



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΠΕΤΑΝΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ  
Α.Μ. 4101**

**ΦΛΩΡΙΝΑ**

**ΜΑΪΟΣ 2019**

## Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης : .....

Βαθμός : .....

Υπογραφή : ..... Ημερομηνία : .....

2. Δεύτερος βαθμολογητής : .....

Βαθμός : .....

Υπογραφή : ..... Ημερομηνία : .....

Γενικός βαθμός : .....

Η συγγραφέας ΠΙΕΤΑΝΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή: ..... Ημερομηνία:.....

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναστασία Πετανίδου: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ειδικότερα, η μελέτη επιδίωξε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά: α) με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της, β) τους τομείς του έργου τους που θα πρέπει να αξιολογούνται, γ) με το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης, δ) με τις μεθόδους αξιολόγησής τους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων, σε δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Βέροιας Ημαθίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί, 40 άντρες και 60 γυναίκες, διαφόρων ηλικιακών ομάδων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι στάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν θετικές, όσον αφορά στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης και στους τομείς που θα πρέπει να αξιολογούνται, ενώ η πλειοψηφία των απόψεων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης και τα πρόσωπα που θα πρέπει να την αναλάβουν, έτσι όπως διατυπώθηκαν από το εργαλείο μέτρησης, φάνηκε να είναι από ουδέτερες έως θετικές. Τα t-tests για ανεξάρτητα δείγματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, στην εξέταση των παραπάνω παραγόντων.

Λέξεις κλειδιά: *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση εκπαιδευτικών*

## **ABSTRACT**

Anastasia Petanidou: Evaluation of the educational project and of teachers.  
Perceptions of elementary school teachers

The purpose of this research was to look into the attitudes and perceptions of elementary school teachers concerning the evaluation of their educational work. In particular, the study sought to explore the perceptions of teachers about: a) the sense of evaluation and its necessity, b) the areas of their work to be evaluated, c) who are suitable to undertake or participate in the evaluation work, d) their evaluation methods. Data collection was carried out using questionnaires at elementary schools in the greater area of Veria, Imathia. The survey sample consisted of 100 teachers, 40 men and 60 women, of various age groups. According to the results it appears that the participants' attitudes to the survey were positive in terms of the necessity of the evaluation and the areas that need to be evaluated, while the majority of views on the methods of assessment and the persons who should take it, as formulated by the measuring tool, seemed to be from neutral to positive. T-tests for independent samples did not show statistically significant differences between the two sexes in the examination of the above factors.

*Keywords: Evaluation of educational project, teacher evaluation*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
Σκοπός της έρευνας .....	9
Σημασία της έρευνας .....	9
Ερευνητικά ερωτήματα .....	10
Περιορισμοί.....	10
Οριοθετήσεις .....	11
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	12
Αναγκαιότητα αξιολόγησης .....	14
Κριτήρια αξιολόγησης.....	17
Φορείς αξιολόγησης .....	19
Μέθοδοι αξιολόγησης .....	22
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	24
Δείγμα.....	24
Διαδικασία μέτρησης.....	25
Στατιστική ανάλυση .....	25
ΑΠΟΤΕΛΕΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	26
1. Η έννοια της αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της.....	26
2. Τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται ..	36
3. Ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης .....	56
4. Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών .....	73
ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	92
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	99

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	104
Ερωτηματολόγιο.....	104

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση, ως αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί έννοια πολυσήμαντη, καθώς η ένταξή της στον τομέα της εκπαίδευσης δε θα πρέπει να εστιάζει μόνο στον μαθητή, όπως συνέβαινε παλιότερα, αλλά κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο εκπαιδευτικό έργο (Γκαλένης & Παπαευαγγέλου, 2005). Η αξιολόγηση είναι επομένως στενά συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και, φυσικά, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα (Χατζηαποστόλου, 2013). Σύμφωνα με τη Σαΐτη (2008), η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία, μέσα από την οποία η ιεραρχία της εκπαίδευσης λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με το έργο που επιτελείται στις σχολικές μονάδες.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στη συζήτηση για την εκπαίδευση, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Πολλοί, στις μέρες μας, εκφράζουν την άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον και αντιπαράθεση στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς, σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ερωτήματα όπως, πότε και πώς πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, από ποιον και τι είδους στρατηγικές πρέπει να εφαρμοστούν ώστε να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πρακτική, μονοπωλούν το ενδιαφέρον της σύγχρονης συζήτησης για την αξιολόγηση (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2007). Τόσο το Υπουργείο Παιδείας όσο και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ & ΟΛΜΕ), ενώ αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο υλοποίησής της.

Ο όρος εκπαιδευτικό έργο άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά στη δεκαετία του '80, στο πλαίσιο της προσπάθειας να επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Με τον Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο όρος καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία. Στο Π.Δ. 320/1993 ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά». Ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Η ίδια οριοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δίνεται στην Υ.Α. Δ2-1938/1998, όπου ορίζεται αναλυτικά ο σκοπός της αξιολόγησης «ως η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές [...] Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης». Στον Νόμο 2986/2002 που αναφέρεται στην Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται όπως στον Ν. 2525/1997, προσθέτοντας ότι «συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων» (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δόθηκε και με τον Νόμο 3848/2010, ενώ ο σημαντικός ρόλος που παίζει η σχολική μονάδα και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τονίζονταν ως σκοποί της αυτοαξιολόγησης και από την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, όπου παρουσιάζονταν οι πέντε βασικοί τομείς στους οποίους θα αξιολογούνταν οι σχολικές μονάδες: μέσα - πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα - σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Αναστασίου, 2014).

Με τον Ν. 4142/2013 συστήνεται μια νέα διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), με αποστολή τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου. Μερικές από τις σχετικές με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αρμοδιότητες αυτής της αρχής είναι «η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, η εποπτεία των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις οποίες μπορεί να συμμετέχει με όργανα ή εκπροσώπους της, αλλά και η μετα-αξιολόγηση των



συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ώστε να εντοπίσει τις αδυναμίες τους και να τις διαχειριστεί». Το έργο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ανατίθεται στους Σχολικούς Συμβούλους και στους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων. Επίσης, με το Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», που έρχεται να συμπληρώσει τον Ν. 4142/2013, παρουσιάζονται αναλυτικά τα πιο πρόσφατα δεδομένα «για τους σκοπούς, τα όργανα, τα κριτήρια και τους συντελεστές βαρύτητας, την αποτίμηση, καθώς και τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» (Δαλακούρα, 2015). Τέλος, με τον Ν. 4547/2018 «Αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης», «ως αξιολόγηση ορίζεται αυτή που έχει σκοπό τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης κάθε στελέχους και συνολικά της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται, για κάθε θητεία, σύμφωνα με τις αρχές της αμεροληψίας, της επαγγελματικής ικανότητας και της αποδοτικότητας, λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου».

### **Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων σχετικά με την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ειδικότερα, η μελέτη επιδίωξε να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά: α) με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της, β) τους τομείς του έργου τους που θα πρέπει να αξιολογούνται, γ) με το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης, δ) με τις μεθόδους αξιολόγησής τους.

### **Σημασία της έρευνας**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι αναμφίβολα ένα από τα εκπαιδευτικά ζητήματα πρώτης προτεραιότητας, τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τους ιθύνοντες που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Πότε και πώς θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, από ποιον και τι είδους μέθοδοι πρέπει να εφαρμοστούν ώστε να βελτιώνεται η εκπαιδευτική τους πρακτική, αποτελούν κεντρικά ερωτήματα της συζήτησης για την αξιολόγηση στη χώρα μας. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή, σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, τους τομείς που θα πρέπει να αξιολογούνται, τους θεσμούς που θα αναλάβουν το έργο αυτό, αλλά και τις μεθόδους αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Από

τα αποτελέσματα της έρευνας επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί κατά πόσο τα παραπάνω ερωτήματα έχουν θετική ανταπόκριση στην εκπαιδευτική κοινότητα και αν θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια ανοιχτή συζήτηση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη μελέτη προήλθαν από τους στόχους της έρευνας και από τις θέσεις που αναπτύχθηκαν στον θεωρητικό προβληματισμό, ο οποίος προέκυψε από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα ερωτήματα τα οποία επιδιώχθηκε να απαντηθούν στην παρούσα έρευνα ήταν τα εξής:

α) Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ατόμων του δείγματος, σχετικά με την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών;

β) Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ατόμων του δείγματος αναφορικά με τους τομείς του έργου των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να αξιολογούνται, όπως αυτοί προτείνονται στο εργαλείο της έρευνας;

γ) Ποιες είναι οι απόψεις των ατόμων του δείγματος σχετικά με το ποια πρόσωπα ή θεσμοί είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης, όπως αυτοί προτείνονται στο εργαλείο της έρευνας;

δ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των ατόμων του δείγματος όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προτείνονται στο εργαλείο της έρευνας;

ε) Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ατόμων του δείγματος, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, με βάση το φύλο;

### ***Περιορισμοί***

Τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς της χώρας. Επίσης, δε γνωρίζουμε κατά πόσο η ανωνυμία των ερωτηματολογίων εξασφάλισε την ειλικρίνεια των απαντήσεων από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Για την καλύτερη διασφάλιση της ειλικρίνειας των συμμετεχόντων (που συνιστά γενική αδυναμία σε όλες ανεξαιρέτως τις έρευνες με ερωτηματολόγια) τονίστηκε ότι πρόκειται για πανεπιστημιακή έρευνα (όχι, λ.χ., δημοσιογραφική) και επομένως γίνεται για λόγους επιστημονικούς. Τονίστηκε ακόμη ότι τα ερωτηματολόγια θα παραμείνουν στα χέρια της ερευνήτριας και ότι, ούτως ή άλλως, είναι ανώνυμα.

### ***Οριοθετήσεις***

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας, στην ευρύτερη περιοχή της Βέροιας. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, ενώ τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ανώνυμα.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί μια σύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία. Ο Κασσωτάκης (1992) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης [...] και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος», ενώ ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει ότι «ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στον χώρο του σχολείου, και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού». Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1984) εκπαιδευτικό έργο είναι «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης», ενώ ο Μπαλάσκας (1992) το ορίζει ως «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου ν' αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου».

Ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά στη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, που απορρέουν τόσο από το ιδεώδες της Αγωγής όσο και από τις ανάγκες ένταξης των εκπαιδευομένων στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επικεντρώνεται στην ανίχνευση/εντοπισμό των παραγόντων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων και στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε, αφού μελετηθούν τα δεδομένα, να εξασφαλιστεί μέσω της ανατροφοδότησης η δυνατότητα παρεμβάσεων με στόχο: α) τη βελτίωση και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, β) την επιτυχία της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, γ) τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ανθρώπινων κυρίως πόρων, δ) τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών μέσων, ε) την ενίσχυση της συμμετοχής των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στ) την ανίχνευση τόσο των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και των μορφωτικών αναγκών των μαθητών, κ.λπ. (Π.Ι., 2009).

Βασική παράμετρος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ενός οργανισμού μάθησης αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του προσωπικού, καθώς μέσω αυτού επιδιώκεται να επιτευχθούν οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης. Όταν αναφερόμαστε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης θεωρείται ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την προαγωγή της μάθησης. Η αξιολόγηση, ωστόσο, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, δεδομένου ότι υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος (ποιοι αξιολογούν, τι αξιολογούν, πώς το αξιολογούν, καθώς και το πού αποσκοπεί η αξιολόγηση, ποιος είναι ο τελικός στόχος) (Αντωνίου, 2017).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ανάλογα με τους στόχους και τους σκοπούς που υπηρετεί κάθε φορά, μπορεί να λάβει διαφορετικό προσανατολισμό, ελεγκτικό ή ανατροφοδοτικό (Σαπουνάς, 2014). Ειδικότερα, με την εκπαιδευτική αξιολόγηση δίνεται η δυνατότητα να βελτιωθεί η παιδαγωγική και διδακτική απόδοση του διδακτικού προσωπικού, να οργανωθούν επιμορφωτικά προγράμματα που συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως γνωστικά αντικείμενα, παιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη, να αναδειχθούν τα πρόσωπα, τα οποία έχουν τη γνώση, την ικανότητα και την επιπλέον εκπαίδευση να στελεχώσουν τη διοίκηση της εκπαίδευσης και, τέλος, μέσω της αξιολόγησης διευκολύνεται ο προγραμματισμός και η σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Τσαντάκης, 2007; Λαζαρίδου, 2015).

Στην Ελλάδα υπάρχει μηδενική κουλτούρα αξιολόγησης, που αποτελεί σοβαρό εμπόδιο κάθε αξιολογικής προσπάθειας (Μαντάς, κ.ά., 2009). Συνήθως, τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης κινούνται σ' ένα επίπεδο πιο πολύ κοινωνικο-ιδεολογικό και αντανακλούν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, με την έννοια ότι η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως εργαλείο πολιτικού ουσιαστικά ελέγχου των εκπαιδευτικών (Αναστασίου, 2014). Σύμφωνα με τον Στάμο (2004), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια ουδέτερη διαδικασία, καθώς οι φορείς της έχουν πάντα μια ιδεολογική και κοινωνική αφετηρία και συχνά θεωρείται ότι ο ρόλος τους είναι πολιτικός και η αξιολόγησή τους εκφράζει την πρόθεση να εξυπηρετήσουν το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Σε ποιοτική έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006), στην οποία συμμετείχαν καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας, με διάφορες σχέσεις εργασίας (μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τους λόγους

άρνησής τους να αξιολογηθούν, για είκοσι και πλέον χρόνια, στην αρνητική εικόνα που διαμορφώθηκε τα προηγούμενα χρόνια από την εφαρμογή και την αξιοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης, στην προκατάληψη και την καχυποψία που συνόδευσε την αρνητική εικόνα της αξιολόγησης για τους στόχους που θα υπηρετήσει και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν σε ενδεχόμενη εφαρμογή της, στην επιβολή της από «επάνω» και «έξω» από τους μετέχοντες στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και όχι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε συνδικαλιστικές και πολιτικές - κομματικές επιρροές και προτροπές, στη αίσθηση της μονιμότητας και ανωτερότητας που επιφέρει η κατοχή δημόσιας θέσης και, τέλος, στην ανασφάλεια των ίδιων των εκπαιδευτικών, επειδή δεν έχουν επιμόρφωση. Οι δύο τελευταίοι παράγοντες ανιχνεύουν τους λόγους της άρνησης στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δείχνουν ότι έχουν φθάσει στο σημείο να κάνουν την αυτοκριτική τους και να αναγνωρίσουν ενδεχόμενες ελλείψεις τους και λάθος επιλογές τους.

Ο προβληματισμός γύρω από την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά της στη χώρα μας, παραμένει ακόμη και σήμερα σε θεωρητικό επίπεδο. Από τη μελέτη της συναφούς ελληνικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι ο θεωρητικός προβληματισμός επικεντρώνεται: α) στη συζήτηση γύρω από την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, β) στον προβληματισμό γύρω από τους φορείς αξιολόγησης, γ) στην προβληματική των κριτηρίων με βάση τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός (επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συνεργασία, υπηρεσιακή συνέπεια κ.τ.λ.), δ) στην εξέταση των μέσων με βάση τα οποία θα αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (ατομικός φάκελος, επίδοση εκπαιδευόμενων, συνέντευξη, παρατήρηση διδασκαλιών, γραπτή εξέταση κ.τ.λ.), ε) στον προβληματισμό γύρω από την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και, στ) κυρίως στο σκεπτικισμό για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Χαϊδεμενάκου, 2006; Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006; Χαλκιοπούλου, 2012).

### ***Αναγκαιότητα της αξιολόγησης***

Σήμερα, αναγνωρίζεται η άποψη ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό που ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη και επιδιώκει την αναβάθμιση και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, επισημαίνεται

από πολλούς ερευνητές η αναγκαιότητά της για οικονομικούς, παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς λόγους. Ωστόσο, η πραγματικότητα δείχνει ότι ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας αντιδρά στον τρόπο εφαρμογή της. Όπως υποστηρίζει η μερίδα αυτή, η αξιολόγηση είναι ένα μέσο χειραγώγησης του εκπαιδευτικού, χωρίς εκπαιδευτικά κριτήρια, που σπάνια τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για τους λόγους που προβάλλουν οι υποστηρικτές της. Από την άλλη, οι τελευταίοι υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαία πραγματικότητα, απαραίτητη για το συμφέρον της πολιτείας (Τσαγκαρλή - Διαμάντη, 2003; Λαζαρίδου, 2016). Οι δυσκολίες που έχουν προσδιοριστεί από όσους ασχολούνται με τα ζητήματα αξιολόγησης αφορούν στην αποδοχή των υπό εξέταση κριτηρίων, τους σκοπούς και τις αξίες που υπηρετεί η αξιολόγηση, το χρονικό πλαίσιο πραγματοποίησής της, τις ικανότητες των αξιολογητών, τη γνωστοποίηση και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της. Ωστόσο, παρά την αμφισβήτηση και τις αρνητικές κριτικές, οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν με την ανάγκη εξεύρεσης ενός αποτελεσματικού μοντέλου αξιολόγησης και ζητούν αναθεώρηση των μεθόδων και των στόχων της (Κασσωτάκης, 1997; Αντωνίου, 2017).

Σε έρευνα των Κελπανίδη, Αντωνιάδη, Παπαδοπούλου & Ποιμενίδου (2007) εξετάστηκε η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα 2/3 του δείγματος πιστεύουν ότι η αξιολόγησή τους είναι αναγκαία και πρέπει με κάποιο τρόπο να διεξάγεται. Η στάση τους αυτή φαίνεται να επηρεάζεται από την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας αλλά και τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Όσο πιο μεγάλοι σε ηλικία και όσο πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας έχουν τόσο πιο θετικοί είναι απέναντι στην αξιολόγηση. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν κι από την έρευνα των Κασσιμάτη & Γιαλαμά (2003), που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 358 εκπαιδευτικών, και έδειξε ότι το 67% των ερωτηθέντων ήταν υπέρ της αξιολόγησης. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την αξιολόγηση την αντιμετωπίζουν ως επανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης και τη συνέδεσαν με την υποστήριξη των διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Πρότειναν τη δημιουργία ενός ανεξάρτητου επιστημονικού σώματος αξιολογητών, που θα συγκροτείται διακομματικά. Οι εκπαιδευτικοί που αρνούνται την αξιολόγηση (ποσοστό 13,22%), προβάλλουν δυσπιστία ως προς την αξιοκρατία και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια να αξιολογείται η επιστημονική τους επάρκεια και η διδακτική τους ικανότητα.

Σε άλλη έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) διερευνήθηκαν, με τη χρήση ερωτηματολογίου, οι απόψεις και διαθέσεις 104 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της Ηπείρου, σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σήμερα, τους φορείς που θα πρέπει να την αναλάβουν, τη συχνότητα υλοποίησής της, τους παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν, τις προϋποθέσεις που εγγυώνται την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της, καθώς και τις επιπτώσεις της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση για βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και ως κίνητρο για συνεχή προσπάθεια για εξέλιξη. Εντούτοις, αποδέχονται την αξιολόγηση όταν αυτή έχει διαγνωστικό και ενισχυτικό ή ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Όταν δηλαδή συμβάλλει, ώστε συστηματικά να γίνονται καλύτεροι στο έργο τους. Οι υπηρετούντες Σχολικοί Σύμβουλοι θεωρούνται ως τα καταλληλότερα άτομα για να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και ακολουθούν οι Διευθυντές σχολείων. Παρ' όλα αυτά, σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να έχουν πειστεί για τα προσόντα αυτών που πρόκειται να τους αξιολογήσουν (Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Σχολείων). Επίσης, προτιμούν σε ποσοστό άνω του 50% η αξιολόγηση να γίνεται κάθε τρίμηνο, ενώ το ποσοστό αυτό ανεβαίνει όταν η αξιολόγηση σχεδιάζεται για δυο φορές τον χρόνο. Τέλος, ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά τις θετικές, καθώς και τις αρνητικές, επιδράσεις, τις οποίες μπορεί να έχει η λογική αλλά και βεβιασμένη χρήση της διαδικασίας της αξιολόγησης, σε αυτούς και στο έργο τους. Συμπερασματικά, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, όταν αποσκοπεί στη συστηματική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, στην επισήμανση προβλημάτων και αδυναμιών που υπάρχουν σε κάθε σχολείο και σε κάθε τάξη, στη συστηματική καθοδήγηση, ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στο έργο τους και στην επιτυχία των σκοπών του σχολείου στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Παρόμοια μελέτη του Πίου (2012), που διενεργήθηκε σε 1.646 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, με μεγάλη πλειοψηφία, θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, ενώ επισημαίνουν σε ποσοστό 90% τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει. Επίσης, μεγάλο μέρος των ερωτώμενων πιστεύει ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ακόμη την ξεκάθαρη και θετική άποψη των εκπαιδευτικών ότι σκοπός της αξιολόγησης πρέπει να είναι η ανάδειξη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών τους



αναγκών, ως πρώτο βήμα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Θετική ήταν και η άποψη των εκπαιδευτικών για το αν η αξιολόγηση πρέπει να ενδυναμώνει την ανάληψη ευθυνών από τους ίδιους. Τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνούν με αυτή την προοπτική της αξιολόγησης, καταρρίπτοντας τον μύθο των ανεύθυνων εκπαιδευτικών που επιθυμούν να βολεύονται. Τέλος, προκύπτει ξεκάθαρα ότι το συντριπτικό μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα πιστεύουν ότι δεν πρέπει να εξαρτάται η βαθμολογική και η μισθολογική τους εξέλιξη από τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, ενώ θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι διαφορετική για τα υποψήφια στελέχη εκπαίδευσης, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Παλαιότερη έρευνα του Χαρακόπουλου (1998), ο οποίος διερευνώντας τις στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι ένα ποσοστό 57% τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ενώ περίπου 1 στους 4 θεωρεί ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να εφαρμόζεται σε αυτούς που θέλουν να καταλάβουν θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση. Όσον αφορά στους σκοπούς της αξιολόγησης, το 90% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε ότι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωσή τους, το 93% ότι μπορεί να τους ενημερώσει για τις ικανότητες ή τις αδυναμίες τους, ενώ το 81% πιστεύει ότι η αξιολόγηση μπορεί να συνεισφέρει στον εντοπισμό όσων έχουν ανάγκη επιμόρφωσης. Επιπλέον, το 81% θεωρεί ότι μπορεί να βοηθήσει στην επιλογή στελεχών τη εκπαίδευσης.

### ***Κριτήρια αξιολόγησης***

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται τυπικά, δηλαδή θεσμικά και οργανωμένα, αλλά και άτυπα, δηλαδή από τον ίδιο (αυτοαξιολόγηση), τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους του. Η τυπική μορφή αξιολόγησης πραγματοποιείται από συγκεκριμένα όργανα, έχει προκαθορισμένους στόχους και πραγματοποιείται με διάφορα κριτήρια (Λαζαρίδου, 2015). Σε κάθε διαδικασία και χώρο, για να υλοποιηθεί η αξιολόγηση, βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη κριτηρίων. Σύμφωνα με τον Τσαντάκη (2007), τα κριτήρια θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αντικειμενικά, μετρήσιμα και κοινά για όλους τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως δεν είναι εύκολη υπόθεση η επιλογή κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν σε μια αξιολόγηση.

Έρευνα του Κρέκη (2012), που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πρέβεζας, είχε ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, τόσο των ίδιων όσο και του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό που προέκυψε είναι

ότι τα  $\frac{3}{4}$  των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν θετική ως πολύ θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση, ενώ μόνο το  $\frac{1}{4}$  είχε αρνητική. Ως προς τους φορείς αξιολόγησης, σημαντικοί ως πολύ σημαντικοί φορείς θεωρούνται κατά σειρά οι Σχολικοί Σύμβουλοι (85%), οι Σύλλογοι διδασκόντων (62%) και οι Διευθυντές σχολείων (60%). Οι απαντήσεις αυτές δόθηκαν από όλους του εκπαιδευτικούς. Συντριπτική ήταν η στάση των συμμετεχόντων στο αν θα πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση όσοι αναλαμβάνουν τον ρόλο του αξιολογητή. Το 90% απάντησε θετικά. Όσον αφορά τα κριτήρια που πρέπει να αξιολογούνται, ποσοστό μεγαλύτερο του 90% επέλεξε τα εξής ως σημαντικότερα: *συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, διδακτική-παιδαγωγική ικανότητα και υπευθυνότητα, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση*. Από τα συμπεράσματα προκύπτει επίσης ότι, οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί στην αξιολόγηση, δεν επιθυμούν ή επιθυμούν λίγο να συνδεθεί αυτή με τη μισθολογική και βαθμολογική τους εξέλιξη, ενώ απορρίπτουν τη σύνδεση της αξιολόγησης με απολύσεις. Τέλος, από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προκύπτει ότι θέλουν την αξιολόγηση με τη βελτιωτική και την ανατροφοδοτική της λειτουργία.

Σε άλλη έρευνα της Βελισσαρίου (2016), που πραγματοποιήθηκε σε 60 δασκάλους του νομού Κορινθίας, διερευνήθηκαν τα κριτήρια και οι παράμετροι που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντικά για την αξιολόγηση του έργου τους. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά για την αξιολόγησή τους είναι όσα συνδέονται με το εκπαιδευτικό τους έργο, διδακτικό και επιστημονικό. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην επιστημονική τους κατάρτιση και στη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές, καθώς, εδώ και αρκετά χρόνια, αντιμετωπίζονται από τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο ως οι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την έλλειψη βασικών γνώσεων από ένα μεγάλο τμήμα του μαθητικού συνόλου. Επίσης, οι κατηγορίες που δέχονται για αδιαφορία και για «δημοσιούπαλληλική» νοοτροπία δικαιολογεί το γεγονός ότι θεωρούν σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης την εργατικότητα και την ευσυνειδησία του εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο ρόλο του. Είναι σημαντικό να αναφερθεί επίσης το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι τα κύρια προσόντα που θα πρέπει να συγκεντρώνει ένας αξιολογητής είναι η διδακτική εμπειρία, η αντικειμενικότητα, να μην διορίζεται από κομματικούς μηχανισμούς και να έχει αξιολογηθεί και ο ίδιος πριν αξιολογήσει τους άλλους.

Παρόμοια έρευνα της Λαζαρίδου (2015), που πραγματοποιήθηκε σε 213 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε

νομούς της Βόρειας Ελλάδας και των νησιών Κέρκυρας, Λέσβου και Λευκάδας, έδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί την αξιολόγηση αναγκαία ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διδακτικής πράξης. Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η αξιολόγηση μειώνει το κύρος τους και την αυτονομία τους στην τάξη, ενώ αναφορικά με τους φορείς ή τα πρόσωπα που είναι κατάλληλα να μετέχουν στην αξιολόγηση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δε θεωρούν κανέναν από τους προϊσταμένους τους (Διεύθυνση, Υπηρεσιακά Συμβούλια, κλπ.) ή τις επιτροπές του ΥΠΕΠΘ κατάλληλους να αξιολογήσουν τις πτυχές του έργου τους. Όσον αφορά τα κριτήρια που θα πρέπει να αξιολογούνται, το μεγαλύτερο ποσοστό φάνηκε να συμφωνεί ότι η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, η διδακτική ικανότητα, η διαμόρφωση καλού μαθησιακού κλίματος, η μεταδοτικότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών πρέπει να αποτελούν τα κριτήρια αξιολόγησης, ενώ διαφωνούν ως προς την αξιολόγηση της διοικητικής ικανότητας ή ως προς την αξιολόγησή τους με βάση την επίδοση των μαθητών.

### **Φορείς αξιολόγησης**

Το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργιών μέχρι σήμερα δεν αξιολογείται επίσημα. Η ανεπίσημη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών γίνεται άτυπα από μαθητές, γονείς, συναδέλφους και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά δεν υφίσταται η δυνατότητα θεραπείας των αδυναμιών που τυχόν θα διαπιστωθούν (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010). Σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για το ποιος είναι καταλληλότερος να τους αξιολογήσει, σε έρευνα των Ζουγανέλη, κ.ά. (2008) διαφάνηκε πως υπάρχουν αντιφάσεις (Δαλακούρα, 2015).

Πολλοί μελετητές (Ανδρεαδάκης, Κοντάκος & Καδιανάκη 2010; Κασσωτάκης, 2003; Πασιαρδής, 1996) συμφωνούν με την άποψη ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι η διαδικασία μέσω της οποίας η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας ή ενός σχολικού συστήματος συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους, η οποία αλυσιδωτά θα επιφέρει βελτίωση της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η αναζήτηση του κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μείζον θέμα στις προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας για ποιοτική αναβάθμιση της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Σουτζιή & Χριστοφίδου, 2012).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, ο διευθυντής του σχολείου είναι ο άμεσος διοικητικός και παιδαγωγικός προϊστάμενος του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι μέρος των καθηκόντων του (ΦΕΚ 1340/2002). Οι διευθυντές, ως παιδαγωγικοί προϊστάμενοι, θεωρούνται υπόλογοι για την απόδοση του προσωπικού και της επίδοσης των μαθητών τους (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Βασικό στοιχείο ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων του σχολείου αλλά και ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι αν είναι πιθανό η ίδια η αξιολογική διαδικασία να διαταράξει αυτό το κλίμα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Γκανάκας, 2006) με τη συμμετοχή διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των ίδιων των διευθυντών, σχετικά με τους όρους και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του σχολείου, ως πρώτο ουσιαστικό βήμα για τη βελτίωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η πλειονότητα των διευθυντών (58%) θεωρεί ότι είναι πράγματι πιθανό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή να διαταράξει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, τόσο μεταξύ τους όσο και με τον διευθυντή του σχολείου, ενώ το υπόλοιπο 42% θεωρεί πως κάτι τέτοιο δεν είναι πιθανό να συμβεί. Ειδικότερα, από τους διευθυντές που απάντησαν ότι είναι πιθανό να διαταραχθεί το κλίμα του σχολείου λόγω της αξιολογικής διαδικασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς θεωρεί ότι το ενδεχόμενο αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί με τους εξής τρόπους: α) με την εφαρμογή μιας αξιολογικής διαδικασίας που θα είχε στόχο αποκλειστικά και μόνο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού, β) την αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της αξιολόγησής τους μέσω της συμμετοχής τους στη διαμόρφωση αποδεκτών κριτηρίων αξιολόγησης, γ) στη διαμόρφωση αποτελεσματικών μηχανισμών ένστασης σε περίπτωση αμφισβήτησης της κρίσης του διευθυντή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα ποσοστό διευθυντών (2%), που αναφέρονται στην «ακύρωση κάθε διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», ως τρόπο αντιμετώπισης της κατάστασης.

Παρόμοια μελέτη των Ανδρεαδάκη, Ξανθάκου και Στιβακτάκη (2006), που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 387 διευθυντών σχολικών μονάδων της Κρήτης, έδειξε ότι, στα πλαίσια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ένα πολύ μεγάλο μέρος των διευθυντών καλείται να διαδραματίσει έναν πολύ σημαντικό

ρόλο, χωρίς να έχει επαρκή σχετική ενημέρωση. Παρ' όλα αυτά, τα ¾ των διευθυντών συμφωνούν να αναλάβει ο διευθυντής του σχολείου τον ρόλο του αξιολογητή, με ομόφωνο σχεδόν επιχείρημα ότι γνωρίζει πολύ καλύτερα απ' τον καθένα τούς εκπαιδευτικούς του σχολείου του, γιατί συνεργάζεται συστηματικά και άμεσα μαζί τους. Συγκριτικά με τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, οι διευθυντές σχολείων της Β/θμιας Εκπ/σης εμφανίζονται περισσότερο θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διευθυντές της Α/θμιας. Όσον αφορά τα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές θεώρησαν ως σημαντικότερα *την ευσυνειδησία στην εργασία, την υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων τους, την παιδαγωγική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, την υπηρεσιακή συνέπεια, τη συνεργασία-επικοινωνία με τους μαθητές και τη διδακτική ικανότητα.*

Την έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης των στελεχών εκπαίδευσης για την αξιολόγηση διαπίστωσαν και οι Χατζηγιάννης & Λιμαράκη (2012), σε έρευνα που έγινε σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Ηλείας. Συγκεκριμένα, το 40% περίπου των συμμετεχόντων στην έρευνα στελεχών απάντησε πως είναι λίγο έως καθόλου ενημερωμένο γύρω από τη νέες αρμοδιότητες του νόμου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Σε έρευνα των Αθανασίου & Ξηντάρα (2008), που συμμετείχαν 108 Στελέχη Εκπαίδευσης (14 Σχολικοί Σύμβουλοι και 94 Διευθυντές σχολείων) από τις περιοχές Μεσσηνίας και Αργολίδας, εξετάστηκαν η αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι φορείς της αξιολόγησης, η συχνότητα της αξιολόγησης και οι ασφαλιστικές δικλείδες για σωστή αξιολόγηση. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων προέκυψε ότι σε ποσοστό 99% θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, παρόλο που σε αρκετά μεγάλο ποσοστό πιστεύουν ότι το κλίμα στην εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι ιδιαίτερα θετικό. Σχετικά με το αν θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλους για να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, το 27% απάντησε *πολύ*, το 43% απάντησε *αρκετά*, το 28% απάντησε *ελάχιστα* και το 2% *καθόλου*. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται 3-4 φορές τον χρόνο (ποσοστό 64%), ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 26% θέλει περισσότερες από 5 φορές τον χρόνο. Στο ερώτημα αν υπάρχουν στον Ν. 2986/2002 ασφαλιστικές δικλείδες για σωστή αξιολόγηση, οι ερωτώμενοι απάντησαν καταφατικά σε ποσοστό 65%.

Οι Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος (2005) διερεύνησαν τις απόψεις 422 εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης στην περιοχή της Κρήτης, σχετικά με την αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού τους έργου από τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα εξής: α) ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγησή τους, β) ποιους φορείς αξιολόγησης εμπιστεύονται ή όχι, γ) ο βαθμός διαφοροποίησής τους ως προς την επιλογή των φορέων αξιολόγησης, ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας τους ως προς την αξιολόγηση του έργου τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, διαμορφώθηκαν δύο συμπαγείς ομάδες εκπαιδευτικών: αυτοί που διάκινται θετικά ως προς την αξιολόγηση και αυτοί που αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και σκεπτικισμό της αξιολόγησή τους. Ως φορείς αξιολόγησης προτείνονται άτομα σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα προτείνεται και η συμμετοχή των ίδιων. Τέλος, τόσο ο Σχολικός Σύμβουλος όσο και ο Διευθυντής του σχολείου γίνονται αποδεκτοί ως φορείς σε ικανοποιητικό βαθμό.

Παρόμοια άποψη για τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, ως φορέα αξιολόγησης, έδειξε ότι έχουν 542 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε έρευνα των Μουτζούρη και Δασκαλόπουλου (2011), που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία των νομών Κορινθίας και Αργολίδας. Συγκεκριμένα, μόνο το 9% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν είναι ικανοί να παίξουν τον ρόλο του αξιολογητή. Αντίθετα, το 25% θεωρεί ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι ικανοί για τον ρόλο αυτό, ενώ το 31% απάντησε θετικά, βάζοντας όμως και κάποιες προϋποθέσεις, όπως: α) να σέβεται τους εκπαιδευτικούς και τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντός τους (επαγγελματικού και προσωπικού), β) να έχει καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, γ) να επιλέγεται με αξιοκρατικές διαδικασίες, δ) να έχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, ε) να έχει ισορροπημένη και φιλική συμπεριφορά. Αξιοσημείωτο στην έρευνα αυτή είναι το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό ερωτώμενων (19%) δεν πήραν θέση για τον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, ενώ το 13% έδωσε άσχετες απαντήσεις.

### **Μέθοδοι αξιολόγησης**

Στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι εξής μέθοδοι: η παρατήρηση, η ατομική συνέντευξη, η επικοινωνία, ο καταγισμός σκέψεων, οι κοινωνιομετρικές τεχνικές, η σύγκριση - συσχέτιση, η μεταπαρακολούθηση, οι πειραματικές μέθοδοι, οι οικονομολογικές ή ψυχολογικές μέθοδοι, η επισκόπηση, η τήρηση και μελέτη αρχείων, οι μέθοδοι διαπίστωσης απόδοσης, οι μέθοδοι επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων, ο αυτοέλεγχος, η αυτοεπιθεώρηση, οι τεχνικές μέσω τρίτων, ειδικών, κ.λπ. και συνδυασμοί μεθόδων (Δημητρόπουλος, 1999).

Σε έρευνα της Καπαχτσή (2007), που πραγματοποιήθηκε στον νομό Θεσσαλονίκης και στην οποία συμμετείχαν 482 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί ότι η συνέντευξη δεν μπορεί να αποτελεί το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης, ενώ φάνηκε να απορρίπτουν τη βιντεοσκόπηση του μαθήματος και τη μοριοδότηση, ως μη αξιόπιστες μεθόδους αξιολόγησής τους. Αντίθετα, φάνηκε να υπάρχει αποδοχή σε νέες εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού (portfolio).

Σε παρόμοια έρευνα των Ρεκαλίδου και Μούσχουρα (2005), που πραγματοποιήθηκε σε 87 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Έβρου, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα θα ήθελαν να τους κοινοποιείται η περιγραφική αξιολογική έκθεση, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα ανατροφοδοτικής συζήτησης με τον αξιολογητή τους, καθώς θεωρούν ότι μέσω της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση επέρχεται βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Σε άλλη έρευνα της Χαλκιοπούλου (2012), που πραγματοποιήθηκε σε 362 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Σερρών, εξετάστηκαν, εκτός των άλλων, οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Αυτό που προέκυψε ήταν ότι η ύπαρξη ατομικού φακέλου (63%) και η παρατήρηση των διδασκαλιών (58%) μπορεί να συμβάλλουν στην αντικειμενικότερη αποτίμηση του έργου τους. Επίσης, ποσοστό 50% πιστεύει ότι τα τεστ επίδοσης των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν τρόπο αξιολόγησης, ενώ τα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές και η περιγραφική έκθεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, σε ποσοστό 48% και 42% αντίστοιχα, θα μπορούσαν να θεωρηθούν κατάλληλες μέθοδοι αποτίμησης του έργου τους. Απορρίπτουν όμως, σε κάθε περίπτωση, την γραπτή εξέταση του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχη έρευνα του Πασσιαρδή (1994) στην Κύπρο, έδειξε ότι το 92% θεωρεί πως η έκθεση του αξιολογητή πρέπει να γνωστοποιείται στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, ενώ το 95% απάντησε πως θα πρέπει τα αποτελέσματα της εργασίας των εκπαιδευτικών στην τάξη να συνυπολογίζονται στην αξιολόγησή τους. Επιπρόσθετα, ποσοστό 90% απάντησε ότι η παρατήρηση μπορεί να γίνει δεκτή ως μέθοδος αξιολόγησης, ενώ φάνηκε να συμφωνούν (91%) και με τη σύσταση ανεξάρτητης αναθεωρητικής επιτροπής, που θα εξετάζει τις ενστάσεις των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας, στην ευρύτερη περιοχή της Βέροιας. Οι 40 από τους συμμετέχοντες ήταν άνδρες και οι 60 γυναίκες. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πτυχίο ΑΕΙ, 4 είχαν επιπλέον πτυχίο ΤΕΙ, 7 είχαν τελειώσει το Διδασκαλείο, 17 διέθεταν Μεταπτυχιακό και 1 ήταν κάτοχος Διδακτορικού. Αναφορικά με την προϋπηρεσία, 25 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν 0-15 έτη υπηρεσίας, 43 είχαν 16 – 25 έτη και 32 είχαν 26-35 έτη υπηρεσίας. Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, 13 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 20-35 ετών, οι 35 στην ομάδα των 36-50 ετών και οι 52 στην ηλικιακή ομάδα των 51-65 ετών.

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Παράγοντες	Κατηγορία	Αριθμός	Ποσοστό
Φύλο	Άνδρες	40	40%
	Γυναίκες	60	60%
Ηλικία	έως 35	13	13%
	35-50	35	35%
	51-65	52	52%
Προϋπηρεσία	0-15	25	25%
	16-25	43	43%
	26-35	32	32%
Σπουδές	Πτυχίο ΑΕΙ	100	100%
	Πτυχίο ΤΕΙ	4	4%
	Διδασκαλείο	7	7%
	Μεταπτυχιακό	17	17%
	Διδακτορικό	1	1%



### ***Διαδικασία μέτρησης***

Η έρευνα διεξήχθη με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας. Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν στα 30 ερωτήματα των ερωτηματολογίων, τα οποία χωρίζονταν εννοιολογικά σε τέσσερα θέματα: α) αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της, β) τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται, γ) μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και, δ) κατάλληλοι αξιολογητές. Όλες οι ερωτήσεις απαντήθηκαν σε 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert (*διαφωνώ απόλυτα = 1, διαφωνώ = 2, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ = 3, συμφωνώ = 4, συμφωνώ απόλυτα = 5*). Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και δε χρησιμοποιήθηκε κάποια μορφή εξωτερικής παρακίνησης. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν οι κατάλληλες επεξηγήσεις, ενώ, προκειμένου να απαντήσουν με ειλικρίνεια, τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

### ***Στατιστική ανάλυση***

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (SPSS 20). Το t-test για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για να αποκαλύψει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών. Για την παραγωγή και αποτύπωση των γραφημάτων χρησιμοποιήθηκε το λειτουργικό πρόγραμμα Microsoft Office Excel 2007.

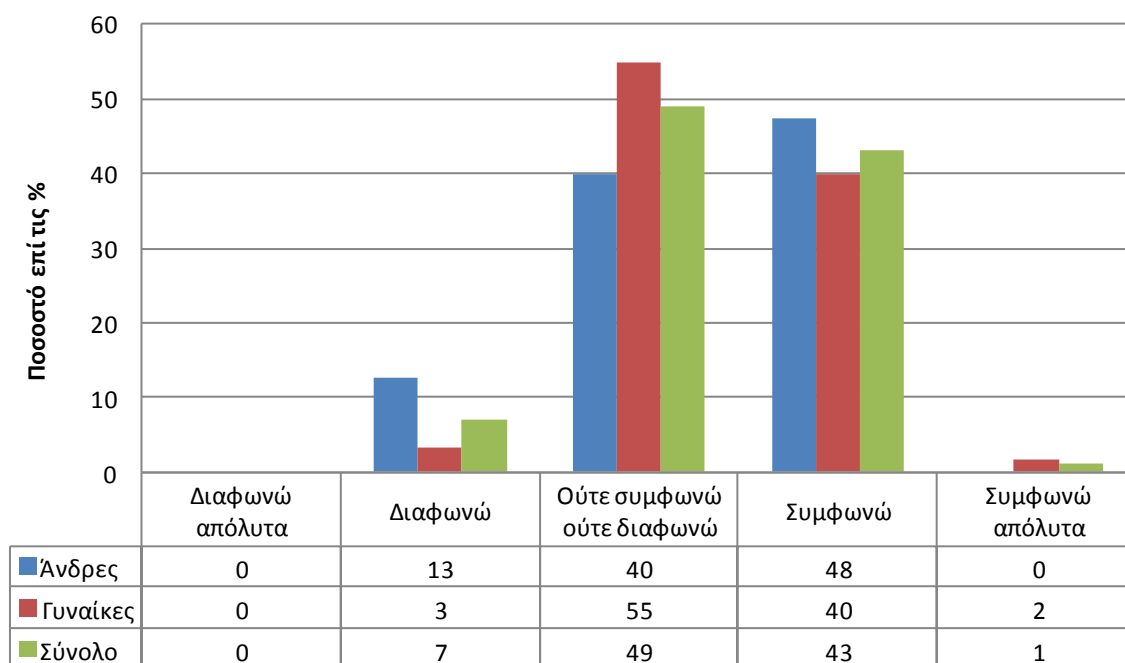
## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 1. Η έννοια της αξιολόγησης και η αναγκαιότητά της

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου απέναντι στην αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της. Τα άτομα του δείγματος διατύπωσαν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης
2. Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί
3. Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού
4. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του
5. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης
6. Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του

Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στα ερωτήματα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου με θέμα «Στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της».



**Γράφημα 1.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς τις «Στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, η στάση των ατόμων του δείγματος είναι μεταξύ ουδέτερης και θετικής. Σε ποσοστό 44% οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της, ενώ το 49% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Μόλις το 7% εμφανίζεται να έχει αρνητική άποψη για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Συγκριτικά τα δύο φύλα δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 1 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

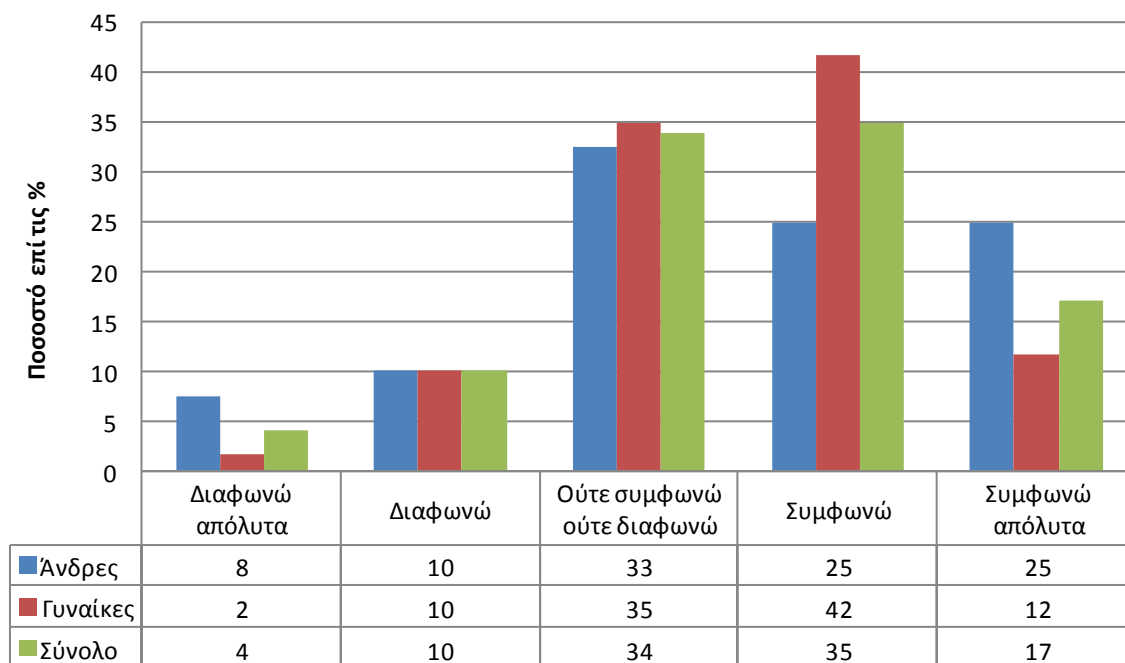
**Πίνακας 1.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Άνδρες	40	3.33	0.68
Γυναίκες	60	3.27	0.42
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών απέναντι στην αξιολόγηση και την αναγκαιότητά της, ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,53, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην παραπάνω άποψη δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **1.1 Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης**

Στο Γράφημα 1.1 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1 του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης».



**Γράφημα 1.1.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.*».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 52% του δείγματος συμφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη, το 34% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ αντίθετα το 14% εκφράζει διαφωνία. Όσον αφορά τα δύο φύλα, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες φαίνεται να τηρούν μια θετική στάση απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης και στον ρόλο που μπορεί αυτή να διαδραματίσει για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Στον πίνακα 1.1 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 1.1.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

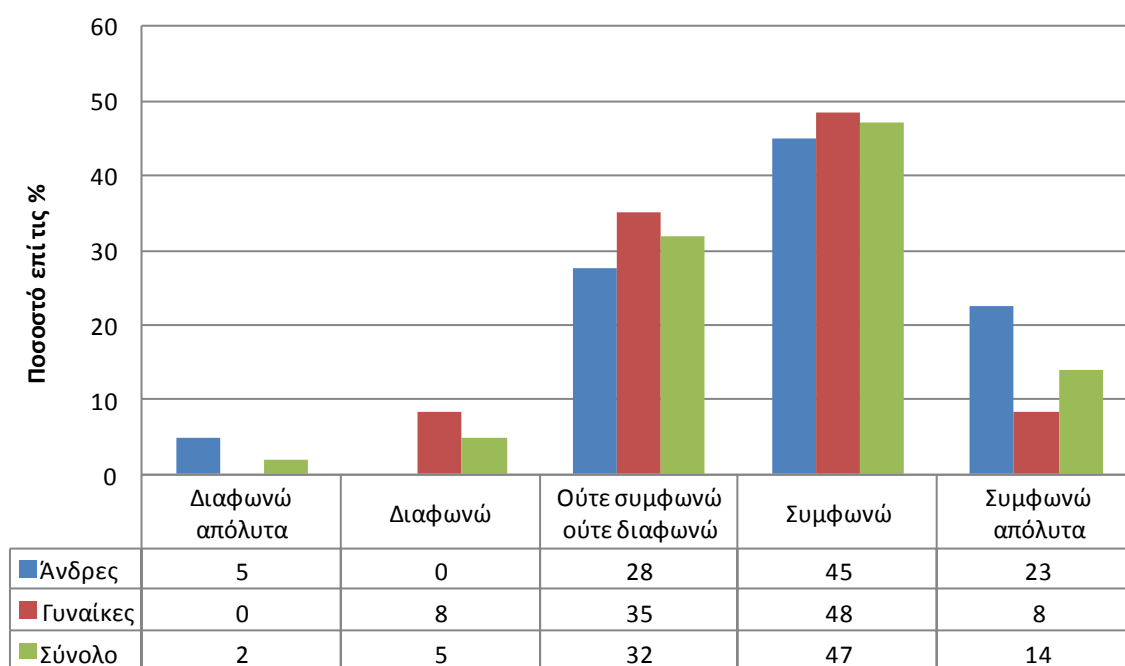
Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	3.50	1.20

Γυναίκες	60	3.52	0.89
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,08, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### 1.2 Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί

Στο Γράφημα 1.2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 2 του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί».



**Γράφημα 1.2.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, τα 2/3 περίπου των ατόμων του δείγματος συμφωνούν με την άποψη ότι η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί. Συγκεκριμένα, το 61% έχει θετική στάση

απέναντι στο δικαίωμα της πολιτείας να αξιολογεί, το 32% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόλις το 7% διαφωνεί. Τα δύο φύλα μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν διαφορές, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 1.2 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

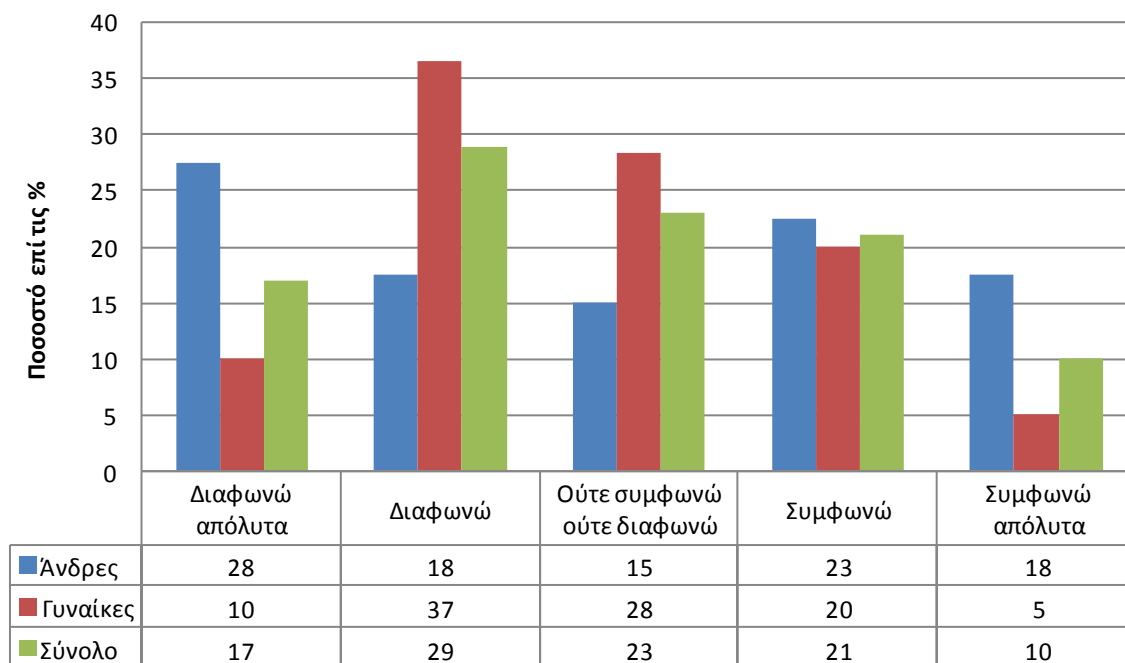
**Πίνακας 1.2.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Άνδρες	40	3.80	0.97
Γυναίκες	60	3.57	0.77
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «*η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί*», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,28, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **1.3 Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού**

Στο Γράφημα 1.3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 3 του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου «*Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού*».



**Γράφημα 1.3.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού*».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, η στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας στο ερώτημα «*η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού*» εμφανίζεται κυρίως αρνητική. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 46% οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την παραπάνω άποψη, το 23% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 31% φαίνεται να συμφωνεί. Όσον αφορά τα δύο φύλα δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους.

Στον πίνακα 1.3 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

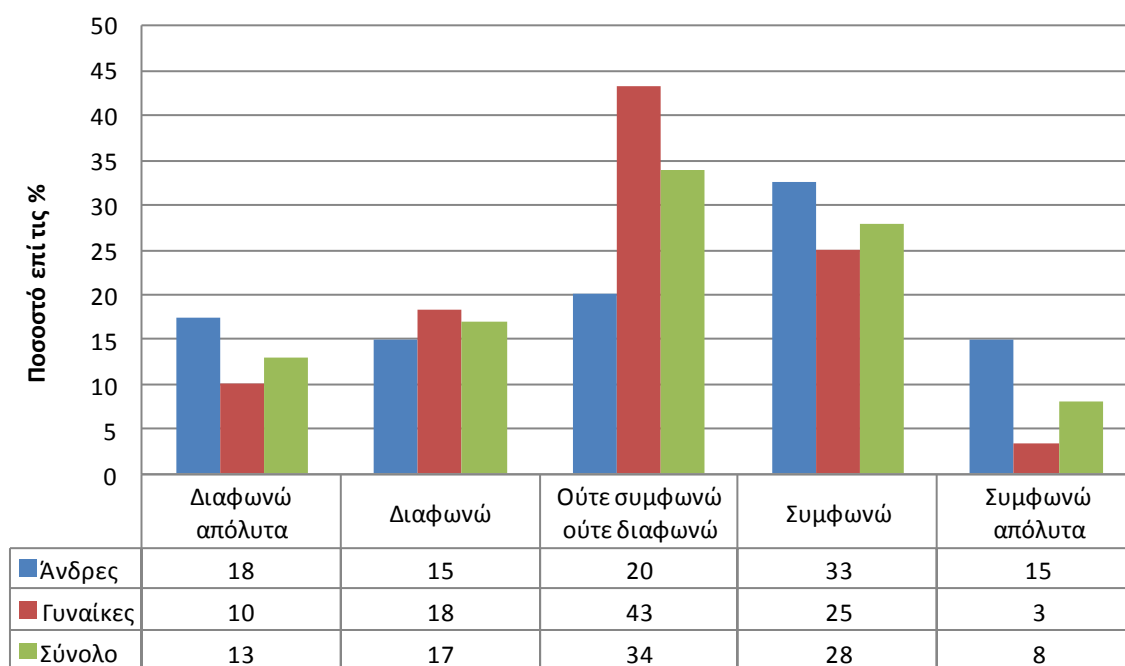
**Πίνακας 1.3.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	2.85	1.49
Γυναίκες	60	2.73	1.06
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)}= 0,43, p> 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### 1.4 Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του

Στο Γράφημα 1.4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 4 του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του».



**Γράφημα 1.4.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με την άποψη ότι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του, ποικίλλουν. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 36% καταγράφεται συμφωνία με την παραπάνω άποψη, το 34% των εκπαιδευτικών ούτε



συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 30% εμφανίζεται να διαφωνεί. Οι απαντήσεις αντρών και γυναικών στο σχετικό ερώτημα δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Στον πίνακα 1.4 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

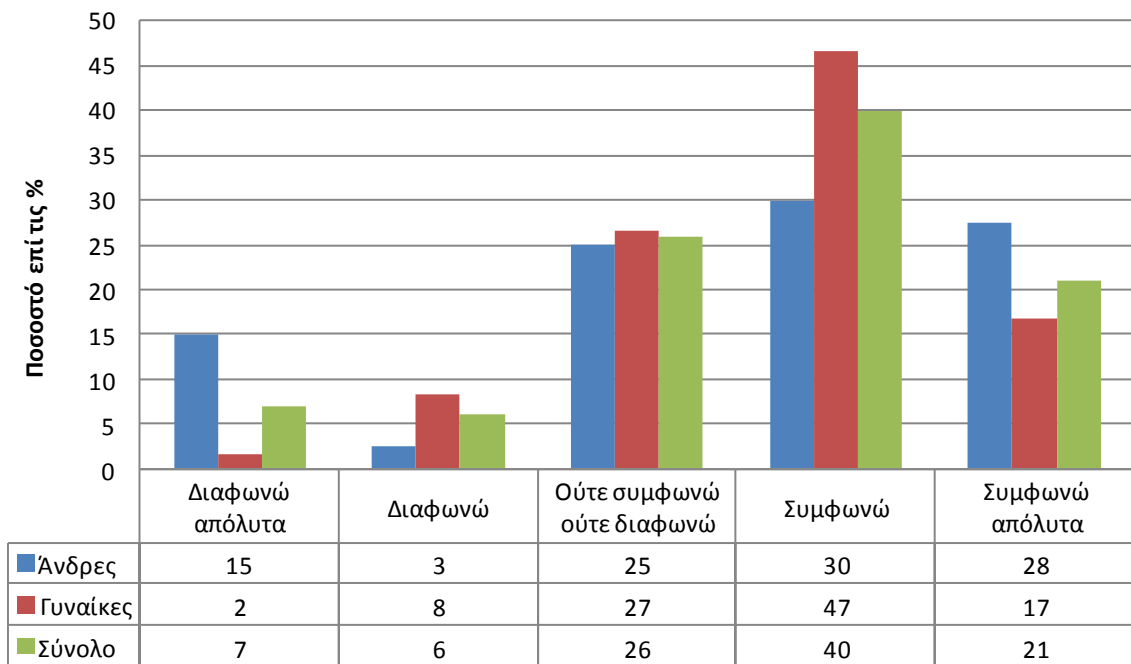
**Πίνακας 1.4.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	3.13	1.34
Γυναίκες	60	2.93	0.99
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «*η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του*», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,77, p > 0,05$ ]. Οπότε, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### ***1.5 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης***

Στο Γράφημα 1.5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 5 του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης*».



**Γράφημα 1.5.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης*».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, περίπου τα 2/3 του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 61% οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τη θετική τους άποψη για το παραπάνω ερώτημα, ενώ το 26% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό 13% που φαίνεται να διαφωνεί. Συγκριτικά τα δύο φύλα δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 1.5 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

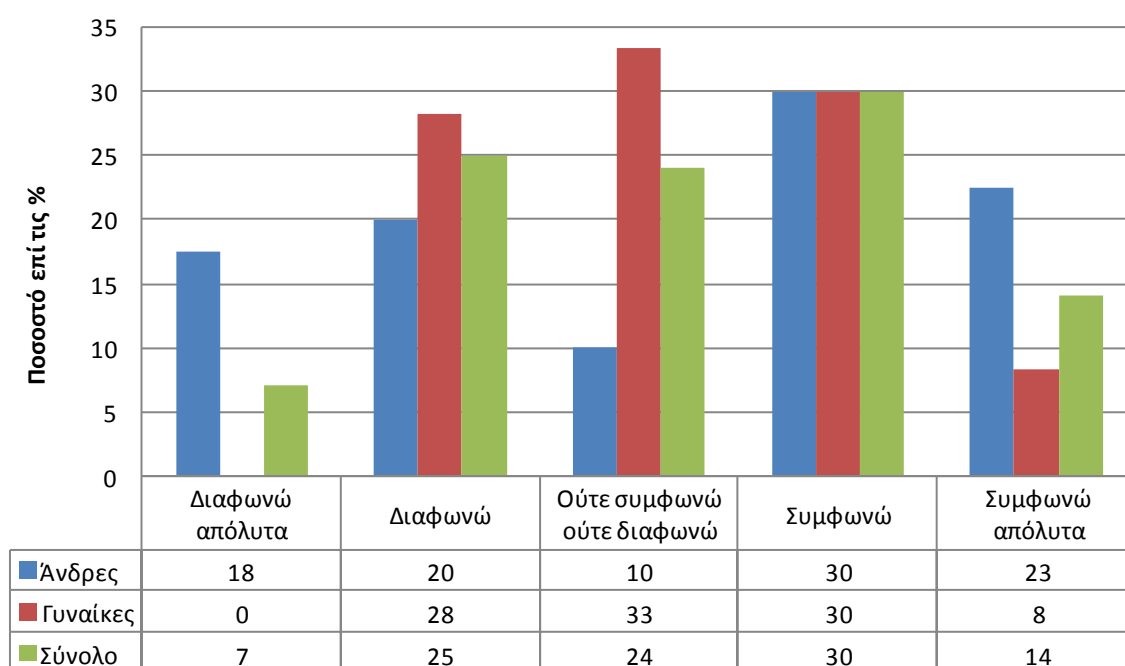
**Πίνακας 1.5.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	3.53	1.33
Γυναίκες	60	3.68	0.91

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,65, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### 1.6 Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του

Στο Γράφημα 1.6 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 6 του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του».



**Γράφημα 1.6.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του».

Στο παραπάνω γράφημα εμφανίζεται το 44% του δείγματος να θεωρεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του έργου του. Ένα ποσοστό της τάξης του 24% κρατά ουδέτερη στάση, ενώ το 32% πιστεύει

πως η αξιολόγηση δεν είναι σε θέση να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Μεταξύ των δύο φύλων, έστω και οριακά, δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που δόθηκαν. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 1/3 των γυναικών δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν τη διαφωνία ή τη συμφωνία τους στο παραπάνω ερώτημα.

Στον πίνακα 1.6 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 1.6.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	3.20	1.45
Γυναίκες	60	3.18	0.95
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,06, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα, έστω και στα όρια του στατιστικού λάθους, δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

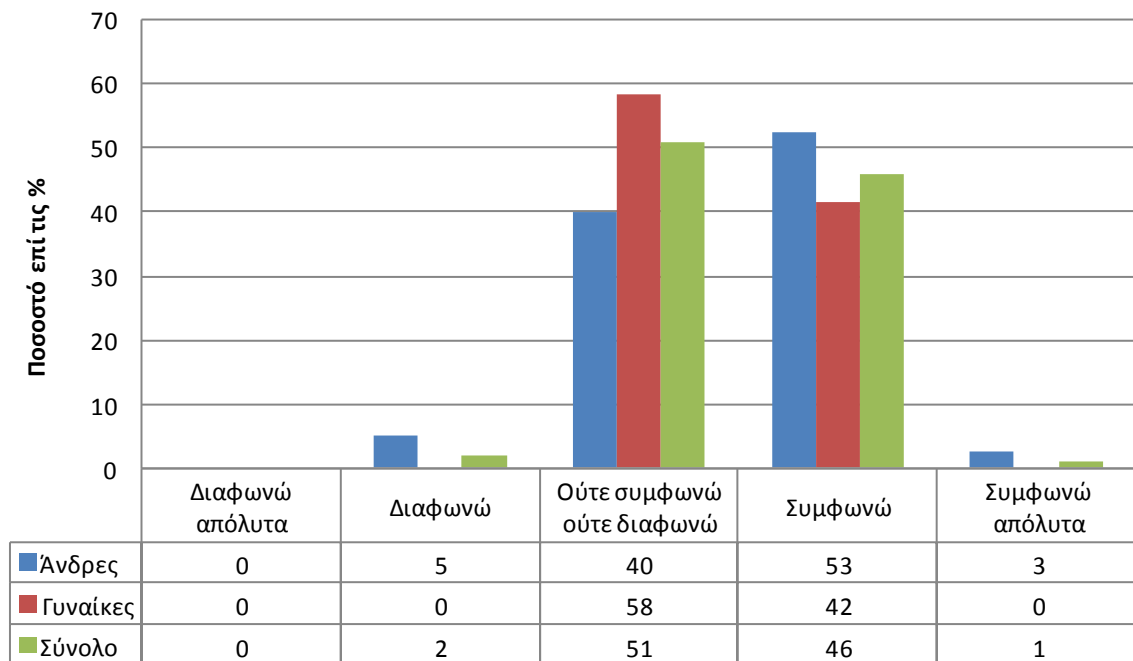
## **2. Τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται**

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με τους τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται. Τα άτομα του δείγματος διατύπωσαν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση:
  - α) Τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας
  - β) Την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία
  - γ) Τη μεταδοτικότητά του

- δ) Τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών  
 ε) Τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών
2. Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας
  3. Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού
  4. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης
  5. Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη
  6. Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού
  7. Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης
  8. Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση

Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στα ερωτήματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου με θέμα «*Τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται*».



**Γράφημα 2.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς τις «*Τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται*».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, η στάση των ατόμων του δείγματος είναι μεταξύ ουδέτερης και θετικής. Σε ποσοστό 47% οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην

έρευνα φαίνεται να συμφωνούν με τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που θα πρέπει να αξιολογούνται, έτσι όπως αυτοί διατυπώνονται στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, ενώ το 51% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Μόλις το 2% εμφανίζεται να διαφωνεί με τους προαναφερόμενους τομείς του έργου των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να αξιολογούνται. Όσον αφορά τα δύο φύλα, δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 2 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

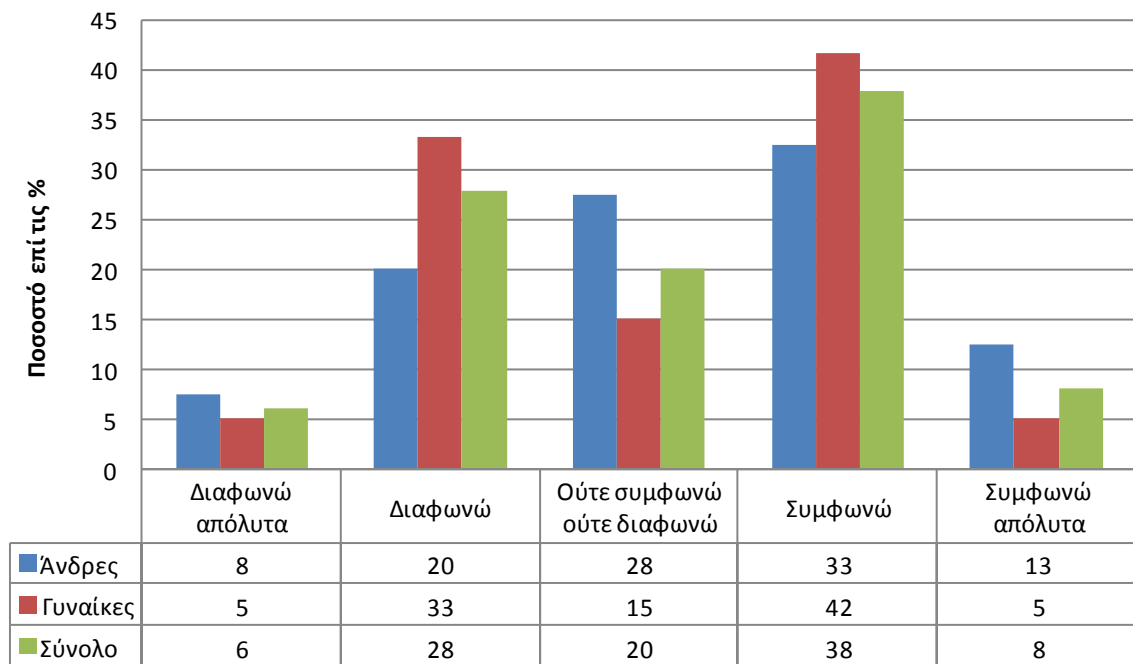
**Πίνακας 2.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται, ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	3.42	0.54
Γυναίκες	60	3.46	0.36
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών απέναντι στους τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται, ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,36, p > 0,05$ ]. Επομένως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παραπάνω τομείς δε διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **2.1 Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού**

Στο Γράφημα 2.1α παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1α του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας*».



**Γράφημα 2.1α.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας*».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας». Συγκεκριμένα, το 46% του δείγματος συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 20% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ αντίθετα το 34% διαφωνεί ότι η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας μπορούν να αποτελέσουν κριτήριο για την αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά τα δύο φύλα, δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, στις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 2.1α εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

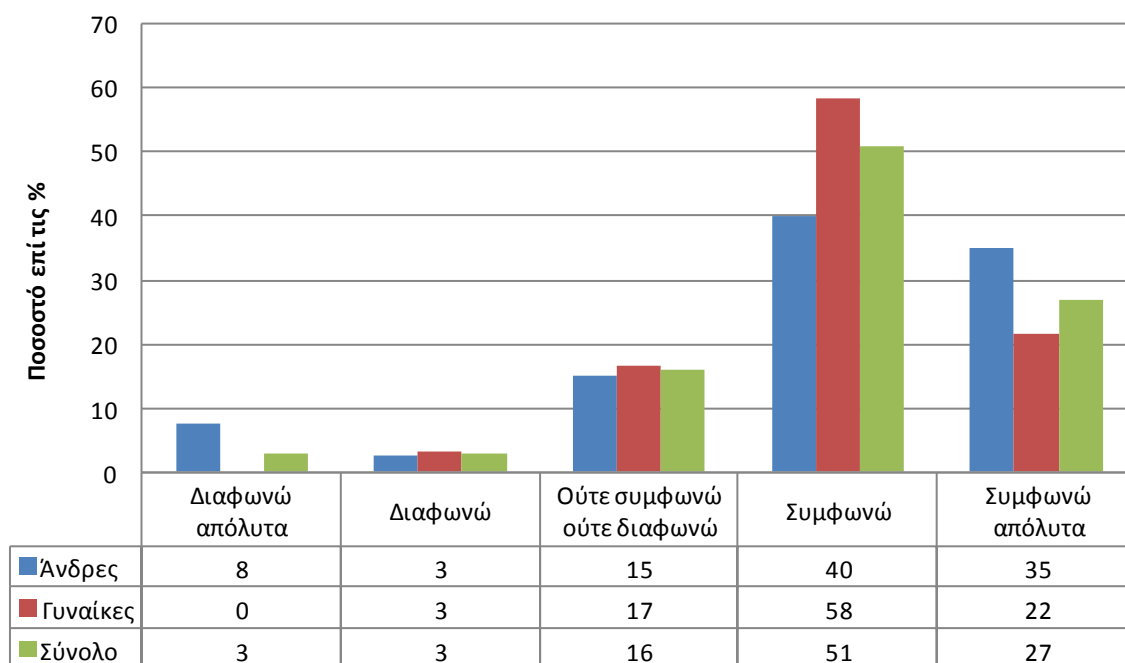
**Πίνακας 2.1α.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	3.23	1.14

Γυναίκες	60	3.08	1.08
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,62, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

Στο Γράφημα 2.1β παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1β του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία».



**Γράφημα 2.1β.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση



των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία». Ειδικότερα, το 78% του δείγματος συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 16% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόλις το 6% έχει διαφορετική άποψη. Συγκριτικά τα δύο φύλα, δε φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, στις απαντήσεις που έδωσαν.

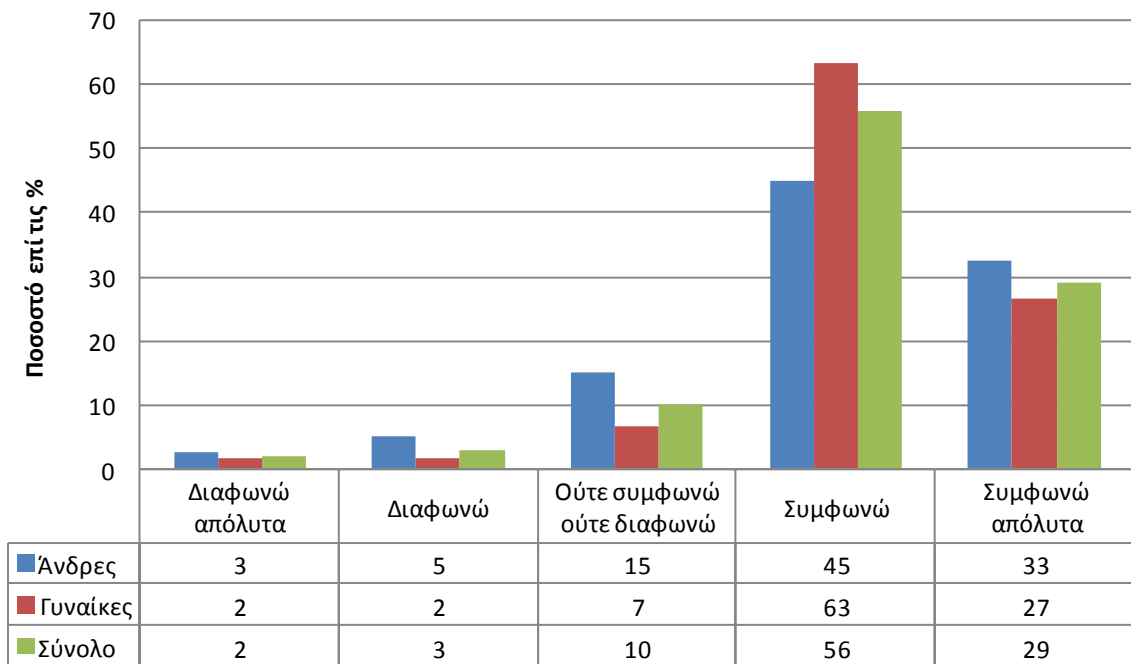
Στον πίνακα 2.1β εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 2.1β.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Άνδρες	40	3.93	1.14
Γυναίκες	60	3.98	0.73
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,28, p > 0,05$ ]. Αυτό που προκύπτει είναι ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

Στο Γράφημα 2.1γ παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1γ του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητά του*».



**Γράφημα 2.1γ.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητά του*».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων του δείγματος εκφράζουν θετική στάση στην άποψη ότι «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητά του». Συγκεκριμένα, το 87% του δείγματος συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 20% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόλις το 5% εκφράζει τη διαφωνία του ότι μεταδοτικότητα μπορεί να αποτελέσει κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Αναφορικά με τα δύο φύλα, δε διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, στις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 2.1γ εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητά του*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

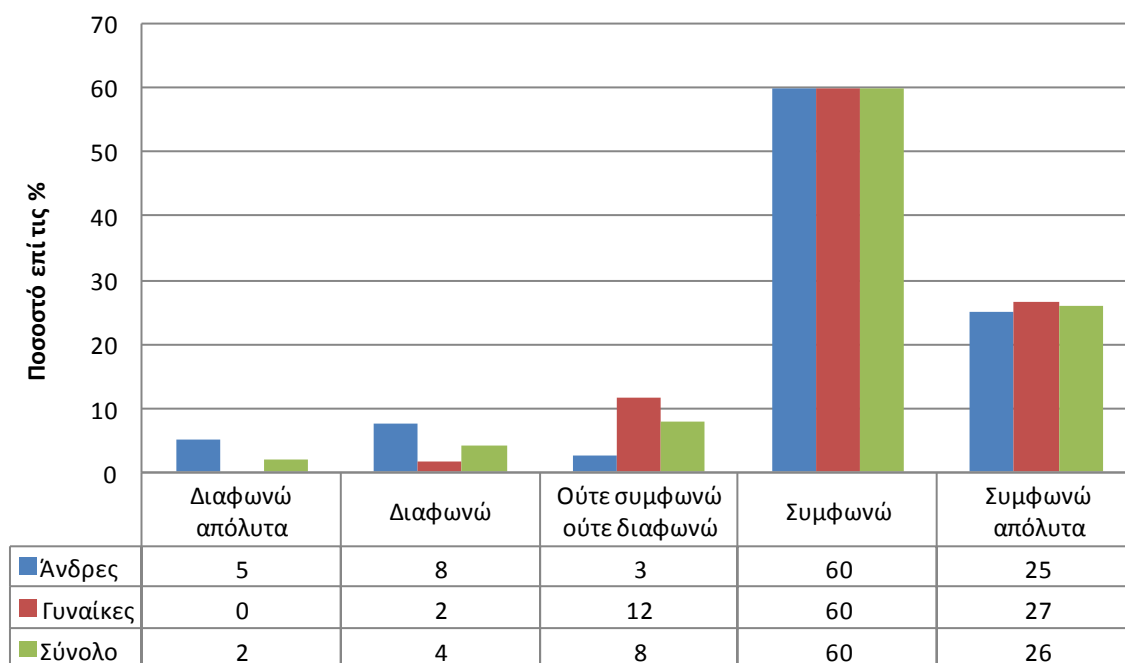
**Πίνακας 2.1γ.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητά του*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	4.00	0.96

Γυναίκες	60	4.12	0.74
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη μεταδοτικότητα του», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,65, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

Στο Γράφημα 2.1δ παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1δ του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών».



**Γράφημα 2.1δ.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, συντριπτικά το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη

δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών». Συγκεκριμένα, το 86% του δείγματος συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 6% δε θεωρεί ότι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του μπορούν να αποτελέσουν κριτήριο για την αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής του ικανότητας. Όσον αφορά τα δύο φύλα, φαίνεται να υπάρχει απόλυτη ισορροπία μεταξύ αντρών και γυναικών στις απαντήσεις των ερωτημάτων.

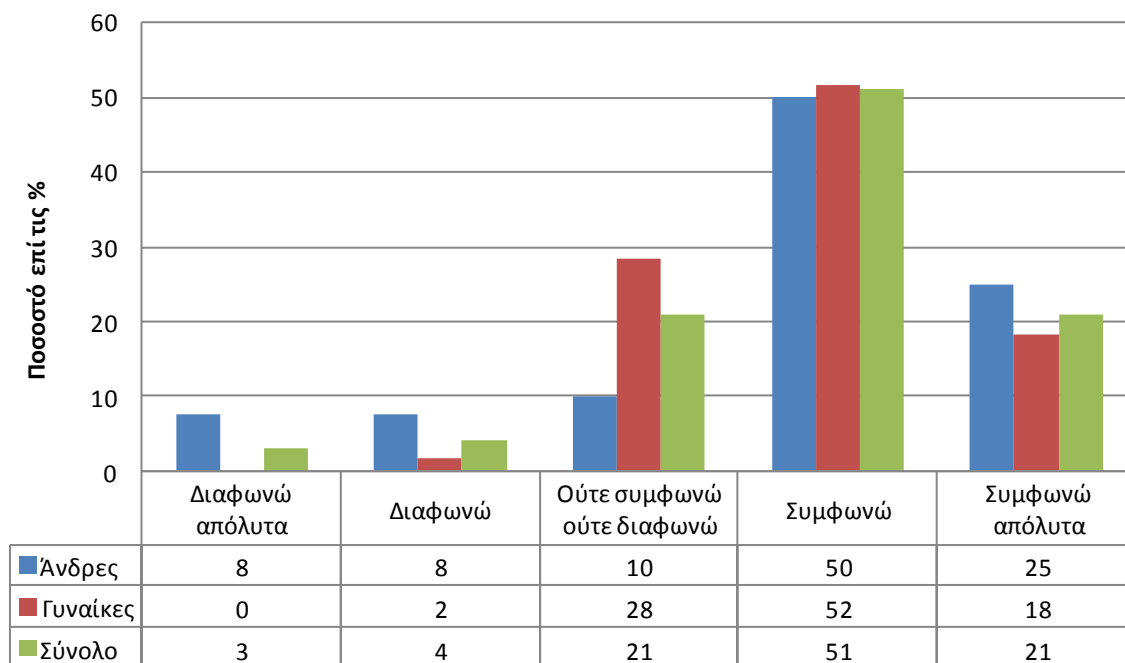
Στον πίνακα 2.1δ εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 2.1δ.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	3.93	1.02
Γυναίκες	60	4.12	0.67
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,05, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

Στο Γράφημα 2.1ε παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1ε του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών*».



**Γράφημα 2.1ε.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών*».

Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται ότι περίπου τα 3/4 των ατόμων του δείγματος εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών». Το 72% του δείγματος συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 21% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόλις το 7% εκφράζει τη διαφωνία του στο συγκεκριμένο ερώτημα. Συγκριτικά τα δύο φύλα, δε φαίνεται να έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, στις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 2.1ε εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 2.1ε.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

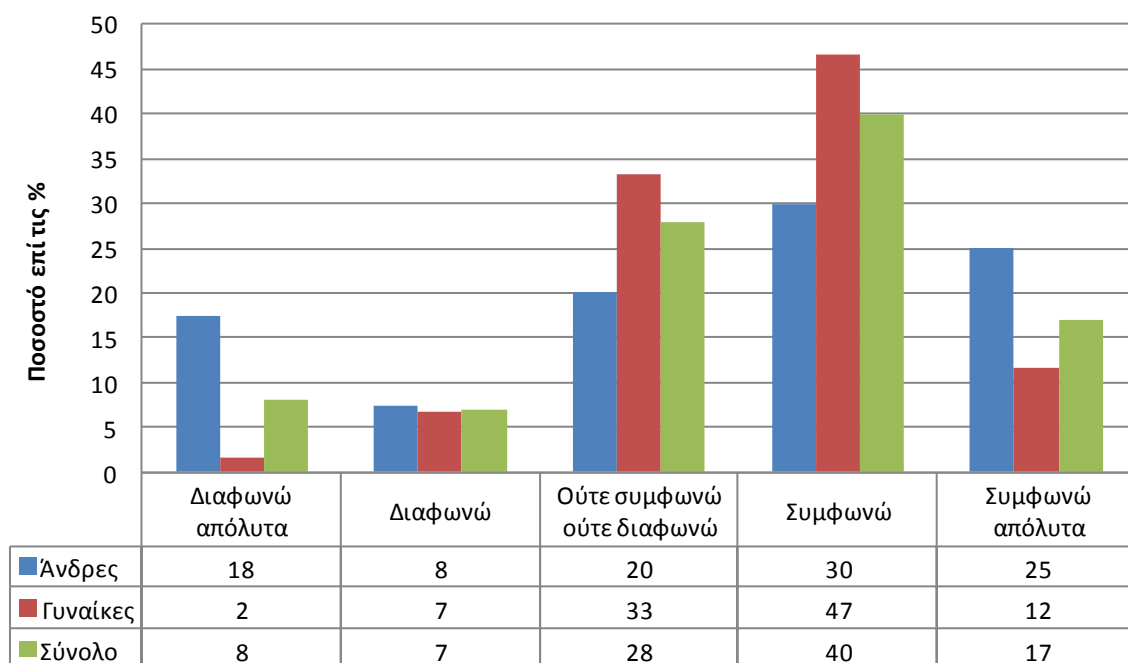
Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
------	---------------	-----------	-----------------

Ανδρες	40	3.78	1.14
Γυναίκες	60	3.87	0.72
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να κρίνεται με βάση τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,45, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

## 2.2 Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας

Στο Γράφημα 2.2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 2 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας».



**Γράφημα 2.2.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος εκφράζουν θετική άποψη στο ερώτημα αν «θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας». Συγκεκριμένα, το 57% έχει θετική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη πρόταση, το 28% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 15% εκφράζει τη διαφωνία του στην παραπάνω άποψη. Τα δύο φύλα μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν διαφορές, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 2.2 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

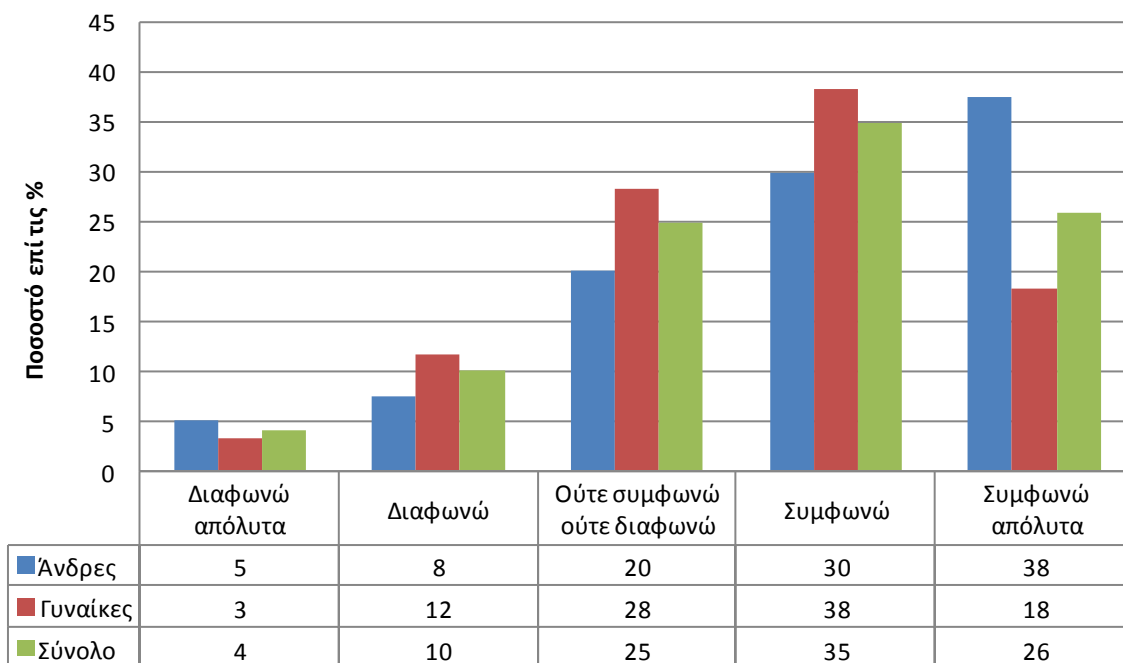
**Πίνακας 2.2.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	3.38	1.41
Γυναίκες	60	3.60	0.85
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,91, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **2.3 Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

Στο Γράφημα 2.3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 3 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «*Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*».



**Γράφημα 2.3.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, τα 2/3 περίπου του δείγματος απαντούν θετικά στην άποψη ότι «η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού». Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 61% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση, το 25% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόνο το 14% φαίνεται να συμφωνεί ότι η επίδοση των μαθητών θα πρέπει να είναι κριτήριο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τα δύο φύλα δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους.

Στον πίνακα 2.3 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 2.3.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

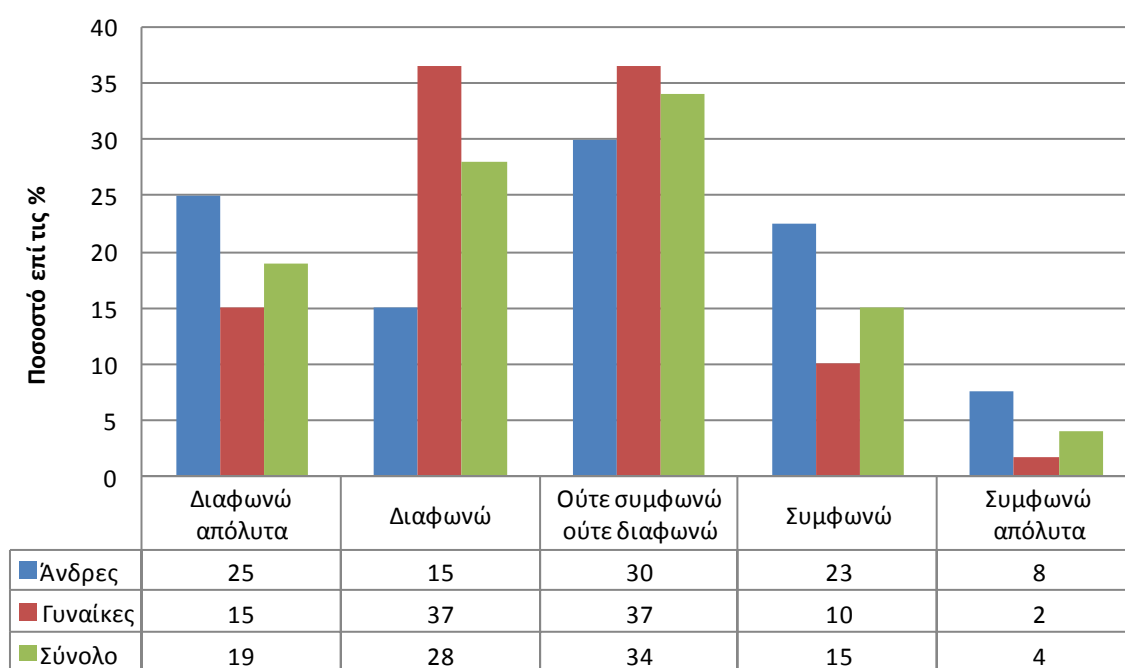
Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	3.88	1.16
Γυναίκες	60	3.57	1.03



Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,36, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### 2.4 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης

Στο Γράφημα 2.4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 4 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης».



**Γράφημα 2.4.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να έχουν αρνητική στάση απέναντι στην άποψη ότι «η συνεργασία με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού». Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 47% τα άτομα του δείγματος διαφωνούν με την παραπάνω πρόταση, το 34% των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 19% φαίνεται να συμφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη. Οι απαντήσεις αντρών και γυναικών στο σχετικό ερώτημα δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Στον πίνακα 2.4 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

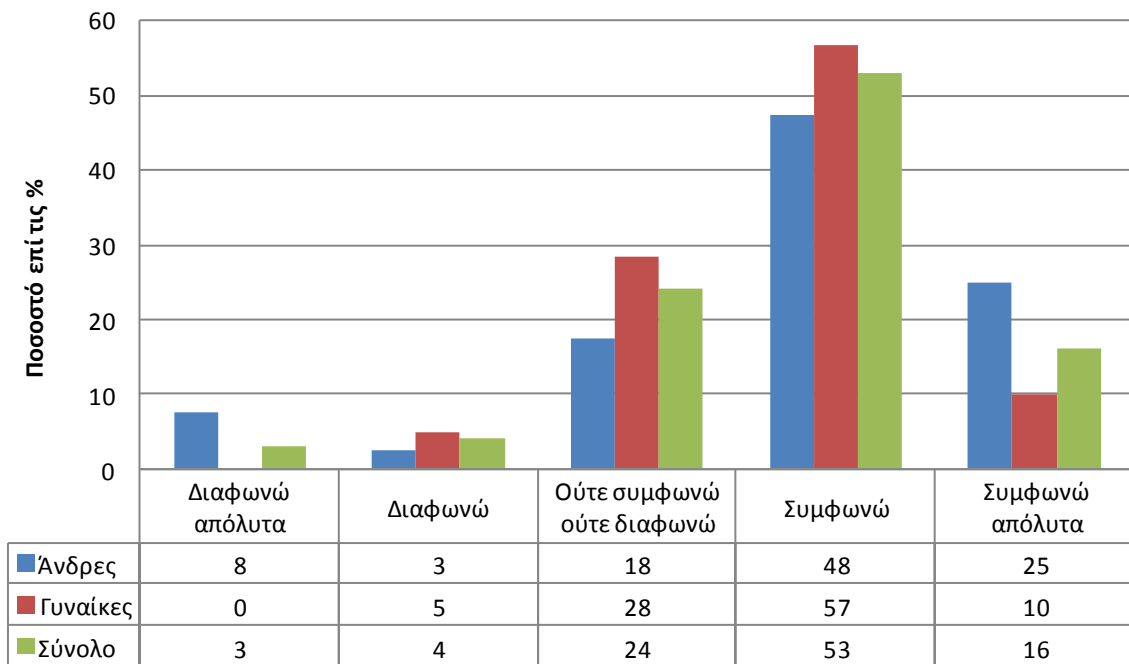
**Πίνακας 2.4.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	2.73	1.28
Γυναίκες	60	2.47	0.93
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,10, p > 0,05$ ]. Οπότε, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **2.5 Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη**

Στο Γράφημα 2.5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 5 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «*Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη*».



**Γράφημα 2.5.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, περισσότερο από τα 2/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι «θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη». Ειδικότερα, το 69% του δείγματος συμφωνεί με τη συγκεκριμένη πρόταση, το 24% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόλις το 7% φαίνεται να διαφωνεί με την άποψη αυτή. Όσον αφορά τα δύο φύλα, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες φαίνεται να τηρούν μια θετική στάση απέναντι στον θεσμό της αξιολόγησης και στον ρόλο που μπορεί αυτή να διαδραματίσει για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Στον πίνακα 2.5 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 2.5.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

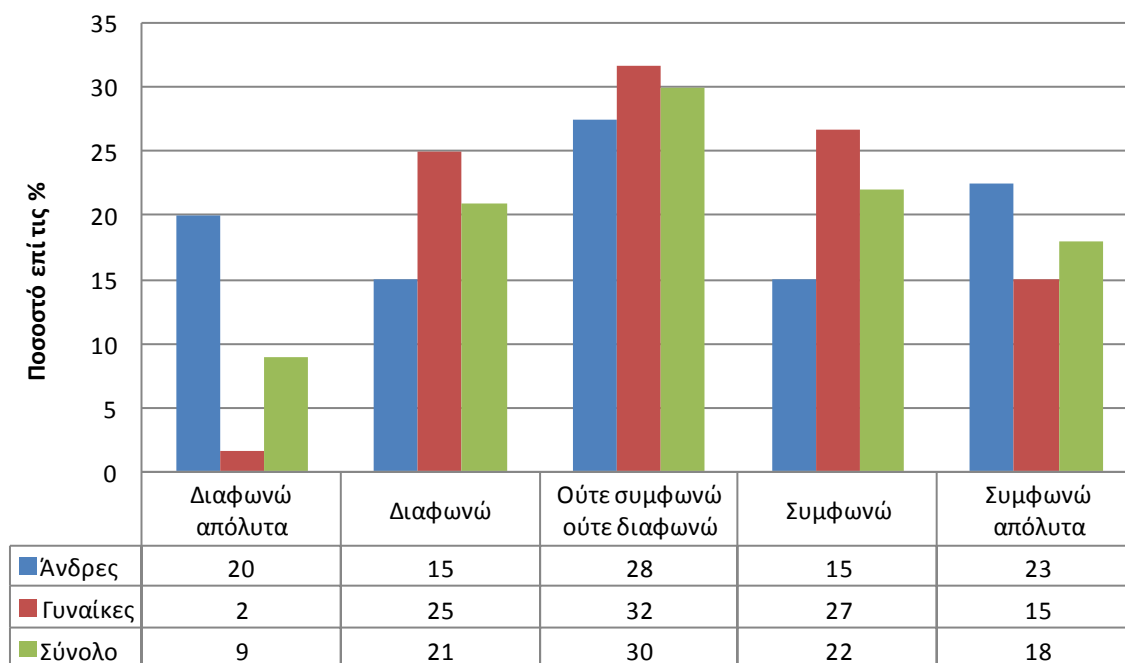
Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	3.80	1.09

Γυναίκες	60	3.72	0.72
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,43, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

## 2.6 Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Στο Γράφημα 2.6 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 6 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού».



**Γράφημα 2.6.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, οι απαντήσεις των ατόμων του δείγματος εμφανίζουν ποικιλία. Συγκεκριμένα, το 40% θεωρεί ότι δεν πρέπει η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, το 30% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ ένα άλλο 30% θεωρεί ότι πρέπει οι καινοτόμες δράσεις να αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης. Συγκριτικά τα δύο φύλα, έστω και οριακά, δεν φαίνεται να παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 2.6 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

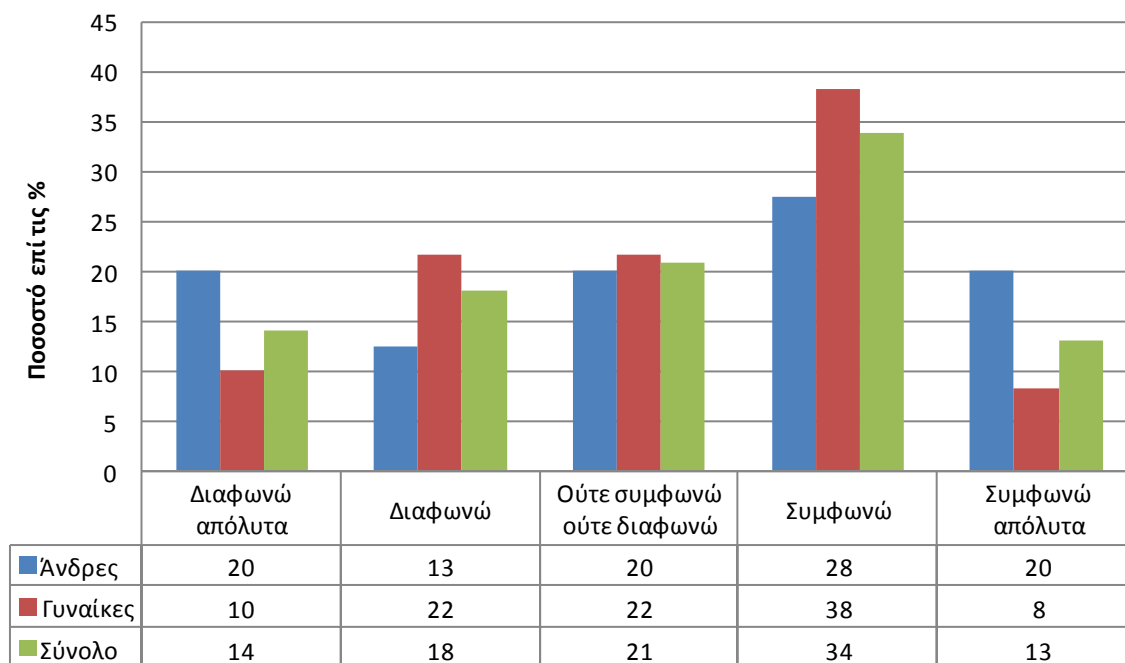
**Πίνακας 2.6.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Άνδρες	40	3.05	1.43
Γυναίκες	60	3.28	1.06
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,88, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **2.7 Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης**

Στο Γράφημα 2.7 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 7 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «*Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης*».



**Γράφημα 2.7.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, η στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας στο ερώτημα «ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης» εμφανίζεται κυρίως θετική. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 47% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την παραπάνω άποψη, το 21% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 32% φαίνεται να διαφωνούν με τη συγκεκριμένη πρόταση. Όσον αφορά τα δύο φύλα, δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους.

Στον πίνακα 2.7 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

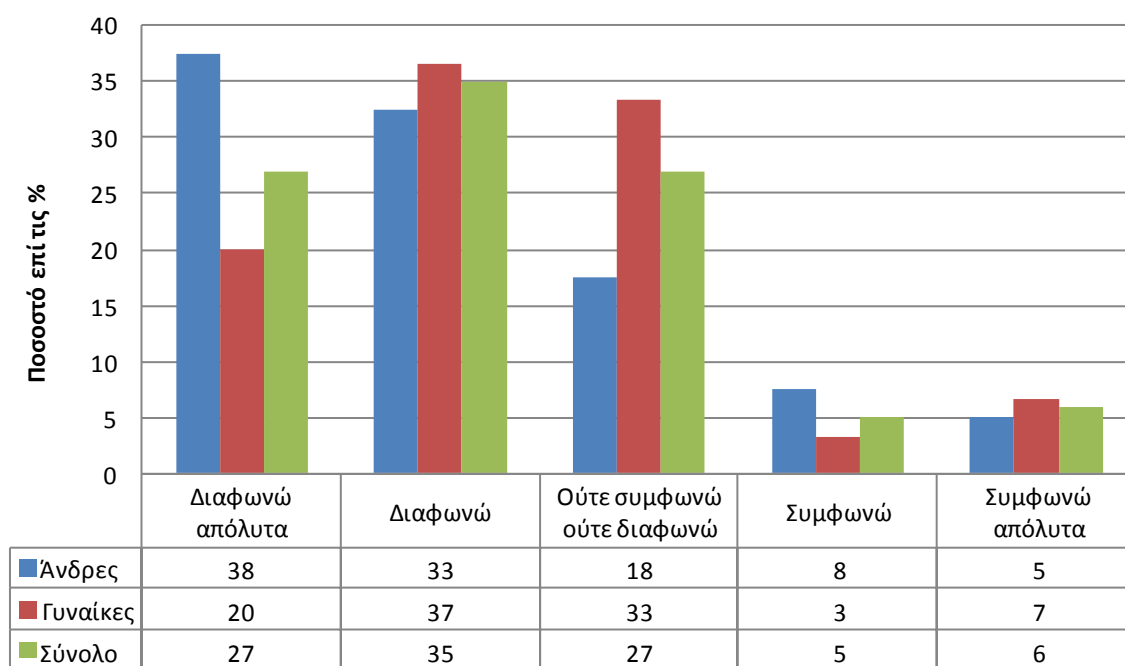
**Πίνακας 2.7.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	3.15	1.42
Γυναίκες	60	3.13	1.16

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,06, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα, έστω και οριακά, δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

## 2.8 Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση

Στο Γράφημα 2.8 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 8 του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση».



**Γράφημα 2.8.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, περίπου τα 2/3 των ατόμων του δείγματος θεωρούν ότι το ήθος του εκπαιδευτικού πρέπει να αξιολογείται. Ειδικότερα, στην πρόταση ότι το «ήθος του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση» το 62% εκφράζει τη διαφωνία του, το 27% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί,

ενώ μόνο το 11% συμφωνεί με τη παραπάνω άποψη. Οι απαντήσεις αντρών και γυναικών στο σχετικό ερώτημα δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Στον πίνακα 2.8 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 2.8.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Ανδρες	40	2.10	1.15
Γυναίκες	60	2.40	1.06
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,32, p > 0,05$ ]. Οπότε, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### 3. Ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης

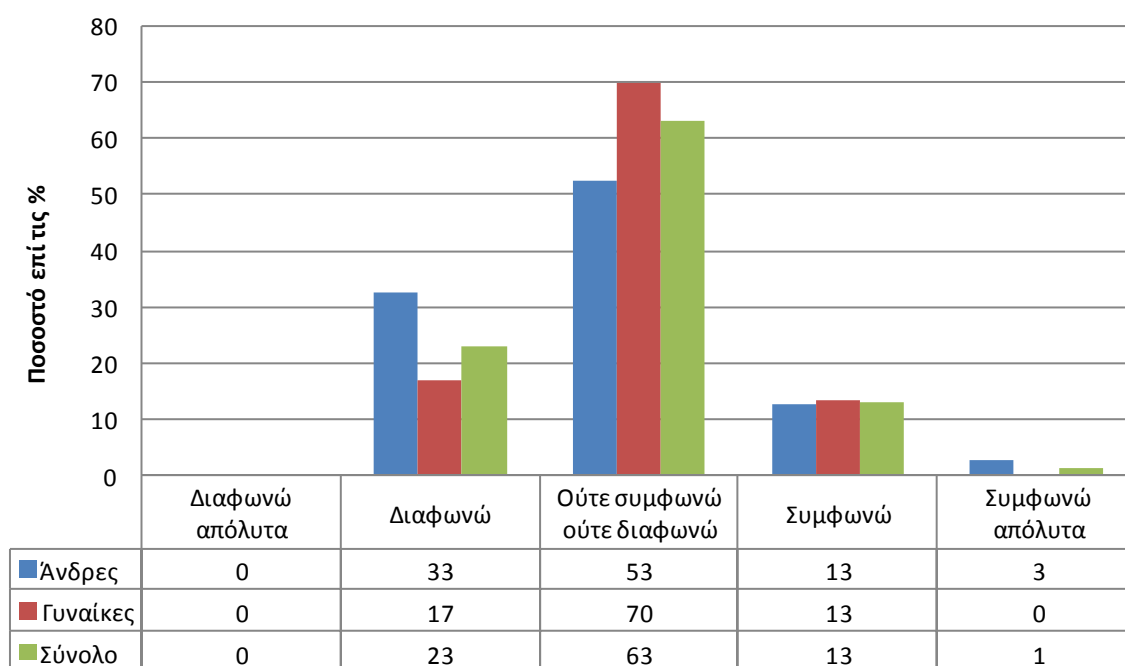
Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Τα άτομα του δείγματος διατύπωσαν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι:
  - α) Επιτροπή Πανεπιστημιακών
  - β) Ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής του Σχολείου
  - γ) Το ΠΥΣΠΕ
  - δ) Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης
  - ε) Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ)



3. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών
4. Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
5. Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού
6. Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης

Στο γράφημα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στα ερωτήματα του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου με θέμα «Ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης».



**Γράφημα 3.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς το «Ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, περίπου τα 2/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δε φαίνεται να παίρνουν θέση για την καταλληλότητα των προτεινόμενων, από το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, προσώπων (επιτροπές Πανεπιστημιακών, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Διευθυντής Σχολείου, κ.ά.) να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης. Ειδικότερα, το 63% του δείγματος ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την καταλληλότητα των προαναφερόμενων προσώπων ως φορέων αξιολόγησης, ενώ το 23% διαφωνεί με τη συγκεκριμένη πρόταση. Το 14% φαίνεται να συμφωνεί ότι τα παραπάνω πρόσωπα και φορείς μπορούν να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Όσον

αφορά τα δύο φύλα, δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους στις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 3 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

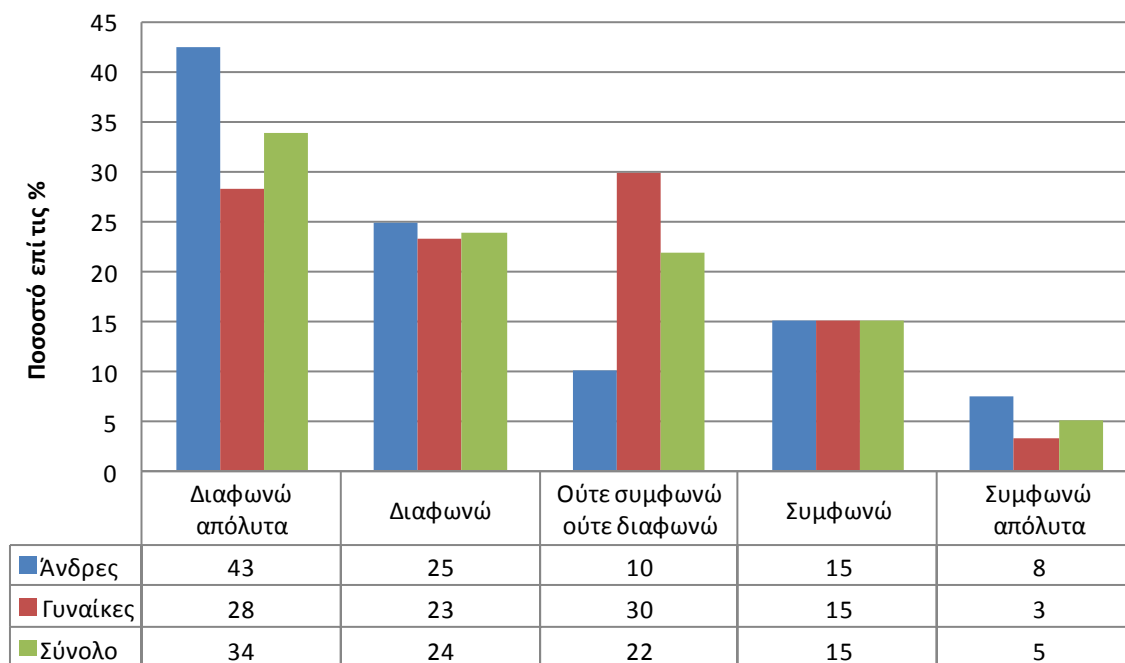
**Πίνακας 3.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στάσεων των εκπαιδευτικών για το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης, ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	2.77	0.64
Γυναίκες	60	2.90	0.50
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών για το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης, ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,10, p > 0,05$ ]. Επομένως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παραπάνω τομείς δε διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **3.1 Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές πανεπιστημιακών**

Στο Γράφημα 3.1α παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1α του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές πανεπιστημιακών».



**Γράφημα 3.1α.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές πανεπιστημιακών».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, η στάση των ατόμων του δείγματος είναι κυρίως αρνητική. Σε ποσοστό 58% οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να διαφωνούν με την άποψη ότι «οι επιτροπές πανεπιστημιακών είναι κατάλληλες να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης», ενώ το 22% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τη συγκεκριμένη πρόταση. Αντίθετα, κατάλληλες να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης κρίνει τις επιτροπές πανεπιστημιακών το 20% του δείγματος. Όσον αφορά τα δύο φύλα, δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους στις απαντήσεις που έδωσαν.

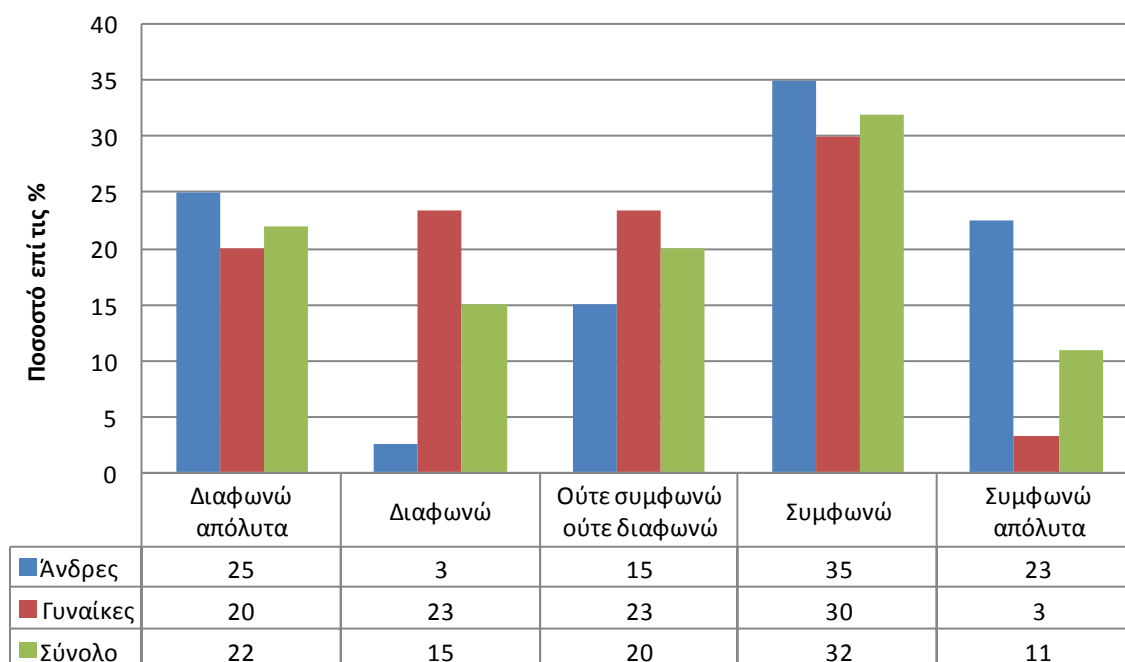
Στον πίνακα 3.1α εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές πανεπιστημιακών», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 3.1α.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές πανεπιστημιακών» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	2.20	1.34
Γυναίκες	60	2.42	1.15

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές πανεπιστημιακών», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,84, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

Στο Γράφημα 3.1β παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1β του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου».



**Γράφημα 3.1β.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου».

Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μοιρασμένες, σχετικά με το αν είναι «κατάλληλοι για αξιολογητές ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου». Συγκεκριμένα, το 43% του δείγματος συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 20% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 37% δε θεωρεί τον σύλλογο διδασκόντων και τον διευθυντή του σχολείου κατάλληλους για να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Συγκριτικά, τα δύο

φύλα οριακά δε φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, στις απαντήσεις που έδωσαν.

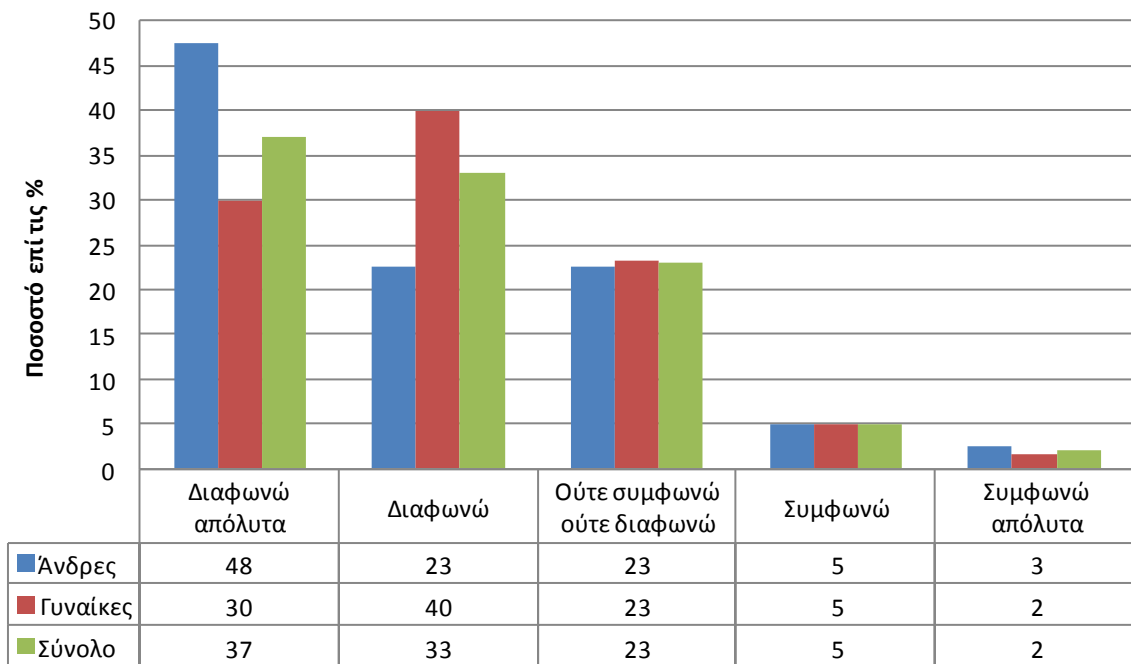
Στον πίνακα 3.1β εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 3.1β.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Ανδρες	40	3.28	1.50
Γυναίκες	60	2.73	1.19
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «κατάλληλοι για αξιολογητές είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι οριακά δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,92, p > 0,05$ ]. Αυτό που προκύπτει είναι ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα, έστω και οριακά, δε διαφοροποιείται σημαντικά με βάση το φύλο.

Στο Γράφημα 3.1γ παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1γ του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Κατάλληλο για αξιολογητής είναι το ΠΥΣΠΕ».



**Γράφημα 3.1γ.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Κατάλληλο για αξιολογητής είναι το ΠΥΣΠΕ».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων του δείγματος εκφράζουν αρνητική στάση στην πρόταση ότι «κατάλληλο για αξιολογητής είναι το ΠΥΣΠΕ». Συγκεκριμένα, το 70% του δείγματος διαφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 23% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόλις το 7% θεωρεί ότι το ΠΥΣΠΕ είναι κατάλληλο για αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου. Αναφορικά με τα δύο φύλα, δε διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, στις απαντήσεις που έδωσαν.

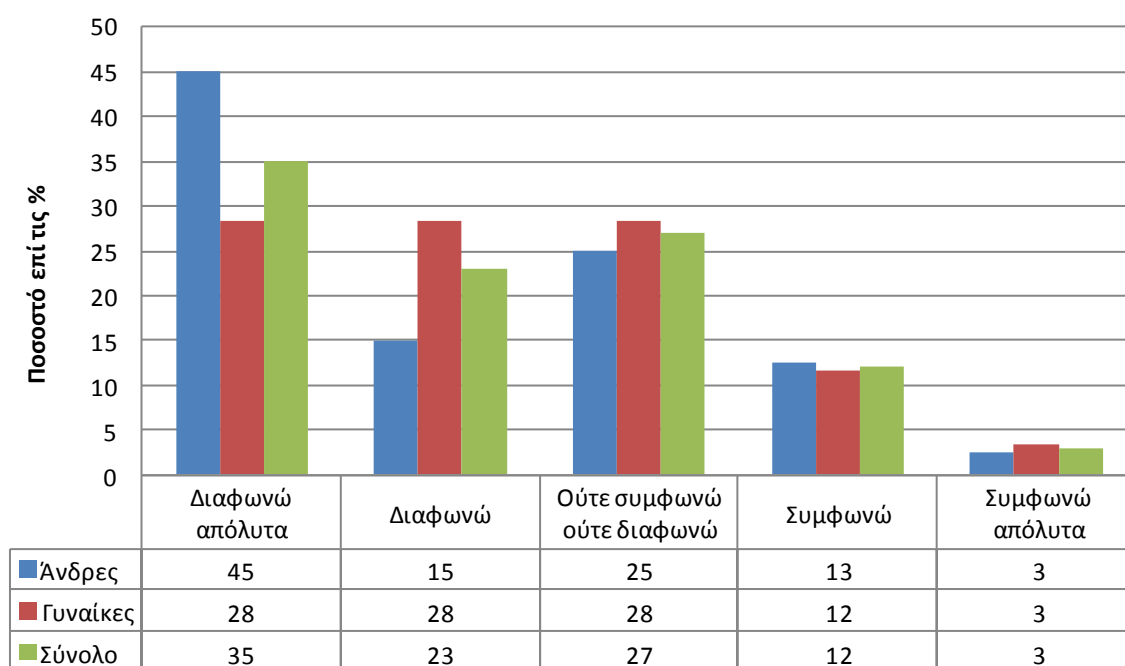
Στον πίνακα 3.1γ εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Κατάλληλο για αξιολογητής είναι το ΠΥΣΠΕ», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 3.1γ.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Κατάλληλο για αξιολογητής είναι το ΠΥΣΠΕ» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	1.93	1.07
Γυναίκες	60	2.08	0.94
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «κατάλληλο για αξιολογητής είναι το ΠΥΣΠΕ», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,76, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

Στο Γράφημα 3.1δ παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1δ του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου «Κατάλληλος για αξιολογητής είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης».



**Γράφημα 3.1δ.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Κατάλληλος για αξιολογητής είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας διαφωνούν με την άποψη ότι «κατάλληλος για αξιολογητής είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης». Συγκεκριμένα, το 58% του δείγματος διαφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 27% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 15% συμφωνεί με την καταλληλότητα του Διευθυντή Εκπαίδευσης ως αξιολογητή. Όσον αφορά τα δύο φύλα, δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών στις απαντήσεις των ερωτημάτων.

Στον πίνακα 3.1δ εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Κατάλληλος για αξιολογητής είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

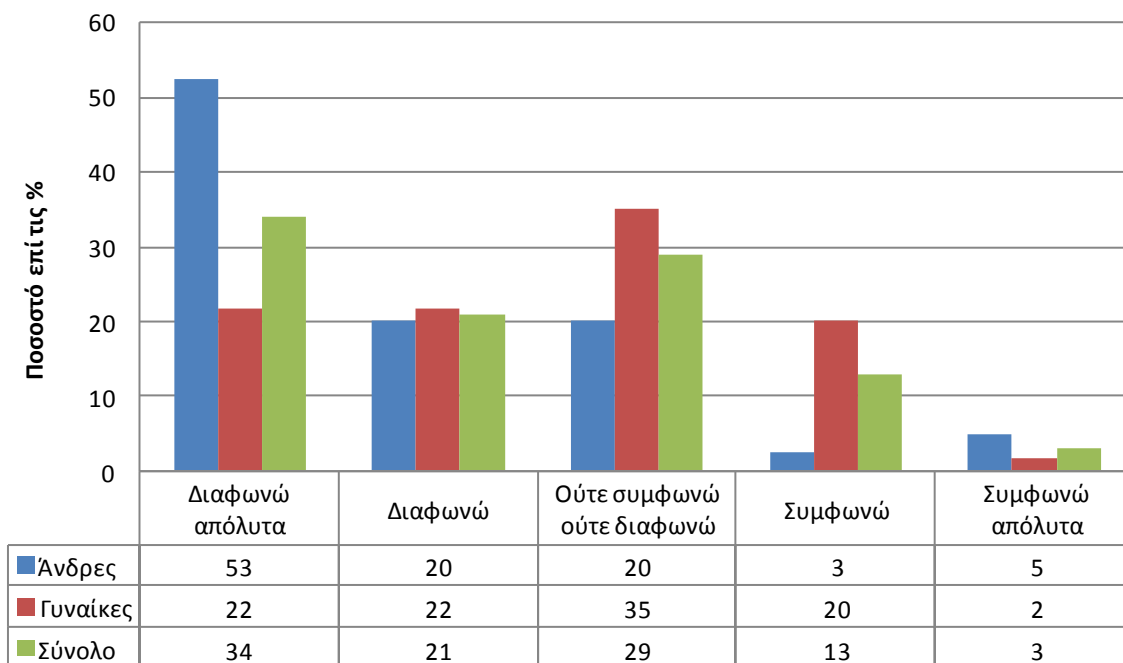
**Πίνακας 3.1δ.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Κατάλληλος για αξιολογητής είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	2.13	1.20
Γυναίκες	60	2.33	1.12
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «κατάλληλος για αξιολογητής είναι ο Διευθυντής Εκπαίδευσης», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,87, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

Στο Γράφημα 3.1ε παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1ε του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές του ΥΠΠΕΘ».





**Γράφημα 3.1ε.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές του ΥΠΠΕΘ».

Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα διαφωνούν με την πρόταση ότι «κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές του ΥΠΠΕΘ». Συγκεκριμένα, το 55% του δείγματος διαφωνεί με την παραπάνω άποψη, το 29% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 16% φαίνεται να συμφωνεί με την καταλληλότητα των επιτροπών του ΥΠΠΕΘ ως αξιολογητών. Συγκριτικά, τα δύο φύλα φαίνεται να έχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, στις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 3.1ε εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές του ΥΠΠΕΘ», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

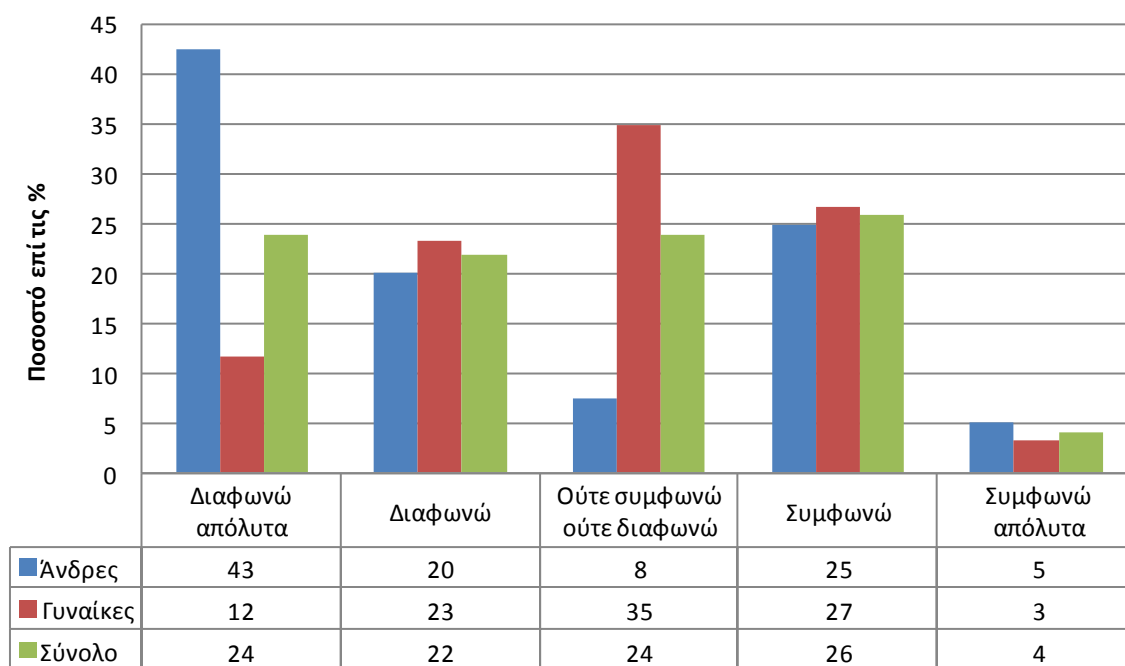
**Πίνακας 3.1ε.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές του ΥΠΠΕΘ» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	1.88	1.14
Γυναίκες	60	2.58	1.09

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές του ΥΠΠΕΘ», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)}= 3,10, p < 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### 3.2 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ)

Στο Γράφημα 3.2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 2 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών».



**Γράφημα 3.2.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, περίπου οι μισοί από τα άτομα του δείγματος εκφράζουν αρνητική άποψη στην πρόταση «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών». Συγκεκριμένα, το 46% διαφωνεί με τη συγκεκριμένη πρόταση, ενώ το 24% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντίθετα, ένα

30% πιστεύει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πραγματοποιείται από ένα Σώμα Μονίμων Αξιολογητών. Τα δύο φύλα μεταξύ τους φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 3.2 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

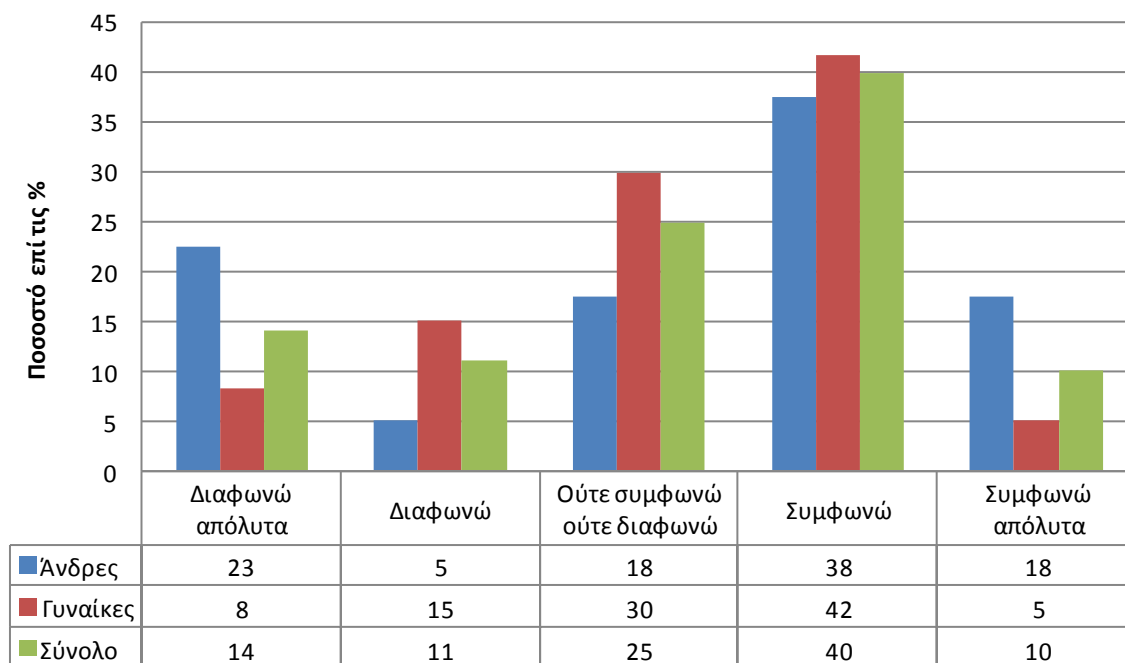
**Πίνακας 3.2.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Άνδρες	40	2.30	1.38
Γυναίκες	60	2.87	1.05
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 2,21, p < 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **3.3 Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών**

Στο Γράφημα 3.3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 3 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών».



**Γράφημα 3.3.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών*».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, τα μισά από τα άτομα του δείγματος απαντούν θετικά στην άποψη ότι «ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών». Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 50% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη, ένα 25% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το υπόλοιπο 25% φαίνεται να διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση. Όσον αφορά τα δύο φύλα δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους.

Στον πίνακα 3.3 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

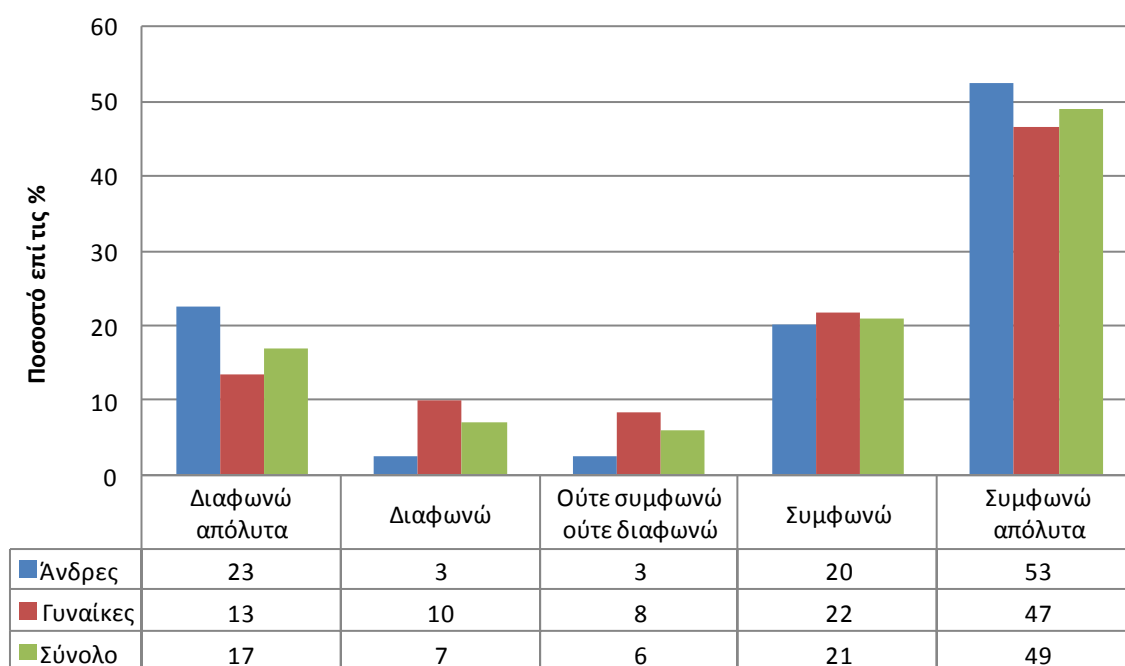
**Πίνακας 3.3.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	3.23	1.42
Γυναίκες	60	3.20	1.04

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,95, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### 3.4 Οι φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στο Γράφημα 3.4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 4 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου «Οι φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών».



**Γράφημα 3.4.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Οι φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών».

Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την άποψη ότι «οι φορείς Τοπικής

Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών». Ειδικότερα, το 70% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ το 6% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντίθετα, το 24% πιστεύει πως οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις αντρών και γυναικών στο σχετικό ερώτημα δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Στον πίνακα 3.4 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Οι φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

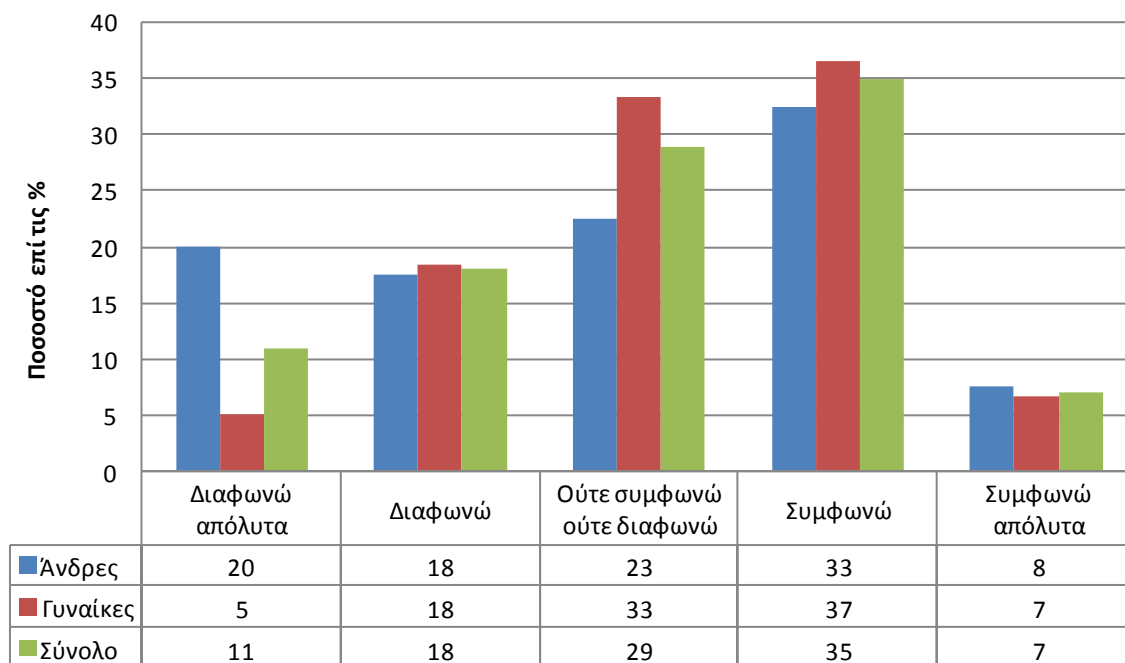
**Πίνακας 3.4.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Οι φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Ανδρες	40	3.78	1.64
Γυναίκες	60	3.78	1.46
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «οι φορείς Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,03, p > 0,05$ ]. Οπότε, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### **3.5 Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού**

Στο Γράφημα 3.5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 5 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου «Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού».



**Γράφημα 3.5.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, λιγότερο από το 1/2 του δείγματος θεωρεί ότι «ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού». Συγκεκριμένα, το 42% συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ το 29% του δείγματος ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντίθετα, το 29% πιστεύει πως ο ΣΕΕ δεν είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά τα δύο φύλα, δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 3.5 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

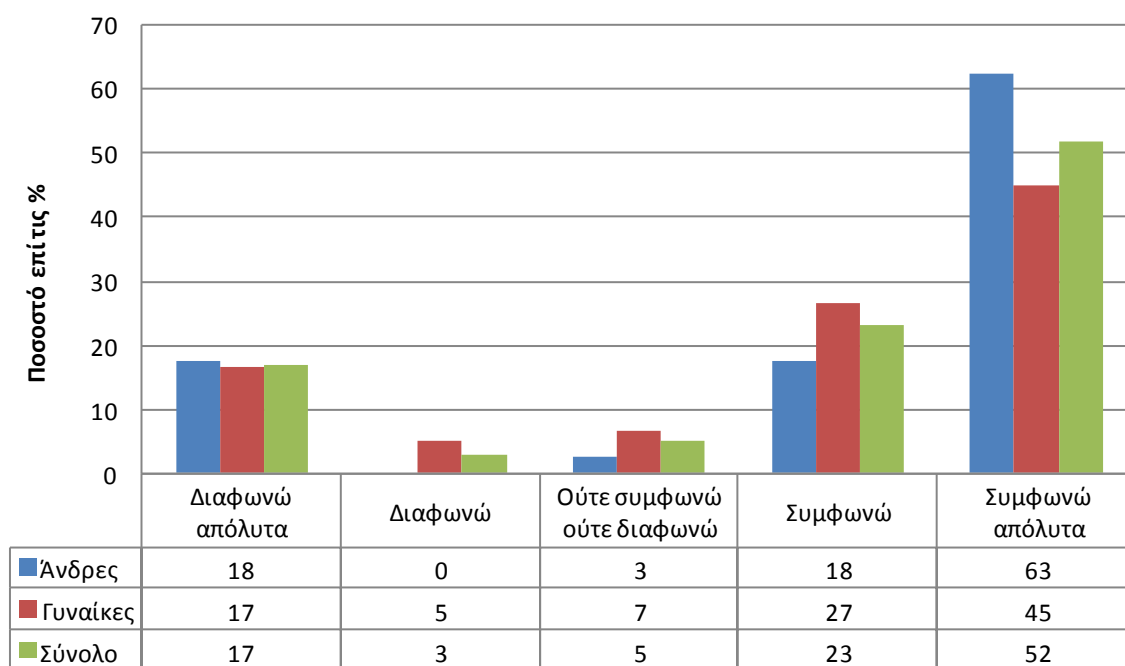
**Πίνακας 3.5.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	2.90	1.28
Γυναίκες	60	3.22	0.99

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,32, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

### 3.6 Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης

Στο Γράφημα 3.6 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 6 του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου «Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης».



**Γράφημα 3.6.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, τα 3/4 του δείγματος θεωρούν ότι «οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία



αξιολόγησης». Συγκεκριμένα, το 75% συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ μόλις το 5% δε φαίνεται να παίρνει θέση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Το 20% όμως των συμμετεχόντων πιστεύει ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Συγκριτικά τα δύο φύλα, δεν φαίνεται να παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 3.6 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 3.6.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	4.08	1.51
Γυναίκες	60	3.78	1.49
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,95, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

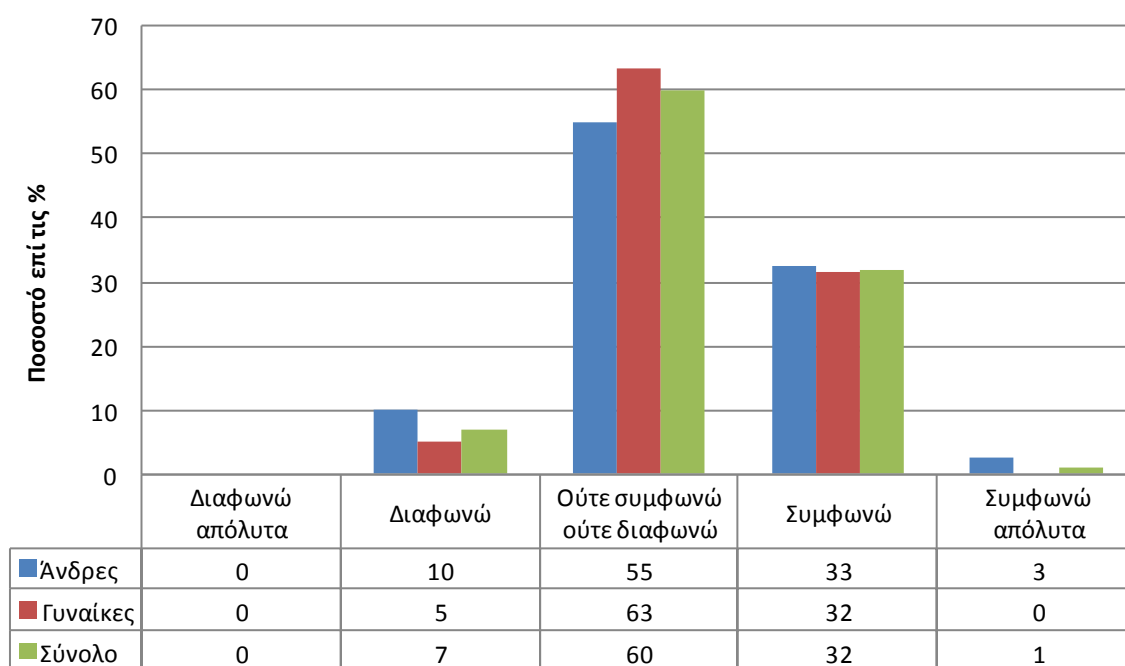
#### 4. Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάστηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα άτομα του δείγματος διατύπωσαν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές
2. Η μέθοδος παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία της αξιολόγησης

3. Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος
4. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου
5. Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές
6. Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο
7. Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του
8. Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης
9. Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμψει για επιμόρφωση
10. Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής

Στο γράφημα 4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στα ερωτήματα του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου με θέμα «Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών».



**Γράφημα 4.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς τις «Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, η στάση των ατόμων του δείγματος είναι μεταξύ ουδέτερης και θετικής. Σε ποσοστό 33% οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στις προτεινόμενες από το τέταρτο μέρος

του ερωτηματολογίου μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ το 60% κρατά ουδέτερη στάση. Μόλις το 7% εμφανίζεται να έχει αρνητική άποψη για τις προαναφερόμενες μεθόδους αξιολόγησης. Συγκριτικά, τα δύο φύλα δεν παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 4 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

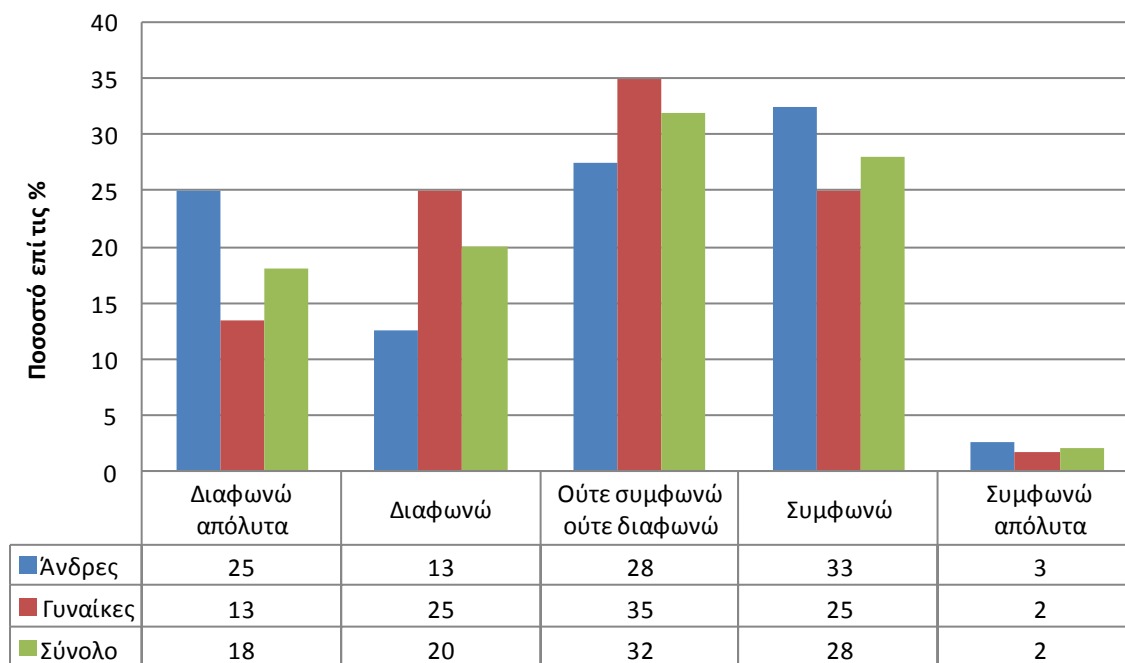
**Πίνακας 4.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις μεθόδους αξιολόγησης ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	3.24	0.59
Γυναίκες	60	3.27	0.44
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών απέναντι στις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,24, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην παραπάνω άποψη δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### **4.1 Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από διευθυντές**

Στο Γράφημα 3.1 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 1 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από διευθυντές».



**Γράφημα 4.1.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από διευθυντές*».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα ποικίλλουν. Συγκεκριμένα, το 38% του δείγματος εμφανίζεται αρνητικό στην πρόταση «η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από διευθυντές». Το 32% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 30% των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση. Όσον αφορά τα δύο φύλα, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 4.1 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από διευθυντές*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

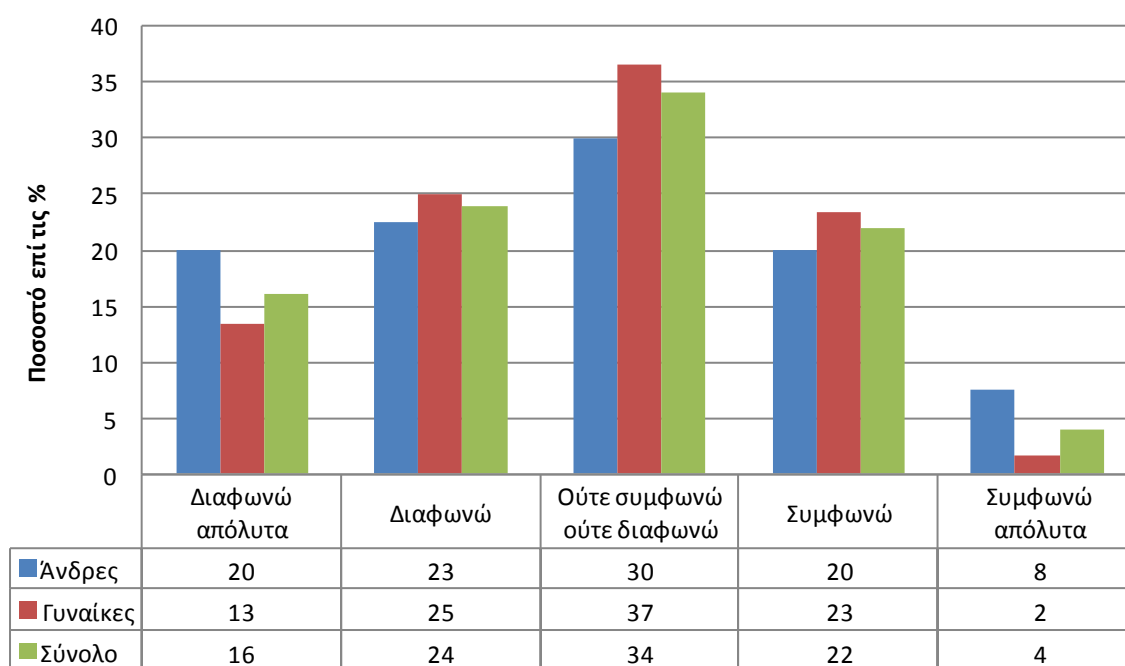
**Πίνακας 4.1.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από διευθυντές*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	2.75	1.24
Γυναίκες	60	2.77	1.03

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από διευθυντές», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,07, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### 4.2 Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης

Στο Γράφημα 4.2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 2 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης».



**Γράφημα 4.2.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, το 40% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διαφωνούν με την πρόταση ότι «η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία

αξιολόγησης». Το 34% των εκπαιδευτικών ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το 26% κρίνει θετικά τη συγκεκριμένη πρόταση και συμφωνεί με αυτή. Τα δύο φύλα μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν διαφορές, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 4.2 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

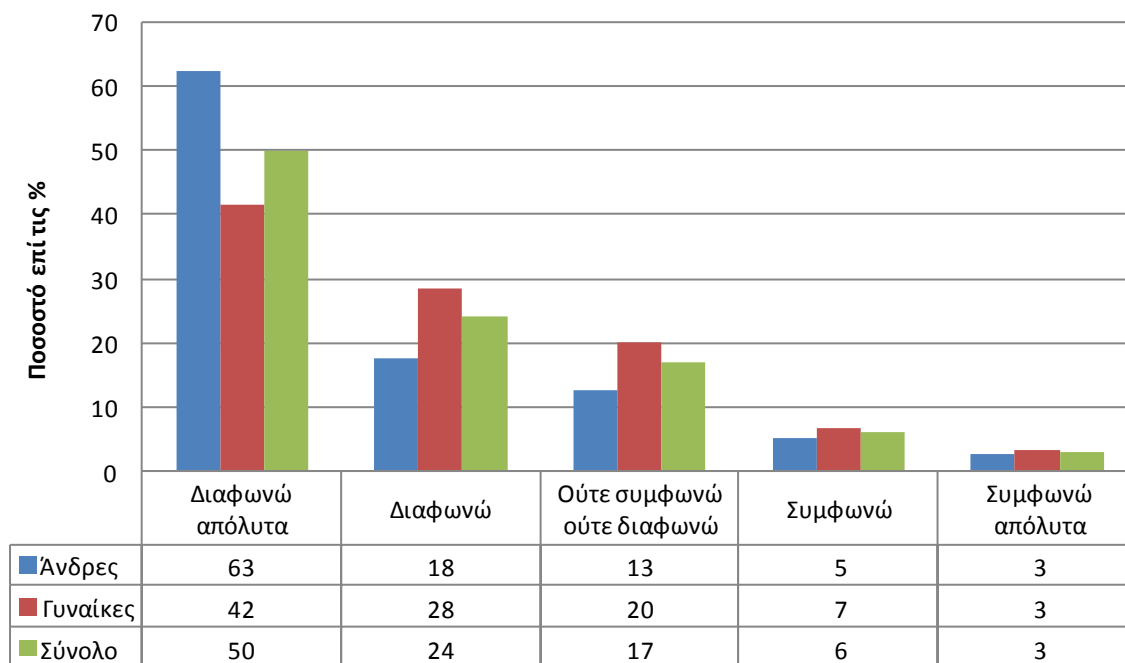
**Πίνακας 4.2.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Άνδρες	40	2.73	1.22
Γυναίκες	60	2.75	1.02
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,11, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### **4.3 Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος**

Στο Γράφημα 4.3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 3 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «*Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος*».



**Γράφημα 4.3.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος*».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, τα 3/4 των ατόμων του δείγματος διαφωνούν με την καταλληλότητα της βιντεοσκόπησης ως μεθόδου αξιολόγησης της διδασκαλίας. Ειδικότερα, το 74% των συμμετεχόντων στην έρευνα απάντησε αρνητικά στη συγκεκριμένη άποψη, το 17% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόλις ένα 9% φαίνεται να θεωρεί τη βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας ως την καταλληλότερη μέθοδο αξιολόγησης. Όσον αφορά τα δύο φύλα δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους.

Στον πίνακα 4.3 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

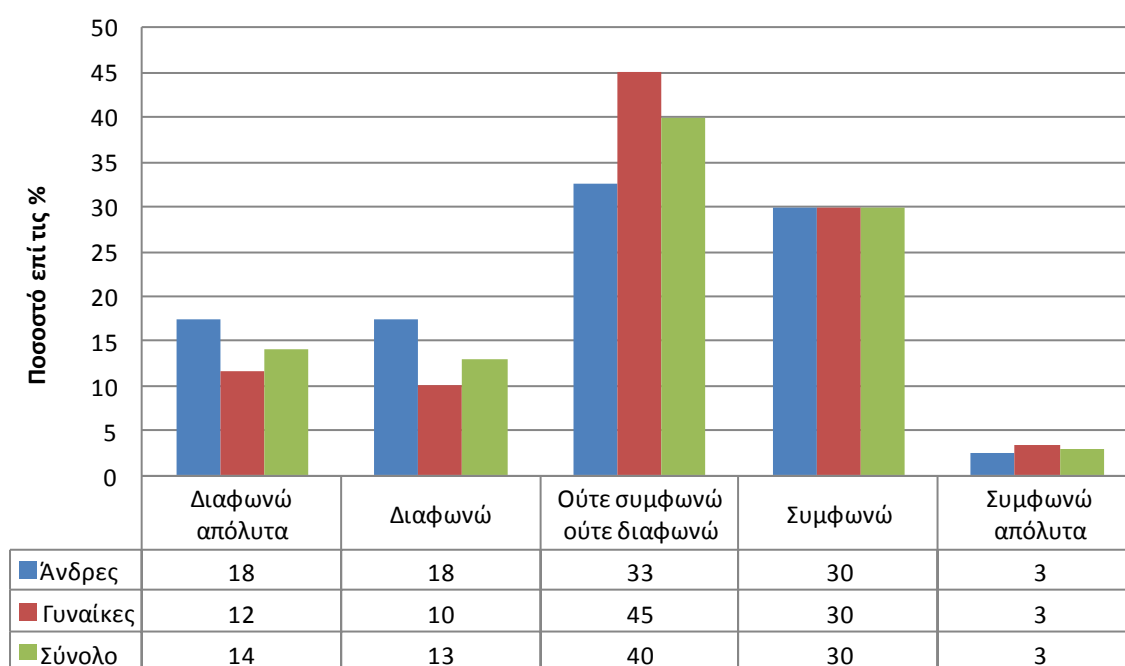
**Πίνακας 4.3.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	1.68	1.05
Γυναίκες	60	2.02	1.10

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,57, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### 4.4 Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ)

Στο Γράφημα 4.4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 4 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου».



**Γράφημα 4.4.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, η στάση των εκπαιδευτικών της έρευνας απέναντι στην άποψη ότι «η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου» είναι μεταξύ ουδέτερης και θετικής.



Συγκεκριμένα, το 33% του δείγματος φαίνεται να συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ το 40% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντίθετα, το 27% δείχνει αρνητικό να αποδεχθεί τη συγκεκριμένη άποψη. Οι απαντήσεις αντρών και γυναικών στο σχετικό ερώτημα δε φαίνεται να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Στον πίνακα 4.4 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

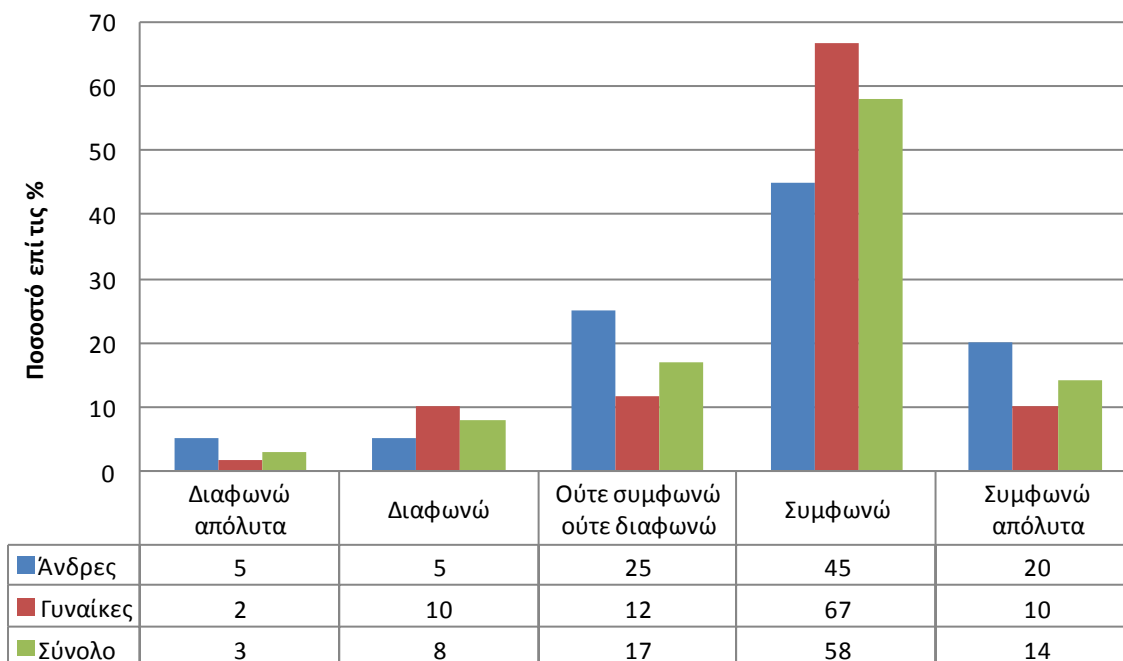
**Πίνακας 4.4.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	2.83	1.13
Γυναίκες	60	3.03	1.01
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,94, p > 0,05$ ]. Οπότε, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### **4.5 Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές**

Στο Γράφημα 4.5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 5 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «*Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές*».



**Γράφημα 4.5.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές*».

Σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα, περίπου τα 2/3 του δείγματος φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι «η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές». Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 72% οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν τη θετική τους άποψη στο παραπάνω ερώτημα, ενώ το 17% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό 11% που φαίνεται να διαφωνεί. Συγκριτικά τα δύο φύλα δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 4.5 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

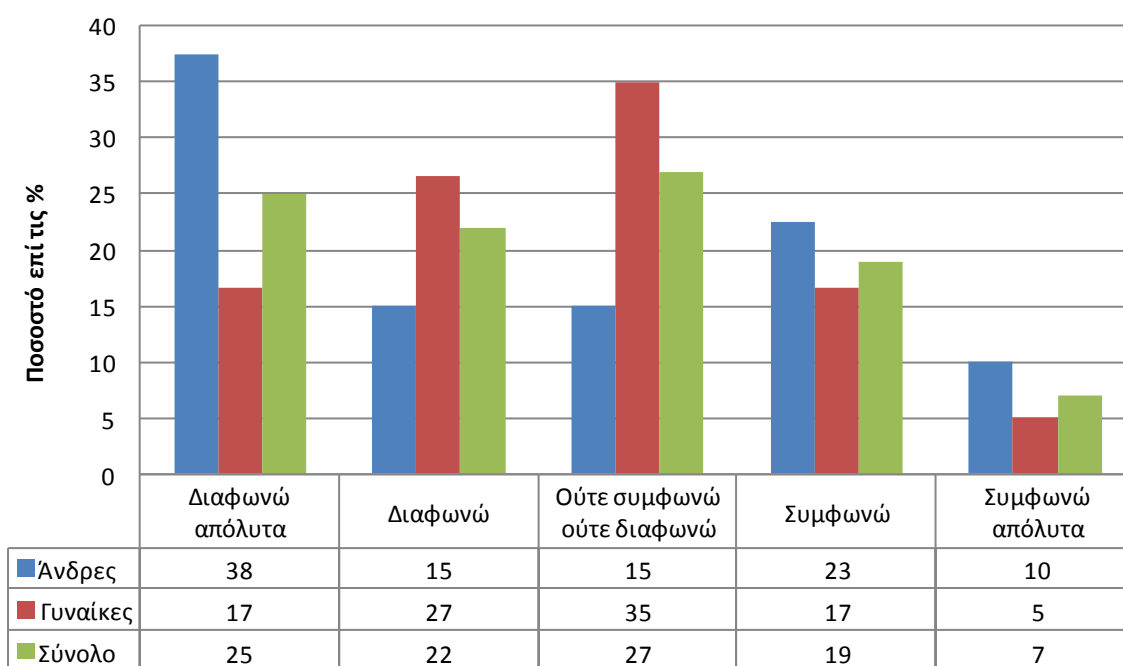
**Πίνακας 4.5.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	3.70	1.02
Γυναίκες	60	3.73	0.84

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,17, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### 4.6 Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο

Στο Γράφημα 4.6 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 6 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο».



**Γράφημα 4.6.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο».

Στο παραπάνω γράφημα εμφανίζεται το 47% του δείγματος να είναι αρνητικό στην πρόταση «η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο». Ένα ποσοστό της τάξης του 27% δεν παίρνει θέση στην παραπάνω πρόταση, ενώ το 26% φαίνεται να συμφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη. Μεταξύ των δύο φύλων, δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις που δόθηκαν.

Στον πίνακα 5.6 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

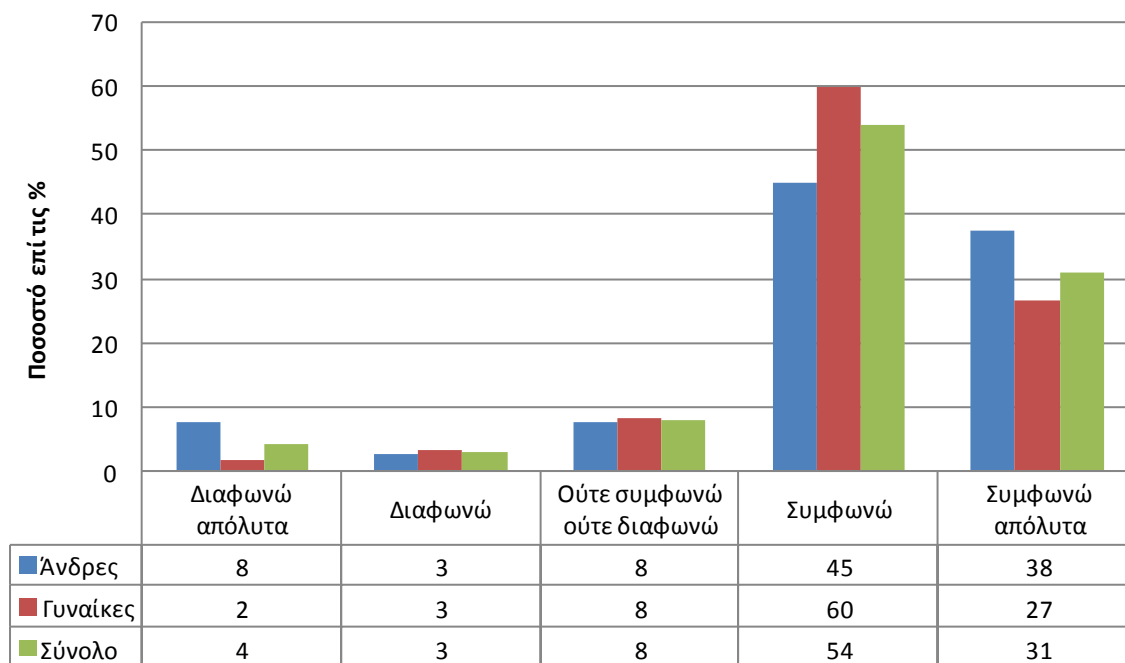
**Πίνακας 4.6.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Ανδρες	40	2.53	1.45
Γυναίκες	60	2.67	1.10
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,53, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα, έστω και στα όρια του στατιστικού λάθους, δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### **4.7 Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του**

Στο Γράφημα 4.7 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 7 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του».



**Γράφημα 4.7.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του*».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την άποψη ότι «η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του». Ειδικότερα, το 85% συμφωνεί με τη συγκεκριμένη πρόταση, ενώ το 8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντίθετα, μόλις ένα 7% πιστεύει ότι η συνέντευξη θα μπορούσε να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Τα δύο φύλα μεταξύ τους δεν παρουσιάζουν διαφορές, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 4.7 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

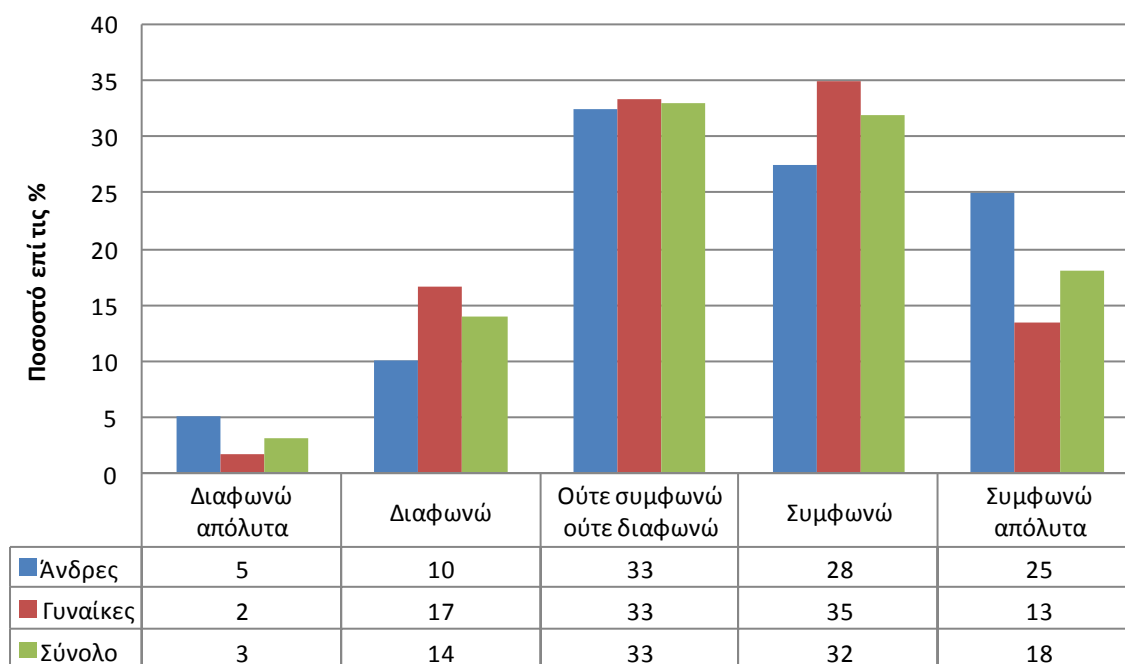
**Πίνακας 4.7.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	4.03	1.12
Γυναίκες	60	4.07	0.80

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,20, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### 4.8 Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης

Στο Γράφημα 4.8 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 8 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης».



**Γράφημα 4.8.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, τα μισά από τα άτομα του δείγματος απαντούν θετικά στην άποψη ότι «η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης». Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 50% οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη, ένα 33% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ το υπόλοιπο 17% φαίνεται να διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση. Όσον αφορά τα δύο φύλα δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους.

Στον πίνακα 4.8 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 4.8.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

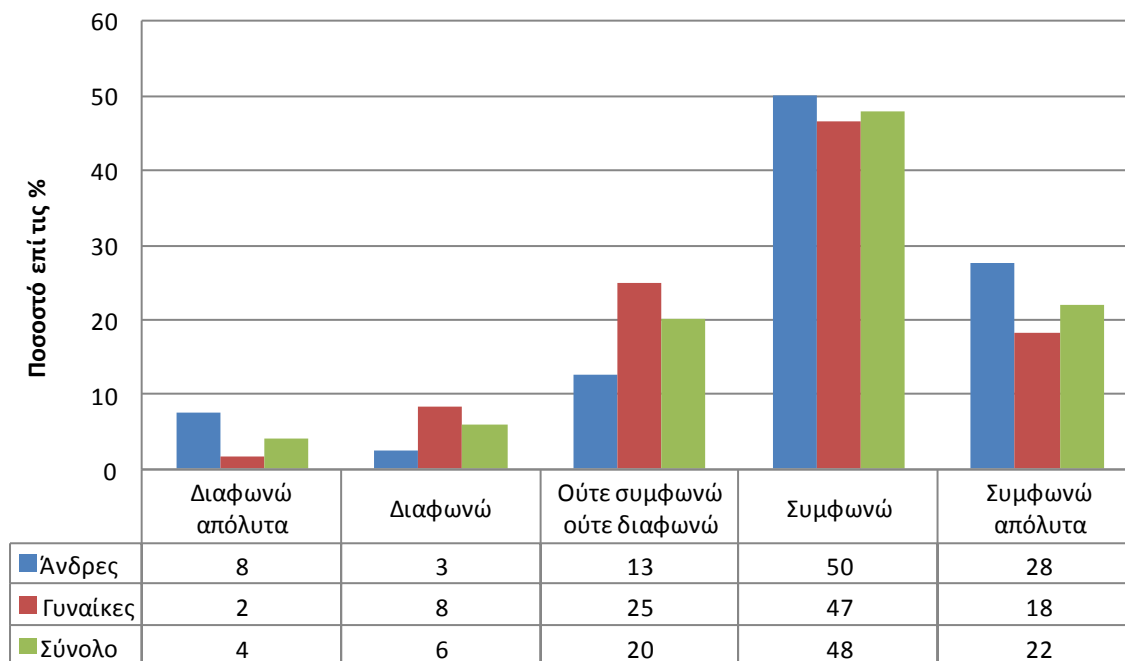
<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ανδρες	40	3.58	1.13
Γυναίκες	60	3.42	0.98
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,72, p > 0,05$ ]. Επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### **4.9 Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση**

Στο Γράφημα 4.9 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 9 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου

«Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση».



**Γράφημα 4.9.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση».

Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται ότι περισσότεροι από τα 2/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την άποψη ότι «η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση». Ειδικότερα, το 70% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ το 20% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντίθετα, μόλις το 10% πιστεύει πως η χαμηλή βαθμολογία των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέσο ανατροφοδότησης ή επιμόρφωσης. Οι απαντήσεις αντρών και γυναικών στο σχετικό ερώτημα φαίνεται να μη διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Στον πίνακα 4.9 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.



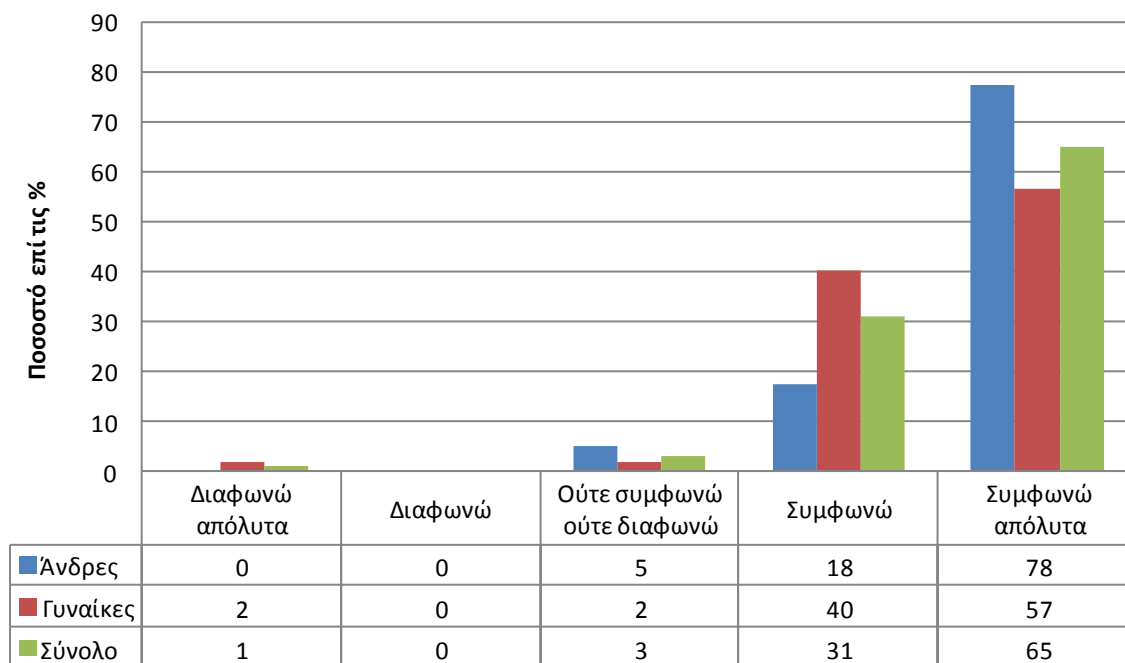
**Πίνακας 4.9.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

<b>Φύλο</b>	<b>Πληθυσμός (N)</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Άνδρες	40	3.88	1.09
Γυναίκες	60	3.72	0.92
Σύνολο	100		

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 0,76, p > 0,05$ ]. Οπότε, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

#### **4.10 Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής**

Στο Γράφημα 4.10 παρουσιάζονται τα ποσοστά των ατόμων του δείγματος που απάντησαν θετικά ή αρνητικά στο ερώτημα 10 του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου «*Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής*».



**Γράφημα 4.10.** Ποσοστιαία κατανομή του συνόλου του δείγματος και ξεχωριστά των αντρών και των γυναικών ως προς την απάντησή τους στη ερώτηση «*Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής*».

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, σχεδόν το σύνολο του δείγματος συμφωνεί με την άποψη ότι «τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής». Συγκεκριμένα, το 96% συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ το 3% του δείγματος ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Αντίθετα, μόλις το 1% φαίνεται να διαφωνεί με τη συγκεκριμένη άποψη. Όσον αφορά τα δύο φύλα, οριακά δε φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στις απαντήσεις που έδωσαν.

Στον πίνακα 4.10 εμφανίζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της μεταβλητής «*Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής*», ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

**Πίνακας 4.10.** Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των απαντήσεων στο ερώτημα «*Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής*» ανά φύλο και στο σύνολο του δείγματος.

Φύλο	Πληθυσμός (N)	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Άνδρες	40	4.73	0.55
Γυναίκες	60	4.50	0.70

---

Ως προς τη στάση των αντρών και των γυναικών στο αν «τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής», ο έλεγχος t-test έδειξε ότι έστω και οριακά δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις απαντήσεις που δόθηκαν [ $t_{(98)} = 1,79, p > 0,05$ ]. Προκύπτει, επομένως, ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο παραπάνω ερώτημα δε διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά σε σχέση με το φύλο.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα κινήθηκε σε τέσσερις άξονες. Στην αρχή εξετάστηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σε σχέση με τον θεσμό της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της. Ακολούθησε η διερεύνηση των τομέων του εκπαιδευτικού έργου που θα πρέπει να αξιολογούνται. Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Τέλος, ερευνήθηκαν οι στάσεις σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα, αυτόν της αναγκαιότητας του θεσμού της αξιολόγησης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνεί με τον παραπάνω θεσμό, ενώ υπάρχει και ένα πολύ μικρό ποσοστό που τάσσεται κατά. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες, οι οποίες διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική ως πολύ θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση (Κρέκης, 2012; Παμουκτσόγλου, 2000), θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασίου & Ξηντάρας, 2006; Αθανασίου & Γεωργούση; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2008; Πολύζος, 2007), η οποία αξιολόγηση με κάποιον τρόπο θα πρέπει να διεξάγεται (Κελπανίδης, κ.ά., 2007). Βέβαια, στην παρούσα έρευνα, ένα σημαντικό μέρος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δεν πήραν θέση υπέρ ή κατά του θεσμού.

Εξειδικεύοντας τα ερωτήματα, σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας πιστεύουν πως η πολιτεία έχει κάθε δικαίωμα να αξιολογεί, μιας και στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση. Επίσης, θεωρούν πως η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και να αποτελέσει μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης. Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες, στις οποίες προέκυψε ότι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της εφαρμογής της αξιολόγησης ως διαδικασίας ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διδακτικής πράξης (Καπαχτσή, 2007; Λαζαρίδου, 2015; Πίος, 2012), αλλά και ως κίνητρο για συνεχή προσπάθεια για εξέλιξη (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003; Χαρακόπουλος, 1998).

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα έδειξαν να διαφωνούν με την άποψη ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης υπάρχει περίπτωση να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού.

Αντίθετα, όμως, πιστεύουν πως η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του, αποτέλεσμα που έχει προκύψει και από άλλες έρευνες (Χαϊδεμενάκου, 2004).

Ισομερώς κατανοημένες φάνηκε να είναι και οι απόψεις σχετικά με το αν η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μια ισορροπία στις απαντήσεις που δόθηκαν, κάτι που σημαίνει ότι οι ερωτώμενοι δεν πρόταξαν την αξιολόγηση ως μέσο επαγγελματικής εξέλιξης. Αντίθετα, παρόμοια έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003) οδήγησε σε πιο ξεκάθαρα αποτελέσματα, μιας και έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που αποδέχονται την αξιολόγηση, την αντιμετωπίζουν ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης με βάση τον παράγοντα φύλο, δε διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες που επισήμαναν ότι η στάση απέναντι στην αξιολόγηση δε συνδέεται με το φύλο (Κασιμάτη & Γιαλαμά, 2003), ενώ οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, συμφωνούν ότι η αξιολόγηση είναι αρκετά, ως πολύ, σημαντική (Τσαντάκης, 2005).

Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, που αναφερόταν στους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που θα πρέπει να αξιολογούνται, το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων στην έρευνα φάνηκε είτε να συμφωνούν με τους εν λόγω τομείς, έτσι όπως αυτοί διατυπώθηκαν στο εργαλείο μέτρησης, είτε να κρατούν ουδέτερη στάση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα έδειξαν να έχουν θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας. Επίσης, σε μεγάλο ποσοστό, θετική ήταν η στάση τους και στο αν θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, καθώς και στο ότι η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από έρευνα της Καπαχτσή (2007), η οποία διαπίστωσε ότι οι διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, η δημιουργία άριστων διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του και η άνετη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης φάνηκε να διαφωνούν με την άποψη ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης, αποτέλεσμα που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη έρευνα των

Ζουγανέλη, κ.ά. (2008), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το 63% των συμμετεχόντων στην έρευνά τους απάντησε θετικά στο παραπάνω ερώτημα. Μια άλλη πρόταση στην οποία οι ερωτώμενοι της παρούσας έρευνας απάντησαν αρνητικά ήταν ότι, το ήθος του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση. Έρευνα του Δημητρόπουλου (2002) επιβεβαιώνει τα παραπάνω αποτελέσματα σχετικά με την αξιολόγηση του ήθους, μιας και μεγάλη πλειοψηφία της έρευνάς του συμφωνεί με την αξιολόγηση του ήθους, παρόλο που δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που να ερμηνεύουν την έννοια «εκπαιδευτικό ήθος». Μοιρασμένες ήταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας τόσο στο αν θα πρέπει ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης όσο και στο αν η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Στα κριτήρια με τα οποία θα πρέπει να αξιολογείται η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα πρόταξε, σε μεγάλο ποσοστό, την ενεργοποίηση των μαθητών και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη μεταδοτικότητά του, τη δυνατότητά του να αντιμετωπίζει τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνα της Καπαχτσή (2007), η οποία διαπίστωσε ότι η μεταδοτικότητα, η ενεργοποίηση των μαθητών και η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς και με έρευνες των Βελισσαρίου (2016) και Λαζαρίδου (2015), στις οποίες το μεγαλύτερο ποσοστό φάνηκε να συμφωνεί ότι η παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση, η διδακτική ικανότητα, η διαμόρφωση καλού μαθησιακού κλίματος, η μεταδοτικότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών πρέπει να αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης, ενώ διαφωνούν ως προς την αξιολόγηση της διοικητικής ικανότητας ή ως προς την αξιολόγησή τους με βάση την επίδοση των μαθητών. Παρόμοιες έρευνες κατέταξαν ως σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης τη συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, τη διδακτική-παιδαγωγική ικανότητα και υπευθυνότητα, καθώς και την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Ζουγανέλη, κ.ά., 2008; Κρέκης, 2012; Χαρακόπουλος, 1998), ενώ άλλη μελέτη των Ανδρεαδάκη, κ.ά. (2006) ανέδειξε ως καταλληλότερα κριτήρια αξιολόγησης την ευσυνειδησία στην εργασία, την υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων τους, την παιδαγωγική συμπεριφορά

απέναντι στους μαθητές, την υπηρεσιακή συνέπεια, τη συνεργασία-επικοινωνία με τους μαθητές και τη διδακτική ικανότητα.

Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο, οι απαντήσεις αντρών και γυναικών σχετικά με τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου που θα πρέπει να αξιολογούνται δε φάνηκε να διαφέρουν σημαντικά, σε αντίθεση με έρευνα της Καπαχτσή (2007), η οποία διαπίστωσε ότι η στάση των γυναικών απέναντι στην αξιολόγηση της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι πιο θετική από ότι στους άντρες.

Όσον αφορά τον τρίτο άξονα, που εξέτασε ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης, τα 2/3 των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη κράτησαν ουδέτερη στάση και δεν απάντησαν θετικά ή αρνητικά στις προτάσεις της έρευνας. Στο ερώτημα αν κατάλληλοι για αξιολογητές είναι οι επιτροπές Πανεπιστημιακών, επιτροπές του ΥΠΠΕΘ, το ΠΥΣΠΕ, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, ένα Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων και οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν, σε μεγάλο ποσοστό, με την καταλληλότητα των προαναφερόμενων φορέων ως αξιολογητών. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από έρευνες που διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε δέχεται ως κατάλληλους για αξιολογητές τους εκπροσώπους των συνδικαλιστικών φορέων, τα Υπηρεσιακά Συμβούλια, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους των Γραφείων Εκπαίδευσης (Καπαχτσή, 2007; Λαζαρίδου, 2015), αλλά ούτε και τις επιτροπές του ΥΠΠΕΘ ή κάποιο Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Κιρκιλιανίδου, 2012; Πολύζος, 2007). Είναι φανερό ότι οι εξωτερικοί φορείς δε γίνονται αποδεκτοί από την πλειοψηφία των ερωτώμενων. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα και στο ερώτημα για το αν είναι κατάλληλοι για αξιολογητές ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο Διευθυντής Σχολείου και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (πρώην Σχολικός Σύμβουλος), οι ερωτώμενοι έδωσαν θετικές απαντήσεις στην παραπάνω πρόταση. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με έρευνες που διαπίστωσαν ότι ο Διευθυντής Σχολείου γίνεται δεκτός από τους εκπαιδευτικούς ως φορέας αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005; Κιρκιλιανίδου, 2012; Πασιαρδής, 1994), κατάλληλος να αξιολογήσει την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υπηρεσιακή συνέπεια του εκπαιδευτικού (Ανδρεαδάκης, κ.ά., 2006; Τσαντάκης, 2005). Όσον αφορά τον Σχολικό Σύμβουλο, αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι είναι τα καταλληλότερα πρόσωπα για να μετέχουν ή να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006), αρκεί να σέβονται τους εκπαιδευτικούς, να έχουν καλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, να

επιλέγονται με αξιοκρατικές διαδικασίες, να έχουν τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και να έχουν ισορροπημένη και φιλική συμπεριφορά (Μουτζούρη & Δασκαλόπουλος, 2011). Στον αντίποδα, έρευνα της Παμουκτσόγλου (2000) έδειξε ότι μόλις το 9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη αυτή αποδέχεται τον Σχολικό Σύμβουλο ως φορέα αξιολόγησης.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης με βάση τον παράγοντα φύλο, φάνηκε να υπάρχουν κάποιες διαφορές. Συγκεκριμένα, αναλύοντας τις απαντήσεις των ερωτώμενων στο αν κατάλληλοι για αξιολογητές είναι επιτροπές του ΥΠΠΕΘ ή ένα Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, οι διαφορές που καταγράφηκαν μεταξύ ανδρών και γυναικών ήταν στατιστικά σημαντικές. Επίσης, στο ερώτημα αν κατάλληλοι για αξιολογητές είναι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής του σχολείου, οι διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των δύο φύλων οριακά δε διέφεραν στατιστικά.

Όσον αφορά τον τέταρτο άξονα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κατάλληλες μεθόδους αξιολόγησης. Από τα ευρήματα προέκυψε ότι το 60% των απαντήσεων των ερωτώμενων ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προτάθηκαν από το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, ενώ ένα 30% φαίνεται να συμφωνεί με τις μεθόδους αυτές. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τάχθηκαν, σε μεγάλο ποσοστό, υπέρ της άποψης ότι η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση. Επίσης, τάχθηκαν υπέρ της θέσης ότι η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές, ενώ, σχεδόν καθολικά, απάντησαν θετικά στην πρόταση ότι τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής. Αντίθετα, φάνηκε να διαφωνούν με την άποψη ότι η συνέντευξη μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς και με τη θέση ότι η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται μόνο μια φορά τον χρόνο. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες, που διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήθελε να αξιολογείται μια φορά το τρίμηνο, αν η αξιολόγηση γινόταν από τον Διευθυντή του σχολείου και τον Σχολικό Σύμβουλο (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006) ή ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Χαρακόπουλος, 1998). Επίσης, σε μεγάλο βαθμό, οι ερωτώμενοι στην παρούσα μελέτη διαφωνούν με την καταλληλότητα της βιντεοσκόπησης ως μεθόδου αξιολόγησης της διδασκαλίας.



Στην πρόταση να γίνεται η αξιολόγηση με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ή από τους Διευθυντές σχολείων οι απαντήσεις ήταν μοιρασμένες. Παρόλο που, με βάση τη βιβλιογραφία (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2005; Τσαντάκης, 2005), αλλά και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, υπάρχει εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους δύο αυτούς θεσμούς, δε φαίνεται να είναι σίγουροι ότι οι περιγραφικές εκθέσεις μπορούν να αποτελέσουν αποδεκτή μέθοδο αξιολόγησής τους. Επίσης, έστω και με οριακή πλειοψηφία στις απαντήσεις τους, οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι ούτε η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης. Θετικά όμως αντιμετωπίζεται η άποψη ότι η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω αποτελέσματα, καμιά μέθοδος αξιολόγησης δε φαίνεται να είναι κοινά αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Όσον αφορά το φύλο των ερωτώμενων, δεν υπήρξαν ουσιαστικές διαφορές στις απαντήσεις που δόθηκαν μεταξύ αντρών και γυναικών, με εξαίρεση την πρόταση «τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής», όπου οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στατιστικά ήταν οριακές.

Τα συνολικά ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι, η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνεί τόσο με την αναγκαιότητα του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών όσο και με τους τομείς που θα πρέπει να αξιολογούνται. Αναφορικά με τα πρόσωπα που καλούνται να μετέχουν ή να αναλάβουν το έργο της αξιολόγησης, αλλά και τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, έτσι όπως προτάθηκαν στο εργαλείο της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να τηρούν ουδέτερη στάση, απαντώντας «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», ενώ ένας στους τρεις τάσσεται υπέρ των προτάσεων αυτών.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο θεσμός της αξιολόγησης γενικότερα, και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο ειδικότερα, είναι πολύ σημαντικός. Απορρέει από λόγους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς, διοικητικούς. «Θεωρείται αδιανόητο να εργάζεται κανείς σε έναν χώρο, να δαπανώνται χρήματα, να αγωνιούν άνθρωποι, να κοπιάζουν, και να μην ελέγχεται το παραγόμενο έργο, να μην ανατροφοδοτούνται οι άμεσα εμπλεκόμενοι και να μην ενισχύονται και υποστηρίζονται. Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση ως θεσμός στην εκπαίδευση, κατά την μακρόχρονη εφαρμογή της, είναι και αρνητικά φορτισμένη. Οι αντιδράσεις και αρνήσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα άστοχες και απερίσκεπτες. Δεν μπορεί να παρακολουθείται το διδακτικό έργο για μερικές ώρες, μία ή δύο φορές τον χρόνο, και από το αποτέλεσμα αυτής της παρακολούθησης να εξαρτάται η περαιτέρω σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού» (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006). Η επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση δικαιολογείται και με βάση τη διαπίστωση ότι η διδασκαλία είναι ένα γεγονός μοναδικό και ανεπανάληπτο. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος, μια και μοναδική μέθοδος, που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του διδακτικού και γενικότερα του παιδαγωγικού έργου (Παπασταμάτης, 2001). Το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), έχει τονίσει επανειλημμένως τη θέση της για την αξιολόγηση, ως «μία ανατροφοδοτική, γνήσια παιδαγωγική διαδικασία ουσιαστικής αποτίμησης, τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και συνολικά της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μιλά για μια αποτίμηση από τα «κάτω», που θα πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς συλλογικά και όχι από μονοπρόσωπα όργανα και θα έχει ως στόχο την ανίχνευση των προβλημάτων και τον σχεδιασμό των αναγκαίων παρεμβάσεων στην κατεύθυνση της ουσιαστικής ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του δημόσιου σχολείου» (ΔΟΕ, 2014).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επομένως, απαιτεί τη συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναφέρεται τόσο στις προϋποθέσεις και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται όσο και στους συμμετέχοντες και στα αποτελέσματα της δραστηριότητάς τους. Η σφαιρική αυτή προσέγγιση της αξιολόγησης προϋποθέτει ότι, η τελευταία, δεν αφορά αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, αλλά το σύνολο των παραμέτρων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*», 11-22.
- Αθανασίου, Λ., & Ξηντάρας, Π. (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 10-12-2018 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm>
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα.
- Αναστασίου, Φ. Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Κοντάκος, Α., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη του εκπαιδευτικού που έχει ανάγκη η εκπαίδευση σήμερα. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΠΕΑΔ «*Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*». Δράμα.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής Σχολείου ως Φορείς Αξιολόγησης του Έργου των Εκπαιδευτικών: Εμπειρική Έρευνα σε Εκπαιδευτικούς της Α/θμιας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «*Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*». Πάτρα: ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, 1-8.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., & Στιβακτάκης, Ε. (2006). Θέση και Ρόλος των Διευθυντών Σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Αναφορικά με την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Στο: Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ΄*. Αθήνα: Ατραπός, 42-60.
- Αντωνίου, Μ. (2017). *Συγκριτική προσέγγιση και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού προσωπικού της Ελλάδας και χωρών του εξωτερικού – Οι σύγχρονες τάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης / ΑΤΕΙ Πειραιά.
- Βελισσαρίου, Α. (2016). *Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Κοινωνικών επιστημών / Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Γκαλένης, Σ., & Παπαευαγγέλου, Γ. (2005). Η διοίκηση ολικής ποιότητας και η εφαρμογή της σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου «*Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*», 3, 27-39. Άρτα.
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και η Διεύθυνση του Σχολείου: Πορίσματα έρευνας. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «*Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*», 23-29.
- Γκότοβος, Θ. (1984). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαλακούρα, Π. (2015). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη σκοπιά των γονέων: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ / ΔΠΘ.
- Δημητρόπουλος, Γ. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΔΟΕ (2014). *Απόφαση της ΔΟΕ για την αυτοαξιολόγηση - αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, 391-436. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά του 2<sup>ου</sup> Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμια Αθηνών και Κύπρου
- Κασσωτάκης, Μ. (1997). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., & Ποιμενίδου, Δ. (2007). Απόψεις

- εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 157-177.
- Κιρκιλιανίδου, Μ. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολική μονάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ / Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πρέβεζας. 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο «*Παιδεία κάλλιστον έστι κτήμα βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και πράξη*» (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Αθήνα.
- Λαζαρίδου, Ζ. (2015). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής / ΑΠΘ.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 195-209.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41, Αθήνα: ΔΟΕ / ΙΠΕΜ.
- Μουτζούρη - Μανούσου, Ε., & Δασκαλόπουλος, Ι. (2011). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο Σχολικός Σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ανακτήθηκε στις 11-12-2018 από τη διεύθυνση <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος10/034-045.pdf>.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο: ΟΛΜΕ, Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, (σ. 24-35). Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2000). Σχολικός Σύμβουλος: Αποτυχημένος θεσμός ή «Αδύναμος» Σχολικός Σύμβουλος. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Εκφραση.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-63.
- Πασσιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Πασσιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ανακτήθηκε στις 11-12-2018 από την ηλεκτρονική δ/νση [http://www.pi-schools.gr/paideia\\_dialogos/prot\\_axiologisi.pdf](http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_axiologisi.pdf).
- ΠΔ 152 (2013). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπ/σης*. ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013, 4107-4134.
- Πίος, Σ. (2012). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 6-6-2019 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/629/624>
- Πολύζος, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ/ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ρεκαλίδου, Γ., & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 175-191.
- Σαπουνάς, Α. (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σουτζιή, Ε., & Χριστοφίδου, Ε. (2012). Ανάπτυξη συστήματος διαμορφωτικής αξιολόγησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών λειτουργιών και του έργου τους σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*». Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Στάμος, Γ. (2004). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικός έλεγχος*. Πτυχιακή εργασία στην Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., Αθήνα.
- Τσαγκαρλή - Διαμάντη, Ε. (2003). *Αξιολόγηση – Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- ΥΠΠΘΠΑ (2013). «*Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)*», Ν. 4142, ΦΕΚ 83/Α/9-4-2013.
- ΥΠΔΒΜΘ (2010). «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*», Ν. 3848, ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010.

- ΥΠΕΠΘ (2002). «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων», ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002.
- ΥΠΕΠΘ (2002). «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Α/θμιας και Β/θμιας εκ/σης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», Ν. 2986, ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002.
- ΥΠΕΠΘ (1997). «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», Ν. 2525, ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997.
- ΥΠΕΠΘ (1985). «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Ν. 1566, ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985.
- Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», 123-134.
- Χαλκιοπούλου, Β. (2012). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών ενόψει της εφαρμογής της στο πλαίσιο του Νόμου 3848/2010*. Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ / Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα.
- Χατζηαποστόλου, Α. (2013). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Φιλοσοφική Σχολή/ΦΠΣ/ΑΠΘ.
- Χατζηγιάννης, Θ., & Λιμαράκη, Μ. (2013). Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Διευθυντών Β/θμιας Εκπαίδευσης, Λίγο πριν την Εφαρμογή του Νόμου για την Αξιολόγηση. Πρακτικά 16<sup>ου</sup> Συνεδρίου «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», 2, 341-353. Πάτρα.





## ΜΕΡΟΣ Α'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες απόψεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης και την αναγκαιότητά της. Για καθεμιά από τις δηλώσεις αυτές καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας, βάζοντας √ στην αντίστοιχη επιλογή (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
1	Η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης					
2	Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί					
3	Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού					
4	Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του					
5	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης					
6	Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του					

## ΜΕΡΟΣ Β'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τους τομείς του έργου του εκπαιδευτικού που θα πρέπει να αξιολογούνται. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας βάζοντας √ στην αντίστοιχη επιλογή για καθεμιά από τις δηλώσεις (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
7	Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση:					
	α. Τη χρήση των νέων μεθόδων διδασκαλίας					
	β. Την ενεργοποίηση των μαθητών του και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία					
	γ. Τη μεταδοτικότητά του					
	δ. Τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών					

	ε. Τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών					
8	Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας					
9	Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
10	Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης					
11	Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη					
12	Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο δεν αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού					
13	Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης					
14	Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση					

### ΜΕΡΟΣ Γ'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με το ποιοι είναι κατάλληλοι να αναλάβουν ή να μετέχουν στο έργο της αξιολόγησης. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας βάζοντας ✓ στην αντίστοιχη επιλογή για καθεμιά από τις δηλώσεις (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
15	Κατάλληλοι για αξιολογητές είναι:					
	α. Επιτροπή Πανεπιστημιακών					
	β. Ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Διευθυντής του Σχολείου					
	γ. Το ΠΥΣΠΕ					
	δ. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης					
	ε. Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ					
16	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ)					

17	Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών					
18	Οι φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών					
19	Ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) είναι αυτός που πρέπει να αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού					
20	Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης					

## ΜΕΡΟΣ Δ'

Στο μέρος αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις, που ακούγονται συχνά στα πλαίσια συζητήσεων σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως προηγουμένως, καταγράψτε τη συμφωνία ή διαφωνία σας βάζοντας √ στην αντίστοιχη επιλογή για καθεμιά από τις δηλώσεις (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

		1	2	3	4	5
21	Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές					
22	Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη θεωρείται απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης					
23	Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος					
24	Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου					
25	Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές					
26	Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο					
27	Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του					
28	Η μέθοδος των μορίων θα πρέπει να χρησιμοποιείται από τους αξιολογητές, αναφορικά με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε διοικητικό στέλεχος της εκπαίδευσης (διευθυντής σχολικής μονάδας, ΣΕΕ, κ.ά.)					
29	Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμψει για επιμόρφωση					
30	Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής					