



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων
των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των Η.Π.Α.**

Διπλωματική εργασία

Γουλιέλμος Δούναβης

Αθήνα, 2019



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ

ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Ζμπάινος Δημήτρης (Επιβλέπων)

Επίκουρος καθηγητής,

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Αντωνοπούλου Αικατερίνη

Επίκουρη Καθηγήτρια,

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Εγώ, ο Γουλιέλμος Δούναβης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

στη μητέρα μου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα έρευνα είναι αποτέλεσμα της αδιάκοπης υποστήριξης της οικογένειάς μου, η οποία υπήρξε παρούσα, ηθικά και συναισθηματικά, καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του παρόντος ερευνητικού πονήματος.

Σημαντικό ρόλο στην ολοκλήρωση και την άρτια μορφή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας έπαιξε ο επόπτης καθηγητής μου, Δρ. Δημήτρης Ζμπάινος, ο οποίος παρείχε αφειδώς αμέριστη υποστήριξη και ουσιαστική επιστημονική καθοδήγηση.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στις καθηγήτριές μου, Δρ. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα και Δρ. Αικατερίνη Αντωνοπούλου, οι οποίες ως μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής συνέβαλαν σημαντικά στην τελική διαμόρφωση της εργασίας με τις εύστοχες παρατηρήσεις τους και τις επιστημονικές υποδείξεις τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά.....	8
Περίληψη στα Αγγλικά.....	10
Κατάλογος Πινάκων	12
Συνομογραφίες.....	13

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Εισαγωγή.....	14
1.2. Αξιολόγηση.....	15
1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης.....	16
1.2.2. Σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	17
1.3. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης	20
1.4. Τύποι αξιολόγησης.....	22
1.4.1 Ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης.....	23
1.4.1.1. Διαμορφωτική αξιολόγηση	23
1.4.1.2. Απολογιστική αξιολόγηση.....	24
1.4.2 Ως προς τη θέση ή την προέλευση του φορέα αξιολόγησης	25
1.4.2.1. Εξωτερική αξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση	25
1.4.2.2. Εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.....	27
1.5. Η κουλτούρα σε ατομικιστικές και κολεκτιβιστικές κοινωνίες.....	30
1.5.1. Η αξιολόγηση σε ατομικιστικές και κολλεκτιβιστικές κοινωνίες	32
1.6. Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης	34
1.6.1. Ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α.	34
1.6.2. Ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	38
1.7. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση	46
1.7.1. Στάσεις εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α.	46
1.7.2. Στάσεις εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	50

1.8. Αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	53
--	----

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1. Αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.....	57
2.2. Σκοπός της παρούσας έρευνας.....	58
2.3. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	59
2.4. Μέθοδος	60
2.4.1. Δείγμα της έρευνας	60
2.4.2. Αξιολογική εμπειρία	62
2.4.3. Ερευνητικό εργαλείο	65
2.4.4. Διαδικασία.....	66
2.5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	67
2.5.1. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση.....	67
2.5.2. Φορείς αξιολόγησης.....	72
2.5.3. Αξιολογικά κριτήρια	74
2.5.4. Παράγοντες συνεκτίμησης.....	75
2.5.5. Επιφυλάξεις για την αξιολόγηση.....	76
2.5.6. Τρόποι αξιοποίησης της αξιολόγησης.....	77
3. Συμπεράσματα-Συζήτηση	80
4. Επίλογος.....	90
Βιβλιογραφία	92
Παράρτημα Α'	110
Παράρτημα Β'	118

Περίληψη στα Ελληνικά

Η αξιολόγηση θεωρείται εγγενές χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης και προσεγγίζεται από την επιστημονική κοινότητα ως βασικός μηχανισμός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το Π.Δ. 320/1993 η αξιολόγηση σκοπεύει να ενισχύσει «την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία», καθώς και να επισημάνει τις αδυναμίες του με στόχο τη σταδιακή εξάλειψή τους. Ωστόσο, η εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας αντιμετωπίζει αρκετές προκλήσεις και καθίσταται δύσκολη σε κάθε εκπαιδευτική κοινότητα λόγω της συνθετότητας του χαρακτήρα της. Ήδη στην Ελλάδα το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες αναπτυγμένες χώρες και παραμένει ανενεργό από το 1980 λόγω ποικίλων αντιπαραθέσεων.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολογική διαδικασία καθίσταται πολύτιμη γνώση για τους νομοθέτες της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στον αρτιότερο σχεδιασμό και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος. Ωστόσο, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μιας χώρας διαφοροποιούνται ως προς τις πρακτικές εφαρμογές της αξιολόγησης, καθώς επηρεάζονται από τη διαφορετική κουλτούρα αξιολόγησης και τις κοινωνικο-πολιτιστικές πολιτικές της.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτικών διαφορετικής αξιολογικής κουλτούρας για την καλύτερη κατανόηση της στάσης τους αναφορικά με την αξιολόγηση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 435 εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και τις Η.Π.Α., και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α.

αναγνώρισε τη συμβολή της αξιολόγησης στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκέντρωσε μεγάλη εμπιστοσύνη ως φορέας αξιολόγησης από το σύνολο του δείγματος ανεξάρτητα από την κουλτούρα αξιολόγησης. Η πλειοψηφία του ερευνητικού δείγματος -και ειδικότερα οι Έλληνες στην Ελλάδα- προέταξε ως σημαντικότερα κριτήρια αξιολόγησης όσα εστιάζουν στην επικοινωνία και στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Παρομοίως, οι σχολικές κτηριακές υποδομές θεωρήθηκαν ως σημαντικό κριτήριο συνεκτίμησης κατά τη διαδικασία αξιολόγησης από την πλειοψηφία του δείγματος και ιδιαίτερα από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Επίσης, εκφράστηκαν επιφυλάξεις από το συνολικό δείγμα σχετικά με την υποκειμενική κρίση και την ανεπαρκή επιμόρφωση του αξιολογητή.

Τέλος, μια αρνητική αξιολόγηση φάνηκε να έχει διαφορετικό αντίκτυπο ανάμεσα στους Αμερικανούς και τους Έλληνες, καθώς οι Έλληνες που υπηρετούν στην Ελλάδα τη συνέδεσαν περισσότερο με οικονομικές ποινές, ενώ οι Αμερικανοί με επαγγελματικό στιγματισμό και ηθική υποτίμηση. Αντιθέτως, μια θετική αξιολογική αποτίμηση φάνηκε να συσχετίζεται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς με την αναγνώριση και την ηθική ικανοποίηση σε αντίθεση με τους Αμερικανούς, που τη συνέδεσαν κυρίως με τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αξιολογική διαδικασία, κουλτούρα αξιολόγησης

Abstract

Assessment is considered to be an inherent feature of education and is approached by the scientific community as a key factor for enhancing the quality of educational process. According to P.D. 320/1993, teacher assessment intends to empower "educator's self-knowledge of his/her scientific composition, pedagogical training and teaching relevance" and to highlight his/her weaknesses with a view to gradually eliminating them. However, the implementation of an assessment process faces several challenges and becomes difficult for each educational community due to its complexity. In Greece, the teacher assessment system is significantly different from the rest of developed countries, and has been remaining inactive since 1980 due to a variety of conflicts.

Investigating teacher perceptions concerning the process of assessment is a valuable insight for education policy legislators, as it contributes substantially to better planning and more effective implementation of an assessment system. However, depending on the country teacher perceptions and beliefs may vary about the implementation of teacher assessment practices, as they are influenced by different culture of assessment and socio-cultural policies.

The purpose of this study is to investigate and compare the perceptions of teachers with different culture in order to better understand their attitude towards the assessment process. The sample consisted of 435 teachers from Greece and the USA. The results indicated that the majority of teachers in Greece and the USA acknowledged that the assessment process could improve the quality of provided education.

The school principal has been regarded as the most appropriate evaluator from the majority of partakers, regardless of their assessment culture. Most of the participants -

and especially Greeks teaching in Greece – claimed that teacher assessment process should focus on communication and quality of relationships among colleagues. Likewise, school facilities were considered an important factor of consideration in the assessment process mainly by Greek teachers in Greece. Reservations were also expressed about the evaluator’s subjectivity and his lack of sufficient professional development.

Ultimately, a negative teacher assessment has a different impact between Americans and Greeks. Greek teachers associated it more with financial penalties as opposed to Americans who connected it with professional disgrace and moral degradation. Rather, a positive teacher assessment has been associated by Greek teachers with recognition and personal gratification in contrast to the American teachers who mainly related it to the improvement of their teaching practices.

Key words: teacher assessment, teacher perceptions, assessment process, culture of assessment

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	61
Πίνακας 2: Εμπειρία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	63
Πίνακας 3: Χαρακτηρισμός της αξιολογικής εμπειρίας	64
Πίνακας 4: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια	64
Πίνακας 5: Αναβάθμιση ποιότητας εκπαίδευσης από αξιολόγηση ανάλογα με τη χώρα υπηρετήσης.....	67
Πίνακας 6: Αναβάθμιση ποιότητας εκπαίδευσης από αξιολόγηση ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης από ενημέρωση	68
Πίνακας 7: Άνεση με τη διαδικασία της αξιολόγησης	69
Πίνακας 8: Ωφελιμότητα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς.....	70
Πίνακας 9: Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών	70
Πίνακας 10: Συχνότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών	71
Πίνακας 11: Συχνότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών βάσει προϋπηρεσίας	72
Πίνακας 12: Φορείς αξιολόγησης	73
Πίνακας 13: Κριτήρια αξιολόγησης.....	75
Πίνακας 14: Παράγοντες συνεκτίμησης κατά την αξιολόγηση	76
Πίνακας 15: Επιφυλάξεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση	77
Πίνακας 16: Τρόποι αξιοποίησης αρνητικής αξιολόγησης	78
Πίνακας 17: Τρόποι αξιοποίησης θετικής αξιολόγησης	79

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ελληνόγλωσσες	
Δ.Ο.Ε.	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Κ.Ε.Ε.	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
Κ.Ε.Σ.Δ.Ε.	Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Ο.Λ.Μ.Ε.	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Ξενόγλωσσες	
ESSA	Every Student Succeeds Act
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
NCLB	No Child Left Behind
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
RTTT	Race To The Top

Μέρος πρώτο: Θεωρητική προσέγγιση

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση ως επιστημονική περιοχή αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τον 20^ο αιώνα στις Η.Π.Α., παρόλο που αξιολογικές διαδικασίες παρατηρούνται σε πρώιμη μορφή στην αρχαία Αίγυπτο και Κίνα (Καραλής, 2005β· Marzano et al., 2011). Σε διεθνές επίπεδο η αξιολόγηση πλαισιώνεται από μια σειρά μεθοδολογικών προσεγγίσεων και συνακόλουθων πρακτικών εφαρμογής. Ωστόσο, στην Ελλάδα το σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες αναπτυγμένες χώρες. Αν και από το 1980 και εξής το Υπουργείο Παιδείας έχει εκπονήσει και ψηφίσει έναν σημαντικό αριθμό νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (ενδεικτικά αναφέρονται: Π.Δ.320/1993, Ν.2525/1997, Ν.2986/2002, Ν.3448/2010, Π.Δ.152/2013), καμία προσπάθεια συστηματικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών δεν έχει ευοδοθεί (Κασσωτάκης, 2016).

Η αξιολόγηση θεωρείται εγγενές χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προσεγγίζεται από την επιστημονική κοινότητα ως βασικός μηχανισμός ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, συναντάται σε διάφορες μορφές στα εκπαιδευτικά συστήματα των υπόλοιπων χωρών. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική και ερευνητική επισκόπηση διαπιστώνεται ότι υπάρχουν «πολλά σημεία διαφωνιών και αντιπαραθέσεων σε θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα» μεταξύ της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας (Ματσαγγούρας, 2012), με αποτέλεσμα να παρατηρούνται ποικίλες διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο και τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «αξιολόγηση».

1.2. Αξιολόγηση

1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Μπουζάκη (2004) και Κωνσταντίνου (2007) η αξιολόγηση πρόκειται για μια πράξη αποτίμησης της έκβασης μιας διαδικασίας, η οποία διεξάγεται συστηματικά και χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια και στόχους. Ο Βεργίδης (2001) τη χαρακτηρίζει ως «έναν μηχανισμό ελέγχου, ο οποίος είναι αντικειμενικός και έχει μετρήσιμο χαρακτήρα». Παρομοίως, οι Καψάλης & Χανιωτάκης (2011) υποστηρίζουν ότι είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια της μέτρησης, καθώς αυτή προκύπτει από τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων για την παροχή ανατροφοδότησης. Ωστόσο, από διαφορετική ερευνητική προσέγγιση η αξιολόγηση αποκτά περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα και συνδέεται με την έννοια της εκτίμησης της αξίας ενός προσώπου ή ενός έργου βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. και ένα μέρος της ερευνητικής κοινότητας (Scriven, 1991· Guskey, 2000) η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως μια συστηματική διαδικασία που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό της αξίας ή της σημασίας μιας πολιτικής ή ενός προγράμματος σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι Τσαγκαρλή-Διαμάντη (2003) και Δημητρόπουλος (2010) τη συσχετίζουν περισσότερο με τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, οι οποίες προκύπτουν από κλίμακες αξιολόγησης ποιοτικής διάκρισης. Παρομοίως, ο Stronge (2006) χαρακτηρίζει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία αποτύπωσης της ποιότητας της ατομικής απόδοσης των εκπαιδευτικών, η οποία οδηγεί σε κρίσεις και αποφάσεις. Την παραπάνω θεώρηση ενστερνίζεται και ο Παπαδημητρακόπουλος (2006), ο οποίος ωστόσο αναφέρεται στη βαρύτητα που εμφανίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης στην παρατήρηση και την καταγραφή μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων.

Ανεξάρτητα από τον ποιοτικό ή ποσοτικό χαρακτήρα της η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τις αυξανόμενες απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Στον χώρο της εκπαίδευσης η έννοια της αξιολόγησης αναφέρεται ως μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από σαφώς καθορισμένους στόχους, αυστηρό σχεδιασμό και προσδιορισμένες τεχνικές, οι οποίες προσεγγίζονται διεπιστημονικά και αξιοποιούν ποικίλα επιστημονικά μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία λαμβάνουν υπόψη εκπαιδευτικές θεωρίες και μεθόδους κοινωνικών επιστημών (Βεργίδης, 2001· Παμουκτσόγλου, 2003· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο Κασσωτάκης (2005) αναφερόμενος στην εκπαιδευτική αξιολόγηση κάνει λόγο για ένα σύνολο ποικίλων οργανωμένων και συστηματικών ενεργειών που προσδιορίζουν τον βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Παρομοίως, ο Ξωχέλλης (2006) αναφέρεται σε μια διαδικασία αποτίμησης της αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνεται η αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Οι Goe et al. (2008) κάνουν λόγο για μια διαδικασία που αποτελείται από εισροές (π.χ. πρακτικές ποιοτικής διδασκαλίας), εκροές (π.χ. μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών) και μεθόδους αξιολόγησης (π.χ. παρακολούθηση διδασκαλίας εκπαιδευτικών).

Στο Π.Δ. 152/2013 η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εστιάζεται στην εκτίμηση «των ενεργειών και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου, καθώς και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού. Προς την ίδια κατεύθυνση ο Ματσαγγούρας (2012) αναφέρεται σε ένα μέσο αποτίμησης της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό σχετικά με τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του, υποδεικνύει τρόπους διαμόρφωσης της διδακτικής του προσέγγισης και ενισχύει την αυτογνωσία του.

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993) η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρόκειται για μια αξιολογική κρίση που βασίζεται σε συγκεκριμένα και σαφή κριτήρια, τα οποία επικεντρώνονται στην «παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού». Ο Πασιαρδής (1996) κάνει λόγο για μια διαδικασία μέσα από την οποία διευκολύνεται η επιλογή εναλλακτικών λύσεων και λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό (επαγγελματική ανάπτυξη, μισθολογική εξέλιξη). Η αξιολόγηση δηλαδή πρόκειται για μια διαδικασία αποτίμησης των εκπαιδευτικών ενεργειών, που λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για τον εκπαιδευτικό, αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξή του και, κατά συνέπεια, συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μακρίδης και συν., 2000• Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

1.2.2. Σκοπός και στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Αναμφισβήτητα η αξιολόγηση θεωρείται εγγενές στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο παρέχει πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των στόχων της εκπαίδευσης και τον βαθμό υλοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2012). Σύμφωνα με το Π.Δ. 2525/1997 με την εκπαιδευτική αξιολόγηση «εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Λειτουργεί ως μηχανισμός ανατροφοδότησης για τον ποιοτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και αξιολογεί την πρόοδο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Danielson, 2008).

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Δεδούλη (2008) η αξιολόγηση αποβλέπει στον έλεγχο της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας οποιουδήποτε αξιολογούμενου παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τρόπο συστηματικό, έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό. Αποτελεί δηλαδή «μια διαδικασία κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων με στόχο [...] την ενίσχυση της ισότητας και την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού, καθώς και το άνοιγμα στην κοινωνία» (Ματσαγγούρας, 2014). Με τη χρήση προσυμφωνημένων κριτηρίων επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης και οι παράμετροι παρακώλυσης της υλοποίησης των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, η τροποποίηση αναποτελεσματικών πρακτικών και η εφαρμογή εναλλακτικών προσεγγίσεων (Γρόλλιος, 2002· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011· Ματσαγγούρας, 2012).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σκοπεύει επίσης στην ενίσχυση «της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού αναφορικά με την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ευστοχία» (Π.Δ. 320/1993), αλλά και στην επισήμανση των αδυναμιών του με στόχο τη σταδιακή εξάλειψή τους. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός να καταστεί ενεργός φορέας και υπεύθυνος συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς του παρέχεται το κίνητρο για περαιτέρω επιμόρφωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του μέσα στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού και της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης (N. 2986/2002· Cleaver et al., 2018).

Στο επίκεντρο λοιπόν του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βρίσκεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με στόχο την προώθηση της δια βίου μάθησης, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών του και τη διασφάλιση της υψηλής εκπαιδευτικής απόδοσης του εκπαιδευτικού και του μαθητικού πληθυσμού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Danielson, 2010· Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). «Ο συμμορφωτικός ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υποτάσσεται σε αυτόν της επαγγελματικής ανάπτυξης»

(Κασσωτάκης, 2016) και ο θετικός ρόλος της ενδυναμώνεται μέσα από την υλοποίηση δύο βασικών λειτουργιών: τη βελτίωση (improvement function) και τη λογοδοσία (accountability function) του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη (OECD, 2009• Sawchuk, 2015).

Η λειτουργία της βελτίωσης (improvement function) αναφέρεται στον έλεγχο της ποιότητας των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού με σκοπό τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του για την παροχή ευκαιριών περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης. Από την άλλη, η λειτουργία της λογοδοσίας (accountability function) καθιστά τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο, ώστε να αξιοποιεί τις καλύτερες δυνατές πρακτικές κατά τη διδασκαλία του, παρέχοντας στους μαθητές του εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, που βελτιώνει τα μαθησιακά επιτεύγματά τους και τους επιτρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Ο συνδυασμός της αποτελεσματικότητας και της λογοδοσίας αποτελεί ενιαία διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Isoré, 2009).

Ωστόσο, από τα αποτελέσματα ερευνών μεγάλης κλίμακας (Steinberg & Sartain, 2015• Stecher et al., 2018) προκύπτει ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης αντιμετωπίζει αρκετές προκλήσεις και καθίσταται δύσκολη σε κάθε εκπαιδευτική κοινότητα λόγω της συνθετότητας του χαρακτήρα της. Για τον λόγο αυτό, η διαμόρφωση της κουλτούρας αξιολόγησης στη εκπαιδευτική μονάδα παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς προωθεί την αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, ενισχύοντας τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και προωθώντας τη διάχυση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού.

1.3. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Η οικονομική πρόοδος και η άνθιση μιας χώρας συνδέονται στενά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), η οποία σκοπεύει να υλοποιήσει προκαθορισμένους στόχους για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών. Η διασφάλιση της ποιότητας και αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται στενά με την αξιολόγηση, η οποία καθίσταται αναγκαία για την επαλήθευση των προκαθορισμένων στόχων αλλά και για την ενδυνάμωση των συντελεστών της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η ετοιμότητα των συντελεστών της εκπαίδευσης βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης διαμορφώνεται τόσο από τα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών λειτουργιών όσο και από την παροχή υποδομών, εκπαιδευτικών μέσων και πόρων (Ματσαγγούρας, 2012). Ως εκ τούτου, οι αξιολογικές αποτιμήσεις στην εκπαίδευση αποκτούν βαρύτητα, όταν λειτουργούν ανατροφοδοτικά σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τους Uhlenbeck et al. (2002) η αξιολόγηση προάγει τον αναστοχασμό και την αυτοκριτική του εκπαιδευτικού, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας του και στη διερεύνηση της γνώσης του. Με τον τρόπο αυτό, τον βοηθάει να αντιλαμβάνεται, να ερμηνεύει και να προσεγγίζει τις εκπαιδευτικές καταστάσεις βάσει των συνεχώς συντελούμενων κοινωνικο-οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών, αναζητώντας διαρκώς εναλλακτικές βελτιωτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Ως εκ τούτου, αυξάνει το αίσθημα της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, την υπευθυνότητα και την πρωτοβουλία του, προωθεί την ανάπτυξη αλλαγών και καινοτομιών και, κατά

συνέπεια, αναβαθμίζει την παιδαγωγική προσφορά του στην εκπαιδευτική κοινότητα ενισχύοντας το επαγγελματικό κύρος και την κοινωνική αναγνώρισή του (Avalos & Assael, 2006).

Συνάμα, η αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό για τις αδυναμίες και τις ελλείψεις της διδασκαλίας του, αποβλέπει στον εντοπισμό των ικανοτήτων του και συνακόλουθα συνεπικουρεί στη λήψη αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Προασπίζει τον εκπαιδευτικό από παιδαγωγικές ανεπάρκειες που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο του και, κατ' επέκταση, συμβάλλει στην εξοικονόμηση του παιδαγωγικού χρόνου του, δίνοντας έμφαση στις πρακτικές που βελτιώνουν την αποδοτικότητα της διδασκαλίας και τα επικείμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πέρα από την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού η αξιολογική διαδικασία συμβάλλει στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων που επενδύονται στην εκπαίδευση. Ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός σε συνδυασμό με την εθνική οικονομική στενότητα για την εκπαιδευτική πολιτική επιβάλλουν τη χρήση της αξιολόγησης ως μηχανισμού ελέγχου της ποιότητας του παρεχόμενου έργου σε σχέση με την αποτελεσματικότητά του. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση τείνει να εντοπίζει με ακρίβεια και συνέπεια τις ανάγκες των φορέων της εκπαίδευσης και να διασφαλίζει την αποδοτική χρήση των χρηματοδοτήσεων μέσω του απολογισμού για την οικονομική διαχείριση των αγαθών που εξασφαλίζουν μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας.

Παράλληλα, η Πολιτεία ως βασικός χρηματοδότης του εκπαιδευτικού συστήματος έχει την ευθύνη, οπότε και το δικαίωμα, να έχει στη διάθεσή της στοιχεία που σχετίζονται με τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως εκ τούτου, μέσω της

αξιολογικής διαδικασίας λαμβάνει ανατροφοδότηση σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης και διασφαλίζει την παροχή εκπαίδευσης ίσων ευκαιριών στα μέλη της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό αποτιμάται ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών (Ξωχέλλης, 2005) και υλοποίησης των προσδοκιών της Πολιτείας, προκειμένου να είναι σε θέση να προβεί σε αναθεώρηση ή διατήρηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη σύγκριση δεδομένων που απορρέουν από συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) έχει αναπτύξει μια σειρά από δείκτες που αξιοποιούν τα αξιολογικά δεδομένα και αναλύουν διάφορες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό τη διευκόλυνση των διαδικασιών σύγκρισης και την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών σε παγκόσμιο επίπεδο και πραγματοποιείται η σύγκλιση των εκπαιδευτικών πολιτικών στην προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σαπουνάς, 2014).

1.4. Τύποι αξιολόγησης

Η αξιολογική διαδικασία στην εκπαίδευση χρειάζεται να διέπεται από σαφή αντίληψη και καθορισμό των σκοπών του συστήματος αξιολόγησης. Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης προς όφελος των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία διακρίνονται δύο μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης ανάλογα με τον σκοπό της: (α) η διαμορφωτική (ή ενδιάμεση/σταδιακή) αξιολόγηση (formative assessment) και (β) η τελική (ή αθροιστική/απολογιστική)

αξιολόγηση (summative assessment) (Ματσαγγούρας και συν., 2014), καθώς και δύο μορφές ανάλογα με τον φορέα αξιολόγησης: (α) η εξωτερική (ή ετεροαξιολόγηση) και (β) η εσωτερική (ή αυτοαξιολόγηση).

1.4.1. Ως προς τον σκοπό της αξιολόγησης

1.4.1.1. Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική (ή ενδιάμεση/σταδιακή) αξιολόγηση επικεντρώνεται στην εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Παρέχει δηλαδή ευκαιρίες για διαρκή αναστοχασμό και εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με τρόπους βελτίωσης και υιοθέτησης εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών (OECD, 2009). Μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού εντοπίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδαγωγικών προσεγγίσεών του και προσδιορίζει διορθωτικές παρεμβάσεις και επιμορφωτικές δράσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Επίσης, διερευνά και πιστοποιεί τη συνάφεια των διδακτικών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα αναμενόμενα αποτελέσματα και εντοπίζει ενδεχόμενες δυσλειτουργίες ή πιθανές αποκλίσεις από την προκαθορισμένη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό, λειτουργεί ως εργαλείο επαγγελματικής ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού αλλά και βελτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Isoré, 2009).

1.4.1.2. Τελική αξιολόγηση

Η τελική (ή απολογιστική/αθροιστική) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έπεται της διαμορφωτικής και λειτουργεί ως αθροιστική πράξη αποτίμησης της αποτελεσματικότητας και της ισότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Isoré, 2009). Εστιάζει δηλαδή στον έλεγχο του βαθμού υλοποίησης των προκαθορισμένων στόχων και προσδοκιών του οργανισμού βάσει των σύγχρονων κοινωνικών αναγκών (εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα) και διασφαλίζει ότι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση ανεξάρτητα από την προέλευσή τους (εκπαιδευτική ισότητα).

Ουσιαστικά η τελική αξιολόγηση στοχεύει στη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων που αποτιμούν την ποιότητα των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού και αξιοποιείται για την εξαγωγή συμπερασματικών κρίσεων σχετικά με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού και την υπηρεσιακή εξέλιξή του (βαθμολογική προαγωγή, μισθολογική αύξηση, μονιμοποίηση, απόλυση). Η τελική αξιολόγηση έχει αθροιστικό-απολογιστικό χαρακτήρα και συνδέεται άμεσα με «τη λογική της απόδοσης λόγου (accountability) των δημόσιων φορέων και προσώπων» (Ματσαγγούρας και συν., 2014) σχετικά με τους παράγοντες διαμόρφωσης της υπάρχουσας κατάστασης, προκειμένου να γίνει η αποτίμηση και η ενδεχόμενη τροποποίησή της. Ως εκ τούτου, λειτουργεί ως απαραίτητο εργαλείο για την ένδειξη επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού αλλά και για τη δέσμευσή του να συνεχίσει να παρέχει ποιοτικές υπηρεσίες στην εκπαίδευση (Stronge & Tucker, 2013) με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών.

Συνάμα, η τελική αξιολόγηση αξιοποιείται για την αναγνώριση των δεξιοτήτων και της αξίας του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα, σε χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζεται η αξιολογική διαδικασία, αυτή λειτουργεί ως τεκμήριο για την επιβράβευση των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού. Ήδη

στις Η.Π.Α. το Εθνικό Συμβούλιο για τα Κριτήρια Επαγγελματικής Διδασκαλίας (NBPTS) έχει βραβεύσει από το 1987 περισσότερους από 64.000 Αμερικανούς εκπαιδευτικούς για τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές τους (Isoré, 2009). Με τον τρόπο αυτό, η τελική αξιολόγηση λειτουργεί ως κίνητρο για την παραμονή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα ή ευρύτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, και συνάμα καθιστά το παιδαγωγικό επάγγελμα ελκυστικό ως επαγγελματική επιλογή (OECD, 2005).

1.4.2. Ως προς τη θέση ή την προέλευση του φορέα αξιολόγησης

1.4.2.1. Εξωτερική αξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση είναι μια διαδικασία αποτίμησης και διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, η οποία έχει ιεραρχικό χαρακτήρα και πραγματοποιείται από φορείς ανεξάρτητους από τη σχολική μονάδα, από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς ή από τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς. Οι συχνότεροι φορείς εξωτερικής αξιολόγησης είναι κατάλληλα επιμορφωμένα άτομα που ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης (π.χ. επιθεωρητής, σχολικός σύμβουλος, συντονιστής εκπαιδευτικής πράξης), φορείς με ανάθεση αξιολογικού έργου (π.χ. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Οργανισμός Σχολικών Κτηρίων) ή μελέτες αξιολόγησης σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο (Μώκου & Μώκος, 2006· Λιακόπουλος, 2013). Μέσα στα πλαίσια εξωτερικής αξιολόγησης η Ελλάδα συμμετέχει σε έρευνες του Οργανισμού Εκπαιδευτικής Έρευνας και Συνεργασίας (Ο.Ο.Σ.Α.) μέσω του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.).

Κατά την εξωτερική αξιολόγηση αξιοποιούνται αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια, τα οποία έχουν καθοριστεί από την κεντρική διοίκηση με στόχο τον έλεγχο της τήρησης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την εποπτεία της αποτελεσματικότητας των συντελεστών της, είτε πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς είτε για το εκπαιδευτικό

σύστημα. Η ανάλυση των δεδομένων της εξωτερικής αξιολόγησης διεξάγεται για την παροχή ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ή την έγκριση χρηματοδοτήσεων σε σχολικές μονάδες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Δρακόπουλος, 2013).

Ωστόσο, η εξωτερική αξιολόγηση συγκεντρώνει συχνά πλήθος αρνητικών αντιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς, καθώς προκαλεί φόβο, πρόσθετο άγχος και ανασφάλεια, ενώ η συμπεριφορά των αξιολογητών κρίνεται συνήθως ως υποκειμενική και αυταρχική, πλαισιωμένη από δογματικές και μονόπλευρες αντιλήψεις (Sheppard, 2013). Επίσης, είναι συχνά συνυφασμένη με την πρόσκαιρη αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, η οποία επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα, μετρήσιμα και παρατηρήσιμα αξιολογικά κριτήρια, χωρίς να συνεκτιμά τους παράγοντες και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως επηρεάζουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας και την έκβαση της αξιολογούμενης διδακτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, συχνά καθίσταται από τους εκπαιδευτικούς μεθοδολογικά αναξιόπιστη και αναποτελεσματική, καθώς δε δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την προαγωγή της αυτογνωσίας, την καλλιέργεια της συλλογικότητας και της συνεργασίας, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας (Ματθαίου, 2000).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της εξωτερικής αξιολόγησης αυτή ενέχει χαρακτηριστικά αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, καθώς επιτελείται από πρόσωπα που δεν εμπλέκονται άμεσα με την εκπαιδευτική μονάδα, εφαρμόζουν ρητά την εκπαιδευτική νομοθεσία, διασφαλίζουν τον ενιαίο χαρακτήρα των αξιολογικών κριτηρίων και κατ' επέκταση ενισχύουν τον βαθμό εμπιστοσύνης στην αξιολογική διαδικασία. Η αξιολόγηση προκύπτει από τη σύγκριση ποικίλων εκπαιδευτικών μονάδων από τον αξιολογητή, ο οποίος είναι σε θέση να διαμορφώσει μια σφαιρική αντίληψη για τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, ο εντοπισμός των αδυναμιών

των υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων ή εκπαιδευτικών και η μεθόδευση επίλυσης προβλημάτων δίνει τη δυνατότητα στην κεντρική εξουσία να ασκεί καλύτερη εποπτεία και έλεγχο της ποιότητας στην εκπαίδευση.

1.4.2.2. Εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας και διασφάλισης της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, η οποία πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας (διοίκηση, εκπαιδευτικοί) ή από τον οργανισμό που εποπτεύει άμεσα τη μονάδα. Πρόκειται για μια διαδικασία συστηματικής συλλογής, μεθοδικής ανάλυσης και συμμετοχικής αξιολόγησης πληροφοριών, η οποία στοχεύει στην «ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Εγκύκλιος 37100/Γ1-31/03/2010).

Βασική επιδίωξη της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η κινητοποίηση, η εγρήγορση και η άμεση εμπλοκή του προσωπικού της εκπαιδευτικής κοινότητας για τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της σχολικής μονάδας, την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της, τις διαδικασίες ανάπτυξης και τις ενέργειες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016). Στοχεύει στην ενδυνάμωση και αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας και των συναποτελούμενων παραγόντων της (MacBeath, 2001), στην ανάληψη εκπαιδευτικής δράσης και στη συνεχή αυτοβελτίωση ως προϋπόθεση για την επιβίωσή της στον ραγδαία αναπτυσσόμενο κόσμο (Παπαντωνίου-Zορπά & Χριστοφίδου, 2012). Λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών αλλά και ως εργαλείο διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προσαρμόζεται στις κοινωνικές συνθήκες και αντανακλά τις σχολικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες μέσα στα πλαίσια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ανάλογα με τον αξιολογικό φορέα η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε ιεραρχική και συλλογική. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση διεξάγεται από τους ανώτερους στη διοικητική εκπαιδευτική ιεραρχία προς τους κατώτερους και λειτουργεί συμπληρωματικά στην εξωτερική αξιολόγηση. Υπάγεται δηλαδή σε ένα σχήμα διοικητικού ελέγχου, το οποίο όμως βασίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις και εστιάζει στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και των πρακτικών τους, με αποτέλεσμα να θεωρείται συχνά ότι αντίκειται στην ανάπτυξη του πνεύματος συλλογικότητας και αλλαγής του σχολείου (Σολομών, 1999).

Από την άλλη, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται συχνά και ως αυτοαξιολόγηση, πρόκειται για μια αμιγώς συμμετοχική διαδικασία που διενεργείται από όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Μαντάς και συν., 2009). Κατά την αυτοαξιολόγηση δίνεται το έναυσμα για διάλογο μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, τα οποία ενημερώνονται για τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας και αποκτούν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων (MacBeath, 2001). Καλλιεργείται ένα περιβάλλον υπευθυνότητας και συνευθύνης, ενθαρρύνεται ο σχεδιασμός των επιμορφωτικών παρεμβάσεων και προωθούνται οι διαδικασίες ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, ενισχύονται οι σχέσεις συνεργασίας, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, αξιοποιούνται οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, προωθείται ο αυτοέλεγχος του σχολικού οργανισμού και διερευνώνται τρόποι ποιοτικής αναβάθμισης του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου. Αποτιμάται δηλαδή η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Ωστόσο, η εφαρμογή ενός μοντέλου εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να επιφέρει αντιδράσεις, οι οποίες σχετίζονται με την εφαρμογή της δεοντολογίας της αξιολογικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, είναι πιθανή η αμφισβήτηση του βαθμού αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας της αυτοαξιολόγησης λόγω πιθανής αλλοίωσης ή απόκρυψης σημαντικών αξιολογικών δεδομένων από τους συμμετέχοντες (Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016) και σύνδεσής τους με υποκειμενικές κρίσεις για την προώθηση προσωπικών σκοπιμοτήτων. Επίσης, η έλλειψη εξωτερικού αξιολογητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η απουσία συγκριτικών δεδομένων από άλλες σχολικές μονάδες ενέχουν τον κίνδυνο να προωθείται μια τάση εσωστρέφειας και απομόνωσης της σχολικής μονάδας από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπρόσθετα, δεν παρατηρείται συστηματικότητα και επαρκής οργάνωση από την πλευρά της πολιτείας κατά τη διεξαγωγή της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να εγείρει ζητήματα αμφισβήτησης του βαθμού κατάρτισης και επιμόρφωσης των αξιολογητών. Όλα αυτά μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα να ανακύψουν προσωπικές διαμάχες και εσωτερικές συγκρούσεις στην εκπαιδευτική μονάδα, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν το παιδαγωγικό κλίμα και την κουλτούρα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με την McBeath (2001) η ανάπτυξη ενός συνδυαστικού αξιολογικού συστήματος, η οποία χρησιμοποιεί διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, μπορεί να αυξήσει τον βαθμό εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας των αξιολογικών αποτελεσμάτων. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στον εντοπισμό των αδυναμιών και τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση στοχεύει στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και την επιστημονική επικύρωση της εσωτερικής αξιολόγησης. Επομένως, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση αποτελούν δύο παράλληλες, ανεξάρτητες αλλά αλληλένδετες διαδικασίες, η συνύπαρξη των οποίων τείνει να οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός δίκαιου και αξιόπιστου συστήματος αποτίμησης της

ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

1.5. Η κουλτούρα σε ατομικιστικές και κολεκτιβιστικές κοινωνίες

Η κουλτούρα ενός λαού είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Σύμφωνα με τον κοινωνικό ψυχολόγο Geert Hofstede (2011) η έννοια της κουλτούρας ορίζεται ως «ο συλλογικός προγραμματισμός του νου που διακρίνει τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κατηγορίας ανθρώπων από κάποια άλλη». Πρόκειται δηλαδή για ένα σύνολο χαρακτηριστικών μιας συλλογικής οντότητας που επιτρέπει στους επιστήμονες να αναλύουν και να αξιολογούν τον τρόπο συμπεριφοράς της και, κατά συνέπεια, να εξάγουν χρήσιμα συμπεράσματα για συγκεκριμένες τάσεις, συμπεριφορές και επιλογές του υπό εξέταση λαού. Αν και η συμπεριφορά ενός μεμονωμένου ατόμου δεν αντιπροσωπεύει όλα τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας ενός λαού, ωστόσο μια ομάδα ανθρώπων που προέρχεται από το ίδιο πολιτιστικό πλαίσιο είναι πιθανό να εμφανίζει χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στη συγκεκριμένη κουλτούρα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Hofstede (2011) περί διαστάσεων της κουλτούρας (cultural dimension theory) αυτή διακρίνεται σε ατομικιστική (individualistic) και κολεκτιβιστική (collectivistic). Οι κοινωνίες με ατομικιστική κουλτούρα διέπονται από μεγάλο βαθμό ανταγωνισμού και ιδιοτέλειας, καθώς δίνεται μεγάλη έμφαση στις προσωπικές επιδόσεις του ατόμου και στην επίτευξη των προσωπικών στόχων του. Επίκεντρο της ατομικιστικής κουλτούρας είναι ο άνθρωπος ως ανεξάρτητη οντότητα και ο σεβασμός στα ατομικά δικαιώματά του, ενώ προτάσσεται το προσωπικό συμφέρον έναντι του κράτους ή της κοινωνικής ομάδας. Ως εκ τούτου, τα μέλη των κοινωνιών με ατομικιστική κουλτούρα είθισται να χαρακτηρίζονται από ανεξαρτησία, αυτάρκεια και ελευθερία έκφρασης, προωθώντας την ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας τους και δίνοντας έμφαση στη σημασία των προσωπικών επιτευγμάτων τους.

Αντιθέτως, η κollectιβιστική κουλτούρα δίνει έμφαση στην ανιδιοτέλεια και στη σημασία της ομάδας στη ζωή ενός ατόμου. Οι κοινωνίες με κollectιβιστική κουλτούρα διέπονται από χαρακτηριστικά συνεργατικότητας και συλλογικότητας, διότι η επιτυχία ενός ατόμου προκύπτει μέσα από τα επιτεύγματα της ομάδας στην οποία ανήκει (οικογένεια, φίλοι, σύλλογοι). Για τον λόγο αυτό, η δημιουργία αξιόπιστων και μακροχρόνιων σχέσεων, καθώς και η ενίσχυση των οικογενειακών δεσμών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της προσωπικότητας ενός ατόμου. Αναμένεται λοιπόν οι φορείς μιας κollectιβιστικής κουλτούρας να διακρίνονται από υπακοή και συμμόρφωση, αφοσίωση και αλληλεξάρτηση, ενότητα και προσήλωση στις ανάγκες της κοινωνίας τους, καθώς «η ομάδα θεωρείται η πρωταρχική μονάδα, η οποία προσδοκά από τα μέλη της να θυσιάσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα προς όφελος του συνόλου» (Realo et al., 2008).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι πολιτιστικές διαφορές ασκούν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά ενός ατόμου και, κατ' επέκταση, διαμορφώνουν την αυτοαντίληψή του (Mishra & Roch, 2013). Ως εκ τούτου, σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία της συμπεριφοράς και στην κατανόηση της αντίληψης των μελών μιας κοινωνίας παίζει η ανάλυση της κουλτούρας ενός λαού. Πολύτιμο και αξιόπιστο εργαλείο για την ανάλυση της κουλτούρας έχει καταστεί η θεωρία του Hofstede, σύμφωνα με την οποία ο χαρακτηρισμός μιας κοινωνίας ως ατομικιστικής ή κollectιβιστικής γίνεται ύστερα από σύγκρισή της με άλλες κοινωνικές ομάδες και εκφράζεται με έναν Δείκτη Ατομικισμού (Individualism Index) στην κλίμακα 0-100.

Από τη θεωρία του Hofstede προκύπτει ότι η κουλτούρα των Η.Π.Α. κατέχει την υψηλότερη βαθμολογία (91) στον Δείκτη Ατομικισμού μεταξύ των υπό μελέτη χωρών. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη κουλτούρα διαθέτει μια ατομικιστική καλλιέργεια που επικεντρώνεται στην έννοια του «εγώ» και στον σεβασμό της ισότητας των δικαιωμάτων σε όλες τις εκφάνσεις της αμερικάνικης κοινωνίας. Στον επαγγελματικό τομέα η πρόσληψη, η προαγωγή ή η αξιολόγηση βασίζονται σε στοιχεία και τεκμήρια

που αποτελούν ένδειξη αποτελεσματικότητας των προσωπικών ικανοτήτων. Επίσης, παρατηρείται μεγάλος σεβασμός στην ιεραρχία, ενώ οι προϊστάμενοι στηρίζονται στον επαγγελματισμό και στην εξειδίκευση των υφισταμένων τους ή των εργασιακών ομάδων τους. Ως εκ τούτου, τα μέλη της αμερικάνικης κοινωνίας είθισται να εμφανίζουν ανεξαρτησία και αυτάρκεια σε υψηλό βαθμό, με αποτέλεσμα να αναζητούν τη διαρκή εξέλιξη, επιδεικνύοντας συχνά πρωτοβουλίες και ανταλλάσσοντας πληροφορίες. Ωστόσο, μολονότι η κουλτούρα των Η.Π.Α. καλλιεργεί επικοινωνιακά και συνεργάσιμα άτομα, συχνά παρατηρείται συναισθηματική αποστασιοποίηση και δυσκολία στη σύναψη ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους.

Αντιθέτως στην Ελλάδα ο χαμηλός Δείκτης Ατομικισμού της (35) υποδηλώνει ότι πρόκειται για μια κοινωνία που εμφανίζει χαρακτηριστικά κολεκτιβιστικής κουλτούρας. Συγκεκριμένα, τα μέλη της ελληνικής κοινωνίας επικεντρώνονται στην έννοια του «εμείς» και ενσωματώνονται σε μια ομάδα με ισχυρούς συνεκτικούς δεσμούς, η οποία εκπροσωπείται από την εκτεταμένη οικογένεια (περιλαμβάνοντας τους γονείς, τους παππούδες, τους θείους, τα ξαδέλφια κλπ). Η προσήλωση στην ομάδα εξασφαλίζει την προστασία των μελών της, καθώς στηρίζεται στη σύναψη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας. Για τον λόγο αυτό, είναι σύνηθες στην ελληνική κοινωνία να αναμένεται από ένα παλαιότερο και ισχυρό μέλος μιας οικογένειας να εξασφαλίσει σε ένα νεότερο μέλος μια εργασιακή θέση στη προσωπική του επιχείρηση. Με τον τρόπο αυτό, επιβραβεύεται η αφοσίωση στην ομάδα και, κατ' επέκταση, ενθαρρύνεται η δημιουργία αξιόπιστων και μακροχρόνιων διαπροσωπικών σχέσεων.

1.5.1. Η αξιολόγηση σε ατομικιστικές και κολεκτιβιστικές κοινωνίες

Στον τομέα της αξιολόγησης η κουλτούρα φαίνεται να επηρεάζει με παρόμοιο τρόπο τον βαθμό άγχους και, κατ' επέκταση, τη διαμόρφωση της στάσης και της αντίληψης των ατόμων απέναντι στην αξιολογική διαδικασία. Από προγενέστερες

έρευνες (Mishra & Castillo, 2004• Kormi-Nouri et al., 2015) προκύπτει ότι τα μέλη μιας ατομικιστικής κοινωνίας επιδεικνύουν μεγαλύτερο άγχος για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους σε σχέση με τα άτομα που προέρχονται από κollectιβιστικές κοινωνίες. Η συγκεκριμένη στάση ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι στις κοινωνίες με ατομικιστική κουλτούρα η αξιολόγηση συνδέεται στενά με την αποτίμηση της αξίας του ατόμου βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, ενώ τα άτομα με κollectιβιστική κουλτούρα λαμβάνουν αξιολόγηση μέσα από τη σχέση τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Διαφαίνεται δηλαδή ότι η αξιολόγηση των πράξεων και αποφάσεων ενός ατόμου βρίσκεται σε συνάρτηση με τις επιταγές του πολιτιστικού περιβάλλοντός του (Ployhart et al., 2003). Επομένως, σε μια κollectιβιστική κοινωνία οι ενέργειες και η συμπεριφορά είναι πολύ πιθανό να αξιολογούνται θετικά, όταν καθοδηγούνται από κίνητρα που διατηρούν την αρμονία στις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ σε μια ατομικιστική κοινωνία οι πράξεις αποκτούν βαρύτητα, όταν καθοδηγούνται από κίνητρα που προωθούν την ιδιοτέλεια και την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στην ατομικιστική κοινωνία η διαδικασία της αξιολόγησης βρίσκεται σε συνάφεια με τις προσδοκίες της κουλτούρας, η οποία επιτάσσει τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και την ανάδειξη της διαφορετικότητας του ατόμου. Μέσω της αξιολογικής διαδικασίας επιδιώκεται να αναδειχθούν οι δυνατότητες και τα προσωπικά επιτεύγματα, ενώ το άτομο αξιολογείται ως προς τον βαθμό ανεξαρτησίας, αυτονομίας και δημιουργικότητάς του. Για τον λόγο αυτό, στις ατομικιστικές κοινωνίες οι αξιολογητές τείνουν να αποδίδουν την ποιότητα της εργασιακής επίδοσης κυρίως σε προσωπικούς παρά σε ομαδικούς ή περιστασιακούς παράγοντες (Triandis, 1989).

Είναι αναμενόμενο λοιπόν οι αξιολογητές με ατομικιστική κουλτούρα να έχουν την τάση να παρέχουν αναλυτική και λεπτομερή ανατροφοδότηση (Ng et al., 2011), καθώς αυτή αυξάνει τις πιθανότητες βελτίωσης της ποιότητας της εργασιακής επίδοσης των αξιολογούμενων (Mishra & Roch, 2013). Συνεπώς ο αξιολογητής, ο οποίος τείνει να

ασκεί αξιολογικές κρίσεις που σχετίζονται περισσότερο με την εργασιακή επίδοση παρά με τις διαπροσωπικές σχέσεις στην ομάδα, θεωρείται ως ο πλέον αρμόδιος αξιολογικός φορέας στις ατομικιστικές κοινωνίες, μια και θεωρείται ότι αποτιμά με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο τις ικανότητες, τη μοναδικότητα και, κατ' επέκταση, την αξία του αξιολογούμενου.

Από την άλλη, στην κοινωνία με κολεκτιβιστική κουλτούρα η αξιολόγηση συνεκτιμά τον βαθμό ενσωμάτωσης του ατόμου στην ομάδα και συνάφειας με τις προσδοκίες του συνόλου. Η αξία του ατόμου διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια της ομάδας, καθώς στην προσπάθειά του να διατηρήσει αρμονικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη δύσκολα διαφοροποιεί τους προσωπικούς από τους ομαδικούς στόχους. Όπως προκύπτει από την έρευνα των Ng et al. (2011) η αξιολόγηση εστιάζει στη θετική συμπεριφορά του αξιολογούμενου και χαρακτηρίζεται από επιείκεια σχετικά με τον βαθμό της εργασιακής αποδοτικότητας. Αποφεύγεται η αναλυτική και δυσμενής ανατροφοδότηση με τον φόβο της αποδυνάμωσης των ισχυρών, ομαλών και αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων (Drexler, et al., 2001). Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση που διενεργείται από μέλη της ομάδας και συνεκτιμά το συναισθηματικό δέσιμο και τις διαπροσωπικές σχέσεις αναμένεται να ασκήσει ισχυρή και θετική επίδραση στη συνολική εργασιακή επίδοση του αξιολογούμενου (Mishra & Roch, 2013) με αποτέλεσμα να χαίρει μεγαλύτερης αποδοχής και εκτίμησης από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

1.6. Ιστορική αναδρομή της αξιολόγησης

1.6.1. Ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α.

Στις Η.Π.Α. η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε σχεδόν από τις απαρχές του παιδαγωγικού επαγγέλματος στη χώρα (Delandshere, 1994). Κατά τον 18^ο αιώνα η αξιολόγηση γινόταν από τον κλήρο για τον έλεγχο τήρησης των θρησκευτικών αρχών

(Lewis & Leps, 1946) και από ομάδες επιθεωρητών που είχαν τη δυνατότητα να ασκούν απεριόριστο έλεγχο στην ποιότητα της διδασκαλίας και στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης (Marzano et al., 2011). Η αξιολογική διαδικασία εστίαζε περισσότερο σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως τον ενθουσιασμό του στην τάξη, τον τόνο της φωνής του, το ήθος του, τη διαγωγή του και τη συναισθηματική σταθερότητά του απέναντι στους μαθητές, τους συναδέλφους και την κοινωνία (Danielson & McGreal, 2000). Όμως, με την πάροδο του χρόνου οι αυξανόμενες ανάγκες για δημόσια εκπαίδευση μετατόπισαν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στην αναζήτηση περισσότερο παιδαγωγικών χαρακτηριστικών.

Τον 19^ο αιώνα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ελέγχου και διασφάλισης της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και της βελτίωσης των μαθητικών επιτευγμάτων (Robinson, 2009). Κατά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικών συνδέθηκε με την παροχή ανατροφοδότησης από τους επιθεωρητές και τη σύσταση πρακτικών αποτελεσματικής διδασκαλίας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας (Blumberg, 1985). Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} η επιστημονική κοινότητα των Η.Π.Α. (Thorndike, Cubberley, Wetzel) πρότεινε καινοτόμες ιδέες στον τομέα της εκπαίδευσης (μαθητοκεντρική διδασκαλία, διαφοροποίηση διδασκαλίας βάσει μαθητικών αναγκών, διαθεματικότητα, σύνδεση της μάθησης με τη ζωή), αλλά και τρόπους μέτρησης, ανάλυσης και αξιοποίησης πληροφοριών. Χαρακτηριστικά, το 1913 ο Joseph Taylor δημιούργησε βαθμολογικές κλίμακες για τη μέτρηση της ατομικής απόδοσης των εκπαιδευτικών (Sheppard, 2013), με σκοπό την παροχή ανατροφοδότησης που θα καθιστούσε τους εκπαιδευτικούς πιο παραγωγικούς και αποδοτικούς κατά τη διδασκαλία τους (Marzano et al., 2011).

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα η εκτόξευση του ρώσικου δορυφόρου Sputnik και η διακύβευση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας των Η.Π.Α. από την Ιαπωνία και

από άλλα κράτη (NCEE, 1983) αποτέλεσαν το έναυσμα για ποικίλες μεταρρυθμίσεις σχετικά με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Bracey, 2003). Ιδιαίτερα, κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970 σημαντική τάση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτέλεσε η «κλινική εποπτεία» (clinical observation), η οποία περιελάμβανε συνάντηση του αξιολογητή με τον εκπαιδευτικό πριν από τη διδακτική διαδικασία, παρακολούθηση της διδασκαλίας, αναστοχασμό της διδακτικής πράξης και ανάλυση των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη μάθηση (Cleaver et al., 2018). Από τη δεκαετία του 1970, μέσα στα πλαίσια ελέγχου της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης, οι πολιτείες των Η.Π.Α. προχώρησαν στην εφαρμογή περαιτέρω προγραμμάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα οποία παρουσίασαν αυξανόμενη τάση κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Μέχρι το 1991 περισσότερες από 45 πολιτείες των Η.Π.Α. είχαν εφαρμόσει τη νομοθεσία που καθιστούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη χορήγηση της άδειας άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών έπαιξαν η ποικιλομορφία των προγραμμάτων σπουδών και το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. Παράλληλα η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις για εκπαίδευση καλύτερης ποιότητας κατέστησαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως ένα μέσο αναζήτησης αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών και δεξιοτήτων. Όπως αναφέρεται στους στόχους του Εθνικού Συμβουλίου των Επαγγελματικών Διδακτικών Προτύπων (NBPTS, 2018) που αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται «να αναγνωριστούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν αποτελεσματικά τη μάθηση των μαθητών και να επιδείξουν υψηλού επιπέδου γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και δεσμεύσεις».

Για τον λόγο αυτό, το 2002 το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. έθεσε σε ισχύ τον νόμο «Κανένα παιδί δε θα εγκαταλειφθεί στην τύχη του» (No Child Left Behind-NCLB), με τον οποίο προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί με υψηλά προσόντα και αξιολογούνται βάσει των επιδόσεων των μαθητών σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου στα μαθήματα της Ανάγνωσης και των Μαθηματικών από την τρίτη τάξη του δημοτικού μέχρι τη δεύτερη τάξη του γυμνασίου. Οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών συνδέονται με επιβολή κυρώσεων στο σχολείο, όπως την πλήρη αναδιάρθρωσή του, την ιδιωτικοποίησή του μέχρι και την απόλυση του εκπαιδευτικού προσωπικού, χωρίς ωστόσο να λαμβάνονται υπόψη οι εξωτερικοί παράγοντες που ενδεχομένως να τις επηρεάζουν (οικονομικοί πόροι οικογένειας, ζήλος για μάθηση, δυνατότητα υποστήριξης μαθητών).

Το 2009 η κυβέρνηση του Barack Obama εισήγαγε το πρόγραμμα «Αγώνας Δρόμου προς την Κορυφή» (Race To The Top - RTTT), το οποίο προέβλεπε τη χορήγηση ομοσπονδιακών επιδοτήσεων (4,3 δισεκατομμύρια δολάρια) σε Πολιτείες που υιοθετούσαν την ανάπτυξη νέων συστημάτων εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Από τότε μέχρι σήμερα (2019) 32 Πολιτείες και η Περιφέρεια της Columbia έχουν αλλάξει ριζικά τα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησής τους. Παρόλο όμως που αυτά διαφοροποιούνται ανά Πολιτεία, η βασική δομή τους παραμένει η ίδια και συνοδεύεται από μια σειρά επιπρόσθετων μεταρρυθμίσεων (Rucinski & Diersing, 2014).

Το IMPACT είναι ένα από τα γνωστότερα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εφαρμόζεται στην πόλη Washington της Περιφέρειας της Columbia με σκοπό τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Σύμφωνα με αυτό η βαθμολογία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκύπτει από το συνυπολογισμό των επιδόσεων των μαθητών, της παρακολούθησης διδασκαλίας, της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του επαγγελματισμού τους. Ανάλογα με την τελική βαθμολογία, παρέχονται υψηλά οικονομικά κίνητρα στους εξαιρετικά αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, ενώ επιβάλλεται η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στους

εκπαιδευτικούς χαμηλής αποτελεσματικότητας (Rucinski & Diersing, 2014). Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η αριστεία των μαθητών μέσω της παροχής σαφώς διατυπωμένων προσδοκιών και της εξασφάλισης συχνής και ουσιαστικής ανατροφοδότησης (Gurl et al., 2016).

Ωστόσο, από το 2009 μέχρι το 2014 δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Weisberg et al., 2009). Ως εκ τούτου, με αφορμή ερευνητικά δεδομένα (Croft et al., 2015) που συνδέουν την ποιότητα της διδασκαλίας με τον βαθμό προόδου των μαθητών, η κυβέρνηση Obama θέσπισε το 2015 το νομοσχέδιο «Κάθε παιδί επιτυγχάνει» («Every Student Succeeds Act» - E.S.S.A.). Το E.S.S.A. προέβλεπε επιχορηγήσεις στις πολιτείες για την ανάπτυξη «αυστηρών, διάφανων και δίκαιων συστημάτων αξιολόγησης», τα οποία χρησιμοποιούσαν ως αξιολογικά κριτήρια τη διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού και τις επιδόσεις των μαθητών ως μέρος της μαθησιακής προόδου τους. Με τον τρόπο αυτό, παραχωρήθηκε στις πολιτείες η ευελιξία να αναπτύξουν αξιολογικά συστήματα, τα οποία καθιστούσαν ευδιάκριτη και σαφή τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους, αξιοποιώντας, περιορίζοντας ή σταδιακά εξαλείφοντας τον βαθμό προόδου των μαθητών ως κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Croft et al., 2018).

1.6.2. Ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες της από τα πρώτα χρόνια ίδρυσης του ελεύθερου ελληνικού κράτους, όπου ο Καποδίστριας ως κυβερνήτης της Ελλάδας επιχείρησε την οργάνωση και συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα στα πλαίσια αυτών των προσπαθειών το 1830 έγινε η σύσταση των πρώτων ελληνικών σχολείων και θεσπίστηκαν «Επιθεωρητικές επιτροπές» για την εποπτεία της σωστής εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου σε αυτά. Οι επιτροπές επιθεώρησης επιφορτίστηκαν με ποικίλες αρμοδιότητες και καθήκοντα, ανάμεσα στα

οποία ήταν η παρακολούθηση της διδακτικής διαδικασίας και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Γρόλλιος και συν., 2002).

Η δολοφονία του Καποδίστρια το 1831 προκάλεσε αναταραχή και αναρχία στην εκπαίδευση και η ανασύσταση του εκπαιδευτικού συστήματος τέθηκε σε νέες βάσεις με την άφιξη του Όθωνα. Μέσα στα πλαίσια άσκησης συστηματικότερου ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος η βαυαρική κυβέρνηση του Όθωνα θεσμοθέτησε το εκπαιδευτικό νομοθέτημα 11/1834 «περί δημοτικών σχολείων», με το οποίο εισήχθη ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή στην εκπαίδευση. Αυτός είχε τη γενική εποπτεία των δημοτικών σχολείων και ασκούσε έλεγχο στο διδακτικό προσωπικό, ενώ είχε τη δικαιοδοσία να επιβάλλει πειθαρχικές ποινές στους εκπαιδευτικούς που εκδήλωναν ανυπακοή στις κρατικές επιταγές. Μάλιστα, η άσκηση ελέγχου και εποπτείας αυξήθηκε το 1842, όταν εκδόθηκε ο «Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής», με τον οποίο επιβλήθηκαν επιπρόσθετοι κανόνες κοινωνικής διαγωγής και ηθικής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς και τον περίγυρό τους.

Το 1895 με τον νόμο ΒΤΜΘ «περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδύσεως» εισήχθη ο ρόλος του Νομαρχιακού Επιθεωρητή, ο οποίος συγκέντρωσε εποπτικά και διοικητικά καθήκοντα. Αυτός είχε την υποχρέωση να επιθεωρεί τα σχολεία κάθε εξάμηνο, να ασκεί πειθαρχική εξουσία και να συγκαλεί κατά την περίοδο των θερινών διακοπών επιμορφωτικά προγράμματα για παιδαγωγικά ή μεθοδολογικά ζητήματα. Επίσης, ασκούσε εποπτεία και έλεγχο της διαγωγής των δασκάλων και κατέθετε εκτενή έκθεση βάσει της οποίας κρινόταν η προαγωγή ή η απόλυσή τους. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1911, με τον νόμο 3828 καθιερώθηκε η μονιμότητα των επιθεωρητών με αποτέλεσμα να ενισχυθούν οι αρμοδιότητές τους. Παράλληλα, συγκροτήθηκε πενταμελές Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Σ.Δ.Ε.) στην Αθήνα, το οποίο ασκούσε πειθαρχική εξουσία στο προσωπικό των Διδασκαλείων και στους επιθεωρητές προς αποφυγή αυθαιρεσιών, ενώ είχε γνωμοδοτικές αρμοδιότητες για παιδαγωγικά ζητήματα, όπως προγράμματα διδασκαλίας, σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.

Ωστόσο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είχε ελάχιστη σχέση με τις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας και χρησιμοποιείτο για τον έλεγχο υλοποίησης των επιβεβλημένων αποφάσεων της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Μέχρι το 1964 το Υπουργείο Παιδείας ασκούσε αυστηρό έλεγχο των εκπαιδευτικών μέσα από μια σειρά επάλληλων πολυπρόσωπων συμβουλίων (Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, Γνωμοδοτικό και Διοικητικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια κ.ά.) και τη θεσμοθέτηση νόμων (Ν. 240/1914, Ν. 4229/1929) που καταπίεζαν την ελεύθερη και δημοκρατική έκφραση. Με τον τρόπο αυτό ενισχυόταν η αυστηρά ελεγχόμενη συγκεντρωτική δομή της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν από τον επιθεωρητή όχι μόνο για την επιστημονική κατάρτιση, τη διδακτική και διοικητική ικανότητά τους, αλλά με βάση τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους, τον ιδιωτικό βίο, την κοινωνική δράση, τα πολιτικά φρονήματα, την ευσυνειδησία και τη φιλοπονία τους (Παπαδανιήλ, 2011).

Το 1964 με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως» ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) μέσα στα πλαίσια της προσπάθειας να διαχωριστεί η παιδαγωγική και επιστημονική λειτουργία της εκπαίδευσης από το διοικητικό μέρος της. Έτσι, το Π.Ι. ως αυτοτελής δημόσια υπηρεσία ανέλαβε την «επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών ζητημάτων, την επιμόρφωση του εποπτικού και του διδακτικού προσωπικού της Δημόσιας Εκπαίδευσης, καθώς και την εποπτεία της λειτουργίας των σχολείων όλων των τύπων». Ωστόσο, το δικτατορικό καθεστώς της Ελλάδας το χαρακτήρισε ως διαβρωτικό θεσμό για την ασφάλεια της χώρας και το κατάργησε με τον Α.Ν. 59/1967.

Για την άσκηση αυστηρού ελέγχου των εκπαιδευτικών η Δικτατορία εισήγαγε το Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970 με το οποίο δημιούργησε ένα σύστημα διοίκησης και

πολλαπλού επιθεωρητισμού, αξιοποιώντας ποικίλα εποπτικά όργανα (Διευθυντής του σχολείου, Επιθεωρητής, Νομαρχιακός Επιθεωρητής, Γενικός Επιθεωρητής και Εκπαιδευτικός Σύμβουλος). Ωστόσο, ακόμα και μετά την πτώση του Δικτατορικού καθεστώτος ο Επιθεωρητής συνέχισε να αποτελεί βασικό παράγοντα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Μάλιστα, σύμφωνα με το άρθρο 60 του Ν. 309/1976 η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γινόταν με «εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων» στους παρακάτω τομείς: α) Επιστημονικό (επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδές, πτυχία), β) Διδακτικό (παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα), γ) Διοικητικό (διοικητική δεξιότητα), δ) Ευσυνειδησία (υπηρεσιακή ευσυνειδησία, ηθικές αμοιβές), και ε) Δράση και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας (ήθος, χαρακτήρας, κοινωνική παράσταση και δράση, ποινές).

Κατά τη διάρκεια της Μεταπολίτευσης η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική κατάρτιση και παιδαγωγική καθοδήγηση ήταν έκδηλη (Μπάκας, Θ. 2009) και το αίτημα των εκπαιδευτικών για κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή ήταν επιτακτικό. Οι εξελισσόμενες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος και οι συνεχείς μετεξελίξεις του θεσμού του επιθεωρητή οδήγησαν στην κατάργησή του το 1981 και με τη θεσμοθέτηση του Ν. 1304/1982 εισήχθη ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην Εκπαίδευση. «Έργο του Σχολικού Συμβούλου ήταν η επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης» (Ν. 1304/1982).

Ωστόσο, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων ήταν ασαφή με αποτέλεσμα να χρειαστεί να καθοριστούν λεπτομερώς με μεταγενέστερο Προεδρικό Διάταγμα 214/1984. Ένα χρόνο μετά, η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού εντάχθηκε πλέον επίσημα στις αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου (Ν.1566/1985) και η εκπαιδευτική αξιολόγηση απέκτησε πιο συμβουλευτικό και

καθοδηγητικό χαρακτήρα. Ωστόσο, οι συνδικαλιστικές πιέσεις που ασκήθηκαν εκείνη την περίοδο ανάγκασαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να παραμείνει ανενεργή μέχρι το 1993.

Με το Π.Δ. 320/1993 το Υπουργείο Παιδείας επανέφερε το θέμα της αξιολόγησης, η οποία για πρώτη φορά συνδέθηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως «εκτίμησης της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης» και γινόταν από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογούσε την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική-διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού, ενώ ο Διευθυντής ασκούσε αξιολόγηση της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και της συνεργασίας-επικοινωνίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τους μαθητές και τους γονείς. Στη συνέχεια, συντάσσονταν εκθέσεις αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, οι οποίες συνοδεύονταν από περιγραφικό και αριθμητικό προσδιορισμό των αξιολογητικών στοιχείων σε αντίστοιχη βαθμολογική κλίμακα. Ωστόσο, η βαθμολογική κλίμακα προκάλεσε έντονη δυσαρέσκεια και αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς, καθώς συνδέθηκε με την επαναφορά του θεσμού του επιθεωρητή και του ασφυκτικού ιδεολογικού ελέγχου. Επομένως, στις 21/11/1994 η υλοποίηση του παραπάνω Προεδρικού Διατάγματος απετράπη και η διαδικασία της αξιολόγησης ανεστάλη, προκειμένου να επανεξεταστεί σε μελλοντικό χρόνο.

Λίγα χρόνια αργότερα, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών επανήλθε στο προσκήνιο με την ψήφιση του Ν.2525/1997. Σύμφωνα με αυτόν, η άσκηση της αξιολογικής διαδικασίας προβλεπόταν να γίνεται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, και τους Σχολικούς Συμβούλους. Επίσης, συστάθηκε το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των στελεχών εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας,

και ιδρύθηκε η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) για την εποπτεία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των μελών του Σ.Μ.Α. και των Σχολικών Συμβούλων.

Με μεταγενέστερη υπουργική απόφαση (Δ2/1938/26-2-1998) τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των οργάνων αξιολόγησης (Διευθυντής σχολικής μονάδας, Προϊστάμενοι γραφείου και διεύθυνσης εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος) καθορίστηκαν λεπτομερώς και προσδιορίστηκαν με σαφήνεια, ενώ παράλληλα εισήχθη η υποχρέωση σύνταξης έκθεσης αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας από πενταμελή επιτροπή, που είχε οριστεί από τον σύλλογο διδασκόντων. Όμως, για ακόμα μια φορά η εφαρμογή της αξιολόγησης παρέμεινε ανενεργή λόγω εντάσεων που προκλήθηκαν από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι οποίες χαρακτήρισαν τη διαδικασία της αξιολόγησης ως δημαγωγική και προσχηματική (Μποφυλάτος, 1998).

Μέσα στα πλαίσια αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης το 2002 με τον Ν.2986 προτάθηκε ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης με τον σαφή διαχωρισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων ανατέθηκε στην αρμοδιότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), ενώ η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Επίσης, με τον συγκεκριμένο νόμο εισήχθη το πυραμιδωτό σύστημα αξιολόγησης με το οποίο η αξιολογική διαδικασία απέκτησε καθολικό χαρακτήρα και επεκτάθηκε σε ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ωστόσο, ασκήθηκε έντονη κριτική για τη μεγάλη συγκέντρωση εξουσίας στο Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι, καθώς και για την κατακερμάτιση και ποσοτικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, πυροδοτήθηκαν έντονες αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και για ακόμα μια φορά η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έμεινε ανεφάρμοστη.

Το 2010 με τον Ν.3848 ενισχύθηκε το ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης ή εσωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με την εγκύκλιο 37100/Γ1-31/03/2010 στόχος του ήταν «η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που τη συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους θα οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας». Για την επίτευξη αυτού του στόχου, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτική μονάδα όφειλε να συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογείται η συνολική απόδοσή της, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης, καθώς και οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ παράλληλα διατυπώνονταν προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους είχε την ευθύνη κατάρτισης του προγράμματος δράσης και της έκθεσης αξιολόγησης, τα οποία έπρεπε να γνωστοποιηθούν στους μαθητές και στον σύλλογο γονέων, να δημοσιευθούν στο διαδίκτυο -στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης- και να υποβληθούν στο Κ.Ε.Ε. Ωστόσο, ο μηχανισμός αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών δε συνδυαζόταν με κάποια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης. Αυτό αφενός μείωνε τον βαθμό εγκυρότητας της αξιολογικής διαδικασίας (Nevo, 2001), αφετέρου περιόριζε τις αντιστάσεις των Ελλήνων, καθώς η εξωτερική αξιολόγηση είχε ταυτιστεί από την πλειονότητα των Ελλήνων με τον θεσμό του επιθεωρητή (Μαρκόπουλος & Λουρίδας, 2010).

Μέσα στα πλαίσια εφαρμογής ενός οριστικού συστήματος αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση εκδόθηκε το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, στο οποίο γίνεται λεπτομερής αναφορά στα όργανα αξιολόγησης, τη διαδικασία διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τους ποσοστιαίους συντελεστές αξιολογικής βαρύτητας. Με το παραπάνω διάταγμα παρέχεται πλέον στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός του έργου τους (ελλιπής, επαρκής, πολύ καλός ή εξαιρετικός), συνοδευόμενος από αριθμητική κλίμακα

βαθμολόγησης των κριτηρίων που σχετίζονται με τη φύση του εκπαιδευτικού έργου και την υπαλληλική ιδιότητά τους. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται προσπάθεια να αποκτήσει η αξιολόγηση έναν όσο το δυνατόν πληρέστερο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό χαρακτήρα με απώτερο στόχο «τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του διοικητικού τους έργου» (Π.Δ. 152/2013). Ωστόσο, η έλλειψη αναφοράς στο χαρακτηριστικό της ανατροφοδότησης ή στον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης πυροδοτεί ποικίλες αντιδράσεις κατά την εφαρμογή του αξιολογικού συστήματος. Επιπρόσθετες επιφυλάξεις εκφράζονται για τον βαθμό συνεκτίμησης της ομοιογένειας ή της ετερογένειας της σχολικής τάξης (Αναστασίου, 2014), καθώς και για τις κοινωνικές-γεωγραφικές συνθήκες που ενδεχομένως επηρεάζουν και διαμορφώνουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Φατούρου & Καββαδίας, 2013).

Στην προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να αναπτυχθούν σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα εισήχθη εκ νέου ο θεσμός της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας με την εγκύκλιο Γ1/190089/10-12-2013. Με τη διεξαγωγή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης προβλεπόταν να γίνει ανάδειξη των αξιόλογων επιτευγμάτων της σχολικής μονάδας και επισήμανση των αδυναμιών της με απώτερο σκοπό την ανάληψη πρωτοβουλιών, την εφαρμογή βελτιωτικών δράσεων και τη διάχυση καλών πρακτικών. Για τον σκοπό αυτό, προβλεπόταν η συγκρότηση ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών, οι οποίοι διερευνούσαν τα δεδομένα της σχολικής μονάδας, λάμβαναν υπόψη τις αδυναμίες, τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες και τις προτεραιότητές της και συνέτασσαν ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Στο τέλος του σχολικού έτους υποβαλλόταν από τον διευθυντή Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου στο Δίκτυο Πληροφόρησης της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) με την καταγραφή αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάπτυξη των προτεινόμενων παιδαγωγικών διαδικασιών.

Ωστόσο, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας παρέμεινε ανενεργή το 2015. Σύμφωνα με την έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. για την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας η επαναφορά της ως αποτελεσματικής πρακτικής στην εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολογική διαδικασία (OECD, 2017). Κι αυτό, διότι έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως σημαντικό μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, με στόχο να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα συνεχούς ανάπτυξης τόσο των σχολείων όσο και των εμπλεκόμενων φορέων τους.

Παρόλα αυτά, από τα παραπάνω προκύπτει ότι ανεξάρτητα από τον αριθμό των νόμων, των προεδρικών διαταγμάτων, των υπουργικών αποφάσεων και των εγκυκλίων που εκδόθηκαν για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει παραμείνει στάσιμη από το 1980 και εξής (2019). Μολονότι υπάρχει ένας αξιολογος αριθμός ερευνητικών προσπαθειών που τονίζουν τη σημαντικότητα και την ανάγκη εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η αξιολογική διαδικασία έχει προκαλέσει τόσες αντιπαραθέσεις και έχει συναντήσει τόσες αντιστάσεις κατά την εφαρμογή της που πλέον εγείρει έντονο προβληματισμό στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.

1.7. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση

1.7.1. Στάσεις εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει αρκετά την επιστημονική κοινότητα των Η.Π.Α. και έχει αποτελέσει το έναυσμα για τη διεξαγωγή ποικίλων ερευνών. Σύμφωνα με τον Stronge (2006) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους διαφοροποιούνται και διαμορφώνονται ανάλογα με την εμπειρία τους, τους σκοπούς της αξιολόγησης, τα δομικά στοιχεία του αξιολογικού συστήματος, τον σχεδιασμό και

τον τρόπο εφαρμογής του εκάστοτε συστήματος αξιολόγησης. Από τα συμπεράσματα των ανασκοπούμενων ερευνών προκύπτει ότι οι αντιλήψεις των αμερικανών εκπαιδευτικών είναι τόσο θετικές όσο και αρνητικές απέναντι στην αξιολόγησή τους.

Σε αρκετές έρευνες (Acheson & Gall, 2003• Garet et al., 2017• Junor-Carty, 2017) η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως χρήσιμη και υποστηρικτική για τη διδακτική διαδικασία τους, καθώς αναγνωρίζεται ως μέσο εντοπισμού των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους (Darling-Hammond, 2013), αλλά και ως εργαλείο παροχής ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Howard & Gullickson, 2010). Ιδιαίτερα, οι νέοι εκπαιδευτικοί (με προϋπηρεσία 1-5 χρόνια) στην έρευνα του Goldberg (2018) έχουν πολύ θετικότερη άποψη από τους έμπειρους συναδέλφους τους (με προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 16 χρόνια). Είναι πιο δεκτικοί στη δομημένη ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό σχετικά με τη διδακτική διαδικασία τους, με αποτέλεσμα να εκλαμβάνουν την αξιολόγηση ως μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης που εντοπίζει τις αδυναμίες τους και προτείνει βελτιωτικές παρεμβάσεις. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία με έντονα συναισθηματικό χαρακτήρα, που συχνά προκαλεί στους εκπαιδευτικούς τον φόβο μιας αρνητικής αξιολόγησής τους, αλλά συνάμα προωθεί τον αναστοχασμό τους (Danielson & McGreal, 2000) και συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους (Willey et al., 2018).

Ωστόσο, στην έρευνα του Goldberg (2018) οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ουδέτερη ή αρνητική στάση για τη διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς αντιτίθενται στην ανάγκη να αποδείξουν τις διδακτικές ικανότητές τους ή αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως άτομα με εσωτερικά κίνητρα και διδακτικές δεξιότητες, τις οποίες είναι δύσκολο να διαφοροποιήσουν σε περίπτωση μιας αρνητικής αξιολόγησης. Παρόμοια στάση εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Thompson (2014), καθώς θεωρούν ότι αυτή συνδέεται ελάχιστα με την επαγγελματική εξέλιξή τους.

Στις έρευνες των Pizzi (2009) και Flores (2012) μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας εκφράζει αμφιβολίες για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αξιολογικών αποτελεσμάτων, καθώς υποστηρίζει ότι αυτά εμφανίζουν χαμηλό βαθμό αντικειμενικότητας και προκύπτουν από την υποκειμενική κρίση και την έλλειψη επιμόρφωσης των αξιολογητών. Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται η αντίληψη ότι η αξιολόγηση στηρίζεται σε αυθαίρετα κριτήρια, με αποτέλεσμα να προκαλεί συχνά φόβο, άγχος και ηττοπάθεια στους εκπαιδευτικούς (Sheppard, 2013), προκαλώντας την αντίστασή τους τόσο στη διαδικασία της αξιολόγησης όσο και στις ενδεχόμενες αλλαγές που αυτή μπορεί να επιφέρει (Lasky, 2005).

Στην έρευνα του Reeves (2004) η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση αποδίδεται στα συναισθήματα ματαίωσης και μη συμμετοχής τους στη διαδικασία, καθώς υποστηρίζουν ότι οι απόψεις τους συχνά υποτιμώνται και παραβλέπονται κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των συστημάτων αξιολόγησης. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Tuma et al. (2018), όπου υψηλό ποσοστό της εκπαιδευτικής κοινότητας πιστεύει ότι οι απόψεις της δεν εισακούονται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε περιφερειακό (76%), πολιτειακό (95%) και εθνικό (94%) επίπεδο.

Παρομοίως, στην έρευνα της Donaldson (2012) οι εκπαιδευτικοί με υψηλή βαθμολογία διδακτικής απόδοσης (3, 4 και 5) θεωρούν ότι η αξιολόγηση συμβάλλει ελάχιστα στη διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών τους, παρόλο που οι ίδιοι προέβησαν σε τροποποιήσεις της στοχοθεσίας των μαθημάτων τους βάσει των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών τους. Κάτι ανάλογο διαφαίνεται και από τις έρευνες των Engram (2007) και Marks (2005), όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσπιστία ως προς τη συμβολή της αξιολόγησης στην αύξηση των μαθητικών επιδόσεων ή της βελτίωσης της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην έρευνα της Donaldson (2012) οι εκπαιδευτικοί που συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία διδακτικής αποτελεσματικότητας (1 και 2) θεωρούν ότι η

αξιολόγησή τους μπορεί να ασκήσει επίδραση στη διδασκαλία, την προετοιμασία και τον σχεδιασμό του μαθήματός τους, επηρεάζοντας τις επιδόσεις των μαθητών στις τυποποιημένες εξετάσεις (standardized tests).

Από την έρευνα των Tuma et al. (2018) αναδύεται το γεγονός ότι η αξιολόγηση έχει βελτιωτικό χαρακτήρα, μόνο όταν συνοδεύεται από ανατροφοδότηση. Από τη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος (75%) των εκπαιδευτικών που έλαβαν ανατροφοδότηση ύστερα από επίσημη παρακολούθηση της διδασκαλίας τους βελτίωσε τις διδακτικές πρακτικές του. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας των Mielke & Frontier (2012), σύμφωνα με την οποία η παροχή ανατροφοδότησης σε μη τακτά χρονικά διαστήματα ασκεί ελάχιστη επίδραση στη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Tuma et al. (2018) που έλαβαν ανατροφοδότηση συχνότερα από μία φορά τον χρόνο διαμόρφωσαν πολύ θετικότερη άποψη για το σύστημα αξιολόγησης και γενικότερα για την αξιολογική διαδικασία.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν θετική αντίληψη για την ανατροφοδότηση, όταν αυτή παρέχεται συστηματικά και άμεσα από τους αξιολογητές (Campbell, 2013), είναι εύστοχη και υψηλής ποιότητας (Curran, 2014) και συνδέεται με ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Howard & Gullickson, 2010). Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται με επαγγελματισμό και αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην αξιολογική διαδικασία (Wilson & Natriello, 1989). Αισθάνονται ότι τους δίνεται η δυνατότητα να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους και να αυξήσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να ενισχύουν τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Curran, 2014) και να διαμορφώνουν θετικότερη άποψη για τη διαδικασία της αξιολόγησης (Garet et al., 2017).

Από τις έρευνες της Louis (2007) και του Zalis (2001) προκύπτει ότι σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς κατά την αξιολογική διαδικασία παίζει η σχέση εμπιστοσύνης

που αναπτύσσεται μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου, καθώς «οι εκπαιδευτικοί που εμπιστεύονται και εκτιμούν τον αξιολογητή τους είναι πιο πιθανό να επωφεληθούν από τη διαδικασία της αξιολόγησης» (Coleman, 1992). Οι συχνές παρακολουθήσεις διδασκαλίας και ο μετέπειτα αναστοχασμός ενδυναμώνουν τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και του αξιολογητή με συνέπεια να αυξάνεται ο βαθμός αυθεντικότητας της επικοινωνίας τους και, κατά συνέπεια, της ποιότητας της αξιολογικής διαδικασίας (Campbell, 2013). Μάλιστα, από τις έρευνες των Harris & Sass (2014) και Goldberg (2018) προκύπτει ότι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την αξιολόγησή τους σε ένα ανώτερο στέλεχος στη διοικητική ιεραρχία, με προτίμηση τον διευθυντή ή τον υποδιευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας, παρά κάποιον επικεφαλής ενός τμήματος του Υπουργείου.

Επιπρόσθετα, από την έρευνα των Acheson & Gall (2003) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α. ενδιαφέρονται περισσότερο για τους αξιολογικούς δείκτες και τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης παρά για την αξιολόγηση ως έννοια. Δηλαδή εκφράζουν την ανάγκη για ένα καλά δομημένο και διαυγές σύστημα αξιολόγησης (Feeney, 2007), το οποίο θα τους ενημερώνει με σαφήνεια για τους στόχους, τις προσδοκίες (Wilson & Natriello, 1989), τα κριτήρια (Pizzi, 2009) και τη διαδικασία της αξιολόγησης. Μάλιστα, την ανάγκη για σαφήνεια αναγνώρισαν οι Tuytens & Devos (2009) και Fullan (2001), οι οποίοι τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν σαφείς οδηγίες κατά την εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος, προκειμένου να το θεωρήσουν εφαρμόσιμο και κατανοητό. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να αντιληφθούν τη χρησιμότητά του, θα αισθανθούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του και εν τέλει θα το αποδεκτούν.

1.7.2. Στάσεις εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει εμπλουτίσει την ελληνική βιβλιογραφία με πλούσιο επιστημονικό υλικό, ενώ έχει

αποτελέσει αφορμή για τη διεξαγωγή μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών ερευνών, από τις οποίες διακρίνεται πως οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση είναι σε γενικές γραμμές θετικές. Αν και στην έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006) ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (42,3%) τάχθηκε αρνητικά και με σκεπτικισμό απέναντι στην αξιολογική διαδικασία, ωστόσο από τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Ζουγανέλη και συν., 2008· Αθανασίου & Ξηνταράς, 2008· Κρέκης, 2012) διαφαίνεται ότι η αξιολόγηση αναγνωρίζεται από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών ως ένα μέσο βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας του έργου τους.

Χαρακτηριστικά στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 67%) συνδέουν την αξιολόγηση με την αναγνώριση και την αναβάθμιση του κοινωνικού και επαγγελματικού κύρους τους. Παρομοίως, από την έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) προκύπτει ότι η αξιολογική διαδικασία συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, εντοπίζει και επισημαίνει τις αδυναμίες του, ενώ παρέχει καθοδήγηση και ηθική ανταμοιβή, περιορίζοντας «τα φαινόμενα αδιαφορίας και χαλάρωσής» του. Από την έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006) διαφαίνεται ότι η αξιολόγηση έχει ρόλο ανατροφοδοτικού μηχανισμού που συμβάλλει στην αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα για τους άπειρους εκπαιδευτικούς ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης μπορεί να λειτουργήσει ως διαγνωστικός, ενισχυτικός, δυναμικός και επωφελής παράγοντας, όταν παρέχεται με συνεχή και συστηματικό τρόπο από άρτια (επιστημονικά και διδακτικά) καταρτισμένους αρμόδιους φορείς (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006).

Στην έρευνα των Ζουγανέλη και συν. (2008) η αξιολόγηση ερμηνεύεται ως «ένας τρόπος να αναλάβουν οι ίδιοι [οι εκπαιδευτικοί] τις ευθύνες που τους αναλογούν». Ωστόσο, από την έρευνα του Γκέκα (2011) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια δυναμική και πολυδιάστατη αξιολόγηση, η οποία θα «επιτρέπει την υποβολή

ένστασης και θα αποσκοπεί στην ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». Προς την ίδια κατεύθυνση για την αξιολόγηση τάσσεται και η έρευνα των Ρεκαλίδου & Μούσχουρα (2005), από την οποία αναδύεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για προσωπική συζήτηση με τον αξιολογητή σχετικά με την ανατροφοδότηση της αξιολόγησής τους.

Ωστόσο, η Ζουγανέλη και συν. (2008) αναγνωρίζουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρόκειται για ένα περίπλοκο ζήτημα, το οποίο εγείρει ποικίλες αντιδράσεις και επιφυλάξεις από την εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, πολλοί ενδοιασμοί εκφράζονται ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του τρόπου αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003· Νανούρης, 2003). Από την έρευνα του Κρέκη (2012) αναδύεται μια καχυποψία ως προς τον βαθμό αντικειμενικότητας ενός συστήματος αξιολόγησης, το οποίο ενδέχεται να επηρεάζεται από «υποκειμενικές κρίσεις και προσωπικές παρεμβάσεις» των αξιολογητών.

Στην έρευνα των Ανδρεάδη & Μαγγόπουλου (2006), πέρα από τον βαθμό αντικειμενικότητας των αξιολογικών κριτηρίων και της αξιοπιστίας των αξιολογητών, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες για την ενδεχόμενη ανάπτυξη «πελατειακών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων», τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και τον ελεγκτικό χαρακτήρα που μπορεί να αποκτήσει η αξιολόγηση. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση ενέχει τον κίνδυνο να αντιμετωπίζεται ως μηχανισμός ασφυκτικού ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών, ο οποίος τους ενοχοποιεί για τις αδυναμίες τους, τους στοχοποιεί για τα προβλήματα της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη και συν., 2008) και επηρεάζει τις ανθρώπινες σχέσεις στο περιβάλλον του σχολείου (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003).

Συμπληρωματικά, στην έρευνα του Γκέκα (2011) οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις «ως προς τη μέθοδο, τον τρόπο διενέργειας, τους φορείς αξιολόγησης, τα

αξιολογικά κριτήρια και τον σκοπό της». Σε όλα αυτά η Αναστασίου (2014) συμπληρώνει τη σημασία των εν δυνάμει αρνητικών παραμέτρων (αριθμός μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής ή γηγενών και μη γηγενών μαθητών στην ίδια τάξη, οικονομική αδυναμία εκπαιδευτικών για επιμόρφωση) που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Μάλιστα, όπως προκύπτει από την έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006), οι εκπαιδευτικοί δείχνουν έντονο προβληματισμό για την επίδραση του άγχους στην απόδοσή τους κατά τη διδασκαλία, καθώς και για τον κίνδυνο «άδικης μεταχείρισης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού» από μη κατάλληλα εκπαιδευμένα άτομα κατά τη διεξαγωγή μιας αντικειμενικής αξιολόγησης.

Αρκετές έρευνες αναφέρουν στα συμπεράσματά τους την ανάγκη εφαρμογής ποικίλων μεθόδων και φορέων αξιολόγησης, όπως της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ύστερα από κατάλληλη επιμόρφωση (Χαρίσης, 2011• Κιρκιλανίδου, 2012• Κρέκης, 2012), του σχολικού συμβούλου (Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλου, 2005• Μαντζιαρλή, 2010), του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου (Κρέκης, 2012) ή του διευθυντή (Χαϊδεμενάκου, 2006). Επίσης, ο Ματσαγγούρας (2012) προτείνει τη θεσμοθέτηση ενός ανεξάρτητου φορέα ή μιας αρχής εποπτείας, προκειμένου να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας, ενώ οι Κασιμάτη & Γιαλαμάς (2003) προτείνουν τη σύσταση ενός «ειδικού επιστημονικού σώματος αξιολογητών με διακομματική συγκρότηση».

1.8. Αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Στο 8^ο Συνέδριό της η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997) αναφέρεται στην αξιολόγηση ως «μια ενεργό διαδικασία ανάλυσης και ανάδειξης των ουσιαστικών προβλημάτων του σχολείου σε μία κατεύθυνση

προώθησης και επίλυσής τους με βάση τις επιλογές» των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μία συλλογική και προσωπική προσπάθεια απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων του εκπαιδευτικού κλάδου, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί «με συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και με τη συνεργασία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τους συνδικαλιστικούς φορείς». Ωστόσο, η Ο.Λ.Μ.Ε. (1997) υποστηρίζει ότι «όσο διατηρείται και ενισχύεται το προσωποπαγές, ιεραρχικό, γραφειοκρατικό και αυταρχικό σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης (Ν.2043/1992), οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα είναι αναπόφευκτα διαδικασία συμμόρφωσης και ελέγχου, που θα διαιωνίζει την ισχύουσα τάξη πραγμάτων» και θα έχει «πολιτικο-ιδεολογική αναφορά».

Για τον λόγο αυτό, οι συνδικαλιστικοί φορείς διατυπώνουν έντονες ενστάσεις για τον τρόπο εφαρμογής της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς υποστηρίζουν ότι αποσυνδέει τη διαδικασία της αξιολόγησης από τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της, «αποδομεί το δημόσιο σχολείο και εντείνει τις ταξικές ανισότητες» (Δ.Ο.Ε., 2013). Χαρακτηριστικά, σε ανακοίνωσή της η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε., 2013) κάνει λόγο για προσχηματικό «διάλογο» της κυβέρνησης με τους συνδικαλιστικούς φορείς, αγνοώντας τις προτάσεις τους για την εφαρμογή μιας «ανατροφοδοτικής, γνήσιας παιδαγωγικής διαδικασίας ουσιαστικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου» (Δ.Ο.Ε., 2013).

Σε μεταγενέστερη ανακοίνωσή της (2014) η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει ότι η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας εφαρμόζει μονομερείς αποφάσεις, μέσω των οποίων η έννοια της αξιολόγησης λειτουργεί ως εργαλείο κατηγοριοποίησης του εκπαιδευτικού κόσμου. Η αξιολόγηση δηλαδή αντιμετωπίζεται ως ένα πολιτικό μέτρο, το οποίο καλλιεργεί τον συμβιβασμό των εκπαιδευτικών στις επιταγές της κυβέρνησης και, κατ' επέκταση, προάγει τη χειραγώγησή τους προσβάλλοντας την ατομική ευθύνη

τους, ακυρώνοντας την επιστημονική κατάρτισή τους και περιορίζοντας την ελεύθερη δράση και δημιουργικότητά τους (Αναστασίου, 2014).

Από τις ανακοινώσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων προκύπτει επίσης ότι η αξιολογική διαδικασία συνδέεται με ένα «νέο πειθαρχικό δίκαιο» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2014), το οποίο αποκτά τιμωρητικό χαρακτήρα μιας ελεγκτικής και γραφειοκρατικής διαδικασίας, που στοχεύει στη βαθμολογική-μισθολογική στασιμότητα, τη διαθεσιμότητα και τις απολύσεις των εκπαιδευτικών (Δ.Ο.Ε., 2013). Ιδιαίτερα με τον νόμο 4547/2018 για την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών δομών ασκείται αυστηρή επιτήρηση και πειθαρχικός έλεγχος των εκπαιδευτικών μέσα από μια σειρά ιεραρχικά διαμορφωμένα διοικητικά όργανα. Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζεται ότι η πολιτική ηγεσία επιδιώκει «να υποβαθμίσει και να συρρικνώσει τη Δημόσια Δωρεάν παιδεία, να αλλοιώσει τον ενιαίο χαρακτήρα της και να προωθήσει το αυτόνομο, ταξικά διαφοροποιημένο σχολείο της ημιμάθειας, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των επιχειρήσεων και της κινητικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2014).

Επιπρόσθετα, από τον συνδικαλιστικό λόγο συνάγεται το συμπέρασμα ότι με την αξιολόγηση «επιχειρείται να αθωωθούν οι κυβερνητικές ευθύνες για τις αντικατασκευαστικές πολιτικές» (Ο.Λ.Μ.Ε., 2014) και να μετακυληθούν στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τη σχολική μονάδα για την αποδόμηση, την υποβάθμιση και τη συρρίκνωση του δημόσιου σχολείου. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό και δυσπιστία από τα συνδικαλιστικά όργανα, βαθαίνοντας το χάσμα διαλόγου μεταξύ της κυβέρνησης και του εκπαιδευτικού κόσμου.

Παράλληλα οι επιφυλάξεις των συνδικαλιστικών φορέων αντανακλούν την ανάγκη να μετασχηματιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα και να εφαρμοστούν διορθωτικές παρεμβάσεις, που δημιουργούν συναίσθηση υπευθυνότητας, αναβαθμίζουν τον

παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και προάγουν την αξιοκρατία στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, προτείνουν τη συλλογική αξιολόγηση από «εκπαιδευτικούς, και όχι από μονοπρόσωπα όργανα, [με στόχο] την ανίχνευση των προβλημάτων και τον σχεδιασμό των αναγκαίων παρεμβάσεων στην κατεύθυνση της ουσιαστικής ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του δημόσιου σχολείου» (Δ.Ο.Ε., 2014).

Συνάμα τονίζουν την ανάγκη να ξεκινήσει το κράτος τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του αναπτύσσοντας έναν ειλικρινή και ουσιαστικό διάλογο αποτίμησης «όλων των παραγόντων που επιδρούν και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον (υποδομές, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, οργάνωση, επιμόρφωση)» (Δ.Ο.Ε., 2013). Με τον τρόπο αυτό, οι συνδικαλιστικοί φορείς αναμένουν ότι η αξιολόγηση θα ανακτήσει τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της, ο οποίος αποβλέπει στη βελτίωση της παιδαγωγικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και, κατά συνέπεια, στην ανάπτυξη και αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης.

Μέρος δεύτερο: Εμπειρική προσέγγιση

2.1. Αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών διαφαίνεται ότι ο ρόλος της αξιολόγησης θεωρείται ωφέλιμος για τη βελτίωση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, όταν η αξιολόγηση έχει αναπτυξιακό παρά γραφειοκρατικό χαρακτήρα, διευκολύνεται ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών και προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξή τους (Παρασκευόπουλος, 2004). Παράλληλα, διευρύνονται οι γνώσεις τους, ενδυναμώνονται οι δυνατότητές τους και εμπλουτίζονται οι εκπαιδευτικές μέθοδοι διδασκαλίας τους, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η απόδοσή τους, να αναβαθμίζεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου τους και να παρατηρείται σημαντική πρόοδος στις επιδόσεις των μαθητών τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία προσωπικότητας του Rogers (2003), μια καινοτομία είναι πολύ πιθανό να γίνει αποδεκτή και να υιοθετηθεί, όταν εκλαμβάνεται ότι έχει θετικό αντίκτυπο για τον ενδιαφερόμενο. Επομένως, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους κρίνεται αναγκαία και χρήσιμη, καθώς αυτές μπορούν να αναλύσουν τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις ανησυχίες και τις επιφυλάξεις των ενεργών φορέων της εκπαίδευσης, και, κατ' επέκταση, να ερμηνεύσουν τη στάση τους για την αποδοχή ή την απόρριψη ενός συστήματος αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Εκτός τούτου όμως αποτελούν πολύτιμη γνώση και για τους νομοθέτες της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συμβάλλουν με ουσιαστικό τρόπο στον αρτιότερο σχεδιασμό και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος.

Ωστόσο, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μιας χώρας διαφοροποιούνται ως προς τις πρακτικές εφαρμογής της αξιολόγησης, καθώς

επηρεάζονται από τη διαφορετική κουλτούρα αξιολόγησης και τις κοινωνικο-πολιτιστικές πολιτικές της (Brown et al., 2011). Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να αναδειχθεί η σημασία του ρόλου της αξιολογικής κουλτούρας στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, καθώς η καλλιέργειά της μπορεί να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Αν και έχει διενεργηθεί πλήθος ερευνών για τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους, από τη βιβλιογραφική και ερευνητική επισκόπηση στον ελληνικό και διεθνή χώρο προέκυψε ότι δεν υπάρχει συναφής ερευνητική μελέτη που να συγκρίνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής αξιολογικής κουλτούρας. Κάτι τέτοιο καθιστά την παρούσα έρευνα μοναδική και αναγκαία, προκειμένου να καλυφθεί το συγκεκριμένο ερευνητικό κενό με δεδομένα που θα αναπτύξουν έναν γόνιμο προβληματισμό και θα παράσχουν μία νέα θεώρηση της αξιολογικής διαδικασίας.

2.2. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και η σύγκριση των απόψεων εκπαιδευτικών διαφορετικής αξιολογικής κουλτούρας για την καλύτερη κατανόηση της στάσης τους αναφορικά με την αξιολόγησή τους και για την ερμηνεία της δυσκολίας εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συνάμα, επιδιώκεται να ανασυρθούν πληροφορίες που ενημερώνουν τους αρμόδιους φορείς για την πηγή των αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με την αξιολογική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται να δημιουργηθούν νέες γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ της διοικητικής ηγεσίας και του εκπαιδευτικού κόσμου, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για τον σχεδιασμό ενός αρτιότερου συστήματος αξιολόγησης, που θα οδηγεί στην εν δυνάμει αύξηση της ατομικής

απόδοσης των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών.

Για τη επίτευξη των παραπάνω ερευνητικών στόχων επιδιώκεται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά:

1. με τη συμβολή της αξιολόγησης στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
2. με τους αρμόδιους φορείς για την αξιολόγησή τους,
3. με τα κριτήρια αξιολόγησής τους,
4. με τους παράγοντες συνεκτίμησης κατά τη διαδικασία της αξιολόγησής τους,
5. με τις επιφυλάξεις τους για τη διαδικασία της αξιολόγησής τους,
6. με τον τρόπο αξιοποίησης της αξιολόγησής τους.

2.3. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Μέσα στο πλαίσιο μελέτης του σκοπού και των επιμέρους στόχων της παρούσας έρευνας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς συμβάλλει η αξιολόγηση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;
2. Πώς επηρεάζει ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγησή τους;
3. Ποιοι θεωρούνται οι πιο αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
4. Ποια κριτήρια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
5. Ποιοι παράγοντες θα πρέπει να συνεκτιμώνται κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
6. Ποιες επιφυλάξεις εκφράζονται σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

7. Με ποιον τρόπο μπορεί να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

2.4. Μέθοδος

2.4.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας απαρτίστηκε από 435 άτομα από την Ελλάδα και τις Η.Π.Α. Από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος προέκυψε ότι 382 είναι γυναίκες και 53 είναι άνδρες. Ανάλογα με τη χώρα υπηρετήσης το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, περιελάμβανε 188 Έλληνες εκπαιδευτικούς με χώρα υπηρετήσης την Ελλάδα (153 γυναίκες και 35 άνδρες), και 37 Έλληνες εκπαιδευτικούς (27 γυναίκες και 10 άνδρες) και 210 Αμερικανούς εκπαιδευτικούς (202 γυναίκες και 8 άνδρες) με χώρα υπηρετήσης τις Η.Π.Α.

Στην Ελλάδα ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (42%, n=79) είχε μικρή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (<10 χρόνια). Ένα μικρότερο ποσοστό (36%, n=67) είχε μέτρια προϋπηρεσία (11-20 χρόνια), ενώ το μικρότερο ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευτικών (22%, n=42) είχε προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 20 χρόνια. Παρομοίως στις Η.Π.Α., ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος των Αμερικανών εκπαιδευτικών είχε προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μικρότερη από 10 χρόνια (37%, n=78), ωστόσο, ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό του δείγματος είχε προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 20 χρόνια (35%, n=74). Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και στο δείγμα των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α., όπου το μεγαλύτερο ποσοστό είχε μέτρια (46%, n=17) ως μεγάλη προϋπηρεσία (32%, n=12) στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Όπως προέκυψε από τα στοιχεία του συνόλου των Ελλήνων

εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων είχε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (48%, n=90), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (6%, n=11) ή διδακτορικού διπλώματος σπουδών (3%, n=6). Στις Η.Π.Α. η πλειοψηφία των Αμερικανών εκπαιδευτικών είχε κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (71%, n=150), ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό κατείχε διδακτορικό δίπλωμα (1%, n=3) ή δεύτερο πτυχίο (1%, n=3). Παρομοίως, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. (65%, n= 24) εμφάνισε ιδιαίτερα υψηλό μορφωτικό επίπεδο (μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές).

Η πλειοψηφία του δείγματος τόσο στην Ελλάδα όσο και στις Η.Π.Α. ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (78,6%, n=342), ενώ παρατηρήθηκε μικρή συμμετοχή στην έρευνα από εκπαιδευτικούς ειδίκευσης (15,6%, n= 68) και διευθυντικά στελέχη (5,7%, n=25). Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα το 78% των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (n=146), ενώ το υπόλοιπο 22% ισοκατανεμήθηκε μεταξύ εκπαιδευτικών ειδίκευσης (n=21) και διοικητικών στελεχών (n=21). Στις Η.Π.Α. το δείγμα αποτέλεσαν 173 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 36 εκπαιδευτικοί ειδίκευσης και 1 διευθυντικό στέλεχος. Αναφορικά με τους Έλληνες στις Η.Π.Α. το 62% των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (n=23), το 30% ήταν εκπαιδευτικοί ειδίκευσης (n=11) και το 8% ήταν διοικητικά στελέχη (n=3).

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Χώρα υπηρετήσης	N=Αριθμός	
	εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
Η.Π.Α.	210	48,3
Ελλάδα	188	43,2
Ελλάδα-Η.Π.Α.	37	8,5
Φύλο	N	Ποσοστό %

Άνδρας	53	3,8
Γυναίκα	382	96,2
Χρόνια υπηρεσίας	N	Ποσοστό %
0-10	165	37,9
11-20	142	32,6
21-30	80	18,4
31-35	48	11,0
Ανώτατες σπουδές	N	Ποσοστό %
Πτυχίο	146	33,6
Μεταπτυχιακό	259	59,5
Διδακτορικό	14	3,2
Δεύτερο πτυχίο	16	3,7
Θέση εργασίας	N	Ποσοστό %
Διοικητικό στέλεχος	25	5,7
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	342	78,6
Εκπαιδευτικός ειδίκευσης	68	15,6

2.4.2. Αξιολογική εμπειρία

Από το δείγμα της έρευνας προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν έχει αξιολογηθεί στο παρελθόν (77%, n=145). Ωστόσο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α. έχουν λάβει αξιολόγηση σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό (73%, n=27), όπως επίσης και η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος των Αμερικανών (98%, n=205).

Όπως διακρίνεται στον πίνακα 2, η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών κατηγοριών, $F(2,43)=265,843$, $p<0,05$. Από περαιτέρω έλεγχο με διόρθωση βάσει του συντελεστή Bonferroni προέκυψε ότι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί είχαν στατιστικά μεγαλύτερη

αξιολογική εμπειρία συγκριτικά με τους Έλληνες συναδέλφους τους στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. Αντιθέτως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φάνηκε ότι είχαν τη μικρότερη εμπειρία αξιολόγησης σε σημαντικότερο βαθμό ($p < 0,05$) από τις υπόλοιπες κατηγορίες των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2. Εμπειρία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Χώρα	N	M.O.	T.A.
Η.Π.Α.	210	1,02 ^{1,3}	0,15
Ελλάδα	188	1,77 ^{1,2}	0,42
Ελλάδα-Η.Π.Α.	37	1,27 ^{2,3}	0,45

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Από το σύνολο των αξιολογηθέντων εκπαιδευτικών ένα σχεδόν ισόποσο μέρος του δείγματος των Αμερικανών χαρακτήρισε την αξιολογική διαδικασία ως θετική (44%, $n=91$) ή ουδέτερη εμπειρία (45%, $n=93$). Αντιθέτως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα χαρακτήρισαν τη διαδικασία αξιολόγησής τους περισσότερο ως θετική εμπειρία (51%, $n=19$) και λιγότερο ως ουδέτερη (33%, $n=14$), ενώ το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. (70%, $n=19$) την εξέλαβε κυρίως ως θετική.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί από όλες τις κατηγορίες χαρακτήρισαν σε μικρό βαθμό την αξιολογική διαδικασία ως αρνητική εμπειρία. Από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των απαντήσεων των αξιολογηθέντων εκπαιδευτικών της έρευνας φάνηκε ότι η χώρα υπηρετήσης άσκησε σημαντική επιρροή στην αξιολογική εμπειρία των εκπαιδευτικών, $F(2,27)=3,700$, $p < 0,05$ (πίνακας 3). Για τη διερεύνηση της πηγής επίδρασης διενεργήθηκε εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων με διόρθωση βάσει του συντελεστή Bonferroni, από την οποία προέκυψε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α. χαρακτήρισαν την

αξιολογική εμπειρία τους ως θετική σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό ($p < 0,05$) από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους.

Πίνακας 3. Χαρακτηρισμός της αξιολογικής εμπειρίας

Χώρα	N	M.O.	T.A.
Η.Π.Α.	205	2,01 ¹	0,95
Ελλάδα	43	1,81	0,90
Ελλάδα-Η.Π.Α.	27	1,52 ¹	0,85

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν στην Ελλάδα ($n=132$) δήλωσαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την αξιολόγηση. Παρομοίως, στις Η.Π.Α. τόσο οι Αμερικανοί ($n=88$) όσο και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ($n=10$) δήλωσαν μικρή συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα αξιολόγησης. Ωστόσο, σύμφωνα με την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) του πίνακα 4 ($F(2,43)=3,846$, $p < 0,05$) και τον εκ των υστέρων έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων βάσει του συντελεστή Bonferroni προέκυψε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής σε σεμινάρια αξιολόγησης σε σχέση με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$).

Πίνακας 4. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

Χώρα	N	M.O.	T.A.
Η.Π.Α.	210	1,58 ¹	0,50
Ελλάδα	188	1,70 ¹	0,46
Ελλάδα-Η.Π.Α.	37	1,73	0,45

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

2.4.3. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη στήριξη της παρούσας επισκοπικής έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Το παραπάνω ερευνητικό εργαλείο βασίστηκε σε ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003* Παρασκευόπουλος, 2004* Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλου, 2005* Αθανασίου & Γεωργούση, 2006* Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006* Ζουγανέλη και συν., 2008* Γκέκας, 2011* Κρέκης, 2012* Ματσαγγούρας, 2012* Sheppard, 2013* Αναστασίου, 2014* Junor-Carty, 2017* Goldberg, 2018) και κατασκευάστηκε από τον ερευνητή της παρούσας έρευνας.

Στο στάδιο κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου η αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου δόθηκε σε δύο Έλληνες φιλόλογους για επανεξέταση και επαναδιατύπωση των ερωτημάτων. Βάσει της ανατροφοδότησής τους και της μελέτης της βιβλιογραφίας τροποποιήθηκε η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου και προέκυψε η τελική έκδοσή του. Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου συντάχθηκαν βάσει της ανάγκης να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Για τον λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο απαρτίστηκε από ερωτήσεις που κατανεμήθηκαν σε 7 κατηγορίες: α. δημογραφικά στοιχεία, β. στάσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, γ. φορείς αξιολόγησης, δ. αξιολογικά κριτήρια, ε. παράγοντες συνεκτίμησης, στ. επιφυλάξεις για την αξιολόγηση και ζ. τρόποι αξιοποίησης της αξιολόγησης.

Το ελληνικό ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και τροποποιήθηκε στην αγγλική γλώσσα από τον ερευνητή. Στη συνέχεια, δόθηκε σε δύο πιστοποιημένους δίγλωσσους εκπαιδευτικούς στις Η.Π.Α. για εξέταση της νοηματικής συνάφειας των εξεταζόμενων εννοιών. Κατά τον μεταφραστικό έλεγχο του εφαρμόστηκε η μέθοδος της αντίστροφης μετάφρασης, από την οποία αναδείχθηκαν νοηματικές διαφορές που απαίτησαν ανάλογες γλωσσικές τροποποιήσεις. Κατόπιν, το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στην

αγγλική γλώσσα και δόθηκε σε δύο πιστοποιημένους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων.

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha, ο οποίος ήταν $A=0,85$ για το σύνολο των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Πιο συγκεκριμένα, η κατηγορία για τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση εμφάνισε μέτριο έλεγχο αξιοπιστίας ($\alpha=0,55$), ενώ η κατηγορία για τους φορείς αξιολόγησης είχε υψηλότερο έλεγχο αξιοπιστίας ($\alpha=0,62$). Ιδιαίτερα υψηλό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha εμφάνισαν οι κατηγορίες για τα κριτήρια αξιολόγησης ($\alpha=0,88$), για τους παράγοντες συνεκτίμησης ($\alpha=0,88$), για τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ($\alpha=0,82$) και η κατηγορία των τρόπων αξιοποίησης της αξιολόγησης ($\alpha=0,75$).

2.4.4. Διαδικασία

Κατά το στάδιο συλλογής των δεδομένων τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες της έρευνας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή μέσω του προγράμματος Google forms. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα το ελληνικό ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε έντυπη μορφή σε Έλληνες εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Αττικής, ενώ για την ηλεκτρονική διανομή του αξιοποιήθηκαν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και κλειστές εκπαιδευτικές ομάδες μέσω κοινωνικής δικτύωσης, προκειμένου να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας.

Με παρόμοιο τρόπο έγινε η διανομή του ερωτηματολογίου στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα στους συμμετέχοντες στις Η.Π.Α. Για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ενώ για τους Αμερικανούς

συναδέλφους τους αξιοποιήθηκαν διάφορες κλειστές εκπαιδευτικές ομάδες μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Η συλλογή του ερευνητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα μεταξύ Μαρτίου-Σεπτεμβρίου 2018. Η κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS v.20.

2.5. Αποτελέσματα της έρευνας

2.5.1. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση

Η πλειοψηφία του πληθυσμού της έρευνας δήλωσε ότι η αξιολόγηση έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τόσο οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί (82%, n=172) όσο και οι Έλληνες στην Ελλάδα (81%, n=153) και στις Η.Π.Α. (89%, n=33) δήλωσαν ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση μπορεί να βελτιωθεί σε μέτριο ως μεγάλο βαθμό μέσω της αξιολογικής διαδικασίας. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 5, η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της χώρας υπηρετήσης στη διαμόρφωση της άποψης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση ως παράγοντα αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, $F(2,43)=6,659$, $p<0,05$. Από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni φάνηκε ότι οι Έλληνες στις Η.Π.Α. υπεραμύνθηκαν τη συγκεκριμένη άποψη σε στατιστικά σημαντικά ($p<0,05$) μεγαλύτερο βαθμό από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους.

Πίνακας 5. Αναβάθμιση ποιότητας εκπαίδευσης από αξιολόγηση ανάλογα με τη χώρα υπηρετήσης

Χώρα	N	M.O.	T.A.
Η.Π.Α.	210	2,95 ¹	0,67
Ελλάδα	188	3,11	0,88
Ελλάδα-Η.Π.Α.	37	3,43 ¹	0,77

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης του πίνακα 6 προέκυψε ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους για την αξιολόγηση άσκησε σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της άποψής τους για την αξιολόγηση ως παράγοντα αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προκειμένου να διερευνηθεί η πηγή αυτής της επίδρασης διενεργήθηκε περαιτέρω έλεγχος με συντελεστή διόρθωσης Bonferroni, ο οποίος έδειξε ότι υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών όλων των κατηγοριών που δήλωσαν μέτριο βαθμό ενημέρωσης για τη διαδικασία της αξιολόγησης τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ελάχιστη ενημέρωση.

Πίνακας 6. Αναβάθμιση ποιότητας εκπαίδευσης από αξιολόγηση ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης από ενημέρωση

Βαθμός ικανοποίησης	N	M.O.	T.A.
Καθόλου	22	1,86 ¹	0,94
Λίγο	55	2,36	0,99
Αρκετά	233	2,49 ¹	0,85
Πολύ	125	2,25	1,00

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των τριών κατηγοριών προέκυψε ότι η πλειοψηφία του συνολικού πληθυσμού της έρευνας αισθάνεται μικρή (n=160) ως μέτρια (n=188) άνεση κατά τη διαδικασία της αξιολόγησής του. Η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) του πίνακα 7 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των τριών κατηγοριών, $F(2,43)=7,634$, $p<0,05$. Ο περαιτέρω έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni έδειξε ότι η πηγή

αυτής της διαφοροποίησης οφείλεται στη στατιστικώς σημαντικά ($p < 0,05$) θετικότερη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες βάσει της προϋπάρχουσας εμπειρίας τους. Αν και θα αναμενόταν να καταγραφεί μεγαλύτερος βαθμός άνεσης από την κατηγορία των Αμερικανών εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης λόγω της υψηλής αξιολογικής κουλτούρας τους, ωστόσο προέκυψε στατιστικά σημαντικά μικρή άνεση ($p < 0,05$) ιδιαίτερα σε σχέση με την κατηγορία των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α.

Πίνακας 7. Άνεση με τη διαδικασία της αξιολόγησης

Χώρα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η.Π.Α.	2,51 ¹	0,74
Ελλάδα	2,54 ²	0,83
Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,05 ^{1,2}	0,88

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) του πίνακα 8 φάνηκε ότι η χώρα υπηρετήσης άσκησε στατιστικά σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι η αξιολόγηση έχει ωφέλιμο χαρακτήρα στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού, $F(2,43)=34,384$, $p < 0,05$. Ειδικότερα, από την εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων βάσει του συντελεστή Bonferroni προέκυψε ότι οι κατηγορίες των Ελλήνων της Ελλάδας και των Η.Π.Α. αναγνώρισαν τον ωφέλιμο χαρακτήρα της αξιολόγησης σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($p < 0,05$) σε σχέση με την κατηγορία των Αμερικανών.

Πίνακας 8. Ωφελιμότητα αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς

Χώρα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η.Π.Α.	2,45 ^{1,2}	0,74
Ελλάδα	3,11 ¹	0,83
Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,30 ²	0,88

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Όπως διακρίνεται στον πίνακα 9, η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των απαντήσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών με ανεξάρτητη μεταβλητή τη χώρα διδασκαλίας ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς, $F(2,43)=38,343$, $p<0,05$. Συγκεκριμένα, από μία εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων με συντελεστή διόρθωσης Bonferroni προέκυψε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α. θεωρούν την αξιολόγησή τους αναγκαία σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($p<0,05$) σε σχέση με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους. Επίσης, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης είναι στατιστικά σημαντικά ($p<0,05$) υψηλότεροι από τους αντίστοιχους μέσους όρους των απαντήσεων των Αμερικανών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 9. Αναγκαιότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Χώρα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η.Π.Α.	2,53 ^{1,2}	0,74
Ελλάδα	3,21 ¹	0,96
Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,46 ²	0,94

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών των τριών κατηγοριών (68%) θεώρησε ότι η αξιολόγησή του χρειάζεται να γίνεται κάθε ένα ή δύο χρόνια. Η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των τριών κατηγοριών, $F(2,43)=4,411$, $p<0,05$ (πίνακας 10). Ύστερα από περαιτέρω έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni προέκυψε ότι η πηγή αυτής της διαφοροποίησης οφείλεται στη στατιστικώς σημαντικά ($p<0,05$) θετικότερη στάση των Αμερικανών εκπαιδευτικών να αξιολογούνται σε διετή βάση σε σχέση με τους Έλληνες στην Ελλάδα. Αντιθέτως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα προτάσσουν την επιθυμία για ετήσια αξιολόγηση με σημαντική διαφορά ($p<0,05$) έναντι των Αμερικανών συναδέλφων τους.

Πίνακας 10. Συχνότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Χώρα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η.Π.Α.	4,83 ¹	1,43
Ελλάδα	4,43 ¹	1,60
Ελλάδα-Η.Π.Α.	4,32	1,16

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των απαντήσεων του δείγματος (πίνακας 11) προέκυψε ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών άσκησε στατιστικά σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της άποψής τους για τη συχνότητα της αξιολόγησης, $F(3,43)=8,818$, $p<0,05$. Από τον περαιτέρω έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 31-35 χρόνια θεωρούν ότι η αξιολόγησή τους χρειάζεται να γίνεται κάθε δύο χρόνια σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($p<0,05$) σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Πίνακας 11. Συχνότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών βάσει προϋπηρεσίας

Προϋπηρεσία	Μ.Ο.	Τ.Α.
0-10	4,39 ¹	1,31
11-20	4,52 ²	1,61
21-30	4,65 ³	1,65
31-35	5,60 ^{1,2,3}	1,07

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

2.5.2. Φορείς αξιολόγησης

Αναφορικά με τον αρμοδιότερο φορέα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των απαντήσεων του πληθυσμού της έρευνας προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της χώρας υπηρετήσεως στην αντίληψη του διευθυντή ως αρμοδιότερου φορέα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, $F(2,43)=39,218$, $p<0,05$ (πίνακας 12). Μέσα στα πλαίσια διερεύνησης της πηγής επίδρασης διενεργήθηκε εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, η οποία έδειξε ότι υπήρχε σημαντική διαφορά ($p<0,05$) μεταξύ των κατηγοριών των Αμερικανών και Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. Από την παραπάνω ανάλυση προέκυψε, επίσης, ότι εκτός από τον διευθυντή, ο σχολικός σύμβουλος και η Ανεξάρτητη Αρχή θεωρούνται από τους αρμοδιότερους φορείς αξιολόγησης για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. σε στατιστικά πιο σημαντικό βαθμό ($p<0,05$) από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους.

Αντιθέτως, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν τον Σχολικό Σύμβουλο και την Ανεξάρτητη Αρχή από τους λιγότερο αρμόδιους φορείς για την αξιολόγησή τους, καθώς έδειξαν στατιστικώς σημαντικά ($p<0,05$) μεγαλύτερη προτίμηση στον υποδιευθυντή και τον περιφερειακό διευθυντή. Μάλιστα, στην προτίμηση του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας ως αρμόδιου φορέα αξιολόγησης παρατηρήθηκε να διάκινεται

θετικά και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α. με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην Ελλάδα.

Ενδιαφέρον παρουσίασε το εύρημα ότι υψηλό ποσοστό προτιμήσεων συγκέντρωσε ο εκπρόσωπος του συλλόγου των διδασκόντων ως αρμόδιος φορέας αξιολόγησης με σημαντική διαφορά ($p<0,05$) από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της Ελλάδας (44%, $n=83$) σε σχέση με τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς (22%, $n=47$). Απεναντίας, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν τον Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως αρμόδιο φορέα για την αξιολόγησή τους σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό ($p<0,05$) συγκριτικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α.

Πίνακας 12. Φορείς αξιολόγησης

Φορέας αξιολόγησης	Χώρα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διευθυντής σχολικής μονάδας	Η.Π.Α.	3,59 ¹	0,60
	Ελλάδα	2,88 ^{1,2}	0,99
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,41 ²	0,80
Σχολικός σύμβουλος	Η.Π.Α.	1,61 ¹	0,86
	Ελλάδα	2,70 ^{1,2}	0,91
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,89 ²	1,08
Ανεξάρτητη αρχή	Η.Π.Α.	1,39 ^{1,2}	0,72
	Ελλάδα	2,60 ¹	1,20
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,49 ²	1,17
Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας	Η.Π.Α.	2,74 ¹	1,05
	Ελλάδα	2,38 ^{1,2}	1,03
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,84 ²	1,14
Εκπρόσωπος συλλόγου διδασκόντων	Η.Π.Α.	1,86 ¹	0,92
	Ελλάδα	2,31 ¹	1,00
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,05	1,08

Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων	Η.Π.Α.	2,26 ^{1,2}	0,96
	Ελλάδα	1,85 ¹	0,87
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	1,73 ²	0,90
Περιφερειακός διευθυντής	Η.Π.Α.	2,30 ^{1,2}	0,99
	Ελλάδα	1,74 ¹	0,77
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	1,65 ²	0,72

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

2.5.3. Αξιολογικά κριτήρια

Όπως φαίνεται στον πίνακα 13, από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των απαντήσεων της έρευνας προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση της χώρας υπηρετήσεως στην αντίληψη της παιδαγωγικής κατάρτισης ως αρμοδιότερου κριτηρίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, $F(2,43)=3,471$, $p<0,05$. Από περαιτέρω ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων με συντελεστή διόρθωσης Bonferroni φάνηκε μεγαλύτερη στατιστική σημαντικότητα ($p<0,05$) για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. σε σχέση με τους Αμερικανούς.

Παρομοίως, η συνεργασία με τους συναδέλφους και η εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικότερα ($p<0,05$) κριτήρια αξιολόγησης για τους Έλληνες στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. συγκριτικά με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους. Ωστόσο, η χρήση της τεχνολογίας αποτέλεσε στατιστικά σημαντικότερο ($p<0,05$) κριτήριο αξιολόγησης κυρίως για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στις Η.Π.Α. σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε επίσης σημαντική διαφορά ($p<0,05$) στο εύρημα ότι το σύνολο των συμμετεχόντων της έρευνας και ειδικότερα οι Αμερικανοί σε σχέση με τους Έλληνες στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. θεώρησαν ότι η ανταπόκρισή τους

σε εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη σε μικρότερο βαθμό κατά τη διαδικασία της αξιολόγησής τους.

Πίνακας 13. Κριτήρια αξιολόγησης

Κριτήριο αξιολόγησης	Χώρα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Παιδαγωγική κατάρτιση	Η.Π.Α.	3,40 ^{1,2}	0,79
	Ελλάδα	3,58 ¹	0,70
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,62 ²	0,68
Συνεργασία με συναδέλφους	Η.Π.Α.	2,94 ^{1,2}	0,92
	Ελλάδα	3,30 ¹	0,81
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,32 ²	0,75
Εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	Η.Π.Α.	2,77 ^{1,2}	0,77
	Ελλάδα	3,03 ¹	0,80
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,32 ²	0,72
Χρήση τεχνολογίας	Η.Π.Α.	2,81 ¹	0,73
	Ελλάδα	2,95 ²	0,76
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,38 ^{1,2}	0,76
Ανταπόκριση σε εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις	Η.Π.Α.	2,05 ^{1,2}	0,91
	Ελλάδα	2,63 ¹	0,93
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,49 ²	1,10

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

2.5.4. Παράγοντες συνεκτίμησης

Από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των παραγόντων συνεκτίμησης κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (πίνακας 14) προέκυψε ότι η χώρα υπηρετήσης άσκησε σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνονται

σοβαρά υπόψη οι υποδομές της σχολικής μονάδας, $F(2,43)=7,126$, $p<0,05$. Ιδιαίτερα, από περαιτέρω έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων με τη μέθοδο Bonferroni φάνηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα διαμόρφωσαν τη συγκεκριμένη άποψη σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($p<0,05$) σε σχέση με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους.

Ωστόσο, άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη διδακτική διαδικασία και, κατ' επέκταση, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (αναλογία των μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής, αριθμός των μαθητών στην τάξη) δε φάνηκε να απασχολούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p>0,05$) μεταξύ των απαντήσεών τους. Παρομοίως, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>0,05$) εμφανίστηκε η συνεκτίμηση της αναλογίας γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στη ίδια τάξη ή των οικονομικο-κοινωνικών συνθηκών κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, από τις μεταβλητές των γεωγραφικών συνθηκών και του αναλυτικού προγράμματος-βιβλίων δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p>0,05$).

Πίνακας 14. Παράγοντες συνεκτίμησης κατά την αξιολόγηση

Παράγοντας	Χώρα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Υποδομές σχολικής μονάδας	Η.Π.Α.	3,14 ¹	0,86
	Ελλάδα	3,44 ¹	0,76
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,35	0,75

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

2.5.5. Επιφυλάξεις για την αξιολόγηση

Στον πίνακα 15 διακρίνεται ότι από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των απαντήσεων του πληθυσμού της έρευνας προέκυψε στατιστικά

σημαντική επίδραση της χώρας υπηρετήσεως στην αντίληψη της υποκειμενικής κρίσης του αξιολογητή ως της μεγαλύτερης επιφύλαξης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, $F(2,43)=4,891$, $p<0,05$. Προκειμένου να διερευνηθεί η πηγή της επίδρασης αυτής διενεργήθηκε εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, η οποία έδειξε ότι υπήρξε σημαντική διαφορά ($p<0,05$) μεταξύ των κατηγοριών των Αμερικανών και των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Επιπρόσθετες επιφυλάξεις εκφράστηκαν από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα για την ανεπαρκή επιμόρφωση του αξιολογητή σε σημαντικότερο βαθμό ($p<0,05$) σε σχέση με τους Αμερικανούς, ενώ οι Έλληνες στις Η.Π.Α. εμφανίστηκαν ακόμα πιο επιφυλακτικοί για τον ίδιο παράγοντα με σημαντική διαφορά ($p<0,05$) συγκριτικά με τους Έλληνες στην Ελλάδα.

Πίνακας 15. Επιφυλάξεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Επιφύλαξη		Μ.Ο.	Τ.Α.
Υποκειμενική κρίση του αξιολογητή	Η.Π.Α.	3,51 ¹	0,60
	Ελλάδα	3,70 ¹	0,59
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,59	0,64
Ανεπαρκής επιμόρφωση του αξιολογητή	Η.Π.Α.	3,48 ¹	0,73
	Ελλάδα	3,74 ^{1,2}	0,58
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,86 ²	0,42

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

2.5.6. Τρόποι αξιοποίησης της αξιολόγησης

Από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των απαντήσεων του πληθυσμού της έρευνας προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p<0,05$) επίδραση της χώρας υπηρετήσεως στην αντίληψη ότι μια αρνητική αξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί με τον

στιγματισμό του εκπαιδευτικού, $F(2,43)=9,191$, $p<0,05$ (πίνακας 16). Για τη διερεύνηση της πηγής της συγκεκριμένης διαφοροποίησης διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων με συντελεστή διόρθωσης Bonferroni, η οποία έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$) μεταξύ των κατηγοριών των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Ελλάδας-Η.Π.Α.) και των Αμερικανών συναδέλφων τους. Αντιθέτως, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θεώρησαν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό ($p<0,05$) από τους Αμερικανούς ότι η αρνητική αξιολόγηση θα μπορούσε να συνδεθεί με αδυναμία μισθολογικής εξέλιξης και μείωση μισθού.

Πίνακας 16. Τρόποι αξιοποίησης αρνητικής αξιολόγησης

Αξιοποίηση αρνητικής αξιολόγησης		Μ.Ο.	Τ.Α.
Στιγματισμός εκπαιδευτικού	Η.Π.Α.	3,21 ^{1,2}	0,88
	Ελλάδα	2,93 ¹	1,00
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,57 ²	1,14
Αδυναμία μισθολογικής εξέλιξης	Η.Π.Α.	2,46 ¹	1,00
	Ελλάδα	2,74 ¹	0,93
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,73	1,07
Μείωση μισθού	Η.Π.Α.	2,22 ¹	0,97
	Ελλάδα	2,49 ¹	0,98
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,24	0,98

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

Στον πίνακα 17 φαίνεται ότι από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA) των απαντήσεων του δείγματος προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p<0,05$) επίδραση της χώρας υπηρετήσεως στην αντίληψη ότι μια θετική αξιολόγηση μπορεί να συνδεθεί με την εξασφάλιση αναγνώρισης και ηθικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, $F(2,43)=15,974$, $p<0,05$. Μέσα στα πλαίσια διερεύνησης της πηγής επίδρασης διενεργήθηκε εκ των υστέρων ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων με

συντελεστή διόρθωσης Bonferroni, από την οποία φάνηκε ότι οι Έλληνες στις Η.Π.Α. και στην Ελλάδα ενστερνίστηκαν τη συγκεκριμένη άποψη σε στατιστικά σημαντικά ($p < 0,05$) μεγαλύτερο βαθμό από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους.

Επιπρόσθετα, από την παραπάνω ανάλυση προέκυψε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Ελλάδας θεώρησαν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό ($p < 0,05$) από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους ότι μια θετική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας τους.

Συνάμα, ο μέσος όρος προτίμησης των Ελλήνων στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. διέφερε στατιστικά σημαντικά ($p < 0,05$) από τους Αμερικανούς ως προς το ότι μια θετική αξιολόγησή τους ενδέχεται να επηρεάσει αρκετά το επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος τους, ενώ οι Αμερικανοί εμφανίστηκαν σημαντικά ($p < 0,05$) πιο συγκρατημένοι από τους Έλληνες στις Η.Π.Α. αναφορικά με την πιθανότητα να εξελιχθούν μισθολογικά λόγω μιας θετικής αξιολόγησής τους.

Πίνακας 17. Τρόποι αξιοποίησης θετικής αξιολόγησης

Αξιοποίηση θετικής αξιολόγησης		Μ.Ο.	Τ.Α.
Αναγνώριση και ηθική ικανοποίηση	Η.Π.Α.	2,94 ^{1,2}	0,89
	Ελλάδα	3,39 ¹	0,88
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,51 ²	0,80
Βελτίωση της διδασκαλίας	Η.Π.Α.	3,04 ¹	0,69
	Ελλάδα	3,24 ¹	0,88
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	3,32	0,85
Επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος	Η.Π.Α.	2,29 ^{1,3}	0,88
	Ελλάδα	2,80 ^{1,2}	0,96
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,78 ^{2,3}	0,98

Μισθολογική εξέλιξη	Η.Π.Α.	2,17 ¹	0,96
	Ελλάδα	2,38	1,00
	Ελλάδα-Η.Π.Α.	2,78 ¹	1,03

Οι εκθέτες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο 0,05.

3. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Ερευνητικό ερώτημα #1: *Πώς συμβάλλει η αξιολόγηση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης;*

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. θεώρησε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης έχει τη δυνατότητα να συμβάλει ουσιαστικά στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία με προϋπάρχουσες έρευνες (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003• Acheson & Gall, 2003• Αθανασίου & Γεωργούση, 2006• Ζουγανέλη και συν., 2008• Αθανασίου & Ξηνταράς, 2008• Κρέκης, 2012• Garet et al., 2017• Junor-Carty, 2017• Goldberg, 2018• Willey et al., 2018). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μία χώρα με κουλτούρα αξιολόγησης, όπως οι Η.Π.Α., όπου υπάρχει ένα οργανωμένο αξιολογικό σύστημα, φάνηκε να ενστερνίζονται την παραπάνω άποψη σε σημαντικά υψηλό βαθμό. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Adnot et al. (2017), σύμφωνα με την οποία ένα καλά δομημένο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών, με αποτέλεσμα να ενισχύει την κατάκτηση της νέας γνώσης και να αυξάνει τις μαθητικές επιδόσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α. αναγνώρισαν περισσότερο από τους συναδέλφους τους στην Ελλάδα τη συμβολή της

αξιολόγησης στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του ευρήματος μπορεί να αποδοθεί στην κουλτούρα αξιολόγησης των Η.Π.Α. και στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (2001), σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις των ανθρώπων επηρεάζονται από τις κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές μιας κοινωνίας. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές και πολιτιστικές προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος των Η.Π.Α. ενδεχομένως να συνέβαλαν στη θετική διαμόρφωση της αντίληψης των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και να ενίσχυσαν την πεποίθησή τους ότι αυτή μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ερευνητικό ερώτημα #2: *Πώς επηρεάζει ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών τη στάση τους απέναντι στην αξιολόγησή τους;*

Η θετική διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους φαίνεται να ενισχύεται από τον βαθμό ικανοποίησης από την πληροφόρησή τους για την αξιολογική διαδικασία, καθώς οι συμμετέχοντες με μέτριο βαθμό ενημέρωσης δήλωσαν ότι διάκινται πιο θετικά σε σχέση με τους συναδέλφους χωρίς προηγούμενη ενημέρωση. Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να θεωρηθεί αναμενόμενο, καθώς σύμφωνα με την Danielson (2011) η επαρκής πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αξιολογικά κριτήρια και η ύπαρξη ενός σαφούς και αντικειμενικού πλαισίου αξιολόγησης τείνουν να δημιουργούν ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς και, κατ' επέκταση, να διαμορφώνουν θετικότερη στάση για την αξιολογική διαδικασία. Μάλιστα, η συγκεκριμένη διαπίστωση ενισχύεται από το γεγονός ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση φάνηκε να παραμένει ανεπηρέαστη από το φύλο, τις σπουδές, τη θέση υπηρεσίας, την προϋπηρεσία τους ή την κουλτούρα αξιολόγησης.

Προκύπτει λοιπόν ότι η σαφής ενημέρωση και η επίγνωση των κριτηρίων αξιολόγησης τείνουν να αυξάνουν τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, που τους επιτρέπουν να εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Ως εκ τούτου, οι σαφείς προσδοκίες και η επαρκής ενημέρωση θέτουν τις βάσεις για τη δημιουργία ενός δυναμικά αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος, προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και, κατά συνέπεια, διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στην αξιολογική διαδικασία ανεξάρτητα από τον τύπο κοινωνίας στην οποία υπηρετούν.

Ερευνητικό ερώτημα #3: *Ποιοι θεωρούνται οι πιο αρμόδιοι φορείς για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;*

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση παίζουν οι αξιολογητές και ο τρόπος διεξαγωγής της αξιολογικής διαδικασίας (Sergiovanni & Starratt, 2007). Σύμφωνα με την Danielson (2011) οι φορείς αξιολόγησης χρειάζεται να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις καλές διδακτικές πρακτικές, να αξιολογούν με ακρίβεια τους εκπαιδευτικούς και να τους παρέχουν ποιοτική ανατροφοδότηση, προκειμένου αυτή να γίνεται αποδεκτή ως έγκυρη, αξιόπιστη και δίκαιη. Επομένως, μέσω της αποδοχής των φορέων αξιολόγησης και της εμπιστοσύνης στην αξιολογική κρίση τους τίθενται οι βάσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας και της αναβάθμισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από την κουλτούρα αξιολόγησης, θεώρησε τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως τον αρμοδιότερο φορέα για την αξιολόγησή του. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με τα

αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006• Harris & Sass, 2014• Goldberg, 2018), από τις οποίες προέκυψε ότι ο διευθυντής αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως φορέας αξιολόγησης, που κατέχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις διαφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και να παρέχει αποτελεσματική αξιολόγηση προς όφελος της σχολικής μονάδας και των επιδόσεων των μαθητών.

Ωστόσο, σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της άποψης για την επιλογή του φορέα αξιολόγησης φάνηκε να ασκεί και η αξιολογική κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι Έλληνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στις Η.Π.Α. έδειξαν υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης στον Συντονιστή εκπαίδευσης (πρώην Σχολικό Σύμβουλο) για την αξιολόγησή τους ως φορέα με επιστημονική κατάρτιση σε θέματα παιδαγωγικής καθοδήγησης και διδακτικών πρακτικών. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Pizzi, 2009• Flores, 2012• Κρέκης, 2012), όπου οι εκπαιδευτικοί απαιτούσαν κατά την αξιολόγησή τους αντικειμενικότητα, επαγγελματισμό και περιορισμό υποκειμενικών κρίσεων ή προσωπικών παρεμβάσεων του αξιολογητή.

Παρομοίως, οι ίδιες κατηγορίες εκπαιδευτικών (Έλληνες στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α.) προέταξαν την ανάγκη σύστασης μιας Ανεξάρτητης Αξιολογικής Αρχής για τη διασφάλιση της αξιολογητικής διαδικασίας, κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Ματσαγγούρα (2012). Αντιθέτως, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν τον υποδιευθυντή και τον περιφερειακό διευθυντή από τους αρμοδιότερους φορείς για την αξιολόγησή τους. Η πηγή αυτής της στάσης ενδεχομένως να οφείλεται στον ατομικιστικό τύπο κουλτούρας των Η.Π.Α., στον οποίο παρατηρείται μεγάλος σεβασμός στη διοικητική ιεραρχία και στην εγκυρότητα των αξιολογικών κρίσεων των αξιολογητών.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσίασε το εύρημα ότι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγάλη εμπιστοσύνη στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για την αξιολόγησή τους σε αντίθεση με τους Έλληνες της έρευνας, οι οποίοι εξέφρασαν μικρό βαθμό προτιμήσεων ενδεχομένως λόγω μεροληψίας και αμφίβολης αξιολογητικής ικανότητας του Συλλόγου. Το παραπάνω εύρημα είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί είθισται να βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους λόγω της συχνής εθελοντικής εργασίας των γονέων στο σχολείο. Μια εναλλακτική ερμηνεία μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας είναι γονείς και ενδεχομένως θα ήθελαν να έχουν συμμετοχή στην αξιολογική διαδικασία των δασκάλων των παιδιών τους.

Ερευνητικό ερώτημα #4: *Ποια κριτήρια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;*

Στα κριτήρια που θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των τριών κατηγοριών. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των Ελλήνων της έρευνας προέταξε σε σημαντικότερο βαθμό από τους Αμερικανούς κριτήρια που εστιάζουν στην επικοινωνία και την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ του έμψυχου δυναμικού, όπως την παιδαγωγική κατάρτιση και τη συνεργασία με τους συναδέλφους. Η διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να προέκυψε από την κολεκτιβιστική κουλτούρα των Ελλήνων, όπου δίνεται έμφαση στη συλλογικότητα και την ενότητα της ομάδας, καθώς και από την αντίληψη ότι η επικοινωνία και η συνεργασία σε έναν σχολικό οργανισμό είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την εδραίωση της εμπιστοσύνης και, κατ' επέκταση, για την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων και των μαθητικών επιδόσεων.

Εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης για τους Έλληνες όλων των κατηγοριών (στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α.) θεωρήθηκε η καλλιέργεια του δημιουργικού πνεύματος των μαθητών με την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να θεωρηθεί αναμενόμενο για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, καθώς μέσα στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματός τους έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων Διεπιστημονικών Προγραμμάτων και Σχολικών Δραστηριοτήτων (π.χ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα), Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (π.χ. Erasmus+) και της Ευέλικτης Ζώνης. Επίσης, η θετική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας λειτουργεί υποστηρικτικά στα αποτελέσματα προγενέστερης ερευνητικής μελέτης (Σπυροπούλου κ.ά., 2008), από την οποία προέκυψε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διάκινται εν γένει θετικά απέναντι στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Ως εκ τούτου, τα αίτια της συγκεκριμένης στάσης θα μπορούσαν να αποδοθούν στο γεγονός ότι τα καινοτόμα προγράμματα συμβάλλουν στην καλλιέργεια νέων τρόπων προσέγγισης και κατάκτησης της γνώσης, ενισχύουν τη μαθητική εμπλοκή, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, οικοδομούν τη λογική και προάγουν την αναστοχαστική διαχείριση των πληροφοριών.

Αντιθέτως, η χρήση της τεχνολογίας συγκέντρωσε μικρό αριθμό προτιμήσεων, ιδιαίτερα από τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες του ερευνητικού δείγματος. Σύμφωνα με μια εθνική έρευνα των Η.Π.Α. (Common Sense Media, 2013) ένας βασικός λόγος της συγκεκριμένης τάσης έγκειται στην άγνοια ή/και την έλλειψη άνεσης των Αμερικανών εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας. Αν και υπάρχει μεγάλος ενθουσιασμός για την αξιοποίηση της τεχνολογίας, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα χαμηλής χρηματοδότησης για την αγορά ψηφιακού υλικού, ανεπαρκή τεχνολογική υποδομή στις αίθουσες διδασκαλίας τους, έλλειψη χρόνου για την αναζήτηση προγραμμάτων, δύσκολη πρόσβαση σε τεχνολογικά ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό και αισθάνονται την ανάγκη τεχνολογικής επιμόρφωσης (Common Sense Media, 2013).

Επιπρόσθετα, οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να αξιολογούνται για την ανταπόκρισή τους σε εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις σε μικρότερο βαθμό από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να οφείλεται στον ήδη αυξημένο φόρτο εργασίας που αναλαμβάνουν εκτός του εργασιακού ωραρίου για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους. Μάλιστα, έρευνες (McGoey et al., 2014• Rentner et al., 2016) έχουν δείξει ότι η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας των μαθημάτων επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να καθίσταται ένας από τους κύριους λόγους του αυξημένου βαθμού εγκατάλειψης του επαγγέλματος στις Η.Π.Α. (Hackman & Morath, 2018). Κι αυτό, διότι επηρεάζει την ποιότητα διδασκαλίας, την επιτυχημένη εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών, τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών και, κατά συνέπεια, την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικό ερώτημα #5: *Ποιοι παράγοντες θα πρέπει να συνεκτιμώνται κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;*

Εκτός από τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας διδασκαλίας έντονο ενδιαφέρον εκφράζεται από την πλειοψηφία του δείγματος για τους παράγοντες συνεκτίμησης κατά την αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θεωρούν σε σημαντικότερο βαθμό από τους Αμερικανούς συναδέλφους τους ότι κατά την αξιολόγησή τους θα πρέπει να συνεκτιμώνται οι σχολικές κτηριακές υποδομές ενδεχομένως λόγω των ελλείψεων που παρατηρούνται σε πολλά σχολεία της Ελλάδας. Η συγκεκριμένη άποψη έρχεται σε συνάφεια με τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών (Taylor et al., 2002• Branham, 2004• Murillo & Román, 2011• Atchley et al., 2012• Barrett et al., 2015• Benfield, 2015), που υποστηρίζουν ότι οι σχολικές υποδομές σχετίζονται άμεσα με ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Συγκεκριμένα, αυτές συμβάλλουν στην αίσθηση ασφάλειας, την αυτοπειθαρχία, τη συγκέντρωση (Taylor et al., 2002) και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών (Atchley et al., 2012), ενώ επηρεάζουν τα επίπεδα κατανόησης, διαμορφώνουν τις σχολικές επιδόσεις τους (Murillo & Román, 2011) και καθορίζουν τα ποσοστά σχολικής επιτυχίας (Benfield, 2015) ή εγκατάλειψης του σχολείου (Branham, 2004). Ως εκ τούτου, η ποιότητα των σχολικών υποδομών και του σχολικού περιβάλλοντος ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών, προωθεί τη μάθηση και συνεπικουρεί ουσιαστικά στον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Murillo & Román, 2011· Barrett et al., 2015), κάτι το οποίο φαίνεται να απασχολεί σε μεγαλύτερο βαθμό την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα.

Ερευνητικό ερώτημα #6: *Ποιες επιφυλάξεις εκφράζονται σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;*

Σε συνάφεια με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (Pizzi, 2009· Γκέκας, 2011· Flores, 2012) οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εξέφρασαν πολλές επιφυλάξεις σχετικά με τον ρόλο του αξιολογητή κατά την αξιολογική διαδικασία. Ωστόσο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί (στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α.) εμφανίστηκαν πολύ πιο επιφυλακτικοί σε σχέση με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους όσον αφορά την υποκειμενική κρίση του αξιολογητή και την ανεπαρκή επιμόρφωσή του. Τα αίτια της συγκεκριμένης στάσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να εντοπιστούν στην ελλιπή ενημέρωσή τους για τα κριτήρια αξιολόγησης, κάτι το οποίο ενδέχεται να δημιουργεί ανασφάλεια αλλά και καχυποψία ότι ο τρόπος αξιολόγησης των δεδομένων παρατήρησης μπορεί να γίνεται με αυθαίρετο, μεροληπτικό ή ακόμα και τιμωρητικό τρόπο. Μάλιστα, η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται και από την έρευνα των Ζουγανέλη και συν. (2008), σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση τείνει να εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως μηχανισμός ασφυκτικού ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας τους.

Ερευνητικό ερώτημα #7: *Με ποιον τρόπο μπορεί να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;*

Σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση μιας αρνητικής αξιολόγησης φάνηκε ότι αυτή ερμηνεύτηκε διαφορετικά για τους Αμερικανούς σε σχέση με τους Έλληνες στην Ελλάδα. Παρόλο που η απόλυση δε θεωρήθηκε πιθανή επίπτωση μιας αρνητικής αξιολόγησης για καμία από τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών, οι Έλληνες στην Ελλάδα συνέδεσαν την αρνητική αξιολόγησή τους περισσότερο με οικονομικές ποινές, όπως αδυναμία μισθολογικής εξέλιξης ή μείωσης μισθού. Ενδεχομένως αυτό αποτυπώνει την τάση των Ελλήνων να θεωρούν ότι η μισθολογική μείωση μπορεί να λειτουργήσει προειδοποιητικά ως ένδειξη του βαθμού παραγωγικότητας και απόδοσης του εκπαιδευτικού εν αντιθέσει με την απόλυση που έχει τιμωρητικό και άδικο χαρακτήρα.

Απεναντίας, οι Αμερικανοί συνδέουν την αρνητική αξιολόγησή τους με τον επαγγελματικό στιγματισμό. Όπως προκύπτει από τη θεωρία των κινήτρων -η οποία είναι έκδηλη στο αμερικάνικο εργασιακό περιβάλλον- η αναγνώριση και η εκτίμηση στον επαγγελματικό τομέα είναι σημαντικά κίνητρα για την αύξηση της ικανοποίησης και, κατ' επέκταση, για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Ferreira et al., 2011). Συνεπώς, για τους Αμερικανούς μια αρνητική αξιολόγηση ταυτίζεται περισσότερο με απαξίωση των δυνατοτήτων τους, με υποβιβασμό του επαγγελματικού κύρους τους και, κατ' επέκταση, με επαγγελματικό στιγματισμό.

Επίσης, για τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς μια αρνητική αξιολόγηση συνδέεται με τον στιγματισμό και την ηθική υποτίμηση, κάτι το οποίο βρίσκεται σε συνάφεια με την κουλτούρα των Η.Π.Α. Η ατομικιστική κουλτούρα της αμερικάνικης κοινωνίας δίνει μεγάλη έμφαση στις προσωπικές επιδόσεις των εκπαιδευτικών, στην επίτευξη των προσωπικών στόχων τους, στην ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητάς τους και ασκεί επιρροή στην ηθική υπόστασή τους. Ως εκ τούτου, μια αρνητική αξιολόγηση

εκλαμβάνεται από την αμερικάνικη εκπαιδευτική κοινότητα ως υποτίμηση των προσωπικών δυνατοτήτων της και συνδέεται με την ηθική υποβάθμισή της.

Αντιθέτως, μια θετική αξιολογική αποτίμηση φάνηκε να συσχετίζεται με την αναγνώριση και την ηθική ικανοποίηση σε σημαντικότερο βαθμό για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους. Η πηγή αυτής της τάσης εντοπίζεται στην έλλειψη της αξιολογικής κουλτούρας που παρατηρείται στην Ελλάδα, η οποία είναι πιθανό να έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάγκη για ανατροφοδότηση, για αναγνώριση του έργου τους και, κατ' επέκταση, για ηθική ικανοποίηση. Ανάλογη τάση παρατηρείται και από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς στις Η.Π.Α., οι οποίοι έχουν υπηρετήσει σε χώρες με διαφορετική αξιολογική κουλτούρα και συνεπώς είναι σε θέση να συγκρίνουν και να αναγνωρίσουν τον αντίκτυπο μιας θετικής αξιολόγησής τους.

Επιπρόσθετα, από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προέκυψε ότι η θετική αξιολογική αποτίμηση των εκπαιδευτικών ως μέσο ανατροφοδότησης έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως κίνητρο για περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας τους. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Hammond, 2010• Donaldson & Peske, 2010• Tuma et al., 2018), οι οποίες αναφέρουν ότι η θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην εμπάθυνση των γνώσεων για το διδακτικό αντικείμενό τους και στον προσεκτικό σχεδιασμό της διδασκαλίας τους. Επιπλέον, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση νέων διδακτικών πρακτικών, στην αντικειμενική αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών και στην επιλογή αποτελεσματικών μεθόδων διαχείρισης κρίσεων. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία των εκπαιδευτικών τείνει να βελτιώνεται και να εμπλουτίζεται με σύγχρονες διδακτικές τεχνικές διαφοροποίησης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Κάτι τέτοιο μπορεί να ενισχύσει τόσο το επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών όσο και να οδηγήσει σε μισθολογική αύξηση.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α. θεωρούν σε σημαντικό βαθμό ότι η θετική αξιολόγησή τους είναι πιθανό να συνδέεται με μισθολογική αύξηση. Σε συνάφεια αυτού του ευρήματος βρίσκονται τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος των Chiang et al. (2017), στο οποίο οι εκπαιδευτικοί υψηλής διδακτικής αποτελεσματικότητας λαμβάνουν οικονομικά κίνητρα. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν το σχολείο ως έναν ευχάριστο χώρο εργασίας, όπου υπάρχει εμπιστοσύνη και αναγνώριση των δυνατοτήτων τους. Ως εκ τούτου, ενισχύονται τα κίνητρά τους για ανάπτυξη των διδακτικών πρακτικών τους και, κατά συνέπεια, αυξάνεται η ατομική απόδοση και ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος -και ιδιαίτερα οι Αμερικανοί εκπαιδευτικοί- εμφανίζονται αρκετά συγκρατημένοι να συνδέσουν την αξιολόγηση με μια μισθολογική αύξηση και με βελτίωση της διδακτικής αποτελεσματικότητάς τους. Η ισχύς του παραπάνω ευρήματος επιβεβαιώνεται τόσο από προγενέστερες έρευνες (Marks, 2005• Engram, 2007), όσο και από το Εθνικό Συμβούλιο για την Ποιότητα των Εκπαιδευτικών των Η.Π.Α., σύμφωνα με το οποίο στις περισσότερες εκπαιδευτικές περιφέρειες των Η.Π.Α. εφαρμόζεται η αναστολή της μισθολογικής εξέλιξης στους εκπαιδευτικούς χαμηλής διδακτικής αποτελεσματικότητας παρά η παροχή πρόσθετου οικονομικού επιδόματος στους ιδιαίτερα αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς (Jarmolowski, 2018).

4. Επίλογος

Η εκπαίδευση είναι μία σύνθετη, απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αξιοποιεί ποικίλα εκπαιδευτικά μέσα και ενεργοποιεί γνωστικά και συναισθηματικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Ωστόσο, λόγω της πολυπλοκότητας και του αυξημένου βαθμού δυσκολίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας η παιδαγωγική παρακολούθηση, η συστηματική εποπτεία

και η ανατροφοδότηση είναι στενά συνυφασμένες με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2012). Ως εκ τούτου, η ανάδυση των απόψεων και η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία ελέγχου και αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου τους παρουσιάζει μεγάλη δυναμική, καθώς παρέχει πληροφορίες για τα δομικά στοιχεία του αξιολογικού προγράμματος, για την εν δυνάμει επιτυχία του και, κατά συνέπεια, για την αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας στον Ελλαδικό χώρο.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε η ανάγκη να εξεταστεί ο ρόλος της αξιολογικής κουλτούρας ως δομικό στοιχείο κατά τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και, κατ' επέκταση, στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε συνάφεια με την πρόταση του Υπουργείου Παιδείας (2012) σχετικά με ένα σύστημα για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, που «αποσκοπεί στη σταδιακή διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία σήμερα λείπει από τη χώρα και θεμελιώνεται στις αρχές της εμπιστοσύνης, της ευθύνης, της δικαιοσύνης και της επαγγελματικής δεοντολογίας που έχει αναπτύξει το σώμα των εκπαιδευτικών».

Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρειάζεται να καλλιεργηθεί στη σχολική κοινότητα ένα περιβάλλον, που θα προωθεί την παιδαγωγική αυτονομία και θα κινητοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων, την ώσμωση νέων ιδεών, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τη συνδιαμόρφωση στόχων. Με τον τρόπο αυτό, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια μιας συνεχούς και ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ενώ η αξιολόγηση θα αποκτά κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα και θα αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης και διαρκούς εξέλιξης του εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές, στο *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα, σσ. 11-22.
- Αθανασίου, Λ. & Ξηνταράς, Π. (2008). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών (Ερευνητικά δεδομένα), στο *Η παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα*, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 391-436.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Μ.Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις, *Έρκυνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; στο *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, σσ. 1-11.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 40-60.
- Γκέκας, Β. (2011). *Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Λάρισας σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 07/10/2018 από την ιστοσελίδα <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/42005/9798.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ, & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.)

- Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί.* Αθήνα: Σαββάλας, σσ.113-135.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δ.Ο.Ε. (21/01/2014). Απόφαση της Δ.Ο.Ε. για την αυτοαξιολόγηση – αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 05/11/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.diorismos.gr/ekpaideush/17769/apofash-ths-doe-gia-thn-autoaksiologhsh-aksiologhsh-twn-ekpaideutikwn>
- Δ.Ο.Ε. (21/01/2014). Μην πάρετε μέρος στις ομάδες εργασίας της αυτοαξιολόγησης, Ανακτήθηκε στις 28/12/2018 από την ιστοσελίδα: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/117314_doe-min-parete-meros-stis-omades-ergasias-tis-aytoaxiologisis
- Δ.Ο.Ε. (05/09/2014). Αξιολόγηση – χειραγώγηση. Συνεχίζουμε και εντείνουμε τον αγώνα, λέμε ΟΧΙ στον αυταρχισμό της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΑΙΘ, Ανακτήθηκε στις 27/12/2018 από την ιστοσελίδα: http://www.gdimitrakopoulos.gr/files/1_doe_5_9_2014.pdf
- Δ.Ο.Ε. (13/11/2013). ΥΠΑΙΘ - Νόμος για την αξιολόγηση... από την κατάψυξη. Ανακτήθηκε στις 15/12/2018 από την ιστοσελίδα: http://syllogosmakrygiannis.gr/wp-content/uploads/2013/11/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%A0.%CE%94-152_2013.pdf
- Δρακόπουλος, Θ. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις φυσικές επιστήμες σε επίπεδο σχολικής μονάδας: απόψεις εκπαιδευτικών.* Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 10/12/2018 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/29356/1/29356.pdf>
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση με*

θέμα: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 391-436.

Καπαχτσή, Β. (2008). *Η Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού - Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καραλής, Θ. (2005β). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών, στο *Τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με θέμα: Τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο*, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, σσ. 1-10.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Η αξιολόγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (Επ. Εκδ.) *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 64-81.

Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας, στο *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές*, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, σσ. 43-75.

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

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

Κιρκιλιανίδου, Μ. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 14/12/2018 από την ιστοσελίδα <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/7396>

Κολυμπάρη, Τ. & Χατζηκωνσταντής, Χρ. (2016). Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας. Έρευνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών*

Θεμάτων, 8, 118-131.

- Κρέκης, Δ. (2012). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας, στο *Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βρότοις: Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη*, Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα, σσ. 1-14.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουκόπουλος, Α. (2013). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ/νέου εκπαιδευτικού υλικού: παιδαγωγική και διαχειριστική διάσταση*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 12/12/2018 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/29119/1/29119.pdf>
- Μακρίδης, Γ., Γρηγορίου, Γ. & Χανδριώτης, Δ. (2000). Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγησή τους: Παγκύπρια Έρευνα, στο *Τα Μαθηματικά, κλειδί ανάπτυξης*, Πρακτικά συνεδρίου, σσ. 525-538.
- Μαντάς, Π. Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10*, 195-210.
- Μαντζιαρλή, Π. (2010). Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 06/12/2018 από την ιστοσελίδα <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/7388>.
- Μαρκόπουλος, Ι. & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, 25-41.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές*. Α' τεύχος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 09/10/2018 από την ιστοσελίδα <http://ekpaideytikoiendrasei.blogspot.com/2012/11/90.html>
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2014). *Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης. Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μουτζούρη-Μανούσου Ε. & Δασκαλόπουλος Ι. (2005). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 34-45.
- Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3, 47-56.
- Μπουζάκης, Ε. (2004). Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο: μια ιστορική-συγκριτική προσέγγιση, στο Μπουζάκης, Ε. (επιμ.): *Συγκριτική Παιδαγωγική III: Θεωρητικά - μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 273-285.
- Μποφυλάτος, Σ. (1998). Μπροστά στην αξιολόγηση: Με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/1998. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 47, 17-19.
- Μώκου, Χρ. & Μώκος, Ε. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη, στο *Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα, σσ. 51-57.
- Νανούρης, Δ. (2003). Πώς αξιολογούν την αξιολόγηση. Στο *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 7/9/2003), σσ. 44-45.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 42-53.

- Ο.Λ.Μ.Ε. (20/06/1997). Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ανακτήθηκε στις 15/01/2019 από την ιστοσελίδα: http://2gym-peiraia.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97_8ο%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF%20%CE%BF%CE%BB%CE%BC%CE%B5.pdf
- Ο.Λ.Μ.Ε. (24/01/2014). Σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας. Ανακτήθηκε στις 29/12/2018 από την ιστοσελίδα: <http://agonaskritis.gr/%CE%BF%CE%BB%CE%BC%CE%B5-%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7/>
- Ομάδα Εργασίας. (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Αθήνα: ΥΠΠΘΠΑ.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδανιήλ, Μ. (2011). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970. Περίπτωση Νομού Σερρών. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 131-151.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 43-59.
- Παπαντωνίου-Ζορπά, Σ. & Χριστοφίδου, Ε. (2012). Πρόταση για εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας, στο *Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία*, Πρακτικά Συνεδρίου, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ. 130-140.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Φράσεις.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Πασιαρδής, Π., (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της αγωγής*, 4, 175-192.
- Σαπουνάς, Αθ. (2014). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών εγχειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σσ. 197-240.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2003). *Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- Φατούρου, Α. & Καββαδίας, Γ. (2013). Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση ή Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε! *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 26-29.
- Χαρίσης, Α. (2011). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 12, 159-169.
- Χαϊδεμενάκου, Σ., (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, στο *Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Πρακτικά συνεδρίου, Ιωάννινα, σσ. 123-134.

Μεταφρασμένη

MacBeath, J. (2001). *Το σχολείο που μαθαίνει. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Acheson, K., & Gall, M. (2003). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications* (5th ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.

Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational evaluation and policy analysis*, 39(1), 54-76.

Atchley, R.A., Strayer, D.L., & Atchley, P. (2012). Creativity in the Wild: Improving Creative Reasoning through Immersion in Natural Settings. *PLoS ONE*, 7(12).

Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation, *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52, 1-26.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.

Benfield, J.A., Rainbolt, G.N., Bell, P.A., & Donovan, G.H. (2015). Classrooms With Nature Views: Evidence of Differing Student Perceptions and Behaviors. *Environment and Behavior*, 47(2), 140-157.

Blumberg, A. (1985). Where we came from: Notes on supervision in the 1840s. *Journal of Curriculum and Supervision*, 1(1), 56-65.

Branham, D. (2004). The wise man builds his house upon the rock: The effects of inadequate school building infrastructure on student attendance. *Social Science Quarterly*, 85, 1112-1128.

Bracey, G.W. (2003). April Foolishness: The 20th Anniversary of A Nation at Risk. *Phi*

Delta Kappan, 84(8), 616-621.

Brown, G.T.L., Lake, R., & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and teacher education*, 27(1), 210-220.

Campbell, T. (2013). *Teacher Supervision and Evaluation: A case study of administrators' and teachers' perceptions of mini observations* (Doctoral dissertation). Boston, Massachusetts: College of Professional Studies, Northeastern University. Ανακτήθηκε στις 15/1/2019 από την ιστοσελίδα <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1204/fulltext.pdf>

Chiang, H., Speroni, C., Herrmann, M., Hallgren, K., Burkander, P., Wellington, A. (2017). *Evaluation of the Teacher Incentive Fund: Final Report on Implementation and Impacts of Pay-for-Performance across Four Years. NCEE 2018-4004. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Ανακτήθηκε στις 15/11/2018 από την ιστοσελίδα <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED578857&site=ehost-live>

Cleaver, S., Detrich, R., & States, J. (2018). *Overview of Teacher Evaluation*. Oakland, CA: The Wing Institute.

Coleman, K.K. (1992). *Teachers' perceptions of evaluation systems*. (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 17/12/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/products-services/dissertations> (UMI No. 9307072)

Common Sense Media. (2013). *Teaching with technology: The promise and reality of the U.S. digital classroom*. Ανακτήθηκε στις 4/11/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.commonsense.org/education/sites/default/files/tlr-blog/teachingwithtechnology-thepromiseandrealityoftheusdigitalclassroom.pdf>

Croft, M., & Buddin, R. (2015). Applying value-added methods to teachers in untested grades and subjects. *Journal of Law and Education*, 44(1), 1-22.

- Croft, M., Guffy, G., & Vitale, D. (2018). The Shrinking Use of Growth: Teacher Evaluation Legislation since ESSA. *ACT Research & Policy*, 1-15.
- Curran, C.L. (2014). *In-service teacher perception of feedback from formative evaluation within the teacher appraisal process and its relationship to teacher self-efficacy* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 10/11/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/products-services/dissertations> (UMI No. 3727260)
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson, C. (2008). *The Handbook for Enhancing Professional Practice, Using the Framework for Teaching in Your School*. Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Association for supervision and curriculum development*, 68(4), 35-39.
- Darling-Hammond, L. (2014). One Piece of the Whole: Teacher Evaluation as Part of a Comprehensive System for Teaching and Learning. *American Educator*, 38(1), 4-13.
- Delandshere, G. (1994). The Assessment of teachers in the United States. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 1(1), 95-114.
- Donaldson, M.L., & Peske, H.G. (2010). Supporting Effective Teaching Through Teacher Evaluation: A Study of Teacher Evaluation in Five Charter Schools. *Center for American Progress*, March, 1-45.
- Donaldson, M.L. (2012). *Teachers' perspectives on evaluation reform*. Washington, DC: Center for American Progress, 52.
- Drexler, J.A., Beehr, T.A., & Stetz, T.A. (2001). Peer appraisals: Differentiation of individual performance on group tasks. *Human Resource Management*, 40, 333-345.
- Engram, D. A. (2007). *Elementary teachers' perceptions of the Georgia Teacher Evaluation Program* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 5/10/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/products-services/dissertations> (UMI No. 3253626)
- Feeney, E.J. (2007). Quality feedback: The essential ingredient for teacher success. *The Clearing House*, 80(4), 191-197.

- Ferreira, M., Cardoso, A.P., & Abrantes, J.L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia – social and behavioral sciences*, 29, 1707-1714.
- Flores, M.A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: How do teachers experience it at school? *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), 351-368.
- Fullan, M. (2001). *The meaning of educational change* (3rd ed.). NY, NY: Teacher College, Columbia University.
- Garet, M.S., Wayne, A.J., Brown, S., Rickles, J., Song, M., & Manzeske, D. (2017). *The Impact of Providing Performance Feedback to Teachers and Principals*, Washington, D.C.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldberg, C. (2018). The Massachusetts Educator Evaluation System and Teacher Perceptions of Professional Growth. *The Graduate Review*, 3, 69-90.
- Gurl, T.J., Caraballo, L., Grey, L., Gunn, J.H., Gerwin, D., & Bembenuddy, H. (2016). *Policy, Professionalization, Privatization, and Performance Assessment. Affordances and Constraints for Teacher Education Programs*. NY, NY: SpringerBriefs in Education.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hackman, M., & Morath, E. (2018, December 28). *Teachers Quit Jobs at Highest Rate on Record*. Ανακτήθηκε στις 19/1/2019 από την ιστοσελίδα <https://www.wsj.com/articles/teachers-quit-jobs-at-highest-rate-on-record-11545993052?ns=prod/accounts-wsj>
- Hammond, L.D. (2010). Evaluating Teacher Effectiveness. How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching. *Center for American Progress*, 11, 1-27.
- Harris, D.N., & Sass, T.R. (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher

- performance. *Economics of education review*, 40, 183-204.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Howard, B.B., & Gullickson, A.R. (2010). Setting standards for teacher evaluation. In M.M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook* (pp. 337-353). San Francisco: Jossey-Bass.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, 23, Paris: OECD Publishing.
- Janssens F., & van Amelsvoort, G. (2008), School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Jarmolowski, H. (2018). *Performance Pay: How Teacher Evaluations Impact Compensation*. NCTQ.
- Junor-Carty, P. (2017). *Teacher and Administrator Perceptions of the Effectiveness of a Teacher Evaluation System and Its Impact on Student Learning*. (Doctoral Dissertation). Ανακτήθηκε στις 12/1/2019 από την ιστοσελίδα <http://digitalcommons.auctr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=cauetds>
- Kormi-Nouri, R., MacDonald, S., Farahani, M.N., Trost, K., & Shokri, O. (2015). Academic Stress as A Health Measure and Its Relationship to Patterns of Emotion in Collectivist and Individualist Cultures: Similarities and Differences. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 92-104.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lewis, H., & Leps, J.M. (1946). When Principals Supervise. *Educational Leadership*, 3(4), 160-163.
- Louis, K.S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24.
- Marks, M. (2005). *Comparison of teacher perceptions of teacher evaluation systems in*

- two school districts* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 5/12/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/products-services/dissertations> (UMI No. 3196215)
- Marzano, R., Livingston, D., & Frontier, T. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- McBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McGoey, K.E., Rispoli, K.M., Venesky, L.G., Schaffner, K.F., McGuirk, L., & Marshall, S. (2014). A preliminary investigation into teacher perceptions of the barriers to behavior intervention implementation. *Journal of applied school psychology, 30*(4), 375-390.
- Mielke, P., & Frontier, T. (2012). Keeping improvement in mind. *Educational Leadership, 70*(3), 10-13.
- Mishra, R., & Castillo, L.G. (2004). Academic stress among college students: comparison of American and international students. *International Journal of Stress Management, 11*(2), 132-148.
- Mishra, V., & Roch, S.G. (2013). Cultural values and performance appraisal: Assessing the effects of rater self-construal on performance ratings. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 147*(4), 325-344.
- Murillo, F.J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 22*(1), 29-50.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- NBPTS (2018). *What teachers should know and be able to do*. Ανακτήθηκε στις 10/10/2018 από την ιστοσελίδα <http://accomplishedteacher.org/>
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation, 27*(2), 95-106.

- Ng, K.Y., Koh, C., Ang, S., Kennedy, J.C., & Chan, K.Y. (2011). Rating leniency and halo in multisource feedback ratings: Testing cultural assumptions of power distance and individualism-collectivism. *Journal of Applied Psychology, 96*, 1033-1044.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007). *Glossary of Statistical terms*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education Policy in Greece A Preliminary Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Pizzi, J.D. (2009). *Urban secondary teachers' perceptions of a standards-based teacher evaluation system* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 7/9/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/products-services/dissertations> (UMI No: 3344939)
- Ployhart, R.E., Wiechmann, D., Schmitt, N., Sacco, J. M., & Rogg, K. (2003). The Cross-Cultural Equivalence of Job Performance Ratings. *Human Performance, 16*(1), 49-79.
- Reeves, D.B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rentner, D.S., Kober, N., & Frizzell, M. (2016). *Listen to us: Teachers' views and voices*. Washington, DC: Center on education policy.
- Robinson, G. (2009). *Principals' perceptions regarding the role of the professional development and appraisal system in teacher supervision in Texas*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/products-services/dissertations> (AAT 3358085)
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. (5th ed.) NY, NY: Free press.
- Rucinski, M., & Diersing, C. (2014). America's Teacher Evaluation System Revolution. *Harvard Political Review*. Ανακτήθηκε στις 26/11/2018 από την ιστοσελίδα <http://harvardpolitics.com/united-states/americas-teacher-evaluation-system-revolution>

- Sawchuk, S. (2015). Teacher Evaluation: An issue overview. Education Week. Ανακτήθηκε στις 02/12/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.edweek.org/ew/section/multimedia/teacher-performance-evaluation-issue-overview.html>
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. 4th ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition (8th edition)*. NY, NY: McGraw Hill.
- Sheppard, J.D. (2013). *Perceptions of Teachers and Administrators Regarding the Teacher Evaluation Process*. Ανακτήθηκε στις 17/1/2019 από την ιστοσελίδα <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1856&context=etd>
- Stecher, B.M., Holtzman, D.J., Garet, M.S., Hamilton, L.S., Engberg, J., Steiner, E.D., ... Chambers, J. (2018). *Improving Teaching Effectiveness: Final Report: The Intensive Partnerships for Effective Teaching Through 2015-2016*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Steinberg, M.P., & Sartain, L. (2015). Does Teacher Evaluation Improve School Performance? Experimental Evidence from Chicago's Excellence in Teaching Project. *Education Finance and Policy*, 10(4), 535-572.
- Stronge, J.H. (2006). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publishing.
- Stronge, J.H., & Tucker, P. (2013). *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. NY, NY: Routledge.
- Tabanali, E. (2017). Who should evaluate teachers' performance at schools? *Journal of education and practice*, 8(29), 168-177.
- Taylor, A.F., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 49-63.
- Thompson, D. (2014). *Teachers' perceptions of the new Massachusetts teacher evaluation instrument and process on instructional practice* (Doctoral Dissertation). Ανακτήθηκε στις 15/1/2019 από την ιστοσελίδα

<https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1131/fulltext.pdf>

- Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Tuma, A.P., Hamilton, L.S., & Tsai, T. (2018). *A Nationwide Look at Teacher Perceptions of Feedback and Evaluation Systems: Findings from the American Teacher Panel*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teachers' perceptions of the new teacher evaluation policy: A validity study of the Policy Characteristics Scale. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 924-930.
- Uhlenbeck, A.M., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 242-272.
- Wacha, M. (2013). *Teacher perceptions of the evaluation process*. (Master's thesis). Ανακτήθηκε στις 6/12/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/products-services/dissertations> (UMI No. 1536043)
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). The Widget Effect. *The Education Digest*, 75(2), 31-35.
- Willey, G., Bailey, S., & Hendricks, S. (2018). Preservice teachers' perceptions of teacher evaluations prior to clinical teaching. *Consortium of State Organizations for Texas Teacher Education*, 45-52.
- Wilson, B., & Natriello, G. (1989). *Teacher Evaluation and School Climate*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. Ανακτήθηκε στις 11/1/2019 από την ιστοσελίδα <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374556.pdf>
- Zalis, A. R. (2001). *An analysis of the perceptions of teachers in a rural Missouri public school district about the relationship between teacher growth and the attributes of a newly implemented teacher evaluation process* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 4/11/2018 από την ιστοσελίδα <https://www.proquest.com/products-services/dissertations> (UMI No. 3014296)

Αμερικάνικη Νομοθεσία

Every Student Succeeds Act of 2015, §2103(b)(3)(A).

Ελληνική Νομοθεσία

Νόμος 11/1834, (ΦΕΚ 11/03-03-1834), «Νόμος περί δημοτικών σχολείων».

Νόμος ΒΤΜΘ, (ΦΕΚ 185/Α'/05-10-1895), «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως».

Νόμος 3828/1911, (ΦΕΚ 185/Α'/18-07-1911), «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της δημοτικής Εκπαιδεύσεως».

Νόμος 240/1914, (ΦΕΚ 97/Α'/16-04-1914), «Περί διοικήσεως της δημοτικής μέσης εκπαιδεύσεως».

Νόμος 4229/1929, (ΦΕΚ 245/Α'/25-07-1929), «Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών».

Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964, (ΦΕΚ 182, 24-10-1964), «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως».

Αναγκαστικός Νόμος 59/1967, (ΦΕΚ 110/Α'/30-06-1967), «Περί καταργήσεως του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου».

Νομοθετικό Διάταγμα 651/1970, (ΦΕΚ 179/Α'/28-08-1970), «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής».

Νόμος 309/1976, (ΦΕΚ 100/Α'/30-04-1976), «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».

Νόμος 1304/1982, (ΦΕΚ 144/Α'/07-02-1982), «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη γενική και τη μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984, (ΦΕΚ 77/Α'/29-03-1984), «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων».

Νόμος 1566/1985, (ΦΕΚ 167/Α'/30-09-1985), «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2043/1992, (ΦΕΚ 79/Α'/19-05-1992), «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, (ΦΕΚ 138/Α'/25-08-1993), «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

Νόμος 2525/1997, (ΦΕΚ 188/Α'/23-09-1997), «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998, «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών».

Νόμος 2986/2002, (ΦΕΚ 24/Α'/13-02-2002), «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-03-2010, «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας».

Νόμος 3848/2010, (ΦΕΚ 71/Α'/19-05-2010), «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, (ΦΕΚ 240/Α'/05-11-2013), «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013, «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014- Διαδικασίες».

Παράρτημα Α΄

(Ερωτηματολόγιο στην αγγλική γλώσσα)

**Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση
στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α.**

Μέσα στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος με θέμα «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου διεξάγεται έρευνα στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α. σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους. Για τον παραπάνω λόγο, η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύ σημαντική. Προς διασφάλιση της ανωνυμίας σας, η συμπλήρωση των προσωπικών σας στοιχείων παραλείπεται εσκεμμένα από τον ερευνητή. Σε περίπτωση ανάγκης περαιτέρω διευκρινίσεων, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε στο email: hp2216102@hua.gr. Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας. Εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου: 5 λεπτά

*** Απαραίτητο προς συμπλήρωση**

1. Συμπληρώστε το φύλο σας.

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

Γυναίκα

Άνδρας

2. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

0-10

11-20

21-30

31-35

3. Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο σπουδών σας;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

Πτυχίο

Δύο ή περισσότερα πτυχία ΑΕΙ ή ΤΕΙ

- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Μεταδιδακτορικό

4. Ποια είναι η παρούσα εργασιακή θέση σας στο σχολείο;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Διευθυντικό στέλεχος
- Εκπαιδευτικός
- Εκπαιδευτικός ειδικότητας

5. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Ναι
- Όχι

6. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη μέχρι τώρα ενημέρωσή σας για τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

7. Έχετε λάβει αξιολόγηση στο παρελθόν για το εκπαιδευτικό σας έργο;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Ναι
- Όχι

8. Αν απαντήσατε "ναι" στην ερώτηση 7, πώς θα χαρακτηρίζατε την αξιολόγησή σας ως εμπειρία;

Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Θετική
- Αρνητική
- Ουδέτερη/Αδιάφορη

9. Πόσο άνετα αισθάνεστε με τη διαδικασία της αξιολόγησης;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

10. Πόσο ωφέλιμη πιστεύετε ότι είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τους ίδιους;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

11. Πόσο αναγκαία πιστεύετε ότι είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

12. Πόσο συχνά πιστεύετε ότι πρέπει να αξιολογείται ένας εκπαιδευτικός;

* Συμπληρώστε μόνο ένα πεδίο.

- Ποτέ
- Κάθε μήνα
- Κάθε 3 μήνες
- Κάθε 6 μήνες
- Κάθε χρόνο
- Κάθε 2 χρόνια

13. Πόσο αρμόδιο θεωρείτε τον καθένα από τους παρακάτω για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

* Συμπληρώστε ένα πεδίο ανά στήλη.

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Περιφερειακός διευθυντής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σχολικός σύμβουλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διευθυντής σχολικής μονάδας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εκπρόσωπος συλλόγου διδασκόντων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανεξάρτητη αρχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να αξιολογούνται τα παρακάτω κριτήρια στους εκπαιδευτικούς;

* Συμπληρώστε ένα πεδίο ανά στήλη.

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Επιστημονική κατάρτιση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παιδαγωγική κατάρτιση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διδακτική ικανότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαχείριση κρίσεων τάξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Χρήση τεχνολογίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμπεριφορά και σχέση με τους μαθητές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εφαρμογή καινοτόμων δράσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεργασία με συναδέλφους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επικοινωνία με γονείς και εξωσχολικούς φορείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανταπόκριση σε εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω παράγοντες στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

* Συμπληρώστε ένα πεδίο ανά στήλη.

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Αριθμός μαθητών στην τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναλογία μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στην ίδια τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναλογία γηγενών και μη γηγενών μαθητών στην ίδια τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γεωγραφικές συνθήκες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Υποδομές σχολικής μονάδας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Πόσο επιφυλακτικούς θα σας καθιστούσαν οι παρακάτω λόγοι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

* Συμπληρώστε ένα πεδίο ανά στήλη.

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Υποκειμενική κρίση του αξιολογητή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έλλειψη διδακτικής εμπειρίας του αξιολογητή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έλλειψη ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ανεπαρκής επιμόρφωση του αξιολογητή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πρόχειρος σχεδιασμός της αξιολογικής διαδικασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανεπαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Πόσο πιστεύετε ότι μπορεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

* Συμπληρώστε ένα πεδίο ανά στήλη.

- Πολύ
 Αρκετά
 Λίγο
 Καθόλου

18. Πόσο πιστεύετε ότι ενδέχεται να επηρεάσει τα παρακάτω μια θετική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

* Συμπληρώστε ένα πεδίο ανά στήλη.

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Μισθολογική εξέλιξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βελτίωση της διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναγνώριση και ηθική ικανοποίηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναβάθμιση παιδαγωγικής επάρκειας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Πόσο πιστεύετε ότι ενδέχεται να αξιοποιηθεί μια αρνητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τα παρακάτω;

* Συμπληρώστε ένα πεδίο ανά στήλη.

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Μείωση μισθού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αδυναμία μισθολογικής εξέλιξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Επιβολή παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Απόλυση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στιγματισμός εκπαιδευτικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παράρτημα Β΄

(Ερωτηματολόγιο στην αγγλική γλώσσα)

Survey about teacher assessment in Greece and in the USA

In partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Educational Psychology I am conducting a survey which aims to investigate the teachers' perceptions about their assessment in Greece and in the USA. Your contribution is very important and highly appreciated. In order to preserve your anonymity, personal information is not requested. Should you require additional information, please do not hesitate to contact me at hp2216102@hua.gr.

Estimated survey completion time: 5 minutes

* Required

1. To which gender identity do you most identify?

* Mark only one square.

Female

Male

2. How many years have you been teaching?

* Mark only one square.

0-10

11-20

21-30

31+

3. What is the highest level of your education?

* Mark only one square.

Bachelor

Master

Doctorate

Postdoctoral degree

Other degree

4. What position do you currently hold in the school?

* Mark only one square.

Administrator

Educator

Specialist

5. Have you partaken in a course regarding the teacher assessment?

* Mark only one square.

Yes

No

6. What is your opinion on the following statement: "I am well informed about the teacher assessment process."?

* Mark only one square.

I strongly agree

I agree

I disagree

I strongly disagree

7. Have you ever been assessed as a teacher?

* Mark only one square.

Yes

No

8. If you answered "yes" in the previous question, how would you describe your assessment as an experience?

* Mark only one square.

- Positive
- Negative
- Neutral

9. What is your opinion on the following statement: "I feel comfortable with the teacher assessment process."?

* Mark only one square.

- I strongly agree
- I agree
- I disagree
- I strongly disagree

10. What is your opinion on the following statement: "Teacher assessment is conducive to the improvement of the teaching process."?

* Mark only one square.

- I strongly agree
- I agree
- I disagree
- I strongly disagree

11. What is your opinion on the following statement: "Teacher assessment is essential to the teaching process."?

* Mark only one square.

- I strongly agree
- I agree

- I disagree
- I strongly disagree

12. How often do you think a teacher must be assessed?

* Mark only one square.

- Every month
- Every 3 months
- Every 6 months
- Every year
- Every 2 years
- Never

13. How appropriate do you think the following persons are to assess your teaching?

* Mark only one square per row.

	Very appropriate	Somewhat appropriate	Somewhat inappropriate	Very inappropriate
Superintendent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Counselor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Principal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dean	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Independent party	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DOE representative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. How important do you think it is the teacher assessment to be based on the following?

* Mark only one square per row.

	Very important	Somewhat important	Somewhat unimportant	Very unimportant
Academic qualifications	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Educational qualifications	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teaching competency	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Classroom management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Use of technology in the classroom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relationship with the students	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilization of innovative programs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professional development	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cooperation with colleagues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communication with parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participation in extracurricular activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. How important do you think it is the consideration of the following factors for the teacher's assessment?

* Mark only one square per row.

	Very important	Somewhat important	Somewhat unimportant	Very unimportant
Number of students in a classroom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Balance between general and special education students in the same class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Balance between native and nonnative students in the same class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socioeconomic backgrounds	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geographical backgrounds	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
School facilities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curriculum and books	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. How likely is it that the following factors would make you feel reserved/cautious towards teacher assessment?

* Mark only one square per row.

	Very likely	Somewhat likely	Somewhat unlikely	Very unlikely
Evaluator's subjectivity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluator's lack of teaching experience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluator's lack of immediate and constructive feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluator's lack of sufficient professional development	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Failure to communicate measures of evaluation prior to teaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Low quality design of assessment process	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. What is your opinion on the following statement: "Assessment can help improve education"?

* Mark only one square per row.

- I strongly agree
- I agree
- I disagree
- I strongly disagree

18. How likely is it that a positive teacher assessment can help the teachers on the following?

* Mark only one square per row.

	Very likely	Somewhat likely	Somewhat unlikely	Very unlikely
Salary increase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teaching improvement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rise in professional and social status	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recognition and personal gratification	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Increased teaching competency	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. How likely is it that a negative teacher assessment can affect the teachers?

* Mark only one square per row.

	Very likely	Somewhat likely	Somewhat unlikely	Very unlikely
Salary decrease	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ineligibility for salary increase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mandatory professional development	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Immediate dismissal from current duties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negative stigma of educator	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>