



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ,
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΑΠΟ
ΤΟΝ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΣΕ ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΨΗ ΜΕ
ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ**

ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2021



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ,
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΑΠΟ
ΤΟΝ ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΤΟΜΕΑ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΣΕ ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΨΗ ΜΕ
ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού
τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση στο
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου**

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗ

ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ 2021

© Δέσποινα Κωνσταντινίδη, 2021

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Ονοματεπώνυμο υποψήφιας διδάκτορα: Δέσποινα Κωνσταντινίδη

Τίτλος Διδακτορικής Διατριβής: Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα

«Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού διπλώματος στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου σε συνεπίβλεψη με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και εγκρίθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2021 από τα Μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής».

Εξεταστική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: _____

Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Τμήμα Οικονομικών και Διοίκησης

Συνεπιβλέπουσα: _____

Δέσποινα Καρακατσάνη

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και

Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μέλος Επιτροπής: _____

Χρίστος Παπαδημητρίου

Επίκουρος Καθηγητής Διαχείρισης Ανθρώπινων Πόρων - Διοίκησης

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Τμήμα Οικονομικών και Διοίκησης

Μέλος Επιτροπής: _____

Σοφία Αναστασιάδου

Καθηγήτρια Στατιστικής και Μεθοδολογίας Έρευνας

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Στατιστικής και

Ασφαλιστικής Επιστήμης

Μέλος Επιτροπής: _____

Νικόλαος Ράπτης

Επίκουρος Καθηγητής Ηγεσίας και Διοίκησης στην Εκπαίδευση

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και
του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΑΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου σε συνεπίβλεψη με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων και/ή άλλων δηλώσεων.

Δέσποινα Κωνσταντινίδη

.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή εξετάζει το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Σκοπός της έρευνας είναι η ενσωμάτωση αποτελεσματικών πρακτικών και επιρροών από τον ιδιωτικό τομέα στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα και η δημιουργία ενός μοντέλου αποτελεσματικής αξιολόγησης, το μοντέλο «Χρυσαλλίδα» (Διάγραμμα 17, σ.257). Το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να προσθέσει αξία στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης και στο προτεινόμενο νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Η ερευνητική αυτή μελέτη εστιάζει στις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην αυτοαποτελεσματικότητα και τα είδη αξιολόγησης στη βάση συγκεκριμένων, προκαθορισμένων κριτηρίων. Ως κριτήριο, η αποτελεσματικότητα εξετάζεται μέσα από το πλαίσιο της στοχοθεσίας και η επάρκεια ως απόρροια στόχων που προάγουν αξίες όπως την ποιότητα στην εκπαίδευση και τον μαθητοκεντρισμό.

Αναφορικά στη μεθοδολογία, ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας σχεδιάζει τη μελέτη ως επισκόπηση. Η επισκόπηση, η οποία πραγματοποιείται σε Γυμνάσια, Λύκεια και Τεχνικές Σχολές της Κύπρου, αποτελεί προσέγγιση μικτών μεθόδων, γιατί χρησιμοποιεί αναστοχαστικές εμπειρικές περιγραφές (ποιοτική μέθοδος) και ερωτηματολόγια (ποσοτική μέθοδος). Τα δυο ερευνητικά εργαλεία έχουν τύχει της έγκρισης του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και της Διεύθυνσης Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου. Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της μελέτης, η χρησιμότητα και αναγκαιότητά της, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, το δείγμα και το χρονικό πλαίσιο της έρευνας, καθώς και τα θέματα ηθικής έχουν τύχει της αποδοχής του σώματος της Μέσης Εκπαίδευσης. Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτελούν 35 εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε σχολικές μονάδες των επαρχιών Πάφου και Λεμεσού κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας περιλαμβάνει 203 εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν σε σχολικές μονάδες της επαρχίας Πάφου, Λεμεσού και Λευκωσίας κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη μέθοδο περιεχομένου που φέρνει στο φως έξι θεματικές ενότητες, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε Δείκτες. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αποκαλύπτει περαιτέρω θέματα από τα ερευνητικά ερωτήματα. Η

ποσοτική ανάλυση των δεδομένων γίνεται με το σύστημα *IBM SPSS* το οποίο επιτρέπει τη σύνοψη των δεδομένων μέσω της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης (*descriptive statistics analysis*) και γενικεύσεις που αφορούν στον πληθυσμό έρευνας μέσω της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης (*inferential statistics analysis*). Διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και Βοηθών Διευθυντών προκύπτει μέσω της μεθόδου *MannWhitney U* και διαφορές στα δημογραφικά δεδομένα διαφαίνονται μέσα από τον παραμετρικό έλεγχο *One-Way ANOVA*. Τα πορίσματα της έρευνας κατευθύνουν στη δημιουργία πλέγματος πεδίων που αντιστοιχούν σε στάδια αξιολόγησης και στη διαμόρφωση κριτηρίων μέτρησης της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας. Η εξαγωγή των πορισμάτων εκσκάβει την ανάγκη ενσωμάτωσης πρακτικών και επιρροών του ιδιωτικού τομέα στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στον δημόσιο τομέα, σε ένα πλαίσιο που διατηρεί και ενδυναμώνει τις γενικές αρχές της αποτελεσματικής διοίκησης και τον αξιακό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Ο συνδυασμός της εσωτερικής αξιολόγησης, της εξωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης θεωρείται από την πλειοψηφία εκπαιδευτικών (86,5%) ως η μορφή αξιολόγησης που είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική. Εκπαιδευτικοί (54,2%) θεωρούν πολύ απαραίτητη την πιο ενεργό συμμετοχή του Διευθυντή (εκτός του Επιθεωρητή) στην αξιολόγηση. Διαφορές για τον ρόλο αυτό (του Διευθυντή) στην αξιολόγηση έρχονται στο φως σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας. Εκπαιδευτικοί από 0 έως και 10 έτη υπηρεσίας συμφωνούν σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας ($p=0,037$), όσο και με αυτούς με 21 έως 34 έτη υπηρεσίας ($p=0,024$). Δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο μέσο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας και αυτών με 21 έως 34 έτη υπηρεσίας ($p=0,146$).

Η τάση προς την εσωτερική αξιολόγηση, που διαφαίνεται από τα ερευνητικά ευρήματα, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τη μέτρηση της αξιολόγησης ως προς τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Μια πιο αποτελεσματική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού ξετυλίγεται, στην περίπτωση που προηγείται στάδιο διαβούλευσης ή συμβουλευτικής διαδικασίας με τον Διευθυντή. Εντοπίζεται σημαντικά θετική στάση των συμμετεχόντων και για άλλα στάδια που απουσιάζουν από το παρόν σύστημα αξιολόγησης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι θετικά διακείμενοι (43,8%) προς το στάδιο αναστοχασμού-αναθεώρησης, κρίνουν (49,3%) πολύ απαραίτητο το στάδιο

προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών και θεωρούν (41,3%) αρκετά απαραίτητο το στάδιο μεταξιολόγησης.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί (47,8%) πιστεύουν ότι ο συνδυασμός αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης φαίνεται να συμβάλλει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολόγησης, με την ιδέα ότι από ένα τέτοιο συνδυασμό προκύπτει πολύ μεγάλη πιθανότητα να επέρχεται η προσωπική αυτοβελτίωση. Με βάση την άποψη συμμετεχόντων (43,6%) προαξιολογικό στάδιο, που περιλαμβάνει στοχοθεσία, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. Καθότι πρόκειται για ένα στάδιο που στο υφιστάμενο σύστημα δεν υπάρχει, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημαντικότητα υιοθέτησης αυτού του σταδίου, καθώς φαίνεται να δύναται να συμβάλει σημαντικά στην αύξηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (61,1%) πιστεύουν ότι κατά τη στοχοθεσία είναι πολύ σημαντικό το κριτήριο της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και (55,7%) δηλώνουν ότι θεωρεί μεγάλη τη συμβολή της στοχοθεσίας στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου του, κρίνοντας (48,0%) ότι η στοχοθεσία συμβάλλει πολύ στη βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξή τους γενικότερα. Ο στοχοκεντρικός άξονας, που αναδεικνύεται στην παρούσα μελέτη ως μία από τις δυνατές πτυχές του επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην αξιολόγηση σε σχέση με μέρος του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης «Χρυσασπίδα» εισηγείται εργαλείο με επτά θεματικές ενότητες που αφορούν επί της ουσίας σε: α) στόχους, β) πλάνο δράσεων, γ) αποτελέσματα, δ) αξίες, ε) επαγγελματικά χαρακτηριστικά, στ) προτεινόμενα βήματα δράσης, ζ) επαγγελματικές προσδοκίες. Για τα θεματικά πεδία αντιστοιχούν κριτήρια μέτρησης απόδοσης που αφορούν κυρίως: στο κλίμα μάθησης, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην επικοινωνία και διάδραση μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, στον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, στην επαγγελματική διάσταση του ρόλου του και στην ενεργό του συμμετοχή ως μέλος της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης.

Τα στάδια του μοντέλου είναι τέσσερα: α) Α΄Φάση προαξιολογικού σταδίου: στοχασμός στόχων (εμβρυϊκό στάδιο), β) Β΄Φάση προαξιολογικού σταδίου: στοχοθεσία (στάδιο προνύμφης), γ) Στοχασμός πλάνου δράσεων (στάδιο νύμφης-χρυσασπίδας), δ) Ολοκλήρωση

διαδικασίας (στάδιο πεταλούδας). Η ανάδειξη της σημασίας των συγκεκριμένων σταδίων είναι αξιοσημείωτη, εφόσον συγκλίνουν με πτυχές αρχών του *new public management*. Ο προσδιορισμός στόχων, σκοπών με προκαθορισμένους δείκτες μέτρησης επίτευξης στόχων, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας με κριτήριο την αποτελεσματικότητα αυτή καθαυτή, ο οργανωτικός, άμεσος, εύελικτος και προπαντός συμμετοχικός χαρακτήρας της ιεραρχίας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση, προκειμένου η όλη διαδικασία να είναι περισσότερη αποτελεσματική και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί να αποκομίσουν μέσα από αυτήν οφέλη, αλλά και να βελτιωθούν περαιτέρω. Ο συνδυασμός του συμβουλευτικού ρόλου του Διευθυντή του σχολείου με την πρακτική της αυτοαξιολόγησης και μεταξιολόγησης στοχεύουν στη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο σηματοδοτείται από τις τέσσερις δυνάμεις της πεταλούδας: α) τη δύναμη της βαρύτητας, β) τη δύναμη της ανύψωσης, γ) τη δύναμη της ώθησης και δ) της αντίστασης, με βασική συνισταμένη την αυτοαποτελεσματικότητα.

Στο προτεινόμενο μοντέλο ανιχνεύονται στοιχεία με υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας, με κύριες παραμέτρους την αλληλεπίδραση, την ανατροφοδότηση, την αξιοποίηση της απόδοσης στη βάση της στοχοθεσίας, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάδειξη αξιών όπως της αριστείας της εκπαίδευσης, του μαθητοκεντρισμού, της ανταπόκρισης και της ομαδικότητας. Ένα στοχοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα για αυτορρύθμιση και αυτοαξιολόγηση ως προς την αξιοποίηση παιδαγωγικών μεθόδων, τη συμβολή στην ενεργητική συμμετοχή μαθητών και την οικοδόμηση γνώσης εντός ενός πλαισίου κατάλληλου κλίματος μάθησης που προάγει τη διεύρυνση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο σε διδακτικό, όσο και σε εξωδιδακτικό επίπεδο. Η βελτίωση που μπορεί να επέλθει μέσα από μια τέτοια διαδικασία αξιολόγησης, μπορεί να αξιολογηθεί με βάση τα αποτελέσματα των ενεργειών ως προς τα μέσα και τους τρόπους που αξιοποιήθηκαν για να υπηρετήσουν τα πιο πάνω, στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προάγοντας τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Η σημαντικότητα της διατριβής ανταποκρίνεται, κυρίως, στην ανάγκη για μέτρηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τα κριτήρια αξιολόγησης του προτεινόμενου εργαλείου, που εστιάζουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων χάρη στην επίτευξη στόχων, δια μέσου μιας πορείας συνεχούς ατομικής αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, απόδοση, ηγεσία, οργανωσιακή συμπεριφορά, δημόσια διοίκηση, αποτελεσματικότητα, στοχοθεσία, μαθητοκεντρισμός, αριστεία, επιχειρηματικότητα.

ABSTRACT

This research study explores the system of secondary school teacher evaluation. The aim of the study is to integrate effective practices and influences of the private sector into the field of evaluation in the public sector, and create a model of effective evaluation, the model “Chrysalis” (Diagram 17; p. 257). The model of evaluation may serve as value added to the existing teacher evaluation system and the new teacher evaluation system that is currently under proposal for implementation.

The research focus relies upon teacher perspectives about self-effectiveness and types of evaluation, on the ground of certain pre-determined criteria. Effectiveness is explored through self-evaluation within a framework of goal setting, and competence as being emergent from value-based goals, such as quality in education and student-centered teaching-learning practices.

Methodologically, this assignment uses both qualitative and quantitative research to create a survey subset. The survey, being carried out in Gymnasiums, Lyceums and Technical Schools in Cyprus, constitutes a mixed method approach, for it uses reflective experiential accounts and questionnaires. The results of the reflective accounts (qualitative method) act as a guide to the construction of the questionnaires (quantitative method).

Having been approved by the Centre of Educational Research and Evaluation, the two research methods gained consent from the Headship of Secondary Education of the Ministry of Education, Culture, Sport and Youth. The aim and objectives of the research study, its usefulness and necessity, the process of data collection, the research sample, the research time as well as the ethical concerns, being stated, have met the interest and approval of the body of secondary education. The qualitative research sample includes 35 teachers working in secondary schools in the city of Paphos and Limassol during the school year 2019-2020.

The quantitative sample consists of 203 teachers placed in secondary schools in Paphos, Limassol and Nicosia for the school year 2020-2021.

The analysis of the qualitative data was achieved through a content analysis that directed to six thematic units, which have then been categorised into indicators. Such a categorisation

enabled a further excavation of themes in the research questions. The quantitative data analysis has been attained via the *IBM SPSS* system, through which data are summarised through descriptive statistics analysis, and generalisations about the research population are drawn through inferential statistics analysis. The *Mann-Whitney U* method has been used to uncover differentiations in the perspectives of teachers and assistant headteachers (n=21), and the *One-Way ANOVA* parametric test has indicated differences related to demographics.

Being extracted, the research conclusions have led to the construction of certain fields which respond to evaluation stages, and to the configuration of criteria for the measurement of competence and effectiveness. The conclusions of the study indicate the need for the implementation of practices and influences from the private sector into the extent teacher evaluation system, within a framework that may sustain the general principles of effective leadership in the public sector and the value-based role of the teacher.

The combination of internal and external evaluation, as well as self-assessment is considered by the vast majority of teachers (86,5%) as the form of evaluation that is quite or very effective. Teachers (54,2%) consider very necessary the most active participation of the school Principal concerning the evaluation process (except from the Inspector). As per this, significant differences in this role (of the Principal) come to the surface. Teachers from 0 to 10 years of service agree statistically significantly less than teachers with 11 to 20 years of service ($p=0,037$), as and with those with 21 to 34 years of service ($p=0,024$). There do not seem to be significant differences in the average degree of teachers' agreement with 11 to 20 years of service and those with 21 to 34 years of service ($p=0,146$).

The tendency towards internal evaluation, which is revealed through the research findings, might contribute to the more effective evaluation of the educational work and the measurement of the evaluation, in terms of the teacher's contribution as per the upgrading of the school unit's quality assurance. It is brought up that a more effective dimension of the teacher's work in the event that a stage of consultation with the Principal is preceded, who (the Principal) seems to play an active role in the evaluation process. Significantly positive attitude of the participants for other stages that are absent from the current evaluation system is identified. Teachers (43,8%) have a positive opinion towards the reflection-revision stage. The planning and prioritization stage is considered by research participants very important (49,3%) and the re-evaluation stage is considered quite necessary (41,3%).

Many teachers (47,8%) believe that the combination of self and peer assessment seems to contribute to a large extent in ensuring the validity of the evaluation process, minding that it might give a very high probability of personal self-improvement. According to research participants (43,6%) a pre-evaluation stage including goal setting parameter seems to be able to play a vital role. Since this stage actually is not a part of the current assessment system, the research findings highlight the importance of adopting this stage, as it seems to be able to contribute significantly to raising teachers' beliefs about their self-efficacy.

The majority of teachers (61,1%) believe that the criterion of quality in educational work is very important during the goal setting and (55,7%) state that they consider that it (goal setting) contributes to the empowerment and effectiveness of the teacher's role. Teachers (48,0%) believe that setting goals play an important role for their improvement and in general their professional development. The goal oriented practice, that emerges in the present study as one of the possible aspects of private sector's evaluation mode, might work effectively in the evaluation system in relation to parts of the teacher's role.

The research findings reveal the proposed evaluation model named "Chrysalis". The model suggests an evaluation tool with seven thematic units which are mainly related to: a) goalsetting; b) action plan; c) results; d) values; e) professional characteristics; f) future action steps; g) professional expectations. Criteria of performance measurement correspond to the thematic fields relating to the: learning climate; learning results; communication and interaction between the members of the school unit; the pedagogical and professional part, as well as the participation of the teacher as an active member of a professional learning community.

The stages of the proposed model are four: a) Phase A pre-evaluation (goal-thinking: embryonic stage); b) Phase B pre-evaluation (goal-setting: caterpillar stage); c) contemplation of action plan (chrysalis stage) and d) process completion (butterfly stage). The importance of these stages is remarkable since they converge with aspects of principles of the *New Public Management*. The definition of goals with predetermined indicators of the goals' achievement measurement, with criteria of effectiveness per se, the organizational direct, flexible and above all participatory nature of the hierarchy, can consist of a basis for an efficient process. At the same time teachers improve themselves via this procedure. The recommendation role of the school Principal and the practice of self-evaluation and

reevaluation that are reflected in the model aim at the continuing improvement of teacher effectiveness. The model is marked by the four forces which act upon butterflies when they fly: gravity (weight); lift; thrust and drag, with the effect of self-efficacy.

High levels of effectiveness are detected at components of the model, through the proposed evaluation tool with the main parameters of interaction, feedback, utilization of performance based on goal setting, contributing to the excellence of education, with a focus on student-centeredness, responsiveness and teamwork. A goal-oriented assessment model enables self-regulation and self-assessment in terms of utilizing pedagogical methods, contributing to the active participation of students and building knowledge within an appropriate learning climate. This promotes the improvement of communication skills at both teaching and out of classroom environment. The improvement, that comes through this kind of assessment process, can be revealed based on the results of the actions, in terms of the ways that are used to serve the mentioned above, on the basis of differentiated teaching, by promoting the student-centered and collaborative learning environment.

The significance of the study mainly revolves around the need for the appraisal of teacher competence, which (appraisal) may practically be attained via the evaluating criteria of the proposed tool that focus on targeting student learning outcomes, strengthening the pedagogical part and professional skills through goal achievement, within a continuing personal assessment journey.

Keywords: evaluation; performance; leadership, organisational behaviour, public administration, effectiveness; goal setting; student centeredness; excellence; entrepreneurship.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η πολύχρονη εργασιακή μου εμπειρία σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα με οδήγησε στα χνάρια μιας βαθύτερης ανάγκης για τη συνειδητοποίηση του τρόπου που λειτουργεί ο κόσμος των επιχειρήσεων. Τα καθήκοντά μου σε θέσεις πρώτης γραμμής εξυπηρέτησης με μύησαν από πολύ νωρίς στον τομέα του ανθρώπινου δυναμικού, για τον οποίο (τομέα), παρόλο που η βιβλιογραφία φαντάζει λερναία ύδρα, τείνω να πιστεύω ότι ο τρόπος που διαχειρίζεται κανείς ανθρώπους και καταστάσεις στην πράξη δεν διδάσκεται, μπορεί όμως να καλλιεργείται, να βελτιώνεται και να ενδυναμώνεται. Ο ιδιωτικός τομέας είναι ένας από τους κύριους πνεύμονες της οικονομίας του τόπου μας και στον υψηλό ρυθμό ανάπτυξής του μπορεί να συμβάλει η παραγωγικότητα του δυναμικού του. Στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια είναι διάχυτη και ιδιαίτερα αισθητή η ανάγκη για εκσυγχρονισμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη αυτή έχει εκφραστεί και με άρθρα σε εφημερίδες κάνοντας λόγο, μεταξύ άλλων, για απουσία κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς και έλλειψη μηχανισμών που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους και που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σκεπτόμενη μηχανισμούς που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο πεδίο της αξιολόγησης, γεννήθηκε η επιθυμία μου για μελέτη και επιστημονική κατάρτιση αυτής της πλευράς της εκπαιδευτικής διοίκησης και για την εξέταση της αποτελεσματικότητας συγκερασμού στοιχείων και επιρροών της αξιολόγησης του ιδιωτικού τομέα.

Αρχικά, οφείλω να ευχαριστήσω τον Αείμνηστο Ιδρυτή του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου Μιχαλάκη Λεπτό για τις πολύτιμες συμβουλές του, που ισοδυναμούν με μαθήματα ζωής, μας ορίζουν και πάντοτε μας συντροφεύουν. Ευχαριστίες απευθύνω στον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου, Καθηγητή Παντελή Σκλιά, που με τον Πρόεδρο του Διοικητικού Συμβουλίου του Πανεπιστημίου συνέβαλαν έτσι ώστε να μπορούν σήμερα νέοι επιστήμονες να είναι απόφοιτοι αυτού του τόσο άρτια διοικητικά οργανωμένου και πρωτοποριακού διδακτορικού προγράμματος.

Ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ. Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα για την υποστήριξη, την συνεχή καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και το ειλικρινές ενδιαφέρον της καθ' όλη τη διάρκεια των διδακτορικών μου σπουδών. Ευχαριστώ για όλο αυτό τον χρόνο που αφιέρωσε στα ερωτήματα και τις απορίες μου και που

επανερχόταν άμεσα με παρατηρήσεις και εισηγήσεις, προκειμένου να φτάσει η διατριβή σε αυτή την μορφή.

Ευχαριστώ θερμά την συνεπιβλέπουσα καθηγήτριά μου Δρ. Δέσποινα Καρακατσάνη για τις ουσιαστικές εισηγήσεις και επισημάνσεις τόσο κατά την πορεία της έρευνας, όσο και κατά τους σχεδιασμούς των εκθέσεων προόδου μου. Ευχαριστώ τον Αναπληρωτή Καθηγητή Δρ. Γεώργιο Μαρή, για την καθοδήγηση και τις σημαντικές εισηγήσεις από το προ-συγγραφικό στάδιο της διατριβής. Ευχαριστώ τον Επίκουρο Καθηγητή Δρ. Χρίστο Παπαδημητρίου για τις συμβουλές και τη βοήθεια σε θέματα ερευνητικής προσέγγισης και βιβλιογραφίας. Ευχαριστώ, επίσης, τον Επίκουρο Καθηγητή Δρ. Ανδρέα Μασούρα για την καθοδήγηση σε θέματα έρευνας και για το ειλικρινές ενδιαφέρον που πάντοτε επιδεικνύει για την επιστημονική μου πορεία. Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται στην Καθηγήτρια Δρ. Σοφία Αναστασιάδου και τον Επίκουρο Καθηγητή Δρ. Νικόλαο Ράπτη, που αποδέχθηκαν να συμμετάσχουν στην Πενταμελή Εξεταστική Επιτροπή της διατριβής μου. Τους ευχαριστώ εγκάρδια και για τις συμβουλές σε ό,τι αφορά την μετέπειτα ερευνητική μου πορεία.

Ευχαριστίες οφείλω στον Διευθυντή Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης Δρ. Κυπριανό Λούη και στον Διευθυντή Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Δρ. Ηλία Μαρκάτζη. Με τις εγκρίσεις των αιτημάτων μας για την έρευνα, προχωρήσαμε άμεσα και απρόσκοπτα στη διεξαγωγή της στα σχολεία. Ευχαριστώ τους Διευθυντές που στήριξαν την προσπάθειά μου και που, με τη συμμετοχή των σχολείων τους, έβαλαν το δικό τους λιθαράκι στην έρευνα. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Ευχαριστώ θερμά την μητέρα μου Δρ. Κατερίνα Κωνσταντινίδη-Βλαδιμήρου, Επιθεωρήτρια Μέσης Εκπαίδευσης, για τις σημαντικές συμβουλές, καθώς έλυσε πολλές απορίες μου ως προς την πρακτική διάσταση του έργου της αξιολόγησης των Επιθεωρητών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου. Τέλος, ευχαριστώ το στενό οικογενειακό μου περιβάλλον για την ενθάρρυνση και συμπαράσταση σε κάθε νέο μονοπάτι της ζωής μου.

Δέσποινα Δ. Κωνσταντινίδη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	VII
ABSTRACT	XI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	XXI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	XXIV
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	1
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	1
1.1. Εισαγωγή στο ερευνητικό πρόβλημα	1
1.2. Σκοπός της έρευνας	3
1.3. Χρησιμότητα – αναγκαιότητα της έρευνας	5
1.4. Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων με άξονα τον κύριο σκοπό της έρευνας	5
1.5. Ερευνητικά ερωτήματα	8
1.6. Εξέταση εφαρμογής στοιχείων και επιρροών μοντέλου αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα	10
1.6.1. Αυτοαξιολόγηση: κομμάτι του επιχειρησιακού μοντέλου	10
1.7. Στάδια για την αξιολόγηση της απόδοσης	11
1.8. Διαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	15
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	15
2.1. Αξιολόγηση	15
2.1.1. Η αξιολόγηση στον επιχειρηματικό κόσμο	16
2.1.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	32
2.1.2.1. Περιεκτική και ειδική αξιολόγηση	32
2.1.2.2. Αξιολόγηση με αναπτυξιακή κλίμακα	33
2.1.2.3. Εκπαιδευτική αξιολόγηση	34
2.1.2.4. Εκπαιδευτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση: εξέταση υπό το πρίσμα κοινών συνισταμένων ιδιωτικού-δημοσίου τομέα	36
2.1.2.5. Αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού	38
2.1.2.6. Μέτρηση αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού	41
2.2. Αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης	43
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	43
2.2.1. Αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές του <i>new public management</i>	43

2.2.1.1.	Δημόσια Διοίκηση και νέο δημόσιο μάνατζμεντ	43
2.2.1.2.	Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών	46
2.2.2.	Αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικότερα	49
2.2.3.	Αδυναμία εξέτασης πολυμεσικών εφαρμογών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	52
2.3.	ΔΥΝΑΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ...	58
2.3.1.	Στοχοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης	58
2.3.2.	Πτυχές ιδιωτικού τομέα στη βάση μοντέλων επιχειρησιακής αριστείας	65
2.3.2.	Ανθρωπιστικό μοντέλο	67
2.3.2.1.	Ανθρωπιστικό ή τεχνοκρατικό;	67
2.3.2.3.	Ανθρωπιστικό μοντέλο με στοιχεία ηγεσίας	69
2.3.3.	Κύριες αρχές: στη βάση της στοχοθεσίας	70
2.3.4.	Διαδικασία αλληλεπίδρασης και διάδρασης: Διαδικασία μάθησης ομαδικού χαρακτήρα.....	72
2.3.5.	Αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση: Διαδικασία ομαδοσυνεργατική με συμβουλευτικό χαρακτήρα	74
2.3.6.	Με επίκεντρο τον πελάτη: αριστεία στην ποιότητα	77
2.3.7.	Ανατροφοδότηση	78
2.4.	ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΟΥ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	79
	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	79
2.4.1.	Στοχοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης	79
2.4.1.1.	Με άξονα τη στοχοθεσία	79
2.4.1.2.	Μαθητοκεντρική διάσταση αξιολόγησης	82
2.4.1.3.	Βελτίωση εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	84
2.4.1.4.	Στοχοκεντρικό μαθητοκεντρικό μοντέλο με επιχειρησιακό περιτύλιγμα	87
2.4.1.5.	Αλυσιδωτές σκέψεις: παράθυρο στην επόμενη ενότητα	88
2.4.2.	Ανθρωπιστικό μοντέλο	89
2.4.3.	Κύριες αρχές: στη βάση της στοχοθεσίας	90
2.4.4.	Διαδικασία μάθησης μέσω ομαδικότητας, αλληλεπίδρασης και διάδρασης	92
2.4.5.	Διαδικασία αυτοαξιολόγησης με ομαδοσυνεργατική και συμβουλευτική διάσταση	94
2.4.6.	Με επίκεντρο τον πελάτη: αριστεία στην ποιότητα	95
2.4.7.	Ο ρόλος του Αξιολογητή	98
2.4.8.	Ανατροφοδότηση	110

2.4.9. Εξέταση εφαρμογής μέσα από το μοντέλο αξιολόγησης αρχών του <i>new public management</i> και αξιών που συγκροτούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού	112
2.4.9.1. Έως ποιο βαθμό μπορεί το μοντέλο αξιολόγησης να υπηρετήσει τις αρχές του <i>new public management</i>	112
2.4.9.2. Έως ποιο βαθμό μπορεί το μοντέλο αξιολόγησης να υπηρετήσει τις αρχές και αξίες που συγκροτούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού	116
2.5.ΣΥΝΟΨΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	127
Περιεχόμενο Κεφαλαίου.....	127
3.1. Ερευνητικοί Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα	127
3.2. Είδος Έρευνας	128
Ποιοτική Έρευνα	128
Ποσοτική έρευνα	130
3.3. Διαδικασία Έρευνας σε δύο φάσεις	131
3.4. Συγκρότηση ερευνητικών εργαλείων	137
Ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο	137
Ποσοτικό ερευνητικό εργαλείο	139
3.5. Σε ποιους απευθύνεται η έρευνα	140
Πληθυσμός και δείγμα ποιοτικής έρευνας	141
Πληθυσμός και δείγμα ποσοτικής έρευνας	142
3.6. Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων	144
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	146
Περιεχόμενο κεφαλαίου	146
4.1. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων-1 ^ο ερευνητικό εργαλείο	147
4.2. Ποσοτική ανάλυση δεδομένων-2 ^ο ερευνητικό εργαλείο	194
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	223
Περιεχόμενο κεφαλαίου	223
Συμπεράσματα σε σχέση με το 1 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα	223
Συμπεράσματα σε σχέση με το 2 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα	227
Συμπεράσματα σε σχέση με το 3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα	229
Συμπεράσματα σε σχέση με το 4 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα	234
Σύνοψη Συμπερασμάτων – Προτεινόμενο Μοντέλο Αξιολόγησης	245
Περιορισμοί	258
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	260

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	261
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	294
Επιστολή προς Διευθυντές σχολείων σχετικά με το πρώτο εργαλείο για εξασφάλιση άδειας για διενέργεια έρευνας στο σχολείο τους	295
Το πρώτο εργαλείο όπως δόθηκε στους εκπαιδευτικούς.....	296
Επιστολή Έγκρισης Αιτήματος για το πρώτο εργαλείο σχετικά με τη	
Διεξαγωγή Έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.....	300
Επιστολή προς Διευθυντές σχολείων σχετικά με το δεύτερο εργαλείο για εξασφάλιση άδειας για διενέργεια έρευνας στο σχολείο τους.....	303
Το δεύτερο εργαλείο όπως δόθηκε στους εκπαιδευτικούς.....	304
Επιστολές Έγκρισης Αιτήματος για το δεύτερο εργαλείο σχετικά με τη Διεξαγωγή	
Έρευνας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.....	307
Ευχαριστήρια επιστολή προς τους Διευθυντές για τη συμμετοχή στην έρευνα.....	313

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Ενδεικτικά κύρια στάδια επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης απόδοσης: Αυτοαξιολόγηση.....	12
Πίνακας 2. Στοιχεία και επιρροές αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα: Διαξιολόγηση.....	13
Πίνακας 3. Εξέταση εφαρμογής γενικών αρχών καλής διοίκησης δημοσίου τομέα μέσα από το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης.....	47
Πίνακας 4. Εξέταση εφαρμογής ρόλου και υπόστασης του εκπαιδευτικού μέσα από το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης.....	50
Πίνακας 5. Στόχοι επιδόσεων.....	60
Πίνακας 6. Εξέταση εφαρμογής αρχών καλής διοίκησης δημοσίου τομέα μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης.....	113
Πίνακας 7. Εξέταση εφαρμογής ρόλου και υπόστασης του εκπαιδευτικού μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης.....	117
Πίνακας 8. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα.....	142
Πίνακας 9. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα.....	143
Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά μελέτης.....	194
Πίνακας 11. Κατανομή συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης;».....	196
Πίνακας 12. Κατανομή συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης;».....	197
Πίνακας 13. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε στην;».....	198
Πίνακας 14. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι άτομα με τις πιο κάτω θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;»....	199

«Κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο για τη/την:».....	202
Πίνακας 18. Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.....	204
Πίνακας 19. Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.....	206
Πίνακας 20. Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι συμβάλλουν όταν θέτουν στόχους σε σχέση με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.....	208
Πίνακας 21. Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.....	210
Πίνακας 22. Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.....	212
Πίνακας 23. Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.....	214
Πίνακας 24. Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι είναι σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.....	216
Πίνακας 25. Περιγραφικά στατιστικά και one way – ANOVA για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης:», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	217

«Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε στην;», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	219
Πίνακας 28. Περιγραφικά στατιστικά και one way – ANOVA για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια;», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	221
Πίνακας 29. Περιγραφικά στατιστικά και one way – ANOVA για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει;», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	221
Πίνακας 30. Περιγραφικά στατιστικά και one way – ANOVA για το ερώτημα «Κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο για τη/την;», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....	222
Πίνακας 31. Γενικές παράμετροι και η αντίστοιχη παράθεση του τρόπου που υπηρετείται η μέτρηση της απόδοσης μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης.....	245
Πίνακας 32. Προτεινόμενο εργαλείο αξιολόγησης.....	249
Πίνακας 33. Παραλληλισμός σταδίων προτεινόμενου μοντέλου και ζωής πεταλούδας.....	253
Πίνακας 34. Κοινά στοιχεία δυνατοτήτων προτεινόμενου μοντέλου με δυνάμεις πεταλούδας.....	255

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 1 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου.....	147
Διάγραμμα 2. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στη 2 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου.....	152
Διάγραμμα 3.Α. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 3 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 1 ^η αξία: Αριστεία.....	160
Διάγραμμα 3.Α.Ι. Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 3 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 1 ^η αξία: Αριστεία.....	162
Διάγραμμα 3.Β. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 3 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 2 ^η αξία: Μαθητοκεντρισμός.....	163
Διάγραμμα 3.Β.Ι. Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 3 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 2 ^η αξία: Μαθητοκεντρισμός.....	166
Διάγραμμα 3.Γ. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 3 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 3 ^η αξία: Ανταπόκριση.....	167
Διάγραμμα 3.Γ.Ι. Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 3 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 3 ^η αξία: Ανταπόκριση.....	170
Διάγραμμα 3.Δ. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 3 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 4 ^η αξία: Ομαδικότητα.....	171
Διάγραμμα 3.Δ.Ι. Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 3 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 4 ^η αξία: Ομαδικότητα.....	174
Διάγραμμα 4.Α. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 4 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. Δυνατά σημεία: προσωπικότητα.....	176

Διάγραμμα 5.Ι. Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 5 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου.....	187
Διάγραμμα 6. Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 6 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου.....	188
Διάγραμμα 6.Ι. Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 6 ^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου.....	193
Διάγραμμα 7. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.....	203
Διάγραμμα 8. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.....	205
Διάγραμμα 9. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε στην;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.....	207
Διάγραμμα 10. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.....	209
Διάγραμμα 11. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.....	211
Διάγραμμα 12. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.....	213
Διάγραμμα 13. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική	

Διάγραμμα 16. Οι δυνάμεις της πεταλούδας.....	254
Διάγραμμα 17. Προτεινόμενο Μοντέλο Αξιολόγησης «Χρυσαλλίδα».....	257

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το υπό διερεύνηση θέμα και διατυπώνεται το πρόβλημα που αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα της παρούσας έρευνας. Διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερωτήματα του ερευνητικού προβλήματος, ενώ παράλληλα κατατίθενται εκ πρώτης όψεως σκέψεις ως προς τη σημαντικότητα της εν λόγω έρευνας, τη θεωρητική της συνεισφορά, καθώς και την αξία και συμβολή της.

1.1. Εισαγωγή στο ερευνητικό πρόβλημα

Το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών¹ της Μέσης Εκπαίδευσης, το οποίο εφαρμόζεται από το 1976, θεωρείται, από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ότι εμπνέεται από μια ξεπερασμένη φιλοσοφία και ότι «οι πρακτικές που το στηρίζουν θεωρούνται αναχρονιστικές και ανεπαρκείς»². Το κύριο στοιχείο στο οποίο στηρίζεται το σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών στην Κύπρο κατά την πρώτη 20ετία του 21^{ου} αιώνα είναι η αρχαιότητα, δηλαδή τα χρόνια υπηρεσίας. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αρχίζει στον εντέκατο χρόνο της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας, αφού ο εκπαιδευτικός έχει αξιολογηθεί πρώτα για την επάρκειά του στην εργασία για δυο συνεχόμενες χρονιές ως μόνιμος επί δοκιμασία. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Επιθεωρητή Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΜΕ) της ειδικότητάς του (ή σε λίγες περιπτώσεις από Επιθεωρητή άλλης ειδικότητας, κάθε δυο χρόνια, δηλαδή στον 13^ο, 15^ο, 17^ο χρόνο της υπηρεσίας του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στηρίζεται αποκλειστικά στην έκθεση του Επιθεωρητή. Η έκθεση αυτή είναι το αποτέλεσμα των εντυπώσεων που αποκομίζει ο Επιθεωρητής από τις επισκέψεις του στην τάξη του υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικού.

Ενώ τα βασικά καθήκοντα του Επιθεωρητή είναι η επιθεώρηση, καθοδήγηση και αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, τα σχέδια υπηρεσίας επιτρέπουν στο ΥΠΠΑΝ να του αναθέτει οργανωτικά, διοικητικά και άλλα καθήκοντα. Αυτό αφαιρεί από τον

¹ Όπου «εκπαιδευτικός»: ο και/ή η εκπαιδευτικός.

² ΥΠΠΑΝ (2016): 4

Επιθεωρητή ουσιαστικό χρόνο από τα καθήκοντά του εντός του σχολείου με συνέπεια να ατονεί ο καθοδηγητικός ρόλος του Επιθεωρητή. Η κατάσταση αυτή

μετατρέπει το θεσμό σε είδος «αστυνόμευσης» που περιορίζεται σε δύο επισκέψεις το χρόνο με σκοπό την αξιολόγηση/βαθμολόγηση του καθηγητή².

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία συνδέεται άμεσα με την προαγωγή και τη μισθολογική του ανέλιξη, στηρίζεται στα εξής τέσσερα κριτήρια:

- 1) Επαγγελματική κατάρτιση (Επιστημονική, Παιδαγωγική).
- 2) Επάρκεια στην εργασία (Διδακτική ικανότητα, Ευσυνειδησία, Αποδοτικότητα).
- 3) Οργάνωση, Διοίκηση, Ανθρώπινες σχέσεις.
- 4) Γενική Συμπεριφορά και Δράση (περιλαμβάνει και τη συμβολή του εκπαιδευτικού λειτουργού στην επίτευξη των στόχων της παιδείας, ιδιαίτερα στη δημιουργία δημοκρατικού πολίτη, στην καλλιέργεια δημοκρατικών ιδεωδών και στον σεβασμό προς τους νόμους της πολιτείας).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται, όπως αναφέρεται και πιο πάνω, με δυο παρακολουθήσεις δυο περιόδων διδασκαλίας κάθε σχολική χρονιά αξιολόγησης. Η έμφαση στην επάρκεια του εκπαιδευτικού στην εργασία (κριτήριο 2), ως μηχανισμός αποκάλυψης της αποτελεσματικότητάς του, χαρακτηρίζεται ως αθροιστική προσέγγιση³. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αξιολόγησης θεωρείται μειονεκτική, γιατί δεν προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού⁴. Το συγκεκριμένο κριτήριο αξιολόγησης είναι ισότιμο με τους άλλους τρεις τομείς αξιολόγησης, κάτι που προάγει την ισοπέδωση των βαθμολογιών. Η δεύτερη προσέγγιση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού γίνεται από τον Διευθυντή του σχολείου (Γυμνασίου ή Λυκείου) με εργαλείο ένα έντυπο αξιολόγησης, το Ατομικό Πληροφοριακό Δελτίο, στο οποίο ο Διευθυντής σχολιάζει, σε μερικές περιπτώσεις, τη συμβολή του εκπαιδευτικού στη σχολική ζωή. Με το συγκεκριμένο έντυπο αλλά και με προφορική συζήτηση διαβούλευση μεταξύ Επιθεωρητή και Διευθυντή, ο Διευθυντής μπορεί να επηρεάσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση κυμαίνεται συνήθως σε μια κλίμακα από 33-37 για τους απλούς εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο

² Καζαμίας, et al. (2004): 90.

³ Stronge (1997).

⁴ World Bank (2014).

έντυπο συμπληρώνεται στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει, επίσης, την ευθύνη για τη σύνταξη της Έκθεσης Τύπου Β, στην οποία χαρακτηρίζονται με σχόλια (τυποποιημένα) οι τέσσερις τομείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού: 1) Επαγγελματική κατάρτιση, 2) Επάρκεια στην εργασία, 3) Οργάνωση, διοίκηση, ανθρώπινες σχέσεις και 4) Γενική συμπεριφορά και δράση. Η έκθεση αυτή συντάσσεται και από τον Επιθεωρητή για τους εκπαιδευτικούς που

υπόκεινται σε αξιολόγηση τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Η συζήτηση/διαβούλευση μεταξύ Επιθεωρητή και Διευθυντή αναφορικά στην Έκθεση τύπου Β, έχει ως αποτέλεσμα τα σχόλια του Επιθεωρητή και τα σχόλια του Διευθυντή να είναι τα ίδια. Η Έκθεση τύπου Β συντάσσεται από τον Επιθεωρητή. Από τον Επιθεωρητή συντάσσεται, επίσης, η Έκθεση τύπου Γ η οποία είναι αριθμητική, γιατί οι τέσσερις τομείς αξιολόγησης βαθμολογούνται σε μια κλίμακα από 1-10. Στην πραγματικότητα, στις περισσότερες περιπτώσεις (αν όχι όλες), η βαθμολογία για κάθε τομέα αξιολόγησης κυμαίνεται από 8-10) και το συγκεκριμένο φαινόμενο προάγει την ισοπέδωση των βαθμολογιών.

Όπως αρκετά εύστοχα έχει ειπωθεί από την επιστημονική επιτροπή που κλήθηκε να διερευνήσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση «θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα νέο σύστημα αξιολόγησης που να εξυπηρετεί τα πραγματικά συμφέροντα της παιδείας, να αξιοποιεί τους εκπαιδευτικούς με βάση την αξία, τα προσόντα και την αρχαιότητα και όχι να τους κατατάσσει σε λίστα αναμονής για προαγωγή με βάση το πιστοποιητικό γέννησης. Μια βασική αλλαγή του συστήματος πρέπει να βασίζεται στην κατάργηση του μονοδιάστατου μοντέλου του επιθεωρητισμού και στην καθιέρωση ενός πολυδιάστατου μοντέλου αξιολόγησης»⁵.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Υπό τον απόηχο αυτών των δεδομένων, σκοπός της παρούσας Διδακτορικής διατριβής είναι να εξετάσει, μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση, το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου. Κύρια παράμετρος της έρευνας είναι στοιχεία, επιρροές και βάσεις που απαντούν στην αξιολόγηση υπαλλήλων του ιδιωτικού τομέα. Η συγκριτική μελέτη εμπνέεται από την προσδοκία αποκάλυψης στοιχείων και επιρροών από τον ιδιωτικό τομέα τα οποία (στοιχεία και επιρροές) μπορούν να ενσωματωθούν στο παρόν σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και να συμβάλουν στη

⁵ Καζαμίας, et al. (2004): 273.

βελτίωσή του. Η ενσωμάτωση στοιχείων και επιρροών από τον ιδιωτικό στον δημόσιο τομέα αναφορικά στο πεδίο της αξιολόγησης παρουσιάζεται με τη μορφή ενός προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο δύναται να αποτελέσει την προστιθέμενη αξία τόσο στο ισχύον σύστημα αξιολόγησης, όσο και ενδεχομένως στο νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου που αναμένεται να εισαχθεί από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ).

Η πρόσφατη διαμόρφωση του νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού από το ΥΠΠΑΝ αντανakλά την ανάγκη για εισαγωγή νέων προσεγγίσεων στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης. Η εισαγωγή καινούριου συστήματος αξιολόγησης υπονοεί την ύπαρξη αδυναμιών στο υπάρχον σύστημα και την ανάγκη για βελτίωσή του. Το τρέχον σύστημα αξιολόγησης συζητείται στη συνέχεια ως το ερευνητικό πρόβλημα της μελέτης και πριν από την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτήσεων γίνεται συζήτηση στοιχείων αξιολόγησης από τον ιδιωτικό τομέα. Βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης σε συνδυασμό με την προσωπική εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα, καταβάλλεται προσπάθεια αναγνώρισης των «δυνατών» στοιχείων και επιρροών που προκύπτουν από την αξιολόγηση στον ιδιωτικό τομέα και ο ρόλος που μπορούν να παίξουν για τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Dewey, έναν από τους πρώτους ιδρυτές της φιλοσοφικής σχολής του πραγματισμού που αντιτίθεται στην παραδοσιακή μάθηση, η υποκειμενική εμπειρία του ατόμου στην μάθηση είναι πιο σημαντική από την απλή αποστήθιση/απομνημόνευση. Δίνοντας έμφαση στην εμπειρική μάθηση, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη η οποία κατευθύνει στην πρόοδο και αποτελεσματική μάθηση⁶. Αυτός ο τρόπος μάθησης συνδέεται με την φιλοσοφία του Dewey «learning by doing» και με άλλα φιλοσοφικά και παιδαγωγικά ρεύματα, όπως, μεταξύ άλλων, τη μάθηση μέσω ανακάλυψης (*discovery learning*) του Bruner⁸, τη μέθοδο *project* του Frey που εστιάζει στον ενεργητικό ρόλο του μαθητευομένου⁷, τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση⁸. Στο πεδίο της δια βίου μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων έχει δοθεί σημασία στα βιώματα

⁶ Dewey (1929).

⁸ Bruner (1961).

⁷ Frey (1991).

⁸ Flude, I.R. & Parrot, A. (1979). ¹¹

Evans (1994)

των ενηλίκων και στη σημασία που έχει για την εξέλιξή τους η συνειδητοποίηση του βαθμού στον οποίο έχουν μάθει και πόσα μπορούν να μάθουν από την εμπειρία τους¹¹. Η σχέση μάθησης-γνώσης είναι σχέση ενός υποκειμένου με τον κόσμο, τον εαυτό του και τους άλλους⁹.

Ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι η βιωματική μάθηση που στην προκειμένη περίπτωση είναι προϊόν μιας πολυετούς επαγγελματικής εμπειρίας και κατάρτισης σε επιχειρήσεις, μέσα από θέσεις διοικητικών καθηκόντων, σε συνδυασμό με το υπόβαθρο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλα εφόδια για την επίτευξη των στόχων της παρούσας έρευνας.

1.3. Χρησιμότητα – αναγκαιότητα της έρευνας

Η έρευνα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με σκοπό την ανίχνευση θετικών στοιχείων/επιρροών από τον ιδιωτικό τομέα για την πιθανή ενσωμάτωσή τους στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί, λόγω της τρέχουσας μεταρρύθμισης του συστήματος αξιολόγησης, αναγκαιότητα. Η πιθανότητα η πρακτική αυτή να επιφέρει οφέλη και βελτίωση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας καθιστά την παρούσα μελέτη σημαντική.

Καταξιωμένοι επιστήμονες κατά την υποβολή έκθεσης στο πλαίσιο μελέτης χάριν σφαιρικής και διαμορφωτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ανέφεραν χαρακτηριστικά:

Είναι κοινή διαπίστωση ότι το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης, το οποίο αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς νοσεί. Παρόλο που η νομοθεσία καθορίζει με σαφήνεια τα κριτήρια αξιολόγησης – αξία, προσόντα, αρχαιότητα- στην πράξη το πιο καθοριστικό στοιχείο αξιολόγησης είναι η αρχαιότητα¹⁰.

Σε ένα χρονικό πλαίσιο αναθεώρησης του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης και μεταρρύθμισης της αξιολογικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται απαραίτητη, γιατί ενέχει την προσδοκία ενσωμάτωσης πρακτικών για ένα (πιο) αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Η αρχική ιδέα της έρευνας είναι να ανιχνεύσει τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης που

⁹ Charlot (1999).

¹⁰ Καζαμίας, et al. (2004): 266.

ισχύουν σε έναν ιδιωτικό οργανισμό και να τα προτείνει ως ωφέλιμες πρακτικές. Αυτό το στοιχείο αποτελεί το κύριο κίνητρο για την παρούσα έρευνα.

1.4. Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων με άξονα τον κύριο σκοπό της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δεν αποσκοπεί στο να επιβεβαιώσει ήδη υπάρχοντα ευρήματα άλλων ερευνών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ή τη βελτίωση των σχολικών μονάδων. Η διατριβή πραγματεύεται τη συμβολή πτυχών αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου. Εξετάζει τον βαθμό της αποτελεσματικότητας πιθανής ενσωμάτωσής τους σε ό,τι αφορά την ανύψωση της στάθμης ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με άξονα τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης, τις ειδικές παραμέτρους των σχολικών μονάδων και την ιδιοσυγκρασία των ιδίων των εκπαιδευτικών ως άτομα.

Αναγνωρίζοντας ότι «η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών προσλαμβάνει δύο κυρίως βασικές μορφές: τη διαμορφωτική (αναπτυξιακή) και την τελική (ελεγκτική) αξιολόγηση»¹¹, το προτεινόμενο μοντέλο εναρμονίζεται με στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης. Πρόκειται για το είδος της αξιολόγησης που έχει διαδοθεί ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στους χώρους της αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού¹². Προωθείται μέσω του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης που εισάγεται από το ΥΠΠΑΝ ως το είδος αξιολόγησης που «έχει στόχο την επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και όχι τη σύγκριση και την αριθμητική αποτίμηση του έργου που επιτελεί»¹³. Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην καταγραφή αδυναμιών, προκειμένου να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις χάριν επίτευξης του επιθυμητού αποτελέσματος. Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με διαμορφωτική αξιολόγηση, κατά την οποία σημαντική θέση κατέχει η επιμόρφωση, υποστηρίζεται η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου¹⁴. Στο προτεινόμενο σχέδιο αξιολόγησης του ΥΠΠΑΝ περιλαμβάνεται «τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική αξιολόγηση με διαδικασίες που έχουν στόχο τη βελτίωση και της σχολικής μονάδας και των

¹¹ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 225-226; Βλ. Bollington et al. (1990)· Danielson & McGreal (2000)· Sergiovanni & Staratt (2002)· Stronge & Tucker (2003)· Ξωχέλης (2006).

¹² Πασιαρδής (2005).

¹³ ΥΠΠΑΝ (2019): 3.

¹⁴ Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτη (2014).

αποτελεσμάτων των μαθητών. Τόσο η εσωτερική όσο και η εξωτερική αξιολόγηση γίνονται μέσα στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης»¹⁵. Βιβλιογραφικά έχει αναδειχθεί ότι μέσω τύπων αξιολόγησης όπως της διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής εκπαιδευτές έχουν την ευκαιρία να αξιολογούν με σκοπό τη μάθηση και να αξιολογούν τη μάθηση¹⁶. Ακόμη, στο ίδιο πεδίο (της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης), βάσει της ίδιας αναφοράς, έχει διαφανεί η σημασία της αξιοποίησης εμποδίων που βρίσκουν εκπαιδευόμενοι κατά την πορεία μάθησης, καθότι η προσπάθεια υπέρβασής τους (των εμποδίων) δύναται να ενεργοποιήσει συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου και να βοηθήσει την ενίσχυση της μνήμης.

Με σκοπό την κατάληξη σε ένα προτεινόμενο εργαλείο αξιολόγησης διερευνάται: ο αντίκτυπος που τυχόν ασκεί μια τέτοιου είδους αξιολόγηση στον βαθμό των πεποιθήσεων που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τη συνακόλουθη σχέση αυτού του τύπου αξιολόγησης με την ιδεολογία που συγκροτεί το οπτικό πρίσμα των

εκπαιδευτικών. Σε μια προσπάθεια ελέγχου του βαθμού στον οποίο η αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και αποτελεσματικά, γίνεται εντοπισμός στοιχείων που επηρεάζουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς στο να εφαρμόσουν τις διδακτικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες. Το ερώτημα που εγείρεται είναι εάν ένα τέτοιο μοντέλο αξιολόγησης μπορεί εν τέλει να λειτουργήσει προληπτικά ή περιοριστικά.

Είναι σημαντικό να εξεταστεί κατά πόσο το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να υποβοηθηθεί μέσα από τη συνεργασία με άτομα, εκτός του Επιθεωρητή, π.χ. τον Διευθυντή του σχολείου. Ακόμη, το στίγμα που οι εκπαιδευτικοί εναποθέτουν ως προς τον βαθμό αυτοαξιολόγησης και αυτοαποτελεσματικότητάς τους και πώς αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από μία τέτοια συνεργασία και αλληλεπίδραση.

Η παρούσα διατριβή φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην κατεύθυνση της καλύτερης δυνατής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης. Σκεπτόμενοι τις επιδράσεις κατά τη διεκπεραίωση δράσεων χάριν της αξιολόγησης και τις επιπτώσεις της υιοθέτησης

¹⁵ ΥΠΠΑΝ (2019): 16.

¹⁶ Doukakis, et al. (2021).

πρακτικών αξιολόγησης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα διαμορφώνονται συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέσουν στόχους στην αρχή της σχολικής χρονιάς που συνδέονται με μέρη της αξιολόγησής τους σε επίπεδο τάξης, σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εντοπισμός του βαθμού στον οποίο άτομα σε θεσμικές θέσεις, π.χ. οι Διευθυντές, μπορούν να υποβοηθήσουν το εκπαιδευτικό έργο συμβάλλοντας στην πραγμάτωση των στόχων και την αποτελεσματικότητά τους. Η διερεύνηση της σύνδεσης της αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών με τη μέτρηση της απόδοσής τους μέσα από μια διαδικασία με στάδια και μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης είναι σημαντική. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποβούν σημαντικά αν λαμβάνουν υπόψη την παράμετρο της διασφάλισης αντικειμενικής αξιολόγησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της βελτίωσης των αξιολογούμενων.

Συμπερασματικά, η μελέτη κατευθύνεται στα ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν.

1.5. Ερευνητικά ερωτήματα

- 1) Τί είναι αξιολόγηση;
- 2) Ποια είναι τα αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης;
- 3) Ποια είναι τα δυνατά στοιχεία επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα;
- 4) Πώς μπορούν τα δυνατά στοιχεία αξιολόγησης από τον ιδιωτικό τομέα να ενσωματωθούν στο υφιστάμενο ή στο νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου;

Ο γενικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί πώς ο συγκερασμός δυνατών στοιχείων επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα και στοιχείων του συστήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μπορεί να προσθέσει στην αποτελεσματικότητα αξιολογητών και αξιολογούμενων. Η συγκεκριμένη διερεύνηση μπορεί να οδηγήσει σε ένα πλέον αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης, που θα παρέχει δυνατότητες τέτοιες οι οποίες θα υπηρετούν την αναβάθμιση του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου σε ολιστικό και ατομικό

επίπεδο. Δεδομένου ότι υπάρχουν έρευνες που συνδέουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων και της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του ιδεολογικού υπόβαθρου των επιχειρήσεων, στην παρούσα διερευνάται κατά πόσο συγκεκριμένες πρακτικές αξιολόγησης μπορούν να συμβάλουν στην αξιολόγηση.

Σημαντική παράμετρος είναι η δυνατότητα αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ως ξεχωριστές προσωπικότητες, μακριά από το στερεότυπο της υφιστάμενης αριθμητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που καλείται μέσα σε μία αίθουσα εντός διδακτικού χρόνου 45 λεπτών να αποδείξει την αξία του και να λάβει τη βαθμολογία του Επιθεωρητή, η οποία (βαθμολογία) δύναται να καθορίσει και τη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων πρακτικών αξιολόγησης που διερευνώνται, εξετάζεται παράλληλα η ενεργή συμβολή του Διευθυντή στην αξιολόγηση, νοουμένου ότι λαμβάνει επιπρόσθετο συμβουλευτικό-αξιολογητικό ρόλο. Μια τέτοια διφυής διάσταση του ρόλου του Διευθυντή θα μπορούσε να οδηγήσει στην πραγμάτωση των στόχων του εκπαιδευτικού, μέσα από την ικανοποίηση των επαγγελματικών του αναγκών. Ο Διευθυντής, με τον ηγετικό ρόλο που διαθέτει, μπορεί να κληθεί, με δρόμους ανατροφοδότησης και κριτικής θεώρησης, να υπερβεί τον παραδοσιακό του ρόλο και να συμβάλει στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός θα θέσει στρατηγική οργανωσιακή πορεία επίτευξης ειδικών στόχων και γενικών αξιολογικών αξιών.

Η εξέταση εφαρμογής συγκεκριμένων πτυχών αξιολόγησης αγκαλιάζει τον εκπαιδευτικό ως άτομο, ξεχωριστή προσωπικότητα, και λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές, επαγγελματικές δεξιότητες, ικανότητες, τον τρόπο σκέψης και συνολικής θεώρησης της εκπαίδευσης και παρακινεί και ενεργοποιεί προς την επαγγελματική αφοσίωση, μέσα από μια πορεία στοχοθεσίας και αναστοχασμού.

Ο αναστοχασμός όχι μόνο είναι απαραίτητος για την εφαρμογή οποιασδήποτε πρακτικής, αλλά επίσης φέρνει διαρκώς στο προσκήνιο τη βασική κινητήρια δύναμη που πρέπει να λειτουργεί σε όλες τις πλευρές του εκπαιδευτικού εγχειρήματος: την προσωπική βίωση της ικανοποίησης και της ολοκλήρωσης που οι πρακτικές αυτές μπορούν να φέρουν ως στοιχείο ενός αναπτυσσόμενου ευ ζην¹⁷.

¹⁷ Hirst (2003), στο Marples (2002): 209.

Η μύηση σε εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν την αξία του «εν ζην», μέσω της αναθεώρησης, ανατροφοδότησης, δράσης και επίτευξης οδηγεί τον εκπαιδευτικό στον ύψιστο βαθμό της παραγωγικότητάς του, με αποτέλεσμα να φθάσει στον πιο υψηλό βαθμό των δικών του ικανοτήτων και κλίσεων. Σύμφωνα με έρευνα σχετικά με εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας με τη χρήση εβδομαδιαίου ημερολογίου αναστοχασμού φάνηκε ότι το ημερολόγιο (αναστοχασμού) επηρεάζει τις αντιλήψεις τους ως προς το τί είναι αναστοχασμός¹⁸. Στην εν λόγω έρευνα όσο διανύουν οι συμμετέχοντες τις εβδομάδες συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού φαίνεται να υιοθετούν όλο και περισσότερα στοιχεία για το τί είναι αναστοχασμός από τον ορισμό του Dewey. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει νέες δεξιότητες και προοπτικές παιδαγωγικής φύσεως μέσα από τη θεωρητική γνώση και την πρακτική εμπειρία¹⁹. Το σχολείο σαν ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα είναι συνεχώς μεταβαλλόμενο, το επηρεάζουν οι παράγοντες που υπεισέρχονται σε αυτό και οδηγούν στην ανάγκη συνεχούς ανατροφοδότησης και προσαρμογής, ούτως ώστε να μπορέσει να πετύχει τους σκοπούς του²³. Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων διαδραματίζει ο κάθε εκπαιδευτικός ως μονάδα, που σε καθημερινή βάση καταβάλλει προσπάθειες για να είναι αποτελεσματικός και να υλοποιεί τους στόχους του. Ο ύψιστος βαθμός παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται στην ύψιστη ανάγκη του

ανθρώπου, η οποία ορίζεται στην πυραμίδα των κινήτρων του Maslow ²⁰ ως αυτοπραγμάτωση.

Ο προσδιορισμός της πορείας της έρευνας που εκπονείται για την επίτευξη του σκοπού και των επιμέρους στόχων της μελέτης αποδίδεται με την εξέταση που τίθεται σε κάθε κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εισαγωγή στο ερευνητικό πρόβλημα και διασαφηνίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο οι ερευνητικές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται ως μέσα δόμησης του κεφαλαίου και συζητούνται μέσα από ανασκόπηση στη βιβλιογραφία με κριτική ανάλυση. Στο τρίτο κεφάλαιο συζητείται η φιλοσοφία της έρευνας και στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική προσέγγιση της μεθοδολογίας που ακολουθεί η διατριβή. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πορίσματα της

¹⁸ Kokkóση, et al. (2021).

¹⁹ Swart, et al. (2019).

²³ Πασιαρδής (2004).

²⁰ Maslow (1954).

ερευνητικής μελέτης. Τα πορίσματα εστιάζουν στα στοιχεία και τις επιρροές που μπορούν να αποτελέσουν την προστιθέμενη αξία και να συμβάλουν στο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του μέσα από ένα προτεινόμενο μοντέλο και εργαλείο αξιολόγησης.

1.6. Εξέταση εφαρμογής στοιχείων και επιρροών μοντέλου αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα

Όπως έχει αναφερθεί, στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η εφαρμογή στοιχείων και επιρροών της αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα. Σε επιχειρησιακά μοντέλα αξιολόγησης, που υπάγονται στο πεδίο της αξιολόγησης απόδοσης φαίνεται να ενσωματώνονται κυρίως δυο είδη αξιολόγησης: η αυτοαξιολόγηση και η διαξιολόγηση.

1.6.1. Αυτοαξιολόγηση: κομμάτι του επιχειρησιακού μοντέλου

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις επιχειρήσεων μέρος της αξιολόγησης υπαλλήλων, λ.χ. «στην Ελλάδα, αρκετές εταιρείες όπως η Εθνική Ασφαλιστική και ο όμιλος *Titan* έχουν ενσωματώσει έντυπα αυτοαξιολόγησης στο σύστημα αξιολόγησης απόδοσης που χρησιμοποιούν»²¹. Το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης πραγματοποιείται «όταν ζητείται από τους εργαζόμενους να αξιολογήσουν τον εαυτό και την απόδοσή τους. Αυτό γίνεται επειδή επιθυμούν να γίνει αντιληπτή η άποψη που έχει ο κάθε εργαζόμενος για τον εαυτό του και κατά πόσο μπορεί να είναι αντικειμενικός και δίκαιος. Συνήθως όσα άτομα καλούνται σε αυτήν την διαδικασία ανταποκρίνονται με ζήλο και είναι περισσότερο

επικεικείς από ότι θα ήταν ο προϊστάμενός τους. Η τεχνική αυτή είναι ιδανική όταν την χρησιμοποιούν για βελτίωση της απόδοσης αλλά και την εξέλιξη του εργαζομένου. Μπορεί, ακόμα, να χρησιμοποιηθεί από έναν προϊστάμενο για συμπληρωματική βοήθεια, εφόσον προβάλλονται στοιχεία που δεν είχαν παρατηρηθεί αρχικά. Με την ενέργεια αυτή στρέφονται περισσότερο σε μία περιεκτική και αντιπροσωπευτική αξιολόγηση των εργαζομένων»²².

Παράλληλα, στην αξιολόγηση απόδοσης υπαλλήλων του ιδιωτικού τομέα οι στόχοι προς επίτευξη είναι μέρος διαδικασίας αξιολόγησης και βασίζονται στην επικοινωνία και διάδραση μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Σύμφωνα με αυτή την πρακτική θέτουν

²¹ Mondy & Martocchio (2017).

²² Ζαβλανός (2002): 18

εξαρχής μαζί συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν από τον αξιολογούμενο. «Οι στόχοι προς επίτευξη πρέπει να είναι εντός των δυνατοτήτων του ατόμου ή μιας ομάδας και θα πρέπει να οδηγούν στην επιτυχία της επιχείρησης»²³.

1.7. Στάδια για την αξιολόγηση της απόδοσης

Η πολύχρονη εργασιακή εμπειρία των ερευνητών σε επιχειρήσεις ιδιωτικού τομέα οδηγεί σε κάποια κοινά κύρια στάδια που συνήθως ακολουθούνται από επιχειρήσεις για την αξιολόγηση της απόδοσης²⁴ των εργαζομένων με τη δυνατότητα της συζήτησης και της ανατροφοδότησης. Τέτοιες πρακτικές αφορούν, κατά κύριο λόγο, στο πρώτο είδος αξιολόγησης, που έχει ήδη αναφερθεί: την αυτοαξιολόγηση. Γενικότερα, θεωρείται σημαντική η συχνότητα της ανατροφοδότησης της αξιολόγησης απόδοσης εργαζομένων. Στο κανάλι *Weather Channel PA* έχει καθιερωθεί μια συνεχής διαδικασία αξιολογήσεων απόδοσης, κατά την οποία οι εργαζόμενοι λαμβάνουν ανατροφοδότηση σε μόνιμη βάση και ανυπομονούν να την λάβουν θεωρώντας την περισσότερο ως επιβεβαίωση της προόδου που έχουν σημειώσει²⁵. Κάποιες επιχειρήσεις θεωρούν πολύ σημαντικές τις συναντήσεις αξιολόγησης με τα μέλη του προσωπικού τους. Η εταιρεία *Southwest Airlines* ζήτησε από τα στελέχη της να κάνουν συναντήσεις αξιολόγησης με το προσωπικό αντί για κάθε εξάμηνο κάθε μήνα³⁰.

Με την ολοκλήρωση των βασικών σταδίων, σχετικό έντυπο αξιολόγησης είθισται να υποβάλλεται από τον υπάλληλο (Αξιολογούμενο) στον/ην άμεσο/η Προϊστάμενο/μένη (Αξιολογητή).

Ακολουθούν ενδεικτικά βασικά στάδια μιας πορείας αξιολόγησης αυτού του τύπου:

Πίνακας 1.

Ενδεικτικά κύρια στάδια επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης απόδοσης: Αυτοαξιολόγηση

²³ Mondy & Martocchio (2017).

²⁴ Για τη διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης και τον καθορισμό κριτηρίων (προτύπων) απόδοσης βλ. και Mondy & Martocchio (2017): 240-241.

²⁵ Mondy & Martocchio (2017).

³⁰ McGregor (2009).

Στάδια Αξιολογούμενου
1^ο Στάδιο Οι αξιολογούμενοι σκέφτονται τους βασικούς τους στόχους που θα θέσουν, τους αποστέλλουν στον/ην άμεσα Προϊστάμενο/μένη και, κατόπιν συζήτησης μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή, καταγράφουν τους αναθεωρημένους στόχους. Συμπληρώνουν το πεδίο 1 του κριτηρίου αξιολόγησης ‘Προτεραιότητες προς αξιολόγηση της Απόδοσης, Συμφωνημένοι Στόχοι’.
2^ο Στάδιο Οι αξιολογούμενοι αρχίζουν, μέσα από την πρακτική του αναστοχασμού, να προβαίνουν σε ενέργειες προγραμματισμού οι οποίες θα τους βοηθήσουν να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Αναρωτιούνται με ποιους τρόπους θα φτάσουν στην επίτευξη των στόχων τους. Σ’ αυτό το στάδιο υπάρχει δυνατότητα τροποποίησης ή διάρθρωσης των στόχων του πεδίου 1 μετά από συνεννόηση με τον/ην άμεσα Προϊστάμενο/μένη.
3^ο Στάδιο Οι αξιολογούμενοι έχουν ήδη αρχίσει να υλοποιούν τους στόχους τους και να συλλέγουν το συναφές υλικό συστηματικά.

1.8. Διαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

Η όλη διαδικασία της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την αλληλεπίδραση μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή και την ευθύνη, την οποία μοιράζονται από κοινού, για τα αποτελέσματα και τον βαθμό στον οποίο μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι. Η συγκεκριμένη πρακτική αναφέρεται στο δεύτερο είδος αξιολόγησης που το επιχειρησιακό μοντέλο προτείνει: τη διαξιολόγηση, και στη συνέχεια, την ετεροαξιολόγηση που πραγματοποιείται από την πλευρά του αξιολογητή, ο οποίος αξιολογεί τον αξιολογούμενο. Έχει αναφερθεί ότι:

Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση δεν έχουν ως στόχο τη βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά τη βελτίωσή του μέσα από μια συνολική προσπάθεια για τη διαπίστωση του εκπαιδευτικού του προφίλ, προς όφελος του μαθητή²⁶.

Το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης καλείται να αποδείξει ότι, παράλληλα με τη βελτίωση που αυτή η συνολική προσπάθεια μπορεί να επιφέρει (στη βάση αυτοαξιολόγησης

²⁶ Γεωργογιάννης (2016): 80.

και ετεροαξιολόγησης με συμβουλευτικό χαρακτήρα), δύναται να συμβάλει στη βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της αξιολόγησής του.

Ενδεικτικά στάδια διαξιολόγησης φαίνονται στον Πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2.

Στοιχεία και επιρροές αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα: Διαξιολόγηση

Ενέργειες / Στάδια Αξιολογητή και Διεύθυνσης
1^ο Στάδιο Ο αξιολογητής μελετάει καλά τους στόχους που ο αξιολογούμενος έχει θέσει στην πρώτη φάση και με γνώμονα τις δυνατότητες του συγκεκριμένου αξιολογούμενου και το κριτήριο του εφικτού, προτείνει διορθώσεις/ αλλαγές/προσθήκες για τους συμφωνημένους στόχους.
2^ο Στάδιο Ο αξιολογητής έχει αρχίσει να ελέγχει κατά πόσο ο αξιολογούμενος είναι σε θέση να υλοποιήσει τους στόχους και εάν κρίνει ότι οι στόχοι πρέπει να τροποποιηθούν, συζητάει με τον αξιολογούμενο για τυχόν διορθώσεις/αλλαγές/προσθήκες.
3^ο Στάδιο Ο αξιολογητής ελέγχει συστηματικά και με διακριτικότητα κατά πόσο έχουν αρχίσει να υλοποιούνται οι στόχοι του αξιολογητή και με τον τρόπο του προσπαθεί, όσο μπορεί, να βοηθήσει τον αξιολογούμενο.
4^ο Στάδιο Ο αξιολογητής έχει πλέον ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά στην ολοκλήρωση των στόχων του αξιολογούμενου και αναμένει την υποβολή του κριτηρίου αυτοαξιολόγησης και του εγχειριδίου συγκέντρωσης σχετικού υλικού, για να μπορέσει να προβεί σε ολιστική αξιολόγηση.
5^ο Στάδιο Οι Προϊστάμενοι των Προϊσταμένων του αξιολογούμενου (<i>Second Level Managers</i>) και το τμήμα προσωπικού (<i>HR Department</i>) μελετούν τα κριτήρια αξιολόγησης των αξιολογουμένων και εγκρίνουν ή απορρίπτουν την βαθμολογία αναλόγως.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης, το ερευνητικό πρόβλημα και τα στοιχεία και επιρροές αξιολόγησης από τον ιδιωτικό τομέα, με το οποία η παρούσα μελέτη ασχολείται, φαίνεται να ορίζουν τους επιμέρους στόχους της, οι οποίοι (στόχοι) μπορούν να μεταφραστούν ως μια πορεία διερεύνησης με τέσσερις παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος αφορά στην εξέταση του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου. Η δεύτερη πτυχή αναφέρεται στην εκσκαφή στοιχείων και επιρροών του ιδιωτικού εργασιακού τομέα, που είναι ωφέλιμα τόσο για τον ίδιο τον οργανισμό, όσο και για το ανθρώπινό του δυναμικό. Στην τρίτη παράμετρο εξετάζεται το νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου και η τελευταία παράμετρος αποτελεί πρόταση ενσωμάτωσης στοιχείων και επιρροών από τον ιδιωτικό τομέα στο

σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του δημόσιου τομέα. Η πρόταση παρουσιάζεται ως προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης στη βάση του οποίου διαρθρώνεται προτεινόμενο εργαλείο αξιολόγησης.

Η πιο πάνω σύντομη συζήτηση των στόχων της παρούσας διατριβής οδηγεί στη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτήσεων που αναφέρθηκαν και στον προσδιορισμό της πορείας της έρευνας που εκπονείται για την επίτευξη του σκοπού της μελέτης. Οι ερευνητικές ερωτήσεις στοχεύουν στην αποσαφήνιση της έννοιας «αξιολόγηση», στην αναφορά των αρνητικών στοιχείων του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης και στην ανίχνευση των πλεονεκτικών στοιχείων και επιρροών αξιολόγησης από τον ιδιωτικό τομέα. Η συγκεκριμένη ανίχνευση κατευθύνεται από την πρόθεση για ενσωμάτωση θετικών στοιχείων και επιρροών αξιολόγησης από τον ιδιωτικό στον δημόσιο τομέα, ώστε να προσθέσουν αξία σε προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης ενόψει διαμόρφωσης και εφαρμογής του νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε εθνικό επίπεδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τις ερευνητικές ερωτήσεις μέσα από τις απόψεις, ιδέες και πορίσματα από έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η συγκεκριμένη εξέταση πραγματοποιείται μέσα από μια κριτική προσέγγιση, η οποία συμβάλλει στην εμβάθυνση του θέματος με το οποίο ασχολείται η κάθε ερώτηση.

2.1. Αξιολόγηση

Ο όρος «αξιολόγηση»

Ο όρος «αξιολόγηση» προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαίο ελληνικό επίθετο *ἀξιόλογος* (επίθετο *ἄξιος* + ουσιαστικό *λόγος*) και σημαίνει ο άξιος λόγου, άξιος μνείας, αξιοσημείωτος, αξιόλογος²⁷. Το επίθετο *ἄξιος* πηγάζει από το αρχαίο ελληνικό ρήμα *ἀξιώω*, *ἀξιῶ* που σημαίνει: «σκέφτομαι, θεωρώ ή κρίνω ότι αξίζει κάποιος να κάνει ή να είναι (είτε με την κακή είτε με την καλή έννοια). Το ρήμα *ἀξίζω* έχει την έννοια της πραγματικής αξίας ή τιμής και σημαίνει «αναμένω» ή «στοχάζομαι» ότι κάποιος έχει το δικαίωμα να πάρει ή αναμένει να πάρει. Μπορεί ακόμα, σε λεκτικό επίπεδο, να σημαίνει «επιλύω» ή «αναφέρω». Σε φιλοσοφικό επίπεδο, *ἀξίζω* σημαίνει «θέτω κανόνες», «υποστηρίζω» ή «στηρίζω»²⁸. Το επίθετο «αξιόλογος» εντοπίζεται σε ορισμό του Peters²⁹ που έδωσε απαντώντας στο ερώτημα «τί εννοούμε ως σκοπούς της εκπαίδευσης», σύμφωνα με τον οποίο «κάθε σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να συνδέεται με πράγματα εγγενώς *αξιόλογα*, όπως αυτά εντοπίστηκαν από την ανάλυση της έννοιας της εκπαίδευσης»³⁰.

Ως έννοια η *αξιολόγηση*³¹ νοείται ως η «απόδοση συγκεκριμένης αξίας σε πρόσωπο ή πράγμα»³², αλλά και ως ο «προσδιορισμός της αξίας, της σημασίας, της ποιότητας ενός πράγματος με καθορισμένα κριτήρια»³³. Εικάζεται ότι η υιοθέτηση μιας τέτοιας εξήγησης

²⁷ Σταματάκου (1972).

²⁸ Liddell & Scott (1843).

²⁹ Peters, et al. (1965): 12.

³⁰ Gilroy (2003), στο Marples (2002): 39.

³¹ Γεωργογιάννης (2016): 19

³² Κριαράς (1995): 131

³³ Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής, λήμμα «αξιολόγηση».

συνεπάγεται τη θετική ανταπόκριση στο ερώτημα «εάν η αξία είναι μετρήσιμη», εφόσον προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων συνιστωσών που λειτουργούν ως καθοριστικοί

παράγοντες χάριν του υπολογισμού του δείκτη μέτρησης της αξίας ενός πράγματος. Πόσο μετρήσιμη μπορεί να είναι η αξία στον ιδιωτικό τομέα;

2.1.1. Η αξιολόγηση στον επιχειρηματικό κόσμο

Η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την επιλογή υπαλλήλων, την εκπαίδευση και ανάπτυξη, την επιχειρησιακή κουλτούρα και αλλαγή³⁴. Ως γενικότερη έννοια στον κόσμο των επιχειρήσεων, καλείται να υποστηρίξει ή να στηρίξει τους λόγους που δικαιολογούν την επίτευξη των στόχων του αξιολογούμενου υπαλλήλου και, επομένως, να καθορίσει την αποτελεσματικότητά του ή μη εντός συγκεκριμένου πλαισίου καθηκόντων.

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα μέτρο ελέγχου του βαθμού στον οποίο το στέλεχος έχει συμβάλει στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την τυπική οργάνωση και τους οποίους οφείλει να επιδιώξει. Αποτελεί μια δομημένη διαδικασία που αποσκοπεί στο να εκτιμήσει και να επηρεάσει τη συμβολή του εργαζόμενου στην αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας. Ακόμα, για την τυπική οργάνωση αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό στην προσπάθειά της να οργανώσει συστήματα παραγωγών, μεταθέσεων, αμοιβών, προγραμματισμό ανθρώπινου δυναμικού³⁵.

Οι λόγοι για τους οποίους επιβάλλεται η αξιολόγηση και οι οποίοι φέρνουν στο φως αντίστοιχους σκοπούς είναι³⁶:

- Η διαπίστωση της καταλληλότητας του εργαζομένου με βάση τις ικανότητές του για τη θέση που έχει προσληφθεί.
- Η ανακάλυψη αφανούς δυναμικού στους εργαζόμενους.
- Η αναγνώριση ενός έργου με σημαντική αξία.
- Ο εντοπισμός περιθωρίων βελτίωσης με κατάλληλη εκπαίδευση σε τομείς που λειτουργούν μη αποδοτικά.

³⁴ Cascio (1995).

³⁵ Ξηροτύρη-Κουφίδου (2001): 173.

³⁶ Τερζίδης & Τζωρτζάκης (2004).

- Η διαμόρφωση εκπαιδευτικού προγράμματος σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η υποκίνηση κι ενεργοποίηση των ικανοτήτων των εργαζομένων για αποδοτικότερη εργασία.
- Η καταγραφή μιας θέσης εργασίας με ιδιαιτερότητα³⁷.

-
- Η βελτίωση σχέσεων προϊσταμένων και υφισταμένων.
 - Η αξιολόγηση ως παράγοντας καθορισμού του ύψους της αμοιβής, ανάλογα με την απόδοση του εργαζομένου.
 - Η αξιολόγηση ως λύση προβλήματος στην εργασία, όπου ο εργαζόμενος μπορεί να παραβίαζε εργασιακούς κανόνες ή δεν απέδιδε επαρκώς.

Υπάρχουν ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης. Η εκάστοτε εταιρεία είθισται να επιλέγει τη μέθοδο αξιολόγησης εργαζομένων που της ταιριάζει, δείχνει δηλαδή προτίμηση στον τρόπο αξιολόγησης που δύναται να υπηρετήσει στον μέγιστο δυνατό βαθμό την κουλτούρα, το περιβάλλον, το όραμα και τους στόχους της ίδιας της εταιρείας.

Κατά την αξιολόγηση εξετάζεται και επομένως μετριέται ο παράγοντας της απόδοσης. Η αξιολόγηση της απόδοσης είναι μια βασική λειτουργία διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού³⁸:

Η αξιολόγηση του προσωπικού/αξιολόγηση της απόδοσης/αξιολόγηση του έργου/της εργασίας ή διαχείριση της αξιολόγησης, αποτελεί μια από τις βασικές λειτουργίες της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού σ' έναν οργανισμό³⁹.

2.1.1.1. Αξιολόγηση με βάση τον παράγοντα της απόδοσης

Με τον όρο «απόδοση» ορίζεται το σύνολο των αποτελεσμάτων που παράγονται σε μια συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου⁴⁰. Κατά τον Campbell⁴¹ η απόδοση είναι συμπεριφορά και θα πρέπει να διαχωριστεί από τα αποτελέσματα γιατί αυτά μπορούν να αλλοιωθούν από παράγοντες του

³⁷ Τερζίδης & Τζωρτζάκης (2004).

³⁸ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 199.

³⁹ Boswell & Boudreau (2002)- Beatrice, et al. (2004).

⁴⁰ Ζαβλανός (1999).

⁴¹ Campbell (1990).

συστήματος. Σε ό,τι αφορά την πρακτική διάσταση, η αξιολόγηση της απόδοσης του προσωπικού ισοδυναμεί με μια διαδικασία με την οποία η Διοίκηση επιχειρεί να προσδιορίσει τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται επαρκώς ένας υπάλληλος στην εργασία του και πόσο καλύτερος ή μη είναι σε σύγκριση με μέλη της ίδιας εργασιακής ομάδας⁴². Η σημασία της απόδοσης έχει αναδειχθεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ στρατηγικών στόχων της επιχείρησης, ικανοποίησης πελατών και οικονομικής συμβολής⁴³, ενώ σύμφωνα με τους

Osborne και Gaebler «αν δεν αξιολογήσεις το αποτέλεσμα της εργασίας, δεν μπορείς να διακρίνεις την επιτυχία από την αποτυχία»⁴⁴.

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την ιδιαιτερότητα της αξιολόγησης της απόδοσης, είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι λόγω των απαιτήσεων για ακριβή μέτρηση της απόδοσης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμογή πτυχών αξιολόγησης της απόδοσης.

Η απαίτηση για ακριβή μέτρηση και αξιολόγηση της απόδοσης οδήγησε τους Smith & Kendall σε ένα ψυχομετρικό εργαλείο βασισμένο στις εργασιακές συμπεριφορές (BARS). Επίσης οι Blanz και Ghiselli δημιούργησαν μια νέα κλίμακα, μελετώντας την εργασιακή συμπεριφορά μέσω παρατήρησης (MSS) (Latham & Wexley, 1977).

Παρόλα αυτά από την εμπειρική τους εφαρμογή διαπιστώθηκε ότι αν και το BARS οδηγούσαν σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα από το MSS, ωστόσο καμία μέθοδος από μόνη της δεν ανταποκρίνονταν στην ανάγκη για ακριβές μετρήσεις (...). Το 1887 (Petrie (1950)), εφαρμόστηκαν οι αξιολογήσεις των δημοσίων υπαλλήλων στις Η.Π.Α. όπως αναφέρεται στο Vallance, 1999. Οι σύγχρονες μέθοδοι αξιολόγησης αναγνωρίζεται ότι αποτελούν δυτική πρακτική, παρόλο που τώρα εμφανίζεται στο ρεπερτόριο των διοικήσεων σε όλο τον κόσμο τόσο σε αναπτυγμένες όσο και σε αναπτυσσόμενες χώρες⁴⁵.

Σύμφωνα με τους Hall et al.⁵¹ καθώς το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (για το οποίο θα γίνει λόγος πιο κάτω) μετρά αρκετές δεκαετίες, έχει πλέον διαμορφώσει τα βασικά

⁴² Φαναριώτης (1990).

⁴³ Bernadin, et al. (1995).

⁴⁴ Osborne & Gaebler (1992).

⁴⁵ Αλκαλάι (2009): 44-45.

⁵¹ Hall, et al. (2015).

χαρακτηριστικά, τα οποία συντάσσονται με την αγορά, την επιλογή, τη διοίκηση μέσω πρακτικών του ιδιωτικού τομέα και κυρίως την αξιολόγηση της απόδοσης και της επίδοσης. Ποιες είναι οι κύριες μέθοδοι αξιολόγησης της απόδοσης;

Βασική προϋπόθεση για την αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων είναι η ύπαρξη προτύπων τα οποία υποδεικνύουν τους τομείς που θα ληφθούν υπόψη για τη μέτρηση της απόδοσης. Υπάρχουν δύο βασικές μέθοδοι πάνω στις οποίες στηρίζονται τα πρότυπα βάσει των οποίων αξιολογούνται οι εργαζόμενοι:

- *Η ανάθεση στόχων και*

-
- *Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων ή επαγγελματικών δεξιοτήτων που όχι μόνο διαθέτουν οι εργαζόμενοι, αλλά και χρησιμοποιούν κυρίως στην πράξη (competencies)⁴⁶.*

Σε αντίθεση με παραδοσιακές προσεγγίσεις της διαδικασίας αξιολόγησης, κατά τις οποίες η έμφαση εστιάζεται κυρίως στις αδυναμίες και ελλείψεις του αξιολογουμένου, η αξιολόγηση της απόδοσης ισοδυναμεί με μία σύγχρονη προσέγγιση. Κι αυτό γιατί το κέντρο εστίασης μετατοπίζεται στο πλαίσιο στόχων και στη σφαίρα ενεργειών και δράσεων που γίνονται από το άτομο που αξιολογείται. Κάτω από αυτό το πρίσμα των προσεγγίσεων, ο ρόλος του αξιολογούμενου είναι ενεργητικός και ουσιαστικός στη διαδικασία της αξιολόγησης, εφόσον συμμετέχει σε όλα τα στάδιά της⁴⁷.

Πρόκειται για μια επίσημη εκτίμηση του έργου των υπαλλήλων ανά τακτά χρονικά διαστήματα⁴⁸ με σκοπό την παρακίνηση, τη βελτίωση της παραγωγικότητας και τη διευκόλυνση του στρατηγικού προγραμματισμού⁴⁹. Πιο συγκεκριμένα, στην αξιολόγηση απόδοσης:

Οι περισσότεροι εργαζόμενοι θέλουν να ξέρουν τι πρέπει να επιτύχουν και αυτό περιγράφεται σε μια καλή περιγραφή της θέσης εργασίας. Στη συνέχεια, οι εργαζόμενοι

⁴⁶ Βερμπή (2017): 18-19.

⁴⁷ Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς (2003).

⁴⁸ Παπάνης & Ρόντος (2007).

⁴⁹ Jackson & Schuler (2003).

θα πρέπει να αξιολογηθούν ως προς το πόσο καλά έχουν εκπληρώσει τις υποχρεώσεις που ορίζονται στην περιγραφή και οποιουδήποτε άλλους συγκεκριμένους στόχους που μπορεί να έχουν θέσει. Ένας Διευθυντής, ο οποίος αξιολογεί έναν εργαζόμενο σε σχέση με παράγοντες που δεν είναι σαφώς προκαθορισμένοι, μπορεί να κατηγορηθεί για διακριτική μεταχείριση⁵⁰.

Η διακριτική μεταχείριση οδηγεί σε μη έγκυρη, λανθασμένη, μη ορθή και άρα εσφαλμένη αξιολόγηση. Σε διακριτική μεταχείριση μπορεί να οδηγήσει το φαινόμενο της οικειότητας. Το φαινόμενο της οικειότητας (*Dopplanger Effect*)⁵¹ οφείλεται σε ομοιότητα χαρακτηριστικών μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη θετική στρέβλωση της βαθμολογίας. Σε διακριτική μεταχείριση μπορεί να αποδοθεί και το φαινόμενο του φωτοστέφανου⁵⁸. Σύμφωνα με αυτό το φαινόμενο (*Halo Effect*)⁵² ένα

χαρακτηριστικό του αξιολογούμενου μπορεί να επισκιάσει όλα τα άλλα του χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα ο αξιολογητής να δώσει βαρύτητα σε αυτό, με συνέπεια να επηρεαστεί η κρίση του σε ό,τι αφορά τα άλλα στοιχεία της αξιολόγησης γενικότερα. Για παράδειγμα, εάν ένας υπάλληλος είναι πάντοτε περιποιημένος και ενδεδυμένος με τον τρόπο που αρμόζει σε μια επιχείρηση ο αξιολογητής, επηρεαζόμενος από αυτό το στοιχείο, ενδόμυχα πιστεύει ότι ο υπάλληλος είναι και συνεπής ως προς τη διεκπεραίωση των καθηκόντων και την τήρηση του ωραρίου εργασίας του και αξιολογεί τον συγκεκριμένο υπάλληλο στα υπόλοιπα στοιχεία της αξιολόγησης θετικά διακείμενος.

Καθοριστικό για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης μπορεί να αποβεί και το φαινόμενο Veblen ή σφάλμα του μέσου όρου (*error of central tendency*)⁵³, που συνδέεται με την τάση των αξιολογητών να έχουν ροπή προς τη μέση της κλίμακας βαθμολόγησης. Με αυτό τον τρόπο δεν αποδίδεται η πραγματική μέτρηση της απόδοσης των αξιολογουμένων, εφόσον δεν αναδεικνύεται ούτε υψηλή ούτε χαμηλή βαθμολογία. Σε εσφαλμένο αποτέλεσμα αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει και το φαινόμενο *Matthew Effect*⁵⁴ σύμφωνα με το οποίο ο αξιολογούμενος βαθμολογείται με τον ίδιο βαθμό κάθε φορά που αξιολογείται. Εκτός της

⁵⁰ Mondy & Martocchio (2017).

⁵¹ Παπανής & Ρόντος (2007).

⁵⁸ Guilford (1954).

⁵² Παπανής & Ρόντος (2007).

⁵³ Birkenbach (1984).

⁵⁴ Gabris & Mitchell (1988).

⁶² Μπρίνια (2008): 38.

ανακρίβειας που επιφέρει σε επίπεδο αποτελέσματος, δεν συμβάλλει στην καλλιέργεια της τάσης του εργαζόμενου να καταβάλλει προσπάθειες προκειμένου να βελτιωθεί περαιτέρω.

Επιπροσθέτως, εκτός από τα πιο πάνω φαινόμενα στις αξιολογήσεις για το ενδεχόμενο στρέβλωσης αποτελέσματος αξιολόγησης ελλοχεύει και ο κίνδυνος του *νεποτισμού* που μπορεί να προκύψει από την τάση των «πελατειακών σχέσεων». Στίγματα των πελατειακών σχέσεων στο κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι εντοπίζονται από τους αρχαιότετους χρόνους. Για σκοπούς εμβάθυνσης μέσα από πλαίσιο συγχρονίας-διαχρονίας, στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται στοιχεία κυρίως για τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία, επειδή στους αρχαίους Ρωμαίους συναντάμε το κατεξοχήν πρότυπο συστήματος διοίκησης και οργάνωσης. Κι αυτό γιατί «η Ρωμαϊκή αυτοκρατορία κατάφερε να διοικήσει το απέραντο κράτος της χάρη στην οργανωτική ικανότητα των στελεχών της και την υιοθέτηση νέων αρχών και μεθόδων στη διοίκησή της»⁶². Αξίζει να αναφερθεί ότι στη Ρώμη της ύστερης Δημοκρατίας το πελατειακό σύστημα καθόριζε τις σχέσεις μεταξύ ατόμων, με το λεκτικό φωνητικό περιτύλιγμα λέξης που στη δική μας εποχή σημαίνει «φιλία».

Οι σχέσεις μεταξύ ατόμων που ανήκαν στην ίδια οικονομική και κοινωνική τάξη χαρακτηρίζονταν ως φιλίες (amicitiae) και το ίδιο γινόταν με τις πολιτικές συμμαχίες.

Οι σχέσεις των ανώτερων κοινωνικά με τους κατώτερους ρυθμίζονταν στα πλαίσια του αρχαϊκού θεσμού της πελατείας (clientela). Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε, ότι οι πολιτικές συμμαχίες (amicitiae) καθόριζαν την ισχύ των διαφόρων παρατάξεων-φατριών (factiones) στη σύγκλητο που, αν και τυπικά, ήταν συμβουλευτικό όργανο της πολιτείας, με τις αποφάσεις της (Senatus consula) κατηύθυνε τα πολιτικά πράγματα. (...) όταν ένας Ρωμαίος αποκαλούσε κάποιον «φίλο» του, αυτό σήμαινε ή ότι ήταν πολιτικός σύμμαχός του, ή ότι στη σχέση τους ενυπήρχε κάποιο στοιχείο (πολιτικής) συναλλαγής. Αυτού του είδους η amicitiasυναλλαγή, η οποία ήταν συνηθισμένη πρακτική σε όλη τη δημοκρατική περίοδο, περιγράφεται από τον Κικέρωνα ως non amicitia sed mercatura quaedam utilitatum suarum (N.D.I.22)⁵⁵.

Στα καθ' ημάς διανύουμε μια εποχή στην οποία ο πελατειακός χαρακτήρας ανθρωπίνων σχέσεων είναι δυνατόν να απειλήσει την αξιοκρατία, τις ίσες ευκαιρίες και τις ανοιχτού τύπου διαδικασίες. Εύφορο έδαφος για την καλλιέργεια αυτού του τύπου σχέσεων υπάρχει,

⁵⁵ Παπατσίμπας (2002): 34.

συνήθως, όταν πρόκειται για σχέσεις μεταξύ ανθρώπων σε «ανώτερες θέσεις» επαγγελματικά ή/και πολιτικά, ανάμεσα σε άλλα, και ανθρώπων σε «κατώτερες θέσεις».

Στη σύγχρονη εποχή ο όρος νεποτισμός χρησιμοποιείται, για να δηλώσει το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό σύστημα που διακατέχεται από την τάση των πελατειακών σχέσεων, όπου τοποθετούνται στις ανώτερες θέσεις και αξιώματα συγγενείς, φίλοι και ευνοούμενοι των ισχυρών προσώπων της δημόσιας ζωής ή πολιτικά προσκείμενοι στον πολιτικό φορέα που κατέχει την εξουσία, αντί των άξιων και κατάλληλων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες των προσώπων ή τις ανάγκες της πολιτείας⁵⁶.

Σε μια ιδιωτική επιχείρηση ή εταιρεία ο κίνδυνος ανάπτυξης αυτού του είδους σχέσεων ελλοχεύει μεταξύ προϊσταμένων (ανθρώπων σε «ανώτερη θέση») και υφισταμένων (υπαλλήλων σε «κατώτερη θέση» που δίνει λόγο στον προϊστάμενο). Ίσως αυτός να είναι ένας από τους λόγους που στην περίπτωση αξιολόγησης ανωτάτων στελεχών σε εταιρείες, όπως η *Polaris*, *Frost* και *Sullivan* χρησιμοποιούν (αν και σπάνια) την πιο πρόσφατη εκδοχή της κυκλικής αξιολόγησης των 360 μοιρών, την αξιολόγηση των 1440 μοιρών, κατά την οποία τα ανώτερα στελέχη διορθώνουν τον εαυτό τους αμέσως μόλις αποκλίνουν από την πορεία τους⁶⁵. Εταιρείες για την ανάπτυξή τους προβαίνουν σε εκπαιδευτική διαδικασία του ανθρώπινου δυναμικού, σχεδιάζουν εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να επιτευχθεί ο

επιχειρησιακός στόχος προσδιορίζουν τη διαδικασία και αξιολογούν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και κατάρτισης του προσωπικού ειδικά όταν η υψηλή απόδοση υπηρεσιών και προϊόντων αποτελεί προϋπόθεση ανάπτυξης της εταιρείας⁵⁷.

Για να αποφεύγεται ο κίνδυνος εσφαλμένης αξιολόγησης της απόδοσης είναι σημαντική και η εκπαιδευτική κατάρτιση των αξιολογούμενων και σημαντικό ρόλο μπορεί να έχει η δέουσα προσοχή σε έναν παράγοντα υψίστης σημασίας, που είναι ενδεχομένως καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ή μη της απόδοσης: τη Διαχείριση της απόδοσης (ΔΑ).

2.1.1.2. Διαχείριση της απόδοσης (ΔΑ)

Προκειμένου να επιτευχθεί το μέγιστο επίπεδο απόδοσης των εργαζομένων χρειάζεται να συντρέχουν τρεις σημαντικές συγκυρίες: α) η υψηλή ικανότητα του εργαζομένου, β) τα

⁵⁶ Γεωργογιάννης (2016): 22.

⁶⁵ Rajeswari (2017).

⁵⁷ Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς (2003)· Armstrong & Taylor (2020)· Martin, Kolomitro & Ram (2014).

σθεναρά κίνητρα και γ) η εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού⁵⁸. Οι συγκυρίες αυτές συμβαδίζουν με την αποδοτικότητα των εργαζομένων και προάγουν ενεργό ρόλο συμβάλλοντας στην παραγωγικότητα του οργανισμού, οι στόχοι του οποίου επιτυγχάνονται δια μέσου αυτής της ροής αλληλεπίδρασης. Άλλωστε, σύμφωνα με τη «θεωρία των στόχων», οι αντιλήψεις για τη σημαντικότητα των στόχων συνδέονται με τις προσπάθειες που καταβάλλονται για την υλοποίησή τους⁵⁹. Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη συμβολή της λειτουργίας των πιο πάνω ως δομικά στοιχεία ενός πλάνου αξιολόγησης είναι σημαντική η βιβλιογραφική εξήγηση ως προς τις οργανωσιακές λειτουργίες με τις οποίες συνδέεται η διαχείριση της απόδοσης στον ιδιωτικό τομέα.

Τί ακριβώς πρεσβεύει η ΔΑ σε μια εταιρεία;

Η διαχείριση της απόδοσης (ΔΑ) (performance management) αποτελεί μια διαδικασία προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εταιρικές διαδικασίες είναι σε θέση να μεγιστοποιήσουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων, των ομάδων, των τμημάτων και τελικά του οργανισμού συνολικά. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη της οργανωσιακής στρατηγικής που περιλαμβάνει τη μέτρηση και τη βελτίωση της αξίας του ανθρώπινου δυναμικού. Η ΔΑ περιλαμβάνει στόχους βάσει κινήτρων και τους αντίστοιχους δείκτες μέτρησης, έτσι ώστε η σχέση να μπορεί να κατανοηθεί με σαφήνεια και να γίνει γνωστή. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει στενή σχέση μεταξύ κινήτρων και απόδοσης.

Τα συστήματα ΔΑ είναι ένα από τα σημαντικότερα σημεία εστίασης στις επιχειρήσεις σήμερα. Παρά το γεγονός ότι κάθε λειτουργία του ΔΑ συμβάλλει στη ΔΑ, η εκπαίδευση, η αξιολόγηση της απόδοσης και η αξιολόγηση των αποδοχών διαδραματίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο. Ενώ η αξιολόγηση της απόδοσης λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η διαχείριση απόδοσης αποτελεί μια δυναμική, συνεχή διαδικασία. Κάθε άτομο στον οργανισμό είναι μέρος του συστήματος της ΔΑ. Κάθε στοιχείο του συστήματος είναι διαμορφωμένο, έτσι ώστε να εξασφαλίζει τη συνεχή αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Με την ΔΑ, κάθε προσπάθεια των εργαζομένων θα πρέπει να επικεντρώνεται στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων. Είναι απαραίτητο να υπάρχει μια καλά διατυπωμένη περιγραφή της θέσης εργασίας, για να

⁵⁸ Leithwood & Jantzi (2006).

⁵⁹ Deal & Peterson (1999)

προσδιοριστεί αν έχουν επιτευχθεί οι προσδοκίες ως προς τις αποδόσεις του εργαζομένου. Αν οι δεξιότητες των εργαζομένων χρειάζονται βελτίωση, θα πρέπει να παρέχεται πρόσθετη εκπαίδευση. Στα συστήματα ΔΑ, η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την επίτευξη της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, όπως και οι αποδοχές και η απόδοση. Επίσης, ένα καλό σύστημα ΔΑ διασφαλίζει ότι οι άνθρωποι κάνουν καλή, αποτελεσματική χρήση του χρόνου τους.

Τα τελευταία χρόνια, η ΔΑ μπορεί να είναι ο παράγοντας που συμβάλλει περισσότερο στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. Ένα αποτελεσματικό σύστημα ΔΑ θα πρέπει να αποτελεί ευθύνη όλων σε έναν οργανισμό, ξεκινώντας από τον Διευθύνοντα Σύμβουλο και προχωρώντας σε ιεραρχικό επίπεδο⁶⁰.

Η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα του εκάστοτε εργαζόμενου είναι το προϊόν της καταβολής της προσπάθειάς του, για να πετύχει τους στόχους του και να αποδώσει. Το προϊόν αυτό μπορεί να το κατακτήσει ο εργαζόμενος εάν ακολουθήσει με ορθή οργανωσιακή πορεία τη ΔΑ, ενεργοποιώντας παράλληλα τα κίνητρά του και πράττοντας με κύριο γνώμονα τις αποδόσεις που θα επιφέρουν τα επιτεύγματα. Πώς, όμως, μπορεί να επιτευχθεί η ΔΑ; Η ΔΑ δεν μπορεί να έρθει εις πέρας επιτυχώς χωρίς την Αξιολόγηση της Απόδοσης (ΑΑ).

2.1.1.3. Αξιολόγηση της απόδοσης (ΑΑ): Επίτευξη αντικειμενικών στόχων και ανατροφοδότηση

Οι τρόποι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων ουσιαστικά είναι τέσσερις⁶¹: Ο τρόπος αξιολόγησης με βάση τις μεθόδους σύγκρισης (*comparative procedures*), ο τρόπος αξιολόγησης με βάση τα απόλυτα κριτήρια (*absolute standards*), ο τρόπος αξιολόγησης βάσει της επίτευξης αντικειμενικών στόχων

⁶⁰ Mondy & Martocchio (2017).

⁶¹ Μούζα-Λαζαρίδη (2006): 228.

(*Management by objectives*) και ο τρόπος της άμεσης μέτρησης της αποδοτικότητας (*Performance measurements*).

Η αξιολόγηση στη βάση των αντικειμενικών στόχων (Διοίκηση μέσω στόχων: *Management by objectives*) είχε εμπνευστεί, ως μέθοδος αξιολόγησης, από τον Peter Drucker. Κύριες παράμετροι της μεθόδου είναι: α) η ανάμειξη των εργαζομένων στη στοχοθεσία και στη δυναμική της επιχείρησης, β) οι τακτικές διαδραστικές συναντήσεις μεταξύ του προϊσταμένου και των εργαζομένων, για να διατηρηθούν εντός του οργανισμού αρμονικές σχέσεις, γ) η σαφήνεια των στόχων, δ) η προσήλωση και δέσμευση των εργαζομένων στη στρατηγική της επιχείρησης, ε) η σύνδεση των προσωπικών στόχων των εργαζομένων με τους επιχειρησιακούς στόχους του οργανισμού⁶². Τα στάδια της μεθόδου, σύμφωνα με τον Dessler⁷², είναι: α) η στοχοθεσία της επιχείρησης, β) η στοχοθεσία του τμήματος, γ) η συζήτηση των στόχων σε επίπεδο τμήματος, δ) ο καθορισμός αναμενόμενων αποτελεσμάτων, ε) η εξέταση των αποτελεσμάτων, στ) η ανατροφοδότηση.

Η αξιολόγηση αυτού του τύπου, υφίσταται χάρη στις τεχνικές ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης βελτίωσης της απόδοσης. Είναι συνεχής και λόγω των στόχων που υπηρετεί φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στον επιχειρηματικό κόσμο.

Η αξιολόγηση της απόδοσης (AA) performance appraisal είναι ένα επίσημο σύστημα ανασκόπησης και εκτίμησης της απόδοσης ενός ατόμου ή μιας ομάδας στην εκτέλεση μιας εργασίας. Ένα σημαντικό σημείο στον ορισμό είναι η λέξη επίσημο, διότι, στην πραγματικότητα, η αξιολόγηση της απόδοσης πρέπει να πραγματοποιείται σε συνεχή βάση.

Η AA είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία της ΔΑ. Παρά το γεγονός ότι η AA δεν είναι παρά ένα στοιχείο της ΔΑ, είναι πολύ σημαντική, διότι αντικατοπτρίζει το

στρατηγικό σχεδιασμό του οργανισμού. Αν και η αξιολόγηση της απόδοσης μιας ομάδας είναι πολύ σημαντική όταν υπάρχουν ομάδες σε έναν οργανισμό, η AA στις περισσότερες επιχειρήσεις εστιάζει στο επίπεδο κάθε εργαζομένου. Ανεξάρτητα από την έμφαση, ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης αξιολογεί τα επιτευχθέντα

⁶² Drucker (1954).

⁷² Dessler (2000).

αποτελέσματα και συνάμα αποτελεί αφορμή για νέο σχεδιασμό ανάπτυξης και χάραξη αντικειμενικών στόχων.

Τα περισσότερα στελέχη χρησιμοποιούν τεχνικές ΑΑ ως βάση για την παροχή ανατροφοδότησης, την ενθάρρυνση της βελτίωσης της απόδοσης, την επικύρωση αποφάσεων, την αιτιολόγηση απολύσεων, τον εντοπισμό αναγκών εκπαίδευσης και ανάπτυξης και την τεκμηρίωση αποφάσεων που αφορούν το προσωπικό, όπως γιατί ένας εργαζόμενος έλαβε υψηλότερη μισθολογική αύξηση απ'ό,τι ένας άλλος. Η ΑΑ εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς και η βελτίωση των αποτελεσμάτων και της αποδοτικότητας γίνεται όλο και πιο σημαντική στη σύγχρονη παγκόσμια ανταγωνιστική αγορά. Έτσι λοιπόν, για έναν οργανισμό, η απόφαση να εγκαταλείψει ή να μην δώσει την απαραίτητη σημασία σε ένα πρόγραμμα αξιολόγησης της απόδοσης αποτελεί εσφαλμένη επιλογή, καθώς είναι η μόνη λειτουργία που περιλαμβάνει την «απόδοση» στον τίτλο της και τους «εργαζομένους» στο στόχαστρό της. Επιπλέον, πέρα από τα παραπάνω σημεία, τα στελέχη πρέπει να λάβουν υπόψη τους μια σειρά από νομικά ζητήματα. Η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού συστήματος ΑΑ ήταν και θα συνεχίσει να αποτελεί ζήτημα υψηλής προτεραιότητας για τη διοίκηση⁶³.

Όπως ακριβώς η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποσκοπεί στη «βελτίωση και εξέλιξη του εργαζομένου και την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς του στην εργασία»⁶⁴, έτσι και η προτεινόμενη διαδικασία αξιολόγησης αποσκοπεί στο να κατευθύνει αξιολογητή και αξιολογούμενο στη βελτίωση, την εξέλιξη του εκπαιδευτικού και την αλλαγή της στάσης και συμπεριφοράς τους.

Μια τέτοια αξιολόγηση καλείται να παρέχει ένα είδος υποστήριξης προς τον εργαζόμενο, ο οποίος χαράζει στόχους, ενεργοποιεί σχεδιασμό ανάπτυξης των στόχων αυτών και υπερβαίνει εαυτόν, για να τους υλοποιήσει.

⁶³ Mondy & Martocchio (2017).

⁶⁴ Κανελλόπουλος (1991)· Mullins (2007).

2.1.1.4. Αξιολόγηση της απόδοσης: αναζήτηση εφαρμογών στην αξιολόγηση του δημοσίου τομέα

Το πεδίο της αξιολόγησης της απόδοσης εντοπίζεται στην Κυπριακή Δημόσια Υπηρεσία σε επίπεδο προσανατολισμού και σκοπού.

Συγκεκριμένα, κατά τις τελευταίες δεκαετίες προωθήθηκαν εκσυγχρονιστικά μέτρα με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας και την ενίσχυση της διοικητικής ικανότητας, χάριν εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης της ποιότητας στις δημόσιες υπηρεσίες:

(...) Τα τελευταία χρόνια προωθείται η εφαρμογή διάφορων μέτρων που στοχεύουν στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην ενίσχυση της διοικητικής ικανότητας, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση μιας σύγχρονης δημόσιας υπηρεσίας:

Προσανατολισμένης περισσότερο στα αποτελέσματα παρά στις διαδικασίες, επικεντρωμένης στον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και τον έλεγχο αντί στην εκτέλεση,

- με περισσότερο ευέλικτες και λιγότερο ιεραρχικές δομές,
- με ενισχυμένη λογοδοσία, διαφάνεια και επικοινωνία,
- που να αξιοποιεί πλήρως τη νέα τεχνολογία, και - προσανατολισμένης στην απόδοση⁶⁵.

Από το 2015 η τάση για μια νέα ώθηση στην αξιολόγηση της απόδοσης των υπαλλήλων ήταν αρκετά αισθητή. Η ανάγκη για εισαγωγή νέου συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης των δημοσίων υπαλλήλων είχε ως αποτέλεσμα να τροχοδρομηθούν νέα νομοσχέδια, στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης της Δημόσιας υπηρεσίας, για έγκριση στο Υπουργικό Συμβούλιο και, στη συνέχεια, στη Βουλή. Συγκεκριμένα, βάσει του τροποποιητικού νόμου περί Δημόσιας Υπηρεσίας του 2019 ⁶⁶ προωθούνται νέες ρυθμίσεις με σκοπό την αξιολόγηση της απόδοσης των υπαλλήλων. Μέσω των συγκεκριμένων ρυθμίσεων προσδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις δεξιότητες/ικανότητες, εργασιακές συμπεριφορές και αξίες περιλαμβάνοντας, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

Για σκοπούς αξιολόγησης της απόδοσης, δυνάμει του Κανονισμού 3, το προσωπικό διαχωρίζεται σε δύο (2) ιεραρχικά επίπεδα, με διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης για

⁶⁵ Κυπριακή Δημοκρατία, Κυπριακή Δημόσια Διοίκηση: Καινοτόμες και άλλες εκσυγχρονιστικές πρακτικές.

⁶⁶ Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87.

το προσωπικό, που εμπίπτει σε κάθε ιεραρχικό επίπεδο και αναλυτικό πλαίσιο δεξιοτήτων/ικανοτήτων, εργασιακών συμπεριφορών και αξιών για κάθε ένα από τα

κριτήρια, λαμβάνοντας υπόψη τα σχέδια υπηρεσίας των θέσεων και τα σχετικά με αυτά καθήκοντα, προσόντα, κλίμακα μισθοδοσίας και επίπεδο ευθύνης, ως ακολούθως:

- *Ιεραρχικό επίπεδο 1: Διευθυντικό και μεσο-διευθυντικό προσωπικό, στο οποίο περιλαμβάνονται οι θέσεις με μισθολογικές κλίμακες Α13 και άνω, συμπεριλαμβανομένων των θέσεων με πάγιο μισθό με τα κριτήρια και το αναλυτικό πλαίσιο δεξιοτήτων/ικανοτήτων, εργασιακών συμπεριφορών και αξιών για την αξιολόγηση των υπαλλήλων του Ιεραρχικού Επιπέδου 1 να περιλαμβάνονται στο Μέρος Ι του Πρώτου Παραρτήματος.*
- *Ιεραρχικό επίπεδο 2: Προσωπικό με θέσεις εισδοχής και προσωπικό με εποπτικά καθήκοντα σε θέσεις με μισθολογική κλίμακα κάτω από την κλίμακα Α13 με τα κριτήρια και το αναλυτικό πλαίσιο δεξιοτήτων/ικανοτήτων, εργασιακών συμπεριφορών και αξιών για την αξιολόγηση των υπαλλήλων του Ιεραρχικού Επιπέδου 2 να περιλαμβάνονται στο Μέρος ΙΙ του Πρώτου Παραρτήματος⁶⁷.*

Οι βασικές κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης για το Ιεραρχικό επίπεδο 1⁶⁸, όπως ορίζονται στη νομοθεσία, είναι συνοπτικά οι εξής:

1. Ηγετικές ικανότητες, ικανότητες στοχοθεσίας και αφοσίωση στην επίτευξη αποτελεσμάτων
2. Προγραμματισμός, οργάνωση και εποπτεία εργασίας
3. Ενημερότητα, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στην εκτέλεση εργασίας
4. Εισαγωγή καινοτομιών και διαχείριση αλλαγών
5. Εξυπηρέτηση του πολίτη
6. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού
7. Διεύθυνση απόδοσης – αξιολόγηση υφισταμένων

⁶⁷ Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (4/2019).

⁶⁸ Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (Πρώτο Παράρτημα, Μέρος Ι/2019). ⁷⁹ Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (Πρώτο Παράρτημα, Μέρος ΙΙ/2019).

8. Ικανότητες επικοινωνίας – επαγγελματικές σχέσεις και συνεργασίες.

Οι βασικές κατηγορίες κριτηρίων αξιολόγησης για το Ιεραρχικό επίπεδο 2⁷⁹, όπως ορίζονται στη νομοθεσία, είναι συνοπτικά οι εξής:

1. Προγραμματισμός και οργάνωση εργασίας
2. Ενημερότητα, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στην εκτέλεση εργασίας

-
3. Θετικότητα για αλλαγές προς βελτίωση του Τμήματος/Υπηρεσίας ή/και Τομέα/Κλάδου
 4. Εξυπηρέτηση του πολίτη
 5. Ικανότητες Επικοινωνίας – Επαγγελματικές Σχέσεις
 6. Ανάληψη πρωτοβουλιών στην εκτέλεση των καθηκόντων του
 7. Συνέπεια, υπευθυνότητα και συστηματικότητα κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του.

Ως επιπρόσθετες βασικές κατηγορίες κριτηρίων για προσωπικό με εποπτικά καθήκοντα ορίζονται οι εξής:

1. Εποπτεία εργασίας
2. Διεύθυνση απόδοσης – αξιολόγηση υφισταμένων
3. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.

Επιλέον, οι ρυθμίσεις που περιλαμβάνονται πλέον στους νέους κανονισμούς αντικατοπτρίζουν ίχνη διαξιολόγησης, αφού οι προϊστάμενοι τμημάτων δύνανται να αξιολογούνται από τους υπαλλήλους:

- *Οι Προϊστάμενοι Τμήματος είναι δυνατόν να αξιολογούνται από υφιστάμενούς τους, σε εθελοντική βάση και ανώνυμα, νοουμένου ότι οι υπάλληλοι που προβαίνουν σε τέτοια αξιολόγηση είναι τουλάχιστον τρεις (...).*
- *Οι Προϊστάμενοι Τμήματος δυνατόν να αξιολογούνται από όλους τους υπαλλήλους, συμπεριλαμβανομένων των εργοδοτούμενων αορίστου χρόνου που υπηρετούν στην υπηρεσία τους (...)*⁶⁹.

⁶⁹ Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (18/2019).

Με βάση αυτά τα δεδομένα, ο προσανατολισμός σε ένα στρατηγικό σχεδιασμό αξιολόγησης υπαλλήλων με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης και τη διεύρυνση ικανοτήτων, αφομοιώνει στοιχεία της νέας προσέγγισης που υιοθετείται τις τελευταίες δεκαετίες στη δημόσια διοίκηση (θα γίνει αναλυτικότερη περιγραφή στη συνέχεια).

Στους περί Δημοσίας Υπηρεσίας Νόμους του 1990 έως 2019 δυνάμει του άρθρου 87 γίνεται ρητή αναφορά στην αξιολόγηση της απόδοσης, με εξαμηνιαίες και ετήσιες εκθέσεις, στο πλαίσιο προσωπικού σχεδίου ανάπτυξης του αξιολογούμενου στη βάση της από κοινού στοχοθεσίας, προκειμένου να διαπιστωθούν ανάγκες μάθησης, ανάπτυξης και βελτίωσης της απόδοσής του υπαλλήλου:

Κατά την αξιολόγηση του υπαλλήλου δυνατόν να καταρτίζεται, από κοινού με τον αξιολογούμενο, προσωπικό σχέδιο ανάπτυξης του κάθε υπαλλήλου με στόχο τη διαπίστωση των αναγκών μάθησης, εκπαίδευσης και ανάπτυξής του για βελτίωση της απόδοσής του⁷⁰.

Κατά την ετήσια αξιολόγηση του υπαλλήλου δυνατόν να καταρτίζεται, από κοινού με τον αξιολογούμενο, προσωπικό σχέδιο ανάπτυξης του κάθε υπαλλήλου με στόχο τη διαπίστωση των αναγκών μάθησης, εκπαίδευσης και ανάπτυξής του για βελτίωση της απόδοσής του⁷¹.

Βάσει της νομοθεσίας, εκτός από τον βαθμό καταλληλότητας για προαγωγή που καθορίζεται σε συνάρτηση με την αξιολόγηση της απόδοσης, γίνεται λόγος για ανάπτυξη ικανοτήτων, βελτίωση της απόδοσης και ορθολογιστική λειτουργία της δημόσιας υπηρεσίας. Αίσθηση προκαλεί η πρακτική ανάπτυξης προσωπικού σχεδίου εκ μέρους του κάθε υπαλλήλου με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης και τον εντοπισμό πεδίων στα οποία θα μπορούσε ο αξιολογούμενος να αναπτυχθεί. Σε επίπεδο χρονοδιαγράμματος και σταδίων διεξαγωγής ετήσιας αξιολόγησης ισχύει το πιο κάτω:

Οι Ετήσιες Εκθέσεις ετοιμάζονται μεταξύ της 1^{ης} Ιανουαρίου και της 31^{ης} Μαρτίου κάθε έτους και αναφέρονται στο προηγούμενο ημερολογιακό έτος. Νοείται ότι οι Ετήσιες Εκθέσεις για τους απασχολούμενους σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης

⁷⁰ Οι περί Δημοσίας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημοσίας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (6.4/2019).

⁷¹ Οι περί Δημοσίας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημοσίας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (7.5/2019).

ετοιμάζονται μεταξύ της 1^{ης} Σεπτεμβρίου και της 30^{ης} Νοεμβρίου κάθε έτους και αναφέρονται στο προηγούμενο σχολικό έτος (...) ⁷².

Επομένως, σύμφωνα με τη νομοθεσία, έχει καθοριστεί συγκεκριμένη χρονική περίοδος κατά την οποία διενεργείται η Ετήσια Έκθεση της αξιολόγησης των υπαλλήλων που αφορά στο αμέσως προηγούμενο έτος.

2.1.1.5. Ποιος αξιολογεί

Βάσει της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού εταιρειών και επιχειρήσεων, η εκάστοτε εταιρεία έχει το λεγόμενο τμήμα ανθρώπινου δυναμικού που, μεταξύ άλλων, είναι υπεύθυνο για τον συντονισμό των ενεργειών, για να έρθει εις πέρας η διαδικασία της αξιολόγησης. Υπάρχουν διάφορες επιλογές ως προς το άτομο που θα αξιολογήσει τον εργαζόμενο. Εκτός από τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης ή της αξιολόγησης των πελατών, άτομα που επιλέγονται να αξιολογήσουν μπορεί να είναι:

- Οι άμεσοι προϊστάμενοι.

Ο άμεσος προϊστάμενος του εργαζόμενου είναι συνήθως η πιο λογική επιλογή για την αξιολόγηση της απόδοσης. Ο προϊστάμενος είναι συνήθως το ιδανικό άτομο να παρατηρήσει την εργασιακή απόδοση του εργαζόμενου, καθώς έχει την ευθύνη για τη διαχείριση μιας συγκεκριμένης ομάδας ⁷³.

Αυτή είναι η πιο κοινή περίπτωση εφόσον ο άμεσος προϊστάμενος είναι λογικό να έχει πλήρη εικόνα ως προς τον αξιολογούμενο, την καθηκοντολογία του, τον βαθμό διεκπεραίωσης των καθηκόντων του, τον βαθμό επάρκειάς του κατά την εκτέλεσή τους και την αποτελεσματικότητά του. Νοούμενου ότι τυχόν παράπονα από πελάτες για υπαλλήλους

⁷² Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (7.6/2019).

⁷³ Mondy & Martocchio (2017).

⁸⁵ Κατσάλης & Τσώκος (2009).

συνήθως καταλλήλουν στα ανώτερα στρώματα της διοίκησης ενός οργανισμού και λαμβάνει γνώση ο άμεσος προϊστάμενος, θεωρείται ότι είναι σε θέση να κρίνει και τον βαθμό καταλληλότητάς τους με βάση τον δείκτη της ικανοποίησης των πελατών. Στην περίπτωση αυτής της αξιολόγησης, ωστόσο, μπορεί να προκύψουν κάποια ζητήματα, π.χ. το θέμα ανάπτυξης φόβου υφισταμένων ως προς τον προϊστάμενο που συνεπάγεται την ανάγκη για συνεχή δικαιολόγηση στον προϊστάμενο για οποιαδήποτε ενέργεια, το ζήτημα της άβολης θέσης στην οποία έρχεται ο προϊστάμενος είτε λόγω του απαιτητικού ρόλου που καλείται να επιτελέσει, είτε διότι σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης αποξενώνεται από τους υφισταμένους του⁸⁵.

- Οι υφιστάμενοι

Ορισμένες επιχειρήσεις πιστεύουν πλέον ότι η αξιολόγηση των ανώτερων στελεχών από τους υφισταμένους τους είναι εξίσου εφικτή και αναγκαία.

Θεωρούν ότι οι υφιστάμενοι είναι στην ιδανική θέση να κρίνουν την αποτελεσματικότητα των ανωτέρων τους⁷⁴.

Σε θέματα που αφορούν ηγεσία, οργάνωση, σχεδιασμό, καταμερισμό εργασίας, επικοινωνία οι υφιστάμενοι θεωρούνται ότι είναι σε κατάλληλη θέση για να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά και την απόδοση του προϊσταμένου⁷⁵, όμως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία αυτής της μεθόδου θεωρείται η ανωνυμία και η διεξαγωγή της αξιολόγησης από τρεις τουλάχιστον υφισταμένους που θα παραδίδουν σε άλλο πρόσωπο και όχι απευθείας στον αξιολογούμενο⁷⁶.

- Συνάδελφοι και μέλη μιας ομάδας

Η αξιολόγηση αυτή θεωρείται πιο σταθερή σε βάθος χρόνου εφόσον μπορεί να καλύψει περισσότερες παραμέτρους, καθότι οι συνάδελφοι μπορούν να διακρίνουν τις προσπάθειες που καταβάλλει ένας υπάλληλος και τα αποτελέσματά του, αλλά και να εστιάσουν στην αξιολόγηση σε θέματα που άπτονται καθαρά θεμάτων εκτέλεσης της εργασίας, γι' αυτό και

⁷⁴ Mondy & Martocchio (2017).

⁷⁵ Fisher, et al. (1996).

⁷⁶ Κατσάλης & Τσώκος (2009).

κρίνονται ως ιδιαίτερα χρήσιμες, μια που ο προϊστάμενος μπορεί να μην είναι σε θέση να γνωρίζει σε καθημερινή βάση τις επιδόσεις των υπαλλήλων⁷⁷.

Οι οργανισμοί χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο τις ομάδες, και ιδίως εκείνες που είναι αυτόνομες. Τα μέλη της ομάδας γνωρίζουν τις επιδόσεις των άλλων μελών καλύτερα από τον καθένα και μπορούν, ως εκ τούτου, να αξιολογήσουν τις αποδόσεις με μεγαλύτερη ακρίβεια⁷⁸.

Ωστόσο, ο ανταγωνισμός μεταξύ υπαλλήλων, ο χαμηλός δείκτης εμπιστοσύνης, το χαμηλό ηθικό και η αυστηρά κάθετη οργάνωση⁹¹ δεν προϋποθέτουν τη βάση για ένα πρόσφορο έδαφος σχετικά με τέτοιου τύπου αξιολογήσεις. Εάν η ζυγαριά θα έπρεπε να κλίνει στην πιο λογική επιλογή για την αξιολόγηση της απόδοσης φαίνεται το κέντρο βάρους να καταδεικνύει τον άμεσο προϊστάμενο. Κι αυτό γιατί θεωρούμε ότι είναι σε θέση να μπορεί να εφαρμόσει μια ιδανική διαδικασία για να αξιολογήσει τους εργαζόμενους. Λόγω της θέσης του έχει πλήρη εικόνα της απόδοσης των υπαλλήλων, της φύσης, των ιδιαιτεροτήτων,

των αρμοδιοτήτων που συνδέονται με τα καθήκοντα και τη θέση τους και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το πλέον κατάλληλο άτομο για να προβεί σε αξιολόγηση.

2.1.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι δίπτυχος: μετρήσεις και ανάπτυξη. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ο πιο σημαντικός σκοπός⁷⁹. Συστήματα αξιολόγησης που εστιάζουν στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: 1) περιεκτική και ειδική αξιολόγηση, 2) αξιολόγηση που περιλαμβάνει αναπτυξιακή κλίμακα και 3) αξιολόγηση που αναγνωρίζει και επιβραβεύει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού⁸⁰.

2.1.2.1. Περιεκτική και ειδική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση η οποία χαρακτηρίζεται ως περιεκτική περιέχει τα στοιχεία εκείνα που συνδέονται με την επίτευξη, ενώ ειδική είναι η αξιολόγηση η οποία αφορά σε στρατηγικές

⁷⁷ Fisher, et al. (1996).

⁷⁸ Mondy & Martocchio (2017).

⁹¹ Κατσάλης & Τσώκος (2009).

⁷⁹ Marzano (2012).

⁸⁰ Marzano (2012).

και συμπεριφορές με κατεύθυνση την επίτευξη⁸¹. Η επίτευξη φαίνεται να παρουσιάζεται, εδώ, ως προορισμός του εκπαιδευτικού. Η επίτευξη αναγνωρίζεται επίσης ως εσωτερικό κίνητρο⁸². Ως επίτευξη μπορεί να αναγνωριστεί η μεγιστοποίηση της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού *Rapid Assessment of Teacher Effectiveness* σχεδιάστηκε με γνώμονα τη μέτρηση και την αποτελεσματική αναγνώριση της επάρκειας του εκπαιδευτικού στην τάξη⁸³. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιλαμβάνει δέκα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τη δεξιότητά του ως παιδαγωγός. Τα κριτήρια αναφέρονται πιο κάτω:

- Αναφορά στους στόχους του μαθήματος.
- Κατανόηση του επιπέδου των μαθητών και άνεση στη διαχείριση του διδακτικού υλικού.
- Χρήση πολλαπλών μηχανισμών διδασκαλίας.
- Αναφορά σε πολλαπλά παραδείγματα.
- Αναφορά σε παραδείγματα προς αποφυγή.
- Διατήρηση αποτελεσματικής απόστασης.
- Παροχή ανατροφοδότησης προς τους μαθητές.
- Καθοδήγηση στην πρακτική.

-
- Καθαρότητα στην επεξήγηση σημαντικών εννοιών.
 - Συνεχής ενεργή εμπλοκή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος⁸⁴.

Στην εκπαίδευση⁸⁵ η αξιολόγηση έχει πολλαπλούς σκοπούς που μπορεί να προσανατολίζονται⁸⁶:

- Στη βελτίωση του διδακτικού έργου.
- Στη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης.
- Στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης.

⁸¹ Marzano (2007).

⁸² Evans (1998).

⁸³ Strong (2011).

⁸⁴ Marzano (2012).

⁸⁵ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 221.

⁸⁶ MacBeath (1999)· Yariv & Coleman (2005).

- Στην ανάπτυξη και τον προγραμματισμό του οργανισμού.
- Στο πλαίσιο της ανάπτυξης μηχανισμών ευθύνης και λογοδότησης.
- Στο πλαίσιο των πολιτικών πρακτικών για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση με κατεύθυνση την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία ανταποκρίνεται στον σκοπό της επαγγελματικής ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, που αναφέρεται αμέσως πιο πάνω, αποτελεί εσωτερικό κίνητρο σύμφωνα με ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Τα ποιοτικά δεδομένα στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν συλλεγεί με δύο ερευνητικά εργαλεία:

α) συνέντευξη για τους Διευθυντές και καθηγητές, β) ομάδες εστίασης για τους μαθητές. Η πλειοψηφία του δείγματος (12 εκπαιδευτικοί, 6 Διευθυντές και 38 μαθητές/μαθήτριες) τονίζουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέσον για διατήρηση της αφοσίωσης του εκπαιδευτικού στο επάγγελμά του όταν εισέρχονται στο επάγγελμα και εργαλείο για ανάπτυξη της επαγγελματικής του εικόνας⁸⁷. Η επαγγελματική εικόνα των εκπαιδευτικών αφορά στην ταυτότητά τους και ορίζεται ως ο τρόπος με τον οποίον αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους εαυτό, αλλά και η εικόνα που επικοινωνούν στους άλλους¹⁰¹.

2.1.2.2. Αξιολόγηση με αναπτυξιακή κλίμακα

Η αναπτυξιακή κλίμακα, η οποία εμπεριέχεται στην αξιολόγηση που εστιάζει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αφορά σε μια κλίμακα η οποία καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η καθοδήγηση που μια τέτοια κλίμακα προσφέρει αναφέρεται στη σκέψη, όπου πραγματοποιείται ανάπτυξη με ερέθισμα λεκτικούς

όρους, όπως μη χρήση, αρχή, ανάπτυξη, εφαρμογή και καινοτομία⁸⁸. Στο πρώτο επίπεδο, της 'μη χρήσης', ο εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να γνωρίζει κάποια στρατηγική ή κι αν γνωρίζει, δεν έχει ακόμη κάνει χρήση της στη τάξη. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην έχει εμπλέξει ακόμη τους μαθητές του στη διαδικασία λύσης προβλήματος. Στο επίπεδο *αρχής*, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθεί στρατηγική στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, αλλά συμβαίνουν λάθη ή παραλείψεις. Αν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές του να εκφράσουν την άποψή τους για ένα θέμα,

⁸⁷ Konstantinides-Vladimirov (2013)- Konstantinides-Vladimirov (2015).¹⁰¹

Day & Kington (2008).

⁸⁸ Marzano, et al. (2011).

αλλά δεν τους ζητά να την στηρίζουν με επιχειρήματα, η πρακτική του ενέχει λάθη και/ή παραλήψεις, γιατί οι μαθητές πρέπει να μάθουν να στηρίζουν την άποψή τους. Στο επίπεδο *ανάπτυξης*, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στρατηγικές μάθησης με επιδεξιότητα και δεν παρατηρούνται λάθη. Στο επίπεδο *εφαρμογής* η στρατηγική αρχίζει να παράγει μαθησιακά αποτελέσματα. Αν ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές του σε συζήτηση, οι μαθητές δημοκρατικά εκφράζουν τις ιδέες τους και τις στηρίζουν, ενώ αν διαφωνούν, η διαφωνία εκφράζεται με έλεγχο και σεβασμό προς τον άλλον. Στο τελευταίο στάδιο, το στάδιο της *καινοτομίας*, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να διαπιστώνει ότι η στρατηγική που χρησιμοποιεί παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα για όλους ή για τους περισσότερους μαθητές. Στο επίπεδο αυτό, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα αξιολόγησης της μαθησιακής στρατηγικής και αναθεώρησης της πρακτικής του⁸⁹. Θέματα επίδοσης του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του έχουν απασχολήσει και στο παρελθόν την έρευνα. Λόγω της σημασίας αυτής της παραέτρου, ως προς την καλλιέργεια της εκπαιδευτικής ποιότητας⁹⁰, τα ζητήματα της επίδοσης των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, απασχολούν τελευταία σε μεγάλο βαθμό.

Τα επίπεδα που έχουν αναφερθεί μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον επιθεωρητή, αλλά και στάδια επιμόρφωσής του για την αξιολόγησή του.

2.1.2.3. Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα, και προκαθορισμένους σκοπούς⁹¹. Ιδανική αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτή που είναι στραμμένη στην αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών,

στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και σκοπών. Σε μία τέτοιου τύπου αξιολόγηση σημαντικό παράγοντα θα μπορούσαν να διαδραματίσουν η αλληλεπίδραση, η στοχοθεσία, η ανατροφοδότηση, η αναθεώρηση και η επίτευξη, νοουμένου ότι υπηρετούνται οι γενικότεροι στόχοι των σχολείων. Εκτός από τους γενικούς στόχους των σχολείων, η αξιολόγηση θα μπορούσε να προσανατολίζεται και στην αποτελεσματικότητα με την οποία

⁸⁹ Marzano (2012).

⁹⁰ Ghazali & Nordin (2019)

⁹¹ Δημητρόπουλος (1999)..

ένας εκπαιδευτικός βελτιώνει το μαθησιακό κλίμα στην τάξη, συμβάλλει στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και διαχειρίζεται κρούσματα μαθητικής απειθαρχίας. Με βάση τη βιβλιογραφία αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές συνιστούν τη μορφή της ποιοτικής απόδοσης των εκπαιδευτικών⁹². Ο περιορισμός κρουσμάτων μαθητικής απειθαρχίας θεωρείται πολύ σημαντικός, καθώς μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, να βελτιώσει το μαθησιακό κλίμα στην τάξη και να υποβοηθήσει την προσπάθεια που καταβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών⁹³.

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε με θέμα την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων, με την οποία διερευνήθηκαν αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, συμφώνησαν (οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί) ότι τα σχολεία πρέπει να στοχεύουν στην ανάδειξη κοινωνικά υπεύθυνων, υγιών και ευτυχισμένων πολιτών⁹⁴. Οι σχολικές μονάδες καλούνται να λειτουργούν ως κυψέλες πολιτισμού που θα παρέχουν όλα τα εφόδια στους μαθητές για να αποτελέσουν ενεργά μέλη της κοινωνίας του αύριο, αναπτύσσοντας παράλληλα τις μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Η εκπαίδευση που είναι προσανατολισμένη σε αυτή την κατεύθυνση αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες για την κατάρτιση υπεύθυνων πολιτών, οι οποίοι θα επενδύουν στη δια βίου μάθηση, θα έχουν την ικανότητα να βιώνουν θετικά συναισθήματα, θα ενδιαφέρονται και θα συνεργάζονται για το κοινό καλό προσφέροντας στην κοινωνία με την εργασία τους και βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους⁹⁵. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα είναι αποτελεσματική εάν περιλαμβάνει κριτήρια και σκοπούς μέσω των οποίων υπηρετούνται οι στόχοι των σχολείων σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των πτυχών της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής.

Ποσοτική έρευνα⁹⁶ που διεξήχθη στην Ινδονησία έδειξε ότι η λήψη αποφάσεων εκ μέρους του Διευθυντή σχολείου, οι συνεκτικοί δεσμοί μεταξύ του εργοδοτούμενου και του

⁹² Muijs & Reynolds (2018).

⁹³ Luiselli et al. (2005)· Dishion et al. (1991)· O'Donnell et al. (1995)· Sugai et al. (2000)· DiPerna, Volpe, & Elliott (2002)· DuPaul et al. (1998)· Greenwood (1991)· Greenwood, Delquardi, & Hall (1989)· Ota & DuPaul (2002).

⁹⁴ Cohen (2006).

⁹⁵ Cohen (2006)· Elias, et al. (2002).

⁹⁶ Mailool, et al. (2020).

σχολικού οργανισμού και το σχολικό κλίμα είναι παράγοντες που επιδρούν στην απόδοση των εκπαιδευτικών και που μπορούν να την επηρεάσουν (την απόδοση) θετικά.

2.1.2.4. Εκπαιδευτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση: εξέταση υπό το πρίσμα κοινών συνισταμένων ιδιωτικού-δημοσίου τομέα

Σημαντική παράμετρος για τον δημόσιο τομέα είναι και πρέπει να είναι η αξιολόγηση της απόδοσης των υπαλλήλων, η διαδικασία του προσδιορισμού του έργου, του ελέγχου αλλά και της χρήσης αντικειμενικών δεικτών για την εκτίμηση της απόδοσης σε συχνά και τακτικά διαστήματα⁹⁷.

Η ανατροφοδότηση στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δια μέσου των διδακτικών προσεγγίσεων έχει σημαντικό έργο να επιτελέσει, αφού μέσα από ταξινομίες διδακτικών στόχων συντελείται οργανωμένη ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων. Συγκεκριμένα:

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία γίνεται συχνά αναφορά στις ταξινομίες των Bloom Krathwohl και του Gagné. Οι ταξινομίες διδακτικών στόχων έχουν, μεταξύ άλλων, χρησιμοποιηθεί για τη διατύπωση και οργάνωση διδακτικών επιδιώξεων, για την παροχή γνωστικού πλαισίου και ανατροφοδότησης της μάθησης, για την οργανωμένη ανάπτυξη των διδακτικών προσεγγίσεων και για την αξιολόγηση ωριαίων διδασκαλιών και αναλυτικών προγραμμάτων. Η ταξινομία διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό των εμπειριών μάθησης και στην προετοιμασία τρόπων αξιολόγησης και παρέχει ένα πλαίσιο για τη θεώρηση της διδακτικής διαδικασίας. Ο βασικός σκοπός της ταξινομίας είναι να καταστεί αποτελεσματική η επικοινωνία και η συνάντηση ανάμεσα στο μαθητή, το διδακτικό αντικείμενο και το διδάσκοντα, καθώς οι διδακτικοί στόχοι είναι εκείνοι που θα προσδιορίσουν καταρχήν το επίπεδο των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών. (...) Ο Bloom⁹⁸ ασχολήθηκε συστηματικά με την ταξινόμηση των διδακτικών στόχων. Συνέταξε μαζί με τους συνεργάτες του ταξινομία διδακτικών στόχων στο γνωστικό τομέα, που αφορά στη μνήμη, τη γνώση, την αντίληψη και τη σκέψη και στο συναισθηματικό τομέα, που αφορά στις στάσεις, τις αξίες και τις διαθέσεις¹¹³.

⁹⁷ Poister (2003).

⁹⁸ Βλ. Bloom & Krathwohl (1986)· Bloom & Krathwohl (1991). ¹¹³

Πετσιμέρη (2005): 20.

Όπως ακριβώς ο εκπαιδευτικός καλείται να ταξινομήσει και να οργανώσει τους διδακτικούς στόχους αναπτύσσοντας διδακτικές προσεγγίσεις για να πετύχει τα μαθησιακά επιτεύγματα με το εργαλείο της ανατροφοδότησης και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, έτσι και ο εργαζόμενος ιδιωτικού τομέα καλείται να μπει στη διαδικασία να ταξινομήσει τους στόχους του, να τους κρίνει και να αναθεωρήσει δια μέσου της ανατροφοδότησης. «Ένα καλό σύστημα αξιολόγησης παρέχει χρήσιμη ανατροφοδότηση σε συνεχή βάση. (...) Παρά το γεγονός ότι η συνέντευξη αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία και για τις δύο πλευρές να ανταλλάξουν ιδέες, δεν πρέπει ποτέ να υποκαθιστά την καθημερινή επικοινωνία και καθοδήγηση που είναι αναγκαία στο πλαίσιο διαχείρισης της απόδοσης»⁹⁹.

Ο ιδιωτικός υπάλληλος με την αξιολόγηση της απόδοσης καλείται να είναι καθημερινά σε συνεχή επικοινωνία ανοικτού τύπου με τον προϊστάμενό του, να εξετάζει συνεχώς τους στόχους του και τον τρόπο οργάνωσης της δράσης για να τους υλοποιήσει και στην όλη διαδικασία αξιολόγησης δεν πρέπει να αισθάνεται μόνος. Κι αυτό γιατί χάρη σε αυτά τα δεδομένα έχει την υποστήριξη της διεύθυνσης της εταιρείας.

Η σύνδεση του όρου της αξιολόγησης με την έννοια της υποστήριξης θα μπορούσε να εξεταστεί και ως προς τη στήριξη του εκπαιδευτικού σε διδακτικές πρακτικές. Η αξιολόγηση έχει τη δυναμική να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, αλλά ελάχιστα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της αποδοτικότητας και της διδασκαλίας του¹⁰⁰. Οι αντικρουόμενες πτυχές της άποψης αυτής εγείρουν την εξής υπόθεση: αν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να κατευθύνει στη βελτίωσή του, μπορεί, επίσης, να συμβάλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της διδακτικής του. Κι όμως, ερευνητικά πορίσματα έχουν δείξει ότι η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση σπάνια κατευθύνει στην επαγγελματική του βελτίωση¹⁰¹. Το ερώτημα, επομένως, είναι: Πώς η αξιολόγηση μπορεί να κατευθύνει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

Σύμφωνα με τον Bloom¹¹⁷ και την ταξινόμησή του, που αναφέρεται πιο πάνω, η αξιολόγηση είναι ο ανώτερος στόχος στην ταξινόμηση αυτή και αναφέρεται στην ικανότητα κρίσης της αξίας ή της ποιότητας ορισμένων πραγμάτων, θέσεων, ενεργειών. Η αξιολόγηση γίνεται με

⁹⁹ Mondy & Martocchio (2017).

¹⁰⁰ Stiggins & Duke (1996).

¹⁰¹ Stiggins & Bridgeford (1985).

¹¹⁷ Bloom & Krathwohl (1991).

βάση εσωτερικά κριτήρια-συνέπεια και λογική του έργου- ή εξωτερικά κριτήρια, που δεν προέρχονται από το ίδιο το έργο (όπως είναι για παράδειγμα η σύγκριση με άλλα έργα).

Βάσει των πιο πάνω, θεωρείται ιδεατή η προσέγγιση που συνδέεται με τις πιθανές χρήσεις της αξιολόγησης στον εργαζόμενο, όπως έχουν καθοριστεί από τους Παπαλεξανδρή και Μπουραντά¹⁰² ως προς: α) εσωτερικά κριτήρια, που ακολουθούν οι δύο πρώτες πιθανές χρήσεις που έχουν διατυπώσει (της αξιολόγησης στον εργαζόμενο), τον καθορισμό των στόχων απόδοσης και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, β) εξωτερικά κριτήρια, όπως απορρέουν βάσει της τρίτης (πιθανής χρήσης της αξιολόγησης) που είναι η σύνδεση αμοιβής και απόδοσης, γ) την ανατροφοδότηση του εργαζομένου (τέταρτη πιθανή χρήση της αξιολόγησης στον εργαζόμενο).

2.1.2.5. Αυτοαξιολόγηση ως μέθοδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Στο προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης που εισάγεται από το ΥΠΠΑΝ προτείνεται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας:

Η θεσμοθέτηση μιας ενιαίας διαδικασίας με σκοπό την εγκαθίδρυση μιας διαρκούς πορείας βελτίωσης. Η ενιαία προσέγγιση βελτίωσης θα περιλαμβάνει:

Ο Εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση). Η εσωτερική αξιολόγηση θα αναπτύσσεται από το σχολείο ως εσωτερική διαδικασία με αρχική ανίχνευση αναγκών, σχεδιασμού, εφαρμογή, παρακολούθηση, αξιολόγηση δράσεων. Ο Εξωτερική αξιολόγηση (ανατροφοδότηση). Η εξωτερική αξιολόγηση θα διαδέχεται την αυτοαξιολόγηση και θα παρέχει ανατροφοδότηση στο σχολείο και διενεργείται από τρεις αξιολογητές. Η εξωτερική αξιολόγηση θα εφαρμόζεται κάθε τρίτο έτος¹⁰³.

Εσωτερική είναι η αξιολόγηση κατά την οποία οι αξιολογητές είναι μέλη του αξιολογούμενου συστήματος και διακρίνεται σε: α) Ιεραρχική εσωτερική, όπου ιεραρχικά ανώτεροι αξιολογούν ιεραρχικά κατώτερους και β) αυτοαξιολόγηση, που αφορά στη συλλογική αξιολόγηση η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και

¹⁰² Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς (2003).

¹⁰³ ΥΠΠΑΝ (2019): 3.

παρακολουθούνται από τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται. Εξωτερική είναι η αξιολόγηση που γίνεται από φορείς εκτός σχολείου και όσοι την υποστηρίζουν θεωρούν ότι παρουσιάζει την ουδετερότητα και αξιοπιστία του «ουδέτερου παρατηρητή»¹⁰⁴.

Τί αναμένεται από έναν εκπαιδευτικό να πράξει όταν κληθεί να αυτοαξιολογηθεί; Ο εκπαιδευτικός μέσα από διαδικασία αξιολόγησης αξιολογεί τον εαυτό του. Όπως ακριβώς καλείται να αξιολογήσει τα επιτεύγματα των μαθητών μέσα από οδοδείκτες αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, έχει την ικανότητα να αξιολογήσει τον ίδιο του τον εαυτό, μέσα από μια διαδικασία εσωτερικής αναζήτησης.

*Μια άλλη διάσταση του εκπαιδευτικού έργου είναι η αξιολόγηση της διδακτικής, μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Με απαραίτητη προϋπόθεση την κριτική του σκέψη και την αντικειμενικότητά του, ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον με αξιόπιστα, έγκυρα και αντικειμενικά κριτήρια να αξιολογεί την επίδοση και το έργο των μαθητών αλλά και του εαυτού του*¹⁰⁵.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι γενικότερα η αποτελεσματική εκπαίδευση πρέπει να διέπεται από την αυτοκαθοριζόμενη μάθηση και την επιδίωξη των εκπαιδευτικών για αυτοκαθορισμό, ο εκπαιδευτικός δια μέσου της αυτοαξιολόγησης πρέπει να εξετάζει τον ίδιο του τον εαυτό, κοιτάζοντας σε κάτοπτρο αυτοκαθορισμού.

*(...) ο αυτοκαθορισμός δεν είναι μόνο το θεμελιώδες αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής μάθησης και χαρακτηριστικό των μορφωμένων ατόμων· ταυτόχρονα, η διασφάλιση της αυτοκαθοριζόμενης μάθησης είναι, επίσης, η θεμελιώδης διαδικαστική αρχή της εκπαίδευσης που βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση. (...) Η πρόοδος προς αυτά τα επιτεύγματα αντανακλάται στην επιλογή, που γίνεται σε κάθε απόφαση που αφορά την εκπαίδευση (...)*¹⁰⁶.

Η αυτοαξιολόγηση συνεπάγεται επιλογή. Πρόκειται για μια εκούσια διαδικασία την οποία συνειδητά διέρχεται ο αξιολογούμενος επειδή πραγματικά επιθυμεί να διεισδύσει βαθύτερα

¹⁰⁴ Κουτούζης (2008).

¹⁰⁵ Μπρούζος (1998²): 71.

¹⁰⁶ Walker (2003), στο Marples (2002): 194.

¹²³ Μπαμπινιώτης (1998): 322.

στον ίδιο του τον εαυτό, γιατί θέλει να εισέλθει στα έγκατα της ψυχής του και να εξετάσει τον βαθμό στον οποίο ανταπεξήλθε στους στόχους που έχουν τεθεί προς υλοποίηση.

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που τελείται με πρωτοβουλία του ίδιου του αξιολογούμενου που επιζητά την αντικειμενικοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, χωρίς να επηρεάζεται και να καθοδηγείται από εξωτερικούς παράγοντες και φορείς¹²³.

Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία εσωτερικής αναζήτησης. Η αυτοαξιολόγηση¹⁰⁷ του εκπαιδευτικού συνιστά την πρακτική του αναστοχασμού, την κριτική εξέταση πεποιθήσεων, πρακτικών, συμπεριφορών του με σκοπό τη βελτίωσή τους και συνεπώς τη βελτίωση του εαυτού του. Σε μια τέτοια διαδικασία δεν εμπλέκονται εξωγενείς παράγοντες, εφόσον πρόκειται για μια διεργασία κατανόησης του εαυτού ή διαδικασία αυτομάθησης.

Αυτοαξιολόγηση (self assessment) είναι η διαδικασία στην οποία μαθαίνουμε για τον εαυτό μας. Το άτομο θα πρέπει να αξιολογεί οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει τις αποδόσεις του σε μια μελλοντική εργασία. Είναι από τα πρώτα πράγματα που πρέπει να κάνει ένα άτομο όταν σχεδιάζει τη σταδιοδρομία του¹⁰⁸.

Για να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός αυτό που επηρεάζει τις αποδόσεις του σε μελλοντική εργασία θα πρέπει πρώτα πρώτα να γνωρίζει γιατί το αξιολογεί και να γνωρίζει για ποιο σκοπό αξιολογεί. Απόφθεγμα του Άγγλου συγγραφέα Λούις Κάρολ είναι η ρήση «όταν δεν ξέρεις πού πας, όλοι οι δρόμοι σε οδηγούν εκεί». Η αυτοαξιολόγηση είναι κεφαλαιώδους σημασίας για ένα άτομο που βρίσκεται σε σημείο αφετηρίας της σταδιοδρομίας του γιατί παρέχει στον εαυτό του τη δυνατότητα να χαράξει τον δρόμο του, όπως αυτός θα τύχει στρώσης οδοστρώματος κατασκευασμένου από τον ίδιο με βάση το δικό του γίνεσθαι.

Σε πιλοτικό πρόγραμμα που ονομάζεται «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο

¹⁰⁷ Dewey (1933).

¹⁰⁸ Mondy & Martocchio (2017).

¹²⁶ ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ (2012): 6.

πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, χάρη στην αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να:

- *Εντοπίζει αδυναμίες, αποσαφηνίζει προβλήματα, δημιουργεί προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και ανάληψη καινοτόμων δράσεων, διαμορφώνει συνθήκες για βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.*
- *Εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αναδεικνύει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαχέει καλές πρακτικές και υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση.*
- *Καλλιεργεί τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση, καθώς εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε κοινά αποφασισμένες δράσεις και τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς¹²⁶.*

Πρόκειται για διαδικασία στην οποία υποκινείται προτεραιότητα καθοριστικής σημασίας που είναι:

η θεραπεία των αδυναμιών που εντοπίζονται στη σχολική μονάδα. Αυτό επιτυγχάνεται με τον διάλογο των άμεσα ενδιαφερομένων, ο οποίος αφορά τους στόχους, τις δράσεις, τις προτεραιότητες και τα κριτήρια ποιότητας στο επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων που λειτουργούν ως παράγοντες επίτευξης των στόχων¹⁰⁹.

Τα πιο πάνω ισχύουν για τον μηχανισμό της αυτοαξιολόγησης γενικότερα σε συλλογικό επίπεδο, στο οποίο υπάρχει άρρηκτη σύνδεση με τον σκοπό της διασφάλισης της ορθής εσωτερικής διαχείρισης της ποιότητας και συνεπώς της διάνοιξης διώρυγας για την παραγωγικότητα. Συλλογικού τύπου στίγμα σε μηχανισμό αξιολόγησης με αυτή τη διάνοιξη εντοπίζεται και σε πανεπιστημιακά ιδρύματα:

Είναι ευθύνη του κάθε ιδρύματος να δημιουργήσει εσωτερικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης και πιστοποίησης ποιότητας, σε συνεχή βάση, και συνεπώς να καλλιεργήσει μία κουλτούρα ως προς το θέμα της ποιότητας (quality culture) σε σχέση με όλες του τις δραστηριότητες. Οι δείκτες ποιότητας και παραγωγικότητας που θα

¹⁰⁹ Καδιανάκη & Παπαδανήλ (2020): 238.

¹²⁸ Καζαμίας, et al. (2004): 216.

υιοθετήσει ένα πανεπιστήμιο αποτελούν σημαντική παράμετρο, για την εσωτερική διαχείριση της ποιότητας με σκοπό τη διασφάλιση αυτής ως προς το προσφερόμενο έργο του πανεπιστημίου¹²⁸.

Επομένως, γίνεται λόγος για δείκτες ποιότητας και παραγωγικότητας που απορρέουν μέσα από την κινητήρια δύναμη της αυτοαξιολόγησης και που δύνανται σε συνεχή βάση να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα.

Τί ακριβώς μπορούμε να μετρήσουμε με την αυτοαξιολόγηση;

2.1.2.6. Μέτρηση αποτελεσμάτων αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Χάριν εντοπισμού δεικτών που καθορίζουν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, πρέπει πρώτα να αφουγκραστούμε τον παλμό αυτής της μεθόδου αξιολόγησης, τη διάστασή της, τί μπορεί να επιτύχει το άτομο που την εφαρμόζει και πόση διάρκεια θα έχει η επίδρασή της στο άτομο που την έχει εφαρμόσει.

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει ένα άτομο να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες επιλογές σταδιοδρομίας και στόχους. (...) Μια διεξοδική αυτοαξιολόγηση βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην προσπάθεια αντιστοίχισης των ιδιαίτερων προσόντων ενός ατόμου και των στόχων του με τη θέση ή το επάγγελμα που του ταιριάζει. Θυμηθείτε, δεν μπορείτε να αποκτήσετε αυτό που θέλετε, εάν δεν ξέρετε τι θέλετε. Η αυτοαξιολόγηση δεν είναι κάτι που γίνεται μια φορά και έπειτα ξεχνιέται¹¹⁰.

Με τη συνειδητοποίηση της δυναμικής της αυτοαξιολόγησης, θα είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε τί μπορούμε να μετρήσουμε με την εκμαίευση των αποτελεσμάτων λαμβάνοντας υπόψη τη:

διαδικασία αυτοαξιολόγησης, που αναπτύχθηκε αρχικά από τον Benjamin Franklin, η οποία βοηθά τους ανθρώπους να αποκτήσουν επίγνωση των δυνατών και αδύνατων σημείων τους¹¹¹.

¹¹⁰ Mondy & Martocchio (2017).

¹¹¹ Mondy & Martocchio (2017).

Εν τέλει, πόσο μετρήσιμα μπορεί να είναι τα δυνατά και αδύνατα σημεία των ατόμων που αυτοαξιολογούνται; «(...) Οι εκπαιδευτικοί αξιολογώντας τον εαυτό τους»¹¹² αναμένεται να «εκτιμήσουν τα αδύνατα και τα δυνατά τους σημεία, να τα συγκρίνουν»¹¹³ και «να αποκτήσουν επίγνωση (των δυνατών και αδύνατων σημείων τους)»¹¹⁴. Αυτή ακριβώς η διαδικασία καλείται να οδηγήσει στην «εξισορρόπηση αδύνατων και δυνατών σημείων»¹¹⁵, μέσω της οποίας αφού «κατανοούν τα δυνατά σημεία τους μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους. Αναγνωρίζοντας τα αδύνατα σημεία τους, θα μπορέσουν να τα αντιμετωπίσουν πιο εύκολα»(...). Για να εξισορροπήσει τα δυνατά με τα αδύνατα σημεία του, θα πρέπει κάποιος να τα καταγράψει, ώστε να τα αντιληφθεί»¹¹⁶. Μέσα από την καταγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων οι εκπαιδευτικοί που αυτοαξιολογούνται θα είναι σε θέση να φθάσουν σε στάδιο αυτογνωσίας δια μέσου της προσπάθειας ανίχνευσης των ισχυρών και τρωτών τους σημείων, τα οποία συνιστούν τα σημεία που τους διαχωρίζουν από τους άλλους εκπαιδευτικούς. Αναγνωρίζοντας τα τρωτά τους στοιχεία θα είναι σε θέση να τα μετατρέψουν σε ισχυρά, ενώ παράλληλα γνωρίζοντας τα ισχυρά τους στοιχεία θα μπορέσουν να τα ισχυροποιήσουν περαιτέρω και να τα αξιοποιήσουν κατάλληλα και αποτελεσματικά. Στον βαθμό ανίχνευσης έγκειται η δυνατότητα μέτρησής

τους. Η συνειδητοποίηση του σημείου όπου εφάπτεται ο δείκτης των δυνατών και αδύνατων σημείων τους στον κύκλο της ισορροπίας δύναται να καταδείξει τον βαθμό μέχρι τον οποίο φθάνει ο δείκτης αυτών των σημείων και η όλη διαδικασία συνιστά τον βαθμό μέτρησής τους.

2.2. Αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Για να γίνει η αναγνώριση αδύνατων στοιχείων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, θα πρέπει να εξεταστούν στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που

¹¹² Γεωργογιάννης (2016): 80.

¹¹³ Γεωργογιάννης (2016): 80.

¹¹⁴ Mondy & Martocchio (2017).

¹¹⁵ Mondy & Martocchio (2017).

¹¹⁶ Mondy & Martocchio (2017).

προκύπτουν με βάση τις αρχές που σχηματίζουν τη μορφή της καλής διοίκησης: α) γενικότερα του δημόσιου *management*, β) του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικότερα.

2.2.1. Αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις αρχές του *new public management*

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται προσπάθειες αναθεώρησης των αρχών του *management*, αλλά και εφαρμογής του επιχειρησιακού *management* στον δημόσιο τομέα. Τί εννοούμε όταν λέμε δημόσια διοίκηση;

2.2.1.1. Δημόσια Διοίκηση και νέο δημόσιο μάνατζμεντ

Δημόσια Διοίκηση νοείται «η ενέργεια του Κράτους ή άλλου εντός αυτού ενταγμένου οργανισμού, ήτις αποβλέπει εις την επιμέλειαν δημοσίων συμφερόντων και δεν ανάγεται ούτε εις την σφαίραν της νομοθεσίας ούτε εις την της δικαιοσύνης»¹¹⁷. Στη Δημόσια Διοίκηση περιλαμβάνεται η λήψη αποφάσεων, ο προγραμματισμός της εργασίας, η στοχοθεσία και ο προσδιορισμός των σκοπών, η ίδρυση και ο έλεγχος των οργανισμών, η οργάνωση, η διοίκηση και οι εποπτεία των υπαλλήλων καθώς και κάθε είδους δραστηριότητα που πραγματοποιείται από τα όργανα της Κυβέρνησης¹¹⁸.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίστηκε στο πεδίο της Δημόσιας Διοίκησης το νέο δημόσιο μάνατζμεντ (*new public management*). Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Hood¹³⁸, στην προσπάθειά του να εξάγει μελέτη και να αντιπαραβάλει μεταρρυθμίσεις στον τομέα της Δημόσιας Διοίκησης που τέθηκαν σε εφαρμογή σε δομές δημοσίου τομέα χωρών, λ.χ. της Μεγάλης Βρετανίας, των Ηνωμένων Πολιτειών, του Καναδά κ.ά. Ο όρος

έχει ντυθεί και με άλλα φωνητικά περιτυλίγματα, αφού τον συναντάμε και ως «νέο Διευθυντισμό» (*New Managerialism*), «Δημόσια Διοίκηση της αγοράς» (*Market Based Public Administration*), «επιχειρηματική διακυβέρνηση» (*entrepreneurial government*) ή «μετα-γραφειοκρατικό παράδειγμα» (*the post bureaucratic paradigm*). Όλες αυτές οι ονομασίες παραπέμπουν στις ίδιες αρχές¹¹⁹.

¹¹⁷ Κυριακόπουλος (1961).

¹¹⁸ Μακρυδημήτρης (1999). ¹³⁸

Hood (1991).

¹¹⁹ Kallimullah, et al. (2012): 9.

Οι πιο διαδεδομένοι ορισμοί του *new public management* έχουν αναλυθεί εξονυχιστικά από τους Ehsan & Naz¹²⁰. Ο Borins το προσδιορίζει ως:

μια κανονιστική νοοτροπία της δημόσιας διοίκησης που αποτελείται από πολλά αλληλένδετα στοιχεία: παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών που εκτιμούν οι πολίτες, αύξηση της αυτονομίας των δημόσιων διευθυντικών στελεχών, ανταμοιβή του οργανισμού και των ατόμων με βάση το εάν πληρούν τους απαιτητικούς στόχους απόδοσης, καθιστώντας διαθέσιμους τους ανθρώπινους και τεχνολογικούς πόρους που οι διευθυντές χρειάζονται για να αποδίδουν καλά και εκτίμηση των αρετών του ανταγωνισμού, και διατήρηση μιας ανοιχτόμυαλης στάσης, όσον αφορά τους δημόσιους σκοπούς που θα πρέπει να εκτελέσει ο ιδιωτικός τομέας και όχι ο δημόσιος τομέας¹²¹.

Σύμφωνα με τους Garson & Overmann¹²² το νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ είναι:

μια διεπιστημονική μελέτη των γενικών πτυχών της διοίκησης[...] ενός συνδυασμού των σχεδιαστικών, οργανωτικών και ελεγκτικών λειτουργιών της διοίκησης με τη διαχείριση των ανθρώπινων, οικονομικών, φυσικών, πληροφοριακών και πολιτικών πόρων, ενώ ο Vigoda¹⁴³ τονίζει ότι εκφράζει:

μια προσέγγιση στη δημόσια διοίκηση που χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκτώνται στη διοίκηση επιχειρήσεων και σε άλλους κλάδους για τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της γενικής απόδοσης των δημόσιων υπηρεσιών στις σύγχρονες γραφειοκρατίες.

Κατά τον Manning το νέο δημόσιο μάνατζμεντ «γενικά χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαχειριστική κουλτούρα που δίνει έμφαση στην κεντρική θέση του πολίτη ή του πελάτη ως λογοδοσία για τα αποτελέσματα. Προτείνει επίσης διαρθρωτικές ή οργανωτικές επιλογές που προωθούν τον αποκεντρωμένο έλεγχο μέσω ποικίλων εναλλακτικών μηχανισμών παροχής υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των οιονεί αγορών με δημόσιους και

¹²⁰ Ehsan & Nas, (2003): 31-38.

¹²¹ Borins (1995): 12.

¹²² Garson & Overman (1983): 275.

¹⁴³ Vigoda (2003): 813.

ιδιωτικούς παρόχους υπηρεσιών που ανταγωνίζονται για πόρους από φορείς χάραξης πολιτικής και δωρητές»¹²³.

Οι πρώτοι που ασπάστηκαν το μοντέλο του νέου δημόσιου μανάτζμεντ ήταν διεθνείς οργανισμοί όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ¹²⁴. Τα πρώτα βήματα μεταρρυθμίσεων σύμφωνα με τους κανόνες του Νέου Δημόσιου Μανάτζμεντ εμφανίζονται στη Μεγάλη Βρετανία επί θητείας της Μάργκαρετ Θάτσερ, αλλά και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σταδιακά, το διοικητικό αυτό μοντέλο άρχισε να επεκτείνεται στη Νέα Ζηλανδία, την Αυστραλία και να υιοθετείται στα διοικητικά προγράμματα όλων των προηγμένων αλλά και των αναπτυσσόμενων χωρών του ΟΟΣΑ¹²⁵.

Πρόκειται για μια νέα πνοή στον χώρο του δημοσίου μανάτζμεντ που στηρίζεται σε ένα καινοτόμο *state of mind* διαχειριστικής κουλτούρας, η οποία (κουλτούρα) μέσα από οργανόγραμμα δράσεων ή επιλογών αποσκοπεί σε αποτελέσματα δράσεων που θα είναι και η απόρροια μιας πορείας λογοδοσίας για αυτά ακριβώς τα αποτελέσματα. Η νέα αυτή πνοή συνεπάγεται μια νέα τάξη πραγμάτων στο δημόσιο μανάτζμεντ και κατά κάποιο τρόπο προέκυψε από την ανάγκη για αλλαγές και μεταβολές.

Καθώς οι κρατικές δραστηριότητες αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι της καθημερινής μας ζωής προκύπτει από τις αλλαγές η ανάγκη για αναδιοργάνωση, αναδιαμόρφωση, αξιολόγηση και προσαρμογή στα νέα δεδομένα¹²⁶.

¹²³ όπ. αν. Tolofari (2005): 83.

¹²⁴ Kufidu, et al. (1997)· Ferlie, et al. (2007): 44· όπ. αν. Κοκκίνου (2017): 61.

¹²⁵ Gruening (2001) :2.

¹²⁶ Μακρυδημήτρης (1986).

2.2.1.2. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Όπως ακριβώς σκοπός της Δημόσιας Διοίκησης είναι να συνθέτει, να διαμορφώνει και να υλοποιεί ένα μεγάλο μέρος όλων εκείνων των δραστηριοτήτων και υπηρεσιών που αποτελούν υποχρέωση κι ευθύνη του κρατικού μηχανισμού¹²⁷ με απώτερο σκοπό την άρτια, εύρυθμη και αρμονική λειτουργία των διοικητικών υπηρεσιών δια μέσου της εκτελεστικής λειτουργίας των κρατικών οργάνων στη βάση της πολιτικής του κράτους ως οντότητα, έτσι και ο σκοπός της Δημόσιας Εκπαίδευσης καλείται να εναρμονίζεται με τη διαμόρφωση όλων εκείνων των δραστηριοτήτων που υπηρετούν την εύρυθμη, άρτια και αρμονική λειτουργία των σχολικών μονάδων στη βάση του ευρύτερου οράματος της παιδείας και του πολιτισμού του κράτους προσανατολισμένου στους ειδικούς στόχους που επιτάσσει κάθε χρόνο το υπουργείο.

Επειδή η Μέση Εκπαίδευση υπάγεται στον δημόσιο τομέα, η εφαρμογή αρχών του νέου δημόσιου μάνατζμεντ θα μπορούσε να εμφυσησει μια νέα πνοή στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης. Καθότι το νέο δημόσιο μάνατζμεντ αποσκοπεί στην αποκέντρωση και αυτονόμηση δομών, αφού «τα σχολεία αντιμετωπίζουν τους πολίτες ως πελάτες και υιοθετούν τον ανταγωνισμό προσφέροντας έτσι ποιοτικότερες και περισσότερες επιλογές στους ενδιαφερόμενους»¹²⁸, σε αυτή την ενότητα εξετάζονται δεδομένα του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές του *new public management*¹⁵⁰.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται στην αριστερή στήλη γενικές αρχές του *new public management* και στη δεξιά στήλη παρουσιάζονται υπό μορφή σχολίων προσωπικές μας απόψεις για την αξιολόγηση στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών της Κύπρου, με αντίστοιχο κέντρο βάρους την εκάστοτε παράμετρο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αρχές που συνδέονται με προϋπολογισμό, ανταγωνιστικότητα, κόστος δεν περιλαμβάνονται στον πίνακα, καθότι λόγω της φύσης τους δεν μπορούν να τεθούν σε πορεία εναρμόνισης με τη δημόσια εκπαίδευση.

¹²⁷ Μακρυδημήτρης (2002).

¹²⁸ Hall, et al. (2015)· Lynch (2014)· Tolofari (2005)· Verger & Curran (2014).

¹⁵⁰ Αρχές ως έχουν οριστεί από τους Osborne & Gaebler (1992).

Πίνακας 3.

Εξέταση εφαρμογής γενικών αρχών καλής διοίκησης δημοσίου τομέα μέσα από το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης

ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΛΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ	ΕΞΕΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΡΧΩΝ ΣΤΟ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Μέσης Εκπαίδευσης
Η κάθε μονάδα θα πρέπει να προσδιορίζει τους στόχους της, τους σκοπούς της και να έχει προκαθορίσει τους δείκτες μέτρησης της επίτευξης των στόχων της.	Το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης εφαρμόζεται από το 1976 χωρίς τροποποιήσεις. Η αξιολόγηση διεξάγεται με σκοπό την προαγωγή και τη μισθολογική εξέλιξη σε βάρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης ¹²⁹ . Οι σχολικές μονάδες στο πλαίσιο της αξιολόγησής τους μέσω συλλογικών διαδικασιών έχουν την ευχέρεια να προσδιορίσουν με την έναρξη της σχολικής χρονιάς τους στόχους τους και να καταρτίσουν σχέδιο δράσης. Όμως, δεν δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν στόχους ως αυτόνομα όντα, ούτε να προκαθορίσουν πλάνο δράσης, προκειμένου να πετύχουν τους ατομικούς τους στόχους, όπως οι ίδιοι θα έχουν καθορίσει με βάση τις ικανότητες και δυνατότητές τους, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς.
Οι διαδικασίες τοποθετούνται σε δευτερεύουσα μοίρα. Έμφαση πρέπει να δίνεται στο προϊόν, το αποτέλεσμα. Η αποτελεσματικότητα μετράται από τα αποτελέσματα όχι από τις διαδικασίες.	Η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου κρίνεται με την απόδοση αριθμητικής βαθμολογίας για σκοπούς προαγωγής και μισθολογικής εξέλιξης. Δεν προηγείται διαδικασία εκ μέρους του αξιολογούμενου, πέραν από την υφιστάμενη καθηκοντολογία του στο πλαίσιο της αποτελεσματικότητάς του υπό την ιδιότητά του ως εκπαιδευτικός. Η αποτελεσματικότητα μετράται από συγκεκριμένη χρονική στιγμή αξιολόγησης και συγκεκριμένο χρόνο που θα αφιερώσουν επιθεωρητές και/ή διευθυντές και/ή παιδαγωγικοί σύμβουλοι για τον σκοπό αυτό.
Η λογική της οργάνωσης αλλάζει: η ιεραρχία δεν είναι αυστηρή και αυταρχική. Αντίθετα γίνεται περισσότερο συμμετοχική και η ανταπόκριση της οργάνωσης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος άμεση και ευέλικτη.	Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν είναι συμμετοχική, δηλαδή για να έρθει εις πέρας δεν συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν άλλα άτομα εκτός από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που θα κληθεί να αξιολογηθεί.

¹²⁹ Βλ. και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ.

Όπως έχει αναφερθεί, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με βάση το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης κρίνεται με αριθμητική αποτίμηση του διδακτικού και του εν γένει σχολικού του έργου, ενώ για σκοπούς προαγωγής και ανέλιξης πρωταρχικό ρόλο παίζει η αρχαιότητα.

Εκτός αυτών, το σημείο εκκίνησης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ένα ακόμη τρωτό σημείο του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης. Η ανάγκη για διατήρηση της αφοσίωσης που ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει μπαίνοντας στο επάγγελμα υπονοεί και την ανάγκη για αξιολόγησή του από την αρχή της επαγγελματικής του ζωής. Σε έρευνα εκπαιδευτικοί τόνισαν πως όταν βρίσκονταν στην αρχή της επαγγελματικής τους ζωής (0-3 χρόνια υπηρεσίας) ένιωθαν μειονεκτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς που είχαν ήδη περάσει από στάδιο αξιολόγησης¹³⁰. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα έχει αποδειχθεί ότι η αξιολόγηση από ένα επιθεωρητή θεωρείται περιορισμός.

Το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης, όπως είναι διαρθρωμένο, στερεί το δικαίωμα για ανέλιξη και προαγωγή σε νέους ανθρώπους που με την όρεξη, τη ζωντάνια, την ενέργεια και παραγωγικότητά τους θα μπορούσαν να βάλουν το δικό τους λιθαράκι στο εμφύσημα νέας πνοής εκπαιδευτικού έργου.

(...) στις πλείστες των περιπτώσεων η κατάληψη των θέσεων Διευθυντή και Επιθεωρητή συμπίπτει με τα τελευταία χρόνια πριν την αφυπηρέτηση του εκπαιδευτικού. Το φαινόμενο αυτό στερεί το εκπαιδευτικό σύστημα από το δυναμισμό και την ευελιξία που πρέπει να το διακρίνει¹³¹.

Καθώς κεντρικός άξονας του συστήματος αξιολόγησης είναι ο θεσμός του Επιθεωρητή, παραπέμπει κυρίως σε τελική μορφή αξιολόγησης, όπου «έμφαση δίνεται στην ιεραρχική παρατήρηση, την ποσοτική μέτρηση και την αποτελεσματικότητα βάσει της επίτευξης προκαθορισμένων στόχων, όπου ο αξιολογούμενος δεν συμμετέχει ουσιαστικά στην αξιολόγησή του παρόλο που η λήψη των αποφάσεων που απορρέουν από την αξιολόγησή του τον αφορούν άμεσα: μισθολογική και βαθμολογική αναβάθμιση, λήψη μέτρων για αλλαγή των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κλπ.»¹³². Σε ένα τέτοιο σύστημα

¹³⁰ Konstantinides-Vladimirou (2015).

¹³¹ Καζαμίας, et al. (2004): 266.

¹³² Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 227: Βλ. Πασιαρδής (1996).

αξιολόγησης δεν διαδραματίζει κύριο ρόλο ο αξιολογούμενος αφού δεν συμμετέχει ενεργά στην όλη διαδικασία, ενώ σε ό,τι αφορά την πρακτική διάσταση της αξιολόγησης, απουσιάζουν: α) η μέτρηση του βαθμού αποτίμησης των προσπαθειών, ενεργειών, δράσεων, δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού σε ένα προκαθορισμένο χρονικό διάστημα, β) η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και σκοπών.

Ελλείπει, συν τοις άλλοις, η δυνατότητα εξέτασης παραμέτρων που συνδέονται με σημαντικές λειτουργίες του ηγέτη της παιδαγωγικής ηγεσίας που κατά τους Spillane, Halverson και Diamond¹³³ είναι: η σύλληψη του οράματος, η διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου προς όφελος της διδασκαλίας, η ορθολογική διαχείριση των πόρων, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η διαμορφωτική αξιολόγηση, και η δημιουργία θετικού κλίματος που ευνοεί τη διδασκαλία.

Στο παρόν σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών δεν εντοπίζονται κριτήρια διαμορφωτικής αξιολόγησης με μηχανισμούς ανατροφοδότησης που θα μπορούσαν να αποτελέσουν δείκτες μέτρησης της απόδοσης ως προς: το διδακτικό-παιδαγωγικό έργο του κάθε εκπαιδευτικού, τη συνεχή συμβολή του ως μονάδα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, την ατομική συντρέχουσα συμβολή όπως αυτή θα ευθυγραμμίζεται με τους γενικούς στόχους της παιδείας και τους ειδικούς στόχους της εκάστοτε σχολικής χρονιάς.

Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης κύριο ρόλο, όπως αναφέρθηκε, διαδραματίζει ο Επιθεωρητής και σε συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης και ο Διευθυντής (π.χ. Έκθεση τύπου Β). Σε κάθε περίπτωση στην όλη διαδικασία απουσιάζει η διακριτικότητα:

Ένα βασικό μειονέκτημα του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης είναι η έλλειψη διακριτικότητας στις αξιολογήσεις των επιθεωρητών που οδηγούν το σύστημα αξιολόγησης σε αχρηστία¹⁵⁶.

¹³³ Spillane, et al. (2004).

¹⁵⁶ ΥΠΠΑΝ (2019): 245.

Επειδή, λοιπόν, στο παρόν σύστημα αξιολόγησης δεν εντοπίζονται στοιχεία στη βάση των αρχών του *new public management*, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού εφαρμογής πτυχών του εν γένει ρόλου του εκπαιδευτικού.

2.2.2. Αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικότερα

Για περαιτέρω εμβάθυνση σε αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, γίνεται προσπάθεια κριτικής τους από την οπτική του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικότερα. Για τον σκοπό αυτό, στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται στην αρχές και αξίες (Παράμετροι του Ρόλου και Βασικά Στοιχεία της Υπόστασης του Εκπαιδευτικού) που

πρέπει να σηματοδοτούν τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού¹³⁴ και σημειώνονται (Αξιολογούνται μέσα από το Υφιστάμενο Σύστημα Αξιολόγησης Μέσης Εκπαίδευσης;) με √ εάν και εφόσον θεωρείται ότι εξετάζονται και/ή αξιολογούνται οι συγκεκριμένες παράμετροι μέσα από το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης της Κύπρου.

Πίνακας 4.

Εξέταση εφαρμογής ρόλου και υπόστασης του εκπαιδευτικού μέσα από το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΥΠΟΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝΤΑΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;
Άρτια γενική, παιδαγωγική, ψυχολογική και ειδική μόρφωση	x
Συμβολή στην απόκτηση γνώσεων που τα παιδιά έχουν ανάγκη για την ανάδειξη των δεξιοτήτων τους.	√
Οργάνωση του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και γνώση.	√

¹³⁴ Η ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού διατυπώνεται με αυτό τον τρόπο από τον Μπρούζο (1998²): 28-30.

Δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκπονούν συλλογικές εργασίες, τόσο μέσα στην αίθουσα, όσο και έξω από αυτή, βοηθώντας τους έτσι ν' αναπτύξουν το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, καθώς και όσα θετικά συνεπάγονται.	√
Αντιμετωπίζει τον μαθητή ως μια δυναμική και εξελισσόμενη οντότητα.	√
Διακρίνει κάθε μαθητή ως ξεχωριστή κοινωνικοψυχοσωματική οντότητα, που δικαιούται ειδική προσωπική μεταχείριση.	√
Προάγει το διάλογο πάνω σε γενικά, ειδικά αλλά και κοινωνικά, πολιτικά και προσωπικά θέματα.	√
Στοχεύει στη διαμόρφωση ευσυνείδητων, ελεύθερων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων.	√
Υποβάλλει και καλλιεργεί το δημοκρατικό ήθος όχι μόνο ως πολιτειακή μορφή, αλλά και ως στάση ζωής, με στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών, οι οποίοι θα διαπνέονται από τα ιδεώδη της ειρήνης, της φιλίας και της συνεργασίας μεταξύ κρατών και λαών, θα σέβονται και θα προστατεύουν το περιβάλλον με πλήρη και σαφή κοινωνική συνείδηση.	√

Αναπτύσσει με τους μαθητές του σχέσεις ειλικρινείς, αποδέχεται με σεβασμό στις ιδιαιτερότητές τους και τους αντιμετωπίζει διαλεκτικά με τη δέουσα επιείκεια ή και αυστηρότητα.	√
Αντιμετωπίζει τα παιδιά με σοβαρότητα και προσοχή, ενδιαφέρεται για τα καθημερινά προσωπικά τους προβλήματα, τα νιώθει και τα κατανοεί, μπαίνει στον εσωτερικό τους κόσμο, αντιλαμβάνεται τους φόβους και τις αγωνίες από τη δική τους οπτική γωνία, χωρίς βέβαια να παύει να είναι ο κύριος ρυθμιστής της σχολικής λειτουργίας.	√
Βοηθάει τους μαθητές να αναδεικνύουν και να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει το περιβάλλον που ζουν, προκειμένου να δομήσουν μια προσωπικότητα που θα ταιριάζει σε ανθρώπους συνειδητοποιημένους και ευαίσθητους στα κοινωνικοπολιτισμικά προβλήματα.	√
Εντοπίζει αδυναμίες και ανισότητες και τις αντιμετωπίζει.	√
Επεκτείνει τις παιδαγωγικές δραστηριότητες και έξω από την τάξη, δημιουργώντας, ενδεικτικά, στενή συνεργασία με τους γονείς αλλά και τους άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να εκφράζει πιθανές αντιθέσεις του απέναντι σε εκπαιδευτικά μέτρα τα οποία, με βάση τις εμπειρίες του από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, κρίνονται απορριπτέα.	√
Δέχεται κριτική για το έργο του, την αποδέχεται όταν είναι δικαιολογημένη	x

και παραδέχεται τα λάθη του.	x
Κάνει αυτοκριτική με διάθεση αυτοελέγχου, έτσι ώστε να τείνει προς την αυτογνωσία.	
Προβάλλει την αναγκαιότητα για επιμόρφωση και την απαιτεί, προκειμένου να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του και να ενημερώνεται διαρκώς για τις νεότερες εξελίξεις στο γνωστικό του αντικείμενο και, γενικά, να ασκείται και να εξελίσσεται συνεχώς μέσα από προσωπική μελέτη και άλλες δραστηριότητες.	√
Διακρίνει μοιραίες αντιφάσεις της παιδαγωγικής πράξης και τις υπερβαίνει.	√
Έχει ευαισθησία με διάθεση αγάπης, συμπόνιας και κατανόησης για τους άλλους, πρωτίστως για τους μαθητές.	√
Είναι δίκαιος και αντικειμενικός κατά το δυνατό.	x
Είναι κοινωνικός και διαλεκτικός χαρακτήρας.	x

Θεωρητικά, οι πτυχές του ρόλου και της υπόστασης του εκπαιδευτικού τίθενται προς αξιολόγηση. Σε ό,τι αφορά την πρακτική πλευρά της αξιολόγησης, ελλείπουν συγκεκριμένοι μηχανισμοί μέτρησης του παιδαγωγικού-διδασκτικού έργου που μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά για τον αξιολογητή. Δεν εντοπίζονται στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης που μπορούν να συμβάλουν στη μέτρηση της απόδοσης στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και σκοπών, δίνοντας την ευκαιρία να αξιολογηθούν σημαντικές πτυχές του ρόλου που επιτελεί ένας εκπαιδευτικός, όπως δεξιότητες παιδαγωγικών πτυχών ή ικανότητες που τον καθιστούν αποτελεσματικό ή μη φορέα μετάδοσης ποιοτικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Το ισχύον σύστημα αξιολόγησης απέχει από μια αξιολογική συνολική θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού ως έχει είναι στραμμένο έτσι ώστε να ατενίζει το δένδρο και όχι το δάσος. Δεν είναι διαμορφωμένο έτσι ώστε να υπάρχει η ενεργητική συμμετοχή του αξιολογούμενου στη διαδικασία αξιολόγησής του. Η αξιολόγηση, ως έχει, παραπέμπει σε τελική μορφή και δεν πορεύεται σε τροχιά επίτευξης στόχων με την προϋπόθεση της μέτρησης απόδοσης των προσπαθειών, ενεργειών, δράσεων, δραστηριοτήτων του ατόμου εντός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος. Παράλληλα, η αξιολόγηση του μαθήματος που εστιάζει στο τί γίνεται μέσα στην τάξη και σε στοιχεία επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού δεν αναδεικνύει πλευρές που θα μπορούσαν να αξιολογηθούν σχετικά με τον ρόλο του ως μέλος της σχολικής μονάδας με ενεργό, συνεχή και συντρέχουσα συμβολή χάριν της αποτελεσματικότητάς της.

2.2.3. Αδυναμία εξέτασης πολυμεσικών εφαρμογών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η κήρυξη του Covid-19 τον Μάρτιο 2020 από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ως κατάσταση πανδημίας άνοιξε ξαφνικά την πύλη για τη διαδικτυακή εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο, σε μια προσπάθεια να μην δεχθεί πλήγμα η εκπαίδευση, εφόσον δεν γινόταν να υπάρχει η δια ζώσης διδασκαλία λόγω των μέτρων υγείας και κοινωνικής απόστασης. Σε ποιο βαθμό όμως ήταν δυνατόν να ανταποκριθούν τα σχολικά εγχειρίδια, ως έχουν, στις απαιτήσεις της διαδικτυακής εκπαίδευσης, ώστε να παρέχεται αποτελεσματική μάθηση, κρατώντας ταυτόχρονα υψηλό το ενδιαφέρον του μαθητή, ο οποίος (μαθητής) κλήθηκε να βρίσκεται αρκετές ώρες μπροστά από μία οθόνη;

Τα σχολικά εγχειρίδια, ως έχουν μέχρι στιγμής, είναι μεν διαμορφωμένα με σημαντικό δείκτη πολυτροπικότητας (περιλαμβάνουν κείμενα παντός είδους, εικόνες κλπ.), ωστόσο, δεν παρέχουν στοιχεία τέτοια που να εναρμονίζονται πλήρως με τις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, εφόσον μέχρι στιγμής στην ουσία δεν κρίθηκε απαραίτητη μια τέτοια προοπτική. Αυτή την ανάγκη αφουγκράστηκε η ΕΕ και καθώς έθεσε την εκπαίδευση σε «υψηλή θέση στο πολιτικό θεματολόγιο της ΕΕ», με την έγκριση σχεδίου δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση φαίνεται να βρίσκεται σε μια κατεύθυνση διάρθρωσης πλάνου για «ένα οικοσύστημα ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων με ενισχυμένες ψηφιακές ικανότητες για τον ψηφιακό μετασχηματισμό»¹³⁵. Η ΕΕ παραθέτει παραδείγματα από χώρες που προωθούν την ενσωμάτωση των παραδοσιακών σχολικών βιβλίων με αυτοπαραγόμενο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, όπως το εκπαιδευτικό δίκτυο ιταλικών σχολείων *Avant-Garde*¹³⁶.

Ως εκ τούτου, κατά την ψηφιακή εκπαίδευση εκπαιδευτικοί προσπάθησαν συνειδητά ή ασυνείδητα τόσο για τις ανάγκες των μαθημάτων να διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο που να αξιοποιούνται και πολυμεσικές δυνατότητες.

Στο άκουσμα του όρου «ανοικτή μάθηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση» ο ανθρώπινος νους συνειρμικά μεταφέρεται σε ένα κανάλι μάθησης με εναλλακτικές και πρωτοποριακές εφαρμογές που, χάρη στις δυνατότητες της τεχνολογίας ο μαθητής/σπουδαστής μπορεί να

¹³⁵ European Commission, *Ψηφιακή ικανότητα των μαθητών* (2020).

¹³⁶ European Commission, *Παιδαγωγική χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας* (2020).

¹⁶⁰ Λιοναράκης (2005).

οδηγηθεί σε μια διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων με εύκολο και κατανοητό τρόπο. «Το Διεθνές Συμβούλιο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, που αποτελεί τον παγκόσμιο ιστό επικοινωνίας ανάλογων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στο οποίο αντιπροσωπεύονται τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξ αποστάσεως του κόσμου, έχει πάψει πλέον να χρησιμοποιεί τον όρο Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και αναφέρεται πλέον στην Ανοικτή Μάθηση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (...) ως μια συγκεκριμένη μεθοδολογία ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης»¹⁶⁰. Κινούμενοι στην τροχιά της πολυμορφικής μάθησης διανύουμε ένα μεγάλο διάστημα πολυπλοκότητας με σημάνσεις ποικίλων μορφών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης με προορισμό την πολυμορφική εκπαίδευση. Τί είναι η πολυμορφική εκπαίδευση;

Η πολυμορφική εκπαίδευση προτείνεται ως όρος, ο οποίος οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη φύση της θα πρέπει να περιέχει εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα μέσα που χρησιμοποιεί (έντυπο υλικό, οπτικοακουστικά, νέες τεχνολογίες κ.ά.) δεν βασίζονται πάντα σε μια ποιοτική προσέγγιση. Από τη στιγμή όμως που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, τότε διαφοροποιείται και δύναται να καλείται πολυμορφική εκπαίδευση. Έτσι, ο όρος «πολυμορφική

*εκπαίδευση» λαμβάνει ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον*¹³⁷.

Υπό αυτό το πρίσμα, σημαντική συνισταμένη φάνηκε κατά το έτος της πανδημίας 20202021 να είναι η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού με τρόπο που να αξιοποιείται κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ώστε να ανταποκρίνεται αφενός μεν στις ανάγκες παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης, αφετέρου δε στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος.

Ως εκ τούτου, το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν παρέχει τη δυνατότητα ανίχνευσης του βαθμού στον οποίο πολυμεσικά στοιχεία πριμοδοτούν την κοιτίδα της εκπαίδευσης και δεν βοηθάει στον εντοπισμό αρχών που διέπουν θεωρίες πολυμεσικής μάθησης, όπως τη Γνωστική Θεωρία (*Cognitive Theory of Multimedia*

¹³⁷ Λιοναράκης (1998).

Learning) του Richard Mayer¹³⁸. Οι αρχές αυτές έχουν διαμορφωθεί σε σχέση με το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό σε μια προσπάθεια να εντοπιστεί η αποτελεσματικότητά του με βάση την ανταπόκριση του τρόπου που ο ανθρώπινος εγκέφαλος προσλαμβάνει, επεξεργάζεται και ενσωματώνει τις νέες πληροφορίες και γνώσεις στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Οι τρεις βασικές αρχές για τη μάθηση (εκτός από τις αρχές περί γνωστικής υπερφόρτωσης) που απορρέουν από τη γνωστική θεωρία στις οποίες βασίζεται είναι¹³⁹: α) η αρχή ότι το ανθρώπινο σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών περιλαμβάνει δύο επιμέρους ανεξάρτητα κανάλια (Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης)¹⁴⁰, ένα για την επεξεργασία των λεκτικών/ακουστικών πληροφοριών (*visual channel*) και ένα για την επεξεργασία των λεκτικών/ακουστικών πληροφοριών (*auditory-verbal channel*), β) η αρχή ότι κάθε ένα από τα κανάλια αυτά έχει περιορισμένη ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, γ) η αρχή ότι η ενεργός μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της διενέργειας συντονισμένων γνωστικών ενεργειών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή της ενεργής επεξεργασίας των πληροφοριών και των γνώσεων. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, η μάθηση είναι αποτελεσματική στη βάση της διπλής κωδικοποίησης, όπου δηλαδή γίνεται αξιοποίηση δύο καναλιών.

Κατά τον Mayer¹⁶⁵ για να αναδειχθεί η αξία του πολυμεσικού περιβάλλοντος από τον μαθητή/σπουδαστή σημαντική είναι, μεταξύ άλλων, η εμπλοκή του σε γνωστικές διαδικασίες επιλογής εικόνων που μεταβιβάζονται στη μνήμη εργασίας για να

επεξεργαστούν, η οργάνωση λέξεων και εικόνων σε μοντέλα λεκτικών και οπτικών πληροφοριών με τρόπο που να γίνεται ενσωμάτωση μεταξύ τους και με προηγούμενες γνώσεις. Σύμφωνα με έρευνα το ψηφιακό υλικό μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά στη μάθηση, καθώς τα συνεργατικά εργαλεία διευκόλυναν την επικοινωνία χωρίς να τύχουν συστηματικής αξιοποίησης, ούτως ώστε να παραχθεί πιο ποιοτικό αποτέλεσμα¹⁴¹.

Εκπαιδευτικοί, στραμμένοι στην αρχή της πολυμεσικότητας, δύναται να συνδυάζουν κατά την ψηφιακή διδασκαλία μέσα από το εκπαιδευτικό τους υλικό κειμενικές μορφές και γραφικές παραστάσεις είτε για λόγους αισθητικούς, είτε επειδή θεωρούν ότι αυτά τα

¹³⁸ Mayer (2001).

¹³⁹ Σοφός, Κώστας, Παράσχου (2012).

¹⁴⁰ Clark & Paivio (1991).

¹⁶⁵ Mayer (2001).

¹⁴¹ Τσαμπούκα, Π. (2021).

στοιχεία αποτελούν πόλο έλξης του ενδιαφέροντος των μαθητών/σπουδαστών, είτε γιατί πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στην ανύψωση του δείκτη κατανόησης, εμπέδωσης και μάθησης.

Σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες μέσα από τον συνδυασμό κειμενικών μορφών και γραφικών στοιχείων προάγεται η μάθηση και καθίσταται περισσότερη αποτελεσματική¹⁴². Οι εικόνες, οι ήχοι, το οπτικοακουστικό υλικό αποκτούν μια ιδιαίτερη θέση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και λειτουργούν ως μοχλός κινητοποίησης και κατανόησης γνώσης και καλλιέργειας δεξιοτήτων μέσα από τη διαδικασία εκμάτευσης προηγούμενης γνώσης, ανατροφοδότησης και εμπέδωσης νέας (γνώσης). Η διάσταση της ποιότητας δύναται να μετρήσει την αποτελεσματικότητα της εμπέδωσης των γνώσεων, καθότι σε όλο το φάσμα εξασφαλίζεται το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών, ο συμμετοχικός χαρακτήρας και η προσέγγιση της γνώσης μέσα από σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, με απαραίτητη προϋπόθεση την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού¹⁴³.

Έρευνες έχουν αναδείξει τον πολύπλευρο ρόλο της εικόνας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Γρόσδος¹⁴⁴ εστίασε στον ρόλο των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία σε έρευνα που διεξήγε για τη χρήση των εικόνων στο εγχειρίδιο της Γλώσσας Β΄ Δημοτικού ως διδακτικό μέσο για την επίτευξη των γλωσσικών στόχων. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια έντονη εξάρτηση των εικόνων από τον γραπτό λόγο, αλλά και την περιορισμένη λειτουργία και αξιοποίησή τους. Η λειτουργικότητα της εικόνας στη διδακτική πρακτική διερευνήθηκε από τον Ζαγκότα¹⁴⁵, ο οποίος ανέλυσε το εικονογραφικό υλικό στη βάση του οπτικού

γραμματισμού, στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Στ΄ δημοτικού. Το συμπέρασμα ήταν ότι παρόλη την έντονη παρουσία εικόνων, οι δραστηριότητες που προτείνονται συνδέονται σε ελάχιστο βαθμό με αυτές. Αξιοσημείωτη διάσταση για την εικόνα ξετυλίγεται μέσα από την έρευνα της Ξενοπούλου¹⁴⁶ για το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ΄ τάξης Δημοτικού στο πλαίσιο της αξιοποίησης του οπτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας. Εκτός από το συμπέρασμα που κατέληξε αναφορικά προς την ενεργητική παρουσία των εικόνων στο εγχειρίδιο που δεν παρέπεμπε σε μια απλά

¹⁴² Stull & Mayer (2007)· Butcher (2006), Moreno & Mayer (2002)· McCrudden, Schraw, & Lehman (2009).

¹⁴³ Κυριακίδης & Δημητρίου (2015).

¹⁴⁴ Γρόσδος (2008).

¹⁴⁵ Ζαγκότας (2015).

¹⁴⁶ Ξενοπούλου (2018).

διακοσμητική υποστήριξη, διαφαίνεται ότι η παρουσία εικόνων σε ένα σχολικό εγχειρίδιο από μόνη της δεν οδηγεί σε διαφορετική και πιο ενδιαφέρουσα διδασκαλία:

Ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιηθεί η εικονογράφηση του βιβλίου από τον εκπαιδευτικό μπορεί να καταλήξει σε πιο αποτελεσματική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός έχοντας μελετήσει τις εικόνες και τα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου μπορεί να προγραμματίσει τον τρόπο με τον οποίο θα τα παρουσιάσει στην τάξη του. Σε κάποιες περιπτώσεις οι εικόνες μπορούν να λειτουργήσουν ως εισαγωγή για το κείμενο που ακολουθεί ή αντίθετα να αξιοποιούνται στο τέλος της ανάγνωσης του κειμένου. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση κι άλλων εικόνων (είτε πρωτότυπων είτε ψευδοεικόνων) μέσω του Η/Υ, καθώς ο τρόπος αυτός προωθεί την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος και προκαλεί σχολιασμό και αναλύσεις από τους ίδιους τους μαθητές. Έτσι, αφενός το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό για τους ίδιους τους μαθητές κι αφετέρου δίνει τη δυνατότητα για πιο ενεργή συμμετοχή αυτών, κάτι που αποτελεί ζητούμενο για το σημερινό σχολείο. Η ενσωμάτωση περισσότερων οπτικών παραστάσεων στη διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων για τους μαθητές¹⁴⁷.

Δραστηριότητες με εικόνες μπορούν να αποτελέσουν το κατάλληλο έναυσμα για αφόρμηση που υπηρετεί τη θεματική ενότητα του μαθήματος και τροφή για σκέψη χάριν παραγωγής λόγου. Μπορούν, επιπρόσθετα, να πάρουν τη μορφή κινητήριας δύναμης για κριτική θεώρηση, ανάπτυξη διαλόγου, προσδίδοντας παράλληλα το κατάλληλο στίγμα καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ο μηχανισμός μαθησιακών δραστηριοτήτων τίθεται σε ενέργεια χάριν ενεργητικής συμμετοχής και διάδρασης μέσω της αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τον Horton¹⁷³ βασικές κατηγορίες τέτοιων δραστηριοτήτων είναι: Α) Δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης, μέσω των οποίων δίνεται η ευκαιρία της

πρακτικής εφαρμογής των πληροφοριών, γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στις οποίες αποσκοπεί η εκπαιδευτική παρέμβαση. Β) Δραστηριότητες ανακάλυψης, χάρη στις οποίες βοηθούνται οι μαθητές/σπουδαστές να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από προσωπικές τους επιλογές. Γ) Παιχνίδια και προσομοιώσεις, που δίνουν την ευκαιρία στο πλαίσιο ελεγχόμενου και ασφαλούς περιβάλλοντος να επιχειρηθεί να εφαρμοστεί η γνώση, η

¹⁴⁷ Ξενοπούλου (2018).

¹⁷³ Horton (2006).

ικανότητα, η δεξιότητα δια μέσου μιας διαδικασίας εκμάθησης που προκύπτει από την προσωπική εμπειρία ενασχόλησης και την ανατροφοδότηση. Η αξιοποίηση των εικόνων θα μπορούσαν να ενταχθούν στην πρώτη και ίσως και στη δεύτερη κατηγορία. Ο συνδυασμός εικόνων, ήχων και παιχνιδιών παρέχουν τη δυνατότητα της μάθησης που υποκινείται από την παρακίνηση και το κίνητρο. Κι αυτό γιατί τα ψηφιακά παιχνίδια χαρακτηρίζονται κυρίως από τη δύναμή τους να παρέχουν κίνητρο. «Τα καλά παιχνίδια παρέχουν υψηλό κίνητρο για πολλά παιδιά»¹⁴⁸. Λαμβάνοντας υπόψη ότι για τα παιδιά το παιχνίδι πολλές φορές συνδέεται με το κίνητρο για να φθάσουν συγκεκριμένο στόχο, να «νικήσουν» και να αισθανθούν την υπεροχή του «νικητή», ενδόμυχα το ψηφιακό παιχνίδι υποκινεί τη θέληση για την πραγμάτωση του στόχου και της «νίκης». Υπάρχουν και τα παιχνίδια υπολογιστών τύπου «epistemic games»¹⁴⁹ που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ικανότητας να σκέφτεται κάποιος συστημικά. Φυσικά, βιβλιογραφικά υπάρχει εκτενής αναφορά για τους κινδύνους που ελλοχεύει η υπέρμετρη χρήση τους¹⁵⁰. Στις αρνητικές επιδράσεις αναφέρονται, μεταξύ άλλων, η κοινωνική συμπεριφορά, η αύξηση επιθετικότητας και βίαιης συμπεριφοράς, τα ρατσιστικά φαινόμενα¹⁵¹. Παρόλα αυτά σε ερευνητικό επίπεδο δεν είναι ξεκάθαρη η εικόνα ως προς το θέμα αυτό, καθώς υπάρχουν και τα αντιστρόφως αντίθετα ερευνητικά αποτελέσματα¹⁵².

Συνοπτικά μπορεί να ειπωθεί ότι όταν πρόκειται για πολυμεσικά στοιχεία εν ώρα διδασκαλίας, εγκυμονεί ο κίνδυνος να υπερισχύσει το οπτικοακουστικό υλικό σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους, να τους καλύψει και να μην υπηρετηθεί η πραγματική διάσταση της διδακτικής στοχοθεσίας. Η γραμμή μεταξύ της χρήσης μέσων τεχνολογίας και της μαθησιακής υπόστασης είναι πολύ λεπτή και το θέμα εναπόκειται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο που ο διδάσκων θα αξιοποιήσει τα πολυμεσικά στοιχεία. Ο κίνδυνος να καταστούν απλά πυροτεχνήματα και όχι τροχοπέδη γνώσης και εμπέδωσης είναι αυξημένος, εάν δεν χρησιμοποιούνται με ορθό τρόπο. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας

¹⁴⁸ Shaffer, et al. (2005)· Huang, et al. (2010)· Kebritchi, et al (2010).

¹⁴⁹ Salen (2007)· Shaffer (2006).

¹⁵⁰ Κόμης (2004)· Ferguson, & Garza (2011)· Boyle, et al. (2011)· Valadez & Ferguson (2012).

¹⁵¹ Τάσση (2006)· Fishman (2008).

¹⁵² Willoughby (2008)· Ferguson, & Garza (2011).

πολυμεσικών εφαρμογών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής προσέγγισης μπορεί να είναι δύσκολο να αναδειχθεί με ακρίβεια, κατευθύνει, όμως στην ανάγκη ύπαρξης κριτηρίων που την υποστηρίζουν.

2.3. Δυνατά στοιχεία του μοντέλου αξιολόγησης του ιδιωτικού τομέα

2.3.1. Στοχοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης

Το επιχειρησιακό μοντέλο αξιολόγησης που τίθεται ως βάση για την παρούσα έρευνα έχει ως κεντρικό άξονα τη θέσπιση στόχων.

Τα συστήματα αξιολόγησης με στοχοθεσία βασίζονται στη λογική πως ο εργαζόμενος θα έχει ισχυρότερα κίνητρα να εργαστεί αποδοτικά καθώς οι στόχοι που είναι δύσκολο να επιτευχθούν αλλά είναι σαφώς ορισμένοι και αποδεκτοί από τους εργαζομένους οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης από ότι οι εύκολοι και ασαφείς στόχοι (όπως π.χ. κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς) ή ακόμα από όταν δεν υπάρχουν καν στόχοι (Dr Edwin Locke, 1968)¹⁵³.

Ο καθορισμός των στόχων καλείται να αντιμετωπιστεί ως προϊόν μιας συλλογικής διαδικασίας μεταξύ του προϊσταμένου και του αξιολογούμενου.

Προκειμένου οι στόχοι που θα τεθούν να παρέχουν στον εργαζόμενο την κατάλληλη υποκίνηση για την επίτευξή τους θα πρέπει να είναι προσεκτικά ορισμένοι βάσει της λογικής των SMART στόχων:

Δηλαδή οι στόχοι θα πρέπει να είναι:

- *Specific – Συγκεκριμένοι:* Οι στοχοί πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και σαφώς ορισμένοι αφού οι αόριστοι και γενικοί στόχοι συνήθως δεν επιτυγχάνονται γιατί δεν παρέχουν αρκετή πληροφόρηση σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να επιτευχθούν.
- *Measurable – Μετρήσιμοι:* Είναι αναγκαίο να οριστούν συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία θα βοηθούν στη μέτρηση της προόδου του κάθε στόχου που έχει τεθεί, αλλά και θα μπορούν να δείξουν πότε ο στόχος αυτός έχει επιτευχθεί.
- *Attainable – Εφικτοί:* Είναι σημαντικό οι στόχοι που θα τεθούν να είναι εφικτοί, καθώς στην περίπτωση που δεν θα μπορούν να επιτευχθούν θα έχουν τα αντίθετα

¹⁵³ Αλκαλάι (2009): 45.

αποτελέσματα, την παραίτηση δηλαδή του εργαζομένου από κάθε προσπάθεια. Όταν λοιπόν οι στόχοι είναι εφικτοί βοηθούν το εργαζόμενο να αρχίσει να αναπτύσσει τις

κατάλληλες ικανότητες, δεξιότητες και συμπεριφορές προκειμένου να μπορέσει σταδιακά να τους επιτύχει. Είναι λογικό λοιπόν πως το αίσθημα της επιτυχίας μετά την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί διατηρεί την υποκίνηση του εργαζομένου για συνεχή βελτίωση.

- *Realistic – Ρεαλιστικοί:* Οι ρεαλιστικοί στόχοι δεν είναι εύκολοι στόχοι. Αντίθετα, είναι δύσκολοι στόχοι, για τους οποίους όμως ο εργαζόμενος είναι τόσο ικανός όσο και πρόθυμος να εργαστεί αποδοτικά για την επίτευξή τους. Είναι γεγονός πως οι δύσκολοι στόχοι είναι ευκολότερο να επιτευχθούν από ότι οι εύκολοι στόχοι οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να υποκινήσουν τον εργαζόμενο για την επίτευξή τους. Βέβαια χρειάζεται προσοχή καθώς αν οι στόχοι είναι πολύ δύσκολοι δεν θα μπορέσουν να επιτευχθούν, με τις συνέπειες που αναφέραμε παραπάνω.
- *Timely – Με χρονικό πλαίσιο:* Είναι σημαντικό μαζί με το στόχο να τεθεί και ένα χρονικό πλαίσιο για την επίτευξή του, καθώς χωρίς μία συγκεκριμένη προθεσμία ο εργαζόμενος δεν αισθάνεται την επιτακτικότητα να αρχίσει την προσπάθειά του για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Τα ευρύτερα γνωστά συστήματα αξιολόγησης που βασίζονται σε στοχοθεσία είναι το *Management by Objectives (MBO)* και το *Balanced Scorecard (BSC)*. Το MBO βασίζεται στον από κοινού καθορισμό των στόχων του εργαζομένου με τον προϊστάμενό του (...), από την άλλη η λογική του συστήματος *Balanced Scorecard* στηρίζεται στην ανάλυση των στρατηγικών στόχων της επιχείρησης σε επιπεδο οργανωτικών μονάδων και θέσεων εργασίας με βάση συγκεκριμένους δείκτες μέτρησης, με αποτέλεσμα τη μέτρηση των επιδόσεων, την ευθυγράμμιση των βραχυπρόθεσμων ενεργειών με τη στρατηγική της εταιρείας, αλλά και τη χρήση του ως επικοινωνιακό εργαλείο αφού μπορεί να περιγράψει τη στρατηγική της εταιρείας σε όλους τους εργαζόμενους βοηθώντας τους να κατανοήσουν πώς πρέπει να συνεισφέρει ο καθένας στην επίτευξη των στόχων της¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Αλκαλάι (2009): 45-46.

¹⁸¹ Yousaf, et al. (2015).

Η συμπεριφορά που υποστηρίζει τους οργανωτικούς στόχους μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή ατομικής απόδοσης¹⁸¹. Οι στόχοι δεν πρέπει να είναι στατικοί. Οι στόχοι αποτελούν ζωντανό μόρφωμα, αφού μπορούν να τροποποιηθούν κατά τη διάρκεια του χρονικού διαστήματος που πρέπει να πραγματοποιηθούν, λόγω μη υλοποίησης του πλάνου που τους υπηρετούν ή λόγω αλλαγής συνθηκών.

Στον Πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται ιδανικοί στόχοι επιδόσεων εντός ενός τέτοιου πλαισίου αξιολόγησης.

Πίνακας 5.

Στόχοι επιδόσεων

Είναι εστιαζόμενοι και προσανατολισμένοι στα αποτελέσματα	Οι στόχοι θα πρέπει να εστιάζονται σαφώς στο που ο κάθε υπάλληλος θα κάνει τη πιο σημαντική επίδραση όσο αφορά τμήμα του γι' αυτό το έτος. Οι στόχοι δεν προορίζονται να είναι “ αποκλειστικά οι μόνοι “ όσον αφορά το τι αναμένεται για αυτό το έτος.
Ευθυγραμμίζονται με τις γενικότερες αρχές της εταιρείας	Όλοι οι στόχοι θα πρέπει να ευθυγραμμίζονται σαφώς με τους στόχους και τις γενικότερες αρχές της επιχειρηματικότητας. Οι στόχοι θα πρέπει να επηρεάζουν βασικές κινητήριες δυνάμεις, όπως: - Επικέντρωση στους πελάτες - Παραγωγικότητα και διαδικασία βελτίωσης - Καινοτομία - Βασικά έργα/ πρωτοβουλίες - Ποιότητα στην εξυπηρέτηση

Στον κόσμο των επιχειρήσεων ο καθορισμός στόχων υπάγεται στο γενικότερο πλαίσιο του επιχειρησιακού περιβάλλοντος και προσανατολίζεται στον στρατηγικό σχεδιασμό, τον προγραμματισμό ανθρώπινου δυναμικού και την ανάλυση της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα:

Οι στόχοι είναι τα επιθυμητά τελικά αποτελέσματα κάθε δραστηριότητας. Οι στόχοι πρέπει να έχουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά:

1. Να εκφράζονται γραπτώς,
2. Να είναι μετρήσιμοι,
3. Να είναι χρονικά οριοθετημένοι και

4. *Να είναι δύσκολοι, αλλά εφικτοί. Οι στρατηγικοί στόχοι μπορεί να εξαρτώνται από παράγοντες όπως κερδοφορία, η ικανοποίηση του πελάτη, οι οικονομικές αποδόσεις, η τεχνολογική πρωτοπορία και η λειτουργική αποδοτικότητα. Θα πρέπει να αναπτύσσονται, μόνο αφού διενεργηθεί ανάλυση κόστους-οφέλους για κάθε εναλλακτική. Καθώς οι επαγγελματίες ανθρώπινου δυναμικού δραστηριοποιούνται στον κλάδο της διαχείρισης προσωπικού, είναι δύσκολο να μην εμπλέκονται με κάποιον τρόπο στον καθορισμό των στρατηγικών στόχων, γεγονός το οποίο είναι εμφανές στο παράδειγμα της LinkedIn¹⁵⁵.*

Ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι συμφωνημένοι στόχοι θα πρέπει να γίνονται αντικείμενο συζήτησης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Μέσω της ανατροφοδότησης και ανασύνθεσης μπορούν να τροποποιηθούν εάν κριθεί αναγκαίο, σε περίπτωση που προκύψουν ελλείψεις ή αδυναμίες ως προς τις δράσεις και ενέργειες του αξιολογητή, προκειμένου να επιτευχθούν. Επομένως, οι στόχοι καλούνται να είναι, όπως έχει προαναφερθεί, ατομικοί ανά εργαζόμενο, μετρήσιμοι και εφικτοί, να καθορίζονται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και να υπάγονται στο γενικότερο πλαίσιο επίτευξης στόχων της επιχείρησης.

Όταν υπάρχει ισχυρή πίστη στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού επηρεάζεται η θέληση του ατόμου να κινητοποιεί τις ικανότητές του για να πραγματοποιήσει τους στόχους του οργανισμού¹⁵⁶. Δηλαδή, οι στόχοι δεν συνάδουν με το πλαίσιο της συνηθισμένης ατομικής καθηκοντολογίας του εργαζόμενου, η οποία εξυπακούεται ότι πρέπει να έρχεται εις πέρας επιτυχώς από τον εκάστοτε εργαζόμενο σε καθημερινή βάση. Με ένα τέτοιο μοντέλο αξιολόγησης, χάρη στη στοχοκεντρική του διάσταση, ο υπάλληλος ανοίγει τον δρόμο για να έχει κίνητρα, χαράζοντας στόχους για το τρέχον, αλλά και για το επόμενο έτος. Τί είναι το κίνητρο;

«Κίνητρο θεωρείται η εσωτερική κατάσταση που μπορεί να προσελκύσει, παρακινήσει και δραστηριοποιήσει τη συμπεριφορά ενός ατόμου προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων προκειμένου να εκπληρώσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του»¹⁵⁷. Κίνητρο είναι η ενδόμυχη κινητήριος δύναμη που ωθεί ένα άτομο έτσι ώστε να στοιχειοθετήσει στόχο, αλλά και να διαρθρώσει πλάνο ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα κινηθεί για τα βήματα δράσης.

¹⁵⁵ Mondy & Martocchio (2017).

¹⁵⁶ Hanaysha (2016).

¹⁵⁷ Τριλιανός (2002)· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

Αυτή η εσωτερική διαδικασία τον προετοιμάζει ψυχολογικά, ώστε να εξελιχθεί και να μπορέσει να αναπτυχθεί περαιτέρω στο επόμενο χρονικό διάστημα.

Η συνεχής καταβολή προσπάθειας σε καθημερινή βάση εκ μέρους του εργαζόμενου, για να πετύχει τους στόχους που έθεσε, εκτός του ότι τον φθάνει στο ύψιστο σημείο των δυνατοτήτων του στην προσπάθειά του για την επίτευξη, τον κάνει να θέσει σε ενέργεια μηχανισμούς ανάπτυξης εσωτερικών κινήτρων.

Εσωτερικά¹⁵⁸, θεωρούνται τα «ψυχολογικά» κίνητρα που είναι συνδεδεμένα με το περιεχόμενο της εργασίας, ωθούν τον εργαζόμενο να καταβάλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια και του προκαλούν αισθήματα ολοκλήρωσης και ικανοποίησης¹⁵⁹.

Τα εσωτερικά κίνητρα οδηγούν στην παρακίνηση, διότι σε αυτά εντοπίζεται η εκούσια προθυμία για συνεχή προσπάθεια για επίτευξη στόχων σε καθημερινή βάση. Τί είναι όμως παρακίνηση;

Ως παρακίνηση μπορεί να χαρακτηριστεί η εθελοντική-οικειοθελής προθυμία, δραστηριότητα και προσπάθεια για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και αποτελεσμάτων¹⁶⁰.

Βάσει της βιβλιογραφίας, η παρακίνηση¹⁶¹ είναι συνιστώσα μίας κύριας λειτουργίας του πεδίου της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού: του προγραμματισμού του ανθρώπινου δυναμικού, που λαμβάνει υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα.

Η παρακίνηση είναι ένα από τα πλεονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης. Όπως θα αναφερθεί και πιο κάτω, το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραπέμπει σε συγκεντρωτική και όχι αποκεντρωτική μορφή διοίκησης. Πλεονεκτήματα ¹⁶² του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης, μεταξύ άλλων, είναι η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων, η αμεσότερη παρακολούθηση των αποτελεσμάτων, η ανάπτυξη ικανών στελεχών και η βελτίωση της παρακίνησης και της αύξησης της υπευθυνότητας, της

¹⁵⁸ Amabile (1993)· Ryan & Deci (2000).

¹⁵⁹ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 159.

¹⁶⁰ Mitchell, et al. (1992)· DuBrin (1998)· Σαΐτης (2002)¹.

¹⁶¹ Για περισσότερα βλ. Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 38-39.

¹⁶² Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 32-33.

¹⁹⁰ Μπουραντάς (2001)· Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

ικανοποίησης και της αφοσίωσης των εργαζομένων αφού τους δίνεται η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους¹⁹⁰.

Ωστόσο, χωρίς την εκούσια τροχοπέδη της παρακίνησης δεν μπορούν να τίθενται σε ενέργεια κατευθυντήριες γραμμές στις οποίες χαράζονται οι στόχοι. Χάρη στους στόχους και στην εσωτερική διεργασία της παρακίνησης ο εργαζόμενος φθάνει σε σημείο ικανοποίησης σε επαγγελματικό επίπεδο. Με την παρακίνηση αναπτύσσει πιο έντονα το αίσθημα της υπευθυνότητας και της αφοσίωσης, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αναπτύσσεται και αισθάνεται ικανοποίηση.

Τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση με τη συνδρομή της διοίκησης.

Προσδιορισμός των κινήτρων και των παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας στην παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (...) ¹⁶³. Αποτελεί μια πολύπλοκη εσωτερική διαδικασία που επηρεάζει τη συμπεριφορά του ανθρώπου¹⁶⁴, τον ενεργοποιεί να πραγματοποιήσει συγκεκριμένους στόχους και να ικανοποιήσει ανάγκες και προσδοκίες του¹⁶⁵,¹⁶⁶

Η έννοια της παρακίνησης συνδέεται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης ¹⁶⁷ , της οργανωσιακής αφοσίωσης ¹⁶⁸ και της αποδοτικότητας¹⁶⁹.

Τα κίνητρα που πηγάζουν από μέσα μας και που είναι απόρροια των προσωπικών μας επιδιώξεων, αφού προκύπτουν μέσα από εσωτερικές λογικές διεργασίες, είναι πολύ πιο ισχυρά από τα εξωτερικά κίνητρα. Εξωτερικά κίνητρα είναι «τα άμεσα και έμμεσα οφέλη που αποκομίζει ο κάθε εργαζόμενος για τη συνεισφορά του στην επίτευξη των

¹⁶³ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 39.

¹⁶⁴ Mitchell (1982)· Ζαβλανός (1998).

¹⁶⁵ Μπουραντάς (2001)· Mullins (2007)· Montana & Charnov (2008).

¹⁶⁶ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 158.

¹⁶⁷ Judge, et al. (2001)· Καμπουρίδης (2002)· Mullins (2007).

¹⁶⁸ Fletcher & Williams (1996).

¹⁶⁹ Babin & Boles (1996).

επιδιωκόμενων στόχων του οργανισμού»¹⁷⁰. Φυσικά, το κίνητρο των ανταμοιβών στο οποίο καταφεύγουν συχνά επιχειρήσεις, στην πορεία μπορεί να αποδειχθεί μέτρο-αντίμετρο.

*Οι επιχειρήσεις οι οποίες ανταγωνίζονται για την απόκτηση εργαζομένων μπορεί να χρειαστεί να καταφύγουν σε συστήματα κινήτρων με βάση την ανταμοιβή. Η καταβολή υψηλότερης αμοιβής είναι μια προφανής μέθοδος. Η προσέγγιση όμως αυτή μπορεί να προκαλέσει έναν πόλεμο προσφορών, τον οποίο η επιχείρηση δεν μπορεί να αντέξει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Για να αντιμετωπίσουν τον πόλεμο αυτό, ορισμένες επιχειρήσεις προσφέρουν μπόνους πρόσληψης για να προσελκύσουν άτομα στην επιχείρηση. Για παράδειγμα, ο Στρατός των ΗΠΑ προσφέρει μπόνους πρόσληψης μέχρι και 30.000 δολάρια για τα άτομα που προσλαμβάνονται σε νοσηλευτικό προσωπικό*¹⁹⁹.

Η ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς θα διαδραματίσει πολύ σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα εξέλιξη και πορεία τους ως άνθρωποι και ως εκπαιδευτικοί.

Υπό το πρίσμα αυτών των δεδομένων και καθώς επιχειρείται η εφαρμογή εργαλείου αξιολόγησης που υπάγεται σε στοχοκεντρικό σύστημα αξιολόγησης, η απόδοση μπορεί να μετρηθεί με βάση τον βαθμό της απόδοσης ως προς την επίτευξη των στόχων. Πρόκειται, δηλαδή, για απόδοση ανθρώπινου δυναμικού με άξονα τη στοχοθεσία. Τέτοιο σύστημα είχε υποστηριχθεί το 1950 από τον ΜακΓκρέγκορ, ο οποίος με το βιβλίο του *Η ανθρώπινη πλευρά της επιχείρησης* (1960) εισάγει για πρώτη φορά το στοιχείο του ανθρωπισμού στον ψυχρό και σκληρό πυρήνα των επιχειρήσεων. Χάρη σε δύο Θεωρίες που ανέπτυξε ο ΜακΓκρέγκορ («Θεωρία Χ» και «Θεωρία Υ») αντιπαραβάλλει τη Θεωρία Υ στη Θεωρία Χ, που επικρατούσε μέχρι τότε, σύμφωνα με την οποία οι εργαζόμενοι δεν είχαν διάθεση να εργαστούν, βαριούνταν και αυτά που τους παρακινούσαν να εργαστούν ήταν ο φόβος και ο έλεγχος των ανωτέρων. Αντιθέτως, η Θεωρία Υ υποστήριζε ότι οι εργαζόμενοι θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων της επιχείρησης στην οποία ανήκαν, εάν τους δινόταν η ευκαιρία να λαμβάνουν μέρος στις διαδικασίες οργανωτικών αποφάσεων. Ίσως οι θεωρίες του ΜακΓκρέγκορ ήταν επηρεασμένες από τις ιδέες που διαχέονταν εκείνη την περίοδο στην Ευρώπη γενικότερα, όπως για παράδειγμα, τις ανθρωπιστικές αντιλήψεις του Βίκτωρ Ουγκώ και τις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις σε

¹⁷⁰ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 39.

¹⁹⁹ Mondy & Martocchio (2017).

θέματα κοινωνικών πτυχών του διανοούμενου Άλμπερ Καμύ, που κέρδισε το βραβείο Νόμπελ 1957 με το έργο του *Ελευθεριακά Γραπτά* (1948-1960). Ίσως προέκυψαν από τη δίνη της εποχής εκείνης, μιας εποχής που γίνονταν προσπάθειες για την πολιτική οικοδόμηση της Ευρώπης υπό τη σκιά μιας περιόδου, όπου άρχισαν να τίθενται σε ισχύ συμβάσεις ανθρωπιστικού χαρακτήρα στον τομέα της απασχόλησης και του επαγγέλματος. Το 1959 είχε ενεργοποιηθεί η *Σύμβαση ΔΟΕ (αρ.105) περί καταργήσεως της αναγκαστικής εργασίας*, Γενεύη, 40^η Σύνοδος της Γενικής Συνδιάσκεψης, 25 Ιουνίου 1957, το 1960 είχε τεθεί σε ισχύ η *Σύμβαση ΔΟΕ (αρ.111) για τη διάκριση στην απασχόληση και το επάγγελμα*, Γενεύη, 42^η Σύνοδος της Γενικής Συνδιάσκεψης, 25 Ιουνίου 1958, ενώ το 1962 είχε ενεργοποιηθεί η *Σύμβαση της ΔΟΕ (αρ.115) περί προστασίας των εργαζομένων από τις ιοντίζουσες ακτινοβολίες*. Γενεύη, 44^η Σύνοδος της Γενικής Συνδιάσκεψης, 22 Ιουνίου 1960¹⁷¹.

Η παράμετρος των εσωτερικών κινήτρων, της παρακίνησης και της ανθρωπιστικής υπόστασης είναι σημαντική πτυχή του προτεινόμενου εργαλείου αξιολόγησης, που κινείται σε παράλληλη τροχιά με τα ανθρωπιστικά ιδεώδη.

Το μοντέλο αξιολόγησης, που η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει, υιοθετεί στοιχεία αξιολόγησης της απόδοσης του ιδιωτικού τομέα και λαμβάνει υπόψη τη στοχοκεντρική προσέγγιση στο πλαίσιο χρονοδιαγραμμάτων με αντίστοιχα θέματα και δείκτες. Συγκεκριμένα, η κύρια ραχοκοκκαλιά αποτελείται από έξι θέματα και τρεις δείκτες χρονικών περιόδων. Τα έξι θέματα έχουν διαφορετικούς αλλά αλληλένδετους αξιολογικούς ρόλους: απόδοση, επίτευξη, αξίες, δυνατά στοιχεία της προσωπικότητας και αδυναμίες, περιοχές ανάπτυξης και επαγγελματικές προσδοκίες. Οι δείκτες χρονικών περιόδων αποτελούν στην ουσία χρονοδιαγράμματα αξιολόγησης. Πρόκειται για ένα μοντέλο αξιολόγησης, που επιχειρεί να μετρήσει αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους που έχουν τεθεί, όπου οι στόχοι συνδέονται με χρονοδιαγράμματα και τα αποτελέσματα καθορίζονται από τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι.

¹⁷¹ Βλ. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ), Κατάλογος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Συμβάσεων για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

2.3.2. Πτυχές ιδιωτικού τομέα στη βάση μοντέλων επιχειρησιακής αριστείας¹⁷²

Μοντέλα επιχειρησιακής αριστείας έχουν πελατοκεντρικό χαρακτήρα υπηρετώντας την αριστεία στην ποιότητα προϊόντων και/ή παροχής υπηρεσιών και «χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν κατά πόσο οι βασικές αξίες και έννοιες είναι ενσωματωμένες σε έναν οργανισμό»¹⁷³. Τέτοιου τύπου μοντέλα μπορούν να κρίνουν τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί επιδιωκόμενοι στόχοι δια μέσου διαδικασιών αξιολόγησης, που πραγματώνονται στο πλαίσιο της εναρμόνισης με τις γενικές αξίες του οργανισμού/της εταιρείας. Το πρώτο μοντέλο επιχειρησιακής αριστείας, το *Malcolm Baldrige Quality Award* (Η.Π.Α., έτος: 1987) ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διευθυντική αριστεία του *Malcolm Baldrige*¹⁷⁴ και τη συμβολή της στη βελτίωση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας.

Η επιχειρηματική αριστεία είχε θεσμοθετηθεί με την «εφαρμογή του Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (*European Foundation of Quality Management-EFQM*) το 1991, σαν ένα πλαίσιο αναγνώρισης της οργανωσιακής αριστείας των ευρωπαϊκών εταιρειών»²⁰⁴ και απαρτίζεται

από τρία επίπεδα¹⁷⁵: α) Δέσμευση στην επιχειρηματική αριστεία, β) Αναγνώριση στην επιχειρηματική αριστεία, γ) Ευρωπαϊκό βραβείο ποιότητας.

Μία από τις εύλογες βασικές αξίες κάθε ιδιωτικής εταιρείας ή επιχείρησης, στο πλαίσιο του αυξανόμενου ανταγωνισμού και για σκοπούς συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας στην παροχή υπηρεσιών προς τους πελάτες, είναι η αριστεία στην ποιότητα. Προκειμένου να είναι εφικτό το όραμα της επιχειρηματικής αριστείας, είναι απαραίτητη η εναρμόνιση με τις αρχές Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Η ΔΟΠ συνίσταται σε «διοικητική προσέγγιση, η οποία στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας ενός οργανισμού να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πελατών, με την ενεργό συμμετοχή όλων των εργαζομένων στις διαδικασίες βελτίωσης»¹⁷⁶ με σημαντική συνισταμένη τη

¹⁷² Κωνσταντινίδη & Αθανασούλα-Ρέππα (2021).

¹⁷³ Conti (2007): 112-128.

¹⁷⁴ Mann et al. (2010). Στο: Κόκκινος (2016).

²⁰⁴ Ρωσσίδης, χ.χ.

¹⁷⁵ Κέφης (2005). Στο: Ρωσσίδης, χ.χ.

¹⁷⁶ Μονάδα Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας, χ.χ.

²⁰⁷ Nwankwo (1995): 5-15.

«δέσμευση στην ποιότητα». Πρόκειται, λοιπόν, για μια πελατοκεντρική διοικητική προσέγγιση με στόχο τη συνεχή βελτίωση, την ενεργό συμμετοχή και την αποτελεσματικότητα. Κατά τον Nwankwo²⁰⁷ ο βαθμός του πελατοκεντρισμού ενός οργανισμού εντοπίζεται σε τέσσερις διαστάσεις: α) τον ορισμό, που ορίζει τις ανάγκες του πελάτη, β) την ευαισθησία, που προσδιορίζει και προλαμβάνει τις προσδοκίες των πελατών, γ) τη μέτρηση, που προσδιορίζει την επίδοση του οργανισμού ως απόρροια του πελατοκεντρισμού, δ) την εφαρμογή, μέσω της οποίας υλοποιούνται πελατοκεντρικές στρατηγικές. Επομένως, ο πελατοκεντρισμός για τους πλείστους οργανισμούς συνδέεται άρρηκτα με την πλέον αποτελεσματική εξυπηρέτηση και την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας με γνώμονα την αριστεία στην ποιότητα. Με την αριστεία στην ποιότητα στον τομέα της εξυπηρέτησης κάθε ενέργεια που γίνεται, στο πλαίσιο των καθηκόντων των υπαλλήλων, καθοδηγείται με κέντρο τον πελάτη μέσω της οποίας:

- Επιδιώκεται η τελειότητα
- Εφαρμόζονται οι καλύτερες διαθέσιμες πρακτικές
- Γίνεται αισθητό ότι είναι πρόκληση για βελτίωση μέσω καινοτομίας, στρατηγικού σχεδιασμού και συνεργασίας, ώστε να παρέχεται το καλύτερο για τους πελάτες.

Εν όψει των πιο πάνω, πελατοκεντρισμός και αριστεία στην ποιότητα οφείλουν να είναι συνοδοιπόροι σε έναν οργανισμό ή μία μονάδα με απώτερο σκοπό τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα επίδοσης.

2.3.2. Ανθρωπιστικό μοντέλο

2.3.2.1. Ανθρωπιστικό ή τεχνοκρατικό;

Η ραχοκοκαλιά πτυχών επιχειρησιακών μοντέλων, όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, είναι οι στόχοι, με τους οποίους αναδεικνύεται η ποιότητα παροχής υπηρεσιών χάρη στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Θα μπορούσε, ωστόσο, ένα τέτοιου τύπου μοντέλο να χαρακτηριστεί τεχνοκρατικό;

Σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται από το βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, συγκρινόμενοι με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο,

επικεντρώνοντας στο βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων»¹⁷⁷.¹⁷⁸. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα στοχοκεντρικό μοντέλο¹⁷⁹. Ως η βασική κριτική του μοντέλου αυτού «προβάλλεται το γεγονός ότι δεν αξιολογούνται ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου και περιορίζεται σε μια στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητάς του»¹⁸⁰.¹⁸¹

Βάσει του πιο πάνω στο πεδίο της εκπαίδευσης στοχοκεντρικά μοντέλα αξιολόγησης έχουν χαρακτηριστεί τεχνοκρατικά. Παρόλα αυτά, πτυχές αξιολόγησης, που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη, λόγω των δυνατοτήτων που παρέχουν δεν μπορούν να χαρακτηριστούν τεχνοκρατικής φύσεως, καθότι υπηρετούν την ανθρωπιστική διάσταση του έργου του υπαλλήλου.

2.3.2.2. *Humanitas*: αξία του προτεινόμενου μοντέλου

Η έννοια της *humanitas*, του ανθρωπισμού είναι αξία διαχρονική, ανέκαθεν είχε βαρύτητα και συνίσταται στη σωστή συμπεριφορά, την κριτική και παραγωγική σκέψη, την εσωτερική ισορροπία με κέντρο βάρους την αξία του ανθρώπου. Η *humanitas* ήταν μία από τις ιδέες και αξίες που συγκροτούσαν τον αρχαίο ρωμαϊκό κόσμο. Η έννοια της *humanitas* ήταν διάχυτη σε αρχαία ρωμαϊκά λογοτεχνικά είδη, για παράδειγμα στην αρχαία ρωμαϊκή κωμωδία του Τερεντίου *Hecyra* (Εκυρά) οι γυναίκες που δρουν στο έργο και που υποφέρουν «είναι φορείς του ιδανικού της *humanitas* (φιλανθρωπίας)»²¹³. Πρόκειται για μια διαχρονική βαθύτερη έννοια που σηματοδότησε την πνευματική ανύψωση.

Η humanitas φαίνεται πως είναι μια ιδέα την οποία ο Κικέρων συνέλαβε σταδιακά, αξιοποιώντας δημιουργικά υλικό από την ελληνική φιλοσοφία. (...) καταρχήν δηλώνει την «επίγνωση της ανθρωπίνης φύσης και αξίας, των δημιουργικών του δυνατοτήτων και ικανοτήτων, όπως και την προσπάθεια για ηθική και διανοητική ολοκλήρωση». Είναι μία πολυσήμαντη έννοια. Περιλαμβάνει: ορθή συμπεριφορά, διανοητική καλλιέργεια, πίστη στην αξία του ανθρώπου, αίσθηση του ωραίου, λεπτότητα και χάρη,

¹⁷⁷ Μαντάς, et al. (2009): 199.

¹⁷⁸ Σπανού & Μελιτζάνη (2015): 126-127.

¹⁷⁹ Γεωργογιάννης (2016): 21-22.

¹⁸⁰ Μαντάς, et al. (2009): 199.

¹⁸¹ Σπανού & Μελιτζάνη (2015): 126-127.

²¹³ Norwood (1932): 91.

*χιούμορ, κομψότητα, γόνιμη σκέψη, ευαισθησία, εσωτερική ισορροπία, ηπιότητα, αβρότητα, φιλικότητα, ανθρωπιά*¹⁸².

Τα στοιχεία αξιολόγησης που αξιοποιούνται στη μελέτη στρέφονται προς τον ανθρωπισμό, την *humanitas* προάγοντας τον σεβασμό στην ιδιαιτερότητα της ανθρώπινης φύσης. Η προτεινόμενη διαδικασία της αξιολόγησης προϋποθέτει την αναγνώριση ως προς τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου και η δομή του είναι τέτοια που ανταποκρίνεται σε ανθρώπους διαφορετικούς, με διαφορετικό συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο, διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, με διαφορετικές δεξιότητες και διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης. Τα προτεινόμενα στοιχεία της αξιολόγησης οδηγούν σε ένα εργαλείο που παραπέμπει σε γόνιμη σκέψη και μεγιστοποιεί ευκαιρίες μάθησης θέτοντας σε ενέργεια την ορθή συμπεριφορά, τη φιλική διάθεση και αναδεικνύοντας τα ισχυρά επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε υπαλλήλου, δίνοντας τη δυνατότητα, μέσα από την εκμείευση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του, να φτάσει στο ύψιστο σημείο των δικών του ικανοτήτων και δυνατοτήτων. Επομένως, δεν συνεπάγεται μια στατική, τυπική διοικητική διαδικασία μέτρησης της αποτελεσματικότητας, αφού ο αξιολογούμενος καλείται να ασκήσει κριτική στο έργο του, να επισημάνει τις περιοχές ανάπτυξής του και να σκεφθεί τί τον εμπνέει, τί τον κινητοποιεί, στην προσπάθειά του να θέσει στόχους.

Ένα τέτοιου τύπου μοντέλο ενθαρρύνει την προαγωγή της γνώσης και την καινοτομία και δίνει τη δυνατότητα στον αξιολογούμενο να ξεπεράσει τον εαυτό του. Είναι ανθρωπιστικού χαρακτήρα, διότι ο εκάστοτε αξιολογούμενος ανταπεξέρχεται στα πεδία αξιολόγησής του με βάση το δικό του «είναι» αφήνοντας σε αυτά τη δική του σφραγίδα, το προσωπικό του στίγμα.

¹⁸² Παπασιμπίας (2002): 130-131.

2.3.2.3. Ανθρωπιστικό μοντέλο με στοιχεία ηγεσίας

Η ανθρωπιστική διάσταση του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης προσδίδει στοιχεία καινοτομίας, καθότι καθρεφτίζει έναν από τους παράγοντες που σύμφωνα με την Μπρίνια ¹⁸³ οδηγεί στην καλύτερη απόδοση: την «ανθρωποκεντρική κουλτούρα». Παράλληλα, μέσα από αυτή τη διάσταση ενσαρκώνεται ένα από τα χαρακτηριστικά του ορισμού της ηγεσίας:

*Ηγεσία είναι το άνοιγμα της οπτικής ενός ανθρώπου σε υψηλότερες βλέψεις, η ανύψωση των επιδόσεων ενός ανθρώπου σε ανώτερα επίπεδα και η οικοδόμηση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου πέρα από τα φυσιολογικά του όρια*¹⁸⁴.

Επιπρόσθετα, χάρη στον ανθρωπιστικό αλλά και ομαδικό χαρακτήρα στοιχείων της αξιολόγησης, που μελετάται στην παρούσα έρευνα, ανιχνεύεται ακόμη μία πτυχή του ορισμού της ηγεσίας:

*Η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία: εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους*¹⁸⁵.

Με τον εντοπισμό αυτών των στοιχείων σκιαγραφείται μια κλίμακα αποδοτικότητας μοντέλου αξιολόγησης, διότι ο κάθε άνθρωπος μπορεί να αποδώσει στον μέγιστο δυνατό βαθμό εάν ανακαλύψει ή καλλιεργήσει ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες. Σύμφωνα με τον Goleman τα στυλ ηγετών είναι έξι: α) οι καταπιεστικοί, που απαιτούν άμεση συμμόρφωση, β) οι εξουσιαστικοί, που ωθούν σε συγκεκριμένο στόχο, γ) οι ομαδικοσυνεργατικοί, που υλοποιούν το όραμά τους με τη δημιουργία αρμονικών σχέσεων και συναισθηματικών δεσμών, δ) οι δημοκρατικοί, που προωθούν την ίση συμμετοχή και συναίνεση, ε) οι υποστηρικτικοί, που έχουν ως στόχο την καλλιέργεια εσωτερικού κινήτρου και στ) οι οραματιστές, που δημιουργούν στελέχη του μέλλοντος, ωθώντας τα να επεκτείνουν το όραμά τους²¹⁸.

Το προτεινόμενο μοντέλο αναδεικνύει στοιχεία των πιο πάνω στυλ ηγετών σε ό,τι αφορά τα σημεία: γ), δ), ε) και στ). Εν όψει της άμεσης ανάγκης για πνοή αλλαγής στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ανάγκη επιτακτική να βελτιωθούν οι υφιστάμενες πρακτικές με απώτερο σκοπό την ποιότητα εκπαίδευσης. Με τη σωστή ηγεσία

¹⁸³ Μπρίνια (2008): 250.

¹⁸⁴ Μπρίνια (2008): 159.

¹⁸⁵ Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

²¹⁸ Λεβέτας (2016): 78.

η εκτέλεση των καθηκόντων του εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης στα σχολεία¹⁸⁶. Παράλληλα, με την ποιότητα γίνεται «στροφή προς την ανθρωποκεντρική «εσωτερική» πολιτική με σκοπό την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας»¹⁸⁷ και του έργου των εκπαιδευτικών. Επί της βάσης ποιων αρχών θα μπορούσε, όμως, κάτι τέτοιο να είναι εφικτό;

2.3.3. Κύριες αρχές: στη βάση της στοχοθεσίας

Το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης στηρίζεται στον τρόπο αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων, έχοντας ως κύρια βάση την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων (management by objectives). Συγκεκριμένα:

- *Βασίζεται στις εξής δύο βασικές αρχές:*
- *Όσο πιο ξεκάθαρα αντιλαμβάνεται κανείς το τί ακριβώς πρέπει να κάνει, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να το εκτελέσει σωστά*
- *Η πρόοδος μπορεί να μετρηθεί μόνο όταν συγκρίνεται το αποτέλεσμα που έχει επιτευχθεί με αυτό που πρέπει να επιτευχθεί¹⁸⁸.*

Οι δύο αυτές αρχές του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης είναι δυνατόν να το καταστήσουν αποτελεσματικό, εφόσον η απόδοση του αξιολογούμενου έγκειται στην επιτυχή ολοκλήρωση πλάνου δράσεων, με την οποία υπηρετεί συγκεκριμένους στόχους που τέθηκαν από τον ίδιο σε συνεργασία με τον προϊστάμενό του, έπειτα από απόλυτη συνείδηση του ιδίου ως προς το τί ακριβώς πρέπει να πράξει προκειμένου να τους φέρει εις πέρας. Συνάμα, εμπλέκεται το κριτήριο της σύγκρισης που θα αποτελέσει τον δείκτη της αποτελεσματικότητας της επίτευξης των στόχων. Ο αξιολογούμενος μπαίνει στη διαδικασία να συγκρίνει αυτά που έκανε μέχρι στιγμής για να πετύχει τους στόχους του και αυτά που δεν έκανε και που πρέπει να κάνει. Ενέχει, δηλαδή, μέτρο σύγκρισης μεταξύ πεπραγμένων και πρακτέων και συγκρίνει το αντικείμενο της υλοποίησης με το αντικείμενο της επίτευξης του ιδεατού. Κι αυτό ακριβώς είναι ένα ισχυρό στοιχείο που θα οδηγήσει τον αξιολογούμενο στην ανάπτυξη. Η ανάπτυξη και παραγωγή στηρίζεται στο μοτίβο

¹⁸⁶ Ozgenel & Mert (2019).

¹⁸⁷ Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

¹⁸⁸ Ξηροτύρη-Κουφίδου (2001): 184.

σύγκρισης-αντίθεσης. Ακόμη και η παραγωγή του λόγου στηρίζεται σε αυτό το μοτίβο, αφού μία από τις μεθόδους ανάπτυξης παραγράφων κατά την παραγωγή του λόγου είναι η

μέθοδος της σύγκρισης-αντίθεσης. Όπως, λοιπόν, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν έννοιες, για την παραγωγή του λόγου με τη χρήση διαρθρωτικών λέξεων ή φράσεων, έτσι και οι αξιολογούμενοι καλούνται να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν το εφικτό με το ευκαίιο, να προάγουν έργο για την επίτευξη των στόχων τους.

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ακολουθούνται οι εξής διαδικασίες, που αναφέρονται και ως στάδια:

- 1) Οι προϊστάμενοι και οι υφιστάμενοι καθορίζουν από κοινού τις αρμοδιότητες και τις υπευθυνότητες που έχουν οι εργασίες των υφισταμένων.*
- 2) Στη συνέχεια καθορίζονται οι στόχοι που πρέπει να επιτύχουν οι υφιστάμενοι, σε μια ορισμένη χρονική περίοδο, που συνήθως είναι ένας χρόνος ή ένα εξάμηνο. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατόπιν συμφωνίας και κοινής συναίνεσης από τους προϊσταμένους και τους υφισταμένους. Σε αυτό το στάδιο, οι στόχοι θα πρέπει να διακρίνονται για τη ρεαλιστικότητά τους, να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι. Έτσι, ένας στόχος θα μπορούσε να είναι η αύξηση της παραγωγής π.χ. 10%.*
- 3) Οι υφιστάμενοι δημιουργούν το σχέδιο δράσης, που είναι απαραίτητο για την επίτευξη των στόχων που έχουν αναλάβει.*
- 4) Κατά το τέταρτο στάδιο, ελέγχεται η πρόοδος των διεργασιών, από τους προϊσταμένους, οι οποίοι, σε τακτά χρονικά διαστήματα, προβαίνουν, και σε σχετική επαλήθευση, αναφορικά με την πρόοδο των εργασιών. Ο έλεγχος μπορεί να υπαγορεύει την αλλαγή του σχεδίου δράσης ή την τροποποίηση των στόχων. Στο στάδιο αυτό, οι εργαζόμενοι έχουν την ελευθερία να καθορίσουν οι ίδιοι τους τρόπους επίτευξης των στόχων που έχουν αναλάβει.*
- 5) Μετά την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, ακολουθεί η αξιολόγηση από τους προϊσταμένους σε συνεργασία με τους υφισταμένους, οι οποίοι συζητούν τα αποτελέσματα και αναλύουν τους τρόπους βελτίωσής τους.*

- 6) Στο τέλος, γίνεται ο προγραμματισμός των νέων στόχων για την επόμενη χρονική περίοδο¹⁸⁹.

2.3.4. Διαδικασία αλληλεπίδρασης και διάδρασης: Διαδικασία μάθησης ομαδικού χαρακτήρα

Μέσα από την ομαδικότητα, τη διάδραση και την επικοινωνία θέτουν από κοινού στόχους αξιολογητής και αξιολογούμενος. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι ο ιθύνων νους της διαδικασίας που μελετάμε και που υφίσταται χάρη στον διαμορφωτικό χαρακτήρα αξιολόγησης.

Στη διαμορφωτική αξιολόγηση έμφαση δίνεται στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τον αξιολογούμενο να έχει κεντρικό ρόλο και να μετέχει του αξιολογικού έργου αφού θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του πολυδιάστατου έργου τους¹⁹⁰.

Με βάση τα πιο πάνω, προκύπτει ένα μοντέλο αξιολόγησης που απέχει κατά πολύ από το σκληροπυρηνικό και οπισθοδρομικό στοιχείο της απόλυτης αξιολόγησης που υιοθετεί μέχρι σήμερα το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός, ως γνώστης του πολύπτυχου και απαιτητικού ρόλου του, έχει βασικό μερίδιο στο αξιολογικό του έργο και καλείται να ανταπεξέλθει για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητάς του δια μέσου της από κοινού μέριμνας με τον αξιολογητή.

Το στοιχείο της αλληλεπίδρασης δεν είναι στάσιμο. Είναι αναπόσπαστο στοιχείο του γίνεσθαι της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού που διέπεται από συνέχεια και διάρκεια.

¹⁸⁹ Μούζα-Λαζαρίδη (2006): 240.

¹⁹⁰ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 226.

²²⁴ Beer, et al. (1984).

Ως διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να οριστεί το τμήμα της διοίκησης που ασχολείται με τον ανθρώπινο παράγοντα στην εργασία και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που έχει με τον οργανισμό²²⁴.

Οι μονάδες που αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού, φορέα ή μιας επιχείρησης βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το ίδιο το «είναι» του οργανισμού, του φορέα ή της επιχείρησης που ανήκουν εργασιακά. Οι υγιείς σχέσεις που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας συμβάλλουν στην αρμονική τους συνύπαρξη στη σχολική μονάδα και σε αρμονικό σχολικό κλίμα. Σύμφωνα

με μελέτη¹⁹¹ εκπαιδευτικοί αισθάνονται τη στήριξη και εμπιστοσύνη από τους γονείς και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου, προκειμένου να μεσολαβήσουν στην επίλυση διαφορών και αποποιούνται τον εξουσιαστικό ρόλο καθώς πιστεύουν ότι αυτό οξύνει αντι να κατευνάζει το πρόβλημα. Δέχονται όμως τον ρόλο του διαμεσολαβητή θεωρώντας τον χρήσιμο για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

Σύμφωνα με έρευνα το σχολικό κλίμα παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της απόδοσης των εκπαιδευτικών¹⁹². Θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με χαμηλά επίπεδα άγχους και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς¹⁹³. Αισθάνονται άνετα όταν εργάζονται σε σχολικό περιβάλλον με υγιές κλίμα τόσο σε φυσικό, όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο και αυτό ενεργοποιεί το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα μεταξύ εκπαιδευτικών, προσωπικού του σχολείου και διευθυντών κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους²²⁸. Καθήκον του τμήματος διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού του εκάστοτε οργανισμού είναι η ενασχόληση με αυτή ακριβώς την αλληλεπίδραση και τις ίδιες τις μονάδες υπό την ιδιότητά τους ως αξιόπιστα, παραγωγικά και αποτελεσματικά μέλη προσωπικού. Στην προκειμένη περίπτωση, η αλληλεπίδραση που εξυπακούεται κατά την εφαρμογή του επιχειρησιακού μοντέλου σε συνδυασμό με την από κοινού στοχοθεσία ισοδυναμεί με περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, αφού περιέχει το στοιχείο της ομαδικότητας. Χάρη στην επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, καλλιεργείται η δυνατότητα εκμάθησης των ίδιων μας των ορίων και ικανοτήτων μας. Στο πλαίσιο ενός αρμονικού σχολικού κλίματος και με ομαδοσυνεργατικό πνεύμα προάγεται η δημιουργία,

¹⁹¹ Μαχιά & Λαζακίδου (2021).

¹⁹² Dan & Ye (2020).

¹⁹³ Malinen & Sovalinen (2016).

²²⁸ Mailool, et al. (2020).

η κριτική σκέψη, ο διάλογος, η επικοινωνία και διευρύνονται οι ορίζοντες της αποτελεσματικότητας των δράσεων. Αυτά τα δεδομένα είναι δυνατό να προσδίδουν επιπρόσθετα στοιχεία καινοτομίας και αποτελεσματικότητας κατά την εφαρμογή δυνατών στοιχείων αξιολόγησης σε επιχειρήσεις επιχειρησιακού στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Με τη διάδραση και επικοινωνία εξαφανίζεται κάθε ίχνος προκατάληψης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Είναι πολύ φυσικό ο αξιολογούμενος να τρέφει συναισθήματα καχυποψίας απέναντι στον αξιολογητή, καθώς αυτά μπορεί να απορρέουν λόγω του χάσματος μεταξύ θέσεως εργαζόμενου υπόλογου και εργαζόμενου με θέση

ισχύος. Χάρη σε τέτοιο μοντέλο αξιολόγησης, ο αξιολογητής καλείται να λειτουργήσει επικουρικά και να διαδραματίσει ρόλο συμβουλευτικό, βοηθώντας τον αξιολογούμενο.

2.3.5. Αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση: Διαδικασία ομαδοσυνεργατική με συμβουλευτικό χαρακτήρα

Κατά την εφαρμογή πτυχών επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης κορυφώνεται η διαδικασία ανάπτυξης εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης και διαξιολόγησης, ενώ στην όλη διαδικασία εμπλέκονται στοιχεία συμβουλευτικού χαρακτήρα.

Το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης, που βασίζεται στο σύστημα αξιολόγησης απόδοσης, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την περαιτέρω ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των αξιολογούμενων κι αυτό καταδεικνύει την αποτελεσματικότητά του.

Το σύστημα αξιολόγησης απόδοσης ενός οργανισμού μπορεί επίσης να είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των εργαζομένων του. Συνζητώντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του με τον προϊστάμενό του, ένας εργαζόμενος μπορεί να ανακαλύψει ανάγκες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του¹⁹⁴.

Εκτός αυτών, θεωρείται ιδανικό μοντέλο αξιολόγησης διότι δεν περιλαμβάνει το στοιχείο της κριτικής που μπορεί να προκαλέσει δυσaráσκεια. Δεν έχει θέση σε αυτό η απρόσωπη

¹⁹⁴ Mondy & Martocchio (2017).

συνέντευξη. Εμπλέκεται το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης και προάγεται η παρακίνηση των εργαζομένων με στόχο τη μέγιστη βελτίωση της απόδοσης.

Η συνέντευξη αξιολόγησης είναι η achilles πτέρνα της όλης διαδικασίας αξιολόγησης. Στην πραγματικότητα, οι συνεδρίες που αφορούν τη συνέντευξη αξιολόγησης της απόδοσης δημιουργούν συχνά τη δημιουργία ενός εχθρικού κλίματος και μπορεί να κάνουν περισσότερο κακό παρά καλό στις σχέσεις μεταξύ εργαζομένου και στελέχους. Για να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα δυσαρέσκειας, οι συναντήσεις πρόσωπο-με-πρόσωπο και οι γραπτές αξιολογήσεις πρέπει να έχουν ως στόχο τη βελτίωση της απόδοσης και όχι την κριτική. Το στέλεχος που διενεργεί τη συνέντευξη πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτικό, όταν συζητά για θέματα που χρειάζονται βελτίωση. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να βρίσκει τρόπους να βοηθά τους εργαζόμενους να καταλάβουν ότι αυτή είναι μια αναγκαία διαδικασία στην οποία θα εκτεθούν όλοι και ότι σκοπός της είναι η βελτίωση της απόδοσης. Οι αξιολογητές

θα πρέπει επίσης να τονίσουν την ευθύνη που φέρουν για την ανάπτυξη του εργαζομένου και τη δέσμευσή τους να τον βοηθήσουν.

Η συνέντευξη αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε διαμάχη και σε υπονόμηση του στόχου της διαδικασίας της αξιολόγησης που είναι η παρακίνηση των εργαζομένων. Η κατάσταση βελτιώνεται σημαντικά, όταν οι πληροφορίες προέρχονται από διάφορες πηγές όπως, μεταξύ άλλων, από την αυτό-αξιολόγηση του εργαζομένου¹⁹⁵.

Ο αξιολογούμενος αυτοαξιολογείται και εφαρμόζει διαδικασία αποτίμησης του ιδίου του έργου του, ενώ παράλληλα βαθιά σκεπτόμενος επεξεργάζεται τις δυνατότητές του, τις ικανότητες επιδεξιότητων του, τις συμπεριφορές και τα στοιχεία που τον διαφοροποιούν από τους άλλους συναδέλφους του.

Με ανοικτού τύπου επικοινωνία αξιολογούμενοι και αξιολογητές δεσμεύονται με κοινούς στόχους, υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο και κτίζουν μεταξύ τους μια παραγωγική σχέση. Μοιράζονται ανοικτά τις σκέψεις τους, εξωτερικεύουν τους προβληματισμούς τους, ενεργούν ομαδικά και δημιουργούν με γνώμονα την αλληλοκατανόηση και την εμπιστοσύνη.

¹⁹⁵ Mondy & Martocchio (2017).

Οι αξιολογητές έχουν συμβουλευτικό ρόλο να επιτελέσουν για τους αξιολογούμενους, ειδικότερα όταν έρχεται η ώρα να σχολιάσουν τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις τους, όπου τίθενται τα εξής ερωτήματα:

- Πώς ανταποκρίνεστε σε σχέση με τους υφιστάμενους στόχους;
- Πώς ανταποκρίνεστε σε σχέση με τους επιπροσθέτους αυτούς καθ' εαυτούς στόχους οι οποίοι προστέθηκαν κατά τη διάρκεια τους έτους;
- Πώς ανταποκρίνεστε όσον αφορά το σύνολο των βασικών ευθυνών εργασίας;
- Ποιες επιτυχίες και απώλειες μπορείτε να ονομάσετε γι' αυτό το έτος;
- Με ποια γενική δήλωση/συμπέρασμα θα ορίζατε το επίπεδο της απόδοσης και συνεισφοράς σας για το έτος;

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η όλη διαδικασία παραπέμπει σε μια διαδικασία μάθησης την οποία ακολουθούν οι συμμετέχοντες: αξιολογούμενοι και αξιολογητές. Ο αξιολογούμενος αφού έχει περάσει το στάδιο της αυτοαξιολόγησης και αυτορρύθμισης και αφού έχει αναρωτηθεί πόσο καλά ανταπεξήλθε, πώς γνωρίζει ότι ανταπεξήλθε και πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί, μέσω της αλληλεπίδρασης φθάνει στην εξωτερίκευση εσωτερικών νοητικών

διεργασιών. Σε όλη αυτή την πορεία παρεμβάλλεται η παράμετρος της από κοινού στοχοθεσίας.

Σε μια επιτυχημένη διαδικασία μάθησης οι εμπλεκόμενοι παίρνουν μέρος στις γνωστικές αποφάσεις από κοινού, ενώ υπάρχει μια αμοιβαία αλληλοεξάρτηση μεταξύ των συμμετεχόντων. Η αλληλεπίδραση βασίζεται σε μια συγχρονισμένη προσπάθεια των ζευγαριών και τυπικά σε ασυνείδητους μετά-επικοινωνιακούς κανόνες ή αντιθέσεις. Επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό της συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων είναι ο έλεγχος των μελών της ομάδας από τα υπόλοιπα μέλη^{196, 197}

Η αμφισβήτηση και ο προβληματισμός για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν παράγοντες, που σχετίζονται με τη διδασκαλία, στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών οδήγησε σε ανάπτυξη της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα¹⁹⁸. Η ανάπτυξη αυτού του πεδίου επεδίωξε να εντοπίσει αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφόρων

¹⁹⁶ Eizenberg & Zaslavsky (2003).

¹⁹⁷ Χατζηπαντελή (2011): 17.

¹⁹⁸ Κασσωτάκης & Φλουρής (2019).

επιπέδων μαθητή, εκπαιδευτικού, σχολείου, εκπαιδευτικού συστήματος, χάριν ερμηνείας ακαδημαϊκών και μη αποκλίσεων των μαθητών, δείχνοντας ότι κανένα επίπεδο δεν μπορεί να μελετηθεί με επάρκεια χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα υπόλοιπα¹⁹⁹. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές μπορούν να αποβούν παραγωγικές σε κλίμα τάξης όταν εφαρμόζεται η ομαδυσυνεργατική διδασκαλία.

Η ομαδυσυνεργατική διδασκαλία έχει θετική επίδραση στα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού. Έρευνα που έγινε σε Γυμνάσια βορειοανατολικά της Αγγλίας έδειξε ότι τα οφέλη ήταν μεγαλύτερα σε αναξάρτητες και τυποποιημένες δοκιμασίες κατανόησης για όσους ασχολούνται με τη συνεργατική μάθηση, από ό,τι σε τάξεις σύγκρισης²³⁵.

Η ομαδικότητα λειτουργεί σαν ένα εκκρεμές που εκτρέπεται από τη θέση ισορροπίας του δια μέσου της από κοινού πορείας γνωστικής εξέλιξης και εκτελεί κίνηση διαπροσωπικής μεταγνώσης καταργώντας τον όποιο βαθμό δυσκολίας. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ομαδικότητα οδηγεί με μεγαλύτερη ευκολία στην μεταγνώση ανεξάρτητα από τον βαθμό δυσκολίας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ζευγάρια αγοριών και δυο κοριτσιών (8-10) ετών, αποδείχθηκε ότι η μεταγνώση εμφανίστηκε καθαρά και συνεχόμενα στην πορεία

της από κοινού γνωστικής εξέλιξης. Ενώ η δυσκολία του αντικειμένου φάνηκε να συνδέεται με το βαθμό του μεταγνωστικού ελέγχου και ρύθμισης η οποία στη συνεργατική μάθηση νοείται ως κοινωνική συνεισφορά. Ειδικότερα, ενώ σε εύκολα θέματα οι μαθητές σπάνια επεδείκνυν πραγματική διαπροσωπική μεταγνώση και λύνονταν χωρίς δυσκολία και ιδιαίτερη προσπάθεια, στις δύσκολες περιπτώσεις γινόταν εμφανής η διαπροσωπική μεταγνώση^{200, 201}

2.3.6. Με επίκεντρο τον πελάτη: αριστεία στην ποιότητα

Στοιχεία επιχειρησιακού μοντέλου έχουν πελατοκεντρικό χαρακτήρα και υπηρετούν την αριστεία στην ποιότητα. Έτσι, κρίνεται ο βαθμός στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι και η όλη αξιολογητική διαδικασία μπορεί να πραγματώνεται σε

¹⁹⁹ Reynolds, et al. (2002).

²³⁵ Thurston, et al. (2021).

²⁰⁰ Iskala, et al. (2004).

²⁰¹ Χατζηπαντελή (2011): 17.

πλαίσιο εναρμόνισης με τις γενικές αξίες της εταιρείας. Συγκεκριμένα, οι αξιολογούμενοι καλούνται να σχολιάσουν τις επιδόσεις τους σε σχέση με τις αξίες της εταιρείας και να δώσουν παραδείγματα για τον τρόπο που εφαρμόζεται η κάθε αξία.

Μία από τις εύλογες βασικές αξίες κάθε ιδιωτικής εταιρείας ή επιχείρησης στο πλαίσιο του αυξανόμενου ανταγωνισμού και για σκοπούς συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας στην παροχή υπηρεσιών προς τους πελάτες είναι η αριστεία στην ποιότητα.

Τί μπορεί να σημαίνει αριστεία στην ποιότητα; Αριστεία στην ποιότητα σημαίνει ότι στον τομέα της εξυπηρέτησης κάθε μας ενέργεια στο πλαίσιο των καθηκόντων μας καθοδηγείται με κέντρο τον πελάτη, μέσω της οποίας:

- Επιδιώκουμε την τελειότητα
- Εφαρμόζουμε τις καλύτερες διαθέσιμες πρακτικές
- Αντιλαμβανόμαστε ότι είναι μία πρόκληση για τη βελτίωση του εαυτού μας μέσω καινοτομίας, στρατηγικού σχεδιασμού και συνεργασίας, ώστε να παρέχουμε το καλύτερο για τους πελάτες μας.

Με την αριστεία στην ποιότητα γίνεται ένα είδος δέσμευσης μεταξύ υπαλλήλων και πελατών, εφόσον η ίδια η εταιρεία δεσμεύεται να παρέχει υπηρεσίες άριστης ποιότητας, με τις οποίες αναδεικνύει αυτό που έχει σημασία για τον πελάτη. Εδώ θα ήταν ωφέλιμο να αναφερθεί ότι πελάτες δεν είναι πάντοτε μόνο οι πελάτες της εταιρείας ή της επιχείρησης. Πελάτες μπορούν να νοούνται και οι ίδιοι μας οι συνάδελφοι («εσωτερικοί πελάτες»), αιτήματα των οποίων είναι εξίσου σημαντικά και δεν πρέπει να παραβλέπονται.

2.3.7. Ανατροφοδότηση

Στοιχεία του επιχειρησιακού μοντέλου στηρίζονται στον μηχανισμό της ανατροφοδότησης. Το πλάνο δράσης για την επίτευξη των στόχων απασχολεί τους υπαλλήλους, οι οποίοι εφαρμόζουν την ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα της δράσης τους.

Η ανατροφοδότηση²⁰² σχετικά με το έργο του εργαζομένου συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης του έργου²⁰³.

²⁰² Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 213.

²⁰³ Jawahar (2006).

Κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και διαφοροποιούν το αρχικό πλέγμα ενεργειών που διαμόρφωσαν όταν και εφόσον κρίνουν ότι χρειάζεται. Τα δεδομένα προς αξιολόγηση τυγχάνουν ανάλυσης και επεξεργασίας από τους ίδιους τους αξιολογούμενους, οι οποίοι προσπαθούν συνεχώς να επιτύχουν βελτίωση μέσα από την αέναη προσπάθεια επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων.

Στο πεδίο της έρευνας ανατροφοδότησης με ερωτηματολόγια «η διαδικασία της ανατροφοδότησης, δηλαδή η επικοινωνία των αποτελεσμάτων, ξεκινάει πρώτα από τα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα του οργανισμού και προχωρά προς τα κατώτερα. (...) Οι συναντήσεις ανατροφοδότησης αποτελούν μια ευκαιρία να συζητηθούν και να ερμηνευθούν τα δεδομένα, να διαγνωστούν τυχόν προβληματικοί τομείς και να αναπτυχθούν σχέδια δράσης»²⁰⁴.

Στην ανατροφοδότηση, για την οποία γίνεται λόγος σε αυτή την υποενότητα, υπάρχει το στοιχείο της επικοινωνίας των αποτελεσμάτων μεταξύ ατόμου σε ανώτερη διευθυντική θέση και ατόμου σε κατώτερη εργασιακή θέση (σε σχέση με τον άμεσο προϊστάμενο), με βάση το οποίο γίνεται συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων και των στόχων για την ανάπτυξη σχεδίων δράσης.

2.4. Απόπειρα Ενσωμάτωσης στοιχείων του μοντέλου του ιδιωτικού τομέα στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών

²⁰⁴ Mondy & Martocchio (2017).

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Προκειμένου να δοθεί απάντηση σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα έγινε επεξεργασία παραμέτρων που ανταποκρίνονται σε δυνατά στοιχεία αξιολόγησης του ιδιωτικού τομέα και εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο μπορούν να ενσωματωθούν στο νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.

2.4.1. Στοχοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης

2.4.1.1. Με άξονα τη στοχοθεσία

Το επιχειρησιακό μοντέλο αξιολόγησης έχει ως κεντρικό άξονα τη θέσπιση στόχων. Έχει αναφερθεί πιο πάνω ότι οι στόχοι πρέπει να είναι προσανατολισμένοι στα αποτελέσματα, να είναι σαφείς και να έχουν σημεία εστίασης στη σημαντική επίδραση του υπαλλήλου για το χρόνο της αξιολόγησης. Έχει ειπωθεί ότι οι στόχοι πρέπει να είναι σε πλήρη εναρμόνιση με τις γενικότερες αρχές της εταιρείας ή του οργανισμού των υπαλλήλων και να επικεντρώνονται στους πελάτες με στόχο την παραγωγικότητα, τη βελτίωση παροχής υπηρεσιών, την ποιότητα στην εξυπηρέτηση.

Συνεπώς, το ιδανικό μοντέλο αξιολόγησης θα έχει επίκεντρο τη θέσπιση στόχων εστιασμένων σε στόχους εντός του εκπαιδευτικού πλέγματος. Σύμφωνα με τον Alain Paisey (1997) οι στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας είναι α) ατομικοί, που διατυπώνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές, β) στόχοι που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, γ) στόχοι των χρησιμοποιούμενων διδακτικών μέσων. Κατά τον Paisey οι ατομικοί στόχοι έχουν να κάνουν με αλλαγές που θέλουν να επιτύχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους και το σχολικό περιβάλλον και οι στόχοι που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία έχουν να κάνουν με μεταβολές στην εξωτερική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της μάθησης. Οι στόχοι των χρησιμοποιούμενων διδακτικών μέσων αναφέρονται στα μέσα-πόρους που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός και που καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεσματική. Συμπερασματικά, μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο τροχοδρομούνται στόχοι προσωπικοί, δηλαδή που καθορίζονται ανά άτομο, άρρηκτα όμως συνδεδεμένοι με την εκπαιδευτική οντότητα, οι οποίοι μπορούν να αναδεικνύονται μέσα από τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών δράσεων. Αυτή είναι μία ουσιώδης πτυχή κατά την ενσωμάτωσή της στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης.

Η πεποίθηση ότι μπορεί να τα καταφέρει κάποιος αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας του²⁰⁵ και ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης κάποιου αυξάνεται όταν τύχει της κατάλληλης στήριξης και ενθάρρυνσης²⁰⁶. Συνεπώς εάν υπάρχει η καθοδήγηση, στήριξη και ενθάρρυνση κατά τη διαδικασία αξιολόγησης, ενισχύεται ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοβελτίωσης. «Η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιτυγχάνεται όταν τυγχάνουν καθοδήγησης από έναν ικανό ηγέτη»²⁰⁷, ενώ η «έλλειψη υποστήριξης από μέρους της διεύθυνσης φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών»²⁰⁸. Έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς και μαθητές σχολείων της Δανίας σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να επηρεάζουν θετικά το μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, έδειξε ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο υψηλότερος είναι ο δείκτης της αυτοαποτελεσματικότητάς του, χωρίς να βρεθούν ίχνη παρέμβασης του σχολείου ως οργανισμού (στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών)²⁰⁹. Μελέτη έδειξε ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα *STEAM* επηρέασε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον παιδαγωγικό τους ρόλο, την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την τέχνη παρεμβατικών προγραμμάτων ένταξης, ενώ, παράλληλα, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών²¹⁰.

Με τον υποστηρικτικό ρόλο της διεύθυνσης είναι δυνατό να αυξηθεί ο δείκτης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να θέσουν στόχους και να τους υλοποιήσουν αναπτύσσοντας παράλληλα τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Κατά την Μπρίνια²¹¹:

Γενικά, οι στόχοι των οργανώσεων, άρα και των εκπαιδευτικών μονάδων, είναι:

α) η ελαστικότητα. Είναι η συνεχής προσαρμογή του εκπαιδευτικού οργανισμού στις αλλαγές του περιβάλλοντος.

²⁰⁵ Flintham (2006).

²⁰⁶ Bandura (1997).

²⁰⁷ Hipp (1997)· Hoy & Woolfolk (1993).

²⁰⁸ Lewandowski (2005).

²⁰⁹ Niclasen, et al. (2021).

²¹⁰ Boice, et al. (2021).

²¹¹ Μπρίνια (2008): 7.3.

β) η παραγωγικότητα, δηλαδή η ικανοποιητική σχέση μεταξύ εκροών (αποτελεσμάτων) – εισροών (υλικών και άυλων πόρων).

γ) η ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων, οι οποίες αναφέρονται στην ικανοποίηση των αναγκών του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσω της παροχής υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Σε περίπτωση που ο οργανισμός αδυνατεί να εκπληρώσει τους στόχους αυτούς διακινδυνεύει τη μελλοντική του βιωσιμότητα.

Με βάση τα πιο πάνω, οι στόχοι που είπαμε ότι πρέπει να διέπονται από σαφήνεια για τις ανάγκες της αξιολόγησης, θα πρέπει να είναι απόρροια του ατομικού γίνεσθαι και της προσωπικής επιδίωξης των ατόμων για να προσφέρουν υψηλής ποιότητας υπηρεσίες, αλλά ταυτόχρονα να είναι σε πλήρη εναρμόνιση αφενός μεν με τις γενικές αρχές της παιδείας, αφετέρου δε με τους ειδικούς στόχους της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικό των στόχων θα είναι η ελαστικότητα, δηλαδή, θα είναι ευπροσάρμοστοι ώστε να συμβαδίζουν με τη διαρκή προσαρμογή του εκπαιδευτικού οργανισμού, που με τη σειρά του αναπροσαρμόζεται συνεχώς στην προσπάθειά του να ανταποκρίνεται στις αλλαγές. Χωρίς την εκπλήρωση των στόχων ένας εκπαιδευτικός οργανισμός δεν έχει βιωσιμότητα, καθότι χωρίς σαφή και στοχοθετημένο προσανατολισμό είναι σαν ακυβέρνητο καράβι στο πέλαγος. Η Μπρίνια²¹² θεωρεί ότι λόγω των στόχων αυτών ο εκπαιδευτικός οργανισμός νοείται ως κλειστό σύστημα που πορεύεται παράλληλα με την ανθρώπινη κοινότητα. Πιστεύω ότι είναι ορθή η νόηση του εκπαιδευτικού οργανισμού ή μιας σχολικής κοινότητας ως σύστημα. Εξάλλου, ως σύστημα είχε αναγνωρίσει τη γλώσσα ο θεμελιωτής της σύγχρονης Γλωσσολογίας Ferdinand de Saussure επειδή γλώσσα και ομιλία βρίσκονται διαρκώς σε σχέση αλληλεξάρτησης. Όπως η γλώσσα, οτιδήποτε βρίσκεται εν δυνάμει αλλάζει, άρα εξελίσσεται και δεν φθείρεται. Έτσι και οι στόχοι, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλάζουν, αναπροσαρμόζονται, βρίσκονται σε εξέλιξη. Δεν φθείρονται, δεν αλλοιώνονται. Εξελίσσονται. Τα συστατικά στοιχεία του μοντέλου αξιολόγησης, που ανάμεσά τους είναι και οι στόχοι, έχουν την ικανότητα να εξελίσσονται, να μεταβάλλονται και να προωθούνται μέσω της παραγωγικότητας.

²¹² Μπρίνια (2008): 72.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η επιδίωξη επίτευξης στόχων που συνιστούν την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης σχετίζονται και με το ατομικό ήθος²¹³. Το ήθος ορίζεται ως «η πνευματική κατάσταση που καθορίζεται από την αντίληψη του ατόμου για τον βαθμό ικανοποίησης των

αναγκών που εκλαμβάνει ως σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή του κατάσταση»²¹⁴. Αναφορικά στους εκπαιδευτικούς ήθος είναι οι στάσεις τους προς το επάγγελμά τους. Το ήθος συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, περικλείει την προσδοκία για συνεχή επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία παίρνει τη μορφή επαγγελματικής άνεσης και πλήρωσης. Υπάρχουν δύο πορείες προς το ήθος, η πορεία της επαγγελματικής άνεσης και η πορεία της επαγγελματικής πλήρωσης. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός η οποία επέλεξε τη μερική απασχόληση παρά την πλήρη γιατί η πλήρης απασχόληση της στερούσε τη δυνατότητα για δραστηριότητες εξωδιδασκτικές, που θεωρούσε σημαντικές, ένιωθε επαγγελματική ικανοποίηση και ανέπτυξε την προσδοκία ότι και στο μέλλον εφόσον δουλεύει μερικώς, θα συνεχίσει να νιώθει επαγγελματικά ικανοποιημένη. Την προσδοκία της εκπαιδευτικού για συνέχιση της επαγγελματικής της ικανοποίησης η Evans ερμηνεύει ως «ήθος»²¹⁵.

Με αυτά τα δεδομένα, οι στόχοι μπορούν να συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση και πλήρωση του ατόμου και να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι ενός μοντέλου αξιολόγησης που είναι μέρος του συστήματος του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η συμβολή αυτή θα μπορούσε να επέλθει μέσω ενός εργαλείου αξιολόγησης με χρονική αφετηρία την αρχή της σχολικής χρονιάς, που διαμορφώνονται και οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

2.4.1.2. Μαθητοκεντρική διάσταση αξιολόγησης

Οι στόχοι του επιχειρησιακού μοντέλου, στηριζόμενοι στην παραγωγικότητα, είναι «πελατοκεντρικοί». Εάν θεωρηθεί ότι το σχολείο αποτελεί ένα είδος επιχείρησης, «πελάτες» σε μια τέτοια επιχείρηση είναι οι μαθητές και οι γονείς²¹⁶. Σε αυτή την περίπτωση ποιοι είναι οι επιχειρηματίες; Κατά τους Gunter και Fitzgerald το σχολείο μεταμορφώνεται σε μία επιχείρηση που έχει πελάτες τους γονείς - καταναλωτές και οι εκπαιδευτικοί γίνονται επαγγελματίες της εκπαίδευσης εκτελώντας το ρόλο του επιχειρηματία ο οποίος πρέπει να

²¹³ Rhodes, Nevill & Alan (2004).

²¹⁴ Evans (1992).

²¹⁵ Evans (1998).

²¹⁶ Κωνσταντίνιδη & Αθανασούλα-Ρέππα (2021).

ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του πελάτη²¹⁷. Με τον τρόπο αυτό η εκπαίδευση διεξάγεται στη βάση του εξορθολογισμού, του ανταγωνισμού, της αυτοδυναμίας και ο μαθητής καθοδηγείται ως μορφωμένο άτομο από τους κανόνες της αγοράς²⁵⁴.

Προς την κατεύθυνση αυτή δίνεται έμφαση, κυρίως, στην εφαρμογή πρακτικών ιδιωτικού τομέα στο πεδίο της διοίκησης της δημόσιας εκπαίδευσης, που αποτελεί απόρροια του νέου

δημοσίου μανάτζμεντ με επίκεντρο την ελεύθερη αγορά και την προώθηση των ιδιωτικοποιήσεων υπηρεσιών δια μέσου κρατικών δομών. Η τακτική αυτή μακροχρόνια έχει αποδειχθεί κάποιες φορές ολέθρια. Ωστόσο, ο ρυθμιστικός ρόλος της αυτοαξιολόγησης, διαξιολόγησης και αξιολόγησης της απόδοσης του προτεινόμενου μοντέλου μπορεί να συμβάλει στην υγιή ανάπτυξη των δυνατών στοιχείων του ιδιωτικού τομέα σε συνεργασία με τις υφιστάμενες δομές προς όφελος των πελατών.

Καθώς «πελάτες» μας στην εκπαίδευση είναι οι «μαθητές», οι στόχοι από «πελατοκεντρικούς» μεταλλάσσονται στο εργαλείο αξιολόγησης σε «μαθητοκεντρικούς» στο ευρύτερο πλαίσιο της αξιολόγησης. Πρόκειται, λοιπόν, για μαθητοκεντρική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τί εννοούμε όταν λέμε «μαθητοκεντρική αξιολόγηση»;

Η μαθητοκεντρική αξιολόγηση, σε αντίθεση με την εξουσιοκρατική, έχει δημοκρατικήαποκεντρωτική κατεύθυνση. Οργανώνεται και πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό κέντρο εξουσίας σε συνεργασία με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Κυρίαρχος στόχος είναι πρωτίστως ο ίδιος ο μαθητής, μέσω του εκπαιδευτικού, του οποίου η αξιολόγηση έχει ως μοναδικό και αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής, διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας και ετοιμότητάς του²¹⁸.

Έχει αναφερθεί πιο πάνω ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει χαρακτήρα συγκεντρωτικό και όχι αποκεντρωτικό. Ο μαθητοκεντρισμός ως προστιθέμενη αξία στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης παραπέμπει σε αποκεντρωτική και όχι εξουσιοκεντρική πτυχή

²¹⁷ Gunter & Fitzgerald (2013) : 213.

²⁵⁴ Lynch (2014).

²¹⁸ Γεωργογιάννης (2016): 27.

αξιολόγησης²¹⁹. Επειδή ενέχει το δημοκρατικό στοιχείο μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στην αποτελεσματική διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η εξουσιοκεντρική αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους και δεν εξυπηρετεί το μαθητοκεντρισμό (...). Στην περίπτωση εφαρμογής της μαθητοκεντρικής αξιολόγησης, που έχει δημοκρατικήαποκεντρωτική κατεύθυνση, κυρίαρχο όφελος έχει ο μαθητής, γιατί από τη στιγμή που βελτιώνεται η επάρκεια και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού βελτιώνονται και οι επιδόσεις του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από αυτού του τύπου την αξιολόγηση ωφελείται επίσης ο ίδιος εκπαιδευτικός, γιατί διευκολύνεται στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του διαδικασιών²⁵⁷.

2.4.1.3. Βελτίωση εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας η έρευνα αναπτύχθηκε ραγδαία σε πολλές χώρες²²⁰. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας έρευνες υπηρέτησαν τον υπέρτατο σκοπό της βελτίωσης της μάθησης και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού²²¹. Σιγά-σιγά μέσα από μια διαδρομή οικονομικών προσεγγίσεων εκπαιδευτικής πολιτικής²²² με τον Gage (1963) το ενδιαφέρον στράφηκε στους παράγοντες της τάξης και στην επίδρασή τους στην επίδοση των μαθητών. Ως αποτέλεσμα θεωριών ήταν η ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης με κέντρο εστίασης το επίπεδο της διδασκαλίας και της τάξης²²³ και ουσιώδεις παράγοντες που επιδρούν στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ²²⁴. Το μαθησιακό μοντέλο του Carroll που φέρνει στο φως συστατικά της ποιότητας της διδασκαλίας αναπτύσσεται από τον Creemers (1994). Αργότερα διαδέχεται το μοντέλο αυτό πολυμερής παιδαγωγική προσέγγιση²²⁵, που προέκυψε από μια προσπάθεια ενοποίησης ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική πραγματικότητα και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή²²⁶ παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα,

²¹⁹ Κωνσταντινίδη & Ρέππα (2021).

²⁵⁷ Γεωργογιάννης (2016): 26-27.

²²⁰ Reynolds, et al. (1994)· Reynolds (1995)· Teddlie & Reynolds (2000).

²²¹ Βλ. Κυριακίδης & Αντωνίου (2015).

²²² Βλ. Elberts & Stone (1988)· Brown & Saks (1986)· Monk (1992).

²²³ Teddlie & Reynolds (2000).

²²⁴ Kyriakides et al. (2000).

²²⁵ Scheerens & Bosker (1997).

²²⁶ Scheerens & Bosker (1997).

το κλίμα τάξης και η σχολική ηγεσία, φαίνεται να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σε επίπεδο σχολείου και τάξης. Σε μια απόπειρα σύνδεσης θεωρίας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με την πράξη έγινε ερευνητική εστίαση στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας που βασίστηκε στην εμπειρική τεκμηρίωση με πρακτική διάσταση, χάριν προσπάθειας βελτίωσης της αποτελεσματικότητας²²⁷. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών συσχετίστηκαν θετικά με τη βελτίωση μαθησιακών γνωστικών αποτελεσμάτων και τη δημιουργία δημιουργικού κλίματος εντός τάξης, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος²⁶⁶.

Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Κυριακίδη και Creemers²²⁸ είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο και θεωρείται το πλέον σύγχρονο θεωρητικό σχήμα της έρευνας²²⁹. Τα πολυεπίπεδα μοντέλα έχουν τη δυνατότητα να κατανέμουν τη συνολική απόκλιση στις επιδόσεις των μαθητών στα επίπεδα που ενυπάρχουν στα δεδομένα

μιας έρευνας²³⁰. Εκτός αυτού, με τη χρήση τέτοιου τύπου μοντέλων μετράται η επίδραση που ασκούν ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών²³¹. Σύμφωνα με έρευνα όλοι οι παράγοντες του ΔΜΕΑ, που αναπτύσσονται στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, συνδέονται με μαθησιακά επιτεύγματα (στο μάθημα των μαθηματικών), όμως, μόνο η μοντελοποίηση, η αξιοποίηση, η τεχνική των ερωτήσεων και η διαχείριση της απειθαρχίας βρέθηκαν να συσχετίζονται με δύο πτυχές της μεταγνώσης, την πρόβλεψη και την αξιολόγηση²⁷¹. Έρευνα δια μέσου των διαστάσεων της ποιότητας και ισότητας επιχείρησε να αποτυπώσει το επίπεδο που βρίσκεται η εκάστοτε χώρα, το κάθε σχολείο και ο κάθε εκπαιδευτικός, ούτως ώστε να μπορεί να λειτουργήσει βελτιωτικά²⁷². Επιπλέον, έρευνα έχει δείξει ότι το ΔΜΕΑ μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτιμώντας την ποιότητα της διδασκαλίας και την ισότητα²⁷³. Με βάση την ίδια έρευνα διαφάνηκε ότι σημαντικό ρόλο παίζει το μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί, το

²²⁷ Creemers & Kyriakides (2006).

²⁶⁶ Sammons, et al. (2013).

²²⁸ Creemers & Kyriakides (2008).

²²⁹ Heck & Moriyama (2010)· Hofman, et al. (2010)

²³⁰ Κυριακίδης (2007).

²³¹ Kyriakides & Charalambous (2005)· Snijders & Bosker (1999). ²⁷¹ Kyriakides, et al. (2020). ²⁷² Kyriakides, et al. (2018)

²⁷³ Πολυμεροπούλου (2020).

οποίο κατευθύνει τη διαφοροποιημένη διδακτική τους συμπεριφορά αφού πρώτα γίνει αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών.

Η εκπαιδευτική πολιτική, ως έχουν τα δεδομένα μέχρι στιγμής, είναι εσωτερική υπόθεση των κρατών-μελών με βάση το άρθρο 165 της Συνθήκης σχετικά με τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Ο ρόλος της ΕΕ είναι υποστηρικτικός και συμπληρωματικός και έγκειται σε σχεδιασμένη πολιτική με τρόπο που στηρίζει τις εθνικές δράσεις και συμβάλλει επικουρικά στην αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων, όπως είναι η γήρανση του πληθυσμού, η έλλειψη δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, οι τεχνολογικές εξελίξεις και ο παγκόσμιος ανταγωνισμός²³². Από το 2020 και έπειτα, λόγω κυρίως των αναγκών που ανέδειξε η πανδημία με τον Covid-19, οι στόχοι της ΕΕ στην εκπαίδευση έχουν επικεντρωθεί στη βελτίωση που χρειάζονται οι ψηφιακές δεξιότητες τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών, για να θεωρούνται κατάλληλες για την ψηφιακή εποχή. Με *motto* το ότι «είναι καιρός να εγκαταλείψουμε τον κοινό μύθο της νέας γενιάς του σήμερα ως γενιά “ψηφιακών ιθαγενών” και να επικεντρωθούμε στη βελτίωση των βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευση, την εργασία και τη ζωή»²⁷⁵, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Καινοτομία, την Έρευνα, τον Πολιτισμό, την

Εκπαίδευση και τη Νεολαία πρότεινε πρωτοβουλίες για την ενίσχυση της συμβολής της εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ανάκαμψη της ΕΕ από την κρίση του κορωνοϊού.

Σε διεθνές επίπεδο γίνεται καταγραφή αναγκών και πεποιθήσεων εκπαιδευτικών και αυτό συνδέεται με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η αποτελεσματική εφαρμογή αλλαγών στην εκπαίδευση και καινοτομιών εξαρτάται άμεσα από τις ανάγκες που καλούνται να καλύψουν²³³. Νοούμενου ότι πρωτοβουλία που σχετίζεται με εκπαιδευτική αλλαγή θα πρέπει να συνδέεται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να πειστούν για την αναγκαιότητά της και να αποτελέσουν οι ίδιοι φορείς αλλαγής και βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας²³⁴, ως μοντέλο βρίσκεται σε εναρμόνιση με την προτεραιότητα της ΕΕ για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τη σύνδεση της θεωρίας και πράξης των παρεμβατικών προγραμμάτων²³⁵. Σύμφωνα με

²³² European Commission (2020).

²⁷⁵ European Commission (2020).

²³³ Fullan (1999)· Hopkins & Levin (2000).

²³⁴ Fullan (1999)· Hopkins, et al. (1994).

²³⁵ European Commission (2009).

αυτή την τάση η μελέτη των αναγκών, πεποιθήσεων, πρακτικών των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (*evidence-based education policy*), που είναι αξιοπρόσεκτη σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο²³⁶ σε ό,τι αφορά την αναβάθμιση σε θέματα ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων²³⁷. Ένας βασικός λόγος που αναπτύχθηκε (το ΔΜΕΑ) έγκειται στην προσπάθεια θεωρητικής θεμελίωσης, προκειμένου να γίνει κατανοητή η αποτελεσματικότητα. Με κύρια παράμετρο την ποιότητα διδασκαλίας εστιάζει σε παραμέτρους που μπορούν αναλόγως να επιλέγονται, όπως τον προσανατολισμό, τη δόμηση, τη μοντελοποίηση διδασκαλίας, την εμπέδωση/εφαρμογή, τις τεχνικές ερωτήσεων, την αξιολόγηση, τη διαχείριση διδακτικού χρόνου, τη διαμόρφωση της τάξης ως περιβάλλον μάθησης²³⁸. Βάσει του ΔΜΕΑ τα στοιχεία αυτά φαίνεται να είναι αλληλένδετα με: α) την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, β) την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας, γ) παραμέτρους, όπως: ετοιμότητα, επιμονή, χρόνο εμπλοκής, ευκαιρίες μάθησης, φύλο, εθνικότητα, προσωπικότητα, προσδοκίες, στυλ μάθησης, κίνητρα. Στο ΔΜΕΑ όλα αυτά τα δεδομένα βρίσκονται σε συνάρτηση με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τον γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, μεταγνωστικό τομέα, με βασικές διαστάσεις της ποιότητας και της διαφοροποίησης. Λαμβάνει υπόψη, μεταξύ άλλων, πορίσματα έρευνας σχετικά με τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα²⁸². Βασίζεται, κυρίως, στη

σχέση παραγόντων της αποτελεσματικότητας με την αποτελεσματικότητα που δεν είναι γραμμική, προσανατολίζεται σε συγκεκριμένες διαστάσεις μέτρησης της αποτελεσματικότητας, προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων και προσαρμόζεται σε κάθε συγκεκριμένο ανάλογως των αναγκών του²³⁹. Αξιοσημείωτος είναι ο παράγοντας της αλληλεπίδρασης που σηματοδοτεί το μοντέλο αυτό ανάμεσα στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και στο επίπεδο του μαθητή, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο για τα μαθησιακά αποτελέσματα.

²³⁶ Slavin (2002)· OECD/CERI (2007).

²³⁷ Siraj-Blatchford, et al. (2006)· Creemers & Kyriakides (2010).

²³⁸ Βλ. και Κυριακίδης (2012).

²⁸² Campbell, et al. (2004).

²³⁹ Κυριακίδης & Δημητρίου (2015).

2.4.1.4. Στοχοκεντρικό μαθητοκεντρικό μοντέλο με επιχειρησιακό περιτύλιγμα

Οι στόχοι των εκπαιδευτικών, εκτός από το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα τους, ακολουθώντας τις επιτάξεις του επιχειρησιακού μοντέλου θα:

- 1) Εκφράζονται γραπτώς
- 2) Είναι μετρήσιμοι
- 3) Είναι χρονικά οριοθετημένοι
- 4) Είναι δύσκολοι, αλλά εφικτοί
- 5) Είναι ατομικοί, ανά εκπαιδευτικό
- 6) Είναι συμφωνημένοι στόχοι στη βάση κοινής συναίνεσης μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή.

Η Μπρίνια έχει επιχειρήσει αρκετά εύστοχα, με βάση τις αρχές του *management*, να βρει στοιχεία εφαρμογής στις εκπαιδευτικές μονάδες και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη «Διοίκηση με Στόχους», οι στόχοι για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό καταγράφονται και κάθε εκπαιδευτικός έχει συγκεκριμένους στόχους να επιτύχει.

Προκειμένου μάλιστα να υπάρξει στοχοθεσία στο πλαίσιο της «Διοίκησης με Στόχους», θα πρέπει να εξετάσουμε ποιοι είναι οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης οι οποίοι στη συνέχεια θα μετουσιωθούν σε ειδικούς για κάθε άτομο μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Ο νόμος κάθε φορά αναφέρει το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα η Πολιτεία διαθέτει τα μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τα οποία είναι συγκεκριμένα και περιοριστικά για να πετύχουν το σκοπό αυτό. Κατά συνέπεια, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η «Διοίκηση με Στόχους», θα πρέπει οι ειδικοί

στόχοι να είναι ξεκάθαροι και επικεντρωμένοι στο γενικό πνεύμα που θέτει ο νόμος για την εκπαίδευση²⁴⁰.

Στο προτεινόμενο μοντέλο ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι συγκεκριμένοι συμφωνημένοι στόχοι θα συζητούνται από αξιολογητή και αξιολογούμενο και μέσω της ανατροφοδότησης

²⁴⁰ Μπρίνια (2008): 320.

θα μπορούν, εάν κρίνουν αναγκαίο, να τους αλλάξουν. Συγκεκριμένα, μπορούν να τους τροποποιήσουν σε περίπτωση που προκύψουν ελλείψεις ή αδυναμίες ως προς τις δράσεις και ενέργειες του αξιολογητή προκειμένου να υλοποιηθούν.

Οι στόχοι έχουν ατομικό χαρακτήρα, κουβαλάνε το προσωπικό στίγμα του εκάστοτε εκπαιδευτικού, είναι μετρήσιμοι, δηλαδή δεν είναι περισσότεροι από τέσσερις και είναι εφικτοί. Μπορούν πραγματικά να πραγματοποιηθούν και υπάγονται στο γενικότερο πλαίσιο επίτευξης στόχων της εκπαίδευσης και στο πλαίσιο των στόχων που έχει θέσει η σχολική μονάδα στην οποία ανήκουν για ολόκληρο το σχολικό έτος.

Ως εκ τούτου, οδηγούμαστε σε ένα εργαλείο αξιολόγησης, που χάρη στο συγκεκριμένο στοχοκεντρικό υπόβαθρο, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αποκτά κίνητρα για την τρέχουσα χρονική περίοδο, αλλά και για την επόμενη. Ενεργοποιεί την εσωτερική κινητήρια δύναμη μέσω της παρακίνησης θέτοντας στόχους για να αποπερατώσει τις ανάγκες και προσδοκίες του. Έτσι, προετοιμάζεται ψυχολογικά για το πλάνο δράσεων που καλείται να ακολουθήσει, αναπτύσσεται και εξελίσσεται.

2.4.1.5. Αλυσιδωτές σκέψεις: παράθυρο στην επόμενη ενότητα

Μέρη του προτεινόμενου εργαλείου αξιολόγησης είναι έξι θεματικές με διαφορετικούς, αλλά αλληλένδετους αξιολογικούς ρόλους: απόδοση, επιτεύγματα, αξίες, δυνατά στοιχεία της προσωπικότητας και αδυναμίες, περιοχές ανάπτυξης και επαγγελματικές προσδοκίες.

Χάρη στα εσωτερικά κίνητρα και την παρακίνηση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό για να πετύχουν, εξυψώνοντας τα δυνατά στοιχεία της προσωπικότητάς τους θέτοντας στην άκρη τυχόν αδυναμίες και ενεργοποιώντας επαγγελματικές προσδοκίες. Καθώς το στοχοκεντρικό εργαλείο αξιολόγησης στη βάση του μαθητοκεντρισμού ενεργοποιεί εσωτερικά κίνητρα που βρίσκονται σε τροχιά αλληλεξάρτησης με τους ατομικούς στόχους απογειώνοντας το έργο του εκπαιδευτικού και την εν γένει προσφορά του στην παιδεία, υπηρετεί την έννοια του ανθρωπισμού.

2.4.2. Ανθρωπιστικό μοντέλο

Στα δυνατά σημεία του επιχειρησιακού μοντέλου αναφέρθηκε ότι πρόκειται για αποτελεσματικό στοχοκεντρικό ανθρωπιστικό μοντέλο, που υποστηρίζεται από την έννοια του ανθρωπισμού, την κριτική-παραγωγική σκέψη, την εσωτερική ισορροπία. Η διαδικασία

για να υλοποιηθεί παραπέμπει στον αλληλοσεβασμό, τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα ανθρώπων, χαρακτήρων, προσωπικοτήτων, απόψεων, ανθρώπων με ατομικό ψυχολογικό και συναισθηματικό γίνεσθαι.

Αυτό διαφαίνεται από την πρώτη παράμετρο του μοντέλου αξιολόγησης, με βάση την οποία αξιολογητής και εκπαιδευτικός θέτουν από κοινού στόχους. Σε αυτό το πλαίσιο, η ορθή συμπεριφορά, η φιλική διάθεση, ο διάλογος, ο αλληλοσεβασμός έχουν σημαντική θέση, αφού μεγιστοποιούν τις πιθανότητες γόνιμης και εποικοδομητικής συζήτησης.

Παράλληλα, με τη διαδικασία ενεργοποίησης του πλάνου δράσεων και της ανατροφοδότησης ο εκπαιδευτικός εκμεινεί τις ικανότητες και τις δυνατότητές του, τις ανακαλύπτει και με την καθοδήγηση και τον συμβουλευτικό ρόλο του αξιολογητή αναθεωρεί, αναστοχάζεται και ανασυνθέτει.

Το μοντέλο αυτό έχει ανθρωπιστική διάσταση και δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να σκεφθεί τις περιοχές ανάπτυξής του, τί τον εμπνέει, τί τον κινητοποιεί. Μέσα από έναν δρόμο αυτογνωσίας, αυτοαξιολόγησης και προαγωγής γνώσης μπορεί να ακολουθήσει μια πορεία ανάπτυξης καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, για να υλοποιήσει τους στόχους του. Καταβάλλει όλο του το «είναι» για να το πετύχει, ξεπερνάει τον ίδιο του τον εαυτό και όταν αναλύει τα αποτελέσματα των πρακτικών του εναποθέτει το προσωπικό του στίγμα.

Η ανθρωπιστική πτυχή του μοντέλου έγκειται και στο ότι προάγει την έννοια του «ελεύθερου ανθρώπου». Χάρη στον συναινετικό χαρακτήρα της στοχοθεσίας και των «κοινών στόχων» εξυψώνεται ο ελεύθερος άνθρωπος, για τον οποίο, σύμφωνα με τον νεοφιλελεύθερο οικονομολόγο Friedman:

η χώρα είναι το σύνολο των ατόμων που την απαρτίζουν, όχι κάτι πάνω από αυτά. Ο ελεύθερος άνθρωπος είναι υπερήφανος για μια κοινή κληρονομιά και τηρεί τις κοινές παραδόσεις. Θεωρεί όμως την κυβέρνηση ένα μέσο, ένα εργαλείο, όχι χορηγό ευνοιών και δώρων, ούτε κύριο ή Θεό που πρέπει να λατρεύει και να υπηρετεί τυφλά. Δεν αναγνωρίζει κανέναν εθνικό στόχο, αν δεν είναι προϊόν συναινετικού συγκερασμού των επιδιώξεων για τις οποίες πασχίζουν οι πολίτες ξεχωριστά²⁴¹.

Πρόκειται για μια θεωρία περί κράτους στη βάση του νεοφιλελευθερισμού που αξίζει να ληφθεί υπόψη, αφού η θέση αυτή πρεσβεύει ότι πρέπει να παρέχει δικαιώματα το κράτος

²⁴¹ Friedman (2014), όπ. αν. Βάνδωρος (2015): 40.

στον πολίτη, έχοντας ως κύριο γνώμονα τον ίδιο τον άνθρωπο ως άτομο και τις ξεχωριστές του επιδιώξεις:

Ο ελεύθερος άνθρωπος δεν θα ρωτήσει ούτε τι μπορεί να κάνει η χώρα του γι' αυτόν ούτε τι μπορεί να κάνει αυτός για τη χώρα του. Θα ρωτήσει αντίθετα: Τι μπορούμε να κάνουμε εγώ και οι συμπατριώτες μου μέσω της κυβέρνησης, ώστε να μας βοηθήσει να ελαφρύνουμε τα βάρη των αστικών μας ευθυνών, να πετύχουμε τους ξεχωριστούς μας στόχους και τις ξεχωριστές μας επιδιώξεις και, προπάντων, να προστατεύσουμε την ελευθερία μας;²⁴²

Οι διεργασίες που χρησιμοποιούνται στο προτεινόμενο μοντέλο παραπέμπουν σε μια αλληλοσυμπληρούμενη διαδικασία που μεγιστοποιεί την παραγωγή και την απόδοση του ατόμου ως ελεύθερου ανθρώπου που προστατεύει την ελευθερία του μέσα από την επίτευξη των ξεχωριστών του στόχων και των ξεχωριστών του επιδιώξεων μέσω του Υπουργείου.

2.4.3. Κύριες αρχές: στη βάση της στοχοθεσίας

Η όλη φιλοσοφία του συγκεκριμένου επιχειρησιακού μοντέλου στηρίζεται σε συγκεκριμένες αρχές, όπως έχει ήδη ειπωθεί, με άξονα τον τρόπο αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων, στη βάση της επίτευξης αντικειμενικών στόχων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ως αξιολογούμενοι θα κληθούν να ανταποκριθούν σε ένα εργαλείο αξιολόγησης αφού πρωτίστως έχουν αντιληφθεί τί ακριβώς πρέπει να πράξουν, για να το εκτελέσουν με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο. Η πρόοδος με βάση τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτό το μοντέλο δύναται να «μετρηθεί» από τον αξιολογητή, ο οποίος θα συγκρίνει το αποτέλεσμα που έχει επιτευχθεί σε σύγκριση προς αυτό που πρέπει να επιτευχθεί.

Επομένως, τα στάδια αξιολόγησης απόδοσης²⁸⁷ με στοιχεία και επιρροές του ιδιωτικού τομέα, που έχουν αναφερθεί θα μπορούσαν να έχουν ως ακολούθως:

-
- 1) Οι προϊστάμενοι και οι υφιστάμενοι καθορίζουν από κοινού τις αρμοδιότητες και τις υπευθυνότητες που έχουν οι εργασίες των υφισταμένων:*

²⁴² Friedman (2014), όπ. αν. Βάνδωρος (2015): 40.

²⁸⁷ Μούζα-Λαζαρίδη (2006): 240.

Στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης:

Οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν από κοινού τις αρμοδιότητες και τις υπευθυνότητες των εργασιών των εκπαιδευτικών.

- 2) Στη συνέχεια καθορίζονται οι στόχοι που πρέπει να επιτύχουν οι υφιστάμενοι, σε μια ορισμένη χρονική περίοδο, που συνήθως είναι ένας χρόνος ή ένα εξάμηνο. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατόπιν συμφωνίας και κοινής συναίνεσης από τους προϊστάμενους και τους υφισταμένους. Σε αυτό το στάδιο, οι στόχοι θα πρέπει να διακρίνονται για τη ρεαλιστικότητά τους, να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι.

Στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης:

Στη συνέχεια καθορίζονται οι στόχοι που πρέπει να επιτύχουν οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί, σε μια ορισμένη χρονική περίοδο. Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατόπιν συμφωνίας και κοινής συναίνεσης από τους προϊστάμενους (Διευθυντές σχολικών μονάδων) και τους υφισταμένους (εκπαιδευτικούς). Σε αυτό το στάδιο, οι στόχοι θα πρέπει να διακρίνονται για τη ρεαλιστικότητά τους, να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι.

- 3) Οι υφιστάμενοι δημιουργούν το σχέδιο δράσης, που είναι απαραίτητο για την επίτευξη των στόχων που έχουν αναλάβει.

Στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης:

Οι υφιστάμενοι (εκπαιδευτικοί) δημιουργούν το σχέδιο δράσης, που είναι απαραίτητο για την επίτευξη των στόχων που έχουν αναλάβει.

- 4) Κατά το τέταρτο στάδιο, ελέγχεται η πρόοδος των διεργασιών, από τους προϊστάμενους, οι οποίοι, σε τακτά χρονικά διαστήματα, προβαίνουν, και σε σχετική επαλήθευση, αναφορικά με την πρόοδο των εργασιών. Ο έλεγχος μπορεί να υπαγορεύει την αλλαγή του σχεδίου δράσης ή την τροποποίηση των στόχων. Στο στάδιο αυτό, οι εργαζόμενοι έχουν την ελευθερία να καθορίσουν οι ίδιοι τους τρόπους επίτευξης των στόχων που έχουν αναλάβει.

Στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης: Θα μπορούσε να παραμείνει ως έχει.

- 5) *Μετά την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, ακολουθεί η αξιολόγηση από τους προϊσταμένους σε συνεργασία με τους υφισταμένους, οι οποίοι συζητούν τα αποτελέσματα και αναλύουν τους τρόπους βελτίωσής τους.*

Στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης: Θα μπορούσε να παραμείνει ως έχει.

- 6) *Στο τέλος, γίνεται ο προγραμματισμός των νέων στόχων για την επόμενη χρονική περίοδο*

Στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης: Θα μπορούσε να παραμείνει ως έχει.

2.4.4. Διαδικασία μάθησης μέσω ομαδικότητας, αλληλεπίδρασης και διάδρασης

Χάρη στην ομαδικότητα, διάδραση και επικοινωνία μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου τίθεται σε ισχύ η αλληλεπίδραση. Ως *ηγεσία* έχει οριστεί η προσπάθεια καθοδήγησης και άσκησης επιρροής στους υφισταμένους, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι²⁴³.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Blake και Mouton η έμφαση του ηγέτη μπορεί να μετατίθεται, και το ενδιαφέρον του μπορεί να βρίσκεται σε ένα εκκρεμές ανάμεσα στο άτομο και στην παραγωγή. Διακρίθηκαν πέντε τύποι ηγεσίας, ανάλογα με τη διάσταση που προκρίνει κάθε φορά ο εκάστοτε Διευθυντής, ως εκ τούτου, προέκυψαν πέντε δυαδικές μορφές ηγέτη / ηγεσίας²⁴⁴.

Ο πρώτος τύπος ηγέτη χαρακτηρίζεται από αδιαφορία, δείχνει ελάχιστη φροντίδα για τον ίδιο τον άνθρωπο και την παραγωγή (πτωχευμένη διοίκηση). Ο δεύτερος τύπος ηγέτη ασκεί συναδελφική ηγεσία, ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την ανθρώπινη ευημερία (εργατοκεντρικός / διαπροσωπικός ηγέτης) και ελάχιστα για την παραγωγή (*country club manager*). Σύμφωνα με αυτόν όταν η ομάδα είναι ευτυχής, ο δείκτης της παραγωγικότητας αυξάνεται. Σύμφωνα με αυτή την εκδοχή ευχαρίστηση και παραγωγικότητα συμβαδίζουν. Ο τρίτος τύπος ηγέτη ασκεί απολυταρχική ηγεσία. Ονομάζεται και παραγωγός ή υπηρεσιακός. Ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το παραγόμενο αποτέλεσμα (εργοκεντρικός ηγέτης) και ελάχιστα για το

²⁴³ Leithwood & Riehl (2003).

²⁴⁴ Μάντζαρης (2003)· Wehrich & Koontz (1993).

ανθρώπινο δυναμικό. Πρόκειται για αντίληψη υπό σκιάθη τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης. Ο τέταρτος τύπος ηγέτη υιοθετεί συμβιβαστική πολιτική ασκώντας ηγεσία

μέτρου (διοίκηση εξισορρόπησης). Ο πέμπτος και ίσως αποτελεσματικότερος τύπος ηγέτη ασκεί δημοκρατική ή ομαδική ηγεσία. Ονομάζεται ομαδικός ή αρχηγός. Επιδεικνύει ταυτόχρονα μεγάλη φροντίδα και για την παραγωγή και για την ανθρώπινη ευημερία. Δηλαδή, οι ανάγκες για την παραγωγή και οι ανάγκες του ανθρώπου μπορούν να γίνουν ένα για να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Προσπαθεί να επιλύει τα προβλήματα που παρουσιάζονται με συνεργατική μέθοδο, καθιστώντας τους υφισταμένους του συνυπεύθυνους²⁴⁵.

Η θεωρία αυτή παγιώνεται μέσα από το ότι οι δυαδικές σχέσεις χρειάζονται χρόνο να αναπτυχθούν, αφού προηγουμένως έχουν διαπεράσει τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης²⁴⁶. Η επιτυχία της εν λόγω θεωρίας συνίσταται στην εξισορρόπηση της αλληλεπίδρασης ηγέτη και υφισταμένων, με στόχο την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του αλληλοσεβασμού, και γενικά στη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων²⁴⁷. Σύμφωνα με τους Blake και Mouton ο κάθε Διευθυντής ακολουθεί κυρίως έναν τύπο ηγεσίας, αλλά, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, αλλάζει τον τύπο ηγεσίας του ή αυξομειώνει την ένταση του τύπου ηγεσίας που εφαρμόζει, ανάλογα με το αποτέλεσμα που επιδιώκει²⁹³.

Μια τέτοιου είδους αλληλεπίδραση είναι ο ιθύνων νους του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης, που απέχει κατά πολύ από το σκληροπυρηνικό και οπισθοδρομικό στοιχείο της απόλυτης αξιολόγησης που υιοθετεί μέχρι σήμερα το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί, ως μονάδες που αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής κοινότητας, βρίσκονται σε αλληλεπίδραση τόσο με την ίδια τη σχολική κοινότητα στην οποία ανήκουν, όσο και με τις άλλες μονάδες που την συναποτελούν.

Χάρη στο επιχειρησιακό μοντέλο επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση, που σε συνάρτηση με την κοινή θέσπιση στόχων μπορεί να είναι αποτελεσματικό. Διευθυντής και εκπαιδευτικός ανταλλάζουν απόψεις, επικοινωνούν, ανταλλάζουν ιδέες, μαθαίνουν τα όριά τους, ανακαλύπτουν τις ικανότητές τους και εναποθέτουν το είναι τους στην αποτελεσματικότητά

²⁴⁵ Μάντζαρης (2003)· Wehrich & Koontz (1993).

²⁴⁶ Bauer & Green (1996).

²⁴⁷ Grean & Uhl-Bien (1995).

²⁹³ Μάντζαρης (2003).

τους. Με την ομαδικότητα καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, προάγουν επικοινωνιακές δεξιότητες και αυτά τα στοιχεία προσδίδουν επιπρόσθετα στοιχεία καινοτομίας και αποτελεσματικότητας στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή του επιχειρησιακού αυτού μοντέλου.

Χάρη στη διάδραση καταργούνται προκαταλήψεις και καχυποψίες μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικού και ο εκπαιδευτικός είναι αυτοαποτελεσματικός, αφού ο Διευθυντής επιτελεί κυρίως επικουρικό και συμβουλευτικό ρόλο. Μάλιστα, «η ενίσχυση της αυτόαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιτυγχάνεται όταν τυγχάνουν καθοδήγησης από έναν ικανό ηγέτη»²⁴⁸, ενώ η «έλλειψη υποστήριξης από μέρους της διεύθυνσης φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών»²⁴⁹. Μορφές ηγεσίας επιτελούν υποστηρικτικό ρόλο προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους, μάλιστα, Διευθυντές έχουν κατά κάποιο τρόπο την υποχρέωση να λειτουργούν καθηγητικά ως πρότυπα²⁵⁰.

2.4.5. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης με ομαδοσυνεργατική και συμβουλευτική διάσταση

Το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης αποτελεί ένα εργαλείο για την περαιτέρω ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των αξιολογουμένων. Έχοντας ως αντικείμενο συζήτησης εκπαιδευτικός και αξιολογητής τα ισχυρά και τα τρωτά σημεία του αξιολογούμενου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύψει ανάγκες συνδεδεμένες με την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η ψυχρή συνέντευξη αξιολόγησης δεν έχει θέση σε αυτό το μοντέλο αξιολόγησης, αφού τη θέση της δίνει στην ανοικτού τύπου επικοινωνία αξιολογούμενων και αξιολογητών. Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του αξιολογητή μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού, διότι είναι μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Η συμβουλευτική καθίσταται μια βασική διάσταση του εκπαιδευτικού έργου, στην οποία δεν έχει δοθεί η δέουσα σημασία, παρόλο που αυτή αποτελεί αναπόσπαστο και

²⁴⁸ Hipp (1997)· Hoy & Woolfolk (1993).

²⁴⁹ Lewandowski (2005).

²⁵⁰ Fink & Resnick (2001)· Hipp (1997)· Hoy & Woolfolk (1993).

αναπόφευκτο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας²⁵¹. (...) Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στη σύζευξη της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Στο πλαίσιο της επιδίωξης αυτής αναλαμβάνει μια σειρά συμβουλευτικών δραστηριοτήτων, για να βοηθήσει το μαθητή να επιτύχει το στόχο της αυτοοργάνωσης και αυτοδιαμόρφωσης των διαδικασιών μάθησης²⁵².

Χάρη στη συμβουλευτική πτυχή που είναι οργανικό μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοικειωθούν άμεσα με τον επικουρικό ρόλο του Διευθυντή σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό. Θα είναι σε θέση να υλοποιήσουν με αποτελεσματικότητα στόχους αυτοοργάνωσης και αυτοδιαμόρφωσης και να φέρουν εις πέρας δράσεις στο πλαίσιο των πεδίων της αυτοαξιολόγησής τους, εφαρμόζοντας διαδικασία αποτίμησης του έργου τους. Παράλληλα, θα έχουν την ευκαιρία να απογείωσουν τις δυνατότητες, τις ικανότητες επιδεξιότητων και να φέρουν στην επιφάνεια ισχυρά στοιχεία που τους διαφοροποιούν από τους συναδέλφους τους.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την αυτοαξιολόγηση, καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ερωτήματα και να εξάγουν συμπεράσματα και παράλληλα αναπτύσσουν την επαγγελματική τους κριτική. Αυτό που προέχει δεν είναι ο μηχανιστικός έλεγχος της εκπλήρωσης της προόδου και της επιτυχίας, αλλά η ενδυνάμωση της επαγγελματικής κριτικής των εκπαιδευτικών, η οποία (επαγγελματική κριτική) αποτελεί σημαντικό συστατικό για την ανάπτυξη κουλτούρας διερώτησης και αναστοχασμού στο σχολείο. Αυτή η διαδικασία αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ της αξιολόγησης για μάθηση, αυτοαξιολόγησης, ανάπτυξης σχεδίου και βελτίωσης του σχολείου²⁵³.

Στο πλαίσιο ανταπόκρισης σε σχέση με στόχους επικεντρώνονται σε: α) στόχους, β) βασικά καθήκοντα στο σύνολό τους γ) επιτεύγματά και τυχόν αποτυχίες τους, δ) βαθμό στον οποίο έχουν αποδώσει για τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Η όλη διαδικασία του μοντέλου αξιολόγησης που περνάνε Διευθυντές και εκπαιδευτικοί είναι μια διαδικασία μάθησης που δια μέσου της αλληλεπίδρασης και της ομαδικής

²⁵¹ Μπρούζος (1998)²: 72.

²⁵² Μπρούζος (1998)²: 106.

²⁵³ Hargreaves & Hopkins (1991).

συνεργασίας, ενεργοποιούνται μηχανισμοί διαπροσωπικής μεταγνώσης και οδηγούν στην αποτελεσματικότητα και στην εξέλιξη.

2.4.6. Με επίκεντρο τον πελάτη: αριστεία στην ποιότητα

Έχει αναφερθεί ότι το επιχειρησιακό μοντέλο έχει πελατοκεντρικό χαρακτήρα με κεντρικό άξονα την αριστεία στην ποιότητα. Η αξιολογητική διαδικασία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της εναρμόνισης με τις γενικές αξίες της εταιρείας και οι αξιολογούμενοι καλούνται να σχολιάσουν τις επιδόσεις τους σε σχέση με τις αξίες της εταιρείας και να δώσουν παραδείγματα για τον τρόπο που εφαρμόζεται η κάθε αξία.

Ο πελατοκεντρικός χαρακτήρας του επιχειρησιακού μοντέλου μετατρέπεται σε μαθητοκεντρικό. Τί μπορεί να εννοούμε όταν λέμε «μαθητοκεντρισμό»;

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης συνεπώς επιτρέπει στο μαθητή να πρωταγωνιστεί (...), ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της όλης παιδαγωγικής διαδικασίας και του διαμορφωτή-οργανωτή των καταστάσεων. (...) Προσπαθεί να αφήνει τους μαθητές ελεύθερους να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αξιοποιούν ευκαιρίες για να αποκτήσουν αυτόνομη συμπεριφορά. Ταυτόχρονα σέβεται απόλυτα το δικαίωμα του μαθητή να κάνει τις επιλογές του, γεγονός που καθιστά τον τελευταίο υπεύθυνο για τις αποφάσεις και τις πράξεις του. Η φιλική, θερμή ατμόσφαιρα, όταν συνοδεύεται από κατανόηση και αίσθημα άνευ όρων αποδοχής, ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και ενδυναμώνει την αυτοεκτίμησή του, επιτρέποντάς του να αφυπνιστεί και να εκφράσει τη φαντασία του, το ενδιαφέρον του και τον πλούτο των ιδεών του. Η αυτογνωσία που αποκτά προάγει την ομαλή ατομική ανάπτυξη αλλά και την κοινωνική ένταξη. Η ελευθερία και η αμοιβαία κατανόηση που επικρατούν στη μάθηση, στην εργασία, στη διαμόρφωση συμπεριφοράς και προσωπικότητας, γενικά στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, έχουν ως αποτέλεσμα ο μαθητής να βρίσκεται συνειδητά στο περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτοπραγματώνεται²⁵⁴.

Επομένως, με την έννοια του «μαθητοκεντρισμού» που λειτουργεί ως δείκτης στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης, εννοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί:

- Δεσμεύονται για την επιτυχία των μαθητών σε επίπεδο ανθρωπιστικοκοινωνικό πρώτα απ' όλα και έπειτα μαθησιακό-παιδευτικό.

²⁵⁴ Μπρούζος (1998)²: 110-111.

- Έχουν στόχο μαθησιακές διαδικασίες τέτοιες που θα προάγουν την ανάπτυξη των μαθητών ως άτομα, ως ξεχωριστές προσωπικότητες, παρέχοντάς τους εφόδια τέτοια που όταν θα ανοίξουν το παράθυρο για να ατενίσουν την κοινωνία του αύριο θα είναι σε θέση να ενταχθούν ομαλά σε αυτή και να αντιμετωπίσουν με ακεραιότητα, δυναμισμό, αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα τις προκλήσεις της ζωής.
- Σχεδιάζουν και υλοποιούν τη διδασκαλία τους στο πλαίσιο θετικού κλίματος που προάγει τον σεβασμό, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης, την αλληλοκατανόηση, με απώτερο στόχο την αυτοπραγμάτωση του μαθητή που θα είναι: να φτάσει ο κάθε μαθητής στο ύψιστο σημείο των δικών του δυνατοτήτων.
- Αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και ικανότητες του κάθε μαθητή και προσαρμόζουν τις διδακτικές διαδικασίες εφαρμόζοντας διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσω διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων.
- Σχεδιάζουν διαδικασίες και εκπαιδευτικές πρακτικές από την πλευρά του μαθητή
- Υπολογίζουν δείκτες μέτρησης μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση αυτό που έχει σημασία για τους μαθητές
- Ενθαρρύνουν τη διαφορετικότητα, την καινοτομία, την ενεργητική συμπλοκή των μαθητών.
- Αποδίδουν προστιθέμενη αξία στο εκπαιδευτικό τους έργο και πράττουν σφραγίζοντάς το με το δικό τους προσωπικό στίγμα.

Η διαδικασία αξιολόγησης υλοποιείται σε εναρμόνιση με τις γενικές αξίες της εταιρείας, επομένως της παιδείας και οι αξιολογούμενοι καλούνται να σχολιάσουν τις επιδόσεις τους σε σχέση με τις αξίες της παιδείας (αντί της εταιρείας) και να δώσουν παραδείγματα για το πώς εφαρμόζεται η εκάστοτε αξία. Όπως ακριβώς κεντρικός άξονας του μοντέλου αξιολόγησης είναι η αριστεία στην ποιότητα, στην εφαρμογή του αξιολογητικού μοντέλου στην εκπαίδευση πρόκειται για αριστεία στην εκπαίδευση. Έρευνα σε μια προσπάθεια να αξιολογήσει την ποιότητα της διδασκαλίας από την οπτική γωνία εκπαιδευτικών και μαθητών τάξεων έδειξε ότι υπάρχει συμφωνία σε επίπεδο σαφήνειας στη διδασκαλία και

διαφωνία σχετικά με τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, την απόδοση και πτυχές της ποιότητας της διδασκαλίας²⁵⁵.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδιώκουν την τελειότητα, αλλά και να εφαρμόζουν τις καλύτερες διαθέσιμες πρακτικές. Είναι πολύ σημαντικό το να συνειδητοποιήσουν ότι το μοντέλο είναι μία πρόκληση για τη βελτίωση του εαυτού τους μέσα από ένα πλέγμα καινοτομίας, στρατηγικού σχεδιασμού και συνεργασίας, με απώτερο σκοπό να παρέχουν την καλύτερη παιδεία και εκπαίδευση για τους μαθητές.

Και καθότι έχει αναγραφεί ότι «πελάτες» δεν είναι πάντοτε μόνο οι πελάτες της εταιρείας ή της επιχείρησης, πελάτες μπορούν να νοούνται και οι ίδιοι μας οι συνάδελφοι («εσωτερικοί πελάτες»), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν κατά νου ότι πελάτες δεν είναι μόνο οι μαθητές τους, αλλά και οι συνάδελφοί τους.

2.4.7. Ο ρόλος του Αξιολογητή

Στην αξιολόγηση επιχειρήσεων ρόλο αξιολογητή συνήθως αναλαμβάνει ο άμεσος προϊστάμενος. Για παράδειγμα, σε ένα τμήμα Εξυπηρέτησης Πελατών (*Customer Care Department*) αξιολογητής για τους Λειτουργούς Εξυπηρέτησης Πελατών (*Customer Care Administrators*) είναι ο Διευθυντής του τμήματος Εξυπηρέτησης Πελατών (*Customer Care Manager*). Αξιολογητής του Διευθυντή του τμήματος Εξυπηρέτησης Πελατών είναι ο Γενικός Διευθυντής της εταιρείας, στον οποίο είναι υπόλογοι όλοι οι Διευθυντές τμημάτων. Σε αυτό το σημείο είναι εύλογο το ερώτημα: ποιος θα μπορούσε να αναλάβει τον ρόλο του αξιολογητή στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης; Υποθέτοντας ότι τον ρόλο του αξιολογητή θα μπορούσε έως ένα βαθμό, να αναλάβει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Κατά την επιστημονική επιτροπή που μελέτησε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, αναφέρεται ως ανάγκη επιτακτική η διαμόρφωση πολυδιάστατου μοντέλου αξιολόγησης που, μεταξύ άλλων διαστάσεων, μπορεί να περιλαμβάνει:

- Φάκελο επιτευγμάτων (*portfolio*) του εκπαιδευτικού.
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας²⁵⁶.

²⁵⁵ Krammer, et al. (2020).

²⁵⁶ Καζαμίας, et al. (2004): 273-274.

³⁰³ Καζαμίας, et al. (2004): 274.

Σύμφωνα με την εν λόγω πρόταση «η τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα προκύπτει από ένα συμβούλιο αξιολόγησης στο οποίο θα συμμετέχουν (...) ο εκπαιδευτικός σύμβουλος, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ο εκπρόσωπος των μαθητών της σχολικής μονάδας. Η σημασία του ρόλου του κάθε εμπλεκόμενου φορέα στο συμβούλιο αξιολόγησης μπορεί να προκύψει από τον καθορισμό μορίων για τη βαρύτητα της άποψης καθενός»³⁰³.

Ίσως θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα τέτοιο μοντέλο αξιολόγησης, εφόσον στο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με την αυτοαξιολόγηση μπορεί να καλλιεργηθεί η λεγόμενη «κουλτούρα αξιολόγησης» εμποτίζοντας τη σχολική μονάδα με στοιχεία:

α) συλλογικών διαδικασιών, που αναπτύσσουν οι ομάδες εργασίας και ο Σύλλογος των Διδασκόντων, καθώς τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου είναι προϊόν συνεργασίας, συνεκτίμησης και συναπόφασης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου,

β) «αξιολόγησης ομοτέχνων» (peer evaluation) που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για την ανατροφοδότησή τους. Η «αξιολόγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών» συνιστά μια άτυπη μεν, αλλά βασική, ενδοσχολική υποστηρικτική δομή για την προώθηση σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την ανταλλαγή εμπειριών, την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, τον εμπλουτισμό του ατομικού φακέλου του εκπαιδευτικού, την προώθηση μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης»²⁵⁷.

Η προσωπική μας εκτίμηση που απορρέει από τα δεδομένα της κυπριακής πραγματικότητας των σχολικών μονάδων, της νοοτροπίας και της ιδιοσυγκρασίας των εκπαιδευτικών που αυτή τη στιγμή αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης κλίνει προς την αποφυγή για ανάληψη συναδέλφων (εκπαιδευτικών συμβούλων ή εκπροσώπων εκπαιδευτικών) ρόλου αξιολογητή του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Θεωρούμε ότι ακόμη δεν έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες προϋποθέσεις που θα καλλιεργήσουν την «κουλτούρα αξιολόγησης», που αναφέρθηκε λεπτομερώς πιο πάνω, με τα συναφή στοιχεία μέσω της αυτοαξιολόγησης. Ακόμη, ο συνδικαλιστικός χαρακτήρας

²⁵⁷ ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ (2012): 4-5.

του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μοχλός στρέβλωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Το ενδεχόμενο της ανάληψης του ρόλου αξιολογητή εκ μέρους συναδέλφων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εξεταστεί σε περίπτωση Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, λόγω της φύσης των γνωστικών αντικειμένων, με την προϋπόθεση ότι εξασφαλίζεται η συναίνεση του Διευθυντή.

Τέλος, η εμπλοκή μαθητών (εκπροσώπων μαθητών) στη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν μας βρίσκει σύμφωνους, διότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να καταργήσει τη λεπτή γραμμή μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, υπό την έννοια ότι ο μαθητής θα μπορούσε να αισθανθεί ότι κατέχει θέση ισχύος έναντι του αξιολογούμενου μαθητή. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να λειτουργήσει αντιφατικά ως προς τον ίδιο τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης κλίνει προς δύο προσεγγίσεις αξιολόγησης σε μορφολογικό και ειδολογικό επίπεδο: στη διαμορφωτική αξιολόγηση, για την οποία έχει ήδη γίνεται λόγος σε προηγούμενη και επόμενη υποενότητα και την εσωτερική αξιολόγηση, εφόσον ο Διευθυντής που εμπλέκεται στην αξιολογητική διαδικασία είναι παράγοντας της σχολικής μονάδας.

Η εσωτερική αξιολόγηση²⁵⁸ διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες του σχολείου που εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης, έχει αναπτυξιακό κυρίως χαρακτήρα και στόχο την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και τη δραστηριοποίηση των ατόμων για την αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου²⁵⁹.

Το άτομο που διευθύνει το σχολείο είναι σε καθημερινή επαφή και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν το δυναμικό του σχολείου και είναι σε θέση να γνωρίζει τον βαθμό δραστηριοποίησης του κάθε εκπαιδευτικού, τον βαθμό θετικότητάς τους σε ό,τι αφορά ζητήματα άμεσης ανταπόκρισης και θετικότητας στη διεκπεραίωση των καθηκόντων. Η μέριμνα για την ανάπτυξη και ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας είναι συνεχής και μέρος της καθημερινότητάς του και εναποθέτει την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας στη συνολική παραγωγικότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Από

²⁵⁸ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 223.

²⁵⁹ Σολομών (1998).

άποψη διάταξης της εσωτερικής αξιολόγησης και εφόσον οι μορφές²⁶⁰ με τις οποίες τη συναντούμε είναι: ιεραρχική ή αυτοαξιολόγηση, το προτεινόμενο μοντέλο χαρακτηρίζεται από καινοτομία εφόσον συνδυάζει και τα δύο αυτά είδη. Εφαρμόζεται η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση καθώς οι Διευθυντές, ως ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία της σχολικής μονάδας ασκούν ρόλο αξιολογητή-κριτή στους εκπαιδευτικούς που ιεραρχικά είναι σε κατώτερη θέση σε σχέση με αυτούς και σηματοδοτείται από το στίγμα της υποκειμενικής χροιάς. Εντοπίζεται και η αυτοαξιολόγηση επειδή «ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το έργο που αξιολογείται και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται μπορούν να περιλαμβάνουν τη συμμετοχική αυτοαξιολόγηση, την ενδυναμωτική αξιολόγηση και τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»³⁰⁸. Ο Διευθυντής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό έργο των ατόμων που θα αξιολογηθούν, ενώ η όλη διαδικασία που ακολουθεί το προτεινόμενο μοντέλο, σε συνδυασμό με τα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης και της συμμετοχικότητας παραπέμποντας σε ενδυναμωτική και παραγωγική αξιολόγηση, ισχυροποιούν τη θέση μας ότι ο Διευθυντής μπορεί να αναλάβει αποτελεσματικά τον ρόλο του αξιολογητή.

Παρατίθεται σειρά επιχειρημάτων, με τα οποία υποστηρίζεται περαιτέρω η κρίση μας αυτή:

1) Λόγω της θέσης του (*ex officio*)

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία ο Διευθυντής ως όργανο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας είναι: α) αποφασιστικό ως προς την αρμοδιότητα, β) δημόσιο

ή ιδιωτικό ανάλογα με το φορέα και το νομικό πρόσωπο στο οποίο ανήκει, γ) περιφερειακό και τοπικό ως προς την αποκεντρωμένη εξουσία και δ) μονοπρόσωπο ως προς τη σύνθεση. Τα γενικά καθήκοντα των διευθυντών σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία συνοπτικά είναι: η ευθύνη για την ομαλή και σύμφωνα με τους νόμους, τις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και τη συμβολή του στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»²⁶¹.

²⁶⁰ Αναλυτικά για τα είδη της εσωτερικής αξιολόγησης: Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 223-βλ. Πασιαρδής, et al. (2005)· Υφαντή & Βοζαίτης (2007)· Σολομών (1998).

³⁰⁸ Πασιαρδής, et al. (2005)· Υφαντή & Βοζαίτης (2007).

²⁶¹ Μπρίνια (2008): 157.

Ο Διευθυντής ηγείται της σχολικής μονάδας και αποτελεί καθοδηγητή της με κύριο άξονα τους υψηλούς στόχους. Πρώτιστος στόχος είναι η μάθηση, η ηγεσία με κατεύθυνση τη μάθηση. Αυτό που διακρίνει τους σχολικούς ηγέτες από τους ηγέτες άλλων οργανισμών είναι η επιθυμία και η ευθύνη τους να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση (των μαθητών)²⁶².

Ο Διευθυντής πράττει με γνώμονα την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία, ενός σχολείου που το διέπουν οι ανθρώπινες αξίες και υψηλού φρονήματος ιδανικά.

Ο Διευθυντής, μέσα από τον άμεσο διοικητικό του ρόλο εντός της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει είναι στέλεχος της εκπαίδευσης. Σε μελέτη περίπτωσης έρευνας, κατά την οποία έχουν επιλεγεί Διευθυντές σχολικών μονάδων, έχει αναφερθεί ότι:

Στην κατηγορία «στελέχη», εκτός των σχολικών συμβούλων οι οποίοι εμπλέκονται μόνον έμμεσα στο έργο της διοίκησης (...), περιλαμβάνονται και όλοι όσοι ασκούν αποκλειστικά διοικητικό έργο είτε σε επίπεδο ανώτερο της σχολικής μονάδας (Διευθυντές εκπαίδευσης) είτε άμεσα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ως διευθυντές της²⁶³.

Οι Διευθυντές αποτελούν πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς και δεν πρέπει να νοιάζονται μόνο για να έρχονται εις πέρας διοικητικά θέματα. Ο Διευθυντής - πρότυπο εφαρμόζει στρατηγικές επιρροής και υποστήριξης για να πετύχει τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι επιτυγχάνονται μέσα από δύο κατευθύνσεις: από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω. Έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν να ενδυναμώνονται σε ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί δομές υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς³¹².

Ο Διευθυντής έχει ρόλο συντονιστή σε ζητήματα παιδαγωγικά και αγωνίζονται για να λειτουργεί το σχολείο ως μονάδα συνεχούς επιμόρφωσης και κινητοποίησης των εκπαιδευτικών. Συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους, τους βοηθούς διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και γονείς, διότι γνωρίζουν βαθύτατα ότι όλοι μαζί έχουν ένα κοινό στόχο: τη μεταμόρφωση της σχολικής μονάδας σε κυψέλη πολιτισμού και ανθρωπισμού που φιλοξενεί ανθρώπους, οι οποίοι κατά την ολοκλήρωση των μαθητικών

²⁶² Davies (2005).

²⁶³ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 107.

³¹² Day & Leithwood (2007).

τους χρόνων θα είναι έτοιμοι σε όλους τους τομείς να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της κοινωνίας του αύριο.

- 2) Επηρεάζει την «κουλτούρα» και τον συλλογικό τρόπο σκέψης της εκπαιδευτικής μονάδας

Βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική μονάδα παίζει ο Διευθυντής της τόσο στη δημιουργία ισορροπίας όλων των στοιχείων που την απαρτίζουν, όσο και στη δημιουργία της οργανωσιακής της κουλτούρας²⁶⁴.

Καθημερινή τροχοπέδη του ρόλου του Διευθυντή είναι η συνεχής μέριμνά του για συμβολή στην ύπαρξη ενός θετικού και ισορροπημένου κλίματος με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της κουλτούρας του οργανωσιακού πνεύματος. Γνωρίζει πολύ καλά ότι χωρίς θετικότητα και ισορροπημένες σχέσεις οργάνωση δεν μπορεί να είναι εφικτή. Δίνει πάντοτε το παρόν του σε συστάσεις αποτελεσματικής ανταπόκρισης καθηκόντων και υποχρεώσεων σε επίπεδο συναδελφικότητας. Έχει κατά νου ότι προέχει η συναδελφική συνεργασία και αλληλεγγύη για την οργάνωση της σχολικής ζωής σε ένα κλίμα υπευθυνότητας και άρτιας ομαδικότητας.

Ο βασικός παράγοντας δημιουργίας ή αλλαγής της οργανωσιακής κουλτούρας μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι ο Διευθυντής, διότι κατευθύνει τον τρόπο αντίληψης της σχολικής πραγματικότητας από το ανθρώπινο δυναμικό της. Ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας με τις ενέργειές του, που αφορούν τόσο στον τρόπο διεκπεραίωσης της σχολικής εργασίας, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν, όσο και στους τρόπους επικοινωνίας και τις διαπροσωπικές του σχέσεις με το ανθρώπινο δυναμικό, συντελεί στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας²⁶⁵.

Ο Διευθυντής δεν είναι ένα όργανο που απλά διεκπεραιώνει τις υποθέσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Μέσα από τον δημοκρατικό διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό εξομαλύνει με διακριτικότητα τα όποια ζητήματα προκύπτουν και αντιμετωπίζει δραστικά προβλήματα με χειρισμούς παιδαγωγικού και διοικητικού χαρακτήρα με προσοχή, δέουσα

²⁶⁴ Μπρίνια (2008): 157.

²⁶⁵ Μπρίνια (2008): 158-159.

σημασία και ευαισθησία. Γνωρίζει βαθύτατα ότι η σχολική κοινότητα έχει κανόνες που την καθορίζουν και φροντίζει για τη συνεχή δόμηση της οργάνωσης του σχολείου. Είναι απόλυτα συνειδητοποιημένος για τον ρόλο του σχολείου ως οργανική οντότητα της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας και στοχεύει στην οργάνωση δράσεων, οι οποίες θα συμβάλουν ενεργά στο πεδίο του πολιτισμού και την ανάδειξη της ιστορικότητας του τόπου.

- 3) Έχει ρόλο που σχετίζεται με το *Management* σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης

Ο ρόλος του Διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας καθορίζεται από πρακτικές και μεθόδους που ανήκουν στο χώρο του management. Είναι σημαντική λοιπόν η μετάβαση από τη στατική εικόνα το Διευθυντή στο πρότυπο ενός Διευθυντή-ηγέτη της εκπαιδευτικής μονάδας, ο οποίος χρησιμοποιεί τα εργαλεία της διεύθυνσης, προκειμένου να διαχειριστεί τους αστάθμητους παράγοντες του περιβάλλοντος που απειλούν τόσο τις συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας όσο και τη γενικότερη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας²⁶⁶.

Ο Διευθυντής δρομολογεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που διευθύνει και προσπαθεί να την αναβαθμίζει σε μία βάση στοχοθεσίας. Ο αποτελεσματικός Διευθυντής λειτουργεί με κριτήρια απόδοσης, έχοντας υπόψη ότι οι στόχοι και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικεί είναι φανερά και μετρήσιμα. Κατά τον Drucker³¹⁶ τρεις λόγοι στους οποίους ευθύνεται η χαμηλή απόδοση του σχολείου είναι:

α) ο Διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν λειτουργεί με κριτήρια απόδοσης/κόστους, β) υπάρχει ανάγκη για ποιοτικά αναβαθμισμένο προσωπικό, γ) οι στόχοι και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι αφανή και μη μετρήσιμα.

Ο Διευθυντής οφείλει να κινείται σε τροχιά στοχοθεσίας, να έχει επίγνωση των στόχων της μονάδας που διευθύνει και να έχει στο μυαλό του κριτήρια μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών-μελών της σχολικής κοινότητας. Έχοντας κατά νου ότι το θετικό αποτέλεσμα και η επιτυχία είναι απόρροια συλλογικής προσπάθειας, θα είναι σε θέση να εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες και να ενισχύει την ενδοσχολική οργάνωση. Μέσα από

²⁶⁶ Μπρίνια (2008): 158.

³¹⁶ Drucker (1994).

τη θέση του καλείται να χειρίζεται ανθρώπους και καταστάσεις, να μελετάει τους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε αποδόμηση και με τον τρόπο του να μειώνει τις πιθανότητες εμφάνισής τους (των παραγόντων αποδόμησης).

Μεγάλο μέρος του ρόλου των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην τήρηση των κανονισμών, των νόμων και των εγκυκλίων που αποστέλλονται από τον αρμόδιο φορέα που έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των σχολείων, το ΥΠΠΑΝ. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η διχοτομία της βασικής κατηγοριοποίησης που αναφέρεται στους Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου²⁶⁷ για την κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μορφών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που έγκειται στην: α) συγκέντρωση, β) αποκέντρωση²⁶⁸. Σε διεθνές επίπεδο τα συστήματα δια μέσου των οποίων οργανώνεται η δημόσια διοίκηση είναι τέσσερα: α) το αποσυγκεντρωτικό, β) το συγκεντρωτικό, γ) το αποκεντρωτικό και γ) το σύστημα της αυτοδιοίκησης. Το αποσυγκεντρωτικό σύστημα (*decentralization*) εμφανίζεται σε ομοσπονδιακά κράτη, ενώ το συγκεντρωτικό, αποκεντρωτικό και το σύστημα της αυτοδιοίκησης εφαρμόζονται σε ενιαία κράτη.

Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για: α) συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, στα οποία η κεντρική διοίκηση έχει κύριο εξουσιαστικό ρόλο και β) αποκεντρωτικά συστήματα²⁶⁹, στα οποία φορείς, όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, συνδικαλιστικές οργανώσεις εκπαιδευτικών έχουν εξουσία.

Η μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου είναι συγκεντρωτική, πηγάζει δηλαδή μέσα από συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Η κεντρική διοίκηση που ενσαρκώνεται στον ρόλο του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας έχει τον κύριο ρόλο σε θέματα εξουσίας.

Ένα τέτοιο σύστημα διοίκησης²⁷⁰ έχει μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα:

Στα πλεονεκτήματα της συγκεντρωτικής διοίκησης έχουν αναφερθεί η ενότητα του οργανισμού, ο καλύτερος συντονισμός των ενεργειών και των δράσεων σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, η δυνατότητα ομοιόμορφου ελέγχου, η ομοιόμορφη αντιμετώπιση προβλημάτων³²¹ (...).

²⁶⁷ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 220.

²⁶⁸ Σολομών (1998).

²⁶⁹ Broadfoot (1996).

²⁷⁰ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 32.

³²¹ Σαΐτης (2002)¹- Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

Στα μειονεκτήματα της συγκεντρωτικής διοίκησης από την άλλη πλευρά, αναφέρονται προβλήματα και δυσλειτουργίες όπως η ανάπτυξη κλίματος εύνοιας και γραφειοκρατίας, η διόγκωση και καθυστέρηση των εργασιών που πρέπει να επιτελέσει και ελέγξει η κεντρική διοίκηση, η καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων και η αδυναμία ευελιξίας και αυτονομίας στην επίλυση προβλημάτων²⁷¹.

Η μάστιγα της γραφειοκρατίας είναι έντονη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και συμβάλλει ακόμη και στην καθυστέρηση εργασιών που πρέπει να υλοποιηθούν. Ακόμη, η γραφειοκρατική υπόσταση καθηκόντων μπορεί να απορροφήσει σημαντικό παραγωγικό χρόνο του Διευθυντή, ο οποίος (χρόνος) θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε επίτευξη στόχων ηγετικού και διοικητικού επιπέδου. Εξάλλου, η διάκριση ²⁷² μεταξύ ηγεσίας και διευθυντικών καθηκόντων αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ως προς την προσέγγιση του ζητήματος της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ερευνητικά δεδομένα²⁷³ έχουν δείξει ότι σχολεία που αποδείχθηκαν αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση μαθητών, ειδικότερα μαθητών με φτωχό σε ερεθίσματα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ή που προέρχονται από μειονότητες φέρουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως: α) σχολικό κλίμα που προάγει τη μάθηση, χωρίς βία και προβλήματα πειθαρχίας, β) προσδοκίες των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, γ) έμφαση στην επαίδευση βασικών δεξιοτήτων και μεγαλύτερη διάρκεια της ενασχόλησης των μαθητών με τη σχολική μελέτη, δ) σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι μαθητών, ε) Διευθυντές με ηγετικές και διοικητικές ικανότητες που θέτουν στόχους, διατηρούν την πειθαρχία, παρατηρούν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη και δημιουργούν κίνητρα για μάθηση.

Σύμφωνα με έρευνα το σχολικό κλίμα είναι ο τελευταίος παράγοντας που έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της επίδοσης του εκπαιδευτικού. Πολλές έρευνες σχετίζουν το σχολικό κλίμα με τα μαθησιακά επιτεύγματα²⁷⁴. Καθότι οι εκπαιδευτικοί είναι η κινητήριος δύναμη των σχολικών οργανισμών που αφουγκράζονται τον παλμό του σχολικού κλίματος²⁷⁵, είναι σημαντικά τα ευρήματα ποσοτικής έρευνας που δείχνουν ότι το σχολικό

²⁷¹ Φαναριώτης (1999)· Κωτσίκης (2007).

²⁷² Duignan (1994).

²⁷³ Bossert (1985)· Gettinger & Stoiber (2009)· Rutter & Maughan (2002)

²⁷⁴ Berkowitz, et al. (2016)· Daily, et al. (2019)· Goddard, et al. (2015)· Reynolds, et al. (2017).

²⁷⁵ Van Horn (2003).

κλίμα είναι ένας από τους παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στην επίδοση του εκπαιδευτικού²⁷⁶.

Σε επίπεδο αξιολόγησης οι Διευθυντές θα μπορούσαν να διευρύνουν ηγετικές και διοικητικές πτυχές θέτοντας στόχους, παρατηρώντας την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη και προσπαθώντας να δημιουργήσουν κίνητρα: α) στους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη διδακτικών ικανοτήτων, β) στους μαθητές για συνεχή αποτελεσματικότητα και μάθηση.

Βάσει του συστήματος αξιολόγησης οι Διευθυντές έχουν ευθύνη για τη συλλογή και/ή αξιολόγηση του ατομικού δελτίου των εκπαιδευτικών. Δεν δρουν υποστηρικτικά και δεν λειτουργούν ως δίαυλοι διαρκούς εξέλιξης των εκπαιδευτικών με διαδικασίες βελτίωσής τους. Μάλιστα, η ανάπτυξη κλίματος εύνοιας, που είναι και ένα από τα μειονεκτήματα του συγκεντρωτικού συστήματος, προκαλεί ερώτημα ως προς την εξακρίβωση του βαθμού στον οποίο θα μπορούσαν πραγματικά οι Διευθυντές να καλλιεργήσουν αυτές τις πτυχές σε επίπεδο αξιολόγησης και εάν θα είχαν αποτελεσματικό ρόλο διαχειρίζοντας μια διευρυμένη ιδιότητα αξιολογητή. Στη βάση του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης που προάγει η έρευνά μας, το ερώτημα αυτό προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον και αποτελεί πρόκληση για την παρούσα έρευνα.

4) Λόγω των γενικών στόχων που υπηρετεί

Ο Διευθυντής όμως δεν πρέπει να είναι μόνο διεκπεραιωτής αποφάσεων, που του κοινοποιούνται από τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια, ούτε διεκπεραιωτής της αλληλογραφίας. Είναι διοικητικό όργανο που έχει ουσιαστικές αρμοδιότητες και οι πρωτοβουλίες του, οι ενέργειές του, οι διαπροσωπικές του σχέσεις, η συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό και τις αρμόδιες υπηρεσίες και φορείς συμβάλλουν στην επίτευξη καλού σχολικού κλίματος με αποτέλεσμα την

²⁷⁶ Mailool, et al. (2020).

αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη θετική επίδραση του εκπαιδευτικού οργανισμού στην κοινωνία²⁷⁷.

Σε επίπεδο σχολικής διακυβέρνησης ο Διευθυντής, κατανέμει εξουσίες στους εκπαιδευτικούς. Δεν διεκπεραιώνει απλά ζητήματα της σχολικής μονάδας, αλλά ο Διευθυντής εποπτεύει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς³²⁹, συμβάλλει στην εδραίωση ενός καλού και θετικού σχολικού κλίματος και ως ηγέτης της σχολικής μονάδας προάγει τη

συνεργασία. Ο Διευθυντής αποτελεί το συνεκτικό παράγοντα που καθοδηγεί και ενοποιεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό, με τρόπο ώστε να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά²⁷⁸.

Ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας, ως φορέας της λειτουργίας της διεύθυνσης, θα πρέπει να είναι, όχι μόνο σε άμεση συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής μονάδας για την επίτευξη των στόχων της, αλλά και να επιδιώκει το άνοιγμά της προς την τοπική κοινωνία, ενισχύοντας έτσι και τον κοινωνικοπολιτιστικό της ρόλο, εκτός από το γνωστικό. Η εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι δυνατόν να είναι απομονωμένη από το περιβάλλον της. Τα όρια ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να είναι μεταβαλλόμενα, ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον.

Ο Διευθυντής πρέπει να έχει συνέχεια κατά νου ότι το σχολείο είναι ανοικτή οργανική κοιτίδα προς την τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Πέραν της θεσμικής υπόστασης, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, η σχολική εφορία, οι οργανώσεις και φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης αποτελούν σημείο κοινωνικής αναφοράς για τις σχολικές μονάδες. Με τη διοργάνωση συνεδρίων ή ημερίδων πανδημοτικού χαρακτήρα για παράδειγμα, σε συνεργασία και με άλλα σχολεία ή πολιτιστικούς φορείς, τοπικούς ή μη, ανοίγουν κοινωνικά παράθυρα και μπορούν να αποδείξουν ότι η σχολική μονάδα είναι το ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας στην οποία υπάγεται. Εξάλλου,

²⁷⁷ Μπρίνια (2008): 158.

³²⁹ Wallace (2001).

²⁷⁸ Harris (2005)· Hulpia & Devos (2010).

στόχος του Διευθυντή, θα πρέπει να είναι, μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων, πρωτοβουλιών και ενεργειών, να ανταποκριθεί η εκπαιδευτική μονάδα στις προσδοκίες της κοινωνίας και τις αλλαγές του περιβάλλοντος²⁷⁹.

5) Μπορεί να έχει ρόλο ηγέτη

Ο αποτελεσματικός Διευθυντής ηγείται της σχολικής μονάδας που διοικεί. Επομένως, καλείται να εκτελέσει χρέη ηγέτη ακολουθώντας πρακτικές με τρόπο που να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις κάθε είδους. Έρευνα²⁸⁰ έχει δείξει ότι ο Διευθυντής μερικές φορές επηρεάζεται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από πολιτικές πεποιθήσεις ή προσωπικές. Χρειάζεται να ξεφύγει ο Διευθυντής από όποια πνευματικά μοντέλα³³³, από όποια προκατάληψη. Ευρήματα έρευνας έδειξαν ότι πλειοψηφία διευθυντών αναγνωρίζει τον πολυσχιδή ρόλο που επιτελεί στο σύγχρονο σχολείο και

επιζητεί επιμόρφωση σε θεματικές που συνδέονται με ηγετικές διαστάσεις αυτού του ρόλου. Στην ίδια έρευνα αναδείχθηκε η ανάγκη για παροχή συστηματικής επιμόρφωσης πριν και κατά τη θητεία των συμμετεχόντων σε πρωινό χρόνο, με απαλλαγή από τα εργασιακά τους καθήκοντα²⁸¹. Μία άλλη έρευνα²⁸² έδειξε ότι Διευθυντές παρουσιάζουν θετική στάση για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας, με την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή των Υποδιευθυντών σε συνδυασμό με την αλλαγή του θεσμικού και νομικού πλαισίου ως προς την ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών από τους Υποδιευθυντές. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο κατανεμημένης εργασίας αυτή η έρευνα έδειξε ότι οι αρχές της εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας και της ευθύτητας σχετικά με την επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων προάγουν καλό εργασιακό κλίμα ως προς την προώθηση κοινών στόχων και οράματος στο σύγχρονο σχολείο.

Ο Διευθυντής καλείται να είναι ηγέτης και να έχει ρόλο συντονιστικό. Ο οραματιστής και συντονιστής ηγέτης μεθοδεύει και διευκολύνει τη διαδικασία αλλαγής μέσω του διαλόγου, της αλληλεπίδρασης, της παροχής ανατροφοδότησης, ακόμα και της τροποποίησης των στόχων, προκειμένου να εδραιωθούν με επιτυχία οι επιδιωκόμενες αλλαγές²⁸³.

²⁷⁹ Μπρίνια (2008): 159.

²⁸⁰ Konstantinides-Vladimirou (2015). ³³³

Sengen (2006).

²⁸¹ Νικολαΐδου & Θεοδοσίου-Σπύρου (2021).

²⁸² Τσιτώτας, et al. (2021).

²⁸³ Everard & Morris (1999).

Ο ηγέτης θα πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών του μέσα στο ιδιαίτερο σχολικό πλαίσιο που καλούνται να δράσουν²⁸⁴. Όπως ακριβώς η «ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της οργανωτικής στρατηγικής ενός οργανισμού»²⁸⁵.

Ένα πλέγμα καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει τον βασικό πυρήνα αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής με την ενεργητική ακρόαση, τη συμβολή με τον τρόπο του στην ύπαρξη ενός άνετου, ευχάριστου σχολικού κλίματος, τη φιλική διάθεση και προσέγγιση, την κατανόηση και συμπαράσταση, μέσα από σχέση συνεργασίας, ειλικρίνειας και αλληλοκατανόησης μπορεί να εξυψώσει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη υποστήριξης από μέρους της διεύθυνσης μπορεί να επηρεάζει αρνητικά την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών²⁸⁶.

Η θεωρία του Howse (1971) πιστεύει στη σύγκλιση συμπεριφορών του ηγέτη και αναγκών των υπαλλήλων, με την έννοια ότι οι ηγέτες επιλέγουν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες συνάδουν με τις ανάγκες των εργαζομένων και το εργασιακό περιβάλλον με σκοπό

την καθοδήγησή τους στην πορεία προς την επίτευξη των καθημερινών εργασιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποτελούν στόχους²⁸⁷.

Νοείται ότι όλα αυτά πρέπει να εμπίπτουν στο πλαίσιο των σχολικών κανονισμών και του «εκπαιδευτικά ορθού». Με τονωμένο το αίσθημα της ικανοποίησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν όραμα. Σφάλματα όπως η έμπνευση λάθος οράματος, η λήψη λανθασμένων αποφάσεων, η εγωπάθεια και η περιφρόνηση των υφισταμένων αποβαίνουν καταστροφικά για τον Διευθυντή²⁸⁸.

Η ηγεσία είναι η απόρροια ικανοτήτων που ξεδιπλώνονται μέσα από ένα χάρισμα. Το χάρισμα αυτό ενέχει ικανότητες επικοινωνιακής πολιτικής και δυνατότητες χειρισμού καταστάσεων με υποστηρικτικό και καθοδηγικό ρόλο. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε από τον Lortie το 1975, στην περίπτωση που η σχολική ηγεσία δεν παρέχει την αρμόζουσα

²⁸⁴ Leithwood & Jantzi (2006).

²⁸⁵ Delayane (2005).

²⁸⁶ Lewandowski (2005).

²⁸⁷ Northouse (2013).

²⁸⁸ MacKie (2008)· McCartney & Campbell (2006).

στήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, προκαλείται στους εκπαιδευτικούς χαμηλή αυτοπεποίθηση²⁸⁹.

Οι δυαδικές σχέσεις χρειάζονται χρόνο να αναπτυχθούν, αφού προηγουμένως έχουν διαπεράσει τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης²⁹⁰. Υπάρχει ανάλογη θεωρία που στηρίζεται στην εξισορρόπηση της αλληλεπίδρασης ηγέτη και υφισταμένων, με στόχο την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του αλληλοσεβασμού, και γενικά στη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων²⁹¹. Ο εκάστοτε Διευθυντής, όπως αναφέραμε, κατά τους Blake και Mouton ακολουθεί κυρίως έναν τύπο ηγεσίας, αλλά αναλόγως των αναγκών των περιστάσεων, αλλάζει τον τύπο ηγεσίας του ή αυξομειώνει την ένταση του τύπου ηγεσίας που εφαρμόζει, ανάλογα με το αποτέλεσμα που επιδιώκει³⁴⁵. Η αποτελεσματικότητα του κάθε Διευθυντή-ηγέτη επαφίεται στον τρόπο που χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης με τους υφισταμένους του, αλλά και στον τρόπο που διαχειρίζεται σε καθημερινή βάση τα ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Το χάρισμα του αποτελεσματικού ηγέτη δεν το έχουν όλοι οι Διευθυντές. Ο Διευθυντής που είναι χαρισματικός ηγέτης σηματοδοτείται από την τέχνη να χειρίζεται με ιδιαίτερο τρόπο ανθρώπους και καταστάσεις και να διαχειρίζεται τα όποια ζητήματα προκύπτουν χάριν εξομάλυνσης των όποιων θεμάτων με τρόπο αριστοτεχνικό, διακριτικό και ξεχωριστό. Πρόκειται, λοιπόν, για αρετή. Διδακτόν εστίν η αρετή; Στην προκειμένη περίπτωση, «ου διδακτόν».

2.4.8. Ανατροφοδότηση

Σημαντική συνισταμένη του επιχειρησιακού μοντέλου είναι η δυνατότητα της ανατροφοδότησης. Η δυνατότητα αυτή μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη ότι «η αξιολόγηση γενικά και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου ειδικότερα, θεωρείται μια συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία»²⁹².

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από το προτεινόμενο εργαλείο αξιολόγησης εφαρμόζουν την ανατροφοδότηση, για να κρίνουν οι ίδιοι αρχικά το αποτέλεσμα του σχεδίου δράσης τους και στη συνέχεια με τους αξιολογητές τους. Θέτουν προβληματισμούς, διαφοροποιούν

²⁸⁹ Lewandowski (2005).

²⁹⁰ Bauer & Green (1996).

²⁹¹ Grean & Uhl-Bien (1995).

³⁴⁵ Μάντζαρης (2003).

²⁹² Trethowan (1987).

στόχους και τους αναδιαμορφώνουν. Κι αυτό είναι κάτι πολύ οικείο σε αυτούς, εφόσον συνδέεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση. Κατά τον Bandura²⁹³ η ανατροφοδότηση και η έκφραση εκτίμησης προς το έργο των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει θετικά την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Η ανατροφοδότηση είναι δυνατόν να καθορίσει τον δείκτη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε από τον Lortie το 1975 στην περίπτωση που η σχολική ηγεσία δεν παρέχει την αρμόζουσα στήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, προκαλείται στους εκπαιδευτικούς χαμηλή αυτοπεποίθηση²⁹⁴.

Λόγω του αναπτυξιακού-ανατροφοδοτικού χαρακτήρα του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης, υπάρχει άρρηκτη σύνδεση με τη διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει αναπτυξιακό-ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, διενεργείται κατά τη διάρκεια του έργου με σκοπό την καταγραφή των αδυναμιών που προκύπτουν ώστε να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και βελτιώσεις²⁹⁵.

Η ανατροφοδότηση, δια μέσου της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οδηγεί στην αυτόαποτελεσματικότητα ή μη των εκπαιδευτικών και στη συνειδητοποίηση για τροποποίηση ή βελτίωση. Ως αναπόσπαστο μέρος της διαμορφωτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν για τους μαθητές, η ανατροφοδότηση μπορεί να καθορίσει τον δείκτη της αντίληψης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την έκβαση δράσεων που σχετίζονται με κάποιο θέμα. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Krizman³⁵⁰ τα

ευρήματά της έδειξαν ότι η συνεπής ανατροφοδότηση και η εξατομικευμένη υποστήριξη που τυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους σχολικούς ηγέτες και από τους συναδέλφους τους συνδέονται με τη δημιουργία υψηλότερων επιπέδων αντίληψης της αυτόαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την έκβαση των δράσεών τους που σχετίζονται με τους γονείς.

²⁹³ Bandura (1977).

²⁹⁴ Lewandowski (2005).

²⁹⁵ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 223. Βλ. και Κασσωτάκης (2003).

³⁵⁰ Krizman (2013).

«Οι εκπαιδευτικοί με αυξημένες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας φαίνεται να παράσχουν καλύτερη ανατροφοδότηση προς τους μαθητές τους»²⁹⁶, καθότι αυξάνουν τις πιθανότητες βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε έρευνες εντοπίζεται σύνδεση ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών τους²⁹⁷. Ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, κυρίως δημοτικών σχολείων, φαίνεται να υπάρχει ισχυρή σχέση²⁹⁸ και λιγότερο ισχυρή σε σχέση με τα αποτελέσματα των μαθητών μέσης εκπαίδευσης²⁹⁹. Εικάζεται ότι ενδεχομένως να ισχυροποιείται αυτή η σχέση για τους μαθητές μέσης εκπαίδευσης σε περίπτωση που ενδυναμωθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών με την υποστήριξη ατόμου της διεύθυνσης με στοιχεία ηγέτη.

Όπως «ο ηγέτης πρέπει να καταβάλλει διαρκείς προσπάθειες και να παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για να προσπελάσει το σχολείο του στην επιτυχία»³⁵⁵, έτσι και Διευθυντές με υψηλούς δείκτες αυτό-αποτελεσματικότητας μπορούν να παρέχουν καλύτερη ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς και να συμβάλουν στην αποτελεσματικότητά τους.

Εφόσον, η σωστή ανατροφοδότηση μεταξύ ηγέτη (Διευθυντή) και εκπαιδευτικού οδηγεί τη σχολική μονάδα στην επιτυχία, το μοντέλο αξιολόγησης που προάγει την ανατροφοδότηση, είναι δυνατόν να οδηγήσει αξιολογούμενο και αξιολογητή στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επιτυχία μέσα από μία πορεία αυτοεξέτασης, αυτογνωσίας, αναδιαμόρφωσης και βελτίωσης. Η επιβράβευση κατά τη διαδικασία αυτή και όχι η επίκριση είναι εκ των ων ουκ άνευ χάριν ορθής τακτικής ανατροφοδότησης, εφόσον ο ηγέτης παρέχει «τακτική ανατροφοδότηση και επιβραβεύει τους υφισταμένους του κάθε φορά που καταφέρνουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς το έργο που τους έχει ανατεθεί. Από την άλλη, ενδέχεται να

²⁹⁶ Gibson & Dembo (1984).

²⁹⁷ Muijs & Reynolds (2001)· Ross (1992).

²⁹⁸ Woolfolk-Hoy, Hoy & Kurz (2008).

²⁹⁹ Caprara et al. (2006)· Hardré et al. (2006)· Jimmieson, Hannam & Yeo (2010)· Mohamadi & Asadzadeh (2012)· Mojavezi & Tamiz (2012). ³⁵⁵ Μπινιάρη (2012).

επιβάλει τιμωρίες στους εργαζόμενους που αρνούνται να υλοποιήσουν τα συμφωνηθέντα. Σημαντικό καθήκον του συναλλακτικού ηγέτη είναι η επινόηση ανταμοιβών που είναι σύμφωνες με τις ανάγκες και προσδοκίες του κάθε υφισταμένου του»³⁰⁰.

Η ανατροφοδότηση αποτελεί εργαλείο επαγγελματικής υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς. Έρευνα έχει δείξει ότι Διευθυντές που δημιουργούν δίκτυα υποστήριξης στο σχολείο τους με κύριο συστατικό την ανατροφοδότηση επιτυγχάνουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα³⁵⁷. Ο ιδανικός ηγέτης-Διευθυντής κατά την αξιολογητική διαδικασία του μοντέλου πρέπει να προβαίνει σε τακτική ανατροφοδότηση και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς αξιολογούμενους με θετικές δηλώσεις, χωρίς να είναι συναλλακτικός. Η υλοποίηση των στόχων δεν πρέπει να συνδέεται με την αναμονή για ανταμοιβή, ούτε με προσωπικές επιδιώξεις σύμφωνες με ανάγκες και προσδοκίες.

Η όλη διαδικασία πρέπει να είναι αυθεντική και αληθινή, μακριά από συμφέροντα και αλλότρια κίνητρα. Η αξιολογητική διαδικασία στο σύνολό της πρέπει να περάσει από ακτινογραφική εξέταση σε σχέση με πτυχές των αδύνατων σημείων του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Χάριν αυτού, η οπτική γωνία μέσα από τις ιδανικές αρχές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού δημοσίου τομέα και τα στοιχεία του ιδανικού εκπαιδευτικού είναι κεφαλαιώδους σημασίας.

2.4.9. Εξέταση εφαρμογής μέσα από το μοντέλο αξιολόγησης αρχών του *new public management* και αξιών που συγκροτούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού

2.4.9.1. Έως ποιο βαθμό μπορεί το μοντέλο αξιολόγησης να υπηρετήσει τις αρχές του *new public management*

Σε ερευνητικό ερώτημα (2.2.1.2.) εξετάσαμε κατά πόσο ανταποκρίνονται τα δεδομένα του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών στις αρχές του *new public management*. Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται στην αριστερή στήλη οι γενικές αρχές του *new public management* που είχαμε γράψει για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Στον πίνακα που ακολουθεί σημειώνεται με √ εάν κρίνεται ότι υποστηρίζονται μέσα από το μοντέλο αξιολόγησης οι γενικές αρχές καλής διοίκησης στον δημόσιο τομέα [Εξέταση Εφαρμογής Αρχών στο Προτεινόμενο Εργαλείο (Μοντέλο) Αξιολόγησης

³⁰⁰ Bass (1990)·Bass (1997)·Bass, et al. (2003)· Beauchamp, et al. (2007)· Hinkin & Schriesheim (2008)· Hoyt & Blascovich (2003)· Jung & Avolio (2000)· Lowe, et al. (1996)· Nguni, et al. (2006), Silins (1994).³⁵⁷ Day & Leathwood (2007).

Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης]. Περιλαμβάνεται σχετική τεκμηρίωση (Τεκμηρίωση) βάσει των πεδίων του μοντέλου αξιολόγησης που καλούνται να απαντήσουν

αξιολογούμενος και αξιολογητής εκπαιδευτικός και/ή των συνολικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν. Ο σκοπός είναι να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο μπορούν να υπηρετηθούν οι γενικές αρχές καλής διοίκησης στον δημόσιο τομέα μέσα από ένα προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης (Γενικές Αρχές Καλής Διοίκησης στον Δημόσιο Τομέα).

Πίνακας 6.

Εξέταση εφαρμογής αρχών καλής διοίκησης δημοσίου τομέα μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης

--	--

ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΛΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΟΝ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ Η κάθε μονάδα θα πρέπει να προσδιορίζει τους στόχους της, τους προκαθορίσει τους δείκτες μέτρησης της επίτευξης των στόχων της. Οι διαδικασίες τοποθετούνται σε δευτερεύουσα μοίρα. Έμφαση πρέπει αποτέλεσμα. Η αποτελεσματικότητα μετράται από τα αποτελέσματα όχι από τις διαδικασίες. ιεραρχία δεν είναι αυστηρή και αυταρχική. Αντίθετα γίνεται περισσότερο συμμετοχική και η ανταπόκριση της οργάνωσης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος άμεση και ευέλικτη. σκοπούς της και να έχει	
---	--

να δίνεται στο προϊόν, το	ΕΞΕΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΡΧΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ (ΜΟΝΤΕΛΟ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ
	✓	Χάρη στο πεδίο της πρώτης θεματικής ενότητας παρέχεται η δυνατότητα να τίθενται στόχοι, σκοποί από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό ως μονάδα, ο οποίος κατά τη στοχοθεσία αφουγκράζεται τον δείκτη μέτρησης της επίτευξης των στόχων που έθεσε από κοινού με τον αξιολογητή.
	✓	Το εργαλείο υπηρετεί την αξιολόγηση της απόδοσης. Ως εκ τούτου, δίνεται η ευκαιρία να «μετρηθεί» το αποτέλεσμα. Δεν δίνεται έμφαση στη διαδικασία που ακολουθείται για την έκβαση αυτού του αποτελέσματος, τα εύσημα αποκτά το προϊόν της διαδικασίας και όχι η ίδια η διαδικασία. Το προϊόν ισοδυναμεί με το αποτέλεσμα.
	✓	Η όλη διαδικασία χάριν της υλοποίησης του εργαλείου αξιολόγησης είναι συμμετοχική. Καταργείται ο αυταρχισμός που μπορεί να προκύψει λόγω της ιεραρχίας, διότι οι στόχοι είναι συμφωνημένοι. Η αμεσότητα και η ευελιξία διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην αξιολογητική πορεία που χαράζει το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης.
Η λογική της οργάνωσης αλλάζει: η		

Συμπεράσματα:

α) διαμορφωτική αξιολόγηση – μηχανισμοί ανατροφοδότησης – μέτρηση αποτελεσματικότητας

Στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης δεν υφίσταται η ψυχρού τύπου αριθμητική αποτίμηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Χάρη στα κριτήρια της διαμορφωτικής αξιολόγησης ενεργοποιούνται μηχανισμοί ανατροφοδότησης και παρέχεται η δυνατότητα

μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού ως μονάδα. Έχει επισημανθεί αρκετά εύστοχα³⁰¹ το εξής:

Δεδομένου ότι στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι ο έλεγχος και η ποσοτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων, τα δεδομένα της αξιολόγησης απορρέουν με διάφορους τρόπους όπως: (...), τις συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια, τη συστηματική παρατήρηση κλπ³⁰².

β) συνεχής, συντρέχουσα συμβολή – δράση σε σχολεία με πελατοκεντρικό χαρακτήρα

Με ένα προτεινόμενο εργαλείο θα επιχειρηθεί να μην γίνεται ποσοτική αποτίμηση του αποτελέσματος του εκπαιδευτικού. Σκοπός θα είναι η συνεχής και συντρέχουσα συμβολή του ως μονάδα σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό και διδακτικό του έργο, αλλά και η δράση του στη σχολική μονάδα γενικότερα. Η δράση αυτή θα νοείται ως συνεχής και θα καλείται να γίνεται στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας που οφείλει να αντιμετωπίσει τους πολίτες ως πελάτες και να φερθεί ανταγωνιστικά σε μια ύψιστη προσπάθεια παροχής ποιοτικών και αναβαθμισμένων υπηρεσιών στάθμης παιδείας και εκπαίδευσης. Στην εποχή που διανύουμε, όπου γίνονται προσπάθειες για ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας και προώθηση της σχολικής φοίτησης μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης, η ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική με ποσοστό διαρροής στο πεδίο σύγχρονων παιδαγωγικών πρακτικών καθίσταται ανάγκη επιτακτική.

Σύμφωνα με τους Verger και Curran³⁶⁰ το νέο δημόσιο μάνατζμεντ είναι μία πολιτική που συνδυάζει τη συνεργασία δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που έχουν κεντρικό χαρακτήρα και τις εξετάσεις σύμφωνα με τα σύγχρονα πρότυπα και δίνει παγκόσμια καταξίωση «στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής».

Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, η ενσωμάτωση στοιχείων δημοσίου και ιδιωτικού τομέα στο προτεινόμενο μοντέλο, υπό το πρίσμα σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων,

αποδεικνύει την προστιθέμενη αξία στην «ατζέντα της πολιτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών», με άξονα την παροχή υψηλής στάθμης εκπαίδευση σε μαθητές «πελάτες».

³⁰¹ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013): 226.

³⁰² Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

³⁶⁰ Verger & Curran (2014).

Όπως έχει προαναφερθεί, η αντιμετώπιση των πολιτών ως πελατών εκ μέρους των σχολείων συνεπάγεται μία από τις συνιστώσες του νέου δημόσιου μάνατζμεντ. Κατά τους Gunter και Fitzgerald³⁰³ που είχαν ως βάση τα επτά βασικά χαρακτηριστικά του νέου δημοσίου μάνατζμεντ του Hood καταρτίστηκε σε κατηγορίες το σύνολο των γενικών μεταρρυθμίσεων του νέου δημοσίου μάνατζμεντ αναφορικά στην εκπαίδευση.

γ) Λογοδοσία – αξιολόγηση απόδοσης – μέτρηση αποτελεσμάτων

Το στοιχείο της λογοδοσίας, έχει πιο πάνω αναφερθεί ως συστατικό του νέου δημοσίου μάνατζμεντ. Παράλληλα, η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και όλων των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, καθώς και η συσχέτιση αμοιβής με την απόδοση έχουν σημαντικό ρόλο να επιτελέσουν στο *new public management*. Τα στοιχεία αυτά αξιοποιούνται στον μέγιστο δυνατό βαθμό με τον τρόπο που έχει διαρθρωθεί το προτεινόμενο μοντέλο, αφού ο αξιολογούμενος «δίνει λόγο» πρώτα απ'όλα στον εαυτό του και έπειτα στον αξιολογητή προκειμένου να μετρήσει την αποτελεσματικότητα και την απόδοσή του. Συσχετίζει την αμοιβή, που είναι η επίτευξη των στόχων του και η ηθική ικανοποίηση για την αυτοπραγμάτωσή του με την απόδοση.

Ακόμη μία παράμετρος του νέου δημόσιου μάνατζμεντ με βαρόμετρο την επαγγελματική πρακτική που υιοθετείται στο προτεινόμενο μοντέλο είναι η μέτρηση αποτελεσμάτων μάθησης με στόχους απόδοσης σε συνδυασμό με επιθεώρηση. Ας μην ξεχνάμε ότι διαμορφώθηκαν συγκεκριμένοι κανόνες για την επαγγελματική πρακτική και την μέτρηση των αποτελεσμάτων μάθησης με ορισμό στόχων απόδοσης και βαθμούς επιθεώρησης, δημόσιες αναφορές, καταγραφές δεδομένων, ακόμη και σε διεθνές επίπεδο, όπως για παράδειγμα οι διεθνείς πίνακες κατάταξης των Πανεπιστημίων³⁰⁴.

δ) Περιορισμοί

Έχει υποστηριχθεί³⁶³ ότι το νέο δημόσιο μάνατζμεντ έχει αρνητική επιρροή στην εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται σε σχέση με το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Σε διάφορες χρονικές περιόδους, σε χώρες όπου πραγματοποιήθηκαν στην εκπαίδευση μεταρρυθμίσεις στην κατεύθυνση του νέου δημοσίου μάνατζμεντ, εντοπίστηκε η ανάπτυξη εχθρικής στάσης ως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και μία συνεχή τάση για

³⁰³ Gunter & Fitzgerald (2013).

³⁰⁴ Marginson (2006)· Lynch (2014).

³⁶³ Hall, et al (2015).

αξιολόγηση, παρακολούθηση και έλεγχο του εκπαιδευτικού του έργου, με απώτερο σκοπό να διασφαλίζεται η ποιότητα της εκτέλεσης των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών καθηκόντων και υποχρεώσεων. Έχει αναφερθεί³⁰⁵ ότι η συνεχής απαίτηση για αξιολόγηση, υψηλούς στόχους, καλύτερα αποτελέσματα, αύξηση των επιδόσεων, περιορίζει τους εκπαιδευτικούς από αυτό που επιζητούν στην ουσία οι γονείς και οι μαθητές, δηλαδή, τη δημιουργικότητα, την οικειότητα, την έμπνευση και τη στενή επαφή με τους μαθητές. Από τη μία, αναμένεται να δρουν δημιουργικά και από την άλλη αντιμετωπίζονται με καχυποψία και αναξιопιστία. Οι Hood και Peters³⁶⁵ παρατήρησαν αρκετά εύστοχα ότι αντί να διευκολύνονται οι διαδικασίες και η γραφειοκρατία που το νέο δημόσιο μάνατζμεντ στην ουσία καταργεί, με ελέγχους, δείκτες απόδοσης, εκθέσεις βελτίωσης και αξιολόγησης, ανοίγεται ο δρόμος προς τη διαμόρφωση, ίσως και ακούσια, ενός συστήματος με επιπρόσθετες ρυθμίσεις και πολύ πιο σύνθετες διαδικασίες από τις παραδοσιακές μορφές γραφειοκρατίας της Δημόσιας Διοίκησης, που θεωρητικά κλήθηκε να καταργήσει.

Το νέο δημόσιο μάνατζμεντ μπορεί να επιδιώκει, μέσα από το όραμα της σχολικής αυτονομίας, την καινοτομία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στην πραγματικότητα όμως κατά την εφαρμογή των αρχών του θα πρέπει να υπάρξει η χρυσή τομή για να μην οδηγηθούμε σε αντίθετα αποτελέσματα. Το κλειδί για να αποφευχθούν στοιχεία που θα οδηγήσουν στο άκρως αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η ισορροπία δυνάμεων. Η εφαρμογή της μεσότητας ανάμεσα σε ακραίες καταστάσεις, δηλαδή η αποφυγή τόσο της έλλειψης υγιούς πρακτικής, όσο και της υπερβολής κατά την πορεία της αξιολόγησης της απόδοσης σε συνδυασμό με τη ροπή προς μια λογική, συγκρατημένη και ορθή διαχείριση πρακτικών, μπορούν να οδηγήσουν σε ιδεατά και επιθυμητά αποτελέσματα.

2.4.9.2. Έως ποιο βαθμό μπορεί το μοντέλο αξιολόγησης να υπηρετήσει τις αρχές και αξίες που συγκροτούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού

Σε ερευνητικό ερώτημα (2.2.2.) εξετάζονται τα αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μέσα από το πρίσμα του ρόλου του εκπαιδευτικού γενικότερα.

Σε αυτό το υποερώτημα γίνεται απόπειρα εξέτασης των ίδιων παραμέτρων του ρόλου και των βασικών στοιχείων της υπόστασης του εκπαιδευτικού που αναγράφονται στον σχετικό

³⁰⁵ Hood & Peters (2004)· Hall, et al. (2015).

³⁶⁵ Hood & Peters (2004).

πίνακα (Πίνακας 7), μέσα από το κάτοπτρο του προτεινόμενου εργαλείου αξιολόγησης με κριτήριο την εφαρμογή.

Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται αρχές και αξίες που κρίναμε ότι πρέπει να σηματοδοτούν τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού (Παράμετροι του Ρόλου και Βασικά Στοιχεία της Υπόστασης του Εκπαιδευτικού). Σημειώνεται με √ εάν και εφόσον θεωρείται ότι εφαρμόζονται [Εξέταση Εφαρμογής Παραμέτρων στο Προτεινόμενο Εργαλείο (Μοντέλο) Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης] και περιλαμβάνεται σχετική τεκμηρίωση (Τεκμηρίωση).

Πίνακας 7.

Εξέταση εφαρμογής ρόλου και υπόστασης του εκπαιδευτικού μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΥΠΟΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΕΞΕΤΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ (ΜΟΝΤΕΛΟ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ
Άρτια γενική, παιδαγωγική, ψυχολογική και ειδική μόρφωση	√	Η συνισταμένη της αυτοαξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως καθρέφτης του ψυχολογικού και ειδικού μορφωτικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός θα αυτοαξιολογήσει τον εαυτό του στις θεματικές ενότητες του μοντέλου αξιολόγησης, αλλά και ο τρόπος που θα υποστηρίξει τους στόχους του, τα βασικά του επιτεύγματα, τις εκπαιδευτικές αξίες και τα ισχυρά επαγγελματικά του χαρακτηριστικά μπορεί να καταδείξει τη ψυχολογική ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού, αλλά και το ειδικό επίπεδο παιδείας του.

Συμβολή στην απόκτηση γνώσεων που τα παιδιά έχουν ανάγκη για την ανάδειξη των δεξιοτήτων τους.	√	Ο χαρακτήρας του μοντέλου είναι μαθητοκεντρικός. Στις αξίες της εκπαίδευσης (θεματική ενότητα αρ.3.) αναφέρεται ρητά ο «μαθητοκεντρισμός» και ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει με παραδείγματα, μεταξύ άλλων, αυτή την αξία της εκπαίδευσης. Στα παραδείγματα που θα καταγράψει, μπορεί να αναφέρει περιπτώσεις στις οποίες έχει συμβάλει στην ανάδειξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών του και τις ενέργειες που ο ίδιος τροχοδρόμησε χάριν αυτού.
Οργάνωση του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και γνώση.	√	Στη θεματική ενότητα αρ.3 μία από τις αξίες της εκπαίδευσης είναι η «ανταπόκριση». Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να θέσει υπόψη του αξιολογητή ενδεικτικές

		δράσεις με τις οποίες είχε κεντρίσει την αποτελεσματική ανταπόκριση των μαθητών προκαλώντας τη δίψα για μάθηση και γνώση.
Δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκπονούν συλλογικές εργασίες, τόσο μέσα στην αίθουσα, όσο και έξω από αυτή, βοηθώντας τους έτσι ν' αναπτύξουν το πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης, καθώς και όσα θετικά συνεπάγονται.	√	Μία από τις αξίες της εκπαίδευσης του μοντέλου αξιολόγησης (θεμ.ενότητα αρ. 3.) είναι η «ομαδικότητα», επομένως μέσα από την αυτοαξιολόγησή του ο εκπαιδευτικός καλείται να προάγει το ομαδικό πνεύμα, την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Προκειμένου να δράσει για την αξία αυτή, δύναται να εξάρει το συλλογικό πνεύμα μέσα από ομαδικές εργασίες, τόσο μέσα στην αίθουσα, όσο και εκτός, συμβάλλοντας ενεργά στην ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης των μαθητών.
Αντιμετωπίζει τον μαθητή ως μια δυναμική και εξελισσόμενη οντότητα.	√	Το προτεινόμενο μοντέλο καλλιεργεί τη δυνατότητα της εν δυνάμει εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Μέσα από αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να σκεφθεί και να γράψει περιοχές ανάπτυξης και προτεινόμενα βήματα δράσης του. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να σφραγίσει την εξέλιξή του και να δεσμευθεί, τρόπον τινά, για αυτή την εξέλιξη. Όπως ο ίδιος καλείται να εξελίσσεται, σε λογική αλληλουχία, ο ίδιος θα είναι σε θέση να αναμένει το ίδιο από τους μαθητές του, να εξελίσσονται. Χάρη στην «αριστεία στην ποιότητα» μπορεί να απογειώσει το εκπαιδευτικό του έργο με τέτοιο τρόπο, που να εναποθέσει το δικό του λιθαράκι στην πυραμίδα εξέλιξης των μαθητών του.

Διακρίνει κάθε μαθητή ως ξεχωριστή κοινωνικοψυχosωματική οντότητα, που δικαιούται ειδική προσωπική μεταχείριση.	√	Η θεματική ενότητα του μοντέλου υπ' αριθμόν 4. αναδεικνύει τα ισχυρά επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τις ικανότητες και γνώσεις του. Ο αξιολογητής μέσα από αυτό το πεδίο, σε συνδυασμό με την θεματική ενότητα αρ.3. και την αξία του μαθητοκεντρισμού, θα είναι σε θέση να διακρίνει τον τρόπο που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή και την οπτική γωνία μέσα από την οποία τον μεταχειρίζεται.
Προάγει το διάλογο πάνω σε γενικά, ειδικά αλλά και κοινωνικά, πολιτικά και προσωπικά θέματα.	√	Μέσα από τα επαγγελματικά ισχυρά χαρακτηριστικά που θα καταγράψει ο εκπαιδευτικός, ο αξιολογητής μπορεί να αποκωδικοποιήσει την κοινωνικοπολιτική διάσταση του ψυχολογικού προφίλ του αξιολογούμενου και τυχόν επικοινωνιακές του δεξιότητες.
Στοχεύει στη διαμόρφωση ευσυνειδητών, ελεύθερων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων.	√	Οι δράσεις και δραστηριότητες που θα αποτελούν το πλάνο δράσεων του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων του, μπορούν να αφήσουν στίγμα του βαθμού με τον οποίο γίνεται συμβολή στη διαμόρφωση της ευσυνειδησίας, της υπευθυνότητας

		και της προαγωγής της αξίας της ελευθερίας.
Υποβάλλει και καλλιεργεί το δημοκρατικό ήθος όχι μόνο ως πολιτειακή μορφή, αλλά και ως στάση ζωής, με στόχο τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ελεύθερων πολιτών, οι οποίοι θα διαπνέονται από τα ιδεώδη της ειρήνης, της φιλίας και της συνεργασίας μεταξύ κρατών και λαών, θα σέβονται και θα προστατεύουν το περιβάλλον με πλήρη και σαφή κοινωνική συνείδηση.	√	Ισχύει το αμέσως πιο πάνω.
Αναπτύσσει με τους μαθητές του σχέσεις ειλικρινείς, αποδέχεται με σεβασμό στις ιδιαιτερότητές τους και τους αντιμετωπίζει διαλεκτικά με τη δέουσα επιείκεια ή και αυστηρότητα.	√	Ισχύει το αμέσως πιο πάνω.

Αντιμετωπίζει τα παιδιά με σοβαρότητα και προσοχή, ενδιαφέρεται για τα καθημερινά προσωπικά τους προβλήματα, τα νιώθει και τα κατανοεί, μπαίνει στον εσωτερικό τους κόσμο, αντιλαμβάνεται τους φόβους και τις αγωνίες από τη δική τους οπτική γωνία, χωρίς βέβαια να παύει να είναι ο κύριος ρυθμιστής της σχολικής λειτουργίας.	√	Ισχύει το αμέσως πιο πάνω.
Βοηθάει τους μαθητές να αναδεικνύουν και να αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους προσφέρει το περιβάλλον που ζουν, προκειμένου να δομήσουν μια προσωπικότητα που θα ταιριάζει σε ανθρώπους συνειδητοποιημένους και ευαίσθητους στα κοινωνικοπολιτισμικά προβλήματα.	√	Ισχύει το αμέσως πιο πάνω.
Εντοπίζει αδυναμίες και ανισότητες και τις αντιμετωπίζει.	√	Ισχύει το αμέσως πιο πάνω.
Επεκτείνει τις παιδαγωγικές δραστηριότητες και έξω από την τάξη, δημιουργώντας, ενδεικτικά, στενή συνεργασία με τους γονείς αλλά και τους άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να εκφράζει πιθανές αντιθέσεις του απέναντι σε εκπαιδευτικά μέτρα τα οποία, με βάση τις εμπειρίες του από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, κρίνονται απορριπτέα.	√	Ισχύει το αμέσως πιο πάνω.
Δέχεται κριτική για το έργο του, την αποδέχεται όταν είναι	√	Το μοντέλο αξιολόγησης με το μοτίβο των συμφωνημένων στόχων και τη συμβουλευτική διάσταση του
δικαιολογημένη και παραδέχεται τα λάθη του.		αξιολογητή θέτει τον αξιολογούμενο πάνω απ' όλα έτοιμο να δεχθεί την καλοπροαίρετη κριτική που θα ασκήσει ο αξιολογητής κατά τη συζήτηση τόσο των στόχων, όσο και του πλάνου δράσεων. Αντιλαμβάνεται και συνειδητοποιεί ότι η κριτική αυτή δεν γίνεται με κακή πρόθεση, αλλά καλόπιστα, με σκοπό τη δική του βελτίωση και με κύριο γνώμονα την αποτελεσματικότητά του.

Κάνει αυτοκριτική με διάθεση αυτοελέγχου, έτσι ώστε να τείνει προς την αυτογνωσία.	√	Η αυτοαξιολόγηση που είναι μία από τις βάσεις του μοντέλου δίνει το έναυσμα για άσκηση αυτοκριτικής εκ μέρους του αξιολογούμενου, στην προσπάθειά του να διενεργήσει αυτοέλεγχο των δικών του πράξεων και προσδοκιών, με αποτέλεσμα να οδηγείται στην αυτογνωσία. Είναι μια διαδικασία μάθησης, όπου αξιολογητής και αξιολογούμενος ως συνοδοιπόροι στην αξιολογητική πορεία οδηγούνται από κοινού στην αυτογνωσία, στο γνώθι σεαυτόν.
Προβάλλει την αναγκαιότητα για επιμόρφωση και την απαιτεί, προκειμένου να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του και να ενημερώνεται διαρκώς για τις νεότερες εξελίξεις στο γνωστικό του αντικείμενο και, γενικά, να ασκείται και να εξελίσσεται συνεχώς μέσα από προσωπική μελέτη και άλλες δραστηριότητες.	√	Δια μέσου των «περιοχών ανάπτυξης» και των «επαγγελματικών προσδοκιών» (θεμ.ενότητες αρ.5. και 6.) ο εκπαιδευτικός προβάλλει τον βαθμό στον οποίο αισθάνεται την ανάγκη να αυτοαναπτυχθεί και να εξελιχθεί. Αυτή η ανάγκη θα διαφανεί μέσα από την οπτική γωνία του εκπαιδευτικού αναφορικά με τα συγκεκριμένα θεματικά πεδία του μοντέλου.
Διακρίνει μοιραίες αντιφάσεις της παιδαγωγικής πράξης και τις υπερβαίνει.	x	Μπορεί να έρθει εις πέρας δια μέσου της επίτευξης στόχων.
Έχει ευαισθησία με διάθεση αγάπης, συμπόνιας και κατανόησης για τους άλλους, πρωτίστως για τους μαθητές.	√	Μπορεί να φανεί στον βαθμό αποτελεσματικότητας κατά την μέτρηση της απόδοσης.
Είναι δίκαιος και αντικειμενικός κατά το δυνατό.	√	Η δικαιοσύνη και αντικειμενικότητα μπορούν να διαφανούν από το πλάνο δράσης, τα παραδείγματα ενεργειών για να υπηρετήσει τους στόχους και τις επαγγελματικές δεξιότητες.
Είναι κοινωνικός και διαλεκτικός χαρακτήρας.	√	Οι επαγγελματικές δεξιότητες που θα φανούν στο μοντέλο θα καταδείξουν και τον βαθμό κοινωνικότητας του εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά, το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης έχει δυνατότητες τέτοιες, ώστε να μπορούν να αξιολογηθούν στοιχεία του ρόλου και της υπόστασης των εκπαιδευτικών. Με τις θεματικές ενότητες που το συναποτελούν αξιολογείται ο βαθμός της άρτιας εκπαίδευσης, της πληρότητας γνώσεων και σκιαγραφείται το προφίλ της κοινωνικής πτυχής του εκπαιδευτικού ως μονάδα. Το σχολείο διαμορφώνει ανθρώπους, δεν εστιάζει μόνο στην

παροχή προσόντων. Πρόκειται για «σχολείο ζωής και εμπειριών»³⁰⁶, με τρεις βασικές λειτουργίες:

Τη λειτουργία αναπαραγωγής μέσω της παροχής προσόντων, της επιλογής, της ένταξης και της νομιμοποίησης· την ανθρωπιστική λειτουργία, με δημιουργία ενός προστατευτικού χώρου για την ανάπτυξη των μαθητών και παροχή της απαραίτητης στήριξης· τη μορφωτική λειτουργία, υποβοηθώντας τους στην επίτευξη της αυτοπραγμάτωσής τους μέσω της διαφώτισης, της ανάπτυξης κριτικής σκέψης, της προώθησης της αυτοπεποίθησης, της αλληλεγγύης κ.ά.³⁰⁷.

Επιπρόσθετα, ο αξιολογητής μπορεί να αφουγκραστεί τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τους μαθητές και τον τρόπο που τους αντιμετωπίζει. Τέλος, εκμαιεύει τη συμβολή του εκπαιδευτικού στο να προάγονται οι ανθρώπινες αξίες και τον βαθμό στον οποίο καλλιεργεί τις δυνατότητες των μαθητών του στο πλαίσιο της παροχής υψηλής ποιοτικής εκπαίδευσης.

³⁰⁶ Μπρούζος (1998)²: 60.

³⁰⁷ Βλ. Μπρούζος (1998)²- Meyer (1997).

2.5. ΣΥΝΟΨΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την επιλογή υπαλλήλων, την εκπαίδευση και ανάπτυξη, την επιχειρησιακή κουλτούρα και αλλαγή³⁰⁸. Σύμφωνα με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ³⁰⁹ διαμορφώθηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία συντάσσονται με την αγορά, την επιλογή, τη διοίκηση μέσω πρακτικών του ιδιωτικού τομέα και κυρίως την αξιολόγηση της απόδοσης και της επίδοσης. Οι κύριες μέθοδοι αξιολόγησης της απόδοσης συνδέονται με την ανάθεση στόχων και τον προσδιορισμό ικανοτήτων ή επαγγελματικών δεξιοτήτων που διαθέτουν οι υπάλληλοι και χρησιμοποιούν στην πράξη³¹⁰. Ο ρόλος του αξιολογούμενου σε αυτό το πλαίσιο είναι ενεργητικός και ουσιαστικός στη διαδικασία της αξιολόγησης,

³⁰⁸ Cascio (1995).

³⁰⁹ Hall, et al. (2015).

³¹⁰ Βερμπή (2017).

εφόσον συμμετέχει σε όλα τα στάδιά της³¹¹ και ανά τακτά χρονικά διαστήματα προβαίνει σε ενέργειες³¹² με σκοπό την παρακίνηση, τη βελτίωση της παραγωγικότητας και τη διευκόλυνση του στρατηγικού προγραμματισμού³¹³.

Η αξιολόγηση στη βάση των αντικειμενικών στόχων συνδέεται, μεταξύ άλλων, με την ανάμειξη των εργαζομένων στη στοχοθεσία και στη δυναμική της επιχείρησης, τακτικές διαδραστικές συναντήσεις μεταξύ του προϊσταμένου και των εργαζομένων, σαφήνεια των στόχων, προσήλωση και δέσμευση των εργαζομένων στη στρατηγική της επιχείρησης, σύνδεση των προσωπικών στόχων των εργαζομένων με τους επιχειρησιακούς στόχους του οργανισμού³¹⁴. Η αξιολόγηση αυτού του τύπου επενδύει σε τεχνικές ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης βελτίωσης της απόδοσης³¹⁵. Στους περί Δημοσίας Υπηρεσίας Νόμους του 1990 έως 2019, δυνάμει του άρθρου 87³¹⁶, γίνεται ρητή αναφορά στην αξιολόγηση της απόδοσης, με εξαμηνιαίες και ετήσιες εκθέσεις, στο πλαίσιο προσωπικού σχεδίου ανάπτυξης του αξιολογούμενου στη βάση της από κοινού στοχοθεσίας, προκειμένου να διαπιστωθούν ανάγκες μάθησης, ανάπτυξης και βελτίωσης της απόδοσής του υπαλλήλου.

Ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι δίπτυχος: μετρήσεις και ανάπτυξη. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ο πιο σημαντικός σκοπός³¹⁷. Συστήματα αξιολόγησης που εστιάζουν στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: 1) περιεκτική και ειδική αξιολόγηση, 2) αξιολόγηση που περιλαμβάνει αναπτυξιακή κλίμακα και 3) αξιολόγηση που αναγνωρίζει και επιβραβεύει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού³¹⁸. Στην εκπαίδευση ³¹⁹ η αξιολόγηση έχει πολλαπλούς σκοπούς, που μπορεί να προσανατολίζονται στη βελτίωση του διδακτικού έργου, της διαδικασίας μάθησης, στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη και

³¹¹ Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς (2003).

³¹² Παπάνης & Ρόντος (2007).

³¹³ Jackson & Schuler (2003).

³¹⁴ Drucker (1954).

³¹⁵ Mondy & Martocchio (2017).

³¹⁶ *Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (6.4/2019)· Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (7.5/2019).*

³¹⁷ Marzano (2012).

³¹⁸ Marzano (2012).

³¹⁹ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

στον προγραμματισμό του οργανισμού, στο πλαίσιο ανάπτυξης μηχανισμών, ευθύνης και λογοδότησης, στο πλαίσιο πολιτικών πρακτικών για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης³²⁰:

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα, και προκαθορισμένους σκοπούς³²¹. Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές προάγουν τη μορφή της ποιοτικής απόδοσης των εκπαιδευτικών³²². Ο περιορισμός κρουσμάτων μαθητικής απειθαρχίας θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, του μαθησιακού κλίματος στην τάξη και των επιδόσεων των μαθητών³²³. Τα σχολεία πρέπει να στοχεύουν στην ανάδειξη κοινωνικά υπεύθυνων, υγιών και ευτυχισμένων πολιτών³²⁴ και η εκπαίδευση, που είναι προσανατολισμένη σε αυτή την κατεύθυνση, αναπτύσσει τις απαραίτητες δεξιότητες για την κατάρτιση υπεύθυνων πολιτών, επενδύοντας στη δια βίου μάθηση, προάγοντας το κοινό καλό, προσφέροντας στην κοινωνία με την εργασία τους και βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους³²⁵. Η λήψη αποφάσεων εκ μέρους του Διευθυντή σχολείου, οι δεσμοί μεταξύ του εργοδοτούμενου και του σχολικού οργανισμού και το σχολικό κλίμα είναι παράγοντες που επιδρούν στην απόδοση των εκπαιδευτικών και που μπορούν να την επηρεάσουν θετικά³²⁶.

Η ΕΕ έθεσε την εκπαίδευση σε «υψηλή θέση στο πολιτικό θεματολόγιο της ΕΕ» και βρίσκεται σε μια κατεύθυνση διάρθρωσης πλάνου για «ένα οικοσύστημα ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλών επιδόσεων με ενισχυμένες ψηφιακές ικανότητες για τον ψηφιακό μετασχηματισμό³²⁶. Πλέον προωθούνται πρακτικές ενσωμάτωσης των παραδοσιακών σχολικών βιβλίων με αυτοπαραγόμενο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο³²⁷. Στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης δεν εντοπίζονται δυνατότητες μέτρησης της

³²⁰ MacBeath (1999)· Yariv & Coleman (2005).

³²¹ Δημητρόπουλος (1999).

³²² Muijs & Reynolds (2018).

³²³ Luiselli et al. (2005)· Dishion et al. (1991)· O'Donnell et al. (1995)· Sugai et al. (2000)· DiPerna, Volpe, & Elliott (2002)· DuPaul et al. (1998)· Greenwood (1991)· Greenwood, Delquardi, & Hall (1989)· Ota & DuPaul (2002).

³²⁴ Cohen (2006).

³²⁵ Cohen (2006)· Elias, et al. (2002).

³²⁶ Mailool, et al. (2020).

³²⁶ European Commission, *Ψηφιακή ικανότητα των μαθητών* (2020).

³²⁷ European Commission, *Παιδαγωγική χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας* (2020).

αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά την ψηφιακή εκπαίδευση ή εξέτασης του τρόπου που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να αξιοποιούνται και οι πολυμεσικές δυνατότητες.

Το επιχειρησιακό μοντέλο αξιολόγησης, που τίθεται ως βάση για την παρούσα έρευνα, έχει ως κεντρικό άξονα τη θέσπιση στόχων τύπου SMART³²⁸. Η συμπεριφορά που υποστηρίζει τους οργανωτικούς στόχους μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή ατομικής απόδοσης³²⁹. Χάρη στον ανθρωπιστικό και ομαδικό χαρακτήρα στοιχείων της αξιολόγησης ανιχνεύεται πλευρά του ορισμού της ηγεσίας³³⁰, δυνατότητα καλλιέργειας εσωτερικών κινήτρων³⁹², ανθρωποκεντρικές πτυχές ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας³³¹ και του εκπαιδευτικού έργου, πτυχές αλληλεπίδρασης και διάδρασης³⁹⁴. Εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλύτερα έχοντας ρόλο διαμεσολαβητή στο σχολείο³³², καθότι το σχολικό κλίμα παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της απόδοσης των εκπαιδευτικών³³³. Το θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με χαμηλά επίπεδα άγχους και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς³³⁴. Αισθάνονται όμορφα όταν εργάζονται σε σχολικό περιβάλλον με υγιές κλίμα τόσο σε φυσικό, όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο και αυτό ενεργοποιεί το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα των μελών της σχολικής μονάδας κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους³⁹⁸.

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας η έρευνα αναπτύχθηκε ραγδαία σε διεθνές επίπεδο³³⁵. Το πλέον σύγχρονο θεωρητικό σχήμα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θεωρείται το πολυεπίπεδο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Κυριακίδη και Creemers³³⁶. Ως μοντέλο βρίσκεται σε

³²⁸ Αλκαλαί (2009).

³²⁹ Yousaf, et al. (2015).

³³⁰ Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

³⁹² Λεβέτας (2016).

³³¹ Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

³⁹⁴ Beer, et al. (1984).

³³² Μαχιά & Λαζακίδου (2021).

³³³ Dan & Ye (2020).

³³⁴ Malinen & Sovalinen (2016).

³⁹⁸ Mailool, et al. (2020).

³³⁵ Reynolds, et al. (1994)· Reynolds (1995)· Teddlie & Reynolds (2000).

³³⁶ Creemers & Kyriakides (2008).

εναρμόνιση με την προτεραιότητα της ΕΕ για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τη σύνδεση της θεωρίας και πράξης των παρεμβατικών προγραμμάτων³³⁷. Στο ΔΜΕΑ τα στοιχεία που είναι αλληλένδετα είναι: α) η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, β) η εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας, γ) συνισταμένες, όπως: ετοιμότητα, επιμονή, χρόνο εμπλοκής, ευκαιρίες μάθησης, φύλο, εθνικότητα, προσωπικότητα, προσδοκίες, στυλ μάθησης, κίνητρα. Στο μοντέλο αυτό τα στοιχεία αυτά βρίσκονται σε συνάρτηση με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τον γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, μεταγνωστικό τομέα, με βασικές διαστάσεις της ποιότητας και της διαφοροποίησης. Εστιάζει, κυρίως, στη σχέση παραγόντων της αποτελεσματικότητας με την αποτελεσματικότητα που δεν είναι γραμμική, προσανατολίζεται σε συγκεκριμένες διαστάσεις μέτρησης της αποτελεσματικότητας, προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων και προσαρμόζεται σε κάθε συγκεκριμένο αναλόγως των αναγκών του³³⁸. Το μοντέλο χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και στο επίπεδο του μαθητή, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου δεν εντοπίζονται στοιχεία μέτρησης της απόδοσης που θα μπορούσαν να είναι απόρροια της ενεργητικής συμμετοχής του αξιολογούμενου κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Απουσιάζουν κριτήρια με μηχανισμούς μέτρησης της απόδοσης προς το διδακτικό-παιδαγωγικό έργο του κάθε εκπαιδευτικού, τη συνεχή συμβολή του ως μονάδα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και συμβολή του που θα είναι ευθυγραμμισμένη με τους ατομικούς στόχους του αξιολογούμενου και τους γενικούς στόχους της σχολικής μονάδας

Έπειτα από βιβλιογραφική προσέγγιση του πεδίου της αξιολόγησης μέτρησης της απόδοσης στον επιχειρηματικό κόσμο, υπάρχει η αίσθηση ότι προκύπτει ανάγκη για στοιχεία που, εάν αξιοποιηθούν, ενδέχεται να αποτελέσουν την προστιθέμενη αξία. Στοιχεία και επιρροές της

αξιολόγησης του ιδιωτικού τομέα δύνανται να θεωρούνται αποτελεσματικές και είναι σημαντική η εξέταση της αξιοποίησής τους. Με κύρια παράμετρο την εξέταση μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας στη βάση της στοχοθεσίας και με συνιστώσες αξίες όπως

³³⁷ European Commission (2009).

³³⁸ Κυριακίδης & Δημητρίου (2015).

την αριστεία στην ποιότητα, εκπαίδευσης, τον μαθητοκεντρισμό, την ομαδοσυνεργατικότητα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη σύνδεση της θεωρίας, σχετικά με πτυχές αξιολόγησης του ιδιωτικού τομέα, με την πρακτική διάσταση της αυτοαξιολόγησης, στη βάση εσωτερικής αξιολόγησης με συμβουλευτική διάσταση.

Στην Κύπρο έως τώρα έχουν υπάρξει σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με πυρήνα την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση. Με την ανάπτυξη της παρούσας έρευνας μελετώνται στοιχεία αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης στη βαθμίδα της Μέσης Εκπαίδευσης, που μέχρι τώρα δεν έχουν αξιοποιηθεί. Η προσπάθεια αυτή στην παρούσα έρευνα δίνει το στίγμα συμβολής στην κάλυψη αυτού του κενού. Έτσι, γίνεται μια ερευνητική απόπειρα να δοθούν στην Πολιτεία ιδιαίτερα χρήσιμα ερευνητικά στοιχεία, για να αναδειχθούν μηχανισμοί αποτελεσματικότητας με άξονα τη χάραξη μιας πολιτικής ολιστικής θεώρησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τις ερευνητικές ερωτήσεις μέσα από τις απόψεις, ιδέες και πορίσματα από έρευνες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η συγκεκριμένη εξέταση πραγματοποιείται μέσα από μια κριτική προσέγγιση, η οποία συμβάλλει στην εμβάθυνση του θέματος με το οποίο ασχολείται η κάθε ερώτηση.

Περιεχόμενο Κεφαλαίου

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η έρευνα που έχει διεξαχθεί στην παρούσα μελέτη σχετικά με την ενσωμάτωση στοιχείων ιδιωτικού τομέα στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης και τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε, προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Γίνεται αναφορά στο δείγμα, στον τρόπο επιλογής του δείγματος και στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων. Γίνεται περιγραφή της μεθόδου, των μέσων και των τεχνικών συλλογής δεδομένων. Τέλος, γίνεται περιγραφή των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας και τεκμηριώνεται η επιλογή της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων.

3.1. Ερευνητικοί Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι ερευνητικοί στόχοι της έρευνάς μας επικεντρώνονται στη διερεύνηση του αντικτύπου που ενδεχομένως ασκεί η ενσωμάτωση στοιχείων και επιρροών του ιδιωτικού τομέα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τον βαθμό της αποτελεσματικότητας και

αυτοπραγμάτωσης των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται, καθώς επίσης και στη διερεύνηση του αντικτύπου ενός προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης στον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου, στο πλέγμα ενεργειών και δράσεων που καθορίζουν για να τους πετύχουν, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση και αυτοαποτελεσματικότητά τους σε όλη την πορεία επίτευξης στόχων.

Υπενθυμίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης:

- 1) Τί είναι αξιολόγηση;
- 2) Ποια είναι τα αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης;
- 3) Ποια είναι τα δυνατά στοιχεία επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα;
- 4) Πώς μπορούν τα δυνατά στοιχεία αξιολόγησης από τον ιδιωτικό τομέα να ενσωματωθούν στο υφιστάμενο ή στο νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου;

3.2. Είδος Έρευνας

Ποιοτική Έρευνα

Η έρευνά μας αρχικά εστιάζεται στο πλαίσιο της στρατηγικής επισκόπησης (*survey*) που κινείται σε τροχιά διερεύνησης παραγόντων που πιθανόν επηρεάζουν πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Έχει ως κύριο άξονα την ανίχνευση του βαθμού αποτελεσματικότητας στοιχείων και επιρροών ιδιωτικού τομέα στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών μέσα από πτυχές στοχοθεσίας, διάδρασης, αυτοαξιολόγησης, αυτοαποτελεσματικότητας, αυτοπραγμάτωσης, υλοποίησης και επίτευξης και ακολουθεί την ποιοτική μέθοδο έρευνας. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα, στο θεωρητικό της πλαίσιο, αντιπροσωπεύει σε πρώτο στάδιο ερευνητές του λόγου, των ιδεών και όχι τα αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές μεθόδους. Χρησιμοποιείται σε πρώτη φάση η ποιοτική έρευνα με αναστοχαστική εμπειρική περιγραφή (*reflective experiential account*), με κέντρο εστίασης τη φιλοσοφία του ερμηνευτισμού, καθότι τα ποιοτικά δεδομένα ερμηνεύονται και μέσα από την ερμηνεία έρχονται στο φως οι υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα. Εξάλλου, καθότι η ποσοτική έρευνα (όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια) επιδιώκει τη γενίκευση (*generalizing from the specific*), ενώ η ποιοτική ερμηνεύει συγκεκριμένα φαινόμενα εις βάθος (*interpreting the specific*)³³⁹, με την ποιοτική έρευνα μας δίνεται η δυνατότητα

³³⁹ Creswell (2011)· Mugenda (1999)· Newman & Benz (1998).

εκμαίευσης συμπερασμάτων στη βάση του ερμηνευτισμού. Κατά το φιλοσοφικό ρεύμα του ερμηνευτισμού η γνώση αποτελεί κοινωνικό κατασκευάσμα, κατασκευάσμα το οποίο κτίζεται μέσα από εμπειρίες και γνώσεις των ερευνητικών υποκειμένων.

Σε πρώτο στάδιο, έχει επιλεγεί η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με το πρώτο ερευνητικό εργαλείο, χάρη στις δυνατότητες που παρέχει για εμβάθυνση σε θέματα ελέγχου της αποτελεσματικότητας των στοιχείων του ιδιωτικού τομέα που πραγματικά μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διάρθρωση ενός αποτελεσματικού μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Με την ποιοτική έρευνα γίνεται σε βάθος διερεύνηση και κατανόηση συμπεριφορών, στάσεων, αντιλήψεων. Κι αυτό διότι μέσω της ποιοτικής έρευνας δίνεται η δυνατότητα να τεθούν ανοικτού τύπου ερωτήματα σχετικά με το «πώς», το «γιατί», να απαντηθούν και να ερευνηθούν τρόποι σκέψης, εμπειρικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον ρόλο τους γενικά ως εκπαιδευτικοί και ειδικά ως μέλη της σχολικής κοινότητας στην οποία ανήκουν.

Εφόσον κύριο θεματικό πεδίο της έρευνάς μας είναι η αξιολόγηση, η οποία «χωρίζεται σε ποσοτική και ποιοτική»³⁴⁰, είναι σημαντικό κατά την εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας να τεθούν υπόψη μας στοιχεία της ποιοτικής αξιολόγησης³⁴¹.

Η ποιοτική αξιολόγηση επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική διεργασία και στην ερμηνεία της συγκεκριμένης περίπτωσης, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα και τον υποκειμενικό χαρακτήρα των δρώμενων. Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων γίνεται με ανοικτά και ευέλικτα εργαλεία και στοχεύει στην κατανόηση και την ερμηνεία μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Άρα αξιολογείται η διεργασία μέσω της οποίας ο επιμορφωτής δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στον επιμορφωνόμενο, εφόσον στόχος της αποτελεσματικής επιμόρφωσης είναι να μάθει ο επιμορφωνόμενος εκπαιδευτικός. Με την ποιοτική αξιολόγηση δίνεται η δυνατότητα περιγραφής και κατανόησης των δυναμικών διαδικασιών ενός προγράμματος, καθώς και των αποτελεσμάτων στους επιμορφωνόμενους, έτσι ώστε να παραχθεί πληροφόρηση για τη βελτίωση του επιμορφωτικού προγράμματος⁴⁰⁶.

³⁴⁰ Κατσαρού & Δεδούλη (2008)· Δημητρόπουλος (2010).

³⁴¹ Καδιανάκη & Παπαδανήλ (2020): 158.

⁴⁰⁶ Patton (1987).

Με το ανοικτό και ευέλικτο ερευνητικό εργαλείο δια μέσου της ποιοτικής έρευνας γίνεται η κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων της παρούσας έρευνας, μέσα από την πολυπλοκότητα και το υποκειμενικό στίγμα των συμμετεχόντων. Όπως με την ποιοτική αξιολόγηση δίνεται η δυνατότητα για περιγραφή και κατανόηση δυναμικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων σε επιμορφωμένους, έτσι και με την ποιοτική έρευνα υπάρχει η δυνατότητα περιγραφής και κατανόησης δυναμικών διαδικασιών διάδρασης, αυτοαξιολόγησης, αυτοπραγμάτωσης και αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών, ώστε να παραχθεί η απαραίτητη γνώση για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση.

Εξαιτίας του ότι η αυτοαξιολόγηση³⁴² του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε διερεύνηση μικρής κλίμακας και επικεντρώνεται στην ερμηνεία συγκεκριμένης περίπτωσης, οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής πληροφοριών ενδείκνυνται να χρησιμοποιούνται στην αυτοαξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τα βήματα της αυτοαξιολογικής διαδικασίας, διαπιστώνει τη μοναδικότητα και την πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης κατάστασης την οποία προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει⁴⁰⁸.

Μία ακόμη μεταβλητής που κλίνει τη ροπή μας προς την ποιοτική έρευνα σε πρώτη φάση είναι το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης, από το οποίο σηματοδοτείται το ερευνητικό εργαλείο. Μέσα από την πορεία αυτοαξιολόγησης ο

εκπαιδευτικός διανύει πορεία αυτεπίγνωσης, αυτογνωσίας, αυτοπραγμάτωσης, ερμηνείας και κατανόησης τρόπων επίτευξης των στόχων του και τρόπων υλοποίησής τους. Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων ξετυλίγει την πολυπλοκότητα της κατανόησης και ερμηνείας με βάση αυτό το μοτίβο.

Ποσοτική έρευνα

Η ανάγκη για το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο (ερωτηματολόγιο) προέκυψε ως δείκτης επιβεβαίωσης, υποστήριξης ή απόρριψης των δεδομένων που η πλειοψηφία του δείγματος του πρώτου εργαλείου θεωρεί ως πολύ σημαντικά συστατικά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Με το δεύτερο ερωτηματολόγιο, που είναι κλειστού τύπου, τέθηκε σε λειτουργία η ποσοτική έρευνα στην προσπάθεια να επιτευχθεί γενίκευση των ευρημάτων σε πληθυσμιακό σύνολο. Κι αυτό γιατί μέσω της ποσοτικής έρευνας παρέχεται στον

³⁴² Καδιανάκη & Παπαδανιήλ (2020): 297.

⁴⁰⁸ Καδιανάκη (2018).

ερευνητή η δυνατότητα συλλογής μεγάλου αριθμού δεδομένων σε σύντομο χρόνο³⁴³. Θεωρήθηκε ότι ένα εργαλείο κλειστό και αυστηρά δομημένο θα οδηγήσει στη συλλογή στοιχείων μέσα από τα οποία εκμαιεύονται σχέσεις αιτιατού και αποτελέσματος, προκειμένου να μετρηθεί, δια μέσου των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί, ο τρόπος που λειτούργησαν οι εκπαιδευτικοί, ο τρόπος που ανταποκρίθηκαν, αλλά και ο τρόπος που προσέγγισαν τις ερευνητικές πτυχές του ερωτηματολογίου.

Κατά την ποσοτική αξιολόγηση³⁴⁴ συλλέγονται στοιχεία που αναζητούν συνήθως σχέσεις αιτίου – αποτελέσματος. Τα εργαλεία είναι κυρίως κλειστά και αυστηρά δομημένα, ενώ τα στοιχεία προορίζονται για στατιστική επεξεργασία. Αυτή η μορφή αξιολόγησης στοχεύει στη μελέτη των αλλαγών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους και ελέγχει την επίτευξη των στόχων – αν για παράδειγμα είναι σωστοί ή κατά πόσο επιτυγχάνονται – με όρους παρατηρήσιμων συμπεριφορών³⁴⁵.

Λήφθηκε υπόψη ότι ο πυρήνας της έρευνάς μας είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κι ότι «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ως επιστημονική διαδικασία στην οποία συνυπάρχουν δύο διαστάσεις η ποσοτική και η ποιοτική», (παρόλο που «κάποιοι ερευνητές³⁴⁶ υποστηρίζουν ότι αξιολόγηση αποτελεί η εξέταση των υποκειμενικών απόψεων των συμμετεχόντων, που στόχο έχει να τους οδηγήσει στη δημιουργία των δικών

τους υποκειμενικών ερμηνειών») ³⁴⁷. Είχαμε ως βασικό στόχο την ενδυνάμωση της ερευνητικής διάστασης των εργαλείων μας δίνοντας έμφαση στα αποτελέσματα που θα προκύψουν τόσο από την ποιοτική, όσο και από την ποσοτική έρευνα, με απώτερο σκοπό την επιτυχημένη και αποτελεσματική μέτρηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η φύση των ερευνητικών μας ερωτημάτων είναι τέτοια που καθιστά και την ποσοτική έρευνα, εκτός από την ποιοτική, πρόσφορη για τη μέτρηση συγκεκριμένων παραγόντων με τη χρήση εξειδικευμένων τεχνικών ανάλυσης. Θεωρήσαμε, λοιπόν, ότι η ποσοτική έρευνα, με το δεύτερο εργαλείο θα μπορεί να καλύψει πτυχές των ερωτημάτων της έρευνάς μας,

³⁴³ Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2014).

³⁴⁴ Καδιανάκη & Παπαδανιήλ (2020): 158.

³⁴⁵ Rogers (1999)· Κατσαρού & Δεδούλη (2008).

³⁴⁶ Clarke (1999)· Kuipers & Richardson (1999)· Marby (2003).

³⁴⁷ Καδιανάκη & Παπαδανιήλ (2020): 19.

⁴¹⁴ Creswell & Plano Clark (2010).

που ενδεχομένως να μην μπόρεσαν να καλυφθούν με το πρώτο ερευνητικό εργαλείο. Με την ποσοτική έρευνα μπορεί να γίνει ανάδειξη του τρόπου προσέγγισης των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα δόμησης της ραχοκοκαλιάς του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης και την αλληλεπίδραση των στοιχείων του ιδιωτικού τομέα σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση, τη διαξιολόγηση και την αξιολόγηση γενικότερα των εκπαιδευτικών.

Εφόσον η ποσοτική έρευνα υπηρετεί τη μέτρηση συμπεριφοράς, στάσης, αντίληψης με μηχανισμούς αριθμητικών δεδομένων και καθώς τα στοιχεία που προκύπτουν από ποσοτική έρευνα αναλύονται στατιστικά, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που έχουν εξαχθεί με βάση το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο έγινε με το στατιστικό πακέτο *SPSS*.

3.3. Διαδικασία Έρευνας σε δύο φάσεις

Ερευνητική προσέγγιση μικτής μεθόδου

Σημείο αφετηρίας της έρευνάς μας ήταν σε πρώτη φάση η συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Στα αποτελέσματα του πρώτου εργαλείου που ήταν ποιοτικό, μέσω της διερευνητικής σχεδίασης εισήλθαμε σε επόμενη χρονική περίοδο στη δεύτερη φάση, της ποσοτικής, ούτως ώστε τα ποσοτικά αποτελέσματα να αξιοποιηθούν με βάση την ποιοτική έρευνα. Τα ποιοτικά αποτελέσματα λήφθηκαν υπόψη χάριν εστίασης σε μεταβλητές δίνοντάς μας τη δυνατότητα να αναπτυχθεί στη συνέχεια ένα ποσοτικό εργαλείο, με το οποίο θα παρέχεται η δυνατότητα να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί η βαρύτητα αυτών των μεταβλητών. Ως εκ τούτου, ακολουθείται η μικτή μέθοδος της διερευνητικής σχεδίασης⁴¹⁴, ούτως ώστε μέσω της γενίκευσης ποιοτικών ευρημάτων, που σε πρώτη φάση βασίστηκαν σε μερικά άτομα, να οδηγηθεί η μελέτη σε μεταβλητές που μπορούν να αξιολογηθούν σε μεγαλύτερο δείγμα κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας. Βασίζόμενοι σε παραδοχή ότι μια διαπίστωση κρίνεται

απαραίτητη με βάση: μέτρα ή μέσα που δεν είναι διαθέσιμα, μεταβλητές που είναι άγνωστες, μη ύπαρξη κατευθυντήριου πλαισίου ή θεωρίας και καθότι η διερευνητική σχεδίαση ξεκινάει ποιοτικά, κρίθηκε ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για να διερευνηθούν εις βάθος τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Πρώτη Φάση Έρευνας – ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο

Αφού πρώτα υποβάλαμε προς έγκριση το ερευνητικό εργαλείο στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και

Νεολαίας, εξασφαλίσαμε άδεια από τη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου χωρίς καμία παρατήρηση σε ό,τι αφορά τον σκοπό της έρευνας, τη χρησιμότητα-αναγκαιότητα, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη δειγματοληψία, το ερευνητικό εργαλείο αυτό καθαυτό, τη χρονική περίοδο έρευνας, τον αναμενόμενο χρόνο αποτελεσμάτων και θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας. Πρώτα έγινε προσωπική επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολείων που επιλέξαμε. Στη συνέχεια στείλαμε ηλεκτρονικό μήνυμα στη διεύθυνση μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου στο οποίο υπάγονται και αφού ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με άτομο εκ της διευθύνσεως ή τη γραμματεία και ακολούθως τον Διευθυντή για επιβεβαίωση λήψης του εν λόγω ηλεκτρονικού μηνύματος, διευθετήθηκε συνάντηση στα σχολεία που επιλέξαμε.

Τόσο κατά την τηλεφωνική επικοινωνία, όσο κατά την ηλεκτρονική αλληλογραφία, εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας και ζητήσαμε τη συγκατάθεση των διευθυντών για τη διεξαγωγή της έρευνας στον χώρο του σχολείου υπηρετώντας τα συναφή θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας και διαβεβαιώνοντας γραπτώς ότι η συνολική διάρκεια του χρόνου δεν θα ξεπερνούσε τα 40 λεπτά.

Συγκεκριμένα, διευκρινίστηκε γραπτώς με επιστολή ότι:

- A) το έντυπο θα συμπληρωνόταν από τους εκπαιδευτικούς με τη συγκατάθεσή τους.
- B) Η όλη συνάντηση θα εναρμονιζόταν με την τήρηση όλων των κανονισμών και όλων των σχετικών διαδικασιών, στο πλαίσιο των συγκεκριμένων μέτρων που λειτουργούσαν τα σχολεία δεδομένων των συνθηκών ως είχαν κατά το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Γ) Ο συνολικός χρόνος της όλης διαδικασίας συμπεριλαμβανομένης της συμπλήρωσης δεν θα ξεπερνούσε τα 40 λεπτά.

Νοείται ότι απαραίτητη προϋπόθεση για το πράσινο φως στην έρευνά μας ήταν η εξασφάλιση της συναίνεσης των διευθυντών για συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολείων τους στην έρευνα. Κατά την όλη διαδικασία σημαντικό παράγοντα διαδραμάτισε η διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε Διευθυντή, ενώ ιδιαίτερη συμβολή είχε η προσωπική του ιδιοσυγκρασία, ο βαθμός ευαισθησίας του σε θέματα έρευνας και καινοτομίας για το πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση γενικότερα και η θετική διάθεση για παροχή βοήθειας σε νέους ερευνητές. Η διάθεση των ερωτηματολογίων έγινε με την προσωπική παρουσία της ερευνήτριας στα σχολεία, προκειμένου να έχουν την

ευκαιρία να ενημερωθούν από την ίδια την ερευνήτρια οι συμμετέχοντες για τον σκοπό διεξαγωγής, τη σημαντικότητα της έρευνας και να διασαφηνιστούν οι δηλώσεις των θεματικών ενοτήτων προτού συμπληρωθούν.

Στην κατ'ιδίαν συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς έπειτα από τη συναίνεση των διευθυντών, έγινε προσπάθεια εξασφάλισης της υποστήριξής τους υπό την ιδιότητά τους ως συμμετέχοντες. Για το σκοπό αυτό προτού χορηγηθούν τα εργαλεία αξιολόγησης προηγήθηκε το προπαρασκευαστικό στάδιο, κατά το οποίο έγινε λεπτομερής αναφορά στο σκοπό της έρευνας, στη διαδικασία συμπλήρωσης των έντυπων συγκατάθεσης και του ερευνητικού εργαλείου. Στο προπαρασκευαστικό στάδιο συμπλήρωσης των εντύπων δόθηκε η δέουσα σημασία προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συμμετέχοντες ως ξεχωριστές προσωπικότητες και να κτιστούν σχέσεις αξιοπιστίας, ούτως ώστε να ακολουθηθεί η διαδικασία της συνειδητής συναίνεσής τους συμπληρώνοντας και το έντυπο συγκατάθεσης.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί σε μία σχολική μονάδα εξέφρασαν ενδοιασμούς και φοβίες ως προς το έντυπο διότι, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, δεν είχαν συναντήσει ξανά παρόμοιου τύπου ερευνητικό εργαλείο και επικοινωνήσαν τους ενδοιασμούς τους σε ό,τι αφορούσε το μέρος του εντύπου που αφορούσε τον προϊστάμενο. Σε κάθε περίπτωση διευκρινίστηκε από την ίδια την ερευνήτρια στους συμμετέχοντες ότι το μέρος που αφορούσε στην εκτίμηση προϊσταμένου επρόκειτο να συμπληρωθεί μόνο με την προϋπόθεση ότι θα εξασφαλιζόταν η συγκατάθεσή τους στο σημείο που αφορούσε τη συγκεκριμένη παράμετρο και στην περίπτωση που εξασφαλιζόταν η συναίνεσή τους θα καταγραφόταν απλώς η εκτίμηση του προϊσταμένου ως προς το περιεχόμενο των απαντήσεων σχετικά με το διδακτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εφόσον τα έντυπα ήταν πλήρως ανωνυμοποιημένα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το εργαλείο με μεγάλη ευκολία και αισθάνθηκαν την ανάγκη να με ευχαριστήσουν που χάρη στην έρευνά μας τους δόθηκε, σύμφωνα με τους ίδιους, η δυνατότητα να αναστοχαστούν και να σκεφτούν θέματα κριτικής θεώρησης. Όπως ανέφεραν οι ίδιοι, μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν μπει σε μια τέτοια διαδικασία και/ή δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία να το πράξουν. Για ελάχιστους εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε δύσκολη η συμπλήρωση του εργαλείου αξιολόγησης σχετικά με την ανάπτυξη των θεματικών πεδίων, ενώ σύμφωνα με την άποψη ενός βοηθού Διευθυντή πολλοί εκπαιδευτικοί του σχολείου του ίσως να μην είχαν την κατάλληλη

κατάρτιση ή επιμόρφωση για να μπορέσουν να συμπληρώσουν επαρκώς ένα έντυπο τέτοιου τύπου. Σε συνέχεια διασαφήνισης των όποιων ζητημάτων και αφού δόθηκαν απαντήσεις με επιχειρήματα σε ερωτήματα που τέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην ερευνήτρια, έγινε αναφορά στα μέτρα που λαμβάνονται για την προστασία της εμπιστευτικότητας των δεδομένων και της διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Βεβαιώθηκε γραπτά και προφορικά ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος σε μια έρευνα ανώνυμη και ότι οι δηλώσεις και/ή απόψεις και/ή κρίσεις τους θα παραμείνουν απόλυτα εμπιστευτικές. Ακόμη, βεβαιώθηκε τόσο γραπτά όσο και προφορικά ότι στο έντυπο δεν θα αναγράφεται σε καμία περίπτωση το όνομα και ότι δεν υπάρχει κανένα στοιχείο που να παρέχει δυνατότητα παροχής πληροφοριών, με τις οποίες κάποιος θα μπορούσε να οδηγηθεί σε ταυτοποίηση.

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να ξετυλίξουν τις σκέψεις τους απαντώντας με ειλικρίνεια και αληθοφάνεια στα θεματικά πεδία, για να μπορούν να συμβάλουν στην εξαγωγή ουσιωδών συμπερασμάτων με την εκπόνηση της έρευνας. Αφού συζητήθηκαν τυχόν προβληματισμοί ή ενδοιασμοί τους, δόθηκαν τα εργαλεία προς συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν να λάβουν μέρος την έρευνα και παραδόθηκαν συμπληρωμένα στην ερευνήτρια. Καθώς σκοπός της διατριβής είναι να εξετάσει, μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση, το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης, η έρευνα εμπνέεται από την προσδοκία αποκάλυψης στοιχείων και επιρροών από τον ιδιωτικό τομέα, τα οποία (στοιχεία και επιρροές) μπορούν να υιοθετηθούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η ενσωμάτωση στοιχείων και επιρροών από τον ιδιωτικό τομέα στο τέλος θα μπορεί να δώσει τη θέση του σε προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης, το οποίο δύναται να αποτελέσει προστιθέμενη αξία στο νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, η συνειδητότητα των εκπαιδευτικών για εκούσια συμμετοχή τους στην εν λόγω έρευνα θεωρήθηκε εκ των ων ουκ άνευ, αφού έμμεσος σκοπός είναι η μέτρηση της ανταπόκρισης και/ή του αφογκρασμού της αντίληψής τους για την αυτο-αξιολόγηση και αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τα εξής κύρια σημεία:

- 1) Τρεις βασικοί στόχοι της χρονιάς που πέρασε
- 2) Βασικά επιτεύγματα και αντίκτυπο που είχε η απόδοση σε ό,τι αφορά η απόδοση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα
- 3) Παραδείγματα για βαθμό εφαρμογής των αξιών της εκπαίδευσης με βάση τους δείκτες: Αριστεία στην ποιότητα, Μαθητοκεντρισμός, Ανταπόκριση, Ομαδικότητα.

- 4) Ισχυρά επαγγελματικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, γνώσεις κ.τ.λ.
- 5) Περιοχές ανάπτυξης, προτεινόμενα βήματα δράσης
- 6) Τί εμπνέει, τί κινητοποιεί, πώς θα ήθελαν να αναπτυχθούν κατά την επόμενη σχολική χρονιά.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, το εργαλείο συλλογής δεδομένων δόθηκε προς συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν και/ή συναινούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. «Αξιολογητής» θεωρήθηκε ο άμεσος προϊστάμενος των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, στην προκειμένη περίπτωση θεωρήθηκε ο Διευθυντής, με εξαίρεση την περίπτωση των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, που λόγω των γνωστικών αντικειμένων Διευθυντές έκριναν ότι τον ρόλο του αξιολογητή θα μπορούσε να τον αναλάβει ο Συντονιστής ανά ειδικότητα. Αφού συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τα πεδία με σημεία εστίασης τα πιο πάνω, δόθηκαν, όπου υπήρξε και η συγκατάθεση στο συγκεκριμένο σημείο του εντύπου συγκατάθεσης αμέσως μετά στους Διευθυντές και/ή συμβούλους (στην περίπτωση της Τεχνικής Σχολής) για να γράψουν στα αντίστοιχα πεδία τυχόν σχόλια και/ή γενικότερες προτάσεις και/ή επισημάνσεις. Όπου δεν υπήρξε η εν λόγω συγκατάθεση και υπήρχε συναίνεση ως προς τη συμπλήρωση του εντύπου, συμπληρώθηκε μόνο το μέρος της αυτοαξιολόγησης.

Από δεοντολογικής άποψης, η έρευνά μας ήρθε εις πέρας μακριά από προκαταλήψεις και μεροληπτικές προσεγγίσεις. Οι ερευνητές της μελέτης³⁴⁸ ενημέρωσαν τους Διευθυντές ότι μετά τη διαδικασία ολοκλήρωσης της έρευνας θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα και/ή πορίσματα της έρευνας. Προς κάθε Διευθυντή έγινε ευχαριστήρια επιστολή για τη συμμετοχή του ιδίου και του σχολείου που διευθύνει στην έρευνα.

Δεύτερη Φάση Έρευνας – ποσοτικό ερευνητικό εργαλείο

Υποβάλαμε προς έγκριση το ερωτηματολόγιο στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας που διεξάγεται και εξασφαλίστηκε άδεια από τη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου, χωρίς καμία παρατήρηση σε ό,τι αφορά τον σκοπό που

³⁴⁸ Όπου «ερευνητές» της μελέτης: η ερευνήτρια της παρούσας μελέτης.

χορηγείται το ερωτηματολόγιο, τη χρησιμότητα-αναγκαιότητα, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τη δειγματοληψία, το ερευνητικό εργαλείο αυτό καθαυτό, τη χρονική περίοδο έρευνας, τον αναμενόμενο χρόνο αποτελεσμάτων και θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας. Έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολείων που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα, στείλαμε ηλεκτρονικό μήνυμα στη διεύθυνση του σχολείου τους μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου.

Στο ηλεκτρονικό μήνυμα έχουν περιληφθεί επισυνημμένα: η επιστολή προς τον Διευθυντή στην οποία έγινε αναφορά στον σκοπό για τον οποίο γίνεται αίτηση για να γίνει δεκτό το αίτημα για συμμετοχή στην έρευνα, έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα, το ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Στην επιστολή, μεταξύ άλλων, αναφέρονταν οι δύο τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να παραδοθούν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια στους ερευνητές, δηλαδή είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε αποστολή για παραλαβή δια χειρός (με αντικαταβολή). Για σκοπούς ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς με τη συναίνεση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, στις οποίες υπάγονταν κατά τη χρονική περίοδο που στάλθηκε το ερωτηματολόγιο, για να τα συμπληρώσουν εκτός σχολείου, αφιερώνοντας λεπτά από τον προσωπικό τους χρόνο. Η όλη διαδικασία τηρήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα μέτρα που ίσχυαν κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων στο πλαίσιο της εφαρμογής του υγειονομικού πρωτοκόλλου. Αυτός ήταν ο κύριος λόγος για τον οποίο το δεύτερο ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και δεν υπήρξε δια ζώσης επικοινωνία. Νοείται ότι έγινε ευχαριστήρια επιστολή προς την Διεύθυνση για τη συναίνεση ως προς τη διεξαγωγή της έρευνας, αφού για την όλη διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η θετική διάθεση των μελών της Διεύθυνσης των σχολείων και η θέλησή τους να συμβάλουν επικουρικά στην έρευνα που διεξάγεται. Σε αρκετές περιπτώσεις έπαιξε ρόλο η προσωπική γνωριμία με τους ερευνητές.

Λόγω της απλουστευμένης μορφής του δεύτερου ερευνητικού εργαλείου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγαλύτερη επιθυμία για τη συμπλήρωσή του και δεν είχαν ίχνη ενδοιασμού. Καθώς σκοπός της διατριβής είναι να εξετάσει, μέσα από συγκριτική οπτική γωνία, το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα, η συλλογή δειγμάτων πρόσθετου εργαλείου κρίθηκε σημαντική και/ή απαραίτητη. Το ερωτηματολόγιο καλείται να λειτουργήσει ως όργανο μέτρησης του βαθμού της λειτουργικότητας και/ή της εγκυρότητας κύριων παραμέτρων του αναστοχαστικού εργαλείου, για να εξαχθούν μεταβλητές που θα αποτελέσουν τη

ραχοκοκαλιά του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης στην παρούσα μελέτη. Με το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο και τη δεύτερη φάση της έρευνας υπήρξε η προσδοκία για αποκάλυψη του βαθμού στον οποίο τα εμβόλιμα στοιχεία και οι ενσωματωμένες επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα δύνανται πραγματικά να ενταχθούν στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και εάν πράγματι μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωσή του. *Medium Res* για την ανίχνευση αυτών των στοιχείων είναι η κρίση και η άποψη των εκπαιδευτικών, η οποία αξιοποιήθηκε χάρη στην εκούσια συμμετοχή τους στην εν λόγω έρευνα.

Από δεοντολογικής άποψης, η παρούσα έρευνα και στη δεύτερη φάση ήρθε εις πέρας μακριά από προκαταλήψεις και μεροληπτικές προσεγγίσεις. Επιπροσθέτως, οι Διευθυντές ενημερώθηκαν ότι μετά τη διαδικασία ολοκλήρωσης της έρευνας θα λάμβαναν γνώση για τα αποτελέσματα και/ή πορίσματα της έρευνάς μας. Προς κάθε Διευθυντή έγινε ευχαριστήρια επιστολή για τη συμμετοχή του ιδίου και του σχολείου που διευθύνει στην έρευνα.

3.4. Συγκρότηση ερευνητικών εργαλείων

Ποιοτικό ερευνητικό εργαλείο

Το αναστοχαστικό εργαλείο της έρευνάς μας αποτελεί προϊόν ενσωμάτωσης στοιχείων και επιρροών της φιλοσοφίας εργαλείων αξιολόγησης που έχουν ήδη εφαρμοστεί σε υπαλλήλους ιδιωτικού τομέα. Τα στοιχεία αφομοιώθηκαν στον βαθμό που κρίθηκε ότι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως κάτοπτρο αποτελεσματικού μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου, με στόχο τη βελτίωση του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης. Πυρήνα έμπνευσης αποτέλεσε η προσδοκία αποκάλυψης στοιχείων και επιρροών από τον ιδιωτικό τομέα, τα οποία (στοιχεία και επιρροές) θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο παρόν σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου και να το καταστήσουν πιο αποτελεσματικό.

Το εργαλείο υπό μορφή αναστοχαστικής εμπειρικής περιγραφής, ως προς τη δομή του αποτελείται από έξι θεματικές ενότητες οι οποίες χαρακτηρίζονται από λογική ακολουθία. Οι δηλώσεις των θεματικών ενοτήτων είναι σε απλό γλωσσικό ύφος για να γίνονται εύκολα κατανοητές και να μπορούν να απαντηθούν απρόσκοπτα. Το χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η αναστοχαστικότητα (*reflexivity*) γιατί οι συμμετέχοντες

εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μια διαδικασία αναστοχαστικότητας. Σκοπός της αναστοχαστικότητας είναι τα ερευνητικά υποκείμενα να αναστοχαστούν στο τί συμβαίνει γύρω τους. Σύμφωνα με τον Schutz το νόημα που επέρχεται αναστοχαστικά εξαρτάται από την τάση του δείγματος να αναγνωρίσει τον σκοπό ή τους στόχους που αναζητά³⁴⁹. Η αναστοχαστικότητα ανταποκρίνεται στον τρόπο με τον οποίο εμπειρικές αναφορές σε κοινωνικά εργασιακά συγκείμενα, όπως περιγραφές, αναλύσεις και τα περιβάλλοντα στα οποία αναφέρονται είναι αλληλένδετα και αλληλοεξαρτώμενα. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα παράγουν δεδομένα μέσω της διαδικασίας της αναστοχαστικής σκέψης και τα δεδομένα ανταποκρίνονται σε συμπεριφορές και πρακτικές στον εργασιακό τους χώρο, το σχολείο. Οι αναστοχαστικές περιγραφές τους είναι αλληλένδετες με το σχολείο. Η αναστοχαστικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο λόγος και η πράξη συνάδουν με τον κοινωνικό κόσμο τον οποίο περιγράφουν⁴¹⁷.

Το ερευνητικό εργαλείο διαρθρώθηκε σε αυτή τη μορφή σύμφωνα με τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Με εξαίρεση την πρώτη και δεύτερη ενότητα, αποτελείται από δύο μορφές. Η μία μορφή βρίσκεται κυρίως στο αριστερό μέρος, έχει αυτοαξιολογητικό χαρακτήρα και συμπληρώνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς πλην των Διευθυντών. Η δεύτερη μορφή, που βρίσκεται στη δεξιά πλευρά διαμορφώθηκε έτσι ώστε να έχει χαρακτήρα εκτίμησης της απόδοσης και συμπληρώνεται μόνο από τους προϊσταμένους, τους Διευθυντές. Στην περίπτωση των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης αναφέρθηκε από Διευθυντές ότι σε περίπτωση που το μέρος αυτό συμπληρωνόταν, θα ήταν προτιμότερο να συμπληρωθεί από τους Βοηθούς Διευθυντές Συντονιστές. Για τις ανάγκες της έρευνας πρωταρχικός σκοπός του ποιοτικού εργαλείου ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός λειτουργικότητας συγκεκριμένων παραμέτρων με κριτήριο αφενός μεν την ανταπόκριση των ερωτώμενων ως προς τις δηλώσεις των θεματικών ενοτήτων και αφετέρου δε τα ευρήματα που θα προέκυπταν από τις απαντήσεις τους. Τα συμπεράσματα που θα ακολουθούσαν με την ανάλυση δεδομένων κρίθηκε ότι μπορούν να δώσουν την δυνατότητα για εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς συστατικά παραμέτρων

μέτρησης αξιολόγησης και ανίχνευσης κύριων συστατικών αποτελεσματικότητας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν κυρίως στο αριστερό μέρος του εντύπου έχοντας πλήρη γνώση της συνολικής του μορφής και στην περίπτωση που

³⁴⁹ Cohen, Manion & Morrison (2000).

⁴¹⁷ Bryman (2004).

συναινούσαν θα παραδιδόταν στον Διευθυντή για τη συμπλήρωση του μέρους που βρίσκεται στη δεξιά πλευρά. Διασαφηνίστηκε ότι στην πρώτη θεματική ενότητα που είναι ο κεντρικός άξονας του εργαλείου και αφορά σε συμφωνημένους στόχους, αναμενόταν να αναφερθούν σε προσωπικούς τους στόχους που αφορούσαν στο προηγούμενο σχολικό έτος, νοούμενου ότι ήταν (οι στόχοι) σε εναρμόνιση με τους γενικούς στόχους του ΥΠΠΑΝ και τους ειδικούς στόχους της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκαν. Προς αποφυγή κάθε ίχνους δισταγμού ως προς τη συμπλήρωσή του, διευκρινίστηκε από την ίδια την ερευνήτρια στους συμμετέχοντες ότι το μέρος που αφορούσε στην εκτίμηση προϊσταμένου επρόκειτο να συμπληρωθεί μόνο εφόσον εξασφαλιζόταν η συγκατάθεση των ατόμων της σχολικής μονάδας που λάμβανε μέρος στην έρευνα και στην περίπτωση που συμπληρωνόταν θα καταγραφόταν απλώς η εκτίμηση του προϊσταμένου σχετικά με το εν γένει διδακτικό έργο της σχολικής μονάδας σε συνάρτηση με το περιεχόμενο των απαντήσεων, καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν πλήρως ανωνυμοποιημένα. Προτού οριστικοποιηθεί στην τελική του μορφή το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε δοκιμαστικά σε τέσσερις εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων χάριν διασφάλισης της σαφήνειάς του.

Ποσοτικό ερευνητικό εργαλείο

Με κύριο γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα θέσαμε συγκεκριμένους δείκτες στη βάση των οποίων δημιουργήσαμε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει απλή και σαφή δομή και απαρτίζεται από έξι ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο που να κρύβονται οι δείκτες που αντιστοιχούν σε μεταβλητές, ώστε να προκύψει από το αποτέλεσμα η μέτρησή τους. Λόγω της σαφήνειας που χαρακτηρίζει το εργαλείο θεωρούμε ότι σηματοδοτείται από εγκυρότητα, εφόσον υπηρετεί το πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η έρευνα της διατριβής. Για να επιτευχθεί η ακρίβεια κατά τη μέτρηση αποτελεσμάτων στον μέγιστο δυνατό βαθμό, χρησιμοποιήθηκε ως τρόπος μέτρησης της πρόθεσης των συμμετεχόντων για την επιλογή της απάντησης κλίμακα τύπου *Likert*. Πρόκειται για κλίμακα διάταξης-κλιμάκωσης από τον μικρότερο βαθμό στον μεγαλύτερο, ώστε να εκμαιευθεί ο βαθμός στον οποίο υφίσταται η αποδοχή ή μη της εκάστοτε ερώτησης. Προτού οριστικοποιηθεί στην τελική του μορφή δόθηκε δοκιμαστικά σε τέσσερις εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων χάριν πιλοτικής δοκιμής και διασφάλισης της σαφήνειας, της απλουστευμένης μορφής και εγκυρότητάς του.

3.5. Σε ποιους απευθύνεται η έρευνα

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου, νοουμένου ότι αποσκοπεί στη διερεύνηση του βαθμού αποτελεσματικότητας της ενσωμάτωσης στοιχείων και επιρροών της αξιολόγησης του ιδιωτικού τομέα στο υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης. Εν προκειμένω, μέσα από τις απόψεις και/ή δηλώσεις των εκπαιδευτικών επιχειρήθηκε η εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων για την ανταπόκρισή τους σε πτυχές αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και την αποτελεσματικότητα και αυτοπραγμάτωσή τους σε συνάρτηση με συγκεκριμένους πυλώνες:

- 1) Στοχοθεσία και/ή ιεράρχηση στόχων για το προηγούμενο σχολικό έτος στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού τους έργου και την απόδοσή τους ως μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι στόχοι είναι ατομικοί και σε εναρμόνιση με τους γενικούς στόχους του ΥΠΠΑΝ κατά την προηγούμενη χρονιά και τους ειδικούς στόχους της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκαν την περίοδο εκείνη.
- 2) Επιτεύγματα – απόδοση – οργανόγραμμα δράσεων για υποστήριξη των στόχων τους.
- 3) Βαθμός εφαρμογής των αξιών της εκπαίδευσης μέσω της αποπεράτωσης των στόχων τους στη βάση δεικτών αριστείας στην ποιότητα, μαθητοκεντρισμού, ανταπόκρισης, ομαδικότητας.
- 4) Εντοπισμός και ανάδειξη των ισχυρών επαγγελματικών τους χαρακτηριστικών και ικανοτήτων.
- 5) Προτεινόμενοι βηματισμοί δράσης, περιοχές μελλοντικής ανάπτυξης.
- 6) Στίγματα έμπνευσης-κινητοποίησης, τρόποι μελλοντικής ανάπτυξης.

Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας βασίζονται στις υποκειμενικές αντιλήψεις και/ή απόψεις-κρίσεις των εκπαιδευτικών, αποτελούν προϊόν σκέψης και/ή δημιουργίας μέσα από εσωτερικές λογικές διεργασίες των εκπαιδευτικών και έχουν υποκειμενική χροιά.

Πληθυσμός και δείγμα ποιοτικής έρευνας

Τον πληθυσμό της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε πέντε δημόσια σχολεία της επαρχίας Πάφου και Λεμεσού κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Οι σχολικές μονάδες έχουν επιλεγεί με βάση την προθυμία και/ή τη θέληση των Διευθυντών

για συμμετοχή του σχολείου τους στην έρευνα. Το δείγμα για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας έχει επιλεγεί με βάση την επιθυμία για συμμετοχή στην έρευνα με κύριο άξονα τη βολική δειγματοληψία, νοούμενου ότι επιλέχθηκαν σχολεία με κριτήριο την ευκολότερη προσβασιμότητα, που βρίσκονται στην επαρχία και/ή πλησίον της επαρχίας που διαμένουν οι ερευνητές ή διευθύνονται από Διευθυντές που τυγχάνει να γνωρίζουν προσωπικά.

Χάριν μέτρησης του βαθμού αποτελεσματικότητας του ερευνητικού εργαλείου και για να μην παρακάμπτεται η ίση μεταχείριση των σχολείων περιελάβαμε στην έρευνα τη Σχολή Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Πάφου, παρόλο που οι τεχνικές σχολές απαρτίζονται από διδάσκοντες διαφορετικής κατάρτισης, διαφορετικά προγράμματα, διαφορετικές κατευθύνσεις και γενικά διαφορετικό χαρακτήρα. Αποφασίστηκε να περιληφθούν στην έρευνα εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γυμνάσια και Λύκεια. Καταλήξαμε στην επιλογή τριών Γυμνασίων και ενός Λυκείου λόγω της έμφασης που δίνεται στα γυμνάσια, καθότι αποτελούν προπαρασκευαστικούς θαλάμους σχολικής προετοιμασίας των μαθητών για τον λυκειακό κύκλο, ο οποίος θα καθορίσει: α) την επίδοσή τους στις παγκύπριες εξετάσεις, β) την τελική αξιολόγηση των μαθησιακών επιτευγμάτων της καθολικής διάρκειας της μαθητείας τους. Ταυτόχρονα, λόγω της κρίσιμης εφηβικής ηλικίας των μαθητών που φοιτούν στα γυμνάσια, ενδέχεται οι Διευθυντές να δίνουν τακτικότερα οδηγίες στους εκπαιδευτικούς με στόχο να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά την αποστολή τους και να ανταπεξέλθουν σε ένα απαιτητικό σχολικό περιβάλλον, αφού η ανάγκη εξομάλυνσης ζητημάτων που προκύπτουν καθημερινά είναι συχνό φαινόμενο, ιδιαίτερα στα γυμνάσια.

Η κύρια δειγματοληψία της ποιοτικής έρευνας που θέσαμε ανά σχολείο είχε ως εξής:

- Πέντε μόνιμοι εκπαιδευτικοί - Ένας Βοηθός Διευθυντής
- Ένας Βοηθός Διευθυντής Α΄
- Ένας Διευθυντής

Λόγω προθυμίας για μεγαλύτερη συμμετοχή στην έρευνα σε κάποιες περιπτώσεις σχολικών μονάδων λάβαμε συμπληρωμένα έντυπα από περισσότερους εκπαιδευτικούς, ενώ σε άλλες περιπτώσεις λάβαμε λιγότερα από το καθορισμένο δείγμα. Σε αυτή την περίπτωση η πλειονότητα των υπόλοιπων σχολείων αντιστάθμισε αυτή τη διαφορά.

Τα σχολεία που περιλήφθηκαν στην έρευνα είναι διαφορετικού κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου και με γεωγραφική κοιτίδα, κυρίως, εκτός των ορίων του δήμου Πάφου, για να

υπάρχει η δυνατότητα να περιληφθούν και εκπαιδευτικοί που προέρχονται από άλλες πόλεις.

Ο Πίνακας που ακολουθεί δείχνει τους αριθμούς των χορηγηθέντων και επιστραφέντων εντύπων ανά σχολείο.

Πίνακας 8.

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα

	Αρ. συμπληρωμένων εντύπων	Αρ. επιστραφέντων εντύπων
Γυμνάσιο Αποστόλου Παύλου	10	0
Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής Γεροσκήπου	4	3
Γυμνάσιο Επισκοπής	12	0
Λύκειο Γιαννάκη Ταλιώτη Γεροσκήπου	2	5
Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πάφου	7	0
Συνολικός αριθμός συμπληρωμένων εντύπων	35	8

Πληθυσμός και δείγμα ποσοτικής έρευνας

Τον πληθυσμό της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία των επαρχιών Πάφου, Λεμεσού και Λευκωσίας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο έχει σταλεί σε σχολικές μονάδες γυμνασιακού και λυκειακού κύκλου. Το δείγμα έχει προκύψει με βάση την εκούσια επιθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην έρευνα με κύρια παράμετρο τη βολική δειγματοληψία. Χάριν μέτρησης του βαθμού αποτελεσματικότητας του δεύτερου ερευνητικού εργαλείου και για να μην ελλοχεύει η άνιση μεταχείριση των σχολείων περιλήφθηκαν και στη δεύτερη φάση της έρευνας Σχολές Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, παρόλο που, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι τεχνικές σχολές έχουν εκπαιδευτικούς διαφορετικής κατάρτισης, διαφορετικά προγράμματα, διαφορετικές κατευθύνσεις και γενικά διαφορετικό χαρακτήρα.

Η ιδεατή κύρια δειγματοληψία της ποσοτικής έρευνας που θέσαμε ανά σχολείο ήταν 8 εκπαιδευτικοί ανά σχολείο και το δείγμα συλλογής ως προς τον ιδεατό συνολικό αριθμό ήταν 80. Λόγω μεγάλης προθυμίας για συμμετοχή στην έρευνα λάβαμε πολύ περισσότερα συμπληρωμένα έντυπα.

Ο Πίνακας που ακολουθεί δείχνει τους αριθμούς των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ανά σχολείο.

Πίνακας 9.

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα

	Αρ. συμπληρωμένων εντύπων
Γυμνάσιο Παναγίας Θεοσκεπάστης	15
Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής Γεροσκήπου	27
Γυμνάσιο Επισκοπής «Άγιος Ερμογένης»	18
Γυμνάσιο Τσίρειο	22
Γυμνάσιο Πόλεως Χρυσοχούς Γυμνάσιο	21
Διανέλλου και Θεοδότου	6
Περιφερειακό Γυμνάσιο Αγίου Μάμαντος Τραχωνίου	23
Λύκειο Αγίας Φυλάξεως	12
Λύκειο Αγίου Σπυρίδωνα Κάτω Πολεμιδιών	16
Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πάφου	19
Λύκειο και Τεχνικής και Επαγγελματικής Σχολής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	18
Πόλεως Χρυσοχούς	6
Γ' Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Λεμεσού	
Συνολικός αριθμός συμπληρωμένων εντύπων	203

3.6. Τεχνικές Ανάλυσης Δεδομένων

Πρώτο Ερευνητικό Εργαλείο

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων σε πρωταρχικό στάδιο έγινε μελέτη των ερευνητικών δεδομένων. Ακολούθησε ο διαχωρισμός των δεδομένων στις έξι θεματικές ενότητες του εργαλείου και στη συνέχεια έγινε η κατηγοριοποίηση σε δείκτες με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στην κάθε θεματική ενότητα. Η διάρθρωση σε δείκτες έδωσε τη δυνατότητα σκιαγράφησης σημαντικών χαρακτηριστικών και επι μέρους στοιχείων των δηλώσεων ανά ερώτημα.

Για καλύτερη κατάρτιση του «προφίλ» των δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε θεματική ενότητα του εργαλείου, με τη βοήθεια προγράμματος της *Excel* κατασκευάστηκαν διαγράμματα που αναδεικνύουν την ποσοστιαία μορφή της βαρύτητας των απαντήσεων με παρονομαστή τους δείκτες των δηλώσεων. Για την αποτελεσματική ανάδειξη των

δεδομένων, έγινε διαχωρισμός ενδεικτικών απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε δείκτη θεματικής ενότητας του εργαλείου, οι οποίες παρατίθενται κατά την ανάλυση.

Τέλος, δημιουργήθηκαν διαγράμματα που προκύπτουν βάσει των δηλώσεων με κριτήριο τον βαθμό στον οποίο: α) ένας ή περισσότεροι δείκτης/δείκτες φαίνεται μέσα από απαντήσεις να διαχέονται σε δεδομένα άλλων δεικτών, β) δείκτες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, γ) δείκτες λειτουργούν ως παράγοντες που επιδρούν σε άλλους δείκτες.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων γίνεται με τη μέθοδο περιεχομένου που φέρνει στο φως έξι θεματικές ενότητες, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε Δείκτες. Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση παρέχει τη δυνατότητα αποκάλυψης περαιτέρω θεμάτων από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Δεύτερο Ερευνητικό Εργαλείο

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου *IBM SPSS*. Η ποσοτική ανάλυση δεδομένων επιτρέπει τη σύνοψη δεδομένων μέσω της περιγραφικής στατιστικής (*descriptive statistics*) ως προς τη συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων με άξονα την κατανομή σχετικών συχνοτήτων. Με την επαγωγική στατιστική (*inferential statistics*) γίνονται γενικεύσεις που αφορούν στον πληθυσμό έρευνας και ανάλυση ώστε να προκύψουν δεδομένα μέσω της εξαγωγής χρήσιμων και γενικεύσιμων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό της έρευνας με βάση τις πληροφορίες που έχουν συλλεγεί από τα δείγματα.

Διαφοροποίηση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και Βοηθών Διευθυντών προκύπτει μέσω της μεθόδου *Mann-Whitney U*. Το μη παραμετρικό κριτήριο *Mann-Whitney U* έχει χρησιμοποιηθεί για να μελετηθούν διαφορές του βαθμού θεώρησης ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών βαθμίδων, τους καθηγητές και τους βοηθούς διευθυντές. Η επιλογή του κριτηρίου έγινε λόγω της απουσίας κανονικής κατανομής και του μικρού μεγέθους δείγματος για τους βοηθούς διευθυντές (n=21). Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και χάριν μελέτης διαφορών ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Διαφορές στα δημογραφικά δεδομένα διαφαίνονται μέσα από τον παραμετρικό έλεγχο *OneWay ANOVA*. Προκειμένου να εξεταστούν τυχόν διαφορές σε διάφορα ερωτήματα (μεταβλητές) ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τοποθετούνται σε τρεις κατηγορίες, στην κατηγορία 0 – 10 έτη ($n=63$), την κατηγορία 11 – 20 έτη ($n=96$) και την κατηγορία 21 -34 έτη ($n=44$). Σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο ανάλυσης διακύμανσης μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (*One-Way ANOVA*). Το εν λόγω κριτήριο αναφέρεται σε διαφορές που υπάρχουν σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, ανάμεσα στους μέσους όρους των τριών επιπέδων της ανεξάρτητης μεταβλητής. Το μέγεθος του δείγματος σε κάθε επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής ήταν αρκετά μεγάλο ($n>30$) και αυτό επέτρεψε να χρησιμοποιηθεί έγκυρα και αξιόπιστα ο παραμετρικός αυτός έλεγχος ανάλυσης διασποράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιεχόμενο κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων της έρευνας στο ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των δύο ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

Καθότι το πρώτο ερευνητικό εργαλείο είναι ποιοτικό παρουσιάζεται, σε πρώτη φάση, η ποιοτική ανάλυση δεδομένων με άξονα τις γραπτές δηλώσεις των υποκειμένων σχετικά με το συγκεκριμένο αναστοχαστικό εργαλείο. Οι δηλώσεις, έπειτα από ενδελεχή μελέτη, έχουν κατηγοριοποιηθεί σε δείκτες στη βάση των οποίων δόθηκαν ανά εκάστοτε θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου (υπενθυμίζεται ότι οι θεματικές ενότητες είναι έξι στο σύνολο). Η κάθε κατηγορία που προκύπτει από αυτό τον διαχωρισμό αντιστοιχεί στο κέντρο βάρους του δείκτη σύμφωνα με τον οποίο δόθηκαν οι απαντήσεις.

Χάριν αποτελεσματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων στην εκάστοτε θεματική ενότητα παρατίθενται: α) διαγράμματα ποσοστών του κέντρου βάρους των δεικτών των δηλώσεων, β) ενδεικτικές δηλώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που αντιστοιχούν σε κάθε δείκτη της κατηγορίας ή υποενότητας, γ) καταληκτικά διαγράμματα που προκύπτουν βάσει των δεικτών των απαντήσεων.

Καθώς το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο είναι ποσοτικό, ακολουθεί η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων με τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής με βάση: α) μεταβλητές βασικών

δημογραφικών στοιχείων, β) απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον βαθμό που θεωρούν ότι ισχύει η δήλωση που υπάγεται στην κάθε ερώτηση.

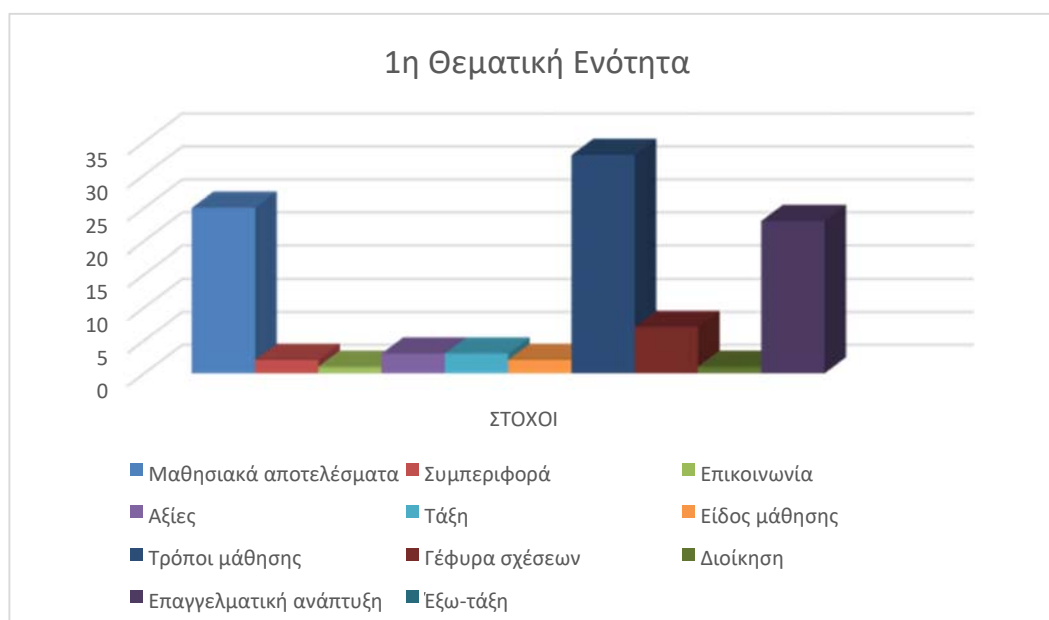
Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για πρωτογενή ανάλυση, εφόσον αναλύονται ευρήματα της παρούσας έρευνας.

4.1. Ποιοτική ανάλυση δεδομένων-1^ο ερευνητικό εργαλείο

1^η θεματική ενότητα: Στόχοι

Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην πρώτη θεματική ενότητα του εργαλείου με κλείδα ανάλυσης τους δείκτες:

- Μαθησιακά αποτελέσματα
- Συμπεριφορά
- Επικοινωνία
- Αξίες
- Τάξη
- Είδος μάθησης
- Τρόποι μάθησης
- Γέφυρα σχέσεων
- Διοίκηση
- Επαγγελματική ανάπτυξη
- Έξω-τάξη



Διάγραμμα 1.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 1^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου Τρόποι μάθησης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όταν κλήθηκαν να θέσουν κέντρο εστίασης στους στόχους τους, έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση σε πτυχές της μαθησιακής λειτουργίας, στον τρόπο που αποκτάται η γνώση από τους μαθητές, για να ακολουθήσει η πορεία μέσα από την οποία αυτή η γνώση αφομοιώνεται για να αποτελέσει στη συνέχεια προϊόν προϋπάρχουσας (γνώσης) στην οποία θα κτιστεί η νέα γνώση. Επισημαίνεται ότι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες στην έρευνα στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα μέσα από τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές, με τους οποίους (τρόπους) ξετυλίγεται μια ενεργητική διαδικασία που αφορά:

α) εσωτερικά κίνητρα

Με στόχο τη «βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης» οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της αφομοίωσης της γνώσης και προκύπτει έπειτα από εσωτερική διεργασία, όταν ο μαθητής έχει φθάσει σε υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης και στη συνέχεια μαθησιακής δεκτικότητας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην εσωτερική διάσταση της μάθησης, διότι με τη «συμμετοχή, τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον για το μάθημα» οι μαθητές θα είναι σε θέση να αντιληφθούν σε βάθος την αισθητική και γνωστική πτυχή του μαθήματος, για παράδειγμα να «απολαύσουν αισθητικά τα λογοτεχνικά κείμενα και να αποτιμήσουν τη λογοτεχνική τους αξία». Στραμμένη προς αυτή την κατεύθυνση είναι και η «επιλογή

εργασιών» που είναι στοχευμένη, ώστε να «προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κινητοποιεί στο μέγιστο βαθμό».

β) εξωτερικά μέσα

Με στόχο την «αξιοποίηση και χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση», την «αξιοποίηση της μουσικής» και την «εφαρμογή προγραμμάτων αντίστροφης ένταξης» πυροδοτείται ο ενθουσιασμός των μαθητών. Η «ένταξη ήχου και εικόνας» στο μάθημα είναι σημαντική καθώς με την «τεχνολογική υποστήριξη ενισχύεται το μάθημα μέσα από ευχάριστη διδασκαλία», εκτοξεύεται η κινητικότητα και ξυπνάει η ενεργητική συμμετοχικότητα. Παράλληλα, ενισχύεται η «ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στα παιδιά και αποφεύγεται ο στείρος παπαγαλισμός».

γ) πρόσφορο κλίμα μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επενδύσουν στον ενεργητικό τους ρόλο για τη διαμόρφωση του αποτελεσματικού παιδευτικού κλίματος, όπου εμπλέκεται ενεργά το σύνολο των μαθητών στην τάξη και προάγεται η ομαδικότητα και η ομαδοσυνεργατική μάθηση με την οποία «ο καλός μαθητής βοηθάει τον αδύνατο». Είναι συνειδητοποιημένοι ότι με τη «δημιουργία ευχάριστου κλίματος και την ανάπτυξη της ομαδικότητας στην τάξη» εξυψώνεται το «ομαδικό κλίμα», προωθούνται η διάδραση και η συνεργασία με αποτέλεσμα την «πρόοδο και την κάλυψη της ύλης». Με στόχο την «ενεργοποίηση των μαθητών για πειραματισμό με υλικά και τεχνικές με σκοπό την αυτοβελτίωση, αλλά και την ομαδικότητα και συνεργασία παράλληλα», οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατευθύνονται μέσα από την ευρύτερη θεώρηση των στόχων τους σε ένα σύμπλεγμα μερών του συστήματος μάθησης. Σε ένα τέτοιο σύστημα πομπός δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός με δέκτη τον μαθητή, αλλά ισχύει και το αντίστροφο, αφού από κοινού εκπαιδευτικός και μαθητής διανύουν χιλιόμετρα σαν συνοδοιπόροι στην κατάκτηση της γνώσης. Είναι συνοδοιπόροι γιατί: ο μεν εκπαιδευτικός είναι ενεργητικός ακροατής και προάγει την ομαδικότητα και τη διάδραση, ο δε μαθητής είναι υψηλού βαθμού δέκτης αφομοίωσης και εμπέδωσης της γνώσης σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο πλαίσιο ενός τέτοιου δικτύου μάθησης οι μαθητές είναι πειθαρχημένοι και τίθεται σε λειτουργία η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία είναι κατά πολύ απομακρυσμένη από την παραδοσιακού τύπου εκπαίδευση. «Διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας» λαμβάνουν χώρα, εφαρμόζεται «διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με το στυλ, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες του κάθε μαθητή (προτείνονται διάφορες λύσεις, υλικά και τεχνολογίες,

ώστε ο μαθητής να επιλέξει αυτά που ταιριάζουν στις δυνατότητες και την ιδιοσυγκρασία του)», γίνεται «αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος για το μάθημα από όλους, συμπεριλαμβανομένων των προβληματικών μαθητών» και έρχεται στο φως ο προσανατολισμός σε πρακτικές μείωσης της συχνότητας προβλημάτων που αφορούν στη μαθησιακή λειτουργία.

Μαθησιακά αποτελέσματα

Αρκετοί εκπαιδευτικοί έθεσαν στόχους στρεφόμενους γύρω από τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας θεωρώντας ότι πρέπει να δοθεί δέουσα σημασία στον κατεξοχήν χώρο που εστιάζει το αποτέλεσμα της μαθησιακής ανάπτυξης, όπου οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν μεγαλύτερο από τον προβλεπόμενο όγκο γνώσεων. Ως εκ τούτου, οι στόχοι τους εκπέμπουν σε συχνότητα που προϋποθέτουν «τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων», την «επίτευξη των δεικτών επιτυχίας και επάρκειας», την «πρόοδο στις μαθησιακές δυσκολίες» σε «τάξεις μικτής ικανότητας» και λειτουργούν ως μέσο ενεργοποίησης της κριτικής σκέψης, της αισθητικής αποτίμησης, της ενεργητικής συμμετοχής, της ομαδικότητας. Για παράδειγμα: φιλόλογος εκπαιδευτικός έθεσε ως στόχο την «ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας με τρόπο που να είναι σε θέση (οι μαθητές) να διερευνούν τη διασύνδεση ιστορικών εξελίξεων και πολιτισμικών διεργασιών», άλλος φιλόλογος θεώρησε ιδανικό στόχο της χρονιάς «να είναι σε θέση οι μαθητές να απολαύσουν αισθητικά λογοτεχνικά κείμενα και να αποτιμήσουν τη λογοτεχνική τους αξία», εκπαιδευτικός έκρινε ότι σημαντικός στόχος είναι «η βελτίωση της ενεργητικής συμμετοχής και η συνδιαμόρφωση του μαθήματος από τους μαθητές», άλλος εκπαιδευτικός θεώρησε σημαντική την «ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών», ενώ κάποιος άλλος την «επάρκεια στα διδακτικά καθήκοντα».

Επαγγελματική ανάπτυξη

Σημαντική πτυχή για την θέσπιση στόχων της σχολικής χρονιάς αποδίδεται στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης, εφόσον εκπαιδευτικοί έδωσαν βαρύτητα στη «γνωστική επάρκεια του αντικειμένου» τους, θεωρώντας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να επιδέχεται «βελτίωσης» και να προϋποθέτει «διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας», αλλά και συνεχή «εμπλουτισμό γνώσεων». Κάποιοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την «αυτοαξιολόγηση» ως αναπόσπαστο κομμάτι της στοχοθεσίας, αφήνοντας να νοηθεί ότι η αυτορρύθμιση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τον ίδιο τους τον εαυτό συμψηφίζονται για να αποτελέσουν τη βασική διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης του

εκπαιδευτικού που είναι συνυφασμένη με την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη και την εν δυνάμει εδραίωση και διατήρηση της επαγγελματικής ταυτότητάς του. Η ανάλυση προκύπτει σε αυτό το μοτίβο, εφόσον οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την «ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης».

Γέφυρα Σχέσεων

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ο πυλώνας της γέφυρας σχέσεων κρίθηκε πολύ σημαντικός, εφόσον η «ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών», η «ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ μαθητών και διδασκοντα», η «ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές», αναδεικνύουν την καθοριστική σημασία του δεσμού μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Δεδομένου ότι ο άνθρωπος από τη φύση του διαθέτει κοινωνική υπόσταση, η ενεργοποίηση κατά τη διαδικασία μάθησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με τη «συνεργασία και προσωπική επαφή, τη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοκατανόησης με τους μαθητές» παρέχουν τη δυνατότητα διαμόρφωσης ουσιαστικών σχέσεων και συνιστούν παράγοντα επιτυχίας για τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα και σχολική επίδοση.

Συμπεριφορά, Επικοινωνία, Αξίες

Η διαδικασία καθορισμού στόχων προσφέρει στους εκπαιδευτικούς το κίνητρο για συμβολή σε θέματα συμπεριφοράς, επικοινωνίας και αξιών. Η «βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών», η «βελτίωση επικοινωνίας» και ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός στην «προώθηση ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές», προάγοντας την «ισότητα και τη δικαιοσύνη», αποτελούν τον πυρήνα της ηθικής και ορθής συμπεριφοράς. Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πάνω από όλα παιδαγωγοί και είναι απόλυτα συνειδητοποιημένοι ως προς τη χρήση λειτουργικών μεθόδων σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη και να καλλιεργήσουν τις μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών τους.

Τάξη, Έξω-τάξη

Εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ενέργειες ως προς «την καλλιέργεια και επικράτηση θετικού κλίματος στην τάξη» και τη «διαχείριση της σχολικής τάξης» γενικότερα πρέπει να υιοθετούνται σε σημαντικό βαθμό, κρίνοντας ότι το θετικό κλίμα τάξης συνεπάγεται πρόσφορο έδαφος μαθησιακής λειτουργίας, καθώς επιφέρει αποτελέσματα μαθησιακής πορείας εξέλιξης υψηλής στάθμης.

Αντιστοίχως, υποστηρίζουν ότι το καλό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο εκτός από την κοιτίδα του ενδότερου χώρου της τάξης, σε χώρο έξω από αυτήν. Το «θετικό κλίμα κατά τα διαλείμματα», η «πειθαρχία εν ώρα γυμναστικής», αλλά και πιο στοχευμένες ενέργειες που τέθηκαν στο πλαίσιο στόχων χάριν εξωραϊσμού, αναβάθμισης εξωτερικών χώρων και καλαισθησίας, όπως η «βελτίωση εξωτερικών χώρων άθλησης», καθιστούν καθοριστικό τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη σχεδίαση ενεργειών με σκοπό την ύπαρξη κατάλληλων προϋποθέσεων και τη δημιουργία ευκαιριών στο πλαίσιο μιας αποτελεσματικής σχολικής κοινότητας, τέτοιας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.

Είδος μάθησης, Διοίκηση

Αποτελεσματική μαθησιακή λειτουργία σύμφωνα με εκπαιδευτικούς προϋποθέτει τη «συνεργατική μάθηση», γι' αυτό και ο ομαδοσυνεργατικός χαρακτήρας διδασκαλίας εντοπίζεται σε στόχους που έθεσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί.

Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας αυτής ενισχύεται ακόμη περισσότερο, κατά τους ίδιους, όταν ακολουθούνται «καλές πρακτικές σε διοικητικά θέματα. Θεωρούν, δηλαδή, απαραίτητο τον σχεδιασμό κατευθύνσεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους να δεσμεύονται για να ακολουθούν διοικητικής φύσεως διαδικασίες τέτοιες που να ακολουθούν βασική δομή συγκεκριμένων πρακτικών. Είναι συνειδητοποιημένοι ότι όταν ένα σχολείο είναι καλά εδραιωμένο ως διοικητική οντότητα και είναι σε πλήρως εύρυθμη λειτουργία, συμβάλλει ουσιαστικά στην παιδεία, στη μόρφωση των μαθητών, αλλά και στη διάπλαση της προσωπικότητάς τους μέσα από ρουτίνα ευταξίας και πειθαρχίας.

2^η θεματική ενότητα: Αποτελέσματα

Στη δεύτερη θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με κέντρο βάρους τους εξής δείκτες:

- Διδακτικές δεξιότητες
- Επαγγελματικές δεξιότητες
- Επικοινωνιακές δεξιότητες
- Μέσα διδασκαλίας
- Ενεργητική συμμετοχή

- Κλίμα τάξης
- Μαθησιακά αποτελέσματα
- Κριτική σκέψη



Διάγραμμα 2.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στη 2^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου Διδακτικές δεξιότητες

Με βάση τις εκτιμήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών, όταν κλήθηκαν να αναφερθούν στα βασικά τους επιτεύγματα (με βάση τους στόχους τους) και στον αντίκτυπο που είχε η απόδοσή τους στη σχολική μονάδα, παρατηρούμε ότι εστίασαν στη «βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων» με αναφορά σε συγκεκριμένες δράσεις, με τις οποίες έκριναν ότι θα το πετύχαιναν, π.χ.:

- η «ανάπτυξη προγράμματος παρακολούθησης διδασκαλίας» είναι κατά αυτούς «ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αναγνώρισης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της μαθησιακής διαδικασίας».
- με «πρόγραμμα ανταλλαγής επισκέψεων σε τάξεις, ειδικότερα στο τέλος του μαθήματος με τη διεξαγωγή συζήτησης υπό μορφή συλλογικού αναστοχασμού με σκοπό όχι την κριτική, αλλά την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού» οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι «έδιναν ανατροφοδότηση και αντάλλαζαν απόψεις».

- με τη «δημιουργία πολύμορφων δράσεων κοινωνικού και φιλανθρωπικού χαρακτήρα τα παιδιά ανέπτυξαν αξίες, όπως αλληλεγγύη, σεβασμό στη διαφορετικότητα, δεξιότητες, όπως συνεργασία, επικοινωνία, στάσεις και συμπεριφορές που διακρίνουν τον δημοκρατικό πολίτη».

Πηγές στήριξης του διδακτικού πλαισίου

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, γίνεται έμμεση αναφορά κυρίως σε τέσσερις πηγές, που στηρίζουν το διδακτικό πλαίσιο του γνωστικού τους αντικειμένου: α) εποπτικά μέσα-τεχνολογία, β) προδιαγραφές αποτελεσματικού μαθήματος, γ) αξιολόγηση, δ) πνεύμα κλίμα μάθησης.

α) Εποπτικά μέσα-τεχνολογία

Με τη «χρησιμοποίηση των τεχνολογικών μέσων», τη «χρήση ποικίλων μέσων» και την «αξιοποίηση του εξοπλισμού και ειδικών οργάνων» εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι έχουν την κατάλληλη πρακτική υποστήριξη για τον αποδοτικό τους ρόλο ως διδάσκαλοι.

β) Προδιαγραφές αποτελεσματικού μαθήματος

Αυτοαξιολόγηση – ετεροαξιολόγηση

Τονίζεται η θέση των εκπαιδευτικών για την «ανάπτυξη πολύπλευρης μάθησης και την απόκτηση σφαιρικής γνώσης που επιτυγχάνεται με ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στο πλαίσιο του μαθήματος».

Δείκτες επιτυχίας-επάρκειας

Μερικοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την προτίμησή τους, κατά τον έλεγχο της υλοποίησης των στόχων που έθεσαν, για την εξέταση της αποδοτικότητάς τους μέσα από την παράμετρο των δεικτών επιτυχίας και επάρκειας λέγοντας ότι: «Το αποτελεσματικό εκπαιδευτικό κλίμα έγκειται σε αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας μέσα από την πορεία επίτευξης στόχων και δεικτών επιτυχίας και επάρκειας από την πλειοψηφία των μαθητών» και θεωρώντας ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται με την «εφαρμογή των δεικτών επιτυχίας και επάρκειας και καλές πρακτικές στη διδασκαλία προερχόμενες από συνεργασίες και τη βιβλιογραφία».

Τήρηση ύλης

Η «τήρηση ύλης» αναφέρθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως το κατάλληλο κριτήριο για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών στόχων που έθεσαν.

Ενεργητική συμμετοχή - μαθησιακά αποτελέσματα

Αναφέρθηκε ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η «αξιοποίηση των παιδαγωγικών μεθόδων», ο «παιδαγωγικός διάλογος» και η «ενεργητική συμμετοχή των μαθητών» και

μάλιστα «εφαρμόζοντας ρουτίνες αύξησης διδακτικού χρόνου, αυξάνεται και ο χρόνος ενεργούς συμμετοχής των μαθητών».

γ) Αξιολόγηση

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό σύμμαχο για το αποτελεσματικό μάθημα «την εφαρμογή διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης, με την οποία γίνεται η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών» και «αποκτούνται τα συμπεράσματα για τη βαθμολογία». δ)

Πνεύμα – Κλίμα μάθησης - Συνεργασία - ομαδικότητα

Το κατάλληλο κλίμα μάθησης, κατά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ισοδυναμεί με κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Γι' αυτό και θέτουν ότι η «προώθηση της συνεργατικής μάθησης με τη δημιουργία ομάδων μεικτής ικανότητας στην τάξη», καθώς επίσης η «ενθάρρυνση της συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο του μαθήματος με την επίβλεψη, λ.χ. ομαδικών εργασιών στον τομέα της έρευνας με κορυφαίες διακρίσεις» ή, λ.χ. με τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα που προωθούν την ομαδικότητα, είναι εκ των ων ουκ άνευ. Αξίζει να σημειωθεί ότι πέρα από το κλίμα μάθησης που προάγεται, μέσα από την ομαδικότητα και τη συνεργασία οι μαθητές αποκομίζουν πολύ σημαντικά οφέλη, αφού μαθαίνουν «να ενεργούν και να δρουν με ομαδοσυνεργατικό πνεύμα στο σχολείο γενικότερα, αναπτύσσοντας παράλληλα τις κοινωνικές τους δεξιότητες και βιώνοντας το σχολείο ως μια μικρή κοινωνία στη βελτιωμένη της μορφή».

-Εξατομικευμένη διδασκαλία

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μόνο «με την εξατομικευμένη διδασκαλία μπορούν οι μαθητές να αποκτήσουν πραγματικά τη γνώση και να επιτευχθεί το κατάλληλο κλίμα μάθησης». Οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους ως προς τη συνολική θεώρηση της μάθησης απέχουν κατά πολύ από την μετωπική διδασκαλία παραδοσιακού τύπου και εστιάζουν στο να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση, μέσα από την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, ώστε να θέσουν τις βάσεις στις οποίες θα οικοδομήσουν τις γνώσεις.

-Θετική στάση

Απαραίτητη προϋπόθεση για το ιδεατό μάθημα και την επιτυχή ανταπόκριση των μαθητών στις υποχρεώσεις τους είναι η καλλιέργεια της θετικής στάσης και του θετικού κλίματος στην τάξη. Εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι «η καλλιέργεια του θετικού κλίματος στην τάξη συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων», παραθέτοντας ειδικά παραδείγματα με βάση το γνωστικό τους

αντικείμενο, λ.χ. «σημαντικό ρόλο παίζει η θετική στάση απέναντι στα καλλιτεχνικά μαθήματα και την τέχνη γενικότερα». Παράλληλα, αναδεικνύουν τον παράγοντα της συμπεριφοράς ως καταλυτικό ρόλο για να ανταποκριθούν στο διδακτικό τους ρόλο στην τάξη, κρίνοντας ότι «τόσο η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος καθορίζουν το κλίμα στην τάξη και την επαρκή ή μη στήριξη του πλαισίου μάθησης».

Μέσα διδασκαλίας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως κατάλληλο εκπαιδευτικό μέσο για την επίτευξη των στόχων που έθεσαν τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία, χάρη στην οποία δύνανται να διαφοροποιούν το υλικό και να δίνουν ασκήσεις διαβαθμισμένες, τέτοιες που να ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές με βάση τις ικανότητες και δυνατότητες του κάθε ενός ξεχωριστά». Σε ό,τι αφορά συγκεκριμένο πλέγμα ενεργειών ως προς τα μέσα διδασκαλίας, κάποιοι εστίασαν «στις μαθησιακές δυσκολίες, στην καινοτομία του μαθήματος, στην ποιότητα και στην παραγωγική του διαδικασία. Μάλιστα, όταν το σύνολο των μαθητών της τάξης αντιμετωπίζει μαθησιακά κενά, η προσπάθεια είναι υπέρμετρη». Σημαντική ένδειξη της περάτωσης των στόχων είναι το κριτήριο της «μαθησιακής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης, προπαντός εάν υπάρχει μέτρο σύγκρισης με τα αρχικά επίπεδά της (ενδυνάμωσης)». Σε ένα τέτοιο είδος διδασκαλίας, θεωρούν ότι εξέχουσα θέση έχει ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας και η ομαδοσυνεργατική μάθηση, διότι θέτουν σε λειτουργία δραστηριότητες τέτοιες που «ενισχύουν την προσωπική άποψη, προάγουν την κριτική σκέψη των παιδιών και τα εμποτίζουν με μαθησιακές δεξιότητες που θα ενισχύσουν πολλά θέματα εκπαιδευτικής χροιάς και μελλοντικά στη ζωή τους».

Εκπαιδευτικοί εμπλέκουν ως μέσα διδασκαλίας δράσεις με τις οποίες «οι μαθητές κατακτούν δεξιότητες και βελτιώνουν την αυτοπεποίθησή τους, δίνοντας σημασία σε μαθητές που στα υπόλοιπα μαθήματα παρουσιάζουν ελλείψεις και αδυναμίες ή έλλειψη ενδιαφέροντος» και «απλοποιούν τη διδακτέα ύλη ώστε να γίνει αντιληπτή από όλους, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία ανάλογα με το επίπεδο και τις γνώσεις των μαθητών». Κρίνουν ότι μπορούν να αντιληφθούν τον βαθμό στον οποίο το έχουν επιτύχει «με τα αποτελέσματα των διαφόρων tests, την ένδειξη του ενδιαφέροντος στην τάξη, τον τελικό βαθμό που θα αποκτήσουν, καθώς και τη συμμετοχή των μαθητών σε διαγωνισμούς».

Στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο, σχετικά με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των δράσεων των εκπαιδευτικών χάριν επίτευξης στόχων τους, είναι ιδιαίτερα κρίσιμη η εκτίμηση κάποιων διευθυντών που αξιολόγησαν κυρίως «την υπηρεσιακή συνέπεια των

εκπαιδευτικών, την προθυμία για ανάληψη πρωτοβουλίας, την ανάληψη δράσεων», θεωρώντας ότι «ο βαθμός στον οποίο φθάνει η εν γένει δράση του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα είναι σημαντικός, όπως επίσης σημαντικό είναι το πραγματικό ενδιαφέρον για τα παιδιά, αλλά και η ενεργός συμβολή στην επίλυση τυχόν προβλημάτων και συγκρούσεων». Διευθυντές, ακόμη τόνισαν ότι «εξίσου σημαντική είναι η συμβολή τους στην προσπάθεια μείωσης της παραβατικότητας και βίας στο σχολείο».

Επαγγελματικές δεξιότητες

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, αρκετοί εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά τα βασικά τους επιτεύγματα και τον αντίκτυπο που έχει η απόδοσή τους στη σχολική μονάδα, στηρίχθηκαν αφενός μεν στο πεδίο των προσωπικών επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, αφετέρου δε στο σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται από τους ίδιους και από τον σύλλογό τους γενικότερα, ώστε να συνεισφέρουν δημιουργικά στην ανάδειξη του σχολείου τους σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης».

Προσωπικές επαγγελματικές δεξιότητες

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην «εργατικότητα και πειθαρχία εν ώρα διδασκαλίας», στη «συνεχή ενημέρωση ως προς το γνωστικό αντικείμενο με παρακολούθηση σεμιναρίων και συνεδρίων χάριν βελτίωσης της προσωπικής επαγγελματικής κατάρτισης», στην «καθημερινή προσπάθεια για πολύ καλή γνώση και εφαρμογή της νομοθεσίας» και στην εφαρμογή της «προσωπικής επαφής με τους πιο δύσκολους μαθητές και συναδέλφους».

Επαγγελματική κοινότητα μάθησης

Σημείωσαν προσπάθειες που καταβάλλουν προκειμένου να «αναπτύξουν τη σχολική τους μονάδα σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης». Στο πλαίσιο αυτό «αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε συνεργασία με τον Διευθυντή για ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου», συμμετέχουν «σε πρόγραμμα ανεπίσημης επιμόρφωσης μέσω παρακολούθησης διδασκαλίας», ένα πρόγραμμα που ως προϊόν δημιουργίας τους αποσκοπεί σε «συζήτηση και ερμηνεία προβλημάτων διδακτικών πρακτικών», οργανώνουν «παιδαγωγικές συνεδρίες για κοινή πολιτική στην αξιολόγηση του μαθητή», συμμετέχουν σε «πρόγραμμα δειγματικών διδασκαλιών και συνδιδασκαλιών», με κεντρικό άξονα φιλοσοφίας το ότι «η γνώση μοιράζεται, ο ένας μαθαίνει από τον άλλον στη σχολική μονάδα».

Επικοινωνιακές δεξιότητες

Βασικά επιτεύγματα εκπαιδευτικών που συνδέονταν με την υλοποίηση των στόχων που έθεσαν αντιμετωπίστηκαν ως μια συνεχή διαδικασία διεύρυνσης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, τόσο σε διδακτικό, όσο και σε εξωδιδακτικό επίπεδο.

Διδακτικό επίπεδο

Εκπαιδευτικοί που αισθάνθηκαν ικανοποιημένοι με τον βαθμό αποτελεσματικότητας των στόχων τους έκριναν ότι για να υφίσταται αυτή η αποτελεσματικότητα κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να καλλιεργήσουν «κλίμα εμπιστοσύνης μέσω της συνέπειάς τους στο διδακτικό επίπεδο της τάξης». Κάποιοι ήταν απογοητευμένοι διότι ενώ από τη δική τους την πλευρά «ένιωσαν ικανοποίηση από την ατομική προσπάθεια, από τους μαθητές δεν ήταν και τόσο ικανοποιητική. Είχαν πολλές δυσκολίες και πολλά κενά. Αυτό οφείλεται στα πολλά οικογενειακά προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν, με αποτέλεσμα να έχουν αδιαφορία για τα μαθησιακά θέματα». Μερικοί εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους λέγοντας «με υπομονή, επιμονή, απέραντη αγάπη προς τους μαθητές και το πάθος για διδασκαλία επιτεύχθηκαν τα ακόλουθα: βελτίωση αυτοπεποίθησης των μαθητών, αποδοχή της διαφορετικότητας». Άλλοι κατέγραψαν ότι είχαν πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα ως προς την «εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης τραυματισμών κατά τη διάρκεια του μαθήματος».

Εξωδιδακτικό επίπεδο

Διαφαίνεται ότι η «επικοινωνία με τους μαθητές σε μη διδακτικό χρόνο, κυρίως στη διάρκεια των διαλειμμάτων», «η ανάθεση ρόλων σε όλους τους μαθητές, λ.χ. sports, education model», «η επικοινωνία με μαθητές στη βάση προγράμματος μεντορισμού, στο πλαίσιο της βελτίωσης του σχολικού κλίματος», καθώς επίσης «η συχνή και ποιοτική επικοινωνία με γονείς και/ή κηδεμόνες των μαθητών» προκύπτουν ως παράγοντες που μπορούν να ορίσουν το υψηλά κοινό σημείο του μέσου όρου καθορισμού της υλοποίησης επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών.

Πολυεπίπεδες επικοινωνιακές τάσεις

Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που επειδή είναι, όπως οι ίδιοι κρίνουν, «μη συγκρουσιακοί, συνεργατικοί, υποβοηθητικοί» μπορούν να κάνουν «συνεχή ανατροφοδότηση της συμπεριφοράς των μαθητών», να «προωθούν τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους προσδίδοντας ευκαιρίες συνεργασίας» και να «εξυψώνουν την επικοινωνιακή διάσταση». Μερικοί έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι «με την ενεργοποίηση της ενσυναίσθησης μπορεί να υπάρξει πραγματική και άμεση επικοινωνία, εποικοδομητικός διάλογος» και να έρθει το επιθυμητό αποτέλεσμα πραγματοποίησης των

στόχων τους. Άλλοι διεπίστωσαν ότι δεν συνάντησαν το επιθυμητό αποτέλεσμα παρόλο που έθεσαν σε «εφαρμογή στρατηγικές πρόληψης δυσμενών καταστάσεων τόσο σε διδακτικό, όσο και σε εξωδιδακτικό επίπεδο, για παράδειγμα κατά τις ασκήσεις πρόληψης τραυματισμών εκτός σχολείου» δεν έφθασαν σε επιθυμητές συμπεριφορές, συνεπώς ούτε σε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Μερικοί υποστήριξαν ότι «η καλλιέργεια του θετικού κλίματος στις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου διευκόλυνε την ουσιαστική και αληθινή επικοινωνία μεταξύ τους και οδήγησε στη διάχυση μιας ατμόσφαιρας ομόνοιας και ομοψυχίας που συνέβαλε σε πολύ θετικά αποτελέσματα».

Κριτική σκέψη, ενεργητική συμμετοχή

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι έχουν βρει την κατάλληλη συνταγή με την οποία θα θεραπεύσουν μαθησιακές δυσαρμονίες. Συστατικά αυτής της συνταγής είναι κατά αρκετούς «η εργατικότητα, η υπομονή, η επιμονή, η αγάπη για τη διδασκαλία, η αγάπη για τους μαθητές, χάρη στην οποία είμαι σε θέση να βοηθώ τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη». Κάποιοι συμπέραναν ότι «στο τέλος της χρονιάς οι μαθητές συμμετείχαν πιο ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξέφραζαν απόψεις για τη διαμόρφωση του μαθήματος. Αυτές οι απόψεις λαμβάνονταν υπόψη από το εκπαιδευτικό γεγονός που εκτιμήθηκε από τους μαθητές».

Κριτική σκέψη χωρίς ενεργητική συμμετοχή δεν μπορεί να υπάρξει. Οι πλείστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το γνωρίζουν λέγοντας ότι «πρέπει να υπάρχει συζήτηση και ενδιαφέρον με όλους τους μαθητές, ενδιαφέρον και αγάπη για όλους τους μαθητές, επικοινωνία, ενσυναίσθηση και κατανόηση», αρκετοί αναφέρουν ότι «η ενεργός συμμετοχή στον σχεδιασμό και η υλοποίηση δράσης αποτελούν πολυπαραγοντικό μοντέλο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων».

Κλίμα τάξης, μαθησιακά αποτελέσματα

Όπως και σε προηγούμενη πτυχή του εργαλείου, έτσι και σε αυτήν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι αποτελεσματικότητα προκύπτει μέσα από «την ανάπτυξη του θετικού κλίματος στην τάξη και το πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας».

Σε ένα πρόσφορο κλίμα τάξης, η μαθησιακή διαδικασία είναι ομαλή και τα μαθησιακά αποτελέσματα ιδανικά. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα στο πλαίσιο των κατάλληλων συνθηκών μάθησης και των στοχευμένων προσεγγίσεων είναι τα άκρως επιθυμητά:

- «Στο τέλος της χρονιάς οι μαθητές ήταν σε θέση να αντιμετωπίζουν με κριτικό πνεύμα τα ιστορικά γεγονότα και να διερευνούν σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές χρονικές περιόδους».
- «Οι μαθητές ήταν σε θέση στο τέλος της σχολικής χρονιάς να εμβαθύνουν στη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων, να αναζητούν δείκτες λογοτεχνικότητας και να απολαμβάνουν αισθητά τα λογοτεχνικά κείμενα».
- «Εστίασαμε στις μαθησιακές δυσκολίες και επικεντρωθήκαμε στην καινοτομία του μαθήματος, στην ποιότητα και στην παραγωγική διαδικασία του. Υπήρξε ανταπόκριση στους υφιστάμενους στόχους σε ικανοποιητικό βαθμό. Η προσπάθεια ήταν υπέρμετρη ιδιαίτερα όταν η τάξη αντιμετωπίζει τόσα μαθησιακά κενά. Νιώθω ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι, γιατί η τάξη ενδυναμώθηκε μαθησιακά και συναισθηματικά, ενώ σε αρχικό στάδιο τόσο το επίπεδο, όσο και η ψυχολογία της ήταν πολύ μειωμένη. Ενισχύθηκε η προσωπική άποψη και η κριτική σκέψη των παιδιών και απέκτησαν δεξιότητες μαθησιακές, που θα ενισχύσουν πολλά θέματα εκπαιδευτικά-μελλοντικά στη ζωή του».
- «Οι μαθητές μου κατάφεραν να αποκτήσουν ένα στίγμα αισθητικήςκαλλιτεχνικής παιδείας».
- «Κατάφερα να εμψύσω στους μαθητές μου μια θετική στάση απέναντι στα καλλιτεχνικά μαθήματα και την τέχνη γενικότερα».

3^η θεματική ενότητα: Αξίες

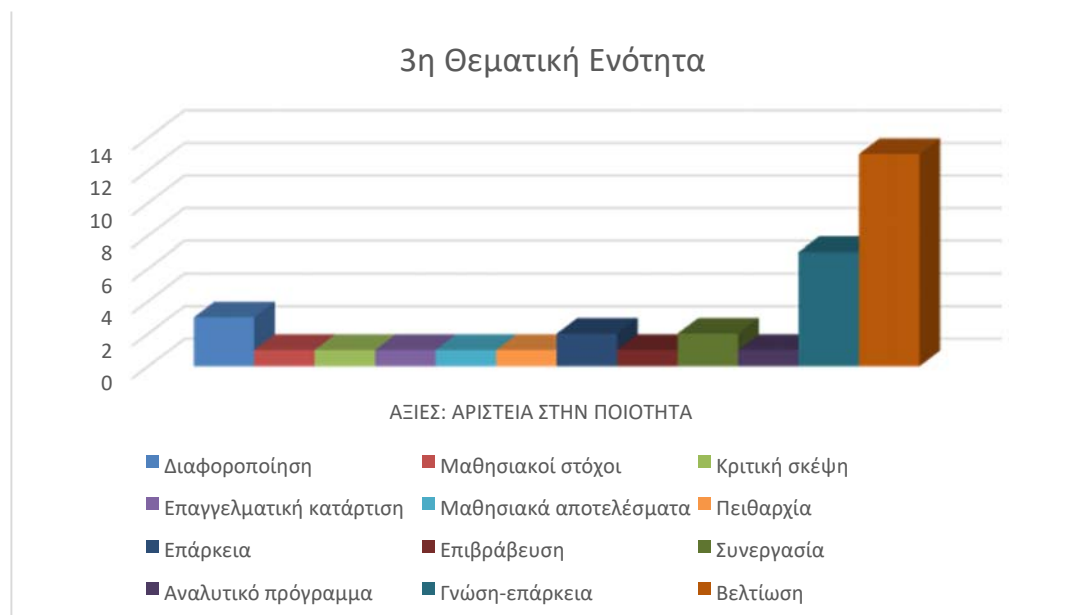
Η τρίτη θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου αναφέρει ήδη τέσσερις συγκεκριμένους δείκτες. Ως εκ τούτου, η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση τη βαρύτητα που δόθηκε κατά την απάντηση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένη παράμετρο ανάλογα με τον κάθε δείκτη. Οι παράμετροι ανά δείκτη έχουν ως ακολούθως:

Αριστεία στην ποιότητα -

Διαφοροποίηση

- Μαθησιακοί στόχοι
- Κριτική σκέψη
- Επαγγελματική κατάρτιση
- Μαθησιακά αποτελέσματα
- Πειθαρχία

- Επάρκεια
- Επιβράβευση
- Συνεργασία
- Αναλυτικό πρόγραμμα
- Γνώση-επάρκεια
- Βελτίωση



Διάγραμμα 3.Α.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 3^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 1^η αξία: Αριστεία

Αριστεία στην ποιότητα

Βελτίωση

Οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν δείχνουν ότι η αριστεία στην ποιοτική διδασκαλία ενισχύεται μέσα από τον παράγοντα της βελτίωσης. «Η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης», «η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων», «η βελτίωση της πειθαρχίας των μαθητών» προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να φθάσουν στην αριστεία της εκπαίδευσης. «Η κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης θα συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, η τροχοδρόμηση ενός αποτελεσματικού σχεδίου δράσης θα λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας και παραβατικότητας στο σχολείο», καθώς επίσης «είναι αρκετά σημαντικός ο σχεδιασμός μιας ενότητας ώστε να καλύπτει όλες τις ανάγκες διοχετεύοντας

αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό για τη δημιουργία και προσφέροντας ικανοποιητικά αποτελέσματα».

Επομένως, γίνεται λόγος για:

α) ατομικού επιπέδου βελτίωση που αφορά εκπαιδευτικούς και μαθητές, β) βελτίωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Γνώση-επάρκεια, Αναλυτικό πρόγραμμα, Επαγγελματική κατάρτιση

Αριστεία στην ποιότητα της εκπαίδευσης κατά τους εκπαιδευτικούς σημαίνει να διακατέχουν «ουσιαστικές σφαιρικές γνώσεις σε επί παντός επιστητού ζητήματα, άριστες γνώσεις σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο αυτό καθαυτό, επάρκεια σε επιστημονική γνώση», καθώς «η επάρκεια γνώσης επιφέρει την επάρκεια μάθησης, μέσα από ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό/φύλλα εργασίας, κάτι το οποίο αποδεικνύει ότι χάριν επίτευξης στόχων εφαρμόζονται: ποιότητα στην εκπαίδευση, ποιότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα».

Διαφοροποίηση, μαθησιακά αποτελέσματα, μαθησιακοί στόχοι, επάρκεια

«Ως εκπαιδευτικοί είμαστε πιο κοντά στην αριστεία όταν εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία, όταν την τροποποιούμε για να πετύχουμε τους μαθησιακούς στόχους που θέσαμε». Όταν, δηλαδή, προσαρμόζει ο εκπαιδευτικός την πορεία διδασκαλίας, έτσι ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι (μαθητές) διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις ικανότητες, τις δυνατότητες, το επίπεδο μάθησης, είναι δυνατόν να φθάσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές πιο κοντά στην αριστεία.

Επιβράβευση, Συνεργασία

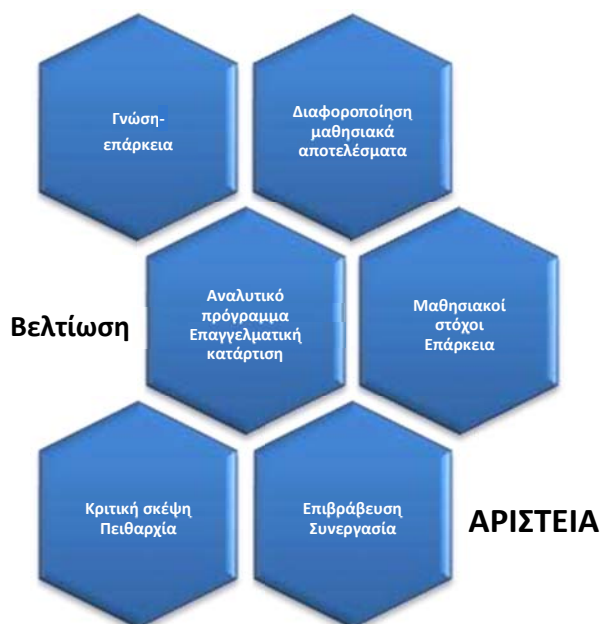
Η συνεργασία τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ μαθητών θεωρείται κινητήριος δύναμη. «Η συνεργασία στην εργασία έχει θετική συμβολή στην ομαλή και ποιοτική λειτουργία του σχολείου» και «προσπαθούμε για το καλύτερο μέσω διαλόγου, συνεργασίας και στρατηγικού σχεδιασμού», καθώς «μέσα από τη διαλογική μέθοδο και συνεργασία πραγματοποιούνται πολλοί στόχοι. Χρειάζεται μεθοδικότητα και στοχευμένες κινήσεις». Η επιβράβευση, αλλά και η αποδοχή από συναδέλφους δείχνουν να έχουν επικουρικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνεχίσουν να προσπαθούν για το καλύτερο. «Κατά τη διάρκεια μαθήματος σε συνδιδασκαλία, ο συνάδελφος έπλεξε το εγκώμιό μου σχετικά με τη μεταδοτικότητα μου ως εκπαιδευτικός, από εκείνη την ημέρα έχω περισσότερη αυτοπεποίθηση ως προς το διδακτικό μου έργο και αυτό εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος». Ωστόσο, σημαντικό ρόλο έχει και για τους μαθητές η επιβράβευση,

«οφείλουμε να επιβραβεύουμε μαθητές που παρουσίασαν άριστα αποτελέσματα, με παράλληλη επιβράβευση όσων παρουσιάζουν βελτίωση».

Κριτική σκέψη, Πειθαρχία

«Ως φιλόλογος πιστεύω ότι θα φθάσω στην αριστεία εκπαίδευσης όταν οδηγήσω τους μαθητές στην ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης και μελέτης λογοτεχνικών κειμένων».

Η κριτική σκέψη κατά τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό που απορρέει από εφαρμογές της αριστείας εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 3.Α.Ι.

Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 3^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 1^η αξία: Αριστεία.

Μαθητοκεντρισμός

- Ανατροφοδότηση
- Κριτική σκέψη
- Συμμετοχή
- Συλλογικότητα
- Έξω-τάξη
- Δυνατότητες
- Ρόλοι

- Συναίσθημα
- Ενσυναίσθηση
- Επικοινωνία
- Διάδραση



Διάγραμμα 3.Β.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 3^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 2^η αξία: Μαθητοκεντρισμός

Μαθητοκεντρισμός

Εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν καθοριστική τη βαρύτητα του μαθητοκεντρισμού κατά την αριστεία στην εκπαίδευση και στη μαθησιακή-γνωστική διαδικασία θεωρώντας τη «μαθητοκεντρική διδασκαλία ως σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία», στην οποία «πάντοτε το επίκεντρο πρέπει να είναι ο μαθητής», διότι «στη μαθησιακή διαδικασία πρωταγωνιστής δεν είναι ο εκπαιδευτικός, αλλά ο μαθητής».

Διάδραση

Εκπαιδευτικοί συνδέουν την αριστεία με τον μαθητοκεντρισμό με ειδικές αναφορές στην έννοια της διάδρασης, λ.χ. «στο διήμερο του εκπαιδευτικού (δύο φορές τον χρόνο) έκανα παρουσιάσεις για μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και την κάλυψη της ανάγκης της μαθησιακής διαδικασίας να ενέχει διάδραση μεταξύ καθηγητή και μαθητή, αμφίδρομη επικοινωνία, κοινωνική επαφή. Κατά τη διάρκεια των παιδαγωγικών συνεδριών συζητάμε

πάντοτε θέματα σχετικά με αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας, διαλεκτική, ερμηνευτική, επαγωγική». Γενικότερα, σε όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν από εκπαιδευτικούς με κεντρικό άξονα την αξία του μαθητοκεντρισμού, διαχέεται η ροπή τους προς τη διάδραση.

Ανατροφοδότηση

Σημαντικές πλευρές του μαθητοκεντρισμού σύμφωνα με μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι «η ανατροφοδότηση από τους μαθητές», «η ανατροφοδότηση μέσα από το ενδιαφέρον και τις γνώσεις των μαθητών», δίνοντας σημασία στην «προσωπική ανατροφοδότηση, που προκύπτει μέσα από τις προσπάθειες του κάθε μαθητή».

Δυνατότητες

«Μέσα από διάφορες προσεγγίσεις βοηθώ τους μαθητές μου να πετύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους» αναφέρει εκπαιδευτικός, ενώ κάποιος άλλος απαντάει «βλέπουμε τις δυνατότητες των μαθητών και προσπαθούμε να τις ενισχύσουμε». Κάποιοι στοχάζονται με κριτήριο την ατομική ενίσχυση, λ.χ. «σκεφτόμαστε πολλές προτεινόμενες λύσεις και ιδέες με γνώμονα την ατομική ενίσχυση, ώστε ο κάθε μαθητής να φτάσει στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα».

Συναίσθημα, ενσυναίσθηση

Σε απαντήσεις που δίνονται γίνεται λόγος για «καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τον διάλογο», για «ενσυναίσθηση που επέρχεται με την ουσιαστική επικοινωνία» δίνοντας το στίγμα της επίγνωσης ότι το συναίσθημα μπορεί να επιδράσει στη μαθησιακή επίδοση και ότι ο διάλογος παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη γνωστική διαδικασία. Κατά κάποιους εκπαιδευτικούς η παράμετρος της ψυχολογίας συμβαδίζει με την εξύψωση των μαθησιακών δυνατοτήτων, λέγοντας «καθημερινά επικεντρώνεσαι στην ψυχολογία, την ετοιμότητα, τις μαθησιακές δυνατότητές τους και προσπαθείς να τα ενισχύσεις».

Κριτική σκέψη, ρόλοι

Εκπαιδευτικός αναφέρει ενδεικτικά: «προσπαθώ να προκαλώ τον προβληματισμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να αναπτύσσω την κριτική σκέψη των μαθητών». Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μπορεί να γίνει και μέσα από δραστηριότητες με την ανάθεση ρόλων, σύμφωνα με δήλωση εκπαιδευτικού: «Φροντίζω να κάνω ανάθεση ρόλων στους μαθητές με τη δική τους αποδοχή του ρόλου (π.χ. μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο

διοργανωτή, άλλος διαιτητή άλλος προπονητή. Έτσι, τους δίνω το δικαίωμα επιλογής ανάμεσα σε δραστηριότητες με ίδιο στόχο». Η επιλογή αυτή συνεπάγεται ότι ο μαθητής μπήκε στη διαδικασία να αναλογιστεί τον ρόλο που του αρμόζει, να φανταστεί τον εαυτό του σε αυτό τον ρόλο, να κρίνει ότι μπορεί να ανταπεξέλθει μέσα από αυτό τον ρόλο.

Συμμετοχή, συλλογικότητα

«Προσπαθώ σε καθημερινή βάση για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών τόσο στο μάθημα, όσο και στην οργάνωση του μαθήματος» δήλωσε εκπαιδευτικός, «η συλλογική λήψη

είναι πολύ της τμήματος», ομαδικές- από μαθητές κομμάτι της διαδικασίας»,



αποφάσεων θεωρώ ότι σημαντική στο πλαίσιο υπευθυνότητας του κρίνει άλλος, «οι ατομικές παρουσιάσεις είναι αναπόσπαστο μαθησιακής κάποιος άλλος.

Επικοινωνία, «Τα πάντα είναι επικοινωνία, την αμεσότητα»

Έξω-τάξη δυνατά με την κοινωνική επαφή, την στοχάζονται αρκετοί

εκπαιδευτικοί. Άλλοι δίνουν σημασία και στις δραστηριότητες εκτός τάξης, «οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες δίνουν ευκαιρία για ανάπτυξη καλύτερων επικοινωνιακών δεσμών και είναι σημαντικό να γίνονται σε εθελοντική βάση».

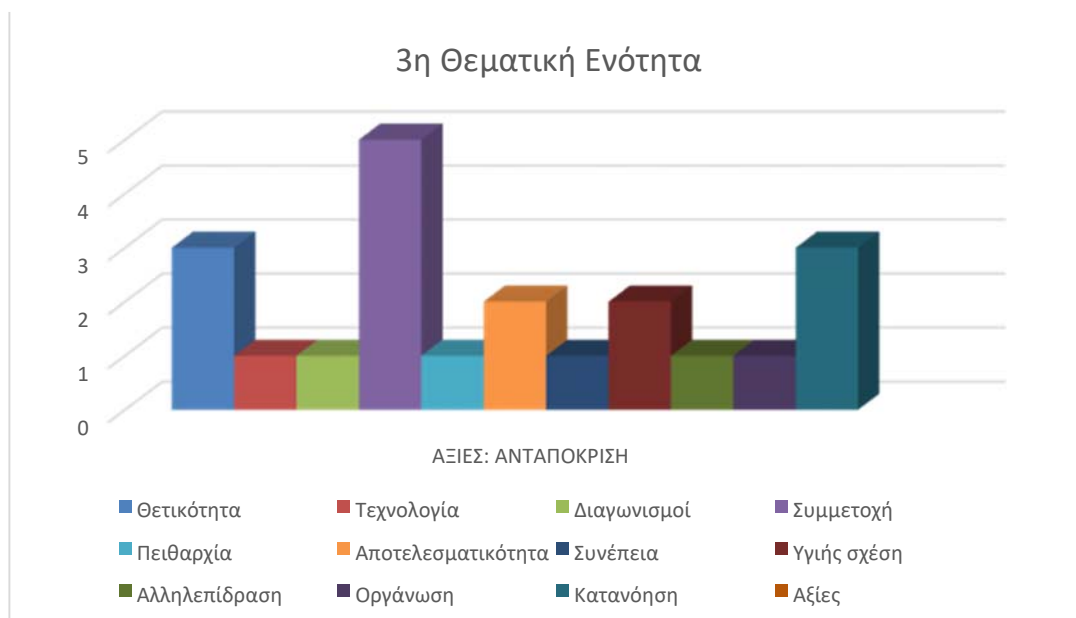
ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ

Διάγραμμα 3.B.I.

Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 3^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 2^η αξία: Μαθητοκεντρισμός.

Ανταπόκριση

- Θετικότητα - Τεχνολογία
- Διαγωνισμοί
- Συμμετοχή
- Πειθαρχία
- Αποτελεσματικότητα
- Συνέπεια
- Υγιής σχέση
- Αλληλεπίδραση
- Οργάνωση
- Κατανόηση
- Αξίες



Διάγραμμα 3.Γ.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 3^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 3^η αξία: Ανταπόκριση.

Ανταπόκριση

Αξίες

Εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι «σε μεγάλο βαθμό όλα χρίζονται στην αγάπη, στον σεβασμό, στην ειλικρίνεια, στην εμπιστοσύνη».

Γενικά, παρατηρούμε ότι σχεδόν όλες οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών συμμετεχόντων συνδέουν άρρηκτα την αποτελεσματικότητα της ανταπόκρισης με την ανύψωση της στάθμης των ανθρώπινων αξιών.

Αποτελεσματικότητα

Εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι με την εμβάθυνση σε θέματα γνώσεων και δεξιοτήτων επέρχεται η αποτελεσματική ανταπόκριση: «υψηλός δείκτης αποτελεσματικότητας ανταπόκρισης σημειώνεται με την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών».

Κατανόηση, θετικότητα

Η κατανόηση και θετική στάση συμβάλλουν στη θετική αντιμετώπιση ζητημάτων με αποτέλεσμα την ανταπόκριση: «είναι σημαντικό να υιοθετούμε θετική στάση και συμπεριφορά τόσο μεταξύ μας, ως εκπαιδευτικοί, όσο και με τους μαθητές μας. Με την θετικότητα αντιμετωπίζουμε αγχογόνες καταστάσεις και ζητήματα δύσκολης συμπεριφοράς και εμφυτεύουμε στις μεταξύ μας σχέσεις το στίγμα της κατανόησης. Αυτά με βοηθούν να ανταποκρίνομαι καλύτερα ως εκπαιδευτικός και να αισθάνομαι ενθουσιασμό και ενδιαφέρον για τη διδασκαλία».

Τεχνολογία, διαγωνισμοί

Απόψεις εκπαιδευτικών δείχνουν να ενστερνίζονται την αξιοποίηση της τεχνολογίας, προκειμένου να εξάψουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να καλλιεργήσουν θετικό κλίμα μέσα από τον ενθουσιασμό και να οδηγήσουν σε υψηλή ανταπόκριση μαθητών και εκπαιδευτικών: «με την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων πιστεύω ότι δημιουργείται θετικό κλίμα και προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών», «η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας σε καθημερινή βάση είναι μία αποτελεσματική στρατηγική μετατόπισης του ενδιαφέροντος των μαθητών στην απόκτηση γνώσης», «προσπαθώ να δημιουργήσω συνθήκες που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών μου μέσω της τεχνολογίας χάριν ενεργοποίησης της φαντασίας».

Εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να μετρήσουν την ανταπόκριση των μαθητών μέσα από αποτελέσματα διαγωνισμών: «χάρη στα αποτελέσματα των διπλωμάτων εντοπίζουμε τους διακεκριμένους μαθητές», «με τα αποτελέσματα των διαγωνισμών ξετυλίζονται οι

ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών σε πολλαπλά επίπεδα, επειδή μπαίνουν στη διαδικασία να αγωνιστούν σε συγκεκριμένο αντικείμενο και να αποδείξουν την ικανότητά τους».

Εκπαιδευτικός σημείωσε ότι ένας τρόπος να αφουγκραστεί κανείς τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών είναι «οι απορίες που κάνουν στη διάρκεια των μαθημάτων. Το αντικείμενο των ερωτημάτων τους με κάνει να αντιληφθώ κατά πόσο έχω ανταποκριθεί στη μεταλαμπάδευση της γνώσης και κατά πόσο κατάκτησαν τη γνώση αυτή οι μαθητές μου».

Πειθαρχία, συνέπεια

Ανταπόκριση νοείται από εκπαιδευτικούς και η ικανότητα να επιβάλλουν την πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον: «θεωρώ ότι ανταποκρίθηκα στα καθήκοντά μου επειδή σημειώθηκε μείωση απουσιών των μαθητών στα μαθήματά μου», «είμαι πεπεισμένος ότι ανταποκρίθηκα αρκετά, διότι πρόσεξα ότι στην τάξη που ήμουν υπεύθυνος μειώθηκαν οι συμπεριφορές παραβατικότητας».

Άλλος εκπαιδευτικός έκρινε ότι ανταπόκριση συνεπάγεται συνέπεια σε μία πιο ευρεία έννοια: «Πιστεύω ότι δείχνω ανταπόκριση όταν εμπνέω συνέπεια, αναφέρομαι στη συνέπεια λόγων και έργων, με την έννοια της σαφήνειας και της απλότητας».

Συμμετοχή, αλληλεπίδραση, υγιής σχέση

Θέσεις εκπαιδευτικών ως προς την ανταπόκριση μας οδηγούν στον βαθμό συμμετοχής: «Αισθάνομαι να ανταποκρίνομαι καλύτερα όταν υπάρχει ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών», «Δείχνω μεγαλύτερη ανταπόκριση όταν ζητούνται περισσότερες επεξηγήσεις από τους μαθητές στο μάθημα», «φέτος υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα και αυτό ήταν το αποτέλεσμα μιας πιο ευχάριστης διδακτικής διαδικασίας. Οι μαθητές με τη συμμετοχή τους με βοήθησαν στον προγραμματισμό του μαθήματος», «οι μαθητές αντέδρασαν θετικά καθ'όλη τη διάρκεια της χρονιάς σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση/ετεροαξιολόγηση και υπήρχε μεγάλη συμμετοχικότητα κατά την εφαρμογή δειγματικής διδασκαλίας».

Κάποιες άλλες απόψεις στρέφουν τον δείκτη ανταπόκρισης προς το στοιχείο της αλληλεπίδρασης: «η έκφραση αγάπης από μαθητές προς το πρόσωπο του εκπαιδευτικού είναι το καλύτερο δώρο και είναι προϊόν θετικής αλληλεπίδρασης», «δημιουργώ συνθήκες

για αλληλεπίδραση με τους μαθητές, ούτως ώστε να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την ανταπόκριση με τις υγιείς σχέσεις σε επίπεδο α) συναδέλφων, β) μαθητών, γ) συναδέλφων-προϊσταμένων: «κρατάμε μια υγιή σχέση μεταξύ συναδέλφων μαθητών και προϊσταμένων». «Υπήρξε ανταπόκριση (από τα παιδιά) κι αυτό γιατί η υγιής σχέση με τους ανθρώπους γύρω μου συνέβαλε σ' αυτό».

Οργάνωση

Απόψεις κλίνουν προς το πεδίο της οργάνωσης που έχει ουσιώδη σημασία στη διεξαγωγή του μαθήματος, στο αποτέλεσμα μάθησης και στη μαθησιακή παραγωγικότητα: «Ανταποκρίνομαι καλύτερα όταν έχω ευελιξία στην οργάνωση του μαθήματος, όταν αλλάζω το υλικό, τις τεχντροπίες, προσαρμόζω στον σωστό διδακτικό χρόνο δραστηριότητες, ώστε να εξυπηρετήσω το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μάθησης και να διατηρώ τον ενθουσιασμό των μαθητών στην εκάστοτε δραστηριότητα».



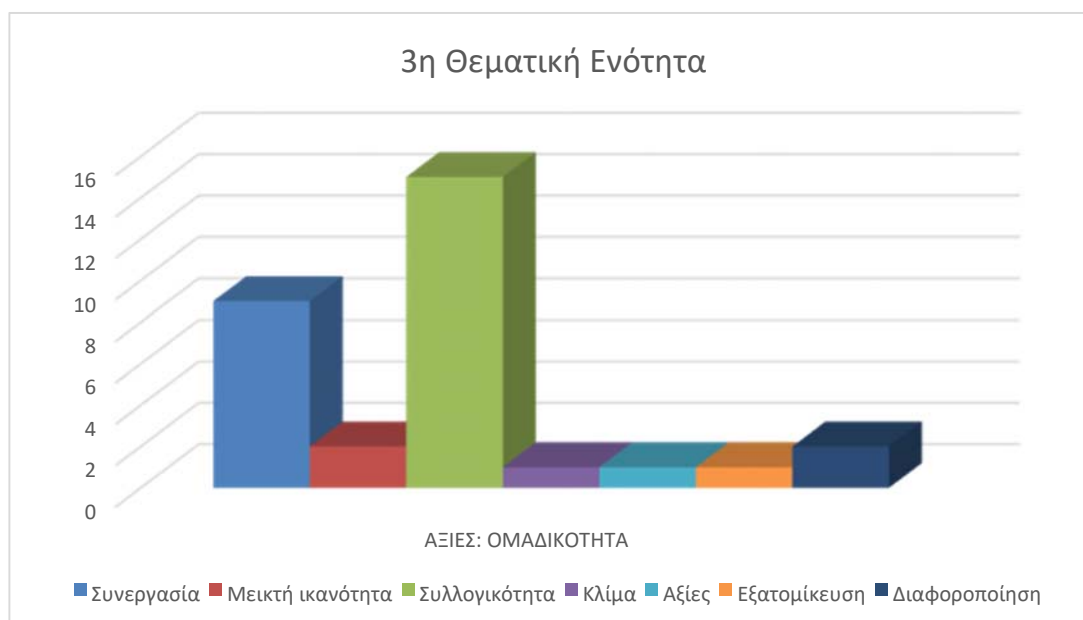
Διάγραμμα 3.Γ.Ι.

Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 3^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 3^η αξία: Ανταπόκριση.

Ομαδικότητα

- Συνεργασία

- Μεικτή ικανότητα
- Συλλογικότητα
- Κλίμα
- Ομαδικότητα
- Αξίες
- Εξατομίκευση
- Διαφοροποίηση



Διάγραμμα 3.Δ.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 3^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 4^η αξία: Ομαδικότητα.

Ομαδικότητα

Ομαδικότητα για εκπαιδευτικούς φαίνεται πρωτίστως να σημαίνει «διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες, όπου οι μαθητές είναι πολλών και διαφόρων ταχυτήτων».

Συλλογικότητα

Κατά την άποψη εκπαιδευτικών, στην ιδανική ομαδικότητα που βρίσκεται στο πλαίσιο της ποιότητας εκπαίδευσης εδράζουν «η αλληλοϋποστήριξη και αλληλοεπιμόρφωση» και κυριαρχεί η ομοφωνία, αφού δίνεται σημασία στη «συλλογική λήψη απόφασης στην ανάπτυξη δράσεων, λ.χ. γίνεται συζήτηση σε ομάδες για δράσεις. Υπάρχουν επιτροπές, π.χ. καλλιτεχνικών, κοινωνικής πρόνοιας κλπ., γίνονται συζητήσεις και οργανώνονται δράσεις

με ομοφωνία της ομάδας». «Με ομαδικές εργασίες αναπτύσσονται η συλλογικότητα και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και υπευθυνοτήτων».

Το πνεύμα της συλλογικότητας διαφαίνεται σε όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έδωσαν με άξονα την ομαδικότητα.

Συνεργασία

Στόχοι που υπηρετούν την ομαδικότητα φαίνεται να επιτυγχάνονται με τη συνεργατική διδασκαλία: «Εφαρμόζοντας τη συνεργατική διδασκαλία στις τάξεις μου, οι μαθητές μου ανακαλύπτουν τα δυνατά τους σημεία, επιβραβεύονται γι'αυτά και προσπαθούν να βελτιώσουν τα αδύνατά τους σημεία. Αυτό, τους οδηγεί στη συνεργατική μάθηση». Κάποιοι αναφέρουν ότι «είναι ιδανική η συνεργατική μάθηση και η ομαδοποίηση γίνεται κατά δυάδες/τετράδες».

Εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσπαθούν να ενδυναμώσουν την ομαδικότητα μέσα από τους στόχους τους, πιστεύοντας ότι «στην ομαδικότητα καθρεφτίζεται η συνεργατική μάθηση» και «η πραγματική συνεργασία των παιδιών φαίνεται όταν οι δυνατοί βοηθούν τους πιο αδύνατους». Καταβάλλουν προσπάθειες για «δημιουργία πνεύματος ομαδικότητας μεταξύ των μαθητών, καθώς επίσης ομαδικό πνεύμα και συνεργασία με τους συναδέλφους (διαθεματικές προσεγγίσεις)».

Η στρατηγική της ομαδικότητας που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί δίνει την εντύπωση να έχει στόχο γενικότερα τη «συνεργασία μαθητών στο μάθημα», όπου γίνεται «συμμετοχή μαθητών από διαφορετικές τάξεις σε ομαδικές εργασίες στον τομέα της έρευνας» με σκοπό την «προώθηση κλίματος ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών».

Εκπαιδευτικοί κρίνουν ως σημαντική την παράμετρο της συνεργασίας: α) σε συναδελφικό επίπεδο: «η δημιουργία ομάδας εθελοντών είναι μεγάλης σημασίας, καθώς και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μας μονάδας, αλλά και άλλων σχολικών μονάδων», β) σε επίπεδο τόσο συναδελφικό, όσο και μαθητών: «Σε διάφορες δραστηριότητες υπήρχε συνεργασία είτε με συναδέλφους είτε με μαθητές».

Μερικοί αναφέρονται σε επαγγελματική αλληλεπίδραση που μπορεί να οδηγήσει σε πετυχημένο ομαδικό σχολικό κλίμα: «στοχεύουμε στην αξιοποίηση ευκαιριών επαγγελματικής αλληλεπίδρασης στον σχολικό χώρο. Οφείλουμε να προάγουμε κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών».

Μεικτή ικανότητα

Η μεικτή ικανότητα σύμφωνα με εκπαιδευτικούς είναι σημαντικός παράγοντας για να υπάρξει ομαδικότητα, έχει δηλωθεί: «Φροντίζω για τη δημιουργία ομάδων μεικτής ικανότητας. Στόχος είναι η εμπλοκή όλων των μαθητών στη διαδικασία μάθησης», άλλος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι «σε μια τάξη μεικτών ικανοτήτων προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις, η ομαδικότητα αποκτά άλλη διάσταση και συνεργασία επιφέρει θετικά αποτελέσματα».

Κλίμα

Ένας παράγοντας που παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ομαδικότητας είναι το καλό σχολικό κλίμα: «Με τη συνεισφορά στους κοινούς στόχους πετυχαίνουμε βελτίωση (συνεισφορά) στο κλίμα του σχολείου».

Αξίες

«Χτίζουμε
με τους

σημαντικό

ανθρώπινες
καλύτερα

μαθητών

Συλλογικότητα



παραγωγικές σχέσεις
μαθητές και τους
συναδέλφους. Το πιο
είναι η αγάπη και η
ειλικρίνεια»: Οι
αξίες υπηρετούνται
μέσα από την
παραγωγική
ομαδικότητα μεταξύ
και συναδέλφων.

Εξατομίκευση, διαφοροποίηση

Η ομαδικότητα εδραιώνεται όταν εφαρμόζεται η «εξατομικευμένη διδασκαλία» και όταν τίθενται σε λειτουργία «διδασκτικές μέθοδοι και υλικό που ενεργοποιούν τις ομαδικές εργασίες», μέσα από τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία».

ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ

Διάγραμμα 3.Δ.Ι.

Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 3^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. 4^η αξία: Ομαδικότητα.

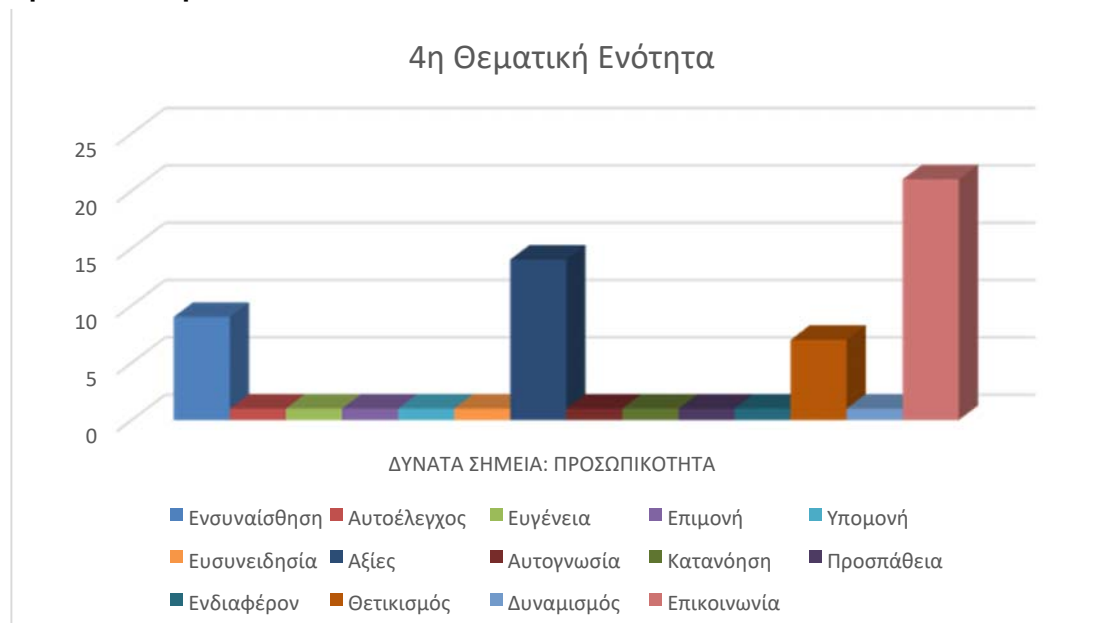
4^η θεματική ενότητα: Δυνατά σημεία

Στην τέταρτη θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν δίνοντας βαρύτητα στους πιο κάτω δείκτες:

- Ενσυναίσθηση
- Αυτοέλεγχος
- Ευγένεια
- Συνέπεια
- Επιμονή
- Υπομονή
- Ευσυνειδησία - Εργατικότητα
- Αξίες
- Αυτογνωσία
- Ενεργητικότητα
- Κατανόηση
- Προσπάθεια
- Ενδιαφέρον
- Θετικισμός
- Οργάνωση
- Δυναμισμός
- Διαφοροποίηση
- Επικοινωνία
- Στοχοθεσία - Στρατηγική
- Δια βίου μάθηση
- Γνωστική επάρκεια
- Ηγετικές ικανότητες
- Επαγγελματική αφοσίωση
- Τεχνολογία
- Ακαδημαϊκά προσόντα
- Συνεργασία

Για καλύτερη ανάλυση δεδομένων οι δείκτες αυτοί έχουν κατηγοριοποιηθεί με βάση τον διαχωρισμό τους ως στοιχεία σε συνάφεια με: α) την προσωπικότητα, β) τον επαγγελματισμό.

Προσωπικότητα



Διάγραμμα 4.Α.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 4^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. Δυνατά σημεία: προσωπικότητα.

Επικοινωνία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τα δυνατά τους σημεία αναδεικνύοντας την ικανότητα της επικοινωνίας. Μέσα από τα λεγόμενά τους σχετικά με όλους τους δείκτες των δηλώσεων αναφορικά με τα ισχυρά επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα υψηλός ο πήχης της επικοινωνίας. Οι πλείστοι ανέφεραν μονολεκτικά την επικοινωνία ως επαγγελματικό χαρακτηριστικό, μερικοί επέλεξαν να αναπτύξουν τη θέση τους: «το δυνατό μου χαρακτηριστικό ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι η καλή επικοινωνία με τους μαθητές», «θεωρώ ότι έχω μια πολύ καλή επικοινωνία με τους μαθητές. Μπορώ να μεταδώσω τη γνώση. Φροντίζω συνεχώς να βελτιώνομαι για την επαγγελματική μου κατάρτιση», «η άριστη επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι ένα δυνατό επαγγελματικό μου χαρακτηριστικό», «η συμβολή μου στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος εργασίας και η ατομική επικοινωνία με τους μαθητές (όπου η σύσταση του τμήματος και η φύση του μαθήματος το επιτρέπουν) είναι επαγγελματικά μου στοιχεία που

με κάνουν να ξεχωρίζω», «η επικοινωνία που έχω με όλους τους φορείς, λ.χ. τη κοινότητα, τον σύνδεσμο γονέων και κηδεμόνων, τους γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, τη διευθυντική ομάδα, τους επιθεωρητές, το επαρχιακό γραφείο παιδείας».

Αξίες

Πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αξίες όπως «εκτίμηση, σεβασμός» συμβάλλουν το κτίσιμο μιας ισχυρής επαγγελματικής τους ταυτότητας, αρκετοί προσέθεσαν και την «ειλικρίνεια και αγάπη».

Ενσυναίσθηση

Αρκετές δηλώσεις εκπαιδευτικών καταδεικνύουν την ενσυναίσθηση ως στοιχείο που τους ξεχωρίζει επαγγελματικά και ειδικά η «ανάπτυξή της» και η «εφαρμογή της σε σχέση κυρίως με τους μαθητές».

Θετικισμός

Απόψεις έδειξαν να συγκλίνουν στη σημασία του θετικισμού ως κριτήριο ανάδειξης της επαγγελματικής δυναμικής του εκπαιδευτικού: «έχω την ικανότητα να συμβάλλω στη διατήρηση θετικού κλίματος και αυτό έχει ως αποτέλεσμα υγιείς σχέσεις με τους συναδέλφους και μαθητές», «με σηματοδοτεί η καλή διάθεση για ενημέρωση και εκπαίδευση νέων πληροφοριών, «με χαρακτηρίζει η ευγένεια και καλή διάθεση», «είμαι θετικός καθημερινά διότι αγαπώ το επάγγελμά μου, αγαπώ τα παιδιά», «προσπαθώ να υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα, όλοι έχουμε κοινούς στόχους και είμαστε μία ομάδα».

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι παράμετροι αξίες, ενσυναίσθηση, θετικισμός, μπορούν, μαζί με την επικοινωνία, να νοηθούν ως άξονες επίδρασης, δηλαδή ως νοητές γραμμές που οι εντάσεις των πεδίων τους επιδρούν σε πόλους του πεδίου των επαγγελματικών στοιχείων της προσωπικότητας (Βλ. πιο κάτω, Διάγραμμα 4:Α.Ι.).

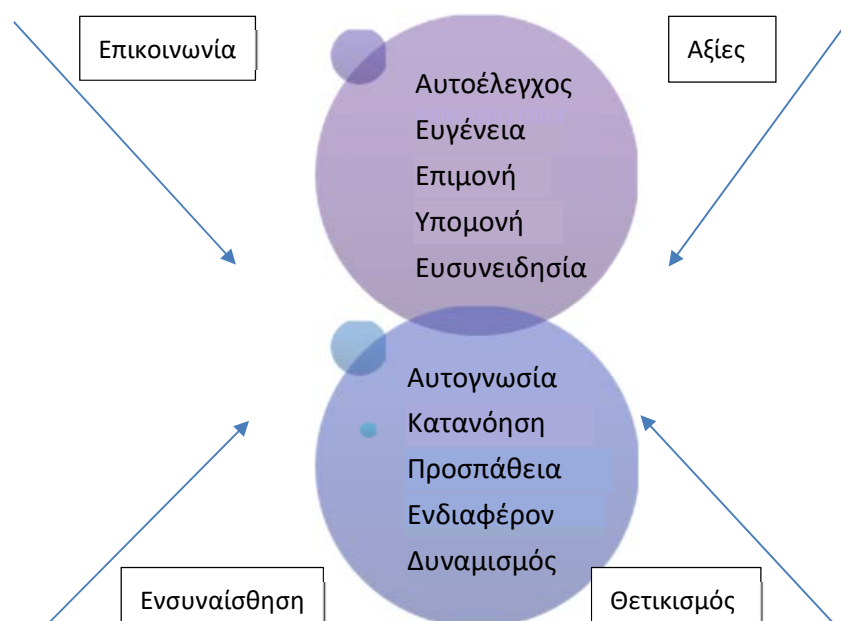
Αυτοέλεγχος, ευγένεια, επιμονή, υπομονή, ευσυνειδησία

Κινητήριες δυνάμεις που πηγάζουν εκ των έσω επιλέγονται από εκπαιδευτικούς ως βάση για ανάδειξη του επαγγελματισμού τους: «με χαρακτηρίζει ο αυτοέλεγχος», «διαθέτω ευγένεια, έχω πάντοτε καλή διάθεση και προσεγμένους τρόπους επικοινωνίας», «η επιμονή

με χαρακτηρίζει», «η υπομονή: το δυνατό μου σημείο», «η ευσυνειδησία που έχω με φέρνει σε πλεονεκτική θέση ως επαγγελματία εκπαιδευτικό», «η μελέτη έχει να κάνει με το πόσο ευσυνείδητος εκπαιδευτικός είσαι. Μελετώ τη βιβλιογραφία. Παρακολουθώ συνέδρια συστηματικά κυρίως στην Ελλάδα. Παρουσιάζω εργασίες σε συνέδρια και αυτό με σπρώχνει στην αυτομόρφωση. Μελετώ και θέματα πέραν του αντικειμένου μου (λογοτεχνία, φιλοσοφία, ιστορία). Όλα αυτά με κάνουν να αισθάνομαι ευσυνείδητη εκπαιδευτικός».

Αυτογνωσία, κατανόηση, προσπάθεια, ενδιαφέρον, δυναμισμός

Κρίσεις των εκπαιδευτικών οδηγούν σε εσωτερικές διεργασίες που με τον τρόπο που τις αξιοποιούν παίρνουν τη μορφή επαγγελματικών δυνατών στοιχείων: «έχω αυτογνωσία», «είμαι σε θέση να γνωρίζω τον εαυτό μου, τις δυνατότητες και ικανότητές μου», «προτέρημά μου είναι η κατανόηση των δυνατοτήτων των δικών μου και των άλλων γύρω μου», «καθημερινά διατηρώ ζωντανό το ενδιαφέρον για το αντικείμενό μου, είμαι συνεχώς και αδιαλείπτως καταρτισμένος και διαβασμένος καλά», «δείχνω ενδιαφέρον προς τους μαθητές και τους αντιμετωπίζω ως ξεχωριστές προσωπικότητες που κουβαλάνε διαφορετικά βιώματα και που διαθέτουν ξεχωριστές ικανότητες και δυνατότητες».



Διάγραμμα 4.Α.Ι.

Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 4^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. Δυνατά σημεία: Προσωπικότητα.

Επαγγελματισμός



Διάγραμμα 4.Β.

**Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 4^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου.
Δυνατά σημεία: επαγγελματισμός.**

Συνεργασία

Πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί έκριναν την ικανότητά τους για συνεργασία σε συναδελφικό επίπεδο ως δυνατό επαγγελματικό τους χαρακτηριστικό: «η συνεργασία με συναδέλφους είναι βασικό επαγγελματικό μου χαρακτηριστικό», «συνεργαζόμαστε με όλους τους συναδέλφους αρμονικά, εκτιμάμε και σεβόμαστε όλοι ο ένας τον άλλο αναγνωρίζοντας την αξία του καθενός. Θέτουμε σχέδια δράσης και τα εφαρμόζουμε με συνεργασία και αρμονία».

Οργάνωση

Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ικανότητά τους για συμβολή στην «οργάνωση του σχολείου».

Στρατηγική

Εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η ικανότητα για θέματα επαγγελματικής στρατηγικής είναι επαγγελματικό τους προτέρημα, με αναφορά σε «σχέδια δράσης και εφαρμογή τους» και στη «χρήση στρατηγικών διδασκαλίας για ενίσχυση δυνατοτήτων των μαθητών».

Συνέπεια

Η αναφορά στη «συνέπεια» ως ισχυρό επαγγελματικό χαρακτηριστικό ήταν έντονη, καθώς και η αναφορά στην «υπηρεσιακή συνέπεια».

Οι δείκτες της συνεργασίας, οργάνωσης, στρατηγικής και συνέπειας φαίνεται, μέσα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, να λειτουργούν ως βασικοί μηχανισμοί επιρροής στους υπόλοιπους (δείκτες) που λειτουργούν ως απαραίτητα συστατικά για τη συνταγή του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού (Βλ. πιο κάτω, Διάγραμμα 4:Β.Ι.).

Επαγγελματική αφοσίωση

Ισχυρό στοιχείο επαγγελματισμού θεωρείται από εκπαιδευτικούς η «επαγγελματική αφοσίωση».

Γνωστική επάρκεια

Σημασία, μέσα από δηλώσεις εκπαιδευτικών, δόθηκε στη «γνωστική επάρκεια» σε επίπεδο:

α) του γνωστικού αντικείμενου που υπηρετούν: «καλή γνώση του αντικείμενου», «γνωστική επάρκεια», «επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο», «γνώση αντικείμενου», «διδασκτική επάρκεια», «συστηματική μελέτη αντικείμενου», β) καθημερινής προετοιμασίας μαθημάτων: «καλή προετοιμασία» γ) επιστημονικότητας: «επιστημονική επάρκεια», «επάρκεια γνώσεων», «παρακολουθώ συνέδρια συστηματικά κυρίως στην Ελλάδα. Παρουσιάζω εργασίες σε συνέδρια και αυτό με σπρώχνει στην αυτομόρφωση» δ) εκτός του γνωστικού αντικείμενου στο οποίο ειδικεύονται, μέσα από διεύρυνση γνώσεων όχι μόνο του αντικείμενου τους, αλλά και άλλων πεδίων: «μελετώ και θέματα πέραν του αντικείμενου μου (λογοτεχνία, φιλοσοφία, ιστορία)».

Εργατικότητα, διαφοροποίηση, ενεργητικότητα, στοχοθεσία

Η «εργατικότητα» σηματοδοτήθηκε ως κύριο επαγγελματικό χαρακτηριστικό εκπαιδευτικών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντική πτυχή του επαγγελματισμού τους την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας: «προσαρμόζω το μάθημα ανάλογα με

τις δυνατότητες των μαθητών μου», «προσαρμόζω το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών», «φροντίζω για τη διαφοροποίηση υλικού, εφόσον στόχος μου δεν είναι απλά η κάλυψη της ύλης».

Άλλοι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι το δυνατό τους επαγγελματικό σημείο είναι η «ενεργητικότητα». Κάποιος ανέφερε χαρακτηριστικά: «έχω ενεργητικότητα εκπαιδευτικής φύσης, φροντίζω να υπάρχουν δράσεις και δραστηριότητες στο πλαίσιο του μαθήματός μου για πιο ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, διότι αγαπώ το επάγγελμά μου, αγαπώ όλα τα παιδιά και πιστεύω στην αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου», «εμπλοκή σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων του σχολείου». Εκπαιδευτικός προσπάθησε να εκμαιεύσει επαγγελματικά του στοιχεία μέσα από την έννοια της στοχοθεσίας: «στόχος μου είναι η μετάδοση γνώσεων μέσα από το κτίσιμο ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές και όχι απλά να καλύπτω την ύλη».

Δια βίου μάθηση, ηγετικές ικανότητες, τεχνολογία, ακαδημαϊκά προσόντα

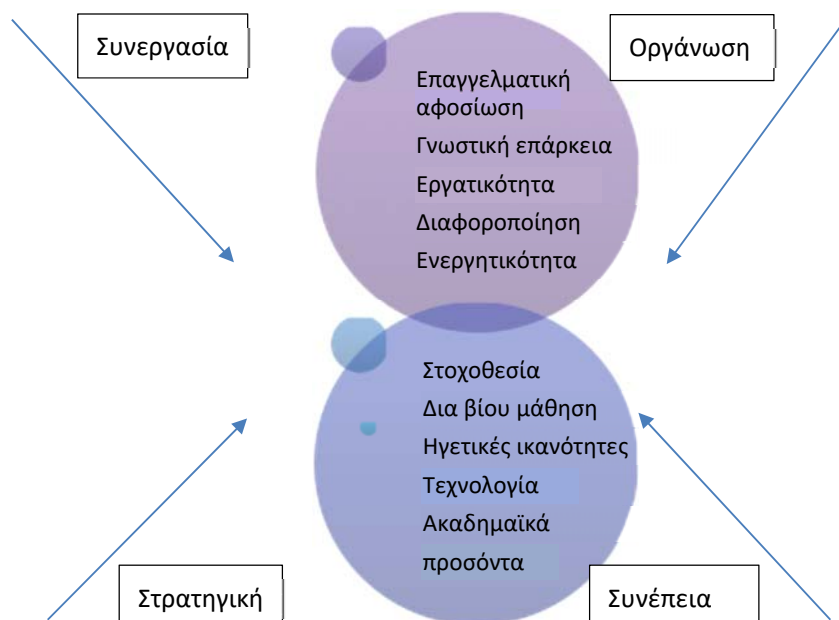
Οι αναφορές στη «δια βίου μάθηση», στη «δια βίου ανάπτυξη», στη «συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής μου κατάρτισης» και στη «συνεχή προσωπική ανάπτυξη» αναδεικνύουν την ευρύτερη έννοια της «δια βίου μάθησης» ως ένα από τα δυνατά επαγγελματικά στοιχεία ενός εκπαιδευτικού.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης για επαγγελματικό στοιχείο εκπαιδευτικοί ανέφεραν την «ικανότητα ηγεσίας και διοίκησης» και την «ικανότητα καθοδήγησης».

Στην προσπάθεια εξεύρεσης ισχυρών στοιχείων επαγγελματισμού δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί η «χρήση της τεχνολογίας», την οποία από ό,τι αντιλαμβανόμαστε από λεγόμενα εκπαιδευτικών θεωρούν βασικό συστατικό για τον «επαγγελματία» εκπαιδευτικό. Ενδεικτικές αναφορές αποτελούν οι εξής: «πολύ καλή γνώση τεχνολογίας», «χρήση τεχνολογίας», «επιμένω στην ένταξη τεχνολογίας στην εκπαίδευση, γιατί συμβάλλει στη βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων», «φροντίζω καθημερινά για την αξιοποίηση σύγχρονων στρατηγικών και τεχνικών στην εκπαίδευση», «εφαρμόζω την προσομοίωση μέσω της τεχνολογίας», «καθημερινά γίνεται χρήση σύγχρονης τεχνολογίας».

Τα ακαδημαϊκά προσόντα και προσόντα που προκύπτουν λόγω προϋπηρεσίας θεωρούνται από εκπαιδευτικούς ισχυρές ενδείξεις επαγγελματικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, έχουν αναφερθεί τα εξής: «διαθέτω δυνατό ακαδημαϊκό υπόβαθρο στο αντικείμενό μου (είμαι κάτοχος *Master* και *Phd*)», «έχω ισχυρή προϋπηρεσία σε θέση αξιολογητή εκπαιδευτικής

διαδικασίας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα στο Ηνωμένο Βασίλειο», «δυνατό μου σημείο είναι η εμπειρία που έχω σε θεματοθέτηση εξεταστικών δοκιμίων στο *Cambridge University Exams (IGCSE)*».



Διάγραμμα 4.B.I.

Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 4^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου. Δυνατά σημεία: Επαγγελματισμός.

5^η θεματική ενότητα: Περιοχές ανάπτυξης

Στην πέμπτη θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών περιστρέφονταν γύρω από τους πιο κάτω άξονες:

- Επιμόρφωση
- Ομαδοσυνεργατισμός
- Διδακτικά επιτεύγματα
- Επικοινωνία
- Οργάνωση
- Διαχείριση ψυχογενών στοιχείων
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Αξίες



Διάγραμμα 5.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 5^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου

Επιμόρφωση

Οι πλείστοι εκπαιδευτικοί εστίασαν την προσοχή τους στην επιμόρφωση όταν κλήθηκαν να σκεφθούν περιοχές ανάπτυξής τους. Στις απαντήσεις που δόθηκαν έγινε ενδεικτική αναφορά: α) στην «επιμόρφωση» στην πιο ευρεία της έννοια: «περαιτέρω ανάπτυξη της επιμόρφωσης», «προσωπική ενασχόληση για συνεχή ενημέρωση», «συνεχής ενημέρωση και παρακολούθηση των εξελίξεων στην παιδεία», β) στην επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων: «παρακολούθηση εκπαιδευτικών σεμιναρίων», «ενίσχυση εμπειριών μας από σεμινάρια», «παρακολούθηση σεμιναρίων και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς», γ) στην επιμόρφωση με την έννοια της συνεχούς ενημέρωσης ως προς το γνωστικό αντικείμενο: «περαιτέρω ενημέρωση για το γνωστικό μου αντικείμενο», «συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης στο γνωστικό αντικείμενο», «να εμπλουτίζουμε συνεχώς τις γνώσεις μας, μέσω σεμιναρίων, ανταλλαγής διδακτικών πρακτικών και συλλογικού αναστοχασμού», δ) στην επιμόρφωση σε θέματα τεχνολογίας: «χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση σε μεγαλύτερο βαθμό», «περαιτέρω ενίσχυση της γνώσης και αξιοποίησης της τεχνολογίας και του διαδικτύου στη διδασκαλία και στην όλη οργάνωση της σχολικής μονάδας», «χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας». Προϊστάμενος, ως αξιολογητής, έχει εκτιμήσει δήλωση εκπαιδευτικού σχετικά με την υιοθέτηση διδακτικών μέσων τεχνολογίας με πολύ θετικό τρόπο σημειώνοντας: «είναι σημαντική η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό χρειάζονται επιμορφωτικά σεμινάρια». Ένας άλλος

προϊστάμενος, σε παρόμοιου τύπου δήλωση, σχολίασε: «η εξοικείωση σε θέματα τεχνολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί καθιστά πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία και την όλη σχολική οργάνωση». Σε περιπτώσεις που δεν αναφέρθηκαν εκπαιδευτικοί στην τεχνολογία όταν σημείωσαν στοιχεία μελλοντικής ανάπτυξης διδακτικών μέσων προϊστάμενοι έγραψαν: «η χρήση τεχνολογικών μέσων είναι πολύ σημαντική, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη διδακτική προσέγγιση».

Ο δείκτης αυτός φαίνεται να ακολουθεί μια πορεία στην οποία συναντώνται όλες οι πτυχές των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Βλ. πιο κάτω, Διάγραμμα 5.Ι).

Διδακτικά επιτεύγματα

Ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση μελλοντικού πλάνου δράσεων δόθηκε στα διδακτικά επιτεύγματα, με ενδεικτικές αναφορές κυρίως σε επίπεδο τάξης: «καλύτερη διαχείριση τάξης και ειδικότερα μαθητών που δεν συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα ή δημιουργούν πρόβλημα κατά τη διάρκεια του μαθήματος», «εμπλοκή όλο και περισσότερων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία», «διαχείριση παραβατικής συμπεριφοράς – πειθαρχία στην τάξη», «διδακτική μεθοδολογία: 1) εφαρμογή, 2) αξιολόγηση, 3) επαναξιολόγηση», «εμπλουτισμός εμπειριών μας μέσα από στρατηγικές-μεθόδους διδασκαλίας άλλων συναδέλφων», «μεγαλύτερη υλικοτεχνική στήριξη, ούτως ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με άγνωστα υλικά και τεχνικές που θα κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα τους ενεργοποιήσουν ακόμα περισσότερο», «ποικίλες ενδιαφέρουσες διδακτικές μέθοδοι, «αναπροσαρμογή διδακτικής διαδικασίας». Σε εκπαιδευτικούς που απάντησαν με αυτό τον τρόπο στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα οι προϊστάμενοι σχολίασαν ότι «οι εισηγήσεις, οι πρωτοβουλίες, η καινοτομία και η ενσυναίσθηση σε προσεγγίσεις κατά το διδακτικό έργο είναι σημαντικοί πυλώνες για βελτίωση της σχολικής μονάδας».

Τα διδακτικά επιτεύγματα ως πεδίο μελλοντικής δράσης μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο επίδρασης στον δείκτη απαντήσεων που σχετίζονται με θέματα οργάνωσης διδασκαλίας (Βλ. πιο κάτω, Διάγραμμα 5.Ι).

Ομαδοσυνεργατισμός

Πρόσφορο έδαφος σε μελλοντικό πλάνο περιοχών ανάπτυξης εκπαιδευτικοί εντοπίζουν στο πεδίο της «ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας», όπως κάποιοι αναφέρουν. Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε «είναι σημαντικός ο εμπλουτισμός εμπειριών μας μέσα από στρατηγικές-μεθόδους διδασκαλίας άλλων συναδέλφων. Πρέπει να είμαστε ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις και να προβαίνουμε σε αναστοχασμό και αναθεώρηση των διδακτικών μας

προσεγγίσεων όλοι μαζί μετά την ολοκλήρωσή τους». Ένας άλλος αναφέρθηκε στη «συνεργασία με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων για διαθεματική μάθηση», κάποιος άλλος δήλωσε: «θα ήθελα να υπάρχει συνεργασία με συναδέλφους».

Επικοινωνία

Εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η επικοινωνία είναι σημαντικός παράγοντας για την μελλοντική τους ανάπτυξη, αναφέρονται συγκεκριμένα σε: «δεξιότητες επικοινωνίας», «νέες προκλήσεις, στις οποίες πρέπει να είμαστε ανοικτοί και να κάνουμε αναστοχασμό μετά την ολοκλήρωση δράσεων που τις υπηρετούν», «περαιτέρω καλλιέργεια της ικανότητας στην προφορική επικοινωνία», «βελτίωση επικοινωνίας».

Οργάνωση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

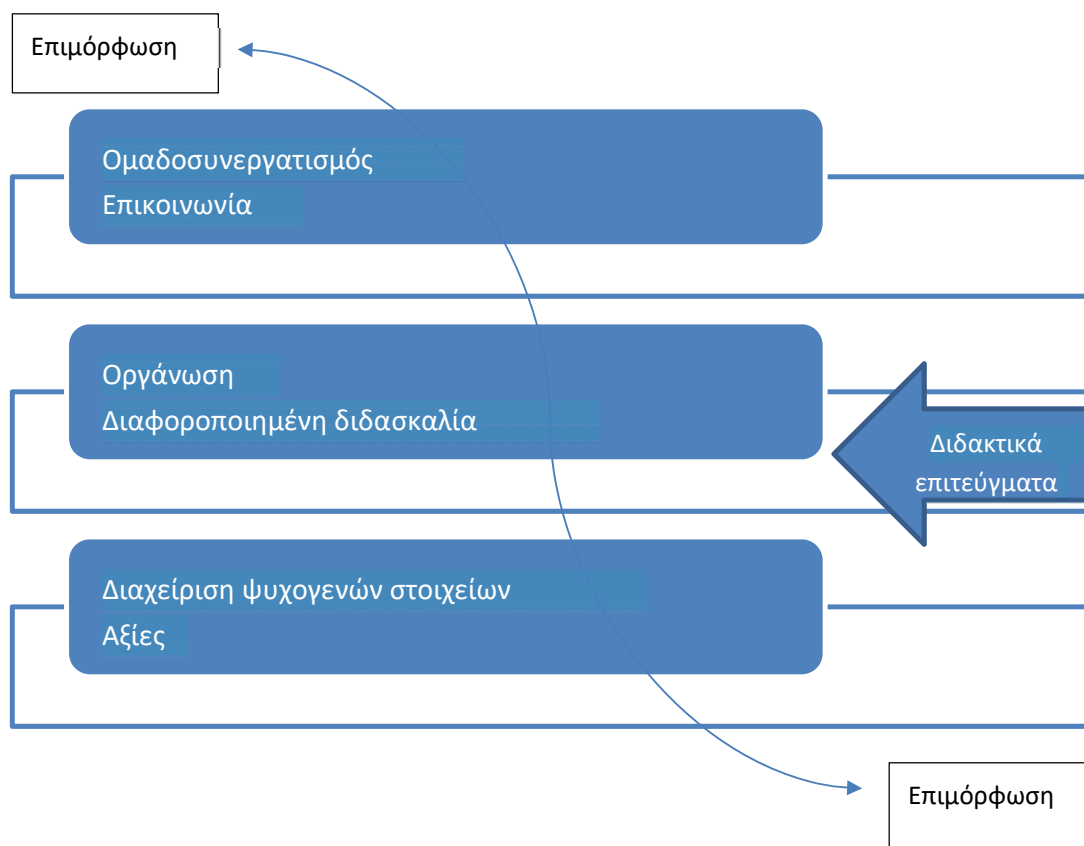
Με δηλώσεις όπως: «η καλύτερη γνώση των κανονισμών του δημόσιου σχολείου θα με βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και βελτίωση», «η καλύτερη οργάνωση εργασιών», «η ανάληψη πρωτοβουλιών με γνώμονα την οργάνωση χάριν ποιοτικής βελτίωσης της διδασκαλίας», «η εφαρμογή μοντέλων έρευνας διότι συμβάλλουν στην οργάνωση, π.χ. η εφαρμογή του μοντέλου scales, η πραγματοποίηση έρευνας *Delphi* για το μέλλον της Φυσικής Αγωγής», «θα ήθελα να επενδύσω σε σύστημα οργάνωσης με επαγγελματισμό και συνέπεια», «θέλω να έχω μεγαλύτερη αυτονομία στη διάθεση του χρόνου και στην οργάνωση της κάθε ενότητας και κατ'έκταση ακόμα περισσότερο εξατομικευμένη και ενισχυτική διδασκαλία για κάθε μαθητή», εκπαιδευτικοί δείχνουν μια ροπή προς την οργάνωση σε θέματα μελλοντικής ανάπτυξης με κύριο άξονα τη στοχοθεσία του διδακτικού έργου. Γίνεται λόγος στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφέροντας ενδεικτικά: «η μελλοντική επένδυση στην ενίσχυση της εφαρμογής της διαφοροποίησης διδασκαλίας, βάσει της οποίας ο κάθε μαθητής θα φθάσει στο ύψιστο σημείο των δικών του δυνατοτήτων και ικανοτήτων, αισθάνομαι ότι μελλοντικά θα ωφελήσει ιδιαίτερα την επαγγελματική μου ανάπτυξη», «η καλύτερη οργάνωση προσδίδει μελλοντικά εμπειρία στη διδασκαλία», «η εξοικείωση με τάξεις πολλαπλών δυνατοτήτων θα με βοηθήσει να αναπτυχθώ», «εμβάθυνση στην αναπροσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας θα αποβεί πολύ σημαντική εφόσον έχουμε να κάνουμε με τάξεις μεικτής ικανότητας στις οποίες φοιτούν μαθητές με διαφορετικό πνευματικό, ψυχικό, βιογραφικό υπόβαθρο».

Διαχείριση ψυχογενών στοιχείων, αξίες

Γίνεται εύκολα κατανοητό, πόσο σημαντικός είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πηγές αγχογόνων καταστάσεων, αλλά και πόσο σημαντικές τις θεωρούν στην εξέλιξη του έργου τους, με αναφορές όπως: «η μείωση επαγγελματικού στρες θα

βοηθήσει στη βελτίωσή μου», «η εφαρμογή πτυχών εκπαιδευτικής ψυχολογίας θα είναι πιο αποτελεσματική η διαχείριση καταστάσεων στην τάξη και στη σχολική μονάδα γενικότερα», «η απαλλαγή από ρίζες αγχογόνων καταστάσεων θα εξαλείψει το άγχος που αισθάνομαι. Οι αγχοχόνες καταστάσεις μπορεί να αποτελέσουν μελανό σημάδι στην μελλοντική μου πορεία ως εκπαιδευτικός».

Εκπαιδευτικοί μπορεί να θέτουν ως στόχο τη μεταλαμπάδευση αξιών και να ορίζουν έτσι έναν παράγοντα που θα σηματοδοτήσει τη μετέπειτα πορεία τους: «υπηρετώντας τον επαγγελματισμό και εφαρμόζοντας ορθές προσεγγίσεις προσπαθώ ακούραστα να μεταδώσω στους μαθητές μου την αγάπη προς τη μάθηση και το σεβασμό προς τις ηθικές αξίες», «εάν αισθανθώ ότι μαθητές δεν θα φέρονται με σεβασμό και εκτίμηση, θα νιώσω ότι έχω αποτύχει ως εκπαιδευτικός», «μέσα από τα μαθήματα θα ήθελα να προάγονται πιο έντονα αξίες όπως η ελευθερία του λόγου, η δημοκρατία, ο σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πανανθρώπινων αξιών».



Διάγραμμα 5.1.

Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 5^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου

6^η θεματική ενότητα: Επαγγελματικές προσδοκίες

Στην έκτη και τελευταία θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου οι εκπαιδευτικοί έδωσαν δηλώσεις με κέντρο βάρους τους άξονες:

- Κλίμα
- Αναγνώριση
- Επικοινωνία
- Συνεργασία
- Διδακτικά επιτεύγματα
- Επιμόρφωση-εξ αποστάσεως
- Γενική επιμόρφωση
- Ομαδικότητα
- Ψυχογενή στοιχεία

- Ανταπόκριση
- Εξωγενή στοιχεία



Διάγραμμα 6.

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στην 6^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου

Επικοινωνία

Εκπαιδευτικοί εντάσσουν την επικοινωνία πολύ υψηλά στο ερώτημα τί τους κινητοποιεί, δηλώνουν χαρακτηριστικά: «μου αρέσει να επικοινωνώ με τους μαθητές μου», «μου αρέσει ο ρόλος του καθηγητή γιατί αλληλοεπιδρούμε με τους μαθητές και θα ήθελα να ήμουν πιο κοντά τους», «μου αρέσει να έχω καλές σχέσεις με τους μαθητές μου αφού είμαι ιδιαίτερα επικοινωνιακό άτομο. Επίσης, με εμπνέει και με κινητοποιεί η ανάπτυξη υγιών σχέσεων και με τους συναδέλφους», «με εμπνέει ο διάλογος ο παιδαγωγικός, θεωρώ ότι μόνο με διάλογο οδηγούμαστε σε επίλυση θεμάτων που απασχολούν τα παιδιά με την επικοινωνία», «με κινητοποιεί η επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου μου και τους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ μας, αφού γίνεται ανταλλαγή απόψεων και δημοκρατική λήψη αποφάσεων», «με εμπνέει ο παραγωγικός και ουσιαστικός διάλογος, καθώς η νοητή επαφή με τους μαθητές αποπνέει την επίδειξη ενδιαφέροντος και προσπάθειας». Σε αυτή τη δήλωση ο προϊστάμενος σχολίασε αφήνοντας τη δική του πινελιά: «ο αξιολογητής να γνωρίζει και να έχει συχνή επαφή με τον εκπαιδευτικό».

Εξωγενή στοιχεία

Εντύπωση προκαλεί το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στην ερώτηση τί τους κινητοποιεί μετέθεσαν το κέντρο βάρους σε εξωγενή στοιχεία, δηλαδή σε εξωγενείς παράγοντες που δεν εναπόκεινται σε δική τους ευθύνη, π.χ. έχει αναφερθεί: «βελτίωση εξωτερικών χώρων άθλησης», «με εμπνέει η πρόκληση ενδιαφέροντος στους μαθητές μου. Στόχος μου είναι να κεντρίσω το ενδιαφέρον όλων των μαθητών μου, ακόμη και των πιο δύσκολων περιπτώσεων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», «επίλυση θεμάτων που απασχολούν τα παιδιά», «σωστή ηγεσία», «με προβληματίζει η αδιαφορία πολλών παιδιών», «να διαθέσω περισσότερο χρόνο στον παιδαγωγικό μου ρόλο, στην καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Λόγω των διεκπεραιωτικών διαδικασιών, γραφειοκρατίας και παραβατικότητας ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή είναι ανεκπλήρωτος. Δεν φτάνει τον μέγιστο βαθμό», «το υπουργείο και τα πρόσωπα που είναι γύρω μας, πρέπει να μας δείχνουν εμπιστοσύνη, γιατί αυτό ενισχύει την παραγωγικότητα και δημιουργικότητά μας».

Ανταπόκριση

Τον δείκτη της ανταπόκρισης εκπαιδευτικοί δείχνουν να προτιμούν με την έννοια ότι τους κινητοποιεί και σε διδακτικές πλευρές του δείκτη αυτού θα ήθελαν να διαθέσουν περισσότερο χρόνο: «με εμπνέει και με κινητοποιεί η ανταπόκριση των μαθητών μου», «με εμπνέει το αίσθημα ότι υπάρχει ανταπόκριση και συμμετοχή από μαθητές», «μου αρέσει να ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες των συναδέλφων και του Διευθυντή μου», «θα επιθυμούσα να διαθέσω περισσότερο χρόνο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της δράσης για βελτίωση της σχολικής μονάδας». Σε τέτοια δήλωση προϊστάμενος επεσήμανε ότι «η υλικοτεχνική υποδομή είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη στόχων και του οράματος για ένα σύγχρονο, δημοκρατικό και αποτελεσματικό σχολείο». Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε: «το ίδιο το σχολείο με εμπνέει ώστε να ανταποκρίνομαι αποτελεσματικά μέσα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού», ένας άλλος: «ανταποκρίνομαι καλύτερα όταν υπάρχει κατανόηση».

Ομαδικότητα

Εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι εναποθέτουν βάρος στην ομαδικότητα όταν καλούνται να προσδιορίσουν την κοιτίδα της έμπνευσής τους: «πραιτέρω ενίσχυση της ομαδικότητας στον τομέα της έρευνας», «για την μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα θα επιθυμούσα εργασία με μικρότερες ομάδες μαθητών. Αυτό θα συνέβαλλε: 1. Στην περισσότερο

εξατομικευμένη προσοχή μάθησης και ενίσχυσης στην τάξη. 2.Στη δυνατότητα επιλογής διεξαγωγής του μαθήματος και εκτός τάξης. 3.Στην ευχέρεια ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό», «θα ήθελα περισσότερο χρόνο για ομαδικές εργασίες», «επιθυμώ να ενισχύω την ομαδικότητα με δραστηριότητες διότι με την ομαδικότητα προάγεται η αλληλεπίδραση και η δημιουργία».

Ψυχογενή στοιχεία

Λειτουργίες που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τα εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να τίθενται σε λειτουργία όταν εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τις επαγγελματικές τους προσδοκίες. Ενδεικτικά, έχει αναφερθεί: «θα ήθελα να μπορώ να ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του Διευθυντή και των συναδέλφων μου με λιγότερο άγχος», «τα εσωτερικά μου κίνητρα, η αγάπη για το επάγγελμα, η αγάπη για τα παιδιά, η επιθυμία να κάνω τη διαφορά, η επαγγελματική αφοσίωση και ανάπτυξη», «η εκτίμηση των μαθητών για την μεταξύ μας σχέση και την προσπάθεια διδασκαλίας», «η αγάπη των παιδιών και η προσπάθειά τους για επιτυχία είναι οι λόγοι που ενθαρρύνουν το έργο μου», «με εμπνέει η αγάπη μου για τους μαθητές».

Επιμόρφωση, επιμόρφωση εξ αποστάσεως

Η επιμόρφωση έχει επιλεγεί από εκπαιδευτικό ως σημαντικό συστατικό για επαγγελματική ανάπτυξη, συγκεκριμένα έχει δηλωθεί από αρκετούς εκπαιδευτικούς: «η διάθεση περισσότερου χρόνου στον παιδαγωγικό μου ρόλο, στην καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Εκπαιδευτικός έχει συνδέσει την επιμόρφωση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιμόρφωση σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως προς το πεδίο που θα ήθελε να αναπτυχθεί περισσότερο: «επιμόρφωση σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση».

Διδακτικά επιτεύγματα

Όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους θα ήθελαν να αναπτυχθούν κατά τη νέα χρονιά, σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ο κατάλληλος τρόπος κυμαίνεται στα διδακτικά επιτεύγματα και στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων. Αναφέρουν: «ειδικότερα η ενεργή συμμετοχή από μαθητές που αρχικά ήταν πιο διστακτικοί και αποστασιοποιημένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία», «με εμπνέει η χαρά της μετάδοσης της γνώσης, η θετική ανταπόκριση από τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και το «δέσιμο» με τους μαθητές εκτός τάξης», «μου αρέσει όταν βλέπω την πρόοδο των μαθητών και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Θα ήθελα να διαθέσω περισσότερο χρόνο στην προσωπική ανατροφοδότηση κάθε μαθητή», «στόχος της επόμενης χρονιάς

είναι η εφαρμογή προγραμμάτων προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής και η εφαρμογή προγραμμάτων αντίστροφης ένταξης. Η αξιοποίηση της μουσικής και της τεχνολογίας σε μεγαλύτερο βαθμό», «πιο σημαντικό ρόλο θα έχει η ανταπόκριση και η πρόοδος των μαθητών μου, έτσι ώστε να εμπνέομαι και να ενθαρρύνομαι στο έργο μου», «μ'αρέσει να μαθαίνω παιδιά πώς να μαθαίνουν και σ' αυτό θα διέθετα και παραπάνω χρόνο», «στόχος μου είναι η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών μου μέσα από τις διδακτικές μου προσεγγίσεις και δραστηριότητες», «η εφαρμογή διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας», «μέσα από δημιουργικές επιστημονικές εργασίες και παρουσιάσεις των μαθητών θα κτίζουμε στην προϋπάρχουσα και θα κατακτάμε τη νέα γνώση», δήλωση στην οποία ο προϊστάμενος σημείωσε: «θα ήταν καλό να γίνεται συστηματικός έλεγχος», «θα ήθελα να είχα περισσότερο χρόνο με τα παιδιά για εργασίες επιστημονικές, γιατί έτσι οι γνώσεις γίνονται βίωμα», ο προϊστάμενος για αυτή τη δήλωση σημείωσε: «ο προϊστάμενος έχοντας διάθεση να ελέγχει την αξιολόγηση σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού, κρίνει ότι ορθώς ειπώθηκε», «με εμπνέει η γνωστική επαφή με τα παιδιά, κυρίως στον επιστημονικό τομέα γύρω από τη διδακτέα ύλη, σε αυτόν τον τομέα θα επένδυα περισσότερο», «θα ήθελα πιο ποιοτική μάθηση σε περισσότερο χρόνο για εμβάθυνση και αφομοίωση της ύλης», σε αυτή τη δήλωση προϊστάμενος επεσήμανε: «θα γίνει αξιολόγηση της ποιότητας διδασκαλίας και του βαθμού εμβάθυνσης».

Συνεργασία

Εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανιχνεύσουν το αντικείμενο της έμπνευσης και κινητοποιήσής τους μέσα από τη συνεργασία, με δηλώσεις όπως: «θα ήθελα να υπάρχει συνεργασία με συναδέλφους», «θα ήταν ιδανική η ανάπτυξη υγιών σχέσεων συνεργασίας και με συναδέλφους, θα με ενέπνεε και θα με κινητοποιούσε», «θα ήταν ιδανική η συνεργασία κατά τη συμμετοχή στη συλλογική λήψη αποφάσεων, όπως επίσης η συνδιαμόρφωση των στόχων του σχολείου και υλοποίησή τους (ήδη γίνεται στο σχολείο μου)». Σε εκπαιδευτικούς που έδωσαν σημασία στον διάλογο, στη συνεργασία και στην κατανόηση ο προϊστάμενος σημείωσε: «άριστη επικοινωνία και συνεργασία. Σωστή διοίκηση τάξης και ένδειξη ενσυναίσθησης».

Αναγνώριση

Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις επαγγελματικές τους προσδοκίες επηρεάστηκαν από ενδείξεις της αναγνώρισης του έργου τους, δηλώνοντας: «σημαντική είναι η αναγνώριση της δουλειάς που κάνω», «με εμπνέουν και συνάμα με κινητοποιούν η αναγνώριση και η

επιβράβευση για τη δουλειά μου», «αναμφισβήτητα, ο έπαινος, η αναγνώριση της εργασίας μου, η ανταμοιβή με κινητοποιούν και με θρέφουν με προσωπική ικανοποίηση», «θα πρέπει οι υπεύθυνοι του υπουργείου παιδείας να μας συμπαραστέκονται και να μας εμπνέουν στην όλη διαδικασία του έργου μας», «το υπουργείο και τα πρόσωπα που είναι γύρω μας πρέπει να μας δείχνουν εμπιστοσύνη, γιατί αυτό ενισχύει την παραγωγικότητα και δημιουργικότητά μας».

Κλίμα

Το καλό σχολικό κλίμα και η συμβολή των εκπαιδευτικών σε αυτό καλείται να παίζει σημαντικό ρόλο, μέσα από λεγόμενά τους, στο να εστιάσουν σε αυτό που τους κινητοποιεί στο πεδίο της ανάπτυξής τους κατά την επόμενη χρονιά. Έχουν ειπωθεί τα εξής: «σημαντικό ρόλο παίζει το πολύ καλό κλίμα ανάμεσα στους καθηγητές και ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές», «το θετικό κλίμα στον σχολικό χώρο και οι ξεκάθαροι στόχοι», «παντοτινός μου στόχος είναι να προσφέρω στη σχολική κοινότητα, ώστε όλοι να έρχονται στο σχολείο με όρεξη, χαμόγελο και διάθεση για μάθηση». Σε δήλωση που εστίασε στο θετικό σχολικό κλίμα, ένας προϊστάμενος σχολίασε εύστοχα: «το θετικό κλίμα σε μια σχολική μονάδα συμβάλλει πάρα πολύ προς κάθε κατεύθυνση βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας» και ένας άλλος: «αυτό που εμπνέει είναι το θετικό κλίμα, η εκτίμηση της προσφοράς του κάθε εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα της προσφοράς».

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

- Επικοινωνία
- Ανταπόκριση
- Ομαδικότητα

- Επιμόρφωση
- Διδακτικά Επιτεύγματα
- Αναγνώριση

- Κλίμα
- Συνεργασία
- Εξωγενή στοιχεία
- Ψυχογενή στοιχεία

Διάγραμμα 6.1.

Οι Δείκτες των Απαντήσεων των Εκπαιδευτικών στην 6^η Θεματική ενότητα του ποιοτικού εργαλείου

4.2. Ποσοτική ανάλυση δεδομένων-2^ο ερευνητικό εργαλείο

Στην έρευνα για το ερωτηματολόγιο το δείγμα ήταν δείγμα βολικής δειγματοληψίας και έλαβαν μέρος συνολικά 203 εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίδασκαν κατά το έτος 2020-2021 σε δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά για την κατανομή των δημογραφικών μεταβλητών. Παρατηρείται ότι το 37,4% των ερωτωμένων ήταν άνδρες και το 62,6% ήταν γυναίκες. Η πλειοψηφία των ερωτωμένων (89,7%) ήταν καθηγητές, ενώ οι υπόλοιποι (10,3%) ήταν βοηθοί διευθυντές. Το 31,0% των ερωτωμένων δήλωσε ότι έχει μέχρι και 10 χρόνια υπηρεσίας στην Μέση εκπαίδευση, το 47,3% των ερωτωμένων δήλωσε ότι έχει μέχρι και 20 χρόνια υπηρεσίας, ενώ το 21,7% δήλωσε ότι έχει μέχρι και 34 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 10.

Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της μελέτης.

		Αριθμός	Ποσοστό
Φύλο	Ανδρας	76	37,4%
	Γυναίκα	127	62,6%
	Σύνολο	203	100,0%
Βαθμίδα	Καθηγητής/τρια	182	89,7%
	Βοηθός Διευθυντής	21	10,3%
	Σύνολο	203	100,0%
Χρόνια Υπηρεσίας στη Μέση Εκπαίδευση	0 -10	63	31,0%
	11 - 20	96	47,3%
	21 - 34	44	21,7%
	Σύνολο	203	100,0%

Σχολείο	Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής Γεροσκήπου, Πάφος	27	13,3%
	Γυμνάσιο Πόλεως Χρυσοχούς, Πάφος	21	10,3%
	Γυμνάσιο Επισκοπής "Άγιος Ερμογένης", Λεμεσός	18	8,9%
	Γυμνάσιο Τσίρειο, Λεμεσός	22	10,8%
	Περιφερειακό Γυμνάσιο Αγίου Μάμαντος Τραχωνίου, Λεμεσός	23	11,3%
	Γυμνάσιο Παναγίας Θεοσκεπάστης, Πάφος	15	7,4%
	Γυμνάσιο Διανέλλου και Θεοδότου, Λευκωσία	6	3,0%
	Λύκειο και Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πάφου	19	9,4%
	Γ' Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Λεμεσού	6	3,0%
	Λύκειο Αγίου Σπυρίδωνα Κάτω Πολεμιδιών, Λεμεσός	16	7,9%
	Λύκειο και Τεχνική και Επαγγελματική Σχολή Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Πόλεως Χρυσοχούς, Πάφος	18	8,9%
	Λύκειο Αγίας Φυλάξεως, Λεμεσός	12	5,9%
	Σύνολο	203	100,0%

Στον Πίνακα

11, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης;». Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (43,5%) δήλωσε ότι θεωρεί πολύ αποτελεσματική την εσωτερική αξιολόγηση, όπου το 80,0% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί αρκετά ή πολύ αποτελεσματική την εσωτερική μορφή αξιολόγησης. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (37,4%) δήλωσε ότι θεωρεί αρκετά αποτελεσματική την εξωτερική μορφή αξιολόγησης, με το 74,4% των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι θεωρεί μέτρια ή αρκετά αποτελεσματική την εν λόγω αξιολόγηση. Περαιτέρω, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (52,5%) δήλωσε ότι θεωρεί πολύ αποτελεσματική την αυτοαξιολόγηση, με το 77,8% να δηλώνει ότι την θεωρεί αρκετά ή πολύ αποτελεσματική. Επιπροσθέτως, ο συνδυασμός της εσωτερικής αξιολόγησης, της εξωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, δηλώθηκε από την πλειοψηφία (52,3%) των εκπαιδευτικών ως πολύ αποτελεσματική, με το 86,5% των εκπαιδευτικών να την θεωρεί αρκετά ή πολύ αποτελεσματική. Θα μπορούσαμε να αναφερθεί ότι ο συνδυασμός των τριών αξιολογήσεων, μπορεί να θεωρηθεί ως η μορφή αξιολόγησης, την οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (86,5%) θεωρούν ως αρκετά ή πολύ αποτελεσματική.

Πίνακας 11.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης;».

	Καθόλου	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Εσωτερική αξιολόγηση	2,5%	18,5%	35,5%	43,5%
Εξωτερική αξιολόγηση	9,6%	36,9%	37,4%	16,2%
Αυτοαξιολόγηση	2,5%	19,7%	25,3%	52,5%
Συνδυασμός όλων των πιο πάνω	5,0%	8,5%	34,2%	52,3%

12, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης;». Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62,9%) δήλωσε ότι θεωρεί πολύ απαραίτητη την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου το 29,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι την θεωρεί αρκετά σημαντική. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (45,0%) δήλωσε ότι θεωρεί αρκετά απαραίτητη τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών σε σχολικές δράσεις ως

Στον Πίνακα

μέρος αξιολόγησης, με το 31,7% των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι θεωρεί πολύ σημαντικό το εν λόγω μέρος αξιολόγησης. Περαιτέρω, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (47,5%) δήλωσε ότι κρίνει ως πολύ σημαντικό μέρος αξιολόγησης τις προσωπικές δεξιότητες, με το 45,0% να δηλώνει το εν λόγω μέρος ως αρκετά σημαντικό. Επιπροσθέτως, δηλώθηκε από την πλειοψηφία (46,5%) των εκπαιδευτικών ότι είναι πολύ σημαντική η μέτρηση της αποτελεσματικότητας σχετικά με θέματα διαχείρισης περιστατικών στη σχολική μονάδα, με το 35,1% των εκπαιδευτικών να την θεωρεί αρκετά σημαντική. Μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (16,8%) έκρινε ως μέτρια τη σημασία της αποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης περιστατικών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης.

Πίνακας 12.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης;».

	Καθόλου	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	1,5%	5,9%	29,7%	62,9%
Συμμετοχικότητα εκπαιδευτικών σε σχολικές δράσεις	4,0%	19,3%	45,0%	31,7%
Προσωπικές δεξιότητες εκπαιδευτικών	1,5%	5,9%	45,0%	47,5%
Αποτελεσματικότητα σχετικά με θέματα διαχείρισης περιστατικών στη σχολική μονάδα	1,5%	16,8%	35,1%	46,5%

13, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε στην:». Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (46,5%) δήλωσε ότι θεωρεί αρκετά σημαντική την ιεράρχηση δράσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο, όπου το 39,6% δήλωσε ότι το εν λόγω κριτήριο είναι πολύ σημαντικό για τη στοχοθεσία. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (61,1%) έκρινε ότι είναι πολύ σημαντικό το κριτήριο της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με το 35,0% των εκπαιδευτικών να θεωρεί αρκετά σημαντικό το εν λόγω κριτήριο. Περαιτέρω, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (55,7%) δήλωσε ότι θεωρεί ότι η στοχοθεσία συμβάλλει πολύ στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, με το 39,9% να δηλώνει ότι θεωρεί αρκετά σημαντική αυτή την πτυχή υπό το πρίσμα της στοχοθεσίας. Επιπροσθέτως, δηλώθηκε από την πλειοψηφία (48,0%) των εκπαιδευτικών ότι όταν θέτουν

Στον Πίνακα

στόχους θεωρούν ότι συμβάλλουν πολύ στην βελτίωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα, ενώ το 42,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι συμβάλλει αρκετά και το 7,9% μέτρια.

Πίνακας 13.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε στην:».

	Καθόλου	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Ιεράρχηση δράσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό σας έργο	2,0%	11,9%	46,5%	39,6%
Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σας έργου	0,0%	3,9%	35,0%	61,1%
Ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου σας	0,5%	3,9%	39,9%	55,7%
Βελτίωση και επαγγελματική σας ανάπτυξη γενικότερα	2,0%	7,9%	42,1%	48,0%

14, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;». Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (54,2%) δήλωσε ότι θεωρεί πολύ απαραίτητη τη συμμετοχή του Διευθυντή σχολείου, όπου το 32,0% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι την θεωρεί αρκετά σημαντική. Επιπλέον, ποσοστό ύψους 37,4% έκρινε αρκετά σημαντική τη συμμετοχή του Βοηθού Διευθυντή, όπου χαμηλότερο ποσοστό (22,2%) κρίνει ως μέτρια τη σημασία της συμμετοχής του Βοηθού Διευθυντή και χαμηλότερο ποσοστό (13,3%) την θεωρεί πολύ σημαντική. Το 32,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ απαραίτητη τη συμμετοχή του Βοηθού Διευθυντή Συντονιστή, ποσοστό ύψους 38,9% των εκπαιδευτικών την κρίνει αρκετά σημαντική και το 15,3% (την κρίνει) μέτρια σημαντική.

Στον Πίνακα
Πίνακας 14.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;».

	Καθόλου	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Διευθυντής σχολείου	3,9%	9,9%	32,0%	54,2%
Βοηθός Διευθυντής	27,1%	22,2%	37,4%	13,3%
Βοηθός Διευθυντής Συντονιστής	13,3%	15,3%	38,9%	32,5%

15, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια;». Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (43,6%) δήλωσε ότι θεωρεί αρκετά σημαντικό το προ-αξιολογικό στάδιο που περιλαμβάνει στοχοθεσία, όπου το 26,2% δήλωσε ότι θεωρεί το εν λόγω στάδιο μέτρια απαραίτητο και το 25,2% των εκπαιδευτικών το θεωρεί πολύ απαραίτητο. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (43,8%) δήλωσε ότι είναι αρκετά σημαντικό το στάδιο αναστοχασμού-αναθεώρησης, όπου το 34,8% το έκρινε ως πολύ απαραίτητο και το 19,4% ως μέτρια απαραίτητο. Περαιτέρω, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (49,3%) δήλωσε ότι είναι πολύ απαραίτητο το στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών, με το 37,8% να δηλώνει ότι το θεωρεί αρκετά σημαντικό και το 11,4% να το κρίνει ως μέτρια σημαντικό. Επιπροσθέτως, το στάδιο μεταξιολόγησης κρίθηκε από την πλειοψηφία (41,3%) των εκπαιδευτικών ως αρκετά απαραίτητο για τη διαδικασία αξιολόγησης, με το 38,3% των εκπαιδευτικών να το θεωρεί πολύ απαραίτητο και το 16,9% μέτρια απαραίτητο.

Πίνακας 15.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια;».

	Καθόλου	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Προ-αξιολογικό στάδιο που περιλαμβάνει στοχοθεσία	5,0%	26,2%	43,6%	25,2%
Στάδιο αναστοχασμού-αναθεώρησης	2,0%	19,4%	43,8%	34,8%

Στον Πίνακα

Στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών	1,5%	11,4%	37,8%	49,3%
Στάδιο μεταξιολόγησης	3,5%	16,9%	41,3%	38,3%

16, παρουσιάζονται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει:». Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50,5%) δήλωσε ότι θεωρεί ότι διασφαλίζεται αρκετά η αντικειμενική αξιολόγηση, όπου το 33,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί ότι διασφαλίζεται πολύ η αντικειμενική αξιολόγηση. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50,0%) δήλωσε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει αρκετά την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης, με το 34,7% των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι επιφέρει πολύ την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης. Περαιτέρω, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (44,8%) δήλωσε ότι θεωρεί ότι ο συνδυασμός αυτός έχει ως αποτέλεσμα σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολόγησης, με το 36,0% να δηλώνει ότι εξασφαλίζεται η εγκυρότητα της αξιολόγησης σε πολύ μεγάλο βαθμό. Επιπρόσθετα, από την πλειοψηφία (47,0%) των εκπαιδευτικών κρίθηκε ότι από τον λόγω συνδυασμό αξιολόγησης προκύπτει πολύ μεγάλη πιθανότητα να επιφέρει προσωπική αυτοβελτίωση, με το 40,6% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι επέρχεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό (η προσωπική αυτοβελτίωση).

Πίνακας 16.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει:»

	Καθόλου	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης	2,5%	13,9%	50,5%	33,2%
Αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης	1,0%	14,4%	50,0%	34,7%
Διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολόγησης	3,0%	16,3%	44,8%	36,0%
Προσωπική αυτοβελτίωση	3,5%	8,9%	40,6%	47,0%

17, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Κατά

Στον Πίνακα

πόσο θεωρείτε σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο για τη/την;». Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (38,1%) δήλωσε ότι θεωρεί ότι η τεχνική της συνέντευξης συμβάλλει αρκετά στη διασφάλιση της αντικειμενικής αξιολόγησης, όπου το 35,1% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί ότι η εν λόγω τεχνική συμβάλλει πολύ στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας κατά την αξιολόγηση. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (49,8%) δήλωσε ότι θεωρεί ότι με τη συνέντευξη υποβοηθείται αρκετά η επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου, με το 26,6% των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι θεωρεί ότι η συνέντευξη συνδράμει πολύ στην επαγγελματική ανάπτυξη. Περαιτέρω, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (43,6%) δήλωσε ότι θεωρεί ότι με τη μέθοδο της συνέντευξης επέρχεται αρκετά η βελτίωση του αξιολογούμενου, με το 33,7% να δηλώνει ότι κρίνει ότι υποβοηθείται αρκετά (η βελτίωση).

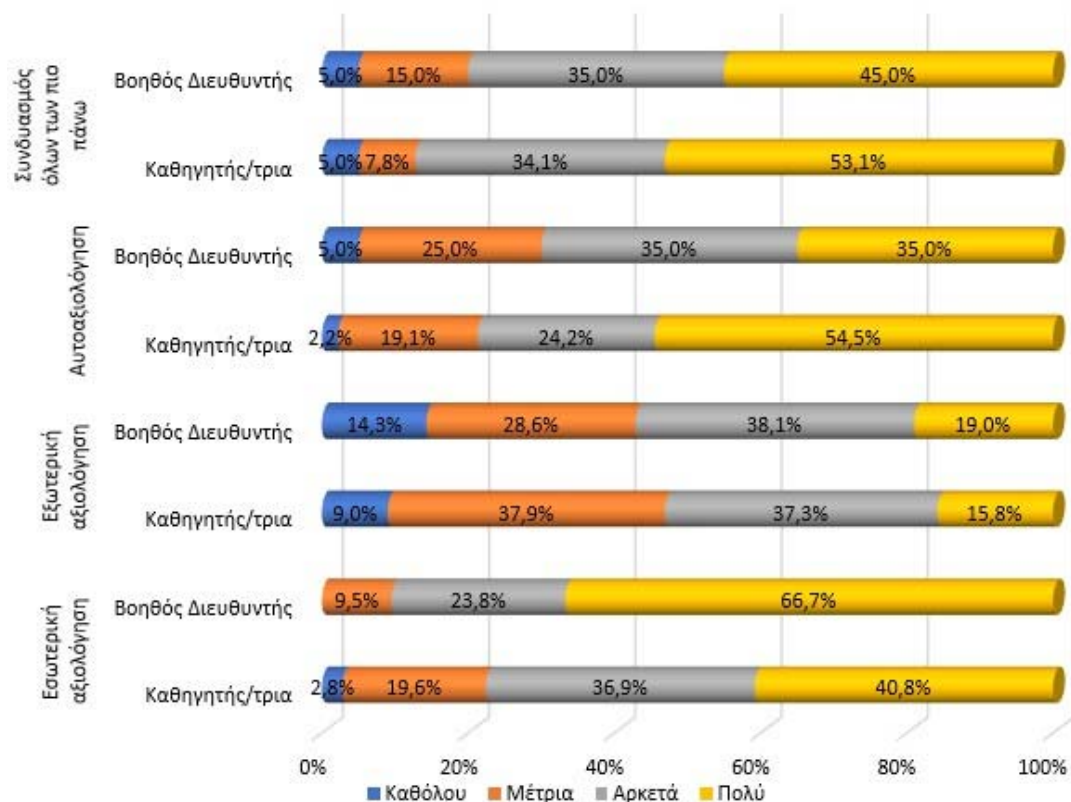
Πίνακας 17.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο για τη/την:»

	Καθόλου	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης	8,9%	17,8%	38,1%	35,1%
Επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου	7,4%	16,3%	49,8%	26,6%
Βελτίωση του αξιολογούμενου	6,4%	16,3%	43,6%	33,7%

Στο

Διάγραμμα 7, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων.



Διάγραμμα 7.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U (Πίνακας 18) έχει χρησιμοποιηθεί για να μελετήσει διαφορές του βαθμού τον οποίο θεωρούν αποτελεσματικές μορφές αξιολόγησης, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών βαθμίδων, τους καθηγητές και τους βοηθούς διευθυντές. Η επιλογή του κριτηρίου έγινε λόγω της απουσίας κανονικής κατανομής και του μικρού μεγέθους δείγματος για τους βοηθούς διευθυντές (n=21). Το κριτήριο αυτό θα χρησιμοποιηθεί περαιτέρω στην εργασία αυτή χάριν μελέτης διαφορών ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Πίνακας 18.

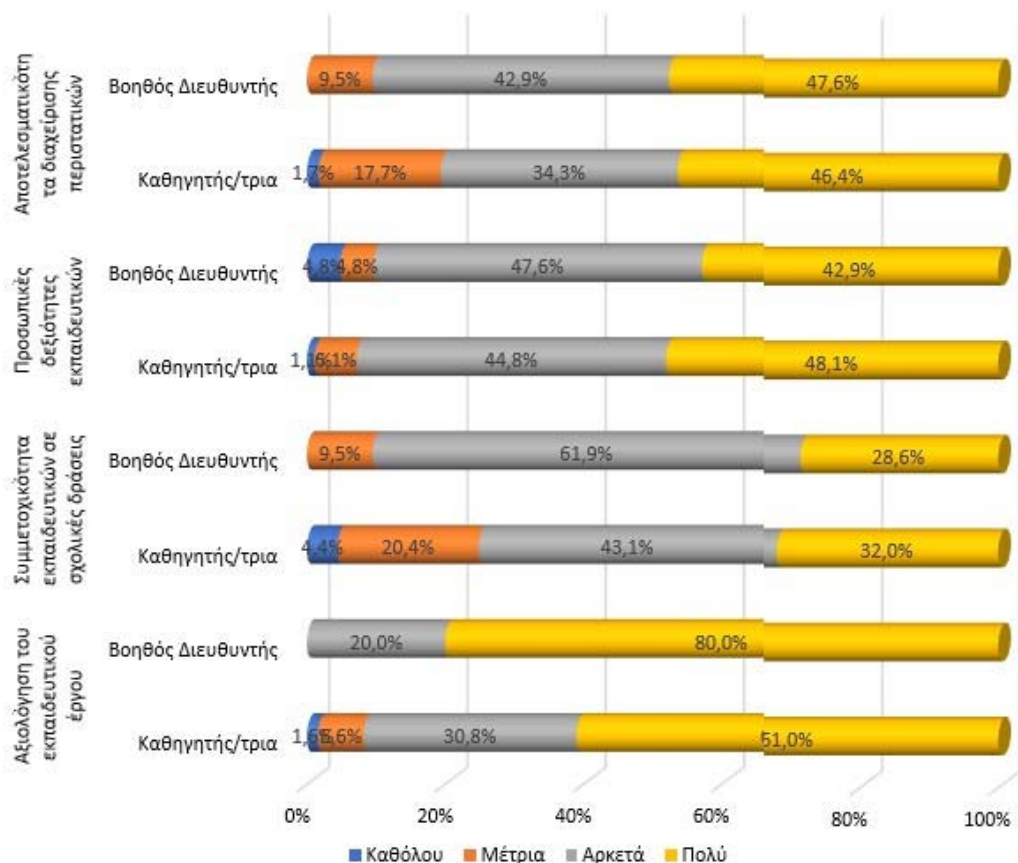
Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

	Βαθμίδα	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Εσωτερική αξιολόγηση	Καθηγητής/τρια	179	97,56	17464,00	1354,00	17464,00	-2,25	,024
	Βοηθός Διευθυντής	21	125,52	2636,00				
Εξωτερική αξιολόγηση	Καθηγητής/τρια	177	99,26	17464,00	1816,00	17569,00	-0,18	,856
	Βοηθός Διευθυντής	21	101,52	2636,00				
Αυτοαξιολόγηση	Καθηγητής/τρια	178	101,47	18061,00	1430,00	1640,00	-1,58	,114
	Βοηθός Διευθυντής	20	82,00	1640,00				
Συνδυασμός όλων των πιο πάνω	Καθηγητής/τρια	179	101,00	18079,50	1610,50	1820,50	-0,81	,416
	Βοηθός Διευθυντής	20	91,03	1820,50				

Οι βοηθοί διευθυντές (Mdn=4) θεωρούν στατιστικά σημαντικά περισσότερο αποτελεσματική την εσωτερική αξιολόγηση από τους καθηγητές (Mdn=3), $U=1354,00$, $z=2,25$, $p=,024$, $r= -,16$. Όμως, ο βαθμός αποτελεσματικότητας της εξωτερικής αξιολόγησης για τους βοηθούς διευθυντές (Mdn=3), δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (Mdn=3), $U=1816,00$, $z=-0,18$, $p=,856$, $r= -,01$. Ο βαθμός αποτελεσματικότητας της Αυτοαξιολόγησης για τους βοηθούς διευθυντές (Mdn=3), δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (Mdn=4), $U=1430,00$, $z=-1,58$, $p=,114$, $r= -,11$. Τέλος, ο συνδυασμός όλων των προαναφερθέντων μορφών αξιολόγησης για τους βοηθούς διευθυντές (Mdn=3), δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (Mdn=4), $U=1610,50$, $z=-0,81$, $p=,416$, $r= -,06$.

Διάγραμμα 8, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων.

Στο



Διάγραμμα 8.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U έχει χρησιμοποιηθεί για να μελετήσει διαφορές ως προς τον βαθμό που θεωρούν ότι είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον Πίνακα 19. Ο βαθμός που οι βοηθοί διευθυντές (Mdn=4) θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητο μέρος της αξιολόγησης, δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (Mdn=4), $U=1444,00$, $z=-1,78$, $p=,075$, $r=-,13$. Ο βαθμός που οι βοηθοί διευθυντές (Mdn=3) θεωρούν ότι η συμμετοχικότητα εκπαιδευτικών σε σχολικές δράσεις είναι απαραίτητο μέρος της αξιολόγησης, δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (Mdn=3), $U=1744,00$, $z=-0,66$, $p=,508$, $r=-,05$. Ο βαθμός που οι βοηθοί διευθυντές (Mdn=3) θεωρούν ότι οι προσωπικές δεξιότητες εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο μέρος της αξιολόγησης, δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (Mdn=3), $U=1781,00$, $z=-0,53$, $p=,599$, $r=-,04$. Ο βαθμός που οι βοηθοί διευθυντές (Mdn=3) θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα σχετικά με θέματα διαχείρισης περιστατικών στη σχολική μονάδα είναι απαραίτητο μέρος της αξιολόγησης, δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών (Mdn=3), $U=1779,00$, $z=-0,52$, $p=,603$, $r=-,04$.

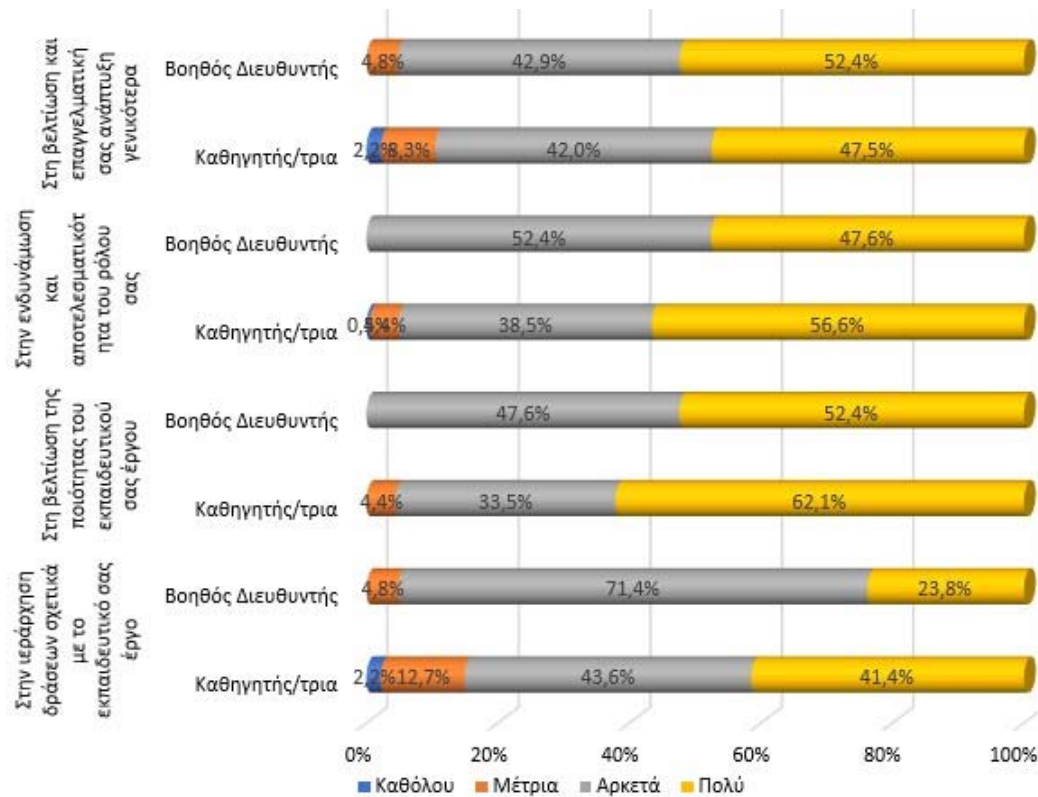
Πίνακας 19.

Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

	Βαθμίδα	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	Καθηγητής/τρια	182	99,43	18097,00	1444,00	18097,00	-1,78	,075
	Βοηθός Διευθυντής	20	120,30	2406,00				
Συμμετοχικότητα εκπαιδευτικών σε σχολικές δράσεις	Καθηγητής/τρια	181	100,64	18215,00	1744,00	18215,00	-0,66	,508
	Βοηθός Διευθυντής	21	108,95	2288,00				
Προσωπικές δεξιότητες εκπαιδευτικών	Καθηγητής/τρια	181	102,16	18491,00	1781,00	2012,00	-0,53	,599
	Βοηθός Διευθυντής	21	95,81	2012,00				
Αποτελεσματικότητα σχετικά με θέματα διαχείρισης περιστατικών στη σχολική μονάδα	Καθηγητής/τρια	181	100,83	18250,00	1779,00	18250,00	-0,52	,603
	Βοηθός Διευθυντής	21	107,29	2253,00				

Στο Διάγραμμα

9, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε στην:», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων.



Διάγραμμα 9.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε στην:», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.

διαφορές του βαθμού συμφωνίας για την συμβολή τους όταν θέτουν στόχους, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον Πίνακα 20.

Πίνακας 20.

Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι συμβάλουν όταν θέτουν στόχους σε σχέση με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Βαθμίδα	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
---------	---	-----------	--------------	----------------	------------	---	---

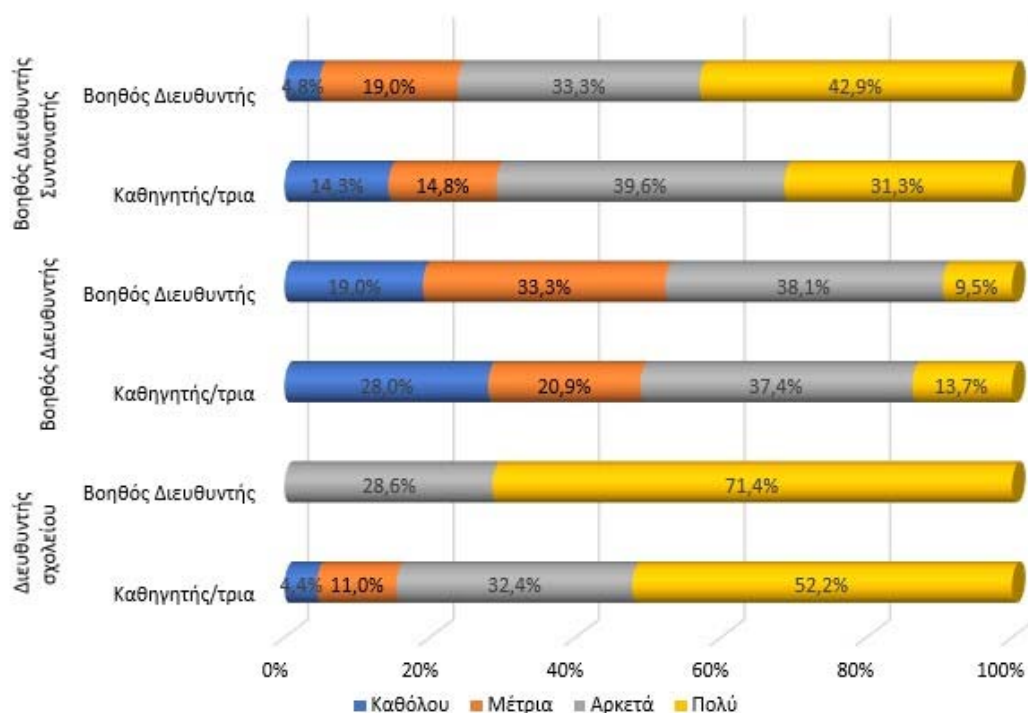
Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U έχει χρησιμοποιηθεί για να μελετήσει

Στην ιεράρχηση δράσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό σας έργο	Καθηγητής/τρια	181 21	102,44 93,40	18541,50 1961,50	1730,50	1961,50	-0,73	,463
	Βοηθός Διευθυντής							
Στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σας έργου	Καθηγητής/τρια	182 21	102,80 95,07	18709,50 1996,50	1765,50	1996,50	-0,67	,504
	Βοηθός Διευθυντής							
Στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου σας	Καθηγητής/τρια	182 21	102,67 96,19	18686,00 2020,00	1789,00	2020,00	-0,55	,584
	Βοηθός Διευθυντής							
Στη βελτίωση και επαγγελματική σας ανάπτυξη γενικότερα	Καθηγητής/τρια	181 21	100,72	18229,50 2273,50	1758,50	18229,50	-0,62	,535
	Βοηθός Διευθυντής		108,26					

Ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών (Mdn=3) και καθηγητών (Mdn=3), για τον βαθμό συμβολής της ιεράρχησης δράσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο, όταν θέτουν στόχους, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1730,50$, $z=-0,73$, $p=,463$, $r=,05$. Ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών (Mdn=4) και καθηγητών (Mdn=4), για τον βαθμό συμβολής στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σας έργου, όταν θέτουν στόχους, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1765,50$, $z=-0,67$, $p=,504$, $r=-,05$. Επιπλέον, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών (Mdn=3) και καθηγητών (Mdn=4), για τον βαθμό συμβολής στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου τους, όταν θέτουν στόχους, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1789,00$, $z=-0,55$, $p=,584$, $r=-,04$. Ακόμη, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών (Mdn=4) και καθηγητών (Mdn=3), για τον βαθμό συμβολής τους στην βελτίωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα, όταν θέτουν στόχους, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1758,50$, $z=-0,62$, $p=,535$, $r=-,04$.

10, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων.

Στο Διάγραμμα



Διάγραμμα 10.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.

διαφορές του βαθμού στο οποίο θεωρούν ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον Πίνακα 21.

Πίνακας 21.

Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Βαθμίδα	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
---------	---	-----------	--------------	----------------	------------	---	---

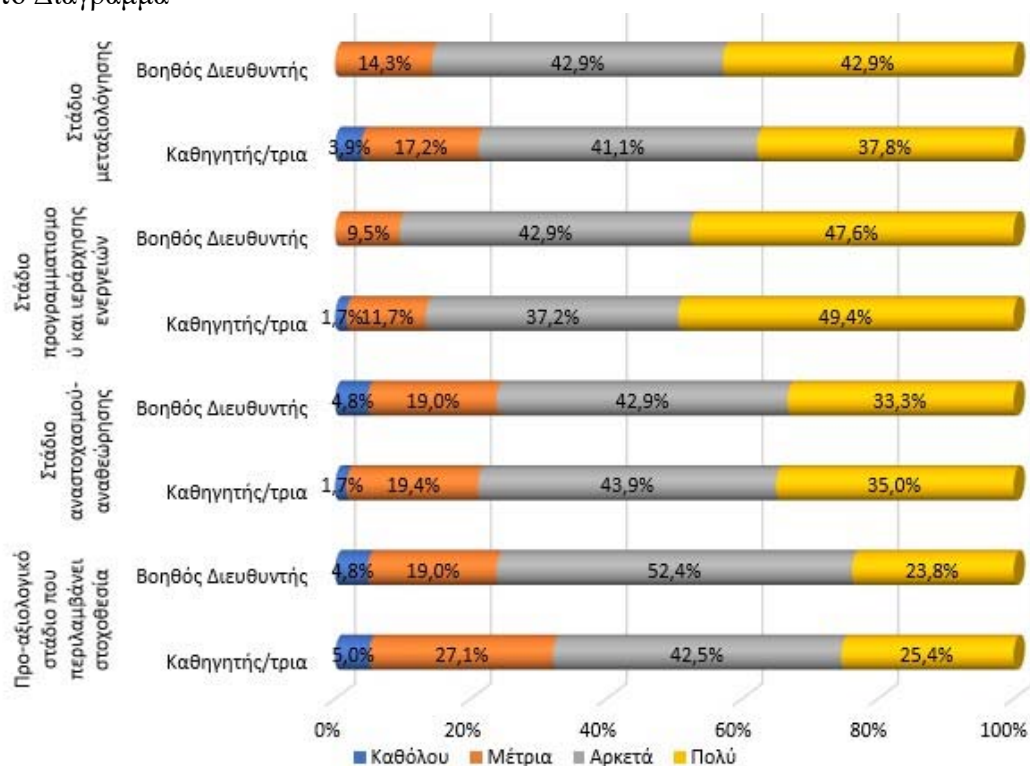
Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U έχει χρησιμοποιηθεί για να μελετήσει

Διευθυντής σχολείου	Καθηγητής/τρια	182	99,52	18112,50	1459,50	18112,50	-1,97	,049
	Βοηθός Διευθυντής	21	123,50	2593,50				
Βοηθός Διευθυντής	Καθηγητής/τρια	182	101,98	18560,00	1907,00	18560,00	-0,02	,987
	Βοηθός Διευθυντής	21	102,19	2146,00				
Βοηθός Διευθυντής Συντονιστής	Καθηγητής/τρια	182	100,55	18299,50	1646,50	18299,50	-1,09	,274
	Βοηθός Διευθυντής	21	114,60	2406,50				

Οι βοηθοί διευθυντές (Mdn=4) συμφωνούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι ο Διευθυντής του σχολείου πρέπει να λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, από τους καθηγητές (Mdn=4), $U=1459,50$, $z=-1,97$, $p=,049$, $r= -,14$. Αντίθετα, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών (Mdn=2) και καθηγητών (Mdn=3), για το εάν βοηθός Διευθυντής πρέπει να λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά, $U=1907,00$, $z=-0,02$, $p=,987$, $r=,00$. Αντίθετα, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών (Mdn=3) και καθηγητών (Mdn=3), για το εάν βοηθός Διευθυντής συντονιστής πρέπει να λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά, $U=18299,50$, $z=-1,09$, $p=,274$, $r= -,08$.

11 παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων.

Στο Διάγραμμα



Διάγραμμα 11.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια;», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.

διαφορές του βαθμού στο οποίο θεωρούν η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένα στάδια, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον Πίνακα 22.

Πίνακας 22.

Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Βαθμίδα	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p

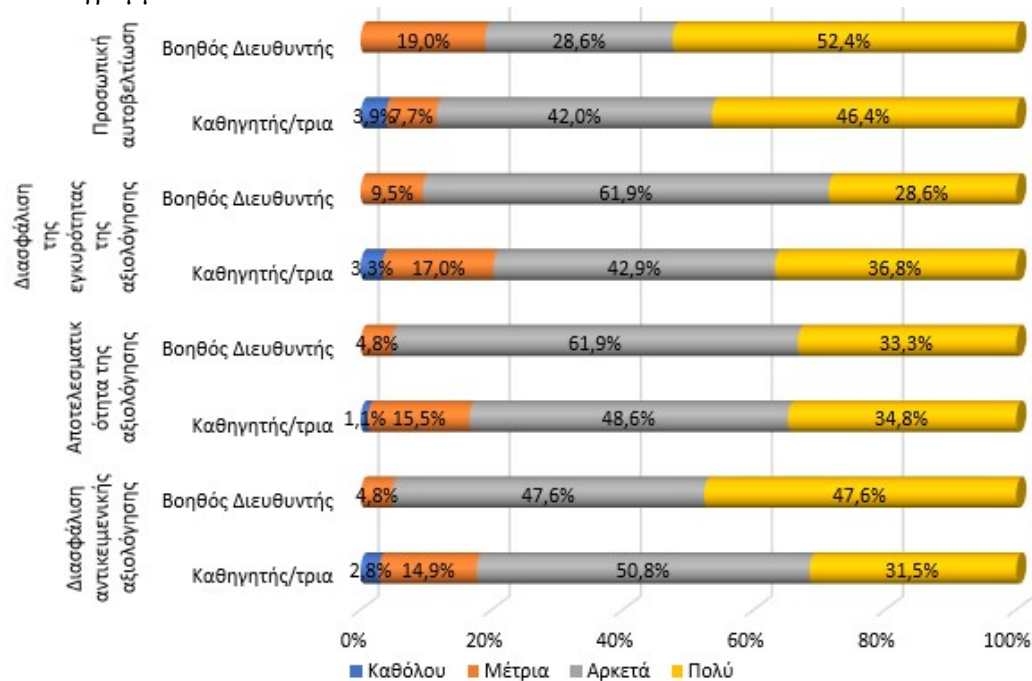
Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U έχει χρησιμοποιηθεί για να μελετήσει

Προ-αξιολογικό στάδιο που περιλαμβάνει στοχοθεσία	Καθηγητής/τρια	181	101,01	18282,00	1811,00	18282,00	-0,38	,707
	Βοηθός	21		2221,00				
	Διευθυντής		105,76					
Στάδιο αναστοχασμού αναθεώρησης	Καθηγητής/τρια	180	101,39	18249,50	1820,50	2051,50	-0,30	,767
	Βοηθός	21	97,69	2051,50				
	Διευθυντής							
Στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών	Καθηγητής/τρια	180	100,95	18170,50	1880,50	18170,50	-0,04	,967
	Βοηθός	21		2130,50				
	Διευθυντής		101,45					
Στάδιο μεταξιολόγησης	Καθηγητής/τρια	180	100,08	18013,50	1723,50	18013,50	-0,71	,479
	Βοηθός	21		2287,50				
	Διευθυντής		108,93					

Διαφάνηκε ότι ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για το προ-αξιολογικό στάδιο που περιλαμβάνει στοχοθεσία, δεν διαφέρει σημαντικά, $U=1811,00$, $z=-0,38$, $p=,707$, $r=-,03$. Ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για το στάδιο αναστοχασμού αναθεώρησης, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1820,50$, $z=-0,30$, $p=,767$, $r=-,02$. Επιπλέον, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για το στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1880,50$, $z=-0,04$, $p=,967$, $r=,00$. Περαιτέρω, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για το στάδιο μεταξιολόγησης, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1723,50$, $z=-0,71$, $p=,479$, $r=,05$.

12, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροξιολόγησης επιφέρει:», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων.

Στο Διάγραμμα



Διάγραμμα 12.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει:», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.

διαφορές του βαθμού στο οποίο θεωρούν ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον Πίνακα 23.

Πίνακας 23.

Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης επιφέρει, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

	Βαθμίδα	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης	Καθηγητής/τρια	181	99,16	17948,50	1477,50	17948,50	-1,83	,067
	Βοηθός Διευθυντής	21	121,64	2554,50				

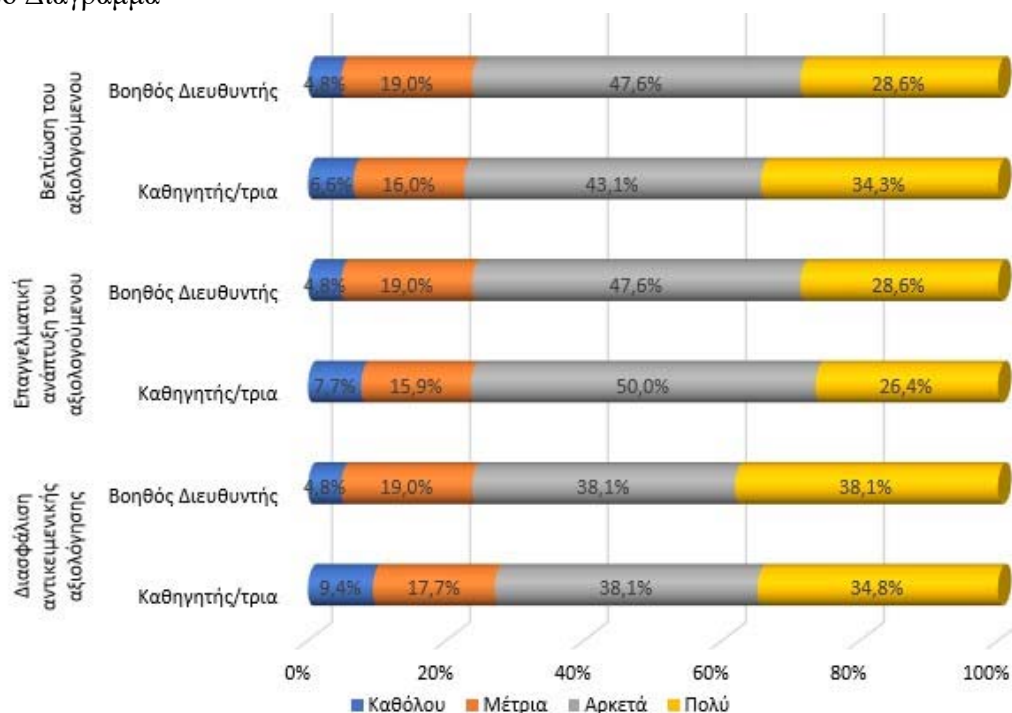
Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U έχει χρησιμοποιηθεί για να μελετήσει

Αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης	Καθηγητής/τρι α	181 21	100,81	18247,50 2255,50	1776,50	18247,50	- 0,54	,592
	Βοηθός Διευθυντής		107,40					
Διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολόγησης	Καθηγητής/τρι α	182 21	101,94	18553,00 2153,00	1900,00	18553,00	- 0,05	,963
	Βοηθός Διευθυντής		102,52					
Προσωπική αυτοβελτίωση	Καθηγητής/τρι α	181 21	101,29	18333,00 2170,00	1862,00	18333,00	- 0,17	,868
	Βοηθός Διευθυντής		103,33					

Διαφάνηκε ότι ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για την διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης, δεν διαφέρει σημαντικά, $U=1477,50$, $z=-1,83$, $p=,067$, $r=-,13$. Επίσης, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για το στάδιο αναστοχασμού-αναθεώρησης, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1776,50$, $z=-0,54$, $p=,592$, $r=-,04$. Επιπλέον, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για το στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1900,00$, $z=-0,05$, $p=,963$, $r=,00$. Περαιτέρω, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=4$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για το στάδιο μεταξιολόγησης, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1862,00$, $z=-0,17$, $p=,868$, $r=-,01$.

13, παρουσιάζεται η κατανομή σχετικών συχνοτήτων για το ερώτημα «Κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο για τη/την:», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα των συμμετεχόντων.

Στο Διάγραμμα



Διάγραμμα 13.

Κατανομή σχετικών συχνοτήτων για την πρόταση «Κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο για τη/την:», ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U

έχει χρησιμοποιηθεί παρακάτω για να μελετήσει διαφορές του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον Πίνακα 24.

Πίνακας 24.

Έλεγχος Mann-Whitney U, για να μελετηθούν διαφορές στον βαθμό που θεωρούν ότι είναι σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο, ανάμεσα στις κατηγορίες της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

	Βαθμίδα	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης	Καθηγητής/τρια	181 21	100,93	18267,50 2235,50	1796,50	18267,50	-0,43	,665
	Βοηθός Διευθυντής		106,45					
Επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου	Καθηγητής/τρια	182 21	101,76	18521,00 2185,00	1868,00	18521,00	-0,18	,855
	Βοηθός Διευθυντής		104,05					
Βελτίωση του αξιολογούμενου	Καθηγητής/τρια	181 21	101,99 97,29	18460,00 2043,00	1812,00	2043,00	-0,37	,709
	Βοηθός Διευθυντής							

Διαφάνηκε ότι ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης για την διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης, δεν διαφέρει σημαντικά, $U=1796,50$, $z=0,43$, $p=,665$, $r= -,03$. Ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για την επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1868,00$, $z=-0,18$, $p=,855$, $r= -,01$. Επιπλέον, ο βαθμός συμφωνίας των βοηθών διευθυντών ($Mdn=3$) και των καθηγητών ($Mdn=3$), για τη βελτίωση του αξιολογούμενου, δεν διαφάνηκε να διαφέρει σημαντικά, $U=1812,00$, $z=-0,37$, $p=,709$, $r= -,03$.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι διαφορές στα ερωτήματα (μεταβλητές) ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών τοποθετούνται σε τρεις κατηγορίες, στην κατηγορία 0 – 10 έτη ($n=63$), την κατηγορία 11 – 20 έτη ($n=96$) και την κατηγορία 21 -34 έτη ($n=44$). Το στατιστικό κριτήριο ανάλυσης διακύμανσης μιας ανεξάρτητης μεταβλητής (One-Way ANOVA) χρησιμοποιείται, το οποίο

αναφέρεται σε διαφορές που υπάρχουν σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, ανάμεσα στους μέσους όρους των τριών επιπέδων της ανεξάρτητης μεταβλητής. Το μέγεθος του δείγματος σε κάθε επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι αρκετά μεγάλο ($n > 30$), κάτι το οποίο επιτρέπει να χρησιμοποιηθεί έγκυρα και αξιόπιστα ο παραμετρικός αυτός έλεγχος ανάλυσης διασποράς.

Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των μορφών αξιολόγησης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην μέση τιμή της εσωτερικής αξιολόγησης ($F(2,197)=1,83$, $p=,162$), της εξωτερικής αξιολόγησης ($F(2,195)=0,60$, $p=,551$), της αυτοαξιολόγησης ($F(2,195)=0,20$, $p=,816$) και του συνδυασμού των προαναφερθέντων μορφών αξιολόγησης ($F(2,196)=0,32$, $p=,729$), ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 25).

Πίνακας 25.

Περιγραφικά στατιστικά και one way - ANOVA για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης;», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

	0 -10		11 - 20		21 - 34		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
Εσωτερική αξιολόγηση	3,13	0,73	3,15	0,91	3,41	0,76	1,83	(2,197)	,162
Εξωτερική αξιολόγηση	2,67	0,76	2,53	0,94	2,66	0,89	0,60	(2,195)	,551
Αυτοαξιολόγηση	3,33	0,86	3,26	0,85	3,23	0,92	0,20	(2,195)	,816
Συνδυασμός όλων των	3,40	0,82	3,32	0,78	3,28	0,98	0,32	(2,196)	,729
πιο πάνω									

Σε σχέση με τα απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο βαθμό σημαντικότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ($F(2,197)=0,47$, $p=,626$), της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολικές ($F(2,195)=2,59$, $p=,078$), τις προσωπικές δεξιότητες εκπαιδευτικών ($F(2,195)=0,54$, $p=,586$) και την αποτελεσματικότητα σχετικά με θέματα διαχείρισης περιστατικών στη σχολική μονάδα ($F(2,196)=3,03$, $p=,051$), ανάμεσα στις τρεις στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 26).

Πίνακας 26.

Περιγραφικά στατιστικά και one way - ANOVA για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης;», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

	0 -10		11 - 20		21 - 34		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	3,52	0,62	3,51	0,71	3,63	0,69	0,47	(2,199)	,626
Συμμετοχικότητα εκπαιδευτικών σε σχολικές δράσεις	2,87	0,97	3,07	0,73	3,23	0,74	2,59	(2,199)	,078
Προσωπικές δεξιότητες εκπαιδευτικών	3,41	0,78	3,34	0,65	3,45	0,55	0,54	(2,199)	,586
Αποτελεσματικότητα σχετικά με θέματα διαχείρισης περιστατικών στη σχολική μονάδα	3,18	0,90	3,21	0,75	3,52	0,66	3,03	(2,199)	,051

Σε σχέση με τον ρόλο που συμβάλλουν ως εκπαιδευτικοί, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ιεράρχηση δράσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο ($F(2,199)=0,17$, $p=,842$), στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ($F(2,200)=0,60$, $p=,548$), στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου ($F(2,200)=1,12$, $p=,329$) και στη βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη γενικότερα ($F(2,199)=0,24$, $p=,784$), ανάμεσα στις τρεις στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 27).

Πίνακας 27.

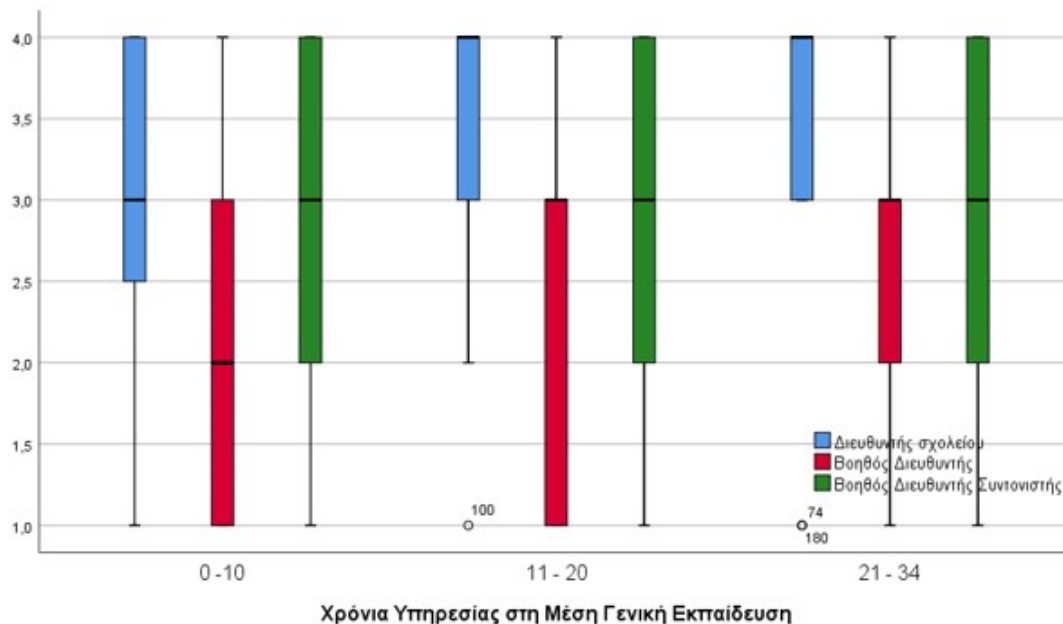
Περιγραφικά στατιστικά και one way - ANOVA για το ερώτημα «Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε στην:», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

	0 -10	11 - 20	21 - 34	F	df	p
--	-------	---------	---------	---	----	---

	M	SD	M	SD	M	SD		
Στην ιεράρχηση δράσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό σας έργο	3,24	0,80	3,26	0,68	3,18	0,76	0,17 (2,199)	,842
Στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σας έργου	3,63	0,52	3,55	0,61	3,52	0,55	0,60 (2,200)	,548
Στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου σας	3,46	0,62	3,57	0,58	3,43	0,62	1,12 (2,200)	,329
Στη βελτίωση και επαγγελματική σας ανάπτυξη γενικότερα	3,39	0,82	3,38	0,67	3,30	0,67	0,24 (2,199)	,784

Σε σχέση με τον βαθμό που θεωρούν ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον βοηθό Διευθυντή ($F(2,200)=1,00$, $p=,370$) και τον συντονιστή βοηθό Διευθυντή ($F(2,200)=0,63$, $p=,534$), ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 14). Πάραυτα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τον ρόλο που πρέπει να έχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ο Διευθυντής του σχολείου ($F(2,200)=4,78$, $p=,009$). Από τις πολλαπλές συγκρίσεις Scheffe, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί από 0 έως και 10 έτη υπηρεσίας, συμφωνούν σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό τόσο τους εκπαιδευτικούς με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας ($p=,037$), όσο και με αυτούς με 21 έως 34 έτη υπηρεσίας ($p=,024$), ότι ο Διευθυντής πρέπει να λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πάραυτα, δεν διαφάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον μέσο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας και αυτών με 21 έως 34 έτη υπηρεσίας ($p=,146$), για τον εάν Διευθυντής πρέπει να λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

	0 - 10		11 - 20		21 - 34		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
Διευθυντής σχολείου	3,11	0,97	3,45	0,71	3,55	0,73	4,78	(2,200)	,009
Βοηθός Διευθυντής	2,22	1,07	2,42	1,06	2,48	0,85	1,00	(2,200)	,370
Βοηθός Διευθυντής Συντονιστής	2,98	0,99	2,82	1,06	2,98	0,90	0,63	(2,200)	,534



Διάγραμμα 14.

Περιγραφικά στατιστικά και one way - ANOVA για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τον βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει το προ-αξιολογικό στάδιο που περιλαμβάνει στοχοθεσία ($F(2,199)=0,11$, $p=,900$), το στάδιο αναστοχασμού-αναθεώρησης ($F(2,198)=0,44$, $p=,646$), το στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών ($F(2,198)=0,03$, $p=,975$) και το στάδιο μεταξιολόγησης ($F(2,198)=0,13$, $p=,878$), δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 28).

Πίνακας 28.

Περιγραφικά στατιστικά και one way - ANOVA για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια;», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

0 - 10	11 - 20	21 - 34	F	df	p
--------	---------	---------	---	----	---

	M	SD	M	SD	M	SD			
Προ-αξιολογικό στάδιο που περιλαμβάνει στοχοθεσία	2,90	0,92	2,86	0,82	2,93	0,79	0,11	(2,199)	,900
Στάδιο αναστοχασμού -αναθεώρησης	3,15	0,87	3,06	0,72	3,19	0,79	0,44	(2,198)	,646
Στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών	3,35	0,81	3,35	0,75	3,33	0,61	0,03	(2,198)	,975
Στάδιο μεταξιολόγησης	3,16	0,89	3,11	0,75	3,19	0,88	0,13	(2,198)	,878

Σε σχέση με τον βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροξιολόγησης επιφέρει διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης ($F(2,199)=0,85$, $p=,428$), αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης ($F(2,199)=0,24$, $p=,790$), διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολόγησης ($F(2,200)=0,10$, $p=,902$) και προσωπική αυτοβελτίωση ($F(2,199)=0,02$, $p=,979$), δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 29).

Πίνακας 29.

Περιγραφικά στατιστικά και one way - ANOVA για το ερώτημα «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και ετεροξιολόγησης επιφέρει:», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

	0 -10		11 - 20		21 - 34		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
Διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης	3,11	0,81	3,10	0,69	3,27	0,76	0,85	(2,199)	,428
Αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης	3,15	0,83	3,22	0,60	3,16	0,75	0,24	(2,199)	,790
Διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολόγησης	3,11	0,92	3,14	0,72	3,18	0,76	0,10	(2,200)	,902
Προσωπική αυτοβελτίωση	3,31	0,86	3,32	0,70	3,30	0,82	0,02	(2,199)	,979

Τέλος, σε σχέση με τον βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο για τη Διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης ($F(2,199)=0,25$, $p=,782$), την επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου ($F(2,200)=0,19$, $p=,827$), και την βελτίωση του αξιολογούμενου ($F(2,199)=0,59$, $p=,556$), δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική

διαφορά ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 30).

Πίνακας 30.

Περιγραφικά στατιστικά και one way - ANOVA για το ερώτημα «Κατά πόσο θεωρείτε σημαντικό κατά τη διαδικασία αξιολόγησης να εφαρμόζεται και η τεχνική της συνέντευξης με τον ίδιο τον αξιολογούμενο για τη/την:», ανάμεσα στις κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

	0 -10		11 - 20		21 - 34		F	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
Διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης	2,94	1,01	3,04	0,93	2,98	0,90	0,25	(2,199)	,782
Επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου	2,98	0,89	2,97	0,86	2,89	0,78	0,19	(2,200)	,827
Βελτίωση του αξιολογούμενου	2,98	0,90	3,11	0,89	2,98	0,79	0,59	(2,199)	,556

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Περιεχόμενο κεφαλαίου

Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι η στοχοθεσία θεωρείται σημαντικό συστατικό για την ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού και μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο κατά την αξιολόγηση. Ένα προ-αξιολογικό στάδιο, στάδιο αναστοχασμού-αναθεώρησης και στάδιο μεταξιολόγησης δημιουργούν ένα ισχυρό πλέγμα σταδίων σε διαδικασία αξιολόγησης. Ο συνδυασμός της εξωτερικής, εσωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης οδηγεί στην πλέον αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης. Η οριοθέτηση προδιαγραφών, κατά τον σχεδιασμό πλάνου δράσεων με άξονα τη στοχοθεσία, στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και αξιών, κρίνεται αναγκαία για την απόδοση στη σχολική μονάδα. Το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του, η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών σε σχολικές δράσεις και η αποτελεσματικότητα σε θέματα διαχείρισης περιστατικών στη σχολική μονάδα σε συνδυασμό με τις προσωπικές δεξιότητες θεωρούνται απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης. Μετά από την παρουσίαση των κύριων συμπερασμάτων της έρευνας, γίνεται σύνοψη μέσα από τη μορφή προτεινόμενου

μοντέλου, αναφορά σε περιορισμούς της παρούσας έρευνας και κατάθεση εισηγήσεων για μελλοντική αξιοποίηση των πορισμάτων σε έρευνες.

Συμπεράσματα σε σχέση με το 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τί είναι αξιολόγηση;

Η ανάλυση των ευρημάτων έχει δείξει ότι η αξιολόγηση είναι ένας από τους πυλώνες που στηρίζουν το διδακτικό πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση της αξιολόγησης με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών είναι συμβατή με διεθνή βιβλιογραφία³⁵⁰ και παραπέμπει στη διαπίστωση του Peters⁴¹⁹ ως προς τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Οι υπόλοιποι (πυλώνες) μπορούν, με βάση τα ευρήματα, να νοηθούν ότι είναι: η αξιοποίηση εποπτικών μέσων και της τεχνολογίας, οι προδιαγραφές ενός αποτελεσματικού μαθήματος, το κλίμα μάθησης. Η αξιολόγηση σε πλαίσιο στοχοθεσίας συνδέεται με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας σε σχέση με δράσεις εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθούν οι

στόχοι τους. Ανιχνεύονται στοιχεία αποτελεσματικότητας³⁵¹ της οργανωσιακής στρατηγικής, δια μέσου της διαδικασίας διαχείρισης της απόδοσης στον ιδιωτικό τομέα, που είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων. Στη διαχείριση απόδοσης, όπως έχει προαναφερθεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση³⁵², η σχέση μεταξύ κινήτρων και απόδοσης είναι στενά συνδεδεμένη. Ευρήματα της έρευνας οδηγούν στην απόδοση, με την έννοια του συνόλου των αποτελεσμάτων που παράγονται σε μια συγκεκριμένη εργασία ή δραστηριότητα κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου³⁵³ και σε συμπεριφορές και στάσεις που διαχωρίζονται από τα αποτελέσματα προκειμένου να μην αλλοιωθούν από παράγοντες του συστήματος³⁵⁴. Διαφαίνεται μια θετική στάση προς την αξιολόγηση της απόδοσης μέσα από την οποία θα μπορούσε να προσδιοριστεί ο βαθμός

³⁵⁰ Gilroy (2003), στο Marples (2002).

⁴¹⁹ Peters, et al. (1965).

³⁵¹ Mondy & Martocchio (2017).

³⁵² Γεωργογιάννης (2016)· Mondy & Martocchio (2017).

³⁵³ Ζαβλανός (1999).

³⁵⁴ Campbell (1990).

στον οποίο ανταποκρίνεται καλά ένας εκπαιδευτικός και πόσο καλύτερος ή μη είναι σε σύγκριση με μέλη της ίδιας εργασιακής ομάδας³⁵⁵. Ευρήματα της έρευνας οδηγούν, επίσης, την αξιολόγηση σε ένα δρόμο υπηρεσιακής συνέπειας, προθυμίας για ανάληψη πρωτοβουλίας και δράσεων και στη θεωρία των Osborne και Gaebler: «αν δεν αξιολογήσεις το αποτέλεσμα της εργασίας, δεν μπορείς να διακρίνεις την επιτυχία από την αποτυχία»³⁵⁶.

Σημαντικός θεωρείται ο βαθμός στον οποίο μετράται η ατομική ενεργός συμβολή και δράση του εκπαιδευτικού, ως μέλους της σχολικής μονάδας, σε όλες τις εκφάνσεις του παιδαγωγικού έργου. Υπό αυτό το πρίσμα, παράγοντες όπως το πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές, η αποτελεσματικότητα για την επίλυση τυχόν προβλημάτων ή ζητημάτων, ιδιαίτερα σε σχέση με τη σχολική βία και παραβατικότητα, φαίνεται να αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και δύνανται να νοηθούν και ως κριτήρια μέτρησης απόδοσης.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, το εννοιολογικό φάσμα της αξιολόγησης βασίζεται στην ποιότητα της διδασκαλίας και στον βαθμό εμπάθυνσης του γνωστικού αντικειμένου. Με την εμπάθυνση σε πεδία γνώσεων και δεξιοτήτων επέρχεται και η αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στον ρόλο των εκπαιδευτικών.

Σε μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας παράμετροι όπως η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, η εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας και συνισταμένες όπως ετοιμότητα, επιμονή, χρόνος εμπλοκής, ευκαιρίες μάθησης, φύλο, εθνικότητα,

προσωπικότητα, προσδοκίες, στυλ μάθησης, κίνητρα είναι σε συνάρτηση με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τον γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό, μεταγνωστικό τομέα, με γνώμονα την ποιότητας και τη διαφοροποίηση³⁵⁷.

Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά, καθότι αναδεικνύουν την ανάγκη για μέτρηση μιας ποιοτικής διάστασης του διδακτικού έργου και των διδακτικών επιτευγμάτων. Η ποιότητα αυτή φαίνεται να συνδυάζεται με τον βαθμό: α) ανταπόκρισης (του μαθητή) κατά τη μαθησιακή διαδικασία, β) ατομικής βελτίωσης (του μαθητή) ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, γ) σύζευξης γνωστικού αντικειμένου και τεχνολογίας, δ) εμπάθυνσης (του εκπαιδευτικού) σε επίπεδο αφομοίωσης της γνώσης, ε) οικοδόμησης της νέας γνώσης πάνω

³⁵⁵ Φαναριώτης (1990).

³⁵⁶ Osborne & Gaebler (1992).

³⁵⁷ Creemers & Kyriakides (2010)· Κυριακίδης (2012)· Κυριακίδης & Δημητρίου (2015).

στην προϋπάρχουσα γνώση, στ) προαγωγής δημιουργίας και επιστημονικότητας μέσα από τα μαθησιακά επιτεύγματα, ζ) ανάληψης πρωτοβουλιών σε συνεργασία με τον Διευθυντή για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, η) συμμετοχής σε δράσεις δειγματικών διδασκαλιών και συνδιδασκαλιών.

Η απόδοση ως προς τα διδακτικά επιτεύγματα μπορεί να μετρηθεί σε επίπεδο τάξης με βάση τον βαθμό: α) διαχείρισης γενικότερα της τάξης, β) ανταπόκρισης ειδικότερα των μαθητών, γ) εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, δ) επάρκειας σε διδακτική μεθοδολογία. Χάριν ποιότητας διδασκαλίας ο προσανατολισμός, η δόμηση, η μοντελοποίηση διδασκαλίας, η εμπέδωση/εφαρμογή, οι τεχνικές ερωτήσεων, η αξιολόγηση, η διαχείριση διδακτικού χρόνου, η διαμόρφωση της τάξης ως περιβάλλον μάθησης³⁵⁸ είναι απαραίτητα συστατικά μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας³⁵⁹.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ο συνδυασμός της εσωτερικής αξιολόγησης, της εξωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (86,5%) ως η μορφή αξιολόγησης που είναι αρκετά ή πολύ αποτελεσματική. Αρκετοί (54,2%) θεωρούν πολύ απαραίτητη την πιο ενεργό συμμετοχή του Διευθυντή (εκτός του Επιθεωρητή) στην αξιολόγηση. Η τάση προς την εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τη μέτρηση της αξιολόγησης ως προς τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Αυτό παραπέμπει σε πτυχή βιβλιογραφικού στοιχείου σχετικά με τον αναπτυξιακό χαρακτήρα της εσωτερικής αξιολόγησης³⁶⁰, με στόχο την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και τη δραστηριοποίηση των ατόμων για την

αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου³⁶¹. Από λιγότερους συμμετέχοντες στην έρευνα (37,4%) κρίνεται αρκετά σημαντική η συμμετοχή του βοηθού Διευθυντή και από αρκετά λιγότερους (22,2%) θεωρείται μέτρια η σημασία της συμμετοχής του βοηθού Διευθυντή. Κρίνεται πολύ απαραίτητη (32,5%) η συμμετοχή του βοηθού Διευθυντή Συντονιστή, ενώ αυτή η συμμετοχή θεωρείται (38,9%) αρκετά σημαντική. Αναδεικνύεται η πεποίθηση ότι ξετυλίγεται μια πιο αποτελεσματική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού στην περίπτωση

³⁵⁸ Βλ. και Κυριακίδης (2012).

³⁵⁹ Creemers & Kyriakides (2008).

³⁶⁰ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

³⁶¹ Σολομών (1998).

που προηγείται στάδιο διαβούλευσης ή συμβουλευτικής διαδικασίας με τον Διευθυντή, ο οποίος φαίνεται ότι μπορεί να έχει ενεργό ρόλο εν μέρει στην αξιολογητική διαδικασία.

Αξίζει να αναφερθεί ότι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται σημαντικά με τη σχολική ηγεσία, με την ιδέα ότι ο Διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά συμβάλλοντας αυξητικά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους³⁶² καθώς οι Διευθυντές μπορούν να λειτουργούν καθοδηγικά για αυτούς, ως πρότυπα³⁶³. Όπως έχει διαπιστωθεί, ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης μπορεί να αυξηθεί, όταν τύχει της κατάλληλης στήριξης και ενθάρρυνσης³⁶⁴. Υπενθυμίζεται ότι «η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιτυγχάνεται όταν τυγχάνουν καθοδήγησης από έναν ικανό ηγέτη»³⁶⁵, ενώ η «έλλειψη υποστήριξης από μέρους της διεύθυνσης φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών»³⁶⁶.

Αυτά τα δεδομένα επιβεβαιώνουν τις κύριες μεθόδους³⁶⁷ κατά την αξιολόγηση της απόδοσης στις οποίες στηρίζονται τα πρότυπα βάσει των οποίων αξιολογούνται οι εργαζόμενοι που είναι: α) η ανάθεση στόχων, β) ο προσδιορισμός ικανοτήτων ή επαγγελματικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούν στην πράξη. Είδη αξιολόγησης όπως η η διαμορφωτική και τελική δίνουν την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς για αξιολόγηση με σκοπό τη μάθηση και για αξιολόγηση της μάθησης³⁶⁸. Φαίνεται ότι τα είδη της αξιολόγησης των μαθητών που θεωρούνται χρήσιμα χάριν αποτελεσματικού μαθήματος είναι κυρίως η διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, που δίνουν την ευχέρεια παρακολούθησης της προόδου των μαθητών και εξαγωγής συμπερασμάτων ως προς την απόδοσή τους. Αυτή η

αποτελεσματικότητα προκύπτει μέσα από αξίες, όπως την αγάπη, τον σεβασμό, την ειλικρίνεια, την εμπιστοσύνη. Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι διασφαλίζεται αρκετά η αντικειμενική αξιολόγηση με τον συνδυασμό αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Ο συνδυασμός αυτός φαίνεται να συμβάλλει σε αρκετά μεγάλο βαθμό

³⁶² Hoy & Woolfolk (1993)· Lewandowski (2005)· Lieberman (1995)· McCormick (2001).

³⁶³ Fink & Resnick (2001)· Hipp (1997)· Hoy & Woolfolk (1993).

³⁶⁴ Bandura (1997).

³⁶⁵ Hipp (1997)· Hoy & Woolfolk (1993).

³⁶⁶ Lewandowski (2005).

³⁶⁷ Βερμπή (2017).

³⁶⁸ Doukakis, et al. (2021).

στη διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολόγησης, με εκπαιδευτικούς (47,8%) να κρίνουν ότι από ένα τέτοιο συνδυασμό προκύπτει πολύ μεγάλη πιθανότητα να επέρχεται η προσωπική αυτοβελτίωση. Μάλιστα, εκμαιεύεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών γενικότερα για την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, αφού αναφέρθηκε ότι εφαρμόζονται (τα είδη αυτά της αξιολόγησης) και στο πλαίσιο διδακτικής μαθημάτων.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας ως προς το ότι εκτός από τον επιθεωρητή πρέπει να λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση ο Διευθυντής του σχολείου. Φάνηκε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές για τον ρόλο αυτό (του Διευθυντή) στην αξιολόγηση, καθότι οι εκπαιδευτικοί από 0 έως και 10 έτη υπηρεσίας, συμφωνούν σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας ($p=,037$), όσο και με αυτούς με 21 έως 34 έτη υπηρεσίας ($p=,024$) ότι ο Διευθυντής πρέπει να λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση. Δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο μέσο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας και αυτών με 21 έως 34 έτη υπηρεσίας ($p=,146$), για το εάν Διευθυντής πρέπει να λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα σε σχέση με το 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποια τα αδύνατα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης; Τα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφική επισκόπηση μέσω της οποίας αναδεικνύονται κάποιες αδυναμίες του υφιστάμενου συστήματος αξιολόγησης. Διαφαίνεται ότι δεν παρέχεται η δυνατότητα στον αξιολογητή να είναι σε τακτική επαφή με τον αξιολογούμενο και παράλληλα ελλείπει η δυνατότητα αξιολόγησης της γενικής, ειδικής, ψυχολογικής, παιδαγωγικής μόρφωσης του αξιολογούμενου. Δεν εντοπίζονται, δηλαδή, στίγματα αξιολόγησης αρχών και αξιών που σηματοδοτούν τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού ³⁶⁹, λ.χ. της διαλεκτικής ή κοινωνικής υπόστασης, ούτε μηχανισμοί αφουγκρασμού του βαθμού στον οποίο οι αξιολογούμενοι είναι αντικειμενικοί και δίκαιοι. Επιπροσθέτως, απουσιάζει ο αυτοαποκαλυπτικός χαρακτήρας εφόσον δεν παρέχεται το έναυσμα για αυτοκριτική με διάθεση αυτοελέγχου με την έννοια της εσωτερικής λογικής διεργασίας που μπορεί να οδηγήσει στην αυτογνωσία.

Βάσει της άποψης εκπαιδευτικών (43,6%), φάνηκε να μπορεί να έχει ουσιώδη ρόλο προαξιολογικό στάδιο που περιλαμβάνει στοχοθεσία. Καθότι πρόκειται για ένα στάδιο που

³⁶⁹ Μπρούζος (1998²).

στο υφιστάμενο σύστημα στην ουσία δεν υπάρχει, οδηγούμαστε μέσω των ευρημάτων της έρευνας, στην ανάδειξη της σημαντικότητας της υιοθέτησης σταδίου τέτοιου τύπου (προαξιολογικό με στοχοθεσία σε πρώτο στάδιο), αφού φαίνεται να δύναται να συμβάλει σημαντικά στην αύξηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, εντοπίζεται σημαντικά θετική στάση των συμμετεχόντων και για άλλα στάδια που απουσιάζουν από το παρόν σύστημα αξιολόγησης. Υπάρχει σημαντικός αριθμός θετικά διακείμενων συμμετεχόντων (43,8%) προς το στάδιο αναστοχασμού-αναθεώρησης, κρίνεται (49,3%) πολύ απαραίτητο το στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών και θεωρείται (41,3%) αρκετά απαραίτητο το στάδιο μεταξιολόγησης. Η ανάδειξη της σημασίας των σταδίων αυτών είναι αξιοσημείωτη εφόσον συγκλίνουν (τα εν λόγω στάδια) με πτυχές αρχών του *new public management*³⁷⁰. Ο προσδιορισμός στόχων, σκοπών με προκαθορισμένους δείκτες μέτρησης επίτευξης στόχων, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας με κριτήριο την αποτελεσματικότητα αυτή καθαυτή, ο οργανωτικός, άμεσος, ευέλικτος και προπαντός συμμετοχικός χαρακτήρας της ιεραρχίας μπορούν να αποτελέσουν τη βάση, προκειμένου η όλη διαδικασία να είναι περισσότερη αποτελεσματική και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί να αποκομίσουν μέσα από αυτήν οφέλη, αλλά και να βελτιωθούν περαιτέρω. Τα στάδια αυτά μπορούν να δώσουν τη θέση τους σε ένα μοντέλο μηχανισμών μέτρησης του παιδαγωγικού-διδακτικού έργου με στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης, αναστοχασμού και αναθεώρησης. Μέσα από στάδια συμβουλευτικής διαδικασίας με τα οποία θα μπορεί να μετράται η απόδοση με προκαθορισμένα κριτήρια και σκοπούς, θα μπορούν να αξιολογούνται δεξιότητες παιδαγωγικών πτυχών ή ικανότητες που καθιστούν ένα εκπαιδευτικό αποτελεσματικό ή μη φορέα μετάδοσης ποιοτικής αγωγής και εκπαίδευσης, επιφέροντας την αποτελεσματικότητα στην όλη διαδικασία.

Κάτω από ένα δεύτερο πρίσμα, παρατηρώντας τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην κατηγορία υποκειμένων, οι οποίοι θεωρούν σημαντικά για τη διαδικασία της αξιολόγησης τα προαναφερθέντα στάδια (προαξιολογικό, αναστοχασμού-αναθεώρησης, προγραμματισμού-ιεράρχησης ενεργειών, μεταξιολόγησης) φαίνεται ότι παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά πεποίθησης για την αυτοαποτελεσματικότητά τους μέσα από στάδια με τα οποία συμμετέχουν ουσιαστικά και ενεργά στη διαδικασία φέρνοντας στο φως τις αδυναμίες³⁷¹ που έχουν εντοπιστεί με τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

³⁷⁰ Osborne & Gaebler (1993).

³⁷¹ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013)· Πασιαρδής (1996).

Συμπεράσματα σε σχέση με το 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποια είναι τα δυνατά στοιχεία επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα;

Τα ευρήματα της μελέτης συμφωνούν με δυνατά στοιχεία επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης ιδιωτικού τομέα που προκύπτουν μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Συμμετέχοντες στην έρευνα (46,5%) θεωρούν ότι όταν θέτουν στόχους (μέσα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού), συμβάλλουν στην ιεράρχηση δράσεων σε σχέση με τη φύση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί (61,1%) πιστεύουν ότι κατά τη στοχοθεσία είναι πολύ σημαντικό το κριτήριο της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και (55,7%) δηλώνουν ότι θεωρούν μεγάλη τη συμβολή της στοχοθεσίας στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, κρίνοντας (48,0%) ότι το να θέτει στόχους συμβάλλει πολύ στη βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξή τους γενικότερα. Συμπερασματικά, ο στοχοκεντρικός³⁷² άξονας, που είναι μία από τις δυνατές πτυχές του επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης, μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην αξιολόγηση σε σχέση με μέρη του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Η λογική των *SMART* στόχων³⁷³ φαίνεται να συμφωνεί με την οπτική γωνία δια μέσου της οποίας οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τους στόχους τους, αφού στο σύνολό τους δείχνουν (οι στόχοι) να είναι συγκεκριμένοι, εφικτοί, μετρήσιμοι³⁷⁴, ρεαλιστικοί και οριοθετημένοι. Τα κριτήρια με τα οποία έθεσαν τους στόχους τους οι συμμετέχοντες, η σαφήνεια που τους χαρακτηρίζει και ο τρόπος που αναζητούν μέσα από αυτούς (τους στόχους) την πρόοδο αναδεικνύοντας και συγκρίνοντας το αποτέλεσμα που ανέμεναν να επιτευχθεί με αυτό που θα μπορούσε να επιτευχθεί, καθώς επίσης η φύση των στόχων που έθεσαν είναι συμβατά με ερευνητικά ευρήματα αρχών στη βάση της στοχοθεσίας³⁷⁵.

Οι στόχοι που αναφέρθηκαν ήταν κατευθυνόμενοι προς τη βελτίωση, την αποτελεσματικότητα και το θετικό κλίμα σε διδακτικό και εξωδιδακτικό επίπεδο, που θεωρείται καθοριστικός παράγοντας. Εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του διαμεσολαβητή είναι χρήσιμος για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου⁴⁴⁵. Οι υγιείς σχέσεις που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας προάγουν την αρμονική συνύπαρξή τους σε αυτήν και συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός αρμονικού σχολικού κλίματος.

³⁷² Αλκαλάι (2009).

³⁷³ Αλκαλάι (2009).

³⁷⁴ Mondy & Martocchio (2017).

³⁷⁵ Ξηροτύρη-Κουφίδου (2001).

⁴⁴⁵ Μαχιά & Λαζακίδου (2021).

Όταν υπάρχει το ιδανικό σχολικό κλίμα δημιουργούνται, κατά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης, προάγεται το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα

και τροχοδομείται η επίτευξη: α) των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης, όπως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, β) των ειδικότερων διδακτικών στόχων των μαθημάτων, στο πλαίσιο της διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, ύπαρξης κατάλληλου επικοινωνιακού καναλιού, με γνώμονα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Τα ευρήματα είναι συμβατά με τη στοχοκεντρική διάσταση μοντέλου αξιολόγησης που υποκινείται από την κινητήρια δύναμη των κινήτρων³⁷⁶, θέτοντας σε λειτουργία διεργασίες εσωτερικότητας³⁷⁷. Τα κίνητρα που καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς εστιάζουν κυρίως σε θέματα συμπεριφοράς, επικοινωνίας και ηθικών αξιών. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους και αισθάνονται πάνω από όλα παιδαγωγοί και είναι συνειδητοποιημένοι ως προς τη χρήση λειτουργικών μεθόδων ορθής κοινωνικής συμπεριφοράς χάριν αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης και καλλιέργειας μαθησιακών δεξιοτήτων. Προκειμένου να φέρουν εις πέρας τους στόχους τους θέτουν σε ενέργεια την παρακίνηση³⁷⁸, τους προσανατολίζουν σε ανθρωπιστική προσέγγιση³⁷⁹ και θεωρούν ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση με τη συνδρομή της διοίκησης³⁸⁰.

Το σχολικό κλίμα, το κλίμα τάξης και η σχολική ηγεσία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σε επίπεδο σχολείου και τάξης³⁸¹. Το αρμονικό σχολικό κλίμα και η συμβολή όλων των εμπλεκόμενων σε αυτό αποτελούν κινητήρια δύναμη παρακίνησης. Μέσα από την παρακίνηση³⁸² διαχέεται η εκπαιδευτικής φύσεως «ενεργητικότητα» και η θέληση για ενεργό ρόλο σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων του σχολείου που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα, με την αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου. Ενδεχομένως αυτός να είναι και ο λόγος που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η στοχοθεσία

³⁷⁶ Τριλιανός (2002)· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

³⁷⁷ Amabile (1993)· Ryan & Deci (2000)· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

³⁷⁸ Mitchell, et al. (1992)· DuBrin (1998)· Σαΐτης (2002)¹.

³⁷⁹ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

³⁸⁰ Μπουραντάς (2001)· Mullins (2007)· Montana & Charnov (2008)· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

³⁸¹ Scheerens & Bosker (1997).

³⁸² Mitchell, et al. (1992)· DuBrin (1998)· Σαΐτης (2002)¹· Judge, et al. (2001)· Καμπουρίδης (2002)· Mullins (2007).

συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού (61,1%-55,7% αντίστοιχα).

Η εστίαση στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας που βασίστηκε σε εμπειρική τεκμηρίωση με πρακτική διάσταση, χάριν προσπάθειας βελτίωσης της αποτελεσματικότητας³⁸³ μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι η απόρροια της δράσης του γενικότερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ειδικότερα σε επίπεδο μαθησιακής και εκπαιδευτικής λειτουργίας. Η μαθησιακή λειτουργία νοείται ως μια ενεργητική διαδικασία που αφορά: α) εσωτερικά κίνητρα³⁸⁴, β) εξωτερικά μέσα (με τη χρήση της τεχνολογίας) και γ) τα απαραίτητα συστατικά για ένα πρόσφορο κλίμα μάθησης. Ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα ασκούν σημαντική επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών³⁸⁵.

Είναι βιβλιογραφικά αποδεκτό ότι η έννοια της παρακίνησης συνδέεται με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης³⁸⁶, της οργανωσιακής αφοσίωσης³⁸⁷ και της αποδοτικότητας³⁸⁸. Όπως φαίνεται, η βαθύτερη επιθυμία των εκπαιδευτικών για επένδυση στη διαμόρφωση του αποτελεσματικού παιδευτικού κλίματος, η διάθεση για συμβολή σε ένα καλό σχολικό κλίμα και η διαρκής αναζήτηση για μηχανισμούς θεραπείας μαθησιακών δυσαρμονιών τους κινητοποιεί, αυξάνει την αποδοτικότητά τους και ενισχύει το πλαίσιο της οργανωσιακής τους αφοσίωσης. Με αναφορές σε σχέδια δράσης-εφαρμογής, σε στρατηγικές διδασκαλίας για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και σε θέματα οργάνωσης χάριν μελλοντικής ανάπτυξης με άξονα τη στοχοθεσία του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου ανιχνεύεται η τάση τους για επαγγελματική ικανοποίηση, οργανωσιακή αφοσίωση και αποδοτικότητα που υποκινείται από την παρακίνηση για ανάπτυξη και βελτίωση. Μάλιστα, λειτουργίες που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τα εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να τίθενται σε λειτουργία όταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα προσδιορίζουν τις επαγγελματικές τους προσδοκίες.

³⁸³ Creemers & Kyriakides (2006).

³⁸⁴ Amabile (1993)· Ryan & Deci (2000).

³⁸⁵ Kyriakides & Charalambous (2005)· Snijders & Bosker (1999).

³⁸⁶ Judge, et al. (2001)· Καμπουρίδης (2002)· Mullins (2007).

³⁸⁷ Fletcher & Williams (1996).

³⁸⁸ Babin & Boles (1996).

Μέσα από τον τρόπο που ξετυλίγονται οι σκέψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη θέσπιση στόχων φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η ανθρωποκεντρική διάσταση που ερμηνεύεται και από βιβλιογραφικό εύρημα που εντοπίζει τη στροφή προς την ανθρωποκεντρική «εσωτερική» πολιτική με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας³⁸⁹.

Η διαπίστωση αυτή παραπέμπει σε βιβλιογραφικό εύρημα σχετικά με τα πλεονεκτήματα³⁹⁰ του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης που, μεταξύ άλλων, είναι η ανάπτυξη ικανών στελεχών, η βελτίωση της παρακίνησης και της αύξησης της υπευθυνότητας, της ικανοποίησης και της αφοσίωσης των εργαζομένων αφού τους δίνεται η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους³⁹¹.

Αυτά τα δεδομένα οδηγούν σε στόχους που μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση του ανθρωπιστικού και ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης που υπηρετεί την έννοια του ανθρωπισμού (*humanitas*)³⁹², τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα με αξίες του ανθρωπισμού, μέσα από την ενσάρκωση χαρακτηριστικών της ηγεσίας. Εν προκειμένω, η παρούσα μελέτη δείχνει υψηλά επίπεδα αντίληψης εκπαιδευτικών σε σχέση με τη στοχοθεσία σε ό,τι αφορά πτυχές της ηγεσίας, όπως την ανύψωση των επιδόσεων του ανθρώπου σε ανώτερα επίπεδα³⁹³ και την αλληλεπίδραση χάρη στις σχέσεις ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα³⁹⁴, που αναπτύσσονται παράλληλα με δράσεις και ενέργειες προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι.

Διαπιστώνεται ότι χάρη σε στοχοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης με στοιχεία και επιρροές ιδιωτικού τομέα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό ανακαλύπτοντας ή καλλιεργώντας ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες. Αυτό ισοδυναμεί με ακόμη ένα εύρημα βιβλιογραφικής φύσεως που συνδέεται με διαστάσεις στυλ ηγετών του Goleman⁴⁶⁵ που θα μπορούσε το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης να αφυπνίσει στους αξιολογούμενους, όπως: α) την ομαδοσυνεργατική, δια μέσου της οποίας υλοποιείται το

³⁸⁹ Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

³⁹⁰ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

³⁹¹ Μπουραντάς (2001)· Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

³⁹² Παπατσίμπας (2002).

³⁹³ Μπρίνια (2008).

³⁹⁴ Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

⁴⁶⁵ Λεβέτας (2016).

όραμά τους, β) τη δημοκρατική, χάρη στην οποία προωθείται η ίση συμμετοχή και συναίνεση, γ) την υποστηρικτική, που αποσκοπεί στην καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων, δ) στην πλευρά οραματιστή που γαλουχεί στελέχη του μέλλοντος, παρακινημένα από το όραμά τους.

Τα ευρήματα της έρευνας είναι στραμμένα προς την οπτική της βελτίωσης των υφισταμένων πρακτικών, με απώτερο σκοπό την ποιότητα της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τη στροφή προς την ανθρωποκεντρική προσέγγιση³⁹⁵ με στόχο την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος της σχολικής μονάδας.

Στα ευρήματα εντοπίζεται το στίγμα υψηλής αποδοχής της διαδικασίας συνδυασμού αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και διαξιολόγησης με στοιχεία συμβουλευτικού χαρακτήρα. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (52,5%) δήλωσε ότι θεωρεί πολύ αποτελεσματική την αυτοαξιολόγηση, με την πλειοψηφία (77,8%) να δηλώνει ότι την θεωρεί αρκετά αποτελεσματική. Ο συνδυασμός εσωτερικής, εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης δηλώθηκε (52,3%) ως πολύ αποτελεσματική, με το 86,5% εκπαιδευτικών να την θεωρεί αρκετά ή πολύ αποτελεσματική.

Ως εκ τούτου, ένα εργαλείο στη βάση της αξιολόγησης της απόδοσης, που περιλαμβάνει αυτά τα δεδομένα, θα μπορούσε να είναι αποτελεσματικό και να συνδράμει στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας των αξιολογουμένων μέσα από διαδικασία συζήτησης δυνατών και αδύνατων σημείων, ανατροφοδότησης και ανακάλυψης αναγκών που σχετίζονται με την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους³⁹⁶. Συνδυασμός αυτών των μορφών αξιολόγησης ευνοεί την ανάπτυξη μηχανισμών ανατροφοδότησης³⁹⁷, την αποτελεσματικότητα³⁹⁸ και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης: α) μεταξύ των συμμετοχόντων, β) μεταξύ συμμετεχόντων και οργανισμού, που είναι αναπόσπαστο στοιχείο της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού³⁹⁹. Αξιοσημείωτο εύρημα συνδέεται με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την τεχνική της συνέντευξης. Εκπαιδευτικοί θεωρούν (38,1%) ότι η τεχνική της συνέντευξης συμβάλλει αρκετά στη διασφάλιση της αντικειμενικής αξιολόγησης, όπου το 35,1% έκρινε

³⁹⁵ Αθανασούλα-Ρέππα (2008).

³⁹⁶ Mondy & Martocchio (2017).

³⁹⁷ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

³⁹⁸ Jawahar (2006).

³⁹⁹ Beer, et al. (1984).

ότι η εν λόγω τεχνική συμβάλλει πολύ στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας κατά την αξιολόγηση. Ακόμη, αρκετοί (49,8%) δήλωσαν ότι θεωρούν ότι με τη συνέντευξη υποβοηθείται αρκετά η επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου, με το 26,6% των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι θεωρεί ότι η συνέντευξη συνδράμει πολύ στην επαγγελματική ανάπτυξη. Διαφαίνεται η πεποίθηση εκπαιδευτικών ότι με τη μέθοδο της συνέντευξης επέρχεται αρκετά η βελτίωση του αξιολογούμενου, με το κέντρο βάρους (43,6%) να κλίνει προς αυτή την κατεύθυνση και με το 33,7% να δηλώνει ότι κρίνει ότι υποβοηθείται αρκετά (η βελτίωση). Αυτή η διαπίστωση φαίνεται να αντιτίθεται σε βιβλιογραφικό εύρημα που καταδεικνύει τη συνέντευξη στην αξιολόγηση ως αχίλλειο πτέρνα⁴⁰⁰ της όλης διαδικασίας

αξιολόγησης με την εξήγηση ότι μπορεί να οδηγήσει σε διαμάχη και υπονόμηση του στόχου της διαδικασίας της αξιολόγησης που είναι η παρακίνηση των εργαζομένων.

Από τον τρόπο που εκπαιδευτικοί έθεσαν τους στόχους και ανέλυσαν τις δηλώσεις τους στις θεματικές ενότητες που αποτελούν συνέχεια των στόχων τους, σε συνδυασμό με το κέντρο βάρους που έκλινε προς τους δείκτες προτίμησης συγκεκριμένων συνισταμένων εκμαιεύονται υψηλά επίπεδα αντίληψης των εκπαιδευτικών σε σχέση με δυνατές πτυχές επιχειρησιακού μοντέλου αξιολόγησης που είναι συμβατές με τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Συμπεράσματα σε σχέση με το 4^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Πώς μπορούν τα δυνατά στοιχεία αξιολόγησης από τον ιδιωτικό τομέα να ενσωματωθούν στο υφιστάμενο ή στο νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου; Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνάς είναι να αναδειχθούν πεδία και κριτήρια που μπορούν να αποτελέσουν δείκτες μέτρησης απόδοσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας παράλληλα στην αυτοβελτίωση και αυτοαποτελεσματικότητά τους. Διερευνώντας τις αντιλήψεις και τη θέση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους αναφορικά προς τους στόχους που οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι ιδανικοί για το έργο που καλούνται να επιτελέσουν και εξετάζοντας την υιοθέτηση πρακτικών ομαδοσυνεργατικού πνεύματος σε ένα κλίμα

⁴⁰⁰ Mondy & Martocchio (2017).

αλληλεπίδρασης και διάδρασης, η μελέτη επιχειρεί να συνεισφέρει αναδεικνύοντας τη σημασία πρακτικών αξιολόγησης που τροχοδρομούν την αποτελεσματικότητα και την αυτοβελτίωση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει θετική επίδραση στα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού⁴⁰¹.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας εντοπίζουν τρία στίγματα στόχων που είναι: ατομικής, εκπαιδευτικής, διδακτικής πτυχής, παραπέμποντας στη φύση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας που έχουν οριστεί από τον Paisey (1997). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εστιάζουν και σε προσωπικές επαγγελματικές δεξιότητες που συνδέονται: α) με το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο, β) την εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο με τη βοήθεια συγκεκριμένων κατάλληλων μέσων και πολυμεσικών στοχείων στο πλαίσιο της πολυμορφικής εκπαίδευσης⁴⁰² στη βάση συνδυασμού κειμενικών μορφών και γραφικών

στοιχείων για καλύτερη, αποτελεσματικότερη⁴⁰³, πιο ενεργή με τη χρήση ψηφιακού υλικού⁴⁰⁴ μάθηση, προδιαγραφές αποτελεσματικού μαθήματος και επίτευξη δεικτών επιτυχίας και επάρκειας, αξιολόγηση) και γ) τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης.

Ένα στοχοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα για αυτορρύθμιση και αυτοαξιολόγηση ως προς την αξιοποίηση παιδαγωγικών μεθόδων, τη συμβολή στην ενεργητική συμμετοχή μαθητών και την οικοδόμηση γνώσης εντός ενός πλαισίου κατάλληλου κλίματος μάθησης που προάγει τη διεύρυνση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο σε διδακτικό, όσο και σε εξωδιδακτικό επίπεδο.

Ο βαθμός αποτελεσματικότητας των στόχων κρίθηκε από εκπαιδευτικούς ότι συνδέεται με την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης χάρη στη συνέπεια σε διδακτικό επίπεδο, την κατανόηση της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών που επηρεάζει τον δείκτη μαθησιακής δεκτικότητας, την αγάπη προς τους μαθητές και τη διδασκαλία.

Η μελέτη στρέφεται σε ένα προτεινόμενο μοντέλο που βασίζεται σε στόχους να μεν προσωπικούς, δηλαδή που καθορίζονται ανά άτομο, άρρηκτα όμως συνδεδεμένους με την

⁴⁰¹ Thurston, et al. (2021).

⁴⁰² Λιοναράκης (1998)· Λιοναράκης (2005).

⁴⁰³ Stull & Mayer (2007)· Butcher (2006), Moreno & Mayer (2002)· McCrudden, Schraw, & Lehman (2009).

⁴⁰⁴ Τσαμπούκα, Π. (2021).

εκπαιδευτική οντότητα και το εν γένει εκπαιδευτικό έργο. Υιοθετείται η χρήση αντικειμενικών δεικτών για την εκτίμηση της απόδοσης σε συχνά και τακτικά διαστήματα⁴⁰⁵. Συνεπάγεται μια ροή εκτίμησης του έργου των εκπαιδευτικών ανά τακτά χρονικά διαστήματα⁴⁰⁶ με σκοπό την παρακίνηση, τη βελτίωση της παραγωγικότητας και τη διευκόλυνση του στρατηγικού προγραμματισμού⁴⁰⁷ της σχολικής κοινότητας.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από τις δράσεις και πράξεις των εκπαιδευτικών για να φέρουν εις πέρας τους στόχους τους μπορούν να αποτελέσουν μηχανισμούς ανάδειξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους δίνοντας τη θέση τους σε ουσιώδεις πτυχές που μπορούν να ενσωματωθούν στο προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης. Παράλληλα, μέσω της επίτευξης των στόχων και στην προσπάθεια για τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, η αξιολόγηση συνδέεται, μεταξύ άλλων, με την εκπαίδευση και ανάπτυξη, την επιχειρησιακή κουλτούρα και αλλαγή⁴⁷⁹ προσδίδοντας μια νέα διάσταση στην όλη διαδικασία.

Στοιχεία ελαστικότητας, παραγωγικότητας και ικανοποίησης αναγκών των συμμετεχόντων που συναντάμε στη στοχοθεσία και στις ενέργειες που έγιναν για να επιτευχθούν οδηγούν σε βιβλιογραφική τεκμηρίωση στόχων οργανώσεων και εκπαιδευτικών μονάδων⁴⁰⁸.

Καταλήγοντας σε μοντέλο αξιολόγησης με επίκεντρο τη θέσπιση στόχων, έχουμε κατά νου ότι οι στόχοι πρέπει να: α) χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, β) είναι διαμορφωμένοι ούτως ώστε να μπορεί να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους μέσα από τις δράσεις που έγιναν προκειμένου να επιτευχθούν, γ) μπορούν να υλοποιηθούν σε συγκεκριμένο χρόνο αξιολόγησης, δ) είναι σε εναρμόνιση με τις αρχές και τους στόχους γενικότερα του εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο υπάγονται και ειδικότερα της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν οι αξιολογούμενοι κατά την περίοδο της αξιολόγησης, ε) είναι επικεντρωμένοι στους μαθητές, στ) να αποσκοπούν στην παραγωγικότητα, τη βελτίωση και την ποιότητα.

⁴⁰⁵ Poister (2003).

⁴⁰⁶ Παπάνης & Ρόντος (2007).

⁴⁰⁷ Jackson & Schuler (2003).

⁴⁷⁹ Cascio (1995).

⁴⁰⁸ Μπρίνια (2008).

Συμπεράσματα σε σχέση με το κριτήριο της επαγγελματικής ανάπτυξης/ικανοποίησης και του ήθους ως απόρροια της πρακτικής της στοχοθεσίας κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Συμμετέχοντες στην έρευνα (46,5%) δήλωσαν ότι θεωρούν αρκετά σημαντική την ιεράρχηση δράσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο. Το 39,6% δήλωσε ότι το συγκεκριμένο κριτήριο είναι πολύ σημαντικό για τη στοχοθεσία. Συμπεραίνεται ότι υπάρχει η άποψη (48,0%) ότι η στοχοθεσία συμβάλλει πολύ στην βελτίωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη γενικότερα, με το 42,1% των εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι συμβάλλει αρκετά.

Η θέσπιση στόχων φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο για το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Μάλιστα, η στοχοθεσία σε συνδυασμό με την αυτοαξιολόγηση ακολουθώντας στάδια αξιολόγησης⁴⁰⁹ επιχειρησιακού μοντέλου διαφάνηκε ότι μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, που είναι συνυφασμένη με την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη και την εν δυνάμει εδραίωση και διατήρηση της επαγγελματικής του ταυτότητας του στο πλαίσιο της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η αξιολόγηση επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών και η μέτρηση του αντίκτυπου αυτών σε ό,τι αφορά την απόδοσή τους στη σχολική μονάδα μπορούν να στηρίξουν το κριτήριο αξιολόγησης προσωπικών επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, μέσα από την αξιολόγηση του συνόλου των προσπαθειών που καταβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιχειρούν να συνεισφέρουν δημιουργικά στην

ανάδειξη του σχολείου τους σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Οι κινητήριες δυνάμεις που αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς όπως ο αυτοέλεγχος, η ευγένεια, η επιμονή, η ευσυνειδησία, η κατανόηση, η θετική στάση, η ενσυναίσθηση σε συνδυασμό με επαγγελματικά στοιχεία που επίσης αναφέρθηκαν, όπως η δια βίου μάθηση, οι ηγετικές ικανότητες, η τεχνολογική κατάρτιση και εξοικείωση με πολυμεσικά στοιχεία διδασκαλίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα, η συνέπεια, η επαγγελματική αφοσίωση, η οργάνωση, η ικανότητα συνεργασίας, μπορούν να συνυπάρξουν σε ένα εργαλείο αξιολόγησης, ώστε να αναδεικνύεται ένα αποτελεσματικό πλαίσιο αξιολόγησης στοιχείων της προσωπικότητας και επαγγελματικών συστατικών που επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο.

Η αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό την παραγωγικότητα και τη βελτίωση παραπέμπει σε βιβλιογραφικό δεδομένο ως προς τη σημασία εξισορρόπησης της αλληλεπίδρασης ηγέτη και υφισταμένων, με απώτερο σκοπό

⁴⁰⁹ Μούζα-Λαζαρίδη (2006).

την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και γενικά τη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων⁴¹⁰. Όπως έχει διαπιστωθεί, ο ηγέτης ομαδικού τύπου επιδιώκει να επιλύει τα προβλήματα που παρουσιάζονται με συνεργατική μέθοδο, καθιστώντας τους υφισταμένους του συνυπεύθυνους⁴¹¹. Εξάλλου, οι δυαδικές σχέσεις χρειάζονται χρόνο να αναπτυχθούν, αφού προηγουμένως έχουν διαπεράσει τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης⁴¹². Η συνεργατική μέθοδος αξιολόγησης συνεπάγεται αλληλεπίδραση και διάδραση. Η εφαρμογή της θα μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του αλληλοσεβασμού, και γενικά στη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων⁴¹³.

Κάτω από τα δεδομένα αυτού του πρίσματος, η αυτοαξιολόγηση που προκύπτει ως διαδικασία ελέγχου των ενεργειών για τους στόχους που τέθηκαν, αλλά και η συνεργασία του αξιολογούμενου με τον Διευθυντή, μέσα από μια διαδικασία επικουρικής συνδρομής στην επίτευξη των στόχων, δύνανται να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις που θα εξυψώσουν το επαγγελματικό ήθος δια μέσου μιας αποτελεσματικής διαδικασίας αξιολόγησης.

Συμπεράσματα σε σχέση με το κριτήριο της βελτίωσης και της αποτελεσματικότητας

Υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση σχετίζονται με τη βελτίωση χάρη στην οποία μπορούν εκπαιδευτικοί και μαθητές να φθάσουν κοντά στην αριστεία σε θέματα ποιότητας εκπαίδευσης.

Γίνεται λόγος για βελτίωση σε επίπεδο: α) ατομικό, που αφορά στην επαγγελματική κατάρτιση και στην ενίσχυση διδακτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για ευνοϊκότερες προοπτικές εκπαίδευσης και για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα⁴¹⁴ και β) σχολικής μονάδας, λ.χ. η καλλιέργεια κλίματος συνεννόησης και επικοινωνίας μεταξύ

⁴¹⁰ Grean & Uhl-Bien (1995).

⁴¹¹ Μάντζαρης (2003)· Weihrich & Koontz (1993).

⁴¹² Bauer & Green (1996).

⁴¹³ Grean & Uhl-Bien (1995).

⁴¹⁴ Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy (2004).

εκπαιδευτικών μαθητών, η ενεργός συμβολή σε άμεση επίλυση ζητημάτων, ο ορθός χειρισμός περιστατικών βίας και παραβατικότητας στο σχολείο. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία ο περιορισμός κρουσμάτων μαθητικής απειθαρχίας έχει μεγάλη σημασία, καθώς μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, στην ενίσχυση του μαθησιακού κλίματος εντός τάξης και να υποστηρίξει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών⁴¹⁵.

Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος με τον οποίο εκπαιδευτικοί σε αρκετά ευρήματα της έρευνας αντιμετωπίζουν πηγές αγχογόνων καταστάσεων, καθώς τις θεωρούν σημαντικές για τη βελτίωση και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού τους έργου τους. Η βελτίωση που μπορεί να επέλθει μέσα από διαδικασία αξιολόγησης δια μέσου στοχοθεσίας μπορεί να αξιολογηθεί με βάση τα αποτελέσματα των ενεργειών ως προς τα μέσα και τους τρόπους που αξιοποιήθηκαν, για να υπηρετήσουν τα πιο πάνω στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προάγοντας τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Πρόσθετη πτυχή αξιολόγησης: Πορεία αλληλεπίδρασης, διάδρασης και ομαδικότητας μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου με στοιχεία ηγεσίας

Διερευνώντας τις επιδράσεις της αξιολόγησης μέσα από μια πορεία διάδρασης μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου, η μελέτη παρέχει επιπλέον στοιχεία για μηχανισμούς που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν επηρεάζοντας θετικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μέσω μιας αξιολόγησης ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα.

⁴¹⁵ Luiselli et al. (2005)· Dishion et al. (1991)· Dryfoos (1990)· O'Donnell et al. (1995)· Sugai et al. (2000)· DiPerna, Volpe, & Elliott (2002)· DuPaul et al. (1998)· Greenwood (1991)· Greenwood, Delquardi, & Hall (1989)· Ota & DuPaul (2002).

Αποσκοπώντας στη συνεισφορά ως προς την κατεύθυνση ανάδειξης πρόσθετων πλευρών αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών και τα συνακόλουθα της βελτίωσης των ιδίων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους, μέσω της δυνατότητας της αύξησης του δείκτη αυτοβελτίωσης και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της υιοθέτησης πρακτικών αλληλεπίδρασης και διάδρασης μεταξύ αξιολογητών και αξιολογουμένων.

Παράλληλα, εκμαιεύονται στοιχεία του ορισμού της ηγεσίας, όπως η προσπάθεια καθοδήγησης και άσκηση επιρροής στους υφισταμένους, προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι⁴¹⁶. Η καθοδήγηση και θετική επιρροή συμβάλλει θετικά στην επίτευξη των στόχων αφού η υποστήριξη σε μια πορεία προσπάθειας μπορεί να ενισχύσει ψυχικά τον αξιολογούμενο και να του δώσει την πεποίθηση ότι μπορεί να τα καταφέρει. Αυτή ακριβώς η πεποίθηση αυξάνει τις πιθανότητες επιτυχίας⁴¹⁷. Καθότι με την κατάλληλη στήριξη και ενθάρρυνση αυξάνεται η στάθμη του δείκτη της αποτελεσματικότητας και της αυτοπεποίθησης⁴¹⁸, εάν αυτό το στοιχείο αξιοποιηθεί αποτελεσματικά σε μια διαδικασία αξιολόγησης, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά υποκινώντας τα εσωτερικά κίνητρα για να έρθει η διαδικασία εις πέρας με επιτυχία και επάρκεια. Η αυτοαποτελεσματικότητα⁴¹⁹ χάρη στην καθοδήγηση από ικανό ηγέτη και η σημασία της υποστήριξης της διεύθυνσης ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας⁴²⁰ παραπέμπει σε στοιχεία της βιβλιογραφικής μας επισκόπησης. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι μπορούν να επιτευχθούν καλά αποτελέσματα με τη συνεργατική μέθοδο. Αυτό τείνει να συμφωνήσει με βιβλιογραφικό στοιχείο σχετικά με πλευρές του αποτελεσματικού τύπου ηγέτη και την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται με τη συνεργατική μέθοδο, καθιστώντας τους υφισταμένους συνυπεύθυνους⁴²¹.

Διευθυντές αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο ρόλο που επιτελούν στο σχολείο και επιζητούν την επιμόρφωση σε πεδία που σχετίζονται με την ηγετική διάσταση του ρόλου τους⁴²² και παρουσιάζουν θετική στάση για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας⁴²³. Δίνεται

⁴¹⁶ Leithwood & Riehl (2003).

⁴¹⁷ Flinham (2006).

⁴¹⁸ Bandura (1997).

⁴¹⁹ Hipp (1997)· Hoy & Woolfolk (1993).

⁴²⁰ Lewandowski (2005).

⁴²¹ Μάντζαρης (2003)· Weihrich & Koontz (1993).

⁴²² Νικολαΐδου & Θεοδοσίου-Σπύρου (2021).

⁴²³ Τσιτώτας, et al. (2021).

στίγμα για συνειδητοποίηση της βαρύτητας του ηγετικού τους ρόλου, από την οποία θα μπορούσε να διαφανεί η βαθύτερη ανάγκη τους (των Διευθυντών) για την ομαδική συνεργασία και την αλληλεπίδραση με σκοπό την αποτελεσματικότητα. Διευθυντής και εκπαιδευτικός, χάρη σε προστιθέμενη αξία που προκύπτει μέσα από την έρευνα με στοιχεία και επιρροές του ιδιωτικού τομέα, είναι συνυπεύθυνοι, ανταλλάζουν απόψεις, επικοινωνούν, ανταλλάζουν ιδέες, ανακαλύπτουν τις ικανότητές τους, τρόπους επίτευξης των στόχων τους και καταβάλλουν προσπάθειες με στόχο την αποτελεσματικότητα. Αναδεικνύεται η προστιθέμενη αξία μιας αξιολογητικής διαδικασίας, όπου Διευθυντές και εκπαιδευτικοί χάρη στην αλληλεπίδραση και στην ομαδική συνεργασία ενεργοποιούν μηχανισμούς διαπροσωπικής μεταγνώσης και μάθησης και μπορούν ευκολότερα να οδηγηθούν στην αποτελεσματικότητα και εξέλιξη. Αυτά τα στοιχεία σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση του μηχανισμού του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε υψηλά επίπεδα αναθεώρησης και παραγωγικότητας. Η υποκειμενική εμπειρία του ατόμου στην μάθηση είναι πιο σημαντική από την απλή αποστήθιση/απομνημόνευση, με την εμπειρική μάθηση αναπτύσσεται η κριτική σκέψη η οποία κατευθύνει στην πρόοδο και αποτελεσματική μάθηση⁴²⁴. Η χρήση εβδομαδιαίου ημερολογίου αναστοχασμού επηρεάζει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς το τί είναι αναστοχασμός, καθότι όσο περνάει ο καιρός αναστοχάζονται ολοένα και περισσότερο με βάση πτυχές του αναστοχασμού του Dewey⁴²⁵. Το προτεινόμενο εργαλείο αξιολόγησης (Πίνακας 32) περιλαμβάνει στοιχεία ημερολογίου αναστοχασμού. Καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει νέες δεξιότητες και προοπτικές παιδαγωγικής φύσεως μέσα από τη θεωρητική γνώση και την πρακτική εμπειρία⁴⁹⁸, με το πέρασμα του χρόνου και την τυχόν εξοικείωση με τέτοιου τύπου αξιολόγηση ενδεχομένως να επηρεαστεί η αντίληψή του ως προς την έννοια του αναστοχασμού και να τείνει να συγκλίνει με τις αρχές του Dewey.

Μορφές ηγεσίας επιτελούν υποστηρικτικό ρόλο προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους. Μάλιστα, Διευθυντές έχουν κατά κάποιο τρόπο την

⁴²⁴ Dewey (1929).

⁴²⁵ Κοκκόση, et al. (2021).

⁴⁹⁸ Swart, et al. (2019).

υποχρέωση να λειτουργούν καθηγητικά ως πρότυπα⁴²⁶. Αναπτύσσονται ουσιαστικές σχέσεις και ενδυναμώνονται επειδή έχουν διαπεράσει τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης⁴²⁷.

Σύμφωνα με ευρήματα η συμβολή συστατικών όπως η αλληλεπίδραση, η διάδραση, η ομαδικότητα σε διαδικασία αξιολόγησης με συμβουλευτικό χαρακτήρα κρίνεται ως σημαντική. Η συμβουλευτική διάσταση, που είναι απαραίτητο μέρος της παιδαγωγικής διαδικασίας⁴²⁸.

Η παρούσα έρευνα, με την καινοτόμο της προσέγγιση, έρχεται να διευρύνει την οπτική των μελετών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προσθέτοντας διαστάσεις μοντέλων ιδιωτικού τομέα που μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης στη βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης, αυτοβελτίωσης και αυτοαποτελεσματικότητά τους, στη νέα πνοή σε μαθησιακά αποτελέσματα⁴²⁹ που σχετίζονται με τις επαγγελματικές, διδακτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, αλλά και τον υψηλό δείκτη ανταπόκρισης και συμμετοχής των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μέσω της αυτοαξιολόγησης, αυτοβελτίωσης και αυτοαποτελεσματικότητά τους, μπορούν να εμψύσουν νέα πνοή στα μαθησιακά αποτελέσματα⁴³⁰.

Η προστιθέμενη αξία για μια νέα κουλτούρα αξιολόγησης μαθητοκεντρικού χαρακτήρα: Πορεία αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης με την ενεργό συμμετοχή του Διευθυντή

Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν θετική ροπή των συμμετεχόντων προς την αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση κατευθύνοντας σε σημείο σύγκλισης με βιβλιογραφικό στοιχείο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση που νοείται ως μια συνεχής ανατροφοδοτική διαδικασία⁵⁰⁴. Ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης, ως προστιθέμενο στοιχείο στο προτεινόμενο εργαλείο αξιολόγησης, δίνει το έναυσμα για τους εκπαιδευτικούς ούτως ώστε, μέσα από μια πορεία αυτοαξιολόγησης, να κρίνουν τον βαθμό

⁴²⁶ Fink & Resnick (2001)· Hipp (1997)· Hoy & Woolfolk (1993).

⁴²⁷ Bauer & Green (1996).

⁴²⁸ Μπρούζος (1998)².

⁴²⁹ Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy (2004).

⁴³⁰ Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy (2004). ⁵⁰⁴

Trethowan (1987).

αυτοαποτελεσματικότητας των στόχων τους και να οδηγηθούν στη βελτίωση και αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με

την έκφραση εκτίμησης προς το εκπαιδευτικό έργο, μπορεί να επηρεάσει θετικά την αίσθηση της αποτελεσματικότητας⁴³¹.

Τα στοιχεία αυτά παραπέμπουν στη συμβολή του Διευθυντή για την αποτελεσματικότητα της πορείας αξιολόγησης, αφού με την καθοδήγησή του μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης⁴³² των αξιολογουμένων και στην αύξηση της επίδοσης και βελτίωσής τους. Η διαμόρφωση στόχων και η αναδιαμόρφωσή τους ξετυλίγει μια αναπτυξιακή και ανατροφοδοτική διάσταση που συνδέεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Επισημαίνονται βιβλιογραφικά ευρήματα που έχουν αναφερθεί για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τον αναπτυξιακό-ανατροφοδοτικό της χαρακτήρα⁴³³ και ερευνητικά ευρήματα για τη συνεπή ανατροφοδότηση και εξατομικευμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών από σχολικούς ηγέτες που συνδέονται με τη δημιουργία υψηλότερων επίπεδων αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με την έκβαση δράσεων που συνδέονται με γονείς⁴³⁴. Όπως «οι εκπαιδευτικοί με αυξημένες πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας φαίνεται να παράσχουν καλύτερη ανατροφοδότηση προς τους μαθητές τους»⁴³⁵, έτσι και Διευθυντές με υψηλούς δείκτες αυτό-αποτελεσματικότητας παρέχουν καλύτερη ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς.

«Ο ηγέτης πρέπει να καταβάλλει διαρκείς προσπάθειες και να παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς για να προσπελάσει το σχολείο του στην επιτυχία»⁴³⁶, επομένως, η σωστή ανατροφοδότηση μεταξύ ηγέτη (Διευθυντή) και εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων του αξιολογουμένου, στην επαγγελματική του ανάπτυξη και επιτυχία μέσα από μια πορεία ανατροφοδότησης, αυτοεξέτασης, αυτογνωσίας, αναδιαμόρφωσης, αυτοβελτίωσης. Η τακτική ανατροφοδότηση και η επιβράβευση, διαμέσου αυτής της διαδικασίας, οδηγεί σε βιβλιογραφικό εύρημα για καθήκον του

⁴³¹ Bandura (1977).

⁴³² Lewandowski (2005).

⁴³³ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013)· Κασσωτάκης (2003).

⁴³⁴ Krizman (2013).

⁴³⁵ Gibson & Dembo (1984).

⁴³⁶ Μπινιάρη (2012).

συναλλακτικού ηγέτη σχετικά με την επινόηση ανταμοιβών που είναι σύμφωνες με τις ανάγκες και προσδοκίες του υφισταμένου⁴³⁷.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών, ο παιδαγωγικός τους ρόλος, η αυτοαποτελεσματικότητά τους και τα παρεμβατικά προγράμματα ένταξης επηρεάζονται από τη συμμετοχή των

εκπαιδευτικών σε προγράμματα *STEAM* και παράλληλα αναπτύσσεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη⁴³⁸. Με τη θετική συμβολή της δημιουργίας δικτύων υποστήριξης στο σχολείο από Διευθυντές, με κύριο συστατικό την ανατροφοδότηση, στα υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα⁴³⁹ ενισχύεται η θέση που αναδεικνύει τη διάδραση, τη συμμετοχικότητα, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ανατροφοδότηση ως βάση της επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Λόγω θετικής στάσης των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τη διεύρυνση του ρόλου του Διευθυντή σε αξιολογητή, στο πλαίσιο εσωτερικής αξιολόγησης, διαπιστώνεται ότι ο Διευθυντής θα μπορούσε να αξιολογηθεί πιο ενεργά κατά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η άποψη αυτή ενισχύεται βιβλιογραφικά⁴⁴⁰ λόγω: α) της θέσης και του ρόλου του⁴⁴¹, β) στοιχείων ηγεσίας που προϋποθέτει η καθηκοντολογία του σε σχέση με τη μεγιστοποίηση της μάθησης⁴⁴², την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, της αρμονικής συνύπαρξης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και της διεκπεραίωσης όλων των θεμάτων εκπαιδευτικής και διοικητικής φύσεως, γ) του ρόλου του ως στελέχους της διοικητικής οντότητας της σχολικής μονάδας⁴⁴³, δ) της συμβολής του στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας⁴⁴⁴, ε) της ανάγκης για εναρμόνιση των ενεργειών του με κριτήρια απόδοσης/κόστους και ξεκάθαρους και μετρήσιμους στόχους χάριν υψηλής απόδοσης του σχολείου⁴⁴⁵. Τον ρόλο του αξιολογητή θα μπορούσε έως ένα βαθμό, να αναλάβει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο Διευθυντής αποτελεί το συνεκτικό παράγοντα που καθοδηγεί και ενοποιεί τον

⁴³⁷ Bass (1990)·Bass (1997)·Bass, et al. (2003)· Beauchamp, et al. (2007)· Hinkin & Schriesheim (2008)· Hoyt & Blascovich (2003)· Jung & Avolio (2000)· Lowe, et al. (1996)· Nguni, et al. (2006), Silins (1994).

⁴³⁸ Boice, et al. (2021).

⁴³⁹ Day & Leathwood (2007).

⁴⁴⁰ Καζαμίας, et al. (2004).

⁴⁴¹ Μπρίνια (2008).

⁴⁴² Davies (2005).

⁴⁴³ Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013).

⁴⁴⁴ Μπρίνια (2008).

⁴⁴⁵ Drucker (1994).

εκπαιδευτικό οργανισμό, ώστε να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά⁴⁴⁶, μέσα από ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση θα μπορεί, σε συνδυασμό με βιβλιογραφικό εύρημα⁵²¹, να συμβάλει ως ηγέτης στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών του μέσα στο ιδιαίτερο σχολικό πλαίσιο που καλείται να δράσει ο αξιολογούμενος. Έχοντας κατά νου τη θεωρία του Howse (1971) υπάρχει σύγκλιση συμπεριφορών του ηγέτη και αναγκών των υπαλλήλων, με την έννοια ότι οι ηγέτες επιλέγουν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες συνάδουν με τις ανάγκες των εργαζομένων και το εργασιακό

περιβάλλον με σκοπό την καθοδήγησή τους στην πορεία προς την επίτευξη των καθημερινών εργασιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες αποτελούν στόχους⁴⁴⁷. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι στόχοι του επιχειρησιακού μοντέλου, στηριζόμενοι στην παραγωγικότητα, είναι «πελατοκεντρικοί», στο σχολείο «πελάτες» είναι οι μαθητές και οι γονείς. Καθότι το σχολείο μεταμορφώνεται σε μία επιχείρηση που έχει πελάτες τους γονείς - καταναλωτές και οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες της εκπαίδευσης εκτελώντας το ρόλο του επιχειρηματία που καλείται να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του πελάτη⁵²³, χαράζεται πορεία προς ένα εργαλείο με μαθητοκεντρική⁴⁴⁸ προσέγγιση αξιολόγησης και μάθησης⁴⁴⁹.

Η διαδικασία αξιολόγησης, μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο με στοιχεία και επιρροές ιδιωτικού τομέα, μπορεί να έρθει εις πέρας σε εναρμόνιση με τις γενικές αξίες της παιδείας με άξονα την αριστεία στην ποιότητα εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμφωνούν ως προς τη σαφήνεια που πρέπει να διακατέχει τη διδασκαλία και διαφωνούν ως προς τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, την απόδοση και πτυχές της ποιότητας της διδασκαλίας⁴⁵⁰.

Με όχημα τον μαθητοκεντρισμό, τη διάδραση και σημάνσεις την αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, τον μαθητοκεντρισμό, την αριστεία στην ποιότητα, την ανταπόκριση και τη συνεργασία εκπαιδευτικοί και Διευθυντές καλούνται να διανύσουν μια απόσταση στοχοθεσίας, για να φτάσουν με συνοδοιπόρους τους μαθητές τους στον προορισμό της

⁴⁴⁶ Harris (2005)· Hulpia & Devos (2010).

⁵²¹ Leithwood & Jantzi (2006).

⁴⁴⁷ Northouse (2013). ⁵²³

Gunter & Fitzgerald (2013).

⁴⁴⁸ Γεωργογιάννης (2016).

⁴⁴⁹ Μπρούζος (1998).

⁴⁵⁰ Krammer, et al. (2020).

αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης για μια καλύτερη παιδεία και μια καλύτερη εκπαίδευση.

Ένα τέτοιο μοντέλο αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι λειτουργικό, εφόσον περιλαμβάνει στοιχεία συλλογικών διαδικασιών μορφών αυτομόρφωσης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης⁴⁵¹, ανατροφοδότηση και συμμετοχική αυτοαξιολόγηση. Υιοθετώντας πτυχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας⁴⁵² μπορεί να αποβεί αποτελεσματικό, καλλιεργώντας μια νέα κουλτούρα αξιολόγησης.

Σύνοψη Συμπερασμάτων – Προτεινόμενο Μοντέλο Αξιολόγησης

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημαντικότητα υιοθέτησης στοιχείων και επιρροών ιδιωτικού τομέα, λαμβάνοντας υπόψη τις γενικές αρχές καλής διοίκησης στον δημόσιο τομέα και τις ιδανικές αξίες και αρχές του πολυδιάστατου ρόλου του εκπαιδευτικού. Ως προς τούτο, συνοπτικά, στον πιο κάτω πίνακα, παρουσιάζονται σημαντικές παράμετροι για την μέτρηση της αξιολόγησης της απόδοσης, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική προσέγγιση (Παράμετροι-Κριτήρια) και κριτήρια του προτεινόμενου εργαλείου αξιολόγησης που μπορούν να υπηρετήσουν την εκάστοτε παράμετρο (Τρόπος Αξιολόγησης Απόδοσης):

Πίνακας 31.

Γενικές παράμετροι και η αντίστοιχη παράθεση του τρόπου που υπηρετείται η μέτρηση της απόδοσης μέσα από το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ-ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΤΡΟΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ
Στόχοι, σκοποί και δείκτες μέτρησης επίτευξης στόχων.	Παρέχεται η δυνατότητα να τίθενται στόχοι, σκοποί από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό ως μονάδα. Οι στόχοι συζητούνται με τον Διευθυντή, καταγράφονται και επαναξιολογούνται σε επόμενο χρονικό διάστημα, προκειμένου να είναι πραγματικά εφικτοί.

⁴⁵¹ ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ (2012).

⁴⁵² Πασιαρδής, et al. (2005)· Υφαντή & Βοζαίτης (2007).

Αποτελεσματικότητα. Κριτική.	Δίνεται η δυνατότητα να μετρηθεί η απόδοση με βάση το αποτέλεσμα. Δεν δίνεται έμφαση στη διαδικασία που ακολουθείται για την έκβαση αυτού του αποτελέσματος, τα εύσημα αποκτά το προϊόν της διαδικασίας και όχι η ίδια η διαδικασία.
Συμμετοχική ιεραρχία με άμεση και ευέλικτη προσέγγιση.	Συμμετοχικός χαρακτήρας αξιολόγησης: εφόσον οι στόχοι συζητούνται μεταξύ εκπαιδευτικού και Διευθυντή, μπορούν να επαναξιολογηθούν και να διαμορφωθούν εκ νέου. Ο Διευθυντής έχει παραινετικό ρόλο με τη δυνατότητα επισημάνσεων και σχολίων, όπου κρίνεται απαραίτητο.
Μηχανισμός μέτρησης γενικής, παιδαγωγικής, ψυχολογικής, ειδικής μόρφωσης. Αυτοκριτική.	Αυτοαξιολόγηση.
Στοχεύει στη διαμόρφωση ευσυνείδητων, ελεύθερων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων. Μέτρηση δικαιοσύνης και ισότητας.	Πλάνο δράσεων προς επίτευξη των στόχων.
Τρόπος ανίχνευσης δεξιοτήτων για τη συμβολή στην απόκτηση γνώσεων μαθητών.	Μαθητοκεντρικός χαρακτήρας.
Οργάνωση μαθήματος, προσέλκυση ενδιαφέροντος.	Αξία: ανταπόκριση.
Ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης.	Αξία: ομαδικότητα.
Αντιμετώπιση μαθητή ως δυναμική και εξελισσόμενη οντότητα.	Αξία: Αριστεία στην ποιότητα.
Διάκριση μαθητή ως ξεχωριστή κοινωνικοψυχосоσωματική οντότητα. Προαγωγή διαλόγου, επικοινωνίας, ανθρωπίνων αξιών, ενσυναίσθησης. Ικανότητες για παιδαγωγικές δραστηριότητες εκτός τάξης. Συνεργασία με γονείς. Εντοπισμός στοιχείων κοινωνικού και διαλεκτικού χαρακτήρα. υαισθησία σε κοινωνικοπολιτισμικά προβλήματα. Εντοπισμός αδυναμιών. Αναγκαιότητα για επιμόρφωση και εξέλιξη.	Ανάδειξη ισχυρών επαγγελματικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και γνώσεων.

Το προτεινόμενο εργαλείο αξιολόγησης περιλαμβάνει έξι θεματικές με διαφορετικούς, αλλά αλληλένδετους αξιολογικούς ρόλους: απόδοση, επιτεύγματα, αξίες, δυνατά στοιχεία της προσωπικότητας και αδυναμίες, περιοχές ανάπτυξης και επαγγελματικές προσδοκίες.

Με το εργαλείο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να σκεφτούν και να θέσουν στόχους, να τους συζητήσουν με τον Διευθυντή και να τους καταγράψουν στην αρχή της σχολικής χρονιάς ως ατομικούς στόχους που θα έχουν κατά νου, για να υλοποιήσουν κατά τη διάρκεια του έτους. Ενεργοποιώντας διεργασίες εσωτερικών κινήτρων και παρακίνησης, όσο θα καταβάλλουν προσπάθειες για να περατώσουν τους στόχους, θα αυξάνουν τον δείκτη απόδοσής τους προκειμένου να αποδώσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό και να τους πετύχουν, εξυψώνοντας τα δυνατά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, θέτοντας στην άκρη τυχόν αδυναμίες και ενεργοποιώντας επαγγελματικές προσδοκίες.

Το προφίλ του στοχοκεντρικού εργαλείου αξιολόγησης σκιαγραφείται στη βάση του μαθητοκεντρισμού ενεργοποιώντας εσωτερικά κίνητρα που θα βρίσκονται σε τροχιά αλληλεξάρτησης με τους ατομικούς στόχους των αξιολογουμένων, με αποτέλεσμα να απογειώνουν το έργο του εκπαιδευτικού βελτιστοποιώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και ενισχύοντας την εν γένει προσφορά του στην παιδεία, υπηρετώντας την ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης.

Η μεθοδικότητα, τα στοιχεία αυτοαξιολόγησης και αυτοαποτελεσματικότητας που χαρακτηρίζουν το προτεινόμενο εργαλείο σε συνδυασμό με την επικουρική διάσταση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα συμβάλλοντας παράλληλα στη βελτίωση. Μέσα από μεθοδικότητα επέρχεται η μάθηση, ως απόρροια της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, ανάπτυξης σχεδίου και βελτίωσης του σχολείου⁴⁵³.

Ακολουθούν τα κύρια στάδια του προτεινόμενου εργαλείου αξιολόγησης.

ΣΤΑΔΙΟ Α: ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ

- Α΄Φάση προαξιολογικού σταδίου

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός σκέφτεται τους στόχους του για το νέο έτος. Οι στόχοι είναι ατομικοί, σαφείς, μετρήσιμοι, εφικτοί και εναρμονίζονται με:

α) τις γενικές αρχές της παιδείας, β) τους ειδικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

⁴⁵³ Hargreaves & Hopkins (1991).

ΣΤΑΔΙΟ Β: ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

- Β΄ Φάση προαξιολογικού σταδίου

Οι στόχοι συζητούνται με τον Διευθυντή του σχολείου, αναθεωρούνται προκειμένου να είναι εφικτοί, δηλαδή να μπορούν να έρθουν εις πέρας και καταγράφονται σε τελική μορφή.

Ο Διευθυντής σε αυτό το στάδιο έχει επικουρικό και συμβουλευτικό ρόλο.

ΣΤΑΔΙΟ Γ: ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΠΛΑΝΟΥ ΔΡΑΣΕΩΝ

Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός σκέφτεται πλάνο δράσεων για να πετύχει τους στόχους του. Συζητάει τις δράσεις με τον Διευθυντή, ακούει την ανατροφοδότησή του και τυχόν επισημάνσεις και συμπληρώνει σε τελική μορφή το πλάνο του στο πεδίο της αυτοαξιολόγησης.

ΣΤΑΔΙΟ Δ: ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Ο αξιολογούμενος έχει φέρει εις πέρας τις δράσεις του και έχει ολοκληρώσει τη διαδικασία. Είναι σε θέση να συμπληρώσει τα υπόλοιπα πεδία της αυτοαξιολόγησης, συζητάει με τον Διευθυντή τί τον προβλημάτισε στην όλη διαδικασία, τί τον δυσκόλεψε (εάν ισχύει) και παραδίδει το συμπληρωμένο πλέον έντυπο στον Διευθυντή. Σε κατ'ιδίαν συνάντηση συζητούν τα αποτελέσματα, εντοπίζουν σημεία αδυναμίας και θέτουν στόχους βελτίωσης

για το νέο σχολικό έτος. Πλέον είναι έτοιμος για να προετοιμαστεί για τους νέους στόχους που θα θέσει.

Ο Διευθυντής, έχοντας πλήρη εικόνα ως προς τον βαθμό ανταπόκρισης και απόδοσης του εκπαιδευτικού, είναι σε θέση να καταγράψει στα αντίστοιχα πεδία τις δικές του κρίσεις, επισημάνσεις ή εισηγήσεις ως προς τον εν λόγω αξιολογούμενο και την αποτελεσματικότητά του.

Το συμπληρωμένο έντυπο αποστέλλεται στον Επιθεωρητή προκειμένου να τεθεί υπόψη του και/ή να φυλαχθεί στον φάκελο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ο Επιθεωρητής, με αυτό το εργαλείο, θα είναι σε θέση να: α) Διευθετήσει συνάντηση συμβουλευτικού χαρακτήρα με τον εκπαιδευτικό-αξιολογούμενο και/ή τον Διευθυντή, εφόσον το κρίνει απαραίτητο, β) Σχηματίσει εικόνα για δράσεις, στόχους, επιτεύγματα του αξιολογούμενου, γ) Σκιαγραφήσει

το επαγγελματικό προφίλ του αξιολογούμενου, δ) Έχει ένα μέτρο σύγκρισης σε επίπεδο στόχων και δράσεων προηγούμενων χρόνων και σε θέματα βελτίωσης και αποτελεσματικότητας.

Ακολουθεί το προτεινόμενο Εργαλείο Αξιολόγησης:

Πίνακας 32.

Προτεινόμενο Εργαλείο Αξιολόγησης

Έντυπο Αξιολόγησης

Θέση:

Περίοδος Αξιολόγησης:

Προς συμπλήρωση από τον/την Εκπαιδευτικό και τον/την Διευθυντή/ντρια

1. Προτεραιότητες προς αξιολόγηση της απόδοσης: Προσδιορίστε τρεις βασικούς στόχους για την περίοδο αξιολόγησης.		
<u>Συμφωνημένοι στόχοι</u>		
2. Πλάνο δράσεων για την υλοποίηση των στόχων		
3. Αποτελέσματα: Αναφερθείτε στα βασικά σας επιτεύγματα κατά τις δράσεις χάριν υλοποίησης των στόχων και τον αντίκτυπο που είχε η απόδοσή σας στη σχολική μονάδα.		
	Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού	Εκτίμηση Διευθυντή/ντριας
4. Αξίες: Αξιολογήστε με παραδείγματα τον βαθμό εφαρμογής από την πλευρά σας των αξιών της εκπαίδευσης κατά τις σπάθειες για επίτευξη των ατομικών σας προ στόχων.		
	Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού	Εκτίμηση Διευθυντή/ντριας
	Αριστεία στην ποιότητα	

	Μαθητοκεντρισμός	
	Ανταπόκριση	
	Ομαδικότητα	
5. Ισχυρά επαγγελματικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, γνώσεις κ.τ.λ.: Επισημάνετε τα δυνατά σας σημεία.		
	Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού	Εκτίμηση Διευθυντή/ντριας
6. Περιοχές Ανάπτυξης Επισημάνετε περιοχές ανάπτυξής σας και προτεινόμενα βήματα δράσης.		
	Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού	Εκτίμηση Διευθυντή/ντριας
7. Επαγγελματικές προσδοκίες Αναφέρετε τί σας 'εμπνέει' και κινητοποιεί και πώς θα θέλατε να αναπτυχθείτε κατά την διάρκεια της ερχόμενης χρονιάς. Αναφέρετε τί σας αρέσει στον ρόλο σας και σε τί θα επιθυμούσατε να διαθέσετε περισσότερο χρόνο.		
	Αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού	Εκτίμηση Διευθυντή/ντριας

Η βαθμολόγηση για την απόδοση στο κάθε κριτήριο προτείνεται να γίνει με βάση την πιο κάτω κλίμακα (1-5), όπου:

1: Ελάχιστα 2: Μέτρια 3: Καλά 4: Πολύ Καλά 5: Άριστα

A/A	Κριτήρια μέτρησης απόδοσης	5	4	3	2	1
1.	Αποτελεσματικό κλίμα μάθησης					
2.	Επάρκεια στη διδακτική μεθοδολογία, οργάνωση μαθήματος					
3.	Επίτευξη γενικών στόχων αντικειμένου					
4.	Επίτευξη ειδικών στόχων μαθήματος					
5.	Καλή διαχείριση τάξης					
6.	Ανταπόκριση μαθητών					
7.	Μαθησιακά αποτελέσματα					
8.	Επαρκής και κατάλληλη χρήση πολυμεσικών στοιχείων					
9.	Ομαδοσυνεργατικό πνεύμα					
10.	Διάδραση εκπαιδευτικού-μαθητή					
11.	Οικοδόμηση νέας γνώσης στην προϋπάρχουσα					
12.	Κανάλι επικοινωνίας με μαθητές και μέλη σχολικής μονάδας					
13.	Διαφοροποιημένη διδασκαλία					
14.	Καλλιέργεια κριτικής σκέψης μαθητών					
15.	Πρωτοτυπία και δημιουργία					
16.	Συμβολή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών					
17.	Ανάληψη πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα					
18.	Συμβολή στην επίλυση θεμάτων					
19.	Ενεργός συμμετοχή ως μέλος επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (λ.χ. δειγματικές διδασκαλίες, συνδιδασκαλίες κλπ.)					
20.	Υπηρετήση γενικών σκοπών εκπαίδευσης (λ.χ. ανθρώπινες αξίες, ιδανικά κλπ.)					
21.	Επαγγελματική κατάρτιση, επαγγελματικές δεξιότητες					
22.	Επαγγελματική συνέπεια					
23.	Ηγετικές ικανότητες					
24.	Μηχανισμοί για αυτοαποτελεσματικότητα					

Η συσπείρωση των ερευνητικών δεδομένων οδηγεί σε υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας εργαλείου στο πλαίσιο ενός προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης με κύριες συνιστώσες την αλληλεπίδραση, την ανατροφοδότηση, την αξιοποίηση της απόδοσης στη βάση της στοχοθεσίας, συμβάλλοντας στην ανάδειξη της αριστείας της εκπαίδευσης με άξονα τον μαθητοκεντρισμό, την ανταπόκριση και την ομαδικότητα.



Διάγραμμα 15.

Τα τέσσερα στάδια ζωής της πεταλούδας

Τα τέσσερα στάδια ζωής της πεταλούδας⁴⁵⁴ είναι: α) εμβρυϊκό στάδιο (υπό μορφή αυγού), β) στάδιο προνύμφης ή κάμπιας, γ) στάδιο νύμφης-χρυσαλλίδας και δ) στάδιο πεταλούδας (ενήλικου εντόμου). Παρατηρείται, με βάση τον πίνακα που ακολουθεί, ότι τα τέσσερα κύρια στάδια του προτεινόμενου μοντέλου έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τα τέσσερα στάδια ζωής της πεταλούδας:

⁴⁵⁴ DeVries (2001).

Πίνακας 33.

Παραλληλισμός σταδίων προτεινόμενου μοντέλου και ζωής πεταλούδας

ΣΤΑΔΙΑ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ	ΣΤΑΔΙΑ ΖΩΗΣ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑΣ
A) Πρώτο Στάδιο <u>A΄ Φάση προαξιολογικού σταδίου</u> Στοχασμός Στόχων : Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στη διαδικασία για πρώτη φορά να σκεφτεί τους στόχους του	Προετοιμασία για 1 ^η θεματική ενότητα	Εμβρυϊκό στάδιο
B) Δεύτερο Στάδιο <u>B΄ Φάση προαξιολογικού σταδίου</u> Στοχοθεσία : Ο εκπαιδευτικός έχει καταλήξει στους στόχους για τη νέα σχολική χρονιά, τους συζητάει με τον Διευθυντή, ακούει τις απόψεις του και τους καταγράφει σε τελική μορφή	1 ^η θεματική ενότητα	Στάδιο προνύμφης ή κάμπιας

Γ) Τρίτο Στάδιο Στοχασμός πλάνου δράσεων Ο εκπαιδευτικός σκέφτεται το πλάνο δράσεων που θα ακολουθήσει προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους του. Το συζητάει με τον Διευθυντή και στοχάζονται από κοινού τις πιθανότητες επιτυχίας προς αποφυγή σφαλμάτων. Οριστικοποιεί το πλάνο που θα ακολουθήσει για να πετύχει τους στόχους του.	Προετοιμασία μεταξύ 1^{ης} και 2^{ης} θεματικής ενότητας. 2^η θεματική ενότητα	Στάδιο νύμφηςχρυσασαλλίδας
Δ) Τέταρτο Στάδιο Ολοκλήρωση διαδικασίας Ο εκπαιδευτικός έχει φέρει εις πέρας τις δράσεις που έθεσε. Είναι σε θέση να συμπληρώσει όλα τα πεδία αυτοαξιολόγησης του εργαλείου. Οι στόχοι του που στην αρχή δεν είχαν μορφή τώρα πλέον έχουν υλοποιηθεί. Είναι έτοιμος για να θέσει νέους στόχους.	2^η θεματική ενότητα	Στάδιο πεταλούδας

Γιατί επιλέξαμε τον παραλληλισμό με την πεταλούδα και σε τί εξυπηρετεί ως προς το προτεινόμενο μοντέλο;

Η πεταλούδα είναι το έντομο που συνδυάζει τέσσερις δυνάμεις⁴⁵⁵. Οι δυνάμεις αυτές αναδεικνύουν πτυχές του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης ως εξής:

⁴⁵⁵ Bimbard, et al. (2013)· Sunada (1993).



Διάγραμμα 16.

Οι δυνάμεις της πεταλούδας

Στις τέσσερις δυνάμεις του εντόμου ανιχνεύονται κοινά στοιχεία σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες που παρέχει το προτεινόμενο μοντέλο της παρούσας έρευνας. Στον Πίνακα που ακολουθεί γίνεται εστίαση σε κοινά στοιχεία μεταξύ των δυνατοτήτων του προτεινόμενου μοντέλου και των τεσσάρων δυνάμεων της πεταλούδας.

Πίνακας 34.

Κοινά στοιχεία δυνατοτήτων προτεινόμενου μοντέλου με δυνάμεις πεταλούδας

ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑΣ	ΚΟΙΝΑ ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ
Δύναμη βαρύτητας	Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στις δυνάμεις του, πατά στη γη. Η βάση του είναι τα μέχρι στιγμής επιτεύγματά του και οι δυνατότητές του.
Δύναμη ανύψωσης	Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα ανύψωσης. Αναδεικνύονται οι ικανότητές του, εξυψώνονται τα θέλω του στο πλαίσιο του έργου που επιτελεί και δια μέσου των στόχων του.
Δύναμη ώθησης	Χάρη στο μοντέλο μπορεί να ωθήσει τους στόχους που έθεσε. Εναποθέτει δυνάμεις ώθησης στα φτερά των ικανοτήτων του και θέτει σε ενέργεια πλάνο δράσης. Ωθώντας το, θα μπορέσει να πετύχει την υλοποίησή του.
Δύναμη αντίστασης αέρα	Μέσω του μοντέλου ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να αντιστέκεται στον «αέρα». Μαθαίνει να λειτουργεί σε αντίξοες συνθήκες, να τιθασεύει τις δυσκολίες που προκύπτουν, να τις αξιολογεί και μέσα από αναστοχασμό και ανατροφοδότηση να αναθεωρεί και να αντιστέκεται δημιουργώντας άμυνες προστασίας με ασπίδα την καλλιέργεια της δυνατότητας κριτικής επισκόπησης των δεδομένων.

Εκτός των πιο πάνω, λαμβάνοντας υπόψη ότι η κατεύθυνση κίνησης της πεταλούδας είναι πάντοτε ευθεία, εντοπίζεται ακόμη μία κοινή συνισταμένη ως προς την πορεία του εκπαιδευτικού, η οποία πρέπει να είναι πάντοτε ευθεία. Ο εκπαιδευτικός αφήνει πίσω του οτιδήποτε αρνητικό μπορεί να προέκυψε, προχωρά μπροστά με συνοδοιπόρους τους μαθητές και τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η πορεία του είναι ευθυγραμμισμένη προς τα εμπρός διότι έχει κατά νου ότι ατενίζει το μέλλον με αισιοδοξία. Πρόκειται για το μέλλον της εκπαίδευσης, το μέλλον των παιδιών, το μέλλον του αύριο.

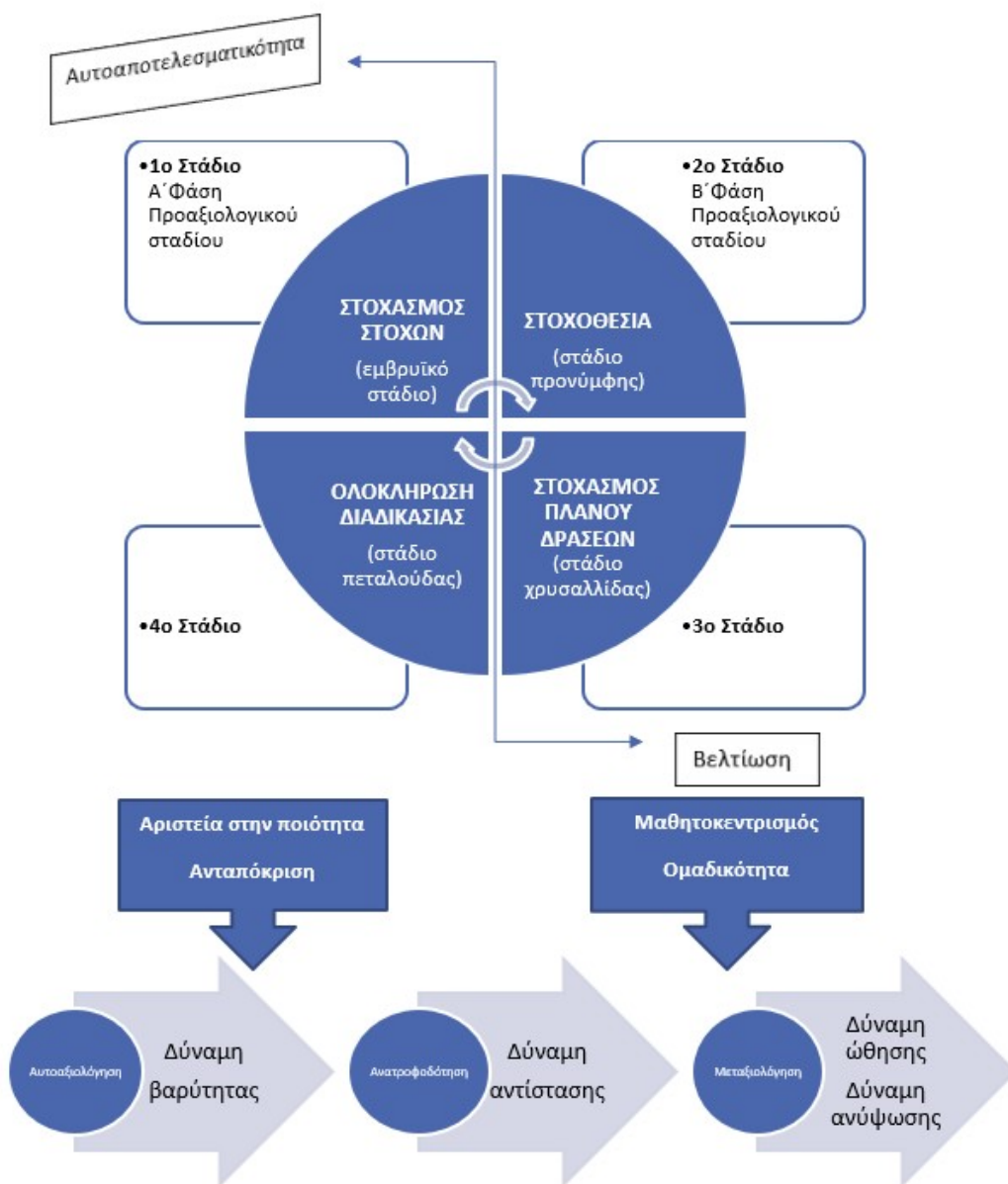
Μέσα από τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της επιρροής στοιχείων του ιδιωτικού τομέα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εντοπίζονται στοιχεία που επηρεάζουν θετικά την αποδοτικότητα και παρώθησή τους μέσα από την αξιοποίηση και ανάπτυξη συγκεκριμένων πτυχών. Οι πτυχές αυτές μπορούν να υπηρετήσουν τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, τους ειδικούς στόχους της σχολικής μονάδας ανά έτος, τους ατομικούς

στόχους των εκπαιδευτικών. Σημαντικά είναι και τα στοιχεία που προκύπτουν σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση και την παρώθηση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να αξιοποιούνται, αλλά να αναπτύσσονται και να βελτιώνονται.

Χάρη στη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων μέσα από την ποιοτική και ποσοτική έρευνα έρχονται στην επιφάνεια στοιχεία βελτίωσης που οδηγούν στη συγκρότηση εργαλείου με επτά θεματικές ενότητες και είκοσι τέσσερα κριτήρια μέτρησης της απόδοσης. Το εργαλείο είναι κράμα των ερευνητικών ευρημάτων, στο πλαίσιο του προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης. Η διερεύνηση της επίδρασης θεωρητικών προσεγγίσεων σε συνδυασμό με την μεθοδολογία και την έρευνα κατέληξε σε αυτό το μοντέλο, το οποίο εστιάζει κυρίως στην αποτελεσματικότητα. Στο προτεινόμενο μοντέλο δίνεται η ονομασία «Χρυσασπίδα», αφενός μεν λόγω των σταδίων ζωής της πεταλούδας που προσομοιάζουν με τα κύρια στάδιά του, αφετέρου δε λόγω κοινών σημείων με τις δυνάμεις του εντόμου.

Το προτεινόμενο εργαλείο, στη βάση του εκπαιδευτικού μοντέλου αξιολόγησης «Χρυσασπίδα», εισηγείται θεματικές ενότητες, οι οποίες σχηματίζονται από διαφορετικές, αλλά αλληλένδετες επαγγελματικές παραμέτρους όπως την απόδοση, την επίτευξη στόχων, τις ικανότητες, την ανάπτυξη και τις επαγγελματικές προσδοκίες. Τα βασικά στάδια του μοντέλου είναι: α) Α΄ Φάση προαξιολογικού σταδίου: στοχασμός στόχων (εμβρυϊκό στάδιο), β) Β΄ Φάση προαξιολογικού σταδίου: στοχοθεσία (στάδιο προνύμφης), γ) Στοχασμός πλάνου δράσεων (στάδιο νύμφης-χρυσασπίδας), δ) Ολοκλήρωση διαδικασίας (στάδιο πεταλούδας). Σηματοδοτείται από την ροή τεσσάρων δυνάμεων: της βαρύτητας, της ανύψωσης, της ώθησης και της αντίστασης και λειτουργεί με βασική συνισταμένη την αυτοαποτελεσματικότητα και με κύρια συστατικά την αλληλεπίδραση, την ανατροφοδότηση, την απόδοση και αξίες όπως την αριστεία στην εκπαίδευση, τον μαθητοκεντρισμό, την ανταπόκριση και την ομαδικότητα.

Ο συμβουλευτικός ρόλος του Διευθυντή του σχολείου συνδέεται άρρηκτα με την πρακτική της αυτοαξιολόγησης και μεταξιολόγησης, με απώτερο στόχο τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών. Με τα κριτήρια αξιολόγησης του προτεινόμενου εργαλείου καθίσταται δυνατή η μέτρηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, που μπορεί να εκμαιεύεται χάρη στη διαδικασία επίτευξης στόχων, δια μέσου μιας πορείας συνεχούς προσπάθειας για ατομική βελτίωση.



Διάγραμμα 17.

Προτεινόμενο Μοντέλο Αξιολόγησης «Χρυσαλλίδα»

Περιορισμοί

Είθισται σε έρευνες που ευρήματα στηρίζονται στις απόψεις των συμμετεχόντων να ελλοχεύουν περιορισμοί σχετικά με την αντικειμενικότητα λόγω της υποκειμενικής χροιάς

των δηλώσεων. Κι αυτό γιατί τα δεδομένα καθρεφτίζονται ως απόρροια της κρίσης των συμμετεχόντων.

Η παρούσα μελέτη περιορίζεται στον τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης των δύο κύκλων. Θα μπορούσε, ενδεχομένως, να γίνει διαχωρισμός σε εκπαιδευτικούς του γυμνασιακού και σε εκπαιδευτικούς του λυκειακού κύκλου. Αυτό, ίσως, βοηθούσε σε πλαίσιο υπό το πρίσμα της σύγκρισης, καθώς τα ζητήματα και η φύση των θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο Γυμνάσιο διαφέρουν από αυτά που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο Λύκειο. Ωστόσο, επειδή το δείγμα προέρχεται και από τους δύο κύκλους, συμπεριλαμβανομένων των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών εκπαίδευσης και κατάρτισης, η έρευνα οδηγήθηκε στον μέγιστο δυνατό βαθμό σε εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων.

Ακόμη, το γεγονός ότι ο τρόπος συμπλήρωσης του ποιοτικού εργαλείου από τους συμμετέχοντες, παρόλο που το ίδιο το εργαλείο περιελάμβανε αντίστοιχα πεδία προς συμπλήρωση, δεν έδινε (για ευνόητους λόγους) το περιθώριο να λάβουν ενεργά μέρος στην έρευνα οι Διευθυντές, εφόσον μπορούσαν να καταγράψουν μόνο γενικές κρίσεις ή σχόλια, δεν υπήρξε η δυνατότητα συλλογής και/ή να διερεύνησης ειδικότερων απόψεων των Διευθυντών. Η πτυχή αυτή θα μπορούσε να οδηγήσει σε σύγκριση των δεδομένων μεταξύ Διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, από μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών εκφράστηκε διστακτικότητα μόλις αντίκρισαν το ποιοτικό εργαλείο. Κάποιοι επέλεξαν να μην το συμπληρώσουν αναφέροντας ότι δεν γνωρίζουν και/ή δεν αντιλαμβάνονται την ορολογία του εντύπου, λέγοντας ότι είναι πολύ εξειδικευμένο και ιδιαίτερο και ότι μέχρι τώρα δεν έχουν ξαναδεί τέτοιου είδους (αναστοχαστική εμπειρική περιγραφή). Κάποιοι εκπαιδευτικοί έδειξαν να ενοχλούνται όταν είδαν τα πεδία του ποιοτικού εργαλείου που δίνουν τη δυνατότητα σε συμπλήρωση κρίσεων και/ή απόψεων του προϊσταμένου τους, που στην προκειμένη ήταν ο Διευθυντής. Το συμπλήρωσαν διαγράφοντας τα πεδία που μπορούσαν να συμπληρωθούν από τον Διευθυντή έπειτα από δική μου παρότρυνση, προκειμένου να καθησυχαστούν ως προς το ότι εφόσον δεν επιθυμούσαν δεν επρόκειτο να δοθούν στον Διευθυντή και ότι για τους σκοπούς της έρευνας θα λαμβάνονταν υπόψη μόνο τα πεδία που έχουν συμπληρώσει.

Ελάχιστοι είπαν ότι για να είναι σε θέση να συμπληρώσουν ένα έντυπο τέτοιας φύσεως θα έπρεπε προηγουμένως να παρακολουθήσουν επιμορφωτικό σεμινάριο.

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι εξέφρασαν μεγάλο ενθουσιασμό όταν αντίκρισαν το ποιοτικό εργαλείο και έπειτα από τη συμπλήρωσή του αισθάνθηκαν την ανάγκη να με ευχαριστήσουν προσωπικά διότι, όπως οι ίδιοι ανέφεραν, τους δόθηκε η ευκαιρία να σκεφτούν πτυχές του ρόλου τους που μέχρι τώρα και έπειτα από χρόνια υπηρεσίας, δεν μπήκαν στη διαδικασία να αναλογιστούν. Τόσο εκπαιδευτικοί, όσο και Διευθυντές ανέφεραν ότι βρήκαν πολύ ενδιαφέρον το αναστοχαστικό εργαλείο και ότι ανυπομονούν να λάβουν τα αποτελέσματα της έρευνας. Τόνισαν ότι θεωρούν πολύ σημαντικές τέτοιες έρευνες διότι, όπως ανέφεραν, το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης πάσχει και το θέμα της αξιολόγησης είναι ένα φλέγον ζήτημα που γενικότερα τους απασχολεί.

Τα στοιχεία αυτά λήφθηκαν υπόψη στην πρώτη φάση της έρευνας και κρίθηκε ότι υπάρχει η ανάγκη για ένα δεύτερο εργαλείο, το οποίο θα ήταν ποσοτικό. Το δεύτερο εργαλείο είχε διαρθρωθεί έτσι ώστε να μπορεί να οδηγήσει σε διασαφήνιση απόψεων ως προς μηχανισμούς και πεδία της αξιολόγησης. Το ποσοτικό εργαλείο συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες με μεγαλύτερη ευκολία, ενδεχομένως λόγω της φύσης του και αυτό φαίνεται διότι συλλέξαμε πολύ περισσότερα δείγματα. Δεν υπήρξαν απορίες για τη συμπλήρωσή του, ούτε χρειάστηκε να δοθούν επεξηγήσεις. Αυτό, ωστόσο, προκαλεί ερωτήματα ως προς την ακρίβεια της συνειδητής απάντησης. Φυσικά, αυτός είναι ένας περιορισμός που ανιχνεύεται γενικότερα σε ποσοτικά ερωτηματολόγια.

Ένας άλλος βασικός περιορισμός της έρευνας προκύπτει σχετικά με το ζήτημα συγχρονίας/διαχρονίας των δεδομένων που έχουν συλλεγεί. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ήταν συγχρονικά, ενώ διαχρονικά δεδομένα θα μπορούσαν να παρέχουν πιο ισχυρά στοιχεία σχετικά με δείκτες μέτρησης της αντιληπτής αυτοαξιολόγησης-αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και κριτήρια βελτίωσης.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Θα μπορούσε να διενεργηθεί η ίδια έρευνα σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο μέχρι στιγμής δεν δίνεται η ευκαιρία να αξιολογηθούν στην

πράξη σημαντικές πτυχές του ρόλου που επιτελεί ένας εκπαιδευτικός, όπως δεξιότητες παιδαγωγικών πτυχών ή ικανότητες που καθιστούν το ρόλο του αποτελεσματικό ή μη στην ποιοτική αγωγή και εκπαίδευση⁴⁵⁶. Το σύστημα αξιολόγησης και στις δύο χώρες πρακτικά απέχει από μια αξιολογική συνολική θεώρηση του ατομικού εκπαιδευτικού έργου, οπότε μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να οδηγήσει σε προτεινόμενα πεδία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και στην Κύπρο στην πρώτη 20ετία του 21^{ου} αιώνα. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε προτάσεις για κοινές πρακτικές στη βάση προκαθορισμένων κριτηρίων και σκοπών.

Με την ανάπτυξη εργαλείου στο πλαίσιο προτεινόμενου μοντέλου αξιολόγησης, η έρευνα δείχνει τον δρόμο προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μοντέλων για τη μέτρηση της απόδοσης εκπαιδευτικών, Βοηθών Διευθυντών και/ή Διευθυντών σε επίπεδο διαξιολόγησης. Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα παραγόντων που θα μπορούσε να προσεγγιστεί, μια τέτοια έρευνα μπορεί να κριθεί ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θα χρήζει ιδιαίτερης ερευνητικής προσέγγισης λόγω των παιδαγωγικών και διοικητικών θεμάτων που προκύπτουν, αλλά και λόγω της επίδρασης στοιχείων και μορφών ηγεσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένες Αναφορές

⁴⁵⁶ Κωνσταντινίδη & Αθανασούλα-Ρέππα (2021).

- Amabile, T.M. (1993). "Motivational Synergy: Towards New Conceptualizations of Extrinsic and Intrinsic Motivation in the Workplace". *Human Resource Management Review*, 3(3), 185-201.
- Armstrong, M. & Taylor, S. (2020). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan Page Publishers.
- Babin, B.J. & Boles, J.S. (1996). "The effects of Perceived Co-Worker Involvement and supervisor Support on Service Provider Role, Stress, Performance and Job Satisfaction". *Journal of Retailing*, 72(1), 57-75.
- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change". *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Adams, N.E. & Beyer, J. (1977). "Cognitive processes mediating behavioural change". *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Bass, B.M. (1990). "From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision". *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B.M. (1997). "Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?". *American psychologist*, 52(2), 130-139.
- Bass, B.M., Avolio, B.J., Jung, D.I., Bergson, Y. (2003). "Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership". *Journal of applied psychology*, 88(2), 207-218.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). "Development of leader-member exchange: A longitudinal test". *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567.
- Beatrice, I.J.M., Van der Heijden, Andre, H. & Nijhof, J. (2004), "The value of subjectivity: problems and prospects for 360-degree appraisal systems". *The International Journal of Human Resource Management*, 15(3), 493-511.
- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P., Millis, D. & Walton, R. (1984). *Managing Human Assets*. NY: Free Press.

Beauchamp, M.R., Welch, A.S. & Hulley, A.J. (2007). “Transformational and transactional leadership and exercise-related self-efficacy: An exploratory study”. *Journal of Health Psychology*, 12(1), 83-88.

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2016). “A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement”. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.

Bernadin, H.J., Kane, J.S. & Johnson, D.L. (1995). *Performance appraisal design, development, and implementation Handbook of human resources management*. Cambridge: Blackwell.

Bimbard, G., Kolomenskiy, D., Bouteleux, O., Casas, J. & Godoy-Diana, R. (2013). “Force balance in the take-off of a pierid butterfly: relative importance and timing of leg impulsion and aerodynamic forces”. *Journal of Experimental Biology*, 216, 3551-3563.

Bloom B.S. and Krathwohl, D.R. (Λαμπράκη-Παγανού, Αλ., μτφρ) (1986). *Ταξινομία I: Ταξινομία διδακτικών στόχων, Τόμος Α' - Γνωστικός Τομέας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.

Bloom B.S. and Krathwohl, D.R. (Λαμπράκη-Παγανού, Αλ., μτφρ) (1991). *Ταξινομία II: Ταξινομία διδακτικών στόχων, Τόμος Β' - Συναισθηματικός Τομέας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.

Boice, K., Jackson, J., R., Alemdar, M., Rao, A.E., Grossman, S. & Usselman, M. (2021). “Supporting Teachers on Their STEAM Journey: A Collaborative STEAM Teacher Training Program”. *Education Sciences*, 11(3), 105.

Bollington, R., Hopkins, D. Weat, M. (1990). *An introduction to Teacher Appraisal*. London: Cassell.

Borins, S. (1995). “The new public management is here to stay”. *Canadian Public Administration* 38(1).

Bossert, S.T. (1985). "Effective elementary schools". In Kyle, R.M.J. (Ed), *Reaching for excellence: An effective schools sourcebook*. Washington, DC: E.H.White.

Boswell, W.R. & Boudreau, J.W. (2002). "Separating the developmental and evaluative performance appraisal uses". *Journal of Business and Psychology*, 16(3), 391-412.

Boyle, E., Connolly, T. & Hainey, T. (2011). "The role of psychology in understanding the impact of computer games". *Entertainment Computing*, 2(2), 69-74.

Broadfoot, P. (1996), *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.

Brown, B.W. & Saks, D.H. (1986). "Measuring the effects of instructional time on student learning: evidence from the beginning teacher evaluation study". *American Journal of Education*, 94, 480-500.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. United Kingdom: Routledge.

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J.S. (1961). "The act of discovery". *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.

Burgess, R.G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. Winchester: Allen & Unwin.

Butcher, K.R., (2006). "Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation". *Journal of Educational Psychology*, 98, 182-197.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level". *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.

Cascio, F.W. (1995). *Managing Human Resources, Productivity, Quality of Work Life, Profits*. New York, NY: McGraw Hills.

Charlot, B. (Καραχάλιος, Μ. & Λινάρδου-Καραχάλιου, Ε. μτφρ) (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Clark, J.M., & Paivio, A. (1991). "Dual coding theory and education". *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.

Clarke, A. (1999), *Evaluation research*. London: Sage.

Cohen, J. (2006), "Social, Emotional Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being". *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Fifth Edition. London & New York: RoutledgeFalmer.

Conti, T. (2007). "A history and review of the European Quality Award Model". *The TQM Magazine*, 19(2), 112-128.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2006). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Creemers, B., & Kyriakides, L. (2006). "A critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model". *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Creemers, B. & Kyriakides, L. (2010). "Using the Dynamic Model to develop an evidencebased and theory-driven approach to school improvement". *Irish Educational Studies*, 29(1), 5-23.

Creswell, J. W. & Plano Clark V.L. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Second edition. London: SAGE Publications, Inc.

- Daily, S.M., Mann, M.J., Kristjansson, A.L., Smith, M.L., & Zullig, K.J. (2019). "School climate and academic achievement in middle and high school students". *Journal of School Health*, 89(3), 173-180.
- Dan, Y. & Ye, Y. (2020). "The relationship between teachers' perception towards school climate and their decision-making styles at a primary school in Anning District, Lanzhou City, China". *Scholar: Human Sciences*, 12(1), 194-207.
- Creswell, J. W. (Κουβαράκος, Ν., μτφρ) (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Danielson, C. & McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Va. Princeton, N.J.: Association for Supervision and Curriculum Development: Educational Testing Service.
- Davies, B. (2005). *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Day, C. & Leithwood, K. (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change*. Dordrecht: Springer.
- Day, C. and Kington, A. (2008), "Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching". *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 16, No. 1, 7-23.
- Day, C. and Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. New York, NY: Routledge.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications, Inc.
- Dessler, G. (2000). *Human Resource Management*. Prentice Hall.

DeVries, Ph. J. (2001). "Butterflies". In Asher Levin, S. (Ed), *Encyclopedia of Biodiversity*, Elsevier, 559-573.

Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. Dover, New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1933). *How We Think*. New York, NY: D.C.Health. Classi and Highly Influential discussion of thinking.

DiPerna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2002). "A model fo academic enablers and elementary reading/language arts achievement". *School Psychology Review*, 31(3), 298-312.

Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). "Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers". *Developmental psychology*, 27(1), 172.

Doukakis, Sp., Alexopoulos, E. & Niari, M. (2021). "Ο ρόλος της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης στη σύγχρονη (ομόχρονη) διαδικτυακή μάθηση". *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 168-183.

Drucker, P.F. (1954). *The Practice of Management*. New York, NY: Harper & Row.

Drucker, P.F. (1994), *Why service institutions do not perform?* In Riches, C. & Morgan, C. (Eds), *Human Resource Management in Education* (p. 24-31). London: The Open University.

Dubrin, A.J. (1998), *Leadership: Research Findings, Practice and Skills*. Second edition. Boston: Houghton Mifflin Co.

Duignan, P.A. (1994), *Reflective Management: the key to quality leadership*. In Riches, C. & Morgan, C. (Eds), *Human Resource Management in Education* (p. 74-90). London: The Open University.

- DuPaul, G. J., Ervin, R., Hook, C. L., & McGoe, K. E. (1998). "Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom performance". *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 579-592.
- Ehsan, M. & Naz, F. (2003). "Origin, ideas and practice of NPM: Lessons for developing countries". *Asian Affairs*, 25(3), 30-48.
- Elberts, R.W. & Stone, J.A. (1988). "Student achievement in public schools: Do principles make a difference?". *Economics Education Review*, 7, 291-299.
- Eizenberg, M.M. & Zaslavsky, O. (2003), "Cooperative problem solving in combinatorics: the inter-relations between control processes and successful solutions". *The Journal of Mathematical Behaviour*, 22 (4), 389-403.
- Elias, M.J., Tobias, S.E. & Friedlander, B.S. (2002). *Raising emotionally intelligent teenagers: Guiding the way to compassionate, committed and courageous adults*. New York, NY: Random House/Three Rivers Press.
- Evans, L. (1992). "Teacher morale: an individual perspective". *Educational Studies*, 18, 161-71.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London, New York: Cassell.
- Everard, K. B., & Morris, G. (Κίκιζας, Δ., μτφρ) (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fink, E., & Resnick, L. B. (2001). "Developing principals as instructional leaders". *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-610.
- Ferguson, C.J. & Garza, A. (2011). Call of (civic) duty: Action games and civic behavior in a large sample of youth. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 770-775.

Fisher, C., & Schoenfeldt, L. & Shaw, J. (1996). *Human Resource Management*. Third edition. Houghton Mifflin Company.

Fletcher, C. & Williams, R. (1996). "Performance Management, job satisfaction and organizational commitment". *British Journal of Management*, 7, 169-179.

Flintham, A. (2006). "What's Good about Leading Shools in Challenging Circumstances?" *National College for Leadership of Schools and Children's Services*, 1-15.

Flude, I.R. & Parrott, A. (1979). *Education and the Challenge of Change*. Open University Press: Milton Keynes.

Frey, K. (1991). *Die Projectmethode*. Weinheim: Beltz.

Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.

Gabris, G.T. & Mitchell, K. (1988). "The impact of merit raise scores on employee attitudes; The Matthew Effect of performance appraisal". *Public Personnel Management*, 17(4), 369-386.

Garson, D.G., & Overman, S. (1983). "Reviewed Work: Public Management Research in the United States". *Journal of Politics*, 47(1), 326-328.

Gettinger, M. & Stoiber, K. (2009). *Effective teaching and effective schools*. In Gutkin, T.B. & Reynolds, C.R. (Eds), *The handbook of school psychology* (4th edition, p. 617-665). New York, NY: McMillan.

Ghazali, N. & Nordin, M.S. (2019). "Measuring meaningful learning experience: Confirmatory factor analysis". *International Journal of Innovation, Creativity, and Change*, 9(12), 283-296.

Gibson, S. & Dembo, M.J. (1984). "Teacher efficacy: A construct validation". *Journal of educational psychology*, 76(4), 569-582.

- Goddard, Y., Goddard, R. & Kim, M. (2015). "School instructional climate and student achievement: an examination of group norms for differentiated instruction". *American Journal of Education*, 122(1), 111-131.
- Grean, G., & Uhl-Bien, M. (1995). "Relationship based approach to leadership. Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-domain perspective". *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Greenwood, C. R. (1991). "Longitudinal analysis of time, engagement, and achievement in at-risk versus non-risk students". *Exceptional children*, 57(6), 521-535.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). "Longitudinal effects of classwide peer tutoring". *Journal of Educational psychology*, 81(3), 371-383.
- Gruening, G. (2001). "Origin and theoretical basis of New Public Management". *International Public Management Journal*.
- Guest, G., Namey, E.E. & Mitchell, M.L. (2013). *Collecting Qualitative Data – A Field Manual for Applied Research*. London: SAGE Publications, Inc.
- Guilford, P.J. (1954). *Psychometric methods*. New York, NY: Mc Graw-Hill.
- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2013). "New Public Management and the modernisation of education systems 2". *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 303– 305.
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). "Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management". *European Educational Research Journal*, 14(6), 487–507.
- Hanaysha, J. (2016). "Examining the effects of employee empowerment, teamwork, and employee training on organizational commitment". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229(1), 298-306.

- Hardré, P. L., Chen, C. H., Huang, S. H., Chiang, C. T., Jen, F. L., & Warden, L. (2006). "Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan". *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
- Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London: Cassell.
- Harris, A. (2005). "Leading from the chalk-face: an overview of school leadership". *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Hinkin, T.R. & Schriesheim, C.A. (2008). "A theoretical and empirical examination of the transactional and non-leadership dimensions of the Multifactor Leadership Questionnaire". *The Leadership Quarterly*, 19(5), 501-513.
- Hipp, K. A. (1997, March). *Documenting the effects of transformational leadership behavior on teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hood, C. (1991). "A new public management for all seasons?". *Public Administration*, 69(1):3-19.
- Hood, C. & Peters, G., (2004). "The Middle Aging of New Public Management: Into the Age of Paradox?". *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol 14, 267-282.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hopkins, D. & Levin, B. (2000). "Government Policy and School Development". *School Leadership and Management*, 20(1), 15-30.
- Horton, W. (2006). *E-learning by Design*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). "Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools". *The elementary school journal*, 93(4), 355-372.

Hoyt, C.L. & Blascovich, J. (2003). "Transformational and transactional leadership in virtual and physical environments". *Small Group Research*, 34(6), 678-715.

Huang, W.H. (2010). Evaluating learners' motivational and cognitive processing in an online game-based learning environment. *Computers in Human behavior*, 27(2), 694-704.

Huang, W.H., Huang, W.Y., & Tschopp, J. (2010). Sustaining iterative game playing processes in DGBL: The relationship between motivational processing and outcome processing. *Computers & Education* 55(2), 789-797.

Hulpia, H., & Devos, G. (2010). "How distributed leadership can make in teachers' organizational commitment? A qualitative study". *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.

Iskala, T., Vauras, M., & Lehtinen, E. (2004). "Socially-shared Metacognition in peer learning?" *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147-178.

Jackson, E.S. & Schuler, R. (2003). *Managing Human Resources through Strategic Partnerships*. Eighth edition. Thomson South-Western Publishing.

Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., Yeo, G. B. (2010). "Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life". *British Journal of Psychology*, 101(3), 453-479.

Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E. & Patton, G.K. (2001). "The job satisfaction – job performance relationship: a qualitative & quantitative review". *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-404.

Jawahar, I.M. (2006), "An investigation of potential consequences of satisfaction with appraisal feedback". *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(2), 14-28.

Jung, D., & Avolio, B. (2000). "Opening the black box: an experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership". *Journal of Organizational Behavior*, 21(8), 949-964.

Kebritchi, M., Hirumi, A, Bai, H. (2010). "The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation". *Computers & Education* 55, 427443.

Kallimulah, N.A., Ashraf, K.M. and Ashaduzzaman, M.N. (2012). "New Public Management: Emergence and Principles". *BUP Journal*, 1(1), 1-22.

Konstantinides-Vladimirou, K. (2013). *Mid-career teacher motivation and implications for leadership practices in secondaeynry schools in Cyprus*. University of Nottingham: School of Education.

Konstantinides-Vladimirou, K. (2015). "Cypriot secondary school teachers' professional life phases: a research-informed view of career-long motivation". *International Journal of Multidisciplinary Comparative Studies*, 2(1), 33—55.

Konstantinides, D. & Konstantinides-Vladimirou, K. (2021). *Transforming teacher evaluation into an external goal-setting practice and empowering nation branding: A conversational, motivational school-based practice*. In Pistikou, V., Masouras, A. & Komodromos, M. (Eds). *Handbook of Research on Future Policies and Strategies for Nation Branding*, 267-283. IGI Global.

Krammer, G., Pflanzl, B., Lenske, G. & Mayr, J. (2021). "Assessing Quality of Teaching from Different Perspectives: Measurement Invariance across Teachers and Classes". *Educational Assessment*, 26(2), 88-103.

Krizman, C. (2013). *The relationship between teachers' self-efficacy beliefs and parental involvement*. Middle East Technical University. (Doctoral dissertation).

Kuipers, H., Richardson, R., Dulfer, M., Hoeks, T., Heijnsdijk, J., Poll, I., Scheepers, H., Verweij, D. (1999). *Eindrapport Evaluatie Opleidingsmodel '92*. "Kiezen en Delen". Breda: KMA.

Lewandowski, K. (2005). *A Study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development* (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania).

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Toronto: National College for School Leadership.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). "Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices". *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Lowe, K.B., Kroeck, K.G., & Sivasubramaniam, N. (1996). "Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the literature". *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.

Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behavior support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.

Lynch, K. (2014). "New managerialism: The impact on education". *Concept*, 5(3), 1-11.

MacBeath, J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves: the case for school selfevaluation*. London: Routledge.

MacKie, D. (2008). "Leadership derailment and psychological harm". *The bulletin of the Australian psychological society Ltd*, 30(2), 12-13.

Mailool, J., Kartowagiran, B. Retnowati, T.H., Wening, S., & Putranta, H. (2020). "The effects of principal's decision-making, organizational commitment and school climate on teacher performance in vocational high school based on teacher perceptions". *European Journal of Educational research*, 9(4), 1675-1687.

Mailool, J., Retnawati, H., Arifin, S., Kesuma, A.T. & Putranta, H. (2020). "Lecturers' experiences in teaching soft skills in teacher profession education program (TPEP) in Indonesia". *Problems of Education in the 21st Century*, 78(2), 215-234.

- Mann, R., Mohammad, M. and Agustin, M.T. (2011). *Understanding business excellence: An awareness guidebook for SMEs*. Tokyo: Asian Productivity Organization.
- Marby, L. (2003). “In Living Color: Qualitative Methods in Educational Evaluation. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam, (Eds)”, *International handbook of educational Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 167-188.
- Marples, R. (Χατζηπαντελή, Π.Σ., μτφρ) (2002). *Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Martin, B.O., Kolomitro, K. & Lam, T.C. (2014). “Training methods: A review and analysis”. *Human Resource Development Review*, 13(1), 11-35.
- Marczyk, G., DeMatteo, D. & Festigner, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- McCrudden, M.T., Schraw, G. & Lehman, S. (2009). “The use of adjunct displays to facilitate comprehension of causal relationships in expository text”. *Instructional Science*, 37, 65-86.
- McGregor, J. (2009). “The Midyear Review’s Sudden Impact”, *BusinessWeek*, 50-52.
- Mondy, W., Noe, R., Premeaux, S. (1999). *Human Resource Management*. Prendice Hall.
- Mondy R.Wayne. & Martocchio Joseph J. (Κέφης Β. & Θερίου Γ., επιμ.) (2017). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού* (14^η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Α.Τζιολά & Υιοί Α.Ε.
- Monk, D. H. (1992). “Microeconomics of school productions”. Paper for the Economics of Education Section of the International Encyclopedia of Education.

Moreno, R., & Mayer, R.E. (2007). "Interactive multimodal learning environments". *Educational Psychology Review*, 19, 309-326.

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Mayer, E.,R. (2001). *Multimedia Learning*. New York, NY: Cambridge University Press.

Campbell, J.P. (1990). *Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology*. In Dunnette, M.D. & Hough, L.M. (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (p. 687-732). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). "Differential teacher effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal". *Oxford Review of education*, 29(3), 347-362.

Kyriakides, L. & Charalambous, C. (2005). "Using educational effectiveness research to design international comparative studies: turning limitations into new perspectives". *Research Papers in Education*, 20(4), 391-412.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Kyriakides, L., Anthimou, M. & Panayiotou, A. (2020). "Searching for the impact of teacher behavior on promoting students' cognitive and metacognitive skills". *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-14.

Malinen, O.P. & Sovalinen, H. (2016). "The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study". *Teaching and Teacher Education*, 60(1), 144-152.

- McCartney, W. W., & Campbell, C. R. (2006). "Leadership, management, and derailment: A model of individual success and failure". *Leadership & Organization Development Journal*, 27(3), 190-202.
- Meyer, H.L. (1997). *Schulpädagogik. Bd. I: Für Anfänger, Bd. II: Für Fortgeschrittene* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mitchell, T.R. (1982). "Motivation: New Directions for Theory, Research and Practice". *Academy of Management Review*, 7(1), Jan., 80-88.
- Mitchell, T.R., Dowling, P., Kabanoff, B. & Larson, J. (1992). *People in Organizations. An Introduction to Organizational Behavior in Australia*. Sydney: McGraw-Hill.
- Mohamadi, F. S., & Asadzadeh, H. (2012). "Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement". *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427-433.
- Mojavezi, A., & Tamiz, P. M. (2012). "The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement". *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Montana, P.J. & Charnov, B.H. (2008). *Management*. Fourth edition. N.Y.: Barron's Educational Series.
- Mugenda, O. M. (1999). *Research methods: Quantitative and qualitative approaches*. African Centre for Technology Studies.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). "Teachers' beliefs and behaviours: What really matters?". *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2018). *Effective teaching: evidence and practice*. Sage.
- Mullins, L.J. (2007). *Management and Organizational Behaviour*. Seventh edition. Harlow: FT/Prentice Hall.

Neuman, W.L. (2007). *Basics of Social Research – Qualitative and Quantitative Approaches*. Second Edition. Boston: Pearson Education.

Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. SIU Press.

Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). “Transformational and transactional leadership effects on teachers’ job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behaviour in primary schools: the Tanzanian case”. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.

Niclasen, J., Amholt, T., Carter, R., Dammeyer, J. (2021). “Teachers’ self-efficacy: Associations with teacher and student characteristics and effects of the anger management intervention, the Mini-Diamond”. *Advances in Educational Research and Evaluation*, 2(2), 166-176.

Nwankwo, S. (1995). “Developing a customer orientation”. *Journal of consumer marketing*, 12(5), 5-15.

Northouse, P. (2013). *Leadership Theory and Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Norwood, (1932), *The Art of Terence*. Oxford.

OECD/CERI (2007). Evidence in education: linking research and policy. Paris: OECD.

Osborne, D., Gaebler, T. (1992), *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. New York, NY: Addison-Wesley Reading.

Ota, K. R., & DuPaul, G. J. (2002). “Task engagement and mathematics performance in children with attention-deficit hyperactivity disorder: Effects of supplemental computer instruction”. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 242-257.

O’Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Day, L. E. (1995). “Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long

term intervention in elementary schools”. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(1), 87100.

Ozgenel, M. & Mert, P. (2019). “The role of teacher performance in school effectiveness”. *International Journal of Education Technology and Scientific Researchers*, 4(10), 417-434.

Paisey, A. (1997). *Organization and Management in Schools*. Longman, London.

Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Peters, R.S., Woods, J. & Dray, W.H. (1965). “Aims of Education – a conceptual inquiry”, στο B.Crittenden (Ed), *Philosophy and Education*, 1-32. Republication: R.S.Peters (1973) (Ed), *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 11-29.

Poister, Th. (2003). *Measuring Performance in public and non profit organizations*. JosseyBass.

Rajeswari, R. (2017). “Employee performance appraisal – in its changing phase”. *International Journal of Application or Innovation in Engineering & Management* 6(6), 233-236.

Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Nesselrodt, P.S., Schaffer, E.C., Stringfield, S. & Teddlie, C. (Eds) (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon Press.

Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G. (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.

- Reynolds, K.J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., Subasic, E. (2017). "How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes". *School Psychology International*, 38(1), 78-97.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). "Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority". *Research in education*, 71(1), 67-80.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rogers, A. (Παπαδοπούλου, Μ., Τόμπρου, Μ., μτφρ) (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ross, J. A. (1992). "Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement". *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. (2007). "Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomizes field trial". *The Journal of Educational Research*, 10(1), 50-60.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). "School effectiveness findings, 1979-2002". *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Ryan, A.M. & Deci, E.L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Salen, K. (2007). "Gaming literacies: a game design study in action". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 301-322.
- Sammons, P., Anders, Y. & Hall, J. (2013). "Educational effectiveness approaches in early childhood research across Europe. School Effectiveness and School Improvement". *An International Journal of Research , Policy and Practice*, 24(2), 131-137.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*.

Oxford: Elsevier Science Ltd.

Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline*. London: Random house.

Sergiovanni, T.J. & Starratt, R. (2002). *Supervision: A Redefinition*. Seventh edition. Singapore: McGraw-Hill.

Shaffer, D.W., Squire, K.R., Halverson, R., & Gee, J.P. (2005). *Video games and the future of learning*. Phi Delta Kappan, 87(2), 105-111.

Shaffer, D. (2006). "Epistemic frames for epistemic games". *Computers and Education*, 46(3), 223-234.

Silins, H.C. (1994). "The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes". *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.

Slavin, R.E. (2002). "Evidence-based education policies: transforming educational practice and research". *Educational Researcher*, 7, 15-21.

Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (1999). "Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling". London: Sage Publishers.

Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). "Towards a theory of leadership practice A distributed perspective". *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34.

Stiggins, R. J. & Bridgeford, N. J. (1985). "Performance assessment for teacher development". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7, 85-97.

Strong, M. (2011). *The highly qualified teacher: What is teacher quality and how do you measure it?* New York, NY: Teachers College Press. Toch, T., & Rothman.

Stronge, J. H. (1997). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Corwin Press, Inc Sage.

- Stronge, J.H. & Tucker, P.D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, N.Y.: Eye on Education.
- Stull, A., & Mayer, R.E. (2007). "Learning by doing versus learning by viewing: Three experimental comparisons of learner-generated versus author-generated graphic organizers". *Journal of Educational Psychology*, 99, 808-820.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., & Turnbull, H. R. (2000). "Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.
- Sunada, S., Kawachi, K., Watanabe, I. Azuma, A. (1993). "Performance of a butterfly in take-off flight". *Journal of Experimental Biology*, 183, 249-277.
- Swart, F., Knezic, D., Onstenk, J. & de Graaff, R. (2019), "Evaluating and improving teacher educators' language-oriented performance in content-based teaching". *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 71-100.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international Handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Thurston, A., Cockerill, M., Chiang, T.-H. (2021). "Assessing the Differential Effects on Peer Tutoring for Tutors and Tutees". *Education Sciences*, 11(3), 97.
- Tolofari, S. (2005). *New Public Management and Education. Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.
- Trethowan, D. (1987). *Appraisal and target setting*. London: Harper and Row.
- Valadez, J.J. & Ferguson, C.J. (2012). "Just a game after all: Violent video game exposure and time spent playing effects on hostile feelings, depression, and visuospatial cognition". *Computers in Human Behavior*, 28(2), 608-616.

Van Horn, M.L. (2003). "Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey". *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1002-1019.

Verger, A., & Curran, M. (2014). "New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting". *Critical Studies in Education*, 55(3), 253–271.

Vigoda, E. (2003). *New Public Management in Jack Rabin (Ed). Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*, Vol. 2. New York, NY: Marcel Dekker.

Wallace, M. (2001). "Sharing leadership of schools through teamwork: a justifiable risk?". *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167.

Weihrich, H., & Koontz, H. (1993). *Management: a global perspective*. New York, NY: McGraw-Hill.

Weiqi, C. (2007). "The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm". *Chinese Education & Society*, 40(5), 17-31.

Woolfolk-Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). "Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct". *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.

Yariv, E. & Coleman, M. (2005). "Managing challenging teachers". *International Journal of Educational Management*, 19(4), 300-336.

Yousaf, A., Yang, H., & Sanders, K. (2015). "Effects of intrinsic and extrinsic motivation on task and contextual performance of Pakistani professionals". *Journal of Managerial Psychology*, 30(2), 133-150.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.

Γεωργογιάννης, Π. (2016). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης*. Πάτρα: Typocenter, Νεκτάριος Σαραντίδης.

Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα, ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (5η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.

Ζαγκότας, Β. (2015). *Η πολυαισθητηριακή δύναμη της εικόνας στη διδακτική διαδικασία με έμφαση στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Π.Μ.Σ., Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα.

Καδιανάκη, Μ. (2018). *Αναστοχασμός στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της έρευνας δράσης*, στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τ. α'. Αθήνα: Διάδραση, 319-328.

Καδιανάκη, Μ. & Παπαδανήλ, Μ. (2020), *Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Μυτιλήνη.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα:

Κλειδάριθμος.

Κανελλόπουλος, Χ.Κ. (1991). *Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα: Interbooks.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ.30, 3-7.

- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2019). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας* (5^η αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσάλης, Α. & Τσώκος, Δ. (2009). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Forum.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κέφης, Β., (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Θεωρία και Πρότυπα*. Αθήνα: εκδ. Κριτική.
- Κοκκίνου, Ε. (2017). *Η Διοικητική μεταρρύθμιση και η συμβολή της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων στην εφαρμογή των αρχών του νέου δημοσίου μάνατζμεντ*. Διπλωματική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα.
- Κοκκόση, Α., Πούλου, Μ., Κουστουράκης, Γ. & Χανιωτάκης, Ν. (2021). «Ορισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 79-96.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουτούζης, Μ. (2008). «Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα», στο Α.Κόκκος (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Γ-Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Β' έκδ. (σ.13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κριαράς, Εμμ. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό-Λεξικό της σύγχρονης ελληνικής δημοτικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κυριακίδης, Α. (22/09/2012). *Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης: Δυνατότητες Αξιοποίησης του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας*. Παρουσίαση στο Συνέδριο «Προωθώντας την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Μια Δυναμική Προσέγγιση» των Πανεπιστημίου Κύπρου, Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας, European Science Foundation, Λευκωσία.
- Κυριακίδης, Α. & Δημητρίου, Δ. (2015). «Η έρευνα για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας», στο Π. Πασιαρδής (2015) (Επιμ.). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός* (σ.353-384). Αθήνα: Έλλην.

Κυριακόπουλος, Η. (1961), *Ελληνικόν Διοικητικόν Δίκαιον*. Θεσσαλονίκη.

Κωνσταντινίδη, Δ.Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2021). «Δάνεια επιχειρηματικής αριστείας που στηρίζουν το πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και στην Κύπρο στην πρώτη 20ετία του 21^{ου} αιώνα», *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, τ.9(2), 49-65.

Κωτσίκης, Β. (2007), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.

Λεβέτας, Κ. (2016), *Ολική Διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις iWrite.gr.

Λιοναράκης, Α. (2001). «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο Α. Λιοναράκης (επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, 34-52.

Λιοναράκης, Α. (2005). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης», στο Α. Λιοναράκης (επιμ.). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: Ανοικτό Ελληνικό Πανεπιστήμιο, 13-38.

Λιοναράκης, Α. (2006). «Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης», στο Α. Λιοναράκης (επιμ.). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Μακρυδημήτρης, Α. (1986). *Μαθήματα Διοικητικής Επιστήμης*. Αθήνα - Κομοτηνή: Εκδ. Σάκκουλα.

Μακρυδημήτρης, Δ. (1999). *Διοίκηση και Κοινωνία. Η Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Μακρυδημήτρης, Α. (2002). *Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων*. Αθήνα: Εκδ.Καστανιώτη.

Μάντζαρης, Γ. (2003). *Σύγχρονη οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Γκούρδας.

- Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μαχιά, Α. & Λαζακίδου, Γ. (2021). «Συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον: Μαθητές και εκπαιδευτικοί». *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 7-16.
- Μπινιάρη, Α. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση: πορτραίτο και προφίλ* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών).
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο*. Αθήνα: Μπένου.
- Μάντζαρης, Γ. (2003). *Σύγχρονη οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Γκούρδας.
- Μούζα-Λαζαρίδη, Α.-Μ. (2006). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη Α.Ε.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής* (2^η έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικολαΐδου, Δ. & Θεοδοσίου-Σπανού, Β. (2021). «Απόψεις των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη». *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 221-244.
- Ξενοπούλου, Μ.Δ. (2018). *Η εικόνα στο σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας της Γ΄ τάξης Δημοτικού στο πλαίσιο της αξιοποίησης του Οπτικού Γραμματισμού και της Πολυτροπικότητας*, Μεταπτυχιακή Εργασία, Τ.Θ. Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Στ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων: Η προσέλκυση του 21^{ου} αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Ανίκουλα.
- Ξωχέλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η έκδοση). Λευκωσία: Printco Ltd.

Παπατσιμπίδας, Γ.Ε. (2002), *M.Tullius Cicero, Laelius De Amicitia*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Έλλην.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Πετσιμέρη, Ει. (2005), *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πολυμεροπούλου, Β. (2020). *Ανίχνευση των παραγόντων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Σαίτης, Χ. (2002¹), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη* (3^η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σολομών, Ι. (1998). «Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων». *Virtual School, The sciences of Education Online*, τ.1, (2), Αύγουστος.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2012). *Δια βίου Προγράμματα Μάθησης, Θεωρητικές & Πρακτικές Προσεγγίσεις για Εφαρμογή e-Learning*. Ρόδος: Εστία.

Σταματάκος, Ι. (2002), *Λεξικόν της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Βιβλιοπρομηθευτική.

Τριλιανός, Α. (2002). *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσαμπούκα, Π. (2021). «Αξιολόγηση του ψηφιακού υλικού ως προς την παιδαγωγική του χρησιμότητα στην υποστήριξη θεωριών μάθησης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία προγραμματιστικών εννοιών». *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 146158.

Τσιτώτας, Κ., Φλωράτου, Μ. & Ζιάκα, Β. (2021). «Οι απόψεις των Διευθυντών για την Κατανοημένη Ηγεσία στην Ομάδα Διοίκησης του Σχολείου». *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 190-199.

Υφαντή, Α. & Βοζαίτης, Γ. (2007). «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση». *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.40, 87-105.

Φαναριώτης, Π. (1990), *Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα: Σταμούλης.

Φαναριώτης, Π. (1999), *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση μπροστά στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Σταμούλης.

Νομοθεσία και/ή Νομολογία της Κυπριακής Δημοκρατίας

Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (6.4/2019).

Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (18/2019).

Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (7.5/2019).

Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (Πρώτο Παράρτημα, Μέρος Ι/2019).

Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας (Αξιολόγηση Υπαλλήλων) Κανονισμοί του 2019. Οι περί Δημόσιας Υπηρεσίας Νόμοι του 1990 έως 2019. Κανονισμοί δυνάμει του άρθρου 87 (Πρώτο Παράρτημα, Μέρος ΙΙ/2019).

Ιστοσελίδες Ξένες

Birkenbach, X.C. (1984), “Halo, Central Tendency, and Leniency in performance appraisal: A comparison between a graphic rating scale and a behaviourally based measure”. *South African Journal of Industrial Psychology*. .
<https://doi.org/10.4102/sajip.v0i0.351> (15/03/21).

European Commission. (2009). *Call for proposals- EAC/26/2009. Evidence based- policy and practice: Call for proposals to develop networks of knowledge brokerage initiatives*.
http://ec.europa.eu/education/progammes/calls/2609/call_en.pdf (10/10/09).

European Commission. Στρατηγικό Πλαίσιο-Εκπαίδευση και Κατάρτιση (2020).
https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_el
(10/02/19).

European Commission. Παρακολούθηση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020 (2020).
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor2020/en/chapters/foreword.html#targets> (15/12/20).

Friedman, M., μετάφρ. Γ.Καράμπελας (Καράμπελας, Γ., μτφρ) (2014), *Καπιταλισμός και ελευθερία*. Αθήνα: *Ημερησία* [Παπαδόπουλος], 23-25, 67, όπ. αν. Βανδώρας, Σ. (2015). *Εισαγωγή στις Πολιτικές Ιδεολογίες*. Σύνδεσμος Ελληνικών ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr (18/07/20).

Liddell, H. E. and Scott, R. (1843) *A Greek-English lexicon*.
<https://www.britannica.com/topic/A-Greek-English-Lexicon> (5/4/2019).

Marzano, R. J. (2012) *The two purposes of teacher evaluation*. *Educational Leadership*.
<http://merainc.org/wp-content/uploads/2013/11/Boogren-The-Two-Purposes-of-TeacherEvaluation.pdf> (17/6/2019).

World Bank (2014) *Teacher policies in the Republic of Cyprus*.
<http://media.philenews.com/PDF/teacherspolicy.pdf> (3/2/2019).

Ελληνικές

Αλκαλάι, Καρολίνα (2009), *Ανάπτυξη Συστήματος Αξιολόγησης Απόδοσης Εργαζομένων σε Τραπεζικό Οργανισμό*
Anaptyxi_systimatos_axiologisis_apodosiss_ergazomenwn_se_trapeziko_organismo_mana_gementbyObjectives_stoxothesia.pdf (05/03/2021).

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ.
<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%BA%CF%85%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83> (10/06/2020).

Βερμπή, Ειρήνη (2017), *Η Διαδικασία της Αξιολόγησης της Απόδοσης των Εργαζομένων στον Δημόσιο Τομέα στην Ελλάδα* AksiologisiApodosiss.pdf (14/03/2021).

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ), Κατάλογος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Συμβάσεων για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Μάρτιος 2018,
https://eody.gov.gr/katalogos_diethnon_eyropaikon_symbaseon_dikaiomata_anthropou/ (30/05/2020).

Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. <http://www.refernet.org.cy/images/media/assetfile/EkpedeftikiMetarrithmisi.GR%5B2%5D.pdf> (8/05/2020).

Καζαμιάς, et al., Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004). <http://www.refernet.org.cy/images/media/assetfile/EkpedeftikiMetarrithmisi.GR%5B2%5D.pdf>

Κόκκινος, Π., (2016). *Επιχειρηματική αριστεία: Ο τρόπος της λιτής παραγωγής*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Αθήνα. Ανακτήθηκε 25/11/20 από [Kokkinos_Panagiotis.pdf \(unipi.gr\)](#).

Κυπριακή Δημοκρατία, *Κυπριακή Δημόσια Διοίκηση: Καινοτόμες και άλλες εκσυγχρονιστικές πρακτικές*. [Layout 1 \(mof.gov.cy\)](#) (21/03/20).

Κυριακίδης, Λ. (2007). *Στατιστική και κοινωνία: η σχέση της στατιστικής με τις επιστήμες της αγωγής και ιδιαίτερα με την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα*. Πρακτικά 20ού Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής (σ.545-552). [http:// www.esi-stat.gr](http://www.esi-stat.gr).

Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής, http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq (6/06/20).

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ. (2009), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 15, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf> (08/04/15).

Μονάδα Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, *Επιχειρηματική Αριστεία*. Ανακτήθηκε 10/01/21 από [Τίτλος \(tuc.gr\)](#)

Παπανής, Ευστράτιος & Ρόντος, Κωνσταντίνος (2007). *Αξιολόγηση Απόδοσης Εργαζομένων*. http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_285.html. (31/5/2020).

Ρωσσίδης, Ι., *Η επιχειρηματική αριστεία ως εργαλείο ανάπτυξης νέων επιχειρηματικών εγχειρημάτων*. Ανακτήθηκε 29/11/20 από [\(PDF\) Η επιχειρηματική αριστεία ως εργαλείο ανάπτυξης νέων επιχειρηματικών εγχειρημάτων \(researchgate.net\)](#).

Σπανού, Α., Μελιτζάνη, Ε. (2015), Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης. Ερευνητικά αποτελέσματα για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και τη συμμετοχή τους σε αυτές, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 2/2015.

<http://periodiko.inpatra.gr>

Τσακαλάκης, Γιάννης, Ηλία, (2013), *Η εισαγωγή των μεθόδων του new public management στην ελληνική δημόσια διοίκηση* (Διπλωμ.εργ.). Πειραιάς. dione.lib.unipi.gr (8/06/20).

ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ (2012), *Έργο: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ). Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%91%CE%95%CE%95%20%CE%BCE%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%AC/%CE%97%20AEE%20%20%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%AC_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf (3/06/20).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2016), *Διαμόρφωση νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αναλυτική πρόταση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού <https://www.oelmek.com.cy/admin/uploads/anpdf/pdfgr156.pdf> (3/1/2019).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2019), *Διαμόρφωση νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αναλυτική πρόταση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp9353b> (31/5/2020)

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης.

<https://maredu.gunet.gr/modules/document/file.php/AENOP115/%CE%97%CE%93%CE%95%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97.pdf> (1/07/20).

Χατζηπαντελή, Αθανασία (2011), *Στυλ Διδασκαλίας και Μεταγνωστικές Δεξιότητες*. <https://core.ac.uk/download/pdf/132823726.pdf> (07/06/20).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Προς

Διευθυντή Σχολείου

Κύριο/Κυρία.....

Ημερομηνία

Έντιμε κύριε / Έντιμη κυρία

Με την παρούσα επικοινωνώ μαζί σας υπό την ιδιότητά μου ως διδακτορική φοιτήτρια στο διδακτορικό πρόγραμμα με συνεπίβλεψη του Πανεπιστημίου Νεάπολης Πάφου.

Απευθύνω σε εσάς θερμή παράκληση να αποδεχθείτε το αίτημά μου για να εισέλθω στη σχολική μονάδα που διευθύνετε και να δώσω έντυπο προς συμπλήρωση σε εκπαιδευτικούς και σε εσάς στο πλαίσιο της έρευνας χάριν της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής με θέμα «Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα».

Γενικός σκοπός της εν λόγω επιστημονικής έρευνας είναι να εξεταστεί το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης και ένα σύστημα αξιολόγησης υπαλλήλων από τον ιδιωτικό τομέα.

Νοείται ότι:

- το έντυπο συμπλήρωσης θα δοθεί τόσο σε εσάς όσο και σε εκπαιδευτικούς, εάν και εφόσον συμπληρωθεί και υπογραφεί σχετική δήλωση συγκατάθεσης
- προτίθεται να συμβάλω έτσι ώστε να τηρηθούν όλοι οι κανονισμοί και όλες οι σχετικές διαδικασίες στο πλαίσιο των συγκεκριμένων μέτρων που λειτουργούν τα σχολεία δεδομένων των συνθηκών ως έχουν στο παρόν

Ο συνολικός χρόνος της όλης διαδικασίας συμπεριλαμβανομένης της συμπλήρωσης δεν θα ξεπερνάει τα 40 λεπτά.

Για οποιοσδήποτε διευκρινίσεις ή απορίες, είμαι στη διάθεσή σας.

Με εκτίμηση,

Δέσπω Κωνσταντινίδη

Έντυπο Αξιολόγησης

Θέση:

Θέση προϊστάμενου:

Περίοδος αξιολόγησης:

Προς συμπλήρωση από την/τον Αξιολογητή/ Προϊστάμενο και την/τον Εκπαιδευτικό.

1. Προτεραιότητες προς αξιολόγηση της απόδοσης: Προσδιορίστε τρεις βασικούς στόχους για την περίοδο αξιολόγησης.

Συμφωνημένοι στόχοι

2. Αποτελέσματα: Αναφερθείτε στα **βασικά** σας επιτεύγματα και τον αντίκτυπο που είχε η απόδοσή σας στη σχολική μονάδα.

Αυτό-αξιολόγηση εκπαιδευτικού	Εκτίμηση αξιολογητή/προϊσταμένου
-------------------------------	-------------------------------------

3. Αξίες: Αξιολογήστε με παραδείγματα τον βαθμό εφαρμογής από την πλευρά σας των αξιών της εκπαίδευσης.	
Αυτό-αξιολόγηση εκπαιδευτικού Αριστεία στην ποιότητα: Μαθητοκεντρισμός:	Εκτίμηση αξιολογητή/προϊσταμένου

Ανταπόκριση: Ομαδικότητα:	
--	--

4. Ισχυρά επαγγελματικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, γνώσεις κ.τ.λ.: Επισημάνετε τα βασικά, δυνατά σας σημεία.	
Αυτό- αξιολόγηση εκπαιδευτικού	Εκτίμηση αξιολογητή/προϊσταμένου

5. Περιοχές Ανάπτυξης Επισημάνετε περιοχές ανάπτυξής σας και προτεινόμενα βήματα δράσης.	
Αυτό-αξιολόγηση εκπαιδευτικού	Εκτίμηση αξιολογητή/προϊσταμένου

6. Επαγγελματικές προσδοκίες: Αναφέρετε τί σας 'εμπνέει' και κινητοποιεί και πώς θα θέλατε να αναπτυχθείτε κατά την διάρκεια της ερχόμενης χρονιάς.

Αναφέρετε τί σας αρέσει στον τωρινό σας ρόλο και σε τί θα επιθυμούσατε να διαθέσετε περισσότερο χρόνο.

Αυτό-αξιολόγηση εκπαιδευτικού

Εκτίμηση
αξιολογητή/προϊσταμένου



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.19.46.7
Αρ. Τηλ.: 22800664
Αρ. Φαξ: 22428268
E-mail: circularsec@schools.ac.cy

12 Ιουνίου 2020

Κυρία
Δέσπω Κωνσταντινίδη
Πανεπιστήμιο Νεάπολης
Τ.Θ: 64060, 8071
Πάφος

Θέμα: Παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας

Αναφορικά με τη σχετική με το πιο πάνω θέμα αίτησή σας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, με ημερομηνία υποβολής 31/5/2020, πληροφορείστε ότι το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, με θέμα «*Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*», στο πλαίσιο έρευνας για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Νεάπολης, εγκρίνεται. Νοείται ότι θα λάβετε υπόψη τις εισηγήσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης οι οποίες επισυνάπτονται και ότι θα τηρήσετε τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση των Διευθυντών/-τριών των σχολείων, τα οποία θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
2. η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θα είναι προαιρετική,
3. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
4. δεν θα επηρεασθεί ο διδακτικός χρόνος και η ομαλή λειτουργία του σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας,
5. θα χειριστείτε τα στοιχεία των εμπλεκόμενων με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί πλήρως η ανωνυμία τους,
6. για τη χρήση μαγνητοφώνου ή οποιασδήποτε άλλης μεθόδου για τυχόν καταγραφή ήχου ή εικόνας, θα πρέπει να πάρετε άδεια γραπτώς από τους εμπλεκόμενους οι οποίοι θα συμμετάσχουν και τέλος,
7. τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας και στο σχολείο που θα σας παραχωρήσει διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της.

Ευχόμαστε καλή επιτυχία στους ερευνητικούς σας σκοπούς.

Δρ Κυπριανός Δ. Λούης
Διευθυντής Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης

ΒΚ

Σχόλια για ερευνητικές προτάσεις

Θέμα έρευνας:	Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα
Κωδικός έρευνας:	106634
Ονοματεπώνυμο Ερευνητή:	Κωνσταντίνιδη Δέσπω
Διεύθυνση στην οποία υποβλήθηκε:	Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης Διεύθυνση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Ημερομηνία υποβολής στο ΚΕΕΑ:	11/06/2020

1. Σκοπός -ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

2. Χρησιμότητα-αναγκαιότητα της έρευνας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

4. Δειγματοληψία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

5. Ερευνητικά εργαλεία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

6. Χρόνος απασχόλησης

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

7. Χρονική περίοδος έρευνας και αναμενόμενος χρόνος αποτελεσμάτων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

8. Θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

9. Εισήγηση ΚΕΕΑ

Η έρευνα να προχωρήσει ως έχει για υλοποίηση	✓
Η έρευνα να προχωρήσει για υλοποίηση, νοούμενου ότι θα γίνουν οι αλλαγές/τροποποιήσεις/εισηγήσεις που επισημαίνονται πιο πάνω	
Η αίτηση για έρευνα να υποβληθεί ξανά αφού ληφθούν υπόψη τα πιο πάνω	

Προς τον Διευθυντή/τη Διευθύντρια

Σχολείου

Ημερομηνία Έντιμε κύριε/Έντιμη κυρία,

Με την παρούσα επικοινωνώ μαζί σας υπό την ιδιότητά μου ως διδακτορική φοιτήτρια και απευθύνω σε εσάς θερμή παράκληση να αποδεχθείτε το αίτημά μου για να δοθεί το έντυπο που επισυνάπτεται, για σκοπούς της έρευνας που διεξάγω, στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διευθύνετε.

Επισυνάπτεται έντυπο συγκατάθεσης με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που θα λάβουν μέρος στην έρευνα θα το έχουν διαβάσει και με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου νοείται ότι συμφωνούν και/ή συναινούν σε αυτά που αναγράφονται σε αυτό (έντυπο συγκατάθεσης), νοουμένου ότι η συμμετοχή τους είναι προαιρετική.

Καθότι τα σχολεία λειτουργούν στο πλαίσιο συγκεκριμένων συνθηκών κατά την τρέχουσα περίοδο, σας παρακαλώ τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια να επιστραφούν σε εμένα είτε:

- Μέσω ηλεκτρονικής αποστολής
- Ταχυδρομικώς με αντικαταβολή για να τα παραλάβω δια χειρός (στοιχεία αποστολής αναγράφονται πιο κάτω).

Για οποιεσδήποτε διευκρινίσεις ή απορίες, είμαι στη διάθεσή σας.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων, καθώς η συμβολή σας στους ερευνητικούς μας σκοπούς είναι πολύ σημαντική.

Με εκτίμηση,

Δέσπω Κωνσταντίνιδη

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Σημειώστε, εάν και εφόσον επιθυμείτε (με √ ή αριθμό, όπου ισχύει):

Ανδρας Γυναίκα.....

Καθηγητής/τρια.... Βοηθός Διευθυντής.... Βοηθός Διευθυντής Α΄....

Χρόνια υπηρεσίας στη Μέση Εκπαίδευση:

Ερωτηματολόγιο

Ερώτηση 1^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αποτελεσματικές τις πιο κάτω μορφές αξιολόγησης;

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «μέτρια», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α) εσωτερική αξιολόγηση*	
β) εξωτερική αξιολόγηση**	
γ) αυτοαξιολόγηση	
δ) συνδυασμός όλων των πιο πάνω	

Σημειώσεις:

* διενεργείται από παράγοντες της σχολικής μονάδας

** διενεργείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας

Ερώτηση 2^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα πιο κάτω είναι απαραίτητα μέρη της αξιολόγησης;

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «μέτρια», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (λ.χ. απόδοση στη διδασκαλία, οργανωτική και αποτελεσματική παιδευτική δράση, διαχείριση σχολικής τάξης, εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, θετική διάθεση και αλληλεπίδραση με μαθητές)	
β) συμμετοχικότητα εκπαιδευτικών σε σχολικές δράσεις	
γ) προσωπικές δεξιότητες εκπαιδευτικών	
δ) αποτελεσματικότητα σχετικά με θέματα διαχείρισης περιστατικών στη σχολική μονάδα	

Ερώτηση 3^η

Όταν θέτετε στόχους σε σχέση με τον ρόλο σας ως εκπαιδευτικός πιστεύετε ότι συμβάλλετε:

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «μέτρια», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α) στην ιεράρχηση δράσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό σας έργο	
β) στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού σας έργου	
γ) στην ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα του ρόλου σας	
δ) στη βελτίωση και επαγγελματική σας ανάπτυξη γενικότερα	

Ερώτηση 4^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι άτομα με τις πιο κάτω θεσμικές θέσεις, εκτός από τον επιθεωρητή, πρέπει να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «μέτρια», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α) Διευθυντής σχολείου	
β) Βοηθός Διευθυντής	
γ) Βοηθός Διευθυντής Συντονιστής	

Ερώτηση 5^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει τα πιο κάτω στάδια;

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «μέτρια», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α) προ-αξιολογικό στάδιο που περιλαμβάνει στοχοθεσία	
β) στάδιο αναστοχασμού-αναθεώρησης	
γ) στάδιο προγραμματισμού και ιεράρχησης ενεργειών	
δ) στάδιο μεταξιολόγησης	

Ερώτηση 6^η

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η θεσμοθέτηση συνδυασμού αυτοαξιολόγησης και διαξιολόγησης επιφέρει:

Σημειώστε: (1) για «καθόλου», (2) για «μέτρια», (3) για «αρκετά», (4) για «πολύ»

α) διασφάλιση αντικειμενικής αξιολόγησης	
β) αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης	
γ) διασφάλιση της εγκυρότητας της αξιολόγησης	
δ) προσωπική αυτοβελτίωση	



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΜΕΣΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.19.46.7
Αρ. Τηλ.: 22800664
Αρ. Φαξ: 22428268
E-mail: circularsec@schools.ac.cy

17 Νοεμβρίου 2020

Κυρία
Δέσπω Κωνσταντινίδη
Πανεπιστήμιο Νεάπολης
Τ.Θ: 64060, 8071
Πάφος

Θέμα: Παραχώρηση άδειας για διεξαγωγή έρευνας

Σε συνέχεια της σχετικής με το πιο θέμα ταυτόριθμης επιστολής μας ημερομηνίας 12 Ιουνίου 2020, πληροφορείστε ότι το αίτημά σας για προσθήκη ερευνητικού εργαλείου κατά τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, με θέμα «*Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης*», στο πλαίσιο έρευνας για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Νεάπολης, εγκρίνεται.

Νοείται ότι θα λάβετε υπόψη τις εισηγήσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης οι οποίες σας είχαν αποσταλεί και ότι θα τηρήσετε τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση των Διευθυντών/-ντριών των σχολείων, τα οποία θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
2. η συμμετοχή των εκπαιδευτικών θα είναι προαιρετική,
3. θα εξασφαλίσετε τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ές θα συμμετάσχουν στην έρευνα,
4. δεν θα επηρεασθεί ο διδακτικός χρόνος και η ομαλή λειτουργία του σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας,
5. θα χειριστείτε τα στοιχεία των εμπλεκόμενων με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλιστεί πλήρως η ανωνυμία τους,
6. για τη χρήση μαγνητοφώνου ή οποιασδήποτε άλλης μεθόδου για τυχόν καταγραφή ήχου ή εικόνας, θα πρέπει να πάρετε άδεια γραπτώς από τους εμπλεκόμενους οι οποίοι θα συμμετάσχουν και τέλος,
7. τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας και στο σχολείο που θα σας παραχωρήσει διευκολύνσεις για τη διεξαγωγή της.

Ευχόμαστε καλή επιτυχία στους ερευνητικούς σας σκοπούς.

Δρ Κυπριανός Δ. Λούκας
Διευθυντής Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης

ΒΚ

Σχόλια για ερευνητικές προτάσεις

Θέμα έρευνας:	Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα
Κωδικός έρευνας:	106634
Ονοματεπώνυμο Ερευνητή:	Κωνσταντίνιδη Δέσπω
Διεύθυνση στην οποία υποβλήθηκε:	Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης Διεύθυνση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Ημερομηνία υποβολής στο ΚΕΕΑ:	11/06/2020

1. Σκοπός -ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

2. Χρησιμότητα-αναγκαιότητα της έρευνας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

4. Δειγματοληψία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

5. Ερευνητικά εργαλεία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

6. Χρόνος απασχόλησης

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

7. Χρονική περίοδος έρευνας και αναμενόμενος χρόνος αποτελεσμάτων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

8. Θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

9. Εισήγηση ΚΕΕΑ

Η έρευνα να προχωρήσει ως έχει για υλοποίηση	✓
Η έρευνα να προχωρήσει για υλοποίηση, νοούμενου ότι θα γίνουν οι αλλαγές/τροποποιήσεις/εισηγήσεις που επισημαίνονται πιο πάνω	
Η αίτηση για έρευνα να υποβληθεί ξανά αφού ληφθούν υπόψη τα πιο πάνω	



ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΜΕΣΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Αρ. Φακ.: 7.19.46.07/25
Αρ. Τηλ.: 22.800651/652
Αρ. Φαξ: 22.428273
Email: circulartech@schools.ac.cy

22 Φεβρουαρίου 2021

Κα Δέσπω Κωνσταντινίδη

Θέμα: Αίτημα για Έρευνα

Αναφορικά με το πιο πάνω θέμα σας πληροφορώ ότι το αίτημά σας εγκρίνεται, νοουμένου ότι θα ακολουθηθούν οι οδηγίες του ΚΕΕΑ.

Παρακαλώ όπως επικοινωνήσετε εκ των προτέρων με τις Διευθύνσεις των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης για τα περαιτέρω.


Δρ Ηλίας Μαρκάτζης
Διευθυντής

ΛΕΙΤΩΝΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, 1434 Λευκωσία
Τηλ: 22.800.600 φαξ: 22.428277 ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.cy>

Σχόλια για ερευνητικές προτάσεις

Θέμα έρευνας:	Συγκριτική προσέγγιση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα
Κωδικός έρευνας:	106634
Ονοματεπώνυμο Ερευνητή:	Κωνσταντίνιδη Δέσπω
Διεύθυνση στην οποία υποβλήθηκε:	Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης Διεύθυνση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Ημερομηνία υποβολής στο ΚΕΕΑ:	11/06/2020

1. Σκοπός -ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

2. Χρησιμότητα-αναγκαιότητα της έρευνας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

4. Δειγματοληψία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

5. Ερευνητικά εργαλεία

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

6. Χρόνος απασχόλησης

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις.

7. Χρονική περίοδος έρευνας και αναμενόμενος χρόνος αποτελεσμάτων

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις

8. Θέματα ηθικής και ερευνητικής δεοντολογίας

Δεν υπάρχουν παρατηρήσεις

9. Εισήγηση ΚΕΕΑ

Η έρευνα να προχωρήσει ως έχει για υλοποίηση	✓
Η έρευνα να προχωρήσει για υλοποίηση, νοούμενου ότι θα γίνουν οι αλλαγές/τροποποιήσεις/εισηγήσεις που επισημαίνονται πιο πάνω	
Η αίτηση για έρευνα να υποβληθεί ξανά αφού ληφθούν υπόψη τα πιο πάνω	

Προς

Διευθυντές / Διευθύντριες Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης

Ευχαριστίες για συμμετοχή σε έρευνα με θέμα: «Συγκριτική Προσέγγιση της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα».

Αγαπητέ/ή κύριε/κυρία,

Διά της παρούσης σας εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας για τη συγκατάθεσή σας να διεξαχθεί η έρευνά μας στο σχολείο που διευθύνετε, καθώς και για την προτροπή σας προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ώστε να λάβουν μέρος στην εν λόγω έρευνα.

Η έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της διδακτορικής διατριβής της Δέσπως Κωνσταντινίδη, υπό την εποπτεία της Καθηγήτριας Αναστασίας Αθανασούλα-Ρέππα, με θέμα: «Συγκριτική Προσέγγιση της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης με στοιχεία και επιρροές από τον ιδιωτικό τομέα» και η συμβολή σας θεωρείται πολύ σημαντική.

Με εκτίμηση,

Κωνσταντινίδη Δέσποινα

Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα

Υποψήφια Διδάκτορας

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης
και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου