



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**

Διπλωματική εργασία

**Τίτλος**

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ.  
ΑΠΟΨΕΙΣ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ  
ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

Της

Καζαμίας Δήμητρας

Επιβλέπων Καθηγητής: Γιαβρίμης Παναγιώτης

Επιτροπή: Πλιόγκου Βασιλική, Τζάρτζας Γεώργιος

Φλώρινα, Ημερομηνία 14/05/2024

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	v
Abstract.....	vii
Εισαγωγή .....	8
1. Η έννοια της αξιολόγησης .....	10
1.1. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της Αξιολόγησης .....	13
1.2. Μορφές αξιολόγησης.....	14
2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου .....	15
2.1. Ορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου .....	16
2.2. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ....	18
2.3. Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών .....	19
2.4. Μοντέλα αξιολόγησης.....	20
2.4.1. Το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης .....	22
2.4.2. Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης.....	23
3. Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης σε Παγκόσμιο, Ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο.....	25
4. Αξιολόγηση και ιδεολογία .....	28
5. Η πολιτική της αξιολόγησης ως διαδικασία και η σύνδεση με την εκπαιδευτική πολιτική .....	31
6. Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική .....	33
7. Ερευνητικά δεδομένα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	38
8. Μεθοδολογία της έρευνας .....	39
8.1. Σκοπός της έρευνας .....	39
8.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	40
8.3. Μέθοδος.....	41
8.3.1. Δείγμα .....	41
8.3.2. Περιγραφή εργαλείου έρευνας.....	41
8.3.3. Διαδικασία έρευνας.....	43
8.3.4. Αξιοπιστία – εγκυρότητα έρευνας.....	44
8.4. Ευρήματα .....	45
Συζήτηση .....	150
Συμπεράσματα .....	157
Βιβλιογραφία .....	159

Κυβερνητικές πηγές.....	162
Διαδικτυακές πηγές .....	162

## Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία/ Φύλο .....	46
Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία/ Επίπεδο σπουδών .....	46
Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία/ Έτη συνολικής προϋπηρεσία .....	46
<b>Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία/ Περιοχή σχολείου .....</b>	<b>47</b>
Πίνακας 5. Επιμόρφωση σχετική με την αξιολόγηση;.....	47
Πίνακας 6. Έχετε αξιολογηθεί ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός; .....	48
Πίνακας 7. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο» .....	49
Πίνακας 8. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών» .....	50
Πίνακας 9. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας».....	52
Πίνακας 10.. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σχολείου» .....	54
Πίνακας 11. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών .	55
Πίνακας 12. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών .....	56
Πίνακας 13. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση του επίπεδου σπουδών των εκπαιδευτικών .....	58
Πίνακας 14. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επίπεδου σπουδών των εκπαιδευτικών .....	59
Πίνακας 15. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών .....	60
<b>Πίνακας 16. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>62</b>
Πίνακας 17. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών .....	63
<b>Πίνακας 18. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>65</b>
Πίνακας 19. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο» .....	67
Πίνακας 25. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση του επίπεδου σπουδών των εκπαιδευτικών .....	77
Πίνακας 27. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών .....	79
Πίνακας 29. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών .....	82

Πίνακας 62. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επίπεδου σπουδών των εκπαιδευτικών .....	127
Πίνακας 67. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο» .....	131
Πίνακας 68. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών» .....	132
Πίνακας 69. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας» .....	133
Πίνακας 70. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σπουδών» .....	134
Πίνακας 71. Αποτελέσματα Ανοva για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών	135

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εξετάζοντας τις απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στόχος είναι η κατανόηση των αντιλήψεών τους για τις μορφές, τα κριτήρια και τους σκοπούς της αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιολόγηση ορίζεται ως μια συστηματική και τεκμηριωμένη διαδικασία που αποσκοπεί στην έκφραση κρίσεων για την αξία ενός φαινομένου. Σκοπός της είναι η βελτίωση μέσω της παροχής πληροφοριών για λήψη αποφάσεων. Μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, όπως η παρατήρηση διδασκαλίας, η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από συναδέλφους, μαθητές και γονείς. Επιπλέον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποσκοπεί στην κρίση της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης, με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας. Τίθενται κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία δύνανται να περιλαμβάνουν την επίδοση των μαθητών, τις διδακτικές και παιδαγωγικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, τις σχέσεις με μαθητές και γονείς, τη συμμετοχή σε συνεργασίες και καινοτομίες, καθώς και την επαγγελματική εξέλιξη. Επίσης, διακρίνονται δύο βασικά μοντέλα αξιολόγησης: το τεχνοκρατικό, που εστιάζει στην τυποποίηση και τον έλεγχο, και το ανθρωπιστικό, που εστιάζει στην αυτονομία και την ανάπτυξη. Η αξιολόγηση έχει μακρά ιστορία σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο. Η εξέλιξή της έχει επηρεαστεί από ποικίλους παράγοντες, όπως οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Φέρει ιδεολογική δυναμική, καθώς δύναται να υπηρετήσει διαφορετικούς σκοπούς και να αντικατοπτρίζει διαφορετικές αξίες και συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς αποτελεί εργαλείο για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και την προώθηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, αλλά και τις προκλήσεις που ελλοχεύουν στην υλοποίησή της και βασίζεται σε ποσοτικά δεδομένα με ερωτηματολόγιο σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

**Λέξεις- κλειδιά:** Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Νεοδιόριστοι Εκπαιδευτικοί, Αντιλήψεις, Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική, Βελτίωση Εκπαίδευσης

## **Abstract**

This study focuses on the evaluation of educational work, examining the perspectives of newly appointed teachers in Greece. The aim is to understand their perceptions of the forms, criteria, and purposes of evaluation, taking into account the framework of Greek educational policy. Evaluation is defined as a systematic and documented process that aims to express judgments about the value of a phenomenon. Its purpose is to improve through the provision of information for decision-making. It can take various forms, such as classroom observation, self-evaluation, evaluation by colleagues, students, and parents. Furthermore, the evaluation of educational work aims to assess the quality of teaching and learning, with the goal of improving teaching practices and enhancing the learning experience. Evaluation criteria are set, which may include student performance, the teacher's teaching and pedagogical abilities, relationships with students and parents, participation in collaborations and innovations, as well as professional development. In addition, two basic evaluation models are distinguished: the technocratic model, which focuses on standardization and control, and the humanistic model, which focuses on autonomy and development. Evaluation has a long history at the global, European, and Greek levels. Its evolution has been influenced by various factors, such as political, social, and economic developments. It carries ideological momentum, as it can serve different purposes and reflect different values. It is directly linked to educational policy, as it is a tool for implementing educational goals and promoting changes in the educational system. This research shows the necessity of evaluation, but also the challenges that lie in its implementation. It is based on quantitative data with a questionnaire administered to newly appointed teachers.

**Keywords:** Evaluation of Educational Work, Newly Appointed Teachers, Perceptions, Greek Educational Policy, Improvement of Education

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελείται από θεωρητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από 7 κεφάλαια και από το ερευνητικό μέρος.

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα, ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την βελτίωση της εκπαίδευσης, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση των δυνατών και αδύναμων σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος, στον εντοπισμό προβλημάτων και λήψη μέτρων για την αντιμετώπισή τους, στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στη λογοδοσία προς την κοινωνία. Επιπλέον, αναφέρονται οι διάφορες μορφές αξιολόγησης, η αρχική (διαγνωστική), που πραγματοποιείται πριν την έναρξη της διδασκαλίας, η ενδιάμεση (διαμορφωτική), που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η τελική (αθροιστική), που διεξάγεται μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που αποτελεί μια σημαντική διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο την βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και ορίζεται ως η συστηματική και τεκμηριωμένη διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού. Αναφέρονται οι λόγοι της αναγκαιότητας της και τίθενται τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρουσιάζονται δύο διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης.

Το τρίτο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο. Θα αναφερθούν σημαντικά γεγονότα και τάσεις που έχουν διαμορφώσει το τοπίο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Στο επόμενο, αναδεικνύεται η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ως μια μη ουδέτερη διαδικασία, που επηρεάζεται από ιδεολογικούς παράγοντες.



Κατόπιν, παρουσιάζεται η πολιτική της αξιολόγησης. Αναφέρεται στον τρόπο που σχεδιάζεται, εφαρμόζεται και χρησιμοποιείται η αξιολόγηση. Σε αυτό το κεφάλαιο, θα εξεταστεί η σύνδεση της πολιτικής της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική πολιτική. Θα αναλυθεί πώς η εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει τους στόχους, τις μεθόδους και τη χρήση της αξιολόγησης.

Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, θα παρουσιαστεί η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Θα αναφερθούν οι σημαντικότερες νομοθετικές πράξεις και οι εξελίξεις που έχουν λάβει χώρα τα τελευταία χρόνια.

Το πρώτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη για την παρούσα εργασία. Θα αναφερθούν ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία συλλογής δεδομένων και η μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων.

Έπειτα, στο επόμενο κεφάλαιο αυτό συζητώνται τα ευρήματα της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα. Αναφέρεται επίσης η εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί της.

Τέλος, στο τελευταίο κεφάλαιο προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

## 1. Η έννοια της αξιολόγησης

Τυπικά, δεν υπάρχει μέρος της ανθρώπινης δραστηριότητας που να στερείται μεθόδου ή έννοιας αξιολόγησης, είτε σε επίσημο είτε σε ανεπίσημο περιβάλλον. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αναγνωρίζεται ως κοινή γνώση στην καθημερινή ζωή είτε υιοθετεί μια επίσημη και προγραμματισμένη προσέγγιση, περιλαμβάνει την έννοια της αξιολόγησης. Από αυτή την άποψη, η αξιολόγηση, ως αναγνωρισμένη και υποχρεωτική κοινωνική διαδικασία που σχετίζεται με κάθε άτομο ή ομάδα ατόμων, είναι επίσης το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, και ως εκ τούτου, είναι θεμελιώδης, σημαντική και αναπόσπαστη σε κάθε οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια. Αυτό σχετίζεται κυρίως με το σχεδιασμό, τη διαδικασία και την υλοποίηση (Κωνσταντίνου, 2000: 78· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Η διαδικασία της αξιολόγησης εξακολουθεί να είναι ενεργή και σήμερα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας, γεγονός που την καθιστά παγκόσμιο φαινόμενο. Αυτός ο ισχυρισμός υποστηρίζεται από την πλειοψηφία των μελετητών, συμπεριλαμβανομένου του R. Howsman, ο οποίος πιστεύει ότι «όπου υπάρχει κόσμος, θα υπάρχει και αξιολόγηση». Ωστόσο, οι εμπειρογνώμονες αξιολόγησης μπορεί να παρεξηγήσουν την έννοια με διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχουν διαφορές στους ορισμούς της αξιολόγησης που είναι εμφανείς τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Τυπικά, η αξιολόγηση θεωρείται η διαδικασία υπολογισμού της αξίας ενός ατόμου, αντικειμένου, δράσης ή περιστασης ή η διαδικασία προσδιορισμού της ποιότητας ενός πράγματος σε σύγκριση με ένα άλλο αντικείμενο, διαδικασία ή γεγονός. (Κασωτάκης, 1987: 13· Κωνσταντίνου, 2015).

Πιο στενά, η λέξη αξιολόγηση μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει σχεδιασμό, απόκτηση και παροχή πληροφοριών που προορίζονται να βοηθήσουν στην επιλογή των επιλογών. Ο Καψάλης (1998) ενσωματώνει αυτόν τον ορισμό δηλώνοντας ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει συγκεκριμένα κριτήρια. Για να εκτιμηθεί κάτι, πρέπει να μετρηθεί, αυτή η μέτρηση διεξάγεται με μια συγκεκριμένη μονάδα μέτρησης. Η διαδικασία της μέτρησης περιλαμβάνει πρώτα τη συλλογή πληροφοριών μέσω εξέτασης και μετά την έκφραση των πληροφοριών που προκύπτουν. Από αυτή την άποψη, η έννοια της αξιολόγησης σχετίζεται παρόμοια με την έννοια της μέτρησης, καθώς η τελευταία προέρχεται από

την πρώτη. Ως αποτέλεσμα, η έννοια της αξιολόγησης καθιστά αναγκαία τη χρήση αντίστοιχης κλίμακας μέτρησης (Φράγκος, 1997· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

Συνθετικά μιλώντας, ο όρος «αξιολόγηση» περιλαμβάνει την αντικειμενική αξιολόγηση της αξίας, της αποτελεσματικότητας και της καταλληλότητας μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθόδους (Κωνσταντίνου, 2002: 37-51). Ο πρωταρχικός στόχος είναι να εξακριβωθεί ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος, να εντοπιστούν οι παράγοντες που εμπόδισαν την επίτευξή του και να εφαρμοστούν τα κατάλληλα μέτρα για την ενίσχυση της αξιολογούμενης δραστηριότητας.

Στη σφαίρα των επίσημων πλαισίων, όπου η αξιολόγηση λαμβάνει περισσότερους πόρους, προσωπικό και έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στις ζωές των ανθρώπων, η διαδικασία αξιολόγησης και τα διάφορα στάδια της καθορίζονται με μεγαλύτερη σαφήνεια. Αυτά τα στάδια πραγματοποιούνται συνήθως μέσω συλλογικών προσπαθειών κυβερνητικών και μη κυβερνητικών οργανισμών. Η οργάνωση και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αναγνωρίζονται ευρέως ως σημαντική κοινωνική ευθύνη (Κασωτάκης, 1987: 13· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Συνθετικά μιλώντας, ως «αξιολόγηση» ορίζεται η αντικειμενική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της καταλληλότητας μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθόδους (Κωνσταντίνου, 2002: 37-51). Ο πρωταρχικός στόχος είναι να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί στόχοι, να εντοπιστούν τυχόν εμπόδια που εμπόδισαν την επίτευξή τους και να εφαρμοστούν τα απαραίτητα μέτρα για ανατροφοδότηση και βελτίωση της αξιολογούμενης δραστηριότητας.

Σε διάφορα επίπεδα της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου του οικονομικού, πολιτικού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού τομέα, υπάρχει ανάγκη για έλεγχο της επίτευξης των στόχων και των παραγόντων που μπορεί να εμποδίσουν την επίτευξή τους. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση έχει γίνει αναπόσπαστο μέρος των διεθνών πολιτικών για πολυεθνικούς οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και ο Ο.Ο.Σ.Α. Αυτοί οι οργανισμοί τονίζουν τη σημασία της αξιολόγησης ως επίσημης και συστηματικής διαδικασίας. Η ΕΕ, για παράδειγμα, ισχυρίζεται ότι η αξιολόγηση απαιτεί συγκεκριμένους στόχους, λεπτομερή σχεδιασμό, συγκεκριμένες τεχνικές και αναπαραγώγιμα αποτελέσματα. Θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των

χρηστών, να αντιμετωπίζει κρίσιμα ζητήματα, να αποφέρει αποτελεσματικά και αποδοτικά αποτελέσματα και να παρέχει στους λήπτες αποφάσεων πολύτιμες πληροφορίες, λαμβάνοντας υπόψη τα πολιτικά πλαίσια και τους διαθέσιμους πόρους.

Τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή για να εμβαθύνουμε στην οπτική του Βεργίδη (2001), ο οποίος προσφέρει πληροφορίες για τις μεθόδους αξιολόγησης από θεωρητική σκοπιά. Σύμφωνα με αυτόν τον μελετητή, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος έρευνας που ξεχωρίζει λόγω της διεπιστημονικής φύσης της. Για την αποτελεσματική διεξαγωγή της αξιολόγησης, είναι σημαντικό να συγκεντρωθεί μια ομάδα ερευνητών από διάφορους κλάδους. Αυτή η διεπιστημονική προσέγγιση επιτρέπει μια ευρύτερη εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών από τις κοινωνικές επιστήμες και είναι απαραίτητη για τη λήψη καλώς ενημερωμένων αποφάσεων (Βεργίδης, 2001: 40-60).

Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, υπάρχει κοινή αντίληψη ότι η αξιολόγηση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική όσο και στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Η ιδέα της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών προέκυψε παράλληλα με την εγκαθίδρυση εκπαιδευτικών συστημάτων σε διάφορα έθνη, δημιουργώντας τον όρο «αξιολόγηση» όπως αναφέρεται στην εκπαίδευση σήμερα. Αρχικά, η αξιολόγηση περιοριζόταν κυρίως στα σχολεία και επικεντρώθηκε αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών. Ιστορικά, οι εκπαιδευτικοί και άλλα μέρη που επένδυσαν έδωσαν προτεραιότητα στην ανάπτυξη αντικειμενικών τεχνικών για την ακριβή αξιολόγηση και επικύρωση των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Παρά τις σημαντικές προόδους που έχουν γίνει, οι ειδικοί εξακολουθούν να θεωρούν αυτή τη διαμάχη ανεπίλυτη μέχρι σήμερα.

Ένας άλλος τομέας ανησυχίας ήταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως αναπόσπαστων στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι τεράστια και περιλαμβάνει μια σειρά διαδικασιών που όλες περιλαμβάνουν έρευνα, αξιολόγηση και τεκμηρίωση ποιοτικών ή ποσοτικών πτυχών της εκπαίδευσης (Papakonstantinou, 1993· Konstantinou, 2013: 11). Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία που βασίζεται σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Τον τελευταίο καιρό, η εξέλιξη της εκπαίδευσης οδήγησε στη διεύρυνση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως διακριτού

επιστημονικού κλάδου, που συνδυάζει την εκπαιδευτική έρευνα και τη μέτρηση (Παλιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997).

### **1.1. Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της Αξιολόγησης**

Ανάλογα με τους στόχους που τίθενται στην αξιολόγηση, η διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει χαρακτήρα ελέγχου ή ανατροφοδότησης ή συνδυασμό των δύο. Όταν ο προσανατολισμός είναι καθοριστικός, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στο προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι το αποτέλεσμα και γενικά η αποτελεσματικότητά της, προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι και, επομένως, να αξιολογηθεί άμεσα η εκπαιδευτική πράξη. Όταν αξιολογείται ο προσανατολισμός, η διαδικασία έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, με στόχο τη βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού έργου, και από αυτή την άποψη, η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιολογείται σε σχέση με τις διάφορες παραμέτρους και όχι μόνο σε σχέση με το βαθμό στους οποίους επιτεύχθηκαν οι στόχοι (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού & Τσάφος, 2008: 391).

Το επίκεντρο κάθε αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η βελτίωση των ακαδημαϊκών προτύπων και η βελτιστοποίηση της σχολικής παραγωγικότητας. Παρόλα αυτά, η προσεκτική εξέταση όλων των μεταβλητών είναι απαραίτητη για το συγκεκριμένο σενάριο, μαζί με τη συνεργασία και τη συμβολή όλων των ενδιαφερομένων σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η επιδίωξη της εκπαιδευτικής αριστείας έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία σαράντα χρόνια. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, υπήρχαν ανησυχίες για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης στην προώθηση της κοινωνικής προόδου οδήγησαν σε πολυάριθμες άλλες μελέτες που ανέλυσαν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, αυτές οι μελέτες καταδεικνύουν ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία, το σχολείο έχει ελάχιστη σχέση με τη διαδικασία της μάθησης και, ως εκ τούτου, η απόδοσή τους καθορίζεται κατά κύριο λόγο από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Δούκας, 1999: 173).

Αυτό συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση συνδέεται απαραίτητα με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά δεν έχει μόνο παιδαγωγικό και διδακτικό στοιχείο, επιπλέον έχει και κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές συνιστώσες. Τα ζητήματα που θέτει η εφαρμογή της και οι κατηγορίες στις οποίες ανήκουν δημιουργούν ένα πνευματικό πλαίσιο αξιολόγησης που βασίζεται σε αυτές τις πληροφορίες. Στην πραγματικότητα, η κυρίαρχη πολιτική, που εκφράζεται από το κράτος και την εξουσία, αντανakλάται στις διαδικασίες εκπαίδευσης και αξιολόγησης, που είναι τα μέσα με τα οποία το κράτος ρυθμίζει τον εκπαιδευτικό και τον εμποδίζει να απομακρυνθεί από το πολιτικό και κοινωνικό σύστημα που είναι παρόν και τηρεί τους κανονισμούς του. Αυτό διευκολύνει τη διαβεβαίωση της αρχής ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν τις ίδιες μεθόδους και θα έχουν ομοιόμορφη πρόσβαση στην εκπαίδευση, γεγονός που οδηγεί σε ομοιόμορφο αποτέλεσμα (Γιαννόπουλος & Χρονοπούλου, 2001: 20).

## **1.2 Μορφές αξιολόγησης**

Ο όρος «μεθοδολογία» αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η αξιολόγηση, περιλαμβάνοντας τον τύπο, τη μέθοδο, τη διαδικασία, τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Οι «μορφές» ή «τύποι» της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε σύγκριση με τα «μοντέλα», συνδέονται με την πρακτική εφαρμογή (μικροεπίπεδο) και αφορούν περισσότερο το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή την ίδια τη μεθοδολογία. Αυτό περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση, τη διαδικασία, τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, καθώς και τον σκοπό που εξυπηρετούν. Οι αξιολογήσεις μπορεί να είναι περιεκτικές, καλύπτοντας μια σειρά θεμάτων ή μερικές, εστιάζοντας σε ένα συγκεκριμένο θέμα. (Δημητρόπουλος, 1999: 160-168· Δολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008: 37-39).

Όσον αφορά το χρονοδιάγραμμα της αξιολόγησης σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι: αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση και τελική ή αθροιστική αξιολόγηση. Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιείται πριν από την έναρξη του προγράμματος και στοχεύει στην αξιολόγηση των αναγκών, τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και της προόδου του προγράμματος. Η ενδιάμεση αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την υλοποίηση του προγράμματος και εστιάζει στον εντοπισμό προβλημάτων και αδυναμιών, καθώς και στην εφαρμογή των απαραίτητων διορθωτικών ενεργειών. Τέλος, η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του

αποτελέσματος του προγράμματος και όλων των παραγόντων που συμβάλλουν. Αυτά τα αποτελέσματα αξιολόγησης μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για την τροποποίηση και ενίσχυση του προγράμματος (Κωνσταντίνου, 2004).

Όταν αναφερόμαστε σε «τεχνικές», συζητάμε συγκεκριμένες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση διαφόρων πτυχών. Αυτές οι μέθοδοι συνδέονται στενά με τις τεχνικές, παρέχοντας λεπτομερή ορισμό και εξήγηση. Είναι σημαντικό να επιλέγονται οι κατάλληλες τεχνικές με βάση τη μέθοδο που χρησιμοποιείται προκειμένου η μέθοδος να λειτουργεί αποτελεσματικά. Μερικά παραδείγματα αυτών των τεχνικών περιλαμβάνουν παρατήρηση, επισκόπηση, μελέτη περίπτωσης, παρακολούθηση και καταγραφή μετρήσεων, μετα-παρακολούθηση, πειραματικές μεθόδους, συνεργασία και επικοινωνία, σύγκριση και συσχέτιση, ανάλυση περιεχομένου και έργο, και διατήρηση και εξέταση πηγών και αρχείων. Επιπρόσθετα, ένας συνδυασμός αυτών των μεθόδων μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί (Δημητρόπουλος, 1999; Doliopoulou&Gourgiotou, 2008: 37-39).

Υπάρχει ένα κοινό στοιχείο μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων της αξιολόγησης, που είναι η ύπαρξη δύο γενικών τύπων εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ο πρώτος τύπος αφορά τη θέση του φορέα αξιολόγησης σε σχέση με το σχολείο, δηλαδή οι εξωτερικές και εσωτερικές αξιολογήσεις. Συγκεκριμένα, η σχέση μεταξύ των αξιολογητών και του αντικειμένου αξιολόγησης μπορεί να ταξινομηθεί ως εξής: α) εξωτερική αξιολόγηση, όπου οι αξιολογητές δεν εμπλέκονται άμεσα στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η εξωτερική αξιολόγηση διεξάγεται από οργανισμούς που είναι εξωτερικοί του σχολείου και κατέχουν υψηλότερο επίπεδο εξουσίας. Αυτοί οι οργανισμοί έχουν την αυτονομία διαχείρισης και αξιολόγησης και θεωρούνται μέρος της σχολικής ιεραρχίας. Ο δεύτερος τύπος αξιολόγησης είναι β) η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει μια άμεση σχέση μεταξύ του αξιολογητή και του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στις περιπτώσεις που οι αξιολογητές είναι τα ίδια άτομα που πραγματοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιείται ο όρος «αυτοαξιολόγηση» (Δημητρόπουλος, 1999: 165-168).

## **2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Η ανάδειξη και η ευρεία αποδοχή της έννοιας του «εκπαιδευτικού έργου» στην Ελλάδα ήταν μια απαραίτητη εξέλιξη τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, που συμπίπτει με την επιθυμία για αξιολόγηση. Η χρήση αυτής της έννοιας έγινε πιο εμφανής στη

χώρα μας κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, καθώς έγιναν προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης μετά την απομάκρυνση του Επιθεωρητή το 1982. Η πρόθεση πίσω από αυτό ήταν να παράσχει ένα σαφές εννοιολογικό πλαίσιο που θα νομιμοποιούσε την αξιολόγηση και θα διαχωρίσει από τις κυβερνητικές του συνδηλώσεις. Ο ορισμός του εκπαιδευτικού έργου έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, ανάλογα με την οπτική γωνία των ερευνητών. Αρχικά, επικεντρώθηκε κυρίως στην επίδειξη των αποτελεσμάτων των σχολικών λειτουργιών, με ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη. Ακόμη και σήμερα, αυτός ο ορισμός επιμένει, καθώς πολλοί εξακολουθούν να πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό έργο αφορά αποκλειστικά τις ευθύνες των εκπαιδευτικών.

## **2.1 Ορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Ο καθορισμός του εκπαιδευτικού έργου με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια αποδεικνύεται μια δύσκολη προσπάθεια. Συνδέεται περίπλοκα με τους στόχους της εκπαίδευσης, τη λειτουργία των σχολείων και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών. Ο Γκότοβος (1986) εγείρει αμφιβολίες για το αν ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» αφορά τις ενέργειες που πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ή τις ενέργειες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων, αν και ο συγγραφέας δίνει μεγαλύτερη σημασία σε αυτές τις τελευταίες. Υπήρξε μια πρόσφατη πρόταση ότι, στο πλαίσιο της επιτυχούς εκπαίδευσης και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, ο πρωταρχικός σκοπός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι να διευκολύνουν την απόκτηση γνωστικών γνώσεων.

Αρχικά αναφέρεται ο ορισμός που δίνει ο Κασσωτάκης (1992:46), ο οποίος προσφέρει μια ολοκληρωμένη και εκτενή κατανόηση της έννοιας της εκπαιδευτικής απασχόλησης. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη, η εκπαιδευτική απασχόληση αναφέρεται στις συλλογικές προσπάθειες που γίνονται σε μια χώρα με συστηματικό και προγραμματισμένο τρόπο, με στόχο την επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών στόχων. Αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει όλα τα αποτελέσματα και τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Παπακωνσταντίνου (1993:19-20) φαίνεται να υποστηρίζει αυτόν τον ορισμό, καθώς προτείνει ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της συνολικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε άλλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακόμη, ο Παπακωνσταντίνου τονίζει



την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού ιδρύματος συνολικά σε αυτή τη διαδικασία.

Η κυβέρνηση έχει θεσπίσει διάφορους ορισμούς για το εκπαιδευτικό έργο μέσω προεδρικών διαταγμάτων και νομοθεσίας. Στο Π.Δ. 140/1988, το άρθρο 1 τονίζει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει την αναγνώριση των συλλογικών και συμμετοχικών προσπαθειών των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τομείς. Π.Δ. 320/1993 ορίζει την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού έργου ως αξιολόγηση της συνολικής απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ο Ν. 2525/1997 ορίζει την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ως μια ολοκληρωμένη διαδικασία που αξιολογεί την ποιότητα της εκπαίδευσης και την έκταση εφαρμογής της, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993:19-20), η εκπαιδευτική προσπάθεια μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τρία αλληλένδετα επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το δεύτερο επίπεδο εστιάζει στις οργανωμένες και σκόπιμες ενέργειες που συμβαίνουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, το τρίτο επίπεδο επικεντρώνεται στις ατομικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζονται από τις εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές τους. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό έργο διεξάγεται τόσο σε μακρο-επίπεδο, με συμμετοχή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και σε μικρο-επίπεδο, με τη συμμετοχή μεμονωμένων μαθητών και τάξεων μέσω προγραμματισμένων και δομημένων δραστηριοτήτων.

Οι παράμετροι που καθορίζουν το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνουν διάφορα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των δασκάλων, των διοικητικών στελεχών και άλλων επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Επιπλέον, παράγοντες όπως η εκπαιδευτική πολιτική, οι στόχοι, τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, τα υλικά, η νομοθεσία, οι υποδομές και οι πόροι παίζουν σημαντικό ρόλο. Τελικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσπαθειών στοχεύει στη δημιουργία αξιολογήσεων, εκτιμήσεων και ανακαλύψεων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και στόχους μέσα σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που περιλαμβάνει όλες τις συνεισφέρουσες παραμέτρους που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## **2.2 Αναγκαιότητα, σκοπός και στόχοι της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου**

Η αξιολόγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στις εκπαιδευτικές όσο και στις διοικητικές πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως. Συνδέεται στενά με την ανάπτυξη, προετοιμασία και διευθέτηση εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, καθώς και με τη διαχείριση και εναρμόνιση της σχολικής διοίκησης. Αυτά τα στοιχεία είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της ομαλής και αποτελεσματικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992:21), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια κρίσιμη διαδικασία που έχει μεγάλη σημασία. Όταν εκτελείται αποτελεσματικά, δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές των σχολείων και στους δασκάλους να εντοπίσουν ζητήματα που αφορούν τη διαδικασία διοίκησης και τις υποκείμενες αιτίες τους. Τελικά, αυτή η διαδικασία έχει θετικό αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο, εκτείνοντας πέρα από τα άτομα που εμπλέκονται ή επηρεάζονται από αυτήν.

Ο ρόλος και η σημασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζεται ευρέως από επιστήμονες και εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπάρχει διαφωνία σχετικά με τις προσεγγίσεις και τους στόχους της εκπαίδευσης, είτε δηλωμένους είτε υπονοούμενους, καθώς και τα κίνητρα πίσω από την καθιέρωση και τη χρήση της αξιολόγησης. Όλα τα συστήματα αξιολόγησης χρησιμεύουν ως μέσο ρύθμισης της πραγματικότητας των σχολείων μέσω των εσωτερικών δομών εξουσίας και της σχέσης τους με το κράτος (Δούκας, 2000). Το δίκτυο που περιβάλλει τα συστήματα αξιολόγησης είναι διασυνδεδεμένο με συστήματα γνώσης που περιγράφουν τους σκοπούς, τις λειτουργίες, τις μεθοδολογίες διδασκαλίας και τη δυναμική μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Αυτές οι πτυχές συνδέονται περίπλοκα με ευρύτερους ορισμούς της σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών θεσμών (Δούκας, 2000).

Οι προτεινόμενοι στόχοι της αξιολόγησης περιλαμβάνουν: ενίσχυση της διδακτικής διαδικασίας, εντοπισμός αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω καθορισμένων πλαισίων δράσης, ενίσχυση οργανωτικών και διοικητικών πτυχών των σχολείων, ενίσχυση

εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, εμπλοκή άλλων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. και διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων και τεκμηρίωσης των αποφάσεων που λαμβάνονται (Σολομών, 1999: 15· Ντολιοπούλου& Γουργιώτη, 2008: 26-27).

### **2.3 Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών**

Οι στόχοι της αξιολόγησης συνδέονται περίπλοκα με το υπό αξιολόγηση θέμα, προκαλώντας έρευνες που καθοδηγούν την πορεία της αξιολόγησης και δίνουν οριστικά ευρήματα. Αυτές οι έρευνες ευθυγραμμίζονται με ευρύτερες μεθοδολογίες αξιολόγησης που αναφέρονται ως άξονες. Τα κριτήρια αξιολόγησης προέρχονται από την ανάλυση αυτών των αξόνων και συχνά ενσωματώνουν μετρήσιμες μεταβλητές που βοηθούν στη μέτρηση της αποτελεσματικότητάς τους. Αυτά τα «κριτήρια» περιλαμβάνουν κανονισμούς, αρχές και αριθμητικές τιμές που χρησιμοποιούνται για την ποσοτικοποίηση ή την απεικόνιση των χαρακτηριστικών του υπό εξέταση θέματος. Αυτά τα χαρακτηριστικά αντιπαρατίθενται με επιθυμητά χαρακτηριστικά που αντικατοπτρίζουν τον σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999· Κωνσταντίνου, 2015).

Τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως περιγράφονται από τα κριτήρια Δημητρόπουλος, μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: εξωτερικά και εσωτερικά κριτήρια. Τα εξωτερικά κριτήρια αποδίδουν σταθερά το ίδιο αποτέλεσμα και είναι διαφανή τόσο για τον αξιολογητή όσο και για τον αξιολογούμενο. Από την άλλη πλευρά, τα εσωτερικά κριτήρια βασίζονται στην κρίση του κάθε αξιολογητή ξεχωριστά. Επιπλέον, η φύση και η σύνθεση των κριτηρίων είναι σημαντικές στο επόμενο επίπεδο, περιλαμβάνοντας τόσο ποσοτικούς δείκτες όσο και ποιοτικές περιγραφές. Επιπλέον, τα κριτήρια αυτά αφορούν διάφορους τομείς όπως η οικονομία, η εκπαίδευση και τα γενικά θέματα (Δημητρόπουλος, 1999: 131-141).

Το θέμα της ποιότητας αξιολόγησης έχει πυροδοτήσει εκτενείς συζητήσεις, και δικαίως. Η ποιότητα είναι μια λεπτή και περίπλοκη υπόθεση που απαιτεί προσεκτική εξέταση και ακριβή οριοθέτηση. Στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι ευρέως αποδεκτό ότι το πρώτο κρίσιμο βήμα είναι η καθιέρωση μιας συνολικής κατανόησης του σκοπού της αξιολόγησης, καθώς χρησιμεύει ως το θεμέλιο της διαδικασίας αξιολόγησης. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ

αυτών των τριών στοιχείων, ανεξάρτητα από το αν ο αξιολογητής αναλαμβάνει την ηγεσία (Δημητρόπουλος, 1999: 141).

Για να αξιολογηθεί η ποιότητα της εργασίας ενός εκπαιδευτικού, είναι απαραίτητο να απαντηθούν ορισμένα ερωτήματα. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν το αναμενόμενο επίπεδο απόδοσης, τους δείκτες ενός αποτυχημένου εκπαιδευτικού έργου και τα κριτήρια για τον προσδιορισμό της ικανοποιητικής ή άριστης εργασίας (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιακκύρος, 2005: 16). Ωστόσο, δεν αρκεί απλώς να προσδιορίσουμε και να περιγράψουμε αυτά τα κριτήρια. Πρέπει επίσης να παρουσιάζονται με τρόπο που αναγνωρίζεται από άλλους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης ως ειδικές και σημαντικές. Επιπλέον, για να έχει νόημα η αξιολόγηση, τα κριτήρια πρέπει να είναι σαφή και ακριβή, διασφαλίζοντας την αποτελεσματικότητά τους για το άτομο που αξιολογείται.

## **2.4 Μοντέλα αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση είναι μια λεπτή και περίπλοκη επιχείρηση με τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά. Μπορεί να τοποθετηθεί σε διάφορα πλαίσια και προσεγγίσεις και ο αντίκτυπός του στη λειτουργία των εκπαιδευτικών τμημάτων ή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να είναι είτε θετικός είτε αρνητικός. Κατά συνέπεια, η επιλογή και η υιοθέτηση ενός μοντέλου ή συστήματος αξιολόγησης, ειδικά σε σχέση με το έργο του εκπαιδευτικού, συνδέεται στενά με τις κρίσιμες διερευνήσεις που προκύπτουν. Αυτές οι έρευνες μπορεί να θεωρηθούν ως ανησυχίες, διλήμματα, επιφυλάξεις ή ακόμα και απορρίψεις από την εκπαιδευτική κοινότητα ή τους ειδικούς (Μαυρογιώργος, 1993).

Η αναγκαιότητα, ο σκοπός και το εύρος της αξιολόγησης τίθενται ως αρχικά ερωτήματα. Είναι για ατομικούς, εκπαιδευτικούς, σχολικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς; Είναι για τη διασφάλιση της λογοδοσίας στην κοινωνία ή για την κάλυψη θεσμικών απαιτήσεων; Η επόμενη ερώτηση αφορά το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Είναι για τον εντοπισμό ζητημάτων και την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία ή είναι κυρίως για την εκπλήρωση νομοθετικών και κανονιστικών υποχρεώσεων; Ο τρόπος και οι μέθοδοι ερμηνείας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προκαλούν επίσης ανησυχία. Θα χρησιμοποιηθούν ποσοτικές ή ποιοτικές μέθοδοι; Θα υπάρχει συστηματική παρατήρηση στην τάξη, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια ή ανάλυση χαρτοφυλακίου; Οι δάσκαλοι εκφράζουν

επίσης ανησυχίες σχετικά με την εξέταση των μοναδικών χαρακτηριστικών του σχολείου, των επιστημονικών, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ικανοτήτων του δασκάλου, καθώς και των επαγγελματικών και κοινωνικών προσπαθειών τους και των επιτευγμάτων των μαθητών. Ένα άλλο ερώτημα τίθεται σχετικά με τον αρμόδιο φορέα για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης (Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκυρος, 2005: 5-9). Πρέπει να είναι το σχολείο, ο σύμβουλος, ο διευθυντής, οι μαθητές, οι γονείς ή ένας συνδυασμός αυτών των ατόμων; Η αξιολόγηση πρέπει να είναι εσωτερική ή εξωτερική; Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα οφέλη και τα μειονεκτήματα κάθε προσέγγισης. Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα στοιχεία της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας που επηρεάζουν την ποιότητά της. Τέλος, ο καθορισμός του ποιος θεωρείται ολοκληρωμένος δάσκαλος είναι μια σημαντική πτυχή της διαδικασίας αξιολόγησης.

Κατά τη διάρκεια του χρόνου, έχουν δοθεί διάφορες απαντήσεις για αυτές τις συγκεκριμένες έρευνες. Ωστόσο, όταν εξετάζουμε την υπάρχουσα βιβλιογραφία και έρευνα, γίνεται προφανές ότι κανένα από αυτά τα ερωτήματα δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά με τρόπο που να έχει αποκτήσει καθολική αποδοχή, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτές οι συγκεκριμένες έρευνες αποτελούν τον πυρήνα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών εγχειρημάτων, καλύπτοντας όλες τις πτυχές του θέματος. Όσον αφορά την αξιολόγηση, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η απομόνωση και η αξιολόγηση μεμονωμένων επιμέρους στοιχείων της εκπαίδευσης δεν μπορεί να αποφέρει αξιόπιστα και ακριβή αποτελέσματα εκτός εάν αποτελούν μέρος μιας συνολικής αξιολόγησης που περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν (Παπανούμ, 2003).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ο όρος «μοντέλο αξιολόγησης» περιλαμβάνει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την αξιολόγηση συστημάτων ή προγραμμάτων. Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει τον καθορισμό των στόχων και των επιμέρους στόχων της αξιολόγησης, τον καθορισμό του πεδίου εφαρμογής της, τον προσδιορισμό της αξίας και της χρήσης των αποτελεσμάτων, την περιγραφή των ρόλων του αξιολογητή και των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών έρευνας και τον προσδιορισμό των αντικειμένων και των μετρήσεων της αξιολόγησης (Παπαδημητρακόπουλος, 2006).

### 2.4.1 Το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης

Μεταξύ των ετών 1982 και 1998, η χώρα μας ανέπτυξε ορισμένες παραδοχές και αντιλήψεις γύρω από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσπαθειών. Το μοντέλο που επικρατούσε αυτή την περίοδο ήταν η τεχνοκρατική ή γραφειοκρατική προσέγγιση, η οποία έτυχε να είναι και η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη και παραδοσιακή μέθοδος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αυτή η συγκεκριμένη μεθοδολογία αξιολόγησης βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην ποσοτική αξιολόγηση και χρησιμοποιήθηκε κυρίως στην Ελλάδα, όπου χρησίμευσε ως μηχανισμός επιθεώρησης για το εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαδικασία αξιολόγησης επικεντρώθηκε γύρω από την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, οι οποίοι εκφράστηκαν με ποσοτικούς όρους μέσω μιας συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης. Επιπρόσθετα, αυτή η προσέγγιση στην αξιολόγηση ήταν ιεραρχικής φύσεως και τυπικά διεξήχθη από ανώτερη αρχή (Χατζηγεωργίου, 2004).

Πριν από το 1982 οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών στη χώρα μας γίνονταν από Επιθεωρητές που συνέτασσαν «εκθέσεις επιθεώρησης». Αυτές οι εκθέσεις αξιολόγησαν τις επιστημονικές γνώσεις, τις διδακτικές ικανότητες, τις διοικητικές δεξιότητες, την ευσυνειδησία, τη συμπεριφορά και την κοινωνική απόδοση των εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτές τις εκθέσεις είχαν σημαντικές επιπτώσεις για τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής και οικονομικής τους κατάστασης, των ευκαιριών για προαγωγή, των μισθολογικών προσαρμογών, ακόμη και της πιθανότητας απόλυσης (Μαυρογιώργος, 1993).

Ο στόχος αυτού του μοντέλου είναι ξεκάθαρα να αξιολογήσει τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών προσπαθειών. Ωστόσο, είναι προφανές ότι το μοντέλο αυτό παρουσιάζει αξιοσημείωτες ελλείψεις και κρίνεται ανεπαρκές για την αξιολόγηση του τομέα της εκπαίδευσης. Αποτυγχάνει να επιτρέψει την αναγνώριση των ποιοτικών πτυχών ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπως τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του συστήματος που εξετάζεται. Τελικά, αυτό το μοντέλο δίνει την πρωταρχική του έμφαση στην επίτευξη στόχων και στην παρακολούθηση των αποτελεσμάτων μέσω ποσοτικών μεθόδων αξιολόγησης, με πρωταρχική έμφαση στις ευθύνες των εκπαιδευτικών (Χατζηγεωργίου, 2004· Μαυρογιώργος, 1993).

Η αντίληψη γύρω από το συγκεκριμένο μοντέλο διαμορφώθηκε από τα χαρακτηριστικά του και αυτή η αντίληψη μεταδόθηκε ρητά ή σιωπηρά σε διάφορες μορφές λόγου που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Συνήθως υποστηρίχθηκε ότι ο δάσκαλος είχε τον απόλυτο έλεγχο των πάντων. Η πράξη της διδασκαλίας θεωρήθηκε ως μια μεμονωμένη και εξατομικευμένη προσπάθεια, με τους δασκάλους να τείνουν να αποστασιοποιούνται από τους μαθητές τους. Αυτή η αντίληψη επηρέασε τον τρόπο κατανόησης της επιτυχίας ή της αποτυχίας στο σχολείο, παρέχοντας στους δασκάλους υπερβολική εξουσία και δύναμη, καθώς και μια συντριπτική αίσθηση ευθύνης και ενοχής. Δυστυχώς, αυτή η προοπτική παρέβλεψε τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της διδασκαλίας (Χαρίσης, 2007).

Το ελληνικό πλαίσιο είδε μια ισχυρή αντίδραση ενάντια στην τεχνοκρατική ή γραφειοκρατική προσέγγιση, στοχεύοντας συγκεκριμένα σε όσους είχαν αποκλειστική εξουσία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα άτομα αυτά κατηγορήθηκαν ότι ασκούσαν υπερβολικό έλεγχο στα διοικητικά και εκπαιδευτικά συστήματα. Ως αποτέλεσμα, προέκυψε η απαίτηση να καταργηθεί ο θεσμός της Επιθεώρησης και το μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο στη συνέχεια θεσπίστηκε σε νόμο το 1982 (Μαυρογιώργος, 1993· Χατζηγεωργίου, 2004· Χαρίσης, 2007).

#### **2.4.2 Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης**

Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, εμφανίστηκε μια πρωτοποριακή προσέγγιση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γνωστή ως πλουραλιστικό-ανθρωπιστικό μοντέλο. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης στη συνέχεια ενσωματώθηκε απρόσκοπτα στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνοντας ανάλογα τις μετέπειτα ερμηνείες (Χατζηγεωργίου, 2004: 257). Σε ευθυγράμμιση με το κίνημα της «ποιότητας της εκπαίδευσης», αυτό το μοντέλο τόνισε τη δυνατότητα των σχολείων να υποστούν μετασχηματισμό και μεταρρύθμιση, αντί να τηρούν αυστηρά προκαθορισμένους κανονισμούς. Ως αποτέλεσμα, η διαδικασία αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχει εξελιχθεί σε μια πολύπλευρη προσπάθεια, με διάφορες προσεγγίσεις να αγκαλιάζονται (Δούκας, 2000: 172-185).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος κατέστη επιβεβλημένη λόγω των παγκόσμιων και

ευρωπαϊκών κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων. Οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων αναγνώρισαν την ανάγκη αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας αυτών των υπηρεσιών υπό το φως των αναδυόμενων τάσεων. Αυτές οι τάσεις, που παρατηρήθηκαν κυρίως στην Ευρώπη, επέκριναν την τεχνοκρατική προσέγγιση και έδωσαν αφορμή για το ουμανιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο. Αυτό το μοντέλο, βασισμένο σε αρχές ποιοτικής αξιολόγησης, στοχεύει στον εντοπισμό και την ερμηνεία των ελλείψεων και των αδυναμιών προκειμένου να τις ενισχύσει μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Σύμφωνα με το ανθρωπιστικό μοντέλο που υποστηρίζει τον πλουραλισμό, η αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας από μόνη της κρίνεται ανεπαρκής για τη μέτρηση της ποιότητάς της. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν λαμβάνει υπόψη τις περιπλοκές που εμπλέκονται στην εφαρμογή του αξιολογούμενου συστήματος. Από αυτή την άποψη, η εστίαση μετατοπίζεται στην αξία της εκπαίδευσης και η διαδικασία αξιολόγησης επικεντρώνεται γύρω από τις αλληλεπιδράσεις και τα νοήματα που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς συμμετέχοντες. Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης αφορά την αξιολόγηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επηρεάζεται από όλους τους εμπλεκόμενους. Κατά συνέπεια, αυτό το μοντέλο επικρίνεται για την υποκειμενικότητά του, την απουσία αντικειμενικών και προκαθορισμένων κριτηρίων και τις προκλήσεις που παρουσιάζει ως προς την εφαρμογή, απαιτώντας σημαντική τεχνογνωσία από τους αξιολογητές και καταναλώνοντας σημαντικό χρόνο (Μαυριογιώργος, 1993).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μια σειρά προσεγγίσεων, η καθεμία με τους δικούς της στόχους και επιλογές. Μια τέτοια αξιολόγηση στοχεύει να προκαλέσει και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για αυτοστοχασμό, ανάπτυξη και συνεργασία. Αναγνωρίζει ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά ενός δασκάλου συνδέονται με ευρύτερες αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η μετασχηματιστική προσέγγιση, όπως περιγράφεται από τον Μαυρογιώργο (1993), ενθαρρύνει την εξερεύνηση, την καινοτομία και την αλλαγή, απορρίπτοντας την έννοια των εξωτερικών ή ιεραρχικών αξιολογήσεων. Προχωρά πέρα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και εξετάζει τις συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιδιώκοντας να προσδιορίσει τις δυνατότητες μετασχηματιστικού αντίκτυπου. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται σεβαστή η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, ενώ τηρείται η συλλογική ευθύνη. Αυτή



η μεθοδολογία αποτελεί μέρος μιας κοινωνικοποιημένης σχολικής ιδέας που περιλαμβάνει όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς, με βασική αρχή την ανεξάρτητη αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου αξιολόγησης απαιτεί αλλαγές στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αυτοδιαχείρισης και της συνεργατικής λογοδοσίας. Αυτό διευκολύνει την αξιολόγηση της αναγκαιότητας ως απαραίτητη εκπαιδευτική διαδικασία με ικανότητες αυτοαξιολόγησης (Τσιριγώτης, 2002).

Παρά τις προαναφερθείσες δυσκολίες, το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό ή διερευνητικό-μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης θεωρείται το πιο πρακτικό και ωφέλιμο είδος αξιολόγησης για ένα σύστημα που επιδιώκει να βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, διευκολύνει την ανάπτυξη διαδικασιών στα σχολεία μέσω της λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων, του εντοπισμού των βασικών χαρακτηριστικών των σχολείων (Σολομών, 1999: 21-28·Κουτούζης&Χατζηευστρατίου,1999).

### **3.Ιστορική ανασκόπηση της αξιολόγησης σε Παγκόσμιο, Ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο**

Το εξειδικευμένο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εμφανίστηκε κατά κύριο λόγο στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, όπως υποδηλώνει η σχετική βιβλιογραφία. Το έργο του Tyler στις Ηνωμένες Πολιτείες αναγνωρίζεται ευρέως ως η αφετηρία αυτής της προσπάθειας, οδηγώντας στη δημιουργία του όρου «αξιολόγηση» (Dimitropoulos, 1999). Ωστόσο, ήταν η σύσταση ειδικών επιτροπών υπεύθυνων για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως η έκθεση Coleman στις ΗΠΑ και η έκθεση Plowden στο Ηνωμένο Βασίλειο, που ώθησαν τις ισχυρές και επιστημονικά τεκμηριωμένες προσπάθειες αξιολόγησης μετά το 1960. Επί του παρόντος, η αξιολόγηση θεωρείται ξεχωριστός τομέας της επιστημονικής έρευνας που συνεχίζει να εξελίσσεται σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα που στοχεύουν στην παρακολούθηση και την ενίσχυση της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Δεδομένης της πολύπλευρης φύσης της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς, συμπεριλαμβανομένης της λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και της αξιολόγησης του προγράμματος (Δημητρόπουλος, 1999; Κωνσταντίνου, 2015).

Σε διάφορες χώρες σε όλη την Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένων των κρατών μελών της ΕΕ, καθώς και σε πολλά άλλα έθνη, έχουν εφαρμοστεί εξειδικευμένα εκπαιδευτικά συστήματα αξιολόγησης για να ληφθούν υπόψη οι διακριτοί ιστορικοί, εκπαιδευτικοί, πολιτιστικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες κάθε χώρας. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να παρατηρηθεί μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης. Ο ρόλος του αξιολογητή σε σχέση με το άτομο που αξιολογείται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης μπορεί γενικά να ταξινομηθεί σε δύο ομάδες: εσωτερικό και εξωτερικό. Αυτές οι κατηγορίες αφορούν την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, σχολικών φορέων, εκπαιδευτικών και περιστασιακά μαθητών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Το 2000, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) δημοσίευσε την Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία χρησιμοποιεί 16 δείκτες για την αξιολόγηση της συνολικής ποιότητας των σχολείων στην Ευρώπη. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτοί οι δείκτες δεν περιλαμβάνουν τις γνωστικές πτυχές των κοινωνικών και αισθητικών σπουδών, παρά την πρόθεσή τους να καλύψουν όλες τις πτυχές της σχολικής δραστηριότητας. Η παράλειψη αυτή αναδεικνύει έναν αισθητό δισταγμό και καθυστέρηση στον εκπαιδευτικό τομέα, όπως παρατηρεί η ΕΕ (ΟΛΜΕ, 1991: 35).

Η διαμόρφωση και η πρόοδος των σύγχρονων κοινωνιών έρχονται αντιμέτωπες με ένα πλήθος προκλήσεων σε παγκόσμια κλίμακα. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την παγκοσμιοποίηση των οικονομικών αλληλεπιδράσεων, την ίδρυση υπερεθνικών οντοτήτων όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, την αφομοίωση πολιτισμών, τη δημογραφική κρίση, την εισροή εργατών στα δυτικοευρωπαϊκά έθνη, καθώς και την επιτακτική ανάγκη αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, της φτώχειας, και της ανισότητας στις ανεπτυγμένες χώρες. Ο συνδυασμένος αντίκτυπος αυτών των παραγόντων, μαζί με την ευρεία επικράτηση της κοινωνίας της πληροφορίας και τις ραγδαίες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία, αναμένεται να ασκήσουν σημαντική επιρροή στην πορεία των κοινωνιών στο μέλλον (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 236-241 Κωνσταντίνου, 2015).

Στη Σύνοδο Κορυφής των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας του 1987, υπήρξε συζήτηση σχετικά με την ανάπτυξη μεθόδων αυτοαξιολόγησης για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διερεύνησαν στρατηγικές για τη συμμετοχή εποπτών, επιθεωρητών και συμβούλων στην κατάρτιση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με θετικό τρόπο. Ενώ τα συστήματα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην Ευρωπαϊκή Ένωση ποικίλλουν σε ορισμένες πτυχές, όλα προωθούν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στη λήψη των πιο αποτελεσματικών και αποδοτικών επιλογών για την εκπαίδευση, με έμφαση στη μείωση του κόστους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορους περιορισμούς, συμπεριλαμβανομένων θεσμικών και υλικών περιορισμών, όπως αυξημένο φόρτο εργασίας και πιθανή απώλεια αυτονομίας (Μαυρογιώργος, 1993: 135· Κωνσταντίνου, 2015).

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εξυπηρετούν πολλαπλούς σκοπούς, όπως η προώθηση της συνέπειας, η ευθυγράμμιση με τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και η κάλυψη κοινωνικών αναγκών όπως η οικονομική ανάπτυξη και η κοινωνική σταθερότητα. Αυτοί οι στόχοι, όπως περιγράφονται από τον Dukes το 2000, στοχεύουν στη νομιμοποίηση της συνέχισης των κοινωνικών δομών. Ενώ υπάρχουν διαφορετικά συστήματα αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να υιοθετούν προσεγγίσεις που είναι οικονομικά αποδοτικές και βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους καπιταλιστικούς στόχους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορους περιορισμούς, τόσο θεσμικούς όσο και υλικούς, όπως οι αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις και η πιθανή διάβρωση της αυτονομίας τους (Τσιριγώτης, 2002· Κωνσταντίνου, 2015).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική έχει πυροδοτήσει διαμάχες λόγω της εστίασής της στην εναρμόνιση και την προσαρμογή χωρίς να κάνει σημαντικές αλλαγές στις εσωτερικές δομές ή το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Αντίθετα, στοχεύει απλώς στη μηχανική συμμόρφωση με την πορεία της ευρωπαϊκής ανάπτυξης. Αυτή η προσέγγιση αποτυγχάνει να ευθυγραμμιστεί με τους στόχους της ένταξης ή της συμπληρωματικότητας, οι οποίοι δεν είναι δημοφιλείς στον τομέα της εκπαίδευσης.

Βασικός στόχος είναι η βελτιστοποίηση της χρήσης των οικονομικών πόρων του σχολείου και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του (Μαυρογιώργος, 1993). Δυστυχώς, αυτή η προσέγγιση παραμελεί τη σημασία της ανάπτυξης της προσωπικότητας και των κοινωνικών αναγκών των μαθητών, δίνοντας προτεραιότητα στον ανταγωνισμό και στην επιλογή του σχολείου (Τσιριγώτης, 2002).

Τα κριτήρια αξιολόγησης που προτείνει η ΕΕ αναγνωρίζονται για τον στόχο τους να μετρήσουν την ποιότητα, αλλά παραβλέπουν κρίσιμες πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας, όπως η συμμετοχή μαθητών και δασκάλων, αντί να εστιάζουν αποκλειστικά στη συμμετοχή των γονέων. Σε αυτό το πλαίσιο, η σημασία της κοινωνικής ευθύνης γίνεται πιο εμφανής. Είναι σημαντικό να μην αγνοούμε τις οικονομικές ανισότητες που επηρεάζουν την εκπαίδευση, δίνοντας παράλληλα προτεραιότητα στον ανταγωνισμό και τη διατήρηση των πόρων. Μια αξιολόγηση που εστιάζει αποκλειστικά στα αποτελέσματα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις υποκείμενες αιτίες ή τους διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, θα εκληφθεί ως ένα παιχνίδι ευθυνών όπου οι δάσκαλοι παρουσιάζονται ως απλά θύματα (Ζαμπέτα, 1994). Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση δεν κρίνεται απαραίτητη ή ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της κοινωνικής απαίτησης για ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού ρόλου των ελληνικών σχολείων. Η νέα μέθοδος οργανωτικής μεταρρύθμισης και λογοδοσίας, που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία μέσω ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης, κρίνεται «νόμιμη» και «απαραίτητη» μόνο όταν συνοδεύεται από πολιτικές και στρατηγικές που προωθούν νεοσυντηρητικές και νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες στην ελληνική εκπαίδευση (Διαμαντής, 2011). Ωστόσο, όσοι πιστεύουν ότι η αύξηση των εθνικών προτύπων και η υποβολή των εκπαιδευτικών σε υπερβολικό έλεγχο μπορεί να αντισταθμίσει τους μειωμένους προϋπολογισμούς, τη φτώχεια και τις κοινωνικές ανισότητες, διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα (Διαμαντής, 2011).

#### **4. Αξιολόγηση και ιδεολογία**

Καθώς η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα κερδίζει μεγαλύτερη δημοτικότητα, υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προσπαθειών προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, το σημαντικό ποσό της χρηματοδότησης που διατίθεται για την εκπαίδευση

και η εστίαση της αγοράς στο εκπαιδευτικό προϊόν οδήγησαν στη διάδοση των νεοφιλελεύθερων πρακτικών, με αποτέλεσμα να δοθεί έμφαση στις οικονομικές πτυχές της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η διαδικασία αξιολόγησης έχει πολιτικοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τον τύπο, τις μεθόδους και τα πρότυπα που χρησιμοποιούνται. Ενώ η αξιολόγηση ασκείται ιστορικά στην Ελλάδα, είναι επίσης ένα παγκόσμιο φαινόμενο που χρησιμοποιείται κυρίως ως ρυθμιστική και επιλεκτική διαδικασία, που προέρχεται από την κορυφή και ακολουθεί μια γραμμική και μονοδιάστατη προσέγγιση (Μαυρογιώργος, 1993· Κωνσταντίνου, 2015).

Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις αξιολογήσεις ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Οι αξιολογήσεις θεωρούνται το κλειδί για τη μεταρρύθμιση των σχολείων και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους. Η ζήτηση για γνώση, μαζί με τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, επιβάλλει την προσαρμογή των σχολείων στις αλλαγές και την παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας (Κουτούζης&Χατζηευστρατίου, 1999). Στις διαρκώς μεταβαλλόμενες οικονομικές συνθήκες και συνθήκες αγοράς της διεθνούς κοινότητας, η κατάρτιση πρέπει να είναι ευέλικτη προκειμένου να διευκολυνθεί η μετάβαση των εργαζομένων σε νέους τομείς εμπειρογνωμοσύνης. Η εκπαίδευση, ως η πιο ρυθμιζόμενη πτυχή του κράτους, επηρεάζεται αναπόφευκτα από τον ανταγωνισμό στο πλαίσιο των οικονομικών δραστηριοτήτων. Σε άκρως ανταγωνιστικά περιβάλλοντα, η αξιολόγηση γίνεται απαραίτητο εργαλείο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η αξιολόγηση χρησιμεύει ως το πρωταρχικό μέσο με το οποίο ένα κεντρικό σύστημα ρυθμίζει την εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η αποκέντρωση του κράτους είχε ως αποτέλεσμα τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων, αλλά δεν διέλυσε τη στενή σχέση κεντρικής κυβέρνησης και εκπαίδευσης. Στην επιδίωξη της κοινωνικής ευθύνης, ο «πελάτης» αναμένεται να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει μελλοντικό έλεγχο στο σχολείο που έχει επιλέξει. Το κράτος στοχεύει στην εφαρμογή της αποκέντρωσης διατηρώντας τον κυρίαρχο ρόλο του στην εκπαιδευτική πολιτική (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κωνσταντίνου, 2015).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993), η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στερείται αντικειμενικότητας, ανεξαρτησίας και ουδετερότητας. Αντίθετα, είναι μια υποκειμενική και συλλογική προσπάθεια. Ο Δημητρόπουλος (1999: 297) τονίζει περαιτέρω ότι η εξέταση μόνο ορισμένων παραγόντων ενώ παραβλέπονται άλλοι καθιστούν τη διαδικασία αξιολόγησης χωρίς νόημα. Είναι σαφές ότι είναι

κρίσιμο να δοθεί προτεραιότητα στη δημιουργία και την εκτέλεση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος αξιολόγησης για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό το εγχείρημα θέτει προκλήσεις για τη χώρα, η οποία έχει περιορισμένη εμπειρία στην αξιολόγηση σε αυτήν την κλίμακα και στερείται ενιαίας και συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Έχουν προταθεί διαφορετικές εκδοχές και κατανοήσεις του τεχνοκρατικού ή γραφειοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης που διεξήγαγε ο Επιθεωρητής Εκπαίδευσης. Ο Μαυρογιώργος (1993) εισάγει τον όρο «πανοπτισμός» ως εναλλακτική ετικέτα για τον «επιθεωρητισμό» και αποδίδει ορισμένα χαρακτηριστικά σε αυτό το στυλ διακυβέρνησης. Οι αρχές του «πανοπτικισμού» προϋποθέτουν, μεταξύ άλλων, ολοκληρωμένη επιτήρηση, ρύθμιση και τιμωρία. Εφαρμόζοντας αυτές τις αρχές στο πεδίο της αξιολόγησης, μπορεί κανείς να αποκτήσει μια εικόνα για τις ποικίλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται ή προτείνονται ως μέθοδοι άσκησης κοινωνικού ελέγχου στις συμπεριφορές διδασκαλίας και μάθησης. Στη σύγχρονη εκπαίδευση, υπάρχει μια κίνηση προς την ιεράρχηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προσπαθειών ως κρίσιμο και απαραίτητο στοιχείο για την ενίσχυση του διαμετρήματος της εκπαίδευσης. Ωστόσο, μια επιστημονική αξιολόγηση της κατάστασης πρέπει να είναι αμερόληπτη και χωρίς προκαταλήψεις, να εξαρτάται αποκλειστικά από τεκμηριωμένες πληροφορίες που δεν μολύνονται από χειραγώγηση ή εξαναγκασμό. Αυτό ακριβώς στοχεύει να παρέχει το σύστημα επιθεώρησης. Κατά συνέπεια, η τρέχουσα έμφαση στην αξιολόγηση επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσπαθειών και όχι στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένας πολύπλευρος τομέας που περιλαμβάνει πολλές πτυχές (Τσιριγώτης, 2002· Κωνσταντίνου, 2015).

Η εκπαίδευση είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε αυτήν. Στο πλαίσιο αυτών των αποκεντρωτικών τάσεων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσπαθειών, η σχολική μονάδα θεωρείται ένας οργανισμός που διαμορφώνει και εκτελεί εκπαιδευτικές πολιτικές.

## **5. Η πολιτική της αξιολόγησης ως διαδικασία και η σύνδεση με την εκπαιδευτική πολιτική**

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Μαντζούφα (1999), η αξιολόγηση είναι ένα κρίσιμο συστατικό της ευρύτερης διαδικασίας σχεδιασμού, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, τον εντοπισμό προβλημάτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων και την πρόταση συνεχών βελτιώσεων για το κοινωνικό σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων με αμερόληπτο τρόπο και η παροχή συγκεκριμένων συστάσεων για την ενίσχυση αυτών των προγραμμάτων (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999: 20). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τρία επίπεδα: οικονομική αξιολόγηση, η οποία εστιάζει στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. ψυχολογική-παιδαγωγική αξιολόγηση, η οποία εξετάζει τη μαθησιακή διαδικασία· και πρακτική διοικητική αξιολόγηση, η οποία αντιμετωπίζει την ανάγκη για αξιολόγηση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τη διαχείριση προσωπικού και άλλα συναφή θέματα (Δημητρόπουλος, 1999).

Κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εντός του σχολικού υποσυστήματος, προκύπτουν αρκετά πλεονεκτήματα. Πρώτον, υπάρχει μια αύξηση της πολιτιστικής και εκπαιδευτικής ποικιλομορφίας μέσα στο σχολείο, καθώς και μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο. Επιπλέον, υπάρχει μια αξιοσημείωτη μείωση τόσο στο ποσοστό ακαδημαϊκής υποεπίδοσης όσο και στο ποσοστό της εγκατάλειψης των μαθητών. Επιπλέον, αυτό το έργο επιφέρει αλλαγές στα υπάρχοντα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως ο συγκεντρωτικός και συνεπής χαρακτήρας του. Τέλος, συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, όπως περιγράφεται στο Ν. 2986/2002.

Παρά τη συνεχιζόμενη κρίση που κατακλύζει τον κόσμο, οι αρχές του καπιταλισμού επιμένουν και εφαρμόζονται ενεργά. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι ο τομέας της εκπαίδευσης δεν είναι απρόσβλητος από τις συνέπειες αυτής της κρίσης. Σε μια προσπάθεια καταπολέμησης της οικονομικής ύφεσης και της συνολικής κρίσης, πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν εφαρμόσει πολιτικές με στόχο την εναρμόνιση. Αυτές οι πολιτικές επιδιώκουν να ευθυγραμμίσουν

τους εθνικούς στόχους με τις πρωτοβουλίες που περιγράφονται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Δυστυχώς, έχει εμφανιστεί ένα ανησυχητικό μοτίβο, όπου η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως μοναδικό προϊόν ή υπηρεσία. Ως αποτέλεσμα, έχει δημιουργηθεί ένα παγκόσμιο δίκτυο σχέσεων εξουσίας, το οποίο επιβλέπει την παρακολούθηση, τη συμμόρφωση, την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών προσφορών. Αυτό οδήγησε επίσης σε έξαρση του ανταγωνισμού στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), μαζί με άλλους σημαντικούς υπερεθνικούς οργανισμούς, διαδραματίζει ηγετικό ρόλο στην προώθηση αυτών των προσπαθειών (Παπαδημητρακόπουλος, 2006· Κωνσταντίνου, 2015).

Σύμφωνα με τους Μαυρογιώργος και συν. (2011β), το Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Φοιτητών (PISA) είναι ένα ισχυρό εργαλείο που ενδυναμώνει τις συμμετέχουσες χώρες στον τομέα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο μηχανισμός αυτός έχει αντιμετωπίσει σημαντική κριτική λόγω της εξάρτησής του από κριτήρια της αγοράς, τα οποία θεωρούνται καθολικά. Οι επικριτές υποστηρίζουν ότι η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πιθανή αποτελεσματικότητα του PISA είναι αμφισβητήσιμες. Επιπλέον, το πρόγραμμα έχει κατηγορηθεί ότι υιοθέτησε μια τεχνοκρατική προσέγγιση, διαμορφώνοντας έμμεσα την κατεύθυνση της γνώσης που παρέχεται από τα σχολεία με βάση τις απαιτήσεις της αγοράς. Παρά τις επικρίσεις αυτές, η επιρροή του PISA παραμένει σημαντική και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οι ιδεολογίες του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού βρήκαν κοινό έδαφος τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτή η κοινή ιδεολογία προώθησε την ιδέα της κοινωνίας να βασίζεται πλήρως στους κανόνες της αγοράς, υποστηρίζοντας την ιδιωτικοποίηση όλων των οικονομικών τομέων, συμπεριλαμβανομένης της δημόσιας ιδιοκτησίας της οικονομίας. Επιπλέον, υπογράμμισε τη σύνδεση μεταξύ των κοινωνικών παροχών και του πολιτικού κράτους, περιλαμβάνοντας τομείς όπως η εκπαίδευση, η υγειονομική περίθαλψη και οι κοινωνικές υπηρεσίες.

Η εφαρμογή προσαρμόσιμων εργασιακών σχέσεων, μαζί με συστήματα που καθορίζουν τον μισθό με βάση την παραγωγικότητα και τον ανταγωνισμό, είναι μια βασική πτυχή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών. Οι αποφάσεις αυτές έχουν εκτεταμένες



επιπτώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς συνδέονται με ένα ευρύτερο δίκτυο διαρθρωτικών αλλαγών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένου του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προσπαθειών (Τσιριγώτης, 2002).

Μέσω της Συνθήκης του Μάαστριχτ, και συγκεκριμένα των άρθρων 126 και 127, γίνεται σκόπιμη προσπάθεια να ξεφύγουμε από την προηγούμενη παράδοση σιωπής ή αβεβαιότητας γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και τη γενική εκπαίδευση. Αυτή η συνθήκη αναγνωρίζει ότι η Κοινότητα έχει φτάσει στα όριά της και ως εκ τούτου στοχεύει να υποστηρίξει και να ενισχύσει τις πρωτοβουλίες των κρατών μελών, τα οποία έχουν πλήρη εξουσία επί του περιεχομένου και της οργάνωσης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, καθώς και της γλωσσικής και πολιτιστικής πολυμορφίας τους. Ενώ το Συμβούλιο αναγνωρίζεται για τον ρόλο του στην προώθηση της αρμονίας μεταξύ των νομοθετικών και κανονιστικών διαδικασιών των κρατών μελών, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτές οι ενέργειες δεν ευθυγραμμίζονται με τις εν λόγω διαδικασίες (Μαυριώργος, 1993: 130-135).

## **6. Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική**

Στο έθνος μας, η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών περιστρεφόταν κυρίως γύρω από τη φοίτηση στο σχολείο και τους έκρινε αποκλειστικά ως κυβερνητικούς ή τοπικούς υπαλλήλους. Αυτή η διαδικασία αξιολόγησης, ουσιαστικά ένας έλεγχος, διενεργήθηκε από άτομα και όχι από συλλογικούς φορείς, ορισμένοι από τους οποίους δεν είχαν καμία σχέση με τον τομέα της εκπαίδευσης. Το ρόλο του αξιολογητή ανέλαβαν οι Επιθεωρητές, μέλη της παλαιότερης οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που υπάρχει εδώ και περίπου έναν αιώνα. Το σύστημα επιθεώρησης κρίθηκε αναποτελεσματικό και δέχτηκε κριτική κυρίως από την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι αρχικοί Διευθυντές εξελέγησαν ταυτόχρονα με την καθιέρωση του αρχικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 262-271· Αθανασίου, 1997).

Η ίδρυση του Επιθεωρητή σε σχέση με τον περί Δημοτικών Σχολείων Νόμο του 1834 εντοπίζεται στη δημιουργία και οργάνωση του διοικητικού οργάνου για την Παιδεία και την Εκκλησία την προηγούμενη χρονιά. Αυτό συνέβη με την εφαρμογή του Διατάγματος 3/15-4-1833, με το οποίο καθιερώθηκε η αρχή για τα θρησκευτικά

θέματα και η Γραμματεία Δημόσιας Παιδείας του Κράτους. Ο Γενικός Επιθεωρητής, ως επικεφαλής του γραφείου διδασκαλίας, είχε την ευθύνη της επίβλεψης των δημοτικών σχολείων και της διεξαγωγής ετήσιων επισκέψεων για τη διασφάλιση της συμμόρφωσης. Στο ρόλο του γενικού επιθεωρητή διενεργούσε τακτικές επιθεωρήσεις σε κάθε σχολική μονάδα. Η ρύθμιση αυτή παρέμεινε σε ισχύ μέχρι το 1895 που ιδρύθηκε η Νομαρχιακή Επιθεώρηση. Αυτό το νέο γραφείο επέκτεινε τις αρμοδιότητές του ώστε να περιλαμβάνει τακτικές επισκέψεις στα σχολεία, παρακολούθηση μαθητών, αντιμετώπιση τυχόν ζητημάτων που προέκυψαν με τους εκπαιδευτικούς και διαχείριση οικονομικών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 262-263· Μπουζάκης, 1998: 40-41).

Στόχος του Νόμου ΒΤΜΘ/1895 είναι η αποκέντρωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της συνεχιζόμενης έλλειψης εκπαιδευτικών. Η νομοθεσία αυτή συνεπάγεται με τη συγκρότηση ενιαίου εποπτικού συμβουλίου, με αποκλειστικό μέλος τον επιθεωρητή. Για να εκπροσωπεί το συμβούλιο εποπτών σε όλες τις αλληλεπιδράσεις με το Υπουργείο Παιδείας, δημόσια πρόσωπα και το ευρύ κοινό, καθιερώθηκε ο ρόλος του επόπτη της κομητείας της πρώτης τάξης. Ο νομαρχιακός επιθεωρητής της πρώτης τάξης ήταν υπεύθυνος για τη διεκπεραίωση υποθέσεων και θεμάτων της σφαίρας του εποπτικού συμβουλίου. Επιπλέον, ο επιθεωρητής ήταν επιφορτισμένος με την αξιολόγηση όλων των τύπων δημοτικών σχολείων σε εξαμηνιαία βάση, την εκτέλεση διοικητικών και εποπτικών καθηκόντων, τον καθορισμό θέσεων για ανακαινίσεις τάξεων, την άσκηση εξουσίας επί των δασκάλων και την εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης κατά τις καλοκαιρινές διακοπές (Νόμος «ΒΤΜΤΗ» / 1895, άρθρο 40 Κατσικάς, Θεριανός, Τσιριγώτης & Καββαδίας, 2007).

Στις αρχές του 1900, η εκπαιδευτική φιλοσοφία στη χώρα περιστράφηκε γύρω από τον Χριστιανισμό και την αγνότητα ως μέσο προστασίας του έθνους και του λαού του από την αυξανόμενη επιρροή του κομμουνισμού στον εκπαιδευτικό τομέα. Η προσπάθεια του Δελμούζου στον Βόλο (1908) πυροδότησε έντονη συζήτηση, με τους δασκάλους του Διδασκαλίου να εκφράζουν την έντονη αποδοκιμασία τους προς ορισμένα άτομα. Κατά συνέπεια, στους Επιτρόπους ανατέθηκε η ευθύνη της

προάσπισης τόσο του Χριστιανισμού όσο και της αγνότητας εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων υπό τη δικαιοδοσία τους (Δημαράς, 1973).

Η ίδρυση του «Συμβουλίου της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Α.Ε.Σ.) έγινε το 1959, παράλληλα με τη δημιουργία δύο τμημάτων με το Νομοθετικό Διάταγμα 3971/1959. Το πρώτο τμήμα, γνωστό ως Διοικητικό, σχημάτισε το «Ανώτατο Συμβούλιο Διοίκησης Εκπαιδευτικού Προσωπικού» (ΑΣΔΕΠ), το οποίο είχε διοικητικές αρμοδιότητες σχετικά με το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό στον τομέα της εκπαίδευσης. Το δεύτερο τμήμα, που προηγουμένως αναφερόταν ως Συμβουλευτικό, άλλαξε όνομα και έγινε το «Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος» (Σ.Ε.Π.), συμβάλλοντας ενεργά στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων και στη διαμόρφωση κατευθυντήριων γραμμών για τους επιθεωρητές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 237 -238).

Το έτος 1964 ξεχωρίζει λόγω των σημαντικών εκπαιδευτικών αλλαγών που δρομολόγησε τότε ο Υπουργός Παιδείας. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές χαρακτηρίστηκαν από την έμφαση στην πρόσβαση στην εκπαίδευση στο κοινό και δωρεάν, καθώς και από την ενσωμάτωση της δημοτικής γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα. Δυστυχώς, παρόλο που σκιαγραφήθηκε σε χαρτί, αυτή η μεταρρύθμιση κατέστη αναποτελεσματική όταν το καθεστώς στην εξουσία το 1967 διέλυσε την εφαρμογή της (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 242· Μπουζάκης, 2005: 131).

Μετά τη μετάβαση, οι κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας αναγνώρισαν την ανάγκη για δημοκρατικές μεταρρυθμίσεις και πίστευαν ότι η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος θα οδηγούσε τον εκσυγχρονισμό. Ένα χρόνο μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας, η Βουλή υιοθέτησε επίσημα το Σύνταγμα της Ελλάδας, το οποίο όριζε εννέα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης και όριζε τη δημοτική γλώσσα ως βασικό μέσο διδασκαλίας. Παρά τις σημαντικές αυτές αλλαγές, σημειώθηκε ελάχιστη πρόοδος στη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την περίοδο αυτή. Παραδόξως, το σωματείο διδασκόντων (Δ.Ο.Ε., ΟΛ.Μ.Ε.) έδωσε προτεραιότητα στο προσωπικό καθαριότητας που είχε υπηρετήσει υπό το προηγούμενο τυραννικό καθεστώς, αντί να υποστηρίξει τις προόδους στην εκπαίδευση. Ωστόσο, ελήφθησαν άμεσα μέτρα για την απομάκρυνση των Επιθεωρητών που είχαν υποστηρίξει το τυραννικό καθεστώς. Σύμφωνα με τον Ν. 309/1976 (30-04-1976, Φ.Ε.Κ. 100/30-04-1976, άρθρο 73), συστάθηκε το Ειδικό Συμβούλιο Κρίσεων, το

οποίο έκρινε ότι κανένας από τους επιθεωρητές που διορίστηκαν με τον Ν. 651/1970 δεν είχε επιδείξει εσκεμμένα, υποστηρικτική συμπεριφορά. Αυτή η προσωρινή επίλυση βοήθησε στην επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών και Επιθεωρητών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 243-245· Μπάκας, 2001).

Με την επωνυμία 2986/2002, ΦΕΚ 24Α΄/13-2-2002, εφαρμόστηκε νέος νόμος, γνωστός ως «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και του Τμήματος Παιδείας, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». το 2002. Ο νόμος αυτός σηματοδότησε ένα σημαντικό ορόσημο καθώς εισήγαγε ένα ολοκληρωμένο σύστημα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου. Ήταν η πρώτη φορά που αφιερώθηκε ειδική ενότητα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ενώ ο νόμος έλεγε ξεκάθαρα ότι αυτή η αξιολόγηση ήταν διαφορετική από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν ανέφερε καμία πρόβλεψη για διαδικασία αυτοαξιολόγησης για την ίδια τη σχολική μονάδα (Μπάκας, 2009· Κωνσταντίνου, 2015).

Επιπλέον, η νομοθεσία σκιαγράφησε τους στόχους και το σκοπό του εκπαιδευτικού έργου, με ιδιαίτερη έμφαση στη διδακτική πρακτική. Ο απώτερος στόχος ήταν η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η ενσωμάτωση διαφόρων εκπαιδευτικών παραγόντων για την προώθηση ενός πιο δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος που διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Ως αποτέλεσμα, με το άρθρο 4 του προαναφερθέντος νόμου ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).

Το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης (Π.Ι.) και η αρχή που είναι αρμόδια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων έχουν τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

α) Το Κ.Ε.Ε. είναι υπεύθυνο για τη θέσπιση και την επιβολή προτύπων μέτρησης και αξιολόγησης, καθώς και για τη διασφάλιση της ακρίβειας και της αξιοπιστίας του συστήματος καταγραφής και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, συγκεντρώνει και εξετάζει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης που υποβάλλονται από τις σχολικές μονάδες που έχουν συσταθεί από το σωματείο διδασκόντων.

β) Το Π.Ι είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο μονάδας τέθηκε στο προσκήνιο κατά την πρόσφατη «λεγόμενη» μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας το 2010, μέσω του «Πολυνομοσχεδίου για την Παιδεία». Αυτή η προσπάθεια βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη. Το σημείωμα της εισαγωγής περιγράφει αυτό ως μακροπρόθεσμη δέσμευση για τη δημιουργία μιας «δημόσιας, δωρεάν και ανώτερης εκπαίδευσης» για όλους.

Ως μέρος του σχεδίου, θα διεξαχθεί μια αυτοαξιολόγηση, που συνήθως αναφέρεται ως εσωτερική αναθεώρηση, στη σχολική μονάδα. Οι πόροι του σχολείου θα κατηγοριοποιηθούν σε δύο κύριες ομάδες: υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικούς πόρους. Η διαδικασία αναθεώρησης θα περιλαμβάνει μια συνολική αξιολόγηση της διοίκησης του σχολείου, η οποία περιλαμβάνει τον συντονισμό των σχολικών δραστηριοτήτων και την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Θα αξιολογήσει επίσης την αποτελεσματική χρήση των πόρων και των μέσων ενημέρωσης, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι ο χρόνος διδασκαλίας δεν διακυβεύεται. Επιπλέον, η ανασκόπηση θα αναλύσει το συνολικό κλίμα της εκπαιδευτικής κοινότητας και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της. Επιπλέον, θα αξιολογηθεί ο αντίκτυπος του προγράμματος στο σχολείο όσον αφορά τις κοινωνικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές του πτυχές. Η ανασκόπηση θα εξετάσει επίσης εάν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και δράσεις στο σχολείο είναι καινοτόμες και πρωτοποριακές. Τέλος, θα μετρηθούν τα επιτεύγματα του προγράμματος, όπως η ακαδημαϊκή επίδοση και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Center for Educational Research, 2010a).

Η Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, Νίκη Κεραμέως, μαζί με την υφυπουργό Ζωή Μακρή και τον υπουργό Επικρατείας Κυριάκο Πιερρακάκη, υπέγραψαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στις 3 Φεβρουαρίου 2023. Σκοπός της αξιολόγησης, όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ 602/08.02. .2023, είναι η ενίσχυση της διδακτικής ικανότητας και της συνολικής ποιότητας των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και συμπληρωματικών υπηρεσιών που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς. Στοχεύει επίσης στον εντοπισμό τομέων όπου απαιτείται βελτίωση και στην προσφορά εστιασμένων ευκαιριών κατάρτισης. Αυτή η αξιολόγηση χρησιμεύει ως μέσο επαγγελματικής εξέλιξης, με επίκεντρο την αυτοβελτίωση και τη συνεχή ανάπτυξη του

εκπαιδευτικού. Αναλογιζόμενοι τη δουλειά τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, σύμφωνα με τον Νόμο αριθ. 4823.

Η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην τεχνογνωσία του δασκάλου σε δύο διακριτούς τομείς: α) τη γενική και ειδική αγωγή, β) την παιδαγωγική διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και γ) τη συνεπή και κατάλληλη απόδοσή τους. Η αξιολόγηση χρησιμοποιεί μια περιγραφική κλίμακα με τέσσερα επίπεδα: «άριστα», «πολύ καλά», «ικανοποιητικά» και «μη ικανοποιητικά» (Αρ. Αποφ. 9950/DG5).

Τρεις εκπαιδευτικοί υπάλληλοι είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση της απόδοσης των μόνιμων εκπαιδευτικών/μελών Ε.Ε.Π.-Ε.Β.Π.

- Ο σύμβουλος που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση επιστημονικής ευθύνης (όπως ένας σύμβουλος φυσικής που αξιολογεί φυσικούς)

Η αξιολόγηση της γενικής και ειδικής διδασκαλίας του μαθήματος γίνεται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Υπευθυνότητας, ενώ η αξιολόγηση του παιδαγωγικού κλίματος και της διαχείρισης της τάξης εμπίπτει στην αρμοδιότητα του Διευθυντή του σχολείου. Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας, μαζί με την Ευθύνη Συμβούλου Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης, είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση της συνέπειας και της επάρκειας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Αρ. Αποφ. 12980/E3).

## **7. Ερευνητικά δεδομένα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου**

Όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η έρευνα υποδηλώνει ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν είναι καλά αποδεκτή, ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς (20%) και σε μικρότερο βαθμό από τους σχολικούς συμβούλους και το διοικητικό προσωπικό (53% και 42% αντίστοιχα), καθώς είναι η λιγότερο προτιμώμενη μέθοδος. Αντίθετα, οι εσωτερικές αξιολογήσεις που ακολουθούν μια ιεραρχική δομή ευνοούνται έντονα από τους διαχειριστές (89%), ακολουθούμενες από τους συμβούλους μαθητών (72%) και τους διευθυντές των σχολείων (70%). Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, έχουν ουδέτερη στάση απέναντι σε αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης (40%). Οι ερωτηθέντες αναφέρουν ότι διεξάγουν εσωτερικές ή αυτοαξιολογήσεις συχνότερα (73-75%), με τη μόνη αξιοσημείωτη διαφορά να είναι ότι

οι διευθυντές φαίνεται να απολαμβάνουν περισσότερο αυτή τη διαδικασία (84%). Τέλος, γενικά προτιμάται ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (84-89%), εκτός από τους εκπαιδευτικούς που συμφωνούν με αυτήν την προσέγγιση μόνο σε ποσοστό 46% (Ζουγανέλη, κ.ά., 2008: 432· Κωνσταντίνου, 2015).

Σε αντίθεση με τα ευρήματα μιας προηγούμενης μελέτης, μια πιο πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκάλυψε ότι κατέχουν μεγαλύτερη κατανόηση της σημασίας της εσωτερικής ή της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών έργων σε σχολικό επίπεδο. Αν και παρόμοια ως προς τον στόχο, αυτή η μελέτη διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προτιμούσαν τη συμμετοχή γονέων ή εξωτερικών αξιολογητών στη διαδικασία υλοποίησης. Αντίθετα, οι δάσκαλοι ευνόησαν τη συμμετοχή του διευθυντή του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων έναντι των εξωτερικών αξιολογητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έργων, με ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην ενίσχυση όλων των πτυχών της (Ανδρεαδάκης, 2005:1-46· Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2009: 1-10· Μαντζιαρλή, 2010: 83-187· Κιρκιλιανίδου, 2012: 91-115).

## **8. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **8.1. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της εργασίας είναι να διευρυνθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αφενός να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Αφετέρου να διερευνηθούν οι απόψεις των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, να διερευνηθούν οι απόψεις των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές και τα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και να διερευνηθούν οι απόψεις των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική και την σχέση της με την αξιολόγηση. Μέσω της θεωρητικής και πρακτικής προσέγγισης συμπεραίνεται ότι υπάρχει η δυνατότητα η εν λόγω διαδικασία να συμβάλλει σε όλα τα παραπάνω παρά τους ανασταλτικούς παράγοντες.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα, που συνάδουν με τον σκοπό της και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση:

**Στόχος 1ος:** Να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

1. Πώς οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

2. Πώς οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

**Στόχος 2ος:** Να διερευνηθούν οι απόψεις των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

1. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι δείκτες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς;

2. Ποια είναι τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του σύμφωνα με τους πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς;

**Στόχος 3ος:** Να διερευνηθούν οι απόψεις των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές και τα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

1. Πώς οι πρόσφατα διορισμένοι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις μορφές αξιολόγησης;

2. Πώς οι πρόσφατα διορισμένοι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τα μοντέλα αξιολόγησης;

**Στόχος 4ος:** Να διερευνηθούν οι απόψεις των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική και την σχέση της με την αξιολόγηση.

1. Πώς οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επίδραση των πολιτικών αποφάσεων στις διαδικασίες αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο;

## **8.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα ακολουθήθηκαν κάποια στάδια. Το πρώτο στάδιο της εργασίας ήταν αρχικά η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αυτό



συμβαίνει ώστε η βιβλιογραφική ανασκόπηση να βασιστεί σε αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα και να γίνει προσπάθεια απόδοσης μιας απάντησης. Στα ερευνητικά ερωτήματα έγινε προσπάθεια ώστε να τεθούν με σαφήνεια και να έχουν κάποια σημαντικότητα, βασισμένα σε προηγούμενες έρευνες και μετά από κριτική ανάλυση. Το δεύτερο στάδιο ήταν να καθοριστούν τα κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού της έρευνας αλλά και ο καθορισμός του πληθυσμού που θα απευθυνθεί. Το τρίτο στάδιο της έρευνας ήταν η αναζήτηση της βιβλιογραφίας. Αποτελεί πολύ σημαντικό μέρος των ερευνών καθώς από αυτήν προκύπτουν οι πληροφορίες και η ανάλυση του θέματος. Το τέταρτο στάδιο ήταν να επιλεγούν οι μελέτες έπειτα από αξιολόγηση και αποτίμηση. Άξονας για αυτό το στάδιο ήταν τα ερευνητικά ερωτήματα. Το επόμενο στάδιο που ακολουθήθηκε ήταν το πέμπτο, όπου έγινε η καταγραφή των δεδομένων. Παρουσιάζονται στατιστικά με ποσοστά τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου.

### 8.3. Μέθοδος

#### 8.3.1. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα, τον υπό μελέτη πληθυσμό αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Πιο αναλυτικά, το τυχαίο δείγμα που έλαβε και απάντησε στο ερωτηματολόγιο, για την άμεση συλλογή των δεδομένων και σε σύντομο χρονικό διάστημα, είναι συνολικά 28.257 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έγιναν μόνιμοι από το 2020-2023 και ανταποκρίθηκαν οι 300. Από το δείγμα, οι 214 είναι Γυναίκες (ποσοστό 71,33% του δείγματος) και οι 86 είναι Άντρες (ποσοστό 28,66% του δείγματος). Οι 186 είναι μεταπτυχιακοί εκπαιδευτικοί (ποσοστό 62% του δείγματος) και 124 εκπαιδευτικοί έχουν από 6 έως και 10 χρόνια προϋπηρεσία (ποσοστό 41,33% του δείγματος). (**Error! Reference source not found.** και **Error! Reference source not found.**).

#### 8.3.2. Περιγραφή εργαλείου έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, που αφορά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η σύνταξη του ερωτηματολογίου αυτού στηρίχθηκε σε προϋπάρχοντα πρότυπα, άλλων

προγενέστερων ερευνών. Η μέθοδος χορήγησης του ερωτηματολογίου έγινε μέσω διαδικτύου, για την άμεση συλλογή των δεδομένων. Το δείγμα ήταν τυχαίο. Συλλέχθηκαν 300 ερωτηματολόγια με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, για τη διεκπεραίωση της έρευνας.

Το δομημένο ερωτηματολόγιο περιείχε συνοδευτική επιστολή, η οποία ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για το σκοπό της έρευνας και διευκρίνιζε την ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε περίπου 15 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 42 ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποτελείτο από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, περιέχει 4 δημογραφικές ερωτήσεις κλειστού τύπου, για τη συλλογή των παρακάτω στοιχείων: το Φύλο, το Επίπεδο σπουδών, τα Έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την Περιοχή σχολείου (ανεξάρτητες μεταβλητές), τα οποία είναι τα απαραίτητα στοιχεία για την εγκυρότερη ερμηνεία και ανάλυση της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος περιέχει ερωτήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές), σχετικά με τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Πώς οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τις οι απόψεις των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, σχετικά με το ποιοι είναι οι σημαντικότεροι δείκτες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς, επιπλέον και τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου τους σύμφωνα με τους πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, αναφέρεται στο κατά πόσο οι πρόσφατα διορισμένοι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις μορφές αξιολόγησης και τα μοντέλα αξιολόγησης, καθώς και στο πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επίδραση των πολιτικών αποφάσεων στις διαδικασίες αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Συνολικά, το δομημένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες δύο ήταν υποκατηγορία διχοτομικών ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μια σειρά της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπως, 1=Συμφωνώ πλήρως – 2=Συμφωνώ – 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ – 4=Διαφωνώ – 5=Διαφωνώ πλήρως.

Επιπρόσθετα, στο δομημένο ερωτηματολόγιο υπήρχαν 2 ερωτήσεις διχοτομικές όπως, 1=Ναι – 2=Όχι.

### **8.3.3. Διαδικασία έρευνας**

Για την υλοποίηση του στόχου της παρούσας έρευνας, έγινε επιλογή της ποσοτικής μεθόδου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σχολικό έτος 2023 – 2024. Αναφερόταν σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Για τη μέτρηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα δομημένο ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, προκειμένου να αντλήσει τις πληροφορίες που ήταν υπό διερεύνηση. Οι ερωτήσεις αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο της έρευνας και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και διερευνώνται. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει συνοδευτική επιστολή, η οποία ενημερώνει των ερωτώμενο για το σκοπό της έρευνας και διευκρινίζει την ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Η μέθοδος χορήγησης του ερωτηματολογίου έγινε μέσω διαδικτύου, για την άμεση συλλογή των δεδομένων και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτό επιλέχθηκε για την καταλληλότερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Στους λειτουργικούς ορισμούς της έρευνας θα καθοριστούν οι ορισμοί των μεταβλητών, τόσο στα δημογραφικά στοιχεία στο πρώτο μέρος (ανεξάρτητες μεταβλητές), στο Φύλο, στο Επίπεδο σπουδών, στα Έτη συνολικής προϋπηρεσίας και στην Περιοχή σχολείου, όσο και στο δεύτερο μέρος των ερευνητικών ερωτημάτων (εξαρτημένες μεταβλητές), σε επίπεδο εννοιών όπως, την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και τις οι απόψεις των πρόσφατα διορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με την καταλληλότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, θα μετρηθούν οι έννοιες όπως, ποιοι είναι οι σημαντικότεροι δείκτες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου τους σύμφωνα με τους πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς. Τέλος, θα διερευνηθούν οι απόψεις των πρόσφατα

διορισμένων εκπαιδευτικών στο πως ερμηνεύουν τις μορφές αξιολόγησης και τα μοντέλα αξιολόγησης, καθώς και στο πως αντιλαμβάνονται την επίδραση των πολιτικών αποφάσεων στις διαδικασίες αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τα ερωτηματολόγια, κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν με την στατιστική τεχνική του λογισμικού προγράμματος SPSS 25. Το μεθοδολογικό εργαλείο στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω Google Forms σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που συλλέχτηκαν στο λογισμικό πρόγραμμα Excel, στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο λογισμικό πρόγραμμα SPSS 25. Οι πίνακες, παρακάτω, αναλύουν τα δημογραφικά στοιχεία (ανεξάρτητες μεταβλητές) και τις ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα και τα ερευνητικά ερωτήματα (εξαρτημένες μεταβλητές), μέσω της περιγραφικής στατιστικής.

Για να παρουσιαστούν τα περιγραφικά στατιστικά ποσοστά των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η εντολή των συχνοτήτων (Frequencies), καθώς και η εντολή των υπολογιστικών δεικτών, όπου περιγράφει το Μέσο Όρο των δεδομένων (Μ.Ο.) και την Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.). Στις περιπτώσεις που τα προς σύγκριση δείγματα ήταν περισσότερα των δύο χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA). Το κριτήριο της στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε είναι το  $\alpha=0,05$  ( $p<0,05$ ). Οι πίνακες μας επιτρέπουν να προβούμε σε συμπεράσματα και να κάνουμε συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

#### **8.3.4. Αξιοπιστία – εγκυρότητα έρευνας**

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Για τον λόγο αυτό, μια ποσοτική προσέγγιση κρίθηκε ως πιο κατάλληλη, καθώς προσφέρει την ανακάλυψη μιας ολοκληρωμένης εικόνας μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης. Κύριος στόχος δεν είναι η γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά η διερεύνηση και ανάδειξη των πολλαπλών οπτικών των εκπαιδευτικών για την αξία, αξιοποίηση και συμβολή της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο.

Για την υλοποίηση του στόχου της παρούσας έρευνας, έγινε επιλογή της ποσοτικής μεθόδου. Πριν την διανομή του τελικού ερωτηματολογίου στους

ερωτώμενους, το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε πιλοτικά ως προς τη μορφή, τη γλώσσα, τη σαφήνεια και την αξιοπιστία του σε 25 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τις παρατηρήσεις τους συνέβαλαν στην τελική του διαμόρφωση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2023 έως τον Φεβρουάριο του 2024. Αναφερόταν σε εκπαιδευτικούς που διορίστηκαν από το 2020 έως το 2023 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για τη μέτρηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα δομημένο ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, προκειμένου να αντλήσει τις πληροφορίες που ήταν υπό διερεύνηση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει συνοδευτική επιστολή, η οποία ενημερώνει των ερωτώμενο για το σκοπό της έρευνας και διευκρινίζει την ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Η μέθοδος χορήγησης του ερωτηματολογίου έγινε μέσω διαδικτύου, για την άμεση συλλογή των δεδομένων και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτό επιλέχθηκε για την καταλληλότερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Η συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια, διαδικασία που αποτελεί ποσοτικό εργαλείο. Προηγήθηκε θεωρητική προσέγγιση του θέματος, έπειτα η συλλογή των δεδομένων, η ανάλυσή τους και το τελικό στάδιο της εργασίας που αφορά την επαλήθευση του θεωρητικού πλαισίου. Η ποσοτική έρευνα έχει σκοπό να αναλύσει και να ανακαλύψει μία υπάρχουσα θεωρία. Η μέτρηση είναι αντικειμενική και διεξάγεται μέσω αριθμητικής ανάλυσης και μέσω αριθμητικών στοιχείων αποβλέπεται η επαλήθευση μιας υπόθεσης. Στόχος αποτελεί η γενίκευση μέσω των εμπειρικά θεμελιωμένων θεωριών.

#### **8.4. Ευρήματα**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχτηκαν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας. Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνηθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική του λογισμικού προγράμματος SPSS 25. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν χωρίστηκαν σε δύο

κατηγορίες, στα δημογραφικά στοιχεία, όπως το Φύλο, το Επίπεδο σπουδών, τα Έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την Περιοχή σχολείου και στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι απαντήσεις των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων χωρίστηκαν σε υποκατηγορίες βάση των απαντήσεων που δόθηκαν στο κάθε ένα ερώτημα.

Στον **Error! Reference source not found.** παρατηρείται το ποσοστό των γυναικών (71,33%), που υπερτερούν ως εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τον πληθυσμό των ανδρών (28,66%). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον πίνακα 2, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχουν μεταπτυχιακό (62%). Αυτό συνεπάγεται, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

**Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία/ Φύλο**

Φύλο	Ποσοστά (%)
Άνδρας	28,66
Γυναίκα	71,33

**Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία/ Επίπεδο σπουδών**

Επίπεδο σπουδών	Ποσοστά (%)
Πτυχίο	24,66
Δεύτερο πτυχίο	13,33
Μεταπτυχιακό	62

Στον **Error! Reference source not found.** παρατηρείται το ποσοστό των εκπαιδευτικών (41,33%), που υπερτερούν από 6 έως 10 έτη ως εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μεγάλο σε σχέση με τον πληθυσμό που υπηρετεί από 0 έως 5 έτη (27,33%) και ένα μεγάλο ποσοστό είναι από 11 έτη έως 15 έτη στην εκπαίδευση (31,33%).

Πίνακας 3. Δημογραφικά στοιχεία/ Έτη συνολικής προϋπηρεσίας

Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Ποσοστά (%)
0-5	27,33
6-10	41,33
11-15	31,33

Στον Πίνακα 4 παρατηρείται το ποσοστό των εκπαιδευτικών (52,66%), υπερτερούν σε αστική περιοχή ως εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 28,66% υπηρετεί σε ημιαστική περιοχή. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών υπηρετεί σε αγροτική περιοχή (18,66%).

Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία/ Περιοχή σχολείου

Περιοχή σχολείου	Ποσοστά (%)
Αστική	52,66
Ημιαστική	28,66
Αγροτική	18,66

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, με το ερώτημα εάν έχουν παρακολουθήσει, οι εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση σχετική με την αξιολόγηση τα αποτελέσματα είναι (77,33%), στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση.

Πίνακας 5. Επιμόρφωση σχετική με την αξιολόγηση;

Ερώτηση	Ποσοστά (%)
Ναι	22,66
Όχι	77,33

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το εάν έχουν αξιολογηθεί ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός (**Error! Reference source not found.**), τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 83,33%, των εκπαιδευτικών δεν έχουν αξιολογηθεί ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 6. Έχετε αξιολογηθεί ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός;

Ερώτηση	Ποσοστά (%)
Ναι	16,66
Όχι	83,33

Στους πίνακες 7 έως και 10, ο παράγοντας μετρήθηκε με κλίμακα που κυμαινόταν από το 1 έως το 5. Το 1 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ πλήρως» και το 5 το «Διαφωνώ πλήρως». Τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή φύλο (πίνακας 7), έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» ήταν Μ.Ο. = 2,75(Τ.Α. = 1,12) και των αντρών ήταν Μ.Ο. = 3,04(Τ.Α. = 1,34). Στην ερώτηση «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 2,76(Τ.Α. = 1,35). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 3,32(Τ.Α. = 1,12). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π., παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 3,39(Τ.Α. = 0,97). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 3,69(Τ.Α. = 1,01). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή), παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 3,55(Τ.Α. = 1,07). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 3,69(Τ.Α. = 1,10). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.



Πίνακας 7. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο»

Ερωτήσεις	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Γυναίκα	2,75	1,12
	Άντρας	3,04	1,34
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	Γυναίκα	2,64	1,23
	Άντρας	2,76	1,36
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	Γυναίκα	3,04	1,09
	Άντρας	3,32	1,12
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	Γυναίκα	3,29	0,88
	Άντρας	3,39	0,97
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	Γυναίκα	3,65	1,00
	Άντρας	3,69	1,01
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή)	Γυναίκα	3,32	1,19
	Άντρας	3,55	1,07
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	Γυναίκα	3,61	0,99
	Άντρας	3,69	1,10

Τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή επίπεδο σπουδών (πίνακας 8), έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με το ερώτημα «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» ήταν Μ.Ο. = 3,1(Τ.Α. = 1,44) με δεύτερο πτυχίο. Στην ερώτηση «Η αξιολόγηση της σχολικής

μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», ο μέσος όρος των απαντήσεων με δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 2,85(Τ.Α. = 1,34). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες, ο μέσος όρος των απαντήσεων με δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 3,25 (Τ.Α. = 1,06). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π., παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων με δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 3,7(Τ.Α. = 0,97). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων με δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 4,1(Τ.Α. = 0,71). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή), παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων με δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 3,65(Τ.Α. = 1,13). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, ο μέσος όρος των απαντήσεων με δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 3,8(Τ.Α. = 1,05). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο σπουδών κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 8. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών»**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Πτυχίο	2,51	1,14
	Δεύτερο πτυχίο	3,1	1,44
	Μεταπτυχιακό	2,91	1,13
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	Πτυχίο	2,27	1,04
	Δεύτερο πτυχίο	2,85	1,34
		2,80	1,31
	Μεταπτυχιακό		
	Πτυχίο	2,83	1,19

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	Δεύτερο πτυχίο	3,25	1,06
	Μεταπτυχιακό	3,20	1,07
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	Πτυχίο	3,02	1,01
	Δεύτερο πτυχίο	3,7	0,97
	Μεταπτυχιακό	3,36	0,81
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	Πτυχίο	3,24	1,18
	Δεύτερο πτυχίο	4,1	0,71
	Μεταπτυχιακό	3,74	0,91
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή)	Πτυχίο	3,02	1,25
	Δεύτερο πτυχίο	3,65	1,13
	Μεταπτυχιακό	3,48	1,10
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	Πτυχίο	3,48	1,04
	Δεύτερο πτυχίο	3,8	1,05
	Μεταπτυχιακό	3,65	1,01

Τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας (πίνακας 9), έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με το ερώτημα «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» ήταν  $M.O. = 3,08$  ( $T.A. = 1,13$ ), από 11-15 έτη προϋπηρεσίας. Στην ερώτηση «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», ο μέσος όρος των απαντήσεων από 11-15 έτη προϋπηρεσίας ήταν  $M.O. = 2,89$  ( $T.A. = 1,25$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες, ο μέσος όρος των απαντήσεων από 11-15 έτη προϋπηρεσίας ήταν  $M.O. = 3,21$  ( $T.A. = 0,99$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π., παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων από 11-15 έτη προϋπηρεσίας

ήταν Μ.Ο. = 3,61(Τ.Α. = 0,73). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων από 11-15 έτη προϋπηρεσίας ήταν Μ.Ο. = 3,93(Τ.Α. = 0,76). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή), παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων από 6-10 έτη προϋπηρεσίας ήταν Μ.Ο. = 3,56(Τ.Α. = 1,12). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, ο μέσος όρος των απαντήσεων από 11-15 έτη προϋπηρεσίας ήταν Μ.Ο. = 3,76(Τ.Α. = 0,86). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 9. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας»**

Ερωτήσεις	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	0-5	2,58	1,16
	6-10	2,82	1,23
	11-15	3,08	1,13
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	0-5	2,39	1,24
	6-10	2,70	1,28
	11-15	2,89	1,25
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	0-5	2,97	1,25
	6-10	3,14	1,09
	11-15	3,21	0,99
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	0-5	2,85	0,98
	6-10	3,41	0,85
	11-15	3,61	0,73

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	0-5	3,26	1,28
	6-10	3,72	0,87
	11-15	3,93	0,76
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή)	0-5	3,04	1,28
	6-10	3,56	1,12
	11-15	3,46	1,06
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	0-5	3,39	1,15
	6-10	3,69	1,03
	11-15	3,76	0,86

Τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή περιοχή σχολείου (πίνακας 10), έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με το ερώτημα «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» ήταν  $M.O. = 3,42(T.A. = 1,16)$ , για την αγροτική περιοχή. Στην ερώτηση «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», ο μέσος όρος των απαντήσεων για την αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,14(T.A. = 1,29)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες, ο μέσος όρος των απαντήσεων για την αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,82(T.A. = 0,61)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π., παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων για την αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,60(T.A. = 0,78)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων για την αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 4,07(T.A. = 0,71)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή), παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων για την αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,89(T.A. = 0,87)$ . Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των

μαθητών/τριών, ο μέσος όρος των απαντήσεων για την αγροτική περιοχή ήταν Μ.Ο. = 4,14(Τ.Α. = 0,59). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή σχολείου κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 10.. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σχολείου»**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Αστική	2,79	1,26
	Ημιαστική	2,53	0,93
	Αγροτική	3,42	1,16
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	Αστική	2,64	1,32
	Ημιαστική	2,44	1,09
	Αγροτική	3,14	1,29
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	Αστική	3,02	1,20
	Ημιαστική	2,83	0,99
	Αγροτική	3,82	0,61
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	Αστική	3,13	0,95
	Ημιαστική	3,48	0,82
	Αγροτική	3,60	0,78
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	Αστική	3,58	1,11
	Ημιαστική	3,55	0,88
	Αγροτική	4,07	0,71
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή)	Αστική	3,34	1,22
	Ημιαστική	3,16	1,13
	Αγροτική	3,89	0,87
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	Αστική	3,56	1,12
	Ημιαστική	3,41	0,95
	Αγροτική	4,14	0,59

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών», ( $p < 0,00$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 11.Αποτελέσματα Ανοη για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	180,82	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	190,20	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	173,77	0,00
	96,93	0,00

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.		
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	58,00	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)	176,17	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	75,19	0,00

Από την Post Hoc ανάλυση προέκυψε ότι οι διαφορές εντοπίζονται ως εξής:

Στον Πίνακα 12, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποομάδων της μεταβλητής του φύλου γυναίκα και άνδρα ( $p < 0.01$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.01$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.00$ ) και ( $p < 0.00$ ).

**Πίνακας 12. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**



Ερωτήσεις	Φύλο	Φύλο	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Γυναίκα	Άνδρας	1,91	0,01
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	Γυναίκα	Άνδρας	0,76	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	Γυναίκα	Άνδρας	2,06	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	Γυναίκα	Άνδρας	0,91	0,01
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	Γυναίκα	Άνδρας	0,35	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)	Γυναίκα	Άνδρας	1,56	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	Γυναίκα	Άνδρας	0,70	0,00

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών» ( $p>0,72$ ), ( $p>0,68$ ) και ( $p>0,24$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των ερωτήσεων. Παρατηρούμε, όμως στις ερωτήσεις «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)», ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ) και ( $p<0,00$ ), έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των τεσσάρων ερωτημάτων.

**Πίνακας 13. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	26,55	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	35,99	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	17,70	0,00

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	0,13	0,72
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	0,16	0,68
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)	22,93	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	1,39	0,24

Από την Post Hoc ανάλυση προέκυψε ότι οι διαφορές εντοπίζονται ως εξής:

Στον Πίνακα 14, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών «δεύτερο πτυχίο» και «μεταπτυχιακό» ( $p < 0.02$ ), ( $p < 0.03$ ), ( $p < 0.03$ ) και ( $p < 0.03$ ), και των «δεύτερο πτυχίο» και «πτυχίο» ( $p < 0.02$ ), ( $p < 0.01$ ), ( $p < 0.01$ ) και ( $p < 0.02$ ).

**Πίνακας 14. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	F. Value	Sig. p
	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,73	0,13

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,31	0,02
			3,94	0,02
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο		
	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	3,70	0,12
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση των πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,09	0,03
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	4,45	0,01
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,87	0,10
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,82	0,03
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.»	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	2,74	0,01
	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	1,15	0,69
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,81	0,03
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	1,53	0,02

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών», ( $p < 0,00$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 15. Αποτελέσματα Ανογα για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	57,58	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	68,45	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	46,95	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	13,29	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	10,13	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)	53,19	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	15,50	0,00

Στον Πίνακα 16, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του

σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας «6-10» και «0-5» ( $p<0.03$ ), ( $p<0.04$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.04$ ), ( $p<0.05$ ), και ( $p<0.02$ ), και των «11-15» και «0-5» ( $p<0.00$ ), ( $p<0.05$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.02$ ), και ( $p<0.01$ ).

**Πίνακας 16. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας	F. Value	Sig.p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	6-10	0-5	3,59	0,03
	11-15	0-5	4,60	0,00
	11-15	6-10	1,73	0,43
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	6-10	0-5	2,60	0,04
	11-15	0-5	3,33	0,05
	11-15	6-10	1,24	0,03
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	6-10	0-5	4,89	0,00
	11-15	0-5	5,47	0,00
	11-15	6-10	1,34	0,61
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες	6-10	0-5	4,72	0,00
	11-15	0-5	6,08	0,00
	11-15	6-10	1,82	0,40

δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	6-10	0-5	3,44	0,04
	11-15	0-5	4,74	0,00
	11-15	6-10	1,65	0,47
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)	6-10	0-5	3,16	0,05
	11-15	0-5	3,79	0,02
	11-15	6-10	1,19	0,67
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	6-10	0-5	3,73	0,02
	11-15	0-5	4,33	0,01
	11-15	6-10	1,23	0,65

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών» ( $p > 0,06$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής του σχολείου και της ερώτησης. Παρατηρούμε, όμως ότι στις ερωτήσεις «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών», ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ), και ( $p < 0,01$ ), έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της περιοχής σχολείου και των έξι ερωτημάτων.

**Πίνακας 17. Αποτελέσματα Απονα για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	45,57	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	56,46	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	34,99	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	4,74	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών	3,48	0,06
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)	41,20	0,00
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	7,20	0,01

Στον Πίνακα 18, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)», «Η αξιολόγηση της σχολικής



μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.», «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών(ροή-διαρροή)» και «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής σχολείου «Αστική» και «Αγροτική» ( $p<0.04$ ), ( $p<0.04$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.03$ ), ( $p<0.05$ ) και ( $p<0.01$ ), και των «Ημιαστική» και «Αγροτική» ( $p<0.01$ ), ( $p<0.05$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.00$ ) και ( $p<0.00$ ).

**Πίνακας 18. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	Περιοχή σχολείου	F. Value	Sig.p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Αστική	Αγροτική	3,60	0,04
	Ημιαστική	Αγροτική	4,61	0,01
	Ημιαστική	Αστική	1,74	0,44
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, κ.α.)	Αστική	Αγροτική	2,71	0,04
	Ημιαστική	Αγροτική	3,34	0,05
	Ημιαστική	Αστική	1,09	0,65
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές/τριες	Αστική	Αγροτική	1,14	0,00
	Ημιαστική	Αγροτική	1,49	0,00
	Ημιαστική	Αστική	0,47	0,59
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π.	Αστική	Αγροτική	3,55	0,03
	Ημιαστική	Αγροτική	0,82	0,00
	Ημιαστική	Αστική	3,07	0,07
	Αστική	Αγροτική	3,20	0,05

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνεισφέρει στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών (ροή-διαρροή)	Ημιαστική	Αγροτική	4,10	0,00
	Ημιαστική	Αστική	1,11	0,89
Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών	Αστική	Αγροτική	3,37	0,01
	Ημιαστική	Αγροτική	4,32	0,00
	Ημιαστική	Αστική	1,20	0,59

Στους πίνακες 19 έως και 22, ο παράγοντας μετρήθηκε με κλίμακα που κυμαινόταν από το 1 έως το 5. Το 1 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ πλήρως» και το 5 το «Διαφωνώ πλήρως». Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή φύλο, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα ήταν Μ.Ο. = 2,93(Τ.Α. = 1,15). Στην ερώτηση «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 2,21(Τ.Α. = 1,04). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 2,86 (Τ.Α. = 1,01). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 2,26(Τ.Α. = 1,11). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 2,67(Τ.Α. = 0,94). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 3,53(Τ.Α. = 1,05). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την

αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 3,02$  ( $T.A. = 1,01$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 19. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο»**

Ερωτήσεις	Φύλο	M.O.	T.A.
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Γυναίκα	2,93	1,15
	Άντρας	2,93	1,24
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	Γυναίκα	2,21	1,04
	Άντρας	1,97	1,05
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	Γυναίκα	2,86	1,01
	Άντρας	2,83	1,13
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	Γυναίκα	2,26	1,11
	Άντρας	1,83	1,06
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	Γυναίκα	2,60	0,92
	Άντρας	2,67	0,94
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	Γυναίκα	3,27	1,07
	Άντρας	3,53	1,05
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των	Γυναίκα	2,70	0,95
	Άντρας	3,02	1,01

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή επίπεδο σπουδών, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο, σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 3,15$  ( $T.A. = 1,30$ ). Στην ερώτηση «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με πτυχίο ήταν  $M.O. = 2,44$  ( $T.A. = 1,05$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μεταπτυχίο ήταν  $M.O. = 2,98$  ( $T.A. = 1,04$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με πτυχίο ήταν  $M.O. = 2,40$  ( $T.A. = 1,21$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με πτυχίο ήταν  $M.O. = 2,75$  ( $T.A. = 0,92$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ήταν  $M.O. = 3,5$  ( $T.A. = 1,05$ ). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ήταν  $M.O. = 3$  ( $T.A. = 1,07$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο σπουδών κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 20. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών»**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	M.O.	T.A.
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Πτυχίο	2,59	1,18
	Δεύτερο πτυχίο	3,15	1,30
	Μεταπτυχιακό	3,02	1,13
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	Πτυχίο	2,44	1,05
	Δεύτερο πτυχίο	2	1,16
	Μεταπτυχιακό	2,06	1,0
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	Πτυχίο	2,64	1,05
	Δεύτερο πτυχίο	2,65	0,98
	Μεταπτυχιακό	2,98	1,04
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	Πτυχίο	2,40	1,21
	Δεύτερο πτυχίο	2,15	1,13
	Μεταπτυχιακό	2,03	1,06
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	Πτυχίο	2,75	0,92
	Δεύτερο πτυχίο	2,5	1
	Μεταπτυχιακό	2,60	0,92
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	Πτυχίο	3,02	1,16
	Δεύτερο πτυχίο	3,5	1,05
	Μεταπτυχιακό	3,44	1,02
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	Πτυχίο	2,62	0,79
	Δεύτερο πτυχίο	3	1,07
	Μεταπτυχιακό	2,81	1,02

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», τα

αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15, σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 2,97$  ( $T.A. = 1,13$ ). Στην ερώτηση «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 ήταν  $M.O. = 2,36$  ( $T.A. = 1,01$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν  $M.O. = 2,95$  ( $T.A. = 1,06$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 ήταν  $M.O. = 2,58$  ( $T.A. = 1,20$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 ήταν  $M.O. = 3$  ( $T.A. = 0,89$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 6-10 ήταν  $M.O. = 3,35$  ( $T.A. = 1,08$ ). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 6-10 ήταν  $M.O. = 2,90$  ( $T.A. = 0,98$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 21. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας»**

Ερωτήσεις	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	M.O.	T.A.
	0-5	2,90	1,15
	6-10	2,91	1,24

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	11-15	2,97	1,13
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	0-5 6-10 11-15	2,36 2,09 2,02	1,01 1,08 1,02
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	0-5 6-10 11-15	2,80 2,82 2,95	1,00 1,07 1,06
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	0-5 6-10 11-15	2,58 1,95 2	1,20 0,98 1,12
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	0-5 6-10 11-15	3 2,43 2,55	0,89 0,89 0,92
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	0-5 6-10 11-15	3,26 3,35 3,40	1,14 1,08 1,01
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	0-5 6-10 11-15	2,73 2,90 2,70	0,94 0,98 0,99

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή περιοχή σχολείου, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή, σχετικά με το ερώτημα

ήταν  $M.O. = 3,60$  ( $T.A. = 1,06$ ). Στην ερώτηση «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αστική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,20$  ( $T.A. = 1,03$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,39$  ( $T.A. = 0,99$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ημιαστική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,35$  ( $T.A. = 1,18$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,89$  ( $T.A. = 1,03$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,96$  ( $T.A. = 0,79$ ). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,14$  ( $T.A. = 0,97$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή σχολείου κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 22. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σχολείου»**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	M.O.	T.A.
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Αστική	2,89	1,23
	Ημιαστική	2,55	0,95
	Αγροτική	3,60	1,06
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των	Αστική	2,20	1,03
	Ημιαστική	2,09	1,10



εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	Αγροτική	2,07	1,01
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	Αστική Ημιαστική Αγροτική	2,78 2,65 3,39	1,09 0,89 0,99
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	Αστική Ημιαστική Αγροτική	2,16 2,32 1,78	1,13 1,18 0,87
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	Αστική Ημιαστική Αγροτική	2,59 2,51 2,89	0,92 0,85 1,03
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	Αστική Ημιαστική Αγροτική	3,18 3,23 3,96	1,06 1,13 0,79
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	Αστική Ημιαστική Αγροτική	2,78 2,58 3,14	0,98 0,93 0,97

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της

εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια», ( $p < 0,00$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 23. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	164,49	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	48,36	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	135,24	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	64,61	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	79,21	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	131,05	0,00

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	108,53	0,00
---	--------	------

Από την Post Hoc ανάλυση προέκυψε ότι οι διαφορές εντοπίζονται ως εξής:

Στον Πίνακα 24, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποομάδων της μεταβλητής του φύλου γυναίκα και άνδρα ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.01$ ), ( $p < 0.03$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.00$ ) και ( $p < 0.05$ ).

**Πίνακας 24. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Φύλο	Φύλο	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Γυναίκα	Άνδρας	0,03	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των	Γυναίκα	Άνδρας	1,80	0,00

εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία				
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	Γυναίκα	Άνδρας	0,24	0,01
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	Γυναίκα	Άνδρας	3,05	0,03
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	Γυναίκα	Άνδρας	0,58	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	Γυναίκα	Άνδρας	1,97	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	Γυναίκα	Άνδρας	2,63	0,05

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα

προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια» ( $p > 0,65$ ), ( $p > 0,11$ ), ( $p > 0,78$ ) και ( $p > 0,13$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των ερωτήσεων. Παρατηρούμε, όμως στις ερωτήσεις «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους», ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ) και ( $p < 0,00$ ), έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των τριών ερωτημάτων.

**Πίνακας 20. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	22,22	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	0,20	0,65
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	8,05	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	2,55	0,11

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	0,07	0,78
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	9,12	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	2,21	0,13

Στον Πίνακα 26, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών «πτυχίο» και «μεταπτυχιακό», ( $p < 0.05$ ), ( $p < 0.02$ ) και ( $p < 0.04$ ), και των «δεύτερο πτυχίο» και «μεταπτυχιακό» ( $p < 0.03$ ), ( $p < 0.00$ ) και ( $p < 0.03$ ).

**Πίνακας 26. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,62	0,05
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,62	0,03
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	3,39	0,21
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,36	0,02
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	1,85	0,00
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	2,91	0,99

βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,87	0,04
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,31	0,03
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	2,30	0,24

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών επιλογεί και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια», ( $p < 0,00$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 21.** Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	51,46	0,00

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	9,17	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	31,76	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	16,41	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	11,54	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	32,89	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	20,23	0,00

Στον Πίνακα 28, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή



πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας «6-10» και «0-5» ( $p<0.02$ ), ( $p<0.02$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.01$ ), ( $p<0.01$ ), ( $p<0.03$ ), και ( $p<0.04$ ), και των «11-15» και «0-5» ( $p<0.00$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.03$ ), ( $p<0.05$ ), ( $p<0.00$ ), και ( $p<0.00$ ).

**Πίνακας 28. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας	F. Value	Sig.p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	6-10	0-5	3,50	0,02
	11-15	0-5	4,40	0,00
	11-15	6-10	1,38	0,96
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	6-10	0-5	2,43	0,02
	11-15	0-5	2,33	0,00
	11-15	6-10	0,53	0,93
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	6-10	0-5	3,70	0,00
	11-15	0-5	5,28	0,00
	11-15	6-10	0,98	0,76
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	6-10	0-5	4,12	0,01
	11-15	0-5	3,58	0,03
	11-15	6-10	0,32	0,97
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	6-10	0-5	4,35	0,01
	11-15	0-5	3,24	0,05
	11-15	6-10	0,94	0,78

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	6-10 11-15 11-15	0-5 0-5 6-10	3,58 4,60 0,34	0,03 0,00 0,96
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	6-10 11-15 11-15	0-5 0-5 6-10	3,52 4,80 1,53	0,04 0,00 0,52

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης» ( $p > 0,07$ ) και ( $p > 0,06$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής του σχολείου και της ερώτησης. Παρατηρούμε, όμως ότι στις ερωτήσεις «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους» και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια», ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ) και ( $p < 0,00$ ), έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της περιοχής σχολείου και των πέντε ερωτημάτων.

**Πίνακας 22. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
-----------	----------	--------

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	39,53	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική τους αυτονομία	3,18	0,07
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	20,50	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	8,51	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επιλογή και στελέχωση αυτών σε ηγετικές θέσεις στον χώρο της εκπαίδευσης	3,83	0,06
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	21,67	0,00
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	10,31	0,00

Στον Πίνακα 30, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους

εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης», «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους», και «Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής σχολείου «Αστική» και «Αγροτική» ( $p<0.01$ ), ( $p<0.02$ ), ( $p<0.02$ ), ( $p<0.00$ ) και ( $p<0.00$ ), και των «Ημιαστική» και «Αγροτική» ( $p<0.00$ ), ( $p<0.01$ ), ( $p<0.01$ ), ( $p<0.01$ ) και ( $p<0.04$ ).

**Πίνακας 30. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	Περιοχή σχολείου	F. Value	Sig.p
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης	Αστική	Αγροτική	4,04	0,01
	Ημιαστική	Αγροτική	5,42	0,00
	Ημιαστική	Αστική	2,25	0,25
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το έργο τους, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλία τους	Αστική	Αγροτική	3,88	0,02
	Ημιαστική	Αγροτική	4,28	0,01
	Ημιαστική	Αστική	0,98	0,76
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για τις ανεπάρκειες και τα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης	Αστική	Αγροτική	3,38	0,02
	Ημιαστική	Αγροτική	4,35	0,01
	Ημιαστική	Αστική	1,11	0,71
Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών εξυπηρετεί την παροχή πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς σχετικά με την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους	Αστική	Αγροτική	4,76	0,00
	Ημιαστική	Αγροτική	4,07	0,01
	Ημιαστική	Αστική	0,30	0,97
	Αστική	Αγροτική	4,41	0,00

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και σεμινάρια	Ημιαστική	Αγροτική	3,42	0,04
	Ημιαστική	Αστική	1,58	0,50

---

Στους πίνακες 31 έως και 34, ο παράγοντας μετρήθηκε με κλίμακα που κυμαινόταν από το 1 έως το 5. Το 1 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ πλήρως» και το 5 το «Διαφωνώ πλήρως». Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή φύλο, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 3,72$  ( $T.A. = 1,07$ ). Στην ερώτηση «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 3,69$  ( $T.A. = 1,03$ ). Στην ερώτηση σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 2,72$  ( $T.A. = 1,14$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 2,28$  ( $T.A. = 0,85$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 2,32$  ( $T.A. = 1,08$ ). Στην ερώτηση σχετικά με το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 2,86$  ( $T.A. = 1,05$ ). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την επαρκή στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 1,87$  ( $T.A. = 0,89$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

Πίνακας 31. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο»

Ερωτήσεις	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	3,67	0,94
	Άντρας	3,72	1,07
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	3,51	0,95
	Άντρας	3,69	1,03
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	2,72	1,14
	Άντρας	2,69	1,24
Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	2,28	0,85
	Άντρας	2,27	1,05
Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	2,26	0,85
	Άντρας	2,32	1,08
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	2,74	0,94
	Άντρας	2,86	1,05
Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	1,87	0,89
	Άντρας	1,67	0,89

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή επίπεδο σπουδών, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο σχετικά με

το ερώτημα ήταν Μ.Ο. = 3,8(Τ.Α. = 0,95). Στην ερώτηση «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 3,75(Τ.Α. = 0,92). Στην ερώτηση σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 2,81 (Τ.Α. = 1,10). Στην ερώτηση σχετικά με την διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 2,27(Τ.Α. = 0,90). Στην ερώτηση σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 2,55 (Τ.Α. = 1,23). Στην ερώτηση σχετικά με το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 3 (Τ.Α. = 1,02). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την επαρκή στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 2(Τ.Α. = 1,33). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο σπουδών κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 32. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών»**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	3,64	0,97
	Δεύτερο πτυχίο	3,8	0,95
	Μεταπτυχιακό	3,67	1,00
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	3,75	0,92
	Δεύτερο πτυχίο	3,6	0,75
	Μεταπτυχιακό	3,48	1,03

Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	2,81	1,10
	Δεύτερο πτυχίο	2,8	1,36
	Μεταπτυχιακό	2,66	1,16
Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	2,27	0,90
	Δεύτερο πτυχίο	2,55	1,09
	Μεταπτυχιακό	2,22	0,87
Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	2,24	0,79
	Δεύτερο πτυχίο	2,55	1,23
	Μεταπτυχιακό	2,23	0,88
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	2,75	0,83
	Δεύτερο πτυχίο	3	1,02
	Μεταπτυχιακό	2,74	1,02
Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	1,86	0,72
	Δεύτερο πτυχίο	2	1,33
	Μεταπτυχιακό	1,76	0,83

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15, σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 3,8(T.A. = 0,82)$ . Στην ερώτηση «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 6-10 ήταν  $M.O. = 3,67(T.A. = 0,93)$ . Στην ερώτηση σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 ήταν  $M.O. = 3,19 (T.A. = 1,00)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό



δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 ήταν Μ.Ο. = 2,31 (Τ.Α. = 0,72). Στην ερώτηση σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 ήταν Μ.Ο. = 2,34 (Τ.Α. = 0,88). Στην ερώτηση σχετικά με το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν Μ.Ο. = 2,95 (Τ.Α. = 1,10). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την επαρκή στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 ήταν Μ.Ο. = 1,92 (Τ.Α. = 0,68). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 33. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας»**

Ερωτήσεις	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0-5	3,43	1,09
	6-10	3,75	1,00
	11-15	3,80	0,82
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις-αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0-5	3,39	1,15
	6-10	3,67	0,93
	11-15	3,57	0,85
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0-5	3,19	1,00
	6-10	2,69	1,24
	11-15	2,34	1,06
Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0-5	2,31	0,72
	6-10	2,27	0,96
	11-15	2,25	1,01

Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0-5	2,34	0,88
	6-10	2,27	0,92
	11-15	2,23	0,96
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0-5	2,56	0,92
	6-10	2,79	0,88
	11-15	2,95	1,10
Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0-5	1,92	0,68
	6-10	1,87	0,98
	11-15	1,65	0,92

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή περιοχή σχολείου, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή, σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 4,14$  ( $T.A. = 0,80$ ). Στην ερώτηση «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις-αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ημιαστική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,69$  ( $T.A. = 0,88$ ). Στην ερώτηση σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,28$  ( $T.A. = 1,15$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,71$  ( $T.A. = 1,01$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,53$  ( $T.A. = 0,88$ ). Στην ερώτηση σχετικά με το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της

σχολικής μονάδας, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν Μ.Ο. = 2,92 (Τ.Α. = 0,97). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την επαρκή στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν Μ.Ο. = 1,89 (Τ.Α. = 1,03). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή σχολείου κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 34. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σχολείου»**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	3,56	1,04
	Ημιαστική	3,60	0,90
	Αγροτική	4,14	0,80
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις-αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	3,46	0,99
	Ημιαστική	3,69	0,93
	Αγροτική	3,64	0,88
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	2,64	1,15
	Ημιαστική	2,48	1,12
	Αγροτική	3,28	1,15
Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	2,15	0,84
	Ημιαστική	2,23	0,89
	Αγροτική	2,71	1,01
Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	2,25	0,99
	Ημιαστική	2,16	0,78
	Αγροτική	2,53	0,88
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	2,75	1,02
	Ημιαστική	2,72	0,88
	Αγροτική	2,92	0,97

Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	1,87	0,91
	Ημιαστική	1,66	0,75
	Αγροτική	1,89	1,03

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found**. έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ( $p < 0,00$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 35. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	55,62	0,00
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	81,92	0,00

Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	126,49	0,00
Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	28,10	0,00
Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	37,62	0,00
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	64,87	0,00
Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	26,75	0,00

Από την Post Hoc ανάλυση προέκυψε ότι οι διαφορές εντοπίζονται ως εξής:

Στον Πίνακα 36, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποομάδων της μεταβλητής του φύλου

γυναίκα και άνδρα ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.01$ ), ( $p < 0.02$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.00$ ) και ( $p < 0.00$ ).

**Πίνακας 36. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Φύλο	Φύλο	F. Value	Sig. p
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	Άνδρας	2,98	0,00
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	Άνδρας	3,10	0,00
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	Άνδρας	3,25	0,01
Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	Άνδρας	3,98	0,02
Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	Άνδρας	3,09	0,00
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Γυναίκα	Άνδρας	3,07	0,00
Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό	Γυναίκα	Άνδρας	0,90	0,00

---

προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

---

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» «Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» ( $p>0,87$ ), ( $p>0,37$ ), ( $p>0,10$ ), ( $p>0,25$ ), ( $p>0,70$ ) και ( $p>0,06$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των ερωτήσεων. Παρατηρούμε, όμως στην ερώτηση «Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ( $p<0,00$ ), έδειξε ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών και του ενός ερωτήματος.

**Πίνακας 37. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0,03	0,87
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0,79	0,37

---

Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	14,53	0,00
Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	2,71	0,10
Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	1,29	0,25
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0,14	0,70
Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	3,62	0,06

Στον Πίνακα 38, παρατηρούμε πως στην δήλωση «Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών «δεύτερο πτυχίο» και «μεταπτυχιακό» ( $p < 0.02$ ) και του «δεύτερο πτυχίο» και «πτυχίο» ( $p < 0.01$ ).

**Πίνακας 38. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	F. Value	Sig. p
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,89	0,80
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	3,85	0,02
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	4,02	0,01



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» ( $p>0,19$ ), ( $p>0,07$ ) και ( $p>0,26$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και των ερωτήσεων. Παρατηρούμε, όμως στις ερωτήσεις «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ) και ( $p<0,00$ ), έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και των τεσσάρων ερωτημάτων.

**Πίνακας 39. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	8,95	0,00
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	14,68	0,00
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	39,19	0,00

Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	1,69	0,19
Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	3,40	0,07
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	10,72	0,00
Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	1,24	0,26

Στον Πίνακα 40, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας «6-10» και «0-5» ( $p<0.02$ ), ( $p<0.03$ ), ( $p<0.05$ ), και ( $p<0.00$ ), και των «11-15» και «0-5» ( $p<0.00$ ), ( $p<0.04$ ), ( $p<0.00$ ), και ( $p<0.00$ ).

**Πίνακας 40. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας	F. Value	Sig.p
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη	6-10	0-5	3,69	0,02
	11-15	0-5	4,75	0,00

αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	11-15	6-10	0,38	0,96
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	6-10	0-5	2,98	0,03
	11-15	0-5	3,75	0,04
	11-15	6-10	0,78	0,85
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	6-10	0-5	3,25	0,05
	11-15	0-5	5,22	0,00
	11-15	6-10	2,38	0,21
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	6-10	0-5	4,35	0,00
	11-15	0-5	5,89	0,00
	11-15	6-10	1,25	0,65

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», «Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ( $p > 0,10$ ), ( $p > 0,83$ ), ( $p > 0,73$ ), ( $p > 0,06$ ) και ( $p > 0,65$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής του σχολείου και των ερωτήσεων. Παρατηρούμε, όμως ότι στις ερωτήσεις «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», ( $p < 0,00$ ) και ( $p < 0,00$ ), έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν

στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της περιοχής του σχολείου και των δύο ερωτημάτων.

**Πίνακας 41. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	2,69	0,10
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	6,26	0,01
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	27,93	0,00
Η διαχείριση και η οργάνωση του σχολείου αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0,05	0,83
Η υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0,12	0,73
Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ όσων συμμετέχουν στη σχολική ζωή αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	3,67	0,06
Η επαρκής στελέχωση σε διοικητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	0,20	0,65

Στον Πίνακα 42, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας» και «Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής σχολείου «Αστική» και «Αγροτική» ( $p < 0.02$ ) και ( $p < 0.02$ ), και των «Ημιαστική» και «Αγροτική» ( $p < 0.05$ ) και ( $p < 0.01$ ).

Πίνακας 42. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	Περιοχή σχολείου	F. Value	Sig.p
Η κοινωνική συμπεριφορά (στάσεις- αξίες) των μαθητών/τριών αποτελεί σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	Αγροτική	3,84	0,02
	Ημιαστική	Αγροτική	3,26	0,05
	Ημιαστική	Αστική	0,27	0,97
Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Αστική	Αγροτική	3,79	0,02
	Ημιαστική	Αγροτική	4,28	0,01
	Ημιαστική	Αστική	1,08	0,72

Στους πίνακες 43 έως και 46, ο παράγοντας μετρήθηκε με κλίμακα που κυμαινόταν από το 1 έως το 5. Το 1 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ πλήρως» και το 5 το «Διαφωνώ πλήρως». Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή φύλο, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 2,35$  ( $T.A. = 0,75$ ). Στην ερώτηση «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 2,14$  ( $T.A. = 0,78$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 3,23$  ( $T.A. = 1,19$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για

την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 3$  ( $T.A. = 1,14$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 3,48$  ( $T.A. = 1,20$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την ανταπόκρισή σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 3,92$  ( $T.A. = 0,84$ ). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα εάν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 2,25$  ( $T.A. = 1,02$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 43. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο»**

Ερωτήσεις	Φύλο	M.O.	T.A.
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	2,35	0,75
	Άντρας	2,13	0,88
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	2,14	0,78
	Άντρας	2,11	0,93
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	3,21	1,06
	Άντρας	3,23	1,19
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	2,62	0,90
	Άντρας	3	1,14
	Γυναίκα	3,20	1,02

Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Άντρας	3,48	1,20
Η ανταπόκρισή σε εξωδίδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	3,92	0,84
	Άντρας	3,90	0,94
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	2,09	0,74
	Άντρας	2,25	1,02

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή επίπεδο σπουδών, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 2,5(T.A. = 1)$ . Στην ερώτηση «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν  $M.O. = 2,4(T.A. = 1,04)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν  $M.O. = 3,85(T.A. = 1,03)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν  $M.O. = 3,15(T.A. = 1,22)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν  $M.O. = 3,65(T.A. = 0,98)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την ανταπόκρισή σε εξωδίδακτικά καθήκοντα αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο

σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 4,05 (Τ.Α. = 0,88). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα εάν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο σπουδών δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 2,8(Τ.Α. = 1,36). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο σπουδών κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 44. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών»**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	2,16	0,68
	Δεύτερο πτυχίο	2,5	1
	Μεταπτυχιακό	2,30	0,79
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	2	0,66
	Δεύτερο πτυχίο	2,4	1,04
	Μεταπτυχιακό	2,12	0,82
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	3,02	1,06
	Δεύτερο πτυχίο	3,85	1,03
	Μεταπτυχιακό	3,16	1,08
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	2,67	0,94
	Δεύτερο πτυχίο	3,15	1,22
	Μεταπτυχιακό	2,66	0,94
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	3,21	1,05
	Δεύτερο πτυχίο	3,65	0,98
	Μεταπτυχιακό	3,23	1,10
Η ανταπόκρισή σε εξωδιδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	3,97	0,72
	Δεύτερο πτυχίο	4,05	0,88
	Μεταπτυχιακό	3,87	0,92



Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	1,97	0,55
	Δεύτερο πτυχίο	2,8	1,36
	Μεταπτυχιακό	2,06	0,71

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15, σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 2,38$  ( $T.A. = 0,67$ ). Στην ερώτηση «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν  $M.O. = 2,23$  ( $T.A. = 0,86$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν  $M.O. = 3,65$  ( $T.A. = 1,04$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν  $M.O. = 3,12$  ( $T.A. = 1,09$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 6-10 ήταν  $M.O. = 3,46$  ( $T.A. = 0,97$ ). Στην ερώτηση σχετικά με την ανταπόκρισή σε εξωδιδακτικά καθήκοντα αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν  $M.O. = 4,17$  ( $T.A. = 0,63$ ). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα εάν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 6-10 ήταν  $M.O. = 2,25$  ( $T.A. = 0,97$ ) και με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν  $M.O. = 2,25$  ( $T.A. = 0,76$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί

έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

Πίνακας 45. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας»

Ερωτήσεις	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	M.O.	T.A.
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0-5	2,29	0,92
	6-10	2,22	0,79
	11-15	2,38	0,67
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0-5	1,95	0,70
	6-10	2,17	0,85
	11-15	2,23	0,86
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0-5	2,43	0,86
	6-10	3,40	1,01
	11-15	3,65	1,04
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0-5	2,32	0,69
	6-10	2,69	0,96
	11-15	3,12	1,09
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0-5	2,82	1,28
	6-10	3,46	0,97
	11-15	3,44	0,92
Η ανταπόκρισή σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0-5	3,51	0,97
	6-10	4	0,86
	11-15	4,17	0,63
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0-5	1,82	0,58
	6-10	2,25	0,97
	11-15	2,25	0,76

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή περιοχή σχολείου, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αστική περιοχή, σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 2,32(T.A. = 0,79)$ . Στην ερώτηση «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αστική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,18(T.A. = 0,84)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ημιαστική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,48 (T.A. = 0,98)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ημιαστική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,81(T.A. = 1,00)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ημιαστική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,39 (T.A. = 0,87)$ . Στην ερώτηση σχετικά με την ανταπόκρισή σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα αν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, παρατηρούμαι πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ημιαστική περιοχή ήταν  $M.O. = 4,09 (T.A. = 0,78)$ . Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα εάν αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αστική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,16(T.A. = 0,83)$ . Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή σχολείου κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 46. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σχολείου»**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	M.O.	T.A.
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την	Αστική	2,32	0,79
	Ημιαστική	2,23	0,68

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αγροτική	2,28	0,97
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	2,18	0,84
	Ημιαστική	2,04	0,75
	Αγροτική	2,10	0,87
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	3,20	1,12
	Ημιαστική	3,48	0,98
	Αγροτική	2,85	1,11
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	2,75	1,00
	Ημιαστική	2,81	1,00
	Αγροτική	2,53	0,92
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	3,20	1,14
	Ημιαστική	3,39	0,87
	Αγροτική	3,35	1,19
Η ανταπόκρισή σε εξωδιδασκικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	3,88	0,89
	Ημιαστική	4,09	0,78
	Αγροτική	3,75	0,92
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	2,16	0,83
	Ημιαστική	2,11	0,76
	Αγροτική	2,10	0,95

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Διευθυντή

και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η ανταπόκρισή σε εξωδίδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ) και ( $p<0,02$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 47. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	22,66	0,00
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	9,66	0,00
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	124,16	0,00
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	100,02	0,00
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	112,39	0,00
	23,09	0,00

---

Η ανταπόκριση σε εξωδίδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του

---

Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του

5,44

0,02

---

Από την Post Hoc ανάλυση προέκυψε ότι οι διαφορές εντοπίζονται ως εξής:

Στον Πίνακα 48, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η ανταπόκρισή σε εξωδίδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποομάδων της μεταβλητής του φύλου γυναίκα και άνδρα ( $p < 0.01$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.02$ ), ( $p < 0.03$ ), ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.00$ ) και ( $p < 0.00$ ).

**Πίνακας 48. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Φύλο	Φύλο	F. Value	Sig. p
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	Άνδρας	2.53	0,01

---

Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	Άνδρας	2,76	0,00
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	Άνδρας	2,86	0,02
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	Άνδρας	3,03	0,03
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	Άνδρας	2,94	0,00
Η ανταπόκρισή σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	Άνδρας	3,06	0,00
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Γυναίκα	Άνδρας	3,31	0,00

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 49 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» ( $p>0,15$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της ερώτησης. Παρατηρούμε, όμως στις ερωτήσεις «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί

αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η ανταπόκριση σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,01$ ), ( $p<0,02$ ) και ( $p<0,00$ ) έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των έξι ερωτημάτων.

**Πίνακας 49. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	9,99	0,00
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	13,67	0,00
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	9,68	0,00
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	2,11	0,15



Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	7,26	0,01
Η ανταπόκριση σε εξωδίδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	5,39	0,02
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	16,31	0,00

Στον Πίνακα 50, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η ανταπόκρισή σε εξωδίδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών «δεύτερο πτυχίο» και «μεταπτυχιακό» ( $p < 0.02$ ), ( $p < 0.02$ ), ( $p < 0.02$ ), ( $p < 0.03$ ), ( $p < 0.01$ ) και ( $p < 0.00$ ), και των «δεύτερο πτυχίο» και «πτυχίο» ( $p < 0.03$ ), ( $p < 0.01$ ), ( $p < 0.01$ ), ( $p < 0.02$ ), ( $p < 0.00$ ) και ( $p < 0.00$ ).

**Πίνακας 50. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	F. Value	Sig. p
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	1,28	0,63
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	3,66	0,02

του εκπαιδευτικού και του έργου του	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	3,94	0,03
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	1,14	0,69
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,89	0,02
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	4,05	0,01
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,90	0,79
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	3,65	0,02
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	3,87	0,01
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,13	0,99
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,99	0,03
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	3,41	0,02
Η ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,84	0,82
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	4,03	0,03
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	4,13	0,00
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,83	0,82
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	5,26	0,00
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	5,26	0,00

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου

του» ( $p>0,76$ ), ( $p>0,58$ ), ( $p>0,44$ ) και ( $p>0,31$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και των ερωτήσεων. Παρατηρούμε, όμως στις ερωτήσεις «Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ) και ( $p<0,00$ ), έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας και των τριών ερωτημάτων.

**Πίνακας 51. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0,09	0,76
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0,29	0,58
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	33,02	0,00
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	19,28	0,00
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	28,68	0,00

Η ανταπόκριση σε εξωδίδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0,59	0,44
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	1,01	0,31

Στον Πίνακα 52, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας «6-10» και «0-5» ( $p<0.00$ ), ( $p<0.05$ ) και ( $p<0.01$ ), και των «11-15» και «0-5» ( $p<0.00$ ), ( $p<0.00$ ) και ( $p<0.02$ ).

**Πίνακας 52. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας	F. Value	Sig.p
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	6-10	0-5	6,91	0,00
	11-15	0-5	8,24	0,00
	11-15	6-10	1,91	0,36
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	6-10	0-5	3,32	0,05
	11-15	0-5	5,50	0,00
	11-15	6-10	2,68	0,14
	6-10	0-5	4,22	0,01

Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	11-15	0-5	3,85	0,02
	11-15	6-10	0,14	0,99

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η ανταπόκριση σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», ( $p>0,12$ ) και ( $p>0,39$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής του σχολείου και των ερωτήσεων. Παρατηρούμε, όμως ότι στις ερωτήσεις «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», ( $p<0,02$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ) και ( $p<0,01$ ), έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της περιοχής του σχολείου και των πέντε ερωτημάτων.

**Πίνακας 53. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η επιστημονική κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	2,39	0,12

Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	5,16	0,02
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	21,95	0,00
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	9,72	0,00
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	18,07	0,00
Η ανταπόκριση σε εξωδιδακτικά καθήκοντα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	0,72	0,39
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	7,23	0,01

Στον Πίνακα 54, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», «Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του» και «Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της

περιοχής σχολείου «Αστική» και «Αγροτική» ( $p<0.02$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.05$ ), ( $p<0.01$ ) και ( $p<0.03$ ), και των «Ημιαστική» και «Αγροτική» ( $p<0.01$ ), ( $p<0.02$ ), ( $p<0.00$ ), ( $p<0.00$ ) και ( $p<0.00$ ).

Πίνακας 54. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	Περιοχή σχολείου	F. Value	Sig.p
Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	Αγροτική	3,91	0,02
	Ημιαστική	Αγροτική	4,71	0,01
	Ημιαστική	Αστική	1,33	0,61
Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	Αγροτική	5,63	0,00
	Ημιαστική	Αγροτική	3,75	0,02
	Ημιαστική	Αστική	2,17	0,27
Η συνεργασία με τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων της σχολικής μονάδας αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	Αγροτική	3,44	0,05
	Ημιαστική	Αγροτική	5,55	0,00
	Ημιαστική	Αστική	0,44	0,94
Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	Αγροτική	3,62	0,01
	Ημιαστική	Αγροτική	4,43	0,00
	Ημιαστική	Αστική	1,35	0,60
Η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα αποτελεί αναπόσπαστο κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του	Αστική	Αγροτική	3,44	0,03
	Ημιαστική	Αγροτική	4,23	0,00
	Ημιαστική	Αστική	0,45	0,94

Στους πίνακες 55 έως και 58, ο παράγοντας μετρήθηκε με κλίμακα που κυμαινόταν από το 1 έως το 5. Το 1 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ πλήρως» και το 5 το «Διαφωνώ πλήρως». Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του

σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή φύλο, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 3,95$  ( $T.A. = 0,76$ ). Στην ερώτηση «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 3$  ( $T.A. = 1,17$ ). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τον συνδυασμό της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) στο αν αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου, ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 3,29$  ( $T.A. = 0,99$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 55. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο»**

Ερωτήσεις	Φύλο	M.O.	T.A.
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Γυναίκα	3,95	0,76
	Άντρας	3,72	1,11
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Γυναίκα	2,92	1,08
	Άντρας	3	1,17
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Γυναίκα	3,29	0,99
	Άντρας	3,04	1,19



Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή επίπεδο σπουδών, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο δεύτερου πτυχίου, σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 4,05(T.A. = 0,68)$ . Στην ερώτηση «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο δεύτερου πτυχίου ήταν  $M.O. = 3,15(T.A. = 1,30)$ . Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τον συνδυασμό της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) στο αν αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με επίπεδο δεύτερου πτυχίου ήταν  $M.O. = 3,75 (T.A. = 1,11)$ . Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο σπουδών κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 56. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών»**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	M.O.	T.A.
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Πτυχίο	3,67	1,08
	Δεύτερο πτυχίο	4,05	0,68
	Μεταπτυχιακό	3,93	0,83
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Πτυχίο	2,89	1,07
	Δεύτερο πτυχίο	3,15	1,30
	Μεταπτυχιακό	2,92	1,08
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας	Πτυχίο	2,91	1,03
	Δεύτερο πτυχίο	3,75	1,11

(αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Μεταπτυχιακό	3,23	1,01
--	--------------	------	------

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 11-15, σχετικά με το ερώτημα ήταν Μ.Ο. = 4,02(Τ.Α. = 0,64). Στην ερώτηση «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 6-10 ήταν Μ.Ο. = 2,98(Τ.Α. = 1,16). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τον συνδυασμό της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) στο αν αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 11-15 ήταν Μ.Ο. = 3,53 (Τ.Α. = 1,01). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 57. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας»**

Ερωτήσεις	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	0-5	3,56	1,09
	6-10	4	0,84
	11-15	4,02	0,64
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την	0-5	2,85	1,03
	6-10	2,98	1,16

κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	11-15	2,97	1,11
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	0-5 6-10 11-15	2,65 3,37 3,53	0,85 1,07 1,01

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή περιοχή σχολείου, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή, σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 4,17$  ( $T.A. = 0,66$ ). Στην ερώτηση «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,28$  ( $T.A. = 1,24$ ). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με τον συνδυασμό της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) στο αν αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 3,60$  ( $T.A. = 1,10$ ). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή σχολείου κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 58. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σχολείου»**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	M.O.	T.A.
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου,	Αστική	3,87	0,97
	Ημιαστική	3,72	0,79

αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Αγροτική	4,17	0,66
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Αστική	3,01	1,10
	Ημιαστική	2,60	0,95
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Αστική	3,12	1,07
	Ημιαστική	3,16	0,94
	Αγροτική	3,60	1,10

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found**. έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» και «Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», ( $p < 0,00$ ), ( $p < 0,00$ ) και ( $p < 0,00$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 59. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την	14,17	0,00

εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου		
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	120,33	0,00
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	87,03	0,00

Από την Post Hoc ανάλυση προέκυψε ότι οι διαφορές εντοπίζονται ως εξής:

Στον Πίνακα 60, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» και «Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποομάδων της μεταβλητής του φύλου γυναίκα και άνδρα ( $p < 0.00$ ), ( $p < 0.01$ ) και ( $p < 0.01$ ).

**Πίνακας 60. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Φύλο	Φύλο	F. Value	Sig. p
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Γυναίκα	Άνδρας	2,92	0,00

Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Γυναίκα	Άνδρας	3,11	0,01
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Γυναίκα	Άνδρας	4,09	0,01

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 61 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» ( $p > 0,07$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της ερώτησης. Παρατηρούμε, όμως στις ερωτήσεις «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» και «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» ( $p < 0,01$ ) και ( $p < 0,00$ ) έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των δύο ερωτημάτων.

**Πίνακας 61. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την	7,53	0,01

εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου		
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	9,83	0,00
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	3,25	0,07

Στον Πίνακα 62, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» και «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών «δεύτερο πτυχίο» και «μεταπτυχιακό» ( $p < 0.02$ ) και ( $p < 0.00$ ), και των «δεύτερο πτυχίο» και «πτυχίο», ( $p < 0.01$ ) και ( $p < 0.01$ ).

**Πίνακας 23. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	F. Value	Sig. p
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,24	0,25
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,86	0,02
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	4,11	0,01
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,21	0,98
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	2,86	0,00
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	4,01	0,01

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 63 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» ( $p>0,85$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών της συνολικής προϋπηρεσίας και της ερώτησης. Παρατηρούμε, όμως στις ερωτήσεις «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» και «Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» ( $p<0,00$ ) και ( $p<0,00$ ) έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών της συνολικής προϋπηρεσίας και των δύο ερωτημάτων.

**Πίνακας 63. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	0,04	0,85
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	32,85	0,00
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	20,19	0,00



Στον Πίνακα 64, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» και «Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας «6-10» και «0-5» ( $p < 0.03$ ) και ( $p < 0.01$ ), και των «11-15» και «0-5» ( $p < 0.03$ ) και ( $p < 0.00$ ).

**Πίνακας 64. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας	F. Value	Sig. p
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	6-10	0-5	3,62	0,03
	11-15	0-5	3,58	0,03
	11-15	6-10	0,19	0,99
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	6-10	0-5	4,01	0,01
	11-15	0-5	2,86	0,00
	11-15	6-10	0,21	0,98

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 65 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» ( $p > 0,17$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών και της ερώτησης. Παρατηρούμε, όμως στις ερωτήσεις «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης

του εκπαιδευτικού έργου» και «Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» ( $p < 0,00$ ) και ( $p < 0,00$ ) έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών και των δύο ερωτημάτων.

**Πίνακας 65. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η εξωτερική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση που πραγματοποιείται από φορείς εκτός του σχολείου, αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	1,91	0,17
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	21,87	0,00
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	10,93	0,00

Στον Πίνακα 66, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου» και «Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της περιοχής σχολείου «Αστική» και «Αγροτική» ( $p < 0.00$ ) και ( $p < 0.01$ ), και των «Ημιαστική» και «Αγροτική» ( $p < 0.00$ ) και ( $p < 0.03$ ).

**Πίνακας 66. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	Περιοχή σχολείου	F. Value	Sig. p
Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Αστική	Αγροτική	3,56	0,00
	Ημιαστική	Αγροτική	5,03	0,00
	Ημιαστική	Αστική	1,21	0,98
Ο συνδυασμός της εξωτερικής αξιολόγησης και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (αυτοαξιολόγηση) αντιπροσωπεύει την κατάλληλη πρακτική για την εκτίμηση της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου	Αστική	Αγροτική	4,15	0,01
	Ημιαστική	Αγροτική	3,63	0,03
	Ημιαστική	Αστική	2,80	0,12

Στους πίνακες 67 έως και 70, ο παράγοντας μετρήθηκε με κλίμακα που κυμαινόταν από το 1 έως το 5. Το 1 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ πλήρως» και το 5 το «Διαφωνώ πλήρως». Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή φύλο, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 3,85(T.A. = 0,76)$ . Τέλος, στην ερώτηση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων», ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν  $M.O. = 2,60(T.A. = 1,11)$ . Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

Πίνακας 24. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο»

Ερωτήσεις	Φύλο	M.O.	T.A.
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	Γυναίκα	3,85	0,76
	Άντρας	3,79	1,05
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	Γυναίκα	2,37	0,95
	Άντρας	2,60	1,11

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή επίπεδο σπουδών, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο σχετικά με το ερώτημα ήταν M.O. = 4,05(T.A. = 0,94). Τέλος, στην ερώτηση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ήταν M.O. = 2,65(T.A. = 1,22). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο σπουδών κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 25. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών»**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	M.O.	T.A.
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το	Πτυχίο	3,78	0,82
	Δεύτερο πτυχίο	4,05	0,94

οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	Μεταπτυχιακό	3,80	0,85
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	Πτυχίο	2,24	0,95
	Δεύτερο πτυχίο	2,65	1,22
	Μεταπτυχιακό	2,47	0,97

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-6 σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 3,85(T.A. = 0,93)$ . Τέλος, στην ερώτηση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν  $M.O. = 2,61(T.A. = 1,11)$ . Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 26. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας»**

Ερωτήσεις	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	M.O.	T.A.
	0-5	3,85	0,93

Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	6-10	3,82	0,89
	11-15	3,82	0,73
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	0-5	2,21	0,79
	6-10	2,45	1,03
	11-15	2,61	1,11

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή περιοχή σπουδών, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή σχετικά με το ερώτημα ήταν  $M.O. = 4,10(T.A. = 0,87)$ . Τέλος, στην ερώτηση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αγροτική περιοχή ήταν  $M.O. = 2,60(T.A. = 1,06)$ . Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή σπουδών κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 27. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σπουδών»**

Ερωτήσεις	Περιοχή σπουδών	M.O.	T.A.
	Αστική	3,70	0,93

Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	Ημιαστική	3,88	0,62
	Αγροτική	4,10	0,87
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	Αστική	2,55	1,09
	Ημιαστική	2,11	0,69
	Αγροτική	2,60	1,06

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης» και «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων», ( $p < 0,00$ ) και ( $p < 0,00$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 28. Αποτελέσματα Ανομα για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων	17.04	0,00

στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης

Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	53,52	0,00
---	-------	------

Από την Post Hoc ανάλυση προέκυψε ότι οι διαφορές εντοπίζονται ως εξής:

Στον Πίνακα 72, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης» και «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποομάδων της μεταβλητής του φύλου γυναίκα και άνδρα ( $p < 0.01$ ) και ( $p < 0.00$ ).

Ερωτήσεις	Φύλο	Φύλο	F. Value	Sig. p
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	Γυναίκα	Άνδρας	3,84	0,01
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-	Γυναίκα	Άνδρας	2,93	0,00



---

πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

---

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 73 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» ( $p > 0,77$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και της ερώτησης. Παρατηρούμε, όμως στην ερώτηση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης» ( $p < 0,01$ ) έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών και στη μία ερώτηση.

**Πίνακας 73. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	8,08	0,01
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής	0,08	0,77

---

αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

---

Στον Πίνακα 74, παρατηρούμε πως στην δήλωση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών «δεύτερο πτυχίο» και «μεταπτυχιακό» ( $p < 0.02$ ) και των «δεύτερο πτυχίο» και «πτυχίο» ( $p < 0.01$ ).

**Πίνακας 74. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	F. Value	Sig. p
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,19	0,98
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	3,31	0,02
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	4,13	0,01

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 75 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης» ( $p > 0,79$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών της συνολικής προϋπηρεσίας και της ερώτησης. Παρατηρούμε, όμως στην ερώτηση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» ( $p < 0,00$ ) έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στην

ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών της συνολικής προϋπηρεσίας και στη μία ερώτηση.

**Πίνακας 75. Αποτελέσματα Ανοva για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	0,07	0,79
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	9,22	0,00

Στον Πίνακα 76, παρατηρούμε πως στην δήλωση «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας «6-10» και «0-5» ( $p < 0.04$ ), και των «11-15» και «0-5» ( $p < 0.03$ ).

**Πίνακας 76. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας	F. Value	Sig.p
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις	6-10	0-5	3,36	0,04
	11-15	0-5	3,26	0,03
	11-15	6-10	0,32	0,97

αδυναμίες των  
αξιολογούμενων, με στόχο τη  
βελτίωσή τους μέσω  
κατάλληλων εκπαιδευτικών  
παρεμβάσεων

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 77 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης» και «Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» ( $p>0,16$ ) και ( $p>0,08$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών και των ερωτήσεων του έκτου ερευνητικού ερωτήματος.

**Πίνακας 77. Αποτελέσματα Ανομα για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό, το οποίο βασίζεται στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Οι εν λόγω στόχοι εκφράζονται ποσοτικά με τη χρήση συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης	1,95	0,16
Το προτιμώμενο μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό, το οποίο βασίζεται κυρίως στις αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης. Αναγνωρίζει και ερμηνεύει τις αδυναμίες των αξιολογούμενων, με στόχο τη βελτίωσή τους μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	2,97	0,08

Στους πίνακες 78 έως και 81, ο παράγοντας μετρήθηκε με κλίμακα που κυμαινόταν από το 1 έως το 5. Το 1 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ πλήρως» και το 5 το «Διαφωνώ

πλήρως». Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή φύλο, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με το ερώτημα ήταν Μ.Ο. = 2,10(Τ.Α. = 0,94). Στην ερώτηση «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης», ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 1,83(Τ.Α. = 0,94). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίησή τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των ανδρών εκπαιδευτικών ήταν Μ.Ο. = 1,72 (Τ.Α. = 1,07). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 78. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Φύλο»**

Ερωτήσεις	Φύλο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	Γυναίκα	2,10	0,94
	Άντρας	1,80	0,86
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Γυναίκα	1,77	0,82
	Άντρας	1,83	0,94
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίησή τους	Γυναίκα	1,62	0,84
	Άντρας	1,72	1,07

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη

συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή επίπεδο σπουδών, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με πτυχίο σχετικά με το ερώτημα ήταν Μ.Ο. = 2,05(Τ.Α. = 0,84). Στην ερώτηση «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 2,2(Τ.Α. = 1,39). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίησή τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ήταν Μ.Ο. = 1,95 (Τ.Α. = 1,39). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο σπουδών κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 79. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Επίπεδο σπουδών»**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	Πτυχίο	2,05	0,84
	Δεύτερο πτυχίο	2	1,05
	Μεταπτυχιακό	2,01	0,93
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Πτυχίο	1,72	0,60
	Δεύτερο πτυχίο	2,2	1,39
	Μεταπτυχιακό	1,73	0,78
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίησή τους	Πτυχίο	1,75	0,92
	Δεύτερο πτυχίο	1,95	1,39
	Μεταπτυχιακό	1,54	0,75

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης», τα

αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 σχετικά με το ερώτημα ήταν Μ.Ο. = 2,29(Τ.Α. = 0,92). Στην ερώτηση «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 11-15 ήταν Μ.Ο. = 1,87(Τ.Α. = 1,03). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίησή τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με έτη προϋπηρεσίας 0-5 ήταν Μ.Ο. = 1,80 (Τ.Α. = 0,95). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή έτη συνολικής προϋπηρεσίας κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 80. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Έτη συνολικής προϋπηρεσίας»**

Ερωτήσεις	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	0-5	2,29	0,92
	6-10	1,88	0,85
	11-15	1,95	0,98
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	0-5	1,82	0,70
	6-10	1,70	0,81
	11-15	1,87	1,03
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίησή τους	0-5	1,80	0,95
	6-10	1,53	0,78
	11-15	1,68	1,02

Στον **Error! Reference source not found.**, στο ερώτημα «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη

συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης», τα αποτελέσματα σύμφωνα με την μεταβλητή περιοχή σχολείου, έδειξαν πως ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αστική περιοχή σχετικά με το ερώτημα ήταν Μ.Ο. = 2,10(Τ.Α. = 0,92). Στην ερώτηση «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης», ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ημιαστική περιοχή ήταν Μ.Ο. = 2,02(Τ.Α. = 1,01). Τέλος, στην ερώτηση σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε ημιαστική περιοχή ήταν Μ.Ο. = 1,76 (Τ.Α. = 0,97). Αυτό σημαίνει πως στην ανεξάρτητη μεταβλητή περιοχή σχολείου κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν παρόμοιες απαντήσεις, διότι οι απαντήσεις δεν αποκλίνουν από το μέσο όρο της μεταβλητής.

**Πίνακας 81. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση για τη μεταβλητή «Περιοχή σχολείου»**

Ερωτήσεις	Περιοχή σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	Αστική	2,10	0,92
	Ημιαστική	2,02	0,86
	Αγροτική	1,78	0,99
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Αστική	1,79	0,82
	Ημιαστική	2,02	1,01
	Αγροτική	1,42	0,57
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους	Αστική	1,73	0,95
	Ημιαστική	1,76	0,97
	Αγροτική	1,25	0,51

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον **Error! Reference source not found.** έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις ερωτήσεις: «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την



ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης», «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης» και «Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους», ( $p<0,00$ ), ( $p<0,00$ ) και ( $p<0,00$ ). Πιο συγκεκριμένα υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του φύλου και όλων των ερωτημάτων.

**Πίνακας 82. Αποτελέσματα Ανονα για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	36,22	0,00
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	26,36	0,00
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους	51,89	0,00

Από την Post Hoc ανάλυση προέκυψε ότι οι διαφορές εντοπίζονται ως εξής:

Στον Πίνακα 83, παρατηρούμε πως στις δηλώσεις «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης», «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης» και «Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποομάδων της μεταβλητής του φύλου γυναίκα και άνδρα ( $p<0.03$ ), ( $p<0.00$ ) και ( $p<0.00$ ).

**Πίνακας 83. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του φύλου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Φύλο	Φύλο	F. Value	Sig. p
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	Γυναίκα	Άνδρας	2,63	0,03
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Γυναίκα	Άνδρας	4,68	0,00
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους	Γυναίκα	Άνδρας	3,26	0,00

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 84 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης» και «Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους» ( $p>0,25$ ) και ( $p>0,48$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου σπουδών και των ερωτήσεων. Παρατηρούμε, όμως στην ερώτηση «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης» ( $p<0,02$ ) έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών και στη μία ερώτηση.

**Πίνακας 84. Αποτελέσματα Anova για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	1,29	0,25
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	5,08	0,02
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίησή τους	0,49	0,48

Στον Πίνακα 85, παρατηρούμε πως στην δήλωση «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του επιπέδου σπουδών «δεύτερο πτυχίο» και «μεταπτυχιακό» ( $p < 0.02$ ), και των «δεύτερο πτυχίο» και «πτυχίο» ( $p < 0.01$ ).

**Πίνακας 85. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	F. Value	Sig. p
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	0,01	0,99
	Δεύτερο πτυχίο	Μεταπτυχιακό	3,31	0,02
	Δεύτερο πτυχίο	Πτυχίο	4,94	0,01

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 86 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης» και «Οι συνεχείς αλλαγές

στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης» ( $p > 0,07$ ) και ( $p > 0,36$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών της συνολικής προϋπηρεσίας και στις ερωτήσεις. Παρατηρούμε, όμως στην ερώτηση «Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους» ( $p < 0,02$ ) έδειξαν ότι η ανάλυση ήταν στατιστικά σημαντική στην ερώτηση. Πιο συγκεκριμένα υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών της συνολικής προϋπηρεσίας και στη μία ερώτηση.

**Πίνακας 86. Αποτελέσματα Anova για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	3,27	0,07
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	0,83	0,36
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους	5,73	0,02

Στον Πίνακα 87, παρατηρούμε πως στην δήλωση «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών συνολικής προϋπηρεσίας «6-10» και «0-5» ( $p < 0,02$ ), και των «11-15» και «0-5» ( $p < 0,04$ ).

**Πίνακας 87. Αποτελέσματα Post Hoc για τη σύγκριση των ετών συνολικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	Έτη προϋπηρεσίας	Έτη προϋπηρεσίας	F. Value	Sig.p
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	6-10	0-5	3,73	0,02
	11-15	0-5	2,68	0,04
	11-15	6-10	0,16	1,41

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης στον Πίνακα 88 έδειξαν ότι η ανάλυση δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις ερωτήσεις «Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης», «Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης» και «Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους» ( $p > 0,0,74$ ), ( $p < 0,46$ ) και ( $p < 0,38$ ). Πιο συγκεκριμένα δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών και στις ερωτήσεις.

**Πίνακας 88. Αποτελέσματα ΑνοVA για τη σύγκριση της περιοχής σχολείου των εκπαιδευτικών**

Ερωτήσεις	F. Value	Sig. p
Η έλλειψη μιας συνεπούς εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και τη συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης	0,11	0,74
Οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση λόγω πολιτικών μεταβολών επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	0,55	0,46
Η διαδικασία αξιολόγησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όπως ορίζεται από το Ι.Ε.Π. δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, όσο αναφορά την μονιμοποίηση τους	0,77	0,38

## Συζήτηση

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εκτιμούν την αξιολόγηση ως μέσο παροχής ανατροφοδότησης για την ατομική τους βελτίωση. Έχουν αντιφατικές απόψεις όσον αφορά τη χρήση της αξιολόγησης για την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς. Αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως πολυδιάστατη διαδικασία που δύναται να λαμβάνει διάφορες μορφές και να υπηρετεί ποικίλους σκοπούς.

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν είναι ως προς το φύλο ότι οι γυναίκες τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την άποψη ότι η αξιολόγηση περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και οι άνδρες τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει για την επιλογή και στελέχωση ηγετικών θέσεων. Ως προς το επίπεδο σπουδών οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση παρέχει πληροφορίες στην πολιτεία και στους γονείς. Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί με 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει για την επίρριψη ευθυνών και οι εκπαιδευτικοί με 6+ χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να αξιολογούν θετικότερα την αξιολόγηση ως μέσο επιλογής και στελέχωσης. Ως προς την περιοχή του σχολείου οι εκπαιδευτικοί σε αστικές περιοχές τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την άποψη ότι η αξιολόγηση περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές τείνουν να αξιολογούν θετικότερα την αξιολόγηση ως μέσο παροχής πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς.

Οι προτιμώμενες μορφές αξιολόγησης είναι η παρατήρηση διδασκαλίας, η οποία θεωρείται η πιο δημοφιλής και αποδεκτή μορφή αξιολόγησης. Η

αυτοαξιολόγηση εκτιμάται ως σημαντική για την ατομική ανάπτυξη και τον επαγγελματισμό. Η αξιολόγηση από συναδέλφους γίνεται αποδεκτή με επιφυλάξεις και εστιάζει στην αλληλοβοήθεια και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Η αξιολόγηση από μαθητές θεωρείται ωφέλιμη, αλλά με περιορισμούς και ανάγκη προσεκτικής υλοποίησης και η αξιολόγηση από γονείς προκαλεί ανησυχίες όσον αφορά την αντικειμενικότητα και την πιθανότητα μεροληψίας.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης η επίδοση μαθητών θεωρείται το πιο σημαντικό κριτήριο και το ίδιο η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα. Οι σχέσεις με μαθητές και γονείς θεωρείται σημαντικό κριτήριο για τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης και η συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις και καινοτομίες εκτιμάται θετικά ως ένδειξη διάθεσης για συνεργασία και εξέλιξη. Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη συμπερίληψης της διάθεσης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και αυτοβελτίωση.

Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τα ερευνητικά ευρήματα, η έρευνα βασίστηκε σε ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν κλίμακες Likert για την αξιολόγηση της συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων με διάφορες δηλώσεις σχετικά με την αξιολόγηση. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά για να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στις απαντήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις εξαρτημένες και τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ερμηνεία που δίνουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μέσα από την ανάλυση δεδομένων, διερευνώνται οι απόψεις τους σχετικά με την ωφέλεια και τους στόχους της αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη διάφορες μεταβλητές όπως το φύλο, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η περιοχή του σχολείου.

Η πλειοψηφία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (77,33%) δεν έχει λάβει επιμόρφωση σχετική με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Πίνακας 5). Παρομοίως, η μεγάλη πλειοψηφία (83,33%) δεν έχει αξιολογηθεί ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός (Πίνακας 6). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις σχετικά με την επιμόρφωση και την αξιολόγηση ως προς το φύλο, το επίπεδο σπουδών ή τα έτη προϋπηρεσίας (Πίνακες 7, 8, 9).

Τα ευρήματα υποδεικνύουν έλλειψη επαφής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση στην πράξη, μέσω επιμόρφωσης ή και αξιολόγησης. Αυτό ίσως επηρεάζει τις όποιες απόψεις τους για το θέμα. Φαίνεται πως δεν υπάρχουν ισχυρά μοτίβα ως προς το φύλο, το επίπεδο σπουδών, την προϋπηρεσία ή την τοποθεσία σχολείου, όσον αφορά τις απόψεις για την αξιολόγηση.

Στον πρώτο ερευνητικό στόχο σε σχέση με το Φύλο, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου, στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων για την ποιότητα της εκπαίδευσης, στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης, στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών και στην θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά τους.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συμβάλλει στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις σε σχέση με το επίπεδο σπουδών η ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετικό επίπεδο σπουδών. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συμβάλλει στη βελτίωση των εγκαταστάσεων του σχολείου, στην ενημέρωση της πολιτείας και των γονέων, στη βελτίωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ομάδες δράσης, στην καλλιέργεια των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, στη βελτίωση της φοίτησης των μαθητών/τριών και στην θετική επίδραση στην κοινωνική συμπεριφορά τους.



Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις σε σχέση με την περιοχή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν διαφορετικές ερμηνείες της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί έδειξαν να τονίζουν περισσότερο τη βελτίωση των υποδομών και τη διάχυση της πληροφόρησης προς την πολιτεία και τους γονείς, ενώ οι γυναίκες επικεντρώθηκαν στην άμεση βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ενδυνάμωση των σχέσεων με τους μαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία (11-15 έτη) εμφανίστηκαν πιο θετικοί προς την αξιολόγηση συνολικά, βλέποντας οφέλη σε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής.

Η επόμενη ανάλυση εστιάζει στα ερευνητικά ευρήματα που αφορούν τη νοηματοδότηση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών από νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (ανεξαρτήτως φύλου, επιπέδου σπουδών, ετών προϋπηρεσίας και περιοχής σχολείου) θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μ.Ο. > 2,5 σε όλες τις ομάδες). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την αξιολόγηση ως μέσο παροχής ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (Μ.Ο. > 2,6 σε όλες τις ομάδες). Υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσον αφορά την άποψη για την επίρριψη ευθυνών στους εκπαιδευτικούς μέσω της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες και εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την άποψη ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει για την επίρριψη ευθυνών (Μ.Ο. < 2,4) και οι εκπαιδευτικοί με 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας και σε αγροτικές περιοχές τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη (Μ.Ο. > 2,5).

Η αξιολόγηση ως μέσο επιλογής και στελέχωσης σε ηγετικές θέσεις λαμβάνει μέτρια έως αρνητική αξιολόγηση (Μ.Ο. > 2,5 σε όλες τις ομάδες). Η αξιολόγηση ως μέσο παροχής πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς για την ποιότητα της εκπαίδευσης λαμβάνει θετική αξιολόγηση (Μ.Ο. > 3 σε όλες τις ομάδες, με υψηλότερο Μ.Ο. σε αγροτικές περιοχές). Η αξιολόγηση ως παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής σε επιμορφώσεις και σεμινάρια λαμβάνει μέτρια έως θετική αξιολόγηση (Μ.Ο. > 2,6 σε όλες τις ομάδες).

Οι γυναίκες τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την άποψη ότι η αξιολόγηση περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών (M.O. < 2,2) ενώ οι άνδρες τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει για την επιλογή και στελέχωση (M.O. > 2,6).

Εκπαιδευτικοί με 0-5 χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει για την επίρριψη ευθυνών (M.O. > 2,5). Οι εκπαιδευτικοί με 6+ χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να αξιολογούν θετικότερα την αξιολόγηση ως μέσο επιλογής και στελέχωσης (M.O. > 2,7). Εκπαιδευτικοί σε αστικές περιοχές τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την άποψη ότι η αξιολόγηση περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών (M.O. < 2,1). Εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές τείνουν να αξιολογούν θετικότερα την αξιολόγηση ως μέσο παροχής πληροφοριών στην πολιτεία και στους γονείς (M.O. > 3,2).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι πρόσφατα διορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους παρακάτω ως τους σημαντικότερους δείκτες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η επίδοση των μαθητών/τριών αποτελεί τον σημαντικότερο δείκτη αξιολόγησης, με μέσο όρο απαντήσεων 3,71 (σε κλίμακα 1 έως 5). Το κλίμα στο σχολείο και οι αλληλεπιδράσεις ακολουθεί με μέσο όρο 2,81 και η επαρκής στελέχωση έρχεται τρίτη με μέσο όρο 1,82.

Δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα την επίδοση των μαθητών και την υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων. Εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας αξιολογούν υψηλότερα την επίδοση των μαθητών και το κλίμα στο σχολείο. Εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές αξιολογούν υψηλότερα την επίδοση των μαθητών, την υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και το κλίμα στο σχολείο.

Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις όσον αφορά το φύλο σε όλες τις ερωτήσεις. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις όσον αφορά το επίπεδο σπουδών σε τρεις ερωτήσεις: επίδοση μαθητών, υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και κλίμα στο σχολείο. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις όσον αφορά τα έτη

προϋπηρεσίας σε δύο ερωτήσεις: επίδοση μαθητών και κλίμα στο σχολείο. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις όσον αφορά την περιοχή σχολείου σε τρεις ερωτήσεις: επίδοση μαθητών, υλοποίηση προγραμμάτων παρεμβάσεων και κλίμα στο σχολείο.

Από την ανάλυση των πινάκων 35 έως και 38, μπορούμε να εξαγάγουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα για τα σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης σύμφωνα με τους πρόσφατα διορισμένους εκπαιδευτικούς. Η επιστημονική κατάρτιση, η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα, η υπηρεσιακή συνέπεια και υπευθυνότητα θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως τα πιο σημαντικά κριτήρια αξιολόγησης. Η συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων, καθώς και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών, επίσης λαμβάνουν σημαντική θέση. Η ανταπόκριση σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα αξιολογείται ως λιγότερο σημαντικό κριτήριο.

Δεν παρατηρούνται ουσιαστικές διαφορές στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης. Εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην επιστημονική κατάρτιση, τη διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα, τη συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο και την ανταπόκριση σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα. Εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο και στην ανταπόκριση σε εξωδιδασκτικά καθήκοντα. Δεν παρατηρούνται ουσιαστικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αστική, ημιαστική ή αγροτική περιοχή σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι πρόσφατα διορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν τις ακόλουθες απόψεις για τις μορφές και τα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί δεν τάσσονται υπέρ της εξωτερικής αξιολόγησης ως μοναδικού τρόπου μέτρησης της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου. Ο μέσος όρος των απαντήσεων σε όλες τις κατηγορίες και τις ερωτήσεις έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να προτιμούν μορφές αξιολόγησης που λαμβάνουν υπόψη και την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) και την αξιολόγηση από την σχολική μονάδα. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις μορφές αξιολόγησης, ανάλογα με το φύλο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι πιο αρνητικές απέναντι στην εξωτερική

αξιολόγηση σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις μορφές αξιολόγησης, ανάλογα με το επίπεδο σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τείνουν να είναι πιο θετικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο ή δεύτερο πτυχίο. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις μορφές αξιολόγησης, ανάλογα με τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-15 έτη τείνουν να είναι πιο θετικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα ή περισσότερα έτη προϋπηρεσίας. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις μορφές αξιολόγησης, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές τείνουν να είναι πιο θετικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι πρόσφατα διορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν τείνουν να έχουν έντονες προτιμήσεις για κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο τείνουν να προτιμούν το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο ή μεταπτυχιακό. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να προτιμούν το ανθρωπιστικό μοντέλο αξιολόγησης σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα ή περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την περιοχή του σχολείου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα μοντέλα αξιολόγησης.

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν παρόμοιες απόψεις σχετικά με την επίδραση των πολιτικών αποφάσεων στις διαδικασίες αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις

απαντήσεις ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ερωτήσεις που τέθηκαν. Εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη πως οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την άποψη πως η έλλειψη μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και την συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς και την άποψη πως η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς.

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την άποψη πως η έλλειψη μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιολόγησης επηρεάζει την ομοιομορφία και την συνοχή στη διαδικασία διδασκαλίας και την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς και την άποψη πως οι συνεχείς αλλαγές στην αξιολόγηση επηρεάζουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την άποψη πως η διαδικασία αξιολόγησης δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την περιοχή του σχολείου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ερωτήσεις που τέθηκαν.

Η έρευνα για τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καταδεικνύει μια θετική στάση προς την αξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης, αλλά και κάποιες επιφυλάξεις για τον τρόπο εφαρμογής της. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη για ένα πολυδιάστατο σύστημα αξιολόγησης που να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές απόψεις και να αξιοποιεί ποικίλες μορφές και κριτήρια.

Επιπλέον, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για περαιτέρω διάλογο για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με στόχο τη δημιουργία ενός συστήματος που να είναι αξιόπιστο, δίκαιο και ωφέλιμο για όλους τους εμπλεκόμενους.

## Συμπεράσματα

Είναι σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω οι λόγοι πίσω από αυτές τις διαφοροποιήσεις. Κατανοώντας τις διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών, μπορούμε να αναπτύξουμε πιο στοχευμένες διαδικασίες αξιολόγησης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ανησυχίες όλων των εμπλεκομένων. Η παρούσα μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς. Πρώτον, το δείγμα περιορίστηκε σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, οπότε τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο του εκπαιδευτικού κλάδου. Δεύτερον, η μελέτη βασίστηκε σε ερωτηματολόγια, τα οποία ενδέχεται να μην αποτυπώνουν πλήρως τις σύνθετες απόψεις των συμμετεχόντων. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε βάθος, χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις για να κατανοήσουμε καλύτερα τους λόγους πίσω από τις διαφορετικές αντιλήψεις για την αξιολόγηση. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επίδραση της αξιολόγησης στην πραγματική σχολική ζωή, παρακολουθώντας τη διαδικασία αξιολόγησης σε συγκεκριμένα σχολεία και εξετάζοντας τις αλλαγές που προκύπτουν. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Μπορεί να φανεί χρήσιμη η διερεύνηση των απόψεων των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση προκειμένου να γίνει σύγκριση με τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων. Είναι κρίσιμο να ληφθούν υπόψη οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης.

Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση με σύνθετο τρόπο. Γενικά, θεωρείται σημαντική για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την παροχή ανατροφοδότησης. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις για τις λειτουργίες της αξιολόγησης ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και την περιοχή του σχολείου. Επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και για την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης που να είναι δίκαιο, διαφανές και να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έρευνα αποκαλύπτει μια σειρά από σημαντικούς δείκτες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με την επίδοση των μαθητών να έρχεται στην πρώτη θέση. Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε σχέση με το φύλο, το

επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και την περιοχή σχολείου υπογραμμίζει την ανάγκη για λήψη υπόψη αυτών των παραγόντων κατά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Τα ευρήματα υποδηλώνουν πως οι πρόσφατα διορισμένοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια μάλλον ουδέτερη στάση απέναντι στα μοντέλα αξιολόγησης, χωρίς να εκφράζουν έντονη προτίμηση για κάποιο από αυτά.

## Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, Ν. (2005). *Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής Σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική διερεύνηση σε εκπαιδευτικούς Α'θμιας*, στα: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης. Άρτα: ΚΕ.Δ.Ε.Κ.

Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α.ΛΙΒΑΝΗ.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο: «*Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*». σ. 40-60. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννόπουλος, Κ. & Χρονοπούλου, Α. (2001). *Γραφειοκρατικός μηχανισμός προσαρμογής για την αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: στόχος ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός*. Τόμος 119, σ.20-29. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκότοβος, Α. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ. (2000), Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994), 2η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσαφος, 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*». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσαφος, Β. (2008). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών*, «*Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα*

για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμας, Β. (2009). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών- απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2023 από <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>.

Κασσωτάκης, Μ. (1987). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του*, στο: Ανδρέου, Α., «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», σ. 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κατσαρου, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσίκας, Χ., Θεριανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ. & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.

Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2010α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα: Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα.

Κιρκιλανίδου, Μ. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: στο παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί του Ν. Ημαθίας, (αδημ. μεταπτ. εργασία)*. Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική μονάδα*, στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης», τόμος Γ'. Πάτρα: εκδόσεις ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Ι. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Από τον «επιθεωρητισμό» στις διαπραγματεύσεις διάρκειας (1982-2009)*. (αδημ. διπλ. εργασία). Ιωάννινα: Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα*. Ιωάννινα: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Νο 13, σ. 75-87.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Ι. (2015). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών*



*θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Μαντζιαρλή, Π. (2010). *Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* (αδημ. διπλ. εργασία). Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μπάκας, Θ. (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά το 1974. Η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) στις Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1974-2000*. Διδακτορική διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μπάκας, Θ. (2009). *Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση, στο: «Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη»*. Τόμος 3, σ. 47-56.

Μπουζάκης, Σ. (1998). *Αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: Μία ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση, Εισήγηση στο 12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔμε θέμα «Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»*. Χίος, 22-23 Απριλίου: Εκδόσεις ΔΟΕ.

Μπουζάκης, Σ. (2005). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Με έμφαση στη προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ο.Λ.Μ.Ε. (1997-1998). Κοινή ανακοίνωση των Δ.Σ. των Δ.Ο.Ε.- Ο.Λ.Μ.Ε., στο: Εκπαιδευτικά Θέματα.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., Βρεττάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παντίδης, Σ. & Πασιας, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*, τόμος, Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). *Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στο περιοδικό: Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6, σ. 43-59, Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών - Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιακκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

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

Τσιριγώτης, Θ. (2002). *Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στο Κάτσικας, Χ./Καββαδίας, Γ. (επιμ.), «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Ποιος, ποιον και γιατί», σ. 19-52*. Αθήνα: Σαββάλας.

Φράγκος, Χ. (1997). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρίσης, Α. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 12, σ. 159-169*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Ψαχαρόπουλος Γ. (2003). *Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη, στο: «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», τ.36, σ. 114-132*.

## **Κυβερνητικές πηγές**

Π.Δ. 320/1993

Νόμος 2525/1997

Π.Δ. 140/1998

Νόμος 2986/2002

Νόμος 'ΒΤΜΘ' / 1895

Νόμος του 1834

Νόμος 309/30-4-1976

Νόμος ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4823

Αποφάσεις Αριθμ. 9950/ΓΔ5

Αποφάσεις Αριθμ. 12980/Ε3

[ΦΕΚ 602/08.02.2023](#)

## **Διαδικτυακές πηγές**

Διαμαντής, Κ. (2011). *Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2023 από <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=51048> .

Μαυρογιώργος, Γ., Αλαμπρίτη, Ζ., Παπαναστασίου, Α., Πετειναρη, Α. & Χοπλαρος, Χ. (2011β). *Το εξεταστικό Δοκίμιο PISA: Εξυπνάδες, Αλχημείες και Τεχνάσματα*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2023 από <http://www.alfavita.gr/artrog.php?id=51960>

Νέο Σχολείο/Εισαγωγικό Σημείωμα, στο: <http://www.minedu.gov.gr>

