



**ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**  
**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΡΙΖΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΡΑΒΑΣΙΛΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ**

**ΣΕΡΡΕΣ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2023**

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Καραβασίλη Ιωάννη, για την βοήθεια, την καθοδήγηση και την υποστήριξή του στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνα

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

### **Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση, Εκπαιδευτική μονάδα, Αυτο-αξιολόγηση**

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος της Δημόσιας Διοίκησης του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, στο τμήμα των Σερρών, με σκοπό να αναδείξει την σημαντικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και της ύπαρξης της αυτό-αξιολόγησης των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Στο Α΄ μέρος, το οποίο αποτελεί και το θεωρητικό τμήμα της εργασίας, γίνεται αναφορά στην έννοια και τη σημασία της αξιολόγησης ως μίας απαραίτητης και αναγκαίας διαδικασίας, ενώ συγχρόνως επισημαίνεται, η συμβολή της στην αποτελεσματικότητα και στη βελτίωση της ποιότητας στον κλάδο της εκπαίδευσης. Έπειτα, δίνονται πληροφορίες σχετικά με την διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Στη συνέχεια γίνεται μία εκτενής αναφορά στον όρο “Αυτό-αξιολόγηση”, καθώς επίσης και στο αν και κατά πόσο αυτή εφαρμόζεται επαρκώς στα σχολεία.

Στο Β΄ μέρος, το οποίο αποτελεί και το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας, παρατίθενται οι απόψεις ενός δείγματος εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας και της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις ως προς την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

• ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
• ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
• ABSTRACT.....	6
• ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ:.....	7-21
Α) ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ.....	7-14
Β) ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....	14-19
Γ) ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	
ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	19-20
• ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Α) ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	21
Β) ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	21
Γ) ΔΕΙΓΜΑ.....	22
Δ) Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	22
Ε) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	22-39
• ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	39-44
• ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	45-49
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	49-55

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο των εξελισσόμενων παγκόσμιων εκπαιδευτικών τοπίων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων και η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται ως κρίσιμα συστατικά για την προώθηση και τη βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Danielson, 2013). Αυτή η δυναμική διαδικασία όχι μόνο κατευθύνει την εκπαίδευση προς τη μετάδοση ουσιαστικής γνώσης αλλά παίζει επίσης καίριο ρόλο στην καλλιέργεια των γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να ευδοκιμήσουν οι μαθητές ως ανεξάρτητοι και ενεργοί πολίτες στον 21ο αιώνα (Guskey, 2002).

Παρά την αναμφισβήτητη σημασία της, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παραμένει μια τρομερή πρόκληση, που συχνά θεωρείται ως ένα «δύσκολο ζήτημα για κάθε κυβέρνηση» (Darling-Hammond, 2013). Οι ιστορικές επιρροές, ιδιαίτερα από τους «επιθεωρητές εκπαίδευσης», έχουν ρίξει μια σκιά σκεπτικισμού, εγείροντας ανησυχίες σχετικά με την πιθανή κακή χρήση της αξιολόγησης ως εργαλείου για τον έλεγχο και την απόλυση των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2013; Ball, 1997).

Αυτός ο σκεπτικισμός αποκτά πρόσθετη σημασία όταν έρχεται αντιμέτωπος με τις διεθνείς κατατάξεις του ΟΟΣΑ και τις αξιολογήσεις PISA, αποκαλύπτοντας αξιοσημείωτα στατιστικά στοιχεία για τους Έλληνες μαθητές σε βασικά εκπαιδευτικά μαθήματα (ΟΟΣΑ, 2000). Καθώς παλεύουμε με αυτές τις προκλήσεις, κρίσιμα ερωτήματα αντηχούν στην κοινωνία μας: Πού βρίσκονται τα σχολεία μας; Τι όραμα έχουμε για τους εκπαιδευτικούς μας; Πώς μπορούμε να μετρήσουμε την πρόοδο προς τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνεχή αυτοβελτίωση μεταξύ των δασκάλων;

Πλοηγώντας αυτά τα ερωτήματα, η παρούσα διατριβή διερευνά το διαφοροποιημένο τοπίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων και της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Με την εμβάθυνση σε αυτές τις περιπλοκές, η μελέτη στοχεύει να συμβάλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

## **ABSTRACT**

In the context of evolving global educational landscapes, evaluation of educational units and self-evaluation of teachers are emerging as critical components for promoting and improving the teaching profession (Stronge, 2018; Danielson, 2013). This dynamic process not only directs education towards imparting meaningful knowledge but also plays a key role in cultivating the cognitive, metacognitive, social and communication skills necessary for students to thrive as independent and active citizens in the 21st century (Hattie & Timperley, 2007; Guskey, 2002).

Despite its undeniable importance, teacher evaluation remains a formidable challenge, often seen as a 'difficult issue for any government' (Darling-Hammond, 2013). Historical influences, particularly from 'education inspectors', have cast a shadow of skepticism, raising concerns about the potential misuse of assessment as a tool to control and dismiss teachers (Darling-Hammond, 2013; Ball, 2003).

This skepticism takes on added significance when confronted with OECD international rankings and PISA assessments, revealing remarkable statistics for Greek students in basic education subjects (OECD, 2019). As we grapple with these challenges, critical questions reverberate through our society: Where are our schools? What vision do we have for our teachers? How can we measure progress toward creating an educational environment that promotes continuous self-improvement among teachers?

Managing these questions, this thesis explores the nuanced landscape of educational unit evaluation and teacher self-evaluation. By delving into these complexities, the study aims to contribute to the understanding of the complexity of teacher evaluation in the Greek educational context (Ingvarson et al., 2005; Darling-Hammond & Adamson, 2014).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:**

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ**

**Η αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό τομέα απασχολεί αρκετούς επιστήμονες και ερευνητές τα τελευταία χρόνια.** Στην επιστημονική βιβλιογραφία, υπάρχει μια ποικιλία όρων που σχετίζονται με την έννοια της αξιολόγησης, ο καθένας με τη δική του συγκεκριμένη σημασία, και αυτό ισχύει και για την έννοια της αξιολόγησης εντός του εκπαιδευτικού τομέα.

Ο Keeves (1997), για παράδειγμα, ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια διαδικασία που αξιολογεί την αξία ενός αντικειμένου και είναι μια δραστηριότητα που σχετίζεται στενά με την έρευνα και την ανάπτυξη. Ο OECD (1998) περιγράφει την αξιολόγηση ως μια συστηματική ανάλυση των πιο σημαντικών στοιχείων ενός οργανισμού, με στόχο τη συμβολή στη λήψη αποφάσεων, την ισοπέδωση της ευθύνης και την κατανομή των πόρων (Saiti, 2008). Ο Κασσωτάκης (1992) παρουσιάζει την αξιολόγηση ως μια συστηματική διαδικασία που παρακολουθεί πόσο καλά επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και αναγνωρίζει τους παράγοντες που δυσκολεύουν την επίτευξή τους, διευκολύνοντας έτσι την ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της ανατροφοδότησης (Κασσωτάκης, 1992, Μαντάς; Καβουλάρης, & Δαλαβίκας, 2009). Σε αυτή την προσέγγιση (Κασσωτάκης, 1992), δίνεται έμφαση τόσο στην αποτελεσματικότητα της συνολικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας όσο και στην αξιολόγηση του ελέγχου της συνολικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (1996), η έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ του περιβάλλοντος και όλων των παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα είναι πολύ σημαντική, καθώς επηρεάζει τη συνολική λειτουργία της. Έτσι, η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας είναι μια διαδικασία που στοχεύει στην αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του βαθμού επίτευξης των στόχων και των στόχων της, με την ανατροφοδότηση να παίζει ζωτικό ρόλο στην επίτευξη της βελτίωσης της εκπαίδευσης (Hoy & Miskel, 1996; Saiti, 2008).

**Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης:**

**Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δύο είναι οι πιο ξεκάθαρες κατηγορίες, βασιζόμενες στον φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση:**

**Εσωτερική αξιολόγηση.** Αυτή η εκτίμηση εκτελείται από μέλη του οργανισμού (Scriven, 1991; Μαντάς, 2009) και μπορεί να διαχωριστεί σε δύο υποκατηγορίες:

- **Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση:** Αυτή τηρεί μια ιεραρχημένη διαδικασία επιθεώρησης, με σκοπό κυρίως τον έλεγχο και τη διαχείριση.
- **Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση:** Έχει ως στόχο την αυτοβελτίωση του έργου και εκτελείται από μέλη που ανήκουν στον οργανισμό.

**Εξωτερική αξιολόγηση.** Αυτή η εκτίμηση εκτελείται από άτομα που δεν ανήκουν στον οργανισμό και πραγματοποιείται σε τρία κύρια επίπεδα: τοπικό, περιφερειακό και εθνικό. Περιλαμβάνει τρεις κυρίως μορφές:

- **Επιθεώρηση:** Βασίζεται στο τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και επικεντρώνεται στην εποπτεία της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.
- **Παρακολούθηση εκπαιδευτικού συστήματος:** Κάθε χώρα δημιουργεί έναν μηχανισμό ελέγχου (monitoring) για την παρακολούθηση των διαφόρων παραγόντων της εκπαίδευσης.
- **Ειδικές μελέτες αξιολόγησης:** Αυτές οι μελέτες αποσκοπούν στην αξιολόγηση των πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, λαμβάνοντας υπόψη διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα στην εκπαιδευτική μονάδα (Scriven, 1991; Μαντάς, 2009)

### **Εσωτερική αξιολόγηση:**

Η εσωτερική αξιολόγηση χρησιμεύει ως κρίσιμος μηχανισμός για την επίδειξη του επιπέδου επίτευξης των στόχων που θέτει η ίδια η σχολική μονάδα (Faubert, 2009). Πέρα από αυτόν τον πρωταρχικό σκοπό, η εσωτερική αξιολόγηση περιλαμβάνει πρόσθετους στόχους όπως η προώθηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και η ενίσχυση των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Kyriakides & Campbell, 2004; Hoy & Miskel, 2005).

Η προαγωγή της ποιότητας εντός της εκπαιδευτικής μονάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με βελτιώσεις στο σχολικό περιβάλλον, τη σχολική κουλτούρα, τις ανθρώπινες σχέσεις, τις διαδικασίες



λήψης αποφάσεων και την αμοιβαία επιρροή εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Kyriakides & Campbell, 2004; Hoy & Miskel, 2005). ). Αυτοί οι μετασχηματισμοί στοχεύουν να επιφέρουν θετικό αντίκτυπο στη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία.

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κυρίως εποπτικού χαρακτήρα, φέρει την ευθύνη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση μπορεί ακούσια να δημιουργήσει εμπόδια στις συνεργατικές συνεργασίες και να εκθέσει ανησυχίες σχετικά με τη διοικητική υποκειμενικότητα (Solomons, 1999; Papakonstantinou & Anastasiou, 2013). Αυτή η ιεραρχική αξιολόγηση μπορεί να καλλιεργήσει μια ατμόσφαιρα ελέγχου, οδηγώντας ενδεχομένως σε σκεπτικισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοπιστία της διαδικασίας και εμποδίζοντας την επιδιωκόμενη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Αντίθετα, η διαδικασία αυτοαξιολόγησης βασίζεται στη συνεργατική συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων, των γονέων και των μαθητών, διασφαλίζοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της (Solomon, 1999). Η αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους και εργαλεία για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου. Ο πρωταρχικός στόχος είναι να καλλιεργηθεί το αίσθημα αμοιβαίας ευθύνης και δέσμευσης μεταξύ όλων των μελών, ενισχύοντας την επικοινωνία και την κριτική σκέψη για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής δράσης (Kyriakides & Campbell, 2004). Αναγνωρισμένη κυρίως ως διαδικασία ανατροφοδότησης, η αυτοαξιολόγηση προσδιορίζει τις βασικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού και συμβάλλει στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Kyriakides & Campbell, 2004). Επιπλέον, συμβάλλει ενεργά στη δημιουργία ενός αξιολογικού περιβάλλοντος μέσω της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οδηγώντας στη βελτίωση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών μεθόδων (Διερωνίτου, 2015).

## **Εξωτερική αξιολόγηση**

1.3.1 Η εξωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται συχνά σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με πιο συγκεντρωτική δομή. Η διαδικασία περιλαμβάνει κριτήρια που ορίζονται από μια κεντρική αρχή, τα οποία κοινοποιούνται σαφώς και αντικειμενικά τόσο στους αξιολογητές όσο και σε αυτούς που αξιολογούνται, οδηγώντας τελικά σε μια οριστική κρίση (Δημητρόπουλος, 2010). Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές μονάδες και το προσωπικό (Δημητρόπουλος, 2010).

1.3.2 Αυτή η μορφή αξιολόγησης δέχεται συχνά κριτική για την αντιληπτή αποτυχία της να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα, να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες ή να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι οι εξωτερικοί αξιολογητές μπορεί να μην λαμβάνουν υπόψη όλες τις πτυχές της λειτουργίας ενός σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της υλικοτεχνικής υποδομής, οδηγώντας σε ανησυχίες σχετικά με την αξιοπιστία (Solomon, 1999). Παρά αυτά τα μειονεκτήματα, ορισμένες προοπτικές υποστηρίζουν την εξωτερική αξιολόγηση, αναφέροντας τον ρόλο της στη διατήρηση της σχολικής ενότητας και στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

### **Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης**

1.3.3 Η εσωτερική αξιολόγηση, που χρησιμοποιείται σε διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα, επιτρέπει στις εκπαιδευτικές οντότητες να θέτουν τους δικούς τους στόχους και να τους αξιολογούν, τονίζοντας την ανάγκη για βελτίωση και υπευθυνότητα. Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, ενισχύοντας τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Solomon, 1999).

1.3.4 Οι εσωτερικοί αξιολογητές, με πλήρη γνώση των τοπικών παραμέτρων και προκλήσεων, διευκολύνουν την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και αποτρέπουν τους αξιολογητές από το να αισθάνονται ότι απειλούνται από τη διαδικασία (Nevo, 2001). Προωθεί επίσης τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, τη συλλογική ατμόσφαιρα και ενθαρρύνει την πρωτοβουλία. Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης, αποκτούν γνώσεις για τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη συνολική επαγγελματική προβολή (Πενετή, 2018).

1.3.5 Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, συστατικό της εσωτερικής αξιολόγησης, έχει το πιθανό μειονέκτημα να γίνεται αντιληπτή ως μια μορφή επίβλεψης, εισάγοντας υποκειμενικότητα στις αξιολογήσεις που διενεργούνται από διευθυντές σχολείων και δυνητικά επηρεάζοντας τη δυναμική της ομάδας (Πενετή, 2018). Οι αδυναμίες της εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν την εσωτερικότητά της, την έλλειψη ευρύτερης ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, την απουσία συνεχούς αυτοαξιολόγησης και τις προκλήσεις στη σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τον προγραμματισμό βελτίωσης (Solomon, 1999).

1.3.6 Για την ενίσχυση της εκπαίδευσης, συνιστάται συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, που διεξάγεται με αξιολογικό προσανατολισμό (Πενετή, 2018). Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι η εξωτερική αξιολόγηση συχνά υποκινεί άτομα και οργανισμούς να εφαρμόσουν εσωτερική αξιολόγηση (Nevo, 2001).

### **Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εξωτερικής αξιολόγησης**

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης αποτελούν αντικείμενο προσεκτικής εξέτασης εντός της εκπαιδευτικής σφαίρας, με τους μελετητές να ζητούν προσοχή λόγω πιθανών κινδύνων που προκύπτουν από την έλλειψη πλήρους κατανόησης της διαδικασίας (Bennett & Gitomer, 2009). Επιπλέον, επιμένει η πεποίθηση ότι τα σχολεία μπορούν να εφαρμόσουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν εξωτερική αξιολόγηση, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της εσωτερικής αξιολόγησης ως προϋπόθεση για την εξωτερική αξιολόγηση (Goe et al., 2008).

Ένα από τα αξιοσημείωτα μειονεκτήματα της εξωτερικής αξιολόγησης είναι η περιορισμένη εκτίμηση παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, με αποτέλεσμα πιθανώς μια ανακριβή ή άδικη απεικόνιση του εκπαιδευτικού τοπίου (Baker et al., 2002). Αυτή η διαδικασία, συχνά αγχωτική και υπόκειται σε μεροληψία των εκπαιδευτικών, εγείρει αμφιβολίες σχετικά με την αντικειμενικότητα των κρίσεων των εξωτερικών αξιολογητών και μπορεί να υπονομεύσει την αίσθηση της συλλογικότητας στα σχολεία (Solomon, 1999). Η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης απαιτεί σημαντική επένδυση χρόνου και οικονομικών (Solomon, 1999).

Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική αξιολόγηση φέρνει το πλεονέκτημα της ενστάλαξης εμπιστοσύνης, λειτουργώντας ως διαδικασία με ανοιχτή αναφορά στην κοινή γνώμη για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων (Μαγγόπουλος, 2015). Ένα κρίσιμο όφελος της εξωτερικής αξιολόγησης για τα σχολεία έγκειται στην πληροφόρηση που παρέχει, επιτρέποντας στα ιδρύματα να συγκρίνουν τα δεδομένα τους με αυτά άλλων σχολείων, διευκολύνοντας έτσι μια διαφοροποιημένη ερμηνεία των δεδομένων τους και την αξιολόγηση της ποιότητάς τους (Hamilton et al., 2017).

Είναι σημαντικό ότι η εξωτερική αξιολόγηση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη νομιμοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης, ενθαρρύνοντας τον διάλογο μεταξύ τους για την ενίσχυση της κατανόησης των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία (Nevo, 2001). Οι πρόσφατες τάσεις σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες δείχνουν μια αυξανόμενη τάση για υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης,

με την εξωτερική αξιολόγηση να θεωρείται συμπληρωματική και να ενισχύει τις προσπάθειες αυτοαξιολόγησης των σχολείων (Dahler-Larsen, 2011).

### **Αξιολόγηση σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο**

Η αξιολόγηση σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο υπήρξε ένα κομβικό σημείο, ειδικά κατά τη διαδικασία ενοποίησης των ευρωπαϊκών εθνών, όπου προσδιορίστηκαν κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2000). Στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000, προέκυψε συναίνεση σχετικά με την επιτακτική ανάγκη να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα ως απάντηση στην παγκοσμιοποίηση. Το Συμβούλιο τόνισε την ανάγκη αύξησης του μορφωτικού επιπέδου όλων των μελλοντικών ευρωπαίων πολιτών και επένδυσης περισσότερων πόρων στην εκπαίδευση για την ανακούφιση της ανεργίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2000).

Μια συγκριτική μελέτη που διεξήχθη το 2004 εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, γνωστή ως «Ευρυδική», εξέτασε μεθόδους αξιολόγησης και πολιτισμούς σε διάφορες χώρες. Η μελέτη αποκάλυψε ότι, με εξαίρεση το Λουξεμβούργο και τη Βουλγαρία, όλες οι χώρες εφάρμοσαν εσωτερική αξιολόγηση (Eurydice, 2004).

Οι πρακτικές εξωτερικής αξιολόγησης παρουσιάζουν παραλλαγές που εξαρτώνται από τον φορέα ή την υπηρεσία που το εκτελεί και τους αρχικούς του στόχους. Σε ορισμένες χώρες, η επιθεώρηση διενεργείται από ειδικό φορέα που λειτουργεί υπό την αιγίδα της κεντρικής κυβέρνησης, ενώ σε άλλες, δύο ξεχωριστές εκπαιδευτικές αρχές χειρίζονται την αξιολόγηση (Eurydice, 2004). Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων για αξιολόγηση μπορεί να προέρχεται από εκπαιδευτικές αρχές ή να καθορίζεται από εξωτερικούς αξιολογητές, όπως παρατηρείται στο Βέλγιο, την Πορτογαλία, την Ολλανδία, την Πολωνία και τη Γαλλία (Faubert, 2009).

Όταν η αξιολόγηση εστιάζει σε διαδικασίες, συχνά επικεντρώνεται στις ευθύνες των δασκάλων, στην οργάνωση της τάξης, στη χρήση των πόρων και στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, με λιγότερη έμφαση σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ορισμένες χώρες, όπως η Ουγγαρία και οι ΗΠΑ, δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση σε θέματα μάθησης, που συχνά αξιολογούνται μέσω εθνικών εξετάσεων (Faubert, 2009). Οι διακρίσεις μεταξύ των χωρών στην κατασκευή συστημάτων αξιολόγησης είναι αισθητές, με διακυμάνσεις σε κεντρικά, αποκεντρωμένα ή εξαιρετικά αποκεντρωμένα συστήματα. Αυτή η τάση αποκέντρωσης, που παρατηρήθηκε κυρίως στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης κατά τη δεκαετία του '90, συσχετίζεται με την εγκαθίδρυση της σχολικής αυτονομίας (Ευρυδική, 2007).

Ωστόσο, χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ολλανδία, η Τσεχική Δημοκρατία και η Ιαπωνία επιδεικνύουν εκτεταμένη αυτοδιαχείριση στα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα, επιτρέποντας αυτονομία στη διαχείριση πόρων, τις αποφάσεις προγραμμάτων και τις μεθόδους αξιολόγησης. Αντίθετα, η Ελλάδα και η Τουρκία παρέχουν περιορισμένη αυτονομία στα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα ( Σταυριανουδάκης και Ιορδανίδης, 2018).

### **Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση**

Οι νέες τάσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση αντικατοπτρίζουν μια παγκόσμια αλλαγή, με πολλές χώρες μέλη της Ένωσης να αποκεντρώνουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και να δίνουν έμφαση στην αυτονομία των σχολικών μονάδων μέσω διαφόρων μεταρρυθμίσεων (Hargreaves, 2003). Αυτές οι αλλαγές ενθαρρύνουν την καινοτομία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας δημιουργικές πρωτοβουλίες και αυξημένη προσωπική συμμετοχή, προωθώντας έτσι πιο διαφοροποιημένη εκπαίδευση απέναντι σε έναν πιο ετερογενή σχολικό πληθυσμό (Hanushek & Woessmann, 2015).

Τα σύγχρονα συστήματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση καταδεικνύουν μια σταδιακή βελτίωση στην ποιότητα της διδασκαλίας και μια αυξημένη εστίαση στην ανατροφοδότηση (Black & Wiliam, 1998). Η προσέγγιση αξιολόγησης ανατροφοδότησης στοχεύει στην ολιστική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ενσωματώνοντας διάφορους παράγοντες και ενισχύοντας μια διαλεκτική σχέση στη διαδικασία αξιολόγησης και διδασκαλίας (Sadler, 1989). Ενώ οι ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούν διαφορετικά συστήματα αξιολόγησης, εμφανίζονται ορισμένες κοινές πρακτικές.

Η αξιολόγηση, ιδιαίτερα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μονάδων, μετατοπίζεται από την ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικού στην εστίαση στην ενότητα ως σύνολο, με στόχο τη διασφάλιση της αυτονομίας (Hattie & Timperley, 2007). Αξιολογεί την κατάσταση των καθορισμένων στόχων εντός της εκπαιδευτικής μονάδας και προσπαθεί να προωθήσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ενοποίηση των διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης είναι μια διαδεδομένη τάση, με την «προσέγγιση ανατροφοδότησης» να ξεχωρίζει ως κρίσιμο χαρακτηριστικό για ένα πιο έγκυρο και αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης (Hattie & Timperley, 2007).

Η δημιουργία μιας «κουλτούρας αξιολόγησης» αποκτά σημασία, αντιμετωπίζοντας την αξιολόγηση ως εργαλείο για ανατροφοδότηση και βελτίωση (Elmore, 2004). Οι θεμελιώδεις αρχές των αναδυόμενων συστημάτων αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη διαφάνεια και μια ολιστική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς (Hamilton et al., 2017).

Επιπλέον, προτείνεται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, με στόχο να διασφαλίσει την εγκυρότητα και τη συμπληρωματικότητα και των δύο διαδικασιών (Weiss, 1998). Αυτή η διαδραστική διαδικασία προάγει την αμοιβαία μάθηση μέσω του συνεχούς προγραμματισμένου διαλόγου (Weiss, 1998).

Η έννοια της «αναπτυξιακής αξιολόγησης», που πρωτοστάτησε στις Ηνωμένες Πολιτείες, τονίζεται ως αποτελεσματική μέθοδος (Patton, 2011). Αυτή η δυναμική διαδικασία τοποθετεί τους αξιολογητές και τους αξιολογητές ως ενεργούς συμμετέχοντες, λειτουργώντας ως μέλη μιας ενωμένης ομάδας (Patton, 2011). Η «αναπτυξιακή αξιολόγηση» συμβάλλει στην ανάδειξη των εκπαιδευτικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης, αναδιαμορφώνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της αλλαγής και της καινοτομίας (Patton, 2011). Η ευελιξία των στόχων και η ικανότητα επαναπρογραμματισμού από τον αξιολογητή είναι βασικά χαρακτηριστικά, με την αξιολόγηση να πραγματοποιείται σε σχετικά ελεύθερα πλαίσια εποπτείας που μπορούν να αναθεωρηθούν και να προσαρμοστούν βάσει αποτελεσμάτων και απαιτήσεων (Patton, 2011).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:**

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

#### **Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων**

**ΦΕΚ 388 τ.Β 27-01-2023** Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι πρόσφατες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του σχολικού έργου, όπως αυτές δημοσιεύονται στο **ΦΕΚ 388 τ.Β 27-01-2023**

Στην απόφαση με αριθμό **9950/ΓΔ5/2023** περιλαμβάνονται τα παρακάτω άρθρα-ενότητες:

Άρθρο 1 – Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού

Άρθρο 2 – Αρχές που διέπουν την αξιολογική διαδικασία.

Άρθρο 3 – Αξιολόγηση σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα.

Άρθρο 4 – Πεδία και κριτήρια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Άρθρο 5 – Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών των Κέντρων Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης

Άρθρο 6 – Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των σχολικών μονάδων

Άρθρο 7 – Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης

Άρθρο 8 – Πεδία και κριτήρια αξιολόγησης του έργου των μελών του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού των σχολικών μονάδων

Άρθρο 9 – Καταχώριση από τους αξιολογούμενους στοιχείων σε ηλεκτρονικό φάκελο Άρθρο 10 – Έκθεση αυτοαξιολόγησης

Άρθρο 11 – Λεπτομερειακές ρυθμίσεις της διαδικασίας αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ή των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ή του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού

Άρθρο 12 – Ενστάσεις

Άρθρο 13 – Μεταβατικές διατάξεις

Άρθρο 14 – παραρτήματα – παράρτημα α: πρακτικό κατ' εφαρμογή της περ. α) της παρ. 4 του άρθρου 75 του ν. 4823/2021 – παράρτημα β: συνοπτική αποτίμηση διδασκαλίας ή υποστηρικτικού έργου ή προγράμματος ή παρουσίασης και ανάλυσης μελέτης περίπτωσης από αξιολογητή έκθεση παρατηρήσεων αξιολογούμενου

Άρθρο 15 – Έναρξη ισχύος

Σύμφωνα με το **ΦΕΚ 388 τ.Β 27-01-2023**

Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π) της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και η προαγωγή και βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται, στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές.

Πεδία και κριτήρια της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών:

1. Τα πεδία, στα οποία εστιάζει η περιγραφική αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, είναι:

- το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Αναλυτικότερα αναφέρεται στην σημασία εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς και στην άμεση ανάγκη ένταξης της αυτοαξιολόγησης ή όπως συγκεκριμένα αναφέρεται μέσα στο ΦΕΚ, του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών.

Ο στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι να επιτυγχάνει διαρκή ενίσχυση της ποιοτικής απόδοσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και ευρύτερα σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρεται στην εφαρμογή ενός καινούργιου μηχανισμού Συλλογικού προγραμματισμού, Εσωτερικής και Εξωτερικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου η ίδια η σχολική μονάδα καταλαμβάνει κεντρική θέση, με τους εκπαιδευτικούς οι ίδιοι να δραστηριοποιούνται, να αναζητούν και να επεξεργάζονται δεδομένα από διάφορες πηγές, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες εντοπισμού των προτερημάτων και των πεδίων που απαιτούν βελτίωση στη σχολική μονάδα, να πραγματοποιούν αυτοαξιολόγηση ομαδικά και με τεκμηριωμένο τρόπο, να αναλογίζονται και τελικά υπό την ευθύνη του διευθυντή/ντριας να διαμορφώνουν την ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αυτή η Έκθεση μαζί με τις ετήσιες Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσουν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης Σ.Ε.Ε. και το Π.Ε.Κ.Ε.Σ. , υποβάλλονται συνολικά για επεξεργασία στην αποκλειστική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π , η οποία συνεργάζεται σε εθνικό επίπεδο με την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Η τελευταία τελικά διαμορφώνει τις καταληκτικές εισηγήσεις και προτάσεις της που καταθέτει στον/στην υπουργό Παιδείας.

Συγκεκριμένα, όπως επισημαίνεται στην προαναφερόμενη επίσημη εφημερίδα, η συλλογική οργάνωση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού εργασιακού φορτίου στη σχολική μονάδα συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία αξιολόγησης. Διάφορα συστατικά αυτού του συλλογικού προγραμματισμού περιλαμβάνουν την καθοριστική προσδιοριστική διαδικασία των εκπαιδευτικών στόχων και τον σχεδιασμό των σχετικών συλλογικών ενεργειών που αποβλέπουν στην πρόληψη,



παρακολούθηση και διαχείριση πιθανών προκλήσεων, με σκοπό την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαιδευτικής εργασίας.

- **Σχεδιασμός:** Αυτός περιλαμβάνει τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού φορτίου της σχολικής μονάδας και την ταυτοποίηση των θεματικών πεδίων, τα οποία θεωρούνται καίρια για την εκπαιδευτική διαδικασία και την λειτουργία του σχολείου και παρουσιάζουν περιθώρια για βελτιώσεις.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας σχεδιασμού, ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει κεντρικό ρόλο, καθορίζοντας τους στόχους και οργανώνοντας ομάδες εκπαιδευτικών με την αρμοδιότητα του σχεδιασμού Σχεδίων Δράσης σε σχέση με την υλοποίηση αυτών των στόχων. Στις ειδικές συνεδριάσεις, πέρα από τον Σ.Ε.Ε. Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης, μπορεί να συμμετέχουν επιπλέον μέλη του 37 Π.Ε.Κ.Ε.Σ. ,του Κ.Ε.Σ.Υ., του Κ.Π.Ε., μέλη ΔΕΠ, εγκεκριμένοι Ερευνητές και Ερευνητικά Κέντρα που υπόκεινται στην εποπτεία του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Ο Σύλλογος λαμβάνει υπόψη την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της προηγούμενης σχολικής περιόδου, τις παρατηρήσεις και προτάσεις του Σ.Ε.Ε. , τις απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου, καθώς επίσης λαμβάνει υπόψη τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τυχόν αλλαγές, για να συνεχίσει με τον προγραμματισμό του σχολικού έργου και τον σχεδιασμό Ομάδων Δράσεων Α΄ και Β΄, με τη συνεργασία 2-5 συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Αξίζει να επισημανθεί πως κάθε δάσκαλος θα πρέπει να δηλώνει συμμετοχή τουλάχιστον σε δύο Ομάδες Δράσης, ενώ επιβάλλεται η συμβολή όλων στην υλοποίηση ενός Σχεδίου Δράσης που αφορά τον πρώτο θεματικό άξονα, την "Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση". Η Συλλογική Προγραμματισμένη Δράση, οι στόχοι για βελτίωση και οι τίτλοι των Σχεδίων Δράσης εισάγονται στην ειδική ψηφιακή πλατφόρμα του Ι.Ε.Π. και παρουσιάζονται στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας. Η φάση της "Υλοποίησης" αποτελεί το στάδιο εφαρμογής της συλλογικής απόφασης και την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης. Σε αυτό το σημείο, ο Σύλλογος Διδασκόντων και οι Ομάδες Δράσης αναλαμβάνουν την εκτέλεση, συγκέντρωση, εξέταση, ανάλυση και αξιολόγηση των σχετικών δεδομένων, προσαρμόζοντας, τροποποιώντας και εφαρμόζοντας διορθωτικές ενέργειες εάν κριθεί αναγκαίο.

Οι συναντήσεις της Ένωσης πραγματοποιούνται τουλάχιστον μια φορά κάθε δύο μήνες, ακολουθώντας την πρόσκληση του Διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας. Σε περίπτωση που το θεωρεί αναγκαίο η Ένωση, η ατζέντα μπορεί να τροποποιηθεί ή να αναδιαμορφωθεί, λαμβάνοντας υπόψη και τις συμβουλές του Συντονιστή Παιδαγωγικής Ευθύνης. Προβλέπεται η ευκαιρία παρουσίασης των αποτελεσμάτων των συνεργατικών ομάδων σε ειδικές εκπαιδευτικές εκδηλώσεις ή ημερίδες, με σκοπό την ευρύτερη διάδοση επιτυχημένων προσεγγίσεων.

• **Αξιολόγηση:** Η αποτίμηση καλύπτει, αφενός, την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού πρόγραμματος και, αφετέρου, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας της σχολικής μονάδας βασίζεται σε τρεις (3) κύριες λειτουργίες: την παιδαγωγική και εκπαιδευτική λειτουργία, τη διοικητική λειτουργία, και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Κάθε μία από αυτές τις λειτουργίες περιλαμβάνει δεκατέσσερα (14) επιμέρους θεματικά πεδία, τα οποία περιγράφονται μέσα από μια σειρά ενδεικτικών δεικτών, συγκροτώντας ένα αναφορικό πλαίσιο για το περιεχόμενο του κάθε θεματικού πεδίου και, κατ' επέκταση, αξιολογούνται συνολικά.

## **ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΕΣ**

### **A. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ**

#### 1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση

Ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου επιτυγχάνεται με την εφαρμογή καινοτόμων/εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών και την ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων (softskills) και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών. Ακόμη, σημαντικής είναι η ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, καθώς και η υλοποίηση δράσεων για την ανάπτυξη του γλωσσικού και επιστημονικού εγγραμματισμού. Τέλος, η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης και ο αναστοχασμός αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.

#### 2. Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση

Η υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών προσφύγων, καθώς επίσης και η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης και εξατομικευμένων παρεμβάσεων θέτουν τις βάσεις για μία ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση.

#### 3. Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού

Απαιτούμενη η λήψη μέτρων πρόληψης και παρέμβασης και η ενημέρωση και συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον.

#### 4. Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις διακρίσεις μαθητών/ μαθητριών

Υποστήριξη των ενδιαφερόντων μαθητών/ μαθητριών καθώς και η προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις

#### 5. Φοίτηση- σχολική διαρροή

Ανάγκη λήψης μέτρων πρόληψης και περιορισμού περιστασιακών απουσιών μαθητών/ μαθητριών και πρόληψης/ περιορισμού φαινομένων διακοπής φοίτησης.

#### 6. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ μαθητριών

Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης. Επίσης, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων

#### 7. Σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

Έμφαση δίνεται στην πρόληψη και στην τήρηση των κανόνων. Ακόμη, στην ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών

#### 8. Σχέσεις σχολείου- οικογένειας

Ανάγκη ενίσχυσης των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και υποστήριξης δράσεων ενημέρωσης, συνεργασίας και επιμόρφωσης γονέων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος

### **B. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ**

#### 9. Καθοδήγηση - Διαχείριση και εποπτεία της εκπαιδευτικής εγκατάστασης

Καθορισμός στόχων και προτεραιότητας στόχων και κολλεκτιβισμός στην αποφασιστικότητα. Επιπλέον, διαμόρφωση επικοινωνιακών διαδικασιών για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και έξυπνη εκμετάλλευση του διδακτικού προσωπικού

#### 10. Επιμέλεια φυσικών πόρων και υποδομών

Διανομή αποθεμάτων και προστασία και εκμετάλλευση των σχολικών χώρων και υποδομών. Ακόμη, ουσιαστική αναβάθμιση και επέκταση των υποδομών

#### 11. Σχολείο και κοινωνία

Προσπάθειες για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δικτύων και ενίσχυση των σχέσεων και αναζήτηση συνεργασιών με οργανισμούς (κοινωνικούς και πολιτιστικούς οργανισμούς, την τοπική κοινότητα κλπ)

### **Γ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

#### 12. Ενεργός συμβολή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Παρακολούθηση ενδοσχολικών σεμιναρίων επιμόρφωσης και συμμετοχή σε διαδικασίες επαγγελματικής εκπαίδευσης που προσφέρονται από αναγνωρισμένους φορείς

#### 13. Ενασχόληση του σχολείου με πρωτοβουλίες επαγγελματικής εξέλιξης για την προώθηση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης

Σχεδίαση και εφαρμογή εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών για συγκεκριμένες ειδικότητες ή ομάδες ειδικοτήτων και εφαρμογή εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που στηρίζονται στην αμοιβαία παρατήρηση

#### 14. Συμμετοχή του προσωπικού σε επιπρόσθετες δραστηριότητες (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλες εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις κλπ)

Ενεργής συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κλπ)

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:**

#### **ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

## **Ατομική αξιολόγηση:**

### **Έκθεση αυτοαξιολόγησης**

Ο πιο προσιτός και ρεαλιστικός τρόπος για την αξιολόγηση της διδασκαλίας στο καθημερινό σχολικό πλαίσιο είναι η αυτοαξιολόγηση. Τυπικά, αυτού του είδους οι αξιολογήσεις διεξάγονται αυτοδίκαια μεταξύ των διδασκόντων, αν και όχι με συστηματικό τρόπο. Συνήθως, οι δάσκαλοι κάνουν αναστοχασμό στη διδασκαλία τους όταν νιώθουν ότι είναι απαραίτητο ή ενώ εμπιστεύονται την διαισθητική τους κρίση, ειδικά σε περιπτώσεις όπου τα αποτελέσματα δεν ήταν σύμφωνα με τις προσδοκίες τους.

### **Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού**

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία αξιολόγησης που βασίζεται σε μηχανισμούς που σχεδιάζονται και υποστηρίζονται από τα στελέχη της οργάνωσης που υπόκειται σε αξιολόγηση (δάσκαλοι, μαθητές), καθώς αυτοί θεωρούνται οι πιο επαρκείς γνώστες των συνθηκών και των προκλήσεων της εκπαιδευτικής κατάστασης που βιώνουν και σχηματίζουν καθημερινά. Παρόλο που η αυτοαξιολόγηση θα έπρεπε λογικά και ιδανικά να προηγείται όλων των άλλων μεθόδων αξιολόγησης της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, στην πράξη, το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης δεν περιλαμβάνει κάποια επαρκής μορφή αυτοαξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς.

Συχνά, η αξιολόγηση δεν υπόκειται σε τυποποιημένη δομή, αλλά ακόμη και ένα απλό σύνολο στοιχείων μπορεί να κατευθύνει τους δασκάλους προς σκέψεις που στοχεύουν στην επαναδιαμόρφωση της διδασκαλίας και της διαδικασίας εκμάθησης (Keeves, 1994; Serafini, 2000), με στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Το εργαλείο της προσωπικής αυτοπροβολής και αυτοπαρατήρησης επιτρέπει στον δάσκαλο να αξιολογεί τον εαυτό του, υπό τον διττό ρόλο του αξιολογητή και του αξιολογούμενου (Γεωργουδάκης, 2010). Για να είναι η αυτοαξιολόγηση σταθερά τοποθετημένη σε λογική βάση, είναι αναγκαίο να έχουν οριστεί σαφείς στόχοι και κριτήρια. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να είναι εφικτοί και πρακτικοί, έτσι ώστε να προωθούν και να ενθαρρύνουν τους δασκάλους προς την κατεύθυνση της επίτευξής τους (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2003). Όσον αφορά τη διαμόρφωση των κριτηρίων, πρέπει να ληφθεί υπόψη η συμπεριφορά του δασκάλου κατά τη διάρκεια των διαδικασιών εκμάθησης, η στάση του απέναντι στους μαθητές και γενικά η διαχείριση της τάξης (Δημητρόπουλος, 2010). Το αποτέλεσμα της αυτό-αξιολόγησης ή προσωπικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ταχύτερη και πιο ασφαλή ανίχνευση των πιθανών λαθών στα οποία μπορεί να προσπίπτει καθημερινά ένας εκπαιδευτικός. Η αναγνώριση αυτών, καθώς και η άμεση διόρθωσή τους, οδηγούν σε έναν περισσότερο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και επομένως, σε μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία, που είναι και το ζητούμενο, τόσο για τους δασκάλους/καθηγητές, όσο και για τους μαθητές.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο**

### **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να ερμηνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την εφαρμογή της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών Μονάδων και της Αυτοαξιολόγησης των Εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού επιλέχθηκαν οι παρακάτω θεματικές περιοχές ως βασικοί άξονες της έρευνας από τις οποίες και προέκυψαν κι οι σχετικές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων.

- 1) Θεώρηση της εφαρμογής της αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας
- 2) Θεώρηση της επίδρασης της αξιολόγησης σε μια εκπαιδευτική μονάδα
- 3) Εσωτερικοί κι εξωτερικοί αξιολογητές κι οι τελικοί αποδέκτες της αξιολόγησης
- 4) Το επιπρόσθετο έργο της Αυτοαξιολόγησης

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Από πλευράς μεθοδολογίας η έρευνα αυτή βασίζεται στην ποσοτική προσέγγιση. Για να υλοποιηθεί η έρευνα χρειάστηκε να γίνει μία γραπτή ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες στην οποία αναφέρεται ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας, ενημέρωση του θέματος καθώς και ενημέρωση του τρόπου συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου. Ακόμη, διαβεβαιώθηκε η εχεμύθεια και η μυστικότητα της συμμετοχής τους στην διερευνητική διαδικασία. Το Ερωτηματολόγιο θα διαμοιράστηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω e-mail και Google Forms αποκλειστικά σε Εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, μετά την συλλογή των στοιχείων, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων και πληροφοριών που συλλέχθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS.

### **ΔΕΙΓΜΑ**

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 Εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα απευθύνθηκε σε Εκπαιδευτικούς που είναι άμεσα διαθέσιμοι και πρόθυμοι να συμμετέχουν και να βοηθήσουν στην ερευνητική διαδικασία.

## **Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο (2) ενότητες με είκοσι (20) συνολικά ερωτήσεις (3 στην 1<sup>η</sup> ενότητα και 17 στη 2<sup>η</sup>). Πριν τη διατύπωση των ερωτήσεων υπήρξε η διαβεβαίωση προς τους ερωτώμενους πως οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας. Το ερωτηματολόγιο ως φόρμα της Google διαμοιράστηκε μέσω gmail σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποικιλία και εγκυρότητα στις απαντήσεις.

Στην 1η ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζονται μεταβλητές σχετικές με δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο). Στη 2η ενότητα οι ερωτήσεις αφορούν μεταβλητές που σχετίζονται με την εξοικείωση των ερωτώμενων με την έννοια της αξιολόγησης, εάν πιστεύουν στην αξία της ύπαρξης της αξιολόγησης, ποιοί παράγοντες επηρεάζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων και ποιά θεωρούν πως είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αλλά και της αυτο-αξιολόγησης στην εκπαίδευση για όσους την εφαρμόζουν

Η μορφή των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου, οπότε οι ερωτώμενοι επέλεξαν από τις προτεινόμενες απαντήσεις διχοτομικές, απλής ή πολλαπλής επιλογής. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με 5 διαβαθμίσεις καθώς και πλέγμα ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών (Kelly Grid). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο παρατίθεται παρακάτω.

## **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Αφού συμπληρώθηκαν τα ερωτηματολόγια από 150 συνολικά ερωτώμενους (το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό ποσοτικά και ποιοτικά για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας), έγινε εξαγωγή των απαντήσεων από τη φόρμα Google σε excel, μέσω της δυνατότητας που παρέχει η φόρμα. Στη συνέχεια μετατράπηκαν σε ποσοτικά κάποια ποιοτικά στοιχεία του ερωτηματολογίου (για να καταστεί δυνατή η ανάλυσή τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων). Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού IBM SPSS Statistics.

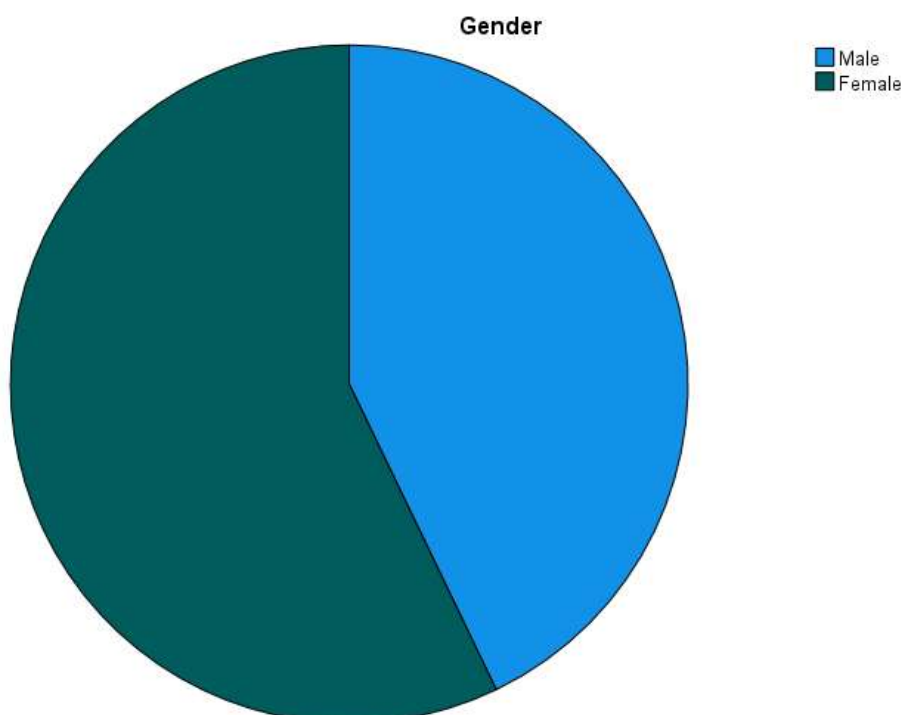
Από το παραπάνω γίνεται εύκολα η διάκριση ανάμεσα σε ποσοτικές (numerical) και ποιοτικές (factor) μεταβλητές. Επίσης, οι 3 ερωτήσεις της 1<sup>ης</sup> ενότητας μας δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για τους ερωτώμενους, όπως το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό τους επίπεδο.

Descriptive statistics:

		Gender	Age	Diploma
N	Valid	150	150	150
	Missing	0	0	0

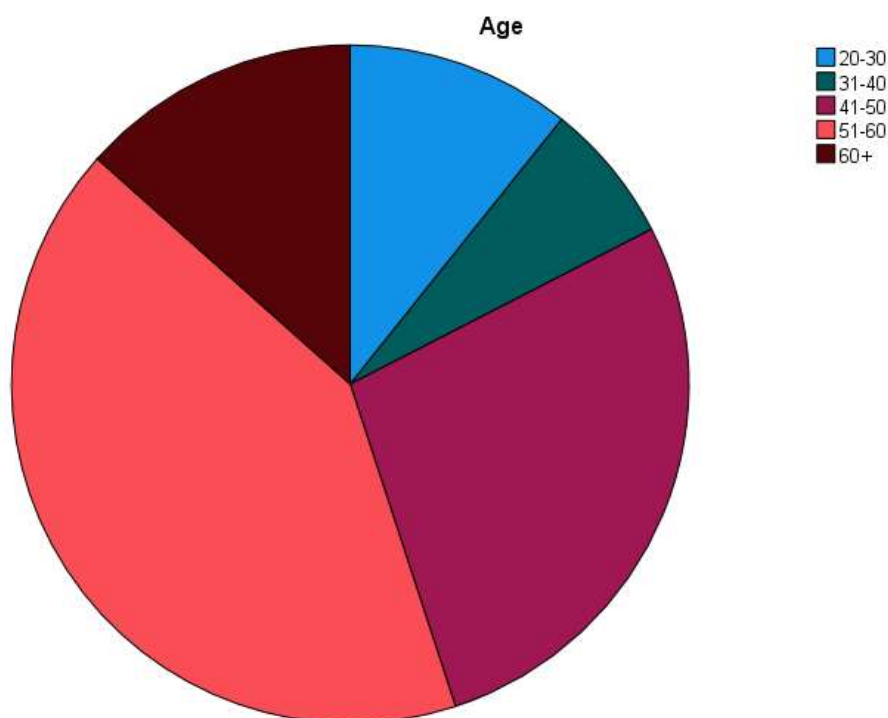
Gender				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2,0	2,0	2,0
Female	84	56,0	56,0	58,0
Male	63	42,0	42,0	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Από τον παραπάνω πίνακα, αντλούμε το στοιχείο, πως ο αριθμός των γυναικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν μεγαλύτερος απο τον αντίστοιχο αριθμό των ανδρών ερωτηθέντων (84 γυναίκες και 63 άνδρες συμμετέχοντες).



Age				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	,7	,7	,7
20-30	16	10,7	10,7	11,3
31-40	10	6,7	6,7	18,0
41-50	41	27,3	27,3	45,3
51-60	62	41,3	41,3	86,7
60 +	20	13,3	13,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Διαπιστώνεται λοιπόν πως η πλειοψηφία των ερωτώμενων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών. Αντίθετα, η λιγότερο εμφανιζόμενη ομάδα είναι μεταξύ 31 και 40 ετών, ενώ μεγάλη συχνότητα εμφάνισης παρατηρούμε στην ομάδα 41-50. Αυτό σημαίνει πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το παρόν ερωτηματολόγιο, διαθέτουν κάποια εργασιακή εμπειρία, μικρότερη ή μεγαλύτερη και έχουν αξιολογηθεί τουλάχιστον μία φορά. Πάντως, σίγουρα υπήρξε αντιπροσώπευση όλων των ηλικιών που μας βοήθησε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Στον παραπάνω πίνακα, βλέπουμε την ποσοστιαία κατανομή τους.

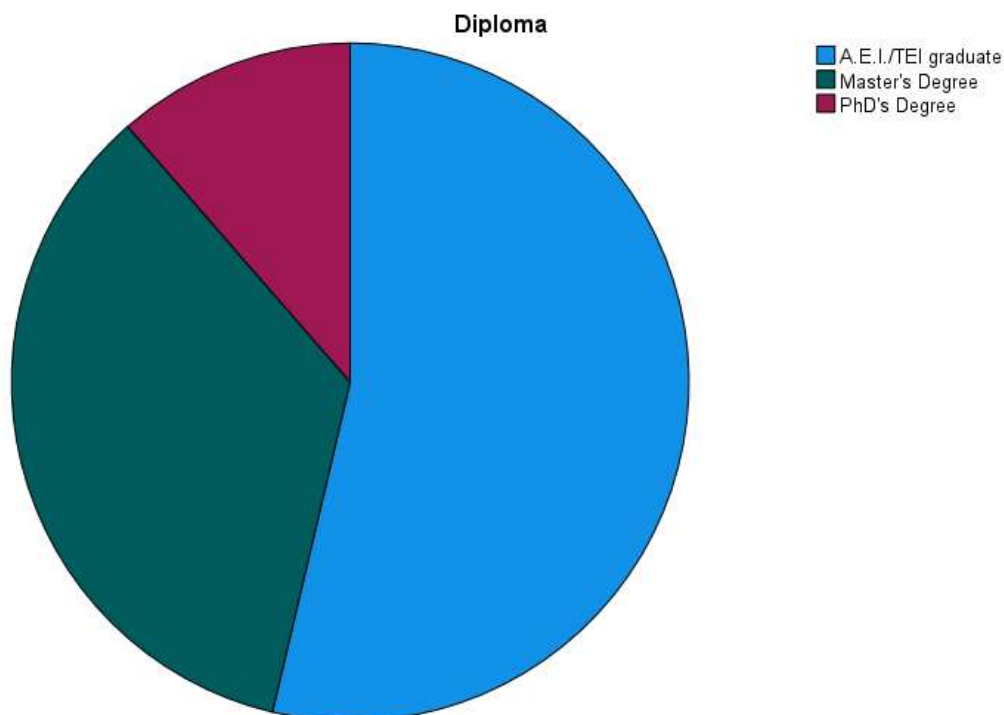




Diploma				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	,7	,7	,7
A.E.I./TEI graduate	80	53,3	53,3	54,0
Master's Degree	52	34,7	34,7	88,7
PhD's Degree	17	11,3	11,3	100,0
Total	150	100,0	100,0	

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων, οι περισσότεροι εκ των οποίων είναι απόφοιτοι ανώτατων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (80 εκ των 150 ερωτηθέντων), ενώ οι υπόλοιποι κατέχουν μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους.

Πρόκειται, δηλαδή, για δείγμα με υψηλό επίπεδο μόρφωσης.



Επομένως, όλα τα παραπάνω στοιχεία στοιχειοθετούν το προφίλ των ερωτηθέντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και προφανώς δικαιολογούν τα ευρήματά μας σχετικά με την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών μονάδων, όσο και τον ίδιων των εκπαιδευτικών και του έργου τους.

## Ποσοτικές μεταβλητές

### 2.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

#### Reliability

#### Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,920	39

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, όπως μετρήθηκε με το Cronbach's Alpha, βρέθηκε να είναι 0,92 με βάση 39 στοιχεία που περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση. Αυτή είναι μια εξαιρετική βαθμολογία, καθώς μια τιμή Cronbach's Alpha πάνω από 0,7 θεωρείται γενικά αποδεκτή στα περισσότερα ερευνητικά πλαίσια. Η λαμβανόμενη τιμή 0,92 υποδεικνύει υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνέπειας για την κλίμακα μας με αυτό το συγκεκριμένο δείγμα. Με 39 στοιχεία που συμβάλλουν σε αυτό το αποτέλεσμα, υποδηλώνει ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ολοκληρωμένο και καλά δομημένο για να αποσπάσει αξιόπιστες απαντήσεις από τον συμμετέχοντα.

### 2.3

#### Βαθμός αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης- Oneway ANOVA (Q 2.1)

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,627	2	3,814	4,142	,018
Within Groups	134,413	146	,921		
Total	142,040	148			

Τα παρεχόμενα αποτελέσματα προέρχονται από μια Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για την εξαρτημένη μεταβλητή Q2.1, η οποία σχετίζεται με την αντίληψη της αναγκαιότητας αξιολόγησης της εκπαιδευτικής εργασίας για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ANOVA αξιολογεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση βαθμολογία σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (Δίπλωμα).

Ερμηνεία: Τα αποτελέσματα της ANOVA δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση βαθμολογία των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για την αναγκαιότητα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής εργασίας σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (Δίπλωμα), καθώς το επίπεδο σημαντικότητας (Sig.) είναι 0,018, που είναι μικρότερο από το τυπικό επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Συμπέρασμα: Με βάση τα παρεχόμενα δεδομένα, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι τα άτομα με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (Δίπλωμα) έχουν σημαντικά διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## 2.4

### **Βαθμός αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναλογικά με το επίπεδο σπουδών- Multiple Comparisons (Q 2.1)**

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

**Multiple Comparisons**  
Dependent Variable:  
Q2.1

(I) Diploma	(J) Diploma	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval

						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	A.E.I./TEI graduate	Master's Degree	-,306	,171	,177	-,71	,10
		PhD's Degree	-,678*	,256	,024	-1,28	-,07
	Master's Degree	A.E.I./TEI graduate	,306	,171	,177	-,10	,71
		PhD's Degree	-,372	,268	,350	-1,01	,26
	PhD's Degree	A.E.I./TEI graduate	,678*	,256	,024	,07	1,28
		Master's Degree	,372	,268	,350	-,26	1,01

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

### 1. Απόφοιτος Α.Ε.Ι./ΤΕΙ έναντι Μεταπτυχιακού:

Η διαφορά στην αντιληπτή σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μεταξύ των αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και αυτών με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,177$ ). Και οι δύο ομάδες έχουν παρόμοια μέση βαθμολογία, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι απόψεις τους σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν διαφέρουν σημαντικά.

### 2. Απόφοιτος Α.Ε.Ι./ΤΕΙ έναντι Διδακτορικού:

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p = 0,024$ ) στην αντιληπτή σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μεταξύ των αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και εκείνων με διδακτορικό δίπλωμα. Οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι./ΤΕΙ τείνουν να θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πιο σημαντική σε σύγκριση με άτομα με διδακτορικό.

### 3. Μεταπτυχιακός έναντι διδακτορικού:

Η διαφορά στην αντιληπτή σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μεταξύ των ατόμων με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και εκείνων με διδακτορικό δίπλωμα δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,350$ ). Και οι δύο ομάδες εκφράζουν παρόμοιες απόψεις σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

### Ερμηνεία με την εξαρτημένη μεταβλητή:

Η σημασία της εξέτασης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης φαίνεται να είναι σημαντικά μεγαλύτερη μεταξύ των αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ σε σύγκριση με άτομα με διδακτορικό δίπλωμα. Ωστόσο, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ κατόχων Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών και ατόμων με διδακτορικό δίπλωμα ή μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και αυτών με μεταπτυχιακό τίτλο.

## 2.5

### **Βαθμός αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναλογικά με την ηλικία- Oneway ANOVA (Q 2.1)**

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

	Sum of Squares	df	Mean Square	F
Between Groups	2,718	4	,679	,702
Within Groups	139,323	144	,968	
Total	142,040	148		

Τα αποτελέσματα της ANOVA δείχνουν ότι, με βάση τα παρεχόμενα δεδομένα, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στο πώς αντιλαμβάνονται διαφορετικές ηλικιακές ομάδες τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Sig = 0,592). Η διακύμανση στις απαντήσεις φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από άλλους παράγοντες εκτός από την ηλικία.

## 2.6

### **Βαθμός αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναλογικά με την ηλικία- Correlations (Q 2.1)**

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

## Correlations

---

Age | Q2.1

Spearman's rho	Age	Correlation Coefficient	1,000	-,112
		Sig. (2-tailed)	.	,174
		N	149	149
	Q2.1	Correlation Coefficient	-,112	1,000
		Sig. (2-tailed)	,174	.
		N	149	149

Ερμηνεία:

Ο συντελεστής συσχέτισης κατάταξης του Spearman ( $\rho$ ) μεταξύ της ηλικίας και της απόκρισης στο Q2.1 είναι -0,112. Αυτή η τιμή υποδηλώνει μια ασθενή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της αντίληψης για τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,174$ , 2-tailed), που σημαίνει ότι δεν έχουμε επαρκή στοιχεία για να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ότι δεν υπάρχει συσχέτιση.

Σημείωση:

Ένας συντελεστής συσχέτισης -0,112 υποδεικνύει μια ασθενή αρνητική σχέση, υποδηλώνοντας ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, η αντίληψη της σημασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τείνει να μειώνεται ελαφρώς. Ωστόσο, η έλλειψη στατιστικής σημασίας υποδηλώνει προσοχή στην εξαγωγή ισχυρών συμπερασμάτων σχετικά με τη σχέση με βάση αυτό το δείγμα.

## 2.7

### **Βαθμός αναγκαιότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αναλογικά με το φύλο- Independent Samples Test (Q 2.1)**

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

#### **Group Statistics**

	Gender	N	Mean	Std. Deviation
Q2.1	Male	63	3,87	,959
	Female	84	3,86	1,008

## Independent Samples Test

		Q2.1		
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed	
Levene's Test for Equality of Variances	F	,041		
	Sig.	,840		
t-test for Equality of Means	t	,096	,097	
	df	145	137,036	
	Significance	One-Sided p	,462	,461
		Two-Sided p	,923	,923
	Mean Difference	,016	,016	
	Std. Error Difference	,165	,163	
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,309	-,307
		Upper	,341	,339

Το τεστ του Levene για ισότητα διακυμάνσεων διεξήχθη και έδειξε ότι η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών για τη μεταβλητή «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντική για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» ( Q2.1) ικανοποιήθηκε (Levene's  $p = 0,840$ ). Το τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων t-test, συγκρίνοντας τις μέσες βαθμολογίες για τη μεταβλητή «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι σημαντική για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (E2.1) μεταξύ ανδρών και γυναικών, απέδωσε ένα μη σημαντικό αποτέλεσμα ( $p = 0,462$ , δύο ουρών). Αυτό υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις για τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μεταξύ ανδρών και γυναικών στον ερωτηθέντα πληθυσμό.

## 2.8

### Πόσο σημαντική θεωρείται η κάθε μορφή αξιολόγησης (Εσωτερική/Εξωτερική/Συνδυασμός)- Oneway ANOVA (Q 2.3)

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

		Sum of Squares	df	Mean Square	F
Q2.3.1	Between Groups	7,725	2	3,863	3,223
	Within Groups	171,398	143	1,199	
	Total	179,123	145		
Q2.3.2	Between Groups	2,602	2	1,301	,872
	Within Groups	213,378	143	1,492	
	Total	215,979	145		
Q2.3.3	Between Groups	5,060	2	2,530	1,655
	Within Groups	215,496	141	1,528	
	Total	220,556	143		

Ερμηνεία για το Q2.3.1:

Τα αποτελέσματα ANOVA για την εσωτερική αξιολόγηση υποδεικνύουν σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία μεταξύ των ομάδων ( $p = 0,043$ ). Το επίπεδο σημαντικότητας υποδηλώνει ότι υπάρχουν στοιχεία για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, υπονοώντας ότι υπάρχουν σημαντικές διακυμάνσεις στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τη σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης.

Ερμηνεία για το Q2.3.2:

Τα αποτελέσματα ANOVA για την εξωτερική αξιολόγηση δεν δείχνουν σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία μεταξύ των ομάδων ( $p = 0,420$ ). Η μη σημαντική τιμή  $p$  υποδηλώνει ότι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, υποδεικνύοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις για τη σημασία της εξωτερικής αξιολόγησης.

Ερμηνεία για το Q2.3.3:

Τα αποτελέσματα ANOVA για την αξιολόγηση συνδυασμού δεν δείχνουν σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία μεταξύ των ομάδων ( $p = 0,195$ ). Η μη σημαντική τιμή  $p$  υποδηλώνει ότι δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, υποδεικνύοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διακύμανση στις αντιλήψεις για τη σημασία του συνδυασμού.

Συμπέρασμα:

Για την εσωτερική αξιολόγηση, υπάρχει σημαντική διαφορά στο πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τη σημασία της.

Για την εξωτερική αξιολόγηση και την αξιολόγηση συνδυασμού, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία μεταξύ των ομάδων.



## 2.9

### Πόσο σημαντική θεωρείται η κάθε μορφή αξιολόγησης (Εσωτερική/Εξωτερική/Συνδυασμός), αναλογικά με το επίπεδο σπουδών- Multiple Comparisons (Q 2.3)

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

### Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Diploma	(J) Diploma	Mean Difference (I-J)			95% Confidence Interval	
			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Q2.3.1	A.E.I./TEI graduate	Master's Degree	-,261	,197	,383	-,73	,20
		PhD's Degree	-,730*	,300	,043	-1,44	-,02
	Master's Degree	A.E.I./TEI graduate	,261	,197	,383	-,20	,73
		PhD's Degree	-,469	,314	,296	-1,21	,27
	PhD's Degree	A.E.I./TEI graduate	,730*	,300	,043	,02	1,44
		Master's Degree	,469	,314	,296	-,27	1,21
Q2.3.2	A.E.I./TEI graduate	Master's Degree	-,142	,219	,793	-,66	,38
		PhD's Degree	-,428	,335	,410	-1,22	,37
	Master's Degree	A.E.I./TEI graduate	,142	,219	,793	-,38	,66
		PhD's Degree	-,286	,350	,694	-1,11	,54
	PhD's Degree	A.E.I./TEI graduate	,428	,335	,410	-,37	1,22
		Master's Degree	,286	,350	,694	-,54	1,11

Q2.3.3	A.E.I./TEI graduate	Master's Degree	-,119	,223	,855	-,65	,41
		PhD's Degree	-,618	,340	,167	-1,42	,19
	Master's Degree	A.E.I./TEI graduate	,119	,223	,855	-,41	,65
		PhD's Degree	-,499	,354	,340	-1,34	,34
	PhD's Degree	A.E.I./TEI graduate	,618	,340	,167	-,19	1,42
		Master's Degree	,499	,354	,340	-,34	1,34

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

### E2.3.1 (Εσωτερική αξιολόγηση):

#### 1. Απόφοιτος Α.Ε.Ι./ΤΕΙ έναντι Μεταπτυχιακού:

Η διαφορά στη μέση βαθμολογία για την Εσωτερική αξιολόγηση μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,383$ ). Το διάστημα εμπιστοσύνης περιλαμβάνει το μηδέν, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά.

#### 2. Απόφοιτος Α.Ε.Ι./ΤΕΙ έναντι Διδακτορικού:

Η διαφορά στη μέση βαθμολογία είναι στατιστικά σημαντική μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με Διδακτορικό Δίπλωμα ( $p = 0,043$ ). Η αρνητική μέση διαφορά και το διάστημα εμπιστοσύνης υποδηλώνουν ότι οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι./ΤΕΙ τείνουν να αντιλαμβάνονται την Εσωτερική αξιολόγηση ως λιγότερο σημαντική από εκείνους με διδακτορικό.

#### 3. Μεταπτυχιακός έναντι διδακτορικού:

Η διαφορά στις μέσες βαθμολογίες για την εσωτερική αξιολόγηση μεταξύ ατόμων με μεταπτυχιακό και διδακτορικού διπλώματος δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,296$ ).

#### Συμπέρασμα:

Υπάρχει σημαντική διαφορά στην αντιληπτή σημασία της Εσωτερικής αξιολόγησης μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με διδακτορικό δίπλωμα.

Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με μεταπτυχιακό τίτλο ή μεταξύ ατόμων με μεταπτυχιακό και διδακτορικού διπλώματος ως προς τη σημασία της Εσωτερικής αξιολόγησης.

### E2.3.2 (Εξωτερική αξιολόγηση):

#### 1. Απόφοιτος Α.Ε.Ι./ΤΕΙ έναντι Μεταπτυχιακού:

Η διαφορά στη μέση βαθμολογία για την Εξωτερική αξιολόγηση μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,793$ ). Το διάστημα εμπιστοσύνης περιλαμβάνει το μηδέν, υποδεικνύοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά.

2. Απόφοιτος Α.Ε.Ι./ΤΕΙ έναντι Διδακτορικού:

Η διαφορά στη μέση βαθμολογία δεν είναι στατιστικά σημαντική μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με Διδακτορικό Δίπλωμα ( $p = 0,410$ ).

3. Μεταπτυχιακός έναντι διδακτορικού:

Η διαφορά στη μέση βαθμολογία για την εξωτερική αξιολόγηση μεταξύ ατόμων με μεταπτυχιακό και διδακτορικού διπλώματος δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,694$ ).

Συμπέρασμα:

Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην αντιληπτή σημασία της Εξωτερικής αξιολόγησης μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα και μεταξύ ατόμων με μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα.

### **E2.3.3 (Αξιολόγηση συνδυασμού):**

1. Απόφοιτος Α.Ε.Ι./ΤΕΙ έναντι Μεταπτυχιακού:

Η διαφορά στη μέση βαθμολογία για τη Συνδυαστική αξιολόγηση μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,855$ ). Το διάστημα εμπιστοσύνης περιλαμβάνει το μηδέν, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά.

2. Απόφοιτος Α.Ε.Ι./ΤΕΙ έναντι Διδακτορικού:

Η διαφορά στη μέση βαθμολογία δεν είναι στατιστικά σημαντική μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με Διδακτορικό Δίπλωμα ( $p = 0,167$ ). Το διάστημα εμπιστοσύνης περιλαμβάνει το μηδέν, υποδεικνύοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά.

3. Μεταπτυχιακός έναντι διδακτορικού:

Η διαφορά στη μέση βαθμολογία για τη Συνδυαστική αξιολόγηση μεταξύ ατόμων με μεταπτυχιακό και διδακτορικού διπλώματος δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,340$ ). Το διάστημα εμπιστοσύνης περιλαμβάνει το μηδέν, υποδηλώνοντας ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά.

Συμπέρασμα:

Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην αντιληπτή σημασία της Συνδυαστικής αξιολόγησης μεταξύ αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και ατόμων με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα και μεταξύ ατόμων με μεταπτυχιακό και διδακτορικού διπλώματος.

## **2.10**

### **Βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στο άγχος που προκαλείται από την αξιολόγηση και στην ύπαρξη κίνητρων από τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς- Correlations (Q 2.9- Q 2,14)**

Εκτελέσαμε Bivariate Correlations Analysis κατά Spearman, προκειμένου να συσχετίσουμε τις μεταβλητές του εργασιακού άγχους και της διδακτικής εμπειρίας, αφού προηγουμένως εξετάσαμε τις παρακάτω παραδοχές που απαιτεί η κατά Spearman, μη παραμετρική, ανάλυση:

- Τυχαίο δείγμα,

- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις

## Correlations

		Q2.9	
Spearman's rho	Q2.9	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	149
	Q2.14	Correlation Coefficient	,124
		Sig. (2-tailed)	,033
		N	149

Τα παρεχόμενα αποτελέσματα προέρχονται από μια ανάλυση συσχέτισης κατάταξης του Spearman μεταξύ δύο μεταβλητών: Q2.9 («Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του δασκάλου προκαλεί άγχος στον δάσκαλο») και Q2.14 («Η ύπαρξη κινήτρων για τους αξιολογούμενους, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού»).

E2.9 και E2.14 Συσχέτιση:

Ερμηνεία:

Υπάρχει μια ασθενής θετική συσχέτιση ( $\rho = 0,124$ ) μεταξύ των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για το εάν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκαλεί άγχος και των απόψεών τους για την ύπαρξη κινήτρων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η τιμή  $p$  του 0,033 (2-tailed) δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Η θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι καθώς αυξάνονται οι αντιλήψεις για το άγχος που σχετίζεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υπάρχει μια ελαφρά τάση για τα άτομα να πιστεύουν ότι τα κίνητρα θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Συμπέρασμα:

Η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ Q2.9 και Q2.14 υποδηλώνει ότι, στον ερωτηθέντα πληθυσμό, τα άτομα που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως πρόκληση άγχους είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι η ύπαρξη κινήτρων μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

## 2.11

### **Βαθμός σημαντικότητας της οικονομικής ανέλιξης, ηθικής ικανοποίησής και βαθμολογικής εξέλιξης, ως κίνητρα για την ύπαρξη αξιολόγησης- Descriptive Statistics (Q 2.15- Q 2.14)**

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,

- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,
- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

## Descriptive Statistics

		Q2.15.1	Q2.15.2	Q2.15.3
N	Statistic	146	146	146
Minimum	Statistic	1	1	1
Maximum	Statistic	5	5	5
Mean	Statistic	3,72	3,91	3,70
Std. Deviation	Statistic	1,264	1,082	1,129
Variance	Statistic	1,596	1,171	1,274
Skewness	Statistic	-,640	-,814	-,491
	Std. Error	,201	,201	,201
Kurtosis	Statistic	-,736	,030	-,626
	Std. Error	,399	,399	,399

Οι περιγραφικές στατιστικές υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες, κατά μέσο όρο, συμφωνούν μέτρια ότι η ύπαρξη κινήτρων μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (E2.14). Συγκεκριμένα, η οικονομική ανάπτυξη θεωρείται μέτρια σημαντική (μέσος όρος = 3,72), η ηθική ικανοποίηση θεωρείται σχετικά πιο σημαντική (μέσος όρος = 3,91) και η διαβαθμισμένη ανάπτυξη θεωρείται μέτρια σημαντική (μέσος όρος = 3,70). Η αρνητική λοξότητα δείχνει ότι οι απαντήσεις τείνουν να συγκεντρώνονται προς το υψηλότερο άκρο της κλίμακας, υποδηλώνοντας μια γενική συμφωνία με τη σημασία αυτών των κινήτρων.

## 2.12

**Βαθμός συσχέτισης της διατάραξης των σχέσεων του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, που προκύπτει από την αξιολόγηση και της δυνατότητας του εκπαιδευτικού να ζητήσει επαναξιολόγηση, εάν δεν συμφωνεί με το αποτέλεσμα αυτής- Correlations (Q 2.13- Q 2.12)**

Εκτελέσαμε Bivariate Correlations Analysis κατά Spearman, προκειμένου να συσχετίσουμε τις μεταβλητές του εργασιακού άγχους και της διδακτικής εμπειρίας, αφού προηγουμένως εξετάσαμε τις παρακάτω παραδοχές που απαιτεί η κατά Spearman, μη παραμετρική, ανάλυση:

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις

## Correlations

		Q2.13
Spearman's rho	Q2.13	Correlation Coefficient
		Sig. (2-tailed)
		N

Q2.12	Correlation Coefficient	,180*
	Sig. (2-tailed)	,028
	N	149

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Τα παρεχόμενα αποτελέσματα προέρχονται από μια ανάλυση συσχέτισης κατάταξης του Spearman μεταξύ δύο μεταβλητών: E2.13 ("Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των δασκάλων από τον διευθυντή είναι πιθανό να διαταράξει τη σχέση μεταξύ δασκάλων και διευθυντή του σχολείου") και E2. 12 («Πιστεύετε ότι ο δάσκαλος πρέπει να ζητήσει επαναξιολόγηση εάν δεν συμφωνεί με το αποτέλεσμα»).

Ερμηνεία:

E2.13 και E2.12 Συσχέτιση:

Ερμηνεία:

Υπάρχει μια ασθενής θετική συσχέτιση ( $\rho = 0,180$ ) μεταξύ των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για την πιθανότητα η αξιολόγηση των δασκάλων να διαταράξει τη σχέση με τον διευθυντή του σχολείου (E2.13) και την πεποίθησή τους στο εάν οι δάσκαλοι πρέπει να ζητήσουν επαναξιολόγηση εάν διαφωνούν με αποτέλεσμα (E2.12).

Η τιμή  $p = 0,028$  (2-tailed) δείχνει ότι αυτή η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Η θετική συσχέτιση υποδηλώνει ότι καθώς οι αντιλήψεις για την πιθανότητα διακοπής αυξάνονται, υπάρχει μια ελαφρά τάση για τα άτομα να πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ζητήσουν επαναξιολόγηση εάν διαφωνούν με το αποτέλεσμα.

Συμπέρασμα:

Η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ Q2.13 και Q2.12 υποδηλώνει ότι, στον ερωτηθέντα πληθυσμό, τα άτομα που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση εκπαιδευτικών ως πιθανό να διαταράξει τη σχέση δασκάλου-διευθυντή είναι πιο πιθανό να πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι πρέπει να ζητήσουν επαναξιολόγηση εάν διαφωνούν με το αποτέλεσμα.

## 2.13

### **Βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν τους συναδέλφους τους και τον εαυτό τους- Descriptive Statistics (Q 2.16- Q 2.17)**

Εφαρμόσαμε oneway ANOVA, αφού ελέγξαμε σχολαστικά 4 παραδοχές (assumptions) που την αφορούν. (Διάφορος, 2011)

- Τυχαίο δείγμα,
- Ανεξάρτητες παρατηρήσεις,

- Κανονικότητα,
- Ομοιογένεια

### Descriptive Statistics

		Q2.16	Q2.17
N	Statistic	149	149
Minimum	Statistic	1	1
Maximum	Statistic	5	5
Mean	Statistic	2,92	3,98
Std. Deviation	Statistic	1,302	,996
Variance	Statistic	1,696	,993
Skewness	Statistic	-,072	-,873
	Std. Error	,199	,199

Τα παρεχόμενα περιγραφικά στατιστικά περιγράφουν τις απαντήσεις σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την ετοιμότητα των ατόμων να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς (E2.16) και να αξιολογήσουν τον εαυτό τους (E2.17).

Ερμηνεία:

Για το Q2.16, οι συμμετέχοντες, κατά μέσο όρο, υποδεικνύουν μια μέτρια ετοιμότητα για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με μέση βαθμολογία 2,92. Η κατανομή είναι σχεδόν συμμετρική, όπως φαίνεται από τη λοξότητα -0,072.

Για το Q2.17, οι συμμετέχοντες εκφράζουν υψηλότερο επίπεδο ετοιμότητας να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, με μέση βαθμολογία 3,98. Η κατανομή είναι αρνητικά λοξή, υποδεικνύοντας ότι οι αποκρίσεις τείνουν να συγκεντρώνονται προς το υψηλότερο άκρο της κλίμακας.

Οι τυπικές αποκλίσεις και για τις δύο ερωτήσεις υποδηλώνουν κάποια μεταβλητότητα στις απαντήσεις, ειδικά για την ετοιμότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (E2.16).

Συμπέρασμα:

Συνολικά, οι συμμετέχοντες στον ερωτηθέντα πληθυσμό φαίνεται να αισθάνονται πιο έτοιμοι να αξιολογήσουν τον εαυτό τους σε σύγκριση με την ετοιμότητά τους να αξιολογήσουν τους δασκάλους. Η αρνητικά στρεβλή κατανομή για το Q2.17 υποδηλώνει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αισθάνεται αρκετά έτοιμος να αξιολογήσει τον εαυτό του. Αντίθετα, η κατανομή για το Q2.16 είναι πιο συμμετρική, υποδεικνύοντας ένα κάπως πιο ποικίλο φάσμα απαντήσεων σχετικά με την ετοιμότητα για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) που διεξήχθη στην εξαρτημένη μεταβλητή Q2.1, διερευνώντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής εργασίας για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αποκαλύπτει διαφοροποιημένες γνώσεις σχετικά με την επιρροή των εκπαιδευτικών επιπέδων (Δίπλωμα). Οι σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν υπογραμμίζουν ότι το διαφορετικό μορφωτικό υπόβαθρο ενθαρρύνει διακριτές αντιλήψεις σχετικά με τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η εξέταση των μορφωτικών επιπέδων αποκαλύπτει ότι οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι./ΤΕΙ διαφέρουν σημαντικά από εκείνους με διδακτορικό δίπλωμα, τονίζοντας τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου περισσότερο από τους αντίστοιχους διδακτορικούς τους. Ωστόσο, αυτή η διάκριση δεν είναι στατιστικά σημαντική όταν συγκρίνουμε πτυχιούχους Α.Ε.Ι./ΤΕΙ με κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου ή κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου με όσους κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα. Αυτό υποδηλώνει μια λεπτή αλληλεπίδραση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της αντιληπτής αναγκαιότητας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σε αντίθεση με τις προσδοκίες, οι ηλικιακές διαφορές δεν έδωσαν σημαντικές διακυμάνσεις στις αντιλήψεις για τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και των απαντήσεων των συμμετεχόντων, αν και υπάρχει, στερείται στατιστικής σημασίας, γεγονός που δικαιολογεί προσοχή κατά της εξαγωγής οριστικών συμπερασμάτων.

Κατά τη διερεύνηση των διαφορών των φύλων στις αντιλήψεις (E2.1), το τεστ Levene και το τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων δεν αποκαλύπτουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει ότι το φύλο δεν επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου για την ενίσχυση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στον ερωτηθέντα πληθυσμό.

Περνώντας στις αξιολογήσεις (Q2.3.1, Q2.3.2, Q2.3.3), οι εσωτερικές αξιολογήσεις δείχνουν σημαντική διαφορά μεταξύ των αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και των κατόχων διδακτορικού διπλώματος, ενώ οι εξωτερικές και συνδυαστικές αξιολογήσεις δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν αποχρώσεις στις αντιλήψεις, ιδίως όσον αφορά τις εσωτερικές αξιολογήσεις, οι οποίες χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Η εξέταση της συσχέτισης μεταξύ του άγχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των κινήτρων



(E2.9 και E2.14) μέσω της ανάλυσης κατάταξης του Spearman αποκαλύπτει μια ασθενή θετική συσχέτιση. Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση υποδηλώνει ότι τα άτομα που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως αγχωτική είναι πιο πιθανό να πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα των κινήτρων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις για τα κίνητρα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (E2.14), οι περιγραφικές στατιστικές δείχνουν μια μέτρια συμφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Η οικονομική ανάπτυξη, η ηθική ικανοποίηση και η διαβαθμισμένη ανάπτυξη γίνονται αντιληπτά με ποικίλη σημασία και η ομαδοποίηση των απαντήσεων προς το υψηλότερο άκρο της κλίμακας υποδηλώνει συναίνεση σχετικά με τη σημασία τους για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση της συσχέτισης μεταξύ της αντιληπτής διαταραχής της σχέσης δασκάλου-διευθυντή (E2.13) και της πίστης στην αναζήτηση επαναξιολόγησης εάν διαφωνεί με τα αποτελέσματα (E2.12) αποκαλύπτει μια ασθενή θετική συσχέτιση. Αυτή η στατιστικά σημαντική συσχέτιση υποδηλώνει ότι τα άτομα που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των δασκάλων ως πιθανό να διαταράζουν τη σχέση δασκάλου-διευθυντή είναι περισσότερο διατεθειμένα να πιστεύουν στην αναγκαιότητα των δασκάλων να αναζητούν επαναξιολόγηση εάν διαφωνούν με το αποτέλεσμα.

Τέλος, η διερεύνηση της ετοιμότητας για αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση (E2.16 και E2.17) δείχνει μια μέτρια ετοιμότητα για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και μια υψηλότερη ετοιμότητα για αυτοαξιολόγηση. Η σχεδόν συμμετρική κατανομή για την ετοιμότητα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υποδηλώνει ένα διαφορετικό εύρος απαντήσεων, ενώ η αρνητικά λοξή κατανομή για την αυτοαξιολόγηση συνεπάγεται ότι η πλειοψηφία αισθάνεται καλά προετοιμασμένη για αυτοαξιολόγηση.

Συμπερασματικά, η κριτική ανάλυση αυτών των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων, της ηλικίας, του φύλου, των αντιλήψεων αξιολόγησης, των κινήτρων, των σχέσεων δασκάλου-διευθυντή και της ετοιμότητας για αξιολόγηση. Αυτές οι γνώσεις παρέχουν πολύτιμες σκέψεις για τη βελτίωση των διαδικασιών και την προώθηση ενός πιο αποτελεσματικού και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Επιπτώσεις του Εκπαιδευτικού Επίτευξης:

Η παρατηρούμενη σημασία μεταξύ των αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και εκείνων με διδακτορικό δίπλωμα υποδηλώνει πιθανές διαφορές στην έμφαση που δίνεται στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής εργασίας σε διαφορετικά ακαδημαϊκά υπόβαθρα. Αυτή η απόκλιση μπορεί να προέρχεται από

διαφορές στις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, τις επαγγελματικές εμπειρίες ή τα θεσμικά πλαίσια. Περαιτέρω ποιοτική διερεύνηση θα μπορούσε να ρίξει φως στους βασικούς λόγους για αυτές τις διακρίσεις.

**Επιπτώσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής:**

Η έλλειψη διαφορών μεταξύ των φύλων στις αντιλήψεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που στοχεύουν στην ενίσχυση των διαδικασιών αξιολόγησης μπορεί να είναι καθολικά εφαρμόσιμες χωρίς σημαντική προσαρμογή ανάλογα με το φύλο.

**Παραλλαγές εσωτερικής αξιολόγησης:**

Η σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις εσωτερικής αξιολόγησης μεταξύ των αποφοίτων Α.Ε.Ι./ΤΕΙ και εκείνων με διδακτορικό υπογραμμίζει την ανάγκη για μια διαφοροποιημένη προσέγγιση στις στρατηγικές εσωτερικής αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές προοπτικές μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών υποβάθρων.

**Σημασία των κινήτρων:**

Η θετική συσχέτιση μεταξύ του άγχους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της πίστης στην αποτελεσματικότητα των κινήτρων υπογραμμίζει τον πιθανό ρόλο των κινήτρων στον μετριασμό του άγχους που σχετίζεται με την αξιολόγηση. Αυτό υποδηλώνει ότι τα ιδρύματα ενδέχεται να εξετάσουν το ενδεχόμενο ενσωμάτωσης δομών κινήτρων για την προώθηση μιας πιο θετικής αντίληψης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

**Κίνητρα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:**

Η αντιληπτή σημασία των κινήτρων, ιδιαίτερα της ηθικής ικανοποίησης, υποδηλώνει ότι οι μη χρηματικές ανταμοιβές μπορεί να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να επωφεληθούν από την ενσωμάτωση ποικίλων κινήτρων για την κάλυψη των διαφορετικών προτιμήσεων των εκπαιδευτικών.

**Πλοήγηση στις σχέσεις δασκάλου-διευθυντή:**

Η θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιληπτής διαταραχής της σχέσης δασκάλου-διευθυντή και της πίστης στην αναζήτηση επαναξιολόγησης υποδηλώνει την ανάγκη για προσεκτική ισορροπία στην εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα πρέπει να εξετάσουν τις στρατηγικές επικοινωνίας και τους μηχανισμούς υποστήριξης για την ελαχιστοποίηση πιθανών

διαταραχών, διασφαλίζοντας παράλληλα την υπευθυνότητα.

Διαφορική ετοιμότητα για αξιολόγηση:

Η διακύμανση στην ετοιμότητα των συμμετεχόντων να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με την ετοιμότητά τους για αυτοαξιολόγηση, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της δυναμικής της αξιολόγησης. Τα ιδρύματα μπορεί να χρειαστεί να παρέχουν στοχευμένη κατάρτιση και υποστήριξη για να ενισχύσουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν τους συνομηλίκους τους.

Περιορισμοί και εκτιμήσεις:

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τους περιορισμούς της μελέτης, όπως το μέγεθος του δείγματος και τους πιθανούς συγχυτικούς παράγοντες που δεν λαμβάνονται υπόψη στην ανάλυση. Επιπλέον, η ασθενής συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και αντιλήψεων, αν και ενδιαφέρουσα, θα πρέπει να ερμηνεύεται με προσοχή. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εμβαθύνει σε δημογραφικούς παράγοντες και μεταβλητές συμφραζομένων για να παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των αποχρώσεων στις προοπτικές των ατόμων.

Γενικευσιμότητα:

Απαιτείται προσοχή στη γενίκευση αυτών των ευρημάτων πέρα από τον πληθυσμό της έρευνας. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει παρόμοια θέματα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και πολιτισμούς.

Αιτία:

Ο συσχετιστικός χαρακτήρας της μελέτης αποτρέπει την καθιέρωση της αιτιότητας. Περαιτέρω διαχρονική ή πειραματική έρευνα θα μπορούσε να παρέχει πληροφορίες για τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Ποιοτική Εξερεύνηση:

Η συμπλήρωση των ποσοτικών ευρημάτων με ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσε να προσφέρει μια πλουσιότερη κατανόηση των υποκείμενων κινήτρων και προκλήσεων που σχετίζονται με την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Συμπέρασμα:

Συμπερασματικά, τα ευρήματα παρέχουν πολύτιμες γνώσεις για την πολύπλευρη φύση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τονίζοντας τη σημασία των κινήτρων, τη λεπτή ισορροπία στη

διατήρηση των επαγγελματικών σχέσεων και τη διαφορετική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για διαδικασίες αξιολόγησης. Αυτές οι γνώσεις συμβάλλουν στη συνεχή συζήτηση σχετικά με αποτελεσματικές στρατηγικές αξιολόγησης εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Συστάσεις για μελλοντική έρευνα:

Δεδομένης της πολυπλοκότητας της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών επιπέδων, της ηλικίας και των αντιλήψεων για τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν μια προσέγγιση μεικτών μεθόδων. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης θα μπορούσαν να αποκαλύψουν τις ποιοτικές αποχρώσεις πίσω από τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, εμπλουτίζοντας τα ποσοτικά ευρήματα και προσφέροντας μια πιο ολιστική κατανόηση.

Τελική Σημείωση:

Συμπερασματικά, αυτά τα αποτελέσματα συμβάλλουν στη συνεχή συζήτηση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τονίζοντας τη σημασία της εξέτασης διαφορετικών προοπτικών και κινήτρων για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την περίπλοκη δυναμική που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ενώ το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να παίζει ρόλο, η ηλικία από μόνη της δεν επηρεάζει σημαντικά αυτές τις αντιλήψεις. Αυτή η μελέτη συνεισφέρει πολύτιμες γνώσεις στον συνεχιζόμενο λόγο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ανοίγοντας το δρόμο για περαιτέρω διερεύνηση και βελτίωση στρατηγικών για την ενίσχυση της διαδικασίας εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ**

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). Εκπαιδευτική αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Διερωνίτου, Ε. (2015). «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης», Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 'Εκπαιδευτικός κύκλος', τομ.3, τ.1, σ.σ. 61-82.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων -Καθηγητών.

Μαγγόπουλος, Γ. (2015). «Αξιολόγηση και εμπιστοσύνη: πιλοτική έρευνα», Προώθηση της Εκπαιδευτικής καινοτομίας, τόμ. Α, Πρακτικά εργασιών 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Λάρισα, σ.σ. 29-39.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. και Δαλαβίκας, Θ. (2009). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 15, σ.σ. 195-209

ΟΟΣΑ (2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης.

Παπακωνσταντίνου, Γ. και Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Αθήνα: Gutenberg.

Πενέτη, Α. (2018). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η περίπτωση του Μουσικού Σχολείου Αλεξανδρούπολης, Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σαΐτη, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ.

Σαΐτης, Χ. (2002). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σταυριανουδάκη, Α. και Ιορδανίδης, Γ. (2018). Ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στη διεύρυνση των ορίων σχολικής αυτονομίας, Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, τόμ. 2, Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α., Αθήνα, σ.σ. 514-523.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., ... & Shepard, L. A. (2002). Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. Economic Policy Institute.

Ball, S. J. (1997). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

Bennett, R. E., & Gitomer, D. H. (2009). *Transforming K–12 Assessment: Integrating Accountability Testing, Formative Assessment, and Professional Support*. National Academy Press.

Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan.

Dahler-Larsen, P. (2011). *The Evaluation Society*. Stanford University Press.

- Danielson, C. (2013). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st-century standards of learning*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard Education Press.
- European Union. (2000). *Lisbon European Council 2000: Presidency Conclusions*. European Union.
- Eurydice. (2004). *Evaluation in Schools in Europe: Policies and Practices in Formal General Education*. Eurydice - European Commission.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*, OECD Education Working Papers, No 42, OECD Publishing, Paris.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hamilton, L., Stecher, B., Marsh, J. A., McCombs, J. S., Robyn, A., Russell, J., & Naftel, S. (2017). *Standards-Based Accountability Under No Child Left Behind: Experiences of Teachers and Administrators in Three States*. RAND Corporation.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. MIT Press.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice*, 5th ed., New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill.

Keeves, J. P. (1997). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Pergamon.

Kyriakides, L. and Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, Vol 30, pp 23-36.

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external?, *Studies in Educational Evaluation* 27 (2001), pp 95-106, Pergamon.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing.

OECD (1998). *Education at a Glance: OECD indicators*, Paris: OECD

Papakonstantinou, T., & Anastasiou, E. (2013). Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 157-176.

Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. Guilford Press.

Sadler, D. R. (1989). *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*. Instructional Science.

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



Stronge, J. H. (1997). Evaluating Teaching: A guide to current thinking and practice. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Weiss, C. H. (1998). Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies. Prentice Hall.

## **ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

**Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και την Αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.**

**Το παρόν ερωτηματολόγιο αποσκοπεί να διερευνήσει την σημασία της αξιολόγησης εκπαιδευτικών μονάδων και της αυτό-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.**

Παρακαλώ να αφιερώσετε ελάχιστο από το χρόνο σας (2-3 λεπτά) για τη συμπλήρωσή του, έχοντας τη διαβεβαίωση πως οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Με

εκτίμηση

Ρίζου Αθανασία

### **Ενότητα 1<sup>η</sup>: Προσωπικές πληροφορίες**

1.1 Δηλώστε το φύλο σας:\*

- Άνδρας
- Γυναίκα

1.2 Συμπληρώστε την ηλικία σας:\*

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 60 και άνω

1.3 Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;\*

- Πτυχιούχος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος
- Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

## Ενότητα 2<sup>η</sup>: Η σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

2.1 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικής μονάδας/εκπαιδευτικού και του έργου του) είναι αναγκαία για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

	1	2	3	4	5
Καθόλου					Πάρα πολύ

2.2 Πόσο σημαντικό θεωρείτε το να συμμετέχει ο καθένας από τους παρακάτω φορείς στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου					
2. Ο διοικητικός Προϊστάμενος					

---

3. Οι εκπαιδευτικοί

---

4. Οι μαθητές

---

5. Οι γονείς

---

2.3 Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης;

**Καθόλου** **Λίγο** **Αρκετά** **Πολύ** **Πάρα**  
**πολύ**

---

1. Εσωτερική  
αξιολόγηση(αυτο-  
αξιολόγηση)

---

2. Εξωτερική  
αξιολόγηση(από  
φορείς εκτός της  
σχολικής μονάδας)

---

3. Συνδυασμός  
εσωτερικής και  
εξωτερικής  
αξιολόγησης

---

2.4 Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθέναν από τους παρακάτω στόχους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

**Καθόλου** **Λίγο** **Αρκετά** **Πολύ** **Πάρα**  
**πολύ**

---

1. Ο έλεγχος του  
εκπαιδευτικού

---

2. Η βελτίωση του  
εκπαιδευτικού

---

---

3. Η απομάκρυνση των ακατάλληλων εκπαιδευτικών

---

4. Η επιλογή στελεχών

---

5. Η χάραξη στρατηγικών επιμόρφωσης

---

2.5 Θεωρείτε πως η αξιολόγηση διευκολύνει την ηγεσία της σχολικής μονάδας στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου						Πάρα πολύ

---

2.6 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση;

**Καθόλου**   **Λίγο**   **Αρκετά**   **Πολύ**   **Πάρα πολύ**

---

1. Της υπηρεσιακής συνέπειας και της υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών

---

2. Της διδακτικής ικανότητας και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

---

3. Της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών

---

---

4. Της σχολικής  
επίδοσης των  
μαθητών

---

5. Των σχέσεων των  
εκπαιδευτικών με  
τους γονείς

---

2.7 Αρκετοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να γίνεται με βάση ορισμένους δείκτες. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι πρέπει να συμμετέχει ο κάθε δείκτης από τους παρακάτω στη συνολική αποτίμηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας;

**Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα  
πολύ**

---

1. Η διοίκηση και η  
οργάνωση του  
σχολείου

---

2. Η επίδοση των  
μαθητών

---

3. Η ανάπτυξη των  
σχέσεων μαθητών  
και εκπαιδευτικών

---

4. Τα αναλυτικά  
εκπαιδευτικά  
προγράμματα

---

2.8 Θεωρείτε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απαραίτητη;

**1      2      3      4      5**

---

Καθόλου

---

Πάρα πολύ

---

2.9 Θεωρείτε πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προκαλεί άγχος στον εκπαιδευτικό;

**1      2      3      4      5**

---

Καθόλου

Πάρα πολύ

---

2.10 Θεωρείτε πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υποτιμά με έμμεσο τρόπο την προσωπικότητα και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού;

1 2 3 4 5

---

Καθόλου

Πάρα πολύ

---

2.11 Θεωρείτε πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους κοινοποιούνται;

1 2 3 4 5

---

Καθόλου

Πάρα πολύ

---

2.12 Θεωρείτε πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ζητάει επαναξιολόγηση αν δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματά της;

1 2 3 4 5

---

Καθόλου

Πάρα πολύ

---

2.13 Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή είναι πιθανό να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το διευθυντή του σχολείου;

1 2 3 4 5

---

Καθόλου

Πάρα πολύ

---

2.14 Η ύπαρξη κινήτρων για τον αξιολογούμενο, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

1 2 3 4 5

---

Καθόλου

Πάρα πολύ

---

2.15 Αν στην προηγούμενη απάντηση δηλώσατε ότι μπορεί να συμβάλουν τα κίνητρα, πόσο σημαντικά θεωρείτε ορισμένα από αυτά;

**Καθόλου**   **Λίγο**   **Αρκετά**   **Πολύ**   **Πάρα**  
**πολύ**

---

1. Οικονομική ανέλιξη

---

2. Ηθική ικανοποίηση

---

3. Βαθμολογική εξέλιξη

---

2.16 Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτοιμος/η να αξιολογήσετε τους εκπαιδευτικούς;

**1**   **2**   **3**   **4**   **5**

---

Καθόλου

Πάρα πολύ

---

2.17 Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε έτοιμος/η να αξιολογήσετε τον εαυτό σας;

**1**   **2**   **3**   **4**   **5**

---

Καθόλου

Πάρα πολύ

---