

Οι επιμορφωτικές ανάγκες του διδακτικού προσωπικού και η σχέση τους με την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη υπό το πρίσμα της επερχόμενης αξιολόγησης: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Π.Ε.70

Γιαννικόπουλος Ιωάννης
M.Ed. Δάσκαλος, 2ο Δ.Σ. Αμαλιάδας
jgianniko@gmail.com

Καραμουσλής Σωτήριος
M.Sc. Δάσκαλος, 2^ο Δ.Σ. Αφάντου
skaramouslis@gmail.com

Κατσούρης Γεώργιος
M.Sc. Δάσκαλος, Δ.Σ. Δρεπάνου
gior.katsouris@gmail.com

Φούζας Γεώργιος
Ph.D. Δάσκαλος, Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ.
gfouzas@theo.auth.gr

Περίληψη

Η επερχόμενη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας μας έχει πυροδοτήσει μια σειρά συζητήσεων σε όλα τα επίπεδα για την συμβολή της στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο κινούμενη η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καταγράψει και να αναλύσει τις βασικές απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών του κλάδου Π.Ε.70/Δασκάλων για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να τις συσχετίσει με την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη υπό το πρίσμα της επερχόμενης αξιολόγησης προσωπικού. Ακολουθήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία και χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο του ερωτηματολογίου. Η έρευνα διεξήχθη αρχές του 2022 και το τελικό δείγμα της ήταν 184 εκπαιδευτικοί. Στα κύρια αποτελέσματα καταγράφεται η ανάγκη τακτικά υπηρεσιακά χορηγούμενης επιμόρφωσης, καταδεικνύεται ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης εκείνη η οποία λαμβάνει υπόψη της τα εσωτερικά δεδομένα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας και τονίζεται η σύνδεση της επιμόρφωσης (και κατά συνέπεια των επιμορφωτικών αναγκών) με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση, επιμορφωτικές ανάγκες, αξιολόγηση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός σήμερα λειτουργεί μέσα σε ένα πολυσύνθετο και απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον.(Eurycice, 2021). Η επαγγελματική του πραγματικότητα είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και πρέπει, συν τοις άλλοις, να υπερνικήσει αστοχίες και κενά που προέρχονται συχνά από την ίδια την πολιτεία.(Φούζας,2017) Η συνεχής διαφοροποίηση των συνθηκών διδασκαλίας, καθώς και η διαμόρφωση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή αλλά και της κοινωνίας απαιτούν ιδιαίτερες επαγγελματικές ικανότητες και επικαιροποίηση των γνώσεων του εκπαιδευτικού, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς επαγγελματικής και επιστημονικής αναβάθμισης. Ο εντοπισμός, λοιπόν, των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συντελεί στη διασφάλιση της ποιότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας και εξασφαλίζει τη βελτίωση της αποδοτικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Για τους παραπάνω λόγους, η επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

μέσα από διαδικασίες επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης βρίσκεται στον κεντρικό πυρήνα του συνόλου των αποφάσεων των αρμοδίων οργάνων σε ευρωπαϊκό αλλά και σε εθνικό επίπεδο (Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία, 2020).

Στην Ελλάδα σε ό,τι αφορά την υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επικρατεί το μοντέλο του κεντρικού σχεδιασμού των επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων. Η τάση αυτή συχνά παραβλέπει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι. Συνεπώς είναι σε μεγάλο βαθμό αυτοκαθοριζόμενοι και ως εκ τούτου είναι κυρίαρχο ζήτημα η ενεργός ανάμειξή τους σε αποφάσεις που σχετίζονται με την κατεύθυνση και τις διαδικασίες της προσωπικής τους μάθησης (Day, 2003). Στις περισσότερες περιπτώσεις επιμορφωτικών διαδικασιών του παραπάνω τύπου (εάν όχι σε όλες) τα στάδια της διάγνωσης, καταγραφής και ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών, ως πυλώνες σχεδιασμού και βασικά συστατικά επιτυχίας, παραλείπονται μιας και κυριαρχεί η πολιτική απόφαση και η βούληση της κεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Με τον νόμο 4823 του 2021 (Γ' Κεφάλαιο) η επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη του προσωπικού συνδέεται, για πρώτη φορά, με τη διαδικασία αξιολόγησης αφού προβλέπεται πως: «*Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία: Α) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και Α2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και Β) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.*» (Άρθρο 67, παρ.1). Επιπροσθέτως, στο άρθρο 73 του ίδιου νόμου η ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση συνδέεται με την επιμόρφωση, αφού προβλέπεται πως: «*Ο αξιολογητής, αμέσως μετά τη διδασκαλία ή εντός δύο (2) ημερών από αυτή, σε οργανωμένη συνάντηση με τον εκπαιδευτικό συζητά επί του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία που παρακολούθησε, ζητά διευκρινίσεις και παρέχει ανατροφοδότηση ως προς τα θετικά σημεία που εντόπισε στη διδασκαλία του, τα σημεία που θεωρεί ότι χρήζουν προσοχής ή βελτίωσης, τις εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που παρουσιάστηκαν και την πιθανή ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη ή επιμόρφωση.*» Τέλος, η ίδια η Υπουργός Παιδείας δήλωσε σχετικά σε συνέντευξή της: «*Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με στόχο την αναγνώριση του έργου τους και τη βελτίωση τυχόν αδυναμιών, ακολουθεί άμεσα.*» (Καθημερινή, 2/3/2022).

Είναι ασφαλές, λοιπόν, να θεωρήσουμε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (αλλά και τα αποτελέσματά της) θα εξαρτηθούν σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο της επιστημονικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης και κατ' επέκταση της επιμόρφωσής του. Ωστόσο, είναι σημαντικό να εξεταστεί το ζήτημα της διάγνωσης των σύγχρονων επιμορφωτικών αναγκών του προσωπικού, οι οποίες προφανώς και διαφέρουν από κλάδο σε κλάδο, από βαθμίδα σε βαθμίδα και από περιοχή σε περιοχή.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία μας επιχειρεί σε πρώτο επίπεδο να εντοπίσει, να καταγράψει και να αναλύσει τις βασικές επιμορφωτικές ανάγκες του πολυπληθέστερου κλάδου των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, αυτού των δασκάλων (κλάδου ΠΕ70) και να τις συνδέσει με την επερχόμενη (όπως παρουσιάζεται στον νόμο 4823/21 και όπως ήδη έχει ξεκινήσει σε επίπεδο μονάδων) αξιολόγηση του προσωπικού, συνδυάζοντάς τις με τις στάσεις και αντιλήψεις τους για την συνολική αξιολογική διαδικασία.

Βασικό μας ερευνητικό ζήτημα είναι η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός κεντρικού μηχανισμού διάγνωσης των αναγκών και η σύνδεσή του με τις επιμορφωτικές δράσεις και πρακτικές. Επιμέρους ζητήματα που θα μας απασχολήσουν είναι: α) Οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και η σύνδεσή τους με την υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωση και β) Οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία αξιολόγησής τους και το εάν αυτή πρέπει να συνδέεται με την επιμόρφωσή τους (όπως προβλέπει το νομοθετικό πλαίσιο).

Βασική Εννοιολόγηση

Η επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία πολύπλοκη που δεν περιορίζεται γύρω από την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά μέσα από τα στάδιά της οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους, την επαγγελματική τους σκέψη και το σχεδιασμό τους. Βασικά, είναι μια διαδικασιαεπαγγελματικής αλλαγής, μια βαθιά βιωματική και ενεργητική διαδικασία, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός εξελίσσει, ανανεώνει, επεκτείνει και μεταβάλλει στοιχεία του διδακτικού του προφίλ. Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ορίσουμε την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία εκείνη η οποία στηρίζεται στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερος στο έργο του προς όφελος της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φούζας, 2017).

Κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τις απόψεις του σχετικά με το επάγγελμά του, αλλά και σε συνάρτηση όλων των παραπάνω με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της κάθε εποχής, επιδιώκει τη συμμετοχή του σε διαδικασίες αυτομόρφωσης ή υπηρεσιακά χορηγούμενης επιμόρφωσης και αναλαμβάνει κάποιες πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση αυτή (Φούζας, ο.π.) «*Εξειδικεύοντας τον όρο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε τρία επίπεδα: τις διδακτικές (πηγάζουν από την καθημερινή διδακτική πράξη), τις επαγγελματικές (σχετίζονται με το επαγγελματικό κύρος ή την εξέλιξή του) και τις προσωπικές ανάγκες (ικανοποιούν ατομικά ενδιαφέροντα)* (Χριστοφιλοπούλου, 2004 όπως αναφέρεται στο Λαζαρίδου, 2009). Βάσει των παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη εξετάζεται κυρίως υπό το πρίσμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού προσωπικού (Kirkwood & Christie, 2006) μέσα στη μοναδικότητα του συγκεκριμένου επαγγελματικού και επιστημονικού χώρου. Όπως μάλιστα αναφέρει και η Φωτοπούλου (2013): «... η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρουσιάζει μια μοναδική κυκλικότητα σε αντίθεση με την επαγγελματική ανάπτυξη οποιουδήποτε άλλου τομέα διότι οι αποδέκτες διδάσκονται στο πώς να διδάσκουν...». Η διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών συμβάλει θετικά σε δυο επίπεδα: α) στο να διαπιστωθούν ποιες είναι οι πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες ενός πληθυσμού-στόχου και έτσι να μπορέσει η επιμόρφωση να είναι περισσότερο ουσιαστική και αποτελεσματική και β) στο να μπορούμε να εντοπίσουμε ποιες ανάγκες είναι άμεσες και ποιες όχι. Επιπλέον, η διαδικασία διάγνωσης συντελεί στην σωστή και ολοκληρωμένη αξιολόγηση μιας επιμορφωτικής δράσης και βοηθά στο να αποφευχθούν σπατάλες πόρων (χρήματα και εργατοώρες) για μία δράση η οποία δεν θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση απασχολεί έντονα τις τελευταίες δεκαετίες την παιδαγωγική κοινότητα αναδεικνύοντας πολλές και διαφορετικές απόψεις σχετικά με το ποιος πρέπει να είναι ο στόχος της αξιολόγησης, τι πρέπει να αξιολογείται, ποιο είδος είναι καταλληλότερο, ποιος πρέπει να αξιολογεί και άλλα πολλά ερωτήματα που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές αλλά και όλη την κοινωνία στην οποία εντάσσεται το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006). Η επιτακτική ανάγκη μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης δημιουργείται για να αντιμετωπίσει οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα της εποχής. Με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης επιδιώκεται η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου, ενώ με την απόδοση λόγου για την αποτελεσματικότητα επιζητείται η εξασφάλιση των εκπαιδευτικών στόχων με την καλύτερη διαχείριση των πόρων (Faubert, 2009).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται ότι συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής πράξης, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή

Επιτροπή, 2007· OECD, 2013). Σε εθνικό επίπεδο η εκπαιδευτική πολιτική που επιχειρείται είναι η διασφάλιση της ποιότητας μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2007).

Η άποψη ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται όλο και πιο έντονα, ενώ ερευνητικά δεδομένα έρχονται να την επιβεβαιώσουν. Η αξιολόγηση, συνεπώς, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και συνδέεται με όλα τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Φράγκος, 1991). Το γνώρισμα της βελτίωσης εμπεριέχεται και στην προσέγγιση που ταυτίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση με μία διαδικασία που σχεδιάζεται και πραγματοποιείται με κύριο στόχο να λειτουργήσει ως αρωγός για τους αρμόδιους στην κρίση και στη βελτίωση της αξίας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αντικειμένου (Stufflebeam & Webster, 1980· Stufflebeam, 2001).

Στον εκπαιδευτικό χώρο για την έννοια της αξιολόγησης δεν υφίσταται ένας κοινός ορισμός, διότι η αξιολόγηση είναι μια πολυσήμαντη έννοια. Ο Δημητρόπουλος (1991) σε μια προσπάθεια να συνοψίσει τις πολλές διαφορετικές τάσεις και πτυχές της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δίνει τον εξής ορισμό: «*εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς*». Ο Shadish (1994), ωστόσο, προσδίδει στον ορισμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης την κοινωνική διάσταση, καθώς αναφέρει ότι στην αξιολόγηση χρησιμοποιούνται εφαρμόσιμες πρακτικές για να οικοδομηθεί η γνώση για την αξία αυτού που πρόκειται να αξιολογηθεί με απώτερο στόχο την βελτίωση των προβλημάτων που σχετίζονται με το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Ανάλογα με τους στόχους της αξιολόγησης μπορεί να προσδίδεται στη διαδικασία αυτή διαφορετικός προσανατολισμός, ελεγκτικός ή ανατροφοδοτικός. Στην πρώτη περίπτωση, η αξιολόγηση μετρά το βαθμό στον οποίο επιτεύχθηκαν οι προκαθορισμένοι στόχοι εστιάζοντας στο αποτέλεσμα, στο προϊόν δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί άμεσα τόσο στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης όσο και στην αποτελεσματικότητα. Στη δεύτερη περίπτωση, ως στόχος τίθεται η ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αποτιμάται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς ποικίλες παραμέτρους και όχι μόνο ως προς το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία ως συνειδητή πράξη, αφού τη συμπληρώνει, την επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από αυτήν με σχέση αμφίδρομη και ανατροφοδοτική. Έτσι, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει τη διδακτική διαδικασία με τελικό σκοπό τη βελτίωσή της (Rogers, 1988).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποκτά διαφορετικές μορφές στα ποικίλα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ανάλογα με τα ιδιαίτερα εσωτερικά χαρακτηριστικά τους (Bonnet, 2004). Οι κυριότερες, ωστόσο, μορφές της είναι η εσωτερική και η εξωτερική. Η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται συνήθως με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση με την απολογιστική αξιολόγηση (Fitzpatrick et al., 2004). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Nevo (2001), «όλοι φαίνεται ότι μισούν την εξωτερική αξιολόγηση, ενώ κανένας δεν εμπιστεύεται την εσωτερική αξιολόγηση» (σ. 104).

Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να πάρει δύο μορφές, την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ιεραρχικά ανώτεροι στη διοίκηση του σχολείου αξιολογούν τους κατώτερους και τη συλλογική εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση όπου κυρίως εκπαιδευτικοί, αλλά και μαθητές, γονείς και τοπικοί φορείς, οργανώνουν και διεκπεραιώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από τη θέση του παράγοντα που γνωρίζει εκ των έσω τα προβλήματα και τις συνθήκες που επικρατούν (Καπαχτσή, 2011· Σολομών, ο.π.). Αυτού του είδους η αξιολόγηση έχει το πλεονέκτημα ότι βασίζεται σ' ένα υπόβαθρο όπου λειτουργίες και δεδομένα είναι γνωστά και οικεία στους εκπαιδευτικούς: σχολική μονάδα, τάξη, μαθητικό δυναμικό, περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα, νομοθετικά πλαίσια.

Όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ 20-01-2021 με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο», σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αναδειχτεί σε διαδικασία ανατροφοδότησης με πολλαπλά πλεονεκτήματα. Συμβάλλει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ή της σχολικής μονάδας με βάση τις δικές του δυνάμεις, αφού καλλιεργεί τη συνευθύνη του διδακτικού προσωπικού και την αυτοδέσμευση (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ 2012). Εφοδιάζει το σχολείο με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, ενώ ενεργοποιούνται όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Nevo, 2001). Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργό και πρωτεύοντα ρόλο, δεδομένου ότι οι ίδιοι γνωρίζουν εκ των έσω το τι δυσχεραίνει ή μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι ίδιοι αποκτούν μεγαλύτερη ευθύνη, διερευνούν, κρίνουν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για νέες δράσεις, ενισχύονται ως επαγγελματίες (Μπαγάκης, 1999).

Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και κύριο αποδέκτη τους έχει τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Boud&Donovan, 1982). Η εξωτερική αξιολόγηση παρατηρείται γενικά σε πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και συνήθως επιφορτίζεται αρνητικά με τα επιχειρήματα ότι δεν προωθείται η συλλογικότητα στις σχολικές μονάδες, δεν ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και δεν επιτυγχάνεται βελτίωση των μονάδων (Σολομών, 1999).

Οι δύο βασικοί σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η ανατροφοδότηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η απόδοση λόγου για τη διαπίστωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Αυτοί οι δύο αντιθετικοί σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ο διαμορφωτικός και ο απολογιστικός σκοπός, ενδεχομένως να μπορούν και να συνυπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Stronge, 1995, όπως αναφέρεται στο Τόσιογλου, 2022). Διάφορες αξιολογικές προσεγγίσεις ανά τον κόσμο έχουν συνδέσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με μορφές επιβράβευσης και τιμωρίας (Jiayi & Ling, 2012). Η χρήση κινήτρων για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε δύο θεωρίες: την οικονομική και την ψυχολογική θεωρία. Η μία εστιάζει στα εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι τα οικονομικά και τα επαγγελματικά, ενώ η άλλη στα εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι η ανατροφοδότηση. Ως προς τα εξωτερικά κριτήρια, η παροχή οικονομικών κινήτρων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην είναι αποτελεσματική, ενώ η προώθηση επαγγελματικών κινήτρων φαίνεται να είναι χρήσιμη. Η απομάκρυνση των ανίκανων εκπαιδευτικών ενδέχεται να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς μόνο στην περίπτωση που υπάρχει εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους φορείς της αξιολόγησης και δεν υπονομεύεται η υποστήριξη των ικανών εκπαιδευτικών. Ως προς τα εσωτερικά κίνητρα, η προώθηση της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών μπορεί να φανεί αποτελεσματική αν συνδυαστεί με την παροχή πληροφοριών στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με τις συνθήκες που διευκολύνουν την καλή διδασκαλία (Firestone, 2014).

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο Ιανουαρίου – Μαρτίου 2022. Ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση μέσω της χρήσης ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο κατασκευάστηκε και διανεμήθηκε με την πλατφόρμα της google (googleforms). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου βασίστηκε στην λογική της μεγάλης διεισδυτικότητας σε πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες βρίσκονται σε διαφορετικούς γεωγραφικούς χώρους, της ευκολίας συμπλήρωσης (φιλικό προς τον τελικό χρήστη) καθώς και στη δυνατότητα άμεσης συλλογής των δεδομένων μέσω της πλατφόρμας φιλοξενίας.

Το ερευνητικό εργαλείο στηρίχθηκε εν μέρει σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και σε ερωτήσεις από ερευνητικά εργαλεία προηγούμενων ερευνών (Αναστασιάδης, 2010 -

Φούζας, 2017 – Παράσχου, Φούζας, Σοφός κ.α.2020) και περιελάμβανε 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις του εργαλείου ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις υποομάδες για την βέλτιστη ανάλυσή τους. Στην πρώτη υποομάδα αναλύθηκαν οι 6 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα. Στην δεύτερη υποομάδα οι 6 ερωτήσεις για την επιμόρφωση και τις νέες τεχνολογίες. Στην τρίτη υποομάδα οι 5 ερωτήσεις για την αξιολόγηση και στην τέταρτη ομάδα οι 2 ερωτήσεις για τις προσωπικές στάσεις και προτάσεις του προσωπικού. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο ευρύτερης έρευνας και στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα 16 ερωτήσεων από το σύνολο των 21.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε αποκλειστικά με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πεντάβαθμη αξιολογική κλίμακα Likert (1= καθόλου 5= πάρα πολύ) και αφορούσε εκπαιδευτικούς Π.Ε. 70, μόνιμους και αναπληρωτές. Τα δεδομένα μας αναλύθηκαν στατιστικά με το πακέτο της IBM SPSS, v.26.

Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε διαδικτυακά, μέσω αποστολής του στο e-mail σχολικών μονάδων καθώς και με την ανάρτησή του σε σελίδες εκπαιδευτικών σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ο ακριβής πληθυσμός στον οποίο κατέληξε το τελικό ερευνητικό εργαλείο δεν μπορεί με ευκολία να προσδιοριστεί, λόγω της διακίνησής του με διαφορετικά κανάλια. Ως προς τον πληθυσμό των ατόμων της ομάδας – στόχου (ΠΕ 70) των σχολικών μονάδων στις οποίες διανεμήθηκε, αυτός προσδιορίζεται στα 640 περίπου άτομα. Τελικά, λήφθηκαν 184 απαντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί το κατά πόσο οι επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού κλάδου Π.Ε.70 / Δασκάλων αποτελούν δομικό στοιχείο για την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη υπό το πρίσμα της αξιολογικής διαδικασίας. Επιμέρους ερωτήματα που εξετάστηκαν, βάσει του παραπάνω στόχου, ήταν τα εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιλαμβάνονται την αξία της δια βίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και μάθησης για την επιστημονική, επαγγελματική αλλά και προσωπική τους αναβάθμιση;
2. Είναι δεκτικοί σε μια λογική διαρκούς επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης;
3. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για τις δράσεις που επιλέγουν να παρακολουθήσουν σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική και επιστημονική τους εξέλιξη;
4. Η διαδικασία διάγνωσης επιμορφωτικών αναγκών πριν από τις υπηρεσιακά χορηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις υφίσταται; Εάν όχι, εγείρεται ζήτημα αξιοπιστίας και αποτελεσματικότητας των δράσεων αυτών;
5. Υπάρχει σαφής προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στα αντικείμενα πάνω στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν;
6. Συνδέουν τη διαδικασία αξιολόγησης με την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και με την προσφερόμενη επιμόρφωση;
7. Συνδέουν την επιμόρφωσή τους (και κατά συνέπεια και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες) με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης;

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Το δείγμα μας αποτελείτο από 184 εκπαιδευτικούς κλάδου Π.Ε.70/Δασκάλων. Το 71,7% ήταν γυναίκες ενώ το 28,3% άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 43 έτη. 136 άτομα (ποσοστό 73,9%) δήλωσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι 48 (26,1%) αναπληρωτές. Ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας τους καταγράφηκε στα 15 έτη. Οι 158 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως υπηρετούν σε πολυθέσιο (5/θέσιο και άνω) σχολείο ενώ οι υπόλοιποι 26 υπηρετούν σε ολιγοθέσιο.



Σχήμα 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Ως προς τις περιοχές υπηρετήσης (Εκπαιδευτικές Περιφέρειες), 56 υπηρετούν σε περιοχές της Αττικής, 31 στην Κεντρική Μακεδονία, 48 στην Πελοπόννησο, 27 στο Νότιο Αιγαίο και οι υπόλοιποι 22 σε 6 διαφορετικές περιοχές. Το 71,7% του δείγματός μας (122 άτομα) κατέχει μεταπτυχιακό ενώ το 16,3% δηλώνει κατοχή και δεύτερου πτυχίου. Το 18,5% αναφέρει πως δεν κατέχει απολύτως κανέναν άλλο τίτλο σπουδών (34 άτομα). Τέλος, 30 άτομα από το δείγμα μας κατέχουν θέσεις ευθύνης (Διεύθυνση σχολικής μονάδας, Σ.Ε.Ε. κ.α.)

Ως προς τα επιμορφωτικά τους χαρακτηριστικά, το 62% (114 άτομα) δηλώνει «πολύ θετικό» σε οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσενώ το 76,1% (140 δηλώσεις) παρουσιάζεται θετικό στην ιδέα της δια βίου επαγγελματικής μάθησης και εκπαίδευσης. Το σύνολο του δείγματός μας έχει παρακολουθήσει κάποιας μορφής επιμόρφωση, με την πλειοψηφία να δηλώνει πως έχει λάβει μέρος σε επιμορφώσεις συντονιστών εκπαιδευτικού έργου (66,3%), επιμορφώσεις από Α.Ε.Ι. επί πληρωμή (62%), επιμορφώσεις από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ι.Ε.Π. (48,9%) και εισαγωγική επιμόρφωση σε Π.Ε.Κ. (52,2%). Ως αρνητικό στοιχείο καταγράφεται το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό (17,4%) όσων δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιας μορφής ενδοσχολική επιμόρφωση.

Σε ό,τι αφορά τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να παρακολουθήσουν κάποια επιμορφωτική δράση αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά βάσει της βαρύτητάς τους στον πίνακα 1:

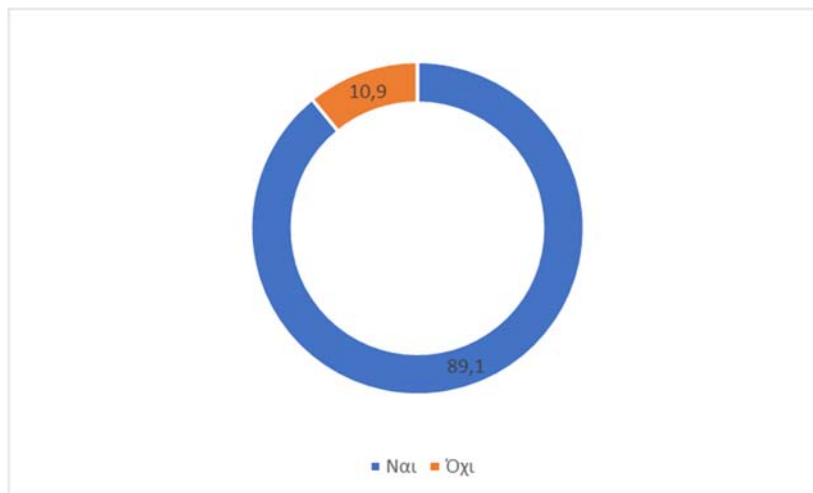
Πίνακας 1. Κατανομή Δηλώσεων βάσει βαρύτητας λόγου επιμόρφωσης

| Λόγος | Πάρα πολύ N (%) | Αρκετά N (%) | Μέτρια N (%) | Λίγο N (%) | Καθόλου N (%) | Ελάχιστο | Μέγιστο | Μέση Τιμή |
|-----------------------|-----------------|--------------|--------------|------------|---------------|----------|---------|-----------|
| Υπηρεσιακή Υποχρέωση | 27 (14,6%) | 61 (33,2%) | 66 (35,9%) | 20 (10,9%) | 10 (5,4%) | 1 | 5 | 3,40 |
| Υπηρεσιακή Ανάπτυξη | 49 (26,6%) | 80 (43,5%) | 37 (20,1%) | 8 (4,4%) | 10 (5,4%) | 1 | 5 | 3,85 |
| Μοριοδότηση | 64 (34,8%) | 54 (29,4%) | 47 (25,5%) | 9 (4,9%) | 10 (5,4%) | 1 | 5 | 3,87 |
| Προσωπική Επιθυμία | 93 (50,5%) | 57 (31%) | 30 (16,3%) | 0 (0%) | 4 (2,2%) | 1 | 5 | 4,32 |
| Προσωπική Ανάπτυξη | 96 (52,2%) | 62 (33,7%) | 18 (9,8%) | 7 (3,8%) | 1 (0,5%) | 1 | 5 | 4,38 |
| Επιστημονική Ανάπτυξη | 91 (49,5%) | 66 (35,9%) | 21 (11,3%) | 6 (3,3%) | 0 (0%) | 2 | 5 | 4,36 |
| Θέμα | 82 (44,5%) | 68 (37%) | 34 (18,5%) | 0 (0%) | 0 (0%) | 3 | 5 | 4,30 |
| Επιμόρφωσης Φορέας | 33 (17,9%) | 51 (27,7%) | 64 (34,8%) | 22 (12%) | 14 (7,6%) | 1 | 5 | 3,40 |
| Υλοποίησης | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----------------------|---------|---------|--------|---------|---------|---|---|------|
| Μηδενικό | 45 | 52 | 59 | 21 | 7 | 1 | 5 | 3,62 |
| Κόστος | (24,5%) | (28,3%) | (32%) | (11,4%) | (3,8%) | | | |
| Κανένας | 2 | 8 | 15 | 13 | 146 | 1 | 5 | 1,42 |
| Ειδικός Λόγος | (1%) | (4,4%) | (8,2%) | (7,1%) | (79,3%) | | | |

Από την παραπάνω κατανομή προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εστιάζουν κυρίως στην υπηρεσιακή, επιστημονική και προσωπική τους ανάπτυξη μέσα από τις διαδικασίες επιμόρφωσης, ενδιαφέρονται αυτή να είναι μοριοδοτούμενη (για διαδικασίες επιλογής στελεχών και για μόνιμη πρόσληψη στην εκπαίδευση) και πως η θεματολογία της επιμορφωτικής δράσης είναι βασικό χαρακτηριστικό επιλογής (σε ποσοστό άνω του 80%).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας σε ποσοστό 89,1% δεν είχαν λάβει ποτέ μέρος σε διαδικασία διάγνωσης επιμορφωτικών αναγκών πριν από μια επιμορφωτική δράση, ενώ το 10,9% (20 άτομα) που απάντησε θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα είχε λάβει μέρος σε συγκεκριμένη έρευνα του Ι.Ε.Π. το 2020 (ερωτηματολόγιο διάγνωσης).

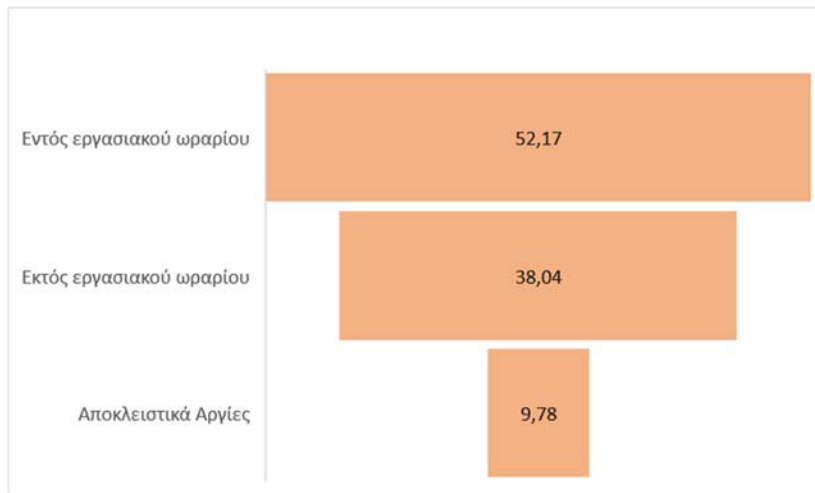


Σχήμα 2. Συμμετοχή σε διαδικασία διάγνωσης επιμορφωτικών αναγκών

Στο ερώτημα σχετικά με το ποιος φορέας θα επιθυμούσαν οι ίδιοι να αναλαμβάνει την υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωσή τους, 13 άτομα δήλωσαν «Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου» (ποσοστό 7%), 29 άτομα (15,8%) το «Ι.Ε.Π.» και 142 άτομα (77,2%) «Φορέας ενταγμένος σε Α.Ε.Ι.». Από τις παραπάνω δηλώσεις προκύπτει η απόλυτη, σχεδόν, στάση των εκπαιδευτικών να συνδέουν την επιμόρφωσή τους με τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και όχι με φορείς και υπηρεσίες του Υπουργείου.

Ως προς την προτιμώμενη μεθοδολογία επιμόρφωσης, το 64,1% (118 δηλώσεις) δηλώνει «μικτή – δια ζώσης σύγχρονη και εξ αποστάσεως ασύγχρονη», το 21,2% επιλέγει την πλήρως δια ζώσης διαδικασία και το 14,7% (27 άτομα) δηλώνει «εξ αποστάσεως σύγχρονη». Εντύπωση προκαλεί το μηδενικό ποσοστό το οποίο έλαβε η επιλογή της πλήρως ασύγχρονης μάθησης, την οποία επιλέγουν να εφαρμόζουν τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα. Από τα παραπάνω προκύπτει η μεταστροφή του εκπαιδευτικού πληθυσμού (ιδίως μετά τα όσα προέκυψαν τη διετία 2019-2021 λόγω της πανδημίας) και σε εναλλακτικές μορφές υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων με εστίαση, όμως, στην προσωπική επαφή με τον επιμορφωτή.

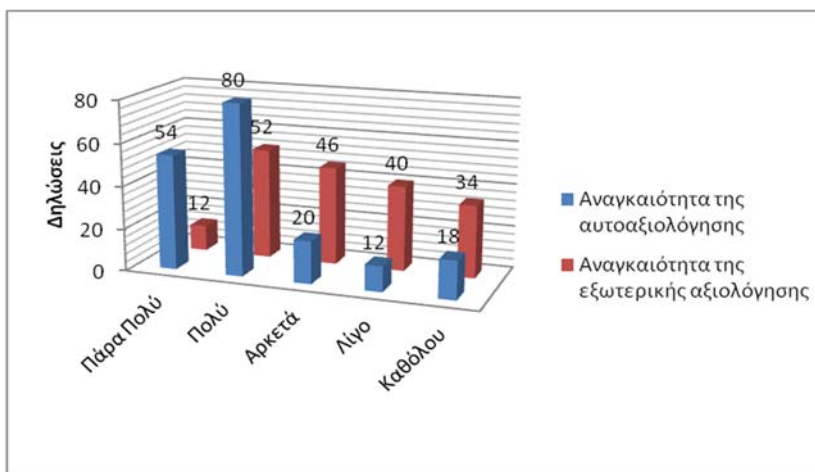
Σε ό,τι αφορά τον χρόνο κατά τον οποίο θα ήθελαν να επιμορφωθούν, από το Σχήμα 2 προκύπτει πως η πλειοψηφία (96 άτομα) επιθυμεί να επιμορφώνεται εντός εργασιακού ωραρίου, σε αντίθεση με τις 70 δηλώσεις (38%) για επιμόρφωση εκτός εργασιακού χρόνου.



Σχήμα 3. Επιθυμητή χρονική περίοδος επιμόρφωσης

Στο ερώτημά μας σχετικά με τα πεδία στα οποία θα επιθυμούσαν να λαμβάνουν τακτική (κάθε 1 με δυο έτη) υπηρεσιακά χορηγούμενη επιμόρφωση οι δηλώσεις ιεραρχούνται (ανά θεματική) ως εξής: 1) Σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους 2) Σε ζητήματα ενδοσχολικών σχέσεων και κρίσεων 3) Στη σχολική ψυχολογία 4) Στη χρήση νέων ψηφιακών μέσων 5) Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επικοινωνία 6) Στην ειδική αγωγή 7) Στη σεξουαλική αγωγή – διαπαιδαγώγηση – αγωγή υγείας και , τέλος, 8) στη διδακτική των μαθημάτων της τάξης τους (σύγχρονη προσέγγιση και επικαιροποίηση γνώσεων).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου η έρευνά μας εστίασε στην επερχόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών (ατομική). Στο ερώτημα «*Κατά πόσο θεωρείτε ότι η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;*» και στο ερώτημα «*Κατά πόσο θεωρείτε ότι η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;*» τα άτομα του δείγματός μας δήλωσαν τα εξής :

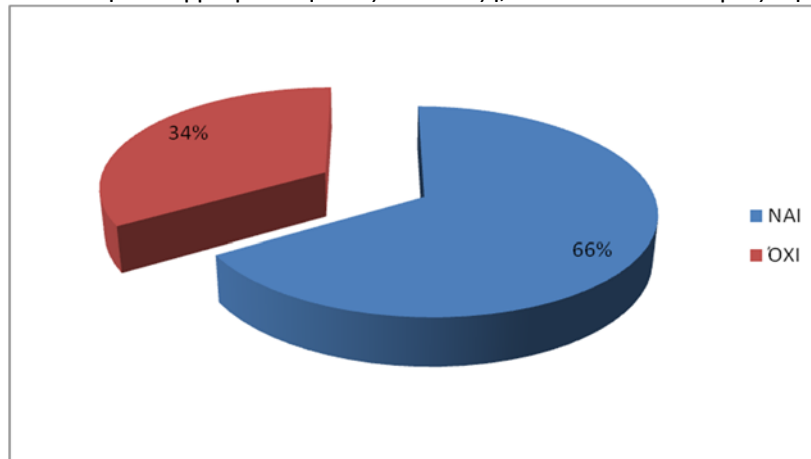


Σχήμα 4. Κατανομή Δηλώσεων για την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης

Από την παραπάνω κατανομή προκύπτει η παγίωση της άποψης πως η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών καθώς και η μάλλον αρνητική στάση των εκπαιδευτικών του δείγματός μας για την αποτελεσματικότητα της εξωτερικής αξιολόγησης σε σχέση με την βελτίωση του έργου τους.

Στο ερώτημα σχετικά με το ποια μορφή αξιολόγησης θεωρούν καταλληλότερη, 84 δηλώσεις (45,7%) κατέγραψε η μεικτή (αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση), 70 δηλώσεις η αυτοαξιολόγηση και 30 δηλώσεις (16,3%) η απάντηση «καμία». Αξίζει να εστιάσουμε στις μηδενικές δηλώσεις για την εξωτερική αξιολόγηση. Βάσει των παραπάνω απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας τείνουν να θεωρούν καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης εκείνη η οποία λαμβάνει υπόψη της τα εσωτερικά δεδομένα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, ενώ απορρίπτουν πλήρως και emphaticά την εξωτερική διαδικασία.

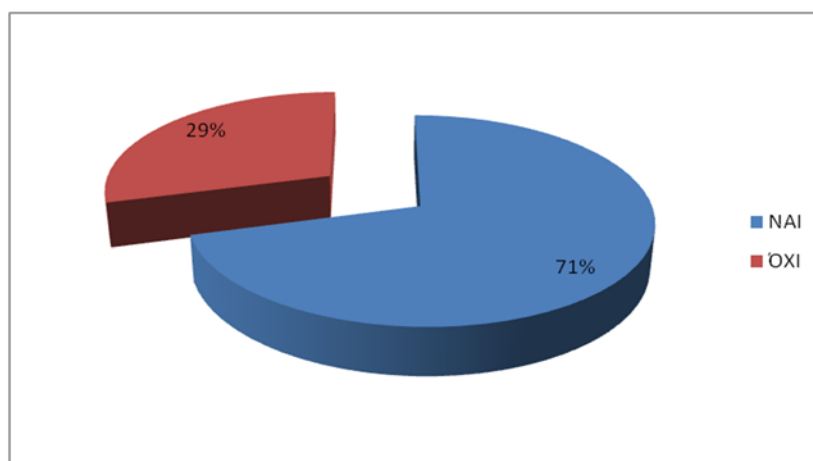
Στο ερώτημα του κατά πόσο τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης μπορούν να συμβάλουν θετικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί μας δηλώνουν:



Σχήμα 5. Κατανομή Δηλώσεων για τη συμβολή της αξιολόγησης

Από τις παραπάνω δηλώσεις μπορούμε με σχετική ασφάλεια να θεωρήσουμε πως οι εκπαιδευτικοί μας πιστεύουν στην θετική συμβολή κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης στον τομέα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Τέλος, στο ερώτημά μας σχετικά με το κατά πόσο τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης θα πρέπει να συνδέονται με διαδικασίες επιμορφωτικών δράσεων για το εκπαιδευτικό προσωπικό (κάτι το οποίο αποτελεί και τον κεντρικό άξονα της διαδικασίας σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας), το δείγμα μας δηλώνει την θετική του άποψη :



Σχήμα 6. Κατανομή Δηλώσεων σχετικά με τη σύνδεση αξιολόγησης - επιμόρφωσης

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1^ο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιλαμβάνονται την αξία της δια βίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και μάθησης για την επιστημονική, επαγγελματική αλλά και προσωπική τους αναβάθμιση, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους για τους λόγους που επιλέγουν να επιμορφώνονται. Επίσης, εμφανίζονται δεκτικοί στη διαρκή επιμόρφωση και αυτομόρφωση και η πλειοψηφία τους έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις υψηλού επιπέδου.

2^ο. Η ενδοσχολική επιμόρφωση παρουσιάζεται να υστερεί σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές, γεγονός που πρέπει να μας προβληματίζει ως εκπαιδευτικό σύστημα.

3^ο. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για τις δράσεις που επιλέγουν να παρακολουθήσουν σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική και επιστημονική τους εξέλιξη.

4^ο. Η παντελής έλλειψη διαδικασιών διάγνωσης επιμορφωτικών αναγκών πριν από τις υπηρεσιακά χορηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις τονίζεται emphatically και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό ζήτημα αξιοπιστίας και αποτελεσματικότητάς τους.

5^ο. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν σαφή προτίμηση σε επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες σχεδιάζονται και υλοποιούνται από δομές και φορείς εντός των Α.Ε.Ι.

6^ο. Παρουσιάζεται σαφής προτίμηση σε εναλλακτικές μορφές παρακολούθησης και υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων (ιδίως μετά την πανδημία) με εστίαση, όμως, στην προσωπική επαφή με τον επιμορφωτή.

7^ο. Υπάρχει σαφής προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στα αντικείμενα πάνω στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν.

8^ο. Συνδέουν σαφώς θετικά τη διαδικασία αξιολόγησης με την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

9^ο. Συνδέουν την επιμόρφωσή τους (και κατά συνέπεια και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες) με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης.

10^ο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας σαφώς αποδέχονται ως καταλληλότερη μορφή αξιολόγησης εκείνη η οποία λαμβάνει υπόψη της τα εσωτερικά δεδομένα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, ενώ στον αντίποδα παρουσιάζονται αρνητικοί σε μια αμιγώς εξωτερική αξιολογική διαδικασία.

Αναφορές

Bonnet, G. (2004). Evaluation of education in the European Union: Policy and methodology. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(2), 179-191. <https://doi.org/10.1080/0969594042000259493>

Boud & Donovan (1982) The Facilitation of School-Based Evaluation: A Case Study. *Journal of Curriculum Studies*. 14 (4), p. 359-370

European Education and Culture Executive Agency, (2021) Eurydice Report - Teachers in Europe. Ανακτήθηκε στις 03-03-2022, από <https://eacea.ec.europa.eu>

Faubert, V. (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Papers*, 42. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>

Firestone, W. A. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43(2), 100-107. <https://doi.org/10.3102/0013189X14521864>

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn & Bacon.

<http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/033-042.pdf>

<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0061&from=EN>

Jiayi, W. & Ling, C. (2012). Reviewing teacher evaluation of rewards and punishments: The overview of Chinese teacher evaluation research. *Education Research International*, 2012. <https://doi.org/10.1155/2012/184640>

Kirkwood, M. , Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 4, December 2006, p 429–448

Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*. 49, σελ. 20-27.

Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27, p. 95-106.

OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

Rogers, A. (1988). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο. Σελ. 294

Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 131-151. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(95\)00010-R](https://doi.org/10.1016/0191-491X(95)00010-R)

Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1980). An Analysis of alternative approaches to evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(3), 5. <https://doi.org/10.2307/1163593>

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1177/109821400102200107>

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 33-42. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2021, από

Δημητρόπουλος, Ε., (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Τόμος 1. Αθήνα: Γρηγόρη

Ελληνική Κυβέρνηση, (2020). Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία – Έκθεση Επιτροπής Πισσαρίδη. Ανακτήθηκε στις 03-03-2022, από <https://government.gov.gr/>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση. 61. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2021, από

Ι.Ε.Π. (2012), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ): Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά, Ανακτήθηκε στις 06/03/2022, από <http://aee.iep.edu.gr>

Ι.Ε.Π. (2021), Οδηγός εφαρμογής «Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων Συλλογικός Προγραμματισμός Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης του Έργου των Σχολικών Μονάδων»

Καπαχτού Β. (2011). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, Μια αναπτυξιακή διαδικασία, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ (2006). Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Λαζαρίδου, Μ. (2009). Ανάλυση Επιμορφωτικών Αναγκών των Δασκάλων του Ν. Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη – Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διπλωματική Εργασία.

Παράσχου, Β., Φούζας Γ., Σοφός, Α. κ.α. (2021). Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών την περίοδο του covid-19. Τόμος Πρακτικών 1ο Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις. Ρόδος. 2021

Σολομών Ι. (Επιμ.) (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Τμήμα Αξιολόγησης. Σελ. 18

Τόσιογλου Ε. (2022). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης: Στάσεις εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο της

διαβούλευσης του νομοσχεδίου (Ιούνιος 2020) – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
Διπλωματική Εργασία

Φούζας, Γ. (2017). Η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1995-2012): η περίπτωση των περιφερειακών Α.Ε.Ι. και το παράδειγμα του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο. Ρόδος - Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διδακτορική Διατριβή

Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τχ1. Σελ. 3-8

Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη. Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πάτρα - Πανεπιστήμιο Πατρών. Διδακτορική Διατριβή.