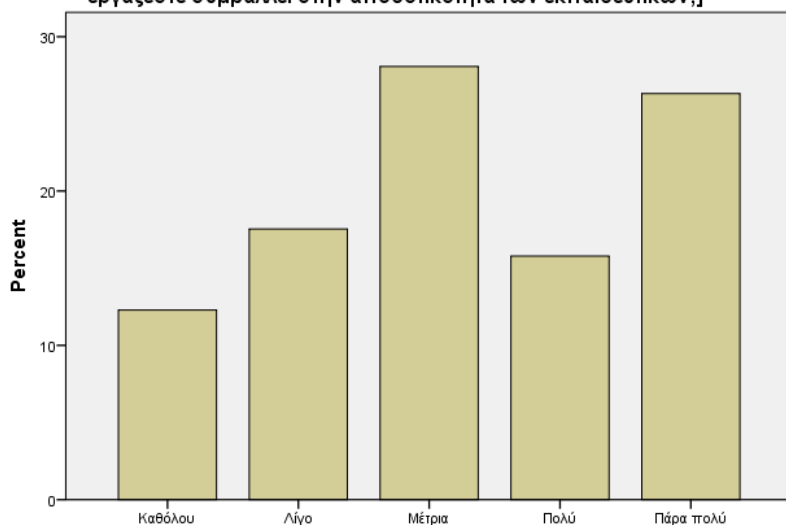
Ερώτηση Γ1.4

Το 28,1% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως η ύπαρξη αξιολόγησης στη σχολική μονάδα που εργάζονται συμβάλλει στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών σε μέτριο βαθμό, το 26,3% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 17,5% σε λίγο βαθμό.

Γ1.4 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [ύπαρξη αξιολόγησης στη σχολική μονάδα που εργάζεστε συμβάλλει στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	14	12,3	12,3	12,3
Λίγο	20	17,5	17,5	29,8
Μέτρια	32	28,1	28,1	57,9
Πολύ	18	15,8	15,8	73,7
Πάρα πολύ	30	26,3	26,3	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Γ1.4 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [ύπαρξη αξιολόγησης στη σχολική μονάδα που εργάζεστε συμβάλλει στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών;]



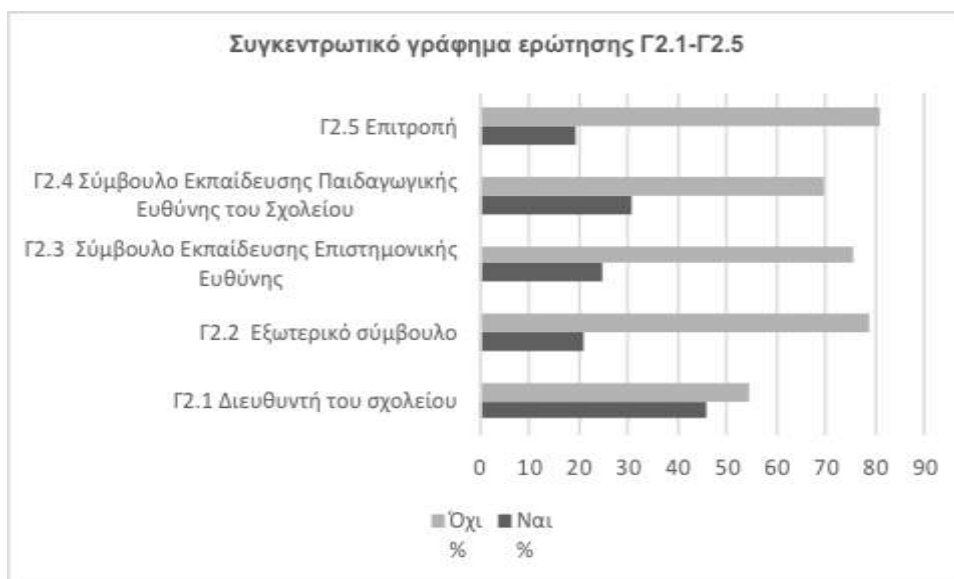
Γ1.4 Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: [ύπαρξη αξιολόγησης στη σχολική μονάδα που εργάζεστε συμβάλλει στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών;]

Ερώτηση Γ2

Το 45,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η αξιολόγηση τους γίνεται από τον Διευθυντή του σχολείου τους, το 30,7% από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης του Σχολείου, το 24,6% από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης και το 19,3% από επιτροπή.

Γ2. Η αξιολόγησή σας γίνεται από:

	Ναι %	Όχι %
Γ2.1 Διευθυντή του σχολείου	45,6	54,4
Γ2.2 Εξωτερικό σύμβουλο	21,1	78,9
Γ2.3 Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης	24,6	75,4
Γ2.4 Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης του Σχολείου	30,7	69,3
Γ2.5 Επιτροπή	19,3	80,7



Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΤΗΤΑ

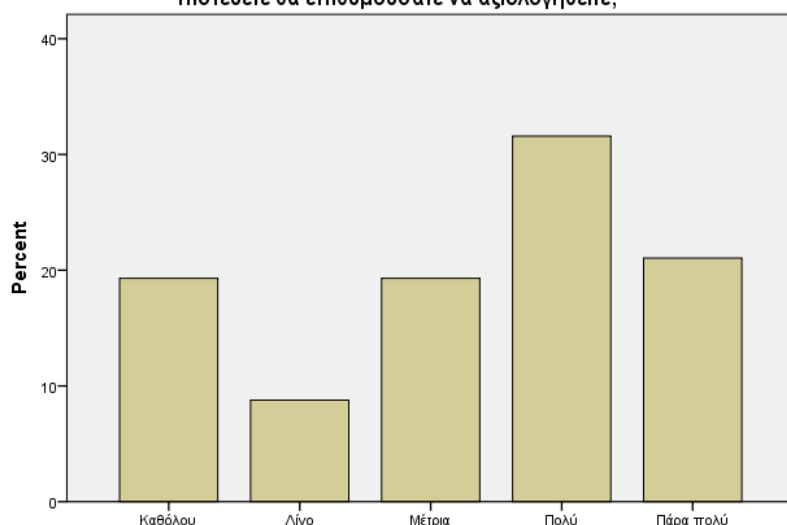
Ερώτηση Δ1

Το 31,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως αν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν ήταν υποχρεωτική, θα επιθυμούσαν να αξιολογηθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 21,1% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 19,3% σε μέτριο βαθμό και άλλο ένα ίδιο ποσοστό δεν θα το ήθελε καθόλου.

Δ1. Αν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν ήταν υποχρεωτική, σε τι βαθμό πιστεύετε θα επιθυμούσατε να αξιολογηθείτε;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	22	19,3	19,3	19,3
Λίγο	10	8,8	8,8	28,1
Μέτρια	22	19,3	19,3	47,4
Πολύ	36	31,6	31,6	78,9
Πάρα πολύ	24	21,1	21,1	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Δ1. Αν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν ήταν υποχρεωτική, σε τι βαθμό πιστεύετε θα επιθυμούσατε να αξιολογηθείτε;



Δ1. Αν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν ήταν υποχρεωτική, σε τι βαθμό πιστεύετε θα επιθυμούσατε να αξιολογηθείτε;

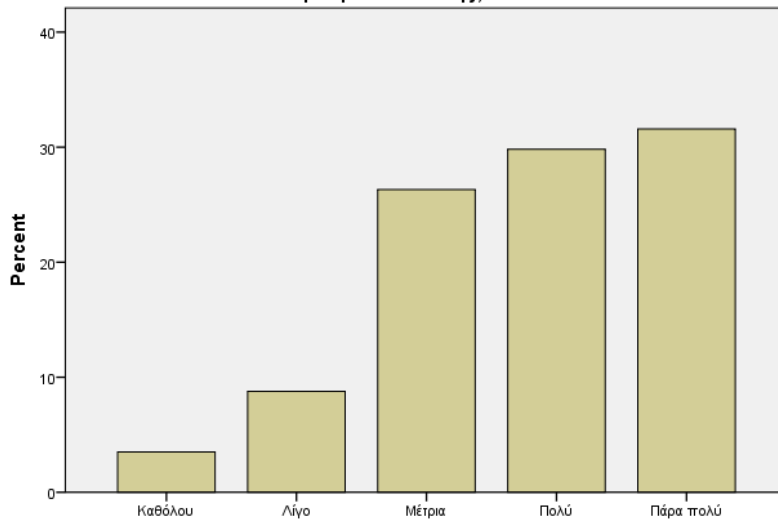
Ερώτηση Δ2

Το 31,6% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι έχουν ευκαιρίες για να κερδίσουν υψηλό βαθμό απόδοσης σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, το 29,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 26,3% σε μέτριο βαθμό.

Δ2. Κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι έχετε ευκαιρίες για να κερδίσετε υψηλό βαθμό απόδοσης;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	4	3,5	3,5	3,5
Λίγο	10	8,8	8,8	12,3
Μέτρια	30	26,3	26,3	38,6
Πολύ	34	29,8	29,8	68,4
Πάρα πολύ	36	31,6	31,6	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Δ2. Κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι έχετε ευκαιρίες για να κερδίσετε υψηλό βαθμό απόδοσης;



Δ2. Κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι έχετε ευκαιρίες για να κερδίσετε υψηλό βαθμό απόδοσης;

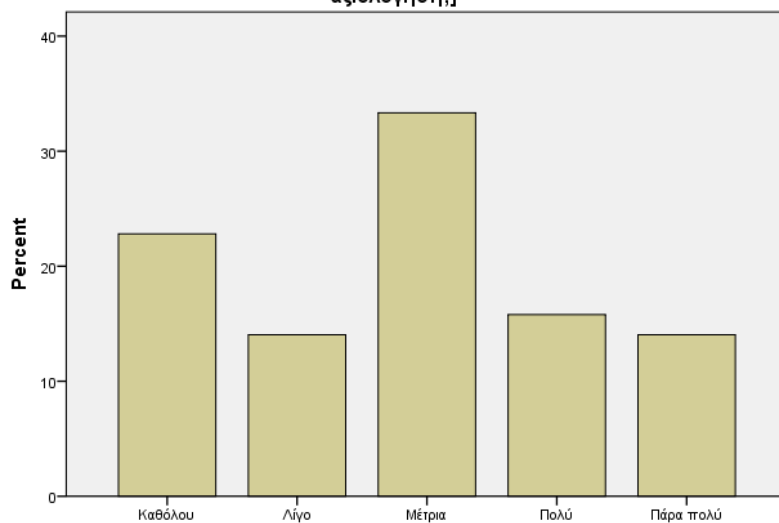
Ερώτηση Δ3.1

Το 33,3% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση σε μέτριο βαθμό, το 22,8% δεν συμφωνούν καθόλου με τη συγκεκριμένη άποψη ενώ το 15,8% το πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Δ3.1 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	26	22,8	22,8	22,8
Λίγο	16	14,0	14,0	36,8
Μέτρια	38	33,3	33,3	70,2
Πολύ	18	15,8	15,8	86,0
Πάρα πολύ	16	14,0	14,0	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Δ3.1 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση;]



Δ3.1 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση;]

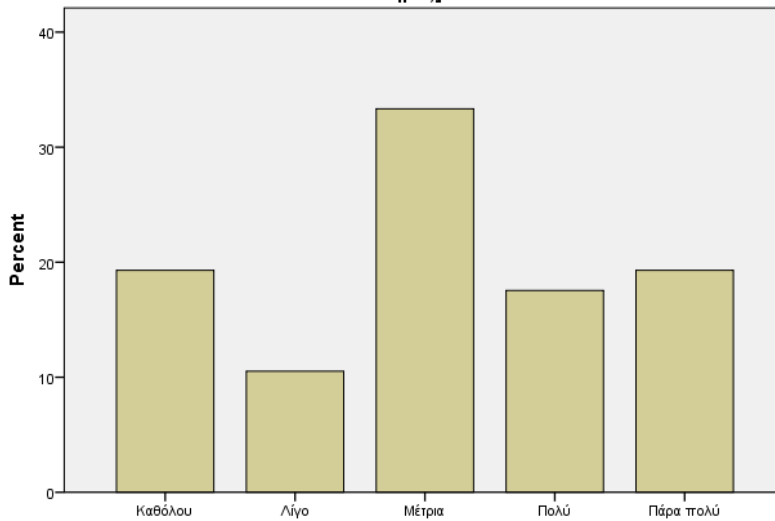
Ερώτηση Δ3.2

Το 33,3% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε μέτριο βαθμό, το 19,3% δεν συμφωνούν καθόλου με τη συγκεκριμένη άποψη ενώ το ίδιο ποσοστό το πιστεύουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Δ3.2 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	22	19,3	19,3	19,3
Λίγο	12	10,5	10,5	29,8
Μέτρια	38	33,3	33,3	63,2
Πολύ	20	17,5	17,5	80,7
Πάρα πολύ	22	19,3	19,3	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Δ3.2 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα;]



Δ3.2 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα;]

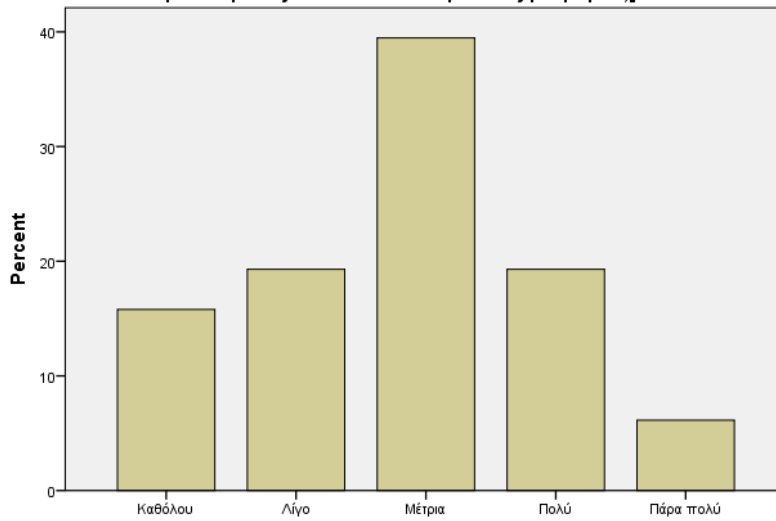
Ερώτηση Δ3.3

Το 39,5% των ερωτηθέντων πιστεύουν αν κατά την αξιολόγηση τους αναγνωριστούν προσωπικές αδυναμίες, ο προϊστάμενος θα είναι σε θέση να τους βοηθήσει σε μέτριο βαθμό, το 19,3% σε λίγο βαθμό ενώ το ίδιο ποσοστό σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Δ3.3 ...[αν κατά την αξιολόγηση σας αναγνωριστούν προσωπικές αδυναμίες, ο προϊστάμενος θα είναι σε θέση να σας βοηθήσει;]

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Καθόλου	18	15,8	15,8	15,8
Λίγο	22	19,3	19,3	35,1
Μέτρια	45	39,5	39,5	74,6
Πολύ	22	19,3	19,3	93,9
Πάρα πολύ	7	6,1	6,1	100,0
Total	114	100,0	100,0	

Δ3.3 ...[αν κατά την αξιολόγηση σας αναγνωριστούν προσωπικές αδυναμίες, ο προϊστάμενος θα είναι σε θέση να σας βοηθήσει;]



Δ3.3 ...[αν κατά την αξιολόγηση σας αναγνωριστούν προσωπικές αδυναμίες, ο προϊστάμενος θα είναι σε θέση να σας βοηθήσει;]

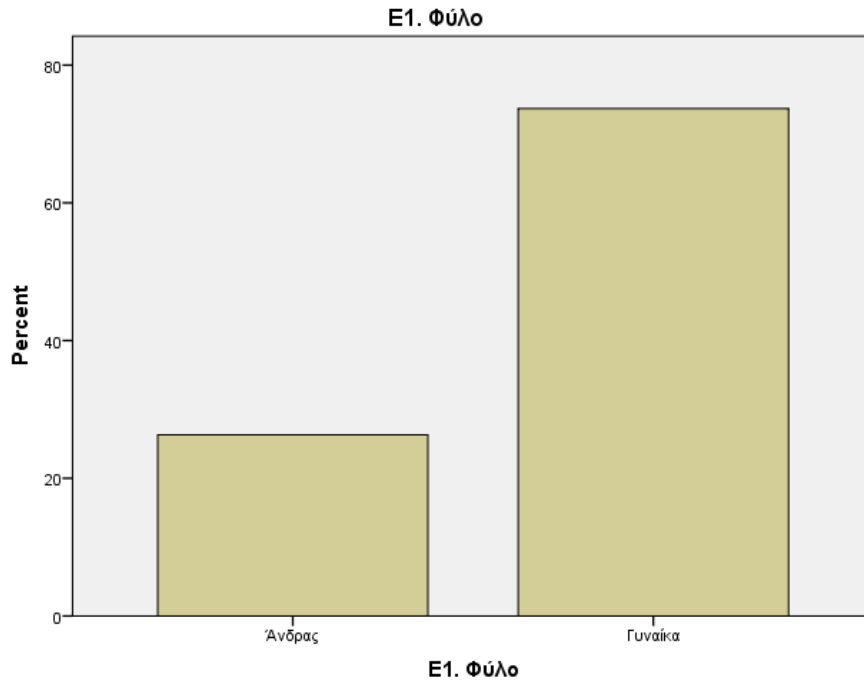
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Το 73,7% των ερωτηθέντων είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 26,3% είναι άνδρες.

Ε1. Φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid	Άνδρας	30	26,3	26,3	26,3
	Γυναίκα	84	73,7	73,7	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

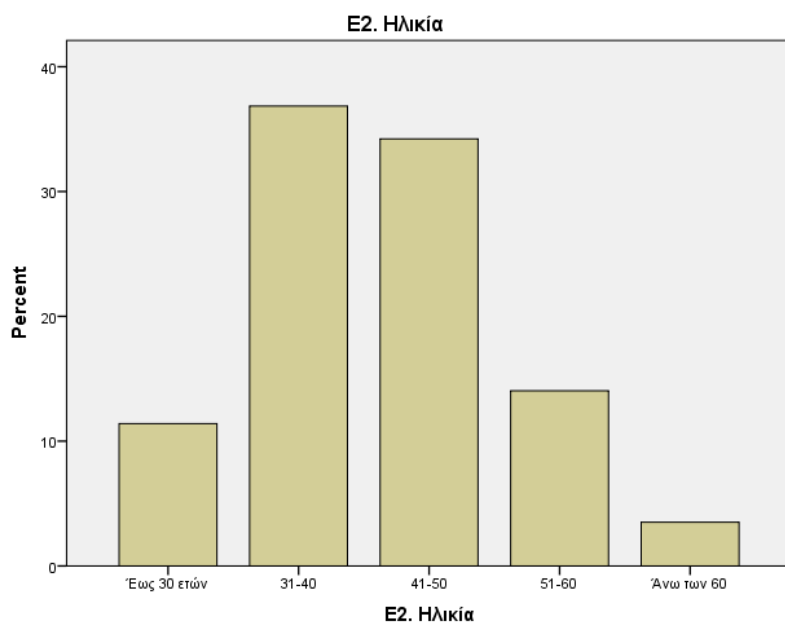


Ηλικία

Το 36,8% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας από 31-40 ετών, το 34,2% από 41-50 ετών, το 11,4% έως 30 ετών, το 14% από 51-60 ετών και το υπόλοιπο 3,5% είναι άνω των 60 ετών.

Ε2. Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Έως 30 ετών	13	11,4	11,4	11,4
31-40	42	36,8	36,8	48,2
41-50	39	34,2	34,2	82,5
51-60	16	14,0	14,0	96,5
Άνω των 60	4	3,5	3,5	100,0
Total	114	100,0	100,0	

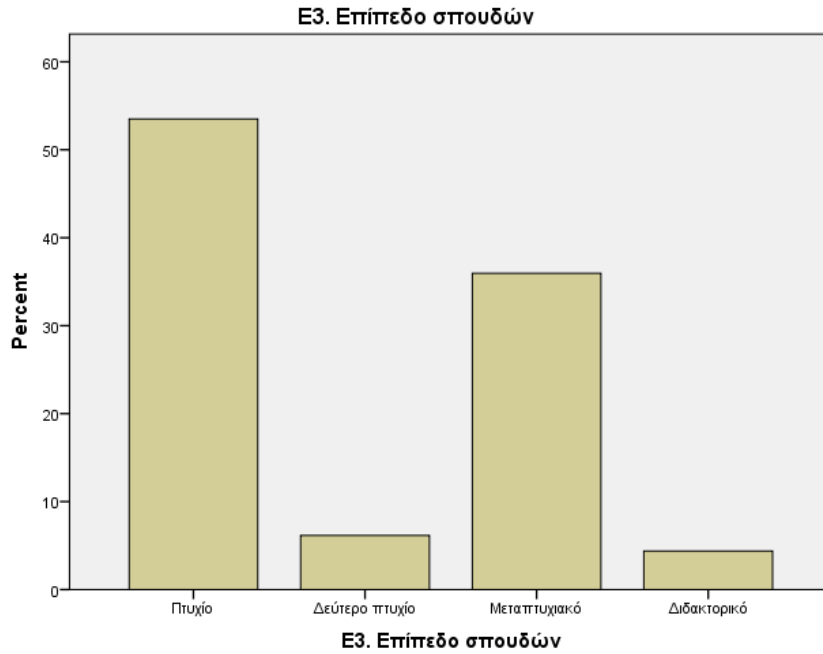


Επίπεδο σπουδών

Το 53,5% των ερωτηθέντων έχουν ένα πτυχίο, το 36% έχουν Μεταπτυχιακό, το 6,1% έχουν Δεύτερο πτυχίο και το 4,4% έχουν Διδακτορικό.

Ε3. Επίπεδο σπουδών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid Πτυχίο	61	53,5	53,5	53,5
Δεύτερο πτυχίο	7	6,1	6,1	59,6
Μεταπτυχιακό	41	36,0	36,0	95,6
Διδακτορικό	5	4,4	4,4	100,0
Total	114	100,0	100,0	

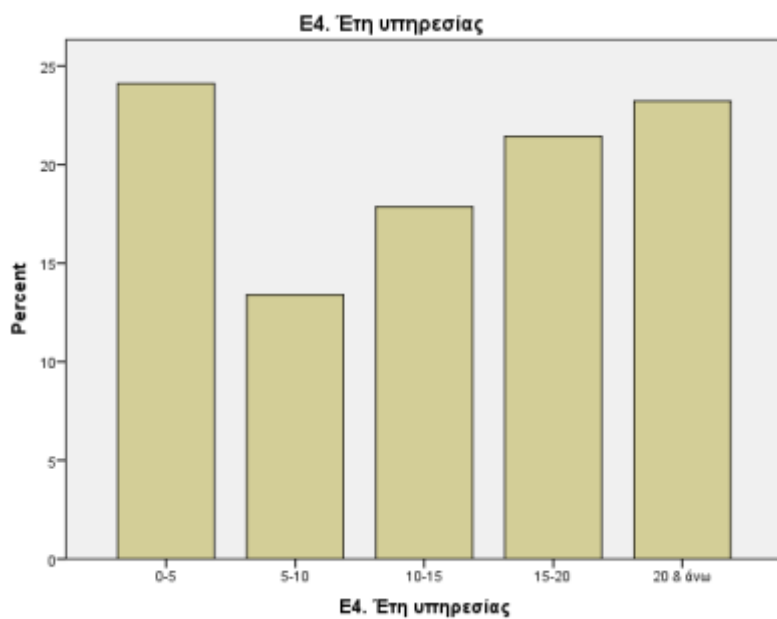


Έτη υπηρεσίας

Το 24,1% των ερωτηθέντων έχουν προϋπηρεσία από 0-5 χρόνια, το 23,2% από 20 χρόνια και πάνω, το 21,4% από 15-20 χρόνια, το 17,9% από 10-15 χρόνια και το 13,4% από 5-10 χρόνια.

Ε4. Έτη υπηρεσίας

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid	0-5	27	23,7	24,1	24,1
	5-10	15	13,2	13,4	37,5
	10-15	20	17,5	17,9	55,4
	15-20	24	21,1	21,4	76,8
	20 & άνω	26	22,8	23,2	100,0
	Total	112	98,2	100,0	
Missing	System	2	1,8		
Total		114	100,0		

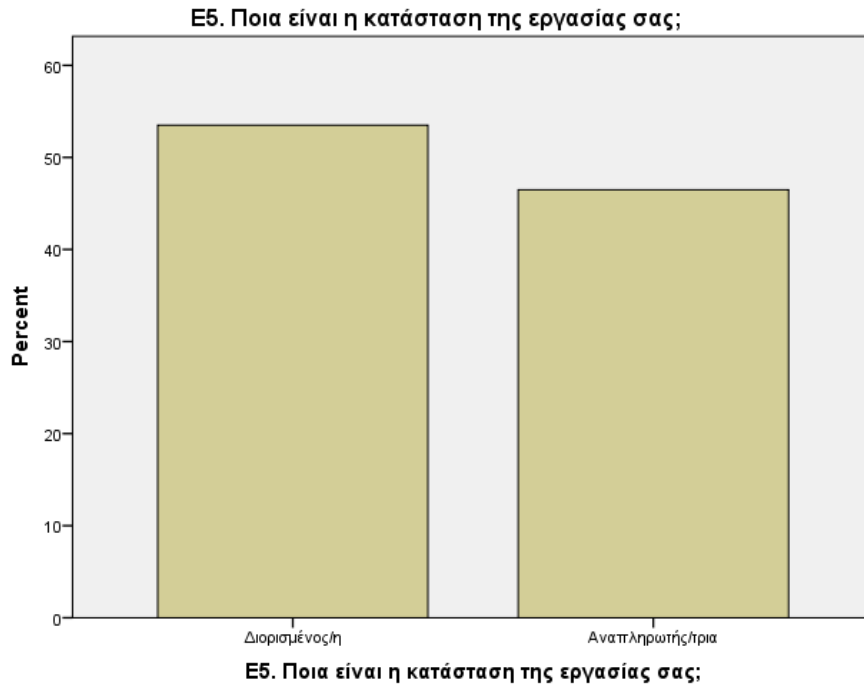


Εργασιακή κατάσταση

Το 53,5% των ερωτηθέντων είναι διορισμένοι εκπαιδευτικοί ενώ το υπόλοιπο 46,5% είναι αναπληρωτές.

Ε5. Ποια είναι η κατάσταση της εργασίας σας;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σχετικό Ποσοστό
Valid	Διορισμένος/η	61	53,5	53,5	53,5
	Αναπληρωτής/τρια	53	46,5	46,5	100,0
	Total	114	100,0	100,0	



4.2 Ερευνητικές Υποθέσεις

H_1 : Η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση θα διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία τους

H_2 : Η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα θα διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία τους

H_3 : Η άποψη των εκπαιδευτικών για το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση θα διαφοροποιείται ανάλογα με το Φύλο τους

Επαγωγική Ανάλυση

Προκειμένου να επιβεβαιώσουμε τις ερευνητικές μας υποθέσεις διενεργήσαμε σύγκριση μέσω όρων με t-test και χρειάστηκε να επανακωδικοποιήσουμε την μεταβλητή ηλικία για στατιστικούς σκοπούς.

1o t-test

Group Statistics

	AGEnew	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δ3.1 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση;]	έως 40	55	2,55	1,288	,174
	άνω των 40	59	3,12	1,314	,171
Δ3.2 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα;]	έως 40	55	3,36	1,267	,171
	άνω των 40	59	2,80	1,387	,181

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν μεγαλύτερης ηλικίας (άνω των 40) είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας κάτω των 40 που πρακτικά σημαίνει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως θα ήταν πιο αποδοτικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο χωρίς την αξιολόγηση.

Σε ότι αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους σύστημα, οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί (κάτω των 40) συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών, που πρακτικά σημαίνει ότι πιστεύουν περισσότερο την άποψη ότι με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους σύστημα.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Δ3.1 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση;]	Equal variances assumed	,348	,556	-2,349	112	,021	-,573	,244	-1,057	-,090
	Equal variances not assumed			-2,351	111,709	,020	-,573	,244	-1,056	-,090
Δ3.2 Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: [με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα;]	Equal variances assumed	,378	,540	2,274	112	,025	,567	,249	,073	1,061
	Equal variances not assumed			2,281	111,958	,024	,567	,249	,074	1,060

Ο παραπάνω πίνακας είναι ο πίνακας αποτελεσμάτων του t-test, που επιβεβαιώνει την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών καθώς η τιμή Pearson είναι $<0,05$ [$t(112)=-2,349$, $p=,021$, $t(112)=2,274$, $p=,024$].

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι επιβεβαιώνονται και οι δυο ερευνητικές μας υποθέσεις H1 & H2.

2ο t-test

Group Statistics

	E1. Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A5. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση;	Άνδρας	30	4,27	1,311	,239
	Γυναίκα	84	3,71	1,313	,143

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που πρακτικά σημαίνει ότι οι πρώτοι πιστεύουν περισσότερο πως είναι σημαντικό να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differen- ce	Std. Error Differen- ce	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
A5. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση;	Equal variances assumed	1,109	,295	1,978	112	,050	,552	,279	-,001	1,106
	Equal variances not assumed			1,980	51,201	,053	,552	,279	-,008	1,112

Ο παραπάνω πίνακας είναι ο πίνακας αποτελεσμάτων του t-test, που επιβεβαιώνει την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών καθώς η τιμή Pearson είναι $<0,05$ [$t(112)=1,978$, $p=,050$].

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι επιβεβαιώνεται η ερευνητική μας υπόθεση H3.

5. Κεφάλαιο 5^ο - Συζήτηση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 49,1% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως γνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την σημασία της αξιολόγησης, το 25,4% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 16,7% σε μέτριο βαθμό, το 49,1% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι σχολικές μονάδες είναι αξιόπιστες σε μέτριο βαθμό, το 20,2% σε λίγο βαθμό, το 14% δεν τις θεωρούν καθόλου αξιόπιστες ενώ άλλο ένα 14% τις θεωρούν αξιόπιστες σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 41,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως τα κριτήρια αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι σχολικές μονάδες είναι αποτελεσματικά σε μέτριο βαθμό και το 19,3% δεν τα θεωρούν καθόλου αποτελεσματικά.

Επίσης το 36% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως μια σχολική μονάδα μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από την κατάχρηση του αξιολογητή σε μέτριο βαθμό, το 21,1% σε λίγο βαθμό, το 20,2% δεν το πιστεύουν καθόλου ενώ το 18,4% πιστεύουν πως μια σχολική μονάδα μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία & την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από την κατάχρηση του αξιολογητή σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Επίσης το 47,4% των εκπαιδευτικών θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση, το 19,3% διατηρούν ουδέτερη άποψη ενώ το 16,7% τις θεωρούν πολύ σημαντικές. Αντίστοιχα, το 43% των εκπαιδευτικών θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό η αξιολόγηση να στοχεύει στην βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το 21,1% το θεωρούν μέτριο σημαντικό, ενώ το 18,4% το θεωρούν πολύ σημαντικό.

Επίσης το 27,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν μέτρια σημαντικό η αξιολόγηση να συνδέεται με την προαγωγή σε υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις, το 24,6% το θεωρούν πολύ σημαντικό και το 17,5% πάρα πολύ σημαντικό και το 28,1% των εκπαιδευτικών θεωρούν μέτρια σημαντικό η αξιολόγηση να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, το 21,9% το θεωρούν πολύ σημαντικό ενώ το 19,3% δεν το θεωρούν καθόλου σημαντικό.

Επίσης το 32,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν μέτρια σημαντικό η αξιολόγηση να συνδέεται με αρνητικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό, το 24,6% δεν το θεωρούν

καθόλου σημαντικό ενώ το 18,4% το θεωρούν πολύ σημαντικό και το 37,7% των εκπαιδευτικών θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό η αξιολόγηση να συνδέεται με την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, το 22,8% το θεωρούν πολύ σημαντικό ενώ το 18,4% το θεωρούν λίγο σημαντικό και το 16,7% μέτρια σημαντικό.

Επιπλέον, το 46,5% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως ο αξιολογούμενος πρέπει να γνωρίζει τα κριτήρια αξιολόγησής του σε πάρα πολύ βαθμό, το 28,1% σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 18,4% σε μέτριο βαθμό, το 32,5% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως η σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου ενδέχεται να επηρεάζει τη βαθμολόγηση του δεύτερου από τον πρώτο σε πολύ βαθμό, το 31,6% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 18,4% σε μέτριο βαθμό και το 45,6% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως ο προϊστάμενος πρέπει να αξιολογείται από υφισταμένους σε πάρα πολύ βαθμό, το 25,4% σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 20,2% σε μέτριο βαθμό.

Αντίστοιχα, το 28,1% των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως η ύπαρξη αξιολόγησης στη σχολική μονάδα που εργάζονται συμβάλλει στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών σε μέτριο βαθμό, το 26,3% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 17,5% σε λίγο βαθμό, το 45,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η αξιολόγηση τους γίνεται από τον Διευθυντή του σχολείου τους, το 30,7% από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης του Σχολείου, το 24,6% από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης και το 19,3% από επιτροπή και το 31,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως αν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν ήταν υποχρεωτική, θα επιθυμούσαν να αξιολογηθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 21,1% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 19,3% σε μέτριο βαθμό και άλλο ένα ίδιο ποσοστό δεν θα το ήθελε καθόλου.

Επίσης, το 31,6% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι έχουν ευκαιρίες για να κερδίσουν υψηλό βαθμό απόδοσης σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, το 29,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 26,3% σε μέτριο βαθμό, το 33,3% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση σε μέτριο βαθμό, το 22,8% δεν συμφωνούν καθόλου με τη συγκεκριμένη άποψη ενώ το 15,8% το πιστεύουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 33,3% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε μέτριο βαθμό, το 19,3% δεν συμφωνούν καθόλου με τη συγκεκριμένη άποψη ενώ το ίδιο ποσοστό το πιστεύουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και το 39,5% των ερωτηθέντων πιστεύουν αν κατά την αξιολόγηση τους αναγνωριστούν

προσωπικές αδυναμίες, ο προϊστάμενος θα είναι σε θέση να τους βοηθήσει σε μέτριο βαθμό, το 19,3% σε λίγο βαθμό ενώ το ίδιο ποσοστό σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Τέλος, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσης εργασίας, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν μεγαλύτερης ηλικίας (άνω των 40) είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας κάτω των 40 που πρακτικά σημαίνει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως θα ήταν πιο αποδοτικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο χωρίς την αξιολόγηση.

Σε ότι αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για το αν με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους σύστημα, οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί (κάτω των 40) συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών, που πρακτικά σημαίνει ότι πιστεύουν περισσότερο την άποψη ότι με την αξιολόγηση θα βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους σύστημα.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι επιβεβαιώνονται και οι δυο ερευνητικές μας υποθέσεις H1 και H2. Τέλος βλέπουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που πρακτικά σημαίνει ότι οι πρώτοι πιστεύουν περισσότερο πως είναι σημαντικό να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H3.

Τα παραπάνω αποτελέσματα ωστόσο με τη χρήση του ερωτηματολογίου έρευνας, συμφωνούν με τις βιβλιογραφικές έρευνες που αναφέρουν πως υπάρχει συμφωνία μεταξύ αρκετών συγγραφέων ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να εξυπηρετεί μια διπλή αιτία: αφενός τη λογοδοσία και αφετέρου τη βελτίωση (Colby et al., 2002, Stronge, 2006). Επιπλέον, τα ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών μπορεί να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Tuytens, & Devos, 2010).

Οι διευθυντές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως καταλύτη για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (Davis et al., 2002). Με βάση τους Marks and Printy (2003), για τη καλύτερη συμπεριφοράς και της διδακτικής πρακτικής των δασκάλων, θεωρείται σημαντική τόσο η μετασχηματιστική όσο και η εκπαιδευτική ηγεσία. Ωστόσο, θα μπορούσε να σημειωθεί πως υπάρχουν πολλοί λόγοι για την αξιολόγηση των δασκάλων, ο καθησυχασμός ότι κάνουν καλή δουλειά,

ενημερώνουν το κοινό (όπως οι γονείς) για την απόδοση των εκπαιδευτικών ή ενημερώνουν για αποφάσεις προσωπικού (όπως προαγωγή ή θητεία) (Peterson & Peterson, 2006). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία οι δύο από τους πιο αναφερόμενους στόχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι η λογοδοσία και η επαγγελματική ανάπτυξη, πιο συγκεκριμένα, οι αθροιστικοί και διαμορφωτικοί στόχοι της εργασίας τους καθημερινά (Isoré, 2009, Strong, 2006). Επίσης, οι διαμορφωτικοί σκοποί της αξιολόγησης, αφορούν τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών ή την επαγγελματική ανάπτυξη των ιδίων.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί, ενώ η αθροιστική αξιολόγηση εμποδίζει τη διαφάνεια, επειδή τα αποτελέσματα της αθροιστικής αξιολόγησης μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες για τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών (Gordon, 2006, OECD, 2009c).

Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται αναφορά στη σαφήνεια των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης που είναι σημαντική για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και τη διευκρίνιση, δηλαδή τι αναμένεται από αυτούς (Kelly, Ang, Chong, & Hu, 2008). Ωστόσο, από μια προηγούμενη έρευνα, φαίνεται πως τα κριτήρια και οι σκοποί αξιολόγησης δεν είναι πάντα ευκρινή ή ξεκάθαροι (Gratton, 2004, OECD, 2009b). Έτσι, οι αρνητικές στάσεις και η δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στο σύστημα αξιολόγησης και η ανησυχία για το πώς θα τους αξιολογήσουν συνήθως προέρχεται από την έλλειψη διαφάνειας (Gratton, 2004, Mo, Conners, & McCormick, 1998, Strong & Tucker, 1999).

Επίσης, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης διαδραματίζει η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με την απόδοσή τους και οι συνεντεύξεις αξιολόγησης, διότι με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αποδοχή και η χρήση του συστήματος αξιολόγησης (Keeping & Levy, 2000). Επομένως, η ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών με την απόδοσή τους και οι συνεντεύξεις αξιολόγησης, αναφέρονται στη σχέση μεταξύ του αξιολογητή και του δασκάλου, την αξιοπιστία του αξιολογητή και τη ωφελιμότητα της ανατροφοδότησης.

Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερα, πως σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παίζει ο οποιοσδήποτε αξιολογητής, διεξάγοντας και καθοδηγώντας τις συνεντεύξεις απόδοσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια η σχέση ανάμεσα στον αξιολογητή και τον εκπαιδευτικό, είναι κρίσιμος

παράγοντας σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συνεντεύξεις και για την αποτελεσματικότητα του συστήματος αξιολόγησης. Σε περίπτωση που έχει αναπτυχθεί μια θετική σχέση, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την αξιολόγηση ως μια εποικοδομητική διαδικασία, γίνονται πιο ανοιχτοί στην ανατροφοδότηση και πιο πρόθυμοι να ενεργήσουν με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Chow, et al., 2002, Kelly et al, 2008, Mo et al., 1998).

Επίσης, ένας σπουδαίος παράγοντας που δεν πρέπει να παραλείψουμε, είναι η αξιοπιστία του αξιολογητή. Εάν ο αξιολογητής δεν θεωρείται ικανός από τους εκπαιδευτικούς, υπάρχει ο φόβος μήπως δεχτούν μια άδικη αξιολόγηση (Milanowski & Heneman, 2001). Τα χαρακτηριστικά ενός αξιόπιστου αξιολογητή είναι α) η απαιτούμενη ικανότητα να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, β) η σημαντική του εμπειρία στη διδασκαλία, γ) η εξοικείωση με το αντικείμενο του δασκάλου και δ) η δυνατότητα να παρατηρεί και να παρακολουθεί τον δάσκαλο πολλές φορές (Chow et al., 2002, Milanowski & Heneman, 2001, Mo et al., 1998).

Μεταξύ των άλλων, μέσω της έρευνας φαίνεται η ωφελιμότητα της ανατροφοδότησης, η οποία είναι σπουδαία για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης, ιδιαίτερα για να βελτιωθεί η απόδοση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Cawley, Keeping, & Levy, 1998, Heneman & Milanowski, 2003, Tuytens & Devos, 2011). Η μετασχηματιστική και η εκπαιδευτική ηγεσία είναι δύο συλλ ηγεσίες που έχουν αντίκτυπο στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των εκπαιδευτικών πρακτικών των δασκάλων (Hallinger, 2003, Leithwood & Jantzi, 2005, Robinson et al., 2008).

Επίσης σε συμφωνία με τα παραπάνω, θα πρέπει να σημειωθεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σημαντική εστίαση στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επειδή επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών (Stronge & Tucker, 2003). Επειδή η στοχαστική μάθηση είναι μια δύσκολη διαδικασία στην πραγματικότητα, υποστηρίζεται ότι η αντίληψη του δασκάλου είναι κρίσιμη για την πραγματική συμπεριφορά του δασκάλου. Επιπλέον, αυτό συμφωνεί με την μελέτη των Ilgen, Fisher και Taylor (1979,) που καταδεικνύουν ότι δεν είναι απλή η σχέση μεταξύ της λήψης σχολίων (π.χ. κατά τη διάρκεια των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) και η απάντηση σε αυτήν την ανατροφοδότηση. Υπογραμμίζουν ακόμη πως όταν η ανατροφοδότηση επεξεργάζεται από τον εκπαιδευτικό, υπάρχουν πάρα πολύ παράγοντες που μπορούν να τον επηρεάσουν ή να τον παρακινήσουν ή να τον περιορίσουν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα πρέπει να σημειωθεί πως μεγάλο μέρος της έρευνας αναφορικά με τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, έχει υιοθετήσει την προσέγγιση της αξιολόγησης ως ένα στατικό σώμα γνώσης που οι δάσκαλοι δεν έχουν κατακτήσει λόγω έλλειψης κατάρτισης στο θέμα ή έλλειψης ενδιαφέροντος για το θέμα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν διπλούς ρόλους και, κατά καιρούς, αυτοί οι ρόλοι μπορεί να φαίνεται ότι βρίσκονται σε σύγκρουση. Για παράδειγμα, ως αξιολογητής ένας δάσκαλος, μπορεί να θεωρήσει ότι η απόδοση ενός μαθητή είναι κακή, αλλά ο διδακτικός ρόλος θα μπορούσε να θεωρήσει την ίδια απόδοση ως το σημείο εκκίνησης για μια διδακτική παρέμβαση. Μπορεί να συμβαίνει ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι, ίσως αναπάντεχα, πιο σημαντικός για τον δάσκαλο (Peterson & Peterson, 2006).

Οι Looney, Cumming, van Der Kleij και Harris (2018) θεώρησαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν ανάμεικτα συναισθήματα σχετικά με την αξιολόγηση. Αυτά τα συναισθήματα μπορεί να βασίζονται στα συναισθήματα ή τις εμπειρίες τους, αλλά επίσης να εξαρτώνται από την άποψή τους για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικού και εάν τους ζητείται ή αναγκάζονται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες αξιολόγησης που θεωρούν ότι δεν αποτελούν μέρος του ρόλου τους ως δασκάλου.

Ο πραγματικός σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και όχι η αξιολόγηση των δασκάλων. Η ανατροφοδότηση που δίνουν οι αξιολογητές στους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να είναι εποικοδομητική, ενεργή και να βασίζεται σε μια μεγάλη ποικιλία στοιχείων όπως η εργασία των μαθητών, τα δεδομένα έρευνας, οι αξιολογήσεις και οι παρατηρήσεις. Αντί να δημιουργηθεί μια κουλτούρα "απλή" στην οποία οι αξιολογητές φαίνεται να καταλαβαίνουν το ένα γεγονός που πηγαίνει στραβά στην τάξη, οι διευθυντές και οι αξιολογητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν για να βοηθήσουν στη βελτίωση της διδασκαλίας, όχι απλώς να τηρούν μια ρουμπρίκα (Stronge & Tucker, 2003).

Όταν οι αρχάριοι δάσκαλοι αναπτύσσουν τα επαγγελματικά τους πρακτικά, χρειάζονται πολύ σαφή και σαφή υποστήριξη για να βελτιωθούν. Η κουλτούρα ανατροφοδότησης θα πρέπει να είναι μια κουλτούρα όπου οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν χωρίς να ανησυχούν για τις υψηλού κινδύνου συνέπειες καθώς μεγαλώνουν. Οι συνάδελφοι με υψηλές επιδόσεις μπορούν να κληθούν να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν αυτούς τους αναδυόμενους δασκάλους. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη αποδείξει ότι είναι αποτελεσματικοί θα

πρέπει να συνεχίσουν να λαμβάνουν υποστήριξη, μαζί με επιπλέον αναγνώριση. Τέτοιες υψηλές επιδόσεις μπορεί να έχουν λιγότερες ή πιο ευέλικτες παρατηρήσεις, για παράδειγμα, και θα πρέπει να συμμετέχουν στις αποφάσεις σχετικά με τα είδη των επαγγελματικών ευκαιριών μάθησης ή των στόχων που χρειάζονται (Peterson & Peterson, 2006).

Η διδασκαλία είναι σύνθετη, πνευματικά αυστηρή εργασία που είναι δύσκολο να αποτυπωθεί σε μια ρουμπρίκα, ανεξάρτητα από το πόσο λεπτομερής και ακριβής είναι. Όταν οι δάσκαλοι βαθμολογούνται σε όλους τους τομείς που περιλαμβάνουν διδασκαλία, είναι εύκολο να κατακλυστείτε. Όταν, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν επιδείξει αποτελεσματική πρακτική, οι δάσκαλοι και οι αξιολογητές τους θα πρέπει να έχουν την ευελιξία σε έναν τομέα ανάπτυξης ή μάθησης που θα βελτιώσει την πρακτική, αντί να προσπαθούν να αξιολογήσουν πολλαπλές πτυχές της διδασκαλίας και ίσως να μην βελτιώσουν καμία από αυτές (Stronge & Tucker, 2003).

Οι δάσκαλοι μερικές φορές ανησυχούν ότι πτυχές της διδασκαλίας που θεωρούν ασήμαντες είναι το κύριο επίκεντρο των αξιολογήσεων. Οι καλές αξιολογήσεις θα πρέπει να περιλαμβάνουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, τη δέσμευση στην κοινότητα, τις αντιλήψεις των μαθητών και τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης όπου οι μαθητές αισθάνονται άνετα να αναλαμβάνουν πνευματικούς κινδύνους.

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές ξεκινά από τον δάσκαλο. Η δουλειά ενός δασκάλου συνήθως περιλαμβάνει μια διαδικασία τριών μερών, τον σχεδιασμό μαθημάτων, την παρουσίαση των μαθημάτων και την παρακολούθηση για να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές κατανοούν και διατηρούν το πρόγραμμα σπουδών. Κάθε δάσκαλος έχει μια μοναδική προσέγγιση και στυλ διδασκαλίας - και δεν υπάρχει μια αποδεδειγμένη φόρμουλα επιτυχίας στην τάξη. Ενώ η προσωπικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη σχέση δασκάλου-μαθητή, η προσωπικότητα από μόνη της δεν θα εξασφαλίσει μια βέλτιστη εκπαιδευτική εμπειρία. Η τήρηση των θεμελιωδών αρχών διδασκαλίας είναι απαραίτητη.

Κάθε σχολείο πρέπει να καθορίσει πώς να αξιολογήσει την απόδοση ενός δασκάλου για να βεβαιωθεί ότι οι δάσκαλοι ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ένας καλός δάσκαλος έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών. Αλλά η συλλογή μετρήσιμων δεδομένων από τις βαθμολογίες και

τους βαθμούς των μαθητών δεν θα προσδιορίσει πόσο αποτελεσματικός είναι ένας δάσκαλος. Είναι σημαντικό να εξετάσουμε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που κάνουν έναν δάσκαλο επιτυχημένο στην εργασία του, συμπεριλαμβανομένων των εξής

- ✓ Τυπική εκπαίδευση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση
- ✓ Εμπειρία στην τάξη και στον τομέα της εκπαίδευσης
- ✓ Η ικανότητα να καλλιεργεί θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές
- ✓ Η ικανότητα δημιουργίας θετικού περιβάλλοντος στην τάξη
- ✓ Να χρησιμοποιεί με επιτυχία τις εργασίες για το σπίτι και τις αξιολογήσεις για τον προσδιορισμό της επάρκειας των μαθητών
- ✓ Επικοινωνία με μαθητές, γονείς και συναδέλφους
- ✓ Ενσωμάτωση διαφόρων διδακτικών τεχνικών για να καλύψει τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή
- ✓ Φιλοξενία μαθητών με αναπηρίες ή προκλήσεις συμπεριφοράς
- ✓ Ενσωμάτωση της πολιτισμικής πολυμορφίας στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης

Η ανάπτυξη ενός συστήματος για την αξιολόγηση της απόδοσης ενός δασκάλου δεν αφορά μόνο την εξέταση των αποχρώσεων του τι συμβαίνει στην τάξη. Είναι επίσης σημαντικό για τη δημιουργία υπευθυνότητας. Ο απώτερος σκοπός ενός συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών είναι να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα του δασκάλου – και όσο πιο αποτελεσματικός είναι ένας δάσκαλος, τόσο πιο επιτυχημένοι θα είναι οι μαθητές του.

Οι περισσότεροι ειδικοί του κλάδου συμφωνούν ότι η τρέχουσα προσέγγιση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν λειτουργεί - κυρίως επειδή πολλά συστήματα αξιολόγησης είναι ανεπαρκή ή υπερβολικά περίπλοκα. Επειδή οι αποτελεσματικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της καλύτερης απόδοσης όλων και για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να είναι προορατικοί όσον αφορά την εφαρμογή νέων συστημάτων αξιολόγησης (Peterson & Peterson, 2006).

Επίσης, τα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία βοηθούν τους αξιολογητές να πραγματοποιήσουν μια παρατήρηση και να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους δασκάλους, αναφέρονται τα εξής:

Ψηφιακές φόρμες. Η διατήρηση της ισότητας στις αξιολογήσεις ξεκινά με ένα δομημένο σύστημα που διασφαλίζει ότι αξιολογείτε κάθε δάσκαλο χρησιμοποιώντας την ίδια διαδικασία. Οι ψηφιακές φόρμες και τα πρότυπα ενθαρρύνουν τις αντικειμενικές αξιολογήσεις και μειώνουν την τάση των αξιολογητών να αναφέρουν υποκειμενικές απόψεις. Ως πρόσθετο πλεονέκτημα, συλλέγει τα δεδομένα σας με φόρμες που τροφοδοτούνται απευθείας σε πίνακες, διευκολύνοντας την ανάλυση των πληροφοριών.

Αναφορές σχολίων. Ένα από τα πιο κοινά προβλήματα με τα συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών είναι ότι συχνά δεν παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ενεργή και ουσιαστική ανατροφοδότηση. Οι παρατηρητές θα πρέπει να δίνουν στους δασκάλους μια αναφορά με σημειώσεις που περιγράφουν λεπτομερώς τις επιτυχίες καθώς και συγκεκριμένες συμβουλές για το τι και πώς μπορούν να βελτιώσουν. Οι δυνατότητες αναφοράς διευκολύνουν την ενοποίηση πληροφοριών από μια φόρμα σε ένα έγγραφο για παρουσίαση σε κάθε δάσκαλο.

Εργαλεία βίντεο. Οι τεχνολογικές πλατφόρμες κάνουν τη διεξαγωγή αξιολογήσεων βολική τόσο για τους διαχειριστές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Εάν οι αξιολογητές δεν είναι διαθέσιμοι για να παρακολουθήσουν κάθε τάξη αυτοπροσώπως, τότε ο δάσκαλος μπορεί να ρυθμίσει μια κάμερα για να καταγράψει μαθήματα και αλληλεπιδράσεις στην τάξη και να υποβάλει τα βίντεο στους αξιολογητές. Οι διαχειριστές μπορούν στη συνέχεια να δουν το περιεχόμενο όποτε τους βολεύει. Επιπλέον, το βίντεο μπορεί να είναι χρήσιμο για την καθοδήγηση των δασκάλων και την παρατήρηση από ομότιμους.

Κάθε σχολικό περιβάλλον είναι διαφορετικό, γι' αυτό η εξατομικευμένη προσέγγιση είναι απαραίτητη για το σύστημα αξιολόγησής σας. Αυτά τα εργαλεία παρέχουν τα βασικά στοιχεία. Για παράδειγμα, οι περισσότερες αξιολογήσεις εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν μόνο παρατήρηση στην τάξη, αλλά μπορεί επίσης να είναι χρήσιμο να ενσωματωθεί ένα στοιχείο αυτοαναφοράς. Εάν έχει κανείς αξιολογητές ολοκληρωμένες φόρμες ψηφιακής αξιολόγησης, μπορεί επίσης να ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με παρόμοιο τρόπο.

Τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βασίζονται συχνά σε ένα προκαθορισμένο σύνολο δεικτών. Για να γίνει ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό, οι διαχειριστές πρέπει να παρέχουν ουσιαστική ανατροφοδότηση και καθοδήγηση. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένα κρίσιμο

στοιχείο για την οικοδόμηση μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους μαθητές. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιείτε μοντέλα που βασίζονται στην έρευνα και να τα εφαρμόζετε με συνέπεια για να επηρεάσετε θετικά τους δασκάλους – και τους μαθητές που διδάσκουν.

6. Κεφάλαιο 6^ο - Επίλογος - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής έρευνας και της χρήσης ερωτηματολογίων, γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν περιορισμένες μόνο επιπτώσεις του συστήματος αξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Με βάση την έννοια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασικά, εννοούμε τη συνεχή διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το βαθμό πραγματοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως τους προσδιορίζει η ισχύουσα νομοθεσία.

Έτσι λοιπόν, τα συστήματα αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών έχουν εξελιχθεί με γρήγορο τρόπο την τελευταία δεκαετία, καθώς οι διάφορες χώρες και οι σχολικές περιφέρειες αναζητούν τους καλύτερους τρόπους για να αξιολογήσουν και να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις τους στην τάξη, με στόχο την ενίσχυση της διδασκαλίας τους. Τουλάχιστον μέχρι σήμερα, δεν υπάρχει ένα αδιάσπαστο «πιο σωστό» σύστημα αξιολόγησης.

Ας σημειωθεί ακόμη, ότι τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μπορεί να απαρτίζονται από επανειλημμένες ή ασυνήθιστες, επίσημες ή ανεπίσημες παρατηρήσεις και ανατροφοδότηση, καθώς και μέτρα που μπορούν να αυξήσουν την επίδοση των μαθητών και να προωθήσουν τη συμβολή των μαθητών και των γονέων. Η σχετική έρευνα, οι βέλτιστες πρακτικές και οι ανάγκες που αφορούν μεμονωμένες πολιτείες, περιφέρειες και σχολεία βοηθούν στην ανάπτυξη των περισσότερων συστημάτων. Όμως, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τα συστήματα που τελικά αξιολογούν την εργασία τους, δεν είναι πάντα συστηματικός. Η συγκεκριμένη αντίληψη είναι σημαντική. Επομένως, είναι πιο πιθανό να εκτιμήσουν και να ανταποκριθούν επικοινωνητικά σε σχόλια οι εκπαιδευτικοί, από ένα σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θεωρούν πως είναι δίκαιο, διορατικό και έχει προσδοκίες που μπορούν να ενισχυθούν από σχολικούς πόρους.

Η έννοια της αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων σε μια επιχείρηση, μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία μέτρησης και εκτίμησης του πόσο καλά εκτελεί τα καθήκοντά του ο κάθε εργαζόμενος σε έναν οργανισμό, σε σχέση με τα καθορισμένα πρότυπα αξιολόγησης της εργασίας και όπου στη συνέχεια, η επιχείρηση κοινοποιεί αυτές τις πληροφορίες σε αυτούς τους εργαζόμενους (Ruddin, 2005).

Σύμφωνα με τον διεθνή οργανισμό KEMI (2010), η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων, αναφέρεται σε μια συστηματική και συνεχή ανασκόπηση της απόδοσης του εργασιακού δυναμικού με στόχο την ενημέρωση και το σχεδιασμό διαφόρων προγραμμάτων δράσης που μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση του τρόπου εργασίας τους. Εντούτοις, η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων χαρακτηρίζεται ως ένα απλό συστατικό της διαδικασίας διαχείρισης της απόδοσης από τον Fletcher (2001).

Αποτελεί γεγονός στις μέρες μας, πως για διάφορους λόγους, οι περισσότεροι σχολικοί οργανισμοί προσπαθούν να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης των εκπαιδευτικών. Εν τούτοις, η βιβλιογραφία αναφέρει πως μεταξύ των βασικών στόχων των οργανισμών εκπαίδευσης, είναι ουσιαστικά η έννοια της αξιολόγησης της εργασιακής απόδοσης ενός εργαζομένου για μια δεδομένη χρονική περίοδο να οριοθετήσει το χάσμα μεταξύ της πραγματικής και της στοχευόμενης απόδοσης, να εντοπίσει τη δύναμη και την αδυναμία του κάθε μεμονωμένου εργαζομένου ώστε να προτείνει την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του σε ανάγκες του μέλλοντος, να παρέχει ανατροφοδότηση στους εργαζόμενους σχετικά με τα τελευταία εργασιακά δεδομένα, να βοηθήσει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των άλλων λειτουργιών στον οργανισμό να λαμβάνει διευθυντικές αποφάσεις που σχετίζονται με το προσωπικό του και όσον αφορά την προαγωγή, την απόλυση, την παροχή συμβουλών και τον καθορισμό νέου στόχων απόδοσης, μεταξύ άλλων.

Ο Lawler (2010) προτείνει ότι η διαμόρφωση προτύπων εργασιακής απόδοσης και η ανάπτυξη στόχων είναι μια σημαντική απαίτηση για την καθιέρωση αποτελεσματικής διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και μια αποτελεσματική διαδικασία μέτρησης του πόσο καλά επιτυγχάνονται οι στόχοι ενός οργανισμού. Όλες οι αξιολογήσεις απόδοσης αποτελούνται από ένα σύστημα μέτρησης απόδοσης που απαιτεί από τους αξιολογητές να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση προηγούμενες παρατηρήσεις και με σκοπό τη μέτρηση μιας ατομικής απόδοσης (Landy και Ferr, 1980).

Το βασικό ερώτημα όμως στις μέρες μας, είναι γιατί να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, σημειώνεται πως τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, θέτουν φιλόδοξους στόχους, τόσο για υψηλές επιδόσεις όσο και για σχετικά υψηλό ποσοστό ισότητας. Αυτό το γεγονός θα απαιτήσει μια μορφή διδασκαλίας υψηλής ποιότητας για κάθε μαθητή. Από έρευνες που πραγματοποίησε ο ΟΟΣΑ φάνηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (83%) αποδέχεται την ενημερωμένη ανατροφοδότηση σε σχέση με τη διδασκαλία τους, σαν τον τρόπο για να καλυτερεύσουν τη διδασκαλία τους, θεωρώντας ότι η ανατροφοδότηση που πήραν ήταν δίκαιη.

Παρ' όλα αυτά, στις χώρες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, πάνω από ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι δεν έλαβαν ποτέ από τον διευθυντή τους ή από κάποιον ανώτερο εκπαιδευτικό, καμία ανατροφοδότηση. Άλλοι ακόμη, αναφέρουν ότι δεν υπάρχει αναγνώριση για ανώτερη απόδοση και πως σε ορισμένα μέρη, το 95% των εκπαιδευτικών δέχονται ικανοποιητικές βαθμολογίες ακόμη και αν η επίδοση των μαθητών δεν είναι καλή. Συνεπώς, τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, θεωρούνται σαν μια δυνητικά ισχυρή μηχανή που έχουν σαν στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και την προσφορά νέων ρόλων για εξαιρετικούς δασκάλους.

Παράλληλα, η κλίμακα των δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση και η επείγουσα ανάγκη για να βελτιωθούν τα αποτελέσματα των μαθητών, οδηγεί πολλές φορές σε αυξημένες απαιτήσεις λογοδοσίας. Επομένως, ωθούμενοι από τις επιταγές της καλύτερης της διδασκαλίας και της ενίσχυσης της λογοδοσίας, τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συναποτελούν αντικείμενο αυξανόμενης προσοχής σε όλο τον κόσμο.

Στην πραγματικότητα, παρά τη συχνά αμφιλεγόμενη φύση των συζητήσεων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υπάρχει σε πολλές περιοχές συμφωνία μεταξύ κυβερνήσεων και οργανώσεων εκπαιδευτικών. Η ποιότητα της διδασκαλίας στις περισσότερες χώρες καθορίζεται από πρότυπα εκπαιδευτικών. Ακόμη, διαθέτουν συστήματα αξιολόγησης, αν και διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό ως προς το σχεδιασμό τους, όπως αναφέρεται από ανεπίσημες συνομιλίες μεταξύ διευθυντών και δασκάλων στη Φινλανδία. Επίσης, ως συστήματα αξιολόγησης από ομότιμους στην Ολλανδία, και εξαιρετικά ανεπτυγμένα ετήσια συστήματα διαχείρισης απόδοσης στη Σιγκαπούρη.

Ο σχεδιασμός των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την έννοια του ρόλου του εκπαιδευτικού, τη δομή διακυβέρνησης της εκπαίδευσης της

χώρας, την ύπαρξη ή μη κλιμάκων σταδιοδρομίας και τα συλ αξιολόγησης σε άλλες σταδιοδρομίες στη χώρα, από διαφορετικά πλαίσια. Αυτή η άποψη δεν αφορά μια ενιαία καθολική προσέγγιση. Αντίθετα, υπάρχει μια γενική συμφωνία πως οι αξιολογήσεις για να έχουν νόημα, πρέπει να είναι στο πλαίσιο της επαγγελματικής εξέλιξης, καθώς με βάση την έρευνα φαίνεται ότι η ανατροφοδότηση από μόνη της, χωρίς ευκαιρίες για καθοδήγηση και εξάσκηση νέων δεξιοτήτων, δεν οδηγεί αξιόπιστα στη βελτίωση. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν πολλαπλές πηγές και μέτρα ανατροφοδότησης (πολλές χώρες περιλαμβάνουν έρευνες γονέων και μαθητών καθώς και παρατηρήσεις στην τάξη, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από συνομήλικους και διευθυντές και βαθμολογίες μαθητών) για να μπορέσουν να ανταποκριθούν πραγματικά στην συνθετότητα του ρόλου του δασκάλου. Και στη συνέχεια θα πρέπει να σχεδιαστεί σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική προσοχή στην εφαρμογή απαιτείται από τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών,. Είναι σημαντικό να υπάρχει μια ορθή εκπαιδευτική κατάρτιση για τους εκτιμητές, είτε διευθυντές, ανώτερους καθηγητές είτε εξωτερικούς αξιολογητές, έτσι ώστε οι αξιολογήσεις να είναι σαφώς εμπειρογνώμονες και αξιόπιστες. Πέρα από αυτά, η σοβαρή αξιολόγηση όπως και η επαγγελματική εξέλιξη απαιτεί χρόνο. Επίσης προσεκτική σκέψη χρειάζεται για το πώς η αξιολόγηση των μεμονωμένων εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αξιολόγηση των σχολείων και των ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς οι καταστάσεις για μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να διαφέρουν αρκετά από σχολείο σε σχολείο.

Δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός πως υπάρχουν τομείς έντονης διαφωνίας, σε αυτά συμπεριλαμβάνεται η βαρύτητα που δίνεται στις περιορισμένες βαθμολογίες των τεστ μαθητών ή στα μέτρα προστιθέμενης αξίας στις αξιολογήσεις των δασκάλων και στη σχέση της απόδοσης με τις ανταμοιβές, ιδιαίτερα τα μόνους ή την αμοιβή αξίας (αντίθετα με τις διαφορές μισθών, οι οποίες συμβαδίζουν με διαφορετικούς ρόλους σταδιοδρομίας). Επιπλέον, είναι πάρα πολύ δύσκολο να σταθεροποιηθούν οι σκοποί της βελτίωσης και της υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών. Τα κακώς σχεδιασμένα συστήματα αξιολόγησης που λειτουργούν από πάνω προς τα κάτω μπορούν να δημιουργήσουν χωρίς να το θέλουν κλίμα φόβου και αντίστασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και να σταθούν εμπόδιο στη δημιουργικότητα.

Ένα βασικό ερώτημα που αντιμετωπίζουν πάρα πολλές χώρες δεν είναι αν θα έχουν ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών αλλά με ποιον τρόπο θα το εφαρμόσουν

σωστά. Αυτό το συμβάν βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη. Παρά τις ισχυρές απόψεις, υπάρχει μικρή έρευνα ακόμη για το τι λειτουργεί ή πώς συγκρίνονται οι δαπάνες για την αξιολόγηση άλλες χρήσεις κεφαλαίων για την ενίσχυση της ποιότητας των εκπαιδευτικών.

Εντός των παραπάνω πλαισίων λοιπόν, θα πρέπει να εξετάζονται οι ανταλλαγές μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων συστημάτων ανατροφοδότησης. Σε αυτή τη μελέτη οι πιο πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν κάποια σχόλια, τα βρήκαν χρήσιμα για να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Παίρνοντας ως δεδομένο ότι το υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών έκρινε ότι οι παρατηρήσεις και η ανατροφοδότηση από ομότιμους ή μέντορες ήταν χρήσιμες σχετικά με εκείνους που παρατηρήθηκαν και έλαβαν ανατροφοδότηση από τους Διευθυντές, οι ηγέτες σχολείων και περιφερειών θα πρέπει να ελεγχθεί με προσοχή πόση έμφαση πρέπει να αποδώσουν στην επίσημη ανατροφοδότηση που εμφανίζεται ως μέρος ενός συστήματος αξιολόγησης έναντι της λιγότερο τυπικής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν συχνά οι εκπαιδευτικοί από συναδέλφους, διαχειριστές και άλλους.

Επίσης, θα πρέπει να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς πολλές ευκαιρίες για παρατήρηση στην τάξη και ανατροφοδότηση από συμμαθητές και μέντορες. Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, βρήκε ότι τα συστήματα αξιολόγησης ήταν χρήσιμα όταν οι παρατηρήσεις και η ανατροφοδότηση πραγματοποιούνταν περισσότερες από μία φορές το χρόνο.

Επιπλέον, όλοι οι επαγγελματίες και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής που επιδιώκουν να βελτιωθεί η αντίληψη των δασκάλων για τα συστήματα αξιολόγησης θα πρέπει πρώτα να εξετάσουν το ενδεχόμενο να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η συχνή ευκαιρία για παρατήρηση στην τάξη και ανατροφοδότηση από συνομηλίκους και μέντορες. Οι εκπαιδευτικοί υπολογίζουν την ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους και τους μέντορες και αυτή η βοήθεια θα μπορούσε να προσφέρει ανακούφιση σε μια κατά τα άλλα σημαντική χρονική επιβάρυνση για τους διαχειριστές.

Επίσης, είναι σημαντικό να γνωστοποιείται πώς η αξιολόγηση και οι παρατηρήσεις έχουν ως στόχο την προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης. Οι αντιλήψεις που υπάρχουν για τη δικαιοσύνη των συστημάτων αξιολόγησης από τους δασκάλους συνδέονται με την κατανόησή τους ότι τα συστήματα αυτά είναι σχεδιασμένα για να τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους βελτίωση. Τα

συστήματα αξιολόγησης έχουν σχεδιαστεί με αυτόν τον στόχο και η σαφής και η συνεπής επικοινωνία αυτού στο σχολείο και τη σχολική περιφέρεια έχει την δυνατότητα να βελτιώσει τη δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερομένων. Επίσης, θα πρέπει να παρέχονται επαρκείς πόροι που υποστηρίζουν την αλλαγή. Οι δάσκαλοι για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες, χρειάζονται πόρους. Τέλος, η καλύτερη πρόσβαση σε χρόνο και η υποστήριξη που χρειάζεται για να επιτευχθούν οι στόχοι είναι πιθανό να βελτιώσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης και τη συνολική διδακτική απόδοση.

Η διαδικασία αξιολόγησης είναι ένα *βιώσιμο εργαλείο* που μετρά την απόδοση των εκπαιδευτικών ενώ βοηθά στη λήψη διδακτικών αποφάσεων που θα επηρεάσουν την απόδοση των δασκάλων και τις επιδόσεις των μαθητών (Goodwin & Babo, 2014).

Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι επί του παρόντος υπάρχουν πολλές αξιολογήσεις που εστιάζονται στη λογοδοσία των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Aydin & Aslan 2016, Cherasaro, Yanoski, & Swackhamer, 2015, Jacobs, 2012).

6.1 Περιορισμοί Έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας, αναφέρονται κυρίως σε δύο (2) παράγοντες που δυσκόλεψαν την διενέργεια της έρευνας και της συλλογής των αποτελεσμάτων, όπως το γεγονός πως κρίθηκε δύσκολη η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες λόγω της απροθυμίας τους να απαντήσουν αλλά και το μικρό δείγμα που αναφέρεται σχετικά στην έρευνα, το οποίο θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερο και να προσφέρει μια καλύτερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων με μια ευρεία ποικιλία απαντήσεων.

6.2 Μελλοντική Έρευνα

Μια μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε να εστιάσει και να προσφέρει περισσότερα εμπλουτισμένα αποτελέσματα όσον αφορά την διερεύνηση της αντίληψης των εργαζομένων στον χώρο της εκπαίδευσης για θέματα αξιολόγησης, τόσο στην Α' βάρθια και Β' βάρθια αλλά και στην τριτοβάρθια πανεπιστημιακή εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την θέση την οποία εργάζονται και τις απαιτήσεις των θέσεων αυτών.

Βιβλιογραφία

Αγγλική Βιβλιογραφία

Armstrong, M. (2012). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page.

Airacian, P. W. (2007). *Classroom assessment: Concepts and applications (4th ed.)*. Boston: McGraw-Hill.

Bowers, F. B. (2008). Developing a child assessment plan: An integral part of program quality. *Assessment and Documentation*, 11/12, 51-55.

Briscoe, D. B., & Claus, L. M. (2008). *Employee Performance Management: Policies and Practices in Multinational Enterprises*. In: Budwah, P. W. & Denisi, A. (eds.). *Performance management system: a global perspective*. Abingdon: Routledge.

Darragh, J. (2009). Informal assessment: As a tool for supporting parent partnerships. *Program Assessment*, 5/6, 91-93.

De Andrés, R., García- Lapresta, J. L., & Gonzáles Pachón J. (2010). Performance appraisal based on distance function methods. *European Journal of Operational Research*, 207(3), 1599- 1607. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejor.2010.06.012>

Deb, T. (2006). *Strategic Approach to Human Resource Management: Concept, Tools & Application*. New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors.

Deb, T. (2009). Performance Appraisal and Management: concept, antecedents and implications. New Delhi: Excel Book.

Kondrasuk, J. N. (2011). The ideal performance appraisal is a format, not a form. Allied Academies International Conference, 10(1), 61-75.

Kumar, R. (2011). Human Resources Management. Strategic Analysis Text and Cases. New Delhi: I. K. International Publishing.

Marzano, R. J., & Toth, M. (2013). Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement. Alexandria, Virginia: ASCD.

Medley, D. M. (1977). Teacher competence and teacher effectiveness: A review of process-product research. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

McAfee, O. & Leong, D. J. (2007). Assessing and guiding young children's development and learning (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Morrison. G. S. (2009). Early childhood education today. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.

Nelson, D. L., & Quick, J. C. (2008). Understanding Organizational Behavior. USA: Thomson South - Western.

Odden, A. (2004). Lessons learned about standards-based teacher evaluation systems. Peabody Journal of Education, 79(4), 126-137.

Papay, J. P. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes of and tools of teacher evaluation. Harvard Educational Review, 82(1), 123- 167.

Seo, E. & Hong, S. (2009). The teacher's recognition and actual conditions of early childhood assessment administered in the early childhood educational organizations. The Korean Journal of Child Education, 18(3), 37-54. (in Korean)

Stephan, W., & Dorfman, P. (1989). Administrative and Developmental Functions Performance Appraisal: Conflict or Synergy? Basic & Applied Psychology, 10(1), 27-41.

Αγγλική Αρθρογραφία

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in “teaching and teacher education” over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(10), 10e20.

Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4e5), 254e266.

Barth, R. (1986). On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 293e296.

Bass, B. M. (1990). From transactional leadership to transformational leadership e learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19e31.

Bigman, G., & Reavis, C. (2001). Preferred leadership frames of principals in implementing a state-wide teacher appraisal system. *Contemporary Education*, 72(2), 52e56.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136.

Cawley, B. D., Keeping, L. M., & Levy, P. E. (1998). Participation in the performance appraisal process and employee reactions: a meta-analytical review of field investigations. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 615e633.

Chow, A. P. Y., Wong, E. K. P., Yeung, A. S., & Mo, K. W. (2002). Teachers’ perceptions of appraisereappraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2), 85e101.

Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: school leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476e509.

Devos, G, Verhoeven, J., Stassen, K, & Warmoes, V. *Personeelsbeleid in Vlaamse scholen, [Personnel policy in Flemish schools]*, 2004, Mechelen: Wolters Plantyn.

Frase, L. E., & Streshly, W. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 47e57.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, N.Y.: Teachers College.

Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2008). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406e427.

Giles, W. F., & Mossholder, K. W. (1990). Employee reactions to contextual and session components of performance appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 75(4), 371e377.

Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 179e193.

Gordon, S. P. (2006). Teacher evaluation and professional development. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching* (pp. 268e290). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gratton, R. (2004). Teacher appraisal: a lesson on confusion over purpose. *International Journal of Educational Management*, 18(5), 292e296.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hallinger, P. (2000). A review of two decades of research on the principalship using the principal instructional management rating scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329e351.

Heck, R., Marcoulides, G., & Glasman, N. (1989). The application of causal modeling techniques to administrative decision making: the case of teacher allocation. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 253e267.

Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21e34.

Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94e125.

Heck, R. H., & Scott, L. T. (2009). *An introduction to multilevel modeling techniques* (2nd ed.). New York: Routledge.

Heneman, H. G., & Milanowski, A. T. (2003). Continuing assessment of teacher reaction to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(2), 173e195.

Huberman, M. (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 314e466.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013e1034.

Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349e371.

Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD education working paper.

Iwanicki, E. F. (1982). Development and validation of teacher evaluation needs identification survey. *Educational and Psychological Measurement*, 42(1), 265e274.

Keeping, L. M., & Levy, P. E. (2000). Performance appraisal reactions: measurement, modeling and method bias. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 708e723.

Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/Den Haag: Acco.

Kelly, K. O., Ang, S. Y. A., Chong, W. L., & Hu, W. S. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 39e54.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149e170.

Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: an investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1e2), 43e64.

Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8e12.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996e2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177e199.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370e397.

Menuey, B. P. (2005). Teachers' perceptions of professional incompetence and barriers to the dismissal process. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 309e325.

Milanowski, A., & Heneman, H. G., III (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: a pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 193e212.

Milanowski, A. T., & Kimball, S. (2003). The framework-based teacher performance assessment systems in Cincinnati and Washoe. Paper presented at the annual meeting of American Educational Finance Association, Orlando, FL.

Miles, J., & Shevlin, M. (2003). *Applying regression & correlation: A guide for students and researchers*. London: Sage.

Mo, K. W., Conners, R., & McCormick, J. (1998). Teacher appraisal in Hong Kong self-managing secondary schools: factors for effective practices. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(1), 19e42.

OECD. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

OECD. (2009a). *Creating effective teaching learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD.

OECD. (2009b). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OECD.

OECD. (2009c). Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices. Paris: OECD.

Ovando, M. N. (2001). Teachers' perceptions of a learner-centered teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 213e231.

Ovando, M. N., & Ramirez, A. (2007). Principals' instructional leadership within a teacher performance appraisal system: enhancing students' academic success. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(1e2), 85e110.

Peterson, K. D., & Peterson, C. (2006). *Effective teacher evaluation. Guide for principals*. California: Corwin Press.

Petty, R. E., & Wegener, D. T. (1998). Attitude change: multiple roles for persuasion variables. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.

Rasbash, J., Charlton, C., Browne, W. J., Healy, M., & Cameron, B. (2011). *MLwiN. Version 2.23*. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baurnett, J. (2011). Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116e126.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types [Proceeding paper]. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635e674.

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: an R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1e36.

Santiago, P., Roseveare, D., van Amelsvoort, G., & Manzi, J. (2009). *Teacher evaluation in Portugal: OECD review*. OECD.

Sinnema, C. E. L., & Robinson, V. M. J. (2007). The leadership of teaching and learning: implications for teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 319e343.

Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage Publications.

Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: a conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 131e151.

Stronge, J. H. (2006). *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (1999). The politics of teacher evaluation: a case study of new system design and implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 339e359.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Teacher evaluation. Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Tang, S. Y. F., & Chow, A. W. K. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1066e1085.

Thurston, P. W., & McNall, L. (2010). Justice perceptions of performance appraisal practices. *Journal of Managerial Psychology*, 25(3e4), 201e228.

Tucker, P. D. (1997). Lake Wobegon: where all teachers are competent (or have we come to terms with the problem of incompetent teachers?). *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 103e126.

Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: a validity study of the policy characteristics scale. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 924e930.

Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Education studies*, 36(5), 521e536.

Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: an impossible task for the school leader? *Teaching and teacher education*, 27(5), 891e899.

Tuytens, M., & Devos, G. (2012). Importance of system and leadership in performance appraisal. *Personnel Review*, 41(6), 756e776.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: the (mis)match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Education Evaluation*, 36, 20e26.

Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teacher experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458e495.

Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 47e67.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο διερεύνησης της αντίληψης των εργαζομένων στον χώρο της εκπαίδευσης για θέματα αξιολόγησης προσωπικού

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει δημιουργηθεί στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η συμπλήρωση του διαρκεί λίγα λεπτά και η συμβολή σας στην διεξαγωγή της έρευνας ιδιαίτερα πολύτιμη.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Μποταΐτη Μαρία-

Λεμονιά

Μεταπτυχιακή

φοιτήτρια email:

marilenampota@gm

ail.com

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση



Α. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

1. Α1. Γνωρίζετε η σημασία της αξιολόγησης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

2. Α2. Θεωρείτε ότι οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι σχολικές μονάδες είναι αξιόπιστες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

3. A3. Θεωρείτε ότι τα κριτήρια αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι σχολικές μονάδες είναι αποτελεσματικά; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

4. A4. Πιστεύετε ότι μια σχολική μονάδα μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την * αντικειμενικότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από την κατάχρηση του αξιολογητή; *Να*

επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

5. A5. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν κλίμακες βαθμολόγησης στην αξιολόγηση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Καθόλου

1

2

3

4

5

Πάρα πολύ

Β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

6. B1. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντικό είναι η αξιολόγηση: * *Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.*

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
να στοχεύει στην βελτίωση, την ενίσχυση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να συνδέεται με την προαγωγή σε υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις;					
να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να συνδέεται με αρνητικές συνέπειες για τον εκπαιδευτικό;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να συνδέεται με την επιμόρφωση και την επιστημονική υποστήριξη εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

7. Γ1) Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
ο αξιολογούμενος πρέπει να γνωρίζει τα κριτήρια αξιολόγησής του;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η σχέση αξιολογητή και αξιολογούμενου ενδέχεται να επηρεάζει τη βαθμολόγηση του δεύτερου από τον πρώτο;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ο προϊστάμενος πρέπει να υφισταμένους;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
αξιολογείται ύπαρξη αξιολόγησης στη σχολική μονάδα που εργάζεστε στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Γ2) Η αξιολόγησή σας γίνεται από: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Διευθυντή του σχολείου
- Εξωτερικό σύμβουλο
- Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης
- Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης του Σχολείου
- Επιτροπή

Δ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΤΗΤΑ

9. Δ1. Αν η διαδικασία της αξιολόγησης δεν ήταν υποχρεωτική, σε τι βαθμό πιστεύετε θα επιθυμούσατε να * αξιολογηθείτε;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Καθόλου

1

2

3

4

5

Πάρα πολύ

10.Δ2. Κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι έχετε ευκαιρίες για να κερδίσετε υψηλό βαθμό απόδοσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Καθόλου

1

2

3

4

5

Πάρα πολύ

11.Δ3. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Πολύ

Πάρα
πολύ

οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο αποδοτικοί χωρίς την αξιολόγηση;

με την
αξιολόγηση θα
βελτιωθεί το
εκπαιδευτικό
σύστημα;

αν κατά την
αξιολόγηση σας αναγνωριστούν προσωπικές αδυναμίες, ο
προϊστάμενος θα είναι σε θέση να σας βοηθήσει;

Ε. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

12. Ε1. Φύλο *

*Να επισημαίνεται μόνο μία
έλλειψη.*

-
- Άνδρας
- Γυναίκα

13. Ε2. Ηλικία *

*Να επισημαίνεται μόνο μία
έλλειψη.*

-
- Έως 30 ετών
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Άνω των 60

14. Ε3. Επίπεδο σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Δεύτερο πτυχίο

15. Ε4. Έτη υπηρεσίας

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-5
- 5-10
- 10-15
- 15-20
- 20 και άνω

16. Ε5. Ποια είναι η κατάσταση της εργασίας σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διορισμένος/η
 - Αναπληρωτής/τρια
-