



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

**ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ "Δημόσια Διοίκηση - Δημόσιο Μάνατζμεντ"

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα:

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τίτλος στα Αγγλικά

TEACHER EVALUATION

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή: Χρυσάνθη Τζανίδου

(Α.Μ.: ΔΜ: 2265)

Επιβλέπων καθηγητής: Κος Σάββας Μακρίδης

Αθήνα

Μάρτιος 2024

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής

1. Σάββας Μακρίδης

2. Σταμάτιος Ντάνος

3. Έλενα Γκίκα

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένη Χρυσάνθη Τζανίδου του Κομνηνού με αριθμό μητρώου ΔΜ 2265 φοιτητής/τρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Δημόσια Διοίκηση και Δημόσιο Μάνατζμεντ του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων της Σχολής Διοικητικών , Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

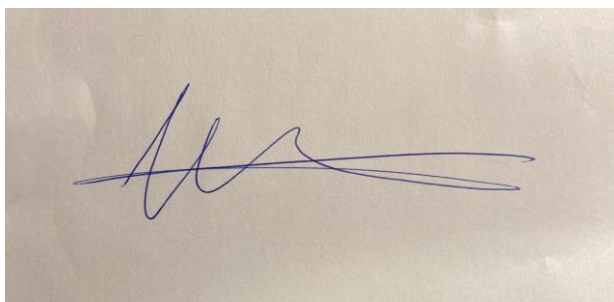
Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι τη δημοσίευσή της και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Ονοματεπώνυμο

Χρυσάνθη Τζανίδου

Υπογραφή



Αφιέρωση

Ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου και τους στενούς μου φίλους που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναλύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγησή τους και το πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να αναδείξει τα κριτήρια και τις μεθόδους που υποδεικνύουν οι ίδιοι για την αξιολόγηση. Σε αυτό το πλαίσιο ακολουθήθηκε η ποιοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Το δείγμα της έρευνας ήταν 59 εκπαιδευτικοί και διευθυντές του 9^{ου} και 11^{ου} δημοτικού σχολείου Πειραιά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση για τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και για την ανάπτυξή τους και τη συνδέουν με την αύξηση των ανταμοιβών.

Λέξεις – Κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αυτοαξιολόγηση, ποιότητα στην εκπαίδευση, μέθοδοι αξιολόγησης

ABSTRACT

The main purpose of this research is to analyze the opinions of Primary Education teachers regarding their evaluation and the context of the evaluation of the educational work and to highlight the criteria and methods that they indicate for the evaluation. In this context, qualitative research was followed using a structured questionnaire, with closed type questions. The research sample was 59 teachers and principals of the 9th and 11th primary school in Piraeus. From the results of the research, it appears that most of them consider evaluation necessary for the improvement of their teaching work and for their development, and they associate it with the increase of rewards.

Key words: *teacher evaluation, self-evaluation, quality in education, evaluation methods*

Πίνακας Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1 - Φύλο	59
Διάγραμμα 2- Ηλικία	59
Διάγραμμα 3-Σχολική βαθμίδα	60
Διάγραμμα 4 - Θέση στην εκπαίδευση	60
Διάγραμμα 5 Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	61
Διάγραμμα 6 - Οικογενειακή κατάσταση	61
Διάγραμμα 7 Σπουδές.....	62
Διάγραμμα 8 Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική του κατάρτιση;.....	62
Διάγραμμα 9- Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;	63
Διάγραμμα 10- Αν ναι, πόσο συχνά θεωρείτε πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση;.....	63
Διάγραμμα 11 Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση βοηθά στην ποιότητα του	64
Διάγραμμα 12 -Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση μπορεί να αυξήσει το κύρος του εκπαιδευτικού;	64
Διάγραμμα 13- Η αξιολόγηση μπορεί, να μειώσει την αυτονομία που έχει ο εκπαιδευτικός όταν ασκεί το έργο του;.....	65
Διάγραμμα 14- Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα στους συναδέλφους στο σχολείο;.....	65
Διάγραμμα 15- Κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί;	66
Διάγραμμα 16- Κατά τη γνώμη σας πρέπει από την αρχή να γνωστοποιούνται στον εκπαιδευτικό τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί;	66
Διάγραμμα 17- Θεωρείτε ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση;	67
Διάγραμμα 18- Κατά τη γνώμη σας σε ποιους τομείς πρέπει να γίνεται η	67
Διάγραμμα 19- Θα πρέπει να αξιολογείται το ήθος του εκπαιδευτικού;.....	68
Διάγραμμα 20- Κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση τα ακόλουθα	69
Διάγραμμα 21- Πρέπει να γίνεται κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό;.....	69

Διάγραμμα 22- Θεωρείτε πως ο μισθός του εκπαιδευτικού πρέπει να διαμορφώνεται με βάση την αξιολόγησή του;	70
Διάγραμμα 23- Μια θετική αξιολόγηση τι επιβράβευση πρέπει να έχει για τον εκπαιδευτικό;	70
Διάγραμμα 24- Αν συσσωρεύονται συνεχώς χαμηλά αποτελέσματα τι επιπτώσεις θεωρείτε πως πρέπει να έχει στον εκπαιδευτικό;.....	71
Διάγραμμα 25- Η ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	71

Πίνακας Περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	13
ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	13
1.1.Αξιολόγηση	13
1.2.Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	14
1.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	22
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	22
2.1.Σκοπός και στόχοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	22
2.2. Αποτελεσματικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Συστήματος Αξιολόγησης	26
2.2.1.Μέρη μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης	26
2.3.Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	28
2.4.Επαγγελματική ανάπτυξη	28
2.5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προωθεί την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής μάθησης	29
2.6. Τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	31
2.6.1. Προσωπικό χαρτοφυλάκιο του εκπαιδευτικού.....	31
2.6.2. Παρατήρηση	34
2.6.3.Συνέντευξη	38
2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	40
2.5. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής: σχολικές επιδόσεις και σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών	43
2.5.1.1η φάση 2010-2014	43
2.5.2.2η φάση 2015-2019	50
2.6. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	51
2.7. Έρευνες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	56
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	56
3.1.Σκοπός της έρευνας	56

3.2.Ερευνητικά ερωτήματα	56
3.3. Μεθοδολογία της έρευνας	56
3.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	57
3.5.Ερευνητικό εργαλείο	58
3.6.Ανάλυση των δεδομένων.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	59
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	59
4.1.Δημογραφικά στοιχεία.....	59
4.2.Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	72
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	72
5.1.Συμπεράσματα.....	72
5.2.Περιορισμοί της έρευνας	77
5.3. Προτάσεις.....	77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του είναι αλληλένδετες και άρρηκτα συνδεδεμένες έννοιες. Στη διεθνή σκηνή, ο όρος «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» ταυτίζεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η έννοια της «εκπαιδευτικής αξιολόγησης» αποτελεί τη διαδικασία που συστηματικά, ορίζει με ακρίβεια, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα πόσο κατάλληλη, λειτουργική και αποτελεσματική είναι η διδασκαλία και η εκπαιδευτική δραστηριότητα εν συγκρίσει με τους στόχους που τέθηκαν.

Ωστόσο, τι αναζητά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Η απάντηση προέρχεται από τέσσερις πηγές δεδομένων: α) η πρώτη πηγή είναι η επίσημη θέση του κατάσταση για το ίδρυμα ή τη σχολική μονάδα, β) η δεύτερη πηγή είναι τα γενικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, γ) η τρίτη πηγή είναι η περιγραφή εργασίας και δ) η τελευταία πηγή είναι οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Ο Stronge¹ αναφέρει πόσο αναγκαία είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει ότι η βελτίωση της σχολικής μονάδας περνάει από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε πέντε άξονες: την κοινωνική εργασία, το παιδαγωγικό-διδασκτικό έργο, το διοικητικό-υπηρεσιακό έργο, την επικοινωνία και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και με την ευρύτερη κοινότητα, για να αναδειχθεί το σχολείο ως κοινότητα μάθησης και ανάπτυξης και τέλος, το έργο της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού². Η όλη συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρειάζεται ένα πιο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η Ελλάδα παρουσιάζει απόκλιση από άλλες χώρες. Παρόλο που θεωρητικά υπήρξαν έρευνες για την αναγκαιότητα να εφαρμόζεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, δεν πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση με συστηματικό τρόπο του εκπαιδευτικού έργου.

¹ Stronge, M. "Improving Schools Through Teacher Evaluation," in *Evaluating Teaching A Guide to Current Thinking and Best Practise*, J. H. Stronge, Ed. Corwin Press, Inc., California, 1997

² OECD (2013). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και σήμερα, είναι αντίθετοι με την αξιολόγησή τους. Καμία, ωστόσο, δεν ήταν επιτυχής³.

Στην ελληνική εκπαίδευση από το 1982 έως το 2019 δεν εφαρμόζεται σύστημα αξιολόγησης σε σταθερή βάση. Από τότε που ιδρύθηκε το νεοελληνικό κράτος μέχρι το 1982 ο θεσμός επιθεωρητή λειτουργούσε με πρωταρχική ευθύνη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το 1982, καταργήθηκε το όργανο επιθεωρητή και εισήχθη αυτό του Σχολικού Συμβούλου με αντίστοιχες ευθύνες. Παρά τις αρχικές προθέσεις, κάθε προσπάθεια ρύθμισης του θέματος αξιολόγησης δεν βρήκε πρόσφορο έδαφος. Τα εκπαιδευτικά σωματεία από τη δεκαετία του 1980 έχουν αντιταχθεί στην προσπάθεια να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης, αφού θεωρήθηκε ως μια έγκυρη σωφρονιστική δράση που στοχεύει στην ιδεολογική χειραγώγηση και τη συμμόρφωση των υπηρεσιών των εκπαιδευτικών⁴, ενώ με την εφαρμογή της συνδέθηκε με την προοδευτική τάση που επεδίωκε να ανατρέψει την πολιτική και τον ιδεολογικό συντηρητισμό⁵. Με την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης, αυτό το θέμα θα απασχολήσει και πάλι την ελληνική παιδεία. Το κύριο επιχείρημα ήταν αρχικά η δημοσιονομική προσαρμογή της χώρας, ενώ αργότερα η αξιολόγηση ήταν ένα από τα κύρια αιτήματα των ιδρυμάτων οικονομικής στήριξης.

Στο σχολικό περιβάλλον, οι δεξιότητες, δυνάμεις και ικανότητες του εκπαιδευτικού έχουν εξίσου μεγάλη επιρροή στη μάθηση των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που είναι αποτελεσματικοί συμβάλλουν στα θετικά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών, επομένως είναι σημαντικό να κατανοήσουν τι κάνουν οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι που επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών. Εξίσου σημαντικό είναι να παρέχει στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες και ανατροφοδότηση που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες.

³ Tucker, P. D., Stronge, J. H. Student achievement and teacher evaluation. In J. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching* (2nd ed.). Rand McNally, Chicago, 2006, p. 158

⁴ Papakonstantinou, P., Kolympari, T., A bone of contention: teacher evaluation system in Greece. *International Journal of Management in Education*, 2019, 13 (1), pp. 40-58

⁵ Κασσωτάκης, Μ., *Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Γρηγόρης, Αθήνα, 2018, σελ. 282

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1.Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των εργαζομένων είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται από τους διευθυντές για να επανεξετάσουν την απόδοση ενός εργαζομένου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και αφορά κυρίως τις δεξιότητες και ικανότητες, την παραγωγικότητα και την επίτευξη των στόχων. Το κίνητρο πίσω από την αξιολόγηση των εργαζομένων είναι η ποσοτικοποίηση της εκτέλεσης της εργασίας. Πολυάριθμες αξιολογήσεις δίνουν ποσοτικές εκτιμήσεις βασικές σε έναν χώρο εργασίας που βρίσκεται στη δημιουργία⁶.

Η αξιολόγηση θα πρέπει να επικεντρωθεί στα εξής:

- την ποιότητα της εκπαιδευτικής παροχής (το προϊόν) - που θα μπορούσε να είναι ολόκληρο το πρόγραμμα, ένα μάθημα (ενότητα), μια τάξη (διάλεξη, σεμινάριο, εργαστήριο κ.λπ.)
- την απόδοση του παρόχου ή των παρόχων - το ακαδημαϊκό προσωπικό, οι καθηγητές, το προσωπικό υποστήριξης που συμμετέχουν στην παράδοση αυτού του προγράμματος/μάθημα/τάξη.
- την εμπειρία των εκπαιδευομένων ως εταίρων στη διαδικασία - την εμπειρία τους από αυτό που παρέχεται και των παρόχων τα κίνητρα και την προσέγγισή τους στη μάθηση.
- ένας συνδυασμός αυτών των πραγμάτων - υπό τον όρο ότι οι διάφοροι σκοποί είναι απολύτως σαφείς σε όσους καλούνται να κάνουν την αξιολόγηση.

⁶ Κασσωτάκης, Μ., όπ.π. (υποσημ..5), σελ.283

1.2.Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση» είναι μια πολύ περίπλοκη εργασία, αφού ο όρος χρησιμοποιείται σε διάφορα επιστημονικά πεδία από επιστήμονες/ερευνητές με ποικίλα γνωστικά, επιστημονικά, φιλοσοφικά και μεθοδολογικά υπόβαθρα, με αποτέλεσμα να εισάγονται και να επισημαίνονται διαφορετικές προτεραιότητες στη σχετική συζήτηση⁷. Αναφέρεται ενδεικτικά ότι, στην Ελλάδα, ο όρος «αξιολόγηση» μπορεί να εκληφθεί ως βαθμολογία, μέτρηση, αξιολόγηση, εξέταση ή έλεγχος⁸. Ο ορισμός που γίνεται αποδεκτός από πολλούς ερευνητές είναι απλός και συνοπτικός: «αξιολόγηση» είναι η διαδικασία της αξιολόγησης του ποια αξία έχει ένα άτομο, όργανο, αντικείμενο ή αποτέλεσμα. Με βάση αυτόν τον ορισμό, αρκετοί ερευνητές επεκτείνουν την αντανάκλασή τους προσθέτοντας επιμέρους στοιχεία. Για παράδειγμα, ο Κουτουζής⁹ θεωρεί ότι η αξιολόγηση καθορίζει την αξία ενός προσώπου ή αντικειμένου μέσα από μια συστηματική, έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική διαδικασία, προκειμένου να μάθει εάν ο επιδιωκόμενος σκοπός έχει επιτευχθεί, καθώς και εάν υπάρχουν παράμετροι που εμποδίζουν την εκπλήρωση.

Ο Μαυρογιώργος¹⁰ θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία που ανατίθεται σε άτομο, όργανο, αντικείμενο ή αποτέλεσμα, με τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθοδολογιών. Εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο,

⁷ Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ., *Μάθηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ξενόγλωσση, Αθήνα, 2008, σελ.9, Δημητρόπουλος, Ε., *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Γρηγόρης, Αθήνα, 2007, σελ. 122, Maggopoulos, G., Assessment and trust: a pilot study. In Stefanidis, K. Stathopoulos, H. Liakos, A. Kontogeorgiou, & S. Dengleri (Eds.), *1st International Panhellenic Conference for the Promotion of Educational Innovation*. 2015, Larissa, 23-25 October 2015, Proceedings (Volume A, pp. 29-3)

⁸ Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Εφαρμογή και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Τόμ. Β. Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2005, σελ.115

⁹ Κουτούζης, Ε., Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Α. Α. Ρέππα, & Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Κοινωνικά και Ευρωπαϊκή Διάσταση Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Τόμος Γ, σελ. 13-38). Χορηγοί: ΕΑΠ, 2008

¹⁰ Μαυρογιώργος, Γ., Ανίχνευση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο δάσκαλος και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σελ. 353

ο Nevo¹¹ θεωρεί την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως μια διαδικασία συστηματικής συλλογής πληροφοριών σχετικά με την ποιότητα αλλά και τη φύση που έχουν διάφοροι παράγοντες. Ο Taras¹² θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι μια κρίση βάσει ορισμένων σταθμισμένων στόχων και συγκρίνει μια αριθμητική κατάταξη. Ο Robson¹³ αναφέρει πως σκοπός της αξιολόγησης είναι να μειώσει την αβεβαιότητα, να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και να βοηθήσει να ληφθούν ορισμένες αποφάσεις. Μετά από μια κριτική αξιολόγηση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, καταλήγει κανείς στο ότι η αξιολόγηση είναι μια ερευνητική διαδικασία βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθοδολογίας. Τα δεδομένα συλλέγονται, αναλύονται και ερμηνεύονται προκειμένου να εκτιμηθεί η αξία του θέματος της αξιολόγησης και να αποφασιστεί αναλόγως.

Ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1980, οι πολιτικές βελτίωσης των σχολείων άλλαξαν από την εστίαση στις εισροές και τη συμμόρφωση με την πολιτική για την εστίαση στα αποτελέσματα των μαθητών και στα μετρήσιμα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών¹⁴. Η ισχυρή συσχέτιση στη μάθηση των μαθητών και την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αναδεικνύει πως το να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και όχι μόνο των εκπαιδευτικών είναι μια στρατηγική υψηλής μόχλευσης για τη βελτίωση του σχολείου¹⁵.

Στη συνέχεια, η λογική ακολουθεί αυτή τη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μια διαδικασία για τη χρήση της μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών και «ένας κρίσιμος μοχλός για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας»¹⁶, θα χρησιμοποιηθεί για να βελτιωθεί η διδασκαλία, η μάθηση και τα ίδια τα σχολεία¹⁷. Ωστόσο, πριν διερευνηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως ένας μηχανισμός για την άμεση βελτίωση της διδασκαλίας και των σχολείων, είναι σημαντικό να διερευνηθεί πρώτα ο ορισμός της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ο

¹¹ Nevo, D., *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Pergamo, Oxford, 1995, σελ. 155

¹² Taras, M. Assessment—summative and formative—some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 2005, 53(4), pp. 466-478

¹³ Robson, C., *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg, Αθήνα, 2007, σελ. 133

¹⁴ Hallinger, P., Heck, R. H., Murphy, J., Teacher evaluation and school improvement: An analysis of evidence. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 2014, 26, pp. 15-16

¹⁵ Marzano, R. J., The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 2012, 70(3), 14-19

¹⁶ Daley, G., Kim, L., A teacher evaluation system that works (NIET working paper). Santa Monica, CA: National Institute for Excellence in Teaching, 2010. Ανακτήθηκε από: www.tapsystem.niet.org/publications/wp_eval.pdf

¹⁷ Hallinger, P., Heck, R. H., Murphy, J., "οπ.π. (υποσημ. 14), σελ. 18

προσδιορισμός ενός πλαισίου για την εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του εκπαιδευτικού είναι όροι που χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά για να περιγράψουν τα πάντα, από τη γνώση του περιεχομένου έως τις ικανότητες των εκπαιδευτικών έως τον αντίκτυπο στο επίτευγμα του μαθητή¹⁸. Οι Medley και Shannon¹⁹ εντόπισαν για πρώτη φορά τρεις πτυχές της ποιότητας των εκπαιδευτικών: την ικανότητα, την απόδοση και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού. Η ικανότητα που έχει ο εκπαιδευτικός περιγράφει την πιστοποίηση και τα προσόντα που απαιτούνται για τη διδασκαλία. Η απόδοση του εκπαιδευτικού περιγράφει το σύνθετο σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού αναφέρονται στην ικανότητα του δασκάλου να βοηθά τους μαθητές να φτάσουν ένα συγκεκριμένο και μετρήσιμο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα²⁰.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διενεργείται για να βελτιωθεί η ποιότητά τους και να προωθήσουν την επαγγελματική τους κατάρτιση έτσι ώστε μελλοντικά να βελτιωθεί η απόδοσή τους²¹. Ένας βασικός ορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η διαδικασία που ακολουθείται για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα και την απόδοσή του στην τάξη²². Ωστόσο, αυτός ο ορισμός είναι μια υπεραπλούστευση. Ιδανικά, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται για να παρέχουν ανατροφοδότηση για τον κάθε εκπαιδευτικό και για να καθοδηγούν την επαγγελματική τους εξέλιξη²³.

Τα νέα συστήματα αξιολόγησης είναι πολύ πιο περίπλοκα από τις λίστες ελέγχου που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν. Αποτελούνται από πολλά στοιχεία, το

¹⁸ Young, S., Range, B. G., Hvidston, D., Mette, I. M.. Teacher evaluation reform: Principals' beliefs about newly adopted teacher evaluation systems. *Planning and Changing*, 2015, 46(1/2), pp.163

¹⁹ Medley, D. M., Shannon, D. M., Teacher evaluation in Husén T., Postlethwaite T. N., *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 6015-6020), 1994, Pergamon, Oxford

²⁰ Tucker, P. D., Stronge, J., όπ.π. (υποσημ. 3), p. 159-160

²¹ Danielson, C., Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 2011, 68(4), p.38

²² Sawchuk, S., Teacher evaluation: An issue overview. *Education Week*, 2015, 35(3), pp.135-136

²³ Φρυδάκη, Ε., *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Κριτική, Αθήνα, 2009, σελ. 136

καθένα βαθμολογείται ξεχωριστά²⁴. Τα περισσότερα από αυτά βαραίνουν σε μεγάλο βαθμό τις περιοδικές παρατηρήσεις των δασκάλων που βασίζονται στα πρότυπα διδασκαλίας. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναζητούν επίσης πιο αντικειμενικά μέτρα στο σύστημα λόγω των ανησυχιών ότι οι προσωπικές σχέσεις έκαναν πιο δύσκολο για τους διευθυντές να τα βαθμολογήσουν με ακρίβεια ²⁵.

Για τον Κασσωτάκη²⁶, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένα σύνολο από οργανωμένες και συστηματικές ενέργειες για να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης. Ο Ματσαγγούρας²⁷ αναφέρει πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης του βαθμού που επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι, παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό, προσδιορίζει μεθόδους για να διαμορφώνει τη διδακτική προσέγγιση και βελτιώνει την αυτογνωσία. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αναφέρεται στην αξιολόγηση είτε του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του είτε καθενός από τους παράγοντες που συνιστούν το εκπαιδευτικό σύστημα ή να συνεργαστούν στο πλαίσιο του. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αφορά την αξιολόγηση στα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά βιβλία, στους εκπαιδευτικούς, των μαθητών, των σχολείων ή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Η σημασία της αξιολόγησης δεν είναι στατική αλλά δυναμική, ενώ συνδέεται με πολλές αποφασιστικές ενέργειες, όπως η λήψη αποφάσεων. Για παράδειγμα, οι αποφάσεις που λαμβάνονται μερικές φορές έχουν ως στόχο: (α) να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί το αντικείμενο της αξιολόγησης, (β) να συμβάλλουν στον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, (γ) να διαπιστωθεί πρακτικά εάν υπάρχει ανάγκη για παρεμβάσεις, υλικά, μέσα και άλλους σχετικούς παράγοντες, ή (δ) αιτιολογούν την επιλογή προσώπων, διαδικασιών ή μέσων.

Μια βαθύτερη εξειδίκευση του προβληματισμού για την αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προβάλλει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παίζει

²⁴ Παπασταμάτης, Α. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2001, (31), 37-61

²⁵ Φρυδάκη, Ε., όπ.π. (υποσημ. 23), σελ. 145

²⁶ Κασσωτάκης, Μ., Αξιολόγηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο Kosmidou-Handy, Χ. (Επιμ.), *Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*, (σελ. 64-81). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005

²⁷ Ματσαγγούρας, Χ., *Βιοματικές δράσεις*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Φάκελος Εκπαιδευτικού, Αθήνα, 2012

καθοριστικό ρόλο στη σχετική συζήτηση²⁸. Για το θέμα αυτό έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Ο Κασσωτάκης²⁹ τη θεωρεί ως μια διαδικασία, η οποία, συστηματικά και οργανωμένα, καθορίζει τον βαθμό γνώσης και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για να εκτελούν με αποτελεσματικότητα το εκπαιδευτικό τους έργο. Οι Almutairi και Shraid³⁰ υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διερευνά την αποτελεσματικότητά τους και προτείνει παρεμβάσεις για τη βελτίωση της απόδοσής τους. Οι Nolan and Hoover³¹ αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μια διαδικασία που έχει σχεδιαστεί για τη διερεύνηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και να οδηγήσει σε μια απόφαση είτε για τη βελτίωσή τους είτε για την ανταμοιβή τους. Ο Sawchuk³² ορίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως μια διαδικασία που χρησιμοποιείται για την επανεξέταση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην τάξη. Ο Danielson³³ θεωρεί τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών και προώθησης της επαγγελματικής τους μάθησης για να βελτιώσουν τις μελλοντικές τους επιδόσεις. Μια κριτική αξιολόγηση των όσων αναλύονται παραπάνω οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Πρώτον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διερευνά το έργο των εκπαιδευτικών στην τάξη προκειμένου να συλλέξει δεδομένα και να τα χρησιμοποιεί ως βάση για τον προσδιορισμό του επιπέδου απόδοσής τους και τη λήψη σχετικών αποφάσεων. Το περιεχόμενο των αποφάσεων καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αντικατοπτρίζονται στον ευρύτερο σχεδιασμό της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν πάνω ή ίσες με το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο απόδοσης συνήθως ανταμείβονται σε μια κλίμακα, είτε οικονομικά είτε διοικητικά (π.χ. μόρια επιλογής προσωπικού), ενώ δεν αποκλείεται να λάβουν και προτάσεις για ανατροφοδότηση. Για αυτούς που δεν πληρούν το ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο απόδοσης, προβλέπεται η συμμετοχή σε

²⁸ Michael, K., Savvidis, I., Stylianidis, M., Tsiakkiros, A., Pasiardis, P., The evaluation of educational workers: a new approach. *Pedagogical Review*, 2003,36, pp.60-68

²⁹ Κασσωτάκης, Μ., όπ.π. (υποσημ. 5), σελ. 142

³⁰ Almutairi, T. S., Shraid, N. S., Teacher Evaluation by Different Internal Evaluators: Head of Departments, Teachers Themselves, Peers and Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021, 10(2), p. 588

³¹ Nolan Jr, J., Hoover, L. A., *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2nd ed.). John Wiley and Sons, New York, 2009

³² Sawchuk, S., όπ.π. (υποσημ. 22), σελ. 144

³³ Danielson, C., όπ.π. (υποσημ. 21), p. 38

εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να αποκτήσουν τις απαραίτητες πρόσθετες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές. Στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, ο σύνδεσμος μεταξύ της αξιολόγησης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς και η απόδοση του λόγου, είναι ξεκάθαρα εμφανές. Ωστόσο, δεν αποκλείονται «σκληρές» αποφάσεις σε περίπτωση εκπαιδευτικών με συνεχή χαμηλή επίδοση, που μπορεί να τους οδηγήσει ακόμη και έξω από την τάξη. Δεύτερον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διερευνά την αποτελεσματικότητά τους. Η έννοια της «αποτελεσματικότητας» αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι. Η αξιολόγηση, λοιπόν, διερευνά τις επιδόσεις των μαθητών προκειμένου να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, μπορεί να τεθούν ορισμένα κρίσιμα ερωτήματα. Αυτό το σημείο, το πιο σημαντικό είναι εάν ο εκπαιδευτικός είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα θα ήταν καταφατική, αν ληφθεί υπόψη η ευκολία με την οποία ορισμένοι ερευνητές αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παρόλο που συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι μόνοι υπεύθυνοι, η προσέγγιση αυτή δεν είναι καθολική. Λαμβάνοντας πιθανώς υπόψη την πολυπαραγοντική φύση της μάθησης, αρκετοί ερευνητές δεν αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, υπάρχει προφανής σχέση μεταξύ αξιολόγησης και της απόδοσης του λόγου από τους εκπαιδευτικούς για τα αποτελέσματα τους³⁴.

Οι Tucker and Stronge³⁵ και Darling-Hammond³⁶ εκσυγχρόνισαν το έργο των Medley και Shannon³⁷ για να υποστηρίξουν το επιχείρημα που η βιβλιογραφία χρησιμοποίησε ανακριβώς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εναλλακτικά. Η ποιότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα σύμπλεγμα προσωπικών χαρακτηριστικών, δεξιοτήτων και εμπειρογνωμοσύνης που φέρνει ένα άτομο στη διδασκαλία, ενώ η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται συγκεκριμένα στην αξιολόγηση ενός δασκάλου με βάση τα μέτρα μάθησης των μαθητών³⁸. Αυτή η διάκριση είναι σημαντική για την κατανόηση του ρόλου και

³⁴ Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκιρος, Α., *Η Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη*. Έλλην, Αθήνα, 2007, σελ. 112

³⁵ Tucker, P. D., Stronge, J. H., όπ.π. (υποσημ. 3), pp. 159

³⁶ Darling-Hammond, L. A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, Rothstein, J., "Evaluating Teacher Evaluation," *Phi Delta Kappan*, 2012, 93(6), pp.8-15

³⁷ Medley, D. M., Shannon, D. M., όπ.π. (υποσημ. 19), p. 615

³⁸ Darling-Hammond, L. A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, Rothstein, J., όπ.π. (υποσημ. 19), p. 13

του σκοπού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση νέων μεταρρυθμισμένων συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην εξωστρέφεια των μαθητών.

1.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση της μάθησης είναι η διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μαθημάτων ή πρωτοβουλιών κατάρτισης. Ξεπερνά τα απλά ποσοστά ολοκλήρωσης και εμβαθύνει στη σφαίρα της κατανόησης του πόσο καλά οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατανοήσει και εφαρμόσει τη γνώση που τους έχει μεταδοθεί. Αξιολογώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα, αποκτούνται πολύτιμες γνώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας, τη συνάφεια του περιεχομένου και τον συνολικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των μαθητών³⁹.

Τύποι Αξιολόγησης Μάθησης

Διερευνώνται ορισμένοι τύποι αξιολόγησης μάθησης και ο αντίκτυπός τους στις εκπαιδευτικές εμπειρίες. Από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, την καθοδήγηση των μαθητών στην πορεία τους προς την επιτυχία, στη αθροιστική αξιολόγηση και τον αντίκτυπό της στην εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο ⁴⁰.

Διαμορφωτική αξιολόγηση: Αυτός ο τύπος αξιολόγησης λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ενεργώντας ως καθοδηγητική πυξίδα για να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευόμενοι παραμένουν στο σωστό δρόμο. Περιλαμβάνει συνεχή ανατροφοδότηση, παρακολούθηση και προσαρμογές για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας καθώς αυτή εξελίσσεται⁴¹.

Αθροιστική Αξιολόγηση: Πραγματοποιείται στο τέλος ενός προγράμματος μάθησης ή μιας πρωτοβουλίας κατάρτισης. Επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της συνολικής

³⁹ Tucker, P. D., Stronge, J. H., όπ.π. (υποσημ. 3), pp. 159

⁴⁰ Παπασταμάτης, Α., όπ.π. (υποσημ.24), σελ. 45

⁴¹ Παπασταμάτης, Α., όπ.π. (υποσημ.24), σελ. 47

αποτελεσματικότητας και των αποτελεσμάτων, επιτρέποντας να μετράται ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι⁴².

Αξιολόγηση επιπτώσεων: Αυτή η αξιολόγηση μεγεθύνεται για να εξετάσει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και την πραγματική εφαρμογή της γνώσης που αποκτήθηκε. Εμβαθύνει στο ερώτημα: «Έκαναν οι προσπάθειές μας απτή διαφορά στη ζωή των μαθητών;»⁴³.

⁴² Παπασταμάτης, Α., όπ.π. (υποσημ.24), σελ. 50

⁴³ Παπασταμάτης, Α., όπ.π. (υποσημ.24), σελ. 51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1. Σκοπός και στόχοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η συνεχής ενασχόληση των εκπαιδευτικών στη μάθηση, η απόκτηση δεξιοτήτων και οι βελτιώσεις στην πρακτική είναι απαραίτητες για κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Η αξιολόγηση είναι ζωτικής σημασίας για τον προσδιορισμό του εάν οι εκπαιδευτικοί στην πραγματικότητα, αποκτούν και εφαρμόζουν το περιεχόμενο, τις δεξιότητες και τις απαραίτητες διαθέσεις για την κάλυψη του σχολείου και τα πρότυπα για τη μάθηση των μαθητών. Η αξιολόγηση είναι επίσης απαραίτητη για τον εντοπισμό τυχόν πρόσθετης ή εναλλακτικής επαγγελματικής μάθησης που μπορεί να χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η αξιολόγηση θα πρέπει να θεωρούνται συμπληρωματικά και αναπόσπαστα συνδεδεμένα μέρη της επεξεργασίας και της διαδικασίας⁴⁴.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί δύο σκοπούς: τη βελτίωση και την υπευθυνότητα. Η αξιολόγηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες που μπορούν να βελτιώσουν την πρακτική τους και να χρησιμεύσουν ως αφετηρία για την επαγγελματική ανάπτυξη, για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας πληροφορίες από τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τον καθορισμό ενός σχεδίου συναντήσεων μελέτης για την επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η αξιολόγηση παρέχει λογοδοσία όταν οι πληροφορίες που προκύπτουν από την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται για την καθοδήγηση αποφάσεων σχετικά με αποφάσεις ανθρώπινου δυναμικού. Οι στόχοι γύρω από τη βελτίωση μπορεί να εμποδίσουν την ικανότητα χρήσης της αξιολόγησης για αποφάσεις λογοδοσίας, ενώ οι στόχοι γύρω από τη λογοδοσία μπορεί να αποτρέψουν ή να θολώσουν τις προσπάθειες βελτίωσης. Εάν η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καταστεί πολύ δυσκίνητη ή αποτρεπτική η από τον εκπαιδευτικό ή από τον αξιολογητή, η διαδικασία θα τεθεί σε κίνδυνο⁴⁵.

⁴⁴ Κουτούζης, Ε., όπ.π. (υποσημ. 9), σελ. 22

⁴⁵ Santiago, P., Benavides, F., Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) 2009. Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>

Ο Scriven, ένας από τους πρώτους μελετητές που διερεύνησαν τον σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, την όρισε ως «μεθοδολογική δραστηριότητα που είναι ουσιαστικά παρόμοια αν προσπαθούμε να αξιολογήσουμε μηχανές καφέ ή μηχανές διδασκαλίας, σχέδια για ένα σπίτι ή σχέδια για ένα πρόγραμμα σπουδών»⁴⁶. Υποστήριξε ότι οι συγκεκριμένοι ρόλοι και δραστηριότητες της αξιολόγησης μπορεί να γίνουν εμπόδιο για την επίτευξη του στόχου της αξιολόγησης, εάν αυτός ο στόχος δεν διατυπώνεται και δεν κοινοποιείται σαφώς. Αναφέρθηκε στα φαινόμενα των ανταγωνιστικών σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θα γινόταν το επίκεντρο της βιβλιογραφίας για το θέμα για τα επόμενα 50 χρόνια.

Οι Wise et al.⁴⁷ υπέθεσαν τέσσερις βασικούς σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και πλαισιώθηκαν σε μια μήτρα. Η μία πλευρά έφερε την ένδειξη επίπεδο και η άλλη πλευρά έφερε την ετικέτα του σκοπού. Οι σκοποί βασίστηκαν στο εάν η αξιολόγηση οδηγεί σε βελτίωση ή λογοδοσία (σκοπός) και εάν τα αποτελέσματα θα εφαρμοστούν στο άτομο ή τον οργανισμό (επίπεδο). Οι συγγραφείς σημείωσαν ότι το άτομο και η συλλογική βελτίωση των εκπαιδευτικών ήταν ο πρωταρχικός στόχος και οι διαδικασίες και οι μέθοδοι καθόρισαν το σκοπό του συστήματος αξιολόγησης.

Οι αντιλήψεις που αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 1990 απλοποιούν τους σκοπούς της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε δύο βασικούς σκοπούς: να ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς να λογοδοτήσουν με τη μέτρηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων προσωπικού και την προώθηση της ανάπτυξης και της υποστήριξης της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών⁴⁸.

Η βασισμένη στη λογοδοσία πτυχή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές των σχολείων να χρησιμοποιήσουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για να αξιολογήσουν πόσο καλά κάνουν οι εκπαιδευτικοί την

⁴⁶ Scriven, M., The methodology of evaluation. In T. R Gagne & M. Scriven (Eds.), *AERA monograph review on curriculum evaluation: No. 1*. RAND McNally, Chicago, 1967, pp.39-41

⁴⁷ Wise, A. E., Darling-Hammond, L., Tyson-Bernstein, H., McLaughlin, M. W., *Teacher evaluation: A study of effective practices*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 1984. Ανακτήθηκε από: <https://www.rand.org/pubs/reports/R3139.html>

⁴⁸ Daley, G., Kim, L., όπ.π. (υποσημ. 16)

εργασία τους και να τους επιβραβεύσουν με κορυφαίες επιδόσεις⁴⁹. Αθροιστικά οι αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται επίσης για την τεκμηρίωση της απόδοσης, τη διασφάλιση της ποιότητας και τη διατήρηση των δασκάλων. Ο Danielson⁵⁰ πρόσθεσε ότι τα δημόσια σχολεία λαμβάνουν δημόσια χρηματοδότηση και οι φορολογούμενοι αξίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας και η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να υποστηρίξουν αυτή τη λογοδοσία.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να εξυπηρετήσει αθροιστικό ή διαμορφωτικό σκοπό. Στην αθροιστική αξιολόγηση αξιολογείται η απόδοση ενός εκπαιδευτικού οριστικά για να οριστεί πόσο καλά τα έχει καταφέρει αυτό το άτομο το έργο του/της. Σε αυτό το είδος αξιολόγησης, ένας επόπτης αξιολογεί έναν εκπαιδευτικό χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό μέτρων που μπορεί να περιλαμβάνουν βαθμολογίες μαθητών σε τεστ, σχέδια μαθήματος και αντικείμενα και κλίμακες βαθμολογίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για αποφάσεις λογοδοσίας όπως οι αμοιβές ή απόλυση⁵¹.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση παρέχει συνεχείς πληροφορίες σχετικά με την πρακτική του εκπαιδευτικού με το στόχο την παροχή ανατροφοδότησης που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν. Οι εκπαιδευτικοί συχνά εμπλέκονται στη διαδικασία μέσω αυτοστοχασμού ή αυτοαξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παροχή ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη ή την καθοδήγηση της υποστήριξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Ο διαμορφωτικός σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν την απόδοσή τους και προάγουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής μάθησης⁵².

Μέσω του διαμορφωτικού όρου, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει τη διδακτική ικανότητα και να «παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την

⁴⁹ Steinberg, M. P., Sartain, L., Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching project. *Education Finance and Policy*, 2015,10(4), 540

⁵⁰ Danielson, C., It's your evaluation: Collaborating to improve teacher practice. *Education Digest*, 2012, 77(8), pp. 22–27

⁵¹ Marzano, R. J., The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 2012, 70(3), 14–19

⁵² Steinberg, M. P., Sartain, L., όπ.π. (υποσημ. 49), p. 543

προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και, ως εκ τούτου, μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού»⁵³. Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών γίνεται εργαλείο επαγγελματικής μάθησης και βοηθά στη συνεχή ανάπτυξη και υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Ένα ισχυρό και επαναλαμβανόμενο θέμα στη βιβλιογραφία είναι η αντιθετική φύση αυτών των δύο σκοπών και η επίδραση αυτής της φύσης στην αποτελεσματικότητα των πρακτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών⁵⁴. Ο Duke⁵⁵ παρατήρησε για πρώτη φορά «τα συμβατικά συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών τείνουν να επικεντρώνονται στην υπευθυνότητα στον εικονικό αποκλεισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης». Οι Hallinger et al.⁵⁶ διερεύνησαν την έννοια πιο φιλοσοφικά εξετάζοντας πώς η αθροιστική λειτουργία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εμποδίζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για αλλαγή και μειώνει τη συλλογικότητα και την εμπιστοσύνη, τα οποία είναι ζωτικής σημασίας για τη χρήση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για σκοπούς ανάπτυξης. Ωστόσο, η υπερβολική έμφαση στη βελτίωση και την ανάπτυξη δεν καθιστά πάντα τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους ούτε επιτρέπει πιο δύσκολες αποφάσεις προσωπικού.

Οι Tuytens και Devos⁵⁷ υποστήριξαν ότι ένα καλά σχεδιασμένο σύστημα αξιολόγησης με σωστή εφαρμογή θα μπορούσε να επιλύσει την αντιθετική φύση και ισορροπία των δύο σκοπών για την υποστήριξη των αναγκών του ατόμου και του οργανισμού. Ωστόσο, η πραγματικότητα στα τέλη του 20ου αιώνα ήταν ότι να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών δεν εξυπηρετούσε κανέναν από τους δύο σκοπούς.

⁵³ Papay, J. P. Refocusing the debate: Assessing the purposes of and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 2012, 82(1), 123– 167

⁵⁴ Young, S., Range, B. G., Hvidston, D., Mette, I. M., όπ.π. (υποσημ. 19), p.161

⁵⁵ Duke, D. L., Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1990, 4, pp. 131

⁵⁶ Hallinger, P., Heck, R. H. and Murphy, J., όπ.π. (υποσημ. 14), p. 10

⁵⁷ Tuytens, M., Devos, G., How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 2014, 25(4), pp.509-510

2.2. Αποτελεσματικός Σχεδιασμός και Διαδικασίες Συστήματος Αξιολόγησης

Οι δυνητικά αντίθετοι σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ως εμπόδιο για τη δημιουργία ενός ενιαίου αποτελεσματικού συστήματος, αλλά και οι δύο στόχοι θα πρέπει να εκπληρώνονται σε ένα σύστημα. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης που εξυπηρετεί και τους δύο σκοπούς έχουν αποδειχθεί δύσκολα, δεν υπάρχει έλλειψη έρευνας σχετικά με τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά που πρέπει να συμπεριληφθούν ή σε δεδομένα πηγών που ενημερώνουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Τα συστήματα αξιολογούν συνήθως την ποιότητα των εκπαιδευτικών μέσω του συνδυασμού μιας βασισμένης σε πρότυπα προσέγγισης και ενός μέτρου της μάθησης των μαθητών⁵⁸.

2.2.1.Μέρη μιας αποτελεσματικής αξιολόγησης

Οι αξιολογήσεις απόδοσης που βασίζονται σε πρότυπα «μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια σαφή «γραμμή» της όρασης μεταξύ των τρεχουσών πρακτικών τους και του τι πρέπει να βελτιώσουν»⁵⁹. Αυτές οι αξιολογήσεις περιλαμβάνουν σαφείς εκπαιδευτικές προσδοκίες περιγράφοντας συγκεκριμένα στοιχεία κάθε προτύπου. Παραδοσιακά, για αξιολόγηση βασισμένη σε πρότυπα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση στην τάξη, αλλά μπορεί να πάει πολύ πέρα από αυτό. Αυτή η προσέγγιση προέκυψε ως ένας τρόπος για να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των παρατηρήσεων στην τάξη. Οι μελέτες έχουν βρει ότι αυτές οι αξιολογήσεις που βασίζονται σε πρότυπα μπορεί να προβλέψουν την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να αυξήσει τη μάθηση των μαθητών⁶⁰.

Μια προσέγγιση βασισμένη σε πρότυπα παρέχει ένα πλαίσιο για συγκεκριμένη και εφαρμόσιμη ανατροφοδότηση, επιτρέποντας στη διαδικασία αξιολόγησης να φύγει από παρατηρήσεις με ελάχιστη συνέχεια σε συνεχείς συνομιλίες μεταξύ αξιολογητή και εκπαιδευτικού που έχουν τις ρίζες τους και να προσδιοριστούν και να κοινοποιηθούν πτυχές της ποιοτικής διδασκαλίας. Μια προσέγγιση βασισμένη σε

⁵⁸ Hallinger, P., Heck, R. H. and Murphy, J., όπ.π. (υποσημ. 14), p. 18

⁵⁹ Papay, J. P., όπ.π. (υποσημ. 53), p. 128-129

⁶⁰ Darling-Hammond, L. A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, Rothstein, J., όπ.π. (υποσημ. 19), p. 13

πρότυπα δίνει: «μια πολύ πιο πλούσια άποψη της διδακτικής πρακτικής ενός δασκάλου επειδή οι αξιολογητές επισκέπτονται αίθουσες διδασκαλίας πολλές φορές κατά τη διάρκεια του έτους. Βασίζονται επίσης σε σαφή αποδεικτικά στοιχεία και πρότυπα, αντί για προαισθήσεις ή κρίσεις των διευθυντών»⁶¹.

Η πρώτη κριτική των αξιολογήσεων που βασίζονται σε πρότυπα είναι ότι η σύνδεση μεταξύ της απόδοσης του εκπαιδευτικού και της μάθησης των μαθητών ήταν μόνο μια υποθετική συσχέτιση⁶². Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που βασίζονται σε πρότυπα και τα μαθησιακά κέρδη των μαθητών εξακολουθούν να είναι αδύναμα και ασταθή όταν προβάλλονται σε θεματικές περιοχές, επίπεδα βαθμών και χρονικά διαστήματα, γι' αυτό τα συστήματα αξιολόγησης θα πρέπει να περιλαμβάνουν άλλα μέτρα στις αξιολογήσεις απόδοσης ενός εκπαιδευτικού. Περιλαμβάνονται μέτρα μάθησης των μαθητών μέσω της χρήσης μοντέλων προστιθέμενης αξίας (VAMs), μαθησιακοί στόχοι μάθησης ή και τα δύο⁶³. Τα VAM χρησιμοποιούν στατιστικές μεθόδους για την ανάλυση ο αντίκτυπος του δασκάλου στη μάθηση των μαθητών ενώ ελέγχεται για άλλες μεταβλητές όπως το υπόβαθρο του μαθητή, η επίδοση που εισέρχεται στη σχολική χρονιά, σχολικές επιρροές, μέγεθος τάξης και εκπαιδευτικός χρόνος. Η χρήση των μοντέλων προστιθέμενης αξίας της αξιολόγησης για μεμονωμένους εκπαιδευτικούς βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα μετρημένα επιτεύγματα κερδίζουν για έναν συγκεκριμένο μαθητή να αντικατοπτρίζουν την «αποτελεσματικότητα» αυτού του δασκάλου»⁶⁴.

Οι υποστηρικτές τη βλέπουν ως την πιο απλή μέθοδο μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών μέσω της επιτυχίας των μαθητών, καθώς ένας ποιοτικός δάσκαλος θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν⁶⁵.

Η χρήση των μοντέλων προστιθέμενης αξίας βασίζονται στην υπόθεση ότι οι τυποποιημένες δοκιμές είναι έγκυρες μετρήσεις. Η μάθηση των μαθητών και οι κριτικοί βλέπουν τη χρήση των μοντέλων προστιθέμενης αξίας ως ένα ασταθές μέτρο όταν βλέπει κανείς τα μαθήματα και επίπεδα βαθμών με την πάροδο του χρόνου.

⁶¹ Papay, J. P., όπ.π. (υποσημ. 53), p. 127

⁶² Hallinger, P., Heck, R. H. and Murphy, J., όπ.π. (υποσημ. 14), p. 20

⁶³ Steinberg, M. P., Sartain, L., όπ.π. (υποσημ. 49), p. 541

⁶⁴ Darling-Hammond, L. A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, Rothstein, J., όπ.π. (υποσημ. 19), p. 8

⁶⁵ Daley, G., Kim, L., όπ.π. (υποσημ. 16)

Επίσης, οι τρέχουσες μέθοδοι των μοντέλων προστιθέμενης αξίας μπορούν να καλύψουν τις πιθανές επιπτώσεις των σχολείων στον καθορισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών στις τάξεις και μπορεί να αποδώσει λανθασμένα τις επιπτώσεις της έλλειψης σχολείου- μεταβλητών επιπέδου (π.χ. σχολικοί ακαδημαϊκοί και κοινωνικοί οργανισμοί) στους εκπαιδευτικούς»⁶⁶. Ένας τρόπος για να αντισταθμιστούν οι επικρίσεις αυτές είναι να συμπληρώνονται τα μοντέλα προστιθέμενης αξίας με άλλα μέτρα και των παρατηρήσεων στην τάξη που διεξάγονται από αρμόδιους αξιολογητές.

2.3.Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες που μαθαίνουν καλύτερα όταν βλέπουν την ανάγκη για μάθησή τους, οι ευκαιρίες μάθησής τους είναι συγκεκριμένες για το πλαίσιο, η μάθησή τους εμφανίζεται με την πάροδο του χρόνου με ένα συλλογικό και συνεργατικό τρόπο και επικυρώνεται ο επαγγελματισμός τους⁶⁷. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τη συμμετοχή σε ουσιαστικές δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης ως μέρος το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η σχέση μεταξύ ανάπτυξης εκπαιδευτικών, επαγγελματικής εξέλιξης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική σύνδεση που πρέπει να διερευνηθεί για να γίνει κατανοητό πώς οι πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών⁶⁸.

2.4.Επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τόσο τις επίσημες όσο και τις άτυπες διαδικασίες που οδηγούν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική μάθηση και στην υποστήριξη της βελτίωσης των πρακτικών στην τάξη. Η

⁶⁶ Hallinger, P., Heck, R. H. and Murphy, J., όπ.π. (υποσημ. 14), p. 11

⁶⁷ Ritter, G. W., Barnett, J. H., Learning on the job: Teacher evaluation can foster real growth, *Phi Delta Kappan*, 2016, 97(7), pp. 48-49

⁶⁸ Ziemke, L., Ross, D. B., A professional growth plan for lifelong learners. *Principal Matters*, 2014, 100, 34-37

επαγγελματική ανάπτυξη αποτελείται από τρεις κατηγορίες δραστηριοτήτων: επίσημη εποπτεία, ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και συλλογική μάθηση. Αυτές οι δραστηριότητες, που αναφέρονται από τους Tuytens και Devos⁶⁹ ως δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης, μπορεί να περιλαμβάνουν μελέτες βιβλίων, ευκαιρίες συνεργασίας βάσει αναγκών, παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη, καθοδήγηση ομοτίμων, ομάδες επίλυσης προβλημάτων, τμήμα ή συναντήσεις επιπέδου βαθμού, διαδικτυακά μαθήματα, μαθήματα κολεγίου, εργαστήρια, συνέδρια ή ακόμα και προγράμματα βελτίωσης σε επίπεδο σχολείου ή σχολικής περιφέρειας⁷⁰. Ενώ καθεμία από αυτές τις μεμονωμένες δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το επίκεντρο της ένταξής τους σε αυτή τη μελέτη είναι να παράσχουν παραδείγματα των τύπων μάθησης των δραστηριοτήτων που μπορούν να αποτελέσουν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης⁷¹.

Η ενασχόληση με αυτές τις δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να βελτιώνουν τις πρακτικές τους στην τάξη, αλλά αυτές οι προσπάθειες έχουν πιο συστημικό αντίκτυπο όταν αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος ή διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι σημαντικό οι δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης, ως μέρος ενός μεγαλύτερου πρόγραμμα ή διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, να συνδέεται και με τις συλλογικές προσωπικές ανάγκες και τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτή η κρίσιμη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και των αναγκών των εκπαιδευτικών μπορεί να ενημερωθεί από τη διαδικασία αξιολόγησης⁷².

2.5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προωθεί την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής μάθησης

⁶⁹ Tuytens, M., Devos, G., όπ.π. (υποσημ., 57), p. 515

⁷⁰Mizell, H., Why professional development matters, 2010, Ανακτήθηκε από: https://learningforward.org/docs/pdf/why_pd_matters_web.pdf

⁷¹ Ziemke, L., Ross, D. B., όπ.π. (υποσημ. 68), p.36

⁷² Mizell, H., Why professional development matters, 2010, Ανακτήθηκε από: https://learningforward.org/docs/pdf/why_pd_matters_web.pdf

Μεγάλο μέρος της πολιτικής γύρω από τη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς εστιάζει στην αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και όχι την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι Tuytens και Devos⁷³ εξήγησαν ότι η σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς και για να αναπτυχθούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη μάθηση, εξαρτάται από τρεις σημαντικούς μηχανισμούς: η ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς συντονίζεται με τις ανάγκες και την τάξη κάθε εκπαιδευτικού. Είναι σημαντικό για τους ηγέτες των σχολείων να επικεντρωθούν στο πώς η επαγγελματική μάθηση μπορεί να ενθαρρυνθεί τόσο μέσω άτυπων όσο και επίσημων δραστηριοτήτων ως μέρος από την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι μια διαδικασία που μπορεί να επιτρέψει αυτό να συμβεί⁷⁴.

Η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής μάθησης μπορεί να θεωρηθεί ως η μία διαδικασία που χρησιμεύει ως ευκαιρία επαγγελματικής μάθησης. Η πρώτη προσέγγιση βασίζεται στην έννοια ότι η διαδικασία της αξιολόγησης ενημερώνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών το επιτρέπει αυτό παρέχοντας στους αξιολογητές, μια ευκαιρία να εντοπιστούν οι τάσεις στα διδακτικά δυνατά και αδύνατα σημεία των εκπαιδευτικών για ενημέρωση του προγραμματισμού επαγγελματικής ανάπτυξης⁷⁵.

Η βασισμένη στη διαδικασία εννοιολόγηση της σύνδεσης ανάμεσα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη βεβαιώνει ότι η ίδια η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να είναι μια επαγγελματική μαθησιακή δραστηριότητα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά λιγότερο την τελική βαθμολογία και περισσότερο σχετικά με τη διαδικασία⁷⁶. Αυτό συμβαίνει όταν η διαδικασία αξιολόγησης ενσωματώνει τον αυτοστοχασμό, ενθαρρύνει τους διαχειριστές και τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε επαγγελματικές συνομιλίες

⁷³ Tuytens, M., Devos, G., όπ.π. (υποσημ., 57), p. 518

⁷⁴ Chen, Y. F., The teachers' perspective on teacher professional development evaluation. *Educational Research and Reviews*, 2013, 8(23), 2226

⁷⁵ Tuytens, M., Devos, G., όπ.π. (υποσημ., 57), p. 515

⁷⁶ Ritter, G. W., Barnett, J. H., όπ.π. (υποσημ. 67), p. 50

και τους παρακινεί να συνεργαστούν για τη βελτίωση τους. Ο Danielson⁷⁷ υποστήριξε αυτή την προσέγγιση: αποφέρει οφέλη πολύ πέρα από τον σημαντικό στόχο της διασφάλισης ποιότητας. Ανεξάρτητα από το αν η σύνδεση με την επαγγελματική μάθηση οφείλεται στην ενημέρωση που συγκεντρώνονται από τη διαδικασία ή από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ίδια τη διαδικασία, η αξιολόγηση της απόδοσης μπορεί να χρησιμεύσει ως ο κρίκος που λείπει μεταξύ της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης των πρακτικών στην τάξη⁷⁸.

2.6. Τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η ανάγκη για ένα πιο ακριβές μοντέλο αξιολόγησης οδήγησε σε εναλλακτικές λύσεις τεχνικών αξιολόγησης. Οι εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με την αξιολόγηση της απόδοσης στη βιβλιογραφία⁷⁹. Η βασισμένη αξιολόγηση εκτέλεση της εργασίας θεωρείται συχνά ως όρος συνώνυμος της εναλλακτικής αξιολόγησης αφού και οι δύο δείχνουν μια νέα κατεύθυνση στις τεχνικές αξιολόγησης. Προκειμένου η αξιολόγηση να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να εξετάζει τις επιδόσεις των μαθητών, τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών διαχρονικά και να εξετάσει τόσο τα αποτελέσματα της μάθησης όσο και τις εμπειρίες που οδηγούν σε αυτά τα αποτελέσματα⁸⁰. Η αξιολόγηση με βάση την απόδοση σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από σύνθετες δραστηριότητες και καθήκοντα που σχετίζονται με πραγματικές εμπειρίες ζωής και δέσμευση χρόνου από την πλευρά τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή⁸¹.

2.6.1. Προσωπικό χαρτοφυλάκιο του εκπαιδευτικού

Στην εκπαίδευση, η χρήση του προσωπικού αρχείου για τον εκπαιδευτικό άρχισε να εφαρμόζεται κατά τη δεκαετία του '80. Αν και η χρήση του αρχείου του δασκάλου στον αγγλοσαξονικό κόσμο έχει μακρά παράδοση, στην Ελλάδα αποτελεί

⁷⁷ Danielson, C., όπ.π. (υποσημ. 21), p. 26

⁷⁸ Tuytens, M., Devos, G., όπ.π. (υποσημ., 57), p. 518

⁷⁹ Quansah, F., Traditional or Performance Assessment: What is the Right Way to Assessing Learners? *Research on Humanities and Social Sciences*, 2018, 8(1), p. 21

⁸⁰ Reeves, T. C., Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 2000, 23(1), pp. 101–111.

⁸¹ Palm, T., Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2008, 13(4), p. 5

ένα καινοτόμο εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης. Το χαρτοφυλάκιο του εκπαιδευτικού (portfolio) είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης καθώς επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα και τη μοναδικότητα των λεπτομερειών της διδασκαλίας του. Σε πολλά επιστημονικά πεδία, χρησιμοποιείται ως εργαλείο προσωπικής ανάπτυξης. Αυτό το εργαλείο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό για την αυτοανατροφοδότηση. Τα χαρτοφυλάκια χρησιμοποιούνται σε τομείς όπως η αναζήτηση εργασίας, η επαγγελματική ανάπτυξη, η εκπαίδευση κ.λπ.⁸². Η διαδικασία συλλογής πληροφοριών και δεδομένων από τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται ως επιλεκτική, στοχαστική και συνεργατική. Ο πρωταρχικός σκοπός του προσωπικού αρχείου είναι να περιγράψει μέσω της προσωπικής επιλογής στοιχείων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό τον βαθμό αποτελεσματικότητάς του στην επίδειξη των επιτευγμάτων του με την πάροδο του χρόνου και σε συγκεκριμένα πλαίσια. Αντικειμενικά, το χαρτοφυλάκιο θα πρέπει να δομηθεί γύρω από τους επαγγελματικούς στόχους και τους στόχους του σχολείου. Έτσι, ο διευθυντής του σχολείου, ο σχολικός σύμβουλος ή και οι δύο, κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μπορούν να έχουν όσο το δυνατόν ακριβέστερη εικόνα για τις ενέργειες και τη συμμετοχή του δασκάλου στην ενεργό σχολική ζωή. Ο φάκελος του εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δύο τρόπους: ως βοήθημα για την προαγωγή ή διορισμό του εκπαιδευτικού, όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών είτε, και ως μέσο επαγγελματικής βελτίωσης και διαδικασίας προβληματισμού. Στην Ελλάδα, ο όρος φάκελος υλικού εκπαιδευτικού υιοθετήθηκε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας με πρόεδρο τον Μ. Κασσωτάκη, κατά τη σύνταξη οδηγιών αξιολόγησης των μαθητών ⁸³. Ο προσωπικός φάκελος ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο ανάλογα με την προσωπικότητά του και τι θεωρεί απαραίτητο να περιλαμβάνει στο υλικό του. Η σύνθεση του χαρτοφυλακίου μπορεί να περιλαμβάνει σχέδια μαθημάτων και τεστ μαθητών, παρατηρήσεις από συναδέλφους και φωτογραφίες τάξης⁸⁴. Το περιεχόμενο του αρχείου δεν είναι ποτέ στατικό, καθώς είναι ένα δυναμικό

⁸² Tas, S., Cengizhan, L., “Teacher portfolios are on stage for professional development: A qualitative case study,” *Sos. Bilim. Arastırma Derg.*, 2016, 2(2), p.6

⁸³ Kassotakis, M., “Career Counselling and Guidance in Greece,” in *Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean*, 2017, pp. 317

⁸⁴ Gelfer, J.I., Xu, Y. and Perkins, P.G. (2004). “Developing Portfolios to Evaluate Teacher Performance in Early Childhood Education,” *Early Childhood Educational Journal*, 2004, 32(2), pp. 127–132

εργαλείο που αλλάζει συνεχώς. Πρωταρχικός σκοπός του αρχείου είναι να περιγράψει μέσω της προσωπικής επιλογής στοιχείων την εξέλιξη και τη βελτίωση του δασκάλου. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές ⁸⁵ συμφωνούν ότι ένας πλήρης φάκελος των επιτευγμάτων του εκπαιδευτικού, με τις πιο ακριβείς περιγραφές, συμπεριλαμβανομένου του επαγγελματικού του προφίλ, της συμμετοχής σε εξετάσεις για το διορισμό του, όπως στο Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Πολιτικού Προσωπικού, την έκθεσή του για στόχους και στόχους, σχέδια μαθημάτων, σημειώσεις, τεστ που δόθηκαν σε μαθητές, πιστοποιητικά, διπλώματα που καταδεικνύουν τη συνεχή προσπάθεια ενημέρωσης της γνώσης, αξιολογήσεις είτε από τον διευθυντή του σχολείου και τον σχολικό σύμβουλο είτε από συναδέλφους, στοχαστικά δοκίμια στα οποία εκθέτουν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και πώς μπορούν να τους ξεπεράσουν. Ο προσωπικός φάκελος διακρίνεται σε δύο τύπους: το αρχείο λογοδοσίας του εκπαιδευτικού και το αρχείο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο πρώτος τύπος αρχείου χρησιμοποιείται ως εργαλείο αξιολόγησης για την προαγωγή ή το διορισμό εκπαιδευτικού, όπως στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ ο δεύτερος τύπος χρησιμοποιείται για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού⁸⁶. Ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης, οι αξιολογητές θα πρέπει να χρησιμοποιούν τον αντίστοιχο τύπο αρχείου. Η έρευνα των Devenci et al.⁸⁷ έδειξε ότι οι πιθανοί εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να δημιουργήσουν τα αρχεία τους ένιωσαν πανικό και έλλειψη χρόνου, αλλά εξέφρασαν ότι ήταν σημαντική εμπειρία για την επαγγελματική τους εξέλιξη και το εκπαιδευτικό τους προφίλ. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η έρευνα του Darling-Hammond et al.⁸⁸ και αναφέρεται στη διαμορφωτική ανάπτυξη του αρχείου. Ειδικά για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, προτιμάται να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας αξιολόγησής τους. Εναλλακτικά, οι φάκελοι μπορεί να παρέχουν το πλαίσιο για ένα συστηματικό πρόγραμμα της αναστοχαστικής

⁸⁵ Schildkamp, K., F. M. van der Kleij, M. C. Heitink, W. B. Kippers, B. P. Veldkamp,. “Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice,” *International Journal of Education Research*, 2020, 103, 101602

⁸⁶ Stronge, J.H., Tucker, P.D, *Handbook On Teacher Evaluation: Assessing And Improving Performance*. Eye On Education, 2003

⁸⁷ Devenci, A. F. Ersoy, Ersoy, A., “The Views of Prospective Elementary School Teachers on the Use of Portfolio Assessment in Teacher Education,” *Kuram ve Uygulamada Egit. Bilim.*, 2006, 6(1), pp. 193–199

⁸⁸ Darling-Hammond, L. A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, Rothstein, J., όπ.π. (υποσημ. 19), p. 8

ανάλυσης και συνεργασία μεταξύ ομοτίμων που οδηγεί σε βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών.

Οφέλη: Οι φάκελοι παρέχουν μια ευκαιρία για εκπαιδευτές να διατυπώσουν τη διδακτική τους φιλοσοφία, να αναθεωρήσουν τους διδακτικούς στόχους και σκοπούς, αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της πρακτικής τους στην τάξη και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να ζωντανεύουν τις παιδαγωγικές τους αξίες και προσδιορίζουν τομείς της δύναμης και ευκαιρίες για βελτίωση. Αυτοί επίσης επισημαίνουν το φάσμα των αρμοδιοτήτων ενός εκπαιδευτικού, τα επιτεύγματα και συνεισφορές στη διδασκαλία και τη μάθηση γενικότερα.

Περιορισμοί: Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι φάκελοι δεν προορίζονται να είναι μια εξαντλητική συλλογή όλων των εγγράφων και των υλικών που αφορούν τον εκπαιδευτικό όσον αφορά τη διδακτική απόδοση, μάλλον θα πρέπει να παρουσιάζουν την επιλογή πληροφοριών οργανωμένων με τρόπο που να δίνεται μια ολοκληρωμένη και ακριβής περίληψη των δραστηριοτήτων και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

2.6.2. Παρατήρηση

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι μέσω της παρατήρησης. Η παρατήρηση του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία και το μαθησιακό αποτέλεσμα που προκύπτει είναι συνήθως η πιο αντικειμενική απόδειξη της διδασκαλίας ενός δασκάλου⁸⁹. Η παρατήρηση είναι ένα ουσιαστικό εργαλείο έρευνας. Διακρίνεται σε τρεις μορφές: αυτοπαρατήρηση, ετεροπαρατήρηση και συμμετοχική παρατήρηση. Στην αυτοπαρατήρηση, το υποκείμενο που παρατηρείται είναι και ο παρατηρητής. Στην ετεροπαρατήρηση, υπάρχει η παρατήρηση καταστάσεων από έναν ανεξάρτητο παρατηρητή και στη συμμετοχική παρατήρηση, ο ερευνητής εμπλέκεται με τα υπό διερεύνηση θέματα.

Η παρατήρηση από ομοτίμους μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο για αθροιστικούς όσο και διαμορφωτικούς σκοπούς. Για την αθροιστική αξιολόγηση,

⁸⁹ OECD. *Education at a Glance*. OECD Publishing, Paris, 2013

συστήνεται βίνα επιτευχθεί προηγούμενη συναίνεση σχετικά με το τι συνιστά ποιοτική διδασκαλία εντός του κλάδου, τι θα αναζητήσουν οι παρατηρητές και τη διαδικασία για τη μεταφορά και την καταγραφή των παρατηρήσεων. Για να διασφαλιστεί ότι έχει ληφθεί μια πλήρης εικόνα των δυνατών και των αδυναμιών ενός εκπαιδευτικού, ορισμένοι παρατηρητές βρίσκουν χρήσιμες λίστες ελέγχου και ορισμένα τμήματα μπορούν να επιλέξουν να ορίσουν την ευθύνη τους κάνοντας παρατηρήσεις στην τάξη σε μια επιτροπή⁹⁰. Δεδομένου του εύρους των δραστηριοτήτων σε μια τάξη, ορισμένοι παρατηρητές το βρίσκουν χρήσιμο να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης που λαμβάνει χώρα. Συνιστάται επίσης να υπάρχουν περισσότεροι από ένα συνάδελφοι και ότι περισσότερες από μία παρατηρήσεις πραγματοποιούνται από κάθε συνάδελφο. Αυτό θα αντισταθμίσει την προκατάληψη του παρατηρητή προς μια συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση και την πιθανότητα να γίνεται παρατήρηση σε μια ασυνήθιστα κακή μέρα. Αυτές οι προφυλάξεις προβλέπουν επίσης μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων⁹¹.

Πριν από μια παρατήρηση, είναι σημαντικό ο παρατηρητής και ο εκπαιδευτής να συναντιούνται για να συζητήσουν τη φιλοσοφία της διδασκαλίας του εκπαιδευτή, τους συγκεκριμένους στόχους και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της συνεδρίας που θα παρατηρηθεί και το υλικό σχετικό με το μάθημα: αναλυτικό πρόγραμμα, εργασίες, διαδικτυακά στοιχεία μαθημάτων, κ.λπ. Ομοίως, συζητήσεις για τα κριτήρια αξιολόγησης και το πώς θα γίνουν οι παρατηρήσεις μπορεί να βοηθήσουν στην αποσαφήνιση των προσδοκιών και των διαδικασιών. Μια συνάντηση μετά την παρατήρηση δίνει μια ευκαιρία για εποικοδομητική ανατροφοδότηση και βοήθεια στην ανάπτυξη ενός σχεδίου βελτίωσης⁹².

Η παρατήρηση από ομοτίμους είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διαμόρφωση μιας εκτίμησης. Σε αυτή την περίπτωση, είναι σημαντικό τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων να παραμένουν εμπιστευτικά και δεν χρησιμοποιούνται σε αθροιστική αξιολόγηση. Η διαδικασία της παρατήρησης σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να λάβει

⁹⁰ Keig, L., Formative peer review of teaching: Attitudes of faculty at liberal arts colleges toward colleague assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000, 14(1), pp. 67-87

⁹¹ Hammersley-Fletcher, L., Orsmond, P., Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 2005, 30(2), pp. 213-224

⁹² Pressick-Kilborn, K., te Riele, K., Learning from reciprocal peer observation: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 2008, 4(1), pp. 61-75

χώρα με την πάροδο του χρόνου, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει αλλαγές, να εξασκήσει βελτιώσεις και να αποκτήσει ανατροφοδότηση σχετικά με το εάν έχει σημειωθεί πρόοδος. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει βιντεοσκόπηση της τάξης του εκπαιδευτικού. Αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς που πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας ⁹³.

Η ετεροπαρατήρηση διακρίνεται σε τυχαία και συστηματική. Σε τυχαία/μη δομημένη, το υποκείμενο δεν αντιλαμβάνεται ότι παρατηρείται. Στη συστηματική/δομημένη, η παρατήρηση ελέγχεται με εργαλεία (φύλλα παρατήρησης, κλειδιά και αφηγηματικές αναφορές για λιγότερο δομημένες παρατηρήσεις). Η παρατήρηση διδασκαλίας γίνεται συνήθως από διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους και συναδέλφους εκπαιδευτικούς (αξιολόγηση από ομοτίμους). Το φύλλο παρατήρησης πρέπει να περιλαμβάνει κατηγορίες που αντιστοιχούν στην έρευνα ή τον σκοπό αξιολόγησης. Πριν διατυπωθεί το κλειδί παρατήρησης, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν ζητήματα όπως ο σκοπός και το αντικείμενο της έρευνας. Υπάρχουν διδακτικά κλειδιά παρατήρησης που σταθμίζονται και μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες κάθε έρευνας. Πριν από κάθε παρατήρηση, διεξάγεται μια πιλοτική εφαρμογή του κλειδιού θεωρείται κατάλληλο για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα. Θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι οι κατηγορίες παρατήρησης είναι κατάλληλες, καλύπτουν επαρκώς το θέμα, είναι διακριτικές, ακριβείς και λειτουργούν αποτελεσματικά για έρευνα. Το κλειδί παρατήρησης του Danielson⁹⁴ που αναπτύχθηκε για το πρόγραμμα κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Κύπρου, προτάθηκε στο πλαίσιο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Υπάρχει σύγκλιση στην ουσία των κατηγοριών που υπάρχουν ως άξονες στα κλειδιά παρατήρησης. Τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας τείνουν να είναι το μαθησιακό κλίμα, η διαχείριση της τάξης, η σαφήνεια του μαθήματος, η ποικιλία διδασκαλίας, ο προσανατολισμός στο έργο, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αξιολόγηση-ανατροφοδότηση, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και η καλλιέργεια υψηλών νοητικές λειτουργίες. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται από τον Danielson⁹⁵ τα στοιχεία στην αξιολόγηση της διδασκαλίας του δασκάλου από τα οποία προκύπτουν τέσσερις άξονες:

⁹³ Hammersley-Fletcher, L., Orsmond, P., όπ.π. (υποσημ. 91), p. 218

⁹⁴ Danielson, C., όπ.π. (υποσημ. 21), p. 38

⁹⁵ Danielson, C., όπ.π. (υποσημ. 21), p. 38

α. Ο σχεδιασμός και η προετοιμασία του μαθήματος περιλαμβάνουν διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική γνώση (σχεδιασμός και προετοιμασία),

β. Το κλίμα της τάξης περιλαμβάνει τη διαχείριση της τάξης από τον δάσκαλο, τη συμπεριφορά του μαθητή και τον φυσικό χώρο στην τάξη (το περιβάλλον της τάξης),

γ. Η καθοδήγηση, η οποία περιλαμβάνει τεχνικές του δασκάλου που δίνει ανατροφοδότηση στους μαθητές, ωθεί τους μαθητές να μάθουν (οδηγία),

δ. Η επαγγελματική υπευθυνότητα αντανακλάται στη διδασκαλία και την επικοινωνία με τους μαθητές και τις οικογένειές τους όποτε υπάρχει πρόβλημα (επαγγελματικές ευθύνες). Για την καταγραφή των ευρημάτων της παρατήρησης, που μπορεί να γίνει είτε κατά την παρατήρηση είτε μετά από αυτήν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές όπως σημειώσεις, έγγραφα σε σχέδια και λίστες παρατήρησης, εγγραφή βίντεο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν συστήματα κωδικοποίησης όπως συστήματα μέτρησης, που παρέχουν την ευκαιρία να καταγραφούν παρατηρούμενες όχι μόνο συμπεριφορές αλλά και ο βαθμός στον οποίο εκδηλώνονται αυτές οι συμπεριφορές⁹⁶.

Οφέλη: Οι παρατηρήσεις από ομοτίμους μπορούν να ολοκληρώσουν την εικόνα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού που λαμβάνεται μέσω άλλων μεθόδων εκτίμησης. Οι συνάδελφοι μπορούν να σχολιάσουν καλύτερα από τους μαθητές το επίπεδο δυσκολίας της ύλης, έχουν γνώση της θεματολογίας και της ενσωμάτωσης των θεμάτων και μπορούν να τοποθετούν τη διδασκαλία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και προτείνουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και τρόπους επικοινωνίας του υλικού.

Περιορισμοί: Υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί στη χρήση ομοτίμων παρατηρήσεων για αθροιστικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βρίσκουν τις παρατηρήσεις απειλητικές και οι μαθητές τους μπορεί να συμπεριφέρονται διαφορετικά όταν υπάρχει ένας παρών παρατηρητής. Επίσης, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν οι συνάδελφοι που μπορεί να είναι σχετικά

⁹⁶ Borich, G.D., *Effective Teaching Methods: Research Based Practice*. University of Texas, Austin, 2007

γενναιόδωροι αξιολογητές σε ορισμένες περιπτώσεις⁹⁷. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ότι είναι δαπανηρή μέθοδος από άποψη του χρόνου αφού είναι απαραίτητες μια σειρά από παρατηρήσεις για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων. Επειδή οι παρατηρητές διαφέρουν ως προς τους ορισμούς τους για την ποιότητα διδασκαλίας και απαιτείται κάποια διακριτικότητα στην παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τις παρατηρήσεις. Οι προσεγγίσεις που περιγράφονται παραπάνω μπορούν να βοηθήσουν να ελαχιστοποιηθούν αυτές οι ανισότητες και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της παρατήρησης από συναδέλφους⁹⁸.

2.6.3. Συνέντευξη

Διαπιστώνεται ότι η συνέντευξη ως τεχνική αξιολόγησης χρησιμοποιείται ως «ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος»⁹⁹. Οι στόχοι για τη λήψη πληροφοριών μέσω της συνέντευξης ποικίλλουν. Η συνέντευξη θα χρησιμοποιηθεί από τον εργοδότη για την επιλογή ή την προαγωγή του εργαζομένου και θα χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση ενός ατόμου, όπως στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα σχολεία, για τη συγκέντρωση στοιχείων ή την ανάπτυξη υποθέσεων ή για δειγματοληψία γνώμης¹⁰⁰. Οι συνεντεύξεις αξιολόγησης εργαζομένων διαφέρουν από την τυπική συνέντευξη. Ο ερωτώμενος έχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για να λειτουργήσει και να απαντήσει, μέχρι την εντελώς άτυπη συνέντευξη όπου ο ερωτώμενος μπορεί να ενεργήσει ελεύθερα. Στην τυπολογία του Patton¹⁰¹, οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε άτυπες συνεντεύξεις, συνεντεύξεις στις οποίες ο ερωτώμενος έχει έναν οδηγό/πιλότο, τυποποιημένες ανοιχτές συνεντεύξεις και κλειστές συνεντεύξεις. Στις περισσότερες χώρες, η συνέντευξη των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται επίσης από ένα άτομο στη

⁹⁷ Yiend, J., Weller, S., Kinchin, I., Peer observation of teaching: the interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 2014, 38(4), pp.465-484

⁹⁸ Sullivan, P., Buckle, A., Nicky, G. and Atkinson, S., Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 2012, 12(26)

⁹⁹ Borich, G.D.

¹⁰⁰ Cohen, L. Manion, K. Morrison, K. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008, σελ. 83

¹⁰¹ Patton, M.Q., *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). CA: Sage, Newbury Park, 1990

διεύθυνση του σχολείου¹⁰². Το πλεονέκτημα των καθοδηγούμενων συνεντεύξεων είναι η δημιουργία ενός καλού κλίματος μεταξύ του ερωτώμενου και του συνεντευξιαζόμενου¹⁰³. Το μειονέκτημα είναι ότι σημαντικά ζητήματα μπορούν να παραβλεφθούν από απροσεξία. Η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά διαφορετικές απαντήσεις, μειώνοντας έτσι τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων. Επομένως, η εγκυρότητα των συνεντεύξεων όλων των τύπων φαίνεται να είναι ένα διαχρονικό πρόβλημα. Ο λόγος για την ακυρότητα είναι μια μεροληψία την οποία ορίζουν ως «μια συστηματική ή επίμονη τάση να γίνονται λάθη προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή να υπερεκτιμάται ή να υποτιμάται η πραγματική αξία ενός χαρακτηριστικού ή ενός προσώπου»¹⁰⁴. Ο πιο πρακτικός τρόπος για να αυξηθεί η εγκυρότητα των συνεντεύξεων είναι να μειωθεί η προκατάληψη. Η μεροληψία μπορεί να προέλθει από τις προσδοκίες και την προσωπικότητα του συνεντευξιαζόμενου και από παρεξηγήσεις μεταξύ του συνεντευξιαζόμενου και του ερωτώμενου. Και οι δύο πλευρές φέρουν ένα «φορτίο» πολιτιστικών, κοινωνικών, φιλοσοφικών και ηλικίας, γεγονός που αυξάνει την προκατάληψη Ένας τρόπος για να ενισχυθεί η αξιοπιστία μιας συνέντευξης είναι να έχει ο ερευνητής μια δομημένη συνέντευξη με την ίδια δομή, σειρά ερωτήσεων και ακριβείς διατυπώσεις για κάθε ερωτώμενο. Κάθε συνεντευξιαστής πρέπει να κατανοήσει την ερώτηση με τον ίδιο τρόπο, επειδή το σφάλμα και η μεροληψία μπορεί συχνά να προέρχονται από τη διατύπωση, την πληκτρολόγηση, τη σειρά και την έλλειψη εκπαίδευσης στο πώς λειτουργεί η συνέντευξη. Η έλλειψη εκπαίδευσης στη διεξαγωγή μιας έγκυρης και αξιόπιστης συνέντευξης είναι σημαντικό θέμα, ειδικά όταν πρόκειται για έναν από τους πιο κρίσιμους τομείς της αξιολόγησης. Επομένως, ο αποτελεσματικός συνεντευξιαστής πρέπει να γνωρίζει το θέμα που καλείται να ρωτήσει, να είναι οργανωμένος με σαφή σκοπό και διαδικασία, να είναι ξεκάθαρος στη χρήση τεχνικών διατύπωσης ερωτήσεων και να είναι ευγενικός ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι που αξιολογούνται να μην λαμβάνουν δυσμενές κλίμα, να είναι ευαίσθητος για να συμπάσχει ενεργά με όσα είπαν οι ερωτηθέντες, να είναι επικριτικός διατυπώνοντας ερωτήσεις σχετικά με την αξιοπιστία όσων απαριθμεί, να θυμάται να αναφέρεται στις προηγούμενες δηλώσεις του συνεντευξιαζόμενου και να επισημαίνει πιθανές αντιφάσεις και τέλος να είναι Τα ερμηνευτικά αποτελέσματα και τα συμπεράσματα αποτελούν επίσης πρόβλημα στη

¹⁰² Cohen, L. Manion, K. Morrison, K., όπ.π. (υποσημ. 100), σελ. 95

¹⁰³ Cohen, L. Manion, K. Morrison, K., όπ.π. (υποσημ. 100), σελ. 97

¹⁰⁴ Cohen, L. Manion, K. Morrison, K., όπ.π. (υποσημ. 100), σελ. 98

συνέντευξη ή, όπως αποκαλείται «επιλεκτικότητα του μεταγραφέα»¹⁰⁵. Όσο αναλυτικά κι αν είναι, τα χειρόγραφα των συνεντεύξεων παραμένουν επιλεκτικά καθώς αποτελούν ερμηνείες κοινωνικών γεγονότων.

Οφέλη: Οι συνεντεύξεις αποσπούν πληροφορίες που δεν είναι άμεσα διαθέσιμες μέσω των αξιολογήσεων μαθητών ή άλλων μορφών αξιολόγησης. Πληροφορίες, ιστορίες επιτυχίας και στοχαστικές αναλύσεις είναι συχνά τα αποτελέσματα μιας συνέντευξης ή αιτήματος για γραπτές εντυπώσεις της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτή. Μαθητές που διστάζουν να δώσουν πληροφορίες για μια κλίμακα βαθμολογίας ή σε γραπτή μορφή, συχνά ανταποκρίνονται καλά σε έναν ειδικευμένο, διερευνητικός συνεντευξιαστή.

Περιορισμοί: Το σημαντικότερο μειονέκτημα των συνεντεύξεων είναι ο χρόνος. Οι συνεντεύξεις μπορεί να διαρκέσουν περίπου μία ώρα για τη διεξαγωγή του, περίπου 30 λεπτά για να κανονιστούν και απαιτούν χρόνο για την κωδικοποίηση και την ερμηνεία. Ένα δομημένο πρόγραμμα συνέντευξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την εξάλειψη της μεροληψίας που μπορεί να προκύψει όταν ρωτήσει ένας ανεκπαιδευτος συνεντευξιαστής ερωτήσεις τυχαία.

2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν αρκετές μελέτες που αποδεικνύουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τόσο σε διαμορφωτικές όσο και σε αθροιστικές αξιολογήσεις.

Ο Izcι¹⁰⁶ διεξήγαγε μια μελέτη για τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι προσωπικά, συμφραζόμενα, που σχετίζονται με πόρους και εξωτερικούς παράγοντες επηρέασαν τη

¹⁰⁵ Kvale, S., "Dominance Through Interviews and Dialogues," *Quality Inequalities*, 2006, 12(3), p. 485

¹⁰⁶ Izcι, K., Internal and external factors affecting teachers adoption of formative assessment to support learning. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 2016, 10 (8), 2542

διαμορφωτική αξιολόγηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Οι προσωπικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες των εκπαιδευτικών που μπορεί να περιλαμβάνουν τις εκπαιδευτικές γνώσεις παιδαγωγικού περιεχομένου, τις στάσεις, τους προσανατολισμούς, τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και άλλα. Αυτοί οι προσωπικοί παράγοντες επηρέασαν τις πρακτικές αξιολόγησής τους από την προθυμία παροχής των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης των επαγγελματικών κρίσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τη στάση που διαμορφώνεται από εξωτερικές εξετάσεις και τις εξετάσεις λογοδοσίας, την απόδοση και το μαθησιακό προσανατολισμό, τις ικανότητες και τις προσδοκίες και τις επαγγελματικές εμπειρίες.

Το σχολικό πλαίσιο και η πολιτική, εσωτερική σχολική υποστήριξη, οι απόψεις των γονέων, οι κοινωνικές και πολιτιστικές προτιμήσεις και άλλα συμπεριλήφθηκαν σε συναφείς παράγοντες που επηρέασαν τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν από την πίεση των διευθυντών του σχολείου να υιοθετήσουν τις απαιτούμενες πρακτικές αξιολόγησης που τηρούν στο σχολικό πλαίσιο και τις πολιτικές που επηρεάζουν τις δικές τους πρακτικές αξιολόγησης. Η αποτελεσματική υποστήριξη και συνεργασία με τους συναδέλφους και τους ηγέτες των σχολείων ως εσωτερική υποστήριξη επηρεάζει τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των γονέων στην αξιολόγηση επηρέασε τους εκπαιδευτικούς στην πραγματοποίησή των πρακτικών αξιολόγησης. Εξωτερικοί παράγοντες όπως οι κρατικές και τοπικές εκπαιδευτικές πολιτικές, το πρόγραμμα σπουδών και η αξιολόγηση της υπευθυνότητας επηρέασε τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από κρατικές και τοπικές πολιτικές που τους ενθαρρύνουν να μεταρρυθμίσουν τις πρακτικές τους. Τέλος, σχετικά με τον παράγοντα πόροι περιλαμβάνουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, τα υλικά και τη χρηματοδότηση, τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και άλλα. Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών επηρέασαν τις πρακτικές αξιολόγησής τους εξετάζοντας το μέγεθος της τάξης και τον αριθμό των διδασχθέντων μαθημάτων. Οι πρακτικές αξιολόγησης που δίνουν προσοχή στην ατομική ανατροφοδότηση και μάθηση που είναι δύσκολο να επιτευχθούν σε μεγάλες τάξεις. Επηρεάζονται τα υλικά και η χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών μέσω

της διαθεσιμότητας της αξιολόγησης του κατάλληλου υλικού για τη συγκεκριμένη περιοχή μάθησης¹⁰⁷.

Επιπλέον, ο Aloitabi¹⁰⁸ διαπίστωσε ότι οι τρεις κορυφαίοι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση της διαμόρφωσης της αξιολόγησης είναι το υλικό των πολιτικών του προγράμματος σπουδών (πηγές βιβλίων και αναλυτικά προγράμματα) και η υποστήριξη της σχολικής διοίκησης και οι παιδαγωγικές γνώσεις του εκπαιδευτικού επηρεάζονται από τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των μαθητών. Σημαίνει απλώς ότι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την προώθηση της ποικιλομορφίας των μαθητών, το μαθησιακό υλικό και τις παιδαγωγικές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν και τη σύνδεση των πολιτικών και τη διεύθυνση του σχολείου. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν περαιτέρω ότι οι αξιολογήσεις επηρεάζονται από τι συνθήκες εργασίας όπως το μέγεθος της τάξης και ο φόρτος εργασίας, με την παρακίνηση των διευθυντών και των ομάδων των συναδέλφων και από πρακτικές αξιολόγησης που επηρεάζονται από την επικρατούσα παραδοσιακή μάθηση.

Οι Erdol και Yildizli¹⁰⁹ τόνισαν ότι τα χαρακτηριστικά του μαθητή, το πρόγραμμα σπουδών, οι εθνικές εξετάσεις, η τεχνολογία και τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Μεταξύ αυτών των παραγόντων, ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει τις πρακτικές αξιολόγησης στο δημοτικό, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το γυμνάσιο στην Τουρκία ήταν τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Αποκάλυψαν ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Επίσης, η μελέτη που διεξήχθη από τους Mwanza et al.¹¹⁰ εντόπισε τους διάφορους παράγοντες που επηρέασαν την εφαρμογή αξιολόγησης στην τάξη στην περιοχή Chilanga της επαρχίας Λουσάκα στη Ζάμπια. Τα ευρήματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση των

¹⁰⁷ Hallinger, P., Heck, R. H., Murphy, J., όπ.π. (υποσημ. 14), p. 10

¹⁰⁸ Aloitabi, K. A, Teachers' perception on factors influence adoption of formative assessment. *Journal of Education and Learning.*, 2018, 8 (1), pp.74 -76

¹⁰⁹ Erdol, T.A, Yildizli, H. "Classroom assessment practices in Turkey". *International Journal of Instruction*, 2018, 11(3), pp.587-588

¹¹⁰ Mwanza, L. K. et al., Factors influencing the implementation of classroom assessment practices. *International Journal of Progressive Sciences and Technologie*, 2022, 33(1). 47-57

εκπαιδευτικών στην τάξη αλλά δεν περιορίζονται σε απότομες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, την έλλειψη υλικών, τις κακές υποδομές της μάθησης, τις απουσίες των μαθητών, τους προσωπικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών όπως πεποιθήσεις, αξίες, γνώση και δεξιότητες, έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και άλλα.

2.5. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής: σχολικές επιδόσεις και σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

2.5.1.1η φάση 2010-2014

Την περίοδο 2010-2014, μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, εισήχθη νέα νομοθεσία για να εφαρμοστεί η αξιολόγηση και ο έλεγχος στην εκπαίδευση, προκειμένου να προσαρμοστούν οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα με τα διεθνή και τα ευρωπαϊκά πρότυπα αλλά και στις προσαγωγές της Ε.Ε. για προσαρμογή. Το πρώτο νομοθετικό του Υπουργείου Παιδείας εστίασε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου¹¹¹ και επιχείρησε στο συνδυασμό της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης στο σχολείο. Ολόκληρη η διαδικασία υποβοηθείται από το Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί τρίτος φορέας «κριτής» από σχολικούς φορείς¹¹².

Τα βασικά σημεία του μοντέλου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου είναι:

- Συμμετέχουν στην αξιολόγηση: μαθητές, δάσκαλοι, γονείς και ανώτερες αρχές, εξωσχολικοί, (π.χ. ένας δικαστής) στην περίπτωση που λάβει απόφαση ο Σύλλογος Διδασκόντων.

- γίνεται κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στους γονείς, τις ανώτερες αρχές αλλά και από τη διοίκηση του σχολείου για τη διαμόρφωση των στόχων.

- τα εργαλεία αξιολόγησης είναι διάφορα: όπως π.χ. συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, κλειδιά παρατήρησης.

- μια καινοτομία στη μέθοδο αξιολόγησης που εισήχθη είναι αυτή από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μέσα από την παρατήρηση και την κρίση.

¹¹¹ Ν. 3848/2010

¹¹² Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ., Γ1/37100/31-03-10, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2010, 2011

- η διαδικασία εφαρμόστηκε πειραματικά αρχικά.¹¹³

Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι να «κάνει τη σχολική μονάδα βασικό παράγοντα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης υπό την προϋπόθεση». Ο διευθυντής συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων και το σχολικό σύμβουλο και κατά την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις κλπ. Γίνεται κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στους γονείς, τους μαθητές, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Υπουργείο Παιδείας¹¹⁴.

Επιχειρήθηκαν να ολοκληρωθούν μέτρα και πολιτικές που εφαρμόστηκαν μετά το 2012 όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησης. Το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο δίκτυο εποπτείας και ελέγχου στην εκπαίδευση, για να εξορθολογιστεί ο διοικητικός μηχανισμός και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και να λειτουργήσει καλύτερα το εκπαιδευτικό σύστημα¹¹⁵, ενώ απώτερος στόχος ήταν να αναπτυχθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης καθώς ιστορικά υπήρχε ένα κλίμα δυσπιστίας για τις εξωτερικές αξιολογήσεις και κυρίως για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Κατόπιν, το Υπουργείο Παιδείας αναθέτει σε επιστημονική επιτροπή μελέτης και την υποβολή της εισήγησης¹¹⁶.

Η πρόταση αυτή περιλάμβανε τα ακόλουθα υποσυστήματα:

- 1) αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (ΕΕΠ).
- 2) πυραμιδική ιεραρχική αξιολόγηση με διαδικασίες up down
- 3) εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, πολιτικών αποφάσεων, δράσεων, δομών και διαδικασίες (Υπουργείο Παιδείας-Ομάδα Εργασίας, 2012).

Το πρώτο σύστημα με τίτλο «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου – διαδικασία αυτοαξιολόγησης» ήταν βασική πολιτική προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας στο

¹¹³ Ν. 3848 / 2010, Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας, Γ1/37100/31-03-10).

¹¹⁴ Ν. 3848/2010, Εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας, C1/37100/31-3-2010

¹¹⁵ Kolympari, T. *The transformation of teaching into a career profession: the educational policy for the evaluation of the educational project and the new standards of professional behavior*. 3rd Panhellenic Conference: "Seeking innovation, art, creativity" Moraitis School, Athens, 20-22 April, 2018.

¹¹⁶ Υπ. Απόφαση 94246 / 17-08-2012

πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» (ΥπΑπόφαση 30972/Γ1/5-03-2013, Γ1/14841/13-12-2012). Το έργο αφορούσε περίπου 500 σχολεία από όλες τις περιοχές της χώρας, 6.000 εκπαιδευτικοί και περίπου 500 Σχολικοί Σύμβουλοι στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η διαδικασία που θα ακολουθούσαν τα σχολεία ήταν η εξής:

1) Για το έτος 2013-2014: Γενική Αξιολόγηση της εικόνας και της ιεραρχίας του σχολείου σε προτεραιότητες για την επιλογή και τη διαμόρφωση του σχεδίου δράσης.

2) Για την περίοδο 2014-2015 που θεωρήθηκε η 2η χρονιά στο πλαίσιο της ΕΕΠ: Σχέδιο Δράσης και

3) Σύνταξη και ηλεκτρονική υποβολή της έκθεσης αξιολόγησης του σχολείου (βλ <http://aee.iep.edu.gr>).

Το δεύτερο σύστημα αξιολόγησης είχε να κάνει με την πυραμιδική ιεραρχική αξιολόγηση με διαδικασίες up down από το διδακτικό προσωπικό και στηρίχθηκε στη ποιοτική βαθμολόγηση και τα κριτήρια «συμμετοχής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμός μάθησης» και στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησής της»¹¹⁷. Η αυτοαξιολόγηση του σχολείου συνδέεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ με τις ρυθμίσεις του 2011¹¹⁸ η αξιολόγηση γίνεται σύμφωνα με τη βαθμολογία του. Με το νόμο αυτό ορίζεται το ποσοστό της αύξησης, της μείωσης ή του παγώματος της αύξησης του μισθού καθώς και η αύξηση ή η μείωση των διαφόρων επιδομάτων.

Για να επιτευχθεί το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης τέθηκαν ποιοτικά κριτήρια καθώς και εκπαίδευση του προσωπικού¹¹⁹. Τις διαδικασίες εκπαίδευσης ανέλαβε το Ινστιτούτο για την Εκπαιδευτική Πολιτική (ΙΕΠ). Το ΙΕΠ προβλεπόταν να συγκροτήσει επιτροπές για τις ανάγκες των εργασιών αξιολόγησης, ενώ στη δικαιοδοσία του ήταν και η λειτουργία της ειδικής πλατφόρμας, «Παρατηρητήριο Αξιολόγησης», το οποίο προοριζόταν να φιλοξενήσει καλές πρακτικές από τις

¹¹⁷ Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 άρθρο 5

¹¹⁸ Ν. 4024 / 27-11-2011

¹¹⁹ Μανταγοπούρας, Χ., ό.π. (υποσημ. 27), σελ. 123

υλοποιήσεις της αξιολόγησης και να παρέχει στα σχολεία και στους ενδιαφερομένους τους πληροφορίες για θέματα εποπτείας και ελέγχου¹²⁰.

Το ΙΕΠ μαζί με την Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δημιούργησε το τρίτο σύστημα προκειμένου να λειτουργήσει ως εξωτερικός φορέας αξιολόγησης¹²¹. Οι αρμοδιότητες της Αρχής ήταν να επιβλέπει τις διαδικασίες, να αξιολογεί και να συμβουλεύει το Υπουργείο Παιδείας¹²². Το μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς (93%) αντέδρασαν στην αξιολόγησή τους αλλά και στο να αξιολογήσουν το σχολείο τους μιας και δεν διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση να το κάνουν σε αυτό το σύντομο διάστημα¹²³.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πειραματικά σχολεία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα, αλλά από το 2015 που άλλαξε η κυβέρνηση σταμάτησε. Το έτος 2012-2013 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που έγινε βοήθησε να ανανεωθεί το εκπαιδευτικό εργατικό δυναμικό των σχολείων κατά 45%¹²⁴. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εργαστούν στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία διεξήχθη σε δύο χρονικές περιόδους οι οποίες αντιστοιχούσαν με διαφορετικούς τρόπους. Η πρώτη περίοδος αξιολόγησής τους διεξήχθη το 2012-2013, κατά την οποία επιλέχθηκαν 400 εκπαιδευτικοί με πενταετή υπηρεσία από 1600 αιτούντες. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν στην κατάρτιση και το επιστημονικό τους έργο, τη διδακτική τους εμπειρία, τη συνολική παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο που αξιολογείται από τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή του σχολείου καθώς και στη συνέντευξη.

¹²⁰ Υπουργική Απόφαση 30972 / Γ1 / 5-03-2013, άρθρα 2, 4, 8

¹²¹ Ν. 4142/2013, άρθρο 1 παρ. 1-2, υποπαρ. α'

¹²² Ν. 4142/2013, άρθρο 1, παρ. 2-3

¹²³ Παπαδοπούλου, Α. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Πρότυπα του Πειραματικά Σχολεία*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2018, σελ. 77

¹²⁴ Αντωνίου, Γ. *Πρότυπες Πιλοτικές Σχολές. Ανταπόκριση στις σημερινές προκλήσεις, ανακάλυψη προοπτικές του αύριο. Πρότυπες Σχολές Πιλότων. Ανταποκρινόμενοι στις σημερινές προκλήσεις, αναζητώντας τις αυριανές προοπτικές*. ΔΕΠΠΣ, Αθήνα, 2014, σελ. 9

Το 2013-2014 ήταν η 2^η περίοδος αξιολόγησης στην οποία έγιναν 350 αιτήσεις και καλύφθηκαν 100 θέσεις εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση έγινε με τον προσωπικό φάκελο που περιλάμβανε τα τυπικά τους προσόντα καθώς και από συνέντευξη.

Συνήθως, «η ανανέωση προσωπικού, το τεράστιο ενδιαφέρον για θέσεις πενταετίας (το 2013 υπήρξαν 1.600 αιτήσεις για 430 αναρτήσεις και το 2014, 350 για 120), οι οποίοι αντέκρουαν αυτούς που περίμεναν ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω της έλλειψης κινήτρων, της αξιολόγησης και των αυξημένων ευθυνών θα τους έστρεφαν πίσω στο νέο θεσμό»¹²⁵.

Σύμφωνα με την Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με το πόσο αποτελεσματική ήταν η αξιολόγηση, προκύπτουν τα ακόλουθα:

α) υπήρξε αντίφαση, επικάλυψη και κενά στην ερμηνεία στο νομοθετικό πλαίσιο

β) η στελέχωση του Εφόρου Αξιολογητών και των αντίστοιχων Επιτροπών Αξιολόγησης του Διδακτικού Έργου ήταν δύσκολη, γιατί υπάρχει ανάγκη αυξημένων δεξιοτήτων μαζί με την έλλειψη στα κίνητρα.

γ) υπήρξε σύνδεση της οικονομικής κρίσης με την αξιολόγηση που οδήγησε του εκπαιδευτικούς να έχουν αρνητικής τάση προς αυτή και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν το αποτέλεσμα του Ν. 4024/2011 με στόχο την οικονομική διαχείριση της χώρας (βλ. και 4336/2015), αλλά και αλλαγές που έχουν ήδη γίνει στον Κανονισμό Υπηρεσιακής Κατάστασης του διδακτικού προσωπικού θεωρήθηκε ως «μνημονιακή συνταγή». Υπήρχαν αντίστοιχες αντιδράσεις από τα συνδικάτα.

δ) η αξιολόγηση έγινε σε σύντομο χρονικό διάστημα.

ε) δεν υπάρχουν συγκρίσιμοι δείκτες ποιότητας, που κάνουν οποιαδήποτε αποτίμηση και τη διαδικασία αξιολόγησης δύσκολη.

στ) η νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας δεν έκανε προσπάθεια να καλύψει το κενό στο νομοθετικό πλαίσιο.¹²⁶

Πραγματοποιούνται συναντήσεις με το σχολικό σύμβουλο πριν και μετά από την αξιολόγηση για να προετοιμάσει και να δώσει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό που αξιολογείται στα εξής: εκπαιδευτικό περιβάλλον, προγραμματισμός

¹²⁵ Αντωνίου, Γ., όπ.π. (υποσημ. 124), σελ. 14

¹²⁶ Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 2015

προγραμματισμού και προετοιμασία διδασκαλίας, διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών και ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής της αντίστοιχης σχολικής μονάδας αξιολογείται στην κατηγορία της συνέπειας και της επάρκειας των υπηρεσιών. Προκαλεί ιδιαίτερα εντυπωσιακή εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περιορισμένοι κατά τη γνώμη τους στη διαδικασία αξιολόγησης, όσον αφορά την έκθεση αυτοαξιολόγησης και ο φάκελος του ατόμου αποσκοπεί στην πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή και δεν τον δεσμεύει μαζί στην αξιολόγηση της αποτίμησης¹²⁷. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι συμπληρωμένη με εκθέσεις αξιολόγησης. Η έκθεση αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος του προσωπικού μητρώου¹²⁸. Μόλις έχει καθοριστεί και ανακοινωθεί, είναι μια δυσκίνητη γραφειοκρατική διαδικασία διαμαρτυριών προβλέπεται, που μοιάζει με πολλές καταστάσεις όπου ο νόμος θυμίζει δογματικές αντιλήψεις περασμένων εποχών και καθεστώτων. Επίσημα υπάρχει μια αξιολόγηση ευκαιρίας των προϊσταμένων του προσωπικού από τους υφιστάμενους, που είναι γραμμένα, επώνυμα και προαιρετικά. Υποβάλλεται στον άμεσο επόπτη του αξιολογητή, ο οποίος αξιολογεί και χρησιμοποιεί αξιολογήσεις στη δική του διακριτική ευχέρεια¹²⁹.

Γενικά, αυτή η ιδέα είναι μια πολύ σοβαρή αλλαγή, προς την αντίθετη κατεύθυνση από τις προτάσεις των τελευταίων 20 ετών, που επικεντρώθηκαν κυρίως στην αναβολή και την καθυστέρηση οποιασδήποτε αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Σε αυτό, η αξιολόγηση πραγματοποιείται ιεραρχικά από τα υψηλότερα επίπεδα της διοίκησης στο εκπαιδευτικό σύστημα στον τακτικό εκπαιδευτικό, ακολουθώντας τον περίφημο «μοντέλο του καταρράκτη» και τη βραχυπρόθεσμη εφαρμογή του σε μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων. Για πρώτη φορά είναι επίσης μια αίσθηση της ύπαρξης σχολικών συμβούλων που για άλλη μια φορά αναλαμβάνουν το ρόλο των επιθεωρητών με όλες τις αποδεδειγμένες αρνητικές πτυχές αυτής της θέσης, όπως αναφέρονται στην παράγραφο 2, αν και η αρχική ιδέα των λειτουργιών τους είναι εντελώς αντίθετη. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι τα μέτρα είναι πολύ αυστηρά, μάλλον φοβούνται τα βαθμολογημένα και δίνουν απεριόριστα δικαιώματα στους αξιολογητές και μερικές φορές δημιουργούν την εντύπωση του ρεβανσισμού.

¹²⁷ Προεδρικό Διάταγμα 152, Άρθ. 17, 2013

¹²⁸ Προεδρικό Διάταγμα 152, Άρθ. 19, 1ο υποπαρ., 2013

¹²⁹ Προεδρικό Διάταγμα 152, άρθρο. 24, 2013

Φαίνεται κάπως αυθαίρετο να διδάσκονται για λίγες ώρες από συμβούλους και στη συνέχεια να εκχωρήσουν τόσο μεγάλα δικαιώματα, χωρίς σχεδόν καμία ευθύνη, να λύσουν τόσο σοβαρά ζητήματα όπως η επαγγελματική κατάσταση και οι προοπτικές εξέλιξης των συναδέλφων. Δεδομένης της πολιτικοποιημένης και άκρως υποκειμενικής επιλογής ατόμων για αυτές τις αναρτήσεις, αυτό μπορεί ακόμη και να υποτεθεί ότι ο νόμος σχεδιάστηκε για να εξουσιοδοτήσει αυτούς τους εκπαιδευτικούς ακόμη περισσότερο από τον Υπουργό Παιδείας. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι πολλές δραστηριότητες επαναπροσδιορίζονται με περιττές λεπτομέρειες, οι οποίες αναμένεται να αυξήσουν απότομα τις ευθύνες αυτών που απασχολούνται στην εκπαίδευση σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς δυνατότητα προσαρμογής.

Το γεγονός ότι κάθε παράδοση αξιολόγησης εκπαιδευτικών στη χώρα σε αυτό το στάδιο διακόπτεται δεν πρέπει να λησμονείται, ώστε να αναμένεται ότι η εφαρμογή του θα οδηγήσει σε πλήθος σοβαρών και δικαιολογημένων ενστάσεων, ατελείωτες συγκρούσεις προς όλες τις κατευθύνσεις, σοβαρές εκδηλώσεις υποκειμενισμού που εκφράζονται κυρίως στην ενθάρρυνση των απερίσκεπτων δασκάλων και την υποτίμηση και τιμωρία σοβαρών ανθρώπων στην προσωπική προτίμηση των αξιολογητών και κάθε είδους επιρροή διαφόρων άτυπων ομάδων στο διδακτικό περιβάλλον ή στην κοινωνία γενικότερα. Υπό αυτή την έννοια, είναι πολύ σημαντικό να εξεταστεί ποια μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ακολουθηθεί¹³⁰.

Ως εγγυητής της ποιότητας του παιδαγωγικού έργου καθώς και της εφαρμογής αυτής της μεθόδου για την αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού, δημιουργήθηκε μια ανεξάρτητη και εξαρτημένη από το Υπουργείου Παιδείας με την επωνυμία Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, η οποία αναμένεται να παρακολουθεί, μελετά και να αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που προγραμματίζεται, αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και άλλες αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, εποπτεύουν τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αξιολογούν τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και εντοπίζουν αδυναμίες και τρόπους να τους απευθυνθούν¹³¹.

¹³⁰ Παπαδοπούλου, Α., όπ.π. (υποσημ. 123), σελ. 124

¹³¹ Νόμος 4141/2013, άρθρο 1

Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου ξεκινά το σχολικό έτος 2013-2014 με την εκπαίδευση στελεχών εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Διευθυντές, Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές Σχολείων) για τις Διαδικασίες Αποτίμησης που θα εφαρμοστούν. Το καλοκαίρι του 2014 η αξιολόγηση για στελέχη εκπαίδευσης, δηλ. περιφερειακοί διευθυντές, προϊστάμενοι εκπαίδευσης, διευθυντών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων, ολοκληρώθηκε. Ακολουθεί η αξιολόγηση των διευθυντών δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προϊσταμένων παιδικών σταθμών και των πολυκλαδικών δήμων, καθώς και των προϊσταμένων των διοικητικών τμημάτων, οι οποίοι δεν τελειώνουν ποτέ και τα αποτελέσματα δεν χρησιμοποιούνται πουθενά. Στην πράξη, μπορεί να ειπωθεί ότι για άλλη μια φορά, η αξιολόγηση έχει προταθεί και δεν εφαρμόζεται, αλλά αυτό είναι υπέρ της εκπαίδευσης της χώρας αυτή τη φορά.

2.5.2.2η φάση 2015-2019

Τον Απρίλιο του 2015 η νέα κυβέρνηση (ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ) ανακοίνωσε την αναστολή του ΠΔ 152/2013 και κάθε διαδικασίας αξιολόγησης (εκπαιδευτικών, διευθυντών και σχολικών μονάδων). Στο 3^ο Μνημόνιο, αναθεωρήθηκαν οι δεσμεύσεις που έπρεπε να καλύψουν όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με αξιολόγηση που έκανε σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης έκρινε ότι έπρεπε να εισαχθούν περισσότερα μέτρα για να εφαρμόζονται πρότυπα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με στόχο να υπάρχουν συγκρίσιμα δεδομένα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Οι πρώτες ρυθμίσεις ξεκίνησαν το 2018 με τον Νόμο 4547/2018 και ολοκληρώθηκαν το 2019 με την Υπουργική Απόφαση 1816/ΚΔ 4/11-1-2019. Ο νόμος 4547/2018 εισήγαγε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων και αναδιοργάνωσε τις δομές της εκπαίδευσης, εισάγει την αξιολόγηση του προσωπικού και την αξιολόγηση της σχολικής εργασίας. Το νέο σύστημα καταργεί το θεσμό του σχολικού συμβούλου και τον ρόλο τους παίζουν οι εκπαιδευτικοί συντονιστές¹³². Εκπαιδευτικοί Συντονιστές (καθορισμένοι 540 έναντι 800 σχολικών συμβούλων) στελεχώνουν το νεοσύστατο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του οποίου η αποστολή είναι να σχεδιάζει, να παρακολουθεί, να συντονίζει και να

¹³² Ν. 4547/2018, άρθρα 17 και 5 αντίστοιχα

υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων, την επιστημονική και την παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την οργάνωση της επιμόρφωσης και την υποστήριξη του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο¹³³.

Οι συντονιστές της εκπαίδευσης και άλλα στελέχη από τη διοίκηση αξιολογούνταν βάσει ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων και υπεύθυνοι για την αξιολόγηση ήταν ανώτερα και κατώτερα στελέχη της διοικητικής ιεραρχίας¹³⁴. Υπήρχε αυτονομία καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Τα σχολεία έπρεπε να συντάξουν για το Σύλλογο Διδασκόντων συνοπτικές αναφορές (100 έως 300 λέξεις) σε τρία θέματα: α) σχολική ζωή β) σχολική λειτουργία και γ) εκπαιδευτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικά αποτελέσματα και απεικόνιζαν συγκεκριμένες ενέργειες, δυσκολίες και προβλήματα που εμφανίστηκαν¹³⁵.

Τα σχολεία υπέβαλαν προτάσεις για την αξιολόγηση του έργου των σχολείων ολοκληρώθηκαν για την κατάρτιση που έπρεπε να έχουν οι εκπαιδευτικοί και έγινε ολοκλήρωση με το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού στο ΙΕΠ και τη Γενική Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας.

2.6. Κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τη μάθηση, την πρακτική του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική συνεισφορά εν συγκρίσει με το πλαίσιο διδασκαλίας. Αυτοί που αξιολογούν θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι τόσο για το πώς θα κάνουν την αξιολόγηση και πώς θα εκμεταλλευτούν καλύτερα την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν¹³⁶. Θα πρέπει η ανατροφοδότηση να συνδέεται με τη δυνατότητα να έχουν καλύτερη επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και με τους στόχους και τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί¹³⁷. Το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θα ακολουθηθεί πρέπει να ενισχύει

¹³³ Ν. 4547/2018, άρθρο 5

¹³⁴ Ν. 4547/2018, άρθρα 37-40

¹³⁵ Υπ. Απόφαση 1816 / ΓΔ 4 / 11-1-2019, άρθρα 1-2

¹³⁶ Δημητρόπουλος, Ε., όπ.π. (υποσημ. 9), σ.126

¹³⁷ Cleaver, S., Detrich, R., States, J., *Overview of Teacher Evaluation*. Oakland, CA: The Wing Institute, 2018. Ανακτήθηκε από: <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.

τη συνεργασία τους, όσον αφορά τα κριτήρια και τα πρότυπα. Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους νέους που χρειάζονται βοήθεια ¹³⁸.

Η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να επιβλέπεται από τους διευθυντές των σχολείων και από επιτροπές από εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιόπιστη και δίκαιη αξιολόγηση και να αποφευχθούν παράπονα από τους εκπαιδευτικούς και αντιδικίες ¹³⁹.

2.7. Έρευνες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Brown¹⁴⁰, «όλες οι παιδαγωγικές πράξεις, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων και των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών (δηλαδή, η αξιολόγηση), επηρεάζονται από τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για πολλά εκπαιδευτικά αντικείμενα, όπως η διδασκαλία, η μάθηση, η αξιολόγηση, το πρόγραμμα σπουδών και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.» Είναι σημαντικό να αναλυθεί αυτή η σχέση όταν πρέπει να αλλάξουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως στην περίπτωση των αναδιατυπώσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας με συνέπειες για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών.

Στις πολλαπλές μελέτες του, ο Brown¹⁴¹ διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως με τέσσερις κύριους σκοπούς. Η πρώτη αντίληψη βασίζεται στην ιδέα ότι η αξιολόγηση βελτιώνει τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση πρέπει να παρέχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση, να είναι ευχάριστη, να γίνεται αισθητή ως κάτι θετικό που βοηθά τους μαθητές να βελτιωθούν και να είναι χωρίς αποκλεισμούς και να ενσωματώνεται στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Μια δεύτερη αντίληψη θεωρεί ότι η αξιολόγηση καθιστά τους μαθητές υπεύθυνους μέσω βαθμολόγησης, βαθμολόγησης ή πιστοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να κατηγοριοποιήσει, να διαφοροποιήσει, να κάνει κοινωνικές συγκρίσεις και να

¹³⁸ Κουτούζης, Ε., όπ.π. (υποσημ. 9), σελ.15

¹³⁹ Δημητρόπουλος, Ε., όπ.π. (υποσημ. 9), σ.127

¹⁴⁰ Brown, G. T. L., Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment Educational Principles, Policy Practices*, 2004, 11 (3), pp. 303

¹⁴¹ Brown, G. T. L., *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers, New York, 2008

καθορίσει εάν οι μαθητές πληρούν τα πρότυπα. Μια τρίτη αντίληψη θεωρεί ότι η αξιολόγηση καθιστά υπεύθυνα τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου παρέχει πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η τέταρτη αντίληψη βασίζεται στην πεποίθηση ότι η αξιολόγηση είναι άσχετη. Εδώ, η αξιολόγηση θεωρείται ανακριβής και κακή για τους μαθητές και αγνοείται από τους δασκάλους. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό των αντιλήψεων αξιολόγησης, ο Brown κατασκεύασε το ερωτηματολόγιο Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA).

Μια άλλη προσέγγιση έχει προταθεί από τον Remesal¹⁴², ο οποίος βλέπει τις αντιλήψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως συνδυασμό τεσσάρων πτυχών: επιπτώσεις της αξιολόγησης στη διδασκαλία, στη μάθηση, στην πιστοποίηση των μαθητών για τη μάθηση και στην υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται σε μια συνέχεια με έναν διαμορφωτικο-ρυθμιστικό πόλο (παιδαγωγικό) και έναν μη ρυθμιστικό κοινωνικό πόλο (κοινωνικό) και δύο ή τρεις μικτές αντιλήψεις ενδιάμεσα¹⁴³. Κατά τη σύγκριση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο Remesal¹⁴⁴ διαπίστωσε ότι η παιδαγωγική αντίληψη της αξιολόγησης (ακραίες και μικτές μορφές) κυριαρχούσε στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η λογιστική αντίληψη (κοινωνικές και διαπιστευτικές αντιλήψεις - ακραίες και μικτές μορφές) κυριαρχούσε στη δευτεροβάθμια αντιλήψεις των δασκάλων. Ο συγγραφέας υπέθεσε ότι αυτές οι αντιλήψεις θα μπορούσαν να σχετίζονται με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τις απαιτήσεις της πολιτικής εξωτερικής αξιολόγησης στην Ισπανία.

Ο Azis¹⁴⁵ πρότεινε μια προσέγγιση στην οποία οι αντιλήψεις της αξιολόγησης μπορούν να διανεμηθούν σε μια συνέχεια διαφορετικών σκοπών. Στο ένα άκρο της συνέχειας βρίσκεται η αξιολόγηση για τη μάθηση (AfL), που ονομάζεται επίσης διαμορφωτική αξιολόγηση¹⁴⁶ ή ο παιδαγωγικός πόλος. Εδώ, η αξιολόγηση στοχεύει στην προώθηση της μάθησης των μαθητών και στην παροχή στους δασκάλους και

¹⁴² Remesal, A., Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: the Spanish instance, building upon Black and Wiliam (2005). *Curricane Journal*, 2007, 18 (1), pp.27-28

¹⁴³ Brown, G. T. L., Remesal, A., Teachers' conceptions of assessment: comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Student Educational Evaluation*, 2017, 55, pp. 68–69

¹⁴⁴ Remesal, A., όπ.π. (υποσημ. 142), p. 29

¹⁴⁵ Azis, A., Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Ling*, 2012, 2 (1), pp.41

¹⁴⁶ Brown, G. T. L., Remesal, A., όπ.π. (υποσημ. 143), pp. 70

στους μαθητές τις πληροφορίες που απαιτούνται για την τροποποίηση των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης¹⁴⁷. Στο άλλο άκρο της συνέχειας βρίσκεται η αξιολόγηση της μάθησης (AoL), που ονομάζεται επίσης αθροιστική αξιολόγηση ή ο κοινωνικός πόλος. Εδώ, η εστίαση είναι στη λογοδοσία, την κατάταξη, τη βαθμολόγηση ή/και την πιστοποίηση υψηλού πονταρίσματος. Μεταξύ αυτών των πόλων, βρίσκουμε μικτές αντιλήψεις για τους σκοπούς της αξιολόγησης¹⁴⁸. Αυτή η προσέγγιση έχει κάποιες ομοιότητες με εκείνες του Brown¹⁴⁹ και του Remesal¹⁵⁰. Στο άρθρο του σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, ο Azis¹⁵¹ εξέτασε πολυάριθμες μελέτες σχετικά με αυτό το θέμα που πραγματοποιήθηκαν σε έξι διαφορετικές χώρες. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι όλοι οι δάσκαλοι πίστευαν ότι η αξιολόγηση βελτιώνει τη μάθηση και ότι η αξιολόγηση σχετίζεται με τη σχολική υπευθυνότητα. Ο συγγραφέας πρότεινε ότι οι έξι διαφορετικές χώρες στην ανασκόπηση ερμηνεύουν τη βελτίωση με διαφορετικούς τρόπους, καθοριζόμενοι από παράγοντες όπως το επίπεδο του προγράμματος σπουδών, η κυβερνητική πολιτική για την εκπαίδευση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Όπως παρατήρησε ο Andersson¹⁵², η κοινή κατανόηση του τι μαθαίνεται είναι απαραίτητη εάν οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να βοηθήσουν έναν μαθητή να μάθει από τις διδακτικές του εμπειρίες. Στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή και στις αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους, η απόκτηση γνώσης εξαρτάται από την κοινή αναπαράσταση που κατασκευάζουν και οι δύο συμμετέχοντες για την εργασία και το πλαίσιο στο οποίο μαθαίνουν. Σύμφωνα με τον Andersson¹⁵³, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο διωποκειμενικότητας, όπου η κοινή κατανόηση μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι κεντρική στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο Carless¹⁵⁴ δηλώνει ότι μια τέτοια κοινή κατανόηση βελτιώνει την ακεραιότητα της αξιολόγησης και την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Ως εκ τούτου, είναι

¹⁴⁷ Brown, G. T. L., Remesal, A., όπ.π. (υποσημ. 143), pp. 71

¹⁴⁸ Azis, A., όπ.π. (υποσημ. 145), pp. 43

¹⁴⁹ Brown, G. T. L., όπ.π. (υποσημ. 141), p. 302

¹⁵⁰ Remesal, A., όπ.π. (υποσημ. 142), p. 30

¹⁵¹ Azis, A., όπ.π. (υποσημ. 145), pp. 44

¹⁵² Andersson, N., Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, 2016, 7 (2), pp.11-12

¹⁵³ Andersson, N., όπ.π., p. 13

¹⁵⁴ Carless, D., "Learning-oriented assessment: principles, practice, and a project," in *Tertiary assessment and higher education student outcomes: policy, practice, and research*. Editors L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P. M. Johnston, and M. Rees (Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa & Victoria University of Wellington), 2009, 79–90

σημαντικό οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση να ευθυγραμμίζονται.

Ο Remesal¹⁵⁵ διεξήγαγε μια πρωτοποριακή μελέτη με μαθητές και τους δασκάλους τους στο δημοτικό σχολείο και βρήκε διαφορές στις αντιλήψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν στην αξιολόγηση μια λειτουργία πιο κοντά στον παιδαγωγικό πόλο, ενώ οι μαθητές παρουσίασαν μια πιο ισορροπημένη αντίληψη της αξιολόγησης, αποδίδοντας παρόμοια σημασία σε μια παιδαγωγική και μια κοινωνική αντίληψη. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις που αναφέρθηκε η παιδαγωγική αξιολόγηση, οι δάσκαλοι θεώρησαν ότι χρησιμεύει ως επί το πλείστον στη βελτίωση της διδασκαλίας, αφού πίστευαν ότι οι μαθητές είναι ανίκανοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία αξιολόγησης. Οι μαθητές, από την άλλη πλευρά, ήταν της άποψης ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει στη βελτίωση όχι μόνο της διδασκαλίας αλλά και της μάθησής τους. Ένωσαν ότι τους βοήθησε να δουν τι έχουν μάθει, αν πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο και τι δεν έχουν καταλάβει. Σύμφωνα με τον ερευνητή οι αντιλήψεις των μαθητών και των δασκάλων είναι πιο ευθυγραμμισμένες όταν παρουσιάζουν μια αντίληψη παιδαγωγικής αξιολόγησης και όταν οι δάσκαλοι καθιστούν σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο συγγραφέας βρήκε περισσότερες αποκλίσεις όταν τα κριτήρια αξιολόγησης δεν ήταν σαφή, ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο τα κριτήρια αξιολόγησης καθίστανται σαφή ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στις αντιλήψεις αξιολόγησης των μαθητών παρά στις αντιλήψεις των δασκάλων.

Οι λίγοι ερευνητές που συνέκριναν τις αντιλήψεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους διαπίστωσαν ότι, σε γενικές γραμμές, διαφέρουν. Ενώ οι μαθητές έχουν ξεκάθαρη αντίληψη ότι η αξιολόγηση έχει έναν θεμελιώδη σκοπό - την πιστοποίηση της μάθησης των μαθητών, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση δεν είναι πολύ σαφείς, αλλά δείχνουν μια ισχυρή τάση προς το σκοπό της βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Εφόσον εκπαιδευτικοί και μαθητές εμπλέκονται άμεσα στην ίδια παιδαγωγική διαδικασία (αξιολόγηση), είναι περιεργό να την αντιλαμβάνονται ότι έχει διαφορετικούς σκοπούς Brown¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Remesal, A., όπ.π. (υποσημ. 142), p. 30

¹⁵⁶ Brown, G. T. L., όπ.π. (υποσημ. 141), p. 307

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να αναλύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται και αν το βρίσκουν ικανοποιητικό αλλά και αν πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ποια τα αποτελέσματά του. Στην έρευνα πρωτίστως στόχος είναι οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης και στα οφέλη της αξιολόγησης.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθά στην ανάπτυξή τους;
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;
3. Ποια είναι η επιβράβευση των εκπαιδευτικών που πρέπει να έχουν από μια θετική αξιολόγηση;

3.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Υπάρχουν τρεις βασικές μέθοδοι στην επιστημονική έρευνα: η ποσοτική, η ποιοτική και η έρευνα με μεικτές μεθόδους¹⁵⁷. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα που είναι η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης αριθμητικών δεδομένων. Η ποσοτική έρευνα είναι το αντίθετο από την ποιοτική έρευνα, η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή και την ανάλυση μη αριθμητικών δεδομένων. Η ποσοτική

¹⁵⁷ Creswell, J. W., *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA, 2007, p. 57

έρευνα αποτελεί μια προσέγγιση για να δοκιμάζονται αντικειμενικές θεωρίες και να εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές¹⁵⁸. Οι μεταβλητές μετρώνται με εργαλεία για να μπορεί να γίνει ανάλυση των στατιστικών διαδικασιών και τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας μπορεί να είναι επιβεβαιωτικά, επεξηγηματικά ή προβλεπτικά. Η ερευνήτρια στην ποσοτική μέθοδο εγγυάται αντικειμενικά αποτελέσματα αφού είναι ανεξάρτητη από αυτή και τα δεδομένα της μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μετρηθεί αντικειμενικά η πραγματικότητα¹⁵⁹. Οπότε η ποσοτική έρευνα αναλύει, απομονώνει και εξετάζει τα επιμέρους στοιχεία από ένα φαινόμενο. Η ποσοτική μέθοδος δίνει έμφαση στη συλλογή και ανάλυση των πληροφοριών με τη μορφή αριθμών. Δίνεται έμφαση στη συλλογή βαθμολογιών που μετρούν τα διακριτά χαρακτηριστικά των ατόμων. Δίνεται έμφαση στις διαδικασίες συγκρίνοντας ομάδες ή συσχετίζοντας παράγοντες σχετικά με άτομα ή ομάδες σε πειράματα, συσχετιστικές μελέτες και έρευνες¹⁶⁰.

Για τη διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων προσδιορίστηκε αρχικά το δείγμα της έρευνας, εξασφαλίστηκε η άδεια από τους διευθυντές των δυο σχολείων, εξετάστηκαν οι πληροφορίες που έπρεπε να συγκεντρώσει η ερευνήτρια από διαφορετικές πηγές. Η διενέργεια της έρευνας έγινε μεταξύ 25 Ιανουαρίου έως 5 Φεβρουαρίου 2024 ¹⁶¹.

3.4. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός- στόχος είναι μια ομάδα από άτομα που έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που μπορούν να προσδιοριστούν και να μελετηθούν. Από τον πληθυσμό-στόχο επιλέχθηκε από την ερευνήτρια να μελετηθεί ένα δείγμα. Χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία από την ερευνήτρια για το δείγμα και οποιοδήποτε άτομο (εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολείων) είχε την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί από τον πληθυσμό. Με την απλή τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκαν άτομα για το δείγμα που αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό¹⁶².

¹⁵⁸ Χασσάνδρα, Μ., Γιούρδας, Μ., Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποσοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 2003, σσ. 32

¹⁵⁹ Yin, R. K., *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 2009, p. 117

¹⁶⁰ Χασσάνδρα, Μ., Γιούρδας, Μ., ό.π. (υποσημ. 158), σελ. 35

¹⁶¹ Creswell, J. W., ό.π. (υποσημ. 157), p.142

¹⁶² Creswell, J. W., ό.π. (υποσημ. 157), p.144

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε διαδικτυακά σε 59 εκπαιδευτικούς και διευθυντές του 9^{ου} και 11^{ου} δημοτικού σχολείου Πειραιά.

3.5.Ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε πρωτογενή δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Για την έρευνα δημιουργήθηκε αποκλειστικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, η διατύπωση του σκοπού της έρευνας καθορίζει το είδος της έρευνας και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται¹⁶³. Η χρήση ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής πληροφοριών κρίθηκε πιο αποτελεσματική για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση δυο δημοτικών σχολείων, του 9^{ου} και 11^{ου} Πειραιά.

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε κυρίως στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αφού ο ερευνητής έκανε τις σχετικές απαραίτητες αλλαγές ώστε να είναι κατάλληλο να ανταποκριθεί στους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω Google Forms και διανεμήθηκε διαδικτυακά στους ερωτηθέντες. Έγινε προσπάθεια σχεδιασμού αυξημένου αριθμού ερωτήσεων κλειστού τύπου, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες της έρευνας και θα μπορούσαν να απαντηθούν γρήγορα και εύκολα χωρίς να διαρκέσουν περισσότερο από 15-20 λεπτά για τον κάθε εκπαιδευτικό που καλείται να το ολοκληρώσει και σχετίζεται με την αναγκαιότητα της έρευνας, το είδος και τον αριθμό των ερωτήσεων, διασφαλίζοντας το απόρρητο των απαντήσεων και άλλες συμπληρωματικές οδηγίες. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 18 ερωτήσεις και παρουσιάζεται αναλυτικά στο παράρτημα της μελέτης.

3.6.Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση των διαγραμμάτων του Google Forms και της περιγραφικής στατιστικής.

¹⁶³ Yin, R. K., όπ.π. (υποσημ. 159), p. 121

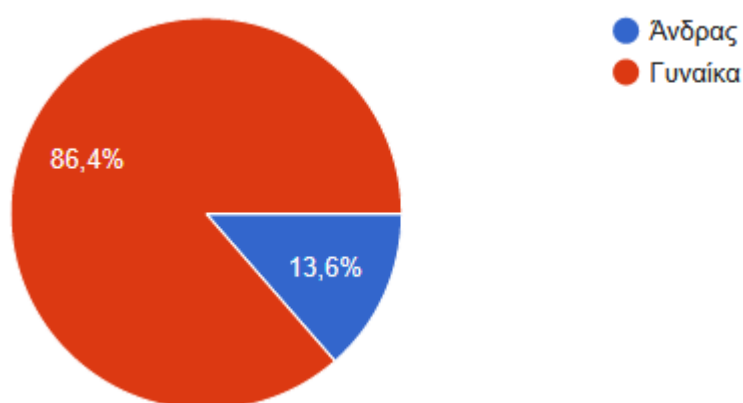
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1.Δημογραφικά στοιχεία

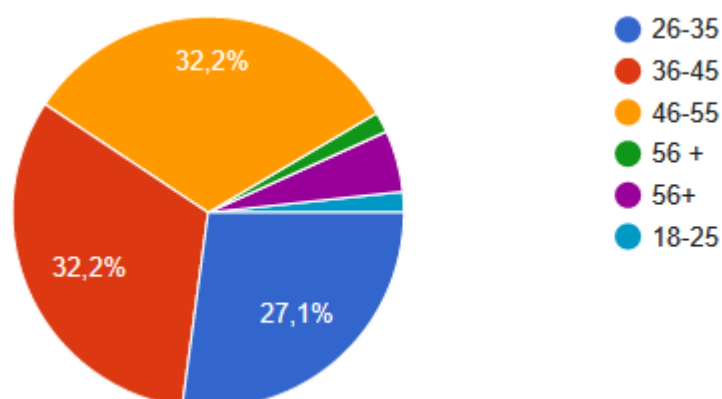
Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Από το σύνολο των 59 ερωτηθέντων το 86,4% είναι γυναίκες και το 13,6% είναι άντρες.

Διάγραμμα 1 - Φύλο



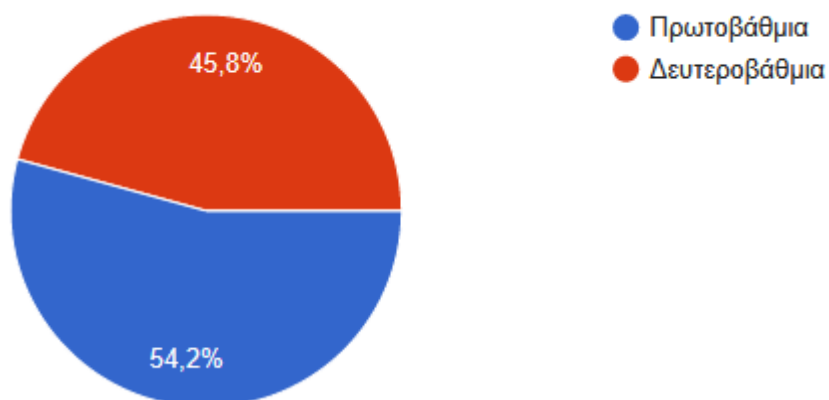
Σχετικά με την ηλικία το 32,2% των ερωτηθέντων είναι μεταξύ 36-45 ετών, το 32,2% είναι μεταξύ 46-55 ετών και το 27,1% είναι μεταξύ 18-25 ετών.

Διάγραμμα 2- Ηλικία



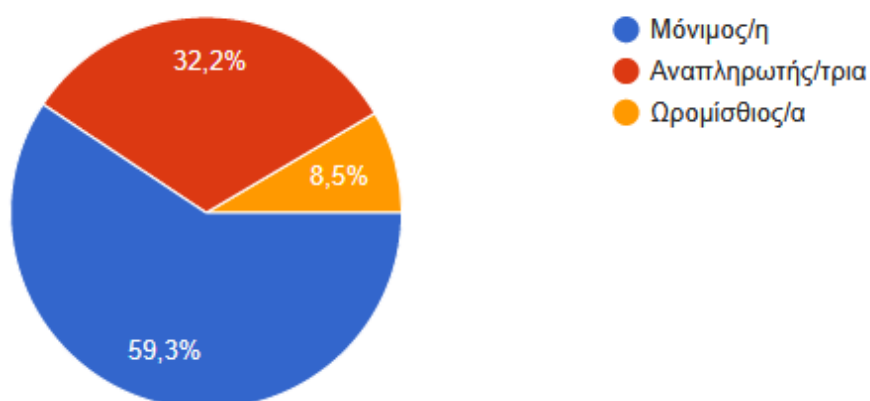
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τη σχολική βαθμίδα στην οποία βρίσκονται οι ερωτηθέντες και 54,2% είναι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 45,8% είναι στη δευτεροβάθμια.

Διάγραμμα 3-Σχολική βαθμίδα



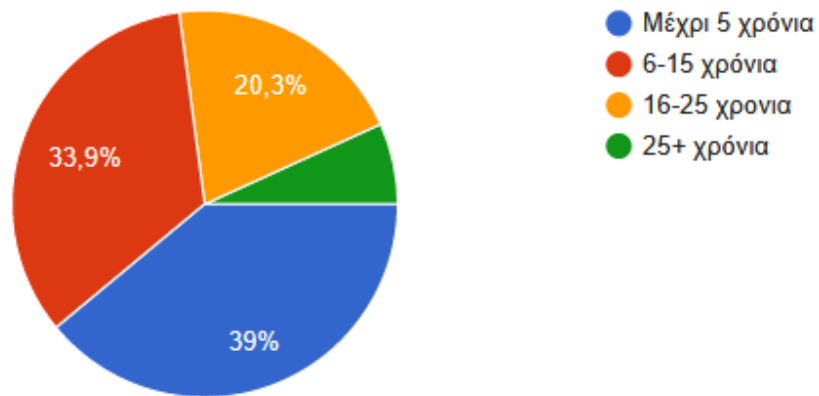
Από τους 59 ερωτηθέντες ο 59,3% είναι μόνιμοι, το 32,2% είναι αναπληρωτές και το 8,5% είναι ωρομίσθιοι.

Διάγραμμα 4 - Θέση στην εκπαίδευση



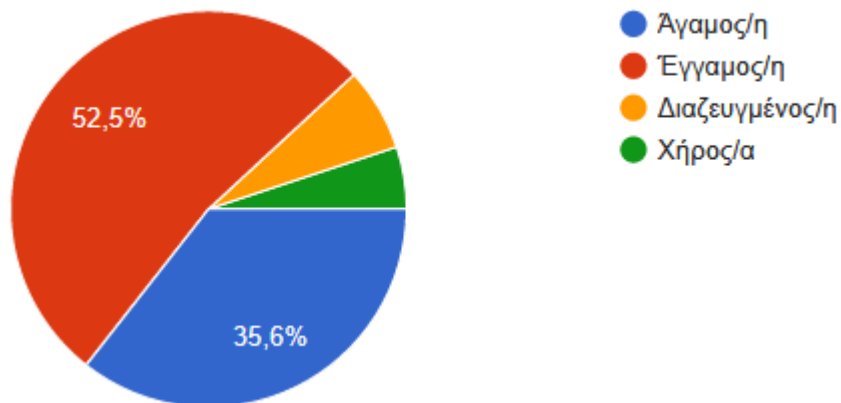
Συνολικά στην εκπαίδευση το 39% έχει προϋπηρεσία έως 5 έτη, το 33,9% από 6-15 έτη, το 20,3% 16 έως 25 έτη και το 6,8% πάνω από 25 έτη.

Διάγραμμα 5 Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση



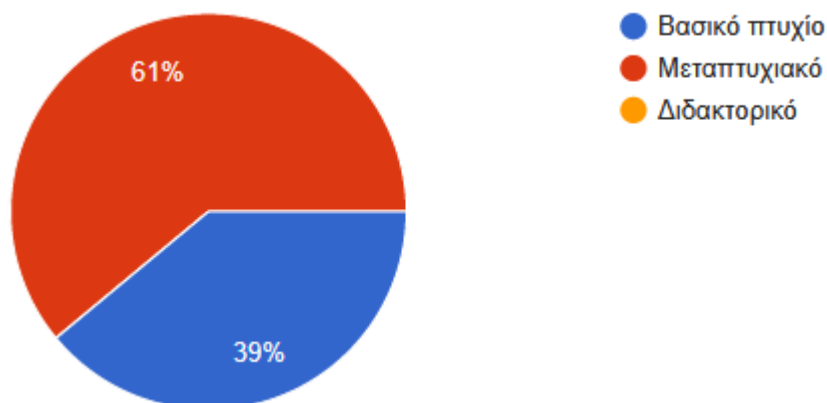
Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση στην οποία βρίσκονται το 52,5% είναι έγγαμοι και το 35,6% είναι άγαμοι.

Διάγραμμα 6 - Οικογενειακή κατάσταση



Σχετικά με τις σπουδές που έχουν 39% είναι πτυχιούχοι και 61% κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Διάγραμμα 7 Σπουδές

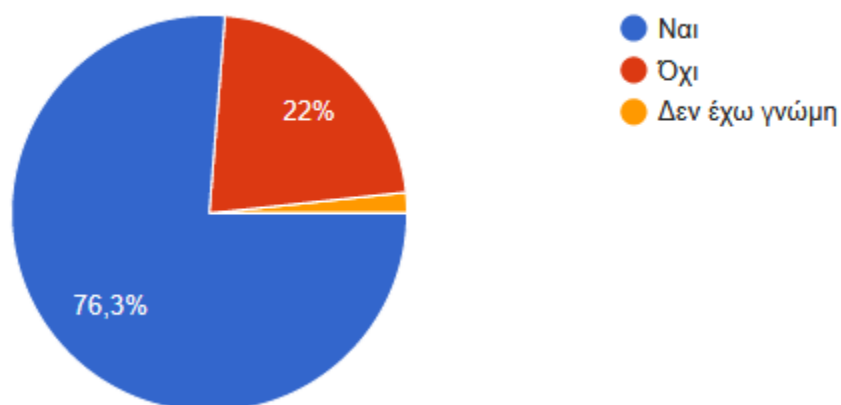


4.2.Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

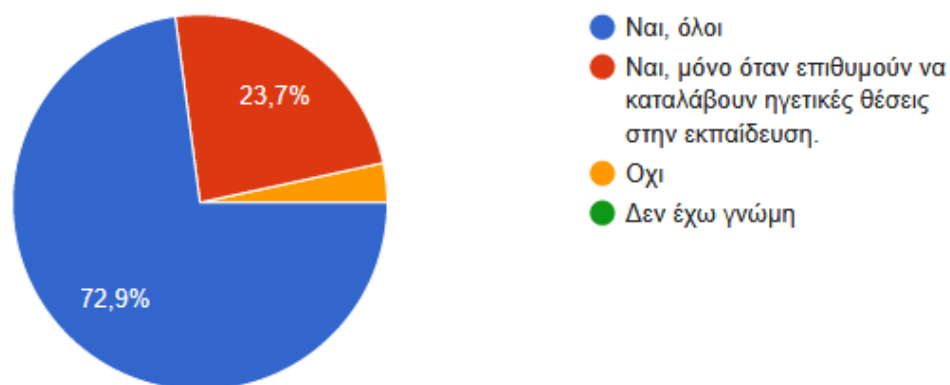
Η πρώτη ερώτηση αφορά στο κατά πόσο οι ερωτηθέντες θεωρούν αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς τη διδακτική και την παιδαγωγική του κατάρτιση.

Διάγραμμα 8 Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική του κατάρτιση;



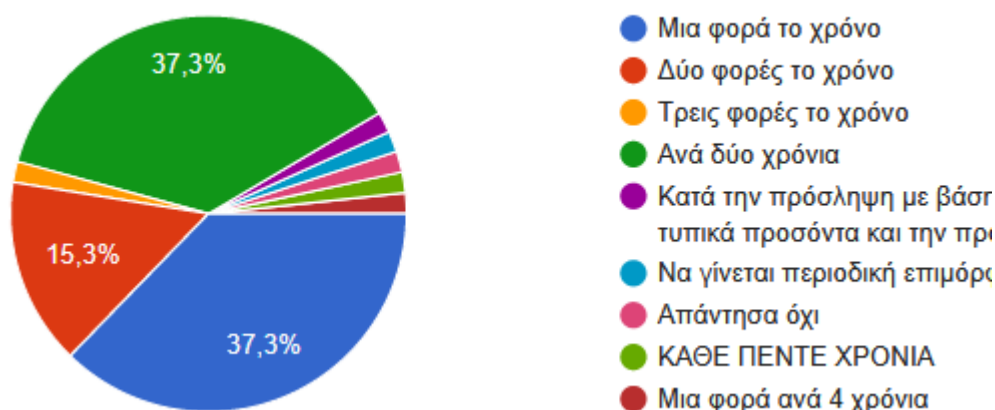
Στην ερώτηση ποια γνώμη έχουν οι ερωτηθέντες, αν πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί 72,9% απάντησε «Ναι, όλοι», 23,7% απάντησε «Ναι, μόνο όταν επιθυμούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση» και 3,4% «Όχι».

Διάγραμμα 9- Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;



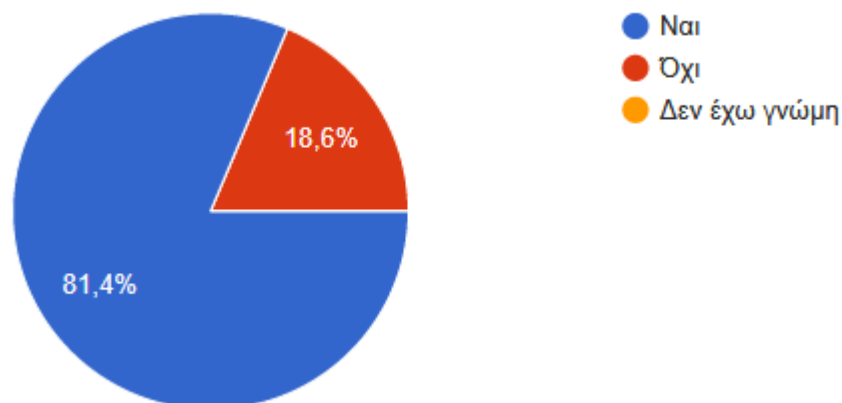
Αναφορικά με τη συχνότητα της αξιολόγησης που πρέπει να γίνεται, σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων 37,3% απάντησε ανά δυο χρόνια, 37,3% απάντησε μια φορά το χρόνο και 15,3% απάντησε δυο φορές το χρόνο.

Διάγραμμα 10- Αν ναι, πόσο συχνά θεωρείτε πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση;



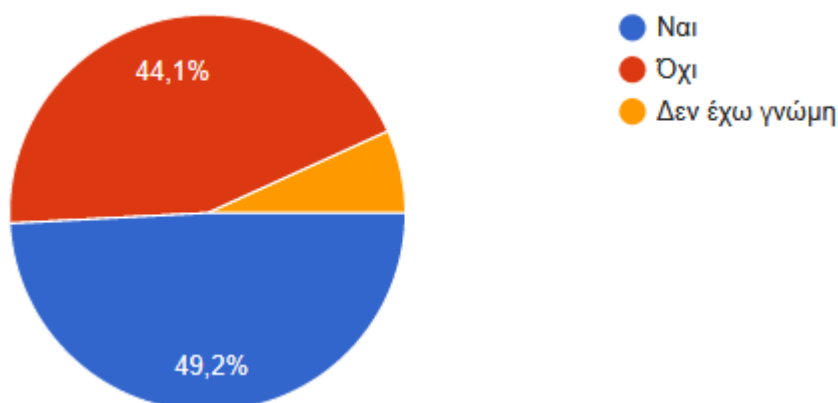
Αναφορικά με το αν η αξιολόγηση βοηθά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι βοηθά (81,4%), ενώ 18,6% απάντησε πως δεν βοηθά.

Διάγραμμα 11 Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση βοηθά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;



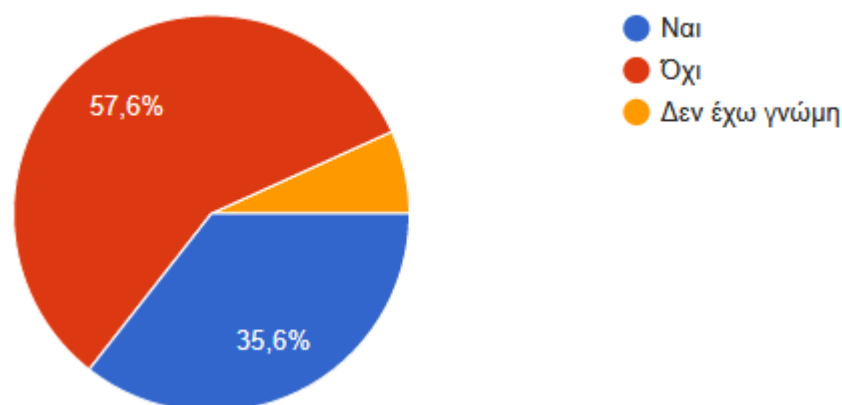
Από τους ερωτηθέντες 49,2% απάντησε πως η αξιολόγηση μπορεί να αυξήσει το κύρος που έχει ο εκπαιδευτικός όταν ασκεί το έργο του, 44,1% απάντησε ότι δεν αυξάνει το κύρος του εκπαιδευτικού και 6,7% δεν έχει γνώμη.

Διάγραμμα 12 -Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση μπορεί να αυξήσει το κύρος του εκπαιδευτικού;



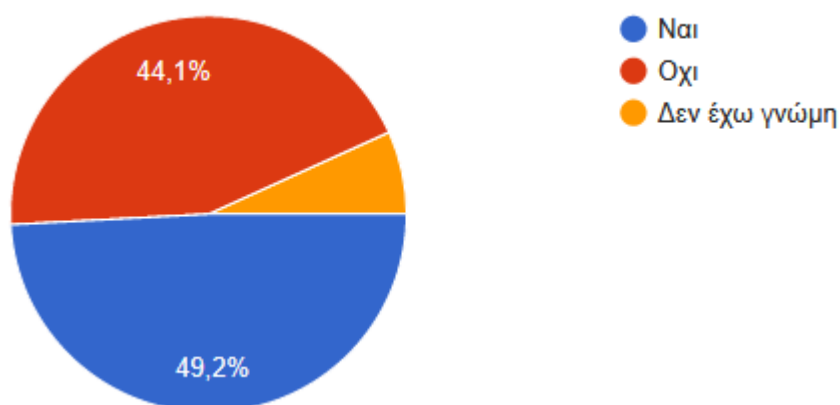
Από τους ερωτηθέντες 57,6% απάντησε πως η αξιολόγηση δεν μειώνει την αυτονομία που έχει ο εκπαιδευτικός όταν ασκεί το έργο του, 35,6% απάντησε ότι τη μειώνει και 6,8% δεν έχει γνώμη.

Διάγραμμα 13- Η αξιολόγηση μπορεί, να μειώσει την αυτονομία που έχει ο εκπαιδευτικός όταν ασκεί το έργο του;



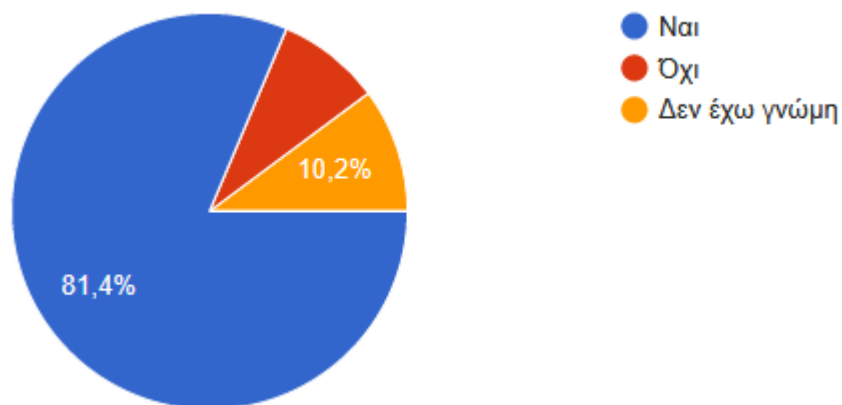
Στην ερώτηση αν η αξιολόγηση θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα στους συναδέλφους στο σχολείο 49,2% απάντησε ναι, 44,1% απάντησε όχι και 6,7% δεν έχει γνώμη.

Διάγραμμα 14- Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα στους συναδέλφους στο σχολείο;



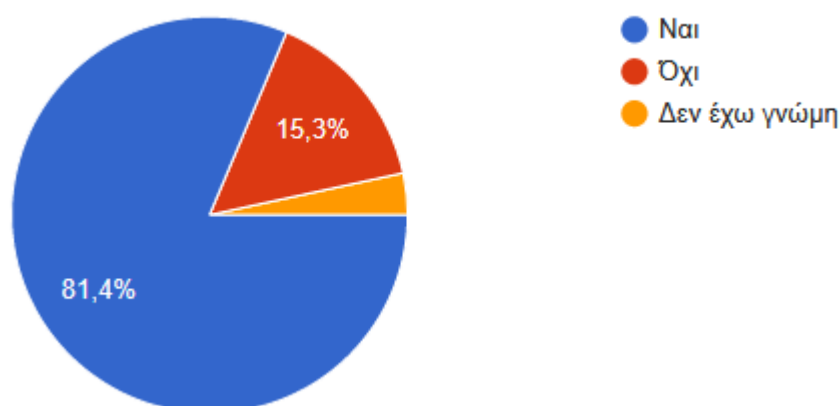
Σχετικά με το αν κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, 81,4% απάντησε πως ναι, 10,2% ότι δεν έχει γνώμη και 8,4% ότι δεν πρέπει να συμμετέχουν.

Διάγραμμα 15- Κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί;



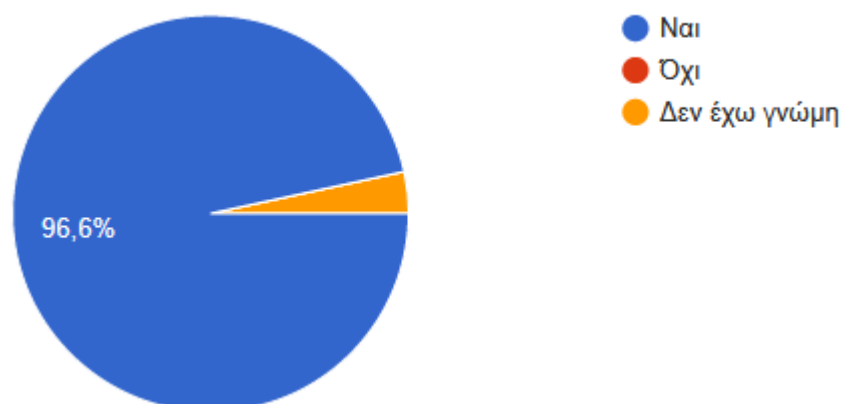
Στην ερώτηση αν από την αρχή πρέπει να γνωστοποιούνται στον εκπαιδευτικό τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί 81,4% απάντησε ναι, 15,3% απάντησε όχι και 3,3% απάντησε δεν έχει γνώμη.

Διάγραμμα 16- Κατά τη γνώμη σας πρέπει από την αρχή να γνωστοποιούνται στον εκπαιδευτικό τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί;



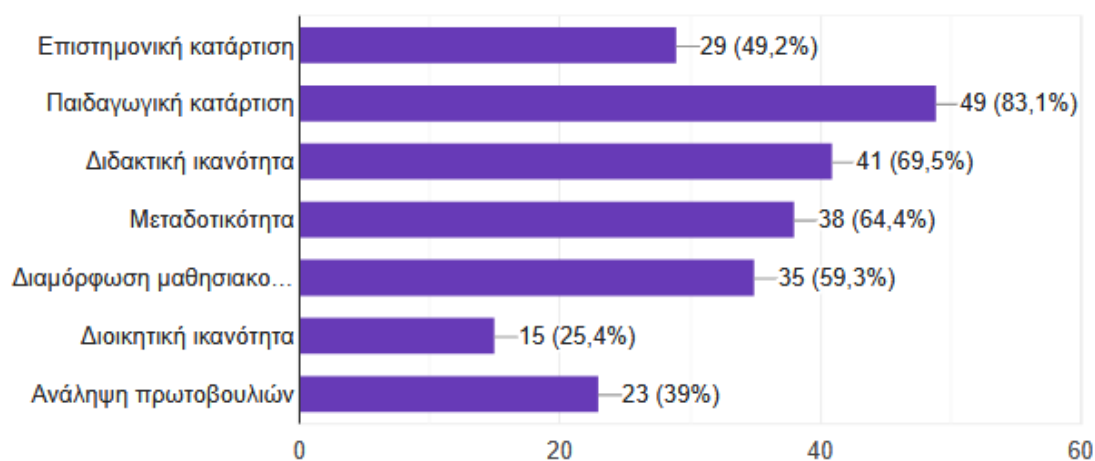
Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (96,6%) απάντησε πως οι αξιολογητές πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση και 3,4% ότι δε πρέπει να έχουν.

Διάγραμμα 17- Θεωρείτε ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση;



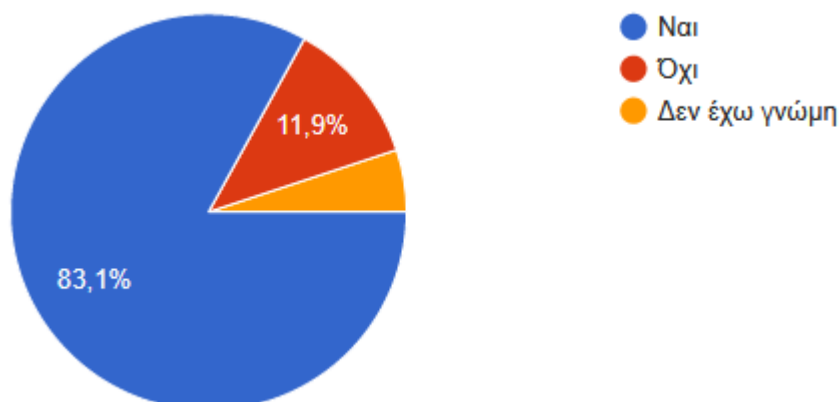
Σχετικά με τους τομείς στους οποίους πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση 83,1% απάντησε στην παιδαγωγική κατάρτιση, 69,5% απάντησε στη διδακτική ικανότητα, 64,4% απάντησε στη μεταδοτικότητα, 59,3% απάντησε στη διαμόρφωση του μαθησιακού κλίματος, 49,2% απάντησε στην επιστημονική κατάρτιση, 25,4% απάντησε στη διοικητική ικανότητα και 39% απάντησε στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Διάγραμμα 18- Κατά τη γνώμη σας σε ποιους τομείς πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση;



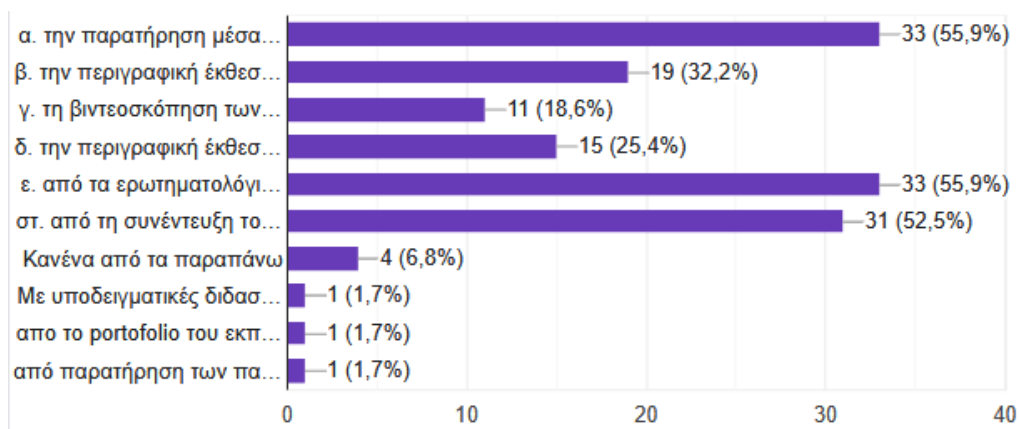
Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες (83,1%) απάντησαν ότι πρέπει να αξιολογείται το ήθος του εκπαιδευτικού 11,9% απάντησε πως δεν πρέπει να αξιολογείται το ήθος του εκπαιδευτικού και 5% δεν έχει γνώμη.

Διάγραμμα 19- Θα πρέπει να αξιολογείται το ήθος του εκπαιδευτικού;



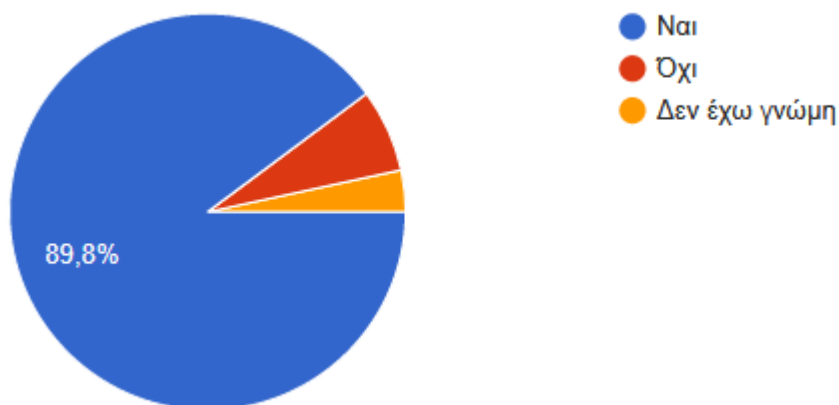
Η επόμενη ερώτηση αφορούσε με βάση ποια στοιχεία πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση. 55,9% απάντησε με παρατήρηση μέσα στην τάξη από τους αξιολογητές, 55,9% απάντησε από τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από μαθητές, 52,5% απάντησε από τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού, 32,2% απάντησε με την περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές, 25,4% απάντησε με την περιγραφική έκθεση από Σχολικούς Συμβούλους, 18,6% απάντησε με τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών, 1,7% απάντησε με υποδειγματικές διδασκαλίες, 1,7% απάντησε από το portfolio του εκπαιδευτικού και 1,7% απάντησε από παρατήρηση.

Διάγραμμα 20- Κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση τα ακόλουθα



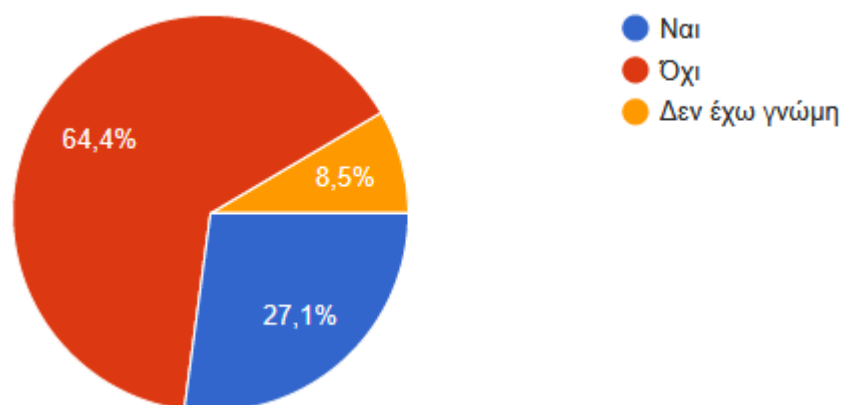
Από το σύνολο των ερωτηθέντων 89,8% απάντησε πως πρέπει να γίνεται κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό.

Διάγραμμα 21- Πρέπει να γίνεται κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό;



Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (64,4%) απάντησε πως ο μισθός του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να διαμορφώνεται με βάση την αξιολόγησή του, 27,1% απάντησε πως πρέπει να διαμορφώνεται με βάση το μισθό και 8,5% δεν έχει γνώμη.

Διάγραμμα 22- Θεωρείτε πως ο μισθός του εκπαιδευτικού πρέπει να διαμορφώνεται με βάση την αξιολόγησή του;



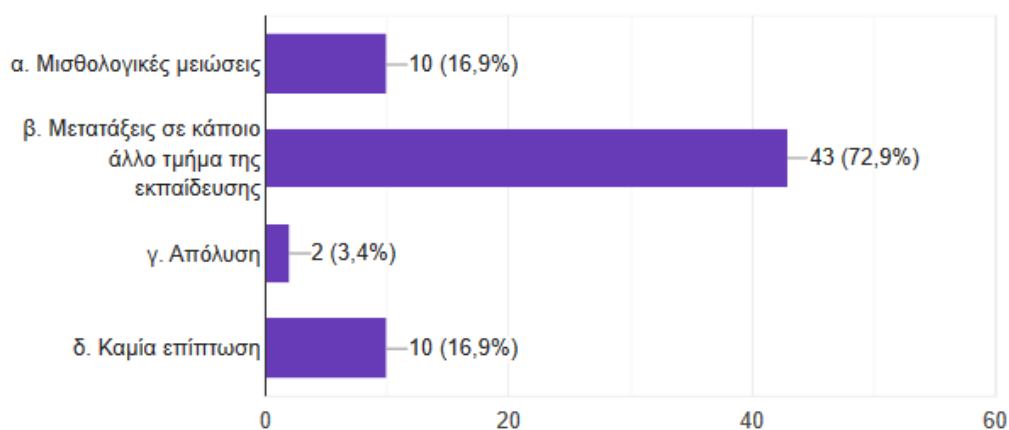
Στην ερώτηση τι επιβράβευση πρέπει να έχει για τον εκπαιδευτικό η θετική αξιολόγηση το μεγαλύτερο ποσοστό (52,5%) απάντησε «συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια» και το 37,3% απάντησε τίποτε από τα παραπάνω.

Διάγραμμα 23- Μια θετική αξιολόγηση τι επιβράβευση πρέπει να έχει για τον εκπαιδευτικό;



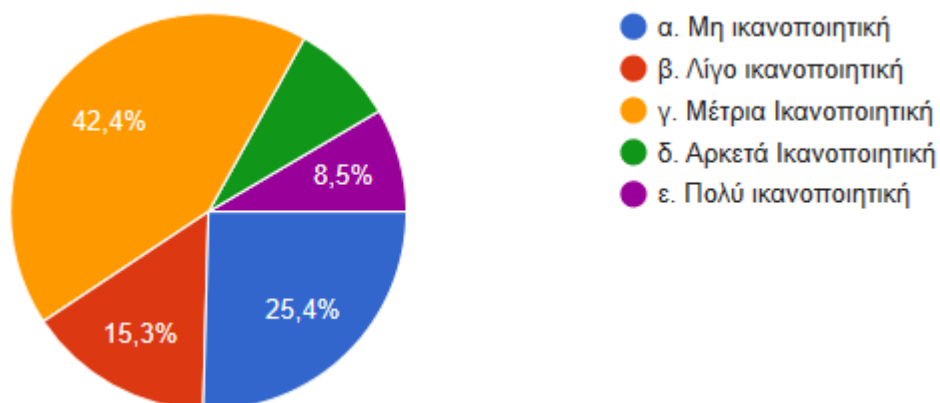
Στην ερώτηση αν συσσωρεύονται συνεχώς χαμηλά αποτελέσματα ποιες επιπτώσεις θεωρείτε πως πρέπει να έχει στον εκπαιδευτικό 72,9% απάντησε μετατάξεις σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης, 16,9% απάντησε μισθολογικές μειώσεις, 16,9% απάντησε καμία περίπτωση και μόλις 3,4% απάντησε απόλυση.

Διάγραμμα 24- Αν συσσωρεύονται συνεχώς χαμηλά αποτελέσματα τι επιπτώσεις θεωρείτε πως πρέπει να έχει στον εκπαιδευτικό;



Η τελευταία ερώτηση αφορούσε το επίπεδο της ενημέρωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Από τους ερωτηθέντες 42,4% απάντησε ότι έχει μέτρια ικανοποίηση, 25,4% απάντησε μη ικανοποιητική ενημέρωση, 15,3% απάντησε λίγο ικανοποιητική, 8,5% απάντησε πολύ ικανοποιητική και 8,4% απάντησε αρκετά ικανοποιητική.

Διάγραμμα 25- Η ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1.Συμπεράσματα

Επί του παρόντος, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών νοείται ως μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο στόχος είναι να δημιουργήσει ένα αυστηρό και δίκαιο σύστημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να λαμβάνονται αποφάσεις αναφορικά με την πρόσληψη, την απόλυση και την προώθηση, και αυτό μπορεί να βελτιώσει την πρακτική των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών. Αυτό δεν είναι εύκολο έργο, όπως αποδεικνύεται από τα μικτά αποτελέσματα για μεγάλης κλίμακας μελετών που εξέτασαν τον αντίκτυπο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών¹⁶⁴.

Ως πρακτική, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένας καθιερωμένος τρόπος συλλογής πληροφοριών σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην τάξη και έχουν ήδη ενσωματωθεί στις προσδοκίες και καθημερινή εργασία των διευθυντών των σχολείων. Με τα τρέχοντα μέτρα (π.χ. το πλαίσιο του Danielson για τη διδασκαλία), είναι δυνατή η συλλογή αξιόπιστων και έγκυρων δεδομένων που σχετίζονται με την απόδοση των εκπαιδευτικών και χρήση αυτών των δεδομένων για το σχεδιασμό της επαγγελματικής εξέλιξης με στόχο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια βέλτιστη πρακτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενημέρωση των αποφάσεων όταν εφαρμόζεται με διαφανείς διαδικασίες και ισχυρά μέτρα. Η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παράγει ορισμένες αλλαγές στην πρακτική των εκπαιδευτικών που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των μαθητών κατά τη διάρκεια και μετά την περίοδο της

¹⁶⁴ Stecher, B. M., Holtzman, D. J., Garet, M. S., Hamilton, L. S., Engberg, J., Steiner, E. D., Chambers, J., Improving teaching effectiveness: Final report: The intensive partnerships for effective teaching through 2015–2016. RAND Corporation, Santa Monica, CA, 2018. Ανακτήθηκε από: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2242.html, Steinberg, M. P., Sartain, L., όπ.π. (υποσημ. 49), p. 543, Taylor, E. S., Tyler, J. H. The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 2012, 102(7), pp.3628-3629

αξιολόγησης. Ωστόσο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει διαφορετικές επιπτώσεις σε σχολεία με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία και βασικά επίπεδα επίδοσης¹⁶⁵. Τέλος, η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να παρέχει σαφή, αντικειμενική ανατροφοδότηση και μια δομή για τη συλλογή και χρήση δεδομένων για να δείξουν στους εκπαιδευτικούς πώς αλλάζουν την απόδοση και, με αυτόν τον τρόπο, χρησιμεύει ως επαγγελματική ανάπτυξη για την υποστήριξη δασκάλων με χαμηλές επιδόσεις¹⁶⁶.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθά στην ανάπτυξή τους και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (81,4% απάντησε θετικά). Επίσης όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για την επιβράβευση που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτική μετά από μια θετική αξιολόγηση το μεγαλύτερο ποσοστό (72,9%) απάντησε ότι θα πρέπει να γίνονται μετατάξεις σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης, 16,9% απάντησε μισθολογικές κυρώσεις και μόλις 3,4% απάντησε απολύσεις. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό (52,5%) απάντησε πως πρέπει να γίνεται συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια καθώς και μισθολογικές αυξήσεις (37,3%).

Γενικότερα, οι ερωτηθέντες απάντησαν πως έχουν μέτρια ικανοποιητική ενημέρωση για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σχετικά με το πώς θα γίνεται η εκπαίδευση το μεγαλύτερο ποσοστό (55,9%) απάντησε με παρατήρηση μέσα στην τάξη και (55,9%) από τα ερωτηματολόγια από τους μαθητές.

Στην πράξη η αξιολόγηση εφαρμόστηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς υψηλής ειδίκευσης, δηλαδή σε στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς στις Επιστήμες Αγωγής (Τεύχος 3/2020 227) των πειραματικών σχολείων. Κατά την αξιολόγηση των καταρτισμένων εκπαιδευτικών, η διδασκαλία είναι ένα έργο με συνεπή πρότυπα και μετρήσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Όπως σημειώνεται στις σχετικές έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και διεθνώς (Flores, 2018), οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την αξιολόγησή τους θετικά, αλλά επισημαίνουν την ανάγκη μετατροπής του σχολείου σε «κοινότητα μάθησης», στοιχείο που, υπό αυτή την

¹⁶⁵ Steinberg, M. P., Sartain, L., όπ.π. (υποσημ. 49), p. 550

¹⁶⁶ Taylor, E. S., Tyler, J. H., όπ.π. (υποσημ. 164), p. 3642

άποψη, συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Οι προτάσεις τους αφορούν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, την εκπαίδευση στο σχολείο και ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης όπως η ενδοσχολική εκπαίδευση, τις δικτυωμένες κοινότητες μάθησης, τη διάδοση καλών πρακτικών, την αποιδιωτικοποίηση/κοινή χρήση στις εκπαιδευτικές πρακτικές και την εποικοδομητική συνεργασία. Τα παραπάνω που απεικονίζουν τις πολιτικές πρωτοβουλίες της περιόδου 2010-2014 αντικατοπτρίζονται σε μεγάλο βαθμό στη δεύτερη περίοδο (2015-2019), όπου η αξιολόγηση βασίστηκε αποκλειστικά σε στελέχη της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση του έργου της σχολικής εκπαίδευσης, αφήνοντας έξω τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της τάξης. Αυτή η τάση ήταν το αποτέλεσμα της αντίθεσης στους μηχανισμούς αξιολόγησης, που έχει εκφράσει η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα για πολλά χρόνια και η ιστορικά καθορισμένη απουσία συστημάτων αξιολόγησης¹⁶⁷. Μετά το 2015 και στο πλαίσιο των μνημονιακών δεσμεύσεων, επιβλήθηκε η εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης από τους θεσμούς (Μνημόνιο). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη συνεχή αναβολή των διαδικασιών και τη θέσπιση νέου νομοθετικού πλαισίου λίγο πριν το τέλος της θητείας.

Αν και, όπως σημειώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση προς την αξιολόγησή τους και να τεθούν ως βασικές προϋποθέσεις, η ανατροφοδότηση, η βελτίωση και η συνεχής εκπαίδευση¹⁶⁸. Τέλος, οι κυβερνήσεις από το 2010 έως το 2019 περιορίστηκαν στην εφαρμογή συγκεκριμένων διατάξεων του νομοθετικού πλαισίου με κυρίαρχη την τάση να θεσπιστούν περισσότερα παιδαγωγικά μοντέλα αξιολόγησης.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης οι ερωτηθέντες τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία των σχέσεων και της συνεργασίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη διαχείριση της τάξης, το σχολικό κλίμα, τη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση, επαγγελματική

¹⁶⁷ OECD, *όπ.π.* (υποσημ. 89)

¹⁶⁸ Eurydice, *Assuring Quality in Education Policies and Approaches to school evaluation in Europe*. European Union, 2015.

συνέπεια, την οργάνωση της διδασκαλίας, την προηγούμενη εμπειρία, τη δυνατότητα μεταφοράς και τα αποτελέσματα της μάθησης. Με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από την καθημερινή τους πρακτική στην τάξη και το σχολείο, οι ερωτηθέντες προτείνουν, ως κριτήρια αξιολόγησης, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές που προτείνονται επίσης από την έρευνα για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα ευρήματα της σχετικής έρευνας αφενός και η καθημερινή πρακτική των δασκάλων στην τάξη από την άλλη έχει πολλά κοινά. Σε αυτό το σημείο πρέπει να είναι σημειωθεί η θέση αρκετών ερωτηθέντων που είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί σχετικά με τη δυνατότητα μέτρησης των κριτηρίων αξιολόγησης, καθώς θεωρούν ότι πολλές διαστάσεις του έργου των εκπαιδευτικών είναι άμετρες. Παρόμοια ευρήματα με τα προαναφερόμενα εμφανίζονται και σε άλλες μελέτες ¹⁶⁹. Οι συμμετέχοντες θεωρούν πως η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται στην παιδαγωγική κατάρτιση, τη διδακτική ικανότητα, τη μεταδοτικότητα, τη διαμόρφωση του μαθησιακού προγράμματος και την επιστημονική κατάρτιση.

Οι ερωτηθέντες βλέπουν μεταξύ των θετικών του πτυχών την επιβράβευση και την αναγνώριση της δουλειάς τους. Το θεωρούν και ως κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια, βελτίωση και επαγγελματική εξέλιξη. Μια άλλη θετική πτυχή της αξιολόγησης είναι αυτή που συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας γενικής κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, που φαίνεται να λείπει. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζονται και σε άλλες έρευνες¹⁷⁰. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επενδύουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και αναμένουν ότι θα τους προσφέρουν τις ανταμοιβές και την αναγνώριση που τους λείπει, στοχευμένη βελτίωση και επαγγελματική εξέλιξη, όλα ενσωματωμένα στο πλαίσιο μιας κουλτούρας που αποδέχεται και προωθεί τα παραπάνω.

Ωστόσο, οι ερωτηθέντες δεν επικεντρώνονται αποκλειστικά στις θετικές πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζουν ότι η διαδικασία εκ των προτέρων εγκυμονεί κινδύνους, ικανούς να μετατρέψουν τα θετικά στοιχεία που αναφέρονται παραπάνω σε αρνητικά. Πρώτον, πιστεύουν ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να

¹⁶⁹ Μαγγόπουλος, Γ., *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εργασία* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2005, σελ. 33-34, Papantoniou-Zorba, S., Petridou, A. The evaluation of primary school teachers by their principals: principals' views on their proposed upgraded role. *Pedagogical Review*, 2012, 53, pp. 139-140

¹⁷⁰ Μαγγόπουλος, Γ., ό.π. (υποσημ. 169), σελ. 38

αποκλειστεί από τη συσχέτιση των αρνητικών πτυχών, όπως η μετάταξη σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης, η απόλυση, οι μισθολογικές μειώσεις. Θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα κατηγοριοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, χωρίζοντάς τους σε «καλούς» και «κακούς». Μια κατηγοριοποίηση που κατά την άποψή τους θα δημιουργήσει πολλά προβλήματα και στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά όχι αντικειμενικά, αφού ούτε τα κριτήρια ούτε οι φορείς αξιολόγησης διέπονται από αντικειμενικότητα. Τελικά, ανησυχούν για τον πρόσθετο φόρτο εργασίας που θα συνεπάγεται η αξιολόγηση, ο οποίος θα οδηγήσει σε εξουθένωση των εκπαιδευτικών και σε μειωμένη απόδοση. Παρόμοια ευρήματα εμφανίζονται και σε άλλες μελέτες¹⁷¹.

Αν και για περισσότερα από 40 χρόνια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν έχει εφαρμοστεί στην Ελλάδα, εκτός από κάποιες μικρές εξαιρέσεις, πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί, τροφοδοτώντας τη συζήτηση. Αν όχι όλες, τουλάχιστον οι περισσότερες από αυτές διερευνούν ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Με άλλα λόγια, αποτελούν έρευνα για την αξιολόγηση, όπως και αυτή δεν είναι μελέτες αυτοαξιολόγησης. Το αποτέλεσμα αυτού είναι ότι ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση συνήθως εξετάζονται ενώ οι ερωτηθέντες, ή τουλάχιστον η πλειονότητά τους, δηλαδή η πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, δεν ζουν την εμπειρία της αξιολόγησης. Είναι πιθανό αυτό το γεγονός να έχει τη δική του αξία στον προβληματισμό που αναπτύσσεται στη χώρα όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει πολλά. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης¹⁷².

Κατά τη γνώμη μας, η νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας και ειδικότερα των εκπαιδευτικών δεν είναι έτοιμη να υποβληθεί σε προσωπική αξιολόγηση που θα οδηγήσει σε αντικειμενική αξιολόγηση, ιδίως όπου πολλά άτομα μεμονωμένα ή σε επιτροπή θα αποφασίσουν προς ποια κατεύθυνση ο κάθε εκπαιδευτικός θέλει να αναπτυχθεί. Θα είναι υποκειμενικό, προσχεδιασμένο και υπολογισμένο σύμφωνα με

¹⁷¹ Μαγγόπουλος, Γ., όπ.π. (υποσημ. 169), σελ. 45

¹⁷² Matsagouras, E., Gialouris, P, and Kouloubaritsi, A. (2014) *Educational Material for the Evaluation of Primary and Secondary Education Executives and Teachers* (PD152/2013). Athens: Institute for Educational Policy

τις εκτιμήσεις και τα σχέδια μεμονωμένων ανθρώπων ή ομάδων, θα πολιτικοποιηθούν, θα προκαλέσουν πολλές ζημιές και τα οφέλη τους θα είναι αμφισβητήσιμα¹⁷³.

5.2. Περιορισμοί της έρευνας

Ο πρώτος περιορισμός της παρούσας έρευνας έχει να κάνει με τα όρια της ερευνητικής μεθόδου που επιλέχθηκε. Με την ποσοτική έρευνα υπάρχει αξίωση της αντικειμενικότητας και γίνονται γενικεύσεις αλλά περιορίζεται στο να εντοπίζεται η σχέση στις διάφορες μεταβλητές που συνθέτουν ένα φαινόμενο και δεν εμβαθύνει στην υποκειμενική διάσταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς¹⁷⁴. Τα ποιοτικά στοιχεία που συλλέχθηκαν δεν έχουν το βάθος μιας ποιοτικής έρευνας μιας και οι ερωτήσεις κλειστού τύπου σε ένα σημαντικό βαθμό προκαθορίζουν τις απαντήσεις που θα δοθούν και δε δίνουν τη δυνατότητα συλλογής περισσότερων πληροφοριών που προωθούν περισσότερο τη γνώση γύρω από το θέμα.

Ο δεύτερος περιορισμός της έρευνας είχε ότι έγινε διαδικτυακά και η ερευνητρια απευθύνθηκε σε δύο μόνο σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή του Πειραιά. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο με αποτέλεσμα να μην διασταυρώνονται στοιχεία και να μην μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα κατά πόσο είναι αντιπροσωπευτικό το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα σε σχέση με το γενικό πληθυσμό.

5.3. Προτάσεις

Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα αφορούν τη διανομή ερωτηματολογίων σε ένα μεγαλύτερο δείγμα που θα περιλαμβάνει διευθυντές και εκπαιδευτικούς από περισσότερα σχολεία, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην περιοχή

¹⁷³ OECD, *Better Performance and Successful Reforms in Education, proposals for Education Policy in Greece*. OECD Publishing, Paris, 2011

¹⁷⁴ Creswell, W.J., *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. ΙΩΝ, Αθήνα, 2016

της Αττικής αλλά και σε άλλες περιοχές της χώρας για να γίνει σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση.

Προτείνεται η τακτική συμπερίληψη εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης καθώς μπορεί να γίνει η αξιολόγηση ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης που συμβάλλει σε μια καλύτερη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και παρέχει μια μεγάλη ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τους μαθητές καλύτερα και να μάθουν περισσότερα για τα ενδιαφέροντα και το υπόβαθρό τους. Η εργασία πάνω σε αυτό το θέμα σίγουρα θα επηρεάσει την επιλογή μεθόδων αξιολόγησης στο μέλλον. Τέλος, ορισμένες τεχνικές αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε τακτική βάση.

Συμπερασματικά, οι μεταρρυθμίσεις σχετικά με τις νέες στρατηγικές διδασκαλίας και οι προσεγγίσεις θα έχουν βαθμιαία μεγαλύτερο αντίκτυπο στις μεθόδους αξιολόγησης που θα οδηγήσουν στην καλύτερη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αντωνίου, Γ. *Πρότυπες Πιλοτικές Σχολές. Ανταπόκριση στις σημερινές προκλήσεις, ανακάλυψη προοπτικές του αύριο. Πρότυπες Σχολές Πιλότων. Ανταποκρινόμενοι στις σημερινές προκλήσεις, αναζητώντας τις αυριανές προοπτικές.* ΔΕΠΠΣ, Αθήνα, 2014

Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008

Cresewell, W.J., *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* ΙΩΝ, Αθήνα, 2016

Δημητρόπουλος, Ε., *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Γρηγόρης, Αθήνα, 2007

Εγκύκλιος ΥΠ.Π.Ε.Θ., Γ1/37100/31-03-10, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2010, 2011

Κασσωτάκης, Μ., Αξιολόγηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο Kosmidou-Handy, X. (Επιμ.), *Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*, (σελ. 64-81). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Εφαρμογή και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Τομ. Β. Αυτοέκδοση, Αθήνα, 2005

Κασσωτάκης, Μ., *Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Γρηγόρης, Αθήνα, 2018

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ., *Μάθηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ξενόγλωσση, Αθήνα, 2008

Κουτούζης, Ε., Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο Α. Α. Ρέππα, & Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Κοινωνικά και Ευρωπαϊκή Διάσταση Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Τόμος Γ, σελ. 13-38). Χορηγοί: ΕΑΠ, 2008

Μαγγόπουλος, Γ., *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εργασία* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2005

Ματσαγγούρας, Χ., *Βιοματικές δράσεις*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Φάκελος Εκπαιδευτικού, Αθήνα, 2012

Μαυρογιώργος, Γ., Ανίχνευση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο δάσκαλος και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 349-365). Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002

Ν. 3848/2010 «Βελτίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού – θέσπιση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατία στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 71 Α'/19-5-2010.

Ν. 4024/2011 «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολογικό κλιμάκιο, αποθεματικό εργασίας και άλλες διατάξεις για την εφαρμογή του πλαισίου μεσοπρόθεσμης δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015». ΦΕΚ 226 Α'/27-10-2011.

Ν. 4142/2013 «Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ΦΕΚ 83 Α'/9-4-2013.

Ν. 4336/2015 «Συνταξιοδοτικές διατάξεις - Κύρωση σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την εφαρμογή του τη Συμφωνία Χρηματοδότησης». ΦΕΚ 94 Α'/14-8-2015.

Ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση Δομών Υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 102 Α'/12-6-2018

Παπαδοπούλου, Α. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Πρότυπα του Πειραματικά Σχολεία*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2018

Παπασταμάτης, Α. Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 2001, (31), σελ. 37-61

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκιρος, Α., *Η Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη*. Έλλην, Αθήνα, 2007

Robson, C. *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg, Αθήνα, 2007

Φρυδάκη, Ε., *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Κριτική, Αθήνα, 2009

Χασσάνδρα, Μ., Γιούρδας, Μ., Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποσοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 2003, σσ. 31-48

Ξενόγλωσση

Almutairi, T. S., Shraid, N. S., Teacher Evaluation by Different Internal Evaluators: Head of Departments, Teachers Themselves, Peers and Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021, 10(2), pp.588-59

Aloitabi, K. A, Teachers' perception on factors influence adoption of formative assessment. *Journal of Education and Learning.*, 2018, 8 (1), pp.74 – 86

Andersson, N., Teacher's conceptions of quality in dance education expressed through grade conferences. *Journal of Pedagogy*, 2016, 7 (2), pp.11–32

Azis, A., Teachers' conceptions and use of assessment in student learning. *Indonesian Journal of Applied Ling*, 2012, 2 (1), pp.41–45.

Black, P., Wiliam, D., Classroom assessment and pedagogy. *Assessment Educational Principles, Policy Practioners*, 2018, 5 (1), pp.7–74.

Borich, G.D., *Effective Teaching Methods: Research Based Practice*. University of Texas, Austin, 2007

Brown, G. T. L., Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment Educational Principles, Policy Practices*, 2004, 11 (3), pp. 301–318

Brown, G. T. L., *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers, New York, 2008

Brown, G. T. L., Remesal, A., Teachers' conceptions of assessment: comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Student Educational Evaluation*, 2017, 55, pp. 68–74

Carless, D., “Learning-oriented assessment: principles, practice, and a project,” in *Tertiary assessment and higher education student outcomes: policy, practice, and research*. Editors L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P. M. Johnston, and M. Rees (Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa & Victoria University of Wellington), 2009, 79–90.

Chen, Y. F., The teachers' perspective on teacher professional development evaluation. *Educational Research and Reviews*, 2013, 8(23), 2224-2232

Cleaver, S., Detrich, R., States, J., *Overview of Teacher Evaluation*. Oakland, CA: The Wing Institute, 2018. Ανακτήθηκε από: <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>

Creswell, J. W. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*(2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA, 2007

Daley, G., Kim, L., A teacher evaluation system that works (NIET working paper). Santa Monica, CA: National Institute for Excellence in Teaching, 2010. Ανακτήθηκε από: www.tapsystem.niet.org/publications/wp_eval.pdf

Danielson, C., Evaluations that help teachers learn. *Educational Leadership*, 2011, 68(4), pp.35-39

Danielson, C., It's your evaluation: Collaborating to improve teacher practice. *Education Digest*, 2012, 77(8), pp. 22–27

Darling-Hammond, L. A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, Rothstein, J., “Evaluating Teacher Evaluation,” *Phi Delta Kappan*, 2012, 93(6), pp.8–15

Deveci, A. F. Ersoy, Ersoy, A., “The Views of Prospective Elementary School Teachers on the Use of Portfolio Assessment in Teacher Education,” *Kuram ve Uygulamada Egit. Bilim.*, 2006, 6(1), pp. 193–199

Duke, D. L., Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1990, 4, pp. 131-144

Erdol, T.A, Yildizli, H. “Classroom assessment practices in Turkey”. *International Journal of Instruction*, 2018, 11(3), pp.587-602

Gelfer, J.I., Xu, Y., Perkins, P.G., “Developing Portfolios to Evaluate Teacher Performance in Early Childhood Education,” *Early Childhood Educational Journal.*, 2004, 32(2), pp. 127–132

Hallinger, P., Heck, R. H., Murphy, J., Teacher evaluation and school improvement: An analysis of evidence. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 2014, 26, pp. 5-28

Hammersley-Fletcher, L., Orsmond, P., Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 2005, 30(2), pp. 213-224

Izci, K., Internal and external factors affecting teachers adoption of formative assessment to support learning. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 2016, 10 (8), 2541 - 2548

Kassotakis, M., “Career Counselling and Guidance in Greece,” in *Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean*, 2017, pp. 303–322

Keig, L., Formative peer review of teaching: Attitudes of faculty at liberal arts colleges toward colleague assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000, 14(1), pp. 67-87

Kolympari, T. *The transformation of teaching into a career profession: the educational policy for the evaluation of the educational project and the new standards of professional behavior*. 3rd Panhellenic Conference: “Seeking innovation, art, creativity” Moraitis School, Athens, 20-22 April, 2018.

Kvale, S., “Dominance Through Interviews and Dialogues,” *Quality Inequalities*, 2006, 12(3), pp. 480–500

Maggopoulos, G., Assessment and trust: a pilot study. In Stefanidis, K. Stathopoulos, H. Liakos, A. Kontogeorgiou, & S. Dengleri (Eds.), *1st International Panhellenic Conference for the Promotion of Educational Innovation*. 2015, Larissa, 23-25 October 2015, Proceedings (Volume A, pp. 29-3)

Marzano, R. J., The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 2012, 70(3), 14–19

Matsagouras, E., Gialouris, P, and Kouloubaritsi, A. *Educational Material for the Evaluation of Primary and Secondary Education Executives and Teachers* (PD152/2013). Institute for Educational Policy, Athens, 2014

Mizell, H., Why professional development matters, 2010, Ανακτήθηκε από: https://learningforward.org/docs/pdf/why_pd_matters_web.pdf

Medley, D. M., Shannon, D. M., Teacher evaluation in Husén T., Postlethwaite T. N., *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.), Pergamon, Oxford, 2014

Michael, K., Savvidis, I., Stylianidis, M., Tsiakkiros, A., Pasiardis, P., The evaluation of educational workers: a new approach. *Pedagogical Review*, 2003,36, pp.60-68

Mwanza, L. K. et al., Factors influencing the implementation of classroom assessment practices. *International Journal of Progressive Sciences and Technologie*, 2022, 33(1). 47-57

Nevo, D., *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Pergamo, Oxford, 1995

Nolan Jr, J., Hoover, L. A., *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (2nd ed.).John Wiley and Sons, New York, 2009

OECD, *Better Performance and Successful Reforms in Education, proposals for Education Policy in Greece*. OECD Publishing, Paris, 2011

OECD.*Education at a Glance*. OECD Publishing, Paris, 2013

- Palm, T., Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2008, 13(4), pp. 1–11
- Papakonstantinou, P. , Kolympari, T., A bone of contention: teacher evaluation system in Greece. *International Journal of Management in Education*, 2019, 13 (1), pp. 40-58
- Papantoniou-Zorba, S., Petridou, A. The evaluation of primary school teachers by their principals: principals' views on their proposed upgraded role. *Pedagogical Review*, 2012, 53, pp. 139-159
- Papay, J. P. Refocusing the debate: Assessing the purposes of and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 2012, 82(1), pp. 123– 167
- Patton, M.Q., *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). CA: Sage, Newbury Park, 1990
- Pressick-Kilborn, K., te Riele, K., Learning from reciprocal peer observation: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 2008, 4(1), pp. 61-75
- Quansah, F., Traditional or Performance Assessment: What is the Right Way to Assessing Learners? *Research on Humanities and Social Sciences*, 2018, 8(1), pp. 21–24
- Remesal, A., Educational reform and primary and secondary teachers' conceptions of assessment: the Spanish instance, building upon Black and Wiliam (2005). *Curricane Journal* , 2007, 18 (1), pp.27–38
- Reeves, T. C., Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 2000, 23(1), pp. 101–111.
- Ritter, G. W., Barnett, J. H., Learning on the job: Teacher evaluation can foster real growth, *Phi Delta Kappan*, 2016, 97(7), pp. 48-52
- Santiago, P., Benavides, F., Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) 2009. Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/education/school/44568106.pdf>

Sawchuk, S., Teacher evaluation: An issue overview. *Education Week*, 2015, 35(3), pp.131-148

Sayavedra, M, Teacher evaluation. *ORTESOL Journal*, 31, 1–9.

Schildkamp, K., F. M. van der Kleij, M. C. Heitink, W. B. Kippers, B. P. Veldkamp., “Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice,” *International Journal of Education Research*, 2020, 103, 101602

Scriven, M., The methodology of evaluation. In T. R Gagne & M. Scriven (Eds.), *AERA monograph review on curriculum evaluation: No. 1* (pp. 39-83). RAND McNally, Chicago, 1967

Stecher, B. M., Holtzman, D. J., Garet, M. S., Hamilton, L. S., Engberg, J., Steiner, E. D., Chambers, J., Improving teaching effectiveness: Final report: The intensive partnerships for effective teaching through 2015–2016. RAND Corporation, Santa Monica, CA, 2018. Ανακτήθηκε από: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2242.html

Steinberg, M. P., Sartain, L., Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago’s Excellence in Teaching project. *Education Finance and Policy*, 2015,10(4), 535–572.

Stronge, M. “Improving Schools Through Teacher Evaluation,” in *Evaluating Teaching A Guide to Current Thinking and Best Practise*, J. H. Stronge, Ed. Corwin Press, Inc., California, 1997

Stronge, J.H., Tucker, P.D, *Handbook On Teacher Evaluation: Assessing And Improving Performance*. Eye On Education, 2003

Sullivan, P., Buckle, A., Nicky, G. and Atkinson, S., Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 2012, 12(26).

Taras, M. Assessment–summative and formative–some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 2005, 53(4), 466-478

Tas, S., Cengizhan, L., “Teacher portfolios are on stage for professional development: A qualitative case study,” *Sos. Bilim. Araştırma Derg.*, 2016, 2(2), 1–14

Taylor, E. S., Tyler, J. H. The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 2012, 102(7), 3628–3651

Tucker, P. D., Stronge, J. H. Student achievement and teacher evaluation. In J. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching* (2nd ed., pp. 152-167). Rand McNally, Chicago, 2006

Tuytens, M., Devos, G., How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 2014, 25(4), pp.509-530

Wise, A. E., Darling-Hammond, L., Tyson-Bernstein, H., McLaughlin, M. W., Teacher evaluation: A study of effective practices. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 1984. Ανακτήθηκε από: <https://www.rand.org/pubs/reports/R3139.html>

Yiend, J., Weller, S., Kinchin, I., Peer observation of teaching: the interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 2014, 38(4), pp.465-484.

Yin, R. K., *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 2009

Young, S., Range, B. G., Hvidston, D. ,Mette, I. M.. Teacher evaluation reform: Principals' beliefs about newly adopted teacher evaluation systems. *Planning and Changing*, 2015, 46(1/2), pp.158-174

Ziemke, L., Ross, D. B., A professional growth plan for lifelong learners. *Principal Matters*, 2014, 100, 34-37

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά τη διεξαγωγή έρευνας στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δημόσια Διοίκηση και Δημόσιο Μάνατζμεντ για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας της ερευνήτριας και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για την διπλωματική εργασία.

Παρακαλούμε να απαντήσετε προσεκτικά και με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.

A.ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία:.....

Σχολική Βαθμίδα: Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια

Θέση στην εκπαίδευση: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος

Συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

Μέχρι 5 χρόνια

Από 6-15 χρόνια

Από 16- 25 χρόνια

Άνω των 25 χρόνων

Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

Σπουδές: Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Θεωρείτε αναγκαίο θεσμό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική του κατάρτιση;

Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

2. Πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί;

- Ναι, όλοι
- Ναι, μόνο όταν επιθυμούν να καταλάβουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση.
- Όχι
- Δεν έχω γνώμη

3. Αν ναι, πόσο συχνά θεωρείτε πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση;

- Μία φορά το χρόνο
- Δύο φορές το χρόνο
- Τρεις φορές το χρόνο
- Ανά δύο χρόνια

Άλλο.....

4. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση βοηθά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;

- Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

5. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση μπορεί να αυξήσει το κύρος του εκπαιδευτικού;

- Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

6. Η αξιολόγηση μπορεί, να μειώσει την αυτονομία που έχει ο εκπαιδευτικός όταν ασκεί το έργο του;

- Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

7. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση θα δημιουργήσει αρνητικό κλίμα στους συναδέλφους

στο σχολείο;

- Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

8. Κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης πρέπει να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί;

- Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

9. Κατά τη γνώμη σας πρέπει από την αρχή να γνωστοποιούνται στον εκπαιδευτικό τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί;

- Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

10. Θεωρείτε ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση;

- Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

11. Κατά τη γνώμη σας σε ποιους τομείς πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση;

α. επιστημονική κατάρτιση Ναι Όχι

β. παιδαγωγική κατάρτιση Ναι Όχι

γ. διδακτική ικανότητα Ναι Όχι

- δ. μεταδοτικότητα Ναι Όχι
- ε. διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος Ναι Όχι
- στ. διοικητική ικανότητα Ναι Όχι
- ζ. ανάληψη πρωτοβουλιών Ναι Όχι

12.Θα πρέπει να αξιολογείται το ήθος του εκπαιδευτικού;
 Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

13.Κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με βάση τα ακόλουθα:

- α. την παρατήρηση μέσα στην τάξη από τους αξιολογητές
- β. την περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές
- γ. τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών
- δ. την περιγραφική έκθεση από τους Σχολικούς Συμβούλους
- ε. από τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από μαθητές
- στ. από τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού
- ζ. κανένα από τα παραπάνω
- η. Άλλο

14. Πρέπει να γίνεται κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό;

Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

15.Θεωρείτε πως ο μισθός του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνεται με βάση την αξιολόγησή του;

Ναι Όχι Δεν έχω γνώμη

16.Μια θετική αξιολόγηση τι επιβράβευση πρέπει να έχει για τον εκπαιδευτικό;

- α. Μισθολογικές αυξήσεις
- β. Ευνοϊκές μεταθέσεις
- γ. Συγκέντρωση μορίων για την επαγγελματική ανέλιξη σε ανώτερα κλιμάκια
- δ. Κάτι άλλο.

17. Αν συσσωρεύονται συνεχώς χαμηλά αποτελέσματα τι επιπτώσεις θεωρείτε πως πρέπει να έχει στον εκπαιδευτικό; (Αν θέλετε απαντήστε σε περισσότερες από μία)

- α. Μισθολογικές μειώσεις
- β. Μετατάξεις σε κάποιο άλλο τμήμα της εκπαίδευσης
- γ. Απόλυση
- δ. Καμία επίπτωση

18 Η ενημέρωση που έχετε για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι (μία απάντηση)

- α. Χαμηλή
- β. Μέτρια
- γ. Καλή
- δ. Ικανοποιητική
- ε. Άριστη

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία