

2026-02

$\mu^0 \hat{A} \pm^{-1} \mu \hat{A} \tilde{A}$. $\tilde{A} \tilde{A} \cdot \frac{1}{2}$ $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \frac{3}{4}$. $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \pm \frac{1}{2}$
 $\mu^0 \hat{A} \pm^{-1} \mu \hat{A} \tilde{A}$. $\tilde{A} \tilde{A} \cdot \frac{1}{2}$ $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \frac{3}{4}$. $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \pm \frac{1}{2}$
 $\mu^0 \hat{A} \pm^{-1} \mu \hat{A} \tilde{A}$. $\tilde{A} \tilde{A} \cdot \frac{1}{2}$ $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \frac{3}{4}$. $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \pm \frac{1}{2}$
 $\mu^0 \hat{A} \pm^{-1} \mu \hat{A} \tilde{A}$. $\tilde{A} \tilde{A} \cdot \frac{1}{2}$ $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \frac{3}{4}$. $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \pm \frac{1}{2}$

$\mu^0 \hat{A} \pm^{-1} \mu \hat{A} \tilde{A}$. $\tilde{A} \tilde{A} \cdot \frac{1}{2}$ $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \frac{3}{4}$. $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \pm \frac{1}{2}$

$\mu^0 \hat{A} \pm^{-1} \mu \hat{A} \tilde{A}$. $\tilde{A} \tilde{A} \cdot \frac{1}{2}$ $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \frac{3}{4}$. $\hat{A} \tilde{A} \hat{A} \pm \frac{1}{2}$

<http://hdl.handle.net/11728/13485>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

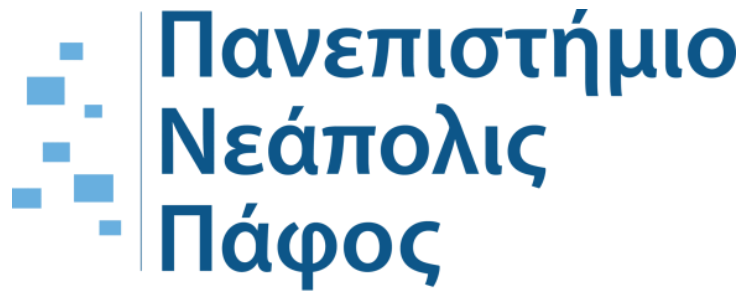


**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ**

ΜΙΓΚΟΥΕΛΑ ΒΑΝΓΓΕΛΙ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ
ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ
ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ**

*Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ
αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος*

ΜΙΓΚΟΥΕΛΑ ΒΑΝΓΓΕΛΙ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Βανγγέλι Μιγκουέλα, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Μιγκουέλα Βανγγέλι, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως εργαλείο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο », αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία που έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά συμπεριλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Μιγκουέλα Βανγγέλι

Σελίδα Εγκυρότητας

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Βανγγέλι Μιγκουέλα
Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως εργαλείο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος).....[ονοματεπώνυμο, βαθμίδα, υπογραφή]

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής:[ονοματεπώνυμο, βαθμίδα, υπογραφή]

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής:[ονοματεπώνυμο, βαθμίδα, υπογραφή]

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως εργαλείο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο

(Λέξεις κλειδιά : αξιολόγηση εκπαιδευτικών, σχολική ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική κουλτούρα, ποιοτική έρευνα, Κύπρος / εκπαιδευτικό σύστημα)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, εστιάζοντας στις παραμέτρους που επηρεάζουν την εφαρμογή της και την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής μεθοδολογίας, με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική επαγγελματική εμπειρία και θέση, προκειμένου να αποτυπωθεί η ποικιλία αντιλήψεων και βιωμάτων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η επαγγελματική θέση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση: οι νεοδιόριστοι εκφράζουν συχνά άγχος και αβεβαιότητα, ενώ οι πιο έμπειροι την προσεγγίζουν ως εργαλείο βελτίωσης και στρατηγικής ανάπτυξης. Παράλληλα, αναδείχθηκαν παράγοντες που περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης, όπως η γραφειοκρατία, η ασάφεια των κριτηρίων και η έλλειψη χρόνου για ουσιαστική ανατροφοδότηση, αλλά και παράγοντες που ενισχύουν τη θετική εμπειρία, όπως η υποστηρικτική ηγεσία, η συνεργασία και η διαφάνεια. Η μελέτη καταδεικνύει τη σημασία της προσαρμογής των πολιτικών αξιολόγησης στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων και θέτει τα θεμέλια για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την εφαρμογή νέων πλαισίων αξιολόγησης, όπως αυτό που προγραμματίζεται στην Κύπρο το 2025. Συνολικά, τα ευρήματα προσφέρουν πολύτιμα δεδομένα για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης, της δέσμευσης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Teacher Evaluation as a Tool for Human Resource Development in Primary Education in Cyprus

(Keywords: teacher evaluation, school leadership, professional development, school culture, qualitative research, Cyprus / education system)

ABSTRACT

This study investigates teachers' perceptions, experiences, and attitudes regarding the evaluation process in the public education system, focusing on the factors that influence its implementation and the professional development of participants. The research was conducted using a qualitative methodology, employing semi-structured interviews with teachers of varying professional experience and positions, in order to capture the diversity of perceptions and lived experiences. The results revealed that teachers' professional position and experience significantly affect how they perceive evaluation: newly appointed teachers often express anxiety and uncertainty, whereas more experienced educators approach it as a tool for improvement and strategic development. At the same time, factors limiting the effectiveness of evaluation were identified, such as bureaucracy, unclear criteria, and insufficient time for meaningful feedback, as well as factors enhancing a positive experience, including supportive leadership, collaboration, and transparency. The study highlights the importance of adapting evaluation policies to the diverse needs of teachers and schools and lays the groundwork for further research on the implementation of new evaluation frameworks, such as the one planned in Cyprus in 2025. Overall, the findings provide valuable insights for enhancing professional development, teacher engagement, and the overall effectiveness of the education system.

Αφιερωμένο στα παιδιά και στο σύζυγο μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1- ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ.....	1
1.1.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως εργαλείο ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού.....	1
1.1.2 Διεθνές θεωρητικό πλαίσιο	2
1.1.3 Συγκριτική ανάλυση διεθνών μοντέλων αξιολόγησης και εφαρμοσιμότητα στην κυπριακή πραγματικότητα	3
1.1.4 Οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στην Κύπρο	3
1.2 Σκοπός και επί μέρους στόχοι.....	4
1.2.1 Διαχωρισμός Στόχων.....	5
1.2.2 Αναμενόμενη συμβολή της μελέτης.....	6
1.3 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα	7
1.4 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....	8
1.5 Μεθοδολογία.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ	11
2.1 Η έννοια της Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον Δημόσιο Τομέα	11
2.2 Η Αξιολόγηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	12
2.2.1 Το Μοντέλο “Framework for Teaching” της Charlotte Danielson (2013).....	13
2.2.2 Το Μοντέλο του Stronge (2018)	13
2.2.3 Η Συστημική Προσέγγιση του OECD (2020, 2023) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2024)	13
2.2.4 Διεθνή Παραδείγματα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Σύνδεση με την Κυπριακή Πραγματικότητα	14
2.3 Οφέλη της Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον Δημόσιο Τομέα και εν συνέχεια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	15

2.4 Οι προκλήσεις της Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον Δημόσιο Τομέα και εν συνεχεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	17
2.5 Παρουσίαση Συγκριτικής Εικόνας της Υπάρχουσας Αξιολόγησης και της Προτεινόμενης Αξιολόγησης στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου	18
2.6 Σύνδεση Θεωρητικού Πλαισίου με τα Ερευνητικά Ερωτήματα	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	21
3.1. Ερευνητική στρατηγική – είδος έρευνας	21
3.2 Διαδικασία ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων.....	22
3.2.1 Οργάνωση και απομαγνητοφώνηση	24
3.2.2 Εξοικείωση με τα δεδομένα	25
3.2.3 Δημιουργία κωδικών	25
3.2.4 Αναζήτηση θεματικών και επανεξέταση	26
3.2.5 Καθορισμός και ονομασία θεμάτων	28
3.2.6 Δημιουργία Επιστημονικής Εργασίας.....	28
3.3 Πληθυσμός/ δείγμα	29
3.4 Ερευνητικό Εργαλείο και Τεκμηρίωση.....	30
3.5 Διασφάλιση Ποιότητας	32
3.5.1 Θέμα άξιο μελέτης (Worthy Topic)	33
3.5.2 Πλούσια αυστηρότητα (Rich Rigor).....	33
3.5.3 Ειλικρίνεια (Sincerity)	34
3.5.4 Αξιοπιστία (Credibility).....	34
3.5.5 Απήχηση (Resonance).....	35
3.5.6 Σημαντική Συνεισφορά (Significant Contribution)	35
3.5.7 Ζητήματα Ηθικής (Ethics)	36
3.5.8 Εμπιστευτικότητα (Confidentiality).....	36
3.5.9 Φερεγγυότητα (Trustworthiness).....	36

3.6 Περιορισμοί	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	37
4.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	38
4.2 Διοικητικά και οργανωτικά εμπόδια στην εφαρμογή της αξιολόγησης	38
4.3 Προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης.....	40
4.4 Η αξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης.....	41
4.5 Συνεργασία και σχολικό κλίμα	42
4.6 Ρόλος ηγεσίας και διοίκησης	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	44
5.1 Συζήτηση των ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα	44
5.1.1 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 1- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο και τον σκοπό της αξιολόγησης;.....	46
5.1.2 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 2 - Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο σύστημα αξιολόγησης και στους αξιολογητές; .	47
5.1.3 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 3- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση της αξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;	48
5.1.4 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 4 - Ποιες προκλήσεις και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης;	49
5.1.5 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 5 - Πώς επηρεάζουν η σχολική ηγεσία και η κουλτούρα το πώς βιώνεται η αξιολόγηση;	50
5.1.6 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 6 – νέο πλαίσιο / αλλαγές - Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης (2025) στην Κύπρο;	51
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	52
5.2.1 Μέγεθος και σύνθεση δείγματος.....	52
5.2.2 Χρονικοί περιορισμοί και συνθήκες διεξαγωγής.....	52
5.2.3 Υποκειμενικότητα και ρόλος του/της ερευνητή/τριας.....	53

5.2.4 Τεχνικοί και διαδικαστικοί περιορισμοί.....	54
5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΕΠΙΛΟΓΟΣ	56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Οδηγός Συνεντεύξεων.....	60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Φόρμα Συναίνεσης και Ενημέρωσης:	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ : Checklist Ανατροφοδότησης Οδηγού Συνέντευξης	63
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Απομαγνητοφωνήσεις	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Πίνακας Κωδικών και Παραθεμάτων.....	75
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιζόμενων Εκπαιδευτικών	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Επιστολή Έγκρισης Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής Κύπρου.....	80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1- ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό ζήτημα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο, η αξιολόγηση σχετίζεται τόσο με διαδικασίες λογοδοσίας όσο και με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού & Νεολαίας, 2023).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η αξιολόγηση συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη όταν υιοθετεί αναπτυξιακό και υποστηρικτικό χαρακτήρα (Day, 2017, OECD, 2020). Ο Κωνσταντίνου (2000) τη θεωρεί κοινωνική και παιδαγωγική αναγκαιότητα, ενώ ο Ξωχέλλης (2006) τονίζει ότι η επιστημονικά τεκμηριωμένη εφαρμογή της ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, επισημαίνοντας παράλληλα τους κινδύνους μιας ελεγκτικής προσέγγισης.

Συνεπώς, η αξιολόγηση συνιστά ένα σύνθετο πεδίο που απαιτεί ισορροπία μεταξύ διασφάλισης ποιότητας και υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης, ιδιαίτερα στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.1.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως εργαλείο ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών νοείται ως στρατηγικό εργαλείο διοίκησης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και όχι απλώς ως διαδικασία απόδοσης κρίσεων. Συνδέεται με τη συνεχή μάθηση, την αναγνώριση αναγκών και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας ως μέσο ανατροφοδότησης και σχεδιασμού επιμορφωτικών δράσεων (Armstrong, 2009). Η εκπαιδευτική διοίκηση οφείλει να δημιουργεί επαγγελματικά περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζουν τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και ενισχύουν την αυτονομία, την αποτελεσματικότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών (Bush, 2020), με έμφαση σε διαφανή και αντικειμενικά

κριτήρια (Κωνσταντίνου, 2000, Ξωχέλλης, 2006) και στις κοινότητες μάθησης (Polykarrou, 2021).

Η βιβλιογραφία διακρίνει την αξιολόγηση λογοδοσίας, που εστιάζει στον έλεγχο και τη συμμόρφωση (Armstrong, 2009), και την αναπτυξιακή αξιολόγηση, η οποία βασίζεται στην ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό και τη συνεχή επαγγελματική μάθηση (Bush, 2020). Στο ελληνικό και κυπριακό πλαίσιο αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η αναπτυξιακή διάσταση, με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, την επιμόρφωση και τη συνεργατική κουλτούρα (ΙΕΠ, 2014). Η αποτελεσματική αξιολόγηση συνδέεται με τη σχολική ηγεσία και συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Leithwood et al., 2020, Day, 2017, Stronge, 2018, OECD, 2020).

1.1.2 Διεθνές θεωρητικό πλαίσιο

Τα διεθνή μοντέλα αξιολόγησης παρέχουν κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών συστημάτων. Το πλαίσιο της Danielson (2013) δίνει έμφαση στην παρατήρηση τάξης, την ανατροφοδότηση και τη στοχαστική πρακτική, αντιμετωπίζοντας τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία σε συνεχή εξέλιξη. Το μοντέλο Stronge (2018) υιοθετεί ολιστική προσέγγιση, αξιολογώντας επαγγελματικά χαρακτηριστικά, παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίστοιχα, το πλαίσιο του OECD (2020) αναδεικνύει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση και τη σύνδεση της αξιολόγησης με επιμόρφωση και υποστηρικτική ηγεσία. Παράλληλα, η ελληνόφωνη βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία της επιστημονικής τεκμηρίωσης και της ανατροφοδότησης (Κωνσταντίνου, 2000, Ξωχέλλης, 2006). Συνολικά, τα μοντέλα συγκλίνουν στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

1.1.3 Συγκριτική ανάλυση διεθνών μοντέλων αξιολόγησης και εφαρμοσιμότητα στην κυπριακή πραγματικότητα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διεθνώς συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ωστόσο τα εφαρμοζόμενα μοντέλα διαφοροποιούνται ως προς τη φιλοσοφία, τη μεθοδολογία και τη σύνδεσή τους με την επαγγελματική μάθηση (OECD, 2020, Braun & Clarke, 2023).

Ένα ευρέως διαδεδομένο μοντέλο είναι το Framework for Teaching της Danielson (2013), το οποίο εστιάζει στη διδακτική πρακτική, τη διαχείριση της τάξης, τη διδασκαλία και την επαγγελματική ευθύνη. Βασίζεται σε σαφή κριτήρια και επιτρέπει συστηματική παρατήρηση και ανατροφοδότηση, ενισχύοντας τη διαφάνεια και τη λογοδοσία (Armstrong, 2009).

Το μοντέλο του Stronge (2018) υιοθετεί μια πιο ολιστική προσέγγιση, ενσωματώνοντας παιδαγωγικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθησιακά αποτελέσματα και επαγγελματική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Margolis (2019), τέτοια μοντέλα συνδέουν την αξιολόγηση με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, περιορίζοντας τον ελεγκτικό χαρακτήρα της.

Ο OECD προτείνει μια συστημική προσέγγιση, όπου η αξιολόγηση συνδέεται με την επιμόρφωση, τη σχολική ηγεσία και την καλλιέργεια κουλτούρας μάθησης, με έμφαση στη συνεργασία και τη συνεχή ανατροφοδότηση (OECD, 2023). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2024) επιβεβαιώνει ότι τα πιο αποτελεσματικά συστήματα βασίζονται στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία.

Στο κυπριακό πλαίσιο, ένα μικτό μοντέλο που συνδυάζει σαφή πρότυπα (Danielson), σύνδεση με μαθησιακά αποτελέσματα (Stronge) και έμφαση στην επιμόρφωση (OECD) κρίνεται καταλληλότερο. Η μετάβαση αυτή προϋποθέτει θεσμική υποστήριξη, συνεργατική κουλτούρα και ηγεσία που ενισχύει τη μάθηση (Bush, 2020).

1.1.4 Οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στην Κύπρο

Στην κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αξιολόγηση αποτέλεσε διαχρονικά αντικείμενο διαλόγου και αντιπαράθεσης. Το παραδοσιακό σύστημα

επικεντρωνόταν κυρίως στην ελεγκτική διάσταση, στη βαθμολόγηση και την προαγωγή των εκπαιδευτικών (Υπουργείο Παιδείας, 2023). Οι προσεγγίσεις αυτές συχνά επέφεραν αίσθημα ελέγχου και ανταγωνισμού, περιορίζοντας τη διάσταση της επαγγελματικής μάθησης.

Οι σύγχρονες εξελίξεις, ωστόσο, και το νέο πλαίσιο αξιολόγησης του 2025 επιδιώκουν τη μετάβαση προς ένα μοντέλο αναπτυξιακής αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση στη συνεχή επιμόρφωση, στην αυτοαξιολόγηση και στη διαμορφωτική ανατροφοδότηση (Υπουργείο Παιδείας, 2025). Η επιτυχής εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος απαιτεί ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, καθώς η αυτονομία συνδέεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και επαγγελματική ευθύνη. (Θεόδωρος, Θ., Κύπρου, Α. Π., & Ανδρέας, Τ.)

Επιπλέον, η νέα προσέγγιση ενισχύει τη σχέση της αξιολόγησης με την ηγεσία μάθησης (instructional leadership), ένα πλαίσιο στο οποίο οι διευθυντές λειτουργούν ως καθοδηγητές και υποστηρικτές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 2020, Bellibas et al., 2021). Έτσι, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε εργαλείο ενίσχυσης της σχολικής κουλτούρας μάθησης, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας διδασκαλίας και την προώθηση της αριστείας.

1.2 Σκοπός και επί μέρους στόχοι

Η παρούσα εργασία διερευνά τον ρόλο, τη σημασία και τις προκλήσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στη συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση προσεγγίζεται ως πολυδιάστατο εργαλείο που συνδέει λογοδοσία, ανατροφοδότηση, επαγγελματική ενδυνάμωση και εκπαιδευτική ηγεσία σε αναπτυξιακό πλαίσιο (Armstrong, 2009· Bush, 2020, OECD, 2020).

Κεντρικός άξονας αποτελεί η διερεύνηση του κατά πόσο η αξιολόγηση, όταν εφαρμόζεται με παιδαγωγικά τεκμηριωμένα και δίκαια κριτήρια, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης επαγγελματικής μάθησης και αυτοβελτίωσης και όχι ως μηχανισμός ελέγχου (Danielson, 2013· Stronge, 2018, Berry et al., 2021). Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τον

καθοριστικό ρόλο της ανατροφοδότησης και της υποστηρικτικής κουλτούρας στην αναπτυξιακή αξιολόγηση (McChesney & Aldridge, 2018, Avalos-Bevan, 2018).

Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση με ημιδομημένες συνεντεύξεις, επιτρέποντας σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο αξιολόγησης (Kvale & Brinkmann, 2015, Creswell & Creswell, 2018). Τα δεδομένα αναλύονται θεματικά, με στόχο την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο η αξιολόγηση βιώνεται ως διαδικασία μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Braun & Clarke, 2023).

1.2.1 Διαχωρισμός Στόχων

A. Θεωρητικοί στόχοι

1. Να αναλυθούν το θεωρητικό πλαίσιο και οι βασικές αρχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας τα κυριότερα μοντέλα και σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις (Danielson, 2013, Stronge, 2018, OECD, 2020).
2. Να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, με έμφαση στη στοχοθεσία, την αυτοαξιολόγηση και την ανατροφοδότηση (Berry, Darling-Hammond, & Mackay, 2021, Whitworth & Chiu, 2015, McChesney & Aldridge, 2018).
3. Να αναδειχθεί η συμβολή των θεωριών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού και της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αξιολόγηση ως αναπτυξιακής διαδικασίας, όπου ανατροφοδότηση, επιμόρφωση και ενδυνάμωση συνδέονται με τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Armstrong, 2009, Bush, 2020).

B. Εμπειρικοί στόχοι

1. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, εμπειρίες και στάσεις εκπαιδευτικών και στελεχών σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων (Kvale & Brinkmann, 2015, Creswell & Creswell, 2018).
2. Να αποτυπωθούν οι απόψεις για οφέλη, προκλήσεις και δυσκολίες των υπαρχόντων και νέων συστημάτων αξιολόγησης, καθώς και οι ανάγκες για

επαγγελματική υποστήριξη και συνεχή επιμόρφωση (Day, 2017, Braun & Clarke, 2023).

3. Να κατανοηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μετάβαση στο νέο αναπτυξιακό πλαίσιο και πώς οι εμπειρίες τους συμβάλλουν σε προτάσεις βελτίωσης εκπαιδευτικής πολιτικής (Bush, 2020, OECD, 2020).

Γ. Πρακτικοί στόχοι

1. Να παρατεθούν παραδείγματα καλών πρακτικών από διεθνή και εθνικά συστήματα αξιολόγησης και να εντοπιστούν πρότυπα χρήσιμα για την Κύπρο (OECD, 2020, Schmelkes, 2015).
2. Να μελετηθεί το κυπριακό θεσμικό πλαίσιο και ο νέος σχεδιασμός του ΥΠΑΝ, με έμφαση στην ενίσχυση ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (ΥΠΑΝ, 2023).
3. Να προταθούν κατευθύνσεις για αναπτυξιακή και συμμετοχική αξιολόγηση που προάγει ποιότητα διδασκαλίας και συνεργατική κουλτούρα (Day, 2017, Bush, 2020, OECD, 2020).
4. Να αξιοποιηθούν τα ευρήματα για διαμόρφωση επιμορφωτικών πολιτικών και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Armstrong, 2009, Berry, Darling-Hammond, & Mackay, 2021, OECD, 2020).

Η έρευνα θα χρησιμοποιήσει ποιοτική προσέγγιση με ημιδομημένες συνεντεύξεις, διασφαλίζοντας σε βάθος κατανόηση σύνθετων παιδαγωγικών και οργανωσιακών φαινομένων στο φυσικό τους πλαίσιο.

1.2.2 Αναμενόμενη συμβολή της μελέτης

Η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλει:

1. Στην εμπάθυνση της επιστημονικής κατανόησης γύρω από την αξιολόγηση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη διαδικασία αυτή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

2. Στην ανάδειξη πρακτικών προτάσεων για ένα δίκαιο και αναπτυξιακό σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θα ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών στελεχών.
3. Στην υποστήριξη εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών στη διαμόρφωση κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης, με έμφαση στην ανατροφοδότηση, την αυτοαξιολόγηση και τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.
4. Στην ενημέρωση εκπαιδευτικών πολιτικών και σχεδιασμών επιμόρφωσης, προτείνοντας τρόπους αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την ανάπτυξη στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων.
5. Σε θεωρητικό επίπεδο, η εργασία επιδιώκει να εμπλουτίσει τη σχετική βιβλιογραφία, συνδέοντας τις αρχές της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού (Armstrong, 2009, Bush, 2020) με τα σύγχρονα μοντέλα αναπτυξιακής αξιολόγησης και επαγγελματικής μάθησης (Day, 2017, Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). Μέσα από αυτή τη σύνδεση επιχειρείται η θεωρητική τεκμηρίωση ενός ολιστικού πλαισίου αξιολόγησης που συνδυάζει τη λογοδοσία με την ενδυνάμωση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Τελικός στόχος είναι η αξιολόγηση να αποτελέσει εργαλείο παιδαγωγικής ενδυνάμωσης και οργανωσιακής ανάπτυξης, ενισχύοντας την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1.3 Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πολυσύνθετη και πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία συνδέεται στενά με την ποιότητα της διδασκαλίας, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχολική ηγεσία. Σύμφωνα με τη διεθνή και την κυπριακή βιβλιογραφία, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται σε έναν μηχανισμό ελέγχου, αλλά συνιστά εργαλείο ανατροφοδότησης, ενδυνάμωσης και συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Danielson, 2013, Day, 2017, OECD, 2020, Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2023).

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αντλούνται από τη διεθνή και την κυπριακή βιβλιογραφία σχετικά

με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνδέονται με τη θεωρητική και εμπειρική διάσταση της έρευνας:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο και τον σκοπό της αξιολόγησης; (*Danielson, 2013, Stronge, 2018, OECD, 2020, Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2023*)
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο σύστημα αξιολόγησης και στους αξιολογητές; (*Day, 2017, Berry, Darling-Hammond, & Mackay, 202, Whitworth & Chiu, 2015, Cortez Ochoa, Thomas, & Moreno Salto, 2023*)
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση της αξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη; (*Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020, Bellibas, Gümüş, & Liu, 2021, Ozcan, 2020*)
4. Ποιες προκλήσεις και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης; (*Armstrong, 2009, Bush, 2020, Schmelkes, 2015*)
5. Πώς επηρεάζουν η σχολική ηγεσία και η κουλτούρα το πώς βιώνεται η αξιολόγηση; (*OECD, 2020 Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2023, Day, 2017*)
6. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης (2025) στην Κύπρο; (*Valderas, Challoo, Varela, & Jones, 2024*)

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα θα αποτελέσουν τη βάση για τη διαμόρφωση του οδηγού συνέντευξης, ο οποίος θα αξιοποιηθεί στην ποιοτική φάση της έρευνας. Ο οδηγός θα επιτρέψει τη διερεύνηση σε βάθος των αντιλήψεων, στάσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας τη σύνδεση των εμπειρικών δεδομένων με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης (Kvale & Brinkmann, 2015, Braun & Clarke, 2023, Creswell & Creswell, 2018).

1.4 Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Στην Κύπρο παρατηρείται έλλειψη ποιοτικών μελετών που να διερευνούν σε βάθος τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και τη μετάβαση προς ένα αναπτυξιακό σύστημα. Παρά τις θεσμικές αλλαγές και τις πολιτικές κατευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ, 2023), οι εμπειρίες και οι

ανησυχίες των εκπαιδευτικών δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς, δημιουργώντας σαφές ερευνητικό κενό.

Η σημασία της αξιολόγησης ενισχύθηκε ιδιαίτερα μετά το 2020, καθώς οι μεταβολές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ανέδειξαν την ανάγκη για ευελιξία, ουσιαστική ανατροφοδότηση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Η βιβλιογραφία τονίζει ότι η αξιολόγηση οφείλει να λειτουργεί ως εργαλείο βελτίωσης και αναστοχασμού και όχι ως μηχανισμός ελέγχου, σε άμεση σύνδεση με την εκπαιδευτική ηγεσία και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Day, 2017, Berry et al., 2021). Παράλληλα, διεθνείς μελέτες αναδεικνύουν ότι τα διαφανή και αναπτυξιακά συστήματα αξιολόγησης συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και συνδέονται με τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και τη σχολική ηγεσία (Danielson, 2013, Stronge, 2018· OECD, 2020, Armstrong, 2009, Bush, 2020, Leithwood et al., 2020).

Στο κυπριακό πλαίσιο, η αξιολόγηση βρίσκεται σε μεταβατική φάση προς ένα αναπτυξιακό μοντέλο με έμφαση στη διαμορφωτική ανατροφοδότηση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεργατική κουλτούρα (ΥΠΑΝ, 2023). Ωστόσο, εξακολουθούν να εντοπίζονται κενά στη σύνδεση αξιολόγησης, ηγεσίας και επαγγελματικής μάθησης (Ozcan, 2020, Schmelkes, 2015). Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία, καθώς τα αποτελέσματά της μπορούν να συμβάλουν στον σχεδιασμό στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης από το ΥΠΑΝ, στη στήριξη των σχολικών ηγετών στη διαχείριση της αλλαγής, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών κατά τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης και στη διαμόρφωση πρακτικών και πολιτικών που ενισχύουν την ανατροφοδότηση, την υποστήριξη και την αναπτυξιακή κουλτούρα στα σχολεία. Συνολικά, η έρευνα αναμένεται να προσφέρει τόσο θεωρητική όσο και πρακτική συμβολή στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.5 Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση, καθώς επιδιώκει να διερευνήσει σε βάθος τις αντιλήψεις, εμπειρίες και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η ποιοτική προσέγγιση θεωρείται κατάλληλη για τη μελέτη σύνθετων κοινωνικών φαινομένων, καθώς

επιτρέπει εστίαση στις υποκειμενικές εμπειρίες και βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Day, 2017, Bush, 2020, Armstrong, 2009).

Η έρευνα εξετάζει τόσο το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης όσο και το νέο πλαίσιο που προωθείται από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (2025). Δεδομένου ότι το νέο σύστημα δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί, οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τις προσδοκίες και ανησυχίες τους σχετικά με τις επικείμενες αλλαγές, στη βάση της μέχρι τώρα εμπειρίας τους.

Το δείγμα θα αποτελείται από 7 εκπαιδευτικούς, επιλεγμένους με σκοπούμενη δειγματοληψία (purposive sampling) για να διασφαλιστεί η συμμετοχή ατόμων με διαφορετικά έτη υπηρεσίας, βαθμίδες εμπειρίας και ρόλους (Creswell & Creswell, 2018).

Συλλογή Δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων θα πραγματοποιηθούν ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 30–40 λεπτών, με ερωτήσεις σχετικά με:

1. τις εμπειρίες των συμμετεχόντων από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης,
2. τις αντιλήψεις τους για τον νέο κανονισμό,
3. τον ρόλο της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη, τη διδασκαλία και τη σχολική βελτίωση (Darling-Hammond et al., 2021; OECD, 2020).

Οι συνεντεύξεις επιτρέπουν ευελιξία και εις βάθος διερεύνηση των απόψεων (Kvale & Brinkmann, 2015). Η συμμετοχή είναι εθελοντική, με έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης, διασφαλίζοντας ανωνυμία και εμπιστευτικότητα (BERA, 2018).

Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση θα γίνει με Θεματική Ανάλυση (Braun & Clarke, 2023) στα εξής στάδια:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα.
2. Κωδικοποίηση σημαντικών στοιχείων.
3. Δημιουργία αρχικών θεμάτων.
4. Αναθεώρηση και ομαδοποίηση θεμάτων.
5. Ονομασία και περιγραφή τελικών θεμάτων.
6. Σύνθεση και ερμηνεία σε σχέση με βιβλιογραφία και θεωρητικό πλαίσιο.

Παράδειγμα: αναφορές όπως «άγχος», «έλλειψη καθοδήγησης» και «ανάγκη για επιμόρφωση» κωδικοποιήθηκαν ως «συναισθηματικές αντιδράσεις» και «επαγγελματικές

ανάγκες», συγκροτήθηκαν στο θέμα «Προκλήσεις και ανάγκες κατά τη μετάβαση στο νέο σύστημα αξιολόγησης» (Braun & Clarke, 2023). Για εγκυρότητα εφαρμόζονται:

- Member checking,
- Peer debriefing,
- Τριγωνοποίηση πηγών.

Περιορισμοί της Έρευνας

1. Το μικρό δείγμα δεν επιτρέπει γενίκευση, αλλά στοχεύει σε εις βάθος κατανόηση.
2. Οι απαντήσεις επηρεάζονται από προσωπικές εμπειρίες και συνθήκες εργασίας.
3. Οι απόψεις αντανακλούν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και ενδέχεται να αλλάξουν μελλοντικά (ΥΠΑΝ, 2023).

Συνολικά, η έρευνα εστιάζει στην αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας το θεωρητικό και πρακτικό της πλαίσιο και καλύπτοντας το ερευνητικό κενό στην κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα (Day, 2017, Bush, 2020, Armstrong, 2009, Ozcan, 2020, Schmelkes, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ

2.1 Η έννοια της Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον Δημόσιο Τομέα

Η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο τομέα αποτελεί συστηματική διαδικασία αποτίμησης της απόδοσης με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, της διαφάνειας και της λογοδοσίας των οργανισμών (Schmelkes, 2015). Στο πλαίσιο της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, η αξιολόγηση λειτουργεί ως στρατηγικό εργαλείο που συνδέει την ατομική απόδοση με τους οργανωσιακούς στόχους,

ενισχύοντας την ανατροφοδότηση, τη συνεργασία και την κουλτούρα μάθησης (Armstrong, 2009, Bush, 2020, Storey et al., 2019). Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ποιότητα της αξιολόγησης επηρεάζει άμεσα την εσωτερική παρακίνηση, την εργασιακή ικανοποίηση και τη δέσμευση των εργαζομένων (Kunvaas et al., 2017, Tot et al., 2022).

Αντίστοιχα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, λειτουργώντας όχι μόνο αποτιμητικά αλλά και αναπτυξιακά μέσω ανατροφοδότησης, αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής μάθησης (Danielson, 2013, Stronge, 2018, Berry et al., 2021). Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή υποστηρικτικών συστημάτων αξιολόγησης και στην καλλιέργεια κουλτούρας βελτίωσης, σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις πολιτικής (Leithwood et al., 2020, OECD, 2020, ΥΠΑΝ, 2023).

2.2 Η Αξιολόγηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνδέει τη βελτίωση της διδασκαλίας, την επαγγελματική μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Day, 2017, Berry et al., 2021). Στο πλαίσιο διεθνών μοντέλων όπως της Danielson και Stronge, αξιολογούνται προγραμματισμός, περιβάλλον μάθησης, διδακτική πράξη και επαγγελματική ευθύνη, ενώ το νέο κυπριακό Σύστημα Αξιολόγησης (ΥΠΑΝ, 2023) εστιάζει σε αναπτυξιακή λογική, αυτοαξιολόγηση και διαλόγους μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών (OECD, 2020). Η σχολική ηγεσία, καθοδηγητική και κατανεμημένη, ενισχύει τη συνεργατικότητα και τη συνεχή μάθηση (Leithwood et al., 2020, Ozcan, 2020), ενώ η αξιολόγηση αξιοποιεί πολλαπλές πηγές δεδομένων για εγκυρότητα (Schmelkes, 2015). Παρά τις προκλήσεις όπως υποκειμενισμό, έλλειψη εκπαίδευσης αξιολογητών και αντιστάσεις (Valderas et al., 2024), η διαδικασία λειτουργεί ως εργαλείο παιδαγωγικής ενδυνάμωσης και δημιουργίας μαθησιακού οργανισμού, ενισχύοντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2017, OECD, 2020, ΥΠΑΝ, 2023).

2.2.1 Το Μοντέλο “Framework for Teaching” της Charlotte Danielson (2013)

Το Framework for Teaching (FFT) της Danielson (2013) αξιολογεί τη διδασκαλία μέσω τεσσάρων τομέων: σχεδιασμός/προετοιμασία, μαθησιακό περιβάλλον, παιδαγωγική πράξη και επαγγελματικές ευθύνες. Στοχεύει στην παρατήρηση τάξης και στη διαμορφωτική ανατροφοδότηση, ενισχύοντας τον στοχασμό και την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Η σαφήνεια των δεικτών αυξάνει τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη, ενώ διευκολύνει τη δημιουργία κοινού παιδαγωγικού λεξιλογίου και κουλτούρας συνεργασίας (Armstrong, 2009). Κριτική αφορά τον κίνδυνο υπερβολικής τυποποίησης και την ανάγκη εκπαίδευσης αξιολογητών και χρόνου για ποιοτική παρατήρηση, αλλά το FFT παραμένει εργαλείο χρήσιμο για την Κύπρο, ειδικά σε μεταβατικά, αναπτυξιακά συστήματα αξιολόγησης.

2.2.2 Το Μοντέλο του Stronge (2018)

Το μοντέλο Stronge (2018) αξιολογεί τον εκπαιδευτικό μέσω έξι πυλώνων: επαγγελματικές γνώσεις, διδασκαλία, μαθησιακό περιβάλλον, ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα, επαγγελματισμός και συμβολή στη σχολική μονάδα. Χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές δεδομένων—παρατηρήσεις, portfolios, αυτοαξιολόγηση—ενισχύοντας τη διαμορφωτική ανατροφοδότηση και την επαγγελματική μάθηση (Margolis, 2019). Κριτική αφορά την εξάρτηση από τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ανάγκη πόρων για εφαρμογή, αλλά το μοντέλο μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση διδασκαλίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων στην Κύπρο, εφόσον εφαρμοστεί με δίκαιες και αξιόπιστες διαδικασίες.

2.2.3 Η Συστημική Προσέγγιση του OECD (2020, 2023) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2024)

Η συστημική προσέγγιση του OECD (2020, 2023) εντάσσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο ευρύτερο σχολικό οικοσύστημα, συνδέοντάς την με ηγεσία, επαγγελματική ανάπτυξη, συνεργασία και συλλογική ευθύνη, προωθώντας βελτίωση της

διδασκαλίας αντί για λογοδοσία. Ενισχύει τη μαθησιακή κοινότητα, τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και τη μακροπρόθεσμη μεταρρύθμιση, απαιτεί όμως θεσμική ωριμότητα, πόρους και συνεχή πολιτική στήριξη. Στην Κύπρο, το μοντέλο αυτό αποτελεί σημείο αναφοράς για τη μετάβαση σε αναπτυξιακή αξιολόγηση (ΥΠΑΝ 2023–2025).

(Πίνακας 1) Συγκριτικός πίνακας μοντέλων αξιολόγησης

Μοντέλο	Κύρια εστίαση	Δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	Κύριες αδυναμίες
Danielson (2013)	Παρατηρήσιμα πρότυπα διδασκαλίας	Υψηλή, μέσω ανατροφοδότησης και στοχασμού	Κίνδυνος τυποποίησης, ανάγκη εκπαίδευσης αξιολογητών
Stronge (2018)	Ολιστική αξιολόγηση και μαθησιακά αποτελέσματα	Υψηλή, με πολλαπλές πηγές δεδομένων	Εξάρτηση από αξιόπιστες μετρήσεις επίδοσης
OECD και ΕΕ (2020–2024)	Συστημική συνεργατική βελτίωση	Πολύ υψηλή, θεσμική υποστήριξη και ηγεσία	Χρονοβόρα εφαρμογή, απαιτεί πόρους

2.2.4 Διεθνή Παραδείγματα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Σύνδεση με την Κυπριακή Πραγματικότητα

Η διεθνής εμπειρία παρέχει πολύτιμα παραδείγματα για τη διαμόρφωση σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης στην Κύπρο (OECD, 2020, European Commission, 2024). Η Φινλανδία δίνει έμφαση στην εμπιστοσύνη, την αυτονομία και την αναπτυξιακή αξιολόγηση χωρίς εξωτερική λογοδοσία, ενώ η Κύπρος υιοθετεί παρόμοια φιλοσοφία

(ΥΠΙΑΝ, 2023). Η Εσθονία ενσωματώνει ψηφιακές πλατφόρμες και καθοδηγητική ηγεσία, ενισχύοντας την αξιοπιστία και τη σύνδεση με συνεχή μάθηση. Η Πορτογαλία συνδυάζει αναπτυξιακή υποστήριξη με στοιχεία λογοδοσίας, ενώ το Ηνωμένο Βασίλειο βασίζεται σε συστηματική λογοδοσία και εξωτερική αξιολόγηση, προκαλώντας πίεση στους εκπαιδευτικούς. Η Κύπρος, με τη μεταρρύθμιση 2023–2025, ευθυγραμμίζεται κυρίως με τα φινλανδικά και εσθονικά πρότυπα, προωθώντας ανατροφοδότηση, συνεργασία και επαγγελματική ενδυνάμωση, ενώ μπορεί να αξιοποιήσει στοιχεία από Πορτογαλία και Αγγλία εντός ενός πλαισίου που ενισχύει εμπιστοσύνη και παιδαγωγική βελτίωση.

2.3 Οφέλη της Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον Δημόσιο Τομέα και εν συνεχεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο τομέα αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, της διαφάνειας και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Storey, Ulrich, & Wright, 2019, Armstrong, 2009, Kuvaas et al., 2017). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποκτά παιδαγωγική διάσταση, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι ο κύριος πυλώνας του σχολείου. Σκοπός της είναι η ενίσχυση δεξιοτήτων, η ανατροφοδότηση, η αυτοαξιολόγηση και η συνεργατική μάθηση, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Danielson, 2013, Stronge, 2018, Day, 2017, Berry et al., 2021).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση διευκολύνει τον αναστοχασμό, την αναγνώριση αναγκών και τον σχεδιασμό δράσεων επαγγελματικής βελτίωσης, ενώ προάγει την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς μάθησης (Whitworth & Chiu, 2015, OECD, 2020; Leithwood et al., 2020). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση ενισχύει τη διδακτική ποιότητα μέσω παρατηρήσεων και διαλόγου, και υποστηρίζει την instructional leadership, καθιστώντας τους διευθυντές καθοδηγητές αντί για απλούς αξιολογητές (Danielson, 2013, Stronge, 2018, Bush, 2020).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση καλλιεργεί συνεργασία και εμπιστοσύνη, μειώνει άγχος, ενισχύει δέσμευση και οργανωσιακή μάθηση, ενώ συνδέεται με στοχευμένη επιμόρφωση και διάχυση καλών πρακτικών (Valderas et al., 2024, OECD,

2020; Cortez Ochoa et al., 2023). Στην Κύπρο, το νέο θεσμικό πλαίσιο (ΥΠΑΝ, 2023) μετατρέπει την αξιολόγηση από ελεγκτική σε αναπτυξιακή, ενσωματώνοντας αυτοαξιολόγηση, ενδοσχολικές παρατηρήσεις και επιμόρφωση, καθιστώντας την εργαλείο επαγγελματικής μάθησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

(Πίνακας 2) Οφέλη της Αξιολόγησης κατά Επίπεδο και Σύνδεση με Ερευνητικά Ερωτήματα

Όφελος	Επίδραση στη σχολική πρακτική	Πηγή	Σχέση με Ερευνητικά Ερωτήματα
Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικού	Βελτίωση διδακτικών πρακτικών και στοχασμός	Danielson, 2013, Whitworth & Chiu, 2015	Ερώτημα 1 και 2
Ανατροφοδότηση και ενδυνάμωση	Συνεργασία και ανταλλαγή πρακτικών	Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020	Ερώτημα 2
Ενίσχυση σχολικής ηγεσίας	Instructional leadership, καθοδήγηση προσωπικού	Bush, 2020, Ozcan, 2020	Ερώτημα 1 και 2
Οργάνωση συστήματος και κουλτούρα συνεργασίας	Συνεχής βελτίωση και διάχυση καλών πρακτικών	OECD, 2020, Cortez Ochoa et al., 2023	Ερώτημα 2

2.4 Οι προκλήσεις της Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού στον Δημόσιο Τομέα και εν συνεχεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Παρά τα οφέλη της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού, η εφαρμογή της στον δημόσιο τομέα αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις λόγω οργανωτικής κουλτούρας, γραφειοκρατικών δομών και πολιτικών παραγόντων (Storey, Ulrich, & Wright, 2019, Armstrong, 2009). Η αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο ελέγχου ή τιμωρίας μπορεί να μειώσει τη συνεργασία και τη συμμετοχή (Kuvaas et al., 2017, Tot, Ristic, & Tot, 2022), ενώ η έλλειψη σαφών κριτηρίων και η υποκειμενικότητα των αξιολογητών περιορίζουν την αναπτυξιακή διάσταση της διαδικασίας (Armstrong, 2009, Bush, 2020, Cortez Ochoa et al., 2023). Η ανεπαρκής εκπαίδευση των αξιολογητών και η πολιτική διάσταση του δημόσιου τομέα μπορούν να μετατρέψουν την αξιολόγηση σε μηχανισμό ελέγχου αντί ανάπτυξης (OECD, 2020, Bush, 2020).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι προκλήσεις είναι πιο σύνθετες λόγω παιδαγωγικών, κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων. Ο φόβος αρνητικών συνεπειών, η έλλειψη κουλτούρας εμπιστοσύνης, η ασάφεια στόχων και η υπερβολική διοικητική επιβάρυνση περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης (Day, 2017, Danielson, 2013, Whitworth & Chiu, 2015, Berry et al., 2021, Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020, Bush, 2020, Ozcan, 2020). Η έλλειψη μηχανισμών επιμόρφωσης δυσχεραίνει τη χρήση των αποτελεσμάτων για επαγγελματική ανάπτυξη (OECD, 2020, Day, 2017).

Στην Κύπρο, θεσμικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ενισχύουν αυτές τις δυσκολίες. Η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης και οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις έχουν δημιουργήσει έλλειμμα εμπιστοσύνης (ΥΠΑΝ, 2023). Η επιτυχία απαιτεί ολιστική στρατηγική που συνδυάζει διαφάνεια, συμμετοχικότητα και επαγγελματική υποστήριξη, προκειμένου να αναπτυχθεί κουλτούρα συνεχούς μάθησης και συλλογικής ευθύνης (Valderas et al., 2024).

2.5 Παρουσίαση Συγκριτικής Εικόνας της Υπάρχουσας Αξιολόγησης και της Προτεινόμενης Αξιολόγησης στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο μετατοπίζεται από ένα παραδοσιακό, ελεγκτικό σύστημα σε ένα αναπτυξιακό και διαμορφωτικό πλαίσιο, που εισάγεται σταδιακά από το 2025. Το προηγούμενο σύστημα χαρακτηριζόταν από έλλειψη ανατροφοδότησης, μονοδιάστατο ρόλο των επιθεωρητών και σύνδεση των αποτελεσμάτων με προαγωγές, προκαλώντας άγχος, περιορισμένη συνεργασία και γραφειοκρατική λειτουργία (ΥΠΑΝ, 2023, Day, 2017). Το νέο πλαίσιο δίνει έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, συνδέοντας την αξιολόγηση με την επαγγελματική μάθηση, τα portfolios, τα ατομικά σχέδια ανάπτυξης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού και αυτορρύθμισης (OECD, 2020, Danielson, 2013, Stronge, 2018, Bush, 2020).

Η μετάβαση ευθυγραμμίζεται με τα διεθνή μοντέλα Danielson και Stronge, προωθώντας τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και τη συνεργατική κουλτούρα, ενώ οι διευθυντές αναλαμβάνουν καθοδηγητική και κατανομημένη ηγεσία, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020, Bush, 2020, Armstrong, 2009, Schmelkes, 2015). Παρά τις προκλήσεις, όπως η αντίληψη των εκπαιδευτικών, η ανάγκη επιμόρφωσης και η ενίσχυση εμπιστοσύνης, το νέο σύστημα επιδιώκει να μετατρέψει την αξιολόγηση από εργαλείο λογοδοσίας σε εργαλείο μάθησης και οργανωσιακής ανάπτυξης, ενισχύοντας τη διδασκαλία και την επαγγελματική συμμετοχή στην Κύπρο.

2.6 Σύνδεση Θεωρητικού Πλαισίου με τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε στις προηγούμενες ενότητες προσφέρει τις εννοιολογικές βάσεις για την ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση. Οι κύριες θεωρίες που αναλύθηκαν, το “Framework for Teaching” της Charlotte Danielson (2013), το μοντέλο του Stronge (2018) και η Συστημική

Προσέγγιση του OECD (2020, 2023) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2024) επιτρέπουν την κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αξιολόγηση στο πλαίσιο των καθημερινών τους εμπειριών. Στο πλαίσιο αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα προκύπτουν άμεσα από τα θεωρητικά σημεία και τα κενά που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, ιδίως στο κυπριακό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

EE1 – Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο και τον σκοπό της αξιολόγησης;

Το ερώτημα στηρίζεται στις θεωρίες της οργανωσιακής δικαιοσύνης και στα διεθνή μοντέλα αξιολόγησης (Armstrong, 2009, OECD, 2020, Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014), τα οποία τονίζουν τη σημασία της δίκαιης, σαφούς και αναπτυξιακής αξιολόγησης. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η αντίληψη περί σκοπού και λειτουργίας της αξιολόγησης επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί την αποδέχονται ή την απορρίπτουν (Black & Wiliam, 2009, Margolis, 2019). Επομένως, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι προσωπικές τους εμπειρίες και τα νοήματα που αποδίδουν στη διαδικασία.

EE2 – Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο σύστημα αξιολόγησης και στους αξιολογητές;

Η θεωρία της εμπιστοσύνης και η έννοια της ψυχολογικής σύμβασης (Armstrong, 2009, Storey, Ulrich & Wright, 2019, Kuvaas et al., 2017) δείχνουν ότι η εμπιστοσύνη χτίζεται μέσω συνέπειας, διαφάνειας και αίσθησης σεβασμού. Τα μοντέλα αξιολόγησης που αναλύθηκαν υπογραμμίζουν τη σημασία της αξιοπιστίας του αξιολογητή (OECD, 2020, Danielson, 2013). Το ερώτημα, επομένως, εστιάζει στις εμπειρίες που διαμορφώνουν την εμπιστοσύνη ή τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών.

EE3 – Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση της αξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Η θεωρία της επαγγελματικής μάθησης και της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRD) (Armstrong, 2009, Avalos-Bevan, 2018, Whitworth & Chiu, 2015) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, εφόσον συνοδεύεται από στοχευμένη ανατροφοδότηση και επιμόρφωση. Το συγκεκριμένο ερώτημα διερευνά σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την

αξιολόγηση ως υποστηρικτική διαδικασία, ως μέσο βελτίωσης ή ως μια διαδικασία που δεν προσφέρει ουσιαστικά οφέλη στη μάθησή τους.

EE4 – Ποιες προκλήσεις και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης;

Οι θεωρίες της εκπαιδευτικής αλλαγής (Hargreaves, 2007, Day, 2017, Hargreaves & Fullan, 2015) και οι διεθνείς πρακτικές καταδεικνύουν ότι κάθε νέο σύστημα εισάγει αντιστάσεις, ασάφειες και διοικητικές προκλήσεις. Το συγκεκριμένο ερώτημα εστιάζει στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως αυξημένος φόρτος εργασίας, έλλειψη καθοδήγησης, ασαφή κριτήρια ή ανεπαρκής υποστήριξη.

EE5 – Πώς επηρεάζουν η σχολική ηγεσία και η κουλτούρα το πώς βιώνεται η αξιολόγηση;

Η βιβλιογραφία της ηγεσίας (Bush, 2020, Leithwood, Harris & Hopkins, 2020, Bellibaş, Gümüş & Liu, 2021) και των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης δείχνει ότι το σχολικό κλίμα και το στυλ ηγεσίας επηρεάζουν καθοριστικά την εμπειρία των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση. Το συγκεκριμένο ερώτημα διερευνά τη σχέση μεταξύ ηγεσίας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης, όπως αυτή βιώνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

EE6 – Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης (2025) στην Κύπρο;

Το νέο σύστημα αξιολόγησης, σε συνδυασμό με συστάσεις διεθνών οργανισμών όπως ο OECD (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2023, OECD, 2020, European Commission, 2024), εισάγει νέες διαδικασίες και προσδοκίες. Η μετάβαση αυτή συχνά δημιουργεί αβεβαιότητα και διαφορετικές ερμηνείες από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Το συγκεκριμένο ερώτημα διερευνά τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με την αλλαγή, τις προκλήσεις αλλά και τις ευκαιρίες που αντιλαμβάνονται.

Συνολικά, το θεωρητικό πλαίσιο παρέχει το αναγκαίο εννοιολογικό υπόβαθρο για την ποιοτική διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων. Η σύνδεση της θεωρίας με τα ερωτήματα διασφαλίζει ότι η μεθοδολογία στο Κεφάλαιο 3 εδράζεται σε σταθερές βάσεις και αντικατοπτρίζει τις βασικές παραμέτρους που αναδεικνύονται στη

διεθνή και κυπριακή βιβλιογραφία (Armstrong, 2009, OECD, 2020, Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2023).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Ερευνητική στρατηγική – είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί διερευνητικό (exploratory) σχεδιασμό, καθώς το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ιδίως ενόψει πρόσφατων θεσμικών αλλαγών, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς ως προς τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Σκοπός της έρευνας δεν είναι η επαλήθευση προκαθορισμένων υποθέσεων, αλλά η εις βάθος κατανόηση των στάσεων και των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στις διαδικασίες αξιολόγησης, σε άμεση συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία θεωρείται καταλληλότερη από την ποσοτική, καθώς επιτρέπει τη διερεύνηση σύνθετων εκπαιδευτικών φαινομένων μέσα από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών και εντός του συγκεκριμένου σχολικού και θεσμικού πλαισίου (Creswell & Creswell, 2018). Η ποιοτική μέθοδος ανταποκρίνεται στη φύση των ερωτημάτων, τα οποία επικεντρώνονται στο «πώς» και «γιατί» οι εκπαιδευτικοί βιώνουν και ερμηνεύουν την αξιολόγηση, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα ανάδειξης πολλαπλών ερμηνειών και εμπειριών που δεν μπορούν να καταγραφούν επαρκώς με τυποποιημένα εργαλεία (Kvale & Brinkmann, 2015).

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σε έξι διακριτά στάδια: αρχικά επιλέχθηκε και προσδιορίστηκε σαφώς το ερευνητικό πρόβλημα, ακολούθησε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθορίστηκε ο στόχος της μελέτης, συλλέχθηκαν τα δεδομένα, πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία και ανάλυσή τους, και τέλος παρουσιάστηκαν και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα. Ο Πίνακας 3 απεικονίζει τη χρονική απόσταση μεταξύ της αρχικής επιλογής του θέματος και της ουσιαστικής έναρξης των εργασιών μελέτης και συγγραφής, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από τον Οκτώβριο 2025 έως τις αρχές Φεβρουαρίου 2026.

Πίνακας 3: Χρονοδιάγραμμα Gantt της έρευνας

Στάδια	Μάι. 25	Ιούν. 25	Ιούλ. 25	Αύγ. 25	Σεπ. 25	Οκτ. 25	Νοέ. 25	Δεκ. 25	Ιαν. 26	Φεβ. 26
Επιλογή θέματος – ερευνητικού προβλήματος	✓	✓								
Βιβλιογραφική ανασκόπηση						✓	✓			
Προσδιορισμός στόχου & μεθοδολογικός σχεδιασμός						✓	✓			
Συλλογή δεδομένων (συνεντεύξεις)							✓	✓		
Επεξεργασία & ανάλυση δεδομένων								✓	✓	
Συγγραφή, τελική παρουσίαση & αξιολόγηση									✓	✓

3.2 Διαδικασία ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων

Η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη **θεματική ανάλυση**, μια ευρέως διαδεδομένη ποιοτική μέθοδο που επιτρέπει τον εντοπισμό, την οργάνωση και την ερμηνεία επαναλαμβανόμενων μοτίβων και θεμάτων στο κειμενικό υλικό (Braun & Clarke, 2023). Η μέθοδος αυτή είναι

ιδιαιτέρως κατάλληλη για τη διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών, όπως στην παρούσα μελέτη, η οποία εξετάζει την αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ανάλυση ακολούθησε συστηματικά στάδια: εξοικείωση με τα δεδομένα, δημιουργία αρχικών κωδικών, αναζήτηση θεμάτων, αναθεώρηση και ορισμό των τελικών θεματικών ενοτήτων. Σε κάθε βήμα, η ερευνήτρια καταγράφει σημαντικά αποσπάσματα, ομαδοποιεί τους κωδικούς και διασφαλίζει ότι τα τελικά θέματα αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Η ανάλυση είναι επαγωγική με θεωρητική υποβοήθηση, καθώς τα θέματα προκύπτουν κυρίως από τα δεδομένα, χωρίς προκαθορισμένες κατηγορίες, ενώ το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης λειτουργεί ως «φακός» για την ερμηνεία και την οργάνωση των θεματικών ενοτήτων.

Η θεματική ανάλυση δεν περιορίζεται στην καταγραφή ή ταξινόμηση, αλλά στοχεύει στη συστηματική ερμηνεία των δεδομένων, αναδεικνύοντας πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την αξιολόγηση και τον ρόλο της στην επαγγελματική ανάπτυξη. Το αρχικό βήμα της οργάνωσης και απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων ακολουθεί τις οδηγίες του Τσιώλη (2011), ενώ η συστηματική εφαρμογή των σταδίων ενισχύει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη φερεγγυότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Braun & Clarke, 2023, Naeem et al., 2023).

Πίνακας 4: Βήματα θεματικής ανάλυσης

(αναπροσαρμογή και μετάφραση από Braun & Clarke, 2023)

Βήματα	Περιγραφή
1. Οργάνωση και απομαγνητοφώνηση δεδομένων	Συλλογή, οργάνωση και απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών.
2. Εξοικείωση με τα δεδομένα	Επαναλαμβανόμενη ανάγνωση του υλικού και καταγραφή αρχικών ιδεών και εντυπώσεων.
3. Αρχική κωδικοποίηση	Συστηματική κωδικοποίηση των δεδομένων και εντοπισμός λέξεων-κλειδιών σχετικών με την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Βήματα	Περιγραφή
4. Αναζήτηση και επανεξέταση θεμάτων	Ομαδοποίηση των κωδικών σε ευρύτερα θεματικά πεδία και έλεγχος της συνοχής τους.
5. Καθορισμός και ονομασία θεμάτων	Περαιτέρω ανάλυση και σαφής οριοθέτηση των τελικών θεμάτων.
6. Σύνθεση και παρουσίαση αποτελεσμάτων	Συσχέτιση των θεμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και συγγραφή της τελικής επιστημονικής εργασίας.

3.2.1 Οργάνωση και απομαγνητοφώνηση

Στην αρχική φάση της έρευνας, όλες οι ημιδομημένες συνεντεύξεις καταγράφηκαν με τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Κάθε ηχογράφηση ακούστηκε προσεκτικά από την ερευνήτρια και απομαγνητοφωνήθηκε λέξη προς λέξη, ενώ σημειώνονταν παύσεις, τονισμοί και εκφράσεις που μπορούν να υποδηλώνουν σημαντικές πληροφορίες.

Για να υπάρχει σαφής οργάνωση, κάθε απόσπασμα κωδικοποιήθηκε με γράμματα και αριθμούς: το γράμμα «Ε» αντιστοιχούσε στον συνεντευκτή και το «Σ» στον συνεντευξιαζόμενο, ακολουθούμενο από έναν αριθμό (π.χ. Σ1). Με αυτόν τον τρόπο διατηρήθηκε η αναγνωσιμότητα και η σαφήνεια του υλικού, ενώ ταυτόχρονα εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Η απομαγνητοφώνηση στάλθηκε από την ερευνήτρια μέσω email στους συμμετέχοντες, ώστε να ελέγξουν την ακρίβεια των καταγραφών και να διορθωθούν τυχόν λάθη ή παρανοήσεις. Τα τελικά κείμενα οργανώθηκαν σε ψηφιακά αρχεία, ταξινομήθηκαν ανά συμμετέχοντα και θεματική ενότητα και προετοιμάστηκαν για την επόμενη φάση της ανάλυσης, εξασφαλίζοντας ότι όλα τα δεδομένα ήταν πλήρως διαθέσιμα και κατανοητά για την κωδικοποίηση και την αναγνώριση θεμάτων.

3.2.2 Εξοικείωση με τα δεδομένα

Μετά την απομαγνητοφώνηση, ξεκίνησε η φάση της εξοικείωσης με τα δεδομένα. Όλες οι συνεντεύξεις διαβάστηκαν επανειλημμένα, σύμφωνα με την πρόταση των Braun και Clarke (2023), ενώ καταγράφηκαν αρχικές παρατηρήσεις, ιδέες και εντυπώσεις για σημαντικά σημεία ή επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

Κατά την ανάγνωση, επισημάνθηκαν λέξεις-κλειδιά, φράσεις και αποσπάσματα που σχετίζονταν με την αξιολόγηση και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, χωρίς ακόμη να γίνει συστηματική κωδικοποίηση. Στόχος ήταν η απόκτηση μιας συνολικής εικόνας του περιεχομένου, των στάσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων, ώστε να εντοπιστούν οι βασικές κατευθύνσεις για τα επόμενα στάδια της ανάλυσης.

Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, σημειώθηκαν τυχόν ασάφειες ή σημεία που απαιτούσαν περαιτέρω διευκρίνιση από τους συμμετέχοντες, διασφαλίζοντας ότι η ανάλυση θα βασιζόταν σε πλήρη και σαφή δεδομένα.

3.2.3 Δημιουργία κωδικών

Μετά την εξοικείωση με τα δεδομένα, ξεκίνησε η φάση της δημιουργίας κωδικών. Κάθε απόσπασμα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων εξετάστηκε προσεκτικά και επισημάνθηκαν λέξεις, φράσεις ή εκφράσεις που σχετίζονταν με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εργαλείο ανάπτυξης.

Οι επισημάνσεις οργανώθηκαν σε αρχικούς κωδικούς, οι οποίοι καταγράφηκαν χειροκίνητα σε ψηφιακά αρχεία με αναγνωριστικούς αριθμούς για κάθε συμμετέχοντα (π.χ. Σ1, Σ2), διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την αναγνωσιμότητα των δεδομένων. Δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο λογισμικό, καθώς οι συνεντεύξεις ήταν μόνο επτά και η διαχείρισή τους μπορούσε να γίνει αποτελεσματικά χειροκίνητα.

Κάθε κωδικός περιλάμβανε περιγραφικό όνομα, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αναζήτηση και ομαδοποίηση θεμάτων. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι κωδικοί επανελέγχθηκαν για συνέπεια και σαφήνεια, ώστε η ανάλυση να βασιστεί σε πλήρεις και ακριβείς πληροφορίες από τις συνεντεύξεις. Αφού συγκρίθηκαν οι κωδικοί, ολοκληρώθηκε η διαδικασία επιλέγοντας τους κωδικούς που φαίνονται στο **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε**.

3.2.4 Αναζήτηση θεματικών και επανεξέταση

Μετά τη δημιουργία των κωδικών, ξεκίνησε η φάση της αναζήτησης θεματικών. Οι αρχικοί κωδικοί εξετάστηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε πιθανές θεματικές ενότητες, με βάση τη συσχέτισή τους με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εργαλείο ανάπτυξης.

Κατά την επανεξέταση, οι θεματικές ελέγχθηκαν σε σχέση με τα αρχικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνοχή και η αντιπροσωπευτικότητα των θεμάτων. Ασάφειες ή επαναλαμβανόμενες πληροφορίες αναλύθηκαν ξανά, και οι θεματικές αναμορφώθηκαν ώστε να αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τα δεδομένα.

Η διαδικασία αυτή επέτρεψε την οργάνωση των κωδικών σε ευρύτερες, συνεκτικές θεματικές ενότητες που θα χρησιμοποιούνταν στα επόμενα στάδια της ανάλυσης και στην τελική παρουσίαση των αποτελεσμάτων (Braun & Clarke, 2023).

Οπότε, προέκυψαν οι θεματικές ενότητες που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4 - Θεματικές ενότητες, περιγραφή και συναφείς κωδικοί

Θεματική Ενότητα	Περιγραφή	Συναφείς Κωδικοί
Αντίληψη και Σκοπός της Αξιολόγησης	Η αξιολόγηση αντιλαμβάνεται κυρίως ως παιδαγωγικό και βελτιωτικό εργαλείο που στοχεύει στην αναγνώριση δυνατών σημείων και αδυναμιών και στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.	Αντίληψη Αξιολόγησης
Στάση και Συναισθηματική Εμπειρία απέναντι στην Αξιολόγηση	Περιλαμβάνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης, καθώς και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν, όπως	Στάση απέναντι στην Αξιολόγηση, Αγχωτικά Στοιχεία

Θεματική Ενότητα	Περιγραφή	Συναφείς Κωδικοί
	άγχος, ανασφάλεια αλλά και θετική προσδοκία για βελτίωση.	
Εμπιστοσύνη στο Σύστημα Αξιολόγησης	Αναφέρεται στους παράγοντες που ενισχύουν ή υπονομεύουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, όπως η διαφάνεια, τα σαφή κριτήρια, η αξιοκρατία και ο μη τιμωρητικός χαρακτήρας της διαδικασίας.	Εμπιστοσύνη στο Σύστημα
Σχέση Εκπαιδευτικού – Αξιολογητή	Εστιάζει στην ποιότητα της επικοινωνίας, τον βαθμό υποστήριξης και τον ρόλο του διαλόγου στη διαμόρφωση μιας θετικής ή αγχογόνου εμπειρίας αξιολόγησης.	Σχέση με Αξιολογητή
Αξιολόγηση ως Εργαλείο Επαγγελματικής Ανάπτυξης	Αφορά τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ανατροφοδότησης, επιμόρφωσης, αναστοχασμού και βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής.	Συνεισφορά στην Επαγγελματική Ανάπτυξη
Δυσκολίες και Προκλήσεις της Διαδικασίας	Περιλαμβάνει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η γραφειοκρατία, η έλλειψη χρόνου, το άγχος και ο τυπικός χαρακτήρας της αξιολόγησης.	Δυσκολίες / Προκλήσεις
Ρόλος Σχολικής Ηγεσίας και Κλίμα Συνεργασίας	Αναδεικνύει τη σημασία της σχολικής ηγεσίας και του συνεργατικού κλίματος στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και	Ρόλος Σχολικής Ηγεσίας, Κλίμα Συνεργασίας

Θεματική Ενότητα	Περιγραφή	Συναφείς Κωδικοί
	στη μείωση του άγχους απέναντι στην αξιολόγηση.	
Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης και Επίδραση στην Πρακτική	Εξετάζει τις προσδοκίες, τις ανησυχίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης και την επίδρασή του στην καθημερινή διδακτική πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη.	Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης, Επίδραση στην Καθημερινή Πρακτική

3.2.5 Καθορισμός και ονομασία θεμάτων

Μετά την αναζήτηση και επανεξέταση των θεματικών, ξεκίνησε η φάση του καθορισμού και της ονομασίας των θεμάτων. Κάθε θεματική ενότητα εξετάστηκε προσεκτικά, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι κωδικοί που περιλάμβανε ήταν συνεκτικοί και αντιπροσωπευτικοί του περιεχομένου των συνεντεύξεων.

Στη συνέχεια, κάθε θεματική ονομάστηκε με τρόπο που να αντικατοπτρίζει σαφώς το περιεχόμενο και τη βασική έννοια που εξέφραζαν οι συμμετέχοντες σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εργαλείο ανάπτυξης. Οι ονομασίες επιλέχθηκαν ώστε να είναι περιγραφικές και να επιτρέπουν τη συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η διαδικασία αυτή διασφάλισε ότι τα τελικά θέματα ήταν σαφή, ακριβή και χρήσιμα για τη συστηματική παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Naeem et al., 2023).

3.2.6 Δημιουργία Επιστημονικής Εργασίας

Μετά τον καθορισμό και την ονομασία των θεμάτων, ξεκίνησε η φάση της σύνθεσης της επιστημονικής εργασίας. Τα τελικά θέματα συνδέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα και την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ώστε να παρουσιαστούν με σαφή και συστηματικό τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα δεδομένα οργανώθηκαν σε ενότητες, όπου τα θέματα αναπτύχθηκαν περιγραφικά και υποστηρίχθηκαν με παραδείγματα από τις συνεντεύξεις. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, τα κείμενα ελέγχθηκαν για συνέπεια, σαφήνεια και επιστημονική εγκυρότητα, ενώ η δομή της εργασίας διαμορφώθηκε ώστε να διευκολύνει την κατανόηση των ευρημάτων.

Η ολοκλήρωση αυτού του σταδίου επέτρεψε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τρόπο που να αναδεικνύει τη σημασία της αξιολόγησης ως εργαλείου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την εγκυρότητα και αξιοπιστία της ανάλυσης (Naeem et al., 2023).

3.3 Πληθυσμός/ δείγμα

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας περιλάμβανε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με εμπειρία σε διαδικασίες αξιολόγησης. Το δείγμα επιλέχθηκε με σκόπιμη δειγματοληψία και αποτελείται από επτά (7) εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η συλλογή των δεδομένων συνεχίστηκε έως την επίτευξη θεωρητικού κορεσμού, ο οποίος διαπιστώθηκε όταν στις τελευταίες συνεντεύξεις άρχισαν να επαναλαμβάνονται τα ίδια βασικά θέματα, απόψεις και εμπειρίες, χωρίς να προκύπτουν νέες ουσιαστικές πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε χειροκίνητα, χωρίς τη χρήση ειδικού λογισμικού, με σχολαστική ανάγνωση και κωδικοποίηση κάθε συνέντευξης, ώστε να αναδειχθούν κεντρικές θεματικές και επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Η επιλογή αυτή επέτρεψε την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων και διασφάλισε ότι η ποιοτική διερεύνηση της αξιολόγησης ως εργαλείου ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού ήταν πλήρης και ακριβής (Denzin & Lincoln, 2011).

Οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν διαφορετικά έτη διδακτικής εμπειρίας, εξασφαλίζοντας ποικιλία στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους. Όλοι οι συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Πόλης Χρυσοχούς, διασφαλίζοντας ότι το δείγμα ήταν ομοιογενές ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις συνθήκες εργασίας. Τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας παρουσιάζονται στο **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ**.

3.4 Ερευνητικό Εργαλείο και Τεκμηρίωση

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, σχεδιασμένο για να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και το νέο πλαίσιο αξιολόγησης στην Κύπρο (ΥΠΑΝ, 2025). Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν ώστε να παρέχουν ποιοτικές πληροφορίες για τη βελτίωση της πολιτικής αξιολόγησης, την εφαρμογή των διαδικασιών και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στηριζόμενες σε θεωρητικά μοντέλα και εμπειρική βιβλιογραφία.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, μη καθοδηγητικές και σχεδιασμένες να ενθαρρύνουν την ανάδειξη θεματικών, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και εμπειρίες τους. Πριν από την κύρια συλλογή δεδομένων, ο οδηγός συνέντευξης υποβλήθηκε σε πιλοτικό έλεγχο με δύο εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιολογηθεί η σαφήνεια, η συνάφεια και η δυνατότητα παραγωγής θεματικών πληροφοριών. Οι παρατηρήσεις από τον πιλοτικό έλεγχο ενσωματώθηκαν στον τελικό οδηγό, διασφαλίζοντας ότι οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και κατάλληλες για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δια ζώσης ημιδομημένων συνεντεύξεων, ώστε να εξασφαλιστεί η άμεση αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες και η δυνατότητα παρατήρησης μη λεκτικών στοιχείων. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 30–40 λεπτά, παρέχοντας στους συμμετέχοντες επαρκή χρόνο για να εκφράσουν εμπειρίες και απόψεις.

Η διαδικασία ακολουθήθηκε σε τρία στάδια:

1. Προετοιμασία πριν από τη συνέντευξη: Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία, τα δικαιώματα συμμετοχής και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Ο οδηγός συνέντευξης αναθεωρήθηκε και προσαρμόστηκε βάσει του πιλοτικού ελέγχου.
2. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης: Οι ερωτήσεις τέθηκαν με ανοικτό και μη καθοδηγητικό τρόπο, σύμφωνα με τον ημιδομημένο οδηγό. Οι απαντήσεις

καταγράφηκαν με σημειώσεις και ηχογράφηση, μετά από τη συναίνεση των συμμετεχόντων. Η συζήτηση διατηρήθηκε σε θέματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους.

3. Μετά τη συνέντευξη: Τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε ασφαλές αρχείο και οι ηχογραφήσεις επεξεργάστηκαν. Οι σημειώσεις ολοκληρώθηκαν και πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική ανάλυση για την αναγνώριση των πρώτων θεματικών, προετοιμάζοντας τα δεδομένα για την πλήρη ανάλυση.

Η δια ζώσης διεξαγωγή επέτρεψε την παρατήρηση μη λεκτικών στοιχείων και την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων, ενισχύοντας έτσι την ποιότητα και την εγκυρότητα των συλλεχθέντων δεδομένων (Creswell & Creswell, 2018).

EE1 – Αντίληψη αξιολόγησης

Οι ερωτήσεις 1–2 διερευνούν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και τον σκοπό της. Συγκεκριμένα, ζητείται από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν με δικά τους λόγια τον σκοπό της αξιολόγησης και να αναφερθούν στη δική τους εμπειρία ή στάση απέναντι στη διαδικασία. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση επηρεάζουν την αποδοχή και την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες, γεγονός που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kuvaas et al., 2017, Tot, Ristic, & Tot, 2022).

EE2 – Εμπιστοσύνη

Οι ερωτήσεις 3–4 διερευνούν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς το σύστημα αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, ζητείται να προσδιοριστούν οι παράγοντες που ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη τους, καθώς και η εμπειρία τους στη σχέση με τον αξιολογητή ή τον διευθυντή. Η εμπιστοσύνη αποτελεί βασικό παράγοντα για τη συνεργασία και την αποδοχή των αξιολογικών διαδικασιών (OECD, 2020, Storey, Ulrich, & Wright, 2019).

EE3 – Επαγγελματική ανάπτυξη

Οι ερωτήσεις 5–6 επικεντρώνονται στη σχέση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν με ποιους τρόπους η αξιολόγηση συνέβαλε ή δυσκόλεψε την ανάπτυξή τους και να μοιραστούν

εμπειρίες ανατροφοδότησης που ήταν ιδιαίτερα βοηθητικές ή προβληματικές. Η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός μέσω της αξιολόγησης ενισχύουν τη μάθηση και βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας (Danielson, 2007, Hargreaves & Fullan, 2015, Black & Wiliam, 2009).

ΕΕ4 – Προκλήσεις

Οι ερωτήσεις 7–8 διερευνούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης και τα στοιχεία της διαδικασίας που τους φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά. Η καταγραφή αυτών των προκλήσεων επιτρέπει τον εντοπισμό περιοχών όπου απαιτείται υποστήριξη και βελτίωση του συστήματος (OECD, 2020, Nicolaidou, Karagiorgi, & Petridou, 2013).

ΕΕ5 – Ηγεσία και σχολική κουλτούρα

Οι ερωτήσεις 9–10 επικεντρώνονται στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας και του κλίματος συνεργασίας. Ζητείται από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν πώς η ηγεσία επηρεάζει την εμπειρία τους με την αξιολόγηση και πώς η συνεργασία στο σχολείο επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη διαδικασία. Η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία και η θετική κουλτούρα συνεργασίας ενισχύουν την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης (Constantinou, Eliophotou Menon, & Michael, 2025, Goldhaber, Holden, & Chen, 2019, Bell, Brown, & Mitchell, 2019).

ΕΕ6 – Νέο πλαίσιο αξιολόγησης (2025)

Οι ερωτήσεις 11–12 διερευνούν τις εντυπώσεις και ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης και πώς οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή πρακτική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η κατανόηση των αντιλήψεων και της πληροφόρησης των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για την αποδοχή του νέου συστήματος και την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης, σύμφωνα με τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης (OECD, 2023, European Commission, 2024, Black & Wiliam, 2009).

3.5 Διασφάλιση Ποιότητας

Για τη διασφάλιση της ποιότητας των δεδομένων, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως και ελέγχθηκαν από τους συμμετέχοντες για τη διόρθωση

τυχόν λαθών ή παρερμηνειών. Κατά την ανάλυση εφαρμόστηκε θεματική ανάλυση, ακολουθώντας συστηματικά βήματα: εξοικείωση με τα δεδομένα, δημιουργία αρχικών κωδικών, αναζήτηση θεμάτων και καθορισμός των τελικών θεμάτων (Braun & Clarke, 2006, Naeem et al., 2023). Η επανεξέταση και η διασφάλιση συνοχής μεταξύ κωδικών και θεμάτων ενίσχυσαν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της διαδικασίας.

Η διατήρηση αναλυτικού αρχείου και τεκμηρίωσης όλων των σταδίων επέτρεψε την αναπαραγωγιμότητα των αποτελεσμάτων και την τεκμηρίωση των αποφάσεων. Τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, ενισχύοντας τη συνολική ποιότητα της έρευνας και τη φερεγγυότητα της ποιοτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Denzin & Lincoln, 2011).

3.5.1 Θέμα άξιο μελέτης (Worthy Topic)

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εργαλείο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί άξιο μελέτης θέμα, λόγω της σημασίας της για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων. Η διερεύνηση των αντιλήψεων, εμπειριών και αναγκών των εκπαιδευτικών παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την ενίσχυση των πολιτικών αξιολόγησης και τη διαμόρφωση αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης. Το θέμα είναι επίκαιρο, ειδικά με τις πρόσφατες αλλαγές στην Κύπρο (ΥΠΑΝ, 2025), και συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου που η αξιολόγηση προάγει ανατροφοδότηση, συνεργασία και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού σε σχολεία όπως αυτά της Πόλης Χρυσοχούς (Storey, Ulrich, & Wright, 2019, Kuvaas et al., 2017).

3.5.2 Πλούσια αυστηρότητα (Rich Rigor)

Η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω προσεκτικής μεθοδολογίας, συστηματικής συλλογής και θεματικής ανάλυσης δεδομένων (Braun & Clarke, 2023, Naeem et al., 2023) και τεκμηριωμένης ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και ελέγχθηκαν από τους συμμετέχοντες για

ακρίβεια. Η ανάλυση περιλάμβανε εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση θεμάτων και ορισμό τελικών θεματικών ενοτήτων. Η ποικιλία στο δείγμα, με διαφορετικά έτη εμπειρίας και συμμετοχή από όλα τα σχολεία του Δήμου Πόλης Χρυσοχούς, επέτρεψε συλλογή αντιπροσωπευτικού υλικού. Η αυστηρή μεθοδολογία και η ποικιλία δεδομένων ενίσχυσαν την εγκυρότητα, αξιοπιστία και ουσιαστική συμβολή των ευρημάτων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Denzin & Lincoln, 2011, Kuvaas et al., 2017).

3.5.3 Ειλικρίνεια (Sincerity)

Η ειλικρίνεια της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω διαφάνειας στη συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της μελέτης, τη χρήση των πληροφοριών και τα δικαιώματά τους, ενώ μπορούσαν να διορθώσουν τις απομαγνητοφωνήσεις. Η διαδικασία σχεδιάστηκε ώστε να αντικατοπτρίζει με ακρίβεια τις εμπειρίες και απόψεις τους, χωρίς αλλοίωση στοιχείων. Η ανοιχτή συμμετοχή ενίσχυσε την εμπιστοσύνη και δημιούργησε περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν ελεύθερα τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση (Braun & Clarke, 2023, Denzin & Lincoln, 2011).

3.5.4 Αξιοπιστία (Credibility)

Η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω συστηματικών διαδικασιών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως και ελέγχθηκαν από τους συμμετέχοντες για την ακρίβεια και την αντιπροσωπευτικότητα των καταγραφών. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση, καλύπτοντας όλα τα στάδια από την εξοικείωση με τα δεδομένα έως τον καθορισμό και την ονομασία των θεμάτων (Braun & Clarke, 2023, Naeem et al., 2023). Η επανεξέταση των θεμάτων και η σύνδεσή τους με τα αποσπάσματα ενίσχυσαν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η ποικιλία στο δείγμα, με διαφορετικά έτη διδακτικής εμπειρίας και συμμετοχή από όλα τα δημοτικά σχολεία του Δήμου Πόλης Χρυσοχούς, εξασφάλισε αντιπροσωπευτικότητα και πλούσιο υλικό (Denzin & Lincoln, 2011). Για περαιτέρω ενίσχυση της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε checklist ανατροφοδότησης του οδηγού συνέντευξης, προσαρμοσμένη

από Castillo-Montoya (2016) και Ίσαρη & Πουρκού (2016), που διασφαλίζει σαφήνεια, ροή, ηθική συμμόρφωση και δυνατότητα βελτίωσης πριν από τις συνεντεύξεις (Παράρτημα Γ).

3.5.5 Απήχηση (Resonance)

Η απήχηση της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της διερεύνησης εμπειριών, αντιλήψεων και αναγκών των εκπαιδευτικών, αντικατοπτρίζοντας την καθημερινή τους πρακτική και τις συνθήκες εργασίας. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν προσωπικές εμπειρίες για αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη, παρέχοντας πλούσιο υλικό. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν ώστε να αντικατοπτρίζουν την πολυπλοκότητα της διδακτικής πρακτικής και να είναι χρήσιμα σε ερευνητές, εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους πολιτικής (Denzin & Lincoln, 2011). Η ανάλυση των αφηγήσεων ενίσχυσε την πρακτική χρησιμότητα των ευρημάτων και τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε σχολεία παρόμοια με αυτά του Δήμου Πόλης Χρυσοχούς.

3.5.6 Σημαντική Συνεισφορά (Significant Contribution)

Η παρούσα έρευνα συνεισφέρει σε τρεις διαστάσεις: θεωρητική, ερευνητική και πρακτική. Σε θεωρητικό επίπεδο, εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως εργαλείο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, παρέχοντας δεδομένα για τις αντιλήψεις, εμπειρίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών και συμβάλλοντας στην κατανόηση της επίδρασης της αξιολόγησης στην επαγγελματική μάθηση, συνεργασία και ανατροφοδότηση (Storey, Ulrich, & Wright, 2019, Kunaas et al., 2017). Σε ερευνητικό επίπεδο, η χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας και θεματικής ανάλυσης ενίσχυσε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, διασφαλίζοντας ότι τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2006, Naeem et al., 2023). Σε πρακτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα μπορούν να υποστηρίξουν τη βελτίωση της αξιολόγησης, την επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεργασία και την ανατροφοδότηση, προάγοντας μια θετική κουλτούρα σχολικής μάθησης (Hargreaves & Fullan, 2015, Black & Wiliam, 2009).

3.5.7 Ζητήματα Ηθικής (Ethics)

Η δεοντολογία και η εμπιστευτικότητα διασφαλίστηκαν πλήρως, καθώς οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους, τη χρήση των δεδομένων και τα δικαιώματά τους, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική με γραπτή συγκατάθεση, ενώ τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν με ασφάλεια και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, διατηρώντας ανωνυμία. Η τήρηση αυτών των κανόνων ενίσχυσε την αξιοπιστία της έρευνας, δημιουργώντας περιβάλλον εμπιστοσύνης για ελεύθερη έκφραση εμπειριών και απόψεων (Denzin & Lincoln, 2011).

3.5.8 Εμπιστευτικότητα (Confidentiality)

Η εμπιστευτικότητα των δεδομένων διασφαλίστηκε πλήρως: όλες οι πληροφορίες παρέμειναν ανώνυμες με χρήση κωδικών, ενώ τα απομαγνητοφωνημένα δεδομένα φυλάχθηκαν σε ασφαλείς φακέλους, με πρόσβαση μόνο από την ερευνήτρια και χρήση αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την προστασία των δεδομένων και μπορούσαν να ελέγξουν τις απομαγνητοφωνήσεις. Η τήρηση αυτών των διαδικασιών εξασφάλισε αξιόπιστα δεδομένα και ακριβή αναπαράσταση των εμπειριών τους (Denzin & Lincoln, 2011).

3.5.9 Φερεγγυότητα (Trustworthiness)

Η φερεγγυότητα της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω συστηματικών διαδικασιών συλλογής, επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως και ελέγχθηκαν από τους συμμετέχοντες, εξασφαλίζοντας ακρίβεια και αντιπροσωπευτικότητα. Η ανάλυση έγινε με θεματική προσέγγιση, περιλαμβάνοντας κωδικοποίηση, αναζήτηση θεματικών και ονομασία θεμάτων (Braun & Clarke, 2023, Naeem et al., 2023). Η φερεγγυότητα ενισχύθηκε από την ποικιλία του δείγματος, με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ετών εμπειρίας από όλα τα δημοτικά σχολεία

του Δήμου Πόλης Χρυσοχούς, παρέχοντας πλούσιο, αξιόπιστο και αντιπροσωπευτικό υλικό (Denzin & Lincoln, 2011).

3.6 Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που συνδέονται άμεσα με τη φύση της ποιοτικής μελέτης. Καταρχάς, το μέγεθος του δείγματος είναι περιορισμένο, καθώς συμμετείχαν μόνο επτά εκπαιδευτικοί από δημοτικά σχολεία του Δήμου Πόλης Χρυσοχούς, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, η ποιοτική φύση της μελέτης βασίζεται στην υποκειμενική εμπειρία και αντίληψη των συμμετεχόντων, καθώς και στην ερμηνεία των δεδομένων από την ερευνήτρια, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αντικειμενικότητα των ευρημάτων. Ωστόσο, η εφαρμογή συστηματικής θεματικής ανάλυσης, η τεκμηρίωση των διαδικασιών και η χρήση παραθεμάτων από τις συνεντεύξεις μείωσαν σε μεγάλο βαθμό τις πιθανές προκαταλήψεις και ενίσχυσαν την εγκυρότητα και τη φερεγγυότητα των αποτελεσμάτων. Οι περιορισμοί αυτοί αντανακλούν τις ιδιαιτερότητες της ποιοτικής έρευνας, όπου η έμφαση δίνεται στην εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων, παρά στην στατιστική γενίκευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στον Πίνακα του Παραρτήματος Ε παρουσιάζονται οι κωδικοί της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων με υποπεδία, σύμφωνα με τις επισημάνσεις των Braun και Clarke (2023), και Creswell, (2018). Οι κωδικοί προέκυψαν μέσα από τη συστηματική ερευνητική διαδικασία που περιγράφηκε στο Κεφάλαιο 3.5, περιλαμβάνοντας την απομαγνητοφώνηση, κωδικοποίηση, αναζήτηση και ομαδοποίηση θεματικών. Η διαδικασία αυτή εξασφάλισε ότι τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Στην ανάλυση που ακολουθεί, τα ευρήματα οργανώνονται βάση των επτά συνεντεύξεων (Σ1–Σ7) και καταγράφουν την εμπειρία και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα.

4.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατέχουν διαφορετικούς επαγγελματικούς ρόλους εντός της σχολικής μονάδας. Στο δείγμα περιλαμβάνονται νεοδιόριστοι και μόνιμοι εκπαιδευτικοί, καθώς και εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης, όπως διευθύντρια σχολικής μονάδας. Τα χρόνια υπηρεσίας κυμαίνονται από τρία έως και τριάντα έξι έτη, γεγονός που αποτυπώνει διαφορετικά στάδια επαγγελματικής πορείας και εμπειρίας.

Η επαγγελματική αυτή διαφοροποίηση αποτυπώνεται και στις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων κατά τις συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας εστιάζουν περισσότερο στις προσωπικές τους ανησυχίες, στο άγχος και στην ανάγκη καθοδήγησης, ενώ οι πιο έμπειροι και όσοι κατέχουν διοικητικό ρόλο προσεγγίζουν την αξιολόγηση με πιο συνολικό και στρατηγικό τρόπο, αναφερόμενοι στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η διαφοροποίηση ως προς τον ρόλο και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων επιτρέπει την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών σχετικά με την αξιολόγηση, συμβάλλοντας στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες μεταβάλλονται ανάλογα με τη θέση και το στάδιο επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

4.2 Διοικητικά και οργανωτικά εμπόδια στην εφαρμογή της αξιολόγησης

Τα δεδομένα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν σημαντικά διοικητικά και οργανωτικά εμπόδια, τα οποία δυσχεραίνουν την ουσιαστική εφαρμογή της αξιολόγησης στην καθημερινή σχολική πρακτική. Τα εμπόδια αυτά εμφανίζονται επαναλαμβανόμενα στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών και συνδέονται κυρίως με τον φόρτο εργασίας και τον περιορισμένο χρόνο, τη γραφειοκρατική διάσταση

της διαδικασίας, καθώς και με την ασάφεια των κριτηρίων και των διαδικασιών αξιολόγησης.

Ένα από τα βασικότερα εμπόδια που επισημαίνονται είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας σε συνδυασμό με τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο για ουσιαστική ανατροφοδότηση. Η Σ6 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι το άγχος που δημιουργεί, ειδικά όταν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για ουσιαστική καθοδήγηση και συζήτηση μετά την παρατήρηση», ενώ η Σ1 σημειώνει ότι «όλα γίνονται πολύ βιαστικά και τελικά δεν μένει χρόνος να συζητηθούν πραγματικά οι ανάγκες του εκπαιδευτικού». Οι αναφορές αυτές δείχνουν ότι η αξιολόγηση συχνά βιώνεται ως μια επιπλέον υποχρέωση, χωρίς τον απαιτούμενο χρόνο για παιδαγωγικό διάλογο.

Παράλληλα, έντονα αναδεικνύεται ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της διαδικασίας, ο οποίος αποδυναμώνει τον αναπτυξιακό της σκοπό. Η Σ2 επισημαίνει ότι «η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του συστήματος, καθώς και το γεγονός ότι δεν δίνει πραγματικές ευκαιρίες ανέλιξης», ενώ η Σ5 αναφέρει ότι «επικεντρωνόμαστε περισσότερο στη συμπλήρωση εγγράφων παρά στην ουσιαστική στήριξη του εκπαιδευτικού». Τα αποσπάσματα αυτά καταδεικνύουν ότι η έμφαση στις τυπικές διαδικασίες λειτουργεί αποτρεπτικά για την αποδοχή της αξιολόγησης.

Ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο αφορά την ασάφεια των κριτηρίων και την αίσθηση υποκειμενικότητας στη διαδικασία. Η Σ3 αναφέρει ότι «την υπονομεύουν η αναξιοκρατία και οι προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες», ενώ η Σ4 σημειώνει πως «η εμπιστοσύνη μειώνεται όταν δεν είναι ξεκάθαρο ότι όλοι αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο». Οι τοποθετήσεις αυτές δείχνουν ότι η έλλειψη σαφών και κοινά κατανοητών κριτηρίων δημιουργεί ανασφάλεια και αμφισβήτηση της αξιοπιστίας του συστήματος.

Συνολικά, τα διοικητικά και οργανωτικά εμπόδια που περιγράφουν οι συμμετέχοντες αναδεικνύουν ότι η αξιολόγηση βιώνεται συχνά ως μια απαιτητική και αγχωτική διαδικασία, η οποία δυσκολεύεται να λειτουργήσει υποστηρικτικά μέσα στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο.

Η θεματική αυτή απαντά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, φωτίζοντας τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, όπως αυτές αναδύονται μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες.

4.3 Προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν διαφορετικούς βαθμούς προσαρμογής στη νέα διαδικασία αξιολόγησης, ανάλογα με την εμπειρία τους, τον ρόλο τους και την υποστήριξη που λαμβάνουν. Η θεματική ανάλυση αναδεικνύει τρεις βασικούς άξονες που επηρεάζουν την προσαρμοστικότητα.

1. Προσαρμογή των νεότερων/νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αρχικά μεγαλύτερες δυσκολίες στην ενσωμάτωση της αξιολόγησης. Η Σ2 αναφέρει: «Στην αρχή μου φαινόταν πολύπλοκο και λίγο τρομακτικό, δεν ήξερα πώς να το χειριστώ στην τάξη», ενώ η Σ5 σημειώνει: «Χρειάστηκα αρκετή βοήθεια από συναδέλφους για να καταλάβω τι απαιτεί η διαδικασία».

Αυτό δείχνει ότι οι νεοεισερχόμενοι χρειάζονται χρόνο και καθοδήγηση για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις νέες διαδικασίες στην καθημερινή τους πρακτική.

2. Προσαρμογή των έμπειρων εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί με πολυετή προϋπηρεσία φαίνεται να ενσωματώνουν πιο εύκολα τις νέες διαδικασίες, χρησιμοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία τους. Η Σ6 αναφέρει: «Ως εκπαιδευτικός με εμπειρία σε πολλά σχολεία, θεωρώ σημαντικό να αναγνωρίζεται η εμπειρία μου και να αξιοποιείται», ενώ η Σ4 προσθέτει: «Μπορώ να προσαρμοστώ γρήγορα γιατί έχω ξαναπεράσει από αλλαγές και γνωρίζω τι δουλεύει στην τάξη». Τα αποσπάσματα αυτά υποδεικνύουν ότι η εμπειρία διευκολύνει την ενσωμάτωση της αξιολόγησης, μειώνοντας το άγχος και την αβεβαιότητα.

3. Ρόλος υποστήριξης και καθοδήγησης

Η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία και τους συναδέλφους επηρεάζει καθοριστικά την προσαρμοστικότητα. Η Σ1 αναφέρει: «Η διευθύντρια με στηρίζει πολύ, μου εξηγεί τη διαδικασία και αυτό με κάνει να νιώθω πιο άνετα», ενώ η Σ7 σημειώνει: «Ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων επηρεάζει θετικά τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση».

Αυτό δείχνει ότι η καθοδήγηση και η συνεργατική κουλτούρα μειώνουν τις δυσκολίες προσαρμογής και ενισχύουν τη θετική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αξιολόγησης εξαρτάται από την εμπειρία τους, τον ρόλο τους και την υποστήριξη που λαμβάνουν, ενώ διαφοροποιείται ανάλογα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Η θεματική αυτή απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης: πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο και τον σκοπό της αξιολόγησης, καθώς αναδεικνύει ποιες συνθήκες διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την ενσωμάτωσή της στην επαγγελματική πρακτική.

4.4 Η αξιολόγηση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν την αξιολόγηση χρήσιμη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μόνο όταν συνοδεύεται από ουσιαστική και πρακτική ανατροφοδότηση. Η ουσιαστική ανατροφοδότηση περιλαμβάνει συγκεκριμένα παραδείγματα από τη διδασκαλία, σαφή σημεία βελτίωσης και πρακτική καθοδήγηση, όχι γενικές κρίσεις.

Η Σ5 σημειώνει: «Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη όταν γίνεται εξατομικευμένα, με συμβουλευτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα». Παράλληλα, η Σ3 αναφέρει: «Η συμβουλευτική και κριτική συζήτηση μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας αποτελεί μια χρήσιμη μορφή ανατροφοδότησης». Αυτά τα αποσπάσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται σαφή και συγκεκριμένη καθοδήγηση για να αντιληφθούν την αξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης.

Επιπλέον, η σύνδεση της αξιολόγησης με στοχευμένες επιμορφώσεις και επαγγελματική μάθηση ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η Σ2 τονίζει: «Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη όταν συνδέεται άμεσα με στοχευμένη επιμόρφωση, συνεχή ανατροφοδότηση και επαγγελματική μάθηση». Η Σ4 προσθέτει: «Είναι πιο χρήσιμη όταν συνοδεύεται από πρακτικές εισηγήσεις που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη». Αυτό δείχνει ότι η αξιολόγηση λειτουργεί αποτελεσματικά ως εργαλείο ανάπτυξης μόνο όταν εντάσσεται σε ένα πλαίσιο υποστήριξης και συνεχούς μάθησης.

Συνολικά, η αξιολόγηση προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη όταν περιλαμβάνει πρακτικό, συγκεκριμένο και εξατομικευμένο feedback, καθώς και όταν συνδέεται με στοχευμένες επιμορφώσεις και εφαρμογή στην τάξη.

Η θεματική αυτή απαντά στο ερευνητικό ερώτημα: πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση της αξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, αναδεικνύοντας τις προϋποθέσεις που καθιστούν την αξιολόγηση εργαλείο ενδυνάμωσης.

4.5 Συνεργασία και σχολικό κλίμα

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν πως ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα επηρεάζει θετικά την αποδοχή της αξιολόγησης. Η ποιότητα της συνεργασίας και η εμπιστοσύνη μεταξύ συναδέλφων φαίνεται να διευκολύνουν την εφαρμογή της διαδικασίας.

Ανταλλαγή πρακτικών και εμπειριών

Η δυνατότητα να μοιράζονται εμπειρίες και πρακτικές βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις συστάσεις της αξιολόγησης στην τάξη. Η Σ1 αναφέρει: «Μου αρέσει να συζητώ με συναδέλφους για τρόπους που μπορούμε να βελτιώσουμε τη διδασκαλία μας μετά την αξιολόγηση». Η Σ3 προσθέτει: «Όταν βλέπουμε πώς οι άλλοι εφαρμόζουν τις οδηγίες, παίρνουμε ιδέες που κάνουν πιο εύκολη τη δουλειά μας». Αυτό δείχνει ότι η ανταλλαγή γνώσεων κάνει την αξιολόγηση πιο πρακτική και εφαρμόσιμη.

Υποστήριξη και αίσθηση εμπιστοσύνης

Η στήριξη από συναδέλφους μειώνει το άγχος και ενισχύει τη θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Η Σ4 αναφέρει: «Όταν ξέρω ότι μπορώ να ζητήσω βοήθεια από συναδέλφους, νιώθω πιο άνετα με τη διαδικασία». Η Σ5 προσθέτει: «Ένα φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα κάνει την αξιολόγηση λιγότερο αγχωτική και πιο εποικοδομητική». Αυτό δείχνει ότι η εμπιστοσύνη ενισχύει την αποδοχή της αξιολόγησης.

Κοινή αντιμετώπιση δυσκολιών

Όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μαζί τις προκλήσεις της αξιολόγησης, η διαδικασία γίνεται πιο αποτελεσματική. Η Σ2 αναφέρει: «Συζητάμε μεταξύ μας πώς να αντιμετωπίσουμε προβλήματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση, και αυτό μας βοηθά να βρούμε λύσεις γρήγορα». Η Σ6 τονίζει: «Η συνεργασία με τους συναδέλφους σε

δύσκολες καταστάσεις κάνει τη διαδικασία πιο διαχειρίσιμη». Αυτό δείχνει ότι η κοινή δράση μειώνει τα εμπόδια στην εφαρμογή της αξιολόγησης.

Συνολικά, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα, βασισμένο στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την κοινή αντιμετώπιση προβλημάτων, διευκολύνει την εφαρμογή της αξιολόγησης και ενισχύει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί της.

Αυτή η θεματική συνδέεται με το ερευνητικό ερώτημα: πώς επηρεάζουν η σχολική ηγεσία και η κουλτούρα το πώς βιώνεται η αξιολόγηση, αναδεικνύοντας τη σημασία του συνεργατικού κλίματος για την αποδοχή και εφαρμογή της διαδικασίας.

4.6 Ρόλος ηγεσίας και διοίκησης

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η μορφή και η συμπεριφορά της ηγεσίας επηρεάζουν άμεσα το πώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν και αποδέχονται την αξιολόγηση. Δύο κύριες μορφές ηγεσίας αναδεικνύονται: υποστηρικτική και ελεγκτική/τυπική.

Υποστηρικτική ηγεσία

Η υποστηρικτική ηγεσία περιλαμβάνει καθοδήγηση, ενθάρρυνση, διάλογο και προστασία χρόνου για επαγγελματική ανάπτυξη. Η Σ2 αναφέρει: «Όταν ο/η διευθυντής/ρια λειτουργεί με αντικειμενικότητα, η αξιολόγηση γίνεται εργαλείο ανάπτυξης». Η Σ6 προσθέτει: «Όταν ο διευθυντής ή η διευθύντρια είναι υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί, η αξιολόγηση βιώνεται πιο θετικά». Η Σ5 τονίζει: «Ο ρόλος του διευθυντή ή της διευθύντριας θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός και όχι ελεγκτικός». Τι δείχνει αυτό: η υποστηρικτική ηγεσία ενισχύει την αποδοχή της αξιολόγησης, μειώνει το άγχος και καθιστά τη διαδικασία εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ελεγκτική ή τυπική ηγεσία

Η ελεγκτική ή τυπική ηγεσία χαρακτηρίζεται από πίεση για τυπική συμμόρφωση, έλλειψη διαλόγου και περιορισμένη εμπιστοσύνη. Η Σ3 αναφέρει: «Η αξιολόγηση γίνεται αγχωτική όταν ο διευθυντής επικεντρώνεται μόνο σε τυπικά σημεία και όχι στην ανάπτυξη». Η Σ4 προσθέτει: «Όταν νιώθεις ότι παρακολουθούνται μόνο οι κανόνες και όχι η διδασκαλία σου, η διαδικασία γίνεται περισσότερο φόβος παρά βοήθεια».

Τι δείχνει αυτό: η ελεγκτική ηγεσία μειώνει την αποδοχή της αξιολόγησης και οδηγεί σε επιφανειακή συμμόρφωση, χωρίς ουσιαστική επαγγελματική μάθηση.

Συνολικά, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η υποστηρικτική ηγεσία προάγει θετική στάση και αποτελεσματική εφαρμογή της αξιολόγησης, ενώ η τυπική ή ελεγκτική ηγεσία περιορίζει τα οφέλη της διαδικασίας.

Αυτή η θεματική συνδέεται με το ερευνητικό ερώτημα: πώς επηρεάζουν η σχολική ηγεσία και η κουλτούρα το πώς βιώνεται η αξιολόγηση, αναδεικνύοντας τον μηχανισμό μέσω του οποίου η ηγεσία ενισχύει ή μειώνει την αποδοχή και τα οφέλη της αξιολόγησης.

Στο κεφάλαιο αυτό αναδείχθηκαν οι κύριες εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης. Μέσα από τις συνεντεύξεις, καταγράφηκαν σημαντικές θεματικές που αφορούν τα διοικητικά και οργανωτικά εμπόδια, την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών στις νέες διαδικασίες, την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων και την ενίσχυση της συνεργασίας, καθώς και τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας και της κουλτούρας του σχολείου. Οι θεματικές αυτές δείχνουν ποιοι παράγοντες διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή της αξιολόγησης, πώς διαφοροποιείται η εμπειρία ανάλογα με τον ρόλο και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, και πότε η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα παρέχουν σαφή τεκμήρια για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συζήτηση των ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση επηρεάζονται από πολλαπλούς παράγοντες, όπως η εμπειρία, η θέση στον οργανισμό, η σχολική κουλτούρα και η ποιότητα της ηγεσίας, επιβεβαιώνοντας ότι η

αξιολόγηση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία (ερώτημα 1). Τα ευρήματα υποστηρίζουν τη θεωρία των Danielson (2013) και Stronge (2018), που υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν διαφορετικά τα ίδια εργαλεία ανάλογα με την επαγγελματική τους ωριμότητα και τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη αβεβαιότητα και άγχος, ενώ οι πιο έμπειροι βλέπουν την αξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης και στρατηγικής ανάπτυξης, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία της διαφοροποιημένης προσέγγισης στην εφαρμογή της διαδικασίας.

Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο σύστημα αξιολόγησης και στους αξιολογητές (ερώτημα 2) φαίνεται να εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα της ηγεσίας και τη διαφάνεια της διαδικασίας. Όταν η ηγεσία είναι υποστηρικτική, παρέχει καθοδήγηση και ενθαρρύνει τη συνεργασία, η αξιολόγηση γίνεται αποδεκτή και λειτουργεί ως εργαλείο ανάπτυξης, ενώ η ελεγκτική ή τυπική ηγεσία συνδέεται με φόβο, περιορισμένη εμπιστοσύνη και τυπική συμμόρφωση. Τα ευρήματα συμφωνούν με τον Day (2017) και τους Cortez Ochoa, Thomas, & Moreno Salto (2023), που επισημαίνουν ότι η εμπιστοσύνη καθορίζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης.

Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη (ερώτημα 3), η μελέτη δείχνει ότι η αξιολόγηση έχει θετική επίδραση μόνο όταν συνοδεύεται από σαφή, εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και συνδέεται με πρακτική καθοδήγηση και επιμόρφωση. Η ανατροφοδότηση που περιορίζεται σε γενικές κρίσεις δεν επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ούτε ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας τις θέσεις των Leithwood, Harris, & Hopkins (2020) και Bellibaş, Gümüş, & Liu (2021).

Η μελέτη ανέδειξε επίσης τους περιορισμούς και τα εμπόδια στην εφαρμογή της αξιολόγησης (ερώτημα 4), όπως η γραφειοκρατία, η έλλειψη χρόνου και η ασάφεια των κριτηρίων, που επηρεάζουν την εμπιστοσύνη και τη θετική εμπειρία. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για οργανωτικές παρεμβάσεις και σαφή διαδικαστικά πλαίσια, ώστε η αξιολόγηση να λειτουργεί ως εργαλείο βελτίωσης και όχι ως φορτίο.

Η σημασία της συνεργασίας και της κουλτούρας του σχολείου (ερώτημα 5) επιβεβαιώνεται μέσα από τα δεδομένα: η θετική συνεργασία, η ανταλλαγή πρακτικών και η αίσθηση εμπιστοσύνης μεταξύ συναδέλφων ενισχύουν την αποδοχή και την ενσωμάτωση της αξιολόγησης στην καθημερινή πρακτική. Η ενίσχυση αυτών των

στοιχείων συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της επαγγελματικής δέσμευσης και την προώθηση κουλτούρας συνεχούς μάθησης.

Τέλος, η προοπτική εφαρμογής νέων πλαισίων αξιολόγησης (ερώτημα 6) δείχνει ότι η επιτυχία τους εξαρτάται από συστηματική υποστήριξη, σαφήνεια και παρακολούθηση, ώστε να ενισχυθεί η αποδοχή και να επιτευχθεί η αναμενόμενη βελτίωση της διδασκαλίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη για ευέλικτες και προσαρμοστικές πολιτικές υπογραμμίζει ότι οι μεταρρυθμίσεις δεν αρκεί να είναι τυπικές· πρέπει να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες και ανάγκες των σχολικών μονάδων.

Συνολικά, τα ευρήματα του κεφαλαίου 4 παρέχουν μια σαφή βάση για τη σύνδεση θεωρίας και πρακτικής, αναδεικνύοντας μηχανισμούς και συνθήκες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και θέτουν τα θεμέλια για προτάσεις πολιτικής και εκπαιδευτικής πρακτικής.

5.1.1 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 1- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο και τον σκοπό της αξιολόγησης;

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την επαγγελματική τους εμπειρία και τη θέση τους στη σχολική μονάδα. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν άγχος και αβεβαιότητα, καθώς δεν έχουν εξοικείωση με τη διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης. Αντίθετα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βλέπουν την αξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και στρατηγικού προγραμματισμού. Η διαφοροποίηση αυτή υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν ομοιόμορφα την αξιολόγηση, αλλά την ερμηνεύουν μέσα από την προσωπική τους εμπειρία και ρόλο.

Τα ευρήματα συμφωνούν με τη θεωρία του Danielson (2013) και του Stronge (2018), που υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας όσο και ως μέσο στρατηγικής ανάπτυξης, ανάλογα με την ωριμότητα και την εμπειρία του εκπαιδευτικού. Η διαφοροποίηση αυτή ενισχύει επίσης τα μοντέλα που τονίζουν τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης σε διαφορετικά στάδια καριέρας, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί χρειάζονται σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη για να

αποκτήσουν εμπιστοσύνη στη διαδικασία (OECD, 2020). Παράλληλα, η αντίληψη των εμπειρών εκπαιδευτικών συνδέεται με θεωρητικές προσεγγίσεις που βλέπουν την αξιολόγηση ως στρατηγικό εργαλείο οργανωτικής μάθησης και βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η πολιτική αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι ενιαία για όλους τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται διαφοροποιημένη υποστήριξη, με στόχο την ενίσχυση της εμπιστοσύνης των νεοδιόριστων και την αξιοποίηση της εμπειρίας των εμπειρών. Στην πράξη, αυτό σημαίνει σχεδιασμό πολιτικών και διαδικασιών που παρέχουν εξατομικευμένη καθοδήγηση, mentoring, και ευκαιρίες για στρατηγική συμμετοχή, ώστε η αξιολόγηση να λειτουργεί ταυτόχρονα ως εργαλείο ανάπτυξης και βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

5.1.2 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 2 - Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο σύστημα αξιολόγησης και στους αξιολογητές;

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο σύστημα αξιολόγησης επηρεάζεται κυρίως από τη σαφήνεια των κριτηρίων, την αντικειμενικότητα των αξιολογητών και την ύπαρξη γραφειοκρατικών εμποδίων. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η ασάφεια των κριτηρίων και η υποκειμενικότητα μειώνουν την εμπιστοσύνη τους και δημιουργούν αβεβαιότητα για το πώς θα αξιολογηθούν. Επιπλέον, η περίσσεια γραφειοκρατικών διαδικασιών και η έλλειψη διαφάνειας στις διαδικασίες αξιολόγησης προκαλούν αμφιβολίες για την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία του συστήματος. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο το σύστημα όταν οι διαδικασίες είναι κατανοητές, ξεκάθαρες και εφαρμόζονται με συνέπεια.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η εμπιστοσύνη στο σύστημα αξιολόγησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποδοχή και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Day, 2017, Berry, Darling-Hammond, & Mackay, 2022, Whitworth & Chiu, 2015, Cortez Ochoa, Thomas, & Moreno Salto, 2023). Συγκεκριμένα, οι θεωρίες διαχείρισης οργανωτικών αλλαγών εξηγούν το εύρημα γιατί η εμπιστοσύνη συνδέεται άμεσα με την

αντίληψη δικαιοσύνης και διαφάνειας: όταν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ότι οι αξιολογήσεις βασίζονται σε σαφή και αντικειμενικά κριτήρια, είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση για επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίθετα, η έλλειψη διαφάνειας ή η υποκειμενικότητα υπονομεύουν τη δέσμευση και δημιουργούν αίσθημα αδικίας.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι για να αυξηθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, απαιτείται σαφής επικοινωνία των κριτηρίων αξιολόγησης, διαφανείς διαδικασίες και αντικειμενικότητα των αξιολογητών. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτικές αξιολόγησης πρέπει να ενσωματώνουν μηχανισμούς διαφάνειας, καθοδήγησης και σταθερής εφαρμογής των κανόνων, ώστε η διαδικασία να γίνεται αποδεκτή, να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη και να μειώνει την αβεβαιότητα.

5.1.3 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 3- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση της αξιολόγησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αξιολόγηση δεν οδηγεί αυτόματα σε επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διαδικασία γίνεται χρήσιμη μόνο όταν συνοδεύεται από εξατομικευμένη, πρακτική και συμβουλευτική ανατροφοδότηση. Η Σ5 τόνισε ότι η αξιολόγηση με βελτιωτικό χαρακτήρα ενισχύει τις δεξιότητες, ενώ η Σ2 επισήμανε ότι η σύνδεση της αξιολόγησης με στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις ενισχύει την αποτελεσματικότητά της. Συμπερασματικά, η επαγγελματική ανάπτυξη προκύπτει όταν η αξιολόγηση παρέχει συγκεκριμένα παραδείγματα, σαφή σημεία βελτίωσης και πρακτική καθοδήγηση, και όχι γενικές ή τυπικές κρίσεις.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης όταν εντάσσεται σε πλαίσιο συνεχούς ανατροφοδότησης και επαγγελματικής μάθησης (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020, Bellibaş, Gümüş, & Liu, 2021, Ozcan, 2020). Οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και ανατροφοδότησης δείχνουν ότι η μάθηση ενισχύεται όταν η ανατροφοδότηση είναι συγκεκριμένη, στοχευμένη και πρακτικά εφαρμόσιμη, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να συνδέσουν άμεσα τα ευρήματα της

αξιολόγησης με τη διδασκαλία τους. Με άλλα λόγια, η θεωρία εξηγεί γιατί η ανατροφοδότηση που είναι σαφής και υποστηρικτική οδηγεί σε βελτίωση, ενώ η γενική ή ασαφής ανατροφοδότηση δεν έχει αναπτυξιακό αποτέλεσμα.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει να ενσωματώνεται σε ένα συνολικό σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να είναι ουσιαστική για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτικές αξιολόγησης δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν τη διαδικασία ως αυτοτελή, τυπική άσκηση, αλλά να συνδέουν την ανατροφοδότηση με πρακτικές καθοδήγησης, επιμόρφωση και συνεχή υποστήριξη. Μόνο έτσι μπορεί η αξιολόγηση να συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

5.1.4 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 4 - Ποιες προκλήσεις και δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης;

Τα δεδομένα ανέδειξαν δύο κυρίαρχες δυσκολίες στην εφαρμογή της αξιολόγησης, πρώτον, την έλλειψη χρόνου για ουσιαστική ανατροφοδότηση, και δεύτερον, την ασάφεια των κριτηρίων και υποκειμενικότητα στις αξιολογήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η περιορισμένη δυνατότητα για λεπτομερή παρατήρηση και ανατροφοδότηση μειώνει την αξία της διαδικασίας (Σ6), ενώ η ασαφής καθοδήγηση και η υποκειμενική κρίση των αξιολογητών προκαλούν ανασφάλεια και αμφισβήτηση (Σ3). Αυτές οι δύο δυσκολίες επαναλαμβάνονταν σε πολλές συνεντεύξεις, υπογραμμίζοντας τη σημασία τους για την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η θεωρία εφαρμογής πολιτικών και αλλαγής οργανωτικών διαδικασιών εξηγεί γιατί εμφανίζονται αυτές οι δυσκολίες. Σύμφωνα με το μοντέλο οργανωτικής αλλαγής (Fullan, 2007), η επιτυχής εφαρμογή νέων διαδικασιών απαιτεί σαφήνεια στόχων, καθορισμένα κριτήρια και επαρκείς πόρους χρόνου. Όταν αυτά τα στοιχεία λείπουν, η αλλαγή δεν εδραιώνεται και η διαδικασία αντιμετωπίζεται ως γραφειοκρατική υποχρέωση αντί για εργαλείο ανάπτυξης.

Παράλληλα, η θεωρία της ανατροφοδότησης υπογραμμίζει ότι η περιορισμένη ή μη στοχευμένη ανατροφοδότηση μειώνει την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης και

την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο σύστημα (Armstrong, 2009, Bush, 2020, Schmelkes, 2015).

Η πρακτική συνέπεια είναι ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να επιφέρει βελτίωση ούτε να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη αν δεν αντιμετωπιστούν αυτές οι δύο βασικές δυσκολίες. Απαιτείται πολιτική και οργανωτική παρέμβαση για μείωση της γραφειοκρατίας, σαφήνεια των κριτηρίων και διασφάλιση επαρκούς χρόνου για ουσιαστική ανατροφοδότηση. Μόνο έτσι η διαδικασία μπορεί να γίνει αποδεκτή, λειτουργική και πραγματικά υποστηρικτική για τους εκπαιδευτικούς.

5.1.5 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 5 - Πώς επηρεάζουν η σχολική ηγεσία και η κουλτούρα το πώς βιώνεται η αξιολόγηση;

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η σχολική ηγεσία και το συνεργατικό κλίμα καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την αξιολόγηση. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι όταν η διεύθυνση παρέχει υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, και όταν οι σχέσεις με τους συναδέλφους βασίζονται σε εμπιστοσύνη και συνεργασία, η διαδικασία γίνεται πιο αποδεκτή και λειτουργική. Αντίθετα, η τυπική ή ελεγκτική ηγεσία, χωρίς διάλογο ή υποστήριξη, προκαλεί άγχος και μειώνει την εμπιστοσύνη στη διαδικασία.

Τα ευρήματα ερμηνεύονται μέσω της θεωρίας ηγεσίας και οργανωσιακής κουλτούρας (Day, 2017, OECD, 2020). Η ηγεσία που ενθαρρύνει, καθοδηγεί και δημιουργεί θετικό κλίμα συνεργασίας ενισχύει την αποδοχή των αλλαγών, γιατί οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ασφαλείς να πειραματιστούν, να λάβουν ανατροφοδότηση και να βελτιωθούν. Αντίθετα, η αυταρχική ή τυπική ηγεσία συχνά ενεργοποιεί μηχανισμούς αντίστασης και μειώνει τη συμμετοχή, καθώς οι εκπαιδευτικοί φοβούνται κριτική ή έλλειψη αντικειμενικότητας.

Στην πράξη, μια υποστηρικτική ηγεσία λειτουργεί ως καταλύτης για την αξιολόγηση: καθοδηγεί τη διαδικασία, προστατεύει χρόνο για ανατροφοδότηση και προωθεί κουλτούρα συνεργασίας, μετατρέποντας την αξιολόγηση σε εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης. Αντίθετα, η έλλειψη υποστήριξης ή η τυπική προσέγγιση οδηγεί σε

συμβολική εφαρμογή και μειώνει την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Οι πολιτικές αξιολόγησης πρέπει επομένως να λαμβάνουν υπόψη τον ρόλο της ηγεσίας και να ενισχύουν πρακτικές καθοδήγησης και συνεργασίας στα σχολεία.

5.1.6 Συζήτηση Ερευνητικού Ερωτήματος 6 – νέο πλαίσιο / αλλαγές - Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης (2025) στην Κύπρο;

Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη μετάβαση στο νέο πλαίσιο με ανάμεικτα συναισθήματα: αισιοδοξία και προσδοκίες για βελτίωση της αξιολόγησης, αλλά και ανησυχία, αβεβαιότητα και επιφυλάξεις για την εφαρμογή του. Οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη για σαφείς οδηγίες, συστηματική υποστήριξη και συνεχόμενη ανατροφοδότηση, ώστε η διαδικασία να γίνει κατανοητή και λειτουργική από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Αυτές οι αντιδράσεις ερμηνεύονται μέσα από τις θεωρίες αλλαγής και μεταρρυθμίσεων (Fullan, 2007, Day, 2017). Σύμφωνα με αυτές, κάθε νέο πλαίσιο ή καινοτομία προκαλεί αρχικά αβεβαιότητα και αντίσταση, ειδικά όταν η διαδικασία δεν είναι ξεκάθαρη ή όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι. Η αβεβαιότητα είναι αναμενόμενη καθώς οι επαγγελματίες προσαρμόζονται σε νέα πρότυπα και διαδικασίες, ενώ η θετική υποδοχή προκύπτει όταν η αλλαγή συνοδεύεται από καθοδήγηση, συμμετοχικότητα και υποστήριξη.

Στην πράξη, η επιτυχής εφαρμογή του νέου πλαισίου θα απαιτήσει:

1. Σαφή καθοδήγηση και επικοινωνία, αναλυτικές οδηγίες και παραδείγματα εφαρμογής για κάθε στάδιο της αξιολόγησης.
2. Εκπαίδευση και επιμόρφωση, στοχευμένα σεμινάρια και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς και αξιολογητές ώστε να εξοικειωθούν με τις νέες διαδικασίες.
3. Πιλοτική εφαρμογή και ανατροφοδότηση, αρχικά σε περιορισμένο αριθμό σχολείων, με συνεχή συλλογή εμπειριών και προσαρμογές πριν τη γενική εφαρμογή.

Αν αυτές οι ανάγκες πολιτικής ικανοποιηθούν, η μετάβαση στο νέο πλαίσιο αξιολόγησης μπορεί να υποστηρίξει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αποδοχή της διαδικασίας και τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική μελέτη στοχεύει στην σε βάθος κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης, και όχι στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλα τα σχολεία ή σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Οι περιορισμοί που αναφέρονται στη συνέχεια πρέπει να εξεταστούν μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Συνδέονται με τη φύση της ποιοτικής μεθοδολογίας και αντανακλούν τις επιλογές που έγιναν σχετικά με το δείγμα, τις συνθήκες συλλογής των δεδομένων και τη διαδικασία ανάλυσης. Η αναγνώριση αυτών των περιορισμών δεν υποβαθμίζει την επιστημονική αξία της έρευνας, αλλά δείχνει τη διαφάνεια και την ωριμότητα στη μεθοδολογική προσέγγιση.

5.2.1 Μέγεθος και σύνθεση δείγματος

Ένας κύριος περιορισμός της έρευνας αφορά το μικρό μέγεθος του δείγματος, το οποίο περιλάμβανε επτά (7) εκπαιδευτικούς από συγκεκριμένα σχολεία. Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς ή σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, η σύνθεση του δείγματος περιορίστηκε από χρονικούς περιορισμούς και από την αυξημένη επαγγελματική φόρτιση των συμμετεχόντων, γεγονός που εμπόδισε τη διεύρυνση του αριθμού των συνεντεύξεων και την επαναληπτική διερεύνηση ορισμένων θεμάτων.

Ωστόσο, στην ποιοτική μεθοδολογία το μικρό δείγμα είναι αναμενόμενο και επιτρέπει την εις βάθος ανάλυση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα παρέχουν πλούσιες περιγραφές και ενδείξεις για τους μηχανισμούς και τις συνθήκες που επηρεάζουν την αξιολόγηση, χωρίς να επιδιώκουν στατιστική αντιπροσωπευτικότητα ή γενίκευση. Με αυτόν τον τρόπο, η περιορισμένη κλίμακα του δείγματος δεν ακυρώνει την αξία της μελέτης, αλλά ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα.

5.2.2 Χρονικοί περιορισμοί και συνθήκες διεξαγωγής

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας αφορά τους χρονικούς περιορισμούς που επηρέασαν τόσο τον αριθμό των συνεντεύξεων όσο και τη διάρκεια

τους. Η περιορισμένη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων δεν επέτρεψε την πραγματοποίηση επαναληπτικών συνεντεύξεων ή διαχρονικής παρακολούθησης, γεγονός που θα μπορούσε να προσφέρει περαιτέρω εμβάθυνση σε ορισμένα θέματα. Παράλληλα, η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων βασίστηκε σε τυπικές ηχογραφήσεις και απομαγνητοφωνήσεις, χωρίς τη χρήση εξειδικευμένου λογισμικού ποιοτικής ανάλυσης, κάτι που θα μπορούσε να ενισχύσει τη συστηματοποίηση και την επαλήθευση των κωδικών.

Η ανάλυση, που βασίστηκε στη θεματική προσέγγιση (Braun & Clarke, 2023), στηρίζεται σε ερμηνευτικές αποφάσεις της ερευνήτριας, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάστηκαν από το θεωρητικό υπόβαθρο και τις ερευνητικές παραδοχές. Ωστόσο, η διαδικασία ανάλυσης περιελάμβανε επαναληπτικό έλεγχο και συνεπή καταγραφή των δεδομένων, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα των ευρημάτων. Παρά τους χρονικούς και τεχνικούς περιορισμούς, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν επαρκή για την ανάδειξη των βασικών θεματικών και την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα.

5.2.3 Υποκειμενικότητα και ρόλος του/της ερευνητή/τριας

Η υποκειμενικότητα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας, καθώς η ανάλυση των δεδομένων περνά μέσα από τον/την ερευνητή/τρια. Στην παρούσα μελέτη, οι προσωπικές εμπειρίες, οι επιστημονικές γνώσεις και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις της ερευνήτριας ενδέχεται να επηρέασαν τόσο τη διατύπωση των ερωτήσεων όσο και την ερμηνεία των απαντήσεων.

Για να περιοριστεί η πιθανή μεροληψία, η ερευνήτρια εφάρμοσε συγκεκριμένες πρακτικές αναστοχαστικότητας. Συγκεκριμένα, συγκρίνονταν επανειλημμένα αποσπάσματα από διαφορετικούς συμμετέχοντες για την ίδια θεματική, επανεξετάζονταν οι κωδικοί και οι θεματικές πριν από την τελική τους ομαδοποίηση, και οι αποφάσεις σχετικά με την κατηγοριοποίηση βασιζόνταν αποκλειστικά στα πρωτογενή δεδομένα. Επιπλέον, η ερευνήτρια διατήρησε σημειώσεις πεδίου και ημερολόγιο αναστοχασμού, καταγράφοντας επιλογές και ερμηνείες σε κάθε βήμα της ανάλυσης.

Παρά τις προσπάθειες αυτές, η πλήρης εξάλειψη της υποκειμενικότητας δεν είναι εφικτή και αποτελεί περιορισμό της έρευνας. Ωστόσο, η συστηματική εφαρμογή των

παραπάνω πρακτικών εξασφάλισε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων, καθιστώντας τα αποτελέσματα όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά μέσα στο πλαίσιο της ποιοτικής μελέτης.

5.2.4 Τεχνικοί και διαδικαστικοί περιορισμοί

Ένας περιορισμός της έρευνας αφορά τις συνθήκες διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Ορισμένοι συμμετέχοντες ενδέχεται να επέδειξαν επιφυλακτικότητα ως προς την πλήρη έκφραση των απόψεών τους, δεδομένου ότι η ερευνήτρια είναι γονέας μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Παρά αυτή την πιθανή επίδραση, η ερευνήτρια προσπάθησε να ενισχύσει την εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια των απαντήσεων, χρησιμοποιώντας ανοικτές ερωτήσεις και διευκρινιστικά ερωτήματα όπου χρειάστηκε, ώστε να συλλεχθούν πλήρη και αντιπροσωπευτικά δεδομένα.

Επιπλέον, τρεις από τις επτά συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, περιορίζοντας την παρατήρηση μη λεκτικών στοιχείων όπως η γλώσσα του σώματος. Για να μετριαστεί αυτός ο περιορισμός, η ερευνήτρια σημείωνε προσεκτικά τόνους φωνής, παύσεις και έδινε επιπλέον ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να επεξηγήσουν τις απαντήσεις τους.

Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε χειρωνακτικά χωρίς τη χρήση εξειδικευμένου λογισμικού ποιοτικής ανάλυσης. Παρόλα αυτά, η συστηματική κωδικοποίηση, ο επαναληπτικός έλεγχος των θεμάτων και η συνεχής αναφορά στα πρωτογενή δεδομένα διασφάλισαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ανάλυσης. Συνολικά, οι παραπάνω περιορισμοί αναγνωρίζονται, αλλά η εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών εξισορρόπησης διατήρησε την ποιότητα και την επάρκεια των δεδομένων.

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε βασικές πτυχές των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης, αναδεικνύοντας παράλληλα περιορισμούς που ανοίγουν κατευθύνσεις για περαιτέρω διερεύνηση. Ιδιαίτερα, η

εισαγωγή του νέου πλαισίου αξιολόγησης στην Κύπρο δημιουργεί την ανάγκη για συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής του στην πράξη.

Πρώτον, προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος, συμπεριλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, τύπους σχολικών μονάδων και γεωγραφικές περιοχές. Αυτό θα επιτρέψει τη συγκριτική αξιολόγηση των αντιλήψεων και εμπειριών, ιδιαίτερα μεταξύ νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών, όπως αναδείχθηκε στο 5.1.1.

Δεύτερον, συνιστάται η χρήση μεικτών μεθόδων έρευνας, συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις. Ερωτηματολόγια σε ευρύτερο δείγμα, παράλληλα με εις βάθος συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, θα μπορούσαν να παρέχουν πληρέστερη εικόνα της αποδοχής της αξιολόγησης, ενισχύοντας την εγκυρότητα και τη μεταφερσιμότητα των ευρημάτων (5.1.2–5.1.4).

Τρίτον, είναι σημαντική η διερεύνηση της εφαρμογής του νέου πλαισίου αξιολόγησης μετά το 2025, ώστε να εξεταστεί κατά πόσο η διαδικασία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην ενίσχυση δεξιοτήτων και στη συνολική λειτουργία των σχολικών μονάδων, όπως επισημάνθηκε στις υποενότητες 5.1.3 και 5.1.6.

Τέταρτον, προτείνονται διαχρονικές και συγκριτικές μελέτες, που θα παρακολουθούν τις αλλαγές στις στάσεις, στο άγχος, στο κλίμα συνεργασίας και στην εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Τέτοιες έρευνες μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση της δυναμικής των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (5.1.4–5.1.5).

Πέμπτον, είναι χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και της οργανωσιακής κουλτούρας στην αποδοχή και παιδαγωγική αξιοποίηση της αξιολόγησης. Συμπερίληψη απόψεων διευθυντών, στελεχών και επιμορφωτών θα επιτρέψει καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που ενισχύουν ή περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (5.1.5).

Τέλος, προτείνεται η εστίαση σε ζητήματα δεοντολογίας, σχέσεων εξουσίας και αναστοχαστικότητας στην έρευνα, ιδιαίτερα όταν ο/η ερευνητής/τρια συνδέεται με τους συμμετέχοντες, ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία, η διαφάνεια και η παιδαγωγική προσαρμογή της αξιολόγησης (5.2.3–5.2.4).

Συνοψίζοντας, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να υποστηρίξει καλύτερα τον σχεδιασμό πολιτικών αξιολόγησης και την ανάπτυξη στρατηγικών που προάγουν τη συνεργασία, την επαγγελματική μάθηση και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης στον δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα, εστιάζοντας στους παράγοντες που ενισχύουν ή περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η αξιολόγηση δεν αποτελεί μόνο διαδικασία ελέγχου, αλλά εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και οργανωτικής βελτίωσης, το οποίο διαμορφώνεται από την επαγγελματική εμπειρία, την ηγεσία, την κουλτούρα συνεργασίας και τους οργανωτικούς περιορισμούς.

Η σημασία των ευρημάτων για την πράξη είναι προφανής. Η σωστή εφαρμογή της αξιολόγησης απαιτεί σαφήνεια, διαφάνεια, υποστηρικτική ηγεσία και ευέλικτες πολιτικές που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα παρέχει πολύτιμες ενδείξεις για τον σχεδιασμό πολιτικών και πρακτικών που ενισχύουν την εμπιστοσύνη, τη συμμετοχή και τη συνεχή μάθηση εντός των σχολικών μονάδων, συνδέοντας την αξιολόγηση με την πραγματική βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τέλος, η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση, ειδικά σε σχέση με την εφαρμογή νέων πλαισίων αξιολόγησης, όπως το νέο μοντέλο στην Κύπρο το 2025, και για την παρακολούθηση της επίδρασής τους στην επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεργασία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Η συνεχής έρευνα θα συμβάλει στη διαμόρφωση πιο δίκαιων, υποστηρικτικών και αποτελεσματικών συστημάτων αξιολόγησης για το μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Θεοδώρου, Θ., & Τσιάκκίρος, Α. (2014, Οκτώβριος 10–11). *Σχολική αυτονομία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: Μπορεί να εφαρμοστεί;* Στα πρακτικά του 13ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση» (σσ. 178–188). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
2. Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. ΚΑΛΛΙΠΟΣ, Η Δράση των Ανοικτών Ακαδημαϊκών Ηλεκτρονικών Συγγραμμάτων
3. Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, 13, 75–81.
4. Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., & Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2014). *Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών: Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
5. Ξωγέλλης, Π. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, 42–50.
6. Ρολυκαρού, Δ. (2021). *Νέος Παιδαγωγός*, 27(Νοέμβριος), 1–8.
7. Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2023). *Πρόταση για το νέο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων*. Λευκωσία: ΥΠΑΝ. <https://enimerosi.moec.gov.cy/ypp18641>
8. Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, 56-60.
9. Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2025). *Κανονισμός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτικού Έργου*. Λευκωσία: ΥΠΑΝ. <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp18208c>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (11th ed., pp. 617–625). Kogan Page.
2. Avalos-Bevan, M. (2018). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. *Teaching and Teacher Education*, 75, 82–91.
3. Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–395.
4. Bell, S. T., Brown, S. G., & Mitchell, T. (2019). What we know about team dynamics for long-distance space missions: a systematic review of analog research. *Frontiers in psychology*, 10, 811.

5. Berry, B., Darling-Hammond, L., & Mackay, A. (2021). *Teacher leadership for whole child education: A global perspective* (pp. 11–18). SC-TEACHER, University of South Carolina.
6. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21(1), 5-10.
7. Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6.
8. British Educational Research Association (BERA). (2018). *Ethical guidelines for educational research* (4th ed.). BERA.
9. Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: the interview protocol refinement framework. *Qualitative report*, 21(5). 811–821. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>
10. Constantinou, P., Eliophotou Menon, M., & Michael, D. (2025). Investigating the Impact of Transformational School Leadership: Teacher Perceptions and the Role of Leadership Training Programs. *Education Sciences*, 15(11), 1495.
11. Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage.
12. Cortez Ochoa, A. A., Thomas, S. M., & Moreno Salto, I. (2023). Teacher and headteacher assessment, feedback, and continuing professional development: The Mexican case. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(3–4), 273–282.
13. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
14. Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. Danielson Group.
15. Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. AsCD.
16. Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge.
17. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
18. European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/comparative-report/introduction.html>
19. Goldhaber, D., Holden, K., & Chen, B. (2019). Do More Effective Teachers Become More Effective Principals? Working Paper No. 215-0119-1. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER)*.
20. Hargreaves, A. (Ed.). (2007). *Extending educational change: International handbook of educational change* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
21. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

22. Kuvaas, B., Buch, R., Weibel, A., Dysvik, A., & Nerstad, C. G. (2017). Do intrinsic and extrinsic motivation relate differently to employee outcomes?. *Journal of Economic Psychology*, *61*, 244-250.
23. Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
24. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5–11.
25. Margolis, J. (2019). Teacher evaluation as professional learning: Opportunities and challenges. *Educational Review*, *71*(2), 123–130.
26. McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2018). *A new tool for teacher reflection: The Teacher Reflection Inventory*. *Educational Research for Policy and Practice*, *17*(2), 145–153.
27. Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, *22*, 16094069231205789.
28. Nicolaidou, M., Karagiorgi, Y., & Petridou, A. (2013). Center for Educational Research and Evaluation March 2013. *Center for Educational Research and Evaluation*.
29. OECD. (2020). *Teacher appraisal and feedback*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/teacher-appraisal.html>
30. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
31. Ozcan, M. (2020). Teachers' evaluation on school principals' supervision. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *15*(2), 303–311.
32. Schmelkes, S. (2015). Assessment of teacher performance – State of affairs: The current debate, 138.
33. Storey, J., Ulrich, D., & Wright, P. M. (2019). *Strategic human resource management: A research overview*. Routledge.
34. Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd ed.). ASCD.
35. Tot, T. S., Ristic, M. R., & Tot, V. (2022). EMPLOYEE JOB SATISFACTION AS AN ELEMENT OF THE QUALITY OF WORK LIFE. *International Journal for Quality Research*, *16*(2).
36. Valderas, J. B., Challoo, L., Varela, D. G., & Jones, D. (2024). Teacher perceptions of the evaluation system including walkthroughs and administrator feedback in rural South Texas school districts. *Journal of Instructional Pedagogies*, *30*, Article 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1459866.pdf>
37. Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, *26*(2), 121–130.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Οδηγός Συνεντεύξεων

Δημογραφικές ερωτήσεις

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση και ποια είναι η τρέχουσα θέση σας;
2. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης;

Ερωτήσεις συνέντευξης

ΕΕ1 – Αντίληψη αξιολόγησης

1. Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια την αξιολόγηση και τον σκοπό της;
2. Ποια είναι η προσωπική σας εμπειρία ή στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης;

ΕΕ2 – Εμπιστοσύνη

3. Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη σας προς το σύστημα αξιολόγησης;
4. Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τον αξιολογητή;

ΕΕ3 – Επαγγελματική ανάπτυξη

5. Με ποιους τρόπους νιώθετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει (ή όχι) στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;
6. Υπάρχει κάποια στιγμή ανατροφοδότησης που σας βοήθησε ή σας δυσκόλεψε; Θα θέλατε να τη μοιραστείτε;

ΕΕ4 – Προκλήσεις

7. Ποιες δυσκολίες έχετε προσωπικά συναντήσει στην εφαρμογή της αξιολόγησης;
8. Ποια στοιχεία της διαδικασίας σας φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά;

ΕΕ5 – Ηγεσία & κουλτούρα

9. Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία την εμπειρία σας με την αξιολόγηση;
10. Πώς το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο επηρεάζει τη στάση σας απέναντι στην αξιολόγηση;

ΕΕ6 – Νέο πλαίσιο αξιολόγησης (2025)

11. Ποιες είναι οι εντυπώσεις ή ανησυχίες σας σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης;
12. Πώς πιστεύετε ότι οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή σας πρακτική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Φόρμα Συναίνεσης και Ενημέρωσης:

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Τίτλος ερευνητικής πρότασης

«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως εργαλείο ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο»

Επιστημονικός υπεύθυνος της ερευνητικής πρότασης

Βύττας Βασίλειος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας (Επιβλέπων)
Βανγγέλη Μιγκουέλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Χρονική διάρκεια της ερευνητικής πρότασης

Η ερευνητική πρόταση θα υλοποιηθεί από τον Νοέμβριο 2025 έως τον Φεβρουάριο 2026. Οι συνεντεύξεις θα ξεκινήσουν τον Νοέμβριο 2025 και η παράδοση της εργασίας έχει οριστεί για τις 7 Φεβρουαρίου 2026.

Σύντομη περιγραφή της ερευνητικής πρότασης (διαδικασίες και σκοπός)

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση ως εργαλείο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, με ιδιαίτερη έμφαση στο νέο σύστημα αξιολόγησης που θα εφαρμοστεί στην Κύπρο το 2025. Στο πλαίσιο της έρευνας θα πραγματοποιηθούν ατομικές, δια ζώσης, ημιδομημένες συνεντεύξεις με επτά εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου στον Δήμο Πόλης Χρυσοχούς. Οι συνεντεύξεις θα ηχογραφηθούν μόνο κατόπιν συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και θα έχουν διάρκεια περίπου 30 έως 40 λεπτά.

Πιθανοί κίνδυνοι ή ταλαιπωρία των συμμετεχόντων

Δεν αναμένονται κίνδυνοι ή σωματική ή ψυχολογική επιβάρυνση για τους συμμετέχοντες. Η μόνη πιθανή ενόχληση αφορά τον χρόνο που θα αφιερωθεί για τη συμμετοχή στη συνέντευξη.

Πληροφορίες που θα συλλεχθούν και τρόπος διαχείρισής τους

Θα συλλεχθούν αποκλειστικά δηλώσεις και απόψεις που αφορούν την εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη διαδικασία αξιολόγησης. Τα δεδομένα θα κωδικοποιηθούν ανώνυμα και θα αποθηκευτούν σε κρυπτογραφημένο αρχείο στον υπολογιστή της ερευνήτριας. Πρόσβαση στα δεδομένα θα έχουν μόνο η ερευνήτρια και ο επιβλέπων καθηγητής. Τα δεδομένα θα διατηρηθούν για χρονικό διάστημα δώδεκα μηνών μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και στη συνέχεια θα διαγραφούν οριστικά.

Αναμενόμενο όφελος για τους συμμετέχοντες

Η συμμετοχή στην έρευνα δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συμβάλουν στη διαμόρφωση πιο δίκαιων και αναπτυξιακών πολιτικών αξιολόγησης.

Αναμενόμενο όφελος για την έρευνα

Η έρευνα αναμένεται να ενισχύσει τη θεωρητική και πρακτική γνώση σχετικά με την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην κυπριακή εκπαίδευση και να προσφέρει τεκμηριωμένες εισηγήσεις πολιτικής.

Χώρος και διάρκεια φύλαξης των δεδομένων

Τα δεδομένα θα φυλάσσονται ηλεκτρονικά, προστατευμένα με κωδικό πρόσβασης, στον υπολογιστή της ερευνήτριας και θα διατηρηθούν για διάστημα δώδεκα μηνών μετά την ολοκλήρωση της μελέτης.

Διαχείριση δεδομένων σε περίπτωση αποχώρησης συμμετέχοντα

Σε περίπτωση αποχώρησης συμμετέχοντα πριν την ολοκλήρωση της μελέτης, τα δεδομένα που τον αφορούν θα διαγραφούν άμεσα και δεν θα χρησιμοποιηθούν σε κανένα στάδιο της ανάλυσης.

Υποβολή παραπόνων ή καταγγελιών

Για οποιαδήποτε ανησυχία, παράπονο ή καταγγελία σχετικά με το ερευνητικό πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες μπορούν να επικοινωνήσουν με την Επιτροπή Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου info@nup.ac.cy.

Πληροφορίες και διευκρινίσεις για το ερευνητικό πρόγραμμα

Για περισσότερες πληροφορίες ή διευκρινίσεις σχετικά με την έρευνα, οι συμμετέχοντες μπορούν να επικοινωνήσουν με τη Βανγγέλη Μιγκουέλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου m.vanngeli@nup.ac.cy.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ : Checklist Ανατροφοδότησης Οδηγού Συνέντευξης

Αναπροσαρμογή και μετάφραση από: Castillo-Montoya (2016) & Ίσαρη & Πουρκός (2016)

Ο πίνακας που ακολουθεί παρέχει μια συστηματική λίστα ελέγχου για την αξιολόγηση του οδηγού συνέντευξης, με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας και εγκυρότητας της συλλογής δεδομένων.

Κριτήριο	Ερωτήσεις Ελέγχου	Σχόλια Παρατηρήσεις
Σαφήνεια ερωτήσεων	Οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και σαφώς διατυπωμένες;	
Καταλληλότητα περιεχομένου	Οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στους στόχους της έρευνας;	
Δομή και ροή	Η σειρά των ερωτήσεων διευκολύνει τη φυσική ροή της συνέντευξης;	
Ελευθερία συμμετοχής	Δίνεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να εκφραστούν χωρίς παρεμβάσεις;	
Ηθικά ζητήματα	Η ενημέρωση, η συγκατάθεση και η εμπιστευτικότητα διασφαλίζονται;	
Τεκμηρίωση και αξιοπιστία	Οι απαντήσεις μπορούν να καταγραφούν με ακρίβεια και αξιοπιστία;	
Ανατροφοδότηση και βελτίωση	Υπάρχει δυνατότητα αναθεώρησης του οδηγού βάσει παρατηρήσεων;	

Σημείωση: Η χρήση της συγκεκριμένης checklist ενίσχυσε την αυστηρότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας, παρέχοντας ένα εργαλείο ανατροφοδότησης πριν την εφαρμογή των συνεντεύξεων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Απομαγνητοφωνήσεις

Συνέντευξη 1

E: Καλησπέρα σας. Για τα πρακτικά, θα μου δηλώσετε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που είναι απαιτούμενα για την έρευνα;

Σ1: Ναι φυσικά.

E: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση και ποια είναι η τρέχουσα θέση σας;

Σ1: Έχω εργαστεί ως αντικαταστάτρια 4 χρόνια και στη συνέχεια ήρθε ο διορισμός μου, συνεπώς ως εκπαιδευτικός αορίστου χρόνου εργάζομαι τα τελευταία 3 χρόνια.

E: Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης;

Σ1: Ναι, βέβαια.

E: Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια την αξιολόγηση και τον σκοπό της;

Σ1: Η αξιολόγηση για μένα είναι μια διαδικασία που στοχεύει στο να με βοηθήσει να καταλάβω πώς τα πηγαίνω ως δάσκαλος και να βελτιώσω τη διδασκαλία μου. Θεωρώ ότι ο σκοπός της είναι διπλός: αφενός να με καθοδηγήσει και να μου δείξει τα δυνατά και τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση, και αφετέρου να εξασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ποιοτική διδασκαλία στους μαθητές.

E: Ποια είναι η προσωπική σας εμπειρία ή στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης;

Σ1: Ως νεοδιόριστη, δεν έχω μεγάλη εμπειρία με διαδικασίες αξιολόγησης, οπότε αρχικά νιώθω λίγο αγχωμένη και αβέβαιη. Όμως θεωρώ ότι η αξιολόγηση μπορεί να με βοηθήσει να καταλάβω πού χρειάζεται να βελτιωθώ, να μάθω νέες μεθόδους διδασκαλίας και να λάβω καθοδήγηση από πιο έμπειρους συναδέλφους ή τη διεύθυνση του σχολείου.

E: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη σας προς το σύστημα αξιολόγησης;

Σ1: Νομίζω ότι εμπιστεύομαι το σύστημα περισσότερο όταν τα κριτήρια είναι ξεκάθαρα και ξέρω τι περιμένουν από μένα. Αλλά μερικές φορές νιώθω αβέβαιη, ειδικά αν δεν παίρνω ανατροφοδότηση ή δεν καταλαβαίνω πώς με αξιολογούν.

E: Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τον αξιολογητή;

Σ1: Όταν υπάρχει καλή επικοινωνία, νιώθω πιο άνετα και μπορώ να εκφραστώ.

Υπάρχουν στιγμές που αισθάνομαι πίεση, αλλά προσπαθώ να το δω ως μέρος της δουλειάς μου.

E: Με ποιους τρόπους νιώθετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει (ή όχι) στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ1: Όταν δέχομαι ανατροφοδότηση, μπορώ να δοκιμάσω νέες μεθόδους και να μάθω πράγματα που δεν ήξερα. Κάποιες φορές νιώθω ότι δεν συμβάλλει τόσο, ειδικά αν η ανατροφοδότηση είναι πολύ γενική ή επιφανειακή.

E: Υπάρχει κάποια στιγμή ανατροφοδότησης που σας βοήθησε ή σας δυσκόλεψε; Θα θέλατε να τη μοιραστείτε;

Σ1: Με δυσκόλεψε μια φορά που ένιωσα ότι δόθηκε έμφαση μόνο στα αρνητικά και όχι και στα θετικά. Γενικά, όταν υπάρχει διάλογος μετά την αξιολόγηση, νιώθω ότι μαθαίνω περισσότερα, αλλά και τα θετικά όταν λέγονται νιώθω ότι με ενθαρρύνουν να προσπαθώ.

E: Ποιες δυσκολίες έχετε προσωπικά συναντήσει στην εφαρμογή της αξιολόγησης;

Σ1: Νιώθω άγχος ειδικά στις πρώτες παρατηρήσεις, γιατί θέλω να τα κάνω όλα σωστά.

E: Ποια στοιχεία της διαδικασίας σας φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά;

Σ1: Μου φαίνεται πιο αγχωτικό όταν πρέπει να παρουσιάσω τα μαθήματά μου ενώ με παρατηρεί ο αξιολογητής.

E: Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία την εμπειρία σας με την αξιολόγηση;

Σ1: Η διευθύντρια του σχολείου με στηρίζει πολύ, όπως και όλους τους δασκάλους δηλαδή, μου εξηγεί τη διαδικασία και αυτό με κάνει να νιώθω πιο άνετα

E: Πώς το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο επηρεάζει τη στάση σας απέναντι στην αξιολόγηση;

Σ1: Αν υπάρχει ανταγωνισμός ή έλλειψη συνεργασίας, νιώθω περισσότερο άγχος και δυσκολεύομαι να δεχτώ την ανατροφοδότηση. Από την άλλη η υποστήριξη από τους συναδέλφους με βοηθά να εφαρμόσω καλύτερα τις συστάσεις που προκύπτουν από την αξιολόγηση.

E: Ποιες είναι οι εντυπώσεις ή ανησυχίες σας σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης;

Σ1: Εεε, ανησυχώ μήπως οι αλλαγές προσθέσουν επιπλέον πίεση στην καθημερινή διδασκαλία. Ελπίζω βέβαια ότι θα είναι δίκαιο και διαφανές για όλους τους εκπαιδευτικούς.

E: Πώς πιστεύετε ότι οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή σας πρακτική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ1: Δεν ξέρω ακόμα, ούτε μπορώ να κρίνω πριν την εφαρμογή των αλλαγών αλλά νομίζω ότι είναι καλό να γίνονται βελτιωτικές κινήσεις γενικά στην παιδεία .

Συνέντευξη 2

E: Καλημέρα σας. Για τα πρακτικά, θα μου δηλώσετε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που είναι απαιτούμενα για την έρευνα;

Σ2: Μάλιστα. Γιατί όχι.

E: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση και ποια είναι η τρέχουσα θέση σας;

Σ2: Εργάζομαι 36 χρόνια στην εκπαίδευση και είμαι Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου τα τελευταία 10 χρόνια.

E: Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης;

Σ2: Ναι, Πολλές φορές μάλιστα. Και ως αξιολογούμενη παλαιότερα αλλά και τα τελευταία χρόνια ως διευθύντρια αξιολογώ με τις γραπτές εκθέσεις Β' που κάνω στο τέλος κάθε χρόνου για το προσωπικό. Είναι περιγραφική αξιολόγηση, όχι αριθμητική.

E: Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια την αξιολόγηση και τον σκοπό της;

Σ2: Η αξιολόγηση είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που στοχεύει κυρίως στη βελτίωση και την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Όταν εφαρμόζεται σωστά, υποστηρίζει τη στοχευμένη επιμόρφωση, ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας και συμβάλλει συνολικά στη βελτίωση της σχολικής ζωής.

E: Ποια είναι η προσωπική σας εμπειρία ή στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης;

Σ2: Η στάση μου απέναντι στην αξιολόγηση είναι θετική, υπό την προϋπόθεση ότι λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και όχι ως τιμωρητικός μηχανισμός. Πιστεύω σε μια αξιολόγηση με παιδαγωγική φιλοσοφία, συνεργατικό πνεύμα και ξεκάθαρο στόχο τη βελτίωση.

E: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη σας προς το σύστημα αξιολόγησης;

Σ2: Την εμπιστοσύνη ενισχύουν η διαφάνεια, η δίκαιη εφαρμογή, η σαφήνεια στα κριτήρια και η πρόθεση υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η γραφειοκρατία, το άγχος, η πίεση και η απουσία ουσιαστικής ανατροφοδότησης μειώνουν σημαντικά την εμπιστοσύνη προς το σύστημα.

E: Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τον αξιολογητή;

Σ2: Η σχέση με τον αξιολογητή πρέπει να βασίζεται στον σεβασμό, τη δικαιοσύνη και την υποστηρικτική στάση. Όταν υπάρχει αυτή η βάση, η αξιολόγηση γίνεται πιο αποδεκτή και λειτουργική. Σε αντίθετη περίπτωση, δημιουργείται φόβος και αμυντική στάση. Είναι θέματα που προσπαθώ να τα επικοινωνήσω με τους αξιολογητές/επιθεωρητές που έρχονται στο σχολείο μας για να πραγματοποιήσουν κάποια αξιολόγηση σε συνάδελφο.

E: Με ποιους τρόπους νιώθετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει (ή όχι) στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ2: Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη όταν συνδέεται άμεσα με στοχευμένη επιμόρφωση, συνεχή ανατροφοδότηση και επαγγελματική μάθηση, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Δεν συμβάλλει όταν αντιμετωπίζεται ως έλεγχος ή απειλή

E: Υπάρχει κάποια στιγμή ανατροφοδότησης που σας βοήθησε ή σας δυσκόλεψε; Θα θέλατε να τη μοιραστείτε;

Σ2: Θετική εμπειρία αποτελεί η διαδικασία του ενιαίου σχεδίου δράσης βελτίωσης της σχολικής μονάδας, όπου στην αρχή του σχολικού έτους τίθενται στόχοι και στη συνέχεια αξιολογείται η πορεία και ο βαθμός επίτευξής τους. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τον αναστοχασμό και τη συλλογική ευθύνη.

E: Ποιες δυσκολίες έχετε προσωπικά συναντήσει στην εφαρμογή της αξιολόγησης;

Σ2: Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του υφιστάμενου συστήματος, καθώς και το γεγονός ότι δεν δίνει πραγματικές ευκαιρίες ανέλιξης σε άξιους εκπαιδευτικούς.

E: Ποια στοιχεία της διαδικασίας σας φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά;

Σ2: Το άγχος και η πίεση που συνοδεύουν την αξιολόγηση, ειδικά όταν δεν υπάρχει ξεκάθαρη πρόθεση υποστήριξης, καθιστούν τη διαδικασία πιο απαιτητική και λιγότερο παιδαγωγική.

E: Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία την εμπειρία σας με την αξιολόγηση;

Σ2: Η σχολική ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο. Όταν ο/η διευθυντής/ρια λειτουργεί με αντικειμενικότητα, διαφάνεια και υποστηρικτική στάση, η αξιολόγηση γίνεται εργαλείο ανάπτυξης και όχι φόβου.

E: Πώς το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο επηρεάζει τη στάση σας απέναντι στην αξιολόγηση;

Σ2: Το κλίμα συνεργασίας είναι καθοριστικό. Οι ανθρώπινες σχέσεις και η συναδελφική υποστήριξη μετατρέπουν την αξιολόγηση από υποχρέωση σε ευκαιρία αυτοβελτίωσης και εξέλιξης.

E: Ποιες είναι οι εντυπώσεις ή ανησυχίες σας σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης;

Σ2: Οι πρώτες εντυπώσεις είναι θετικές, καθώς φαίνεται να προωθεί τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και την επαγγελματική μάθηση. Ωστόσο, θεωρώ απαραίτητο να προηγηθεί συμφωνία με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις.

E: Πώς πιστεύετε ότι οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή σας πρακτική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ2: Αν εφαρμοστούν με διαφάνεια, δικαιοσύνη και σταδιακό τρόπο, μέσω πιλοτικών προγραμμάτων, οι αλλαγές μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά την καθημερινή πρακτική και να μετατρέψουν την αξιολόγηση σε κινητήρια δύναμη βελτίωσης για τον εκπαιδευτικό και το σχολείο.

Συνέντευξη 3

E: Καλησπέρα σας. Θα μπορούσατε να μου δηλώσετε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που είναι απαιτούμενα για την έρευνα;

Σ3: Βέβαια.

E: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση και ποια είναι η τρέχουσα θέση σας;

Σ3: Εργάζομαι 21 χρόνια στην εκπαίδευση και είμαι μόνιμος δάσκαλος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

E: Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης;

Σ3: Ναι, έχω συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης από επιθεωρητές στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες περιλάμβαναν προετοιμασία σχεδίου μαθήματος, υλοποίηση του μαθήματος και κριτική-συμβουλευτική συζήτηση μετά το πέρας του.

E: Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια την αξιολόγηση και τον σκοπό της;

Σ3: Η αξιολόγηση είναι μια αναγκαία διαδικασία που πρέπει να υπάρχει σε κάθε χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Βασικός της σκοπός είναι η βελτίωση της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού, μέσα από σωστά δομημένα και αντικειμενικά κριτήρια, απαλλαγμένα από προσωπικές συμπάθειες, αντιπάθειες και συναισθηματισμούς.

E: Ποια είναι η προσωπική σας εμπειρία ή στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης;

Σ3: Η στάση μου απέναντι στην αξιολόγηση είναι ουδέτερη έως θετική, εφόσον αυτή γίνεται με επαγγελματισμό, σαφή κριτήρια και τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία. Όταν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά.

E: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη σας προς το σύστημα αξιολόγησης;

Σ3: Η εμπιστοσύνη ενισχύεται όταν η διαδικασία είναι αξιοκρατική και εφαρμόζεται σωστά. Αντίθετα, την υπονομεύουν η αναξιοκρατία, οι προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες, καθώς και η έλλειψη σαφούς και κοινά αποδεκτής αντίληψης για την εκπαίδευση.

E: Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τον αξιολογητή;

Σ3: Η σχέση με τον αξιολογητή θα πρέπει να βασίζεται σε δομημένα κριτήρια, διαφάνεια και δικαίωμα αντίλογου. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι η αξιολόγηση να γίνεται στην παρουσία του εκπαιδευτικού και να συνοδεύεται από διάλογο.

E: Με ποιους τρόπους νιώθετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει (ή όχι) στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ3: Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη όταν βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τις αδυναμίες του και να μπει σε διαδικασία

αυτοβελτίωσης. Ωστόσο, για να λειτουργήσει ουσιαστικά, χρειάζονται και κίνητρα, όπως η προαγωγή, και όχι μόνο η ηθική ικανοποίηση.

E: Υπάρχει κάποια στιγμή ανατροφοδότησης που σας βοήθησε ή σας δυσκόλεψε; Θα θέλατε να τη μοιραστείτε;

Σ3: Η συμβουλευτική και κριτική συζήτηση μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας αποτελεί μια χρήσιμη μορφή ανατροφοδότησης, ιδιαίτερα όταν γίνεται από γνώστες του αντικειμένου και βασίζεται σε τεκμηριωμένες παρατηρήσεις. Είναι κάτι που θεωρώ ότι βοηθάει.

E: Ποιες δυσκολίες έχετε προσωπικά συναντήσει στην εφαρμογή της αξιολόγησης;

Σ3: Πλέον αντιμετωπίζω την αξιολόγηση περισσότερο ως μια τυπική διαδικασία που πρέπει να διεκπεραιωθεί, γεγονός που περιορίζει την παιδαγωγική της αξία.

E: Ποια στοιχεία της διαδικασίας σας φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά;

Σ3: Η αριθμητική ισοπέδωση και η βαθμολογία, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από τον διευθυντή, καθώς και οι υπερβολικές ώρες επιμόρφωσης, αποτελούν τα πιο απαιτητικά και αγχωτικά στοιχεία της διαδικασίας.

E: Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία την εμπειρία σας με την αξιολόγηση;

Σ3: Ο ρόλος του διευθυντή θα πρέπει να είναι κυρίως συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Ο διευθυντής οφείλει να λειτουργεί ως μέντορας, με τη γνώμη του να λαμβάνεται υπόψη στο πλαίσιο της αξιολόγησης, βάσει σαφών κριτηρίων και με δικαίωμα αντίλογου από τον εκπαιδευτικό.

E: Πώς το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο επηρεάζει τη στάση σας απέναντι στην αξιολόγηση;

Σ3: Η καλή και εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ συναδέλφων έχει πάντοτε θετικά αποτελέσματα και συμβάλλει σε πιο θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης.

E: Ποιες είναι οι εντυπώσεις ή ανησυχίες σας σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης;

Σ3: Δεν είμαι ιδιαίτερα ενημερωμένος για το νέο πλαίσιο. Ωστόσο, βασικές ανησυχίες αφορούν την πιθανή αναξιοκρατία, τις προσωπικές συμπάθειες και αντιπάθειες, καθώς και τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο καθένας την εκπαίδευση.

E: Πώς πιστεύετε ότι οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή σας πρακτική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ3: Από τη μία πλευρά, το νέο σύστημα ίσως προωθεί τη συνεργασία και την ανατροφοδότηση. Από την άλλη, υπάρχει ο κίνδυνος να ενισχύσει τον μη υγιή ανταγωνισμό και να μετατοπίσει την έμφαση από τον μαθητή στην προσωπική προβολή των εκπαιδευτικών για καλύτερη βαθμολογία.

Συνέντευξη 4

E: Καλησπέρα σας. Είναι εύκολο να μου δηλώσετε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που είναι απαιτούμενα για την έρευνα;

Σ1: Ναι φυσικά.

E: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση και ποια είναι η τρέχουσα θέση σας;

Σ4: Εργάζομαι 15 χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε δημόσιο δημοτικό σχολείο.

E: Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης;

Σ4: Ναι, έχω συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης από επιθεωρητές.

E: Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια την αξιολόγηση και τον σκοπό της;

Σ4: Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να

βελτιώσει τη δουλειά του. Ο σκοπός της, κατά τη γνώμη μου, είναι να εντοπίζονται δυνατά σημεία και αδυναμίες, ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση στη διδασκαλία.

E: Ποια είναι η προσωπική σας εμπειρία ή στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης;

Σ4: Η στάση μου είναι γενικά θετική, αλλά εξαρτάται πολύ από τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση. Όταν υπάρχει σεβασμός και διάθεση υποστήριξης, τη θεωρώ χρήσιμη. Όταν γίνεται τυπικά ή με έμφαση στη βαθμολογία, δημιουργεί άγχος.

E: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη σας προς το σύστημα αξιολόγησης;

Σ4: Η εμπιστοσύνη ενισχύεται όταν υπάρχουν ξεκάθαρα και κοινά κριτήρια, διαφάνεια και ίση μεταχείριση. Μειώνεται όταν υπάρχει ασάφεια ή όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η αξιολόγηση δεν γίνεται με τον ίδιο τρόπο για όλους.

E: Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τον αξιολογητή;

Σ4: Η σχέση με τον αξιολογητή είναι καλύτερη όταν υπάρχει διάλογος και ανοιχτή επικοινωνία. Όταν μπορώ να εκφράσω τη δική μου άποψη και να ακούσω εποικοδομητική ανατροφοδότηση, νιώθω μεγαλύτερη ασφάλεια.

E: Με ποιους τρόπους νιώθετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει (ή όχι) στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ4: Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική μου ανάπτυξη όταν συνδέεται με επιμόρφωση και πρακτικές εισηγήσεις που μπορώ να εφαρμόσω στην τάξη. Δεν βοηθά ιδιαίτερα όταν περιορίζεται μόνο σε μια συνολική κρίση ή βαθμολογία.

E: Υπάρχει κάποια στιγμή ανατροφοδότησης που σας βοήθησε ή σας δυσκόλεψε;

Σ4: Η συζήτηση μετά την παρακολούθηση ενός μαθήματος ήταν βοηθητική, ιδιαίτερα όταν ο αξιολογητής μου έδωσε συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης. Όταν η ανατροφοδότηση είναι γενική, δεν είναι τόσο χρήσιμη.

E: Ποιες δυσκολίες έχετε προσωπικά συναντήσει στην εφαρμογή της αξιολόγησης;

Σ4: Μια βασική δυσκολία είναι το άγχος που συνοδεύει τη διαδικασία και το γεγονός ότι συχνά δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για ουσιαστική ανατροφοδότηση.

E: Ποια στοιχεία της διαδικασίας σας φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά;

Σ4: Η προετοιμασία για την παρακολούθηση του μαθήματος και η αβεβαιότητα για το πώς θα αξιολογηθεί η προσπάθεια μέσα σε περιορισμένο χρόνο. Παρόλο που μετά από τόσα χρόνια νιώθω κάποια εξοικίωση με την διαδικασία, πάντα υπάρχει άγχος για το αποτέλεσμα.

E: Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία την εμπειρία σας με την αξιολόγηση;

Σ4: Η σχολική ηγεσία επηρεάζει σημαντικά το πώς βιώνεται η αξιολόγηση. Όταν ο/η διευθυντής/ρια είναι υποστηρικτικός/ή και ενθαρρυντικός/ή, η διαδικασία γίνεται πιο θετική.

E: Πώς το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο επηρεάζει τη στάση σας απέναντι στην αξιολόγηση;

Σ4: Όταν υπάρχει συνεργασία και καλές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, η αξιολόγηση γίνεται πιο αποδεκτή και λιγότερο αγχωτική.

E: Ποιες είναι οι εντυπώσεις ή ανησυχίες σας σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης;

Σ4: Το νέο πλαίσιο φαίνεται να δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανατροφοδότηση, την αυτοαξιολόγηση και τη συνεχή βελτίωση. Παρόλα αυτά, υπάρχει ανησυχία για το πώς θα εφαρμοστεί στην πράξη και αν θα υπάρχει αντικειμενικότητα.

E: Πώς πιστεύετε ότι οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή σας πρακτική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ4: Αν εφαρμοστούν σωστά, οι αλλαγές μπορούν να βοηθήσουν στην καλύτερη οργάνωση της δουλειάς μου και να με ενθαρρύνουν να βελτιώνομαι συνεχώς. Αν όμως αυξηθεί η γραφειοκρατία, μπορεί να επιβαρύνουν την καθημερινή πρακτική.

Συνέντευξη 5

E: Καλησπέρα σας. Θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε με κάποιες βασικές πληροφορίες, απαραίτητες για τη δομή της έρευνας;

Σ5: Ναι, φυσικά.

E: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση και ποια είναι η τρέχουσα θέση σας;

Σ5: Εργάζομαι στην εκπαίδευση εδώ και 23 χρόνια και υπηρετώ ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

E: Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης;

Σ5: Έχω συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας. Εκτός αυτού του πλαισίου, δεν έχω λάβει μέρος σε άλλες μορφές αξιολόγησης.

E: Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια την αξιολόγηση και τον σκοπό της;

Σ5: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως εφαρμόζεται μέχρι σήμερα, έχει κυρίως συμβουλευτικό χαρακτήρα και στη συνέχεια συνδέεται με αριθμητική βαθμολογία για σκοπούς κατάταξης, προαγωγής και επαγγελματικής ανέλιξης. Τη θεωρώ γενικά θετική, εφόσον εφαρμόζεται με αντικειμενικό και σωστό τρόπο.

E: Ποια είναι η προσωπική σας εμπειρία ή στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης;

Σ5: Η στάση μου απέναντι στην αξιολόγηση είναι θετική, με την προϋπόθεση ότι γίνεται δίκαια και όχι με ελεγκτική διάθεση. Όταν υπάρχει σωστή προσέγγιση, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τον εκπαιδευτικό.

E: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη σας προς το σύστημα αξιολόγησης;

Σ5: Η εμπιστοσύνη ενισχύεται όταν η διαδικασία χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, σαφή κριτήρια και μη τιμωρητικό χαρακτήρα. Αντίθετα, μειώνεται όταν υπάρχει έντονη γραφειοκρατία και η αξιολόγηση βιώνεται περισσότερο ως έλεγχος παρά ως υποστήριξη.

E: Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τον αξιολογητή;

Σ5: Η σχέση με τον αξιολογητή μπορεί να είναι θετική όταν έχει υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Όταν όμως υπάρχει περιορισμένος χρόνος και έμφαση στον έλεγχο, η σχέση γίνεται πιο αγχωτική.

E: Με ποιους τρόπους νιώθετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει (ή όχι) στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ5: Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη όταν γίνεται εξατομικευμένα, με συμβουλευτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα και σε πιο τακτική βάση. Όταν αυτό δεν συμβαίνει, η συμβολή της είναι περιορισμένη.

E: Υπάρχει κάποια στιγμή ανατροφοδότησης που σας βοήθησε ή σας δυσκόλεψε;

Σ5: Η ανατροφοδότηση που δίνεται με ποιοτικό και εξατομικευμένο τρόπο, με συγκεκριμένες εισηγήσεις βελτίωσης, με βοήθησε να εντοπίσω αδυναμίες και να βελτιώνω συνεχώς τη διδασκαλία μου.

E: Ποιες δυσκολίες έχετε προσωπικά συναντήσει στην εφαρμογή της αξιολόγησης;
Σ5: Στην αρχή η διαδικασία της αξιολόγησης ήταν αγχώδης. Με τον χρόνο, όμως, μέσα από την επιμόρφωση και την εμπειρία, εξοικειώθηκα και τη βίωσα πιο θετικά.
E: Ποια στοιχεία της διαδικασίας σας φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά;
Σ5: Η γραφειοκρατία, η έλλειψη χρόνου από την πλευρά του επιθεωρητή για ουσιαστική υποστηρικτική παρέμβαση και το αίσθημα ότι η διαδικασία λειτουργεί ελεγκτικά αποτελούν τα πιο απαιτητικά στοιχεία.
E: Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία την εμπειρία σας με την αξιολόγηση;
Σ5: Η σχολική ηγεσία επηρεάζει καθοριστικά την εμπειρία της αξιολόγησης. Ο ρόλος του διευθυντή ή της διευθύντριας θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός και όχι ελεγκτικός.
E: Πώς το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο επηρεάζει τη στάση σας απέναντι στην αξιολόγηση;
Σ5: Όταν το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων είναι φιλικό και υποστηρικτικό, η στάση απέναντι στην αξιολόγηση είναι πιο θετική. Αντίθετα, κλίμα ανταγωνισμού επηρεάζει αρνητικά τη διαδικασία.
E: Ποιες είναι οι εντυπώσεις ή ανησυχίες σας σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης;
Σ5: Οι πρώτες μου εντυπώσεις είναι θετικές, καθώς το νέο πλαίσιο φαίνεται πιο σύγχρονο και πρωτοποριακό. Ωστόσο, με προβληματίζει κατά πόσο θα μπορέσει να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην πράξη.
E: Πώς πιστεύετε ότι οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή σας πρακτική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;
Σ5: Σε θεωρητικό επίπεδο, το νέο σύστημα φαίνεται να προωθεί τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και την επαγγελματική μάθηση. Παρ' όλα αυτά, η επιτυχία του θα εξαρτηθεί από τη σταδιακή εφαρμογή, την επιμόρφωση και το υποστηρικτικό κλίμα στα σχολεία.

Συνέντευξη 6

E: Καλησπέρα σας. Για τα πρακτικά, θα μου δηλώσετε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που είναι απαιτούμενα για την έρευνα;
Σ1: Ναι, παρακαλώ, σας ακούω.
E: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση και ποια είναι η τρέχουσα θέση σας;
Σ6: Τα τελευταία 3 χρόνια εργάζομαι ως μόνιμη δασκάλα σε δημόσιο δημοτικό σχολείο. Πριν τον μόνιμο διορισμό μου, είχα πολυετή εμπειρία ως αντικαταστάτρια σε διάφορα σχολεία, 10 χρόνια, κάτι που μου έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσω διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και πρακτικές.
E: Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης;
Σ6: Έχω έρθει σε επαφή με διαδικασίες αξιολόγησης κυρίως μέσα από τη σχολική καθημερινότητα και την παρακολούθηση του έργου μου.
E: Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια την αξιολόγηση και τον σκοπό της;
Σ6: Η αξιολόγηση, κατά τη γνώμη μου, είναι μια διαδικασία που στόχο έχει να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του και να εξελιχθεί επαγγελματικά. Ιδανικά, δεν θα πρέπει να λειτουργεί τιμωρητικά, αλλά υποστηρικτικά και καθοδηγητικά.
E: Ποια είναι η προσωπική σας στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης;
Σ6: Η στάση μου είναι γενικά θετική, αν και συνοδεύεται από κάποιο άγχος, ειδικά στα

πρώτα χρόνια. Πιστεύω όμως ότι, αν γίνεται σωστά, μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία μάθησης.

E: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη σας προς το σύστημα αξιολόγησης;

Σ6: Η εμπιστοσύνη μου ενισχύεται όταν υπάρχουν ξεκάθαρα κριτήρια, διαφάνεια και ουσιαστική ανατροφοδότηση. Μειώνεται βέβαια όταν η αξιολόγηση επικεντρώνεται περισσότερο στον έλεγχο και λιγότερο στην υποστήριξη.

E: Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τον αξιολογητή;

Σ6: Όταν ο αξιολογητής δείχνει διάθεση συνεργασίας και κατανόησης, η σχέση γίνεται πιο άνετη και επικοινωνιακή. Διαφορετικά, δημιουργείται άγχος και αίσθημα πίεσης.

E: Με ποιους τρόπους νιώθετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει (ή όχι) στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ6: Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική μου ανάπτυξη όταν συνοδεύεται από συγκεκριμένες εισηγήσεις και πρακτική καθοδήγηση. Ως εκπαιδευτικός με εμπειρία σε πολλά σχολεία, θεωρώ σημαντικό να αναγνωρίζεται αυτή η εμπειρία και να αξιοποιείται.

E: Υπάρχει κάποια στιγμή ανατροφοδότησης που σας βοήθησε ή σας δυσκόλεψε;

Σ6: Έχω λάβει ανατροφοδότηση που με βοήθησε να οργανώσω καλύτερα τη διδασκαλία μου και να βελτιώσω τη διαχείριση της τάξης, μετά τον μόνιμο διορισμό μου, καθώς είναι διαφορετικό να έχεις την αποκλειστική ευθύνη μιας τάξης με το να αντικαθιστάς άλλον συνάδελφο για κάποιο χρονικό διάστημα.

E: Ποιες δυσκολίες έχετε συναντήσει στην εφαρμογή της αξιολόγησης;

Σ6: Η μεγαλύτερη δυσκολία είναι το άγχος που δημιουργεί, ειδικά όταν δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για ουσιαστική καθοδήγηση και συζήτηση μετά την παρατήρηση.

E: Ποια στοιχεία της διαδικασίας σας φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά;

Σ6: Η παρατήρηση μέσα στην τάξη και η αίσθηση ότι πρέπει να ανταποκριθείς σε συγκεκριμένα κριτήρια σε περιορισμένο χρόνο είναι τα πιο αγχωτικά σημεία.

E: Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία την εμπειρία σας με την αξιολόγηση;

Σ6: Η σχολική ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο. Όταν ο διευθυντής ή η διευθύντρια είναι υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί, η αξιολόγηση βιώνεται πιο θετικά.

E: Πώς το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο επηρεάζει τη στάση σας απέναντι στην αξιολόγηση;

Σ6: Σε ένα σχολείο με καλό κλίμα συνεργασίας, η αξιολόγηση γίνεται πιο αποδεκτή και λιγότερο αγχωτική. Αντίθετα, η έλλειψη συνεργασίας δυσκολεύει τη διαδικασία.

E: Ποιες είναι οι εντυπώσεις ή ανησυχίες σας σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης;

Σ6: Οι πρώτες εντυπώσεις μου είναι συγκρατημένα θετικές. Φαίνεται ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη συνεργασία και την ανατροφοδότηση, αλλά υπάρχει ανησυχία για το πώς θα εφαρμοστεί στην πράξη.

E: Πώς πιστεύετε ότι οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή σας πρακτική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ6: Αν εφαρμοστεί σωστά, το νέο πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη, ιδιαίτερα για εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της μόνιμης υπηρεσίας τους, όπως εγώ.

Συνέντευξη 7

E: Καλησπέρα σας. Θα ξεκινήσουμε με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία που είναι απαιτούμενα για την έρευνα.

Σ7: Πολύ ωραία, ας αρχίσουμε..

E: Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση και ποια είναι η τρέχουσα θέση σας;

Σ7: Εργάζομαι στην εκπαίδευση εδώ και 22 χρόνια και η τρέχουσα θέση μου είναι μόνιμη δασκάλα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

E: Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε διαδικασίες αξιολόγησης;

Σ7: Ναι, έχω συμμετάσχει σε διαδικασίες αξιολόγησης στο παρελθόν και η εμπειρία μου ήταν γενικά θετική και βοηθητική, ιδιαίτερα όταν η αξιολόγηση είχε συμβουλευτικό χαρακτήρα.

E: Πώς θα περιγράφατε με δικά σας λόγια την αξιολόγηση και τον σκοπό της;

Σ7: Η αξιολόγηση, όπως την αντιλαμβάνομαι, είναι ένα εργαλείο που θα έπρεπε να στοχεύει κυρίως στη βελτίωση της διδασκαλίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Αν και μέχρι σήμερα συχνά βιώνεται περισσότερο ως μέσο ελέγχου, πιστεύω ότι μπορεί και πρέπει να έχει καθοδηγητικό και υποστηρικτικό ρόλο.

E: Ποια είναι η προσωπική σας εμπειρία ή στάση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης;

Σ7: Η στάση μου απέναντι στην αξιολόγηση είναι θετική, καθώς θεωρώ ότι η αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει. Όταν εφαρμόζεται σωστά και με στόχο την ενίσχυση του εκπαιδευτικού, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

E: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή μειώνουν την εμπιστοσύνη σας προς το σύστημα αξιολόγησης;

Σ7: Η διαφάνεια, η σαφήνεια των κριτηρίων και ο υποστηρικτικός χαρακτήρας της διαδικασίας είναι βασικοί παράγοντες που ενισχύουν την εμπιστοσύνη μου. Αντίθετα, η έλλειψη χρόνου, η πίεση και η αντίληψη της αξιολόγησης ως ελέγχου μειώνουν την εμπιστοσύνη προς το σύστημα.

E: Πώς βιώνετε τη σχέση σας με τον αξιολογητή;

Σ7: Η σχέση με τον αξιολογητή είναι πιο θετική όταν ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός. Όταν υπάρχει διάλογος και ουσιαστική ανατροφοδότηση, η αξιολόγηση γίνεται πιο αποδεκτή και λιγότερο αγχωτική.

E: Με ποιους τρόπους νιώθετε ότι η αξιολόγηση συμβάλλει (ή όχι) στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

Σ7: Η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική μου ανάπτυξη όταν συνοδεύεται από ουσιαστική, εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και συνδέεται με επιμορφωτικές δράσεις. Με βοηθά να αναστοχάζομαι και να βελτιώνω τη διδασκαλία μου.

E: Υπάρχει κάποια στιγμή ανατροφοδότησης που σας βοήθησε ή σας δυσκόλεψε;

Σ7: Οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού που έχω βιώσει με έχουν βοηθήσει να βελτιώσω τη διδακτική μου πρακτική. Η ανατροφοδότηση είναι ωφέλιμη όταν είναι συγκεκριμένη και στοχευμένη.

E: Ποιες δυσκολίες έχετε προσωπικά συναντήσει στην εφαρμογή της αξιολόγησης;

Σ7: Η μεγαλύτερη δυσκολία που έχω συναντήσει είναι η έλλειψη χρόνου, καθώς και η πίεση που δημιουργείται από τις αυξημένες απαιτήσεις της διαδικασίας.

E: Ποια στοιχεία της διαδικασίας σας φαίνονται πιο απαιτητικά ή αγχωτικά;
Σ7: Απαιτητικά και αγχωτικά είναι τα στοιχεία που σχετίζονται με τη γραφειοκρατία και την εφαρμογή της αξιολόγησης χωρίς επαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη.
E: Πώς επηρεάζει η σχολική ηγεσία την εμπειρία σας με την αξιολόγηση;
Σ7: Η σχολική ηγεσία παίζει καθοριστικό ρόλο. Όταν ο/η διευθυντής/τρια λειτουργεί καθοδηγητικά, η αξιολόγηση γίνεται πιο υποστηρικτική και ουσιαστική.
E: Πώς το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο επηρεάζει τη στάση σας απέναντι στην αξιολόγηση;
Σ7: Ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων επηρεάζει θετικά και τη στάση απέναντι στην αξιολόγηση, μειώνοντας το άγχος και ενισχύοντας την αποδοχή της διαδικασίας.
E: Ποιες είναι οι εντυπώσεις ή ανησυχίες σας σχετικά με το νέο πλαίσιο αξιολόγησης;
Σ7: Το νέο πλαίσιο φαίνεται ενδιαφέρον σε θεωρητικό επίπεδο, ωστόσο με προβληματίζει το κατά πόσο θα μπορέσει να εφαρμοστεί σωστά στην πράξη.
E: Πώς πιστεύετε ότι οι αλλαγές επηρεάζουν την καθημερινή σας πρακτική και την επαγγελματική σας ανάπτυξη;
Σ7: Οι αλλαγές μπορούν να επηρεάσουν θετικά την καθημερινή πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη, εφόσον εφαρμοστούν σταδιακά, με συνεχή και στοχευμένη επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων και με έμφαση στην ουσιαστική υποστήριξη του εκπαιδευτικού.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε: Πίνακας Κωδικών και Παραθεμάτων

Κωδικός	Παραθέματα
Αντίληψη Αξιολόγησης	<p>[Σ1] Η αξιολόγηση στοχεύει στο να καταλάβω πώς τα πηγαίνω και να βελτιώσω τη διδασκαλία μου.</p> <p>[Σ2] Είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο που στοχεύει στη βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη.</p> <p>[Σ3] Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού με αντικειμενικά κριτήρια.</p> <p>[Σ4] Βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει δυνατά σημεία και αδυναμίες για συνεχή βελτίωση.</p> <p>[Σ5] Έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και συνδέεται με αριθμητική βαθμολογία για κατάταξη και προαγωγή.</p> <p>[Σ6] Στόχος είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει τη διδασκαλία του και να εξελιχθεί επαγγελματικά.</p> <p>[Σ7] Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που, αν γίνει σωστά, βοηθά τον εκπαιδευτικό να δει πού βρίσκεται και πώς μπορεί να βελτιώσει τη δουλειά του μέσα στην τάξη.</p>
Στάση απέναντι στην Αξιολόγηση	<p>[Σ1] Αρχικά αγχωμένη, αλλά θεωρώ ότι μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση.</p> <p>[Σ2] Θετική, αν η αξιολόγηση λειτουργεί ως ανατροφοδότηση και όχι τιμωρία.</p> <p>[Σ3] Ουδέτερη έως θετική, αν γίνεται με επαγγελματισμό και σαφή κριτήρια.</p> <p>[Σ4] Γενικά θετική, εξαρτάται από τον τρόπο που γίνεται.</p> <p>[Σ5] Θετική, εφόσον γίνεται δίκαια και όχι ελεγκτικά.</p> <p>[Σ6] Γενικά θετική, με κάποιο άγχος στα πρώτα χρόνια.</p> <p>[Σ7] Γενικά θετική στάση, αλλά με άγχος, κυρίως λόγω περιορισμένης εμπειρίας στην εκπαίδευση.</p>
Εμπιστοσύνη στο Σύστημα	<p>[Σ1] Ενισχύεται με σαφή κριτήρια και ανατροφοδότηση, μειώνεται αν δεν καταλαβαίνω την αξιολόγηση.</p> <p>[Σ2] Διαφάνεια, δίκαιη εφαρμογή και σαφή κριτήρια ενισχύουν την εμπιστοσύνη.</p> <p>[Σ3] Ενισχύεται όταν η διαδικασία είναι αξιοκρατική και εφαρμόζεται σωστά.</p> <p>[Σ4] Ενισχύεται με κοινά και σαφή κριτήρια, μειώνεται με ασάφεια ή άνιση μεταχείριση.</p> <p>[Σ5] Ενισχύεται με διαφάνεια και μη τιμωρητικό</p>

Κωδικός	Παραθέματα
Σχέση με Αξιολογητή	<p>χαρακτήρα, μειώνεται με έντονη γραφειοκρατία. [Σ6] Ενισχύεται με ξεκάθαρα κριτήρια και ουσιαστική ανατροφοδότηση, μειώνεται αν επικεντρώνεται στον έλεγχο. [Σ7] Η εμπιστοσύνη αυξάνεται όταν η αξιολόγηση δεν είναι τυπική αλλά ουσιαστική.</p> <p>[Σ1] Καλή επικοινωνία βοηθά, διαφορετικά υπάρχει πίεση. [Σ2] Βασίζεται στον σεβασμό και υποστηρικτική στάση. [Σ3] Πρέπει να είναι με διάλογο, διαφάνεια και δικαίωμα αντίλογου. [Σ4] Καλύτερη όταν υπάρχει διάλογος και ανοικτή επικοινωνία. [Σ5] Θετική αν είναι υποστηρικτικός, αγχωτική αν υπάρχει έμφαση στον έλεγχο. [Σ6] Πιο άνετη όταν υπάρχει συνεργασία και κατανόηση, αλλιώς προκαλεί άγχος. [Σ7] Όταν ο αξιολογητής είναι προσιτός, μειώνεται το άγχος και διευκολύνεται η διαδικασία.</p>
Συνεισφορά στην Επαγγελματική Ανάπτυξη	<p>[Σ1] Ανατροφοδότηση βοηθά να δοκιμάσω νέες μεθόδους. [Σ2] Συμβάλλει όταν συνδέεται με επιμόρφωση και ανατροφοδότηση. [Σ3] Βοηθά στην αναγνώριση αδυναμιών και αυτοβελτίωση, ειδικά με κίνητρα. [Σ4] Σωστή όταν συνδέεται με επιμόρφωση και πρακτικές εισηγήσεις. [Σ5] Όταν γίνεται εξατομικευμένα και συμβουλευτικά. [Σ6] Όταν συνοδεύεται από συγκεκριμένες εισηγήσεις και πρακτική καθοδήγηση. [Σ7] Συμβάλλει όταν οι εισηγήσεις είναι εφαρμόσιμες στην καθημερινή διδασκαλία.</p>
Δυσκολίες/Προκλήσεις	<p>[Σ1] Άγχος στις πρώτες παρατηρήσεις. [Σ2] Γραφειοκρατία και περιορισμένες ευκαιρίες ανέλιξης. [Σ3] Τυπική διαδικασία περιορίζει την παιδαγωγική αξία. [Σ4] Άγχος και έλλειψη χρόνου για ουσιαστική ανατροφοδότηση. [Σ5] Αρχικά αγχώδης διαδικασία, γραφειοκρατία, έλλειψη χρόνου από τον επιθεωρητή. [Σ6] Άγχος ειδικά για ουσιαστική καθοδήγηση και συζήτηση μετά την παρατήρηση.</p>

Κωδικός	Παραθέματα
Αγχωτικά Στοιχεία	<p>[Σ7] Άγχος κατά την παρατήρηση και περιορισμένος χρόνος ανατροφοδότησης.</p> <p>[Σ1] Παρουσίαση μαθημάτων ενώ παρατηρεί ο αξιολογητής. [Σ2] Άγχος και πίεση χωρίς υποστηρικτική πρόθεση. [Σ3] Αριθμητική ισοπέδωση, υπερβολικές ώρες επιμόρφωσης. [Σ4] Προετοιμασία μαθήματος και αβεβαιότητα για αξιολόγηση. [Σ5] Γραφειοκρατία, περιορισμένος χρόνος, έλεγχος. [Σ6] Παρατήρηση στην τάξη και περιορισμένος χρόνος για κριτήρια. [Σ7] Η παρουσία του αξιολογητή μέσα στην τάξη και η αβεβαιότητα για την κρίση.</p>
Ρόλος Σχολικής Ηγεσίας	<p>[Σ1] Υποστηρικτική, εξηγεί τη διαδικασία. [Σ2] Καθοριστικός, αντικειμενικός και υποστηρικτικός. [Σ3] Συμβουλευτικός, λειτουργεί ως μέντορας. [Σ4] Υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός. [Σ5] Υποστηρικτικός και καθοδηγητικός, όχι ελεγκτικός. [Σ6] Καθοριστικός, θετικός αν υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός. [Σ7] Υποστηρικτική σχολική ηγεσία μειώνει το άγχος και ενισχύει την αποδοχή της αξιολόγησης.</p>
Κλίμα Συνεργασίας	<p>[Σ1] Υποστήριξη από συναδέλφους μειώνει άγχος. [Σ2] Συνεργατικό κλίμα μετατρέπει την αξιολόγηση σε ευκαιρία αυτοβελτίωσης. [Σ3] Καλή συνεργασία οδηγεί σε θετική στάση. [Σ4] Συνεργασία και καλές σχέσεις κάνουν την αξιολόγηση αποδεκτή. [Σ5] Φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα ενισχύει θετική στάση. [Σ6] Καλό κλίμα συνεργασίας μειώνει άγχος, έλλειψη συνεργασίας δυσκολεύει. [Σ7] Η συνεργασία με συναδέλφους βοηθά να βιώνεται η αξιολόγηση ως ευκαιρία μάθησης.</p>
Νέο Πλαίσιο Αξιολόγησης	<p>[Σ1] Ανησυχία μήπως προσθέσει πίεση, ελπίζει σε δικαιοσύνη και διαφάνεια. [Σ2] Θετικές εντυπώσεις, χρειάζεται συμφωνία με συνδικαλιστικές οργανώσεις. [Σ3] Ανησυχίες για πιθανή αναξιοκρατία και διαφορετική αντίληψη για εκπαίδευση. [Σ4] Δίνει έμφαση σε ανατροφοδότηση, αυτοαξιολόγηση, με ανησυχία για εφαρμογή.</p>

Κωδικός	Παραθέματα
Επίδραση στην Καθημερινή Πρακτική/Ανάπτυξη	<p>[Σ5] Θετικές εντυπώσεις, προβληματισμός για αποτελεσματική εφαρμογή.</p> <p>[Σ6] Συγκρατημένα θετικές, ανησυχία για πρακτική εφαρμογή.</p> <p>[Σ7] Θετικές προσδοκίες, αλλά προβληματισμός για την πρακτική εφαρμογή.</p>
	<p>[Σ1] Θετική γενικά, βελτιωτικές κινήσεις στην παιδεία.</p> <p>[Σ2] Αν εφαρμοστεί σωστά, ενισχύει πρακτική και επαγγελματική ανάπτυξη.</p> <p>[Σ3] Μπορεί να προωθήσει συνεργασία και ανατροφοδότηση, αλλά κίνδυνος μη υγιούς ανταγωνισμού.</p> <p>[Σ4] Βοηθά στην οργάνωση και ενθαρρύνει συνεχή βελτίωση.</p> <p>[Σ5] Εξαρτάται από σταδιακή εφαρμογή, επιμόρφωση και υποστηρικτικό κλίμα.</p> <p>[Σ6] Αν εφαρμοστεί σωστά, ενισχύει επαγγελματική ανάπτυξη, ειδικά για νέους μόνιμους εκπαιδευτικούς.</p> <p>[Σ7] Αν εφαρμοστεί σωστά, μπορεί να στηρίξει ουσιαστικά την ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών.</p>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ: Δημογραφικά Στοιχεία Συνεντευξιαζόμενων Εκπαιδευτικών

Συμμετέχων	Έτη Υπηρεσίας	Τρέχουσα Θέση
Σ1	3 έτη ως μόνιμη, 4 έτη ως αντικαταστάτρια	Μόνιμη Δασκάλα Δημοτικού Σχολείου
Σ2	36 έτη	Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου
Σ3	21 έτη	Μόνιμος Δάσκαλος Δημοτικού Σχολείου
Σ4	15 έτη	Μόνιμη Δασκάλα Δημοτικού Σχολείου
Σ5	23 έτη	Μόνιμη Δασκάλα Δημοτικού Σχολείου
Σ6	3 έτη ως μόνιμη, 10 έτη ως αντικαταστάτρια	Μόνιμη Δασκάλα Δημοτικού Σχολείου
Σ7	22 έτη	Μόνιμη Δασκάλα Δημοτικού Σχολείου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ – ΕΓΚΡΙΣΗ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ ΚΥΠΡΟΥ



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΕΘΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Αρ. Φακ.: ΕΕΒΚ ΕΠ 2025.01.364
Αρ. Τηλ.: 22819101 / 22819122 / 22809039
Αρ. Φαξ: 22353878

03 Δεκεμβρίου, 2025

Δρ Βασίλειος Βύττας
Μέλος Σ.Ε.Π.
Μεταπτυχιακό Δημόσιας Διοίκησης
Σχολή Οικονομικών, Διοίκησης και Πληροφορικής
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου
Λεωφ. Δανάης 2
8042 Πάφος

Κυρία Βανγγέλι Μιγκουέλα
Κορυτσάς 2
Aristo Village 2
Block 3, Apt. 107
8873 Αργάκα
Πάφος

Αίτηση γνωμοδότησης για την πρόταση με τίτλο:
«Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως εργαλείο ανάπτυξης του
Ανθρώπινου Δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο»

Αναφορικά με την αίτηση σας ημερομηνίας 19, 20 και 21 Νοεμβρίου 2025 για το πιο πάνω θέμα, επιθυμώ να σας πληροφορήσω ότι από τη μελέτη του περιεχομένου των εγγράφων που έχετε καταθέσει η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου (ΕΕΒΚ) **γνωμοδοτεί θετικά υπέρ της διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας.**

2. Η Επιτροπή επιθυμεί να τονίσει ότι παραμένει ευθύνη δική σας η διεξαγωγή της έρευνας με τρόπο που να τηρούνται οι πρόνοιες του νέου Ευρωπαϊκού Γενικού Κανονισμού Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων (2016/679), τον Περί Βιοηθικής (Ίδρυση και Λειτουργίας Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής) Νόμος του 2010 Ν.53 (Ι) / 2010 και των περί Κωδικών Πρακτικής Επιτροπών Βιοηθικής Αξιολόγησης της Επιστημονικής Έρευνας στην Κύπρο (Κ.Δ.Π. 228/2022) ως εκάστοτε τροποποιούνται.

3. Σας ενημερώνουμε ότι για σκοπούς καλύτερου συντονισμού και αποφυγής επανάληψης ερευνών με το ίδιο θέμα ή/και υπό εξέταση πληθυσμό μέσα σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, η ΕΕΒΚ δημοσιεύει στην ιστοσελίδα της το θέμα της έρευνας, τον φορέα και τον υπό εξέταση πληθυσμό.

.../2

Λαέρτου 22, 2365 Άγιος Δομέτιος, Λευκωσία
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: cnbc@bioethics.gov.cy, Ιστοσελίδα: www.bioethics.gov.cy

4. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώνει την ΕΕΒΚ για κάθε τροποποίηση των αρχικά κατατεθειμένων εγγράφων (πρωτόκολλο ή άλλα ερευνητικά έγγραφα) και θα υποβάλλει τις απαιτούμενες έντυπες τροποποιήσεις στην Επιτροπή.
5. Σε περίπτωση διακοπής της έρευνας, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει γραπτώς την Επιτροπή κάνοντας αναφορά και στους λόγους διακοπής της έρευνας.
6. Ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει την Επιτροπή σε περίπτωση αδυναμίας να συνεχίσει ως συντονιστής και θα υποβάλει τα στοιχεία επικοινωνίας του αντικαταστάτη του.
7. Με το πέρας της ερευνητικής πρότασης, ο συντονιστής / επιστημονικός υπεύθυνος θα ενημερώσει εγγράφως την Επιτροπή ότι το υπό αναφορά ερευνητικό πρωτόκολλο ολοκληρώθηκε.
8. Σας ευχόμαστε κάθε επιτυχία στη διεξαγωγή της έρευνάς σας.

Με εκτίμηση,

← Ν. Φελλάς

Καθ. Κωνσταντίνος Ν. Φελλάς
Πρόεδρος
Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής Κύπρου