

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ**  
**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

**ΠΑΣΣΑ ΘΕΟΔΩΡΑ**

Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Ιανουάριος 2022**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND**  
**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

**ATTITUDES AND OPINIONS OF TEACHERS FOR**  
**EVALUATION**

**By**  
**Theodora Passa**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, January 2022**

*Στην οικογένειά μου*

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Καρκαλάκο Σωτήριο για την καθοδήγηση και υποστήριξη στη διάρκεια της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του προγράμματος και ιδιαίτερος τον επιστημονικό διευθυντή, κύριο Μιχαήλ Χλέτσο, για όλες τις γνώσεις που μας μετέδωσαν παρά τις δυσκολίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω κορωνοϊού.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τον σύντροφό μου για όλη την ενθάρρυνση και την υπομονή που έδειξαν τις ώρες των μαθημάτων αλλά και της μελέτης για τις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

# ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

**Σημαντικοί όροι:** εκπαιδευτικοί, αξιολόγηση, σχολική μονάδα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό την διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες και μεθόδους αξιολόγησης εκπαιδευτικών, καθώς και στην σημασία της αυτοαξιολόγησης. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά το ρόλο της ηγεσίας στην αξιολόγηση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Επίσης, αναφέρονται τα είδη ηγεσίας και οι διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας.

Ακολουθούν η μεθοδολογία της έρευνας, που είναι ποσοτική και μέσω ερωτηματολογίου, και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Το βασικό μέρος της έρευνας το οποίο αποτελείται από 29 ερωτήσεις, σχεδιάστηκε ειδικώς για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η γενικότερη εικόνα που μας παρουσίασε το δείγμα ήταν αυτή μιας μετριοπαθούς στάσης με τις μέσες τιμές για τις περισσότερες ερωτήσεις να κυμαίνονται γύρω από την ουδέτερη στάση.

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους σημαντικότερους δείκτες της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού την μεταδοτικότητα του και την ικανότητα του να ανταπεξέρχεται στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και η βιβλιογραφία.

# **ATTITUDES AND OPINIONS OF TEACHERS FOR EVALUATION**

**Keywords:** teachers, evaluation, school

## **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to investigate the attitudes of teachers regarding the evaluation of schools and teachers.

The first chapter introduces the basic concepts and methods of teacher evaluation, as well as the importance of self-evaluation. The second chapter concerns the role of leadership in the evaluation and development of the school unit as a whole. The types of leadership and the dimensions of school leadership are also mentioned.

The next chapter is the research methodology, which is quantitative and through a questionnaire, and after is the chapter with the presentation of the research results. The main part of the research, which consisted of 29 questions, was specifically designed to cover a wide range of issues related to teacher evaluation. The general picture that the sample presented to us was that of a moderate attitude with the average values for most of the questions hovering around the neutral attitude.

The research showed that teachers consider the most important indicators of a teacher's teaching and pedagogical ability to be contagious and his ability to cope with the learning difficulties of his students. Lastly, the conclusions of the work and the literature are presented.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	1
1.1 Έννοια και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση .....	1
1.2 Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου .....	3
1.3 Τρόποι αξιολόγησης και δείκτες βελτίωσης.....	5
1.3.1 Παρατήρηση τάξης.....	5
1.3.2 Ατομικές συνεντεύξεις και στόχοι απόδοσης.....	6
1.3.3 Χαρτοφυλάκιο εκπαιδευτικών .....	6
1.3.4 Αποτελέσματα σπουδαστών.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ .....	8
2.1 Η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας .....	8
2.2 Ορισμοί της σχολικής ηγεσίας.....	8
2.3 Οι τρεις διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας.....	9
2.3.1 Η ηγεσία ως επιρροή.....	9
2.3.2 Ηγεσία και αξίες .....	9
2.3.3 Ηγεσία και όραμα .....	10
2.4 Είδη εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	10
2.4.1 Διδακτική ηγεσία .....	10
2.4.2 Διοικητική ηγεσία .....	11
2.4.3 Μετασχηματιστική Ηγεσία .....	11
2.4.4 Ηθική ηγεσία.....	12
2.4.5 Διανεμημένη ηγεσία.....	13
2.5 Ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας .....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	15
3.1 Είδος έρευνας.....	15
3.2 Η έρευνα μέσω ερωτηματολογίων.....	15
3.3 Δυνάμεις και περιορισμοί της μεθόδου .....	17
3.4 Περιγραφή δείγματος.....	19
3.5 Ηθική και δεοντολογία.....	19
3.6 Μορφή ερωτηματολογίου.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	24
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	36
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	38
Ξένα .....	38
Ελληνική .....	43



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## 1.1 Έννοια και στόχοι της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί αφ' ενός να βελτιώσει την πρακτική της διδασκαλίας εντοπίζοντας τα ισχυρά και τα αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη, αφετέρου να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιτελούν το καλύτερο που μπορούν για να ενισχύσουν τη μάθηση (Πανάγου, 2015).

Κατά την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην παροχή ανατροφοδότησης για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, μέσω μεθόδων που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η διαδικασία περιλαμβάνει την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς για να μάθουν, να προβληματιστούν και να βελτιώσουν την πρακτική τους. Αυτό συμβαίνει συνήθως με βάση το σχολικό πλαίσιο, έτσι ώστε οι επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού να ευθυγραμμίζονται με το συνολικό σχέδιο του σχολικού οργανισμού (Σκαμπέλας, 2013).

Επίσης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδιώκει να θέσει κίνητρα για τους λειτουργούς της εκπαίδευσης, ώστε να επιτελούν το καλύτερο δυνατό. Συνήθως η αξιολόγηση συνεπάγεται αλλαγή μισθών με βάση τις επιδόσεις, ή τη δυνατότητα επιβολής κυρώσεων για χαμηλή απόδοση (Brookhart, 2009).

Σε κάποιο βαθμό, η προσπάθεια βελτίωσης μέσω της λογοδοσίας προκαλεί εντάσεις. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και τα σωματεία τους περιμένουν ευκαιρίες κοινωνικής αναγνώρισης του έργου τους και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Avalos, 2011).

Η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού απαιτεί τη θέσπιση κριτηρίων αναφοράς και κριτηρίων αξιολόγησης προκειμένου να καταστεί δυνατή η ορθή αξιολόγηση των επιδόσεων. Συγκεκριμένα, πρέπει να αναπτυχθεί ένας ορισμός της «καλής» διδασκαλίας. Η μέτρηση της απόδοσης απαιτεί επίσης μια συνετή επιλογή μέσων και πηγών πληροφόρησης. Για παράδειγμα, η χρήση των μαθητικών αποτελεσμάτων για την

αξιολόγηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και επομένως οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να σχεδιάζονται για να καλύψουν αυτές τις ανάγκες. Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνεπάγεται την επιλογή κατάλληλων διαδικασιών για συγκεκριμένους στόχους (Danielson, 2001 από OECD, 2009).

Τα σύγχρονα συστήματα για την αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών πολύ συχνά αποτυγχάνουν να βελτιώσουν την πρακτική των εκπαιδευτικών και να δώσουν ώθηση στην ενίσχυση της μάθησης των σπουδαστών. Οι ετήσιες αξιολογήσεις εκτελούνται συχνά από διευθυντές σχολείων που δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι για τη διεξαγωγή αξιολογήσεων στην τάξη και δεν είναι σε θέση να προσφέρουν στους καθηγητές εποικοδομητική κριτική (Danielson & McGreal, 2000 ό.α. Mathers et al., 2008:1). Είναι συνεπώς κοινώς αποδεκτό ότι τα «κάθετα» συστήματα αξιολόγησης απέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να προσδιορίσουν τις μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και απέτυχαν να παράσχουν τις δυνατότητες υποστήριξης και επαγγελματικής μάθησης που απαιτούνται για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Ως απάντηση δημιουργήθηκαν νέες μέθοδοι και συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν υψηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση από τη σχολική τους μονάδα (Mathers et al., 2008: 9-10).

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η επαγγελματική ανάπτυξη βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες, να αναλύσουν κριτικά τις δικές τους επιδόσεις και τις επιδόσεις των σπουδαστών τους και να εφαρμόσουν τις αλλαγές που απαιτούνται για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Weiss et al., 1972 ό.α. Msila et al., 2013: 323-327).

## 1.2 Συμβολή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνεπώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα υψηλής σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Η αυτοαξιολόγηση των σχολείων αποτελεί κεντρικό μέρος των προσπαθειών για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Η αυτοαξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στη σχολική μονάδα να συνειδητοποιήσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, να συνειδητοποιήσει τομείς όπου γίνεται καλή δουλειά, να επισημαίνει άλλους, που χρειάζονται βελτίωση και να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Theofilidis, 2014: 42-43, 53-82). Επιπλέον, η αυτοαξιολόγηση είναι μια προσπάθεια μεταρρύθμισης, μια καινοτομία που στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Dieronitou & Sofou, 2015: 61). Με βάση το ΦΕΚ 140 τ.Β. (Αποφ. 6603/ΓΔ4/20.01.2021, ΦΕΚ 140 τ.Β) σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιμέρους στόχοι της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι μεταξύ άλλων:

- η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη δράσεων που επιδιώκουν την ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών,
- η ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών,
- η ενίσχυση της αυτογνωσίας και η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών,
- η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα.

Με βάση τους αναφερθέντες στόχους βλέπουμε ότι σε μεγάλο βαθμό υπάρχει σύμπτωση με τις οδηγίες αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη διεθνή βιβλιογραφία, κυρίως μέσα από ανάπτυξη συνεργατικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, την ενίσχυση της αυτογνωσίας και την διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης. Ωστόσο, ο Charman ισχυρίζεται ότι η αυτοαξιολόγηση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να διαμορφωθεί από τα ίδια τα σχολεία και να ενσωματωθεί στα συνήθη συστήματα διαχείρισης (Charman, 2008: 403-420).

Η Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση Νέων στις Ηνωμένες Πολιτείες (NAYEC, 2009) περιγράφει τους κρίσιμους παράγοντες αυτοαξιολόγησης. Αυτοί οι παράγοντες είναι: α) οι

δάσκαλοι, οι σχέσεις μεταξύ τους και η επαγγελματική τους κατάρτιση, η δια βίου ανάπτυξη και η δέσμευσή τους, η άσκηση εξουσίας και η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών β) γονείς και μαθητές, μαζί με τις αντίστοιχες κοινότητες γ) υποδομές, σχολικός εξοπλισμός και δ) εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, πέραν όλων των παραπάνω, εμπλέκονται διάφοροι άλλοι παράγοντες, περιπλέκοντας ολόκληρη τη διαδικασία. Τέτοιοι είναι: οι μη διαφανείς και αντικρουόμενοι στόχοι, ο έλεγχος είτε είναι εξωτερικός είτε εσωτερικός, ο τρόπος αλληλεπίδρασης όλων αυτών των στοιχείων, και οι διαφορές και ζητήματα που προκύπτουν μέσω αυτής της διαδικασίας (Schratz, 1997).

Επιπλέον, είναι μια δύσκολα μετρήσιμη διαδικασία, διότι, από τη μία πλευρά, τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου εκδηλώνονται μακροπρόθεσμα και, από την άλλη πλευρά, αυτά τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν την ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία και άλλους απρόβλεπτους παράγοντες που είναι δύσκολο να υπαχθούν σε μία μετρήσιμη κλίμακα (Naxakis, 2002: 223).

Μελετώντας τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, σημειώνεται ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της αυτοαξιολόγησης είναι η εφαρμογή της με πρωτοβουλία του σχολείου (Kalogirou & Palatos 2008). Όπως σημειώνουν οι Stronge και Tucker (2003), οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εμπλεκόμενων μερών πρέπει να είναι γνωστές εκ των προτέρων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης.

Επιπλέον, διεθνείς και εγχώριες έρευνες αποκάλυψαν τα ακόλουθα: μια έρευνα από τους Brejc, Gradisnik και Koren (2011) έδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι η προσωπική τους ευθύνη παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Οι Drvodelic και Domonic (2016: 47-60) κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι παρά το γεγονός ότι οι νέοι δάσκαλοι είναι πιο θετικοί ως προς την αυτοαξιολόγηση, η διδακτική εμπειρία δεν είναι απαραίτητα συσχετιζόμενος παράγοντας με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Το 2009, οι Vanhoof et al. (2009) δημοσίευσαν μια έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την έκταση της υποστήριξης που λαμβάνουν και από τον βαθμό στον οποίο θεωρούν το σχολείο τους ως ένα πεδίο βασικής μάθησης και γνώσης. Η μόνη ουσιαστική διαφωνία που υπάρχει με τις πρακτικές που προτείνονται από το δημοσιευμένο ΦΕΚ, είναι ότι αναφέρεται ότι θα πρέπει να συνταχθεί Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης που θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις καθώς και προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης σχετικά με τον Συλλογικό Προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης της σχολικής μονάδας,
- την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου ανά θεματικό άξονα (σε δεκάβαθμη κλίμακα),
- συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του σχολείου όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες, καθώς και προτάσεις βελτίωσης.

Η πρακτική αυτή ίσως δημιουργήσει κάποια προβλήματα, τόσο λόγω της δυσκολίας μέτρησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας όσο και λόγω της πιθανής αρνητικής υποδοχής από τους εκπαιδευτικούς. Η αυτοαξιολόγηση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρείται, ως ένα περίπλοκο ζήτημα που εγείρει ποικίλες και διαμετρικά αντίθετες αντιδράσεις, με πολλές επιφυλάξεις από τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της και τους σκοπούς που εξυπηρετεί (Zouganeli, Kafetzopoulos, Sofou & Tsaphos, 2008). Επιπλέον, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2014, σύμφωνα με τους Galariniotis & Kasidou, η αυτοαξιολόγηση προκαλεί στους δασκάλους φόβο και ανασφάλεια, επειδή πιστεύουν ότι θα τους οδηγήσει σε απόλυση ή θα τους υποβαθμίσει (Galariniotis & Kasidou, 2014: 114-126). Η παρουσία μίας έκθεσης με βαθμονόμηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης πέραν του ότι μπορεί να δημιουργήσει λάθος εντυπώσεις ίσως οδηγήσει σε αρνητικές στάσεις από τους εκπαιδευτικούς.

### **1.3 Τρόποι αξιολόγησης και δείκτες βελτίωσης**

Συνοπτικά, υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι βιβλιογραφικά τρόποι λήψης δεδομένων για την πορεία της αυτοαξιολόγησης. Παραθέτουμε μερικές από τις προτεινόμενες μεθόδους:

#### **1.3.1 Παρατήρηση τάξης**

Το μέσο αξιολόγησης αυτό, δείχνει αν ο δάσκαλος υιοθετεί τις κατάλληλες πρακτικές στον χώρο εργασίας του, την τάξη. Ωστόσο, η παρουσία του παρατηρητή μπορεί να επηρεάσει είτε

θετικά, είτε αρνητικά την επίδοση εκπαιδευτικού και μαθητών (Isore, 2009, ό.α. OECD, 2009:10-11).

### 1.3.2 Ατομικές συνεντεύξεις και στόχοι απόδοσης

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης απαιτεί από τον δάσκαλο να καθορίσει τους στόχους απόδοσης για μια δεδομένη χρονική περίοδο σε συμφωνία με τη διοίκηση του σχολείου. Στη συνέχεια, αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο ικανοποιήθηκαν οι στόχοι αυτοί. Ο καθορισμός στόχων, καθώς και η ίδια η αξιολόγηση, συνήθως περιλαμβάνουν ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες αποτελούν μια ευκαιρία για την ενεργοποίηση κριτικού προβληματισμού μεταξύ των αξιολογητών και των εκπαιδευτικών (Σκαμπέλας, 2013:42-47).

### 1.3.3 Χαρτοφυλάκιο εκπαιδευτικών

Ένα μέσο που συνήθως συμπληρώνει την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ένα χαρτοφυλάκιο που οι ίδιοι κρατούν ως αρχείο, το οποίο παρέχει στοιχεία σχετικά με βασικές πτυχές της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα χαρτοφυλάκια δεν είναι μόνο ένα εργαλείο για την αξιολόγηση, αλλά μπορούν να παίξουν και ρόλο στην υποστήριξη και στοχαστική προσέγγιση στη διδακτική πρακτική, που είναι και ο απώτερος στόχος της αποτελεσματικής αξιολόγησης (Isore, 2009, ό.α. OECD, 2009: 10-11).

### 1.3.4 Αποτελέσματα σπουδαστών

Τα αποτελέσματα των σπουδαστών, παρ' όλο που θα έλεγε κανείς πως αντικατοπτρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού, δεν χρησιμοποιούνται ως πηγές στοιχείων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες (OECD, 2009:13-15). Δεδομένου ότι ένα ευρύ φάσμα παραγόντων έχει αντίκτυπο στα μαθητικά αποτελέσματα, η αναγνώριση της συμβολής ενός

συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αντιμετωπίζει πολυάριθμες στατιστικές προκλήσεις. Η επίδραση των εκπαιδευτικών είναι επίσης σωρευτική, δηλαδή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή η μάθηση των μαθητών επηρεάζεται όχι μόνο από τους σημερινούς δασκάλους αλλά και από παλαιότερους εκπαιδευτικούς (Koretz, 2005, ό.α. OECD, 2009: 13-15).

Αναμφίβολα, ακόμα και αν η αυτοαξιολόγηση δεν έχει το χαρακτήρα άλλων μορφών αξιολόγησης που απαιτούν άμεσα πρακτικά και μετρήσιμα αποτελέσματα, θα πρέπει να υπάρχει κάποια μορφή ανατροφοδότησης για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας. Όπως αναφέρθηκε, ο έλεγχος των αποτελεσμάτων των σπουδαστών είναι μια διαδικασία που δεν μπορεί να δώσει σαφή συμπεράσματα βραχυπρόθεσμα λόγω της δυσκολίας ελέγχου των παραγόντων που οδήγησαν σε αυτά τα αποτελέσματα.

Θεωρούμε ότι οι καλύτερες μέθοδοι, τουλάχιστον για την αρχική φάση της αυτοαξιολόγησης είναι η στοχοθεσία και οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, που μπορούν να μας δείξουν σε ποιο βαθμό οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με το νέο σύστημα και πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το βαθμό επιτυχίας των δικών τους προσπαθειών αλλά και συνολικά της σχολικής μονάδας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

### **2.1 Η σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας**

Η αύξηση της σημασίας της σχολικής ηγεσίας τα τελευταία 20 χρόνια συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη θεωρίας, στην οποία εμφανίστηκαν νέα μοντέλα και επαναπροσδιορίστηκαν οι καθιερωμένες προσεγγίσεις. Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι η ηγεσία είναι ίσως η σημαντικότερη παράμετρος μετά τη διδασκαλία στην τάξη ως προς τον αντίκτυπό της στη μάθηση των εκπαιδευόμενων. Η ευρέως αναφερόμενη έρευνα των Leithwood et al. (2006) δείχνει ότι η «ηγεσία δρα ως καταλύτης» (σελ. 4) με ευεργετικά αποτελέσματα στη μάθηση των μαθητών. Ο Robinson (2007) στη μετα-ανάλυση του επιβεβαίωσε ότι η φύση του ηγέτη έχει σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η άμεση συμμετοχή του ηγέτη στη δημιουργία του προγράμματος σπουδών και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποδηλώνει ότι οι ηγέτες βρίσκονται στο επίκεντρο για την επιτυχία της διδασκαλίας και της μάθησης (Robinson 2007: 21).

Το συμπέρασμα των Leithwood et al. (2006: 5), ότι «δεν υπάρχει ούτε μία έρευνα που να αναφέρει ότι υπήρξε επιτυχία των μαθητών ελλείψει ταλαντούχου ηγεσίας», προσφέρει ισχυρή υποστήριξη για τον ζωτικό ρόλο των επικεφαλής σε όλους τους τύπους σχολείων.

### **2.2 Ορισμοί της σχολικής ηγεσίας**

Ο Gunter (2004) δείχνει ότι οι τίτλοι που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό αυτού του τομέα έχουν αλλάξει από «εκπαιδευτική διοίκηση» σε «εκπαιδευτική διαχείριση» και, πιο πρόσφατα, σε «εκπαιδευτική ηγεσία». Ο Author (2008) συζητά εάν τέτοιες αλλαγές είναι καθαρά σημασιολογικές ή αντικατοπτρίζουν ουσιαστικές αλλαγές στη φύση του τομέα. Ο Yukl (2002: 4) υποστηρίζει ότι ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός ώστε να προσδιοριστεί σαφώς, αλλά γενικά μπορεί να αναφερθεί ότι η σχολική ηγεσία περιλαμβάνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

«Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές



και επαγγελματικές τους αξίες. Διατυπώνουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και άλλους ενδιαφερόμενους να μοιραστούν αυτό το όραμα. Η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσανατολίζονται προς την επίτευξη αυτού του κοινού οράματος» (Author & Author, 2003: 5)

## 2.3 Οι τρεις διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας

### 2.3.1 Η ηγεσία ως επιρροή

Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας αντανakλούν την υπόθεση ότι περιλαμβάνει μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία η εσκεμμένη επιρροή ασκείται από ένα άτομο [ή ομάδα] σε άλλα άτομα [ή ομάδες] για την ενθάρρυνση διενέργειας κάποιων δραστηριοτήτων ή δημιουργίας σχέσεων σε μια ομάδα ή οργανισμό (Yukl, 2002:3). Ο Author (2008: 277) αναφέρεται σε τρεις βασικές πτυχές αυτών των ορισμών.

Πρώτον, το κέντρο της έννοιας είναι η επιρροή και όχι η εξουσία. Και τα δύο είναι παράγοντες ισχύος, αλλά η εξουσία τείνει να ανήκει σε άτομα με επίσημες θέσεις, όπως ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής, ενώ η επιρροή θα μπορούσε να ασκηθεί από οποιονδήποτε στο σχολείο. Δεύτερον, η επιρροή ενέχει την επίτευξη κάποιου σκοπού. Το άτομο που επιδιώκει να ασκήσει επιρροή το κάνει για να επιτύχει συγκεκριμένους σκοπούς. Τρίτον, η επιρροή μπορεί να ασκείται από ομάδες καθώς και από άτομα.

### 2.3.2 Ηγεσία και αξίες

Η έννοια της «επιρροής» είναι ουδέτερη διότι δεν εξηγεί ποιοι στόχοι ή ενέργειες πρέπει να επιδιωχθούν. Ωστόσο, η ηγεσία συνδέεται με αξίες. Οι ηγέτες αναμένεται να στηρίζουν τις ενέργειές τους σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Η έρευνα των Day, Harris και Hadfield (2001) σε 12 σχολεία στην Αγγλία και την Ουαλία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «οι καλοί ηγέτες ενεργούν βάσει προσωπικών και εκπαιδευτικών αξιών που αντιπροσωπεύουν τους ηθικούς τους σκοπούς για το σχολείο». Ωστόσο, οι αξίες στις οποίες βασίζονται οι σχολικοί ηγέτες συχνά δεν αντιπροσωπεύουν την πραγματική ηθική τους, αλλά κυρίως είναι

κανόνες που πρέπει να επιβάλλουν. Ο Author (2008: 277) υποστηρίζει ότι συχνά οι κυρίαρχες αξίες των σχολικών ηγετών είναι αυτές των κυβερνήσεων και προσθέτει ότι αυτές μπορεί να «επιβληθούν» στους σχολικούς ηγέτες.

### 2.3.3 Ηγεσία και όραμα

Το όραμα θεωρείται ουσιαστικό συστατικό της αποτελεσματικής ηγεσίας. Ο Southworth (1993: 23) προτείνει ότι οι ηγέτες έχουν κίνητρο να εργαστούν σκληρά «επειδή η ηγεσία τους είναι η επιδίωξη των ατομικών τους οραμάτων».

Ωστόσο, ο Fullan (1992: 83) αναφέρει ότι «η δημιουργία οράματος είναι μια εξαιρετικά εξελιγμένη δυναμική διαδικασία την οποία λίγοι οργανισμοί μπορούν να διατηρήσουν». Οι Thoonen et al. (2011: 520) αναφέρονται στις «δυσμενείς επιπτώσεις» του οράματος, οι οποίες προκύπτουν όταν οι διευθυντές δεν εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της οικοδόμησης του.

Η άρθρωση ενός σαφούς οράματος έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τα σχολεία να αναπτυχθούν, αλλά τα εμπειρικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητά του οράματος παραμένουν ανάμεικτα, κυρίως λόγω της μη μετρήσιμης φύσης του.

## 2.4 Είδη εκπαιδευτικής ηγεσίας

Υπάρχουν πολλά εναλλακτικά και ανταγωνιστικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας. Σε αυτό το υποκεφάλαιο αναφέρονται τα σημαντικότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, κυρίως με βάση τις εργασίες των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999) και Author (2011).

### 2.4.1 Διδακτική ηγεσία

Η αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση της διδασκαλίας και της μάθησης ως βασικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έχει οδηγήσει στη «διδακτική ηγεσία», που ορίζεται ως «η ηγεσία που εστιάζει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood et al 1999: 8).

Ο όρος «διδασκτική ηγεσία» προέρχεται από τη Βόρεια Αμερική και αντικαταστάθηκε σχετικά πρόσφατα με την έννοια της ηγεσίας «με επίκεντρο τη μάθηση». Οι Rhodes και Brundrett (2010) υποστηρίζουν ότι η τελευταία έννοια είναι ευρύτερη και έχει μεγαλύτερη δυνατότητα να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η διδασκτική ηγεσία είναι η παλαιότερη καθιερωμένη έννοια που συνδέει την ηγεσία και τη μάθηση. Ωστόσο, πρόσφατα έχει δεχθεί ισχυρή κριτική. Πρώτον, θεωρείται ότι αφορά κυρίως την κατάρτιση και όχι τη μάθηση (Author, 2013). Η δεύτερη κριτική είναι ότι «επικεντρώνεται πολύ στην εμπειρογνωμοσύνη και στις σχέσεις εξουσίας» (Hallinger 2003: 330). Κατά συνέπεια, τείνει να αγνοεί ή να υποβαθμίζει τον ρόλο άλλων ηγετών όπως αναπληρωτές διευθυντές, υποδιευθυντές, και των δασκάλων στην τάξη.

#### 2.4.2 Διοικητική ηγεσία

Η διοικητική ηγεσία υποθέτει ότι η εστίαση των ηγετών πρέπει να είναι σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές και ότι, εάν αυτές οι λειτουργίες εκτελούνται με αποτελεσματικότητα, το έργο των εκπαιδευτικών στον οργανισμό θα διευκολυνθεί. Οι περισσότερες προσεγγίσεις στη διοικητική ηγεσία υποθέτουν επίσης ότι η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι σε μεγάλο βαθμό ορθολογική. Οι Leithwood et al. (1999) υποστηρίζουν ότι η εξουσία στη διοικητική ηγεσία κατανέμεται ανάλογα με τη θέση στην ιεραρχία. Προσθέτουν επίσης ότι «η δύναμη της θέσης, σε συνδυασμό με τις επίσημες πολιτικές και διαδικασίες, είναι η κύρια πηγή επιρροής για τον διοικητικό ηγέτη», γεγονός που δείχνει ότι η ουσιαστική επιρροή του δεν πηγάζει οργανικά από το σχολικό περιβάλλον.

#### 2.4.3 Μετασχηματιστική Ηγεσία

Αυτή η μορφή ηγεσίας υποθέτει ότι το κεντρικό επίκεντρο της ηγεσίας πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των οργανωτικών μελών. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για οργανωτικούς στόχους και μεγαλύτερες ικανότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999: 9).

Η μετασχηματιστική ηγεσία απαιτεί να δημιουργηθεί μία δέσμευση για βελτίωση σε όλους τους συμμετέχοντες σε έναν οργανισμό, που πρέπει να προέρχεται από την επιρροή του ηγέτη.

Είναι η θεωρία στην οποία ο ηγέτης και ο υφιστάμενός του βοηθούν ο ένας τον άλλο να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Burns, 1978). Ο Bass (1985) όρισε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως την ηγεσία που ωθεί τους εμπλεκόμενους να δρουν προς όφελος του συνόλου και όχι για το προσωπικό τους συμφέρον. Συνεπώς, σε θεωρητικό επίπεδο, αυτός ο τύπος ηγεσίας αναμένεται να έχει καλύτερα αποτελέσματα στο σύνολο των εκπαιδευτικών από τους άλλους τύπους ηγεσίας.

Οι ταχείες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον απαιτούν να δημιουργηθεί μία δέσμευση σε όλους τους συμμετέχοντες σε έναν οργανισμό, που πρέπει να προέρχεται από την επιρροή του ηγέτη (Yukl, 2002). Ο ηγέτης και οι υφιστάμενοι διδάσκοντες θα πρέπει να βοηθούν ο ένας τον άλλο να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής (Burns, 1978). Ο Bass (1985) όρισε τη μετασχηματιστική ηγεσία ως την ηγεσία που ωθεί τους εμπλεκόμενους να δρουν προς όφελος του συνόλου και όχι για το προσωπικό τους συμφέρον.

Ο τύπος αυτός ηγεσίας εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, η «ηγεσία» υπερτερεί της «διοίκησης» και μέσω αυτής ενισχύονται οι συνεργασίες και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2005:181-182). Οι Avolio και Bass (2004, όπως αναφέρεται στον Onorato, 2013) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι:

- α) να γίνεται πηγή έμπνευσης, διαμέσου της δέσμευσης με τους υφισταμένους του, χρησιμοποιώντας την επιμονή του
- β) να διαγιγνώσκει τις ανάγκες των υφισταμένων του και τις προσαρμόζει ανάλογα με τις δυνατότητες αυτών, πιστεύοντας ότι προάγει τη βελτίωσή τους
- γ) να κινητοποιεί τους υφισταμένους του να δουν τον κόσμο από άλλη οπτική γωνία και πηγές, αναζητώντας τις πιο επιτυχημένες στρατηγικές
- δ) οι υφιστάμενοι τον εμπιστεύονται, ώστε να ξεπερνούν κάθε εμπόδιο, εξαιτίας της σκληρής δουλειάς του, της θέλησής του να θυσιάσει την ιδιοτέλειά του και των προηγούμενων επιτυχιών του.

#### 2.4.4 Ηθική ηγεσία

Το ηθικό μοντέλο ηγεσίας διαφέρει από τη μετασχηματιστική προσέγγιση μέσω της έμφασης στην ακεραιότητα. Αυτό προϋποθέτει ότι το κρίσιμο επίκεντρο της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να

προέρχονται από αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή καλό (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999: 10).

Ο West-Burnham (1997: 239) συζητά τις δύο προσεγγίσεις στην ηγεσία που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως «ηθικές». Το πρώτο μοντέλο που περιγράφει αναφέρεται ως «πνευματικό» και σχετίζεται με την «αναγνώριση ότι πολλοί ηγέτες διαθέτουν αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «υψηλότερες αξίες». Το δεύτερο μοντέλο αναφέρεται ως «αυθεντική ηγεσία» και εστιάζει στις σχέσεις ειλικρίνειας με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου.

#### 2.4.5 Διανεμημένη ηγεσία

Η διανεμημένη ηγεσία, όπως αναφέρουν οι Bennet et al. (2003), «είναι ένας τρόπος σκέψης σχετικά με την ηγεσία παρά μια ακόμα τεχνική ή πρακτική». Κατά τον Yukl (2002) η διανεμημένη ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία η ατομική και συλλογική ικανότητα ενισχύονται προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του έργου καθενός. Σε πολλές περιπτώσεις μπορούμε να δούμε σχολικούς ηγέτες που λειτουργούν κατά αυτό τον τρόπο, αλλά η μορφή αυτής της ηγεσίας υπονομεύεται σε μεγάλο βαθμό από την ελλιπή βελτίωση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο, τα χαμηλά επίπεδα συνεργασίας και την απροθυμία για εξέλιξη.

Ο Gronn (2010: 70) αναφέρει ότι «υπήρξε μια επιταχυνόμενη προσοχή επιστημόνων και επαγγελματιών στο φαινόμενο της διανεμημένης ηγεσίας». Ο Harris (2010: 55) προσθέτει ότι «αντιπροσωπεύει μία από τις πιο σημαντικές ιδέες που αναδύθηκαν στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας την τελευταία δεκαετία».

Ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης για την κατανόηση της διανεμημένης ηγεσίας είναι η αποσύνδεσή της από την εξουσία. Όπως υποδεικνύει ο Harris (2004: 13), «η διανεμημένη ηγεσία επικεντρώνεται στην προσέλκυση εμπειρογνωμοσύνης οπουδήποτε υπάρχει μέσα στον οργανισμό αντί να το επιδιώκει μόνο μέσω επίσημης θέσης ή ρόλου».

## 2.5 Ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Μια σημαντική πτυχή του τρόπου με τον οποίο η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται στα σχολεία, είναι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην εδραίωση των συνθηκών και του κλίματος για

την καλλιέργεια της κουλτούρας αυτοαξιολόγησης (Cherkowski, 2014:14-15). Σε συνδυασμό με την αυξανόμενη έρευνα που δείχνει τη βελτίωση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς ως βασική πτυχή της βελτίωσης του σχολείου (Hargreaves & Fullan, 2012), εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη καλύτερης κατανόησης του ρόλου του διευθυντή.

Οι Hargreaves και Fullan (2012) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές μαζί με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να στοχεύουν στην καλλιέργεια τριών μορφών κεφαλαίου που είναι απαραίτητο για τη βελτίωση της διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία: ανθρώπινο κεφάλαιο (γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας και μάθησης), κοινωνικό κεφάλαιο (οι διαδικασίες και οι δομές που επιτρέπουν σχέσεις που βασίζονται στην εμπιστοσύνη και το σεβασμό για το σχηματισμό δεσμών μεταξύ των καθηγητών που υποστηρίζουν τη σκληρή δουλειά για τη βελτίωση της διδασκαλίας) και το κεφάλαιο λήψης αποφάσεων (η δυνατότητα να κάνουν σοφές επιλογές, αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι υπάρχει υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού που απαιτείται από κάθε εκπαιδευτικό). Ο συνδυασμός αυτών των κεφαλαίων οδηγεί στο επαγγελματικό κεφάλαιο που απαιτείται για την επιτυχημένη εφαρμογή αυτοαξιολόγησης στα σχολεία. Όπως αναφέρουν οι Hallinger & Huberb (2012:359) «η ηγεσία θεωρείται όλο και περισσότερο ως βασικός παράγοντας της οργανωτικότητας καθώς και της αποτελεσματικότητας του σχολείου».

Ο ρόλος συνεπώς του διευθυντή στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης είναι καίριος αλλά επικουρικός, καθώς μέσα από την ενίσχυση των σχέσεων συνεργασίας, ανατροφοδότηση και θετικής στάσης απέναντι στη μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» θα επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας μέσω της αυτοαξιολόγησης (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015:432).

Ο διευθυντής είναι ο κύριος ρυθμιστής της διαμόρφωσης μιας ενιαίας κουλτούρας στη σχολική κοινότητα και σε περιόδους αλλαγών είναι ο παράγοντας που θα βοηθήσει στην ομαλή ενσωμάτωση αυτών των αλλαγών. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2014:83) «Ο διευθυντής καλλιεργεί ενεργά θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί τον συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και γενικά προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου του».

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η μεθοδολογία της έρευνας (ΜΕ) αναφέρεται στη συνολική προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας, από τη θεωρητική σκοπιά ως τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.

### **3.1 Είδος έρευνας**

Οι μεθοδολογία της παρούσας έρευνας είναι ποσοτική μέσω ερωτηματολογίων και είναι μία από τις πιο δημοφιλείς στις κοινωνικές επιστήμες, αλλά είναι επίσης από τις πιο αμφισβητούμενες. Η δημοτικότητά τους στη διαπολιτισμική έρευνα μικρής κλίμακας σχετίζεται με την ευκολία χρήσης και την πρόσβαση που μπορεί να δώσει σε μεγάλες ποσότητες δεδομένων που είναι αναλύσιμα ακόμη και από πολύ άπειρους ερευνητές. Πολλά προβλήματα όμως μπορεί να προκύψουν που μπορεί να προέρχονται από ασυμφωνίες μεταξύ ερευνητικών ερωτήσεων και δόμησης του ερωτηματολογίου. Μπορούν επίσης να προκύψουν ζητήματα σχετικά με δειγματοληψία, τον σχεδιασμό των οργάνων, τα χαμηλά ποσοστά απόκρισης και τις υπερβολικές αξιώσεις από το τι συγκεκριμένα δεδομένα από ένα μικρό δείγμα μπορούν πραγματικά να πουν για έναν πληθυσμό. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου θα παρουσιαστούν αναλυτικά μέσα από ανάλυση των απόψεων του δείγματος για τα εξεταζόμενα ζητήματα, και μέσω γραφημάτων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

### **3.2 Η έρευνα μέσω ερωτηματολογίων**

Μια έρευνα με ερωτηματολόγια στοχεύει να βγάλει συμπεράσματα για έναν πληθυσμό εξετάζοντας ένα δείγμα από αυτόν τον πληθυσμό. Βρίσκεται σε αντίθεση με μια απογραφή που στοχεύει να συγκεντρώσει παρατηρήσεις από έναν ολόκληρο πληθυσμό. Ένας πληθυσμός εδώ είναι η ομάδα υποκειμένων για τα οποία ενδιαφέρεται ο ερευνητής, όπου μπορεί να περιλαμβάνουν άτομα, οικογένειες, φοιτητές σε πανεπιστημιακή τάξη και άτομα από μία εθνότητα ή πολιτιστικό υπόβαθρο (Groves et al., 2009). Όσον αφορά την κοινωνική τους οντολογία - τη διάθεσή τους σε σχέση με κοινωνικές οντότητες όπως οι «πολιτισμοί» - οι

ερευνητές κοινωνικών επιστημών που χρησιμοποιούν μεθοδολογίες έρευνας τείνουν περισσότερο σε μια αντικειμενική θέση, δηλαδή σε μια υπόθεση που υποθέτει ότι τα κοινωνικά φαινόμενα και οι έννοιές τους έχουν μια ύπαρξη ξεχωριστή από την προέλευση του υποκειμένου (Young & Woodin, 2010).

Οι μεθοδολογίες που βασίζονται σε έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες τείνουν παραδοσιακά να παίρνουν μια θετικιστική επιστημολογική θέση, που σχετίζεται με αυτές που χρησιμοποιούνται στις θετικές επιστήμες όπως η φυσική ή η χημεία. Ο θετικισμός έχει οριστεί ποικιλοτρόπως, αλλά μπορεί να συνοψιστεί ως η πεποίθηση ότι τα γεγονότα είναι πραγματικά και διακριτά, και συνεπώς μετρήσιμα. Η κοινωνική έρευνα ξεκινώντας από αυτήν τη θέση διεξάγεται συνήθως ως εξής:

Η θεωρία χρησιμοποιείται για να προσπαθήσει να εξηγήσει τις παρατηρούμενες συμπεριφορές - γιατί διαφορετικές ομάδες ανθρώπων βλέπουν την ίδια συμπεριφορά ως ευγενική ή αγενή, για παράδειγμα.

Στη συνέχεια θα πρέπει να διατυπωθούν υποθέσεις που είναι ρητές και σχετίζονται με αυτήν τη θεωρία - ότι οι ομάδες X και Y έχουν την ίδια ευρεία κατανόηση του τι είναι ευγένεια, αλλά διαφορετικές ιδέες για το πώς πρέπει να εκδηλωθεί, για παράδειγμα.

Στη συνέχεια διατυπώνονται ερευνητικά ερωτήματα για τον έλεγχο των υποθέσεων.

Έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα συλλέγονται χρησιμοποιώντας ένα προσεκτικά κατασκευασμένο εργαλείο, συνήθως ένα ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα είναι είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο αν οι συμμετέχοντες έχουν εκφράσει τις ειλικρινείς και ενημερωμένες απόψεις τους και όχι μόνο αυτό που πιστεύουν ότι θέλει ο ερευνητής να εξάγει. Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα και τη συνέπεια των δεδομένων - για παράδειγμα, αν θα ληφθούν παρόμοια δεδομένα εάν χρησιμοποιηθεί το ίδιο ερωτηματολόγιο με διαφορετικό δείγμα από τον ίδιο πληθυσμό - εάν διαφορετικά άτομα που ανήκουν επίσης στην ομάδα X έδιναν τις ίδιες απαντήσεις κτλ.

Αυτά τα δεδομένα αναλύονται χρησιμοποιώντας ρητές και κατάλληλες τεχνικές - στατιστική ανάλυση για ποσοτικά δεδομένα ή μέσω ανάλυσης περιεχομένου (για παράδειγμα) για ποιοτικά δεδομένα.

Κατόπιν εξάγονται συμπεράσματα που γενικεύουν αυτό που βρέθηκε στο δείγμα που ερευνήθηκε στον ευρύτερο πληθυσμό. Αυτά τα συμπεράσματα μπορεί να σχετίζονται με τη



θεωρία και μπορεί να τείνουν να επιβεβαιώνουν, να προβληματίζουν ή να διαψεύδουν τη θεωρία ή πτυχές της.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με ποσοτική μέθοδο μέσω ερωτηματολογίων.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούν τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών με σκοπό την ανάλυση των στάσεων και των απόψεών τους πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης.

Η δειγματοληψία ήταν τυχαία. Το ερωτηματολόγιο δημοσιεύτηκε σε διάφορες ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του Google Forms και αναμενόταν να απαντήσουν 100 άτομα.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από ερωτήσεις που θα διερευνούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω του Google Forms. Το ερωτηματολόγιο περιέχει επίσης κλειστές ερωτήσεις, με επιλογές, διχοτομικές και τύπου πεντάβαθμης κλίμακας Likert από το «Διαφωνώ απόλυτα» ως το «Συμφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στην εργασία της Πετανίδου (2019). Στην παρούσα εργασία δεν επιλέχθηκε να γίνει εκτενής στατιστική επεξεργασία με κάποιο πακέτο στατιστικής επεξεργασία όπως το SPSS 22.0 για την εύρεση συσχετίσεων ή εσωτερικής αξιοπιστίας, λόγω της ιδιαίτερα ποιοτικής φύσης των ερωτήσεων.

### **3.3 Δυνάμεις και περιορισμοί της μεθόδου**

Τα ερωτηματολόγια ορίζονται ως οποιοδήποτε εργαλείο βασισμένο σε κείμενο που δίνει στους συμμετέχοντες στην έρευνα μια σειρά ερωτήσεων για απάντηση ή δηλώσεις για να απαντήσουν είτε υποδεικνύοντας μια απάντηση - γράφοντας έναν αριθμό ή επιλέγοντας ένα πλαίσιο σε χαρτί ή στο διαδίκτυο, για παράδειγμα (Brown, 2001). Είναι δυνατόν, αν είναι πιο χρονοβόρο και πιθανότατα ακριβό, να διεξαχθεί μια έρευνα χρησιμοποιώντας δομημένες ατομικές συνεντεύξεις, αλλά τα ερωτηματολόγια παραμένουν το πιο συνηθισμένο μέσο διεξαγωγής ερευνών και είναι πράγματι πιθανώς ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες (Fife-Schaw, 2006). Τα ερωτηματολόγια φαίνονται ιδιαίτερα ελκυστικά για λιγότερο έμπειρους ερευνητές, όπως φοιτητές, και αυτό μπορεί να οφείλεται στους ακόλουθους λόγους:

- Είναι εύκολο να κατασκευαστούν ή τουλάχιστον μπορεί να φαίνονται έτσι.
- Υπάρχουν πολλά υπάρχοντα ερωτηματολόγια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ή μπορούν να προσαρμοστούν για την αντίστοιχη χρήση και τα οποία είναι συχνά ελεύθερα διαθέσιμα στους ερευνητές.
- Μπορούν να διατεθούν στο διαδίκτυο.
- Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συγκέντρωση μεγάλων συνόλων δεδομένων σχετικά εύκολα, μέσω άμεσης επαφής, μέσω ταχυδρομείου ή διαδικτυακά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
- Τα δεδομένα που θα συλλέγουν μπορούν να επεξεργαστούν και να αναλυθούν σχετικά εύκολα σε σύγκριση με τα προφορικά δεδομένα που πρέπει να καταγραφούν και να μεταγραφούν πριν από την ανάλυση.

Είναι αλήθεια ότι ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, κατάλληλα χορηγημένο, μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες προς έρευνα. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται πολύ συχνά για τον προσδιορισμό ζητημάτων όπως:

- Διερεύνηση του ιστορικού και των δημογραφικών πληροφοριών των συμμετεχόντων (ηλικία, βιολογικό φύλο, εθνικότητα, εισόδημα).
- Διερεύνηση συμπεριφορών (τι έκαναν ή θα έκαναν οι άνθρωποι, ως απάντηση σε ορισμένες ενδείξεις ή ερεθίσματα, για παράδειγμα).
- Έκφραση στάσεων (για μια πολιτιστική ομάδα διαφορετική από τη δική τους, για παράδειγμα).
- Αναφορά απόψεων (σχετικά με κοινωνικά φαινόμενα).
- Για τον προσδιορισμό της πραγματικής γνώσης του δείγματος για ένα ζήτημα.
- Για τον προσδιορισμό ψυχομετρικών ιδιοτήτων.
- Για τον προσδιορισμό των μελλοντικών προθέσεων ή φιλοδοξιών τους (για το αν θα έχουν, ή θα ήθελαν, να έχουν επαφή με συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, για παράδειγμα).

### 3.4 Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω του Google Forms σε 100 άτομα. Η χρήση του Google Forms με email αποτελεί μια εύκολη παρότρυνση για τους αποδέκτες να αφιερώσουν λίγο από το χρόνο τους για να απαντήσουν στις ερωτήσεις και κατόπιν η συγκέντρωση των αποτελεσμάτων σε ένα λογιστικό φύλλο εργασίας, δίνει τη δυνατότητα για την μετέπειτα αξιοποίηση τους. Φυσικά, δόθηκαν στους συμμετέχοντες γραπτές πληροφορίες που αφορούν το χαρακτήρα και το σκοπό της έρευνας. Επίσης, δόθηκαν σαφείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και τονίστηκε εκ των προτέρων η διασφάλιση της ανωνυμίας τους και η διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων.

### 3.5 Ηθική και δεοντολογία

Η παρούσα έρευνα υπολοποιήθηκε σε πλήρη συμμόρφωση ως προς τον νέο νόμο General Data Protection Regulation (GDPR) [EU 2016/679] 25.5.2018 περί ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων. Ως προς τα ζητήματα ηθικής, στο ερωτηματολόγιο διασφαλίζεται η ανωνυμία των ερωτηθέντων, ο οποίοι πριν το συμπληρώσουν έχουν ενημερωθεί πλήρως για τα ζητήματα δεοντολογίας και τον τρόπο εκτέλεσης της διαδικασίας από το εισαγωγικό σημείωμα.

### 3.6 Μορφή ερωτηματολογίου

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ					
Σχολική Μονάδα που υπηρετείτε:					
Νηπιαγωγείο					
Δημοτικό					
Γυμνάσιο					

Γενικό Λύκειο					
ΕΠΑΛ					
<b>Φύλο:</b>					
Άνδρας					
Γυναίκα					
<b>Ηλικία:</b>					
Έως 30					
31-40					
41-50					
Άνω των 50					
<b>Οικογενειακή κατάσταση:</b>					
Έγγαμος/η					
Άγαμος/η					
<b>Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία:</b>					
0 έως 10 έτη					
10 έως 20					
21-26					
Άνω των 26 ετών					
<b>Τίτλοι Σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου):</b>					
Δεύτερο πτυχίο					
Μεταπτυχιακό					
Διδακτορικό					
Δεν έχω άλλο τίτλο σπουδών					

Άλλο					
<b>ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>					
<p>Για καθεμιά από τις δηλώσεις αυτές καταγράψτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνία σας (σε κλίμακα 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα).</p>					
	1	2	3	4	5
Η αξιολόγηση οδηγεί στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης					
Η πολιτεία που στηρίζει και συντηρεί τη δημόσια εκπαίδευση έχει δικαίωμα να αξιολογεί					
Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει το κύρος του εκπαιδευτικού					
Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγησή του					
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης					
Η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του					
	/	/	/	/	/

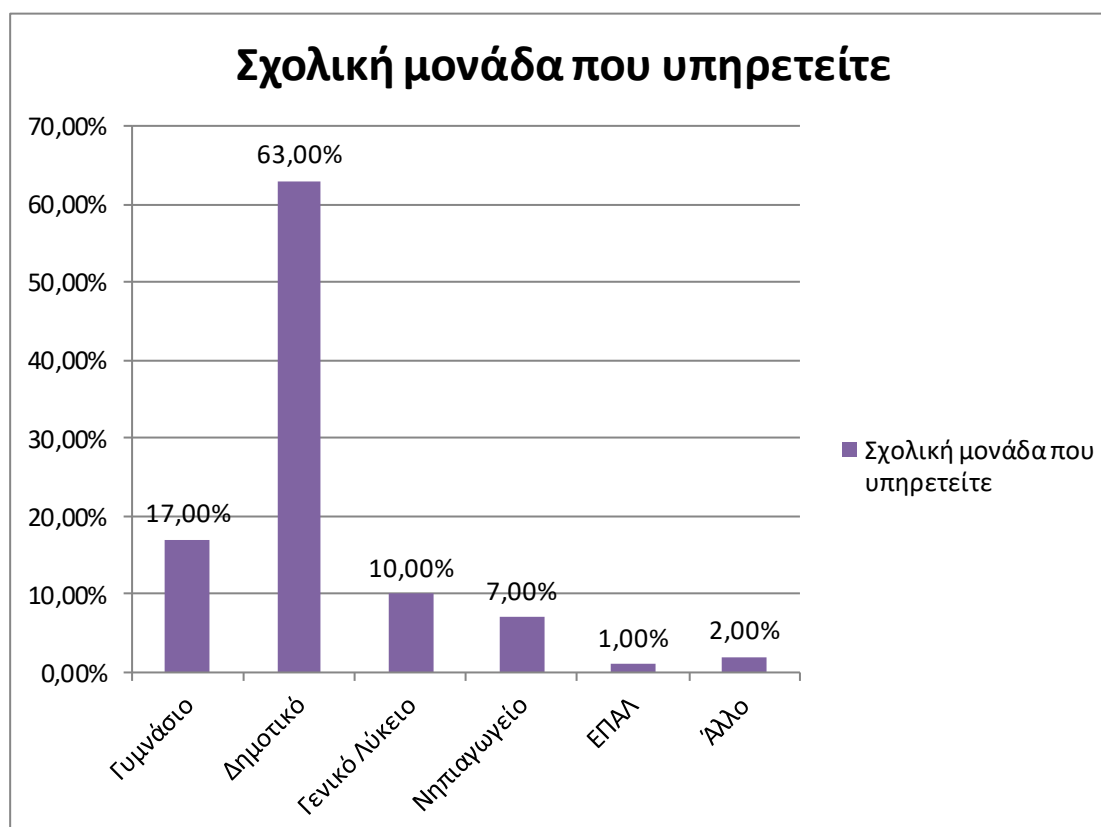
<b>Η διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να κρίνεται με βάση:</b>					
<i>Τη χρήση των νέων μεθόδων διδασκαλίας</i>					
<i>Την ενεργοποίηση των μαθητών και τη συμμετοχή τους</i>					
<i>Τη μεταδοτικότητα του</i>					
<i>Τη δυνατότητά του στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών</i>					
<i>Τη χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών</i>					
<b>Θα πρέπει να αξιολογούνται οι πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση στόχων της σχολικής μονάδας</b>					
<b>Η επίδοση των μαθητών δεν μπορεί να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού</b>					
<b>Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης</b>					
<b>Θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη</b>					
<b>Η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο πρέπει να αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης</b>					
<b>Ο ατομικός φάκελος προσόντων του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης</b>					

Το ήθος του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί τομέα προς αξιολόγηση					
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών					
Οι εκπρόσωποι των συνδικαλιστικών φορέων δε θα πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία αξιολόγησης					
Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές					
Η μέθοδος της παρατήρησης από τους αξιολογητές μέσα στην τάξη είναι απαραίτητη στη διαδικασία αξιολόγησης					
Η αξιολόγηση με βάση τη βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών είναι η καταλληλότερη μέθοδος					
Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με βάση περιγραφική έκθεση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου					
Η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές					
Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται μια φορά τον χρόνο					
Η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μοναδικός τρόπος αξιολόγησής του εκπαιδευτικού					

<p>Η χαμηλή βαθμολογία του εκπαιδευτικού κατά την αξιολόγησή του θα πρέπει να χρησιμοποιείται για την ανατροφοδότησή του και για να τον παραπέμπει για επιμόρφωση</p>					
<p>Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστά στον εκπαιδευτικό εξ αρχής</p>					

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

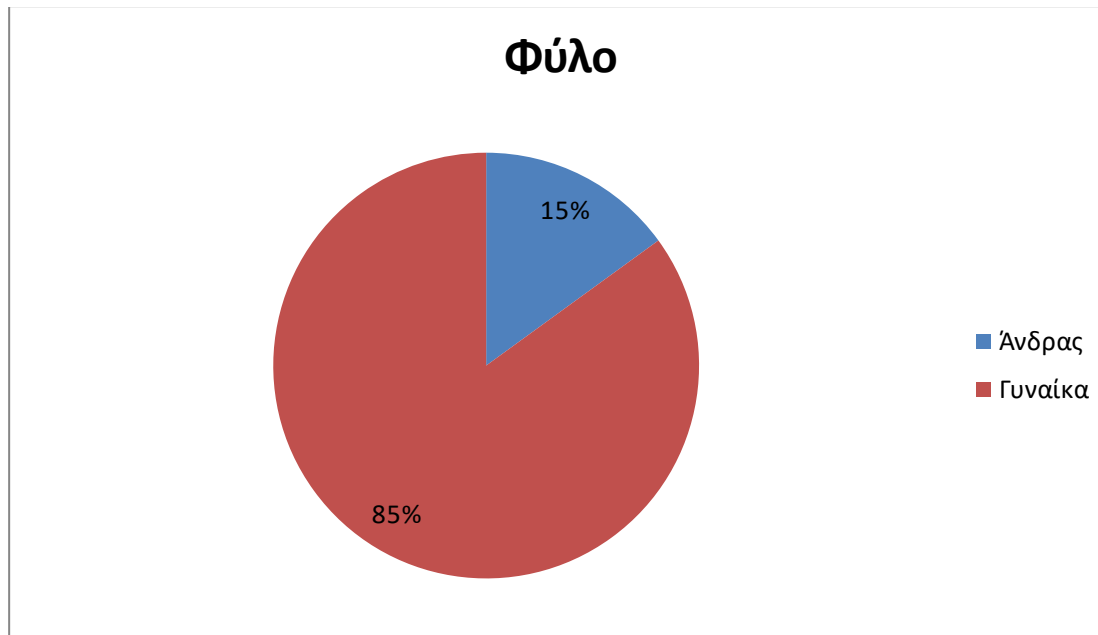
### Αποτελέσματα



Διάγραμμα 4.1: Σχολική μονάδα που εργάζεται το δείγμα

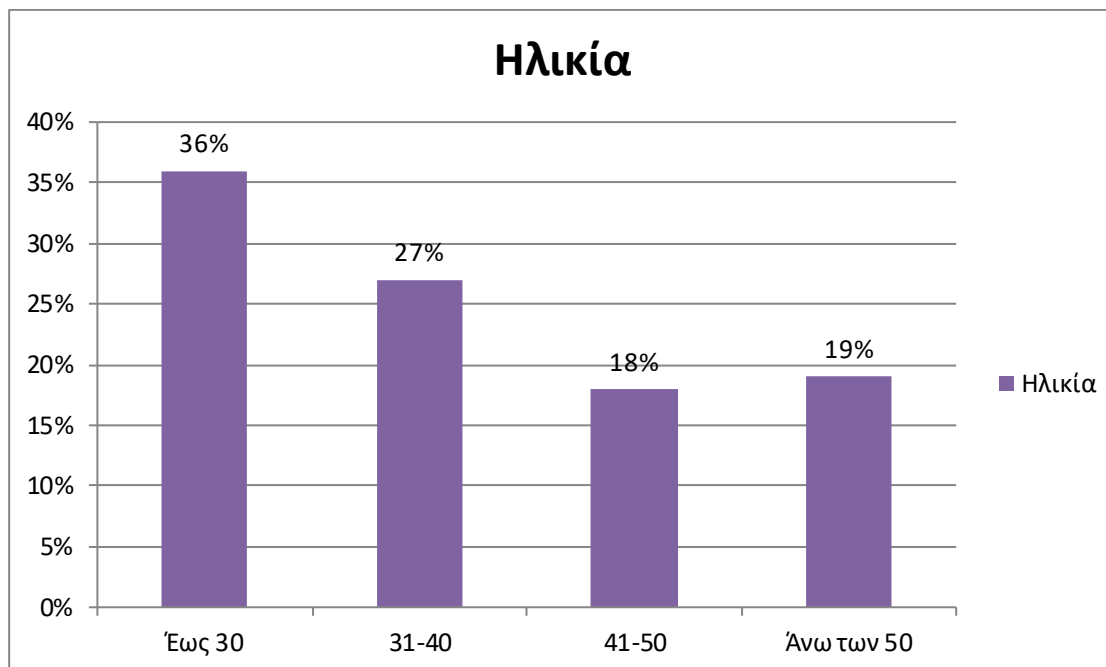


Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (63%) υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελείται από δασκάλους δημοτικού. Ακολουθούν αυτοί που εργάζονται στο γυμνάσιο (17%), ενώ μόλις το 1% εργάζεται σε κάποιο επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ).



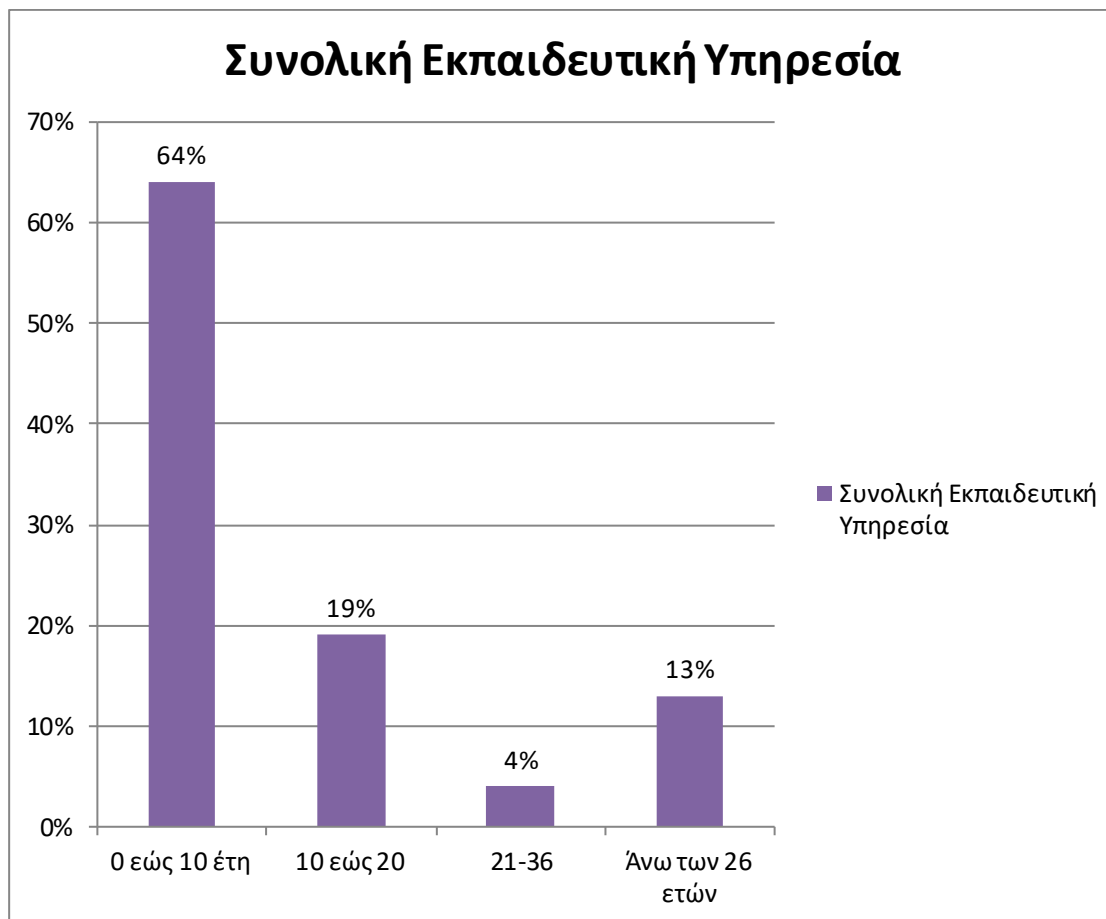
*Διάγραμμα 4.2: Κατανομή φύλου στο δείγμα*

Το 85% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και το υπόλοιπο 15% από άνδρες εκπαιδευτικούς.



*Διάγραμμα 4.3: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος*

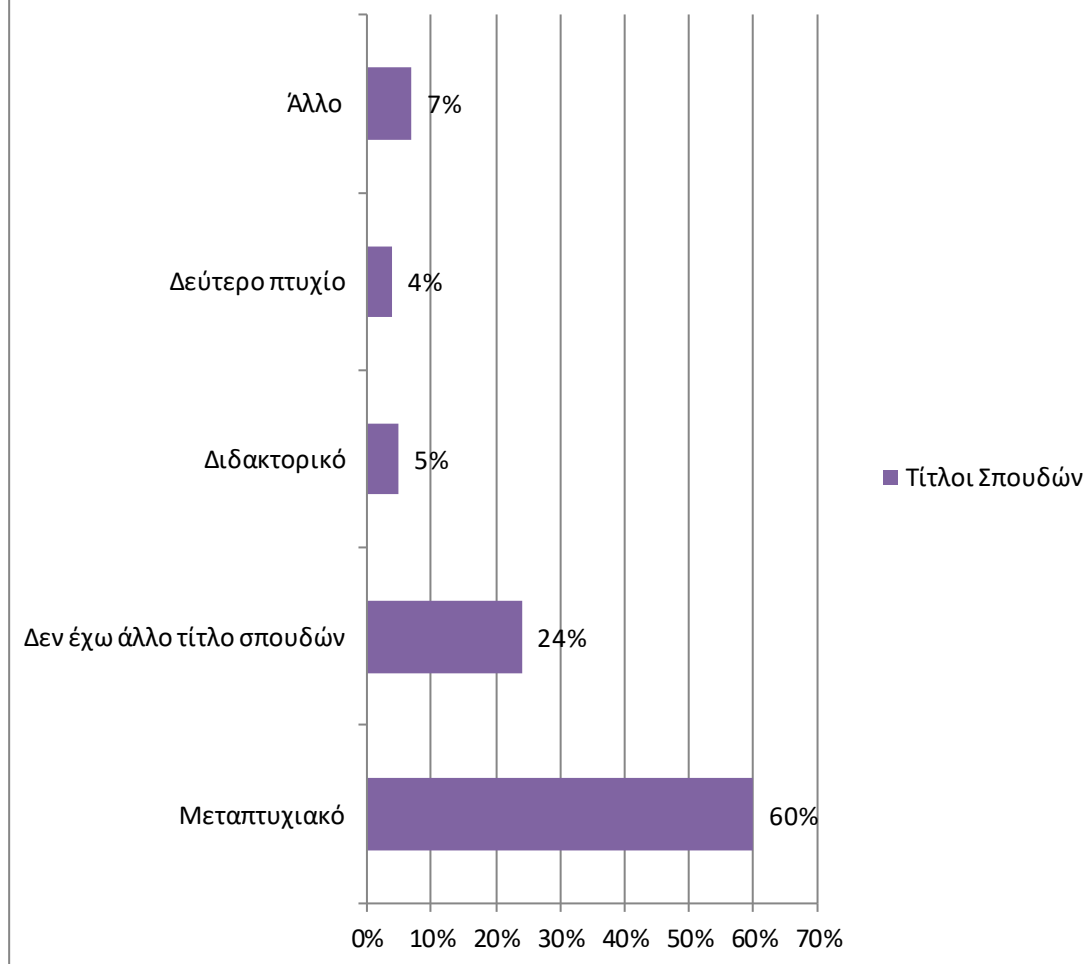
Ως προς την ηλικιακή κατανομή το μεγαλύτερο ποσοστό είναι οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 30 χρονών (36%), ακολουθούν αυτοί μεταξύ 31 και 40 (27%) και το μικρότερο ποσοστό ήταν αυτοί μεταξύ 41-50 (18%).



Διάγραμμα 4.4: Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Το δείγμα στην πλειονότητα του αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν από 0-10 έτη (64%). Το μικρότερο ποσοστό (4%) είναι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική υπηρεσία μεταξύ 21-36 χρόνων.

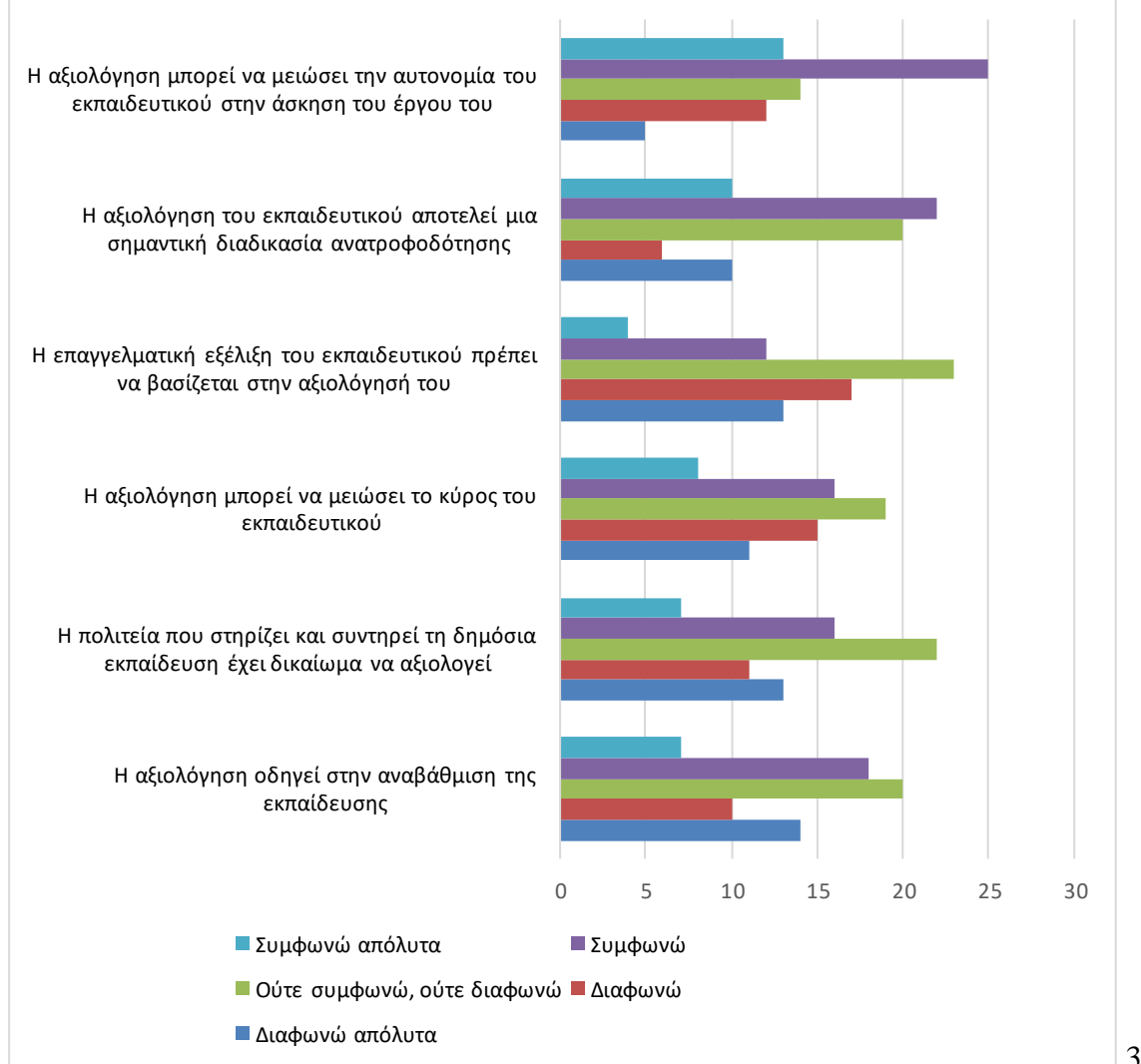
### Τίτλοι Σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)



Διάγραμμα 4.5: Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου

Το 60% του δείγματος είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 24% δεν διαθέτει κάποιο άλλο πτυχίο πέραν του βασικού και μόλις το 4% είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου.

## Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

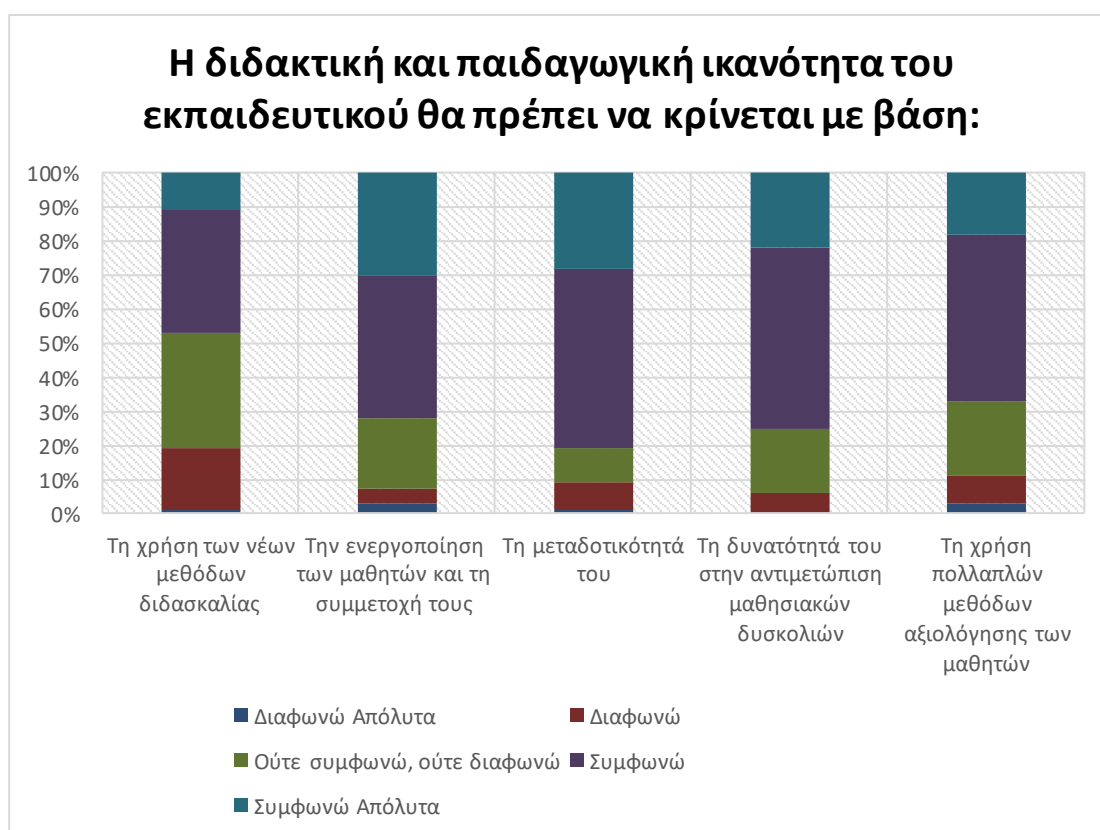


,3

Διάγραμμα 4.6: Πρώτη ομαδοποίηση των ερωτήσεων για τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση

Η πρώτη ερώτηση του βασικού μέρους του ερωτηματολογίου αφορά το, αν η αξιολόγηση αναβαθμίζει την εκπαίδευση, η πλειονότητα του δείγματος συμφωνεί με αυτό (36%) ενώ η ουδέτερη στάση κυμάνθηκε στο 29%. Η δεύτερη ερώτηση που αφορά το δικαίωμα της πολιτείας στην αξιολόγηση βρίσκει το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών (31%) να έχει ουδέτερη θέση. Το 24% συμφωνεί ως προς το δικαίωμα της πολιτείας στην

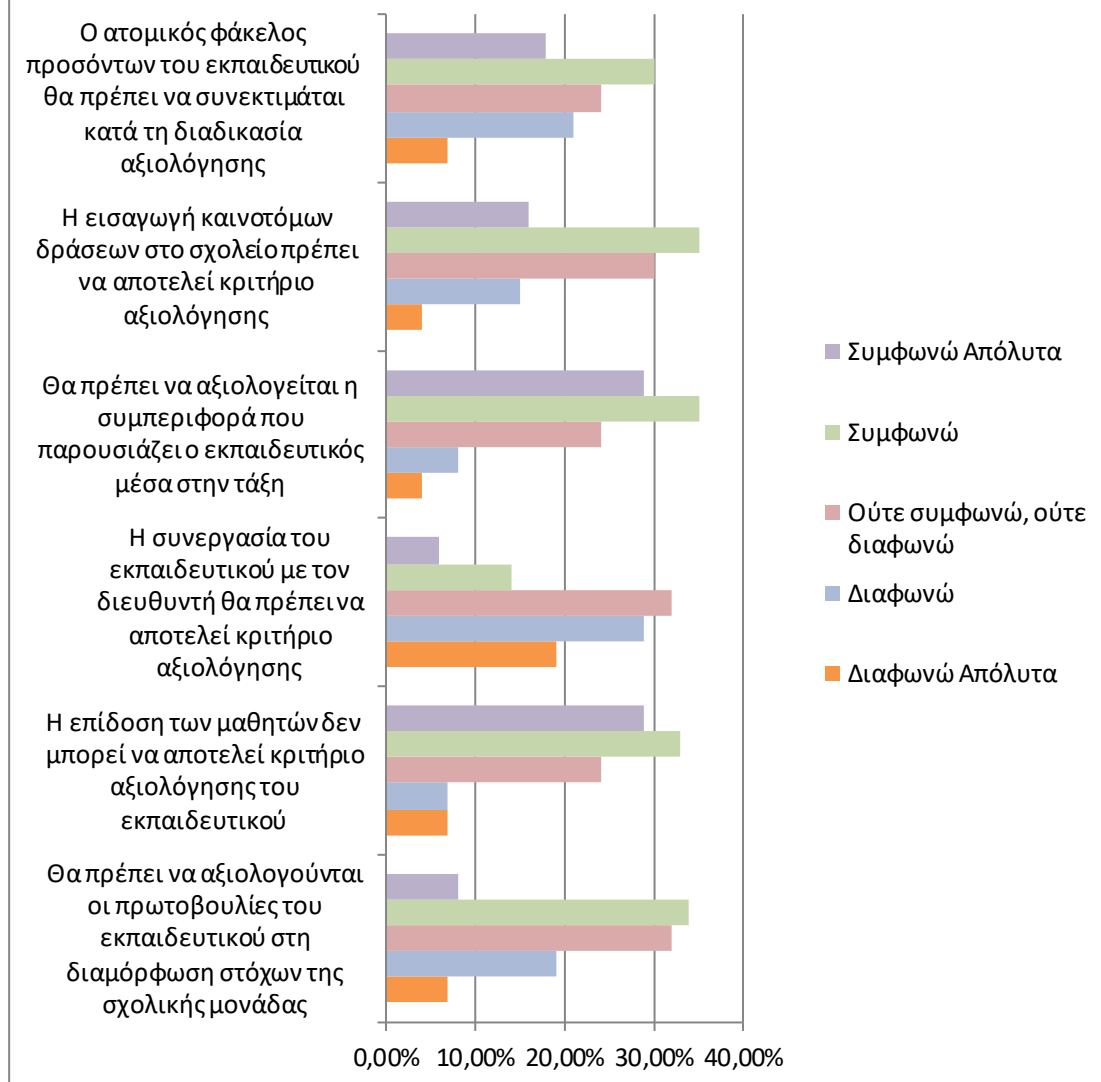
αξιολόγηση ενώ το 19% διαφωνεί απόλυτα. Στην τρίτη ερώτηση που σχετίζεται με την μείωση του κύρους του εκπαιδευτικού από την διαδικασία της αξιολόγησης κυριαρχεί η ουδέτερη στάση με 28%, ενώ κοντά είναι και οι διαφωνούντες (24%). Στο αν η επαγγελματική εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού πρέπει να βασίζεται στην αξιολόγηση του, κυριάρχησε πάλι η ουδέτερη στάση με 34% και αμέσως μετά ήταν το ποσοστό των διαφωνούντων με 25%. Στην ερώτηση για το αν η διαδικασία αξιολόγησης είναι μια σημαντική διαδικασία ανατροφοδότησης, το δείγμα συμφωνεί κατά 31%. Στην τελευταία ερώτηση για το αν η αξιολόγηση μπορεί να μειώσει την αυτονομία του εκπαιδευτικού συμφωνεί το 36%. Οι μέσες τιμές των ερωτήσεων για την πρώτη ομάδα ήταν  $m_1=2.91$ ,  $m_2=2.86$ ,  $m_3=2.88$ ,  $m_4=2.7$ ,  $m_5=3.26$  και  $m_6=3.41$ .



*Διάγραμμα 4.7: Κριτήρια διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού*

Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αφορά τα κριτήρια βάσει των οποίων θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα το πρώτο κριτήριο αφορά τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, όπου το δείγμα συμφωνεί (36%) με την εγκυρότητα αυτού του κριτηρίου.

## Στάσεις και απόψεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 4.8: Δεύτερη ομαδοποίηση των ερωτήσεων για τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση

Πολύ κοντά είναι και η ουδέτερη στάση με 34%. Το δεύτερο κριτήριο σχετίζεται με την ενεργοποίηση των μαθητών, όπου το δείγμα συμφωνεί στην πλειοψηφία του (42%), επίσης απόλυτη συμφωνία με το δεύτερο κριτήριο εμφανίζει και το 30% του δείγματος. Το τρίτο κριτήριο αφορά την μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού με πάνω από το ήμισυ του δείγματος να συμφωνεί (53%) και το 28% να συμφωνεί απόλυτα. Το τέταρτο κριτήριο αναφέρεται στην

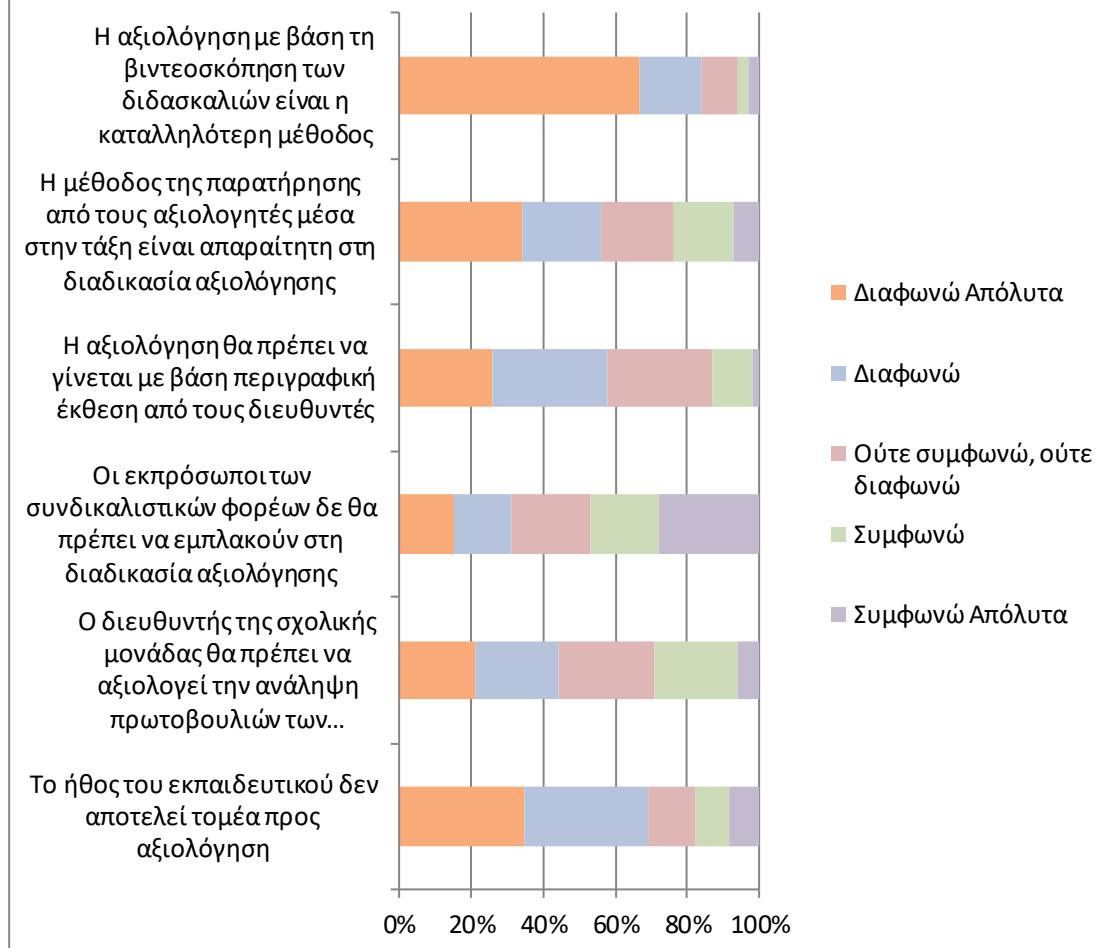
ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, σε αυτό το κριτήριο πάλι υπάρχει μεγάλη συμφωνία του δείγματος με 53% και με το 22% να συμφωνεί απολύτως. Το πέμπτο κριτήριο έχει να κάνει με την χρήση πολλαπλών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, όπου και εδώ το 49% του δείγματος συμφωνεί, με ακόλουθη τάση την ουδέτερη με 22%. Οι μέσες τιμές για τις ερωτήσεις της δεύτερης ομάδας ήταν  $m_1=3.38$ ,  $m_2=3.92$ ,  $m_3=3.99$ ,  $m_4=3.91$  και  $m_5=3.71$ .

Η πρώτη ερώτηση της δεύτερης ομάδας ερωτήσεων σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, αφορά το αν θα πρέπει να αξιολογούνται οι ενέργειες του εκπαιδευτικού στην διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας. Το δείγμα στην πλειοψηφία του συμφωνεί με αυτό (34%) ενώ το δεύτερο υψηλότερο ποσοστό έχει η ουδέτερη θέση (32%). Η δεύτερη ερώτηση είναι για το αν η επίδοση των μαθητών πρέπει να συγκαταλέγεται στα κριτήρια της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον συμφωνούν (33%) και συμφωνούν απόλυτα (29%).

Η τρίτη ερώτηση σχετίζεται με την συνεργασία εκπαιδευτικού-διευθυντή και κατά πόσο θα πρέπει να υπεισέρχεται στην αξιολόγηση, εδώ το δείγμα ήταν ουδέτερο με 32% και στην συνέχεια διαφωνούσε με ποσοστό 29%. Η τέταρτη ερώτηση για το αν θα πρέπει να αξιολογείται η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, βρήκε το δείγμα ούτε να συμφωνεί αλλά ούτε και να διαφωνεί με 35%, το 29% συμφωνεί με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και το 24% διαφωνεί. Η πέμπτη ερώτηση για την εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων ως κριτήριο της αξιολόγησης, αντιμετωπίζεται από το δείγμα ουδέτερα (35%) ενώ το 30% διαφωνεί. Στην έκτη και τελευταία ερώτηση αυτής της ομάδας, που αφορά τον ατομικό φάκελο προσόντων, το δείγμα είχε ουδέτερη στάση (30%). Οι μέσες τιμές για τις ερωτήσεις της τρίτης ομάδας ήταν  $m_1=3.17$ ,  $m_2=3.7$ ,  $m_3=2.59$ ,  $m_4=3.77$ ,  $m_5=3.44$  και  $m_6=3.31$ .



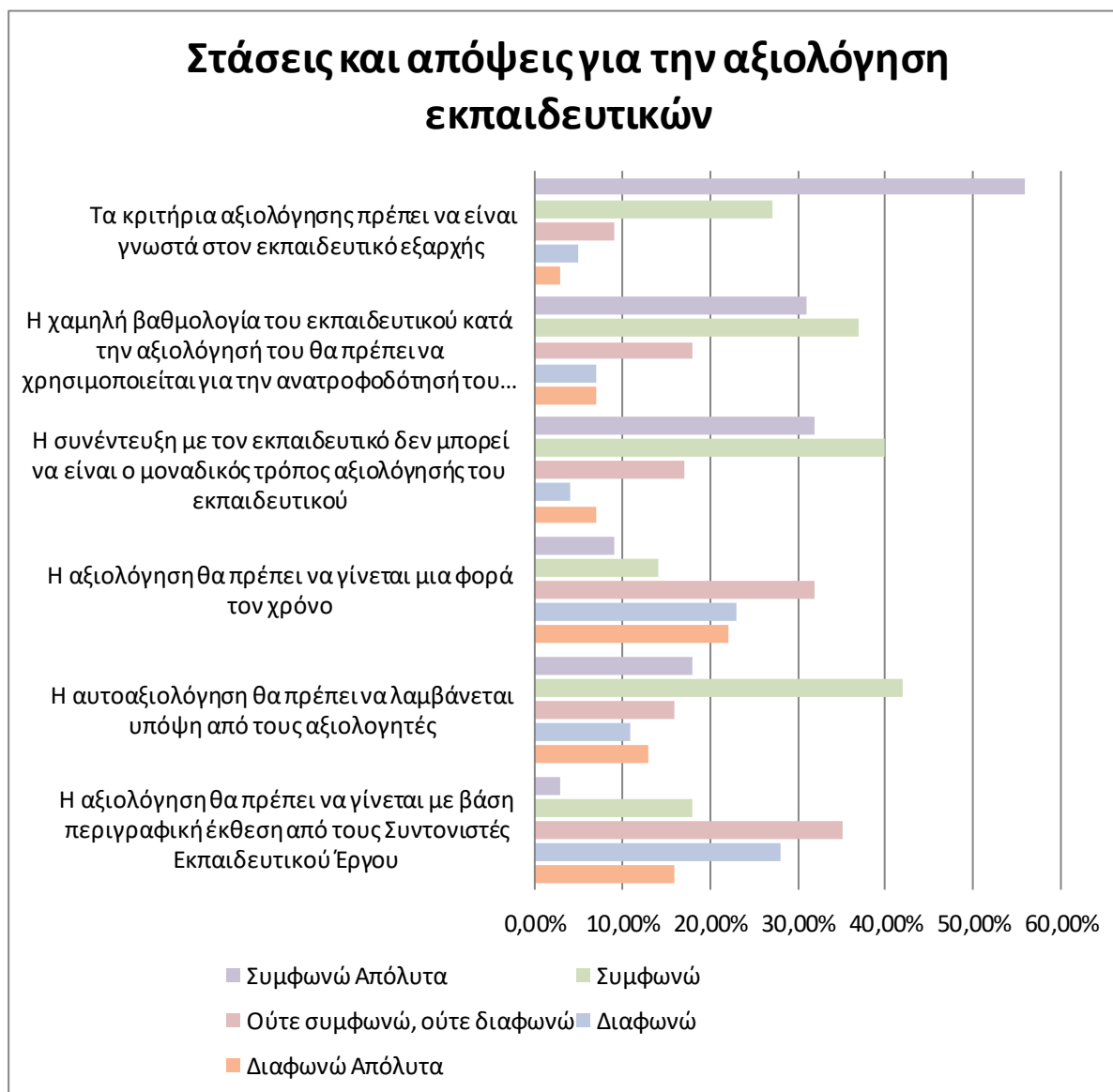
## Στάσεις και απόψεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 4.9: Τρίτη ομαδοποίηση των ερωτήσεων για τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση

Στην τρίτη ομαδοποίηση των ερωτήσεων σχετικά με την στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η πρώτη ερώτηση έχει να κάνει με το ήθος του εκπαιδευτικού και κατά πόσο θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην αξιολόγηση. Στην ερώτηση η πλειονότητα απάντησε πως διαφωνεί πλήρως (35%) ενώ εξίσου υψηλό είναι και το ποσοστό αυτών που διαφωνούν (34%). Η δεύτερη ερώτηση αφορά το αν θα πρέπει ο διευθυντής να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών από πλευράς του εκπαιδευτικού προσωπικού, εδώ το δείγμα μοιράστηκε αρκετά ισόποσα σε αυτούς που διαφωνούν απολύτως (21%), σε αυτούς που διαφωνούν (23%), στην ουδέτερη στάση (27%) και σε αυτούς που συμφωνούν (23%). Για την τρίτη ερώτηση σχετικά με το αν θα πρέπει να εμπλακούν συνδικαλιστικοί φορείς στην αξιολόγηση, το δείγμα

απάντησε απολύτως αρνητικά (28%) ενώ δεύτερη είναι η ουδέτερη στάση. Στην τέταρτη ερώτηση που σχετίζεται με το αν η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται με περιγραφική έκθεση από τους διευθυντές, το 32% διαφωνεί, το 29% έχει ουδέτερη στάση και το 26% διαφωνεί απόλυτα. Η πέμπτη και η έκτη ερώτηση αφορούσαν τον τρόπο εκτέλεσης της αξιολόγησης, η πέμπτη προτείνει έναν αξιολογητή εντός της αίθουσας ενώ η έκτη την βιντεοσκόπηση του μαθήματος. Στην πέμπτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν απόλυτα (67%), ενώ στην έκτη επικρατεί η ουδέτερη θέση (35%). Οι μέσες τιμές για τις ερωτήσεις της τέταρτης ομάδας ήταν  $m_1=2.22$ ,  $m_2=2.7$ ,  $m_3=3.29$ ,  $m_4=2.31$ ,  $m_5=2.41$  και  $m_6=1.58$ .



Διάγραμμα 4.10: Τέταρτη ομαδοποίηση των ερωτήσεων για τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Στην πρώτη ερώτηση που θέτει το ζήτημα της περιγραφικής έκθεσης της αξιολόγησης από τους συντονιστές του εκπαιδευτικού έργου επικρατέστερη ήταν η ουδέτερη στάση (35%) και ακολούθησε η απλή διαφωνία (28%). Το 42% του δείγματος είναι σύμφωνο με το να λαμβάνεται υπόψιν η αυτοαξιολόγηση στην διαδικασία της αξιολόγησης. Ως προς την περιοδικότητα της αξιολόγησης που ήταν το περιεχόμενο της τρίτης ερώτησης το δείγμα κινήθηκε στην πλειονότητα του στην ουδέτερη θέση (32%). Το 40% συμφωνεί πως η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να είναι ο μόνος τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η πέμπτη ερώτηση αφορά την διαδικασία που ακολουθεί της αξιολόγησης και προτείνεται ότι σε περίπτωση χαμηλής βαθμολόγησης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παραπέμπεται σε επιμόρφωση. Τα υψηλότερα ποσοστά σε αυτή την ερώτηση παρουσιάστηκαν στην ουδέτερη στάση (37%) και στην συνέχεια είναι αυτοί που συμφωνούν (31%). Τέλος στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου που αφορά την γνωστοποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό, το δείγμα συμφωνεί απόλυτα με αυτό (57%), ενώ υψηλό ποσοστό συγκέντρωσε και η απλή συμφωνία με 27%. Οι μέσες τιμές της πέμπτης ομάδας ήταν  $m_1=2.64$ ,  $m_2=3.41$ ,  $m_3=2.65$ ,  $m_4=3.86$ ,  $m_5=3.78$  και  $m_6=4.28$ .

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το δείγμα της έρευνα αποτελείται στην μεγάλη πλειοψηφία του από νεαρά άτομα (μικρότερα των 30 ετών) και κυρίως γυναίκες (85%). Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (61%) και είναι κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος (63%) υπηρετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελείται από δασκάλους δημοτικού. Ακολουθούν αυτοί που εργάζονται στο γυμνάσιο (17%), ενώ μόλις το 1% εργάζεται σε κάποιο επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑΛ). Το 85% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και το υπόλοιπο 15% από άνδρες εκπαιδευτικούς.

Το δείγμα στην πλειονότητα του αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν από 0-10 έτη (64%). Το μικρότερο ποσοστό (4%) είναι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική υπηρεσία μεταξύ 21-36 χρόνων.

Το βασικό μέρος της έρευνας το οποίο αποτελούνταν από 29 ερωτήσεις, σχεδιάστηκε ειδικώς για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Από το θέμα του ποιος θα είναι ο αρμόδιος φορέας της αξιολόγησης, μέχρι του ποια θα πρέπει να είναι τα κριτήρια υπό τα οποία συντελείται η αξιολόγηση οι ερωτήσεις έφεραν στην επιφάνεια τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Η γενικότερη εικόνα που μας παρουσίασε το δείγμα ήταν αυτή μιας μετριοπαθούς στάσης με τις μέσες τιμές για τις περισσότερες ερωτήσεις να κυμαίνονται γύρω από την ουδέτερη στάση. Χαμηλές μέσες τιμές που δήλωναν διαφωνία είχαμε στην τέταρτη ομάδα ερωτήσεων (2.41), με την χαμηλότερη τιμή να σχετίζεται με την βιντεοσκόπηση του μαθήματος ως υλικού που θα χρησιμοποιείται για να διενεργηθεί η αξιολόγηση ( $m_6=1.58$ ). Στον αντίποδα οι υψηλότερες μέσες τιμές σημειώθηκαν στις ερωτήσεις της δεύτερης ομάδας που αφορούσαν τα κριτήρια της παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού (3.78). Η υψηλότερη μέση τιμή στις ερωτήσεις, ήταν στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ( $m_6=4.28$ ) και αφορούσε την γνωστοποίηση των κριτηρίων βάσει των οποίων διενεργείται η αξιολόγηση στους εκπαιδευτικούς.

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους σημαντικότερους δείκτες της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας του εκπαιδευτικού την μεταδοτικότητα του (53%) και την ικανότητα του να ανταπεξέρχεται στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών του (53%).

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και η επαγγελματική ανάπτυξη βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες, να αναλύσουν κριτικά τις δικές τους επιδόσεις και τις επιδόσεις των σπουδαστών τους και να εφαρμόσουν τις αλλαγές που απαιτούνται για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σε κάποιο βαθμό, η προσπάθεια βελτίωσης μέσω της λογοδοσίας προκαλεί εντάσεις. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και τα σωματεία τους περιμένουν ευκαιρίες κοινωνικής αναγνώρισης του έργου τους και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα σύγχρονα συστήματα για την αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών πολύ συχνά αποτυγχάνουν να βελτιώσουν την πρακτική των εκπαιδευτικών και να δώσουν ώθηση στην ενίσχυση της μάθησης των σπουδαστών. Οι ετήσιες αξιολογήσεις εκτελούνται συχνά από διευθυντές σχολείων που δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι για τη διεξαγωγή αξιολογήσεων στην τάξη και δεν είναι σε θέση να προσφέρουν στους καθηγητές εποικοδομητική κριτική.

Είναι συνεπώς κοινώς αποδεκτό ότι τα «κάθετα» συστήματα αξιολόγησης απέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να προσδιορίσουν τις μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και απέτυχαν να παράσχουν τις δυνατότητες υποστήριξης και επαγγελματικής μάθησης που απαιτούνται για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Ως απάντηση δημιουργήθηκαν νέες μέθοδοι και συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών ώστε να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές θα έχουν υψηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση από τη σχολική τους μονάδα.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ξένη

Adair, J. (2006), *Leadership and Motivation*, G. Britain & USA: Kogan Page.

Apostolopoulos C., & Zbainos, D. (2008). *Formative Peer Evaluation of Teaching: a Process that Improves Instructional Practice in Greek Secondary Education*. Conference of “The International Centre for Innovation in Education (ICIE)” under the title: «Excellence in Education 2008: Future Minds & Creativity». July 2-4, Paris, France.

Author (2008), ‘From management to leadership: semantic or meaningful change?’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2): 271-288.

Author (2011), *Theories of Educational Management: Fourth Edition*, London, Sage.

Author (2013), *Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African Perspectives*, *Education as Change*

Author and Author (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership.

Avalos, (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. Centre for Advanced Research in Education, University of Chile p.10-20

Bass (1985) *Leadership and performance beyond expectations*, New York: The Free Press.

Bell A., Mladenovic R. (2008) *The benefits of peer observation of teaching*. Faculty of Economics and Business, University of Sydney, Sydney

Bennett, N., Wise, C., Woods, Philip A and Harvey, Janet A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.

Brejc, M., Gradisnik, S., Koren, A., *Teachers’ roles in self-evaluation in education*.

Brookhart, S. (2009). *"Accountability Policies and Measures."* Washington, D.C.: National Education Association.

- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns (1978) *Leadership*, New York: Harper & Row Publishers.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances, *Educational research*, 50 (4), pp. 403-420.
- Cherkowski I. (2014). The role of the principal in creating learning climates that foster a possibility- oriented culture of change in schools, CCEAM and CASEA 2014 Conference Fredericton, New Brunswick June 6-10.
- Danielson, C. (2001). "New Trends in Teacher Evaluation", *Educational Leadership*, Vol. 58, No. 5, pp. 12-15.
- Danielson, C. and McGreal, T. (2000). "Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice." Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, C., Harris, A. and Hadfield M. (2001) 'Challenging the orthodoxy of effective school leadership', *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1): 39–56.
- Dieronitou, E. Sofou, E., (2015). Teacher's training and professional development through school self-evaluation processes and practices: Case study. *Scientific Educational Magazine "educational circle"*, 3(1), pp. 61.
- Drvodelic, M., & Domovic, V. (2016). *Preschool Teachers' Attitudes towards the Self - Evaluation of Preschool Institutions*. *Hrvatski casopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (Sp. Ed. 1), pp. 47-60.
- Fife-Schaw, C. (2006). *Questionnaire Design*. In Breakwell, G. M. et al. *Research Methods in Psychology* (3rd ed.). London: Sage.
- Fullan, M. (1992a), *Successful School Improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. New York: RoutledgeFalmer.
- Galariniotis, N., Kasidou, S, (2014). Self-assessment, "The bureaucracy in its splendor" or "how to improve the structures of the School"? The views of the primary

- education teachers of Florina on the institution of the Evaluation of the Educational Project. Proceedings the 9th Panhellenic Conference "Greek Pedagogical and Educational Research" TOMOS B', November 2014, Publisher: DIODRASI.
- Galenkamp, H., & Vollenhoven, M. (2003). *Als scholen een gezicht krijgen* [When schools get a face]. Amersfoort: CPS.
- Gronn, P. (2010), 'Where to next for educational leadership?', in Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, London, Sage.
- Groves, R. M., Fowler, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology* (2nd ed.). Wiley: Hoboken, N.J.
- Gunter, H. (2004), 'Labels and labelling in the field of educational leadership', *Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (1): 21-41.
- Hallinger, P. & Huberb, S. (2012). *School leadership that makes a difference: international perspectives*, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 23, No. 4, pp. 359-367.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2004) 'Distributed leadership in schools: leading or misleading?' *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (1): 11-24.
- Isore, M. (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Paper No.23*, OECD, Paris. Available from [www.oecd.org/edu/workingpapers](http://www.oecd.org/edu/workingpapers)
- Joyce, B. And Showers, B. (1982). *The coaching of teaching*. *Educational Leadership*, 40 (1), 4-10.
- Kalogirou, P. Christofia-Palatou, M., (2015). *Evaluation of the School Unit*, Pedagogical Institute of Cyprus.
- Koretz, P. (2005) *Alignment, High Stakes, and the Inflation of Test Scores*. Wiley Online Library: <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2005.00027.x>.



- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, London, DfES.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). *A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005*, *Leadership and Policy in Schools*, 4:3, 177-199.
- Marx, G. (2006). *Sixteen trends: Their profound impact on our future: Implications for students, education, communities, and the whole of society*. Alexandria, Va.: Educational Research Service.
- Mathers, C. Oliva. M. (2008). *Improving Instruction through Effective Teacher Evaluation: Options for States and Districts*. TQ Research & Policy Brief National comprehensive center for teacher quality.
- Msila Vuyisile & Setlhako Angeline. (2013). *Evaluation of Programs: Reading Carol H. Weiss*. *Universal Journal of Educational Research*
- Naxakis, A. (2002). *Teacher evaluation. Evaluation in Education. Who, whom and why*. Athens: Savvalas.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation, A Conceptual Framework and examples of Country Practices: OECD*.
- Onorato, M. (2013), *Transformational leadership style in the educational sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders*, *Academy of Educational Leadership Journal*, 17: 33-47.
- Rhodes, C. and Brundrett, M. (2010), 'Leadership for learning', in Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management: Second Edition*, London, Sage.
- Robinson, V. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Winmalee, New South Wales, Australian Council of Leaders.
- Schatz, M. (1997). *Initiating change through self-evaluation: methodological implications for school development*. Dundee: CIDREE-SCCC.

- Southworth, G. (1993) 'School leadership and school development: reflections from research', *School Organisation*, 12 (2): 73–87.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, N.Y.: Eye on Education.
- Theofilidis, C. (2014). *School Self-evaluation*, Athens: Gregory, pp. 42-43, 53-82.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Thea, T.D., Peetsma, T., Femke, P. and Geijsel, P. (2011), 'How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices', *Educational Administration Quarterly*, 47 (3): 496-536.
- Van Wart, M., & Dicke, L. (Eds.) (2008), *Administrative Leadership in the Public Sector*, Armonk, NY: M.E. Sharpe (με τη χορηγία του American Society of Public Administration).
- Van Wart. M. (2005), *Dynamics of Leadership in Public Service. Theory and Practice*, Armonk, N.York: M.E. Sharpe.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J., & Buvens, I. (2009). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations: The view of school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), pp. 667-686.
- Weiss. C.H. (1972b). *Evaluation Research: methods for assessing program effectiveness*, Englewood Cliffs.
- West-Burnham, J. (1997), 'Leadership for learning: Re-engineering "mind sets"', *School Leadership and Management*, 17 (2): 231-243.
- Young, T.J., & Woodin J. A. (2010). *Applied Linguistics in Intercultural Communication: Current Perspectives and Approaches*. In 43rd Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics, University of Aberdeen, UK.
- Yukl G. (2002) *Leadership in organizations*. - New Jersey: Prentice Hall.
- Zouganeli, A., Kafetzopoulos, K., Sofou, E., & Tsphos, B., (2008). *Evaluation of Teachers and Teachers Quality in Education: Research to Evaluate Qualitative Characteristics*

of Primary and Secondary Education System. Athens: Pedagogical Institute, pp. 391-436.

## Ελληνική

Ανδιανόπουλος, Κ. (2013) Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις επιπτώσεις που ενέχει η κριτική πρακτική του σχολικού συμβούλου στο εκπαιδευτικό τους έργο. ΕΑΠ, Πάτρα

Εγκύκλιος, 8488/11-9-2009 Υπουργείου Παιδείας : «Οδηγίες – Προτάσεις υλοποίησης του έργου των Σχολικών Συμβούλων».

Εγκύκλιος, Φ.353.1./324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340 , τ. Β΄ /16-10-2002). «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Ν.1304/82 ( ΦΕΚ 144 , τ. Α΄/7-12-1982). «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Π.Δ. 214/84 , (ΦΕΚ 77 , τ. Α΄ / 20-5-1984)

Πανάγου, Βασιλική (2015) «Η αξιολόγηση ως μηχανισμός βελτίωσης της εκπαίδευσης». ΕΑΠ, Αθήνα

Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός Δ. (2015). Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Πετανίδου Αναστασία. (2019). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης. Πτυχιακή

εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα.

Σκαμπέλας, Ε. (2013) «Αξιολόγηση και απόδοση των εκπαιδευτικών: τάσεις και εντάσεις – οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της α΄ περιφέρειας Πειραιά». ΕΑΠ, Αθήνα

Σχέδιο Π.Δ. (2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».